

# Weź język pod lupę, czyli paradygmat kognitywny w służbie uczenia się i nauczania języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2022.4.97-104

Artykuł prezentuje najważniejsze narzędzia metodologiczne należące do rdzenia paradygmatu kognitywnego<sup>1</sup> i ma na celu zachęcenie uczniów i nauczycieli do aktywnego ich stosowania zarówno podczas nauki języka obcego, jak i w trakcie objaśniania zjawisk językowych. Powinno to zoptymalizować proces uczenia, pozwolić na głębsze zrozumienie przyswajanych struktur i pomóc spojrzeć na świat w sposób zbliżony do rodzimego użytkownika języka. Osiągnięcie tych celów zwiększa szansę na rozpalenie pasji językowej i przyczynia się do większej otwartości na inne kultury.

Celem niniejszego tekstu jest próba wskazania na możliwości, jakie wynikają z połączenia praktyki glottodydaktycznej z kognitywnym spojrzeniem na naturę języka<sup>2</sup> – jak traktować system językowy oraz jak porządkować konkretne zasoby języka w szersze kategorii i zjawiska? Wyrażenie «paradygmat kognitywny» może u uczniów wywołać przerażenie. Na szczęście nie trzeba się posługiwać przytoczonym terminem, ale warto czerpać z tego, co modele językoznawstwa kognitywnego mają do zaoferowania. Możemy wskazać na główne tendencje, jakie łączą różne założenia metodologiczne powstałe w opisywanym obszarze w ostatnich kilkudziesięciu latach. Ze względu na potrzeby tego tekstu refleksja będzie z konieczności selektywna, mam jednak nadzieję, że przedstawione w tekście uwagi pozwolą nauczycielom, którzy przekazują wiedzę i jednocześnie dążą do dalszego rozwijania własnych kompetencji językowych, na uświadomienie sobie znaczącego potencjału, jaki niesie ze sobą kognitywny sposób patrzenia na zjawiska językowe. Wymienione tematy zostaną zilustrowane różnojęzycznymi przykładami w części pt. *Optyka kognitywna w szkolnej rzeczywistości*. Siła paradygmatu kognitywnego leży w jego szerokiej przydatności; niezależnie od przyswajanego języka zaprezentowane tutaj wskazówki powinny okazać się przydatne dla nauczycieli.

Wyobraźnia i wizualizująca refleksja powinny stać się odruchem umysłowym, który pozwoli na dostrzeganie schematów i modeli kognitywnych, jakich przykładem jest m.in. metafora konceptualna opisana szczegółowiej w jednym z dalszych podrozdziałów. Ten typ pracy z treściami językowymi pogłębi ogólne rozumienie budowy docelowego systemu językowego, wzmocni kreatywność i wycucie językowe ucznia, rozwinięciem umiejętności porównywania języków i być może rozbudzi w efekcie filologiczną pasję. Podsumowując część wprowadzającą, chciałbym zacytować Gary'ego Palmera (1996: 3): „Słowa nabierają znaczeń w relacji do schematów wyobrażeńowych, scen i scenariuszy; zdania to konstrukcje oparte na wyobrażeniach, [...] a to wszystko należy do naszego obrazu świata”.

<sup>1</sup> Przez określenie (*twardy*) rdzeń paradygmatu odnoszę się do założeń najszerzej akceptowanych w ramach danego programu badawczego i zasadniczo współdzielonych przez mnogość nietożsamy, acz podobnych modeli opisowo-badawczych – zob. Nowak T. (2013), *Językoznawstwo współczesne na tle koncepcji programów badawczych I*. Lakatos, „Linguistica Copernicana” nr 10(2), s. 235–254.

<sup>2</sup> Szerzej zakrojoną refleksję nad potrzebą umiejętnego wykorzystania wiedzy językoznawczej w praktyce glottodydaktycznej znajdziemy m.in. w artykule Magdaleny Piekłarż-Thien (2021), *O różnicach w opisie języka językoznawstwa i glottodydaktyki – przyczynek do dyskusji*, „Linguodidactica” nr 25, s. 179–195.

## Co paradygmat kognitywny ma do zaferowania uczącym się i przekazującym wiedzę?

### OBRAZY, KTÓRYCH NIE SPOŚÓB PRZEMILCZEĆ

Przedmiotem badań z zakresu semantyki językoznawczej są te pojęcia (a więc takie obrazy mentalne), które konstytuują treść zachowań werbalnych – są więc zakodowane w języku (Szczepankowska 2007: 171). Sformułowanie «obrazy mentalne» nie jest przypadkowe, bowiem w pracach językoznawców kognitywnych, o czym pisze m.in. Elżbieta Tabakowska (2017: 74-76), zwraca się uwagę na to, że tworzenie struktury semantycznej pojęć oraz spostrzeganie zmysłowe, w tym przede wszystkim percepcja wzrokowa, podporządkowane są podobnym prawidłom. Zasoby leksykalno-gramatyczne składają się z konceptualizacji utrwalonych konwencją językową. Słowne wskazanie obiektu percepcji jest w istocie, jak to nazywa dalej Tabakowska (2017: 75), wezwaniem odbiorcy do „translacji między językowym a widzialnym”. Także rozumienie komunikatów odwołujących się do pojęć na wyższym stopniu uogólnienia uruchamia proces tzw. mentalnego obrazowania, co skutkuje przywołaniem abstrakcyjnych reprezentacji doświadczeń zmysłowych<sup>3</sup>. Obrazowanie obfitujące w szczególności tworzy znaczenia pojęć leksykalnych. Obrazowanie przeprowadzone przez struktury gramatyczne odpowiedzialne jest natomiast za uruchamianie schematów wyobrażeniowych o szerszym spektrum zastosowania (Tabakowska 2017: 76). Zjawisko obrazowania stanowiące podstawę gramatyki kognitywnej opracowanej przez Ronalda W. Langackera będzie znajdowało się w centrum niniejszych rozważań. Pojęcie to bazuje na wspólnym dla mnogich teorii wyrosłych na gruncie kognitywnym postulacie o nierozłącznym powiązaniu kompetencji językowej z innymi zdolnościami poznawczymi ludzkiego umysłu. Rzeczywistość jest w umyśle każdej osoby konstruowana na podstawie reprezentacji mentalnych (wynikających z dotychczasowego indywidualnego doświadczenia), które są odpowiednio dopasowywane do bodźców percypowanych podczas nowej interakcji z otoczeniem. Ta mentalna rekonstrukcja świata nie przebiega przy zachowaniu całkowitej wierności oryginałowi, ale zachodzi dla doświadczającego człowieka zazwyczaj w sposób wystarczający i adekwatny do poznawanego otoczenia. Percepcja implikuje konstrukcję, a umysł jest *de facto* dynamicznym procesem determinowanym osadzeniem w biologicznej materii organizmu (Skrzypczak 2008: 112). Chodzi o podkreślenie dynamicznego charakteru pojęć, których znaczenia są niejako „negocjowane” podczas kontaktów społecznych, podlegają modyfikacjom, nieustannie tworzą się w ludzkich umysłach (Szczepankowska 2007: 172). W procesie percepcji rzeczywistości ogromną rolę odgrywają mechanizmy będące rezultatem biologicznego „osprzętowania” naszego ciała. Na tym etapie zaznacza się też wpływ kultury, w której danej jednostce przyszło żyć. Dalej ma miejsce etap konceptualizacji, czyli tworzenia treści pojęciowych, współkształtowanych przez cechy poznającego podmiotu oraz ostatecznie faza ekspresji, realizowana w komunikacji i przebiegająca jako akt nadawania formy przekazu treściom mentalnym. Badając ekspresję, czyli zasoby leksykalno-gramatyczne języka, oraz ich użycie, można podjąć próbę rekonstrukcji konceptualizacji, której struktura pozwala formułować opinie o psychologicznych i kulturowych okolicznościach jej powstawania (Tabakowska 2005: 57). Możemy mówić o myśli ucieleśnionej (ang. *embodied thought*), bowiem konceptualizacja pojęć bazuje na ludzkim doświadczeniu, na które składa się m.in. budowa naszego ciała, jego fizyczne funkcjonowanie w przestrzeni, zdolności postrzegania oraz kontakty społeczne.

Gramatyka kognitywna Langackera, która stanowi jedną z wiodących propozycji w lingwistyce kognitywnej, postuluje „doświadczeniową” naturę znaczenia wyrażen językowych<sup>4</sup>. Znaczenie może być tym samym opisywane i badane jako szeroko pojęte doświadczenie mentalne, które obejmuje utrwalone i nowe konceptualizacje, nowe pojęcia abstrakcyjne oraz bezpośrednio (np. motoryczne, sensoryczne, ale też emocjonalne) doświadczenia wraz z rozumieniem kontekstów – fizycznych, społecznych i kulturowych (Langacker 1995: 18).

3 Inaczej: powodują przywołanie schematów wyobrażeniowych. Schematami wyobrażeniowymi nazywam za Kamilą Turewicz (2016: 18) wzorce mentalne będące wynikiem powtarzających się doświadczeń somatycznych.

4 Struktura semantyczna jest zatem typem struktury konceptualistycznej, której treść zostaje przywołana znakiem językowym.

W praktyce oznacza to, że znaczenie wyrażenia będące konceptualizacją spaja się z wiedzą encyklopedyczną i, jak metaforycznie pisze Tokarski (1998: 15), „przypomina ona górę lodową z wyraźnie zarysowanym trzonem, wyznaczanym przez stereotypowe, silnie skonwencjonalizowane właściwości słowa, oraz z coraz bardziej rozmytą [...] strefą konotacji [...]. Wiedza semantyczna jest częścią [...] wiedzy o świecie, lecz częścią o nie zawsze wyraźnych granicach”. Jak zaznacza Grzegorzczkowska (2004: 77) fundamentalnym pytaniem koncepcji kognitywistycznych jest tak naprawdę nie to, co wyraz znaczy, ale jak ludzie rozumieją badane wyrazy.

Obiekty świata pozajęzykowego są identyfikowane i przydzielane do kategorii pojęciowych ze względu na swoje podobieństwo do prototypu, czyli najbardziej typowego okazu kategorii o zespole najszybciej rozpoznawalnych cech<sup>5</sup> (Grzegorzczkowska 2004: 77–78). Daleszą reperkusją tych założeń w paradygmacie myślenia o języku jest wniosek, że język jest na wskroś symboliczny<sup>6</sup>, a wyrażenia językowe reprezentują konceptualizacje. Z tego powodu zniesione zostaje izolacyjne podejście do języka. Składnia, morfologia i leksykon należą do tego samego kontinuum jednostek symbolicznych, które różne są pod względem utrwalenia w konwencji językowej, stopnia złożoności oraz uszczegółowienia<sup>7</sup>. Nie powinno się więc np. analizować struktur gramatycznych czy cech fonetycznych w oderwaniu od implikowanych przez nie znaczeń (Gonigroszek 2011: 14).

Centralną rolę w tworzeniu znaczeń odgrywa wieloaspektowy mentalny proces nazywany obrazowaniem, który skutkuje różnymi sposobami przedstawiania treści konceptualnej. Wszechobecność oraz kompleksową naturę obrazowania potwierdza m.in. Beata Ryciel-ska (2020: 8), wyliczając, że składowymi tego procesu są m.in. „poziom uszczegółowienia/schematyzacji konceptualizacji danej sceny, perspektywa oglądu zdarzenia [...] względnie wyróżnienie struktur semantycznych, szyk wyrazów<sup>8</sup>, ikonizacja, metafora pojęciowa”. Najistotniejszymi komponentami są dla naszych celów: względne wyróżnienie struktur semantycznych i metaforyzacja. Pierwszy ze wspomnianych fenomenów dokonuje się głównie w procesie profilowania, w wyniku którego profil wyrażenia językowego<sup>9</sup> jest nakładany na bazę doświadczeniową. Konsekwencją tej operacji jest uwypuklenie określonych struktur z bazy przy zepchnięciu reszty bazy poza punkt mentalnego ogniskowania. Baza doświadczeniowa zorganizowana jest przy pomocy mnogości pomniejszych domen kognitywnych. Domena jest złożonym i zorganizowanym systemem wiedzy o wycinku rzeczywistości. Wyrażenie językowe uaktywnia domeny kognitywne<sup>10</sup>, które stanowią tło dla wyróżnionych podczas profilowania fragmentów. Struktura semantyczna jednostki leksykalnej *nóż* wykorzystuje matrycę mieszczącą w sobie liczne domeny, przykładowo: domena przestrzeni (profilowany, a więc wyróżniony zostaje w tej domenie typowy w danej kulturze kształt noża), domena funkcji (prototypowo *nóż* służy do cięcia, dalej *dźgania* itd.), domena materiału i wiele innych. We wszystkich tych różnych obszarach pojęciowych wyniesiony kognitywnie zostaje przedmiot desygnowany słowem *nóż* (Langacker 2004: 36–37). By prawidłowo ustalić znaczenie, niezbędne są zarówno profil, jak i baza doświadczeniowa. Uruchomienie bazy uaktywnia należące do niej inne składniki pojęciowe i konotacje w tle. Taka organizacja przedstawionych zależności sprawia, że domeny kognitywne można traktować jako tzw. ramy interpretacyjne. Są one językowo-pojęciowymi zespołami elementów występujących podczas komunikowania w odniesieniu do sytuacji danego typu (np. ramą dla pojęć PRZYSTAWKA czy NAPIWEK może być sytuacja zamawiania obiadu w restauracji). Rozumienie jednego elementu ramy uzależnione jest od znajomości innych jej części (Fillmore, za: Maćkiewicz 2020: 618).

Względne wyróżnienie regionów domeny może też zająć za pomocą organizacji pojęć typu trajektor – landmark, w którym landmark stanowi orientacyjny punkt odniesienia dla trajektora. Przykładowo frazy – „samochód jest przed domem” oraz „dom jest za samochodem” – mają taką samą treść konceptualną, jest ona w nich jednak różnie zaaranżowana. W pierwszym wyrażeniu *samochód* jest trajektorem, to on znajduje się na linii wzroku

5 Prototyp jest mocno zależny m.in. od okoliczności kulturowo-geograficznych, np. bardziej prototypowym ptakiem dla Europejczyka będzie wróbel, a dla mieszkańca dżungli amazońskiej papuga.

6 Przyjmuję, że forma znaku językowego i jego znaczenie, a więc to, co mówiący pod tym znakiem rozumie, stanowią nierozrywalną całość. Nierozdzielność formy i treści znaku językowego znana jest już z prac strukturalistycznych, w których gramatyka i semantyka były sobie jednak przeciwstawiane. Nurt kognitywny w pracach językoznawczych postuluje natomiast taki opis jednostek leksykalnych, w którym nie można analizować formy w oderwaniu od strony znaczącej (Szczepankowska 2007: 175).

7 Inaczej: stopień schematyzacji np. istota → roślina → kwiat → piwonia → piwonia w ogrodzie → piwonia w ogrodzie sąsiada.

8 Ważny np. w słowotwórstwie niemieckim, bowiem zmienia strukturę semantyczną słów złożonych, por. *der Blumentopf* (doniczka) i *die Topfblume* (roślina doniczkowa).

9 Obraz obiektu desygnowany przez wyrażenie językowe, na którym skupia się konceptualizacja (Langacker 1995: 23–26).

10 Zestaw domen przywołanych przez wyrażenie nazywa się matrycą (Langacker 2004: 36).

konceptualizatora, a w wyrażeniu drugim samochód występuje w roli wycofanego landmarka (Langacker 1995: 27). Warto mieć świadomość, że specyfika landmarka i trajektora powiązana jest ściśle z wyborem struktur gramatycznych. Zmienia się w zależności np. od wyboru czasu gramatycznego w języku angielskim. Jak analizuje Drożdż (2009: 67–68) czasownik *to lie* może występować zarówno z trajektorem ożywionym, jak i nieożywionym. Obydwa typy trajektora mogą pojawić się podczas konstruowania zdań ze wspomnianym czasownikiem w czasie Present Simple (np. *London lies on the Thames* lub *Peter lies on the sofa*), co wskazuje na stałość bądź regularność danych czynności. W zdaniu wyrażonym za pomocą Present Continuous wystąpić może natomiast jedynie trajektor ożywiony (np. *Peter is lying on the sofa*). Pośród wielu interesujących obserwacji Drożdż zwraca również uwagę na to, że także liczba landmarka może wpływać na decyzję o wyborze czasu (dlatego np. *I read books* oraz *I read a book* vs. wyłącznie *I am reading a book*). Na takie zależności formy i znaczenia warto uczniów uwrażliwiać.

### **METAFORA POZNAWCZA KLUCZEM DO ROZUMIENIA POJĘĆ ABSTRAKCYJNYCH?**

Pokazaliśmy, że profil pojęcia może być przyłożony do różnych domen. Jak się okazuje, dzięki metaforyzacji może nastąpić przejście z domeny zbudowanej wokół obrazu obiektów łatwiej rejestrowalnych zmysłowo (domena źródłowa) do domeny o figuratywnej proveniencji (domena docelowa). Metafora konceptualna pozwala na rozumienie i operowanie pojęciami, niewynikającymi bezpośrednio z doświadczenia zmysłowego; prowadzi w konsekwencji do wieloznaczności jednostek leksykalnych (np. „ugodzić nożem”, a „ugodzić słowem”). Proces ten odpowiedzialny jest także za kształtowanie wielu codziennych zwrotów. Metaforyczne zwroty językowe mogą być językowymi uszczegółowieniami tej samej metafory konceptualnej, co obserwujemy na przykładach: „umysł się zacina”, „mózg nie funkcjonuje jak należy”; „myśli, aż mu para z uszu idzie”, które dają się sprowadzić do tego samego konceptu: UMYŚL = MASZYNA.

W tradycyjnej typologii George Lakoff i Mark Johnson (za: Tokarz 2000: 254–257) wyróżniają trzy typy metafor. Zwracają uwagę na metafory orientacyjne, w których domeną źródłową jest przestrzeń (np. w zwrocie: „to mnie podniosło na duchu”), metafory ontologiczne przedstawiające pojęcia abstrakcyjne jako jednorodne przedmioty lub substancje, którym można dodatkowo przypisać określone cechy np. „masz tak mało cierpliwości”, „inflacja przyprawia mnie omdłości”. Najbardziej złożone typy metafor, przenoszące całą sieć logicznych skojarzeń z jednej domeny na inną, nazywane są strukturalnymi. Ich przykładem jest „nasze drogi się rozeszły”, „jesteśmy na rozdrożu”, „przejdziemy przez to wspólnie”, którym jako podstawa służy koncept poznawczy RELACJA = PODRÓŻ. Niewykluczone jest również łączenie dwóch takich przestrzeni wiedzy w jeden konstrukt, skutkujące naddatkiem znaczeniowym. Proces ten nazywamy integracją znaczeń (ang. *conceptual blending*).

### **Optyka kognitywna w szkolnej rzeczywistości**

Chciałbym pokazać przykładowe obszary, w których zaprezentowane narzędzia analityczne mogą, a nawet powinny znaleźć zastosowanie. Temat i prezentowane implikacje dydaktyczne związane są z moimi zainteresowaniami badawczymi i praktyką dydaktyczną. Ze względów formalnych przykłady nie wyczerpują ogromu tematu, ale mają służyć zilustrowaniu przedstawionych uprzednio treści i przede wszystkim – mają stanowić załączek współprowadzonej z uczniami refleksji nad językiem.

### **CO TO OZNACZA, ŻE SŁOWO ZNACZY?**

Na poziomie leksyki istnieje wiele przypadków, w których dostrzegamy, że słowa odnoszące się do tych samych aspektów świata cechuje inna struktura semantyczna ze względu

na profilowanie innego elementu. Uświadomienie sobie tego zjawiska pozwala na zredukowanie ryzyka negatywnego transferu i tworzenia, czasem krępujących, kalk językowych np. polska „szuflada” stanowi zapożyczenie z języka niemieckiego, w którym słowo *Schublade* charakteryzuje ruchomą część mebla przez czynność zasuwania (*schieben*). Jego francuski odpowiednik *tiroir* profiluje z kolei czynność odwrotną, a więc ciągnięcie (*tirer*). Podobna rzecz ma miejsce ze „śmiertelnym niebezpieczeństwem”, które w języku francuskim dzieli sposób profilowania polskiego wyrażenia i koncentruje się na potencjalnej śmierci, stąd *danger de mort*. Niemiecka jednostka *Lebensgefahr* wyróżnia natomiast potencjalne zagrożenie dla naszego życia. Znowu pojawia się inne profilowanie i nieco inna perspektywa. Kwestia perspektywy staje się szczególnie widoczna pomiędzy *coast* i *shore*, odnoszących się do linii brzegowej, przy czym pierwsze postrzega ją bardziej z perspektywy „od ładu”, drugie natomiast ten sam profil i tę samą treść przedstawia z perspektywy „od wody”. Podobnie interpretować można wyrażenia *on land* oraz *on the ground*. Pierwsze z nich pojawia się w kontekstach związanych z podróżami morskimi, drugie natomiast powiązane będzie z drogą lotniczą.

Czasami różnice w znaczeniu mimo pozornej identyczności semantycznej wynikają z innego prototypu. I tak polskojęzyczne artykuły skłaniają się raczej do definiowania *smoothie* jako produktów bezmlecznych<sup>11</sup>. *Smoothie* amerykańskie nie tylko nie wyklucza mleka, ale nawet pojawia się ono jako jedno z podstawowych składników<sup>12</sup>. Być może dlatego produkt, który w Polsce nazywamy „jogurtem pitnym”, w Stanach Zjednoczonych często określa się także właśnie jako *smoothie*<sup>13</sup>. To zjawisko możemy obserwować bardzo często – już nawet przy jednym z pierwszych leksemów, którego uczą się początkujący tj. *kawie*, która najczęściej w różnych językach nie zmienia nawet mocno swojej formy graficzno-fonetycznej, to powodowane nią wyobrażenia w umysłach członków różnych grup kulturowo-językowych są odmienne. Tam, gdzie Włoch prototypowo pomyśli o czarnym espresso, Amerykanin o mocno rozwodnionej kawie w dużym kubku, Szwed natomiast o mlecznym, raczej słodzionym napoju. Te pojęcia są częściami szerszej ramy interpretacyjnej – przecież różne i wyływające z uwarunkowań kulturowych są też okoliczności picia kawy, jedzone dodatki czy okoliczności społeczne (kawa we Francji często sama zastępuje deser; w Szwecji picie kawy jest wydarzeniem towarzyskim, połączonym z jedzeniem słodkości – nic dziwnego, że na picie kawy istnieje w szwedzkim wokabularzu specjalne słowo tj. *fika*). Odrębne ramy interpretacyjne dotyczą wielu sytuacji. Warto skłaniać uczniów do poszukiwania takich informacji, samemu też mając ten aspekt na uwadze. Uwzględnienie ram powinno mieć miejsce również podczas przygotowania dialogów. Znaną z podręczników sytuacją, podczas której często wymagane jest od uczniów dialogizowanie, jest zamawianie posiłków w restauracji. Podczas konstrukcji dialogu trzeba zastosować zarówno inną formę językową, jak i inną ramę<sup>14</sup>. Przydatne przy poszerzaniu kulturowych ram pojęciowych jest tworzenie definicji zadanych pojęć czy opracowywanie map myśli.

### KIEDY ZNACZENIE POBŁĄDZI

Częstokroć przenosimy wynikającą z naszego użycia języka sieć konotacji i wyobrażeń na pojęcia zakotwiczone w innym, obcym nam systemie. To zachowanie Maciej Czerwiński (2013: 263) nazywa rzutowaniem semiotycznym. Ma ono pomóc nam oswoić to, co nieznane poprzez wpisanie owej obcości w nasz „horyzont sensu, nasz system semantyczny”. Przez nieudane rzutowanie semiotyczne międzykulturowa komunikacja ulega załamaniu. Czerwiński podaje jako przykład słowo „komunizm”. Budzi ono u Polaka zasadniczo silne negatywne skojarzenia, natomiast w języku włoskim czy francuskim ma inne znaczenie w warstwie konotacyjnej, czerpie bowiem z innych doświadczeń historycznych. Semioza tego znaku językowego przebiegała inaczej, dlatego sierp i młot na flagach tamtejszych partii komunistycznych nie spotyka się z masowym sprzeciwem.

<sup>11</sup> Polska Wikipedia podaje, że *smoothie* jest bezmleczną wersją shake'ów. Także wiele stron poświęconych kulinarium np. blog „Zajadam.pl”, Koktajl, smoothie, shake - czym się różnią?, zajadam.pl/artykuly/koktajl-smoothie-shake-czym-sie-roznia

<sup>12</sup> Potwierdza to też anglojęzyczna Wikipedia: en.wikipedia.org/wiki/Smoothie, na której czytamy: *smoothie commonly has a liquid base, such as fruit juice or milk, yogurt, ice cream or cottage cheese.*

<sup>13</sup> youtube.com/watch?v=fogu5t-2MHik - różnica ta występuje też pomiędzy ukraińskim a amerykańskim angielskim (05:00-05:40).

<sup>14</sup> W zależności od kultury inaczej przywołamy kelnera, nieco inna może być kolejność dań, kwestia napiewku, przejawy grzeczności językowej itp.

Warto zawsze sprawdzać definicje pojęć w słownikach jednojęzycznych, szukać kontekstów użycia danych jednostek, np. wykorzystując wyszukiwarki internetowe, a podczas kursów z międzynarodowym składem osobowym warto poprosić uczestników o tworzenie asocjogramów, uwidaczniających kulturową sieć konotacji oplatającą wybrane pojęcia. Analiza, jakie inne pojęcia „przylegają mentalnie” do znaczenia wyjściowego (np. „rodzina”, „praca” itd.) może ujawnić interesujące międzykulturowe różnice zakodowane w porównywanych językach (także na płaszczyźnie wartościowania konotacyjnego). Przykładowo zaliczanie zwierzęcia domowego do „członków rodziny” nie będzie w jednym kręgu kulturowo-językowym kontrowersyjnym zachowaniem werbalnym, podczas gdy w innym może wzbudzić konsternację. Ćwiczenia tego typu stanowią część międzykulturowego treningu komunikacyjnego, którego celem jest także próba zaznajomienia uczniów z pojęciami odnoszącymi się do takich aspektów rzeczywistości społecznej, które w ich języku ojczystym nie są *expressis verbis* nazywane (np. niemieckie i szwedzkie pojęcia, takie jak: *heimat*, *stosslüften*, *smultronställe*, *fredagsmys* i inne)<sup>15</sup>.

### METAFORY KONCEPTUALNE W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO

Metafory pojęciowe, które odgrywają kluczową rolę w procesach poznania i przetwarzania informacji, zajmują naukowo przedstawiciele lingwistyki kognitywnej i kulturowej. Najprawdopodobniej, jak argumentuje Palmer (za: Sharifian 2016: 35), udział kultury w kształtowaniu metafor jest większy niż to dotychczas zakładaliśmy. Ekstrahowanie metafor konceptualnych pozwala więc uczącym się na głębsze wniknięcie w stymulowany kulturowo system wyobrażeń. Przykładem mogą być różnice w konceptualizowaniu siedliska uczuć – w kulturach europejskich jest nim serce, w języku indonezyjskim miłość powiązana jest z wątrobą, a w jednym z języków Papui-Nowej Gwinei centrum uczuć stanowi brzuch. Metafory potrafią nam powiedzieć także sporo o historii danej grupy. Dobrym językowym źródłem przejawów działania metafor konceptualnych jest frazeologia języka. Warto ją przyswajać, ponieważ podnosi poziom adekwatności, a na pewno płynności i naturalności wypowiedzi. W nauce wyrażen opartych na metaforyzacji pomagają wypracowanie świadomości odnośnie do typów obecnych w nich motywacji semantycznych. Jak wskazuje Barbara Taraszka-Drożdż (2008: 7), wyróżnienie metafor poznawczych budujących podstawę obcojęzycznych wyrażen językowych podwyższa skuteczność zapamiętywania, a międzyjęzykowa analiza metafor pozwala na uniknięcie błędnego tworzenia wyrażen i kieruje uwagę poznawczą na zbieżności, z których warto skorzystać. Autorka akcentuje też rolę przeczesywania zasobów zwerbalizowanej metaforyki pojęciowej w celu spojrzenia na rzeczywistość w sposób maksymalnie zbliżony do rodzimego użytkownika języka. Szczególnie przydatne w nauce frazeologizmów wydają się różnorodne przedstawienia wizualne. Odkrywanie z uczniami obecnych w frazeologizmach aspektów językowego obrazu świata może być prowadzone z wykorzystaniem tekstów muzycznych hitów, reklam nietypowo wykorzystujących popularne frazeologizmy czy na podstawie treści memów internetowych i żartobliwych ilustracji. Działania dydaktyczne skoncentrowane na frazeologii mogą również obejmować prace projektowe, których celem byłoby przygotowanie graficznego słownika lub plakatów służących do zorganizowania wystawy unaoczniającej związku kultury z frazeologizmami (Awramiuk, Frąckiewicz i Szerszunowicz 2016: 150).

Metaforyzacja skutkująca wykształceniem sieci znaczeniowych jest procesem powszechnym. Widoczna jest m.in. w zastosowaniu przyimków, które nierzadko zachowują dość stabilną motywację semantyczną<sup>16</sup>, możemy więc w wielu przypadkach trafnie wnioskować o znaczeniu złożonych jednostek leksykalnych współtworzonych przy ich użyciu. Przykładowo, po zbudowaniu abstrakcyjnego schematu dla niemieckiego przyimka *aus* możemy przewidywać, jak wpłynie on na strukturę znaczeniową złożonych wyrażen, powstających na skutek realizowanych słowotwórczo procesów integracji pojęciowej. *Aus*

<sup>15</sup> Zob. Iwaniak K. (2021), *Trening kompetencji międzykulturowej na podstawie analizy podręcznika do nauki języka szwedzkiego dla uczniów na poziomie średniozaawansowanym Rivstart B1+B2*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. 21, s. 93-108.

<sup>16</sup> Więcej w artykule: Iwaniak K. (2022), *Językoznawstwo kognitywne a czasowniki rozdzielnie złożone*, „Studia Linguistica” nr 41, s. 135-157.

17 Kolejno: „wyjść”, „wykrzyknąć”, „wysmiać” oraz „wyłączyć”.

18 Mamy tutaj także do czynienia z metonimią, w której przejaw procesu (intensywne patrzenie) zastępuje proces (poszukiwania).

19 Mówimy przecież o *drabinie kariery*, *przełożonym*, *poddanych* itd.

20 Analogicznie: *to fetch* oraz *to bring*.

21 „Czekamy aż do listopada” (przy czym czekanie niejako „wchodzi” w listopad - dynamicznie), „spotykacie się w listopadzie” - statycznie.

22 Dosłownie „pod deszczem”.

23 Dosłownie „w słońcu”.

możemy zdefiniować jako „przebywanie lub ruch na zewnątrz jakiejś wyobrażonej przestrzeni. Czasem współwystępujące z nadmiernym wypełnieniem tej przestrzeni”. Dzięki temu zrozumiałe ze względu na konstrukcję stają się znaczenia takich czasowników jak np. *ausgehen*, *ausrufen*, *auslachen*, *ausschalten*<sup>17</sup> itd. Schematów opartych na metaforach w wysokim stopniu motywowanych kulturowo możemy także upatrywać w angielskich czasownikach frazowych, które często stanowią wyzwanie dla uczących się. Jak pokazuje moje doświadczenie, wskazanie na zawarte w nich metafory ułatwia rozumienie i zapamiętywanie. Porównajmy: *look for sth.* oraz *look up to sb.* Chociaż czasownik „szukać” nie ma w swojej formie językowej dużo wspólnego z patrzeniem, to obraz kogoś wypatrującego intensywnie jakiegoś przedmiotu przywiedzie nam na myśl czynność szukania dość szybko<sup>18</sup>. Podobnie, jeśli patrzymy na kogoś, kto położony jest ponad nami, oznacza to zapewne jego hierarchiczną wyższość - konceptualizowaną często kulturowo jako wertykalny układ ważności<sup>19</sup>. Chociaż w języku polskim nie mamy bezpośredniego odpowiednika leksykalnego, to współdzielimy ze względu na bliskość kulturową zawarty w tym wyrażeniu metaforyczny obraz i rozumiemy, że chodzi o kogoś, kogo szanujemy i podziwiamy.

Nierzadko wskazanie na schematy wyobrażeniowe, które wpływają na sposób profilowania i co za tym idzie, na kształt struktury semantycznej, jest najbardziej efektywnym sposobem tłumaczenia różnic znaczeniowych między leksemami wysoce zbliżonymi semantycznie i sprawiającymi kłopoty uczącym się (Turewicz 2016: 22–23). Przykładowo, dla struktury znaczeniowej leksemu *holen* kluczowy jest schemat: przemieszczenie podmiotu z punktu A do punktu B, by pobrać tam jakiś obiekt i powrócić do punktu A. Schemat wyobrażeniowy czasownika *bringen* profiluje natomiast jednokierunkowe przeniesienie obiektu przez podmiot z punktu wyjściowego A do punktu docelowego B. Obydwa czasowniki tłumaczone są na język polski jako „przynosić”<sup>20</sup>. Dopiero wypracowanie determinujących ich znaczenia schematów pozwala na poprawne zrozumienie i zastosowanie tych obydwu, często występujących czasowników.

## ZNACZENIE GRAMATYKI

Zjawiska dające się opisać i zrozumieć dzięki optyce kognitywnej występują też licznie w gramatyce. Należy do nich system użycia czasów narzucających odmienne obrazowanie wydarzeń (np. Present Perfect profilujący doświadczenie, efekt i powiązanie z teraźniejszością w kontraście do Past Simple wyróżniającym punktualne osadzenie wydarzenia w przeszłości). Treści wyrażane różnymi czasami mogą pozostawać również w relacji trajektor–landmark, jak ma to miejsce w powiązaniu czasów Past Continuous i Past Simple w języku angielskim czy Imparfait i Passé Composé w języku francuskim. Podobnie frazy nominalne mogą opierać się na metaforze, np. na ontologicznej metaforze pojemnika – traktowanie jednostek czasu na kształt pudełek, które coś przechowują lub coś jest w nich umieszczane (widoczne m.in. w niemieckich okolicznikach czasu np. *wir warten bis in den November*, *ihr trefft euch im November*<sup>21</sup> czy stałych zwrotach, takich jak: „w deszczu” – po francusku *sous la pluie*<sup>22</sup>, „na słońcu” – po niemiecku *in der Sonne*<sup>23</sup>. Uwzględnienie zjawisk wchodzących w skład obrazowania podczas praktyki glottodydaktycznej zaowocowało powstaniem m.in. gramatyki wizualnej, która stawia sobie za cel przekazywanie treści gramatycznych w sposób oparty na holistycznym postrzeganiu rzeczywistości, prototypowym organizowaniu wiedzy, umiejętności porównywania, abstrahowania oraz syntezy danych i ujmowaniu ich w postaci obrazu (Kwapisz-Osadnik 2016: 300–301).

Znajomość głównych założeń paradygmatu kognitywnego pomaga lepiej zrozumieć strukturę uczonego języka, stymuluje pracę wyobraźni i skłania do lingwistyczno-kulturowej refleksji, przyspieszającej jego opanowywanie, a nauczycielowi pozwala na zaprojektowanie przydatnych tematycznych ćwiczeń. Warto w nich uwzględnić walory uczenia multimodalnego oraz możliwości dopasowania do indywidualnych potrzeb ucznia.

## BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk, E., Frackiewicz, M.K., Szerszunowicz, J. (2016), *Frazeologia w kształceniu językowym*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czerwiński, M. (2013), *Rzutowanie semiotyczne, czyli językowe osvajanie obcości w kulturze. Szkic lingwistyczno-antopologiczny*, [w:] „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 25, s. 251–265.
- Drożdż, G. (2009), *Czas gramatyczny jako kategoria z punktu widzenia gramatyki pedagogicznej*, [w:] J. Nijakowska (red.), *Język – poznanie – zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–87.
- Gonigroszek, D. (2011), *Językoznawstwo kognitywne: „ucieleśniony” umysł i znaczenie*, „Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze”, nr 5, s. 13–20.
- Grzegorzczkowska, R. (2004), *Idee kognitywizmu jako podstawa badań porównawczych w zakresie semantyki*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 16, s. 75–84.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2016), *Obrazowanie zjawisk gramatycznych. Projekt gramatyki wizualnej*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 1, s. 294–303.
- Langacker, R. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, H. Kardela (red.), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Langacker R. (2004), *Semantyka językoznawcza*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury” nr 16, s. 29–73.
- Maćkiewicz, J. (2020), *Ramy interpretacyjne jako narzędzie badań medioznawczych*, „Studia medioznawcze”, t. 21 nr 3(82), s. 615–627.
- Palmer, G.B. (1996), *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, Austin: University of Texas Press.
- Rycielska, B. (2020), *Języki słowiańskie w świetle lingwistyki kognitywnej. Studium przypadków*, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Szczepankowska, I. (2007), *Czym jest „pojęcie” we współczesnym językoznawstwie?*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 7, s. 169–183.
- Sharifian, F. (2016), *Lingwistyka kulturowa*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 28, s. 34–61.
- Skrzypczak, W. (2008), *Mysł ucieleśniona i myśl imaginacyjna. Wymiary obrazowania w języku i zasady porządkujące*, „Literaria Copernicana”, nr 2, s. 110–127.
- Tabakowska, E. (2005), *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 91/92, s. 50–59.
- Tabakowska, E. (2017), *Obraz gramatyki i gramatyka obrazu*, „Przekładaniec”, nr 35, s. 73–85.
- Taraszka-Drożdż, B. (2008), *Teoria metafory konceptualnej w nauczaniu języków obcych*, [w:] J. Florczak, M. Gajos (red.), *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych*. Warszawa: MSCDN, s. 121–127
- Tokarz, M. (2000), *Podstawowe założenia teorii metafory Lakoffa i Johnsona*, „Nowa Krytyka”, nr 11, s. 253–261.
- Tokarski, R. (1998), *Językowy obraz świata, a niektóre założenia kognitywizmu*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 9/10, s. 7–24.
- Turewicz, K. (2016), *Hunting for a missing link: between a cognitive framework and classroom practices*, „Językoznawstwo”, nr 1(10), s. 13–26.

**KAMIL IWANIAK** Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego.

Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a tematyką jego rozprawy doktorskiej jest kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze double-blind review.