

# Tóth-Czifra Erzsébet<sup>1</sup>

## „AZ EGY FELEMELŐ PILLANAT VOLT.” – A figuratív kompetencia fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában – miértek és hogyanok

Frau Prefixnek, aki a pályára inspirált

### Abstract

Figurative language and thought, especially metaphor made a significant headway into mainstream pedagogical practice and the design of teaching materials (Kellerman 2001: 182). These however had a negligible impact on Hungarian as a Foreign Language teaching (HFL) so far. Bearing all this in mind, the present study attempts to touch upon ways in which HFL teaching and learning can benefit from the cognitive semantic approach. After clarifying the notion of figurative competence, a small-scale empirical survey on how enhancing figurative competence can facilitate both the acquisition of novel figurative expressions and the use of verbal prefixes will be reported. Results of the survey suggest that the integration of figurative competence into the practice of HFL may offer us effective tools for the teaching of figurative language, be it novel vocabulary or grammatical phenomena based on meaning extensions.

**Keywords:** *Hungarian as a foreign language, cognitive linguistics, figurative competence, metaphor, verbal prefixes*

**Kulcsszavak:** *magyar mint idegen nyelv, kognitív nyelvészet, figuratív kompetencia, metafora, igekötők*

### 1. Bevezetés: kognitív nyelvészeti szempontok az idegennyelv-pedagógiában

A jelentésalkotás kognitív stratégiáinak és ezek nyelvi leképeződéseinek kutatása az elmúlt 30 évben domináns nyelvtudományi paradigmává nőtte ki magát. A kognitív nyelvleírás alapkérdései rámutattak a metafora és a metonímia alapvető szerepére

---

<sup>1</sup> Tóth-Czifra Erzsébet, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Kulturális nyelvészet doktori programjának doktorjelöltje, magyar mint idegen nyelv tanár; toth.czifrae@gmail.com

fogalmi rendszereink alakításában és nyelvi részrendszereink megkonstruálásában. A paradigma napjainkra axiomatikussá vált alapvetése szerint a jelentésképződésben szerepet játszó kognitív konstruálási műveletek (Tolcsvai Nagy 2013) a legkülönbözőbb lexikai és grammatikai szerkezetekben érhetőek tetten, s ekképp a morfológia, a szintaxis és az olyan összetett és absztraktabb nyelvi jelenségek, mint a modalitás vagy az igenem éppúgy szimbolikus természetűek, tehát jelentéssel bírnak, mint a lexikon, s előbbiek csupán absztraktságuk magasabb fokában térnek el a szókészlet elemeinek jelentésszerűségétől. Ez a felismerés a nyelv egészét megnyitotta a jelentéskutatás számára (Tolcsvai Nagy 2010: 20), így jelentős mértékben megszaporodtak a korábbi leíró nyelvtanok által aszemantikusként elkönyvelt, pusztán grammatikai, szintaktikai szerepet betöltő nyelvi elemek jelentésszerkezeteinek és használati és fogalmi motivációinak (Panther 2008: 8) feltárására irányuló kutatások.

Eredményeik nyomán világossá vált, hogy a metafora és a metonímia nem csupán stilisztikai eszközökként vannak jelen nyelvünkben és gondolkodásunkban, hanem olyan, a mindennapi életben rutinszerűen alkalmazott kognitív műveletekként is, amelyek által absztrakt fogalmainkat konstruálhatjuk meg (Lakoff 1993) mind univerzális, mind pedig kultúraspecifikus módokon (Kövecses 2005).

Ez a felismerés és vele együtt a kognitív nyelvészeti paradigma térnyerése az idegennyelv-pedagógiát sem hagyta érintetlenül. Annak ellenére, hogy a kognitív szemantikai nézőpont integrálására az 1990-es évek elejétől találunk példákat a nemzetközi szakirodalomban (ld. pl.: Danesi 1992, 1994; Kövecses és Szabó 1996, Littlemore és Low 1998, Barcelona 2000), és ezek a kísérletek a kétezres évekre mind a tanítási, mind pedig a tananyag-fejlesztési gyakorlatokba sikeresen beépültek (Kellerman 2001: 182), a magyar mint idegen nyelv oktatás módszertanára ezidáig nem gyakoroltak számottevő hatást. A kognitív nyelvészet eredményeit felhasználó, de a tananyagfejlesztést szükségszerűen megelőző módszertani alapkutatások hiánya különösen szembetűnő az utóbbi másfél évtizedben született, számos magyar nyelvre alkalmazott kognitív nyelvleírásnak a tükrében.

Mindezeket mérlegelve a jelen tanulmány a kognitív nyelvészeti nézőpont hasznosításának egy lehetséges módját ajánlja föl a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A figuratív kompetencia fogalmi tisztázását követően egy empirikus kísértről számolok be, amelyben arra keresem a választ, hogy a figuratív motiváció tudatosítása hogyan segítheti elő mind az új lexikai elemek elsajátítását, mind pedig grammatikai részrendszerek használatát, esetünkben a *fel* és a *le* igekötők egyes használati mintázatainak alkalmazását.

## 2. A figuratív kompetencia mibenlétéről

A kognitív nyelvészeti paradigma térnyerésének alkalmazott nyelvészeti leképeződéseiként az 1980-as évek közepétől találunk olyan munkákat (ld. pl.: Dirven 1985, Low 1988, Danesi 1994, Boers 2000), amelyek a kognitív elméleti keret eredményeinek felhasználását sürgetik az idegennyelv-oktatásban. Kiindulópontjuk abban a felisme-

résben gyökerezik, hogy az a számos idegennyelvi kompetencia, amelyekre ma axiómatikusan mint a bachmanni taxonómia (Bachmann 1990) alkotórészeire hivatkozunk, nem ruházzák föl ténylegesen a nyelvtanulókat az autentikus és kulturálisan is adekvát célnyelvi kommunikáció képességével (Danesi 1992). A fenti tanulmányok közös problémaként fogalmazzák meg azt az autentikus nyelvhasználatot igencsak akadályozó jelenséget, hogy számos esetben a tanulók bár nyelvtanilag korrekt vagy legalábbis elfogadható szerkezeteket használnak, viszont továbbra is az anyanyelvük konceptuális sémái (magyarul ld. Tolcsvai Nagy 2013: 152) és figuratív mintázatai szerint alakítják másodiknyelvi kommunikációjukat.

Ezt a hiányt felismerve az idegennyelv-pedagógia egyik legfontosabb kihívásává és kutatási témájává nőtte ki magát a kérdés, hogy hogyan lehetne ezt a hiányt feloldandó a célnyelvben használatos konceptuális sémákat és figuratív nyelvhasználati mintákat hozzáférhetővé tenni a nyelvtanulók számára, mi több a nyelvtanulási folyamat inherens és természetes részévé tenni.

Az ide vágó és főképp az angol mint idegen nyelv kontextusában megszülető kutatások nyomán mára számos, kompetencia-fogalmakban artikulálódó, és egymást részben átfedő, de konszenzuálisnak és egymással kompatibilisnek közel sem nevezhető elképzelést és ötletet találunk a nemzetközi szakirodalomban a figuratív nyelvi minták idegennyelvi tanmenetekbe való integrálására. Közülük itt és most csak a legszélesebb körben elterjedtekre térek ki felsorolásszerűen. Konceptuális folyékonyság (*conceptual fluency*, Danesi 1991, 1993), metaforikus tudatosság (*metaphor awareness*, Boers 2000), metaforikus kompetencia (*metaphorical competence*, Littlemore 2001) és figuratív jártasság (*figurative proficiency*, Charteris-Black 2002).

A fenti terminológiai diverzitás jól tükrözi, hogy a mögöttük meghúzódó elképzelések vagy csak a fogalmi és nyelvi rendszerünket alakító konstruálási műveletek egyikére, a metaforára összpontosítanak, vagy pedig éppen a konceptuális sémák és figuratív nyelvhasználati mintázatok nyelvtanulói eszköztárba integrálásának általános, kompetencia-jellege kerül háttérbe bennük. Mindezt figyelembe véve javasolom a jelen dolgozatban speciálisan és a kognitív szempontú idegennyelv-módszertanban általánosságban is a fentieknél átfogóbb és inkluzívabb figuratív kompetencia használatát. Annak ellenére, hogy jelen dolgozat szintén metaforikus jelenségek vizsgálatára szorítkozik, fontosnak tartom kiemelni a nyelvi rendszert motiváló konstruálási mechanizmusok sokféleségét és ezek megfelelően adaptált, tudatosításon alapuló integrálását az idegennyelv-oktatásba. A kognitív nyelvészeti elméleti keretben íródott akár angol (Taylor 2002), akár magyar nyelvű (Tolcsvai Nagy 2013) leíró grammatikák tanúsága szerint a metaforán kívül egy sor további általános, és nem csak nyelvi jelenségekben megfigyelhető jelentéskonstruálási művelet érhető tetten a jelentéskiterjesztésen alapuló lexikai és grammatikai részrendszerek működésében. Ilyen például a perspektivizáció, az előtér-háttér elrendezés, a referenciapont-szerkezet, az erődinamikai jelenségek, a fogalmi integráció és a metonímia.

Valamennyi, a kognitív nyelvészeti paradigmában azonosított konstruálási mechanizmust magába foglaló kompetenciafogalom tehát a következőképp ragadható meg: azon képességek és ismeretek összessége, amely a másodiknyelvi nyelvhasználót alkalmassá teszi a célnyelvet mint nyelvi és fogalmi rendszert alakító konstruálási műve-

letek és figuratív nyelvhasználati minták felismerésére, megértésére és reprodukciójára. A következőkben az ekképp meghatározott figuratív kompetencia másodiknyelvi fejlesztésének egy lehetséges módját mutatom be.

### 3. A kutatás

#### 3.1. A kutatás céljai

A kutatás a boldogság felfelé irányultság / a boldogság fent van (Kövecses 2005: 96–97), a szomorúság lefelé irányulás / a szomorúság lent van és a düh felfelé irányulás / a düh fent van (Imai 2013: 21) metaforikus motivációkra visszavezethető, főképp *fel* és *le* igekötős igés konstrukciók (Goldberg 2006) elsajátítását vizsgálta. Célja annak megfigyelése, hogy a metaforikus motivációk tudatosítása 1. hogyan segíti az érzelmek témakörébe tartozó szókincs elsajátítását és használatát 2. az új szókinccsel együtt tudatosított metaforikus sémák segítik-e a nyelvtanulókat az új, de azonos figuratív motivációra visszavezethető kifejezések megértésében.

A kutatás alapjául szolgáló nyelvi anyag kiválasztásakor a következő szempontokat vettem figyelembe. Egyrészt az érzelmek témaköre alaposan kutatott területe a kognitív nyelvészetnek. Az érzelmekkel kapcsolatos kifejezések metaforikus motivációinak feltárására irányuló vizsgálatok a jelen kutatás elméleti alapját képezik, legyen szó akár általánosabb, és ekképp elméleti relevanciával is jócskán bíró interkulturális kutatásokról (Kövecses 1990, 2006), akár ezek magyar nyelvre alkalmazásáról (Kövecses (2005), Nagy (2008), Kövecses–Benczes (2010), Imai (2013)).

További fontos szempont volt, hogy a nemzetközi szakirodalomban fellelhető hasonló célú (és jórészt az angol mint idegen nyelvre alkalmazott) kutatások (ld. fent) elsősorban a lexikai elemekre vagy szintén egységként tanított idiomatikus kifejezésekre korlátozódtak. Mindezt figyelembe véve az igekötők mint grammatikai részrendszer integrálása a figuratív kompetencia kutatásába hármast célt szolgál. Egyrészt a magyar nyelv morfológiai gazdagságát előtérbe helyezve egy nyelvspecifikus dimenzióval kívánja gazdagítani a figuratív kompetenciáról szóló eddigi ismereteket. Másrészt – mint ismeretes – az igekötő-használat szerteágazó és sokszor önkényesnek és randomnak, de legalábbis nagyon absztraktnak tűnő mintázatai egyébként is jóval nagyobb kihívás elé állítják tanulóinkat (Szili 2006a: 186), mint a szótári egységek elsajátítása. Ugyancsak fontos szempont volt, hogy az igekötős igés konstrukciók a lexikogrammatikai kontinuum (Langacker 2007: 435, magyarul ld. Tóth-Czifra 2017: 25) komplex megvalósulását mutatják föl, hiszen egyszerre férünk hozzá bennük egy grammatikai részrendszer fogalmi motivációihoz, egy lexikai mező fogalmi motivációihoz és ennek a két, a szemantikai részletezettség eltérő fokain álló nyelvi alkotóegységnek a kölcsönhatásaihoz. Végül (és az előző szemponttól nem függetlenül): a boldogság, a szomorúság és a düh alapvető érzelmeinkkel kapcsolatos igekötős konstrukciók olyan tananyagrészt metszenek ki az elsajátítandó célnyelvből, amelyek egyszerre értelmezhető formai (*fel* és *le* igekötős igés szerkezetek) és tematikai egységként.

### 3.3. A kutatás módszertana

A kísérlet tervezésében Kövecses és Szabó (1996), valamint Boers (2000) hasonló forráskönyvű alapkutatásai inspiráltak. A résztvevők változatos anyanyelvű és idegenyelv-ismerettel rendelkező, de magyarul középfokon beszélő felnőttek voltak, akik két multinacionális cég alkalmazottaiként, heti 2x90 percben tanultak magyarul (középfokon) ugyanannál a tanárnál és ugyanazon módszerekkel. A résztvevők összlétszáma 43 fő volt, közülük 22 járt a fókuszcsoportként funkcionáló „A” csoportba, 21 pedig a „B” kontrollcsoportba.

A kísérlet a következőképp zajlott: a diákok elsőként egy jó és rossz érzésekről és konfliktusokról szóló szöveggel ismerkedtek meg (ld. az 1. ábrát).

#### A Hírmondó napi körkérdése:

##### Mi az, ami egy nehéz nap után is felvidít?

Mióta megszületett a kisfiam, úgy érzem, **a hetedik mennyországban járok**. Nagyon jó látni, ahogy napról napra fejlődik. Akármilyen nehéz vagy **lehangoló** napom volt benn az irodában, kompenzálja az idő, amit vele töltök otthon. Ahogy meglát, **felderül** a kis arca és ez engem is egyből **feldob**.  
Remélem, ez az időszak sokáig tart majd.



**István, 32, mérnök**

A hideg, esős téli napokon néha úgy érzem, semmi nem sikerül, és ezért **lehangolt** vagyok egész nap és csak **lógatom az orrom**. Persze valószínű, hogy csak az időjárás **nyom le**. Ilyenkor igyekszem korán hazamenni. Otthon aztán bekuckózom és beteszem az aktuálisan kedvenc komolyzenei cédémet, becsukom a

1. ábra. Részlet az órai tananyagból

Az ismeretlen szavak és kifejezések megértésére a „B” csoport egy betűrendes szószeretetet kapott, és ez alapján folyt tovább az órai munka. Ezzel szemben az „A” csoportban ugyanez az ismeretanyag szisztematikusan, az egyes kifejezéseket motiváló metaforák tudatosításán keresztül (ld. pl. a 2. ábrát) lett feldolgozva és elmagyarázva, pontosabban a boldogság fent van (pl.: *felvidul, fel van dobva/feldobja a napját, felemelő + fn., felvillanyoz, repes a boldogságtól, 10 centivel a föld fölött jár*), a szomorúság lent van (pl. *letört, lenyom, lehúz/lehúzó + fn., lehangolt/lehangoló + fn., lelombozódik*,



és az igekötő-használatra összpontosított. A második részhez képest a különbség az volt, hogy ezek a kifejezések már nem az órán feldolgozott a boldogság fent van, a szomorúság lent van és a düh fent van metaforákra voltak visszavezethetők, hanem a düh fent van metafora ellentétpárjára, a nyugalom lent van metaforára (*lenyugszik, lehiggad, lecsillapodik, lelazul*). Következésképp ahhoz, hogy a tanulók jó igekötőket rendeljenek ezekhez a kontextusokhoz, a metaforikus megértés kiterjesztésén túl a metaforikus következtetés kognitív művelését (ld. Kövecses 205:106) is alkalmazniuk kellett, vagyis fel kellett ismerniük, hogy ha a düh nyelvi megkonstruálására a felfelé irányultságot kifejező igekötőt használták az órán, akkor feltételezhető, hogy a düh ellentétes állapota, a nyugalom ugyancsak megkonstruálható nyelvileg az ellentétes térbeli irányultságot kifejező *le* igekötő segítségével.

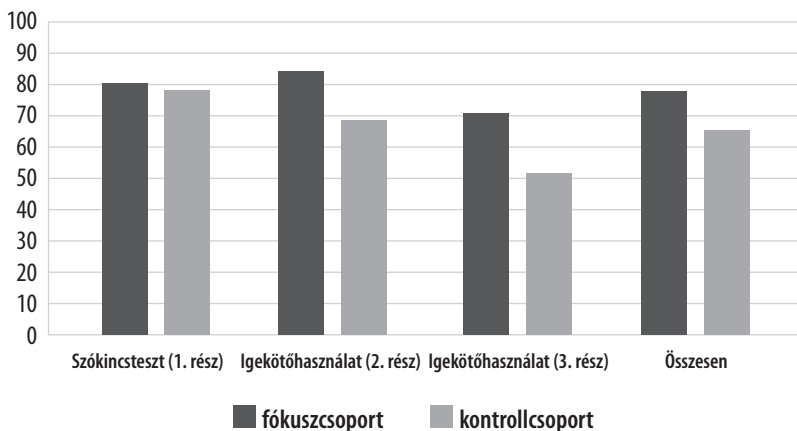
### 3.4. Hipotézisek

A fentiek alapján a következő hipotézisek állíthatók föl.

- A kiinduló hipotézis, hogy az érzelmeikkel kapcsolatos tematikus kifejezések mögött meghúzódó figuratív motiváció tudatosítása jobb eredményeket hoz majd az adott anyagrészt elsajátításában, mint a szöszedetre épülő tanulás. Vagyis a fókuszcsoporthként kijelölt „A” csoport mind a kifejezések elsajátításában és performanciájában, mind pedig az igekötő-használatban jobb eredményeket mutat majd, mint a kontrollcsoporthként szolgáló „B” csoport.
- Az is feltételezhető, hogy a fókuszcsoporthban valóban megfigyelhető lesz a figuratív értelmezési stratégia kiterjesztése, és ezért a teszt második és harmadik részében is jobb eredményeket fognak elérni, mint a kontrollcsoporth.
- A harmadik hipotézis a lehetséges pozitív transzferjelenségeket veszi számításba. Figyelembe véve, hogy a boldogság fent van, a szomorúság lent van konceptuális metaforákat kvázi-univerzálisként ismeri föl a szakirodalom (Kövecses 2005: 167), és mint ilyenek, a tanulók anyanyelveiben is jelen vannak, feltételezhető, hogy az ezekre a metaforákra visszavezethető kifejezések performanciáját tekintve mindkét csoportban magasabb eredmények figyelhetők majd meg, mint a kevésbé univerzális (Imai 2013: 2) a düh fent van metaforát megvalósító kifejezések esetében.

### 3.5. A kutatás eredményei

Az 1. diagram a teszt összesített százalékos eredményeit mutatja a két csoportra és a teszt egyes részeire lebontva. A grafikonon kirajzolódó tendenciák azt mutatják, hogy a fókuszcsoporth valóban jobb eredményeket ért el mindhárom feladattípusban, mint a kontrollcsoporth, vagyis az első hipotézis beigazolódott. Mindez számokban: a fókuszcsoporth a feladatok 78,4%-ára adott jó választ, míg a kontrollcsoporth csak a feladatok 66,5%-át oldotta meg jól.

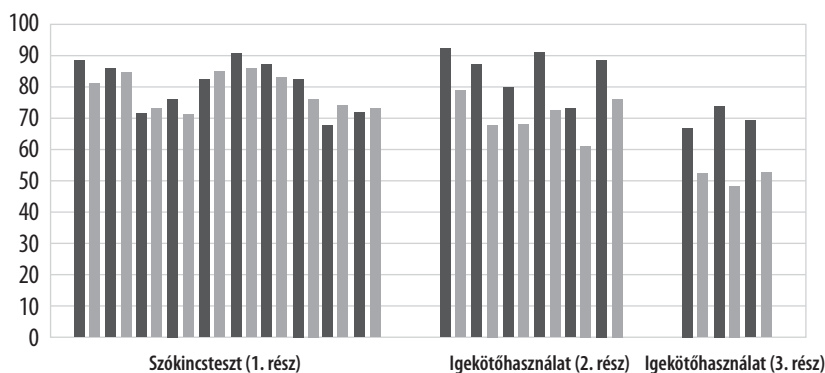


1. diagram. A figuratív kompetenciát mérő teszt átlagai feladattípusokra és a két csoportra lebontva

Ahhoz azonban, hogy valóban releváns következtetéseket lehessen levonni a figuratív kompetencia hozadékaival kapcsolatban, az eredmények tüzetesebb, a teszt egyes feladataira lebontott elemzése szükséges. Az órai szókincs elsajátítását vizsgáló első rész eredményei a 2. diagramon tekinthetők meg, ahol látható, hogy a két csoport teljesítménye csupán 1,7 százalékbán tér el egymástól, ez a különbség pedig közel sem szignifikáns. Az eredmények azt mutatják, hogy a megadott 10 kiegészítéses szövegből 3 esetben a kontrollcsoport még jobb eredményeket is ért el, mint a fókuszcsoporth. A jelenség megértéséhez közelebb visz az a részeredmény, mely szerint ezekben az esetekben a fókusz-csoportban több olyan megoldás született, amely csak a megfelelő igekötőre korlátozódott, de az alapigét vagy a komplex kifejezés többi részét már nem vagy rosszul (pl. *falra másztam tőle* helyett *\*falra futottam tőle*) tudta visszaidézni.

Ezzel szemben a 2. diagramot tovább olvasva az is látszik, hogy a teszt második és harmadik, az igekötő-használatra és a figuratív kompetencia kiterjesztésére összpontosító részeiben sokkal jelentősebb különbségek figyelhetők meg a két csoport teljesítményében. Ismét számokban kifejezve: a fókuszcsoporth összesen 84,3 %-os eredményt ért el a teszt 2. és 3. részében, a kontrollcsoporth viszont csak 69,4 %-ot. Az is látható, hogy a 3. részben mindkét csoport pontszámai csökkentek, mivel ez igényelte a legnagyobb mértékben összetett kognitív műveletek elvégzését. A két csoport közötti különbség ezért itt éleződik ki igazán: az egyes feladatokat a kontrollcsoporth 52,4; 48,3 és 52,6 százalékbán oldotta meg helyesen, vagyis a harmadik teszt részben elért átlagos összpontszámuk 51,1%. Ugyanezek az értékek a fókuszcsoporth esetében: 66,8%; 74,2% és 69,4% vagyis átlaguk 70,1%. A fókuszcsoporth egyértelműen jobb eredményei arra engednek következtetni, hogy a grammatikai jelenség mögött meghúzódó metaforikus motivációk tudatosítása nem csak az új szókincs elsajátításában segítette őket, hanem az igekötők használatban is.



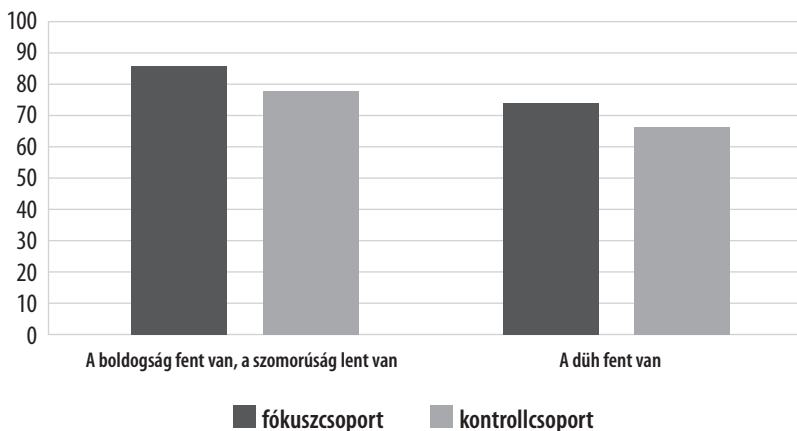


2. diagram. A teszt egyes részeinek feladatokra és csoportokra lebontott eredményei

Össességében a teszt alapján a következők állapíthatók meg. A kísérlet előzményeként álló és indoeurópai nyelveket vizsgáló kutatások eredményeivel szemben a jelen kutatás eredményei azt mutatják, hogy a figuratív kompetencia fejlesztésére épülő nyelvoktatási módszer esetünkben inkább a téri viszonyokra visszavezethető igekötő-használatot segítette, mint a komplex lexikai egységek elsajátítását. E mögött a kognitív nyelvelírás fent hivatkozott elméleti eredményeit is figyelembe véve a következő tényezők azonosíthatók. 1. Egyrészt, hogy a komplex lexikai egységek, mint például *a 10 centivel a föld fölött jár* vagy a *lelombozódik* jóval részletezettebb, kidolgozottabb szemantikai szerkezettel (Tolcsvai Nagy 2013: 246) rendelkeznek, mint a sematikus jelentésű igekötők. Míg utóbbiak jelentésszerkezete a *fel* és *le* irányjelölésen mint forrástartományokon alapuló orientációs metaforákban teljes mértékben hozzáférhetővé válik, a jóval részletezettebb szemantikájú komplex lexikai egységek kidolgozási részleteit ezek a meglehetősen sematikus metaforák természetesen nem foglalják magukban. (Vagyis például a *lelombozódik* esetében a szomorúság lent van sematikus orientációs metafora nem fér hozzá a cselekvő fakénti, egyébként ugyancsak metaforikus kidolgozási aspektusához.) A fókuszcsoport igekötő-használatában elért jobb eredményeit a második hipotézis beigazolódnása is magyarázza, vagyis hogy a figuratív motivációk tudatosítása a metaforikus megértési stratégia kiterjesztésére és a metaforikus következtetések (ha a düh fent van, akkor a nyugalom lent van) levonására is alkalmassá tette őket.

Ezek után már csak a lehetséges transzferjelenségeket vizsgáló harmadik hipotézis maradt megválaszolatlan. Ahogy a 3. *diagram* mutatja, ez a lehetséges transzferjelenségeket feltételező hipotézis ugyancsak beigazolódnott, hiszen mind a fókuszcsoport, mind pedig a kontrollcsoport jobb eredményeket ért el a boldogság fent van és a szomorúság lent van kvázi-univerzális metaforákra visszavezethető nyelvi egységek performanciájában, mint a jóval kevésbé univerzális a düh fent van metaforát megvalósító feladatokban. Számokban kifejezve: a fókuszcsoport 84,1 %-ban válaszolta meg helyesen a szókincteszt a boldogság fent van és a szomorúság lent van metaforákra visszavezethető feladatait, a kontrollcsoport pedig 77%-ban. Ezzel szemben ugyan-

ezek az eredmények a düh fent van metaforára visszavezethető szókincs esetében már csak 73,7% és 66,7%.



3. diagram. *A boldogság fent van, a szomorúság lent van vs. a düh fent van metaforákra visszavezethető feladatok százalékos eredményei csoportokra lebontva.*

Ez az eredmény arra mutat rá, hogy a figuratív jelentésalkotás pozitív transzferjelenségei tudattalanul is alakítják nyelvtanulóink performanciáját.

### 3.6. Következtetések

A kutatás célja annak az empirikus igazolása volt, hogy a kognitív szemantika új és hasznos perspektívákkal gazdagíthatja a magyar mint idegen nyelv oktatását, legyen szó akár új szótári egységekről vagy grammatikai részrendszerekről. Az eredmények ugyanakkor a módszer esetleges határait, és ebből következően továbbfejlesztendő aspektusaira is rámutattak. A magyar nyelv kognitív leírását megcélzó, egyre gyarapodó számú munka nem csak a fenti problémák, nyitva maradt kérdések a megoldásával kecsegtet, hanem egy sor más friss és fontos eredmény integrálását is sürgeti a MID-oktatás gyakorlatába.

Mindezeket figyelembe véve a jelen tanulmány csupán a jéghegy csúcsát kívánta megrajzolni a magyar mint idegen nyelv figuratív kompetenciával gazdagított oktatásában. Reményeim szerint a fentiek kellő bizonyítékkal szolgáltak arra nézve, hogy a figuratív kompetencia beemelése a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertanába nem csupán egy újabb kompetenciát kíván hozzáadni a kompetenciák egyébként is hosszú sorához, hanem egy olyan élményalapú és gyakorlati haszonnal járó oktatási módszer kifejlesztését irányozza elő, amely a jelentésalkotás természetes (és persze az másodnyelvi osztálytermi kontextusnak megfelelően sematizált) kognitív folyamatainak és mechanizmusainak tudatosításával, nyelv, gondolkodás és kultúra alapvető összefüggéseit

világítják meg. Következésképp a módszer nemcsak abban segít, hogy az első látásra önkényesnek tűnő nyelvi jelenségek mögött meghúzódó motivációs sémák hozzáférhetővé válhassanak tanulóink számára, hanem abban is, hogy anyanyelvünk és a tanult másodiknyelveink *nyelvbe rejtett üzenetei* (Szili 2006b) megérthetővé és átjárhatóvá váljanak.

## Irodalom

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Boers, F. 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*. 21/4: 553–571.
- Brdar, M. 2007. *Metonymy in grammar: Towards motivating extensions of grammatical categories and constructions*. Faculty of Philosophy, Josip Juraj Strossmayer University, Osijek.
- Brdar, M. – Brdar-Szabó, R. – Kugler, N. 2016. *A többség -ék jeles kifejezésének nyelv-változási folyamata*. In: Balázs Géza, Veszelszki Ágnes (szerk.): *Generációk nyelve: Tanulmánykötet*. Magyar Szemiotikai Társaság; ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, 319–331.
- Charteris-Black, J. 2002. Second language figurative proficiency: a comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23/1: 104–133.
- Danesi, M. 1991. *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*. In: Alatis, James E. (ed.): *Georgetown university round table on languages and linguistics*. Washington.
- Danesi, M. 1994. Recent research on metaphor and teaching of Italian. *Italica*. 71: 453–464.
- Dirven, R. 1985. Metaphor as a basic means for extending the lexicon. In: W. Paprotte – R. Dirven (ed.): *The Ubiquity of Metaphor*. John Benjamins, Amsterdam. 85–119.
- Fauconnier, G. – Turner, M. 2002. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books, N. Y.
- Goldberg, A. 2006. *Constructions at Work*. Oxford University Press, Oxford.
- Imai, R. 2013. 修士論文 概念メタファーの通言語性についての考. MA thesis.
- Imrényi, A. 2008. *Szerkezeti fókusz – pragmatikai típusjelölés?* In: Tolcsvai Nagy, G. – Ladányi, M. (szerk.): *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 203–239.
- Janda, L. A. 2011. Metonymy in word-formation. *Cognitive Linguistics*. 22: 359–392.
- Kellerman, E. 2001. *New uses for old language: Cross-linguistic and cross-gestural influence in the narratives of native speakers*. In: J. Ceňoz, B. Hufeisen – U. Jessner (eds): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Multilingual Matters Clevedon, 70–191.
- Kövecses, Z. 1990. *Emotion Concepts*. Berlin and New York: Springer-Verlag.
- Kövecses, Z. – Szabó, P. 1996. Idioms: a view from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*. 17/3: 326–355.

- Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press, New York.
- Kövecses, Z. 2010. *Metaphor*. Oxford University Press, New York–Oxford.
- Kövecses, Z. 2006. *Language, Mind and Culture: A Practical Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G – M. Johnson. 1987. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G. 1993. *The contemporary theory of metaphor*. In: A. Ortony (ed.): *Metaphor and thought* (2nd ed.). Cambridge, 1993: 202–251.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press.
- Littlemore, J. 2001. An empirical study of the relationship between the holistic/ analytic cognitive style dimension and second language learners' communication strategy preferences. *Applied Linguistics*. 22/2: 241–265.
- Littlemore, J. – Low, G. 2004. Metaphoric competence, second Language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*. 27/2: 268–294.
- Low, G. D. 1988. On teaching metaphor. *Applied Linguistics*. 9/2: 125–147.
- Nagy, A. 2008. *A japán anyanyelvűek magyartanításának kérdései. Metaforikus tudatosság kialakítása és szókincsfejlesztés a kognitív szemantika metaforaelméletének segítségével*. MA szakdolgozat.
- Panther, K. U. 2005. *The Role of Conceptual Metonymy in Meaning Construction* In: Ruiz, de Mendosa, Francisco – Biacchi, Annalisa (eds.): *Cognitive linguistics: internal dynamics and interdisciplinary interaction*. Mouton de Gruyter, Berlin, 353–386.
- Panther, K. U. 2008. Conceptual and pragmatic motivation as an explanatory concept in linguistics. *Journal of Foreign Languages*. 31.5: 2–19.
- Shirazi, G. – Talebinezhad, R. 2013. Developing Intermediate EFL Learners' Metaphorical Competence through Exposure. *Theory and Practice in Language Studies*. 3/1: 135–141.
- Szili, K. 2003. A ki igekötő jelentésváltozásai. *Magyar Nyelv*. 99: 163–188.
- Szili, K. 2009. A fel, le és egyéb igekötős igék formai-szemantikai viszonyának kérdéséhez. *Magyar nyelv*. 105: 175–188.
- Szili Katalin 2006a. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához: a magyart idegen nyelvként oktató tanároknak*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szili, K. 2006b. Nyelvbe rejtett üzenetek. *Magyar nyelv*. 102: 33–43.
- Taylor, J. R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford University Press, Oxford.
- Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics*. MIT Press, Cambridge.
- Tolcsvai Nagy, G. 2005. *A magyar birtokos szerkezet jelentéstana, kognitív keretben*. In: Kertész András – Pelyvás Péter (szerk): *Tanulmányok a kognitív szemantika köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 43–70.
- Tolcsvai Nagy, G. 2010. *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Tolcsvai Nagy, G. 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Tóth-Czifra, E. 2015. Suffixation and what else? A cognitive linguistic analysis of the Hungarian deverbial suffix -Ó. *Studia Linguistica Hungarica*. Vol. 30. 7–42.
- Tóth-Czifra, E. 2017. *Figurativitás és produktivitás az affixációs morfológiában: az -Ó képző korpuszalapú, kognitív nyelvészeti vizsgálata*. Doktori disszertáció.