

(NEM) MINDENNAPI METAFORÁK NYOMÁBAN

AVAGY MIÉRT NEM TUD KILÉPNI A NYELVÉSZET AZ ELEFÁNTCSONTTORONYBÓL?²

Bevezetés

A nyelvtan nem tartozik a diákok kedvenc tantárgyai közé: elvontnak, száraznak, nehéznek, unalmasnak, fölöslegesnek és öncélúnak tartják. Ez a negatív megítélés nem új keletű, régóta jelen van a diákok körében, ahogy azt a tantárgyak kedveltségével foglalkozó kutatások is mutatják (vö. Csapó 2000). A tanulmányban egy, a nyelvtan- és irodalomoktatásban is kiemelt fogalmat, a metaforát járjuk körül, s azt nézzük meg, hogy a nyelvtudomány különféle metaforafelfogásai közül melyek és milyen módon jelennek meg a középiskolás nyelvtankönyvekben. Azért a metaforát választottuk a tankönyvek tárgy tudományos anyagának és nyelvszemléletének a mérésére, mert a nyelvtudományban az elmúlt évtizedekben a kognitív nyelvészeti, a stilisztikai és a pragmatikai kutatásoknak köszönhetően elmozdulások történtek a metafora szerepét illetően. Így a metafora tananyag rész kiválóan alkalmas arra, hogy megvizsgáljuk, vajon mennyiben követik a nyelvtankönyvek a nyelvészet (leg)újabb eredményeit.

A metaforák, illetve más szóképek és stílusalakzatok felismertetése a harmadik leggyakoribb tevékenységtípus a nyelvtanórán a helyesírási gyakorlatok és a nyelvtani elemzések után (Kerber é. n.), így a metaforákról közölt ismeretek és azok tanítási módja nagyban meghatározza, milyen viszonyt alakítanak ki a

1 SZTE BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, schirmanita@gmail.com

2 A kutatást az EFOP-3.6.2-16-2017-00007 azonosító számú, Az intelligens, fenntartható és inkluzív társadalom fejlesztésének aspektusai: társadalmi, technológiai, innovációs hálózatok a foglalkoztatásban és a digitális gazdaságban című projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap és Magyarország költségvetése társfinanszírozásában valósul meg.

tanulók magához a tantárgyhoz. A metaforákhoz azonban számos tévhit kapcsolódik (vö. Péntek 2000). Ilyen például, hogy csupán díszítésre, ékesítésre valók, valamint hogy a metaforikus nyelvhasználat kizárólag az írók és a költők sajátja. E tévhitet a nyelvtanításnak köszönhetően is terjedhetnek, főleg akkor, ha kizárólag szépirodalmi példákon keresztül mutatják be a tankönyvek és/vagy a pedagógusok a metaforát, és nem ejtenek szót a szókép köznyelvi, publicisztikai, illetve tudományos stílusbeli használatáról. A csak szépirodalmi, „nem mindennapi” metaforák elemzésével a nyelv és a nyelvtan viszont egyre jobban elidegenedik a diákoktól, mintegy elefántcsonttoronyba kerül. Pedig épp a metafora lehetne az egyik legalkalmasabb eszköz arra, hogy a nyelvtant végre kiszabadítsa az elefántcsonttoronyból (vö. Kövecses 1998: 79).

1. Az elefántcsonttoronyba zárt nyelvtan

A tantárgyak kedveltségével hazánkban számos kutatás foglalkozott már az 1970-es évektől kezdve (Csapó 2000: 345). E vizsgálatok eredményei szinte kivétel nélkül azt mutatják, hogy a nyelvtan a legkevésbé kedvelt tárgyak közé tartozik. 1973-ban a 14 éves tanulók közt az utolsó előtti helyen állt a nyelvtan a népszerűségi listán, s csak az oroszot előzte meg (Ballér 1973: 653, idézi Csapó 2000: 345). 1999-ben egy Baranya megyei mintán végzett vizsgálat hasonló eredménnyel zárult: a legkevésbé kedvelt tárgyak a 11. évfolyamon a nyelvtan, a kémia és a fizika voltak (Kocsis 2000). Ebben a kutatásban a tantárgyi attitűdöket egy 8 dimenziós, ellentétpárokból álló skála segítségével mérték. A 8 ellentétpár a következő volt: változatos – egyhangú, pihentető – fárasztó, kellemes – kellemetlen, fontos – felesleges, könnyű – nehéz, érdekes – unalmas, hasznos – haszontalan, jó – rossz. A vizsgálatban részt vett középiskolások a nyelvtant egyhangúnak, fárasztónak, kellemetlennek és unalmasnak tartották (Takács 2001: 311). Az ellentétpárok negatív jelentésű tagjai között több olyan is van (pl. felesleges, nehéz, unalmas, haszontalan), amikkel még manapság is illetik az iskolások a nyelvtant. Egy 1997 és 2000 között, országosan reprezentatív mintán végzett felmérés is azt mutatta, hogy a nyelvtant a diákok bizony nem szeretik: 5. osztályban a legkevésbé kedvelt tantárgy volt, a 7.-esek körében is a népszerűségi lista legvégén foglalt helyet, s csak a fizikát előzte meg, a

9. és a 11. osztályos tanulóknál pedig a négy legnépszerűtlenebb tantárgy közé került, a fizika, a kémia és a matematika társaságába (Csapó 2000: 350). Egy 2011-es, nyíltvégű írásbeli kikérdezést használó felmérés szintén azt mutatta, hogy nem a nyelvtan a diákok kedvenc tantárgya, a megkérdezett 7. osztályos tanulóknak ugyanis csak 1,6%-a, azaz 565 főből 9 választotta legkedvesebb tantárgyának a nyelvtant, viszont a legkevésbé kedvelt tárgynak is csupán a minta 5%-a, vagyis 563 diákból 28 fő tartotta a nyelvtant (Csíkos 2012: 5–6). Ahogy az utolsó vizsgálat eredményeiből is látszik, a tantárgyak kedveltségi sorrendje különbözik a nyílt és a zárt kérdésfeltevést használó kérdőívek esetén (uo. 6), ám módszertől függetlenül az összes felmérés a nyelvtant népszerűtlen tárgynak mutatja. A vizsgálatok alapján az is látszik, hogy hiába változnak a tankönyvek és a tanítási módszerek, a nyelvtan negatív megítélése változatlan. A tantárgykedveltségi listákból az is kiolvasható, hogy „a tantárgyi attitűdök folyamatosan és csaknem egyenletesen romlanak az iskolázásban történő előrehaladással” (Korom 2002: 324). Nincs ez másként a nyelvtan esetén sem: a nyelvtan iránti attitűd sem lesz pozitívabb az életkor és az iskolában töltött idő előrehaladtával, az általános iskolában sem kedvelik a tanulók, a középiskolában pedig a többi tárgytól erőteljesen leszakadva a kedveltségi lista végén áll (uo.). Sőt, a nyelvészetet még a magyar szakra kerülők többsége sem szereti igazán, ők is elvontnak és száraznak találják a nyelvtani ismereteket (Schirm 2013: 50).

A magyartanárok azonban nincsenek tisztában azzal, hogy a diákjaik mennyire nem kedvelik a nyelvtant. Ezt mutatja egy 2002-es felmérés is, amelyben általános iskolák felső tagozatában tanító tanárokat kérdeztek meg arról, hogy szerintük a magyar nyelv és irodalom tárgyat hogyan ítélik meg a szülők, a gyerekek és a tantestület. A vizsgálat szerint a tanárok sokkal pozitívabbnak gondolják a tantárgy megítélését, mint amilyen az a valóságban (Kerber é. n.).

A nyelvtan népszerűtlenségében több tényező is szerepet játszik. Az egyik a nyelvtani ismeretek szabály alapú tanítása. Már egy, az 1980-as években végzett kutatás is azt mutatta, hogy a diákok azért nem kedvelik a nyelvtant, mert – az egyik válaszadó szavával élve – „sok a szabály” (Kovács 1982: 107). S a nyelvtani szabályokat nem felfedeztetik a diákokkal, hanem megtanultatják velük, az értelem nélküli magolás pedig elveszi a kedvet a tantárgytól (Sárdi 2017). A nyelvi törvényszerűségeket persze nem bemagolni, hanem meglátatni és felfedeztetni volna érdemes, ám ehhez egyfajta elvontabb gondolko-

dásra, absztrakcióra, korrelációra való képesség is kell (vö. Bagi 2004: 24–25). Sokszor ezeknek a képességeknek a hiánya vagy nem megfelelő volta nehezíti a nyelvtani ismeretek elsajátítását. Tehát olykor egész egyszerűen azért nem szeretik a tanulók a nyelvtant, mert nem látják át az összefüggéseket, s így nem értik meg az anyagot. A másik oka a nyelvtan negatív megítélésének az, hogy a tananyag nem tűnik a gyakorlatban hasznosíthatónak, így a diákok öncélúnak, elefántcsonttoronyszerűnek, életidegennek érzik. A tantárgy népszerűtlenségében az is közrejátszik, hogy úgy vélik a tanulók, mivel tudják az anyanyelvüket, így főleges megtanulniuk a nyelvre vonatkozó szabályokat (Sárdi 2017). További gond, hogy a magyarórák nagy részét az irodalom teszi ki, a diákoknak alig van nyelvtanórájuk, s középiskolában azokon az órákon is célirányosan az érettségire készülnek: a tételeket veszik át, így a nyelvtanoktatás érdekes összefüggések felfedeztetése helyett száraz, unalmas és didaktikus tréningezéssé válik. A fentiekén túl az iskolai anyanyelvi oktatás korszerűtlensége is hozzájárul a nyelvtan mint tantárgy nehezen szerethető voltaához. A nyelvet a tanárok általában dologszerűen kezelik, elidegenítik azt a beszélőtől, ezáltal a diákoktól is (Tolcsvai 2015: 18). Feszültség van továbbá „a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között” (Kugler 2017: 352). Ez a különbség leginkább a tankönyvekben érhető tetten.

A nyelvtan negatív megítélésének az egyik oka a tankönyvek korszerűtlen nyelvszemlélete. A tanárnak természetesen nem a tankönyvet vagy egy tankönyvet kell megtanítania, azonban a tankönyveknek még mindig nagy presztízse van a diákok és a szülők körében egyaránt. A nyelvtan tanításához számos tankönyvcsalád közül választhatnak a pedagógusok: a hagyományos felfogású nyelvtankönyvektől kezdve az újabb szemléletmódú, a kommunikációt és a szövegtant előtérbe helyező, újgenerációs, kísérleti kötetekig. Felmérések szerint a különböző tantárgyak közül a pedagógusok a magyar nyelv és irodalom tantárgyak „tankönyveit cserélik leggyakrabban”, és ezekből „használják a legtöbb fajta tankönyvet is” (Kerber 2002). A kurrens nyelvészeti eredmények azonban általában elég nagy késéssel jelennek meg a tankönyvekben, s a tananyag nem is mindig a gyerekek életkorához és előképzettségéhez igazodik, hanem a szaktudományos ismeretek leegyszerűsített változatává válik. A nyelvtantémák közül a metafora tanítása igazi kihívást jelent(hetne), ugyanis a megközelítése az antik retorikáktól kezdve napjainkig igen sokat változott.

2. A metafora a nyelvtudományban

A metafora szerepe már az antikvitásban is kettős volt: egyrészt az ékesszólás, a díszítés, a hatásos megformálás eszköze volt, másrészt szemléltetett, meggyőzőtt és érvelt (Kocsány 2008: 390). Már Arisztotelész is láttatta a metaforának a megismerő funkcióját, ám az ókori retorikák egy része csak a metafora stilisztikai szerepére és tömörítő erejére tért ki (uo. 399–400). A 20. századi strukturalista retorikák a metaforában a helyettesítés mozzanatát ragadták meg, s az össze nem illő jelentésjegyeket hangsúlyozták. Ebben a korszakban terjedt el a metaforát interakcióként kezelő megközelítés is. Ez az irányzat a tárgyi elem (tenor) és a képi elem (vehikulum) kapcsolataként határozta meg a metaforát, amely nem csupán a nyelvben, hanem az észlelés egyéb területein is jelen van. A metaforának a gondolkodásban betöltött szerepét emeli ki a kognitív metaforaelmélet is (uo. 400–401), amely azt feltételezi, hogy a metaforikus szerkezetek mögött fogalmi metaforák húzódnak meg, s e fogalmi metaforák révén konceptualizáljuk a világra vonatkozó tudásunkat (Kertész 2000: 408). A kognitív metaforaelmélet szerint a metafora tanulmányozásával „a nyelvészek minden eddiginél nagyobb mértékben és mélységben járulhatnak hozzá a fogalmi rendszerek és ezzel az ember jobb megismeréséhez” (Kövecses 1998: 79), vagyis „a nyelvészet kiléphet az elefántcsonttoronyból” (uo.).

A metafora funkciójáról az eltérő megközelítésmódoknak köszönhetően erősen megoszlanak a vélemények. A kezdetektől napjainkig jelen van az a feltevés, hogy a metafora „gálára és ékességre” való, ám emellett megfigyelhető a metafora nyelvi hiányt pótló voltának, szükségyszerű használati körének, magyarázó erejének a hangsúlyozása is (Benczik 2001). Valamint a nyelvi változás egyik típusaként, hasonlóságon alapuló névátvitelként is megközelíthető a metafora. A metaforát a közléshelyzettől elvonatkoztatott nyelv síkján vizsgálva a nyelvi normáktól való eltérésként határozható meg, míg a beszédhelyzetet és a beszélő aktuális szándékát is figyelembe véve nem szokatlan, nem normaszegő, hanem éppen normakövető jelenségként írható le. Különbség van még a költői és a hétköznapi nyelv metaforáinak a kezelése között is. Bizonyos irányzatok a művészi nyelvhasználatot tartják a metafora kitüntetett terepének, más nézetek szerint viszont a költői, a köznyelvi és a tudományos metafora ugyanaz a jelenség (vö. Kövecses 1998: 54, Benczik 2001: 28). A hagyományos „szó szerinti”,

illetve „metaforikus” jelentés viszonyában, illetve ezen jelentések meglétében sem egyeznek a metaforákat tanulmányozók (vö. Kálmán 2015).

Ebből a rövid áttekintésből is látszik, hogy a metafora összetett jelenség. Nincs tehát könnyű dolga annak a tanárnak, aki a metaforát a maga sokszínűségében, a nyelv és a gondolkodás felől is be kívánja mutatni. Mind a magyarázatok, mind pedig a példák képesek lehetnek a nyelvtan megkedveltetésére, de épp így a tantárgy elidegenítésére is. Nézzük, hogy a tankönyvek metaforabemutatói vajon fenntartják vagy lerombolják azt a bizonyos elefántcsonttornyot!

3. A vizsgált tankönyvkorpusz, az elemzés szempontjai és hipotézisei

A nyelvtanoktatás metaforaképének a megismeréséhez korpuszelemzést végeztünk, amelynek során 8 tankönyvcsalád 1-1 kötetét vizsgáltuk. Az elemzendő tankönyvek szándékosan úgy lettek összeválogatva, hogy minél több kiadó tankönyve képviseltesse magát a korpuszban, továbbá szempont volt az is, hogy régebbi és újabb munkák, valamint különböző szemléletű, azaz klasszikus leíró nyelvészeti, kompetenciaalapú és újgenerációs tankönyv is legyen a mintában. Minden tankönyvcsaládból a metaforát részletesen tárgyaló kötet lett kiválasztva: ez általában a 11. osztályos tankönyv volt. A korpusz tehát a következő tankönyvekből tevődött össze: Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin: *Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára* (1983), Szende Aladár: *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak* (1994), Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára* (2003), Hajjas Zsuzsa: *Magyar nyelv 11. középiskolásoknak* (2008), Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára* (2009), Uzonyi Kiss Judit: *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára* (2009), Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva: *Magyar nyelv a 11–12. osztályok számára* (2010), Téglásy Katalin – Valaczka András: *Magyar nyelv és kommunikáció 10.* (2015). E kötetek közül a Honti–Jobbágyiné-féle nyelvtankönyv metaforabemutatóival már Domonkosi Ágnes (2006) is foglalkozott, s rávilágított a képszerűséget tárgyaló tananyagrészt hiányosságaira.

A tankönyvi korpusz elemzése során Takács (2016) és Pethő (2016) munkái nyomán a tananyagtartalmakat, az ismeretek strukturáltságát és fogalomhasználatát, valamint a készség- és képességfejlesztés módjait vizsgáltuk. Az elemzés előtti kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a tankönyvek többségében szinte kizárólag szépirodalmi díszítőeszközként mutatják majd be a metaforát, s a hozott irodalmi példák fennköltségükből és életszerűtlenségükből adódóan még jobban eltávolítják a tanulóktól a nyelvtant. Azt feltételeztük, hogy a metaforakutatás legújabb eredményei nem lesznek jelen a tankönyvekben, így a tankönyvszövegek kissé egyoldalú képet festenek majd a metaforáról. Úgy véltük azonban, hogy különbség lesz a klasszikus, évtizedeken át tanított, leíró nyelvészeti megalapozottságú tankönyvek, az újabb, kompetenciafejlesztő munkák, valamint az újgenerációs tankönyvek metaforabemutatása, egyúttal nyelvszemlélete között. Továbbá azt gondoltuk, hogy a metafora tárgyalásakor hozott példák típusa (szépirodalmi, hétköznapi, tudományos), azok elemzése és magyarázata, valamint a gyakorló feladatok fajtája és megszóvegezése nemcsak azt mutatja meg, hogy a tankönyv mit gondol a metaforáról, hanem azt is, hogy milyen képet közvetít a nyelvről és a nyelvtanról, ezáltal pedig meghatározza a diákoknak a tantárgyhoz kötődő attitűdjét is.

4. A metafora a középiskolás nyelvtankönyvekben

A metafora a vizsgált tankönyvek mindegyikében a stilisztikai tananyagrészen található, ám különbség van a bemutatásban aközött, hogy a szépirodalmi stílushoz kötve vagy attól elkülönítve jelennek-e meg a szóképek. A tankönyvek többségében, a 8 tankönyv közül 6-ban, a szépirodalmi stílus alfejezetben szerepel a metafora. A 2 kivételt Uzonyi Kiss Judit *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára* című tankönyve, valamint az OFI 10. osztályos kísérleti tankönyve jelenti. Uzonyi könyvében a stílusrétegek bemutatása után, külön fejezetben következnek a szóképek, s ugyanez figyelhető meg az OFI-tankönyvben is, ahol az irodalmi stílus után, külön egységben szerepelnek a szóképek és az alakzatok. Az OFI-tankönyvekre újszerű módon a grammatikai és a kommunikációs leckék váltakozása jellemző: a metaforát tárgyaló rész a grammatikai egységek közt, az irodalmi stílus után helyezkedik el, ám rögtön utána található

egy kommunikációs lecke, amely a szóképek és az alakzatok mindennapi kommunikációban betöltött szerepéről szól. A tankönyvkorpusz nagyobb részében azonban a metafora erőteljesen hozzá van kötve a szépirodalmi stílushoz, amit a szerkezeti tagoláson túl a fejezetcímek szóhasználata is mutat. Például a Honti–Jobbágyiné, valamint a Józsefné Urbán – Szabóné Tóvári-féle tankönyvekben *A művészi nyelvhasználat sajátosságai* leírás alatt szerepeltetik a metaforát. Szende Aladárnál pedig a szépirodalmi stílus tematikus egységen belül, épp egy metaforás főcím (*Hogyan ír az „adott világ varázsainak mérnöke”?*) utáni részben (*A szókép*) olvashatnak a diákok a metaforáról.

A vizsgált 8 tankönyv közül csupán 1, az Uzonyi-féle él a metaforának más tananyagtartalmakhoz való explicit kötésével, s a korábbiakban már bemutatott nyelvészeti ismeretek újbóli előhívásával. A szóképek kapcsán a két évfolyammal korábbi, 9. osztályos *A jelentés változása* című leckére hivatkozik a könyv, s emlékezteti a tanulókat arra, hogy „a szavak elsődleges jelentéséhez kapcsolódhatnak olyan jelentések, amelyek valamilyen hasonlóság vagy érintkezés alapján alakulnak ki, s állandósulnak” (i. m. 171). Emellett hivatkozik még a tankönyv *A nyelv változása* című, szintén a 9.-es osztályból származó mondattani ismeretekre, s az eredmény- és állapotathatározó ragok lekopását mint a szóképek létrejöttének egy lehetséges módját idézi föl (uo.). Az Uzonyi-tankönyvön kívül még a Honti – Jobbágyiné-féle tankönyv, valamint Antalné Szabó – Raátz tankönyve utal vissza a metafora bemutatásánál korábbi ismeretekre. Mindkét tankönyv az irodalmi ismereteket igyekszik mozgósítani, ám ezt eltérő módon teszik. A Honti – Jobbágyiné-tankönyv egy népdalból, egy Csokonai- és egy Vörösmarty-versből származó példa kapcsán jegyzi meg, hogy „olvasói élményeinkből és tanulmányainkból már régóta ismerjük a metaforát” (i. m. 80), ám ezen a megállapításon túl semmilyen konkrét ismeretet nem hív elő a könyv, míg az Antalné Szabó – Raátz-tankönyv (i. m. 47) rögtön a fejezet elején az irodalomórán megtanult szóképekre kér egy-egy emlékezetből felidézett példát a tanulóktól.

A metaforával foglalkozó fejezetek a vizsgált tankönyvekben különbözőképpen vannak felépítve és eltérő fogalmakat használnak, továbbá másként is magyarázzák a diákoknak a metaforák működését, és eltérő szerepeket is társítanak hozzá. A továbbiakban nézzük sorban, a megjelenés ideje szerint az egyes tankönyveket.

A tankönyvkorpusz legkorábbi kötete, az 1983-as Honti – Jobbágyiné-féle *Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára* tankönyv *A képszerűség elemi stíluseszközei* címet viselő fejezetben tárgyalja a metaforát. A témát a tankönyv induktív módon közelíti meg: a fejezetcím után mottóként egy Weöres Sándor-idézet szerepel, majd azonnal feladatok jönnek, s ezeken keresztül vezet rá a tankönyv a diákokat a metafora nyelvtani megformáltságára, a szövegben betöltött szerepére, valamint a fogalmi és a képi sík párhuzamára. A feladatok után következik a tananyagtartalom részletes kifejtése, s a megértést és a visszaidézést nem csupán a szövegben alkalmazott félkövér kiemelések és ábrák segítik, hanem a tartalomra utaló, lapszéli jegyzetek is. A tankönyv szinte végig szépirodalmi példákat hoz a metaforára mind a feladatoknál, mind pedig a magyarázó részben. Csak a fejezet legvégén szereplő apró betűs részben – mintegy mellékesen – említi meg a szöveg, hogy a metafora és a metonímia „nemcsak a művészi nyelvben fordul elő” (i. m. 83), hanem „a mindennapi beszédben, a társalgásban, a publicisztikai, a tudományos stílusban is alakulnak ki alkalmi képszerű kifejezések valamilyen értelmi, érzelmi többlet megragadására” (uo.), ám a nem szépirodalmi metaforákra rendkívül kevés példát hoz csak a tankönyv. A metafora szerepével kapcsolatban a tankönyv ugyan már a fejezet legelején szereplő Weöres Sándor-idézzel („Céлом nem a gyönyörködtetés..., ... átvilágítani és felrázni óhajtlak”) próbálja érzékeltetni, hogy nem az ékesítés, hanem az (el)gondolkodtatás és a meghökkentés a metafora használatának a célja, azonban ez a gondolatmenet, azaz a metaforának a gondolkodásban betöltött funkciója a később hozott szépirodalmi példák elemeztetésekor, valamint a metafora fogalmának kifejtésekor is elsikkad, s így a metaforát a „képszerű kifejezés legalapvetőbb” eszközeként (uo. 80) mutatja be a könyv. A metafora stilisztikai értékének a tárgyalásánál csak a szemléletesség és az érzelmi-hangulati sűrítés van megemlítve.

Szende Aladár 1994-ben megjelent *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak* című könyve igen tömören, két oldalban (i. m. 185–187) tárgyalja a metaforát. Egy példából kiindulva, Radnóti Miklós *Tétova ódáját* idézve vezet be a könyv a metafora fogalmát, majd röviden magyarázza azt, utána pedig egy feladat keretében a diákokkal fedeztetni fel a teljes és az egyszerű metafora különbségeit, végül pedig a metafora nyelvi megformálására tér ki a tananyag. Az induktív bemutatás során a tankönyv végig csupán szépirodalmi példákat

hoz, s meg sem említi a szókép más stílusrétegben való előfordulásának a lehetőségét. A metafora kapcsán a tankönyvszöveg a képiséget domborítja ki, a hatást pedig a fogalmi és képi sík közti távolsággal, valamint a jelentéskörrel magyarázza. Néhány oldallal később, a modern költői képalkotás bemutatásánál József Attila *Németh Andor* című versének egy szakaszát idézi (uo. 192), majd a versszak mondanivalóját köznyelvre „laposítva” is megadja. Ez a szóhasználat („köznyelvre »laposítva«”) nagyon sarkított, azt a képzetet kelt(het)i a diákokban, mintha a köznyelv egyáltalán nem lehetne metaforikus, s mintha a metafora használata csupán az írók és a költők kiváltsága lenne.

Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára* című tankönyvének 2003-as kiadása is induktív módon dolgozza föl a metaforát. *A képek és a képi ábrázolás* fejezetet egy Juhász Gyula-mottó nyitja, ezt pedig egy, az irodalomórákon tanult szóképek felidéztesére szolgáló feladat követi. A tankönyvszöveg már az első mondatában megemlíti, hogy a képi ábrázolás „mind a köznyelvben, mind az irodalmi alkotásokban a szemléletesség és a hatásosság gyakori eszköze” (i. m. 47), s később néhány példát (pl. *Nyulacskám!, a kancsó füle*) hoz is a szöveg a köznyelvi képekre. A tankönyv tehát nem köti a képi ábrázolást kizárólag a szépirodalmi stílushoz, olyannyira nem, hogy feladatként a diákoktól köznyelvi és sajtónyelvi szóképek gyűjtését kéri (uo. 48). Ezáltal a tanulók saját maguk is felfedezhetik a hétköznapi metaforákat, s megismerkedhetnek a használatuk okaival. A tankönyv a képi ábrázolást kettős szereppel ruhazza föl: egyrészt a megértést szolgáló eszközként mutatja be, másrészt pedig az érzelmi, hangulati hatását emeli ki. A névátvitelre épülő szóképek tárgyalásakor ugyan kizárólag szépirodalmi példákat hoz a szöveg, ám a fejezet végén arra biztatja a tankönyv a diákokat, hogy próbáljanak meg ők is a fogalmazásaikban szóképeket használni (uo. 52), s a komplex képet bemutató tananyagrészt végén (uo. 54) is hasonló feladat található, itt a tanult szóképekre saját példák alkotását kéri a tankönyv. Az Antalné – Raátz-féle tankönyvben tehát a korábbi, vizsgált munkáktól eltérően már megjelenik a metafora hétköznapisága is, ám összességében még mindig a szépirodalmi példákkal való illusztráció van túlsúlyban. A feladatok zöme is még az irodalomhoz kapcsolja a metaforát. Például a fejezet legvégén (uo. 52) szereplő feladatok egyike irodalmi olvasmányokból származó szóképek gyűjtését kéri, míg a másik arra buzdítja a tanulókat, hogy minden

szóképre tanuljanak meg egy-egy irodalmi példát könyv nélkül.

Hajas Zsuzsa 2008-as *Magyar nyelv 11. középiskolásoknak* könyve *A képszerűség elemei, stíluseszközei* fejezetben tárgyalja a metaforát. Egy Nagy László-mottót („...a költői kép energiasűrítés...”) követően induktív módon, egy bevezető feladaton keresztül közelíti meg a tankönyv a fogalmat: a sajtóból, illetve a tankönyvekből származó képszerű kifejezések gyűjtését kéri a diákoktól (i. m. 46). S már rögtön a ráhangoló feladat utáni második mondatban megjegyzi, hogy „képfelidező ereje köznyelvi kifejezéseknek is lehet”, s a *sasszemű*, valamint a *te káposztafej* példákkal támasztja alá a megállapítást. A költői és a hétköznapi képek különbségénél a stílushatás egvediségét, erejét, tudatosságát és összetettségét emeli ki a tankönyv. A metafora definiálása és a típusainak bemutatása ugyan szépirodalmi példákkal történik, azonban e példák után, a metafora rész zárásaként ismételtén megjegyzi a szöveg, hogy „metaforákat a köznyelv (sztenderd) is igen gyakran használ, nem csak a költői nyelv” (uo. 47), s erre példaként a *galamblelkű, csípős nyelvű, csavaros eszű* kifejezéseket hozza. A metafora használatának lehetséges okaira azonban nem tér ki a tankönyv, s a Nagy László-mottóban olvasható vélekedést, azaz a metafora sűrítő, tömörítő erejét, gazdaságosságát sem fejti ki részletesen, bár a fejezet végén szereplő feladatok egyike épp egy olyan Kányádi Sándor-szövegrészlet értelmezését kéri a diákoktól, amely a metafora nyelvi sűrítőerejéhez kötődő nem szó szerinti ségre, a kódolt tartalom homályosságára, s az üzenet nem nyílt voltára utal (uo. 52). Az összefoglaló gyakorló feladatok többsége pedig szépirodalmi idézetekben keresteti meg a tanulókkal a szóképeket, s a 11 feladatból csupán 2-ben esik szó a metafora hétköznapiságáról: az egyik feladat metaforikus szólásokat kér, a másik pedig tanárok és diákok ragadványneveinek az összegyűjtését szorgalmazza.

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára* című 2009-es tankönyve *A szóképek (trópusok)* fejezetben tárgyalja a metaforát. Ám már 15 lappal korábban, *A szépirodalmi stílus* felvezetésekor is megemlíti a tankönyv ezt a költői képet. *A szépirodalmi stílus* fejezetet Nemes Nagy Ágnes *Metszetek* kötetében megjelent *A költői kép* című tanulmányának több mint 3 oldalas részlete nyitja. Így a diákok induktív módon, egy hosszabb szövegrészleten keresztül ismerkedhetnek meg a metaforával. Magát a költői képet is számos költői képpel mutatja be Nemes

Nagy Ágnes szövege, nézzünk közülük néhányat: „A kép ... a költői szöveg legmerészebb, legnagyobb nyújtózása az érzékelhető felé. [...] A kép ... a szóbeli művészetek kockázatosan elötölt limesze a szó és a tárgy között. [...] A jó képben ... mindig van egy pont, ... amely még a jó környezetből is kivág, és pontlámpaként magára vonja a szemünket. [...] Ezek a felvillanó pontok a költői szövegben voltaképpen a pontosság apró villámcsapásai” (i. m. 95–97). A szöveg a metafora kapcsán a pontosságon túl még a valódiságot és a hitelességet emeli ki (uo. 97). A szóképek tananyagtartalom definíciókkal és szépirodalmi példákkal való részletes kifejtése a könyvben csak később következik, de már a második bekezdésből kiderül, hogy a szóképeknek a köznyelvben, a szakmai-tudományos és a publicisztikai stílusrétegben is fontos szerepük van (uo. 110). Ennek ellenére a magyarázó szövegben egyetlen köznyelvi példa sem fordul elő, csak szépirodalmi idézeteket hoz a tankönyv a metafora különféle csoportjainak a bemutatására. A tankönyv a diákokat nem csupán az alaki, illetve a szófaji alapon létrejövő kategóriákkal ismerteti meg, hanem tárgyalja a grammatikai metafora jelenségét is. A szóképek jellemzői közül a tankönyv a szemléletességet, a hatásosságot, az átvitt értelmű használatot (uo.) emeli ki, s ezeket a metafora kapcsán később el is magyarázza. Az elemzett anyagok közül a Balázs – Benkes-tankönyv az egyetlen, amelyik a metafora működésének a mechanizmusát részletesen tárgyalja. Kemény Gábor tanulmányára építve *A bánat? egy nagy oceán*, illetve *A hegyről hűvös éj csorog* példákon keresztül, egy magyarázó ábrát is felhasználva mutatja be a tankönyv a metaforák működését a befogadó felől nézve. A tárgyi és a képi szövegelem négy jellemzőjét emeli ki: a jelentéstani összeférhetetlenséget, a kölcsönhatást, a közös tulajdonságok felismerését és a kiegyenlítődést (uo. 116–118). A fejezet végén található 8 feladat közül 4 foglalkozik a szóképek köznyelvi előfordulásával, s közülük 3 köznyelvi metaforákkal dolgoztat: az egyik feladat megadott szavakból (pl. *csukló, fej, gerinc, nyelv* stb.) köznyelvi metaforák alkotását kéri, a másik az ÉKsz.-ben szereplő *agnárollo, áresés, feketepiac, leányvállalat, szalagház* szavak jelentésének nézet utána, a harmadik pedig metaforikus virágnevek gyűjtésére szólítja fel a diákokat.

Józsefné Urbán Ildikó és Szabóné Tóvári Éva 2010-es *Magyar nyelv a 11–12. osztályok számára* című tankönyve deduktív módon közelíti meg a metaforát, s *A művészi nyelvhasználat sajátosságai* részben, *A képszerűség stílusesszékzei* alfeje-

zetben tárgyalja. A szóképekre a tankönyv a definíciók megadása után kizárólag szépirodalmi példákat hoz, s különleges „költői” sűrítményeknek, eredeti alkotásoknak nevezi őket. A tananyagrészen nem történik utalás sem a metafora, sem a többi szókép hétköznapi alkalmazhatóságára, így a bemutatásból úgy tűnhet, mintha a szóképek kizárólag a művészi nyelvhasználathoz kötődnének. A tankönyv a képi ábrázolásnak a szemléletességét, a hatásosságát és a sűrítő erejét emeli ki, valamint kitér a nyelvi elemek átvitt értelmű használatára is (i. m. 37). Továbbá megemlíti, hogy a szókép illusztrál és magyaráz (uo. 38), ezt a gondolatmenetet azonban nem viszi tovább, s nem foglalkozik a metaforának a gondolkodásban betöltött szerepével sem. A metafora stílushatását és feszültségét a benne lévő két jelentéssík távolságával magyarázza (uo. 39). A fejezet végén lévő feladatok mindegyike szépirodalmi idézetekkel dolgoztat. Az egyikben azt kellene eldönteniük a diákoknak, hogy az idézetekben szereplő metaforák közül melyik az érzelmi-hangulati és melyik a szemléleti metafora, egy másik feladatban pedig a szóképek hatásait (gondolati, szemléleti, érzelmi-hangulati) kellene meghatározniuk (uo. 51–52). Azonban a tananyagot kifejtő részben e kategóriákról egyáltalán nem esik szó, továbbá egy-egy metaforának akár többféle szerepe is lehet egyszerre, s az említett csoportok sem egymást kizáró kategóriák. Olyan feladat is található a tankönyvben, amelyik stilisztikai szempontból elemezteti Radnóti egy versrészletét, azt kérdezvén, „Miért szép?” (uo. 53.). Józsefné Urbán – Szabóné Tóvári tankönyvében tehát a metafora díszítő, ékesítő, művészi, szemléltető szerepe kerül előtérbe.

Uzonyi Kiss Judit *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára* című tankönyve deduktív módszert alkalmaz a metafora bemutatására. Mind *A szóképek* fejezet, mind *Hasonlóságon alapuló szóképek* alfejezet definíciókkal indít, s csak ezek után hoz példákat a szöveg az egyes jelenségekre. A tankönyv a 9. és a 10. osztályban megtanult ismereteket próbálja meg előhívni a magyarázat során: utal a jelentésváltozásra, a jelölő és a jelölt viszonya közti mögöttes tartalomra és a metafora hiányos mondatból való létrejöttére is. A szóképek rész második bekezdésében szó esik a költői és a hétköznapi képek különbségéről: a költői képeket egyszerűeknek, szokatlanoknak, nagyobb stílushatásúaknak írja le a könyv, s a szóképek funkcióiként a szemléletességet, illetve a magyarázatot jelöli meg a szöveg. A szóképekben megjelenő jelentésátvitel felismerésére olyan feladatot ad a tankönyv, amely hétköznapi példákat (pl. *számár vagy, szoknyám*

dereka, hajó orra) tartalmaz, s a képek mindennapos használatát mutatja az a feladat is, ahol fotók által keltett asszociációkhoz kell a diákoknak metaforákat írniuk (i. m. 174–175). A metaforát bemutató magyarázó rész végén pedig a tankönyv megjegyzi, hogy a „metaforát a köznyelv is használja” (uo. 180), s többek közt a *hegy háta*, a *bajok forrása* és a *buta liba* szerkezeteket hozza. S bár a szóképek felismerését gyakoroltató feladatok közt többségében vannak a szépirodalmi példák, van azért egy kreatív feladat, amely a köznapi metaforákra irányul, s a diákoktól az osztálytársaik, ismerőseik, barátaik metaforákon keresztül jellemzését kéri (uo. 188). Uzonyi tankönyve is foglalkozik a grammatikai metaforával, s Weöres Sándor *víz-torlasztó* és *szél-botlasztó* szavát hozza példaként a jelenségre, ám feladatban már nem használja ki a grammatikai tekintetben szokatlan kifejezések kreativitását.

A tankönyvkorpusz legfrissebb eleme a Téglásy Katalin – Valaczká Andrással fejlesztésében és szerkesztésében megjelent OFI-s újgenerációs kísérleti tankönyv, a *Magyar nyelv és kommunikáció 10.* tankönyv 2015-ös kiadása. A könyv a *Szóképek és alakzatok* részben deduktív megközelítésben, igen röviden tárgyalja a metaforát. Csupán 2 bekezdés foglalkozik a metaforával, ezekből a fogalmát, alaki típusait és szófaji csoportjait ismerhetik meg a diákok. A rövid bemutatásban csak szépirodalmi példák szerepelnek, köznyelviéket nem (i. m. 82). Azonban a metaforához kapcsolódó mindkét feladat hétköznapi példával dolgozik, az egyik a *harangvirág*, *lándzsás útifű*, *trapéz nadrág*, *csukafejes, kutyaiszás*, *feketegazdaság* szavaknál a hasonlóság alapjára kérdez rá, a másik feladat pedig az *egér* példát hozva informatikai metaforák gyűjtését kéri a tanulóktól (uo. 83). A szóképeket és alakzatokat tárgyaló grammatikai egység után a tankönyvben a *Szóképek és alakzatok a mindennapi kommunikációban* című kommunikációs rész következik, amely már az első bekezdésben leírja, hogy a szóképek és az alakzatok nem kizárólag az irodalmi stílus jellemzői, hanem a mindennapi kommunikációban is tetten érhetőek. „A képszerűség ugyanis nagyon fontos magyarázó erővel bír. Az írók és költők művészién használják azokat az eszközöket, amelyek nélkül a legtöbb kommunikációs helyzetben nem boldogulnánk” (uo. 84). Az OFI-s tankönyv az egyetlen a korpuszban, amelyik a metafora szükségszerű, nyelvi hiányt pótló funkcióját is megemlíti, ám konkrét példán ezt már nem mutatja be.

Összegzés

A tankönyvkorpusz elemzése azt mutatta, hogy a metaforát többségében, 8-ból 5 esetben, induktív módon közelítették meg a tananyagok. Az induktív módszer új ismeretek tanításakor valóban hasznosabb, mint a deduktív bemutatás, mert „benne van a találgatás, a próbálkozás, a szabályok keresésének és felismerésének mozzanata is” (Csapó 2002: 34), ezáltal biztosítani tudja az izgalom és a felfedezés élményét. Az alkalmazott módszeren túl azonban fontos a közölt ismeretek tárgy tudományos tartalma is. Minden tankönyvben megjelent a metafora költői eszköz volta, s legtöbbször ebben ki is merült a szókép bemutatása. Ezáltal a tankönyvek olyan képet festettek a metaforáról, mintha az valami különleges, nem mindennapi jelenség volna, holott a metafora a mindennapi kommunikációnak is nélkülözhetetlen és természetes velejárója. A metafora funkciójaként a tankönyvekben legtöbbször a díszítést, a szemléltetést és a hatáskeltést adták meg, de előkerült még az érzelmi-hangulati sűrítés, a gondolkodtatás és a meghökkentés is. Egyáltalán nem jelent meg viszont a metafora szerepei közt a tabukerülés, a manipuláció, a nagyítás, a kicsinyítés, valamint az absztrakt fogalmak érthetővé tétele. A metaforakutatás új eredményei igen csekély mértékben, zömében csak az újabb kiadású, funkcionális szemléletmódot (is) mutató tankönyvekben voltak megfigyelhetők. A korpusz egészét nézve a szépirodalmi példákkal való magyarázat dominált, a metaforának a hétköznapi kommunikációban, a tudományos és a publicisztikai stílusban való használatára csak mintegy mellékesen utaltak a könyvek, s a gyakorlófeladatok közt is az irodalmiak voltak túlsúlyban. Nem voltak metaforákat tartalmazó példák sem dalszövegekből, sem reklámokból, sem újságcikkekből, sem közéleti szövegekből, sem a szlengből, pedig ezekkel a metaforákkal teli szövegtípusokkal nap mint nap találkozhatnak a diákok.

A metaforák tanításánál észlelt jelenségek azonban nemcsak e szókép oktatására, hanem az egész nyelvtanításra jellemzőek. A „nem mindennapi” (= azaz szépirodalmi) példának a tankönyvekben megfigyelhető túlsúlya, a nyelv dologszerű kezelése, a funkcionális és a kognitív szemlélet csekély volta, a kommunikációs szándékoknak a figyelmen kívül hagyása, a hétköznapi példák kis mennyisége mind hozzájárul a tantárgy elidegenítéséhez, s fenntartja a tanulóknál a nyelvtan öncélú, elefántcsonttorony voltát.

Felhasznált irodalom

- Bagi Ferenc 2004. Az általános- és középiskolai magyar nyelvtani anyag oktatásáról – tantárgypedagógiai szempontból. *Hungarológiai Közlemények* 35/3: 22–30.
- Ballér Endre 1973. Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* 23/7–8: 644–657.
- Benczik Vilmos 2001. A metafora mint az inopia korrekciója. In: Kemény Gábor (szerk.): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 22–30.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3: 343–366.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Uő. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Második, javított kiadás. Osiris Kiadó. Budapest. 15–43.
- Csikós Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 2012/1: 3–13.
- Domonkosi Ágnes 2006. Gondolatok a képszerűség kifejezőeszközeinek tanításáról. In: Uő: *Stiluselemzés, trópusok, alakzatok*. Líceum Kiadó. Eger. 114–121.
- Kálmán László 2015. Metaforák, intuíciók, jelenségek. In: Bárány Tibor – Zvolenszky Zsófia – Tözsér János (szerk.): *Metafora, relevancia, jelentés*. Loisir Kiadó. Budapest. 135–147.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 52/10: 45–61.
- Kerber Zoltán é. n. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében*. <http://ofi.hu/tudastar/tanitas-tanulas/magyar-nyelv-irodalom> [2018. október 28.]
- Kertész András 2000. A kognitív nyelvészet lehetőségei és korlátai. *Magyar Nyelv* 96/4: 402–417.
- Kocsány Piroska 2008. Metafora. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 390–402.
- Kocsis Mihály 2000. Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra* 2000/8: 3–13.
- Korom Erzsébet 2002. Utószó a második kiadáshoz. Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Második, javított kiadás. Osiris Kiadó. Budapest. 321–335.
- Kovács László 1982. *A tanulók iskolához való viszonyának alakulása és befolyásolása*. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged. Kézirat. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3671/1/1982_kovacs_laszlo.pdf [2018. október 28.]

- Kövecses Zoltán 1998. A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba – Győri Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó. Budapest. 50–82.
- Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 336–356.
- Péntek Erzsébet 2000. A nélkülözhetetlen metafora és az iskola. *Erdélyi Pszichológiai Szemle* 1/4: 41–52.
- Pethő József 2016. A poliszémia és a homonímia témája a magyar nyelvi tankönyvcsaládokban. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 43: 91–107.
- Sárdi Krisztina 2017. Igeköthők bulija – szerethető-e a nyelvtanóra? *Magyar idők*. 2017. május 14. <https://magyaridok.hu/lugas/igekotok-bulija-szeretheto-e-nyelvtanora-1671157/> [2018. október 28.]
- Schirm Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor*. Tinta Könyvkiadó – ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 50–58.
- Takács Edit 2016. A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani variánsai középiskolai nyelvtankönyvekben. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 43: 46–58.
- Takács Viola 2001. Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia* 101/3: 301–318.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 18–27.

Elemzett tankönyvek

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára*. Átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2009. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Hajas Zsuzsa 2008. *Magyar nyelv 11. középiskolásoknak*. Bővített kiadás. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.

- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 1983. *Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára*. Harmadik kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva 2010. *Magyar nyelv a 11–12. osztályok számára*. Konsept-H Könyvkiadó, Piliscsaba.
- Szende Aladár 1994. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció 10*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Uzonyi Kiss Judit 2009. *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó, Cellömölk.

Abstract

Chasing (non-)everyday metaphors: Or why linguistics is unable to leave the ivory tower

Grammar is usually not liked by students as a school subject, they consider it abstract, dry, difficult, boring, and/or unnecessary. This negative attitude has prevailed among students for a long time, as studies into the likability of school subjects have repeatedly shown. The present study focuses on a notion of both literature and grammar teaching, namely, the metaphor, examining which approaches to the metaphor appear in secondary school grammar textbooks and how. The chapter of one volume each from eight textbook series, the one in which the notion of the metaphor is taught, demonstrating that the teaching of grammar is still locked up in the ivory tower. Metaphors are taught almost exclusively on the basis of literary texts, with the decorative function of the metaphor being emphasized. The use of metaphors in everyday language use and in scientific discourse is mentioned by few textbooks and only in a cursory fashion. The characteristics of the teaching of metaphors are, however, typical of teaching grammar in general. Examples from “non-everyday” (i.e. literary) examples abound in textbooks, language is decontextualized, and functional and cognitive perspectives on it are missing. The absence of everyday examples greatly contributes to the alienation of students from the subject of grammar and reinforces a perception of grammar as a school subject existing for its own sake.

Abstrakt

V stopách (ne)obyčajných metafor, alebo prečo nedokáže jazykoveda opustiť slonovinovú vežu?

Vyučovanie jazykovej zložky obyčajne nemajú žiaci radi: považujú ju za abstraktnú, suchú, ťažkú, nudnú a zbytočnú. Takýto negatívny postoj je už dlhšie prítomný medzi žiakmi. Na túto skutočnosť poukázali už aj prieskumy, ktoré boli zamerané na popularitu vyučovacích predmetov. Štúdia skúma metaforu, pojem, ktorý je významný nielen v jazykovej zložke predmetu, ale aj zložke literárnej a analyzuje, aké interpretácie pojmu metafory sa vyskytujú v stredoškolských učebniciach jazyka aj literatúry. Ukázalo sa, že chápanie metafory z jazykovej stránky je stále akoby zamknuté v slonovinovej veži. Metafora je explikovaná výlučne na základe textov beletrie a v popredí je iba jej klasická ozdobná funkcia. Prevala beletrických príkladov metafory v učebniciach a nízky počet príkladov z každodenného života prispievajú ku skreslenému vytváraniu predstavy o podstate funkcie metafory a koniec koncov odrádzaniu študentov od predmetu.