

ÎNȚELEGEREA LIMBAJULUI FIGURATIV ÎN MANUALELE DE PREDARE ALE LIMBII ENGLEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ (CU O PERSPECTIVĂ ASUPRA PREDĂRII)

Bianca Mariana Cigan

Abstract

Am considerat ca fiind importantă realizarea acestei lucrari deoarece credem că orice efort de a alcătui un manual de predare a limbii engleze ca limbă străină este în van dacă nu ne asigurăm că folosirea limbajului figurativ (idiomuri și metafore) este inclusă ca parte integrantă a acestui proces. Știm că idiomurile dau un caracter specific englezei și, tocmai de aceea, ar trebui introduse în materialele folosite la predarea limbii de timpuriu. Însa, pentru a fi capabili să facem acest lucru am decis să analizăm genul cărora aceste manuale le aparțin iar mai apoi ne-am concentrat atenția asupra unei mult mai detaliate (sperăm) analize a idiomurilor și a metaforelor.

*

Mai mult decât atât, dacă nu ne putem imagina istoria și evoluția sistemelor limbii, structura și fiziologia limbii, sau dinamica proceselor cognitive care determină adaptarea noastră la această lume fără a invoca metafora într-o formă sau alta, atunci mecanismele metaforice, putem afirma cu certitudine, sunt fără îndoială, esențiale în existența noastră ca ființe umane și ca vorbitori ai una sau mai multor limbi. Impactul acestei ramificații extraordinare de implicații și aplicații metaforice a generat reflexii mai mult decât generoase asupra subiectului, începând cu scrieri din domeniul criticii, retoricii, filozofiei, sociologiei, științei, poeziei, criticii literare, umorului, până la publicitatea epocii moderne și lingvistică.

Înfruntând o istorie atât de lungă și având un public atât de larg, limbajul figurativ nu ar putea fi, probabil, socotit ca fiind ignorant. În ciuda faimei, și datorită naturii sale, încă mai lasă loc altor gânduri și cercetări, mai ales având în vedere faptul că toate teoriile successive de până acum au reușit să expună doar adevăruri parțiale despre el. Lingvistica aplicată, care găzduiește metodele și analiza prezentei teze, este doar unul dintre domeniile în care cercetarea idiomurilor și a metaforei sunt încă incipiente. Preocupați de recunoașterea studiilor limbajului figurativ în

acest domeniu, Cameron și Low (1999:xii) admit că ”în mod curios, ceea ce poate fi descris ca o explozie a activității de cercetare în ultimii douăzeci și ceva de ani, într-o serie întreagă de discipline diferite, pare să fi trecut tangențial pe lângă lingvistica aplicată”.

Motivată de acest amalgam de piese de cercetare aflate în stadiu incipient, prezenta teză este structurată în jurul obiectivului general de a încerca modest să rectifice curenta situație prin punerea în prim-plan a unuia dintre domeniile lingvisticii aplicate, în speță acela al utilizării limbii în sala de clasă. Realizează acest lucru promovând o abordare interdisciplinară în teorie și în practică: îmbină asumția majoră a Teoriei Metaforice Cognitive (TMC), cunoscută și sub denumirea Teoria Conceptuală a Metaforei, cu proceduri de cercetare cantitativă și calitativă corelate cu corpul lingvistic; este conectată cu o analiză critică a discursului analitic asupra Limbilor pentru Scopuri Speciale (LSP) și dublează investigația principală concentrată asupra discursului în limba engleză cu referiri la fenomene metaforice paralele în limba română.

Obiectivul general al acestei teze este acela de a explora lumea idiomurilor și a metaforelor în manualele de limba engleză. Pentru a atinge acest lucru, am ales să operez în cadrul lingvisticii cognitive generat de instrumentele corpusului lingvistic și am urmărit să umplu golurile cercetării în LSP. Aceste domenii generale care oferă fundamentele teoretice și metodologice ale studiului sunt urmărite pe scurt și cititorului îi sunt introduse un număr de studii cu interes similar găzduite în nișa de idiomuri și metafore în LSP.

Acest studiu își dorește să realizeze analiza limbajului figurativ așa cum este prezentat în manualele de predare ale limbii engleze ca limbă străină (ELS) în general și acordă un interes special contextului limbii române (așa cum reiese din primul capitol). Acest manual constituie un gen specific având propriile trăsături pe care încercăm să le evidențiem în lucrarea de față. Analizăm, din punct de vedere aplicativ, în ce măsură eficiența manualelor ELS poate fi îmbunătățită, spre beneficiul celor care își doresc însușirea englezei comunicative.

De asemenea, ne dorim să atragem atenția asupra existenței unei comunități discursive de predare a limbii engleze bine-cunoscute, care își exploatează propriile genuri și sub-genuri cu scopul de a-și comunica și atinge scopurile profesionale. Unul dintre aceste genuri este reprezentat de manualele românești de predare ale englezei ca limbă străină (ELS).

Oamenii ai căror limbă maternă nu este utilizată în afara granițelor țării proprii au nevoie de LCL (limbă de circulație largă) pentru scopuri precum comerțul internațional sau pentru a obține acces la materiale literare, tehnice și științifice care nu există în limba lor maternă. Fiind LCL, engleza joacă un rol copleșitor în lumea internațională a economiei, comerțului, cercetării, turismului, etc. Aceasta înseamnă că generațiile următoare trebuie să dobândească abilități adecvate în limba engleză dacă doresc să răzbească fără un handicap lingvistic în această lume. Comunicarea și progresul în atât de multe domenii de activitate umană depind de cunoștințele în limba engleză.

În acest context, merită să reținem că în lumea obișnuită a englezei ca limbă străină (ELS), sau ca limba a doua (ELD), cele mai înalte așteptări ale unui program instituțional sunt să ridice nivelul de proficiență lingvistică al elevilor săi până la un nivel relativ apropiat de cel al unui vorbitor nativ. Aceasta înseamnă că învățarea englezei idiomatice este obligatorie.

Această nevoie de a învăța engleza adecvată poate fi observată și în România. ELS se predă în țara noastră de mai bine de un secol ca parte a curriculumului național, dar recent a devenit de importanță vitală pentru toți cei implicați în educație de mai bine de un mileniu. Ca rezultat al acestei viziuni, s-au făcut eforturi considerabile pentru a se elabora manuale noi, mai eficiente învățării și predării limbii engleze în școlile din România. Acum profesorii români de limba engleză au privilegiul de a alege dintr-o serie largă de manuale aprobate de către Ministerul Educației Naționale. Aceste manuale sunt proiectate și alcătuite fie de către autori de manuale englezi și sunt folosite peste tot în lume, fie de către creatori de manuale de limba engleză români.

*

În studiul nostru încercăm să stabilim fundamentul teoretic și de aceea ne concentrăm asupra definirii analizei discursului și analizei genului, în același timp motivând alegerea noastră. Stilurile retorice, tipurile de discurs, procedurile adecvate de descriere și investigare ale discursului și ale comunității discursive sunt câteva dintre punctele urmărite în studiul nostru.

Investigând această direcție a cercetării lingvistice sperăm să găsim răspunsuri adecvate la întrebarea: De ce analiza discursului joacă un rol important în zilele noastre în designul manualelor de limbă străină? În lingvistică, în special în analiza discursului, discursul este folosit

pentru a descrie o structură care se extinde dincolo de granițele propoziției și asta înseamnă o mulțime de creatori de curs. Autorii manualelor de limbă au conștientizat că elaborarea materialelor necesare predării care tind să ofere doar modele perfecte de limbă, fără nici o conexiune cu comunicarea în viața reală, nu este suficientă atunci când scopul urmărit este să creeze utilizatori de limba engleză bine pregătiți. Limbajul idiomatic joacă un rol important aici și este motivul pentru care am decis să studiem în detaliu idiomatismul și elementele metaforice.

De asemenea subliniem ideea că genul este un domeniu de investigație pentru omenire de secole. Iar a discuta despre genuri înseamnă a discuta despre o activitate de clasificare. Tipologiile au fost dezvoltate în toate domeniile de cunoaștere și în comunități diferite. Dar consensul asupra oricărei tipologii rareori există, iar acesta este motivul pentru care există probleme în identificarea genurilor. Teoria modernă a genurilor începe de la Mișcarea Romantică Europeană, în timpul căreia operele literare au fost divizate în genuri statice, apoi devine mai consistentă în timpul formalistilor ruși care s-au bazat pe tehnica lingvistică a lui Ferdinand de Saussure, noțiunea de simbolism referitoare la autonomia textelor, cercul Bakhtin, pentru care genurile sunt modalități de conceptualizare a realității, factorul social în care genurile sunt mediatori instituționalizați între individ și societate.

De asemenea, încercăm să definim analiza discursului și analiza genurilor cu scopul de a găsi conexiunea dintre cele două din punctul de vedere al conceptului de analiză lingvistică. Scopul acestui demers este acela de a potența înțelegerea conceptului de analiză aplicată a genului și de a reliefa mai tare alte perspective de analiză a genului cu scopul de a explica rolul pe care idiomul îl joacă în contextul instituțional reprezentat de școală.

Swales (1990) oferă un cadru pentru dezvoltarea academică a cursurilor de engleză care sugerează că munca etnografică conduce la caracterizări ale genurilor. În manuale, sarcinile de lucru sunt văzute ca având rezultate comunicative, la fel cum genurile sunt văzute ca având scopuri comunicative și comunitățile discursive, scopuri comunicative.

Fiind o extensie a analizei discursului, viziunea analizei genului urmărește să privească textul ca pe un întreg mai degrabă decât ca pe o colecție de unități izolate.

Programele lingvistice tind să varieze în funcție de faptul că fie subliniază (a) *conținutul limbii*, sau subiectul specific ce urmează a fi inclus, (b) *procesul*, sau maniera în care conținutul

limbii este învățat, și (c) *produsul*, sau rezultatele precum competențele lingvistice pe care elevii ar trebui să le stăpânească. Scopurile comunicării au produs schimbări în aceste trei dimensiuni ale programei. În conținutul limbii, schimbarea a fost marcată de lărgirea repertoriului întregii zone. Aria de procesare a fost subliniată prin atenția asupra practicilor globale, cognitive și creative. Aria produsului a reflectat interesul re-subliniat pentru competențe lingvistice, în particular asupra cititului și scrisului. Cu toate că abordarea comunicativă poate să nu producă întotdeauna schimbări radical, ea a afectat modul în care rezultatele cursurilor sunt prezentate, definite și evaluate.

*

Tipurile specifice de text sau genuri servesc funcții și utilizări sociale. Asta înseamnă că texte de un anumit fel încearcă să "facă lucruri" în instituții sociale cu efecte materiale și ideationale previzibile. Acestea include texte scrise funcționale (ex. Schimburi clinice, schimburi de servicii, lecții la clasă), și texte vizuale multimodale, electronice și gestuale (ex. Paginile de internet).

Privite ca acțiuni specifice din punct de vedere istoric, cultural și social, genurile sunt dinamice și supuse continuu inovației și reinventării. Cu toate acestea, ele rămân afiliate discursurilor particulare convenționalizate. Spre exemplu, scrisorile de afaceri vor conține, foarte probabil, discursuri despre finanțe și afaceri; știrile din tabloide vor include pagini cu discursuri despre dragoste și sexualitate. Prin urmare, genurile și sub-genurile, ca forme convenționale, ambele conțin și facilitează înțelesuri și relații sociale între vorbitori și ascultători, scriitori și cititori. Toate genurile pot fi analizate în termenii structurilor lor secvențiale de propoziții, ai macrostructurilor lor textuale. Structurile narativelor vorbite și scrise au segmente identificabile, miscări sau "bucăți". De exemplu, în cazul literaturii pentru copii sau al manualelor de știință, secvențialitatea și montarea de acțiuni, portrete și cerințe urmăresc o ordine identifiabilă. Structurile de text rezultante tind să opereze ca "gramatici" de scară largă, succesiuni de acțiuni și evenimente înlănțuite ca expresii de o logică culturală și asumptii garantate despre agenți umani și istorici, cauzalitate socială și naturală. Studiul structurilor narative a fost utilizat pentru a analiza reprezentarea relațiilor dintre genuri, culturi și grupuri culturale, războaie și alte evenimente istorice majore, dar și structuri politice și civice în manuale.

Studiile realizate în clase de elevi din Marea Britanie, Statele Unite și Australia s-au axat în principal pe felul în care conversațiile la clasă pot forma și reforma ceea ce poate fi socotit cunoaștere, subiectivitate, relații sociale și practice textuale. Conversația din timpul orelor este mediul primar prin care profesorii și elevii construiesc pasaje din manual, în consecință remodelând structura textuală, calități și cunoștințe în interpretări autoritare.

Structura "pe rând" a lecțiilor la clasă și alte texte vorbite poate fi analizată pentru subiectul ei și macrostructura sa pozițională, pentru a documenta tipare despre cine poate vorbi, când, despre ce subiecte și cu ce forță și autoritate recunoscute oficial. După cum s-a notat, studii etnometodologice efectuate asupra vorbirii la clasă detaliază multe dintre operațiunile și tehnicile prin care profesorii reglementează cunoștințele la clasă. Studii recente despre gen și identitate culturală documentează cum rezistența elevilor poate re-forma cunoștințele dobândite în școală și relațiile sociale. (Gutierrez, Larsen și Kreuter, 1995).

Analiza discursului critic de asemenea se concentrează asupra analizei nivelului cuvintelor și a propoziției, folosind metode analitice din lingvistici funcționale sistemice. O gamă de alți descriptori de funcții lingvistice au fost dezvoltati. Prin stabilirea pasajelor de citit, textele pot interpela cititorii, situându-i și poziționându-i în relații identificabile de putere și subordonare în relația cu textele. Studiul pozițiilor subiectului în manuale s-a concentrat asupra tradițiilor de valori, ideologii, "voci" și reprezentări selective.

În plus față de descrierea presupuzițiilor culturale exprimate în macrostructura textului, analiza poate descrie alegeri lexicale particulare (ex. "wordings", "namings") și reprezentarea gramaticală a agentului și acțiunii realizate de acesta (ex. Tranzitivitatea, modul și modalitatea). Folosirea unei voci active sau passive în descrierea "colonizării" americilor într-o descriere dintr-un manual de istorie, spre exemplu, poate avea efectul ideologic de a pune în prim-plan sau în plan secundar sau fundal relația de agent anglo-europeana. Alegerea lexicală "colonizare" mai degrabă decât "invazie" și verbele și adjectivele afiliate indigenilor ar reprezenta o versiune particulară a evenimentului istoric. Analiza discursului critic poate deci documenta cum lumea este portretizată, cum oamenii, acțiunile biologice și politice sunt reprezentate, sancționate și criticate în textele oficiale ale instituțiilor educaționale (a se vedea, de exemplu, Muspratt, Luke și Freebody, 1997).

În același timp, textele pot fi analizate în termeni de cum ei structurează și stipulează relații sociale între subiecți umani. După cum s-a notat, în timpul conversației la clasă, profesorii și elevii tind să reconstruiască trăsături ale textului și cunostințe într-un mod ce uneori poate părea rezistent și idiosincronic. Cu toate acestea, textele educationale îi înalță pe cititori și îi poziționează în relații ideologice prin intermediul unor mijloace lexicale și gramaticale variate. Textele operează gramatical prin folosirea pronominalizării, a auxiliarelor modale și a unei selecții de acte de vorbire precum întrebări și comenzi, ordine și injuncții.

Alegerile lexicale și gramaticale construiesc relații diferențiate de putere și agenție între cititori și scriitori, între studenți și manuale. Astfel, analiza critică a discursului angajează tehnici interdisciplinare de analiză a textului pentru a vedea cum textele construiesc reprezentări ale lumii, identități sociale și relații sociale. Aceasta a facilitat deja studiul detaliat al textelor tip regulament, al documentelor oficiale din curriculum, al manualelor, al ghidurilor profesorilor și al scrierilor elevilor. A fost, de asemenea, folosit să privească o gamă largă de texte vorbite formale și informale, incluzând discuțiile din clasă, vorbitul public al administratorilor, vorbitul din încăperea angajaților și interviurile părinți-profesor.

*

Scopul acestui capitol este de a defini manualul ca gen și în cadrul acestui gen specificitatea genului din manualul folosit de comunitatea română de discurs pentru predarea limbii engleze, care se dovedește a fi setul de cărți *Pathway to English*. Mai oferim exemple luate și din *Pathway to English. Student's Book*, care, considerăm că, pe lângă faptul că îi face pe elevi conștienți de forma și conținutul diferitelor genuri, urmărește să dezvolte abilități ale genului.

În România putem define o comunitate discursivă de predare a limbii engleze PLE (ELT în limba engleză). Această comunitate discursivă are caracteristicile descrise de Swales în teoria sa asupra analizei genului : "O comunitate a discursului are un set de țeluri publice stabilite de comun acord." Swales afirmă că acest set de țeluri comune poate fi înscris oficial în documente sau poate fi mai tacit. În România, comunitatea discursului ELT are o diversitate de scopuri publice. Majoritatea acestora sunt consemnate oficial în documentele elaborate de Ministerul Educației și Cercetării din România (MECT).

Interesul politic și public pentru predarea-învățarea englezei face posibilă existența unei bine-definite comunități a discursului. La nivelul Ministerului Educației Naționale profesorii de limba engleză sunt reprezentați de director. Ierarhia coboară de la vârf spre bază cu inspectorii regionali pentru limba engleză și, în școli, cu șefii departamentelor (catedrelor) de limbă străină sau chiar de engleză (acolo unde sunt mai mulți profesori de limba engleză în aceeași școală). Existența asociațiilor de profesori recunoscute este un argument și mai bun pentru existența unei comunități de discurs ELT. Swales de asemenea menționează că ” Este scopul comun, nu obiectul de studiu împărtășit ceea ce este criterial.” (1990: 25) în definirea unei comunități a discursului. În cazul nostru, ceea ce le dă unitate este existența de scopuri publice comune ale comunității discursive ELT și nu faptul că majoritatea dintre ei predau engleză.

Imaginea generală a comunității discursului ELT nu ar fi completă dacă i-am omite pe elevi. Ar exista oare profesori fără existența implicit a elevilor care să îi asculte? Această includere este justificată de regula sistemului nostru educativ în general, care îi face pe elevi responsabili de propria instruire și dezvoltare. Aceasta este de asemenea justificată de faptul că ne putem gândi la unii dintre elevi ca potențiali viitori profesori de limba engleză. Suntem îndreptățiți să îi introducem în comunitatea discursului și pentru că elevii care studiază limba engleză împărtășesc, într-o oarecare măsură, scopurile publice cu profesorii lor. Să nu uităm, totuși, că manualele – ca un sub-gen- pe care atât profesorii cât și elevii le folosesc au trăsături lingvistice și non-lingvistice a căror înțelegere trebuie să le fie comună atât elevilor cât și profesorilor.

Analiza de gen, care conduce la elaborarea unei strategii didactice asupra predării competențelor de gen prin manual, se dovedește a fi de un real ajutor în a-i ajuta pe elevi să devină conștienți de existența diferitelor genuri, specifice unor comunități discursive diferite. Manualele pentru predarea limbilor străine reprezintă ele însele un gen bine- definit care este unul dintre cele multe folosite în atingerea scopurilor comunicative ale comunităților discursive ale profesorilor de limbă străină. În cadrul acestei comunități mari de discurs am identificat, în studiul nostru, comunitatea discursivă română ELT, care folosește genurile sale specifice pentru a-și atinge scopurile comunicative.

Scopul studiului nostru este acela de a caracteriza unul dintre aceste genuri: genul manualului EFL românesc cu sub-genurile sale. Genul menționat anterior este reprezentat bine de setul de manuale *Pathway to English*. În cadrul acestui gen am identificat sub-genurile ” caietul elevilor” și

”manualul profesorilor” și am descries calitățile acestora, încercând să le evidențiem pe cât posibil, dând atât de multe exemple câte am considerat de cuviință.

Fiind influențat de condițiile socio-politice în care a fost creat, acest set de manuale reprezintă, într-un fel, singularitatea sa și pecetea sa națională. Acest lucru atrage setul de cărți *Pathway to English* mai aproape de manualele de limba și literatura română, pe care , de asemenea, le-am prezentat în studiul nostru, și pentru care manualul de limba engleză a fost, probabil, unul dintre modelele de urmat.

Luând în considerare aspectul de analiză aplicată a genului a lucrării noastre, am evidențiat, de asemenea, prezența unei variațiuni de genuri în cadrul ”Caietului elevului” din seria de manuale *Pathway to English* și și-au justificat prezența prin faptul că creatorii de manual au avut în permanență în vedere să îi facă pe elevi conștienți de prezența lor și de preocuparea de a dezvolta abilități de producere a genului. Autorii manualelor și-au propus să creeze utilizatori de limba engleză competenți, capabili să distingă diferențele în construcția genului, o competență pe care elevii români EFL o vor folosi în perioada de după absolvire, când vor avea o profesie.

Cu toate acestea, prin faptul că ei își doresc să dezvolte competențe pentru recunoaștere genului, autorii manualelor au reușit să surmonteze această limitare prin elaborarea de cerințe provocatoare elevilor. Criteriile luate în considerare de către autori pentru alegere genurilor incluse în ”Caietul elevului” au fost, probabil, vârsta, domeniile de interes și motivația elevilor. Suntem conștienți de faptul că studiul nostru nu este unul exhaustiv și că au mai rămas multe aspect neacoperite. Printre ele se numără aspectele analizei discursului critic care ar analiza problem ce au de a face cu împuternicire profesorului la clasă, relația dintre profesor și elev, dintre elevi și de asemenea dintre profesori și factorii ierarhici implicați în câmpul educației la scară națională.

Așadar, considerăm că analiza genului este un aspect al analizei discursului care permite identificarea tipurilor de text și care îi ajută pe elevii tineri, indiferent de profesia urmată, să se integreze mai ușor în comunitatea discursivă sau comunitățile din care vor face parte. Manualul EFL ca gen trebuie analizat fie și pentru motivul că genurile în general sunt structure dinamice și manualele prezintă riscul de a-i învăța pe elevi forme statice de gen pe care comunitățile discursive respective nu le mai folosesc.

*

Capitolul următor definește conceptual de discurs, făcând distincția necesară dintre discurs și analiza discursului și stabilind locul pe care discursul și analiza discursului îl au în teoria generală a limbajului. Capitolul consistă din două sub- capitole: ”Discursul și analiza discursului” și ”Lingvistica și analiza discursului”.

Investigând această direcție de cercetare lingvistică sperăm să găsim un răspund adecvat la întrebarea ” de ce analiza discursului joacă un rol atât de important în zilele noastre în elaborarea de manuale de limbă străină? ” În cadrul lingvisticii, în special în analiza discursului, discursul este folosit pentru a descrie o structură care se extinde dincolo de limitele propoziției și asta înseamnă o mulțime de autori de manuale. Autorii manualelor de limbă au realizat că elaborarea de materiale didactice care urmăresc doar să ofere modele perfecte de limbă, care se opresc la limita propoziției și nu au nici o legătură cu comunicarea în situații reale de viață, nu este de ajuns atunci când urmăresc să creeze utilizatori de limbă eficienți.

Începem acest capitol cu descrierea multitudinii de câmpuri de investigație științifică în care discursul este folosit (de exemplu, analiza conversațională, lingvistica critic, bazată pe etnografie, bazată pe psihologia cognitivă, etc.) și apoi restrângem perspectiva pentru a ajunge la aria pur lingvistică a studiului. Folosirea analizei discursului în lingvistică este (după Sembali, 2003), potrivită următoarelor domenii de activitate: *a. Lingvistică structurală, b. Lingvistică textuală, c. Pragmatică.*

Ar fi fost minunat dacă am fi putut rezuma ceea ce știm despre discurs într-o definiție practică. Din păcate, acest lucru nu este posibil , așa cum este , de asemenea, cazul pentru astfel de concepte relaționate ca ”limbă”, ”comunicare”, ”interacțiune”, ”societate” și ”cultură”. Van Dijk (1997) notează că ” Așa cum este deseori cazul pentru concepte care înlocuiesc fenomene complexe, este de fapt întreaga disciplină, în acest caz noua inter-disciplină a studiilor discursive (de asemenea numită ”analiza discursului”), care furnizează definiția unor astfel de concepte fundamentale (van Dijk, 1997:1)

Un punct de plecare în definirea analizei discursului ar putea fi cel furnizat de Stubbs în lucrarea sa *Analiza discursului: Analiza sociolinguistică a limbajului natural* (1983:1), în care își dorește și încearcă să studieze organizarea limbii mai presus de cea a propoziție sau a frazei și, drept urmare, să studieze unități lingvistice mai ample, precum schimburile conversaționale sau textele scrise. Spune că analiza discursului se referă și la folosirea limbii în contexte sociale și în particular cu interacțiuni sau dialog între vorbitori. Analiza discursului pune în prim-plan folosirea limbii ca acțiune socială, folosirea

limbii ca performanță situată, folosirea limbii în legătură cu relații sociale și identități, putere, inegalitate și zbatere sociale, folosirea limbii ca eminentă o chestiune de ”practică” mai degrabă decât doar ”structuri”, etc.

O discuție despre genuri este o discuție despre activitatea clasificatoare, în speță, despre diviziunea unui întreg în feluri ori tipuri ale lucrului. Tipologiile s-au dezvoltat din rutină în toate domeniile cunoașterii și în comunități diferite. Diferite analize moderne de tipuri de texte generale, de exemplu, au folosit scopul comunicativ al textului ca o caracteristică a diviziunii, pentru a împărți toate textele în câteva seturi. Fiecare set conține o categorie ”narativă”, dar seturile diferă preponderent prin categoriile rămase. Din moment ce identificarea genurilor conține folosirea clasificării, toate metodele și criteriile pentru un sistem viabil de clasificare sunt introduse în joc.

Sortarea unui set complet de lucruri pe genuri ar trebui să se conformeze cu desiderata acceptată mutual a exclusivității și exhaustivității unite. Asta ar însemna categoriile de gen să nu se suprapună, și toate exemplele și cazurile posibile să fie luate în considerare și introduse în grupări. Aceste condiții ideale s-ar putea să nu fie posibile de atins în orice clasificări sau în orice domeniu. Este clar, de exemplu, că o clasificare a tipurilor de text în sub-tipuri pe baza scopurilor lor ridică problem special deoarece fiecare text poate conține elemente cu mai mult de un scop. În primul exemplu de deasupra, spre exemplu, un text conversațional poate fi de asemenea o descriere, o narațiune și/ sau un argument, sau un text poetic poate avea un scop didactic și/ sau narativ.

Identificarea genurilor este complexă și dificilă deoarece genurile pot fi de asemenea identificate pe baza unor caracteristici ale diviziunii altele decât scopul comunicativ. O problemă în plus pentru identificarea genurilor este aceea că chiar și cele mai familiare sunt instabile, schimbătoare și se pot diviza, fuziona și/ sau schimba pentru a forma diferite feluri de texte hibride. Noi nume sunt adesea date acestor hibrizi, cum ar fi romanul non-ficțional, poezia infomercială sau poemul proză. Conform acestei perspective, idealul exclusivității mutuale este sacrificat cu scopul de a asigura exhaustivitatea unită a claselor. Însă necesitatea adăugării de noi clase subminează dinamic stabilitatea tipologiei și confundă așteptările cititorilor cu conținuturile și structurile genurilor.

În acest capitol ne mai concentrăm asupra găsirii conexiunii dintre discurs și gen din punctual de vedere al conceptului lingvistic al analizei. Scopul acestei părți a studiului nostru

este acela de a mări înțelegerea conceptului de analiză aplicată a genului și al conexiunilor sale cu alte perspective de analiză a genului într-o încercare ca , mai târziu, să explice rolul pe care îl joacă în contextual instituțional reprezentat de școală. În acest capitol subliniem următoarea problemă: ”Definirea analizei discursului și analizei genului”, ”Un punct de vedere sociocognitiv asupra analizei genului” și ”Analiza aplicată a genului”.

În concluzie, analiza genului este o parte a analizei discursului care se concentrează asupra regularității structurii care diferențiază un tip de text de altul. Rezultatele analizei discursului se concentrează asupra diferențelor dintre tipurile de genuri. Analiza genurilor este important în dezvoltarea lingvisticii deoarece combină aspecte socio-culturale și psiholingvistice ale construcției textului și interpretării cu abordarea lingvistică. Scopul unei abordări bazate pe genuri este, pe de o parte, acela de a-i face pe oameni conștienți de organizarea discursului în lumea reală și, pe de altă parte, să ajute autorii de manuale să elaboreze activități de învățare și dezvoltare lingvistică ce au forme și scopuri potrivite.

*

”Pragmatica cognitivă” este considerată disciplina responsabilă pentru studiul relațiilor umane, care sunt transformate în tipare de către resursele interne ale oamenilor (Bara, 2010: 14). Pentru ca activitatea comunicativă să fie plină de sens, atât vorbitorul cât și ascultătorul ar trebui să fie atenți la modul în care se exteriorizează. Sophia Marmaridou sugerează că ”limbajul” și ”cunoașterea” sunt legate unul de altul și limbajul este cel care dezvăluie și exteriorizează atât resursele noastre interioare, cât și mecanismele care susțin relațiile de grup (Marmaridou, 2000: 3).

Carson (2002 b : 128) consideră că ”Din punct de vedere cognitiv, pragmatica poate fi definită ca o capacitate a minții, un fel de sistem de procesare a informației, un sistem pentru interpretarea unui fenomen particular în lume, și anume comportamentul comunicativ uman.” Teoria relevanței este ancorată în ideea că sistemele noastre cognitive au evoluat în direcția măririi eficienței și acum sunt fixate astfel încât tind să maximizeze automat relevanța. (Vega-Moreno 2003:307). Autorul continuă afirmând ”minteă umană, care este bazată predominant pe sistemul nostru perceptual, posedă calitatea de a fi capabilă să își amintească și să activeze presupuzițiile care sunt potențial relevante în context.” Mai mult decât atât, autorul apreciază,

”Sistemele noastre inferențiale tind să atragă cele mai mari efecte cognitive posibile din combinația de informații noi cu contextual. (Vega- Moreno 2003: 307).

Autorul continuă spunând că”Procesele mentale implicate în derivarea efectelor cognitive implică cheltuiala efortului de procesare astfel încât relevanța scade direct proporțional cu efortul depus” (Vega- Moreno 2003: 307). Conform acestei idei, în producerea unei pronunții anume, vorbitorul tinde să nesocotească importanța presupuzițiilor de fond pe care ascultătorul le-ar putea folosi, ce interferențe ar putea deduce. Fiind capabil să prezică într-o oarecare măsură linia gândului, ascultătorul poate să învețe să își proceseze pronunția și astfel acea informație care este probabilă să îi fie relevantă la acel moment, o va produce, în funcție de propriile abilități și preferințe, o pronunție care îi va permite ascultătorului să derive efectele intenționate pentru investiția unui atât de mic efort de procesare cât este compatibil cu abilitățile și preferințele vorbitorului. Pornind de la presupunția că vorbitorul dorește relevanță optimă și este competent să o obțină, ascultătorul este îndepțat să urmărească o cale cu mai puțin efort în derivarea de efecte cognitive și să accepte prima interpretare care îi satisface așteptările de (optimă) relevanță pentru a fi cea pe care vorbitorul a intenționat-o (Vega-Moreno 2003: 308).

*

În cele ce urmează vom încerca să subliniem importanța pe care conceptul de ”sens” îl joacă în limbă. Problema definirii sensului, care este considerată a fi unul dintre conceptele-cheie în lingvistică și în același timp baza interpretării realității, a preocupat lingviștii foarte mult. Operarea cu ”sensul ” implică explicarea unor procese complexe. Structura capitolului privește definirea ”sensului” în relație cu alte concept- cheie precum ”limbă”, ”cultură”, ”personificare”, ”emoții”, ”adevăr” și ”context”. Acești factori determină natura multifățetată a ”sensului” (Marsen, 2008 : 47).

Acest capitol urmărește să evidențieze distincția dintre”limba literală” și” limbajul figurat”. Literalitatea se referă la”obiectivitate și precizie”, în timp ce figurativitatea arată capacitatea oamenilor de a folosi limba creativ. (Zanotto, Cameron &Cavalcanti 2008: 13). ”Emoticoanele” par să fie redade mai bine de sensul idiomatic, figurativ, din moment ce ”idiomurile” și ”metaforele” traduc ” implicarea activă a oamenilor în conversații la fel ca

vivacitatea și pofta lor de viață.” A patra parte a capitolului aduce la lumină problema interpretării literale sau figurative și a înțelegerii idiomurilor. Menționăm câțiva lingviști remarcabili care au abordat acest subiect în studiile lor.

Ortony&Fainsilber (1987: 181) sugerează că sunt trei funcții comunicative pe care metafora le poate servi. Mai întâi, îi pot permite persoanei să exprime ceea ce este dificil sau imposibil să facă dacă trebuie să se restricționeze la folosirea sensurilor literale ale limbii. Cerința ar constitui încurajarea sprijinului pentru viziunea de necesitate a metaforei. O a doua posibilă funcție a metaforelor este că pot constitui mijloace compacte de comunicare. Nu în ultimul rând, metaforele pot ajuta la surprinderea vivacității unei experiențe fenomenale. ” Ca o tendință generală”, ”metafora” este considerată de mulți lingviști un mijloc care ”deviază de la adevărul literal”, ”un mijloc care duce la ambiguitate în limbaj” (Hoffman &Honneck 1979: 321).

Knowles & Moon (2006:7) susțin că este inutil să intenționăm înlocuirea ”metaforelor” cu mijloace ”literale”, deoarece rezultatul ar fi unul lipsit de sens. Mulți autori consideră ”metaforele” ca fiind unele dintre cele mai contrariante mijloace afirmând că una dintre cele mai mari abilități umane este stăpânirea limbajului metaforic. Conform acestei afirmații, ”metafora” este un subiect de discuție spinos fiindcă implică abilități complexe.

Ideile prezentate până acum se referă la dimensiunea creativă a metaforelor. Cealaltă dimensiune importantă este aceea că literatura este domeniul vizat de atributul frazelor metaforice pentru a traduce noțiuni abstracte în cuvinte mai accesibile. O altă dimensiune în discuția despre ”metaforă” este relația sa cu ”cultura”. ”Cultura” simbolizează suma tuturor practicilor umane (Kovecses 2006: 283). ”Metaforele” sunt importante deoarece potențează înțelegerea realității înconjurătoare.

Metaforele posedă atât atribute mentale cât și simbolice. Metafora ”trăiește” prin ”cultură”, ”cunoaștere”, ”lingvistică” și poate fi o însumare a acestora.

*

”Frazeologia” și, mai specific, problema limbajului idiomatice, a câștigat un loc esențial între preocupările lingviștilor. Toate studiile conclud problema limbajului idiomatice revelând natural ori complex și conexiunile lor puternice cu viața de zi cu zi.

Urmărind să dezvăluie importanța ”studierii și învățării idiomurilor”, Sophia Zevgoli (1998:222) prezintă motivul pentru care idiomurile sunt interesante în limbă. Domnia sa afirmă că ”limbile” dețin un repertoriu vast de fraze care se folosesc în ”comunicare”; frazele idiomatice sunt în general luate în considerare din unghiul naturii lor decorative și din faptul că traduc sentimentele noastre; frazele idiomatice sunt considerate instanțe excepționale în ”limbă”; limbajul idiomatice este mijlocul care unește ”limba” și ”cultura ”. Studiarea idiomurilor reprezintă o oportunitate excepțională pentru a analiza noțiunile limbii- țintă despre lume”. Devenind conștienți despre idiomaticea limbii, oamenii pot părea în controlul fluentei în ”limba” respectivă.

Problema caracterizării ”idiomurilor” și a ”idiomaticii” este una ciudată, deoarece înțelesul idiomurilor nu are nimic de a face cu logica; dacă limba naturală a fost proiectată de un logician, idiomurile nu există. Ele sunt o trăsătură a discursului care frustrează orice socoteală logică simplă despre cum sensurile pronunțiilor depind de sensurile părților lor componente și de relația sintactică dintre acele părți. Vorbitorii utilizează expresii idiomatice de parcă ar fi cuvinte/ fraze care au înghețat într-o singură formă cu un înțeles special. Undeva la mijloc, aceste expresii sunt stocate ca excepții” (Cacciari&Tobossi 1993: VU).

Natura metaforică a idiomurilor este de asemenea subliniată de alți lingviști. Exercițiul activ al frazelor idiomatice în conversațiile noastre poate fi o dovadă a comenzii noastre adecvate de ”limbă” și, în același timp, poate descoperi faptul că exersăm acea ”limbă” particular în propriul context. Hirsch et al. compară limba idiomatice cu ”o semnătură unică... a limbii” (Hirsch et al. 2002: 59). Figurativitatea a câștigat prioritate între preocupările lingviștilor mulțumită noii abordări care vede substratul expresiilor figurative în structura cognitivă a oamenilor. Idiomurile, în accepțiunea multor lingviști, sunt strâns legate de metafore; metaforele sunt considerate cele mai prominente forme de limbaj figurativ. Limba figurativă a fost luată în considerare ca un subiect ”omogen” și explicațiile autorilor pentru aceasta pot fi traduse prin faptul că idiomurile sunt foarte elusive și dificultatea de a le caracteriza exact este unul dintre motivele pentru care relativ puțină atenție le-a fost acordată acestor expresii, în ciuda unicității lor în limbă. Lingviștii recunosc situațiile variate când sunt folosite în limbă și chiar citează regula neoficială a lui Searle despre conversație ” Vorbește idiomatice doar dacă nu este un motiv bun să o faci”.

Idiomurile sunt definite ca unități caracterizate de faptul că înțelesul lor nu este o funcție directă a sensurilor cuvintelor lor constituente. Ele (idiomurile) apar în folosirea naturală a limbii. Sunt sinonime cu utilizarea creativă a limbajului. Oamenii posedă o abilitate complexă, aceea de inventa noi și noi semnificații. Vorbitorii inventează cuvinte și fraze pentru a ne face să fim atenți, pentru a ne amuza, pentru a ne uimi sau a ne provoca. Creează noi modalități prin care exprimă sensuri vechi pentru simpla bucurie a invenției. Crearea de idiomuri reflectă noi concepții despre lume, noi căi prin care indivizii construiesc mental modele ale lumii și prin care să își exprime conținuturile cu vivacitate. Adevărata creativitate a naturii umane se evidențiază prin idiomuri.

Expresiile idiomatice creează o porțiune semnificativă a comunicării noastre de zi cu zi. O unitate idiomatică se naște din expresii figurative descriind situații, fenomene sau tratate umane care de obicei depășesc percepțiile neutre. Imaginile idiomatice îi permit vorbitorului să acopere imagini și fenomene sensibile și fenomene, reținând pozițiile neplăcute și nedorite ale vieții de zi cu zi exprimate prin mijloace lingvistice. Cu alte cuvinte, unitățile idiomatice pot capta înțelesul unei poziții complexe a vieții într-o manieră comunicativă mai rafinată. Oamenii folosesc idiomuri pentru a comunica politicos opinii subiective și astfel, într-o manieră indirect, evită responsabilitatea pentru ceea ce este comunicat. Expresiile idiomatice conțin un fel de adevăr aforistic despre problemele la care se face referire. Fidelitatea expresivă a vorbitorului față de problemele discutate via aproximarea figurativă cu un aspect emoțional evaluativ a fenomenului este mai mult decât o simplă afirmație despre starea de fapt.

*

Problema lingvistică crucială adresată în teza prezentă- metafora- este situată în provincialismul lingvisticii cognitive, un domeniu cu o expansiune rapidă aflat la interferența dintre lingvistică, psihologie și știință cognitivă. Mai întâi intenționăm să facem o introducere scurtă în domeniul lingvisticii cognitive (CL).

În timp de aproximativ cincizeci de ani, termenul *cunoaștere* a suferit o schimbare de sens: de la dihotomia rațional și echilibru versus aspectul emoțional și impulsiv al activității mentale și a ajuns la stadiul la care este folosit pentru a face referire globală la orice formă de activitate de procesare a informației de către creier, de la analiza stimulilor imediați până la clasificarea experiențelor subiective. Terminologia contemporană nu exclude din sensul generos al cunoașterii fenomene variate precum percepția, memoria, atenția, rezolvarea de probleme,

limbajul, rațiunea și reprezentările mentale. Acest sens aproape all-inclusive al termenului traversează teritoriul cadru al lingvisticii cognitive.

Lingvistica cognitivă este o școală a gândirii și cercetării ale cărei origini urmează a fi discernute în nemulțumirea trăită de lingviști în anii 1970 ca o reacție la abordările oficiale ale limbii. În anii 1960 și 1970 s-a produs o propagare rapidă a adâncirii studiilor privind categorisirea și o renaștere a psihologiei Gestalt. Rezultatele în aceste domenii de interes științific, apoi, au dat un imbold științelor cognitive explosive, astfel încât până în anii 1990 a existat un număr mare de studii de cercetare realizate în domeniul nou al lingvisticii cognitive. Certificatul de naștere al acestei noi ramuri a științei cunoașterii, ar putea spune unii, a fost semnat în 1989/ 1990 cu ocazia înființării *Asociației Internaționale a Lingvisticii Cognitive* (AILC), împreună cu propriul jurnal, *Lingvistica cognitivă*. De atunci, AILC numără noi membri, se implică în realizarea de noi cercetări și unește lingviști de peste tot din lume prin organizarea și sponsorizarea de conferințe tematice.

Lingvistica cognitivă marchează o turnură în studiile lingvistice. În anii 1970, majoritatea studiilor au urmat pașii lingvisticii chomskiene, în care sensul a fost simplu atașabil și detașabil de structura sintactică. Studiul sintaxei a dominat pe bazele structurilor sintactice funcționând independent în funcție de regulile interne și parametri limbajului. Principiul de bază al LC, în opoziție cu o astfel de presupuziție, derivă din următoarele premise majore : negarea oricăror facultăți mentale autonome; aserțiunea cunoștințelor limbii izvorând din facultăți lingvistice autonome în minte; aserțiunea cunoștințelor limbii izvorând din folosirea limbii; pretenția că gramatica însăși urmează să fie explicată în termeni de conceptualizare.

Părăsind tradiția gramaticii generative, câțiva lingviști au profitat făcând referiri la relația dintre limbă și minte și au început să se îndoiască de tezele chomskienă existente. Câțiva lingviști au subliniat dimensiunea comunicativă a limbajului și astfel au realizat fundamentul lingvisticii funcționale. Lingvistica funcțională mai apoi s-a dezvoltat în lingvistica discursului funcțional și lingvistică topologic- funcțională, ambele susținând întrebări despre natura limbajului așa cum este întotdeauna, și integrată natural într-un cadru social, un mediu de cunoaștere și un context cu experiență. Puternici susținători ai conceptualizării și ai centralității sensului în studiul oricărei limbi, alți lingviști cognitivști au adoptat propriile lor unghiuri în descrierea limbajului și au analizat fenomene variate, în ciuda unei baze teoretice comune. Ei nu au mai pierdut din vedere

asocierile dintre forma limbajului și înțelesul limbajului și, astfel, în munca lor, semantic și gramatica au primit un nou rol.

Cu LC, accentual cade pe relația dintre limbaj și cunoaștere, și pe limbaj și mintea umană într-o perspectivă mai largă. Cercetarea în lingvistică cognitivă are legături interdisciplinare cu psihologia social și cognitivă, filosofia (în special interesul pentru categorizare), sociologie și antropologie. Interesul pentru învățarea limbajului de către copii trebuie de asemenea să fie recunoscut ca o piatră de temelie spre fundamentarea unei ipoteze lingvistice cognitive. Date fiind asocierile de rețea și interdisciplinaritatea puternic asociate cu domeniul lingvisticii cognitive, putem participa la generozitatea termenului la fel ca la cea a științei: conectează obligatoriu viziuni înrudite dar distinct, pot chiar să se refere la solicitări autonome și competitive.

Acestea fiind spuse, lingviștii îi atribuie pe bună dreptate LC mai degrabă unei ”întreprinderi”, care înseamnă că formarea, folosirea și învățarea limbajului împărtășesc un punct important, cunoașterea umană, decât unei teorii specifice.

Eterogenitatea teoriei lingvistice cognitive este susținută de doi piloni de propuneri teoretice și practice, care se presupune că susțin această școală de gândire și care sunt împărtășiți de întreg domeniul. Aceste teorii fundamentale au fost îngrădite teoretic într-un articol semnificativ din 1990 publicat de George Lakoff, părintele perspectivei semantic cognitive asupra fenomenului metaforei. El a corelat lingvistica cognitivă cu două angajamente majore: ”Angajamentul generalizării” și ”Angajamentul cunoașterii”. Primul restabilește poziția modulelor limbii cu limitele unei structure unice de principii guvernante omniprezente, în timp ce cel din urmă analizează principiile limbajului în lumina proceselor cognitive universale. Formulării de pretenții noi transpuse în literatură le-am adăugat o serie de alte legături-cheie care se împletesc cu cele anterioare și asigură fundamente teoretice ulterioare construcției LC : reconsiderarea motivației în limbaj, obligația construală, obligația metaforică, și re-examinarea ipotezei Sapir- Whorf.

Potrivit teoriei clasice a idiomurilor, asocierea dintre expresia idiomatică și sensul ei opac este absolut arbitrară, nelăsându-le elevilor nici o altă opțiune decât aceea de a învăța idiomurile

dintr-o limbă pe de rost. LC susține că într-un număr considerabil de exemple, există cazul în care motivația înlocuiește arbitraritatea tradițională.

*

Faptul că conceptualizăm forma lingvistică în termeni spațiali îi determină pe Lakoff și Johnson (1980 : 126) să emită ipoteza că relația dintre formă și conținut nu este arbitrară deloc, și ei explică de ce este o interdependență între ele: ” Deoarece conceptualizăm forma lingvistică în termeni spațiali, este posibil pentru anumite metafore spațiale să aplice direct la forma unei propoziții, așa cum o concepem spațial. Aceasta poate furniza linkuri automat între formă și conținut, bazate pe metaforele generale în sistemul nostrum conceptual”.

Aceste cazuri, la fel ca alte exemple evidențiază subtilitățile din sens care nu își au originile în sintaxa propoziției, dar vin într-o conexiune principială cu metaforele care sunt stocate în sistemul nostre conceptual, și sunt obținute și aplicate formei lingvistice la fel ca și țărâmului semantic.

În același timp, cele două semantici cognitive susțin că metafora este un mijloc lingvistic prin care înțelegem ”un lucru în termenii celuilalt” (Lakoff și Johnson 1980 : 5). Fundamentele lor regenerează tendința conceptuală premergătoare și constă în a sublinia natura conceptuală a metaforei, cu mult peste o posibilă formă lingvistică : ”Metafora este fundamental conceptual, nu lingvistică, în natură”. (Lakoff, 1993: 244)

Aceste două elemente susțin formularea concretă ce demarchează metafora conceptuală. Cele două entități care formează metafora se doresc a fi structuri cognitive și sunt considerate să reprezinte concepte sau gestalt-uri. În termeni semantici cognitivi, sunt domeniile conceptuale și terminologia specifică preferată disponibilă pentru oricare dintre aceste entități este DOMENIU SURSĂ și DOMENIU ȚINTĂ, respectiv Topică și Mijloc (Vehicul) sunt de asemenea folosite.

Relația dintre aceste două domenii, licențiată de metaforă, este una de localizare sau corespondență, dintre respectivele concepte, și este exprimat prin convenția că DOMENIUL ȚINTĂ ESTE DOMENIU SURSĂ sau DOMENIUL ȚINTĂ CA DOMENIU SURSĂ. Metafora se dovedește a fi exact mecanismul cognitiv în timp ce un domeniu cognitiv, SURSA,

este proiectată parțial, și într-o manieră specific-culturală, proiectată pe un domeniu conceptual diferit, ȚINTA, într-un mod atât de semnificativ cognitiv încât înțelegerea ȚINTEI via SURSĂ să poată fi obținută.

După cum am văzut, o abordare comunicativă a predării limbii engleze implică o prezentare atentă a limbajului figurativ în Engleză (idiomuri și metafore) în manualele EFL (Engleza ca Limbă Străină), care este îmbunătățit de o perspectivă a analizei discursului. Am încercat să atragem atenția asupra direcțiilor de analiză a discursului care se referă la mediul educațional în general. Rezultatele unei astfel de investigații ne ajută să înțelegem și, pe cât posibil, să prevenim problemele ce apar în acest mediu extrem de elevat. De la acest aspect de macrostudiu am trecut la o prezentare din manualele EFL a structurilor discursului și am încercat să justificăm rolul lor în dezvoltarea abilității elevilor de comunicare eficientă în engleză.

În educația contemporană au apărut disjunții între : comunitate și culturile școlare; adecvarea modelelor curriculare și instrucționale pentru o populație școlară nouă. Cerințele practice și provocările unor noi locuri de muncă și sferele civice unde acești elevi muncesc și trăiesc. Analiza discursului, văzută în acest context, descrie o familie interdisciplinară de metodologii și abordări ale studiului limbii și textului care se reflectă în mod variat asupra limbajului, teoriei literare și studiilor culturale, filozofiei limbajului, sociologiei și psihologiei. Aplicarea de abordări etnometodologice la studiul discursului la clasă a arătat cum categoriile normative ale genului au fost construite în structurile tematice schimbate în timpul conversațiilor de la clasă.

Am căzut de acord cu analiștii discursului care sunt de părere că asimetriile sistematice de putere și resurse dintre vorbitori și ascultători, cititori și scriitori pot fi legate cu accesul lor inegal la resursele lingvistice și sociale. În acest fel, prepoziția analizei critice a discursului este aceea că instituțiile precum școlile se comportă ca paznici ai măiestriei resurselor discursive : discursurile, textele, genurile, structurile lexicale și gramaticale ale limbajului de zi cu zi.

Analiza ”unităților” în cadrul manualelor ne-a permis să identificăm calitățile microstructurale cu referire la context, principii culturale și ideologice împreună cu tehnicile

de predare care sunt extrase din comunitatea discursivă și îmbunătățesc comunitatea discursivă la rândul lor.

Analiza genurilor ne-a ajutat să înțelegem mai bine cum limba este folosită într-o comunitate lingvistică importantă- aceea a ELS române. Acesta este un model de lingvistică aplicată în cel mai bun sens al său- se conturează pe teoria lingvistică și sociolingvistică pentru a clarifica natura învățării limbajului în mediul educațional.

Ceea ce face manualele să fie manifestări caracteristice ale genului, printre altele, este faptul că o comunitate discursivă anume le folosește pentru a atinge o parte majoră dintre țelurile lor comune. Manualele de predare ale limbii străine reprezintă ele însele un gen bine-definit care este unul dintre multele folosite să atingă scopurile comunicative ale comunităților discursive ale profesorilor de limbă străină. În cadrul acestei comunități mari am identificat în studiul nostru comunitatea discursivă ELS, care folosește genurile sale specific în atingerea scopurilor sale comunicative.

Pentru a fi capabili să descriem idiomurile și metaforele care trebuie să fie parte din manualele ELS, am încercat, de asemenea, să subliniem conexiunile puternice cu impresiile pe care oamenii le au despre realitate. Acest lucru are implicații cognitive puternice pe care le explicăm și motivăm în congruență cu câteva cărți și articole de bază. Conceptul este structurat metaphoric, activitatea este structurată metaphoric și, în consecință, limbajul este structurat metaforic. După cum Lakoff și Johnson (1980a) au evidențiat, teoria metaforică este bazată pe presupunerea că idiomurile, fiind o parte importantă a limbajului, de asemenea preiau trăsătura metaforei. Pe baza unor expresii idiomatice engleze, am descoperit că multe idiomuri sunt generate de metafore conceptuale.

Am studiat problema limbajului idiomatice în relație cu maximele din Principiul Cooperării și apoi am exemplificat câteva idiomuri ce exprimă sentimente și stări pozitive/negative.

Acest studiu constituie o însumare a contribuțiilor care deja există în domeniul idiomurilor bazate pe nivelul bogăției lor semantice, cognitive și totodată în domeniul pragmaticii cognitive. Pozițiile noastre teoretice pot fi considerate ca fiind plasabile de-a lungul aceleiași linii cu structurile teoretice deja instanțate în literatura de cercetare. Am

încercat să arătăm că idiomurile au o bază cognitivă semantică și, în același timp, pot fi explicate prin principii pragmatice cognitive din câteva poziții teoretice importante. Am revelat importanța acestei poziții în contextul general al Cunoașterii, semanticii, pragmaticii și lingvisticii în general. De asemenea am prezentat locul pe care îl ocupă în literatura de cercetare. Am demarcat adesea o distincție clară între tradițional și mai multe teorii contemporane, la zi. Am oferit multe poziții teoretice complementare și am adoptat metoda lor pentru a consolida abordarea noastră persuasivă.

De asemenea am încercat să aducem la suprafață problema sensului, a relației sale cu multe concepte lingvistice- cheie, urmărind să discutăm problema limbajului literal și figurativ. Acesta este motivul pentru care am studiat relația dintre ”idiomuri” și ”cultură”. Aspectele spinoase ale discuției au fost explicate cu scopul de a clarifica problema precum ”relația dintre limbă și cultură”, și ”definiția culturii”, interconexiunile dintre ”cultural și social”, și relația dintre cultură și sensurile sociale ale limbajului emoțional.

Mai mult decât atât, am clarificat problemele legate de Teoria Conceptuală a Metaforei și de interpretarea unor idiomuri. Am încheiat prin câteva remarci concludente referitoare la abordarea cognitivă a limbajului idiomatice. Am ajuns la concluzia că limba engleză idiomatică este guvernată la fel ca limba literală și am demonstrat caracterul practic al principiilor pragmatice cognitive atunci când sunt aplicate la limbajul idiomatice cu scopul de a clarifica modalitatea prin care ar trebui introduse în manualele ELS. Am dezbătut problema limbii engleze idiomatice, ancorată adânc în abilitățile noastre cognitive și locul pe care îl ocupă în manualele ELS.

Suntem conștienți de faptul că scopul și obiectivele trasate de către profesor ar trebui să atingă același țel : să dezvolte în elevii săi competențe lingvistice, și astfel, să le permit elevilor să înțeleagă, să gândească și să vorbească într-o limbă străină, să stăpânească cele patru competențe de bază, să comunice în limba străină oral și în scris. În formularea obiectivelor sale, orice profesor/ autor de curs trebuie să fie conștient că obiectivele în predarea limbii străine se pot schimba, în consecință, el/ ea trebuie să își adapteze continuu metodele/ tehnicile sale, să fie conștient de prioritățile și obiectivele sale, altfel predarea sa poate deveni anacronică și irelevantă tinerilor. Predarea englezei idiomatice este, evident, o parte a noii abordări de predare a unei limbi străine.

BIBLIOGRAFIE SELECTATĂ

- Akin, G., and I. Palmer. 2000. 'Putting metaphor to work for change in organisations'. În *Organisational Dynamics*, 28(3): 67-79.
- Alvesson, M., 1993. 'The play of metaphors'. În J. Hassard and M. Parker (eds.). *Postmodernism and Organisations*. London: Sage. 114-31.
- Apostoi, Ion, *Engleza prin exercitii distractive*, București : Editura științifică și enciclopedică, 1980.
- Apresjan, V., 1997 *Emotion Metaphors and Cross- Linguistic Conceptualization of Emotion*, Cuadenos de Filologia Inglesa, 612, pp. 179-195
- Aristotle, 'Poetics', paragraph 22 1459 5-8. *The complete works of Aristotle*. Revised Oxford Translation, edited by J.Barnes, Vol.II, Bollingen Series LXXI 2. Princeton NJ: The Princeton University Press 1985 pp. 2234-5
- Armon- Jones, C., 1986, 'The thesis of constructionism' în R. Harre (ed.) *The social construction of emotions*, New York: Blackwell, pp. 32-56
- Arnold, J., 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Athanasiadou, A., Tabokowska, E. 1998 (eds.) *Speaking of emotions. Conceptualization and expression*, Berlin& New York: Mouton de Gruyter
- Austin, J.L. 1962. *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press.
- Avadanei, St., 1994. *La început a fost metafora*. Iași: Editura Virginia.
- Avis, P., 1999. *God and the Creative Imagination: Metaphor, Symbol and Myth in Religion*

- and Theology*. London: Routledge.
- Bakhtin, M., 1986. *Speech genres and other late essays*. In C. Emerson and M. Holquist (Eds.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Baldwin, J.R., Faulkner, S.L., Hecht, M.L., Lindsley, S.L. 2006 (eds.) *Redefining culture. Perspectives across the disciplines*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Balkin, J. M., 1998. *Cultural Software*. New Haven/ London: Yale University Press.
- Bara, G. B., (translated 2010) *Cognitive Pragmatics. The mental processes of communication*, translated by J. Douthwaite, Cambridge, London: MIT Press
- Barcelona, A., 2000/2003 (ed.) *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*, Berlin: Mouton de Gruyter
- Bartlett, F. C., 1932. *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson G., 1979 *Mind and nature: a necessary unity*, New York: Dutton
- Bazanella, C., 2004 'Emotions, language and context'. In Edda Weigand (ed.), *Emotion in dialogic interaction: advances in the complex. Current Issues in Linguistic Theory*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, pp. 55-73
- Beck, C., 1991 'Implications of metaphors in defining technical communication'. In *Technical Writing and Communication*, 21(1): 3-15.
- Benczes, R., (2002) "The semantics of idioms: a cognitive linguistic approach", *The Even Yearbook*, 5, pp. 17-30
- Benson, J., and W.S. Greaves(eds.). 1985. *Systemic perspectives on Discourse*, Vol.1. Norwood, NJ: Ablex.

- Benveniste, 1966 *Problemes de linguistique generale*, Paris: Gallimard
- Bhatia, V.K. 1993. *Analysing Genre - Language Use in Professional Settings*. London and New York: Longman.
- Biberi, Ion, 1968, *Orizonturi spirituale*, Editura tineretului, București
- Black, M., 1979. 'More about Metaphor'. In A Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 19-41.
- Black, M., 1962. *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bloom field, L. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston Company.
- Bobrow, S.A., Bell, S.M. (1973) "On catching on to idiomatic expressions", *Memory and Cognition*, 1, pp.343-346
- Boers, F., 1997 'No pain, no gain in a free-market rhetoric: a test for cognitive semantics' In *Metaphor and Symbol*, 12: 231-41.
- Boers, F., 1999. 'When a bodily Source Domain becomes prominent: the joy of counting metaphors in the socio-economic domain'. In R W. Gibbs and G. Steen (eds.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 47-56.
- Boers, F., 2000a. 'Enhancing metaphoric awareness in specialised reading'. In *English for Specific Purposes*, 19: 137-47.
- Boers, F., 2000b. 'Metaphor Awareness and Vocabulary Retention'. In *Applied Linguistics*, 21(4): 553-71.
- Boers, F., and Lindstromberg, S. 2008. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching*

- Vocabulary and Phraseology. Applications of Cognitive Linguistics*, 6. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bondi, M., 1999. *English across Genres: language variation in the discourse of economics*.
Modena: Edizioni Il Fiorino.
- Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. 1989. "Situated cognition and the culture of learning".
Educational Researcher, 18, 32-42.
- Brown, P., and S. Levinson, 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Brugman & Lakoff .1988 "Cognitive typology and lexical network". In S.Small, G.Cotrell &
M. Tannenhaus (eds.) *Lexical ambiguity resolution* (pp.477-588)
- Bruthiaux, P., 2001. 'Missing in action: verbal metaphor for information technology'. In
English Today. Cambridge: Cambridge University Press. 17(3): 24-30.
- Burke, K., 1945. *A Grammar of Motives*. New York: Prentice Hall.
- Burke, K., 1962 (Orig. pub. 1950.). *A Rhetoric of Motives*. Berkeley, CA: U of California
Press.
- Burns, J. S., 2000. 'A River Runs Through It: A Metaphor for Teaching Leadership Theory'.
In *The Journal of Leadership Studies*, 7(3):41-55. "Business Section". In *The Economist*, Jan 16 2010, 394 (8665): 9.
- Burton., D., 1980. *Dialogue and Discourse: A Socio-linguistic Approach to Modern Drama*
Dialogue and Naturally Occurring Conversation. London: Routledge and Kegan Paul.
- Butler, L, St., J. 2000. "'Through the ear" or "Through the eye": Language, excess and one of the
registers of passion'. In J. Schlaeger (ed.), *Representations of emotional excess*, New

- York: Verlag Tubingen, pp. 43- 53
- Bybee, J. L., 1985. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cacciari, C., Tobossi, P. (1993) (eds.) *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates
- Cameron, L., 1999a. 'Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research'. În L. Cameron and G. Low (eds.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-28.
- Cameron, L., 1999b. 'Identifying and describing metaphor in spoken discourse data'. În L. Cameron and G. Low (eds.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press. 105-132.
- Cameron, L. ,and G. Low. 1999a. 'Metaphor'. În *Language Teaching*, 32: 77-96.
- Cameron, L., and G. Low. (eds.) 1999b. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Capidan, Th., (1943) *Limba si cultura*, Bucuresti: Editura Fundatia Regala pentru Literatura si Arta
- Carbonell, J., and S. Minton. 1985. 'Metaphor and Commonsense Reasoning'. În .Hobbs, J. and R. Moore (eds.) *Formal Theories of the Commonsense World*. Norwood. 405-26.
- Carroll, J. M., and R L. Mack. 1985. 'Metaphor, Computing Systems and Active Learning'. În *International Journal of Man-Machine Studies*, 22(1):39-57.
- Carter, R., and M. McCarthy. 1997. *Exploring Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Carston, R., 2002 *Thoughts and Utterances*, Oxford: Blackwell
- Chafe, W., 1970. *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Charteris-Black, J., 2004. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Chilton, P. 1987. 'Metaphor, euphemism and the militarization of language'. În *Current Research on Peace and Violence*, 1(1): 7-19.
- Chitoran, I, *Elements of English Structural Semantics*, București, 1972.
- Chomsky, N., 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of Theory and Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press
- Chomsky, N., 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Clontea, D., and P. Clontea. 2001. *A Handbook of English Teaching Methodology*. Pitești: Caligraf activ.
- Close. R., 1965. *The English We Use for Science*. London: Longman.
- Comrie, B., 1976. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B., 1981. *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Oxford: Blackwell and Chicago: University of Chicago Press.
- Comrie, B., 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coposescu, L., (2004) *Issues of pragmatics*, Brașov: Editura Universității "Transilvania"
- Cornelissen, J. P., 2006b. 'Metaphor and the dynamics of knowledge in organisation theory. A case study of the organisational identity metaphor'. În *Journal of Management Studies*,

43: 683-709

Cornelissen, J. P., and M. Kafouros. 2008. 'The Emergent Organisation: Primary and Complex

Metaphors in Theorising about Organisations'. In *Organisation Studies*, 29: 957-78.

Corradi Fiumara, G. (1995) *The metaphoric process. Connections between language and life*,

London & New York: Routledge

Coulthard, M., 1977. *An introduction to Discourse Analysis*, London: Longman.

Coulthard, M., and M. Montgomery (eds.). 1981. *Studies in Discourse Analysis*. London:

Routledge & Kegan Paul.

Crisp, P., J., Heywood and G. Steen. 2002. 'Metaphor identification and analysis, classification and quantification'. In *Language and Literature*, 11: 55-69.

Croft, W. and D.A. Cruse. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D., and D. Davy. 1969. *Investigating English style*. London: Longman.

Cunningham, J.W., 1976. 'Metaphor and reading comprehension'. In *Journal of Literary*

Research, 8 (4): 363-68.

Danesi, M., 2003. *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain. Topics*

in Language and Linguistics, 8. Boston: Kluwer Academic.

Deignan, A., 2005. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Dublin, F., and E. Olshtain. 1986. *Course design*. Cambridge: University Press

Dudley-Evans, T., (ed.). 1987. *Genre Analysis and ESP*. ELR Journal Vol.1, Birmingham: The University of Birmingham.

Dudley-Evans, T., and M. Jo St. John. 1998. *Developments in ESP: A multi-disciplinary*

approach. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duff D., 2000. *Modern Genre Theory*. Harlow: Pearson
- Eco, U., 1983. 'The scandal of metaphor: metaphorology and semiotics'. In *Poetics Today*, 4(2): 217-257
- Eco, U. 1984. *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Enfield, N.J., Wierzbicka, A. 2002 "The body in description of emotion", *Pragmatics & Cognition*, 103/2, pp. 1-25
- Enfield, N.J., (2009) 'Relationship thinking and human pragmatics', *Journal of Pragmatics*, 41, pp. 60-78
- Evans, V., and M. Green. 2006. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fairclough, N., (ed.).1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N., 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N., 1995. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London/ New York: Longman.
- Fillmore, Ch. J., 1977. 'Topics in lexical semantics.' In R.W.Cole (Ed.) *Current Issues in Linguistic Theory* (pp.76-138). Bloomington: Indiana University Press
- Fillmore, C., 1982. 'Frame semantics'. In *Linguistic Society of Korea (ed.) Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing. 111-37.
- Finegan, E., (2004/2008) *Language: Its Structure and Use*, Fifth Edition, Boston: Thomson Wadsworth
- Finocchiaro, Mary, *Teaching English as a Second Language*, Harper Row Publishers, 1968.

- Fiske, J., 1992 'Cultural studies and the culture of everyday life'. In L. Grossberg, C.Nelson, P. Treichler (eds.) *Cultural Studies*, New York: Routledge, pp. 154-173
- Forceville, C., 1996. *Pictorial Metaphor in Advertising*. London: Routledge.
- Fowler, A., 1989. 'Genre'. In E. Barnouw (Ed.): *International Encyclopedia of Communications*, Vol. 2. New York: Oxford University Press, pp. 215-7.
- Fowler, A., 1991/1994. *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*. London and New York: Routledge.
- Fraser, B., (1996) *Pragmatic Markers*, 6:2, pp. 167-190
- Freedman, A., and P. Medway (Eds.). 1994a. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Genetic, G., 1980. *Narrative Discourse: an essay in method*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Genetic, G., 1988. *Narrative discourse revisited*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibbs R. W. Jr., 1994a 'The poetics of mind: figurative thought, language and understanding', Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Gibbs, R. W., 1994. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. JR., 1996 'Why many concepts are metaphorical', *Cognition*, 61, 309-319
- Gibbs R. W. Jr., 2001 'Evaluating contemporary models of figurative language understanding', *Metaphor and Symbol*, 16, (3&4), pp. 317-333
- Gibbs. R.W. Jr ,2007 'Idioms and formulaic language', in Geeraerts D., Cuyckens, H. (eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp.697-720

- Giora, R., 2002 'Literal vs. figurative language: Different or equal?', In *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 487-506
- Giora 2003, *In our mind: Salience, Context and Figurative language*, Oxford: Oxford University Press
- Givon, T., 1995. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam- John Benjamins.
- Goatly, A., 1997. *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- Greere, Al., and M. M Zdrenghea. 2004. 'Metaphor in Advertising'. In *Studia Universitatis Babes-Bolyai. Philologia*. 2: 41-54.
- Grice, H.P., 1975. 'Logic and conversation'. In Cole, P. and J.L. Morgan(eds.). 1975. *Syntax and Semantics Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Grindon, L.H. ,1851 *Figurative Language*, Manchester: Cave and Server
- Gumpertz J.J. ,(1982) *Discourse Strategies*, Cambridge: CUP
- Halliday, M.A.K., 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., 1978. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Hanks , W.F., 1989 ,Text and textuality', *Annual Review of Anthropology*, 18, 95-127
- Harris., Z., 1951. *Methods in Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haser, V., 2003. 'Metaphor in semantic change'. In A. Barcelona (ed.) *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective*. New York: Mouton de Gruyter. 171-94.
- Hawkes, T., 1972. *Metaphor*. London and New York: Methuen
- Hiraga, M. K., 1991. 'Metaphor and comparative cultures'. In P. G. Jr. Fendos (ed.) *Cross*

- cultural Communication: East and West*. vol. 3. Taiwan: Tai Cheng Publishing. 149-66.
- Hodge, R., and G. Kress. 1988. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Hoey, M., 1983. *On the Surface of Discourse*. London: Allen & Unwin.
- Hofstede, G.H., 1984 (ed.) *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills CA: Sage
- Holland, D., Quinn, N. 1987 (eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press
- Horrocks, R., 1976. 'Metaphor in competence and performance'. În *Papers in Linguistics*, 9(1-2): 149-160
- Hristea, Th., 1984 , 'Introducere în studiul frazeologiei'. În Th. Hristea (coordonator) *Sinteze de limba romana*, ediția a treia, București: Editura Albatros, pp. 134- 147
- Jackendoff R., 1983. *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R., 1992 *Languages of the Mind: Essays on Mental Representation*, Cambridge MA: MIT Press
- Johnson, M., 1990 *The body in the mind*, Chicago: University of Chicago Press
- Katz, J.J., and J.A. Fodor. 1963. 'The structure of a semantic theory'. *Language* 39: 170- 210.
- Katz, A., Cacciari, C., Gibbs, R. W. Jr., Turner, M. (1998) *Figurative language and thought*, New York & Oxford: Oxford University Press
- Kittay, E. F., 1987. *Metaphor: Its Cognitive Force and Linguistic Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Knowles, M., Moon, R. 2006 *Introducing Metaphor*, Abington & New York: Routledge

- Koller, V., 2004. *Metaphor and Gender in Business Media Discourse: A Critical Cognitive Study*. Basingstoke / New York: Palgrave Macmillan.
- Kovecses 1990 *Emotion Concepts*, Berlin: Springer Verlag
- Kovecses, Z., 2000 *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*, Cambridge: Cambridge University Press
- Kovecses, Z., 2002 *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Kovecses, Z., 2005. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lakoff G., and M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago:University of Chicago Press.
- Lakoff, G., 1987 *Women, Fire and Dangerous Things: What categories Reveal About the Mind*, Chicago: The Univesrsity of Chicago Press
- Langacker, R., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 1. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R., 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 2. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R., 1999. *Grammar and Conceptualisation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langlotz. A., 2006 *Idiomatic Creativity: a Cognitive-Linguistic Model of Idiom Representation*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co
- Lawler, J. M., 1999. 'Metaphors we compute by'. În D. J. Hickey (ed.) *Figures of Thought: For College Writers*. Mountain View: Mayfield Publishing. 411- 22.

- Lazar, G., 2003. *Meanings and Metaphors. Activities to Practise Figurative Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus, R., 1991 *Emotion and Adaptation*, New York & Oxford: Oxford University Press
- Lee, A., 1996. *Literacy, Gender and Curriculum*. London: Taylor and Francis.,
- Lee, D., 2001. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Leezenberg, M., 2001. *Contexts of Metaphor*. Amsterdam: Elsevier.
- Leech, G., 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levin, S. R., 1977. *The Semantics of Metaphor*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Levorato, M.C., 1993. 'The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence'. In C. Cacciari and T. Tabossi (eds.) *Idioms: Processing Structure, and Interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 101-28.
- Levinson, S. C., 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levitchi, D. Leon, *Limba engleza contemporana, Lexicologie*, Ed. didactica si pedagogica. Bucuresti, 1970.
- Li, Hiao-hui and Jing Cheng, 2007. 'Metaphor Competence for Second Language Learners'. In *Sino-US English Teaching*, 38(4,2): 8-10.
- Loewenberg, I., 1975. 'Identifying Metaphors'. In *Foundations of Language*, 11(12): 315-38.
- Low, G. D., 1988. 'On teaching metaphor'. In *Applied Linguistics*, 9(2): 125- 47.
- Low, G.D., 2008. 'Metaphor and education'. In R. W. Gibbs 2008. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 212-30.
- Lyons, J., 1977 *Semantics*, I, II, Cambridge: Cambridge University Press

- Mahon, J.E., 1999 (eds.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press. 69- 80.
- Markus, H.S., Kitayama, S. 1991 , 'Culture and the self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation', *Psychological Review* Vol. 98, No. 2, pp. 224-253
- Marmaidou, S., 2000, *Pragmatic Meaning and Cognition*, Amsterdam: Bohn Benjamins
- Marshak, R.J., 1996. 'Metaphors, Metaphoric Fields and Organisational Change'. În D. Grant and C. Oswick (eds.) *Metaphor and Organisations*. London: Sage. 147-65.
- McCarthy, M., 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGlone, M., 1996 'Conceptual metaphors and figurative language interpretation: food for thought?', *Journal of Memory and Language*, 35, pp. 544-564
- Meier, B.P., Robinson, M.D. 2005 'The metaphorical representation of affect', *Metaphor and Symbol*, 20(4), pp. 239-257
- Mey, J.L., 1985. *Whose language. A study in linguistic pragmatics*. Amsterdam: Benjamins
- Mey, J.L., 1993. *Pragmatics. An Introduction*. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell
- Mills. S., 1997. *Discourse*. London and New York: Routledge.
- Musolff, A., 2004. *Metaphor and Political Discourse*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Neagu, M., 2005a. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Neagu, M. (ed.) 2005b. *Understanding and Translating Metaphor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

- Nunberg, I., K. Sag, S. Wasow (1994) 'Idioms', *Language*, 70, 491-534
- Nunan, D., 1988b. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortony, A., 1975. 'Why Metaphors are Necessary and Not Just Nice'. In *Educational Theory*, 25: 45-53
- Ortony, A., (ed.) 1979a. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A., 1979d. 'Metaphor: A multidisciplinary problem'. In A.Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-16.
- Ortony, A., Clore, G.L., Collins, A (eds.) 1988 *The cognitive structure of emotions*, Cambridge: Cambridge University Press
- Palmer, F.R., 1981 *Semantics*. 2nd Edition. Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Planalp, S., 1999 *Communicating Emotions: Social, Moral and Cultural Processes*, Cambridge: Cambridge University Press
- Popa.E., 1995. *Aspects of Theory and Practice in Teaching English as a Foreign Language*, Sibiu: Hermann Press.
- Pulman, S .G., 1983 *Word meaning and belief*, Worcester: Billing & Sons Limited
- Quinn, N. and D. Holland. 1987. 'Culture and Cognition'. In D. Holland and N.Quinn (eds.) *Cultural Models in Language and Thought*. London: Cambridge University Press. 3- 40.
- Radden, G., Kopcke, K. M., Berg Th., Siemund P. (eds.), 2006 *Aspects of meaning construction*, Amsterdam: John Benjamin Publishing Co
- Richards, I. A., 1971 (1936). *The Philosophy of Rhetoric* New York: Oxford University Press.
- Richardt, S., 2005. *Metaphor in Languages for Special Purposes*. Frankfurt: Peter Lang.

- Ricoeur, P., 1979. 'The Metaphorical Process as Cognition, Imagination and Feeling'. In S. Sacks (ed.) *On Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press. 141-57.
- Ricoeur, P., 1994 (1978). *The Rule of Metaphor. Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. London: Routledge. Translated from *La metaphore vive* by Robert Czemy 1975, Paris: Editions du Seuil.
- Russell B., 1905 „On Denoting”, *Mind*, 479-493
- Sabini, J., Silver, M. 1998 *Emotion, Character and Responsibility*, New York, Oxford: Oxford University Press
- Sanders, R., 1973. 'Aspects of figurative language'. In *Linguistics*, 96: 56-100.
- Schiffrin, D., 1994/95. *Approaches to Discourse*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press
- Scollon, R., Scollon, S.B.K. 2001 *Intercultural communication*, Second edition, Oxford: Blackwell
- Searle, J., 1969 *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J., 1979. 'Metaphor'. In A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 83-111.
- Sinclair, J., and M. Coulthard. 1975a. *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press..
- Sinclair, J.M., and R.M. Coulthard. 1975b. *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford

- University Press.
- Sontag, S., 1991. *Illness as Metaphor: AIDS and its Metaphors*. London: Penguin.
- Soskice, J. M., 2002. *Metaphor and Religious Language*. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.
- Sperber, D., and D. Wilson. 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell.
- Steen, G. J., 1994. *Understanding Metaphor in Literature: An Empirical Approach*. London: Longman
- Steen, G. J., 1999a. 'From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps'. In R. W. Gibbs, G. Steen (eds.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 57-77.
- Steen, G. J., 2002c. 'Identifying Metaphor in Language: A Cognitive Approach'. In *Style*, 36 (3): 386-407
- Stern, J., 2000. *Metaphor in Context*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Stockwell, P., 2002. *Cognitive Poetics. An Introduction*. London: Routledge.
- Stubbs, M., 1983. *Discourse Analysis: The Socio-linguistic Analysis of Natural Language*, Oxford: Blackwell.
- Stubbs, M., 1996. *Text and Corpus Analysis*. Cambridge: Blackwell.
- Swales, J.M., 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweetser, E., 1990. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L., 2000. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Taylor, J., 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Todorov, T. 1976. 'The origin of genres'. *New Literary History* 8: 159-70.
- Tomasello, M., 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- van Dijk, T., A., 1977, 'Context and cognition: Knowledge frames and speech act comprehension', *Journal of Pragmatics*, 1 (3), pp. 211-231
- van Dijk, T., A., 1981, 'Towards an empirical pragmatics. Some social psychological conditions of speech acts', *Philosophica*, 27, pp. 127-138
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. 1983 *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic
- Vega- Moreno, R.E., 1993 'Idioms, transparency and pragmatic adjustment', În C.Cacciari, P.Tobossi (eds.) *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 389-426
- Vega- Moreno, R.E. 2003, 'Relevance theory and the construction of idiom meaning', UCL *Working Papers in Linguistics*, 15/83
- Vianu, T., 1957 *Problemele metaforei și alte studii de stilistică*, București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă
- Weinreich, U., 1966. 'Explorations in Semantic Theory'. In T. A. Sebeok (ed.) *Theoretical Foundations (Current Trends in Linguistics 3)*. The Hague: Mouton. 395- 477.
- Whorf, B. L., 1956. *Language, Thought, and Reality*.. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf John B. Carroll (ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wilson, D., Sperber, D. 1981 'On Grice's theory of conversation', in P. Werth (ed.) *Conversation and Discourse*, London: Croom Helm

Wittgenstein, L., 1953. *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan.

Wright, J., 2000. *Idioms Organiser: Idioms Organised by Metaphor, Topic and Key Word*.

London: Language Teaching Publications.

Zdrengea, M. M., and A. L, Greere. 2006. 'How Are Metaphors Built?'. În *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Philologia*. 2: 29-42.

Zevgoli, S., 1998 ' Idioms in modern language teaching.' În Gewehr W. (ed), *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*, London: Routledge, pp. 218-236