

Биљана Б. Радић-Бојанић

radic.bojanic@gmail.com

(Филозофски факултет – Англистика, Нови Сад)

УСВАЈАЊЕ ОРИЈЕНТАЦИОНИХ МЕТАФОРА У СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

САЖЕТАК

У овом раду се прво излаже теоријска основа везана за постулате когнитивне лингвистике, нарочито за теорију појмовне метафоре. На основу појмовне метафоре један појам разумемо помоћу неког другог, искуствено ближег појма, при чему су искуствено ближи појмови веома често конкретни, а искуствено даљи појмови апстрактни. Потом се представљају главни ставови везани за примену појмовне метафоре у настави вокабулара страног језика. Нагласак је стављен на индуктивни и дедуктивни приступ који не подразумева представљање теорије појмовне метафоре ученицима у наставном процесу. Напослетку, даје се пример како студенти на часу разумевају и тумаче оријентационе метафоре „добро је горе/ лоше је доле” као и како је користе у задатој говорној вежби са афективном димензијом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: когнитивна лингвистика, појмовна метафора, оријентациона метафора, настава страног језика, натуралистичко истраживање, посматрање, дневник наставе.

Методички
Виџици

Увод

Метафора као когнитивни инструмент по први пут је дефинисана у књизи Лакофа и Џонсона *Metaphors We Live By* (1980) и представља прекретницу у језичком истраживању и анализи. Од изузетног значаја је чињеница да се метафора више не види као стилска фигура, већ се посматра као једна од најосновнијих, коренских појава због које мишљење и језик јесу искључиво метафоричке природе „будући да се појмови о којима је реч не могу разумети на дослован начин... Тако је метафора пре свега ствар мишљења и деловања, а тек секундарно ствар језика – одакле и термин *појмовна метафора* (Кликовац 2000: 34).

Пример којим Лакоф и Џонсон почињу књигу је метафора „Расправа је рат” (*Argument is War*), покушавајући да илуструју до ког степена метафора прожима свакодневне изразе одражавајући у језику и само мишљење о расправи. На тај начин они показују да, иако није посредни физички сукоб, расправа се концептуализује и у језику изражава помоћу појма „рата”. Тако се расправа види као вербална битка, где особу са којом се свађамо доживљавамо као противника, где нападамо туђе аргументе, припремамо стратегије и на крају добијемо или изгубимо. Осим ове метафоре, у језику постоји још много других сличних примера који илуструју суштинску метафоричку природу мишљења и језика. Другим речима, метафора је механизам на основу којег један појам разумемо помоћу неког другог, искуствено ближег појма, при чему су искуствено ближи појмови веома често конкретни, а искуствено даљи појмови апстрактни. *Овај пренос нашег искуства са добро познатим предметима и догађајима је још битнији кад су у питању апстрактне категорије као што су емоције* (Ungerer, Schmid 1996: XII) а људско искуство везано за конкретне догађаје и дешавања у свету помаже да се баш те апстрактне категорије лакше разумеју, схвате и изразе у језику.

Сама теорија појмовне метафоре веома је сложена, а метафора као њен основни конструкт састоји се од неколико суштинских појмова које је потребно дефинисати и објаснити. Метафора се састоји од изворног домена (енгл. *source domain*) и циљног домена (енгл. *target domain*), при чему је изворни домен кон-

кретнији, искуствено ближи и често повезан са физичким искуством, а циљни домен је искуствено даљи и апстрактнији. Повезивање одређеног изворног домена са одређеним циљним доменом, мотивисано је искуством, тј. утеловљеним искуством, па се у овом случају кретање види као једна врста догађаја.

Све метафоре се реализују кроз метафоричке језичке изразе (енгл. *metaphorical linguistic expressions*), које Kövecses (2002: 4) дефинише као речи или друге језичке изразе који потичу из језика или терминологије конкретнијег концептуалног домена, тј. из изворног домена. Веза између изворног и циљног домена успоставља се низом пресликавања (енгл. *mapping*) различитих аспеката оба домена. Оно што је такође веома занимљиво је чињеница да се метафоре, осим кроз језик, могу реализовати и на друге начине.¹⁾

То се, на пример, види у чињеници да се друштвена и пословна лествица у многим компанијама одражава на локације канцеларија запослених. Тако ситнији службеници обично имају канцеларије на нижим спратовима, док су директори и управа смештени на горњим спратовима, што је, у ствари, одраз вертикалне метафоре „моћ је горе”.

Попут других теоријских лингвистичких конструкта, и појмовна метафора се показала као плодно тло у домену наставе страног језика, што је међу првима уочила Лазар (1996). Она у свом чланку *Using figurative language to expand students' vocabulary* објашњава ту идеју тако што каже да су пренесена значења свакако неизбежан и саставни део лексикона изворних говорника, због чега су они способни да разумеју и произведу пренесена значења речи. Из овога она закључује да је то веома битна вештина коју и ученици страног језика треба да науче. Уколико је основни појмовни систем човека метафоричан по својој природи, закључује се да су пренесена значења неизбежан елемент који ученици страног језика свакако морају да савладају. Пошто је груписање јединица вокабулара у лексичке скупове установљена процедура у настави вокабулара, поставља се питање да ли би се успех у

1) Ако је појмовни систем који управља тиме како ми доживљавамо свет, како мислимо, и како се понашамо делимично метафоричан, онда и (појмовне) метафоре морају бити реализоване не само у језику него и у многим другим областима људског искуства (Kövecses 2002: 57).

учењу и усвајању вокабулара повећао ако би ученици учили вокабулар и по метафоричким скуповима. Оно што је значајно и код лексичких и код метафоричких скупова јесте систематизација јединица вокабулара и увођење смислених мрежа односа које ученицима неизмерно помажу да огромну количину нових речи и значења која треба да савладају у страном језику сместе у неки оквир који указује на структуру сличну структури менталног лексикона говорника матерњег језика. Саме појмовне метафоре у учионици могу да буду од вишеструке користи, па тако Литлмор (2001) тврди да се увођењем метафора обогаћује језичка продукција и укупно побољшава комуникативна компетенција тиме што ученици почињу да боље разумевају метафоричке изразе.

Пошто ученици немају компетенцију изворног говорника циљног језика, неће увек моћи да процесуирају пренесена значења на исти начин као изворни говорници; понекад ће имати користи од аналитичког, испитивачког приступа, који Литлмор и Лоу (2006) називају метафоричко размишљање (енгл. *figurative thinking*). Они га дефинишу као процес постављања питања који се заснива на претпоставци да непозната фраза можда има пренесено значење, или који истражује какве су импликације у употреби метафоричког израза. Кад неизворни говорници наиђу на изразе чија значења не знају, или изразе које немају у сопственом матерњем језику, они морају да их анализирају пажљивије, а често се деси и да успоре током читања текста који садржи овакве фразе. Ово се вероватно дешава јер ученици покушавају да анализирају појединачне елементе у изразу, или јер постављају себи низ питања која ће их можда довести до правог значења (Littlemore, Low 2006: 4). Но, приликом описа и анализе оваквог процеса мора се узети у обзир неколико битних ставки: (1) цело значење израза не може увек да се утврди на основу контекста; (2) контекст може да искључи нека могућа значења, али у основи и читалац и писац опет морају да одлуче да ли су преостала значења релевантна; (3) већи део процеса одлучивања је подсвестан, те му је стога тешко прићи и анализирати га.

Разумевање пренесеног значења захтева од ученика да повезује два различита елемента и да направи читав

низ језичких инференција, при чему тај процес декодирања пренесеног значења укључује откривање прикривених веза у исказу путем процеса инференције. Из овог се види да пред ученицима стоји веома захтеван задатак чије спровођење у настави подразумева повратак на теоријска сазнања о природи и функционисању појмовне метафоре, али се поставља питање колико тога је у ствари потребно пренети ученицима. Постоји генерална сагласност да се основни поступак у процесу наставе своди на подизање свести о метафори тако што ће се ученицима скренути пажња да метафоре прожимају језик, тј. да нису само поетски механизам. Велико питање је колико теоријске основе треба понудити студентима да би се побољшало разумевање, а да се не загуше информацијама. Литлмор (2004) је истраживала два приступа овом проблему: у првом је ученицима објашњена теорија, наведене су неколике доминантне метафоре и онда су контекстуализоване метафоре тумачене, док су у другом приступу ученици анализирали директно метафоре у контексту, радили задатке који се на њих наслањају, разговарали о њима, али се укључивало мало теорије, јер су се ученици ослањали на индукцију и дедукцију. Литлмор (2004) је установила да су ученици који су суделовали у експерименту где је приступ био заснован на излагању теорије примећивали углавном реторичке метафоре у даљем раду, а остале, много свакодневније метафоре су превидели. Насупрот тога, други приступ, заснован на индукцији и дедукцији, показао је да су ученици постигли много већи успех и дубље разумевање материје.

Литлмор и Лоу (2006: 24-25) детаљније описују приступ који се ослања на индукцију и дедукцију полазећи од чињенице да, бар што се тиче једноставнијих преноса значења, проста питања везана за изглед, функцију, положај итд. могу да ученицима помогну у великој мери да одгонетну пренесена значења речи и израза којима баратају. С друге стране, неки изрази ће и даље остати непознати, често зато што ученици не знају основно значење речи, или зато што је изворни појам архаичан или уско стручан. Сам процес постављања питања укључује јасна и директна питања о основном значењу речи, те саме ученике може макар делимично да усмери у правом правцу. Ова питања

такође могу да покрену и дубље разумевање и обраду информација, при чему се ученици активно баве датом темом, постављају питања везана за њу и смислено је повезују са другим темама. Овакав приступ је неопходан уколико ученик жели да консолидује и интегрише значење речи у постојеће знање, а, уопштено говорећи, учење је успешније и боље када се подаци обрађују на такав начин. Овакав метод усвајања вокабулара свакако не тежи да замени остале поступке, него да их допуни, те се сматра да он није посебан, одвојен програм, него треба да се интегрише са осталим приступима у настави страних језика (Voers 2000).

У погледу систематизације јединица вокабулара Холм (2004) је установио да наставник који сакупи речи и изразе који произлазе из одређене метафоре и предаје их заједно, повезане у исто метафоричко поље, може да постигне боље резултате, а ученици могу боље да памте, него наставник који из текста одабере јединице вокабулара, једну по једну. Повезивање метафоре и наставничке праксе помаже ученицима да схвате да значење у страном језику функционише по неким принципима, што је од пресудне важности за промену ученичких убеђења да је вокабулар насумичан део у настави страног језика и да не функционише по правилима, за разлику од граматичког система. Овим ученици могу да стекну сигурност и уверење да је и вокабулар, као и граматика страног језика, савладива материја на чије се принципе и правилности могу ослонити. Борс (2000: 563) наводи аргументе који подржавају употребу овог приступа и указују на његову корисност: (1) учење вокабулара се одвија кроз визуализацију, поред обраде вербалног садржаја, што је још један начин да се олакша и убрза касније присећање и одазив приликом употребе нових јединица вокабулара; (2) улагање когнитивног напора ради идентификације изворних домена и процене категоризације подстиче дубинску когнитивну обраду, што побољшава памћење јединица вокабулара; (3) примена метафоричких тема као категорија пружа оквир за лексичку организацију, што олакшава учење вокабулара наспрам насумичних спискова.

У складу са описаним постулатима теоријске и примењене когнитивне лингвистике, у овом се раду приказује пример обраде групе оријентационих метафора из

вертикалне димензије на часу, дају се примери вежби које су на часу коришћене и описују се реакције студената на метафорички инпут. Истраживање је рађено са групом од двадесет студената прве године Енглеског језика и књижевности током школске 2007/08. у склопу наставе на предмету Обједињене језичке вештине.

Методологија истраживања

С обзиром на то да је циљ овог истраживања првенствено био установљивање исправности претпоставке да појмовна метафора и разумевање принципа појмовне метафоре могу да помогну ученицима страног језика приликом усвајања вокабулара, права сазнања о успеху или одсуству успеха у примени ове методе нису могла да се добију искључиво статистичким подацима. Разлог за то лежи у самом устројству људског појмовног система, који свакако не може да се испита простим тестирањем и бодовањем, нити се његов развој и промене могу увидети само спољашњим посматрањем без учествовања.

Натуралистичко истраживање (енгл. *naturalistic inquiry*) усредсређује се на понашање људи у природном окружењу (Tullis Owen 2008). Једна од главних поставки овоког приступа јесте схватање да је стварност вишеструка и друштвено условљена, што донекле оспорава позитивистичка становишта да је истина само једна и истраживачи једино треба да је открију (Lincoln, Guba 1985: 24-32). Натуралистичка парадигма стварност види као субјективан феномен, те је зато веома интересантно истражити начине на које се људска комуникација одвија и како се знање унутар те комуникације конструише и представља. Натуралистичко истраживање заснива се на схватању да је контекст од суштинске важности у разумевању људског понашања (што је од нарочитог значаја у домену социолошких и антрополошких истраживања), као и да учење о људском искуству ван природног контекста није могуће, јер права слика о сложености људске интеракције може тек да се добије у свакодневном окружењу, а не у контролисаним лабораторијским условима (Eisner 1991: 32-33).

Улога самог истраживача у оквиру ове парадигме је од суштинског значаја – да би разумео истраживане појаве, сам истраживач мора да се налази у средини коју истражује и да комуницира са људима које покушава да разуме. Само истраживање, стога, повезује и преплиће истраживача и истраживане субјекте до те мере да постају нераздвајни, при чему је потпуно природно да субјекти утичу на истраживачево разумевање онога што посматра и на начин на који се сами резултати истраживања тумаче. Објективно учешће није могуће, јер истраживач не може да раздвоји своја искуства од онога што посматра, те се мора закључити да ниједан истраживач који ради под окриљем натуралистичке парадигме није неутралан (Eisner 1991: 33-34). Анализа добијених података заснива се на утемељеној теорији, што истраживачу омогућава да своје резултате стави у шири контекст. Сами резултати се описују и представљају у оном облику који омогућава изузетно детаљан опис људског понашања, при чему се тумачења резултата представљају као искуства учесника у истраживању (Eisner 1991: 35).

Посматрање (енгл. *observation*) је један од најстаријих и најосновнијих метода истраживања и заснива се на сакупљању утисака о свету који истраживача окружује, при чему истраживач користи сопствена чула, нарочито вида и слуха, да би на систематичан и сврсисходан начин нешто сазнао о појавама које га окружују (McKechnie 2008). У квалитативном истраживању посматрање има за циљ опис искустава учесника у истраживању, јер претпоставља да је понашање сврсисходно и да одражава дубље вредности и убеђења (Richards 2003: 106). Овакво посматрање одвија се у природном окружењу (у овом случају у питању је учионица), где се контакт између истраживача и учесника у истраживању бележи на неколико начина: аудио или видео снимањем, или вођењем дневника посматрања (енгл. *journal*). У сваком случају, посматрање је истраживачко по природи, јер жели да открије непредвиђене појаве. Сам процес наглашава значења која учесници придају активностима и догађајима, што истраживач касније покушава да разуме и растумачи.

Само посматрање зависи од способности посматрача (што наново истиче улогу истраживача као ин-

струмента истраживања) да очу, контекстуализује и растумачи појаве које види, као и да протумачи податке које добија. Стога је од изузетне важности да истраживач води детаљан дневник у коме ће да бележи и спољашње догађаје у којима су учествовали сами учесници истраживања, њихове реакције, али и сопствена унутрашња размишљања која ће касније бити сјајна основа за тумачење целокупних резултата добијених на овакав начин (Patton 2002: 302-304, нарочито пример на страни 304). Тако је у случају овде описаног истраживања ауторка током наставног процеса водила исцрпан дневник у коме је бележила током и после сваког часа реакције студената на метафорички инпут, њихове одговоре и тумачења, као и начине на које су радили задате вежбе.

Настава – пример усвајања појмовне метафоре

На самом почетку часа студенти су добили задатак да реченице разврстају у две групе, једну за позитивне емоције, другу за негативне. Свако је индивидуално прочитао задате реченице и за кратко време урадио задатак, након чега су сви заједно проверили своја решења и поредили их са туђима.

Реченице:²⁾

I'm feeling quite down actually.

The news really lifted my spirits.

My heart sank when the phone rang.

Things are looking up today.

He was in the depths of despair.

Don't look so down in the mouth!

Since the phone call, I've been walking on air.

I've been really low recently.

Cheer up!

My spirits rose when I opened the mailbox.

Студенти су већину реченица правилно сврстали у категорију оних које изражавају позитивне или оних које изражавају негативне емоције, иако им је неколико примера било нејасно (нпр. *My heart sank* или *down in the mouth*). Након што су разјашњена та значења, ауторка је студентима дала задатак да открију шта све реченице у једној и другој групи имају зајед-

2) Засновано на вежбама у: Лазар (2003: 76-78).

ничко. Након краћег размишљања неки студенти су уочили да све реченице у групи која описује позитивне емоције имају заједничку компоненту „горе“ (нпр. *lift one's spirits, things are looking up, walk on air*), док су све реченице које описују негативне емоције прожете значењем „доле“ (нпр. *feel down, my heart sank, depths of despair*). Потом је ауторка студенте питала да ли можда имају објашњење зашто се позитивне емоције одликују значењем „горе“, а зашто негативне емоције „вуку према доле“, на шта студенти нису могли да дају никакав одређен одговор. Једно занимљиво тумачење је понудила студенткиња која је рекла: „Зато што је рај горе, а пакао доле“, на тај начин објашњавајући везу позитивних ствари са рајем и негативних са паклом. У наставку часа ауторка је студентима објаснила да сви ови, али и други слични изрази имају везе са човековим телом и физичким благостањем: када се човек осећа добро, здраво, а и срећно, он хода високо подигнуте главе, усправан је, има раширена рамена и подигнут поглед, па се позитивне емоције и позитивне ситуације уопште везују за горњи део вертикалне димензије; с друге стране, када је човек болестан, када се осећа лоше и потиштено, онда или лежи, или су му погнута рамена и глава, а поглед упрт у земљу, те се негативне емоције и друга негативна значења везују за доњи део вертикалне димензије.

Студенти нису показали да прихватају ово објашњење, првенствено јер им је сувише „невероватно“, али онда их је ауторка подсетила на метафору „живот је путовање“ која је, као и многе друге метафоре, заснована на човековом физичком постојању и искуству. Ауторка је студентима скренула пажњу на чињеницу да се живот поима као путовање где човек дословно корача кроз живот, где се његови стварни, физички кораци, тј. кретање кроз простор, метафорички преносе на догађаје и фазе у човековом животу. Исто тако је ауторка студенте подсетила на метафоре које су у вези са људским телом (нпр. *foot of the mountain, nose of a plane, mouth of a river*), где човек приликом именовања предмета, ствари и појава око себе полази од сопственог тела, као најпознатијег домена постојања. Након ових примера, један део студената је и даље био неповерљив, док су други (више од половине) по-

чели да наведене примере пореде са већ познатим изразима. Приметили су да се и ти примери по значењу уклапају у вертикалну димензију „горе – доле“, где је „горе“ опет позитивно, а „доле“ негативно.

Да би се покривени вокабулар поновио код куће, ауторка је студентима задала да за домаћи задатак ураде следећу вежбу:³⁾

Here are some more verbs and expressions linked to the ideas of 'up' and 'down'. To be down in the dumps, to be in high spirits, to be on the way up, to cheer up, to fall from power, to get somebody down, to give somebody a lift/boost, to perk up, to rise to the top, to upgrade.

Complete the following definitions with the correct forms of the verbs above.

- 1. If something ... you ..., it slowly makes you feel unhappy and tired over a period of time.*
- 2. If somebody is ..., for example, a politician or entertainer, they are becoming more and more successful and well known.*
- 3. If somebody is ..., they are excited, lively and want to have fun.*
- 4. If you are ..., you are unhappy and without much interest in anything, although not in a permanent or very serious way. (an informal expression)*
- 5. If you ... a person's job, you change it so that they become more important and earn more money.*
- 6. If somebody ..., they lose their power or position.*
- 7. If you ... or ..., you start to feel happy after you have felt depressed.*
- 8. If somebody ... in an organization, they eventually have one of the most important jobs in it.*
- 9. If you ... somebody a ..., you make them happier and more cheerful.*

За сам крај часа, студенти су добили задатак да ураде кратку говорну вежбу где би се описани метафорички изрази још једном употребили, овај пут у персонализованом контексту, при чему би студенти, говорећи о себи, својим искуствима и емоцијама, повезали дате изразе са контекстом који је њима лично битан, на тај начин повећавајући могућност да се ти изрази боље

3) Задатак преузет из Лазар (2003: 78).

запамте и касније лакше употребе због везе са афективном димезијом учења (Thornbury 2002: 88).

Choose some of the following questions and discuss them with a partner:

- a. *Would you ever like to be called a rising star or an up and coming X? If yes, why? If not, why not?*
- b. *Are you interested in moving up the ladder at work or in career? If yes, what do you need to achieve this goal?*
- c. *Are you interested in rising to the top? If so, in what field?*
- d. *What makes you feel on top of the world? Why?*
- e. *Think of somebody you know well who is often in high spirits. What makes them so positive and able to enjoy life?*
- f. *Does anything in particular get you down? What and why?*
- g. *If you're feeling down, what helps to cheer you up?*
- h. *If your friend is down on the dumps, do you do anything to lift their spirits? What?*
- i. *What can governments do to improve the lives of people who are at the bottom of the pile in society?*

Студенти су ову вежбу⁴⁾ радили у пару и углавном су у току разговора покрили више од једног питања из задатка (нпр. неки су питања *Are you interested in moving up the ladder at work or in career? If yes, what do you need to achieve this goal?* и *Are you interested in rising to the top? If so, in what field?* сјединили у једну причу о личним амбицијама и сопственој професионалној будућности, док су други питања *Does anything in particular get you down? What and why?* и *If you're feeling down, what helps to cheer you up?* искористили да би разговарали о разлозима сопственог лошег расположења). На основу онога што је ауторка могла да чује од студената док су радили вежбу, могло се закључити да је невелик број њих употребљавао циљни вокабулар, а уколико јесу, углавном су се свесно трудили и понављали изразе које су на том часу обрадили. Свакако је јасно да је потребно неко време да би се научени вокабулар интернализовао, а и да тек након одређеног степена вежбања и понављања нове речи могу да се употребе приликом језичке продукције, тј. говора и писања.

4) Задатак преузет из: Лазар (2003: 78).

Закључак

Јасно је да тек вишемесечни импут и структурисан рад са студентима даје видљивије и трајније резултате, али охрабрује чињеница да и након неколико часова студенти почињу да разумевају устројство метафоричког система. Значајно је то што они показују да могу да баратају метафоричким изразима и на рецептивном нивоу, кад их групишу по значењу или када попуњавају празнине, и на продуктивном нивоу, кад их користе приликом постављања питања и давања одговора. Иако су ово све примери потпуно свесног и намерног коришћења метафоричких израза, може се претпоставити да ће временом студенти интернализовати ове и друге метафоре, те ће изградити и повећати своју способност да вешто препознају и разумеју метафоре и метафоричке изразе приликом читања или слушања, као и способност да самостално у писању и говору употребљавају устаљене, али и креативне реализације многих учесталих и мање фреквентних метафора.

ЛИТЕРАТУРА

- Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics* 21/4; 553-571.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- F. McKechnie, L. E. (2008). Observational Research. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. (http://www.sage-ereference.com/research/Article_n295.html).
- Holme, R. (2004). *Mind, Metaphor and Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Кликовац, Д. (2000). *Семантика иреглоа*. Београд: Филолошки факултет.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lazar, G. (1996). Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary. *ELT Journal* 50/1.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric Intelligence and Foreign Language Learning. *Humanizing language teaching* 3. 2. (<http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm>)

- Littlemore, J. (2004). The Misinterpretation of Metaphor by International Students at a British University: Examples, Implications, and Possible Remedies. *Humanizing language teaching* 6. 3. (<http://www.hltmag.co.uk/sept04/sart6.htm>)
- Littlemore, J. and Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Thousand Oaks/ New Delhi: Sage Publications.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Longman.
- Tullis Owen, J. A. (2008). Naturalistic Inquiry. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. (http://www.sage-ereference.com/research/Article_n280.html).
- Ungerer, F. i Schmid, H. J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London, New York: Longman.

Biljana B. Radić-Bojanić

THE ACQUISITION OF ORIENTATIONAL METAPHORS IN A FOREIGN LANGUAGE

112

Summary

This article focuses on theoretical and applied aspects of cognitive linguistics, especially one of its main tools, conceptual metaphor, which is no longer seen as a literary device, but as an essential mechanism of human cognition that maps features of concrete domains onto abstract ones. The potentials of such a theoretical construct in foreign language teaching are infinite if students are educated and trained to recognize and understand metaphors and metaphorical expressions. This will eventually lead to the internalization of metaphor sets and will be consequently reflected in productive language skills, speaking and writing, where foreign language students will display their skills in metaphor use. The article offers an example from the teaching process, where it is shown how foreign language students react when they encounter the orientational metaphors „good is up/ bad is down” how they interpret the meanings of metaphorical expressions and how they eventually use the given linguistic input in their own speech. The potential of the research results is quite great: the findings could influence foreign language coursebooks in the sense of the development of figurative thinking with students. The aim would be to help students increase the knowledge of the foreign language and eventually make them independent and autonomous language learners.

Key words: cognitive linguistics, conceptual metaphor, orientational metaphor, foreign language teaching, naturalistic inquiry, observation, journal.