

THE INTEGRATION OF CONCEPTUAL METAPHORS FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING ROMANIAN AS SECOND LANGUAGE

Irina Dincă

Research Assistant, PhD, West University of Timișoara

Abstract: This paper aims to present the strategies which can be applied to form and develop the metaphorical competence from an intercultural perspective of integration of conceptual metaphors in the process of teaching Romanian as second language. In order to illustrate this complex process of the metaphorical nuances of communication, this approach offers an analysis of some conceptual metaphors which can be associated with the representation of life as a journey. The methodological premises of this approach are offered by the theoretical perspectives of cognitive linguistics about the conceptual metaphor, especially by the studies of George Lakoff, Mark Johnson, Zoltán Kövecses, Raymond W. Gibbs Jr. The mechanisms of constructing meaning implied by the cognitive metaphor involve the association of two distinct conceptual domains, one being more abstract (the target domain) and the other being closer to the specific aspects of life (the source domain). The metaphorical process is based on the understanding of the target domain, explicit or implicit in the linguistic expression, in terms of the source domain. This approach proves that implicit conceptual metaphors can configurate linguistic sequences which do not seem metaphorical at a superficial level. In this direction, I chose a series of stable structures in Romanian language which can be associated with the conceptual metaphor LIFE IS A JOURNEY and I integrated these linguistic constructions in a questionnaire for some native Arabic students which have reached the B1+ level in the acquisition of Romanian as second language, in order to detect if they have the metaphorical competence to go deeper in the comprehension process, surpassing the strict literal understanding of these idiomatic expressions. In addition to this, in order to determine to what extent these metaphorical structures are universal or culturally specific, I applied a contrastive analysis, putting them in correspondence with their equivalent structures from the native language of the students, as they were detected by the students themselves. This experiment proves that the integration of the conceptual metaphor in the process of teaching Romanian as second language facilitates the comprehension and the conscious and active assimilation of Romanian by the foreign students, developing in the same time the metaphorical, the sociolinguistic and the intercultural communication competences.

Keywords: metaphorical competence, cognitive linguistics, conceptual metaphor, Romanian as second language, contrastive analysis

Prezenta lucrare își propune o analiză a modului în care competența metaforică poate fi formată și dezvoltată dintr-o perspectivă interculturală a integrării unor metafore conceptuale în procesul de predare a românei ca limbă străină/ secundă. Pentru ilustrarea acestui proces de asimilare a valențelor metaforice ale comunicării, am selectat o serie de metafore conceptuale care pot fi asociate reprezentării vieții ca o călătorie. Premisele metodologice ale acestei abordări sunt oferite de perspectivele teoretice ale lingvisticii cognitive asupra metaforei conceptuale, în special de abordările lui George Lakoff, Mark Johnson, Zoltán Kövecses, Raymond W. Gibbs Jr. Mecanismele construirii sensului prin intermediul metaforei cognitive presupun asocierea a două domenii conceptuale distincte, dintre care unul este mai abstract (*domeniul țintă*), iar celălalt mai apropiat de concret (*domeniul sursă*), procesul metaforic implicând o înțelegere a primului domeniu, explicit sau implicit în expresia lingvistică, prin prisma celui de-al doilea. Pentru a ilustra modul în care

o metaforă conceptuală implicită poate să configureze secvențe lingvistice aparent nemetaforice, am selectat o serie de structuri stabile din limba română care pot fi subsumate metaforei conceptuale VIAȚA E O CĂLĂTORIE. Am integrat aceste construcții lingvistice stabile din limba română într-un chestionar pentru un eșantion de studenți vorbitori de limba arabă care au ajuns în procesul de asimilare a românei ca limbă străină la nivelul B1+, urmărind dacă aceștia au competența de a depăși înțelegerea strict literală a acestor expresii. În plus, pentru a determina în ce măsură aceste structuri metaforice sunt universale sau specific culturale, am apelat la o analiză contrastivă, punându-le în corespondență cu structurile lor echivalente din limba nativă a studenților, depistate chiar de aceștia. Acest experiment susține integrarea metaforei conceptuale în procesul de predare a românei ca limbă străină/ secundă, întrucât are potențialul de a facilita comprehensiunea și asimilarea conștientă și activă a limbii române de către studenții străini, dezvoltându-le totodată și competențele sociolingvistice și de comunicare interculturală.

Mecanismele cognitive ale metaforei conceptuale

Metafora conceptuală, studiată în ultimele decenii de lingvistica cognitivă, se insinuează în cele mai neașteptate contexte de comunicare, realizând o interconectare a ideilor abstracte și a unor reprezentări mai concrete ale acestora. Metafora conceptuală realizează o explicitare a unor idei abstracte, prin proiecția lor în structuri lingvistice care facilitează înțelegerea și asimilarea lor prin „corelațiile sistematice” (Lakoff, Johnson, 1980: 58) pe care le realizează cu „experiența spațială, socială sau emoțională” (*Ibidem*: 59) general umană sau specific culturală. Metafora conceptuală se relevă astfel ca intrinsecă mecanismelor cogniției, întrucât, după cum susțin întemeietorii studiilor cognitive despre metaforă, George Lakoff și Mark Johnson, „procesele gândirii umane sunt în mare măsură metaforice” (*Ibidem*: 6). În această lumină, formarea și dezvoltarea *competenței metaforice* se dovedește a fi indispensabilă, atât în comunicarea în limba nativă, cât și în limba secundă, precum și în permutarea codurilor lingvistice (*code switching*). Mult timp ignorată, neglijată în lingvistica aplicată în procesul didactic, ocupând un loc secundar chiar în *Cadrul european comun de referință pentru limbi* – unde este subsumată competenței lexicale, cu referire la capacitatea de decodare a „metaforelor opace din punct de vedere semantic” (CEFR, 2001 :88) – , competența metaforică se află în ultimii ani în atenția cercetătorilor din domeniul predării limbilor străine/ secunde. Cu toate acestea, chiar și în volumul complementar la CEFR, apărut în 2018, competența metaforică este restrânsă la dimensiunea stilistică a interpretării textelor literare – fiind corelată cu descriptorul „Analiză și critică a textelor creative (incluzând literatura)” în înțelegerea și descifrarea „sensurilor și conotațiilor” (CEFR II, 2018: 117), respectiv cu descriptorul „Construirea unui repertoriu plurilingvistic”, mai exact cu abilitatea „de a explora similitudinile și diferențele dintre metafore și alte figuri de stil din repertoriul plurilingvistic” (*Ibidem*: 162). Competența metaforică pentru ambii descriptori este asociată de abia cu nivelul C2 de asimilare a limbii străine/ secunde, progresul de la nivelul A1 la C2 fiind ilustrat printr-o trecere gradată de la asimilarea cuvintelor simple la capacitatea de a înțelege și utiliza metaforele (*Ibidem*: 127) pentru a decoda „concepțe abstracte sofisticate” (*Ibidem*: 161). Cu totul altă direcție de înțelegere a competenței metaforice propun teoreticienii contemporani ai dimensiunii figurate a limbajului, pentru care această competență este recunoscută drept o componentă a comunicării „potențial implicată în orice zonă” (Littlemore, Low, 2006: 268) a procesului de predare și învățare a limbilor străine/ secunde.

Derivând din teoriile lui George Lakoff și Mark Johnson, competența metaforică este definită în 1992 de Marcel Danesi în corelație cu „fluența conceptuală”, înțeleasă ca abilitate de a sesiza modul în care „limba reflectă și încifrează concepțele sale pe baza structurării

metaforice” (Danesi, 1992: 490). În acest context, competența metaforică este situată, ca importanță în asimilarea unei limbi străine/ secunde, la același nivel cu competența gramaticală și cea comunicativă, fără că aceste trei competențe să fie socotite „mutual exclusive” (*Ibidem*: 497); dimpotrivă, ele sunt înțelese într-o suprapunere continuă, cu mențiunea că stratul structurilor gramaticale și cel al tehnicilor comunicative au fost intens valorificate în cercetare și predare, în vreme ce stratul metaforic a fost neglijat și chiar evitat în manuale de limbi străine/ secunde (*Ibidem*). Danesi cuantifică gradul de valorizare a competenței metaforice în astfel de materiale didactice prin conceptul de „densitate metaforică” a discursului, cu mențiunea că rareori ea depășește pragul de 10% (*Ibidem*). Această lipsă de expunere la baza conceptuală a limbii și culturii secunde induce o „asimetrie între forma lingvistică și conținutul conceptual” (*Ibidem*: 490) care frânează procesul de asimilare a limbii secunde: studenții tind să grefeze structurile formale din L2 pe sistemul conceptual din L1. Această inadecvare are implicații mult mai profunde, întrucât asimilarea limbii secunde rămâne la un nivel superficial, iar Danesi, pe baza unor studii recente, constată că „gândirea metaforică este o opțiune dominantă și mereu prezentă în discurs, iar gândirea literală poate constitui un caz special și limitat al comportamentului comunicativ” (*Ibidem*: 498). În consecință, cantonarea în gândirea literală direcționează discursul spre „verbalizarea universului finit al LUMILOR ACTUALE, în vreme ce metafora extinde discursul în universul infinit al LUMILOR POTENȚIALE” (*Ibidem*).

Înțelegerea în acești termeni a competenței metaforice reprezintă un corolar al viziunii cognitiviste asupra metaforei. Din această perspectivă, procesul cognitiv eminamente metaforic implică înțelegerea unui domeniu conceptual (domeniul țintă, mai abstract), explicit sau implicit în expresia lingvistică, prin prisma unui alt domeniu conceptual (domeniul sursă, mai concret, mai puternic ancorat în experiența umană). Zoltán Kövecses întocmește un repertoriu al posibilelor domenii țintă – cuprinzând „viața, argumentele, iubirea, teoria, ideile, organizarea socială” (Kövecses, 2002: 4) – în corelație cu posibilele domenii țintă corespondente – precum „călătoriile, războiul, construcțiile, alimentele, plantele” (*Ibidem*). Astfel, în viziunea teoreticianului, domeniile țintă predilecte, cu un înalt grad de abstractizare, sunt emoțiile și dorințele, valorile morale, ideile, societatea, politica, economia, relațiile interumane, comunicarea, timpul, viața și moartea, religia, în vreme ce domeniile sursă cuprind aspecte ale experienței umane, precum corpul uman, sănătatea și boala, plante și animale, clădiri și construcții, mașini și unelte, jocuri și sporturi, bani și afaceri, mâncare și băutură, lumină și întuneric, direcție și mișcare (vezi *Ibidem*: 15-27). Cele două domenii nu se pliază perfect unul pe celălalt în acest proces de „cartografiere conceptuală” (*mapping*) (*Ibidem*: 6), e vorba doar de o suprapunere parțială, iar procesul metaforic evidențiază corespondențele și estompează diferențele dintre cele două domenii. În plus, metafora conceptuală nu este o simplă comparație, iar cele două domenii nu sunt interșanjabile (de exemplu, VIAȚA E O CĂLĂTORIE nu implică metafora reciprocă, CĂLĂTORIA E O VIAȚĂ), dovadă că procesul metaforic este „unidirecțional”, mai exact, „procesul metaforic pleacă, în mod tipic, de la mai concret la mai abstract și nu invers” (*Ibidem*).

Metafora conceptuală nu este o simplă expresie metaforică, ea e o schemă mentală care structurează gândirea și organizează experiența, o structură conceptuală subiacentă care se manifestă pe plan lingvistic printr-o largă paletă de expresii convenționalizate în diferite culturi. George Lakoff și Mark Johnson disting foarte clar metafora conceptuală de expresiile ei lingvistice, subliniind faptul că metafora „nu este doar o chestiune de limbă, adică de simple cuvinte” (Lakoff, Johnson, 1980: 6). Astfel, fiecărei rețele coerente de concepte metaforice interrelaționate îi corespunde „un sistem coerent de expresii metaforice pentru acele concepte” (*Ibidem*: 9). Această distincție între cele două planuri, cel conceptual și cel lingvistic, este marcată și grafic, prin convenția preluată și de Zoltán Kövecses și

perpetuată în lucrările concepute în tradiția lingvisticii cognitive, de a nota cu majuscule metaforele conceptuale și cu italice expresiile lingvistice metaforice (Kövecses, 2002: 4-5).

Modul în care funcționează metafora conceptuală este confirmat de cercetările din domeniul neurolingvisticii, care pune în corelație funcționarea rețelelor neuronale cu configurarea rețelelor conceptuale. După cum relevă Raymond W. Gibbs Jr., de fapt, hărțile metaforice se bazează pe activarea unor rețele neuronale, iar cercetările au demonstrat că ambele domenii corelate prin metafora conceptuală „sunt procesate simultan” (Gibbs, 2017: 32). Mai exact, aceste hărți metaforice „leagă informația senzorială de ideile abstracte procesate în regiuni diferite ale creierului” (*Ibidem*), dar care se activează concomitent și creează conexiunile metaforice.

Baza neuronală a conexiunilor metaforice le conferă o dimensiune universală, ceea ce nu exclude diferențierea culturală. Astfel, există o serie de factori care determină caracterul universal al metaforelor conceptuale. În primul rând, acestea au un caracter universal întrucât ele sunt, după cum susține Raymond W. Gibbs Jr., scheme mentale care reflectă modul în care se structurează gândirea umană, activând simultan circuite neuronale aparținând unor domenii cognitive diferite. În plus, ele își au fundamentul în experiența general-umană, în percepția corporală, de natură fizică ori psihologică. Această perspectivă este susținută de Mark Johnson, în cunoscutul studiu *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, care pornește de la premisa că, de fapt, „conținutul propozițional” al metaforelor „este posibil doar în virtutea unei rețele complexe de structuri schematice nepropoziționale care își au originea în experiența noastră corporală” (Johnson, 1987: 5). Astfel, potențiala universalitate a metaforelor conceptuale își are suportul, în mare parte, în „probabila natură universală a corpului uman și a fiziologiei lui” (Kövecses, 2007: 164). Caracterul universal al unor metafore conceptuale poate facilita procesul de înțelegere și asimilare a expresiilor metaforice din L2, în măsura în care ele pot fi subsumate aceluiași metafore conceptuale care se manifestă în L1 printr-o serie de expresii metaforice mai mult sau mai puțin similare. Asemănarea este cu atât mai surprinzătoare cu cât distanța lingvistică și culturală dintre limbile din care sunt extrase expresiile puse în oglindă e mai mare și similitudinile nu se justifică prin împrumuturi sau influențe directe.

Metaforele conceptuale, pe de altă parte, se diferențiază cultural, cu precădere prin ceea ce Zoltán Kövecses numește „rame conceptuale”, mai exact, „reprezentări mentale structurate ale unei categorii conceptuale” (Kövecses, 2006: 64) care se cristalizează în interiorul unor „modele culturale” (*Ibidem*: 69) variabile. Astfel, metaforele conceptuale variază de la o cultură la alta prin asocieri culturale specifice (unui anume domeniu țintă pot să îi fie asociate alte domenii sursă), prin elaborări diferite ale aceleiași metafore conceptuale (cartografieri deosebite ale aceluiași domenii conceptuale asociate) sau prin expresii lingvistice distincte ale aceluiași metafore conceptuale generice. Dacă universalitatea metaforelor conceptuale poate facilita înțelegerea unor expresii metaforice din L2 și poate dezvolta competența metaforică a studenților străini, variațiile culturale ale aceluiași metafore conceptuale pot întârziă comprehensiunea sau chiar pot genera neînțelegeri. După cum atenționează Zoltán Kövecses, „principalul blocaj în înțelegerea naturii expresiilor idiomatice și în utilizarea acestei înțelegeri în predarea limbilor străine este faptul că sunt privite ca expresii lingvistice independente de orice sistem conceptual și izolate unele de altele la nivel conceptual” (Kövecses, 2002: 200). Se creează astfel o falie între metafora conceptuală și expresia ei metaforică, fapt ce explică și asimetria semnalată de Marcel Danesi între expresia lingvistică din L2 filtrată prin baza conceptuală din L1. Soluția pedagogică propusă de Zoltán Kövecses este aceea de a li se oferi studenților „motivația cognitivă a expresiilor idiomatice”, ceea ce ar facilita, după cum o probează și rezultatele obținute în experimentele desfășurate în această direcție, învățarea mai rapidă a unor asemenea expresii metaforice și fixarea lor în memoria de lungă durată (*Ibidem*: 201)

Cu atât mai mult, o punere în oglindă a unor astfel de expresii metaforice din L1 și L2 poate accelera procesul de comprehensiune și de asimilare a acestora, făcând mai ușor și mai rapid saltul spre nivelurile B1 și B2.

Metafora conceptuală VIAȚA E O CĂLĂTORIE – metafore orientaționale adiacente

Pentru a ilustra modul în care o metaforă conceptuală implicită poate să configureze secvențe lingvistice aparent nemetaforice, am integrat într-un experiment o serie de structuri stabile din limba română care pot fi subsumate metaforei conceptuale VIAȚA E O CĂLĂTORIE. Acestea au în centru metafora ontologică *drumul cel bun/ calea cea dreaptă*, în simetrie cu *a o lua pe căi greșite* și lor li s-a asociat o serie de metafore orientaționale adiacente care implică polaritățile DREPT – STÎNG, ÎNAINTE – ÎNAPOI, DEPARTE – PE LOC și SUS – JOS. În clasificarea metaforelor propusă de George Lakoff și Mark Johnson, un loc important îl au metaforele orientaționale, numite astfel întrucât cele mai multe se corelează cu „orientarea spațială” și își află temeiul în „experiența noastră fizică și culturală” (Lakoff, Johnson, 1980: 14). Astfel, „aceste structuri dovedesc că oamenii își folosesc conștiința orientării spațiale (*spatial awareness*) pentru a construi acest tip de metafore” (Trantescu, 2016: 144), însă caracterul potențial universal conferit de baza fiziologică a experienței corporale este nuanțat de variațiile culturale ale interpretării acestei experiențe.

Am selectat zece construcții lingvistice stabile din limba română și le-am integrat într-un chestionar cu trei variante posibile de interpretare, pentru un eșantion de douăzeci de studenți vorbitori de limba arabă care au ajuns în procesul de asimilare a românei ca limbă secundă la nivelul B1+, urmărind dacă aceștia au competența metaforică de a depăși înțelegerea strict literală a acestor expresii (vezi *Anexa*). În plus, pentru a stabili în ce măsură aceste structuri metaforice sunt universale sau specific culturale, am recurs la o analiză contrastivă, punându-le în corespondență cu structurile lor echivalente din limba nativă a studenților, depistate chiar de aceștia.

Metafora conceptuală VIAȚA E O CĂLĂTORIE are un fundament religios, bazându-se pe metafora ontologică nucleu *drumul cel drept*, care se regăsește atât în *Biblie*, cât și în *Coran*. Ambele religii, cea creștină și cea islamică, prețuiesc funcția de inițiere a pelerinajului. Considerat unul dintre cei cinci stâlpi ai islamului, pelerinajul la Mecca (الحج) este considerat „punctul central al unei coordonări efective”, care este „capabilă să confere o dimensiune liturgică” (Lammens, 2003: 74) călătoriei rituale, prin caracterul sacru al acestui ceremonial. În plus, pelerinajul propriu-zis își găsește un corespondent în plan interior în mistică islamică sufistă, în ceea ce misticii sufiști numesc „calea mistică” (الطريقة), mai exact, „«calea» (*tariqa*) către Centru [...] sau către Adevăr” (Angheliescu, 2014: 73). Încărcătura religioasă conferă acestei metafore o pronunțată dimensiune axiologică, iar expresiile lingvistice pe care ea le dobândește îi asociază o conotație etică (*drumul cel bun/ calea cea bună/ calea cea dreaptă* etc.) Astfel, încă din prima sură din *Coran* (سورة الفاتحة), viața omului credincios este călăuzită de divinitate pe drumul cel drept (إهدنا السراط المستقيم). Metafora السراط المستقيم are o structură foarte apropiată de cea a metaforelor corespondente din limba română, substantivului السراط ('calea, cărarea') fiindu-i asociat adjectivul المستقيم (cel drept, cu sensul literal 'direct, fără ocolișuri' și cu conotația metaforică de 'corect'). Această apropiere surprinzătoare la prima vedere, dar explicabilă printr-un fundament cultural comun, cu rădăcini în viziuni religioase înrudite, facilitează înțelegerea imediată și neproblematică a acestei metafore, dovadă și identificarea neproblematică a sensului conotativ al acestei expresii de către studenți.

Cu totul altfel stau lucrurile în cazul metaforei opuse semantic, din expresia *a o lua pe căi greșite*, al cărei sens nu a fost în toate cazurile identificat ușor de studenți, existând și

lectura ei în sens literal. O posibilă explicație este tocmai distanța lingvistică dintre metafora din limba română *căi greșite* și corespondentul din limba arabă, *أَخَذَ الطَّرِيقَ الشِّمَالِ* ('a o lua pe drumul din stînga'), unde ideea de deviere morală este transpusă spațial prin orientarea spre stînga. Aceste metafore operaționale valorifică polaritatea DREAPTA vs. STÎNGA, cu rădăcini profunde în imaginarul biblic (*la dreapta Tatălui*, 'sub protecție divină'; în reprezentarea Judecării de Apoi, cei din partea dreaptă sunt virtușii, dreptii, care vor ajunge în rai, în vreme ce păcătoșii din partea stîngă vor ajunge în iad). În *Coran* se menționează că aceia care vor primi cartea vieții în mîna dreaptă vor ajunge în rai, pe cînd păcătoșii vor primi cartea vieții lor în mîna stîngă și în spate. („69|19|Celui ce i se va da cartea sa în mîna dreaptă va spune: «Iată, citești cartea mea! 69|20|Îmi închipui că îmi voi găsi socoteala!» 69|21|El va avea un trai plăcut 69|22|într-o Grădină prea-înalță, 69|23|cu roade de cules la îndemînă.” și „69|25|Celui ce i se va da cartea sa în mîna stîngă va spune: «Vai mie! Ce bine ar fi fost de nu mi s-ar fi dat cartea 69|26|și nu mi-aș fi știut socoteala!»“). În consecință, opoziția dreapta – stînga este foarte importantă în cultura islamică, fiind corelată cu „dihotomia pur -impur”, în măsura în care „puritatea este asociată cu binele, iar impuritatea cu răul” (Sedgwick, 2010: 159-162). Acțiunile importante trebuie începute sau făcute cu mîna dreaptă, care servește mîncarea, dă mîna, oferă daruri și face fapte de caritate. De cealaltă parte, mîna stîngă „este considerată impură” (Nydell, 2008: 93), iar folosirea ei în astfel de situații este resimțită ca ofensatoare.

Așadar, aceeași valorizare a polarității DREAPTA vs. STÎNGA se regăsește și în mentalitatea arabă, în care acțiunile importante trebuie începute sau realizate cu mîna dreaptă (servirea mîncării, strîngerea mîinii, oferirea unor daruri etc.) sau cu piciorul drept (intrarea în moschee), mîna stîngă și piciorul stîng fiind considerate impure, utilizarea lor în astfel de situații fiind ofensatoare sau de rău augur. Metafora subiacentă din *a porni cu dreptul* a fost în aproape toate situațiile receptată corect, poate și pentru că există în limba arabă expresii apropiate semantic. Una dintre acestea este *أَخَذَ الطَّرِيقَ الْيَمِينِ* ('a o lua pe drumul din partea dreaptă'). Diferența constă în faptul că în limba arabă expresia implică orientarea întregului corp și deplasarea lui spre dreapta, pe cînd în limba română e vorba doar despre piciorul cu care se face primul pas și nu despre o orientare a drumului, o direcție de urmat. E interesant de semnalat că studenții chestionați nu au identificat o expresie simetrică în limba arabă, pe modelul *a porni cu dreptul/ stîngul* din limba română și așa se explică și tendința, izolată, ce-i drept, de a actualiza sensul literal al expresiei românești. Cu toate acestea, cei mai mulți studenți au înțeles corect expresia, dovadă și corespondentele din limba arabă, care se pliază pe sensul metaforic al structurii din limba română: *بِدَايَةِ مُخَيَّبَةٍ لِلْأَمَالِ* ('început dezamăgitor pentru speranțe') și *بَدَأَ أَوَّلَى خَطَوَاتِهِ بِالْفَشْلِ* ('primii săi pași încep cu un eșec').

Un alt cuplu de metafore orientaționale este cel construit pe baza polarității ÎNAINTE vs. ÎNAPOI, unde prima direcție este asociată cu ideea de viitor, de progres și de desprindere de trecut, în vreme ce direcția inversă se corelează cu ideea de trecut, de regres și de revenire la o stare anterioară și, implicit, inferioară. E esențială glisarea dinspre spațial spre temporal și asocierea conotațiilor de orientare spre viitor, respectiv spre trecut. Din nou, prima metaforă nu a ridicat probleme de comprehensiune, întrucît are un corespondent cu o structură identică în limba arabă, *يَجِبُ عَلَيْكَ الْمَضِي قَدَمًا* ('trebuie mers înainte'). În plus, această metaforă orientațională, *a merge înainte*, se cuplează, ca în limba română cu metafora *a nu privi în urmă*, care implică o întoarcere a privirii dinspre trecutul conceput întotdeauna în spate, în urmă, spre viitorul reprezentat în față, orientat înainte: *لَا تَنْظُرْ إِلَى الْوَرَاءِ* ('ea nu privește în spate'). În schimb, expresia *a da înapoi* a ridicat cele mai mari probleme de comprehensiune din întregul set de expresii metaforice din chestionar, poate și pentru că studenții nu au identificat în limba arabă o structură similară, posibilele formule echivalente fiind destul de îndepărtate ca reprezentare, precum *عَادَ إِلَى سَابِقِ عَهْدِهِ* ('s-a întors la perioada lui anterioară') sau *عَادَ أَدْرَاجَهُ* ('s-a întors pe scări').

În general, studenții au reperat și au actualizat sensul conotativ al expresiilor construite pe schema polarităților DEPARTE vs. PE LOC, înțelegând prin DEPARTE nu un punct la mare distanță spațială, ci o împlinire, o afirmare, o reușită – distanța nu este atât de ordin cantitativ, cât calitativ, implicând o schimbare de stare sau de statut. O expresie din limba arabă care poate fi asociată acestei formule este *وَصَلَ مُبْتَغَاهُ* ('a ajuns unde a intenționat'), care nu presupune neapărat ideea de depărtare, dar care implică metafora conceptuală VIAȚA E O CĂLĂTORIE către un scop. Pe același model se construiește și expresia opusă semantic, *a sta pe loc*, care implică nu doar o staționare în raport cu reperele spațiale, ci și o stagnare într-un sens mai larg, nemișcarea dobîndind sensul conotativ de blocaj. În limba arabă există o expresie corespondentă, *لَمْ يُحْرِكْ سَاكِنًا* ('nu s-a mișcat, a rămas în nemișcare'), care redă ideea de pasivitate. Mișcarea și repausul sunt asociate, într-un sens mai larg cu ideea de activitate, care conduce la succes, respectiv cu ideea de pasivitate, care atrage eșecul.

Dacă metaforele puse în discuție anterior au în vedere deplasarea pe orizontală, cuplul de metafore construite pe polaritatea SUS vs. JOS proiectează viața-călătorie pe axa verticalității. Asemenea depărtării, înălțimea nu este doar o coordonată spațială, ea este și un reper valoric, reprezentare ce are și de această dată profunde rădăcini religioase, întrucît opoziția SUS vs. JOS corespunde înălțării la cer, apropierii de divinitate, respectiv căderii luciferice. Niciuna dintre cele două expresii nu a pus probleme de comprehensiune, întrucît și în limba arabă există structuri lingvistice similare. Pentru *a fi la înălțime*, un posibil echivalent este *بَلَغَ الذَّرْوَةَ* ('ajunge în vîrf'), care are, pe lîngă conotațiile din limba română, și ideea de ascensiune, de efort depus pentru a ajunge la altitudine. Pentru expresia aflată la polul opus, *a fi în cădere liberă*, un posibil corespondent din limba arabă este *مِنْ سَيِّءٍ إِلَى أَسْوَأَ* ('din rău în mai rău'), care nu aduce o reprezentare spațială, de prăbușire fizică, dar implică ideea de înrăutățire a condiției și de ratare.

Concluzii

Acest experiment probează că integrarea metaforei conceptuale în procesul de predare a românei ca limbă străină/ secundă facilitează comprehensiunea și asimilarea conștientă și activă a unor structuri stabile din limba română de către studenții străini, accelerînd saltul spre nivelurile B1-B2 și dezvoltîndu-le nu doar competența de comunicare lingvistică, ci și competențele sociolingvistice și de comunicare interculturală. Mi se pare utilă integrarea în rîndul competențelor deja consacrate și a *competenței metaforice*, aceasta presupunînd formarea și dezvoltarea abilității de a înțelege, asimila și produce construcții metaforice și de a le asocia cu metaforele conceptuale subiacente.

ANEXĂ

CHESTIONAR

Alegeți răspunsul care explică expresia subliniată și apoi dați un echivalent al expresiei în limba arabă:

| Nr. | Ce înseamnă expresia subliniată: | Răspunsuri | Echivalentul expresiei în limba arabă: |
|-----|---|-----------------------|--|
| 1. | Îl admir pentru că niciodată <u>nu s-a abătut de la drumul cel bun/ calea cea dreaptă</u> : a. El a mers direct la destinație. b. El a fost un om corect. | a. - b. 20 c. - | (إِهْدِنَا السَّبِيلَ الْمُسْتَقِيمَ) سُورَةُ الْفَاتِحَةِ – الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ |

| | | | |
|----|--|-----------------------|---|
| | c. El a cunoscut drumul. | | |
| 2. | Îmi pare rău pentru el, a luat-o pe căi greșite : a. El a greșit drumul spre destinație. b. El s-a rătăcit și a ajuns în altă parte. c. El a făcut greșeli sau păcate. | a. 2 b. 2 c. 16 | أَخَذَ الطَّرِيقَ الشِّمَالِ وَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ وَرَاءَ ظَهْرِهِ (10) فَسَوْفَ يَدْعُو ثُبُورًا (11) وَيَصْنَعُ سَعِيرًا (12) إِنَّهُ كَانَ فِي أَهْلِهِ مَسْرُورًا (13) سورة الإنشقاق وَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِشِمَالِهِ فَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيهِ (25) وَلَمْ أَدْرِ مَا حِسَابِيهِ (26) يَا لَيْتَهَا كَانَتِ الْقَاضِيَةَ (27) مَا أَغْنَى عَنِّي مَالِيهِ (28) سورة الحاقة |
| 3. | Ea are primul examen azi, sper că va porni cu dreptul : a. Ea va începe cu succes sesiunea. b. Ea a făcut primul pas cu piciorul drept. c. Ea a mers în partea dreaptă. | a. 18 b. 1 c. 1 | أَخَذَ الطَّرِيقَ الْيَمِينِ فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ (7) فَسَوْفَ يُحَاسِبُ حِسَابًا يَسِيرًا (8) وَيُنْقَلِبُ إِلَى أَهْلِهِ مَسْرُورًا (9) سورة الإنشقاق |
| 4. | El a pornit cu stîngul și nu și-a mai revenit: a. El a căzut și și-a rupt piciorul stîng. b. El a făcut primul pas cu piciorul stîng. c. El a început fără succes o acțiune, printr-un eșec. | a. - b. 2 c. 18 | بِدَايَةِ مُخَيَّبَةٍ لِأَمَالِ بَدَأَ أُولَى خَطَوَاتِهِ بِالْفِشْلِ |
| 5. | Acum ea trebuie să nu privească în urmă și să meargă înainte : a. Ea trebuie să meargă tot înainte pe drum, în față. b. Ea trebuie să-și continue viața, să privească spre viitor. c. Ea trebuie să meargă mai repede. | a. - b. 20 c. - | لَا تَنْظُرْ إِلَى الْوَرَاءِ يَجِبُ عَلَيْكَ الْمَضِيَّ قَدَمًا |
| 6. | De când soția l-a părăsit, el a dat înapoi pe plan profesional: a. El s-a izolat de oameni. b. El a renunțat la serviciu. c. El a regresat, nu mai e așa de bine pregătit ca înainte. | a. - b. 8 c. 12 | عَادَ أَدْرَاجَهُ عَادَ إِلَى سَابِقِ عَهْدِهِ |
| 7. | Cine se scoală de dimineață ajunge departe : a. Ajunge într-un loc îndepărtat. b. Progresează, are succes, reușește să facă multe lucruri. c. Merge mult, parcurge o distanță mare. | a. 1 b. 18 c. 1 | وَصَلَ مَبْتَغَاهُ - بُورِكَ لِأُمَّتِي فِي بُكُورِهَا (حَدِيثُ شَرِيفٍ لِلرَّسُولِ مُحَمَّدٍ) |
| 8. | După ce am terminat facultatea, mi se pare că am stat pe loc : | a. 18 b. 1 | لَمْ يَحْرِكْ سَاكِنًا |

| | | | |
|-----|---|------------------------------|----------------------------|
| | a. Nu am progresat. b. Nu am călătorit. c. Nu am făcut suficientă mișcare. | c. 1 | |
| 9. | La toate conferințele ai fost la înălțime : a. Ai călătorit cu avionul. b. Ai fost la un nivel excelent. c. Ai urcat într-un loc foarte înalt. | a. - b. 20 c. - | بَلَغَ الذَّرْوَةَ |
| 10. | Sunt îngrijorat pentru el, e în cădere liberă : a. El face parașutism și sare de la înălțime. b. El are eșec după eșec, trece printr-o criză, situația lui se înrăutățește. c. El a căzut pe scări. | a. 1 b. 18 c. 1 | مِن سَيِّئِ إِلَى أَسْوَأَ |

BIBLIOGRAPHY

Anghelescu, Nadia (2014): *Introducere în islam*, Ediția a doua, revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2014.

CEFR (2001): *Cadrul european comun de referință pentru limbi: Învățare, predare, evaluare*, Strasbourg, Divizia Politici Lingvistice, Consiliul Europei.

CEFR II (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe.

Danesi, Marcel (1992): *Metaphorical competence in second language teaching and second language teaching: The neglected dimension*, în James E. Alatis (Editor), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992*, Washington, Georgetown University Press, p. 489-500.

Gibbs, Raymond W. Jr. (2017): *Metaphor Wars: Conceptual Metaphors in Human Life*, Cambridge, Cambridge University Press.

Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago and London, The University of Chicago Press.

Kövecses, Zoltán (2002): *Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford, Oxford University Press.

Kövecses, Zoltán (2006): *Language, Mind, and Culture: A Practical Introduction*, Oxford, Oxford University Press.

Kövecses, Zoltán (2007): *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*, Cambridge, Cambridge University Press & Paris, Editions de la Maison des Sciences de L'Homme.

Lakoff, George, Mark Johnson (1980): *METAPHORS We Live By*, Chicago and London, The University of Chicago Press.

Lammens, Henri (2003): *Islamul: Credițe și instituții*, Traducere, prefață și aparat critic de Ioana Feodorov, București, Grupul Editorial Corint.

Littlemore, J., G. Low (2006): *Metaphoric competence and communicative language ability*, în „Applied Linguistics”, nr. 27 (2), p. 268-294.

Nydell, Margaret K. (2008): *Ce știm despre arabi?*, Traducere din limba engleză de Diana Șipu, București, Editura Niculescu.

Sedgwick, Mark (2010): *Islamul și musulmanii*, Traducere de Daniela Georgescu, București, Editura Niculescu.

Trantescu, Ana-Maria (2016): *Conceptualizări metaforice și metonimice în construcțiile idiomatice din limbile engleză și română*, Craiova, Editura UNIVERSITARIA.
<https://sites.google.com/site/coranarabromanonline/> , consultat în 20.07.2019, ora 20.