

Ariadna Strugielska, Teresa Siek-Piskozub

Metafora jako technika badawcza w glottodydaktyce

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 1,
213-226

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ariadna STRUGIELSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Teresa SIEK-PISKOZUB

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Metafora jako technika badawcza w glottodydaktyce

0. Wstęp

Glottodydaktyka, jako samodzielna - choć nie pozbawiona interdyscyplinarnych wpływów, nauka licząca już ponad 50 lat wypracowała wiele koncepcji teoretycznych poddanych następnie weryfikacji empirycznej. Początkowo będąc pod silnym wpływem lingwistyki a zwłaszcza strukturalistycznej koncepcji języka przejęła od nauk naturalnych ich ścisłych ilościowy paradygmat badawczy. Lingwistyka strukturalna skupiła się na „mechanicznej”, jak określa to F. Gucza (1997: 8), „analizie zgromadzonych zbiorów (zapisów) wyrażen językowych”. Korpusy owe zaczęto następnie traktować jak pewnego rodzaju immanentną strukturę niezależną od mentalnej sfery ich nosicieli, „jakby między tą strukturą a językami ludzkimi można było postawić znak równości” (tamże). Glottodydaktyka próbująca wypracować naukową metodę nauczania, uwzględniającą owe strukturalistyczne koncepcje, zajęła się analizą efektywności poszczególnych projektów metodycznych. H. Komorowska (1982: 23) słusznie ostrzegła, że teoria glottodydaktyczna na obecnym etapie rozwoju nie może być traktowana jak teorie zaksjomatyzowane. Jest to teoria budowana na zasadach systematyzacji przedmiotowej, typologicznej i prakseologicznej, a także jest to teoria redukcyjna, charakterystyczna dla nauk pogranicza. Uwzględnienie uwarunkowań wynikających ze wspierających ją dyscyplin naukowych koncentrujących się na poszczególnych elementach tzw. układu glottodydaktycznego (zob. F. Gucza 1976, W. Pfeiffer 2001) spowodowało zainteresowanie się również metodami jakościowymi, charakterystycznymi dla nauk humanistycznych.

W naukach społecznych daje się zaobserwować wpływ tzw. ekofilozofii, tj. podkreślenia współzależności zjawisk biologicznych, społecznych i psychicznych. Jest to reakcja na narastający kryzys współczesności. W ekofilozofii przyroda jawi się jako środowisko życia człowieka. Zauważa się, że życia społecznego nie można oddzielić od środowiska przyrodniczego. W ramach ekofilozofii następuje łączenie wiedzy przyrodniczej z humanistyczną, zjawisk biologicznych i społecznych. Pro-

wadzi to do likwidacji tradycyjnych podziałów na aspekty społeczne i biologiczne życia i wyraża w dążeniu do integracji nauk (por. G. Francuz 1999: 53). Twierdzenia te zdają się potwierdzać badania neuropsychologiczne wskazujące na integralność procesów biologicznych, mentalnych i emocjonalnych (E. Jensen 1998, 2005).

R. Ross (1974: 264) zauważa, że nasz system poznawczy poszukuje harmonijnych, zrównoważonych i spójnych związków między pojęciami dotyczącymi świata a naszym aktualnym doświadczeniem. Dzieje się tak dlatego, że jak podkreślają M. Burgoon, F. Hunsaker i E. Dawson (1994: 193), człowiek jest istotą racjonalną, która szuka sposobów uzasadnienia dla wprowadzanych zmian w swoim systemie postaw, zasad i zachowań. Człowiek bowiem charakteryzuje się potrzebą równowagi wewnętrznej. Najczęściej występuje zgodność między tym co czynimy a naszymi przekonaniem. Z różnych powodów próba osiągnięcia harmonii poznawczej może się jednak nie udać. W takiej sytuacji doświadczamy psychicznego dyskomfortu, tj. dysonansu.

Choć wewnętrzna zgoda jest sytuacją pożądaną, L. Festinger (1957: 3) uważa, że chwilowy dysonans poznawczy jest typową sytuacją poznania. Między 'elementami' systemu może wystąpić zarówno zgodność jak i dysonans, a także możliwy jest też brak między nimi jakiegokolwiek związku. Dysonans może wpływać z różnych przyczyn, np. brak logicznego związku między elementami, tj. spójności, różnic kulturowych czy różnych doświadczeń. O intensywności dysonansu decyduje waga jaką przywiązujemy do niespójnych elementów. Im większą wagę przywiązujemy do każdego z niespójnych elementów, tym większy dysonans. Gdy jesteśmy zmuszeni do zachowań lub przekonań niezgodnych z naszymi, również czujemy się w sytuacji dysonansu i presji jego zredukowania. W takim przypadku może jednak nastąpić opór, polegający na pozornym przyjęciu nowych idei, przy jednoczesnym zachowaniu swoich własnych przekonań jako 'prywatnych' teorii.

Podstaw dla rozumienia procesów poznawczych człowieka oraz możliwości i ograniczeń wynikających z jego fizjologiczności dostarczają teorie poznawcze (zob. np. D.W. Green i in. 1996). Zwraca się na przykład uwagę na potrzebę rozróżnienia między możliwymi do przyjęcia dwoma perspektywami na rozumienie istoty pojęcia 'wiedza' – raz, jako dynamicznego procesu mającego charakter indywidualny, usytuowany w czasie i miejscu (ang. knowing), oraz jako produktu mającego charakter synoptyczny, który jest często traktowany jako uniwersalny, przynajmniej w odniesieniu do reprezentujących go instytucji (ang. knowledge). O ile pierwsze rozumienie zakłada interakcję pomiędzy uczestnikami procesu tworzenia wiedzy (poznających podmiotów), o tyle drugie jest najczęściej zapisane w dokumentach służących jako swego rodzaju mediacja na rzecz przyjętych działań (G. Wells 2006: 171).

Również w lingwistyce nastąpił stopniowy proces ponownego wiązania języków ludzkich z ich nosicielami, choć różne orientacje inaczej postrzegają owe uwarunkowania. W nurt ten wpisuje się językoznawstwo kognitywne G. Lakoffa i M. Johnsona (1980), którzy postulują, że język przechowuje wspólne całej ludzkości doświadczenia pierwotne, których śladów dostarcza dziś sposób w jaki wyrażamy swoje myśli. Także R.W. Langacker (1987) otwarcie przeciwstawia się

koncepcjom języka izolujących go od innych procesów poznawczych. F. Grucza zauważa, że przedstawiciele lingwistyki kognitywnej „zaczynają również dostrzegać fakt, że sens funkcjonalny języków ludzkich wcale nie wyczerpuje się w ich funkcji interakcyjnej czy interpersonalnej (społecznej), lecz jest co najmniej równie mocno zakotwiczony w osobistej (jednostkowej, czasem całkowicie prywatnej) sferze poszczególnych ludzi” (zob. Grucza 1997: 11). Zdaniem cytowanego autora ważne jest też powiązanie sfery kognitywnej ze „sferą emocjonalną, (meta)świadomościową i tożsamościową” (tamże).

Jak zauważają T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2007, 2008, 2008a) oraz A. Strugielska i T. Siek-Piskozub (2008), badań języka i stojących za nim doświadczeń i myśli nie można odgraniczyć ani też ograniczyć. Innymi słowy, jeśli przyjmujemy, że mechanizmy kognitywne, takie jak metafora konceptualna, są nierozzerwalnie związane z wyrażaniem utrwalonych przeżyć jednostki jak i grupy społecznej, opis tych procesów powinien odzwierciedlać pełnię i wieloaspektowość doświadczeń na różnych poziomach – osobistym, mikro- i makro-społecznym.

Celem niniejszego artykułu jest szczegółowe omówienie kognitywnych teorii metafory i ich zastosowania w badaniach glottodydaktycznych. Jednakże wiarygodne przedstawienie współczesnych poglądów na temat metafory jako procesu językowego i myślowego wymaga umiejscowienia jej w perspektywie historycznej, co też czynimy. Dostrzegając ułomność dotychczasowych badań proponujemy również własną koncepcję wykorzystania metafory jako techniki badawczej.

1. Metafora – historyczny przegląd teorii

Poniżej przedstawimy trzy dominujące szkoły myśli metaforycznej: starożytną, tradycyjną i kognitywną.

W IV wieku p.n.e., Arystoteles określił metaforę jako figurę retoryczną, której efektywność zależy w równej mierze od przejrzystości jak i elementu nowatorskiego (zob. J.E. Mahon 1999; L. Cameron 2003). Pomimo faktu, że teoria Arystotelesa jest współcześnie utożsamiana z postrzeganiem metafory jako procesu opartego na substytucji (na przykład M. Black 1993; R. Gibbs 1994), w gruncie rzeczy znajdował on metaforę zarówno w licznych formach językowych jak i w relacjach opartych na analogii. Tak więc, dla Arystotelesa metafora to nie tylko figuratywne użycie rzeczowników (por. P. Ricoeur 1978: 47), ale również czasowników czy przymiotników. Przede wszystkim jednak, metafora to analogiczna relacja występująca w dwóch zestawianych domenach. Na przykład, L. Cameron (2003: 14) zauważa, że dany aspekt domeny metaforycznej zyskuje na szczególnej wyrazistości, gdy opisywana relacja abstrakcyjna zostaje zestawiona z tożsamą relacją w domenie fizycznej. Na szczególną uwagę w teorii Arystotelesa zasługuje również uniwersalne rozumienie metafory. Jest to więc proces nie tylko językowy, ale zjawisko łączące semantykę z pragmatyką i szerokim kontekstem kulturowym (grec. *endoxa*).

Kolejne istotne dla nas teorie metafory przypadają już na wiek XX. Pierwsza z nich to teoria substytucji, gdzie wyrażenia z domeny konkretnej odnoszą się, czy też nazywają przedmioty z domeny bardziej abstrakcyjnej (por. J. Aitchison 1987: 144). Widzimy więc, że rola metafory zostaje tu ograniczona do funkcji językowej łączącej dwa pojęcia, gdzie wyrażenie dosłowne jest parafrazą pojęcia abstrakcyjnego. Innymi słowy, podkreśla się możliwość zredukowania znaczenia metafory do zbioru zdań lub wyrażeń stanowiących jej dosłowny ekwiwalent.

Uszczegółowieniem teorii substytucji wydaje się być teoria metafory oparta na porównaniu pojęć pod kątem ich podobieństwa (por. M. Black 1993). Wyrażenie metaforyczne: Julia jest słońcem (ang. Juliet is the sun) jest więc odzwierciedleniem podobieństw istniejących między dwoma zestawionymi konceptami. Podobnie jak w przypadku teorii substytucji, znaczenie metafory można sprowadzić do formy dosłownej wyrażonej przez porównanie (ang. simile).

Przełomem we współczesnej teorii metafory jest niewątpliwie propozycja Maxa Blacka (1962, 1993). Teoria interakcji przywraca bowiem metaforze funkcję kreowania znaczenia. W przeciwieństwie zatem do poprzednio opisanych teorii nowożytnych, powstałych pod wpływem nurtów pozytywistycznych, propozycja Blacka przywraca metaforze należne jej miejsce wśród procesów konceptualnych. Znaczenie metafory jest więc interpretacją nadaną jej przez użytkowników języka – interpretacją zanurzoną w kontekście danej kultury (por. endoxa u Arystotelesa), czy też, jak chce P. Ricoeur (1978: 88), będącą systemem implikacji wywodzących się z szeregu możliwych zrozumień i poglądów. Kwintesencją teorii interakcji pozostaje jednak niewątpliwie teza o braku ekwiwalencji między znaczeniem wykreowanym przez metaforę, rozumianą jako interakcja między systemami, a jego dosłowną parafrazą.

Teoria interakcji stworzyła podwaliny dla rozwoju kognitywnych teorii metafory, które, szczególnie w wersji klasycznej (G. Lakoff i M. Johnson 1980; Z. Kövecses 2002), uwypuklają jej konceptualny charakter.

2. Kognitywna teoria metafory i jej modele

Jak już wspomniano powyżej, teoria Maxa Blacka przywróciła metaforze status procesu kognitywnego. Stanowisko to zostało uszczegółowione przez G. Lakoffa i M. Johnsona (1980), którzy nadali metaforze konceptualnej charakter prymarny poprzez zredukowanie metaforycznych wyrażeń językowych do możliwych przejawów odwzorowań funkcjonujących w umyśle (por. G. Lakoff 1993: 208). Teoria Lakoffa i Johnsona odwołuje się zatem do badań D.A. Schöna (1993) i M.J. Reddiego (1993), postulujących rolę metafory językowej jako wskaźnika procesów mentalnych. Teorię tę opisujemy poniżej jako Teorię Metafory Konceptualnej (od teraz też: TMK). Obok TMK, pojawiają się również w literaturze kognitywnej i pokrewnej inne możliwe modele metafory: Teoria Integracji Konceptualnej (ang.

Conceptual Integration Theory) i teoria oparta na zawieraniu się kategorii (ang. the class-inclusion approach).

Ponieważ Teoria Metafory Konceptualnej wydaje się najbardziej przenikać do badań glottodydaktycznych, zostanie ona przedstawiona w sposób najbardziej szczegółowy.

2.1. Teoria Metafory Konceptualnej

Jak wspomniano powyżej, TMK koncentruje się na wyszukiwaniu danych językowych potwierdzających systemowy charakter metafor konceptualnych. Na przykład:

MIŁOŚĆ TO PODRÓŻ, to metafora konceptualna ilustrowana przez następujące wyrażenia: „ten związek zmierza do nikąd,” „kręcimy się w kółko,” czy „wiele razem przeszliśmy.” Według Zoltána Kövecsesa (2002: 7), MIŁOŚĆ TO PODRÓŻ implikuje następujące, bardziej szczegółowe odwzorowania:

Kochankowie to podróżnicy

Związek to pojazd

Rozwój związku to przebyty dystans

Trudności w związku to przeszkody na drodze

Decyzje dotyczące rozwoju związku to wybory możliwych dróg

Cel związku to stacja docelowa podróży [tłumaczenie A.S.].

Można zatem zauważyć rolę idealizacji w tworzeniu modeli konceptualnych. Jednocześnie jednak warto odnotować, że proponowane perfekcyjne systemy metaforyczne budowane są na podstawie danych językowych będących rezultatem introspekcji danego językoznawcy. Wyszukiwanie wyrażen metaforycznych w korpusach językowych prowadzi często do diametralnie różnych rezultatów (np. A. Stefanowitsch i S.T. Gries 2006). Ponadto, jak słusznie zauważa Glynn (2002), wyznaczanie granic między domeną źródłową i docelową danej metafory oparte jest na subiektywnej decyzji badacza. W rezultacie, ontologiczny status danego odwzorowania jest często niepewny i podważalny.

Podsumowując, Teoria Metafory Konceptualnej postuluje kategorie zbliżone do modeli eksperckich (J.R. Taylor 1989). Metafora jest więc postrzegana jako pole leksykalne, którego elementy są arbitralnym wyborem autora. Co więcej, kategorie metaforyczne posiadają bogatą strukturę wewnętrzną, której elementy mają równy status, co znaczy, że żadna z korespondencji nie uzyskuje statusu poziomu podstawowego (zob. E. Rosch 1975, 1978). Wreszcie, ze sposobu prezentacji modelu możemy wnioskować, że dominującym elementem jest tu schemat nadrzędny, który w pewien sposób narzuca wyodrębnienie pozostałych odwzorowań. Innymi słowy, gdybyśmy mieli potraktować modele G. Lakoffa i M. Johnsona (1980) oraz Z. Kövecsesa (1986, 2000, 2002) jako taksonomie, poziom nadrzędny zyskałby na szczególnej wyrazistości kognitywnej.

Teoria Metafory Konceptualnej jest również często przedstawiana jako model statyczny, w którym rozwój filogenetyczny jak i ontogenetyczny nie zostaje należycie uwypuklony (por. L. Cameron 2003). Co więcej, współzależność środowisk, w których funkcjonuje jednostka, jak i wpływ tego wieloaspektowego milieu na umysł i język nie wydaje się tu dostatecznie uwypuklony (por. Grucza 1997). Innymi słowy, metafora typu NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK poddana tu będzie analizie jako konstrukt pozbawiony swojej historii rozwoju, często w oderwaniu od bogactwa doświadczenia osobistego i społecznego, motywującego jego ukształtowanie. Poza tym, w modelu artykułowanym przez TMK zauważymy dążenie do idealizacji struktury w oderwaniu od rzeczywistych danych pochodzących z ekosystemu (por. tezę językoznawstwa kognitywnego o modelu języka zakotwiczonym w jego użyciu u R.W. Langackera 1987).

Konsekwencją powyższego redukcjonizmu opartego na dedukcji jest odejście od jednej z naczelných tez Teorii Metafory Konceptualnej, która uwypukla rolę analogii w interpretacji znaczeń mających charakter płynny i niedookreślony (por. G. Lakoff i M. Johnson 1980; G. Lakoff 1987; M.S. Zanotto i in. 2008). Poprzez sformalizowane ujęcie wieloaspektowych danych pozbawiamy się tego co najistotniejsze dla metafory – aspektu profilowanego wśród potencjału możliwych interpretacji. Jak wykażemy poniżej, dążenie do tworzenia obiektywnego modelu kosztem badań jakościowych jest najczęstszym problemem przy wykorzystaniu metafory w badaniach glottodydaktycznych.

2.2. Teoria Integracji Konceptualnej

Alternatywą dla Teorii Metafory Konceptualnej jest Teoria Integracji Konceptualnej, zwana też Teorią Amalgamatów, (G. Fauconnier i M. Turner 1998, 2002; Grady 2005). W ujęciu tym, dwie domeny metafory konceptualnej zastąpione zostają co najmniej czterema przestrzeniami mentalnymi. Dwie z nich to swoiste odpowiedniki domen źródłowej i docelowej w modelu klasycznym. Zadaniem przestrzeni schematycznej (ang. generic space) jest natomiast uwypuklenie aspektów wspólnych dla domen podstawowych, podczas gdy przestrzeń amalgamatu nacechowana jest znaczeniem uwarunkowanym przez dany kontekst (ang. emergent meaning).

W świetle niniejszych rozważań, najważniejszą cechą Teorii Amalgamatów jest wielorakość możliwych scenariuszy. Koncept leksykalny to swoisty potencjał znaczeniowy, którego profilowanie następuje dopiero przez kontekstualizację. Dla przykładu, odwzorowanie typu NAUCZYCIEL TO KSIĄŻKA niesie ze sobą wiele możliwych skryptów, według których znaczenie może być metonimicznie interpretowane. Niektóre z nich motywowane są przez wspólne doświadczenie danej grupy społecznej (por. endoxa u Arystotelesa) i wymagają niewielkiego wysiłku kognitywnego przy interpretacji (np. Nauczyciel jest jak książka, która zawiera wiedzę). Inne nacechowane będą indywidualnym i nieprzewidywalnym odcieniem znaczeniowym wynikającym ze złożoności ludzkiego doświadczenia (por. F. Grucza 1997). Dla przykładu sformułowanie: Nauczyciel jest jak książka, z której

można wyrwać kartkę, jest zdecydowanie nowatorskie, ponieważ nie uwypukla skonwencjonalizowanych aspektów domeny źródłowej. Można zatem postulować, że analogia ta bliższa będzie amalgamatowi niż metaforze ze względu na brak bezpośredniego odwzorowania między aspektem zniszczenia a domeną nauczania.

2.3. Teoria zawierania się kategorii

Kolejną alternatywą dla Teorii Metafory Konceptualnej jest podejście proponowane przez S. Glucksberga (2001). Najważniejszą dla nas propozycją tej teorii jest kwestionowanie statusu metafory jako mechanizmu konceptualnego (np. B. Keysar i S. Glucksberg 1993). Z badań empirycznych wynika, że większość sformułowań opartych na analogii nie przywołuje metafory w celu interpretacji znaczenia. Na przykład, wyrażenie metaforyczne: *Moja praca to więzienie* (ang. *My job is a jail*) jest interpretowane w oparciu o kategorie więzienia i jemu nadrzędną, obejmującą cechy charakterystyczne tego miejsca. Interpretacja znaczenia kategorii docelowej następuje przez jej przynależność do tej właśnie kategorii nadrzędnej. Co ważne, kategoria nadrzędna nie jest znominalizowana na poziomie kategorii podstawowej – jej określenie dokonuje się poprzez zbiór cech (aspektów). Dla wymienionych już kategorii *więzienie* i *praca* będą to sytuacje nieprzyjemne i ograniczające, a dla porównania: *Nauczyciel jest jak rodzic*, mogą to być, na przykład, *opieka* i *odpowiedzialność*.

Widzimy więc, że uwypuklenie charakterystycznych aspektów danej kategorii bądź domeny niekoniecznie musi być jednoznaczne z formalizowaniem zauważonych analogii (por. relacje u Arystotelesa). Co więcej, wydaje się wręcz, że taka fosylizacja jest przeszkodą dla pełnego opisu danych pochodzących z dialogicznego umysłu (por. Teoria Interakcji).

3. Metafora jako metodologia badań w językoznawstwie stosowanym

Zainteresowanie metaforą konceptualną na polu badań językoznawstwa stosowanego określa się często metaforą w edukacji (zob. M. Cortazzi i L. Jin 1999). Pod pojęciem tym rozumie się badania dotyczące roli metafory w rozwoju i nauczaniu szeregu dyscyplin i przedmiotów. Na przykład, R. Jones (1983) przedstawia fizykę przez pryzmat myślenia metaforycznego. A.J. Soyland (1994) przyjmuje podobną perspektywę dla psychologii. Oprócz swej roli ułatwiającej przekazywanie nieznanych treści, metafora pełni również funkcję łącznika między utrwalonym doświadczeniem a nowymi konceptami (por. L.V. Williams 1983). Innymi słowy, metafora staje się pomostem między starym a nowym znaczeniem. Warto jednak zauważyć, że rola metafory może być tu równie dobrze postrzegana jako przeszkoda w rozwijaniu nowych sposobów myślenia. Utrwalone konstrukty metaforyczne

stają się bowiem wytworami kultury, które mogą blokować rozwój oryginalnych konceptualizacji. Jak zauważają T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2008a), gotowe matryce odwzorowań metaforycznych są często przekazywane między członkami danej grupy jako skonwencjonalizowane formuły. Istnienie tychże szablonów w naszych umysłach niekoniecznie jednak świadczy o ich aktywnej roli w procesach myślowych (por. M. C. M. de Guerrero i O.S. Villamil 2002). Odwołując się do teorii zawierania się kategorii opisanej powyżej, można zatem postulować, że utrwalone analogie typu: NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK, nie biorą udziału w interpretacji skonwencjonalizowanego znaczenia metaforycznego.

3.1. Metafora a osobiste teorie nauczycieli

Badania w dziedzinie językoznawstwa stosowanego wykazują, że nauczyciele często odwołują się do języka metaforycznego opisując swoją profesję (zob. np. M. Williams i R.L. Burden 1997). Również nauczyciele języków obcych korzystają z możliwości pośredniego opisu, jakie daje metafora. W literaturze przedmiotu napotykamy więc szereg sformułowań dotyczących roli nauczyciela i ucznia, sposobu postrzegania języka obcego czy też koncepcji klasy. D. Werbińska (2005) przedstawia szczegółowe omówienie szeregu metafor pomocnych w zrozumieniu personalnych teorii nauczycieli.

Rola metafory jako narzędzia ułatwiającego nauczycielowi refleksję jest niezaprzeczalna (zob. np. L. Cameron i G. Low 1999). Jednocześnie, rozważania nad metaforą prowadzone w obrębie glottodydaktyki podkreślają niepełność modelu Lakoffa i Johnsona (1980) wynikającą z jednostronnego, kognitywnego tylko, spojrzenia na ten mechanizm. Na przykład, M. C. M. de Guerrero i O.S. Villamil (2002) postulują rozumienie metafory konceptualnej jako wytworu danej kultury i, tym samym, wpisanie jej w szereg znaków semiotycznych, które odzwierciedlają dialogiczność ludzkiego umysłu. Zrezygnowanie ze statycznych modeli eksperckich to, oczywiście, powrót do idei „heteroglosji” M. M. Bachtina (1981: 263) i koncepcji mediacji i internalizacji L.S. Wygotskiego (1978).

Wydaje się jednak, że mimo słuszności powyższego postulatu, niewiele jest badań opisujących dane językowe jako odzwierciedlenie dynamicznego i ciąglego dialogu między schematami konceptualnymi, elementami osobistego doświadczenia i pierwiastkami społeczno-kulturowymi (ale zobacz T. Siek-Piskozub i A. Strugielska 2008, 2008a). Zobaczmy zatem jaką interpretację danych znajdujemy w reprezentatywnych analizach roli metafory w glottodydaktyce.

M. Dakowska (2005: 151) proponuje metaforę KLASY JAKO SZKLARNI, przy jednoczesnym postulowaniu systemu metafor powiązanych: NAUCZYCIEL TO OGRODNIK, NAUCZANIE TO UPRAWIANIE (OGRODU), UCZEŃ TO ROŚLINA. Jest to więc model wyidealizowany i, tym samym, zbliżony do wczesnych wersji TMK. Badania empiryczne wydają się potwierdzać tendencje nauczycieli języków obcych do tworzenia modeli eksperckich. M. C. M. de Guerrero i O.

S. Villamil (2002: 104) prezentują 9 metafor konceptualnych opisujących nauczyciela, wyabstrahowanych z wypowiedzi praktykujących pedagogów. Przykładowe porównania metaforyczne to: NAUCZYCIEL TO ARTYSTA, NAPRAWIACZ, czy ŹRÓDŁO WIEDZY. I choć autorki słusznie postulują różnorodność czynników wpływających na tworzenie się tych konceptów w teoriach osobistych, same ulegają pokusie klasyfikacji opartej na idealizacji. Mianowicie, pozostałe kategorie składowe procesu nauczania, to znaczy: nauczanie, uczeń i uczenie się, nie pochodzą od respondentów, ale są rezultatem wniosków wysnutych przez badaczki. Innymi słowy, koncept nauczyciela posłużył tu jako kategoria nadrzędna według której narzucono pozostałe poziomy.

Odmianą klasyfikację rezultatów badań empirycznych obserwujemy u M.A. Martinez, N. Sauleda i G.L. Huber (2001: 970–971). Autorzy stawiają sobie za cel pogrupowanie wyrażen językowych dotyczących procesu kształcenia zgodnie z paradygmatem edukacyjnym przez nie pośrednio postulowanym (np. behawiorystycznym, konstruktywistycznym). W rezultacie, metafory nie tworzą uporządkowanej kategorii lecz nieproporcjonalne zbitki danych. Na przykład, metafory ilustrujące, według autorów, uczenie się przez pryzmat paradygmatu konstruktywistycznego to 5 sformułowań, z których 2 opisują uczenie się, jedno ucznia, jedno związek między nauczaniem a uczeniem się, a ostatnie zaczyna się od niewiele mówiącego zaimka „to” (ang. it). Jeszcze bardziej dyskusyjna jest klasyfikacja danych z punktu widzenia teorii behawiorystycznej. Z zaprezentowanych przez autorów 10 porównań tylko 4 odnoszą się do omawianego konceptu uczenia się. Podsumowując, metafory w ujęciu M.A. Martinez, N. Sauleda i G.L. Huber (2001) to wyrażenia językowe świadczące o istnieniu pewnych motywujących je teorii nauczania. Nie znajdujemy tu jednak systemowego podejścia do kategorii metafory.

Z kolei A. Musiał (2002) dokonuje grupowania wyrażen językowych opisujących proces glottodydaktyczny z perspektywy nauczania. Na przykład, metafora NAUCZANIE TO PODRÓŻOWANIE (2002: 466) stanowi, według autorki, kategorię nadrzędną dla konceptu ucznia i nauczyciela w jednej grupie respondentów, a nauczania i nauczyciela w drugiej. Z kolei, metafora NAUCZANIE JAKO INTERAKCJA jest podzielona na 2 podgrupy: kontrolowanie i przedstawianie. W podgrupie „kontrolowanie” wśród pierwszej grupy respondentów występują pojęcia nauczyciela, ucznia i sali lekcyjnej, natomiast w drugiej grupie napotykamy tylko ucznia i nauczyciela. Co więcej, uogólnienia dokonywane są wyłącznie na poziomie metafory nadrzędnej, czyli, na przykład, NAUCZANIE TO PODRÓŻOWANIE, podczas gdy pozostałe przykłady podawane są w formie wypowiedzi respondentów, np.: „Teaching is like a journey to an unknown country” (2002: 466) (Nauczanie jest jak wyprawa do nieznanego kraju) [tłumaczenie A.S.].

3.2. Krytyczna analiza dotychczasowych badań

Z powyższych rozważań wynika, że jak dotychczas zastosowanie teorii metafory do analizy osobistych teorii nauczycieli koncentruje się na budowaniu modelu eksperckiego. Dane językowe, uzyskiwane w sposób spontaniczny jak i sterowany,

są uogólniane tak, aby zilustrować przyjęte a priori analogie. Wątpliwości nasze budzi zarówno interpretacja danych spontanicznych jak i prekonstruowanych. Na przykład, H. Munby (1986: 203–206) postuluje, żeby przykłady językowe: posuwaliśmy się do przodu, on został z tyłu, reszta nie nadaża [tłumaczenie A.S.], interpretować jako ilustracje metafory LEKCJA TO RUCH. Zastanawia jednak, dlaczego narzucona zostaje perspektywa lekcji jako kategorii nadrzędnej, skoro dane językowe wyraźnie podkreślają rolę ucznia. Innymi słowy, Arystotelesowska reguła odwzorowania relacji dla osiągnięcia zamierzonego efektu zostaje tu ewidentnie pogwałcona.

Kolejnym przykładem niewłaściwej, naszym zdaniem, interpretacji danych jest badanie przeprowadzone przez M. Cortazzi'ego i L. Jin'a (1999: 159). Autorzy pogrupowali dane językowe według słowa-klucza, pomijając zarówno wpływ kategorii leksykalnej jak i syntaktycznej na rzetelność klasyfikacji (por. A. Deignan 2005). I tak, wyrażenia: oświeciło go, zobaczył światło, jej twarz się rozświetliła, iskra, promień, zostają zawarte w jednolitej kategorii UCZENIE SIĘ TO ŚWIATŁO.

Interpretacja danych sterowanych również wzbudza nasze wątpliwości. Na przykład, M. Cortazzi i L. Jin (1999: 165) proponują, aby analogie: JEZYK TO OBSZERNY SWETER i JEZYK TO GARDEROBA Z UBRANIAMI, utworzone przez studentów brytyjskich, umieścić w kategorii zbiorczej: JEZYK TO UBRANIA. Naszym zdaniem, jest to błędna interpretacja danych, ponieważ prowadzi ona do niewiele mówiących uogólnień. Innymi słowy, proponowana metafora nadrzędna powstaje kosztem zaciemnienia najistotniejszych aspektów znaczenia profilowanego w danym kontekście. Zignorowana zatem zostaje potęga informacyjna obecna w uzasadnieniach do danych analogii, funkcjonujących również w literaturze przedmiotu jako implikacje metaforyczne (ang. metaphorical entailments).

W świetle powyższej krytyki, T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2007, 2008) oraz A. Strugielska i T. Siek-Piskozub (2008a), proponują alternatywną, nieredukcyjną technikę badawczą, opartą na podejściu indukcyjnym.

3.3. Metafora jako holistyczna technika badawcza

Zajmiemy się teraz omówieniem ostatniej propozycji wykorzystania metafory jako techniki w badaniach glottodydaktycznych. Podejście to zostało rozwinięte przez Siek-Piskozub i Strugielską (2007, 2008, 2008a), Strugielską (2008, 2009), oraz Strugielską i Siek-Piskozub (2008) w nurcie ekofilozofii i humanizmu.

Główne tezy badaczek można opisać według następujących parametrów. Po pierwsze, poszukiwanie metafory konceptualnej powinno korespondować z rzetelnym badaniem danych językowych pochodzących od użytkowników języka nie będących ekspertami, którzy, jednakże, często posiłkują się instytucjonalnie uwierzytelnionymi konstruktami. Dlatego też, nasze badania koncentrują się na populacji uczniowskiej i mają na celu uzyskanie lepszego oglądu dynamicznego charakteru opisywanych metafor. Uszczegóławiając, rezultaty naszych analiz wykazują,

że koncepty składowe metafory nauczania u nie-ekspertów - uczniów, uczenie się, nauczyciel, nauczanie i klasa - są z reguły niespójne (72 % danych), przy częstym braku jakiegokolwiek związku logicznego (np. NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK, UCZEŃ TO GLINA). Można zatem założyć, że obraz rzeczywistości edukacyjnej wyłaniającej się z teorii osobistych uczniów jest daleki od harmonijnych schematów proponowanych w większości omawianych powyżej badań (por. Siek-Piskozub i Strugielska 2007; Strugielska 2008).

Po drugie, brak koherencji między poszczególnymi odwzorowaniami przystaje do niestabilności konceptów pod wpływem nowego doświadczenia. Badaczki wykazują, że nowe doświadczenie ma nieproporcjonalnie destabilizujący wpływ na części składowe kategorii metaforycznej, jako że najszybszej zmianie ulegają pojęcia nauczyciela i klasy, podczas gdy koncept ucznia niełatwo ulega wpływom nowych bodźców. Biorąc pod uwagę stosunkowo niewielką ilość poziomów w strukturze metaforycznej kategorii nauczania, zauważoną u większości respondentów (poniżej 30%), jak i różny status elementów składowych i ich podatność na zmiany w doświadczeniu, możemy postulować, że metafora nauczania obecna w personalnych teoriach ucznia jest zdecydowanie bliższa kategorii potocznej.

Następnie, podkreślony zostaje wpływ wieloaspektowości doświadczenia na powstawanie konceptów. Stąd T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2008a) postulują, że nie można rozpatrywać danego odwzorowania w oderwaniu od kontekstu, czy też ekosystemu, w którym analogia ta funkcjonuje. System metafor postrzegany jest więc jako zbiór współzależności, będących we wzajemnej interakcji i pozostających w ścisłym powiązaniu z daną ramą interpretacyjną: personalną, mikro- lub makro-społeczną.

Wreszcie uważamy, że badania powinny koncentrować się na realnych danych językowych (por. model języka zakotwiczony w jego użyciu u R.W. Langackera 1987). Odrzucone zatem zostają apriorycznie istniejące metafory konceptualne na rzecz aspektów znaczenia uwypuklanych przez respondentów. I tak, w omawianym powyżej sformułowaniu, JĘZYK TO OBSZERNY SWETER, ponieważ pasuje do różnych osób i można go dowolnie „rozciągnąć” (M. Cortazzi i L. Jin 1999: 165), najważniejsza dla nas będzie implikacja metaforyczna, gdyż to właśnie tam znajduje się profilowane znaczenie analogii (por. Siek-Piskozub i Strugielska 2008; Strugielska 2009).

4. Wnioski

Podsumowując, metafora jako technika w badaniach glottodydaktycznych niesie ze sobą istotny potencjał badawczy. Nie powinno się jednak ograniczać do wykorzystania klasycznej Teorii Metafory Konceptualnej G. Lakoffa i M. Johnsona (1980). Należy połączyć wybrane tezy TMK z dynamiką i kontekstualizacją proponowaną przez Teorię Amalgamatów, oraz z postulatem S. Glucksberga (2001) o nadrzęd-

ności aspektu profilowanego przez dany kontekst. Należy również przyjąć postawę indukcyjną, oparta na zasadzie „dół-góra” (ang. a bottom-up approach), gdzie koncentrować się będziemy na konkretnym użyciu języka raczej niż na abstrakcyjnym *langue*. Wydaje się, że podążanie za proponowanymi tu postulatami zaowocuje bardziej jakościowym opisem danych w oparciu o konkretne, usytuowane użycie. Będzie to również opis systemowy, przywołujący współzależności między sferami życia człowieka. Jak zauważają S. Dominiek i S. Rice (1995), analizy danych językowych przedstawiane w nurcie kognitywnym są często nacechowane modelem reprezentacji wiedzy charakterystycznym dla umysłu badacza. Powstające zatem klasyfikacje mogą być odległe od tych, które byłyby potencjalnym dziełem umysłu przeciętnego użytkownika języka. W efekcie, wiele obecnych w literaturze przedmiotu metafor konceptualnych to z pewnością wyidealizowane kategorie eksperckie, nie znajdujące poparcia w rzetelnej analizie danych językowych.

BIBLIOGRAFIA

- AITCHISON J. (1987) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford.
- BACHTIN M. M. (1981) *The Dialogic Imagination*, Austin, TX.
- BLACK M. (1962) *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*, Ithaca.
- BLACK M. (1993) More about Metaphor, w: ORTONY A. (red.) *Metaphor and Thought*, New York, s. 19 – 41.
- BURGOON M., HUNSAKER F., DAWSON E. (1994) *Human Communication*, New York..
- CAMERON L. 2003. *Metaphor in Educational Discourse*, London.
- CAMERON L., LOW G. (1999) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge.
- CORTAZZI, M., JIN L. (1999) *Bridges to Learning: Metaphors of Teaching, Learning and Language*, w: CAMERON, L., LOW G. (red.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge, s. 149 – 176.
- DEIGNAN, A. (2005) *Metaphor and Corpus Linguistics*, Amsterdam.
- DAKOWSKA, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language: A Guide for Professionals*, Warszawa.
- DOMINIEK S., RICE S. (1995) *Network Analysis of Prepositional Meaning: Mirroring whose Mind - the Linguist's or the Language User's?*, „Cognitive Linguistics”, t. 6/1, s. 89 – 130.
- FAUCONNIER, G., TURNER M. (1998) *Conceptual Integration Networks*, „Cognitive Science”, t. 22/2, s.133–187.
- FAUCONNIER, G., TURNER M. (2002) *The Way We Think: Conceptual Blending and The Mind's Hidden Complexities*, New York.
- FESTINGER, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford CA.
- FRANCUZ G. (1999) *O nową integrację wychowania*, Kraków.
- GIBBS R. (1994) *The Poetics of Mind*, Cambridge.
- GLUCKSBERG S. (2001) *Understanding Figurative Language: From Metaphor to Idioms*, Oxford.
- GLYNN D. (2002) *Love and Anger: The Grammatical Structure of Conceptual Metaphors*, „Style”, t. 36, s. 541 – 559.
- GRADY J. (2005) *Primary Metaphors as Inputs to Conceptual Integration*, „Journal of Pragmatics”, t. 37, s. 1595–1614.
- GREEN D. W. i in. (red.) (1996) *Cognitive Science. Introduction*, Oxford.

- GRUCZA F. (1976) Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki, w: GRUCZA F. (red.) Glottodydaktyka a lingwistyka, Warszawa, s. 7 – 25.
- GRUCZA F. (1997) Język ludzki a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki, w: GRUCZA F., DAKOWSKA M. (red.) Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce, Warszawa, s. 7 – 21.
- GUERRERO M. C. M. De, VILLAMIL O. S. (2002) Metaphorical Conceptualizations of ESL Teaching and Learning, „Language Teaching Research”, t. 6/2, s. 95–120.
- JENSEN E. (1998) Teaching with the Brain in Mind, Alexandria, VA.
- JENSEN E. (2005) (wyd. II rozszerzone i poprawione). Teaching with the Brain in Mind. Alexandria, VA.
- JONES R. (1983) Physics as Metaphor, London.
- KEYSAR B., GLUCKSBERG S. (1993) Metaphor and communication. „Poetics Today”, t. 13/ 633, s. 658.
- KOMOROWSKA H. (1982) Metody badań empirycznych w glottodydaktyce. Warszawa.
- KÖVECSES Z. (1986) Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts, Amsterdam, Philadelphia.
- KÖVECSES Z. (2000) Metaphor and Emotion, Cambridge.
- KÖVECSES Z. (2002) Metaphor: A Practical Introduction, Oxford.
- LAKOFF G. (1987) Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago.
- LAKOFF G. (1993) The Contemporary Theory of Metaphor, w: ORTONY A. (red.), Metaphor and Thought, New York, s. 202 – 251.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1980) Metaphors We Live By. Chicago, London.
- LANGACKER R. W. (1987) Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites, Stanford, CA.
- MAHON J. E. (1999) Getting Your Sources Right, w: CAMERON L., LOWE G. (red.), Researching and Applying Metaphor, Cambridge, s. 69 – 80.
- MARTINEZ M.A., SAULEDA N., HUBER G.L. (2001) Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning, „ Teaching and Teacher Education”, t. 17, s. 965 – 977.
- MUNBY H. (1986) Metaphor in the Thinking of Teachers: An Exploratory Study, „Journal of Curriculum Studies”, t. 18/2, s. 197 – 209.
- MUSIAŁ A. (2002) Exploring Teacher Trainees’ Metaphors of Language Teaching, w: STANULEWICZ D. (red.), PASE Papers in Language Studies. Gdańsk, s. 463-470.
- PFEIFFER W. (2001) Nauka języków obcych: Od praktyki do praktyki. Poznań.
- REDDY M. J. (1993) The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language about Language, w: ORTONY A. (red.), Metaphor and Thought. New York, s. 284 – 324.
- RICOEUR P. (1978) The Rule of Metaphor, London.
- ROSCH E. (1975) Cognitive Reference Points, „Cognitive Psychology”, t. 7, s. 532 – 547.
- ROSCH E. (1978) Principles of Categorization, w: ROSCH E., LOYD B.B. (red.) Cognition and Categorization, Hillsdale, s. 27– 48.
- ROSS R. S. (1974) Speech Communication. Fundamentals and Practice, New Jersey.
- SCHÖN D. A. (1993) Generative Metaphor: A Perspective on Problem Setting in Social Policy, w: ORTONY A. (red.) Metaphor and Thought, New York, s. 137 – 163.
- SIEK-PISKOZUB T., STRUGIELSKA A. (2007) Jak kształcić nauczyciela autonomicznego. Historia pewnego seminarium, w: JODŁOWIEC M., NIŻEGORODCEW A. (red.) Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku. Kraków, s. 337 – 346.
- SIEK-PISKOZUB T., STRUGIELSKA A. (2008) Osobiste teorie ucznia i nauczyciela, w: JAROSZEWSKA A., TORENC M. (red.) Kultury i języki: poznawać - uczyć się - nauczać. Księga Jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z okazji 65 urodzin. Warszawa, s. 131 – 138.
- SIEK-PISKOZUB T., STRUGIELSKA A. (2008a) Autonomy, Experience and Concepts: A Study in Educational Discourses, „Poznań Studies in Contemporary Linguistics”, t. 44/4, s. 597 – 616.
- SOYLAND A. J. (1994). Psychology as Metaphor. London.

- STEFANOWITSCH A., GRIES S. T. (red.) (2006) *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy. Metonymy (Trends in Linguistics 171)*. Berlin and New York.
- STRUGIELSKA A. (2008) *The Teacher, the Learner, and the Classroom as Reflections of Contemporary Cultural Models: A Study in Metaphorical Conceptualization*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, English Studies”, t. 15, s. 99–110.
- STRUGIELSKA A. (2009) *Metaphorical Reflections of Learners' Educational Experience – Coherence Relations and Internal Dynamics*, w: CHARZYŃSKA-WÓJCIK M., MALICKA-KLEPARSKA A., WÓJCIK J. (red.) *Language Encounters*, Lublin, s. 53–62.
- STRUGIELSKA A., SIEK-PISKOZUB T. (2008) *The Teaching/Learning Experience at the University Level – a Case Study in Educational Discourse*, w: WĄSIK Z., KOMENDZIŃSKI T. (red.) *Metaphor and Cognition. Philologica Wratislaviensia: From Grammar to Discourse*. Frankfurt am Main, Berlin, s. 117–131.
- TAYLOR J. R. (1989) *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford.
- WELLS G. (2006) *Monologic and dialogic discourses as mediators of education*, „Research in the Teaching of English”, t. 41/2, s. 168–182.
- WERBINSKA D. (2005) *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa.
- WILLIAMS L. V. (1983) *Teaching for the Two-Sided Mind*. Englewood Cliffs, NJ.
- WILLIAMS M., BURDEN R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*, Cambridge.
- WYGOTSKI L. S. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.
- ZANOTTO M. S., CAMERON L., CAVALCANTI M. C. (red.) (2008) *Confronting Metaphor in Use. An Applied Linguistic Approach*, Amsterdam, Philadelphia.

METAPHOR AS A RESEARCH TECHNIQUE IN GLOTTODIDACTICS

The overall aim of the present article is to evaluate the potential of conceptual metaphors as reliable research tools to be applied in glottodidactics. The main premise adopted is the cognitive principle of inseparability between conceptual mechanisms on the one hand, and the richness of human experience on the other. Consequently, man and his language are viewed through the prism of multifarious and multi-layered encounters involving individual as well social aspects (see T. Siek-Piskozub i A. Strugielska 2007, 2008, 2008a and A. Strugielska i T. Siek-Piskozub 2008). This, in turn, is closely intertwined with the main tenets of ecophilosophy, which highlights interdependencies between biological, social and mental occurrences and language studies.

The interdisciplinary character of linguistic research has been evidenced, among others, in publications by Ronald Langacker and George Lakoff. Undoubtedly, the theory of conceptual metaphor has offered a particularly promising testing ground for applied linguistics. The question, however, remains which of the many versions of Conceptual Metaphor Theory should, if at all, be transferred to usage-oriented studies.

Therefore, the more specific aim of the current paper is to postulate that the classic version of metaphor theories, most frequently exploited by applied linguists (see, for instance, L. Cameron 2003), is not the most valid model. Instead, we propose that metaphor should reflect the dynamics and multi-contextuality of human experience. Consequently, there is a need for a more syncretic and systematic bottom-up approach, which does not necessarily validate the results of the dominant deductive theories. Instead, our approach offers a qualitative presentation of data situated within a multitude of relevant contexts.

Słowa kluczowe dysonans poznawczy, dyskurs edukacyjny, ekofilozofia, metafora, prywatne teorie, wiedza ekspercka