

*Ariadna Strugielska
i Krzysztof Strzemeski*

Katedra Filologii Angielskiej, UMK

**METAFORA POJĘCIOWA
W INTERPRETACJI
TEORII OSOBISTYCH
– ANALIZA KRYTYCZNA**

**A Critical Evaluation of the Role of Conceptual Metaphor in
Personal Theory Interpretation**

In this pilot study, a group of students were asked to generate metaphors on the role of the teacher and the learner and learning and teaching. Then the questionnaire data were compared with student metaphors elicited in oral interviews. The results suggest that sentence completion does not reflect informants' true convictions, and that in contrast to theoretical assumptions, novel metaphors seem to be more consistent than conventional metaphors.

1. Wprowadzenie

Teoria metafory konceptualnej, sformułowana przez Lakoffa i Johnsona w 1980 roku, znalazła wiele praktycznych zastosowań. Wśród najważniejszych znajdują się badania Kövecsesa (1986, 2000, 2002, 2008) dotyczące zastosowania metodologii metafory dla zrozumienia natury emocji. Równie istotną domenę stanowi niewątpliwie dyskurs edukacyjny, a w szczególności badania związane z teoriami osobistymi nauczycieli i uczniów, gdzie podkreślana jest wartość eksplikacyjna metafor konceptualnych (zob. np. Cameron i Low 1999; Cortazzi i Jin 1999; Cieślicka, 2002; Guerrero i Villamil 2002; Musiał 2002; Werbińska 2005). Należy jednocześnie zaznaczyć, iż podejście dedukcyjne, charakterystyczne dla klasycznej wersji teorii, spotyka się ostatnio z przekonującą krytyką ze strony językoznawców (zob. np. Haser 2005; Strugielska

2008, 2008a), którzy podkreślają znikomą wartość metodologii metaforycznej w konfrontacji z danymi językowymi pochodzącymi od respondentów niezaznajomionych z paradygmatem.

2. Cel badania

W świetle aktualnej krytyki teorii metafory konceptualnej, nadrzędnym celem niniejszego badania była próba zweryfikowania wybranej metodologii. Innymi słowy, opisane poniżej badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w celu potwierdzenia intuicji badaczy odnośnie znikomej miarodajności sztucznie pozyskiwanych danych dla opisu procesów i zmian poznawczych badanych podmiotów. Szczegółowe pytania sformulowano następująco:

1. Czy porównania typu: *Nauczyciel jest jak ponieważ (The teacher is like a...because)* potwierdzają postulaty teorii metafory konceptualnej?
2. Czy metafora konceptualna jest wiarygodną techniką badawczą?

3. Przebieg badania

Badaniu, składającemu się z dwóch części, została poddana grupa studentów kończących pierwszy rok studiów licencjackich o specjalności filologia angielska mających za sobą kursy *Wiedza o języku* i *Wiedza o akwizycji i uczeniu się języków* i podzielonych na dwie podgrupy A i B.

W części pierwszej jedna podgrupa (A) została poproszona o udział w ankiecie przeprowadzanej przy pomocy kwestionariusza zawierającego 5 zdań niedokończonych po angielsku, elicytujących użycie metafor w następujący sposób:

Nauczyciel jest jak ponieważ (oryg: The teacher is like a...because ...)
Nauczanie jest jak ponieważ (Teaching is likebecause ...)
Uczeń jest jak ponieważ (The learner is like a...because ...)
Uczenie się jest jak ponieważ (Learning is likebecause ...)
Klasa jest jak ponieważ (The classroom is likebecause ...)

Ankieta była anonimowa (studenci byli zachęcani do nadawania sobie kodów – aliasów) a instrukcja przestrzegała przed formułowaniem definicji w miejsce metafor.

Część druga obejmowała wywiad skategoryzowany, do którego zaproszeni zostali studenci z obu podgrup: A, mającej za sobą udział w ankiecie, i B, z której studenci nie wypełniali wcześniej kwestionariuszy ankietowych. Rozmowy indywidualne, po angielsku, trwały średnio 12 minut, a pytania były zadawane w tej samej kolejności, w mniej więcej tym samym brzmieniu. Poniżej podane są zadawane pytania w tłumaczeniu:

*Jak minął ten rok akademicki? Czy czujesz się dojrzała jako studentka/osoba? (rozgrzewka)
Jak, w kontekście zakończonych zajęć, zmienił się Twój pogląd na nauczanie? ... czyli
uważasz, że nauczyciel jest jak*

*A rola współczesnego ucznia? Jakich postaw/ jakiego działania powinno się oczekiwać od
uczniów / studentów takich jak Ty? Czyli uczeń powinien być jak*

*Dobrzy nauczyciele w liceum? Co takiego robili? Do czego można ich było przyrównać?
A kiedy Ty się najlepiej uczyłaś? Kiedy co inni robili w stosunku do Ciebie? Do czego byś się
porównała?*

*Czy w liceum funkcjonowałaś jak „ryba w wodzie”? Do czego byś się porównała? Dlaczego?
Czy poza byciem numerkiem w dzienniku, miałaś okazję nawiązać jakąś relację z na-
uczycielem?*

Ostatnie pytania zadawane były po polsku; w przypadku trudności językowych zawsze dopuszczalne było mieszanie języków lub przejście na polski. Badacz starał się, aby rozmowa przebiegała naturalnie, a kończących rozmowę prosił, aby nie zdradzali jej przebiegu ani swoich odpowiedzi innym. Wywiady były nagrywane bez wiedzy respondentów.

W niniejszej części badania skupiono się na 12 wypowiedziach ankietowych (celowo wybranych tak, aby reprezentowały przekrój użytych metafor) i porównano je z wypowiedziami ustnymi tych samych respondentów w celu analizy pod kątem zgodności uzyskanych danych z postulatami teorii metafory konceptualnej. Spośród 5 wylicytowanych konstruktów szczegółowej analizie poddano trzy – koncepty *nauczyciela*, *ucznia* i *klasy*.

4. Omówienie wyników badań

Uzyskane wyniki zostały usystematyzowane zgodnie z naczelnymi postulatami teorii metafory konceptualnej. W sumie omawiamy zatem 7 wybranych aspektów teorii w konfrontacji z rzeczywistymi danymi językowymi w dwóch modalnościach.

Naczelną tezę teorii metafory jest teza o dziedziczeniu struktury konceptów fizycznych przez koncepty bardziej abstrakcyjne (Lakoff i Johnson 2003 [1980]:14). Rezultaty naszego badania wskazują jednak wyraźnie, że natura domen abstrakcyjnych (docelowych) w bardzo różnym stopniu korzysta z transferu konceptualnego. Pomimo pozornego zatem podobieństwa między konceptami: *nauczyciel*, *uczeń* i *klasa*, wyniki sugerują, że pojęcie *klasy* jest najbardziej zakotwiczone w strukturze domen źródłowych takich, na przykład, jak *cyrk*, *pole bitny* czy *książka*. Natomiast struktura konceptów *nauczyciel* i *uczeń* jest oparta na cechach uniwersalnych, takich jak *ciężka praca* czy *kontrolowanie*, których schematyczność nie pozwala na bycie przypisanym do jednej konkretnej domeny źródłowej (przykład 2). Co więcej badani, w swoich uzasadnieniach dotyczących rozumienia *nauczyciela* i *ucznia* posługiwali się atrybutami przynależnymi domenie docelowej (przykład 3). Poniżej podajemy typowe

przykłady z kwestionariusza dotyczące omawianych konceptów i tendencji, przetłumaczone na język polski:

Przykład 1. *Klasa jest jak książka, ponieważ najważniejsze jest to, co znajduje się pod okładką.*

Przykład 2. *Nauczyciel jest jak rolnik, ponieważ ciężko i nieefektywnie pracuje.*

Przykład 3. *Uczeń jest jak pusta kartka, ponieważ zdobywa coraz więcej informacji w procesie uczenia się.*

Kolejnym istotnym postulatem teorii metafory konceptualnej jest przeświadczenie, że odwzorowania te operują w umyśle przeciętnego użytkownika języka (Kövecses 2000:44). Dane uzyskane z niniejszego badania wskazują jednak, że „przeciętni użytkownicy” często nie posiadają kompetencji metaforycznej, ponieważ trudno im formułować metafory bez względu na język, co ilustruje poniższy fragment wywiadu:

Przykład 4. Respondent: *Nie wiem jak to opisać. Ona była... Nie wiem jak to opisać; nie mam właściwej metafory.*

Badacz: *... w języku polskim lub angielskim?*

R: *W żadnym (ang. neither)*

Co więcej, wydaje się, że konceptualna natura pozyskanych odwzorowań jest często pozorna, ponieważ motywacja nie powstaje na poziomie procesów poznawczych a raczej jest wynikiem zabawy z językiem (przykłady 5 i 6):

Przykład 5. Badacz: *(...) więc teraz Pan uważa, że rolą nauczyciela jest robienie czegoś lub bycie jak co?*

Respondent: *O, jeżeli chodzi o te porównania, starałem się myśleć o czymś, co miałoby jakiś sens i nie mogę powiedzieć, że zgadzam się z tym co napisałem...*

B: *A pamięta Pan, co Pan napisał?*

R: *Napisałem, że nauczyciel jest jak ojciec (...)*

B: *I mówi Pan, że się z tym nie zgadza?*

R: *Widzę jakieś podobieństwo. Ale bym nie powiedział... Oczywiście do jakiegoś stopnia... Nie można brać tego zbyt poważnie.*

Poniższy fragment wskazuje również na kolejną niespójność względem teorii metafory, dotyczącą skonwencjonalizowanego charakteru odwzorowań (por. Kövecses 2000:1):

Przykład 6. Badacz: *...a Pan jest jak...?*

Respondent: *(śmiech) O!... Jestem jak... Napisałem „jak dziecko”, żeby pasowało do analogii, ale...*

B: *...aha?*

R: *...jako uczeń kinestetyczny... Hm! ...Właśnie przyszło mi do głowy (...)*

Komentarz respondenta wyraźnie wskazuje na spontaniczną naturę metafory, która jest często wynikiem jednorazowych skojarzeń i może ewoluować w zależności od kontekstu. Co więcej, wydaje się, że metafory prototypowe, czyli jasne i umotywowane analogie, oparte są na nowatorskim myśleniu, odzwierciedlonym w języku:

Przykład 7. Respondent: ... *ponieważ ja łączę ... informacje z intonacją, z wysokością tonów...więc kiedy słyszę emocje w tonie...wtedy się najlepiej uczę.*

Badacz: OK, *więc gdyby się miał Pan porównać do czegoś lub kogoś, co by Pan powiedział? Jest Pan...*

R: ...*markerem... chemicznym...*

B: *Aha!*

R: ... *bo kiedy jest substancja...emocje...*

B: *Pan na nie reaguje.* (ang. *you show it*)

R: *Tak.*

Wydaje się, że uniwersalnych charakter wielu metafor konceptualnych jest najczęściej przywoływaną cechą odwzorowań. Znajdujemy argumenty przemawiające zarówno za obecnością tej samej metafory w wielu kulturach (zob. np. Cortazzi i Jin 1999:175), jak i badania implikujące niezmienny charakter metafory, bez względu na rozróżnioną modalność (Cieślicka 2002). Rezultaty naszych badań wydają się jednak sugerować, że język pisany i mówiony polaryzują dane ze względu na występowanie metafor. Zauważamy bowiem zdecydowaną asymetrię: obecność odwzorowania w jednej modalności niekoniecznie implikuje pojawienie się metafory w drugiej. Tabela 1 poniżej ilustruje omówioną tu tendencję.

respondent e3	metafory z ankiet	uzasadnienie	metafory z wywiadów	uzasadnienie
nauczanie	bitwa, walka (<i>battle</i>)	nie jest łatwo dobrze żyć ze wszystkimi (<i>not easy to be on good terms with all students</i>)	nie podaje metafory	trzeba wiedzieć, jak uczyć (<i>you have to know how to teach</i>)
nauczyciel	książka (<i>book</i>)	można się z niej wiele nauczyć (<i>you can learn a lot from it</i>)	nie podaje metafory	nie podaje
uczeń (powinien)	pusta strona (<i>blank page</i>)	stopniowo nabiera wiedzy (<i>gradually gains knowledge</i>)	nie podaje metafory	<i>tacy, żeby im się chciało, can't be afraid of success</i> (tłum.: nie mogą bać się sukcesu)

respondent e12	metafory z ankiet	uzasadnienie	metafory z wywiadów	uzasadnienie
nauczanie	pomaganie (<i>helping</i>)	studenci nie są w stanie sami objaśnić sobie problemów (<i>ss are unable to explain things on their own</i>)	nie podaje metafor	
uczeń (powinien)	pogoda (<i>weather</i>)	jest zmienny, traci i odzyskuje motywację (<i>changes, loses and regains motivation</i>)	nie podaje metafor	

Tabela 1. Metafora konceptualna występująca tylko w języku pisanim

W Tabeli 2 poniżej przedstawiona jest inna wersja tego samego problemu. Mianowicie, obserwujemy zróżnicowanie metafor ze względu na modalność, co znaczy, że ten sam respondent posługuje się dwoma konkurencyjnymi odzworowaniami.

respondent e2	metafory z ankiet	uzasadnienie	metafory z wywiadów	uzasadnienie
nauczyciel	posąg (<i>statue</i>)	nie można z nim dyskutować tylko patrzeć i słuchać (<i>you can't argue or disagree, just watch and listen</i>)	przewodnik (<i>a guide</i>)	<i>może również korygować błędy (can also correct mistakes)</i>
klasa	inny świat (<i>different world</i>)	rządzony przez inne prawa; ludzie zachowują się inaczej (<i>ruled by different rules; people behave differently</i>)	przyjazne miejsce	Nauczyciele współpracowali, potrafili zainteresować, stwarzali dobrą atmosferę

Tabela 2. Zróżnicowanie metafor: język mówiony a język pisany

Kolejny, piąty już postulat teorii metafory, który poddajemy weryfikacji, dotyczy natury domeny źródłowej. Według Kövecsesa (2002:194), każda metafora charakteryzuje się pewnym prototypowym aspektem

znaczeniowym (ang. *main meaning focus*), który znajduje odzwierciedlenie w języku. W przypadku niniejszego badania, językiem będą naturalnie uzasadnienia dotyczące poszczególnych konceptów. Z analizy danych wynika, że aspekt nie jest prototypowy, ponieważ często przystaje do wielu domen (por. uniwersalność cech omówioną na stronie 4). Co więcej, aspekt i metafora mogą być uznane za niespójne. Oznacza to, że istnieje sprzeczność między implikowaną naturą odwzorowania a eksplicytną cechą znajdującą się w uzasadnieniu (Tabela 3).

respondent e5	metafory z wywiadów	uzasadnienie
uczeń (powinien)	słuchacze radiowi (<i>radio listeners</i>)	czują niechęć do otwierania ust (<i>have apprehension to open their mouths</i>)
respondent e3	metafory z ankiet	uzasadnienie
uczeń (powinien)	pusta stronica (<i>blank page</i>)	stopniowo nabiera wiedzy (<i>gradually gains knowledge</i>)

Tabela 3. Brak spójności względem prototypowego aspektu: metafora a język

Jak już wspomniano we wprowadzeniu, naczelną motywacją dla przyjęcia metodologii metafory konceptualnej jest teza, iż odwzorowania te pomagają zrozumieć mniej oczywiste koncepty. Jednakże dane zgromadzone w niniejszym badaniu wskazują na tendencję przeciwną – dla przeciętnego użytkownika języka obecność metafory zaciemnia istotę znaczenia, jak poniżej:

Przykład 8. Respondent: (...) *Nie było przymusu uczenia się. Na przykład było to raczej traktowane jak... ..,niech sobie płynie*... Nie wiem.

Badacz: ...*czyli była Pani jak...? Przedmiot w wodzie?*

R: ...*tak, jak...*

B: ...*„płynęła” Pani „z prądem”?*

R: ...*jak... Tak. (miesząc języki) Jak trójpolówka, you know, jedno pole leży odłogiem.*

Siódmym i ostatnim postulatem teorii metafory konceptualnej, przywołanym dla celów tego badania, jest teza o wielopłaszczyznowej koherencji. Kövecses (1986:98) postuluje, że prototypowe odwzorowania charakteryzują się, po pierwsze, spójnością wewnątrz pewnego makromodelu. Oznacza to, na przykład, że metafora MIŁOŚĆ TO PRZECIWNIK implikuje, że UCZUCIE TO WALKA. Podobnie, NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK zakłada współistnienie metafor UCZEŃ TO PODRÓŻNIK oraz LEKCJA TO PODRÓŻ wewnątrz tej samej kategorii (por. Guerrero i Villamil 2002). Jednakże wyidealizowane modele zaprezentowane powyżej nie wydają się znajdować

odzwierciedlenia w niewytrenowanych umysłach, jako że uzyskane tu modele metaforyczne są dalekie od wewnętrznej spójności (Tabela 4).

NAUCZYCIEL	UCZEŃ	KLASA (SALA LEKCYJNA)
Opiekun/promotor	Enigma	Cyrk
Pomnik	Gąbka	Inny świat
Przewodnik	Turysta	Książka
Rolnik	Podróżnik	Laboratorium
Rodzic	Odkrywcą	Kościół
Mistrz	Pusta kartka	Poletko eksperymentalne
Przewodnik	Pusta kartka	Tygiel

Tabela 4. Niespójność metafor wewnątrz modelu: przykłady

Drugim rodzajem spójności podkreślanym w badaniach nad metaforą jest przystawalność danych językowych i metafory konceptualnej. Dla przykładu, Kövecses (1986) postuluje, że następujące wyrażenia ilustrują metaforę MIŁOŚĆ TO PRZECIWNİK:

Próbował zwalczyć (ang. fight off) swoje uczucia.

Miłość ją pokonała (ang. overcome).

Na próżno próbował tłumić swoje uczucia (ang. suppress).

W końcu uległ (ang. surrender to) miłości.

Wyniki prezentowanego tu badania sugerują jednak, że trudno jest znaleźć ten rodzaj spójności, ponieważ dane językowe, czyli uzasadnienie metafory nie przynależą jednoznacznie do tej samej domeny co koncept źródłowy (przykłady 9 i 10), bądź są to wyrażenia ewidentnie nie używane do opisywania danego konceptu (przykład 11). Dla wyjaśnienia, w języku angielskim podane w nawiasie, wylicytowane sformułowanie: *to be on good term with* nie jest stosowane do opisu konfliktu zbrojnego, czyli angielskiego *battle*.

Przykład 9. *Uczeń jest jak enigma, ponieważ ani on sam ani nauczyciel nie wie, czego się po nim spodziewać.*

Przykład 10. *Uczeń jest jak naśladowca, ponieważ naśladuje wzorce wprowadzone przez nauczyciela.*

Przykład 11. *Nauczanie jest jak bitwa (battle), ponieważ nie jest łatwo dobrze żyć ze wszystkimi uczniami (ang. to be on good terms).*

5. Podsumowanie i wnioski

Powyższe zestawienie wybranych postulatów teorii metafory konceptualnej z danymi rzeczywistymi wydaje się wskazywać na niewystarczające

uzasadnienie dla głównej tezy teorii, stanowiącej o zastosowaniu odwzorowań konceptualnych w celu lepszego zrozumienia wielu dziedzin „abstrakcyjnych”, takich jak emocje czy teorie osobiste, poprzez odwoływanie się do doświadczenia przeciętnych użytkowników języka. Rezultaty naszego badania wykazują, że porównania typu: *Nauczyciel jest jak ... ponieważ ...* (*The teacher is like ... because ...*) nie wydają się być miarodajnym opisem autentycznych przekonań badanych. Często są to bowiem schematy wynikające z przypadkowych i spontanicznych zestawień raczej niż z utrwalonych analogii. Co więcej, omówione powyżej wyniki implikują, że metafora to wyidealizowany model ekspercki, którego wartość eksplikacyjna zostaje pomniejszona w wyniku badań opartych na indukcji. Wyabstrahowane tu modele potoczne nie wykazują bowiem prawie żadnych cech wspólnych z kategoriami proponowanymi przez językoznawców (por. Dominiek i Rice 1995). Rozważając, na przykład, postulat dotyczący wieloaspektowej spójności metafor, zauważamy zdecydowane różnice pomiędzy dwoma proponowanymi tu modelami. Wynika z tego, że metafora konceptualna nie wydaje się być miarodajną techniką, w oparciu o którą można opisać przekonania i budowane na nich teorie osobiste przeciętnych, niewytrenowanych użytkowników języka.

Wydaje się również, że szczególne zastrzeżenia powinna budzić forma elicytacji danych. Stosowane powszechnie pisemne kwestionariusze wykazują bowiem istotne rozbieżności zarówno wewnętrzne, jak i między dwoma omawianymi modalnościami. Różnice te wydają się wskazywać, że dalszy kierunek badań nad potencjalnym wykorzystaniem metafory powinna wyznaczać rzetelna indukcja oparta na możliwie obszernym korpusie danych.

BIBLIOGRAFIA

- Cameron, L. i G. Low. 1999. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cieślicka, A. 2002. “Metaphors of teaching and learning: Investigating bilingual metaphorical competence” (w) *PASE Papers in Language Studies* (red. D. Stanulewicz). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 383–393.
- Cortazzi, M i L. Jin. 1999. “Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language”. (w) *Researching and applying metaphor* (red. L. Cameron i G. Low). Cambridge: Cambridge University Press, 149–176.
- Dominiek, S. i S. Rice. 1995. “Network analysis of prepositional meaning: mirroring whose mind – the linguist’s or the language user’s?” *Cognitive Linguistics* 6 (1), 89–130.
- Guerrero, M. C. M. de i O. S. Villamil. 2002. “Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning.” *Language Teaching Research* 6 (2), 95–120.
- Haser, V. 2005. *Metaphor, Metonymy, and Experientialist Philosophy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Kövecses, Z. 1986. *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kövecses, Z. 2000. *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. 2008. "Metaphor and Emotion" (w) *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (red. R. W. Gibbs). Cambridge: Cambridge University Press, 380–396.
- Lakoff, G. i M. Johnson. 2003 [1980]. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Musiał, A. 2002. "Exploring teacher trainees' metaphors of language teaching." (w) *PASE Papers in Language Studies* (red. D. Stanulewicz). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 463–470.
- Strugielska, A. 2008. "Coherence relations and concept dynamics in learners' personal theories". *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 5, 107–129.
- Strugielska, A. 2008a. "Metaphorical reflections of learners' educational experience – coherence relations and internal dynamics". (w) *Language Encounters* (red. M. Charzyńska-Wójcik, A. Malicka-Kleparska i J. Wójcik). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 53–62.
- Werbińska, D. 2005. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.