

Aleksandra Szudy-Sojak

Skuteczność nauczania polisemicznych wyrazów związanych z częściami ciała zgodnie z zasadami lingwistyki kognitywnej

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 9,
151-170

2014

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.

Aleksandra SZUDY-SOJAK

Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu

Skuteczność nauczania polisemicznych wyrazów związanych z częściami ciała zgodnie z zasadami lingwistyki kognitywnej

Abstract:

The Effectiveness of Teaching Polysemous Body-Related Words According to the Principles of Cognitive Linguistics

The aim of the article is to consider the effectiveness of a cognitive linguistic approach towards teaching words characterized by many meanings. Traditional linguistics views lexical ambiguities in terms of homonymy, i.e. the phenomenon where two or more words happen to be written or pronounced the same way, while cognitive linguistics regards the fact in terms of polysemy whereby the meanings are systematically related.

The results of a pilot experiment serve as the point of departure in the present article. The preliminary experiment, which was carried on Moodle platform, involved two groups of participants. The control group was asked to memorize body-related items, while the experimental group was presented with the cognitive rubrics with the purpose of rising students' awareness of metaphorical motivation binding the words. The average score higher in the post-test in the experimental group supported the hypothesis that drawing learners' attention to the embodiment and imaginativeness of language by emphasising the cognitive mechanisms based on metaphor, i.e. experiencing one kind of thing in terms of another, and metonymy, using one thing to indicate another that is related to it (G. Lakoff/ M. Johnson 1980) enhances linguistic entrenchment.

Wstęp

Współczesne metody nauczania języków obcych opierają się na szerokich badaniach z zakresu teorii i filozofii języka, psychologii, neurofizjologii, pedagogiki, socjologii, a nawet informatyki (szczególnie biorąc pod uwagę coraz bardziej widoczną obecność e-learningu jako nowego narzędzia i miejsca nauczania, por. A. Brzezińska et al. 2012: 7). Każda nowa teoria metodyczna rodzi się z przekonania o większej skuteczności od poprzednich (P. Lightbown/ N. Spada 2006: xv), co przypomina odwieczne marzenie naukowców o skonstruowaniu upragnionego *perpetuum mobile*, hipotetycznej maszyny, która w oparciu o swą metodę działania mogłaby pracować w nieskończoność, wbrew znanym prawom fizyki. Podobnie istnienie jednej metody nauczania, działającej i najbardziej efektywnej

dla wszystkich osób uczących się języka obcego, niezależnie od ich indywidualnych uwarunkowań (szczególnie istotne jawią się tu kwestie wieku, motywacji, czy rodzaju inteligencji), wydaje się pomysłem utopijnym. Nie zmienia to faktu, że założenia lingwistyki kognitywnej oraz narzędzia, którymi posługuje się ta dziedzina, zdają się oferować pewne skuteczne rozwiązania dla metodyki nauczania języków obcych.

W dyskusji nad definicją i celami nauki o języku, F. Grucza zauważa, że „wiedza aplikatywna derywowana przez lingwistykę stosowaną z wiedzy wytworzonej przez lingwistykę czystą ma (...) charakter wiedzy nadającej się do praktycznych zastosowań” (F. Grucza 1983: 391). Rozległe badania i liczne publikacje w zakresie lingwistyki kognitywnej w ostatnich latach zaczynają przekładać się na praktyczne podejście do nauczania języków obcych. Na polskim gruncie warto tu wymienić badania K. Piątkowskiej dotyczące zasadności paradygmatu kognitywnego w nauczaniu angielskich przyimków (K. Piątkowska 2005). A. Strugielska oraz T. Siek-Piskozub (2009) wskazują na istotne znaczenie metafory jako metody badawczej w edukacji językowej. Wspomniane badaczki zwracają również uwagę na istotę systemowego ujęcia wyrażen językowych poprzez metaforę (A. Strugielska 2012) oraz znaczenie perspektywy kognitywnej w twórczym aspekcie edukacji językowej (T. Siek-Piskozub 2005). Jak twierdzi R.W. Langacker „nie wiadomo jeszcze, czy nauczanie języka wiele zyska dzięki założeniom lingwistyki kognitywnej. Istnieją, jednak, pewne podstawy do optymizmu” (R.W. Langacker 2008: 66, tłum. A.Sz-S.).

Kluczowe w niniejszym artykule jest pytanie o skuteczność paradygmatu kognitywnego w nauczaniu wyrażen polisemicznych związanych z częściami ciała. Interesującej kwestii można nadać formę pytania: czy metaforyczna motywacja wyrazów wieloznacznych odegra pozytywną rolę w procesie zrozumienia ich wielorakich sensów i pomoże użytkownikom języka w ich poprawnym zastosowaniu? Zaś punkt wyjścia stanowi przedstawienie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego w ramach e-zajęć na platformie Moodle na studentach wyższej uczelni ekonomicznej.

1. Badanie pilotażowe – hipoteza

Badanie pilotażowe, którego celem było sprawdzenie skuteczności nauczania wielu znaczeń wyrazów związanych z częściami ciała (face – twarz, hand – ręka, foot – stopa, head – głowa) poprzez pokazanie studentom istnienia metaforycznej motywacji, czyli „występowania niearbitralnych związków między formą a znaczeniem wyrażen językowych” (E. Tabakowska 2001: 32), zostało przeprowadzone w okresie od kwietnia do lipca 2013 roku.

Stawiana hipoteza zakładała, że zwrócenie studentom uwagi na ucieleśnienie i imaginacyjność języka, poprzez zademonstrowanie mechanizmów poznawczych opartych na metaforze, czyli rozumieniu pewnych rzeczy w kategoriach innych, oraz na metonimii, tj. zastępowaniu jakiegoś słowa innym związanym pewną

relacją, na przykład części do całości (G. Lakoff/ M. Johnson 1980), odegra pozytywną rolę w zapamiętaniu oraz późniejszym poprawnym użyciu wielorakich znaczeń podanych pojęć. Zakładano, że uczący się lepiej zapamiętają nowe znaczenia prostych słów, jeśli zauważą analogię między doświadczeniem ciała a jego odzwierciedleniem w użyciu słowa w różnych kontekstach. Przyjęto, że szczególnie osoby dorosłe z dojrzałym aparatem pojęciowym, pozwalającym na całościowe postrzeganie samego siebie, świadomością ciała i życiowym doświadczeniem skorzystają z takiego podejścia.

1.1. Uczestnicy i miejsce badania

Eksperyment odbył się na platformie Moodle¹. Wzięli w nim udział studenci studiów ekonomicznych na poziomie B1 zaawansowania językowego², którzy w danym semestrze w ramach lektoratu języka angielskiego uczestniczyli w kursie hybrydowym. Składał się on z szesnastu godzin kontaktowych oraz czterech e-zajęć. Zajęcia kontaktowe prowadzone były w mniejszych grupach (15–20 osób) z różnymi lektorami. Natomiast połączone arbitralnie i losowo grupy na tym samym poziomie zaawansowania językowego stanowiły jedną grupę w ramach e-zajęć monitorowaną przez autorkę badania pilotażowego. W ramach ustalonych modułów kursu online studenci utrwalali materiał leksykalny i gramatyczny związany z podręcznikiem kursowym, poznawany w trakcie zajęć kontaktowych. Dodatkowy moduł, który stanowił faktyczne miejsce badania pilotażowego, składał się z zadań na rozbudowanie słownictwa związanego z częściami ciała. Grupa eksperymentalna o nazwie 9ae1c liczyła 60 uczestników. Grupa kontrolna, 10ae1c, składała się z 53 uczestników.

1.2. Procedura

W ramach wspomnianego modułu podczas trzech e-zajęć studenci w obu grupach poznali rozszerzone sieci znaczeń prostych słów: face (twarz), foot (stopa), hand (ręka), head (głowa). Każdy moduł poświęcony rozszerzonym znaczeniom powyższych wyrazów składał się ze słowniczka (w sumie 45 znaczeń wymienionych wyrazów) oraz krótkiego ćwiczenia. W ramach ostatnich zajęć studenci w obu grupach wykonali test, który miał ocenić stopień, w jakim opanowali przedstawiony materiał. Test zawierał zdania do uzupełnienia brakującym wyrazem, analogiczne do zdań pojawiających się w ćwiczeniach, jakie stanowiły element poszczególnych modułów.

¹ Platforma Moodle jest popularnym środowiskiem zdalnej dydaktyki. Stosuje się różne terminy na aktywność w środowisku nauczania zdalnego, np.: nauka/ kształcenie na odległość, zdalna edukacja, nauczanie elektroniczne, e-nauczanie, e-edukacja, nauka online, nauczanie hybrydowe (A. Brzezińska et al 2012: 7).

² Opis poziomów biegłości językowej można znaleźć między innymi na: <http://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr> (dostęp: 02.09.2013).

Wprowadzenia w języku polskim do zajęć poświęconych znaczeniom wyrazów związanych z konkretnymi częściami ciała dla grupy eksperymentalnej miały na celu wskazanie relacji polisemicznych oraz uświadomienie metaforyzacji codziennego języka. Grupa kontrolna poznawała te same wyrażenia, jednak we wstępie do zajęć znajdowało się jedynie proste polecenie, aby zapoznać się i zapamiętać podane wyrażenia. Znaczenia wyrazów podane były w języku angielskim.

1.3. Zawartość e-zajęć

Poniżej znajdują się rozszerzone znaczenia angielskich wyrazów: twarz, stopa, ręka oraz głowa w języku angielskim, jakie studenci w obu grupach poznali w ramach kolejnych e-zajęć wraz z polskimi tekstami wprowadzeń, jakie poprzedzały je w każdej grupie. Spotkania otwierały się stosownie: 7 kwietnia 2013 (face), 12 maja 2013 (foot oraz hand), 9 czerwca 2013 (head).

(1) Face

Wprowadzenie dla grupy eksperymentalnej:

FACE to twarz. W języku angielskim to słowo jest nie tylko używane, gdy opisujemy wygląd człowieka. Ponieważ na wszystko (przedmioty, zjawiska) patrzymy jak na stworzenia ludzkie, a język odzwierciedla nasze doświadczenie, przypisujemy taką ludzką cechę jak posiadanie twarzy na przykład zegarom („the face of the clock” to tarcza zegara) albo budynkom („the face of the building” to front budynku). Przyjrzyjcie się podanym wyrażeniom i ich angielskim definicjom. Pomyślcie, co twarz mówi o człowieku, charakterze, jak ustawiamy nasze ciała, gdy chcemy na coś spojrzeć. Czy rozmawiając z kimś, stajemy do niego twarzą? A jak podejmiemy do problemów?

Wprowadzenie dla grupy kontrolnej:

Proszę zapoznać się z dziesięcioma znaczeniami słowa FACE i wykonać krótkie ćwiczenie.

Zawartość modułu:

FACE

1. character, particular aspect of something
2. faceless = without character
3. the visible part of a celestial body
4. an expression that is shown on somebody's face
5. a person
6. the front of the building
7. the front side of a clock
8. a side of a mountain
9. (verb) to be opposite to
10. (verb) to deal with
11. (verb) to accept

(2) Foot oraz hand

Wprowadzenie dla grupy eksperymentalnej:

FOOT to stopa, HAND to dłoń. Jednak tych znanych Państwu słów używamy w języku angielskim, nie tylko mówiąc o częściach ciała. Ponieważ na wszystko – przedmioty, gazety, budynki, własne doświadczenia – patrzymy jak na ludzi, również rzeczom przypisujemy cechy ludzkie. Stąd schody w języku angielskim mają stopę (foot of the stairs), na której – jak możemy sobie wyobrazić – opierają się, a zegar ma ręce (hands of the clock), którymi wskazuje nam czas. Jak już skończycie to ćwiczenie i pójdziecie spać, zwróćcie uwagę, że łóżko też ma głowę oraz stopę – tam gdzie leżący na nim człowiek. Wykonując różne czynności, używamy rąk, stąd w języku „podajemy rękę”, kiedy chcemy komuś pomóc, albo „mamy rękę do czegoś” (np.: My mum has a hand for baking), jeśli nam to dobrze wychodzi. Dzieci, które potrafią już stać na własnych nogach, czują się niezależne – to też odzwierciedla język (stand on your own feet), podobnie jak niezdarne kroki w na przykład w tańcu (start off on the wrong foot). Proszę przyjrzeć się wielu znaczeniom słów foot oraz hand, użyć wyobraźni i wykonać zamieszczone ćwiczenie.

Wprowadzenie dla grupy kontrolnej:

Proszę przyjrzeć się wielu znaczeniom słów foot i hand i wykonać zamieszczone ćwiczenie.

Zawartość modułu:

1. come on *foot* – walk
2. *foot* of the bed – the part of the bed where your feet normally are when you're lying in it
3. *foot* of the stairs/page/mountain – the lowest part of something
4. *foot* soldier – a soldier who doesn't have a vehicle – no car, no tank, no horse – and has to go on foot
5. have your *foot* in the door – manage to enter an organization or business that could bring you success
6. put your *feet* up – relax after a hard day's work
7. rise to your *feet* – stand up
8. set *foot* in – enter or visit a place
9. stand on your own *feet* – be independent
10. start off on the right/ wrong *foot* with somebody – start a relationship well/ badly
11. under your *feet* – stopping you from work
12. hand – a skill
13. hand – a person's writing (we write using hands) – a legible hand
14. hand – applause
15. hands – control, management, possession
16. *hands* of the clock – the parts of a clock that point to numbers
17. *hand* somebody down (verb) – to leave something to somebody who is younger than you
18. hand (verb) – to give (we give things to other people using our hands)
19. by *hand* – by a person rather than a machine
20. give somebody a *hand* – help someone

(3) Head

Wprowadzenie dla grupy eksperymentalnej:

HEAD – głowę – uważamy za główną, najważniejszą część ciała. W niej znajduje się mózg odpowiedzialny za nasze myślenie (stąd wyrażenia w języku polskim i angielskim typu: rusz głowę, mieć głowę do interesów – use your head; have a good head for business). Głowa odpowiada w naszym myśleniu i języku za człowieka, stąd mówimy: ile to wyjdzie na głowę? – how much will that be per head? Głowa kojarzy się z czymś najważniejszym, na górze, a język angielski szczególnie to pokazuje. Ponieważ przedmioty, rzeczy, zjawiska wyobrażamy sobie w kategoriach ludzkich, przedmioty, rzeczy i zjawiska mają w języku również głowę (head of the page, head of the river, head of the table). Proszę przeczytać zamieszczone wyrażenia, skorzystać z życiowego doświadczenia, użyć wyobraźni (i GŁOWY☺) i wykonać zamieszczone ćwiczenie.

Wprowadzenie dla grupy kontrolnej:

Proszę zapoznać się z wieloma znaczeniami słowa HEAD i wykonać zamieszczone ćwiczenie.

Zawartość modułu:

HEAD

1. a person in general
2. a person in charge of others: head teacher, head of state, the crowned heads
3. mind, brain
4. the top/highest part of something
5. (verb) to move in a particular direction
6. (verb) to lead, to be in charge of
7. (verb) to be at the top of a list of names or at the front of a line of people
8. (verb) in football, to hit a football with your head
9. *head* office – the main office of a company, the managers who work there
10. *head* of the table – the most important seat at table
11. the *head* of the river – the source of the river, the place where a river begins
12. to have a good *head* for – to have mental aptitude, intelligence
13. to have his/ her *head* in a book – to read a lot
14. *headline* – the title of a newspaper article printed in large letters

1.4. Test końcowy

Test końcowy, do którego studenci mieli dostęp od 26 czerwca 2013, był taki sam dla obu grup i składał się z piętnastu zdań, które uczestnicy kursu mieli uzupełnić odpowiednim słowem związanym z częścią ciała. Występujące w nim zdania były podobne do zdań, jakie studenci napotkali w kolejnych modułach. Miał on charakter badania dystansowego, ponieważ został przeprowadzony po zamknięciu się dostępu do zasobów leksykalnych. Poniżej znajdują się zdania do uzupełnienia:

Question 1

Oh, please, stop talking that nonsense! I wish you'd use your ...

Question 2

'When's the deadline for our projects?'

'We must ... in our projects by the end of semester.'

Question 3

She is always reading. She always has her ... in a book.

Question 4

Let's ... it. We're not going to win! (= accept)

Question 5

'I can't see the information in the newspaper. Where is it?' 'It's at the ... of page three.' (= the lowest part of page three)

Question 6

'What object has a ... and hands, but no head and legs?' 'A clock.'

Question 7

We have been friends for ages, but we actually started off on the wrong ... (= we started the relationship badly, we didn't like each other so much at the beginning)

Question 8

We paid \$60 for the meal. There were three of us, which means it was \$20 per ...

Question 9

She didn't see anybody she knew at the party. She didn't see a familiar ...

Question 10

Could you, please, bring me my glasses? I can only see the ... lines without them. (= the titles of newspaper articles)

Question 11

We didn't enjoy our stay. The hotel was awful and dirty. We'll never set ... in that place again.

Question 12

'How did you get there? Did you take a bus?' 'No, I came on ... Yes, I just walked.'

Question 13

She sang really well and she got a big ... for her performance. (= applause)

Question 14

Jerry has been promoted. Now he's going to be in charge of the department. He's going to ... the whole team.

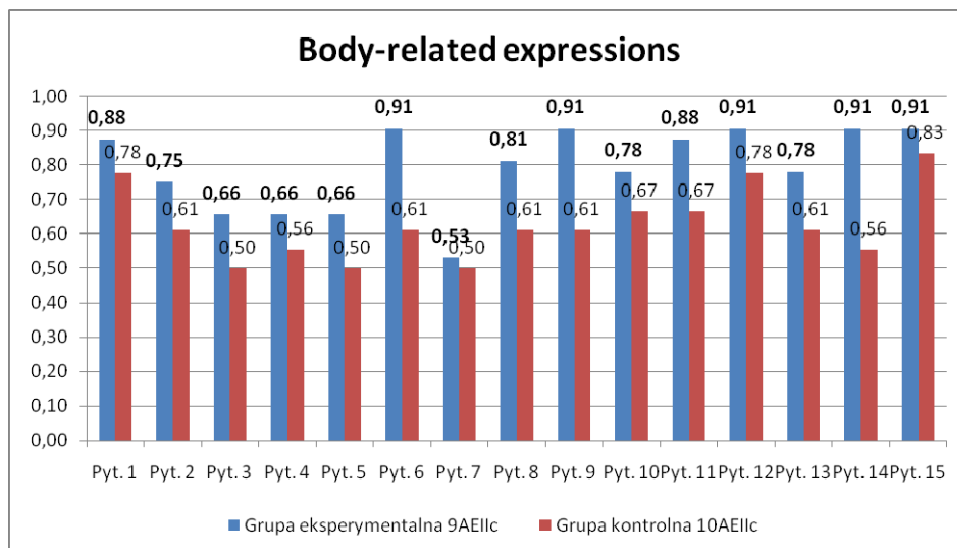
Question 15

'It's not the Torun I remember. There used to be so many cinemas, concerts, things going on. And now there are just more and more shopping centers' 'Yes, we can see the changing ... of our city.' (=character)

1.4.1. Wyniki

Wyniki badania pilotażowego przedstawione są na Wykresie 1. Pokazuje on średnią punktów uzyskanych za udzielenie poprawnych odpowiedzi w obu grupach. Grupa eksperymentalna, 9ae1c, wypadła generalnie lepiej od grupy kontrolnej, 10ae1c. Na podstawie różnicy w uzyskaniu średniej ocen w grupie eksperymen-

talnej w porównaniu z grupą kontrolną można wyciągnąć wniosek o potwierdzeniu hipotezy o skuteczności wykorzystania paradygmatu kognitywnego w nauczaniu wyrażen wieloznacznych.



Wykres 1. Wyniki badania pilotażowego

Analizując wyniki związane z poszczególnymi pytaniami, można dojść do wniosku, że największe różnice dotyczą poprawnego użycia tych znaczeń wyrazów opisujących części ciała, które nie pokrywają się w języku angielskich i polskim. Użycie słowa *face* w pytaniu szóstym oraz *head* w pytaniu czternastym wynika z antropomorfizacji, jaka ma miejsce w języku angielskim. Średnia uzyskanych punktów przez grupę eksperymentalną w pytaniu szóstym wynosi 0,91, podczas gdy w grupie kontrolnej wynik ten to 0,61. W języku angielskim zegar postrzegany jest jak istota ludzka, a więc posiadająca *face* (twarz) oraz *hands* (ręce), podczas gdy po polsku zegary mają tarcze oraz wskazówki (stąd nieprzekładalność żartobliwego kalamburu stanowiącego pytanie szóste: „What object has a *face* and hands, but no head and legs”). Podobnie, instytucje mają w języku angielskim cechy ludzkie, stąd Jerry w wyniku awansu w pytaniu czternastym będzie *head* (stanie się głową) swojego działu (po polsku powiedzielibyśmy, że będzie stał na czele, kierował). Średnia punktów uzyskanych dla tego pytania w grupie eksperymentalnej wynosi 0,91, zaś dla grupy kontrolnej 0,56. Różnice te zdają się potwierdzać argument Z. Kövecsesa, że „uczący się musi mieć świadomość istnienia metafory, aby ją zastosować” (za K. Piątkowską 2005: 50).

Najmniejsza różnica w wynikach dotyczyła pytania pierwszego oraz piętnastego. Średnia uzyskanych punktów wyniosła stosownie: pytanie pierwsze 0,88

(grupa eksperymentalna) – 0,78 (grupa kontrolna), pytanie piętnaste 0,91 (grupa eksperymentalna) – 0,83 (grupa kontrolna). W obu przypadkach da się zauważyć analogie między wyrazami w języku polskim i języku angielskim. Angielskie „I wish you’d use your *head*” łatwo porównać do polskiego „No ruszże wreszcie głową” (= zacznij myśleć). Podobnie zmieniający się charakter jakiegoś miejsca w obu językach może być przedstawiony za pomocą „twarzy”. Również w pytaniu dwunastym z użyciem słowa *foot* w wyrażeniu *on foot* (pieszo) obie grupy uzyskały wiele poprawnych odpowiedzi (0,91 grupa eksperymentalna – 0,78 grupa kontrolna). Mimo że polski odpowiednik angielskiego *on foot* nie przywołuje obrazu stopy, jednak w tym przypadku motywacja znaczenia oparta na metaforze wydaje się „dosłowna” i stosunkowo prosta dla studenta. Dodać też należy, że wyrażenie „on foot” znajduje się w podstawowym korpusie języka angielskiego, stąd jego poprawne użycie nie powinno stanowić trudności studentom na poziomie B1 zaawansowania językowego.

Z tego schematu wylamują się wyniki dotyczące pytania dziewiątego i jedenastego. Biorąc pod uwagę pokrywające się konstrukcje językowe w języku polskim i angielskim ujęte w pytaniu dziewiątym („She didn’t see a familiar *face*” – co odpowiada „znajomej *twarzy*” w języku polskim) oraz jedenastym („We’ll never set *foot* in that place again” – po polsku również zarzekamy się, że nigdy więcej „nie postawimy stopy” w niemiłych nam miejscach) można by spodziewać się zbliżonej średniej punktów w obu grupach. Tymczasem przy wysokim wyniku uzyskanym przez grupę eksperymentalną (pyt. 9: 0,91, pyt. 11: 0,88), dziwić może niska średnia punktów uzyskana w grupie kontrolnej (stosownie: 0,61 oraz 0,67). Należałoby tu jednak wziąć pod uwagę wpływ różnych czynników, takich jak znużenie, znudzenie, nieznamość pozostałych elementów zdania, czy brak motywacji studenta w zdalnym środowisku nauczania.

Najniższa średnia punktów w obu grupach dotyczyła pytania siódmego: “We have been friends for ages, but we actually started off on the wrong *foot*.” Wynik w grupie eksperymentalnej to 0,53, zaś w grupie kontrolnej 0,50. Polski odpowiednik wyrażenia *start off on the wrong foot* – źle coś zacząć – pozbawiony jest ucieleśnionej motywacji. Można więc założyć, że słabe zapamiętanie tego użycia słowa *foot* wynika z obcości motywacji semantycznej dla Polaków uczących się języka angielskiego. Porównywalnie można zinterpretować osiągnięte w obu grupach wyniki w pytaniu czwartym (grupa eksperymentalna 0,66, grupa kontrolna 0,56). Polskie tłumaczenie angielskiego „Let’s *face* it” (przyznajmy, umówmy się) zupełnie nie oddaje sensu wyrazu *face* (twarz) z perspektywy metafonimii³.

³ L. Goossens, jak to ujmują W.D. Croft i A. Cruse, „używa tej nieco mało eleganckiej nazwy, gdy w konstruowaniu interpretacji zatrudnione są tak procesy metaforyczne jak i metonimiczne” (W.D. Croft i A. Cruse 2004: 218; tłum. A.Sz-S.). Przypadki metonimii część za całość (twarz za osobę) oraz przedmiot (*face*) za użytkowanie (stawanie przed/ przodem) połączone z metaforyczną konstrukcją „stawania w obliczu czegoś” konstruują takie znaczenie *face*, które nie pokrywa się z podobną koncepcją w języku polskim.

1.4.2. Paradygmat kognitywny a nauczanie wybranych elementów języka angielskiego

Na podstawie wyników testu można przyjąć, że studenci lepiej zapamiętali poszerzone sieci znaczeń wyrazów związanych z częściami ciała oraz ich prawidłowe zastosowanie, gdy wskazano im ich metaforyczne umotywowanie. W tym sensie paradygmat kognitywny okazał się bardziej skuteczny niż tradycyjna metoda pamięciowa. Można by więc założyć, że informacja semantyczna oparta na metaforycznym wyjaśnieniu zostaje lepiej ugruntowana (*entrenched*) w pamięci uczących się osób.

Obserwacja ta zgadza się z wynikami badań K. Piątkowskiej dotyczącymi zalet paradygmatu kognitywnego w ułatwianiu przyswajania znaczeń przyimków *with*, *over* oraz *for* (K. Piątkowska 2005) oraz A. Tyler w prawidłowym stosowaniu czasowników modalnych (A. Tyler 2008).

Pierwsza hipoteza przeprowadzonego przez K. Piątkowską eksperymentu zakładała pozytywną rolę perspektywy kognitywnej w procesie uczenia się. Uczniowie szkoły podstawowej podzieleni zostali na dwie grupy. Obie grupy poznały 30 wyrażen, które zawierały czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki związane z konkretnymi przyimkami. Grupa eksperymentalna poznała złożoną strukturę omawianych przyimków wraz z informacjami o prototypowych znaczeniach oraz mechanizmach zastosowań metaforycznych. Zaś grupa kontrolna została poinformowana o arbitralnym użyciu przyimków. W teście zawierającym zdania omawiane na zajęciach grupa eksperymentalna, udzieliła 75% poprawnych odpowiedzi, zaś grupa kontrolna 69%. Natomiast w teście zawierającym wyrażenia analogiczne do tych omawianych na zajęciach, którego celem było sprawdzenie umiejętności przewidywania poprawnego zastosowania przyimków w porównywalnych zdaniach, wyniki grupy eksperymentalnej były znacznie lepsze od tych w grupie kontrolnej i wyniosły 73% w porównaniu z 49% w grupie kontrolnej (K. Piątkowska 2005: 48–49).

A. Tyler natomiast zwróciła uwagę na skuteczność podejścia kognitywnego w nauczaniu angielskich czasowników modalnych, przytaczając wyniki eksperymentu przeprowadzonego na międzynarodowych studentach prawa na jednej z amerykańskich uczelni, zaawansowanych studentach języka angielskiego jako języka obcego (A. Tyler 2008). Podążając za analizą czasowników modalnych E. Sweetser z perspektywy modalności epistemicznej, tj. związanej z „przekonaniem nadawcy o faktyczności zdarzenia, czyli sygnalizowaniem stopnia przekonania mówiącego o prawdziwości jego komunikatu językowego” (E. Tabakowska 2001: 136), studenci poznawali zasady poprawnego użycia czasowników modalnych w paradygmacie kognitywnym. Umiejętność prawidłowego zastosowania czasowników modalnych sprawdzana była w formie oceniania poprawności napisanych przez nich dokumentów prawniczych. Wyniki wskazywały na zasadność

perspektywy kognitywnej. Przed poznaniem umotywowanych znaczeń poprawne użycie właściwych czasowników modalnych wynosiło 56%, po poznaniu perspektywy kognitywnej poprawność użycia wzrosła do 78%, przy jednoczesnym spadku błędnych zastosowań (44% przed, 22% po).

2. Współzależności między pojęciami

Uczenie się języka angielskiego byłoby znacznie łatwiejsze, gdyby jedno słowo zawsze odpowiadało jednemu znaczeniu. Sytuacja jednak tak nie wygląda. Jest bowiem wiele wyrazów, które mają więcej niż jedno znaczenie. W językoznawstwie istnieją dwa spojrzenia na to zjawisko: homonimii i polisemii.

W tradycyjnym językoznawstwie zależność wyrażania różnorodnych znaczeń za pomocą identycznych form językowych tłumaczy się homonimią. Zakłada się, że w wyniku przypadku lub procesów historycznych, takich jak na przykład zapożyczenia, słowa o odmiennym źródłosłowie (E. Tabakowska 2001: 48) mają taką samą formę lub brzmienie (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 111, G. Lakoff 1987: 416). Językoznawstwo kognitywne zaś dostrzega luki w takim podejściu. Jak piszą G. Lakoff i M. Johnson:

Oczywistym ogólnym niedostatkim silnej wersji poglądu związanego z homonimią jest fakt, że nie jest on w stanie wyjaśnić systematycznych związków, jakie odnaleźliśmy w pojęciach metaforycznych, ponieważ dostrzega on każde pojęcie jako nie tylko niezależne, lecz także niezwiązane z innymi pojęciami wyrażonymi tym samym wyrazem. Słaba wersja poglądu związanego z homonimią ma przewagę nad wersją silną właśnie dlatego, że dostrzega możliwość takich związków. (...) utrzymuje, że rozmaite pojęcia wyrażone jednym słowem mogą w wielu przypadkach wykazywać podobieństwo. (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 138–139)

Jednakże nawet słaba wersja homonimii, jak postulują cytowani badacze, nie rozpatruje „rozumienia jednej rzeczy w terminach innej, (...) nie zajmuje się wcale podłożem doświadczeniowym naszego systemu pojęciowego ani tym, jak rozumienie wyrasta z tego podłoża” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 139).

Zatem językoznawstwo kognitywne podkreśla istotę wspólnego źródła słów wieloznacznych, nadając im w ten sposób formę polisemii (z greckich słów *poly* – wiele oraz *sema* – znak, znaczenie) i uwidacznia jej ważną rolę w motywacji semantycznej (W.D. Croft/ A. Cruse 2004, M. Johnson 1987, G. Lakoff 1987). W.D. Croft i A. Cruse, analizując słowa wieloznaczne w swoim pokaznym dziele poświęconym lingwistyce kognitywnej, zaznaczają, że w tym paradygmacie rozróżnienie między homonimią a polisemią nie jest istotne, o ile chodzi o wiarygodne wyjaśnienia semantyczne (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 109–112). A wyjaśnienia te opierają się, na „systematycznych relacjach między modelami kognitywnymi oraz elementami tego samego modelu” (G. Lakoff 1987: 13, tłum. A.Sz-S.) na wzór „rodzinnego podobieństwa” L. Wittgensteina (G. Lakoff 1987: 12). Tak jak członkowie rodziny są do siebie w różnym stopniu podobni, tak dopatrzeć można się podobieństw między grą w karty, tenisa i partyjką szachów (J. Aitchison 1994: 47–48). Zaś w przypadku omawianych słów związanych z częściami

ciała, zauważyć można widoczne analogie między częścią umieszczoną na szczycie ciała – głową (*head*), osobą stojącą na kierowniczym stanowisku (*head of the department*), nagłówkiem w gazecie (*headline*) czy myśleniem, za jakie odpowiedzialny jest znajdujący się w niej mózg.

Z polisemią, czyli określeniem pojęcia, które posiada kilka powiązanych ze sobą znaczeń, nierozłącznie wiąże się konstruowanie sensów (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 109). Te zaś zależne są od kontekstu oraz – co istotne w metodyce nauczania języka obcego – od faktu eksponowania obszernej sieci znaczeń użytkownikom języka. Natomiast znaczenia, czyli już konkretne konstrukty, w żaden sposób nie przypominają „roju pszczoł”, by skorzystać z analogii proponowanej przez J. Aitchison, czyli przypadkowej zbitki bytów (J. Aitchison 1994: 73) lecz trwają w systemowych relacjach, uzmysłowienie których może osobom uczącym się języka obcego znacznie ułatwić proces edukacji.

Słowa jednobrzmiące sprawiają zresztą wiele trudności nie tylko osobom uczącym się języka. Istnieją anegdotyczne błędy tłumaczeń, jak angielskie *pardon my French*, przełożone na „ułaskaw mego Francuza”⁴. Również J. Aitchison przytacza głośną i kontrowersyjną sprawę „Rozpruwacza z Yorkshire”, którego bestialstwo rozpatrywano w dwóch kategoriach: choroby psychicznej i zbrodni. Obrona wносиła o uniewinnienie z powodu niepoczytalności w wyniku schizofrenii. Oskarżony został jednak skazany na dożywotnie więzienie. „Być może sprawa byłaby mniej zagmatwana, gdyby wyrazy *szalony* i *zły* rozpatrzono w kategoriach prototypów” (J. Aitchison 1994: 58, tłum. A.Sz-S.). To właśnie prototypy, czyli znaczenia bardziej wyraziste od innych, wpływają na nasze rozumienie słów (W.D. Croft/ A. Cruse 2001: 77–79).

Ekspertyzy dotyczące prototypów, przeprowadzone przez E. Rosch, stały się podwaliną kognitywnej perspektywy na rozumienie pojęć (J. Aitchison 1994: 92–94, W. D. Croft/ A. Cruse 2004: 77–84, E. Goldstein 2005: 295–297, G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 96). Pokazały one, że ludzie kategoryzują przedmioty nie w sensie zbiorów lecz podobieństw i prototypów. Tak jak prototypowym ptakiem w naszej szerokości geograficznej jest wróbel raczej niż pingwin, zaś krzesło wypada lepiej w kategorii mebli niż lustro (E. Goldstein 2005: 290), tak też pewne użycia *face*, *foot*, *hand*, *head* są bardziej prototypowe od innych. W przypadku przedmiotów, prototypy jako pierwsze przychodzą nam do głowy (E. Goldstein 2005: 291), podobnie jest z prototypowymi znaczeniami wymienionych wyrazów. Na prototypowy fotel składają się dla nas cztery nogi, dwa ramiona oparcie i siedzenie. Fotele rozkładane, fryzjerskie, obrotowe, czy dentystyczne porównujemy do tych prototypowych (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 150). Podobnie jak na dźwięk słowa „stół” jako pierwszy pojawi nam się przed oczami obraz stołu kuchennego, raczej niż stołu kreślarskiego, laboratoryjnego, czy operacyjnego (E.

⁴ Zabrane dowcipne błędy w przekładach przez Stanisława Barańczaka dostępne na stronie: <http://forum.mlingua.pl/showthread.php?t=23825>, ostatni dostęp 04. 11. 13.

Tabakowska 2001: 37). W przypadku słowa *face* prototypowym znaczeniem jest przednia część głowy. Jednak rozumienie prototypu motywuje stosowne użycie słów w wyrażeniach *face of the clock*, *happy face*, *changing face of Britain*, *to face difficulties*. Również w przypadku słowa *foot* cielesne doświadczenia podstawy, oparcia, wraz z orientacyjną metaforą dołu, czy wyłonionym poprzez metonię aspektem sposobu poruszania się motywują użycie wyrazu w wyrażeniach *foot of the mountains*, *foot of the page*, *foot soldier*. Ukazanie osobom uczącym się wyłaniających się z takich relacji znaczeń wydaje się dobrym pomysłem dla nowatorskich technik metodycznych w glottodyktyce.

2.1. Motywowanie znaczeń polisemicznych za pośrednictwem metafory i metonimii

Dwie kluczowe teorie lingwistyki kognitywnej, którym przyjrzymy się poniżej, Teoria Metafory Konceptualnej (G. Lakoff/ M. Johnson 1980) oraz Teoria Amalgamatów (G. Fauconnier/ M. Turner 1996, G. Fauconnier 2001), wyjaśniają mechanizmy motywowania znaczeń słów polisemicznych.

Ważkie i znane twierdzenie G. Lakoffa i M. Johnsona, że „istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innych rzeczy” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 27) podnosi rangę metafory ze stopnia czystej figury retorycznej do roli „wskaźnika procesów mentalnych” (A. Strugielska/ T. Siek-Piskozub 2009: 216) i stanowi kredo Teorii Metafory Konceptualnej. Znaczenie metaforyczne zgodnie z tą zasadą wyłania się ze związków między domeną źródłową (*source domain*) i domeną docelową (*target domain*), na zasadzie podobieństw między elementami.

Jak zauważają G. Lakoff i M. Turner, metafory są tak wszechobecne w codziennym języku, że zdarza nam się ich nie zauważać (G. Lakoff/ M. Turner 1987: 1). Pokazują to chociażby przykłady codziennych wyrażen wynikających z opisanej przez G. Lakoffa i M. Johnsona toposowej metafory ARGUMENTOWANIE TO WOJNA, (Tabela 1.). Ukazują one, jak bardzo metaforyczne jest nasze poznanie (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 25), jak język – wzorem wierzchołka góry lodowej – odzwierciedla procesy zachodzące w umyśle ludzkim (A. Strugielska/ T. Siek-Piskozub 2009: 216).

ARGUMENTOWANIE TO WOJNA (ARGUMENT IS WAR)
Twoje twierdzenia nie dają się <i>obronić</i> . Zaatakował wszystkie <i>slabe punkty</i> mojego rozumowania. Zburzyłem jego argumentację. Nigdy nie <i>wygrałem</i> z nim sporu. Jeśli użyjesz tej <i>strategii</i> , on cię <i>pokona</i> .

Tabela 1. ARGUMENTOWANIE TO WOJNA w potocznym języku
(G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 26)

Koherencja języka i systemu pojęciowego człowieka objawia się poprzez spójność rozumowania, doświadczania i działania w trakcie sporów (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 26–27). Twierdzeń broni się jak fortecy, a argumenty burzy jak mury obronne.

W przypadku polisemicznego wyrazu *window*, jakie daje za przykład G. Lakoff (1987: 417–418), doświadczenie i wiedza dotycząca konstrukcji i celu otworu w ścianie łączy nam to słowo z identycznym określającym wypełnioną szkłem ramę. Dzieje się tak w obrębie jednego pojęcia, czyli zbioru elementów stanowiących wyobrażenie czegoś istniejącego na świecie (E. Tabakowska 2001: 32–33) na zasadzie podobieństwa. Natura fizyczna motywuje użycie jednego słowa w obu kontekstach (tamże). „Najczęściej konceptualizujemy zjawiska niefizyczne w terminach fizycznych – to znaczy, konceptualizujemy zjawiska mniej zarysowane za pośrednictwem zjawisk bardziej wyraźnie zarysowanych” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 84). Stąd znaczenie wyrazu *mother* bliskie każdemu człowiekowi, motywuje jego mniej centralne znaczenia, takiej jak surrogate *mother*, genetic *mother* (G. Lakoff 1987: 83–84), czy *mother of invention*.

Podobnie działa metonimia, czyli mówienie o jednej rzeczy, za pomocą innej, z którą jest związana (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 58). Na tej podstawie bez zdziwienia oglądamy zdjęcie legitymacyjne, gdy chcemy kogoś zobaczyć. Widzimy jedynie twarz, ale twarz w naszym wewnętrznym systemie metonimicznym (CZĘŚĆ ZA CAŁOŚĆ) symbolizuje człowieka. W języku przejawia się to w wyrażeniu „znajoma twarz” (*familiar face*). Na podobnej zasadzie uznajemy głowę za organ odpowiedzialny za myślenie i również takim znaczeniu używamy słowa *head*.

Wielorakie znaczenia wyrazów *head* czy *face* stanowią sieci radialne, czyli takie struktury pojęć, które mają centralny przypadek (w naszej sytuacji są to wyrażenia anatomiczne) i szereg znaczeń opartych na podobieństwie (G. Lakoff 1987: 91–114, W. Skrzypczak 2006: 80), czyli posiadają „centrum semantyczne z biegnącymi od niego w różnych kierunkach odgałęzieniami” (E. Tabakowska 2001: 53). Innymi słowy, w przypadku „głowy” ucieleśnione doświadczenie związane z byciem na górze, na szczycie, stanowienia najważniejszej części ciała przekłada się z prototypowego znaczenia anatomicznego na znaczenia oparte na podobieństwie (metaforze), zaś za sprawą mechanizmu przyległości (metonimii) i naszego systemowego postrzegania części za całość, możliwe jest używanie słowa „głowa” zamiast „człowiek” lub „myślenie”. Jak zauważa W. Skrzypczak, prototypowe znaczenia wyrazów związanych z częściami ciała prowadzą do ich metaforycznych poszerzeń. „*Head, neck, chest, hand, foot* (as prototypical body parts) give rise to such extensions like: *head of the nail, neck of the bottle, chest of drawers, hand of the clock and foot of the page or foot of the mountain*”⁵ (W.

⁵ W języku polskim istnieje wymieniona „główka gwoźdźca” i „szyjka butelki”, natomiast komo-dzie, odpowiednikowi *chest of drawers*, podobnie jak pozostałym polskim wyrażeniom obca jest ucieleśniona metafora.

Skrzypczak 2006: 114). W ten sposób znaczenia wyrazu *head* w *head of the stairs*, *head of the page*, *head teacher*, *head office*, *head of the table*, *good heads in our department* oraz formy czasownikowe nie są przypadkowymi homonimami, lecz jednym „wyłaniającym się pojęciem” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 85).

Odzwierciedlenie rzeczywistości poprzez język „dokonuje się to poprzez koherencję sieci implikacji” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 185), a modelem wyjścia w interpretacji znaczenia interesującego nas, na przykład, słowa *head*, są systematyczne relacje między dwiema domenami. Współzależności te możemy ująć w formach ontologicznych (Tabela 2.) oraz epistemicznych⁶.

Domena źródłowa: HEAD	Domena docelowa: HEAD
Część ciała zajmująca u człowieka szczytowe umiejscowienie	HEAD of the stairs/of the page/of the river/of the table HEAD (forma czasownikowa) to be at the top of the list of names
Najważniejsza część ciała	HEAD office – the main office of a company HEAD (forma czasownikowa) – to lead, to be in charge of
Część ciała, w której znajduje się mózg	HEAD – brain, intelligence
Symbol człowieka	HEAD

Tabela 2. Ontologiczne powiązania między domenami pojęcia HEAD (głowa)

Korespondencje epistemiczne w przypadku *head* związane są z naszą podstawową wiedzą ogólną dotyczącą budowy i funkcji tej części anatomicznej. Głowa to część ciała zajmująca u człowieka szczytowe umiejscowienie, której kostne rusztowanie stanowi ochronę zawartego w niej mózgu. Stąd w rozszerzonej sieci znaczeń *head* odpowiada szczytowym miejscom, najważniejszym osobom oraz myśleniu.

2.2. Polisemia uchwycona w amalgamacie

Drugą teorią, która wyjaśnia współzależności i przyczynowość wewnątrz słów jednobrzmiących, jest koncepcja amalgamatów (*blends*) G. Fauconniera i M. Turnera. Metafora w tym ujęciu wywodzi się z relacji między przestrzeniami mentalnymi (*mental spaces*), czyli strukturami tworzonymi na potrzeby bieżących myśli i działań (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 113). W ten sposób na obszarze prze-

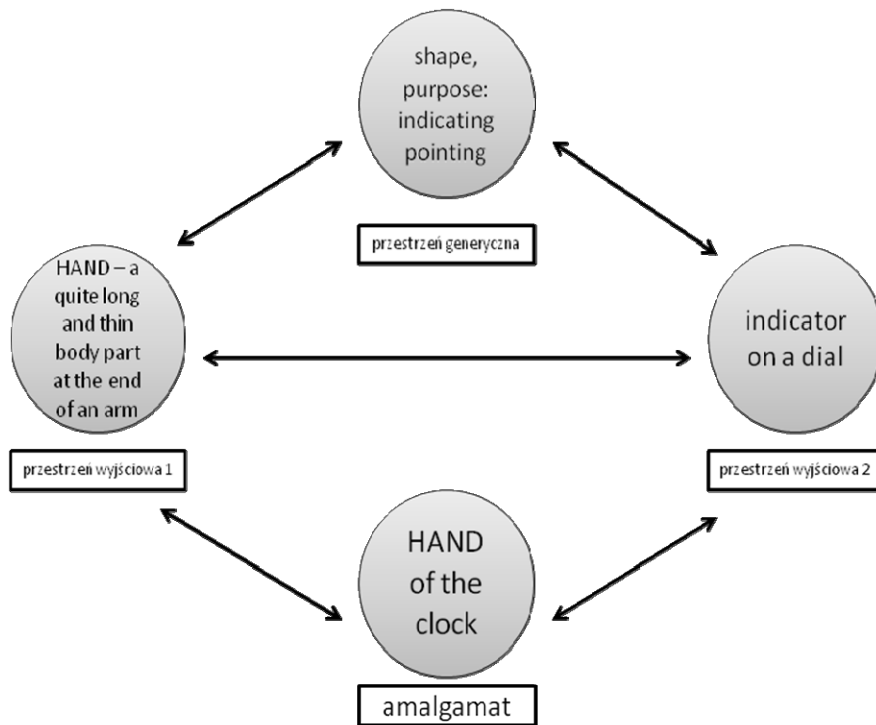
⁶ Współzależności ontologiczne wskazują wspólne elementy między domenami, zaś epistemiczne skupiają się na powiązaniach systemowych w oparciu o wiedzę encyklopedyczną (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 196).

strzeni wyjściowych i przestrzeni generycznej, z połączeń między często prostymi słowami, rzeczami znanymi, rodzi się zrozumienie bardziej skomplikowanych aspektów rzeczywistości, które wyłaniają się właśnie w postaci amalgamatu.

Amalgamaty zazwyczaj odbywają się na zasadzie procesów podświadomych, a także dynamicznych czyli płynnie wybierających istotne w danym kontekście aspekty znaczenia. Stanowią wyjaśnienie konwencjonalnych zastosowań języka, jak też innowacyjnych, na przykład w poezji czy żartach (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 115).

Nawiązując do wymyślonej debaty współczesnego filozofa z Kantem⁷, często przytaczanej analizy dokonanej przez G. Fauconniera i M. Turnera (1996: 114), można by ująć następujący amalgamat wyrażen *hand of the clock* na podstawie przestrzeni wyjściowych i przestrzeni generycznej (Wykres 2.). Tak jak we wspomnianym, znanym przykładzie współczesny filozof i wysnute przez niego pewne stwierdzenia zajmują pierwszą przestrzeń wyjściową (*input space 1*), tak w naszym przypadku, w przestrzeni wyjściowej 1 znajduje się ręka, część ciała o podłużnym kształcie na końcu ramienia. W drugiej przestrzeni wyjściowej w przykładzie G. Fauconniera i M. Turnera znajduje się Kant wraz ze swoimi stwierdzeniami i dziełami. Poniżej – wskazówka na tarczy. W toposowym przykładzie filozoficznym obie przestrzenie dzielą wspólną przestrzeń (*generic space*), w której znajduje się myśliciel, stwierdzenia, rozmyślenia, charakterystyczny język, itd., by w czwartej przestrzeni, *blend* – amalgamacie, umieścić obie postaci zaangażowane we wspólną rozmowę. W poniższym przykładzie zbliżony kształt i podobne cele: oznaczanie, wskazywanie z przestrzeni generycznej poprzez relacje przyczynowości prowadzą do amalgamatu wyrażonego w języku angielskim *hand of the clock*.

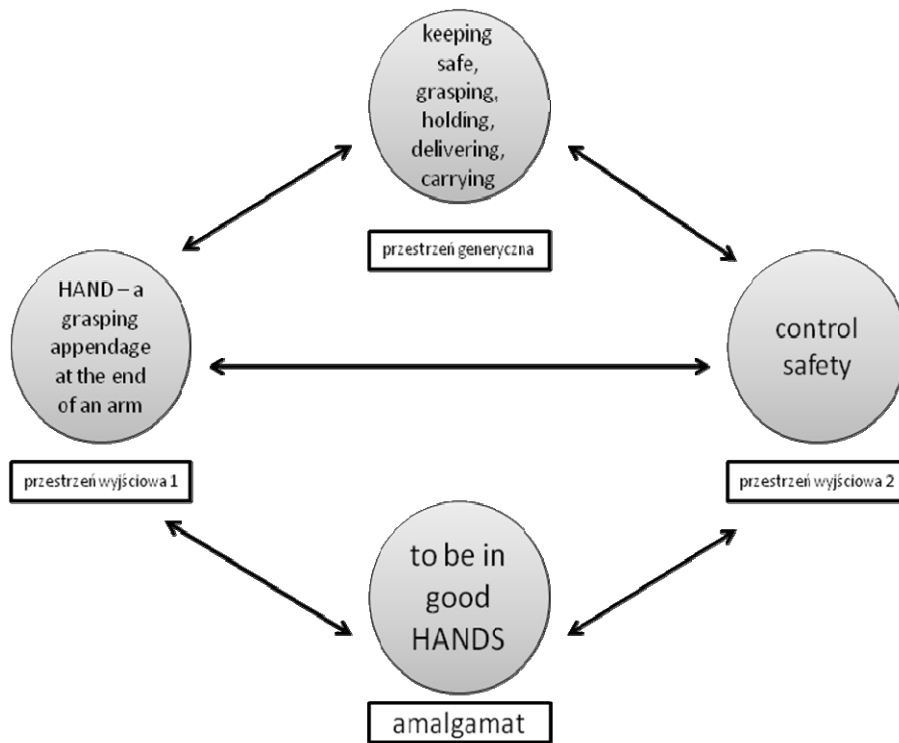
⁷ „I claim that reason is a self-developing capacity. Kant disagrees with me on this point. He says it's innate, but I answer that that's begging the question, to which he counters in *Critique of Pure Reason*, that only innate ideas have power. But I say to that, what about neuronal group selection? And he gives no answer.” (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 113).



Wykres 2. Amalgamat polisemicznego wyrażenia *hand of the clock*

Inna przestrzeń mentalna pojawia się na potrzeby zrozumienia wyrazu *hand* w wyrażeniu *hand of a clock*, inna w *give somebody a hand* czy użyciu słowa *hand* w formie czasownikowej w znaczeniu „podać”, zaś inna wpływa na pierwszy plan w przypadku użycia słowa *hand* w wyrażeniu *to be in good hands* (Wykres 3.). Dzieje się tak, gdyż, jak mówią G. Fauconnier i M. Turner, „(przestrzenie mentalne) są połączone i mogą być modyfikowane w trakcie rozwijania się myśli i dyskursu (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 113, tłum. A.Sz-S.).

Przestrzenie te jednak *zawsze* pojawiają się w obrębie dwóch domen, w powyższych przypadkach: źródłowej domeny ciała oraz docelowej domeny uosobionego przedmiotu (*hands of the clock*) lub zmetonimizowanej cechy (*to be in good hands*) „na potrzeby bieżącej myśli i dyskursu” (W. Skrzypczak 2006: 163, tłum. A.Sz-S.). Amalgamaty pozwalają nam wyciągać potrzebny aspekt pojęcia.



Wykres 3. Amalgamat wyrażenia *to be in good hands*

Jest to wynikiem systematyczności pojęć metaforycznych, które tworzą spójne systemy oparte na naszym doświadczeniu (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 64). Mechanizm ten pozwala nam wydobyć pewną cechę pojęcia, zaś uwypuklenie jednego aspektu powoduje ukrycie innej postaci (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 32). Podłużny kształt i funkcja wskazywania wychodzi na pierwszy plan w wyrażeniu *hands of the clock*, przesłaniając generyczne cechy chwytania, zabezpieczania, przenoszenia, potrzebne z kolei w wyrażeniu *to be in good hands*.

3. Podsumowanie

Konkludując, należy podkreślić potencjał paradygmatu kognitywnego w metodycie nauczania słów wieloznacznych w języku angielskim. Wyniki przeprowadzonych doświadczeń wypadają obiecująco. Wydaje się więc, że zwrócenie studentom uwagi na podstawę doświadczeniową, która zdaniem lingwistyki kognitywnej jest fundamentem motywującym znaczenie (A. Strugielska 2012: 12), może pomóc im uruchomić mechanizmy poznawcze znacznie ułatwiające proces uczenia się.

Wydaje się to skutecznym rozwiązaniem szczególnie w dobie rozwijającej się technologii i coraz bardziej popularnej nauki na odległość. Być może metoda nauczania kłopotliwych elementów języka angielskiego, jakimi bez wątpienia są słowa polisemiczne, ale również wiele innych elementów języka angielskiego, oparta na uzmysławianiu sieci znaczeń poprzez wskazywanie podstawowych relacji opartych na znanych ludzkich doświadczeniach, mogłaby w pewien sposób zrekompensować brak bezpośredniego kontaktu między uczestnikami kursu oraz prowadzącym. Techniki oparte na paradygmacie kognitywnym stanowiłyby element ucieleśniony kursów online.

Aby jednak nie wpaść w pułapkę *monsieur Jourdain* z komedii Moliera „Mieszczanin szlachcicem”, który nagle odkrył z radością, że oto mówi prozą, w przypadku naszych studentów euforia mogłaby zostać spowodowana świadomością wszechobecności metafory, najlepiej jest stosować metodę „złotego środka”. Takie podejście holistyczne, jakie można przyjąć w nauczaniu słów wieloznacznych, oparte może być na wzmacnianiu tradycyjnej metody pamięciowej perspektywą kognitywną.

Bibliografia

- Aitchison, J (1994), *Words in the Mind, an introduction to the mental lexicon*. Oxford.
- Brzezińska, A./ E. Hornowska/ K. Kaliszewska-Czeremska/ J. Matejczuk (2012), *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, (w:) *Kultura i edukacja* 1. 7–31.
- Croft, W.D./ A. Cruse (2004), *Cognitive Linguistics*. Cambridge.
- Fauconnier, G. (2001), *Conceptual Blending and Analogy*, (w:) D. Gentner/ K. Holyoak/ B. Kokinov (red.), *The Analogical Mind, Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge, MA/ London. 255–285.
- Fauconnier, G./ M. Turner (1996), *Blending as a Central Process of Grammar*, (w:) A. Goldberg (red.), *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford. 113–130.
- Goldstein, E. (2005), *Cognitive Psychology. Connecting Mind, Research, and Everyday Experience*. Belmont, CA.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Johnson, M. (1987), *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago/ London.
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*. Chicago.
- Lakoff, G./ M. Johnson (1980), *Metaphors we Live by*. Chicago.
- Lakoff, G./ M. Johnson (1988), *Metafory w naszym życiu*. Warszawa.

- Lakoff, G./ M. Turner (1987), *More than Cool Reason, a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago/ London.
- Langacker, R.W. (2008), *Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction*, (w:) P. Robinson/ N. Ellis (red.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/ London. 66–88.
- Lightbown, P./ N. Spada (2006), *How Languages are Learned*. Oxford.
- Piątkowska, K. (2005), *Nauczanie angielskich przyimków zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego*, (w:) *Neofilolog* 26, 44–51.
- Siek-Piskozub, T. (2005), *Kreatywność i autonomia w procesie glottodydaktycznym*, (w:) M. Buchholz/ T. Siek-Piskozub/ W. Skrzypczak/ A. Strugielska (red.), *Nowe drogi w studiach i praktyce anglistycznej*. Toruń. 61–65.
- Skrzypczak, W. (2006), *Analog-Based Modelling of Meaning Representations in English*. Toruń.
- Strugielska, A. (2012), *Towards an Integrated Conceptual Model of Metaphorical Linguistic Expressions in English*. Toruń.
- Strugielska, A./ T. Siek-Piskozub (2009), *Metafora jako technika badawcza w glottodydaktyce*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 1. 213–226.
- Tabakowska, E. (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- Tyler, A. (2008), *Cognitive Linguistics and Second Language Instruction*, (w:) P. Robinson/ N. Ellis (red.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/ London. 456–488.