

Aleksandra Szudy-Sojak

*Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
Szkoły Salezjańskie Don Bosco w Toruniu*

USE YOUR HEAD TO MAKE LEARNING BY HEART EASY, CZYLI O IDIOMACH Z PUNKTU WIDZENIA LINGWISTYKI KOGNITYWNEJ

***USE YOUR HEAD TO MAKE LEARNING BY HEART EASY*, on idioms from
the perspective of cognitive linguistics**

The aim of the article is to focus on the cognitive mechanisms that motivate the meanings of idioms as presented by Zoltán Kövesces. Contrary to traditional view, according to which an idiom is an expression whose overall meaning differs from the meanings of its constituents, cognitive linguistics claims that the meaning of a large number of idioms is not arbitrary but motivated. It rejects the “dead metaphor” perspective in favour of underlining relations between domains. The approach, which underlines the embodied aspects of language and cognition, appears tempting in particular in relation to body-related idioms. Metaphorical awareness can play a role of comprehensible input in learning idiomatic language.

Keywords: idioms, metaphor, metonymy, embodied language, English as a foreign language teaching

Słowa kluczowe: idiomy, metafora, metonimia, język ucieleśniony, nauczanie języka angielskiego

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwość zastosowania paradygmatu kognitywnego w nauczaniu języka idiomatycznego, zaproponowaną przez Zoltána Kövescesa na przykładzie wyrażen z słówkiem *hand*. Idiomy,

czyli swoiste wyrażenia językowe, których znaczenie bywa odmienne od sensów tworzących je poszczególnych części składowych, stanowią dość trudny obszar nauki języka angielskiego (Seidle i McMordie, 1978: 4). Angielski jest językiem bardzo idiomatycznym, co z jednej strony świadczy o jego niesamowitym bogactwie, z drugiej zaś stanowi nie lada wyzwanie tak dla nauczycieli jak i uczniów. Tradycyjne podejście do problemu sugeruje naukę pamięciową. Teorie alternatywne, do jakich należy lingwistyka kognitywna, wskazują na skuteczność zrozumienia gęstych sieci powiązań i wypływającej z nich motywacji znaczeń. „Jako termin przyjęty w językoznawstwie, motywacja oznacza występowanie niearbitralnych związków między formą a znaczeniem wyrażen językowych” (Tabakowska, 2001: 32). Teoria lingwistyki kognitywnej proponuje więc zastąpić *serce* (*learn by heart* – uczyć się na pamięć) *głową* (*use your head* – zacznij myśleć/użyj głowy) i wydaje się efektywną odmianą dla nauczania pamięciowego.

2. Od teorii do praktyki

Jest sprawą oczywistą i niezaprzeczalną, że teorie lingwistyczne mają ogromny wpływ na metody nauczania języka obcego. Często słyszy się natomiast opinie nauczycieli, że coś dobrze wygląda w teorii, ale nie działa w praktyce. Co zaś nie działa w praktyce, jak twierdzą Julian Edge i Sue Garton (2009), jest błędną teorią. Według definicji Barry’ego McLaughlina teoria „jest zarówno sumą znanych faktów i praw, jak i przypuszczeniem dotyczącym powiązań między nimi” (1987: 7, tłum. własne). Jednym z głównych celów tworzenia teorii jest inspirowanie empirycznego sprawdzania słuszności założonej hipotezy, co od początku XX wieku można wyraźnie zauważyć w rozwijającej się dziedzinie nauczania języków obcych (tamże).

Na przykład, założenia psychologii behawioralnej zainicjowanej przez J.B. Watsona i rozwijanej przez B.F. Skinnera, opierające się na związku między reakcją i bodźcem (Ellis, 1985: 20), stały się podwaliną audiolingwalnej metody nauczania języka obcego. Metoda audiolingwalna, szczególnie popularna w amerykańskiej armii w trakcie drugiej wojny światowej, jako szybki i skuteczny sposób nauki, zakłada, że język jest pewnym zbiorem struktur, które można opanować na zasadzie nawyku wyrobionego przez bezrefleksyjne powtarzanie (Komorowska, 2005: 22). Materiał językowy utrwalany jest w sposób mechaniczny za pomocą dryli językowych, natomiast błędy zwalczane przez natychmiastowe poprawianie, aby nie dopuścić do tworzenia się błędnych nawyków (Skrzypczak 1994: 68). Jednakże metoda audiolingwalna nie do końca sprawdza się w praktyce, ponieważ umiejętności nabyte w klasie często nie przekładają się na pożądane umiejętności komunikacyjne poza nią.

Założenia lingwistyki kognitywnej proponują całkowicie różne podejście do procesu uczenia się, podkreślając zaniedbywany przez podejście behawioralne twórczy aspekt języka. Przy czym przymiotnik „kognitywny” jest w językoznawstwie używany w odniesieniu do kilku aspektów lingwistycznych. Metoda kognitywna, zwana również metodą świadomego uczenia, zainicjowana teoriami Johna Carrola, Noama Chomsky’ego, Anette Karmiloff - Smith, zakłada, że uczenie się języka obcego jest nabywaniem skomplikowanej kognitywnej umiejętności (McLaughlin, 1987: 133). Według założeń metody, nabywanie rutyny w tworzeniu struktur językowych prowadzi do zautomatyzowania nawyków językowych (McLaughlin, 1987: 135), co z kolei daje możliwość tworzenia nieskończenie wielu zdań za pomocą skończonej liczby gramatycznych reguł (Komorowska, 2005: 23). W tym kontekście widać podobieństwo między językoznawstwem kognitywnym i generatywnym. Zauważa to Marek Laskowski, zastrzegając jednocześnie, że „choć lingwistyka kognitywna wywodzi się z językoznawstwa generatywnego, stała się jednak jego przeciwnym biegunem” (Laskowski 2005: 89). Różnica ta objawia się przede wszystkim przesunięciem centrum językoznawczego zainteresowania z syntaktyki na semantykę (Langacker, 2008: 67).

Natomiast językoznawstwo kognitywne zapoczątkowane kluczową publikacją George’a Lakoffa i Marka Johnsona *Metafory w naszym życiu* (1980, polskie tłumaczenie 1988) skupia się na poznawczej istocie i wszechobecności metafory i metonimii, wcześniej przypisywanych przede wszystkim językowi poetyckiemu. To nowe rozumienie metafory, przekładającej się na myśli, czyny i codzienną mowę, pokazuje, czym motywowane są formy językowe, zaś ona sama jawi się „takim samym i równie cennym elementem naszego funkcjonowania co zmysł dotyku” (Lakoff i Johnson, 1988: 266). Spojrzenie na język poprzez perspektywę doświadczenia ciała i wyobraźni (Skrzypczak, 2006: 78), tym bardziej podkreśla jego istotę - integralnej właściwości człowieka.

Za Tomaszem Krzeszowskim można więc przymiotnik „kognitywny” odnieść do „wiedzy o tym obszarze rzeczywistości, który dotyczy percepcji i poznania wraz z odpowiednimi procesami umysłowymi uwzględniającymi pamięć, ocenę i rozumowanie” (Krzeszowski, 1997: 23), jak i w dalszym znaczeniu dotyczącym wszystkich aspektów poznania, w tym również biologicznego i emocjonalnego (tamże 24). To właśnie ten szerszy sens określa tę dziedzinę interdyscyplinarnej lingwistyki, która poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące kognitywnych mechanizmów, jakie prowadzą do opanowania i posługiwania się językiem, determinują jego użycie, jak również pozwalają na „usemantyczenie” wszystkich jego aspektów (Laskowski, 2005: 90 - 91). Z perspektywy glottodydaktyki, umiejscowienie procesów nauczania w strukturze poznawczej

człowieka oraz zakorzenie zjawisk językowych w szerokim spektrum ludzkich doświadczeń ma korzystne implikacje (Dakowska, 2001: 15).

3. Lingwistyka kognitywna i nauczanie języka obcego

Choć lingwistyka kognitywna w tym szerszym rozumieniu (jako element nauki kognitywnej, studiów kognitywnych czy kognitywizmu, por Krzeszowski, 1997: 23), jest prężną dziedziną nauki, przełożenie teorii na praktyczne zastosowanie w nauczaniu języków obcych nie jest jeszcze znaczące. Zwracają na to uwagę wybitni badacze lingwistyki kognitywnej. Maria Dakowska uznaje koncepty kognitywne za „merytorycznie uzasadnione źródło informacji istotnych dla glottodydaktyki, ale jeszcze nie gotowych – sugerujących podstawową architekturę dla szczegółowych zadań modelowania przyswajania języków obcych, ale jeszcze nie sam model” (Dakowska, 1997: 100). Ronald Langacker zaś wyraża nadzieję, że choć „nie wiadomo jeszcze, czy nauczanie języka wiele zyska dzięki założeniom lingwistyki kognitywnej. Istnieją, jednak, pewne podstawy do optymizmu” (Langacker, 2008: 66, tłum. własne). Ten optymizm zdają się dzielić uczestnicy konferencji dla kognitywistów, spotkań teoretyków z praktykami, organizowanych od niedawna w Wielkiej Brytanii. Z referatów i dyskusji przedstawionych na przykład na tegorocznej konferencji (5th UK Cognitive Linguistics Conference, miała miejsce w dniach 29-31 lipca w Lancaster) wyłaniała się przekonująca wizja skutecznych rozwiązań glottodydaktycznych, które jednakże na razie nie znajdują jeszcze odzwierciedlenia w jakże przecież bogatej ofercie podręczników do języka angielskiego.

Optymizm Langackera podziela również Kamila Turewicz, wyjaśniając, że perspektywa kognitywna, szczególnie twierdzenia gramatyki kognitywnej w założeniu Langackera, może znacznie ułatwić wyjaśnienie wielu aspektów struktur języka angielskiego i pozytywnie wpłynąć na proces nauczania (Turewicz, 2000: 7). Langacker bowiem podkreśla zasadę symboliczności, jaka leży nie tylko u podstaw relacji między formą i znaczeniem słów, lecz również struktur gramatycznych. Gramatyka, jak twierdzi badacz, ma takie samo znaczenie jak słowa, przy czym jest to znaczenie o charakterze bardziej abstrakcyjnym, zaś granica między leksyką i gramatyką jest w zasadzie umowna (Langacker, 2008: 67). Użyte kategorie leksykalne i gramatyczne konstruują znaczenia za pomocą elementów prototypowych lub peryferyjnych, procesów zwężenia lub rozszerzenia, perspektywy czy relacji między punktem orientacyjnym (landmarkiem) i trajektorem (Langacker 2008: 67-69).

Już na gruncie praktycznym skuteczność użycia paradygmatu kognitywnego w nauczaniu przyimków wykazują badania Katarzyny Piątkowskiej

(2005). Angielskie przyimki stanowią trudność dla osób uczących się tego języka, tym bardziej, że wiele z nich używanych jest wieloznacznie. Przyimki należą bowiem do kategorii radialnej, czyli są zbiorem elementów z tzw. centrum semantycznym i rozgałęzieniami (Skrzypczak, 2006: 80; por. Johnson analiza przypadku użycia przyimka „over” 1987: 418–440). Wnioski z przeprowadzonych doświadczeń potwierdzają sformułowaną przez badaczkę hipotezę, że przedstawienia informacji semantycznej osobom uczącym się przyimków dodatnio wpływa na ich poprawne zastosowanie i przewidywanie użycia.

Również autorka niniejszego opracowania (2014) przeprowadziła badania, których celem było sprawdzenie efektywności sposobu nauczania rozszerzonych znaczeń wyrazów związanych z częściami ciała (face – twarz, hand – ręka, foot – stopa, head – głowa) poprzez pokazanie studentom (uczestnikami badań były osoby dorosłe, miejscem zaś eksperymentu platforma kursu dystansowego) istnienia metaforycznej motywacji. Wyniki zdały się potwierdzić założoną hipotezę, iż łatwiej zapamiętać rozszerzone znaczenia prostych słów anatomicznych, jeśli dostrzeże się analogię między znaczeniem prototypowym związanym z anatomią człowieka, a użyciem słowa w dalszych kontekstach.

4. Doświadczenie ciała i idiomu związane z częściami ciała

Kövesces kwestionuje tradycyjne podejście do idiomów, według którego ich znaczenie jest w większości umowne, na rzecz perspektywy kognitywnej, która pozwala doszukać się mechanizmów motywujących znaczenie takich wyrazów. „Lingwistyka kognitywna zgadza się częściowo z poglądem tradycyjnym, głoszącym, że znaczenie idiomów nie jest do końca przewidywalne, jednak sugeruje, że w większej części znaczenie to jest umotywowane” (Kövesces, 2002: 210, tłum. własn.). Badacz wskazuje na trzy główne mechanizmy poznawcze, które leżą u podstaw motywowania znaczenia idiomów, są nimi: metafora, metonimia i wiedza ogólna.

Podobnie jak Lakoff i Johnson w *Metaforach w naszym życiu*, nie zgadza się z rozróżnieniem na „martwe” i „żywe” metafory. Max Black pisze, że „tzw. martwa metafora nie jest wcale metaforą, jest po prostu wyrażeniem, którego nie używa się już metaforycznie” (Black, 1983: 263) i poddaje w wątpliwość, czy należy w wyrażeniach takich jak na przykład „wpaść w niełaszkę” doszukiwać się metafory, sugerując, że ten oraz podobne zwroty to katachrezy, czyli wypełnienia luki w leksyce z pomocą analogii (tamże). Kövesces natomiast twierdzi, że takie podejście „pomija istotny fakt, taki mianowicie, że to co jest głęboko zakodowane, niezauważalne i stosowane bez wysiłku, jest najbardziej aktywne w naszych myślach” (Kövesces, 2002: ix, tłum. własn.). Przywołuje

w ten sposób przełomową tezę Lakoffa i Johnsona, która mówi, że „istnienie metafor jako wyrażen językowych jest możliwe właśnie dlatego, że metafory tkwią w systemie pojęć człowieka (Lakoff i Johnson, 1988: 28).

Metafora w nowatorskim znaczeniu wprowadzonym przez autorów *Metafor w naszym życiu* rzuca nowe światło na relacje między językiem a podstawowym doświadczeniem ciała, „ten koncept ‘ucieleśnienia’ wyraźnie odcina poglądy lingwistyki kognitywnej od tradycyjnej” (Kövesces, 2002: x) i proponuje ciekawe rozwiązania w nauczaniu kłopotliwych obszarów języka angielskiego. Takimi są słowa wieloznaczne, tak często obecne w języku idiomatycznym. Lingwistyka kognitywna rozpatruje je na zasadzie polisemii, czyli zjawiska, w którym różne znaczenia pojęcia można sprowadzić do wspólnego źródła, w przeciwieństwie do poglądu homonimicznego, rozpatrującego pojęcia wieloznaczne na zasadzie przypadkowej relacji wyrażania różnych znaczeń za pomocą identycznych form językowych. Dlatego też, jak twierdzi Kövesces, „jednym z wielu potencjalnych zastosowań perspektywy lingwistyki kognitywnej na metaforę i metonimię w językoznawstwie jest (...) podejście do idiomów” (Kövesces, 2002: 199, tłum. własn.).

4.1. Metafora jako input zrozumiały

Uświadomiona metafora może pełnić funkcję *inputu* zrozumiałego. W anglojęzycznej literaturze na temat nauczania języków obcych, *input* oznacza „dane na wejściu, czyli dostępne uczniowi w procesie przyswajania języka” (Dakowska, 2001: 193). Zdaniem twórcy pojęcia *comprehensible input* Stephana Krashena, stanowi ono warunek konieczny do uczenia się. Stosując proponowany wzór akwizycji języka „i + 1” (Ellis, 1985: 157), można przyjąć w paradygmacie kognitywnym, że uświadomiona metafora stanowił „i” w procesie przyswajania języka idiomatycznego.

W proponowany przez Krashena i Longa modelu *inputu* zrozumiałego mówi się o dobudowywaniu nowego materiału w oparciu o słownictwo i struktury gramatyczne opanowane już przez uczących się, jak też odwoływaniu się do pozajęzykowych kontekstów i wiedzy ogólnej (Ellis, 1985: 157-158). W przypadku części idiomów miejsce to mogłaby właśnie wypełnić uświadomiona metafora. Na przykład, przyswojenie rozszerzonych znaczeń angielskiego słowa *hand* wydaje się znacznie prostsze, jeśli uczący się „doczepi” nowe sensory do tego prototypowego, związanego z anatomią człowieka. Bo w znaczeniu słowa nazywającego kończynę górną kryje się również świadomość jej funkcji oraz kształtu, które użytkownik języka przywołuje mimochodem. Co nader istotne znaczenia te w dużej mierze opierają się na cieleśnym doświadczeniu użytkownika języka.

4.2. Motywacja metaforyczna idiomów z pojęciem *hand*

Kövesces odwołuje się do nieformalnego eksperymentu przeprowadzonego wraz z Szabó na studentach języka angielskiego dotyczącego przyswajania języka idiomatycznego i twierdzi, że osoby uczące się idiomów z perspektywy lingwistyki kognitywnej osiągnęły lepsze wyniki o 25% (Kövesces, 2002: 206). Badacz dopatruje się sukcesu metody w uświadomionej przez uczących się metaforze, metonimii oraz wykorzystaniu wiedzy ogólnej.

Ogólna wiedza dotycząca kształtu i funkcji ręki, jak też doświadczenie i świadomość charakterystycznych gestów i użycia tej części ciała, tworzą wyjątkowe mechanizmy poznawcze, jakie ująć można za pomocą następujących metafor i metonimii (za Kövascesem, 2002: 207):

the metaphor CONTROL IS HOLDING SOMETHING IN THE HAND
the metaphor POSSESSING SOMETHING IS HOLDING SOMETHING IN THE HAND
the metaphor ATTENTION IS HOLDING SOMETHING IN THE HAND
the metaphor FREEDOM TO ACT IS HAVING THE HANDS FREE
the metonymy THE HAND STANDS FOR THE ACTIVITY
the metonymy THE HAND STANDS FOR THE PERSON
the metonymy THE HAND STANDS FOR THE SKILL
the metonymy THE HAND STANDS FOR CONTROL

I tak łatwiej będzie osobie uczącej się zrozumieć i zapamiętać wyrażenia idiomatyczne takie jak: *many hands make light work* (w towarzystwie pracuje się przyjemniej) czy *all hands on the deck* (wszystkie ręce na pokład), gdy uświadomi ona sobie metonimiczne relacje między ręką a człowiekiem (metonimia: RĘKA ZA CZŁOWIEKA) oraz ręką i wykonywaną czynnością (RĘKA ZA CZYNNOŚĆ). Podobnie pomocna wydaje się świadomość metafory KONTROLOWANIE TO TRZYMANIE W RĘKU, która motywuje znaczenie idiomów takich jak *be in somebody's hands* (być w czyichś rękach), *be in good/safe hands* (być w dobrych rękach) czy *be out of somebody's hands* (wymknąć się spod czyjeś kontroli).

W przypadku wyrażeń idiomatycznych mamy do czynienia tak z przykładami prostej metafory i metonimii, które wyjaśniają nam zrozumienie jednego aspektu danego pojęcia, jak też koherencji złożonych, czyli metafor, które nakładają się na siebie (Lakoff i Johnson, 1988: 123). Na przykład wyrażenie *have one's hands full* (po polsku *mieć pełne ręce roboty*, czyli być zajęтым) wypływa z metafory: WOLNOŚĆ DZIAŁANIA TO WOLNE RĘCE. Gdy ręce mamy zajęte trzymaniem jakiegoś przedmiotu, nie możemy chwycić w nie innego lub zająć się jakąś inną czynnością. Natomiast znaczenie wyrażenia *gain the upper hand* (zdobyć przewagę, zwyciężyć) motywowane jest metonimią RĘKA ZA KONTOROLĘ (Kövesces,

2002: 209) oraz spójnymi metaforami orientacyjnymi WŁADZA TO GÓRA, WYSOKI STATUS TO GÓRA, PANOWANIE TO W GÓRĘ (Lakoff i Johnson, 1988: 37, 41).

4.3. Współzależności pomiędzy domenami

„Istotą metafory jest zrozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy. (...) Metafora nie istnieje jedynie w słowach, lecz w samym sposobie pojmowania” (Lakoff i Johnson, 1988: 27).

Metafora wynika zatem z podobieństw między rzeczami i pomaga nam zrozumieć jakiś aspekt pojęcia w kategoriach innego pojęcia na zasadzie relacji między domeną źródłową, na przykład kształtem czy funkcjami tej części ciała, jaką jest ręka i docelową, na przykład wskazówką zegara czy kontrolowaniem i posiadaniem. Współzależności te można ująć w formie ontologicznej, czyli wskazującej na wspólne elementy, lub też epistemicznej, czyli opierającej się na wiedzy encyklopedycznej (Croft i Cruse, 2004: 196).

Ręka, w definicji encyklopedycznej, to ten odcinek kończyny górnej, który dzieli się na nadgarstek, śródreżcze i palce, które to dwa ostatnie odcinki wykazują najbardziej charakterystyczne funkcje ręki związane głównie ze sposobem ruchu i wypływającymi z tego możliwościami chwytania oraz manipulowania. Wiedza ta, oparta przede wszystkim na własnym cielesnym doświadczeniu użytkowników języka, ułatwia uczącym się osobom przyswojenie wyrażen takich jak: *be in somebody's hands* (być w czyichś rękach = znajdować się pod czyjąś kontrolą), *be/get out of somebody's hands* (wyrwać się spod kontroli), *take something in hand* (przejąć nad czymś kontrolę), *have the situation well in hand* (panować nad sytuacją), *fall into the hands of somebody* (wpaść w czyjeś ręce).

Natomiast w motywacji znaczenia pojęcia *hand* w takich wyrażeniach jak *factory hand* (pracownik fabryczny) czy *we need more hands* (potrzebujemy więcej rąk = ludzi do pracy) wykorzystany jest mechanizm metonimii, czyli używania pewnej rzeczy, by mówić o innej, która jest z nią związana (Lakoff i Johnson, 1988: 58). W przypadku wymienionych idiomów używamy pojęcia *hand*, by skupić uwagę na ludziach, którzy – tu pojawia się kolejna metonimia – wykorzystują ręce do wykonania pewnych czynności, pracy.

Metafory i metonimie są w podobnym sensie systematyczne i pomagają nam organizować nasze myśli oraz działanie (Lakoff i Johnson, 1988: 62). Jednocześnie, mechanizmy te wyciągają na światło dzienne niezbędne aspekty jakiegoś pojęcia, tłumiąc inne na potrzeby bieżącego dyskursu. Na przykład znaczenie pojęcia *hand* w wyrażeniu *factory hand* wynika z metonimii RĘKA ZA CZŁOWIEKA, podczas gdy *give me a hand* (pomóż mi) z metonimii RĘKA ZA CZYNNOŚĆ.

Mechanizmy metafory i metonimii pozwalają na rozszerzenie znaczenia anatomicznego wyrazu *hand*. Powiązania te mają charakter sieci połączeń, tworzących

kategorię radialną ze znaczeniami prototypowym i peryferyjnym (Tabakowska, 2001: 57). Przekłada się to na ciekawą obserwację związaną z definiowaniem i kategoryzowaniem pojęć. *Hand* należy bowiem tak do kategorii części ciała, jak elementów przedmiotów (*hand of the clock*, wskazówka zegara) czy bezpieczeństwa (*be in good hands*, być w dobrych rękach). Można powiedzieć, że *hand* należy do kilku domen leksykalnych, czyli wewnętrznie spójnych fragmentów przestrzeni pojęciowej (Tabakowska, 2001: 59), jak na przykład ciało ludzkie czy przedmioty codziennego użytku. Angielskie słowa *hand* i *nose* są zbiorem słów (polem leksykalnym) należących do jednej domeny pojęciowej (ciało ludzkie), ale już *hand* i *face* mogą należeć do innej domeny (przedmioty – części zegara). Widać więc, iż granice między kategoriami są nieostre.

Paradoksalnie świadomość nieostrości kategorii leksykalnych może wspomóc przyswajanie języka idiomatycznego, poprzez próbę szerszego spojrzenia na funkcje i aspekty znaczeń tworzących go elementów. Przede wszystkim jednak doszukiwanie się wspólnego źródła słów polisemicznych wzbudza zainteresowanie osób uczących się, co jest istotnym czynnikiem motywującym proces uczenia się języka obcego.

ręka → podłużna część ciała, której podstawowymi funkcjami jest działanie, praca (np. chwytanie, trzymanie, manipulowanie, pisanie)

metonimia (relacje na zasadzie przyległości)

→ człowiek (*more hands on the deck*)

→ aktywność/ działanie (*give me a hand*)

→ kontrola (*be in someone's hand*)

→ współdziałanie (*have a hand in something*)

→ umiejętność (*be good with your hands*)

→ charakter pisma (*neat hand*)

metafora (relacje na zasadzie podobieństwa między elementami lub sytuacjami)

→ *to have one's hands full*

→ *give something with an open hand*

→ *gain the upper hand*

→ *hand of the clock*

→ *ask for somebody's hand* (in marriage)

Tabela 1: Przykładowe rozszerzenia znaczeń słowa *ręka* w języku angielskim.

Motywowanie znaczenia należy jednak odróżnić od przewidywania form językowych w języku obcym. Choć wszyscy ludzie mają podobną podstawę doświadczeniową, używając sformułowania Lakoffa i Johnsona (1988: 42), nie każdy język tak samo ucieleśnia metafory. Nie można więc założyć z góry zastosowania idiomatycznych kalek. „Można jednak przewidzieć, że żaden język nie będzie miał domeny źródłowej, która przeczy pewnym uniwersalnym sensomotorycznym doświadczeniom, w których osadzone są domeny docelowe”

(Kövesces, 2002: 76, tłum. własn.). W metodycznym przełożeniu zakłada to szybsze i trwalsze zapamiętanie wyrażen idiomatycznych, nawet jeśli (jak choćby w przypadku zegara, który w języku polskim nie posiada *raqk*, jednak angielska metafora trafnie ujmuje rozpoznawalną cechę) ich odpowiedniki czy tłumaczenia nie są transparentne.

5. Wnioski

Świadomość wszechobecności metafory oraz zrozumienie, że myśl i język nie są jedynie kwestią intelektu (Lakoff i Johnson, 1988: 25) przekłada się na nowe możliwości glottodydaktyczne. Przyswajanie idiomów nie tylko na zasadzie pamięciowej, ale również skojarzeń poprzez odwołanie się do osobistego doświadczenia oraz wiedzy ogólnej ułatwia zapamiętanie oraz stosowne użycie wyrażen, pod warunkiem jednak, że uczący się posiada świadomość metafory (Kövesces w: Piątkowska, 2003: 50).

W dobie coraz większego zapotrzebowania na znajomość języków obcych oraz coraz śmielszych wyzwań komunikacyjnych, poszukuje się skutecznych sposobów nauki języków obcych. Lingwistyka kognitywna zdaje się proponować ciekawe rozwiązania glottodydaktyczne, *it gives a hand*, kończąc idiomatyczną nutą, aby ułatwić naukę języka obcego. Aby jednak potwierdzić założenia paradygmatu, należy przeprowadzić szerokie badania. Dopiero prace empiryczne w odniesieniu do różnych grup wiekowych, poziomów zaawansowania językowego, skonsolidowanego z typem inteligencji oraz preferowanymi strategiami uczenia się mogą przynieść odpowiedź, czy założenia lingwistyki kognitywnej rzeczywiście wnoszą coś przełomowego w procesie akwizycji języka.

BIBLIOGRAFIA

- Black, Max. «Jeszcze o metaforze». Przekł. Maria Bożenna Fedewicz wg: M. Black, «More about metaphor» (w) *Metaphor and thought* (red. A. Ortony). New York 1979. Warszawa; Wrocław: Instytut Badań Literackich PAN, 1983. Nadb. z: "Pamiętnik Literacki" 1983, z. 2.
- Croft, W. D., Cruse, A. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. 1997. «Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych» (w) *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (red. F. Gruzca, M. Dakowska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: 99 -111.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Edge, J., Garton, S. 2009. *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kövesces, Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Krzyszowski, T. 1997. «O znaczeniu przymiotnika kognitywny». (w) *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (red. F. Grucza, M. Dakowska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: 99 -111.
- Lakoff, G., Johnson M. 1988. *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: PIW.
- Langacker, R. 2008. «Cognitive Grammar as a basis for language instruction» (w) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (red. P. Robinson, N. Ellis). New York/ London: Routledge.
- Laskowski, M. 2005. «Założenia integracyjne językoznawstwa kognitywnego – implikacje glottodydaktyczne». *Neofilolog* 27: 89-95.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Piątkowska, K. 2005. «Nauczanie angielskich przymków zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego». *Neofilolog* 26: 44-51.
- Seidle, J., McMordie, W. 1978. *English Idioms and how to Use them*. Oxford: Oxford University Press.
- Skrzypczak, W. 1994. *Communicative Skills and Beyond*. Toruń: UMK.
- Skrzypczak, W. 2006. *Analog-Based Modelling of Meaning Representations in English*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szudy-Sojak, A. 2014. „Skuteczność nauczania polisemicznych wyrazów związanych z częściami ciała zgodnie z zasadami lingwistyki kognitywnej”. *Lingwistyka Stosowana* 9: 151-170. <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12255677/Lingwistyka+Stosowana+9+Aleksandra+Szudy-Sojak.pdf>
- Tabakowska, E. (red.) 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Turewicz, K. 2000. *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/ Reference Grammar*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.