

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia elágazás

Doktori (PhD) értekezés

**Metaforikus nyelvhasználat a magyart mint idegen nyelvet tanuló,
B1 szintű japán anyanyelvű egyetemi hallgatók köztes nyelvében –
írott produktumaik alapján.**

**Az eredmények felhasználási lehetőségei
a magyar mint idegen nyelv oktatásában**

Kovács Renáta

Témavezetők:

Dr. habil. Szűcs Tibor ny. egyetemi docens

Dr. Dóla Mónika egyetemi adjunktus



Pécs, 2023

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás	14
Bevezetés	16
1. Az értekezés témaválasztása.....	16
2. A disszertáció kutatási kérdései.....	20
3. Az értekezés felépítése	23
Konstruktum. A vizsgálat tárgya: idióma, metafora?	25
I. A fogalmi metafora	29
1. Út a kognitív nyelvészet felé	29
2. A metafora fogalma – történeti áttekintés	30
2.1. Korai megközelítések	30
2.2. A lakoff-i forradalom: a fogalmi metafora elméletének kialakulása.....	32
2.3. A fogalmi metaforák háttere	35
2.3.1. A fogalmi metaforák szerkezete	35
2.3.2. A prototípus-elmélet.....	38
2.3.3. A fogalmi keretek	39
2.3.4. A fogalmi metaforák tulajdonságai	41
2.3.4.1. Testesültség	41
2.3.4.2. Hierarchikus szerkezet.....	42
2.3.4.3. Invariancia-elv	42
2.3.4.4. Részleges megfelelés.....	43
2.3.4.5. Egyirányúság	43
2.3.5. A fogalmi metaforák csoportosítása	44
2.3.6. Gyakori forrás- és céltartományok	47
2.3.7. A metaforaelméletet fejlődése: kritika és válaszok.....	49
2.4. Blending, vagyis fogalmi integráció.....	52
2.5. A fogalmi metaforák és a nyelvi metaforák viszonya	55
2.6. A metaforák diskurzusszervező szerepe.....	58
2.7. Részösszefoglalás	59
II. A metaforák kulturális egyezései és különbségei. A fogalmi metaforák univerzalitása és egyedi tudati/nyelvi megvalósulásai	60

1. Az univerzális fogalmi metaforák eredete.....	60
2. Kultúrák között eltérő fogalmi metaforák létrejötte.....	61
2.1.1. A kultúraspecifikus metaforák három dimenziója.....	62
2.2. A tapasztalati fókusz szerepe a kultúraspecifikus metaforák létrejöttében.....	63
2.2.1.1. Metaforikus kreativitás, metaforák egyéni különbségei.....	65
III. Metafora az idegennyelv-tanulásban: a metaforikus kompetencia.....	68
1. Miért is szükséges fogalmi folyékonyaságról beszélni az idegennyelv-oktatásban....	68
1.1. A fogalmi folyékonyaság és metaforikus kompetencia fogalma.....	68
1.1.1. Egy új nyelvi kompetencia felé.....	68
1.1.2. A metaforák funkciói a kommunikációban.....	69
1.1.3. A metaforikus kompetencia tartalmának változása.....	71
1.1.3.1. Low metaforikus tudatosság fogalma.....	72
1.1.3.2. A metaforikus tudatosság boers-i értelmezése.....	73
1.1.4. Metaforikus kompetencia mint mérhető egység.....	74
1.2. Metaforikus sűrűség (<i>metaphoric density</i>).....	75
1.2.1. Metaforikus sűrűség és metaforasűrűség.....	76
1.2.2. Mozgó metaforikus denzitás.....	76
1.3. A metaforikus kompetencia helye az egyéb nyelvi kompetenciák között.....	77
1.3.1. Bachmann és Palmer: a nyelvi tudás modellje.....	77
1.3.2. A stratégiai kompetencia.....	79
1.4. A metaforikus kompetencia és a Közös Európai Referenciakeret.....	80
1.5. Összefoglalás.....	84
IV. A metaforikus kompetencia és a metaforikus kifejezések tanítása.....	85
1. A metaforikus tudatosság: kulcsfogalom a metaforikus kompetencia fejlesztéséhez.....	85
1.2. A metaforikus kifejezések taníthatóságának és elsajátításának nehézségei.....	86
1.3. A metaforikus kifejezések tanítása: mit, mikor, hogyan?.....	89
1.3.1. Mely metaforikus kifejezéseket érdemes tanítani?.....	89
1.3.2. A metaforikus kifejezések elsajátítását segítő tényezők.....	90
1.4. A köznyelvi metaforák és idiomatikus kifejezések funkció, illetve külső valencia alapján történő csoportosítása.....	98

1.4.1. Funkció alapján történő csoportosítás	98
1.4.2. Frazeológiai egységek valenciaértéke	99
1.5. A metaforikus kifejezések oktatásának didaktikája	102
1.5.1. Néhány konkrét metodológiai javaslat	106
1.5.2. Feladattípusok.....	110
1.6. Összefoglalás	112
V. A nyelvi metaforák azonosításának módszerei	113
1. Miért szükségesek a metafora-azonosító módszerek?.....	113
2. Megközelítések a metaforák azonosítására	114
3. Szövegek, diskurzusok átfogó metaforikus elemzésére alkalmas két eljárás: a MIP és a MIPVU	115
3.1. A Pragglejaz-csoport metafora-azonosító eljárása (2007).....	115
3.1.1. A MIP metodológiája	115
3.1.2. A vizsgálandó lexikai egység kérdése	116
3.1.3. A képzett szavak kérdése.....	117
3.1.4. Az alapjelentés megállapítása.....	117
3.1.5. A MIP módszere a gyakorlatban	118
3.2. Steen metaforikus vonatkozású kifejezéseket azonosító eljárása, a MIPVU	120
3.2.1. Metaforikus vonatkozású szavak a MIPVU-ban	121
3.2.2. A MIPVU metaforaazonosító lépései.....	122
3.2.3. A MIPVU-ban elemzett lexikai egységek	122
3.2.4. A kontextusbeli és az alapjelentés meghatározása	123
3.2.5. A MIPVU megvalósulása a gyakorlatban	126
4. A MIP és MIPVU összefoglalása.....	127
5. A disszertáció módszertana: a MIP és MIPVU kombinációja	128
VI. Köztes nyelv és hibaelemzés – két elmélet összefonódása egy disszertációban.....	132
1. A köztes nyelv – általános leírás: elméletek, transzferek	132
1.1. A köztes nyelv és egyéb terminológiai változatai	132
1.1.1. A köztes nyelvre ható transzferek	133
1.1.2. A nyelvek közötti transzferálhatóság	134
2. A köztes nyelv meghatározó jegyei.....	134

2.1. A fosszilizáció: egy sok vihart kavart fogalom	134
2.2. A köztes nyelv átjárhatósága	135
2.3. Variabilitás	136
2.4. A transferek hatása a nyelvelsajátításra	137
2.5. A transferek hatása a szókincs-elsajátításra.....	139
2.6. A fogalmi transzferencia	140
3. A hiba eredete és jelentősége.....	142
3.1. Hiba vagy tévesztés?	142
3.2. A hiba típusai.....	143
3.2.1. Általános osztályozás	143
3.2.2. A hiba egyéb megközelítései.....	144
3.2.3. A hiba manifesztálódásának formái	145
3.3. Hibatípusok a célnyelvi formákhoz képest történő nyelvtanulói módosítás szerint	147
3.4. A hiba nyelvi szintjei.....	148
3.4.1. A lexéma–graféma szint hibái	148
3.4.2. A textéma-szint hibái.....	149
3.5. A diskurzus-szint hibái	152
3.6. A hibaelemzés folyamata.....	153
VII. Amit AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáinak nyelvi és fogalmi hibái felfednek a metaforikus kifejezések elsajátításáról	155
1. Az ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái nyelvi hibáinak elemzése	155
1.1. Bevezetés	155
1.2. A kutatás	155
1.2.1. A kutatás résztvevői	155
1.2.2. AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora és metaforikus kifejezéseinek tanítása	156
1.2.3. AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora és metaforikus kifejezései kiválasztásának miéértje.....	158
1.3. A szövegek megírásához szükséges B1 szintű ismeretek	159
1.4. Mi mindent tár fel az ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak hibaelemzése?.....	160
1.4.1. A módszer.....	160

1.5. Eredmények és elemzés.....	161
1.5.1. A nyelvi hibák típusai.....	162
1.5.2. A morfológiai szint hibái.....	163
1.5.3. Részösszefoglalás: morfológiai hibák.....	167
1.5.4. A morfoszintaktikai szint hibái.....	167
1.5.5. Kifejezés szórendjének hibája.....	171
1.5.6. Nyelvi elem elhagyása, morfoszintaktikai szint.....	172
1.5.7. Kettős jelölés.....	172
1.5.8. Nyelvi elem hozzáadása.....	173
1.5.9. A kifejezés helytelen formálása.....	174
1.5.10. Részösszefoglalás: a morfoszintaktikai hibák.....	175
1.5.11. A szintaktikai szint hibái.....	175
1.5.12. A szemantikai szint hibái.....	176
1.5.13. A lexikai szint hibái.....	177
1.6. A nyelvi hibák elemzésének összefoglalása és konklúziók.....	177
2. Az ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáinak fogalmi hibái.....	181
2.1. Bevezetés.....	181
2.2. Az ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái fogalmi hibáinak aránya a korpuszban...	181
2.3. Eredmények és elemzés.....	181
2.3.1. A fogalmi hibák aránya a korpuszban.....	181
2.4. A fogalmi hibatípusok kialakítása és arányuk a korpuszban.....	182
2.5. A hibák elemzése.....	184
2.5.1. Rossz alkalmazás.....	184
2.5.2. Értelmezési hiba – jelentés kiterjesztése.....	186
2.5.3. Értelmezési hiba – jelentés szűkítése.....	187
2.5.4. Tematikus inkoherenca – nem megfelelő kontextus.....	188
2.5.5. Grammatikai inkoherenca – nem megfelelő grammatikai kontextus.....	189
2.5.6. Idegenszerűség.....	190
2.5.7. Akadályoztatás.....	191
2.6. A fogalmi hibák elemzésének összefoglalása és konklúziók.....	191

VIII. Egyéb metaforikus kifejezések a korpuszban: metaforák AZ ÉLET EGY UTAZÁS-on kívül. Önállóan használt metaforák a korpuszban.....	194
1. A nyelvtanulók által önállóan használt metaforikus kifejezések nyelvi hibáinak elemzése.....	194
1.1. Bevezetés	194
1.2. A nyelvtanulók által önállóan használt metaforikus kifejezések listájának felállítása.....	194
1.3. Az önállóan használt metaforák	196
1.4. Az önállóan használt metaforikus kifejezések célnyelvinek megfelelő és deviáns használata.....	197
2. A nyelvi hibák elemzése.....	199
2.1. A nyelvi hibák típusai.....	199
2.2. Graféma szintű hibák.....	200
2.3. A morfológiai szint hibái.....	200
2.3.1. Nem megfelelő forma kiválasztása.....	200
2.3.2. Egyeztetési hiba kifejezésben	201
2.4. Részösszefoglalás	203
2.5. A morfoszintaktikai szint hibái	204
2.5.1. Az igeforma helytelen kiválasztása	204
2.5.2. A nyelvi elem elhagyása.....	205
2.5.3. Kifejezés szórendjének hibája	207
2.5.4. Nem megfelelő nyelvtani kontextus	207
2.5.5. Kettős jelölés (duplázás).....	208
2.6. A morfoszintaktikai szint hibái – részösszefoglalás	208
2.7. A szintaktikai szint hibái	209
2.8. A szemantikai szint hibái.....	210
2.9. A lexikai szint hibái.....	210
2.10. Az önállóan használt metaforák nyelvi devianciái – összefoglalás.....	211
3. A nyelvtanulók által önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak elemzése.....	213
3.1. Bevezetés	213
3.2. Az önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak az aránya; összevetésük AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak ugyanezen devianciáival	213

3.3. Általános benyomások.....	214
3.4. Az önállóan használt metaforák fogalmi hibatípusai	215
3.5. A hibák elemzése.....	217
3.5.1. Rossz alkalmazás.....	217
3.5.2. Értelmezési hiba – a jelentés kiterjesztése.....	218
3.5.3. Grammatikai inkoherenca	219
3.5.4. Célnyelvi ekvivalencia hibája.....	221
3.6. Részösszefoglalás	222
3.7. Megjegyzések a célnyelvinek megfelelően használt metaforikus kifejezésekhez	223
3.8. Önállóan használt metaforák nyelvi és fogalmi hibái – Konklúziók és összefoglalás	224
IX. Az anyanyelvi beszélők metaforikus hibákkal kapcsolatos attitűdjét vizsgáló kérdőív eredményeiről	226
1. A kérdőív három részéről	226
1.1. Bevezetés	226
1.2. A kérdőív válaszadóiról általában	228
2. A kérdőív első kérdésének bemutatása.....	229
2.1. A kérdőív első kérdésére adott válaszok elemzése.....	230
2.1.1. A válaszok statisztikai elemzése:	231
2.1.2. A válaszok kvalitatív értékelése	232
2.2. Az eredmények értelmezése	236
3. A kérdőív második kérdéscsoportja: hibatípusok értékelése mondatokban.....	238
3.1. Bevezetés	238
3.2. Fogalmi hibát tartalmazó (a) kérdések kiértékelése	239
3.2.1. Következtetések az (a) mondatok értékelését illetően.....	243
3.3. A metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) kérdések kiértékelése.....	244
3.3.1. Következtetések a (b) mondatok értékelését illetően	247
3.4. A metaforikus kifejezés nyelvi megvalósulását érintő hibát tartalmazó (c) kérdések kiértékelése	248
3.4.1. Következtetések a (c) mondatok értékelését illetően	251
3.5. Következtetések az (a), (b) és (c) mondatok együttes eredményei alapján tanár és nem tanár válaszadók körében.....	252

4. A kérdőív harmadik kérdéscsoportja: mondatok rekonstrukciója.....	255
4.1. Nyelvi hiba	255
4.1.1. Egyeztetési hiba metaforikus kifejezésben.....	255
4.1.2. Metaforikus kifejezés szintaktikailag helytelen használata.....	256
4.1.3. Nem megfelelő nyelvi kontextus.....	257
4.2. Nyelvtani (egyeztetési hiba a kifejezésben) és időhasználati szempontból nem megfelelő nyelvi kontextus.....	258
4.3. Kifejezés igeideje egyeztetésének hiánya.....	259
4.4. Fogalmi hiba.....	261
4.4.1. Nem megfelelő kötőszó használatából eredő fogalmi hiba és paradoxon anyanyelvi transzfernek betudhatóan	261
4.4.2. A metaforikus kifejezés nem megfelelő fogalmi használata	262
4.4.3. A hiba típusa: fogalmi hiba	264
4.4.4. Kifejezés nem megfelelő értelemben való használata.....	265
4.5. A kérdőív harmadik részének következtetései összefoglaló táblázatok alapján ..	266
4.5.1. Nyelvi hiba a metaforikus kifejezésben.....	266
4.5.2. Szintaktikailag helytelen használat.....	266
4.5.3. Fogalmi hiba.....	267
5. A kérdőív három részének összesített végkövetkeztetései	269
X. Hogyan is viszonyuljunk a metaforákhoz? – Összefoglalás és következtetések.....	273
1. A kutatás két vonulata	273
2. Fókuszban a nyelvtanulók: AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák hibaelemzése.....	273
2.1. Nyelvi hibák	274
2.1.2. A nyelvi hibák másik nagy forrása: a morfológia	277
2.1.3. A szintaktikai szinten detektálható hibák	278
2.1.4. Az elenyésző arányú szemantikai és lexikai hibák.....	280
2.2. Fogalmi hibák.....	280
3. Összegzés	283
4. Fókuszban az anyanyelvi beszélők: a nyelvtanulók hibás metaforahasználatával szemben tanúsított tolerancia foka	284
4.1. A kérdőívről újra, dióhéjban.....	284

4.2. A kérdőívből levonható következtetések.....	284
5. Záró gondolatok.....	286
6. Kitekintés – minden, ami kimaradt ebből a disszertációból.....	288
Angol nyelvű összefoglaló	290
1. Two lines of research.....	290
2. Focus on language learners: error analysis of LIFE IS A JOURNEY and other self-used metaphors	290
2.1. Linguistic errors.....	291
2.1.1. Errors of morphosyntactic origin.....	292
2.1.2. Another major source of language errors: morphology.....	293
2.1.3. Syntactic level errors	294
2.1.4. The low proportion of semantic and lexical errors.....	296
2.2. Conceptual errors.....	296
3. Focus on native speakers: the degree of tolerance of language learners' misuse of metaphor	297
4. Closing thoughts	299
Táblázatok jegyzéke, ábrajegyzék	301
Felhasznált irodalom	306
Mellékletek.....	316
1. számú melléklet: AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforáit bemutató feladatlap	316
2. számú melléklet: A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (1. oldal)	318
A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (2. oldal).....	319
A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (3. oldal).....	320
A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (4. oldal).....	321

Köszönetnyilvánítás

Mindenekelőtt két tanáromnak és témavezetőmnek, dr. habil. Szűcs Tibornak és dr. Dóla Mónikának szeretném kifejezni mély hálámat, hogy nemcsak ennek a doktori disszertációnak a megszületéséig vezető rögös úton vezettek végig, hanem hungarológiai tanulmányaim és szakmai fejlődésem minden mérföldkövével jelen voltak; és mindig feltétel nélkül támogattak. Szűcs tanár úrnak köszönöm, hogy a kontrasztivitáson keresztül bevezetett a köztes nyelv világába, Dóla Mónika tanárnőnek pedig azt, hogy követendő mintát adott ahhoz, milyen is egy jól felépített magyaróra. Nélkülük talán soha nem lehetett volna belőlem az a magyar mint idegen nyelv tanár és hungarológus, aki most vagyok, és csak remélem, hogy továbbra is bármikor fordulhatok hozzájuk tanácsért, és a hosszú közös munka után kollégaként büszkén tekintenek majd rám.

Ez a disszertáció az Oszakai Egyetemen magyar mint idegen nyelvi lektorként töltött éveim gyümölcse, így az ottani kollégáimat sem hagyhatom ki azoknak a sorából, akiknek köszönettel tartozom. Suzuki Hirokazu tanár úr, Okamoto Mari tanárnő és Waseda Mika professzor asszony mindig készek voltak a japán nyelvvel kapcsolatos kérdéseimre válaszolni, fenntartás nélkül támogattak a publikációkban és a konferenciákra való készülésemben.

Ugyancsak az Oszakai Egyetemen külön köszönetet kell mondanom annak az 53 diáknak, akik a disszertáció empirikus kutatásához kiváló nyersanyaggal szolgáltak. Természetesen a többi hallgatóról sem szabad elfelejtkezni, akiket nem illett meg az a szerencse, hogy a kutatás résztvevői lehessenek. A japán diákok tanítása az Oszakai Egyetemen töltött hat és fél év során az egyik legnagyobb örömforrást és motivációt jelentette számomra: bármilyen új módszert, feladattípust vagy megközelítést kipróbálhattam rajtuk, szó nélkül tűrtek minden szokatlanságot. Ezért minden egyes japán diákomnak végtelenül hálás vagyok.

Ezúton is szeretnék köszönetet mondani legjobb barát- és kolléganőmnek, Walsch Mester Ágnesnek, aki tanácsaival, megjegyzéseivel szintén hozzájárult ahhoz, hogy ez a doktori értekezés letisztuljon és létrejöhessen. Ágit a hungarológiától kaptam ajándékba, a több évnyi pécsi nyári egyetemi közös munka hozzájárult ahhoz, hogy kapcsolatunk

sokkal több legyen, mint a már önmagában sem alábecsülendő kiváló és inspiráló kollegialitás; inkább valami olyasmi, amit örök barátságnak neveznek.

Azoknak a sorából, akiknek úgy érzem, örökre hálával tartozom, nem hagyhatom ki férjemet, Javier Serrano Cabrát sem, aki soha nem akart röghöz kötni; mindig hagyta, sőt támogatta, hogy kiéljem kalandvágyamat és szakmai ambícióimat. Csak egyet nem engedett soha: mégpedig azt, hogy ezt a disszertációt félúton sutba dobjam.

Azt gondolom, egy ilyen nagy lélegzetvételű munka nem jöhetne létre olyan készséges, segítőkész és a kérdésekre pillanatokon belül válaszoló háttérmunkások nélkül, mint amilyen Papné Egyed Karolina, az Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program titkára. Nagyon köszönöm neki, hogy a doktori tanulmányokkal és aztán a disszertációval kapcsolatos összes adminisztrációs feladatról mindig pontosan tájékoztatott, és minden kétélyemet villámgyorsan eloszlattott.

Az itt felsoroltakon kívül mindenki másnak is köszönöm, akik – ha csak közvetetten is – hozzátettek valamit ahhoz, hogy ezt a nagy munkát lezárhassam.

Bevezetés

„A kérdésemet lepöcköltem a szakadékba,
pattogva tűnt el, pedig nagy volt:
a törhetetlen üveg maradéka!
Csak a szívem kérdezgette halkan:
kedves vérem, hova lesz a séta?

Kemény István: Remény (részlet)

„A halak soha nem unják meg a vizet, de
hacsak nem vagy magad is hal, sosem
fogod megérteni, miért. A madarak az
erdőben szeretnek élni, de ha nem vagy
magad is madár, sosem fogod megérteni,
miért.”

*Kamo no Chōmei: Gondolatok a
kunyhóból.
(saját fordítás)*

1. Az értekezés témaválasztása

Értekezésemben azt vizsgálom, hogyan jellemezhető a japán anyanyelvű, Közös Európai Referenciakeret¹ szerinti B1 szintű, magyart mint idegen nyelvet tanulók köztes nyelve – írott szövegeik alapján – a metaforikus nyelvhasználat szempontjából.

Az a gondolat, hogy a metaforák és a metonímiák nyelvünk legalapvetőbb szintjeit is áthatják, George Lakoff és Mark Johnson *Metaphors We Live By* (Hétköznapi metaforáink) (1980) című könyve óta a kognitív nyelvészet egyik alappillére. Nem lehet ez azonban kérdés a laikus számára sem, ha a nyelvre tudatosabban odafigyelve olvas újságot vagy hallgat rádiót, hiszen ilyenkor szembeötlő a nyelv metaforáinak sokasága. A metaforák elengedhetetlenek ahhoz, hogy a bennünket körülvevő világot értelmezni tudjunk. Hétköznapi metaforáink segítenek abban, hogy elvont, absztrakt jelenségeket a világ fizikai jelenségeivel írjunk le és értsünk meg, lehetővé téve így, hogy azok narrációink részeivé válhassanak. Néhány metafora az embert körülvevő világban szerzett tapasztalatokon alapul: „Az esküvői szezon csúcsa októberre és novemberre esett.”², ahol a hegy legmagasabb pontjával kapcsolatos tapasztalat hozza létre A TÖBB

¹ A továbbiakban KER (ld. Európa Tanács 2002).

² Kis esküvői kalendárium: régen novemberben kötötték a legtöbb házasságot. HVG. 2019. május 2. 18. szám <https://m.hvg.hu/360/hetilap360/2019/18/20191806tenytar1> hozzáférés: 2019. május 2.

FELFELÉ IRÁNYULTSÁG fogalmi metaforát, amely lehetővé teszi, hogy időbeli kiterjedéssel rendelkező események és folyamatok legnagyobb értékéről, eredményéről is a *csúcs* szó segítségével beszélhessünk. A következő példa jól illusztrálja, hogy a grammatika szintjén megjelenő metaforák egyes esetekben abban segítenek a beszélőnek, hogy csak a virtuális térben létező jelenségeket épületekként (*Microsoft Store*), illetve hogy bizonyos entitásokat személyekként fogjunk fel (*Microsoft, Huawei*):

„Kirakta a Microsoft a Huawei laptopját a Microsoft Store-ból”.³

Megint más metaforák kulturális információn alapulnak, és pontos értelmezésükhöz mélyebb, célnyelvi kulturális helyismeretre van szükség. Az „(...) *ő már 18 éve járja a magyar ugart*”⁴ példában a *magyar ugar* szókapcsolat alapvető, szótári jelentéséhez Ady Endre a magyar anyanyelvű olvasó számára jól ismert *A magyar Ugaron* című versének metaforikája az elmaradottság, a szellemi kietlenség, kopárság jelentésével járul hozzá.

Az anyanyelvi beszélők számos helyzetben a metaforán alapuló nyelvi kifejezéseket részesítik előnyben a szó szerinti megfelelőekkel szemben:

„Bakot lőtt a kínai diplomata, miközben a Huawei-t (sic!) védte”⁵

A német eredetű *bakot lő* nevetséges, kirívó hiba elkövetését jelenti. Ezen szó szerinti jelentés használata is megállná a helyét az idézett címben, ugyanakkor a cikk szerzője mégis a metaforikus kifejezés mellett döntött, mert az frappánsága, stílusértéke miatt valószínűleg jobban megfelel kommunikációs céljainak, mint a tartalmilag megegyező „*Nevetséges hibát követett el a kínai diplomata...*” lett volna.

A metaforák a nyelvi kreativitás fontos forrásai is:

„(...) *amikor például Modestus Lando – vagy ahogy a mindig jókedvű atyát a különböző állomáshelyein becézték: Domestos atya (...)*”⁶

Modestus Lando atya 2003-ban Indonéziából érkezett Magyarországra, ahol többek között Csehimindszenten is teljesített missziót. A sötét bőrű plébánost a csehimindszenti képviselő-testületben kezdték el *Domestos atyának* nevezni. Beceneve szintaktikai és szemantikai metaforákon alapul: a szintaktikai metafora a *Modestus-Domestos* nevek

³ Kirakta a Microsoft a Huawei laptopját a Microsoft store-ból.

<https://index.hu/techtud/2019/05/23/huawei-microsoft-store-usa-kina/> hozzáférés: 2019. május 25.

⁴ Misszionáriusok Magyarországon. HVG. 2019. május 9. 19. szám, <https://m.hvg.hu/360/hetilap360/2019/19/20191905magyar2> hozzáférés: 2019. május 15.

⁵ Bakot lőtt a kínai diplomata, miközben a Huawei-t védte. <https://hvg.hu/tudomany/20190522-kinaidiplomata-iphonenal-tweetelt-az-apple-ellen>, hozzáférés: 2019. május 24.

⁶ Misszionáriusok Magyarországon. <https://m.hvg.hu/360/hetilap360/2019/19/20191905magyar2> hozzáférés: 2019. május 15.

hangzásának hasonlósága; a sötét bőrszín, és az azt, illetve a hívők lelkét fehéritő Domestos pedig a szemantikai metafora.

A politikában a metaforák használata véleményformáló hatással bírhat. 2014–15 során például a Magyarországra érkező bevándorlókkal kapcsolatban legtöbbször használt forrástartomány az árvíz, a háború és a betegség volt (Tóth, Csatár és Majoros 2018: 180).

A fenti példák – egy kivétellel – a nyelv lexikai szintjén megjelenő metaforákra szorítkoztak, de számos, egy adott nyelv morfológiáját, szintaktikáját stb. átható metaforát lehetne még említeni. A metaforák a nyelv teljes rendszerében jelen vannak, tehát jó, ha a nyelvtanuló is tisztában van jelentőségükkel és használatukkal. Ennek ellenére a metaforák tanítására az idegennyelv-oktatásban nem helyeződik megfelelő hangsúly. Ezzel a hiánnyal a magyar mint idegen nyelv tanáraként magam is számtalanszor szembesültem, így disszertációm témaválasztásának ez is az egyik indoka. 2007 óta dolgozom aktívan nyelvtanárként a legkülönbözőbb körülmények között: korábban a Pécsi Tudományegyetemen, később ugyanezen egyetem magyar nyelv és kultúra nyári egyetemén, majd külföldön anyanyelvi lektorként, a disszertáció írásának időpontjában éppen az Oszakai Egyetemen. Tanári munkám során jómagam is találkoztam azzal a jelenséggel, hogy még magyarul igen magas szinten beszélő, az esetek jó részében már nem is nyelvtanuló külföldieknek sem sikerül a magyar nyelv fogalmi rendszerét olyan mértékben elsajátítaniuk, hogy képesek legyenek nyelvi metaforák megértésére, illetve a magyar nyelv fogalmi rendszerének megfelelő metaforák képzésére. Ezen okból még akár a nyelvtanilag tökéletes nyelvi produkcióikon is érződik az idegenszerűség, és hiányzik belőlük az anyanyelvi szelekció (Pawley–Syder 1983).

Ennek háttérben az (is) áll, hogy általában véve a nyelvoktatás, így a magyar mint idegen nyelv oktatása sem fordít különösebb gondot a metaforák és a metaforikus kifejezések következetesen rendszeres tanítására és elsajátítására annak ellenére, hogy használatuk több áldásos hatással is jár az idegennyelv-tanulók beszéd- és írásprodukciónak. A lexikalizált mondattövek, így a metaforikus kifejezések is folyamatossá, gördülékennyé és idiomatikussá teszik a nyelvtanuló szóbeli és írásbeli megnyilvánulásait (Pawley–Syder 1983: 192, 205, idézi Dóla 2018: 25). A metaforák és egyéb frazeológiai egységek nemcsak díszítőelemként szolgálnak a kommunikációban, hanem megkönnyítik a társas interakciót, elősegítik a szövegkoherenciát, és reflektálnak az emberi gondolkodás alapvető mintáira (Gibbs: 2007: 697, idézi Dóla 2018: 21). A metaforikus kifejezések arról is információval szolgálnak, hogy egy adott nyelv beszélői közössége hogyan konceptualizálja az őt körülvevő világot, ezért azok nemcsak lexikai

(és grammatikai), hanem „morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai nyelvtörténeti, kultúrtörténeti információt is hordoznak” (Szili 2009: 16, idézi Dóla: 2018: 20).

Többféle oka lehet, hogy a metaforikus kifejezések háttérbe szorulnak a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Egyrészt a magyar nyelv funkcionális-pragmatikai, illetve lexiko-grammatikai megközelítése csak az ezredforduló után terjedt el (Dóla 2018: 19-20), és azóta sem alakult ki feltétlenül megegyezés arról, hogy mely metaforikus kifejezéseket hogyan kellene tanítani.

Másrészt a nyelvoktatási anyagok, illetve maguk a nyelvtanárok is a célnyelv egyszerűsítésére törekszenek annak érdekében, hogy a nyelvtanulásban a bonyolult(nak vélt) grammatikai szabályok mellett, a szókincs a lehető legkevesebb problémát okozza a diákoknak (Irujo 1986: 236-237).⁷ A metaforikus kifejezések tanításának háttérbe szorítása a grammatika javára azért érthetetlen, mert azok grammatikai és lexikai szempontból egyaránt jól beilleszthetők a mindenkori tananyagba. A *valakinek két bal lába* van kifejezés például a testrészek és a magyar birtoklást kifejező szerkezet ismeretében könnyen feldolgozható lehet a nyelvtanuló számára.

Harmadrészt a szigorúan kommunikatív nyelvoktatás sem segíti elő, hogy nagyobb hangsúlyt kapjanak a metaforikus kifejezések. A kommunikatív célok (jegyvásárlás, beiratkozás egy intézménybe, moziprogram értelmezése, orvos felkeresése problémával stb.) nem feltétlenül követelik meg a metaforikus kifejezések ismeretét, ugyanis a kommunikációs szituációk nagy része megoldható ezek nélkül is. Azonban a mindennapi praktikus szituációk szintjén túljutva a nyelvtanuló hamarosan belekerül egyéb, szofisztikáltabb kommunikációt igénylő helyzetekbe (saját élettapasztalatok elmesélése, egy filmes élményre való reagálás, kötetlen beszélgetés stb.), amelyekben a metaforikus kifejezések hiányában saját kommunikációs szándékát sem tudja úgy beteljesíteni, ahogy szeretné: azok mindig megmaradnak majd az „elvileg sikerült”, „a nem pontosan ezt akartam mondani” elbizonytalanító szintjén.

A köznyelvi metaforákat és metaforikus kifejezéseket a nyelvoktatásból kihagyva a nyelvtanulókat nemcsak az egyes metaforikus kifejezések által hordozott kulturális információ felfedezésének az örömétől, hanem a nyelv játékos, kreatív megismerésének lehetőségétől is megfosztjuk. Ami valóban nagy kár, hiszen egyrészt a nyelvnek éppen ezek azok az elemei (értsd: a kultúra és a játékosság), amelyek hosszú távon motiválón

⁷ Szerencsére a magyar mint idegennyelv-oktatásban is léteznek már ezzel ellentétes irányzatok. A MagyarOK tankönyvsorozat a korpuszalapú nyelvoktatás alapelveit szem előtt tartva előtérbe helyezi a kollokációk tanítását (vö. Pelcz–Szita 2013; Szita 2020).

hathatnak a nyelvtanulásra; másrészt pedig tanulási stratégiákhoz is hozzásegítik a nyelvtanulókat. Abban is segítenek a nyelvtanulóknak, hogy kompetens interkulturális közvetítőkké váljanak, és megértsék, visszautalva a bevezetést nyitó idézetre, miért nem unják meg soha a halak a vizet és a madarak az erdőt, vagyis hogy elfogadják a célkultúra saját kultúrájuktól távol álló, számukra akár érthetetlen, értelmetlen elemeit is.

A disszertáció témaválasztásának másik indoka, hogy a metaforikus kifejezések értelmezése, elsajátítása és tanításának módszertana mellett a szakirodalom keveset foglalkozik azok köztes nyelvben való megjelenésével. A metaforikus kifejezések értelmezése már eleve kemény dió a nyelvtanulók számára, használatuk azonban további nehézségeket jelent számukra. A metaforikus kifejezések helyes nyelvi megvalósulása, alkalmazásuk megfelelő kontextusa és az új metaforikus kifejezések dinamikus keletkezése folyamatos fejtörést okoz a nyelvtanulóknak, célnyelvi produkcióikban pedig állandó hibaforrásként van jelen. Nyelvi – jelen disszertáció esetében írásbeli – produktumaik vizsgálata egyrészt árnyalhatja a nyelvtanulók metaforikus kifejezések feldolgozásáról kialakult képet, másrészt pedig egy újabb lehetséges kulcsot nyújthat a metaforikus kifejezések tanításának metodológiájához.

Adatgyűjtésem hátterét az Oszakai Egyetemen végzett lektori munkám adta, ahol Japán anyanyelvű diákoknak tanítottam a magyart idegen nyelvként (MID). A kutatásban részt vevő küszöbszintű (B1-es) csoportokban egy-egy szemeszteren át folyamatosan és célzottan foglalkoztunk a nyelvi metaforákkal (kiemelten AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforán alapulókkal), majd a tanulóknak a kurzusok végén írt szövegeiben elemeztem (elsősorban hibaelemzéssel), hogy hogyan használják a metaforikus kifejezéseket. Ez a kutatás kiegészült egy kérdőívvel, amelynek segítségével arról igyekeztem adatokat gyűjteni, hogy anyanyelvi beszélők hogyan értékelik a MID-tanulók írott szövegeiben előforduló – a metaforikus kifejezésekkel kapcsolatos – nyelvi és fogalmi hibákat. A kutatási kérdések a következő szakaszban szerepelnek, a kutatás módszertanáról pedig a VII. és IX. fejezetekben lesz részletesen szó.

2. A disszertáció kutatási kérdései

Az előzőekben felvázolt témát az értekezés során több szempontból, három fő kutatási kérdést körbejárva igyekszem megközelíteni.

- I. Milyen jellegű hibákat követnek el a KER szerinti B1 szintű, magyart mint idegen nyelvet forrásnyelvi környezetben tanuló japán anyanyelvű diákok

AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora nyelvi metaforáinak narratív szövegben való alkalmazása során?

- II. Milyen következtetések vonhatók le a metaforikus kifejezések köztes nyelvi megvalósulása alapján a magyar mint idegen nyelvi órán való tanításukra vonatkozólag?
- III. Mely fogalmi hibák befolyásolják legnagyobb mértékben a kommunikációs üzenet anyanyelvi beszélők felé történő közvetítését?

A kutatási kérdések közül az I. és II. megválaszolása 53 a *Közös Európai Referenciakeret* (KER) szerinti B1 szinten magyart mint idegen nyelvet forrásnyelvi környezetben tanuló japán anyanyelvű diák írott szövegének elemzése alapján történik. A kutatásban részt vevő nyelvtanulók tanórai keretek között célzatosan, különleges hangsúllyal sajátították el AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora hat nyelvi metaforikus kifejezésének nyelvi és fogalmi használatát. Ezenkívül a nyelvtanulók más nyelvórákon szintén találkoztak metaforikus kifejezésekkel, azonban azok tanítása korántsem volt ennyire specifikus, illetve elsajátításuk sem volt ugyanolyan mértékben kontrollált.

Az I. számú kutatási kérdés a tanórai keretek között tanított metaforikus nyelvi kifejezések és AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora nyelvi metaforáinak nyelvi és fogalmi megvalósulását vizsgálja a korpusz szövegeiben, és négy alkérdésre bontható:

- I. *A vizsgált nyelvtanulói csoport milyen jellegű hibákat követ el a nyelvi metaforák narratív szövegben való alkalmazása során?*
 - A) Milyen hibakategóriák állíthatók fel AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora nyelvi metaforáinak produkciója során a nyelvtanulók által elkövetett hibákat megvizsgálva?
 - B) Milyen hibakategóriák állíthatók fel az egyéb metaforaprodukció során a nyelvtanulók által elkövetett hibákat megvizsgálva?
 - C) Mely metaforaprodukció során elkövetett hiba milyen mértékben van jelen a nyelvtanulók metaforikus köztesnyelvében?
 - D) Miben határozható meg a hibák eredete?

A II. számú kutatási kérdésben az I. kutatási kérdés eredményeit megvizsgálva arra keresem a választ, hogy milyen általános következtetések vonhatók le a kutatás célcsoportjának metaforahasználatát illetően, és ezek miként járulnak hozzá a metaforikus kifejezések tantermi tanításának módszertanához.

- II. *Milyen következtetések vonhatók le a metaforikus kifejezések köztes nyelvi megvalósulása alapján a magyar mint idegen nyelvi órán való tanításukra vonatkozólag?*

- A) Milyen megközelítésben és hangsúlyokkal érdemes tanítani a metaforikus kifejezések nyelvi megvalósulását B1 nyelvi szinten?
- B) Milyen megközelítésben és hangsúlyokkal érdemes tanítani a metaforikus kifejezések fogalmi használatát B1 nyelvi szinten?

A III. számú kutatási kérdés a nyelvtanulói metaforahasználatot a célnyelvi beszélő szempontjából vizsgálja. Ez a megközelítés azért releváns, mert a nyelvtanulás általános célja a kommunikáció, tehát a nyelvi üzenet hatékony eljuttatása a címzethez. A nyelvtanuló által küldött üzenet azonban tartalmazhat olyan hibákat, amelyek megakadályozzák az üzenet eredményességét. Ebből a szempontból a metaforikus kifejezések jellegükből fakadóan különösen érzékenyek lehetnek. A III. kutatási kérdés két alkérdése az anyanyelvi beszélők szempontjából közelíti meg a metaforikus kifejezések produkciója folyamán elkövetett hibákat.

III. Mely fogalmi hibák befolyásolják legnagyobb mértékben a kommunikációs üzenet anyanyelvi beszélők felé történő közvetítését?

- A) Mely metaforikus hiba milyen mértékben befolyásolja a kommunikációs üzenet megvalósulását?
- B) Befolyásolja-e a metaforahasználat mértéke az idegen nyelvi szöveg természetességét anyanyelvi beszélők számára?

A kutatási kérdések megválaszolásával élesebb kép nyerhető arra vonatkozóan, hogy miként sajátíthatók el metaforikus kifejezések a magyar mint idegen nyelv elsajátítása folyamán. Annak ellenére, hogy a kutatás mintája egy meglehetősen specifikus csoport (japán anyanyelvű, forrásnyelvi környezetben tanuló, B1 szintű magyar szakos egyetemisták), az eredményekből minden tanulói csoportra vonatkozóan levonhatók bizonyos általános következtetések.

Az I. a II. és kutatási kérdés kutatási eredményei összesen 53 japán anyanyelvű magyart mint idegen nyelvet az Oszakai Egyetem magyar szakos hallgatójaként tanuló diák írásbeli munkáin alapulnak. A diákok a 2018/19, 2019/20, 2021/22 és 2022/23 tanév őszi félévének – vagyis a japán tanév második félévének – folyamán tanórai keretek között célzottan foglalkoztak magyar nyelvi metaforikus kifejezésekkel: azok mibenlétével, szószerinti és metaforikus jelentésükkel, nyelvi megvalósulásukkal és pragmatikai értékükkel. A félév folyamán speciális tananyagot képzett összesen 6 darab, AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforához kapcsolódó nyelvi metafora bemutatása. Félév végén a kutatásban részt vevő diákokat arra kértem, hogy a szemeszter során elsajátított metaforákat használva, különös tekintettel AZ ÉLET EGY UTAZÁS köznyelvi metaforáira,

megadott témában írjanak egy 220–250 szavas szöveget. Az így elkészült szövegekben metafora-identifikációs módszer segítségével beazonosítottam a metaforikus értelemben használt kifejezéseket, és azokat – csak a fogalmi és a metaforikus nyelvi kifejezések anyanyelvinek meg- vagy nem megfelelő használatára koncentrálnak – hibaelemzéssel vizsgálom. A hibák pontos detektálásához a hibásan használt metaforákat anyanyelvi megfelelőjükre rekonstruálom.

A III. kutatási kérdés megválaszolására egy három részből álló kérdőívet dolgoztam ki, amelyben anyanyelvi beszélők háromféle megközelítésben értékelték a nyelvtanulók által elkövetett fogalmi és nyelvi hibákat. A kérdőív első részében az anyanyelvi beszélőknek két (A és B) – a kutatási cél érdekében módosított – nyelvtanulói szöveg közül kellett kiválasztaniuk, hogy melyiket, miért tartják jobbnak. Az A szöveg nagy számú helyesen és helytelenül egyaránt használt metaforikus kifejezést tartalmaz, illetve fellelhetők benne metaforikus kifejezéseket nem érintő nyelvtani hibák is. A B szöveg egyáltalán nem tartalmazott metaforikus kifejezéseket, viszont kevesebb nyelvtani hiba is van benne.

A kérdőív második részében az anyanyelvi beszélők felé irányuló kommunikációs üzenet megvalósulását leginkább megnehezítő hibatípusokat igyekeztem feltérképezni.

Itt a válaszadóknak összesen 30 darab – fogalmi hibát, metaforikus kifejezésen kívüli, illetve a metaforikus kifejezésben elkövetett nyelvi hibát tartalmazó – mondatról kellett egy ötfokú skála segítségével megállapítaniuk, hogy azok mennyire érthetők, vagyis hogy a bennük található hiba milyen mértékben zavarja a kommunikációt.

A kérdőív harmadik részében arra kértem a válaszadókat, hogy 9 darab hibás (a kérdőív második részéhez hasonlóan fogalmi és nyelvtani hibát egyaránt tartalmazó) nyelvtanulói mondatot rekonstruáljanak. A rekonstrukciók elemzése szintén annak felderítéséhez visz közelebb, hogy anyanyelvi beszélők miként viszonyulnak a metaforikus nyelvi kifejezések használatához, valamint a mondatokban, illetve a kifejezésekben ejtett hibákhoz.

A kérdőív három részének együttes elemzése ad átfogó képet arról, hogy mely hibák befolyásolják negatívan a nyelvtanuló és az anyanyelvi beszélő közötti kommunikációt.

3. Az értekezés felépítése

Az értekezés összesen 10 fejezetből áll.

Az első (I.) fejezet áttekintést ad a fogalmi metafora elméletének kialakulásáról, alapvető fogalmairól és a kapcsolódó teóriákról, méghozzá a prototípus-elméletről és a

blendingről. A fejezet szintén kitér a fogalmimetafora-elméletet ért kritikákra és az arra adott válaszokra.

A második (II.) fejezet – maradván a metaforák elméleti megközelítésénél – a metaforák kulturális egyezéseit és különbségeit, ezek lehetséges okait térképezi fel.

A harmadik (III.) szakasz a nyelvtanulók metaforák felismerésével és használatával kapcsolatos képességét, a metaforikus kompetencia kérdését, annak tartalmát és mérhetőségét járja körül.

A negyedik (IV.) rész gyakorlatiasabb területet megcélözva a metaforát az idegennyelv-elsajátítás keretei között vizsgálja meg, tárgyalva a metaforák tanításának és elsajátításának létjogosultságát, jelentőségét és kihívásainak a nehézségeit, továbbá a nyelvtanulói metaforikus kompetencia fejlesztésének szükségességét.

Az ötödik (V.) és a hatodik (VI.) fejezetben tér át a disszertáció az empirikus kutatás módszertanának bemutatására. Az ötödik fejezet a disszertáció empirikus kutatásához elengedhetetlen metafora-azonosító módszerek közül kettőt, illetve a disszertációban felhasznált ötvözetüket mutatja be. A hatodik fejezetnek a köztes nyelv és annak egy – a disszertációban is alkalmazott – leírási lehetősége, a hibaelemzés a központi témája.

Az első hat fejezet elméleti bevezetője után a hetedik (VII.), nyolcadik (VIII.) és a kilencedik fejezetek (IX.) az empirikus kutatás módszertanát, eredményét és konklúzióit tartalmazzák. A hetedik és a nyolcadik fejezet az I. és II. számú kutatási kérdést válaszolja meg. A hetedik fejezet AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora hat nyelvi metaforájának nyelvi és fogalmi megvalósulását vizsgálja a hibaelemzés módszerével a nyelvtanulói szövegekben. A nyolcadik fejezetben a kutatott csoport írott produktumaiban az egyéb metaforikus kifejezések használatát veszem górcső alá, nem pusztán az eredmények leírására szorítkozva, hanem már összevetve azokat AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái esetében tapasztaltakkal.

A kilencedik (IX.) szakasz a III. számú kutatási kérdésre keresve a választ az anyanyelvi beszélők attitűdjét és toleranciáját vizsgálja a nyelvtanulók által nyelvileg vagy fogalmilag hibásan használt metaforikus kifejezésekkel szemben.

A tizedik (X.) fejezet összegzi a disszertáció empirikus kutatásainak eredményeit, és levon néhány, a metaforikus kifejezések magyar mint idegen nyelv órán történő tanítására vonatkozó következtetést. Szintén ez a fejezet tartalmazza a további lehetséges kutatási kérdéseket és irányokat megfogalmazó kitekintést.

Konstruktum. A vizsgálat tárgya: idióma, metafora?

A kognitív nyelvészeti irány megjelenéséig az állandósult szókapcsolatok, a figuratív nyelv, a metafora, az idiómák és idiomatikus kifejezések vizsgálata kifejezetten a frazeológia területéhez tartozott.

A hagyományos megközelítésben tágabb értelemben frazeológiai egységnek vagy frazémának tekintünk minden olyan, több szóból álló (polilexikális) szósort, amelynek elemei lexikai és morfoszintaktikai szempontból többé-kevésbé rögzültek. Ebben az értelemben az olyan szókapcsolatok is frazeológiai egységnek számítanak, mint például – szélsőséges esetként említve – a flórára és a faunára alkalmazott többtagú elnevezések: pl. *réti imola* (Forgács 1998: 7–9).

Szűkebb értelemben frazeológiai egységnek azok az elemek tekinthetők, amelyek esetében az említett két tulajdonság, vagyis a polilexikalitás és a rögzült jelentés kiegészül az idiomatikus tulajdonságával: azzal a szemponttal, hogy a kifejezés egészes jelentése nem vezethető le kompozicionálisan az alkotóelemek jelentésének összegzése révén. Vagyis a szűkebb értelmezés szerint frazémának csak az idiómák, illetve az idiomatikus kifejezések nevezhetők (Forgács 2012: 20–21). E szerint a definíció szerint tehát az idióma nem-kompozicionális jelentéssel bíró, többé-kevésbé rögzült szósor.

A nem kompozicionális, illetve nem szó szerinti jelentésű kifejezéseken belül két fogalommal lehet gyakran találkozni a szakirodalomban: az idiómával és a metaforával. Mi a kapcsolat a kettő között?

Egyesek szerint a két fogalom kontrasztba állítható egymással. Carter (1998: 55, idézi Cserép 2008: 85) két csoportot állapít meg a figuratív nyelven belül: az első csoportba (a közmondások és szólások mellett) sorolja az idiómákat, a másodikba pedig a metaforát és a szlenget. Noha a kategorizálás éles határt (mintegy kontrasztot) sugall az idióma és a metafora fogalma között, a példák rávilágítanak az osztályozási problémákra: pl. az idiómák között többszavas kifejezések találhatók, ugyanakkor a másik csoportban is előfordulnak olyan példák, amelyek szintén non-kompozicionális szósorok (ibid).

Grant és Brauer (2004: 49–51, idézi Cserép 2008: 86) szerint a metafora és az idióma megkülönböztethető egymástól azon az alapon, hogy míg a metafora szó szerint nem-igazat jelöl (denotációja valótlan), ám pragmatikailag újraértelmezhető igaz állításként, ez az újraértelmezés nem lehetséges az idióma esetében. Például: *“a small fish in a big pound is assigned to the set of metaphors, while a red herring is an idiom.”*

Következésképp itt az idiómák körébe csak azok a homályos, nem motivált kifejezések tartoznak, amelyek értelmezéséhez gyakran speciális (etimológiai, történelmi stb.) tudásra van szükség (ibid), míg a metaforák áttetszőek és motiváltak.

Mindkét klasszifikációs törekvésben megjelenik azonban az a gondolat, hogy az idiomatikusságnak fokozatai vannak. Carter például létrehoz egy fél-idióma (*semi-idiom*) kategóriát az úgynevezett homályosság–transzparencia skálán, és ebbe sorolja a metaforát is, Grant és Bauer pedig bevezeti a központi idióma (*core idiom*) kifejezést az új, leszűkített idiómafogalmuk számára. Mindkét szemlélet arra a felfogásra utal, hogy az idióma egy olyan kategória, amelynek van(nak) prototipikus (*központi*) és kevésbé tipikus (*periférikus*) eleme(i). Ebben a rendszerben a központi(bb) elemek a homályos(abb) idiómák, a periférikus(abb) elemek pedig az áttetsző(bb) metaforák. Mindebből az következik, hogy az idióma és a metafora is valójában skaláris fogalom, és a kettejük közt húzódó határ életlen (ibid 85–86).

Más megközelítések szerint a metafora és az idióma egymással átfedésben lévő kategóriák. Nunberg és társai (1994) szerint a metafora az idióma egyik altípusa – a metonímia, a hiperbola és egyéb figuratív nyelvi elemek mellett (Nunberg et al. 1994: 492, idézi Cserép 1998: 86). Így vélekedik Kövecses és Szabó (1996) is:

“The category of idiom is a mixed bag. It involves metaphors (e. g. spill the beans), metonymies (e.g. throw up one's hands), pairs of words (e.g. cats and dogs), idioms with it (e.g. live it up), similes (e.g. as easy as pie), sayings (e.g. a bird in the hand is worth two in the bush), phrasal verbs (e.g. come up, as in 'Christmas is coming up'), grammatical idioms (e.g. let alone), and others.” (Kövecses és Szabó 1996: 327)

A metaforát Moon (1998: 19, 22–23, idézi Cserép 1998: 8) is a rögzült kifejezések egyik alcsoportjaként definiálja, amely a motiváció jellege alapján maga is három csoportra oszlik: transzparens, szemi-transzparens és nem transzparens csoportra.

Cserép (2008) szerint a lexikogrammatikai variabilitás lehet a kulcs az idiómák és a metaforák megkülönböztetésében: a metaforák lexikai és morfoszintaktikai szempontból flexibilisnek, az idiómák azonban kötöttnak tekinthetők. Felhívja ugyanakkor arra is a figyelmet, hogy a metaforák sem mindig teljesen szabadon variálhatók, illetve az idiómák sem mindig teljesen kötöttek, vagyis az átmenetiség jelensége ismét felmerül. Másik megkülönböztető jegy lehet, hogy a metaforák általában figuratív jelentésűek (hozzátéve,

hogy a történelmi metaforák lehetnek szó szerinti is), ezzel ellentétben az idiómáknak mindig van egy szó szerinti értelmezendő alkotóelemük. Morfoszintaktikai szempontból a metafora általában nagy mértékben variálható lexikai környezetben szerepel (ibid. 91). Cserép végül azt a konklúziót vonja le, hogy a metafora és az idióma egymást átfedő, skaláris és életlen kategóriák. A megkülönböztetésükhöz a konvencionalitásukat, a lexikai és szintaktikai variálhatóságukat, valamint a figurativitásukat kell/lehet figyelembe venni. Az újszerű és nagyon variábilis metaforák különíthetők el leginkább az idiómáktól, illetve – nyilvánvalóan – a nem metaforán alapuló idiómák különíthetők el legkönnyebben a metaforáktól (ibid. 93). Mindenre kiterjedően azonban az idióma (idiomatikus kifejezés) és a metafora pontos, éles elkülönítése szinte lehetetlen feladat a hagyományos megközelítés alapján.

Disszertációmban metaforikus kifejezések elsajátítását vizsgálom magyart mint idegen nyelvet tanuló diákok esetében. A metaforikus kifejezést egyrészt a fentiek szerint értelmezem mint szűkebb értelemben vett frazémát, azaz polilexikális, lexikálisan és morfoszintaktikalig többé-kevésbé rögzült, idiomatikus (non-kompozicionális) kifejezést. Másrészt azonban a metaforikus kifejezés fogalmának meghatározásakor – eltávolodva a hagyományos megközelítéstől – a kognitív, fogalmi alapon történő megközelítést követem. Ennek értelmében nyelvi metaforának, illetve metaforikus kifejezésnek tekintek minden olyan többszavas, figuratív elemsort, amelynek jelentése egy mögöttes fogalmi metafora (Lakoff és Johnson 1980, Casasanto 2009, Gibbs 2009 stb.) köré rendeződik. (A *nyelvi metafora* és *metaforikus kifejezés* terminusokat egyenértékű szinonimaként használom az értekezésben.) A kognitívmetafora-elméletet a következő, I. fejezetben mutatom be részletesen.

Az általam vizsgált metaforikus kifejezések lexikai szempontból nem variálhatók, morfoszintaktikai szempontból pedig csak annyira, amennyire a nyelvi kontextus szükségessé teszi. Ennek értelmében például a *valaki majd felrobban a dühtől* (A DÜH EGY NYOMÁS ALATT LÉVŐ TARTÁLY. AZ EMBERI TEST EGY TARTÁLY), a *valaki megvívja a maga csatáját* (AZ ÉLET HÁBORÚ), a *valaki meghódítja valakinek a szívét* (A SZERELEM HÁBORÚ) metaforikus kifejezésnek, vagyis nyelvi metaforának számítanak. Fogalmi metaforából származó, köznyelvi metaforákat, mint például a *kattog* (valaki valamin) (AZ EMBER GÉP), nem teszem a vizsgálat tárgyává. Szintén nem vizsgálom a kulturális alapon létrejött metaforikus kifejezések (mint például a *valaki megfordul a damaszkuszi úton*) elsajátítását.

A disszertációban vizsgált metaforikus kifejezések egy része – a kutatásban részt vevő nyelvtanulók számára kötelezően megadottak – mind AZ ÉLET UTAZÁS fogalmi metaforából eredeztethetők. Ennek egyik oka, hogy ez a fogalmi metafora univerzálisnak tekinthető, tehát a magyartól olyan távoli kultúrában is értelmezhető, mint a japán. Másik oka, hogy AZ ÉLET UTAZÁS fogalmi metafora a magyarban viszonylag termékeny metaforának számít: Bárdosi Vilmos *Magyar szólások, közmondások adatbázisa* című kézikönyve több mint negyvenet tart számon (Bárdosi 2012).

A disszertációban bemutatott kutatásnak alapegysége tehát a metaforikus kifejezés, amely ebben az esetben egy fogalmi metaforából származtatható polilexikális egységet jelent. Az empirikus kutatás folyamán elsődlegesen azt vizsgálom, hogy a japán anyanyelvű, magyart mint idegen nyelvet forrásnyelvi környezetben tanuló, B1 szintű egyetemi hallgatók milyen nyelvtani, lexikai, fogalmi és pragmatikai hibákat vétnek a metaforikus kifejezések produkciója során. Hiba alatt a célnyelvi – ebben az esetben a magyar – köznyelvi normától való eltérést értem. A nyelvi hibák osztályozásához James (2013) kategóriáit veszem alapul; a fogalmi hibák esetében pedig – azoknak hiányában – magam alakítom ki a hibatípusokat a tanulói szövegben előforduló példák alapján.

I. A fogalmi metafora

1. Út a kognitív nyelvészet felé

Noam Chomsky *Syntactic structures* (Szintaktikai struktúrák, 1957) című könyvének megjelenésétől egészen az 1970-es évekig a generatív-transzformációs grammatika volt a meghatározó irány az amerikai és az európai nyelvészetben egyaránt. Jelentősége az volt, hogy lehetővé tette, hogy kognitív jelenségek magyarázatát mentális folyamatokban keressék a nyelvészek. A generativizmus szembehelyezkedett az addig meghatározó behaviorizmus irányzatával, amely a mentális folyamatokat kizárta vizsgálódásaiból (Ibarretxe-Antuñan és Valenzuela 2012: 13–14).

A generatív nyelvészet egy explicit, formális és szigorú modellt alakított ki a nyelv algoritmikus leírására: a nyelvi objektumokat formalizálva és a rajtuk végrehajtható műveleteket meghatározva olyan algoritmust kapunk, amellyel a szóban forgó nyelv összes helyes struktúrája létrehozható (Bánczerowski 1999). Ez a modell azonban teljes mértékben figyelmen kívül hagyta a szemantikát és a nyelv természetes működését, ami egyre nagyobb elégedetlenséget váltott ki Chomsky tanítványainak körében is. Az egyik legnagyobb ütközési pont Chomsky és a kritikus nézeteket képviselő tanítványok között a metafora kérdése volt: a metafora jelenségével ugyanis a nyelvben a generativisták nem tudtak mit kezdeni, így annak vizsgálatát az irodalomtudomány területére száműzték. A generatív grammatika a metaforát olyan deviáns, a szemantikai szabályoknak nem megfelelő jelenségnek titulálta, amelynek létrehozása és felismerése az egyén nyelvi kompetenciájától függ, és amely nem más, mint a referensek jelentésének megváltoztatása (Ibarretxe-Antuñano és Valenzuela 2012: 13–14). George Lakoff, Chomsky kollégája, ugyanakkor arra a következtetésre jutott, hogy a metafora a természetes nyelv működésének egyik alapvető formája, tehát a nyelvészet nem hagyhatja figyelmen kívül (Bánczerowski 1999). Kutatásai az 1960-as évektől kezdve a generatív szintaxis alternatívájaként egyre inkább a generatív jelentéstanra koncentráltak, ez az irány azonban hamarosan zsákutcának bizonyult a generatív grammatikán belül. George Lakoff ekkor egy új, a nyelvet teljesen eltérő elméleti alapokon nyugvó irány felé fordult: ebből csírázott ki az, amit ma a kognitív nyelvészetben *fogalmimetafora-elmélet*ként ismerünk (Ibarretxe-Antuñano és Valenzuela 2012: 16).

Lakoff a nyelvben fellelhető metaforákkal kapcsolatos kutatásait a Mark Johnsonnal közösen 1980-ban publikált *Metaphors We Live by* (Hétköznapi metaforáink) című könyve és Lakoff 1987-ben megjelent *Women, fire and dangerous things* (Nők, tűz és más veszélyes dolgok) című alapműve foglalja össze (Ibarretxe-Antuñano és Valenzuela 2012: 16).

A generatív grammatikaelmélet másik nagy kritikája szintén Chomsky köreiből, ezúttal tanítványától, Ronald Langacker-től indult el, aki két kötetben helyezte új alapokra a nyelvtan megközelítését: a *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*-ben (A kognitív nyelvtan alapjai. Elméleti alapvetések, 1987) és a *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*-ban (A kognitív nyelvtan alapjai. Leíró alkalmazás, 1991) (Bánczerowski 1999).

A négy mű együttesen alapozta meg azt az új nyelvészeti modellt, amely a kognitív nyelvészet elnevezést kapta, és amelynek nevében a *kognitív* arra utal, hogy az emberi nyelvet csak úgy lehet modellálni, ha megértjük az emberi megismerés folyamatait (Bánczerowski 1999). Az új látásmódot a következő elméleti irányvonalak határozzák meg:

- (1) A nyelvben a fonológia, a lexika, a morfológia és a szintaxis egymástól el nem választható, kontinuumot alkotó kategóriák.
- (2) A nyelv csak mint az emberi intelligencia terméke és annak belső struktúrája értelmezhető.
- (3) A nyelv az emberi kogníció egyik képessége.
- (4) A nyelvet csak a kultúra kontextusában lehet értelmezni.
- (5) Egyszerre kell tekintetbe venni a nyelv szerkezet- és műveletjellegét.
- (6) A nyelvben a reprezentáció elve uralkodik, vagyis a nyelvi formák és jelentéseik mind reprezentációknak tekinthetők.
- (7) A nyelv és a fogalmi tudás nem választhatók el egymástól.

(Bánczerowski 1999; Tolcsvai Nagy 2000; Ibarretxe-Antuñano és Valenzuela 2012: 16)

2. A metafora fogalma – történeti áttekintés

2.1. Korai megközelítések

A metaforát Arisztotelész retorikai és poétikai szóképként definiálta, aminek eredményeképpen a metafora vizsgálatát a tudomány a stilisztika, illetve az irodalom területére korlátozta (Szamarasz 2014: 778, Kemény 1999). Az arisztotelészi felfogás szerint a metaforát öt jellemző tulajdonság határozza meg:

- (1) A metafora csakis nyelvi, a szavak szintjén megjelenő jelenség.
- (2) A metafora a művészet és az irodalom területén használt díszítő eszköz.
- (3) A metafora alapvetően két, párhuzamos dolog hasonlóságán alapuló jelenség.
- (4) A metaforákat alkotóik tudatos szellemi munka során hozzák létre, ez a mentális erőfeszítés külön tehetséget feltételez.
- (5) A mindennapi kommunikációban nincs szükség metaforákra, a közvetíteni szándékozott üzenet anélkül is megformálható (Kövecses 2005: 14–15).

A metafora megközelítésében Michel Bréal 1897-ben megjelent *Essai du Sémantique* (Szemantikai esszé) című könyve hozott magával egy eltérő megközelítést. A nyelvész elsőként hívta fel arra a figyelmet, hogy a metafora több lévén pusztán díszítőelemnél a nyelv változásának, fejlődésének alapvető eszköze (Szamarasz 2014: 778–779).

A metaforikus szó vagy szókapcsolat szerkezetének leírására Ivor Armstrong Richards *The Philosophy of Rhetoric* (A retorika filozófiája, 1936) című művében vezette be a *hordozó* (*vehicle*), *tárgy* (*topic, tenor*) és *alap* (*ground*) terminusokat. Ebben a rendszerben a *hordozó* magát a metaforikus szót vagy szókapcsolatot, a *tárgy* a metafora vonatkozott valóság részletét, az *alap* pedig a metafora jelentését jelöli (Szamarasz 2014: 779).

Solomon Asch 1950-ben és 1955-ben végzett kutatásai rámutattak, hogy az egymással nem rokon nyelvekben a hideg és meleg érzete – bár referenciális megvalósulásukban különböznek – azonos érzékelési területekhez kapcsolódnak. Asch kutatásaiban azt mutatta ki, hogy a 'meleg' jelentésű szó a héber nyelvben a dühvel hozható kapcsolatba, a kínaiában a lelkesedéssel, míg a hauszában az energiával. Asch alaklélektani kutatásai arra engedtek következtetni, hogy a metafora nem egy önmagában létező, pusztán nyelvészeti szempontból kutatható forma, hanem egy sokkal mélyebben fekvő struktúra, amelynek vizsgálatát kifejezetten a szó–fogalom–metafora kapcsolatát középpontba helyező interdiszciplináris tudománynak kell végeznie (Danesi 2004: 25).

Max Black amerikai filozófus – I. A. Richards 1936-os elméletét újragondolva – 1962-ben a generatív nyelvészeknek a metaforát a perifériára szorító munkájával szemben kidolgozott egy interaktív metaforaelméletet (*interakcióelmélet*), amelynek lényege a metafora alkotóelemei, a tartalom és a referens közötti interakció, amely új, egyéni relációkat hoz létre a denotált elemek között. Az újszerű relációk létrejöttét és

értelmezését az emberi agyban található nyitott jelentésrendszer, az ún. *metaforikus alap* teszi lehetővé (Szamarasz 2014: 779).

Black interakciós elmélete szerint a metaforában egy főtéma és egy melléktéma kerül interakcióba, és ez a két téma hat egymásra. Ennek fényében tehát, amikor például azt mondjuk, hogy *Éva egy igazi mimóza*, akkor nemcsak Évát ruházzuk fel a mimóza tulajdonságaival, hanem a mimóza is gazdagodik Éva bizonyos jellemzőivel. Hogy mely két jelenség szerveződik egybe, azt a főtéma és a melléktéma összevethetősége dönti el. Fontos eleme Black elméletének az is, hogy a metafora a szövegben egy *fókusz* (a metaforikus kifejezés) és a *keret* (a metaforikus kifejezés hatóköre) szerkezetében jelenik meg (Tolcsvai Nagy 2013: 210).

Black interaktív metafora-fogalma azzal járult hozzá a metafora-fogalom fejlődéséhez, hogy világossá tette, a metafora nem csupán egy helyettesítés, egy összehasonlítás vagy a mindennapi nyelvhasználattól való eltérés, hanem egy annál sokkal bonyolultabb kognitív és kommunikációs folyamat (Danesi 2004: 27). Tehát Black alapvetései tekinthetők a metafora kognitív leírása felé vezető út kezdetének.

2.2. A lakoff-i forradalom: a fogalmi metafora elméletének kialakulása

Black interakció-elméletét számos más, a metafora működésére vonatkozó tudományos elképzelés követte, amelyek közül George Lakoff és Mark Johnson fogalmi metafora elmélete bizonyult a legmeghatározóbbnak (Szamarasz 2014: 779). A fogalmi metafora elmélet közvetlen elődje a Michael J. Reddy által definiált és leírt *csatorna/vezető metafora (conduit metaphor)* elmélete volt (Reddy 1979, idézi Semino 2006: 45–46). Reddy széles korpuszt megvizsgálva azt a következtetést vonta le, hogy az angol beszélők az esetek hetven százalékában a kommunikációt tárgyak szállításaként konceptualizálják („*Try to get your thoughts across better*”, „*You have to put each concept into words very carefully.*” Reddy 1979: 166-167, idézi Semino 2006: 45, kiemelések az eredetiben)⁸. Ezt a jelenséget definiálta Reddy *csatorna metaforaként*. Lakoff Reddy felfedezésében a metafora emberi gondolkodásban betöltött alapvető szerepének bizonyítékát látta, a nyelvészek pedig azt a történelmi szerepet tulajdonította, hogy ő volt képes ezt először alapos nyelvészeti elemzés útján igazolni:

„The contemporary theory that metaphor is primarily conceptual, conventional, and part of the ordinary system of thought and language can be traced to Michael Reddy’s now classic essay... With a single, thoroughly

⁸ A magyar nyelvben is találhatók példák a csatorna/vezető metaforára: *nem megy át (valaki szavainak az érteleme/az üzenete); valaki nem tudja jól átadni a tudását, valakihez nem ér el az információ* stb.

analyzed example, he allowed us to see, albeit in a restricted domain, that ordinary everyday English is largely metaphorical, dispelling once and for all the traditional view that metaphor is primarily in the realm of poetic or 'figurative' language. Reddy showed, for a single, very significant case, that the locus of metaphor is thought, not language, that metaphor is a major and indispensable part of our ordinary, conventional way of conceptualizing the world, and that our everyday behavior reflects our metaphorical understanding of experience. Though other theorists had noticed some of these characteristics of metaphor, Reddy was the first to demonstrate them by rigorous linguistic analysis, stating generalizations over voluminous examples." (Lakoff 1992: 204)

Ennek nyomán egy évvel Reddy meghatározó esszéje után George Lakoff és Mark Johnson 1980-ban publikálta az említett *Metaphors We Live By* című könyvét, amely kizárólag a nyelv–gondolkodás–metafora kapcsolatára koncentrálna vizsgálta a metaforát, és amely alapvetően megváltoztatta annak nyelvészeti megközelítését. Kötetükben a szerzők rámutattak, hogy az emberi kogníció működése, így a fogalmi metaforák létrehozása is az emberi test anatómiája, a fajspecifikus idegrendszer és a környezet kölcsönhatásának eredménye, és alapvetően az ember fizikai, térbeli és társadalmi világban szerzett tapasztalataival függ össze; ezt a szerzőpáros angolul az *embodiment* kifejezéssel illeti, amelyet a magyar szakirodalomban *testesültség*nek (Kövecses 2010: 231) vagy *testben létezés*nek fordítottak (Tolcsvai Nagy 2013: 386). Az emberi test felépítése, tulajdonságai meghatározó szerepet játszanak világlátásának kialakulásában, a fizikai⁹ és az absztrakt világot is beleértve (Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 20–21). A testesültség¹⁰ fogalma azért is fontos, mert az a nyelv egészét áthatja a lexikai szinttől kezdve a szintaktikaiig, és annak egyik legfontosabb testi, fizikai, társadalmi és kulturális alapú motivációja (Tyler 2012: 22). A testesültség elmélete tehát az ember fizikai, kulturális, társadalmi környezetével kapcsolatos testi, szenzomotoros, tapasztalatok fontosságát hangsúlyozza az emberi kogníció működésében (Lakoff–Johnson 1980).¹¹

⁹ Az ember az idegrendszere és látószervei felépítésének következtében csak bizonyos színtartomány érzékelésére képes (amely már nem terjed ki az ultraviolára és az infravörösre). Más fizikai tulajdonságokkal rendelkező lények eltérő színek kategóriákat hozhatnak létre, amelyek ráadásul nem is biztos, hogy színeként kategorizálódnak elméjükben.

¹⁰ A disszertáció folyamán az angol *embodiment* magyar megfelelőjeként a *testesültség* fordítást használok, mert véleményem szerint ez a verzió szemantikailag és szerkezetileg is jobban megfelel az angol kifejezésnek.

¹¹ A fogalmi metafora elméletének kezdetéhez képest a testesültség fogalma új tartalommal töltődött fel: jelenleg már nem egy homogén, mindenki számára azonos tapasztalatot jelent. A kutatások mai állása szerint a testesültséget változó tapasztalati fókusz jellemzi, ami azt jelenti, hogy a különböző nyelvek és kultúrák adott tapasztalatból más-más fiziológiai reakciót tartanak fontosnak. A változó tapasztalati fókusz

A testesültség az ember *képi sémáit* (*image schema*) is meghatározza. A Mark Johnson által leírt fogalom a környezetünkben zajló eseményekből, tapasztalatokból levonható mentális struktúrákat jelenti (1987, idézi Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 46). A KIINDULÓPONT–ÚT–CÉL (SOURCE–PATH–GOAL) képi séma a tárgyak és élőlények mozgása megfigyelésének mindennapi tapasztalatából eredeztethető, és elménkben elraktározódva lehetővé teszi, hogy felismerjük, megértsük és értelmezzük az azonos struktúrával rendelkező, absztrakt jelenségeket is (Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 47). A KIINDULÓPONT–ÚT–CÉL képi séma a kiindulási pont, a megtett út, az irány és a cél komponensekből áll. Belső logikája szerint egy pontból kiindulva meg kell tennünk egy bizonyos utat, annak adott pontjait érintve. Miközben előrefelé haladunk, egyre távolabb kerülünk a kiindulási ponttól, és egyre hosszabb idő is telik el. Ez a képi séma teszi lehetővé többek között azt is, hogy az életet mint utazást konceptualizáljuk (AZ ÉLET EGY UTAZÁS); hogy használjuk *az abból kiindulva* kifejezést, vagy valakiről elmondhassuk, hogy *révbe ért* (Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 77). Az itt elemzett KIINDULÓPONT–ÚT–CÉL képi sémán kívül sokféle más képi séma is létezik (ELÖL–HÁTUL, KÖZEL–TÁVOL, TARTÁLY, RÉSZ–EGÉSZ, AKADÁLY stb.), ezek mindegyike a világról alkotott tudásunkat strukturálják (Kövecses–Benczes 2010: 133). Minden tudásunk és gondolkodásunk tehát a testesültségből nyert képi sémákon alapul. A testesültségen alapuló, idealizált kognitív sémák metaforikus kiterjesztésekre is alkalmasak (Tolcsvai Nagy 2013: 103).

A képi sémáknak, úgymond praktikus hasznuk is lehet. Segítségükkel egy adott kultúra prepozíciókban, toldalékokban, névutókban (vagy bármilyen más nyelvi struktúrában) tetten érhető térfelfogása kézzelfoghatóbbá tehető (Szili 2021). Brygida Rudzka–Ostyn például a TARTÁLY képi sémát alkalmazta az angol igekötők prototipikus jelentéseinek bemutatására, úgymint *out* egy tartály elhagyása, *in* egy tartályba való belépés, *through* egy tartályon történő átmenés stb (Rudzka–Ostyn 2003, idézi Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 92). A nyelvtanulók megismerve az igekötők központi, térbeli mozgással kapcsolatos jelentését, sokkal könnyebben absztraháltak elvont jelentéseket, könnyebben tudatosult bennük az igekötők és az igék motivált jelentése és az igék vonzatrendszere (Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 92).¹²

jelensége történetileg is jól érzékelhető folyamat (Kövecses 2006). Erről részletesebben lásd a disszertáció II. fejezetét.

¹² Irodalmi művek elemzésére is felhasználtak képi sémákat. A *Macbeth* szereplői jellemzőinek és viselkedésének elemzésében a TARTÁLY és az ÚTVONAL képi sémák bizonyultak eredményesnek (Freemann 1995, idézi Ibarretxe–Antuñano et al. 2012: 93).

Tapasztalataink és fogalmi struktúráink tehát a testben létezés által meghatározottak, ami a nyelvben is reflektálódik fogalmi metaforaként (Lakoff–Johnson 1980: 46–48).

Ezen új, kognitív nyelvészeti megközelítés szerint a metafora tehát

- (1) elsősorban a fogalmak és nem a szavak tulajdonsága, vagyis elvontabb, nyelv előtti konceptuális struktúrákra, összefüggésekre vezethető vissza;
- (2) nemcsak stilisztikai funkcióval bír, hanem segíti a fogalmak megértését, és metaforikus leképzésként strukturálja a tudást;
- (3) áthatja a hétköznapi nyelvet;
- (4) alapja a metafora forrástartományának és céltartományának a megfelelései;
- (5) olyan nyelvi jelenség, amit bárki képes erőfeszítések nélkül használni, és amely
- (6) az emberi gondolkodás elengedhetetlen eszköze (Kövecses 2005: 14; Tolcsvai Nagy 2013: 213).

Lakoff és Johnson a *Metaphors We Live By*-ban bebizonyították, hogy a metafora nem szemantikai anomália; illetve hogy a metafora az a fogalmi jelenség, amely lehetővé teszi, hogy a dolgok jelentésének megfelelően alkossuk meg saját absztrakcióinkat. A metafora a bizonyíték arra, hogy gondolkodásunk gestaltikus jellegű, nem egymástól független részekből áll, illetve azt is alátámasztja, hogy fogalmaink globális struktúrákkal rendelkeznek (Danesi 2004: 34).

2.3. A fogalmi metaforák háttere

2.3.1. A fogalmi metaforák szerkezete

A fogalmi metaforák szerkezetileg egy forrás- és egy céltartományból állnak. Egy-egy jelenség konceptualizálásakor a forrástartomány elemeiből választunk egy elemet, amelyet a céltartományra, vagyis a konceptualizandó jelenségre alkalmazunk. Adott forrástartomány összekapcsolása egy céltartománnyal nem önkényes, hanem valamilyen érzékelt megfelelésen nyugszik.

A fogalmi metaforák motivációja alapvetően négyféle lehet:

- (1) a tapasztalatok közötti összefüggésen alapuló (pl. A TÖBB FELFELE IRÁNYULTSÁG);
- (2) az érzékelt szerkezeti hasonlóságra épülő (pl. AZ ÉLET EGY SZERENCSEJÁTÉK);
- (3) reális, objektív vagy csak érzékelt hasonlóság (*perceived similarity*) a forrás- és céltartomány között (pl. A GONDOLATOK ÉTELEK);

- (4) illetve céltartománynak a forrástartományi eredetű kapcsolatán alapuló (pl. A SZERELEM KÖTELEK). A céltartomány lehet kulturális eredetű is (Kövecses 2005: 80-86).

Léteznek más megközelítések is a metaforák motivációjának csoportosítására. Ilyen például Grady hármas felosztású, a tapasztalás, illetve az érzékelés jellegén alapuló rendszere:

- (1) *Összefüggés-metaforák*, amelyek tapasztalati összefüggéseken (pl. A CÉLOK ÚTI CÉLOK), illetve a forrástartomány mint a céltartomány biológiai gyökerén alapulnak.
- (2) *Hasonlóság-metaforák*, amelyek érzékelt hasonlóságon alapulnak (pl. *Akhilleusz mint oroszlán*).
- (3) *Általános specifikus metaforák*: érzékelt szerkezeti hasonlóságon (pl. AZ ÉLET EGY SZERENCSEJÁTÉK), illetve a forrástartomány mint a céltartomány kulturális eredetén alapulnak. (Kövecses 2005: 87)

A fogalmi metafora alkotása folyamán a forrástartomány elemeiből választva próbáljuk leírni a céltartomány egy elemét (Kövecses 2005: 20). Az így létrejött fogalmi metaforák szolgálnak alapul metaforikus nyelvi kifejezések produkciójához. A *valakinek sikerült meghódítani valaki szívét* kijelentés A SZERELEM HÁBORÚ fogalmi metafora mentális létezése eredményeképpen jön létre, amelyben a szerelem céltartomány, a háború pedig a forrástartomány. Hasonló módon működő fogalmi metaforák például AZ ÉRVELÉS HÁBORÚ vagy AZ ÉLET EGY UTAZÁS. A cél- és forrástartományok kombinálásának csak a kogníció szab határt: a szerelem nemcsak háború lehet, de utazás is, gondoljunk csak a *Válaszút előtt álltak: együtt folytatják vagy mindenki megy tovább a maga útján* két vonatkozó metaforikus kifejezést is tartalmazó mondatra.

A fogalmi metaforák tehát mind motiváltak, ugyanakkor nem megjósolhatóak, ami azt jelenti, hogy nem lehet előre meghatározni, hogy egy adott céltartomány konceptualizálására egy nyelvi közösség mely forrástartományokat fogja felhasználni, vagyis milyen tartalmú jelentésfókusz lép be a metaforikus jelentésképzésbe (Kövecses 2006).

Fogalmi metaforák létrehozásakor a *metaforikus kiemelés*, illetve a *metaforikus elrejtés* segítségével a forrás- és céltartománynak csak bizonyos aspektusait használjuk fel. A metaforikus kiemelés és elrejtés a céltartományra vonatkozó, egymást feltételező folyamatok. A VITA EGY TARTÁLY, A VITA UTAZÁS, A VITA HÁBORÚ, A VITA ÉPÜLET metaforák a vita néhány aspektusát kiemelik, ugyanakkor másokat elrejtene (Kövecses 2010: 87–92).

Azért lehetséges egy konkrét fogalmi metaforát leképező többféle metaforikus nyelvi kifejezés, mert egy-egy fogalmi metaforát több, a forrás- és a céltartomány közötti fogalmi megfelelés alkot. Kövecses A SZERELEM UTAZÁS fogalmi metafora megfeleléseit az alábbi módon mutatja be:

UTAZÁS		SZERELEM
az utazók	⇒	a szerelmesek
a jármű	⇒	a szerelmi kapcsolat
az úti cél	⇒	a szerelmi kapcsolat célja, értelme
akadályok	⇒	nehézségek a kapcsolatban
a megtett út	⇒	a kapcsolatban való előrehaladás

1. táblázat: A SZERELEM UTAZÁS fogalmi metafora megfelelései (Kövecses 2010: 85).

Egy adott metaforikus nyelvi kifejezésben annak létrejöttéhez a cél- és a forrástartomány minden lehetséges megfelelése ötvöződik, de az elsődleges jelentést egy-egy megfelelés erősebb kidomborodása, illetve mások háttérben maradása alakítja ki.

A forrástartomány jellemző művelete a *metaforikus hasznosítás*, ami azt jelenti, hogy a forrástartománynak csak bizonyos részét használjuk fel a metaforikus konceptualizációhoz. Például AZ ÉRVELÉS ÉPÜLET metafora esetében az ÉPÜLET forrástartományának nem minden eleme vesz részt a konceptualizációban. Egy épületnek számos olyan szerkezeti eleme van (például a folyosók, a kémények, a plafon stb.), amelyeket az ÉRVELÉS céltartomány megértésében nem használunk fel (Kövecses 2005: 93). Ugyanakkor ezek az elemek más céltartományok konceptualizációjában előfordulhatnak, mint például az *üvegplafon* kifejezés esetében. Ezt a fordulatot arra a társadalmi jelenségre alkalmazzák, amikor bizonyos egyének számára, megfelelő képzettségük – sok esetben akár magas kvalifikáltságuk – ellenére, adott társadalmi csoporthoz való tartozásuk miatt a szakmai előmenetel csak egy bizonyos szintig lehetséges. Az *üvegplafon* kifejezésben a *plafon* szó konceptualizációja mögött megtalálható egyrészt a FELFELÉ IRÁNYULÓ MOZGÁS FEJLŐDÉS, másrészt pedig, az EGY ÉPÜLET TETEJE HATÁR-fogalmi metafora. Az összetett szó másik tagjának, az *üvegnek* mint forrástartománynak ebben az esetben a láthatatlansága áll a jelentésfókuszban, vagyis ez a megfelelés is átkerül a céltartományba.

2.3.2. A prototípus-elmélet

A kognitív nyelvészet posztulátuma szerint az ember az őt körülvevő valóságot különféle, jelentéssel bíró csoportokba, vagyis *kategóriák*ba rendezi (Kövecses 2010: 28). A kategóriák, amelyek hasonlóságon alapuló kapcsolatok révén jönnek létre, nagymértékben függenek a világgal kapcsolatos tapasztalatainktól (Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 20). A kategóriák alapját a *prototípus* képezi, amely az adott kategória legjellemzőbb, legmeghatározóbb tagja.

A kategória néhány tagja (az objektív valóság elemei) közel áll a prototípushoz, vagyis a kategóriára jellemző több prototipikus tulajdonsággal rendelkezik; a távolabbi, periférikus tagok ugyanakkor – kevesebb vagy csak egy prototipikus tulajdonsággal rendelkezvén – analógia révén kapcsolódnak hozzá (Rosch, Mervis 1975: 573–605, idézi Bánczerowski 1999; Givón 1984: 14, idézi Cuenca és Hilferty 1999: 39).¹³

Fontos jellemzője a kategóriáknak, hogy határai képlékenyek, tehát bővíthetők és szűkíthetők (Kövecses–Benczes 2010: 30–32). Ennek következtében egy-egy kategória prototipikus eleme kultúránként, személyenként, de akár szituációnként is eltérő lehet:

„... *kategóriáink nagy részét nem képviseli állandó, absztrakt prototípus. Sokkal inkább valószínű, hogy a kategóriák rugalmas és időleges mentális reprezentációk, amelyek létrejöttét vagy felépítését az adott kontextus alapvetően befolyásolja.*” (Kövecses 2010: 33)¹⁴

A metaforák létrehozásakor a forrás- és céltartományok kategóriáinak egy-egy prototipikus vagy éppen periférikus tulajdonságai vagy elemei között észlelünk megfelelést. Az Oszakai Egyetem magyar szakos diákjai a magyar szakot „*napfényes, virágos, illatos mezőként*” szokták leírni.¹⁵ A magyar szakhoz kapcsolt kép esetében a megfelelés azon két érzés között van, ahogy a diákok egy „*napfényes, virágos, illatos mezőn*” és ahogyan a magyar szakon érzik magukat. A magyar szak leírásához tehát a

¹³ A háziállat kategóriának prototipikus eleme lehet a kutya vagy a macska, a galamb viszont a kategóriának csak a perifériáján helyezkedik el. A galamb ugyanakkor más kategóriák középpontjában állhat, például a békeszimbólumében. Kövecses a szavak jelentéseinek prototipikus és periférikus jelentéseinek bemutatására az *egészséges* szó egy prototipikus és két periférikus jelentését hozza fel példaként. Az *egészséges* prototipikus jelentése az, hogy 'valaki nem beteg'; egyik periférikus jelentése az, hogy 'valami jót tesz az ember egészségének' (*egészséges étel*); a másikpedig, hogy 'valaki egészségesnek néz ki'. E két periférikus jelentés az *egészséges* esetében metonimikus kapcsolatok útján vezethető le, de metaforikus kapcsolat is eredményezhet periférikus jelentéseket (Kövecses 2010: 29–30). A nyelvtanban is találunk kategóriákat és prototípusokat: a magyar mellérendelő kötőszavak kategóriájában például az *és* áll a legközelebb a prototípushoz (Bánczerowski 1999).

¹⁴ Kövecses példája, hogy az észak-afrikai országokban a *datolya* a GYÜMÖLCS kategória prototipikus eleme, míg a világ más részeiben, például Európában, az alma, az áfonya vagy egyéb gyümölcsök számítanak annak.

¹⁵ Waseda Mikával (nyelvész, az Oszakai Egyetem professzora és a magyar tanszék tanára) való személyes beszélgetés során elhangzott információ.

diákok a mező prototipikus tulajdonságait használták fel. Más példával élve: amikor azt mondjuk valakiről, hogy *kenyérre lehet kenni*, akkor a kenyérre kenhetőséghez szükséges prototipikus *lágyság*, illetve *puhaság* és a jellemzett személy szelídsége, engedékenysége és jószívúsége között érzékelünk megfelelést.¹⁶

2.3.3. A fogalmi keretek

A fogalmi metaforák alapját *fogalmi keretek* (*semantic frame*) adják. A fogalmi keretek a világról alkotott tudásunk strukturált reprezentációját jelentik. A fogalmi keretek strukturáltsága azt jelenti, hogy nem egy-egy jelentést idéznek fel, hanem egy teljes jelentésszerkezetet előzményekkel, kulturális ismeretekkel és tapasztalatokkal (Kövecses 2010: 53).

Charles J. Fillmore *fogalmi keret* elmélete (Fillmore 1968, 1975, 1982, 1985, idézi Ibarretxe–Antuñano és Valenzuela 2012: 31), amelyre a diskurzuselmélet, a pragmatika és a prototípus-modell¹⁷ egyaránt hatott, az 1980-as évekre kristályosodott ki (Fillmore 1982: 117). A fogalmi keret (amelyhez magyarul is számos elnevezés kapcsolódik: például *kulturális modell*, *kognitív modell*, *idealizált kognitív modell*, *tartomány*, *séma*, *gestalt* stb.)¹⁸ arra szolgál, hogy adott nyelvi jelenség, például szavak jelentését megfelelő módon tudjuk értelmezni. A fogalmi keret tartalmazza ugyanis az adott elem jelentésének megértéséhez elengedhetetlen mögöttes struktúrákat (Kövecses–Benczes 2012: 52; Blanco Carrión 2012: 167).

„By the term 'frame' I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available.” (Fillmore 1982: 111)

Fillmore példájával élve ez azt jelenti, hogy a *PINCÉR* szó nem értelmezhető az *ÉTTEREM* fogalmi keret nélkül.

¹⁶ Nem véletlenül léteznek olyan hasonló alapokon nyugvó kifejezések a magyarban, mint *meglágyul a szíve valakinek*, *ellágyul valaki* vagy *megpuhítja a szívét valakinek*.

¹⁷ „In the mid-seventies I came onto contact with the work of Eleanor Rosch (Rosch 1973) and that of Brent Berlin and Paul Key (Berlin and Kay 1969) and began to see the importance of the notion „prototype” in understanding the nature of human categorization. (...) I began to propose descriptions and of word meanings that made use of the prototype notion. (...) It is frequently useful, (...) to construct a simple definition of the word, allowing the complexity of fit between uses of the word and real world situations to be attributed to the details of the word’s meaning” (Fillmore 1982: 117–118).

¹⁸ Fillmore maga is többféle elnevezést kapcsol a fogalomhoz: *schema*, *script*, *scenario*, *ideational scaffolding*, *cognitive model*, *folk theory* (Fillmore 1982: 111).

A fogalmi keretek folyamatos interakcióban vannak az adott nyelvi elem jelentéseivel. A keret strukturálja a nyelvi elem jelentését, a nyelvi elem pedig felidézi a keretet.

„Using the word 'frame' for the structured way in which the scene is presented or remembered, we can say that the frame structures the word-meanings, and that word 'evokes' the frame.” (Fillmore 1982: 117)

Fillmore példája a keretek e fenti tulajdonságára a kereskedelmi esemény fogalma, amelynek főszereplői az *ELADÓ*, a *VÁSÁRLÓ*, az *ÁRU* és a *PÉNZ*. A *VÁSÁROL* és a *FIZET* igék a vásárlóra fókuszálnak, míg az *ELAD* az eladóra. Ezek az elemek mind saját, strukturált fogalmi kerettel rendelkeznek, amely struktúrából egy-egy elem emelkedik ki a nyelvi és fizikai kontextus hatására (Fillmore 1982: 116).

Egy-egy nyelvi elem jelentését nemcsak egy, hanem több fogalmi keret is meghatározza, illetve egy-egy fogalmi keret komplex struktúrával rendelkezik (Kövecses–Benczes 2012: 52).

A fogalmi keretek több meghatározó tulajdonsággal is bírnak, amelyek közül az egyik legfontosabb, hogy több szempontból is idealizáltak. Lakoff ezt a tulajdonságot emeli ki akkor, amikor a fogalmi keretet *idealizált kognitív modellnek* (*idealized cognitive modell*) vagy *sémának* nevezi (Lakoff 1987, idézi Kövecses–Benczes 2010: 52). Az idealizáltság vagy sematizáltság abban is megmutatkozik, hogy egy adott fogalmi keret prototípusától eltérve a fogalom maga nem veszi el értelmét, mert az eltérések az ideálshoz képest definiálódhatnak. Fillmore példája erre a *reggeli* prototípusa. A reggeli fogalmi keretét három tulajdonság határozza meg: (1) huzamosabb alvás után (2) a nap elején fogyasztott, (3) sajátos ételekből álló étkezés. Többféle módon el lehet térni ettől a prototipikus sémától: lehet egy átvirrasztott éjszaka után reggelizni; vagy reggelizhetünk a délutáni órákban, ha valamilyen okból átaludtuk a délelőttöt, illetve nem éppen tipikusan fogyaszthatunk reggelire csokoládétortát némi pálinkával leöblítve. Annak ellenére azonban, hogy a reggeli fogalmi keretének prototipikus jegyei sérülnek, a reggeli továbbra is eredeti jelentésében értelmezhető (Fillmore 1982: 116, Kövecses–Benczes 2010: 55).

A fogalmi keretek további meghatározó tulajdonságai, hogy képesek előzmények felidézésére,¹⁹ és bizonyos kulturális keretek meglétét feltételezik²⁰ (Kövecses–Benczes: 2010; 54–55; Blanco Carrión 2012: 171–172).

¹⁹ Az ÖZVEGY fogalmi keret felidézi a CSALÁD és a HÁZASSÁG fogalmi kereteket, prezentálva egy sematikus élettörténetet.

A fogalmi kereten belül és a fogalmi keretek között egyaránt megfelelések, vagy más néven leképezések (*mapping, correspondence*) alakulhatnak ki. A fogalmi kereteken belüli megfelelések *metonímiát*,²¹ a fogalmi keretek közöttiek viszont *metaforát* eredményeznek (Kövecses–Benczes 2010: 63 és 79). Tolcsvai Nagy négy strukturáló elvet állapít meg az idealizált kognitív modellekben:

- (1) a propozicionális struktúrát,
- (2) a képi sematikus struktúrát,
- (3) a metaforikus leképezést,
- (4) a metonimikus leképezést (Tolcsvai Nagy 2013: 102).

Jelen disszertáció témája szempontjából a négy strukturáló elv közül a metaforikus leképezés különösen jelentős.

2.3.4. A fogalmi metaforák tulajdonságai

A fogalmi metaforák Soriano szerint négy általános tulajdonságuk mentén írhatók le:

- a) testesültség,
- b) öröklődő hierarchikus szerkezet,
- c) részleges megfelelések
- d) és egyirányúság (Soriano 2012).

Soriano felsorolása kiegészítendő még Lakoff invariancia-elvével (Lakoff 1992).

2.3.4.1. Testesültség

Fentebb már megállapításra került, hogy a fogalmi metaforák nagy részének létrejöttét a testesültség motiválja. A testesültség azt jelenti tehát, hogy absztrakt céltartományok értelmezésére konkrét, testi tapasztalatainkkal kapcsolatos forrástartományokat használunk fel. Erre példa az érzelmi közelség fizikai közelségen alapuló értelmezése (pl. *közeli rokonok*), vagy a rossz és a jó absztrakt tapasztalatának az objektív sötétséggel

²⁰ Az *agglegény* szó nőtlen, házasságban még soha nem élt férfit jelent. Azonban a pápa nem nevezhető agglegénynek, habár minden szempontból megfelel ezen definíciónak, mivel a rá vonatkozó kulturális elvárás szerint nem is házasodhat.

²¹ A metonímia létrehozása során egy fogalmi entitás egy másik, ugyanabban az idealizált kognitív modellben szereplő másik fogalmi entitást tesz hozzáférhetővé (Kövecses 2005: 149). A *Nem engedjük, hogy Brüsszel ránk erőltesse az akaratát!* felkiáltásban Brüsszel A HELY AZ INTÉZMÉNY HELYETT fogalmi metonímia alapján az Európa Tanácsot helyettesíti. Ezen metonímia azért lehetséges, mert Brüsszel, az Európa Tanács ugyanazon fogalmi keret, az Európai Unió részét képezi. Ezen fogalmi keret természetesen még sok más elemet tartalmaz, például az uniós tagállamokat, az Eurót használó országokat, a Schengen-övezet államait stb., de az itt példaként felhozott mondat megfogalmazója mondanója kifejezésére a Brüsszel elemet tartotta a legalkalmasabbnak. (*Nem engedjük, hogy Brüsszel ránk erőltesse az akaratát!* <https://www.kormany.hu/hu/miniszterelnokseg/hirek/a-sport-nemzeti-ugy> hozzáférés: 2019. augusztus 28.)

(*feketén látja valaki a dolgokat*), illetve világossággal (pl. *tisztán látni egy ügyben*) való megfeleltetése (Soriano 2012: 103).

2.3.4.2. Hierarchikus szerkezet

A fogalmi metafora nem elszigetelt jelenség, hanem sokszor egy általánosabb elsődleges metafora specifikusabb esete, amelynek struktúráját örökli. Ennek alapján AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora A HOSSZÚ IDŐTARTAMÚ, MEGHATÁROZOTT CÉLBŐL VÉGZETT TEVÉKENYSÉG UTAZÁS specifikus esete. Ez a maga részéről viszont AZ AKTIVITÁS MOZGÁS fogalmi metaforából eredeztethető és ez az eredete a kapcsolódó metaforák szerkezetének is (Soriano 2012: 103–104). Ennek alapján tehát a fogalmi metaforák hierarchiája a fenti példa alapján a következő módon ábrázolható:



1. ábra: a fogalmi metaforák hierarchiája

2.3.4.3. Invariancia-elv

A konceptualizáció folyamán a forrás- és céltartományok közötti leképezések megtartják eredeti topológiájukat, vagyis képi séma szerkezetüket. Ez azt jelenti, hogy a forrástartományból a céltartomány konceptualizálására csak olyan elemeket választunk ki, amelyeknek képi séma szerkezete megegyezik (Lakoff 1992: 211). A forrástartományból tehát csak az a tudás képeződik le a céltartományra, ami koherens a céltartomány képi tulajdonságaival (Kövecses 2005: 114). Konkrét példával élve, a TARTÁLY séma esetében a tartály belseje belső céltartományi jelentésekre, a tartály széle pedig peremjelentésekre fog leképeződni (Lakoff 1992: 211). Ezért alkalmazhatjuk a tele tartály képét a jóllakottság kifejezésére a *tele vagyok* metaforát használva. Ebben az esetben a forrástartománybeli *tele tartály* és a *jóllakottság* érzete között a beszélő szerkezeti hasonlóságot érzékel. Hasonlóan magyarázható a *betelt a pohár* kifejezés

használata is, *a kicsordult a könnye valakinek* kifejezés esetében pedig a tele tartály peremén túlcsoorduló folyadék képi szerkezetét használjuk forrástartományként.

Az invariancia elve szabályozza, hogy ne jöhessenek létre inkohereus fogalmi metaforák (Lakoff 1992: 212).

2.3.4.4. Részleges megfelelés

A forrás- és céltartomány közötti megfelelések soha nem teljeseek. A MEGÉRTÉS LÁTÁS fogalmi metaforában a LÁTÁS nem minden elemét alkalmazzuk a MEGÉRTÉSRE, hanem Lakoff (1990) invariancia-elmélete (*invariance hypothesis*) szerint (Lakoff 1990) csak azokat, amelyek a céltartomány szerkezetével koherensek (Soriano 2012: 104).

2.3.4.5. Egyirányúság

Az egyirányúság elve szerint csak a forrástartomány szerkezete és elemei vetítődnek a céltartományra, fordítva soha. A SZEMÉLYEK ÁLLATOK fogalmi metafora értelmében az emberre rávetíthetjük egy állat tulajdonságait (*Tamás egy disznó.*), de fordítva ez nem lehetséges, mert a két irány két különböző jelentésfókuszra feltételez. Soriano ezzel arra utal, hogy amikor állatok tulajdonságait vetítjük emberekre (A SZEMÉLYEK ÁLLATOK), akkor általában az ember ösztönlény mivoltára helyezük a hangsúlyt (pl. *valaki anyaoroszlánként védi a gyerekeit*). Fordított esetben, tehát amikor az EMBER a forrástartomány és az ÁLLAT a céltartomány (AZ ÁLLATOK SZEMÉLYEK), akkor az ember racionális, morális és esztétikai viselkedésére vetül a fókusz (*az oroszlán a dzsungel királya, a kutya az ember leghűségesebb barátja*) (i. m. 105–106). A jelenség magyarázata, hogy A SZEMÉLYEK ÁLLATOK fogalmi metafora A LÉTEZÉS NAGY LÁNCA metaforarendszer része, amelyben az EMBEREK az ÁLLATOK fölött állnak. A LÉTEZÉS NAGY LÁNCA kapcsolódási hierarchiát Lakoff és Turner írta le (Lakoff–Turner 1989; Kövecses 2005: 133). A LÉTEZÉS NAGY LÁNCA sorozatában az EMBEREK, ÁLLATOK, NÖVÉNYEK, KOMPLEX TÁRGYAK és TERMÉSZETES FIZIKAI DOLGOK hierarchikus rendszert alkotnak, amelynek csúcán az EMBER áll. Ez a hierarchikus rendszer akkor válik metaforikussá, amikor az egyik szintet egy másik szint konceptualizálására használjuk (Kövecses 2005: 134).²²

²² A másik nagy metaforarendszer az ESEMÉNYSTRUKTÚRA-metaforarendszer (EVENT STRUCTURE METAPHORS), amely az eseményeket és állapotváltozásokat konceptualizálja (Kövecses 2005: 131). Ebbe a metaforarendszerbe tartozó metaforák például A CÉLOK ÚTICÉLOK (pl. *elérte a célját: tökéletesen megtanult japánul*), a VÁLTOZÁS MOZGÁS (pl. *az örületbe kerget valaki valakit*).

2.3.5. A fogalmi metaforák csoportosítása

A fogalmi metaforák csoportosíthatók szerkezetük, motivációjuk és komplexitásuk (Ruiz de Mendoza Ibáñez 1997, 2000, idézi Soriano 2012: 108–110), illetve konvencionalitásuk, funkciójuk, természetük, általános vagy éppen specifikus jellegük szerint (Kövecses 2005: 45–53).

Szempont	Metaforatípus	Példa
Szerkezet szerint	egy megfeleléses	A RENDETLEN EMBEREK DISZNÓK.
	több megfeleléses	AZ ÉLET EGY UTAZÁS
Motiváció szerint	korrelációs	AZ ÉRZELEM MELEGSÉG
	hasonlóságon alapuló	AZ EMBEREK ÁLLATOK
Komplexitás szerint	elsődleges	A TEST TARTÁLY
	összetett	A DÜH MELEG FOLYADÉK EGY TARTÁLYBAN
Konvencionalitás szerint	konvencionális	A DÜH TŰZ
	kreatív	A DÜH FÜGGŐSÉG
Funkció szerint	szerkezeti	A MEGÉRTÉS LÁTÁS
	ontológiai	AZ ÉRZELMEK ANYAGOK
	orientációs	A BOLDOGSÁG FENT VAN
Forrástartomány természete szerint	általános	AZ IDŐ PÉNZ
	képi séma	A HASONLÓSÁG KÖZELSÉG
	képi	A HOLD EGY SAJT
Általánosság szerint	generikus	AZ OKOK ERŐK
	specifikus	A DÜH EGY TERMÉSZETI ERŐ

2. táblázat: metaforák legfőbb tipológiai megkülönböztetései (Blanco Carrión 2012: 112 alapján)

A táblázatban bemutatott csoportosítások közül kettő az, amely az idegennyelv-tanulás szempontjából is meghatározó lehet gyakorlati, kommunikációs értéke miatt: az egyik a konvencionalitás alapján történő (*konvencionális* vagy *újszerű* metaforák), a másik pedig a metaforák természete szerinti (*képi*ek vagy *sematikus képi*ek) csoportosítás. Az

idegennyelv-tanulók a legnagyobb eséllyel a metaforáknak ilyen formában történő megnyilvánulásaiival találkoznak a célnyelvvel szembesülve, illetve a célnyelven interakciót folytatva.

2.3.5.1. Konvencionalitás szerinti csoportosítás

Konvencionalitásuk szerint a metaforák tehát lehetnek *konvencionálisak* vagy *újszerűek*. Egy-egy metafora konvencionalitását annak alapján határozzuk meg, hogy az milyen mértékben hatja át a hétköznapi nyelvhasználatot. A konvencionális metaforák ellenpontját képezik az újszerű, szokatlan metaforáknak. Ezek lehetnek művészi, irodalmi kreativitás eredményei, de a hétköznapi ember is definiálhatja saját tapasztalatait egy egyéni, kreatív, csak adott szituációra érvényes metaforával²³ (Kövecses 2005: 46–47).

Egy adott metafora jellegének meghatározása alapvetően egy skála mentén történik, amelynek egyik végét az *élő metaforák*, másik végét pedig az ún. *halott metaforák* határozzák meg. Élőnek tartja azokat a metaforákat a szakirodalom, amelyek esetében nincs korábban létező, konvencionalizálódott kapcsolat a metaforikus és a szószerinti értelem között. A halott metafora kategóriájába kerülnek azok a metaforák, amelyek metaforikus értelme olyan mértékben konvencionalizálódott, hogy az már nem érzékelhető a mai beszélő számára, vagyis szószerinti értelművé váltak (Black 1993: 25, idézi Nacey 2011: 22).

Lakoff és Turner a metaforikus értelmüket elvesztő metaforák esetében különbséget tesz *halott* és *konvencionális* (vagy más megközelítések szerint *történelmi* metaforák), amelyeknek ellenpontját képezik az *újszerű* metaforák. A halott metaforák esetében a mai beszélő már nem érzékeli a kifejezések metaforikusságát, és az azokat származtató metaforikus tartományokat már nem tudja visszakövetni. A konvencionális metaforák ezzel szemben azok, amelyek leginkább be vannak ágyazódva a fogalmi rendszerünkbe, és amelyek a világ általános értelmezésében segítenek. Ezek esetében, bár az eredeti szószerinti jelentés archaikussá vált, a mögöttes metafora azonban még aktív (Lakoff és Turner: 1989: 129, idézi Nacey 2011: 23). A klasszikus fogalmi metaforaelmélet ezen utóbbi metaforákat helyezi a vizsgálatának középpontjába.

²³ Erre egy érzékletes példa Nádasdy Ádám nyelvész, költő, műfordító nyilatkozata Londonba költözéséről: „... *testsúlyomat londoni lábamra helyezem át*”. Ebben a kreatív metaforában Nádasdy Ádám a *valaki több lábon áll* idiomát fejleszti tovább, saját élethelyzetére alkalmazva azt: az eddig két lábon álló élete (a „budapestin” és a „londonin”) egyensúlya megbomlik és a londonira helyeződik a testsúly, vagyis a hangsúly. <https://forbes.hu/a-jo-elet/meg-mindig-nem-elegen-mernek-elobujni-ahhoz-hogy-mindenki-kozvetlenül-ismerjen-melegeket-tiz-eros-allitas-nadasdy-adamtól/> – hozzáférés: 2019. július 4.)

A metaforák halott, konvencionális és újszerű metaforákra való felosztása alapvetően minden más ezzel foglalkozó elméletben megmarad. Eltérések abból adódnak, hogy a metaforikusság érzékelhetőségének foka alapján a kutatók kialakítanak-e további alkategóriákat valamelyik csoporton belül (mint pl. Gentner és Bowdle *újszerű és konvencionális metaforái* vagy Goatly *alvó és fáradt*, illetve *halott és eltemetett metaforái* – lásd: Nacey 2011: 25).²⁴

A nyelvtanuló a célnyelv elsajátítása és használata során gyakran szembekerül konvencionális vagy újszerű metaforákkal, illetve ezeket jó esetben ő maga is használja, termeli.

2.3.5.2. A metaforák természetük szerinti csoportosítása

A metaforák természetük szerinti csoportosítása alapján lehetnek *képi*ek vagy *sematikus képi*ek (más szóval *képiséma-metaforák*).

A képiséma-metaforák vagy sematikus képi metaforák nem az emberi tudás, hanem bizonyos képi sémák elemeit alkalmazzák forrástartomány és céltartomány között. Ezen metaforák esetében a felhasznált forrástartományok, ahogy nevük is mutatja, meglehetősen sematikusak, ezért a céltartományok sem gazdagok képekben. Ennek következményeként ezekben a metaforákban a világ jelenségeiről való tudás vázlatos, képi sémákban képeződik le.²⁵

A képi metaforák a skála másik végén helyezkednek el: korántsem sematikus, hanem részletes képeken alapulnak. Ezek főleg a költészetben gyakoriak, de gyakran találkozunk velük a hétköznapi kommunikációban, az irodalomban²⁶ vagy az újságírói nyelvben²⁷ is (Kövecses 2005: 53; 2010: 227).

²⁴ Újszerű Müller megközelítése, aki elutasítja a tradicionális élő és halott metafora megkülönböztetést, és egy egymással párhuzamos *statikus* és *dinamikus rendszert* javasol. A statikus rendszerben a metafora nyelvi szinten kategorizálható a konvencionális és transzparencia mentén. Ennek alapján létezhetnek a *történelmi*, a *beágyazódott (entrenched)* és az *újszerű metaforák*. A dinamikus rendszerben a metaforák kategorizálása az egyén szubjektív, tudatos metaforahasználata alapján történik, ezért a metaforikusság ezek esetében a kontextustól és az intenciótól függ. A dinamikus rendszer két fő osztályát képezik az *alvó* és az *ébredő (waking)* metaforák (Müller 2008: 208, idézi Nacey 2011: 25).

²⁵ A *ki-be* képiséma-szerkezet viszonylag gyakori, amelynek olyan metaforikus leképeződései vannak, mint *kifogy az elem, kirúg valaki a hámból, befagy az ablak* stb.)

²⁶ „*Te a holdam, én a földed, / ez tartott mindig össze minket /holdomiglan, földödiglen.*

De most te is bolygó szeretnél lenni, / önálló kislány, egy név, ami nem mi- / a szépségedtől meg is tehetnéd.

Jól is mutatnál nap körüli pályán, / tündökölnél ott is aranysárgán, / de nincs módomban elengedni téged.

Essünk előbb túl az érzelmi részén, / a földi élethez kellettünk te és én: / te lötyögtetted az óceánokat.

De inkább maradjunk a fizikánál, / törvényt sérténél, ha nekivágnál / a naprendszernek – durván csak ennyi:

A metaforák csoportosítása rámutat arra, hogy a metaforák milyen mélységig hálózák be gondolkodásunkat. Meghatározzák, hogy egy adott forrástartományt a világ hány jelenségének értelmezésére használunk; utalnak arra, hogy az emberi elme mit érzékel hasonlóknak; meghatározzák, hogy mit érzünk kreatívknak; rendszerbe szervezik tapasztalatainkat és leképezik képi sémáinkat.

2.3.6. Gyakori forrás- és céltartományok

Kövecses metafora-szótárakat (főként a *Cobuild Metaphor Dictionary*-t) és fogalmimetafora-listákat megvizsgálva foglalja össze, mely forrástartományok mely céltartományok értelmezésében játszanak szerepet (Kövecses–Bencses 2010: 31).

Ezek alapján a következők tekinthetők a leggyakoribb forrástartományoknak:

- AZ EMBERI TEST (pl. vérig sért valakit, a vérében van valakinek valami, fáj a szíve valakinek valamiért stb.²⁸);
- EGÉSZSÉG ÉS BETEGSÉG (pl. vérig sért valakit, egészséges kapcsolat stb.);
- ÁLLATOK (pl. kutya hideg/meleg, valakinek sasszeme van stb.);
- NÖVÉNYEK (pl. bimbózó tehetség, valaki learatja munkájának gyümölcsét stb.);
- ÉPÜLETEK, ÉPÍTKEZÉS (pl. valami szilárd alapokon áll, valaki bebetonozza magát egy pozícióba stb.);
- GÉPEK ÉS ESZKÖZÖK (pl. forog az idő kereke, valaki gépiesen cselekszik stb.);
- SPORT ÉS JÁTÉKOK (pl. sakkmatot ad valakinek, piros lapot kap valakitől stb.);
- PÉNZ ÉS ÜZLET (pl. valami valakinek nem a biznisze, valaki megéri a pénzt stb.);
- FŐZÉS ÉS ÉTELEK (pl. valaki kisüt valamit, kifőz egy tervet stb.);
- HIDEG ÉS MELEG (pl. meleg fogadtatásban részesül valaki, jeges pillantásokat vet valakire stb.);
- VILÁGOSSÁG ÉS SÖTÉTSÉG (pl. valakinek sötét gondolatai vannak, valaki előtt fényes jövő áll stb.);
- ERŐK (pl. valakit magával ragad a lelkesedés);

ha változtatnál a kettőnk dolgán, / az első lenne, hogy belém csapódnál. / Próbáld csak meg, én nem mondom el újra.” (Kemény István: A huszadik évünk. In: Uő: A királynál. Magvető, Budapest, 2012, 19. old.)

²⁷ „Egy, csak egy kormány ül a helyén kimozdíthatatlanul, mint egy bölcsességfog. A mienk. Kicsit szuvas, kicsit lukas, néha marhára fáj, de akihez tartozik, aki elvben dönthet a sorsáról, annak esze ágában sincs fogorvoshoz menni, sőt még azt se tudja, hol a rendelő.” (Székely János: Akkor úgyis annyi. Élet és Irodalom LXVI. évfolyam, 31. szám, 2022. augusztus 12., <https://www.es.hu/cikk/2022-08-12/szeky-janos/akkor-ugyis-annyi.html> – hozzáférés: 2023. május 27).

²⁸ A nyelvi metaforák mind saját példák.

- MOZGÁS ÉS IRÁNYOK (pl. fokról fokra halad felfelé a ranglétrán stb.) (Kövecses–Benczes 2010: 31–37).

A Kövecses által összegyűjtött forrástartományok legfontosabb motivációja a testesültség. A forrástartományok az ember fizikai, társadalmi és kulturális környezetéből származnak. A forrástartományokra hozott konkrét metaforikus kifejezések arra is rámutatnak, hogy egy-egy forrástartomány többféle céltartomány értelmezésére is felhasználható. AZ EMBERI TEST (*vérig sért valakit, a vérében van valakinek valami* stb.) forrástartomány esetében például a *vér* a *vérig sért* kifejezésben a sértés mértékét konceptualizálja, míg a *vérében van* esetében adott személy tudásának mélységét jelöli.

A céltartományok közös jellemzője, hogy absztraktak, és ez a tulajdonságuk teszi szükségessé konceptualizációjukat (Kövecses–Benczes 2010: 37.). Szintén fontos, hogy egy-egy céltartomány több forrástartománnyal is leírható (uo.), például a szerelem céltartományt egyaránt konceptualizálja az utazás (A SZERELEM UTAZÁS – *elválnak valakiknek az útjai*), a tűz (A SZERELEM TŰZ – *valaki ég a vágytól*) vagy a háború (A SZERELEM HÁBORÚ – *meghódítja valakinek a szívét*).

A leggyakoribb céltartományokat három nagy tematikai csoportba lehet sorolni (Kövecses–Benczes 2010: 40):

- Mentális és érzelmi állapotok, cselekvések* (érzelmek, vágy, erkölcsök, gondolatok)
 - érzelmek (pl. *valaki megkönnyebbül*)
 - vágy (pl. *valaki majd meghal valamiért*)
 - erkölcs (pl. *valaki nem tud nyugodtan aludni valami miatt*)
 - gondolatok (pl. *valaki belemerült a gondolataiba, valaki magába fordult*)
- Társadalmi csoportok és folyamatok* (társadalom, politika, gazdaság, emberi kapcsolatok, kommunikáció)
 - társadalom, nemzet (pl. „Együtt dobog a nemzet szíve”²⁹)
 - politika (pl. „Az EU sikertelen lesz, ha nem hajt végre hajtűkanyart a migrációs politikájában.”³⁰)
 - gazdaság (pl. *dübörög a gazdaság*)
 - emberi kapcsolatok (pl. *jól működik valakiknek a kapcsolata*)
 - kommunikáció (pl. *megszellőztet valaki egy információt*)
- Emberi tapasztalatok és események* (idő, élet, halál, vallás)
 - idő (pl. *repül/megáll az idő, valaki kifut az időből*)
 - élet és halál (pl. *nincs rózsás élete valakinek, elkísér valakit az utolsó útjára*)
 - vallás (pl. *Isten háza, pásztor*)

²⁹ Együtt dobog a nemzet szíve.

<https://demokrata.hu/magyarorszag/egyutt-dobog-a-nemzet-szive-146926/> hozzáférés: 2019. szeptember 5.

³⁰ Még egy esély. <https://www.origo.hu/nagyvilag/20190617-szijasarto-az-eu-sikertelen-lesz-ha-nem-hajt-vegre-hajtukanyart-migracios-politikajaban.html> – hozzáférés: 2019. június 17.

- események, cselekvések („*amikor a fehér felsőbbrendűségre és a feketék kizsákmányolására épített rendszer negyed százada összeomlott*”³¹) (Kövecses–Benczes 2010: 40–41)

2.3.7. A metaforaelméletet fejlődése: kritika és válaszok

A kognitív metaforaelméletet számos kritika érte, amelynek kapcsán szükség volt az elmélet bizonyos pontjainak árnyalására és finomítására. A kritikák egy része a fogalmi metaforák növekvő számára, illetve motivációjuk homályos kognitív magyarázatára vonatkoztak (Littlemore 2009: 99).

A fogalmi metaforák sokasodó számával kapcsolatban Grady talált egy lehetséges választ az *elemi* vagy *elsődleges* (*primary metaphor*) és az *összetett metafora* (*compound metaphor*) kategória létrehozására.

„... *the evidence that linguistic metaphor arises from conceptual mappings is compelling, but there are major questions to be answered about the nature of these mappings, what motivates them, and how they might be constrained.*” (Grady 1997: 37)

Grady szerint nem a fogalmi metaforák alkotják a leképezéseink legalapvetőbb szintjét, hanem az ún. *elemi metaforák*. Az elemi metaforák teljes mértékben tapasztalati alapúak, közvetlenül a fizikai tapasztalatainkból lépnek át érzékelésünk absztrakt tartományába (Littlemore 2009: 100). Az elemi metaforákból épülnek fel a komplex metaforák, ugyanakkor az előbbieket motivációja független lehet az utóbbiakétól. Általában elmondható, hogy az elsődleges metaforák – például A LOGIKAI SZERKEZET FIZIKAI SZERKEZET – motivációja könnyen kikövetkeztethető, ugyanakkor a komplex metaforák esetében – mint például A VITA ÉPÜLET – bizonytalan. Az elsődleges és összetett metaforák működését a következő példa illusztrálja: A LOGIKAI SZERKEZET FIZIKAI SZERKEZET és A FENNÁLLÁS/ÉRVÉNYESSÉG ÁLLVA MARADÁS elsődleges metaforák alkotják A VITA ÉPÜLET komplex metaforát. Ez a kapcsolat ad magyarázatot arra, miért éppen szerkezettel kapcsolatos kifejezéseken keresztül interpretáljuk a vitát és nem az épület más, konkrétabb részeivel (Kövecses 2005: 95). Az elsődleges metaforák is leképezéseken alapulnak, mint ahogy azt Grady ábrája is mutatja.

³¹ Még egy esély. <https://hvg.hu/360/hetilap360/2019/20/20192008vilag3> – hozzáférés: 2019. május 23.

SZERVEZETTSÉG (ORGANIZATION)	FIZIKAI STRUKTÚRA (PHYSICAL STRUCTURE)
Komplex szervezett egész (<i>complex abstract whole</i>)	Komplex fizikai egész (tárgy) (<i>complex physical whole (object)</i>)
A szervezett egész diszkrét aspektusai (<i>discrete aspects of organized whole</i>)	Fizikai részek (<i>physical parts</i>)
Logikus/véletlenszerű kapcsolatok (<i>logical/causal relationships</i>)	Fizikai elrendezés (<i>physical arrangement</i>)

3. táblázat. Grady ábrája a leképezések rendszeréről (Grady 1997: 46)

Az elsődleges metaforákat több fontos tulajdonság is meghatározza:

- (1) forrástartományukkal kapcsolatban elmondható, hogy közvetlen tapasztalaton alapul és alapvető fogalmakat tartalmaz (FENT, LENT, ELŐRE, HÁTRA, NEHÉZ stb);
- (2) céltartományuk abban különbözik a forrástartományuktól, hogy nem közvetlen tapasztalaton alapul;
- (3) az elsődleges metaforák tartományai között a kapcsolat egyirányú és aszimmetrikus;
- (4) az elsődleges metaforák fogalmi viszonyai elsődlegesek abból adódóan, hogy az észlelési minták a világ minden táján azonosak (Tolcsvai Nagy 2013: 214).

Egy elemi metafora több fogalmi metaforának adhat alapot. Kövecses példái az elemi metaforákra AZ INTENZITÁS HŐ vagy A TÖBB FELFELÉ IRÁNYULTSÁG. Az elemi metaforák vezetnek a komplex metaforák kialakulásához (Kövecses 2005: 224).

A fogalmi metaforaelmélet következő nagy kritikája az, hogy a fogalmi metaforák csak részben magyarázzák meg a kreatívabb nyelvi metaforákat, és a két szint közti kapcsolat meglehetősen homályos. Goatlynak sikerült kiterjesztenie a fogalmi metaforaelméletet kreatív metaforákra is (Goatly 1997, idézi Littlemore 2009: 100). Ő fogalmi metaforák helyett eredetanalógiákat (*root analogies*) határoz meg. Goatly a „*the algebra was the glue they stuck in*” („az algebra volt az a ragasztó, amelybe beleragadtak”) kreatív metaforát A FEJLŐDÉS ELŐRETARTÓ MOZGÁS eredetanalógiával magyarázza elismerve ugyanakkor, hogy a kapcsolat nagyon komplex és nem rögtön szembetűnő. Ebből a homályos kapcsolatból adódóan Littlemore szerint a kreatív metaforák tanításakor az idegennyelv-oktatásban érdekesebb nyelvi és nem fogalmi szinten foglalkozni a kreatív metaforákkal (Littlemore 2009: 101).

Más kritikák a fogalmi metafora-elmélet kutatási módszerét, a metaforák elemzésének irányát, a sematikussági vagy absztrakciós szint kérdését, a testesültség valódi

jelentőségét, illetve a metafora és a kultúra viszonyát kérdőjelezték meg. Kövecses (2006) pontról pontra veszi sorra a Lakoff–Johnson metaforaelméletét illető kritikákat magyarázatot adva azok eredetére, a kritika jogosságára vagy nem helytállóságára, és új fogalmak bevezetésével védi ki azokat (Kövecses: 2006). A tanulmány a kritikákra adott válaszokkal a fogalmi metaforaelmélet fejlődését, jelenlegi állását is bemutatja.

A fogalmi metaforák módszertani kérdéseit illetően a kritika azt kifogásolja, hogy a pontos fogalmi metaforák meghatározása mindig esetleges, jobbra intuíción alapuló. Kövecses a kritikára adott válasza abból indul ki, hogy a metaforák létezésének három szintje különböztethető meg: a *szupraindividuális* (dekontextualizált metaforák), az *individuális* (konkrét beszélők által használt metaforák) és a *szubindividuális* (fogalmi metaforák motiváltságának szintje). Kövecses szerint a kognitív nyelvészek és az elmélet kritikusai a más-más szinten történő metaforaelemzést tekintik helyesnek. Az előbbieket a szupraindividuális szintet, míg az utóbbiak az individuális szintet veszik figyelembe. Kövecses értelmezésében mindkét megközelítés helytálló, azonban a metaforák kutatásának más-más kérdéseire adnak választ (Kövecses: 2006).

A metafora sematikusságának vagy absztrakt jellegének fokára a már korábban tárgyalt jelentésfókusz és forrástartományi hatókör adja meg a választ.

A metaforák elemzésének irányát illetően a fogalmi metaforaelmélet hagyományos vonala a felülről lefelé útvonalat követi, vagyis viszonylag kevés nyelvi példa alapján határozza meg a fogalmi metaforákat. Ezeknek a belső struktúráját kutatja, tehát a figyelem középpontjában a fogalmi metaforák állnak. Az alulról felfelé építkező kutatások ezzel ellentétben nagyszámú korpuszt hoznak létre, és a metaforikus elemek konkrét szituációban való viselkedését megvizsgálva jutnak el a fogalmi metaforákhoz. A kutatás tehát a metaforikus kifejezések nyelvi működésére koncentrál.

A felülről lefelé építkező megközelítéssel szemben a kritika azt hangsúlyozza, hogy a fogalmi metaforák számos metaforikus kifejezés jelentésére nem adnak magyarázatot. Erre válasz a *szabályszerűtlenségek dominanciája elve*, ami azt jelenti, hogy „*az egyes metaforikus nyelvi kifejezések szemantikai viselkedésüket tekintve nagyrészt szabályszerűtlenek annak ellenére, hogy szabályszerű kognitív folyamatok eredményeképpen jönnek létre, mint pl. a fogalmi metaforák*” (Kövecses 2006). Ennek oka, hogy sok *metaforikus idióma* bizonyos kultúraspecifikus hatásokra jön létre, ezért nem magyarázhatók magasabb szintű, sokszor univerzális metaforák segítségével; illetve számos olyan metaforikus idióma is létezhet, amely mögött nem áll univerzális metafora (Kövecses 2006).

A metaforaelmélet önálló létjogosultságát kérdőjelezi meg a referenciaelmélet. A referenciaelmélet szerint a metaforák nem mások, mint a szószerinti–laza–metaforikus jelentés skála mentén elhelyezkedő, kontextustól függő jelentéstágítások vagy szűkítések. Egy adott kifejezés a skála metaforikus végéhez való közeli elhelyezkedése a kifejezés tágabb értelmezési lehetőségét mozgósítja. Ennek legextrémebb esete a költői nyelv. Eszerint tehát a metafora szerves részét képezi ugyan, de nem alapja az emberi kommunikációnak (Sperber 2014).

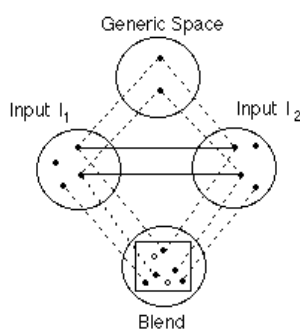
Kövecses a fogalmi metaforaelméletet ért kritikákra adott legfontosabb válasza és magyarázata a kultúraspecifikusság. Az adott beszélő nyelvi közösség tapasztalati, valamint társadalmi és történelmi háttere mélyen befolyásolja konceptualizációs folyamatait. Ez a tény teszi szükségessé, hogy az idegennyelv-tanítás – beleértve ebbe természetesen a magyar mint idegen nyelv tanítását is – a kultúra címszó alatt ne csak klasszikus értelemben vett kulturális ismereteket tartalmazzon, hanem idiomatikus kifejezések társadalmi-történelmi etimológiájára, illetve adott nyelvi közösség metaforikus preferenciáinak tanítására is figyelmet fordítson.

2.4. Blending, vagyis fogalmi integráció

A kognitív nyelvészet elméleti fejlődéséhez nagyban hozzájárult a Gilles Fauconnier és Mark Turner által bevezetett *fogalmi integráció (blending) elmélet* (Fauconnier–Turner 1998, 2002, idézi Littlemore 2009: 104), amely magyarázatot adott a fogalmi metaforák nem közvetett, a metaforaelmélet kritikussai által homályosnak ítélt referenciáira. A fogalmi integráció elmélete új megvilágításba helyezi fogalmi rendszerünk működését. Az elmélet szerint a kommunikáció folyamán több pillanatnyi és dinamikus mentális vagy konceptuális teret építünk fel, amelyeket több fogalmi tartomány is meghatároz. Ezek a mentális terek tartalmazzák az adott kommunikációs üzenet létrehozásakor és értelmezésekor felhasznált *bemeneti tartományokat*, vagyis a beszédhelyzetet meghatározó információkat (Kövecses 2005: 227). A bemeneti tartományok egymással összekapcsolódva a *fogalmi integráció* során tartalmilag új, dinamikus változó, a beszédhelyzetnek megfelelően lecserélődő vagy újra kialakuló nyelvi és fogalmi egységeket, azaz *integrált tereket, blendeket* eredményeznek. Az integrált tér jellege nemcsak metaforikus vagy metonimikus, hanem akár szemantikai is lehet. A blendben kialakult új jelentés lehet egyszeri, de akár konvencionálizálódhat is (Tolcsvai Nagy 2013: 228). A fogalmi integrációban bemeneti tartományok egész hálózata vesz részt, tehát többtartományú modellről van szó (Kövecses 2005: 228).

A fogalmi integrációs modellben a bemeneti és integrált tereken kívül egy ún. *generikus tér* is szerepet kap. Itt jönnek létre a bemeneti tartományok közötti megfelelések, amelyek alapján a bemeneti tartományok integrálódhatnak (Kövecses 2005: 231).

Tolcsvai Nagy az alkalmi fogalmi blendingre hozza fel példaként Pilinszky János Négy soros című verséből a *plakátmagány* kifejezést. A *plakátmagány* maga egy blend, amelyet a *plakát* és a *magány* bemeneti terei építenek fel. Az előtag bemeneti tere a plakátot az utcán magában álló dologként határozza meg. A magány bemeneti terét a világban, az emberi közösségben álló személy alkotja. A blend, vagyis a *plakátmagány* a 'világban, vagyis az emberi közösségben magában álló személy jelentésében valósul meg' (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 229). Hasonló módon a magyar igekötő+ige szerkezetek mindig új megvalósulásai is leírhatók blendként. Az *átlát* ige blendjében például az *át* és a *lát* két különböző bemeneti tér alkot egy blendet olyan módon, hogy abban a két bemeneti térnek csak egyes összetevői kapcsolódnak össze, egy új jelentésszerkezetet kialakítva (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 231–232). Az *átlát* ige 'valamin keresztül lát valamit' és a 'megért' fogalmi integrációjának alapvető szerkezete megegyezik: egy generikus térben két különböző tartalmú bemeneti tér integrálódásának köszönhetően jön létre a blend.



2. ábra: a blending, vagyis a fogalmi integráció általános sémája, ahol a „Generic Space” a generikus tér, az „Input” a bemeneti tér, a „Blend” pedig a fogalmi integráció (forrás: <http://markturner.org/blending.html> – hozzáférés: 2019. szeptember 5.)

A generikus terek és bemenetek tartalma azonban eltérő a két különböző jelentés esetében. A 'valamin keresztül lát valamit' jelentésnél a két bemeneti tér (az *át* és a *lát*) „az ágens észlelési műveletekkel” generikus térben találkozik. Az *át* bemeneti teret a „keresztülmegy valamin → valami máshoz”, a *lát* bemeneti teret pedig a „vizuálisan észlel → valamit” alkotja. Ebből jön létre az 'átlát valamin keresztül → valamire'

fogalmi tér, vagyis az *átlát* ige 'valamin keresztül lát valamit' jelentése (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 231).

A 'megért' jelentés fogalmi integrációja az ágens kognitív műveletekkel generikus térben történik. A fogalmi integráció az *át* 'tájékozódik → kötött, strukturált régióban' bemeneti teréből és a *lát* 'specifikálatlanul megért → valamit' bemeneti teréből jön létre, és a 'megért tájékozódással → strukturált entitást' jelentést tartalmazza (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 232).

A következő ábra a SEBÉSZ MINT HENTES metafora fogalmi integrációjának létrejöttét mutatja be. Az ábra jól érzékelteti a bemeneti terek (*sebész* és *hentes*) egyes szerkezeti elemei közötti megfeleléseket és azok integrált jelentéseit a létrejött fogalmi térben.

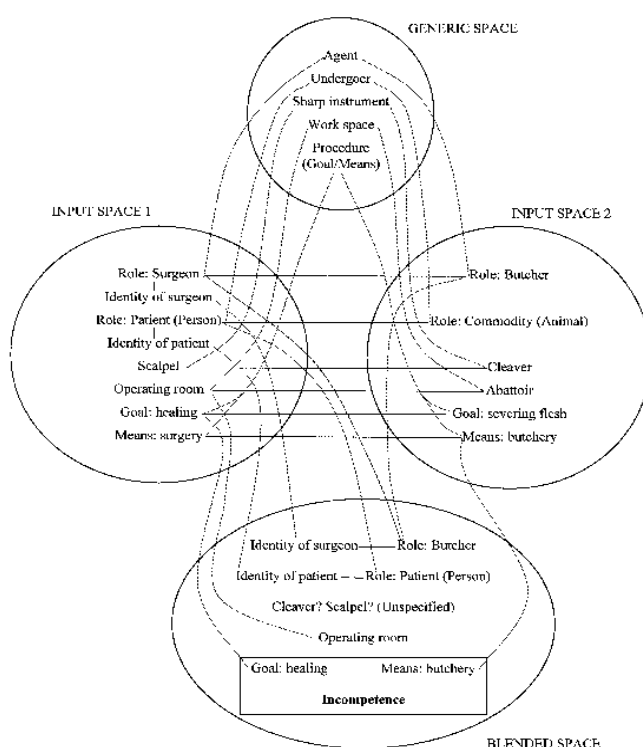


Figure 1. Conceptual integration network: Surgeon as butcher

3. ábra: a „surgeon as butcher” („a sebész mint hentes”) metafora fogalmi integrációja (Grad-Oakly-Oulson 1999). Forrás: <http://markturner.org/blendaphor.html> – hozzáférés: 2019. szeptember 5.)

Mindez azt jelenti tehát, hogy a fogalmi integráció folyamán a konceptuális tartományoknál tágabb határú mentális terek kerülnek kapcsolatba egymással alapvetően folyamatszerűen, a fogalmi metaforák pedig nem közvetlenül a forrás- és céltartomány között jönnek létre, hanem egy másik fogalmi térben, a blendben (Tolcsvai Nagy 2013: 216). Ennek alapján a metafora jelentése nem kötődik konkrétan sem a forrás-, sem pedig

a céltartományhoz, hanem az integrált térben jön létre. A létrejövő jelentés kiemelkedő szerkezetként (*emergent structure*) definiálható (Littlemore 2009: 103).

A fogalmi integráció elmélete abban is újdonságot hozott, hogy a forrás- és céltartományokat nem meghatározott, merev entitásoknak tekinti, amelyek közötti megfelelések pontosan leírhatók, hanem sokkal inkább dinamikus és átmeneti mentális tereknek tartja. Ezek a terek akkor keletkeznek, amikor bizonyos jelentések kifejezéséhez valóban szükség van rájuk (Littlemore 2009: 104). Az így keletkező metaforák egy jó része ideiglenes marad, másik részük viszont a metafora létrehozásában szereplő faktorok interakciójától függően megmarad a nyelvben, és részévé válik annak.

A blend funkciói és tulajdonságai négy alapvető pontban foglalhatók össze. Ennek alapján a blend:

- 1) továbbfejleszti és magasabb szintre helyezi a forrás- és céltartomány közötti megfeleléseket;
- 2) kapcsolódó eseményeket integrál, azokból ilyen módon komplexebbeket létrehozva;
- 3) dinamikus, mivel a fogalmi integráció során új tereket aktivál, és korábban aktiváltakat modifikál;
- 4) nem feltétlenül rendelkezik a bemeneti terek eredeti forrás- és céltartományi szerkezetével, sőt saját szerkezete nem is feltétlenül koherens azokéval (Mendoza Ibáñez 2009: 215).³²

A fogalmi integráció elmélete abban járult hozzá a nyelvtanulók metafora-produkciójáról alkotott elmélethez, hogy segítségével magyarázatot lehet adni a nyelvtanulók által létrehozott olyan metaforákra, amelyek sem a forrás-, sem pedig a célnyelvnek nem felelnek meg (Littlemore 2009: 95).

2.5. A fogalmi metaforák és a nyelvi metaforák viszonya

Fentebb került említésre, hogy a fogalmi metaforaelmélet egyik kritikája szerint a fogalmi metaforák az esetek egy jó részében nem adnak magyarázatot a nyelvben realizálódó metaforikus kifejezésekre, vagyis a nyelvi kifejezéseknek nem mindegyike metaforikus.

Casasanto (2009) az idő–tér kapcsolat mentális leképződéséhez és annak nyelvi megjelenéséhez kapcsolódó kutatásaiból levont következtetések is azt a kritikát támasztják alá, hogy a fogalmimetafora-elmélet nem ad minden nyelvi jelenségre magyarázatot:

³² Ez azt jelenti tehát, hogy a blendben az invariancia-elv már nem érvényesül.

- (1) A nyelvi metaforákban megjelenő tér és idő közötti aszimmetrikus kapcsolat megjelenik a nyelvinél sokkal alapvetőbb távolság és időtartam reprezentációkban is.
- (2) A tér is idő kapcsolatának nem nyelvi reprezentációi erősen specifikusak, és megjósolhatók a beszélő anyanyelvének sajátosságai alapján.

A (2)-es ponttal kapcsolatban például az angol nyelv metaforái azt mutatják, hogy a beszélők az időt térbeli távolságként értelmezik. Ugyanakkor a görög nyelv metaforái az időt egy háromdimenziós térben felhalmozódó anyagmennyiségként képezik le.³³ Angol és görög anyanyelvi beszélőkkel végzett kísérletek is alátámasztják ezt a nézetet (Casasanto 2009: 129).

A szerző arra is felfigyelt, hogy az angol nyelv metaforái szerint az angolok mentális reprezentációjában az idő egy függőleges skálaként jelenik meg. Erre utalnak az olyan kifejezések, mint például *we are coming up on the deadline* (Casasanto 2009: 130). Ezzel párhuzamosan az is elmondható, hogy az angol beszélők események sorát egy vízszintes skála mentén képzelik el, ehhez tartozik az a képzetük, hogy a múlt a beszélő mögött, a jövő pedig a beszélő előtt helyezkedik el. Ugyanakkor történetmesélés közben tett gesztusok vizsgálatából az derült ki, hogy az angol beszélők egy bal–jobb skála mentén helyezték el a narráció időrendjét. Ez utóbbi felfedezés meglepő annak fényében, hogy az angol nyelvből teljes mértékben hiányoznak az időt bal–jobb tengely mentén konceptualizáló kifejezések. Ha nyíltan rákérdeztek, hogy történetmesélés közben hogyan gesztikulálnának, minden angol anyanyelvű válaszadó a beszélő előtti és mögötti térre utalt. Ezen ellentmondások arra engednek következtetni, hogy az idő mentális leképeződésével kapcsolatos tudatos és nem tudatos gesztikuláció nem esik egybe, amely tény megcáfolja a fogalmimetafora-elméletet. Casasanto hasonló kísérleteket végzett az idő és a sebesség viszonyának mentális sémájára. Ezzel kapcsolatos eredményei arra utalnak, hogy idő és sebesség viszonyát legalább két, egymásnak ellentmondó séma mentén látjuk, amelyekből csak az egyik jut metaforikusan kifejezésre (Casasanto 2009: 131–132).

A hasonlóság és fizikai közelség mentális-metaforikus kapcsolatát vizsgálva Casasanto arra a következtetésre jutott, hogy a hasonlóság fogalmunk nagyban függ a

³³ Néhány konkrét, tetszőlegesen kiválasztott metaforikus kifejezés alapján a magyar nyelvvel kapcsolatban elmondható, hogy többféleképpen konceptualizálja az időt. A *valakinek nincs ideje, az elfogy valakinek az ideje, valakinek nem marad/nem jut ideje valamire* és a *valaki pazarolja az idejét* kifejezések AZ IDŐ FOGYÓESZKÖZ fogalmi metafora meglétére utalnak. A *repül/múlik/közeleg/eljön/elérkezik/elszáll az idő* mögött az IDŐ KÖZLEKEDÉSI ESZKÖZ fogalmi metafora rejtőzhet.

térbeli távolsággal kapcsolatos tapasztalatainktól, de ugyanakkor ezt a nyelv térrel kapcsolatos metaforikus kifejezései nem mindig vetítik azt előre (Casasanto 2009: 142).

Purdon (Purdon 2001, idézi Deignan 2003) példája, hogy spanyol és angol anyanyelvűeket megkérdezve a kutyákról kialakított mentális képükről nagy többségükben pozitív válaszokat adtak, főleg a hűség fogalmát társítva a kutyákhoz. (A magyar nyelvi beszélők erről hasonlóan gondolkodnak, legalábbis erre utal *'a kutya az ember legjobb barátja'* nyelvi fordulat.) Ennek ellenére a spanyol és az angol is bővelkedik olyan kifejezésekben, amelyekben a *kutya* szó negatív értelemben jelenik meg: *'Let sleeping dogs lie!'* ('Ne ébreszd fel az alvó ördögöt!'), *'tener una vida de perros'* ('kutyául megy a sorsa'). Hasonló, a kutyához kapcsolódó negatív példák a magyar nyelvben is előfordulnak: *kutya meleg, valaki kutyául érzi magát, kutyából nem lesz szalonna* stb.

Boaz Keysar és Martin Bly is elutasítják azt az elméletet, miszerint az idiómák létrejöttét fogalmi metaforák motiválják. Szerintük az idiómák nem bizonyítanak fogalmi leképeződéseket, ugyanis egyforma mértékben utalhatnak, illetve nem utalhatnak fogalmi struktúrák létezésére (Keysar–Bly 1999: 1564). A szerzők egyfajta tükrökként határozzák meg idiómákat, amelyek azokat a struktúrákat tükrözik vissza, amelyeket a nyelvhasználók beléjük látnak (Keysar–Bly 1999: 1572).

Általában levonható az a következtetés, hogy a nem nyelvi tartományok közötti kapcsolatra nem mindig utalnak nyelvi metaforák. A nyelvi metaforák csak néhány, a hasonlóságot és az időt strukturáló fogalmi metaforára világítanak rá. Azonban ha a nyelvi metaforák nem is képesek egzakt módon kapcsolatok szemléltetésére, mindenképpen fontos kapcsolatokra mutatnak rá a forrás- és a céltartomány között.

Összefoglalva: míg a nyelvi metaforák nem mindig tükrözik a fogalmi struktúráinkat, a fogalmi metaforáink igen (Casasanto 2009: 143).

Littlemore három fő gondolat mentén határozza meg a fogalmi és a nyelvi metaforák közötti különbségeket:

- A fogalmi metaforák „össze nem illő” tartományokat kötnek össze, míg a nyelvi metaforák „össze nem illő” szavakat.
- A fogalmi metaforák mélyen beágyazódva találhatók meg egy adott nyelv beszélőinek tudatalattijában, ugyanakkor a nyelvi metaforák a nyelv felszíni szerkezetéhez köthető jellemzők.
- A fogalmi metaforák egy olyan strukturált rendszert képeznek, amely absztrakt gondolatoknak ad alapot. A nyelvi metaforák egy-egy konkrét

dolog kifejezésére vagy egy adott funkció betöltésére hivatottak (Littlemore 2009: 98).

A fogalmi metaforák tehát, bár sokszor segítenek megérteni a nyelvi metaforákat, nem jelentik azok feltételét.

2.6. A metaforák diskurzusszervező szerepe

A metaforáknak három fontos, egyidejűleg megjelenő szerepe van a diskurzusban: egyrészt egy jelentést reprezentálnak a szöveg felszínén; másrészt egy gondolatot vagy szituációt testesítenek meg; harmadrészt pedig egy üzenetet vagy cselekedetet közvetítenek. Ebből következik, hogy a metaforák kifejezéseként, fogalomként és üzenetként is elemezhetők. Kifejezéseként a nyelvtani szerkezetük és szókincsük kerül a vizsgálódás középpontjába; fogalomként a logikai és ismeretstruktúrájuk fogalmi elemzése történik; üzenetként pedig a metafora kommunikációban betöltött szerepe kerül előtérbe (Steen 2006).

A metaforának a kommunikációban az üzenetet finomító szerepe is lehet, amely közvetve a metafora nem elhanyagolható arcvédő funkcióját jelenti.

„A finom fogalmazáshoz gyakran használjuk a szavak jelentésének tágítását és szűkítését, de ha egy olyan absztrakt tulajdonságra szeretnénk utalni, amit talán nyers lenne egyenesen kimondani, mindig kereshetünk egy olyan konkrét fogalmat, amely magában hordozza. Így aztán olyan módon fejezhetünk ki valamit, mintha nem is mondtunk volna semmit – lehet, hogy ezért olyan gyakori a hétköznapi nyelvben speciális trópus a metafora.”
(Forgács 2014: 401)

Tolcsvai Nagy egy tanulmányában Jelenits Istvánnak *A mélypont ünnepéye* című Pilinszky János-kötethez írt bevezetőjét vizsgálva a metafora szövegben való érvényesülésére, a szöveg jelentéséhez való hozzájárulására, valamint koherenciaszervező erejére mutat rá. Az elemzés során Tolcsvai Nagy elválasztja egymástól a spontán olvasással, az analízis során spontán tudás alapján és a nyelvészeti elemzéssel detektálható metaforákat, valamint megnevezi a mögöttes fogalmi metaforákat is (Tolcsvai Nagy 2013: 223–225). Elemzése rávilágít a metaforák mindenütt jelenlévő mivoltára mindennapi szövegeinkben. A vizsgálat alapján Tolcsvai Nagy a következő eredményekre jut:

- (1) mindennapi kommunikációnkat áthatják a nyelvi és a – háttérüket adó – fogalmi metaforák;

(2) felhasznált metaforáink konvencionalitás és újszerűség szempontjából széles skála mentén helyezkednek el;

(3) az egy szövegben felhasznált metaforikus kifejezések a lehető legváltozatosabb, egymással nem is mindig összefüggő fogalmi tartományokból származnak, amely tény nem zavarja a megértést, hacsak nem áll fenn két fogalmi tartomány között erős összeférhetetlenség (Tolcsvai Nagy 2013: 227).

Tolcsvai Nagy következtetései a fogalmi metaforákkal és a nyelvi metaforikus kifejezésekkel való foglalkozás tantermi – jelen disszertáció esetében a magyar mint idegen nyelv oktatására is vonatkoztatható – fontosságát is igazolják.

2.7. Részösszefoglalás

A metafora már az ókor óta létező fogalom, kutatása a nyelvészetben belül önálló területté azonban csak a kognitív nyelvészet újszerű megközelítésének köszönhetően vált. A kognitív nyelvészet metafora-elmélete szerint az ember a világot fizikai tapasztalatai alapján fogalmi metaforákban, valamint azokból származó kulturális, társadalmi stb. eredetű nyelvi metaforákban képezi le. Ezen leképezések létrejöttében kategóriáink azok prototípusaival és periférikus elemeivel együtt, illetve a világról alkotott tudásunk reprezentációját jelentő fogalmi keretek is szerepet játszanak.

A fogalmi metaforák egy része univerzális, mások azonban nyelv- és kultúraspecifikusak. A nyelvi metaforák hasonlóképpen megegyezést mutathatnak egyes kultúrákban, azonban teljességgel eltérőek is lehetnek. Nyelvi megvalósulásuk mutathat párhuzamokat, de strukturálisan teljesen különböző is lehet.

Mivel a fogalmi metaforák jó része testesültségen alapul, gyakori forrás- és céltartományok detektálhatók, mint például az előbbi esetében az *emberi test*, az *állatok* vagy a *sport és játékok*; az utóbbi esetében pedig a *mentális*, *érzelmi állapotok* vagy a *társadalmi csoportok és folyamatok*. Természetesen egy-egy nyelvnek meg lehetnek a preferált cél- és forrástartományai, amelyek más nyelvekhez képest több metaforát termelnek ki.

Az idegennyelv-oktatásban a metaforák tanításának ugyanúgy, mint más polilexikális elemekének, sarkalatosabb szerepet kell kapnia. A metaforák oktatása nemcsak a nyelvtanulók szókincsének és kulturális ismereteinek gazdagítására szolgál, hanem a célnyelv gondolkodási sémáinak bemutatására is. A nyelvi metaforák mellett a fogalmi metaforák is megjelenhetnek a tanmenetben, amelyek azonkívül, hogy segítik rendszerezni a nyelvi metaforákat, a célnyelv fogalmi szerkezetére is reflektálnak.

II. A metaforák kulturális egyezései és különbségei. A fogalmi metaforák univerzalitása és egyedi tudati/nyelvi megvalósulásai

1. Az univerzális fogalmi metaforák eredete

Számos, egymással rokonságban nem lévő nyelv mutat hasonlóságot abban, hogy milyen fogalmi metaforák segítségével konceptualizál bizonyos fogalmakat. A kognitív nyelvészet metaforákra vonatkozó princípiumait és a metaforák esetében a tapasztalati motiváció fontosságát figyelembe véve erre a legvalószínűbb magyarázat az, hogy a metaforák egy jó részének univerzális motiváció vagy tapasztalat, vagyis a testesültség az alapja (Kövecses–Benczes 2010: 96, Kövecses 2005: 169). Az univerzális motiváció és tapasztalat, vagyis a testesültség kényszere (*pressure of embodiment*) a kultúrák között megegyező elsődleges metaforákat eredményez (Kövecses: 2010). Ennek egyik klasszikus példája a boldogság fogalmának hasonló konceptualizációja az olyannyira különböző nyelvekben és kultúrákban, mint a magyar, az angol vagy a kínai. Mindhárom nyelvben megtalálhatók a boldogsággal kapcsolatos A BOLDOGSÁG FENT VAN (például *valaki a fellegekben jár*), A BOLDOGSÁG FÉNY (például *valakinek felderül az arca*) és a BOLDOGSÁG EGY TARTÁLYBAN LÉVŐ FOLYADÉK (például *valaki úszik a boldogságban*) fogalmi metaforák (vö. Kövecses–Benczes 2005: 95–96). A DÜH EGY TARTÁLYBAN LÉVŐ FORRÓ FOLYADÉK (ebből származó metaforikus kifejezések például a magyarban *felfortyan valaki, felforr valakinek a vére* stb.) generikus metafora szinte minden nyelvben való meglétére is az ember két alapvető testi-fizikai tapasztalata szolgál magyarázattal. Az egyik, hogy az ember a saját testét tartályként érzékeli; a másik pedig a düh során érzett fiziológiai tapasztalatok: az emelkedő nyomás az izmokban és a tüdőben, a nyak és az arc elvörösödése stb. (Kövecses 2005: 175).

Az univerzális metaforák létrejötte nem csupán a testesültséggel magyarázható. Az állapotokat, a változásokat, az okokat, a cselekvéseket és a célokat konceptualizáló ESEMÉNYSTRUKTÚRA-metafora szintén univerzális fogalmi metaforákat eredeztet. Ez a metafora áll olyan fogalmi metaforák hátterében, mint A NEHÉZSÉGEK AKADÁLYOK (például *megkerüli a problémát, valaki akadályba ütközött, valaki megugorja a léce*) vagy A VÁLTOZÁSOK MOZGÁSOK (például *az örületbe kerget valakit*) (Kövecses 2005: 179–180).

2. Kultúrák között eltérő fogalmi metaforák létrejötte

A nem univerzális metaforák a biológiai örökségtől függetlenül a szocializációs folyamat és a történelmi-társadalmi-értékrendi fejlődés során gyűjtött tapasztalatokból származnak (Mikołajczyk 2004: 334, idézi Bańcerowski 2005: 204).

Ezeket a kultúrától, társadalmi-földrajzi környezettől és az egyén személyes körülményeitől függő tényezőket definiálja Kövecses a *kontextus kényszereként* (*pressure of context*) (Kövecses 2010). Ennek Kövecses szerint három fő fogalmi megnyilvánulása lehetséges.

Először is egy adott fogalmi metafora eltérő kiterjedéssel rendelkezhet adott céltartomány kapcsán, vagyis hogy adott kultúra más, csak rá jellemző forrástartományt is bevon egy céltartomány értelmezésére. Erre példa a kínaiban A BOLDOGSÁG SZÍVBEN LÉVŐ VIRÁG fogalmi metafora (Kövecses 2010: 188). További példa, hogy a magyar nyelvben az EMBER, NÖVÉNY, ÁLLAT, ÉPÜLET és GÉP fogalmak közös céltartománya az ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZER (például ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK EMBEREK: „A hazai középvállalatok adják a magyar gazdaság gerincét”³⁴; ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK NÖVÉNYEK: *politikai összefonódások*; ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK ÁLLATOK: *valaki darázsfészekbe nyúl*; ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK ÉPÜLETEK/GÉPEK *a közigazgatás felépítése és működése* stb.). Az angol, portugál, japán, és tunéziai arab példáit összehasonlítva úgy tűnik, hogy a négy nyelv csak az ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK ÉPÜLETEK elsődleges metaforában egyezik meg a magyarral (Kövecses: 2005b).

Másodszor egy adott fogalmi metafora kidolgozottsága adott céltartomány kapcsán eltérő lehet. A magyarban és az angolban is létező A TEST AZ ÉRZELMEK TARTÁLYA fogalmi metafora esetében úgy tűnik, hogy a magyar nyelv az angolnál erőteljesebben hangsúlyozza a *fej* szerepét (*valakinek fő a feje valamitől, valakinek gőzölög a feje, valaki forrófejű* stb.) (vö. Kövecses 2005: 189; Bańcerowski 2007: 389–390).

Harmadszor egy adott céltartománnyal kapcsolatos metonimikus, illetve metaforikus folyamatok eltérő módon hangsúlyozódnak, vagyis bizonyos kultúrák a metaforizációs, mások pedig a metonimikus folyamatokat részesítik előnyben (Kövecses 2005: 187). A Kövecses–Benczes szerzőpáros ismerteti Charteris-Black vizsgálatát is, akinek kutatásai arra mutattak rá, hogy a szájjal, a nyelvvel és az ajkakkal kapcsolatos kifejezések az

³⁴ <https://www.portfolio.hu/vallalatok/a-hazai-kozepvallalatok-adjak-a-magyar-gazdasag-gerincet.262735.html> – hozzáférés: 2019. szeptember 3.

angolban inkább metonímiákhoz, míg a malájban inkább metaforákhoz kapcsolódnak (Kövecses–Benczes 2010: 113–114).

2.1.1. A kultúraspecifikus metaforák három dimenziója

Minden csoport (nemzeti, kulturális és társadalmi értelemben) és egyén rendelkezik *megkülönböztető emlékezettel* (*differential memory*), amely tartalmazza múltjának és közelmúltjának legmeghatározóbb eseményeit.

A frazeologizmusokban rögzült világ az, amelyben egy nemzet élt, és ezzel együtt azon társadalmi-politikai szokásai is, amelyek az adott kulturális és civilizációs körhöz való tartozásáról tanúskodnak. Tehát a frazeologizmusok olyan tulajdonságokat fejeznek ki, amelyeket relevánsnak lehet tekinteni az adott nyelv- és kultúrközösség számára. Itt elsősorban az adott nemzetre, civilizációs vívmányaira és a nyelvére jellemző társadalmi-kulturális tudásra, más szóval a nemzeti-kulturális komponensre gondolunk, amely magába foglalja az expresszív, morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai valamint nyelvtörténeti és kultúrtörténeti aspektust is. Hozzá tartoznak még az adott nyelvközösség kultúrájára nézve specifikus kultúrmintákkal, mentalitással, hagyománnyal, folklórral, értékrenddel, a társadalmi és politikai élet struktúrájával stb. kapcsolatos jelenségek. Ide tartozik az ún. szocio-kulturális idiomatika is. (Bańcerowski 2001: 45–52, idézi Bańcerowski 2013: 33)

A kultúránként eltérő metaforák három különböző dimenzióban határozhatók meg. Az első a Kövecses által *kongruenciának* nevezett jelenség, amely elsősorban a generikus metaforából nyert specifikus szintű metaforákra vonatkozik (Kövecses 2010). A *kongruens metaforák* esetében létezik egy generikus séma, amelyet minden egyes, ezzel a generikus sémával rendelkező kultúra maga tölt fel megfelelő metaforákkal.

Nagyobb eltéréseket okozhat a metaforikus kifejezésekben, ha egy adott kultúra eltérő forrástartományt használ fel egy adott céltartomány megfogalmazására. A magyar nyelv például a *falrahányt borsó* vagy a *valaki a falnak beszél* képét és metaforáját használja fel annak kifejezésére, amikor valaki nem hallgat mások tanácsára. A japán nyelv ugyanezt a *ló fülébe prédikál*³⁵ metaforával írja le.

Másik lehetséges helyzet, hogy két kultúra ugyanazokra a forrás- és céltartományokra támaszkodik egy-egy jelenség konceptualizációjakor, ugyanakkor elemeik közül eltérő módon választ. A magyar *két legyet egy csapásra* kifejezés a japánban például *egy kő két madár*³⁶ formában jelenik meg.

³⁵ Latin betűs átírással: *uma-no-mimi-ni-nenbutsu*. Ezen kifejezés arra utal, hogy a csökönyösséget, amit a magyar nyelv a szamár képéhez társít, a japán a lóéval asszociálja.

³⁶ Latin betűs átírásban: *isseki nichō*.

A kultúrák közti eltérések harmadik forrása, hogy egy adott kultúra kizárólag csak rá jellemző, teljesen egyedi fogalmi metaforákat, illetve metaforikus kifejezéseket fejleszt ki.

2.2. A tapasztalati fókusz szerepe a kultúraspecifikus metaforák létrejöttében

Az, hogy az egyes kultúrák miért és hogyan töltik meg különböző tartalommal az adott fogalmi metaforákat, vagyis miért alakulnak ki specifikus metaforák, elsősorban eltérő tapasztalati tényezőkre és kognitív preferenciákra vezethető vissza. Ez utóbbiak egy adott fizikai tapasztalat testesültsége során meghatározzák, hogy abból egy kultúra melyiket választja ki, melyiket hangsúlyozza fogalmi metaforáinak kialakítása folyamán. Ezt a jelenséget Kövecses különböző *tapasztalati fókusz*ként (*differential experimental focus*) definiálja. Az eltérő tapasztalati fókuszt nemcsak fizikai, hanem történelmi, társadalmi, kulturális tényezők is befolyásolhatják (Kövecses 2010: 207–209).

A metaforák kultúrák közötti különbségeinek az egyik legfontosabb forrása az *eltérő kontextus*. Eltérő tapasztalást okozhat eltérő fizikai környezet, kulturális kontextus, illetve kommunikációs szituáció. Az eltérő fizikai környezetből származó konceptualizálásra jó példa egy hindi anyanyelvű beszélő (*valami*) *nehezebb, mint megmászni az Everestet*³⁷ kijelentése. A hindi beszélőt egyértelműen a magas hegyekkel körülvett fizikai környezete befolyásolta a metafora használatában. Másik, hasonló példa a japánból származik: *több van (valami)ből, mint kombini-ből*.³⁸

A történelem, a történelmi tapasztalatok is fontos szerepet játszanak abban, hogy egy adott kultúra hogyan metaforizálja az őt körülvevő világot. Boers szerint a *kalap* és a *hajó* fogalmak az angolban nagyobb számú metaforikus kifejezést eredeztetnek, mint a francia nyelvben. Ugyanakkor a francia nyelv sokkal több a *ruhaujjal* és az *étellel* kapcsolatos metaforikus kifejezést ismer. Ez a tény is történelmi-társadalmi okokra vezethető vissza (Boers 2000: 16; Boers és Demecheleer 2001).

Az alternatív metaforák létrejötte egyaránt alapulhat forrástartományi vagy céltartományi kiterjesztésen. A forrástartomány alapú metaforikus kreativitásnak (ahol a kreativitás nem konvencionális metaforák produkcióját, illetve használatát jelenti) két fajtája van: a forráson belüli (*source-internal*) és azon kívüli (*source-external*).

³⁷ Saját gyűjtés, 2019. július 19.

³⁸ A *kombini* elnevezés a Japánban nagyon elterjedt, valóban minden sarkon megtalálható, ún. *convenience store*-okra utal. Ezek a boltok olyan, több funkciót is betöltő éjjel-nappali elárúsító helyek, amelyekben élelmiszervásárlás mellett lehet rezsiszámlát és adót fizetni, színházjegyet vásárolni, interneten vásárolt termékeket átvenni stb.

Forráson belüli kreativitás esetéről van szó, amikor a forrástartomány általában használt elemei egy kiterjesztéssel gazdagodnak. A következő idézetben „*Egymás nyitott-könyv-életéből kihullott könyvjelzők / vagyunk,*”³⁹, amelyben a megszokott AZ ÉLET EGY KÖNYV metafora a könyv forrástartomány használatába bevonódik az újszerű *könyvjelző* elem. Forráson kívüli kreativitás áll fenn abban az esetben, ha új forrástartomány lép be egy adott céltartomány értelmezésébe. Erre példa a kínaiban a fentebb is említett a BOLDOGSÁG EGY VIRÁG A SZÍVBEN metafora (Kövecses 2010: 208).

A céltartományhoz kapcsolódik a célmotivált kreativitás (*target-induced*), amelyről akkor beszélhetünk, amikor egy céltartomány értelmezésébe a forrástartomány új struktúráit vonjuk be. AZ EURÓPA EGY ÉPÜLET metafora esetében az épülethez kapcsolódó elemeket sokszor használjuk Európa értelmezésére⁴⁰, de például a vészkijárat vagy a tűzlépcső alkalmazása egy újszerű megközelítés lenne (vö. Kövecses 2010b: 724).

A japán nyelv sok olyan, a hasat és a dühöt összekapcsoló, más nyelvekhez képest újszerű, metaforikus kifejezést is kitermelt, amelyeknek fogalmi metaforikus alapja a DÜH A HASBAN VAN kognitív leképezés (Kövecses–Benczes 2010: 96). Ilyen például a *hara* (=has) *ga tatsu* 'feláll/felszál valakinek a gyomra' kifejezés, aminek 'valaki dühös lesz' jelentése van. A *has* kandzsija a japán nyelvben a 'lélek', illetve 'belső érzés' jelentésekkel is bír. Ezek a konnotációk is állhatnak annak háttérben, hogy nemcsak a dühvel, hanem más érzelmekkel, emberi karakterrel kapcsolatos kifejezések is a *hashoz* kapcsolódnak. A „*haraguroi*”, 'sötét hasú' kifejezés azt jelenti, hogy 'valakinek sötét lelke van'.

³⁹ Kemény István (1996): Egy nap élet. In. Uő.: *A néma H*. Pesti Szalon Könyvkiadó. Budapest. 1996.

⁴⁰ A disszertáció jelen fejezetének írásának idején közeledett a brexit 2019. október 31-i határideje, amelynek kapcsán a felforrósodott helyzetben a magyar sajtó már nem csupán Nagy-Britannia *kilépéséről* (AZ EURÓPAI UNIÓ EGY ÉPÜLET, amelyből ki lehet lépni), hanem egyenesen a *kizuhanásáról* beszélt: *Brexit: ebből kizuhanás lesz, fájdalmas EU-pénz vágásra készülhet Magyarország is!*

<https://www.portfolio.hu/unios-forrasok/gazdasagfejlesztes/brexit-ebbol-kizuhanas-lesz-fajdalmas-eu-penz-vagasra-keszulhet-magyarorszag-is.336195.html> – hozzáférés: 2019. szeptember 3. Másik példa ugyanerre a HVG egy cikkéből: „Egyvalamiben többségi álláspont alakult ki a Brexit-hívők és a Brexit-ellenesek táborában: nem akarnak megállapodás nélkül kilépni az EU-ból. Az október 31-ei határidő közeledtével a szemben álló felek között még ádázabb a küzdelem, melynek vége mégis *kizuhanás* lehet.” (Tálas Andrea: Független játsszámak. HVG, 2019. szeptember 5, online:

<https://m.hvg.hu/360/hetilap360/2019/36/20193608vilag1> – hozzáférés: 2023. május 29) Az idézet abból a szempontból is érdekes, hogy rávilágít, az Egyesült Királyságban a Brexit körül végbemenő huzavonát a külső szemlélő harcként konceptualizálja: „*a szemben álló felek között még ádázabba a küzdelem*”, vagyis A BREXIT HARC.

Az eltérő tapasztalati fókusz tényezői	Az eltérő tapasztalati fókusz metaforára gyakorolt hatása
eltérő kontextus (globális kontextus)	forrástartományon belüli és kívüli kreativitás
történelem, társadalmi fejlődés (megkülönböztető emlékezet)	céltartományhoz kapcsolódó célmotivált kreativitás

4. táblázat: az eltérő tapasztalati fókusz tényezői és metaforára gyakorolt hatásuk

Összefoglalva tehát a kultúraspecifikus metaforák eltérései a tapasztalati fókusz és a megkülönböztető emlékezet különbségeivel magyarázhatók. Ezek a tényezők határozzák meg, hogy egy adott kultúra vagy kulturális csoport milyen nyelvi metaforákkal tölti fel az univerzális sémákat, illetve hogy azoktól függetlenül létrehoz-e újakat.

2.2.1.1. Metaforikus kreativitás, metaforák egyéni különbségei

Mind a költői, mind az egyéni metaforikus kreativitás alapja a *lokális kontextus*. E fogalmon a közvetlen fizikai és társadalmi keretet, az adott nyelvi és kulturális kontextust, valamint a diskurzus fő elemiről való ismeretet értjük. Mindezeket a tényezőket együttesen, egymásba ágyazva használjuk a diskurzus során, amelynek eredményeképpen kontextusmotivált (*context-induced*) metaforák jönnek létre (Benczes–Kövecses 2010: 107–113; Kövecses 2010b). A metaforák létrehozásához és dekódolásához elengedhetetlen a lokális kontextus ismerete a kommunikációban. A politikai beszédek nyelvezete és az újságírói nyelv például nagyon sok egyedi, kreatív, sokszor ideiglenes, a lokális kontextuson alapuló metaforát termel ki (Kövecses–Benczes 2010: 107–110). Mivel ezek nagyon konkrét, adott pillanatban érvényes jelenségeket konceptualizálnak, dekódolásuk csak akkor lehetséges, ha az üzenet olvasója ismeri a társadalmi-kommunikációs kontextust.

*A Róma beelőzte az Orbán-kormányt a kínai úton*⁴¹ főcím csak akkor értelmezhető, ha az olvasó ismeretei kiterjednek arra, hogy a *kínai út* egyaránt utal a klasszikus Selyemútra, illetve azokra az új, konkrét kereskedelmi útvonalakra, amelyeken keresztül Kína gazdasági expanziót hajt végre.

Szintén egy szépen kibontott, kreatív metaforáról van szó abban a cikkben, amelyben Fátyol Hermina színésznőt vulkánként konceptualizálja az újságíró: „...*Fátyol Herminában úgy fortyognak az indulatok, mintha nem egy antiszerelmesfilmet, hanem*

⁴¹ https://hvg.hu/gazdasag/20190323_Roma_beelozte_az_Orbankormanyt_a_kinai_uton
– hozzáférés: 2019. március 24.

egy természetfilmet néznénk egy aktív vulkánról, csak az a különbség, hogy rajta végig érezni, hogy tele van titkokkal, amiket semmilyen szeizmográf nem fürkészne ki”.⁴² A színészről vulkánként való megjelenítését nemcsak az explicit módon használt *vulkán* szó használatával éri el a filmkritika szerzője: a vulkán fogalmi keretéhez tartozó *fortyog*(ó lava) és *szeizmográf* szavak használata is a metaforikus konceptualizációt szolgálja. Ez az a jelenség, amit Kövecses a koherencia kényszerének (*pressure of coherence*) nevez, vagyis, hogy a metafora csak akkor teljesezhet ki, ha koherensen végigvonul a szövegben.

A személyes élettörténet, az önreflexió és az *egyéni kontextus* is fontos szerepet játszik a metaforikus konceptualizációban. Kövecses szerint a bennünket foglalkoztató dolgok is eredményezhetnek metaforákat (Kövecses–Benczes 2010: 111). Számos olyan, nem feltétlenül nyelvészeti kutatás is létezik, amelyek depresszióban szenvedőknek a betegségük leírására használt konvencionális és egyedi metaforáit vizsgálja (vö. McMullen 1999; McMullan–Conway 1994, 1996, Potts és Semino 2019).⁴³

Összefoglalva tehát, az univerzálisnak tekinthető metaforák a testesültség és az ESEMÉNYSTRUKTÚRA-metafora nyomása alatt jönnek létre. A kultúraspecifikus metaforák az adott kultúra globális kontextusában születnek meg, míg az egyedi, egyéni metaforáknál a lokális és egyéni kontextus a meghatározó. A kreatív metaforák esetében az értelmezhetőség kritériuma a koherencia kényszere szabályának betartása.

Kényszer és kontextus		Metaforák egybeesései és különbségei
testesültség kényszere	⇒	univerzális metaforák
globális kontextus	⇒	kultúraspecifikus metaforák
lokális és egyéni kontextus	⇒	ideiglenes, egyéni metaforák
koherencia kényszere és kontextus a metaforákban	⇒	kreatív metaforák

5. táblázat: Kontextusok és nyomások a metaforikus konceptualizációban

⁴² https://index.hu/kultur/cinematrix/2019/04/16/szeretlek_mint_allat_film_kritika_novak_erik_peterfy_bori_farkas_franciska_fatyol_hermina/ – hozzáférés: 2019. április 23.

⁴³ Egy sztrókot túlélt páciens a „kötéltáncot jár” konvencionálisnak tekinthető metaforát használva saját magát kötéltáncosként konceptualizálta az agyvérzés után kialakult új élethelyzetében. Emögött a konceptualizáció mögött AZ ÉLET CIRKUSZ fogalmi metafora húzódik meg: „*Arra gondoltam: miért nem haltam meg? Kötéltáncot jártam az élni akarás és a halál között, eszembe jutottak a lányaim, de azt mondtam magamnak, úgylis felnőttek már. Bevettem nagyon sok gyógyszert, lefeküdtem az ágyba, és vártam. Aztán eldöntöttem, hogy nem fogom eldobni az életem. Hánytam, és szerencsém volt, épp jött a tb-s gyógytornász, aki kihívta a mentőket.*” Az idézet másik metaforája, az *eldobja valaki az életét* viszont az életet eldobható tárgyként értelmezi. Ezen két eltérő konceptualizáció is azt mutatja, hogy egy céltartomány értelmezésére többféle forrástartomány is felhasználható. Élet az agyvérzés után, https://magyararancs.hu/élet_mod/belul-ugyanaz-117653 – hozzáférés: 2019. március 25.

A fogalmi metaforák túlnyomó többsége az ember az őt körülvevő fizikai világgal kapcsolatos tapasztalatainak köszönhetően univerzális (AZ ÉLET UTAZÁS, A SZERELEM HÁBORÚ, A TÁRSADALMI SZERVEZŐDÉSEK NÖVÉNYEK stb.), azonban nyelvi metaforikus megvalósulásuk kultúrától függően különböző lehet (Danesi 2004: 87–92).

III. Metafora az idegennyelv-tanulásban: a metaforikus kompetencia

1. Miért is szükséges fogalmi folyékonyságról beszélni az idegennyelv-oktatásban

Ahhoz, hogy egy nyelvtanuló célnyelvi produkciói valóban célnyelvinek hassanak, nem elegendő a megfelelő nyelvi megformáltság. A nyelvtanulónak a nyelvi információ mellett a célnyelv szavainak és szerkezeteinek pragmatikai, szociolingvisztikai és kulturális értékével is tisztában kell lennie (Bárdos 2007). Mindegyik képesség mögött ott rejlik a metaforikus kompetencia, amelynek fejlesztését az idegennyelv-oktatásban semmiféleképpen nem szabad elhanyagolni (Littlemore és Low 2006).

Jelen fejezet a metaforikus kompetencia fogalmának történetét, jelentésének változását, bővülését tekinti át. A fejezet arra is rámutat, hogy a metaforikus kompetencia fejlesztésének integrálása az idegennyelv-oktatásba ugyanolyan fontos, mint bármelyik más kompetenciáé.

1.1. A fogalmi folyékonyság és metaforikus kompetencia fogalma

A kognitív metafora elmélet alapkövének letétele (azaz a *Metaphors We Live By* című könyv megjelenése) után maga az elmélet hamarosan beszivárgott az idegennyelv-oktatás területére is. Marc Danesi szemiotikaprofesszor (1986) mutatott rá először, hogy az idegennyelv-tanulók nyelvi produktumai nem vagy hibásan tartalmaznak metaforákat. Ez lett az origója egy sereg olyan elméleti és gyakorlati kutatásnak, amelynek témája egy új kompetencia volt – a metaforikus kompetencia.

1.1.1. Egy új nyelvi kompetencia felé

Marc Danesi 1986-os a *The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy* című cikkében elsőként határozta meg a metaforikus kompetencia (*metaphorical competence*) fogalmát, és definiálta azt hiányjelenséggként a nyelvtanulók köztes nyelvében. A második nyelv oktatásában történt módszertani előrelépések és a területen végzett nagyszámú kutatás ellenére a nyelvtanulók nyelvi produkciói – még ha azok nyelvtani és kommunikációs szempontból magas nyelvi szintről tettek is tanúbizonyságot – fogalmiság szempontjából messze elmaradtak az anyanyelvi beszélői szinttől. Tanulmányában Danesi arra hívta fel a figyelmet, hogy a figuratív nyelvi kifejezések elsajátítása, megértése és magabiztos használata nélkül, vagyis mindazon képességek összességének hiányában, amelyeket a szerző később metaforikus kompetenciának nevez,

nem lehetséges az idegen nyelv legalább megközelítőleg anyanyelvi szintű elsajátítása – amennyiben ez a nyelvtanuló célja (Danesi: 1986).

A fogalmi folyékonyság elsajátítására azért szükséges 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. A fogalmi folyékonyság elsajátítása képessé teszi az idegennyelv-tanulót olyan üzenetek megformálására, amelyek adott szituációban a célnyelvi megnyilatkozásoknak kulturálisan, fogalmilag és szociolingvisztikailag is megfelelnek (Danesi–Caitlin 2010: 87). Ez a kompetencia a nyelvtanulónak olyan eszközt ad a kezébe, amelynek segítségével hatékonyabban tud részt venni bonyolultabb célnyelvi interakcióban. Egy a témában írott tanulmány ezt a következőképpen fogalmazza meg:

„One might get around buying a pound of bananas without having much conceptual fluency in the SL, but as soon as one faces a more complicated interactional context, conceptual fluency seems to be an inalienable prerequisite for communicative competence.” (Valeva 1996: 23)

1.1.2. A metaforák funkciói a kommunikációban

Egy adott célnyelv fogalmi rendszerének ismerete azért is fontos, mert az abból származó metaforák a kommunikációban a világ dolgai közötti kapcsolatok rendszerszerű felfedezését és megértését is segítik. A metafora hozzájárul az emberi gondolkodás kiterjesztéséhez: egy-egy új metafora használata adott jelenség újszerű megközelítését, értelmezését teszi lehetővé a nem konvencionális jelleggel bevont párhuzamok által, illetve segít olyan jelenségek leírásában is, amelyek adott pillanatban nem rendelkeznek névvel. Abban is segíti a beszélőt, hogy képes legyen reflektálni olyan absztrakt fogalmakra, mint az érzelmek, a tudat, a színek tónusa, barátság, halál stb. (Low 1988: 127; Cacciari 1988: 137). A metafora a diskurzus bizonyos elemeinek negatív vagy pozitív fokozása, dramatizálása által ráirányítja a hallgató figyelmét arra, hogy a beszélő milyen tartalmat és miféle jelenségeket kíván kiemelni. A metafora fontos funkciója, hogy lehetővé teszi az erős érzelmi töltetű témákról való beszélgetést (Low 1988: 127–128).⁴⁴ A metaforák szövegszervezői szerepet is betöltenek: egy narratíva elmesélésekor a szöveg struktúrájának kialakításában is részt vesznek, illetve segítségükkel

⁴⁴ Érzelmek, vagy életrajzi jellegű események leírása nagyobb mértékben motiválja a metaforák használatát, mint pusztán eseménysorok elmesélése (Cacciari: 1998: 133).

hatékonyabban összefoglalható egy téma. Szintén megkönnyítik egy adott témától való eltávolodást vagy akár a témaváltást is. Metaforák használatával egy bizonyos téma közelebb hozható a hallgatóhoz, vagy ismeretlen területek csatolhatók ismerősebbekhez. A metaforák grammatikai funkciója (vagyis a *grammatikai metafora*) teszi lehetővé, hogy egy eseményről tárgyként essék szó (Low 2020).

Cacciari a metafora egyéb funkciói mellett is érvel. Szerinte a metafora akkor is a beszélő szolgálatába áll, ha az homályosítani kíván bizonyos információt, vagy attól el akar távolodni; illetve ha egy jelenség leírásához a metafora által felidézett komplex jelentésre van szükség (Cacciari 1988: 143). Szerinte a metaforák arcvédő funkciót is betöltenek a kommunikációban. Ez pontosan nem meghatározható, homályosabb jelentésük miatt lehetséges, mivel ez mindig nagyobb teret ad a korrekcióra, mint a szószerinti, egzakt jelentésű kifejezések (Cacciari 1988: 140). A metaforák a személyközi kommunikációhoz, illetve az egyén csoportidentitásához is hozzájárulnak saját „bensőséges”, csak a közösségen vagy a csoporton belül használatos kifejezések használatával (Cacciari 1988: 141).⁴⁵

Egy japán anyanyelvű, magyart mint idegen nyelvet tanuló, B1 nyelvi szintű egyetemisták szövegeinek elemzésén alapuló kismintás kutatás alapján az derült ki, hogy a nyelvtanulói szövegekben a metaforák leggyakrabban érzelmek, illetve egy adott témához, eseményhez való hozzáállás kifejezésére szolgáltak. Ezt követte a drámai funkció, vagyis egy-egy esemény vagy érzés kiemelése, felerősítése, középpontba helyezése. Harmadikként leggyakrabban a diskurzus strukturálásának funkciója jelent meg, valószínűleg annak betudhatóan, hogy a nyelvtanulók szövegei mind egy történetet meséltek el. A szinonimaként történő használat a negyedik legfontosabb funkció volt. Az értékelés, magyarázat adása, kontraszt kifejezése, vélemény kinyilvánítása funkciókat a diákok jelentősen kisebb arányban használták a többihez képest. Ennek magyarázata valószínűleg szintén a szövegek témájában keresendő: az írások jellegéből (személyes élmény, emlék elmesélése) nem következnek ezek a funkciók (Kovács 2022).

A metaforák áthatják nyelvünket: egy mindennapi beszélgetés minden 1000 szavából körülbelül 50 metaforikus értelmű. Ez az arány a tudományos vagy újságírói nyelv esetében változhat; ebben a két esetben például magasabb lehet. Az idegen nyelvi beszélők számára általában nem egy adott szó szó szerinti jelentése, hanem annak metaforikus használata jelent problémát (Cameron 2003, idézi: Ikuta és Miva 2021: 288).

⁴⁵ Ennek egyik leggyakoribb példája a családban, a baráti társaságokban vagy a munkahelyen használatos becenevek említése.

1.1.3. A metaforikus kompetencia tartalmának változása

A metaforák és a metaforikus kompetencia fontosságára az idegennyelv-tanulásban számos, a témával foglalkozó kutató rámutatott, eltérések a fogalom megközelítésében azonban mutatkoznak.

„...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: 5 – kiemelés tőlem, KR.)

A fenti idézet látni engedi, hogy elmélete árnyalódásának köszönhetően 1995-re Danesi a metaforikus kompetencia fogalmát helyettesíti a sokkal átfogóbb jellegű fogalmi folyékonyág kompetenciájával (*conceptual fluency*), amelynek a metaforikus csak egy alkompetenciáját képezi a grammatikai és a kommunikatív mellett (Danesi 1995: 5).

A fogalmi folyékonyágot alkotó eredeti alkompetenciák – grammatikai, kommunikatív és metaforikus kompetencia – Danesi elméletének fejlődésével párhuzamban más elnevezést és tartalmat nyernek:

- *Metaformális kompetencia (meta-formal competence)*, ami a grammatikai kompetenciának felel meg, és azt jelenti, hogy a beszélő képes korrekten, a megfelelő eszközök segítségével egy fogalmat metafora formájában kifejezni.
- *Reflexív kompetencia (reflexive competence)*, vagyis kommunikatív kompetencia, tehát annak a képessége, hogy a beszélő helyesen tudja kiválasztani azokat a szerkezeteket és nyelvtani struktúrákat, amelyek megfelelően reflektálnak az üzenetben foglalt fogalmi tartományokra.
- *Asszociatív kompetencia (associative competence)*, vagyis metaforikus kompetencia, tehát annak az ismerete, hogy a forrás- és céltartományok hogyan kapcsolódnak össze a célkultúrában (Danesi 2004: 80–81).

A fogalmi folyékonyág alkompetenciái egymást nem kizáró fogalmak. Danesi azonban nem kezdeményezi a köztük lévő kapcsolat áthatóbb vizsgálatát, illetve az egyes alkompetenciák önmagukban való megfigyelését (Valeva 1996: 23). Valeva a fogalmi folyékonyág elméletének kritikájaként említi, hogy azt Danesi nem dolgozta ki megfelelő árnyaltsággal, és nem kínál kutatására alkalmas módszertant.

1.1.3.1. Low metaforikus tudatosság fogalma

Low megközelítése szerint a metaforák magabiztos kezelése hozzájárul ahhoz, hogy a beszélő képes legyen bizonyos, az őt körülvevő világban játszódó jelenségeket megérteni, illetve szóban megformálni; ez az, amit Low a Danesinál látott metaforikus kompetenciától (*metaphorical competence*) egy árnyalatnyira eltérően metaforakompetenciának (*metaphoric competence*)⁴⁶ nevez (Low 1988: 129).

Low a *metaforikus tudatosságként* (*metaphoric awareness*) definiálja mindazt, amely Danesinál a *fogalmi kompetencia*. Low értelmezésében a metaforikus tudatosság egy rendkívül összetett, a nyelvtanulóban sokrétű képesség jelenlétét igénylő jelenséget takar. A nyelvtanulónak a tanulás során a célnyelvnek megfelelő metaforák létrehozásához fel kell tudnia ismerni, mikor áll szemben egy metafora idioszinkratikus kiterjesztésével, és mikor egy új metafora keletkezésével. Ehhez az szükséges, hogy a nyelvtanuló rendelkezzen az *elfogadható jelentés létrehozásának* (*ability of construct of plausible meaning*) képességével. Ez egyrészt magában foglalja a nyelvtanuló a célnyelv konvencionális metaforáinak határaitra vonatkozó ismereteit, vagyis azt, hogy a célnyelvben mely forrástartományi elemek milyen céltartományi elemekre alkalmazhatók.⁴⁷ Másrészt a nyelvtanulónak azt a képességét is jelenti, hogy felismerni és értelmezni tudja az anyanyelvi beszélő részéről érkező metaforákat. A metaforikus tudatosság harmadik fontos tényezője az adott kultúra metaforikus preferenciájáról való tudás, ezért a mögöttes kulturális referenciák felismerését feltételezi.

A metaforikusan kompetens beszélőnek tisztában kell lennie az adott kultúra társadalmilag érzékeny metaforáival is. Tudnia kell például, hogy *nagyon szőkeként* magyar kontextusban nem célszerű *tejfőlszőke hajú* személyt leírni, mivel ez a metafora nem jelent bókot. Az ilyen jellegű árnyalatok ismeretének hiányában a beszélő súlyos szociopragmatikai hibákat véthet célnyelvi kommunikációs helyzetekben. A metaforikus kompetencia magára a metaforára vonatkozó tudást is feltételezi: vagyis azt a tudást, hogy a metaforák többféle jelentésrétegből tevődnek össze. A célnyelven történő kommunikációt illetően a nyelvtanulónak rendelkeznie kell az *interaktív metaforikus tudatosság* (*interactive awareness of metaphor*) képességével, ami nem jelent mást, mint annak felismerését, hogy kommunikatív szituációban az anyanyelvi beszélő saját

⁴⁶ Dolgozatomban a low-i terminust a Danesietől való megkülönböztettség érdekében *metaforakompetenciaként* fordítom.

⁴⁷ Ez egybevág Danesi asszociatív kompetenciájával.

metaforáira koherens metaforikus választ vár, a nyelvtanulónak pedig ezt az elvárást ki kell tudnia elégíteni (Low 1988: 124–129).

1.1.3.2. A metaforikus tudatosság boers-i értelmezése

Különböző nyelvek esetében felfedezhetőek közös metaforikus témák vagy forrástartományok, azonban annak megjósolása, hogy pontosan mely metaforák egyeznek meg adott nyelvekben, teljességgel lehetetlen. Emiatt Boers új megközelítést javasol a *metaforikus tudatosság* (*metaphor awareness*) definiálására: a metaforikus tudatosság nem azt jelenti, hogy a nyelvtanuló képes célnyelvi, konvencionális metaforákat generálni, hanem azt, hogy a célnyelvből felé áradó figuratív kifejezéseket metaforikus tematika köré tudja szervezni. A metaforikus tudatosság tehát csak akkor lehet hosszútávon gyümölcsöző, ha a nyelvtanuló önállóan is képes erre a kategorizálásra, metaforikus szervezésre (Boers 2000: 566).

Egy későbbi tanulmányában a szerző a metaforikus tudatosság fogalmának továbbfejlesztéseként a metaforikus kifejezések idegennyelv-oktatási kontextusban való tanításának alapvető feltételeként határozza meg a nyelvtanuló *fokozott metaforikus tudatosságát* (*enhanced metaphor awareness*). A terminus ebben a formában azt jelenti, hogy a tanulónak a célnyelv fogalmi rendszerének 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;
 - (5) a metaforikus témák nyelvenként különböző módon lehetnek besorolva
- (Boers 2004: 211).

A fokozott metaforikus tudatosság olyan nyelvtanulói attitűdként határozható meg, amely első lépésben felkészíti a diákot arra, hogy elfogadja a célnyelvi metaforák létezésének tényét, második lépésben pedig támaszt nyújt azok tudatos megközelítéséhez. A metaforikus tudatosság, illetve a fokozott metaforikus tudatosság fogalma a metaforák elsajátításához és a tanulói autonómia fejlesztéséhez ad módszertani kulcsot a tanárok számára. A fokozott metaforikus tudatosságra támaszkodva a nyelvtanuló a metaforikus kifejezéseket alkotó lexika eredeti jelentésének ismeretében következtethet az adott kifejezés jelentésére, vagy saját kutatói munkával keresheti meg annak jelentését, illetve szervezheti a kifejezéseket tematikus csoportokba (Boers 2004: 211).

1.1.4. Metaforikus kompetencia mint mérhető egység

Littlemore és szerzőtársai négy fő komponensre osztották a metaforikus kompetenciát:

- 1) a metafora-létrehozás eredetisége (*the original character of metaphor production*), vagyis hogy a nyelvtanuló képes-e magától eredeti metaforákat alkotni;
- 2) a metafora értelmezésének folyékonysága (*fluency of metaphor interpretation*), vagyis hogy a nyelvtanuló tud-e akár több lehetséges jelentést társítani egy adott metaforához;
- 3) a metaforához való jelentés társításának képessége (*the ability to find meaning in metaphor*) és annak
- 4) a metaforikus jelentés azonosításának sebessége (*speed in finding meaning in metaphor*), vagyis, hogy nyelvtanuló milyen gyorsan képes a metafora lehetséges jelentéseinek megtalálására (Littlemore és Low 2001: 461).

A metaforikus kompetencia tehát elengedhetetlen részét képezi a kommunikatív kompetenciának, ugyanis eredményes kommunikáció nem lehetséges metaforák használata és értelmezése nélkül (Littlemore és Low 2001: 461). Littlemore modellje mérhető változók (sebesség, jelentés társítása stb.) bevezetésével lehetővé teszi a metaforikus kompetencia tudományos, kvantitatív kutatását.

Littlemore amellet is érvel, hogy a gardner-i összetett intelligenciaelméletben (Gardner 1983) elkülönített nyolcféle intelligencia mellett létezik egy kilencedik, az ún. metaforikus intelligencia (*metaphoric intelligence*). A metaforikus intelligencia egyéneknél eltérő attól függően, hogy az egyén szó szerinti hasonlóságokkal és leképzésekkel vagy szokatlanabb, lazább, nem teljes megfelelésekkel konceptualizálja az őt körülvevő világot. Az utóbbi csoportba tartozó személyekre inkább jellemző a metaforikus intelligencia. E tulajdonság egyaránt befolyásolja az anya- és idegennyelvi produkciót, illetve a metaforikus kifejezések értelmezését is. Szintén befolyásolja a nyelvtanuló kommunikációs stratégiáit, és úgy tűnik, a szóalkotás és a parafrázis képessége is a metaforikus intelligenciától függ. Az ezen intelligenciával megáldott egyének a rendelkezésükre álló nyelvi eszközök segítségével szélesebb skálán képesek fogalmakat kifejezni (Littlemore 2008). Összefoglalva tehát a metaforikus intelligencia hozzájárul a metaforikus kompetencia kialakulásához, ami az anya- és célnyelvi produkcióra egyaránt hatással van.

Már Danesi fogalmi folyékonyság fogalma kapcsán is felmerült az a kritika, hogy az csak a metaforikus lexikára korlátozódik (Valeva 1996: 25). Ennek mentén Kecskés szerint egy adott nyelv metaforikusságának elsajátítása nemcsak a lexika szintjén van

hatással az idegennyelv-elsajátításra. Ő úgy látja, hogy a nyelvtanulók fogalmi kompetencia elsajátítása nélkül is viszonylag magas szintű célnyelvi tudást érhetnek el, hiszen a nyelvet több olyan aspektus is alkotja, amelyek lexikai szinten nem képeződnek le metaforikus formában. Azonban bármely nyelvi aspektus (morfológia, szintaxis stb.) tökéletes köztes nyelvi beépüléséhez a nyelvtanulónak azt is el kell sajátítania, hogy a metafora hogyan illeszkedik a célnyelv fogalmi rendszerébe (Kecskés 2000: 148). Ennek fényében a fogalmi kompetencia nem csupán a lexikára korlátozódik, hanem az idegennyelv-tanulás valamennyi szintjére befolyással bír (vö. Szili 2020).

„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 1990: 1)

Valeva abban a tekintetben egyetért Kecskéssel, hogy a metaforikus kompetencia önmagában nem elegendő a célnyelv elsajátításához, ugyanis a kommunikációnak rengeteg olyan eleme van, amely nem metaforikusan valósul meg. A szó szerinti értelmű fogalmak ismerete éppen olyan fontos és pont ugyanannyi nehézséget feltételez, mint bármely metaforikus tartalomé.⁴⁸ Valeva tehát szintén a fogalmi folyékonyág keretén belül határozza meg a metaforikus kompetenciát. A fogalmi folyékonyágot a folyékony beszéd elsajátítása alapvető feltételnek tartja, ezzel is rámutatva annak fontosságára (Valeva 1996: 23).

Jelen disszertációban a *metaforikus kompetencia* fogalmát a low-i értelemben vett *metaforakompetenciával* azonos értelemben használom, mivel meglátásom szerint Danesi fogalmi folyékonyágának három alkompetenciája azt sugallja, hogy azok egymástól függetlenül léteznek, és ilyen formában taníthatók. Véleményem szerint Low metaforakompetencia fogalma pontosabban láttatja a fogalom alkotóelemeinek összefüggéseit és egymástól el nem választható jellegét.

1.2. Metaforikus sűrűség (*metaphoric density*)

A metaforikus kompetencia mérhetőségének szempontjait (Low–Cameron 2002) egészíti ki a metaforikus sűrűség mérőszáma, amely adott szövegben a metaforikus kifejezések arányát hivatott meghatározni, és ami utalhat a metaforikus kompetencia szintjére.

⁴⁸Ez alatt Valeva olyan jellegű ismeretekre utal, mint például, melyik nyelv, hogyan osztja fel napszakokra egy nap huszonnégy óráját és azokban amilyen köszöntést alkalmaz.

1.2.1. Metaforikus sűrűség és metaforasűrűség

Szintén Danesi nevéhez kapcsolható a metaforikus sűrűség – vagy denzitás – (*metaphoric density*) fogalma, amely a metaforikus kompetencia mérhető jellemzője. A metaforikus sűrűség a fogalmi folyékonyság fokának meghatározásához ad támpontot. Danesinál a metaforikus denzitás mérésének az alapja a mondat, a metaforikus sűrűség pedig egy olyan számadat, amely adott szöveg metaforikus mondatainak a szöveg összes mondatához viszonyított arányát jelzi:

“*This (i.e. metaphoric density) simply measured the number of metaphorical sentences as a percentage of the total number of sentences written. A metaphorical sentence was defined as a token or instantiation of underlying conceptual system: e.g. an orientation metaphor, an entity metaphor etc.*”
(Danesi 1995:12)

Cameron a metaforadenzitást (*metaphor density*) adott szöveg metaforikus kifejezéseinek 1000 szóra levetített arányában határozza meg (Cameron 2003: 56–58, idézi Nacey 2013: 128), és a későbbi kutatások is ezt az elvet követik (vö. Littlemore et al. 2014, Mateo Gallego 2018). Danesi és Cameron formulája egyaránt egy adott nyelvi (szóbeli vagy írásbeli) produktum teljességének átlagos metaforikus denzitását méri.

1.2.2. Mozgó metaforikus denzitás

Egy szöveg metaforikus denzitásáról pontosabb képet ad a *mozgó metaforikus denzitás* (*moving metaphor density*) (Turner 2010, idézi Deignan et al. 2013: 138), amely azt mutatja meg, hogy a vizsgált szöveg mely pontján kiemelkedő a metaforahasználat, illetve, hogy a szöveg mely részeiben azonosíthatók be magasabb számban *metafora-tömörülések* (*metaphor clusters*), vagyis metaforán alapuló kiterjesztések.⁴⁹ A metaforák nem egyforma mértékben oszlanak el egy adott szövegben: egyes részekben nagyobb csoportokban fordulnak elő, míg másutt egyáltalán nincsenek jelen (Cameron és Stelma 2004: 107).

⁴⁹ A következő példában két metaforacsoport azonosítható. „*Napok óta nem tudom kinyitni a híreket anélkül, hogy újabb részleteket tudnék meg korunk legnagyobb mártírjáról, az állatkerti teknősről. A teknőst kövel ütötte agyon egy nő hirtelen felindulásában, aztán szegény hiüllő pillanatok alatt lemosta a címlapokról a Hableányt az össze áldozatával. Vitte a Brexitet, az önkormányzati választást. Trumpot és a Hormuzi-szorost és Hongkongot, magára vette bűneinket, és elnyelte széthasadt páncéljában.*” (Tóta W. Árpád: A teknős evangéliuma. HVG. 2019. június 20. 25. szám https://hvg.hu/360/20190620_Tota_W_Arpád_A_teknos_evangeliuma – hozzáférés: 2019. június 22). Az egyik metaforacsoport két tagból áll: a teknőst teológiai ismereteket feltételezve, (1) bűneinket magára vevő (2) mártírként értelmező; a másik pedig a Hableány sétahajó szerencsétlenségének leírására is felhasználható *lemosta*, *elnyelte* és *széthasadt* lexika.

A mozgó metaforikus denzitás mértéke és a metafora-tömörülések kialakulása függhet például a beszélő témához való érzelmi viszonyulásától, a metafora használatának diskurzusbeli céljától, de akár a szöveg műfajától is (Cameron és Stelma 2004: 134–135). A metaforadenzitás és a metafora-tömörülések megállapítása – az elemzett szöveg tartalmával és kommunikatív üzenetével párhuzamba állítva – a kutatók számára a metaforák funkciójáról, használatáról adhat árnyaltabb képet.

A mozgó metaforikus denzitás kalkulációja többlépéses folyamat, amely a szöveg egészének metaforikus sűrűségét húszszavas csoportokban vizsgálja. Az első lépésben az elemző a szöveg 1–20 szavának metaforikus denzitását kalkulálja ki ($[(\text{beazonosított metaforák száma}/20) \times 100]$), és ezt az adatot – általában egy Excel-táblázatban – a szöveg tizedik szavához (a vizsgált szakasz közepére) jegyzi be. A következő lépésben a szöveg 2–21. szavai kerülnek sorra, és ezen szakasz metaforikus denzitás-értéke a szöveg tizenegyedik szavához (megint csak a vizsgált szakasz közepére) kerül bejegyzésre; s így tovább egészen a szöveg végéig (Cameron és Stelma 2004: 138).

A nyelvtanulói és anyanyelvi szövegek metaforadenzítésát összevetve pontosabb képet nyerhetünk a nyelvtanulók metaforikus kompetenciáját illetően. Összehasonlításakor azonban nem lehet csupán az anyanyelv változójára támaszkodni: a szöveg műfaja, témája és kommunikációs célja szintén figyelembe veendő faktor. Az érzelmileg magasabb töltetű diskurzusok általában véve magasabb metaforadenzítást mutatnak. Szintén megemelkedik a metaforák használata akkor, amikor a beszélő célja valaminek a hangsúlyozása; egyet- vagy egyet nem értés kifejezése (Cameron 2007b, idézi Cameron 2012: 345).

1.3. A metaforikus kompetencia helye az egyéb nyelvi kompetenciák között

Az idegennyelv-oktatás célja a nyelvtanulót felkészítése arra, hogy célnyelvi környezetben célnyelvi beszélőkkel folytatott interakcióban hatékonyan helyt tudjon állni. A nyelvi kompetenciák tartalmazzák mindazokat a képességeket, amelyek ezen cél teljesítésében segítik a nyelvtanulókat. A metaforikus kompetencia nincs feltüntetve a nyelvtudás-modellekben annak ellenére, hogy az az eredményes kommunikációhoz ugyanúgy kulcsfontosságú, mint bármelyik kompetencia.

1.3.1. Bachmann és Palmer: a nyelvi tudás modellje

Bachmann és Palmer (1996) nyelvi tudást leíró modelljében a nyelvi kompetencia részét képezi a szervezési, elrendezési, valamint a pragmatikai kompetencia. A szervezési és

elrendezési kompetencia két másik kompetenciát, a grammatikait és a szövegalkotóit foglalja magába, a pragmatikai kompetencia pedig együttesen jelenti az illokúciós és a szociolingvisztikai kompetenciát. Az előbbi a nyelvhasználónak azt a képességét jelenti, hogy adott szituációban pragmatikailag megfelelő kommunikációs üzeneteket tud létrehozni, illetve a neki címzetteket értelmezni és azoknak megfelelően cselekedni is képes. A szociolingvisztikai kompetencia jelentése közel áll ehhez, de legfőképpen az adott kommunikációs szituációt alkotó kulturális, stilisztikai vagy akár tájnyelvi elemekre vonatkozik (Bachman és Palmer 1996; Szabó G. 2010).

Nyelvi tudás				Stratégiai kompetencia
Nyelvszerzői tudás		Pragmatikai tudás		
Nyelvi tudás	Szövegalkotói tudás	Funkcionális tudás	Szociolingvisztikai tudás	
Fonológia	Kohézió	Kifejezési funkció	Dialektusok	A célok meghatározása
Morfológia	Retorika	Manipulatív funkció: a) instrumentális b) reguláris c) interperszonális	Regiszter	A célok tervezése
Szintaxis		Heurisztikus funkció	Idiómák	A célok értékelése
Lexika		Imaginatív funkció	Kulturális referenciák és nyelvi alakzatok	

4. ábra: Bachman és Palmer kommunikatív nyelvi képességek modellje (1996) (forrás: Víg 2005, idézi Szabó G. 2010)

A fenti ábra jól mutatja, hogy a bachmani, nyelvi kompetenciát definiáló modell szerint a metaforikus kompetencia (*a kulturális referenciák és nyelvi alakzatok értelmezésének képessége*) kizárólag a szociolingvisztikai kompetencia részét képezi.

Littlemore és Low nyelvtanulók és anyanyelvi beszélők nyelvi produktumait egyaránt vizsgálva mutattak rá arra, hogy a metaforikus kompetencia valójában a Bachman-modellben feltüntetett összes területet áthatja (Littlemore és Low 2006). A metaforikus kompetencia nemcsak a szociolingvisztikai, hanem az illokúciós kompetenciának is részét képezi, mivel ez teszi lehetővé, hogy a nyelvtanuló megértse az érzelmekkel kapcsolatos információcserét és az egyéb beszédaktusok irányultságát. A metaforikus kompetencia segíti a nyelvtanulót a szövegek retorikai szervezésében, illetve a szövegekben felhasznált metaforikus kifejezések jelentésárnyalatainak, konnotációinak értelmezésében (Littlemore és Low 2006: 467). A nyelvtani kompetenciát illetően a metaforikus kompetencia abban játszik szerepet, hogy a tanuló megértse a célnyelv grammatikai struktúrái mögött meghúzódó metaforákat (Balsas Ureña 2018: 126).

1.3.2. A stratégiai kompetencia

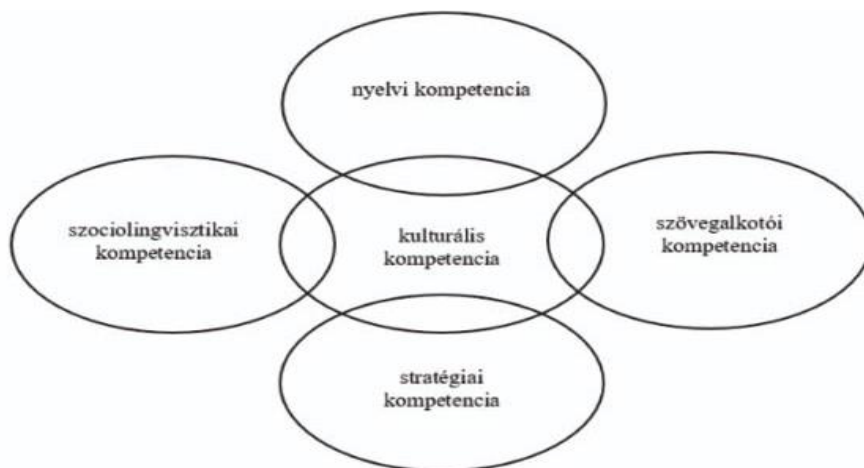
Celce-Murcia–Dörnyei–Thurreu 1995-ös modellje öt fő alkompetenciában határozza meg a kommunikatív kompetenciát: a szövegalkotói, a nyelvi, a cselekvési, a szociokulturális és a stratégiai kompetenciákban, amelyek közül a szövegalkotói kap központi szerepet. Ez a modell közelebb kerül a metaforikus kompetencia kommunikációban játszott szerepének körvonalazásához, mivel a nyelvi kompetencián belül nagy hangsúlyt fektet a formulaszerű nyelvhasználatra (Cenoz Iragui 2014: 458).

Bárdos Jenő 2007-ben publikálta a nyelvtudásfogalmat meghatározó komplex modelljét (idézi Szabó G. 2010), amelyben a nyelvi tevékenységek között öt kompetenciakomponenst állapít meg: a nyelvi, a szociolingvisztikai, a kulturális, a szövegalkotói és a stratégiai kompetenciát. Ez az első olyan modell, amely a kulturális kompetenciát önállóként és nem más (például a szociolingvisztikai) kompetencia egyik alkategóriájaként kezeli (Bárdos 2007, idézi Szabó G. 2010).

Működési terep	Nyelvi tevékenységek				
Kompetenciák a nyelvtudásban	Nyelvi kompetencia	Szociolingvisztikai kompetencia	Kulturális kompetencia	Szövegalkotói kompetencia	Stratégiai kompetencia
A nyelvtanulás legfontosabb aspektusai, elemei, dimenziói	Nyelvi készségek, a tartalom közvetítése: – kiejtés – értés – nyelvtan – közlés – szókincs – közvetítés – nyelvhasználat	Nyelvi pontosság, szociális megfelelés	Elfogadás, odatartozás, műveltség	Diskurzus (koherencia, kohézió)	Rugalmaság

5. ábra: a nyelvtudásfogalom komplex modellje (Bárdos 2007, idézi Szabó G. 2010)

A kulturális kompetencia olyan központi része a nyelvi tevékenységnek, amelynek az összes többi kompetenciával van közös metszete, vagyis minden más kompetenciának részét képezi (Bárdos 2002b: 13, idézi Bárdos 2020: 17).



6. ábra: a kulturális kompetencia modellje (Bárdos 2002: 13, idézi Bárdos 2020: 17)

Ebben a keretben a kulturális kompetencia metszeteken kívüli területe jelenti az 5. ábra táblázatában elfogadásként, odatartozásként és műveltségként megjelölt fogalmakat, a metszetek által jelzett átfedések pedig voltaképpen a metaforikus kompetenciát foglalják magukba.

Annak ellenére, hogy a bemutatott modellek egyre árnyaltabban közelítik meg a nyelvtudást, a metaforikus kompetencia explicit módon egyikükben sem jelenik meg. Ennek magyarázata lehet az, amire Littlemore és Low a Bachman-modell esetében utalt: a metaforikus kompetencia nagyon nehezen körvonalazható, mivel a nyelvi kompetencia minden szintjét áthatja. Ennek fényében tehát a metaforikus kompetencia minden más kompetencia elsajátításához és fejlesztéséhez szükséges.

1.4. A metaforikus kompetencia és a Közös Európai Referenciakeret

A Közös Európai Referenciakeretben (KER) is megfogalmazódik a kulturális különbségeket figyelembe vevő, hatásos kommunikáció szükségessége, azonban az L2 fogalmi rendszerének metaforikus kifejezésekben lecsapódó ismeretére és azok használatával kapcsolatos elvárásokra csak a C1 és C2 haladó és mesterszintek deskriptoraiban tér ki.

A C1 szintet illetően a KER a következő leírásokban említi közvetve vagy közvetlenül az idiomatikus kifejezések használatát.

Az önértékelő táblázat a következőt tartalmazza:

- a beszédértéssel kapcsolatban: „*Különösebb erőfeszítés nélkül megértem a televíziós programokat és játékfilmeket.*” (KER: 35).

- az olvasott szövegek értésével kapcsolatban: *„Megértem a hosszú, összetett tényzerű és irodalmi szövegeket, és észlelem a stílusbeli különbségeket.”* (KER: 35).
- a beszélgetés esetében: *„Pontosan meg tudom fogalmazni gondolataimat és véleményemet, és azokat képes vagyok ügyesen más beszélők gondolataihoz kapcsolni.”* (KER: 35).

Az önértékelő táblázat a C1 szint esetében nem tér ki konkrétan a metaforikus kifejezések használatára, viszont a támasztott követelmények, mint a televíziós programok vagy irodalmi szövegek erőfeszítés nélküli megértése, stílusbeli különbségek érzékelése, feltételezik azok ismeretét.

Az árnyaltabb, egyes területeket szabatosabban leíró kritériumok viszont már egyértelműen utalnak a metaforikus kifejezésekre. A következő követelményeket támasztja a KER

- a filmnézéssel kapcsolatban: *„Követni tud olyan filmeket, amelyek jelentős mértékben tartalmaznak szleng és idiomatikus kifejezéseket.”* (KER: 88) Ugyanezt tartalmazza a C2-es szint megfelelő deskriptora is. (KER: 88)
- a szókincs terjedelmével kapcsolatban: *„Jól tudja használni az idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat.”* (KER: 134)
- a szociolingvisztikai megfeleléssel kapcsolatban: *„Fel tudja ismerni az idiomatikus kifejezések és kollokvializmusok széles körét, megérti a stílusrétegbeli váltásokat, azonban alkalmanként megerősítésre lehet szüksége bizonyos részleteket illetően, különösen, ha az akcentus ismeretlen a számára. Követni tud olyan filmeket, amelyekben jelentős mennyiségű szleng és idiomatikus kifejezés fordul elő.”* (KER: 147)

A C2-es szint esetében a KER nagyobb hangsúlyt fektet a metaforikus kifejezésekre, ebből adódóan sokkal konkrétan körvonalazódnak azok használati körei:

- az általános szintrendszer a nyelvhasználatot illetően: *„Természetes módon, nagyon folyékonyan és pontosan tudja kifejezni magát, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is.”* (KER: 33)
- a szövegértéssel kapcsolatban az önértékelő táblázat a következőt tartalmazza: *„Könnyedén el tudok olvasni szinte bármilyen típusú, akár elvont, akár szerkezetileg vagy nyelvileg összetett írott szöveget, mint pl. kézikönyveket, szakcikkeket és irodalmi műveket.”* (KER: 35)
- a beszéd-beszélgetés kategóriája esetében a következő hangzik el: *„(...) és jól ismerem az idiomatikus kifejezéseket és hétköznapi szófordulatokat is. Folyékonyan tudok beszélni, és a kisebb jelentésárnyalatokat is pontosan ki tudom fejezni.”* (KER: 35)
- a választékosággal kapcsolatban a következő a célkitűzés: *„(...) gondolatok átfogalmazásakor nagyon rugalmasan tudja használni a*

különböző nyelvi formákat a jelentés finomabb árnyalatainak pontos kifejezésére, gondolatok kiemelésére és megkülönböztetésére, valamint a többértelműség kiküszöbölésére. Jól ismeri a köznyelvi és idiomatikus kifejezéseket is.” (KER: 36)

- az általános szóbeli kommunikációt illetően: *„Jól ismeri az idiomatikus és köznyelvi kifejezéseket, és tudatában van a jelentés konnotációs szintjeinek.” (KER: 91).*
- a szókincs terjedelmének is meghatározó jegye az idiomatikus kifejezések használata: *„Jól használja nagyon széles körű szókincsét, köztük idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat; tudatában van a jelentés konnotációs szintjeinek.” (KER: 134)*
- a szociolingvisztikai megfelelés ebben az esetben már egyértelműen utal arra, hogy a nyelvtanulónak interkulturális közvetítő szerepet kell betöltenie, amelynek elengedhetetlen feltétele az idiomatikus kifejezések használata. *„Jól használ idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat, miközben tudatában van a jelentés konnotációs szintjeinek. Tökéletesen megérti az anyanyelvű beszélők által használt nyelv szociolingvisztikai és szociokulturális implikációit, és azokra megfelelően tud reagálni. Hatékonyan tud közvetíteni a saját és a célnyelvi közösség beszélői között, tekintetbe véve a szociokulturális és szociolingvisztikai különbségeket.” (KER: 147)*

A KER konzekvensen az *idiomatikus kifejezés* és *kollokvializmus* kifejezéseket alkalmazza: a *metafora* szó az egész dokumentumban mindössze háromszor fordul elő, akkor sem kognitív, hanem inkább metalingvisztikai értelemben (Nacey 2013, idézi Gutiérrez 2016: 3). Ebből az a következtetés vonható le, hogy a KER a nyelvi metaforák és kifejezések mögött meghúzódó fogalmi metaforák ismeretét explicit módon nem követeli meg. (Valószínűleg azért, mert maga az elmélet még nem jutott el a nyelvtudásra irányuló mérés–értékelés alkalmazott nyelvészeti gyakorlatáig a KER megalkotásakor.)

A KER szintén nem tér ki az idiomatikus kifejezések fontosságára alacsonyabb nyelvi szinteken, holott ezek centrális szerepére a nyelvtanulás minden szintjén, de legalábbis a küszöbszinttől (B1) kezdve mindenképpen figyelmet kell fordítani, ha másképp nem is, de létezésüket és jelentőségüket jelezve (Wray 2000, idézi Gutiérrez 2016: 8). Masid Blanco A2 (alapszint), B1 és B2 szinten lévő spanyol mint idegen nyelvet tanulók körében végzett kismintás kutatása arra utal, hogy a metaforikus kifejezések elsajátítása az A2 szint számára sem feltételezett különösebb erőfeszítést. Sokat elárul a kutatásnak a kísérletben résztvevők előtesztjeiből levont megállapítása, hogy a három különböző nyelvi szinten lévő tanulók egyike sem rendelkezett megelőzően metaforikus tudással (Masid Blanco 2016).

Littlemore és munkatársai görög, illetve német anyanyelvű, A2–C1 angol nyelvi szinten álló diákok írásbeli munkáiban használt metaforák elemzése alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a szövegek metaforikus denzitása az alacsonyabb nyelvi szint felől a magasabb felé haladva növekszik. Szintén megállapítható volt, hogy a nyelvi szinttel egyenes arányban nőtt a nyílt szóosztályú szavakon alapuló metaforák (*open-class metaphors*) száma a zárt szóosztályon alapuló metaforákéval (*closed-class metaphors*) szemben, illetve a metaforák is egyre összetettebb, kifinomultabb funkciókat töltöttek be (Littlemore et al. 2014 125–141). Az eredmények alapján a szerzők a KER deskriptorainak kiegészítését javasolja a metaforikus kompetencia egyes szinteknek megfelelő leírásával (Littlemore et al. 2014: 142). Az A2 a legalacsonyabb szint, amelyen szerintük egyáltalán értelme van metaforikus kompetenciáról beszélni. Az A2 szinttől a C2 szint felé haladva a metaforikus kompetencia követelménye egyre absztraktabb, árnyaltabb formát ölt. A2 szinten kis mennyiségű rag metaforikus értelmű használatát határozzák meg, például a *-ban/-ben* helyrag idő kifejezésére való használatának képességét (az iskolában – januárban) (vö. Szili 2020). B1 szinten az elvárások bizonyos mennyiségű konvencionális metafora és megszemélyesítő metaforák (*personification metaphor*) használatára terjednek ki, illetve szintén elvárható, hogy a nyelvtanuló kisszámú metaforacsoport produkciójára legyen képes. B2 szinten a korábbi szinteken megkívánt metaforák gyakoribb használata mellett a kreatív, a nyílt szóosztályú szavakon alapuló metaforák alkalmazása is elvárt. Új követelmény, hogy a nyelvtanulók a metaforákat szövegekben értékelő, illetve diskurzusszervező funkcióban is fel tudják használni. C1 szinten a közvetett (*direct*), közvetlen (*indirect*) és megszemélyesítő metaforákat egymással vegyítve kell tudniuk használni. A nyelvtanulóknak ezen a szinten a metaforákat retorikai célokra is kell tudniuk vetni, például diskurzusszervező funkciójukban a beszélő számára erős érzelmi töltetű témák esetében. A C2 szint követelményei a kreatív, nem konvencionális metaforák használatának irányába bővülnek. Ezen a szinten a tanulónak finom, árnyalt tartalmakat (például szarkazmust) kell tudnia kifejezni metaforák segítségével. A C2 szint új kompetenciái közé tartozik a metonímiák használata (Littlemore et al. 2014: 142).⁵⁰

⁵⁰ A Közös Európai Referenciakeretet kiegészítendő jelent meg 2018-ban a szintén az Európa Tanács által szerkesztett *Társfüzet*, amely új nyelvi képességek deskriptorait tartalmazza, többek között a mediációt. A metaforikus kompetencia azonban a *Társfüzet*ben sem került be a nyelvtudás kompetenciái közé. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> – hozzáférés: 2022. augusztus 25.)

1.5. Összefoglalás

Jelen fejezet a fogalmi és a metaforikus kompetencia elméletének bemutatására fókuszált, és a kezdetektől napjainkig szándékozott bemutatni a két terminus tartalmának változását. A fogalmi kompetencia fogalmát a kutatások előrehaladtával egyre inkább a metaforikus kompetencia váltotta fel, amely nemcsak egyre komplexebb jelentést nyert, hanem a metaforikus denzitás és Littlemore változóinak segítségével mérhetővé is vált.

A metaforikus kompetencia helye az egyéb nyelvi kompetenciák között ma sincs teljes mértékben meghatározva; ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy ez a kompetencia egy készséghez sem kötődik konkrétan, hanem azok mindegyikét áthatja.

IV. A metaforikus kompetencia és a metaforikus kifejezések tanítása

„Az idiomaticitás tehát távolról sem a nyelvek és a nyelvtanulás perifériájára tartozó jelenség. Az maga a nyelv, annak éltető ereje és a jó nyelvtudás kulcsa. Ennek nehézségeit nap mint nap, holtig tanulva fedezzük fel. E rögzös úton pedig a nyelvtan és a kiejtés buktatói, valamint a frazémákat és a reáliákat is magukba foglaló szókincs nyelv- és kultúrspecifikus csapdái között kell manővereznünk.” (Bárdosi 2013)

A metaforikus kifejezések idegennyelv órai keretek között történő tanításáról és nyelvelsajátításáról a nyelvtanárok és tanulók egyaránt távolságtartással, illetve fenntartásokkal vélekednek különösen C1 alatti szinteken. A metaforikus kifejezések tanórai bevezetésével kapcsolatos aggályok a kifejezések által okozott lexikai, nyelvtani, pragmatikai és kulturális nehézségekkel hozhatók összefüggésbe.

1. A metaforikus tudatosság: kulcsfogalom a metaforikus kompetencia fejlesztéséhez

A metaforikus kompetencia elsajátítása és gyakorlatba helyezése a nyelvtanuló számára számos problémát feltételez. A nyelvtanulási folyamatban a nyelvtanuló a célnyelvvel való interakciója folyamán megpróbálja kitölteni a beszélői szándéka kifejezéséhez szükséges lyukakat, amelyhez folyamatosan megfigyelés alatt tartja a célnyelvet és annak metaforáit. Ez a folyamat két nehézséget is magába foglal. Az egyik, hogy a nyelvtanulónak egy metaforikusnak tűnő kifejezés esetében el kell döntenie, hogy az adott kifejezés szószerinti értelemben használatos-e. A másik probléma, hogy a nyelvtanuló idegennyelvi ismereteinek bővülésével párhuzamosan egyre többször egy bizonyos szó metaforikus és nem szószerinti jelentésével fog találkozni. A metafora jelentése egy adott kommunikációs szituációban könnyen behatárolható lehet, ugyanakkor más esetekben kiterjesztett metafora formájában is előfordulhat, amely új lehetséges jelentés(ek)e)t hozhat be a nyelvtanuló köztes nyelvbe (Low 1988: 129–134).

1.2. A metaforikus kifejezések taníthatóságának és elsajátításának nehézségei

A klasszikus nyelvészet az idiomatikus kifejezéseket (a kognitív nyelvészetben már metaforikus kifejezéseként szereplő) nyelvi szinthez tartozó, két-három lexikai elemből álló, jelentésükben nem megjósolható, önkényesen létrejövő kollokációkként definiálta. Az idióma eszerint egy a mentális szótárban megtalálható nyelvi jelenségként írható le. Az idiómák, mivel nincs mögöttük átfogó rendszer, jelentésükben és formájukban egymástól függetlenek, ebből adódóan csak egyenként értelmezhetők (Kövecses 2005: 201).

Ezzel ellentétben a kognitív nyelvészeti megközelítés szerint az idiómák javarészt nemcsak mentális lexikonunk, hanem konceptuális rendszerünk terméke. A metaforikus kifejezések a kognitív fogalmi rendszerbe szisztematikusan beágyazódva léteznek és jönnek létre, így jelentésük és a valóság között igenis van fogalmi kapcsolat. *„Az idióma (...) olyan jelenség, amely a világról szóló fogalmi tudásunkon alapuló fogalmi rendszerünkből ered. Más szóval, az idiómák legnagyobb része nem nyelvi, hanem fogalmi eredetű”* (Kövecses 2005: 203), vagyis jelentésük motivált. A legtöbb idióma létrejöttében a metaforikus vagy metonimikus folyamatok és a köznapi, konvencionális tudás elemei játsszák a központi szerepet (uo.).

Az idegennyelv-oktatás módszertanát illetően az idióma klasszikus felfogása az idiomatikus (metaforikus) kifejezések elsajátítására a puszta memorizálást vonta maga után. Ezzel szemben a kognitív megközelítés teret enged más, a kifejezések rendszerszerűségét figyelembe vevő stratégiáknak is (Boers 2004: 211). A metaforikus kifejezések a kognitív megközelítésnek köszönhetően metaforikus tartományok köré szervezhetővé válnak, ami megkönnyíti a kifejezések elsajátítását és a rájuk való visszaemlékezést (Andreou és Galantomos 2008: 70). Ezt alapul véve a metaforikus kifejezések megfelelő módszertani megközelítéssel taníthatók, a nyelvtanuló által elsajátíthatók és megjegyezhetők (Danesi–Grieve 2010: 5–6). Ugyanerre engednek következtetni Kövecses és Szabó, valamint Bouton és Danesi empirikus kutatásai is (Kövecses és Szabó 1996; Bouton és Danesi 1994, idézi Kecskés 2000).

A metaforikus kifejezések tanításának metodológiai sorrendet kell követnie. Irujo két kulcsfontosságú szakaszt határoz meg az idiómák tanításában: a metafora megértését és azt követően használatának fázisát (Irujo 1986). A metafora sikeres megértéséhez és későbbi használatához a nyelvtanulónak háromféle információt kell megfejtenie:

- (1) nyelvi információ; vagyis, hogy milyen lexikai-nyelvtani kontextusban fordul elő általában a metafora;

(2) fogalmi információ; vagyis hogy a metafora mögött milyen fogalom húzódik meg;

(3) pragmatikai információ; vagyis hogy milyen kontextusban és műfajokban fordul elő a metafora (uo. 237), és abban milyen jelentést hordoz (Littlemore 2009: 103).

A metaforikus kifejezések tanításának az eredmény-orientált (*product-oriented*) tanmenetek elve alapján kell szerveződnie⁵¹ (Nunan 1988, idézi Andreou és Galantomos 2008: 71). Ennek megvalósításához három alapvető szempontot kell figyelembe venni:

(1) A nyelvtanulók figyelmét fel kell hívni a metaforikus nyelvi kifejezések fontosságára és gyakoriságára. Ennek tudatosítása után érdemes a konkrét tanítási folyamatot megkezdeni.

(2) A tanmenet kívánatos célkitűzése szerint a nyelvtanulók megtanulják, hogy a célnyelv milyen módon fejez ki egyes fogalmakat, absztrakt jelentéseket.

(3) A metaforikus kifejezések oktatásának a nyelvoktatási tanterv részét kell képeznie.

A frazeológiai egységek egyik fő meghatározója a strukturális, morfoszintaktikai és lexikális-szemantikai rögzültség, amelynek tényét az idegennyelv-oktatásban is tanácsos figyelembe venni, és a nyelvtanuló figyelmét is felhívni ezekre a kötöttségekre. A strukturális rögzültség azt jelenti, hogy a frazeológiai egységek szerkezete a jelentés csorbulása nélkül nem változtatható, akkor sem, ha az a szabad szószerkezetekhez képest anomáliát mutat. A morfoszintaktikai rögzültség jelentése, hogy a frazeológiai egységeken nem lehet elvégezni olyan morfológiai vagy szintaktikai műveleteket, mint a szabad szósorokon: nem lehet például passzív szerkezetté alakítani aktív mondatokat (Andreou és Galantomos 2008: 32).

A frazeológiai egységek strukturálisan több ponton eltérhetnek a szabad szószerkezetektől (Forgács 2012: 30).

- A szerkezet fejeként szolgáló ige kötelező vonzatai a frazeológiai egységben elmaradnak. (Például a *valaki bedobja a törölközőt* kifejezés esetében nem kell megjelölni, hogy *hova* dobja azt be.)
- Lehetséges, hogy a szerkezet fejeként szolgáló ige szabad vonzatai kötelezővé válnak.

⁵¹ Az eredmény-orientált tanmenet ellenpontja a folyamat-orientált (*process-oriented*) tanmenet, amelyben elsősorban a tanulási folyamat során nyújtott teljesítmény a fontos és nem a folyamat végeredménye.

- A frazeológiai egységből hiányozhat a névelő. (Például: *Nagy fába vágta valaki a fejszét* és nem **A nagy fába ...*.)
- Adott frazeológiai egységben a határozórag bizonyos alakja rögzülhet. (vö. *szemére hány valakinek valamit *szemébe helyett*)
- A frazeologizmus nem használható minden személyben vagy igeidőben. (Például a *csütörtököt mond* kifejezés csak egyes szám harmadik személyben használatos.)
- A frazeológiai egységekben megmerevedhettek olyan grammatikai formák vagy lexémák, amelyek időközben kikoptak a köznyelvből. (vö. *piedesztálra állít valakitől a piedesztál*) (Forgács 2012: 30–31)

A metafora létrehozása nem statikus, hanem dinamikus kognitív folyamat. Mivel a metafora különböző társadalmi és pszichológiai tényezők együttes játékából emelkedik ki, a metaforák azonosításakor egyaránt fontos a nyelvtanuló célnyelvnek való kitettségének foka, illetve a már korábban elsajátított fogalmi metaforák jellege (Littlemore 2009: 103).

A megfigyelések (Cooper 1999) azt mutatják, hogy még a célnyelvet viszonylag magas szinten beszélő nyelvtanulók is inkább a szó szerinti jelentést részesítik előnyben a metaforikus kifejezések használatával szemben. Ennek két magyarázata lehetséges. Az egyik, hogy valamilyen okból kifolyólag nem tudatosult a nyelvtanulóknak a metaforikus kifejezések jelenléte az őket érő nyelvi inputból: vagy azért, mert nem szembetűnőek számukra, vagy nem tanultak meg odafigyelni rájuk. A másik lehetséges magyarázat, hogy a metaforikus jelentések már léteznek a passzív szókincsükben, de még nem léptek át aktív használatba, talán éppen a nem megfelelő használatuktól való félelem miatt (Littlemore 2009: 94–95). Bármelyik is legyen az ok, végeredményként a nyelvtanulók metaforikus kompetenciája messze elmarad más nyelvi kompetenciájuktól. Metaforikus kifejezések helyett a szó szerinti jelentésű szerkezetek használata az esetek többségében nem elégíti ki a kommunikációs szituációban közvetíteni szándékozott üzenetet. A szó szerinti jelentések általános, mindennapos kommunikációs szituációban jól használhatók, azonban azokban az esetekben, amikor specifikus jelentések (szándék, érzelem stb.) közlésére van szükség, fontossá válik a metaforikus kifejezések használata. Ezek ugyanis a mögöttes, a megfelelések sokrétű összekapcsolásából felépülő fogalmi metaforáknak köszönhetően sokkal árnyaltabb, összetettebb kontextusok leírására alkalmazhatók (Gibbs 1992: 487–503). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy bizonyos esetekben megfelelőbb azt mondani, hogy *valaki majd kiugrott a bőréből*, mint szimplán

annyit, hogy *nagyon boldog volt*. Tehát a metaforikus kifejezések használatának elsajátítása a nyelvtanulók kommunikációs szükséglete.

Annak ellenére, hogy az anyanyelvi beszélő nyelvi produktumaiban lépten-nyomon szerepelnek metaforikus kifejezések, a nyelvtanuló a tanulás során nem sok esetben találkozhat ezekkel. Egyrészt amiatt, hogy a tananyagok nagy része a szavak szó szerinti jelentésének bemutatására törekszik; másrészt, mert az anyanyelvi beszélők nyelvtanulókhöz szólva próbálnak egyszerű, konkrét, mindennapos szókinccset tartalmazó üzeneteket közvetíteni feléjük (*foreigner talk*), és kerülnek a metaforikus kifejezések használatát (Irujo 1986: 236–237). Ezt a problémát felülmúlva a nyelvtanulók számára további nehézségeket jelent a metaforikus kifejezések nem szó szerinti jelentése, illetve a célnyelv morfoszintaxisába illeszkedő használata.

A metaforikus kifejezések helyes használatának másik kritériuma a kifejezés regiszterének és pragmatikai funkciójának felismerése és megfelelő kontextusban való alkalmazásának képessége. Az angol nyelvben például a játék vagy sport forrástartományhoz kapcsolódó metaforikus kifejezések jellemzően hétköznapiabb kontextusban fordulnak elő, mint például a vallással vagy hiedelmekkel összefüggőek. Ez utóbbiak túlnyomóan emelkedettebb, ünnepélyesebb stílusú szövegekre jellemzőek (Boers et al. 2007: 48).

1.3. A metaforikus kifejezések tanítása: mit, mikor, hogyan?

1.3.1. Mely metaforikus kifejezéseket érdemes tanítani?

A metaforikus kifejezések tanításakor – mint általában mindig, amikor tudás átadásáról van szó – a legfontosabb kérdések, hogy mit, mikor és hogyan mutassunk be nyelvórán.

Az első felmerülő kérdés a metaforák tanításakor, hogy melyeket érdemes tanítani. Ezzel kapcsolatban nagyon eltérő a szakirodalom hozzáállása: egyes szerzők szerint mindenképpen arra kell törekedni, hogy a tananyag olyan kifejezéseket tartalmazzon, amelyek nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a mindennapi diskurzusban (Bardovi-Harlig 2012, idézi Dóla 2018: 39; Irujo 1986: 238). Mások arra hivatkozva, hogy a gyakori formákkal a nyelvtanulók a nyelvtanulás és a célkultúrával való kapcsolat során mindenképpen találkoznak, a közepesen, illetve a kevésbé gyakori, de összetartozó elemsorok tanítását javasolják (Irujo 1986: 239). A harmadik megközelítés szerint a nyelvtanuló gyakoriságtól függetlenül bármelyik formulaszerű kifejezés elsajátításával nyer, az a legfontosabb, hogy azok bemutatása során megértésük és értelmezésük hangsúlyos legyen (Irujo 1986: 240). A gyakoriság a metaforikus kifejezések esetében

két dolgot jelenthet: egyrészt azt, hogy bizonyos forrástartományok produktívabbak metaforikus kifejezések létrehozásában; másrészt, hogy bizonyos kifejezéstípusokat eleve többször használunk. Az idegennyelv-oktatás esetében mindkét eset releváns (Kövecses 2000: 2).

A kognitív nyelvészeti megközelítés szerint azok lesznek a leggyakoribb idiomatikus kifejezések, amelyek közvetlen tapasztalati forrástartományon, az emberi testen, vagyis a testesültségen alapulnak; vagyis a testrészeket megnevező lexémáknak magas a frazeológiai affinitásuk (Forgács 2012: 140).⁵²

Magyart mint idegen nyelvet tanuló diákok számára készült Maruszki Judit: *Szó, ami szó magyar–angol tematikus szólástár* című gyűjteménye (Maruszki 2012). Az idiómák elsajátítását feladatsorokkal is segítő kötet azokat a kiadás évében legaktuálisabb kifejezéseket gyűjti össze, amelyekkel a nyelvtanuló a nyelvi környezetben legjellemzőbben találkozhat. Az idiómagyűjteményben a testrészeket illetően a *kéz* 22, a *fej* 20, a *láb* 19 és a *szem* 17 kifejezésben dominál, a *szív* kategóriát 11 kifejezés tölti ki. Míg O. Nagy Gábor 1966-ban még úgy találta, hogy a *ló* kifejezést tartalmazó idiomák fordulnak elő legsűrűbben a magyar nyelvben,⁵³ addig Maruszki Judit könyvébe a *ló* alapszót tartalmazó idiómák közül csak 6 került be. Ez arra enged következtetni, hogy használatuk viszonylag redukáltan jelenik meg a jelenlegi magyar nyelvben. A kézikönyv összesen 11 *pénzzel* kapcsolatos kifejezést tartalmaz. A *szó* viszont 25 kifejezésben is megjelenik, amellyel a leggyakoribb alapszónak számít a gyűjteményben. A *kéz* és a *szem* alapszavak gyakorisága a *Szó, ami szó*-ban arra utal, hogy ahhoz kapcsolódóan jelenleg is sok nyelvi kifejezés használatos a magyar nyelvben, tehát ezek ismerete fontos a magyarul tanulók számára.

1.3.2. A metaforikus kifejezések elsajátítását segítő tényezők

A metaforikus kifejezések elsajátítása megfelelő nyelvpedagógiai és metodológiai módszerrel segíthető. Egy adott metaforikus kifejezés szemantikai motiváltsága,

⁵² George L. Nagy Thesaurus of English Idioms szótára 12 000 angol idiomatikus kifejezést tartalmaz, amelyből 2000 szomatikus frazeologizmus. Ezekben belül a leggyakoribb emberi testrész a *kéz* volt, amelyen közel 100 idiomatikus kifejezés alapult. Az 1999-ben megjelent holland idiomaszótár kimutatása szerint is a leggyakrabban használt idiomatikus kifejezések valamely testrészszel voltak kapcsolatosak. Az angol példához hasonlóan a holland nyelvben is a *kéz* szó az idiomatikus kifejezések leggyakoribb alapszava, ezt követi a *szem*, majd a *szív* (Kerékjártó 2000: 245). O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* című gyűjteményében a *kéz* és a *szem* a test témához kapcsolódó leggyakoribb alapszó. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy az emberi testtel kapcsolatos kifejezéseket szükséges és érdemes tanítani. (Kövecses 2000: 11). A magyarban a *fej*, a *szó* és a *pénz* is több idiomatikus kifejezés forrástartománya.

⁵³ Összesen 195 lovas kifejezést számol össze a magyarban (vö. Kerékjártó 2000: 245).

etimológiája vagy kulturális magyarázata segíthet a nyelvtanulónak a jelentés elsajátításában.

1.3.2.1. A metaforikus kifejezések motiváltsága

Munske szerint a frazeológiai elemek motiváltságának négyféle típusa lehet: (1) *morfológiai-szemantikai*; (2) *figuratív*; (3) *szituatív* és (4) *jelmező-motiváció* (Munske 1993, idézi Forgács 2018: 94). A *morfológiai-szemantikai motiváció* által létrejött kifejezések jelentése komponensei jelentésének összességéből kikövetkeztethető. A *figuratív motivációjú* egységek létrejöttében a morfológiai-szemantikai motiváción túl metaforikus és/vagy metonimikus motiváció is áll a háttérben. A *szituatíván motivált* egységek megértéséhez a frazémát kontextualizáló szituáció felfogása is szükséges. A *jelmező-motiváció* a frazéma modifikációjában, vagyis szinonimáinak, antonimáinak és akcionális sorainak létrejöttében játszik szerepet.

A disszertáció szempontjából különösen a figuratív motivációval létrejött frazémák csoportja fontos. Ezen frazémák egészes jelentése a morfológiai-szemantikai motiváción alapulva az „*egyres komponensek vagy akár az egész szerkezet metaforikus, illetve metonimikus használatából nő ki*” (Forgács 2018: 94). Ezeket a szókapcsolatokat tartja Forgács a frazeológia kutatása igazi tárgyának (uo. 95).

A figuratív frazémaképzéssel létrejött kifejezéseket az anyanyelvi beszélők a kontextus ismeretének köszönhetően akkor is megértik, ha az csak egy pillanatnyi, múlt kifejezés.⁵⁴ A folyamatos használat során a pillanatnyinak induló újszerű kifejezések az állandó szókincs megszilárdult jelentésű, részben (a kifejezésnek csak egyik tagja idiomatikus) vagy teljesen idiomatikus (a kifejezés minden tagjai idiomatikus) frazémáivá válhatnak (Forgács 2018: 102).

Egy metaforikus kifejezés motiváltsága elősegíti annak elsajátítását (Kövecses 2000: 7–8). A motiváltság ugyanis egyfajta etimológiai magyarázatként is szolgálhat, ami pozitív hatással van a kifejezés hosszú távú memóriában való elraktározására. A metaforikus kifejezések motiváltsága lehet *szemantikai*, *szintaktikai*, *szövegismereten alapuló* és *index-alapú (index-based)* (Dobrovolskij és Piirainen 2018: 2). Ezek közül a nyelvtanulás szempontjából a szemantikai és a szintaktikai motivációnak van jelentősége.

⁵⁴ Például az Európai Unió együttműködésének koncertként való konceptualizációja a *Harmónia vagy hangzavar? Az európai koncert kilátásai* cím, amely annyira új, hogy akár szó szerint is értelmezhető lehetne, főleg annak tudatában, hogy az Európai Uniónak léteznek közös koncertjei. (Marosán György cikke, *Élet és Irodalom*, LXV. évfolyam, 10. szám, 2021. március 12.) <https://www.es.hu/cikk/2021-03-12/marosan-gyorgy/harmonia-vagy-hangzavar.html> – hozzáférés: 2021. március 13.

Egy adott idiomatikus kifejezés *szemantikai motivációja* a szó szerinti és az átvitt értelmű olvasata közötti kapcsolatban jelenik meg. A szemantikai motiváció lehet *metaforikus*, *szimbólum-alapú* vagy *koerciós*, amelyek közül a metaforikus motiváltság hozza létre a leggazdagabb, legtöbb kifejezést tartalmazó osztályt (uo. 2018: 3–5).

A *szimbólum-alapú motiváció* mindig valamilyen kulturális szimbólumra épül, az idiomatikus kifejezésnek általában csak egy komponensét érinti, és nagymértékben konvencionizált idiómát eredményez (uo).⁵⁵

A *koerciós motivációra* is igaz, hogy az idiomatikus kifejezésnek csak azt az alkotóelemét motiválja, amelyikben benne rejlik a poliszmia lehetősége. A kommunikáció során a hallgatónak/beszélőnek az adott szó, a teljes kifejezés és a kontextus segítségével kell megalkotnia vagy értelmeznie a kifejezést (i. m. 2018: 7–8.).⁵⁶

A *szintaktikai motiváció* egyrészt az összehasonlításokban jelenik meg: *édes, mint a méz*. A szintaktikai motiváció további példái a magyar nyelvben az ikerszavak: *foggal-körömmel, szőröstül-bőröstül*.

A tanulók tudatosítása a metaforikus kifejezések motiváltságára, legyen az szemantikai vagy szintaktikai, pozitív hatással lehet a kifejezések elsajátítására és megjegyzésére (Littlemore 2009: 149–157). A metaforikus kifejezések etimológiai magyarázata valóban segíti a jelentés hosszútávú memoriában való elraktározását, azonban ez csak azokra a kifejezésekre vonatkozik, amelyeknek jelentése logikusan kikövetkeztethető. Ez akkor is érvényes, ha az etimológiai kapcsolat esetleg nagyon távoli, sőt akár nem is feltétlenül valós, vagyis a nyelvtanulónak bármilyen magyarázat szolgálhat mnemotechnikai segítséggel. A legnagyobb segítség a metaforikus kifejezések elsajátításában a szó szerinti-figuratív jelentés kapcsolatának tanulók által érzékelt áttetszősége volt (Wang et al. 2020).

1.3.2.2. Az idiomák dekomponálhatósága

A formai és a kognitív alapon történő elemzés az idiómákat a dekomponálhatóságuk, vagyis szemantikai analízálhatóságuk és konvencionálisuk mentén létrehozott skála alapján határozza meg (Gibbs 1992).

⁵⁵ Erre az esetre példa a magyarban az érintkezésen alapuló névátvitellel kialakult *farkasordító hideg* kifejezés. A magyar képi világban a farkasok ordítása és a hideg képzelet összekapcsolódik: „olyan hideg, amikor a lakóhelyek közelébe merészkedő farkasok üvöltését hallani” (Magyar etimológiai szótár (EtSzt): 200).

⁵⁶ A magyar nyelvben erre példa a *valaki itatja az egereket*. Az *itat* szó előhívja a *víz* lexémát, amelynek jelentéstartománya kiterjed a *könny* szóra is. Ezen poliszmikus kapcsolat révén lehetséges tehát, hogy az *egéritatás* a sírás jelentésével társuljon.

„Our previous findings generally demonstrated that the syntactic behavior of idioms can be explained through examination of their semantic decomposition.” (Gibbs és Nayak, 1989, idézi Gibbs 1989: 579)

Az idegennyelv-elsajátítás szempontjából a frazémák dekomponálhatósága rendkívül fontos, hiszen ez is olyan tulajdonságuk, amely elsajátításuk nehézségének fokát befolyásolja.

A felbonthatóság vagyis dekomponálhatóság alapján beszélünk *nehézségek nélkül dekomponálható* (*normally decomposable*), *nehezen* (*abnormally decomposable*) és *nem dekomponálható* (*non-decomposable*) idiómákról. Egy idióma dekomponálhatósága egyrészt az egyes alkotóelemei szalienciájának (*salience*) fokától függ, másrészt pedig attól, hogy a jelentésük kapcsolatba hozható-e az őket alkotó lexika jelentésmezőjével, vagyis hogy a kifejezés jelentése ugyanahhoz a szemantikai mezőhöz tartozik-e, mint egyes alkotóelemeinek jelentése (mint például a *valaki tartja a három lépés távolságot* kifejezésben). A nehézség nélkül dekomponálható idiómák azok, amelyek esetében viszonylag könnyen felfedezhető kapcsolat a felszíni struktúrájuk és a metaforikus jelentésük között, vagyis a kifejezést alkotó tagok jelentése hozzájárul a kifejezés jelentéséhez, például a *valaki a maga útját járja* kifejezésben.

A nehezen dekomponálható idiómák azok, amelyek esetében egy rövid analízis elegendő a felszíni struktúra és a figuratív jelentés közötti kapcsolat megállapítására, ilyen például a *borsot tör valakinek az orra alá* kifejezés.

A nem dekomponálható idiómák esetében nem fedezhető fel összefüggés a jelentés és a felszíni struktúra között. Ezek tipikusan a kulturálisan meghatározott, vagy az adott kultúra története folyamán csak lokálisan létrejött idiomatikus kifejezések (Gibbs et al. 1989), például a magyar nyelvben a *valóságos búcsújárás van valahol* kifejezés.

Gibbs szerint egy-egy kifejezés szemantikai dekomponálhatósága párhuzamba állítható lexikai elemeinek rugalmasságával, vagyis hogy azok felcserélhetőek-e egymással. Ez konkrét példával élve azt jelenti, hogy a *csütörtököt mond* kifejezésben a *csütörtök* szó helyett nem lehet *szerdát* használni és a *mond* szó sem helyettesíthető a *szól* vagy a *beszél* igékkel. Ez a kifejezés tehát szemantikailag egyáltalán nem dekomponálható. A dekomponálhatóság esetére példa a *valaki a fogához veri a garast* kifejezés, amelyben a *garas* főnév felcserélhető a *pénz* szóval. Ez a kifejezés tehát szemantikailag is könnyebben dekomponálható (Gibbs et al. 1989: 578).

Egyes megközelítések szerint a fogalmi analizálhatóság, vagyis dekomponálhatóság egy kontinuitás mentén értelmezendő, vagyis az idiómák nem különíthetők el élesen egymástól e három kategória mentén (Bortfeld 2003: 227).

1.3.2.3. A forrás- és célnyelvi metaforák hasonlósági fokának szerepe a metaforikus kifejezések elsajátításában és tanításában

A célnyelvi és forrásnyelvi idiomatikus kifejezések kontrasztív elemzése alapján Forgács négyféle megfeleléstípust különböztet meg:

- 1) frazeológiai ekvivalencia;
- 2) lexikális megfelelés;
- 3) a megfelelés teljes hiánya;
- 4) látszólagos megfelelés (Forgács 2012: 249).

A *frazeológiai ekvivalencia* az idegennyelv-tanításra nézve azt jelenti, hogy egy adott forrásnyelvi kifejezésnek a célnyelvben található olyan megfelelője, amely lexikailag és morfoszintaktikailag teljesen vagy részlegesen egyezik egy forrásnyelvivel.

A *lexikális megfelelés* azt jelenti, hogy egy forrásnyelvi idiomatikus kifejezés a célnyelvben egyszerű lexémaként létezik. Forgács példája a német *es liegt auf der Hand* kifejezés a magyarban a *kézenfekvő* lexéma formájában létezik (Forgács 2012: 262).

Frazeológiai megfelelés hiányáról akkor beszélhetünk, ha a forrásnyelvi kifejezés a célnyelvben sem frazeológiai, sem pedig lexikai egységként nem létezik. Ennek oka, hogy a metaforikus kifejezés háttérben valamilyen specifikus reália áll (Bárdosi 2013).⁵⁷

A *látszólagos megegyezés* kategóriája az idegennyelv-oktatásban is jól ismert *hamis barátok* (*false friends* angolul, *faux amis* franciául vagy *falsos amigos* spanyolul), amely azt jelenti, hogy a forrás- és célnyelvi kifejezés formailag megegyezik ugyan egymással, azonban jelentésük eltérő, sőt akár egymással ellentétes (Bárdosi 2013).

Lončar és Dal Maso a metaforikus kifejezések pusztán képi, szemantikai és lexikai tulajdonságaira fókuszálva, tehát a grammatikait figyelmen kívül hagyva, a forrásnyelv és a célnyelv közötti teljes vagy részleges megegyezés, illetve annak hiánya alapján állítja fel a következő kategóriákat:

⁵⁷ A magyar *nem enged a negyvennyolcból* kifejezés például más nyelven csak körülírással adható vissza, ez tehát a nulla ekvivalencia egyik tipikus esetének tekinthető (Forgács 2012: 264–265).

- 1) Teljes megegyezés: szemantikai, lexikai és képi szempontból az anyanyelvi és a célnyelvi kifejezés megegyezik. (A magyar *magasra teszi a mércét* spanyol – *poner el listón alto* – verziója szemantikai, lexikai és képi szempontból egyaránt ekvivalens.)
- 2) Részleges megegyezés: bizonyos fokú szemantikai, lexikai és képi eltérés vagy asszimmetrikus poliszémia van az anyanyelvi és a célnyelvi kifejezés között. Ennek alapján három alkategória határozható meg:
 - a) azonos jelentésű idiomatikus kifejezések, némi lexikai eltéréssel;⁵⁸
 - b) azonos jelentésű kifejezések, lexikai és képi eltérésekkel;⁵⁹
 - c) szemantikai kiterjedésükben eltérő kifejezések;⁶⁰
- 3) Megegyezés hiánya⁶¹ (Lončar és Dal Maso 2018: 31).⁶²

Figyelembe véve a tényt, hogy a nyelvtanulók – akár még magasabb nyelvi szinteken is – a kommunikációs célok teljesítéséhez szívesen támaszkodnak anyanyelvükre, vagy egyéb idegennyelvi ismereteikre, az idiomatikus kifejezések használata esetében is érdemes figyelembe venni az anyanyelv megfelelő szegmensét (Irujo 1993: 217).

Kísérletek utalnak arra, hogy a nyelvtanulók a forrás- és célnyelvben megegyező kifejezéseket nagy hatékonysággal és eredményesebben sajátítják el, ezért érdemes először a forrás- és a célnyelvben is megegyező kifejezéseket megtanítani (uo.). A probléma másik végéről megközelítve a kérdést, a nyelvtanulók számára azon kifejezések okozzák a legnagyobb gondot, amelyeknek nincs megfelelője a célnyelvben. Ilyen esetekben a nyelvtanulók hajlamosak a kifejezést alkotó szavakat szó szerint értelmezni, főleg akkor, ha ilyen értelmezés lehetséges, és csak ha erre nincs lehetőség, a nyelvtanulók mindössze akkor választják megoldásként a metaforikus jelentések keresését (Deignan et al. 1997: 353).

⁵⁸ Például a magyar „meglepődik” értelmű *elhűl* hétköznapi metafora a japánban a *valakinek valami lehűti a máját* kifejezésnek felel meg. Másik szemléletes példa, hogy míg magyarul *valakinek az álla esik le* meglepetésében, addig japánul a *dereka*.

⁵⁹ Például a *disznók elé gyöngyöt* japán megfelelője szó szerinti fordításban a *macskának kis pénzt*.

⁶⁰ A japán *ashi ga hayai* például értelmezhető szó szerinti értelemben, vagyis, hogy *valaki gyors lábú*, azaz *valaki gyorsan jár* („siet”). A japánban létezik azonban két másik átvitt értelmű jelentése is a kifejezésnek: *valami gyorsan megromlik*, illetve, *valami (termék, áru) gyorsan elfogy*. E kifejezés szemantikai kiterjedése tehát más, mint a magyar megfelelőjének.

⁶¹ A japán *valaki csak háromszor Buddha-arcú* kifejezés olyan személyre vonatkozik, aki nagyon rendes és türelmes, de ha sokat kekeckednek vele, végül nagyon megharagszik.

⁶² A japán példák egy jó részéhez az Oszakai Egyetem Idegen Nyelvi Kara Magyar Tanszékének A japán közmondások és szólások korszótára című 2009-es kiadványát és saját ismereteimet használtam fel.

1.3.2.4. Az idiomatikus kifejezések elsajátítása és az idegen nyelvi tudás szintje

A nyelvtanulók nyelvi szintjével kapcsolatban az az általános nézet, hogy a körülbelül B1 nyelvi szinttől érdemes az idiomatikus kifejezések tanítását elkezdni. Az ezen a szinten álló nyelvtanulók rendelkeznek ugyanis már akkora szókinccsel, hogy képesek lehetnek a metaforikus kifejezések jelentését kikövetkeztetni (Andreou és Galantomos 2008: 74).⁶³

Kísérletek arra is rámutattak, hogy a felnőttek analitikus képességeiknek köszönhetően a gyerekeknél hatékonyabban sajátítják el a metaforikus kifejezéseket (Andreou és Galantomos 2008: 73).

Nacey norvég anyanyelvű, az ottani oktatási rendszer szerinti ötödikestől tizenharmadikos tanulókig terjedő minta angol nyelven írt szövegeinek metaforikus elemzését végezte el. Az elemzés során figyelembe vette a szövegek metaforikus sűrűségét, a szövegekben található metaforacsoportosulásokat és a metaforatípusokat. Kvalitatív és kvantitatív módszerrel dolgozva arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvi szint emelkedése egyenes arányban áll a szövegek metaforikus sűrűségével. Minél magasabb volt a nyelvi szint, a nyelvtanulók annál több nyílt szóosztályú metaforát használtak. (A kezdő szintekre kizárólag a zárt szóosztályú metaforák voltak jellemzők.) A metaforacsoportosulások is csak magasabb szinttől kezdve jelentek meg, körülbelül a tizenegyedik–tizenharmadikos szinten. A kvalitatív vizsgálatok azt mutatták, hogy a nyelvi szint előrehaladtával a metaforák funkciói is egyre kifinomultabbakká váltak (Nacey 2020).

Littlemore és szerzőtársai eredményeiből is azt a konklúziót lehet levonni, hogy a nyelvi szint egyenes arányban áll a metaforahasználat kvalitatív és kvantitatív jellemzőivel (Littlemore et al. 2014). Littlemore kutatásában azonban csak a magasabb, B2 szint jelentett szignifikáns változást a metaforák használatában, vagyis ettől kezdve vált jellemzővé a nyílt szóosztályú metaforák használata. Nacey szerint ez sokkal korábban bekövetkezik: már a hatodikos (vagyis 11–12 éves) nyelvtanulók körében, akik viszonylag rövid ideje tanulnak angolul.

1.3.2.5. Az idiomaszótárak szervezési elve

Az idiomaszótárak fogalmi körök szerint való elrendezésének gondolata nem új. Magyarul már a XX. század elején megjelent ezen az elgondoláson alapuló szótár. Póra Ferenc 1907-es *A magyar rokonértelmű szók és szólások* című kézikönyve nyolcszáz

logikai csoportot (pl. *elvont vonatkozások, tér, anyag, érzelem és hajlam* stb.) állapított meg a harmincháromezer szinonim szó és szólás osztályozására. Hadrovics László *Magyar frazeológia* (1994) című nyelvtörténeti munkája is a fogalomkörök szerinti osztályzást vette alapul olyan témaköröket megállapítva mint például *az egész ember és a testrészek, az ember és a természeti erők és jelenségek, katonaság és hadakozás* stb.) (Kerékjártó 2000: 243).

Maruszkai Judit *Szó, ami szó* címet viselő kiadványa (2012) az idiómákat (és használatukat) kulcsszavuk tematikája alapján, nagyobb tematikus csoportokba osztva mutatja be. A kiadvány elsősorban a főnévi kulcsszavakra koncentrál, az igei vagy más szófajú kulcsszavakat tartalmazó kifejezések az utolsó fejezetbe szorúlnak:

- 1) emberi test, testrészek, szervek, külső megjelenés;
- 2) emberek, emberi tulajdonságok;
- 3) a mindennapi élet helyszínei;
- 4) a hétköznapi használati tárgyak, élelmiszerek, bútorok, ruhaneműk, a ház részei, járművek;
- 5) átvitt fogalmak, érzések, állapotok;
- 6) természeti, időjárási és fizikai jelenségek;
- 7) állatok, állatok élőhelye, állati szervek, az állatok gondozása és szerszámok;
- 8) növények, gyümölcsök, fűszerek, növények részei;
- 9) kulcsszavas igék vagy határozósók;

A Bárdosi Vilmos által összeállított *Magyar szólások, közmondások adatbázisa* (2012) bevallott célja nyelvművelői, vagyis hogy minden magyar anyanyelvi beszélő és magyart mint idegen nyelvet tanuló kezébe olyan kézikönyvet adjon, amely hozzásegíti az igényesebb, képekben gazdagabb nyelvhasználathoz (Bárdosi 2012: 4). A kiadvány 14 ezer szólást, közmondást és helyzetmondatot tartalmaz alfabetikus sorrendben megadva a frazémák stilisztikai értékét, fajtáját és jelentését.

A frazémagyűjtemény figyelemreméltó kezdeményezése, hogy a frazémákat alkotó szavak tematikus elrendezését és azok fogalomkörökbe való csoportosítását is tartalmazza. Ebből az adatbázisból kiderül, hogy az ember (*foglalkozások, család, nemzetiségek* stb.), az emberi tulajdonságok (*ájtatos, óvatos, fürge* stb.), az emberi test (*nyak, nyelv, pofa, bajusz* stb.), ételek, italok (*gombóc, leves, bor, pálinka* stb.), valamint a háztartási eszközök (*dézsza, kávéskanál, szemüveg* stb.) rengeteg frazéma alapjául

szolgálnak. A fogalomköri szómutató abba is bepillantást enged, hogy milyen tipikus fogalmakkal, szócsoportokkal operál a magyar nyelv.

Felépítéséből adódóan a kiadvány jól használható, ha a magyart mint idegen nyelvet tanuló diák egy valahol hallott vagy olvasott kifejezés jelentésére és stílusértékére szeretne rákeresni. Fordított esetben viszont, vagyis ha a nyelvtanuló egy kifejezendő érzésre, hangulatra keresne metaforát, csak nehezen, hosszú keresés által találna rá.

A metaforikus kifejezések elsajátítását megkönnyítené a megfelelő idiómaszótárak létezése. Kövecses szerint az ideális idiómaszótár az lenne, amely a kifejezések alfabetikus rendje helyett a kifejezések forrás- és céltartománya alapján csoportosítaná a kifejezéseket (Kövecses 2000: 9–10). Ez a gyakorlatban azt jelentené, hogy a TŰZ forrástartományhoz hozzárendelve minden vonatkozó céltartomány (pl. DŰH, SZERELEM, KÉPZELET, KONFLIKTUS, ENERGIA, LELKESEDÉS) megjelenne a szótárban, és a metaforikus kifejezések a forrás- és céltartomány kapcsolata mentén lennének felsorolva.

A SZERELEM TŰZ	kialszik a szerelem lángja
A VITA TŰZ	felizzik a vita
A KONFLIKTUS TŰZ	valaki két tűz közé kerül
A LELKESEDÉS TŰZ	valami kioltja a lelkesedést

6. táblázat: a metafora kiterjesztése alapján szervezett szótár alapgondolata (Kövecses 2000: 9-10 alapján)

1.4. A köznyelvi metaforák és idiomatikus kifejezések funkció, illetve külső valencia alapján történő csoportosítása

1.4.1. Funkció alapján történő csoportosítás

Keréjkártó a magyar mint idegen nyelv tanulóinak igényeit figyelembe véve elválasztja egymástól a köznyelvi metaforákat és az idiomatikus kifejezéseket. A két csoport meghatározásakor a klasszikus definíciókat követi. A köznyelvi metaforákat egyetlen tagolatlan, metaforikus szóként, az idiomatikus kifejezéseket pedig több-kevesebb képi erővel rendelkező, legalább kéttagú, jelentésük szempontjából nem kompozicionális kifejezésként írja le (Keréjkártó 2010: 224–225). A köznyelvi metaforáknak Keréjkártó kevesebb figyelmet szentel, mivel azok „a frazeológiai kutatás alsó határterületét képezik” (uo. 224, kiemelés tőlem, KR). A magyar mint idegen nyelv oktatásában igenis fontosak a köznyelvi metaforák és a monofrazémák, még akkor is, ha az anyanyelvi

beszélők már nem érzékelik azok metaforikus jellegét. Ennek oka, mint ahogyan arra már korábban is történt utalás, hogy ezek segítségével a nyelvtanulók figyelme már a nyelvtanulás viszonylag korai szakaszában ráirányítható a nyelv metaforikus jellegére és egyes kifejezések jelentésének metaforikus eredetére. A Kerékjártó által említett *zebra* kifejezés például tökéletes példa erre.

Idiomatikus egység	Funkció	Példák
köznyelvi metafora		zebra
idiomatikus szóösszetételek (monofrazémák)	Személyek megnevezése	segédmunkás, lángész, zsebtolvaj
	Fogalmak, dolgok megnevezése	felhőkarcoló, könnyűzene, lámpaláz
	Cselekvések kifejezése	a szemére hány valakinek valamit
	Tulajdonságok megnevezése	forróvérű, acélidegzetű, talpraesett
	Cselekvések módjának megnevezése	négykézláb, kutyafuttában
	Méret megadása	ökölnyi, szikrányi
	Mennyiség megadása	édeskevés
Mellérendelő ikerszavak		foggal-körömmel

7. táblázat: köznyelvi metaforák és idiomatikus szóösszetételek csoportosítása (Kerékjártó 2010 alapján)

1.4.2. Frazeológiai egységek valenciaértéke

Az idiomatikus kifejezések vonzatfelvevő képességüktől függően is csoportosíthatók. Ez a szempont különösen fontos a nyelvtanulók számára, ugyanis a metaforikus kifejezések vonzatainak ismerete nélkül nem lehetséges a kifejezések szintaktikai beépülése. A többtagú metaforikus kifejezések esetében meg kell különböztetni azok *külső (konstrukcióextern)* és *belső (konstrukcióintern)* valenciáját. A belső valencia a frazeológiai egységek belső szerkezetére utal. A frazeológiai egység feje meghatározza a kifejezés kötelező belső vonzatait. Például a *lapátra tesz valakit* kifejezés esetében a *tesz* ige *hová?* kérdésre válaszoló automatikus vonzata a kifejezés belső szerkezetében jelenik meg a *lapátra* komponensben. Tehát az ige meghatározza a kifejezést alkotó másik szó morfoszintaktikai formáját (Forgács: 2012: 185). A metaforikus kifejezést alkotó fej ugyanakkor befolyással van a teljes kifejezés külső valenciájára, vagyis arra, hogy a frazéma milyen más külső vonzatokat fog megkövetelni. A *lapátra tesz (valakit)*

kifejezésnél maradva a tárgyesetű *valakit* tárgyi vonzat a *tesz* ige révén válik elengedhetetlenné a mondatban.

Külső valenciaértékük alapján a frazeológiai egységek lehetnek *avalensek* (vagyis vonzatsmegkötő képességgel nem rendelkezők); *régensértékűek* (amelyek megkövetelik bizonyos vonzatok meglétét) és *teljes mondat értékűek*, amelyek esetében minden vonzathely kitöltődik (uo. 178). A frazeológiai egység belső valenciájának megfigyelése azokban az esetekben lehet fontos a nyelvtanuló számára, amikor az idiomatikus kifejezés egy vagy több komponense morfológiailag módosul a mondatba beépülve. A *valakinek a körmére ég a munka* kifejezés esetében a *köröm* lexika birtokos személyjele az ágensek személyétől és számától függ (vö. *körömükre égett a munka*). Más esetben, mint például a *valaki bal lábbal kelt fel* kifejezésben ez a probléma nem releváns (vö. *bal lábbal keltem fel; bal lábbal keltél fel*). A nyelvtanuló az ehhez hasonló, belső szerkezetükben változásoknak kevésbé kitett kifejezéseket egyszerű lexikai elemként tudja elsajátítani.

Az igei frazeologizmusok és ezen belül a jelen disszertációban elemzett igei alaptagú idiómák külső valenciájának ismerete ezzel ellentétben elengedhetetlen információ az adott kifejezés mondatba való beépítéséhez. Vegyérték szempontjából, vagyis hogy hány külső vonzatos képesek az idiómák magukhoz kapcsolni, beszélhetünk *egy*, *kettő* vagy *három* vegyértékűekről. Az egy vegyértékűek egy kötelező vonzatos kívánnak meg, ezek közül a leggyakoribb az alanyi vagy a dativus possessivusi vonzat (uo. 182). Előbbire példa lehet a *valaki felkötötte a gatyáját*, az utóbbira pedig *valakinek leesik az álla* kifejezés. A két vegyértékű igei frazémák esetében az egyik kötelező vonzat általában az alany, a másik pedig valamilyen határozó, mint például a *valaki kosarat ad valakinek* kifejezésben a részeshatározó. A három vegyértékű frazémák esetében az alanyi vonzat mellett megjelenik a tárgyi, illetve egy másik határozói vonzat is, például *valaki az orra alá dörgöl valamit valakinek*. Az is lehetséges, hogy az alanyi és a határozói vonzat mellé dativus possessivus kerül, például *valaki kiszúrja valakinek a szemét valamivel* (uo. 183). Hasonlóképpen mint az igék esetében, az igei frazémák mellett is megjelenhetnek fakultatív vonzatok, de Forgács szerint ez nem jellemző tendencia (uo. 184).

Az idiomatikus kifejezéseken belül a magyar nyelvet illetően Kerékjártó három nagy csoportot állapít meg a magyar nyelvet illetően: kollokációk, komparatív idiómák és igei alapszavú idiómák; ezeken belül a külső valencia alapján további alkategóriákat különít el a nyelvtanulók szükségleteit szem előtt tartva. A kialakított alkategóriák azt sugallják, hogy a nyelvtanuló számára különösen fontosak az idiomatikus kifejezések

morfoszintaktikai jellemzői, amíg ugyanis a szintagmatikus egységek belső valenciáját a nyelvtanuló a szótanulás folyamán elsajátítja, addig a külső valencia célzatosan kell, hogy előkerüljön a nyelvórán (Kerékjártó 2012: 228).

A 8. táblázatban foglalom össze Kerékjártó által a kifejezések külső valenciája alapján felállított kategóriákat. Jól látható, hogy az igei alapszavú metaforikus kifejezések rendelkeznek a legszélesebb skálájú vonzatkombinációval, és emiatt a legnagyobb kihívást jelentik a nyelvtanuló számára. Kerékjártó áttekintése kiegészíti és részletezi Forgács igei frazémák vegyérték szerinti csoportosítását.

Idiomatikus egység	Külső valencia	Példa
Kollokációk	Minőségjelzős szerkezetek – személyek jelölése	buta liba, ennivaló gyerek
	Minőségjelzős szerkezetek – fogalmak jelölése	ízetlen tréfa, néma csend
	Birtokos jelzős szerkezetek	az élet sója, vénasszonyok nyara
	Tárgyas vagy határozós szerkezetek	csonttá fagy, a levegőbe beszél
Komparatív idiómák (szóláshasonlatok)⁶⁴	melléknévi alapszavú szóláshasonlatok	fehér, mint a fal
	igei alapszavú szóláshasonlatok	alszik, mint a tej
Igei alapszavú metaforikus kifejezések (régensként viselkednek)	alanyi vonzat	csütörtököt mond
	alanyi+tárgyi vonzat	kézpénznek vesz valamit
	alanyi+részeshatározói vonzat	csapja a szelet valakinek
	alanyi+helyhatározói vonzat	nyakig van valamiben
	alanyi+társhatározói vonzat	lépést tart valakivel
	genitivusi (birtokos szerkezeten belüli alanyi) vonzat	eljár a szája valakinek
	genitivusi+határozói vonzat	fáj a foga valakinek valamire
	birtoklásmondat	sok van a rovásán valakinek
	birtoklásmondat + egyéb vonzat	valakinek van/nincs köze valamihez
genitivusi+alanyi vonzat (azonos személy és szám)	megáll a saját lábán	

⁶⁴ vö. lexikai fokozás (Székely 2001)

	genitivusi+alanyi (azonos alany és szám)+határozói vonzat	töri a fejét valamin
	genitivusi+alanyi vonzat (különböző személy és szám)	bogarat tesz a fülébe valakinek
	genitivusi+alanyi (különböző személy és szám)+tárgyi vonzat	a szájába rág valakinek valamit
	kettős genitivusi vonzat (azonos személy és szám)	inába száll a bátorsága valakinek
	kettős genitivusi+alanyi vonzat (azonos személy és szám)	nyakába veszi a lábát
Közmondások⁶⁵		

8. táblázat: igei alapszavú metaforikus kifejezések csoportosítása külső valencia alapján (Kerékjártó 2010 alapján)

A külső valencia alapján felállított kategóriák kialakítása annyiban könnyíti meg a magyar mint idegen nyelv tanárának dolgát, hogy megjósolja a magyarul tanulók nyelvi produktumaiban előforduló legfontosabb lehetséges szintaktikai hibákat. A magyar mint idegen nyelv tanulók számára azért is fontos egy adott kifejezés külső valenciaértékének ismerete, mert különösen kontextus hiányában hajlanak arra, hogy a kifejezéseket nem egységnek, hanem több elem együttesének tekintsék (Cacciari és Glucksberg 1995, idézi Detry 2009: 65).

1.5. A metaforikus kifejezések oktatásának didaktikája

A metaforikus kifejezések tanításának két fő iránya létezik aszerint, hogy a nyelvoktatás a tanulás céljának vagy eszközének tartja a metaforikus kifejezéseket. Az első esetben a tanítás jellemzően a metaforikus kifejezések mögött meghúzódó fogalmi metaforák tudatosítására irányul, a másodikban pedig a metafora szókincsbővítő, szókincsszervező funkciót tölt be. A végső cél azonban mindkettő esetében ugyanaz: a tanuló a metaforák biztos kezelése által olyan eszközhöz jusson, amely megkönnyíti számára a célnyelv megértését, és lehetővé teszi bizonyos szintű nyelvi kreativitás kialakulását (Balsas Ureñs 2018: 126).

A nyelvtanulók az anyanyelveiktől eltérő stratégiákat alkalmaznak a metaforikus kifejezések értelmezésekor: a metaforikus jelentés felfedezését megelőzően a szószerinti jelentést veszik górcső alá, akár darabjaira is szedve a kifejezést (Littlemore 2009: 95).

⁶⁵ A „közmondások” rész üresen marad, mert azok sem Kerékjártó, sem pedig a saját kutatásomnak nem képezik tárgyát.

Ez a tanításra vonatkozóan azzal jár, hogy a metaforikus kifejezések tanórai bemutatásakor nem maradhat el azok szókincsének feldolgozása.

A metaforikus kifejezéseket alkotó szavak és jelentéseik elsajátításakor érdemes különbséget tenni az alap- és peremszókincs között. Az alapszókincs szavai általában közvetlen kommunikációban elsajátíthatók. A viszonszók elsajátítása egy következő fokozatot jelent, ezek esetében a korrekt jelentés kialakítását a nyelvtanuló az adott viszonszavakat többféle kontextusban látva a *sentence-to-world mapping* (Gleitman 1990; idézi Dabrowska 2009: 201) jellegű mentális folyamat során végzi el. A nem alapszókincshez tartozó szavakat, amelyek absztrakt vagy homályosabb értelmű kifejezéseket jelentenek, a nyelvtanuló egy későbbi stádiumban sajátítja el, tipikusan nem beszélt szituációkban, hanem írott kontextusból (Dabrowska 2009: 202). Ezek alapján feltételezhető tehát, hogy a nyelvtanuló számára azon metaforikus kifejezések jelentésének kikövetkeztetése, illetve elsajátítása lesz könnyebb, amelyek alapszókincshez tartozó lexikát tartalmaznak.

A metaforikus kifejezések etimológiai feldolgozása (*etymological elaboration*), vagyis eredetük és eredeti használatuk bemutatása, továbbá ezen ismeret mnemotechnikai eszközként való alkalmazása nemcsak a kifejezések elsajátításához és memóriában való elraktározásához járul hozzá, hanem egy előzetes lépésben, vagyis a kifejezés megértésében is számottevő segítséget nyújt (Boers, Eyckmans és Stengers 2007: 55–56). Az etimológiai feldolgozás hatásossága két, a tanulást és a memóriát illető elmélet alapján jósolható meg. Az egyik a kettős kódolás elmélete (*dual coding theory*) (Clark és Paivio 1991, Paivio 1986, idézi Boers, Demecheleer és Eyckmans 2004: 58; vö. Fónagy 1966), a másik pedig a feldolgozási szint elmélete (*levels of processing theory*) (Cermak és Craik 1979, Craik és Lockhart 1972, idézi Boers et al. 2004: 58). A kettős kódolás elmélete szerint az idiomatikus kifejezés szó szerinti jelentésének aktiválása során a jelentés az agyban konkrét kép formájában is megjelenik, vagyis a szóbeli információ képi formában is elraktározódik. Ezzel az agy egy másik kognitív utat is kialakít a kifejezések jelentésének előhívására. E folyamatot erősíti a *konkretizáció*, vagyis a kifejezést alkotó lexéma eredeti jelentésének explicit magyarázata a kifejezés bevezetésekor, ezzel segítve a nyelvelsajátítást. A saját kutatói munka a nyelvtanuló problémamegoldó képességét használja ki, és erősíti nyelvtanulói autonómiáját. A metaforikus tematika kerete az ismeretek integrálását, strukturálását és egységekbe rendeződését segíti (Boers 2004: 212–213).

A feldolgozási szint elmélete szerint az idiomatikus kifejezések mögötti forrástartományok kikövetkeztetése kognitív erőfeszítést igényel, amely a megszokott, hagyományos tanulási stratégiáknál sokkal mélyebben történő feldolgozás. Az ilyen, mélyebb kognitív szintű feldolgozás növeli a memória kapacitását (Boers et al. 2004: 58).

Főleg alacsonyabb szinten álló nyelvtanulók esetében a kikövetkeztethető jelentésű, azaz szemantikailag átlátható (*semantically transparent*) (Kövecses 2005: 204) kifejezések tanítása ajánlatos. A nyelvtanuló számára a metaforát alkotó szavak gyakorisága a célnyelvben megkönnyíti a kifejezések jelentésének kikövetkeztetését. További könnyebbséget jelent, ha a tanuló már ismeri a metafora alkotóelemeinek jelentését.

Egy adott kifejezés kikövetkeztethetőségének fokát a következő feltételek erősíthetik:

- 1) a kifejezés minden egyes tagjának egyenként történő hozzájárulása a kifejezés egészének értelmezéséhez;
- 2) egy gyakori metaforikus tematikához való tartozás;
- 3) a kifejezés a metaforikus tematika középpontjában vagy a körül való elhelyezkedése;
- 4) a kifejezés etimológiai eredetének kikövetkeztethetősége;
- 5) a kifejezés kultúraspecifikus megalapozottsága (Boers és Demecheleer 2001: 255–256).

A kikövetkeztethetőség (*transparency of an idiom*) más szerzők szerint a metaforikus kifejezések elsajátításának egyik legfontosabb tényezője; jelentősebb, mint a gyakoriság, amelyet a szakirodalom a hatékony szókincs-elsajátítás egyik alapfeltételeként tart számon (Macis–Schmitt 2016: 324).

A kifejezés *egyszerűbb nyelvtani szerkezete* is fokozza a metafora jelentésének kikövetkeztethetőségét. Az anyanyelvihez hasonló vagy univerzális metaforák tanítása is jó hatással lehet az idiómák elsajátítására (Irujo: 1986: 238–239).

A *metaforikus tematika, illetve fogalmi metaforák köré történő szervezés* egy másik megközelítést jelent a nyelvi metaforikus kifejezések tanításában. A szókincs elsajátítását segíti, ha a nyelvtanulók metaforák köré szervezett formában kapják meg a lexikát (Boers 2000: 557). A metaforikus tematika köré szervezés akkor is hatékonynak bizonyult, ha a kísérlet résztvevőit a megtanult szókincs aktív használatára kérték (uo. 559). A szókincs figuratív kifejezéseken keresztül való feldolgozása egyrészt elősegíti a szókincs memorizálását, másrészt elősegíti a szókincs hosszú távú memóriában való elraktározását

annak a kognitív erőfeszítésnek köszönhetően, amelynek révén a nyelvtanuló a szókincs forrástartományát beazonosítja, illetve kategóriákat állít fel. A fogalmi metaforák köré való rendezés rendszert teremt az elsajátítandó szókincsben, és mint bármilyen jellegű szervezettség, ez már megkönnyíti az elsajátítást (uo. 563).

Samani és Hashemian is azt állapították meg, hogy a metaforikus kifejezések tanításakor a kifejezéseket generáló fogalmi metaforák explicit bemutatása és tudatosítása szignifikánsan megnövelte a kifejezések elsajátításának sikerességét (Samani és Hashemian 2012). Még eredményesebb lehet a metaforikus kifejezések tanítása, ha a fogalmi metaforák explicit bemutatása mellett a kifejezések által motivált mentális képek is elemzésre kerülnek (Shaffer 2005).

Boers és a Samani–Hashemian szerzőpáros eredményei egybevágnak Beréndi Márta, Csábi Szilvia és Kövecses Zoltán három, különböző korú, magyar anyanyelvű, az angolt idegen nyelvként tanulókkal végzett kísérleteinek eredményeivel. Az ő kutatásaik is azt bizonyítják, hogy a fokozott metaforikus tudatosság és a fogalmi metaforák köré szervezés segíti a nyelvtanulókat a figuratív kifejezések megértésében és memorizálásában (Beréndi, Csábi és Kövecses 2008: 77–101).

Több oka is lehet annak, hogy a gyakoriság a metaforikus kifejezések elsajátításában nem játszik olyan lényeges szerepet, mint az egyéb szókincs esetében. Egyrészt az idiomatikus kifejezések a nyelvben eleve kevésbé gyakoriak, amelyhez az is hozzájárul, hogy a nyelvtanuló a kifejezést öntudatlanul is elemeiben szemlélve nem érzékeli annak kifejezés jellegét. Másrészt a tanulót körülvevő tanulási kontextus sem tartalmaz mindig ugyanakkora arányban metaforikus kifejezéseket: az idegen nyelvi korpusz különbözhet a második nyelv elsajátítási környezetének korpuszától, ez utóbbi magasabb arányban tartalmazhat metaforikus kifejezéseket (Macis és Schmitt 2016: 333). Megállapítható, hogy az idegennyelv-órán lehetőség szerint minél nagyobb mennyiségű valódi, nem nyelvtanulóknak írt célnyelvi anyagot érdemes bemutatni, hogy a nyelvtanuló minél szélesebb felületen lépjen kapcsolatba eredeti nyelvi korpuszal.

A metaforikus kifejezések elsajátításának eredményességét egyéb faktorok is befolyásolhatják. Ezek közül az egyik az olvasás mennyisége: a célnyelven történő olvasás mennyisége egyenes arányban áll a metaforikus kifejezések elsajátításának sikerességével; a másik pedig a motiváció kérdése: minél jobban azonosul egy nyelvtanuló a célnyelvi kultúrával, annál könnyebben sajátítja el annak fogalmi rendszerét (Macis és Schmitt 2016: 334).

1.5.1. Néhány konkrét metodológiai javaslat

Mivel az idegennyelv-oktatás már viszonylag korán felismerte az idiomatikus kifejezések tanításának fontosságát és nehézségét, a nyelvtanulók (és persze a nyelvtanárok) megsegítésére nagy számban készültek a nyelvtan felhasználható teljes tananyagok – az általam beszélt nyelveken (spanyol, német, angol, magyar) legalábbis mindenképpen.⁶⁶ A következőkben két, az angol nyelv idiomatikus kifejezéseit oktató kiadványt mutatok be röviden. Ezek metodológiai megközelítését különösen eredményesnek tartom, mivel a két tankönyv nem pusztán az idiomatikus kifejezések tanítását tűzi ki célul, hanem a mögöttes fogalmi metaforákét is.

1.5.1.1. Gillian Lazar: *Meanings and Metaphors*

Gillian Lazar 2003-ban kiadott *Meanings and Metaphors* című könyvét az a meggyőződés vezérli, hogy a metaforikus kifejezések tanítása nemcsak a fogalmi folyékonyág hosszú távú fejlesztéséhez járul hozzá, hanem eszközként is szolgál a szókincs bővítéséhez és a nyelvtanulói mentális lexikonban való szervezéséhez:

- 1) A metaforikus kifejezések tantermi bevezetése segíti a nyelvtanulót szókincsének bővítésében.
- 2) A metaforikus kifejezések logikus, hatékony tanulást elősegítő módon szervezik a szókincsét.
- 3) A metaforikus kifejezésekkel kapcsolatos feladatok alapot biztosítanak minden nyelvi készség fejlesztésére (Lazar 2003: 1).

A szerző konkrét metodológiai javaslatokat is tesz a fogalmi folyékonyág tantermi fejlesztésére, gyakorlatias megközelítéssel világítva rá, hogy nemcsak az irodalmi szövegek, hanem a hétköznapi kommunikáció is telítve van metaforákkal, amelyek létrejöttükben hasonlítanak egymáshoz: A és B elem összehasonlításakor A elem tulajdonságaival ruházzuk fel B-t. (Lazar ezen egyszerűsített magyarázata mögött a

⁶⁶ A teljesség igénye nélkül néhány példa:

Angol nyelvterületen:

McCarthy, Michael – O’Dell, Felicity (2002): *English Idioms in Use*. Cambridge University Press.

Cambridge

Fearl, Ronald E. (1980): *Practice with idioms*. Oxford University Press. Oxford

Német nyelvterületen:

Ampié Loria, Carlos – Ullmann, Katja (2009): *Das A und O: Deutsche Redewendungen*. Klett. Stuttgart

Herzog, Annelies (2013): *Idiomatische Redewendungen von A-Z*. Klett. Stuttgart

Spanyol nyelvterületen:

Dominguez González, Pablo – Morera Pérez, Marcial – Ortega Ojeda, Gonzalo (1988) *El español idiomático. Frases y modismos del español*. Ariel Lenguas Modernas. Barcelona szerintem ezeket inkább a bibliográfiába tedd és itt csak szerző + évszámmal hivatkozz rájuk

forrás- és céltartomány elmélete áll.) A kutató gyakorlati-didaktikai okokból elválasztja egymástól az állandósult metaforákat, amelyeket idiomatikus kifejezéseknek nevez (*sell like hot cakes* (*veszik mint a cukrot* – Lazar példája), valamint a köznyelvi metaforákat (*foundation of sthg* (=az alapja valaminek – szintén Lazar példája). Módszertani javaslatának középpontja a megtanítandó szókincs tematikus rendezése a metaforák köré: ez szerinte eredményesebbé teszi a szókincs konkrét és metaforikus jelentéseinek elsajátítását. Az angol példa alapján a testhez kapcsolódó szókincs metaforikus kifejezéseken keresztül tanítható: *the heart of the city, the foot of the mountain/bed, to give a hand, to break somebody's heart*. Boershez és másokhoz hasonlóan Lazar is hangsúlyozta, hogy a szavak eredeti jelentésének tisztázása elengedhetetlen ahhoz, hogy azok metaforikus jelentése is értelmet nyerjen (Lazar 2003: 1).

Lazar fénymásolható segédanyagokat tartalmazó könyve összesen harmincnégy fejezetből áll. Az első szakasz tisztázza, hogy mi a különbség a figuratív kifejezések, a metaforák és az összehasonlítások között. Az ezek után következő, a konkrétan a kifejezések tanítását célzó fejezetek tematikus szempontból közelítik meg az idiómákat, például:

- 10. Running like clockwork: Machines
- 23. Facing up to it: Parts of the body.

Más fejezetek a nyelvtanuló metaforikus ismereteit rendszerezik, illetve bővítik. Két rész a metaforákat klasszikus, retorikai jelentésükben közelíti meg:

- 8. Fabulous fables: Stories with metaphorical meaning
- 17. Mix me a metaphor: Poems.

Néhány fejezet a kifejezéseket a mögöttes fogalmi metaforák alapján csoportosítja:

- 4. Time to spare: Time and money
- 6. Taking steps: Life as a journey.

Közvetett módon bár, de szintén a fogalmi metaforák létezését tudatosítja a különböző analógiákat bemutató egység:

- 33. Learning is juggling: Analogies.

Olyan fejezetekre is akad példa, amelyek a metaforikus kifejezéseket etimológiai megközelítést alkalmazva tanítják, ami – mint ahogy azt már korábban láttuk – pedagógiai szempontból rendkívül gyümölcsöző:

- 26.: In a nutshell: Origins of idioms.

A könyv két, a metaforák kreatív és egyéni használatának szentelt szakaszt is tartalmaz.

- 18. Pictures in the mind: Descriptive writing
- 15. Marketing your metaphors: Advertising

Az idegennyelv-tanulók szempontjából különösen fontosak ezek a fejezetek, hiszen azt a tényt tudatosítják, hogy egy adott nyelvben folyamatosan jönnek létre metaforikus kifejezések, illetve hogy az adott beszélő által használt metaforák sokszor az egyéni kreativitáson alapulnak. A nyelvtanulónak „csak” azt kell elsajátítania, hogy a célnyelvi közösség mely fogalmi tartományokat mely céltartományok leírására használ. Ez a tudás biztosítja azt, hogy a nyelvtanuló kreatív metaforái elfogadhatók, értelmezhetők legyenek a célnyelv beszélőinek közösségében.

A könyv a frazémák változatosságának bemutatására is figyelmet fordít, ennek fényében egy fejezet a közmondásokkal kapcsolatos kifejezéseket tartalmaz:

- 16. A bird in the hand. Sayings.

További két fejezet pedig az összehasonlítás jelenségére koncentrál és amelyeknek esetében szintén helyet kap a kreativitás:

- 14. As free as a bird: Common similes
- 18. Selling with similes: Inventing similes

A *Meanings and Metaphors*-t tehát a metaforikus kifejezések több irányú bemutatását alkalmazó didaktikája rendkívül alkalmassá teszi a tanórán való használatra, és mindenképpen példát nyújt a magyar mint idegen nyelv tanítása számára is.

1.5.1.2. John Wright: Idioms Organiser

A *Meanings and Metaphors*-hoz hasonlóan sokoldalúan közelítik meg a metaforikus kifejezéseket John Wright 2002-ben megjelent *Idioms Organiser* című tanítási segédanyagai. Ez a kiadvány a bevezető fejezetében – Lazarhoz hasonlóan – figyelmet fordít az idiomatikus kifejezések definiálására felhívva a figyelmet arra, hogy a

kifejezések jó része metaforikusan és szó szerint is értelmezhető. A kettős értelmezhetőséget a szerző a kifejezések elsajátításának megkönnyítésére is felhasználja: minden egyes lecke a tanítandó kifejezések szó szerinti jelentésének elsajátításával kezdődik. Ennek didaktikai megalapozottságára már korábban utaltunk. A szerző a bevezetésben azt sem felejt el bemutatni, hogy az idiomatikus kifejezések grammatikusak, amivel már jelzi a nyelvtanuló felé, hogy használatukkor a nyelvi megvalósulásukra is hangsúlyt kell helyezni. A bevezető fejezetet négy nagy tematikai egység követi, amelyek a metaforikus kifejezések négy megközelítési módját jelentik.

Az első nagy fejezetben a fogalmi metafora tematikája dominál: az egyes leckék egy-egy fogalmi metafora köré szervezve mutatják be a metaforikus kifejezéseket (ezek közül néhány: *Time is Money, Business is a War, A Company is a Ship*). A második nagy fejezet az egyedi metaforákat (*Individual Metaphors*) az őket alkotó főnevek alapján csoportosítja, így a fejezetet alkotó huszonegy lecke között például a következő címeket találjuk: *Animal idioms, Eating idioms, Hand idioms, Train idioms* stb.

A harmadik átfogó fejezet a metaforikus kifejezések bemutatásakor nem magukat a metaforákat helyezi középpontba, hanem azt a szituációt, amelyben használhatók, illetve azokat az érzelmeket, amelyek kifejezésére alkalmazhatók. E célt jól illusztrálják a megfelelő leckék címei: *Advice, Dishonesty, Misunderstanding, Being Positive* stb.

Az utolsó, negyedik fejezet egyrészt a kifejezések szintaktikai motivációja alapján csoportosítja a kifejezéseket: az *And* című tananyag olyan kifejezésekkel foglalkozik, amelyek az angolban „és”-sel kapcsolódnak egymáshoz (*give and take, peace and quite* stb.). A fejezet csoportosításának másik elve a kifejezést alkotó igei alapszavakra épül (*Know*).

A metaforikus tudatosság fejlesztése és a fokozatosság a kulcsa a Wright *Idioms Organiser* című könyvén alapuló, Gutiérrez által bemutatott tanmenetnek is (Gutiérrez 2018: 11–15). A metaforikus kifejezések oktatásakor Gutiérrez szerint is a fogalmi metaforák mibenlétének elmagyarázása az első lépés, amelyet követ második lépésben a metaforikus kifejezések generálása képességének fejlesztése a fogalmi metaforák alapján. Ezt egy konkrét fogalmi metafora meghatározása (A HANGULAT IDŐJÁRÁS), illetve ahhoz kapcsolódóan metaforikus kifejezések megtanítása követi. Ezt a szakaszt lezárva – és megbizonyosodva arról, hogy a nyelvtanuló tudatában van annak, hogy A HANGULAT IDŐJÁRÁS fogalmi metafora lehetővé teszi, hogy időjárási elemeket felhasználva beszéljünk kedélyállapotunkról, illetve annak, hogy ez a nyelvi jelenség a közös

tapasztalati alapból származik – következhet más, kapcsolódó fogalmi metaforák bemutatása, például: A KÖD ZAVAR, A HÓ IDŐHIÁNY, A MELEGSÉG POZITÍV ÉRZELEM.⁶⁷

1.5.2. Feladattípusok

A metaforikus kifejezések tanítása különböző fázisainak különböző feladattípusok felelnek meg.

Az elsődleges feladat a nyelvtanulók metaforikus kifejezések felismerésére való ráhangolása. Az eredeti szövegeken alapuló inputra építenek az olyan típusú feladatok, amelyek során a nyelvtanulóknak különböző írott és audiovizuális (pl. reklámok, újság főcímek, filmrészletek stb.) szövegekben kell megtalálniuk a metaforikus kifejezéseket. A metaforikus jelentés felismerése egyrészt fontos lépése a metaforák elsajátításának, másrészt pedig az eredeti szövegek pontosan megmutatják az adott metafora lehetséges kontextusait, konnotációját, valamint alkalmat adnak a jelentés és használat megvitatására.

A metaforikus jelentés felismerése után a következő lépés a kifejezések elsajátításának megkönnyítése a nyelvtanuló számára, valamint a kifejezés morfoszintaktikai, pragmatikai és kontextuális aspektusainak bemutatása és gyakoroltatása. Minderre alkalmasak az olyan, a szókincs tanítására már bevált módszerek, mint a kifejezés megfigyelése kontextusban, a jelentés összekötése a kifejezéssel, a szó szerinti jelentés metaforikussal való helyettesítése vagy a kifejezés mondatba való behelyettesítése. A kifejezések hosszú távú memóriába való elraktározásához jól kihasználható azok szó szerinti jelentésének erős képisége (pl. *csütörtököt mond, valakinek két bal lába van* stb.). Ezek lerajzolása, a jelentés gesztusokkal való elmutogatása, a rajz és a gesztikuláció összekötése segíti a kifejezés mentális képként való rögzülését.

A metafora elsajátítása nemcsak a jelentés és morfoszintaktikai viselkedés megtanulását, hanem a pontos konnotáció megértését is feltételezi. Jó gyakorlat erre az a háromlépcsős feladat, amelynek során a nyelvtanulónak először a kifejezés jelentését kell kikövetkeztetnie a metaforikus kifejezés alkotóelemeinek jelentése alapján. Második lépésben a megadott jelentést kell a megfelelő kifejezéshez társítani. A feladat harmadik részében a nyelvtanulóknak meg kell keresniük a szövegrészletben azokat a helyzeteket, amelyeknek leírására a kifejezések alkalmazhatók.

⁶⁷ Csak olyan fogalmi metaforákat soroltam fel, amelyekhez a magyarban is kapcsolódnak metaforikus kifejezések: „elég ködös számomra, amit mondasz”; „teljesen el vagyok havazva”; „melegséget érzett a szíve körül”. Gutiérrez, illetve Wright példái olyan fogalmi metaforákat is tartalmaznak, amelyek a magyar nyelvben nem találhatók meg, például: A NEDVESSÉG LELKESEDÉS VAGY ENERGIA HIÁNYA (Gutiérrez 2018; Wright 2002).

A hibakeresés és -javítás feladattípus egyszerre két funkciót is betölt: az egyik kiválasztott nyelvi jelenség gyakorlása, a másik pedig visszajelzés a tanuló számára az elsajátított – vagy annak hitt – nyelvi jelenséggel kapcsolatban. A hiba felismerésének és javításának képessége két különböző színjét jelenti a nyelvtudásnak, tehát a nyelvtanuló pontosabb képet kap saját nyelvtanulási folyamatáról.

A metaforikus kifejezések tematika vagy fogalmi metaforák köré való rendezése szintén tanításuk hatékony módja.⁶⁸ A fogalmi metaforák kiválasztása sokféle szempont alapján történhet: mennyire termékenyek a nyelvi metaforákat illetően a célnyelvben; univerzális vagy lokális (értsd: csak célnyelvre jellemző) az adott metafora, illetve a célnyelvi kultúrával kapcsolatos specifikus jellegük alapján.

A metaforikus kifejezések elmélyítéséhez, gyakorlásához Gutiérrez a kommunikatív nyelvoktatásban már bevált feladattípusokat javasolja (2018: 20–26). Ezeket a metaforatanítás javasolt lépései szerint csoportosítva mutatom be:

Fogalmi metafora tudatosítása	Metaforikus kifejezések jelentése és használata: nyelvi megvalósulás, konnotáció, stílusréteg	Aktív használat
metaforikus kifejezés mögöttes fogalmi metaforájának megtalálása	„lyukas szöveg” metaforákkal való kiegészítése (gap-filling)	mondat/szöveg befejező feladat
feleletválasztós feladat	feleletválasztós feladat	történetmondás metaforikus kifejezésekkel
metaforikus téma felismerése	mondataalkotás	hallott történet megismétlése, új információk hozzáfűzése
metaforikus kifejezések összekapcsolása mentális képekkel	metaforikus tanulókártyák	saját mondatok írása kifejezésekkel
hipotézisek felállítása metaforikus kifejezés eredetéről	idiómaszótárak használata	
	kijelölt szavak metaforikus kifejezésekkel való helyettesítése	
	metaforikus kifejezések L1-re való fordítása	

9. táblázat: feladattípusok metaforikus kifejezések tanítására

⁶⁸ Ilyen módon történt a disszertáció empirikus kutatásának korpuszát képező AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáinak tanítása is.

1.6. Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy a metaforikus kifejezések oktatása idegennyelv-órán speciális területet jelent. Ezek tanításához és elsajátításához az az első lépés, hogy a nyelvtanulóban kialakítsuk a fokozott metaforikus tudatosságot, ennek során a nyelvtanár a nyelvtanulóban megfelelő attitűdöt hoz létre a kifejezések befogadására.

A metaforikus kifejezések tanítását és elsajátítását megnehezíti, hogy esetükben egyszerre többféle – lexikai, pragmatikai és lingvisztikai – információra való fókuszálás szükséges. Annak meghatározása is nehézséget okoz, hogy milyen szinten mely metaforikus kifejezések kerüljenek bevezetésre: ezeknek kiválasztását a nyelvtanulók célnyelvi ismereteinek szintjéhez tanácsos igazítani. A metaforikus kifejezések elsajátítását emészthetőbbé teszi azok etimológiájának, szemantikai motivációjának, eredetének bemutatása. Szintén célszerű a kifejezéseket metaforikus tematika, fogalmi metaforák vagy azonos forrás-, illetve céltartomány köré csoportosítani. Ez lehetővé teszi, hogy a nyelvtanuló létrehozza a maga mentális térképét, amelyben a saját tanulási stratégiáinak megfelelően szervezi rendszerbe a kifejezéseket. Főleg alacsonyabb nyelvi szinteken egy kifejezés elsajátításakor annak transzparenciája is jó támasznak bizonyulhat.

A metaforikus kifejezések oktatása tehát „kemény dió”, fontos azonban, hogy ez ne vezessen ahhoz, hogy nem tanítjuk őket. Célnyelvi metaforikus kifejezések hiányában ugyanis megfosztjuk a nyelvtanulót a célnyelv egy szegmensének ismeretétől, ennek következtében attól, hogy összetettebb, árnyaltabb gondolataikat, véleményüket a lehető legpontosabban legyenek képesek kifejezni, és hogy az autentikus, metaforákkal teli írott és beszélt nyelvet megértsék. Nem is beszélve arról a hatalmas mennyiségű kulturális információról, amit a metaforikus kifejezések magukban hordoznak.

V. A nyelvi metaforák azonosításának módszerei

1. Miért szükségesek a metafora-azonosító módszerek?

Ahhoz, hogy a nyelvben, diskurzusban vagy bármilyen műfajú szövegben a metaforák használatának mintája, jellemzői vagy akár szabályai leírhatók legyenek, megbízható, a kutatói szubjektívást minimálisra csökkentő metafora-azonosító eszközre van szükség. Az interdiszciplináris együttműködés hozzájárult a nyelvészet kutatási módszereinek módosulásához: a metafora számszerűsíthető és kategorizálható lett.

A metaforikus nyelv azonosításához a kommunikáció első és alapvető lépése a szó szerinti jelentés meghatározása (Gibbs 2012: 16). A szó szerinti és metaforikus jelentés elkülönítése a kommunikáció során azért nehézkes, mert a diskurzus folyamán a beszélő és a hallgató elsősorban nem a szó szerinti és/vagy metaforikus jelentésekre összpontosít, hanem arra, hogy a lehető leghatékonyabb módon valósuljon meg a kommunikációs cél. Ennek érdekében az elhangzó kijelentések jelentése megállapításához a hallgató és a beszélő egyaránt az aktuális kommunikációs szituációhoz igazítja a hallottakat (uo. 18).⁶⁹ A döntésben, hogy egy adott kijelentést szó szerint vagy metaforikusan kell-e értelmezni, a diskurzus pragmatikai környezetének is fontos szerepe van (uo. 19–24).⁷⁰ E döntést megnehezíti, hogy a metaforikusság és a szószerintiség nem határolható el élesen egymástól, mivel azok egy lineáris jelentéskontinuum (*continuum of meaning*) mentén helyezkednek el. Gibbs úgy véli, a szószerinti és a metaforikus jelentés is olyan mértékben rétegzett, hogy nincs egyetlen kijelölhető dimenzió, amelynek mentén minden szószerinti és metaforikus jelentés felfűzhető lenne (uo. 26–27).

Nemcsak a szószerinti, illetve a metaforikus jelentés, hanem a diskurzusban a metaforikus jelentést hordozó lexikai egységek meghatározása is nehézségeket vethet fel. Nehezen határozható meg ugyanis, hogy diskurzusban melyik lexikai egység hordozza a metaforikus jelentést, és hogy annak pontosan mi is a jelentése.

A kognitív metaforaelmélet alkalmazott nyelvészeti felhasználásának igénye korpusz- és diskurzuselemzésre – vagy ami ebben a disszertációban különös hangsúlyt kap, az

⁶⁹ „...listeners must adjust the context so that it squares with the speaker’s utterance.” (Gibbs 2012: 18)

⁷⁰ Például a *Bizonyos patkányok élvezik az autózvezetést* cím esetében a „patkány” szó szerint értelmezhető, mivel a cikkben a szerző olyan kísérletet ír le, amelyeket ezekkel az állatokkal végeztek. Vö.: https://hvg.hu/elet/20191024_autovezetes_stressz_patkany; hozzáférés: 2019. október 25.

Ugyanakkor, amennyiben a beszélő, meglehetősen durva intonációval, a gyorsan hajtó sofőrökre használja a „patkány”-kifejezést, ezzel már metaforikus dimenzióba helyezi azt.

idegen nyelv elsajátítására – szükségessé tette a metaforát azonosító módszerek, metódusok kidolgozását.

2. Megközelítések a metaforák azonosítására

A metaforák azonosításának igénye többféle szempontú megközelítés és módszer kialakulásához vezetett. A metaforákat specifikus fókusszal megtalálni vágyó módszereknek azonban több olyan korlátja is adódott, ami széles körű elterjedésüket megakadályozta. A következő táblázat foglalja össze a metaforák azonosításának különböző fókuszait és korlátait (Stefanowitch 2006: 2–5).

a metafora-azonosítás módszere	a módszer korlátai
előzetesen kiválasztott forrástartományok metaforáinak azonosítása	csak egy bizonyos forrástartományra korlátozódik
előzetesen kiválasztott céltartományok metaforáinak azonosítása	csak bizonyos céltartományokra korlátozódik
előzetesen kiválasztott forrás- és céltartományi metaforák azonosítása	csak a cél- és forrástartományok már előzetesen ismert megfelelőiseiből eredeztethető metaforák azonosítása
adott korpusz manuális elemzése	limitálja az átvizsgálható korpusz méretét
metaforajelölők ⁷¹ alapján történő metaforaazonosítás	a metaforákat nem mindig előzik meg metaforajelölők

10. táblázat: a metaforaazonosítás módszerei és azok korlátai (Stefanowitch 2006: 2–5 alapján)

A táblázatban feltüntetett módszerek kiválóan alkalmazhatók bizonyos szempontból kiválasztott metaforák azonosítására. Azonban, ha egy szöveg átfogó metaforikus azonosításának igénye lép fel, akkor teljes hatáskörű eljárásra van szükség. Steen ötlépcsős modellje (Steen 1999), majd Cameron hordozókon alapuló metaforaazonosító módszere (Cameron 2003, 2009), illetve Stefanowitsch metaforikusminta-elemzése

⁷¹ Goatly arra céloz, hogy a metaforák, illetve metaforikus jelentések jelenlétére mindig utalnak nyelvi eszközök is: például metanyelvi kifejezések („*átvitt értelemben gondoltam*”), utalószók vagy akár írásjelhasználat, például az idézőjel használata. A módszer használatára az irodalom nem ismer példát (Goatly 1997, idézi Stefanowitsch 2006: 5).

(Stefanowitsch 2006) jelentett egy-egy olyan törekvést, hogy egy szöveg minden metaforáját legnagyobb biztonsággal azonosíthassuk.⁷²

3. Szövegek, diskurzusok átfogó metaforikus elemzésére alkalmas két eljárás: a MIP és a MIPVU

A metaforakutatásban jelenleg két meghatározó metaforaazonosító eljárást tartanak számon. Az első az ún. MIP, a Pragglejaz-csoport metaforaazonosító eljárása; a második pedig a MIPVU, vagyis a MIP Vrije University Amsterdam által átdolgozott, kiegészített változata. A disszertációban alkalmazott metaforaazonosító módszer e kettőnek a magyar nyelvre kifejlesztett ötvözete.

3.1. A Pragglejaz-csoport metafora-azonosító eljárása⁷³ (2007)

A Pragglejaz-csoport célja az eljárás kidolgozásakor az volt, hogy olyan rugalmas és könnyen kezelhető módszert adjanak a kutatók kezébe, amelynek segítségével beszélt és írott nyelvi korpuszban megbízható módon beazonosíthatók a metaforikus értelemben használt elemek (Pragglejaz 2007: 1). A MIP (azaz Metaphor Identification Procedure) nem többmorfémás elemsorokat analizál, hanem egy adott szöveg minden egyes lexikai elemét vizsgálja a kérdéses lexikai elem nyelvi kontextusának figyelembevételével.

A metafora azonosításának folyamatában a legelső lépés a diskurzus jellegének megállapítása (kortárs vagy történelmi szöveg, magasabb szintű iskolázottsággal rendelkező szerző által írt textus, beszélt diskurzus, irodalmi szöveg stb.), az ugyanis befolyásolhatja a szöveg metaforikus megítélését. Minden szöveget a saját műfajában kell elemezni (uo. 23–24).

3.1.1. A MIP metodológiája

A MIP négy lépésben végzi a metaforák azonosítását. Ezek a következők:

1. A megvizsgálni kívánt szöveg-diskurzus általános értelmének meghatározása, jelentésének megértése.
2. A szövegdiskurzus lexikai egységeinek meghatározása.

⁷² Lakoff és Johnson meglepő módon nem dolgoztak ki módszert a metaforák identifikációjára. Úgy gondolták, a metafora definíciója, „*the understanding of one thing in terms of another*” azonosításukhoz is elegendő (Lakoff és Johnson 1980: 3).

⁷³ A csoport elnevezése a metaforaazonosító módszert kifejlesztő projektben részt vevő kutatók keresztnéve első betűjének összekapcsolásából ered: Peter Crisp, Ray Gibbs, Alan Cienki, Graham Low, Gerard Steen, Lynne Cameron, Elena Semino, Joe Grady, Alice Deignan, Kövecses Zoltán (Zoltán Kövecses). Ahogy a felsorolásból is látszik, olyan nyelvészek is részt vettek a projektben (pl. Gerard Steen), akik már a MIP-et megelőzően kialakították saját metaforaazonosító módszerüket.

3. a. Minden egyes lexikai egység kontextusbeli jelentésének meghatározása. Ehhez ajánlatos figyelembe venni a lexikai egységet követő és megelőző elemeket.
b. Minden egyes lexikai egység esetében annak megállapítása, hogy az adott lexikai egységnek van-e más, elsődlegesebb és jelenleg is használt jelentése a szövegbelinél. Elsődleges vagy alapvető jelentésnek ebben a modellben a (I) konkrét, elképzelhető; (II) a testesültséggel kapcsolatos; (III) egyértelmű és (IV) a történetileg régebbi jelentések számítanak. Az elsődleges jelentések nem mindig esnek egybe a leggyakoribb jelentésekkel.
c. Ha a lexikai egységnek több elsődleges, jelenleg is használt jelentése is van az adottól eltérő kontextusokban, el kell dönteni, hogy a kontextusbeli jelentés szemben áll-e az elsődleges jelentéssel, de ugyanakkor megérthető-e annak viszonylatában.
4. Amennyiben igen, a lexikai elem metaforikusnak tekinthető (uo. 3.).

A metaforikus jelentés megállapításához nem elegendő a kutatói intuíció, mindenképpen objektív források használata szükséges. A Pragglejaz-csoport ehhez szótárak és egyéb korpuszanyagok használatát, illetve más kutatók bevonását javasolja (uo. 24).

3.1.2. A vizsgálandó lexikai egység kérdése

Nagy kihívást jelent a modellben a lexikai egységek meghatározása. Lexikai egységnek számíthatnak ugyanis egyes szavak, kollokációk, klasszikus idiomatikus kifejezések, igekötős igék, formulaszerű kifejezések, toldalékok stb. A Pragglejaz-csoport kritériuma a lexikai egység meghatározására a további elemekre való bonthatatlanság. Ha tehát egy többmorfémás elemsor további, jelentéssel bíró elemre bontható, akkor minden egyes elem külön-külön történő analízisét ajánlja a módszer; ellenkező esetben az elemsor egy egységként kezelendő (uo. 27).

Problematikusak lehetnek az igekötős szerkezetek, amelyek közül néhány esetben a szerkezet a jelentés csorbulása nélkül nem bontható alkotóelemekre, máskor viszont igen;⁷⁴ illetve az igekötő a mondatban el is válhat, vagy például a magyar nyelvben egészen messze is kerülhet az igétől.⁷⁵ Mindezen szerkezeti és szemantikai kérdések ellenére a Pragglejaz-csoport az igekötős igéket egy egységként vizsgálja (uo. 27).

⁷⁴ Vö: valaki felad (egy tevékenységet), és valaki felnevel (egy gyermeket). Az első esetben a „fel” leválasztása az „ad” igéről csorbítja a jelentést, míg a második példában az igekötő „csupán” a befejezettség jelentésével gazdagítja az igét.

⁷⁵ A MIP nem tesz különbséget az igekötős igék (*phrasal verbs*) és a vonzatos igék (*prepositional verbs*) között, amelyek az angolban igen közel állnak egymáshoz, sőt formailag akár egybe is eshetnek.

Bár a klasszikus idiomatikus kifejezéseket (pl. *fő valakinek a feje valami miatt*) a kutatók általában nonkompozicionálisnak tartják, a Pragglejaz-csoport azok alkotóelemeit egyenként elemzi azokra a pszicholingvisztikai kutatásokra alapozva, amelyek szerint a metaforikusság egy-egy szó szintjén is érzékelhető a beszélő számára (uo. 27). Bár a kollokációk (pl. *erőt próbáló feladat*) az idiomatikus kifejezésekhez hasonlóan állandósult szókapcsolatnak tekinthetők, a Pragglejaz-csoport ezek alkotóelemekre való szétbontását az elemzéshez nem javasolja (uo. 27).

3.1.3. A képzett szavak kérdése

A képzett szavak esetében az a legfőbb kérdés, hogy azokat az alapszó poliszémikus vagy metaforikus kiterjesztésének kell-e tekinteni. Ennek eldöntésére a MIP javaslata szerint azt kell megvizsgálni, hogy a képzett elemnek van-e konvencionalizálódott nem metaforikus, elsődleges jelentése. Amennyiben csak metaforikus jelentéssel rendelkezik, akkor a főnév poliszémikus kiterjesztésének tekinthető.⁷⁶ Azokban az esetekben, ahol a képzett szónak még nincs rögzült, szó szerinti jelentése, a Pragglejaz-csoport a formai egybeesés alapján⁷⁷ a ragozatlan alakokat ugyanannak a szónak tekinti a szóosztály figyelembevétel nélkül (uo. 27).⁷⁸

3.1.4. Az alapjelentés megállapítása

Szintén nehézséget jelent az alapjelentés megállapítása. Névszók esetben némileg egyszerűbb dolga van a kutatónak, azonban a metaforikus jelentés megállapítása bonyolódik, ha todalékokról, névutókról stb. esik szó (uo. 28–29). A tanulmány a módszer illusztrálására bemutatott mondat⁷⁹ elemzésében például az „into” előljárószt metaforikusnak ítéli, mivel szembeállítható az elsődleges jelentésével; ugyanakkor az „of” nem, mivel annak nem ismert a mondat kontextusánál elsődlegesebb jelentése (uo. 9–10).

⁷⁶ A tanulmány az angol *cement* (cement, főnév) és *to cement* (betonoz, bebetonoz; ige) párt említi, amelyek esetében az ige sokkal gyakrabban használatos metaforikus formában, mint a főnév.

⁷⁷ Ez az angolban lehetséges, hiszen sok esetben a különböző szófajú szavak azonos alakúak: hogy a *free* lexika éppen melléknév vagy ige, az csak mondatbeli funkciója alapján dönthető el.

⁷⁸ A Pragglejaz-csoport a *squirrel* és a *to squirrel* szavakat hozza fel példaként. A *to squirrel* bár előfordul korpuszban, jobbra csak metaforikus értelemben használatos a titokban értéktárgyakat vagy pénzt felhalmozó személyekre, vagyis elsődleges, nem metaforikus jelentése a szónak nincs (Pragglejaz 2007: 27).

⁷⁹ / For / years /, Sonia Gandhi / has / struggled / to / convince / Indians / that / she / is / fit / to / wear / the / mantle / of / the / political / dynasty / into / which / she / married /, let alone / to / become / premier / (Pragglejaz 2007: 4)

A legnehezebb feladat a metaforikus jelentés elkülönítése egyéb átvitt értelmű jelentésektől. A metaforikus jelentés nagyon közel esik a nem metaforikus poliszémiához, a metonímiához és az összehasonlításhoz, amelyek között igen nehéz meghúzni a határokat. Egy adott szó jelentésének poliszémikus kiterjesztését a Pragglejaz-csoport a szó alapjelentésének tekinti, ennek következtében azt nem engedi metaforikus jelentésként kezelni. A metonímia és a metafora megkülönböztetésének fő kritériuma a szó alapjelentéséhez való viszony. Ha a kontextusbeli jelentés összevethető az alapjelentéssel, akkor metaforáról van szó, ez a kapcsolat azonban nem áll fenn a metonímia esetében. A metonímia az esetek többségében adott szó, fogalom helyett áll, vagy annak egy részét fejezi ki. Az összehasonlítást a MIP nem tartja számon metaforaként, ahogy a konvencionalizálódott mögöttes megfelelésekkel rendelkező „halott” metaforákat sem. Azaz a MIP-ben csak az aktív metaforikus bázissal rendelkező szavak relevánsak.

A MIP kidolgozói szerint módszerük jól alkalmazható az antropológiában, a nyelvészetben, azon belül a metaforakutatásban és a diskurzuselemzésben is. A MIP segítségével felderíthetők megfelelések, mérhető a diskurzusok metaforikus denzitása, lekövethetők a metaforacsoportok, illetve metaforikus kompetencia köztesnyelvi szintjének jellemzői is felvázolhatók.

3.1.5. A MIP módszere a gyakorlatban

A következő példa a MIP gyakorlati megvalósulását mutatja be. A példa egy magyart mint idegen nyelvet tanuló diák írásbeli munkájából származik:

20 / *éve / ezelőtt / a / nagypapámat / *elkísérték / az / utolsó / *útjára / a / családom. / Mielőtt / *születek, / meghalt / ezért / nem / is / tudtam / hogy / milyen / ember / és / az / élete, / de / most / *derült ki / .⁸⁰

20

- (a) *kontextusbeli jelentés:* a nagypapa halála óta eltelt évek száma
- (b) *alapjelentés:* húsz (20), mennyiség
- (c) *kontextusbeli jelentés összevetve az alapjelentéssel:* A kontextusbeli jelentés megegyezik az alapjelentéssel.
- (d) *Metaforikus értelemben használt?* Nem.

*éve

- (a) *kontextusbeli jelentés:* esztendő, 365 nappól álló időszak
- (b) *alapjelentés:* esztendő, 365 nappól álló időszak

⁸⁰ Rekonstruálva a mondatot: 20 / évvel / ezelőtt / a / nagypapámat / elkísérte / az / utolsó / útjára / a / családom. / Meghalt, / mielőtt / megszülettem, / ezért / nem / is / tudtam, / hogy / milyen / ember / és / az / élete, / de / most / kiderült.

- (c) *kontextusbeli jelentés összevetve az alapjelentéssel*: A kontextusbeli jelentés megegyezik az alapjelentéssel
- (d) *Metaforikus értelemben használt?* Nem.

ezelőtt

- (a) *kontextusbeli jelentés*: Ebben a kontextusban az „ezelőtt” arra utal, hogy a nagypapa halála a szöveg írásának időpontja előtt történt.
- (b) *alapjelentés*: a jelen időpontja előttiség, előidejűség
- (c) *kontextusbeli jelentés összevetve az alapjelentéssel*: A kontextusbeli jelentés megegyezik az alapjelentéssel
- (d) *Metaforikus értelemben használt?* Nem.

A fentiekben a mondatban nem metaforikus értelemben használt szavakat vizsgáltunk. A metaforikus kifejezések vizsgálata, jelen esetben egy idiomatikus kifejezésnél, a következőképpen történik:

***elkésírték**

- (a) *kontextusbeli jelentés*: Ebben a kontextusban az „*elkésírték” arra utal, hogy a család a temetésen a sírig követte a nagypapa koporsóját.
- (b) *alapjelentés*: együtt megy valakivel valahova, vigyázva arra a személyre
- (c) *kontextusbeli jelentés összevetve az alapjelentéssel*: A kontextusbeli jelentés eltér az alapjelentéstől, de azzal összehasonlítva értelmezhető: vagyis megértjük, hogy a család elkísérte a nagypapát, illetve annak koporsóját egy bizonyos helyre.
- (d) *Metaforikus értelemben használt?* Igen.

az

- (a) *kontextusbeli jelentés*: Ebben a kontextusban az „az” névelő nyelvtani funkciója egy adott főnév határozottságának jelölése.
- (b) *alapjelentés*: határozottság jelölése
- (c) *kontextusbeli jelentés összevetve az alapjelentéssel*: A kontextusbeli jelentés megegyezik az alapjelentéssel.
- (d) *Metaforikus értelemben használt?* Nem.

utolsó

- (a) *kontextusbeli jelentés*: Ebben a kontextusban az „utolsó” a nagypapa által megtett utak sorában a legutolsóra utal.
- (b) *alapjelentés*: egy adott sorban az utolsó elem
- (c) *kontextusbeli jelentés összevetve az alapjelentéssel*: A kontextusbeli jelentés megegyezik az alapjelentéssel.
- (d) *Metaforikus értelemben használt?* Nem.

***útjára**

- (a) *kontextusbeli jelentés*: Ebben a kontextusban az „út” a halott utolsó útjára, utazására utal, vagyis arra, amely a ravatalozótól a sírig tart.
- (b) *alapjelentés*: szárazföldi közlekedésre kiépített sáv; utazás

(c) *kontextusbeli jelentés összevetve az alapjelentéssel*: A kontextusbeli jelentés eltér az alapjelentéstől, de azzal összehasonlítva értelmezhető: vagyis megértjük, hogy a koporsóban fekvő nagypapa utazásáról van szó.

(d) *Metaforikus értelemben használt?* Igen.

Az *elkísér valakit az utolsó útjára* példája azt mutatja tehát, hogy nem a teljes kifejezés metaforikus, hanem a kifejezést alkotó két elem, vagyis az *elkísér* és az *út* hívják elő a metaforikusságát.

A MIP-elemzési módszert követve az elemzett mondat 28 egységéből összesen három (*elkísér, út, derült ki*) metaforikus értelmű.

A MIP nagyobb lélegzetvételű munkákban is alkalmazásra került: Susan Nacey doktori disszertációjában a MIP finomított változatával dolgozva az anyanyelvi és L2 angol beszélők nyelvi metaforáit hasonlítja össze (Nacey 2010).

3.2. Steen metaforikus vonatkozású kifejezéseket azonosító eljárása, a MIPVU

MIP a Vrije University Amsterdam Gerard Steen által vezetett kutatócsoportja által kiterjesztett, finomított változata. Steen első modelljében öt lépésben határozta meg a metafora azonosítását és elemzésének módszertanát (Steen 1999:73; 2011: 94, idézi Deignan 2016). Az ötlépcsős modell hiányosságainak ellenére (vö. Kimmel 2010, Low és Cameron 2002) meghatározó lett a metaforaazonosító eljárások számára: az erre épülő későbbi modellekben, így a MIP-ben és a MIPVU-ban, például a metaforikus és szószerinti jelentés összehasonlításának lépése megmarad; a modell első lépése⁸¹ pedig további allépésekre bomlott.

A MIP továbbfejlesztésére azért volt szükség, mert kizárólag a természetes diskurzusokban előforduló metaforikusan használt elemek detektálására koncentrált, ezért kevesebb metaforikus használatot ölel fel (Steen at al. 2010: 4). A MIP-hez képest a MIPVU azonban minden olyan elemet is bevesz az elemzésbe, amelyben benne rejlik annak lehetősége, hogy az emberi elmében metaforaként megjelenhet. Tehát nemcsak metaforákat, hanem minden metaforikus vonatkozású kifejezést (*metaphor-related words*) megvizsgál (vismet.org⁸²).

⁸¹ „Metaforikus fókusz azonosítása, vagyis metafora tartalmú, metaforákkal kapcsolatos szavak azonosítása.” (Steen 1999:73; 2011: 94, idézi Deignan 2016)

⁸² <http://www.vismet.org/metcor/documentation/MIPVU.html> – hozzáférés: 2019. október 26.

3.2.1. Metaforikus vonatkozású szavak a MIPVU-ban

A MIPVU metaforaként értelmezi

- a közvetett metaforákat (*indirect metaphor*), vagyis azokat, amelyek kontextusbeli és elsődleges jelentése között kontraszt és hasonlóság egyaránt van⁸³;
- a közvetlen metaforákat (*direct metaphor*), vagyis amikor a kontextusbeli és az elsődleges jelentés egybeesik⁸⁴;
- az implicit metaforákat (*implicit metaphor*), vagyis amikor egy lexikai és/vagy nyelvtani link utal egy elhangzott metaforára⁸⁵;
- a metaforák határeseteit (*border-line cases of metaphor*), vagyis azokat az eseteket, amelyeknek metaforikus mivolta nem határozható meg pontosan a kontextusból, illetve amelyekkel kapcsolatban az elemző kutatók sem tudnak egyértelmű választ adni;
- a jelölt metaforákat (*metaphor signals*),⁸⁶ amelyeknél esetében egy nyelvi elem segítségével történik utalás arra, hogy metaforikus értelmű kijelentés következik; és a megszemélyesítéseket⁸⁷, vagyis emberi és nem emberi elemek közötti metaforikus összefüggéseken alapuló metaforákat.

Egy adott szó metaforikus jelentése megállapításának alapvető eszköze a szótár. A MIPVU a MIP példáját követve a Michael Rundell szerkesztésében 2002-ben megjelent *The Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* használja azzal a különbséggel, hogy a szótárt a MIP-hez képest a vizsgálat sokkal szervezettebb részévé teszi, használatához pontos útmutatást is adva.

A MIPVU fontos szabálya, hogy a MIP-pel ellentétben nem engedélyezi a szófaji határok átlépését. Tehát egy adott ige kontextusbeli jelentése nem hasonlítható a főnévi formájának alapjelentéséhez.⁸⁸ Ez lényeges eltérés a MIP-hez képest.

⁸³ A metaforák nagy része általában ezen típushoz sorolható. A MIP ezen meghatározók alapján definiálja és azonosítja a metaforákat, a MIPVU-val ellentétben azonban a MIP csak és kizárólag ezekkel foglalkozik.

⁸⁴ „...*kábé úgy, mint amikor az ember azt mondja, itt mindenki meg van huzatva* (sic!)” A karácsony Nagy Bandó András is ellágyította. <https://magyarnarancs.hu/feketelyuk/a-karacsony-nagy-bando-andrast-is-ellagytotta-108467> – hozzáférés: 2019. október 26.

⁸⁵ „Azaz a férfi, aki több vasat tart a tűzben, *alfahím, ha ezt egy nő teszi, (...)*” A viszony olyan dolog, mint a drog. <https://magyarnarancs.hu/komplett/a-viszony-olyan-mint-a-drog-97578> – hozzáférés: 2019. október 26.

⁸⁶ Például: „*sikerült igazolni az úgynevezett kvantumfölelynt*” A Google első ízben igazolta az úgynevezett kvantumfölelynt. <https://www.origo.hu/tudomany/20191023-a-googlenak-allitolag-sikerult-az-attores-a-kvantumszamitogeppel.html> – hozzáférés: 2019. október 26.

⁸⁷ Például: „...*ami azt jelenti, hogy sokkal falánkabbak* (ti. az enzimek), *mint más, a műanyagot „fogyasztó” biológiai anyagok, gombák.*” Gordiuszi csomó: kellene a műanyagok, de meg is kellene szabadulnunk tőlük. https://hvg.hu/360/20190801_A_termeszet_visszavag – hozzáférés: 2019. október 7.

⁸⁸ A *bebetonoz* ige jelentése például nem hasonlítható össze a *beton* főnév alapjelentésével.

3.2.2. A MIPVU metaforaazonosító lépései

A MIPVU is meghatározza a követendő metafora lépéseket (Steen et al. 2010), ezekről az első két lépésig elmondható, hogy azok egybeesnek a MIP-pel, a további lépések (2–6) pedig a metafora-típusok azonosításához adnak támpontot:

2. Ha egy szó közvetett, indirekt módon kerül használatra, és a használat megmagyarázható a szó alapjelentéséből származó tartományi megfeleléssel, akkor a szót metaforikus vonatkozásúként kell jelölni (*MRW*, *metaphor-related word*; magyar fordításban: *metaforikus vonatkozású szó*, MVSZ)⁸⁹.
3. Közvetlen, direkt metaforikus kifejezéseként jelölendők azok a kifejezések, amelyeknek szövegbeli jelentése megmagyarázható az adott kifejezés egy elsődleges jelentésével (*MRW direct*; magyar fordításban: *közvetlen metaforikus vonatkozású szó*, közvetlen MVSZ).
4. Implicit metaforikus vonatkozású kifejezéseként jelölendők a szövegnek azon elemei, amelyek lexiko-grammatikai helyettesítéssel vagy elipszissel közvetlen vagy közvetett metaforikus vonatkozású kifejezésekre utalnak (*MRW implicit*; magyar fordításban: *implicit metaforikus vonatkozású szó*, implicit MVSZ).
5. Jelölt metaforikus vonatkozású kifejezéseként jelölendők a szövegnek azon metaforikus vonatkozású elemei, amelyekre szövegszerűen vagy bármilyen más módon utalás történik (*Mflag*; magyar fordításban: *jelölt metafora*, Mjel).
6. Újszerű kifejezések esetében a kifejezést alkotó elemek vizsgálatát szükséges lefolytatni a 2–5 lépéseknek megfelelően (Steen et al. 2010: 25–26).

3.2.3. A MIPVU-ban elemzett lexikai egységek

A MIPVU alapvetően a metaforikus vonatkozású szavak keresésére koncentrál. Mivel az elemzés alapját a Brit Nemzeti Korpusz képezi, annak szódefiníciójához igazodik. A problémát ennél a módszernél is, csakúgy, mint a MIP-nél, a többmorfémás elemsorok jelentik. Ezeket, illetve a kollokációkat a MIPVU egy egységként kezeli.⁹⁰ Az igekötős igéket szintén egy szóként elemzi, a vonzatos igék esetében viszont az ige és a vonzat két önálló szóként kerül elemzésre (uo. 28–29). Az összetett szavak elemzése a MIPVU által vizsgált angol korpuszt figyelembe véve helyesírásuk alapján történik.⁹¹ Az összetett

⁸⁹ Saját fordítás.

⁹⁰ Pontosabban egészen Steen 2017-es korrekciójáig egy egységként kezelte. A korrekció arra vonatkozik, hogy a többmorfémás szerkezetek, így az idiomatikus kifejezések elemeit külön-külön szükséges elemezni. Az elemekre bontás ugyanis nem akadályozza meg a szerkezetek egy egységként való elemzését, mert a MIPVU az egyes elemek elemzésekor azok szomszédainak figyelembevételét is javasolja, tehát a kutató nem eshet a „nem látja a fától az erdőt” hibájába (Steen 2017a). A disszertációban a kutatási téma jellegéből adódóan a MIPVU eredeti változatának irányadása szerint egy egységként kezelem a többmorfémás elemsorokat.

⁹¹ Az angol nyelv helyesírási szabályai szerint az összetett szavak írhatók egybe, külön, vagy kötőjellel összekapcsolva. A MIPVU az egybeírt összetett szavakat egy szóelemként javasolja elemzésre, ha azok ebben a formában megtalálhatók a szótárban. A kötőjellel írt szavakat, amennyiben azok abban a formában

szavak elemzésének legfőbb szabálya, hogy ha egy adott jelentést két különálló szó fejez ki, akkor az abban az esetben tekinthető egy lexikai egységnek, ha ebben a formában szerepel egy szótárban, és a főhangsúly az első tagra esik (Nacey et al. 2019: 52). A magyar nyelv esetében az összetett szavakat egybe- vagy kötőjellel írjuk, ezen helyesírási szabály segítségével dönthető el ugyanis, hogy mennyire szoros a kapcsolat két szó között. Ha két lexikai egység csak véletlenül kerül egymás mellé, a szavakat különírjuk (pl. *földön futó bogár*), de ha a két szó kapcsolatának jelentése több vagy más, akkor viszont egybe (*földönfutó város*). Kötőjel jelzi a mellérendelő szóösszetételek bizonyos csoportjait, így a szóismétléseket (*alig-alig*), a valódi mellérendelő szóösszetételeket (*eget-földet*), illetve az ikerszókat (*dimbes-dombos*) (AkH).⁹² A magyar nyelv esetében tehát egy szó egyszerű vagy összetett jellegének problematikája egyszerűbb az angolhoz képest.

3.2.4. A kontextusbeli és az alapjelentés meghatározása

Egy adott kifejezés alap- és kontextusbeli jelentésének eldöntése szintén kihívást jelent. Az alapjelentés meghatározásakor felmerülő általános probléma, hogy az elemzők a szó leggyakrabban előforduló jelentését tekintik alapjelentésnek. Természetesen a kettő egybeeshet, de az esetek bizonyos hányadára ez nem mondható el. Sőt, sokszor egy adott szót sokkal gyakrabban használunk metaforikus értelmében, mint alapjelentésében (Nacey et al. 2019: 54). A kontextusbeli jelentés esetén előfordulhat az az eset (újszerű vagy specifikus használati körök, nem befejezett kijelentések stb. esetében), hogy a kontextusbeli jelentés nem szerepel a szótárban (Steen et al. 2010: 33). A MIPVU az ilyen nem egyértelmű esetek újszerű metaforaként való besorolását javasolja (Nacey et al. 2019: 56). Továbbá az akkurátusabb elemzéshez a következő útmutatást adja:

- 1) Amennyiben egy szó kontextusbeli jelentése a mondat vagy a szöveg befejezetlensége miatt nem állapítható meg, akkor azt a szót nem kell figyelembe venni metaforikus elemzéskor, és a DFMA (*Discarded for Metaphor Analysis*; magyar fordításban:⁹³ *metaforikus elemzésből kizárva*, MEK) kóddal kell ellátni.
- 2) Ha egy szó kontextusbeli jelentésének megállapítása a kontextussal kapcsolatos ismeret hiányából ered, de magában rejti a metaforikus jelentés lehetőségét, akkor a szót úgy kell kezelni, mintha közvetlenül és metaforikusan használták volna. Ezekben az esetekben a WIDLII („*When*

megtalálhatók a szótárban, illetve a kötőjel használatát nyelvtani szabály írja elő, akkor egy egységként kell elemezni; ellenkező esetben két szóként.

⁹² <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/akh12> – hozzáférés: 2022. szeptember 9.

⁹³ Saját fordítás.

In Doubt, Leave It In”; magyar fordításban:⁹⁴ *Ha kételkedsz, akkor is hagyd benne!* HKHB) kóddal kell a kifejezést ellátni.

- 3) Specifikus terminológia vagy szakszövegek esetében előfordulhat, hogy nem áll rendelkezésre elegendő információ a jelentés kontextusbeli meghatározására, és a szótárak sem tudnak ebben segíteni. Ilyen esetekben a MIPVU a „metafora az átlagos beszélő számára”-elvet követi. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ha az átlagos, kortárs beszélő nem tudja meghatározni a jelentést érvényes, használatban lévő szótárak segítségével, de a kifejezés magában rejtja a metaforikus jelentés lehetőségét (amely jelentés az eredeti, nem specifikus jelentésen alapul), akkor azt szintén HKHB -vel kell ellátni.
- 4) Előfordulhat, hogy egy szó kontextusbeli jelentése metaforikusnak, illetve nem metaforikusnak is tekinthető. Ilyen például a megszemélyesítések esete, amelyeket lehet metaforaként, illetve metonímiaként is lehet értelmezni.⁹⁵ Ha az elemző amellett dönt, hogy metonímiával áll szemben, akkor egyértelműen kizárhatja a metaforikus jelentés lehetőségét. Azonban a metaforikus értelmezés lehetőségét ilyenkor sem szabad elrejtetni, így ezeket a szavakat metaforikus vonatkozásúként kell értelmezni, a megszemélyesítés esélyét is megemlítve (Steen et al. 2010: 35–36). Ezek jelölésére a MIPVU nem használ külön kódot.

A MIPVU a történelmi metaforák esetében is „metafora az átlagos beszélő számára”-elvet követi. Ha adott kifejezés metaforikus jellege egy nyelv beszélői számára már elveszett, akkor azt nem is kell metaforikusként jelölni. Amennyiben felmerül a metaforikus jelentés gyanúja, akkor el kell végezni a kifejezés diakronikus elemzését (uo. 35).

A MIPVU a metaforikus jelentést, a MIP-hez hasonlóan az alapjelentés viszonylatában állapítja meg, amelynek alapelve itt is a jelentések közti kontraszt és összehasonlíthatóság. Ennek értelmében metaforikus jelentésről azonban csak akkor beszélhetünk, ha az alapjelentés és a kontextusbeli jelentés között fennáll az elégséges különbözőség (*sufficient distinctness*), illetve az érzékelt hasonlóság (*similarity, resemblance*) viszonya. Az elégséges különbözőség teszi lehetővé annak megállapíthatóságát, hogy a két jelentés más-más szemantikai tartományhoz tartozik-e. Egy szó szótárban megadott jelentései elégségesen különbözőknek tekinthetők (uo. 37).

A hasonlóság Steen és szerzőtársai szerint úgy fogható meg, mintha a kontextusbeli jelentés az alapjelentés felhígított, absztrakt változata lenne (uo.).⁹⁶ Ha a hasonlóság nem

⁹⁴ Saját fordítás.

⁹⁵ A *mosolygó alma* kifejezés esetében a *mosolygó* egyrészt értelmezhető metaforaként, másrészt a *mosolygó alma* mint olyan az *alma* részeként, vagyis metonímiaként.

⁹⁶ „When a lexical unit has a general and vague value which looks like a bleached, abstracted relation of a rather specific and concrete sense, you should mark the word as metaphorically used when two senses are distinct enough and can be related via similarity.” (Steen et al. 2010: 37-38)

teljesen egyértelmű, akkor a kérdéses kifejezés minden egyes szótári jelentését meg kell vizsgálni, mert lehetséges, hogy a kifejezés etimológiájának lekövetése segítségével lesz az elemzőnek. A szerzőknek a metonímiához való óvatos közeledése itt is nyilvánvaló: az alapjelentés és a kontextusbeli jelentés feltehetőleg metonimikus kapcsolódása esetén sem szabad kizárni a metaforikus jelentés lehetőségét (uo. 39).

Metaforikus kapcsolat angolul	Angol betűszó	Metaforikus kapcsolat magyar fordításban	Magyar betűszó
Metaphor-related word	MRW	metaforikus vonatkozású szó	MVSZ
Direkt metaphor	MRW, direct	közvetlenül metaforikus vonatkozású szó	egyenes MVSZ
Indirekt metaphor	MRW, indirect	közvetetten metaforikus vonatkozású szó	közvetett MVSZ
Implicit metaphor	MRW implicit	implicit metaforikus vonatkozású szó	implicit MVSZ
Metaphor with signal for cross-domain mapping	Mflag	jelölt metafora	Mjel
Discarded for Metaphor Analysis	DEMA	metaforikus elemzésből kizárva	MEK
When in Doubt, Leave It In.	WIDLII	Ha kételkedsz, akkor is hagyd benne!	HKHB

11. táblázat: metaforaazonosításkor a metaforák azonosításra használható rövidítések

A metaforikus vonatkozású szavak lehetnek közvetlenül, közvetetten illetve implicit módon metaforikusak. A *közvetlenül (egyenes MVSZ) metaforikus vonatkozású* szavak olyan metaforákat jelölnek, amelyek esetében az alapjelentés és a kontextuális jelentés is metaforikus, és a kettő egybe is esik. A *közvetetten metaforikus szavak (közvetett MVSZ)* esetében az alapjelentés és a kontextusbeli jelentés összehasonlítható egymással. Ilyenkor az alapjelentés egy konkrét, specifikus jelöltre vonatkozik, míg a metaforikus jelentés egy absztraktra. Az *implicit metaforikus vonatkozású szavak (implicit MVSZ)* általában olyan kohéziót erősítő elemeket jelentenek, amelyek egy metaforikus vonatkozású kifejezésre utalnak vissza vagy előre. A *jelölt metaforák (Mjel)* pedig azok, amelyek metaforikus jellegére egy a metaforán kívüli szó (*mint, -szerű* stb.) (is) utal. Különösen jellemző ez a forma az összehasonlítások esetében.

3.2.5. A MIPVU megvalósulása a gyakorlatban

A fentiek viszonylatában a MIPVU a gyakorlatban a következő módon valósul meg. Hogy az összehasonlítás szemléletesebb legyen, itt is a MIP illusztrálásánál bemutatott példákat használom.⁹⁷

*éve

(a) *kontextusbeli jelentés:* „A január 1-jétől december 31-ig tartó idő; esztendő” (ÉrtSz., 1.jelentés)

(b) *alapjelentés:* „A január 1-jétől december 31-ig tartó idő; esztendő” (ÉrtSz., 1. jelentés)

(c) *kontraszt:* A kontextusbeli jelentés megegyezik az alapjelentéssel.

Összehasonlítás: Az alapjelentés azonos a kontextusbeli jelentéssel.

(A MIPVU értelmében ez a szó nem jelölhető metaforikusként.)

ezelőtt

(a) *kontextusbeli jelentés:* „<Időt jelölő szó -val, -vel ragos alakjával kapcs.:> a mostaninál, a megjelölt időtartammal korábban” (ÉrtSz., 1a. jelentés)

(b) *alapjelentés:* „A mostani idő előtt; a mostaninál határozatlan időtartammal korábban” (ÉrtSz. 1. jelentés)

(c) *kontraszt:* A kontextusbeli jelentés megegyezik az alapjelentéssel.

Összehasonlítás: A kontextusbeli jelentés nem szemantikai, hanem grammatikai változata az alapjelentésnek.

(A MIPVU értelmében ez a szó nem jelölhető metaforikusként.)

A fentiekben a mondatban nem metaforikus értelemben használt szavak kerültek vizsgálatra. A metaforikus kifejezések, jelen esetben egy idiomatikus kifejezésnél a vizsgálat a MIPVU-ban a következőképpen történik:

*elkísérték az utolsó útjára

(a) *kontextusbeli jelentés:* „<Halottat> a sírig kísér, ill. temetésén részt vesz.” (ÉrtSz., 1a. jelentés)

(b) *alapjelentés:* „<Halottat> a sírig kísér, ill. temetésén részt vesz.” (ÉrtSz., 1a. jelentés)

(c) *kontraszt:* Az alapjelentés és a kontextusbeli jelentés teljes mértékben megegyezik.

Összehasonlítás: A temetés magyar ceremóniájának ismeretében, vagyis, hogy a gyászolók a ravatalozótól a sírig kísérik a már koporsóban fekvő halottat, az *elkísér valakit az utolsó útjára* idiomatikus kifejezés értelmezhető.

⁹⁷ A szavak elemzésekor a Magyar nyelv értelmező szótárának (ÉrtSz) online változatát használtam, amely a következő weboldalon érhető el: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/> – hozzáférés: 2020. április 4..

(A MIPVU értelmében, mivel az alapjelentés és az elsődleges jelentés egybeesik, ez a szó közvetlen MVSZ-ként jelölhető. Ugyanakkor az *elkísér valakit az utolsó útjára* a temetés szertartásának csak egy része, így az metonimikus kapcsolatként is értelmezhető.)

Általában véve elmondható, hogy a metaforák azonosítása ritkán történik egyetlen módszer tiszta alkalmazásával. A metaforaazonosító modelleket a kutatók saját céljaiknak megfelelően ötvözik, finomítják. Littlemore és munkatársai a MIPVU némileg módosított használatával adott részletes leírást német és görög, a KER különböző szintjein álló, angolt mint idegen nyelvet tanulók metaforikus kompetenciájáról. Kutatásukban az igekötős igéket és a többmorfémás szóösszetételeket elemeikre bontva elemzik, továbbá a MIP-hez hasonlóan rugalmasan kezelik a szófajátlépést. Szintén figyelembe vesznek minden olyan metaforát, amelyet az idegennyelv-tanulók nagy valószínűség szerint nem metaforaként szándékoztak használni, nyelvi szintjükből kifolyólag nem is lévén tudatában az adott szó metaforikus jelentésének (Littlemore et al. 2014: 122–123). Turner doktori disszertációjában szintén a MIP és a MIPVU ötvözése mellett teszi le a voksát (Turner 2014). Chapetón számára angolt mint idegen nyelvet tanuló diákok argumentatív szövegeinek metaforikus vizsgálatához rendkívül hasznosnak bizonyul a két módszer kombinációja a kutatói intuíció kizárásában. A két módszer ötvözésével a szerző azt is megvizsgálja, hogy jellemzően egyszavas vagy többmorfémás szóösszetételek hordozzák-e a nyelvtanulók metaforáit (Chapetón 2010).

4. A MIP és MIPVU összefoglalása

A 2007-es MIP és 2010-es MIPVU metaforaazonosítási módszerek célja az volt, hogy olyan eszközt adjanak a kutatók kezébe, amelynek segítségével egy adott diskurzusnak a lexika szintjén megjelenő, a kortárs, mindennapi beszélő számára értelmezhető metaforáit⁹⁸ a lehető legnagyobb pontossággal be lehessen azonosítani – nem törekedve a mögöttes fogalmi metaforák detektálására. A MIPVU bevallottan (és erre az elnevezése is utal) a MIP metaforaazonosítási elveit veszi alapul, módosítva, árnyalva és kiterjesztve azokat.

Egy diskurzus elemzésekor a MIP a metaforikus értelemben használt szavakat (*metaphorically used words*), míg a MIPVU a metaforikus vonatkozású kifejezéseket (*metaphor-related words*) keresi. A két elnevezésből következik, hogy a MIP szigorúan csak a közvetlen metaforikus kiterjesztésre koncentrál, míg a MIPVU megnyitja a

⁹⁸ Egyik módszer sem fordít tehát figyelmet a szintaxis vagy a morfológia szintjén megjelenő metaforákra.

vizsgálatot a diskurzus minden olyan eleme felé, amelyek esetében felmerül a metaforikus kapcsolat lehetősége, így a közvetett és implicit metaforák, illetve az összehasonlítás vagy a megszemélyesítés felé is.

Egy adott diskurzus metaforáinak vizsgálatához mindkét módszer első lépésben az elemezhető minimális lexikai egységeket határozza meg. A minimális lexikai egység feltétele a MIP-nél a jelentésvesztés nélküli további elemekre nem bonthatóság. Ennek alapján a toldalékmorfémák, a kollokációk és az igekötős igék egy lexikai egységnek számítanak. A MIPVU, mivel a Brit Nemzeti Korpusz adja kutatásainak alapját, annak szódefiníciójához igazítja a minimális lexikai egységet.

Mindkét módszer alapja a kérdéses lexika alapjelentésének és kontextusbeli jelentésének egybevetése a metaforikus jelleg detektálására. A MIP a két jelentés kontrasztján alapján következtet a metaforikus jelentésre, egyezve ebben a MIPVU-val. Ez utóbbi azonban megkeresi a két jelentés hasonlóságának alapját is, és magyarázatot ad a metaforikus jelentés kialakításában részt vevő tartományok leképződésére.

Mindkét metódus szótárak és szövegtörzsek használatát javasolja a metaforikus jelentés azonosítására. A MIPVU a MIP-hez képest egy árnyaltabb, precízebb útmutatást fejlesztett ki a szótár használatára, ami a kutatásban magasabb fokú objektivitást tesz lehetővé. A két módszer egyaránt hangsúlyozza a trianguláció szerepét, vagyis más elemzők bevonását a metaforikus jelentésről való döntések meghozásába, illetve kérdéses esetek megvitatásába.

Mindkét módszer célja természetesen a metaforák lehető legakkurátusabb azonosítása, azonban egyik sem zárja ki a lehetséges hibafaktort (Steen et al. 2010: 222).

Annak ellenére, hogy a metaforaazonosító modellek a lehető legobjektívebb, legtudományosabb vezérfonalat próbálják a kutatók kezébe adni, a metaforák azonosítása továbbra sem egyszerű feladat. Gibbs hasonlatával élve a metaforák olyanok, mint a megfázás: rengeteg ismertetőjelük van, viszont meghatározó tulajdonságuk annál kevesebb, emiatt detektálásuk, enyhén szólva embert próbáló feladat (Gibbs 2012: 58).⁹⁹

5. A disszertáció módszertana: a MIP és MIPVU kombinációja

A metaforaazonosító módszer használatára a jelen disszertációban bemutatott empirikus kutatás kvalitatív részében kerül sor: a magyart mint idegen nyelvet tanuló japán diákok

⁹⁹ „*Metaphors may be like colds in the sense, that they have symptomatic but not defining features*” (Gibbs 2012: 58)

írásbeli munkáit vetem alá a metaforikus elemzésnek a kutatási kérdések minél pontosabb megválaszolásának érdekében.

A MIP-et és a MIPVU-t egyaránt az elsősorban angolszász, illetve angolszász kutatói háttérrel rendelkező kutatók angol anyanyelvi diskurzusok metaforáinak azonosítására fejlesztették ki. Az angol szerkezetétől eltérő nyelvek – amilyen a magyar is – elemzésekor a metafora-azonosító módszerek módosítására, a célnyelvre formálására van szükség. A nem anyanyelvi szövegek elemzése szintén megköveteli, hogy a kutató a tanulói szövegek metaforáihoz más módon közeledjen.

Disszertációmban a metaforák azonosításának alapja a MIPVU, amelynek néhány pontját a MIP által ajánlott normákkal cserélem fel.

A MIP és a MIPVU metaforaazonosító lépései alapvetően megegyeznek egymással, tehát a metaforák azonosítása vázlatosan a következőképpen történik:

- 1) A diskurzus általános értelmének, jelentésének megvizsgálása.
- 2) A diskurzus lexikai elemeinek meghatározása.
- 3) A diskurzus lexikai egységeinek kontextusbeli és alapjelentésének meghatározása.
- 4) Az alapjelentés és a kontextusbeli jelentés összevetése.

A diskurzus értelmét és jelentését a kutatáshoz a nyelvtanulóktól kért szövegek tematikája adja.

A diskurzus lexikai egységeinek meghatározása nehezebb feladat. Alapvetően a MIP-et követve a nyelvtanulók szövegeinek minden lexikai elemét külön-külön elemzem, leválasztva a szavakról a toldalékokat és a névutókat is. Ez azért szükséges, mert alacsonyabb nyelvi szinteken zárt szóosztályok metaforikus használata lehet a legjellemzőbb. A zárt szóosztályú metaforákat *zárt MVSZ*-ként jelölöm. Szintén a MIPVU eredeti ajánlását követem abban a döntésben, hogy a metaforikus kifejezéseket, idiómákat, kollokációkat – tehát általában véve a többmorfémás szerkezeteket – egy egységként elemzem. Az elemekre bontást csak a hibaelemzés pillanatában látom indokoltnak a speciális, nem anyanyelvi minta és kutatási cél miatt: a többmorfémás szerkezetek elemenkénti hibaelemzése nagyobb teret enged az elkövetett hibák típusának detektálására és gyökerének megvizsgálására. A MIPVU-t követem az igekötős igéket illetően is: elemzésemben az igekötő nem különálló szóelemként, hanem az ige szerves részeként kerül elemzésre, akkor is, ha az igétől messze található a mondatban. Szintén a MIPVU-t veszem alapul abban a döntésben, hogy a szavakat a

mondatban betöltött funkciójuk szerint elemzem, tehát képzett szavak esetében nem nyúlok vissza az eredeti tőhöz.

Elemzéskor a MIPVU-t követve nem elégszem meg csupán a metaforikus értelemben használt kifejezések jelölésével, hanem fajtájukat a MIPVU kódolási rendszerének megfelelően meghatározom. A MIPVU azokat az eseteket is jelöli, amelyek esetében nem pontosan eldönthető a metaforikus jelleg, de esély van metaforikus vonatkozásra. Ezekkel én is így teszek.

A MIP-pel és a MIPVU-val párhuzamban csak a kortárs, anyanyelvi beszélők számára érzékelhető metaforikus jelentéseket elemzem. Történelmi vagy halott metaforák, tehát olyan esetek, amelyeket a kortárs beszélő már nem érzékel metaforikusként, illetve a metaforikus leképzés feltérképezéséhez etimológiai kutatásra van szükség, kívül esnek jelen kutatás tartományán.

A kontextusbeli és az alapjelentés meghatározásához, ahogy már korábban említettem, a *Magyar nyelv értelmező szótárának* online változatát használom.

A kontextuális és alapjelentés meghatározása a MIPVU-ban alkalmazott módszer szerint történik: mindkét jelentést a szótár segítségével határozom meg és hasonlítom össze. Meglátásom szerint a MIPVU pontosabb, részletesebb, kevésbé esetleges leírását adja a szótár használatának, ami biztosítja, hogy a kutatói szubjektivitás a minimálisra csökkenthető legyen.

Az elemzés során a MIP-hez és MIPVU-hoz hasonlóan nem keresem a mögöttes fogalmi metaforákat, mivel az magában rejtené a szubjektivitás felé való elcsúszás veszélyét. Mögöttes fogalmi metaforák keresése és meghatározása csak azokra az esetekre korlátozódik, amikor a nyelvtanulók fogalmi hibái eltérő anyanyelvi és célnyelvi fogalmi metaforákkal magyarázhatók.

A MIP és MIPVU metaforaazonosítási módszerének a disszertációban használt elemei		
MIP	MIPVU	A két módszerben közös
toldalékok, névutók elemzése	kódolás használata	metafora-azonosító lépések követése
	metaforikus vonatkozású szavak kategorizálása (közvetlen, közvetett, jelölt stb.)	csak a kortárs, anyanyelvi beszélők számára érzékelhető metaforikus jelentéseket elemzése

szavak szövegbeli funkciója szerint való elemzése, szóképzés tényének figyelmen kívül hagyása	többmorfémás szerkezetek tagjainak önálló elemzése
igekötős igék egy egységként való kezelése	
jelentések meghatározásakor a szótár használata	

12. táblázat: a MIP és MIPVU metaforaazonosítási módszerének a disszertációban használt elemei

A fejezet célja az volt, hogy áttekintést nyújtson két fontosabb metafora-azonosító modellről, a Praglejaz-csoport módszeréről (MIP, 2007) és annak kiterjesztett változatáról, a MIPVU-ról (2010). A disszertációban alkalmazandó metaforaazonosító módszerben a két modellt ötvözöm olyan módon, hogy az a magyart mint idegen nyelvet tanuló diákok szövegeinek metaforikus szempontú leírására minél alkalmasabb legyen.

VI. Köztes nyelv és hibaelemzés – két elmélet összefonódása egy disszertációban

Stephen Pit Corder az 1960-as évek végén és a 70-es évek elején kifejtett munkásságának köszönhetően született meg az idegen nyelv elsajátításának egyik kutatási módszere, a *hibaelemzés*, amely elsősorban azt vizsgálja, hogy mi az, amit a nyelvtanuló nem tud, és hogyan próbál megbirkózni ezzel a hiányossággal (James 1998: 62). A hibaelemzés mintegy válasz volt az idegennyelv-elsajátításban a megelőző évtizedekben uralkodó kontrasztív szemléletre, amely szerint az anyanyelv és a célnyelv aprólékos összehasonlításával pontosan megjósolhatók azok a pozitív és negatív transzferek, amelyek majd befolyásolják a célnyelv fonológiai, morfológiai és szintaktikai elemeinek elsajátítását; illetve minden egyes elkövetett hiba megmagyarázható lesz a forrás- és a célnyelv különbségeivel (Schachter 1974: 205–206).

Az elmélet kialakulásában nagy szerepet játszott Chomsky transzformációs-generatív grammatikája, valamint a korábban uralkodó behaviorista szemlélettel való szakítás. Ebben az új tudományos keretben a nyelvtanuló az információk pusztá befogadójából a nyelv elsajátítás aktív szereplőjévé lépett elő. A nyelvtanuló Chomsky szerint nem a környezetben tapasztalt szokások, hanem egy saját maga által kreált aktív rendszeren keresztül sajátítja el az nyelvet (Kovács 2014: 597). Ennek a folyamatnak természetes velejárója a hiba, amely a nyelvtanulónak a célnyelvről kialakított mentális képére utal. Corder *idioszinkratikus dialektus*nak nevezte el a nyelvtanuló a célnyelvről kialakított, a maga módján strukturált és szervezett rendszerét (Corder 1970). A nyelv elsajátítás szakirodalmában azonban nem az ő, hanem Selinker *köztes nyelv* – Kovácsnál *internyelv* (Kovács 2014) – terminusa terjedt el és lett mérvadó.

1. A köztes nyelv – általános leírás: elméletek, transzferek

1.1. A köztes nyelv és egyéb terminológiai változatai

A köztesnyelv (*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. Az elmélet nem volt teljes mértékben új, hanem az uralkodó irányzatokba kapcsolódott be. William Nemser 1969-ben *megközelítő rendszer* (*approximative system*) S. P. Corder pedig 1971-ben az *idioszinkratikus dialektus* (*idiosyncratic dialect*) terminus alatt utal arra a nyelvre, amelyet a nyelvtanuló

célnyelven való kommunikáció során alkalmaz. A megközelítő rendszer, az idioszinkratikus dialektus és a köztes nyelv elméletének közös jegye, hogy a nyelvtanulói nyelvet egy állandóan változó, koherens és értelemmel bíró, az anyanyelvtől és a célnyelvtől teljes mértékben független rendszernek tekinti (Corder 1971; Nemser 1969: 2). A köztes nyelv rendszerszerűségére utal az is, hogy az a nyelv minden szintjén – tehát a fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika és pragmatika szintjein is – megjelenik; illetve az abban elkövetett hibák rendszerbe foglalhatóak (Tarone 2018).

A köztes nyelv leírható a folyamatosan alakuló nyelvi minták és szabályok keretében, és megmagyarázható az azt formáló specifikus kognitív és szociolingvisztikai folyamatokkal.

„The most fundamental claim of the interlanguage hypothesis is that the language produced by the adult learner when he or she attempts meaningful communication in a foreign language is systematic at every level: phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics. The interlanguage system is fundamentally autonomous and patterned. It is not a random hodgepodge collection of unsystematic errors but, clearly, neither is it a native language (NL) or target language (TL); it is a separate transitional linguistic system that can be described in terms of evolving linguistic patterns and rules, and explained in terms of specific cognitive and sociolinguistic processes that shape it” (Tarone 2018).

A nyelvtanuló nincs tudatában a saját köztes nyelvének. Ha egy nyelvtanulót arra kérünk, hogy reflektáljon egy általa előre nem begyakorolt, spontán kommunikációban használt (és célnyelvinek gondolt) nyelvi formára, akkor a célnyelv megfelelő szabályát fogja felidézni, ez azonban nem fog egybeesni a valóban használt köztes nyelvi formulával (uo.).

1.1.1. A köztes nyelvre ható transzferek

A köztes nyelv alakulására Selinker szerint öt központi kognitív folyamat, az ő terminusában *transzfer (transfer)* hathat – és amelyek kombinációja fosszilizációhoz vezethet (Selinker 1987: 12). Az első, az *interlingvális transzfer (language transfer)*, amely a más nyelvekből – a tanuló anyanyelvéből vagy más tanult idegen nyelvből – származtatható hatásokat jelöli. A másik négy *intringvális transzfer (intralingual transfer)* néven foglalható egy kategóriába. Ezek közül az első *a nyelvtanítás metodológiájából fakadó transzfer (transfer of training)*, ez a tanár vagy a tankönyv

hibájából rosszul berögzült formákat jelenti.¹⁰⁰ A második intralingvális folyamatot a *nyelvtanuló tanulási stratégiái (learning strategies)* jelentik. Kommunikációs stratégiákat (*communication strategy*) használ a diák, amikor nyelvi ismeretei nem elegendők a kifejezendő tartalom megfogalmazására, ezért más elemek felhasználásával igyekszik formába önteni mondandóját. E stratégiák közé számít például a parafrázálás, a szó szerinti fordítás egy másik, a célnyelvhez közel álló nyelvből, a nonverbális stratégiák használata vagy egyszerűen a téma elkerülése (Tarone 1980). A negyedik transzfer az *túláltalánosítás (overgeneralization)*, vagyis egy megtanult szabály kiterjesztése kivételt képező elemekre is (Selinker 1987: 19).

1.1.2. A nyelvek közötti transzferálhatóság

A transzferencia szelektív, vagyis nem minden nyelvi elem transzferálható ugyanolyan mértékben a forrásnyelvből a célnyelvbe. Ennek magyarázata a nyelv struktúráinak és szabályainak prototipikusságában, illetve jelöltségében keresendő (Kellermann 1983, idézi Alonso Alonso 2020: 14). A prototipikusság értelmében minden nyelv rendelkezik központi, vagyis univerzális – minden nyelvre jellemző – és periférikus – vagyis csak az adott nyelvre jellemző – szabályokkal. Az univerzális szabályok jelöletlenek, a periférikusak pedig jelöltnek tekinthetők (Chomsky 1981, idézi Alonso Alonso 2020: 14). A jelöletlen szabályok azok, amelyek könnyebben transzferálhatók, vagyis átvihetők más nyelvekre. A transzferencia másik fontos tulajdonsága, hogy hozzájárulhat a nyelvelsajátítás megkönnyítéséhez (Alonso Alonso 2020: 14).

2. A köztes nyelv meghatározó jegyei

2.1. A fosszilizáció: egy sok vihart kavart fogalom

A megközelítő rendszer és a köztes nyelv alapvető meghatározó tulajdonsága az átmenetiség és a dinamikusság. Az eredményes nyelvtanítás feladata megakadályozni, hogy a köztes nyelv átmeneti rendszerei a nyelvelsajátítás folyamán megszilárdult, csökevényesedett köztes alrendszerek formájában maradjanak meg, és ne fejlődjenek tovább (Nemser 1969: 3)¹⁰¹. Ez az a folyamat, amelyet Selinker *fosszilizáció*ként definiál,

¹⁰⁰ A tanítás módszeréből fakadó transferről beszélünk például, ha adott tankönyv túlnyomó többségben olyan magyar városok neveit használja, amelyek a *hol?* kérdésre *-n/-on/-en/-ön* rag használatát kívánják meg, míg a *-ban/-ben* ragot megkívánókat alulreprezentálja.

¹⁰¹ Előfordulhatnak bizonyos speciális esetek, amikor a megközelítő rendszer stabilitást mutat. Így írható le például azon bevándorlók beszéde, akik a célnyelvet meglehetősen folyékonyan beszélnek, azonban annak további elsajátítása elérte a maximumát. Szintén stabilnak tekinthetők az ún. szolgáltató nyelvi rendszerek

és amit saját maga a nyelvelsajátítási kutatások szempontjából a legígéretesebb területnek talál (Selinker 1987: 23). A folyamat végső állomása a *fossilizálódott kompetencia*, amely korlátozza a felnőtt nyelvtanulót abban, hogy idegen nyelvet anyanyelvi szinten legyen képes elsajátítani (Han 2004).

A fossilizáció hátterében többek között egyéni motivációs és szociolingvisztikai okok is állhatnak: előfordulhat, hogy a nyelvtanuló nem érez késztetést arra, hogy köztes nyelvének laza elemeit rendszerbe rendezze; de az is megtörténhet, hogy a nyelvtanuló környezetében nincs szociolingvisztikai nyomás a megtanult elemek szisztematikus használatára (Ellis 1999: 472). A nyelvtanulót társadalmi kontextusa, megváltozott életkörülményei arra kényszeríthetik, hogy a korábban nem asszimilált formákat használni kezdje, amelyek ezáltal berendeződnek köztes nyelvi rendszerébe, vagyis defossilizálódnak (*defossilization*) (Ellis 1999: 472). Ebben az esetben a defossilizálódás előtti állapotot *stabilizációnak* (*stabilization*) nevezzük. A stabilizáció a fossilizációval ellentétben nem egy végleges állapot, hanem csak egy hosszan tartó stádium, amelyben a nyelvtanuló a deviáns forma használatát részesíti előnyben (Kovács 2014: 614).

A stabilizáció, a fossilizáció és a defossilizáció mellett a *visszacsúszás* (*backsliding*) is a nyelvelsajátítás jellemző folyamata. Selinker számára ez a jelenség a bizonyíték a fossilizáció és a köztes nyelv létezésére. A visszacsúszás esetében egy már elsajátított hite nyelvi struktúra újra hibás formában bukkan fel a köztes nyelvben, elsősorban olyan esetekben, amikor a beszélőnek nagy kognitív terhet jelentő témában kell megnyilvánulnia, vagy ha a beszélő felajzott idegállapotban van. Fontos tény, hogy a visszacsúszás soha nem az anyanyelv irányába, hanem a köztes nyelvi forma felé történik (Selinker 1972).

2.2. A köztes nyelv átjárhatósága

A köztes nyelv legfontosabb tulajdonsága a korábban is említett *rendszeresség* (*systemacity*) és a *dinamikuság* (*dynamicity*). Adjemian amellet érvel, hogy a köztes nyelv olyan természetes nyelvnek tekintendő, amelynek egyedisége az átjárható (*permeable*) jellegében áll. Az átjárhatóság (*permeability*) teszi lehetővé, hogy a nyelvtanuló adott struktúrákat transzferáljon az L1-ből vagy más nyelvekből; illetve azt,

(*utility systems*), vagyis azok, amelyeket a szolgáltatások területén dolgozók használnak a külföldiekkel (Nemser 1969: 3).

hogy a nyelvtanuló kommunikációs céljainak és a célnyelvről kialakított elképzeléseinek megfelelően „hajlítsa” a célnyelvi szabályokat (Adjemian 1976).

2.3. Variabilitás

A variabilitás a köztes nyelvben egy adott nyelvi funkció kifejezésére egymással párhuzamosan létező formákat jelenti (Ellis 1994, 1999). A nyelvtanuló mint egyén szisztematikus és szabad variációkkal (*systematic and free variations*) rendelkezhet.¹⁰² A szisztematikus variációk létezését és adott kommunikációs pillanatban való előhívását a nyelvi, a szituációs és a pszicholingvisztikai kontextus határozza meg (Ellis 1994: 135). A köztes nyelv szabad variációi ugyanabban a kontextusban, ugyanabban a nyelvi és illokúciós jelentésben egymással versengve fordulnak elő¹⁰³ (Ellis 1985: 121, Ellis 1999: 463). Az újonnan beépülő formák már elsajátított funkciók kifejezésére szolgálnak majd, a nyelvtanuló pedig a kommunikációs cél kifejezésére véletlenszerűen merít a rendelkezésére álló formákból.

A nyelvtanuló a nyelvelsajátítás folyamán fokozatosan asszimilálja az egy-egy nyelvtani formához tartozó jelentést. E folyamatban öt szakasz határozható meg:

1. nem nyelvi szakasz (*non-linguistic stage*), amely a formával való ismerkedés szakasza, ekkor a formához még nem társul jelentés;
2. az elsajátítás szakasza (*acquisition stage*); amelyben a nyelvtanuló akkor is ezt a formát használja, amikor a kontextus egy másikat követelne meg;
3. a csere szakasza (*replacement*), amelyben a nyelvtanuló köztes nyelvébe belép egy új forma, de a tanuló nem képes a korábbi és az új forma funkciói között különbséget tenni;
4. a köztes nyelv szakasza (*interlanguage*), amelyben a nyelvtanuló szisztematikusan használja a két formát, de nem a célnyelvi, hanem a köztes nyelvi szabályoknak megfelelően;
5. a lezáródás szakasza (*completion*), amelynek végeredménye, hogy a nyelvtanuló a célnyelvi szabályoknak megfelelően használja a két formát (Ellis 1999: 475).

A köztes nyelv elmélete napjainkra több aspektusból is más álláspontot foglal el a nyelvelsajátítással kapcsolatban. A jelenlegi felfogás szerint nemcsak a felnőttkori, hanem a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás esetében is beszélhetünk köztes nyelvről,

¹⁰² A variabilitás egyaránt lehet nyelvtanulók közötti (*inter-learner*), illetve nyelvtanulón belüli (*intra-learner*). Nyelvtanulók közötti variabilitás alatt egy társadalmi osztály vagy etnikai csoport nyelvhasználatát, míg a nyelvtanulón belüli variabilitás esetében egy adott individuum köztes nyelvét értjük (Ellis 1994: 135).

¹⁰³ Példaként említhető sok japán anyanyelvű magyart mint idegen nyelvet beszélő tanuló esetében az *akarok* és *szeretnék* használata ugyanarra a funkcióra, vagy az *anyám* és *anyukám* egymással párhuzamos – tanítási transzferből – származó létezése.

átmeneti fosszilizációról és más nyelvek transzferéről. A fosszilizációt a mai köztesnyelv-elmélet nem nyelvelsajátítási zsákutcának, hanem inkább a nyelvtanulás egy bizonyos szakaszának tekinti, amelynek meghaladása nagymértékben a tanulói attitűdtől függ (célkultúra elfogadása vagy az abba való asszimilációnak igénye stb.) (Tarone 2018: 4–5).

Továbbra is kérdés, hogy a köztes nyelv természetes nyelvnek tekinthető-e. Amennyiben igen, akkor a köztes nyelv az univerzális grammatika produktuma, azonban e tekintetben a vélemények szerteágazóak. Jelenleg az is vitathatlannak tekinthető, hogy a társadalmi kontextus befolyásolja a köztes nyelv fejlődését és változását. A variációkat illetően pedig, azok a mai álláspont szisztematikusan mondhatók (uo.).

2.4. A transzferek hatása a nyelvelsajátításra

Selinker és az 1970-80-as évek empirikus kutatásai eredményeként a transzferek több évtizedes csendes pihenőből kerültek vissza mára a figyelem középpontjába. Köztes nyelvi elméletének legjelentősebb, máig ható komponense a transzferek pontos meghatározása, amely a nyelvelsajátítás egyik jelenleg is kutatott, legfontosabb területe (Alonso Alonso 2020: 18).

A transzfer meghatározása nem egyszerű feladat. A transzfer helyének szempontjából a transzferencia a nyelvek közötti érintkezésben háromféle módon létezhet: (1) az idegennyelv-tanulás folyamán a célnyelv és minden más korábban elsajátított nyelv viszonylatában; (2) két nyelv között és (3) dialektusok között (Arabski 2006: 13).¹⁰⁴ A transzfer felfogható folyamatként, amely L1 és L2 között zajlik, de a nyelvtanuló célnyelvről kialakított korlátozott hipotéziseiként is. A transzfer lehet stratégia is, amelyet a nyelvtanuló a célnyelvről kialakított tudása üres helyei kitöltésére használ fel. Egy negyedik megközelítés szerint a transzfer az L1 és a köztes nyelv struktúrája közös mögöttes fogalmi rendszerének semleges kimenetele (*inert outcome*) (Jarvis 2000: 250).

Selinker az L1-ből származó minták köztes nyelvben való statisztikailag szignifikáns megjelenését tekinti transzfernek, amelynek keretében a nyelvi transzfert, a tanítási transzfert, a nyelvtanulási stratégiák transzferét, a célnyelvi kommunikáció transzferét és a célnyelv nyelvtani szabályainak általánosítását jelölte meg azon öt központi folyamatként, amelyeknek kombinációja fosszilizációhoz vezet (Selinker 1972; Selinker 1992: 201). A köztes nyelvre ható transzferenciák vizsgálata először a forma és a funkció kapcsolatára korlátozódott a helyesírás, a fonológia, a morfológia és a szintaxis területén. 1989-ben Odlin határozta meg a transzferenciák vizsgálatának további tartományait: a

¹⁰⁴ Ezek közül a disszertációban az első az igazán releváns tényező.

szemantikát, a diskurzust, a szintaxist, a fonetikát, a fonológiát és az írást arra hivatkozva, hogy a transzferek a nyelv minden rétegére hatnak (Odlin 1989: 24).

A '90-es évek elején a transzferek közé szociolingvisztikai megfigyelések alapján bekerült egy hatodik, a kontextusé; és csak évtizedekkel később, a 2000-es években kezdte el Jarvis és Pavlenko a pragmatika és a diskurzus transzfereinek vizsgálatát (Tarone 1994; Alonso Alonso 2020: 21).

A diskurzus szintjén ható transzferek a nyelvi problémákon túl interkulturális félreértéseket idézhetnek elő. Az udvariassági szabályok értelmezése, illetve egyáltalán az udvariasság követelménye kultúránként változó lehet, vagyis a nyelvtanulónak azt is meg kell tanulnia, hogy egy-egy kultúra hogyan értelmez bizonyos cselekvési formákat (Odlin 2003: 48–49).¹⁰⁵

Az idegennyelv-tanulás folyamán érvényesülő transzferekre általában jellemző, hogy intenzívebbek, ha a forrásnyelv és a célnyelv rendszere közel esik egymáshoz. Szintén elmondható, hogy egyes nyelvi struktúrák jobban ki vannak téve a transzfereknek: általában igaz, hogy egy adott nyelv jelölt szerkezetei nem esnek áldozatul a transzfereknek. Rendszerint fiatalok esetében a transzferek szerepe csekélyebb, hiszen náluk az L1 struktúrák még nem szilárdultak meg annyira, hogy transzferálhatók legyenek. A negatív transzferek egyszerűsítő jellege segítségével a nyelvtanuló az L1 befolyása alatt leegyszerűsíti a célnyelvi jelenségeket, így azok használata könnyebbé válik számára (Arabski 2006: 14).¹⁰⁶

A nyelvi transzferencia egyik mögöttes jelensége, hogy a forrásnyelv és a célnyelv szerkezeteinek egybeesését vagy egymáshoz közel kerülését a nyelvtanuló hasonlóságként (*similarity*) érzékeli, amely kétféle lehet: nyelvek közötti tényleges (*cross-linguistic similarity*) vagy érzékelt hasonlóság (*perceived similarity*). A kétféle hasonlóság eltérő módon érvényesül a nyelvtanulás különböző szakaszaiban, mértéke a nyelvtanuló egyéni változóitól is függ. A nyelvek közötti hasonlóság mértéke, illetve szintje háromféle lehet. Az első, hasonlósági szinten (*similarity relationship*) a

¹⁰⁵ A japán kommunikációban például nagy jelentősége van a csendnek: megfontoltságra, a gondolatok pontos megformálására való törekvésre utal, amely tulajdonságokat a japán kultúra nagyra értékeli. Ennek következtében egy japánban a folyamatosan, szünet nélkül beszélő kommunikációs partner felszínes benyomást kelt (Loveday 1987: 136).

¹⁰⁶ A transzferek egyszerűsítő jellegének lehet betudni a japán anyanyelvű magyar mint idegen nyelv tanulók tipikus *dönt+infinitivus* (pl. **eldöntöttem Magyarországon tanulni*). Ezzel a szerkezettel a nyelvtanuló a magyarra a dönt ige használatakor jellemző alárendelői szerkezetet egyszerűsíti le. Természetesen az is előfordulhat, hogy a nyelvtanulók az angol nyelv hatására használják így a szerkezetet; de az is, hogy a két transzfer kombinációjával állunk szemben. Ez a példa is jól mutatja a transzferek komplexitását.

nyelvtanuló pontosan megegyező vagy egymást átfedő jelenséget fedez fel általában az anyanyelve és a célnyelv között. Ez – főleg a nyelvtanulás első időszakában – a megértést és a nyelvelsajátítást is megkönnyíti. A második, különbözőségi szinten (*difference relation*) a nyelvtanuló a nyelvek közötti hasonlóságot és eltérést egyaránt fel tud felfedezni. A harmadik szint az, amikor a nyelvtanuló nem képes kapcsolatot találni két nyelv között, ez az ún. zéró kapcsolati szint (*zero similarity relation*). A három szint kontextustól, nyelvtanulótól és a célnyelvről kialakult tudástól függően különböző módon és különböző mértékben manifesztálódik (Ringbom 2006: 37).

A transzferencia irányát illetően a nyelvészet mai állása szerint a transzferencia nemcsak előreható lehet, tehát L1-től L2 felé, hanem visszaható is, tehát az L2 hathat az L1-re. Sőt, nyelvelsajátításkor nemcsak anyanyelv és célnyelv közötti transzferrel kell számolni, hanem az összes megtanult nyelv közöttiekkel is. Transzferencia játszódhat le tehát L2 és L3, de az L3 és L1 között is. A transzferencia eredményeképpen létrejövő nyelvi változás végső stádiuma a nyelvi attríció, vagyis nyelvreépülés (Pavlenko 1999, idézi Alonso Alonso 2020: 21).

2.5. A transzferek hatása a szókincs-elsajátításra

A metaforikus kifejezések vizsgálatakor a szókincsre ható transzferek kérdése előtérbe kerül. A szókincs elsajátítása esetében Odlin csak a hasonló hangzású vagy szerkezetű szavak esetében tekinti említésre méltónak a transzfert. A hasonló hangzású szavak (mint például az angol *succeed* és a spanyol *suceder*) nemcsak a felismerésüket és memorizálásukat segítik elő, de azzal az előnnyel is járnak, hogy több időt és kognitív energiát adnak a nyelvtanulónak arra, hogy teljességgel ismeretlen szavakra tudjon koncentrálni (Odlin 2003: 78). Ugyanakkor a hasonló szavak nemcsak pozitívan járulhatnak hozzá a szókincs elsajátításához: ezek esetében ugyanis előfordulhat, hogy a két nyelvben a nyelvtani megvalósulásuk, konnotációjuk különbözik (uo. 79).

Nem transzferekkel magyarázható egy adott szó jelentésének kiterjesztése (*overextension*) és a jelentés megbecslése (*approximation*) az idegennyelv-tanulás folyamán, ugyanis ezek az eszközök nem interlingvális befolyásra aktiválódnak. A jelentésbecslés esetében a nyelvtanuló nincs tisztában a szó pontos jelentésével. A jelentésbecslés egyik megvalósulása a nyelvtanuló által metaforikus alapon alkotott szavak célnyelvi rendszerbe való beillesztése (uo. 82).

2.6. A fogalmi transzferencia

A fogalmi transzferencia egy bármelyik elsajátított nyelvhez kapcsolódó fogalmi ismeret és gondolkodási minta átvétele egy másik nyelvbe. A jelenségről már Humboldt beszélt a nyelvtanulásról kifejtett gondolatai kapcsán. A nyelvtanulás célja és lényege, hogy általa az egyén egy másik világ látásmódját magáévá tegye, és hogy saját nyelvének világlátását az idegen nyelvbe áthelyezze.¹⁰⁷

Whorf a nyelvi relativizmus definíciója alatt fogalmazza meg, hogy a nyelv befolyásolja, miként látjuk, értékeljük a világ bennünket körülvevő eseményeit.

„The 'linguistic relativity principle', which means, in informal terms that users of markedly different grammars are pointed by their grammars towards different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world” (Whorf 1956: 221).

Később az 1950-es években Weinreich, Lado és Kaplan is amellett tették le a voksukat, hogy egy-egy nyelvben a jelentés a gondolkodási forma, a kultúra és a nyelv közötti összjáték eredménye (Jarvis 2007: 45).

A nyelvi relativizmus hosszú időre eltemetett gondolata az 1990-es években új életre kelt, majd kiegészült a beszédprodukciónak a folyamatát három szakaszra – *konceptualizáció (conceptualization), megformálás (formulation), kiejtés (articulation)* – bontó Level-modellel (Level 1989), és módosult Slobin *gondolkodás a beszédért (thinking for speaking)* elméletével (Slobin 1991, 1993, 1996). E szerint az L1 nem befolyásolja az egyén világról alkotott mentális képeit, de azt meghatározza, hogy ezekből a képekből melyek fogják a nyelvnek részét képezni; illetve, hogy ezek az elemek hogyan szerveződnek és hogy hogyan fejeződnek ki (Jarvis 2007: 47).

„To state it simply (probably too simply), experience in one language can lead to changes in a person's cognitive and conceptual dispositions, which can in turn affect the way the person refers to experience in another language” (Jarvis 2016: 615).

A nyelvek közötti transzferek közül a fogalmi transzfer a 2000-es évek elejétől került a kutatások középpontjába. Ennek Jarvis kétféle típusát határozza meg: a (1) *fogalmak transzferét (transfer of concepts)* és a (2) *konceptualizáció transzferét (transfer of conceptualization)*. Az első a hosszú távú memóriában tárolt fogalmi kategóriák nyelvek közötti különbségeinek transzfere; a második pedig a konceptualizációs

¹⁰⁷ Kiemelendő, hogy már Humboldt is a nyelvek közötti hatások kétirányúságáról vagyis az anyanyelv és a célnyelv kölcsönös egymásra hatásáról beszél

folyamatok nyelvek közötti különbségeire és a közvetlen elérésű memóriában létrehozott ideiglenes reprezentációk különbségeire utal (Jarvis 2007: 53).¹⁰⁸

„*Conceptual transfer can occur either because L2 users' conceptual inventories or because of differences how they process their conceptual knowledge; it can also involve bot of these at the same time*”(Jarvis 2007: 53).

A fogalmak transzfere alatt tehát a forrás- és célnyelvben egyaránt megtalálható elemek transzferét, a konceptualizáció transzfere alatt pedig a rendelkezésre álló elemek kiválasztásának, összerendezésének módját értjük. A konceptualizáció módja azt is jelenti, hogy egy adott beszélő hogyan érzékel egy tárgyat, kapcsolatot saját jelenében, múltjában vagy jövőjében, illetve, hogy az egyén miként gondolkodik és cselekszik döntéshozatalkor vagy problémamegoldáskor (uo. 63). Ilyen módon a konceptualizáció transzfere Kövecses tapasztalati fókusz fogalmával hozható összefüggésbe.

A fogalmi transzferek eredete a nyelvek közötti különbségekre vezethetők vissza az alábbi szempontok mentén:

- (1) létezik-e az adott fogalomnak megfelelője a másik nyelvben (*parity*);
- (2) milyen a fogalom saját belső tartalmához való kapcsolat (például egy nyelvi közösség szerint mi fér bele a *kenyér* kategóriába) (*internal content*);
- (3) milyen a fogalom saját belső struktúrája (egy adott kultúra mit tekint egy fogalom központi vagy periférikus elemének) (*internal structure*);
- (4) milyen pozíciót foglal el az adott fogalom a fogalmi hierarchiában, (ugyanannak az alkategóriának a tagja-e, mint a másik nyelvben) (*external membership*) (uo. 59).

Jarvis arra is felhívja a figyelmet, hogy a fogalmak transzfere nagyon könnyen összetéveszthető a szemantikai transzferrel. A szemantikai transzfer a szó és a fogalom közötti kapcsolat különbségeit jelenti, nem pedig magának a fogalomnak a felépítését (uo. 60).

¹⁰⁸ Jarvis egy az általa jobban ismert amerikai és finn konyhák példáján keresztül érzékelteti a két transzfer közötti különbséget. Mindkét konyhában megtalálhatók ugyanazok az alapanyagok, mint a só, a cukor, a tészta vagy a rizs. Más, ugyanazt a célt szolgáló alapanyagok csak hasonlóak lesznek: az amerikai konyha növényi zsiradékot, a finn viszont sütőmargarint használ a nyalánkságok elkészítéséhez; az amerikai konyha folyékony vaníliával, a finn viszont vaníliás cukorral ízesít. A két konyhát egymástól leginkább eltávolító alapanyagok azok, amelyeknek nincs megfelelőjük a másikban. Az amerikaiak mogyoróvajja nem jellemző Finnországban, a kardamom vagy rozsliszt viszont nem található meg egy tengerentúli konyhaszekrényben. Az amerikai és a finn konyha különbségei az eltérő alapanyagaik használatával magyarázhatók, de még ha ugyanazokkal az alapanyagokkal dolgoznának is, különböző mértékű vagy módú keverés következtében a végeredmény mindenképpen eltérő lenne (Jarvis 2007: 53).

3. A hiba eredete és jelentősége

A köztes nyelv globális vagy specifikus elemzése képet ad arról, hogy a nyelvtanuló adott pillanatban a nyelvelsajátítás mely stádiumában áll, mely szerkezetek kerültek közel a célnyelvi formákhoz, melyek léteznek még csak szabad variánsok formájában, és története visszacsúszás. A köztes nyelv vizsgálatának egy lehetséges módszere a hibaelemzés. Itt az első tisztázandó kérdés, hogy mit is tekintünk a hibaelemzés tárgyául szolgáló köztes nyelvi hibának.

3.1. Hiba vagy tévesztés?

A deviáns formák kettős felosztását – hiba (*error*) és tévesztés (*mistake*) – Corder hozta be a tudományos köztudatba (Corder 1967, 1971). Szerinte a hiba és a tévesztés eltérő hátterű: a hibát nyelvi kompetenciához, a tévesztést pedig nyelvi performanciához kapcsolja. A két kategória egy praktikus módszerrel, mégpedig a nyelvtanuló által történő javíthatóságuk (*corrigibility*) alapján választható el egymástól. Ha a nyelvtanuló képes a saját deviáns nyelvi produktumát korrigálni, akkor tévesztésről van szó. Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy a nyelvtanuló által használt forma nem esik egybe a nyelvtanuló köztes nyelvi szabályával. Ellentétes esetben, ha a tanuló nem képes a deviáns formára reflektálni és azt kijavítani, akkor hibával állunk szemben. Ez a nyelvelsajátítás szempontjából azt jelenti, hogy az adott forma egybeesik a tanuló saját köztes nyelvi szabálya által megkövetelttel, e szabály azonban még nem párhuzamos a célnyelvvél (James 2003: 78).¹⁰⁹

A hiba és a tévesztés megkülönböztetése kihívást jelenthet, ha nincs lehetőség, hogy a kutató/nyelvtanár a nyelvtanuló(k) munkáiból álló korpuszt a tanulóval (tanulókkal) együtt tekintse át. Ha erre mégis adódna lehetőség, a nyelvtanuló javításait megfigyelve a tévesztésen belül is több fokozat állapítható meg. Ha a korpusz felvétele után a nyelvtanuló időt kap munkája áttekintésére és képes önmagát javítani, akkor

¹⁰⁹ Corder említést tesz egy harmadik, azonban szerinte hibaelemzéskor nem figyelembe veendő deviancia kategóriáról, a *lapszus*ról. Ez akkor áll fenn, ha a hibás alak vagy szerkezet nyelven kívüli okokkal (pl. fáradtsággal) magyarázható. Hogy a hiba, tévesztés vagy lapszus közül melyik kerül túlsúlyba a nyelvi produkcióban, 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 (Fernández 1997: 28). Bárdos Jenő nem tesz különbséget a tévesztés és a lapszus között, az utóbbit is tévesztésként definiálja. Szerinte ugyanis az is olyan hibát jelöl, amelyet a nyelvtanuló önmagától is észrevesz és kijavít (Bárdos 2000: 19). Ellis is a hiba/tévesztés elkülönítést veszi alapul, olyannyira, hogy az adott típus azonosítására az alábbi egyszerű módszert írja le: ha egy bizonyos formát a nyelvtanuló hol helyesen, hol pedig helytelenül használ, akkor tévesztésről van szó, ha pedig mindig helytelenül, akkor hibáról. Szintén tévesztésről van szó, ha a nyelvtanuló képes a javítására.

egyértelműen tévesztésről van szó. Az is előfordulhat, hogy a nyelvtanuló önmagától nem fedezi fel a hibát, de mihelyt az kiemelésre kerül, ki tudja javítani. Ebben az esetben a tévesztés egy lépéssel közelebb áll a hibához. A hiba akkor kerül legközelebb a tévesztéshez, amikor nyelvtanulói intuíciói alapján a diák érzi, hogy az adott megnyilatkozásban valamely nyelvi elem, szerkezet nem megfelelő, mégsem képes azt korrigálni (James 2003: 79–78).

Corder a nyelvelsajátítás kutatásához kizárólag a hiba figyelembevételét javasolja. A hibából a nyelvelsajátítás minden szereplője (nyelvtanuló, tanár és kutató) tanulságokat vonhat le:

- (1) A nyelvtanuló a hibákon keresztül kap visszaigazolást a köztes nyelvben a célnyelvről kialakult hipotézisekről.
- (2) A nyelvtanár a hibákból kikövetkeztetheti, hogy a nyelvtanuló mely ponton áll egy-egy adott szerkezet elsajátításában, és kérdéses szerkezet a köztes nyelvbe való beépülés melyik stádiumában van.
- (3) A kutatók a nyelvelsajátítás folyamatára, illetve a stratégiák használatára vonatkozóan juthatnak információhoz¹¹⁰ (Corder 1981: 11).

3.2. A hiba típusai

3.2.1. Általános osztályozás

A hiba (*error*) általános értelemben többféleképpen osztályozható. Kiterjedésük alapján *globális hibának* nevezhetők azok, amelyek az egész mondat vagy szöveg szerkezetére kiterjednek, és megértési problémákat okoznak. Ezzel ellentétben a *lokális hibák* a mondatnak csak egy elemét érintik és az érthetőséget nem befolyásolják (Ellis 2008: 964–970). Corder a hibák egyértelműségének alapján két fő típust különböztet meg. *Nyilvánvaló hibának* (*overt error*) nevezi a nyelvi szintet érintő hibákat, amelyek kontextustól függetlenül minden esetben hibának tekinthetők. *Rejtett hibaként* (*covert error*) definiálja azokat a megnyilvánulásokat, amelyek bár nyelvtanilag helyesek, de kontextusba helyezve hibásak (Corder 1974: 272, idézi James 2013: 68).

Szintén Corder nevéhez fűződik egy másik, a célnyelv szabályai elsajátításának mértékéből kiinduló megközelítés, amely a hibákat három csoportra osztja: *pre-szisztematikus*, *szisztematikus* és *poszt-szisztematikus*. Pre-szisztematikus hibákat akkor követ el a nyelvtanuló, ha még nem ismeri az adott nyelvtani szabályt; szisztematikus hibák akkor jelennek meg, ha a nyelvtanuló helytelenül sajátította el az adott szabályt és

¹¹⁰ Ahhoz, hogy a kutatók teljes képet kapjanak a nyelvelsajátításról, nem elegendő a hibák elemzése, hanem introspektív módszerek használatára is szükség van. Ezek alkalmazhatók olyan módon, hogy azokból közvetlen következtetéseket lehessen levonni a nyelvelsajátítás mögöttes folyamataival kapcsolatban.

úgy is használja azt; poszt-szisztematikus hibákat pedig abban az esetben követ el a nyelvtanuló, ha már tudja a célnyelvi szabályt, de azt nem használja konzekvens módon. Ez utóbbiakat azonban a szerző már nem hibának, hanem tévesztésnek tartja (Corder 1974).

3.2.2. A hiba egyéb megközelítései

A hibakategóriák meghatározására egyéb kísérletek is történtek. Edge tévesztésnek nevez minden a célnyelvhez képesti deviáns formát, és azon belül három csoportot állapít meg a nyelvtanuló saját produktumához való viszonya alapján:

- 1) *nyelvbotlás/csúsztatás (slip)*, olyan nyelvi hibák, amelyeket a nyelvtanuló is ki tud javítani;
- 2) *hiba (fault)*, amelyeknek a korrigálására a nyelvtanuló akkor sem, ha rámutattak a hibára;
- 3) *kísérlet (attempt)*, amikor egy nyelvtanuló nem tudja pontosan, hogyan öntse formába a közölni kívánt információt, és az erre tett próbálkozásainak nyoma van (Edge 1989, idézi James 2013: 80–81).

Ezen legutóbbi kategória különösen érdekes, ugyanis a figyelmet a nyelvtanuló erőfeszítéseire és alkalmazott stratégiáira tereli.

Nyelvtanárra és nyelvtanulóra egyaránt fókuszáló megközelítés a deviáns formákat *torzításként (distorsion)* és *hibákként (faults)* osztályozó irányzat (Hammerly 1991, idézi James 2013). Amennyiben egy adott nyelvi elemet megfelelő módon tanítottak, és azt a diák mégsem alkalmazza helyesen, akkor a *nyelvtanulói torzítás (learner distorsion)* esetéről van szó. Ha viszont a nyelvtanár pedagógiai inkompetenciája miatt helytelen a nyelvi produktum, akkor *oktatói torzítással*¹¹¹ (*mismanagment distorsion*) állunk szemben. A hiba arra az esetre vonatkozik, amikor a nyelvtanuló a saját ismeretein túl olyan nyelvi szerkezetet próbál használni, amelynek még nincs tudatában. Az emiatt elkövetett hibát *nyelvtanulói hibának (learner fault)* nevezi Hammerly, és a diákok egy nem ismert szerkezet használatára bátorító tanár módszerét *oktatói hibának (mismanagment fault)* tartja (uo. 82). Ez a megközelítés a tanár nyelvelsajátításban betöltött szerepére és a tanulási transzferek fontosságára helyezi a hangsúlyt.

A nyelvtanulói deviáns nyelvi formák meghatározásának szándéka többféle definíciót és terminust eredményezett, mindegyikben közös, hogy a hiba és a tévesztés egyaránt

¹¹¹ A *mismanagment* (rossz, hanyag kezelés, félrekezelés) szó szerinti fordítása helyett a jobbnak láttam az oktatói kifejezés használatát, mivel az egyértelműbbé teszi azt a felfogást, hogy a nyelvtanulói hibákban a tanárnak is része lehet.

öntudatlan folyamat eredménye. Alapvető különbség a hiba és a tévesztés között, hogy az előbbit a nyelvtanuló akkor sem képes kijavítani, ha felhívjuk rá a figyelmét, míg az utóbbit igen.

A hiba vizsgálatának és eredete keresésének középpontba helyezésével jelentősen árnyalódott meghatározásának fogalma is. Az általános értelemben vett hiba akkor jön létre, miközben a nyelvtanuló arra törekszik, hogy a célnyelvhez közeli nyelvi produktumot hozzon létre (Corder 1981: 11). A hiba két folyamat közötti diszkrepanciában keletkezik, amely közül az egyik, hogy mit szándékozik mondani a nyelvtanuló; a másik pedig, hogy milyen eszközökkel akarja azt kifejezni. A hiba elkövetése soha nem szándékolt (James 2013: 77). Amennyiben azonban mégiscsak az (például a költői nyelvben vagy bármilyen stílusértékhez köthető okokból), akkor azt James *devianciának* nevezi (uo.)¹¹².

3.2.3. A hiba manifesztálódásának formái

Szociolingvisztikai szempontú megközelítés szerint a hiba olyan nyelvi forma, amit azonos körülmények között, hasonló meghatározókkal rendelkező anyanyelvi beszélő nagy valószínűség szerint nem így mondott volna (Lennon 1991: 182, idézi James 2013: 65).

A nyelvtanuló nem tudása a célnyelvről négyféle módon manifesztálódhat (James 2013):

- (1) grammatikalitásban (*grammaticality*)
- (2) elfogadhatóságban (*acceptability*)
- (3) megfelelőségben (*correctness*)
- (4) idegenszerűségben és nem helyénvalóságban (*strangeness and infelicity*).

A *grammatikalitás* a kontextustól független nyelvi (morfológiai, szintaktikai, lexikai stb.) hibákra vonatkozik (uo. 65).

Az *elfogadhatóság* esetében nyelvileg jól megformált üzenet helyessége vagy devianciája a használat kontextusától függ. A *Zsófi kék álarcot viselt* kijelentés nyelvileg tökéletes megformáltságú, és a kontextusnak is megfelelő, ha egy álarcosbál a kommunikációs aktus témája. Ha azonban Zsófi a Covid-járvány miatt viselt kék

¹¹² Ebben a disszertációban a *deviancia* fogalma nem a James által használt értelemben jelenik meg, hanem a célnyelvinek nem megfelelő formákat jelöli.

maszkjáról beszélünk, akkor a mondatban egy lexikai hiba van: az *álarc* szó helyett a beszélőnek a *maszk* kifejezést kellett volna használnia (uo. 66–67).

A *megfelelőség* olyan nyelvi formákat takar, amelyek elfogadhatók ugyan, azonban egy anyanyelvi beszélő abban a formában soha nem használta volna. Ezt illusztrálja az a példa, amikor a nyelvtanuló egy narratívában saját magát a történetben szereplő másik személy elé helyezi: *én és Michael* (uo. 74) Szintén érzékletes példa a megfelelés hiányára egy japán anyanyelvű nyelvtanuló e-mailjének befejezése: „*Napról napra hidegebb lesz. Vigyázz magadra! Üdv, Sachiko.*” A „*Napról napra hidegebb lesz*”-mondat nyelvi megformáltságában tökéletes, azonban egy magyar anyanyelvi beszélő az időjárásról beszélve és emiatt a címzettet óvatosságra intve ritkán fejezne be e-mailt vagy levelet.

Az *idegenszerűség* és *nem helyénvalóság* kategóriáján belül az idegenszerűség az egymással össze nem illő szavak kombinációjában mutatkozik meg (uo. 75–76). Az „*ébenszínű varjú*”-kifejezést egy nyelvtanuló részéről az anyanyelvi beszélő idegennek, furcsának érezheti, ugyanakkor elfogadhatónak tarthatja, ha az anyanyelve egy költőjének tollából ered.¹¹³

A *nem helyénvalóság* a pragmatikai hibákat takarja (uo. 75–76.). Ezen belül James négy kategóriát különböztet meg:

- (1) *rés (gap)*: amikor a szituáció megkövetel egy beszédaktust, de a nyelvtanuló azt nem mondja ki;
- (2) *rossz alkalmazás (misapplication)*: amennyiben helyes beszédaktus nem megfelelő szituációban vagy nem megfelelő személytől hangzik el;
- (3) *hibás megnyilvánulás (flaw)*: amikor a kontextus megfelelő, de nyelvi hiba mutatkozik a beszédaktusban;
- (4) *akadályoztatás (hitch)*: amikor valamely körülmény miatt a beszédaktus befejezése nem lehetséges (uo. 76).

Disszertációmban csak a metaforikus kifejezésekben ejtett hibákra koncentrálva minden a célnyelvnek szintaktikailag, morfoszintaktikailag és szemantikailag nem megfelelő használatot deviáns formának tekintek, és azon belül különítem el a hibákat, a tévesztéseket és a próbálkozásokat. A tévesztésként azokat a szerkezeteket jelölöm, amelyek hibás formában csak egyszer fordulnak elő, de a szöveg többi részében helyesen szerepelnek.

¹¹³ Ebben a tekintetben a kognitív metaforaelmélet sokkal megbocsátóbb. Az ilyen jellegű furcsa szókombináció esetében megengedi, hogy kontextustól függően, metaforikus kreativitásnak legyen tekinthető.

3.3. Hibatípusok a célnyelvi formákhoz képest történő nyelvtanulói módosítás szerint

A hiba elkövetése során tulajdonképpen a nyelvtanuló változást hajt végre a célnyelvi formákon. A *változtatás* James szerint ötféle lehet. Az első négy kategória egybeesik Dulay, Burt és Krashen 1982-es kategóriáival: *elhagyás (omission)*, *hozzáadás (addition)*, *helytelen forma (misformation)*, *elemek helytelen sorrendje (misordering)*. A négy kategóriát James a *vegyítéssel (blend)* egészíti ki (James 2013: 106). Esetenként példákkal¹¹⁴ illusztrálva a következőket takarják ezek a kategóriák:

- (1) Az *elhagyás* egy elem kihagyása egy adott nyelvtani struktúrából. Ez látható az **Én szorgalmas [Ø]*. szerkezetben, ahol a létige elhagyása történt.
- (2) A *hozzáadás* egy szabály általánosításakor fordul elő jellemzően. Ezen belül három típus különböztethető meg:
 - a) *regularizálás vagy irregularizálás (regularization/irregularization)*: a regularizálás egy szabály általános kiterjesztése minden elemre (**piacban*), míg az irregularizálás ennek az ellentéte, vagyis egy alak kivétellé tétele;
 - b) *kettős jelölés (double marking)*, amire példa a japán magyart mint idegen nyelvet tanuló diákoknál gyakran előforduló **sokak tanárok* vagy **sokat vizet iszok*, amely esetben a diák a számnevet is ellátja a főnév megfelelő ragjával;
 - c) *egyszerű hozzáadás (simple addition)*: *A diákok szorgalmasak *vannak.* (uo. 108).
- (3) A *helytelen forma* használatára klasszikus példa a **futsál*, ahol a nyelvtanuló nem jól képezte a *fut* ige egyes szám második személyű alakját. Idetartozó kategóriák az
 - a) *alapforma használata (archiform)*, amikor a nyelvtanuló például a mutató névmások toldalékkal ellátott alakját soha nem használja, hanem csak az *az* alapformát: **Az az autóval mentünk*;
 - b) egy adott forma *túlzott vagy kisebb mértékű használata* az anyanyelvi formához képest (*overrepresentation/underrepresentation*).¹¹⁵ A japán magyart mint idegen nyelvet tanuló körében jellemző a határozói igenév magyarhoz képest történő túlzott használata: *Este újságot olvasva vacsorázik. Zenét hallgatva megyek az egyetemre.* A magyar

¹¹⁴ A példák saját gyűjtésből származnak.

¹¹⁵ Véleményem szerint ezen hibatípus detektálása rendkívül problematikus, hiszen ez a hibatípus az, amely nagy mértékben függ a nyelvtanuló célnyelvi ismereteitől. Az A1 szintű nyelvtanuló valószínűleg még nem ismeri a „*finom*” kifejezés szinonimáit, így köztes nyelvben ez a forma kerül túlsúlyba, és minden más megfelelő (ízletes, fenséges, mennyei stb.) automatikusan alulreprezentált lesz. Hasonló az eset nyelvtani szerkezetekkel: ha vágy kifejezésére a nyelvtanuló még csak a szeretnék+főnévi igenév (*Szeretnék most a tengerparton sétálni!*) szerkezetet ismeri, akkor a mellett a bárcsak+feltételes mód szerkezet (*Bárcsak a tengerparton sétálhatnék most!*) alulreprezentálódik.

nyelv az azonos jelentés kifejezésére a *közben, miközben* névutó, illetve határozószó használatát részesíti előnyben.

c) *regularizáció* (uo. 108–109).

(4) Az *elemek helytelen sorrendje* legvilágosabban a szintaxis szintjén mutatkozik meg, de a nyelv más szintjeit, így a retorikait is érintheti (uo. 110).

(5) A *vegyítés* olyan hibákat takar, amikor a nyelvtanuló két hasonló funkciójú szerkezetet összevon, például: **Naoko szerinte*, amely a *Naoko szerint* és a *szerinte* szerkezetekből épül fel. Az ún. *competing plan hypothesis* magyarázata szerint az ilyen hibák hátterében a köztes nyelvben egy időben létező variációk állnak (uo. 111).

3.4. A hiba nyelvi szintjei

A hiba három fő nyelvi szintet érinthet: a lexéma–graféma, a textéma és a diskurzus szintjét (uo. 129). Általánosságban elmondható, hogy különböző nyelvi szinteket illető hibák, *inter-* és *intralingválisak* lehetnek. Az *interlingválisak* a célnyelv és egyéb a nyelvelsajátításra ható nyelv(ek) transzferének tudható be, míg az *intralingválisak* oka a célnyelvben keresendő.

3.4.1. A lexéma–graféma szint hibái

A legkönnyebben detektálható hibák a lexéma–graféma szintjén megjelenő helyesírási, vagy ha szóbeli megnyilvánulásról beszélünk, akkor a kiejtési hibák. James részletesen kategorizálja a helyesírási hibákat, ahogy már korábban említettem, az angol nyelvet alapul véve. Az angol nyelv elsajátítása folyamán – annak fonológiai sajátosságainak betudhatóan – más jellegű hibák kerülnek előtérbe, elsősorban olyanok, amelyek az angol nyelv szavainak írása és kiejtése közötti eltérésből ered. A magyar nyelvben jobbra a kiejtés elve működik, illetve a különböző szerkezeteket (felszólító mód, múlt idő stb.) létrehozó nyelvtani szabályokból ki lehet következtetni egy szó helyes leírásának módját.

A magyar nyelvet illetően a szavakat, illetve grafémákat érintő hibáknak három fő forrása nevezhető meg:

(1) a magánhangzók helytelen jelölése, amely összefügghet szóbeli dekódolási problémákkal is, vagyis, hogy a diák nem érzékel különbséget két magánhangzó (például az *ő* és az *ü*) között;

(2) a nyelvtani hasonulási, illeszkedési stb., transzformációs szabály helytelen elsajátítása, mint például a **buszval* és **futsál* esetében;¹¹⁶

¹¹⁶ A központozás és az írásjelek használata a textémaszintet érintő hibák, így azok itt nem kerülnek említésre.

(3) az interlingvális transzfereknek betudható hibák, amelyek viszont az anyanyelvtől és más tanult idegen nyelvektől függnnek.¹¹⁷

3.4.2. A textéma-szint hibái

A textéma-szintet lexikai és morfológiai hibák jellemzik. A nyelvtanulás folyamán a lexika különös fontosságú; egyrészt mert a nyelvtanulók maguk is a nyelvtudásuk szintjének lényeges mutatójának tekintik; másrészt mivel a nyelvtanuló által vétett lexikai hibákat tolerálják legkevésbé az anyanyelvi beszélők; harmadrészt pedig, a lexika az egyik leggyakoribb forrása a köztes nyelvi hibáknak (James 2013: 143–144).

A lexikai hibák meghatározásánál a legfontosabb és legalapvetőbb probléma, hogy a lexikai hiba definíciójának pontos megalkotása helyett sokszor a hibák azonosítására, értelmezésére, osztályozására kerül sor. A lexikai hiba pontos meghatározása meglehetősen problematikus, ugyanis a formai-grammatikai és a lexikai hibák határa gyakran elmosódik. Az sem könnyíti meg a helyzetet, hogy nemcsak a hibák határa mosódhat el, hanem magáé a lexikai elemé is: a többmorfémás elemek nem egy-egy lexikai egységre korlátozódnak, hanem két vagy akár több tagból is állhatnak (lásd kollokációk, metaforikus kifejezések stb.) (Augustín Llach 2011: 70–71).

Lexikai szinten két nagy hibacsoport állapítható meg: a formai és a szemantikai jellegűek. A *formai hibák* is többfélék lehetnek:

- (1) Forma helytelen kiválasztása (*missselection*), amely főleg paronímák esetében fordul elő (például: *kóstol* – *kóstál*) (James 2013: 145).
- (2) Szavak helytelen formálása (*missformation*), vagyis a célnyelvben nem létező szavak létrehozása. Ezeknek háttérében közvetlen anyanyelvi szóátvétel, szóalkotás vagy egy más nyelvből származó szó célnyelvre való lefordítása áll (uo. 150).¹¹⁸
- (3) Torzítás (*distorsion*), vagyis olyan helytelen nyelvi formák, amelyek nem magyarázhatók másik nyelvből származó transzferekkel. Általában valamilyen a lexikát érintő elhagyásban, hozzáadásban, helytelen kiválasztásban, betűk helytelen rendjében vagy vegyítésben keresendő hibáról van szó. A torzítás sokszor helyesírási hibaként csapódik le (például *A szekrény mellett van az *agy.*) (uo. 150–151).

¹¹⁷ Az arab anyanyelvű magyart mint idegen nyelvet tanuló diákok jellemző helyesírási hibája volt a névelő és a főnév egybeírása (**atévét*, **akönyv*, **akavéthazban*), amely az arab anyanyelvi transzferrel magyarázható (Kovács 2015).

¹¹⁸ Erre példa az egy japán nyelvtanuló által használt **táblaradir* kifejezés. A **táblaradir* kifejezés a *táblatörlő szivacsra* vonatkozik. A kifejezés eredetét a nyelvtanuló köztes nyelvben nem sikerült felderíteni: nem világos, hogy szóalkotásról vagy tükörfordításról van-e szó, esetleg egy fordítóprogram által megadott verzióról. Vagy arról, hogy a (japán anyanyelvű) nyelvtanuló fogalmi rendszerében a *szivacs* (állat) és a *táblatörlő szivacs* között nincs kapcsolat, mivel fiatal tanuló lévén már nem találkozott a klasszikus táblával, amelyről akrétát a szivacsállat állagához hasonló szivaccsal kell letörölni.

A szemantikai jellegű hibáknak két fő csoportja van. Az egyik a jelentések alá-fölé rendeltségi viszonyának tévesztése, a másik pedig a kollokációs hibák.

A jelentések alá-fölé rendeltségi viszonyának tévesztése lehet

- (1) egy túl általános forma használata specifikusabb helyett (például *jóként* és nem *finomként* leírni egy ételt);
- (2) hiperonima használata hiponima helyett;
- (3) nem a megfelelő hiperonima kiválasztása;
- (4) a nem megfelelő szinonima kiválasztása (uo. 151).

A kollokációs hibáknak három fokozata lehetséges. A nyelvtanuló használhat

- (1) egymással nem párosítható szavakat (**ápol*t ház)
- (2) szópárosításokat, amelyek lehetségesek, de anyanyelvi beszélő mégsem használná (**erős korrupció*);
- (3) formailag bonthatatlan kollokációkban elkövetett hibák (*édes-savanyú mártás*).

Alonso Ramos és szerzőtársai három dimenzió mentén határozták meg a kollokáció hibatípusait (Alonso Ramos et al. 2010, idézi Rodríguez-Fernández et al. 2015: 530). Az első dimenzió a hiba helyére vonatozik, vagyis arra, hogy a hiba a bázist, a kollokátort vagy a kollokáció egészét érinti-e. A második dimenzió a hiba jellegére vonatozik, vagyis arra, hogy az grammatikai, lexikai vagy regisztert illető. A harmadik dimenzió a hiba eredetének lehetséges magyarázatát keresi. A dimenziók mentén kialakított hibatípusok közül a lexikaiak öt típusba rendezhetők, amelyek közül az első kettő a kollokáció egyes elemeit érinti, a másik három pedig a kollokáció teljességét:

- 1) helyettesítési hibák: nem megfelelő lexikai elem kiválasztása bázisnak vagy kollokátornak;
- 2) képzési hibák: nem létező lexikai elem beemelése a kollokációba;
- 3) szintézis hiba: egy nem létező lexika használata kollokáció helyett;
- 4) elemzési hiba: egy kitalált kollokáció használata egy létező lexika helyett;
- 5) értelmezési hiba: létező kollokáció nem a megfelelő értelemben való használata (uo. 531).

Ringbom az egyes elemek és a rendszer szintjén végbemenő transzfereket teszi felelőssé bizonyos lexikai hibákért. A *nyelvek közötti kódváltás és a szóalkotás* mögött az rejlik, hogy a nyelvtanuló még nem tud eleget a használni kívánt formáról, ezért egy forrásnyelvi szót használ. A *teljes vagy részleges szótévesztés* a célnyelvben és a forrásnyelvben egyaránt létező, hasonló hangzású szavak esetében fordul elő. Ennek oka, hogy a nyelvtanuló tudatában van a célnyelvi forma létezésével, de a formai hasonlóság

miatt egy másik nyelv szavát választja ki, amelynek jelentése viszont eltér a nyelvtanuló által szándékolt jelentéstől. Egy *lexikai elem jelentésének kiterjesztésének* oka, hogy a nyelvtanuló nincs tisztában a célnyelvi szó szűkebb (vagy más jelentéseket is magába foglaló) jelentésével. *Szavak, kollokációk tükörfordításakor* a nyelvtanuló tudatában van a célnyelvi forma létezésének, de nem ismeri az arra vonatkozó pontos kollokációs és szemantikai szabályokat (Ringbom 2006: 42).

A morfológiai szintű hibák az ige, a névszók, a határozószók és a viszonyzószók szintjén elkövetett hibákat jelentik (uo. 154). James szerint nagyon sok morfológiai hiba akár a nyelvtudás magas szintjén is megmarad, fosszilizálódik.¹¹⁹ A morfológiai hibák a következő típusokra oszthatók fel:

- (1) elhagyás (*Megettem *[Ø] ebédet.*)
- (2) rossz helyre helyezés (**Mindenkinek is mondom el.*) és
- (3) hozzáadás (uo. 155.)

A szintaktikai hibák kiterjedésüktől függően érinthetik a

- (1) a szintagmákat;
- (2) az egyszerű mondat teljességére kiható hibákat;
- (3) a mondatrészek közötti kapcsolatot érintő hibákat;
- (4) egy-egy kötőszó túlnyomó használatát másokkal szemben és
- (5) a mondatok közötti kohéziót.¹²⁰

¹¹⁹ James az angolra vonatkoztatva az egyszerű jelen idő egyes szám harmadik személyének –s személyragját hozza fel (James 2013). A magyar nyelv esetében a határozott-határozatlan ragozás lehet a nyelvtudás magas szintjén is jelentkező hibára példa.

¹²⁰ Mondatok közötti kohéziót teremthet az utalás, a helyettesítés, az ellipszis, a kötőszavak és a szókincs, illetve a magyarban a határozott-határozatlan ragozás is (uo. 156–159). **A Rózsaszín Felhőkarcoló és anyukája beszélgetnek RF művésznevéről. Először azt mondta, hogy a művészneve Pink Angel lesz.* példában a két mondat között hiányzik a kohéziót megeremtő elem: nem derül ki, hogy az első mondat két szereplője közül ki beszél a másodikban. Másik példa a **Tokio *japán fővárosa. Minden évben sok turista *látogat.* mondat. Más, helyesírási hibáktól most eltekintve (**Tokio *japán*) – a **látogat* ige használatára összpontosítva az alábbi következtetések vonhatók le: A **látogat* helyesen *látogatja* lenne, hiszen az ige tárgya *Tokió*, egy tulajdonnév, amely a határozott-határozatlan ragozás szabályai szerint határozott ragozást kíván meg. A nyelvtanuló azonban a mondatban nem találva tárgyat, a határozatlan ragozás használatára mellett dönt. A példa jól mutatja, hogy a diák még nem sajátította el a határozott/határozatlan igeragozás rendszerszerűségét, vagyis hogy az igerag (ebben az esetben *-ja*) (vissza)utalhat egy korábbi (vagy későbbi) mondatban szereplő tárgyra, tehát a határozott vagy határozatlan ragozás szükségessége nem elszigetelten az éppen aktuális mondatban szereplő (vagy éppenhogy nem szereplő) tárgytól függ. A célnyelvi rendszerben létezik ez a szabály, a nyelvtanuló köztes nyelvében viszont még nem. Ugyanezt a következtetést csak a **látogat* kifejezést annotálva nem lehetett volna levonni.



7. ábra: A textémaszint hibáinak összefoglaló ábrája

3.5. A diskurzus-szint hibái

A diskurzus-szint hibáinak osztályozását a koherencia felől érdemes megközelíteni. A koherencia az üzenet minőségére vonatkozik, vagyis arra, hogy az üzenetet a befogadó a kibocsátó szándékainak megfelelően fogja értelmezni.¹²¹ A metaforikus kifejezésnek a szövegkoherencia megteremtésében is szerepe van, hatóköre ugyanis a diskurzus szintjére is kiterjed. A koherencia vizsgálatakor a tartalmat, a szöveg egyes tételeinek fogalmi kapcsolatát kell elemezni, tehát a felszíni elemzés helyett a felszín alatti fogalmi relációk elemzése történik. Ennek eredményeképpen a hibák detektálásának is ezen a szinten kell folynia (James 2013: 162). A szöveg felszín alatti fogalmi kapcsolatai három szinten idézhetnek elő hibákat:

- (1) A *tematikai koherencia (topical coherence)* megkívánja, hogy a diskurzus komponensei megfeleljenek témája tartalmának és céljának. A tematikailag nem odaillo elemek miatt a diskurzus elveszítheti koherenciáját (uo).
- (2) A *relációs koherencia (relational coherence)* a szöveg propozícióinak egymáshoz való viszonyát jelenti, amely lehet két idea ellentétbe helyezése, vagy az egyik propozíció implikációja vagy bizonyítása lehet a másíknak stb. (uo).

¹²¹ A hasonló hangzású kohézió a szöveget összetartó elemeket foglalja magába, így azok hibáinak elemzése a textéma-szint feladata.

- (3) A *szekvenciális koherencia (sequential coherence)* a szöveget felépítő proposíciók eredményes elrendezésének a módjára vonatkozik. Úgy tűnik, hogy ez a mód beszélői közösségenként eltérő szervezőelvek alapján működik. Ennek eredményeképpen idegennyelv-tanulók írott szövegei nem hibásak koherencia szempontjából, hanem csak szokatlanok, mert a célnyelvitől eltérő logikai elvek alapján épülnek fel (uo. 163). Ez különösen a szöveg információ- és logikai struktúráján követhető nyomon.

3.6. A hibaelemzés folyamata

Corder öt lépésben határozza meg a hibaelemzés folyamatát:

- 1) a tanuló hibáinak összegyűjtése,
- 2) a hibaszint azonosítása,
- 3) a hiba leírása,
- 4) annak magyarázata és
- 5) a hiba értékelése (Corder 1974).

A vizsgálatok legtöbbje nem tér ki külön az ötödik lépésre, a hibaértékelés ugyanis ma már a hibaelemzésen belül külön kutatási módszertannal rendelkező szakág.

A hibák összegyűjtése folyamán a nyelvre és a tanulóra vonatkozó adatokat is figyelembe kell venni. A nyelvvel kapcsolatos információ, hogy az szóbeli vagy írásbeli kommunikáció eredménye-e. Szintén irányadó adat a minta műfaja és tartalma, vagyis hogy dialógusról, esszéről vagy személyes témáról van-e szó. A nyelvtanuló szempontjából mindenképpen figyelembe kell venni nyelvi ismereteinek szintjét, anyanyelvét és a nyelvelsajátítás körülményeit (Ellis 1994: 49).

Bley-Vroman arra figyelmeztet, hogy a köztes nyelv kutatásakor el kell kerülni a célnyelvvel való félrevezető összehasonlítást (*comparative fallacy*): a köztes nyelvet mint önálló rendszert csak önmagában, saját szabályait, rendszerét és eszközeit megvizsgálva lehetséges leírni (Bley-Vroman 1983). A célnyelvvel való összehasonlítás a köztes nyelvre nézve azt sugallja, hogy az hiányos, és a célnyelvvel összevetve nem teljes. Ezzel szemben James érvelése szerint a kutatónak a köztes nyelv vizsgálata folyamán objektív mércére van szüksége ahhoz, hogy a tanuló köztes nyelvének rendszere leírható legyen, ez az objektív mérce pedig nem lehet más, mint a célnyelvi rendszer. A hibaelemzés tehát egy-egy hibát nem elszigetelten, hanem a köztes nyelv rendszerében elemez és azt a célnyelvi rendszerben való megfelelőjével veti egybe (James 2013: 6). A rendszerszemlélet megteremtéséhez az szükséges, hogy egy-egy hiba ne önmagában, hanem kontextusában, a szerkezet többi tagjához való viszonyában legyen annotálva.

Ahhoz, hogy a hibaelemzés a köztes nyelvi rendszer teljességéről vagy egy bizonyos jelenségről adhasson képet, az adott nyelvtanulótól begyűjtött korpuszban érdemes követni a határozott/határozatlan ragozás használatát, annak helyes és további helytelen formáit figyelembe véve. Az így kapott adatok alapján leírhatók az adott jelenségre vonatkozó köztes nyelvi szabályok. A köztes nyelv leírásának ez a módja a teljesítményelemzés (*performance analysis*) módszeréből merít.

Disszertációmban a metaforikus kifejezéseket kontextusukban elemezve helyes és helytelen nyelvi megvalósulásait egyaránt figyelembe véve szándékozom elvégezni a vizsgálatot.

VII. Amit AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáinak nyelvi és fogalmi hibái felfednek a metaforikus kifejezések elsajátításáról

1. Az ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái nyelvi hibáinak elemzése

1.1. Bevezetés

Jelen disszertáció I. számú kutatási kérdése (*A vizsgált nyelvtanulói csoport milyen jellegű hibákat követ el a nyelvi metaforák narratív szövegben való alkalmazása során?*) annak feltárását célozza meg, hogy miként írható le a japán anyanyelvű, B1 szintű, magyart mint idegen nyelvet tanulók metaforikus köztes nyelve a metaforákban elkövetett devianciák szempontjából. A kutatási kérdés négy alkérdés mentén válaszolható meg:

- A. Milyen hibakategóriák állíthatók fel AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora nyelvi metaforáinak produkciója során a nyelvtanulók által elkövetett hibákat megvizsgálva?
- B. Milyen hibakategóriák állíthatók fel az egyéb metaforaprodukció során a nyelvtanulók által elkövetett hibákat megvizsgálva?
- C. Mely metaforaprodukció során elkövetett hiba milyen mértékben van jelen a nyelvtanulók metaforikus köztes nyelvében?
- D. Miben határozható meg a hibák eredete?

1.2. A kutatás

1.2.1. A kutatás résztvevői

A kutatásban az Oszakai Egyetem ötvenhárom harmad- és negyedéves, a KER szerinti B1-es szinten álló tanulója vett részt. Az ötvenhárom tanulóból 42 nő és 11 férfi. Életkori megoszlásuk szerint ötvenkét tanuló 20–22 év közötti, egy pedig 65 éves volt. A résztvevők közül összesen 21 diák nem járt soha magyar nyelvterületen, a többiek már legalább egy hónapot eltöltöttek nyelvtanulási célból Magyarországon. A kutatás a harmadik évfolyamosok számára kötelező, a negyedik évfolyamosok számára pedig választható, az anyanyelvi lektor által tartott magyar mint idegen nyelv óra keretein belül történt. A tanóra célja a tanulók általános kommunikációs képességének fejlesztése volt, különös hangsúllyal a beszéd- és íráskészségre. A tanóra 15 héten keresztül heti egyszer 90 percben zajlott. A kutatás korpusza összesen négy különböző tanév (2018/19, 2019/20, 2021/22 és 2022/23)¹²² őszi szemeszterében (azaz a japán tanévnek megfelelően október

¹²² A 2020/21-es tanév Japánban teljes egészében online oktatás keretében zajlott a SARS-CoV-2 által okozott világjárvány miatt. Akkor úgy gondoltam, hogy a soha előtte nem kipróbált online oktatás olyan

és január között) tartott, speciálisan AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora hat nyelvi metaforájának tanítására koncentráló három tanórás blokk zárófeladatának terméke.

1.2.2. AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora és metaforikus kifejezéseinek tanítása

A szemeszterek folyamán a kutatásban részt vevő négy csoport három tanórán keresztül specifikus feladatlap segítségével (lásd 1. számú melléklet) ismerkedett meg a fogalmi és a metaforikus kifejezés fogalmával; azon belül AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforával, és az abból származó hat metaforikus kifejezéssel.

A feladatlap során a tanulók nyolc feladaton keresztül lépésről lépésre jutottak el a kilences zárófeladatig, amely a disszertációban elemzett és kiértékelt korpusz szövegeit adta.

A feladatlap első feladata némi szóbeli elméleti bevezetés után különböző fogalmi metaforákhoz tartozó metaforikus kifejezések azonosítását kéri a nyelvtanulóktól. A második és harmadik feladatban a nyelvtanulóknak az életben és az utazásban közös elemeken kell elgondolkodniuk, ezzel irányítva a figyelmüket, még ha csak implicit módon is, a cél- és forrástartományok összefüggéseire. A negyedik és ötödik feladat a nyelvtanulókat a kutatásra kiválasztott hat, AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforához kapcsolódó metaforikus kifejezés jelentésére vezeti rá.

A kutatásban szereplő hat metaforikus kifejezést és jelentését a következő táblázat foglalja össze:

Kifejezés	Jelentés ¹²³
valaki rossz útra tér	rossz ügybe keveredik
valaki válaszut elé kerül	valaki két v. több megoldást, lehetőséget nyújtó helyzetbe kerül, amelyben a választás rendszerint sorsdöntő
valakiknek elválnak az útjaik	valakik tartós kapcsolata megszakad, valakik közös története szétválk
valakinek jó irányba ¹²⁴ halad az élete	valakinek az élete előbbre jut, előmenetelt mutat
valaki előtt hosszú út áll	valakinek a cél eléréséig még sok tennivalója van

változó lehet, amely befolyásolhatja a korpusz jellegét, ezért abban a tanévben nem került sor a szóbanforgó metaforák tanítására és korpuszbővítésre.

¹²³ Jelentések az ÉrtSz. alapján.

¹²⁴ Az *út* itt nem közvetlenül explicit módon (lexemaként) van jelen, hanem az 'útirány' redukált formájában.

13. táblázat: a kutatásban felhasznált kifejezések jelentésükkel

A hatodik feladat a nyelvtanulók részéről némi kreativitást igényel, ugyanis saját fantáziájukra, anyanyelvükre vagy más idegen nyelvi ismeretekre kell AZ ÉLET EGY UTAZÁS-sal kapcsolatos metaforikus kifejezéseket keresniük vagy akár kreálniuk.

A hetedik feladat a kifejezések nyelvi megvalósulását gyakoroltatja, a nyolcadikban pedig a nyelvtanulóknak a saját életükre kell alkalmazniuk a kifejezések közül szabadon választottakat.

A kilencedik feladat kéri ténylegesen a kutatás korpuszát képező szöveg megírását:

Az élet egy utazás címen írjatok egy élettörténetet **220-250 szóban!** Az élettörténet lehet fikatív (=fantázia) vagy valakinek az élete. Fontos, hogy a szövegben használjátok a következő kifejezéseket:

- *valaki rossz útra tér*
- *valaki válaszút elé kerül*
- *valakiknek elválnak az útjaik*
- *valakinek jó irányba halad az élete*
- *valaki előtt hosszú út áll*
- *elkísér valakit az utolsó útjára.*

Természetesen minden olyan kifejezés használható, amit más magyarórán tanultatok!

A feladat szándékosan hívja fel a nyelvtanulók figyelmét más tanult metaforikus kifejezések használatának lehetőségére is. Ennek célja, hogy a I./B számú kutatási kérdés is megválaszolható legyen, és még árnyaltabb kép alakuljon ki a metaforikus kifejezések használatáról a kutatás mintája alapján.

A nyelvtanulók az élettörténet megírásakor – bármi nemű befolyáltságot elkerülendő – nem lettek tájékoztatva arról, hogy szövegeik esetlegesen egy kutatás korpuszát fogják képezni. A szövegek beérkezése után azok céljáról a nyelvtanulókat informáltam és beleegyezésüket kértem névtelen felhasználásukhoz. A kutatás korpuszát csak azok a szövegek képezik, amelyeknek szerzői hozzájárultak annak korpuszba való felvételéhez.

1.2.3. AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora és metaforikus kifejezései kiválasztásának miéértje

Bizonyos metaforák, így AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora univerzális metaforának vagy legalábbis potenciálisan univerzális metaforának tekinthető. Ahogy Kövecses megfogalmazza:

„Universal metaphors, on the other hand, are the conceptual metaphors that are used universally, near-universally or potentially universally. Conceptual metaphors such as love is fire, time is motion, or **life is a journey** are potential universal conceptual metaphors in everyday linguistic usage, but also in literature, as poetry in many unrelated languages around the world shows” (Kövecses 2018 – kiemelés tőlem, KR).¹²⁵

Ez a tény megkönnyíti a magyartól kulturálisan oly távol elhelyezkedő japán nyelvtanulók számára is AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáinak megértését. A kutatáshoz kiválasztott metaforikus kifejezések közül egy kivételével mindegyik azonos formában, de némi lexikai, illetve képi eltéréssel a japán nyelvben is megtalálható.¹²⁶

kifejezés	japánul	japán kifejezés elemeinek szó szerinti jelentése	célnyelvi kifejezéssel való megfelelés mértéke
valaki rossz útra tér	悪い道に進む	rossz útra megy	részleges ekvivalencia (azonos jelentés némi lexikai eltéréssel)
valaki választút elé kerül	人生の岐路に立つ	az élet választútján áll	részleges ekvivalencia (azonos jelentés lexikai és képi eltérésekkel)
valakiknek elválnak az útjaik	別の道を歩む	más utat kezd	részleges ekvivalencia (azonos jelentés lexikai és képi eltérésekkel)
valakinek jó irányba halad az élete	よい方向に向かう	jó irányba megy	részleges ekvivalencia (azonos jelentés lexikai és képi eltérésekkel)
valaki előtt hosszú út áll	長い道が始まる	hosszú út kezdődik	részleges ekvivalencia (azonos jelentés lexikai és képi eltérésekkel)
elkísér valakit az utolsó útjára	-	-	nulla fokú ekvivalencia (megegyezés teljes hiánya)

14. táblázat: a kutatásban felhasznált kifejezések célnyelvi és forrásnyelvi megfelelései

¹²⁵ <https://literary-universals.uconn.edu/2018/02/04/metaphor-universals-in-literature/> – hozzáférés: 2023. március 6.

¹²⁶ Waseda Mika professzor asszonytól kapott írásbeli tájékoztatás alapján. (2023. március 8.)

A kiválasztott kifejezések nemcsak szemantikájuk, hanem valenciájuk szempontjából is különböző mértékű kihívást jelenthetnek a nyelvtanuló számára. A *valaki rossz útra tér* és a *valaki választút elé kerül* kifejezések esetében a nyelvtanulónak csupán alanyi vonzattal számolva csak az alany és állítmány egyeztetését kell végrehajtania.

A *valakinek jó irányba halad az élete* kifejezés esetében két nyelvtani jellemző okozhat problémát a nyelvtanulóknak. Az egyik, hogy a kifejezés igéjének (*halad*) az alanya nem túl szokványos módon egy köznévi (és nem egy személy), a (*valakinek az élete*); a másik pedig a kifejezés birtokos szerkezeten belüli genitivusi vonzata.¹²⁷

A *valakiknek elválnak az útjaik* kifejezés a *valakinek jó irányba halad az élete*-hez hasonló problémákat feltételez, azzal a nehézséggel kiegészítve, hogy a genitivusi vonzat többes számú.

A *valaki előtt hosszú út áll* nehézsége egy magyart mint idegen nyelvet tanuló diák számára egyrészt a köznévi alany tényében áll; másrészt pedig abban, hogy a kifejezés személyragozott névutó használatát követeli meg.

Az *elkísér valakit az utolsó útjára* kifejezés tárgyi vonzata B1 szinten nem okoz fejtörést a nyelvtanulóknak, viszont a számban és személyben nem megegyező alanyi és genitivusi vonzat igen. Ezenkívül a japán nyelvtanulók számára a *valakit az utolsó útjára való elkísérés* képisége – az eltérő temetkezési szokások miatt – kulturálisan idegen, emiatt magyarázatra szorul. A kifejezés eredetének magyarázata ebben az esetben kiemelkedően fontos ahhoz, hogy annak jelentését a nyelvtanulók megértsék.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora disszertációban elemzett nyelvi metaforáit, a frazeológiai és nyelvi jellemzők figyelembevételével mellett annak mentén választottam ki, hogy azok valóban reprezentálják az élet egy-egy pillanatát, és létrehozható legyen belőlük egy történet.

1.3. A szövegek megírásához szükséges B1 szintű ismeretek

Az ECL (*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*) magyar weboldala – az általános deskriptorok ismertetésén túl – pontos leírást ad a különböző nyelvi szinteken elvárt beszédzándékokat és beszédaktusokat, a nyelvi kompetenciákat és a szókinccsel illető általános követelményekről.¹²⁸

¹²⁷ A metaforikus kifejezések vonzatainak meghatározásakor a disszertáció elméleti részében is említett Kerékjártó általi felosztást és definíciókat követem (vö. Kerékjártó 2012).

¹²⁸ Forrás: <https://ecl.hu/az-ecl-nyelvvizsga-kovetelmenyeinek-leirasa/> – hozzáférés: 2023. március 15.

A beszédzándékok és beszédaktusok közül a kutatásban részt vevő nyelvtanulóknak elsősorban a *különböző érzelmek (pl. meglepetés, öröm, szomorúság, érdeklődés, közömbösség) kifejezése, illetve ezekre történő reagálás és személyekre, valamint múltbeli eseményekre és tapasztalatokra vonatkozó információk, rövid történetek közlése* képességekre volt szüksége. A metaforikus kifejezések – mint ahogy az már korábban is tárgyalásra került – egyik funkciója a diskurzusban az érzelmek kifejezése. A történetek közlésének készsége pedig a kért élettörténet koherens megírásához volt nélkülözhetetlen.

A szintaxis (pl. *gyakori igei vonzatszerkezetek; határozói és egyéb kötőmódos mellékmondatok; alárendelt összetett mondatok stb.*) és a morfológia (pl. igei személyragozás múlt és jövő időben, a személyes névmás alakjai; igekötők széles skálája stb.) B1 szintre megadott követelményei biztosítják, hogy a nyelvtanulók többmorfémás elemsorokat biztonsággal tudjanak kezelni.

Bár a lexikára vonatkozó követelmények csak a mindennapi kommunikációs helyzetekhez, beszédaktusokhoz és beszédzándékokhoz szükséges állandósult kifejezések használatát követelik meg, ez azonban nem zárja ki szofisztikáltabb metaforikus értelmű kifejezések használatának képességét.

A B1 szinten álló nyelvtanuló – feltéve, hogy megfelelő nyelvi és lexikai felkészítésben részesült – rendelkezik a célnyelvi metaforikus nyelvi kifejezések használatához szükséges képességekkel.

1.4. Mi mindent tár fel az ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak hibaelemzése?

1.4.1. A módszer

A korpusz AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáit a disszertáció V. fejezetében leírt rekonstrukció és hibaelemzés módszerének segítségével analizáltam, és az eredményeket egy Excel-táblázatban regisztráltam. Az elemzés első lépéseként a szöveg kontextusát figyelembe véve rekonstruáltam a nyelvtanulói metaforikus produktumokat célnyelvi megfelelőjükre, ennek alapján megállapítottam a hiba jellegét, és meghatároztam a forrását. Figyelmet fordítottam a felszínileg helyes formák kontextusban való megvizsgálására is; előfordulhat ugyanis, hogy valamely helyes felszíni forma kontextusba helyezve pragmatikai vagy stilisztikai szempontból nem felel meg a kommunikációs célnak. A rekonstrukciót követő hibaelemzés segített annak meghatározásában, hogy nyelvi, fogalmi vagy egyidejűleg nyelvi és fogalmi hibáról van-e szó; illetve lehetővé tette a három csoporton belül a hibák jellegének további árnyalását

is. Minden egyes metaforával kapcsolatos hibát további pontosító megjegyzésekkel is elláttam.

Metafora	Rekonstrukció	Hibatípus: nyelvi	Hibatípus: fogalmi	Hibatípus: nyelvi-fogalmi	Megfelelő használat	Hiba eredete
az életem jó irányba haladta	az életem jó irányba haladt	morfológiai szint; helytelen forma kiválasztása, def indef helyett				nem tárgyas ige definitív ragozása határozott névelőjű alany alapján
András azt nem gondolta, hogy rossz útra tért (...)	András azt nem gondolta, hogy rossz döntést hozott (...)		kifejezés nem megfelelő értelemben történő használata			kifejezés jelentésének helytelen elsajátítása
(...) és észrevette, hogy hosszú út áll még előtte, ha azt akarja hogy teljesül az álma, ami lesz a tanár.					x	

15. táblázat: példa a hibák elemzésére használt Excel-táblázat felépítésére

A hiba szintjének és jellegének meghatározásakor James hibakategóriáit alkalmaztam, azon belül is a textéma-szintre vonatkozókat (James 2013). A textéma szint három kategóriáját (lexikai, morfológiai és szintaktikai) a magyar nyelv sajátosságainak megfelelően kiegészítettem a morfoszintaktikai szinttel.

1.5. Eredmények és elemzés

A deviáns formák rekonstrukciója és hibaelemzése után elmondható, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforáinak tanórai keretek között elsajátított metaforáit az 53 nyelvtanuló összesen 290 esetben használta. Nem minden szöveg tartalmazta az összes metaforát: néhány nyelvtanuló valamilyen okból kerülté vagy egyszerűen csak elfelejtette egy-egy nyelvi metafora használatát. A 16. számú táblázat mutatja, hogy a 290 metaforából 147-et, azaz a kért metaforák 50,68%-át a tanulók fogalmi és nyelvi szempontból helyesen használták; 139-et, azaz a kifejezések 47,93%-át pedig a célnyelvi formának nem megfelelően.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák, teljes szám: 290

Helyes	147 (50,68%)	Deviáns	139 (47,93%)	Értelmezhetetlen	4 (1,37%)
--------	--------------	---------	--------------	------------------	-----------

16. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák helyes és deviáns formáinak használata

A nyelvi devianciák az összes hiba 82,01%-át, a fogalmi hibák pedig a 17,98%-át adták. A fogalmi hibás kifejezések közül 19 egy vagy többféle nyelvi devianciát is tartalmazott, 6 kifejezés pedig nyelvi szempontból megfelelő, fogalmilag azonban hibás

volt. Négy esetben nem volt értelmezhető a metafora használata, kontextus figyelembevételével sem, így ezt a három esetet kizártam az elemzésből.

Deviáns AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák			
csak nyelvi devianciát tartalmazó kifejezések			114 (82,01%)
fogalmi és nyelvi hibát egyaránt tartalmazó kifejezések			19 (13,66%)
nyelvileg megfelelő, de fogalmi hibás kifejezések			6 (4,3%)
	fogalmi hibás kifejezések összesen		25 (17,98%)
összes nyelvi deviancia a 139 hibás metaforában			142

17. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák nyelvi és fogalmi hibáinak aránya

1.5.1. A nyelvi hibák típusai

A szigorúan a metaforikus kifejezésben elkövetett nyelvi hibákra koncentráció vizsgálatkor kiderül, hogy bizonyos esetekben több hiba egyidejű kombinációjáról beszélhetünk. Ennek eredménye, hogy az összesen 114 nyelvi megformáltság szempontjából nem megfelelő kifejezés 142 nyelvi devianciát mutatott. A nyelvtanulók graféma, morfológiai, lexikai és morfoszintaktikai szinten – bár nem egyforma mértékben – egyaránt követtek el hibákat.

1.5.1.1. Graféma szintű hibák

Graféma szinten a legjellemzőbb hiba az elírás volt (hosszú és rövid magánhangzó felcserélése, mássalhangzó duplázása stb.), amelyeknek fő oka a mássalhangzók esetében a billentyűzet használatában rejlett, és nem befolyásolta a kifejezés érthetőségét (pl. *hogyan az életem jó *itányba halad*).

A mássalhangzók esetében szintén előfordult a japán anyanyelvű nyelvtanulói csoportra oly jellemző hiba: a pergőhang (*r*) és a folyékony hang (*l*) felcserélése (**Kazu lett ösztöndíjas. Az élete jó irányba harad*). Ennek hátterében anyanyelvi transzfer áll, ugyanis a japán nyelv nem különbözteti meg a két fonémát.

A magánhangzókat illetően előfordult a nyelvállás (*e-é, a-á*) szerint eltérő magánhangzók felcserélése (**Ézert Freddie- és szeretőjenek elváltak az utjáik*¹²⁹; *A gyerekek elkísertük az utolsó útjára*). Az ilyen típusú hibák száma azonban annyira

¹²⁹ Bár a kutatás korpuszának nem tekintendő, az adott példában a nyelvtanuló nemcsak az *a-á*, hanem az *e-é* hangokat is felcserélte (lásd **ézert – ezért* helyett).

elenyésző volt, hogy általános jelenségnek nem, inkább csak egyéni változónak tekinthető.

A graféma szintű hibák között egyeztetésből, szóképzésből, nem helyes nyelvtani megformáltságból stb. származó hibák nem voltak találhatóak.

Ebből arra lehet következtetni, hogy B1 szinten a helyesírási hibák esetünkben elenyészőek, a megértést pedig egyáltalán nem zavarják. Azt a kijelentést is meg merném kockáztatni, hogy a kézzel írt szövegek esetében a grafémákat érintő hibák mértéke tovább csökkenne.

Elírás, helyesírás, graféma szint (összesen 13 eset, összes nyelvi deviancia 9,2%-a)¹³⁰

nem megfelelő graféma kiválasztása	13 (9,2%) ¹³¹
------------------------------------	--------------------------

18. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett graféma szintű hibák száma

1.5.2. A morfológiai szint hibái

A morfológiai szint hibáiból 52-t detektáltam (az összes nyelvi hiba 36,7%-át ezzel téve ki), és a hibák általános jellegének megfelelően két nagyobb csoportra osztottam fel őket. Az egyik a nyelvi nem megfelelő forma kiválasztása volt (összesen 12 eset, vagyis az elkövetett hibák 8,6%-a), amely olyan típusú hibákat foglal magába, mint az ige szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása, a nem megfelelő igei forma vagy nem megfelelő személyes névmás kiválasztása. A másik, népesebb csoport a kifejezést érintő egyeztetés hiánya olyan hibatípusokkal, mint az alany és állítmány vagy a birtok és birtokos egyeztetésének hiánya (összesen 40 eset, vagyis az elkövetett hibák 28,2%-a).

1.5.2.1. Nyelvi nem megfelelő forma kiválasztása

A következő táblázat foglalja össze a nyelvi nem megfelelő forma kiválasztásának eseteit.

Nyelvi nem megfelelő forma kiválasztása, morfológiai szint (összesen 12 eset, összes nyelvi deviancia 8,5%-a)

ige szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása	7 (4,9%)
nem megfelelő igei forma	1 (0,7%)
nem megfelelő személyes névmás	3 (2,1%)
nem megfelelő mutató névmás	1 (0,7%)

¹³⁰ A továbbiakban a százalékos eredményeket tizedes helyiértékre kerekítve mutatom be.

¹³¹ Az összes devianciát tekintve. Ugyanez érvényes a fejezet minden táblázatát tekintve.

19. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett „nyelvileg nem megfelelő forma kiválasztása” hibatípusának összefoglalója

1.5.2.1.1. Az ige szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása

Az ige szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása csak a *valaki rossz útra tér* kifejezés esetében volt detektálható. A hibát elkövető öt tanuló a *tér* ige szótári alakjának a *tért* formát tekintette, és a kifejezést így sajátította el, illetve mondatba helyezve is ezt a formát ragozta (**Robert tértett rossz útra.*; **Tértettem rossz útra.*). A hiba hátterének egyik lehetséges oka, hogy a kifejezések gyakorlása folyamán a tanulók gyakrabban találkozhattak az ige múlt idejű formájával, és az rögzülhetett alapformaként.

1.5.2.1.2. Nem megfelelő igei forma

A nem megfelelő igei forma használatára a korpuszban összesen egy példát találtam, amelyben a nyelvtanuló főnévi igenevet használt ragozott igealak helyett (**Amikor édesanyát elkísérni az utolsó útjára*). B1 szinten a kutatásban vizsgált kifejezések esetében ez a hibatípus elenyészőnek tekinthető.

1.5.2.1.3. Nem megfelelő személyes névmás

A személyes névmások használata a korpusz alapján B1 szinten stabilnak mondható. Három olyan eset volt, amikor a nyelvtanulók felcserélték a személyes névmás birtokos esetének alakjait (**Az a reggel volt az igaz nektek elváltak az útjaik.*). A bemutatott példában is valószínűleg csak tévesztésről lehet szó, mivel a nyelvtanuló a kifejezés többi részét a szándékolt kommunikációnak megfelelően használta (*útjaik*).

1.5.2.2. Egyeztetés hiánya kifejezésben

A morfológiai hibák nagyobb csoportját alkották a kifejezésben elkövetett egyeztetési hibák. Ilyen jellegű hiba a korpuszban összesen 40 volt detektálható (összes hiba 28,2%-a). A legtöbb hiba az alany és az állítmány nem megfelelő egyeztetéséből származott, ezt követte a birtokos eset és a névutó egyeztetésének problémája.

Egyeztetési hiba kifejezésben, morfológiai szint (összesen 40 eset, összes nyelvi deviancia 28,2%-a)

alany–állítmány egyeztetési hibája	22 (15,5%)
genitívus egyeztetési hibája	11 (7,7%)
névutó egyeztetési hibája	7 (4,9%)

20. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett egyeztetési hibák összefoglaló táblázata

1.5.2.2.1. Az alany és állítmány egyeztetése

Az alany és állítmány egyeztetésének hibái kifejezésen belül (és a kifejezés kontextusában) jelentős csoportot alkotnak a korpuszban. Az egyeztetés hiánya sokféle formában található meg. Az egyik hibatípusban a nyelvtanuló a kifejezés igéjét nem egyezteti a kontextus alanyával (**De ősszel elkísér nagyanyámat utolsó útjára. Nagyon szomorú voltam.*) A példaként felhozott deviáns kifejezésben is jól látszik, hogy az egyes szám első személyben elbeszélte történetben az *elkísér az utolsó útjára* igéjét a nyelvtanuló egyes szám harmadik személyben használja. Hasonló jelenség figyelhető meg a következő példában is: **Akkor tért jó útra, amikor feladtam a munkámat.* A két példa két szemantikailag egymáshoz kapcsolódó mondatból vagy tagmondatból áll, tehát lehetséges, hogy a nyelvtanuló elegendőnek érezte az alany csak egy helyen való jelölését. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy mindkét esetben a kifejezés igéjéről maradt le az igerag. Arra is akad példa, hogy a nyelvtanuló a személyes névmást kitette a mondatban, viszont az alany grammatikai jelzéséről már elfelejtkezett (**Az egyetemen én válaszút elé került.*)

Ezek a hibák arra engednek következtetni, hogy a nyelvtanuló köztes nyelvben még nem szilárdult meg a kifejezés igei jellege és viselkedése. Ez a nyelvelsajátítás szakaszait illetően két dolgot jelenthet: egyrészt, hogy a nyelvtanuló a kifejezés elsajátításának fázisában van, tehát a nyelvi kontextustól függetlenül az alapkifejezést használja. Emellett szól a kifejezésekkel való megismerkedés és az írásbeli feladat bekérése között eltelt rövid időintervallum is, amely nem tette lehetővé a mélyebb elsajátítást. Másrészt az is lehetséges, hogy az elsajátítás már a köztes nyelvi szakaszba lépett, vagyis az alapforma mellett más formák is léteznek, és azokat a nyelvtanuló felváltva használja. Ezt azonban csak akkor lehetne biztosra venni, ha a nyelvtanuló szövege többször is tartalmazná az adott kifejezést.

Egy másik megfigyelhető alany-állítmány egyeztetési deviancia a kifejezés ágensének téves kiválasztása volt, összesen 5 esetben (**az életem most jó irányba haladom, illetve szakítottam az udvarlómmal, így örökre elváltunk az útjaink*). Ezekben az esetekben a nyelvtanuló nem a szerkezetszintű alannyal egyeztette az igét, hanem a számára logikusnak tűnővel, vagyis azzal, akivel az események történnek. Ez a jelenség szintén az elsajátítási szakasz devianciájának tekinthető. A nyelvtanulók nyelvórai keretek között metaforikus kifejezések szerkezeti elemzésével nem foglalkoztak, állandósult szókapcsolatok esetében tehát csak ritkán találkozhattak alany-állítmány szerkezettel, ez pedig hozzájárulhatott a szerkezet elsajátításának nehézségéhez.

A B1 szint esetében elmondható tehát, hogy a kifejezések elsajátításának korai szakaszában a nyelvtanulók várhatóan a kifejezés igéjét vagy egyáltalán nem egyeztetik az alannyal, vagy pedig nem a szerkezet szintű alannyal egyeztetik.

1.5.2.2.2. A birtokos eset egyeztetése

A birtokos eset egyeztetésének hibái az alany-állítmány egyeztetéséhez hasonló mintát követnek. Az elkövetett hibákból az látszik, hogy a nyelvtanulók a kifejezést a nyelven belül elszigetelt, szilárd egységként kezelik, és nyelvi formájukat nem alakítják rugalmasan a kontextusnak megfelelően, ahogy azt a következő példák is mutatják: **Ráadásul emiatt ő és a barátnője elváltak az útjaik.*; **Sok új baráti kapcsolat kialakítottam. Akkor élete jó irányba halad.*; **Ezért Róbert torkig volt a barátnőjével, így ők elváltak az útjaik.*).

Két érdekes példa a korpuszban az **Elváltak az útjaik barátnőmnek* (rekonstruálva: *Elváltak az útjaik a barátnőjével.*) és az **Elváltak az útjaik az előző együttes emberektől* (rekonstruálva: *Az ő és az együttes többi tagjának elváltak az útjaik.*). A két példa felszíni különbözősége ellenére a hibájuk forrása ugyanaz. Az első példánál a nyelvtanuló tudja, hogy a kifejezés genitivusi vonzatot követel, de még nem képes annak helyét pontosan meghatározni. A második esetben – valószínűleg abból kifolyólag, hogy a nyelvtanuló elemeire bontva analizálta a kifejezést – az *elválik* ige *-tól/-től* vonzatát alkalmazza a birtokos eset egyeztetése helyett. Ez a hibatípus a korpusz alapján nem általánosítható, mindenesetre érdekes példák a köztes nyelvi állapot általános és egyéni jellemzőire.

1.5.2.2.3. A névutó egyeztetési hibája

A korpusz metaforikus kifejezései közül a *valaki válaszut elé kerül*-ben és a *valaki előtt hosszú út áll*-ban szerepel névutó. A két névutó alkalmazása összesen 7 esetben volt deviánsnak mondható. Az egyeztetési hibák első csoportja a névutó személyragozásának elhagyása, valamint a névutó személyének a névutó előtt személyes névmással való jelölése volt: **Ezért éreztett igazán, hogy ő előtt hosszú út áll*; **Én előtt hosszú út áll, Mert középiskolás koromban nem tanultam rendesen*). Ez a köztes nyelvi forma arra utal, hogy a nyelvtanulók már elsajátították a névutók személyragozásának szükségességét, de annak szabályos használata még nem képezi köztes nyelvük részét. Azt is hozzá kell tenni, hogy a korpusz helyes nyelvi megformáltságú kifejezései között jócskán akadtak számban és személyben helyesen használt névutók: *Ha azt akarjuk, hogy teljesüljenek az álmaink, hosszú út áll még előttünk*. Ez a változatosság is utal arra, hogy egy adott nyelvtanuló köztes nyelvi állapota erősen individuális meghatározottságú.

Vegyítési hibának (James 2013: 111) tekintetem a **de ő előtte hosszú út állt* formát, annak ellenére, hogy az *őelőtte az előtte* nyomatékositott formájának is tekinthető lenne (ÉrtSz.). A B1 nyelvi szinten azonban a nyelvtanulók ezzel a jelentésárnyalattal kapcsolatos ismerettel még nem rendelkezhetnek, így ez az adott nyelvtanuló esetében ugyanolyan hibának tekinthető, mint az **én előtt*. A különbség abban rejlik, hogy a nyelvtanuló duplán jelöli a névutó személyét.

A másik, névutót érintő hiba gyökere a nem szerkezetszintű alany–állítmány egyeztetésének hibájával állítható párhuzamba: **Az Oszaka Egyetemen a fontosabb a leírás, válaszut elém került*. A nyelvtanuló a cselekvő alanyt az ige helyett a névutón jelezte. Ennek a hibának egy másik változata, amikor a nyelvtanuló az igét is és a névutót is ellátja személyraggal: *De, kelletem dönteni, hogy egyetemre járok vagy folytatok teniszezni; válaszut elém kerültem*.

1.5.3. Részösszefoglalás: morfológiai hibák

A korpuszban a metaforikus kifejezésekben elkövetett nyelvi hibák több mint egyharmada (36,6%) morfológiai, amelyeknek kisebb része (23,1%) a nyelvileg nem megfelelő forma kiválasztásával, nagyobb hányada (76,9%) pedig a kifejezést érintő egyeztetés hiányával hozható kapcsolatba. Az egyeztetés hiánya az alany–állítmány szintagmában, a birtokos szerkezetben és a névutók nyelvi kontextusba helyezésében volt tetten érhető.

Az alany–állítmány, a birtokos és a névutók egyeztetésének hiánya vagy hibáinak eredete – más transzferek jelenléte mellett – jórészt az állandósult kifejezések jellegével esik egybe: a tanulók számára nehézséget okoz a kifejezések nyelvtanilag rugalmas kezelése.

1.5.4. A morfoszintaktikai szint hibái

Morfoszintaktikai hibáknak azokat nevezem, amelyek a grammatikai morféma szónál hosszabb szerkezeteket meghatározó sajátosságait érintik. James nem állít fel külön kategóriát a morfoszintaktikai hibák elkülönítésére (James 2013), a magyar nyelv sajátosságai azonban ezt megkövetelik. Ugyanakkor a korpusz hibáinak elemzésekor egyértelművé vált, hogy James morfológiai szintű hibák csoportosítására kialakított terminusai (elhagyás, rossz helyre helyezés és hozzáadás, amelyek mind a változtatás hibakategóriájába tartoznak) a morfoszintaktikai hibák esetében is alkalmazhatók. A korpuszban detektált morfoszintaktikai hibák (az összes nyelvi hiba 45,2%-a, vagyis 57

eset) közé soroltam az igeidők és a definitív-indefinitív ragozás nem megfelelő használatát. Mindkét hibátípust a helytelen forma kiválasztásának tekintettem.

A szövegek morfoszintaktikai devianciáit elemezve a következő hibakategóriákat állítottam fel a hibák gyakoriságának sorrendjében:

- Igeforma helytelen kiválasztása (összesen 27 eset, összes nyelvi deviancia 19,0%-a)
- Kifejezés szórendjének hibája, morfoszintaktikai szint (összesen 15 eset, összes nyelvi deviancia 10,5%-a)
- Nyelvi elem elhagyása, morfoszintaktikai szint (összesen 5 eset, összes nyelvi deviancia 4,9%-a)
- Kettős jelölés, morfoszintaktikai szint (összesen 5 eset, összes nyelvi deviancia 3,0%-a)
- Kifejezés helytelen formálása, morfoszintaktikai szint (összesen 6 eset, összes nyelvi deviancia 4,2%-a)
- Nyelvi elem hozzáadása, morfoszintaktikai szint (összesen 3 eset, összes nyelvi deviancia 2,1%-a)

A csoportok árnyalhatók voltak további alkategóriákra, ezek bemutatása a következőkben történik.

1.5.4.1. Igeforma helytelen kiválasztása

A morfoszintaktikai hibákat tekintve az igeforma helytelen kiválasztása jelent meg a legmagasabb arányban. Ez három fő esetet foglal magába: a definitív és indefinitív igeragozás kétirányú felcserélését és a jelen idő használatát múlt idő helyett. (Fordított eset, azaz múlt használata jelen idő helyett nem fordult elő a korpuszban.)

Igeforma helytelen kiválasztása (összesen 27 eset, összes nyelvi deviancia 19,0%-a)

indefinitív ragozás definitív helyett	7 (4,9%)
definitív ragozás indefinitív helyett	2 (1,4%)
jelen idő használata múlt idő helyett	18 (12,7%)

21. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett igeformai hibák összefoglaló táblázata

1.5.4.1.1. Igeidők nem megfelelő használata

Az egyik legszembetűnőbb hibacsoport az igeidők nem megfelelő használata: a nyelvstanulók 18 esetben jelen időt használtak olyan kontextusban, amikor a múlt idő lenne elvárható.

A jelen idő múlt idő helyett történő használatának két fő formája figyelhető meg. Az első az alárendelő mondat szerkezetek főmondatára vagy egyszerű mondatok igeidő használatára jellemző: a nyelvtanuló egyáltalán nem használja a múlt időt annak ellenére, hogy a szövegkörnyezet azt megkívánná (**Hosszú út áll még előttem, ha azt akarja, hogy menjek a cserediák programmal Budapestre.; *Azt eldöntötte, hogy abbahagyja, de ez a kemény dió volt és nagyon hosszú út áll még előtte, mert (...).; *Amikor gyerek volt, az élete jó irányba halad*). A második az alárendelő mondatok mellékmondatában, illetve két egyszerű mondat között nyilvánul meg (*és *szerinttem, hogy hosszú út áll még előtte; *Kazu lett ösztöndíjas. Az élete jó irányba harad.*).

A jelen idő preferálásának hátterében a két, különböző forrásból érkező japán nyelvi transzfer állhat. Az egyik a japán nyelvben a szintagmák és a (tag)mondatok kapcsolásra (is) gyakran használt ún. kötőalakok.¹³² A cselekvésigék kötőalakja egyaránt jelezheti az események egymásutániságát, illetve egyidejűségét, amihez még hozzájárul az a tény, hogy mind az egymásutániság, mind az egyidejűség esetében elegendő a mondatnak csak egy elemén jelezni az időt (Cseresnyési 2020: 332–335). Az igeidők magyartól eltérő kezelésének az is lehet az oka, hogy a felnőtt japán anyanyelvi beszélők múlt idejű narratíva mesélésekor az esetek 80%-ában keverve használják a jelen és múlt idejű formákat, és csak 20%-ban preferálják az események teljes mértékben múlt idejű prezentálását (Inaba 2003). Mivel az ÉLET EGY UTAZÁS metaforák használatát a kutatás korpuszához kialakításához egy narratív történet keretében kértem, a nyelvtanulók anyanyelvi igeidő-kezelése a szövegekre is rányomja a bélyegét.

E két, az igeidő kezelését illető japán sajátosság befolyásolhatja tehát a célnyelvi igehasználatot.

A jelen és múlt idő narratív funkcióinak erős anyanyelvi transzfere felveti azt a kérdést, hogy az ebből a transzferből származó devianciák fogalmi hibáknak tekinthetők-e, vagy inkább annak a kulturális meghatározottságról van-e szó, hogy a narrátor történetmeséléskor hová helyezi magát a történetben. A kérdés megválaszolására szélesebb körű kutatásra, más célnyelvet tanuló japán anyanyelvű diákok szövegeinek célzatos elemzésére van szükség.

¹³² A japán összetett mondatokban az első tagmondatot lezáró kapcsolóelem nem kötőszó, hanem ún. kötőpartikula. Kötőszónak a japán nyelvben a mondat elején álló vagy az összetett mondat második tagmondatát bevezető szavak nevezhetők (Cseresnyési 2020: 331).

1.5.4.1.2. Definitív és indefinitív ragozás

A tény, hogy a definitív és indefinitív ragozás problémát jelent a nyelvtanulók számára, nem meglepetés, hiszen a kétféle ragozás szabályai még a magasabb nyelvi szinten álló nyelvtanulóknak is kihívást jelentenek. A hibák eloszlását megfigyelve jól látszik, hogy sokkal gyakoribb az indefinitív ragozás használata a definitív helyett. Ennek lehet az az egyik általános érvényű oka, hogy az indefinitív ragozás általában jóval korábban kerül bevezetésre a definitívhez képest, tehát az indefinitív ragozást a nyelvtanulók a definitívénél sokkal mélyebben sajátítják el a B1 szintet elérve. Szintén elmondható, hogy az indefinitív ragozás paradigmája kevesebb nehézséget rejt magában, mint a definitívé. Ez a két ok hozzájárulhat ahhoz, hogy amikor a nyelvtanulónak egy metaforikus kifejezés, vagyis egy szintagma használatára kell kognitív energiáit fordítania, akkor már kevesebb figyelmet szentel a ragozás határozottságának, illetve határozatlanságának.

A kutatásban vizsgált kifejezéseket figyelembe véve csak egyben, a *valakit elkísér az utolsó útjára*-ban fordul elő tárgyi vonzat. Az adott tárgyi vonzat általában véve határozott, amelynek szemantikai okai vannak: rendszerint pontosan szoktuk tudni, hogy kit kísérünk el az utolsó útjára. Ennek ellenére a korpuszból az tűnik ki, hogy az *elkísér* igét a nyelvtanulók akkor is sokszor határozatlan ragozással használják, ha a határozott tárgy jelen van a mondatban: *Amikor Andreát *elkísért az utolsó útjára, Úgy döntött, újra megpróbálja futballista lenni. vagy Amikor Taro 25 éves volt, tanára 75 éves korában meghalt. *Elkísért a tanárt az utolsó útjára.* Ezen hibák forrása a tanítási transzfer lehet, vagyis hogy a kifejezés tanításakor a tárgyi vonzat határozatlan ragozást megkövetelő *valakit* szóval való jelölése (*elkísér valakit az utolsó útjára*) azt a képzetet kelthette a nyelvtanulóknak, hogy az *elkísér* ige ebben a kifejezésben mindig határozatlan formában áll. A nyelvtanulók tehát a *valakit* egy határozott tárggyal való helyettesítése során elmulasztották a ragozás egyeztetését.

Bár kevés példa adódik rá, a definitív ragozás használata indefinitív helyett szintén érdekes jelenség a korpuszban. Ez a hiba kizárólag a *valakinek jó irányba halad az élete* kifejezést érinti, két esetben is a **jó irányba haladta az életem* formában. Mindkét esetben az lehet a magyarázat, hogy a nyelvtanuló az *életem* szintagma határozottsága miatt automatikusan a határozott ragozást érezte megfelelőnek annak ellenére, hogy nem tárgyesetű szóról beszélünk.

1.5.5. Kifejezés szórendjének hibája

A magyar mondat a nyelvtanulók által sokszor szabadnak hitt szórendjének hibái tartósan megmaradnak a nyelvtanulók köztes nyelvében. Ezek nemcsak szintaktikai, hanem a morfoszintaktikai szinten is megjelennek. A következőkben elemzésre kerülő szórendi hibák szigorúan a kifejezések belső szerkezetét illetőeket foglalják magukba.

Kifejezés szórendjének hibája, morfoszintaktikai szint (összesen 15 eset, összes nyelvi deviancia 10,6%-a)

kifejezés szórendjének hibája	15
-------------------------------	----

22. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett szórendi hibák összefoglaló táblázata

A nyelvi kifejezések egy a mondaton belüli szintagmatikus egységnek tekinthetők, amelyek maguk is a magyar nyelvre jellemző SOV, illetve az igekötős igék esetében az SVO szerkezetet követik. (A korpusz kifejezései között két olyan található, amelynek igekötős ige az alapja: *elkísér valakit az utolsó útjára* és *elválnak valakik útjai*).

A szórendi hibák esetében különös figyelmet kell szentelni a rejtett hibáknak, ugyanis azokról csak a kontextus figyelembevételével derül ki deviáns mivoltuk.

Az egyik legjellemzőbb hiba a SOV sorrend megbontása (**János mélyre süllyed, és tért rossz útra;*; **úgyhogy nem észrevette, hogy a fia tért rossz útra;*). Ez a hibatípus nem magyarázható anyanyelvi transzferrel, ugyanis a japán nyelv szintaxisa is az SOV sorrend szerint építkezik. Az adott – ebben az esetben a *valaki rossz útra tért* – metafora elemeinek sorrendjében váratlannak mondható az elemek felcserélése, ugyanis az elsajátítás során a diákok mindig a *valaki rossz útra tért* formában találkoztak a kifejezéssel. Ugyanez mondható el a *hosszú út áll valaki előtt* kifejezéssel kapcsolatban is. A nyelvórán ismétlődően felmerülő szótári forma ellenére a korpuszban többször is fellelhető a szórendi deviancia: **Előtte hosszú út állt, de végül át tudott menni az Oszakai Egyetem orvosi iskoláján*. A hibaelemzés minden alkalommal megerősíti, hogy a speciális szórend alkalmazásának nincs kommunikatív célja.

Az igekötőket tekintve egyaránt jellemző volt, hogy azokat nem megfelelő helyre tették (**Rossz barátaimmal örökre váltak el az útjaink.*), illetve az igekötő ige előtti pozícióban hagyták (**mindig barátok maradnak és nem elválik az útjaik*). Az előbbi esetben a nyelvtanuló az igekötő elválásának általa ismert szabályát alkalmazta, vagyis hogy ha az ige előtt másik elem áll, az igekötő az ige mögé kerül. A nyelvtanuló nyelvi szintje még nem elegendő ahhoz, hogy pontosan megértse a mondat jelentését, amelyben

a beszélő szándékán kívül az *örökre* szó – pozitív univerzális kvantorként viselkedve – fókuszpozícióba került. A második példa esetében a nyelvtanuló nem alkalmazza a tagadás igekötőre vonatkozó szabályát, vagyis hogy minden olyan esetben, amikor nem az ige teljességét érinti a tagadás, akkor az igekötő elválik, és az ige mögé kerül.

A kifejezés szórendi hibáinak eredete tehát a legalapvetőbb célnyelvi szórendi szabályok áthágásából származik.

1.5.6. Nyelvi elem elhagyása, morfoszintaktikai szint

A nyelvi elemek elhagyásának aránya a teljes korpuszban minimális, és ebből következően valószínűleg inkább a tévesztés és nem a hiba kategóriájába tartozik. Ezek a hibák az érthetőséget egyáltalán nem befolyásolják, és csak minimális eltérést jelentenek a célnyelvi formától.

Ebben a csoportban az érthetőséget legsúlyosabban befolyásoló hibának az alany elhagyásának egyik esete tekinthető: **Egy nap a lány úgy döntött, hogy boltot nyit. Meghívta Tarót, hogy ott dolgozzon vele. Válaszút elé került, de ő nem fogadta, mert saját boltot akart nyitni Tokióban.* A harmadik mondat alánya nem egyértelmű, és csak a kontextus ad támaszt a helyes értelmezéshez.

A személyes névmás, toldalék vagy módosítószó elhagyása egyáltalán nem érintette a kifejezések és kontextusuk érthetőségét, és a teljes korpuszban csak elenyésző arányban volt jelen.

Nyelvi elem elhagyása, morfoszintaktikai szint (összesen 7 eset, összes nyelvi deviancia 4,9%-a)

személyes névmás elhagyása	2 (1,4%)
alany elhagyása	2 (1,4%)
toldalék elhagyása	2 (1,4%)
módosítószó elhagyása	1 (0,7%)

23. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban nyelvi elemek elhagyásával kapcsolatos hibák összefoglalója

1.5.7. Kettős jelölés

Kettős jelöléssel akkor állunk szemben, ha egy morfoszintaktikai jellemzőt a nyelvi elemen kétszer (az egyik esetben feleslegesen) fejez ki a nyelvtanuló. Ez a hibatípus ugyanúgy elenyésző arányban fordul elő a korpuszban, mint a nyelvi elem elhagyása, és itt sem befolyásolja az érthetőséget. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a

morfoszintaktikai funkció legalább egyszeri helyes jelölése már elegendő, hogy az üzenet értelmezése ne sérüljön.

Az **Ő választ el került: vagy Amerikába mennek a férjével egész családjával, vagy a gyermek és ő Japánban maradnak* példából jól látszik, hogy az *ő* személyes névmás kitétele felesleges, mert a mondat többi része egyértelműsíti az alanyt, és mert a névmás a szöveg alapján nem rendelkezik nyomatékosító funkcióval.

Kettős jelölés (duplázás), morfoszintaktikai szint (összesen 5 eset, összes nyelvi deviancia 3,5%-a)

alany kettős jelölése	1 (0,7%)
személyes névmás valamely formájának hibája	4 (2,8%)

24. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett egyeztetési hibák összefoglalója

B1 nyelvi szinten tehát a metaforikus kifejezésekben a kettős jelölés inkább a tévesztés és nem a hiba kategóriájába tartozik.

1.5.8. Nyelvi elem hozzáadása

B1 szinten a metaforikus kifejezések használatában egyáltalán nem jellemző a nyelvi elem hozzáadása.

Az itt elkövetett három deviancia közül a köztes nyelv leírása szempontjából a lexika hozzáadása tűnik érdekesebbnek. Ez a hiba a *valakiknek elváltak az útjaik* kifejezés használatakor volt megfigyelhető: **Elváltak az útjaik az előző együttes emberektől.*¹³³ A kifejezés használatakor elvileg a kontextus ad támpontot ahhoz, hogy világos legyen a hallgató számára, kiknek az útjai válnak el. A bemutatott esetben azonban a nyelvtanuló számára csak a személyes névmás által jelölt információ nem bizonyult elegendőnek, ezért tartotta szükségesnek magyarázatként hozzátenni a kifejezéshez a főnevet.

Nyelvi elem hozzáadása, morfoszintaktikai szint (összesen 3 eset, összes nyelvi deviancia 2,1%-a)

rag hozzáadása	2 (1,4%)
lexika hozzáadása	1 (0,7%)

¹³³ Ez a példa a birtokos egyeztetés hibáinál is előkerült. Ebből is látszik, hogy egy-egy deviáns alak akár több hiba együttes kombinációja. Az *együttes emberektől* szóhasználat lexikai hibát is tartalmaz, a nyelvtanuló túl általános kifejezés használ egy specifikusabb helyett: az együttest alkotó embereket a *tag* szóval jelöljük.

25. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett hozzáadási hibáinak összefoglalója

1.5.9. A kifejezés helytelen formálása

A kifejezés helytelen formálása alatt a kifejezés lexikáját és belső valenciáját illető hibákat értem. Erre a kategóriára a korpuszban összesen 6 példát találtam.

Kifejezés helytelen formálása, morfoszintaktikai szint (összesen 6 eset, összes nyelvi deviancia 4,22%-a)

lexikát érintő	4 (2,8%)
belső valenciát érintő	2 (1,4%)

26. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett helytelen formálási hibák összefoglalója

A belső valenciát illető hibák közül az egyik az irányhármasság felületi helymeghatározásra szolgáló, *hol?* és *hová?* kérdések megfelelő ragjainak felcseréléséből adódott: **Sajnos ez idő tájt kezdett rossz úton térteni.* A másik hiba az érthetőség szempontjából súlyosabbnak (**Sok Barázs barátja rossz útjaik tértek.*) tekinthető, ugyanis itt még a helyhatározó rag is elmarad a kifejezésből (nem is beszélve az érthetőséget szintén megnehezítő *Balázs sok barátja* szintagma szórendi hibájáról). A második hiba nem megfelelősége kiváló példa a lexikai szintű vegyítésre: a nyelvtanuló felismeri, hogy a *valakiknek elválnak az útjaik* és a *valaki rossz útra tér* kifejezéseknek egyaránt alkotóeleme az *út* köznévfő. A kifejezések formája (legalábbis a *valaki rossz útra tér*) azonban még nem rögzült köztes nyelvben, azok ebben a stádiumban felcserélhető szabad variációként léteznek abban: a nyelvtanuló emlékszik a kifejezést alkotó elem alapformájára (és talán az esetragos és birtokos jelzős formákra is), de a kifejezésekbe tévesen helyezi be azt.

A kifejezés lexikai szintjét érintő hibák esetében a nyelvtanulók a kifejezések egy-egy elemét cserélték le egy másikra, általában hasonló fogalmi körből választva ki a szót, például az *út* helyett az *utcát* használva: **rossz utcába tért.* Ez utóbbi hiba azért is érdekes, mert egyértelműen rámutat a kifejezések rögzültségére és érzékenységére minden változtatást illetően. A korpuszt tekintve a deviancia a nyelvelsajátításra ható transzferek szempontjából is különlegesnek tekinthető, az ugyanis nem forrásnyelvi, hanem célnyelvi eredetű.

Figyelemre méltó a korpusznak az az esete, amikor a nyelvtanuló a *valakinek rossz irányba halad az élete* kifejezést ellentétes jelentésűre változtatja a *rossz* melléknév *jó*-ra

való lecserélésével: **Ha azt akarjuk, hogy teljesüljenek az álmaink, hosszú út áll még előttiünk és élete jó irányba halad.* A tanulóktól adott kifejezések használatát kérő feladatot illetően a *jó irányba halad* deviáns megnyilvánulásnak számít, azonban mivel a forma célnyelven létezik, és a nyelvtanuló megfelelő kontextusban használja, kommunikációs szempontból teljes mértékben megállja a helyét. A példa kiemelkedőnek mondható abból a szempontból, hogy B1 szinten a nyelvtanuló részéről a metaforikus kifejezésekkel kapcsolatosan nem elvárt és nem általános analitikus képességre utal. A nyelvtanuló elvileg nyelvórai keretek között nem találkozhatott a *valaki jó úton halad* kifejezéssel, így annak használata kreatív metaforaként is értelmezhető.

A kifejezések helytelen, a belső morfoszintaktikai szerkezetüket érintő megformálása – annak ellenére, hogy ezen a szinten közel sem mondható tipikus hibának – érdekes adalékokkal járul hozzá a köztes nyelv fejlődéséhez.

1.5.10. Részösszefoglalás: a morfoszintaktikai hibák

Morfoszintaktikai szinten az igeforma helytelen kiválasztásából (19,0%), a kifejezés szórendjének hibájából (10,5%), nyelvi elem elhagyásából (4,9%) és a kifejezés helytelen formálásából (4,2%) adódó hibák bizonyultak a legjelentősebbnek. A kettős jelölés és a nyelvi elem hozzáadása arányuk alapján (3,5% és 2,1%) nem voltak meghatározó hibái a korpusznak.

A korpusz hibáinak aránya azt mutatja, hogy a nyelvtanulók számára a definitív és indefinitív ragozás megfelelő használata, illetve a jelen és múlt idő egyeztetésének szabályai jelentik a legnagyobb nehézséget.

Szintén a morfoszintaktikai hibák fontos csoportját alkotják a kifejezésben elkövetett szórendi hibák. Ezek nem feltétlenül az állandósult kifejezés jelleggel hozhatók kapcsolatba, hanem inkább a magyar nyelv általános szórendi sajátosságaival és a mondatbeli fókusz szórendszerrel erejével.

A kifejezés helytelen formálásával kapcsolatos hibák egy része lexikai, néhány pedig belső valenciát érintő.

A morfoszintaktikai hibák súlya a korpuszban szintén arra utal, hogy különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a nyelvi megvalósulásuknak tanítására.

1.5.11. A szintaktikai szint hibái

A szintaktikai szintű hibákat kiterjedésük szerint a szintagmákra, az egyszerű mondat teljességére, a mondatrészek közötti kapcsolatokra és a mondatok közötti kohézióra

kiható hibákra lehet felosztani. Szintén ezekhez a hibákhoz sorolható egy-egy kötőszó túlnyomó használata (James 2013; 156–159).

A korpuszban detektált szintaktikai hibák a kötőszó használatával és a tagmondatok közötti kohézióval kapcsolatosak, ez utóbbiak az igeidő vagy az igemód egyeztetéséből eredeztethetőek.

A kötőszó hiányára példa lehet a következő: **Az apja nem engedett de Hiro beiratkozott az egyetemre. Elváltak az útjaik*, ahol a két mondat között hiányzik a (magyarázó?) kötőszó. A **Nagyon szomorú volt, mintha a barátnőjének elváltak az útjaik, mert sokat időt töltött vele* példában a *mintha* kötőszó használata olyan mértékben nem felel meg a célnyelvi formának, hogy abból még a hiba eredetére sem lehet következtetni.

A tagmondatok közötti igeidő-egyeztetés hibája a már fentebb tárgyalt azon sajátosságra vezethető vissza, hogy a japán összetett mondatban elegendő egyszer jelezni a mondat idejét. Szintén ok lehet a kifejezés elszigetelt elemként való kezelése, vagy a **Amikor gyerek volt, az élete jó irányba halad* példa esetében egyszerű elírás.

Az igemód egyeztetésekor a főmondatához képest az alárendelt mellékmondatban az ige nem megfelelő módon került beillesztésre: **és hosszú út állt még előttem, ha azt akarjak, hogy jól beszéljek magyarul.*; **nem akartam magyar szakos barátaimmal elváltak az útjaink*. Az első példában a nyelvtanuló kötőmódot használ múlt idejű kijelentő mód helyett, a másodikban pedig a tanuló nem is hozott létre alárendelést.

Tagmondatok közötti kohézió hibái, szintaktikai szint (összesen 8 eset, összes deviancia 5,6%-a)

kötőszó hiánya	2 (1,4%)
nem megfelelő kötőszó használata	2 (1,4%)
igeidő-egyeztetés hiánya	2 (1,4%)
igemód-egyeztetés hiánya	2 (1,4%)

27. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett tagmondatok közötti kapcsolati hibák összefoglalója

1.5.12. A szemantikai szint hibái

A szemantikai szint hibái a James-i kategóriákkal összehasonlítva kevés változatosságot mutattak. A korpuszban az egymással nem párosítható szavak esetét kivéve (két példa) más hibákra nem volt példa, és azok is a nem megfelelő módosítószó kiválasztásával voltak kapcsolatosak (pl. **Zófi nagyon válaszütele került*).

Egymással nem párosítható szavak, szemantikai szint (összesen 3 eset, összes deviancia 2,11%-a)

nem megfelelő módosító szó	3 (2,1%)
----------------------------	----------

28. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett egymással nem párosítható szavak hibáinak összefoglalója

1.5.13. A lexikai szint hibái

A lexikai szint hibái a metaforikus kifejezések esetében azokat a devianciákat jelentik, amikor a nyelvtanulók a kifejezés szerkezetét célnyelvben lehetséges, de nem használt szóval módosítják vagy egészítik ki: **biztosan nem tér rossz útra; *jövőben hosszú út áll előtte egyaránt*. Ezen szerkezetek jelentése teljes mértékben érthető, de egy anyanyelvi beszélő ebben a formában soha nem használná őket.

Célnyelvben lehetséges, de nem használt forma, lexikai szint (összesen 3 eset, összes deviancia 2,1%-a)

szavak kifejezéssel való nem megfelelő kombinációja	3 (2,1%)
---	----------

29. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett a célnyelvben nem használt formák hibáinak összefoglalója

1.6. A nyelvi hibák elemzésének összefoglalása és konklúziók

A nyelvi hibákat tekintve a korpusz nyelvi kifejezéseinek hibaelemzése alapján elmondható, hogy a nyelvtanulók a morfoszintaktikai szinten követték el a legtöbb hibát, az összes nyelvi deviancia 45,2%-át. A legtöbb morfoszintaktikai hiba az igeforma helytelen kiválasztásából (19,0%), a kifejezés szórendjének hibájából (10,5%), nyelvi elem elhagyásából (4,9%) és a kifejezés helytelen formálásából (4,2%) származott. A kettős jelölés és a nyelvi elem hozzáadása arányuk alapján (3,5% és 2,1%) nem jellemző hibái a korpusznak.

A korpusz morfoszintaktikai hibáinak elemzés utáni kategorizációja azt mutatja, hogy a nyelvtanulók számára a definitív és indefinitív ragozás megfelelő használata, illetve a jelen és múlt idő egyeztetésének szabályai jelentik a legnagyobb nehézséget. A definitív és az indefinitív ragozás érzékenysége célnyelvi eredetű: maga a kétféle ragozás jelensége, a definitív ragozás paradigmája, illetve a két ragozás nyelvtani és kognitív befolyásoltságú használata szerepet játszik. A múlt és a jelen idő egyeztetésének hibái forrásnyelvi eredetűnek mondhatók, ugyanis azon a japán nyelv és narratív stílus jegyei fedezhetők fel.

A morfoszintaktikai hibák szintén fontos csoportját alkotják a kifejezésben elkövetett szórendi hibák. Ezek nem feltétlenül az állandósult kifejezés jellegével hozhatók kapcsolatba, hanem a magyar nyelv általános szórendi sajátosságaival: a kifejezések szórendi devianciái egybeesnek a magyart mint idegen nyelvet tanulók által elkövetett szórendi hibákkal, valamint a mondat fókuszának kiválasztásával kapcsolatos hibákkal.

A kifejezés helytelen formálásával kapcsolatos hibák egy része lexikai, néhány pedig belső valenciát érintő. Ezek a hibák a tanulási transzferrel hozhatók kapcsolatba: a többmorfémás szókapcsolatok, így a metaforikus kifejezések egy egységként való megtanulása kihívást jelent a csupán egy-egy elem memorizálásához szokott nyelvtanulónak. Ennek következtében a kifejezés egy-egy elemét számukra ismerős(ebb) elemre cserélik.

A korpuszban a metaforikus kifejezésekben elkövetett nyelvi hibák több mint egy harmada (36,6%) morfológiai, amelyeknek kisebb része (23,1%) a nyelvi nem megfelelő forma kiválasztásával, nagyobb része (76,9%) pedig a kifejezést érintő egyeztetés hiányával hozható összefüggésbe.

A kifejezést érintő egyeztetés hiányát tartalmazó hibák közül az alany és az állítmány egyeztetése (ezen hibatípus 55%-a) jelentette a legnagyobb kihívást a korpusz tanúsága szerint; ezt követte a genitivus egyeztetési hibája (27,5%), majd a névutóé (17,5%).

Az alany és állítmány egyeztetése hiányának az egyik lehetséges oka a korpusz alapján az, hogy a tanulók köztes nyelvében a kifejezés igei viselkedése még nem rögzült és a nyelvtanulók a cselekvőt csak a kifejezésen kívül jelölik. A hibás, vagyis nem a szerkezetszintű (mediális) alannyal való egyeztetés volt a másik jellemző hiba az alany–állítmány viszonyban. B1 szinten az alany és állítmány egyeztetésének ilyen mértékű devianciája meglepő, azonban ez véleményem szerint azzal áll összefüggésben, hogy állandósult szókapcsolatok igéjéről van szó, ahol az igét körülvevő egyéb morfémák zavarják az alany pontos meghatározását.

A birtokos eset és a genitivusi vonzat egyeztetésének hibái is arra utalnak, hogy a nyelvtanulóknak nehézséget okoz a kifejezések nyelvi kontextusba való illesztése. A kutatásban szereplő kifejezések kevesebbszer követelik meg a birtokos eset egyeztetését, emiatt is lehetséges, hogy ez a hiba nem fordul elő magasabb arányban.

A névutó egyeztetésében elkövetett hibák bizonyos esetekben az alany és állítmány egyeztetési hibáival azonos okokra vezethetők vissza. Ezekben az esetekben a nyelvtanulók a saját percepciójuk alapján vélt logikus alany szerint látják el személyraggal a kifejezés egyik vagy másik elemét. Ebből arra lehet következtetni, hogy

ezen a nyelvi szinten a szerkezetszintű egyeztetés szabálya még nem épült be a nyelvtanulók köztes nyelvébe.

A morfológiai hibák kategóriáját tekintve a nyelvileg nem megfelelő formák közül az egyetlen, a korpuszbeli gyakorisága alapján nem csupán egyéni köztesnyelvi meghatározottságú hibának tekinthető deviancia az ige szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása, amely csak a *tér* igét érintette a *valaki rossz útra tér* kifejezésből. Ahogy fentebb is jeleztem, az lehet a hiba oka, hogy gyakorlás során a nyelvtanulók többször találkoztak a kifejezéssel múlt idejű formájában (*tért*), így az vésődhetett be alapformaként. Ebből az a következtetés vonható le, hogy tanításakor érdemes minél változatosabb nyelvtani környezetben szemléltetni ezeket a kifejezéseket.

A morfológiai hibák elemzésének fontos tanulsága tehát, hogy a nyelvtanulók a metaforikus kifejezéseket elszigetelt nyelvi egységként kezelik, és nem egyeztetik azokat. Különösen nagy problémát jelent az alany szerkezetszintű kiválasztása, főleg ha nem cselekvő, hanem mediális alanyról van szó (például *valakiknek elválnak az útjaik*).

A korpuszban detektált szintaktikai hibák jobbára a metaforikus kifejezésektől függő nyelvi kontextust, vagyis a kifejezések környezetében található tagmondatok, illetve a mondatok közötti kohéziót érintették. A kohézió hiánya vagy zavarai egyenlő mértékben voltak visszavezethetők a kötőszók hiányára, a nem megfelelő kötőszók használatára és az igeidő- vagy az igemód-egyeztetésre.

A korpuszban a kifejezéseket illetően alig fordultak elő szemantikai és lexikai hibák. Ez a kutatás jellegével is összefügg: az előre kijelölt többmorfémás elemek használata szemantikai vagy lexikai változtatásra, elemek hozzáadására nem adott teret a tanulók számára.

A metaforikus kifejezések nyelvi megvalósulásának tanítását illetően az egyik levonható általános következtetés, hogy a B1 szintű nyelvtanulóknak nehézséget okoz a többmorfémás elemek nyelvileg rugalmas kezelése, vagyis a nyelvi kontextushoz való igazítása. Meglepőnek tűnhet, de különös figyelmet kell fordítani az alany és az állítmány egyeztetésére, ugyanis ezen a szinten a nyelvtanulók a kauzális ágenssel jelentősen többet találkoztván nem érzékelik a szerkezetszintű alanyt, és egyeztetéskor a konkrét cselekvőt keresik. A birtokos eset, a genitivusi vonzat és a névutó egyeztetésének hibái kifejezésekben hasonló gyökerekre vezethetők vissza, vagyis, hogy a nyelvtanulók számára nehéznek bizonyul az egyeztetendő alakok megtalálása. Az alany–állítmány és a birtokos szerkezet egyeztetésének hangsúlyosabb kezelése azért is bizonyul

kiemelkedően fontosnak, mert az ilyen szintagmákban elkövetett hibák jelentősen befolyásolják az érthetőséget.

A metaforikus kifejezések nyelvi viselkedésével kapcsolatban tehát nagyon fontos annak tudatosítása, hogy ugyanazok az illeszkedési és szerkezeti szabályok vonatkoznak rájuk, mint a nyelv többi elemére.

Nem kizárt, hogy a narrációban az igeidők egyeztetési zavarainak okai a japán narratív stílusban keresendők, tehát mindez talán csak e disszertáció mintájára érvényes. Ebben a tekintetben érdemes (lenne) a magyar és más nyelvek közötti komparatív narrációs kutatások eredményeit megfigyelni (amennyiben léteznek ilyenek), és a metaforikus kifejezések tanításakor azokat is figyelembe venni.

2. Az ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáinak fogalmi hibái

2.1. Bevezetés

A metaforikus nyelvi kifejezések használata és elsajátítása nemcsak az előző fejezetben tárgyalt nyelvi szempontból jelent kihívást, hanem fogalmi szempontból is. A célnyelvi metaforikus kifejezések motiváltsága és a forrásnyelvi változatukkal való megfelelés mértéke egyéb más tényezők (a nyelvtanuló nyelvi szintje, motivációja a célnyelv tanulására stb.) mellett befolyásolhatja a kifejezések köztes nyelvi megjelenését. A disszertáció empirikus kutatásának egyik célja annak felderítése, hogy a fogalmi hibák milyen mértékben határozzák meg, illetve befolyásolják a B1 nyelvi szintű, magyart mint idegen nyelvet tanuló japán anyanyelvű diákok metaforikus nyelvhasználatát, ezek hogyan csoportosíthatók, és milyen transzferekre vezethetők vissza.

2.2. Az ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái fogalmi hibáinak aránya a korpuszban

A korpusz fogalmi hibáinak a detektálása a nyelvi hibákéval megegyező módon a hibaelemzés és a rekonstrukció módszerével történt, a hibákat pedig szintén egy Excel-táblázatban rögzítettem (lásd 13. táblázat). Azokat tekintetem fogalmi hibáknak, amelyeknek esetében a kifejezést használva a tanulói megnyilvánulás rekonstrukciója a kontextus figyelembevételével sem volt lehetséges. Ez ugyanis azt jelentette, hogy adott kontextusban a célnyelvi beszélő nem használná a kifejezést.

Metafora	Rekonstrukció	Hibatípus
*az életem most jó irányba haladom	Az életem most jó irányba halad.	nyelvi
*Ez a választás nagy hiba, <u>ő</u> <u>tért rossz útra</u> . Titokban szeretne lenni jogász	Ez a választás nagy hiba volt, <u>ő</u> <u>rosszul döntött</u> . Titokban szeretne lenni jogász.	fogalmi (nyelvi hibával kombinálva)

30. táblázat: nyelvi és fogalmi hibák detektálása a rekonstrukció módszerével

2.3. Eredmények és elemzés

2.3.1. A fogalmi hibák aránya a korpuszban

A kutatás korpuszában az összesen 290-szer használt AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforához kapcsolódó nyelvi metaforák közül 139 volt valamilyen szempontból deviáns, ezek közül összesen 25 mutatott fogalmi devianciát. A 25 fogalmi hibás kifejezésből 19 nyelvileg sem felelt meg a célnyelvnek, tehát csak 6 olyan volt, amely kizárólag fogalmi szempontból nem volt megfelelő. A 25 fogalmilag hibásan használt

kifejezés az összes hiba 17,98 %-át alkotta, ami arra utal, hogy a nyelvtanulók számára a kifejezések fogalmilag helyes használata jelentősen kisebb kihívással jár, mint a nyelvi megvalósulásuk.

2.4. A fogalmi hibatípusok kialakítása és arányuk a korpuszban

A korpusz fogalmi hibáinak azonosítását követően azok definiálását, kategorizálását végeztem el. Mivel a grammatikalitáshoz kapcsolódó hibákat az előző fejezetben tárgyaltam, a fogalmi hibák kategorizálása folyamán ezekre csak akkor kellett figyelmet fordítani, ha a fogalmi hiba grammatikai eredetű volt vagy a grammatikai kontextushoz volt köthető. Tehát a hibacsoportok kialakításakor elsősorban az elfogadhatóság, a megfelelőség, illetve az idegenszerűség és nem helyénvalóság devianciáit próbáltam azonosítani.¹³⁴ Bár a nem helyénvalóság elsősorban a nyelvhasználat pragmatikai szintjéhez köthető, ez a metaforikus kifejezések esetében a nem megfelelő stilisztikai kontextusban való használat esetének tekinthető. A helyénvalóságon belül kialakított négy alkategórián belül a rossz alkalmazás, a hibás megnyilatkozás eseteit tartottam relevánsnak a metaforikus kifejezések szempontjából (vö. uo.) A hibák osztályozásakor egy hiba kategorizálásához be kellett emelni még egy hibatípust, az akadályoztatást, vagyis annak esetét, amikor valamilyen oknál fogva a kifejezés használata nem fejeződik be, így homályban marad, hogy mire is vonatkozik. Szintén figyelembe vettem Alonso és munkatársai (2010) által a kollokációs hibák között számon tartott értelmezési hibát, illetve Ringbom (2006) a lexikai elem jelentésének kiterjesztéseként definiált devianciáját.

A korpusz fogalmi hibáinak elemzése után a következő hibakategóriák voltak kialakíthatók:

1. rossz alkalmazás – kifejezés teljesen más értelmű használata
2. értelmezési hiba – jelentés szűkítése
3. értelmezési hiba – jelentés kiterjesztése
4. tematikus inkoherencia – nem megfelelő kontextus
5. nem megfelelő grammatikai kontextus
6. idegenszerűség
7. akadályoztatás

Néhány kifejezés egyszerre több fogalmi hibát is tartalmazott; ilyenkor a súlyosabb, az érthetőséget negatívabban befolyásoló hiba regisztrálása mellett döntöttem. A fogalmi hibák és a kifejezések elemzésekor külön kitérek a több fogalmi hibát tartalmazó esetekre.

¹³⁴ vö. James 2013

Az egyes hibakategóriák hibáinak számát az alábbi táblázat szemlélteti:

Hibatípus	Hibák száma
rossz alkalmazás	10 (40%) ¹³⁵
értelmezési hiba – jelentés kiterjesztése	6 (24%)
értelmezési hiba – jelentés szűkítése	3 (12%)
tematikus inkoherenca – nem megfelelő kontextus	2 (8%)
grammatikai inkoherenca – nem megfelelő grammatikai kontextus	2 (8%)
idegenszerűség	1 (4%)
akadályoztatás	1 (4%)

31. táblázat: a fogalmi hibák aránya hibatípusonként a korpuszban

A táblázatból jól látszik, hogy a fogalmi hibák majdnem fele rossz alkalmazásból származik, amikor a nyelvtanuló a kifejezést jelentésének egyáltalán nem megfelelő értelemben használja. Az értelmezési hibák, melyeknek forrása a nyelvtanulói jelentésbecslés, két csoportra oszthatók. Az egyik csoport, amikor a nyelvtanuló a kifejezés jelentését megértette, azt azonban olyan szituációkra is kiterjesztette, amelyekben az nem használatos. Az értelmezési hibák másik csoportja a jelentés szűkítése, vagyis a metaforikus kifejezés szűkebb szintaktikai hatáskörben való használata. Az értelmezési hibák között a jelentés kiterjesztése esete fordult elő többször.

Inkoherenca szempontjából két csoport állapítható meg: a tematikus és a grammatikai. A tematikus inkoherenca akkor áll fenn, ha a nyelvtanuló nem megfelelő szemantikai kontextusban használta a kifejezést. A grammatikai inkoherenca pedig olyan hibákat takar, amelyek esetében a kifejezés nem megfelelő nyelvtani kontextusban került alkalmazásra. Fontos hangsúlyozni, hogy ilyenkor nem nyelvi hibáról van szó, hanem arról, hogy a kifejezés adott nyelvi formában (tagadó forma, múlt idő stb.) a tanulói szöveg kontextusát figyelembe véve nem használatos. Az idegenszerűség azt jelenti, hogy a nyelvtanuló a kifejezést olyan módon kombinálja más szavakkal, ahogy azt egy anyanyelvű beszélő nem tenné, és nem anyanyelvi beszélőtől hallva pedig idegennek érezné.

¹³⁵ Az összes fogalmi hiba arányában.

2.5. A hibák elemzése

Annak ellenére, hogy a fogalmi hibák AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáiban elkövetett összes devianciának csak 17,98%-át alkották, érdemes megvizsgálni azok jellegét, ezek ugyanis betekintést engednek a kifejezések jelentésének köztes nyelvi állapotába, illetve megjósolják az elsajátítás során felmerülő hibatípusokat és nehézségeket.

2.5.1. Rossz alkalmazás

A rossz alkalmazásra, vagyis a kifejezések szemantikailag teljesen helytelen használatára összesen 10 esetet, az összes metaforikus hiba 40%-át hozta a korpusz, ezzel ez a hibacsoport tekinthető a legtipikusabbnak.

Nyelvtanulói fogalmi hiba	Rekonstrukció
1. Miután Amerikába mentem, <u>rossz útra</u> tért. Mert nekem nem jött be az amerikai éltrend és életmód.	Miután Amerikába mentem, a dolgok rosszra fordultak. Mert nekem ...
2. A szülei nagyon jól élnek és dolgoznak Debrecenben. Szerintem egyhamar <u>nem elkísér az utolsó útjára</u> .	(...) Még biztos sokáig fognak élni. (=biztos nem halnak meg hamarosan)
3. Most nagyon békésen és boldogan él, <u>de eddig nagyon hosszú út állt előtte</u> .	de eddig nagyon hosszú út állt mögötte / hosszú utat tett meg, amíg eddig elért
4. <u>Akkor tért rossz útra</u> , amikor feladtam a munkámat.	Akkor fordult rosszra minden, amikor feladtam a munkámat.
5. András azt nem gondolta, <u>hogyan rossz útra</u> tért	András azt nem gondolta, hogy rossz döntést hozott
6. Ez a választás nagy hiba, <u>ő tért rossz útra</u> . Titokban szeretne lenni jogász	Ez a választás nagy hiba volt, (kifejezés nélkül / Rossz döntést hozott
7. Tamás <u>el fogja kísérni Magdit az utolsó útjára</u> .	Tamás és Magdi örökre össze fognak tartozni.
8. De nem szeretnék <u>tértem rosszú útra</u> ,	De nem szeretnék rossz döntést hozni.
9. Azonban igazán károm volt, hogy <u>nem tudtam elkísérni a kutyám az utolsó útjára</u> , mivel úgy döntöttem, hogy Magyarországra megyek.	Csak azt sajnáltam, hogy nem tudtam eltemetni a kutyámat, mivel ...

Gyerekkoromban volt egy macskám. De
10. amikor középiskolás voltam, a macskám (...) meghalt a macskám
elváltak az útjaik.

32. táblázat: a rossz alkalmazás hibáinak összesítése

A tanulók a korpuszban vizsgált metaforák közül a *valaki rossz útra tér*, a *valaki elkísér valakit az utolsó útjára* és a *valaki előtt hosszú út áll* kifejezéseket használták nem megfelelően. A *valaki rossz útra tért* illetően a 'rosszul alakul valakinek az élete' (=rosszra fordul valakinek az élete/sorsa)' (1.és 4.) és 'rossz döntést hoz' (5., 6. és 8.), míg a *valaki elkísér valakit az utolsó útjára* kifejezést a 'meghal' (2.), 'örökké együtt fognak élni' (7.) vagy 'eltemet valakit' (9.) értelemben használták. Az **de eddig nagyon hosszú út állt előtte* esetében a nyelvtanuló AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforának egy másik nyelvi metaforájának, 'valaki mögött hosszú út áll' vagy a 'valaki hosszú utat tett meg' értelmében (3.) használja a kifejezést.

A 1. és 4. mondatoknál feltételezhető, hogy a kifejezés jelentésének elsajátítása során a nyelvtanulók a vélt jelentés nyelvtani szerkezetét alkalmazták a kifejezésre. Ez abból is látszik, hogy a *rossz útra tér* kifejezést egyes szám harmadik személyben ragozták, mintha annak az *élet* lenne az alanya. A 'rossz döntést hoz' jelentésben való használat a kontextus alapján azonosítható be, és talán azzal hozható összefüggésbe, hogy a nyelvtanulók a 'rossz utat választ' kifejezés jelentését vonhatták be az értelmezésbe.

Ahogy korábban is jeleztem, a *valaki elkísér valakit az utolsó útjára* kifejezésnek a japán nyelvben nincs megfelelője, amely alapján várható volt, hogy fogalmi szempontból ez jelent majd problémát a használat során. A kifejezés rossz alkalmazását tekintve jól látható, hogy a nyelvtanulók három különböző jelentésben használták: 'meghal', 'eltemet valakit' és 'örökre együtt él valakivel'. A 'meghal' és az 'eltemet' jelentések érintkeznek a kifejezés jelentésbeli kiterjedésével, tehát a nyelvtanulók legalább azt megértették, hogy az életútnak mely pillanatáról van szó. Az 'örökre együtt él valakivel' jelentést a nyelvtanuló a kifejezést alkotó lexikai elemek jelentésének megvizsgálásával, saját intuíció alapján alakította ki, talán azon képesség alapján, hogy 'valaki az utolsó útjáig együtt marad valakivel'. Mindhárom példából jól látszik, hogy a nyelvtanulók saját interpretációjuk alapján töltik ki a tanórai magyarázat fehér foltjait, így alakítva ki a feltételezett jelentést.

Figyelemre méltó a 2-es mondat abból a szempontból, hogy az az anyanyelvi beszélő számára humorosnak hathat, hiszen egy viszonylag emelkedett regiszterű kifejezés szerepel hétköznapi kontextusban, ráadásul negatív formában, ami nem feltétlenül a

leggyakoribb módja a kifejezésnek. A nyelvtanulónak – mint az egy későbbi interjú során kiderült – nem volt célja humor vagy ironia közvetítése.

A *valaki előtt hosszú út áll* kifejezés a 3-as mondatban való használatának fogalmi hibája a kifejezés nem megfelelő idősíkra való alkalmazásában áll. A *valaki előtt hosszú út áll* a jövőre, a még bejárando útra, míg a nyelvtanuló által használt, csak a névutóban különböző *valaki mögött hosszú út áll* a múltra utal. Ebből a hibából arra lehet következtetni, hogy a nyelvtanuló nem érzékeli a magyar nyelv múlt és a jövő idejének fogalmi rendszerét, vagyis hogy a múltat a magyar anyanyelvi beszélő egy mögötte, míg a jövőt egy előtte elhelyezkedő idődimenzióként kezeli.

2.5.2. Értelmezési hiba – jelentés kiterjesztése

A jelentés kiterjesztése hibatípus összesen hatszor fordult elő a korpuszban, és minden esetben a *valakiknek elválnak az útjaik* kifejezést érinti. A kifejezés eredeti jelentését ('megszakad egy tartós kapcsolat, valakik közös élete szétválik') a tanulók egyrészt olyan szituációkra terjesztették ki, amikor valakik elhalálozás miatt nem tudnak többé találkozni (1.; 2. és 5.); másrészt olyanra, amikor radikális szakításhoz van szó szülő és gyermeke között (4. és 6.); harmadrészt pedig olyanra, amikor valakinek egy számára fontos hobbit kell feladnia (3.).

A fogalmi hibát elkövető nyelvtanulók tehát a kifejezést erős érzelmi töltöttségű helyzetekhez (két ember kapcsolata megszűnésének jelentését egy drámai, radikális, sokszor végleges szakításhoz, eltávolodáshoz) társították. A *valakiknek elválnak az útjaik* kifejezés japán megfelelője nem rendelkezik ezzel az erős érzelmi konnotációval, tehát a jelentés forrásnyelvi transzfere kizárható.

Még egyszer szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy ezt a kifejezést a nyelvtanulók másik 42 esetben jól használták a nyelvtanulók, a hat deviancia tehát elenyészőnek tekinthető, azonban mégis bepillantást enged a lehetséges jelentésalkotó folyamatba.

Nyelvtanulói fogalmi hiba	Rekonstrukció
1. Azt mondta, hogy a barátnője autóbalesetben halt meg. Az a reggel volt az igaz <u>nektek elváltak az útjaik.</u>	Azon a reggelen végleg elváltak az útjaik.
2. De nem adtam fel, mert azt hittem a nagyapám szurkol majd nekem és biztosan örülni fog, ha keményen tanulok. <u>Nekünk elváltak az útunk, de ő a szívemben van.</u>	(...) Mi már többet nem találkozhatunk, de ő a szívemben van.

3. Ezért, azt hittem, hogy festői tehetséggel nem győzhetem le őket. És eldöntöttem, hogyan rajzolásnak és nekem elválnak az útjaink. (...) És eldöntöttem, hogy abbahagyom a rajzolást.
4. Nem akart lakni vele. Az apja nem engedett de Hiro beiratkozott az egyetemre. Elváltak az útjaik. (...) Emiatt eltávolodtak egymástól.
5. Miután a meghalt feleségemet elkísértem az utolsó útjára, úgy éreztem, hogy életem rossz irányba halad. Örökre elváltunk az útjaink a feleségemmel és tértem rossz útra. (...) Miután elveszítettem a feleségem, (...)
6. Az anyukámnak, aki japánban volt, elege volt belőlem, és azt mondta nekem:” Az útjaink ezennel elválnak, ha folytatod ilyen ezt az élet. (...) Többet látni sem szeretnék, ha (...)

33. táblázat: a jelentés kiterjesztése hibáinak összesítése

Érdekesnek tartom kiemelni a 3. számú mondatot, amelyben a nyelvtanuló a kifejezést a 'valamit abbahagy' jelentésben értelmezte. A kifejezés használata teljesen megfelel a mondat kontextusának és stílusának: beleillik a némileg emelkedett hangvételbe. Ilyen módon a kifejezés használatát ebben az esetben akár kreatívnak is lehetne tekinteni, a szóbeli rákérdezés folyamán azonban itt is kiderült, hogy a nyelvtanuló nem volt tudatában mondata stilisztikai többletének.

2.5.3. Értelmezési hiba – jelentés szűkítése

A jelentés kiterjesztésének ellentétes esete a jelentés szűkítése. Ez azt jelentette, hogy a nyelvtanulók a kifejezés jelentéséből „lecsíptek”, vagyis azt a szó szerinti értelem felé tölték el.

Nyelvtanulói fogalmi hiba	Rekonstrukció
1. Két évvel ez előtt, meghallottam, hogy Anna elment, és <u>elkísér az utolsó útjára Magyarországon.</u>	és elmentem a temetésére Magyarországon
2. Szerintem talán <u>nem elválnak az útjaik.</u>	Szerintem talán nem válnak el.
3. A nagybátyám a temetésen <u>elkísért őt az utolsó útjára</u> , és azóta kezdve hétköznapokon a házba volt zárva.	(...) elkísérte őt az utolsó útjára, és (...)

34. táblázat: a jelentés szűkítése hibáinak összesítése

A korpuszban detektált három ilyen jellegű hiba mindegyike más-más esetét reprezentálja a jelentés szűkítésének. Az 1. számú mondatban a nyelvtanuló a *valakit elkísér az utolsó útjára* nyelvi metaforát a pusztán 'elmegy valakinek a temetésére' értelemre redukálta, elhagyva belőle a tisztelet lerovásának jelentését.

A 2. számú mondatban a nyelvtanuló az *(el)válik* igére támaszkodva a teljes kifejezés jelentését azonosította a *válik* igével. Emellett ezen kifejezés grammatikai koherencia hibát is tartalmaz, ugyanis a *valakiknek elválnak az útjaik* tagadó formában lényegesen ritkábban fordul elő.¹³⁶ Ezt a hibát a tanuló két okból követheti el: egyrészt, mert nem érzékeli a kifejezés grammatikai kötöttségeit; másrészt pedig, mert a kifejezést a *válik valakitől* értelmében használja, amire viszont ilyen kötöttség nem vonatkozik.

A 3. számú mondatban a nyelvtanuló a *temetés* szó és az *elkísér valakit az utolsó útjára* kifejezés együttes használatával a kifejezés szó szerinti értelmezésének hatását kelti. Az eleve a temetési szertartással kapcsolatba hozható *elkísér valakit az utolsó útjára* mellett a *temetés* szó használata redundánsnak hat. A magyar temetkezési szokások szerint az elhunyt személy *utolsó útjára való elkísérése* a temetés teljes szertartásának második (középső) szakaszát képezi, annak az útnak a megtételét, amelynek során a gyászolók a koporsó vagy az urna mögött haladva kísérik el a ravataltól a sírig a megboldogultat. Az *elkísér valakit az utolsó útjára* nyelvi kifejezés azonban – mintegy metonimikus kiterjesztésként (szinekdoché: pars pro toto) – a temetés egész szertartására vonatkozik. A nyelvtanuló a kifejezést a *temetés* szóval párosítva szó szerinti értelművé teszi, és azt a benyomást kelti, hogy a temetkezési szertartásnak csak ennek a részén vett részt; vagyis a kifejezés jelentését erre a konkrét aktusra szűkíti le. Ez a hiba a tanítás transzferéből adódhat, ugyanis a nyelvtanulók a kifejezés jelentésének tárgyalásakor magyarázatot kaptak annak képi tartalmára a keresztény temetkezési szokások alapján.

Mivel az egész korpusz csak három a jelentés szűkítésével kapcsolatos hibát tartalmaz, nehéz messzemenő következtetéseket levonni belőle, azonban érezhető a kifejezés közel szó szerinti, jelentésrétegek nélküli használata felé mutató tendencia.

2.5.4. Tematikus inkoherencia – nem megfelelő kontextus

A *valaki rossz útra tér* kifejezést egy személy magatartása erkölcsileg helytelen változásának leírására használjuk, és ebből adódóan a változás súlyos eseménynek tekinthető.

¹³⁶ A Firefox keresőjébe beírva az *elválnak az útjaik formát* 332 000 találatot adott ki, míg a „nem válnak el az útjaik” összesen 129-et.

A nyelvtanulók – bár a kifejezés alapjelentését, vagyis a viselkedés negatív változását megértve, azonban a súlyosság jelentésárnyalatát nem érzékelve – sokkal enyhébb iskolai szituációra alkalmazták azt.

Nyelvtanulói fogalmi hiba	Rekonstrukció
<p>Akkoriban annyira szomorú voltam, hogy</p> <p>1. nem voltam motivált. <u>Ezért rossz útra tértem</u> és elhanyagoltam a tanulást.</p>	<p>(...) ezért rosszul kezdtem el viselkedni.</p>
<p><u>Én rossz útra tértem.</u> Nem láttam értelmét</p> <p>2. annak, hogy bár gyerek vagyok, mindennap tanuljak.</p>	<p>Rosszul kezdtem el viselkedni. (...)</p>

35. táblázat: a tematikus inkoherencia hibáinak összesítése

Ez a hiba utal arra, hogy a metaforikus kifejezések tanításakor fontos felhívni a figyelmet a (különböző) jelentésárnyalatokra.

2.5.5. Grammatikai inkoherencia – nem megfelelő grammatikai kontextus

A korpuszban összesen két példa akadt grammatikai inkoherenciára, vagyis olyan esetre, amikor a kifejezés nem használható a nyelvtanuló által alkalmazott nyelvi formában.

Az 1. számú mondat *rossz útra tér* kifejezése nem használatos negatív formában, hiszen az említésre méltó anomália általában az, hogy valaki rossz útra tér, a rossz útra nem térés pedig a normának tekinthető. Ennél a mondatnál is felmerül a kifejezés kreatív, humoros használatának lehetősége, a nyelvtanulóval folytatott interjú azonban itt is egyértelművé tette, hogy nem állt szándékában ilyen jelentéstöltetet hozzáadni a mondat értelméhez.

Mivel a már korábbiakban tárgyalt humoros vagy ünnepélyes stílusértékkel bíró kifejezésekről kiderült, hogy a nyelvtanuló nem szándékozott ilyen kommunikációs üzenetet közvetíteni, és mert a korpuszban más esetben nem is fordul elő kreatívnak ható metaforahasználat, elmondható, hogy a B1-es nyelvi szintű nyelvtanulók a metaforikus kifejezéseket még nem képesek rugalmasan, kreatív módon használni.

Nyelvtanulói fogalmi hiba	Rekonstrukció
1. Mostanáig az élete jó irányba haladt. A borhoz és sörhöz képest jobban kedveli a tanulást. <u>Biztosan nem tér rossz útra.</u>	(...) Soha nem fog rossz útra térni.
2. De újra probléma történt. Péter <u>kell válaszút elé kerülni</u> : vagy elfogadja, hogy áthelyezik az amerikába egyedül, vagy a felesége mellett marad Budapesten.	(...) Péternek döntenie kellett: (...)

36. táblázat: a grammatikai inkoherencia hibáinak összesítése

A 2. számú mondat esetében a nyelvtanuló a *kell* igét használta a *valaki válaszút elé kerül* kifejezéssel, amire az lehet a magyarázat, hogy a nyelvtanuló a kifejezés nyelvi viselkedését azonosította a kifejezés feltételezett jelentésével, vagyis hogy *valaki dönt valamiről*. A rekonstrukcióból is látszik, hogy a nyelvtanulói mondat kontextusában a *kell* és a *dönt* együtt beépíthető. Ez a hiba, vagyis hogy a nyelvtanuló a kifejezést annak feltételezett szó szerinti jelentése valenciájával ruházta fel, többször előfordul a korpuszban.¹³⁷

2.5.6. Idegenszerűség

Az idegenszerűség – az akadályoztatás hibájával együtt – csak egyszer fordult elő a korpuszban, tehát aránya valóban elenyészőnek tekinthető.

Nyelvtanulói fogalmi hiba	Rekonstrukció
1. Jövőben hosszú út áll előtte <u>egyaránt</u>	A jövőben is hosszú út áll előtte.

37. táblázat: az idegenszerűség hibája

A hibás mondatban az *egyaránt* 'egyenlő mértékben, fokban, egyformán, ugyanúgy' (ÉrtSz.) jelentésű határozószó használata hat idegenül, annak ellenére, hogy jelentését tekintve (vagyis az eddigiekhez viszonyítva) elvileg beilleszthető lenne a mondatba.

¹³⁷ Néhány más példa szemléltetésként: **De nem szeretnék tértem rosszú útra* (...) (=De én nem szeretnék rossz döntést hozni.); **De nem feladtam a tanulást mert nem lehet kimenni a fejből nekem az olyan szituáció*, (...) (=De nem adtam fel a tanulást mert nem tudtam elfelejteni azt a helyzetet, hogy ...).

2.5.7. Akadályoztatás

A korpuszban talált akadályoztatás hibája egyáltalán nem jelentős, de mint példa, mindenképpen említésre méltó. Definíció szerint akkor beszélünk akadályoztatásról, ha a beszédaktus valami miatt nem fejeződik be (vö. James 2013: 76). Ezt a metaforikus kifejezésekre alkalmazva úgy értelmezhetjük, hogy nyelvtani, lexikai vagy fogalmi okok következtében a kontextusból csak homályosan vagy egyáltalán nem derül ki, mire is vonatkozik.

Nyelvtanulói fogalmi hiba	Rekonstrukció
1. És Laci jellemző az volt, hogy nem lehet bírni, ha valaki nem követ amit Laci döntött. Ezekért Laci együttese nem jól működött. <u>Laci válaszút elé került.</u>	(...) válaszút elé került, hogy mit tegyen.

38. táblázat: az akadályoztatás hibája

A korpuszban talált hiba esetében is ez történik, a szöveggörnyezet nem teszi világossá, hogy Laci milyen válaszút elé került. A kontextus alapján tehát nem lehetséges annak az értelmezése, hogy a válaszút milyen döntéseket is foglal magába.

2.6. A fogalmi hibák elemzésének összefoglalása és konklúziók

A disszertáció jelen fejezetében AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora nyelvi metaforáiban elkövetett fogalmi hibák elemzésére, a mögöttük álló transzferek beazonosítására tettem kísérletet.

A fogalmi hibák az összes hiba 17,98%-át adják. A legnagyobb arányú hibaforrás (40%) a rossz alkalmazás, vagyis hogy a nyelvtanuló az adott kifejezést nem megfelelő értelemben használja. Ezt követik a kifejezés értelmezési hibái (összes fogalmi hiba 36%-a), amelyeknek 66%-át a jelentés kiterjesztése, 33%-át pedig a jelentés szűkítése adja.¹³⁸ A korpuszban adódtak még példák tematikus és grammatikai inkoherenciára (összes hiba 8-8%-a), illetve az idegenszerűsége és akadályoztatásra egy-egy esetet lehetett azonosítani. A hibák aránya alapján elmondható, hogy a rossz alkalmazás és a kifejezés értelmezési hibái a legjellemzőbbek a metaforikus kifejezések fogalmi megvalósulásakor.

¹³⁸ Egy korábbi tanulmányomban (Kovács 2020) a jelentés szűkítését és kiterjesztését egyben kezeltem a *nem megfelelő kontextusba helyezés* címen. Akkor a nem megfelelő, vagy nem teljesen specifikus kontextus minden esetét egybevettem, viszont a tüzetesebb elemzést követően rá kellett jönnöm, hogy a kategória tovább árnyalható.

A rossz alkalmazás és a kifejezés értelmezési hibái mind az elsajátítás folyamatának félrecsúsztatásával hozhatók kapcsolatba: a nyelvtanuló a kifejezés jelentését egyáltalán nem vagy csak részben volt képes elsajátítani. A két hibacsoport közül a rossz alkalmazás esete tűnik egyszerűbbnek, ezeknél ugyanis a nyelvtanuló „csupán” nem értette meg a kifejezés jelentését.

A szemantikai kiterjesztés és szűkítés esete bonyolultabb, háttérükben többféle transzfer és nyelvtanulói stratégia állhat. A nyelvtanulók bizonyos esetekben a jelentés kialakításakor a kifejezés számukra ismert szavára támaszkodnak, mint ahogy történt ez a **Szerintem talán nem elvállal az útjaik.* esetében, ahol a nyelvtanuló az egész kifejezést az *elvállal valakitől* vonzatos ige jelentésére alapozta.

Az is jellemző stratégia, hogy a nyelvtanuló a kifejezés képisége alapján maga próbál kialakítani egy jelentést, ebbe azonban beletörök a bicskájá. Jó példa az, amikor a nyelvtanuló az *elkísér valakit az utolsó útjára* kifejezést ’örökre szóló együttélés-ként’ értelmezte.

Az *elkísér valakit az utolsó útjára* kifejezés két szemantikai szűkítési hibája (**Két évvel ez előtt, meghallottam, hogy Anna elment, és elkísér az utolsó útjára Magyarországon.* és **A nagybátyám a temetésen elkísért őt az utolsó útjára, és azóta kezdve hétköznapi módon a házba volt zárva.*) szintén jó példa az elsajátítás fehér foltjaira. Ezek azt mutatják, hogy a kifejezések elsajátítása folyamán előfordulhat, hogy a diák a kifejezés stílusrétegét nem érzékeli (első példa), illetve hogy – ebben az esetben a tanórai magyarázat és a kifejezést alkotó lexika alapján – a kifejezést egy teljes eseménysorozatnak (itt: temetésnek) csak egy mozzanatára szűkíti le.

Az értelmezési hibák – a tematikus inkohérenca devianciáival kiegészítve – mind arra utalnak, hogy a tanítás során a kifejezéseket minél több kontextusban kell/érdemes bemutatni, s így a nyelvtanuló minél szélesebb képet kaphat a kifejezések szemantikájának kiterjedéséről. A metaforikus kifejezések kontextusa ugyanis szintén nagyon specifikus, abból kifolyólag, hogy valamilyen jellegzetes jelenséget vagy szituációt konceptualizálnak. Emiatt tanításukkor nagyon pontosan meg kell határozni azt a szituációt, illetve szöveggörnyezetet, amelyre ráilleszthetők. Ez a konklúzió egybeesik egy korábbi, hasonló jellegű kismintás kutatás következtetéseivel (Kovács 2020).

A rossz alkalmazás és a grammatikai inkohérenca hibáinak esetében is megfigyelhető, hogy a nyelvtanuló a kifejezést a tanórai magyarázat értelmében és nyelvi formájában használja. A *valaki válaszára el kell kerülni* kifejezés tárgyalásakor a nyelvtanulók a tanórán ’valakinek egy fontos kérdésben döntenie kell’ magyarázatot kapták célnyelven

egy metaforikus kifejezés és jelentésének összekapcsolását kérő feladatban. Ennek következtében a nyelvtanulók a kifejezést a nyelvtani szerkezet szintjén a *dönt* igével, illetve a *dönteni kell* szerkezettel azonosan kezelték. Ennek tanulsága, hogy a kifejezést jelentéssel összekötő feladatok után minél gyorsabban érdemes áttérni a kifejezés nyelvi és fogalmi működésének bemutatására – főleg, ha nincs lehetőség forrásnyelvi magyarázattal való pontosításra.

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a metaforikus kifejezések tanítása folyamán törekedni kell a kifejezések kontextusának és konnotációjának minél pontosabb bemutatására annak érdekében, hogy azokat a nyelvtanuló valóban a megfelelő helyzetben alkalmazza. A nem megfelelő vagy rossz alkalmazás ugyanis kommunikációs akadályokhoz vezethet.

Szintén fontos arra figyelmet fordítani, hogy a nyelvtanuló a kifejezések jelentésének elsajátításakor ne kezelje függetlenül azok alkotóelemeit, ez ugyanis töredékes jelentés elsajátításához vezethet. Normálisnak tekinthető az a nyelvtanulói stratégia, hogy a tanuló kifejezés egyes, általa ismert elemeinek jelentése alapján igyekszik megkönnyíteni maga számára az elsajátítást, ilyenkor viszont a tanárnak fel kell hívnia a figyelmet arra, hogy a metaforikus kifejezések nem egyenlők elemeik összesített jelentésével.

VIII. Egyéb metaforikus kifejezések a korpuszban: metaforák AZ ÉLET EGY UTAZÁS-on kívül. Önállóan használt metaforák a korpuszban

1. A nyelvtanulók által önállóan használt metaforikus kifejezések nyelvi hibáinak elemzése

1.1. Bevezetés

A kutatás mintáját alkotó nyelvtanuló csoport¹³⁹ írásbeli produktumait vizsgálva nyilvánvaló, hogy a nyelvtanulók a szövegek írásakor egyéb metaforikus kifejezéseket is használtak: olyanokat, amelyeket a nyelvtanulás folyamán sajátítottak el, vagy amelyeket a szótár segítségével illesztettek be szövegeikbe. Az így, önálló „kezdemenyezés” alapján használt metaforákat megvizsgálva jól látható, hogy azokat mögöttes fogalmi metafora nem fogja össze, vagyis a kifejezések elsajátítását valószínűleg nem segítette olyan specifikus tananyag, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákét. Tehát a nyelvtanulók a kifejezéseket a tananyagban való felmerülésükkel párhuzamosan sajátították el.

A metaforikus kifejezések nyelvtanulói használatáról kialakított kép nem lenne teljes az önállóan használt metaforák hibaelemzése nélkül. Az eredmények összevetése AZ ÉLET EGY UTAZÁS-hoz kapcsolódókkal hozzájárul a kutatás eredményeinek árnyalásához.

1.2. A nyelvtanulók által önállóan használt metaforikus kifejezések listájának felállítása

A disszertáció II. számú kutatási kérdése (*A vizsgált nyelvtanulói csoport milyen jellegű hibákat követ el a nyelvi metaforák narratív szövegben való alkalmazása során?*) B kutatási alkérdésének (*Milyen hibakategóriák állíthatók fel az egyéb metaforaprodukciónak során a nyelvtanulók által elkövetett hibákat megvizsgálva?*) megválaszolásához szintén a kutatás korpuszát alkotó nyelvtanulói szövegeket elemeztem. A nyelvtanulók metaforáinak rekonstrukciója és elemzése részben ugyanolyan módon történt, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora esetében azzal az eltéréssel, hogy a metaforák elemzésének folyamatát a metaforikus elemek azonosítása is megelőzte. A nyelvtanulói szövegek metaforikus elemeinek azonosítása a disszertáció IV. fejezetében bemutatott, a MIP és a MIPVU metafora-azonosító módszerek ötvözésének lépéseit követve történt. A szubjektivitás hibáját elkerülendő a metaforikus kifejezések azonosítását követően három

¹³⁹ Emlékeztetőül: 53 magyar mint idegen nyelvet tanuló, a KER szerint B1 nyelvi szinten álló japán anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgató.

magyar anyanyelvi beszélő elemzőként vett részt a triangulációban. A trianguláció első lépéseként az elemzőket bevezetem a metaforikus kifejezések azonosításának módszertanába, majd ezt követően mindhárman időt kaptak a korpusz szövegeinek áttekintésére és AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforáihoz nem kapcsolódó metaforikus kifejezések azonosítására. Az egyénileg történő azonosítás után szövegeket közösen átfésülve határoztuk meg az elemzendő metaforák listáját. A metafora-azonosítás és trianguláció során két olyan metaforikus kifejezés is be lett azonosítva (*közös irányba halad valakiknek az élete, jó irányba halad valakinek az élete*), amelyek kötődnek ugyan AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforához, de a specifikus tanítási folyamat részét nem képezték. Mivel a nyelvtanulók e két metafora nyelvi és fogalmi megvalósulását nem tanulták, illetve gyakorolták olyan mértékben, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS kutatáshoz kijelölt metaforáit, úgy láttam jónak, ha azokat a nem kért metaforák között elemzem.

Szintén kérdést vetett fel a nyelvtanuló által használt *átmegy a doktori vizsgán* kifejezés. A korpuszban az *átmegy valamin* kifejezés többször szerepelt 'nehézségen, bajon, akadályon túljut' (*ÉrtSz.*) értelemben, helyesen használva, például *átmentem az államvizsgán; És utána sikeresen átment a felvételi vizsgán.*¹⁴⁰ Ezeket az eseteket az elemzők nem is értékelték metaforikus kifejezésként, hanem az ige *valamin* vonzatát ítélték zárt szóosztályú metaforának, magát az igét pedig nem érezték metaforikusnak. Az *átmegy a doktori vizsgán* esete azonban némileg különböző, ugyanis a magyar nyelv a nyelvtanuló által szándékolt szituációra *a megszerzi a doktori címet / fokozatot, a megvédi a doktori disszertációját* vagy egyszerűen a *ledoktorál* kifejezést használja. A nyelvtanuló ebben az esetben regularizációval az *átmegy valamilyen vizsgán* jelentést minden vizsgázással kapcsolatos eseményre kiterjesztette, ennek folytán viszont az *átmegy a doktori vizsgán* szókapcsolatot metaforikus kifejezéssé transzformálta. Ezen gondolatmenet mentén az elemzőkkel együtt arra jutottunk, hogy a kifejezést nem kért metaforikus kifejezésként kell kezelni.

A harmadik vitaindító metaforikus kifejezés a *pénzt keres* volt. Ezt akár halott metaforának is tekinthetnénk, mivel metaforikussága a mai beszélő számára már nem vagy csak nehezen érzékelhető. Az elemzők azonban metaforikussága mellett tették le a voksukat, és egyöntetűen metaforikus kifejezésként osztályozták.

¹⁴⁰ A példák a korpuszból származnak.

1.3. Az önállóan használt metaforák

A trianguláció után készült el a nyelvtanulók által önállóan használt metaforikus kifejezések listája. Az alábbi táblázat a korpuszban többször használt kifejezések listáját tartalmazza használatuk számával együtt.

kifejezés	használat száma	kifejezés	használat száma
kimegy valakinek a fejéből valami	13	torkig van valaki valamivel	6
sok ideje elmegy valakinek valamivel	12	valaki bal lábbal kelt fel	6
eszébe jut valakinek valami	11	jó irányba halad vkinek az élete	6
valami egy igazi paradicsom	10	valakinek jól fog az agya	5
valakinek elege van valamiből	10	valaki bőrig ázik	4
valami kemény dió	9	az orra előtt megy el vkinek vmi	3
valaki nem látja értelmét valaminek	8	pénzt keres	3
közös irányba halad vkiknek az élete	8	valaki mélyre süllyed	2
valakinek teljesülnek az álmai	7	valami (az élet) jól megy	2

39. táblázat: a nyelvtanulók által önállóan használt kifejezések listája és összes használatuk száma

A 40. táblázat azokat a kifejezéseket tartalmazza, amelyeket a nyelvtanulók csak egyszer használtak.

A nyelvtanulók által csak egyszer használt kifejezések	
valami nem fekszik valakinek	valaki dédelget egy álmot
valaki keresztülviszi az akaratát	valaki maga alatt van
valakinek az álma valóra válik	valaki jóban van valakivel
valaki megvalósítja az álmait	valaki új életet kezd
valaki tartja a kapcsolatot valakivel	valaki jól megvan valakivel
valaki hadilábon áll valamivel	valaki rosszul él meg valamit
valaki eszébe vés valamit	valakinek teljesül az álma

40. táblázat: a nyelvtanulók által csak egyszer használt, a magyar nyelvben létező kifejezések

Az lehet az egyik lehetséges magyarázat az egyes kifejezések használatának gyakoriságára, hogy a többször használt kifejezéseket a nyelvtanulók tanórai keretek között tanulták/tanulhatták, így azokat nagyobb önbizalommal emelték be a szövegeikbe. Ezt a feltételezést arra alapozom, hogy a kísérletben részt vevő nyelvtanulók a *MagyarOK* tankönyvcsalád A1+, A2+ és B1+ tankönyveit teljesen vagy részben használják más tanárok által tartott magyar mint idegen nyelvi órákon (is), illetve a diákok egy része magyarországi tartózkodása alatt is elsajátíthatott metaforikus kifejezéseket. Az egyszer használt kifejezéseket a diákok a kért szöveg megírásához szótár használatával kereshették ki.

A korpuszban hat, a magyar nyelvben a nyelvtanuló által használt formában nem létező kifejezés is azonosítható volt.

A magyar nyelvben a nyelvtanuló által használt formában nem létező kifejezés

új életet nyit

felrobban a mérge valakinek

nyakig van

tiszta fejet használ

régi idő

átmegy a doktori vizsgán

41. táblázat: a magyar nyelvben a nyelvtanuló által használt formában nem létező kifejezés

Ezeknek kérdését az önállóan használt metaforák fogalmi hibáinál tartom relevánsnak tárgyalni, így ott térek ki rájuk részletesebben.

1.4. Az önállóan használt metaforikus kifejezések célnyelvinek megfelelő és deviáns használata

A hibák detektálása, rekonstrukciója és Excel-táblázatba való regisztrálása után megállapítható volt, hogy az 53 nyelvtanuló összesen 147 olyan metaforikus kifejezést használt, amelyek nem képezték részét olyan intenzív tanítási folyamatnak, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái. AZ ÉLET EGY UTAZÁS-hoz nem kapcsolódó metaforák 38,77%-át használták a nyelvtanulók helyesen; ez az arány AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében 50,68% volt. Másik irányból megközelítve a nem kért metaforák

59,86%-át (szám szerint 87-et) a nyelvtanulók helytelenül használták szemben AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák 47,93%-os arányával. Két darab metafora, az összes deviánsan használt metaforikus kifejezés 1,36%-a rekonstruálhatatlan volt. Ez az arány, amely elenyészőnek mondható, körülbelül megegyezett AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák arányával.

Önállóan használt metaforák, teljes szám: 147

Helyes	58 (38,77%)	Deviáns	87 (59,86%)	Értelmezhetetlen	2 (1,36%)
--------	-------------	---------	-------------	------------------	--------------

42. táblázat: az önállóan használt metaforikus kifejezések helyes és deviáns formáinak használata

Deviáns önállóan használt metaforák

csak nyelvi devianciát tartalmazó kifejezések	51 (58,62%)
fogalmi és nyelvi hibát egyaránt tartalmazó kifejezések	36 (41,37%)
nyelvileg megfelelő, de fogalmi hibás kifejezések	10 (11,49%)
összes nyelvi deviancia száma	82
összes fogalmi deviancia száma	46

43. táblázat: az önállóan használt metaforák nyelvi és fogalmi hibáinak aránya

A 87 nem megfelelően használt kifejezés 58,62%-a csak nyelvi hibát tartalmazott; 41,37%-a sem nyelvi, sem pedig fogalmi szempontból nem volt helyes; 11,49%-a pedig nyelvi megvalósulásában helyes volt, fogalmiban azonban nem. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében elkövetett hibákat ezekkel az adatokkal összehasonlítva azt látjuk, hogy ott a csak nyelvi devianciát tartalmazó kifejezések aránya 82,01%, a fogalmi és nyelvi hibát egyaránt tartalmazóké 13,66%, a csak fogalmi hibát tartalmazóké pedig 4,3% volt.

	AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák	Önállóan használt metaforák
devianciát nem tartalmazó kifejezések	50,68%	38,77%
deviáns kifejezések	47,93%	59,86%
csak nyelvi devianciát tartalmazó kifejezések	82,01%	58,62%

fogalmi és nyelvi hibát egyaránt tartalmazó kifejezések	13,66%	41,37%
---	--------	--------

csak fogalmi hibát tartalmazó kifejezések	4,3%	11,49%
---	------	--------

44. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak és az önállóan használtak devianciáinak összehasonlító táblázata

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak és az önállóan használtak devianciáinak összehasonlító táblázatából (44. táblázat) kiolvasható, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák nyelvi megvalósulás szempontjából több nehézséget rejtettek magukban az önállóan használt metaforákkal összehasonlítva. A deviáns, a fogalmi és nyelvi devianciát tartalmazó és a csak fogalmi hibát tartalmazó kifejezések arányának adatait megfigyelve azt a következtetést lehet levonni, hogy az önállóan használt metaforákat a nyelvtanulók általában véve bizonytalanabban kezelték. Ezek az adatok kiinduló pontjai lehetnek egy következő kutatásnak, amely azt mérné, hogy milyen mértékben van hatással a metaforikus kifejezések tanórai elsajátítása ezek használatára.

2. A nyelvi hibák elemzése

2.1. A nyelvi hibák típusai

Az önállóan használt metaforák csoportjában a 31 nyelvi devianciát mutató kifejezés összesen 82 nyelvi hibát tartalmazott, ami azt jelenti, hogy egy-egy kifejezésben egyidejűleg több nyelvi hiba is előfordult. Ez a jelenség megfigyelhető volt AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora esetében is, azonban némileg kisebb arányban: 114 nyelvi megformáltság szempontjából nem megfelelő kifejezés 142 nyelvi devianciát mutatott. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi devianciáról árulkodó önállóan használt nyelvi kifejezések átlagosan két-három nyelvi hibát is tartalmaztak; ezzel szemben AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái csak egyet vagy kettőt.

Annak érdekében, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora és az önállóan használt metaforikus kifejezések egybevethetőek legyenek, a hibaelemzés és a hibakategóriák felállításának folyamata a korpusz metaforáinak mindkét csoportja esetében hasonlóan történt. Az önállóan használt metaforák esetében is graféma, morfológiai, morfoszintaktikai, lexikai, szintaktikai és szemantikai szintű hibákat állapítottam meg. A szinteken belül előfordultak olyan hibatípusok, amelyek AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében lekövethetőek voltak, de az önállóan használt metaforák esetében nem, illetve fordítva. A nyelvi elem hozzáadása hibakategóriája például nem volt detektálható AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban, míg az önállóan használt metaforákban igen. Az egyes

hibák arányát tekintve is felfedezhetünk eltéréseket: csak egy példát kiemelve, a kifejezések egyeztetési hibáinak aránya AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében 28,2% volt, míg az önállóan használt metaforákéban 23,2%.

2.2. Graféma szintű hibák

Graféma-szintű hiba meglepő módon csak egyetlenegy volt a korpuszban, annak is valószínűleg elgépelés áll a háttérben, ugyanis a *közüs szóban felcserélt *ö* és *ü* a magyar billentyűzeten egymás mellett található (**és eldöntött, hogy életük közüs irányba halad*).

Elírás, helyesírás, graféma szint (összesen 1 eset, összes nyelvi deviancia 0,12%-a)¹⁴¹

nem megfelelő graféma kiválasztása	1 ¹⁴²
------------------------------------	------------------

45. táblázat: az önállóan használt metaforák graféma szintű hibáinak aránya

Ezt, illetve AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák csoportjának ugyanezen hibára vonatkozó eredményeit figyelembe véve megállapítható, hogy a helyesírási hibák egyáltalán nem jellemzőek az adott B1-es nyelvi szintű célcsoportra.

2.3. A morfológiai szint hibái

A morfológiai szint hibái az önállóan használt metaforák nyelvi devianciáinak 34,1%-át adták, ami számszerűsítve összesen 28 hibát jelentett. A morfológiai hibák két nagyobb csoportra oszthatók: nyelvi nem megfelelő forma kiválasztása (9) és a kifejezésekben vétett egyeztetési hiba (19).

2.3.1. Nem megfelelő forma kiválasztása

A nyelvi nem megfelelő forma hibakategórián belül a lexika szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása, a nem megfelelő igei forma, a nem megfelelő toldalék és a nem megfelelő névelő hibatípusok fordultak elő. AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái esetében a névelő kiválasztása egyáltalán nem merült fel hibaként; fordítva viszont a nem

¹⁴¹ A továbbiakban a százalékos eredményeket tizedes helyiértékre kerekítve tüntetem fel a táblázatokban.

¹⁴² Az összes devianciát tekintve. Ugyanez érvényes a fejezet minden táblázatát tekintve.

megfelelő személyes névmás és mutató névmás hibája az önállóan használt metaforák között nem volt felfedezhető.

Nem megfelelő forma kiválasztása, morfológiai szint (összesen 9 eset, összes nyelvi deviancia 10,9%-a)	
lexika szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása	3 (3,5%)
nem megfelelő igei forma	3 (3,5%)
nem megfelelő névelő	3 (3,5%)

46. táblázat: az önállóan használt metaforák nem megfelelő formával kapcsolatos hibái

Az ige szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása hasonló módon reprezentálódott a metaforák két csoportja között, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáinál. Az önállóan használt metaforák korpuszában a nyelvtanulók a *valaki bal lábbal kel fel* kifejezés *felkel* igéje szótári alakjának a **kelt* formát tekintették és ennek alapján születtek olyan változatok, mint például a **sőt gyakran bal lábbal keltett fel*.

A nem megfelelő igei forma kiválasztása ebben a metaforacsoportban is a főnévi igenév nem helyénvaló használatában nyilvánult meg: **sok ideje elment neki nemdohányzó lennival*. Ennek a hibának a hátterében jó eséllyel az angol nyelv transzfere állhat, amely a *being with* szerkezetet vetíti ki a magyarra.

A nem megfelelő névelő kiválasztásának hibája a *valami egy igazi paradicsom* kifejezést illetve, valószínűleg abból kifolyólag, hogy a kifejezés határozott és határozatlan névelővel is állhat kontextustól függően. Az egyik példában a nyelvtanuló a határozatlan névelőt használva első olvasásra szó szerinti értelmezést ad a kifejezésnek (**Amikor először megláttam a Földet az űrből, azt hittem, hogy az egy paradicsom*), amely némi humoros hatást kelt. A másikban viszont éppen a határozott névelő használatával ér el hasonló hatást a nyelvtanuló: **Számomra a kávézó olyan volt, mint az igazi paradicsom*. Ez utóbbi esetben a szószerintiség hatásához valószínűleg az *igazi* melléknév használata is hozzájárul.

2.3.2. Egyeztetési hiba kifejezésben

Az önállóan használt metaforák egyeztetési hibái az alany–állítmány és a birtokos eset tekintetében egybeesnek AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforáival. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak esetében jelentős csoportot képviselt még a névutó egyeztetési hibája, de mivel az önállóan használt metaforák között névutót tartalmazó nem volt, ezért ott ez a

hibatípus nem került felszínre. Ehelyett egyszer fordult elő egyes és többes szám egyeztetésének hibája, ami az alacsony esetszám miatt elhanyagolhatónak tekinthető.

Egyeztetési hiba kifejezésben, morfológiai szint (összesen 19 eset, összes nyelvi deviancia 23,2%-a)

alany–állítmány egyeztetési hibája	11 (13,4%)
genitivus egyeztetési hibája	7 (8,5%)
egyes szám – többes szám egyeztetésének hibája	1 (1,2%)

47. táblázat: az önállóan használt metaforák egyeztetési hibái

Az alany és állítmány egyeztetésének egyik formája, amely AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között is előfordult, hogy a nyelvtanuló a kifejezés igéjét nem egyezteteti a cselekvést végző alannal: **De, én előtt hosszú út áll, mert hadilábon áll a tanulással; tanult ismeret kimegy a fejemből.* Ebben a példában jól látszik, hogy csak az *én* személyes névmás és a *fejemből* birtokos személyjele utal az alanyra. Az ilyen jellegű egyeztetés hiánya tekinthető a leginkább „klasszikusnak”. Ugyanaz a magyarázat a jelenségre, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái esetében: a nyelvtanuló köztes nyelvbe a kifejezés igei viselkedése még nem épült be, tehát a kifejezést csak szótári alakjában képes használni.

A másik, AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáival szintén egybeeső, alany–állítmány egyeztetési deviancia a kifejezés ágensének téves jelölése volt. AZ ÉLET EGY UTAZÁS korpuszában is előfordultak olyan példák, amikor a nyelvtanuló nem a szerkezetszintű alannal egyeztetette az igét, hanem az ige jelentése alapján logikusnak tűnővel: **Ily módon Ilona és Balázs élete közös irányba haladnak és örökre együtt élnek.*

Az önállóan használt metaforák között különösen érdekes a *valami kemény dió* esete. A nyelvtanulók több esetben úgy értelmezik a kifejezést, hogy a *kemény dió*val magukat, vagyis a beszélőt azonosítják, nem pedig a nehézséget jelentő helyzetet. Ennek következtében a létigét a beszélő személyével egyeztetik: **Ez nekem kemény dió voltam mert mindig a szüleim mondták, hogy mit kell csinálni. *Ez egy kemény dió voltam.* Olyan esetre, amelyben nem egyes szám első személyű egyeztetés fordulna elő (pl. **kemény dió voltál*), nincs példa a korpuszban, tehát nem lehet pontosan felmérni, hogy ez a hibatípus milyen mértékben általános jellegű minden számra és személyre.

A nyelvtanulók hasonló arányban követtek el birtokos egyeztetési hibákat az önállóan használt metaforák és AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáit illetően (az összes nyelvi deviancia

8,5 és 7,7%-a). Az elkövetett hibák jellege is hasonló volt: a nyelvtanulók a metaforikus kifejezés szótári alakjának birtokos szerkezetét nem egyeztetik a cselekvővel, vagyis nem változtatják annak számát és személyét a genitivusi vonzat által megköveteltnek megfelelően (**Amikor csak tudok pacsinkózni, nekem ki lehet menni a fejéből minden.; *....., de eszébe jutott nekem).*

Az alany–állítmány és a birtokos eset egyeztetésének határán áll az **Eszébe jutottam, hogy a nagypapám is járt pacsinkóba.* A nyelvtanuló helytelen módon a genitivusi vonzat helyett az igén jelzi az alanyt, amivel véletlenül egy felszínileg helyes szerkezetet alkot, amely azonban nem egyezik meg a szándékolt jelentéssel ('eszembe jutott'). Ehhez hasonló példa a **Természesen kezdetben nekem nem jól fogtam az agya, azzal a különbséggel, hogy a felszíni forma ebben az esetben nem helyes.*

Az önállóan használt metaforák alany–állítmányi, illetve birtokos szerkezetet illető egyeztetési hibái megerősítik AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak egyeztetési hibáiból levont következtetést, vagyis hogy a nyelvtanulók számára kihívást jelent a kifejezések szerkezetszintű alanyának azonosítása és jelölése, illetve, hogy a nyelvtanulók a kifejezéseket szövegben elszigetelt elemként kezelik és az elsajátításnak ebben a szakaszában még nem képesek teljes mértékben nyelvileg is a szöveg részévé tenni azt.

2.4. Részösszefoglalás

A korpuszban az önállóan használt metaforikus kifejezések morfológiai hibái az összes nyelvi deviancia 34,1%-t adták. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái esetében ez a hányad 36,6% volt, tehát elmondható, hogy morfológiai hibák hasonló arányban detektálhatók a kétféle metafora-csoportban. A morfológiai hibatípusok két nagy egysége (nyelvileg nem megfelelő forma kiválasztása és egyeztetési hiba a kifejezésben) is megegyezik a két csoportban, illetve a konkrét hibák is (szótári alak nem megfelelő kiválasztása, nem megfelelő igei forma, alany–állítmány egyeztetés stb.). A hibatípusok egybeesése megerősíti azt a korábban levont következtetést, hogy a nyelvtanulók számára elsősorban a kifejezés szerkezetszintű alanyának és a genitivusi vonzatának az egyeztetése okozza a legnagyobb nehézséget.

2.5. A morfoszintaktikai szint hibái

Az önállóan használt metaforák esetében is a morfoszintaktikai szint hibái alkották a legnépesebb csoportot, az összes nyelvi deviancia 42,7%-át (ez az arány AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái esetében hasonló mértékű – 45,2% – volt, tehát a két metaforacsoport ebben is párhuzamot mutat). A legnépesebb hibacsoportot magasan az igeforma helytelen kiválasztása (16 eset, összes nyelvi deviancia 19,5%-a) alkotta; ezt követte a nyelvi elem elhagyása (8 eset, összes nyelvi deviancia 9,8%-a) és a kifejezések szórendjének hibája (7 eset, összes nyelvi deviancia 8,5%-a). Kisebb arányban volt jelen a korpuszban a grammatikai kontextus (1 eset, összes nyelvi deviancia 1,2%-a) és a kettős jelölés hibája (3 eset, összes nyelvi deviancia 3,7%-a). A hibák előfordulásának mértéke többé-kevésbé megegyezik AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáival, azzal a különbséggel, hogy a kifejezés szórendjének hibája az önállóan használt metaforák csoportjában kevésbé számított jelentősnek. Az önállóan használt metaforák csoportját illetően szintén megfigyelhető volt, hogy a kifejezés helytelen formálása és a nyelvi elem hozzáadása jellegű hibatípusok abban nem fordultak elő.

Az egyes hibakategóriák árnyalása további apró különbségekre és egybeesésekre is fényt derít.

2.5.1. Az igeforma helytelen kiválasztása

Az igeforma helytelen kiválasztásának kategóriája az önállóan használt metaforák között az összes hiba 19,5%-át tette ki, amely szinte egybeesik ugyan AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak adatával (19%), a kategórián belül tapasztalhatók eltérések. Míg AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak csoportjában a definitív és indefinitív ragozás mindkét irányú felcserélése mellett a jelen idő múlt idő helyett történő használata is előfordult, addig az önállóan használt metaforák között szinte csak az utóbbi hibacsoportra találunk példát, eltekintve az egyetlen az indefinitív helyett definitív ragozást használó hibától (*Az apámnak soha nem fogja kimenni az a nap a fejből.).

Igeforma helytelen kiválasztása, morfoszintaktikai szint (összesen 16 eset, összes nyelvi deviancia 19,5%-a)

definitív ragozás indefinitív helyett	1
jelen idő használata múlt idő helyett	15

48. táblázat: az igeformák helytelen kiválasztása az önállóan használt metaforák között

A jelen idő használata múlt idő helyett alkotja tehát az igeforma helytelen kiválasztása hibatípuson belül a legszámosabb csoportot. Az esetek nagy többségében a nyelvtanulók egyszerű mondatokban sem használták a múlt időt, holott a szövegkörnyezet és a narráció azt megkövetelte volna (**sok időm elmegy a teniszezéssel; *Általános iskola egy igaz paradicsom.; *innenről kezdve életük közös irányba halad*). Kisebb mértékben, de az is előfordult, hogy az alárendelő mellékmondat igeidejének egyeztetése marad el: **Amikor gyerek volt, az élete jó irányba halad*. Ezek a kategóriák egybeesnek AZ ÉLET EGY UTAZÁS-nál tapasztaltakkal. Ott a hiba elsődleges forrása a japán nyelv narrációs transfere volt; valószínűleg ebben a metafora-csoportban sincs ez másképp. Az önállóan használt metaforák korpusza alapján azonban a hibának az a magyarázata is elképzelhető, hogy a nyelvtanuló a kifejezés eleve hibás használata miatt nem képes a múlt idejű forma létrehozására: **De nem feladtam a tanulást mert nem lehet kimenni a fejből nekem az olyan szituáció*. Ebben a mondatban a nyelvtanuló a *valakinek kimegy a fejből valami* kifejezés nyelvi megvalósulását annak szó szerinti jelentésével egyezteti, vagyis az *elfelejt valamit* igével. Ugyanakkor a *tud* ige helyett – egy japán beszélőkre jellemző hibát elkövetve – a *van* ige ható alakját, a *lehet*-et használja, amelynek múlt idejű alakjának képzésére azonban nem képes.

Az igeidő-egyeztetési devianciát tartalmazó mondatok között olyan is akadt, amely valószínűleg nem hibának, hanem tévesztésnek tekinthető: **János nagyon igyekezett, de elbukta. János mélyre süllyed, és tért rossz útra. Mindennap ivott és időnként nem jött a házukba*. A nyelvtanuló ebben a történetrészletben következetesen használja a múlt időt, kivéve a *süllyed* ige esetében. Ez a véletlenszerű kivétel utal arra az eshetőségre, hogy ezen deviancia esetében tévesztéssel állunk szemben.¹⁴³

2.5.2. A nyelvi elem elhagyása

A nyelvi elem elhagyása az önállóan használt metaforák hibái között jelentősebbnek tekinthető, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között: arányait tekintve a duplája. Abban is különbség van a két csoport között, hogy milyen morfémákat hagynak el a kifejezésekből. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében a személyes névmás, az alany, a

¹⁴³ A tévesztések nyelvtanulói interjúkkal való visszakövetése nem történt meg, tehát nem állítható teljes biztonsággal, hogy valóban tévesztéssel állunk-e szemben. Ez a magyarázata annak, hogy az elemzés korpuszában hibaként vannak számon tartva.

toldalék és a módosítószó elhagyása volt a jellemző, míg az önállóan használt metaforák között az alany, a kifejezés szavának, a toldalék és a névutó elhagyása volt detektálható.

Nyelvi elem elhagyása, morfoszintaktikai szint (összesen 8 eset, összes nyelvi deviancia 9,8%-a)

alany elhagyása	2
kifejezésből szó elhagyása	2
toldalék elhagyása	3
névutó elhagyása	1

49. táblázat: a nyelvi elem elhagyása az önállóan használt metaforák között

Az alany elhagyása esetében az volt a probléma, hogy annyira messze, akár több mondatnyira helyezkedett el az igétől, hogy azt már nem lehetett visszakövetni, súlyos kohéziós hibát okozva ezzel. Az **Amerikában kezdetben szigorú élet, mert nincs ismerősök és nem jól tudok beszélni. De 2 hét után 4 szobatárs, azután jó irányba halad.* mondatban csak nehezen kibogarászható, hogy az *azután jó irányba halad* alánya az első mondat *élet* kifejezése. Ez a hiba, bár a kifejezés használatában jelenik meg, egy általánosabb szintű tanulói problémára utalhat, mégpedig a kohézió érzékelése és létrehozása képességének hiányára.

A szó elhagyása kifejezésből feltehetően csak az írás hevében megtörtént tévesztésnek tekinthető: **Most már kimegy neki [a fejéből] a barátnője*; erre utal a hibák csekély száma, illetve az a tény, hogy ez AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között egyáltalán nem volt detektálható.

A toldalék elhagyása a korpuszban detektált három hiba közül az **innenről kezdve életük közös irány halad* kifejezés értelmezhetőségét érintette a legkevésbé, valószínűleg azért, mert a kifejezésben az *irányba* morféma formája rögzült, tehát a kifejezést hallva a hallgató feltételezi/ismeri a szándékolt jelentést a hibás forma ellenére. A **Most mindennap élveztem és olyan érzem magamat, mint egy igazi paradicsom* meglehetősen humoros hatást kelt, mivel a nyelvtanuló nem látja el *-ban* raggal az *igazi paradicsom* kifejezést. A hiba hátterében az állhat, hogy a nyelvtanuló nincs tisztában a *paradicsom*nak a bibliai Édenkert/Paradicsom jelentésén alapuló jelentésbővülésével, amely szerint a paradicsom 'Az a hely, ahol vki szabadon kiélheti hajlamait, vágyait, s ezért a legboldogabbnak érzi magát.' (ÉrtSz.). A korpusz harmadik példájának esetében

pedig a nyelvtanuló nem érzékelte a tárgyrag szükségességét a kifejezésben: **Akkor tanácsoltam, hogy dédelgesse saját álma.*

2.5.3. Kifejezés szórendjének hibája

Az önállóan használt metaforák AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforákkal összehasonlítva 2%-kal kisebb arányban tartalmaztak szórendi hibákat.

Az önállóan használt metaforák esetében az egyik legjellemzőbb és legszembetűnőbb szórendi hiba a személyes névmás helytelen beillesztése volt. A hibás megnyilatkozások alapján úgy tűnik, hogy a nyelvtanulók mindenképpen szükségesnek tartják, hogy a személyes névmás birtokos esetű formáját beillesszék a mondatba, viszont nem képesek annak mondatbeli pozícióját helyesen meghatározni: **Gyakran ment ki nekem a fejemből a házi feladatok.*; **de nem fekszik nekem leírás vizsga.*; **Ma mindennap jó reggel és jobban fog az agya neki.* A kisebb szórendi hibák között szintén jellemző volt az SOV szórend felcserélése SVO-ra: **hogyan keressek elég pénzt.*

Az említett példák esetében a hibák nem a nyelvtanulók forrásnyelvének, hanem a magyar célnyelv sajátosságaiból adódnak. Az egyetlen olyan szórendi hibában, amely a forrásnyelv transzferének volt betudható, a nyelvtanuló a japán mondat szerkezetnek megfelelően ragozott igét hibásan a mondat legvégére helyezte: **azt hiszem, hogy életem jó irányba haladni fog.* Az önállóan használt metaforák szórendi devianciáival kapcsolatban elmondható tehát, hogy azok a magyar nyelv szórendi sajátosságainak tulajdoníthatóak.

Kifejezés szórendjének hibája, morfoszintaktikai szint (összesen 7 eset, az összes nyelvi deviancia 8,5%-a)

kifejezés szórendjének hibája

7

50. táblázat: a kifejezés szórendjének hibája az önállóan használt metaforák csoportjában

2.5.4. Nem megfelelő nyelvtani kontextus

A nem megfelelő nyelvi kontextus hibája AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforák esetében csak a fogalmi hibák között jelent meg, és bár az önállóan használt metaforáknál is csak az összes deviancia 1,2%-át teszik ki, érdemes erről a – valószínűleg a tanítás transzferéből származó – hibáról egy-két szót ejteni.

Nem megfelelő grammatikai kontextus, morfoszintaktikai szint (összesen 1 eset, összes nyelvi deviancia 1,2%-a)

nem megfelelő grammatikai kontextus	1
-------------------------------------	---

51. táblázat: nem megfelelő grammatikai kontextus hibája az önállóan használt metaforák csoportjában

A nem megfelelő grammatikai kontextus esetéről akkor beszélünk, amikor a nyelvtanuló a kifejezésre kivetíti a tanórai magyarázat során a kifejezés jelentésére megadott lexika nyelvtani viselkedését. Ez a hibatípus nagyon jól látszik az *és *kiment a fejemből a prezentációkat* nyelvtanulói mondaton, ahol a nyelvtanuló a *valakinek kimegy a fejéből valami* kifejezést fogalmilag megfelelő módon használja, de vonzatát az *elfelejt* ige tárgyi vonzatával azonosította, és azt alkalmazta a kifejezés használatakor.

2.5.5. Kettős jelölés (duplázás)

A kettős jelölés hibája a korpusz mindkét metafora-csoportjában körülbelül azonos mértékben (3,5% AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái és 3,7% az önállóan használt metaforák között) detektálható.

Kettős jelölés (duplázás), morfoszintaktikai szint (összesen 3 eset, összes nyelvi deviancia 3,7%-a)

genitivusi vonzat	3
-------------------	---

52. táblázat: a genitivusi vonzat kettős jelölésének hibája az önállóan használt metaforák között

A duplázás az önállóan használt metaforák között – éppúgy, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái esetében – a genitivusi vonzat dupla jelöléséből származott. A mondatok érthetősége ez a hiba nem befolyásolta (például: **Most már kimegy a fejéből neki a barátnője*), inkább csak a redundancia hatását keltette.

2.6. A morfoszintaktikai szint hibái – részösszefoglalás

A morfoszintaktikai hibákat elemezve megállapítható, hogy az igeforma helytelen kiválasztása, a kifejezés szórendjének a hibája, a nyelvi elem elhagyása és a kettős jelölés mindkét metafora-csoportban detektálható volt, de nem egyforma mértékben és változatban. Általánosságban elmondható azonban, hogy jelen idő használata múlt idő helyett és a birtokos egyeztetésének hibái jelentik a devianciák fő forrását.

A kifejezés helytelen formálása és a nyelvi elem hozzáadása, amely megfigyelhető volt AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáknál, az önállóan használtak esetében egyáltalán nem jellemző.

2.7. A szintaktikai szint hibái

Az önállóan használt metaforák csoportját AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforának csoportjával összehasonlítva két fontos különbség derül ki: egyrészt, hogy az előbbi csoport szintaktikai hibáinak az aránya a triplája az utóbbiban detektáltaknak; másrészt pedig míg AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között nem volt kiemelkedő típushiba, addig az önállóan használt metaforák közt szembetűnően magas az igemód egyeztetésének devianciája.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között két esetben előfordult az igeidő egyeztetésének hiánya; ez a hibatípus az önállóan használt metaforák között egyáltalán nem volt jellemző.

Tagmondatok közötti kohézió hibái, szintaktikai szint (összesen 14 eset, összes deviancia 17%-a)

igemód-egyeztetés hiánya	8 (9,8%)
kötőszó hiánya	3 (3,7%)
nem megfelelő kötőszó használata	2 (2,4%)
egyszerű mondat összetett helyett	1 (1,2%)

53. táblázat: a tagmondatok közötti kohézió hibái az önállóan használt metaforák között

Az igemód egyeztetésének hibájáról akkor beszélünk, ha a mellékmondat igéjének módja nem egyezik meg a főmondat igéje szerint megkövetelttel: **Néha elmentem a barátaimmal egy kávézóba a kocsisiskola közelében, hogy jobban fog az agyam.; Nem akartam, hogy sok időm elment pazarlóan.* Az igemód egyeztetésének hiányosságára általában az jellemző, hogy a kötőmód használata marad el.

A kötőszó hiányának a hibája azért tekinthető súlyosabb kaliberűnek, mert a beszélő számára megnehezíti a mondat kohéziós kapcsolatainak megértését: *Amikor tizenöt éves voltam, kemény dió volt, válaszut elé került: kell-e koncentrálni vagy kell-e kezdeni tanulni.*

Ugyanakkor a nem megfelelő kötőszó használata szintén befolyásolja az érthetőséget, és megnehezíti a hallgató számára a mondatok közötti kapcsolatok meghatározását: **Neki nincs esernyő és bőrig ázott.*

Csak egyszer előforduló, de érdekes hibatípus az összetett mondat egyszerű mondatba való sűrítése: **de hirtelen észrevettem, hogy kimegy a fejből kedvencem csokoládét venni*. Ez a hibatípus nem volt feltétlenül meghatározó a korpuszban, azonban ismerősnek tekinthető a japán anyanyelvűeknek magyart mint idegen nyelvet tanító tanár számára. A mellékmondat főnévi igenévbe való tömörítése a nyelvtanulók egyéb szövegeiben is sokszor előfordul. Ezen hiba háttérében állhat anyanyelvi transzfer, illetve az angol (és több más) nyelv transzfere.¹⁴⁴

2.8. A szemantikai szint hibái

A szemantikai hibákat illetően az önállóan használt metaforák esetében ugyanaz elmondható, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáival kapcsolatban: e szint hibái egyetlen kategóriára, a nem megfelelő módosítószó használatára redukálódtak, és arra is csak két példát szolgáltatottak. Mindkét hiba abban a tekintetben is hasonló jellegű volt, hogy a módosítószó redundánsnak hatott, hiszen a kifejezés értelmét ismételte meg: **Nem akartam, hogy sok időm elment pazarlóan.*; **és nagyon bőrig ázott*.

Egymással nem párosítható szavak, szemantikai szint (összesen 2 eset, összes deviancia 2,43%-a)

nem megfelelő módosító szó	2
----------------------------	---

54. táblázat: az egymással nem párosítható szavak hibája az önállóan használt metaforák között

2.9. A lexikai szint hibái

A lexikai szint hibáin belül az önállóan használt metaforák csoportjában is csak a célnyelven nem lehetséges lexikai párosítás hibája fordult elő, az is mindössze az összes hiba 2,43%-ában. (Az összes lexikai hiba aránya AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében 4,2% volt; ebben a csoportban kis mértékben ugyan, de a célnyelvben lehetséges, ám nem használt forma hibája is előfordult.)

¹⁴⁴ Az angolon kívül más idegen nyelvvel a japán diákok egyetemista koruk előtt az oktatási rendszerben nem nyelven találkozhatnak.

Célnyelven nem lehetséges lexikai párosítás, lexikai szint (összesen 2 eset, összes deviancia 2,43%-a)

Célnyelven nem lehetséges lexikai párosítás	2
---	---

55. táblázat: a célnyelvben nem lehetséges lexikai párosítás hibái az önállóan használt metaforák között

Az **amikor eszébe jut a régi ideje* példában a nyelvtanuló a *múlt* szót helyettesítette a *régi ideje* kifejezéssel. Bár a *régi idők* kifejezés létezik – gondoljunk csak számos fordulat közül például a *Régi idők focija* című filmszatírára –, azonban az nem a nyelvtanuló mondatának értelmében használatos. Ebben az esetben tehát a nyelvtanuló egy létező lexika helyett hozott létre újat, amely létezik ugyan a magyar nyelvben, a nyelvtanuló azonban nyelvi szintjéből kiindulva nem ismerheti azt.

2.10. Az önállóan használt metaforák nyelvi devianciái – összefoglalás

Az önállóan használt metaforák esetében elmondható, hogy a hibák elsősorban a morfoszintaktika szintjén jelentek meg (az összes hiba 42,7%-a), ezt követték a morfológiai hibák (34,1%). A morfoszintaktikai hibák elsősorban az igeidő-használatból adódtak: 39,5%-uk a múlt idő helyetti jelen idő használatából származott. Másik fontos hibaforrás volt a nyelvi elem elhagyása (21%) és a kifejezés szórendjének hibája (18,4%).

A morfológiai hibák 67,9%-át egyeztetési hiba adta; ezen belül is az alany–állítmány egyeztetése (az egyeztetési hibák 57,9%-a) és a birtokos egyeztetésének hibája (az egyeztetési hibák 38,8%-a) képezett jelentősebb csoportot.

A két vizsgált metaforacsoport nyelvi hibáit összehasonlítva kiviláglik, hogy a morfológiai hibák között a jelen idő használata múlt idő helyett, a birtokos, illetve a genitivusi vonzat egyeztetése jelenti a nyelvtanulók számára a legnagyobb kihívást. A morfoszintaktikai hibák csoportját pedig elsősorban a jelen idő túlnyomó használata múlt idő helyett, illetve a kifejezésben elkövetett szórendi hibák előfordulása jellemzi.

A jelen idő múlt helyett történő használata a japán narratív igeidő-használat transzferével magyarázható, azonban ennek alátámasztására érdemes lenne elvégezni nem japán anyanyelvi csoportok vizsgálatát is, a transzferrel kapcsolatban csak akkor lehetne ugyanis biztosat állítani. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között jellemző volt az indefinitív ragozás előnyben részesítése a definitívvel szemben. Ez az önállóan használt metaforák esetében elenyésző volt, valószínűleg a használt metaforák jellegéből adódóan.

A birtokos, illetve a genitivusi vonzat nem megfelelő egyeztetése is jellemző hibának tekinthető. Ennek forrása lehet egyrészt a magyar birtokos személyjelek némileg komplikált paradigmája, de a hibák valódi oka valószínűleg az, hogy a birtokos egyeztetése egy többmorfémás szó sorban extra kognitív terhet jelent a nyelvtanuló számára. Az is meghúzódhat a háttérben, hogy a B1 szintű nyelvtanuló nem érzékeli a kifejezéseken belül a birtokos forma funkcióit. Emiatt a tanítás során mindenképpen fontos annak kiemelése, hogy a birtokos személyjel helyes elhelyezése a kifejezések esetében egyrészt tisztázza a logikai cselekvő személyét, másrészt kohéziót alkotó funkcióval is bír.

A szórendi hibák arra hívják fel a figyelmet, hogy magyar mint idegen nyelv tanítása során a szórendhez, annak explicit gyakorlásához újra és újra tanácsos visszatérni. Annak nem helyes elsajátítása ugyanis befolyásolja a többmorfémás szó sorok, így a metaforikus kifejezések, kontextusban történő megvalósulását is.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a metaforikus kifejezések használatakor a genitivusi vonzat, a definitív-indefinitív ragozás, a narratív múlt idő használata és a szórend jelentik a legnagyobb kihívást a vizsgált nyelvtanulói csoport számára. A magyar nyelv sajátosságait figyelembe véve feltételezhető, hogy a felsorolt problémák – a narratív múlt idő használatát kivéve – minden magyart mint idegen nyelvet tanuló csoport esetében kritikus pontot jelentenek.

Továbbá az is megállapítható, hogy az önállóan használt egyéb metaforák – AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforához viszonyítva – ha minden részletben nem is látványosan eltérő hibaszázalékokkal – több hibaesetet mutatnak a vizsgált korpuszban.

Úgy vélem, joggal feltételezhető, hogy ez az eltérés egészében a két halmaz eltérő nyelvoktatási megközelítésére, illetve kezelésére vezethető vissza, hiszen az egyik esetben célzottan felépített előkészítés és tudatos feldolgozás, a másikban spontán (elszigetelten szórványos és alkalmilag esetleges) előforduláson alapuló tárgyalásmód áll a háttérben.

3. A nyelvtanulók által önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak elemzése

3.1. Bevezetés

A korpusz mintáját alkotó nyelvtanulók önállóan használt metaforáit nemcsak nyelvi, hanem fogalmi szempontból is elemzésnek vettem alá ugyancsak abból a célból, hogy a nyelvtanulók metaforahasználatának fogalmi jellemzőiről minél pontosabb képet lehessen kialakítani.

A metaforák nyelvi devianciáinak elemzéséből kiderült, hogy a két vizsgált metaforacsoportban (AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái és az önállóan használt metaforák között) a nyelvi hibák típusa, jellege és aránya többé-kevésbé hasonló tendenciát mutatott. A fogalmi hibák elemzése és vizsgálata után kiderült, hogy a metaforák fogalmi megvalósulását illetően nem mondható el ugyanez: egyrészt AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáiban detektált fogalmi hibák az önállóan használt metaforák között más arányban jelennek meg; másrészt pedig az önállóan használt metaforák között olyan hibakategóriák is előkerültek, amelyek AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között egyáltalán nem voltak jellemzőek.

A következőkben az önállóan használt metaforák fogalmi hibáit elemzem, összehasonlítva azokat AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között tapasztaltakkal. Továbbá ebben az alfejezetben a nyelvtanulók által helyesen használt kifejezésekre is kitérek, ugyanis azok is hozzájárulnak a metaforikus kifejezések, így a többmorfémás szerkezetek köztes nyelvi állapotának árnyaltabb leírásához. Azt is megvizsgálom, hogy specifikusan melyek azok az önállóan használt metaforák, amelyek különösen problematikusnak bizonyultak.

3.2. Az önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak az aránya; összevetésük AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak ugyanezen devianciáival

Az önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak detektálásakor ugyanazt a módszert követtem, amelyet AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak elemzésekor már használtam. A hibák detektálása és meghatározása a hibaelemzés és a rekonstrukció módszerével történt, a hibákat pedig egy Excel-táblában rögzítettem. A fogalmi hibás metaforákként az önállóan használt metaforák esetében is azokat osztályoztam, amelyek esetében a nyelvtanulói megnyilatkozást nem lehetett rekonstruálni az adott metafora használatával.

Ezt a felszíni elemzést követte a hibák pontosabb meghatározása. A hibák meghatározásánál segítséget jelentettek AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak fogalmi hibáira kialakított kategóriák, ugyanakkor az önállóan használt metaforák esetében más hibatípus-csoportok kialakítására is szükség volt.

3.3. Általános benyomások

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák és az önállóan használt metaforák csoportjában detektált fogalmi hibák számát összehasonlítva látszik, hogy az előbbi használatára kevésbé voltak jellemzők a fogalmi hibák. A fogalmi és nyelvi hibák AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében a devianciák 13,66%-át alkották, a csak fogalmi hibás kifejezések pedig a 4,3%-át. Az önállóan használt metaforák esetében a devianciák 41,37%-a származott fogalmi-nyelvi hibák kombinációjából, a 11,49%-uk pedig tisztán fogalmi hiba volt. Az önállóan használt metaforák hibáinak aránya tehát több mint duplája volt AZ ÉLET EGY UTAZÁS-éinak. A táblázat adatai azt is kidomborítják, hogy az önállóan használt metaforák valamivel több mint fele fogalmi hibát is tartalmazott, míg ez az adat AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között 20% alatt maradt.

	AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák	Önállóan használt metaforák
fogalmi és nyelvi hibát egyaránt tartalmazó kifejezések %-os aránya	13,66%	41,37%
nyelvre megfelelő, de fogalmi hibás kifejezések %-os aránya	4,3%	11,49%
összes fogalmi hiba %-os aránya	17,93%	52,86%

56. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak aránya

Ahhoz, hogy a jelenség háttérében álló tényezők pontosan megállapíthatók legyenek, alapos és célzatos kutatásra van szükség. A tényezőket illetően feltételezhető, hogy a nyelvórai specifikus tanítás, a nyelvtanulók figyelmének felhívása a kifejezések nyelvi és fogalmi megvalósulásával kapcsolatos buktatókra valóban pozitív hatással van a kifejezések elsajátítására. Az önállóan használt metaforákkal kapcsolatban fentebb jeleztem, hogy azok jó részét a nyelvtanulók valószínűleg tankönyvi szókincs részeként sajátították el. Az ebben a csoportban detektált hibák mennyisége arra utal, hogy – B1

szinten legalábbis mindenképpen – külön figyelmet kell szentelni a többmorfémás szósoroknak, és nem lehet azokat „egy kalap alá venni” a szókincs többi elemével. Valószínűleg itt is érvényes a perceptuális tanulás „Gyakorlat teszi a mestert” jelszava, ugyanis feltételezhető, hogy minél több metaforikus kifejezéssel találkoznak a nyelvtanulók, annál inkább hozzászoknak annak működéséhez a nyelvben, és annál könnyebben felismerik az ismétlődő szerkezeteket és vonzatokat. Az idő előrehaladtával tehát a nyelvtanulók képesek lesznek szerkezeti párhuzamok felállítására, ami könnyebbé teszi a nyelvtani megvalósulás elsajátítását. Ennek köszönhetően a nyelvtanulóban várhatóan több kognitív energia marad a fogalmi tartalomra való koncentrálásra.

3.4. Az önállóan használt metaforák fogalmi hibatípusai

Az önállóan használt metaforikus kifejezések között is AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákhoz hasonlóan detektálhatók voltak a jelentés kiterjesztésével, a grammatikai inkohereciával, az akadályoztatással, a jelentés szűkítésével, a rossz alkalmazással és a tematikus inkohereciával kapcsolatos hibák. Új kategóriaként került regisztrálásra a fogalmi hibák között a célnyelvi ekvivalencia hibája és a redundancia; ez utóbbi csak 2 példával (azaz az összes fogalmi hiba 4,34%-ában) szerepelve a korpuszban.

A redundancia a fogalmi hibákat tekintve azt jelenti, hogy a nyelvtanuló a metaforikus kifejezés jelentését megerősíti egy szó szerint értelmezendő lexika használatával (**Annyira megsérült a lábán, hogy nehéz volt focizni és kemény dió volt olyan lábbal focizni.*).

A célnyelvi ekvivalencia hibája, amelyre részletesebben a későbbiekben térek ki, azt az esetet takarja, amikor a nyelvtanuló által használt kifejezés lexikai vagy szerkezeti szempontból nem pontosan egyezik meg a célnyelvi formával (**Egyszer felrobbant a mérge.*).

Hibatípus	Hibák száma
értelmezési hiba – jelentés kiterjesztése	19 (41,30%) ¹⁴⁵
grammatikai inkoherecia – nem megfelelő grammatikai kontextus	9 (19,56%)
célnyelvi ekvivalencia hibája	6 (13,04%)

¹⁴⁵ Az önállóan használt metaforák csoportjában detektált összes fogalmi hiba (46) arányában.

akadályoztatás	3 (6,52%)
értelmezési hiba – jelentés szűkítése	3 (6,52%)
rossz alkalmazás	2 (4,35%)
tematikus inkoherencia – nem megfelelő kontextus	2 (4,35%)
redundancia	2 (4,35%)

57. táblázat: önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak típusa és aránya a korpuszban

Összevetve AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak fogalmi hibáit az önállóan használtakban detektáltakal a kategóriák százalékos arányának különbsége jól kirajzolódik.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között a rossz alkalmazás – vagyis a kifejezés teljesen más értelmű használata – tette ki a hibák 40%-át (és ezzel a legnagyobb csoportját), ugyanez az önállóan használt metaforák esetében csak 4,35% volt. Az önállóan használt metaforák esetében a legjelentősebb hibacsoport 41,30%-kal a jelentés kiterjesztése volt, ami AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében a hibáknak csak a 24%-át jelentette. Az önállóan használt metaforák esetében jelentősnek mondható még a grammatikai inkoherencia hibája (19,56%), valamint – AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között nem detektált – célnyelvi ekvivalencia hibája (13,04%). AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között egyszer előforduló idegenszerűség hibája nem volt felfedezhető az önállóan használt metaforák között.

Hibatípus	Hibák száma	
	AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái	Önállóan használt metaforák
rossz alkalmazás	10 (40%)	2 (4,35%)
értelmezési hiba – jelentés kiterjesztése	6 (24%)	19 (41,30%)
értelmezési hiba – jelentés szűkítése	3 (12%)	3 (6,52%)
tematikus inkoherencia – nem megfelelő kontextus	2 (8%)	2 (4,35%)
grammatikai inkoherencia – nem megfelelő grammatikai kontextus	2 (8%)	9 (19,56%)
idegenszerűség	1 (4%)	-
akadályoztatás	1 (4%)	3 (6,52%)

célnyelvi ekvivalencia hibája	-	6 (13,04%)
redundancia	-	2 (4,35%)

58. táblázat: a fogalmi hibák aránya hibatípusonként AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák korpuszában

Az 58. táblázatból jól kiolvasható tehát, hogy a fogalmi hibák megoszlása a két metaforacsoport között korántsem volt annyira homogén, mint a nyelvi hibák esetében.

3.5. A hibák elemzése

Az önállóan használt metaforikus kifejezéseinek hibacsoportjainak konkrét példái jellegükben megegyeznek AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáéival, kivéve természetesen azokat a hibatípusokat, amelyek valamelyik csoportban nem merültek fel. Ebből kifolyólag az önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak elemzésekor logikusabbnak tartom a hibák mintegy eszközként való használatát, hogy a két metaforacsoport eltérő hibamintája lehetséges okait felderítsük. Az elemzés első részét a két metaforacsoportban egyaránt fellelhető, de eltérő arányú hibacsoportoknak szentelem, és csak a második részben térek rá azokra a hibacsoportokra, amelyek specifikusak és hangsúlyosak voltak vagy az egyik, vagy a másik metaforacsoportban.

Ennek alapján a fogalmi hibák között elsősorban a *rossz alkalmazás*, a *jelentés kiterjesztése*, a *grammatikai inkoherencia* és a *célnyelvi ekvivalencia* devianciája hibacsoportokra térek ki hangsúlyozottan.

3.5.1. Rossz alkalmazás

A rossz alkalmazás arra a fogalmi hibára utal, amikor a nyelvtanuló a metaforikus kifejezést teljességgel helytelen jelentésben használja (példa az önállóan használt metaforák korpuszából: **sok ideje elment neki nemdohányzó lennival*, rekonstruálva: *Sok időbe telt, amíg le tudott szokni a dohányzásról.*) Míg AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között ez volt a leggyakrabban előforduló hiba az összes fogalmi hiba 40%-át adva, az önállóan használt metaforák között összesen csak két példa akadt erre. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között a rossz alkalmazás oka a kifejezés alkotóelemeinek szó szerinti jelentése alapján való félreértelmezése volt; valószínűleg az önállóan használt metaforák esetében is hasonló jelenségről van szó.

A hibák mennyisége a kifejezések önkéntes, illetve kötelező használatával függhet össze. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében a diákoknak feladata volt az összes kifejezés használata, tehát azokat akkor is be kellett illeszteniük a szövegbe, ha jelentésükkel kapcsolatban adódtak bizonytalanságok. Az önállóan használt metaforák nyitva hagyták a diákok előtt a lehetőséget, hogy eltekintsenek a nem egyértelmű jelentésű kifejezések használatától, teret hagyva így az elkerülés stratégiájának alkalmazására. A nyelvtanuló részéről logikus reakció a számára ingoványos talajt jelentő elemek használatának elkerülése.

A kifejezések nehézségi foka is lehet a rossz értelmezésből adódó hibák két csoportja közötti különbségeinek. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák jelentése összetettebb, metafizikusabb síkon mozog, mint az önállóan használt metaforáké (a *valaki bőrig ázik* és a *valaki rossz útra tér* kifejezések jelentésének összevetése jól érzékelteti ezt a különbséget). A konkrétabb, kézzelfoghatóbb jelentés kevesebb félreértésre ad alapot.

3.5.2. Értelmezési hiba – a jelentés kiterjesztése

Az értelmezési hibát a korpusz elemzése során két folyamatban határoztam meg: a jelentés kiterjesztésében és szűkítésében.

A jelentés szűkítése, vagyis a metaforikus jelentésének és konnotációjának egy konkrét szituációra való redukciója (**Amikor reggel bal keltem fel, éreztem, hogy rossz lesz az egész napom.*; rekonstruálva: *Amikor reggel rosszkedvűen ébredtem, ...*.)¹⁴⁶ a két metaforacsoport korpuszában nem jelentett kiemelkedően magas arányú hibacsoportot.

A jelentés kiterjesztése annyit tesz, hogy a nyelvtanuló a kifejezés jelentését megértette, annak bizonyos szituációkra való specifikusságát viszont nem, ennek eredményeképpen az ő percepciója szerint hasonlóknak vélt szituációkban is alkalmazza. A jelentés kiterjesztésének esetében a nyelvtanulók a kifejezést annak fogalmi tartományához – az ő percepciójuk szerint – kötődő szituációkra is kiterjesztik, holott az az anyanyelvi beszélő számára már egy másik értelmezési terület részét képezi (**Most már kimegy a fejéből neki a barátnője.* rekonstruálva: *Addigra már elfelejtette a barátnőjét.*¹⁴⁷)

A jelentés kiterjesztése AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáknál a fogalmi hibák 24%-át alkotta, ami így a harmadik legfontosabb hibacsoportot jelentette. Az önállóan használt metaforák között azonban a jelentés kiterjesztésének hibája volt a legjelentősebb 41,30%-

¹⁴⁶ A példa az önállóan használt metaforák korpuszából származik.

¹⁴⁷ A példa az önállóan használt metaforák korpuszából származik.

kal. A jelentés kiterjesztése (és szűkítése) véleményem szerint a kifejezések szemantikája elsajátításának köztes nyelvi állapotára utal. A kifejezés jelentésének elsajátítása megkezdődött, a nyelvtanuló képes hozzávetőlegesen meghatározni azt a kört, amelyre a kifejezés vonatkozhat, azonban az ezzel kapcsolatos pontos tudással még nem rendelkezik. A nyelvtanuló a kifejezés köztes nyelvben adott pillanatban létező jelentésének megfelelően választja ki az általa helyesnek ítélt kommunikációs szituációt.

A jelentés köztes nyelvi ingadozása szintén nem meglepő jelenség. A kifejezés helyes konnotációinak és kontextusainak megszilárdulásához az szükséges, hogy a nyelvtanuló minél több szituációban, szövegkörnyezetben találkozzon azzal. A nyelvtanuló először konkrét szituációkat tud „megtanulni”, amelyekben a kifejezés valóban érvényes, majd később azokkal új szituációkat párhuzamba állítva és elemezve már intuitív módon is rájön, mikor megfelelő a használata.

A jelentés kiterjesztésének hibája mögött tanítási transzfer is állhat. Ha a nyelvtanuló a metaforikus kifejezés elsajátítása során kapott megfelelő mennyiségű inputot, vagyis mintát az adott kifejezés lehetséges kontextusaira, akkor a rendelkezésre álló példák alapján alakítja ki saját elképzelését további lehetséges kontextusokról.

3.5.3. Grammatikai inkoherencia

A grammatikai inkoherencia kétféle hibát is lefed: az egyik a metaforikus kifejezés szintaktikai prozódijának megsértése, vagyis nem lehetséges nyelvtani formában való használata;¹⁴⁸ a másik pedig a kifejezés nyelvi viselkedésének azonosítása a kifejezés szinonim jelentésének viselkedésével.¹⁴⁹ AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak korpuszában mindkét esetre adódott példa.

Az önállóan használt kifejezések között az első esetre nem akadt példa, a másodikra pedig a *valakinek kimegy a fejéből valami* volt az egyetlen, amelynek használatában a grammatikai inkoherencia devianciájának hibáját detektálni lehetett. Az **Amikor csak tudok pacsinkózni, nekem ki lehet menni a fejéből minden* mondat a nyelvi hibák elemzésénél már szóba került: a nyelvtanuló a kifejezés nyelvtani működését a jelentésének többé-kevésbé megfeleltethető *elfelejt* ige nyelvtani viselkedésével azonosítja. Emellett elköveti azt a japán anyanyelvű magyart mint idegen nyelvet

¹⁴⁸ Csak emlékeztetőül: erre voltak példák AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között a **Mostanáig az élete jó irányba haladt. A borhoz és sörhöz képest jobban kedveli a tanulást. Biztosan nem tér rossz útra.* tanulói megnyilatkozások.

¹⁴⁹ Csak emlékeztetőül: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák korpuszában szereplő példa: **De újra probléma történt. Péter kell válaszút elé kerülni (...).*

tanulókra jellemző hibát, hogy a képességet kifejező *tud* ige helyett a létige hatóige alakját (*lehet*) használja, ám ennek múlt idejű alakjának képzésére nem képes. Ugyanez a kombinált hiba figyelhető meg a **De nem feladtam a tanulást mert nem lehet kimenni a fejből nekem az olyan szituáció* mondatban. A **gyakran túl sok dolgot a fejből neki, például az időpontosan, a házfaladat* mondatban a *dolog* szó tárgyasetű használata utal egyértelműen arra, hogy a nyelvtanuló a *valami kimegy valakinek a fejből* kifejezés használatakor az *elfelejt valamit* nyelvtani kategóriáiban gondolkodik.

Ez a hibatípus tehát az önállóan használt metaforák korpuszában csak ezt a kifejezést érinti. Ennek magyarázata lehet, hogy az önállóan használt kifejezések közül ez az egyetlen, amelynek jelentése egy igével (*elfelejt valamit*) többé-kevésbé lefedhető. A többi kifejezés esetében ugyanis bővebb, hosszabb definíció szükséges, és mint ilyen, annak nyelvtani formája nem alkalmazható magára a kifejezésre. A kifejezések tanításakor tehát, annak ellenére, hogy a nyelvtanár dolgát egyébként megkönnyíti, érdemes a kifejezések jelentését nem egyetlen lexikai egységgel azonosítani, mert ez – amellett, hogy jelentéscsorbulásához vezethet – a nyelvtanulóban azt a képzetet keltheti, hogy nemcsak a jelentés, hanem a nyelvi viselkedés is megegyezik.

Az önállóan használt metaforák között egy harmadik típusú, grammatikai inkohereciával kapcsolatos hiba is felszínre került. Ebben az esetben a fogalmi hiba nem a jelentés, illetve nyelvtani viselkedés azonosításából származott, hanem a rossz nyelvtani megformáltság eredményezte. Ezeket a hibákat nevezem a grammatikai inkoherecián belül nyelvtani-fogalmi hibáknak. Az **Ez egy kemény dió voltam* példában a nyelvtanuló érti, hogy a *valami kemény dió* egy nehéz helyzetre, problémára vonatkozik, azonban annak elmondását, hogy kinek a számára jelentett egy adott szituáció nehézséget, a kifejezés létigéjén végzi el.

A kifejezések köztes nyelvi állapotának vizsgálata szempontjából figyelemre méltó példa az **ebből a tapasztalatból eszébe vésem* megnyilatkozás. A szövegkontextusból kiderül, hogy a nyelvtanuló *az eszébe vés valamit* kifejezés jelentését 'valaki örökre megtanul/megjegyez valamit' megértette („*Ebből tapasztalatból eszébe vésem, hogy nem válik valóra az álom kivételes fáradozás nélkül.*”). Azonban a múlt idő (*véstem*) és a genitivusi vonzat (*fejembe*) egyeztetésének hiánya miatt képzavar alakul ki, ugyanis *az eszébe vés valamit* kifejezés vonatkozhat magára a beszélőre¹⁵⁰, vagy egy rajta kívül álló

¹⁵⁰ Vö: A tanulságokat viszont azon nyomban levontam és jól az *eszembe véstem*. <https://hitelsakmatt.hu/erre-figyelj-ha-efele-csodas-ajanlattel-bombaznak/> – hozzáférés: 2023. május 5.

személyre, akinek a beszélő vés az eszébe valamit.¹⁵¹ Ezzel a kettősséggel a nyelvtanuló nincs tisztában, ugyanis a tanult kifejezések alapján csak a beszélőre vonatkozó genitivusi vonzat eseteit ismeri (*az orrom előtt megy el a vonat; elegendem van; jól fog az agyam* stb.).

A grammatikai inkoherencia önállóan használt metaforák közötti magas aránya mögött – legalábbis AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáknál tapasztaltakhoz képest – is az állhat, hogy ezeket a nyelvtanulók valószínűleg a tanórai szókinccsel együtt, különösebb, a nyelvi megvalósulásra helyezett hangsúly nélkül sajátították el. Ebben az értelemben tehát itt is a tanítás transzferéről beszélhetünk.

3.5.4. Célnyelvi ekvivalencia hibája

A célnyelvi ekvivalencia hibája, vagyis hogy a nyelvtanuló a célnyelvinek fogalmilag megfelelő, de lexikailag nem ekvivalens kifejezést használ, csak az önállóan használt metaforák között fordult elő, mégpedig 13,04%-os arányban. Ez a hibaarány nem mondható feltétlenül magasnak, de a jelenség szintén sokat hozzáad a metaforikus kifejezések köztes nyelvi állapotának vizsgálatához.

A nyelvtanulók az **új életet nyit*, **felrobban a mérge valakinek*, **nyakig van valamivel*, **tisztá fejet használ*, **régí idő*, **átmegy a doktori vizsgán* kifejezéseket használták szövegeikben. A kifejezések szándékolt jelentése kontextus nélkül is jól felismerhető, ugyanis azok jól reprezentálják a magyar fogalmi metafora-kategóriákat annak ellenére, hogy azok a nyelvtanulók által használt formában nem felelnek meg a célnyelvinek. Az *új életet nyit* a nyelvtanuló által használt jelentésében egybeesik az *új életet kezd* (vagy esetleg az *új lapot nyit*) kifejezéssel; a *felrobban a mérge valakinek* a magyar *valaki felrobban a méregtől* megfelelője.

A *nyakig van* egyértelműen a magyar *torkig van* kifejezésen alapul. A *torkig van* kifejezés esetében nulla fokú ekvivalencia van a magyar és a japán nyelv között. Ebben az esetben arról lehet szó, hogy a diák ismerhette/hallhatta a *torkig van* kifejezést, de annak pontos formájára nem emlékezett, csak arra, hogy az *elege van* érzés a magyar nyelvben valahol a *nyak* magasságában fejeződik ki.

A *tisztá fejet használ* a nyelvtanulói szöveg kontextusát tekintve a racionális, logikus, letisztult gondolkodás képességére utal, ami egybeesik a magyar *tisztá fej* jelentésével a *tisztá fejjel gondolkodik* kifejezésben.¹⁵²

¹⁵¹ Vö: (...) 13 pontot fogalmazott meg, melyet *minden befektetőnek érdemes jól az eszébe vésni!* <https://hold.hu/holdblog/13-pont-amit-minden-befektetonek-erdemes-az-eszebe-vesni/> – hozzáférés: 2023. május 5.

Ezek a példák rámutatnak, hogy egy adott célnyelvben nem (ugyanabban a formában) létező, de egyazon fogalmi körhöz tartozó metaforák érthetőnek bizonyulnak az anyanyelvi beszélő számára. Ugyanezzel magyarázható a kreatív metaforák érthetősége is.

3.6. Részösszefoglalás

A rossz alkalmazás, a jelentés kiterjesztése, a grammatikai inkoherencia hibatípusai mindkét elemzett metaforacsoportban jelen voltak, azonban eltérő mértékben. A rossz alkalmazás sokkal magasabb arányban szerepelt AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között, mint az önállóan használt metaforák csoportjában. Ennek oka lehet egyrészt, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák jelentése sokkal absztraktabb, sokrétűbb, mint az önállóan használt metaforáké. A hibacsoport arányának különbségében az is szerepet játszhat, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében a nyelvtanulóknak nem volt lehetőségük az elkerülő stratégia alkalmazására, míg az egyéb metaforák között azt használták, amelyikről úgy gondolták, hogy viszonylagos biztonsággal kezelik.

A jelentés kiterjesztése sokkal meghatározóbb jelenség volt az önállóan használt metaforák között, mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái esetében. A jelentés kiterjesztése egyrészt a jelentés köztes nyelvi ingadozására, szabad variációként való létezésére utalhat. A hiba „súlyosságához” a tanítás transzfere is hozzájárulhat, vagyis, hogy a nyelvtanuló tanórai, azaz „kontrollált” körülmények között nem találkozott megfelelő mennyiségű példával, emiatt nem alakulhatott ki benne megfelelően pontos elképzelés a kifejezés jelentéséről.

A grammatikai inkoherencia az önállóan használt metaforák csoportjában a kategórián belül új hibatípust eredményezett: a grammatikai inkoherenciából származó fogalmi hibát. Ez azokat az eseteket takarja, amikor a grammatikai inkoherencia olyan fokú, hogy képzavart okozva erősen megnehezíti az érthetőséget.

A célnyelvi ekvivalencia hibája csak az önállóan használt metaforák csoportjában jelent meg, ami nem meglepő tudva, hogy a nyelvtanulók számára AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái adottak voltak, és csak azokkal dolgozhattak. A nyelvi ekvivalencia hibái azzal függenek össze, hogy a nyelvtanuló köztes nyelvben a kifejezés még szabad variációként létezik. A korpusz példái ugyanakkor arra utalnak, hogy a kifejezések jelentését a nyelvtanulók megfelelően sajátították el, ez pedig mindenképpen örvendetes eredményként könyvelhető el. A lexikailag a célnyelvi formától eltérő, de fogalmilag

¹⁵² A régi idő és az átmegy a doktori vizsgán kifejezésekről fentebb esett szó.

megfelelő használat félsiker, hiszen egy lexikai hibát könnyebb kiküszöbölni, mint egy félreértelmezést.

3.7. Megjegyzések a célnyelvinek megfelelően használt metaforikus kifejezésekhez

A metaforikus kifejezések köztes nyelvi állapotáról szintén sokat elárul, ha megvizsgáljuk a helyesen használtakat, illetve megfigyeljük, hogy mely metaforikus kifejezések milyen mértékben jelentettek problémát a nyelvtanulók számára. A fejezetnek ebben a részében csak az önállóan használt metaforák között többször előforduló kifejezéseket szándékozom figyelembe venni. Az egyszer használtakat nem vonom be az elemzésbe, mert egy-egy példa alapján nem lehetséges megfelelő következtetések levonása.

A kifejezések helyes, illetve fogalmilag és/vagy nyelvtanilag deviáns használatát megvizsgálva az mondható el, hogy a legkevésbé problémás kifejezések az *eszébe jut valakinek valami* (H: 7; Ny: 3; F: 1),¹⁵³ *az elege van valamiből* (H: 6; Ny: 4; F: 0), a *valami egy igazi paradicsom* (H: 5; Ny: 3; F: 2) és a *valaki torkig van valamivel* (H: 3; Ny: 3; F: 0) voltak. Ezeket a kifejezéseket a nyelvtanulók egyrészt magas számban is használták, ami már önmagában utal arra, hogy úgy érezték, azokat biztonsággal tudják kezelni. A gyakori használathoz fogalmi és nyelvtani szempontból egyaránt helyes megformáltság társul; a hibák is szinte csak nyelvtaniak, fogalmilag helytelen használat csak ritkán fordul elő.

Fogalmi és nyelvtani szempontból egyaránt nehéznek bizonyult a *valakiknek közös irányba halad az élete* (H: 2; Ny: 3; F: 3), a *valakiknek jó irányba halad az élete* (H: 3; Ny: 2; F: 1), a *valaki bal lábbal kelt fel* (H: 1; Ny: 2; F: 3), a *valakinek kimegy a fejéből valami* (H: 2; Ny: 8; F: 3), a *sok ideje elmegy valakinek valamivel* (H: 4; Ny: 4; F: 4) és a *jól fog az agya valakinek* (H: 2; Ny: 2; F: 1). Ezen kifejezések nehézsége egyrészt a genitivusi vonzatukból adódott, amelyet – a *valaki bal lábbal kelt fel* kifejezést kivéve – minden nyelvi metafora tartalmazott. Jelentésüket illetően az járhatott a nyelvtanulók számára a legnagyobb kihívással, hogy a kifejezések valóban széleskörű szituációk leírására alkalmazhatók, sok más nagyon hasonlóknak tűnőre viszont a kifejezés egy adott jelentésrétege miatt nem érvényesek. A nyelvtanulók például a *sok ideje elmegy valakinek valamivel* kifejezésnél értették, hogy sok időt igénylő tevékenységről van szó, ennek negatív konnotációja azonban nem épült be köztes nyelvükbe. A *valaki bal lábbal*

¹⁵³ H: helyes használat; Ny: nyelvi deviancia; F: fogalmi deviancia

kelt fel esetében a fogalmi nehézséget egyrészt a kifejezés forrásnyelvbeli zéró szintaktikai és lexikai ekvivalenciája, másrészt pedig a jelentés viszonylag absztrakt jellege okozta. A nyelvtanulók e két tény következtében fogalmi és nyelvi hibákat egyaránt elkövettek. A kifejezés nyelvi megvalósulásakor elképzelhetőnek tartom, hogy a nyelvtani hibák előfordulásában a fogalmi hibák is szerepet játszanak: ha a jelentés nem tisztázott, akkor a helyes nyelvtani formát (pl. idő- és módegyeztetés) is nehezebb megtalálni: ennek felderítésére és igazolására azonban további kutatások szükségesek.

A valaki nem látja az értelmét valaminek (H: 4; Ny: 4; F: 0), *a valakinek teljesülnek az álmai* (H: 3; Ny: 4; F: 0) és *az orra előtt megy el valakinek valami* (H: 2; Ny: 1; F: 0) kifejezések kiemelendők abból a szempontból, hogy fogalmilag nem, nyelvi megvalósulás szempontjából viszont kihívást jelentettek. Ennek magyarázata az lehet, hogy a kifejezések kevésbé elvont jelentéssel rendelkeznek, és könnyen egyértelműsíthetők a szituációk, amelyekben alkalmazhatók. Nyelvtanilag azonban a dativusi, illetve a genitivusi vonzat miatt e kifejezések jobban ki vannak téve a hiba lehetőségének.

3.8. Önállóan használt metaforák nyelvi és fogalmi hibái – Konklúziók és összefoglalás

Az önállóan használt metaforák nyelvi hibái elsősorban a morfoszintaktika (az összes hiba 42,7%-a), másodsorban pedig a morfológia szintjén (34,1%) jelentek meg. A morfoszintaktikai hibák közel 40%-át a múlt idő helyetti jelen idő használata adta ki, illetve a hibák 21%-a nyelvi elem elhagyásából, 18,4%-a pedig a kifejezés szórendjének hibájából származott. A morfológiai hibák között az egyeztetési hibák domináltak (az összes morfológiai hiba 67,9%-a), amelyek 57,9%-a az alany és az állítmány, 38,8%-a pedig a birtokos szerkezet egyeztetési hibájából származott. Az adatok alapján elmondható tehát, hogy a kutatás célcsoportja számára az önállóan használt metaforákat tekintve a múlt idő egyeztetése, a kifejezés szórendje, a szerkezeti alany és állítmány, valamint a genitivusi vonzat egyeztetése jelentette a legnagyobb kihívást. A múlt és jelen idő egyeztetésének hibája forrásnyelvi eredetű lehet, a szerkezeti alany és állítmány, valamint a genitivusi vonzat egyeztetésének hibája célnyelvi, illetve specifikusan a metaforikus kifejezésre mint többmorfémás szósorra vezethető vissza. A nyelvi hibákat tekintve AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák és az önállóan használtak megközelítőleg hasonló mintát követtek.

A fogalmi hibák megoszlása a két metaforacsoport között nem mutatott olyan mértékű homogenitást, mint a nyelvi hibák esetében. A rossz alkalmazás, a jelentés kiterjesztése, a grammatikai inkoherencia hibacsoportjai mindkét elemzett metaforacsoportban jellemzőek voltak, azonban eltérő mértékben. A rossz alkalmazás sokkal magasabb arányban szerepelt AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között (az összes fogalmi hiba 40%-a), mint az önállóan használt metaforák csoportjában (az összes fogalmi hiba 4,35%-a). A jelentés kiterjesztése ugyanakkor lényegesen meghatározóbb jelenség volt az önállóan használt metaforák (az összes fogalmi hiba 41,3%-a), mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között (az összes fogalmi hiba 24%-a). A grammatikai inkoherencia az önállóan használt metaforák esetében magasabb arányban volt detektálható (összes fogalmi hiba 19,56%-a, szemben az élet egy utazás metaforák közti 8%-os aránnyal), valamint új hibatípust is kitermelt: a grammatikai inkoherenciából származó fogalmi hibát. Ez a kategória azokat az eseteket foglalja magában, amikor a grammatikai inkoherencia foka képzavart okozva megnehezíti az érthetőséget. A grammatikai inkoherencia magas arányának egyik lehetséges oka, hogy a nyelvtanulók az önállóan használt kifejezéseket különösebb fókusz nélkül sajátították el a tanórán, tehát nem lett kellőképp felhívva figyelmük a kifejezések buktatóira. Így ebben az esetben a tanítás transzferéről is beszélhetünk.

Az önállóan használt metaforák vizsgálatának egyik konklúziója, hogy a tanítás transzferének nagy szerepe lehet tanulói hibák kialakulásában. Ez áll a háttérben akkor, amikor a nyelvtanulók azonosítják a kifejezés és a szinonim jelentésű ige nyelvtani viselkedését. Ennek oka ugyanis valószínűleg a kifejezés jelentésének redukálása szinonim igére. Szintén a tanítási transzferrel hozható kapcsolatba, ha az akadályozza meg a kifejezés pontos elsajátítását, hogy a nyelvtanuló nem kapott elegendő autentikus példát a kifejezés használati körét és konnotációit illetően.

IX. Az anyanyelvi beszélők metaforikus hibákkal kapcsolatos attitűdjét vizsgáló kérdőív eredményeiről

1. A kérdőív három részéről

1.1. Bevezetés

A doktori disszertációm III. kutatási kérdése arra igyekezett választ keresni, hogy mely metaforaprodukcióban elkövetett hibákat, milyen mértékben érzik súlyosnak az anyanyelvi beszélők. Ezen belül arra voltam kíváncsi, hogy milyen mértékben hatnak a metaforaprodukcióban elkövetett nyelvi és fogalmi hibák a kommunikációs üzenet megvalósulásra, illetve befolyásolja-e a metaforahasználat mértéke az idegen nyelvi szöveg természetességét anyanyelvi beszélők számára.

III. Mely fogalmi hibák befolyásolják legnagyobb mértékben a kommunikációs üzenet anyanyelvi beszélők felé történő közvetítését?

- A. Mely metaforikus hiba milyen mértékben befolyásolja a kommunikációs üzenet megvalósulását?
- B. Befolyásolja-e a metaforahasználat mértéke az idegen nyelvi szöveg természetességét anyanyelvi beszélők számára?

A feltett kérdések megválaszolására egy háromrészes kérdőívet dolgoztam ki, amely több változat után nyerte el végleges formáját. Az első verzióban arra kértem a résztvevőket, hogy egyrészt nyelvtanulói szövegekben jelöljék meg a megértést zavaró hibákat; másrészt pedig egy ötfokú skála mentén érthetőségük szempontjából értékeljék ugyanezen tanulói szövegekben az általam kiemelt metaforikus kifejezésekben ejtett hibákat.

A megadott skála értékei a következők voltak:

- 1: *teljesen érthetetlen*
- 2: *némileg érthető, de hosszabb időt igényel az értelem megfejtése*
- 3: *érthető, de csak a második olvasásra*
- 4: *a szembeötlő hiba ellenére érthető*
- 5: *egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik a hiba*

A kérdőív kipróbálása után kiderült, hogy az első kérdés nem ad megfelelő eredményeket, a második részben pedig egyedül a pontozás révén nem kaptam pontosabb képet arról, hogy mi nehezíti meg a megértést az anyanyelvi beszélők számára. Emiatt egy második verzió kidolgozását éreztem szükségesnek. Itt a válaszadóknak elsőként a

nyelvtanulói mondatokban ejtett, megjelölt hibákat kellett ötfokú skálán értékelniük, majd a következő kérdésben röviden elmagyarázniuk, hogy szerintük pontosan mi nehezíti a megértést.

A második verziót összesen két nyelvtanáron és egy semleges (vagyis nem nyelvtanár) anyanyelvi beszélőn próbáltam ki. A válaszok alapján az derült ki, hogy a magyar mint idegen nyelv tanárai viszonylag pontosan meg tudták fogalmazni, hogy miért hibásak a kérdőív példamondatai. Felmerült azonban az a probléma, hogy mivel a nyelvtanárok általában ismerik a tipikus nyelvtanulói hibákat, pontosabb elképzelésük van a tanuló kommunikációs szándékáról, így az érthetőség zavarait is enyhébben pontozzák. Jobban el is gondolkoznak egy-egy kifejezés jelentésén, illetve azon, hogy mi lehet a kommunikációs cél, vagyis a nyelvtanár csak a legszélsőségesebb esetben nem érti meg a nyelvtanulói produktumot. Egy hosszadalmasabb értelemező folyamatra azonban egy adott kommunikációs pillanatban elvileg nincs sok ideje a hallgatónak.

A harmadik kitöltő egy nyelvtanítással egyáltalán nem foglalkozó anyanyelvi beszélő volt. Az ő esetében is beteljesedtek az elvárásaim: amellett, hogy a feladatot sem értelmezte megfelelően, nem ismeri (vagy már rég elfelejtette) a magyar nyelvtani kategóriákat, tehát csak megérzéseire hagyatkozva válaszolt, hogy mi lehet a hiba. Az is igaz, hogy sokkal kevésbé bizonyult toleránsnak a hibák értékelésében, azonban az ő hibákhoz való viszonya sokkal jobban tükröz egy valódi beszédhelyzetet.

A nyelvtanár és nem tanár válaszadók eltérő értékelési alapállásából azt a következtetést vontam le, hogy érdemes külön vizsgálni a két csoportot.

A kérdőív végső, harmadik változatát három részre osztottam, amely felosztás három megközelítést tartalmaz a harmadik kutatási kérdés megválaszolására.

A kérdőív első részében azt vizsgálom meg kvalitatív és kvantitatív módon egyaránt, hogy az anyanyelvi beszélők miként értékelik a metaforikus kifejezések nyelvtanulói szövegben való használatát.

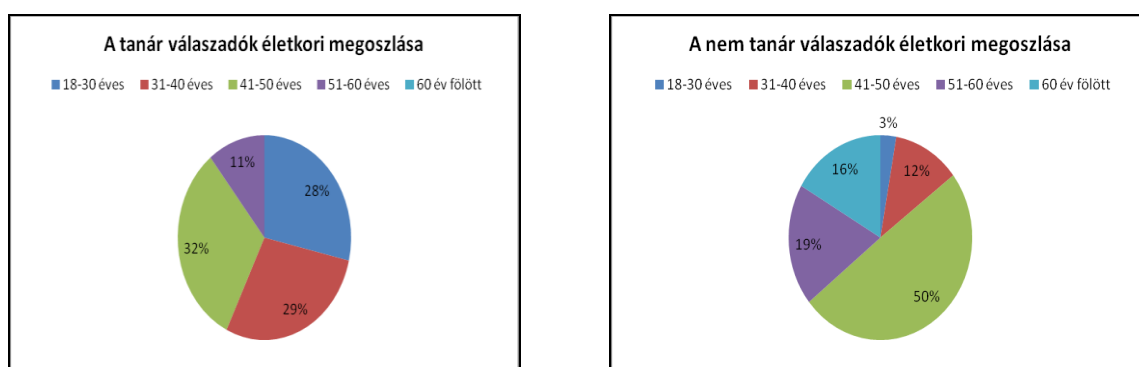
A második részben a válaszadóknak összesen 30 mondatról kellett egy ötfokú skála segítségével megállapítaniuk, hogy azok mennyire érthetőek, vagyis a bennük található metaforikus kifejezést érintő fogalmi, nyelvtani és a kifejezésen kívüli nyelvtani hiba mennyire zavarja a kommunikációt. Reméltem, hogy az értékelések rávilágítanak majd arra, hogy mely hibatípusok befolyásolják leginkább negatívan a kommunikációt.

A harmadik részben arra kértem a válaszadókat, hogy fogalmi vagy nyelvtani szempontból rekonstruáljanak 9 nyelvtanulói mondatot. Ebből a részből arra próbáltam

következtetni, hogy mely hibákat hogyan rekonstruálják az anyanyelvi beszélők, vagyis hogyan érzik helyesnek a mondatot.

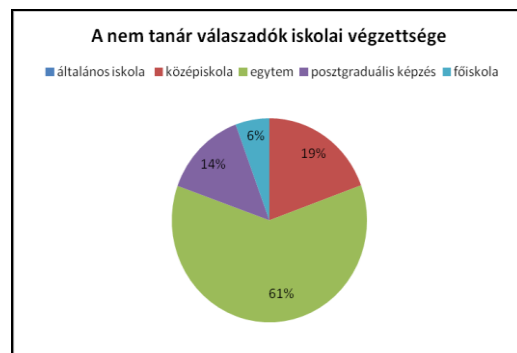
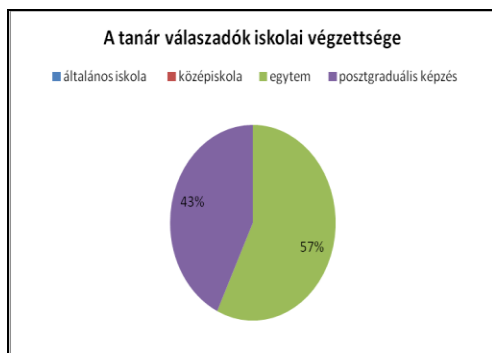
1.2. A kérdőív válaszadóiról általában

A kérdőívre összesen 64 válasz érkezett 2021. december 1-től 2022. január 14-ig. Foglalkozását tekintve 28 válaszadó magyar mint idegen nyelvi tanár volt, 36 válaszadónak más a foglalkozása. A két csoport válaszadói életkoruk alapján eltérőek: a tanárok 18 és 60 év közöttiek, de csak 10%-uk 51 és 60 év közötti, 60 év fölötti pedig egyáltalán nincs köztük. A 18–30 éves, a 31–40 és a 41–50 éves korcsoport megközelítőleg hasonló arányban képviseltetik. A nem tanárok között szinte alig van 30 év alatti válaszadó, 50%-uk 41 és 50 év közötti, a 30–41 éves korosztály 11%-ban képviselteti magát. Az 51–60 évesek 19,4%-ban vannak jelen, a 60 év fölöttiek pedig 16,7%-ban.



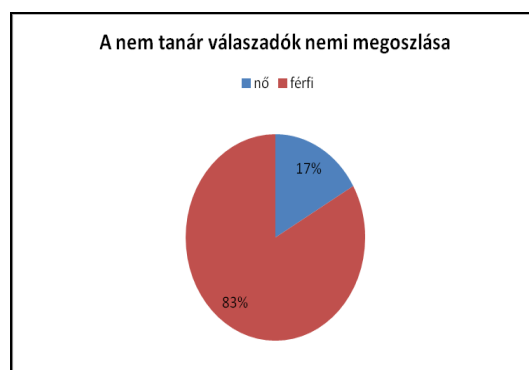
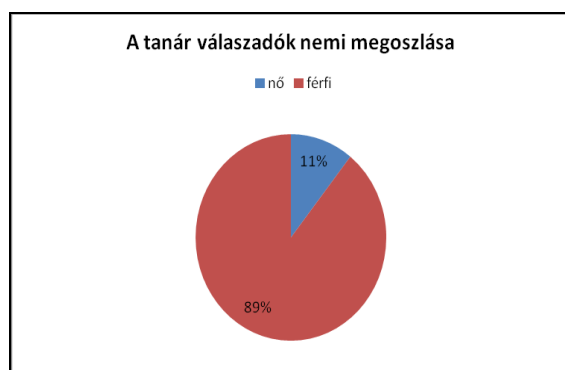
8. ábra: a kérdőív válaszadóinak életkori megoszlása

Tanulmányaikat tekintve a tanárok (foglalkozásból is következően) mind legalább egyetemi végzettségűek (57,1%), 42,9%-uk pedig posztgraduális képzést is végzett. A nem tanárok között nagyobb a szórás, de minden válaszadó rendelkezik legalább középiskolai végzettséggel (19,4%-uk csak ezt végezte el), 66,6%-uk egyetemi vagy főiskolai diplomával rendelkezik, és 13,9%-uk posztgraduális képzésben is részt vett. A válaszadók nemét tekintve a tanároknak csak 10,7%-a férfi, a többi pedig nő (89,3%); a nem tanárok esetében is a nők dominálnak 83,3%-kal, a férfiak pedig a válaszadók 16,7%-át adják.



9. ábra: a válaszadók iskolai végzettsége

Az életkori, a nemmel kapcsolatos és az iskolai végzettségi adatok csak tájékoztató jellegűek, tanulmányi szinttel vagy életkorral összefüggő elemzést nem folytattam. Egy ilyen jellegű megközelítésre a kérdőívre adott összes válasz mennyisége nem is adna megbízható választ.



10. ábra: a válaszadók nemi megoszlása

2. A kérdőív első kérdésének bemutatása

A kérdőív első kérdésében a válaszadóknak két (A és B) nyelvtanulói, a kérdőív céljainak megfelelően némileg módosított szövegről kellett eldönteniük, hogy melyiket és miért tartják jobbnak. Mindkét szövegnek ugyanaz a forrása: a nyelvtanuló egy peches napját meséli el. A két szöveg között az a különbség, hogy az „A” szöveg több metaforikus kifejezést tartalmaz, némelyiküket helyesen, másokat nyelvtani vagy fogalmi szempontból helytelenül használva; illetve szintén tartalmaz olyan hibákat, amelyek nem csak a metaforikus kifejezéseket érintik. A „B” szövegben egyáltalán nincsenek metaforikus kifejezések, viszont kevesebb nyelvtani hiba is van benne.

A két szöveg:

A

Ez akkor történt, amikor gimnazista voltam. Azon a napon írásbeli vizsgázás volt. A vizsgák nekem mindig kemény dió volt, ezért a vizsga előtt két héttel kezdtem el tanulni, mint az őrült. Aznap három vizsgát volt (angol nyelv, matematika, és vallás), de kiment a fejből, hogy aznap vallási vizsga is van, mert nem pontosan megnéztem az órarendet. Így vallást egyáltalán nem tanultam. Emellett, a vizsga reggelén a busz az orrom előtt ment el, mert késő estig tanultam és ezért későn elindultam otthonról, és még bőrig is áztam a viharos eső miatt. De a baj nem jár egyedül. Amikor az osztályterembe értem, hirtelen eszembe jutott, hogy megnézem az órarendet. És pillantást vettem a táblára, és megnéztem az órarendet és akkor láttam, hogy 3. órában vallási vizsga van. Ettől még a szőr is felállt a hátamon. Angol nyelvi és matematikai vizsga alatt is a vallási vizsgán járt az agyam. Végre elkezdett a vallási vizsga. Azért nagyon aggodalmas voltam, mert semmit sem tanultam. Bár nehéz volt a vizsga, jól sikerült, mert szerettem a vallás órát, és minden vallási órát komolyan hallgatottam. Nagy kő esett le a szívemről.

B

Ez akkor történt, amikor gimnazista voltam. Azon a napon írásbeli vizsgák voltak. A vizsgák nekem mindig nehezek voltak, ezért a vizsga előtt két héttel már komolyan kezdtem el tanulni. A vizsgák napon három vizsga volt (angol nyelv, matematika, és vallás), de elfelejttem, hogy aznap vallási vizsga is van, mert nem pontosan megnéztem az órarendet. Így vallást egyáltalán nem tanultam. Emellett, a vizsga reggelén lekéstem a buszt, mert késő estig tanultam és ezért későn indultam otthonról, és még vizes is lettem a viharos esőben. De ez még nem a vége volt. Amikor az osztályterembe beértem, gondoltam, hogy megnézem az órarendet. Ránéztem a táblára, megnéztem az órarendet és akkor láttam, hogy 3. órában vallási vizsga is van. Nagyon csodálkoztam, és nagyon megijedtem. Angol nyelvi és matematikai vizsga alatt is a vallási vizsgán gondolkodtam. Végre elkezdődött a vallási vizsga. Eléggé aggódtam, mert semmit sem tanultam. Bár nagyon nehéz volt a vizsga, jól sikerült, mert szerettem a vallás órát, és minden vallási órán komolyan figyeltem. Akkor így szerencsés helyzet volt.

2.1. A kérdőív első kérdésére adott válaszok elemzése

A kérdőív ezen első kérdése kvalitatív elemzésen keresztül arra keresi a választ, hogy az anyanyelvi beszélők mely szöveget ítélik elfogadhatóbbnak: a nyelvtani szempontból hibásabb, de metaforikus kifejezéseket használó szöveget gondolják jobbnak vagy a nyelvtani szempontból jobb megformáltságú, de metaforikus kifejezéseket egyáltalán

nem tartalmazót. A válaszadóknak először öt lehetőség közül kellett kiválasztaniuk a saját véleményükkel megegyezőt a szövegek minőségét illetően:

1. Az A szöveg sokkal jobb, mint a B.
2. A B szöveg sokkal jobb, mint az A.
3. A két szöveg összességében ugyanannyira jó/rossz.
4. Az A szöveg egy kicsivel jobb, mint a B.
5. A B szöveg egy kicsivel jobb, mint az A.

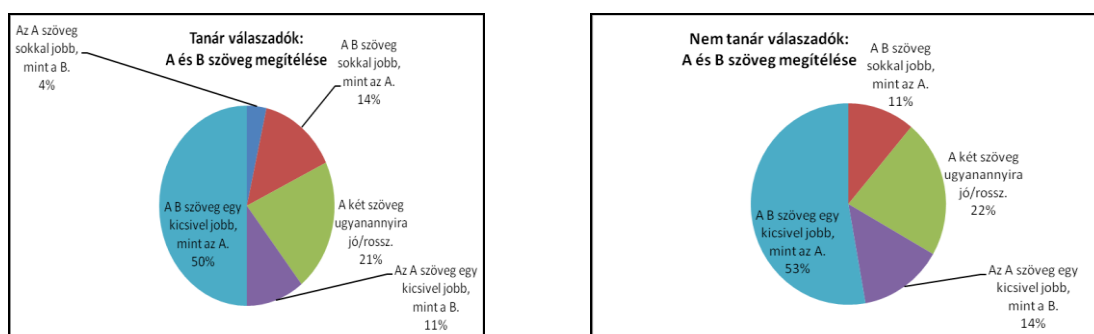
2.1.1. A válaszok statisztikai elemzése:

A B szöveg mellett a következőképpen tették le a voksukat a válaszadók:

A tanárok 50 %-a és a nem tanárok 52,8 %-a szerint a B szöveg egy kicsivel jobb, mint az A szöveg. A tanárok 14,3 %-a és a nem tanárok 11,1 %-a szerint a B szöveg sokkal jobb, mint az A szöveg. Vagyis a B szöveget jobbnak ítélik aránya nagyon hasonlóan oszlik meg összesen 64,3% a tanárok és 63,9% a nem tanárok körében.

Az A szöveg megítélése a következőképpen alakul:

A tanárok 10,7 %-a és a nem tanárok 13,9 %-a szerint az A szöveg egy kicsivel jobb, mint a B szöveg. A tanárok 3,6 %-a szerint az A szöveg sokkal jobb, mint a B szöveg. Fontos megemlíteni, hogy a nem tanár anyanyelvi beszélők közül senki nem ítélte sokkal jobbnak az A szöveget. Összesítve ez azt jelenti, hogy a tanárok összesen 14,3%-a, a nem tanároknak pedig 13,9%-a gondolta úgy, hogy az A szöveg jobb, mint a B. Az arányok tehát itt is megegyeznek a két válaszadói csoport között.



11. ábra: az A és B szövegek érthetőségének megítélése

A tanárok 21,4 %-a és a nem tanárok 22,2 %-a szerint a két szöveg összességében ugyanannyira rossz, illetve jó.

A két válaszadói csoport tehát hasonló módon vélekedik a két szövegről, általában véve a B-t tartja jobbnak. A nem tanár válaszadók között ez a vélemény markánsabban

tükröződik, mivel ebben a csoportban egy válaszadó sem jelezte, hogy sokkal jobbnak érezné a B szöveget.

2.1.2. A válaszok kvalitatív értékelése

A kérdőív első kérdésének második felében arra kértem a válaszadókat, hogy indokolják meg, miért érzik jobbnak/sokkal jobbnak/egyformán jónak/rossznak az A vagy a B szöveget.

A magyarázatokból egyértelműen kiderül, hogy tanárok – szakmából adódóan – sokkal tudatosabban, pontosabban képesek meghatározni a két szöveg pozitív és negatív aspektusait. A tanárok explicite meg is fogalmazzák azokat: az A szöveg hibásabb, de szókincsét tekintve változatosabb; a B szöveg pedig megformáltság tekintetében jobb („A B szövegben sokkal kevesebb/kisebb a nyelvtani hiba, ezért azt tartom jobbnak; ugyanakkor az A szövegben több a magyaros szófordulat, kifejezés, ami mélyebb szókincsre utal”). A nem tanárok részéről inkább a „megérzésjellegű” válaszok dominálnak („Úgy vettem észre, a B szövegben kevesebb hiba volt, ugyanakkor az A sem volt hibamentes”).

A válaszadók véleménye a metaforák használatáról a válaszok alapján kétféleképpen jellemezhető: vagy pozitívnak érzik, és azok jelenlétét a szöveg nagy értékének tekintik és ezen a pozitív hozzáálláson pedig még a hibás használat sem módosít; a másik véglet az, hogy a válaszadók a metaforákat hibás használatuk miatt negatívan ítélik meg, és kritikával illetik azok használatát.

A válaszok kvalitatív elemzéséből az a következtetés vonható le, hogy a tanárok (T) pozitívabban értékelik és teljesítményként ismerik el a metaforák jelenlétét a szövegekben. A 28 tanári válaszból 15 volt olyan (53,6%), amely az A szöveg előnyeként a metaforikus kifejezések használatát jelölte meg. A nem tanárok (NT) esetében a 36 válaszból csak 8 ilyen volt (22,2%). A negatív megnyilvánulások száma az A szöveggel kapcsolatban a tanárok esetében 12 (42,9%), míg a nem tanárok esetében 7 volt (19,4%).

A metaforát pozitívan értékelő válaszok a következőket emelik ki azok használatával kapcsolatban:

Néhány válaszadó számára a metaforák használata a szöveget magyarosabbá és természetesebbé teszi.¹⁵⁴

¹⁵⁴ A kérdőívben résztvevők válaszait eredeti formájukban, elütési és helyesírási hibákkal együtt másoltam be a disszertáció szövegébe.

„Az A szöveg több jellegzetes frazeologizmust alkalmaz, ezért talán jobbnak tűnhet a B szövegnél az anyanyelvi olvasó számára de az első ízesebb, magyarosabb a kifejezések miatt.” (T)

„Szerintem az A szöveg azért jobb, mert bár nagyon hasonló nyelvtani hibák vannak benne, de az írója sokkal több idiómát és magasabb nyelvi szintre jellemző kifejezést használt, amik élvezhetőbbé teszik a szöveget egy anyanyelvi olvasó számára; hiszen természetesebbnek hat.” (T)

„Az A szövegben erősség, hogy szófordulatokat használ, ami gazdagabbá teszi a kifejezésmódot...” (NT).

„A szövegben a néhol elkövetett nyelvi hibák ellenére érthető és magyaros kifejezéseket használó a szöveg” (NT).

Más esetekben az idiómák használatát a beszélők magasabb nyelvi vagy műveltségi szinttel társítják.

„... az A szövegben több a magyaros szófordulat, kifejezés, ami mélyebb szókinccsre utal” (T).

„...Az A szöveg elemei olvasottságot, műveltséget tükröznek” (T).

„Az A szövegben erősség, hogy szófordulatokat használ, ami gazdagabbá teszi a kifejezésmódot...” (NT).

Néhány válaszadó számára a metaforák használata ellensúlyozza a szöveg hibáit.

„Az A szöveget jobbnak tartom, mivel sokkal választékosabb, "magyarosabb" kifejezések találhatóak benne, mint a B szövegben”(NT).

„Habár a nyelvtani hibák súlyosabbnak tűnnek, mint a B szövegben, de a kifejezéseket többnyire jól és helyesen használja, emiatt értékelem jobbnak” (T).

„Az A szöveg pontatlanabb, viszont rengeteg idióma, választékos kifejezés van benne” (T).

„Az első szövegben igeragozással ill. szókinccsel is több probléma van, ugyanakkor a szóhasználat változatosabb, meglepően bonyolult szófordulatokat alkalmazott a szöveg írója” (NT).

Fontosnak tartom az egyik nem tanár válaszadónak azt a megjegyzését, miszerint az idiomatikus kifejezések használatának köszönhetően jobban bele tudja magát élni a beszélő helyzetébe. „Az A szöveg számomra erőteljesebben fejezi ki a történetet mesélő érzéseit, ezáltal jobban át tudom érezni a helyzetét.” Ez azért is figyelemreméltó megjegyzés, mert a metaforák használatának egyik stílushatása a közkeletű felfogás

szerint az érzelmek kifejeződése. Ebben az esetben tehát a metaforák érzelmkifejező stílushatása megvalósultnak tekinthető, hiszen a válaszadó maga reflektál erre.

Egy másik olvasó szerint a metaforák használata színesebbé teszi a szöveget:

„A B szöveg nyelvtanilag kevesebb hibát tartalmaz, de szárazabb és kevésbé érdekes történetet mesél el” (T).

Általában jellemző, hogy a metaforákkal kapcsolatos kritikák tulajdonképpen nem magára a metafora használatára, hanem annak hibás alkalmazására vonatkoznak. A válaszok arról tanúskodnak, hogy az anyanyelvi beszélők számára a metaforák hibás használata ront a szöveg minőségén. Néhány esetben tudatosul a válaszadóknak, hogy a rosszabb minőség érzetének háttérében a metaforikus kifejezések használatában elkövetett hiba áll.

„... nem mindig helyes azonban az alkalmazásuk, ez pedig ront a szöveg minőségén” (T).

„Az A a feláll a szőr a hátamon és a baj nem jár egyedül mondásokat furcsán / a magyartól eltérően használja” (NT).

„Az A szöveg nyelvi hibái és stilisztikai hibái zavaróbbak” (T).

Fontos visszajelzés a kutatás szempontjából egy válaszadó reakciója, miszerint az A szöveg túlságosan mesterkéltnak, házi feladat jellegűnek hat a metaforikus kifejezések mennyisége miatt. A mesterkéltség benyomása más megjegyzésekben is visszaköszön:

„De senki nem beszél így, ennyire képszerűen a mindennapokban, csak ha tudatosan (feladat: tegyél bele minél több...) teszi mindezt. Erőltetett lenne. Ez egy gondosan megszerkesztett írásbeli "feladat", de abban meg nem lehetne nyelvtani hiba” (T).

„Magyar ember így nem beszél. Érdekes, hogy a nyelvi fordulatokat időnként jól (A), máskor pedig erőltetetten vagy egyáltalán nem használja. Egyesszám, többesszám és múltidő (A) teszi nehezkessé a szövegértést” (NT).

„Többször olyan szófordulatot használ, amit a magyarban, a hétköznapi nyelvben nem használunk” (NT).

Az utóbbi két kommentár esetében azt gondolom, hogy a válaszadók nem feltétlenül a metaforikus kifejezések használatában látják a problémát, hanem abban, hogy azok nem természetesen simulnak bele a szövegekbe.

Több megjegyzés arról tanúskodik, hogy az anyanyelvi beszélők a nyelvtani megformáltságot tartották fontosabbnak és a szöveg minősége szempontjából mérvadónak.

„A B szöveg nyelvtanilag jobb. Abban is vannak hibák, de kevesebb, ezért nekem kevésbé zavaró, akkor is, ha az A használ néhány okos kifejezést, ami fejlettebb lexikára utal.” (T)

„... nyelvtanilag a B szöveg tűnik kiforrottabbnak”(NT).

„A B szöveg szerintem a jobb. Magyarosabb, gördülékenyebb, jobban érthető, kevesebb nyelvi hiba van benne” (NT).

Fontosnak tartom azt a választ is, amely szerint a kifejezések használatával a legfőbb probléma, hogy azok nem illettek a mondatba, amelynek eredményeképpen a szöveg elveszti természetes hatását.

„... az első szöveg több szolást, kifejezést használ (kemény dio, mint az orult stb) de ezeket nem tokeletesen illeszti a mondatba, így a szöveg kevesbe lesz természetes” (NT).

Egy szintén tanár válaszadó egyenesen irritálónak érezte a sok kifejezés használatát, illetve azok hibásságát. A válasz egyértelműen rávilágít arra, hogy a válaszadó elsősorban a helyes nyelvi megformáltságot tartja fontosnak, szerinte egy későbbi fázisban helyes bevezetni a metaforák használatát: akkor, amikor az egyéb a grammatikai formák már a nyelvtanuló kisujjában vannak.

„Amikor az A szöveget olvastam, nem tűnt fel, de a B szöveg elolvasása után kicsit idegesítőek voltak az A szöveg frazeologizmusai. Jó dolog, ha ismer ilyeneket a nyelvtanuló, még jobb, ha helyesen is tudja őket használni, az meg egyenesen szuper, ha nem keveri pl. az alany- és tárgyesetet” (T).

Egy másik (nem tanár) válaszadó szerint a szöveg pontatlansága akadályozza meg az A szöveg érthetőségét olyannyira, hogy abból nehéz kihámozni az üzenetet.

„Az A szövegben sokszor pontatlanul használja a magyart. A szöveg érthető, de nagyon kell koncentrálni, hogy pontosan mire akar utalni, mi a mondadónak a lényege” (NT).

Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy több beszélő érzi egyszerűbbnek a B szöveget (valószínűleg a hiányzó metaforák miatt), és elismeri, hogy ebben rejlik a kevesebb hiba magyarázata.

„B tűnik jobbnak, ebben is voltak nyelvi, ragozási, fogalmazási hibák, de összeségében kevesebb mint az A-ban. A második szöveg egyszerűbb szerkezeteket használ, viszont így kevesebb hibát is vét” (NT).

„A B szöveg pontosabb, de az a tanuló "biztosra" ment, nem használt sok állandósult kifejezést, így pontosabb, de kevésbé színes, választékos a szövege” (T).

Három olyan válaszadó is van, aki egyértelműen kiemeli, hogy az A szöveg előnye a gazdagabb szókincsének köszönhető hatás, míg a másodiké letisztult, majdnem hibátlan nyelvtani megformáltság:

„Összességében a B szöveg a helyesebb és az érthetőbb, de az A szöveg jobban megragadja a fantáziát.” (T)

„A B szöveg nyelvtanilag kevesebb hibát tartalmaz, de szárazabb és kevésbé érdekes történetet mesél el.” (T)

Egy nyelvtanár által adott válasz tesz különbséget az írott és a beszélt nyelvi szövegekkel kapcsolatos elvárások között. Ezen válaszadó számára írott szöveggént a nyelvhelyesség miatt elfogadhatóbb a B szöveg; ugyanakkor élő beszéd esetén az A-t tartja jobbnak.

„Írott szöveggént számomra fontosabb a nyelvtani helyesség, viszont ha élőbeszédként hallgatnám ezeket, akkor valószínűleg az A szöveget ítélném jobbra (T).

Egy másik válaszadó szerint a metaforikus kifejezések használata nem beszélt nyelvi szövegek sajátja, viszont mindkét szöveget egyformán hibásnak tartja:

„Mindkét szövegben több hibásan használt ige és főnév is van, és alany–állítmány egyeztetési hibát is találtam. A mondat szerkesztés is ötletszerű, ami irodalmi műben elfogadható, de itt nem tetszik” (NT).

2.2. Az eredmények értelmezése

A metaforák használatával kapcsolatban általában elmondható, hogy értékelése erősen szubjektív, egyéntől függő. Vannak olyan esetek, amelyekben az anyanyelvi beszélő az egyértelmű hibák ellenére is értékeli a metaforikus kifejezések használatát, mert a nyelvtanuló különleges kulturális és intellektuális teljesítményének tekinti. Ugyanakkor olyan válaszadók is előfordulnak, akik szerint a nyelvi megformáltság fontossága felette áll a metaforikus kifejezések használatának, vagyis a nyelvtani érthetőséget részesítik előnyben.

A metaforikus kifejezéseket tekintve abban is különböznek a vélemények, hogy sokan nyelvtanulói kreativitás megnyilvánulását látják bennünk, míg mások úgy érzik, hogy a szöveg csak zavarossá, erőltetetté válik miattuk.

A válaszok alapján elmondható, hogy a metaforák értékelésének nagyon fontos szempontja, hogy nyelvtani és fogalmi szempontból megfeleljenek a célnyelvi használatnak. A metaforák nagyon érzékenyek a hibás megformáltságra: akár csak egy pici elcsúszás is nehézségeket okozhat az üzenet befogadójának. Ha a kifejezés használata minden szempontból megfelelő, vagyis belesimul a szövegbe, akkor annak használata fel sem tűnik az anyanyelvi beszélő számára. Ugyanakkor bármilyen apró hiba esetén az anyanyelvi beszélő feleslegesnek érezheti a kifejezés használatát, arra hivatkozva, hogy ugyanazt a tartalmat egyszerűbben (és ugyanakkor helyesen) is el lehet mondani.

Az anyanyelvi beszélők megjegyzései arra is következtetni engednek, hogy a metaforikus kifejezések tanításakor nagyon fontos olyanokat kiválasztani, amelyek valóban használatosak a magyar nyelvben, hiszen ekkor a nyelvtanulók nyelvhasználata nem tűnik természetellenesnek a többi beszélő számára.

3. A kérdőív második kérdéscsoportja: hibatípusok értékelése mondatokban

3.1. Bevezetés

A kérdőív második részében arra kerestem a választ, hogy a magyar anyanyelvi beszélők (magyar mint idegen nyelvi tanárok és nem tanárok) szerint mely hibatípusok a nehezítik meg leginkább a kommunikációs üzenet értelmezését.

A kérdőívben a válaszadóknak összesen 30 mondatról kellett egy ötfokú skála segítségével megállapítaniuk, hogy azok mennyire érthetőek, vagyis hogy a bennük található hiba mennyire zavarja a kommunikációt.

A kérdőív 30 mondata tíz, 3 mondatot (a, b, és c) tartalmazó kérdéscsoportba volt rendezve úgy, hogy a mondatokban mindig ugyanaz a metaforikus kifejezés szerepelt, azonban a hiba jellege eltérő volt. Az (a) mondatok fogalmi hibát, a (b) mondatok a metaforikus kifejezésen kívüli nyelvi hibát, a (c) mondatok pedig a metaforikus kifejezés nyelvi megvalósulását érintő devianciát tartalmaztak. A válaszadóknak öt kijelentést tartalmazó skálán kellett megjelölniük, hogy mennyire érthető számukra a mondat. A kérdőív egy részlete közelebbi képet ad az egyes kérdések felépítéséről:

1) Hasonlítsa össze a következő mondatokat, és értékelje őket érthetőségük alapján a következő skálát követve!

- 1: Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.
- 2: A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.
- 3: Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.
- 4: A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.
- 5: A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.

1.a. Júniusban újra nézhetek stand-up comedyket. Örülök, mert ha sokat nevetek, nagy kő esik le a szívemről.

1.b. Az étteremben maradt a könyvem és nagy kő esett le a szívemről, amikor tudtam, a pincérek nem bedobták a könyvemet.

1.c. Valaki felvette a pénztárcámat és a rendőrállomáshoz szállította. Nagy kő esett le a szívemből, amikor megkaptam a pénztárcámat.

12. ábra: a kérdőív második részének felépítése

A válaszok elemzésekor az (a), (b) és (c) mondatokra adott értékelések vizsgálata külön történik, ezután kerül sor általános következtetések levonására.

3.2. Fogalmi hibát tartalmazó (a) kérdések kiértékelése

Az (a) mondatok értékeléséből az derül ki, hogy a tanárok (T) és nem tanárok (NT) általában véve nem értékelték súlyosnak az elkövetett fogalmi hibát: többségük azt jelezte, hogy a szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető (T: 40%, NT: 27,78%), illetve hogy a hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget (T: 37,49%, NT: 48,89%). A tanárok magasabb arányban jelezték (40%) a nem tanárokhoz képest (27,78%), hogy érzékelik a hibát, ez azonban nem befolyásolja számukra a mondat érthetőségét; a nem tanár válaszadók közül viszont többen is kijelentették, hogy szinte fel sem tűnik számukra a hiba mondatban. A tanárok szigorúbb ítélete talán foglalkozási ártalomból adódik.

A tanár válaszadóknak átlagosan csak 1,08%-a jelezte a fogalmi hibát tartalmazó (a) mondatok esetében, hogy teljesen értelmezhetetlennek éreznék a mondatokat, és csupán 11,43%-uk gondolta úgy, hogy a mondatnak csak egy része érthető, de egészében véve értelmezhetetlen. Ezek a százalékban megadott számok egy átlagot jeleznek, amelyek jellegükből adódóan nem adnak árnyalt képet a válaszokat illetően. Az értékelések alaposabb statisztikai vizsgálata alapján kiderül például, hogy tanárok esetében a skála második legnegatívabbnak ítélt értékelése (*A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.*) esetében a szórás 39,3. E szerint viszonylag nagy a különbség abban, hogy az egyes (a) mondatok esetében melyekhez rendelték hozzá ezt az értékelést és melyekhez nem; a vélemények tekintetében tehát nagy az ingadozás.

skála	kérdés									
	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a	9a	10a
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	0	0	0	3,6	0	3,6	0	0	3,6	0
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	14,3	0	0	39,3	10,7	7,1	0	3,6	35,7	3,6
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	14,3	7,1	7,1	14,3	10,7	7,1	3,6	10,7	21,4	3,6
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	57,1	17,9	28,6	28,6	32,1	67,9	25	64,3	32,1	46,4
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	14,3	75	64,3	14,3	46,4	14,3	71,4	21,4	7,1	46,4

skála	paraméterek					
	átlag	medián	módusz	min	MAX	terj. *
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	1,08	0	0	0	3,6	3,6
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	11,43	5,35	0	0	39,3	39,3
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	9,99	8,9	7,1	3,6	21,4	17,8
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	40	32,1	28,6	17,9	67,9	50
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	37,49	33,9	14,3	7,1	75	67,9

59. táblázat: a tanár válaszadók értékelései a fogalmi hibát tartalmazó (a) mondatok esetében (az egyes mondatokra adott értékelések a válaszadók százalékos arányában vannak megadva)¹⁵⁵

A tanárok esetében a (4a) (*Egy héttel ezelőtt megkérték a kezemet, de hosszú út áll előttem, hogy igent mondjak.*), (6a) (*Örültem, hogy ilyen olcsón vettem szájfényt és most össze vagyok nőve vele.*) és a (9a) mondatok (*Megbuktam a vizsgán. Emiatt egész nap bal lábbal keltem fel.*) kaptak viszonylag negatív értékelést, illetve ugyanezek a mondatok bizonyultak értelmezhetetlennek (3,6 %-os arányban) is számukra. Logikusan, ezek a mondatok azok, amelyek – érthetőség szempontjából – a legkisebb arányú pozitív szavazatot kapták (14,3 %, 14,3% és 7,1%). A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a tanárok számára ez a három mondat tartalmazta a leg súlyosabb fogalmi hibát.

A (2a), (3a) és (7a) (*Az orrom előtt ment el a pincér és nem kérdezte meg, mit akarok rendelni.; Válaszút elé kerültünk: takarítunk vagy bevásárolunk?; Jobban fog az agyam, amikor japánul magyarázzák a nyelvtant.*) mondatok tűnnek a legkevésbé problémásnak a tanárok számára. Talán az lehet a magyarázat, hogy ezekben a mondatokban a metaforikus kifejezés prototipikus jelentése még érintkezik a nyelvtanulói mondatban használt – periférikusnak tekinthető – jelentéssel, ezáltal a fogalmi hiba kevésbé tűnik súlyosnak. Egy példával illusztrálva: a (3a) mondatban használt *válaszút elé kerül valaki* kifejezés jelentése 'Két v. több megoldást, lehetőséget nyújtó helyzet, amelyben a választás rendsz. sorsdöntő.' (*ÉrtSz*), tehát magába foglalja a választás, döntés jelentését. A nyelvtanulói mondatban pedig egy választást, illetve döntést magába foglaló szituáció bontakozik ki, bár nem sorsdöntő helyzetre vonatkoztatva. Vagyis a kifejezés eredeti jelentése és a nyelvtanuló által a kifejezés felhasználására kiválasztott szituációnak vannak érintkezési pontjai. Hasonló magyarázat adható a (2a) és a (7a) mondatok esetében.

¹⁵⁵ A táblázatban a *terj** rövidítés a terjedelmet jelenti.

A fogalmi hiba szempontjából súlyosan deviánsnak ítélt mondatok (4a, 6a, 9a) esetében a kifejezések eredeti és a nyelvtanuló mondatban látható jelentése között nincs ilyen egybeesés.

Ebből levonható a következtetés, hogy a fogalmi hiba értékelésének foka attól is függ, hogy a metaforikus kifejezés eredeti jelentése és a nyelvtanulói mondatbeli jelentés között mekkora az átfedés.

skála	kérdés									
	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a	9a	10a
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	2,8	0	0	2,8	2,8	0	2,8	0	5,6	2,8
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	19,4	0	2,8	16,7	5,6	19,4	2,8	0	19,4	2,8
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	19,4	2,8	2,8	30,6	19,4	13,9	5,6	8,3	16,7	5,6
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	22,2	16,7	16,7	30,6	27,8	44,4	8,3	38,9	47,2	25
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	36,1	80,6	77,8	19,4	44,4	22,2	80,6	52,8	11,1	63,9

skála	paraméterek					
	átlag	medián	módusz	min	MAX	terj. *
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	1,96	2,8	2,8	0	5,6	5,6
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	8,89	4,2	19,4	0	19,4	19,4
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	12,51	11,1	19,4	2,8	30,6	27,8
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	27,78	26,4	16,7	8,3	47,2	38,9
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	48,89	48,6	80,6	11,1	80,6	69,5

60. táblázat: a nem tanár válaszadók értékelései a fogalmi hibát tartalmazó (a) mondatok esetében (az egyes mondatokra adott értékelések a válaszadók százalékos arányában vannak megadva)

A nem tanárok által adott válaszokat közelebbről megvizsgálva azt láthatjuk, hogy e csoport szerint a legkevésbé problémás mondatok a (2a) (*Az orrom előtt ment el a pincér és nem kérdezte meg, mit akarok rendelni.*) és a (8a) (*Az alvópárnám bőrig ázott a könnyeim miatt, olyan sokat sírtam.*) voltak.¹⁵⁶ A (2a)-t tekintve ez megegyezik a tanár válaszadókkal, a 8a viszont eltérést jelent. A nem tanár válaszadók számára az (1a) (*Júniusban újra nézhetek stand-up comedyket. Örülök, mert ha sokat nevetek, nagy kő esik le a szívemről.*), a (4a) (*Egy héttel ezelőtt megkérték a kezemet, de hosszú út áll*

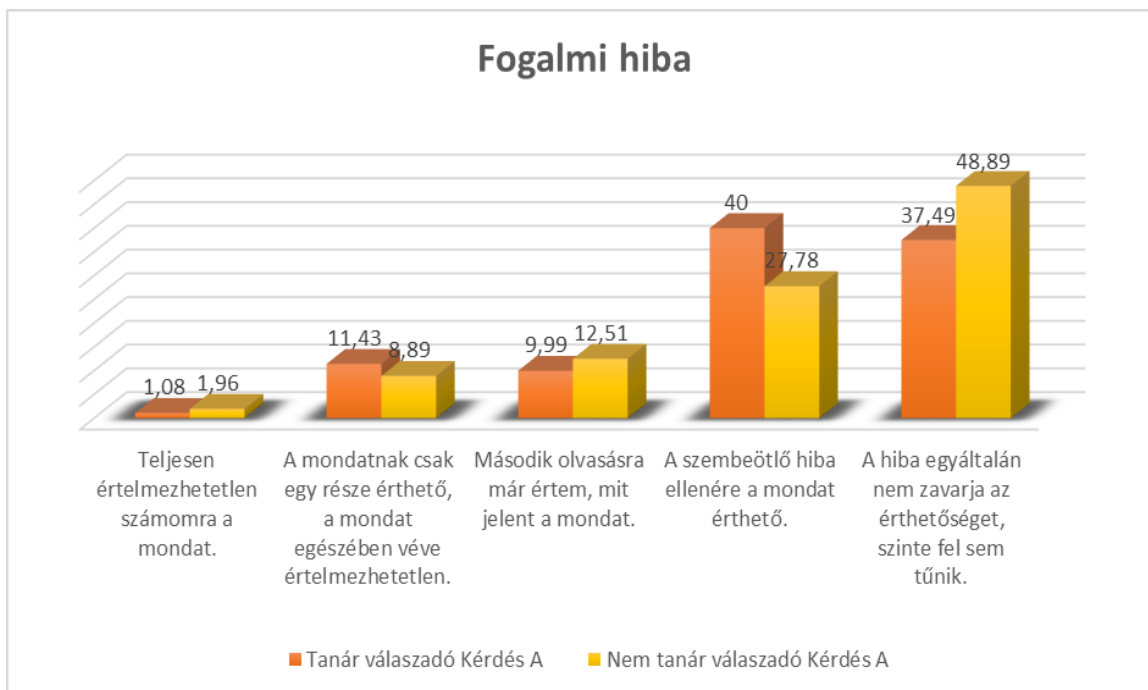
¹⁵⁶ Emlékeztetőül: a tanárok válaszaik szerint három nem problémás mondat volt.

előttem, hogy igent mondjak.), az (5a) (*Amikor a barátja meghalt, örökre elváltak az útjaik.*) és a (9a) mondatok (*Megbuktam a vizsgán. Emiatt egész nap bal lábbal keltem fel.*) bizonyultak a legnehezebben értelmezhetőnek. A tanárok által szintén nehézkesen értelmezhetőnek ítélt (6a) mondatról a nem tanár válaszadók viszonylag magas arányban vélekedtek úgy, hogy annak csak egy része érthető, ám egészében véve értelmezhetetlen. A nem tanár válaszadók számára az (1a) (*Júniusban újra nézhetek stand-up comedyket. Örülök, mert ha sokat nevetek, nagy kő esik le a szívemről.*) mondat is hordoz magában értelmezési problémákat. A nem tanár válaszadók tehát érzékenyebbnek tűnnek a fogalmi hibákra.

Szintén eltérést jelent a két válaszadói csoport között, hogy a tanárok feleletei alapján három mondat tekinthető viszonylag jól érthetőnek [(2a), (3a), (7a)] a nem tanárok esetében pedig csak kettő [(2a), (8a)].

A nem tanárok értékelései a tanárok csoportjához képest kiegyensúlyozottabbnak tűnnek az egyes fogalmi hibák értékelésének kiterjedését figyelembe véve.

Az egyes kérdésekre leadott válaszok átlagának és mediánjának alapján a válaszadók mindkét csoportjával kapcsolatban levonható az a következtetés, hogy a második legnegatívabb értékelés (*A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.*) kiválasztásában a válaszadók nagy eltéréseket mutatnak, az átlag és a medián értékei ugyanis a skálának ennek a pontján jelentősen különböznek. Ez ebben esetben azt jelenti, hogy bár a tanárok átlagosan 11,43%-os arányban értékelték az (a) mondatokat ezzel a kritériummal, öt mondat esetében azonban a válaszadóknak kevesebb, mint 5,35%-a, míg másik öt mondat esetében több, mint 5,35%-a gondolta megfelelőnek ezt az értékelést. Ugyanígy a nem tanárok átlagosan 8,89%-ban használták fel ezt a kritériumot, de öt mondat esetében ez az arány 4,2% alatt volt, míg másik öt mondat esetében ezen érték fölött. A skála más értékeinek esetében a medián és az átlag között ilyen nagy eltérés nem mutatkozott. Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy a fogalmi hiba az anyanyelvi beszélő számára valóban zavarba ejtő, és talán szubjektív beállítottságtól, hajlandóságtól függ, hogy mennyire hajlandó annak rekonstruálására.



13. ábra: a tanár és nem tanár válaszadók értékelésének összefoglaló diagramja az (a) mondatokat illetően

3.2.1. Következtetések az (a) mondatok értékelését illetően

Az összefoglaló táblázat azt mutatja, hogy a fogalmi hibákat mindkét válaszadói csoport érthetőként vagy szinte észrevehetetlenként értékelte. A tanárok a nem tanárokhoz képest inkább tudatában vannak a hibáknak, a nem tanár válaszadók közül viszont többen jelezték, hogy szinte fel sem tűnik számukra a deviancia. Ezek az eredmények az átlag és a középértékek szempontjából is megbízhatónak tekinthetők. Az összefoglaló táblázat alapján úgy tűnik, hogy csak kevesen gondolták úgy, hogy a mondatok értelmezhetetlenek lennének. Itt is érdemes azonban megvizsgálni a középérték és az átlag viszonyát: azok nagyon eltérnek ugyanis egymástól. Ez azt jelenti, hogy bizonyos (a) mondatok – (1a), (4a), (5a) és (9a) – jelentették a legkritikusabb mondatokat, ezekben a fogalmi hiba súlyos: a metaforikus kifejezés fogalmi szempontból teljesen helytelen. A fogalmi hiba megítélése tehát nagyon erősen függ hibásságának fokától, valamint attól, hogy a nem megfelelő fogalmi használat még mennyire kategorizálható a metafora periférikus jelentéseként.

3.3. A metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) kérdések kiértékelése

A (b) mondatok a metaforikus kifejezést nem érintő nyelvtani hibát tartalmaztak, vagyis a metaforikus kifejezések mind nyelvtani, mind fogalmi szempontból helyesek, de a mondat tartalmaz egy nyelvtani hibát.

A két válaszadó csoportot összehasonlítva az első szembetűnő különbség az, hogy a tanárok esetében három olyan mondat is van [(2b) *Az orrunk előtt ment el a villamos, így nem beértünk a filmre;* (7b) *Jobban fog az agyam, ha innék egy energiált;* (8b) *Bőrig áztunk a nagy esőnél*], amit rendkívül pozitívan értékelték, vagyis a skála két legmagasabb értéke közül az egyiket rendelték hozzá. (Ilyen magas értékelést a nem tanár anyanyelvi beszélők egy mondatra sem adtak.) Ez arra enged következtetni, hogy az értelmezést – ezekben a mondatokban – nem befolyásoló hibák (igekötő–ige sorrendje, nem megfelelő rag kiválasztása) a tanárok számára egyáltalán nem zavaróak.

A tanárok további két mondat esetében [(3b) *Válaszút elé került és nem tudott dönteni, mit csinálni.*; (10b) *Ráadásul kiment a fejemből hozni mobiltöltőt.*] zárták ki az értelmezhetetlenség tényét, és bár a „*Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat*” értéket is megjelölték, azonban ezt csak alacsony arányban (7,1 és 3,6 százalék) tették. Mindkét mondat „*A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.*” értékelést kapta a legnagyobb arányban.

skála	kérdés									
	1b	2b	3b	4b	5b	6b	7b	8b	9b	10b
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	0	0	0	21,4	7,1	7,1	0	0	10,7	0
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	10,7	0	0	28,6	0	3,6	0	0	14,3	0
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	28,6	0	7,1	28,6	10,7	35,7	0	0	46,4	3,6
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	57,1	82,1	71,4	21,4	71,4	46,4	82,1	50	28,6	57,1
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	3,6	17,9	21,4	0	10,7	7,1	17,9	50	0	39,3

skála	paraméterek					
	átlag	medián	módusz	min	MAX	terj.*
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	4,63	0	0	0	21,4	21,4
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	5,72	0	0	0	28,6	28,6
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	16,07	8,9	0	0	46,4	46,4
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	56,76	57,1	57,1	21,4	82,1	60,7
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	16,79	14,3	17,9	0	50	50

61. táblázat: a tanár válaszadók értékelései a metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) mondatok esetében (az egyes mondatokra adott értékelések a válaszadók százalékos arányában vannak megadva)

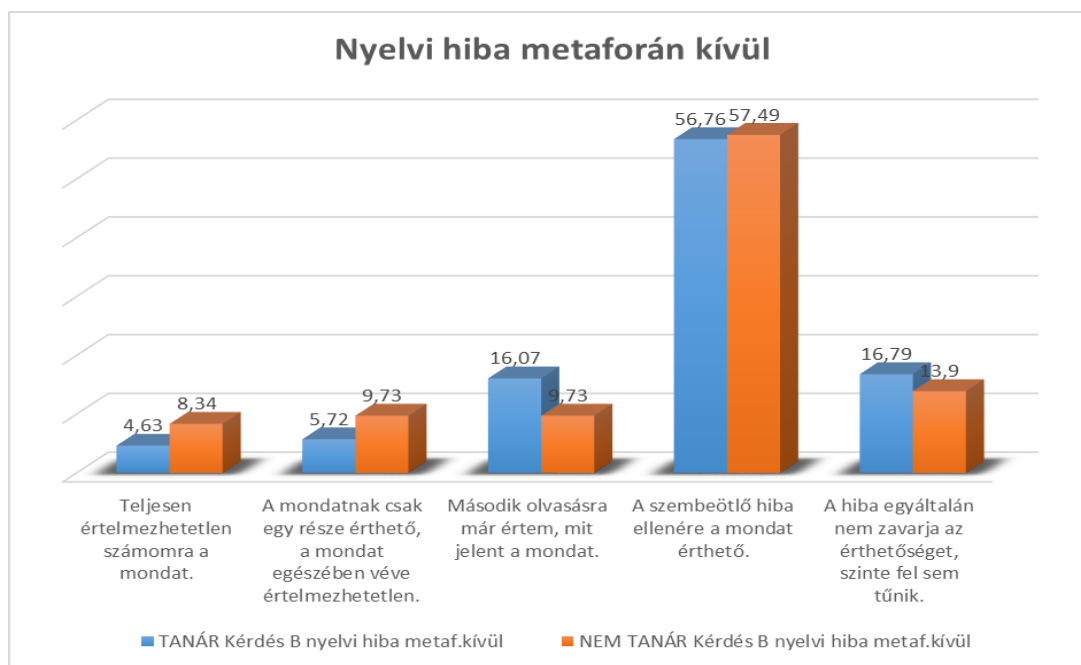
Ezzel szemben a nem tanárok csupán a (7b) és a (8b) mondat esetében gondolták úgy, hogy a mondatban nagyon enyhe az értelmezhetetlenség foka, és azt is csak kevesen gondolták, hogy a mondat csak a második olvasásra értelmezhető (5,6 és 2,8%). Ebben az esetben is a skála négyes fokozata, vagyis a „A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető” értékelés volt a legjellemzőbb. A (2b) esetében a nem tanár válaszadók legnegatívabb értékelése szerint a mondatnak csak egy része volt érthető, de ezt is csak egy válaszadó (2,8%) gondolta így, vagyis a mondat általában véve a nem tanár anyanyelvi beszélők számára is megütötte az érthetőség szintjét. A (3b) és a (10b) mondatok esetében a nem tanár válaszadók részéről a legrosszabb értékelés az volt, hogy a mondatnak csak egy része érthető, és legtöbben azt jelezték (83,3 és 58,3%), hogy a szembeötlő hiba ellenére a mondat általában véve érthető. A (3b), (7b), (8b) és (10b) mondatokban egyaránt közös, hogy a nyelvtani hiba egyáltalán nem érinti a mondat jelentését.

skála	kérdés									
	1b	2b	3b	4b	5b	6b	7b	8b	9b	10b
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	5,6	0	0	44,4	2,8	13,9	0	0	16,7	0
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	19,4	2,8	5,6	30,6	8,3	2,8	0	0	22,2	5,6
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	13,9	11,1	2,8	5,6	11,1	13,9	5,6	2,8	22,2	8,3
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	58,3	83,3	83,3	13,9	66,7	63,9	69,4	47,2	30,6	58,3
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	2,8	2,8	0	5,6	11,1	5,6	25	50	8,3	27,8

skála	paraméterek					
	átlag	medián	módusz	min	MAX	terj. *
Teljesen érthetetlen számomra a mondat.	8,34	1,4	0	0	44,4	44,4
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve érthetetlen.	9,73	5,6	2,8	0	30,6	30,6
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	9,73	9,7	13,9	2,8	22,2	19,4
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	57,49	61,1	58,3	13,9	83,3	69,4
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	13,9	6,95	2,8	0	50	50

62. táblázat: a nem tanár válaszadók értékelései a metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) mondatok esetében (az egyes mondatokra adott értékelések a válaszadók százalékos arányában vannak megadva)

Mindkét csoport a (4b) mondatot (*De nekem volt az álmom és szerinttem még hosszú út állt előttem.*) értékelte a legnegatívabban, teljesen érthetetlennek ítélte. A tanárok közül egy válaszadó sem gondolta úgy, hogy a hiba fel sem tűnik számára, a nem tanárok közül is csak 5,6 %-uk.



14. ábra: a metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) mondatok értékelésének összesített diagrammja

3.3.1. Következtetések a (b) mondatok értékelését illetően

A (b) mondatok értékelésének összesített táblázata azt mutatja, hogy a beszélők általában határozottan észlelik a nyelvtani hibákat, de úgy gondolják, hogy azok ellenére a mondat érthető. Ezt a fogalmi hibát tartalmazó (a) mondatokhoz képest sokkal határozottabban jelenti ki a két válaszadói csoport. A tanárok a nem tanár beszélőknél szigorúbbnak mutatkoznak a nyelvtani hibák megítélésében abból a szempontból, hogy magasabb arányban tekintenek teljes mondatokat, illetve mondatok egy részét értelmezhetetlennek (8,34 és 9,73% a tanárok 4,63 és 5,72%-ával szemben). A tanár válaszadók összesen 73,55%-a jelölte meg a skála két legmagasabb értékelését, vagyis az érthetőség legmagasabb fokát, míg a nem tanárok esetében ez 71,39%. Ez azt jelenti, hogy a skála másik három fokozatát, amely a nehezebb, illetve a teljes érthetlenséghez kötődik, a válaszadók kevesebb, mint 30%-a választotta. Érdekes még hozzáfűzni az eredményekhez azt a két megfigyelést, hogy (1) a skála negatív végének két alsó fokát a nem tanár válaszadók magasabb arányban választották; illetve (2) a „*Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat*” értékelést magasabb arányban választották a tanárok, mint a nem tanárok (16,07% és 9,73%). A tanárok szintén valamivel többen értékelték a lehető legpozitívabban a mondatokat. Ez összességében azt sugallja, hogy a nem tanárok általában véve kevésbé toleránsak a nyelvi hibákkal szemben.

3.4. A metaforikus kifejezés nyelvi megvalósulását érintő hibát tartalmazó (c) kérdések kiértékelése

A kérdőív (c) mondatai esetében a metaforikus kifejezés maga tartalmazta a nyelvi hibát, a kifejezés használata azonban fogalmi szempontból helyes.

A tanár válaszadók szerint az (1c) (*Valaki felvette a pénztárcámat és a rendőrállomáshoz szállította. Nagy kő esett le a szívemből, amikor megkaptam a pénztárcámat*), (4c) (*Tudtam, hogy még hosszú utam állt előttem, hogy teljesüljön az álmom*), a (7c) (*Amikor reggel tanulok, az agyam jobban fogja az információt*) és a (8c) (*A bőrémig ázott, miközben várt az iskola előtt*) mondatokat értékelték a leginkább érthetőként. Ezen mondatok esetében a válaszadók szerint szinte teljes mértékben kizárható az érthetlenség ténye. Azt, hogy csak a második olvasásra lenne érthető a mondat, csak minimális számú válaszadó jelölte meg (2 és 1-1, a mondatok sorrendjének megfelelően.) A (4c) és a (8c) mondatok esetében a válaszadók érzékelték ugyan a hibát, de nem gondolták úgy, hogy az az érthetőséget befolyásolná. A (7c) mondat esetében viszont a tanárok 60,7%-a úgy érezte, hogy a hiba fel sem tűnik számára. Az (5c) (*Nem volt jó a kapcsolatuk, ezért úgy döntöttek, hogy a felesége és ő örökre elválnak az útjuk)* és a (6c) (*Össze van nőve egymáshoz a barátnőjével*) mondatokat a tanár válaszadók a többi kijelentéshez képest nagyon magas arányban (89,3% és 78,6%) ítélték érthetőnek a szembeötlő hiba ellenére. Érthetlenséget vagy nehéz érthetőséget jelölő válasz szinte alig akadt. Számomra ez az eredmény első látásra meglepőnek bizonyult, mert személyes benyomásom szerint a hibák súlyosnak tekinthetők. Többször újraolvasva a mondatokat azonban arra a következtetésre jutottam, hogy a metaforák nyelvi hibái valószínűleg még megengedik, hogy a mondatokból ki lehessen hámozni a szereplőket, a közöttük lévő viszonyokat és a pontos történetet.

A tanár válaszadók a (2c) (*A busz az orra előtt ment el és teljesen eláztam.*) mondatot ítélték meg a legnegatívabban: a válaszadók 53,4%-ban gondolták úgy, hogy ez a mondat részben vagy teljesen értelmezhetetlen, illetve csak második olvasásra értelmezhető. Ennek oka, hogy a mondat nem egyeztetett személy- és birtokos ragjaiból nem derül ki, hogy ki is az alany, vagyis hogy egyes szám első vagy harmadik személyről van-e szó. Tehát a tanárok által pozitívan értékelt mondatokkal szemben ez a mondat nem tartalmaz olyan elemet, amely kiküszöbölné az egyeztetési hibát, ezért lesz szinte teljességgel értelmezhetetlen.

skála	kérdés									
	1c	2c	3c	4c	5c	6c	7c	8c	9c	10c
Teljesen érthetetlen számomra a mondat.	3,6	7,1	0	0	0	0	0	0	0	3,6
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve érthetetlen.	0	25	7,1	0	3,6	3,6	0	0	10,7	3,6
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	3,6	21,4	39,3	7,1	3,6	10,7	3,6	3,6	14,3	14,3
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	35,7	39,3	53,6	67,9	89,3	78,6	35,7	60,7	60,7	50
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	57,1	7,1	0	7,1	3,6	7,1	60,7	35,7	14,3	28,6

skála	paraméterek					
	átlag	medián	módusz	min	MAX	terj. *
Teljesen érthetetlen számomra a mondat.	1,43	0	0	0	7,1	7,1
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve érthetetlen.	5,36	3,6	0	0	25	25
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	12,15	8,9	3,6	3,6	39,3	35,7
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	57,15	57,15	35,7	35,7	89,3	53,6
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	22,13	10,7	7,1	0	60,7	60,7

63. táblázat: a tanár válaszadók a nyelvi hibát metaforikus kifejezést tartalmazó (c) mondatokra leadott értékelései (az egyes mondatokra adott értékelések a válaszadók százalékos arányában vannak megadva)

A tanárok értékeléseire kikalkulált átlagszámok a skála alsó négy értéke esetében a középértéket figyelembe véve megfelelnek a valós értékeknek. Az egyetlen problémát ebben a tekintetben a *Hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik* fokozat jelenti. Ezen érték esetében 22,13% a leadott válaszok átlaga, ugyanakkor a középérték csak 10,7. A válaszok terjedelme 60,7, ami az értékelések széles skálán való eloszlására utal.

A nem nyelvtanár beszélők számára az (1c), a (7c) és a (8c) mondatok voltak azok, amelyek esetében az érthetlenség kérdése fel sem merült, és a nehezen érthetőséget is csak alacsony arányban jelölték meg. A tanárokhoz képest a (4c) mondat értékelése kevésbé kiegyenlített; ez abból látszik, hogy a nem tanároknál sokkal nagyobb a szórás az értékelések között. A nem tanár válaszadók 30,6%-a például a lehető legpozitívabban ítélte meg a mondatot (ezt a tanárok csak 7,1%-ban tették így), de ugyanakkor csak 50%-uk mondta azt, hogy a mondat a szembeötlő hiba ellenére is érthető (a tanárok 67,9%-a gondolta ezt így). Szintén több nem tanár válaszadó jelezte,

hogy csak második olvasásra érti a mondatot (13,9%), illetve a mondatnak csak egy része értelmezhető (5,6%). Ez a tanárok esetében 7,1% és 0 volt.

Az (5c) és a (6c) mondatokat a nem tanár válaszadók is pozitívan ítélték meg: 80,6 és 69,4%-a érezte úgy, hogy a szembeötlő hiba ellenére is érthető. Ez alacsonyabb számot jelent, mint a tanárok esetében, de így is kiugrónak számít.

Szintén megegyeznek a tanár és nem tanár válaszadók a (2c) mondat legnegatívabb megítélésében. A nem tanárok közül többen találták teljesen vagy majdnem teljesen értelmezhetetlennek (összesen 41,7% a tanárok 32,1%-val szemben), ugyanakkor a nem tanárok közül meglepően sokan, összesen 27,8%-ban érezték úgy, hogy a mondatban fel sem tűnik a hiba. Ez a tanárok esetében 7,1% volt. Ez talán azzal magyarázható, hogy a válaszadók a mondat olvasása közben eldöntik, hogy szerintük ki lehet a mondat alanya, a második részt pedig automatikusan ehhez igazítják annak érdekében, hogy mindenképpen létrejöhessen az üzenet elégséges mértékű befogadása.

skála	kérdés									
	1c	2c	3c	4c	5c	6c	7c	8c	9c	10c
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	0	13,9	11,1	0	2,8	5,6	0	0	11,1	2,8
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	0	27,8	2,8	5,6	11,1	5,6	0	0	11,1	0
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	0	16,7	13,9	13,9	2,8	13,9	8,3	2,8	13,9	8,3
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	50	33,3	63,9	50	80,6	69,4	38,9	63,9	55,6	58,3
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	50	27,8	8,3	30,6	2,8	5,6	52,8	33,3	8,3	30,6

skála	paraméterek					
	átlag	medián	módusz	min	MAX	terj. *
Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.	4,73	2,8	0	0	13,9	13,9
A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.	6,4	4,2	0	0	27,8	27,8
Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.	9,45	11,1	13,9	0	16,7	16,7
A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.	56,39	56,95	50	33,3	80,6	47,3
A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.	25,01	29,2	8,3	2,8	52,8	50

64. táblázat: a nem tanár válaszadók a nyelvi hibát metaforikus kifejezést tartalmazó (c) mondatokra leadott értékelései (az egyes mondatokra adott értékelések a válaszadók százalékos arányában vannak megadva)

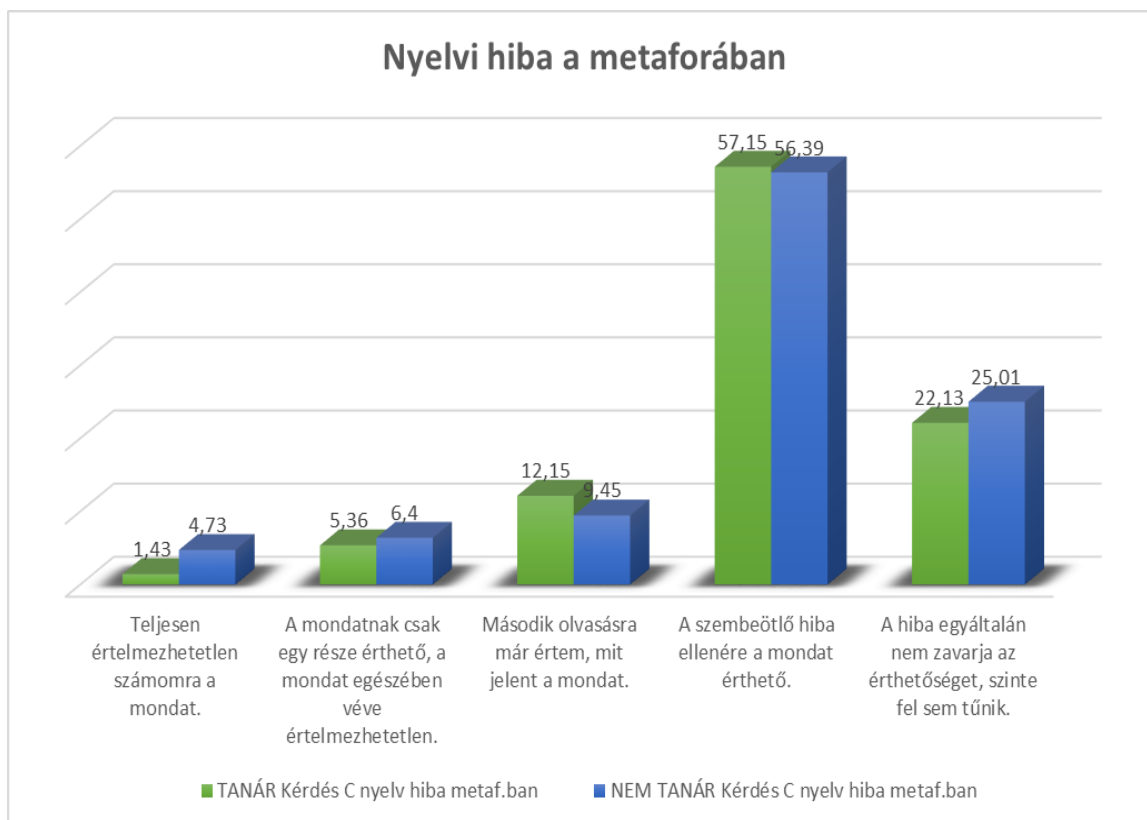
A nem tanár válaszadók (27,7% a skála első három értékelésének alapján) a (3c) (Az egyetlen válaszutam elem kerül: Magyarországon vagy Amerikában tanulok) mondatot

sokkal vegyesebben ítélték meg a tanári válaszadó csoporthoz képest. Míg a tanárok szerint ez a mondat, ha nem is érthető tökéletesen, nem is értelmezhetetlen teljességgel (vagyis az értékelések a skála három középső értékére korlátozódnak), addig a nem tanárok a skála minden fokozatára adtak le szavazatokat (11,1%; 2,8%; 13,9%; 63,9% és 8,3% a legnegatívabb értékelés felől a legpozitívabb felé haladva.) A nem tanár válaszadók közül magas arányban jelezték a válaszadók, hogy a hiba egyáltalán nem tűnik fel számukra. Ezen jelenség magyarázata az lehet, hogy egyrészt a tanár válaszadók sokkal tudatosabban, talán akár magából a hiba súlyosságából kiindulva osztályozzák a mondatokat, másrészt pedig a nem tanár válaszadók grammatikai tudatosság hiányában automatikusan rekonstruálják az üzenetet, és már csak a rekonstruált szerkezetet érzik.

3.4.1. Következtetések a (c) mondatok értékelését illetően

Az összefoglaló diagramból kiderül, hogy mindkét válaszadói csoport érzékeli a metaforákban elkövetett nyelvi hibát, de úgy gondolják, hogy ezzel együtt a mondat érthető. A skála első három értékét általában kevesebben gondolták érvényesnek a (c) mondatokra a (b) mondatokkal való összehasonlításban (bT:4,63%,5,72%, 16,07% és bNT: 8,34%, 9,73%, 9,73; cT: 1,43%, 5,36%, 12,15% és cNT: 4,73%, 6,4%, 9,45%). A szembeötlő hiba ellenére *a mondat érthető* értékelést körülbelül ugyanannyian találtak helytállóknak a (c) kérdések esetében is, mint a (b) kérdéseknél. Az igazi különbség a (b) és (c) mondatok értékelése között, hogy az utóbbiak esetében többen úgy gondolták, hogy a hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, és hogy a hiba fel sem tűnik. A tanár válaszadók összesen 79,37 %-a, és a nem tanár válaszadók összesen 81,4%-a gondolta úgy, hogy a mondat érthető, vagyis jelölte meg a skála két legfelső értékét. (Emlékeztetőül: A (b) kérdések esetében ez az arány 73,55% volt a tanároknál, míg a nem tanároknál 71,39% volt.) A nem tanár válaszadók tehát a metaforákon belüli nyelvi hibák esetében némileg engedékenyebbnek bizonyultak, mint a metaforán kívüliekkel. Ennek az lehet az oka, hogy csupán a metaforában elkövetett hiba esetén a mondat további részeinek korrektsége ellensúlyozza a metafora hibáit és egyértelműsíti a jelentést.

Ebből az a következtetés vonható le, hogy az anyanyelvi beszélők jól tolerálják a fogalmilag jól használt, de a metaforán kívüli nyelvtani hibát, ha a mondat egy másik része alapján kikövetkeztethető a szándékolt jelentés.

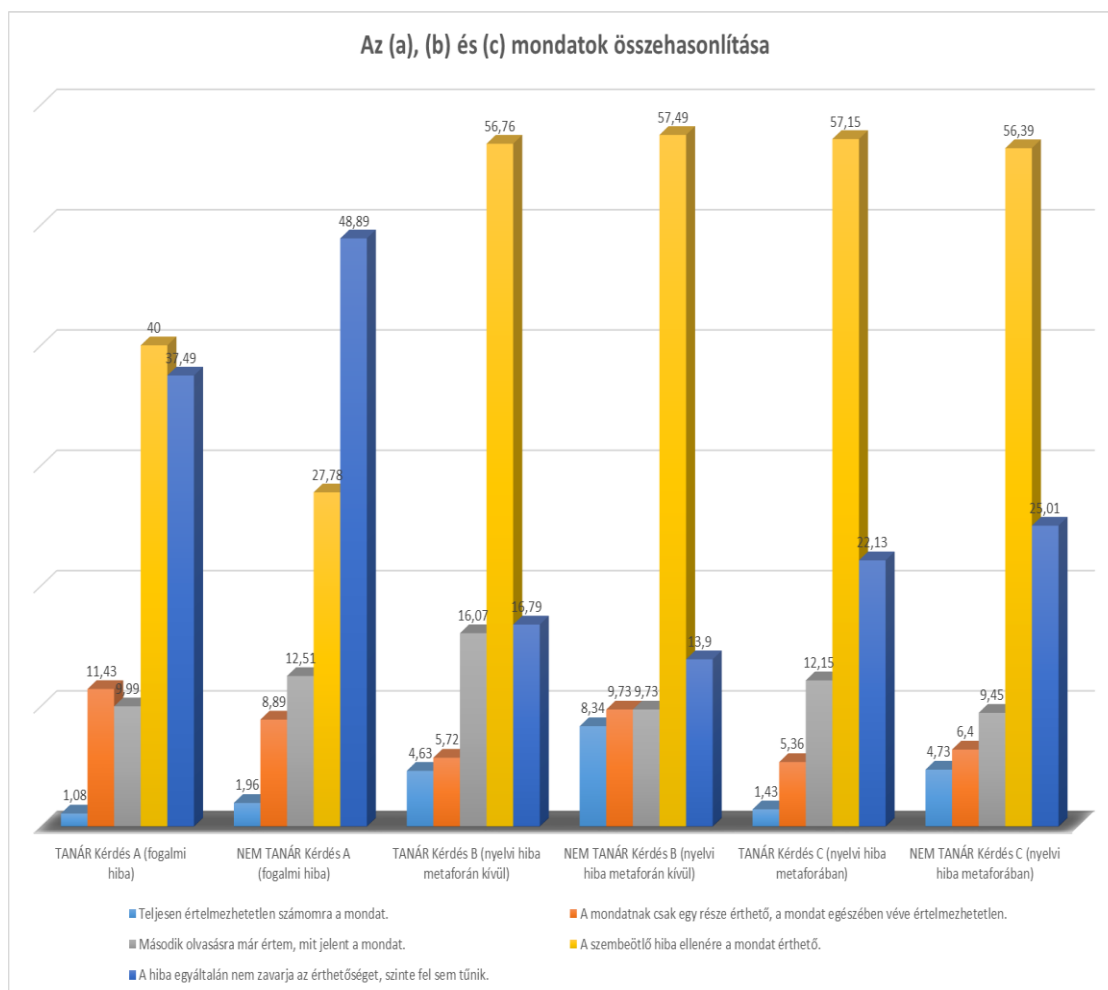


15. ábra: a nyelvi hibás metaforát tartalmazó (c) mondatok értékelésének összesítése

3.5. Következtetések az (a), (b) és (c) mondatok együttes eredményei alapján tanár és nem tanár válaszadók körében

Az (a), (b) és (c) kérdések összesített ábrája alapján az az egyik levonható következtetés, hogy a fogalmi hibák a válaszadók számára szinte fel sem tűntek, és alig befolyásolták a mondatok érthetőségét. A tanár válaszadók 40%-a gondolta úgy, hogy a fogalmi hiba feltűnik, de nem zavarja a mondat érthetőségét. 37,49%-uk úgy vélte, hogy a hiba fel sem tűnik számára. A fogalmi hibát tartalmazó mondatok csak nagyon kis mértékben, 1%-ban voltak teljességgel érthetetlenek a tanári válaszadók szerint. A mondatok teljes érthetlenségével kapcsolatban a nem tanári válaszok összesítése is hasonló eredményt mutat. Nagy különbség látszik a tanárokhoz képest azonban az (a) mondatok érthetőségével kapcsolatban. A nem tanár válaszadók 48,89%-a szerint a mondatok csak egy apró hibát tartalmaznak, amely fel sem tűnik, és csak 27,78%-uk számolt be arról, hogy bár feltűnő a hiba a mondatban, az a megértést nem zavarja. Úgy tűnik tehát, hogy a tanárok tudatosabban érzékelik a hibákat, jobban odafigyelnek azokra – talán szakmai ártalomnak betudhatóan. A nem tanár anyanyelvi beszélők esetében elképzelhető, hogy a kommunikáció eredményessége fontosabb annak minőségénél (vagyis az elsődleges

szempont, hogy az üzenet sikeres legyen, és csak ezt követi annak nyelvi megformáltsága), ezért is mutatkoznak toleránsabbnak a fogalmi hibákkal.



16. ábra: az (a), (b) és (c) mondatok teljes összehasonlítása tanár és nem tanár válaszadók körében

A metaforákon kívüli és a metaforákon belüli nyelvi hibák ellenére fennálló érthetőségre adott válaszok esetében az egyes csoportok nagyon hasonlóan válaszoltak. A (b) és (c) kérdéseknél a tanárok és a nem tanárok egyaránt úgy érezték, hogy a szembeötölő hiba ellenére a mondat érthető. A hibáknak tehát mindnyájan tudatában voltak, de azok az eredményes kommunikációt nem zavarták meg. Ezt mindkét válaszadói csoportban a (b) és (c) kérdések esetében egyaránt a válaszadók az 56–57,5%-os arányban gondolták így. A (b) és (c) kérdésekre leadott válaszokat tekintve a különbség abban áll, hogy a (c) mondatok esetében sokkal többen jelölték meg, hogy a hiba szinte fel sem tűnik [(c): 22,13% (T) és 25,01% (NT); (b): 16,79% (T) és 13,9% (NT)]. Ebből következően kevesebb „szavazat” jutott az érthetlenség javára, amit a skála alsó három fokozata képvisel. Ez arra utal, hogy az anyanyelvi beszélők a

metaforában elkövetett nyelvi hibákat jobban tolerálják, mint a metaforán kívülieket, ha azok a mondat folyamán valamilyen módon kompenzálásra kerülnek. Erre lehetséges magyarázat, hogy egy üzenet értelmezésekor a befogadó a metaforikus kifejezést a mondatban olyan önálló egységként értelmezi, amely a mondat többi részétől függ. Ez azt jelenti, hogy amennyiben a mondat metaforán kívüli része egyértelmű, az kompenzálja a metaforában elkövetett hibát, és a befogadó nem azt veszi figyelembe az üzenet értékelésekor.

4. A kérdőív harmadik kérdéscsoportja: mondatok rekonstrukciója

A kérdőív harmadik részében arra kértem a válaszadókat, hogy 9 hibás (a kérdőív második részéhez hasonlóan fogalmi valamint metaforán belüli és kívüli nyelvtani devianciát egyaránt tartalmazó) nyelvtanulói mondatot rekonstruáljanak. A rekonstruált mondatok elemzésének a célja ugyanaz, vagyis annak megállapítása, hogy az anyanyelvi beszélők hogyan viszonyulnak a metaforikus nyelvi kifejezések használatához és az azokban ejtett hibákhoz.

A mondatok rekonstruálásának elemzését a mondatokban található hibatípusok szerint végeztem el.

4.1. Nyelvi hiba

4.1.1. Egyeztetési hiba metaforikus kifejezésben

*Nagy kő esett le a szívéről, amikor megtudtam, hogy mindig van valaki, aki segít. (1)*¹⁵⁷

	NT	T
Javítja az egyeztetési hibát.	30 (83%)	24 (85,7%)
Törli a kifejezést.	6 (16,6%)	4 (14,3%)
A mondat második részét is megváltoztatja (nem releváns) ¹⁵⁸	7 (19,4)	6 (17,8%)

65. táblázat: az (1)-es számú mondat javításának tendenciái

Elemzés:

Ebben a mondatban a hiba a metaforikus kifejezés nyelvtani használatát érinti, a nyelvtanuló nem egyezteti a metaforikus kifejezést a mondat alanyával. Az egyeztetésnek a metaforikus kifejezésben birtokos személyranggal kellene megtörténnie. A tanár és nem tanár válaszadók nagy többsége (92,8% és 83%) az egyeztetési hiba javítása mellett döntött. A kifejezés törlését a válaszadóknak kevesebb mint ötöde (a tanárok 17,8%-a és a nem tanárok 16,6%-a) választotta. A hiba javítása, vagyis a kifejezés megtartása mellett való döntés magas aránya annak tudható be, hogy a kifejezés használata fogalmi szempontból helyes, a benne található nyelvtani hiba pedig nem zavarja a megértést.

A kifejezés törlését választók a kifejezést általában nem metaforikus kifejezés használatával pótolták, mint pl. *Igazán megnyugodtam...; Megnyugodtam, amikor megtudtam...; Nagyon megörültem, amikor... stb.*

¹⁵⁷ A mondatok mögötti zárójeles számok a kérdőívbeli sorszámukra utalnak.

¹⁵⁸ Ezek között található olyan mondatok, amelyek az előző két kategóriában már benne foglaltatnak.

A mondat második felét is módosítják néhányan, de ez a javítás a kutatás témáját tekintve nem is releváns.

4.1.2. Metaforikus kifejezés szintaktikailag helytelen használata

Miközben kávét ittam, csináltam a kemény dió feladatot. (2)

	NT	T
Más melléknévre javítja a kifejezést ¹⁵⁹ .	24 (66,7%)	16 (57,1%)
Szintaktikailag módosít a kifejezésen (pl. alárendelésbe teszi).	7 (19,4%)	11 (39,3%)
Elhagyja a jelzőt és nem pótolja.	1 (2,7%)	0
Nem tudja értelmezni a kifejezést jelzőként.	2 (5,4%)	0
Kreatív megoldások	1 (2,7%) ¹⁶⁰	1 (2,7%) ¹⁶¹

66. táblázat: a (2)-es számú mondat javításának tendenciái

Elemzés:

Ebben a mondatban egy fogalmi-grammatikai hiba detektálható. A nyelvtanuló a *kemény dió* kifejezést szó szerinti értelmének ('valami nehéz') megfelelő szófajként, azaz melléknévként illeszti be a mondatba, és ennek a szó szerinti értelemnek a nyelvtani viselkedését veszi irányadónak, vagyis melléknévként használja a kifejezést. Nem tudatosul tehát benne, hogy a kifejezés jelentése nem egyezik meg a melléknévi jelentés viselkedésével.

A hiba súlyossága lecsapódik abban, hogy mindkét anyanyelvi beszélői csoport nagy többsége (tanárok: 66,7% – nem tanárok: 57,1%) jelzőre cseréli a kifejezést (*nehéz, nagyon nehéz, bonyolult stb.*). A nem tanárok 39,3%-a javítás során megpróbálja megmenteni a kifejezést olyan módon, hogy a mondat szintaktikáját változtatja meg, pl. „...a feladatot, amely kemény dió volt.” Ugyanezt a korrekciós technikát a nem tanár válaszadóknak csak 19,4%-a választja. A nem tanárok között akad olyan, aki elhagyja a jelzőt, és nem pótolja, illetve olyan is, aki nem tudja értelmezni a kifejezést jelzőként, és emiatt nem is javítja. Ehhez hasonló, a hibával szembeni intoleranciát tükröző radikális megoldások a tanárok esetében nem figyelhetők meg.

Észrevehető, hogy a nem tanárok többször javították a mondat metaforán kívüli részét. A tanárok sokkal pragmatikusabbak voltak ebben a tekintetben: valóban csak azt

¹⁵⁹ Nehéz, nagyon nehéz, bonyolult stb.

¹⁶⁰ „Kávéivás közben törtem fel a diókat.”; „Kemény dióba vágtam a fejszém.”

¹⁶¹ „Fejtörőt oldottam meg.

javították, ami a legsúlyosabb hiba volt szerintük. Ami, úgymond, a hiba ellenére belefér a mondatba és jelentősen nem rontja annak érthetőségét, azt a tanárok érintetlenül hagyják.¹⁶²

4.1.3. Nem megfelelő nyelvi kontextus

Nekem az nagyon kemény dió, hogy internetezni nélkül sokáig egyedül lenni. (4)

	NT	T
Nem javítja a kifejezést, de javítja a mondat második felét.	2 (5,6%)	2 (7,1%)
Nem javítja a kifejezést, de megváltoztatja az egész mondat struktúráját.	10 (28%)	6 (21,4%)
Törli a kifejezést, és megváltoztatja a mondat második felét.	20 (56%)	17 (60,7 %)
A javítással megváltoztatja a mondat értelmét.	2 (5,6%)	1
Semmit nem javít, és értelmezhetetlennek értékeli a mondatot.	2 (5,6%)	0

67. táblázat: a (4)-es számú mondat javításának tendenciái

Elemzés:

Ebben a mondatban a nyelvtanuló nem ejt fogalmi hibát, és a nyelvtani hiba sem magát a kifejezést érinti, hanem a kifejezéstől függő alárendelő mellékmondatot. A nyelvtanuló által alkalmazott mondat szerkezet a saját anyanyelve vagy egy másik idegen nyelv transzferének tudható be. A két válaszadó csoport megegyezik abban, hogy többségük a kifejezés törlése és az alárendelés javítása mellett dönt (a nem tanárok 56%-a és a tanárok 60,7%-a) például a következő formában: *Nagy nehézséget okoz, ha sok időt kell internetezés nélkül töltenem.*

A tanárok és a nem tanárok közül csak kevesen döntöttek úgy, hogy csak a mondat második felét javítják; ez arra utal, hogy az anyanyelvi beszélő számára az alárendelő mondat szerkezetben a tagmondatok szoros összefüggést alkotnak, tehát a javításuk is csak együttesen lehetséges (tanárok: 7,1%; nem tanárok: 5,6%).

A tanárok 21,4%-a és a nem tanárok 28%-a választja azt a megoldást, hogy a teljes mondat struktúráját változtatja meg magát a kifejezést azonban nem érintve, ilyen jellegű javításokat ajánlva fel: *Internet nélkül sokáig egyedül lenni, na az kemény dió!* Ezek a jellegű mondatok tekinthetők „a kecske is és a káposzta is”- típusú mondatoknak,

¹⁶² Ez az attitűd is jól mutatja az anyanyelvi beszélők a fogalmi hibával szembeni toleranciájának rugalmasságát.

amelyek esetében a javítók igyekeznek megtartani a metaforikus kifejezést, és a lehető legkevésbé próbálják módosítani a nyelvtanuló mondatát.

A nem tanár javítók között két esetben előfordul, hogy a javítással megváltoztatják a mondat értelmét (*Nehéz volt sokáig ellenni internet nélkül.*), illetve hogy egyáltalán nem javítják a mondatot, hanem azt teljes mértékben értelmetlennek ítélik.

Ezekből az eredményekből a végkövetkeztetés vonható le, hogy az egész mondatra kiható fogalmi-grammatikai hiba a teljes mondat javítását, újrászervezését vonja maga után.

4.2. Nyelvtani (egyeztetési hiba a kifejezésben) és időhasználati szempontból nem megfelelő nyelvi kontextus

Bőrig áztam, hideg volt és a vizsgán is megbuktam. Torkig vagyok rossz eseményvel. Így hazamentem és forró fürdőt vettem. (6)

	NT	T
Bőrig áztam. – Senki nem javítja.	0	0
Törli a <i>torkig vagyokot</i> , és <i>elegem voltra</i> cseréli.	12 (33,3%)	8 (28,6%)
Torkig vagyok/voltam/lettem.	17 (47,2%)	15 (53,6%)
Kihagyja a <i>torkig vagyokot</i> és nem is helyettesíti mással.	3 (8,3%)	0
Kihagyja a <i>torkig vagyokot</i> és helyettesíti mással.	1 (2,8%)	1 (3,6%)
Hibák ellenére érthető.	2 (5,6 %)	2 (5,6 %)
Hideg volt. – Kihagyja.	1 (2,8%)	0
Hideg volt. – Megtartja.	29 (80,5 %)	25 (89,2 %)
Hideg volt. – Más kifejezést alkalmaz.	3 (10,7%)	3 (10,7%)
Nem változtat semmit.	0	1 (3,6%)

68. táblázat: a (6)-os számú mondat javításának tendenciái

Elemzés

A nyelvtanuló mondata két metaforikus kifejezést is tartalmaz. Az első a *bőrig ázik*, amelyet a nyelvtanuló fogalmi és nyelvi szempontból egyaránt jól alkalmaz. Ennek eredményeképpen a kérdőív válaszadói közül ezt senki sem javítja.

A másik metaforikus kifejezés a *torkig vagyok*, amelyet a nyelvtanuló fogalmilag helyesen használ, de a létige idejét nem egyezteteti az előző tagmondatéval, hanem jelen időben használja. Szintén hibának tekinthető, hogy a kifejezés vonzata szemantikailag – vagyis hogy mivel van torkig – egyrészt idegenszerűen hangzik (*rossz eseményvel*),

másrészt pedig nyelvtani hibát is tartalmaz: a *-val/-vel* rag nem hasonult. Úgy tűnik, hogy az idegenszerű szókörnyezet és annak nyelvtani hibája negatívan befolyásolja a kifejezés használatának megítélését, mert a nem tanárok összesen 36,1%-a lecseréli a kifejezést (*elegem vanra* vagy valami másra, esetleg kihagyja), ugyanez a tanárok esetében 32,2%. A nem tanárok 47,7%-a a kifejezésben csak a létige használatát javítja, vagyis a *vagyok-at voltam-ra* vagy *lettem-re* cseréli. A tanárok 28,6%-a tesz ugyanígy.

Jól látható tehát, hogy a nem kimondottan fogalmi hiba kevésbé egyértelmű javításokat eredményez magában a kifejezésben.

A 6-os mondat esetében érdekes megfigyelésekre ad okot a *hideg volt* rész. A tanárok és a nem tanárok egyaránt 10,7%-os arányban változtatták meg a kifejezést másra, például *Fáztam. / Átfáztam* megoldásokra annak ellenére, hogy meglátásom szerint az eredeti verzió is megállja a helyét. A változtatás oka az lehet, hogy a *hideg volt* az időjárásra, vagyis egy a beszélőn kívüli körülményre is vonatkozhatna, de befogadók a mondat többi része alapján úgy érzékelik, hogy a beszélő magáról, saját lelkiállapotáról oszt meg információkat. Ezzel viszont fogalmilag jobban egybevágunk a *Fáztam. / Átfáztam* verziók, amelyek szintén egy szubjektív élményre utalnak.

4.3. Kifejezés igeideje egyeztetésének hiánya

Attól a naptól kezdve a diákéletem igazi paradicsom. (8)

	NT	T
Meghagyja a <i>paradicsom</i> kifejezést, de változtat morfológiáján.	19 (52,7%)	7 (25%)
Meghagyja a kifejezést és nem változtat annak morfológiáján.	8 (22,2%)	9 (32,1%)
Más metaforikus kifejezést alkalmaz.	6 (16,5%)	5 (17,9%)
Egyáltalán nem használ metaforikus kifejezést.	2 (5,6%)	5 (17,9%)
Értelmezhetetlen válaszadás.	1 (2,8%)	1 (3,6%)
Az <i>igazit</i> lecseréli <i>készre</i> .	0	1 (3,6%)

69. táblázat: a (8)-as számú mondat javításának tendenciái

Elemzés:

Kontextustól függően a kifejezés megkívánja egy ige használatát ahhoz, hogy a mondat kronológiailag is elhelyezhető legyen. Az eredeti szöveg kontextusa szerint a mondat végéről a létige múlt idejű alakja hiányzik. A hiba anyanyelvi transzferre vezethető vissza, ugyanis a japán mondatban alárendelő szerkezetben a főmondat igéje utal az esemény

idejére, a mellékmondat pedig mindig jelen idejű (vagy más, időt nem kifejező) formát vesz fel; a mellérendelő mondatban pedig az utolsó tagmondat igealakja jelöli a mondat egészének az idejét. A hiba tehát nyelvtani-fogalminak tekinthető, mert a nyelvtani hiba következtében fogalmi hiba jön létre: a mondat ideje nem meghatározható. Vagyis a fogalmi hibát nem közvetlenül a metaforikus kifejezés tartalmazza. El kell ismerni azonban, hogy maga a hiba nem befolyásolja súlyosan az érthetőséget, hiszen a mondat itt nem megjelenő tágabb kontextusa egyértelműen utal a mondat idejére.

Összességében a nem tanárok 74,9%-a és a tanárok 57,1%-a megtartotta a kifejezést, míg a nem tanárok 52,7%-a és a tanárok 25%-a változtatott annak morfoszintaxisán, vagyis úgy érezte, hogy a kifejezés használata nem teljesen felel meg a célnyelvnek. Mindnyájan oly módon egészítették ki a mondatot, hogy az időben elhelyezhető legyen, és egy kivétellel szinte minden válaszadó a múlt időre történő módosítás mellett döntött. A következő, illetve ehhez hasonló megoldások születtek: *Attól kezdve a diákéletem paradicsom lett.; (...) a diákéletem paradicsommá vált.; Attól kezdve az életem olyan, mintha paradicsomban lennék.*

A tanárok és nem tanárok egyaránt kevesebb mint 20%-a (17,9% és 16,5%) törölte az „igazi paradicsom” kifejezést, és használt helyette mást, mint például: *Attól kezdve igazi Kánaán volt számomra a diákélet.; Attól kezdve aranyéletem volt a suliban.; Attól kezdve minden tiszta Hawaii volt.*

A nem tanárok 5,6%-a és a tanárok 17,9%-a metaforikus kifejezés használata nélkül javította a mondatot (*Attól a naptól kezdve elkezdtem élvezni a diákéletet*). A tanárok valószínűleg azért választották ezt a módszert magasabb arányban, mert foglalkozásukból adódóan jó eséllyel azt preferálják, ha a diák egyszerűbb kifejezéseket használ, de azokat helyesen.

A vizsgált mondatok közül ez volt az, amelynek esetében a válaszadók a legmagasabb arányban cserélték le a metaforikus kifejezést egy másikra úgy, hogy maga a metaforikus kifejezés nem tartalmaz közvetlenül fogalmi hibát.

4.4. Fogalmi hiba

4.4.1. Nem megfelelő kötőszó használatából eredő fogalmi hiba és paradoxon anyanyelvi transzfernek betudhatóan

Eszembe jutott, hogy a lakásomban hagytam az esernyőmet, ezért kicsit bőrig áztam. (3)

	NT	T
Nem javítja a kifejezéseket és/vagy csak azokon kívüli szókinccset és szintaxist javít.	16 (44,4%)	12 (42,9%)
Törli mindkét kifejezést.	2 (5,6%)	1 (3,6%)
Csak az <i>eszembe jutott</i> kifejezést törli.	11 (30,6%)	6 (21,4%)
Utal az <i>eszembe jutottra</i> és másik nem metaforikus kifejezéssel helyettesíti.	6 (16,7%)	3 (10,7%)
Csak <i>bőrig áztamot</i> törli.	1 (2,8%)	6 (21,4%)
Törli <i>kicsit</i> .	4 (11,1%)	4 (14,3%)
<i>Kicsit</i> a mondat végére helyezi.	1 (2,8%)	0
<i>Kicsit</i> helyett <i>kissé</i> .	1 (2,8%)	1 (3,6%)
Meghagyja a <i>kicsit</i> , de törli a <i>bőrig áztam</i> kifejezést.	0	7 (25%)

70. táblázat: a (3)-as számú mondat javításának tendenciái

Elemzés:

A nyelvtanulói mondatban két metaforikus kifejezés is használatra kerül: az eszébe *jut valakinek valami*, illetve a *bőrig ázik*. A mondatban a legsúlyosabb fogalmi hibát a tagmondatok nem koherens összekapcsolása okozza, ugyanis a kijelentésben az *ezért* magyarázó kötőszóval bevezetett tagmondat a fő mondattól (*Eszembe jutott*) függ, ami nem logikus. Ebben a formában azt jelenti ugyanis, hogy a beszélő azért ázott bőrig, mert eszébe jutott, hogy a lakásban felejtette az esernyőjét. A mondatban található hiba kiküszöbölhető a kötőszó javításával. Másik hiba a mondatban, hogy a *bőrig ázik* kifejezés *kicsit* módosítószóval való összekapcsolása paradoxont hoz létre. A nyelvtanulónak ez megnyilvánulása anyanyelvi transzferrel magyarázható: a japán beszélő sokszor enyhíti, finomítja a mondanivalóját az *egy kicsit / kicsi*¹⁶³ módosító funkciójú szó használatával.

A nem tanár és tanár csoportok egyaránt érzik, hogy a mondat egyik hibája a szintaxisban rejlik, ugyanis 44,4% (NT) és 42,9%-uk (T) nem javítja egyik kifejezést sem, hanem a szintaxison vagy a kifejezéseket körülvevő szókinccsen módosít, például:

¹⁶³ Japánul ちよつと, azaz „chotto”.

Eszembe jutott, hogy a lakásban hagytam az esernyőmet, de addigra már bőrig áztam.; Mire eszembe jutott, hogy a lakásomban hagytam az esernyőmet, addigra bőrig áztam.

A mindkét kifejezést törölő válaszadók száma nagyon alacsony: a nem tanárok között csak kettő ilyen volt, míg a tanárok között csak egy. Ez is arra utal, hogy mivel a kifejezések nem tartalmaznak súlyos fogalmi vagy nyelvtani hibát, a válaszadók nem érzik szükségét azok törlésének. Mindkét adat (a kifejezéseken egyáltalán nem javítók magas – nem tanárok: 44,4%; tanárok: 42,9% – és a mindkét kifejezést törölők alacsony aránya – nem tanárok 5,6%; tanárok 3,6%) ezt a következtetést támasztja alá.

A két válaszadói csoport abban a tekintetben különbözik, hogy melyik kifejezést érzi hibásabbnak. A nem tanár válaszadók 47,3%-a (a „Csak az *eszembe jutott* kifejezést törli” és „Utal az *eszembe jutottra* és másik nem metaforikus kifejezéssel helyettesíti” kategóriákat összevonva), míg a tanároknak csupán 32,1%-a (szintén összevonva a két kategóriát) törli vagy cseréli le másra az *eszembe jutott* formát. (*Későn vettem észre, hogy otthon hagytam az esernyőmet, ezért bőrig áztam; Otthon hagytam az esernyőmet, ezért bőrig áztam.*)

A *bőrig áztam* esetében pont fordított a helyzet: a csak azt törölők aránya a nem tanárok esetében 2,8%, vagyis mindössze egyetlen válaszadó gondolta hibásnak, ugyanakkor a tanár válaszadók 21,4%-a lecserélésre érdemesnek ítéli. A tanárok döntése mögött a *bőrig áztam* kifejezésnek a *kicsit* módosítószóval való paradox összekapcsolása állhat, ami viszont anyanyelvi transzfer hatására került a mondatba. Ez abból is látszik, hogy a tanárok közül többen (14,3%) meghagyták a *bőrig ázik* kifejezést, viszont törölték előle a *kicsit* szót. Közel ugyanilyen arányban (11,4%) a nem tanárok is megteszik ugyanezt. A *kicsit* használatában más módosítások is tapasztalhatók, mint pl. annak lecserélése *kissére*, vagy a *kicsit* szónak a mondat végére való helyezése, amely változtatás viszont ironikus jelleget kölcsönöz a mondatnak.

4.4.2. A metaforikus kifejezés nem megfelelő fogalmi használata

Kiment a fejemből a fáradtság, stress, minden rossz dolgok. (5)

	NT	T
Más, nem metaforikus kifejezést használ.	20 (55,6%)	14 (46,7%)
Más, metaforikus kifejezést használat.	5 (13,9%)	7 (23,3%)
Meghagyja a kifejezést, de módosít a szintaxison.	8 (22,2%)	3 (10%)
Értelmezhetetlen válaszadás: „Számomra szokatlan	1 (2,8%)	0

szókapcsolatok.”		
Jelentősen rövidíti a szerkezetet.	2 (5,6%)	0
A kifejezést csak módosítja.	0	3 (10%)
Csak helyesírási hibát javít.	0	3 (10%)
Értelmezhetetlen válaszadás, nem javít semmit.	0	0

71. táblázat: az (5)-ös számú mondat javításának tendenciái

Elemzés:

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók nagy többsége valóban problémásnak érezte a *kiment a fejemből* kifejezés használatát adott kontextusban. A nem tanár válaszadók összesen 69,5%-a, míg a tanárok összesen 70%-a cserélte le a kifejezést egy másik nem metaforikusra (*Elfeledkeztem...; Megfeledkeztem.... stb.*), illetve metaforikusra (*elillant ...; megszabadultamtól, stb.*).

Érdekes különbség, hogy a tanár válaszadók nagyobb arányban, 10%-kal többen helyettesítették a nyelvtanuló metaforikus kifejezését egy másik, metaforikus eredetű kifejezéssel. A tanárok esetében felfedezhető volt egy olyan javítási kategória, amelyet a nem tanárok nem alkalmaztak, mégpedig a kifejezés enyhe módosítása olyan megoldásokkal, mint *elszállt a fejemből ...; kiment belőlem...*, stb. A tanárok 10%-a választotta ezt a megoldást, amelyen az a törekvés érezhető, hogy a tanár megpróbál egyensúlyozni a célnyelvi és a köztes nyelvi változatok között. Ennek a stratégiának a célja az lehet, hogy a hibáit áttekintő diák számára a felajánlott megoldás ne legyen teljesen idegen, maradjon abban valami az ő eredeti verziójából is.

A nem tanárok közül csak ketten (vagyis 5,6%-ban) végeztek olyan javítást, amelynek során a teljes mondatot lerövidítették (*Elfelejtettem minden rossz dolgot.*) Ezek a válaszadók túlságosan terjengősnek érezhették az eredeti mondatot és azt a kommunikációs cél megvalósításához elegendő rövidségűre és egyszerűségűre redukálták.

Összefoglalva elmondható – és a 6-os mondat elemzéséből levonható következtetésekkel egybevágó –, hogy a fogalmi hiba mindkét válaszadó csoportot zavarja, a hibásan használt metaforikus kifejezést egyaránt javítják.

4.4.3. A hiba típusa: fogalmi hiba

Délután bőrig áztam a viharos eső miatt. Ezért bal lábbal keltem fel. (7)

	NT	T
Lecseréli a metaforikus kifejezést egy másikra, de nem javít mást.	15 (41,6%)	17 (60,71%)
Megtartja a kifejezést, de a kijelentés elejére helyezi.	8 (22,2%)	6 (21,4%)
Megtartja a kifejezést magyarázó kötőszó használatával kiegészítve.	12 (33,3%)	5 (17,9%)
Megtartja a <i>bőrig áztam</i> kifejezést.	36 (100 %)	28 (100 %)
Nem javít semmit.	1 (2,7%)	0

72. táblázat: a (7)-es számú mondat javításának tendenciái

Elemzés

A nyelvtanulói mondatokban két metaforikus kifejezés is detektálható: az első, *a bőrig áztam* mind fogalmi, mind pedig nyelvtani szempontból helyesnek tekinthető, ennek eredményeképpen azt minden válaszadó érintetlen formában megtartja.

A *bal lábbal keltem fel* kifejezésben a nyelvtanuló azonban fogalmi hibát követ el, mert azt 'rossz kedvem van', 'rosszkedvű vagyok' értelemben használja. A *bal lábbal keltem fel* kifejezés általában megtörtént dolgok, lelkiállapot eredete, illetve magyarázata, nem pedig eredménye azoknak. A nyelvtanuló fogalmi hibából következő hibája tehát az, hogy nem magyarázatként, hanem végeredményként jelenik meg a mondatában a kifejezés.

Az anyanyelvi beszélők elsődleges javítási stratégiája a kifejezés lecserélése „*ezért rossz kedvem lett*” vagy „*és ez elrontotta a kedvem*” stb. kifejezésekre, kiemelve a rossz eseménysorozatok végeredményét. Ezzel a megoldással a nem tanárok 41,6%-a, a tanároknak pedig 60,71%-a él.

Másik javítási megoldás a kifejezés megtartása, de a mondat elejére való helyezése annak érdekében, hogy a mondat kifejezés által vezérelt logikája visszaálljon. A nem tanárok 22,2%-a, a tanároknak pedig 21,4%-a javítja ilyen módon a mondatot (*Bal lábbal keltem fel, ezért délután még bőrig áztam a viharos eső miatt.; Bal lábbal keltem fel reggel és még bőrig is áztam délután a nagy viharban.*).

Az is előfordul, hogy a kifejezést az anyanyelvi beszélők a mondat második felében hagyják, de magyarázó kötőszót beiktatva kapcsolják a mondat első feléhez (nem

tanárok: 33,3%; tanárok: 17,9%). A nem tanárok nagyobb arányban folyamodtak ehhez a megoldáshoz, hasonló rekonstrukciókat végezve (*Délután bőrig áztam a viharos esőben; Nem csoda, bal lábbal keltem fel; ...miatt, mert bal lábbal keltem fel.*)

4.4.4. Kifejezés nem megfelelő értelemben való használata

Sok idő elmegy sétálással, elegáns kávéházban kávézással, beszélgetéssel. (9)

	NT	T
Törli a kifejezést és <i>sok időt</i> töltökkel helyettesíti.	16 (44,4%)	15 (53,6%)
Megtartja a kifejezést.	12 (33,3%)	9 (32,1%)
Más kifejezésekre (<i>sok idő telik el, sok időt elvesz</i>) használata.	4 (11,1%)	4 (14,2%)
Kifejezésen kívüli részek korrekciója.	7 (19,4)	25 (89,2%)
Érthetőnek érzékeli, nem javít semmit.	4 (11,1%)	0

73. táblázat: a (9)-es számú mondat javításának tendenciái

Elemzés:

Ebben a mondatban a nyelvtanuló rosszul választott ki egy kifejezést. A nyelvtanuló (a mondat kontextusából ez világosan kiderül) a *sok időt tölt valamivel* tartalommal szándékozott megtölteni a mondatot. A *sok idő elmegy valamivel* kifejezés negatív tartalmakat vet fel, hiszen azt jelzi, hogy más dolog kárára ment el sok idő.

A mondatot javító válaszadók alapvetően két csoportra oszthatók: egyrészt azokra, akik a *sok idő elmegy* negatív konnotációjának megfelelően értelmezték a mondatot, vagyis úgy gondolták, hogy a nyelvtanuló sajnálja a kávézással és egyébvel eltöltött időt; másrészt pedig, akik úgy gondolták, hogy a nyelvtanuló valójában a *sok időt tölt* értelmet szándékozott használni.

A válaszadók nagyobb része (nem tanárok 44,4%-a és a tanárok 53,6%-a) pusztán a mondatra hagyatkozva arra a következtetésre jut, hogy a diák a *sok időt tölt* kifejezést szerette volna használni, ezért azt ennek megfelelően is javítják. Mindkét csoport kb. ugyanolyan arányban tartja meg a *sok idő elmegy* kifejezést (NT: 33,3%;T: 32,1%), illetve a nem tanárok 11,1%-a és a tanárok 14,2%-a helyettesíti a kifejezést egy másikkal (*sok idő telik el, sok időt elvesz*), amelyek a *sok idő elmegy valamivel* kifejezés rokonértelmű verziói. Ennek alapján ezt a javítási kategóriát összevonva a „*megtartja a sok idő elmegy kifejezést*”-kategóriával, elmondható, hogy a diák által szándékolt kijelentést a válaszadók fele-fele arányban értelmezték az egyik vagy a másik módon.

4.5. A kérdőív harmadik részének következtetései összefoglaló táblázatok alapján

Ebben az összefoglaló részben az előző alfejezet táblázatainak eredményeit a metaforikus kifejezések törlésének vagy módosításának kérdésére leszűkítve azt elemzem, hogy a vizsgált hibatípusok esetében e kettő közül melyik megoldást választották az anyanyelvi beszélők.¹⁶⁴

4.5.1. Nyelvi hiba a metaforikus kifejezésben

Nagy kő esett le a szívéről, amikor megtudtam, hogy mindig van valaki, aki segít.

	NT	T
Javítja az egyeztetési hibát, vagyis nyelvtant.	83	85,7
Kiiktatja a kifejezést.	16,6	14,3

74. táblázat: az (1)-es számú mondat javításának tendenciái leszűkítve a kifejezés javítására vagy törlésére

4.5.2. Szintaktikailag helytelen használat

Miközben kávét ittam, csináltam a kemény dió feladatot. (2)

Nekem az nagyon kemény dió, hogy internetezni nélkül sokáig egyedül lenni. (4)

Bőrig áztam, hideg volt és a vizsgán is megbuktam. Torkig vagyok rossz eseményvel.

Így hazamentem és forró fürdőt vettem. (6)

Attól a naptól kezdve a diákéletem igazi paradicsom. (8)

	NT	T
(2)		
kifejezés törlése	66,7	57,1
kifejezés megtartása/módosítása	19,4	39,3
(4)		
kifejezés törlése	56	60,7
kifejezés megtartása/módosítása	33,6	28,5
(6)		
<i>bőrig áztam</i>		
kifejezés törlése	0	0
kifejezés megtartása/módosítása	0	0
<i>torkig vagyok</i>		
kifejezés törlése	44,4	29,1

¹⁶⁴ Az alfejezetben szereplő adatok értékei %-ban értendők.

kifejezés megtartása/módosítása	47,2	53,6
(8)		
kifejezés törlése	22,1	35,8
kifejezés megtartása/módosítása	74,9	57,1
törlés (átlag)	47,3	45,7
megtartás/módosítás (átlag)	43,8	44,6

75. táblázat: a szintaktikai hibás mondatok javításának tendenciái leszűkítve a kifejezés javítására vagy törlésére

4.5.3. Fogalmi hiba

Eszembe jutott, hogy a lakásomban hagytam az esernyőmet, ezért kicsit bőrig áztam. (3)

Kiment a fejemből a fáradtság, stressz, minden rossz dolgok. (5)

Délután bőrig áztam a viharos eső miatt. Ezért bal lábbal keltem fel. (7)

Sok idő elmegy sétálással, elegáns kávéházban kávézással, beszélgetéssel. (9)

	NT ¹⁶⁵	T
(3)		
<i>eszembe jut</i>		
kifejezés törlése	47,3	32,1
kifejezés megtartása/módosítása	44,4	42,9
(5)		
kifejezés törlése	69,5	70
kifejezés megtartása/módosítása	22,2	30
(7)		
kifejezés törlése	41,6	60,7
kifejezés megtartása/módosítása	55,5	39,3
<i>bőrig áztam (helyes)</i>		
kifejezés törlése	0	0
(9)		
kifejezés törlése	53,5	67,8
kifejezés megtartása/módosítása	44,4	32,1
törlés (átlag)	52,9	57,7
megtartás/módosítás (átlag)	41,6	36,1

76. táblázat: a fogalmi hibás mondatok javításának tendenciái leszűkítve a kifejezés javítására vagy törlésére

¹⁶⁵ A tanárok és nem tanárok adatai a kifejezés törlésére és megtartására %-os arányban szerepelnek a táblázatban.

A hibás mondatok javításának végleges, a kifejezések törlésére és megtartására egyszerűsített táblázatból az derül ki, hogy a fogalmi hibát tartalmazó mondatokban az anyanyelvi beszélők nagyobb arányban törölték a metaforikus kifejezést, mint a csupán szintaktikai hibát tartalmazókban. A nem tanárok 52,9%-a, és a tanárok 57,7%-a törölte a fogalmi hibás kijelentésekből a kifejezéseket; ugyanez az arány a szintaktikailag hibás mondatok esetében csak 47,3% és 45,7% volt. Érdekes megfigyelni, hogy a tanárok a fogalmi hibák esetében kicsit szigorúbban voltak, mint a nem tanárok, ugyanez a jelenség azonban a szintaktikailag helytelen mondatok esetében nem volt igaz.

A kifejezések megtartása mellett (még ha módosításokkal is) a szintaktikailag hibás mondatok esetében a nem tanárok 43,8%-a és a tanárok 44,6%-a döntött, vagyis a kifejezések megtartása és törlése kb. ugyanolyan arányú.

Logikusan, a fogalmi hibás mondatok esetében a kifejezések törlésének szándéka magasabb (NT: 52,9%, T: 57,7%), így a megtartást pártolók aránya alacsonyabb (41,6% a nem tanárok és 36,1% a tanárok körében).

A fogalmi szempontból helyesen használt kifejezésben elkövetett nyelvtani hibára a kérdőív csak egyetlen példát hoz. Annak javításából az látható, hogy az (ebben az esetben) egyeztetési hiba nem zavarja – valószínűleg javításának egyszerűsége okán – olyan mértékben az anyanyelvi beszélőket, hogy a kifejezést ki akarnák iktatni. A válaszadók túlnyomó többsége megtartja a kifejezést, és csak az egyeztetési hibát javítja (a nem tanárok 83%-a és a tanárok 85,7%-a). Azonban mivel, ahogy említettem, a kérdőív harmadik része csak egy ilyen jellegű hibát tartalmaz, így az ilyen hibákra vonatkozó messzemenő következtetéseket a kérdőívnek csak ezen része alapján nem lehet megállapítani.

A kérdőív harmadik részének válaszaiból tehát az a végső konklúzió vonható le, hogy a fogalmilag jól használt és csak nyelvtani hibát tartalmazó kifejezések az anyanyelvi beszélőt nem zavarják, mivel a nyelvtani hiba a teljes mondat megértését nem befolyásolja.

A szintaktikailag helytelen használat esetében, amelynek eredményeképpen a mondat logikája sérül, a válaszadók megközelítőleg fele (ez mindkét válaszadói csoportra érvényes) döntött úgy, hogy törli a metaforikus kifejezést, azt tekintve a mondat logikátlansága forrásának. A válaszadók másik fele inkább a kifejezések módosított megtartását részesítette előnyben.

A fogalmi hibák esetében a válaszadók többsége (tanárok és nem tanárok körében is több mint 50%-uk) törli a metaforikus kifejezéseket, és azokat egy másik metaforikus vagy szó szerinti kifejezéssel pótolja.

Tehát a kérdőív harmadik részére adott válaszok alapján elmondható, hogy az anyanyelvi beszélőt a fogalmi hibák egyértelműen zavarják a kommunikációban, és nagyobb arányban preferálják a hibás metaforikus kifejezés elhagyását, illetve szó szerinti kifejezésre való lecserélését. Ugyanakkor a mondat egyéb részét érintő szintaktikai hiba esetén az anyanyelvi beszélők kb. fele döntött úgy, hogy az egyébként jó metaforikus kifejezést is törli. Ebben az anyanyelvi beszélőnek az inkább egyszerűbb és világosabb kommunikációra való törekvése érződik.

5. A kérdőív három részének összesített végkövetkeztetései

A kérdőív első részének – amelyben a válaszadóknak A (metaforikus kifejezéseket és nyelvi hibákat tartalmazó) és B (metaforikus kifejezéseket és nyelvtani hibákat szinte nem tartalmazó) szövegek minőségét kellett értékelniük – első fontos következtetése, hogy a metaforák használatának megítélése a tanár és nem tanár válaszadói csoportban egyaránt nagy mértékben függ az egyéni ízléstől, preferenciától. A válaszadók egy része – azzal érvelve, hogy a hibás metaforahasználat a szöveget zavarossá, követhetlenné teszi – a megformáltságot, a nyelvtani helyességet részesíti előnyben a metaforikus kifejezések használatával szemben. A válaszadók másik csoportja ugyanakkor díjazza, elismeri a kifejezések használatát, a nyelvtanuló részéről értékelendő intellektuális teljesítménynek tekinti azt. A kifejezésekhez pozitívan hozzáállók úgy gondolják, hogy a metaforikus kifejezések használata gazdagabb szókincset és a célkulturával kapcsolatos mélyebb ismereteket feltételez. A metaforák használatának előnyeként az anyanyelvi beszélők megemlézték azok érzelemkifejező funkcióját: a metaforák segítettek a szövegben leírt eseményekkel, az elbeszélő érzelmeivel való azonosulást, a szituáció mélyebb átélését.

A metaforák megformáltságát tekintve az eredmények rávilágítottak, hogy az anyanyelvi beszélők nagyon érzékenyek a metaforák helyes vagy helytelen használatára. A hibás metaforahasználat következtében az anyanyelvi beszélők a szöveg befogadását nehézkesnek, a szöveg tartalmát pedig zavarosnak ítélték. A metaforák nem megfelelő használata a szöveg természetességén is rontott.

Az anyanyelvi beszélők megjegyzései alapján megállapítható, hogy a metaforikus kifejezések tanításakor nagyon fontos átgondolni, közülük melyek a célnyelvben gyakran használatosak. A célnyelven ritkán vagy csak bizonyos stílusrétegben használt kifejezések ugyanis természetellenesen hatnak a nyelvtanulói szövegekben. Több anyanyelvi beszélő is utalt arra, hogy a metaforikus kifejezések inkább az írott szövegek sajátjai; a mindennapi, beszélt kommunikációban feleslegesek, túlburjánzóak. Ebben a válaszban az tükröződik, hogy az anyanyelvi beszélők bizonyos metaforikus kifejezéseket a választékos vagy publicisztikai stílussal kapcsolnak össze, a publicisztikai stílus metaforáinak köznyelvi használatát pedig stílustörésként ítélik meg.

A fogalmi hibát illetően a kérdőív második része, amelyben a válaszadóknak három hibatípust tartalmazó mondatokat kellett érthetőség szempontjából értékelniük, rávilágított, hogy megítélésük a hiba súlyosságától, illetve a befogadó attitűdjétől, toleranciájától függ. Ez megerősítette a kérdőív első részének eredményeit.

A súlyos fogalmi hibát tartalmazó mondatok esetében a részleges vagy teljes értelmetlenség tekintetében a válaszadók egységesebbnek mutatkoznak a negatív értékelések leadásában. Feltűnő eredmény, hogy a fogalmilag legproblémásabb mondatok váltják ki a legtöbb hezitálást a válaszadókból: a negatív értékelések magas arányával párhuzamosan a kevésbé negatív, illetve a hibát nagyobb mértékben toleráló vélemények is jelen vannak. A fogalmilag kevésbé súlyos hibák értékelésekor sokkal homogénebbek a pozitív felé tendáló válaszok, és az értelmetlenség ténye fel sem merül. Ez a megfigyelhető különbség is azt támasztja alá, hogy a metaforákhoz való viszonyulást egyéni beállítottságtól határozza meg. A tanár válaszadók a nem tanárokkal összehasonlítva tudatosabban értékelik a hibákat; a nem tanár válaszadók közül viszont többen jelezték, hogy a fogalmilag csak enyhén hibás mondatokban szinte fel sem tűnik számukra a deviancia.

A fogalmilag helyes mondatok nyelvtani hibáit mindkét válaszadói csoport általában határozottan érzékeli, de kevésbé tartja súlyosnak (vagyis a kommunikációt megakadályozónak). A válaszadók két csoportjának a válaszait elemezve a nem tanár anyanyelvi beszélők a tanároknál kevésbé szigorúan ítélik meg a nyelvtani hibákat. A nyelvtani hibák tekintetében a nem nyelvtanár válaszadók toleránsabbnak mutatkoznak.

Általában elmondható, hogy a fogalmilag jól használt, de a metaforán kívüli nyelvtani hibát az anyanyelvi beszélők jól tolerálják, ha a mondat egy másik része alapján kikövetkeztethető a szándékolt jelentés.

A metaforákban elkövetett, illetve a metaforán kívüli nyelvi hibák közül az előbbieket a válaszadók kevésbé súlyosnak ítélik a kommunikáció szempontjából. Ezen jelenség lehetséges magyarázata, hogy a csupán a metaforában található nyelvtani hibát kompenzálja a mondat többi részének helyes megformáltsága. Elképzelhető tehát, hogy a befogadó a mondat alapvető nyelvtani információit (ágens, páciens) tekinti meghatározónak a teljes mondat értelmezésében, és a metaforikus kifejezést is ennek veti alá. Ez azt jelenti, hogy amennyiben a mondat metaforán kívüli része egyértelmű, az kompenzálja a metaforában elkövetett hibát.

A kérdőív második része is megerősíti azt a megfigyelést, hogy a tanárok tudatosabban érzékelik a fogalmi hibákat, mint a nem tanár válaszadók, vagy más szóval jobban odafigyelnek a hibákra, feltehetőleg „szakmai ártalomból”. A nem tanár anyanyelvi beszélők esetében elképzelhető, hogy a kommunikáció eredményessége fontosabb annak minőségénél (vagyis az üzenet sikeressége az elsődleges szempont, és csak ezt követi annak nyelvi megformáltsága), ezért is mutatkoznak toleránsabbnak a fogalmi hibákkal.

A kérdőív harmadik részéből, amelynek során a válaszadóknak fogalmi vagy nyelvtani szempontból nem megfelelően megformált nyelvtanulói mondatokat kellett rekonstruálniuk, az derül ki, hogy a fogalmi hibát tartalmazó mondatokban az anyanyelvi beszélők nagyobb arányban törölték a metaforikus kifejezést (NT: 52,9%, T: 57,7%), mint a csupán szintaktikai hibát tartalmazókban (NT: 47,3%; T: 45,7%). A tanárok a nem tanároknál magasabb százalékarányban törölték a fogalmi hibás kijelentésekből a kifejezéseket. Ez a tendencia a szintaktikailag hibás mondatok esetében, bár kisebb különbséget mutatva, megfordult (NT: 47,3%; T 45,7%). Úgy tűnik tehát, hogy a fogalmi hibával szemben a tanár anyanyelvi beszélők kevésbé toleránsak, míg a nem tanár anyanyelvi beszélőket jobban zavarják a szintaktikai hibák. A fogalmi hibás metaforák esetében az is jellemző megoldás volt, hogy a válaszadók azokat egy másik metaforikus vagy szó szerinti kifejezéssel pótolták.

A kifejezés szintaktikailag helytelen használata esetében, amely a mondat logikájának sérülését eredményezte, a válaszadók megközelítőleg fele (ez mindkét csoportra érvényes) a metaforikus kifejezés törlése mellett döntött, azt tekintve a mondat logikátlansága forrásának. A válaszadók másik fele a kifejezések módosított, javított megtartását részesítette előnyben. A kifejezések javítása általában véve a mondat kifejezésen kívüli részének alapján történt.

Az anyanyelvi beszélőt a fogalmi hibák egyértelműen zavarják a kommunikációban, és sokszor a hibás metaforikus kifejezés elhagyása, illetve szószerinti kifejezésre való lecserélése mellett dönt. Érdekes megfigyelés, hogy a mondat egyéb részét érintő szintaktikai hiba esetén az anyanyelvi beszélők kb. fele az egyébként jó metaforikus kifejezést is törölte. Ebben az érződik, hogy az anyanyelvi beszélő a világos, egyértelmű kommunikációra törekszik, és ez felette áll a szókincs változatosságára vonatkozó követelménynek.

Az anyanyelvi beszélők metaforikus kifejezésekhez, illetve fogalmi és nyelvtani hibákhoz kapcsolódó attitűdjeit vizsgáló kérdőív alapján elmondható, hogy az anyanyelvi beszélők a metaforikus kifejezéseket értékelik, a nem anyanyelvi beszélővel történő kommunikáció során azonban a kommunikációs üzenet világosságát, egyértelműségét preferálják. Ha ennek a metaforikus kifejezés elhagyása a feltétele, akkor inkább ezt választják. A nyelvtanításra vonatkozóan mindebből az a következtetés vonható le, hogy a metaforikus kifejezések tanítása szükséges és fontos, hiszen a nyelv részét képezik, az anyanyelvi beszélők azok helyes használatát értékelik. Tanításukkor azonban elengedhetetlen használatuk pontos és árnyalt tanítása mind fogalmi, mind pedig nyelvtani szempontból, mert az értő befogadók érzékenyen reagálnak a metaforák helytelen használatából adódó kommunikációs zavarokra.

X. Hogyan is viszonyuljunk a metaforákhoz? – Összefoglalás és következtetések

1. A kutatás két vonulata

A disszertáció két fő empirikus kutatásból állt; mindkettő a metaforikus kifejezések használatát közelítette meg, azonban két eltérő nézőpontból: először a nyelvtanulók, majd az anyanyelvi beszélők szempontjából.

Az empirikus kutatás első fele a I. kutatási kérdésre kereste a választ, vagyis, hogy a KER szerinti B1 szintű, japán anyanyelvű nyelvtanulók milyen nyelvi és fogalmi hibákat és milyen mértékben ejtenek a metaforikus kifejezések használata során; valamint a két fő csoporton belül milyen hibakategóriák állíthatók fel.

A kutatás második fele a III. kutatási kérdésre keresve a választ egy háromrészes kérdőív segítségével azt próbálta felderíteni, hogy a magyar anyanyelvi beszélők milyen attitűddel viszonyulnak a nyelvtanulók metaforahasználatához, és hogy mennyire toleránsak a kutatás célcsoportja által a metaforikus kifejezések használatakor elkövetett nyelvi és fogalmi hibákkal szemben.

2. Fókuszban a nyelvtanulók: AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák hibaelemzése

A kutatásban részt vevő 53, a KER szerinti B1-es nyelvi szintű, japán anyanyelvű magyar szakos nyelvtanuló összesen 290 esetben használta AZ ÉLET EGY UTAZÁS hat nyelvi metaforáját, amelyeknek elsajátítása célzott feladatlap segítségével történt, használatuk pedig a kutatás korpuszát alkotó szövegekben feltétel volt. A kötelezően felhasználandó metaforák mellett a nyelvtanulók 147 egyéb metaforikus kifejezést önállóan is beillesztettek szövegeikbe. Ezeknek tanítása a szókincs többi részével együtt, különösebb fókusz nélkül történt.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák 50,68%-át (vagyis 147-et) a nyelvtanulók fogalmi és nyelvi szempontból egyaránt helyesen használták, a deviáns metaforikus kifejezések aránya 47,93% volt. Ezzel szemben az önállóan használt metaforáknak a nyelvtanulók – a hibaelemzés eredményei szerint – csak a 38,77%-át (azaz 147-ből mindössze 58-at) használták helyesen. A devianciák aránya majdnem 20%-kal magasabb volt AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinál: 59,86%. Az értelmezhetetlennek bizonyuló metaforák aránya a két

csoportban megegyezik: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között 1,37%-ban, az önállóan használt metaforák között pedig 1,36%-ban volt tapasztalható ez a jelenség.

A két csoport deviánsan használt metaforikus kifejezéseit közelebbről megvizsgálva további eltérések tapasztalhatók. Az egyik szemet szűrő eltérés, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforikus kifejezései 82,01%-ban tartalmaznak nyelvi hibákat, ugyanez az arány az önállóan használt metaforák között sokkal alacsonyabb: 58,62%. Ennek hátterében állhat az, hogy az önállóan használt metaforák jó része (pl. *valaki bőrig ázik, valaki torkig van valamivel* stb.) nyelvi szempontból nem jelent kihívást a vizsgált nyelvtanulói csoport számára. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforikus kifejezései hosszabb, több elemből álló, vonzattal rendelkező szósorok (pl. *elkísér valakit az utolsó útjára*), ezeknek szövegbe való komponálása többféle szempontból is nehézséget okozhat a nyelvtanulóknak. A két metaforacsoport között a nyelvi hibák kategóriája az egyetlen, amelyben AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák rosszabb eredményeket hoznak az önállóan használtaknál. A nyelvi és fogalmi hibát egyaránt tartalmazó kifejezések aránya AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak esetében 13,66% volt, míg az önállóan használtak között ennek majdnem a háromszorosa: 41,37%. A csak fogalmi hibát tartalmazó kifejezések tekintetében is nagy az eltérés: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái csak 4,3%-ukban mutatták ezt a jellegű devianciát szemben az önállóan használt metaforák 11,49%-ával.

Amint a fentiekből látható, AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái esetében kisebb arányban fordultak elő hibák, ez pedig alapot ad annak a feltételezésnek, hogy az eltérések a két halmaz eltérő nyelvoktatási megközelítésére, illetve kezelésére vezethetők vissza, hiszen az egyik esetben célzottan felépített előkészítés és tudatos feldolgozás, a másikban spontán (elszigetelten szórványos és alkalmilag esetleges) előforduláson alapuló tárgyalásmód áll a háttérben. Ennek bizonyítására azonban további, kontrollcsoportot is magukba foglaló kutatások szükségesek.

2.1. Nyelvi hibák

A nyelvi hibák tekintetében a két metaforacsoport hasonló képet mutat a fő kategóriákat illetően. Mindkét csoportban a morfoszintaktikai devianciák (pl. igeforma helytelen kiválasztása, kifejezés szórendjének hibája stb.) domináltak: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében 45,2%-ban, az önállóan használt metaforák között pedig 42,7%-ban. Jól látható, hogy az arányok megközelítőleg megegyeznek. Így van ez a morfológiai szint hibái esetében is: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák nyelvileg deviáns formáinak 36,1%-át

tették ki a morfológiai hibák, az önállóan használtak esetében – megközelítőleg hasonló arányban – pedig a 34,1%-át.

2.1.1. A morfoszintaktikai eredetű hibák

Morfoszintaktikai hibák			
AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforikus kifejezései		Önállóan használt metaforák	
Igeforma helytelen kiválasztása	19,0%	Igeforma helytelen kiválasztása	19,5%
Kifejezés szórendjének hibája	10,5%	Nyelvi elem elhagyása	9,8%
Nyelvi elem elhagyása	3,0%	Kifejezések szórendjének hibája	8,5%
Kifejezés helytelen formálása	4,2%	Helytelen grammatikai kontextus	1,2%
Nyelvi elem hozzáadása	2,1%	Kettős jelölés	3,7%

77. táblázat: a morfoszintaktikai hibák aránya a két metaforacsoportban

A két metaforacsoport morfoszintaktikai hibatípusainak összehasonlító táblázata jól mutatja, hogy mindkét halmazban az igeforma helytelen kiválasztása volt a legfőbb hiba, megközelítően hasonló – 19 és 19,5%-os – arányban. Az igeforma helytelen kiválasztása mindkét csoportban az indefinitív ragozás helyetti definitív ragozás, illetve a jelen idő múlt idő helyetti használatából származott. Véleményem szerint az előbbiből adódó hibák a magyar célnyelvvel magyarázhatók, felmerülésük tehát más anyanyelvű csoportoknál is várható; az utóbbiak háttérében azonban a japán nyelv szintaktikai szerkezete, illetve narratív stílusa állhat, tehát kifejezetten a kutatás célcsoportjára lehet jellemző. A tanításra nézve ebből az az általános következtetés vonható le, hogy a metaforikus kifejezések – így a többmorfémás szósorok – oktatásakor újra elő kell kerülnie a definitív-indefinitív ragozásnak ebben az új kontextusban. A japán narratív stílus köztes nyelvre gyakorolt hatását pedig az erre a nyelvtanulói csoportra kitalált feladattípusokkal lehet enyhíteni, kezdve akár japán és magyar narratív szövegek összehasonlításával.

A kifejezés szórendjének hibája AZ ÉLET EGY UTAZÁS csoportban 2 %-kal magasabb előfordulást mutat. Az ok itt is az lehet, ami általában a nyelvi hibák ebben a csoportban detektált magas arányánál is magyarázatként szolgált: AZ ÉLET EGY UTAZÁS nyelvi metaforái hosszabbak, több morfémát tartalmaznak, mint az önállóan használtak. Minél több elemből áll egy kifejezés, annál könnyebb hibát vétetni a szórendben. Ez a hiba a

magyar nyelv sajátos szórendi szabályaira vezethető vissza, és arra utal, hogy a szórend nem megfelelő elsajátítása a szintagmák helyes használatára is kihat.

A nyelvi elem elhagyása 9,8%-ban jelent meg az önállóan használt metaforák között, míg AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinál a morfoszintaktikai hibáknak csak 3%-át tette ki. Az önállóan használt metaforák esetében az alany, a kifejezésből egy szó, toldalék, illetve a névutó elhagyása volt a legjellemzőbb. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között is detektálható volt az alany és a toldalék elhagyása; ehhez a két kategóriához még a személyes névmás és a módosítószó elhagyása is társult. Egyik csoporton belül sem mondható el, hogy bármelyik típusú elhagyás dominálna, így előfordulhat, hogy ezekben az esetekben csak tévesztésről van szó. Mindenesetre ezekre a hibákra is érdemes odafigyelni, mert bizonyos nyelvi elemek elhagyása szövegkohéziós problémát vonhat maga után.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforikus kifejezései és az önállóan használt metaforák között is felfedezhetők olyan hibatípusok, amelyekre a másik csoportban nem volt példa.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között ilyenek a kifejezés helytelen formálása (4,2%) és a nyelvi elem hozzáadása (2,1%) voltak, mindkét esetben viszonylag alacsony arányban. A két hibatípus eredete hasonló: a nyelvtanuló – nem érezvén a metaforikus kifejezés lexikai kötöttségét – vagy megváltoztatja a kifejezés alkotóelemeinek formáját, illetve belső valenciáját, vagy feleslegesen ragot vagy lexikát ad hozzá a kifejezéshez (nyelvi elem hozzáadása).

A kettős jelölés (3,7%) és a helytelen grammatikai kontextus (1,2%) hibatípusai csak az önállóan használt metaforáknál fordultak elő. A kettős jelölés a genitivusi vonzat dupla jelölését jelenti; a helytelen grammatikai kontextus pedig arra utal, amikor a nyelvtanuló a kifejezést az adott jelentés nyelvi megvalósulási szabályai szerint használja. Ez utóbbi hibatípus abban a tekintetben a nyelvi és a fogalmi hiba határán áll, hogy súlyosságától függően fogalmi hibába is fordulhat. Ez bizonyos esetekben meg is történik, ezek tárgyalására azonban a fogalmi hibáknál kerül majd sor. A helytelen grammatikai kontextus hibája esetében a nyelvtanuló a kifejezés nyelvtani megvalósulását a kifejezés szinonim igéjének nyelvtani viselkedésével azonosítja. Ez a hiba a tanítás transzferéből eredeztethető, amennyiben a kifejezés jelentése ott egy szinonim igével volt megadva. A szinonim igék használata jelentés átadására megkönnyíteni látszik a tanítás folyamatát, azonban buktatókat is rejt magában: a nyelvtanulók a szinonimának nemcsak a jelentését, hanem a nyelvi működését is ráruházzák a metaforikus kifejezésre.

2.1.2. A nyelvi hibák másik nagy forrása: a morfológia

A nyelvi hibákat elemezve a hibatípusok másik nagy halmazát a morfológiai hibák adták, amelyek a két csoportban szintén hasonló arányokat mutattak. A morfológiai hibák AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái nyelvi devianciának 36,7%-át, míg az önállóan használt metaforák esetében azok 34,1%-át tették ki. Mindkét csoportban a morfológiai hibákon belül ugyanazokat hibatípusokat lehetett elkülöníteni: a nem megfelelő nyelvi forma kiválasztását (pl. lexikai egység szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása, nem megfelelő igei forma) és a kifejezésben vétett egyeztetési hibát (alany–állítmány vagy birtokos eset egyeztetése). A két hibatípus közül mindkét csoportnál a kifejezésben vétett egyeztetési hiba a markánsabb. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforikus kifejezéseinek az egyeztetési hibái pregnánsabbnak mondhatók (a morfológiai hibák 28,2%-a), mint az önállóan használt metaforákéi (a morfológiai hibák 23,2%-a), amelynek magyarázata az előbbieket bonyolultabb szerkezeti sajátosságaiban rejlik.

Morfológiai hibák			
AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforikus kifejezései (összes hiba 36,7%-a)		Önállóan használt metaforák (összes hiba 34,1%-a)	
Nem megfelelő nyelvi forma kiválasztása	8,5%	Nem megfelelő nyelvi forma kiválasztása	10,9%
Egyeztetési hiba kifejezésben	28,2%	Egyeztetési hiba kifejezésben	23,2%

78. táblázat: a morfológiai hibák aránya a két metaforacsoportban

Az egyeztetési hibának azért fontos figyelmet szentelni, mert az – például a cselekvő személyét homályossá téve – komoly félreértéseket okozhat a kommunikációban, főleg akkor, ha szöveg/mondat egyéb része nem ad támpontot a helyes értelmezéshez. A többmorfémás szósorok esetében tehát mindenképpen szükséges annak pontos megtanítása, hogy a szósor egyes elemei milyen nyelvtani információt hordoznak.

Az egyeztetési hibáknak mindkét csoportban az alany–állítmányt és a genitívust érintette leginkább. Az alany és állítmány egyeztetésekor két fontos típus fordult elő: (1) a kifejezés igéje és alanya egyeztetésének hiánya; (2) nem a szerkezeti, hanem a nyelvtanuló számára logikusnak tűnő alannal való egyeztetés.

Az első típus arra enged következtetni, hogy a nyelvtanuló köztes nyelvében a kifejezés a szöveg írásának pillanatában csak elszigetelt, állandó formájú változatként van jelen, így arra a célnyelvi szabályokat még nem tudja rugalmasan alkalmazni; vagy még

nem a valódi, hanem a köztes nyelvben a kifejezés működésére helyesnek vélt szabályokat alkalmazza.

A második típus eredete szintén a kifejezés elsajátítási szakaszával hozható összefüggésbe. A B1 szintű nyelvtanuló eddigi tanulmányai folyamán csak hagyományos ágens+ige szerkezettel találkozott, amelyhez képest a metaforikus kifejezések szerkezetszintű alanya új jelenségnek számít.

Mindkét hiba orvoslása a specifikus gyakoroltatással, illetve minél átfogóbb példák bemutatásával lehetséges.

A nem megfelelő nyelvi forma kiválasztása hibakategóriát tekintve AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között az ige szótári alakjának nem megfelelő kiválasztása alkotta a legjelentősebb csoportot (az összes nyelvi hiba 4,9%-át). Az ige helytelen szótári alakjának kiválasztása a tanítás transzferéből, valamint a nyelvtanulói előfeltételezések kombinációjának következtében alakult ki. A nyelvtanulók feltételezik, hogy a nyelvórán egy-egy kifejezés mindig a szótári formájában – vagyis jelen időben és egyes szám harmadik személyben – prezentálódik. Előfordul azonban, hogy a diákok a tanórán más formát – múlt idejű használatot – kaptak kézhez, mint pl. a *valaki rossz útra tért* kifejezés esetében, így a nyelvtanuló könnyen a *tért* formát tekintheti az ige szótári alakjának.

Az önállóan használt metaforák között az ige szótári alakjának kiválasztása nem emelkedett ki a többi, ugyanolyan jellegű hibához képest: ugyanakkora arányban szerepelt, mint más nyelvtani elemek (névelő, ige) formájának helytelen kiválasztása.

2.1.3. A szintaktikai szinten detektálható hibák

A két csoport közötti fő különbség a hibakategória eltérő arányában mutatkozik meg: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák nyelvi hibáinak csak az 5,6%-át adták ki a szintaktikai devianciák, míg az önállóan használt metaforák ennek többszörösét, összesen 17%-át. További különbség volt a két csoport között a kategórián belül a hibatípusok aránya. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között egyik hibatípus sem emelkedett ki, míg az önállóan használt metaforák között az igemód-egyeztetés hiánya jelentősebb volt a többinél (az összes hiba 9,8%-ával).

Szintaktikai hibák			
AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforikus kifejezései (összes deviancia 5,6%-a)		Önállóan használt metaforák (összes deviancia 17%-a)	
igemód-egyeztetés hiánya	1,4%	igemód-egyeztetés hiánya	9,8%
kötőszó hiánya	1,4%	kötőszó hiánya	3,7%
nem megfelelő kötőszó használata	1,4%	nem megfelelő kötőszó használata	2,4%
-	-	egyszerű mondat összetett helyett	1,2%
igeidő-egyeztetés hiánya	1,4%	-	-

79. táblázat: a szintaktikai (kohéziós) hibák aránya a két metaforacsoportban

A kötőszó hiánya tagmondatok között, illetve a nem megfelelő kötőszó használata mindkét csoportban detektálható volt; ebben az esetben is csak az arányok különböztek. Az igeidő egyeztetésének hiánya csak AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között volt tapasztalható (az is csak 1,4%-os arányban); az egyszerű mondat összetett helyetti használata pedig csak az önállóan használt metaforáknál fordult elő.

Az igemód-egyeztetés hiánya minden esetben a kötőmód használatának elmaradásában nyilvánul meg. Ennek magyarázata egyrészt a célnyelvben rejlik: a kötőmód – a felszólító móddal egybeeső – viszonylag nehéznek mondható ragozási paradigmája, illetve a kötőmódot követelő szerkezetek sokfélesége.¹⁶⁶ Másrészt a japán forrásnyelv is állhat a háttérben: a japán nyelvben a magyarhoz hasonló formában nem létezik kötőmód.¹⁶⁷ Ebből az a következtetés vonható le, hogy a kifejezések tanításakor nem pusztán azok nyelvi megvalósulására kell hangsúlyt fektetni, hanem arra is, hogy főmondatban szerepelve milyen egyeztetéseket követelnek meg a mellékmondatban. Ezért a kifejezés jelentéséhez visszanyúlva azt kell megvizsgálni, hogy bír-e olyan pragmatikai konnotációval, amely kötőmód használatát követelhetné meg. A japán anyanyelvű nyelvtanulók esetében ez kiemelten fontos lehet, azonban más nyelvtanulói csoportoknál is – amelyek számára akár az anyanyelvnek vagy más elsajátított nyelveknek köszönhetően a kötőmód ismerős jelenség – érdemes a kifejezések kötőmódot megkövetelő jelentéseire felhívni a figyelmet.

¹⁶⁶ Az értékelés, a távoli lehetőség, az engedélyezés, a tiltás stb. kifejezésekor a magyar nyelv a kötőmódot használja.

¹⁶⁷ A japán nyelv az ige különböző formáihoz illesztett számban és személyben nem ragozott végződésekkel fejez ki a magyar kötőmódhoz hasonló funkciót.

Szintén az összetett mondatot érintő hibatípus a nem megfelelő kötőszó használata, amely azonban nem feltétlenül a metaforikus kifejezések tanításához, hanem általában véve az összetett mondatokéhoz kötődhet. A kötőmóddal és a kötőszavak használatával kapcsolatban egyaránt elmondható, hogy a metaforikus kifejezések – és persze bármilyen többmorfémás elemsor – tanításakor fontos, hogy a nyelvtanulók viszonylag biztos nyelvtani tudással rendelkezzenek, illetve a metaforikus kifejezések bevezetése nyelvi szintjüknek megfelelően történjék. A tanítandó kifejezések kiválasztásakor tehát nem elég csak azok gyakoriságát, „hasznosságát” figyelembe venni, hanem nyelvi megvalósulásukat is szem előtt kell tartani.¹⁶⁸

2.1.4. Az elenyésző arányú szemantikai és lexikai hibák

A két metaforacsoport közül egyikben sem voltak jellemzőek a kifejezetten szemantikai és lexikai hibák. AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái között a két hibacsoport összesen 4,2%-ban fordult elő, míg az önállóan használtak között 4,86%-ban. A csekély előfordulás magyarázata lehet, hogy a lexikai és szemantikai hibák nagyon közel esnek a fogalmi devianciákhoz, nagy részük a kifejezés fogalmi használatát is befolyásolja, emiatt a fogalmi hibák kategóriáján belül lettek osztályozva.

2.2. Fogalmi hibák

Arra már korábban is rámutattunk, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforákban ejtett hibákat összehasonlítva az utóbbiak általában véve sokkal nagyobb mértékben voltak kitéve a hibáknak. Ez a tendencia a fogalmi hibáknál sem volt másképp. Azonban míg AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák nyelvi hibáinak kategóriái és arányai nagy vonalakban megfeleltek egymásnak, a fogalmi hibákról ez messze nem volt elmondható.

Az 58. táblázatból jól kiolvasható volt, hogy az önállóan használt metaforák között a fogalmi és nyelvi hibát egyaránt tartalmazó kifejezések aránya (41,37%) több mint háromszorosa volt AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között tapasztaltaknak (13,66%). Szintén majdnem háromszor annyi pusztán fogalmi hibát követtek el a nyelvtanulók az önállóan használt metaforák esetében (11,49%), mint AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között (4,3%). Ennek alapján az összes fogalmi hiba %-os aránya AZ ÉLET EGY UTAZÁS

¹⁶⁸ A csak alanyi vagy tárgyi vonzatot tartalmazó, illetve a birtoklásmondat szerkezetű kifejezések viszonylag korán bevezethetők. Ezzel szemben a genitivusi vagy határozói vonzatot tartalmazóknak a nyelvtanulási folyamat egy későbbi szakaszában kell előkerülniük.

metaforák között 17,93%, az önállóan használt metaforák között pedig 52,86% volt, vagyis AZ ÉLET EGY UTAZÁS csoport hibáinak 2,94-szerese.

Nemcsak a hibák mennyiségében, hanem a hibatípusok arányában is különbség volt felfedezhető a két csoport metaforái között.¹⁶⁹

Hibatípus	Hibák száma	
	AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforái	Önállóan használt metaforák
rossz alkalmazás	10 (40%)	2 (4,35%)
értelmezési hiba – jelentés kiterjesztése	6 (24%)	19 (41,30%)
értelmezési hiba – jelentés szűkítése	3 (12%)	3 (6,52%)
tematikus inkoherenca – nem megfelelő kontextus	2 (8%)	2 (4,35%)
grammatikai inkoherenca – nem megfelelő grammatikai kontextus	2 (8%)	9 (19,56%)
idegenszerűség	1 (4%)	-
akadályoztatás	1 (4%)	3 (6,52%)
célnyelvi ekvivalencia hibája	-	6 (13,04%)
redundancia	-	1 (4,35%)

80. táblázat: a fogalmi hibák aránya a két metaforacsoportban

A rossz alkalmazás, a jelentés kiterjesztése, a grammatikai inkoherenca mindkét metaforacsoportban megjelent, azonban különböző súlyponttal, mindhárom esetben az önállóan használt metaforák között meghatározóbb hibaként. A rossz alkalmazás, vagyis a kifejezés jelentésének teljes mértékű félreértelmezése sokkal magasabb AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák között annak ellenére, hogy ezek a metaforák speciális figyelmet kaptak a nyelvórák folyamán. A hiba háttérében az állhat, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS kiválasztott metaforikus kifejezései rétegzettebb konnotációval rendelkeznek, jelentésük összetettebb; illetve a kifejezések csak részleges vagy zéró ekvivalenciával bírnak a forrásnyelvi kifejezésekkel összehasonlítva. Szintén meghúzódhat a háttérben, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében a nyelvtanulók nem élhettek elkerülési stratégiával, vagyis nem adatott meg számukra a lehetőség, hogy ne használják fel azokat a

¹⁶⁹ A könnyebb áttekinthetőség kedvéért itt megismétlem az 58. táblázatot, amely a két vizsgált metaforacsoport fogalmi hibáinak összehasonlítását tartalmazza.

metaforákat, amelyeknek kezelésében nem voltak biztosak. (Ezzel szemben az önállóan használt metaforáknál a nyelvtanulók szabad kezet kaptak.)

A jelentés kiterjesztésének hibája AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák esetében 24%-os arányban mutatkozott meg, az önállóan használt metaforák között pedig 41,3%-ban. A jelentés kiterjesztése (és szűkítése) a nyelvtanuló köztes nyelvről árul el információkat. Ott ugyanis már kialakult egy általános elképzelés a kifejezés jelentéséről, amely azonban csak megközelítőleg esik egybe a valódi jelentéssel. A tanuló megfelelő mennyiségű példa hiányában csak a tanórán látottakra és hallottakra támaszkodva tudja létrehozni a jelentést, amely azonban tágabb vagy szűkebb kiterjedésű lesz az eredetinel. Az így kialakult jelentés nem végleges, hanem a köztes nyelvben – a kapott inputnak megfelelően – folyamatosan változó.

A grammatikai inkoherencia mellett, hogy az önállóan használt metaforák közötti aránya több mint duplája AZ ÉLET EGY UTAZÁS közöttiekének (8% és 19,6%), új hibatípust is kitermelt, mégpedig a grammatikai inkoherencia okozta fogalmi hibát. Önmagában véve a grammatikai inkoherencia azt jelenti, hogy a nyelvtanuló a kifejezést nem lehetséges grammatikai kontextusban használja. Ez már fogalmi hibának számít, ugyanis a hibás grammatikai kontextusba helyezés a kifejezés jelentésének rossz értelmezésével függ össze. Amikor azonban ez a hiba olyan mértékű, hogy képzavart okoz, akkor grammatikai inkoherencia okozta fogalmi hibáról beszélhetünk. Feltételezhetően a tanítási háttérnek tudható be, hogy az önállóan használt metaforák között jelent meg ez a hibakategória. A nyelvtanulók, nem kapván megfelelő mennyiségű inputot, nem találkozáva elegendő célnyelvi mintával, nem voltak képesek a kifejezés szemantikájának elsajátítására, amely negatívan befolyásolta a kifejezés nyelvi megvalósulását.

Két olyan fogalmi hibakategória is akadt, amely csak az önállóan használt metaforák között fordult elő. Az egyik a célnyelvi ekvivalencia hibája (13,04%), a másik pedig a (fogalmi) redundancia (4,35%).

A célnyelvi ekvivalencia hiánya azokat a hibákat takarja, amelyekben a nyelvtanuló a kifejezést fogalmi szempontból a célnyelvinek megfelelően használja, a kifejezés szókincsében azonban hibát ejt, vagyis a célnyelvinek nem megfelelő formát alkalmaz. Ez a hibatípus érdekesnek mondható abból a szempontból, hogy elvileg „ellentmond” a szókincs-elsajátításról kialakított logikának, amely szerint a többmorfémás elemsor lexikai formájának rögzülése megelőzi a szemantikai elsajátítást. Ez a hiba ugyanis éppen ennek fordítottjáról tesz tanúbizonyságot: a fogalmi szint előbb rögzült, mint a lexikai.

Ugyanakkor egy másik köztes nyelvi folyamat a visszacsúszás (*backsliding*) is szerepet játszhat a jelenség magyarázatában. Amennyiben erről van szó, akkor feltételezhető, hogy a nyelvtanuló egyszer már teljes egészében helyesen elsajátította a kifejezést, azonban a ritka használat következtében, esetleg más kifejezések elsajátításának hatására vagy más idegen nyelven megtanult kifejezések közrejátszása miatt, a köztes nyelvben új lexikai szabad variáció jön létre. Ez a hiba meglátásom szerint nem tekinthető súlyosnak, hiszen a kemény diónak számító fogalmi jelentés elsajátításra került, a lexikai szint hibája pedig könnyen javítható, illetve visszaállítható.

A redundancia, vagyis a kifejezés jelentésének megisméltése – illetve felesleges megerősítése egy kiegészítő lexikai elem használatával – azért tekinthető fogalmi hibának, mert szintén arra utal, hogy a nyelvtanuló csak részlegesen sajátította el a kifejezés jelentését. A kiegészítő lexika használatával a nyelvtanuló azt a jelentést adja hozzá a kifejezéshez, amely köztes nyelvi tudása szerint nincs benne. Tehát ez a típusú hiba is jól jelzi a jelentés elsajátításának köztes nyelvi folyamatait.

3. Összegzés

AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák vizsgálatának egyik következtetése, hogy nyelvi szempontból a morfológiai és a morfoszintaktikai szint jelenti a japán anyanyelvű magyart mint idegen nyelvet tanulók számára a legnagyobb kihívást. A két szint hibái között vannak olyanok, amelyek specifikusan a japán nyelvtanulói csoporttal hozhatók kapcsolatba (pl. a múlt idő egyeztetésének hibája), de olyanok is előfordulnak, amelyek más koordinátákkal rendelkező nyelvtanulói csoportok számára is gondot jelenthetnek célnyelvi transzfer jellegük miatt (pl. a definitív és indefinitív ragozás nem célnyelvinek megfelelő használata vagy a genitivusi vonzat hibái).

A kutatás eredményei alapján szintén elmondható, hogy a kifejezések elsajátításának kezdetekor a nyelvtanulók elszigetelt elemként kezelik azokat, és nem képesek rugalmasan beilleszteni a nyelvtani kontextusba. Ez egy köztes nyelvi lépés, így várható, hogy az elsajátítás folyamán a köztes nyelvi forma egyre közelebb kerül a célnyelvihez.

Fontos megállapítás, hogy a tanítás transzferének nagy szerepe lehet a tanulói hibák kialakulásában. A tanítás transzfere áll például a grammatikai inkoherenca háttérében, amivel azért tanácsos óvatosan bánni, mert fogalmi hibába torkollhat.

A két metaforacsoport nyelvi és fogalmi hibáinak összehasonlítása megengedi azt a – még specifikus kutatásokkal alátámasztásra szoruló – feltételezést is, hogy a metaforikus

kifejezések fókuszált, tanórai keretek között történő elsajátítása mind a nyelvi, mind pedig a fogalmi használatra pozitívan hat. A nyelvi és fogalmi helyesség tekintetében az önállóan használt metaforák csoportja messze elmaradt AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforáitól.

4. Fókuszban az anyanyelvi beszélők: a nyelvtanulók hibás metaforahasználatával szemben tanúsított tolerancia foka

4.1. A kérdőívről újra, dióhéjban

Az anyanyelvi beszélők magyart mint idegen nyelvet tanuló diákok metaforahasználatával kapcsolatos attitűdjeit egy háromrészes kérdőív segítségével kutattam. Az anyanyelvi beszélőket két csoportra osztottam foglalkozásuk szerint: a magyar mint idegen nyelv tanításának területén, illetve az egyéb szakterületen tevékenykedő válaszadókat különböztettem meg.

A kérdőív első részében a válaszadóknak egy A és egy B nyelvtanulói szövegről kellett eldönteniük, hogy melyiket és miért tartják jobbnak. Az A szöveg több nyelvi vagy fogalmi szempontból helytelenül használt metaforikus kifejezést tartalmazott, a B szövegben viszont egyáltalán nem szerepeltek metaforikus kifejezések, és általában véve kevesebb nyelvtani hiba volt rá jellemző.

A kérdőív második részében a válaszadóknak harminc mondatról kellett eldönteniük egy öt kijelentést tartalmazó skála alapján, hogy a mondatokban található fogalmi, metaforikus kifejezést érintő, illetve a kifejezésen kívüli nyelvtani hiba mennyire zavarja az érthetőséget.

A kérdőív harmadik részében pedig arra kértem a válaszadókat, hogy a kérdőív második részéhez hasonló hibatípusokat tartalmazó összesen 9 mondatot rekonstruálják úgy, ahogy azt ők anyanyelvi beszélőként mondanák.

4.2. A kérdőívből levonható következtetések

A kérdőívből két fő általános konklúzió vonható le: egyrészt a metaforák használatának értékelése az anyanyelvi beszélő szubjektív beállítottságától függ; másrészt pedig a metaforikus kifejezések rendkívül hibaérzékenyek, még egy apró hiba is negatív reakciót válthat ki az anyanyelvi beszélőből.

E két következtetést árnyalva elmondható, hogy a metaforák használatának értékelése két véglet között mozog. Az egyik a kifejezéseknek a hibák ellenére is pozitív szemlélete,

a másik pedig a hibás alkalmazás teljes kritikája és elutasítása. A metaforák használatát pozitívan értékelők azzal indokolják válaszukat, hogy a metaforák magasabb nyelvi és kulturális ismereteket jeleznek, szövegbeli jelenlétük pedig hibás használatukat is felülírja. A pozitív hozzáállást tanúsítók a metaforák használatának köszönhetően változatosabbnak, gazdagabbnak, kifejezőbbnek érzik a szöveget. Többen úgy gondolják, hogy a nyelvtanuló kreativitásáról sokat elmond a metaforikus kifejezések használata.

A negatív kritikát kifejtők ezzel szemben a nyelvhelyességet és a letisztult, pontosan érthető szöveget preferálják a sok hibás, a szövegbe nem belesimuló és érthetőséget megnehezítő kifejezés helyett.

Ezt a fenti, a kérdőív első részének válaszai alapján kialakított általános benyomást egészíti ki a kérdőív második és harmadik része. A második szakasz arról árulkodik, hogy az anyanyelvi beszélők a nem súlyos fogalmi hibákat szinte észre sem veszik, vagy nem értékelik negatívan, ugyanakkor a súlyos, félreértéseket okozókat illetően nagyon ingadozik a véleményük. Általában jellemző azonban, hogy minél súlyosabb a fogalmi hiba, a beszélők annál negatívabban értékelik azt. A fogalmi hibás kifejezések negatív vagy pozitív értékelése függ a hiba súlyosságától, illetve attól, hogy az anyanyelvi beszélő milyen mértékben hajlandó erőfeszítéseket tenni az értelmezés, vagyis a kommunikáció megvalósulása érdekében. A válaszadók értékelései alapján azok számítanak enyhe fogalmi hibának, amelyek esetében a metaforikus kifejezés valódi jelentése, ha csak periférikusan is, de érintkezik a nyelvtanulói mondatban használt jelentéssel. Súlyos fogalmi hibának pedig a rossz értelmezési hibák számítanak.

A metaforikus kifejezésen kívüli nyelvi hibákkal kapcsolatban elmondható, hogy bár azokat a beszélők könnyebben detektálják, egyértelműen érzékelik, a sikeres kommunikáció szempontjából kevésbé érzik őket súlyosnak. A nem tanár válaszadók szigorúbbaknak bizonyulnak a nyelvi hibákkal kapcsolatban: az értékelő skála két legalacsonyabb fokát magasabb arányban választották, mint a tanárok, illetve a legpozitívabb értékelést illetően sem voltak olyan „gálánsak”.

A metaforákban ejtett nyelvi hiba kevésbé szigorú megítélés alá került, mint a metaforán kívüli. Azok a metaforikus kifejezésben ejtett nyelvtani hibák, amelyek nem tették kétségessé a mondat alapinformációinak (pl. a cselekvő vagy a birtokos személyének) a megértését, egyáltalán nem kaptak negatív értékelést. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy az anyanyelvi beszélő nem a metaforikus kifejezésből, hanem a mondat egyéb részeiből szűri le a legfontosabb nyelvtani információikat.

A kérdőív második része tehát arról tanúskodott, hogy a nem súlyos fogalmi és a metaforikus kifejezésben ejtett, de a megértést nem befolyásoló hibákat az anyanyelvi beszélők nem értékelik negatívan, és a metaforikus kifejezésen kívüli nyelvi deviancia bizonyul igazán zavarónak számukra.

Ezeket az eredményeket részben alátámasztják a kérdőív harmadik részének megfigyelései. A nyelvtani hibát tartalmazó, de fogalmilag megfelelően használt kifejezéseket az anyanyelvi beszélők többsége inkább törli (NT: 47,3%; T: 45,7%), mint megtartja vagy módosítja (NT: 43,8%; T: 44,6%). A mondat logikáját sértő hiba esetében a válaszadók majdnem fele a metaforikus kifejezés törlése mellett döntött, a többiek pedig módosítva bár, de megtartották a kifejezést. Fogalmi hibával állva szemben a válaszadók több mint 50%-a törölte a kifejezéseket, és azt egy ízlésének jobban megfelelő metaforikus kifejezéssel vagy egy szó szerinti jelentésű lexikai egységgel pótolta. Ez a fogalmi hibához való radikális hozzáállás némileg ellentmond a kérdőív második részének eredményeinek, azonban a törölt kifejezéseket megvizsgálva kiderül, hogy itt is a súlyos fogalmi hibások kerültek nagyobb arányban törlésre, a kontextusba még beleférő fogalmi hibával szemben a válaszadók toleránsabbak. Ugyanez a következtetés vonható le a metaforikus kifejezések nyelvi hibáival kapcsolatban is. Ez az eredmény tehát azt a korábbi következtetést erősíti meg, hogy a fogalmi és nyelvi hibák megítélése nagy mértékben függ súlyosságuk fokától, vagyis attól, hogy milyen mértékben befolyásolják negatívan a kommunikációt. Az anyanyelvi beszélő tehát a kommunikáció szempontjából az egyszerűséget, a világosságot és az egyértelműséget preferálja.

5. Záró gondolatok

Az empirikus kutatás alapján az az általános következtetés vonható le, hogy a metaforikus kifejezések tanítása fontos a magyar mint idegen nyelvi órán, és az anyanyelvi beszélők is pozitívan értékelik azok használatát. Azonban tanításkor figyelembe kell venni, hogy a metaforikus kifejezések nagyon hibaérzékeny jelenségnek bizonyulnak. A használatukkor elkövetett, érthetőséget zavaró nyelvi és fogalmi hibákkal szemben az anyanyelvi beszélők kevésbé toleránsak, és a világos egyértelműséget (szó szerint értelmezhető közlésegyeségeket) részesítik előnyben a kommunikáció során.

A nyelvoktatásra nézve ez azt jelenti, hogy a metaforikus kifejezések tanításától nem kell visszariadni, de a tanítás folyamán a nyelvtanuló nyelvtani ismereteinek és

absztraháló képességének megfelelőeket kell bevezetni. Emellett arra is törekedni kell, hogy a nyelvtanulók legalább a megértést megakadályozó hibákat (alany-állítmány, birtokos, részeshatározó, igeidő stb. egyeztetése) ne kövessék el a célnyelvi produkció folyamán.

A metaforikus kifejezések fontos részét képezik a mindennapi kommunikációnak, funkciók tömegét betöltve: alkalmasak például érzelmek kifejezésére, árnyalására; körülírásra, összegzésre, absztrakt témákról való beszédre, arcvédésre stb. A metaforikus kifejezéseknek az idegennyelv-oktatás szerves, explicit részét kell alkotniuk. Csak így érhető el ugyanis, hogy a nyelvtanuló célnyelven történő kommunikáció során az elhangzott metaforákat detektálni és azok adott pillanatban érvényes funkcióit értelmezni tudja, valamint a beszédpartnere által várt módon reagálni legyen rájuk képes; illetve saját maga – célnyelven már létezőket vagy a nyelvtanuló által létrehozott kreatívak – metaforákat kommunikációs céljainak megfelelően használni. A metaforikus kifejezések ugyanis olyan nyelvi, kulturális, szemantikai és pragmatikai kihívások elé állítják a nyelvtanulókat, amelyeknek elsajátítása célzott segítséget követel meg.

A célnyelvi metaforikus kifejezések elsajátítása és használatának fontossága nem csupán a hatékonyabb, tartalmasabb kommunikáció létrejöttében csapódik le, hanem – tágabb keretben értelmezve – a nyelvtanulók metaforikus kompetenciájának fejlődéséhez is hozzájárul. A metaforikus kompetencia, mivel az – ahogy azt korábban láttuk – a bachmanni nyelvi kompetencia modelljének minden más tényezőjét áthatja, a nyelvtanuló célnyelvi fejlődésének valamennyi (grammatikai, textuális, szociolingvisztikai stb.) szintjére befolyással bír. Ennek megfelelően a metaforikus kompetencia abban is segíti a nyelvtanulót, hogy a célnyelv jelenségei – mint például egy történet narrálásának vagy az igeidők kezelésének a módja – mögött felismerje a kognitív eredetű szervező szabályokat, s otthonosabban mozogjon a nyelvi világban.

A köztes nyelvi variációk elemzése – ebben a disszertációban a metaforikus kifejezésekre kihegyezve – segíti a kutatókat és a nyelvtanárokat, hogy pontosabb képet alakítsanak ki a forrásnyelv és a célnyelv kognitív különbségeiről, és meghatározhassák a lehetséges transzfereket a forrásnyelv(ek) és célnyelv(ek) között. A transzferek között lesznek a célnyelvhez köthetőek, amelyek minden nyelvtanuló számára nehézségeket jelentenek majd, de akadnak olyanok is, amelyek specifikusan csak egy adott anyanyelvű nyelvtanulói csoportra jellemzőek. Mindenesetre a köztes nyelv dinamikáját ismerő és e transzfereket megfelelően kezelő nyelvtanár joggal bizakodhat

abban, hogy az adott tanulói szakaszokban elkövetett hibák csupán átmeneti állomások, a folyamat fejleményei pedig majd egyre inkább a célnyelv felé mutatnak.

A metaforikus kifejezések nyelvórai tananyagba történő explicit beemelése tehát nemcsak a nyelv egy új, kreatív, játékos és szociokulturális információkban gazdag szintjéhez ad hozzáférést a nyelvtanulók számára, hanem a célnyelv jelenségeinek magasabb, kognitív szintű szervezéséhez is fogodzót biztosít számukra.

6. Kitekintés – minden, ami kimaradt ebből a disszertációból

A nyelvtanulói metaforikus nyelvhasználat túlságosan tág témakör ahhoz, hogy kimerítő elemzése és jelenségeinek teljes leírása beleférjen egy disszertációba.

Azt a kutatásra érdemes kérdést, hogy a metaforikus kifejezések explicit osztálytermi tanítása milyen mértékben befolyásolja a kifejezések köztes nyelvbe való beépülését, már az eredmények elemzése során felvettem, és továbbra is relevánsnak tartom.

Az empirikus kutatás korpuszának elemzése során nemcsak a metaforikus kifejezések elkülönítése történt meg, hanem a MIPVU módszerét alkalmazva a nyílt és zárt szóosztályú metaforákat is osztályoztam, valamint azokon a szubjektív elkerülése érdekében három külső személy segítségével a triangulációt is elvégeztem azokon. A két szóosztály metaforáinak hibaelemzéssel történő vizsgálata további adalékokkal szolgálhat a nyelvtanulók metaforikus nyelvhasználatával kapcsolatban.

A nyílt szóosztályú metaforák között a kreatívakat – amelyekből nem volt ugyan sok – szintén megjelöltem. A B1 nyelvi szint kreatív metaforáinak használata egybevethető lehet más, magasabb nyelvi szintekével, ez az összehasonlítás pedig választ adhat arra a kérdésre, hogy a nyelvtanulás folyamán fejlődik-e a nyelvtanulói kreativitás, és ha igen, milyen mértékben. Lehetséges netán, hogy a metaforikus kreativitás teljes mértékben szubjektív, individuum-függő, és egyéni meghatározók befolyásolják? Ezen kérdés megválaszolása és kutatása is érdekes eredményekkel szolgálhat.

A nyelvtanulók által használt metaforák szövegben betöltött funkcióinak vizsgálata szintén érdekes megfigyeléseknek adhat teret. Ebben az esetben is vizsgálható, hogy a nyelvi szint előrehaladásával hogyan változik a funkciók aránya.

A kognitív nyelvészetben a metaforák mellett a metonímiák kutatása is egyre gyakrabban előtérbe kerül. Ezen szóképfajta keresése a korpusz elemzéséből teljes mértékben kimaradt.

Végül, de nem utolsó sorban a magyar mint idegen nyelv oktatásának akár teljesen új megközelítést adhatna a magyar nyelvtani jelenségek mögött meghúzódó kognitív

szervezőelv felderítése, meghatározása. Ezzel nemcsak a szókincs, hanem a nyelvtan tanítása is kognitív keretbe helyezhetővé válna.

Ez a kitekintés is bizonyítéka annak, hogy hosszú út áll még előttünk, ha az a célunk, hogy teljes mértékben feltérképezzük a nyelvtanulók metaforikus nyelvhasználatát.

Angol nyelvű összefoglaló

Metaphorical language use in the interlanguage of Japanese B1-level learners of Hungarian as a foreign language - based on their written products. Possible applications of the results in teaching Hungarian as a foreign language

1. Two lines of research

The theoretical and linguistic pedagogical background of the empirical research in this thesis is provided by cognitive metaphor theory (Lakoff és Johnson 1980; Kövecses–Benczes 2010; Tolcsvai Nagy 2013)) and the interlanguage approach (Selinker 1972; Tarone 218).

The dissertation consisted of two main empirical studies, both of which approached the use of metaphorical expressions from two perspectives: first from the point of view of language learners and then from the point of view of native speakers. The present doctoral thesis' aim was to answer the following research questions:

- I. What kind of mistakes do native Japanese B1-level learners of Hungarian as a foreign language make when using conceptual metaphors of LIFE IS A JOURNEY in narrative text?
- II. What conclusions can be drawn from the interlanguage realisation of metaphorical expressions with regard to their teaching in Hungarian as a foreign language classrooms?
- III. Which conceptual errors have the greatest impact on the transmission of the communicative message to native speakers?

2. Focus on language learners: error analysis of LIFE IS A JOURNEY and other self-used metaphors

The 53 Japanese native speakers of Hungarian, who participated in the research, used the six linguistic metaphors of LIFE IS A JOURNEY, whose use was a condition of the texts that formed the corpus of the research, in 290 instances. In addition to the compulsory metaphors, 147 other metaphorical expressions were also inserted independently by the language learners.

50.68% of the LIFE IS A JOURNEY metaphors were used conceptually and linguistically correctly by the language learners, while the percentage of deviant metaphors was

47.93%. In contrast, only 38.77% (i.e. 58 out of 147) of the independently used metaphors were used correctly by language learners, according to the results of the error analysis. The percentage of deviations was almost 20% higher for LIFE IS A JOURNEY metaphors: 59.86%.

A closer look at the deviant metaphorical expressions of the two groups reveals further differences. One striking difference is that the metaphorical expressions of LIFE IS A JOURNEY contain 82.01% of linguistic errors, while the same percentage is much lower for the metaphors used independently: 58.62%. This may be due to the fact that a good proportion of the self-used metaphors are not linguistically challenging for the language learner group studied. The metaphorical expressions in LIFE IS A JOURNEY are longer, multi-element, compound words, which can be difficult for language learners to compose in a text for a variety of reasons. Between the two groups of metaphors, the category of linguistic errors is the only one in which LIFE IS A JOURNEY metaphors perform worse than those used independently. The proportion of terms containing both linguistic and conceptual errors was 13.66% for LIFE IS A JOURNEY metaphors, compared to almost three times that for the self-use metaphors: 41.37%. There is also a large difference for terms containing only conceptual errors: only 4.3% of LIFE IS A JOURNEY metaphors showed this type of deviation compared to 11.49% of the self-use metaphors.

The differences in the error rates in favour of the LIFE IS A JOURNEY metaphors suggest that they are due to different approaches to language teaching and handling of the two sets, one based on purposefully structured preparation and conscious processing, the other on spontaneous (isolated, sporadic and occasional) occurrences. However, further research including a control group is needed to prove this.

2.1. Linguistic errors

In terms of linguistic errors, the two groups of metaphors show a similar picture in the main categories. Both groups are dominated by morphosyntactic errors (e.g. incorrect choice of verb form, word order errors, etc.): 45.2% of the LIFE IS A JOURNEY metaphors and 42.7% of the independently used metaphors. It is clear that the proportions are approximately the same. This is also the case for errors at the morphological level: 36.1% of the linguistically deviant forms of LIFE IS A JOURNEY metaphors had morphological errors, and 34.1% of the self-used metaphors had morphological errors, with a roughly similar proportion.

2.1.1. Errors of morphosyntactic origin

The main error the two sets of metaphors was the incorrect choice of verb form, with approximately similar rates of 19 and 19.5%. In both groups, the incorrect choice of verb form was due to the use of the definite tense instead of the indefinite and the present tense instead of the past tense. In my opinion, the errors resulting from the former can be explained by the Hungarian target language and are therefore also to be expected in other native speaker groups; the latter, however, may be due to the syntactic structure and narrative style of Japanese and therefore specific to the target group of the study.

As regards the teaching of expressions, the general conclusion is that when teaching metaphorical expressions, such as polymorphemic word sequences, the definite-indefinite conjugation should be reintroduced in this new context. The impact of the Japanese narrative style on the intermediate language can be mitigated by the use of tasks designed for this group of language learners, starting with a comparison of Japanese and Hungarian narrative texts.

The word order error of the phrase shows a 2% higher prevalence in the LIFE IS A JOURNEY group. The reason for this could be the same as for the high rate of linguistic errors detected in this group: the metaphors in LIFE IS A JOURNEY are longer and contain more morphemes than those used independently. The more elements in a phrase, the easier it is to make a mistake in word order. This error is due to the specific word order rules of the Hungarian language and suggests that inadequate mastery of word order also affects the correct use of synonyms.

The omission of a linguistic element appeared in 9.8% of the metaphors used independently, while LIFE IS A JOURNEY metaphors accounted for only 3% of morphosyntactic errors. The most common omission among the independently used metaphors was the subject, a word from the phrase, a suffix or the pronoun. Among the metaphors LIFE IS A JOURNEY, the omission of the subject and the suffix was also detectable; these two categories were accompanied by the omission of the personal pronoun and the modifier. Within each group, it cannot be said that either type of omission predominates, so it is possible that in these cases it is simply a case of mistaken identity. In any case, it is worth paying attention to these errors, as omissions of linguistic elements can lead to text coherence problems.

Among the metaphors in LIFE IS A JOURNEY both the misuse of expression (4.2%) and the addition of a linguistic element (2.1%) were present in relatively low proportions. The

origins of the two types of errors are similar: the language learner, not feeling the lexical constraint of the metaphorical expression, either changes the form or internal valence of the components of the expression, or adds unnecessary verbs or lexis to the expression (addition of a linguistic element).

The only types of errors that were specific to self-used metaphors were double marking (3.7%) and incorrect grammatical context (1.2%). Double marking means double marking of the genitive; incorrect grammatical context referred to when the learner uses the expression according to the linguistic rules of realisation of its meaning. The latter type of error is on the borderline between a linguistic and a conceptual error in a sense that, depending on its severity, it can also turn into a conceptual error. This does happen in some cases, but they will be discussed later, under conceptual errors. In the case of the incorrect grammatical context error, the language learner identifies the grammatical realisation of the expression with the grammatical behaviour of the synonymous verb of the expression. This error may arise from the transfer of teaching where the meaning of the expression was given by a synonymous verb. The use of synonymous verbs to transfer meaning seems to facilitate the teaching process, but it also has its pitfalls: language learners impose not only the meaning of the synonym but also its linguistic function on the metaphorical expression.

2.1.2. Another major source of language errors: morphology

When analysing linguistic errors, the other large set of error types were morphological ones, which also showed similar proportions in the two groups. Morphological errors accounted for 36.7% of the linguistic errors in the metaphors of *LIFE IS A JOURNEY*, compared to 34.1% in the independently used metaphors. Within morphological errors in both groups, the same types of errors could be distinguished: incorrect choice of linguistic form (e.g. incorrect choice of lexical form of a lexical unit, incorrect verb form) and errors of phrase matching (subject-verb or possessive case matching). Of the two types of errors, errors of phrase matching were the most prominent in both groups. It should be noted, however, that the matching errors in the metaphorical phrases of *LIFE IS A JOURNEY* are more pronounced (28.2% of morphological errors) than those in the independently used metaphors (23.2% of morphological errors), which can be explained by the more complex structural features of the former.

The reason why it is important to pay attention to the mismatch is that it can cause serious misunderstandings in communication, for example by obscuring the identity of

the actor, especially if the rest of the text/sentence does not provide a basis for correct interpretation. In the case of multi-morphemic word sequences, it is therefore essential to learn precisely what grammatical information each element of the word sequence carries.

In both groups, the subject-verb and the genitive were the most prone to mismatch errors. Two important types of subject-verb agreement were found: (1) lack of agreement between the verb and the subject of the expression; (2) agreement with a subject that does not appear to be structural but logical to the language learner.

The first type suggests that in the interlanguage of the language learner, the expression is only present as an isolated, stable form at the moment of writing the text, and that he cannot yet flexibly apply the rules of the target language to it; or that he is not yet applying the rules of the interlanguage, but those he considers correct for the functioning of the expression.

The origin of the second type is also linked to the acquisition phase of the expression. The B1 learner has so far only encountered a traditional agent+verb structure, compared to which the structural subject of metaphorical expressions is a new phenomenon. The remedy for both shortcomings is specific practice and the presentation of as comprehensive examples as possible.

In terms of error category, the most significant group of inappropriate language form choice among LIFE IS A JOURNEY metaphors was the incorrect choice of verb dictionary form (accounting for 4.9% of all language errors). The incorrect choice of verb dictionary form was the result of a combination of transfer of teaching and the language learners' presuppositions. Language learners assume that a phrase is always presented in its dictionary form in class, i.e. in the present tense and in the singular third person. Sometimes, however, in the classroom, a different form – past tense – is given to the students, as in the case of the expression 'someone has taken the wrong road', which means that the language learner will easily assume the dictionary form of the verb.

Among the independently used metaphors, the choice of the dictionary form of the verb was not outstanding compared to other errors of the same type: it was in the same proportion as the incorrect choice of the form of other grammatical elements (article, verb).

2.1.3. Syntactic level errors

The main difference between the two groups is in the different proportion of errors: cohesive errors accounted for only 5.6% of the linguistic errors in LIFE IS A JOURNEY

metaphors, while the independently used metaphors accounted for several times that, 17% in total. A further difference between the two groups was the proportion of error types within the category. Among the LIFE IS A JOURNEY metaphors, none of the error types was prominent, while among the independently used metaphors, the lack of verb-mode agreement was more significant than the others (9.8% of the total errors).

The lack of verb tense agreement was found only among the LIFE IS A JOURNEY metaphors (even then only 1.4%); the use of simple sentences in place of compound sentences occurred only among the independently used metaphors.

In all cases, the lack of verb-mode agreement is reflected in the non-use of conjunctions. The explanation for this lies in the target language: the relatively difficult conjugation paradigm of the conjunctive, which coincides with the imperative, and the variety of structures that require the conjunctive. On the other hand, the Japanese source language may also be at play: in Japanese, there is no conjunctive form similar to that in Hungarian. This suggests that when teaching expressions, emphasis should be placed not only on their linguistic realisation, but also on the agreement they require in the main clause and in the subordinate clause. To do this, it is necessary to go back to the meaning of the expression and examine whether it has a pragmatic connotation that might require the use of a conjunction. This may be of particular importance for native Japanese speakers, but for other groups of language learners – for whom conjunctions are a familiar phenomenon, either because of their mother tongue or because of other languages they have learned – it is worth drawing attention to the conjunctive meanings of expressions.

Another type of error affecting compound sentences is the use of inappropriate conjunctions, which is not necessarily related to the teaching of metaphorical expressions, but to compound sentences in general. With regard to both conjunctions and the use of conjunctions, it is important when teaching metaphorical expressions – and of course any series of polymorphic elements – that language learners have a relatively secure grammatical knowledge and that the introduction of metaphorical expressions is appropriate to their linguistic level. When choosing the terms to be taught, it is therefore not enough to consider their frequency and "usefulness", but also their linguistic realisation.

2.1.4. The low proportion of semantic and lexical errors

Neither of the two groups of metaphors was characterised by explicit semantic and lexical errors. In total, the two groups of errors occurred in 4.2% of the LIFE IS A JOURNEY metaphors and in 4.86% of the independently used metaphors. The low occurrence may be explained by the fact that lexical and semantic errors are very close to conceptual errors, a large proportion of them also affect the conceptual use of the term, and are therefore classified within the category of conceptual errors.

2.2. Conceptual errors

The percentage of phrases containing both conceptual and linguistic errors (41.37%) among the independently used metaphors was more than three times higher than among the LIFE IS A JOURNEY metaphors (13.66%). Also, language learners made almost three times as many purely conceptual errors among the independently used metaphors (11.49%) than among the LIFE IS A JOURNEY metaphors (4.3%). On this basis, the percentage of total conceptual errors was 17.93% for LIFE IS A JOURNEY metaphors and 52.86% for the independently used metaphors, i.e. 2.94 times the errors of the LIFE IS A JOURNEY group.

Misapplication, extension of meaning, grammatical inconsistency appeared in both metaphor groups, but with different emphasis, in all three cases as a more dominant error among the metaphors used independently. Misapplication, i.e. the complete misinterpretation of the meaning of the expression, is much higher among LIFE IS A JOURNEY metaphors, despite the special attention these metaphors received during the language lessons.

The error in the extension of meaning was present in 24% of LIFE IS A JOURNEY metaphors and 41.3% of the independently used metaphors. The expansion (and contraction) of meaning reveals information about the interlanguage of the language learner. In the interlanguage of the language learner, a general idea of the meaning of the expression has already been formed, but this idea only approximately coincides with the real meaning. In the absence of a sufficient number of examples, the language learner can only create the meaning based on what he has seen and heard in class, but the meaning will be broader or narrower than the original. The resulting meaning is not definitive but is constantly changing in the interlanguage according to the input received.

Grammatical coherence, in addition to the fact that the proportion of independently used metaphors is more than double that of LIFE IS A JOURNEY (8% and 19.6%

respectively), has also spawned a new type of error, namely conceptual error caused by grammatical incoherence. In itself, grammatical incoherence means that the language learner uses the expression in a grammatical context that is not possible. This is already a conceptual error, since the incorrect grammatical context is linked to an incorrect understanding of the meaning of the expression. However, when this error is such that it causes confusion, it is a conceptual error caused by grammatical incoherence.

There were two categories of conceptual errors that were only found among the independently used metaphors. One was the target language equivalence error (13.04%) and the other was (conceptual) redundancy (4.35%).

The lack of target language equivalence refers to errors in which the learner uses the expression conceptually in the target language but makes a vocabulary error, i.e. uses a form that does not exist in the target language. This type of error is interesting because, in principle, it 'contradicts' the logic of vocabulary acquisition, according to which the lexical form of a polymorphemic set of items is fixed before semantic acquisition. Indeed, this fallacy is evidence of the reverse: the conceptual level is fixed before the lexical. However, another interlanguage process, backsliding, may also play a role in explaining this phenomenon. If this is the case, it can be assumed that the language learner has once correctly mastered the term in its entirety, but that, as a result of infrequent use, or perhaps as a result of the acquisition of other terms or the interference of terms learnt in other foreign languages, a new lexical free variation is created in his/her interlanguage. In my view, this error should not be considered serious, since the conceptual meaning, which is a hard nut to crack, has been mastered and the lexical level error can be easily corrected or recovered.

Redundancy, i.e. the repetition of the meaning of a term – or its unnecessary reinforcement by the use of an additional lexical item – is considered a conceptual error because it also indicates that the learner has only partially acquired the meaning of the term. By using a supplementary lexicon, the learner adds a meaning to the expression which he/she does not know from his/her intermediate knowledge of the language. So this type of error is also indicative of the interlanguage processes of meaning acquisition.

3. Focus on native speakers: the degree of tolerance of language learners' misuse of metaphor

Two main general conclusions can be drawn from the questionnaire: first, that the evaluation of the use of metaphors depends on the subjective attitude of the native speaker; and second, that metaphorical expressions are highly error-sensitive: even a small error can trigger a negative reaction from the native speaker.

In contrast to these two conclusions, the understanding of metaphor use is at one of two extremes: a positive appreciation of the use of metaphors despite errors, and a complete criticism and rejection of incorrect use. Those who positively evaluate the use of metaphors justify their response by saying that metaphors indicate a higher linguistic and cultural knowledge and that their presence in the text makes their incorrect use forgotten. Speakers with a positive attitude feel that the use of metaphors makes the text more varied, richer and more expressive. Many people believe that the use of metaphors speaks volumes about the creativity of language learners.

On the other hand, negative critics prefer correct language and a clear, understandable text to a lot of incorrect expressions that do not fit in the text and make it difficult to understand.

This general impression, which is based on the answers to the first part of the questionnaire, is complemented by the second and third parts of the questionnaire. The second part of the questionnaire reveals that native speakers hardly notice or do not negatively evaluate non-serious conceptual errors, while their opinion of serious misunderstandings is very unstable. In general, however, the more serious the conceptual error, the more negatively speakers evaluate it. The negative or positive evaluation of terms with conceptual errors depends on the severity of the conceptual error and on the extent to which the native speaker is willing to make an effort to interpret the meaning, i.e. to communicate it. Mild conceptual errors, according to the respondents' ratings, are those where the real meaning of the metaphorical expression is in contact, even if only peripherally, with the meaning used in the learner's sentence. A serious conceptual error is considered to be a misinterpretation.

In the case of linguistic errors other than metaphorical expression, although they are more easily detected and clearly perceived by speakers, they are perceived as less serious for successful communication. Non-teacher respondents were more severe about linguistic errors: they were more likely than teachers to choose the two lowest points on the rating scale, and were less "generous" in their most positive rating.

A linguistic error made in a metaphor is judged less harshly than one made outside the metaphor. Grammatical errors in metaphorical expressions which did not cast doubt on

the understanding of the basic information of the sentence (e.g. the person of the actor or the possessor) were not negatively evaluated at all. This is probably due to the fact that the native speaker extracts the most important grammatical information of the sentence not from the metaphorical expression but from other parts of the sentence.

Thus, the second part of the questionnaire showed that mild conceptual errors and errors in metaphorical expression that do not affect comprehension are not negatively evaluated by native speakers, and that linguistic deviance outside metaphorical expression proves to be really confusing for them.

These results are partly supported by the observations in the third part of the questionnaire. The majority of native speakers prefer deleting (NT: 47.3%; T: 45.7%) rather than retaining or modifying (NT: 43.8%; T: 44.6%) phrases that contain a grammatical error but are conceptually correct. In the case of an error that violates the logic of the sentence, almost half of the respondents chose to delete the metaphorical phrase, while the remaining respondents, although modifying, kept the phrase. Faced with a conceptual error, more than 50% of the respondents delete the phrase and replace it with a metaphorical phrase more to their liking or a lexical unit with a literal meaning. This radical attitude to conceptual error is somewhat at odds with the results of the second part of the questionnaire, but an examination of the deleted terms reveals that here too, the ones with serious conceptual errors are more likely to be deleted, while respondents are more tolerant of conceptual errors that still fit the context. The same conclusion can be drawn for metaphorical terms. This result therefore confirms the earlier conclusion that the perception of conceptual and linguistic errors depends to a large extent on their degree of severity, i.e. the extent to which they negatively affect communication. The native speaker therefore prefers simplicity, clarity and clarity in terms of communication.

4. Closing thoughts

Based on the empirical research, the general conclusion is that the teaching of metaphorical expressions is important in Hungarian as a foreign language classes and that their use is positively valued by native speakers. However, when teaching metaphorical expressions, it should be taken into account that they are a very error-prone phenomenon. Mother tongue speakers are less tolerant of linguistic and conceptual errors that interfere

with comprehension when they are used, and prefer clear clarity (literal units of communication) when communicating.

In terms of language teaching, this means that metaphorical expressions should not be discouraged, but should be introduced in the course of teaching according to the grammatical knowledge and abstraction abilities of the language learner. In addition, efforts should be made to ensure that language learners do not make at least errors that prevent comprehension (subject-verb agreement, possessive, participle, verb tense, etc.) during the target language production.

In order for language learners to be able to detect metaphors in the target language, to interpret their function in the moment and to respond to them in the way expected by their interlocutor, and to be able to use metaphors themselves – either existing in the target language or creative ones created by the language learner – in accordance with their communicative purpose, metaphorical expressions must be an integral and explicit part of foreign language teaching. Metaphorical expressions present language learners with linguistic, cultural, semantic and pragmatic challenges that require targeted assistance to master.

The importance of mastering and using metaphorical expressions in the target language not only translates into more effective and meaningful communication, but also, in a broader context, contributes to the development of language learners' metaphorical competence.

The analysis of interlanguage variations, focusing in this dissertation on metaphorical expressions, helps researchers and language teachers to develop a more accurate picture of the cognitive differences between source and target languages and to identify possible transfers between source and target language(s). Some of these transfers will be specific to the target language, some will be difficulties for all language learners, and some will be specific to a particular group of native language learners. In any case, a language teacher who is familiar with the dynamics of the interlanguage and who has managed these transfers properly can be confident that the errors made at a given stage are only temporary and that the process will progressively move towards the target language.

The explicit inclusion of metaphorical expressions in the language classroom thus not only gives language learners access to a new, creative, playful and socio-culturally informative level of language, but also provides them with a tool for a higher, cognitive level of organisation of the phenomena of the target language.

Táblázatok jegyzéke, ábrajegyzék

1. táblázat: A SZERELEM UTAZÁS fogalmi metafora megfelelései.	37
2. táblázat: metaforák legfőbb tipológiai megkülönböztetései.....	44
3. táblázat. Grady ábrája a leképzések rendszeréről.....	50
4. táblázat: az eltérő tapasztalati fókusz tényezői és metaforára gyakorolt hatásuk.....	65
5. táblázat: Kontextusok és nyomások a metaforikus konceptualizációban.....	66
6. táblázat: a metafora kiterjesztése alapján szervezett szótár alapgondolata	98
7. táblázat: köznyelvi metaforák és idiomatikus szóösszetételek csoportosítása	99
8. táblázat: igei alapszavú metaforikus kifejezések csoportosítása külső valencia alapján	102
9. táblázat: feladattípusok metaforikus kifejezések tanítására.....	111
10. táblázat: a metaforaazonosítás módszerei és azok korlátai	114
11. táblázat: metafora azonosításkor a metaforák azonosításra használható rövidítések	125
12. táblázat: a MIP és MIPVU metaforaazonosítási módszerének a disszertációban használt elemei	131
13. táblázat: a kutatásban felhasznált kifejezések jelentésükkel	157
14. táblázat: a kutatásban felhasznált kifejezések célnyelvi és forrásnyelvi megfelelései	158
15. táblázat: példa a hibák elemzésére használt Excel-táblázat felépítésére	161
16. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák helyes és deviáns formáinak használata ..	161
17. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák nyelvi és fogalmi hibáinak aránya.....	162
18. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett graféma szintű hibák száma	163
19. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett „nyelvileg nem megfelelő forma kiválasztása” hibatípusának összefoglalója	164
20. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett egyeztetési hibák összefoglaló táblázata.....	164
21. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett igeformai hibák összefoglaló táblázata	168
22. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett szórendi hibák összefoglaló táblázata	171

23. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban nyelvi elemek elhagyásával kapcsolatos hibák összefoglalója	172
24. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett egyeztetési hibák összefoglalója	173
25. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett hozzáadási hibáinak összefoglalója	174
26. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett helytelen formálási hibák összefoglalója	174
27. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett tagmondatok közötti kapcsolati hibák összefoglalója	176
28. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett egymással nem párosítható szavak hibáinak összefoglalója.....	177
29. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforákban elkövetett a célnyelvben nem használt formák hibáinak összefoglalója	177
30. táblázat: nyelvi és fogalmi hibák detektálása a rekonstrukció módszerével	181
31. táblázat: a fogalmi hibák aránya hibatípusonként a korpuszban	183
32. táblázat: a rossz alkalmazás hibáinak összesítése.....	185
33. táblázat: a jelentés kiterjesztése hibáinak összesítése.....	187
34. táblázat: a jelentés szűkítése hibáinak összesítése.....	187
35. táblázat: a tematikus inkoherenca hibáinak összesítése	189
36. táblázat: a grammatikai inkoherenca hibáinak összesítése.....	190
37. táblázat: az idegenszerűség hibája	190
38. táblázat: az akadályoztatás hibája.....	191
39. táblázat: a nyelvtanulók által önállóan használt kifejezések listája és összes használatuk száma	196
40. táblázat: a nyelvtanulók által csak egyszer használt, a magyar nyelvben létező kifejezések	196
41. táblázat: a magyar nyelvben a nyelvtanuló által használt formában nem létező kifejezés	197
42. táblázat: az önállóan használt metaforikus kifejezések helyes és deviáns formáinak használata.....	198
43. táblázat: az önállóan használt metaforák nyelvi és fogalmi hibáinak aránya.....	198
44. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforáinak és az önállóan használtak devianciáinak összehasonlító táblázata.....	199
45. táblázat: az önállóan használt metaforák graféma szintű hibáinak aránya.....	200

46. táblázat: az önállóan használt metaforák nem megfelelő formával kapcsolatos hibái	201
47. táblázat: az önállóan használt metaforák egyeztetési hibái	202
48. táblázat: az igeformák helytelen kiválasztása az önállóan használt metaforák között	204
49. táblázat: a nyelvi elem elhagyása az önállóan használt metaforák között.....	206
50. táblázat: a kifejezés szórendjének hibája az önállóan használt metaforák csoportjában	207
51. táblázat: nem megfelelő grammatikai kontextus hibája az önállóan használt metaforák csoportjában.....	208
52. táblázat: a genitivusi vonzat kettős jelölésének hibája az önállóan használt metaforák között	208
53. táblázat: a tagmondatok közötti kohézió hibái az önállóan használt metaforák között	209
54. táblázat: az egymással nem párosítható szavak hibája az önállóan használt metaforák között	210
55. táblázat: a célnyelvben nem lehetséges lexikai párosítás hibái az önállóan használt metaforák között	211
56. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak aránya.....	214
57. táblázat: önállóan használt metaforák fogalmi hibáinak típusa és aránya a korpuszban	216
58. táblázat: a fogalmi hibák aránya hibatípusonként AZ ÉLET EGY UTAZÁS és az önállóan használt metaforák korpuszában.....	217
59. táblázat: a tanár válaszadók értékelései a fogalmi hibát tartalmazó (a) mondatok esetében	240
60. táblázat: a nem tanár válaszadók értékelései a fogalmi hibát tartalmazó (a) mondatok esetében	241
61. táblázat: a tanár válaszadók értékelései a metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) mondatok esetében	245
62. táblázat: a nem tanár válaszadók értékelései a metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) mondatok esetében.....	246
63. táblázat: a tanár válaszadók a nyelvi hibát metaforikus kifejezést tartalmazó (c) mondatokra leadott értékelései	249
64. táblázat: a nem tanár válaszadók a nyelvi hibát metaforikus kifejezést tartalmazó (c) mondatokra leadott értékelései	250

65. táblázat: az (1)-es számú mondat javításának tendenciái	255
66. táblázat: a (2)-es számú mondat javításának tendenciái	256
67. táblázat: a (4)-es számú mondat javításának tendenciái	257
68. táblázat: a (6)-os számú mondat javításának tendenciái.....	258
69. táblázat: a (8)-as számú mondat javításának tendenciái	259
70. táblázat: a (3)-as számú mondat javításának tendenciái	261
71. táblázat: az (5)-ös számú mondat javításának tendenciái	263
72. táblázat: a (7)-es számú mondat javításának tendenciái	264
73. táblázat: a (9)-es számú mondat javításának tendenciái	265
74. táblázat: az (1)-es számú mondat javításának tendenciái leszűkítve a kifejezés javítására vagy törlésére	266
75. táblázat: a szintaktikai hibás mondatok javításának tendenciái leszűkítve a kifejezés javítására vagy törlésére	267
76. táblázat: a fogalmi hibás mondatok javításának tendenciái leszűkítve a kifejezés javítására vagy törlésére	267
77. táblázat: a morfoszintaktikai hibák aránya a két metaforacsoportban.....	275
78. táblázat: a morfológiai hibák aránya a két metaforacsoportban	277
79. táblázat: a szintaktikai (kohéziós) hibák aránya a két metaforacsoportban.....	279
80. táblázat: a fogalmi hibák aránya a két metaforacsoportban	281
1. ábra: a fogalmi metaforák hierarchiája	42
2. ábra: a blending, vagyis a fogalmi integráció általános sémája, ahol a „Generic Space” a generikus tér, az „Input” a bemeneti tér, a „Blend” pedig a fogalmi integráció	53
3. ábra: a „surgeon as butcher” („a sebész mint hentes”) metafora fogalmi integrációja .	54
4. ábra: Bachman és Palmer kommunikatív nyelvi képességek modellje.....	78
5. ábra: a nyelvtudásfogalom komplex modellje.....	79
6. ábra: a kulturális kompetencia modellje.....	80
7. ábra: A textémszint hibáinak összefoglaló ábrája.....	152
8. ábra: a kérdőív válaszadóinak életkori megoszlása	228
9. ábra: a válaszadók iskolai végzettsége	229
10. ábra: a válaszadók nemi megoszlása	229
11. ábra: az A és B szövegek érthetőségének megítélése.....	231

12. ábra: a kérdőív második részének felépítése	238
13. ábra: a tanár és nem tanár válaszadók értékelésének összefoglaló diagramja az (a) mondatokat illetően	243
14. ábra: a metaforán kívüli nyelvi hibát tartalmazó (b) mondatok értékelésének összesített diagrammja.....	246
15. ábra: a nyelvi hibás metaforát tartalmazó (c) mondatok értékelésének összesítése ..	252
16. ábra: az (a), (b) és (c) mondatok teljes összehasonlítása tanár és nem tanár válaszadók körében	253

Felhasznált irodalom

- Adjemian, Christian (1976) On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, (26) 2. 297–320.
- Agustín Llach, María Pilar (2011) *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Multilingual Matters, Bristol.
- Alonso Alonso, María Rosa (2020) *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Editorial Comares, Granada.
- Alonso Ramos, Margarita.; Wanner, Leo; Vincze, Orsolya; Casamayor del Bosque, Gerard; Vázquez Veiga, Nancy; Mosqueira, Estela; Prieto González, Sabela (2010) Towards a Motivated Annotation Schema of Collocation Errors in Learner Corpora. In: *Proceedings of the 7th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*. La Valetta, Malta. 3209–3214.
- Andreou, Georgia; Galantomos, Ioannis (2008) Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in foreign language context. *Porta Linguarum*, (9). 69–77.
- Arabski, Janusz (2006) Language Transfer in Language Learning and Language Contact. In: Arabski, Janusz (szerk.) *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol. 12–21.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press, Oxford.
- Balázs Géza (1997): Állandósult szókapcsolatok. In: Sipos Lajos (szerk.) *Pannon Enciklopédia*. KERTEK 2000 Könyvkiadó, Budapest
- Balsas Ureña, I. (2018) El uso de la metáfora en el aula de chino lengua extranjera. In: Pamies, Antonio Bertrán; Magdalena, Alexandra.; Balsas, Isabel María (eds.) *Lenguaje figurado y competencia interlingüística (II). Aplicaciones lexicográficas y traductológicas*. Editorial Comares, Granada. 125–132.
- Bándli, Judit (2014): A *pragmatikai* kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2*. 2014/1. 34–43.
- Bañcerowski Janusz (1999) A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr*. 123(1). 78–87. Elérhető: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1231/123107.htm>. Hozzáférés: 2019. július 28.
- Bañcerowski Janusz (2005) A félelem tartományába tartozó negatív érzelmek. *Magyar Nyelvőr*. 129 (2). 202–208. Elérhető: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1292/129206.pdf>. Hozzáférés: 2020. április 18.
- Bañcerowski Janusz (2007) A fej nyelvi képe a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr*. 131(4). 385–402. Elérhető: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1314/131401.pdf>. Hozzáférés: 2019. szeptember 3.
- Bañcerowski Janusz (2008) *A világ nyelvi képe*. Tinta, Budapest.
- Bañcerowski Janusz (2013) Világkép a frazeológiában. In: Bárdosi Vilmos (szerk.) *Reáliák a lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és kutatási kérdések*. Tinta Kiadó, Budapest. 33–38.
- Bárdos Jenő (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Bárdos Jenő (2002) Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*. 8(1). 5–18.
- Bárdos Jenő (2007) Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio* (2). 231–242
- Bárdos Jenő (2020) A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötetete (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvoktatás*. 26(1–2). 5–28.
- Bárdosi Vilmos (2012) *Magyar szólások, közmondások adatbázisa*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. Elérhető: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Magyar_szolasok_kozmondasok_adatbazisa/Magyar_szolasok_kozmondasok_adatbazisa_1_1.html
- Bárdosi Vilmos (2013) Tulajdonneves frazeológiai reáliák fordítási nehézségei. *Magyar Nyelvőr*. 137(1). 1–8.
- Beréndi Márta – Csábi Szilvia – Kövecses Zoltán (2008): Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In: Boers, Frank; Lindstromberg, Seth. (eds.) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Mouton de Gruyter, Berlin. 65–101.
- Blanco Carrión, Olga (2012) La semántica de marcos. In: Ibarretxe–Antuñano, Iraide; Valenzuela, Javier (eds.) *Lingüística Cognitiva*. Anthropos, Barcelona. 97–122.
- Bley–Vroman, Robert (1983) *The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity*. *Language Learning*. (33). 1–17.
- Boers, Frank (2000) Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*. 21(4). 553–571
- Boers, Frank (2004) Expanding learners' vocabulary through Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In: Achard, Michel; Niemeier, Susanne (eds.) *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Mouton de Gruyter, Berlin. 211–232.
- Boers, Frank; Demecheleer, Murielle (2001) Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, (55)3. 255–262.
- Boers, Frank (2004) Expanding learners' vocabulary through Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In: Achard, Michel; Niemeier, Susanne (eds.) *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Mouton de Gruyter, Berlin. 211–232.
- Boers, Frank; Demecheleer, Murielle; Eyckmans, June (2004) Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In: Bogaards, Paul; Laufer, Batia (szerk.) *Vocabulary in a Second Language*. John Benjamins Publisher Company. Amsterdam/Philadelphia. 53–78.
- Boers, Frank; Eyckmans, June; Hélène Stengers (2007) Presenting figurative idioms with touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*. 11(1). 43–62.
- Bortfeld, Heather (2003) Comprehending idioms cross-linguistically. *Experimental Psychology*. 50(3). 217–230.
- Cacciari, Cristina (1998): Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning. In: Katz, N. Albert (eds.) *Figurative Language and Thought*. Oxford University Press. Oxford. 119–158.
- Cameron, Lynne J.; Stelma, Juurd H. (2004) Metaphor clusters in discourse. *Journal of Applied Linguistics*. 1(2). 107–136.

- Cameron, Lynne (2012) Metaphor in Spoken Discourse. In: Gee, James Paul; Handford, Michael (szerk.) *Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge, New York. 342–355.
- Casasanto, Daniel (2009) When is a linguistic metaphor a conceptual metaphor? In: Evans, Vyvyan; Pourcel, Stéphanie (eds.) *New Directions in Cognitive Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 127–145.
- Cenoz Iragui, Jasone (2004) El concepto de competencia comunicativa. In: Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel (eds.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL, Madrid.
- Chapetón, Claudia Marcela (2010) Metaphor Identification in EFL Argumentative Writing: A Corpus-driven Study. *Folios*. 32(2). 125–140.
- Chomei, Kamo no (2018) *Pensamientos desde mi cabaña*. Errata naturae. Madrid.
- Chuang, Ying-ying. (2013) A study of the relationship between college EFL learners' vocabulary size and idiomatic reading comprehension. *NCUE Journal of Humanities*, 7, 59–76.
- Cooper, Thomas C. (1999) Processing of Idioms by L2 Learners of English. *TESOL QUARTERLY*. 33(2). 233–262.
- Corder, Stephen Pit (1971) Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. (9)2. 147–160.
- Corder, Stephen Pit (1974) Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*. (8)4. 201–218.
- Corder, Stephen Pit (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment. Companion volume with new descriptors*. Elérhető: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Hozzáférés: 2022. augusztus 25.
- Cuenca, Maria Josep; Hilferty, Joseph (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel, Barcelona.
- Cserép Attila (2008) Idioms and metaphors. In: Andor József, Hollósy Béla, Laczkó Tibor, Pelyvás Péter (eds.) *When Grammar Minds Language and Literature: Festschrift for Prof. Béla Korponay on the Occasion of his 80th Birthday*. Institute of English and American Studies, Debrecen. 85–94.
- Cseresnyési László (2020) *Könyv a japán nyelvről. Bevezetés a japán nyelvészetbe*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Dabrowska, Ewa (2009) Words as constructions. In: Evans, Vyvyan; Pourcel, Stéphanie (eds.) *New Directions in Cognitive Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 201–223.
- Danesi, M. (1986) The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rossegna Italiana di Linguistica Applicata*. (18). 1–10.
- Danesi, Marcel (1988) The development of metaphorical competence: A neglected dimension in second language pedagogy. In: Mancini, Albert N.; Giordano, Paolo; Baldini, Pier Raimondo (szerk.) *Italiana. Selected Papers from the Proceedings of the 3rd Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*. Rosary College, New York. 189–194.
- Danesi, Marcel (1995) Learning and teaching languages. The role of „conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics* 5(1). 3–20.
- Danesi, Marcel (2004) *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. Edición Cronos, Sevilla.

- Danesi, Marcel; Grieve, Caitlin (2010) Conceptual Error Theory and the Teaching of Italian. *Italica*. 87(1). 1–20.
- Deignan, Alice (2003) Metaphorical Expressions and Culture: An Indirect Link. *Metaphor and Symbol*. (18). 255–271.
- Deignan, Alice (2016) From Linguistic to Conceptual Metaphors. In: Semino, Elena and Demjen, Zoltán (eds.) *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. Routledge, London. 102–117.
- Deignan, Alice, Gabryś, Danuta; Solska, Agnieszka (1997) Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*. 51(4). 354–360.
- Deignan, Alice; Littlemore Jeanette; Semino, Elena (2013) *Figurative Language, Genre and Register*. Cambridge University Press, Cambridge.
- De Lange, William (2005) *A Dictionary of Japanese Idioms*. Floating World. Virginia
- Dobrovolskij, Dimitrij; Piirainen, Elisabeth (2018) Idiom motivation revisited. In: Pamies, Antonio Bertrán; Magdalena, Alexandra.; Balsas, Isabel María (eds.) *Lenguaje figurado y competencia interlingüística (I). Aspectos teóricos*. Editorial Comares, Granada. 1–12.
- Dóla, Mónika (2018) Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – elvárások és tények. *Hungarológiai Évkönyv*. 19(1). 17–44.
- Ellis, Rod. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- Ellis, Rod (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- Ellis, Rod (1999) *The study of second language acquisition*. Shanghai Foreign Languages Education Press. Shanghai.
- Ellis, Rod (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Európa Tanács (2002) *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Elérhető: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp. Hozzáférés: 2020 január 13.
- Fernández, Sonsoles (1997) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.
- Fillmore, Charles J. (1982) Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea (ed.) *Linguistics in the morning calm. Selected papers from SICOL-1981*. Hanshin Publishing Company, Seoul, Korea. 111–137. Elérhető: http://brenocon.com/Fillmore%201982_2up.pdf. Hozzáférés: 2019. augusztus 4.
- Forgács Bálint (2014) Agy és megismerés a figuratív nyelv megértésében. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 383–403.
- Forgács Tamás (1998) Frazeológiai egységek és valencia. In: Büky László; Maleczki Márta (szerk) *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei III*. Szeged, 7–39.
- Forgács Tamás (2012) *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Forgács Tamás (2018) Történeti frazeológia. Akadémiai doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem. Hozzáférhető: http://real-d.mtak.hu/1167/7/dc_1566_18_doktori_mu.pdf, Hozzáférés: 2022. március 19.
- Fónagy Iván (1966) A beszéd kettős kódolása. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok IV*. 69–76.
- Gibbs, Raymond W. Jr. (1992) What Do Idioms Really Mean? *Journal of Memory and Language*. 31. 485–506.

- Gibbs, Raymond W. Jr. (2012) Identifying Figurative Language. In: Gibbs Jr, Raymond W.; Colston Herbert L. (eds.) *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge University Press. New York. 15–58.
- Gibbs, Raymond W. Jr. (2008) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gibbs, Raymond W. Jr; Nayak, Nandini P; Cutting, Cooper (1989) How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*. (28)5. 576–593.
- Grady, Joseph (1997) *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes* (doktori disszertáció). University of California, Berkely. Hozzáférhető: <https://escholarship.org/uc/item/3g9427m2> Megtekintés időpontja: 2019. június 17.
- Grady, Joseph, Oakley, Todd., Coulson, Seana, (1999): Blending and Metaphor. In: Steen, Gerard; Gibbs, Raymond (eds.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. John Benjamins, Philadelphia. Elérhető: www.cogweb.ucla.edu/CogSci/Grady_99/html Hozzáférés: 2019. szeptember 5.
- Gutiérrez Pérez, Regina (2016) Teaching conceptual metaphors to EFL Learners in the European Space of Higher Education. *European Journal of Applied Linguistics*. 5(1). 87–114.
- Han, Z–H. (2004) Fossilization: Five central issues. *International Journal of Applied Linguistics*. 14(2). 212–42.
- Ibarretxe–Antuñano, Iraide; Valenzuela, Javier (2012) Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. In: Ibarretxe–Antuñano, Iraide; Valenzuela, Javier (eds.) *Lingüística Cognitiva*. Anthropos, Barcelona. 97–122.
- Ikuta, Miki; Miwa, Koji (2021) Structure Mapping in Second–Language Metaphor Processing. *Metaphor and Symbol*. 36(4). 288–310.
- Irujo, Suzanne (1986) A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*. 40/3. 236–242.
- Irujo, Suzanne (1993) Steering Clear: Avoidance in the Production of idioms. *IRAL*. (31)3. 205–219.
- James, Carl (2013) *Errors in language learning and use*. Routledge, New York
- Jarvis, Scott (2000) Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*. 50(2). 245–309.
- Jarvis, Scott (2007) Theoretical and methodological issues in the investigation of conceptual transfer. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* (4). 43–71.
- Jarvis, Scott (2016) The scope of transfer research. In: Yu, Liming; Odlin, Terence (eds.) *New perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Multilingual Matters, Bristol. 17–47.
- Kecskés István (2000) Conceptual fluency and the use of situation–bound utterances in L2. *Links & Letters* 7. 145–161.
- Keysar, Boaz; Martin Bly, Bridget (1999) Swimming against the current: Do idioms reflect conceptual structure? *Journal of Pragmatics* 31(12). 1559–1578.
- Kemény István (1996) *Egy nap élet. A néma H*. Pesti Szalon Könyvkiadó. Budapest.
- Kerékjártó Ágnes (2000) Frazeológia a magyar nyelv tanításában. *Hungarológia* 2. 2000(1–2). 223–248.
- Kemény István (2012) A huszadik évünk. *A királynál*. Magvető, Budapest
- Kertész András – Pelyvás Péter (szerk.) (2005): Tanulmányok a kognitív szemantika köréből. *ÁNyT XXI*.
- Kimmel, Michael (2010) Why we mix metaphors (and mix them well). *Journal of Pragmatics*. 42. 97–115. In: Hanks, Patrick; Giora, Rachel (szerk.) *Metaphor and Figurative Language*. Volume VI. 228–257.

- Kispál Tamás (2004) A metaforikus kifejezések ábrázolása három német és három német-magyar szótárban. In: Tóth Szergej; Földes Csaba; Fóris Ágota (szerk) *Lexikológiai és lexikográfiai látkép*. Generalia, Szeged. 52–60.
- Klaudy Kinga (1989) Az ekvivalencia fogalma a fordításelméletben. *Magyar Nyelvőr*. 113/1. 84–93.
- Kovács Renáta (2017) A fogalmi folyékonyság és a metaforikus kompetencia tanításának fókuszai a magyar mint idegen nyelv oktatásában egy kismintás empirikus kutatás eredményei alapján. *Hungarológiai Évkönyv*. (18). 70–80. Elérhető: http://epa.oszk.hu/02200/02287/00018/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2017_01_070-080.pdf Hozzáférés: 2022. március 6.
- Kovács Renáta (2018) Fogalmi metaforák leképeződése japán anyanyelvű, magyar mint idegen nyelvet tanuló diákok köztes nyelvében. *Frontier of Foreign Language Education* 2018(1). 359–373.
- Kovács Renáta (2020) AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora rögzös útja, avagy amit a hibaelemzés felfed a célnyelvi metaforikus kifejezések elsajátításáról. *Hungarológiai Évkönyv*. (21). 89-98.
- Kovács Renáta (2022) Magyar mint idegen nyelvet tanuló japán egyetemisták írott szövegeinek elemzése a metaforikus kifejezések funkciói szempontjából. *Frontier of Foreign Language Education* 5. (1). 331–341.
- Kövecses Zoltán (2000) A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. *Series B: Applied and Interdisciplinary Papers*. Linguistic Agency, Duisburg. Elérhető: https://www.researchgate.net/publication/302961981_A_cognitive_linguistic_view_of_learning_idioms_in_an_FLT_context. Hozzáférés: 2023. február 22.
- Kövecses Zoltán (2005) *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.
- Kövecses Zoltán (2005b) Túl a fogalmi metaforákon. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXI. 71–88.
- Kövecses Zoltán (2006) *Language, mind and culture: a practical introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Kövecses Zoltán (2009) The effect of context on the use of metaphor in discourse. *Iberica*. 17. 11–24.
- Kövecses Zoltán (2010) Metaphor and Culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2(2). 197–220.
- Kövecses Zoltán (2010b) Metaphor, creativity, and discourse. *DELTA* 26 (spec. ed.) Elérhető: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v26nspe/v26nspe16.pdf>. Hozzáférés: 2019. május 10.
- Kövecses, Zoltán (2018) Metaphor Universals in Literature. Elérhető: <https://literary-universals.uconn.edu/2018/02/04/metaphor-universals-in-literature/> Hozzáférés: 2023. március 6.
- Kövecses Zoltán; Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kövecses Zoltán; Szabó Péter (1996) Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*. 17(3). 326–355.
- Közös Európai Referenciakeret (2002). Oktatási Hivatal Nyelvvizsga Akkreditációs Osztály. Elérhető: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp Hozzáférés: 2021. november 17.
- Lakoff, George (1992) The contemporary thought of metaphor. In: Ortony, Andrew (szerk.) *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge. 201–247.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago

- Lazar, Gillian (1996) Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*, 50(1). 43–51.
- Lazar, Gillian (2003) *Meanings and Metaphors: Activities to Practice Figurative Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Langacker, Ronald W. (1990) *Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin
- Littlemore, Jeannette (2008) Metaphoric Intelligence and Foreign Language Learning. Elérhető: <http://eslarticle.com/pub/english-as-a-foreign-language-efl/462-metaphoric-intelligence-and-foreign-language-learning.html>. Hozzáférés: 2019. szeptember 20.
- Littlemore, Jeannette (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Maximilian, London.
- Littlemore, Jeanette; Low, Graham (2001) Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style? *TESOL Quarterly*, 35(3). 459–491.
- Littlemore, Jeanette; Krennmayr, Tina; Turner, James; Turner, Sarah (2014) An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Use. *Applied Linguistics* 35(2). 177–144.
- Littlemore, Jeanette; Low, Graham (2006) Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2). 268–294.
- Loveday, Leo J. (1987) Communicative interference: from *Japanese* to English. Nehls, Dietrich (eds.) *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3). Groos, Heidelberg. 135–151.
- Low, Graham (1988) On Teaching Metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2). 125–147.
- Low, Graham (2020) Taking Stock after Three Decades: „On Teaching Metaphor” Revisited. In: Piquer-Píriz, Ana María; Alejo-González, Rafael (eds.) *Metaphor in Foreign Language Instruction*. De Gruyter Mouton, Berlin/Boston. 27–56.
- Low, Graham; Cameron, Lynn (2002) Applied-linguistic comments on metaphor identification. *Language and Literature* 11:1. 84–90.
- Lončar I., Dal Maso, E. (2018) Propuesta de elaboración lexicográfica de la equivalencia y polisemia asimétricas en un diccionario fraseológico multilingüe en línea: el caso de espanyol, italiano y croata. In: Pamies, Antonio Bertrán; Magdalena, Alexandra; Balsas, Isabel María (eds.) *Lenguaje figurado y competencia interlingüística (II). Aplicaciones lexicográficas y traductológicas*. Editorial Comares, Granada. 29–52.
- Macis, Marijana; Schmitt, Norbert (2017) Not just 'small potatoes': Knowledge of the idiomatic meanings of collocations. *Language Teaching Research*. 21(3). 321–340.
- Marozsán György (2021) Harmónia vagy hangzavar? Az európai koncert kilátásai. *Élet és Irodalom*. LXV. 10. <https://www.es.hu/cikk/2021-03-12/marosan-gyorgy/harmonia-vagy-hangzavar.html> Hozzáférés: 2021. március 13.
- Maruszki Judit (2012) *Szó, ami szó. Magyar – angol tematikus szólástár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Masid Blanco, Ocarina (2016) La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, 27. 155–170.
- Mateo Gallego, Carmen (2018) La fluidez conceptual en la interlengua escrita de aprendientes alemanes de español como lengua extranjera. *Linguistik Online* (93)6. 71–95.
- McMullen, Linda (1999) Metaphors in the talk of 'depressed' women in psychotherapy. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. (40)2. 102–111.

- McMullen, Linda; Conway, John (1994) Dominance and nurturance in the figurative expressions of psychotherapy clients. *Psychotherapy Research*. 4(1). 43–57.
- Mendoza Ibáñez, Francisco José Luis de (2009) Integración conceptual y modos de inferencia. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*. Vol. XIV. 193–219.
- Nacey, Susan (2010) *Comparing linguistic metaphors in L1 and L2*. PhD dissertation. Inland Norway University of Applied Sciences. Elérhető: <https://researchgate.net/publication/289673115>. Hozzáférés: 2020. január 31.
- Nacey, Susan (2013) *Metaphors in learner English*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Nacey, Susan (2020) Development of L2 Metaphorical Production. In: Piquer–Píriz, Ana María; Alejo–González, Rafael (eds.) *Metaphor in Foreign Language Instruction*. De Gruyter Mouton, Berlin/Boston. 173–198.
- Nacey, Susan; Dorst, Aletta G.; Krennmayr, Tina; Reijnierse, W. Gudrun (eds.) (2019) *Metaphor Identification in Multiple Languages*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Nemser, William (1969) *Approximative System of Foreign Language Learners*. Center for Applied Linguistics. Elérhető: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026639.pdf>, Hozzáférés: 2021. november 13.
- Odlin, Terence (1989) *Language transfer*. Cambridge University Press, Cambridge
- O. Nagy Gábor (1996) *Magyar szólások és közmondások*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Pannon Enciklopédia (1997) KERTEK 2000 Könyvkiadó, Budapest
- Paricio Tato, María Silvina (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21). 215–226
- Pawley, Andrew; Syder, Frances Hodgetts (1983) Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, Jack J. C.; Schmidt, Richard R. W. (eds.) *Language and Communication*. Routledge, London. 191–225.
- Pelcz Katalin; Szita Szilvia (2013) Szókincsfejlesztés a „MagyarOK tankönyvcsalád koncepciójának tükrében. *THL2* (1–2). 75–89. Elérhető: http://real.mtak.hu/73679/1/EPA01467_thl2_2013_1-2_075-089.pdf. Hozzáférés: 2021. március 31.
- Pléh Csaba; Lukács Ágnes (2014) Nyelv és gondolkodás. In: Pléh Csaba; Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 2. (Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv)*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 657–1030.
- Potts, Amanda; Semino, Elena (2019) Cancer as a metaphor. *Metaphor and Symbol*. (34) 81–95.
- Pragglejaz–csoport (2007) MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*. 22(1). 1–39.
- Ringbom, Håkan (2006) *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol.
- Rózsavölgyi Edit (2017): *A magyar és az olasz téri nyelv grammatikája a magyar mint idegen nyelv szemszögéből*. HATÁRTALANul MAGYARul 1. Lingua Franca Csoport, Pécs. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/17500/17559>. Hozzáférés: 2019. május 7.
- Samani, Elham Rahmani; Hashemian, Mahmood (2012) The effect of conceptual metaphors on learning idioms by L2 learners. *International Journal of English Linguistics*. (2)1. 249–256.
- Schachter, Jacquelyn (1974) An Error in Error Analysis. *Language Learning*. 24. 205–214.
- Shaffer, David E. (2005) Teaching Idioms. *The Internet TEFL Journal*. 55. Elérhető: https://www.academia.edu/12164066/Teaching_Idioms., Hozzáférés: 2020. január 31.

- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. (10)1–4. 209–232.
- Selinker, Larry (1987) Interlanguage. In: Nehls, Dietrich (eds.) *Studies in Second Language Acquisition*. 12(3). Groos, Heidelberg. 11–30.
- Selinker, Larry (1992) *Rediscovering Interlanguage*. Longman, New York.
- Semino, Elena (2006) A corpus-based study of metaphors for speech activity in British English. In: Stefanowitsch, Anatol; Gries, Stefan Th. (eds.) *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy*. Mouton de Gruyter, Berlin. 36–63. 9
- Soriano, Cristina (2012) La metáfora conceptual. In: *Lingüística Cognitiva*. Ibarretxe-Antuñano, Iraide; Valenzuela, Javier (eds.) *Lingüística Cognitiva*. Anthropos, Barcelona. 97–122.
- Sperber, Dan (2014) A metafora leleplezése. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 313–337.
- Steen, Gerard (2006) Discourse functions of metaphor: An experiment in affect. In: Benczes Réka; Szilvia Csabi (eds.) *The metaphors of sixty: Papers presented on the occasion of the 60th birthday of Zoltán Kövecses*. School of English and American Studies, Eotvos Lorand University. 236–244.
- Steen, Gerard (2008) When is metaphor deliberate? Second Metaphor Festival, Stockholm.
Elérhető: https://www.academia.edu/316328/When_is_metaphor_deliberate
Hozzáférés: 2020. január 31.
- Steen, Gerard; Dorst, Aletta G.; Herrmann, Berenike J.; Kaal, Anna A.; Kreenmayr, Tina; Pasma, Tryntje (2010) *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam, John Benjamins Pub. Co.
- Steen, Gerard (2015) Developing, testing and interpreting Deliberate Metaphor Theory. *Journal of Pragmatics*, (90). 67–72. Elérhető: <http://metaphorlab.org/wp-content/uploads/2015/07/developing.pdf>. Hozzáférés: 2020. január 31.
- Steen, Gerard (2017) Identifying Metaphors in Language. In: Semino, Elena; Demjén, Zsófia (eds.) *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. Routledge, New York. 73–87.
- Stefanowitsch, Anatole (2006) Corpus-based approaches to metaphor and metonymy. In: Stefanowitsch, Anatole; Gries, Stephan (szerk.) *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy*. Mouton de Gruyter. Berlin. 1–16.
- Szabó G., Ferenc (2010) A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia*. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257>. Hozzáférés: 2019. május 01.
- Szamarasz Vera Zoé (2014) Metafora. In: Pléh Csaba; Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 2. (Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv)* Akadémiai Kiadó, Budapest. 776–811.
- Székely Gábor (2001) *A lexikai fokozás*. Scholastica, Budapest
- Széky János (2022) Akkor úgyis annyi. *Élet és Irodalom*. LXVI. évfolyam, 31. szám, 2022. augusztus 12. Elérhető: <https://www.es.hu/cikk/2022-08-12/szeky-janos/akkor-ugyis-annyi.html>. Hozzáférés: 2023. június 4.
- Szili Katalin (2021) A metaforikus kompetencia fejlesztésének kérdéséhez (A helymetaforákban rejlő lehetőségek). *Hungarológiai Évkönyv*. 22(1–2). Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 60–71.
- Szita Szilvia (2020): Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken. *Hungarológiai Évkönyv*. 21(1–2). Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 173–179.
- Tarone, Elaine (1980) Communication Strategies, Foreigner Talks, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*. (30). 417–431.
- Tarone, E. (1994). Interlanguage.

- Elérhető: <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>.
Hozzáférés: 2019. november 14.
- Tarona, Elaine (2018) *Interlanguage*.
In: Chapelle, Carol A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Elérhető:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>.
Hozzáférés: 2021. november 4.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2000) A kognitív nyelvészet elméleti hozadéka a szöveg-
számára. *Magyar Nyelvőr*. 124(4)
Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00100/00188/00020/124411.htm>. Hozzáférés: 2019. július
28.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013) *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.) (2012): *Konstrukció és jelentés.
Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. ELTE, Budapest.
- Tóta W. Árpád (2019) A teknős evangéliuma.
Elérhető: https://hvg.hu/360/20190620_Tota_W_Arpád_A_teknos_evangeliuma.
Hozzáférés: 2019. június 22.
- Tóth Máté; Majoros Krisztián; Csatár Péter (2018) Metaphoric representations of the
migration crisis in Hungarian online newspapers: A first approximation. *Metaphorik*.
(28). 169–199.
- Tyler, Andrea (2012) *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical
Basics and Experimental Evidence*. Routledge. New York.
- Valeva, Gloria (1996) On the Notion of Conceptual Fluency in a Second Language. In:
Pavlenko, Aneta; Salaberry, Rafael (eds.) *Cornell Working Papers in Linguistics*,
Volume 14. Cornell University, Field of Linguistics, Ithaca. 25–49.
- Wang, Xinqing; Boers, Frank; Warren, Paul (2020) Using Literal Underpinnings to Help
Learners Remember Figurative Idioms. In: Piquer–Píriz, Ana María; Alejo–González,
Rafael (szerk.) *Metaphor in Foreign Language Instruction*. De Gruyter Mouton,
Berlin/Boston. 221–240.
- Whorf, Benjamin Lee (1956) *Language, thought, and reality: selected writings*.
Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Wright, John (2002) *Idioms organiser. Organised by metaphor, topic and key word*.
Thomson Heinle Corporation, Boston.
- Zaicz Gábor (szerk.) (2006) *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*.
Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Mellékletek

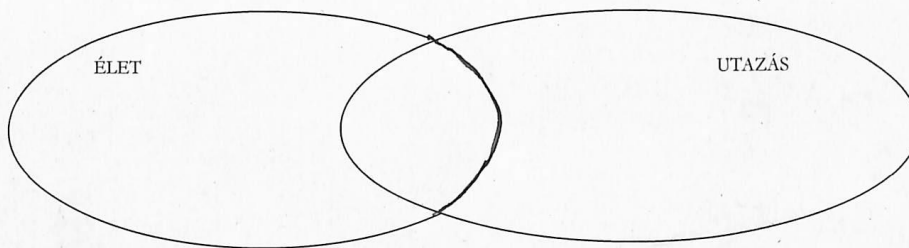
1. számú melléklet: AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforáit bemutató feladatlap

AZ ÉLET EGY UTAZÁS Metaforikus kifejezések

1) Szerinted milyen metaforákhoz tartoznak a következő metaforikus kifejezésekhez!

- | | |
|---|---------------------------|
| A. Teljesen magam alatt vagyok. | 1. A SZERELEM BETEGSÉG |
| B. Széchenyi a legnagyobb magyar. | 2. A GONDOLATOK NÖVÉNYEK |
| C. Jó munkám van, megtaláltam a nagy Ő-t: most úgy érzem, jó úton vagyok. | 3. AZ ÉLET JÁTÉK |
| D. Éva örülten szerelmes Daniba. | 4. A SZOMORÚSÁG LENT VAN |
| E. Ez egy valóban gyümölcsöző ötlet. | 5. AZ ÉLET EGY UTAZÁS |
| F. Zsolti nem játszik nyílt kártyákkal. | 6. A FONTOS DOLGOK NAGYOK |

2) Párban dolgozva írd be a halmazokba, hogy mi jut eszedbe a következő két szóról: élet és utazás!



Középső részbe pedig azt írd be, hogy szerinted mi a közös az életben és az utazásban!

3) Szerinted miért lehet azt mondani, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS?

.....
.....
.....

4) Mít jelentenek szerinted az aláhúzott kifejezések?

- Dani sikeres ember és úgy érzi, élete jó irányba halad.
- Hosszú út áll még előttünk, ha azt akarjuk, hogy teljesüljenek az álmaink.
- A nemrég meghalt rokont elkísértük az utolsó útjára.
- Marci válaszút elé került: vagy elfogadja az amerikai állást, vagy a felesége mellett marad Budapesten.
- Anna és Máté két évvel ezelőtt szakítottak, így örökre elváltak az útjaik.
- Dénes akkor tért rossz útra, amikor a kollégáival elkezdett kaszinóba járni.

5) Próbáld meg átírni az aláhúzott mondatrészeket a saját szavaiddal!

-
-
-
-
-

AZ ÉLET EGY UTAZÁS
Metaforikus kifejezések

f)

6) Próbáld meg hasonló kifejezéseket írni, olyanokat tehát, amelyek azt fejezik ki, hogy AZ ÉLET EGY UTAZÁS! Használhatod a fantáziádat vagy vehetsz példákat a japán nyelvből is!

.....
.....
.....
.....
.....

7) Helyettesítsd be a megfelelő mondatokba a 3-as feladat kifejezéseit!

- a) Több ezer ember _____ a rákban meghalt híres író.
- b) A régóta együtt dolgozó színésznő és a rendező _____: tegnap jelentették be, hogy nem dolgoznak többet együtt.
- c) Évi elmesélte, hogy mikor _____ a férje: akkor, amikor új cégnél kezdett el dolgozni.
- d) Amióta munkát változtattam, sokkal jobban érzem magam. Szerintem most _____.
- e) Az egyetem után János _____: külföldre megy dolgozni vagy Magyarországon keres munkát.
- f) A hosszú betegség után Anita állapota javul, de még nehéz és _____ a gyógyulásig.

8) Válassz ki hármát-négyet a 3-as feladat kifejezéseiből és próbáld meg a saját életedre alkalmazni!

.....
.....
.....
.....
.....

9) Írj egy 200-250 szavas kitalált élettörténetet a 3-as feladat kifejezéscivel!

2. számú melléklet: A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (1. oldal)

Kedves Válaszadó!

Kovács Renáta vagyok, az Oszakai Egyetem magyar mint idegen nyelv tanára. A következő kérdőív a disszertációm empirikus kutatásához készült és kitöltésében szeretném segítségét kérni. Kutatási témám a magyart mint idegen nyelvet tanulók írásbeli munkáinak hibaelemzése, amely kutatás során azt is szeretném közelebbről megvizsgálni, mit gondolnak az anyanyelvi beszélők a nyelvtanulók bizonyos hibáiról. A kérdőív három részből áll és kitöltése kb 20 percet vesz igénybe. Arra szeretném kérni, hogy válaszait jól fontolja meg a minél pontosabb eredmények érdekében. Az Ön kiléte és válaszai teljesen anonimak maradnak a kutatás során. Amennyiben a kutatás végső eredményeire a jövőben kíváncsi lenne, a következő e-mail-címen érhet el: kovacs@lang.osaka-u.ac.jp. Segítségét még egyszer köszönöm!

Általános információk:

A) Az Ön életkora:

- 18-29 éves
- 30-39 éves
- 40-49 éves
- 50-59 éves
- 60 év fölött

B) Az Ön iskolai végzettsége:

- általános iskola
- középiskola
- egyetem
- posztgraduális
- egyéb: _____

C) Az Ön neme:

- férfi
- nő

A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (2. oldal)

Két nyelvtanulói szöveg összehasonlítása

1) Olvassa el a következő két szöveget és döntse el, hogy melyik válasz írja le legjobban a két szövegről alkotott benyomásait!

- 1: Az A szöveg sokkal jobb, mint a B.
- 2: A B szöveg sokkal jobb, mint az A.
- 3: A két szöveg összességében ugyanannyira jó/rossz.
- 4: Az A szöveg egy kicsivel jobb, mint a B.
- 5: A B szöveg egy kicsivel jobb, mint az A.

A

Ez akkor történt, amikor gimnazista voltam. Azon a napon írásbeli vizsgázás volt. A vizsgák nekem mindig kemény dió volt, ezért a vizsga előtt két héttel kezdtem el tanulni, mint az örült. Aznap három vizsgát volt (angol nyelv, matematika, és vallás), de kiment a fejemből, hogy aznap vallási vizsga is van, mert nem pontosan megnéztem az órarendet. Így vallást egyáltalán nem tanultam. Emellett, a vizsga reggelén a busz az orrom előtt ment el, mert késő estig tanultam és ezért későn elindultam otthonról, és még bőrig is áztam a viharos eső miatt. De a baj nem jár egyedül. Amikor az osztályterembe értem, hirtelen eszembe jutott, hogy megnézem az órarendet. És pillantást vettem a táblára, és megnéztem az órarendet és akkor láttam, hogy 3. órában vallási vizsga van. Ettől még a szőr is felállt a hátamon. Angol nyelvi és matematikai vizsga alatt is a vallási vizsgán járt az agyam. Végre elkezdett a vallási vizsga. Azért nagyon aggodalmas voltam, mert semmit sem tanultam. Bár nehéz volt a vizsga, jól sikerült, mert szerettem a vallás órát, és minden vallási órát komolyan hallgatottam. Nagy kő esett le a szívemről.

B

Ez akkor történt, amikor gimnazista voltam. Azon a napon írásbeli vizsgák voltak. A vizsgák nekem mindig nehezek voltak, ezért a vizsga előtt két héttel már komolyan kezdtem el tanulni. A vizsgák napon három vizsga volt (angol nyelv, matematika, és vallás), de elfelejttem, hogy aznap vallási vizsga is van, mert nem pontosan megnéztem az órarendet. Így vallást egyáltalán nem tanultam. Emellett, a vizsga reggelén lekéstem a buszt, mert késő estig tanultam és ezért későn indultam otthonról, és még vizes is lettem a viharos esőben. De ez még nem a vége volt. Amikor az osztályterembe beértem, gondoltam, hogy megnézem az órarendet. Ránéztem a táblára, megnéztem az órarendet

A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (3. oldal)

és akkor láttam, hogy 3. órában vallási vizsga is van. Nagyon csodálkoztam, és nagyon megijedtem. Angol nyelvi és matematikai vizsga alatt is a vallási vizsgán gondolkodtam. Végre elkezdődött a vallási vizsga. Eléggé aggódtam, mert semmit sem tanultam. Bár nagyon nehéz volt a vizsga, jól sikerült, mert szerettem a vallás órát, és minden vallási órán komolyan figyeltem. Akkor így szerencsés helyzet volt.

Magyarázza meg 3-4 mondatban, miért gondolja jobbnak az egyik vagy a másik szöveget! Amennyiben mindkettőt összességében ugyanannyira jónak vagy rossznak ítéli, akkor Ön szerint miben áll az egyes szövegek gyengéje, illetve erőssége? (Válaszadáskor mindenképpen említse meg, hogy az A vagy a B szöveg tűnik az Ön számára jobbnak, ha ez az eset állna fenn.)

.....

.....

.....

.....

.....

A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (4. oldal)

Hibás mondatok értékelésének érthetősége

2) Hasonlítsa a össze a következő mondatokat és értékelje őket érthetőségük alapján a legördülő skálát követve!¹

- Teljesen értelmezhetetlen számomra a mondat.
- A mondatnak csak egy része érthető, a mondat egészében véve értelmezhetetlen.
- Második olvasásra már értem, mit jelent a mondat.
- A szembeötlő hiba ellenére a mondat érthető.
- A hiba egyáltalán nem zavarja az érthetőséget, szinte fel sem tűnik.

1.a. Júniusban újra nézhetek stand-up comedyket. Örülök, mert ha sokat nevetek, nagy kő esik le a szívemről.

1.b. Az étteremben maradt a könyvem és nagy kő esett le a szívemről, amikor tudtam, a pincérek nem bedobták a könyvemet.

1.c. Valaki felvette a pénztárcámat és a rendőrállomáshoz szállította. Nagy kő esett le a szívemből, amikor megkaptam a pénztárcámat.

2.a. Az orrom előtt ment el a pincér és nem kérdezte meg, mit akarok rendelni.

2.b. Az orrunk előtt ment el a villamos, így nem beértünk a filmre.

2.c. A busz az orra előtt ment el és teljesen eláztam.

3.a. Válaszút elé kerültünk: takarítunk vagy bevásárolunk?

3.b. Válaszút elé került és nem tudott dönteni, mit csinálni.

3.c. Az egyetlen válaszutam elém kerül: Magyarországon vagy Amerikában tanulok.

4.a. Egy héttel ezelőtt megkérték a kezemet, de hosszú út állt előttem, hogy igent mondjak.

4.b. De nekem volt az álmom és szerinttem még hosszú út állt előttem.

4.c. Tudtam, hogy még hosszú utam állt előttem, hogy teljesüljön az álmom.

5.a. Amikor a barátja meghalt, örökre elváltak az útjaik.

5.b. Akkor végleg elváltak az útjaink és nem találkoztunk egymásnak.

¹ A legördülő skála minden egyes mondat után megjelent a *Google Űrlapok*ban, ezzel biztosítva, hogy a válaszadók minden mondat értékelését elvégzik.

A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (5. oldal)

5.c. Nem volt jó a kapcsolatuk, ezért úgy döntöttek, hogy a felesége és ő örökre elválnak az útjuk.

6.a. Örültem, hogy ilyen olcsón vettem szájfényt és most össze vagyok nőve vele.

6.b. Össze vagyunk nőve amikortól újra találkoztunk.

6.c. Össze van nőve egymáshoz a barátnőjével.

7.a. Jobban fog az agyam, amikor japánul magyarázzák a nyelvtant.

7.b. Jobban fog az agyam, ha innék egy energiatalt.

7.c. Amikor reggek tanulok, az agyam jobban fogja az információt.

8.a. Az alvópárnám bőrig ázott a könnyeim miatt, olyan sokat sírtam.

8.b. Bőrig áztunk a nagy esőnél.

8.c. A bőréig ázott, miközben várt az iskola előtt.

9.a. Megbuktam a vizsgán. Emiatt egész nap bal lábbal keltem fel.

9.b. Az apukám, a korán reggelkor kel fel, mindig bal lábbal kel fel.

9.c. A reggel a bal lábamon keltem fel.

10.a. Kiment a fejemből, hogy hogy kell biciklizni.

10.b. Ráadásul kiment a fejemből hozni mobiltöltőt.

10.c. Kimentem a fejemből az anyukám születésnapja.

A válaszadók számára elküldött Google Űrlapok formában rendelkezésre bocsátott kérdőív Word formátumú változata (6. oldal)

Mondatok rekonstruálása

3) Javítsa ki vagy írja újra a következő mondatokat aszerint, ahogy azokat egy magyar anyanyelvű beszélő mondaná!

1. Nagy kő esett le a szívéről, amikor megtudtam, hogy mindig van valaki, aki segít.
2. Miközben kávét ittam, csináltam a kemény dió feladatot.
3. Eszembe jutott, hogy a lakásomban hagytam az esernyőmet, ezért kicsit bőrig áztam.
4. Nekem az nagyon kemény dió, hogy internetezni nélkül sokáig egyedül tölteni.
5. Kiment a fejből a fáradtság, stressz, minden rossz dolog.
6. Bőrig áztam, hideg volt és a vizsgán is megbuktam. Torkig vagyok rossz eseménnyel. Így hazamentem és forró fürdőt vettem.
7. Délután bőrig áztam a viharos eső miatt. Ezért bal lábbal keltem fel.
8. Attól a naptól kezdve a diákéletem igazi paradicsom.
9. Sok idő elmegy sétálással, elegáns kávéházban kávézással, beszélgetéssel.