

Rola metafor w nauczaniu języków obcych

The role of metaphors in foreign language teaching

Dorota Gonigroszek
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Abstract

The aim of the paper is to show the importance of metaphors in foreign language teaching. Metaphors, however, are not treated as purely linguistic phenomena but rather as conceptual processes (conceptual metaphor) affecting our reception and organization of the reality, and thus determining human behaviour. Metaphors which influence our understanding of language, communication, and the very process of language learning are to be discussed. The author will also mention those metaphors that hinder the learning process and those that can be used by teachers to improve their relations with students and motivate them to learn.

The present work is based on the methodology elaborated within cognitive linguistics and it aims at adapting some of its theoretical solutions for the language teaching.

Abstrakt

Niniejsze opracowanie ma na celu ukazanie, jak ważne są metafory w procesie nauczania języków obcych. Nie chodzi tu jednak o metaforę jako o zjawisko czysto językowe, ale o proces konceptualny (metafora pojęciowa) wpływający na nasz odbiór i organizację rzeczywistości i tym samym kształtujący nasze zachowania. Omówione zostaną metafory, za pomocą których postrzegamy język i komunikację językową oraz sam proces nauki języka. Ukazane zostaną metafory utrudniające

naukę języka oraz takie, które pomagają nauczycielowi w budowaniu poprawnych relacji z uczniami.

Praca ta odwołuje się do metodologii wypracowanych w ramach językoznawstwa kognitywnego i ma na celu, przynajmniej częściowe, przeniesienie tychże rozwiązań teoretycznych na grunt metodyki nauczania języków.

Słowa kluczowe: metafora, nauczanie języków, metodyka, językoznawstwo kognitywne

Wstęp: metafora pojęciowa a tradycja

W większości opracowań naukowych za punkt wyjścia do dalszych rozważań nad metaforą przyjmuje się definicję zaproponowaną przez Arystotelesa ponad dwa tysiące lat temu. W tejsze pracy uczyniono podobnie z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze, kultura europejska, w której przecież żyjemy, jest bardzo mocno zakorzeniona w antyku. Po drugie, starożytni myśliciele greccy doskonale zdawali sobie sprawę z roli języka, zwłaszcza metaforycznego, jako środka opiniotwórczego, mogącego zmieniać postawy odbiorców i wpływać na ludzkie wybory, co jest dość istotne dla problematyki poruszanej w niniejszym artykule.

Wspomniana definicja w polskim tłumaczeniu brzmi: „Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii” (Arystoteles w tłumaczeniu H. Podbielskiego, 1988: 351). Przy okazji warto podkreślić, że metafora była dla Arystotelesa ozdobnikiem językowym (*decorum*), zabiegiem chroniącym język od pospolitości, środkiem retorycznym (dziś moglibyśmy nawet powiedzieć perswazyjnym).

W następstwie wielu badań dotyczących tropów stylistycznych zaproponowano szereg innych definicji metafory, a podejście Arystotelesa było wielokrotnie krytykowane. Szczegółowe omówienie tychże opinii nie jest jednak przedmiotem niniejszego opracowania [zainteresowanym czytelnikom można polecić dwie pozycje — Świątek (1998) oraz Pawelec (2006)]. Ograniczono się tutaj jedynie do zacytowania jednego hasła ze *Słownika*

terminów literackich, według którego metafora to „wyrażenie, w którego obrębie występuje zamierzona przemiana znaczeń składających się na nie słów” (Sławiński, 1998: 274). Metaforami w takim ujęciu są więc ślepy los, *widzieć ciszę*, *korale ust* itp. To, co różni te wyrażenia to stopień skonwencjonalizowania, wyznaczający płynną granicę między metaforą poetycką a codziennym językiem idiomatycznym.

Co istotne, zarówno dla Arystotelesa, jak i autora współczesnego słownika, którego słowa przywołane zostały powyżej, przenośnia jest środkiem językowym. Można powiedzieć, że w tych przypadkach mamy do czynienia z pewnym tradycyjnym podejściem do metafory, ograniczającym jej rolę do poziomu języka. Inne podejście, zdobywające obecnie szerokie uznanie, rozpatruje metaforę w kontekście procesów umysłowych, a nawet fizjologicznych.

Już Richards (1936) sugerował, że metaforyczny język musi być wynikiem metaforycznego myślenia. W 1979 roku Reddy, amerykański językoznawca, przeanalizował szereg wyrażen odnoszących się do komunikacji językowej i przekazu informacji, udowadniając przy tym, iż w naszych umysłach istnieje metafora determinująca nasz sposób myślenia i mówienia o języku. Jednak najbardziej znaną publikacją dotyczącą „metafory myśli” jest *Metaphors we live by* autorstwa Lakoffa i Johnsona.

Jak twierdzą Lakoff i Johnson (1988: 27), istotą metafory pojęciowej, bo tak autorzy nazwali ową „metaforę myśli”, jest „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”. Przykładowo pojęcie MIŁOŚCI / ZWIĄZKU DWOJGA OSÓB rozumiemy w kategoriach PODRÓŻY. Dowodem na istnienie takiej konceptualizacji są liczne wyrażenia językowe, jak choćby:

Wiele ze sobą przeszliśmy.

W naszym związku napotkaliśmy wiele przeszkód i zakrętów życiowych.

Życzę wam wszystkiego, co najlepsze na nowej drodze życia.

Weszliśmy w ślepy zaułek — teraz już nie ma odwrotu, pozostaje rozwód.

MIŁOŚĆ / ZWIĄZEK jest domeną docelową, na której strukturę wpływa PODRÓŻ — domena źródłowa. Poszczególne odpowiedniości

(rzutowania, projekcje) między elementami domen możemy przedstawić w następujący sposób:

Osoby w związku → podróżnicy

Rozwój uczucia → etapy podróży (progresja)

Trudności w związku → przeszkody w podróży

Cel związku → cel podróży

Życie z drugą osobą → pokonywanie drogi we dwoje

W takim ujęciu metafora jest czymś ułatwiającym zrozumienie pojęć. Jest strategią umysłową pozwalającą na pojmowanie abstrakcyjnego w kategoriach konkretnego. Wyznacza ona pewien tor myślenia. Łącząc pojęcia, stanowi fundament rozumowania i logiki. Czy da się, na przykład myśleć o czasie inaczej niż w kategoriach jego upływu zmiany? Czy da się czas opisać, nie używając określeń należących do innej sfery doświadczeń? Czym jest bowiem doświadczanie czasu?

Propozycje Lakoffa i Johnsona (1988) znalazły wielu zwolenników zarówno wśród zagranicznych, jak i polskich uczonych [por. Gibbs (1994), Krzeszowski (1999), Szwedek (2002), Kövecses (2011)]. Zaczęto poszukiwać źródeł metafor, wskazując zarówno na uniwersalne, cielesne doświadczenia ludzi, jak i kulturę i tradycje, w tym przypadku indywidualne, specyficzne, raczej niż ogólnoludzkie. Przykładowo CZARNE JEST ZŁE — metafora pretendująca do miana uniwersalnej, mogła pojawić się w rezultacie doświadczania ciemni / czerni nocy. Ludzie od zawsze bali się nieznanego, ukrytych w ciemnościach dzikich zwierząt czy wrogów. Dlatego też w wielu kulturach kolor czarny używany jest do symbolizowania niebezpieczeństw, zagrożeń, a także jest barwą żałobną. Na poziomie języka te negatywne skojarzenia znajdują swe odzwierciedlenie w postaci wyrażen typu: *czarny humor*, *czarna msza*, *czarna rozpacz*, *czarny dzień* (to przykłady z języka polskiego, ale w innych językach europejskich istnieją bardzo podobne idiomy). Metaforą zależną od kultury jest natomiast CZAS TO PIENIĄDZ. Jest ona obecna jedynie w umysłach społeczeństw, które używają pieniędzy jako środka płatniczego, dokonują precyzyjnego pomiaru czasu i których czynności życiowe są ściśle powiązane z zarabianiem i wydawaniem pieniędzy.

Obecnie metafory pojęciowe badane są także na gruncie neurolingwistyki w odniesieniu do funkcji i budowy mózgu. Jak zwięźle ujmuje to Kövecses (2011: 182): „metafory pojęciowe są skupiskami neuronów w różnych częściach mózgu, które łączą się ze sobą za pośrednictwem obwodów neuronalnych”. Zgodnie z przypuszczeniami badaczy, domeny źródłowe mieszczą się w sensoryczno-motorycznych obszarach mózgu, natomiast domeny docelowe w górnych rejonach kory mózgowej. Takie połączenia miałyby powstawać w wyniku korelacji w fizycznym doświadczaniu świata. Przykładowo dziecko od momentu narodzin doznaje ciepła macierzyńskiego dotyku. Jest to wyraz uczucia, pielęgnacji, troski. Te dwa doświadczenia pojawiające się jednocześnie, choć dziecko nie potrafi ich jeszcze nazwać, dają podstawę pod formowanie się metafory UCZUCIE TO CIEPŁO (zwerbalizowane przykłady: *ocieplić stosunki, ciepłe powitanie, gorące uściski, ochłodzić relacje* itp.).

Jeśli istotą metafory jest związek między pojęciami, a pojęcia są kategoriami umysłowymi, to znaczy, że przejawów istnienia metafor należy poszukiwać we wszystkich zachowaniach człowieka, nawet tych niekontrolowanych czy nieuświadomionych. Gibbs (1994) w bardzo obszernej pracy *The poetics of mind. Figurative Thought, Language, and Understanding* prezentuje wyniki licznych badań udowadniających wpływ metaforycznego myślenia na gesty, rytuały religijne, różne zachowania niewerbalne, język, zmiany semantyczne, symbolikę dzieł sztuki itp. Tę wszechobecność metafor na różnych poziomach naszej aktywności łatwo zilustrować na przykładzie metafor MORALNOŚĆ TO CZYSTOŚĆ, NIEMORALNOŚĆ TO BRUD, MORALNE OCZYSZCZENIE TO FIZYCZNE OCZYSZCZENIE. W tym przypadku MORALNE OCZYSZCZENIE, czyli pozbycie się naszych win i grzechów, pojmujemy w kategoriach fizycznego oczyszczenia z brudu i zanieczyszczeń. Na poziomie języka metafora ta objawia się w postaci zwrotów typu: *oczyścić się z zarzutów, mieć czyste intencje / zamiary, brudne / czyste interesy, brudne pieniądze, czyste serce, człowiek czystych rąk* itd. Te same metafory leżą także u podstaw bardzo podobnych obrzędów praktykowanych przez wiernych w różnych religiach. Przykładem może być chrzest, czyli symboliczne zmycie grzechu pierwородnego, a także rytualne kąpiele w mykwach dokonywane przez wyznawców judaizmu (por. Gonigroszek, 2011).

Metafora w nauczaniu

Naukowcy od dawna sięgają po język przenośny, aby opisać problematykę, którą się zajmują, w szczególności wtedy, gdy chcą przybliżyć omawiane zagadnienia innym — uczniom, studentom. Niektórzy dydaktycy twierdzą nawet, że wielu teorii fizycznych czy chemicznych nie sposób zrozumieć bez stosowania porównań i metafor (Mayer, 2003). Inni natomiast, o czym również należy wspomnieć, twierdzą, iż każda dziedzina nauki musi używać własnego, precyzyjnego aparatu pojęciowego, a metaforyczne opisy jedynie zniekształcają istotę problemu. Niemniej jednak na poziomie edukacji szkolnej i akademickiej metafora może być przydatna. Warto sięgnąć po prosty przykład. W podręcznikach do fizyki dla szkół średnich omawiane są elektryczność, przewodnictwo materiałów, opór i kluczowe dla tych zagadnień prawo Ohma, które brzmi:

Wartość prądu I przepływającego przez przewodnik jest wprost proporcjonalna do napięcia U między jego końcami i odwrotnie proporcjonalna do jego rezystancji (oporu czynnego) R ". (Jabłoński i Płoszajski, 1996: 16)

Powyższej definicji towarzyszy wzór: $I = U/R$. Nie wiemy, czy uczniowie rozumieją prawo Ohma w takiej postaci. Być może jednak dydaktycy zauważyli pewne trudności w odbiorze opisanej prawidłowości, gdyż sugeruje się czasem zastosowanie opisu metaforycznego. Zaleca się przedstawienie uczniom takiej sytuacji:

Mamy dwie rurki o różnym przekroju — szerszą i węższą. W rurkach płynie woda. Przez tę o szerszym otworze przepłynie więcej wody. Ta węższa przepuści jej mniejszą ilość. Stawia coś w rodzaju oporu. Wiemy więc, że ilość przepływającej wody zależy od rodzaju rurki. Wyobraźmy sobie teraz, iż woda to prąd, rurka to przewodnik, a typ rurki to rodzaj przewodnika. Łatwiej jest nam teraz pojąć, iż wartość prądu zależy od cech ciała przewodzącego. (por. Mayer, 2003)

Tym samym stosujemy opis łatwiejszy, odwołujący się do codziennych doświadczeń uczniów.

Jak zaznaczono w poprzedniej sekcji niniejszego opracowania, metafora pojęciowa to związek między dwoma pojęciami / domenami — abstrakcyjną i konkretną. Ta konkretna nadaje strukturę pojęciu abstrakcyjnemu, które trudniej pojąć, uchwycić jego istotę. W przypadku powyższej prawidłowości ujętej prawem Ohma i towarzyszącemu jej opisowi metaforycznemu, mamy sytuację podobną. Odwołujemy się do tego, co znane i łatwiejsze do wyobrażenia, aby wyjaśnić kwestie nowe i trudne do zrozumienia. Podsumowując niniejszą sekcję, możemy zaproponować następujący schemat ilustrujący powiązania między domenami i tym, co znane, bo doświadczalne i tym, co nowe i ma być przyswojone / nauczone:

DOMENA ŹRÓDŁOWA → DOMENA DOCELOWA
ZNANE → NOWE, NIEZNANE

Metafora w nauczaniu języków obcych

W poprzednich częściach artykułu zaznaczono, że istotą metafory pojęciowej jest rozumienie jednego pojęcia za pomocą innego. Metafora, ujawniając się na poziomie języka w postaci mniej lub bardziej skonwencjonalizowanych wyrażen, jest jednak czymś głębszym niż język. Jest sposobem myślenia i pojmowania rzeczywistości. Jak pokazano powyżej, metafory, będąc narzędziami myśli, pomagają też zrozumieć problemy (między innymi z zakresu nauk ścisłych, na przykład fizyki).

Po pierwsze, metafory mogą wpływać na nasze pojmowanie języka jako medium komunikacji. Po drugie, nasze umysły dysponują pewnymi metaforycznymi pojęciami systemu językowego, roli nauczyciela, ucznia, procesu przyswajania języka itp. Tymi też kwestiami zajęto się poniżej.

Jak już wspomniano wcześniej, Reddy (1979) zauważył, że mówiąc o języku i komunikacji werbalnej, używamy bardzo specyficznych wyrażen. Wskazują one na charakterystyczny sposób pojmowania aktu komunikacyjnego jako procesu przesyłania treści zawartej w słowach i zdaniach. Nadawca „umieszcza” sens w słowach (pojemnikach) i przesyła go odbiorcy. Ten z kolei wydobywa ze słów ich treściową zawartość. Oto przykłady takich wypowiedzi:

Trudno mi **przekazać** moje myśli.

Trafiły do mnie twoje argumenty.

Spróbuj **zawrzeć** to w słowach.

To zdanie **zawiera** mało informacji.

Jego słowa wydają się **puste**.

Według Reddy'ego (1979) wyrażenia tego typu są odzwierciedleniem metaforycznego sposobu myślenia o języku (*conduit metaphor* — „metafora przewodu”). Konsekwencją istnienia metafory przewodu jest nasze przekonanie o niezawodności języka jako środka przekazu informacji. Jeśli faktycznie znaczenie jest „umieszczane” w słowach / zdaniach przez nadawcę, a następnie „wydobywane” przez odbiorcę, nie powinno być żadnych problemów ze zrozumieniem intencji naszych rozmówców czy treści nam przekazywanych. Odbiorca bowiem otrzymuje dokładnie to, co umieścił w przekazie nadawca. Wiele z sytuacji dnia codziennego przeczy jednak takiej wizji komunikacji. Często dochodzi do nieporozumień, nadinterpretacji, błędnych sądów, a przez to problemów z komunikacją międzyludzką. Tak naprawdę przecież znaczenie nie jest czymś stałym, istniejącym niezależnie od człowieka. Jak ujmuje to Lewandowska-Tomaszczyk (2006), znaczenia cechują się dynamicznością, „wyłaniają” się w trakcie procesów postrzegania, przetwarzania informacji oraz konceptualizacji. Treści pojęciowe odpowiadające nawet tym najczęściej używanym słowom mogą być inne u różnych osób. Słowo *wojna* przywołuje inną konfigurację pojęć u weterana wojennego, osoby, która utraciła podczas wojny kogoś bliskiego, zwycięzcy, pokonanego, małego dziecka, miłośnika strategicznych gier wojennych itd.

Metafora przewodu sprawia, iż zazwyczaj nauczyciele i wykładowcy myślą, że ich objaśnienia i polecenia trafiają do uczniów i są rozumiane zgodnie z ich intencjami. Uczniowie natomiast są przekonani, iż ich wypowiedzi ustne i pisemne są w pełni czytelne. Należy zatem nauczyć uczniów przekazywania tych samych treści na wiele różnych sposobów, aby zwiększyć szanse trafnego przekazu informacji. Należy też dążyć do wypracowania pewnej strategii, którą można by nazwać negocjowaniem znaczenia oraz wspólnym budowaniem treści. Strategia ta polega na sta-

łym monitorowaniu stopnia wzajemnego zrozumienia rozmówców i jest bardzo przydatna podczas ćwiczeń na mówienie w języku obcym, rozmów sterowanych oraz dialogów.

Inną metaforą, która także nie sprzyja sukcesowi w nauce języka, jest UCZENIE SIĘ JĘZYKA TO UCZENIE SIĘ SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ. Istotą tej metafory jest postrzeganie procesu przyswajania języka obcego przez pryzmat rozwijania i doskonalenia sprawności fizycznej. Za istnieniem takiego sposobu myślenia przemawiają często używane określenia, wspólne dla obu domen — SPRAWNOŚĆ / WYSIŁEK FIZYCZNY i NAUKA JĘZYKA: *przećwiczyć coś, włożyć w coś dużo wysiłku, kuć, wkuwać, wypracować*. Jak powszechnie wiadomo, umiejętności natury fizycznej raz wyuczone, raczej nie są zapominane (zob. Wade i Tavris, 1990). Gdy nauczymy się pływać, jeździć na rowerze, szyć, prowadzić samochód, nawet po wielu latach przerwy nie zatracimy tych sprawności, ewentualnie utracimy płynność ruchów czy pewność siebie. Z językiem jest inaczej. Znajomość języka obcego zanika bardzo szybko bez stałego powtarzania słownictwa, wykonywania ćwiczeń ustnych i pisemnych, prowadzenia rozmów czy czytania tekstów w danym języku. Wspomniana metafora może być częściowo odpowiedzialna za powszechny brak systematyczności większości z naszych uczniów.

Kolejną metaforą, która może wpływać na jakość wykonywanych zadań językowych, jest WIĘCEJ TO LEPIEJ. Metafora ta posiada mocną podstawę doświadczeniową i zapewne powstała w umysłach naszych przodków wiele wieków temu. Ilość pożywienia, różnych dóbr, pieniędzy itp. od zawsze decydowała o przetrwaniu oraz jakości życia. Metafora ta sprawia, iż uczniowie są przekonani, że im więcej powiedzą lub napiszą, tym lepiej. Często po egzaminach ustnych czy sprawdzianach można usłyszeć zawiedzione głosy tych, którzy dostali złe oceny: „Przecież tyle powiedziałem / napisałem”. Aby zapobiegać takim sytuacjom, należy wprowadzać limity czasowe oraz określać maksymalną liczbę słów, co zresztą jest czynione podczas większości egzaminów językowych. Jednocześnie stale należy uświadamiać uczących się, iż to jakość wypowiedzi (np. różnorodność form) decyduje o ewentualnej wysokiej ocenie.

Istnieje także wiele metaforycznych wizji nauczyciela i procesu nauczania. Cieślicka (2002) przeprowadziła wśród studentów badanie, mające na

celu identyfikację sposobów postrzegania procesów zdobywania i przekazywania wiedzy (uczenia się i nauczania). Badani mieli za zadanie dokończyć zdania typu *Teaching is ..., because... (Nauczanie to..., ponieważ...)*. Z uzyskanych odpowiedzi wyłoniły się następujące metafory: NAUCZANIE TO ROZRYWKA, NAUCZANIE TO POŻYWIENIE, NAUCZANIE TO OGRODNICTWO, NAUCZANIE TO DAWANIE itp. Uczenie się było pojmowane natomiast w następujący sposób: UCZENIE SIĘ TO RUCH, UCZENIE SIĘ TO ROZWÓJ, UCZENIE SIĘ TO BRANIE / PRZYJMOWANIE.

Podobne badania zostały przeprowadzone przez Cortazzi i Jin (1999), Musiał (2002), a także Stanulewicz (1999). Zaowocowały one wyodrębnieniem również wielu negatywnych sposobów postrzegania lekcji, nauczyciela i procesu przyswajania wiedzy. Oto przykłady: NAUCZANIE TO WOJNA, UCZENIE SIĘ TO WOJNA, LEKCJA TO BITWA, NAUCZYCIEL TO WRÓG, UCZEŃ TO WRÓG. Z całą pewnością taka wizja zajęć lekcyjnych, przyrównywanych do pola bitwy, na którym toczą się działania wojenne, nie sprzyja nauce. Jak podkreśla Stanulewicz (2004), dla nauczyciela cenę są metafory podróży, ruchu, zmiany, podkreślające aktywność ucznia i związany z tym postęp.

Przeprowadzenie podobnych badań / ankiet można zasugerować innym osobom uczącym. Pozwolą one sprawdzić w jaki sposób studenci postrzegają proces nauki i ewentualnie dostosować (lub skorygować) sposób prowadzenia zajęć do pożądanego wizji.

Jak już wspomniano, metafory pojęciowe wpływają na nasze zachowania, ułatwiają zrozumienie, kształtują postawy. Fakt ten jest powszechnie wykorzystywany przez autorów reklam, specjalistów od marketingu czy polityków (zob. Lakoff, 2011). Nauczyciele także mogą posłużyć się językiem metaforycznym i to nie tylko w celu lepszego objaśnienia jakiegoś problemu, ale również po to, aby podnieść motywację uczniów i zbudować własny autorytet. Powinniśmy dążyć do wypracowania określonej wizji nauczyciela, będącego zarówno przyjacielem ucznia, jak i autorytetem / ekspertem w swojej dziedzinie. Co jednak zrobić, aby przywołać taką pozytywną wizję? Jednym ze sposobów jest używanie określonego języka, przywołującego metafory NAUCZYCIEL TO PRZYJACIEL, NAUCZYCIEL TO EKSPERT / AUTORYTET (*pomogę*

ci, pokażę ci jak to zrobić, nie martw się, wiem jak to zrobić, więc ci wyjaśnię, możesz na mnie liczyć itp.).

Niemalże na każdym poziomie zaawansowania kursów językowych wprowadzane są wyrażenia idiomatyczne. Jak wspomniano wcześniej, metafory pojęciowe mogą być kulturowo uniwersalne, co znajduje swe odzwierciedlenie w podobnych wyrażeniach idiomatycznych, występujących w różnych językach, nawet tych niespokrewnionych. Podobna konceptualizacja tych samych pojęć powinna ułatwić zapamiętywanie form nauczanych wyrażen. Metafory charakterystyczne dla danej kultury są wyrazem odmiennej konceptualizacji pojęć, co często prowadzi do zaskakujących dla nas porównań, zwrotów czy przysłów, napotykanych w innych językach. Stanulewicz (2004) podaje przykład dwóch metafor — SŁODKIE JEST DOBRE oraz KWAŚNE JEST ZŁE. Są one charakterystyczne dla większości kultur europejskich i odzwierciedlające je wyrażenia występują zarówno w języku polskim jak i angielskim. Dla polskiego ucznia nie będzie to zaskoczeniem, że w języku angielskim możemy powiedzieć: *You're sweet, This music is sweet*, gdyż identycznie mówimy po polsku (*Jesteś słodki, Ta muzyka jest słodka / brzmi słodko*), podkreślając pozytywne cechy osoby lub przedmiotu. W kulturze japońskiej funkcjonuje natomiast metafora SŁODKIE JEST ZŁE. Określenie kogoś słowem *amai* („słodki”) oznacza, że jest niedojrzały lub zepsuty (Ibidem).

Metafory pojęciowe charakterystyczne dla danej kultury są podstawą wyrażen, także występujących tylko w danej kulturze. Być może zatem powinniśmy zwracać uwagę uczniów na różną konceptualizację pojęć, tłumacząc im, że dany zwrot istnieje w języku dlatego, że odpowiadające mu pojęcie w kulturze języka docelowego jest pojmowane odmiennie niż w kulturze uczniów.

Zakończenie

Świadomość faktu, iż myślimy metaforami może być przydatna nauczycielom języków obcych (innym przedmiotów także). Metafory obecne w naszych umysłach mogą zarówno ułatwiać jak i utrudniać rozwój systemu językowego. Używając określonego języka nauczyciele są również w stanie przywoływać pożądane metafory czy kreować pozytywne wizje nauczyciela oraz ucznia. Wprowadzając nowe wyrażenia obecne w języku obcym, warto wyjaśniać motywujące je metafory pojęciowe, zwłaszcza jeśli są nam obce kulturowo.

- Arystoteles, 1988. *Retoryka, poetyka*. (tłum. H. Podbielski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cieślicka, A. 2002. Metaphors of teaching and learning: Investigating bilingual metaphorical competence. In: Stanulewicz, D. (ed.). 2002. *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 383–390.
- Cortazzi, M. & Jin, L. 1999. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In: Cameron, L. & Low, G. (eds). 1999. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press. 149–176.
- Gibbs, R. W. 1994. *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gonigroszek, D. 2011. Culture, language and human experience: cross-cultural universality of cognitive metaphors with focus on the colour category 'white'. In: Turewicz, K. (ed.). 2011. *Cognitive Methodologies for Culture-Language Interface: from Lexical Category to Stereotype through Lady Macbeth Speech*. Łódź: Wydawnictwo AHE. 69–80.
- Jabłoński, W. & Płoszajski G. 1996. *Elektrotechnika z automatyką. Podręcznik dla technikum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kövecses, Z. 2011. *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Krzyszowski, T. P. 1999. *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1988. *Metafory w naszym życiu*. (tłum. T.P. Krzyszowski). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lakoff, G. 2011. *Nie myśl o słońcu. Czyli jak język kształtuje politykę*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. 2006. Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania. In: Hebrajska G. & Ślósarska, J. (eds). *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS. 7–35.
- Mayer, M. J. 2003. The instructive metaphor: Metaphoric aids to students' understanding of science. In: Orthony, A. (ed.). 2003. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 275–301.

- Musiał, A. 2002. Exploring teacher trainees' metaphors of language teaching. In: Stanulewicz, D. (ed.). 2002. *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 463–470.
- Pawelec, A. 2006. *Metafora pojęciowa a tradycja*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIERSITAS.
- Reddy, M. 1979. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: Orthony, A. (ed.). 1979. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, I. A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Sławiński, J. 1988. *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stanulewicz, D. 2004. Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole*. 1: 5–11.
- Świątek, J. 1998. *W świecie powszechnej metafory*. Kraków: Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk.
- Wade, C. & Tavris, C. 1990. *Psychology*. New York: Harper and Row Publisher.

Dorota Gonigroszek jest pracownikiem Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim. Współpracuje także z Wyższą Szkołą Lingwistyczną w Częstochowie. Jej zainteresowania badawcze obejmują językoznawstwo kognitywne, metodykę nauczania języków obcych, teorię i praktykę przekładu, psycholingwistykę rozwojową. Jest autorką kilkunastu opublikowanych artykułów naukowych. Prócz zajęć dydaktycznych ze studentami filologii, prowadzi liczne kursy metodyczne dla nauczycieli języków obcych.