

A fogalmi folyékonyság és a metaforikus kompetencia tanításának fókuszai a magyar mint idegen nyelv oktatásában egy kismintás empirikus kutatás eredményei alapján

Bevezetés

A jelen tanulmány első fele a fogalmi folyékonyság és a metaforikus kompetencia, valamint az ezek taníthatóságát és elsajátíthatóságát elemző szakirodalom bemutatására törekszik. Ezt követően a tanulmány második fele egy, a témához kapcsolódó kismintás empirikus kutatás eredményeit elemzi; a vizsgálat az Oszakai Egyetem Idegen Nyelvi Karán tanuló C1–B2 szintű magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók körében zajlott.

1. Fogalmi metafora

1.1. Bevezetés a fogalmi metaforához

A metafora Arisztotelész óta pusztán poétikai és retorikai szóképként volt számon tartva. Az ettől való első eltávolodást Karl Bühler kísérleti pszichológiai megközelítése jelentette a 20. század elején: ő hívta fel a figyelmet a közmondások parafrázálásának egyéni különbségeire. Fél évszázaddal később az ötvenes években a gestaltpszichológusok egy csoportja (Osgood és Suci, Asch és Brown, Leiter és Hildum) kezdte el a metafora, a nyelv és a fogalmak kapcsolatának vizsgálatát. 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* szó a héber nyelvben a dühvel hozható kapcsolatba, a kínaiában a lelkesedéssel, míg a hauszában az energiával. Asch és más gestaltpszichológiai kutatások eredményei 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).

A generatív grammatika elhatárolódott a metafora mélyebb értelmezésétől – deviáns, fél-nyelvtani, a szemantikai szabályoktól eltérő jelenségnek titulálva azt, amelynek létrehozása és felismerése az egyén nyelvi kompetenciájától függ, és amely nem más, mint a referensek jelentésének megváltoztatása.

Max Black amerikai filozófus – újragondolva I. A. Richards 1936-os elméletét – 1962-ben a generatív nyelvészeknek a metaforát a perifériára szorító munkájával szemben kidolgozott egy interaktív metaforaelméletet, 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. Ennek fényében tehát amikor azt mondjuk, hogy *Éva egy igazi mimóza*, akkor nemcsak Évát ruházzuk fel a mimóza tulajdonságaival, hanem a mimóza is gazdagodik Éva bizonyos jellemzőivel.

Black elemzése azzal járult hozzá a metafora-fogalom fejlődéséhez, hogy világossá tette, a metafora nem csupán egy helyettesítés, egy összehasonlítás vagy a normális nyelvhasználatól való eltérés, hanem egy annál sokkal bonyolultabb kognitív és kommunikációs folyamat (Danesi 2004, 27).

1.2. Hétköznapi metaforáink: fogalmi metafora és metaforikus kifejezés

Richards és azt követően Max Black metafora-elmélete szolgáltatta az alapot George Lakoff és Mark Johnson 1980-ban publikált *Hétköznapi metaforáink (Metaphors we live by)* című könyvéhez, amely kizárólag a nyelv-gondolkodás-metafora kapcsolatára koncentrálna vizsgálja a metaforát, és amely alapvetően megváltoztatta a metafora nyelvészeti megközelítést: a hagyományos értelemben vett metafora helyét mindinkább a fogalmi metafora vette át a szakirodalomban. Kötetében a két szerző arra mutat rá, hogy az emberi kogníció működése, így a fogalmi metaforák létrehozása is az emberi test anatómiája, a fajszerkezet idegrendszer és a környezet kölcsönhatásának eredménye, és alapvetően az ember fizikai, térbeli és társadalmi világban szerzett tapasztalataival függ össze. Tapasztalataink és fogalmi struktúránk a testben létezés által meghatározottak, ami a nyelvben is reflektálódik fogalmi metaforaként (Lakoff–Johnson 1980, 46–48).

A fogalmi metaforák szerkezetileg egy forrás- és egy céltartományból állnak. A fogalmi metafora alkotásakor a forrástartomány elemeiből választva próbáljuk leírni a céltartomány egy elemét, a két tartomány adott elemeinek érzékelt szerkezeti hasonlósága, tapasztalati motiváltsága vagy megjósolhatósága és tapasztalati összefüggések alapján (Tyler 2012, 28). Az így létrejött fogalmi metaforák szolgálnak alapul metaforikus nyelvi kifejezések produkciójához. A *Végül sikerült meghódítani a szívét* kijelentés A SZERELEM HÁBORÚ fogalmi metafora mentális létezése eredményeképpen jön létre, amelyben a szerelem a céltartomány, a háború forrástartomány. Hasonló módon működő fogalmi metaforák például AZ ÉRVELÉS HÁBORÚ vagy AZ ÉLET UTAZÁS. A cél- és forrástartományok kombinálásának csak a kogníció szab határt: a szerelem nemcsak háború lehet, de utazás is, gondoljunk csak *A választás előtt álltak: együtt folytatják vagy külön-külön, mindenki a maga útján* két vonatkozó metaforikus kifejezést is tartalmazó kijelentésre (Kövecses 2005, 23).

1.3. A fogalmi metaforák univerzalitása és egyedi tudati/nyelvi megvalósulásai

A fogalmi metaforák túlnyomó többsége az ember fentebb említett, 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). A kulturálisan eltérő fogalmi metaforákra példaként idézi Kövecses (2010) Matsuki megfigyelését, amely szerint a Lakoff és Kövecses által elemzett, az angol nyelvben a dühre vonatkozó metaforikus kifejezések a japán nyelvben is megtalálhatók. Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a japán nyelv sok a hasat és a dühöt összekapcsoló metaforikus kifejezést is kitermelt, amelyeknek fogalmi metaforikus alapja a DÜH A HASBAN VAN kognitív leképezés, amely csak kizárólag a japán beszélők tudatában létezik. Szintén viszonylag egyedi kognitív leképeződésre utal az ajmara nyelvi beszélők múlt- és jövőidő-kezelése. Az ajmara nyelv térmetaforái arra engednek következtetni, hogy a beszélői számára – a nyelvek nagy többségétől eltérően – a múlt idő térbeli-mentális leképeződésében a beszélő előtt, míg a jövő idő a beszélő mögött található. Ezt követi a beszélők testbeszéde is: a múltól beszélve előre felé, a jövőről beszélve pedig hátrafelé mutató gesztusokat használnak (Casasanto 2009).

2. Fogalmi folyékonyság és alkategóriái; szerepük az idegennyelv-tanításban

Marc Danesi 1986-ban publikálta „A metafora szerepe a második nyelv oktatásában” (*The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy*) című cikkét, amelyben arra mutatott rá, hogy a figuratív nyelvi kifejezések elsajátítása és magabiztos használata nélkül, amelyet akkor összefoglalóan még metaforikus kompetenciának nevezett, nem lehetséges az idegen nyelv legalább megközelítőleg anyanyelvi szintű elsajátítása – amennyiben ez a nyelvtanuló célja. Feltevésének alapja az a tény volt, hogy bár a második nyelv oktatásában történt nagy módszertani előrelépések és az ezen a területen végzett nagyszámú kutatások ellenére a második nyelvi beszélők nyelvi produkciói, még ha azok nyelvtani és kommunikációs szempontból magas nyelvi színtről tettek is tanúbizonyságot, fogalmiság szempontjából nagyon elmaradtak az anyanyelvi beszélői szinttől. „Másképp mondva: [a második nyelvi beszélők] a célnyelv megfelelő formai szerkezeteit használják, de a saját anyanyelvi fogalmi rendszerükben gondolkodnak” (Danesi 1995). Ez az, amit Danesi a fogalmi folyékonyság hiányának nevez.

A fogalmi folyékonyság fogalma Danesi kutatásainak kezdetén egybeesett a metaforikus kompetenciával. Az elmélet árnyalódásával párhuzamosan, annak mentén a fogalom egy három alkategóriát magába foglaló kompetenciává rendeződött át; ezek a következők: (a) metaforikus kompetencia; (b) reflexív kompetencia; (c) kulturális kompetencia. A metaforikus kompetencia a metaforák idegen nyelven való megformálásának képességét jelenti a rendelkezésre álló idegen nyelvi ismeretek segítségével. A reflexív kompetencia az idegen nyelv fogalmi rendszerét legmegfelelőbben tükröző struktúrák és kategóriák kiválasztásának, a kulturális kompetencia pedig az idegen nyelvi beszélő részéről a metaforák által hordozott kulturális üzenet interpretálásának képessége (Danesi 2016).

Kecskés (2000) meglátása szerint a nyelvtanulók fogalmi kompetencia elsajátítása nélkül is viszonylag magas szintű célnyelvi tudást érhetnek el, hiszen a nyelvet több olyan aspektus is alkotja, amely lexikai szinten nem képeződik le metaforikus formában. Bármely nyelvi aspektus (morfológia, szintaxis stb.) tökéletes köztesnyelvi beépüléséhez azonban a nyelvtanulónak azt is el kell sajátítania, hogy az hogyan illeszkedik a célnyelv fogalmi rendszerébe. Ennek fényében a fogalmi kompetencia nem csupán a lexikai szintre korlátozódik, hanem áthatja a teljes nyelvi rendszert: „Grammatical structures do not constitute an autonomous formal system or level of representation: They are claimed instead inherently symbolic, providing for the structuring and conventional symbolization of conceptual content. Lexicon, morphology, and syntax form a continuum of symbolic units, divided only arbitrarily into separate »components«” (Langacker 1986, 1–2).

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

2.1. A fogalmi folyékonyság taníthatósága

A klasszikus nyelvészet az idiomatikus kifejezéseket nyelvi szinthez tartozó, két-három lexikai elemből álló, jelentésükben nem megjósolható egységekként osztályozta. Ezzel ellentétben a kognitív nyelvészet szerint a metaforikus kifejezések fogalmi rendszerükbe beágyazódva léteznek, így jelentésük és a valóság között igenis létezik fogalmi kapcsolat, ami a fogalmi metaforákban csapódik le. Azokat alapul véve az azokból származó metaforikus kifejezések megfelelő módszertani megközelítéssel taníthatók, elsajátíthatók és megjegyez-

hetők (Gutiérrez Pérez 2015). Ugyanerre engednek következtetni Kövecses és Szabó (1996), valamint Bouton és Danesi (1994, idézi Kecskés 2000) empirikus kutatásai is.

A kognitív sémák tanítására számos metodológiai modell áll rendelkezésre. Stefanowitsch (2006, idézi Danesi 2015) szerint a tananyagokat érdemes forrás- vagy céltartomány szerint kialakítani. (Pl. A *szerelem* szó milyen forrástartományokhoz kapcsolódik, vagy hogy a *háború* milyen céltartományokra alkalmazható, vagy randomszerűen kiválasztott szövegeken keresztül bemutatni a célnyelv gondolkodási sémáit.)

Véleményünk szerint az utóbbi módszer követése felel meg leginkább a nyelvoktatás azon követelményének, hogy a nyelvtanuló az élő nyelvhez legközelebb álló forrásokkal dolgozzon. Az élő nyelvi vagy ahhoz közeli szövegek mutatják be ugyanis a legtermészetesebb módon a nyelv mögött megbúvó fogalmi struktúrákat, vagyis azt, hogy az anyanyelvi beszélő mely céltartományokat mely forrástartományokkal helyez relációba, és hogy a metaforikus kifejezések milyen mértékű fogalmi/metaforikus sűrítettséggel (denzitással) hatják át a szöveget.

A metaforák tanításakor szintén ajánlatos figyelembe venni, hogy az anyanyelv és a célnyelv metaforái izomorfikusak-e, vagy részleges átfedés van köztük, vagy pedig teljesen eltérő fogalmi rendszerben gondolkozik adott jelenségről a két nyelv (Danesi 2003, idézi Danesi 2015; Kaitian 2011).

3. A magyart idegen nyelvként tanulók írott szövegeinek vizsgálata a fogalmi folyékonyág szempontjából, a metaforikus kompetenciára vonatkozóan

3.1. Kutatási kérdések

A kismintás empirikus kutatás célja, hogy megvizsgálja japán anyanyelvű, magyar mint idegen nyelv szakos, a Közös Európai Referenciakeret által meghatározott B2–C1 nyelvi szinten álló diákok szövegeit fogalmi kompetencia szempontjából. A kutatásnak az is célja, hogy feltárja, milyen tipikus hibák jelentkeznek a diákok írásbeli munkáiban metaforikus kifejezések elsajátításakor.

Ezek alapján a megválaszolendő kutatási kérdések a következők:

(1) Abból a feltételezésből kiindulva, hogy az anyanyelvi szövegekkel összehasonlítva a nyelvtanulói szövegek fogalmi metaforikus sűrítettsége alacsonyabb fokú, az első kutatási kérdés azt vizsgálja, hogy milyen mértékben marad el azok fogalmi sűrítettsége az anyanyelviekétől.

(2) A második vizsgálandó kérdés az, hogy a nyelvtanulók által a metaforahasználat során elkövetett hibák és tévesztések fogalmi vagy más kompetenciákhoz köthetők-e.

(3) A harmadik kérdés arra keresi a választ, hogy milyen arányban viszonyulnak egymáshoz a fogalmi és a nyelvi megvalósulási hibák, és hogy ez az arány változik-e az elő- és az utótesztet összehasonlítva.

3.2. Résztvevők

A kismintás kutatásban tizenöt japán anyanyelvű, 21–25 éves, a Közös Európai Referenciakeret szerint B2–C1 nyelvi szinten álló diák vett részt, akik közül tizenegyen az Oszakai Egyetem magyar szakos hallgatói BA-képzésben, négyen pedig ugyanazon az egyetemen és szakon első- vagy másodéves mesterszakosok. A különböző tanulmányi szint miatt a kutatásban a hallgatók nem egyszerre vettek részt, hanem mindkét csoport (a BA-képzésben részt vevők és a mesterszakosok) a saját tanórájának kijelölt időben.

A résztvevők közül mindenki tanult már valamilyen formában Magyarországon; ez a kapcsolódás a következőképpen foglalható össze:

Még soha nem járt Magyarországon.	1
Egy hónapig nyári egyetemen tanult Magyarországon.	2
Magyar egyetemen volt ösztöndíjas fél évig.	6
A Balassi Intézet hungarológiai képzésén tanult egy évig.	5
Több mint egy évig élt és dolgozott Magyarországon.	1

3.3. A kutatás menete

A kutatás során a résztvevőket egy elő- és egy utóteszt kitöltésére kértem. Az előteszt folyamán az ECL nyelvvizsga egy korábbi C1-es szintű írásbeli feladatát kellett megoldaniuk az alábbi instrukciókat követve:

Magyar barátjának tetszik a *Lassíts le egy napra!* elnevezésű mozgalom, amelynek követői a lassabb városi élet, a nyugodt és lassú evés, olvasás vagy randizás hívei. Írjon a mozgalom internetes fórumára egy kb. 300 szavas blogbejegyzést, amelyben kifejti véleményét a felgyorsult életmóddal kapcsolatban! Bejegyzésében térjen ki az alábbiakra:

- az Ön életritmusának jellemzői;
- a felgyorsult élettempót kiváltó okok (pl. a média által kiváltott életritmus, a vásárlási kényszer)
- Mennyiben szükséges és lehetséges a nyugodt kikapcsolódás?
- Ön mennyiben érzi szükségesnek vagy fontosnak, hogy lassítson az élettempóján? (Mennyiben igen és mennyiben nem?)

Írjon egy bejegyzést kb. 300 szóval!

Az írásbeli szövegalkotási feladat a tanmenet szerves részét képezte, a magyarszakos hallgatók a minél semlegesebb eredmények érdekében nem kaptak tájékoztatást arról, hogy szövegeik később kutatási célra kerülnek felhasználásra. A magyar anyanyelvű résztvevők csak azt az információt kapták, hogy egy kutatáshoz van szükség a közreműködésükre.

Az előteszt feladatának megoldása után (és miután a javítás-visszacsatolás is megtörtént) a magyarszakos hallgatók egy kilencvenperces időtartamú tanóra keretében a következő hat magyar metaforikus kifejezés jelentésével és használatával ismerkedtek meg egy feladatlapon keresztül (lásd a Függelékben):

- *megragadja az alkalmat*
- *a csapból is az folyik*
- *lefékez*
- *hangsúlyt fektet valamire*
- *szem előtt tart*
- *tisztában van valamivel*

A feladatlap két rávezető feladattal kezdődött, amelynek két célja volt: (1) megtudni, hogy a diákok ismerik-e a kifejezések alkotóelemeinek elsődleges jelentését; (2) annak felmérése, hogy mely fogalmi metaforák ismerősek vagy ismeretlenek a diákok számára. Kiszámú hallgatóról lévén szó, egy csoportban brainstorming-ötletelő technika segítségével osztották meg a diákok ismereteiket a csoport többi tagjával. Az első rávezető feladat során kiderült, hogy a diákok a *tart* igét csak állandósult szerkezetekben (*előadást tart, órát tart*) ismerik, a *hangsúly* szót pedig csak nyelvtani értelemben használták eddig (*Az első szótagra esik a hangsúly.*). A második rávezető feladat a diákok elmondták, hogy a *megragadja az alkalmat* a magyarnak teljesen megfelelő formában létezik a japán nyelvben. Két fogalmi metaforáról

nyilatkozták azt, hogy felfedeznek hasonlóságot a magyar és a japán nyelv között: *A csapból is az folyik* megközelítőleg *az utcán is erről beszélnek* változatban található meg a japánban, illetve a japánok a *fejük* (és nem a szemük) *előtt tartják* a számukra fontos dolgokat. A többi kifejezéshez még csak hasonlót sem tudtak említeni anyanyelvükből.

A második feladat a kifejezések nyelvtani megvalósulására hívja fel a figyelmet, ezt követően a harmadikban a szóban forgó kifejezéseket kellett a megfelelő mondatba, helyes nyelvtani formában beilleszteni. A feladatlap készítésénél külön figyelmet fordítottam arra, hogy a feladatlap második feladatának szókincse és példamondatai kapcsolódjanak az elő- és utóteszt témájához, de ne adjanak a diákok kezébe a megírandó szövegbe pontosan beilleszthető megoldásokat. Ugyanakkor a feladatlap harmadik feladatában arra is szerettem volna rávezetni a diákokat, hogy a megcélzott kifejezések más kontextusban is használhatók. A visszaellenőrző negyedik feladat után a diákokat arra kértem, hogy próbáljanak meg internetes korpuszban példákat találni a kifejezésekre. Ennek az volt a célja, hogy minél szélesebb skálájú, a kifejezéseket tartalmazó élő nyelvi kontextussal találkozzanak. Ez a használat sokrétűsége mellett arra is rávilágított, hogy szóban forgó fogalmi metaforák valóban használatosak a magyar nyelvben, nem csupán „kívülről megtanulandó” elszigetelt egységek.

A metaforikus kifejezések feltételezett elsajátítása után kértem a résztvevőket az utóteszt kitöltésére: az előteszt folyamán elvégzett írásbeli feladatot kellett újra megírniuk a megtanult fogalmi metaforákat használva. A magyar anyanyelvű, kontrollként szolgáló résztvevőknek ugyanezt a feladatot kellett elvégezniük, de természetesen a feladatlap előzetes kitöltése nélkül.

Az írásbeli munkákat beérkeztük után fókuszált javítási módszerrel (Ellis at al. 2008) javítottam, csak a metaforikus kifejezések használatára koncentrálna, kétféle adatot gyűjtve:

- Az előteszt szövegeiben kikerestem az összes, előzetes instrukció nélkül használt fogalmi metaforán alapuló metaforikus kifejezést, majd azokat helyes vagy helytelen megvalósulásukban osztályoztam.
- Az utóteszt szövegeiben ugyanezt az összegzést elvégeztem, ott azonban erősebben fókuszálva a kért metaforikus kifejezésekre.
- A kifejezések helyes vagy helytelen használatának megítélésekor (legyen azok használata spontán vagy irányított) két hibajavítási szempontot vettem figyelembe: (1) a fogalmi hibákat, vagyis hogy a tesztíró valóban a megfelelő metaforikus környezetben használta-e a kifejezést; (2) a kifejezés nyelvtani megvalósulását. A deviációk ezen elkülönítése azért volt szükséges, mert az ejtett fogalmi vagy nyelvtani hibák / tévesztések más-más jellegű köztesnyelvi állapotról tanúskodnak.

3.4. Az előteszt és utóteszt eredményeinek elemzése. Következtetések

Az 1. sz. táblázat az előteszt, a 2. sz. táblázat pedig az utóteszt eredményeit foglalja össze.

1. sz. táblázat: Az előteszt eredményei

Fogalmi sűrítettség	Fogalmi metaforikus kifejezések száma összesen	Megfelelően használt fogalmi metaforikus kifejezések száma összesen	Hibák/tévesztések száma összesen a fogalmi metaforikus kifejezésekben	
			41	
			Fogalmi hiba/tévesztés	Verbális megvalósulási hiba/tévesztés
0,02772	121	80	27	14

2. sz. táblázat: Az utóteszt eredményei

Fogalmi denzitás	Fogalmi metaforikus kifejezések száma	Célzott fogalmi metaforikus kifejezések száma		Egyéb fogalmi metaforikus kifejezések száma	
0,03233	163	74		89	
		Helyesen használt	Hibák/tévesztések száma	Helyesen használt	Hibák/tévesztések száma
		47	33	60	29
			Fogalmi 25	Verbális 8	Fogalmi 19

A 3. sz. táblázat az anyanyelvi résztvevők elő- és utótesztjeinek fogalmi sűrítettségére vonatkozik.

3. sz. táblázat: Anyanyelvi beszélők elő- és utótesztjének fogalmi sűrítettsége

	Fogalmi metaforikus kifejezések száma	Fogalmi sűrítettség
Előteszt	22	0,0332
Utóteszt	22 (ebből 12 a kért kifejezés)	0,03775

A szövegek fogalmi sűrítettségével kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy a magyar szakos hallgatók által írt szövegek vonatkozó átlaga sem az elő-, sem pedig az utótesztben nem éri el az anyanyelvi szövegírókét, és mindkét esetben megközelítőleg ugyanolyan mértékben marad el attól. Az előtesztkéhez képest az utóteszt fogalmi sűrítettségének átlaga mindkét csoportnál nőtt. A növekedés a tanulói csoportnál szembetűnőbb, ott 16,65 %-kal nőtt az érték (az anyanyelvi csoportnál a növekedés 13,705 %-os), megközelítve az anyanyelvi beszélők előtesztjének eredményét. A hallgatók csoportjában a növekedés azzal magyarázható, hogy az előtesztjeikben használt fogalmi metaforákat megtartva írták újra az utóteszt szövegét, amelyben „kötelezően” használtak még hat metaforát. Az anyanyelvi beszélőknél a magasabb fogalmi sűrítettség arányszám abból fakad, hogy bár a résztvevők kevesebb szószámú szöveget írtak, azonban több fogalmi metaforát is használtak. Az anyanyelvi beszélők fogalmi sűrítettségének eredményénél azt is figyelembe kell venni, hogy az utótesztben az egyik résztvevő megmaradt az eredetileg használt kifejezéseknél, és ehhez még hozzáadódtak a kért kifejezések. A másik viszont az utótesztben csak a kért kifejezéseket használta fel, aminek oka az lehet, hogy a hat megadott kifejezés beépítésével nyelvi tudata kellőképpen terheltnek érezhette a szöveget.

A fogalmi sűrítettség szempontjából egyénileg megvizsgálva a tanulók szövegeit, s figyelembe véve a Magyarországon végzett tanulmányok hosszúságát, arra a következtetésre jutottam, hogy a magyar nyelvvel való közvetlen kapcsolat hosszúsága és a szövegek metaforikus sűrítettsége között egyenes arányossági kapcsolat fedezhető fel, amelyet azonban jelentősen befolyásolnak egyéni tényezők is. Az elő- és utótesztben egyaránt olyan tanuló szövegei mutatták a legmagasabb fogalmi sűrítettséget, aki összesen egy hónapot tartózkodott csak Magyarországon. Ellenpéldaként szolgálhat az a tanuló, aki fél éves magyarországi tartózkodás után is az anyanyelvi szövegektől messze elmaradó fogalmi sűrítettségű szöveget alkotott. Ezen megállapítás azonban egyelőre – célzott kutatás hiányában – csak a feltételezés szintjén érvényes.

A hallgatók utótesztjeiben előforduló hibák és tévesztések összeszámolása és csoportosítása után elmondható, hogy az utótesztben megnövekedett fogalmi metaforikus kifejezések számával magasabb hiba- és tévesztési szám is együtt járt. Az előtesztben a fogalmi metaforikus kifejezések 33,88%-a nem volt helyes, az utótesztben ez az arányszám 42,33%-ra emelkedett. Az előteszt és az utóteszt összehasonlítása arra is rámutat, hogy az utótesztben a

fogalmi hibák aránya megnőtt az előteszthez képest: az előtesztben az összes hiba 65,95%-a volt fogalmi hiba, míg az utótesztben a 70%-a. Ennek magyarázata valószínűleg az, hogy az előtesztben a résztvevők teljes szabadságot élveztek a szöveg megformálásának tekintetében: vagyis ha nem voltak biztosak egy kifejezés használatában, elkerülő stratégiát alkalmazva eltekinthettek annak használatától. Erre nem volt azonban lehetőség az utótesztben, így a még nem megfelelően elsajátított (vagy még el nem sajátított) kifejezést mindenképpen használni kellett.

A vizsgálat eredményei arra is rámutatnak (és ez számszerűleg az előző bekezdésben is látható), hogy az elő- és utótesztben egyaránt a fogalmi jellegű hibák dominálnak, ugyanakkor jelentősnek, mindkét esetben 30 % körülnek tekinthetők a verbális megformálás hibái. Ez az arány arra figyelmeztet, hogy a fogalmi metaforák elsajátításának helyessége mellett azok nyelvi megvalósulásának tanítását sem szabad figyelmen kívül hagyni.

A célzott fogalmi kifejezések hibáinak vizsgálata azt mutatta ki, hogy a diákok a kifejezések 44,6 %-át nem megfelelően használták. Ez – mivel a kifejezésekkel nem sokkal az utóteszt előtt találkoztak először – a nyelvelsajátítás folyamatával hozható összefüggésbe: az elsajátítandó nyelvi elemek még nem épültek be a diákok köztes nyelvbe. A célzott kifejezésekben elkövetett hibák 75,75%-a fogalmi volt, a maradék 24,25% pedig a nyelvi megvalósulással kapcsolatos. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a fogalmi folyékony-ság elsajátítása nagyobb nehézséget jelent.

A teszteredmények arra utalnak tehát, hogy a fogalmi metaforikus kifejezések tanításakor két mentális nyelvelsajátítási folyamatot kell figyelembe venni. Az egyik magának a metaforikus kifejezésnek a köztes nyelvi fogalmi elsajátítása, vagyis beépülése a fogalmi köztes nyelvbe, a másik pedig a metaforikus kifejezés nyelvi megvalósulása.

4. Összegzés és kitekintés

Dolgozatomban a fogalmi folyékony-ság és a metaforikus kompetencia idegennyelv-
oktatásban elfoglalt szerepének bemutatása után egy kismintás empirikus kutatásban egyrészt arra kerestem a választ, hogy a magyart mint idegen nyelvet tanuló diákok szövegeinek fogalmi denzitása megegyezik-e a magyar anyanyelvű kontrollalanyok által írt szövegekével, másrészt pedig hogy a fogalmi vagy a nyelvi elsajátítás okoz-e nehézséget. Az első kérdést illetően a kutatás azt mutatta ki, hogy a fogalmi metaforák elsajátítása segített abban, hogy a diákok anyanyelvi fogalmi sűrítettségi szinthez közelebbi szövegeket írjanak.

A második kérdést illetően az eredmények azt mutatják, hogy a fogalmi elsajátítás feltételez nagyobb nehézséget a diákok számára, ugyanakkor gyakoriak a metaforák verbális megvalósulási hibái is. Ennek üzenete a nyelvtanári munka felé az, hogy metaforikus kifejezések tanításakor nem elegendő a célnyelv fogalmi rendszerének tanítása, hanem a szerkezeti megvalósulásra is hangsúlyt kell helyezni.

A dolgozatban bemutatott eredmények nagyobb mintával való alátámasztása mindenképpen szükséges. További vizsgálatot igénylő kérdés, hogy az anyanyelv (vagy más tanult nyelvek) és a célnyelv fogalmi struktúrájának hasonlósága vagy különbözősége hogyan befolyásolja a fogalmi metaforák elsajátítását. Szintén érdekes lehet annak felderítése, hogy a fogalmi metaforák használatát milyen mértékben befolyásolja az anyanyelvi környezetben eltöltött idő, illetve hogy milyen szerepet tölt be az egyéni tényező. A jelen és jövőbeli kutatási eredményekre alapozva a fogalmi folyékony-ság elsajátítását megcélzó tananyagok dolgozhatók ki.

Irodalom

- Casasanto, Daniel 2009. When is a linguistic metaphor a conceptual metaphor? In: Vyvyan Evans, Stéphanie Pourcel (eds.): *New Directions in Cognitive Linguistics* Bangor University, UK, John Benjamins Publishing Company Amsterdam / Philadelphia
- Danesi, Marcel 1995. Learning and teaching languages: The role of “conceptual fluency.” *International Journal of Applied Linguistics*. 5/1. Elérhető: https://www.researchgate.net/publication/227660734_Learning_and_teaching_languages_the_role_of_conceptual_fluency
- Danesi, Marcel 2004. Metáfora, pensamiento y lenguaje (Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión) Universidad de Toronto. Elérhető: <http://institucional.us.es/civico/uploads/minimaciv/pdf/minima6.pdf>
- Danesi, Marcel 2016: Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 5/1: 145–153. Elérhető: <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/viewFile/1971/1782>
- Ellis, Rod – Sheen, Younghee – Murakami, Mihoko – Takashima, Hide 2008. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36: 353–371. Elérhető: https://www.researchgate.net/profile/Young_H_Sheen/publication/222298830_The_effects_of_focused_and_unfocused_written_corrective_feedback_in_an_English_as_a_foreign_language_context/links/004635159c241e4771000000/The-effects-of-focused-and-unfocused-written-corrective-feedback-in-an-English-as-a-foreign-language-context.pdf
- Gutiérrez Pérez, Regina 2015: La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua. *ASELE actas*. XV, Instituto Cervantes. Elérhető: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0442.pdf
- Kaitian, Lu 2011. Metáforas en la enseñanza de español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica. Selección de artículos del II Congreso de Español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Elérhető: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/23_aplicaciones_03.pdf
- Kecskés István 2000. Conceptual fluency and the use of situational-bound utterances in L2. *Links & Letters*. 7: p 145–161. Elérhető: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.9710&rep=rep1&type=pdf>
- Kecskés István, Papp Tünde 2000: Foreign Language and Mother Tongue. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. Elérhető: <https://books.google.es/books?id=fvt5AgAAQBAJ&pg=PT31&lpg=PT31&dq=danesi+teachability+of+metaphors&source=bl&ots=MB5vbyyQ24&sig=PmSRSvdmooX1IjwUDu7nNbCDi9I&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwiQk JrspozWAhWEKVAKHYh0ALkQ6AEIPzAE#v=onepage&q=danesi%20teachability%20of%20metaphors&f=false>
- Kövecses Zoltán - Szabó Péter 1996. Idioms: a View from Cognitive Linguistics. *Applied Linguistics*. 17/3, 326–355. Oxford University Press
- Kövecses Zoltán 2005. A metáfora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Typotex. Budapest.
- Kövecses Zoltán 2010. Metaphor and Culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2/2. 197–220. Elérhető: <http://www.acta.sapientia.ro/acta-phil/C2-2/phil022-1.pdf>
- Kövecses Zoltán 2005. Túl a fogalmi metaforákon. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI. Akadémiai Kiadó, Budapest. 71–89.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, The University of Chicago Press
- Langacker, Ronald W. 1986. An Introduction to Cognitive Grammar. *Cognitive Science*. 10: 1–40.
- Tyler, Andrea 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Routledge, New York/London
- www.keronline.hu

FÜGGELÉK: Feladatlap

1) Tudja-e, mit jelentenek a következő szavak: *megragad, lefékez, tart*? Milyen szituációkban használná a *csap, hangsúly és tiszta* kifejezéseket?

2) Ismeri a következő kifejezéseket? Ön szerint mit jelenthetnek? Ezen kifejezések közül melyik létezik pontosan ebben a formában japánul, melyik az, amelyiket egy kicsit másképp fejez ki a japán, és melyik az, amelyik egyáltalán nem létezik?

- *megragadja az alkalmat*
- *a csapból is az folyik*
- *lefékez*
- *hangsúlyt fektet valamire*
- *szem előtt tart*
- *tisztában van valamivel*

3) Nézze meg a fenti kifejezések formai használatát a következő mondatokban, és próbáljon meg a következő kérdésekre válaszolni!

- **Ki végzi a cselekvést az aláhúzott kifejezésekben?**
- **Mely kifejezéseknél kell figyelni a vonzat használatára?**
- Szeretném megragadni az alkalmat, hogy megköszönjem a dietetikusomnak, hogy megtanított egészségesen táplálkozni.
- A tv, a rádió, az újságok csak az életmódváltozásról beszélnek. Még a csapból is az folyik.
- Mostanában egyfolytában rohantam valahova, egy perc szabadidőm sem volt. Azt hiszem, le kell fékeznem egy kicsit!
- Próbálunk arra hangsúlyt fektetni, hogy vendégeink a lehető legjobban érezzék magukat spa-hotelünkben.
- Nem szabad elfelejteni, hogy az extrém sportok egyre trendibbek a fiatalok körében. A kampányban ezt szem előtt kell tartani!
- Tisztában vagyok vele, hogy híznom kellene néhány kilót. Nem csak mások mondják, én is látom, hogy nagyon vékony vagyok.

4) Még mindig ugyanazoknál a kifejezéseknél vagyunk. Illessze be őket a megfelelő mondatba!

- Javasoltam már Péternek, hogy _____ egy kicsit. Nem lehet mindent egyszerre csinálni.
- Amikor feladom a házi feladatot, _____, hogy a diákoknak nagyon sok más órájuk van még.
- _____, hogy a posta emeli a levelek küldésének díját. Csak erről beszél mindenki.
- _____ (ti), hogy mit tettetek?
- Az óráimon a szóbeli kommunikációra _____.
- Akkor most _____, hogy eláruljam: a miniszter is korrupciós ügybe keveredett.

5) Keressen az interneten mondatokat a fenti kifejezésekkel!

Kovács, Renáta

Focal points in the development of conceptual fluency and metaphoric competence in Hungarian as a foreign language: insights of a small-scale study

Marco Danesi (1986) argues that in addition to high communicative and verbal competence, second language learners must also gain metaphoric competence in order to achieve native-like proficiency in the target language. Furthermore, he suggests that conceptual fluency, which he divides into three sub-competences, is just as teachable and learnable as any other linguistic competence (Danesi 1995). With these claims in mind, the present paper, based on the insights drawn from a small-scale empirical study, an error analysis, attempts to sketch out possible focal points in the teaching of conceptual fluency in Hungarian as a second language.