

## Adalékok a metaforikus gondolkodás kialakulásához

NAGY ZOLTÁN KRISZTIÁN

1. Ebben az írásban arra teszek kísérletet, hogy rámutassak, a metaforák használata, a metaforikus értelmezés nem válik el egyértelműen a „szó szerinti”-től, s hogy bizonyos tekintetben nincs is értelme az ilyenfajta különbségtételnek, és hogy a metaforizáció olyan alapvető értelmezési stratégiája az emberi elmének, melynek gyökerei a nyelvelsajátítás kezdetéig nyúlnak vissza.

A továbbiakban azonban a gondolatmenet követhetősége érdekében továbbra is használom a *metafora* műszót. Amikor a *metafora* vagy *metaforikus* kifejezéssel élek, akkor ezen e fogalmak hagyományos felfogását értem, az ettől eltérő értelmezésre pedig az adott helyen utalok.

Elsőként (főként korábbi eredményekre támaszkodva) arra kívánom felhívni a figyelmet, hogy a metaforák mennyire részei a mindennapi beszédünknek, s hogy ez a gondolkodásunk sajátja. Majd a metaforikus kiterjesztés okait és lehetőségeit kívánom megvizsgálni, összevetve azt a gyermeki elme fejlődési jellegzetességeivel. Igyekszem rámutatni arra, hogy a metaforikus gondolkodás gyökerei már igen korán kimutathatóak, s hogy a gyermeki játék és a metaforák milyen kapcsolatban vannak egymással. Végül pedig amellet fogok érvelni, hogy milyen okokból nincs értelme szétválasztani a metaforikus és nem metaforikus nyelvhasználatot, s hogy a különböző metaforafelfogások a metaforikus átvitel bizonyos aspektusait meg tudják magyarázni, de másokat nem, aminek az oka az lehet, hogy alapvetően hibás a metaforikus értelmezés elválasztása a szó szerintitől.

2. GEORGE LAKOFF és MARK JOHNSON mutattak rá arra, hogy gondolkodásunkat és a nyelvünkben megjelenő számtalan metaforikus kifejezést mélyen gyökerező fogalmi metaforák strukturálják. A *Metaphors We Live By* című, 1980-as munkájukban lefektetett alapokra egy olyan metaforaelmélet épült fel, mely az úgynevezett strukturális metaforák működésének mikéntjére ad választ. A szerzők neve által fémjelzett paradigma voltaképpen a hagyományos metaforafelfogás kritikáját adja.

A hagyományos metaforafelfogás szerint a metafora a fogalmak és nem a szavak sajátja, nem csupán művészi vagy esztétikai célt szolgál, hanem bizonyos fogalmak megértését segíti, a gondolkodás elengedhetetlen kelléke, éppen ezért

a hétköznapi ember beszéde során metaforák tucatjait használja. Az elmélet rengeteg olyan metaforával foglalkozik, melyeket a hagyományos metaforafelfogás halott metaforáknak tekint. A kognitív metaforaelmélet szerint azonban ezeket azért tekintették halott metaforáknak, mert olyan mélyen vannak beágyazva gondolkodásunkba, hogy emiatt észre sem vesszük őket, használatuk teljesen természetes, de éppen ezért ezek a legaktívabbak a tudatunkban (KÖVECSÉS 2005: 13–16). Az elmélet szerint „a metaforikus nyelv és gondolkodás az ember alapvető (szenzomotoros) tapasztalataiból adódik. A »testesültség« jelensége világosan megkülönbözteti és elkülöníti a kognitív nyelvészeti megközelítést a hagyományostól” (i. m. 16).

A paradigma valóban meggyőzően magyarázza az e séma szerint működő metaforákat. Ezek sok esetben szinte ugyanúgy működnek függetlenül attól, hogy milyen nyelvű beszélőről is van szó (ilyen például A DÜH EGY TARTÁLYBAN LÉVŐ FORRÓ FOLYADÉK metafora is). Azonban fontos azt kikötnünk, hogy az elmélet egy bizonyos típusú metaforikus átvitelt ír le: azt, amelyben egy elvontabb céltartományt egy konkrétabb forrástartomány segítségével értünk meg. A legtöbb esetben a metaforikus átvitel illeszkedik ebbe a sémába. A metaforikus nyelvi kifejezések mögött (melyek a konkrétabb fogalmi tartományból, azaz forrástartományból kerülnek ki) rendszerint valamilyen fogalmi metafora áll, melyben a két fogalmi tartomány (forrás- és céltartomány) között megfelelések szisztematikus rendszere áll fent (KÖVECSÉS 2005: 20–22).

Úgy vélem azonban, hogy gondolkodásunk metaforikus jellege nem merül ki abban, hogy számos metaforikus nyelvi kifejezésünk mögött általánosabb fogalmi metaforák bújnak meg. Nem csak a minket körülvevő világ nyelvi leképeződésében lelhetjük fel a metaforákat, hanem abban a módban is, ahogyan a világot szemléljük. Ez a kijelentés nem mond ellent a kognitív metaforaelmélet alapvető felvetéseinek, bár akár úgy is tűnhet, hogy többet sem mond annál. Hiszen nyilvánvalóan az is a minket körülvevő világ szemléletmódjából ered, hogy a szerelemre tűzként, az elméletekre pedig mint épületekre tekintünk. Ennek a szemléletmódnak a nyelvi vetülete számos metaforikus nyelvi kifejezésünk, melyet mindennapjaink során használunk: *a szíve lánggra lobbant, érvei szilárd alapon állnak*. Ezeket pedig kiválóan megmagyarázza a kognitív metaforaelmélet. Azonban az elmélet olyan metaforákról szól, melyek rendre követik az absztrakt céltartomány és konkrét forrástartomány sémát. Gondolkodásunk során viszont nem csak ebben a keretben alkalmazzuk a metaforikus átvitelt mint értelmezési stratégiát.

**3.** Metaforikus gondolkodásunk a kategorizáció jelenségében gyökerezhet. A minket körülvevő világban mindent valaminek, valamilyennek látunk, s a világnak azon elemeit, melyeket hasonlónak érzékelünk, közös kategóriába soroljuk. A metaforák és a kategorizáció összekapcsolása nem előzmény nélküli: az attributív kategorizációs elmélet szerint a metaforák értelmezése kezdetektől

fogva a kategorizáción alapul. A metaforák feldolgozása során egy osztályozási folyamatot hajtunk végre, melynek során a metafora tárgyát hozzárendeljük egy kategóriához, melynek prototipikus példája és egyben elnevezése is maga a hordozó (SZAMARASZ 2014: 798).

A kategorizáció nem lehet másfajta, mint szubjektív. Működésének módját elsődlegesen a percepció folyamat adja. Ugyanis a minket körülvevő valóság bármilyen részének felfogása az érzékszervi tapasztalattal kezdődik. Ez minden ember számára egyforma, univerzális. Azonban ez csak az első lépcső abban a folyamatban, melyben az objektív külső világból belső interpretáció lesz. Ez az interpretáció azonban szubjektív, hiszen az objektív világ interpretálásának folyamatában az érzékszervi észlelést követően olyan pszichológiai, kulturális és szociológiai tényezők játszanak szerepet, melyek nem univerzálisak. S mindezen tényezők összessége teszi lehetővé az elménkben a fogalmi struktúrák leképeződését.

„A megismerési folyamatban a hasonlóságokat és az eltéréseket egyaránt keressük. A kognitivisták nem vetik el azt a klasszikus arisztotelészi tézist, hogy az összehasonlítás minden kategorizációnak az alapja, de külön hangsúlyozzák azt, hogy a megismerési folyamatokra különböző mértékben ugyan, de hatást gyakorolnak a fent említett tényezők is. Így bármely percepció szükségszerűen szelektáló tevékenység, amelyet egyrészt az érzékszerveink fizikai lehetőségei korlátoznak, másrészt pszichikai beállítottságunk. Másképpen fogalmazva azt mondhatjuk, hogy leggyakrabban azt látjuk, amit látni akarunk. A környezetünket változó figyelemmel észleljük. Az érzékszervek által észlelt adatoknak csak egy részét vagyunk képesek feldolgozni.” (BAŃCZEROWSKI 2000: 37).

Rendkívül fontos kérdés azonban az, hogy ezek a szemantikai kategóriák hogyan alakulnak ki. Ennek körüljárása az innátizmus problémakörét érinti. Adott ugyanis az érzéki észlelés, mely mindenki számára egységes, s az érzékszervek kifejlődésével rendelkezésre áll. Az erre való képesség tehát velünk született. A másik oldalról a kialakuló kategóriák befolyásoló tényezői — azok is, melyek nyilvánvalóan tanultak — később szerzettek. Ide sorolhatjuk a fentebb említettek közül az egészében vett kulturális kontextust, iskolázottságot, társadalmi helyzetet. Azaz mindezeket magában foglalva a tapasztalatoknak azt az egyedi mintázatát, mely mindenki számára más és más. A kérdés, hogy a kategóriák létrejöttében szerepet játszó valamennyi tényező közül csak az érzékszervi észlelés innát, valamint az a képességünk, hogy a megismerési folyamatban a hasonlóságokat és az eltéréseket egyaránt keressük? Az utóbbi lehetőség megmagyarázná azt is, hogy miért olyan képlékenyek kezdetben a szemantikai kategóriák.<sup>1</sup> Az ember kategorizáló és hasonlósági alapon dolgokat együvé soroló gondolkodásának nyilvánvalóan már egészen korán el kell kezdeni kialakulnia; pontosabban

<sup>1</sup> Az innátizmus kérdéséről bővebben lásd FEHÉR 2013.

annak, hogy az ember agya alapvetően így működik, már az egyedfejlődés kezdeti szakaszában, a korai gyerekkorban jele kell, hogy legyen. Úgy tűnik, hogy a gyermeki elme vizsgálata hasznos adalékokkal szolgálhat metaforikus gondolkodásunk megértésében.

A kérdés azonban az, hogy mi a helyzet abban az esetben, ha a kategorizáció folyamatában nem beszélhetünk iskolázottság fokáról, meggyőződésről, sőt igazából kulturális kontextusról is csak olyan mértékben, amennyire ennek nyoma lehet a kicsi gyerekek elméjében (például hogy a farkastól vagy a mumustól félnek). Azonban az iskolázottság foka és a stabil meggyőződés mint a kategorizáció ható tényezői irrelevánsak. Voltaképpen nem marad más, mint a perceptuális hasonlóság. A BAŃCZEROWSKI által vázolt mechanizmus leírja, hogy milyen tényezők határozzák meg azt a folyamatot, melynek során a minket körülvevő jelenségeket az elménkben meglévő kategóriákba soroljuk. Ezek azonban nem készen kapott kategóriák, azok is a világról szerzett tapasztalataink mentén alakulnak ki, s annál stabilabbak, minél nagyobb számú input struktúrája azokat.

Bayes matematikai módszert dolgozott ki a tanulás modellezésére még a 18. században. Elméletének lényege, hogy a tanulás mindig lehetőségekről és valószínűségekről szól. Semmi sem lehet biztos, csupán bizonyos dolgok valószínűbbek másoknál. Ahogyan egyre több ismeretet szerzünk a minket körülvevő világról, aszerint változik az arról alkotott rendszerünk valószínűségi mintázata. Ha az adott helyzetben egy bizonyos lehetőséget tapasztalati úton igazoltnak látunk, akkor ez növeli a valószínűségét más lehetőségekkel szemben. Elméletileg nem érheti el semmi a száz százalékot, de nagymértékben megközelítheti azt.

A legújabb tanulásra irányuló idegtudományi, kognitív pszichológiai kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy elménk működésének hátterében, annak számos eddig feltárt szintjén a bayesi modell áll. Azok a kísérletek, melyek arra az eredményre jutottak, hogy a csecsemők a statisztikai tanulás mellett szabályalapú tanulást alkalmaznak nyelvelsajátítás során, megkérdőjelezhetőek: ugyanis amellett, hogy módszertanilag nem helyesek, kérdésfeltevésük is helytelen. Egyrészt a statisztikai tanulás elégtelenségét alátámasztani látszó eredmények ugyanis nem a statisztikai tanulás érvényességi körének korlátozottságából, hanem az adott tulajdonságokkal bíró modell és a feladat inkompatibilitásából erednek. Másrészt az a kérdésfeltevés önmagában problémás, hogy statisztikai úton képesek vagyunk-e egy nyelv szintaktikai szabályainak elsajátítására, ugyanis csak nagyjából igaz, hogy egyáltalán tudunk és alkalmazunk szintaktikai szabályokat. Az emberi képességeket is, ahogy minden mást, számunkra könnyen értelmezhető kategóriába sorolunk, holott e képességek nem mindig felelnek meg ennek, s mivel régóta él az a meggyőződés a nyelvtudományban, hogy a nyelv pontosan definiálható szabályokkal írható le, így azt a különleges emberi képességünket, hogy használjuk a nyelvet is, ebben a keret-

ben próbáljuk értelmezni. Számos példa utal pedig arra, hogy ha a nyelvhasználat aspektusait a nyelv feltételezett regularitása felől nézzük, csak nagyjából szabályhasználatot látunk, ezek viszont sokkal jobban magyarázhatóak egy adekvát statisztikai alapon működő modellel (a kérdésről bővebben lásd FISER 2005, illetve FEHÉR 2014).

Statisztikai elemzéseket a mindennapi élet során lépten-nyomon használunk, például autóvezetéskor, de ugyanezt tesszük a beszédmegértés során is, amikor kihámozzuk a legvalószínűbb tartalmat a sokféle módon kiejtett hangok és a rugalmas szintaxissal kifejezett fogalmi kapcsolatok szövevényéből. Minden jel szerint ugyanilyen statisztikai módszerrel (öntudatlan statisztikai elemzéssel) tanulnak a babák is már a kezdetektől fogva, és ez nekik sem okoz semmiféle nehézséget.<sup>2</sup>

Ezt támasztja alá SAFFRAN kísérlete, melyben rámutatott arra, hogy a hangsorok valószínűségi mintázatát a nyolchónapos babák statisztikailag elemzik, és azokra, melyek kevésbé várhatóak, jobban felfigyelnek (1996). Ez azonban nemcsak a nyelvi minták esetében működik, hanem a zeneiek során is, sőt a vizuális ingerek esetében is igaz (GOPNIK 2009: 83–85).

Addig azonban, amíg az elmében lévő reprezentációkat nem strukturálja a külvilág felől kellő mennyiségű input, a szemantikai tudás meglehetősen képlékeny, a kategóriák nem stabilak. Az ily módon korlátozott tudás pedig teret enged a megszokottól eltérő nyelvhasználatnak és a hibáknak. Ez az oka a gyerekek nyelvhasználatban gyakran jelentkező alul- és túláltalánosításoknak. A gyerek által elsajátított első szavak, hangsorok mindig bizonyos szituációhoz kötöttek. Ezért ezek a jelentések meglehetősen konkrétak, szűk hatókörűek, „a szavak kezdeti reprezentációi olyan komponenseket tartalmaznak, melyek azokkal a sajátos epizódokkal és kontextusokkal kapcsolatosak, amikben a szó előfordult” (MACWHINNEY 2003: 510).<sup>3</sup> Más szóval a gyerek aluláltalánosíthat: ha például a nagyszülők másik városban élnek, s minden látogatás alkalmával a gyerekek azt mondják, hogy az adott városba megyünk, akkor ő a várost csupán a nagyszülői ház és közvetlen környezetével fogja azonosítani, ugyanis az adott hangalakhoz (a város nevéhez) nem, vagy csak korlátozott mértékű egyéb tapasztalat kapcsolódik, mint a nagyszülők meglátogatása. A jelentések bővülése során viszont az aluláltalánosítások mellett megjelennek a túláltalánosítások is:

<sup>2</sup> Ez is összhangban van azzal, hogy a babáknak még korlátozott a belülről irányított figyelme, általános figyelmük irányítására a külső ingerek relatív túlsúlyban vannak (GOPNIK 2009: 117). Hiszen az őket körülvevő világról még korlátozottak az ismereteik, így azok a kapcsolatok, melyek a saját belső reprezentációikat strukturálják, még nem olyan kidolgozottak, mint idősebb korban, s ez a tudatosságukkal is összhangban van. Azért vannak az őket körülvevő ingerek (a külvilágból származó inputok) jelentős túlsúlyban a belső késztetésekkel szemben, mert az adott körülmények között abból többet tanulhatnak. Kezdetben ez a legjobb módja ismereteik minél gyorsabb és hatékonyabb gyarapításának, vagyis annak, hogy minél több és változatosabb ingerre figyeljenek.

<sup>3</sup> A kérdésről lásd még: FEHÉR 2011.

„ha a gyerek olyan dologról beszél, aminek kognitív képviselete még nincs az általa ismert szóhangalakokhoz tartozó szemantikai mezők egyikének magján belül sem, a perifériákra hagyatkozva könnyen túláltalánosíthat, így például a *papa* szót használja minden felnőtt férfire és a *kutyá*-t az összes szőrös négylábúra” (FEHÉR 2011: 50).

A fentebb leírtaknak köszönhető, hogy a kategóriák még meglehetősen instabilak ebben az időszakban. Ezért lehetséges, hogy „a kisgyerekek olyan sokat és olyan gyorsan tanulnak, hogy néhány havonként egész tudáskészletük megújul — harmadik születésnapjuktól a negyedikig átesnek például több paradigmaváltáson. [...] A világról sorozatban több vadonatúj oksági térképet készítenek. [...] 9 és 12 hónapos koruk között átalakul a tárgyról alkotott elképzelésük, aztán három- és négyéves koruk között az emberi elméről alkotott elképzelésük is. Ez azt jelenti, hogy pár hónap alatt számukra egészen másmilyen lesz a világ” (GOPNIK 2009: 152).

Ez a korszak, melyben az elme ilyen képlékeny közegként viselkedik, rendkívül kreatív és nyitott, hiszen mentes számos gátlástól, melyek csak az érett tudat sajátjai.

A gyerekek fantáziája valósággal szárnyal, ezt mutatja az is, hogy számos gyereknek van sokszor akár huzamosabb ideig is képzelt barátja (vagy akár egész képzelt világa), akinek azonban fikció voltával tökéletesen tisztában vannak (GOPNIK 2009: 51–57).<sup>4</sup> „Marjorie Taylor kapcsolatot fedezett fel a gyerek és a felnőtt képessége között arra, hogy képzelt embereket és világokat alkossanak” (GOPNIK 2009: 66). A gyerekek képzelt barátai sok hasonlóságot mutatnak az irodalmi karakterekkel. Sőt bizonyos értelemben céljuk is hasonló: segítségükkel könnyebb megérteni az érzelmeket, az egyén helyzetét a világban, s az őt körülvevő szociokulturális környezetben.

A gyermekek élénk fantáziája azért is nyilvánulhat meg olyan szembetűnően, mert az elméjükben lévő reprezentációkat meghatározó mintázatok nem olyan kidolgozottak, mint a felnőttek esetében, azaz a gyerekeknél az elmében lévő kapcsolati lehetőségek sokkal homogénebbek, az egyes fogalmak kevésbé specifikáltak. SZILÁGYI N. SÁNDOR fogalmát használva úgy is mondhatjuk, hogy a fogalmak észlelési feltételei még korlátozottak (1996: 40–49). Fontos kérdés, hogy az észlelési feltételeknek a számbeli vagy inkább a kidolgozottságbeli korlátozottságáról beszélhetünk, esetleg egyszerre mind a kettőről.

Valószínűbbnek tartom, hogy utóbbi nagyobb szerepet játszik a kevésbé egyértelmű képzettársítások létrejöttében. Ugyanakkor mindkét eshetőség feltételezi azt, hogy a gyerekek a korlátozott észlelési feltételek esetén is igyekeznek koherens képet alkotni a világról. És ez az én értelmezésemben azt eredményezi,

<sup>4</sup> Kísérletekkel bizonyították, hogy már egészen kicsi gyerekek is képesek kontrafaktuális gondolkodásra, azaz képesek elgondolni, hogy valami a múltban másképp is történhetett volna, s hogy ugyanígy a jövőre vonatkozóan is léteznek alternatívák (GOPNIK 2009: 29–32).

hogyan gondolkodásuk eredetibb, s ezzel együtt asszociációiban merészebb kapcsolatok jönnek létre.

Ha ez teszi lehetővé, hogy gyermeki játék során a metaforákkal analóg kapcsolatok figyelhetők meg a játék elemei között, akkor nem lehet véletlen az ALISON GOPNIK által említett párhuzam sem a felnőtt irodalmi és a gyermeki képzelőerő között. Ezeket a jeleket már egészen kis gyermekek játékában is fel lehet fedezni.

A gyerekeknek az észlelés fejlődésével párhuzamosan folyamatosan bővülnek az ismereteik a világról (az őket körülvevő valóságról, annak darabjairól s a közöttük lévő relációról is rendelkeznek bizonyos fokú tudással). Leghamarabb a családban betöltött szerepeket ismerik fel (apa, anya, gyerek, testvér, nagyszülők), megismerkednek e szerepek jellemzőivel. Megismerik, hogy az egyes szerepekhez milyen tevékenységek kapcsolódnak, vagy hogy milyen tárgyakat használnak e tevékenységek során. A világról alkotott ezen fogalmi háló segítségével játék során újrajátsszák a szerepeket oly módon, ahogyan ők azt látják. Ebben a gyermeki játékvilágban azonban természetesen nem lehet semmi igazi a mi felnőtt mércénkkel. Minden csupán hasonlít az igazira, a való életben lévő megfelelőjére. Az azonban, hogy a gyerek mégis képes például egy banánnal telefonálni (pontosabban úgy csinálni, mintha telefonálna vele), arra utal, hogy a dolgok hasonlósági alapú megfeleltetése neki semmiféle gondot nem okoz.

Az, hogy az egyes szerepeket betöltő játékbéli reáliák pontosan hogyan működnek, azaz például a papás-mamás játék során mit csinál az apát játszó gyerek, egészen nyilvánvalóan attól függ, hogy a gyerek mit tud, és mit tart fontosnak az apa szerepből. Azaz hogy az elméjében az apa fogalom milyen más fogalmakkal van összefüggésben, és azon fogalmakkal milyen erős a kapcsolata. Másképpen fogalmazva mindazok a fogalmak, amelyek a gyermek fejében az apa szerephez kapcsolódnak, milyen mennyiségű és minőségű (mennyire bejáratott) kapcsolatokból állnak.

Ennél azonban jóval kisebb komplexitású fogalmak játékmegfelelői is előkerülnek játék során. Akármilyen tárgynak létezhet játékbéli megfelelője. Sokféle tárgy lehet például a gyermeki játékban repülő. A vonalzótól kezdve a legegyszerűbb fakockáig bármi. Minél kisebb a gyerek, annál tágabbak e téren a lehetőségek. Ez pedig meglátásom szerint azzal van összefüggésben, hogy a gyerekek milyen a tudása az adott reáliáról, azaz mennyi tapasztalat strukturálja az adott fogalomhoz tartozó hálózatrészt. Nyilván minél kevesebb ez a tapasztalat, annál kevésbé komplex az adott fogalomhoz tartozó hálózat képe. Azaz egyelőre az észlelési feltételek korlátozottak. Ha a repülő példájánál maradunk, akkor egy vonalzóval repülőset játszó gyerek fejében a repülővel kapcsolatos tudásában nyilván azok a részek aktívak, melyek megengedik, hogy a két dolgot (vonalzó és repülő) az adott szituációban egymásnak megfeleltessük. Azaz észlelési feltételei közül az adott szituációban a [repülő] és a [rendelkezik valami szárnyaszerű résszel] lesznek a fontosak (ha ugyan van ennél több egyáltalán). Amelyik gye-

rek pedig egy még kevésbé repülőszerű tárggyal is repülőset játszik, nyilván csak a [repül] feltételt tartja fontosnak. Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy ez a kitétel (azaz a mozgás jellege) sem ugyanolyan, csupán hasonló. Bizonyos esetben csak a földről való felemelkedésben és a föld felett való mozgásban azonos (az önmagától való repülésképtelenség nem okoz problémát).

A gyermeki játékhoz képzelőerőre van szükség, ahogyan egy-egy metafora megalkotásához is. Persze ez alapján még nem lehet azt mondani, hogy ezek ugyanúgy működnek. Azonban a metaforákban egymásra vonatkoztatott elemeket tekintve és a fent említett esetekben is a hasonlóság a kapcsolatteremtő.

ELKONYIN felhívja a figyelmet arra, hogy a tárgyak helyettesítése során „a játékba olyan tárgyakat vonnak be, amelyek határozatlan jelentésűek (azaz nincs meghatározott rendeltetésük, például pálcikák, faforgácsok, kockák)” (1983: 299).

A másik érdekes jelenség, melyet szintén ELKONYIN ír le, hogy „Amikor a gyermekek [...] a felnőttek nevének nevezik saját magukat, akkor még nincs szó arról, hogy magukra vennék a felnőtt szerepét. Ezekben az esetekben csupán azt láttuk, hogy a gyermek összehasonlítja saját cselekvéseit a felnőttek cselekvéseivel, és hasonlóságra lel az összehasonlítás során, feltéve, ha a felnőtt erre a hasonlóságra felhívja a figyelmét” (1983: 301). Ennek azonban az a feltétele, hogy a gyerek képes legyen nevének nevezni magát, s hogy felismerje a hasonlóságot a cselekvések között (i. m. 301). „Az egyes tárgyak igen széles körben helyettesíthetnek más tárgyakat, és ez a jelenség sokféle értelmezésre kínál lehetőséget. Egyes szerzők szerint a játékban mindenből minden lehet, és ebben a jelenségben a gyermeki fantázia különös elevenségének jelét látják. Mások szerint a tárgyak játékbeli felhasználása nem korlátlan, a használat attól függ, hogy a jelölő tárgy mennyire hasonlít a jelölt tárgyhöz” (i. m. 416).

Ezt a jelenséget, a „mintha-játék”-ot elemzi Alan Leslie annak kapcsán, hogy a gyerekek reprezentációi hogyan válnak függetlenné az azt kiváltó ingertől. Ha például egy banánnal telefonálnak, akkor a két tárgyat (banánt és telefont) a játék kedvéért azonosnak tekintik, de valójában persze tökéletesen tisztában vannak vele, hogy nem azok. Ez azonban nem lehetséges két elsődleges reprezentációval, szükség van magasabb szintű (ingerfüggetlen) reprezentációra a „mintha-játék”-hoz (NÁNYAY 2000: 152–153).

Ha a fenti példákból indulunk ki, akkor a játékban felhasznált tárgyaknak a valós tárgyakhoz való viszonyát a következőképpen határozhatjuk meg a metaforával párhuzamba állítva: a metaforában lévő azonosító, vagyis forrástartomány, a játékban a jelölő (a tárgy, amivel éppen játszanak), s a metaforában az azonosított, vagyis a céltartomány a játékban a jelölt (amilyen funkciót a játékban az adott tárgy betölt, amire utal). Azaz a szerelem és a tűz a mindennapi beszédben úgy viszonyul egymáshoz, mint a játékban a lázmérő és a fapálcika. Ugyanis a szerelmet a beszédben a tűz helyettesíti, a lázmérőt pedig a játékban a fapálcika.



Ha viszont azt vesszük alapul, hogy a metaforák használata során a forrás és céltartomány milyen viszonyban vannak egymással abból a szempontból, hogy miről mit akarunk mondani, akkor a relációt a következőképpen értelmezhetjük. Valamennyi metafora esetében, mikor a céltartományról akarunk beszélni, akkor azért használunk ehhez valamilyen forrástartományt, mert a céltartományról azt akarjuk mondani, hogy az a mi értelmezésünkben valamiért az adott forrástartományra hasonlít, az adott relációban a forrástartományként tűnik fel előttünk, annak számunkra lényeges tulajdonságai fedezhetőek fel a céltartományban. Így például Toldi Miklóst tűzökként látjuk vagy akarjuk láttatni. Ez a viszony a megkopott köznapi metaforák esetében nehezebben megfogható, de eredetileg ugyanezért jött létre: a gomba felső szétterülő részét például kalapnak látjuk. Ugyanígy az elméletet mint elvont fogalmat is úgy tudjuk megfogni, ha arról mint épületről beszélünk. A szleng esetében pedig például mikor a zsíroskenyér helyett a *tirburger*<sup>5</sup> kifejezést használják a beszélők, akkor ezt azért is tehetik, mert így a metafora két elemének egymásra vonatkoztatásával negatív értékítéletet fejeznek ki. A szóvegyüléssel keletkezett szlengszót használja a *zsíroskenyér* helyett: azaz a tír pákok (szabolcsiak) számára a zsíroskenyér a hamburger.

Ha innen közelítjük meg a gyermeki játék és a metaforák közötti analógiát, akkor viszont úgy tűnhet, hogy az előbbieken megállapított jelölt–jelölő viszony felcserélődik, ugyanis éppen a jelölőt értelmezzük úgy, mint a jelölt tárgyat. Azaz éppen a fapálcikáról akarjuk azt mondani, hogy az adott relációban arra hőmérőként tekintünk, akként használjuk. A fapálcika nem szigorúan meghatározott játékbeli jelentése konkretizálódik azáltal, hogy a játékbeli alkalmazása és az arról való beszéd során a hőmérőről való tudást használjuk, s annak az ismert tulajdonságai vetítődnek a fapálcikára. (ELKONYIN is felhívja rá a figyelmet, hogy a gyerekek „olyan tárgyakat használnak, amelyeknek nincs szigorúan meghatározott játékjelentésük” (1983: 416). Ugyanúgy, ahogy például az elméletekről való strukturálatlan tudásunk is egy bizonyos szempont szerint rendeződik, ha arról mint épületekről beszélünk. Innen nézve tehát a játékban az éppen használt tárgy (vonalzó, fapálcika, vizes homok) a céltartomány, és amilyen szerepet betöltenek, amiként használják (repülőgép, hőmérő, főzelék), az lesz a forrástartomány.

Akárhogyan is van, a játék során használt tárgyak és azon tárgyak között lévő kapcsolat, amelyet helyettesítenek, analóg a metafora két egymásra vonatkozott elemével. Tulajdonképpen azt is mondhatjuk, hogy innen megközelítve a játékban megmutatkozó tárgyhasználat a metafora metaforájaként fogható fel.

4. Számos kutatás irányult arra, hogy megvizsgálja, hány évesen mutatható ki a gyerekek metaforikus kompetenciája. Attól függően, hogy milyen módszert alkalmaztak a vizsgálat során, egészen eltérő eredmények születtek. Piaget a vizsgálatában, melyben különböző korú gyerekeknek kellett metaforikus köz-

<sup>5</sup> *Tirburger* < *tir(pák)* × *hamburger* (K1s 2008: 282).

mondásokat megmagyarázni, arra az eredményre jutott, hogy 10–12 éves koruk előtt nem tapasztalható metaforikus kompetencia (SZAMARASZ 2014: 799–800).

Más, ennél egyszerűbb módszer alkalmazása esetén viszont az eredmények azt mutatták, hogy ez a képesség akár már hároméves korban is kimutatható: Zurer Pearson hároméves kísérleti alanyainak csupán vissza kellett mondaniuk az elhangzott mondatokat, melyek között volt szó szerinti, metaforikus és értelmetlen. Mivel a mondatok visszamondása nem olyan mechanikus folyamat, mely megértés nélkül kivitelezhető, és a metaforikus mondatok visszaadásának aránya azonos volt a szó szerintiekével, míg az értelmetleneké ettől jóval elmaradt, így levonható a következtetés, hogy a metaforikus kompetencia bizonyos fokával már ebben a korban is rendelkeznek (SZAMARASZ 2014: 799–800).

Az általam fentebb gyűjtött példákon túl ezt látszanak erősíteni azok a spontán beszédben megfigyelt jelenségek, melyek metaforikus gondolkodásra engednek következtetni: „egy 18 hónapos gyerek kígyónak nevezi játékautóját, melyet épp édesanyja karja körül tekerges (Winner et al. 1979), vagy sálként hivatkozik a saját nyaka köré tekert spagettire (17 hónapos kislány, saját gyűjés [SZAMARASZ]), esetleg vízesésként beszél magáról, miközben édesapja karjáról becsúszik a fürdőkádba (24 hónapos kisfiú, Carlson–Anisfeld 1969). Nem meglepőek az olyan kreatív új szóhasználatok sem, mint *A kémény egy ház-sapka, vagy Jaj, nézd, annak a fiúnak az egész teste mezítláb van!* (Gibbs 1994, 399)” (SZAMARASZ 2014: 800).

A gyerekek metaforikus kompetenciájának korai meglétéről tanúskodnak azok a kutatások is, melyek a csecsemők korai analógiás képességét mutatták ki. Wagner és munkatársai kísérletükben olyan ingerpárokat mutattak be csecsemőknek, melyekkel korábbi tapasztalatai nem lehettek, és amelyek között fizikai hasonlóság sem lehet. A kísérletben azokat az ingerpárokat, melyeket előzően felnőttek metaforikusan hasonlóknak ítélték (pulzáló hang–szaggatott vonal, felfelé mutató nyíl–emelkedő hang) a babák is kitüntetett figyelemben részesítették: pulzáló hang kíséretében tovább nézték a szaggatott, mint az egyenes vonalat, illetve emelkedő hang esetén a felfelé mutató nyilat, a lefelé mutatóval ellentétben (SZAMARASZ 2014: 807).

5. Elképzelhetőnek, sőt valószínűnek tartom, hogy az átlagember számára a „metaforikus” és „nem metaforikus” jelentés között reflektált formában nincsen különbség, azok nem válnak szét tudatosan. Sőt ilyen formában nincsen különbség a metaforikus és metonimikus, illetve a metonimikus és a „szó szerinti” jelentés között sem. (Már amennyire beszélhetünk egyáltalán „szó szerinti” jelentésről.) A metaforikus gondolkodás mélyen gyökerezik tudatunkban, ezért a metaforák teljesen átszövik a hétköznapi társalgást is, megértésük nem jelent problémát, a legtöbbször észre sem vesszük őket. Ha például középiskolás fiúk *jó bőr*-nek nevezik tanárnőjüket, nagy valószínűség szerint nincsenek tudatában annak, hogy metaforát használnak. A köznapi társalgás során annyi van jelen, hogy mondunk és teszünk valamit (hiszen valamennyi megnyilatkozás során a

mondandónak a beszélő szándéka szerinti megértéséhez figyelembe kell venni mindent, ami az adott közlés lehető legtágabb kontextusához tartozik), s ezzel valamit el akarunk érni. Minden megnyilatkozás elkerülhetetlenül jelzi a megnevezett dologhoz való viszonyulásunkat, s az azzal való kapcsolatunkat is, akivel éppen szót értünk (vö. BAŃCZEROWSKI 2000: 39–40).

Meggyőződésem, hogy valamennyi jelentés ilyen kommunikációs aktusokból áll össze, kezdve egészen a gyermekkortól. E szerint tehát például a *kutya* szó jelentésének és használatának elsajátításához minden egyes kontextus hozzátartozik, melyben a *kutya* szó elhangzik. Ezek közül nyilván lesznek olyanok, amelyek nagyon hasonlítanak, amelyek a legtöbbször fordulnak elő, azok lesznek a *kutya* fogalmának központi, struktúraalkotó tényezői. Amíg a gyerek olyan dolgokról beszél, melyeknek az elméjében lévő képzete az általa ismert szavak szemantikai mezejének központi részében van, addig környezetének úgy tűnhet, hogy „félreértések” nélkül használja a nyelvet. Mindennapi nyelvhasználatunk során azonban számtalanszor használunk metaforikus kifejezéseket, így már gyerekként elkerülhetetlenül szembesülünk ezekkel. Ha a *kutya* szó példájánál maradunk, annak használata során többször előfordulhat, hogy az nem a megszokott kontextusban történik. A *kutya rúgja meg* vagy a *kutyafáját* használatakor minden bizonnyal ez történik. De ugyanúgy áttételes lesz a kapcsolat, ha egy plüssállatra utalva mondjuk ki, vagy esetleg a négykézláb rohangáló gyerekekre. A *kutya* szóhoz kapcsolódó szemantikai jegyek közül ekkor bizonyos elem(ek)et kiemelünk, s az(oka)t a valóság egy más darabjára vonatkoztatjuk. Így ha valami ugat (vagy csak imitálja az ugatást), az elegendő kritérium ahhoz, hogy kutyának lehessen nevezni, legyen az akár egy kutyára nem is hasonlító bábfigura. S így lehetséges az is, hogy a gyerek négykézlábra ereszkedve, ugatva magát is kutyának tekintheti a gyermeki játék keretei között. S a játékban részt vevő felnőtt is nevezheti *kutyuskám*-nak, *kiskutyám*-nak a gyereket. Azaz ebben az esetben a *kutya* szó nem szó szerint használatos, hanem metaforikus értelemben. De ez az adott kontextusban teljesen világos lesz, semmiféle problémát nem okoz még egészen kicsi gyerekeknél sem. Ebben a megvilágításban Quine „gavagai”-paradoxonja is értelmét veszti, hiszen az adott kontextusban elhangzó szó releváns értelmezését segíti valamennyi korábbi kontextus, melyben már az adott szó használatos volt.<sup>6</sup> A metaforikus módon értelmezett megnyilatkozások nem válnak tehát el élesen a többitől, mind ugyanannak az életünk végéig tartó, impliciten zajló folyamatnak a része, amit nyelvelsajátításnak nevezünk. A különbség csak a kapcsolatok száma szintjén értelmezendő. Míg egy-egy fogalom magján belül értelmezett tulajdonságok mélyebben vannak beágyazva elménkbe, addig a perifériálisak kevésbé mélyen. Metaforikus és szó szerinti jelentés ebben

<sup>6</sup> A „gavagai”-problémához lásd még FARKAS–KELEMEN 2002: 98–109, illetve FEHÉR 2011: 53–54, valamint ugyanezen szemantikai kérdéshez más példákon keresztül WITTGENSTEIN 1953/1998: 25–28.

az értelemben nem dichotomikusan válnak szét, hanem egy skála két végpontjának tekinthetők, s közöttük nincs éles határvonal, hanem folytonos az átmenet. Ezzel együtt feltételezhető, hogy a hagyományos értelemben felfogott szó szerinti és metaforikus különbségtétel is statisztikai modellel írható le a legmegfelelőbbben. Minden bizonnyal a beszéd során nem explicit szabályok alkalmazásával hozzuk létre közlendőnk, hanem statisztikai úton elsajátított tudásunkat alkalmazzuk annak létrehozására és a megértése során is.

Éppen abból kifolyólag, hogy már gyerekkorban sem válnak szét a jelentések a metaforikusság mentén, nem feltételezhetjük, hogy később szét fognak válni.

A jelentés struktúrájának efféle felfogásával rokon nyelvfilozófiai oldalról WITTGENSTEIN családi hasonlóság elmélete, melyet a *játék* szó kapcsán vázol fel. Szerinte azokban a folyamatokban, amelyeket játéknak nevezünk, nincs egyetlen közös dolog, hanem mindaz, amit játéknak hívunk, úgy hasonlítanak egymásra mint ahogyan egy család tagjai hasonlítanak egymásra. Szerinte „így fedik át és keresztezik egymást azok a különböző hasonlóságok, amelyek egy család tagjai között állnak fenn: termet, arcvonások, a szem színe, a járás, a temperamentum stb., stb.” (1953/1998: 58).

WITTGENSTEIN szerint a játék fogalma nincs is behatárolva, maga a szó alkalmazása nincs szabályozva. „A ’játék’-fogalom — mondhatjuk — elmosódott körvonalú fogalom [...] Ha valaki éles határt húzna, akkor biztosan nem ismerném el, hogy ez az, amit magam is húzni akartam, vagy gondolatban már meg is húztam. Én ugyanis egyáltalán nem akartam határt húzni. Ilyenkor aztán mondhatjuk: az ő fogalma nem ugyanaz mint az enyém, ámbátor rokon velem” (1953/1998: 63).

A fogalmak és a kategóriák ilyen felfogása teljesen egybevág azzal, ahogyan a fentebb feltételezett módon a gyerekek szemantikai kategóriái kialakulnak. Azokban az esetekben pedig, mikor a már említett módon a perifériára hagyatkozva túláltalánosítanak, szintén olyan fogalmak kapcsán értelmezhetők, melyeknek nincs egyértelmű határa. CSERESNYÉSI is megjegyzi, hogy minden nyelvi elemnek van egy bizonyos fokú életlensége, fizikai körvonalzatlansága, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmünket, hogy ez nem tévesztendő össze a poliszémiával (2009: 9–10). Bár érdemes figyelmet fordítanunk arra, hogy a két példa, melyeken keresztül CSERESNYÉSI az életlenség fogalmát mutatja be, valamelyest eltér egymástól. Ugyanis míg a *meleg sör* és a *meleg leves* példája megfelelően mutat rá a *meleg*-nek mint nyelvi elemnek az életlenségére, addig az a példa, hogy „a *jár* ige eltérő mozgásokra utal különböző élőlények és járművek esetében” már legalább annyira felfogható poliszémiának, mint életlenségnek. Feltételezem, hogy e két jelenség közé sem húzható éles határvonal, s ennek legfőbb oka az lehet, hogy voltaképpen ugyanannak a jelenségnek, a szemantikai képlékenységnek más formában megnyilvánuló változatai, s ebben, bár valamelyest távolabbról, de a metaforának is rokonai.

Ahogy KÁLMÁN LÁSZLÓ is rámutat, a metaforákat s a metaforikus nyelvhasználatot alapvetően az alapján értékeljük, hogy feltételezzük, a szavaknak van rendeltetészerű használata. Pedig ez nem így van. A nyelv mindennapi használata során elenyésző azoknak a szavaknak a száma, amelyeknek van egyértelmű jelentése. Azon szavak sem sorolhatóak ide, melyek igazán jól bejáratottak. KÁLMÁN LÁSZLÓ szerint a „nagyon gyakori, jól kategorizálható és társadalmilag releváns jelenségekre rutinszerűen tudunk utalni olyan kifejezésekkel, amelyekről mindenki szintén rutinszerűen ezekre a jelenségekre asszociál. Ezzel a ténnyel egyáltalán nem szeretnék vitatkozni. Ha azt mondom, hogy *palack, alszik* vagy *Jónapot*, akkor ilyen kifejezést használok” (2003: 141).

Ez azonban egyáltalán nem biztos. Fontos észrevennünk, hogy e kifejezések talán rutinszerűen használt jelentése is eltérhet a megszokottól a kontextus miatt. Valóban gyakran használjuk ezeket a kifejezéseket, s legtöbbször olyan értelemben, amit a szót látva/hallva alapértelmezettként<sup>7</sup> tulajdonítunk nekik. A *Jó napot!* kifejezést például az esetek igen nagy százalékában arra használjuk, hogy köszönjünk valakinek, akivel nap közben találkozunk.<sup>8</sup> Ez azonban nem fedi le az esetek száz százalékát! Számos olyan eset adódhat, amelyben nem ez a jelentés használatos. Például ha tavasszal, motorral rendelkező baráti körben a következő párbeszéd hangzik el, akkor az *alszik* igének biztosan egészen más értelme lesz, mint amit kontextus nélkül legvalószínűbben tulajdonítunk neki: *Te kihoztad már a gépet? — Áh, még alszik...* Vagy amikor a tanár így szól tanórán a nem figyelő, de láthatóan ébren lévő diákokhoz: *Mi van, fiam, alszol?* De ugyanúgy a *Jó napot!* kifejezésnek is lehet kontextustól függően egészen más értelme, jelentheti például azt, hogy ’jól van, rendben van, jó az ügy neki’ (a pontos meghatározás nehéz): *Minden nap fújta, hogy vágjam már ki a fát a kertje végében, na tegnap elmentem, kidöntöttem, oszt jónapot, darabolja össze most már magának, ha nem bírt várni.* De a *Jó napot!*-ot használhatjuk arra is, hogy kifejezzük, a másiknak már éppen ideje volt észrevennie az adott (számunkra triviális) dolgot, tényállást stb.

Ezekben az esetekben sem a beszélőben, sem pedig a hallgatóban nem merül fel e kifejezések „szótári” jelentésének használata, ugyanakkor nyilván az sem tűnik fel, hogy ezeket a kifejezéseket nem megszokott értelemben használják. A kontextusból világosan kiolvasható a jelentés. Fontos azt is kikötni, hogy ebben a két esetben nem arra hoztam példát, hogy egészen „rutinszerűen” használt kifejezések is metaforikus értelműek. Arra kívántam csupán rámutatni, hogy egyértelműnek tűnő kifejezések esetében is lehetséges a nem szó szerinti értelmezés, sőt bizonyos kontextusban fel sem merül a szó szerinti értelmezés. Az első pél-

<sup>7</sup> Az alapértelmezett jelentéshez lásd még CSERESNYÉSI 2009.

<sup>8</sup> Persze ez így még igencsak pontatlan, hiszen erre az esetre még sok más köszönési formát is használhatnánk. Mégis azt gondolom, hogy helytálló azt mondani, hogy a *Jó napot!* kifejezés hallatán/látán mindenki egy gyakran használt köszönési aktusra gondol.

dában így alapértelmezett lesz az *alszik* ige átvitt értelmezése (megszemélyesítésként), és a második esetben is világosan kiderül a kontextusból, hogy itt túlzásról (hiperbola) van szó.<sup>9</sup> A *jónapot* esetében már nem ilyen egyszerű annak bármilyen alakzatba való besorolása.

6. Azt láthatjuk tehát, hogy a szó szerinti jelentésről a legtöbb esetben ugyanannyira nincs értelme beszélni, mint az átvitről, sokkal valószínűbb az, hogy amit szó szerinti jelentésnek vélünk, az csupán a szónak az a jelentése, melyet a leggyakrabban használunk, de mindig a kontextus határozza meg, hogy éppen az lesz-e használatos, vagy egy másik. S nagyon is lehetséges, hogy egy adott szituációban nem a legtöbbször használatos jelentés az alapértelmezett, ahogyan ez az előbbi példákban is kitűnik. De ugyanez a helyzet áll elő akkor is, ha egy metaforákról szóló szövegben a következő szövegrészlettel találkozunk: *Nagyon unok már itt dolgozni, minden nap korán kell kezdenem, későn érek haza, semmi szabad időm nincs, a főnököm mindent rajtam kér számon. A munkahelyem egy börtön. Ráadásul a rabok étkeztetésének idején is mindig nekem kell a cellákat átvizsgálnom.* Ebben a részletben valószínűleg a legtöbbször metaforikus értelemben olvassák *A munkahelyem egy börtön* mondatot, s ez után meglepetésként hat a szó szerinti értelmezésnek a szükségessége.

Azt, hogy bizonyos szavaknak nem egyszerű meghatározni sokszor még a leggyakrabban használt jelentését sem, számos igénk kapcsán mutatja a szótárírói gyakorlat is. KÁLMÁN LÁSZLÓ a *nyom* ige példáján rámutat arra, hogy a túl általános főjelentése és a valamivel specifikáltabban megfogalmazott aljelentések elolvasása után sem teljes a jelentésről alkotott képünk, ez csak a példamondatok kapcsán konkretizálódik (2013: 142). Elképzelhetőnek tartom, hogy a strukturális metaforák is a céltartomány e pontos jelentése „hiányának” köszönhetik létüket. Olyan dolgokról van szó, melyekkel kapcsolatos tapasztalataink sok eset átlagát nézve nem mutatnak teljesen egy irányba, nincs fix referenciájuk. Ilyen a *nyom* igének (valamint minden bizonnyal számos másinak) az esete is. De ugyanez a helyzet akkor, ha egy bizonyos dologról annak absztraktnak tulajdonított volta miatt nem tudunk olyan objektíven pontosnak tekinthető meghatározást adni, mely alapján valaki más is ugyanarra fog gondolni. Ez a kijelentés talán egy kis magyarázatra szorul: ugyanis amit elvont fogalomnak tekintünk, azt tulajdonképpen azért látjuk olyannak, mert nem kézzelfogható az a valóságdarab, amelyre utal. Ebben a tekintetben a *nyom* ige s mondjuk a szerelem tulajdonképpen igen hasonlóak egymáshoz. Mindkét dologgal kapcsolatban vannak valamiféle tapasztalataink, melyeket agyunkban valamilyen folyton változó mintázat(ok) rögzít(enek). Csak éppen e két mintázat másféle tapasztalatok követ-

<sup>9</sup> Ugyanakkor érdemes felhívni arra is a figyelmet ebben az esetben, hogy bizonyos értelmezésben a hiperbola vertikális metaforának tekinthető, hiszen itt egy fokozati skálán tér el a normától az adott kifejezés, s nem minőségileg (horizontálisan). Vö. NEMESI 2009: 151–153.

keztében alakul. A *nyom* ige legtöbb jelentése esetében rendelkezünk elsődleges testi tapasztalattal, ami viszonylag szerteágazó még az egyes ember tapasztalatait tekintve is. Különösen igaz ez, ha valamennyi *nyom* igét használó beszélőt figyelembe vesszük. (Ez biztosítja használati körének szélességét s a kifejezéshez kapcsolódó jelentések sokféleségét). A szerelem mint fogalmi tartomány esetében azonban a belső mentális reprezentáció az elsődleges, melyhez nem kapcsolható közvetlenül egy bizonyosféle „kívülről érkező” testi tapasztalat, mely a mintázat létrehozásának forrásaként azonosítható. Azonban a szerelem mentális reprezentációjához szintén számos testi tapasztalat is kapcsolódik, ezek azonban olyan „belső” tapasztalatok, melyek nem azokkal az érzékszerveinkkel felfoghatóak, amelyeket a minket körülvevő (mások számára is hozzáférhető) világ megismerésére használunk. Ezek a tapasztalatok szintén sokfélék egyénen belül és egyének között is. Azonban ez esetben is vannak olyan fiziológiai folyamatok, melyek sok eset átlagában közösek (ilyen mondjuk a hőérzet, vérnyomás emelkedése stb.). E testi tapasztalatok pedig lehetővé teszik, hogy az ehhez kapcsolódó elvontnak tartott mentális reprezentációról valamilyen más konkrét dolog segítségével beszéljünk, melyhez szintén ezeket az érzeteket társítjuk. Az előbbi példánál maradván ilyen lehet a tűz, hiszen bizonyos tekintetben a legtöbb embernél hasonló tapasztalatok köthetők hozzá. S már készen is van a SZERELEM TŰZ metaforánk, aminek iránya azért olyan, amilyen, mert szeretünk dolgokról úgy beszélni, hogy lehetőleg a másik is azt értse rajta, amit mi, és ezt egy érzékszervileg tapasztalható dolog segítségével könnyebben megtehetjük, hiszen azzal kapcsolatos tapasztalatainkat megfoghatóbbnak érezzük, tudván egyértelműen, hogy mi okozza azt.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a metaforák sokkal nagyobb mértékben vannak jelen nyelvhasználatunkban, és annak sokkal magától értetődőbb s természetesebb részei, mint ahogyan azt gondolnánk. Ez nyilván több okkal is magyarázható. Arról, hogy miért tekinthetők nyelvünk természetes részeinek a metaforák, arról fentebb szoltam. Arra pedig, hogy mi az oka annak, hogy ennek nem vagyunk tudatában, már KÁLMÁN LÁSZLÓ is rámutatott: erősen él bennünk az az intuíció, hogy a szavaknak van rendeltetészerű, szó szerinti jelentésük, s ehhez képest értelmezhető a szavak metaforikus értelme, azaz a metafora nem más, mint a nyelv szabályaitól való eltérés, deviáció (2013: 139). A jelek azonban arra utalnak, hogy éppen annak tagadása lenne természetellenes, hogy a szavak metaforikus használata nyelvünknek immanens, a jellemzőiből egyenesen következő jelensége. Ez ugyanis gondolkodásunk működésének sajátosságainak mondana ellent. Ennek köszönhető az is, hogy legtöbbször észre sem vesszük a mindennapi nyelvhasználat során a nyelvünkben rejlő metaforákat. Mindez pedig abban gyökerezik, hogy mikor az első képzetek kialakulnak bennünk a minket körülvevő világról, vagyis már a kezdetektől e tudásunk felépülésének módja teszi lehetővé azt, hogy így gondolkodjunk. De helyesebb talán úgy fogalmazni, hogy nem teszi lehetővé, hogy ne így gondolkodjunk.

## Irodalom

- BAŃCZEROWSKI, JANUSZ 2000. A kategorizáció és a jelentés a kognitív nyelvelméletben. *Magyar Nyelv* 96: 35–47.
- CSERESNYÉSI LÁSZLÓ 2009. Poliszémia és jelentéskiterjesztés. Az elveszett kontextus nyomában. *Magyar Nyelvjárások* 47: 5–20.
- ELKONYIN, DANIIL BORISOVIC 1983. *A gyermeki játék pszichológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FARKAS KATALIN–KELEMEN JÁNOS 2002. *Nyelvfilozófia*. Budapest, Áron Kiadó.
- FEHÉR KRISZTINA 2011. A szó(jelentés) ontogenezise. *Argumentum* 7: 48–58.
- FEHÉR KRISZTINA 2013. Innátizmus? — egy pszicholingvisztikai kérdés és a szociolingvisztika elmélete-módszertana. In: KONTRA MIKLÓS–NÉMETH MIKLÓS–SINKOVICS BALÁZS szerk., *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában. Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia — Szeged, 2012. augusztus 30.–szeptember 1. — előadásaiból*. Budapest, Gondolat Kiadó. 137–162.
- FEHÉR KRISZTINA 2014. Grammatikaelmélet és kognitív pszichológia. Algebrai szabályok, statisztikai analógiák. *Magyar Nyelvjárások* 52: 125–170.
- FISER JÓZSEF 2005. Létezik-e külön statisztikai és szabályalapú tanulás az agy vizuális és auditorikus moduljaiban? In: GERVAIN JUDIT–KOVÁCS KRISTÓF–LUKÁCS ÁGNES–RACSMÁNY MIHÁLY szerk., *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 26–37.
- GOPNIK, ALISON 2009. *A babák filozófiája*. Budapest, Typotex Kiadó.
- KÁLMÁN LÁSZLÓ 2013. Kell-e nekünk metafora? In: KÁDÁR EDIT–SZILÁGYI N. SÁNDOR szerk., *Analógia és modern nyelveírás*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület. 138–147.
- KIS TAMÁS 2008. *A magyar katonai szleng szótára*. Második, javított, bővített kiadás. Szlengkutatás 6. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- KÖVECSES ZOLTÁN 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest, Typotex Kiadó.
- LAKOFF, GEORGE–JOHNSON, MARK 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- MACWHINNEY, BRIAN 2003. A nyelvfejlődés epigenezise. In: PLÉH CSABA–KOVÁCS GYULA–GULYÁS BALÁZS szerk., *Kognitív idegtudomány*. Budapest, Osiris Kiadó. 505–527.
- NÁNAY BENCE 2000. *Elme és evolúció*. Budapest, Kávé Kiadó.
- NEMESI ATTILA LÁSZLÓ 2009. *Alakzatok kérdése a pragmatikában. Pragmatika 1*. Budapest, Loisir Könyvkiadó Kft.
- SAFFRAN, JENNY R.–ASLIN, RICHARD N.–NEWPORT, ELISSA L. 1996. Statistical learning by 8-month-old infants. *Science* 247: 1926–1928.
- SZAMARASZ VERA ZOÉ 2014. Metafora. In: PLÉH CSABA–LUKÁCS ÁGNES szerk., *Pszicholingvisztika 2*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 777–811.
- SZILÁGYI N. SÁNDOR 1996. *Hogyan teremtünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG 1953/1998. *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest, Atlantisz Kiadó.