

Szili Katalin

A metaforikus kompetencia fejlesztésének kérdéséhez (A helymetaforákban rejlő lehetőségek)

1. Fogalomértelmezés: konceptuális, figuratív vagy metaforikus kompetencia?

Elöljáróban mindenképpen tisztáznom kell a jelen fejezetcímbe szereplő kompetenciatípusok mibenlétét, egymáshoz való viszonyukat, mivel a szakirodalomban messze nincs egyetértés a tartalmuk meghatározásában, érvényességi körük kijelölésében. Ennek magyarázata leginkább abban rejlik, hogy szerteágazó, közös és eltérő jegyekkel bíró, nehezen elhatárolható nyelvi jelenségeket takarnak, következésképpen a szerzők az általuk kutatott területükhöz igazodva élnek egyik vagy másik jelzővel. A háttérkutatásokban is létező ellentmondások, elméleti problémák bemutatása (például a lexikai és metaforikus jelentések kapcsolata, a közöttük meglévő fokozatiság a figuratív nyelvben, a szókapcsolatok és a tagjaik jelentése, a metaforikus kifejezés fogalma stb.) terjedelmi okokból nem áll módomban, ezért csak a főbb definíciókra szorítkozom, illetve az általam használt értelmezésüket adom meg. A *metaforikus, figuratív* jelzőkkel általában szinonimaként találkozhatunk az egyes munkákban. Figuratív nyelven (magyarul szokásos *ábrázoló, képletes* jelzőkkel illetni) olyan szavak, kifejezések, mondatok használatát értjük, amelyek konkrét, konvencionális jelentésekből származnak, és a beszélő célja az velük, hogy bonyolultabb tartalmakat tegyen hozzáférhetővé, színesítse, egyértelműsítse a mondandóját, valamint annak tárgyát könnyen felidéző, szemléletes hasonlatokkal éljen. Hogy mik is tartoznak ide? Többek között a hagyományos terminussal *frazeologizmusnak*, újabban *formulaszerűnek* is nevezett szókapcsolatok, mondatok (*újdonsült barát; dülőre jut; reszket, mint a nyárfalevél; veszett több is Mohácsnál; legyen máskor is szerencsénk* stb.), amelyekre igaz, hogy a jelentésük nem azonos a tagjaik jelentésének összegével. Ennek megfelelően a **figuratív kompetencia** azon gyakorlati képességeket foglalja magába, amelyek segítségével a beszélő megérti és/vagy létrehozza a figuratív nyelvet (Danesi 2008: 243). De a lexikai jelentéstől való eltávolodás eszközei a különféle trópusok – mindenekelőtt a metafora, metonímia, hiperbola, megszemélyesítés, szinekdoché stb. is –, következésképpen kiváltképpen azok a szerzők, akik ezeknek a működését vizsgálják a nyelvhasználatban, inkább **metaforikus kompetenciaként** emlegetik a birtoklásuk képességét. Ez a definíciójában is tükröződik: olyan metaforikus kifejezések létrehozása és interpretálása, amelyek a tanult nyelvben nagyobb kihívást jelentenek, mint az anyanyelvben (Nacey 2010: 32). A tartalmi és elnevezésbeli ellentmondásokat talán a **konceptuális kompetencia** fogalma oldja fel, ami a legtágabb kategória, magába foglalja a fogalmi és figuratív kompetenciákat. Danesi szerint olyan képességek meglétét jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy a beszélő az adott idegen nyelv fogalmi rendszerét használja ahelyett, hogy anyanyelve fogalmi rendszerére támaszkodna (Danesi 2008: 243). Konceptuális hiányosságokról beszélhetünk például akkor, ha az angol vagy német anyanyelvű tanuló a *haza* szó tartalmi azonosítását nem tudja az elvárásainknak megfelelően elvégezni: az *édes hazánk* szókapcsolatot megmosolyogja, vagy a *hazánk* birtokos személyjeles formájában nem ismeri fel a közösségi, azonosuló viszonyulást. De akkor is „hibázik”, ha nem érti, és nem tudja megfelelő helyzetekben alkalmazni a nem szó szerinti jelentéseket, nincs tisztában a mögöttük rejlő szociokulturális üzenetekkel: nem tudja dekódolni a *nagyképű* összetételt, mert nincs annak az ismeretnek a birtokában, hogy a túlzott magabiztosságot az arc fogalmához is kötjük: *nagy arca van*.

A terminológiai bizonytalanságok ellenére elmondható ugyanakkor, hogy ez a kompetenciatípus a nyelvoktatás-módszertani munkákban egyre nagyobb helyet foglal el. A nyelvoktatás – mint tipikus alkalmazott nyelvészeti diszciplína – mindenkor támaszkodott az éppen aktuális nyelvleírási, -értelmezési irányzatokra. Tette ezt mindig céljainak elérése érdekében, vagyis az idegen nyelvek tudásával szemben megfogalmazott gyakorlati elvárásokhoz igazodva. A szociolingvisztika, a funkcionális nyelvészet, a pragmatika után így a kognitív nyelvészetre is megtermékenyítő forrásként kezdett tekinteni. Nem véletlenül. Az igazsághoz tartozik, hogy az inspiráció egyfelől kívülről jött, a kognitív-szemantikai iskola képviselői (Lakoff 1987; Boers–Lindstromberg 2005) szorgalmazták először a mentális folyamatok bevonását többek között az idiómák tanításába, de a nyelvoktatás maga is felismerte a köztesnyelvek azon hiányosságát, hogy általában nyelvtanilag helyes szerkezetek jelennek meg benne, de a tanulók anyanyelvük konceptuális sémái és figuratív mintái szerint nyilvánulnak meg (Danesi, 1993, 2008; magyarul a jelenségről: Tolcsvai Nagy 2013: 152; Tóth-Czifra 2018: 206). Arról nem beszélve, hogy megértési készségüket is nagymértékben akadályozza a szóban forgó kompetencia fejletlen volta. Low–Littlemore–Chen–Barnden–Koester (2011) megfigyelése szerint például a nem anyanyelvi beszélők által alkalmazott nyelvi egységek 42%-ában jelentkeztek éppen a metaforizációval összefüggő nehézségek. Hogy milyen fontos lenne a tanítás gyakorlatába beépíteni a metaforikus nyelvet, az is jelzi, hogy a nem megfelelően megválasztott szavak 41%-ának szó szerinti, lexikális jelentését tulajdonképpen ismerték a diákok, metaforikus tartalmuk megfejtésébe viszont beletört a bicskájuk, hogy stílusos legyenek. A felismerés folyamányaként előbb az angol nyelvpedagógiai írásokban, majd a más nyelvek oktatásával foglalkozókban is egyre határozottabban fogalmazódott meg a kérdés, hogyan lehetne „a célnyelvben használatos konceptuális sémákat és figuratív nyelvhasználati mintákat hozzáférhetővé tenni a nyelvtanulók számára, mi több a nyelvtanulási folyamat inherens és természetes részévé tenni” (Tóth-Czifra 2017: 206), vagyis miképpen lehetne hatékonyabban hozzájárulni az idegen nyelvi beszélő receptív (*receptive fluency*) és produktív folyékonyosságának (*productive fluency*) fejlődéséhez.

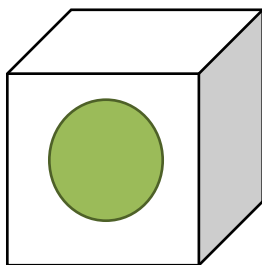
A bőséges külföldi szakirodalommal összehasonlítva (az említetteken kívül: Boers–Demecheleer 1998; Lindstromberg 1999; Beréni–Csábi–Kövecses 2008; MacArthur 2010; Boers 2011; Boers–Lindstromberg 2012; Doiz–Elizari 2013; Ilinska–Platonova–Smirnova 2015; Barnden–Gargett 2020; Soares da Silva 2021) a magyar mint idegen nyelv oktatása területén született tanulmányok sora egyelőre még nem túl hosszú, de reménykeltő módon megszülettek az első idevágó dolgozatok: Sáli 1998; Csonka 2000; Dóla 2014, 2018; Tóth-Czifra 2017; Kruzslisz 2018). Írásommal ezek számát kívánom növelni a tér- és irányviszonyok kifejezését szolgáló grammatikai eszközöket és a metaforizációikat középpontba állítva. Nem titkolt szándékom annak bizonyítása, hogy noha a konceptuális kompetencia birtoklását a magasabb szintektől (B2-től) várjuk el, a kialakulása nem ott történik meg villámcsapásszerűen, egyik leckéről a másikra a diákokban, hanem tudatosan, következetesen felépített lépésekben kell(ene) a birtokába juttatnunk a nyelvtanítás kezdetétől, hiszen az eszközszerkezet, a nyelv és annak szociokulturális közegben való megvalósulási mintái az első perctől kezdve a rendelkezésünkre állnak. A lehetőségek tárházát ezen a szinten természetesen a szókincs tanítása jelenti, mivel a többjelentésű szavak (a legtöbb ilyen) második, harmadik, sokadik jelentése **rendszeresen metaforizáció** eredménye. Az *asztal* első jelentése mellett miért ne taníthatnánk meg tehát a 'számítógép nyitólapja' jelentést? Ugyanígy járhatnánk el a testrészek esetében: az *orr* szó nemcsak az emberi testrészre vonatkozatható, *orra* van a cipőnek, a zokninak, az autónak, *lába* van a széknek, a hegynek, *füle* a táskának, a piacon egy *fej* salátát, káposztát, hagymát vásárolunk stb. A kollokációk felé nyitva: *gyenge* nemcsak fizikai értelemben lehet az ember, hanem lelkileg is, ilyen lehet egy borfajta, az idő, a szél ugyancsak. És miért ne mehetnének át a könyvek vagy gyakorlatok szereplői az *úton* kívül a *zebrán*, vagy lehetnének *bárányfelhők* az

égen, vagy *kelhetne fel a nap*, ha már megtanítottuk a *felkel* első jelentését? Ha olvasóim esetleg arra gondolnak ellenérvként, hogy „van elég bajunk” a kezdő szinten, megjegyzem, hogy ne becsljük le a fogalmi gondolkodásban rejlő motiváló erőt. A grammatikai eszközök esetében látszólag szűkebbek a lehetőségek, de nem példa nélkül valók. Ezt bizonyítom a továbbiakban az ún. szemantikai esetrágokon, vagyis a hely- és irányviszonyokat kifejező végződések 3x3-as rendszerén keresztül, de leginkább azt, milyen széles ajtót képesek nyitni a metaforikus kompetencia fejlesztéséhez.

2. A térbeliség alapkoncepciói: a tartály és a felület

A kognitív nyelvészet egyik alaptézise értelmében a nyelvi kifejezőeszközök az érzékszerveinkkel felfogott valóságnak a mentális folyamatok segítségével feldolgozott leképzései. A térbeli entitások elhelyezkedésének, mozgásaiknak két alapvető típusát különítik el a nyelvek: (a) a többdimenziós tartálybéli és (b) a felületen való elhelyezkedést:

a)



b)



Az előbbi szituációt a *-ben/-ben*, az utóbbit az *-n (-on/-en/-ön)* ragok jelenítik meg a magyarban. Az inessivusi *-ban/-ben* legalább két, három vagy minden oldallal való határoltságot, tartályszerű térbeli testet feltételez. A tartálynak határai, oldalai vannak, amelyek közrefogják a benne levő dolgokat, személyeket: *a gyerekek a szobában / a kertben játszanak; egy órát vártam a liftben*. A superessivusi ragok ezzel szemben mélység, magasság nélküli kétdimenziós felületekre vonatkoznak: *a könyv az asztalon van; a fotón virágok vannak*.

A két morféma *hova?*, *honnan?* kérdésre felelő lativusi alakjai, valamint a mellettséget kifejező ragok (*-nál/-nél*, *hoz/-hez/-höz*, *-tól/-től*) 3x3-as rendszerének megfeleltetése a más nyelvek kisebb vagy nagyobb mértékben eltérő eszközeivel – ezt magyar mint idegen nyelvi tanárként tapasztaljuk – nem egyszerű feladat, legfőképpen azért nem, mert az eltérő formák mögött más-más térkonceptiók húzódnak meg.

Az univerzális jelleg, a kommunikációs leterheltség miatt első lépésként mindenképpen az inessivusi és superessivusi ragok valós helyfunkciójának a tanítása tűnik célszerűnek: az említett tartály – felület distinkció tanulóink többségének anyanyelvében megvan, így a rendszer szintű analógiának legfeljebb a „kivételei” okozhatnak nehézséget. Ilyenek többek között a közlekedési eszközök *hol?* kérdésre válaszoló alakjai: az angolokhoz hasonlóan

buszon, repülön utazunk, ami nagy valószínűséggel a lovon ülés, szekéren való utazás analógiájára alakult ki, míg a német ezt az összefüggést mellőzve a közlekedési eszközök tartály jellegét emeli ki: *in dem Bus*. Hangsúlyozom, a különféle formák, azaz térreprezentációk eltérő térértelmezésre vezethetők vissza, vagyis arra, hogy a beszélők a tapasztalt valóság melyik mozzanatát ragadják meg, emelik ki, más szóval mi szaliens a számukra, illetve mit hagynak figyelmen kívül, de (miképpen az iménti példákban) a szociokulturális környezetük is hatással van rájuk. A mindebből levonható didaktikai következtetés: a formák „üzenetére”, vagyis az eltérő térlátásra kell összpontosítanunk ott, ahol ez szükséges: arra kell rávilágítanunk, miért éppen az adott nyelvi jelet tartjuk kompatibilisnek az adott helyviszonyal. A szék felületet jelent számunkra, a fotel, az ágy tartályt: a *széken ül, a fotelben / ágyban pihen*. A lakásunk, házunk valamilyen *utcában* van, mert az utca ebben az esetben a házak által körbehatárolt tartályként van jelen a mentális lexikonunkban, míg ha sétánk helyszíne, felület jellegét jelenítjük meg: *estefelé sokan sétálnak az utcákon*.

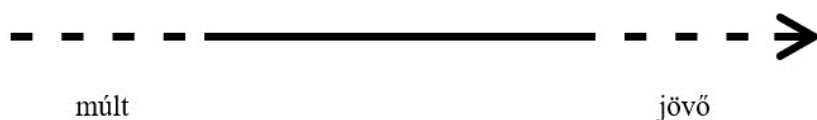
2.1. Az alap tértípusok metaforikus kiterjesztései: az időmetaforák

Az általam javasolt metaforikus szemléletű megközelítésben a tér, a térbeli mozgások percepciójának, produktív használatának következő állomását a két fő tértípus metaforikus leképzéseinek legegyszerűbb esetei adnák.

Ezek közül is a tér és idő fogalmának hasonlóságaira építő metaforák. Már csak azért is, mert a helyviszonyok tükrözésére kimunkált nyelvi eszközök idő funkcióban történő megjelenése univerzális jelenség. Metaforákkal leginkább akkor élünk, ha nem tudunk valamit megragadni a bonyolultsága miatt (márpedig az idő ilyen), ezért segítségül fordulunk olyan fogalmakhoz, amelyekről több ismeretünk van. Így jöhetett létre a TÉR IDŐ generikus metafora és ennek két ontológiai változata, AZ IDŐ TARTÁLY; AZ IDŐ ÚTVONAL metafora. A hely, az idő és a nyelvi reprezentálásuk szoros összefonódása fölött elsiklani didaktikai szűklátókörűség lenne két okból is: egyrészt mert az új jelentések bevezetésekor már meglévő tudásra támaszkodhatunk (konkrét funkcióikat már megtanítottuk, begyakoroltattuk), másrészt mert egy fontos kommunikációs csatornát tudunk általuk megnyitni, képessé tesszük a tanulókat a cselekvések időbeli elhelyezésére (napirend, programtervezés stb.).

AZ IDŐ TARTÁLY metaforában a többirányú behatároltság sémája képződik le az események, cselekvések időbeli elhelyezésére: az inessivusi rag jelölte háromdimenziós konstrukált időegységben az események úgy foglalnak helyet, mint a körbezárt térben a tárgyak: *János házban, étteremben, könyvtárban dolgozik*. → *Anna 2020-ban, januárban született*. Az időegységek tartályként való felfogása nagyon is gyakorlati célokat szolgál, az időhatáraik megszabását, illetve a beléjük foglalt cselekvések, események pontos elválasztását: *januárban hideg van, februárban már hosszabbodnak a napok, márciusban melegedik az idő*. A magyar nyelvben leginkább a nagyobb időperiódusokkal (hónap, év, évszázad, évezred) fordul elő ez a kép. Annak okát, hogy a pontszerű vagy rövidebb időszakokra utaló és a deiktikus kifejezések szintén inessivusi raggal állnak, a nézőpont megválasztásában látom: a tartállyal, amelynek belseje teret feltételez, mintegy kitágul az eredetileg rövid időegység, így események kerülhetnek bele: *ebben a pillanatban / percben / minutumban megtörtént a baj*. Fontos hozzátenni, hogy a rag e szerepét a TARTÁLY metaforával való egyértelmű kapcsolata ellenére funkcionális önállóság jellemzi, ami alakilag elkülönülő, egyértelműen időre vonatkozó kérdőszavában testesül meg: *mikor?*

Mint ismeretes, az idő múlását a nyugati kultúrákban megszokottan lineárisan, balról jobbra haladva egydimenziósnek képzeljük el, láttatjuk, valahogyan így:



(A kínaiak viszont fentről lefelé irányuló mozgásként értelmezik.) Az eseményeket és a pontszerű vagy szakasz jellegű időegységeket erre a lineáris idővonalra vagy síkfelületre is elhelyezhetjük.

AZ IDŐ ÚTVONAL / FELÜLET metaforában a forrás- és céltartomány (a hely és az idő) kapcsolatát a következőkben látom: a superessivusi rag eredeti tartalmában két tárgy közvetlen, egy közös felületen való kontaktusát jelzi, az egyik az ott lévő, a másik a tartó tárgy felülete. A *könyvek a polcon vannak* mondatban a könyvek felületei találkoznak az őket tartó polc felületével. Ugyanez a viszony jelenik meg többek között a héttel, a hét napjaival álló superessivusi ragokban: a megnevezett időegységek mintegy felületként „tartják” a rajtuk elhelyezett eseményeket: *ezen a héten sokat olvasok; szerdán pihenek*.

Megelégedéssel állapítom meg, hogy az előbbi okfejtéssel részben nyitott ajtókat döngetek, mivel a nyelvkönyvekben általában korán szerepel a két rag időfunkciója, bár a köztük levő koncepcionális kapocs meglelését a tanuló intuícióna bízzák.

Nem tartozik ugyan szorosan a témához, de vessünk egy rövid pillantást a *hol?* kérdésre felelő ragok harmadik tagjára, a mellettséget kifejező adessivusi *-nál/-nél*-re, amelynek időfunkciója jóval ritkább, mint az angol *at* előjáróé. Lényegében metonimikus formákban jelenhet meg az ugyancsak egydimenziós *-kor* helyén: *a vállalat alapításánál* \approx *alapításakor*. Kontrasztív szempontból kiemelendő, hogy az *at this moment* kifejezés ideje a magyarban – miképpen erről a fentiekben volt szó – a TARTÁLY metaforának köszönhetően háromdimenzióssá lesz: **'ebben a pillanatban.'**

2.1.1. A hova / honnan? kérdésre felelő további helyhatározói ragok idő funkcióiban

A tartály és útvonal metafora a lativusi ragos határozókra is kiterjed ugyan, de használati körük a *hol?* kérdésre felelőkéhez képest jóval szűkebb, a tananyagba építésük is a B1 szinttől várható el, ezért csak vázlatos képet nyújtok róluk – az 1. (összefoglaló) táblázatban foglaltakból az ide vonatkozó elemeket érintve. (A hely kifejezésére szolgáló nyelvi eszközök teljesebb, névutókra is kiterjedő leírását l. Szili 2021).

A tartály kép ott van a következő példákban: *nemrég léptünk át a 21. századba, máris eltelt belőle két évtized; az a kastély a 18. századból való; vissza a 20. századba*. A felületiséget leképző, *hova? honnan?* kérdésre válaszoló ragok idő koncepciójában a felületi érintkezés mozzanata áttételesebb, specifikusabb lett, és ezzel új jelentéselemeket vett fel. A *-ra/-re* sublativusi rag eredetileg felületi érintkezést jelöl, amely teljesülésekor lehet a tartó felületet tekintve részleges (*az asztalra tette a könyvet*), de lehet teljes is: *az asztalra terítette az abroszt*. Az első példában a könyv az asztal egy részével érintkezik, a másodikban az abrosz és az asztal felületének találkozása teljes. Ezt a kettősséget azért kellett kiemelnem, mert összefügg a rag kétféle időjelentésével. A részleges érintkezés pontszerűségként konceptualizálódik a *mikorra?* kérdésre felelő előfordulásában: *7-re odaérek*. Célhatározói értelmében ellenben időszakaszt jelenít meg, amelynek kiterjedése megfelel a referált események, cselekvések időtartamának: ha azt mondom, hogy *2 hétre utazunk a Balatonra*, az ott tartózkodásunk ideje azonos a határozóragos időperiódussal, következésképpen egyezésükben a teljes felületi érintkezés eleme jelenik meg. Kérdése, a *mennyi időre?* mellett az időfunkció függetlenségének bizonyítéka az is, hogy ennek a szerepének nincs hely megfelelője: *?1 kilométerre futok*.

A sublativusi *-ra/-re* térre és időre alkalmazásának van egy másik, szorosabb kapcsolódást mutató változata is. A *Pécs 198 kilométerre van Budapesttől – Pécs két órára van Budapesttől* mondatok kiemelt szerkezeteiben egyfelől a tér két eleme (Pécs, Budapest) közötti képzeletbeli vonal hozzávetőleges hosszát adjuk meg, másfelől az idő lineáris vonalán elérésük időbeli hosszát.

A delativusi *-ról/-ről* irányjelölő értelmében a felületekről való lekerüléssel azonosítható (*leszedte a tányérokat az asztalról*), idő funkciójában ehhez hasonlóan a kétdimenziós időfelületekről történő lekerülést, azoktól való eltávolodást ír le: *ez a sütemény vasárnapról maradt*. Noha megjelenése ritkább, kérdőszava, a *mikorról?* azt mutatja, hogy az időbeli és a helybéli eredetek közötti különbséget fontosnak tartjuk.

Az előbbieken taglalt csekélyebb kommunikációs érték jele az is, hogy a tér- és időviszonyokra vonatkozó kérdéseik nem különültek el: *hova?*, *honnan?* (1. táblázat).

| Kérdőszó | Rag | Térfunkció | Időfunkció |
|--|---|---|--|
| Az irányhármasság ragjai | | | |
| <i>hol?</i> <i>mikor?</i> | <i>-ban</i> <i>-ben</i> | <i>A lakásban több szoba van.</i> | <i>2021-ben remélhetőleg lesz az olimpia.</i> |
| <i>hova?</i> <i>hova?</i> | <i>-ba</i> <i>-be</i> | <i>Belépett a szobába.</i> | <i>Beléptünk ez új évezredbe.</i> |
| <i>honnan?</i> <i>honnan?</i> | <i>-ból</i> <i>-ből</i> | <i>7-kor kilépett az épületből.</i> | <i>Ez a könyv a 18. századből való.</i> |
| <i>hol?</i> <i>mikor?</i> | <i>-n</i> | <i>Az asztalon könyvek vannak.</i> | <i>Kedden találkozunk.</i> |
| <i>hova?</i> <i>milyen távolságra?</i> <i>mikorra?</i> <i>mennyi időre?</i> | <i>-ra</i> <i>-re</i> | <i>János az asztalra tette a könyvet.</i> <i>Szeged 200 km-re van Budapesttől.</i> | <i>7-re otthon leszek.</i> <i>Szeged 2 órára van Budapesttől.</i> |
| <i>honnan?</i> <i>mikorról?</i> | <i>-ról</i> <i>-ről</i> | <i>Anna leszedte a tányérokat az asztalról.</i> | <i>Ez a bor tavalyról maradt.</i> |
| <i>hol?</i> <i>mikor?</i> | <i>-nál</i> <i>-nél</i> | <i>Sokáig állt az ablaknál.</i> | <i>Nyári napnak alkonyulatánál...</i> |
| <i>hova?</i> <i>mihez?</i> | <i>-hoz</i> <i>-hez</i> <i>-höz</i> | <i>Gyorsan odafutott az ablakhoz.</i> | <i>Lassan közeledünk a nyárhoz.</i> |
| <i>honnan?</i> <i>mikortól?</i> | <i>-tól</i> <i>-től</i> | <i>Ellépett az ablaktól, hogy ne lássák.</i> | <i>Hétfőtől mindennap futni fogok.</i> |

1. táblázat: Az irányhármasság ragjai idő funkciójában

2.2. A tartály és felület metaforák további kiterjesztési lehetőségei

A kilenc helyrag tanításának vitathatatlanul fontos kérdései mellett (együtt jelenjenek-e meg a grammatikai haladási menetben; ha nem, milyen sorrendben; funkcionális-koncepcionális eltérések súlypontosítása kontrasztív szempontból; a begyakoroltatás mikéntje stb.) általában nem marad elég idő, figyelem, energia a bennük rejlő egyéb, a metaforikus nyelvhasználatot fejlesztő lehetőségre. Tudatosabb megközelítéssel a helyfunkciójukkal egyidejűleg (a

hangsúly az utóbbi szón van) tucatjával tárhatnánk olyan kifejezéseket a diákok elé, amelyekben a konkrét és metaforikus jelentések között szoros, vizuálisan megjeleníthető kapcsolat létezik. (Szerencsés esetben az adott fogalmi metafora az ő nyelvükben is megvan.) Az adott technika adta lehetőségekkel jelenítsük meg tehát őket! Ha más nincs, rajzoljunk! Nézzünk meg néhány, a két alap tértípushoz köthető metaforát!

A PROBLÉMA/GOND/ÉRZELEM/ANYAG/TEVÉKENYSÉG TARTÁLY általános metaforák (és a sort még folytathatnánk) az inessivusi rag helyjelölő funkciójából eredeztethetők. Az *Anna ma kék pulóverben és fehér szoknyában van* kijelentés ragjai arról vallanak, hogy a magyarban a ruhadarabokat tartályként konceptualizáltuk, vagyis úgy érezzük és úgy is fejezzük ki, hogy bennük vagyunk, mint egy tartályban. Ez diákjaink számára megmosolyognivaló kép, de a humor a bevésés nem elhanyagolandó eszköze: *János ma kalapban van.* (A *Péteren kalap van* ellenben azt jelzi, hogy az embert, jelen esetben Pétert felületként értelmezzük.) Az ugyancsak a szóban forgó metaforacsoporthoz köthető *nagy bajban / gondban / munkában / zavarban vagyok; örömemben / jókedvében ugrál; csendben van; örömét találja a munkában* stb. kifejezések alkalmasint lényeges és autentikus saját jelentések létrehozásának színes eszközei lehetnek a diák számára, arról nem beszélve, hogy körük magasabb szinten lativusi változataikkal tovább bővíthető, egységbe foglalható: *zavarban van – zavarba jön, bajban van – bajba kerül – kijön a bajból* stb.

Az ember leírása, az emberi testrészek tanítása a haladási menet korai szakaszának feladata szinte kivétel nélkül, általában a birtokosság grammatikájával összefűzve: *Annának kék szeme és barna haja van; Fáj a fejem / a torkom / a lábam* stb. A testtel, testrészekkel összefüggő metaforák – AZ EMBERI TEST TARTÁLY; A TEST AZ ÉRZELMEK TARTÁLYA; A FEJ A GONDOLATOK TARTÁLYA stb. – ellenben csak véletlenszerűen fordulnak elő a tananyagokban, ha egyáltalán előfordulnak. Kár, ugyanis számos, a nyelvtanulás kezdeti szakaszában is hasznos, szemléletes kifejezés hordozói (nem beszélve a testrészek metaforikus leírásáról: *sasszem, krumpliorr*). *Tele vagyok* – szabadkozunk, ha el szeretnénk utasítani a háziasszony kínálását; *fejben számol az, aki nem nyúl rögtön a számológépéhez; a gondolatok kavarnak a fejemben, az érzések kavarnak bennem* – mondjuk, ha túl sok gondolat vagy érzelm van bennünk. A számunkra kedves embereket a *szívünkben őrizzük* stb., vagy ha ellenkező érzéseket táplálunk irántuk, *szívből* utáljuk őket; a verset *fejből* tudjuk, de ha feledékenyek vagyunk, minden *kiesik a fejünkől*, s ha nehezen jegyezzük meg a tananyagot, *nem megy a fejünkbe*; aki mindent kiválóan tud, mindenhez ért, annak a *kisujjában* van a tudománya stb.

2.3. Az igekötős igék és a helymetaforák

Az alábbi fejtegetés előtt alaptézisként induljunk ki abból, hogy az igekötős jelentésképzésnek a szakirodalomban eddig meglehetősen háttérbe szorult eszköze a metaforizáció, amelynek alapvetően két típusát különböztetem meg: az **egyedi** és a **rendszer szintű** metaforizációt. Az egyedi metaforizáció során az absztrakt tartalom általában az igei fő konkrét jelentésére épül, a céltartomány szerepét betöltő határozók vagy tárgyak rendszerszerű absztrakciója nem történik meg, következésképpen a metafora nem hoz létre önálló, homogén szemantikai családot. Illusztrálásképp: az 'egy pontból többfelé irányulás'-t kifejező *előmlik, előtt* lexémák megjelenhetnek átvitt értelemben, de csak az érzelmek szűk körére vonatkoztatva: *a nyugalom előlött el az arcán* (konkrét mozgás: *a bor előlött a ruháján*); *Jánost előntötte a mérge* (konkrét történés: *a folyó előntötte a vetést*). A rendszer szintű metaforizációnak két altípusa van osztályozásomban: **a forrás- vagy célhelyeknek átvitté válásával létrejött metaforikus jelentések** (*kilép a pártból, belép a párba, eltávolodik a családjától*), valamint **az igekötő jelentéstartományában rejlő képi sémák által ihletett orientációs metaforák**: A TÁVOLODÁS FIZIKAI MEGSEMISÜLÉS (*elapad, elhasznál, elnyű, elfogy*); AZ IZOLÁLT ÁLLAPOT

TÁVOLODÁS: *elbarikádoz, elcsuk, elfalaz, elhatárol, elkerít* (Szili megjelenés alatt). Minthogy az utóbbi jelentésképzés-típus együtt jár a valós mozgások szereplőinek (a mozgást végző entitásoknak, a trajektoroknak, a forrás- és célhelyeknek, a mozgás helyét adó ösvénynek, más megfogalmazásban a bővítményeknek a grammatikai absztrakciójával, a helymetafora itt válik legsematikusabbá (a sematizáció fokozatainak leírásához a *be-* igekötő jelentéshálózata alapján l. Kruzslíc 2018). Didaktikai megfontolásokból tehát **kezdő szinteken a rendszer szintű metaforizáció első típusából, a forrás- és célhelyek metaforizációjához köthető jelentésképzésből kellene válogatnunk**, már csak azért is, mert ezek „lekövetik” a valós irányjelentések vonzatstruktúráját. A metaforikus forrás- és célhelyekhez leginkább köthető *be-* és *ki-* igekötős igék közül az utóbbiakból véve a példát:

1. *János kimegy a lakásból.*
2. *Anna kigyógyult a betegségből.*
3. *Kikecmergünk a nehézségekből.*
4. *Ügyesen kiszedte az igazságot barátjából.*

A valós kikerülést leíró 1. és a metaforikus 2–4. mondatok konstrukciói azonosak, mindegyikben a raggal jelölt mondatrész a forráshely, ahonnan a grammatikai alanyok (*Anna, mi*) vagy a tárgyszerepben levő trajektorok (*igazság*) kikerülnek, csak míg az 1.-ben konkrét hely, addig a másik háromban A NEHÉZSÉG/BETEGSÉG/BAJ, ÉRZELMEK TARTÁLY; AZ EMBERI TEST TARTÁLY kép megfelelő alakjai vannak jelen. Sokat tennénk tehát a tanulók metaforikus kompetenciájának fejlesztéséért, ha a szókincsfejlesztés során eszközül használnánk fel a szóban forgó metaforákat, arról nem beszélve, hogy az erősen sematikus szerkezetű alakok megértésének és használatának az alapjait is megteremtenénk. A *kiagyal, kieszel, kigondol, kispokol* stb. 'valamilyen szellemi terméket létrehoz' szemantikai család alakjainak vonzataiban például a mozgó dolgok szerepét a grammatikai tárgyak töltik be, a forrás- és célhelyek viszont nem testesülnek meg nyelviileg. Ha ellenben már találkozott diákunk a *kiment a fejemből a találkozó időpontja* kifejezéssel és ezzel együtt a FEJ TARTÁLY képpel, A FEJ TARTÁLY, AMELYBŐL A GONDOLATOK KIJUTNAK metaforához köthető igekötős alakok dekódolása és kreatív előhívása is zökkenőmentesebb lesz a számára.

Annak alátámasztására, hogy nem véletlenszerűen kiragadott példákról van szó, hanem homogén jelentésű, hasonló konstrukciókba építhető szemantikai családokról, néhányat idézek a saját feldolgozásomból (Szili 2003), előbb a forráshely metaforáját, majd a konkrét és metaforikus kifejezések egyező konstrukciós mintáját, végül néhány tipikus igét megadva:

EMBEREK CSOPORTJA TARTÁLY

- *János kimegy a házból.*
- *Jánost rossz eredményei miatt kizárták/kirúgták/kicsapták az iskolából.*
- ← *kiátkoz, kilép, kirak, kitagad, kivesz, kizár vmiből;*

AZ ÁLLAPOT / ÉRZELEM / BAJ / BETEGSÉG / JÓ VAGY ROSSZ HELYZET TARTÁLY

- *János kimegy a házból.*
- *János kigyógyul az influenzából / kijózanodik a részegségből;*
- kimászik a bajból; kiökken a koncentrációból.*
- ← *kikúrál, kimagyarázódik, kiszabadít, kiszabadul vmiből.*

A valós és metaforikus jelentések ilyenén párhuzamba állítása meggyőződésem szerint nemcsak a „nehéznek” tartott igekötős igék tanítását, tanulását könnyítheti meg, de a metaforikus kompetencia fejlesztésével hozzájárul a nyelvtanulás későbbi szakaszában a szemantikai és konstrukcióbéli sematizáció magasabb fokát képviselő alakok értelmezéséhez és kreatív használatához. Az 5–9. mondatok predikátumait összeköti A VITALITÁS /

KREATIVITÁS / TUDÁS AZ EMBERTARTÁLYBÓL KIKERÜLŐ ENTITÁSOK metafora, de a jelenetek szereplőinek kidolgozottsága eltérő. A 5–6. mondatok felépítése még követi a valós kikerülését, megjelöli a forráshelyet és az embertartályból kikerülő érzést, fáradtságot. A 7.-ben még megvan a forráshely, a kikerülő érzésre azonban már csak az igejelentés utal, így köztes fokozatot foglal el a teljes sematizációt képviselő 8–9. mondatok előtt, amelyekben a szóban forgó elemek közül a forráshely (*a költő, a fejem*) grammatikalizálódott, alany, illetőleg tárgy lett, a trajektor (érzés, tehetség) pedig nem neveződik meg.

5. *Minden érzés kihalt Jánosból.*
6. *A hétvégén sikerült kialudnom magamból a hét fáradalmait.*
7. *Anna kiábrándult a barátjából.*
8. *A költő 30 éves korára kiégett.*
9. *A munka után kiszellőztettem a fejem.*

2.4. *Metaforák és „vonzatok”*

Az alpont megkövetelné az idézőjelbe tett *vonzat* szó értelmezését, valamint viszonyának megjelölését az argumentumhoz, amit – mellőzve a könyvtárnyi szakirodalom, az eltérő irányzatok által felvetett vagy középpontba állított problémákat (összegző műként I. Bibok 2018) – definíciószerűen oldok meg. Már csak azért is, mert meggyőződésem szerint a nyelvoktatásnak a saját gyakorlati elvárásait kell alkalmaznia e két bővítményfajta megítélésében. A *vonzat* olyan kötött bővítménye főként az igeeknek, mellékneveknek, amely elengedhetetlen része az alaptagok jelentésének és meghatározó eleme a szintaktikai szerkezetbe épülésüknek. **Vonzatok** tehát a *vminek, vmilyennek tart, képes vmire* kifejezések határozóragos bővítményei, **argumentumok** ellenben a *fut, sétál* alakok határozói a következő mondatokban, mivel szabadon kapcsolhatók az igehez: *sétál / fut az erdőben, délelőtt fut*. A két pólushoz tartozó lexikai egységek megítélése viszonylag egyértelmű. De hol végződik a *vonzat*, és hol kezdődik az argumentum a nyelvoktatásban, ahol a lehető legtöbb és a megfelelő toldalékválasztást leginkább szolgáló információt kell adnunk a tanulóknak? *Vonzatnak* tekintsük a *kimegy a házból a kertbe* szerkezet első határozóját, a másodikat pedig ne? Ha így teszünk, nem adjuk meg a kulcsot a prototipikustól eltérő struktúrák megértéséhez és létrehozásához. A *kimegy a kertbe* szintagma által leírt helyzetet például nehezen érti meg, még nehezebben produkál hasonló formákat, pedig csak az történt, hogy a forráshely megnevezése elmaradt. A nyelvoktatás szempontjait tekintve tehát a bővítmények szigorú szétválasztásának nincs különösebb jelentősége, következésképpen a magyar mint idegen nyelv oktatásában az a gyakorlati megközelítés tűnik célravezetőnek, amit Széchényi Tibor gyakoriság alapú vizsgálata képvisel (Széchényi 2019), ő ugyanis kontextusban, korpuszbéli előfordulásukat figyelembe véve rangsorolja a bővítményeket: milyen sűrűn és milyen tipikus kombinációkban követik alaptagjukat.

Megállapításait mindenképpen meg kellene szívelelnünk, mert a nyolcvanas években divó *vonzat*központúság után (Hegy 1988) a kommunikatív célokat a zászlónkra tűzve mintha megfeledeztünk volna az argumentumszerkezet jelentésképző erejéről. Azt nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy kezdetben itt is a sematizáltság kisebb fokát képviselő bővítmények növelnék leginkább a metaforikus kompetencia hatékonyabb kialakítását, vagyis ki kellene aknázni a tárgyamat képező szemantikai esetragokban rejlő lehetőséget. Ismételten szembesülünk tehát az inessivusi és superessivusi ragokhoz köthető (már ismert) ontológiai metaforákkal. A DOLGOK, TÁRGYAK, SZEMÉLYEK, ESEMÉNYEK TARTÁLYOK képhez köthetők például a *részt vesz, hisz, gyönyörködik, biztos/bizonyos, egyetért, megegyezik, együttműködik, játszik, kételkedik, közreműködik, reménykedik, meghal* igékkel álló inessivusi rag: *A macska a házban van.* – *János részt vesz a projektben / a munkában.*

Az eseményszerűségek a helységekhez hasonlóan tartályként (*Győrben, Debrecenben; Szegeden, Kőszegen*) és felületként egyaránt megjelenhetnek a magyar nyelvben: *részt vettem a projektben – részt vettem az ünnepségen, a konferencián, a koncerten.* AZ ESEMÉNYSZERŰSÉGEK / TESTEK / SZEMÉLYEK / PROBLÉMA FELÜLET metaforában foglaltak szerint a megnevezett absztrakt helyek a felület, valamint a cselekvés által megjárando út szerepét is betölthetik, amelyen a zömében duratív cselekvések folynak. Ahogy a példánkban az út biztosítja Jánosnak a mozgásához szükséges terepet, úgy játssza a probléma Anna cselekvései számára a szükséges helyet: *János megy az úton.* – *Anna gondolkodik / töpreng a problémán.* Tucatnyi az A1, A2 szinten is tanítható igékből: *csodálkozik, gondolkodik / elgondolkodik, töpreng, játszik, mosolyog, nevet. részt vesz vmin.*

A reprezentációi szerint a magyar nyelvben létezik A FÉLELEM TÁVOLODÁS metafora, aminek tapasztalati alapja a következő: attól, aki kellemetlenséget, fájdalmat okoz, veszélyt jelent a számunkra, ösztönösen igyekszünk távol tartani magunkat, fizikailag eltávolodunk tőle: *elfutott / elmenekült az őt kergető tömegetől.* Nem véletlen tehát, hogy a „félést” kifejező lexémák ablativusi vonzatot kívánnak: *fél, tart, retteg, megijed, megretten, elretten vkitől, vmitől.*

Zárójelben jegyzem meg, hogy a konkrét és metaforikus vonzathatások hasonló egységes bemutatásának nyomait megtaláljuk az összes határozóagra vonatkoztatva Riedl Szende *Magyarische Grammatik* című (Prágában, 1858-ban megjelent) oktató nyelvtanában (240–254).

3. Összegzés

Dolgozatomban a terminológiai nehézségek vázolója után a metaforikus kompetencia fejlesztésének fontossága mellett érveltem, hangsúlyozva, hogy célkitűzésként a nyelvtanítás korai szakaszától kezdve jelen kellene lennie a tanórák gyakorlatában. Megvalósítási mintaként a térviszonyok reprezentációjára szolgáló nyelvi eszközök közül az inessivusi raghoz köthető TARTÁLY és a superessivusi eredetű ÚTVONAL / FELÜLET metaforákon keresztül mutattam be (messze nem a teljesség igényével) az A1, A2 szinteken adódó lehetőségekből egynéhányat. Reményeim szerint sikerült bizonyítanom, hogy a szóban forgó metaforák részt vesznek az eseményszerűségek időbeli elhelyezésében, az igejelentések létrehozásában, így az igekötős igékében, az igei argumentumszerkezetek szemantikai-szintaktikai alakításában, és e funkcióikban egységes hálózatba szervülnek. A metaforikus kompetencia tudatos fejlesztése tehát egyaránt hozzájárul a diákok grammatikai, lexikai ismereteinek gazdagításához, kommunikációs céljaik autentikusabb kifejezéséhez, és nem utolsósorban kreatívabbá, bevonóbbá, színesebbé, sőt könnyebbé teszi a tanulási folyamatot, mivel inspiráló betekintést enged a világ nyelvi feldolgozásának nyelvünkre jellemző sajátosságaiába.

Irodalom

- Barnden John – Gargett Andrew 2020. *Producing figurative expression: theoretical, experimental and practical perspectives.* John Benjamin, Amsterdam, Philadelphia.
- Beréni Márta – Csábi Szilvia – Kövecses, Zoltán 2008. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In: F. Boers – S. Lindstromberg (eds.): *Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary and phraseology.* Mouton de Gruyter, Berlin. 65–99.
- Bibok Károly 2017. *Szójelentés: a lexikai szemantikától a lexikai pragmatika felé.* Loisir Kiadó, Budapest.
- Boers, Frank 2011. Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases. *Review of Cognitive Linguistics* 9: 227–261.

- Boers, Frank – Demecheleer, Murielle. 1998. A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal* 52: 197–204.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth 2005. Finding ways to make phrase learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System* 33: 225–238.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth 2012. Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 83–110.
- Csonka Csilla 2000. A frazeologizmusok helye a kezdők magyaroiktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 190–200.
- Danesi, Marcel 1993. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching. The neglected dimension. In: J. E. Alans (ed.): *Georgetown University round table on language and linguistics*. Georgetown University Press, Washington, D.C. 489–515.
- Danesi, Marcel 2008. Conceptual errors in second-language learning. In: S. De Knop – T. De Rycker (eds.): *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. Mouton de Gruyter, Berlin. 231–256.
- Doiz, Aintzane – Elizari, Carmen 2013. Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *Estudios de lingüística inglesa aplicada* 47–82.
- Dóla Mónika 2014. Lexikon és grammatika kapcsolatáról – különös tekintettel az idegennyelv-tanulásra. *Hungarológiai Évkönyv* 15: 8–29.
- Dóla Mónika 2018. Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban. *Hungarológiai Évkönyv* 19: 17–44.
- Hegy Endre 1988. A vonzat és transzformáció szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *A Hungarológia Oktatása* 4: 48–61.
- Ilinska Larisa – Marina Platonova – Tatjana Smirnova 2016. Communicative competence in professional communication. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 254–259.
- Kruszlicz Tamás 2018. Konstruktív nyelvtani leírás a *be-* igekötős igék kapcsán – a magyar mint idegen nyelv nézőpontjából. *Magyar Nyelvőr* 142: 370–380.
- Lakoff, George 1987. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Lindstromberg, Seth 1999. Spatial prepositions in three UK published general English courses. *Folio* 5: 19–22.
- Littlemore, Jeanette – Chen, Phyllis Trautman, John – Koester, Almut 2011. Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics* 32: 208–429.
- Low, Graham – Littlemore, Jeanette – Koester, Almut. 2008. Metaphor use in three UK university lectures. *Applied Linguistics* 29: 428–455.
- MacArthur, F. 2010. Metaphorical competence in EFL. *AILA Review* 23:155–173.
- Nacey, Susan 2010. Comparing linguistic metaphors in L1 and L2 English. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo, Norway.
- Sáli Erika 1998. Könnyű a mondás, de nehéz a visszamondás. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 36. ELTE, Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest.
- Soares da Silva Augusto 2021. *Figurative language: intersubjectivity and usage*. John Benjamin, Amsterdam / Philadelphia.
- Széchenyi Tibor 2019. Argumentumszerkezet-variánsok korpusz alapú meghatározása. In: *Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. SZTE, Szeged.
- Szili Katalin 2003. A *ki* igekötő jelentésváltozásai. *Magyar Nyelv* 99/2: 163–188.
- Szili Katalin 2021. Az idő kifejezésének kérdéséhez a magyar nyelvben, különös tekintettel a tér és idő fogalmának összefüggésére. *Argumentum (Ünnepi kötet Kövecses Zoltán 75. születésnapja alkalmából)* 17: 399–417.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tóth-Czifra Erzsébet 2017. „Az egy felemelő pillanat volt”: a figuratív kompetencia fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában – miértek és hogyanok. *THL2* 1–2: 204–216.

Szili, Katalin

On the development of metaphoric competence (Potentials in metaphors of space)

This paper argues for the importance of developing the metaphoric competence of language learners, emphasizing that such endeavors must be integrated into classroom practices from the early stages of teaching. The paper presents, as possible sample implementation plans, potential ways to teach with this in mind two of the linguistic means that serve to represent spatial relations in Hungarian: the metaphors of CONTAINER (linked to the inessive ending) and those of PATH/SURFACE (originating in the superessive case), for the A1 and A2 levels. The paper demonstrates how these metaphors engage – as a network – in the temporal location of events, in the creation of verbal meaning, including that of verbs with a verbal particle, and in the semantic-syntactic formation of verbal argument structure.