جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fes
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz

الرقم الترتيبي:.....

مركز دراسات الدكتوراه: الآداب والعلوم الإنسانية، والفنون، وعلوم التربية (LSHASE)
تكوين الدكتوراه: التعابير والأشكال الرمزية: مقاربات وآليات الاشتغال
الحقل المعرفي: اللغة العربية وآدابها
التخصص: علوم اللغة والمعرفية والديداكتيك (اللسانيات العربية)
المختبر: مختبر علوم اللغة، والآداب، والفنون، والتواصل، والتاريخ (SLLACH)

أطروحة لنيل الدكتوراه

دور الإواليات الاستعارية في توسيع المقولات الدلالية عند الطفل

مقاربة لسانية – معرفية

إعداد الطالب الباحث:

محمد بوبكري

1411747916

تاريخ المناقشة:

.....

أعضاء لجنة المناقشة:

أعضاء لجنة المناقشة	الإطار	مؤسسة الانتماء	الصفة
.....	.....	.....	رئيسا
.....	.....	.....	عضوا
.....	.....	.....	عضوة
.....	.....	.....	عضوا
مصطفى بوعناني	أستاذ التعليم العالي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز	مشرفا

الموسم الجامعي

2024/2023

مقتضب عن الأطروحة

يكشفُ هذا البحثُ عن دور الإواليات الاستعاريةِ في توسيعِ مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ في مراحلهِ المبكّرةِ، وفقَ مقاربةٍ لسانيةٍ – معرفيةٍ تستندُ إلى نظريةِ الاستعارةِ التصوريةِ المُوَسَّعَةِ، ويستعرضُ الفصلُ الأول منهُ الخلفيةَ الإبستمولوجية التي مهّدت الطريقَ للانتقال من التصوّر الموضوعيِّ إلى التصوّر المعرفيّ لظاهرةِ المَقْوَلةِ الدلالية، بالتركيزِ على المَقوَلةِ الاستعاريةِ على وجهِ الخصوصِ. ويعرضُ الفصلُ الثاني الأسسَ التي قامت عليها نظرية الاستعارة التصورية، وأهمّ المفاهيمِ المؤطّرةِ لها، بالتعرّضِ لطبيعةِ الأوّلياتِ التي يعتمدُ عليها الطفلُ في مراحلهِ المبكرةِ من أجلِ اكتسابِ الأنساقِ الاستعارية، والإواليات التي يوظّفُها في سبيلِ ذلك، من قبيلِ: المقارنةِ القياسية، والربطِ الاستعاريّ، والمزجِ التصوريّ. وبهدفِ اختبارِ هذهِ تأثيرِ هذهِ الإواليات الاستعاريةِ في مساراتِ توسيعِ المقولاتِ الدلاليةِ عندَ الطفلِ، تناولت الدراسةُ الميدانيةُ عينةً عشوائيةً تضمّ (126) مشاركاً ومشاركةً، من المستوى الثاني من التعليمِ الأولي والمستوى الأول من التعليمِ الابتدائيّ بالسياقِ المغربيّ، تتراوحُ أعمارهم بين (4) و(7) سنواتٍ، بعُدّةٍ اختباريةٍ تضمنّت (9) اختباراتٍ؛ خلصتْ نتائجُها إلى أنّ الإواليات الاستعاريةَ تؤثرُ في توسيعِ المقولاتِ الدلالية عندَ المشاركينَ، بحيثُ ترتبطُ إواليةُ المقارنةِ القياسيةِ باستعاراتِ المشابهةِ، ولا تُفعّلُ مع استعاراتِ الارتباطِ، بينما تُفعّلُ إواليةُ المزجِ التصوريّ في الحالاتِ جميعها كما هو واردٌ في الفصلِ الثالثِ. أمّا الفصلُ الرابعُ فيقترحُ جملةً من المُوجّهاتِ التطبيقيةِ لتوظيفِ الاستعاراتِ في بناءِ التعلماتِ عند الطفل/ المتعلِّم؛ سواءٌ فيما يخصُّ مسالكَ اختيارِ ما يُناسبُ الاستعاراتِ المُرادِ تعليمِ الطفلِ بواسطتها مراعاةً لأبعادهِ النفسية والإدراكية واللسانية، أو ما يتعلّقُ بالتدقيقِ في مسالكِ توظيفِ استعاراتِ المشابهةِ من جهةٍ، واستعاراتِ الارتباطِ من جهةٍ ثانيةٍ.

الكلمات المفاتيح: لسانيات معرفية – اكتساب لغوي – مَقْوَلَة دلالية – استعارة تصورية – ديداكتيك.

ملخص الأطروحة:

يكشفُ هذا البحثُ عن دور الإواليات الاستعاريةِ في توسيعِ مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ في مراحلهِ المبكّرةِ، وفقَ مقاربةٍ لسانيةٍ – معرفيةٍ تستندُ إلى نظريةِ الاستعارةِ التصوريةِ المُوَسَّعَةِ، ويستعرضُ الفصلُ الأول منهُ الخلفيةَ الإبستمولوجية التي مهّدت الطريقَ للانتقال من التصوّر الموضوعيِّ إلى التصوّر المعرفيّ لظاهرةِ المَقْوَلةِ الدلالية، بالتركيزِ على المَقوَلةِ الاستعاريةِ على وجهِ الخصوصِ. ويعرضُ الفصلُ الثاني الأسسَ التي قامت عليها نظرية الاستعارة التصورية، وأهمّ المفاهيمِ المؤطّرةِ لها، بالتعرّضِ لطبيعةِ الأوّلياتِ التي يعتمدُ عليها الطفلُ في مراحلهِ المبكرةِ من أجلِ اكتسابِ الأنساقِ الاستعارية، والإواليات التي يوظّفُها في سبيلِ ذلك، من قبيلِ: المقارنةِ القياسية، والربطِ الاستعاريّ، والمزجِ التصوريّ. وبهدفِ اختبارِ هذهِ تأثيرِ هذهِ الإواليات الاستعاريةِ في مساراتِ توسيعِ المقولاتِ الدلاليةِ عندَ الطفلِ، تناولت الدراسةُ الميدانيةُ عينةً عشوائيةً تضمّ (126) مشاركاً ومشاركةً، من المستوى الثاني من التعليمِ الأولي والمستوى الأول من التعليمِ الابتدائيّ بالسياقِ المغربيّ، تتراوحُ أعمارهم بين (4) و(7) سنواتٍ، بعُدّةٍ اختباريةٍ تضمنّت (9) اختباراتٍ؛ خلصتْ نتائجُها إلى أنّ الإواليات الاستعاريةَ تؤثرُ في توسيعِ المقولاتِ الدلالية عندَ المشاركينَ، بحيثُ ترتبطُ إواليةُ المقارنةِ القياسيةِ باستعاراتِ المشابهةِ، ولا تُفعّلُ مع استعاراتِ الارتباطِ، بينما تُفعّلُ إواليةُ المزجِ التصوريّ في الحالاتِ جميعها كما هو واردٌ في الفصلِ الثالثِ. أمّا الفصلُ الرابعُ فيقترحُ جملةً من المُوجّهاتِ التطبيقيةِ لتوظيفِ الاستعاراتِ في بناءِ التعلماتِ عند الطفل/ المتعلِّم؛ سواءٌ فيما يخصُّ مسالكَ اختيارِ ما يُناسبُ الاستعاراتِ المُرادِ تعليمِ الطفلِ بواسطتها مراعاةً لأبعادهِ النفسية والإدراكية واللسانية، أو ما يتعلّقُ بالتدقيقِ في مسالكِ توظيفِ استعاراتِ المشابهةِ من جهةٍ، واستعاراتِ الارتباطِ من جهةٍ ثانيةٍ.

الكلمات المفاتيح: لسانيات معرفية – اكتساب لغوي – مقولات دلالية – توسّع دلالي – استعارة تصورية – ديداكتيك.

Centre National pour la Recherche
Scientifique et Technique

حظيَ هذا البحث بتمويلٍ من طرفِ المركزِ الوطنيّ للبحث العلمي والتقني (CNRST)؛ طيلة السنوات الثلاث الأولى من إنجازهِ، بموجب برنامج منحة التميز في البحث (Program de Bourse d’Excellence de recherche; 2020).

رقم المنحة: (7USMBA2020)

شكر وتقدير

يطيبُ لي أن أتقدّمَ بأسمى آياتِ الشكرِ والعرفانِ، وأزكى باقاتِ التقديرِ والامتنانِ إلى المناراتِ العلميةِ التي اهتديتُ بنورها في سبيلِ إنجاز هذا البحثِ المتواضعِ؛ وأستهلُّ ذلك، بأستاذي الجليلِ الدكتور "مصطفى بوعناني" الذي تشرّفتُ بالعملِ تحتَ إشرافِهِ في مسارِ إعدادِ هذا البحث، حيثُ أشكرُ لهُ دعمهُ المتواصلَ، وتشجيعهُ غيرَ المنقطعِ، على المشاركةِ في المؤتمراتِ الدوليةِ والندواتِ الوطنيةِ والأيامِ الدراسيةِ، والنشرِ في المجلاتِ الرصينةِ، والكتب الجماعيةِ المحكمةِ، وتتبّعهُ لهذا العملِ بالقراءةِ، والتقويمِ، والاقتراحِ، والمناقشةِ.

وشكري الجزيلُ موصولٌ إلى الأستاذِ الكريمِ الدكتور "إسماعيل علوي" الذي رافقَ هذا البحثَ في محطّاتِهِ الأولى، ولما جادَ عليّ بهِ من توجيهاتٍ في ضبطِ إشكاليةِ البحثِ، ولما أسداهُ لي من معروفٍ على المستوى الإداريّ.

وشكري الوافرُ متواصلٌ إلى الأستاذ الفاضل الدكتور " عزّ الدين البوشيخي" الذي شجّعني على الاستمرارِ في البحثِ، واستنباتِ أسئلةٍ إشكاليةٍ واعدةٍ للبحث في الدكتوراه، انطلاقاً من رسالةِ الماجستيرِ التي أنجزتُها تحتَ إشرافهِ.

كما أتقدّمُ بالشكرِ الجزيلِ إلى الأستاذ الفاضلِ الدكتور "محمّد بلبول" الذي استفدت منه أيّما استفادة في رحلتي الأكاديميّة في مرحلةِ الماجستير، حيثُ يرجعُ إليهِ الفضلُ في اطلاعي على نظريةِ الاستعارة التصوريةِ.

كما لا يفوتني أن أشكر الأستاذ الدكتور "محمّد غاليم" الذي ما إن اتّصلت به مستشيرًا في أمرٍ من الأمورِ المعرفيةِ والمنهجيةِ حولَ الدلالياتِ المعرفيةِ والتصوريةِ إلّا وانهال عليّ بالنصائح اللازمةِ والتوجيهاتِ القيّمة.

ولا شكَّ في أنّ هناكَ العديدَ ممن يستحقُّ الشكرَ والامتنانَ، ولهم الفضلُ؛ أساتذتي الذينَ تَتلمذتُ على أيديهم بشعبةِ اللغةِ العربيةِ وآدابها، جميعهم دونَ استثناء، حيثُ تعلّمتُ على أيديهم أبجدياتِ الفكرِ اللغويّ عموماً، والفكرِ اللسانيّ الحديثِ منهُ على وجهِ الخصوصِ، وأملي أن أكونَ عندَ حسنِ ظنّهم بي دائماً.

كذلك، أساتذتي جميعهم بمختبرِ العلومِ المعرفيةِ (LASCO) سابقاً، وبمختبرِ علوم اللغة، والآداب، والفنون، والتواصل، والتاريخ (SLLACH) حالياً، وأصدقائي بفريقِ العلومِ المعرفيةِ، وزملائي جميعهم بالمختبرِ ذاتهِ.

المواضعات التقنية للأطروحة:

أ. التوثيق: اعتمدنا في توثيق الإحالاتِ والاقتباساتِ في متن هذه الأطروحة على أسلوبِ التوثيقِ الخاصّ بالجامعة الأمريكية لعلم النفس **(APA)**، النسخة السابعة.
كذلك هو الشأنُ بالنسبةِ لإثباتِ الجداولِ والأشكالِ، حيثُ نثبتُ، سواءٌ في الجداول أو الأشكال؛ الجدول أو الشكل ثمّ ورقمهُ مظلّاً في الأعلى، ثمّ عنوانُه بخطٍّ مائلٍ؛ وفق ما تنصّ عليهِ النسخةُ السابعة من أسلوب التوثيق **(APA).**

ب. الاختصارات: (CBT) نظرية المزج التصوري.
(CMT) نظرية الاستعارة التصورية.
(ECMT) نظرية الاستعارة التصورية الموسّعة.
(ICM) النماذج المعرفية المؤمثلة.
(PDT) مهمة وصف الصورة.
(PNT) مهمة تسمية الصورة.
(PMT) نظرية الاستعارات الأولية.
(PT) نظرية الطرازات.
(SMT) نظرية الترابط البنيوي.

ج. الترتيب: اعتمدنا على الترتيبِ العدديّ (1، 2، 3...) للأمثلةِ الواردةِ في متنِ الأطروحة كاملةً، نحو:
(1) *المثال...*، (2) *المثال...* وهكذا دواليك.
وإذا كانَ هناك مثالين يندرجان ضمنَ بنيةٍ واحدة، نرتّبُهما تحتها وفق الترتيب الأبجدي (أ، ب)، نحو:
(1) *البنية...*
أ- *المثال الأول...*
ب- *المثال الثاني...*
وكذلك حال الجداول والرسومات والأشكال، فهي مرتّبة وفق الترتيب العدديّ من أوّل الأطروحة إلى آخرها، حيثُ جعلنا ترتيباً خاصّاً بالجداول، وترتيباً آخر للأشكال.

د. المصطلحات: عمدنا إلى وضعِ المقابلاتِ الإنجليزيةِ لبعضِ المصطلحاتِ الواردةِ في المتنِ بين هلالين، وخصّصنا في آخر الأطروحة ثبتاً للمصطلحاتِ الموظّفةِ في متنِها ومُقابلاتُها باللغة الإنجليزية.

د. الملاحق: وضعنا مجموعةً من الملاحق في آخرِ هذه الأطروحةِ؛
الأولُ يتضمّنُ قائمةَ الجداولِ الواردةِ في متنِ الأطروحةِ من حيثُ أرقامُها وعناوينها وصفحاتها.
والثاني يتضمّنُ قائمةَ الأشكالِ الواردةِ في متنِ الأطروحة من حيثُ أرقامها وعناوينها وصفحاتها.
والثالثُ يتضمّنُ قائمةَ الاختباراتِ والروائزِ الموظّفةِ في الدراسةِ الميدانيةِ على التوالي.

محتوى البحث:

مقدمة البحث: 11

أ. عن اللغة والذهن: 11

ب. عن اللسانيات المعرفية: 11

ج. عن الدلاليات المعرفية: 13

د. عن النسق الاستعاري: 13

هـ. عن المقولة والاستعارة: 13

و. عن الدراسات النظرية السابقة: 14

ز. عن الإشكالية النظرية للبحث: 15

ح. عن الأسئلة العامّة للبحث: 15

ط. عن الموجّهات العامة للبحث: 16

ي. عن أقسام البحث وفصوله: 16

I. **الجزء الأول:** 18

1. الفصل الأوّل: من المقولة الموضوعية إلى المقولة الاستعارية: الخلفية الإبستمولوجية. 20

0.1. مُدخل: 20

1.1. بناء المقولات الدلالية: من التصور الموضوعي إلى التصور المعرفي 21

1.1.1. نظرية الطرازات والمستوى القاعدي: 23

2.1.1. من التشابه العائلي إلى التشابه المقولي: 26

3.1.1. دور الطرازات في بناء المقولات الدلالية: 27

1.3.1.1. الطرازاتُ ودرجة تمثيل المقولات الدلالية: 28

2.3.1.1. الطرازاتُ نقاطٌ مرجعيةٌ ذهنية للمقولات الدلالية: 30

3.3.1.1. الطرازاتُ بين الأسس الإدراكية والمعرفية: 31

4.1.1. المستوى القاعدي لبناء المقولات الدلالية: 32

1.4.1.1. المستوى القاعدي محور المستويات المقولية: 33

2.4.1.1. المستويات المقولية بين البُعد العمودي والبُعد الأفقي: 35

3.4.1.1. الخصائص التفاعلية لمقولات المستوى القاعدي: 37

2.1. توسيع المقولات الدلالية: من التجربة الجسدية إلى الإسقاطات التخيلية. 40

1.2.1. النماذج المعرفية المؤمثلة (ICM): 41

2.2.1. التجربة الجسدية وبناء التصورات: 43

1.2.2.1. التجسيد التصوريّ مُنطلقاً للإدراك الاستعاريّ: 46

2.2.2.1. التجسيد التصوريّ وسيطاً للمقولة الاستعارية: 47
3.2.2.1. التجسيد التصوريّ أساساً للفهم الاستعاري: 50
3.2.1. الإواليات التخيلية وتجسيدِ التصورات: 52
1.3.2.1. المكون الصوَري: الصور الذهنية وخطاطات الصور 54
2.3.2.1. المكون الكنائي: التفريع المقولي وخطاطات الصور. 57
3.3.2.1. المكون الاستعاري: الخطاطات والكنايات 60
3.1. خاتمة الفصل: 62
2. الفصل الثاني: أوّلياتُ النسق الاستعاريّ وإواليّاته المعرفية: الإطار النظري والمفاهيمي. 64
0.2. مُدخل: 64
1.2. نظرية الاستعارية التصورية (CMT): 65
1.1.2. مفهوم الاستعارة التصورية: 66
2.1.2. خصائص الاستعارة التصورية: 68
1.2.1.2. النسقية والانسجام في الاستعارة التصورية: 68
2.2.1.2. الإظهار والإخفاء في الاستعارة التصورية: 69
3.2.1.2. الأسس التجريبية والجسدية للاستعارة التصورية: 70
4.2.1.2. الأسس الإدراكية والجشطلتية للاستعارة التصورية: 71
3.1.2. أنماطُ الاستعارات التصورية: 73
1.3.1.2. الاستعارات الاتجاهية: 75
2.3.1.2. الاستعارات الأنطولوجية: 77
3.3.1.2. الاستعارات البنيوية: 78
4.1.2. الاستعارات الأولية/ الاستعارات المركبة: 80
1.4.1.2. مفهوم الاستعارات الأولية: 80
2.4.1.2. الاستعارات الأولية والمشاهد الأولية: 82
3.4.1.2. خصائص الاستعارات الأولية: 85
2.2. إواليات النسق الاستعاري: من المقارنة القياسية إلى المزج التصوري 87
1.2.2. إوالية المقارنة القياسية: 88
1.1.2.2. مفهوم المقارنة القياسية: 88
2.1.2.2. المقارنة القياسية والتوسع المقولي: 90
3.1.2.2. المقارنة القياسية والتوسع الاستعاري: 92
2.2.2. إوالية الربط الاستعاري: 95
1.2.2.2. مفهوم الربط الاستعاري: 96

2.2.2.2. الترابطات الاستعارية: 98
3.2.2.2. الاستعارة وخلق الترابطات التصورية: 99
3.2.2. إوالية المزج التصوري: 101
1.3.2.2. مفهوم المزج الصوري: 102
2.3.2.2. الاستعارة بوصفها مزجاً تصورياً: 104
3.3.2.2. المزج التصوريّ والاكتسابُ الاستعاري: 108
3.2. نظرية الاستعارة التصورية الموسعة (ECMT): 111
1.3.2. المنظور متعدّد المستويات ومقتضياتهُ النظرية: 112
1.1.3.2. من الخطاطية إلى التصورية: 112
2.1.3.2. من التعميم إلى التخصيص: 114
3.1.3.2. من بنية التناظر إلى اللاتناظر البنيوي: 116
2.3.2. المنظور متعدّد المستويات ومقتضياته المنهجية: 118
1.2.3.2. من السياق العام إلى السياق الخاص: 118
2.2.3.2. من مسار التخزين إلى مسار الاسترجاع: 120
3.2.3.2. من البُعد الإجرائي إلى المقاربة الملائمة له: 121
4.2. خاتمة الفصل: 123
II. **الجزء الثاني:** 124
3. الفصل الثالث: الإواليات الاستعارية وتوسيع مقولات الطفل الدلالية: الأسس المنهجية والإجرائية. 126
0.3. مُدخل: 126
1.3. الدراسات الإجرائية السابقة: 127
1.1.3. عن الاكتساب الاستعاري: 127
2.1.3. عن استعارات المشابهة: 129
3.1.3. عن استعاراتِ الارتباط: 133
2.3. موضوع الدراسة؛ إشكاليتها وأسئلتها وفرضياتها: 135
1.2.3. الإشكالية الإجرائية للدراسة: 135
2.2.3. الأسئلة العامّة للدراسة: 138
3.2.3. الفرضيات العامّة للدراسة: 138
3.3. الأسس المنهجية والإجرائية للدراسة الميدانية: 140
1.3.3. المشاركون في الدراسة: 140
1.1.3.3. العينة الأولى من المشاركين في الدراسة: 140
2.1.3.3. العينة الثانية من المشاركين في الدراسة: 141

2.3.3. سياق إجراء الدراسة الميدانية: 142
1.2.3.3. المرحلة الأولى من إجراء الدراسة الميدانية: 142
2.2.3.3. المرحلة الثانية من إجراء الدراسة الميدانية: 142
3.3.3. توصيف الاختبارات: 143
1.3.3.3. التصميم العام لاختبارات الدراسة: 143
2.3.3.3. التقنياتُ الموظفة في بناء الاختبارات: 145
3.3.3.3. الإجراءات العامة لإنجاز الاختبارات: 146
4.3. التجربة الأولى: المقارنة القياسية والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية. 147
1.4.3. الاختبار الأول: أهدافه وإجراءاته ونتائجه. 147
1.1.4.3. تصميم الاختبار الأول: 148
2.1.4.3. أدوات الاختبار الأول: 148
3.1.4.3. إجراء الاختبار الأول: 148
4.1.4.3. عرض نتائج الاختبار الأول: 149
5.1.3.4. تحليل نتائج الاختبار الأول: 150
6.1.3.4. مناقشة نتائج الاختبار الأول: 151
2.4.3. الاختبار الثاني: أهدافه وإجراءاته ونتائجه. 151
1.2.4.3. تصميم الاختبار الثاني: 152
2.2.4.3. أدوات الاختبار الثاني: 152
3.2.4.3. إجراء الاختبار الثاني: 153
4.2.4.3. عرض نتائج الاختبار الثاني: 154
5.2.4.3. تحليل نتائج الاختبار الثاني: 156
6.2.4.3. مناقشة نتائج الاختبار الثاني: 156
3.4.3. الاختبار الثالث: أهدافه وإجراءاته ونتائجه. 157
1.3.4.3. تصميم الاختبار الثالث: 158
2.3.4.3. أدوات الاختبار الثالث: 158
3.3.4.3. إجراء الاختبار الثالث: 159
4.3.4.3. عرض نتائج الاختبار الثالث: 159
5.3.4.3. تحليل نتائج الاختبار الثالث: 161
6.3.4.3. مناقشة نتائج الاختبار الثالث: 162
5.3. التجربة الثانية: المزج التصوري والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية. 163
1.5.3. الاختبار الرابع: أهدافهُ وإجراءاته ونتائجه. 163

1.1.5.3. تصميم الاختبار الرابع: 164
3.1.5.3. أدوات الاختبار الرابع: 165
4.1.5.3. إجراء الاختبار الرابع: 165
4.1.5.3. عرض نتائج الاختبار الرابع: 166
5.1.5.3. تحليل نتائج الاختبار الرابع: 168
6.1.5.3. مناقشة نتائج الاختبار الرابع: 169
2.5.3. الاختبار الخامس: أهدافهُ وإجراءاته ونتائجه. 170
1.2.5.3. تصميم الاختبار الخامس: 171
2.2.5.3. أدوات الاختبار الخامس: 171
3.2.5.3. إجراء الاختبار الخامس: 172
4.2.5.3. عرض نتائج الاختبار الخامس: 173
5.2.5.3. تحليل نتائج الاختبار الخامس: 174
6.2.5.3. مناقشة نتائج الاختبار الخامس: 177
3.5.3. الاختبار السادس: أهدافهُ وإجراءاته ونتائجه 179
1.3.5.3. تصميم الاختبار السادس: 180
2.3.5.3. أدوات الاختبار السادس: 180
3.3.5.3. إجراء الاختبار السادس: 181
4.3.5.3. عرض نتائج الاختبار السادس: 182
5.3.5.3. تحليل نتائج الاختبار السادس: 185
6.3.5.3. مناقشة نتائج الاختبار السادس: 186
6.3. التجربة الثالثة: الأوليات الفضائية والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية 187
1.6.3. الاختبار السابع: أهدافهُ وإجراءاتهُ ونتائجهُ 188
1.1.6.3. تصميم الاختبار السابع: 189
3.1.6.3. إجراء الاختبار السابع: 190
4.1.6.3. عرض نتائج الاختبار السابع: 191
5.1.6.3. تحليل نتائج الاختبار السابع: 194
6.1.6.3. مناقشة نتائج الاختبار السابع: 195
2.6.3. الاختبار الثامن: أهدافه وإجراءاته ونتائجه. 195
1.2.6.3. تصميم الاختبار الثامن: 196
2.2.6.3. أدوات الاختبار الثامن: 197
3.2.6.3. إجراء الاختبار الثامن: 198

4.2.6.3. عرض نتائج الاختبار الثامن: 198
5.2.6.3. تحليل نتائج الاختبار الثامن: 202
6.2.6.3. مناقشة نتائج الاختبار الثامن: 203
3.6.3. الاختبار التاسع: أهدافه وإجراءاته ونتائجه 203
1.3.6.3. تصميم الاختبار التاسع: 205
2.3.6.3. أدوات الاختبار التاسع: 205
3.3.6.3. إجراء الاختبار التاسع: 206
4.3.6.3. عرض نتائج الاختبار التاسع: 207
5.3.6.3. تحليل نتائج الاختبار التاسع: 210
6.3.6.3. مناقشة نتائج الاختبار التاسع: 211
7.3. خلاصات تركيبية: 211
8.3. خاتمة الفصل: 215
4. الفصل الرابع: من تعلّم الاستعارات إلى استعارات التعلم: المسالك التطبيقية 217
0.4. مُدخل: 217
1.4. موجّهات عامّة لبناء استعارات التعلم: 218
1.1.4. الانطلاق من المستوى القاعديّ: 218
1.1.1.4. استعارات التعلم والمستوى القاعدي: 218
2.1.1.4. استعارات التعلم والنماذج الطرازية: 219
2.1.4. الاستناد إلى التجربة الجسدية: 221
1.2.1.4. استعارات التعلم والتجربة الإدراكية: 221
2.2.1.4. استعارات التعلم والتجربة الحركية: 222
3.1.4. مراعاة الخصوصيات اللسانية والثقافية: 223
1.3.1.4. استعارات التعلم والخصوصيات اللسانية: 223
2.3.1.4. استعارات التعلم والخصوصيات الثقافية: 224
2.4. موجهات خاصّة لبناء استعارات التعلم: 225
1.2.4. استعارات المشابهة واستعارات التعلم: 225
1.1.2.4. المشابهة الإدراكية واستعارات التعلم: 226
2.1.2.4. المشابهة البنيوية واستعارات التعلم: 227
3.1.2.4. المشابهة الوظيفية واستعارات التعلم: 228
2.2.4. استعارات الارتباط واستعارات التعلم: 229
1.2.2.4. الارتباط الجسدي واستعارت التعلم: 230

2.2.2.4. الارتباط التجريبي واستعارات التعلم: 231
3.2.2.4. الارتباط الخطاطي واستعارات التعلم: 231
3.4. خاتمة الفصل: 233
5. خاتمة البحث: 234
المصادر والمراجع: 239
أ. باللغة العربية: 239
ب. باللغة الأجنبية: 240
ثبت المصطلحات: 254
ملحق الجداول والأشكال: 269
أ. الجداول: 269
ب. الأشكال: 271
ملحق الاختبارات: 274

مقدمة البحث:

"أعتقدُ حقّاً أنّ اللغاتِ هي أفضلُ مرايا للذهن البشري، ولعلّ التحليل الدقيق لدلالةِ الألفاظ من شأنهِ أن يُظهرَ لنا – أكثر من أيّ شيء آخر – طرُقَ اشتغالِ الفهم"

(Leibniz, 1916, 368)

أ. عن اللغة والذهن:

إذا كانت اللغة هي "أفضلُ مرآةٍ للذهن البشريّ" (م، ن)، فإنّ كيفيةَ استعمالنا لهذه اللغةِ في سبيل الحديثِ عن العالمِ بمختلفِ عناصرهِ وأشيائه وتجاربهِ، سوفَ تعكسُ – لا محالةَ – طبيعةَ تصوّرنا لهذه العناصرِ والأشياءِ والتجاربِ على اختلافها: محسوسةً كانت أم مجرّدةً، متجسّدةً كانت أم متعاليةً.

فعلى غرارِ النسقِ اللسانيّ (linguistic system) الذي نَستعملهُ من أجل التعبيرِ عن أفكارِنا وتصوّراتِنا وانفعالاتنا؛ يُفترضُ وجودُ نسقٍ تصوّريٍّ (conceptual system) تنتظمُ فيهِ هذه الأفكارُ والتصوّراتُ والانفعالات. وبمقتضى ذلك، إن شئنا البحثَ في طبيعة هذا النسقِ التصوريّ الكامنِ في أذهان الكائناتِ البشريةِ، فلَنَ نجدَ خيراً من عباراتِ اللغاتِ الطبيعيةِ نوافذَ للولوجِ إلى هذه النسقِ التصوريِّ المسؤولِ عن إنتاجها وتشكيلها.

ب. عن اللسانيات المعرفية:

من هذا المنطلقِ، همّت اللسانيّات المعرفيّة (cognitive linguistics) – منذ ظهورها أواسطَ القرن الماضي بعدّها فرعاً من فروعِ العلومِ المعرفيةِ (cognitive sciences) عموماً – بوضعِ نظريّةٍ ملائمةٍ للتمثيل للنسق التصوّريّ البشريّ: من حيثُ أبعادُه وعمليّاتُه ومجالاتُه وكيفيةُ انعكاسهِ على اللغةِ الطبيعيةِ.

وفي سبيلِها إلى البحثِ في طبيعة هذا النسقِ التصوريّ والتمثيل لهُ، سوفَ تنطلقُ اللسانياتُ المعرفيةُ على جُملةٍ من المنطلقاتِ الأساسيةِ أهمّها: (أ) اللغةُ ليست ملكةً ذهنيةً مستقلّةً، (ب) النحوُ – في أساسهِ – صياغةٌ تصوّريةٌ، (ج) البنيةُ الدلاليةُ للغةِ هي بنية تصوريةٌ (Langacker, 1987)؛

أمّا المنطلقُ الأوّلُ، فمُؤدّاهُ إلى تغيرِ وجهةِ النظرِ إلى اللغةِ من حيثُ كونُها موضوعاً مستقلّاً يمكنُ النفاذُ إلى بنيتهِ الداخليّة دون الاِهتمام بالأنساق الخارجية عنه؛ مثلما هو الشأنُ بالنسبةِ للسانيات البنيويّة التي انكبّت على دراسة بنياتِ الألسنة البشريّة بعيداً الأنساق الذهنيّة المساهمة في بنائها (يُنظر: Saussure, 1916)، أو كما هو الحالُ بالنسبةِ للسانيّات التوليديّة التي جعلت اهتمامها ينصبُّ على الملكة اللغويّة دونَ اعتبارٍ منها للتجربةِ الخارجيةِ، حيثُ اعتبرت أنّ دورَ هذهِ التجربةِ فقيرٌ في بناء الأنساق اللغويّةِ واكتسابها؛ انطلاقًا من فكرةِ أنّ المبادئَ التي تحكمُ اللغاتِ الطبيعية هي مبادئُ كليةٌ ذاتُ طبيعةٍ فطريّةٍ (يُنظر: Chomsky, 1986). إلى اعتمادِ وجهةِ نظرٍ مختلفةٍ، داخل اللسانياتِ المعرفيةِ، ينظرُ – بموجبها – إلى اللغةِ بوصفها مكوّناً متفاعلاً مع باقي مكوّناتِ الذهنِ البشريّ ووظائفهِ المعرفيةِ المختلفةِ (يُنظر: غاليم، 2021أ)؛ من قبيلِ الإدراك والتعرف والتفييئ والتخزين والاسترجاع ... وهكذا دواليك، على أساس أنّ ما يربطُ الأنساقَ اللسانيةَ بهذه الأنساقَ المعرفيةِ على اختلافها هو عمليةُ بناءِ التصوّراتِ وتمثّلها في الذهن وتنظيمها فيه وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

وأمّا المنطلَقُ الثاني، فمقتضاهُ أنّ النحوَ لم يعُدْ مقيّداً بقيودِ التركيبِ وأبعادهِ المنطقيةِ وعملياتِ الحوسبيةِ؛ كما دافعت عن ذلك مُختلفُ النظريات داخل اللسانياتِ التوليدية (يُنظر: الرحالي، 2003)، وإنّما أضحى مردّهُ إلى الدلالةِ حسبَ اللسانياتِ المعرفية؛ أي أصبحَ النحو غيرَ مؤسّسٍ تركيبياً، بل نحواً مؤسّساً دلالياً.

وأمّا المنطلَقُ الثالث، ففحواهُ أنّ عمليةَ بناءِ الدلالةِ هي عمليةُ بناءِ التصوّراتِ، والبنياتُ الدلاليةُ التي تظهرُ في اللغةِ ما هي إلّا بنياتٌ تصوريةٌ متحصّلةٌ في الذهنِ من حيثُ جوهرها؛ على اعتبار أنّ الدلالةَ – في هذا الصددِ – وجاهٌ (interface) يربطُ بين الأنساق الفكريّة والأنساق اللسانيةِ.

ج. عن الدلاليات المعرفية:

ولمّا كانَ المنطلَقُ الثالثُ من منطلقاتِ اللسانيات المعرفية مُوجّها إلى العلاقةِ بين البنيةِ الدلاليةِ والبنيةِ التصوريةِ، اختصّت الدلاليات المعرفية (cognitive semantics) – باعتبارها رافداً من روافدِ اللسانياتِ المعرفيةِ – برصدِ مظاهر انعكاسِ هذه البنيةِ التصوّريةِ على عباراتِ اللغاتِ الطبيعيةِ؛ على أساسِ أنّ مجال الدلالةِ اللسانيةِ ما هو إلّا استمرارٌ للبناءِ التصوّري البشريّ في مُجملهِ (Jackendoff, 2002, 293)، وذلك بما يشتملُ عليهِ هذا البناءُ التصوّريّ من أفكارٍ ومفاهيمَ ومُدركاتٍ وصورٍ وتجاربَ ذهنيةٍ بشكلٍ عامّ (Langacker, 1987, 98).

د. عن النسق الاستعاري:

وفي طريقِها إلى رصدِ مظاهرِ انعكاسِ هذه البنيةِ التصوريةِ على العباراتِ اللغويةِ، سوفَ تكتشفُ الدلالياتُ المعرفيةُ أنّ النسقَ التصوّريَّ البشريَّ يقومُ – في جزءٍ كبيرٍ منهُ – على أسسٍ استعاريّةٍ (metaphorical)؛ حيثُ ينعكسُ ذلكَ على العباراتِ اللغويّة التي يُنجزها البشرُ في السياقات اليوميّة العاديّة من أجلِ التعبيرِ عن تجاربهم وعواطفهم وانفعالاتهم (Lakoff & Johnson, 1980). وعلى أساسهِ، لم يعد دورُ اللغةِ مقتصراً على التعبير عن الفكر فحسب، وإنما تعدّاهُ إلى المساهمةِ في بناءِ هذا الفكر وتشكيلِهِ (Boroditsky, 2011).

هـ. عن المقولة والاستعارة:

ومادامَ أنّ الفكر البشريّ يَنتظمُ وفقَ نسقٍ من المقولاتِ (categories)، ونحنُ البشرَ نمتلكُ مقولاتٍ إزاءَ كلّ شيءٍ نفكّرُ فيه (Lakoff, 1987)، وأنّ اللغاتِ الطبيعية تُسهمُ – بدورِها – في تنظيمِ فكرِنا بواسطةِ نسقٍ من المقولاتِ الدلاليةِ (semantic categories)؛ فإنّهُ من المفترضِ أن يُصبحَ الاستعمالُ الاستعاريّ لعباراتِ اللغةِ مقروناً بتوظيفِ مقولاتِها الدلاليةِ على نحوٍ استعاريٍّ، في سبيلِ التوسّعِ فيها والتنويعِ في وظائفها.

من هذه الزاويةِ، نحاول البحثَ في العلاقةِ بينَ النسقِ الاستعاريّ والمَقوَلةِ الدلاليةِ، سعياً إلى الكشفِ عن دورِ إواليات النسقِ الاستعاريّ في توسيعِ المقولاتِ الدلاليةِ، وفقَ مقاربةٍ لسانيةٍ – معرفيةٍ.

و. عن الدراسات النظرية السابقة:

لقد ساهمت نظرية الطراز (PT) في سحبِ ظاهرةِ المَقْوَلةِ الدلاليةِ من المقاربةِ الموضوعيّةِ، وإدخالها إلى البراديغم المعرفيّ بمُقارباتِهِ اللسانيةِ والنفسيةِ، كاشفةً عن المستوى القاعديّ لبناءِ المقولاتِ الدلاليةِ، ومبيّنةً دورَ الطرازاتِ في تنظيمِ هذه المقولاتِ (Rosch, 1973; 1975; 1978; 1982; 2012)، وكشفت نظريةُ الاستعارة التصوريةِ (CMT) عن صنفٍ غيرِ مباشرٍ للمَقْوَلةِ الدلاليةِ يعتمدُ على جُملةٍ من الطاقاتِ التخيّليّةِ من قبيلِ الاستعاراتِ والكناياتِ (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993)، ما أدّى إلى بناءِ النماذجِ المعرفيةِ المؤمثلةِ (ICM) التي تستوعبُ كلّاً من المقولاتِ المحسوسةِ والمقولاتِ المجرّدةِ على حدّ سواءٍ، بالكشفِ عن دورِ التخيّلِ البشريّ في تشكيلِ المقولاتِ المُجرّدةِ وتجسيدِها (Lakoff, 1987; Johnson, 1987)، في حين تناولت نظريةُ الترابطِ البنيويّ (SMT) ظاهرةَ الاستعارةِ بوصفها ترابطاتٍ قياسيةٍ موسّعةٍ (Gentner, 1983; 1988; 1989; 2001)، واختصّت نظريةُ المزجِ التصوريّ (CBT) بتناولِ الاستعاراتِ من منطلقِ كونِها نوعاً من المزجِ الذهنيّ الذي يجري بشكلٍ آنيّ بينَ فضاءين اثنين (Fauconnier & Turner, 1995; 1998; 2002; 2008)، أمّا نظريةُ الاستعاراتِ الأوليةِ (PMT) وفرضيةُ الدمجِ (CT) فقد انصبّ اهتمامها على موضوعِ الاكتسابِ الاستعاريّ عند الطفلِ في المراحلِ المُبكرةِ من حياتِهِ (Grady, 1997; 2005 Johnson, 1997; Johnson & Grady, 2000)، وسوفَ تأخذُ كلّ نظريةٍ من هذه النظرياتِ نصيبَها داخلَ نظريةِ الاستعاراتِ الموسّعةِ (ECMT) التي تناولت النسقَ الاستعاريّ من مختلفِ أبعادِه ومستوياتِهِ ووظائفِه، والمقارباتِ الملائمةِ لكلّ مستوى من مستوياتِهِ (kövecses, 2020; 2021)، وجاءَ هذا التطوّرُ النظريُّ بالتوازي معَ إنجازِ مجموعةٍ من الأبحاثِ الإمبريقيةِ[1] التي كشفت على أنّ النسقَ الاستعاريّ وإواليّاتِهِ المعرفية غيرُ منحصرٍ في التعبيرِ عن أفكارِنا وتجاربنا وانفعالاتِنا، بلْ إنّهُ مرتبطٌ بالمساهمةِ في بناءِ فكرِنا، وتشكيلِ تصوّراتنا، وفهمِ تجاربِنا، وتوسيعِ مقولاتِنا الدلاليةِ الأكثرِ تجسيداً لاستيعابِ المقولاتِ غيرِ المألوفةِ أو المُجرّدةِ والتعبيرِ عنها.

[1] لقد اخترنا عرضَ الدراساتِ الإجرائية السابقةِ في القسمِ المرتبطِ بالأسس المنهجية والإجرائيةِ لدراستنا الميدانية (يُنظر: الفصل الثالث؛ المحور 1.3).

ز. عن الإشكالية النظرية للبحث:

بالاستنادِ إلى التراكم النظريّ الذي عرفتهُ نظريةُ الاستعارةِ التصوريةِ (CMT) عموماً، منذ ظهورِها بدايةَ الثمانينياتِ إلى آخرِ نموذجٍ لها (ECMT) في العقدِ الثاني من الألفيةِ الثانيةِ، واستناداً إلى تناولها للعلاقةِ بين المقولةِ والاستعارةِ؛ تنطلقُ مقاربتنا لدورِ الاستعارةِ وإواياتها المعرفيةِ في توسيعِ المقولاتِ الدلاليةِ، بالتركيزِ على المرحلِ المبكرةِ التي لا تزالُ فيها هذهِ المقولاتُ في طورِ التشكّلِ والبناءِ. وعليه، يتناولُ هذا البحث العلاقة بين الإواليات الاستعارية وتوسيع المقولات الدلالية عند الطفل في مراحلهِ المبكرةِ، وذلك وفق المقاربة اللسانية – المعرفيةِ، وتأسيساً على ثوابت نظريةِ الاستعارةِ التصوّرية. وفي سبيلِ ذلك، ننطلقُ من السؤال الإشكاليّ أدناهُ:

- **هل تؤثر الإواليات الاستعارية في توسيع المقولات الدلالية عند الطفل؟ إذا كان الأمر كذلك، فما طبيعة هذه الإواليات الاستعارية؟ وكيف يمكن استثمارها في بناء تعلماته على المستوى التطبيقي؟**

ح. عن الأسئلة العامّة للبحث:

انطلاقاً من السؤال الإشكاليّ أعلاهُ، يمكنُ استنباتُ أربعةِ أسئلةٍ فرعيةٍ؛ أوّلُها يخصّ موجّهات الانتقالِ من المقولةِ الموضوعيةِ إلى المقولةِ الاستعاريةِ، وثانيها يتعلّقُ بطبيعةِ الإواليات الاستعاريةِ التي توظّفُ في توسيعِ مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ، وثالِثُها يرتبطُ بنوعيةِ المنهج الإجرائي الذي يجبُ توظيفهُ من أجلِ التحقّق من هذه العلاقةِ إمربيقياً، ورابِعُها يهمُّ المسالكَ التطبيقيةَ التي يمكنُ سلكُها من أجلِ استثمارِ مُخرجاتها تعليمياً، ونسوقها على التوالي:

1. **ما موجهات الانتقال من البناء الموضوعي إلى التوسع الاستعاري لمقولات الطفل الدلالية؟**
2. **ما طبيعة هذه الإواليات الاستعارية التي تضطلعُ بتوسيع المقولات الدلالية عند الطفل؟**
3. **ما السبل الإجرائية والمنهجية الملائمة للتحقّق من هذه العلاقة على المستوى الإمبريقي؟**
4. **ما المسالك التطبيقية التي تمكّننا من استثمارِ مُخرجاتها في بناء التعلمات عند الطفل؟**

ط. عن الموجّهات العامة للبحث:

انطلاقاً من الأسئلةِ الفرعيةِ أعلاهُ، تتحدّدُ مُوجّهاتُ هذا البحثِ في أربعة موجّهاتٍ؛ الأول إبيستيمولوجيّ، والثاني نظريّ، والثالثُ إجرائيّ، والرابع تطبيقيّ. نمضي إلى بيانِ كلّ واحدٍ منها على التوالي أدناهُ:

1. **موجّه إبيستيمولوجي:** يخصّ تتبّعَ موجّهات الانتقال من التصوّر الموضوعيِّ إلى التصوّر المعرفيّ لظاهرةِ المَقْوَلةِ الدلالية عموماً، والمقولةِ الاستعاريةِ منها على وجه الخصوص داخل البراديغم المعرفي.

2. **موجّهُ نظري:** يرتبطُ بالتعرض لنظرية الاستعارة التصورية (CMT) من أجل النفاذِ إلى عمقها النظريّ ورصدِ ثوابتها المعرفية المؤسّسة وأبعادها المؤطّرة وبيان تقاطعاتها مع نظرياتٍ معرفية مغايرة.

3. **موجّه إجرائي:** يتعلقُ بتتبع امتداداتها الإجرائية وتحقّقاتها الإمبريقية من أجل الإحاطةِ بعناصرها الواصفةِ وفحص كفايتها التفسيريّة من جهة، والوعيِ بمقدار الوثوقِ في مخرجاتِها من جهة ثانية.

4. **موجّه تطبيقي:** يهمُّ اقتراح مسالكَ تطبيقيّةٍ لأجرأةِ مُخرجاتِ نظريةِ الاستعارة التصورية في مجال البيداغوجيا تجعلُ من الاستعارةِ معيناً ديداكتيكياً لبناءِ التعلّماتِ عند الطفل/المتعلِّم.

ي. عن أقسام البحث وفصوله:

وانسجاماً مع الموجهاتِ الأربعةِ أعلاهُ، يأتي هذا البحثُ على أربعةِ فصولٍ، بحيثُ ينطلقُ كلّ فصلٍ من الفصولِ من موجّهٍ من الموجّهاتِ على التوالي؛ حيثُ نقدّمُ في الفصلِ الأولِ الخلفيةَ الإبستمولوجية لهذا البحث، ونعرضُ في الفصلِ الثاني إطارهُ النظريّ وجهازهُ المفاهيميّ، ونخصّصُ الفصلَ الثالثَ للأسس المنهجية والإجرائية للدراسةِ الميدانيةِ، ونجعلُ الفصل الرابع للمسالك التطبيقيةِ والتعليمية. وجاءت عناوينُ الفصولِ الأربعةِ كما يلي:

- **الفصل الأول: من المقولة الموضوعيةِ إلى المقولةِ الاستعارية؛ الخلفية الإبستمولوجية.**
- **الفصل الثاني: أوّلياتُ النسقِ الاستعاريّ وإواياتُه المعرفية؛ الإطار النظري والمفاهيمي.**

- **الفصل الثالث: الإواليـاتُ الاستعارية وتوسيع مقولات الطفل الدلالية؛ الأسس المنهجية والإجرائية.**

- **الفصل الرابع: من تعلّم الاستعاراتِ إلى استعاراتِ التعلم؛ المسالك التطبيقية.**

في الفصلِ الأولِ من هذا البحث، نرومُ تتبّعَ موجّهات الانتقال من التصوّر الموضوعيِّ إلى التصوّر المعرفيّ لظاهرةِ المَقْوَلةِ الدلالية؛ وذلك بالتعرض للخلفيةِ الفلسفية والإبستيمولوجية التي مهّدت الطريقَ لبناءِ نظريّة الطراز بما هي نظريةٌ معرفيةٌ تبحثُ في خصائص المَقْوَلة الدلالية عند البشر، ورصدِ امتداداتهما على النظرية الموسَّعة للمَقْوَلَة الدلالية؛ على النحو الذي تمثّلت به في "النماذج المعرفية المؤمثلة" (ICM)، وبيانِ كيفيةِ الإفادةِ منها في تناولِ موضوع "المقولةِ الاستعارية" على وجه الخصوص، وفقَ ثوابت المقاربة اللسانية – المعرفية.

أمّا في الفصلِ الثاني، فنحاول عرض الأسس النظرية التي قامت عليها نظرية الاستعارة التصورية، واستعراض أهمّ المفاهيم المؤطرة لها، وبيانِ دورها في فهم ظاهرة المقولة الاستعارية من منظور لساني – معرفي؛ انطلاقاً من نموذجها المعيار، مروراً النماذج التي ساهمت في إغنائها، وصولاً إلى نموذجها الموسع.

وأمّا في الفصل الثالث، فنعرضُ الأسس المنهجية والإجرائيةِ التي قامت عليها دراستنا الميدانية، ونسوقُ الدراساتِ السابقةَ ممّا لهُ علاقةٌ بموضوعِ اشتغالنا، ونعودُ إلى ضبطِ الإشكاليةِ الإجرائيةِ، ونذكر تفاصيلَ العينةِ الاختباريةِ، وسياقَ إجراءِ الدراسةِ الميدانيةِ، وتوصيفَ الاختباراتِ التي تتكوّنُ منها حقيبتنا الاختبارية، ثمّ ننتقلُ إلى عرضِ النتائجِ وتحليلها وتفسيرها في ضوءِ الإطارِ النظريّ ومناقشتها بالمقارنةِ مع مُخرجاتِ الدراساتِ السابقةِ اختلافاً أو تشابهاً.

وأمّا الفصلُ الرابع، فنتوخّى فيه اقتراحَ بعضِ المُوجّهاتِ التطبيقيةِ التي يمكنُ الإفادةُ منها في مسالكِ توظيفِ الاستعارةِ في سبيلِ بناءِ التعلّماتِ عند الطفل؛ حيثُ نتناولُ الموجّهاتِ العامّةِ لاختيارِ ما يُناسبُ من الاستعاراتِ لتعليم الطفلِ بواسطتها، ثم الموجّهاتِ الخاصّةِ بالنسقِ الاستعاريّ وأنماطهِ وإواليـاتهِ المعرفيةِ.

وعلى أساسهِ، يأتي هذا البحثُ على جزأين اثنين: أوّلهما نظريّ – إبيستيمولوجي؛ يتضمّنُ الفصل الأول والثاني، وثانيهما إجرائي – تطبيقي؛ يتضمّنُ الفصلَ الثالث والرابعَ على التوالي.

I. الجزء الأول:

الخلفية الإبستمولوجية، والإطار النظريّ

الفصل الأول:

من المقولة الموضوعية إلى المقولة الاستعارية

الخلفية الإبستمولوجية

"يجبُ على أيَّ وصفٍ مناسبٍ للفكرِ البشريّ أن يُزوِّدَنا بنظريةٍ دقيقةٍ

إزاءَ مَقولاتِنا جميعِها؛ محسوسةً كانت أو مجردةً"

(Lakoff, 1987, 6)

1. الفصل الأوّل: من المقولة الموضوعية إلى المقولة الاستعارية: الخلفية الإبستمولوجية.

0.1. مُدخل:

ساهمت كلّ من نظرية الطراز (Prototype Theory) التي جاءت بها الباحثة "إليانور روش" (Eleanor Rosch) ونظرية الاستعارة التصوريّة (Conceptual Metaphor Theory) التي صاغها كلّ من الباحث "جورج لايكوف" (Gorge Lakoff) والباحث "مارك جونسن" (Mark Johnson) في إعادة النظر في التصوّر التقليديّ لظاهرة المَقْوَلة (categorization)؛ حيثُ جرى تقديمُ فهمٍ جديدٍ لهذه الظاهرة مبنيٍّ على أسس معرفيّة – تصوريّة تمكنُنا من استكشاف الإواليّات التي يوظّفها الذهن البشريّ في مساراتِ مَقْولَة التجارب والأشياء، وذلك استناداً إلى المعطيات الإمبريقية التي جادت بها الأبحاث النفسية واللسانية داخل البراديغم المعرفيّ. لقد تبيّن أنّ الطرح التقليديّ قاصرٌ في وصفِ ظاهرة المَقْولة ولا يغطّي العديد من حالاتِها. ولمّا كانت المَقْولة حسب الوضعيّين مرتبطةً بالاِتّصال المباشر بالتجربة والأشياء المُدْركاتِ فحسبُ؛ بوصفها عمليةً تعتمدُ على مجموعةٍ من الإواليّاتِ المنطقيّة الخالصة، جاءت اللسانيات المعرفيّة لتكشفَ عن صنفٍ آخر من المَقْوَلَة يعتمدُ على الإواليّات التخيليّة العامّة الموجودة في الذهن البشريّ؛ وذلك حين يتعلّق الأمرُ – في أغلب الأحيان – بالتصوّرات المجرّدة التي لا نستقيها بشكل مباشر من التجربة الحسيّة، حيث يلجأ الذهن إلى توظيف طاقاتٍ تخيليّة (imaginative capacities)؛ نحو الاِستعارة والكناية والصور الذهنيّة (Lakoff , 1987)، قصدَ تجسيدِ هذهِ التصوّراتِ ومَقْوَلتها بطريقةٍ غيرِ مباشرةٍ حتّى يتسنّى لهُ فهمُها واستيعابُها، شأنها في ذلكَ شأن التصوراتِ التي نستقيها من تجربتنا المتجسّدة.

يقتضي البحثُ في موضوع "المَقْوَلةِ الاِستعاريّة" (metaphoric categorization) حسب "لايكوف" (1983) الدمجَ بين نظريّتين اثنتين هما؛ نظرية الطراز ونظرية الاستعارة التصوريّة، وذلك في سبيل بناء نظريّة مُوسّعة للمقْولة الدلاليّة تستوعب كلًّا من التصوّراتِ التي لها أساس حسّي، وتُمَقْوَلُ بشكلٍ مباشرٍ على النحو الذي ندركهُ بها، والتصوّراتِ المجرّدة التي لا أساس حسيّ لها، وتُمَقْولُ بشكلٍ غيرِ مباشرٍ على نحو استعاريّ، وفي هذا المنحى يرى

"لايكوف" (1987، 6) أنّ الوصف المناسب للذهن البشريّ يجبُ أن ينهض على نظريّة دقيقة لجميع مقولاتنا؛ محسوسةً كانت أم مجرّدةً، واستجابةً لذلك اقترح "لايكوف" (1983؛ 1987) نظريةً موسَّعةً تقومُ على أسسٍ تخيّليةٍ متجسِّدةٍ لوصفِ المقولات الدلالية على اختلافِها: محسوسةً كانت أو مجرّدةً؛ تمثّلت فيما أضحى يُطلقُ عليه – داخل البراديغم المعرفي – ب: "النماذج المعرفية المُؤَمْثَلَةُ" (Idealized Cognitive Models).

نرومُ – في هذا الفصل – تتبّعَ موجّهات الانتقال من التصوّر الموضوعيِّ إلى التصوّر المعرفيّ لظاهرةِ المَقْوَلةِ الدلالية؛ وذلك بالتعرض للخلفيةِ الفلسفية والإبستيمولوجية التي مهّدت الطريقَ لبناءِ نظريّة الطراز بما هي نظريةٌ معرفيةٌ تبحثُ في خصائص المَقْوَلة الدلالية عند الكائنِ البشري، ورصدِ امتداداتهما على النظرية الموسَّعة للمَقْوَلَة الدلالية؛ على النحو الذي تمثّلت به في "النماذج المعرفية المؤمثلة" (ICM)، وبيانِ مسالكِ الإفادةِ منها في معالجةِ ظاهرةِ "المقولةِ الاستعارية" على وجه الخصوص، وفقَ ثوابت المقاربة اللسانية – المعرفية.

1.1. بناء المقولات الدلالية: من التصور الموضوعي إلى التصور المعرفي.

يُلاحظ أنّ اللغاتِ الطبيعيّة على اختلافها تروم إطلاق اسمٍ معيّن على مجموعة من الأشياء، استناداً إلى اشتراك هذه الأشياء في بعض الخصائص الإدراكية والتصوّريّة، كأن نُطلق – على سبيل المثال – لفظَ "طائر" في اللغةِ العربية على مجموعة من الكائنات الحيّة التي تشتركُ في بعضِ الخصائصِ البيولوجية القابلةِ للإدراكِ من قبيل: الريش، الأجنحة، الذيل، المنقار ... وهكذا دواليك. وعليه، فمُدركات العالم الخارجيّ تنتظمُ في أذهاننا وفقَ مجموعاتٍ تصوّريّةٍ يُصطلحُ عليها بمُصطلحِ "المقولات" (categories)، والعملياتُ الذهنية التي يجري بموجبها تنظيم هذه التصوّراتِ في مقولاتٍ جامعةٍ يُصطلحُ عليها بمصطلح "المَقْوَلة" (categorization). ويجري اكتساب هذه المقولات عند الطفلِ – في مراحلهِ المبكّرةِ – على نمطين اثنين (Clark, 2017):

- اكتساب المقولات التصورية (conceptual categories) قبل مرحلة الكلام.
- اكتساب المقولات الدلالية (semantic categories) أثناء مرحلة الكلام.

تكادُ المقولاتُ التصوّريةُ التي يكتسبُها الرّضّعُ في عامهم الأول أن تكونَ كونيةً (universals)، في حين أنّ المقولاتِ الدلالية مرتبطةٌ بخصوصيةِ النسقِ اللسانيّ الذي يكتسبهُ الطفل، نظراً لاختلافِ الأنساقِ اللسانيةِ في بناءِ مقولاتِها الدلاليةِ. لذلك، فالكلامُ المُوجّهُ للأطفالِ قد يكونُ مصدراً هاماً لهم أثناءَ مرحلةِ اكتسابِ هذه المقولات، حيثُ يوفّرُ لهم معلوماتٍ أساسيةً عن طبيعتها وخصائصِها (Clark, 2017, 398). فما طبيعةُ هذه الوظيفة الذهنية التي تتيحُ للبشر تنظيمَ معارفهم وفق نسقٍ مقولي؟ وما هي الأسس المعرفية – التصورية التي تقومُ عليها؟

تُعدّ المَقْوَلة إحدى أهمّ الوظائف الذهنية الأساسية للكائن البشريّ، فهي مسلكٌ أساسٌ لجعل تجاربنا الحياتية دالّة أو ذاتِ معنى (meaningful)، فنحنُ – بوصفنا بشراً – "لدينا مقولاتٌ إزاء كلّ شيءٍ نفكّرُ فيهِ، ولكي نغيّر مفهومَ مقولةٍ ما معناهُ أن نغيّر فهمَنا للعالمِ" (Lakoff, 1987, 9)، لذلك فعمليّات المقْوَلةِ – حسبَ الطرحِ المعرفيّ – سابقةٌ لعمليّاتِ الفهم (understanding)، حيث إنّنا نوظفُ مقولاتنا في سبيل الفهمِ؛ فتكونُ المقولة في المقام الأول، ويأتي الفهم في المقامِ الثاني. فلكي نفهم العناصرَ التي نستقيها من أنساقنا الإدراكية يجب أن نجعلها تنتظمُ في مقولاتٍ تنظّمُ نسقنا التصوّري، ودونَ هذه العمليةِ لن نتمكن من فهمها واستيعابها. وبناءً عليه، فعملياتُ المَقْوَلةِ هي عملياتٌ أساسٌ بالنسبة لأذهاننا، يقول "لايكوف" (1987، 6) في هذا المنحى: "إنّ فهم كيف نُمَقْوِلُ (categorize) هو أمرٌ جوهريّ في فهم كيف نفكر، وكيف نعملُ، وبالتالي هو أمر جوهريّ في فهم ما يجعلُ منّا بشرًا".

مُفادُ هذا القولِ هو أنّ البحثَ في طبيعة عملياتِ المَقْولة هو بحثٌ في الخصائصِ الذهنية للكائنِ البشريّ؛ من حيثُ مسالكُ التفكيرِ ومساراتُ الفهمِ لديهِ، ومحاولةُ رصدِ انعكاساتِها على بنياتِ الألسنةِ الطبيعيّة تقتضي إمعانَ النظرِ في الأنساق التصوّريّة الكامنةِ وراءها، وليس إسقاطَ لغةٍ منطقيةٍ خالصةٍ تجعلُ اللغةَ في اتصالٍ مباشرٍ مع العالمِ الموضوعيّ، على اعتبار أنّ اللغة هي انعكاسٌ للذهن وليست انعكاساً لعالمِ الأشياءِ كما كان سائداً في التصوّراتِ الموضوعيّة التقليديّةِ (يُنظر: Lakoff, 1987; 1990). وعليه، فالمقولات الدلالية لها أساس تصوريّ حسب الطرح المعرفي، وبذلك فهي مقولاتٌ تصوريةٌ – في الأساس – صِيغت صياغةً لسانيةً.

من عمقِ هذا الإشكالِ، نشأتْ نظريّةٌ معرفيّةٌ تُعنى بتناول ظاهرة المَقْوَلة انطلاقاً من رصد أبعادِها التصوّريّة – الإدراكيّة؛ أُطلقَ عليها "نظرية الطراز"، حيثُ قامتْ هذه النظريةُ على أنقاضِ المنظورِ التقليديّ الذي كان يُنظر بموجبهِ إلى ظاهرة المَقْوَلةِ بناءً على أسسٍ موضوعيةٍ ومنطقيّةٍ خالصةٍ؛ أهمّها مبدأ الاحتواء (inclusion) والشروط الضرورية والكافية (necessary and sufficient conditions) التي يجري بمقتضاها الحسمُ في قضيةِ انتماء عنصرٍ ما إلى مقولةٍ معينةٍ، إلى أن جاءت الباحثة "إليانور روش" (1975) بنظرية الطرازات التي أقامتها على أساس مبدأ "التشابه العائلي" (family resemblance) الذي قال به قبلُ "لودفيتج فتغنشتاين" (1953) في بحوثهِ الفلسفية، حيثُ أخرجت هذا المفهوم من إطار الفلسفة وأدخلته إلى السيكولسانيات المعرفية، مضيفةً إليه بعض المفاهيم الأساسية المستقاة من الأبحاث الإمبريقية التي أُنجزتها في سبيل فهمِ ظاهرةِ المَقْوَلة بوصفها إحدى العملياتِ المعرفية؛ نحو مفهوم الطراز (prototype) ومفهوم المستوى القاعديّ (basic level). فما هي أهمّ الأسس والمبادئ والفرضيات التي قامت عليها هذه النظرية؟ وكيف تُفيدُنا في فهم ظاهرة المقولة من ناحيةٍ معرفيةٍ؟

1.1.1. نظرية الطرازات والمستوى القاعدي:

سعت نظرية الطراز كما أسست لها أبحاثُ "روش" (1973, 1975a, 1975b, 1977, 1978) إلى نزع الاعتباطية (arbitrariness) عن مساراتِ تشكيلِ التصوّراتِ إزاء موضوعاتِ العالم، وذلك عن طريق النفاذِ إلى السماتِ الدلاليّة غير الاعتباطيّة التي تحُدُّ التصوّرَ وتُحدِّدهُ؛ من منطلقِ أنّ هذه التصوّرات قابلةٌ للتشكّل بواسطةِ المُفردَات في اللغاتِ الطبيعيّة، والبحثُ في طبيعتها يقتضي البحثَ في المفرداتِ المُقابلة لها في هذه اللغاتِ، ففي مُقابل كلّ مقولة لسانية (linguistic category) هناكَ مقولة تصوّريّة كامنةٌ في نسقِنا الذهنيّ، والسبيل إلى البحث في طبيعةِ المقولات التصوّريّة يستلزمُ الانطلاقَ من مُلاحظة المقولاتِ اللسانيةِ المُقابلة لها. لذلك، فالمقولاتُ التصوّريةُ هي جزءٌ لا يتجزّأُ من نسقِنا التصوّري بشكلٍ عامّ، وانعكاسُها على اللغاتِ الطبيعيةِ في شكلِ مقولاتٍ دلاليةٍ يجعلُها ركناً أساساً من أركانِ أنساقنا اللسانيّةِ عامةً، والأنساقِ الدلاليةِ منها خاصةً.

تُبنى "المقولةُ" عندما يجري التعاملُ مع شيئين أو حدثين أو أكثر من الأشياء والأحداث المتمايزةِ على أساس أنها متساويةٌ، وذلك ما ينعكسُ على اللغاتِ الطبيعية على نحوٍ نجدُ فيهِ أنّ عدّة أشكالٍ أو أحداثٍ متمايزةٍ تُسمّى بالاِسمِ نفسهِ (Mervis & Rosch, 1981, 89)، وبناءً عليهِ؛ فإنّ اللغاتِ الطبيعةَ تُمَفْهَمُ بواسطةِ نسقٍ من المقولاتِ الدلاليةِ، وتقوم هذه العمليةُ الذهنيةُ على مبدأين أساسين حسب "روش" (1978، 6) هما:

- **المبدأ الأول:** يتعلقُ بوظيفة الأنساق المقولية (category systems) التي تتحدّدُ في توفيرِ أقصى قدْرٍ ممكنٍ من المعلوماتِ حولَ الأشياء والتجارب بأدنى كلفة معرفيّة (least cognitive effort).
- **المبدأ الثاني:** يرتبطُ ببنية المعلومات التي توفرها هذه الأنساق المقولية، من حيثُ إنّها تجعلُ العالمَ المُدركَ (Perceived world) يأتينا في شكلِ معلوماتٍ مُنظّمة ومُبَنْيَنَة (structured)، بدلًا من أن يأتي في شكلِ مجموعةٍ من السماتِ الاعتباطيةِ أو غير المتنبئ بها.

يقوم المبدأ الأول من المبدأين أعلاهُ على ملاءمةِ هذه الوظيفةِ الذهنية لطبيعةِ الذهن البشريّ الذي يحيدُ عن العمليات ذاتِ الكلفةِ المعرفيّة الأعلى؛ ما يُحقّق شرطَ الاقتصادِ المعرفيّ (cognitive economy). بينما ينهضُ ثاني المبدأينِ على الطبيعة النسقيّة التي تلازمُ بنيةَ المعلومات الذهنية؛ ما يجعلُها غير اعتباطية.

ومن زاوية النظرِ هذه، يتحدّدُ هدفُ النظريّة المعرفيّة في البحثِ في طبيعةِ هذا النسق التصوّريّ وبِنْيتِهِ وأنماطِ تنظيمهِ وسماتِه المكوِّنة، مع مراعاةِ مبدأي النسقية والاقتصادِ المعرفيّ السالفِ إيرادهما أعلاهُ. وفي سبيل تحقيقِ هذا الهدفِ، هناكَ مُدخلان اثنان لفهم نظرية الطرازاتِ حسب "لايكوف" (1987، 7):

- **المُدخل الأول:** إذا كان تحديدُ المقولاتِ يقومُ على أساس الخصائص المشتركةِ بين عناصرها، فهذا يقتضي ألّا تكون هناك أفضليةٌ لعنصرٍ ما على حسابِ العناصرِ الأخرى داخل المقولة الواحدةِ.
- **المُدخل الثاني:** إذا كان تحديدُ المقولاتِ يجري عن طريق الخصائص المتأصّلةِ في عناصرها فحسبُ، فذلك يستلزمُ أن تكون هذه العناصرُ مستقلّةً عن خصائص الكائن البشريّ الذي يقومُ بهذا الإجراءِ المعرفيّ.

يُحيلُنا المُدخل الأوّل من المُدخلينِ أعلاهُ إلى فرضيةِ التكافؤ (equivalence) بين عناصر المقولةِ الواحدةِ؛ أي إنّ هذهِ العناصر يجبُ أن تكونَ متساويةً في تمثيلِ المقولةِ التي تنتمي إليها، دون أن تكون هناك أفضليةٌ لعنصرٍ ما على حسابِ عنصرٍ آخرَ في مسألةِ تمثيلِ المقولةِ الواحدةِ، وهذا سوفَ يُلغي إمكانيةَ ظهورِ أيّ تأثيرات طرازيّة من لدن بعض العناصر التي قدْ تبدو أكثر تمثيلاً للمقولةِ مقارنةً مع غيرها من العناصر الأخرى.

بينما يقودُنا المُدخل الثاني من المدخلينِ أعلاهُ إلى مسألةِ التفاعلاتِ الإدراكية والجسدية للكائن البشريّ الذي يقوم بإجراءاتِ المَقْوَلَة؛ أي يجب أن تُستبعدَ – في هذا الإجراءاتِ – الخصائصُ الفيزيولوجية والعصبية للكائن البشري، وحركات الجسد، والقدرات البشريّة على الإدراك، وتشكيل الصور الذهنيّة، والتعلّم والتذكّر والاسترجاع، وتنظيم الأشياء المكتسبة، والتواصل بكفاءة (Lakoff , 1987)، إلى الحدّ الذي تكونُ فيهِ خصائصُ هذه العناصرِ التصوّريةِ التي تنتمي إلى المقولةِ خالصةً، وعاريةً من أيّ خاصيةٍ خارجيةٍ عنها تعودُ إلى الكائن البشريّ.

يمكنُ الولوج إلى المُدخل الأوّل المتعلّق بفرضيةِ التكافؤ بين عناصر المقولات الدلاليّة عبر طرحِ السؤالِ الآتي: هل العناصر متساويةٌ في درجةِ تمثيلِ المقولاتِ الدلاليةِ التي تنتمي إليها؟ أم أنّ هناكَ أفضليةٌ لعنصرٍ ما على حسابِ عنصرٍ آخر؟ بمعنى؛ هل هناكَ تأثيراتٌ طرازيةٌ على البنية التصوريةِ لهذه المقولات؟

أمّا فيما يخصّ المُدخل الثاني الذي يخصّ خصائص المقولاتِ، فإنّ السؤال الذي يمكّننا من النفاذ إليه هو كالآتي: هل تُبنى المقولاتُ الدلاليةُ على أساسٍ خالصٍ انطلاقًا من الخصائصِ المتأصلةِ في عناصرها؟ أم أنّ هناكَ تأثيراتٍ خارجيةً عنها تتعلّقُ بالكائنِ البشريّ الذي يُمَقْوِلُ هذهِ العناصرَ ضمنَ تلكَ المقولاتِ؟

قبلَ الإجابةِ عن هذه الأسئلة، يجب أن نعرفَ – في المقامِ الأولِ – طبيعةَ الأساسِ المعرفيّ الذي يجعلُ مجموعةً من العناصر التصوّريّة تندرجُ ضمنَ مقولةٍ دلاليةٍ واحدةٍ، ما يستدعي حسبَ "روش" (1975) استحضارَ مفهوم التشابه العائلي بوصفه مفهوماً أساساً لنظرية الطرازات كما أوردنا آنفاً. فكيفَ سيفيدُنا هذا المفهومُ في الكشفِ عن طبيعة التنظيمِ الداخلي للمقولاتِ الدلاليةِ؟

2.1.1. من التشابه العائلي إلى التشابه المقولي:

يقومُ التشابه العائلي على فكرة مُفادها أنّ عناصر المقولة قد يرتبطُ بعضها ببعض دون أن تكون هناكَ خصائص مشتركة بين هذه العناصر جميعها (Rosch & Mervis, 1975)، ويُوظّف هذا المفهوم للعدول عن التصوّر الموضوعيّ الذي يستوجبُ – من أجل الحسم في انتماءِ عنصر ما إلى مقولة معينة – شروطاً ضروريةً من الناحيةِ المنطقية وكافيةً من الناحية الموضوعية؛ بعدَ أن أظهرَ البحث الإمبريقي أنّ عناصرَ المقولة الواحدةِ لا يُشترط فيها أن تشتركَ في الخصائص جميعها (Rosch, 1975, 2011)، فقد قامت "روش" (1975) بالتحقّق التجريبي من فرضيةِ "فيتجنشتاين" (1953) القائلة بأنّ المعاييرَ الصوريّة ليست ضرورةً منطقيةً ولا نفسيةً فيما يخصّ مسألةَ انتماءِ العناصر إلى المقولات؛ على أساسِ أنّ هناكَ عناصرَ تدخلُ ضمنَ مقولةٍ معيّنةٍ دونَ أن تتوفّر فيها الشروطُ الضروريةُ والكافية.

يرتبطُ مفهومُ التشابه العائلي بمسارِ البحثِ في البنية الداخلية للمقولات (internal structure of categories)، ما دامَ أنّ لهُ علاقة بالتنظيمِ الداخليّ للعناصرِ ضمنَ المقولاتِ (Rosch & Mervis, 1975). وعليه، فإنّ بنيةَ المقولةِ لا تتشكَّلُ وفقَ أسسٍ منطقيةٍ صوريّةٍ كما جرى تصوّرهُ منذُ التقليدِ الأرسطيّ، بل تقوم هذه البنيةُ الداخليةُ على أساس منطقِ الإبهامِ (fuzzy logic) كما افترضت "روش" (2011)؛ بحيث تكونُ الشروطُ غيرَ واضحةٍ فيما يخصُّ مسألةَ انتماءِ العناصرِ للمقولاتِ، شأنها في ذلك شأن التشابهات التي قد نلاحظها بين أفرادِ العائلةِ الواحدةِ، بحيثُ يصعبُ الإمساكُ بصفةٍ واحدةٍ يشتركُ فيها أفرادُ العائلةِ جميعُهم، بل يكفي أن يكون هناك فردانِ من أفرادِ العائلةِ – على أقلّ تقدير – يشتركانِ في صفةٍ واحدةٍ على الأقل وهكذا دواليك. وقياساً عليه، تلعبُ التشابهات العائلية دوراً هامّاً في تشكيل البنيات الداخلية للمقولات الدلاليّة، وذلك وفق الأسس المعرفيةِ التالية:

أ. تتشكّلُ المقولةُ على الرغم من عدمِ وجودِ سمةٍ واحدةٍ تشتركُ فيها عناصرُ هذهِ المقولةِ جميعها.

ب. يكفي أن يكونَ لكلّ عنصرٍ منها سمةٌ واحدةٌ أو أكثر يشتركُ فيها مع أحدِ العناصرِ أو أكثر من ذلكَ.

ج. يعدُّ طرازاً للمقولةِ العنصرُ الذي يمتلكُ أعلى نسبةِ تشابهٍ مع باقي عناصر هذهِ المقولة، ولديهِ أقلّ نسبةِ تشابهٍ مع عناصر المقولاتِ المقابِلةِ الأخرى.

بناء على الأسس المعرفية (أ) و(ب) و(ج) على النحو الواردةِ به أعلاهُ، فإنّ معاملَ الصلاحيةِ (cue validity) بالنسبة لعناصر المقولة لا يرتبطُ بالشروط الضرورية والكافية كما هي واردة في التصور المنطقي – الموضوعيّ، بل يُحدّد على أساس مجموعِ السماتِ الخاصّة بمُختلفِ عناصر هذه المقولةِ، وبذلك نكون أمام مجموعةٍ من معاملاتِ الصلاحية التي تتيحُ للعنصرِ أن ينتميَ إلى المقولةِ (Rosch, 1978, 6)، وليسَ أمامَ معاملِ صلاحيةٍ يقومُ على شروطٍ صوريّةٍ صارمةٍ لا تستندُ إلى طبيعةِ التنظيمِ الذهنيّ بقدرِ ما تستندُ إلى المنطقِ الموضوعيّ كما سلفَ إيضاحهُ.

عندما تتشكّلُ النماذجُ الطرازية للمقولات الدلالية على أساسِ مبدأ التشابه العائلي، فإنها توسِّعُ بذلك دائرةَ هذه المجموعات إلى الحدِّ الأقصى الذي تصبحُ فيهِ معاملاتُ الصلاحيةِ وفيرةً أكثرَ داخل هذه المقولات (Rosch, 1975)، ما دام أنّ طرازَ المقولة هو العنصرُ الذي يحتوي على نسبةِ تشابهٍ عاليةٍ مع باقي عناصر المقولة، وعلى أساس هذا التشابهِ يضمّ الطرازُ أكثرَ السماتِ اشتراكاً بين عناصر هذه المقولةِ، وبذلك يُفترضُ أن يكونُ له دورٌ هامٌّ في بناءِ المقولات الدلالية، فأيّ دورٍ تلعبهُ الطرازاتُ في مساراتِ بناء المقولاتِ الدلاليةِ؟

3.1.1. دور الطرازات في بناء المقولات الدلالية:

يقومُ مفهومُ الطرازات على أساسِ فكرةٍ جوهريةٍ مُفادُها أنَّ البشرَ يشكّلون فكرةً ما حول المقولةِ أو صورةً عنها ويوظّفونها (أو يسهل عليهم إنشاؤها) على النحو الذي تكونُ فيه هذه الأفكارُ أو الصورُ تُشبهُ إلى حدّ بعيدٍ النماذجَ الأكثرَ تمثيلاً للمقولةِ من النماذج الأقلّ تمثيلاً لها (Rosch, 2011, 13)؛ وبموجبِ ذلكَ، يُطلق مصطلحُ "الطرازات" على النماذج الأكثر تمثيلاً للمقولةِ مقارنةً مع باقي العناصر الأخرى التي تنتمي إلى هذه المقولةِ.

وبالرجوعِ إلى **المُدخل الأوّل** الذي أوردناهُ أعلاهُ، فإنّ العناصر لا تمثّلُ المقولةَ الدلاليةَ بدرجةٍ متساويةٍ، بل إنّ هناكَ تفاوتاً بين هذه العناصرِ في تمثيلِ المقولةِ، ما يعني أنّ بنيةَ المقولةِ الدلالية تنتظمُ وفقَ نسقٍ متدرّجٍ في تمثيلِ العناصر للمقولةِ، بحيثُ نجد أنّ بعض العناصر أكثرُ تمثيلاً للمقولةِ من العناصر الأخرى، وأعلى درجاتُ التمثيلِ نجدها عند النماذج الطرازية للمقولة، فكيفَ يفيدُنا معيارُ درجة التمثيلِ في تحديدِ الطرازات؟

1.3.1.1. الطرازاتُ ودرجة تمثيل المقولات الدلالية:

يستدعي الحديثُ عن الطرازاتِ الوقوفَ على درجة التمثيلِ (degree of representation) فيما يخصّ علاقة عنصر ما بمقولة معينة، فدرجة التمثيلة هي معيارٌ أساسٌ في عملية بناء المقولاتِ واكتسابها، ومن الواضحِ أنّ بعضَ العناصر تكونُ أكثر تمثيلاً للمقولةِ مقارنة مع باقي العناصر المكوِّنةِ لها، فعلى سبيل المثال نجد أنّ "العصفور" أكثر تمثيلاً لمقولة "الطائر" منهُ بالنسبة للبطريق. وبناءً عليه، لا يمكنُ الاحتفاظُ بفرضية التكافؤ بين عناصر المقولة كما كان يُعتدُّ بها في الطرح الموضوعيّ، فعندما نريدُ رصدَ التشابهاتِ التصوّريّة بين العناصر المنتميةِ إلى المقولة الواحدة؛ فإنّنا نقيسُ العناصر الأقلّ تمثيلاً على العناصر الأكثر تمثيلاً (الطرازات)، وليس العكس.

تتضمَّنُ اللغاتُ الطبيعيةُ مُؤشّراتٍ هامّةٍ على الطبيعةِ المتدرجةِ لبنياتِ المقولات الدلاليةِ في اللغات الطبيعيّة، فكل لغةٍ تحتوي على أدواتٍ مختلفةٍ لتحديدِ هذا التدرّجِ الحاصلِ في بنياتِ المقولاتِ الدلاليةِ والإشارة إليهِ، وغالباً ما تكمنُ هذه الأدواتُ في اصطلاحاتِ اللغة الواصفة (metalanguage)، حيثُ يرتبط استعمال نحوِ هذه الاصطلاحاتِ بوصفِ مدى جودة النموذج في تمثيلِ المقولة التي ينتمي إليها مقارنةً بباقي العناصر التي تنتمي للمقولةِ نفسها. نأخذُ على سبيلِ الإيضاحِ الأمثلة (1) و(2) و(3) أدناهُ على التوالي:

(1) الطماطمُ فاكهةٌ من الناحية التقنية.

(2) التفاحُ فاكهةٌ من الناحية التقنية.

(3) إنّ العنصر (أ) فاكهةٌ بامتياز.

يظهرُ انطلاقاً من العبارة الواردة في المثال (1)، أنّ إضافة أداةٍ اصطلاحية تنتمي إلى اللغة الواصفة، من قبيلِ: "من الناحية التقنية"؛ توضّحُ أنّ "الطماطمَ" لا تعتبرُ نموذجاً جيّداً للتمثيلِ للفواكهِ، ما عدا إذا نظرنا إليها من زاويةِ نظرٍ تقنيةٍ، بيدَ أن العبارة الواردة في المثال (2) يحتاجُ استعمالُها إلى سياقٍ خاصّ، لأنّ استعمالها في سياقٍ عاديّ قد يبدو غريبًا، أمّا إذا طُلِبَ منّا تعويضُ (أ) في العبارة الواردة في المثال (3) بأحدِ العنصرين (الطماطم/ التفاح) فإنّ

العنصر الأكثر ملاءمةً لتعويضِ (أ) في هذا السياقِ سيكونُ هو التفاح وليس الطماطم؛ ما دامَ أنّ العنصرَ (أ) هو فاكهةٌ بامتياز، والتفاحُ أكثرُ تمثيلاً لصنفِ الفاكهة منهُ بالنسبة للطماطم، على الرغمِ من انتمائهما معاً لمقولةٍ واحدةٍ هي مقولةُ "الفاكهة". وعليه، فإنّ عناصرَ المقولاتِ ليست متساويةً في درجةٍ واحدةٍ من التمثيلِ، بل إنّها تنتظمُ في بنيةٍ متدرّجةٍ حين انتمائها إلى مقولاتها الدلاليةِ (Rosch, 1975, 1977; Lakoff, 1987; Taylor, 2003).

تنبني مُحتوياتُ أذهاننا وفقَ نسقٍ قائمٍ على أساسِ التشابه أو الاختلاف بين العناصرِ التصوّرية المكوِّنةِ، فعلاقاتُ التشابهِ في المنطقِ – على سبيلِ المثال – تكونُ ذاتَ طبيعةٍ تناظريّةٍ (symmetrical)، ومنهُ أن تكونَ قابلةً للانعكاس؛ من قبيل علاقاتِ التشابه بين المسافاتِ في الفضاء الإقليدي (Rosch, 2011, 12)، بيدَ أنّ هذا المبدأ المنطقي الرياضيّ لا يمكنُ لهُ أن ينسحِبَ على علاقاتِ التشابهِ القائمةِ بين عناصرِ المقولات الدلاليّة، ذلكَ أنّ تأثيراتهِ تُخالفُ التماثلات الموجودةِ في الرياضيات، وهدفُنا – داخل البراديغم المعرفي – هو تحقيقُ الواقعية النفسية التجريبية أكثرَ من سعينا إلى تحقيقِ الواقعية الرياضية. وعليهِ، فالواقعُ في الذهنِ هو قياسُ النماذج الأقلّ تمثيلاً للمقولة على النماذج الطرازية، وهذا لا يمكن لهُ أن ينعكس تصوّرياً من الناحيةِ المعرفيةِ.

إنّ مسألةَ التدرّجِ في انتساب العناصر التصوريةِ إلى المقولات الدلاليّة لها تأثيراتٌ مهمّة عبر الوظائف النفسيّة (across psychological functions)؛ فالتمثُّلُ الذهنيّ (mental representation) للأشياء يقومُ على النماذج الطرازية بالأساس، فحينما يُذكر اسم مقولة ما، فإنّ عمليةَ استحضار النموذجِ الطراز المُمثلِ لها تكونُ أسرع من استحضار النماذج الأقل تمثيليةً، وهذا مؤشّرٌ على أنّ التمثّل الذهنيّ للمقولاتِ مرتبطٌ بالنماذج الطرازيّة أكثرَ من ارتباطهِ بالنماذج الأقلّ تمثيليةً (Rosch, 1975, 2011). فإذا ذكرنا على سبيلِ المثال مقولة "الطائر" فإنّ استحضار التمثّل الذهنيّ الخاصّ بالعصفور سيكونُ أسرع من استحضار تمثّلنا الذهني الخاصّ بالنعامة أو ذلكَ الذي يخصُّ البطريق أو الخفاش أو ما إلى ذلك، على الرغم من كونها جميعاً تنتمي لصنفِ الطيورِ، وذلك يعودُ إلى كونِ "العصفور" أكثر تمثيلاً لمقولة "الطائر" منهُ بالنسبة للطيور التي ذكرناها (النعامة، البطريق، الخفاش...). فما الذي يجعل أذهاننا تستحضر الطرازات بشكل أسرع من النماذج غير الطرازية للمقولة؟

2.3.1.1. الطرازاتُ نقاطٌ مرجعيةٌ ذهنية للمقولات الدلالية:

هناك افتراض معرفيّ مُفادُه أنّ أذهاننا تربط المقولات الدلالية في نسقنا التصوريّ بنقاطٍ مرجعيّة ذهنية تُحيل عليها (Rosch, 1975)، ففي مقابل كلّ مَقولة دلالية هناك نقطة مرجعية يعودُ إليها الذهن في كلّ لحظة يجري فيها توظيف هذه المقولة، والبحثُ في طبيعة هذه النقاط المرجعية يقودُنا إلى أكثر العناصر تمثيلاً للمقولة. وعليه، يقومُ الافتراضُ بأنّ الطرازات نقاطٌ مرجعية ذهنية للمقولات الدلالية. فما أساسُ هذا الافتراضِ؟

لقد أظهرت الدراسة التي أجرتها "روش" (1973) أنّ مساراتِ بناء المقولاتِ الدلالية تتأثر بالنماذج الطرازية بشكلٍ كبيرٍ، فإذا أخذنا مقولات الألوان على سبيلِ المثال، سنجدُ أنّ التدرجاتِ التي تعرفها مختلفُ الألوانِ تعودُ إلى أحد الألوان الأساسيّة التي تُعدُّ طرازاتٍ لها، وقد يكون هناك تأثير إدراكيّ مماثلٌ على بنياتِ المقولاتِ الدلاليّة في العديد من المجالاتِ التصوّريّة على النحو نفسه الذي نجدهُ مع التدرجات الموجودةِ في الألوان (Rosch, 1973)، وبناءً عليه، تتوافق الألوان الأساسية مع ما أطلقت عليه "روش" (1975) لاحقًا مصطلح "النقاط المرجعية – المعرفية" (cognitive reference – point)، على اعتبار أنّ تدرّجاتِ الألوانِ تتوافقُ مع البنيةِ المتدرّجةِ للمقولاتِ الدلاليةِ، في حين تتوافقُ الألوانُ الأساسية مع النماذجِ الطرازيةِ لهذه المقولاتِ. وقياساً عليه، تصبحُ الطرازاتُ نقاطاً مرجعيةً ذهنيةً بالنسبةِ للمقولاتِ الدلاليةِ.

إذا أردنا تحديدَ لونٍ من الألوانِ؛ اللون "السماويّ" مثلاً، فإنّنا ننظرُ فيما إذا كانَ هذا اللونُ قريباً من أحدِ الألوانِ الأساسية، وسيكونُ اللون الأزرق – بوصفهِ لوناً أساسياً – هو أقربُ الألوانِ إلى السماوي في هذه الحالةِ، على اعتبار أنّ الألوانَ الأساسيةَ هي نقاطٌ مرجعيةٌ لمختلفِ الألوانِ الموجودةِ في عالمنا المدركِ.

على النحوِ نفسهِ، يُوظّف التمثّلُ الذهنيّ الذي يُعدُّ "طرازاً" بوصفهِ نقطة مرجعيّة يُحيل عليها البشر حين إجرائهم لعملياتٍ تتعلّقُ بمَقْوَلةِ العناصر، نحو تحديد عنصر ما بعدّهِ عنصراً يندرجُ ضمنَ مقولة معيّنةٍ، حيثُ يضطلع هذا العنصرُ بالنيابة عنِ المقولة كاملةً ما دامَ طرازاً لها (Rosch, 2011, 13)؛ كأن نوظّف التمثّل الذهني الخاصّ بالعصفور

بعدِّهِ نقطةً مرجعية نُحيل عليها حين استحضار مقولة "طائر"، ما دامَ أنّ "العصفور" نموذجٌ طرازيٌّ لمقولة "الطائر" مقارنة بغيره من العناصر التصوّريّة الأقلّ تمثيلاً لهذه المقولة كما سلفَ إيضاحُه؛ مثل "البطريق" و"النعامة" وهكذا دواليك، ما يحثّنا على التفكير في مسألةٍ هامّةٍ: هل هناك تأثيراتٌ إدراكيةٌ على مساراتِ توظيفِ الطرازاتِ – بوصفها نقاطاً مرجعيةً ذهنيةً – في تحديدِ العناصر التي تنتمي إلى المقولاتِ الدلالية؟

3.3.1.1. الطرازاتُ بين الأسس الإدراكية والمعرفية:

لا يمكن فهم الطرازات دون الرجوع إلى أُسسها الإدراكية؛ فمُثيراتُ العالم الخارجي لا تنفصلُ بشكلٍ حاسمٍ عندما ننظّمها وفقَ مقولات دلاليّة، على الرغم من كونِها تحملُ اختلافاتٍ مادّيّةٍ متواترة فيما بينها، لذلك لا تتكون مقولات اللغاتِ الطبيعة بالضرورة من مجموعِ سِماتٍ بسيطةٍ يكتسبُها الطفل في مراحلهِ المبكّرة، ما دامَ أنّ بعض المُثيرات هي نماذجُ أفضل للتصوّر مقارنةً مع غيرها من المثيراتِ بشكلٍ واضحٍ وملموس (Rosch, 1973, 329)؛ استنادًا إلى أنّ هناك عناصر (أو مثيرات) إدراكيّة أكثر بروزاً من المُثيرات الإدراكيةِ الأخرى داخل مجالاتها. وبناءً عليه، فإنّ العوامل الإدراكية – المعرفية سوفَ تؤثر في عملية بناءِ المقولاتِ الدلالية.

قد يبدو أنّ تعلّم الكلمات هو مصدرٌ عميقٌ للنفاذِ إلى المعرفة التصوّرية (conceptual knowledge) الخاصّة بالطفل، لكنّ الأطفالَ في سن ما قبل التمدرس؛ غالباً ما يقومون بعمليات المقْولة على أساس السمات الإدراكية السطحية (shallow perceptual features) مثل الشكل الهندسي (Genter & Namy, 1999)، وتُعدّ الأشكال الهندسية البارزة في علم النفس الجشطلتي (Gestalt psychology) هي الأشكال الجيّدة نحو (دائرة، مربع، مثلث ...)، حيث إنّها تجذب الانتباه أكثر من غيرها من الأشكال الأخرى (Rosch, 1975).

فأثناء اكتساب المقولات الإدراكية (perceptual categories)، يميلُ الذهن إلى الارتباط بالمُثيرات الأكثر بروزاً في المقامِ الأوّل، إلى أن يعمّمَها على حالاتٍ أخرى مشابهة لها في وقتٍ لاحقٍ، وبهذا تُصبح الطرازات (prototypes) بؤراً لتنظيم المقولاتِ الدلاليّة، وذلك على النحو التالي (Rosch, 1975, 330):

أ. يسهلُ تعلم المقولات التي يكون فيها الطراز محورَ مجموعِ الاختلافات بين عناصرها.

ب. يميلُ الذهنُ إلى تعلّم الطراز في المرحلةِ الأولى، سواء أَ كان محورياً في المقولة أو لم يكن كذلك.

ج. تُحدّدُ المقولة على أساس كونها مجموعةً من الاختلافاتِ بالقياسِ على العنصر الطراز.

وبناءً عليه، فإنّ الأطفال يكتسبون النماذج الطرازية لمقولاتِ اللغاتِ الطبيعيّة في وقت مبكّرٍ مقارنة بالنماذج الأقل تمثيلاً لهذه المقولات (Rosch, 1975; Murphy, 2002; Rosch, 2011)، ذلك أنّ المعالجة المعرفية التي تستدعيها النماذج الطرازية تكون معالجةً أيسر وذات كلفة معرفية أدنى مقارنة بالمعالجة التي تتطلّبُها النماذج غير الطرازية، فكلّما كان هناك نموذج طرازيّ لتمثيل المقولة كلّما زادت سرعة الحسم في مسألة انتماء عنصر ما لهذه المقولة (Rosch, 2011)، وذلك يعود إلى الأسس الإدراكية التي يقوم عليها النموذج الطراز باعتباره عنصراً ينتمي إلى المستوى القاعدي؛ بحيثُ تكون العناصرُ في هذا المستوى أكثر إدراكيةً من العناصر التي تنتمي إلى المستويات الأخرى غير القاعدية. فما طبيعة هذا المستوى القاعديّ الذي تنطلق منه عمليات بناء المقولات الدلالية؟

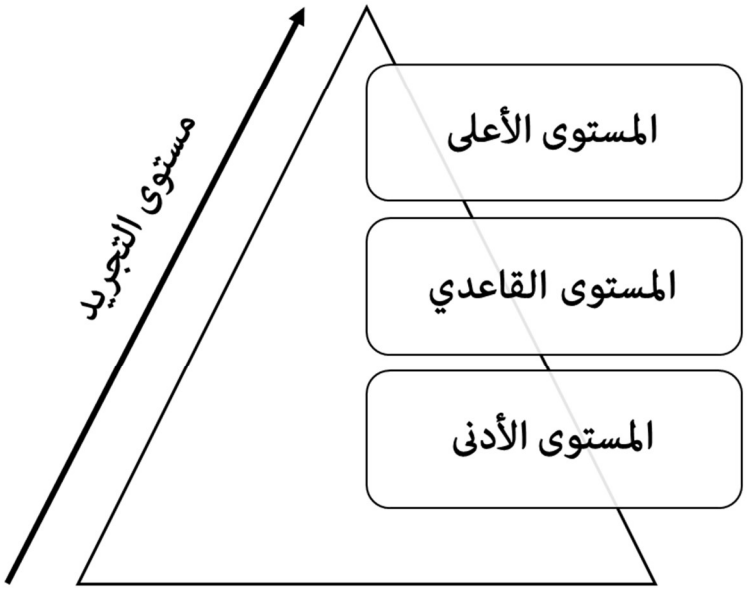
4.1.1. المستوى القاعدي لبناء المقولات الدلالية:

تتشكّلُ المقولات انطلاقاً من المستوى الذي يجدهُ الكائنُ البشريَ أكثر المستوياتِ الطبيعيّة والملائمة لتجاربهِ اليوميةِ العادية، ويُصطلحُ على هذا المستوى المقولي الطبيعيّ والتجريبيّ داخل نظريةِ الطراز بمصطلح "المستوى القاعديّ" (basic level)؛ حيث تكون مقولات هذا المستوى أوسعَ من المقولات الفرعية (subcategories) التي توصفُ بكونها أكثر تحديداً. وفي الآن نفسه، تكونُ مقولاتُ المستوى القاعديّ أقلّ تجريداً من المقولات المستعلية (Rosch, 1978)؛ أي المقولات المُجرّدة التي تنتمي إلى المستوى الأعلى (superordinate level).

وبناءً عليه، فإنّ المقياسَ الملائمَ الذي يمكنُ توظيفُهُ في سبيلِ التمييزِ بين هذه المستوياتِ الثلاثةِ (المستو الأعلى/ المستوى القاعدي/ المستوى الأدنى) هو درجةُ التجريد (degree of abstraction) باعتبارهِ المحدّد الأساس لمختلفِ هذه المستوياتِ المقولية. وذلك على النحو الموضّحِ به في الخطاطة الواردة في الشكل (1) أدناه:

الشكل (1)

مستويات النسق المقولي وفق درجات تجريدها



يُفيدُنا مقياسُ درجةِ التجريدِ في التمييز بين المستوياتِ الثلاثةِ للمقولاتِ الدلالية: المستوى الأعلى والمستوى القاعديّ والمستوى الأدنى. على اعتبار أنّ كلّما ارتفعت درجةُ التجريدِ فإنّنا نقتربُ من مستوى المقولاتِ المستعليةِ، وكلّما انخفضت درجةُ التجريدِ فإنّنا بصددِ المقولاتِ الفرعيةِ، وعندما تكونُ درجةُ التجريد في مستواها المتوسطِ فإنّنا نتحدّثُ عن المستوى القاعديّ الذي ننطلقُ منهُ لبناء مقولاتِنا الدلالية.

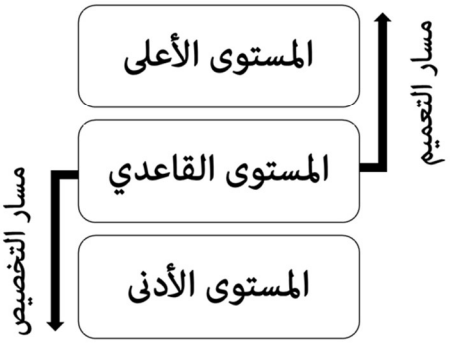
1.4.1.1. المستوى القاعدي محور المستويات المقولية:

لا تقومُ فرضيّة وجودِ مستوى قاعديّ لبناء المقولات الدلالية على أساسِ أنّ هذه المقولات منظّمة وفق تسلسل هرميّ من الأكثر تحديداً إلى الأكثر تجريداً فحسب؛ كما هو موضّح في الشكل (1) أعلاهُ، بل إنّها منظمةٌ وفق نسقٍ معرفيّ تكون فيه هذه المقولات القاعدية في الوسط ضمن التسلسل الهرمي المُشارِ إليه أعلاهُ من العامّ (الأكثر تجريداً) إلى الخاص (الأكثر تحديداً)؛ حيثُ يجري التعميمُ بشكلٍ تصاعديّ انطلاقاً من المستوى القاعديّ إلى المستوى الأعلى، وعلى النحو نفسهِ يجري التخصّص إلى الأسفل انطلاقاً من المستوى القاعديّ إلى المستوى الأدنى (Lakoff , 1987)،

وعليه، يظلُّ المستوى القاعديّ هو منطلقُ المسارينِ كليهما؛ سواءٌ مسارُ التخصيصِ التنازلي إلى المستوى الأدنى أو مسارُ التعميمِ التصاعديّ إلى المستوى الأعلى. وذلك ما توضّحهُ الخطاطة الواردة في الشكل (2) أدناه:

الشكل (2)

مسار التعميم ومسار التخصيص بين مستويات النسق المقولي



ينطلقُ المساران معاً من المستوى القاعديّ للمقولاتِ الدلالية، ذلك أنّ هذا المستوى يضمُّ طرازاتِ المقولاتِ، ويجري تحديدُ باقي العناصرِ قياساً على هذه الطرازات؛ سواءٌ تلك العناصر الفرعيةِ الأكثر تحديداً بانتمائها إلى المستوى الأدنى أو العناصر الأكثر تجريداً لانتسابها إلى المستوى الأعلى.

لقد استوحت "روش" وزملاؤها (1978) دراسة تأثيرات المستوى القاعديّ من الأنثروبولوجيا المعرفية وأدخلتهُ إلى علم النفس المعرفي، حيثُ تبيّن أن المستوى النفسي القاعديّ يقع في منتصف التسلسلات الهرمية للمقولاتِ الدلاليةِ، على أساس أنّه للمستوى الأقربُ إلى تجربتنا الإدراكية من ناحية، ويضمُّ النماذج الأكثر تمثيلاً للمقولات الدلالية من ناحية أخرى، ويمكن التمثيل لمركزية المستوى القاعديّ بالجدول التوضيحيّ رقم (1):

الجدول (1)

مركزية المستوى القاعدي ضمن المستويات المقولية.

المستوى الأعلى	طائر	نبات
المستوى القاعدي	عصفور	شجرة
المستوى الأدنى	ببّغاء	كرمة

يتطلّبُ المستوى الأعلى قدراً عالياً من التجريدِ من أجل التمثيلِ للتصنيفات العامّة للأشياء الطبيعية، بينما يستدعي المستوى الأدنى درجةً كبيرةً من التخصيص لأنّهُ يقوم على تعيين قيمة ما وربطها بمرجع محدّدٍ في العالمِ الخارجي، والمستويانِ كلاهما (المستوى الأعلى والمستوى الأدنى) لا يسعفُ أذهاننا في العمليات الإجرائية للمَقْوَلَة، ذلكَ أنّ المستوى الأوّل هو مستوى عامٌّ ومجرّدٌ، ولا يوفّرُ لنا المعلوماتِ الأساسيةِ لتحديد المقولةِ، والمستوى الأدنى لا يوفّر لنا المعلومات الكافيةِ عن خصائص المقولة بقدر ما يوفر لنا معلومات خاصّة بعناصرها منعزلةً.

توفّرُ لنا مقولات المستوى القاعديّ إمكانيةَ إنشاءِ توازنٍ بين الإفادة (informativeness) والاقتصاد المعرفي (Hajibayova, 2013). وهذا ينسجمُ مع **المبدأ الأول** للمقولة الدلالية الذي يقضي بتوفير أقصى قدرٍ ممكن من المعلومات بأدنى كلفة معرفية، ومردّ ذلك إلى مستوى التجريد (level of abstraction) الأدنى الذي يطبعُ هذه المستوى، مقارنة من مستويات التجريد الأعلى الذي نجده مع مقولات المستوى الأعلى، كما أنّهُ لا يضطلعُ بتحديدِ التفاصيلِ الأكثر خصوصيةً كما هي واردةٌ في مستوى المقولاتِ الفرعية، لأنّ التفاصيلَ الخاصةَ بهذا المستوى الأدنى والفرعيّ لا يمكنُ تعميمُها على باقي عناصر المقولةِ.

فالكرسي الخاص بطبيب الأسنان – على سبيل المثال – لا يمكن لهُ أن يمثّل المستوى القاعديّ لبناء مقولة "كرسي"، كما أنّ الصنف العامّ لأثاث المنزل لا يساعدنا في بناء مقولة تخصّ الكراسي دون غيرها من الأثاث، بينما نجد أن المستوى القاعديّ الذي يوجد في وسط التصنيف الهرميّ يوفّر لنا المعلومات الكافية لتحديد مقولة "كرسي"، وذلك راجع إلى كون هذا المستوى أكثر المستوياتِ تضميناً للسمات المشتركة التي تكون موجودة في عناصر المقولة على اختلافها (Rosch, 1978)؛ وذلك ما تُجسّدُه الطرازاتُ التي تنتمي إلى هذا المستوى.

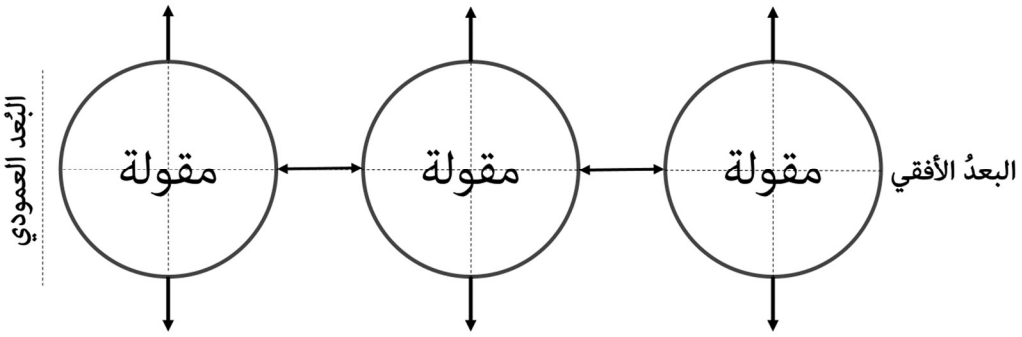
2.4.1.1. المستويات المقولية بين البُعد العمودي والبُعد الأفقي:

يمكنُ تصوّر أنّ للنسق المقولي (category system) بُعدينِ اثنينِ: أحدُهما عموديّ، والآخر أفقيّ؛ حيث يتعلق البُعد العمودي بالمستوى الاحتوائي (inclusion level) للمقولة الدلالية، بينما يرتبط البُعد الأفقي بتقطيع المقولاتِ

في هذا المستوى الاحتوائيّ (Rosch, 1978, 30)، ويُعدُّ المستوى القاعديّ للمقولات، كما جرى عرضهُ آنفاً، مستوىً ذا بعدٍ تضمّني (عموديّ)؛ ما دام أنّه يعكسُ البنية الداخلية للمقولات من حيث طبيعةُ السمات الخاصّة بالعالم المُدرك، بينما يضطلعُ المستوى الثاني (أي الأفقي) بعرضِ السمات التمييزية التي يجري عن طريقها تمييز مقولةٍ دلاليةٍ معينةٍ عن مقولةٍ دلاليةٍ مغايرةٍ لها، وعليه، فالبعد الأفقي هو بعدٌ داخليٌّ يرتبطُ بالعناصر المكوِّنة للمقولةِ والعلاقاتِ القائمةِ بينها، أمّا البعد الأفقيّ فقد يتعدّاهُ إلى ما هو خارجيّ عن المقولةِ الدلاليةِ بتحديدِ الفواصلِ بين المقولاتِ المجاورة لها، ويمكن التمثيل لذلك بالخطاطة الواردة في الشكل (3) أدناه:

الشكل (3)

البعد الأفقي والبعد العموديّ لنسق المقولات الدلالية



بالنظر إلى تقاطع البعد الأفقيّ والبعد العموديّ داخل النسق المقوليّ كما هو موضّحٌ في الخطاطة الواردة في الشكل (3) أعلاه، فإنّ النماذجَ الطرازيةَ توجدُ في نقطةِ التقاطع بين هذين البعدين؛ ذلك أنّ الطراز ينتمي إلى المستوى القاعدي الذي يتوسّطُ المستوياتِ المقولية كما سبق أن رأينا. وفي الآنِ نفسهِ، يكونُ بعيداً على هامش المقولةِ الذي يفصلُ بينها وبين مقولةٍ وأخرى في البعدِ الأفقيّ أو يتقاطعُ معها.

نأخذُ – على سبيلِ المثال – نموذج "الخفاش" بوصفهِ عنصراً ينتمي إلى صنفِ الطيورِ من ناحية، ويندرجُ ضمن صنفِ الثدييات من ناحيةٍ أخرى، لذلك فهو يقعُ في هامشي المقولتين معاً في بُعدِيهما الأفقي، أمّا "العصفور" بوصفهِ

عنصراً طرازاً فلا يمكنُ لهُ أن يكونَ في هامشِ مقولةِ "طائر"، لأنّه لا يمتلكُ خصائصَ تجعلهُ يتّصلُ بمقولاتٍ مغايرةٍ، لذلكَ فإنّ موقعهُ هو وسطُ المقولةِ في نقطةِ تقاطع البعدين العمودي والأفقي معاً.

3.4.1.1. الخصائص التفاعلية لمقولات المستوى القاعدي:

تُعتبرُ مقولاتُ المستوى القاعديّ قاعديةً وظيفيّاً ومعرفيّاً، وذلك ارتباطاً بالعوامل الآتية: الإدراك الجشطلتي، العامل الحسّ – حركي (sensorimotor)، تنظيم المعرفة (knowledge organization)، وسهولة التعلم، المعالجة المعرفية (التعرف، التخزين، التذكر ...)، وسهولة التعبير اللساني عن هذه المقولات (Lakoff , 1987).

بناءً عليه، يجبُ أن ندرك أنّ مسألةَ المقولةِ الدلاليةِ ليست مسألةَ ارتباطاتٍ موضوعيةٍ خالصةٍ موجودةٍ "في العالم الماديّ". لذلك يستوجبُ التعامل مع هذا العالم على النحوِ الذي نتفاعل به مع هذا العالم: أي كما ندركه، ونصوّره، ونؤثر عليه بأجسادنا، ونبني معارفنا إزاءهُ (Lakoff , 1987)، انطلاقاً من كونِ خصائص المقولات الدلالية إزاء الأشياء الطبيعية هي خصائصُ تفاعليّة بالأساس. تقولُ "روش" (1978، 28) في هذا الصدد: "يجب التأكيد على أننا نتحدث عن العالم المُدرك وليس العالم الميتافيزيقي بدون ذات معرفية لإدراكهِ"، لذلك فإنّ البحث في خصائص المقولات الدلالية هو بحث في الكيفية التي تُبنى بها هذه المقولاتُ في أذهان البشر، مع مراعاة الأبعاد الإدراكية والخصائص التفاعلية لذواتهم مع مُدركات العالم. نأخذ على سبيل التوضيح الأمثلة الآتية:

(4) السماء توجدُ فوقنا.

(5) نحن نعيشُ فوق الأرض.

(6) الجليدُ باردٌ جدّاً.

(7) أشعة الشمس حارةٌ.

يظهرُ انطلاقاً من الأمثلةِ أعلاهُ، أنّنا نُمَقْوِلُ الأشياءَ بناءً على طبيعةِ تفاعُلنا معها، واستناداً إلى خصوصيةِ إدراكِنا لها، فما يجعلُنا نُمَقْوِلُ "السماء" ضمنَ الأشياءِ الموجودةِ في البعدِ الفضائي (فوق) – كما هو واردٌ في المثال (4) – هو تجربتُنا الجسدية، وتموقُعنا في العالم المادّي إزاءها. وينطبقُ الأمر ذاتُه على مقولة (أرض) على النحو الواردة به في المثال (5)؛ بحيثُ إنّ تجربتنا الجسدية والفضائية منها على وجه الخصوصِ هي ما يجعلنا نتصوّرها على أساس أنّها (تحت). كما أنّ تجربتنا الحسّية (الإدراكية) هي التي تجعلنا نحكم على الجليدِ بالبرودة كما هو وارد في المثال (6)، وعلى أشعّةِ الشمس بالحرارة كما هو متضمّنٌ في المثال (7).

وعليه، فإن فكرة "الخصوصيّة" (property) ليست شيئاً موضوعياً في العالم بشكلٍ مستقلٍ عنّا باعتبارنا ذواتاً معرفيةً، بل هي خصوصيةٌ متبادلةٌ نتيجة لتفاعلاتنا مع العالم وأشيائه، باعتبارنا جزءاً من بيئاتنا المادّيّة والثقافيّة، وبالنظر إلى أجسادنا وأجهزتنا المعرفية، وعلى أساس ذلك تُشكل هذه الخصائص المتداخلة مجموعاتٍ في تجربتنا، وفي هذا الصدد يقول "لايكوف" (1987، 51):

> "لعلّ أفضل طريقة للتفكير في مقولات المستوى القاعديّ هي أنّها "بحجم الإنسان" (human-sized)؛ فهي لا تعتمد على الأشياء في حدّ ذاتها في استقلال عن الذوات البشرية، بل تعتمد على الطريقة التي يتفاعل بها البشر مع هذه الأشياء: الطريقة التي ينظرون بها إليها، ويصوّرونها، وينظّمون المعلومات حولها في أذهانهم، ويتصرّفون معها بأجسادهم. وهذه الخصائص الواردة مجتمعةً لتحديد هذه المقولات ليست متأصّلةً في الأشياء في حدّ ذاتها، بل إنّها خصائص متداخلة، لها علاقة بالطريقة التي يتفاعل بها البشر مع هذه الأشياء"

تنبع خصائص المقولات الدلالية من طبيعة القدرات البيولوجية البشرية، وكذلك من التجربة الوظيفية في البيئة المادية والاجتماعية، وهذا يخالفُ التصوّر التقليديّ (الموضوعيّ) القائل بأنّ التصوّراتِ موجودة بشكلٍ مستقلٍّ عن الطبيعة الجسدية للكائن البشريّ، على أساس أنّه يفكّرُ في استقلال تامّ عن تجربته بمختلف أبعادها البيولوجية

والبيئية والسوسيو - ثقافية (Lakoff , 1987). وإذا أخذنا على سبيل المثال مقولة "كرسي" فإنّنا لا نتصوّرها بناءً على الخصائص الأنطولوجية المتأصّلة فيها، بقدر ما نتصورها انطلاقاً من خصائصها الوظيفية – التفاعلية؛ نحو وضعية الجلوس عليها، وطبيعةِ تفاعل أجسادنا معها، لذلك فخصائصها التصوّريّة نابعة من طبيعة تفاعلنا مع هذه الأشياء الموجودة في العالم الخارجيّ، وليست متأصّلةً فيها كما كانَ يُعتدُّ به في التصوّر الموضوعيّ.

إضافةً إلى ذلك، لا يُشترطُ في المقولات الدلالية أن تكونَ لها أسس إدراكية بالضرورة، كما أنّ لهذه المقولات طابعٌ نسبي بحسب اختلاف الثقافات (Rosch, 1973, 130)، قد يُمَقْولُ الجمل في ثقافة صحراوية قاحلة، على سبيل الكناية، ضمن مقولة مجرّدة من أجلِ الدلالةِ على الصبر، لكونهِ قادراً على مقاومة العطش لأيام عديدةٍ. بينما في بيئة جليدية متجمدة لن يكون الجمل طرازاً لمقولة الصبر، بل ستظهر طرازاتٌ أخرى ملائمةٌ للنسق البيئي والثقافي لهذا السياق؛ نحو الدب القطبي القادر على مقاومة العواصف الثلجية والعيش في بيئة تعرف درجات حرارة منخفضة، لذلك تكون الطرازاتُ أكثر حسّيّة بناء على الدور الهامّ الذي تلعبهُ الصور الحسّيّة (sensory imagery) والنسق الرمزي في تشكيل المقولات (Rosch, 2011; Barsalou, 1999).

من هذا الموقع، توسعّت زاوية النظر في الأبعاد الذهنية للنسق التصوّري البشريّ بأركانهِ الأساسية: الإدراك والفهم والتخيّل والمقْولة، وأدّى هذا التوسع إلى بناءِ ما أضحى يُعرف داخل البراديغم المعرفي ب:"النماذج المعرفية المؤمثلة" التي نحن بصدد عرض أهمّ الأسس التي قامت عليها في المبحث الموالي من هذا الفصل؛ نحو المعرفية المتجسّدة والذهن التخيّليّ ونموذج الاستعارة التصوريّة والمقْولة الاستعاريّة. ما دامَ أنّ المقولاتِ الدلاليةِ تقومُ على أسسٍ إدراكيةٍ تفاعليةٍ تخصّ الكائن البشريّ، ولا يمكنُ بناؤها في استقلالٍ عن خصائصهِ الجسديةِ والوظيفيةِ والإدراكيةِ كما خلُصنا في محاورِ المبحث الأول من هذا الفصل. ولعلّ السؤال الذي يُمهّدُ لنا الطريقَ للانتقالِ إلى المبحثِ الثاني هو كالآتي: كيف تتفاعل أذهاننا مع التجارب والأشياءِ المجرّدة؛ ما دامت لا تتوفّرُ على أبعادٍ حسّيةٍ تُدرك عن طريقها؟ بمعنى، ما طبيعةُ الإواليات المعرفيةِ التي نوظّفها في سبيل مقولةِ التجاربِ والأشياءِ المجرّدةِ؟

2.1. توسيع المقولات الدلالية: من التجربة الجسدية إلى الإسقاطات التخيلية.

"حسب المنظور الجديد، تعدُّ تجربتنا الجسديّة وطريقة استخدامنا للإواليّات التخيليّة أساسينِ في كيفيّة بناء المقولاتِ لفهم التجربة" (مقدمة الكتاب: Lakoff, 1987, Xii)، وانطلاقاً من هذين الأساسين، جرى توسيعُ النظريةِ المعرفيةِ التي تروم البحثَ في إواليات بناءِ المقولاتِ الدلالية وتوسيعها، عن طريق الانتقال من نظريةِ الطراز إلى نموذجٍ موسّعٍ لوصفِ ظاهرةِ المقولةِ الدلالية؛ تمثّل في "النماذج المعرفية المُؤَمْثَلَةِ" (ICM)، وجاءت هذه النماذجُ بناءً على دعوةِ "لايكوف" (1983) إلى تبني عقلانية تخيّلية في مقابل العقلانية الموضوعية من أجلِ البحثِ في طبيعةِ المقولةِ الدلالية وخصائصها؛ حيثُ تقومُ العقلانيةُ التخيّليةُ على أساسين اثنين هما:

1. التجربة الجسدية.
2. الإسقاط التخيّليّ.

وقد ترتّب على هذين الأساسينِ أن يُعادَ النظرُ في طبيعة الذهن البشري وخصائصهِ؛ حيث أضحى للذهن – حسب هذا الطرح – عدّة خصائص نجدُها قد أُهمِلت في الطروحات الفلسفيّة التقليديّة على العموم، والموضوعية منها على وجه الخصوص، أهمّ هذه الخصائص حسب "لايكوف" (1987):

أ. الذهن مُتجسّد

ب. الذهن تخيّليّ

ج. للذهن خصائصُ جشطلتية

د. للذهن خصائص بيئية

هـ. يمكنُ وصفُ البنية التصوّرية بتوظيفِ "نماذج معرفية"

و. تتضمّن هذه "النماذج المعرفيةُ" ما كان صائباً من الطروحات التقليدية بخصوص المقولة والمعنى والذهن.

نقترحُ فيما يلي عرضَ أهمّ الأسس التي قامت عليها كلّ من الفرضية الأولى (أ) التي تخصّ الطبيعة المُتجسّدة للذهن البشريّ، وكيف تتفاعل من الخاصّيّة الثانية (ب) التي تأخذ بالجانب التخيّليّ للذهن، وما يرتّب عليهما من إعادة النظر في طبيعة اشتغال الأنساق التصوّرية وتشكيل البنياتِ الدالّة وتنظيم المقولات التصوّرية، وفقَ ما أطلقَ عليه "لايكوف" (1987) ب: "النماذج المعرفية المُؤَمْثَلَة" (ICM).

1.2.1. النماذج المعرفية المؤمثلة (ICM):

تقومُ فرضيةُ (ICM) على فكرةٍ أساسٍ مُفادها أنّنا ننظِّمُ معارفنا بواسطةِ نسقٍ من النماذج المعرفية المُؤَمْثَلةِ في أذهاننا، بحيثُ لا يشترطُ في هذه البنياتِ المعرفيةِ أن تعكسَ عالمَ الأشياءِ بشكلٍ مباشرٍ وموضوعيّ، بل إنّها بنياتٌ داخليةٌ تعكسُ طبيعةَ أذهاننا وخصائصها المتجسّدةِ والتخيّليةِ والجشطلتية والبيئيةِ على النحو المشار إليها أعلاهُ، وما يظهرُ لنا من بنياتٍ مقوليةٍ (category structures) وتأثيراتٍ طرازيةٍ (prototype effects) إنّما هو نتاجٌ ثانويٌّ لهذا النسقِ المنظّمِ من النماذجِ المعرفيةِ المُؤَمْثَلَةِ (Lakoff, 1987, 68).

إذا كانَت معارفنا تُنظّمُ وفقَ نسقٍ من المقولاتِ انطلاقاً من المستوى القاعدي وتأثيراتهِ الطرازيةِ كما رأينا مع أبحاثِ "روش" (1973, 1975a, 1975b, 1977, 1978)، فإنّ افتراض "لايكوف" (1987) بأنّ هذه البنياتِ المقوليةَ وتأثيراتِها الطرازيةِ ما هي إلّا نتاجٌ ثانويٌّ لنسقٍ منظّمٍ من النماذجِ المعرفيةِ المُؤَمْثَلَةِ؛ ما يقتضي البحثَ في طبيعةِ هذه النماذجِ وأوّلياتِها المعرفيةِ والتصوّريةِ، وذلك يستلزمُ الانتقالَ من نظريةِ الطراز في صيغتها الأوليةِ إلى نظريةٍ موسّعةٍ للمَقْوَلةِ تستمدُّ مصادرها من مجموعةٍ من الأطر النظريةِ – داخل البراديغم المعرفي – من قبيل: نظريةِ الأطر الدلالية (frame semantics) مع "فيلمور" (Fillmore, 1982)، ونظرية الاستعارات والكنايات (metonymies) مع "لايكوف" و"جونسن" (Lakoff & Johnson, 1980)، ونظرية الفضاءات الذهنية (mental spaces) مع "فوكونيي" (Fauconnier, 1985)، ونموذج النحو المعرفي (Cognitive Grammar) مع "لانكاكير" (Langacker, 1987). على

اعتبار أنّ النماذج المعرفية المُؤَمْثَلَةَ هي بنياتٌ مركّبةٌ يمكنُ أن تحتوي مجموعةً من العناصر الأوّليةِ التي يعودُ بعضها إلى أحدِ هذه البنياتِ المعرفيةِ التي جرى وصفها بواسطةِ هذه الأطر النظرية المشار إليها أعلاه.

وفي كلّ مرةٍ يجري فيها توظيفُ هذه الأطر النظريةِ، عليها أن تعكسَ خصائص الذهنِ البشريّ وبنياتهِ التصوريّةِ من حيثُ كونُها بنياتٌ متجسّدةٌ في المقامِ الأوّلِ، وتستندُ إلى التخيّل في الكثيرِ من حالاتها، دونَ إغفالِ أبعادِها الجشطلتية وخصوصياتِها البيئيةِ (ecological). وذلك استناداً إلى ما يلي (Lakoff, 1987):

- **الذهن متجسّد (embodied):** حيثُ إنّ البنياتِ الموظّفةِ في تشكيلِ أنساقنا التصوريةِ جميعِها نابعةٌ من التجربةِ الجسديةِ خاصّتنا، ولا يمكنُ أن تكون هذه التصوراتُ دالةً إلّا استناداً إلى هذه التجربة الجسدية؛ على اعتبار أنّ جوهر أنساقنا التصورية يرتكزُ بشكلٍ مباشرٍ على الإدراك، وتحركات الجسد، والتجربة ذات الطابع الفزيائي والاجتماعي في السياقاتِ البيئيةِ والثقافيةِ التي نوجدُ فيها.
- **الذهن تخيلي (imaginative):** حيثُ إنّهُ يُوظّفُ كلّاً من الاستعاراتِ والكناياتِ والصور الذهنية في تشكيلِ التصوراتِ التي لا تستندُ بشكلٍ مباشرٍ إلى التجربةِ الماديّةِ خاصّتنا، وذلك يتجاوز الانعكاس الموضوعيّ للواقع الخارجي والتمثيل الحرفي لهُ، فقدراتُنا التخيّليّةُ هي التي تسمحُ لنا بالإمساكِ بالفكرِ المجرّد، وتأخذُ الذهنَ إلى ما هو أبعدُ ممّا يمكنُنا رؤيتهُ والشعورُ به في اتّصالٍ مع التجربةِ المباشرةِ.

ويتجلّى التفاعلُ بين التجسّدِ والتخيّل في كونِ قدراتِنا التخيّليةِ متجسّدةٌ بشكلٍ غير مباشر، نظراً لأنّ الاستعاراتِ والكناياتِ والصور الذهنيةَ – بوصفها قدراتٍ تخيّليةٍ – تستندُ في أساسها إلى التجربةِ، وغالباً ما تكون هذه التجربةُ تجربةً جسديةً. وعليه، فالبحثُ في خصائص المقولاتِ الدلاليةِ عموماً، والمقولاتِ المجرّدةِ منها على وجه الخصوص؛ يقتضي مراعاةَ هذين العنصرينِ المهمّين في مساراتِ بناء هذه المقولاتِ وتوسيعها؛ وهما: الجسد (body) والتخيّل (imagination)؛ على أساس أنّ ما يحثّنا على توظيفِ التخيّلِ وإواليّاتهِ هو محاولتُنا لتجسيدِ الفكرِ المجرّدِ وفهمهِ وفقَ مقولاتٍ أكثر تجسيداً. وفيما يلي تفصيلُ ذلك.

2.2.1. التجربة الجسدية وبناء التصورات:

لقد أضحى الجسدُ – داخل البراديغم المعرفي – محورَ الأنساق التصوّريّة الكامنة في ذهن الكائن البشريّ، بعدما كان الذهنُ متعالياً (transcendental) حسب الطرح الموضوعيّ، حيثُ تبيّن بالتجريبِ أنّ لهذا الجسد دوراً مركزيّاً في عملية بناء التصوّراتِ إزاء التجارب والأشياء من حولنا، لذلك صيغت مجموعة من الفرضيات في هذا المنحى ترتّب عليها بناء نظرية **المعرفية المتجسّدة (embodied cognition)**؛ كان أهمّها فرضيّة أنّ الذهن البشريّ ذو طبيعةٍ متجسّدةٍ، وليس متعالياً كما ظلّ يعتقدُ في الطروحاتِ التقليدية، ذلك أنّ نسقنا التصوّريّ يرتكزُ في بناءِ عناصرهِ المكوّنةِ على التجربة الجسديّة؛ سواء في بُعدِها الإدراكيّ أو في بُعدِها الحركيّ، حيث يعملُ الذهن على تشكيل التصورّاتِ بناءً على ما يستقيه من الأنساق الإدراكية والحركية التي تخصّ الجسد الإنسانيّ (Lakoff & johnson, 1999).

وعليه، فلا يمكننا بناء تصوّراتٍ عن العالم وأشيائه إلّا عن طريق الجسدِ بوصفهِ جسراً يربط بين الأنساق الذهنيّة والأنساق التجريبيّة؛ على اعتبار أنّ الذهن يضطلعُ بمقْولة الأشياءِ والتجاربِ وفهما، وأنّ التجربة الجسديّة هي الأخرى لها دور هامّ في بناء التصوّراتِ وتمثيلها في الذهن، والتفاعل الحاصل بين الأنساق الذهنية والتجربة الجسدية هو ما يخوّل للكائن البشريّ إدراك الواقع من حولهِ وتشكيل بنياتٍ تصوّريّة إزاءه؛ وهذا هو جوهر **فرضيةِ الذهن المتجسّد** (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff & Johnson, 1999; Lakoff, 2012).

يقول جونسن (1989، 109): "لكلّ كائن بشريّ جسد، ولكي تكون إنساناً يجب أن تكون متجسّداً "؛ لذلك لا يمكن فصلُ الجسدِ عن بنياتنا الدالّة، ما دُمنا نشكّلُ هذه البنياتِ عبرَ تفاعل أجسادنا مع العالم الخارجيّ، سواء في تحركاته في الفضاء أو في تفاعلاته الإدراكية مع تجارب العالمِ وعناصرِه المادّيةِ. بيدَ أنّ نظامنا التصوّريّ يحتوي على قسمٍ كبير من التصوّراتِ والتجاربِ المجرّدة التي ليست لها أبعادٌ حسّيّةٌ تُدرك عن طريقها، أو بالأحرى ليست لها إحالاتٌ مرجعيةٌ في العالمِ الموضوعيّ، من قبيلِ: السعادة والشقاء والحبّ والزمن وهكذا دواليك، فكيفَ لا يستعصي على أذهاننا فهمُها واستيعابُها ما دامت غير نابعة من التجربةِ الحسّيّة والفزيائيّةِ خاصّتنا؟ فإذا كان الإدراك عمليّة ذهنيّة

تستمدّ معلوماتِها من الأنساق الحسّيّةِ الجسديّة، فكيفَ يستطيعُ الذهن البشريّ أنّ يدركَ التجارب المجرّدة التي لا تستندُ إلى معطياتٍ حسّيّةٍ، ويبني تصوّراتٍ إزاءها ما دامت الحواسّ غير قادرة على أن تمدّهُ بالمعلومات الكافيّة لتصوّر طبيعتِها ورصدِ خصائصها التجريبيّة؟

في سبيل الإجابة عن السؤال أعلاهُ، ننطلقُ من مُلاحظةِ مجموعةٍ من البنيات اللسانية التي توظّفُ في سبيل التعبيرِ عن بعض التصوّراتِ المجرّدةِ؛ نحو تصوّر المعرفة بوصفهِ تصوّراً مجرّداً، حيثُ نعبّرُ عنهُ بواسطةِ جملةٍ من العباراتِ اللغويةِ من قبيل العباراتِ التي تندرجُ ضمن البنيات (8) و(9) و(10) أدناهُ على التوالي:

(8) المعرفة رؤية

أ. هل ترى أنّ هذه الفكرةَ واضحةٌ.

ب. نعم، أرى أنّ هذه الفكرة واضحةٍ تماماً.

(9) المعرفة تنقّل

أ. هل وصلتَ إلى هذه الأفكار بنفسك؟

ب. كلّا، لقد عدتُ إلى التصوّراتِ السابقةِ وانطلقتُ منها.

(10) المعرفة غذاء

أ. لم أشبع بعدُ من أفكار هذا الكتاب.

ب. متفق معك، فهذا الكتابٌ وجبةٌ دسمةٌ.

يظهرُ، انطلاقاً من الأمثلة الواردة أعلاهُ؛ أنّ مفهوم "المعرفة" يُتصوّر انطلاقاً من محدّداتٍ جسديةٍ لا علاقةَ لها بخصائصهِ المجرّدة، وتتعدّدُ هذه المحدّداتُ الجسديةُ بتعدّدِ البنياتِ التي يُعبّر بها عنهُ، ما يُفيدُ أنّ هناكَ مسالكَ عديدةً للتفكيرِ في مفهومِ المعرفةِ وتصوّرهِ، ترجعُ في مُجملها إلى الجسدِ، على النحوِ الذي يمكنُ فيهِ اختزالها في البنيةِ العامةِ الواردةِ أدناه (Lakoff, 2014):

- الذهن جسد.
- الأداء الذهني هو عمل جسدي.
- الأفكار هي أشياءُ مادّية للأداء الجسدي.

فالبنية (8) تبيّنُ أنّ المعرفة تُتصوّر على أساس أنّها رؤية، وعليه، تصبحُ الأفكارُ أشياء مادّيةً قابلةً للرؤيةِ، بينما تُعربُ البنية (9) على أنّ المعرفةَ تنقّلٌ، والأفكارُ مواقعُ نتنقلُ بينها (نصل إلى فكرةٍ معينةٍ، نعودُ إلى فكرةٍ أخرى، نتجاوز فكرةً ما ... وهكذا دواليك)، وفي البنية (10) تصبحُ المعرفةُ غذاءً، والأفكارُ طعاماً يغذي أذهاننا. وفي البنياتِ الثلاثةِ جميعها، نلاحظُ أنّ الرؤيةَ والتنقلَ والغذاءَ هي أعمالٌ يضطلعُ بها الجسدُ حين تفاعلهِ مع عناصر العالم الماديّة من أشياء ومواقع وطعام، فما الذي يجعلُنا نتصوّر المفاهيم المجرّدةَ على أساس كونها أشياء مادّية؟

من عمقِ هذا السؤال، تبلورت نظريةُ الاستعارةِ التصوّرية (Lakoff & Johnson, 1980)، وترتّب عنها بناءُ فرضيةِ الذهنِ المتجسّد، من منطلقِ أنّ تصوّراتِنا مهما بلغت درجةُ تجريدِها فإنّ أذهاننا تُعيدُ تجسيدَها وإدراكَها بواسطةِ محدّداتٍ ماديّةٍ مستقاةٍ من تصوّراتٍ أكثر تجسيداً، حتّى يتسنّى للذهنِ مقوَلتُها وفهمُها؛ شأنها في ذلكَ شأن التصوّراتِ المحسوسةِ التي نستقيها بشكلٍ مباشر من التجربةِ الماديّةِ خاصّتنا.

وعلى هذا الأساس، تؤثّرُ الاستعاراتُ – في إطارِ المعرفيّةِ المتجسّدةِ – في مساراتِ أهمّ الوظائفَ المعرفيةِ البشريةِ: من إدراكٍ ومقولةٍ وفهمٍ على النحو الذي بينتهُ الأبحاثُ اللسانيةُ داخل البراديغم المعرفي – المتجسّد من قبيل: (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Grady, 1997; Johnson, 1997; Lakoff & Johnson, 1999). ومن هذا المنطلق، نقترحُ – فيما يلي – بيانَ علاقةِ التجسيدِ التصوّري بالإدراك والمقولة والفهم على التوالي؛ حيثُ نبينُ كيفَ أنّ التجسيد هو منطلقُ الإدراك الاستعاري في المقامِ الأول، ويعملُ وسيطاً معرفيّاً للمقولةِ الاستعاريةِ في المقامِ الثاني، إلى أن يصبحَ – في المقامِ الأخيرِ – أساسَ الفهمِ الاستعاريّ عند الكائن البشريّ.

1.2.2.1. التجسيد التصوريّ مُنطلقاً للإدراك الاستعاريّ:

يُقصد بالإدراك (perception) في مجال العلوم المعرفيّة؛ مجموعُ الإواليات التي يوظّفها الكائن البشريّ والعمليات التي يُجريها في سبيل التعرُّفِ على العالم الذي يوجدُ فيه والبيئة التي يعيشُ فيها بناءً على المعطيات التي توفّرها له حواسّه (يُنظر: بلحاج، 2009، 75). لكنّ نظامنا التصوّريّ يحتوي على قسمٍ كبيرٍ من التصوّراتِ والتجاربِ المجرّدة التي قد يستعصي على أذهاننا فهمُها واستيعابُها انطلاقاً من مُحدّداتها الخاصّةِ؛ ما دامت غير نابعة من تجربتنا الحسيّةِ والفزيائيّةِ بشكلٍ مباشر، لهذا تلجأ أذهاننا إلى الإستعارة التي تلعبُ – في هذه الحالةِ – دوراً يوازي، من حيثُ أهمّيّته، ذلك الدور الذي تلعبهُ حواسّنا في مباشرةِ إدراك العالم من حولنا (جحفة، 2000، 52).

ولعلّ ما دفعَ بكلٍّ من "لايكوف" و"جونسن" (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff & Johnson, 1999) إلى بناءِ فرضيةِ الذهنِ المتجسّد؛ هو أنّ الاستعاراتِ التصوّريةَ تقومُ في أساسها على التجربةِ الجسديةِ، على الرغمِ من كونِها – في غالبِ الأحيانِ – تحيلُ على وقائعَ مجرّدةٍ، وكأنّ الذهنَ البشريّ يعمدُ إلى إرجاعِ التصوّراتِ المجرّدةِ إلى هذا الجسدِ الذي ننطلقُ منهُ لإدراكِ العالمِ، حتّى وإنْ بدتْ بعيدةً عنهُ.

يقولُ "جونسن" (1991، 8) في هذا المنحى: "بينما نحن نوجه أنفسنا مكانياً وزمنياً، نوجه تركيزنا الإدراكي لأغراضٍ مختلفةٍ، وننقلُ أجسادنا كوحداتٍ وظيفيةٍ، ونتلاعبُ بالأشياءِ لتحقيق غاياتنا. باختصار، المكان الذي نبدأ منه هو تجسيدنا، وهو موضع تجربتنا". لذلك، نوظّفُ خصائصَ أجسادِنا في بناءِ التصوّراتِ المجرّدةِ وإدراكها؛ كأن نوظّف أنساقنا الإدراكية والحركية النابعة من الجسد للتفاعل مع تصوّرات ليست لها خصائص إدراكية، كما هو الحال مع مفهوم "المعرفة" كما أوردناهُ سلفاً في البنياتِ الاستعارية (8) و(9) و(10).

يُتصوّرُ مفهوم "المعرفة" – بوصفه تصوّراً مجرّدًا – على نحوٍ استعاريّ عن طريق مفهوم الرؤية بما هي خاصيّة حسيّة (Lakoff & Johnson, 1999)، كما هو الحال مع استعارة (المعرفة رؤية) الواردة في المثال (8) أعلاه، وذلك راجعٌ لكونِ مفهومِ "المعرفةِ" مفهوماً مجرّداً لا يمكن إدراكه عن طريق الحواسّ بشكلٍ مباشر، حيثُ يُدركُ ويُتصوّر

استعاريّاً بواسطة مُحدّداتِ مفهومٍ أكثر تجسيداً؛ وهو مفهوم "الرؤية" الذي ينتمي إلى النسق الحسيّ البصريّ باعتباره أحد أهمّ الأنساق الإدراكيّة للكائن البشريّ، فالرؤية خاصّية جسديّة تنفّذها العين بوصفها أداةً للإبصار، وبالتالي فهي كيانٌ جسديّ ينتمي إلى الجسدِ الإنسانيّ منطلقِ بناءِ التصوّراتِ.

2.2.2.1. التجسيد التصوريّ وسيطاً للمقولة الاستعارية:

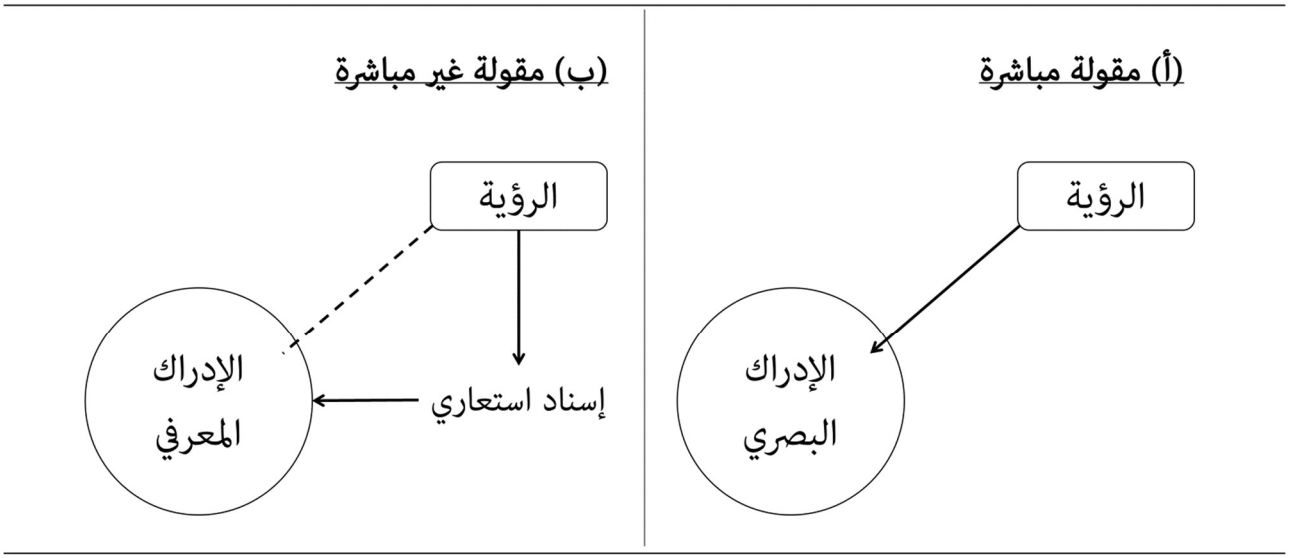
يقومُ الطرحُ الموضوعي للمَقْوَلة على أساس التفاعل المباشر مع العالمِ الخارجي وأشيائهِ المادّيةِ وتجاربهِ المحسوسةِ، وتنبني عمليةُ المقولةِ – حسب هذا الطرح – على مبدأ الاحتواءِ (inclusion)؛ أي إنّ المقولات تحتوي على مجموعة من العناصر التي تدخل ضمنها، فنقول – على سبيل المثال – إنّ العنصر (أ) يدخل ضمن المقولة (ب)، نحو: "العصفور" يدخل ضمن مقولة "طائر"، وتُمَقْول هذه العناصر بناءً على تفاعلنا المباشر مع التجربة المادّيةِ المحسوسة. بيد أنّ هناك العديد من العناصر التصوّرية التي لا نستقيها بشكلٍ مباشر من التجربة؛ نحو التصوّرات المجرّدة التي لا أساس حسّيّ لها، بحيثُ تجري مقْولتها بناءً على إدراكنا الاِستعاريّ لها؛ أي انطلاقاً من مُحدّداتِ عناصرَ محسوسةٍ. لذلك، انتقد "لايكوف" (1993, 1987, 1983) نموذج الاحتواء المشار إليه أعلاه، واستبدلَهُ بنموذج يخصّ هذا الصنفَ من المقولةِ الذي يقومُ على مقولات ذات إسناد استعاري (metaphorical attributive categories) تتوسطُ لفهمِ هذه التجاربِ المجرّدةِ وفقَ نسقٍ استعاريّ (Thomas & Mareschal, 2001, 9). وعلى أساسهِ، كُشِفَ على صنفٍ آخرُ من المَقْوَلةِ الدلاليةِ يقومُ على أسسٍ تخيّليّةٍ وجسديّةٍ في الآنِ نفسهِ (Lakoff, 1987)، ولم تعدِ المقوَلةُ الدلاليةُ حبيسةَ الأبعادِ الموضوعيةِ والمنطقيةِ، والدور الذي تضطلعُ به الاستعارةُ – في هذا المنحى – يكمنُ في مَقوَلتها لمجالٍ مجرّدٍ ضمنَ مقولةِ مجالٍ آخر محسوسٍ (Fauconnier, 1997, 12).

ولكي يتّضحَ ذلك، يجبُ أن نميّزَ – في هذا الصددِ – بين صنفين اثنين من المَقْولةِ الدلالية: الصنف الأول منها هو المَقْوَلة المباشرة (direct categorization)؛ ويتعلّقُ بالأشياء والتجارب التي نستقيها بشكلٍ مباشرٍ من عالمنا المدرك، والصنفُ الثاني منها هو المَقْوَلَةُ غير المباشرة (indirect categorization)؛ وتجري على مرحلتين اثنتين من المعالجة:

مرحلة التجسيد عن طريق إسقاط خصائص محسوسة على التصورات المجردة، مرحلة الإدراك انطلاقاً من هذه المُحدّدات المستقاة من التصورات المحسوسة؛ والفهم الاستعاري ينتمي إلى الصنف الثاني من المقولة؛ أي المقولة غير المباشرة، ما دام يجري على مرحلتين من المعالجة وليس على مرحلة مباشرة واحدة (Akira & Sakamoto, 2011). كما هو موضّحٌ في الخطاطة الواردة في الشكل (4) أدناه:

الشكل (4)

الفرق بين المقولة المباشرة والمقولة غير المباشرة (القائمة على إسناد استعاري)



إذا كانت مساراتُ بناءِ المقولاتِ الدلاليةِ في صيغتها المباشرةِ تقومُ على الطرازاتِ والمستوى القاعدي كما رأينا في المبحثِ الأولِ من هذا الفصل؛ فإنّ توسيعَ هذه المقولات ينطلقُ من المنطلقِ ذاتهِ، حيثُ يعتمدُ التوسّع الاستعاري (metaphoric extension) في مقولاتِ اللغةِ على النماذج الطرازِ انطلاقاً من المستوى القاعديّ.

عندما نقولُ: "إنّ (أ) هي (ب)" في بنيةٍ استعاريةٍ ما، فهذا يعني أنّ (أ) تدخل ضمن مقولة (ب). وعليه، فإنّ العنصر (ب) يكونُ نموذجاً طرازاً للصفة (ج) أو الصفات (ج، د، هـ...) التي على أساسها نُمَقْوِلُ (أ) ضمن (ب)، ومنهُ تصبحُ الاستعارةُ مقولةً للمجال الأوّلِ الذي يخصّ (أ) ضمن مقولةِ المجال الثاني الذي يتحدّدُ بواسطةِ العنصر (ب) باعتبارهِ عنصراً طرازاً لها (Thomas & Mareschal, 2001, 7).

فلو أخذنا على سبيل المثال البنية (8) التي جرى بموجبها توسيعُ مقولة "الرؤية" لتشمل "المعرفة" و"الفهم"، سنجدُ أنّ هذا التوسّع الاستعاريّ قائمٌ على أسس طرازيةٍ بامتياز، على اعتبار أنّ "الرؤية" هي مفهومٌ طرازٌ بالنسبةِ للمفاهيمِ والتجارب الخاصّةِ بمساراتِ بناءِ معارفِنا عن العالمِ وأشيائه، وفي الآنِ ذاتِه هي أقربُ إلى المستوى القاعديّ الذي تنطلقُ منهُ مساراتُ بناء المقولاتِ الخاصّةِ بمجال "المعرفةِ"، ولا سيّما أنّ قدراً كبيراً من معارفنا المبكّرةِ تتشكّلُ انطلاقاً ممّا تمدُّنا به الأنساقُ البصريةُ خاصّتنا.

من خصائص مقولاتِ المستوى القاعديّ أنّها متجسّدةٌ كما رأينا سلفاً، وتقومُ على تفاعلنا مع العالمِ المُدركِ وخصائصهِ المُدركاتِ؛ فلو أردنا أن نقارنَ بينَ مقولة "الرؤية" ومقولة "المعرفة" سوفَ نجدُ أنّ تجربةَ "الرؤية" أكثرُ حسّيّةً وتجسيداً من تجربةِ "المعرفة" بما هي تجربةٌ مجرّدةٌ تجري على مستوى أنساقنا الذهنية، ومسارُ التوسّع الاستعاريّ ينطلقُ من التجاربِ الحسّيةِ في اتّجاهِ التجاربِ المجردةِ وليسَ العكس. وفي سبيل توضيح المقصودِ بذلك، نسوقُ المثالين (11) و(12) أدناه على التوالي:

(11) يريدُ محمّدٌ أن يرى ماذا يوجدُ في صندوق الهدايا.

(12) يريدُ محمّدٌ أن يعرفَ ماذا يوجدُ في صندوقِ الهدايا.

انطلاقاً من المثالين (11) و(12) أعلاهُ، يظهرُ أنّنا أمامَ خطاطةٍ واحدةٍ؛ حيثُ يريدُ العنصر (أ) الذي هو "محمد" في هذه الحالةِ أن يعرفَ العنصر (ب: غير معروف بالنسبةِ لمحمد) الذي يوجدُ داخل العنصر (ج) الذي هو الصندوق. غير أنّ تجربة "الرؤية" الواردة في المثال (11) هي تجربةٌ أكثرُ تجسيداً وحسيّةً من تجربة "المعرفة" التي تعبّر عنها العبارة الواردة في المثال (12)، أو بالأحرى تنتمي إلى المستوى القاعديّ؛ لذلك تصلحُ أن تكونَ طرازاً لمقولةِ "المعرفة" في عمومها، وتصلحُ – بناءً عليهِ – أن تكونَ منطلق التوسّع الاستعاري في استعارةٍ من قبيل (المعرفة رؤية) كما جرى إيرادُها في المثال (8). وعليه، فإنّ توسيعَ المقولاتِ الدلالية بإسنادٍ استعاريّ لهُ تأثيراتٍ طرازية وينطلقُ من المستوى القاعدي، وذلك مردّهُ إلى الخصائص المتجسّدةِ لكلٍّ من الطرازاتِ والمستوى القاعدي.

3.2.2.1. التجسيد التصوريّ أساساً للفهم الاستعاري:

انطلاقاً من مبدأ أنّ الكيفيّة التي نتحدّث بها عن شيء معيّنٍ هي التي تقودنا إلى المسلك الذي نفكر به فيها (Gibbs, 1996)، فإنّ الحديث عن التجارب والأشياء على نحو استعاري يقودُنا إلى أنّ فهمَ هذه الأشياء قائمٌ على أسس تصوريةٍ استعاريةٍ من حيثُ طبيعتها (Lakoff & Johnson, 1980). والاستعارةُ التصوريةُ حسب "لايكوف" و"جونسن" (1980) هي أداة معرفيةٌ لِمَفْهَمَةِ (conceptualizing) الجوانب الأكثر تجريداً من التجربة الإنسانيةِ بواسطة تصوّراتٍ أكثر تجسيداً وأُلفةً بالنسبةِ إلينا. فبِمُجرّد الخروج من التجربة الفزيائيّة المحسوسة والبدء في الحديث عن المجرّداتِ والعواطفِ وما إلى ذلك، فإنّ الفهم الاِستعاريّ يصبحُ قاعدةً (Lakoff , 1993, 205).

ما دامَ أنّ الجسدَ هو منطلقُ بناءِ تصوّراتِنا إزاءَ العالمِ وعناصرِه المحسوسةِ والمجرّدةِ معاً، فإنّ الاستعاراتِ التي تحاولُ تشكيلَ تصوّراتِنا المجرّدةِ تنطلقُ من الجسدِ وأبعادِه الحسية – الحركية؛ حيثُ إنّنا ننظّمُ فهمنا للتصوّراتِ المجرّدةِ بناءً على ما نستقيهِ من تجربتنا الجسديةِ في تفاعلها مع العالمِ الخارجي، متّخذينَ الاستعارةَ وسيطاً يربطُ الفكرَ المجرّد بتجربتنا المتجسّدةِ (Lakoff, 1987).

إذا عدنا إلى المثالين الواردين في البنية (9) الذي يُتصوّرُ فيها مفهوم "المعرفة" في تطوّرها على أساسِ أنّها تنقّلٌ، حيثُ تُصبحُ الأفكارُ – بمقتضى هذه البنيةِ الاستعاريةِ – مواقعَ نتنقّلُ بينها؛ حيثُ نستطيعُ أن نصل إلى فكرةٍ معينةٍ، أو أن نعودَ إلى فكرةٍ أخرى، أو نتجاوزَ فكرةً ما ... وهكذا دواليك (Lakoff, 2014). والتنقّلُ في الفضاءِ المادّي هو خاصّيةٌ جسديةٌ، فلكي نتنقّل من موقعٍ إلى آخر يجبُ أن تكونَ لدينا أجسادٌ قادرةٌ على الحركة، أمّا أن نتنقّلَ بينَ كياناتٍ مجرّدةٍ نحو الأفكار والتصوّراتِ؛ فهذا لن يكونَ وارداً إلّا بتوظيفِ النسقِ الاستعاريّ الذي يُخوّلُ لنا أن نتنقّلَ في أكثرِ التجاربِ تجريداً، حتّى نستطيعَ فهمَها وفقَ محدّداتٍ مادّيةٍ متجسّدةٍ.

كثيراً ما نوظّفُ أجسادنا لفهمِ أكثرِ تجارِبنا تجريداً على نحوٍ استعاريّ، فلو أخذنا على سبيلِ المثالِ مفهومَ الزمنِ بوصفهِ أكثرَ المفاهيمِ تجريداً سوفَ نجدُ أنّنا نخضعُ هذا المفهوم المجرّدِ لوضعيات حسّيّة فضائية قصدَ الإمساكِ به

وتجسيدهِ ومقولته في الذهن (يُنظر: Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1987)، وفي هذا المنحى يجري توظيف نسقين اثنين من الاستعارات على النحو الوارد في المثالين (13) و(14) أدناه:

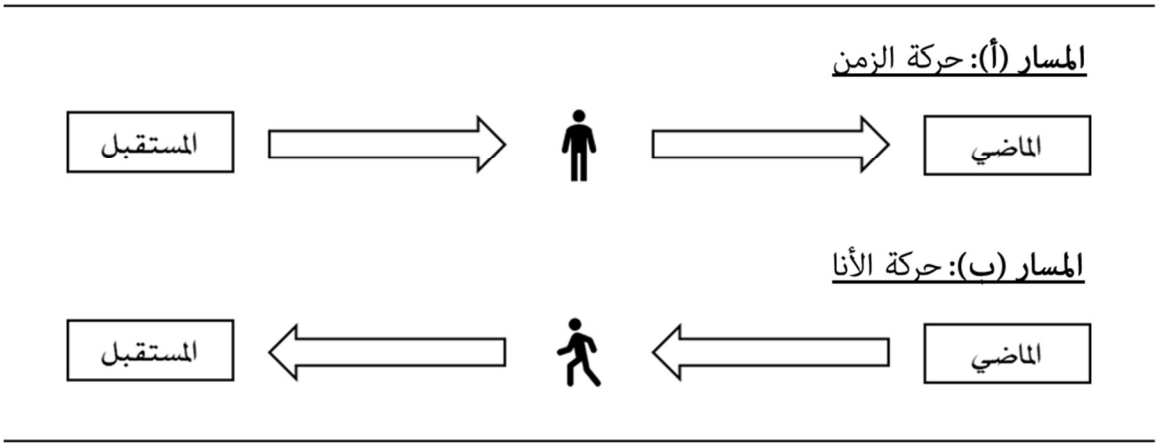
(13) اقتربت نهاية السنة.

(14) نحن نقترب من نهاية السنة.

حيثُ يظهر لنا انطلاقاً من المثالين أعلاهُ أن استعارات الزمن قد تتّخذ مسارين اثنين يختلفُ أحدُهما عن الآخر؛ فالمسارُ الأولُ يقتضي بأن نكون نحن ثابتين في مكاننا والزمن يتحرك حولنا. بينما يقضي المسارُ الثاني بأن يكون ما نحن بصدده أمامنا ونحن من يتحرك نحوه. كما هو موضّح في الشكل (5) أدناه:

الشكل (5)

استعارات الزمن بين مسار حركة الزمن (أ) ومسار حركة الأنا (ب)



في هذا المنحى، نميز بين مسارين استعاريين اثنين (Gentner & Imai, 1992; Boroditsky, 2000; Gentner, Imai & Boroditsky, 2002)؛ أوّلهما **حركة الزمن** (moving time) وثانيهما **حركة الأنا** (moving ego)، حيث نلاحظ في المثال (13) أنّ الزمن هو الذي يتحرك بشكل عكسي من المستقبل إلى الماضي، في حين تكون الذات المعرفية ثابتة. بينما في المثال (14) نجد أن الذات المعرفية هي التي تتحرك نحو الأمام (المستقبل)، والزمن فضاء ثابت تتحرك فيه الذات، وفي الحالتين كليتهما يكون الجسدُ الإنساني مدارَ استعاراتِ الزمنِ وأساسَ تشكيلِها.

وبناءً عليه، فالوظيفة الأساس التي تضطلعُ بها الاستعارةُ هي تمكيننا من فهمِ موضوعٍ مجرّدٍ أو غيرِ منظّمٍ بطبيعتهِ، عن طريقِ موضوعٍ آخر أكثر تجسيداً وتنظيماً من الموضوعِ الأوّل (Lakoff, 1993, 244 – 245)، ولا يمكنُ للاستعارةِ أن تكونَ أداةً لفهمِ التصوّراتِ المجرّدةِ إلا بالاستنادِ إلى أساسها التجريبي (Lakoff & Johnson, 1980b, 205)، حيثُ يرجعُ الفضلُ إلى البنياتِ الاستعاريةِ التي تمكننا من فهمِ الكياناتِ المجرّدةِ بإسقاط بنياتٍ مادّيةٍ عليها مأخوذةٍ من كياناتٍ متجسّدةٍ (Lakoff, 1987, 100). فما طبيعةُ هذه القدراتِ الذهنيةِ التي تمكّننا من إسقاطِ بنياتٍ مادّيةٍ مستقاةٍ من تجاربَ متجسّدةٍ على كياناتٍ مجرّدةٍ من قبيلِ المعرفة، والفهمِ، والأفكار، وغيرها؟ هذا السؤال، هو منطلقُ إلى الخصائصِ التخيّليّةِ للذهنِ البشريّ ودورها في تجسيدِ التصوراتِ المجرّدةِ.

3.2.1. الإواليات التخيلية وتجسيدِ التصورات:

استندَ تحليلُ معاني العباراتِ اللغويّة حسب المناطقة الوضعيّين إلى أسس منطقيّة صوريّة، بناءً على أساس معايير وضعيّة تربط اللغة بالواقع أهمّها؛ معيارا الصدق والكذب اللذان كان يُحتكم فيهما إلى العالم الخارجيّ، فمتى طابق مُحتوى العبارة الواقعَ قِيل عنها إنّها صادقة، ومتى لم يُطابق مُحتوى العبارة الواقع قيل عنها إنّها كاذبة، ما دامت وظيفة اللغة في نظرهم تتجلّى في وصف العالم الخارجيّ ووقائعِهِ.

فلو قال القائلُ على سبيل المثال: (إنّ السماءَ تُمطر)؛ فإنّ هذه العبارة سيكون لها معنى حين التحقّق المادّيّ من أنّ السماء تُمطر فعلاً في الواقع، وإلّا لن يكون لهذه العبارة معنى ما دامت لا تصف واقعاً معيّناً بشكل صادق، إذ يكمن صدق القضايا في مسألة إحالتها على الواقع، فالإحالة هي التي تحدّد القيمة الصدقية للقضايا، بينما يوفّر المعنى شروط تحقّق القضيّة، فالدلالة حسب الطرح الموضوعيّ ناجمة عن تلازم المعنى والإحالة، مع أولويّة هذه الأخيرة في تحديد القيمة الصدقيّة للقضايا (الباهي، 2015، 4).

بيد أنّ هذه المقاربة الموضوعية القائمة على الإحالة سرعان ما تُبدي قصورها في تأويل العديد من العباراتِ اللغويّة؛ خصوصًا تلك التي تصف واقعًا مجرّدًا لا يمكن التحقّق منه بشكلٍ موضوعيّ، لكنّنا نتعامل معها كما لو أنّها

كانت كذلك. وعليه، قد يبدو من السهل فحص مدى قصورِ معياري (الصدق/ الكذب) في تأويل عباراتٍ لغويّةٍ من هذا القبيل؛ نأخذ على سبيل المثال العبارة الواردة في المثال (15):

(15) "يجب أن ندوس بأقدامنا على العنصريّة" (Gibbs & Matlock, 2008)

نلاحظ أنّ هذه العبارة تُحيل على حدثٍ غير ممكنٍ موضوعيّاً، لذلك قد تتعارض مع المنطق الموضوعيّ، ما دُمنا غير قادرين – بأي حالٍ من الأحوال – على التحقّق من صدقِ هذه العبارة ما دامت إحالتها على الواقع الخارجيّ ضعيفة، فالعنصريّة تصوّر مجرّد لا يمكن الدوسُ عليهِ بأقدامٍ محسوسةٍ مادّيّاً.

ولكن تجدُر الإشارةُ إلى أنّ القول الاستعاريّ الواردَ في المثال (15) أعلاهُ، تصدقُ عليه خاصيةُ القول الاستعاري الذي وإن "احتمل أن يكونَ مخالفاً للمقتضى القيمي للمنطق [الصدق/ الكذب]، هو قولٌ محصِّلٌ للفائدةِ الخبريةِ الطبيعية، بل إنّ فائدتهُ تزيدُ قوةً عن القولِ [الحرفيّ] الذي يُفسّرهُ على مقتضى الحقيقة" (عبد الرحمن، 1998، 298)، هذا إن افترضنا أنّهُ يوجدُ – في اللغةِ الطبيعية – ما يُقابلُ هذا القولَ الاستعاريّ ويُفسّرهُ بشكلٍ مباشرٍ!

وبالقياسِ على حالاتٍ من هذا القبيل؛ أي نحو العبارة الواردة في المثال (15)، يتبيّن مدى قصور مبدأ الصدق الذي قامت عليه العقلانية الموضوعية (objective rationality)؛ "ما يدعو إلى التفكير في نظرية للمعنى غير مبنية على مبدأ الصدق وشروطه، فما هو صادق سيكون صادقًا بالنظر إلى التنظيم الذهني البشري، وليس باعتبار مدى مطابقته للواقع الخارجيّ" (جحفة، 2016، 13)؛ ويُوجِبُ ذلك أن نحيدَ عن المسالكِ الموضوعيةِ للبحثِ في شروطِ تحقّقِ المعنى بربطهِ بالواقع الخارجي، ونسلكَ مسالكَ تتلاءمُ وطبيعةَ الذهنِ البشريّ وتنظيمهِ الداخليّ.

من هذا المنطلقِ، دعا "لايكوف" (1987) إلى تبني عقلانية تخيّليّة (imaginative rationality) عوض العقلانية الموضوعية؛ فإذا كان الذهنُ – حسب الرؤية التقليدية – يشتغلُ بشكلٍ حرفيٍّ بوصفه أصلاً لقضايا يمكن أن تحتمل الصدق أو الكذب بالاستنادِ إلى معاييرَ موضوعيّةٍ، فإنّ المنظور المعرفيّ الجديدَ يَجعلُ من الجانب التخيّليّ مركزاً للذهن؛ ففي كل مرةٍ نُمَقْوِلُ (categorize) فيها شيئاً ما بطريقةٍ لا تعكسُ طبيعتهُ الخاصّة، فإننا نستخدمُ قدراتٍ

تخيّليّةً بشريةً عامةً؛ حيثُ يلجأ الذهنُ البشري إلى توظيف طاقاتهِ التخيليّة (imaginative capacities)؛ من قبيل الاِستعارات والكنايات والصور الذهنيّة (Lakoff, 1987).

نرومُ – فيما يلي – عرضَ أهمّ مكوّناتِ الطاقةِ التخيّليةِ عند البشر على النحو الذي جرى وصفُها به مع "لايكوف" (1987) و"جونسن" (1987) و"تورنر" (1987)؛ ونحصرها في مكوّناتٍ ثلاثةٍ على التوالي: المكون الصُوَريِ (Imagery)، والمكون الكنائي (Metonymy)، والمكوّن الاستعاري (موضوع اشتغالنا)؛ في سبيلِ بيانِ خصائصها وعناصرها المكوِّنة والكيفيةِ التي تتفاعلُ بها من أجلِ بناءِ فكرنا وتجسيدِ المُجردِ من تصوّراتهِ.

1.3.2.1. المكون الصوَري: الصور الذهنية وخطاطات الصور

إذا أخذنا مجموعةً من الناس – على سبيل المثال – وطلبنا منهم أن يصفوا لنا طبيعةَ فهمهم لسُبُلِ محاربةِ العنصرية والقضاءِ عليها؛ سنكتشف أنهم يستطيعون بسهولةٍ تخيّلَ طرق عديدةٍ يمكن بواسطتها القضاء على فكرةٍ مجردةٍ مثل العنصرية، فيترتّب على ذلك أن يتحقّق فهمهم لها عن طريق عباراتٍ استعاريّةٍ من قبيلِ العبارة الواردة في المثال (15)، حيث تُمكّنُهم هذه العبارةُ الاستعاريةُ أن يتصوّرا – عن طريق التخيّل – أنّ العنصريّة كيانٌ مادّي يمكن إدراكه ولمسهُ، بل وحتّى الدوسُ عليهِ (Gibbs & Matlock, 2008).

قد يبدو من الغريب امتلاك البشر هذه القدرة على تخيّل أحداثٍ غير ممكنة فزيائياً وتصوّرها بشكل ملموس، والحالُ أنّ الفضل في ذلك يرجعُ إلى خطاطات الصور (image schemas) الموجودة في الفكر الاستعاري عند البشر، إذ غالباً ما تُفهم بموجِبها التصوّرات المجردة بطرقٍ ملموسةٍ عن طريقِ الاستعاراتِ، حيثُ تمكنهم من تخيّل المستحيلِ مادّياً وجعله يبدو معقولاً تماماً (Gibbs & Matlock, 2008). فما طبيعةُ هذه الخطاطات؟ ومن أين تستقي عناصرها المكوّنة؟ وكيفَ تغذي فكرنا الاستعاري لفهمِ التصوراتِ المجرّدة؟

تتشكّل الصور الذهنية (mental images) نتيجة عملياتٍ معرفيةٍ يجري بموجبها معالجةُ التمثيلِ الذهنيّ للأشياءِ أو الأحداثِ وبناؤهُ واسترجاعهُ عندَ الحاجةِ إليهِ، بحيث يحتفظُ الذهن بالعديد من الخصائص الإدراكية لهذه الأشياءِ

والأحداثِ، لكي يتمكّن من تمثّلها واسترجاعها حتّى في غياب مثيراتها الماديّة (Cooper, 1991). فالبشرُ ينشؤون الصور الذهنية على الدوامِ، ويدلُّ مصطلحُ "صورة" – في اللسانيات المعرفية – على البعد الإدراكي لعملية بناء التصورات (Oakley, 2012, 217). وبناءً عليه، فإنّ الأشياء والتجارب والأحداث المحسوسةَ تتمثلُ في الذهن على شاكلةِ صُورٍ ذهنيةٍ في مقابل صُورِها الموضوعيةِ الموجودةِ سلفًا في الواقع الخارجيّ، ويعتمدُ التخيّل البشريّ على هذه الصور الذهنية بعدّها مكوّنًا من مكوّناتِ الطاقة التخيليّة التي تضطلعُ بتشكيل الاستعاراتِ على المستوى المعرفيّ.

على سبيل المثال، نحن لدينا تصوير (figuration) ذهنيّ خاصّ بأجسادنا يُدعى صورة الجسد (body image)، حيث تُعتبر هذه الصورةُ الخاصّة بأجسادنا بناءً تصوّريّاً معقّداً لكونهِ متعددَ الأوجهِ والأبعادِ، بحيثُ يمكنُ حصرها في بعدين اثنين مهمّين هما: الإدراك الحسي والسلوك الحركيّ (Neves, 2017)، ويُستثمر هذان البُعدان في بناء المُجرّدِ من تصوّراتِنا على نحو استعاريّ كما رأينا في البنياتِ الاستعارية السالفِ إيرادُها؛ حيثُ نجد – على سبيلِ المثالِ – استثماراً للبعد الحسّيّ الإدراكيّ لصورةِ الجسدِ متمثّلاً في النسق البصريّ (الرؤية) لفهمِ تصوّر مجرّد يتمثّلُ في "المعرفة" كما هو واردٌ في البنية الاستعارية (8)، ونجد استثماراً للبعد الحركيّ الخاصّ بالجسدِ للتنقّل استعاريّاً في أكثر التجاربِ تجريدًا نحو الزمنِ كما هو واردٌ في المثال الاستعاريّ (14) أعلاهُ.

لا تنفكّ الاستعاراتُ توظّف الصور الذهنيّة بوصفها مكوّناً من مكوّناتِ الطاقة التخيليّة لدى البشر في سبيل الربط بين الفكر المجرّد والتجارب المتجسّدة، ما دامت هذه الصور تنتظمُ في نسقٍ من الخطاطاتٍ (schemas)؛ فكلّ خطاطة منها هي عبارة عن شبكة من العجر (nodes) والروابط (links)، وكلّ عجرةٍ منها ترتبط بمقولةٍ تصوّريّةٍ معينةٍ، حيثُ تتيح هذه العجر الربط بين عدّة أوجه من النسق التصوّريّ (Lakoff, 1987, 70).

تُعدُّ خطاطات الصور بنياتٍ ما قبل تصورية (preconceptual)، فهي بنياتٌ بسيطةٌ نسبياً نجدُها تتكرّرُ بشكلٍ مستمرٍّ في تجربتنا الجسدية اليومية، نحو: الأوعية (containers)، المسارات (paths)، الروابط (links)، القوى (forces)، التوازن (balance). وكذلك في مختلف الاتجاهات والعلاقات، نحو: فوق – تحت، أمام – خلف، جزء –

كل، مركز – هامش ... وهكذا دواليك (Lakoff, 1987, 267). لذلك، فإنّ "خطاطات الصور أكثر تجريداً من الصور الذهنية البصرية العادية، ذلك أنّها تتألف من أنماط فضائية دينامية تكمن وراء العلاقات الفضائية والحركية الموجودة في الصور الملموسة الفعلية" (Gibbs, 2006, 91).

تُستخدمُ خطاطاتُ الصور من لدن الرضّعِ من الأطفال في سبيل تمكينهم من إجراءِ تعميماتٍ عبر – إدراكية (across – perception) بين التجاربِ المُختلفةِ قصدَ إيجادِ القواسمِ المشتركةِ بينها (Mandler, 1992; Gibbs & Colston, 1995). وعليه، يمكن أن نُجمل خصائص خطاطات الصور فيما يلي (Hampe, 2005, 1 – 2):

أ. خطاطات الصور هي بنياتٌ دالةٌ بشكلٍ مباشر تجريبياً وجسدياً، وهي بنياتٌ ما قبل تصورية؛ نستقيها من تحركات الجسد في الفضاء أو من تفاعلاته الحس – حركية.

ب. خطاطات الصور هي بنياتٌ جشطلتية عالية الخطاطية تلتقطُ الأبعاد البنيوية للتجارب الجسدية الحس – حركية، وتدمجُ المعلوماتِ بينها بطرائق متعدِّدة.

ج. تنشأُ خطاطاتُ الصور في أذهاننا – بوصفها أنماطاً متكرّرةً قائمةً على التناظر (analogue) – بشكلٍ لا واعٍ قبل مرحلةِ بناء التصوراتِ وفي استقلالٍ عنها.

د. تتكوّنُ خطاطاتُ الصور – بوصفها جشطلتاً مُبَنْيَنَةً داخلياً – من عددٍ قليلٍ من الأجزاءِ المتصلِ بعضُها ببعضٍ، وتظلُّ بنياتٍ مرِنةً قابلةً للتحوّلِ وفقَ السياقات التجريبية المختلفة.

وعليه، يمكن اعتبار خطاطات الصور بنياتٍ متجسدةً نابعةً من التجربة ما قبل التصورية للكائن البشري، تقومُ على أسسٍ إدراكيةٍ وجشطلتيةٍ تجعلها قابلةً للتكرار والاطّراد والتناظر في تجربتنا المعرفية. فكيف يمكن التمييز بين أنواع التجارب الإدراكية التي تمثلها خطاطات الصور والإدراكات الأساسية الأخرى؟ (Grady, 2005)

يُشيرُ "جيبس" و"كولستون" (1995، 349) إلى أن "خطاطات الصور يمكن تعريفها عموماً على أنها تمثيلات تناظرية ديناميكية للعلاقات الفضائية والتحركات في الفضاء. على الرغم من كونها مشتقةً من العمليات الإدراكية والحركية،

إلا أنها ليست عمليات حس – حركية ". ولكي يتّضح المقصود بذلك، وجب التمييز بين ثلاثِ بنياتٍ معرفيةٍ مرتبطٍ بخطاطات الصور نسوقها كما يلي (Mandler & Pagán, 2014):

أ. الأوليات الفضائية

ب. خطاطات الصور

ج. التكاملات الخطاطية

تُعدُّ الأوّليات الفضائية لبناتٍ تصوّريةٍ أولى يجري تشكيلُها في مرحلة الطفولة، أمّا خطاطاتُ الصورِ فهي سرودٌ فضائية بسيطةٌ تُبنى على أساس الأولياتِ الفضائية، وتستخدم التكاملاتُ الخطاطية النوعين الأولين لبناء مفاهيم تتضمّنُ عناصر غير فضائية، نحو القوة والعاطفة وهكذا دواليك (Mandler & Pagán, 2014) .

2.3.2.1. المكون الكنائي: التفريع المقولي وخطاطات الصور.

تُبنى الكنايةُ على أساسِ أن يقومَ عنصرٌ ما مقامَ عنصرٍ آخرَ مرتبطٍ بهِ؛ كأن يقومَ "الدماغ" مقامَ العنصرِ البشريّ عموماً في كنايةٍ من قبيلِ "هجرةِ الأدمغة"، فالواردُ في هذه العبارةِ هو "الأدمغةُ" والمقصودُ بالكلامِ هم أصحابها. فإذا كانت الاستعارةُ تقومُ على فهمِ مجالٍ ما من التجربةِ بواسطةِ محدّداتِ مجالٍ مختلفٍ، وتتحدّدُ وظيفتها في بناء الفهم، فإنّ الكناياتِ تضطلعُ بوظيفةٍ إحاليةٍ (referential function) في المقامِ الأولِ؛ ما دامت تسمحُ لنا بإيرادِ عنصرٍ ما للإحالةِ على عنصرٍ آخر مرتبطٍ به، على أساس أن تأتي وظيفةُ الفهمِ في المقامِ الثاني؛ حيثُ تتيحُ لنا فهمَ جانبٍ معينٍ من مجالٍ ما بإيرادِ عنصرٍ خاصّ يُحدّدُ هذا الجانبَ تماماً، كما هو الحالُ مع "هجرة الأدمغة"، حيثُ إننّا لا نوظّفُ "الأدمغةَ" للإحالةِ على الأشخاصِ عموماً، وإنّما للإحالةِ على جانبٍ ما في هؤلاء الأشخاص؛ وهو "الكفاءة" التي تقومُ "الأدمغةُ" مقامَها كنائياً (Lakoff & Johnson, 1980, 36 – 37).

وعليه، فإنّ الكنايةَ هي إجراءٌ معرفيّ (cognitive process) يجري بموجبهِ توظيفُ عنصرٍ ما مرتبطٍ ارتباطاً وثيقاً بعنصرٍ آخر في مجالٍ واحدٍ لكي يقومَ الأول مقام الثاني (Turner, 1987, 22)، على خلافِ الاستعارةِ التي تقومُ على الربطِ بين عنصرينِ اثنين ينتمي كلّ واحدٍ منهما إلى مجالٍ مختلفٍ من التجربة الإنسانية. لذلك، فالكنايةُ لا تقومُ على التوسّعِ المقولي (categoric extension)؛ كما رأينا مع الاستعارةِ آنفاً، بقدرِ ما تقومُ على التفريع المقولي (subcategorization)؛ على اعتبار أنّ العنصرين (أ) و(ب) ينتميان إلى النوعِ نفسهِ في حالةِ التفريعِ المقولي، بينما ينتمي كلّ واحدٍ منهما إلى نوعٍ مختلفٍ من التجاربِ في حالة الاستعارة (Lakoff & Johnson, 1980, 85).

وعلى أساسه، يمكنُ فهم النماذج الكنائية (metonymic models) من منطلق أنّها حالاتٌ للتفريعِ المقولي (Lakoff, 1987, 78)؛ حيثُ تقومُ الكنايةُ على توظيفِ إحدى المقولاتِ الفرعيةِ للإحالةِ على المقولةِ مجملها، بحيثُ يوظّفُ العنصر (ب) للإحالةِ على المقولةِ (أ) بوصفهِ مقولةً فرعيةً عنها؛ كما هو الشأنُ حينَ جرى توظيفُ "الدماغ" للإحالة على مقولةِ "الشخص" بوصفهِ مقولةً فرعيةً عنها كما رأينا أعلاه.

ومن هذه الزاويةِ، تظهرُ علاقةُ الكناياتِ بخطاطاتِ الصورِ التي تناولناها في المحور السابق؛ حيثُ إنّ أغلبَ الكناياتِ تقومُ في جوهرها على أساس خطاطاتٍ من قبيل: (جزء – كل/ مركز – هامش/ سبب – نتيجة/ مكان – حدث/ مكان - كائن)، حيثُ يقومُ الجزء مقام الكل، أو الكل مقام الجزء، أو المكان مقامَ الكائن، أو السبب مقامَ النتيجة ... وهكذا دواليك (يُنظر: Lakoff, 1987, 77 – 79; Lakoff & Johnson, 1980, 38 – 39). ومن أجل التمثيل لذلك؛ نسوقُ مجموعة من العباراتِ الكنائية التي توظفُ خطاطات (جزء – كل) و(السبب – نتيجة) و(مكان – كائن) على النحو الواردة به في البنيات (16) و(17) و(18) أدناهُ على التوالي:

(16) الجزء مقام الكل:

أ. نحنُ في حاجةٍ إلى اليد العاملة.

ب. لقد ظهرت وجوهٌ جديدةٌ في المسلسل.

(17) المُسبِّبُ مقام النتيجة:

أ. يجبُ عليكَ أن تقرأ "تشومسكي".

ب. هل تحبّ الاستماع إلى "أم كلثوم"؟

(18) المكان مقام الكائن:

أ. صادقت الرباطُ على المشروع الجديد.

ب. حكمت المحكمة ببراءة المتهم.

تعتمدُ الكناياتُ على خطاطاتِ الصور في تشكيلِ نماذجها، وغالباً ما تقومُ هذه النماذج على أساس خطاطات من قبيل (جزء – كل)، كما رأينا مع الأمثلة أعلاه. حيثُ نلاحظ في الأمثلة الواردة في البنية (16) أن الجزء يقومُ مقام الكل، حيث إنّ المقصودَ من المثال (أ) في البنية (16) ليس اليد بما هي عضو من الأعضاء البشرية، وإنما المقصودُ منه هم العملاء؛ أي الأشخاص الذين يقومون بالعمل. والأمر نفسه ينطبق على المثال (ب) من البنية نفسها؛ حيثُ المقصودُ هو الأشخاص (الشخصيات) وليس الوجوه بما جزء من أجساد أصحابها.

وقد تقوم الكناية على خطاطة (سبب – نتيجة)؛ حيثُ يقوم المُسَبِّبُ مقامَ النتيجة، من قبيل قيام "تشومسكي" مقامَ مؤلفاته من كتب ومقالاتٍ كما هو وارد في المثال (أ) من البنية (17)؛ وليس المقصود منه قراءة "تشومسكي" لأن ذلك محالٌ من الناحية الموضوعية، وإنما قراءة مؤلفاته. وكذلك هو الحال مع المثال (ب) الذي يليه؛ حين قامت "أم كلثوم" مقام أعمالها الفنية، فكان المقصود هو الاستماع إلى أعمالها الفنية وليس إليها شخصياً.

ومن الكنايات ما يقوم على أساس خطاطة (مكان – كائن) نحو المثالين (أ) و(ب) الواردين في البنية (18)؛ حيث قام المكان (الرباط) مقام رجال الدولة في المثال (أ) من هذه البنية، وقامت المحكمة مقام المشتغلين بها من قضاة ومستشارين كما هو وارد في المثال (ب). وهناك العديد من الأمثلة التي تبين أنّ الكنايات تقومُ على أساس خطاطات الصور لا يتّسعُ المقامُ لذكرها، ما دامَ تركيزُنا – في هذا البحثِ – منصبّاً على المكونِ الاستعاريّ.

3.3.2.1. المكون الاستعاري: الخطاطات والكنايات

إذا كان المكون الكنائي يضطلعُ بتوظيف عنصر معين لكي يقوم مقام عنصر آخر داخل المجال التصوري الواحد كما سلف إيرادُه؛ فإنّ المكون الاستعاريّ – على خلاف ذلك – يضطلعُ بخلقِ ترابطاتٍ تصوريةٍ بين مجالين اثنين مختلفين، حيثُ يقوم على أساس إيرادِ محدّداتٍ تخصّ مجالاً تصوريّاً ما في سياقِ الحديثِ عن مجالٍ تصوريٍّ آخر مختلف؛ حيثُ ينتمي كلّ عنصرٍ من العنصرينِ إلى مجالٍ مختلفٍ (Lakoff, 1993).

يظهر الفرق بين الاستعارة والكناية حين ملاحظةِ بنية كل واحدةٍ منها، فالاستعارةُ هي نتيجةٌ لتفاعلٍ تصوريٍّ بين مجالين اثنين مختلفين؛ حيثُ يوظّفُ المجال الأوّلُ في سبيل فهم المجال الثاني. بينما تنتجُ الكناية عن طريقِ حدوثِ تفريعٍ مقوليٍّ ضمن مجال تصوريٍّ واحدٍ، وتتحدّدُ العلاقةُ بين العنصرينِ المكونين لها في علاقة مجال عامٍّ بمجالٍ فرعيٍّ (domain – subdomain)؛ حيثُ يقومُ المجال الفرعيّ مقام المجالِ العامّ الذي ينتمي إليه (Velasco, 2001).

أمّا الأمرُ الذي تشتركُ فيهِ الاستعاراتُ والكناياتُ هو كونها نابعةً من خطاطاتِ الصورِ التي سبقتِ الإشارةُ إليها، وقد وضّح ذلك "لايكوف" (1990) حين تقديمِهِ لفرضيةِ "الثبات" أو "عدم التباين" (invariance hypothesis)؛ حيث تقضي هذه الفرضيةُ بأنّ التفكير المجرّد قائمٌ على أساسِ خطاطاتِ الصور، ذلك أن الترابطات الاستعارية على سبيلِ المثال، تحتفظُ – في مُجملِها – بالطوبولوجيا المعرفية (أي بنية خطاطة الصورة) الخاصّةِ بالمجال المصدر، على نحو تتلاءمُ فيهِ مع البنية المتأصلة في المجال الهدف (Lakoff, 1993, 215).

وبما أنّ كلّاً من الاستعارات والكناياتِ هي من صميم الفكر المجرد فإنّها خاضعةٌ لهذا المبدأ المعرفيّ وقائمةٌ عليه؛ فالوظيفة التي تضطلعُ بها خطاطات الصور – في هذا المنحى – هي بنينةُ العلاقات الموجودة بين المصادر والأهداف في الترابطات الكنائية والاستعارية (Velasco, 2001; Turner, 1993; Lakoff, 1987).

من جهة أخرى، يتفاعل المكون الكنائي والمكون الاستعاري في إنتاج بيناتٍ تصوريةٍ مركبةٍ؛ بحيثُ نصادفُ بنياتٍ استعاريةً قائمةً على أساسٍ كنائيّ، أو العكس (Velasco, 2001; Lakoff, 1987)، وهناك من ذهب إلى كون العديد

من البنياتِ الاستعارية هي بنياتٌ كنائيةٌ في الأساس (Kövecses, 2013)؛ حيثُ تستندُ الاستعارات التصورية – في العديد من حالاتها – إلى الكنايات، بيد أن الارتباط فيها لا يكونُ كنائياً، بل هو ارتباطٌ مؤسسٌ على الكناية.

جاء هذا التصور إجابةً عن السؤال الآتي: هل تنبعُ الاستعاراتُ من التجربة بشكلٍ مباشر؟ أم أنها تمرُّ عبر مرحلةٍ كنائيةٍ؟ فقد بين كل من "غرادي" و"جونسن" (2002) أنّ الاستعارات الأولية مستقلةٌ عن الكنايات، أمّا الاستعاراتُ المركبةُ فأغلبها مؤسسٌ على الكناية. لكن السؤال هنا: هل باقي الاستعارات مؤسسةٌ كنائياً؟

للإجابة عن السؤال أعلاه، وجب استحضار التمييز الذي أقامهُ "غرادي" (1999) بين نوعين اثنين من الاستعارات: استعارات المشابهة (resemblance metaphor) واستعارات قائمة على الارتباط (correlation - based metaphor)؛ فالنوع الأول منها قائمٌ على أساس التشابه بين المجالين، أمّا النوع الثاني فليس قائماً على أساس هذا التشابه (Grady, 1997; 1999). والواقعُ أنّ استعارات المشابهة لا علاقة لها بالكنايات، بينما تبدو استعارات الارتباط غير مستقلةٍ عن الكنايات، بل ناشئةٌ عنها (Kövecses, 2013). وفي سبيل التمثيل للبنيات الاستعارية المؤسسة كنائياً، نستحضرُ البنية الاستعارية (المعرفة رؤية) على النحو الذي أوردناها به في المثال (8)؛ حيثُ نلاحظُ أن هذه البنية قائمة على أساس كنائي، من زاويةِ أنّ الرؤية تقومُ مقام المعرفة ككلٍّ، فتتحد العلاقة بينهما في علاقة مجال عام بمجال فرعي؛ أي تفريع مقولي. ذلك أن الرؤية تجربةٌ تندرجُ ضمن التجارب الحسية التي نستمدُ بواسطتها معارفنا، ونجدُها تقومُ مقامَ المعرفةِ بما هي مجالٌ أعمّ. وعلى أساس ذلك، يصبحُ مجال (الرؤية) في للبنية الاستعارية (المعرفة رؤية) عبارة عن بنية كنائية. ناهيك بخطاطة الصور الموظفة في هذه البنية؛ وهي خطاطة (سبب – نتيجة) على أساس أنّ الرؤية سبب في بناء المعرفة. أما بخصوص استعارة "جاء الأسد" التي تُفيدُ الشخصَ الشجاع نحو "زيد"، فهي استعارةٌ قائمةٌ على التشابهِ التصوريّ لا على الارتباط كما هو الحالُ مع الارتباط القائم بين المعرفة والرؤية. وعلى أساس ذلك، لا يمكنُ أن نجدَ أساساً كنائياً لنحوِ هذه الاستعاراتِ القائمةِ على التشابه التصوريّ، حيثُ يلتقي كلّ من "الأسد" و"زيد" في سمةٍ مشتركةٍ هي "الشجاعة" (Ortiz, 2011)، وهذا بعيدٌ عن علاقاتِ التفريعِ المقولي الملازمة للكنايات، أو الاستعارات المؤسسة كنائياً.

3.1. خاتمة الفصل:

حاولنا – في هذا الفصل – تتبع موجهات الانتقال من المقولة الموضوعية إلى المقولة الاستعارية، وذلك عن طريق عرض الخلفية الفلسفية والإبستيمولوجية التي مهدت لبناء كل من نظرية الطراز على النحو الذي أسست لها أبحاث "روش" (1973; 1975; 1977; 1978; 2012)، حيثُ استعنّا بها لبيان الكيفية التي يجري بموجبها بناء المقولات الدلالية عند الطفل؛ انطلاقاً من مستواها القاعدي، مع بيان دور الطرازات في تنظيم هذه المقولات وانتظامها على المستوى الذهني – المعرفي. ثم انتقلنا – في المبحث الثاني من مباحث هذا الفصل – إلى رصدِ مساراتِ توسيع المقولات الدلالية وفق مقتضياتٍ تصوريةٍ تلعبُ فيها كلٌّ من التجربة الجسدية والطاقات التخيليةِ دوراً حاسماً، وذلك بعرض أهم الأسس الفلسفية والإبستيمولوجية التي قامت على أساسها المعرفية المتجسدة والذهن التخيلي، باستحضار ما كان يُطلقُ عليه – داخل البراديغم المعرفي – ب: "النماذج المعرفية المؤمثلة"؛ حيثُ تناولنا المقولة الاستعارية من زاويتين اثنتين هما: التجربة الجسدية ودورها في بناء المقولات الدلالية، ودور التجسيد الاستعاري في الإدراك والمقولة والفهم على التوالي، لننتقل إلى البحث في طبيعة الإواليات التخيلية ودورها في تجسيد التصورات المجردة، ومنه في توسيع المقولات الدلالية، حيث ركّزنا اهتمامنا على كلّ من المكون الصوَري المسؤول عن بناء خطاطات الصور والمكونين الكنائي والاستعاري، مع بيان كيفية اشتغال كل هذه المكونات الثلاثة وطبيعة التفاعل بينها على المستوى الذهني – المعرفي بالاعتماد على أعمال كل من "لايكوف" وجونسن" (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff & Johnson, 1999)، والتصورات الواردة في هذا المجال الذي خصصناه بالاشتغال. وإذا كانت هذه موجّهاتُ الانتقال من المَقْولةِ الموضوعية إلى المقولةِ الاستعاريةِ على المستوى الإبستمولوجي؛ فما طبيعةُ النسقِ الاستعاريّ الذي يضطلعُ بهذه الوظيفةِ الذهنيةِ؟ وما هي إواليّاتهُ المعرفية؟

الفصل الثاني:

أوّليات النسق الاستعاريّ وإواليات المعرفية

الإطار النظري والمفاهيمي

"غيرَ أنّ الأفكارَ الاستعاريةَ هي نفسُها مسائلُ تصورية،

مسائلُ فكرية تكمنُ وراءَ الألفاظِ المُحدَّدةِ التي تعبرُ عنها"

(Turner, 1987, 17)

2. الفصل الثاني: أوّلياتُ النسق الاستعاريّ وإواليّاته المعرفية: الإطار النظري والمفاهيمي.

0.2. مُدخل:

كشفَ التطوّر الذي عرفه الدرس اللسانيّ مع الدلاليات المعرفيّة – على وجه الخصوص – أنّ النسق التصوّريّ البشريّ يقومُ – في جزءٍ كبير منهُ – على أسس استعاريّة (Lakoff & Johnson, 1980)؛ إذ ينعكس ذلك بجلاء على العباراتِ اللغويّة التي يُنجزها البشرُ في السياقات اليوميّة العاديّة، لذلك اتُّخذت تلك العبارات الاِستعاريّة (metaphorical expressions) التي لا تنفكّ تُستعملُ في الحديث اليوميّ والمألوفِ نوافذَ للولوجِ إلى النسقِ المعرفيّ الذي أنتجها، في سبيل تحديد طبيعتهِ، ووصفِ كيفيّةِ اشتغالهِ؛ من منطلقِ أنّ الكيفيّة التي نتحدّث بها عن الأشياءِ هي التي تقودنا إلى المسلك الذي نفكر به فيها (Gibbs, 1996). وتأسيساً عليه، تبيّن أنّ الذهن البشريّ يتّخذُ الاِستعارةَ وسيطاً لِمَقْوَلَة التجاربِ الإنسانيةِ الأكثرَ تجريدًا وفهمِها وتنظيمِها داخل نسقِنا التصوّريّ؛ حيثُ تعملُ الاِستعارة على خلق تفاعل بين التجربةِ الحسّيّةِ والتجربةِ التصوّريّةِ كما سلفَ عرضهُ في الفصل الأول.

وانطلاقاً من هذا المسعى الذي يرومُ وصفِ طبيعة هذا التفاعل المعرفيّ؛ ظهرت نظريّة الاِستعارة التصوّريّة (CMT) التي جاء بها كلّ من "لايكوف" و"جونسن" (1980) بكتابهما التأسيسيّ (Metaphors we Live by)[2]؛ حيثُ بيّنا – في هذا الكتاب – أنّ جزءاً كبيراً من نسقنا التصوّريّ استعاريّ من حيثُ طبيعتهُ. وطُوِّرت هذه النظريةُ – طيلة الأربعين عاماً الماضية – بنماذج عدّةٍ داخل البراديغم المعرفي؛ نذكر منها – على سبيل المثال – نظرية الترابطات البنيوية (structural mappings) التي جاءت بها الباحثة "ديدر جنتنر" (Dedre Gentner) سنة (1983)، ونظرية المزج التصوريّ (conceptual blending) والفضاءات الذهنية (mental spaces) للباحثين "جيل فوكوني" (Gilles Fauconnier) و"مارك تورنر" (Mark Turner) (1998; 2002)، ونظرية الدمج المبكّر (Conflation Theory) ونظرية الاستعارات الأولية (Primary Metaphors Theory) للباحثين "جوزيف غرادي" (Joseph Grady)

[2] تُرجِمَ هذا الكتابُ إلى اللغةِ العربيةِ تحت عنوان: **"الاستعارات التي نحيا بها"** من لدن "عبد المجيد جحفة": (ط1: 1996)، (ط2: 2009).

و"كريستفر جونسن" (Christopher Johnson) سنة (1997). إلى أن استقرّ الحالُ عليها سنة (2020) في النموذج الموسّع لنظرية الاستعارة التصورية (Extended Conceptual Metaphor Theory) للباحث "زولطان كوفزيتش" (Zoltán Kövecses). نحاول – في هذا الفصل – عرض الأسس النظرية التي قامت عليها نظرية الاستعارة التصورية، واستعراض أهمّ المفاهيم المؤطرة لها، وبيانِ دورها في فهم ظاهرة المقولة الاستعارية من منظور لساني – معرفي؛ انطلاقاً من نموذجها المعيار، مروراً النماذج التي ساهمت في إغنائها، وصولاً إلى النموذج الموسع الذي يُعدُّ إطاراً نظرياً لموضوع اشتغالنا.

1.2. نظرية الاستعارية التصورية (CMT):

انطلقت نظرية الاستعارة التصورية – في بدايتها – من ملاحظة عبارات اللغة العادية التي نستعملها بشكل يوميّ، دون وعيٍ منّا بأنّها تضمُّ – في طيّاتِها – بنياتٍ استعاريةً شائعةً ومتنوّعةً، نسوقها للحديث عن تجاربنا وأحاسيسنا وتفاعلاتنا بشكلٍ متواترٍ (Lakoff & Johnson, 1980)؛ ما دعا الباحثين "لايكوف" و"جونسن" إلى البحث في طبيعة هذا النسق التصوّري الذي يكمنُ وراء إنتاج هذه العبارات الاستعارية وفهمها في السياقات الثقافية والاجتماعية الخاصّة بمستعمليها، واقتضى ذلك الانطلاقَ من فرضياتٍ أوليةٍ ثلاثةٍ (Lakoff, 1993):

أ. لا تكمنُ الاستعارةُ في اللغة بقدر ما تكمن في الفكر وأنساقه التصورية والمعرفية.

ب. ليست الاستعارةُ حِكراً على الخطاب الشعريّ والأدبيّ، وإنّما تطالُ الخطاب اليوميّ بمختلف تجلياته.

ج. ليست الاستعارةُ أداةً بلاغيةً ذات وظيفةٍ جماليةٍ، بل هي أداةٌ معرفية ذات بعد تصوري يُتَوسّلُ بها للفهم.

وعلى أساسه، أضحت الاِستعارةُ التصوّريّةُ – كما أسّس لها كلّ من لايكوف وجونسن (1980) – إواليةً معرفيةً ذاتُ بعدٍ تصوّريّ تُتيحُ للإنسانِ إدراكَ واقعهِ وفهمَ تجربَتهِ وفقَ النسقِ الاِستعاريّ. وذلك ما يجعلُها لا تكمنُ في اللغةِ بقدرِ ما تكمنُ في الفكر وأنساقهِ التصوّريةِ (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993)؛ فهي تصوّريةٌ – في المقامِ الأوّلِ – لأنّها وسيلةٌ للفهمِ، ولسانية – في مقامٍ ثانٍ – لأنّها أداةٌ للتعبير (Lakoff, 2014). فما مفهوم الاستعارة

التصورية في اللسانيات المعرفية؟ وما هي طبيعتها؟ وما أهمّ خصائصها؟ وما هي الأنماطُ التي تأتي عليها؟ وكيف تساهمُ في بناء تفكيرنا المجرّد وتوسيع مقولاتنا الدلالية؟

1.1.2. مفهوم الاستعارة التصورية:

إنّ النسقَ الاستعاريّ (metaphorical system) هو عبارة عن بنيةٍ ذهنيّةٍ داخليّةٍ تروم خلقَ اتِّصالٍ بينَ جوانبَ مختلفةٍ من التجربةِ الإنسانيّةِ (Tomoiagã, 2013, 206)؛ ويترتّبُ على هذا الاتّصالِ التصوّريّ ظهورُ عباراتٍ لسانيّةٍ ذاتِ طبيعةٍ استعاريةٍ؛ نحو العبارات الاستعارية الواردة في البنية (19) التي تدلّ على وجود اتصال بين تجربة "الحرب" وتجربةِ "الجدال" من الناحية التصورية:

(19) الجدال حرب.

أ. لقد دافع عن رأيه بقوةٍ.

ب. رغمَ ذلك، هُزِمَ في النقاش.

لا شكّ أنّ الألفاظ الواردة في المثال (19) نحو (الدفاع والهجوم، الهزيمة والإنتصار، القوة والضعف) تنتمي إلى المجال التصوّريّ (conceptual domain) الخاصّ بالمعركة، ثمّ إنّ إيرادَها في سياقِ الحديثِ عن الجدال نابعٌ من كيفيّةِ فهمِنا للجدالِ وتصوّرنا لهُ، حيثُ يصبحُ الجدالُ – من الناحية التصورية – معركةً فيها الخاسرُ والرابحُ، وفيها الدفاعُ والهجومُ، وفيها القوّة والضعف ... وهكذا دواليك. وليسَ من قبيلِ الصدفةِ أن تعنيَ هذهِ العباراتُ ما تعنيهِ حينَ الحديثِ عنِ الجدالِ، لأنّ جزءاً كبيراً من شبكةِ التصوّراتِ الخاصّةِ بالمعركةِ تصدقُ على مفهومِ الجدالِ، واللغةُ تابعةٌ لهذه التصوّرات حينَ تعبّر عنها (Lakoff & Johnson, 1980, 7).

تنبعُ العبارات الإستعاريّة التي نسوقها للحديثِ عن تجاربنا نحو (الحبّ، الزمن، الحياة ...) من نسقٍ تصوّريّ استعاريّ تُجاه هذه التجارب، فحديثنا عنها يبرز طبيعة تصوّرنا لها (Gibbs, 1996)، وهذا ينطبقُ على الأمثلة التي

تدخل ضمن الاِستعارة التصوّريّة الواردة في المثال (19)؛ حيثُ إنّنا نتصوّرُ مفهومَ الجدالِ باستحضار محدّداتٍ لا تتعلّقُ بالجدال في حدّ ذاته، وإنّما تتعلّق بالمعارك والحروب؛ ولذلك، نجدُ أنفسنا نعبّرُ عن الجدال باستعمالِ مفرداتٍ وألفاظٍ تخصّ الحروبَ والمعارك؛ **وهنا يكمنُ جوهرُ الاِستعارة التصوّريّة**.

وعليه، فعندما يُفهم مجال تصوريّ ما بواسطة مجال تصوري آخر مختلف، فإنّنا نكون أمام استعارة تصورية، ويتحقّق هذا الفهم بملاحظة مجموعة من التوافقات النسقية (systematic correspondences) أو الترابطات (mappings) بين المجالين التصوّريّينِ (Kövecses, 2010, 324). فالاستعارة التصورية – من حيثُ بنيتُها – تقتضي وجود مجالين تصوريين اثنين؛ أحدُهما يُفهمُ عن طريق الآخر ويُحدّدُ بواسطته، حيثُ يعتبرُ المجال الأول "مجالاً مصدراً" (source domain)، بينما يُعدُّ المجال الثاني "مجالاً هدفاً" (target domain)؛ وعلى هذا الأساس، فالاستعارة التصورية – في تحديدها الدقيق – **هي فهم لمجال هدف بواسطةِ من مجال مصدر** (Lakoff, 1993).

لقد سبق أن أشرنا في الفصل السابق (ينظر المحور: 3.2.2.1.) إلى أنّ الوظيفةَ الأساس للاستعارة التصورية هي فهم التجارب المجردة انطلاقاً من محدّداتِ تجارِبَ أكثر تجسيداً، ومتى استحضارنا هذه الوظيفةِ التي تخصُّ النسق الاستعاري بالفهمِ؛ قلنا إنّ الاستعارة هي فهم لمجالٍ مجرّدٍ – في أغلب الأحيان – انطلاقاً من مجالٍ أكثر تجسيداً وألفةً، حيثُ تمكّنا الاستعارةُ التصورية – في هذا المنحى – من فهمِ موضوعٍ مجرّدٍ أو غيرِ منظّمٍ بطبيعتهِ، عن طريقِ موضوعٍ آخر أكثر تجسيداً وتنظيماً من الموضوعِ الأوّل (Lakoff, 1993, 244 – 245).

وعلى هذا الأساس، فنحنُ نوظّفُ النسق الاستعاري عندما نجدُ أنفسنا أمامَ تجاربَ مجرّدةٍ أو تصوراتٍ أقلّ تنظيماً لا نكادُ نتصوّرها وفقَ محدّداتها الخاصّة، فنحاولُ فهمها واستيعابها عن طريقِ محدّداتِ تصوّراتٍ مختلفةٍ عنها، لكنها أكثرُ تجسيداً وألفةً بالنسبةِ لأذهاننا، فلو استطعنا أن نتصوّرها وفقَ محدّداتها الخاصّة لما كنّا في حاجة إلى النسق الاستعاري منذ الوهلة الأولى. لذلك، تظلُّ الاِستعارةُ ركناً أساسيّاً من أركانِ النسق التصوّريّ البشريّ، فهي آليّةٌ معرفيّةٌ بها ندركُ ذواتَنا ونتمثّل العالمَ من حولِنا ونستوعبُ مفاهيمَنا الأكثر تجريدًا (العامري، 2018، 6).

2.1.2. خصائص الاستعارة التصورية:

بغضّ النظر عن المسلمّات التي انطلقنا منها في عرضنا لنظرية الاستعارة التصورية؛ من قبيل أنّ الاستعارة – حسب المنظور المعرفيّ – لا تنتمي إلى أنساقِ اللغةِ بقدرِ ما تنتمي إلى أنساقِ الفكر، وأنّ وظيفتها بعيدةٌ على أن تكون جماليةً، وإنّما توظّفُ في مساراتِ الفهمِ وبناءِ التصوراتِ حول التجاربِ والأشياءِ، ما يجعلُها مُلازمةً للخطابِ اليوميّ بِمُختلفِ تجلّياتهِ. فإنّ للاستعاراتِ التصوريةِ خصائصَ نابعةً من أبعادِها المعرفيةِ والإدراكيةِ والبنيويةِ؛ من قبيلِ كونها قائمةً على أسس إدراكيةٍ وجسديةٍ شأنُها شأن باقي الإواليات التخيلية التي سلفَ إيرادُها في الفصل السابقِ، وأنّ بنياتِها محكومةٌ بالنسقيةِ والانسجامِ وليست وليدةَ الاعتباط؛ ما يجعلُ شرطَ النمطيةِ متحقّقاً فيها، بالإضافةِ إلى كونِها تعملُ على تسليطِ الضوء على الخصائصِ التي تراها ملائمةً للمجال الهدف، وتُخفي الكثير من الخصائص التي لا تصلحُ لتشكيلِ بنياتِها، وفيما يلي تفصيلٌ لكلٍّ خاصّيةٍ من هذه الخصائص.

1.2.1.2. النسقية والانسجام في الاستعارة التصورية:

يقودنا الحديثُ عن نسقيّةِ التصوّراتِ الاِستعاريّةِ (systematicity of metaphorical concepts) إلى رصد طبيعةِ هذهِ التصوّراتِ التي لا نجدُها تقومُ على أسسٍ اعتباطيّةٍ، بل تنتظمُ وفقَ أبعادٍ معرفيّةٍ نسقيّةٍ تجعلُها منسجمةً مع العباراتِ اللسانيّةِ التي تُعبّر عنها. فلو أخذنا على سبيل المثال العبارات الواردة في المثال (20) التي تُمَثّلُ للتصوّر الاِستعاريّ (الوقت مال)؛ فإنّنا سنجدُ أنّ هذا التصوّر نسقيٌّ بشكلٍ يجعلُهُ ينتظمُ وفق مجموعة من الاِقتضاءات؛ من قبيل أنّ الوقت مورد محدود شأنه في ذلك شأن المال، ما يقتضي أنّ الوقتَ مكسبٌ ثمينٌ يجب الحفاظ عليه، والأمر نفسه ينطبق على المال (Lakoff & Johnson, 1980, 9).

(20) **الوقت مال**

أ. ليسَ لدي الكثيرُ من الوقتِ الذي أضيعُه معك.

ب. لقد سلكتُ هذا الطريق القصير ربحًا للوقت.

إنّ تصوّرنا للوقت على أنّه مال هو تصوّر استعاريّ نسقيّ؛ ذلك أنّنا لا نكتفي بالتعبير عنه بطريقة مباشرة نحو قولنا: "الوقت مال"، بل إنّنا نتتبّع هذا التصوّر الاِستعاريّ في جميعِ خصائصهِ النسقيّة التي تربطُ الوقت بوصفهِ مجالاً هدفاً بالمال بعدّهِ مجالاً مصدراً، وتظهرُ هذه الترابطاتُ التصوّريّة النسقيةُ حين إنجاز عبارات لغويّة من قبيل العبارات الواردة في المثال (20) وفي العديد من العباراتِ التي تدخلُ ضمنَ هذه البنيةِ الاستعاريةِ.

عِلاوةً على ذلك، لا يمكنُنا الحسمُ في كون الانسجام الاستعاري (metaphorical coherence) قائماً على نسقية داخلية (internal systematicity)؛ أي داخل البنية الاستعارية الواحدة، وإنما قد يطالُ النسق الاستعاريّ في العديد من الحالات، نستحضر – في هذا المنحى – المثال (15) الذي تناولناه في أحد محاور الفصل السابق؛ حينَ جعلنا العنصرية تحت أقدامنا في سبيل القضاء عليها ومحاربتها، فتصوّرنا للعنصريّة كما هو وارد في البنية الاستعارية (15) منسجمٌ مع تصوّرنا الاستعاريّ (الجيّد فوق/ السيء تحت)، فنحن نتصوّر أنّ كلّ أمرٍ جيّدٍ يوجدُ في البُعد الفضائي (فوق)، في حين نتصورُ كلّ أمرٍ سيء في البُعد الفضائي (تحت)؛ ولا شكّ أنّ العنصريّة سلوكٌ سيّءٌ من الناحيّة الأخلاقية، لذلك فنحن نتصوّرها استعاريًّا على أساس أن مكانها تحتَ الأقدامِ.

2.2.1.2. الإظهار والإخفاء في الاستعارة التصورية:

يتحصّلُ الانسجام الحاسمُ – بل يجبُ أن يتحصّل – داخل البنيةِ الداخليةِ للتصور الاستعاريّ؛ والسببُ في ذلك يرجعُ إلى كون الاستعارةِ تقومُ على نسقيةٍ صارمةٍ تجعلُها تركّز على بعضِ مظاهر التصور وتُخفي العديد من المظاهر التي لا تخدم البنية الاستعارية (Lakoff & Johnson, 1980, 91 – 92). حيثُ تتيحُ لنا الإمساك بجانب من جوانب تصوّر ما عن طريق تصوّر آخر؛ كما هو الحال بالنسبة لفهم جانب من جوانب مفهوم الوقت عن طريق استحضار مفهوم المال كما سلفَ إيرادُهُ في المثال (20). وفي المقابل، تُخفي – بالضرورة – جوانبَ أخرى من جوانبِ هذا التصور، وتركّز على بعض الجوانب التي تُلائم التصوّر الاِستعاريّ فحسبُ (Lakoff & Johnson, 1980, 10).

وبناءً على ذلك، يُطلقُ "لايكوف" و"جونسن" (1980) على هذه الخاصية ثنائيةَ الإظهار (highlighting) والإخفاء (hiding)؛ من منطلقِ أنّ الاستعارةَ تَعملُ على إخفاءِ العديدِ من الجوانب الخاصّةِ بالمجال المصدر في سبيل إظهار جوانب أخرى تُلائم النسق الاِستعاريّ لصالح المجال الهدف؛ فتصورنا الاستعاريّ للوقتِ على أساس أنّهُ مال (أو شيء ثمين)، يُسلّطُ الضوءَ على الخصائص التي يشتركُ فيها الوقتُ مع المال؛ من حيثُ كونُهما معاً محدودين وقيّمينِ، ويخفي العديد من الخصائص التي لا يشتركُ فيها المجالان؛ من قبيل أنّ المال تصورٌ ذو مرجعٍ مادّيّ نستخدمهُ في تعاملاتِنا المادّيةِ، والوقتُ – على خلافِ ذلك – تصورٌ مُجرّدٌ، ناهيك بأنّنا لا نستطيعُ استخدامُه في المعاملاتِ التجارية.

3.2.1.2. الأسس التجريبية والجسدية للاستعارة التصورية:

إذا كانت الوظيفةُ الأساسُ للاستعارة التصورية هي فهمُ مجالاتٍ مجرّدةٍ أو غير منظّمةٍ بطبيعتها انطلاقاً من مجالاتٍ أكثر تجسيداً وتنظيماً، فإنّه يجبُ أن يكون لكلّ استعارةٍ منها أساس تجريبيّ تقومُ عليه. لذلك، لا يمكنُ أن تكون الاِستعارة أداةً لفهم التصوّراتِ إلّا بحكم أساسها التجريبيّ (Lakoff & Johnson, 1980b, 204)؛ فالتصوّرات الاِستعاريّة على اختلاف أنماطِها لا يمكن أن تُبنى إلّا وَفقَ أسسٍ تجريبيّةٍ (experiential basics) مُستقاة من إحدى تجاربنا الفضائيّة (spatial) أو الأنطولوجيّة (ontological) أو البنيويّة (structural).

فحسب "لايكوف" و"جونسن" (1980b، 204): "لا يمكننا فهمُ الاِستعارة أو التمثيل لها بشكل ملائم دون الاِعتماد على أساسها التجريبيّ". لذلك، فالأسس التجريبيّة المرتبطة بالاِستعارات ليست وليدةَ الاِعتباط، وإنّما لها مسوّغات ماديّة فزيائيّة؛ فلو أخذنا على سبيل المثال البنية الاِستعاريّة التي نتصورُ بموجبها الكثرةَ في البعدِ الفضائي "فوق"، والقلةَ في البعد الفضائي "تحت"، فسوفَ نجد أنّ هذا التصور الاِستعاريّ قائمٌ على أساس تجريبيّ فزيائيّ يُستقى من طبيعة إدراكنا لمفهوم الكمّيّة؛ فإذا أخذنا وعاءً ووضعنا فيه سائلاً معيّناً، فإنّ مستوى السائل في الوعاء سيرتفع، وسيظلّ يرتفع ما بقينا نضيف السائل في الوعاء (Lakoff & Johnson, 1980b, 205) وعلى أساس هذا التصوّر الماديّ للكمّيّة ترتبط الكثرة – في أذهاننا – بالاِرتفاع نحو الأعلى (فوق)، والقلّة بالاِنخفاض نحو الأسفل (تحت).

4.2.1.2. الأسس الإدراكية والجشطلتية للاستعارة التصورية:

أحدُ المبادئ الأساسيّة التي بُنيت عليها نظريّة الاِستعارة التصوّريّة هي أنّ التصوّرات الاِستعاريّة تقوم على أساس الجشطلت التجريبيّة المعقّدة (complex experiential gestalts)؛ ويقومُ مفهوم الجشطلت المستمدّ من سيكولوجيا الإدراك على الكيفيّة التي تُشكّل بها معارفنا إزاء التجاربِ والأنشطةِ انطلاقاً جملةٌ من الأبعادِ المبنِينة (structuring dimensions)؛ فنحن نبني تصوّراتنا الخاصّة بهذه التجارب والأنشطة بواسطة بنية متعدّدة الأبعاد (multidimensional structure)؛ وهذا هو ما يجعلُ تصوّراتنا منسجمةً مع التجارب المقابلة لها، وتضطلع الاِستعارةُ – في هذا المنحى – بتطبيقِ أبعاد بنية التجربة (أ) على بنية التجربة (ب) في صورة جشطلت مركّبةٍ؛ ما دام أنّ هذه التجاربَ تشكّلُها (Lakoff & Johnson, 1980b, 203).

في السياق نفسه، يضربُ "لايكوف" و"جونسن" (1980b، 204) مثلاً بالكيفيّة التي تُطبّقُ بها الجشطلت الخاصّة بتجربة المعركة على الجشطلت الخاصّة بتجربة الجدال في صورةِ جشطلتٍ مركّبةٍ تُظهرُها البنيةُ الاِستعاريّة (الجدال حرب) كما سلفَ إيرادُها في المثال (19)؛ حيثُ يقوم هذا الربط بين تجربة الحرب وتجربة الجدال على مراعاة جملة من الأبعاد المبنِينةِ لتجربة المعركة وجعلها مقابلةً لبعض الأبعاد المبنِينة لتجربة الجدال في صورة جشطلت مركّبةٍ؛ يُصبحُ فيها الجدالُ معركةً فيها الخاسر والرابح والهجوم والدفاع ... وقس على ذلك.

وإنْ شِئنا تحديدَ الأبعاد المبنِينة لتجربة الحرب، سوفَ نجِدُها تتحدّد في مجموعة من العناصر حين نُدركها نتصوّر أنّ هذه التجربة هي تجربةِ حربٍ؛ وتتمثّلُ في الأبعاد الإدراكيةِ التاليّة (أطراف المعركة، الدفاع، الهجوم، الاِنتصار، الهزيمة، التخطيط ...). وفي مقابل ذلك، إنْ أردنا تحديدَ الأبعاد المبنِينة لتجربة الجدال، فسوفَ نجدها تتحدّد في مجموعة من العناصر حين نُلاحظها نعرفُ أنّنا أمامَ تجربةِ جدالٍ؛ وتتمثلُ في الأبعادِ الإدراكيةِ الآتية (أطراف النقاش، الحجاج، دحض الحجّة، الأسلوب، التفوّق في النقاش ...).

ويأتي دورُ الاِستعارة للربط بين أبعاد بنية تجربة الحرب وأبعاد بنية تجربة الجدال على أساس نسقيّ يُراعى فيه ربطُ كلّ بُعْدٍ من أبعادِ الجشطلت (أ) بالبُعْدِ الملائم له في الجشطلت (ب) في صورة جشطلت مركّبةٍ؛ حيثُ يُقابل في هذه البنية المركّبةِ بين أطراف المعركة وأطراف الجدال، ثمّ يُقابل بين الحجّة والهجوم، وبين دحض الحجّة والدفاع، وبين التخطيط في المعركة والتخطيط في الجدال، ثمّ بين التفوّق في النقاش والاِنتصار ... وهكذا دواليك.

وبناءً عليه، نسوقُ في الجدول (2) أدناهُ توضيحاً للأبعاد الجشطلتيّة الخاصةِ بتجربة الحرب وما يقابلها من أبعاد جشطلتيّة تخصُّ تجربة الجدال، في سبيلِ فهمِ طبيعةِ الربطِ الاستعاريّ بين التجربتين؛ استناداً إلى تطبيقِ الأبعادِ الجشطلتية الخاصّةِ بالحربِ على الأبعادِ الجشطلتيةِ الخاصّةِ بالجدال؛

الجدول (2)

الأبعاد الجشطلتية لتجربة الحرب وما يُقابلها في تجربة الجدال

أبعاد جشطلت (الحرب)	أبعاد جشطلت (الجدال)
الهجوم	تقديم الحجج
الدفاع	دحض الحجج
التخطيط في الحرب	التخطيط في النقاش
الاِنتصار	التفوّق في النقاش
الهزيمة	عدم التفوّق في النقاش

تتيحُ لنا الاِستعارةُ – بالاستناد إلى أساسها الجشطلتيّ – إدراكَ أبعادِ بنية تجربة معيّنة بواسطة أبعاد بنية تجربة أخرى؛ نحوُ إدراكِ أبعادِ بنية الجدال بواسطةِ أبعادِ بنية الحرب كما هو واردٌ في الجدولِ (2) أعلاه. وعلى أساس ذلك، فالبنيات الجشطلتيّة (gestalt structures) هي جزء من المعنى والفهم، ولها دور هامّ في بناء نسقنا التصوّريّ وتشكيلِ بنياتهِ الاستعاريّة، بوصفها بنياتٍ داخليّةً تربطُ جوانبَ مختلفة من تجربتنا (Johnson, 1987, 44)؛ مثلما هو الشأن بالنسبة للربط القائم بين تجربتي الحرب والجدال في بنيةٍ جشطلتيةٍ مركبةٍ، يترتّب عليها أن نتصوّر الجدالَ معركةً على نحوٍ استعاريّ ونفهمُ الجدال بواسطةِ مُحدّداتِ تصوّرنا للمعركةِ؛ ويتحقّقُ هذا الفهمُ بواسطةِ عباراتٍ استعاريةٍ من قبيلِ العباراتِ الواردةِ في المثال (19) أعلاه.

3.1.2. أنماطُ الاستعارات التصورية:

يقتضي القول بأنّ النسقَ التصوّريّ البشريّ ذو طبيعةٍ استعاريّةٍ بالأساس؛ أنّ هذا النسقَ يحتوي على تصوّراتٍ استعاريّة (metaphorical concepts) وأخرى غير استعاريّة (nonmetaphorical concepts)، ما يستدعي بيانَ الفرق بينهما؛ أمّا التصوّرات غير الاِستعاريّة فهي تلك التي تنبثقُ بشكلٍ مباشرٍ من تجاربنا وتُحدّد وفقَ محدّداتها الخاصّةِ؛ حيثُ تنقسمُ إلى ثلاثة أنواع من التصوّرات على أقلّ تقديرٍ حسب "لايكوف" و"جونسن" (1980b، 195): اتّجاهية، وبنيوية، وأنطولوجية؛ نمضي إلى عرضها على التوالي أدناهُ:

(أ) **الاِتجاهات الفضائيّة (spatial orientations)**: وتُحدّد بمقولات فضائيّة ذات طابع اتّجاهيّ؛ نحو الاتجاهات (فوق – تحت، داخل – خارج، قريب – بعيد، أمام – خلف). حيثُ تُحقَّقُ هذه التصوّرات الاِتّجاهيّة بواسطة مجموعة من العبارات اللغويّة غير الاِستعاريّة؛ من قبيل العبارتين (21) و(22) أدناه:

(21) العصفور فوق الشجرة.

(22) المسجد أمام منزلنا.

(ب) **التصوّرات الأنطولوجية (ontological concepts)**: وتنبثقُ من تجاربنا الفزيائيّة؛ نحو (الوجود، الجوهر، الاِحتواء، الشخص). حيثُ تُحقَّقُ هذه التصوّرات بواسطةِ مجموعة من العبارات اللغويّة غير الاستعارية؛ على سبيل المثال العبارتين (23) و(24) أدناه:

(23) الذهب معدن من المعادن الطبيعيّة.

(24) النباتات هي كائنات حيّة.

(ج) **التجارب والأنشطةِ البنيويّة (structured experience and activities)**: وتنبعُ من تجاربِنا الإنسانيّة إثر تفاعلنا مع العالم من حولنا؛ نحو (الأكل، التحرّك، تحويل شيء من مكان إلى مكان آخر، وغيرها). حيثُ تُحقّق هذه التصوّرات البنيويّة بواسطةِ مجموعة من العبارات اللغويّة؛ نحو العبارتين (25) و(26):

(25) النزول هو الاِنتقال من الأعلى إلى الأسفل.

(26) النقاش حوار بين طرفين يدور حول موضوع معيّن.

أمّا التصوّرات الاِستعاريّة – على عكس ذلك – فهي التي لا تُفهمُ أو تُبنينُ وفق مُحدّداتها الخاصّة، وإنّما وفقَ مُحدّداتِ تصوّرات أخرى غير استعاريّة. وهي تقومُ على مفهمةِ/تصور (conceptualizing) نوع معيّن من المواضيع أو التجارب وفقَ محدّدات نوعٍ آخر منها (Lakoff & Johnson, 1980b, 195).

وبالموازاة مع التصوّرات غير الاِستعاريّة السالفِ ذكرُها، هناك ثلاثة أنماط من التصوّرات الاِستعاريّة التي تُحقّق بواسطة عدد كبير من التعابير اللغويةِ الاستعاريةِ، وتتحدّدُ في الأنماطِ الثلاثةِ الآتيةِ: (1) اِستعارات الاِتّجاهيّة (Oriental metaphors)، (2) اِستعارات الأنطولوجيّة (Ontological metaphors)، (3) اِستعارات البنيويّة (Structural metaphors)؛ نفصّلُ فيها في المحور الآتي على التوالي.

والسببُ وراءَ انسجامِ هذا التقسيم الثلاثيّ لأنماط التصوّراتِ الاِستعاريّة مع التقسيم نفسهِ الذي رأيناهُ مع التصوّراتِ غير الاِستعاريّة؛ إنّما يرجعُ إلى كونِ التصوّرات الاِستعاريّة بمختلفِ أنماطِها (اِتّجاهيّة، أنطولوجيّة، بنيويّة) تعتمدُ – في بنائها التصوّريّ الاِستعاريّ – على التصوّرات غير الاِستعاريّة (اِتّجاهيّة، أنطولوجيّة، بنيويّة) على التواليّ؛ حيث يُقابل كلّ نمط من التصوّرات الاِستعاريّة تصوّراتٍ غير استعاريّة مُحدّدة له. وتجدر الإشارةُ – هنا – إلى أنّ تحديدَ نمطِ استعارةٍ التصوريةٍ من الاستعاراتِ يقتضي مراعاةَ طبيعةَ المجال المصدر؛ على اعتبار أنّ المجال المصدر هو أساس التصور الاستعاري ومنطلقهُ. أمّا عدمُ مراعاتنا – في ذلك – طبيعةَ المجال الهدف؛ فتعودُ إلى أنّ هذا المجال غالباً ما يكون مجرداً، وبذلك، فهو لا يستندُ إلى إحدى التجاربِ الاتّجاهية أو الأنطولوجية أو البنيوية.

1.3.1.2. الاستعارات الاتجاهية:

يستندُ هذا النمطُ من الاستعاراتِ إلى مبدأ التفضية (spatialization)؛ حيثُ يقضي هذا المبدأ بأن يُتصوّر مجال معينٌ لا يحمل خصائص فضائيّة على أساس أنّه كذلك؛ أي جعل ما ليس بفضاءٍ فضاءً في المستوى التصوّريّ، لذلك قد يُطلق على هذا النمط من الاِستعاراتِ باسم استعارات التفضية (spatialization metaphors)، أو الاستعارات الفضائية (spatial metaphors) كما هو واردٌ عند كلّ من "لايكوف" و"جونسن" (1980، 14).

(27) **الجيّد فوق/ السيّء تحت**

أ. هذا الشاب ذو أخلاقٍ عاليةٍ.

ب. لا تتلفّظ بالكلام الساقط.

(28) **الكثير فوق/ القليل تحت**

أ. اِرتفعت نسبة السياح هذه السنة.

ب. اِنخفض عدد المهاجرين السرّيّين.

يُلاحظُ في العبارات الواردة في البنيتين (27) و(28) أعلاه أنّ هناكَ توظيفاً لعباراتٍ تدلُّ على تصورّاتٍ اتّجاهيةٍ تنتمي لمجالاتٍ تصوريّةٍ تخصُّ التجربة الفضائيةَ، في سبيل الحديثِ عن تصوّراتٍ ليست فضائيةً من حيثُ طبيعتها؛ من قبيل الجودة والسوء بوصفهما تصوّرين ينتميان إلى مجال القيم كما هو وارد في المثالين (أ) و(ب) من البنية (27)، والقلة والكثرة باعتبارهما تصوّرين ينتميان إلى مجال الكميةِ على النحو الواردين به في المثالين (أ) و(ب) من البنية (28)؛ حيثُ يُعبّر – استعارياً – عن الجودة والسوء بالاتّجاهين (فوق) و(تحت) على التوالي، فالأشياء الجيدة تقعُ في الاتّجاه الأعلى، بينما تقعُ الأشياء السيئةُ في الاتّجاه الأسفل. والأمر نفسهُ ينطبقُ على مفهوم الكمّيّةِ؛ حيثُ تقعُ الكثرةُ في الاتّجاه الأعلى، والقلةُ في الاتّجاه الأسفل داخل هذه البنية الاستعارية.

وتجدُر الإشارةُ إلى كون هذا النمط من الاستعاراتِ نابعٌ من الخطاطات الاتّجاهية على النحو الذي جرى عرضه بها في أحد محاور الفصل الأول (ينظر المحور: 1.3.2.1.)، حيثُ نجدُ أنّ البنيتين (27) و(28) كلتيهما قائمان على أساس خطاطة (فوق – تحت)؛ على النحو الذي ينتظمُ به كل من الجودة والكثرة في الاتّجاه الفضائي (فوق). وينتظمُ – في مقابل ذلك – كلّ من السيء والقليل في الاتجاه الفضائي (تحت)، ما يجعلنا نستحضرُ أهمية خطاطات الصور في بناء النسق الاستعاري وبنياته المختلفة كما جرى التطرق إليها في الفصل السالفِ.

إضافة إلى ذلك، فإنّ تصوّرات هذا النمطِ البنياتِ الاِستعاريّةِ تنتظمُ وفقَ نسقيةٍ خطّيّةٍ على تنسجمُ مع نسقِ الاِتجاهات الخطّيّةِ للتصوراتِ غير الاِستعاريّةِ الموازيةِ لها (Lakoff & Johnson, 1980b, 195)؛ ويُقصدُ بالخطيّةِ طبيعةُ المسار الذي تنتظمُ وفقهُ هذه التصوّرات الاِتِّجاهيّةِ؛ من قبيل (تحت – فوق) أو (داخل – خارج) أو (أمام – خلف) وهكذا دواليك، فاتّجاهيّةُ المسار الذي تأخذهُ هذه التصوّرات هي اتّجاهيّةٌ خطيّةٌ؛ حيثُ ننتقل من "تحت" إلى "فوق" عبرَ مسار خطيّ، والعكس بالعكس تمامًا، وقس على ذلك في باقي التصوراتِ الاتّجاهية.

كما يُلاحظُ أنّ هذا النمط من التصوّرات الاِستعاريّة ينتظمُ وفقَ نسقٍ من التقابلاتِ الثنائيةِ. على سبيل المثال، نجدُ أنّ الاِتّجاه الفضائيّ (تحت) مُقابلٌ للاِتّجاه الفضائيّ (فوق) ضمنَ نسقيةٍ ثنائيّةٍ تقابليّةٍ [فوق/ تحت]، والاِتّجاه الفضائيّ (أمام) مقابلٌ للاِتّجاه الفضائيّ (خلف)؛ ضمنَ نسقيةٍ ثنائيةٍ تقابليةٍ [أمام/ خلف]. وهو ما ينطبقُ على الأمثلةِ الواردةِ في البنيتين (27) و(28)؛ حيثُ نجدُ أنّ الجودة والكثرة ينتظمان في الاتّجاه الفضائي (فوق)، ويُقابلهما السوء والقلة بانتظامِهما في الاتّجاه الفضائيّ (تحت) على التوالي.

وهذا ما يجعلُ هذا النمطَ من التصوراتِ الاستعاريةِ ينبني على مجموعة من الاِقتضاءات المنطقيّة (logical entailments)، من قبيل الاقتضاءات الخاصة بالبنيتين (27) و(28) أدناهُ على التوالي:

- **البنية (27):** إذا كان الجيّدُ يُتصوّر على أنّه "فوق" استعارياً، فذلك يقتضي أن يُتصوّر السيّء على أنه "تحت".
- **البنية (28):** إذا كان الكثيرُ يُتَصوّرُ على أنهُ "فوق" استعارياً، فهذا يقتضي أن يُتصوّر القليل على أنه "تحت".

نخلصُ – بناءً على ما سلفَ عرضُه – أنّ هذا النمطَ من الاستعاراتِ لهُ مجموعةٌ من الخصائصِ المرتبطِ بعضُها ببعضٍ؛ فكلُّ بنيةٍ استعاريةٍ من بنياتِ هذا النمطِ قائمةٌ على مبدأ التفضية، والسببُ في ذلك يرجعُ إلى كونها نابعةً من الخطاطاتِ الاتّجاهيةِ التي نستقيها من تجربتنا الفضائية، وتنتظمُ وفقَ نسقيةٍ خطّيّةٍ قائمةٍ على التقابلاتِ الثنائيةِ، ما يجعلُها محكومةً بجملةٍ من الاقتضاءاتِ المنطقيةِ كما سلفَ إيرادُهُ.

2.3.1.2. الاستعارات الأنطولوجية:

يقتضي هذا النمطُ من الاستعاراتِ إسقاطَ (projection) حالاتٍ من قبيل الكينونة أو الجوهر على أشياء لا تملك هذه الحالاتِ بطبيعتها (Lakoff & Johnson, 1980b, 196)؛ حيثُ يكونُ هذا الإسقاطُ – في المستوى التصوّريّ – أساس بناء الاِستعاراتِ التي تتيحُ استيعابَ تصوّراتٍ – مجردةٍ في أغلبِ الحالاتِ – عن طريق محدّداتِ تصوّراتٍ أخرى أكثر تجسيداً، إذ تكونُ هذه المحدّداتُ – في مثلِ هذه الحالاتِ – محدِّداتٍ أنطولوجيّةً من قبيلِ الكينونةِ والجوهر كما سلف إيضاحُه، ويتحقّق هذا النمط من التصوّرات الاِستعاريّة بواسطة العديد من التعابير اللسانيّة من قبيل العبارات الواردة في البنيتين (29) و(30) أدناه:

(29) **العقل وعاء**

أ. عقلي لا يستطيع استيعاب كلّ هذه الأفكار.

ب. يجب أن تُفرغ عقلك من هذه الأفكارِ الزائفة.

(30) **الأفكار ثروة**

أ. هذا الكتاب غنيّ بالأفكار الجيّدة.

ب. لقد جاد علينا الأستاذ بفكرة خلّاقة.

بملاحظة الأمثلة الواردة في البنيتين (29) و(30) على التوالي؛ نجدُ أنّنا نتعاملُ مع عناصرَ مجرّدةٍ من قبيل العقل والأفكار كما لو كانت كياناتٍ مادّيةٍ، فالعقل تصوّرٌ مجرّدٌ لا يمكنُ أن يكونَ وعاءً نضعُ فيهِ أغراضنا، والأفكارُ – كذلك

– عناصرُ مجرّدةٌ لا يمكنُ لها توجدَ داخل أو خارجَ وعاءٍ مادّي، ولكن النسقَ الاستعاريّ يمكّننا من جعلِ المجردِ مادّياً عبرَ إسقاطِ خصائص أنطولوجية عليها من قبيل الكينونة والجوهر، وتُصبحُ الأفكارُ – بموجبِ ذلك – كياناتٍ مادّيةً لها قيمةٌ كما هو واردٌ في المثالين (أ) و(ب) في البنية الاستعارية (30)، ويُصبحُ العقل كياناً مادياً يمكنُ أن يستوعبَ ويُفرغَ ممّا استوعبهُ على نحوٍ استعاريّ كما هو واردٌ في المثالين (أ) و(ب) في البنية الاستعارية (29).

ولعلّ هذا النمطَ من الاستعاراتِ هو أكثرُ الأنماطِ ارتباطاً بجوهرِ العملياتِ المقوليةِ (categoric operations)؛ فكلُّ بنيةٍ استعاريةٍ من بنياتِ هذا النمطِ تُظهِرُ لنا شيئاً معيناً أو تجربةً ما كما لو أنّها جنسٌ من نوعٍ آخرَ من الأشياءِ والتجارب، وهذا من شأنهِ أن يجعلنا نتصوّرُ العنصرينِ كما لو أنّ كليهما يندرجُ ضمنَ المقولةِ الدلاليةِ نفسِها. والحالُ أنّهما ليسا كذلك، فالعناصرُ المجرّدةُ مثال (العقل، الأفكار...) لا يمكنُ أن تندرجَ ضمنَ مقولاتِ الأشياءِ المادّيةِ (الأوعية، الثروات...)، بيدَ أنّ النسقَ الاستعاريّ – عبرَ هذا النمطِ من الاستعاراتِ – يجعلُنا نتصوّرُ أنّ هذه العناصرَ المُجرّدةَ مثل (العقل، الأفكار...) هي جنسٌ من الكياناتِ المادّيةِ (الأوعية، الثروات...) وتندرجُ ضمنَ مقولاتِها.

واستناداً إلى ما سبقَ، نخلصُ إلى أنّ هذا النمطَ من الاستعاراتِ مخصوصٌ بإسقاطِ مُحدّداتٍ تصوّريةٍ تخصُّ أشياءَ وتجاربَ معينةٍ على نوعٍ آخر من هذه الأشياءِ والتجاربِ، إلى الحدِّ الذي نحسبُ فيه أنّ النوعَ الثاني جنسٌ من النوعِ الأولِ منها ولهُ الخصائصُ نفسُها. وعلى أساسِ ذلك، ندرجُ النوعَ الثاني ضمنَ مقولاتِ النوعِ الأول، ونُعبّرُ عنهُ بواسطةِ مفرداتٍ وتعابيرَ تخصُّ العناصرَ الأنطولوجية لأشياءِ النوعِ الأول وتجاربِه.

3.3.1.2. الاستعارات البنيوية:

يَستلزمُ هذا النمطُ من الاِستعاراتِ بنينةَ (structuring) نوع معيّن من التجاربِ أو الأنشطةِ وفق محدّداتِ نوع آخر منها (Lakoff & Johnson, 1980b, 197)؛ أي إسقاطَ بنيةِ تجربةٍ معيّنةٍ أو نشاطٍ على تجربةٍ أو نشاطٍ من نوعٍ آخر، كأن نُسقِط بنية المعركةِ على بنية الجدال؛ الذي يُتصوّر بنيوياً على أساس أنّه يتكوّن من العناصر نفسها، حيثُ يُقابلُ طرفا النزاع في المعركة طرفي النقاش في الجدال، وتتراوحُ نشاطاتُهما بين الدفاع والهجوم، ويُفترضُ أنّ

يُشكّل أحدهما طرفاً رابحاً والآخرُ طرفاً خاسراً. وعلى أساس ذلك، نقول – على سبيل الاِستعارة – إنّ الجدال معركةٌ ما دامت تؤطّرهُما الأبعاد التصوّريّة نفسها، كما هو موضّح في المثال (19).

وهناك العديد من التعابير اللسانيّة الأخرى التي يتحقّق بواسطتها هذا النمط من التصوّرات الاِستعاريّة، سبقَ أن أوردنا بعضاً منها في الفصل الأول من هذا العمل من قبيلِ الأمثلةِ الواردةِ في البنياتِ (8) و(9) و(10)؛ حيث تُتَصوّرُ فيها المعرفةُ استعارياً على أساس أنها رؤية وتنقل وغذاء على التوالي.

إن أخذنا البنية الاستعارية رقم (8) على سبيل المثال، سوفَ نجدُ أنّ هذا التصور الاستعاري للمعرفةِ من حيثُ كونها رؤية؛ هو تصوّرٌ بنيويّ، ما دامَ يقومُ على إسقاطِ بنيةِ نشاطٍ إدراكي متجسّدٍ (الرؤية) على نشاطٍ معرفيّ مجرّدٍ (المعرفة). لكنّنا بشيء من التأويل، نستطيعُ أن نستخلصَ منهُ استعاراتٍ أخرى قائمةً على أساسٍ أنطولوجيّ؛ وذلك بناءً على جملةٍ من الاقتضاءات، نسوقها كما يلي (يُنظر: Lakoff, 2014):

أ. إذا تصوّرنا أنّ المعرفةَ رؤيةٌ، فذلك يقتضي أن نتصوّر أنّ الأفكارَ أشياءٌ قابلةٌ للرؤية.

ب. إذا تصوّرنا أن الأفكارَ أشياءُ ماديةٌ، فهذا يقتضي أن نتصور أنّ التواصلَ عرضٌ لهذه الأشياء.

ج. إذا كان التواصلُ عرضٌ لهذه الأشياء المادية، فإن الفهمَ هو رؤيةٌ لهذه الأشياء.

انطلاقاً من الاقتضاءاتِ الواردة أعلاه، نستشفُّ أنّ البنية الاستعارية رقم (8) هي بنية تصورية مركبّةٌ؛ فرغم كونِها استعارةً بنيويةً في أساسِها، إلّا أنّها تحملُ في طيّاتِها استعارةً أنطولوجية تتمثّلُ في استعارة: (الأفكار أشياءُ مادّيّةٌ)، والسببُ في ذلك يرجعُ إلى أنّ فهمنا الاستعاري للمعرفة على أنّها رؤيةٌ؛ يقتضي أن نتصور الأفكارَ – بما هي كيانات مجردةٌ – على أساس أنّها أشياءٌ مادّيةٌ قابلةٌ للرؤية، ومن هذا المنطلقُ نطرحُ السؤال حول مدى صلاحية هذا التصنيف الثلاثي للاستعارات التصوريةِ؛ وإلى أيّ حدّ يمكنُ الاعتمادُ عليهِ في مقاربة ظاهرة الاستعارة؟

لعلّ الإجابةَ عن هذا السؤال تستدعي منّا استحضارَ نظرية الاستعاراتِ الأوليةِ كما أسّس لها كلّ من "غرادي" (1997)، و"جونسن" (1997)؛ من أجلِ التمييزِ بين الاستعاراتِ البسيطةِ والاستعاراتِ المركبةِ.

4.1.2. الاستعارات الأولية/ الاستعارات المركبة:

لقد تبيّن أن الاستعارات التصورية – حسب "لايكوف" و"جونسن" (1980) و"لايكوف" (1993) – تأتي على أنماطٍ ثلاثةٍ هي: **استعارات بنيوية – استعارات أنطولوجية – استعارات اتّجاهية**، على النحو الذي عرضناها به في المحور السالف. بيدَ أنّ هذا التقسيمَ الصارمَ سُرعانَ ما كشفَ على ضُعفِ مردوديته في مقاربة العديد من الاستعارات؛ ولا سيّما أنّ بعضاً منها يقومُ على التعقيدِ التصوريّ (conceptual complexity)؛ حيثُ يمكنُ أن نجدَ – في العديد من الحالاتِ – استعاراتٍ فضائيةً اتّجاهيةً تقومُ على أُسسٍ أنطولوجيةٍ، أو بنيوية وهكذا دواليك. وأفضلُ مثال على ذلك، طبيعة البنية الاستعارية رقم (8) التي تَظهرُ على أنها قائمةٌ على تعقيدٍ تصوريّ تكونُ بموجبه استعارةً بنيويةً في جانبٍ منها وأنطولوجية في جانب آخر، وذلك انطلاقاً من اقتضاءاتها التصورية التي أوردناها آنفاً.

في هذا المنحى، سوفَ يُلاحظُ " جوزيف غرادي" (Joseph Grady) استناداً إلى الدراسة التي أنجزها سنة (1997) في موضوعِ الاكتساب الاستعاري (metaphoric acquisition) لدى الأطفال في مراحلهم المبكرة تحت عنوان: ***"Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes"***؛ أن بعض الاستعارات التصورية تقبلُ التفكيكَ إلى استعاراتٍ أبسط منها؛ وعلى أساس ذلك، اقترح تصنيفاً أخر أكثر اقتصاداً وملاءمةً من التصنيفِ الذي كان يُعتمدُ داخل نظرية الاستعارة التصورية في صيغِها الأولى (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993)، يميّزُ فيه بين نوعين اثنين من الاستعاراتِ: استعاراتٍ أوّليةٍ (primary metaphors) واستعاراتٍ مركبةٍ (complex metaphor)، وقد جرى اعتمادُ هذا التصنيف من لدن "لايكوف" وجونسن" (1999) بعد ذلك؛

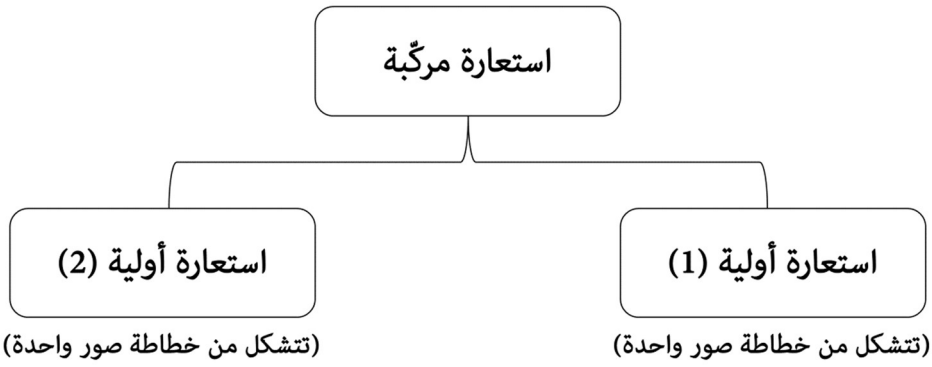
1.4.1.2. مفهوم الاستعارات الأولية:

أظهرت الدراسة التي أجراها "غرادي" (1997) أنّ هناك استعاراتٍ أوليةً كامنةٌ وراء فهم الطفل للاستعارات المركبةِ وإنتاجها، حيثُ يمكنُ اعتبارها "ذراتٍ" أو "أولياتٍ" (primitives) بالنسبةِ للنسقِ الاستعاريّ، ويجري دمجُ هذه الاستعاراتِ الأوّليةِ لتشكيلِ استعاراتٍ أكثر تعقيداً منها تُعتبرُ – حسب "غرادي (1997) – استعاراتٍ مركّبةً؛ وما

يظهرُ لنا من استعاراتٍ تصوّريةٍ ما هي إلّا استعاراتٌ أوّليةٌ – في جوهرها – جرى دمجُها داخل بنياتٍ مركّبةٍ أكثر تعقيداً (Johnson, 1997). فالاستعاراتُ الأوليةُ هي بنياتٌ تصوّريةٌ نستقيها من التجربةِ بشكلٍ مباشرٍ، لذلك، ترتبطُ بخطاطات الصور وتتشكّلُ بواسطتها، أمّا الاستعاراتُ المركبةُ فهي بنياتٌ معقّدةٌ تتشكلُ انطلاقاً من أكثر من استعارة أوّلية، وهذا هو الحدّ الفاصلُ بينهما كما هو موضّحُ في الشكل (6) أدناه:

الشكل (6)

الفرق بين الاستعارة الأولية والاستعارة المركبة حسب "غرادي" (1997)



نُلاحظُ انطلاقاً من الشكل (6) أعلاه، أنّ الفرق بينَ الاستعاراتِ الأوليةِ والاستعاراتِ المركبةِ هو كونُ الاستعاراتِ المركبةِ أعمّ من الاستعارةِ الأوليةِ؛ ما يجعلُ العلاقةَ بينهما تتمثّلُ في علاقةِ اشتمالٍ [كلّ /جزء]؛ حيثُ إنّ الاستعارةَ المركبةِ تشتملُ – في بنيتها الداخليةِ – على أكثر من استعارةٍ أوليةٍ.

وما دام أنّ الاستعاراتِ الأوليةَ تنبعُ من خطاطات الصور بشكلٍ مباشرٍ كما هو مبينٌ أعلاه، فهي ترتبطُ – حسب "غرادي" (1997) – بالمشاهدِ الأولية (primary scenes) التي يخزّنها الطفلُ في مراحلهِ المبكرةِ، حيثُ تكوّنُ هذه المشاهدُ الأوّليةُ مجموعةً من الارتباطاتِ التصوّريةِ لديه، فتنشأ بموجها الترابطات التصورية بين التجاربِ الحس – حركية والتجارب الذهنية من قبيل الترابطات الموجودة بين تجربة المعرفة وتجربة الرؤية في استعارة (المعرفة رؤية).

2.4.1.2. الاستعارات الأولية والمشاهد الأولية:

تجدر الإشارةُ إلى وجوب التمييز بين الاستعاراتِ الأوليةِ والمشاهد الأولية، ومن بين الطرق التي يجري بموجبها التمييز بينهما هو أنّ الاستعاراتِ الأولية تتكونُ من مجموعتين فرعيتين من الأحداث أو الإجراءات أو الحالات؛ وكل منهما يتضمنُ كياناً واحداً أو علاقةً واحدةً على أقل تقدير (kövecses, 2020, 47)، من قبيل المشاهد الأولية الموجودة في استعارة المعرفة رؤية كما جرى عرضها في المثالين (11) و(12) على التوالي؛ حيثُ يريدُ (أ) أن يرى ماذا يوجدُ في الوعاء (ب)/ ويريدُ (أ) أن يعرفَ ماذا يوجدُ في الوعاء (ب)؛ وتتحدد في المشهدين الأول والثاني أدناه:

- **المشهد الأول:** (أ) يرى (ب)
- **المشهد الثاني:** (أ) يعرف (ب)

وهذا ما تعبر عنه العبارتان (لنرى ما في الصندوق/ لنعرف ما في الصندوق) على التوالي (Johnson, 1997)؛ حيثُ يساهمُ هذان المشهدان في ظهور استعاراتٍ أولية تؤسس استعارة (المعرفة رؤية)؛ وذلك، حسب "غرادي" و"جونسن" (2002) انطلاقاً من عدّةٍ مشاهدَ فرعيةٍ (subscenes)؛ منها ما هو إدراكي، ومنها ما هو معرفي.

الجدول (3)

المشاهد الأولية والمشاهد الفرعية في استعارة (المعرفة رؤية)

المشاهد	**المشهد الأول:** ظهور شيء من الوعاء		**المشهد الثاني:** معرفة شيء عبر رؤيته	
مشهد فرعي إدراكي	(أ) في الصندوق؛ (أ) غير مرئي	(أ) خارج الصندوق؛ (أ) مرئي	حالة عدم رؤية (أ)	حالة رؤية (أ)
مشهد فرعي معرفي	(أ) غير متاح للمعرفة	(أ) متاح للمعرفة	حالة عدم معرفة (أ)	حالة معرفة (أ)

انطلاقاً من الجدول (3) أعلاه، يمكن لنا أن نميِّزَ بين عدةِ مشاهد فرعية للمشهدين الأوليّين (ظهور شيء من الصندوق) و(معرفة شيء عبر رؤيته)؛ سواء على المستوى المعرفي أو الإدراكي، حيث نستطيع الوصول إلى استعارة (المعرفة رؤية) انطلاقاً من مجموعة من المشاهد الفرعية مؤدّاها إلى أن الحالة الإدراكية لرؤية (أ) من قبل (ب) تؤدي إلى الحالة المعرفية لمعرفة (أ) من قبل (ب)؛ وذلك انطلاقا من الاقتضاءات الآتية:

- إذا كان العنصر (أ) في الصندوق؛ فإنه غير مرئي بالنسبة للعنصر (ب).
- إذا كان العنصر (أ) خارج الصندوق؛ فإنه مرئي بالنسبة للعنصر (ب)
- إذا كان العنصر (أ) غير مرئي بالنسبة للعنصر (ب)؛ فإنه غير متاح للمعرفة من قبل العنصر (ب).
- إذا كان العنصر (أ) مرئياً بالنسبة للعنصر (ب)؛ فإنه متاح للمعرفة من قبل العنصر (ب).

وعلى أساس ذلك، متى ما كان العنصر (أ) مرئياً كان متاحاً للمعرفة من طرف (ب)؛ أي، إنّ معرفة (أ) من طرف (ب) تقتضي رؤيته، وهذا ما يقودنا إلى أن (ب) حينما يرى (أ) يعرفه، ولذلك فالمعرفة رؤية.

ولا عجب في ظهور استعاراتٍ على هذا النحو، فإنّ معارفنا المبكّرة – ونحن أطفال – تقوم على معرفة الأشكال الهندسيةِ (Genter & Namy, 1999)، لذلك تظلّ المعرفةُ – في نسقنا التصوّريّ – مرتبطةً بالرؤية حتى في أقصى حالاتِها تجريداً، فقد أظهرت الدراسة التي أنجزها "كريستوفر جونسن" (Christopher Johnson) سنة (1997) عن الاكتساب الاستعاريّ تحت عنوان: ***"Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: The case of see"*** ؛ أنّ الأطفال الصغار تندمجُ (conflate) تجاربهم (الحسية منها والمجردة) إلى الحد الذي لا يستطيع الطفل التمييز بينهما في مرحلة الاكتساب، وذلك بناء على وجود ترابطاتٍ آليةٍ بينَ هذه المجالات، فحين دراسته لمتن يخص حالة الرؤية **(see)**، تبيّن أنّ الأطفال يستعملون هذا الفعل (الرؤية) استعاريّاً في مراحلَ مبكرةٍ من أعمارهم، وذلك عن طريق التوسع الدلالي (semantic extension) للتعبير عن مقولات أخرى نحو الفهم، والظن وغيرها (Johnson, 1997a). وهذا ينطبق على العديد من الاستعارات الأولية، من قبيل (الشبه قرب) و(الحنان دفء) و(الغضب حرارة) و(الكثرة ارتفاع) حيثُ تنتظم المشاهدُ الفرعية بناء على العلاقات القائمة بين النتائج والأسباب (Grady, 2005)؛ حيثُ يرتبطُ الشبه بالقرب نتيجة لكون الأشياء المتشابهة تكون متقاربة نحو (الأشجار في الغابة) و(الخراف في الحضيرة) وهكذا دواليك. ويرتبط الحنان بالدفء انطلاقاً من التجربة الجسديّة الأولى للأطفال؛ كون الدفء نتيجة الاحتضان والدفء الجسديّ حين الاتصال بجسد الأمّ (Grady, 1997).

إذا أخذنا على سبيل المثال البنية الاستعارية (الكثرة – ارتفاع/ والقلة – انخفاض) كما هي واردة في البنية (28)؛ سنجدُ أنّها مركبةٌ من أكثر من استعارة أوّليةٍ يرتبطُ فيها الارتفاع بالكثرة بناء على ارتباطاتٍ مادّية – تجريبية، واستعارة أولية ثانية ترتبطُ فيها القلةُ بالانخفاض بناءً على الارتباطات نفسها؛ وذلك بناءً على العلاقات السببية القائمة بين كل من الكثرة والارتفاع من جهة، والقلة والانخفاض من جهة أخرى؛ باعتبارهما مشهدين أوليين. وعلى أساس ذلك، تنتظمُ المشاهدُ الفرعية لهذه الاستعارة الأولية في المشاهد الواردة في الجدول (4) أدناه:

الجدول (4)

المشاهد الأولية والمشاهد الفرعية في استعارتي (الكثرة – ارتفاع/ القلة - انخفاض)

المشاهد	**المشهد الأول:** الزيادة ارتفاع		**المشهد الثاني:** النقصان انخفاض	
مشهد فرعي إدراكي	زيادة (أ) في الوعاء	ارتفاع مستوى (أ) في الوعاء	نقصان (أ) في الوعاء	انخفاض مستوى (أ) في الوعاء
مشهد فرعي معرفي	(أ) كميته كثيرة	(أ) مستواه مرتفع	(أ) كميته قليلة	(أ) مستواه منخفض

انطلاقاً من الجدول (4) أعلاه، يمكن لنا أن نميز بين عددٍ مشاهد فرعية للمشهدين الأوليّين (الزيادة ارتفاع) و(النقصان انخفاض)؛ سواء على المستوى المعرفي أو الإدراكي، حيث نستطيع الوصول إلى البنية الاستعارية المركبة (الكثرة – ارتفاع/ القلة - انخفاض) بالانطلاقِ من مجموعة من المشاهد الفرعية؛ مردُّها إلى أن الحالة الإدراكية لملاحظة ارتفاع مستوى (أ) في الوعاء (ب) تؤدي إلى الحالة المعرفية أنّ (أ) كميته كثيرة، والحالة الإدراكية لملاحظة انخفاض (أ) في الوعاء (ب) تؤدي إلى الحالة المعرفية أنّ (أ) كميته قليلة؛ وذلك انطلاقا من الاقتضاءات الآتية:

- وجود المادة (أ) في الوعاء (ب)؛ يقتضي أن تكون هذه المادة في مستوى معين داخل الوعاء.
- إذا زادت كمية المادة (أ) في الوعاء (ب)؛ فإن مستواها سيرتفع إلى الأعلى داخل الوعاء.
- إذا نقصت كمية المادة (أ) في الوعاء(ب)؛ فإن مستواها سينخفض إلى الأسفل داخل الوعاء.
- إذا كان مستوى المادة (أ) مرتفعاً داخل الوعاء (ب)؛ فإنّ كميتها كثيرة.
- إذا كان مستوى المادة (أ) منخفضاً داخل الوعاء(ب)؛ فإنّ كميتها قليلة.

وعلى أساس هذه الاقتضاءات، متى ما كان مستوى المادة (أ) مرتفعاً كانت كميته كثيرةً، ومتى كان مستوى المادة (أ) منخفضاً كانت كميته قليلةً؛ وبناءً عليه، فالكثرة تقتضي الارتفاع، والقلة تقتضي الانخفاض، ما يقودُنا إلى البنية الاستعارية المركبة (الكثرة – ارتفاع/ والقلة – انخفاض) كما هي واردة في المثال (28).

3.4.1.2. خصائص الاستعارات الأولية:

تقومُ فرضيةُ الاستعارات الأولية عموماً – حسب "غرادي" (1997) و"جونسن" (1997) – على فكرةٍ مُفادُها أنّ الكيفيةَ التي نُشكِّلُ بها فهمنا الاستعاري – في المراحل المبكرة من طفولتِنا (early childhood) – تقومُ على ربطِ المُجرّدِ من أفكارنا وتصوّراتنا بتجاربنا المُتجسِّدةِ المباشرة والحس – حركية الأولى. فالأطفال – في مراحلَ مُبكرةٍ من مراحلِ نمائهم – يكتسبون القدرةَ على إجراء "عملٍ مزدوجٍ" (double duty) للخروجِ من تجاربهم المحسوسةِ، وذلك بإنشاءِ ترابطاتٍ استعاريةٍ بينها وبين تصوراتٍ أكثر تجريداً (Sullivan, 2017, 395)، ما يعني أنّ أذهاننا تنحو نحوَ التجسيدِ في أولى مراحلها، من أجلِ إدراكِ التجاربِ الأكثر تجريداً انطلاقاً من مُحدّداتِ تجاربَ متجسّدةٍ.

وعليه، يمكنُ أن نُجمل خصائص الاستعاراتِ الأولية في الخصائص التالية: (أ) تنبعُ من ارتباطاتٍ تجريبية، (ب) تقومُ أسسٍ متجسدة، (ج) تُكتسبُ بشكل تلقائي (automatic) وغير واعٍ (unconscious)، ويُفترض فيها أن تكون كونيةً (universals) (Grady & Ascoli, 2017; Velenzula, 2009; Grady, 1997; Johnson, 1997; Lakoff & Johnson, 1999). وفيما يلي تفصيلُ كل خاصيةٍ منها على حدة:

(أ) **نابعة من ارتباطاتٍ تجريبيةٍ:** وذلكَ بناءً على العلاقة القائمة بين مجالها المصدر ومجالها الهدفِ؛ بحيثُ تكونُ هذه العلاقةُ علاقةً تجريبيةً محسوسةً؛ من قبيلِ ارتباطِ المعرفةِ بالرؤية، والكميةِ بالارتفاعِ ... وهكذا دواليك.

(ب) **قائمة على أسس مُتجسّدةٍ:** وذلك بحُكمِ ارتباطها بالتجاربِ الجسديةِ الأولى؛ سواءٌ في بعدها الإدراكي أو الحركي. وتستندُ بذلك، على تفاعلِ أجسادنا مع العالم الخارجي وأشيائهِ وتجاربهِ المحسوسةِ؛ من قبيل ارتباطِ الحنانِ بالدفء والغضب بالحرارة ... وما إلى ذلك (يُنظر: Gibbs, 2019).

(ج) **تلقائية ولا واعية:** وذلك لأنّها تعتمدُ على التفاعل التلقائي مع العالم الخارجيّ، وترتبطُ بالمشاهدِ الأوليةِ التي يُخزّنها الطفلُ في ذهنهِ، دونَ وعيٍ منّه بأنّها ستنتظمُ في خطاطاتٍ تتشكّلُ بواسطتها هذه الاستعارات.

(د) **كونية:** يُفترض في الاستعارات الأولية التي تظهرُ في المراحل المبكرة من الطفولةِ أن تكونَ كونيةً؛ ما دامت ترتبطُ بالتجربة الحسية المُتجسّدة أكثر من ارتباطُها بالنسق اللساني وخصوصياته، فالطفلُ يكتسِبها بناءً على تفاعلهِ مع المحيطِ بشكلٍ تلقائيّ قبل أن يتعلّمَ أنساقَ لغتهِ الأم، ناهيك بكونِ العديد منها واردٌ بشكلٍ متواترٍ عبر مختلفِ لغاتِ العالم (across – languages)؛ نسوقُ بعضاً منها على سبيل التمثيل في الجدول (5) أدناه:

الجدول (5)

بعض نماذج التعدد الدلالي المفعّل بواسطة الاستعارات الأولية عبر اللغات (Grady & Ascoli, 2017, 36)

	HEAVY → DIFFICULT, ARDUOUS	HIGH → SOCIALLY DOMINANT	LARGE → IMPORTANT	HOLD/GRASP → CONTROL	HOT → EMOTIONALLY AGITATED
Arabic	*thaqil* ('heavy')	*'ala* ('above')	*kabir* ('large')	*qabda* ('grip')	*harara* ('heat')
Basque	*pezütarzün* ('weight')	*goi* ('high')	*handi* ('large')	*esku* ('hand')	*bero* ('hot')
Finnish	*raskas* ('heavy')	*yli-* ('above')	*suuri* ('large')	*käsi* ('hand')	*kuuma* ('hot')
Hausa	*naunaya* ('make heavy')	*kai* ('top')	*'bagume* ('become large')	*dank'a* ('hand to')	*zafi* ('heat')
Hawaiian	*kaumaha* ('heavy')	*luna* ('above')	*nui* ('large')	*kaohi* ('hold')	*wela* ('heat')
Hungarian	*nehéz* ('heavy')	*magas* ('high')	*nagy* ('large')	*szorít* ('grasp')	*forró* ('hot')
Japanese	*omoi* ('heavy')	*ue* ('above')	*ookii* ('large')	*te* ('hand')	*netsu* ('heat)'
Malay	*berat* ('heavy')	*tinggi* ('high')	*besar* ('large')	*pegang* ('hold')	*panas* ('hot')
Mandarin	*zhóng* ('heavy')	*sháng* ('above')	*dà* ('large')	*ba* ('hold')	*rè* ('be hot')
Old Irish	*tromm* ('heavy')	*ós* ('above')	*mór* ('large')	*lám* ('hand')	*té* ('hot')
Russian	*t'azolij* ('heavy')	*v'erx* ('top')	*krupnij* ('large')	*d'erzat'* ('hold')	*gor'acij* ('hot')
Sanskrit	*guru* ('heavy')	*upári* ('above')	*mahâ-* ('large')	*grah-* ('grasp')	*usna-* ('hot')
Swahili	*-zito* ('heavy')	*juu* ('above')	*-kubwa* ('large')	*mkono* ('hand')	*moto* ('heat')
Tagalog	*mabigat* ('heavy')	*ipataas* ('raise')	*malaki* ('large')	*hawak* ('grip')	*mainit* ('hot')
Turkish	*agır* ('heavy')	*üst* ('top')	*büyük* ('large')	*tutmak* ('hold')	*kizgin* ('hot')
Zulu	*-nzima* ('heavy')	*enyuka* ('rise')	*-khulu* ('size')	*phatha* ('hold')	*-shis-* ('heat')

على أساس هذه الاعتبارات جميعها، يصفُ "لايكوف" و"جونسن" (1999، 46 – 47) النظريةَ الشاملةَ للاستعاراتِ الأولية بكونها تظافراً لأربعةِ أطرٍ نظريةٍ هي: نظرية الدمج (Conflation Theory) للباحث "كريستفر جونسن" (1997)، ونظرية الاستعارة الأولية (Primary Metaphor Theory) للباحث "جوزيف غرادي" (1997)، وكذلك النظرية العصبية للاستعارة (The Neural Theory of Metaphor) التي جاءت بها الباحثة "سريني نارايانان" (Srini Narayanan) سنة (1997)، ونظرية المزج التصوري لكلّ من "فوكوني" و"تورنر" (1995).

2.2. إواليات النسق الاستعاري: من المقارنة القياسية إلى المزج التصوري.

يُعدُّ التعلّم العلاقي (relational learning) جوهرَ التعلّم عند البشر، فالتعلّم – في مراحلهِ المبكِّرة – يقومُ على إدراكِ العلاقات في أساسهِ، وذلك استناداً إلى بنية الترابطات (structure – mappings) التي يستطيع الذهن إنشاءها بين تمثُّلين اثنينِ يشتركان في بنية علاقية (relational structure). وبالنظر إلى بنياتِ المَقولاتِ الدلالية في ارتباطها بالنسق التصوّري عموماً؛ نجد أنّ العناصرَ التصوّرية المُكوّنة للمقولةِ الدلالية لا تُحدّد بواسطة خصائصها الجوهرية فحسبُ، بل تُحدّدُ عبرَ نسق من العلاقاتِ التصوّريةِ أيضاً. وفي سياق البحث في طبيعة هذه العلاقات؛ أظهرت مجموعة من الدراسات التجريبية داخل البراديغم المعرفيّ (Gentner & Namy, 1999; Christie & Gentner, 2010) أنّ الأطفال – في مراحلهم المبكّرة – يستطيعون توظيفَ مجموعةٍ من الإواليات المعرفيّة مثل القياس (analogy) والمقارنة (comparison) في سبيل توسيع مَقولاتهم الدلالية. وعلى أساس ذلك، نجدهم يستعملون كلماتٍ من معجمهم المكتسب سلفاً للتعبير عن تجارب وأشياء جديدةٍ؛ بناءً على الترابطاتِ التصوريةِ القائمةِ بين هذه التجارب والأشياء (Gentner, 1983; 1988)، شأنها في ذلك شأن البنيات الاستعارية التي تقوم على فهم مجال تصوّري عن طريق مجال تصوّري مُختلف، والتعبير عن المجال الأول بواسطة مُفرداتٍ تخصّ المجال الثاني (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993)، بالاستنادِ إلى المزج التصوّريّ الذي يتحصلُ بينهما على المستوى الذهنيّ (Fauconnier, 2001; Fauconnier & Turner, 1995).

نحاول – في هذا المحور – عرض أهمّ الإواليات المعرفية التي يعتمدُ عليها النسق الاستعاري في تشكيل بنياته التصورية؛ وهي المقارنة القياسية، والربط الاستعاري، والمزج التصوري، وذلك استناداً إلى ثلاثة أطر نظرية مختلفةٍ داخل البراديغم المعرفي: نظرية الترابط البنيوي، ونظرية الاستعارة التصورية، ونظرية المزج التصوري. وننطلقُ – في سبيل ذلك – من سؤالين اثنين حول طبيعة العلاقات القائمة بين النسق الاستعاري وهذه الإواليات المعرفية: 1. إلى أي مدى تُسهم إوالية المقارنة القياسية في بناء التصورات الاستعارية؟ 2. إلى أيّ حدّ يعتمدُ النسقُ الاستعاريّ على إوالية المزجِ التصوريّ في تشكيلِ بنياتهِ؟

1.2.2. إوالية المقارنة القياسية:

لقد انصبّ اهتمام الباحثة "ديدر جنتنر" (Dedre Gentner) – في أبحاثها داخل البراديغم المعرفي (Gentner, 1983; 1989; Gentner & Namy, 1999) – على دراسة دور المقارنة (comparison) في توسيع المقولات الدلالية، من منطلق أن المقارنة بين الأشياء تُساهم في خلق الترابطات القياسية (analogical mappings) بينها، ويجري توسيع المقولات الدلالية على أساس هذه المقارنة القياسية. وبناءً على ذلك، شيّدت إطاراً نظريّاً ذا بعدٍ معرفيّ يستوعب مُجملَ الإشكالاتِ التي يُثيرها هذا التحوّل العلاقي (The Relational Shift) بمُختلف أبعادهِ اللسانية والنفسية والإدراكية؛ أطلقت عليهِ: "نظرية الترابُط البنيويّ" (Structure – Mapping Theory)؛ حيثُ تقوم هذه النظرية على أساس فرضية مُفادها أنّ القياسَ – بعَدّهِ إوالية معرفيّة – يضطلعُ بتَعيينِ الترابطاتِ العلاقية بين الأشياء، بدلاً من التركيز على خصائص الأشياء في حدّ ذاتها (Gentner, 1983). فما مفهوم المقارنة القياسية حسب هذا الطرح؟ وكيفَ يُساهمُ في توسيع المقولاتِ الدلالية عند الطفل؟ وما علاقتهُ بالنسقِ الاستعاري؟

1.1.2.2. مفهوم المقارنة القياسية:

تُعدّ المقارنة القياسية – حسب "جنتنر" (1983) – إواليةً معرفيةً تُمكن الذهن البشريّ من الربط بين مجالين تصوّريّن اثنين، ويترتبُ على أساس هذا الربطِ التصوريّ إنشاءُ تجاور بنيوي (structural Alignment) بينهما، ما يؤدّي إلى خلقِ بنيةٍ علاقيةٍ (relational structure) على المستوى التصوّريّ تضمُّ الخصائصَ المشتركة بين هذين المجالين (Gentner, 1983; 1989). وبموجب هذا التجاور البنيوي واستناداً إلى البنية العلاقية بينهما، يجري إسقاطُ القرائن من المجال المصدر إلى المجال الهدف بتفعيل مُحرّك الترابطات البنيوية (Structure – Mapping Engine)، وذلك انطلاقاً من التوافقات النسقية بين المجالين التصوريّين؛ وتتكوّن هذه التوافقات من خصائص الأشياء من جهة، والعلاقات القائمةِ بينها من جهة ثانية (Gentner, 2001).

حينما نقول إنّ التصوّر (أ) مثل التصوّر (ب) في بنية قياسية (analogical structure)، فهذا يعني وجودَ ترابطاتٍ تصوريةٍ بينهما، ممّا يقتضي أنّ هناك مجموعة من التوافقات بين العناصر المكوّنة للتصور (أ) والعناصر المكوّنة للتصور (ب)، فإذا افترضنا أنّ العناصر المكوّنة للتصور (أ) هي (أ1، أ2، أ3...)، والعناصر المكوّنة للتصور (ب) هي (ب1، ب2، ب3...)، فإنّ الترابطاتِ ستُعيّن العنصر (أ1) نظيراً للعنصر (ب1)، والعنصر (أ2) نظيراً للعنصر (ب2)، والعنصر (أ3) نظيراً للعنصر (ب3) ... وهكذا دواليك (Gentner, 1983). ومن أجل التمثيلِ للترابطات البنيوية النابعة من المقارنة القياسية، نلاحظُ العبارة الواردة في المثال (31) أدناه:

(31) الأهرامات مثل الجبال

بملاحظة العبارة الواردة في المثال (31) أعلاه، نجدُ أنّه يقومُ على مقارنة بين الأهراماتِ والجبال تنتهي إلى حالةِ تشبيهِ عناصر المجموعة الأولى (الأهرامات) بعناصر المجموعة الثانية (الجبال)؛ ويمكنُ اختصارُ هذه البنية في الصيغة الآتية: [الهرم مثل الجبل]، وقولنا بأنّ العنصر الأول يشبهُ العنصرَ الثاني يقتضي وجودَ عناصر تصورية مشتركةٍ بينهما؛ أي وجودَ عناصر في تمثّلنا للهرمِ تتوافقُ مع عناصرَ تصورية موجودة في تمثّلنا للجبل، ويُشترطُ في العلاقات القائمةِ بين العناصر المكونة للهرمِ أن تنتظمَ على نحوٍ يتوافقُ وانتظامها في بنيةِ الجبلِ.

وبموجبُ ذلك، يستطيعُ الذهنُ إنشاءَ ترابطاتٍ تصوريةٍ بين الهرمِ والجبل استناداً إلى البنيةِ العلاقية القائمةِ بينها. ويقتضي ذلك النظر في الأبعادِ الإدراكية التوافقية بينهما؛ فإذا لاحظنا الأبعادَ الإدراكيةَ البارزةَ في بنيةِ الهرمِ؛ سوفَ نجدُها تتكونُ من العناصر الإدراكية الآتية: (**أ.** رأس الهرم، **ب.** أضلاع الهرم الجانبية، **ج.** قاعدة الهرم ...)، وبملاحظة الأبعادِ الإدراكيةِ البارزة في بنيةِ الجبل؛ سوفَ نجدها تتحدّدُ في العناصر الإدراكية التالية: (**أ.** قمة الجبل، **ب.** سفوح الجبل، **ج.** قاعدة الجبل ...). وعليهِ، يجري ربطُ الأبعاد الإدراكية الثلاثة الخاصة بالهرم بالأبعاد الإدراكية الثلاثة الخاصة بالجبل كما حدّدناها على التوالي؛ ونوضّح ذلك بالجدول (6) أدناه:

الجدول (6)

الأبعاد الإدراكية لبنية الجبل وما يُقابلها من أبعاد إدراكية في بنية الهرم

الأبعاد الإداركية لبنية الجبل	الأبعاد الإدراكية لبنية الهرم
قمة الجبل	رأس الهرم
سفح الجبل	جانب للهرم
قاعدة الجبل	قاعدة الهرم

ومن شأن هذه التشابهات الإدراكية القائمة بين الهرم والجبل أن تساهمَ في توسيعِ إحدى المقولتين الدلاليتين لصالح الأخرى عند الطفل؛ على أساس أن الأطفال يوسّعون مقولاتهم على أساس التوافقات الإدراكية السطحية بين الأشياء، وذلك بتوظيفِ إوالية المقارنة القياسية لخلقِ بنيةٍ علاقية بينها (Gentner & Namy, 1999).

2.1.2.2. المقارنة القياسية والتوسع المقولي:

من الواضحِ أنّ إواليةَ المقارنةِ القياسية سوفَ تلعبُ دوراً هامّاً في عملياتِ المقولةِ لدى الأطفال، ولا سيّما أنّ التشابهاتِ القائمةَ بين التصوراتِ غالباً ما تكونُ علاقيةً بطبيعَتها (Gentner & Namy, 1999, 490)؛ لذلك، فالمثال الذي تناولناهُ آنفاً في البنية (31) ما هو إلّا تبسيطٌ لمفهومِ القياس فحسبُ، وليسَ مثالاً معبّراً عن جوهرِهِ. فالقياسُ – أو المقارنةُ القياسيةُ – لا يعتمدُ على التشابهاتِ الإدراكيةِ، بقدرِ ما يعتمدُ على التشابهاتِ التصوريةِ؛ أي العلاقاتِ القائمة بين كلّ عنصرٍ من عناصر المجالين، فالذي جعلنا نربطُ بين الهرمِ والجبلِ؛ ليس هو التشابهاتُ الإدراكيةُ وحسب، وإنّما انتظامُ العلاقات القائمةِ بين العناصر المكونة للهرمِ أن على نحوٍ يتوافقُ وانتظامها في بنيةِ الجبلِ.

وفي هذا السياق، وجبَ التمييزُ بين المقولاتِ التصوريةِ والمقولاتِ الإدراكية؛ لكي نفهمَ المقصودَ بالتشابهاتِ التصوريةِ، ونبينَ الفرقَ بينها وبينَ التشابهاتِ الإدراكية، وذلك انطلاقاً ممّا يلي (Mandler, 2000, 30 - 31):

أ. تعتمدُ المَقْوَلَةُ الإدراكيةُ (perceptual categorization) على المعلوماتِ الإدراكية لرصدِ التشابهاتِ الإدراكية الموجودةِ بين عناصر المقولاتِ.

ب. أمّا المَقْوَلَةُ التصورية (conceptual categorization) فتعتمدُ على التشابهاتِ التصورية، وقد لا تشترطُ وجودَ تشابهاتٍ إدراكيةٍ بين عناصر المقولاتِ.

ج. هناك مساراتٍ مختلفانِ لاكتسابِ هذين النوعينِ من المقولاتِ بالنسبةِ للأطفال؛ حيثُ يرتبطُ النوع الأول عند الأطفال في المراحل المبكرة جدّاً بالتمييز بين الأصناف العامة للأشياء، في حين يرتبطُ النوع الثاني عند الأطفال الأكبر قليلاً بالتمييز الدقيق بين مجال ما ومجال آخر في المستوى الأساس.

د. كلّ نوعٍ من النوعينِ يؤدّي وظيفةً مختلفةً؛ فالمقولاتُ الأولى توظّفُ في سبيلِ التعرفِ (recognition)، والمقولاتُ الثانيةُ تُوظّفُ من أجلِ التعميمِ (generalization).

إذا اتّضحَ الفرقُ بين المقولاتِ الإدراكيةِ والمقولاتِ التصوّريةِ، فإنّ المقصودَ بالتشابهاتِ التصوريةِ هو نسقُ العلاقاتِ القائمةِ بينَ عناصرِ المقولاتِ؛ أي نمطُ انتظامها. وعليهِ، فموجِبُ الربطِ بين الهرمِ والجبلِ هو العلاقاتُ المنتظمةُ بين عناصرها النظائر (counterparts) كما أوضحناها في الجدول (6) أعلاه. فلو كانتِ العناصرُ نفسُها موجودةً في العنصرينِ، ولكن بنسقِ علاقاتٍ مختلفةٍ من عنصرٍ لآخر، لما أمكنَ الربطُ بين العنصرين.

وإذا كان هذا أمرُ العلاقاتِ القائمةِ على أساسٍ إدراكيّ، فإنّ القياسَ يطالُ العلاقاتِ التي تتطلّبُ قدراً من التجريدِ؛ من قبيلِ: العلاقاتِ السببية، وعلاقات التوليد، والعلاقات بين المفترس بالفريسة (Gentner & Namy, 1999, 490). ويُعدُّ إدراكُ العلاقات المجردة عملية صعبة بالنسبة للأطفال، لذلك، يعمدُ الأطفال إلى توظيف المقارنة القياسية من أجل تعلم هذه العلاقات التصورية بين المجالات (Christie & Gentner, 2010)، واللغة تعزز هذا التفكير العلاقي؛ من منطلقِ أنّ التعلم العلاقي يرتبطُ باكتساب اللغة العلاقية عند الأطفال (Christie & Gentner, 2014).

فإذا أخذنا – على سبيلِ المثال – مجموعةً من الأطفال في سن الثلاثة سنوات، على نحو ما فعلت "كريستي" و"جنتنر" في دراستهما للمقارنة القياسية والتفكير العلاقي عند الطفل سنة (2010)، وقدّمنا لهم صورةً لقطّةٍ مع صغارها، وقلنا لهم: "هذه طوما (This is a Tomas)"؛ ، ثمّ عزّزنا هذه العلاقة بتقديم صورة لبقرة مع صغارها وقلنا لهم: "هذه أيضاً طوما (This is also a Tomas)"، فإنهم يستطيعون توسيع هذه المقولةِ "طوما" (Tomas)

وتعميمها على علاقات مشابهة لها: علاقة أمّ لنوعٍ من الحيوانات بصغارها؛ من قبيل أنثى فيل مع صغارها (يُنظر: Christie & Gentner, 2010; Gentner & Hoyos, 2017)؛ وهذا يرجعُ إلى أنّ الأطفال – في مراحلهم المبكرة – قادرون على تجريدِ العلاقاتِ وتعميمها على حالاتٍ مشابهةٍ استناداً إلى المقارنة القياسية. وعلى أساس ذلك، نسوقُ مجموعةً من الخلاصاتِ بخصوص التفكير القياسي والعلاقي (Gentner & Asmuth, 2017):

أ. التصورات العلاقية ضرورية للتفكير البشري.

ب. تتطوّر التصورات العلاقية انطلاقاً من مفاهيم محسوسة عبرَ عملية التجاور البنيوي والتجريد التدريجي.

ج. يؤثر استعمال اللغة في ظهور التصورات العلاقية، سواء في اكتساب الأطفال للغة أو في تطورها التاريخي.

د. يُعدُّ التجريد التدريجي للمفاهيم المحسوسة عن طريق التصوراتِ العلاقية أحد الطرق الرئيسة التي تُوظّفُ في سبيل إنشاء التجريدات في اللغة والذهن.

وما دامَ أن الاستعارةَ – في جوهرها – تعتمدُ على تجريدِ العلاقاتِ المحسوسة بين عناصرَ مستقاةٍ من مجالاتٍ تجريبية ومتجسّدة، من أجلِ إسقاطها على حالاتٍ مجرّدةٍ تقومُ بينها توافقاتٌ تصوريةٌ؛ فيُفترضُ فيها أن تعتمدَ على التفكير العلاقيّ في تشكيلِ بنياتِها التصوريةِ، وتوسيعِ المقولاتِ المحسوسةِ لتصورِ جانبٍ من جوانبِ التصوراتِ المُجردةِ والتعبير عنها. فإلى أي حدّ تُسهمُ المقارنة القياسية في التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية؟

3.1.2.2. المقارنة القياسية والتوسع الاستعاري:

اعتُبرت الاستعارةُ بنيةً من الترابطاتِ، شأنها في ذلك شأن القياسِ (Gentner, 1983)؛ بيد أنّ الاستعارة تقومُ على أساس ترابطاتٍ قياسيةٍ موسعةٍ (extended analogical mappings)؛ في سبيل خلق الترابطات الاستعارية (Gentner, 2001, 2002). ويرجعُ هذا الافتراضُ حسب "جنتنر" (2001) إلى كونِ العمليات الأساس التي تُجرى في حالة القياس تَجري في حالة الاستعارة؛ نحو التجاور البنيويّ والإسقاط والتجريد التدريجيّ وإعادة بناء التمثُّل، لذلك تُوفِّر لنا هذه الأبعاد المعرفية مجموعةً من المسالكِ لتفسير كيفية معالجة الترابطات التصوريةِ التي تخصّ المجال

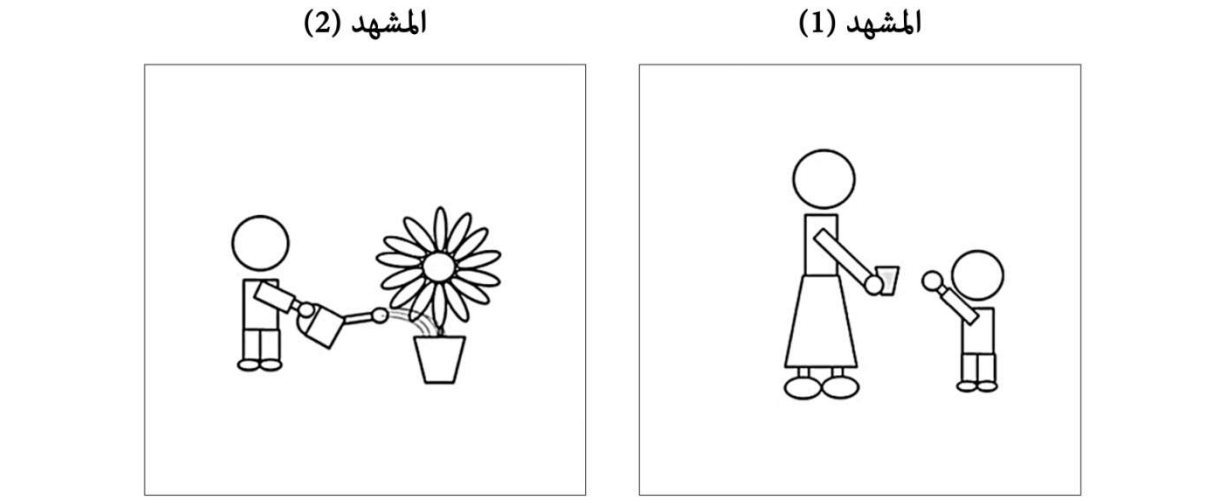
المُوسّع (extended domain) في حالة الاستعارة (Gentner, 1988)، وما يتيح للاستعارات التصورية التوسّعَ في الترابطات القياسية هو خطاطات الصور كما جرى عرضُها آنفاً (Johnson, 1987; Lakoff, 1987)؛ بوصفها وسائط (mediators) معرفية لهذا النقل القياسي (analogical transfer)؛ كما هو وارد في نظرية الترابط البنيوي (Gentner, 1983; 1988). وفي سبيل التمثيل لذلك نقترحُ ملاحظة المثال (32) أدناه:

(32) هب أن هناك طفلاً يلعبُ في الحديقة، وفجأة يُحسّ بالعطش فيقول لأمّه: **"أنا عطشان"**، تُناولهُ أمّهُ كوباً من الماء ليروي عطشهُ، بعد ذلك يلتفت إلى الزهور بجانبه، ثم يُردِفُ قائلاً: **"الزهور عطشانة أيضاً"**، فيأخذ ما تبقى له من الماء في الكوب **ليسقي** به الزهور.

في المثال (29) أعلاهُ، نحن أمام مشهدين اثنتين: الأول مشهد الشرب، والثاني مشهدُ السقي، وفي سبيل التمثيل لمسارات النقل القياسي عن طريق خطاطة - الصور في حالة الاستعارية (الزهور عطشانة)؛ نسوق مشهداً لأمّ تقدم الماء لطفلها بوصفها مصدراً، ومشهداً لطفل يسقي زهرة بوصفها هدفاً؛ كما هو وارد في الشكل (7) أدناه:

الشكل (7)

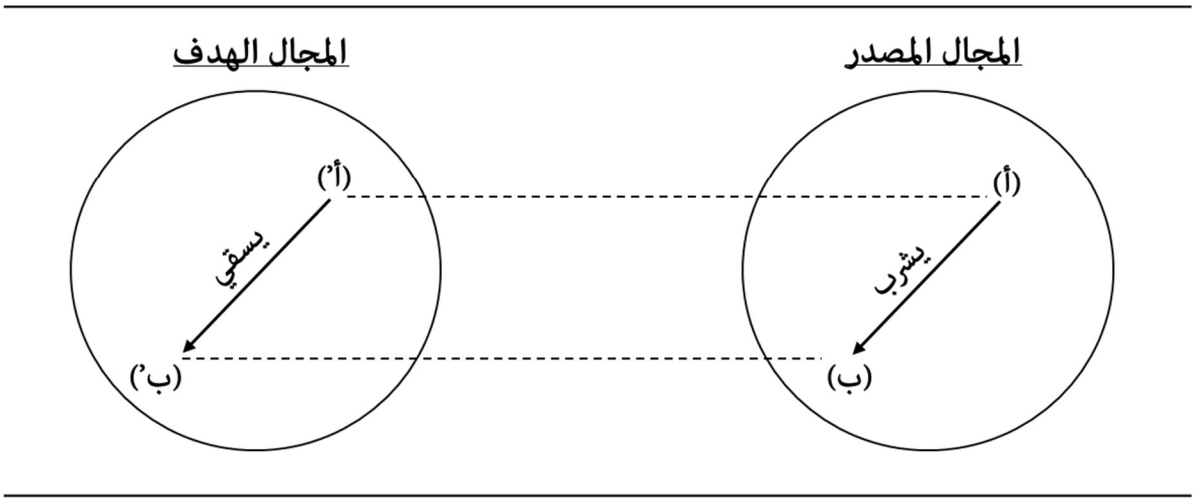
الترابطات القياسية بين المشهدين؛ (1) أمّ تُشرّب ابنها، (2) طفل يسقي زهرة



بالنظر في المشهدين (1) و(2) على التوالي، نُلاحظ أنّ هناك بنية علاقية مشتركة بينهما، تكمن في التوافقات التصوّرية لمساري المشهدين إلى الحدّ الذي يمكنُ فيه اختزالُهما في خطاطةٍ واحدةٍ؛ حيثُ نلاحظ في مسار المشهد (1) أنّ الماء ينتقل من العنصر (أ) الذي يتجسّد في الأم إلى العنصر (ب) الذي يتحدّد بواسطة الطفل، وقياساً عليه؛ نلاحظ أنّ المسار نفسَهُ يصدق على بنية المشهد (2) حيثُ ينتقل الماء من العنصر (أ) الذي يتجسّد – هذه المرة – في الطفل إلى العنصر (ب) الذي يتبدّى في الزهرة، وعلى أساس هذه التوافقات يجري الربط بين الأم في المشهد (1) والطفل في المشهد (2)، وبين الطفل في المشهد (1) والزهرة في المشهد (2)، كما هو وارد في الشكل (8) أدناه:

الشكل (8)

الترابطات التصورية بين مجالي الشرب والسقي



يُوضّح الشكلُ (8) أعلاهُ الترابطات عبر المجالية بين مشهدي الشرب والسقي؛ حيثُ يرتبط العنصر (أ) باعتبارهِ منفّذاً لفعل "التشريب" في خطاطة المجال المصدر بالعنصر (أ') بوصفه مُنفّذاً لفعل "السقي" في خطاطة المجال الهدف، بينما يرتبط العنصر (ب) بوصفهِ مستقبلاً لفعل "التشريب" في خطاطة المجال المصدر بالعنصر (ب') بوصفهِ مستقبلاً لفعل "السقي" في خطاطة المجال الهدف، في حين يُعبّر السهمانِ (←) عن مساري الفعلين في كل مجالٍ منها. وعلى هذا الأساس، تُساهمُ الترابطات القياسية في توسيعِ مقولة "الشرب" للتعبير عن تجربة "السقي" على نحو استعاري. وعليه، يمكنُ اعتبار الاستعارةِ توسيعاً للترابطاتِ القياسية انطلاقاً من خطاطات الصور.

لقد أدّى تصوّر أنّ الاستعارةَ هي توسيعٌ للترابطاتِ القياسية إلى ظهور افتراضاتٍ تخصّ المعالجة المعرفية المرتبطة بالاستعارةِ على النحو الآتي: (1) يبدأ فهم الاستعارة بعملية تجاور تناظريّ (symmetric alignment) غير اتجاهيّ، (2) إذا جرى التعرف على بنية المجاورة بين المجالين؛ تُسقَطُ القرائن بينهما اتجاهياً من المصدر إلى الهدف، (3) وبالتالي، فإن الاتجاهية في فهم الاستعارة تنشأ بعد المرحلة الأولية من المعالجة (Gentner, 2001).

ولعلّ هذا الافتراضَ يتعارض مع فرضية اتّجاهية الربط الأحادية التي قال بها كلّ من "لايكوف" و"جونسن" (1980)، حيثُ إنّ الربطَ الاستعاريّ ينطلق من المجال المصدر في اتّجاه المجال الهدف، وبذلك تكون العلاقة بين هذين المجالين غير قابلةٍ للعكس أو القلْبِ (Lakoff & Johnson, 1980; 1993). لذلك، يبدو مسلكُ معالجة الاستعارة عن طريق التجاور التناظري غيرُ واردٍ في العديد الحالات؛ ولا سيما أنّ أغلبها يربطُ بينَ مجالين غير متناظرين (asymmetrical)، خصوصاً حينما يكون المجال الهدف في البنيةِ الاستعاريّة مجالاً مجرّداً (Lakoff, 1993; 1983). وهنا نستحضر الفرق بين استعارات المشابهة واستعارات الارتباط كما سلف ذكرهما؛ حيثُ إنّ استعاراتِ الارتباط لا يمكنُ لها أن تقوم على أساس قياسي – تناظري، بيد أن استعارات المشابهة قد تسمحُ بذلك في بعض حالاتها. يبقى السؤال هو كيف تخلق استعارات الارتباط توافقاتها التصورية؟

2.2.2. إوالية الربط الاستعاري:

لقد انطلقنا – في تحديدنا للاستعارة التصورية – من فكرةٍ فحواها أن الاستعارة التصورية هي ربط بين مجالين اثنين: الأول مصدر والثاني هدف؛ حيثُ يجري هذا الربطُ من أجل فهم المجال الثاني (الهدف) انطلاقاً من المجال الأول (المصدر)، ويتحقّق هذا الفهم – كما سلفَ إيرادُه – بملاحظة مجموعة من التوافقات النسقية أو الترابطات بين المجالين التصوّريّينِ (Kövecses, 2010, 324). بيد أنّ الفرق بين الفكر الاستعاري والفكر العلاقي؛ والقياسي منه على وجه التحديد، يكمنُ في أنّ الاستعارة هي قدرة تخيّلية من قدرات التخيل البشري، في حين أن الفكر القياسي لا

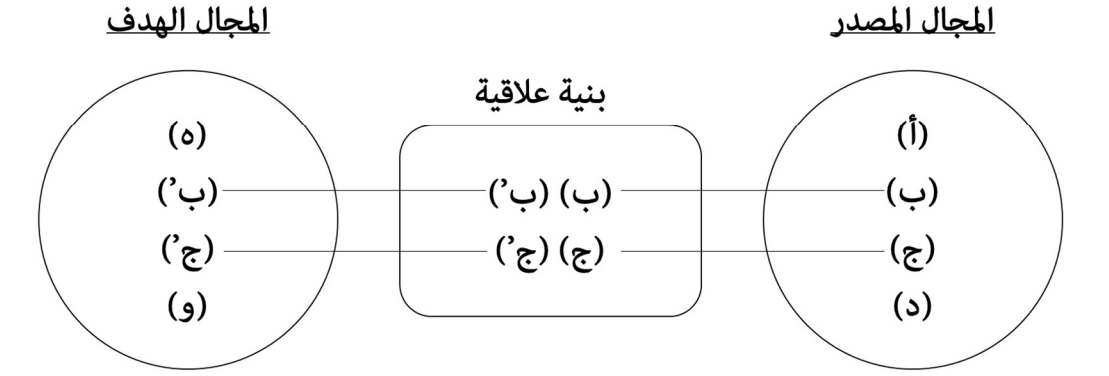
يعدو أن يكون توسيعاً للترابطات المنطقية على المستوى التصوري. فما طبيعة الربطِ الاستعاريّ؟ وما طبيعةُ ترابطاتهِ؟ وكيفَ تخلقُ الاستعاراتُ هذه الترابطاتِ على المستوى التصوري؟

1.2.2.2. مفهوم الربط الاستعاري:

يقومُ الربط الاستعاري على أساس رصدِ مجموعة من الخصائص التي يشترك فيها المجال المصدر والمجال الهدف على المستوى التصوّريّ، حيث تُشكِّل هذه الخصائص المشتركة بنية علاقيّة مثلما رأينا مع الربط القياسي أعلاهُ، وتكونُ هذه البنية العلاقية عبارة عن بنية تصوّريّة (conceptual structure) تُستبعدُ فيها كلّ الخصائص التي لا يشترك فيها المجالان، ما دامت تخصّ كلّ واحد منهما على حدة في معزل عن التصور الاستعاري. ويمكنُ التمثيلُ للبنية العلاقية بين مجالي البنية الاستعارية بالخطاطة الواردة في الشكل (9) أدناه:

الشكل (9)

البنية العلاقية التي تضم العناصر التصورية المشتركة بين المجال المصدر والمجال الهدف



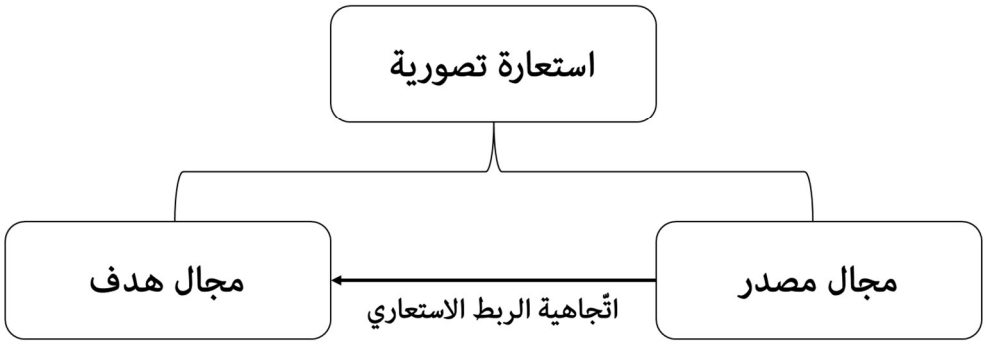
إذا افترضنا أنّ العناصر التصوّريّة المكوِّنة لبنية المجال المصدر هي: (أ، ب، ج، د)، والعناصر التصوّريّة المكوِّنة للمجال الهدف هي" (ه. ب'، ج'، و)، وأنّ العناصر التصوّريّة التي تُشكّل توافقاتٍ بينهما هي: (ب، ج) في المجال المصدر، في مقابل (ب'، ج') في المجال الهدف؛ فإنّ البنية العلاقية سوفَ تحتفظُ بالعناصر التي تتوافقُ بين المجالين على النحو الآتي [ب، ب'، ج، ج']، وتُهمِلُ العناصر التصوريةَ التي لا تُشكّلُ توافقاتٍ بين المجالين بوصفها عناصر غير نظائر (non-counterparts)؛ من قبيل (أ، د) في المجال المصدر، و(ه. و) في المجال الهدف.

فلو ستحضرنا التصوّر الاِستعاريّ (الأفكار طعام) كما هو وارد في المثال (10)، فسوف نجدُ أنّ تفكيرنا لا يتّجه صوب أنّ الأفكار المقليّة أشهى من الأفكار النيئة، أو أنّ الإفراط فيها قد يؤدّي إلى السمنة. بل إنّنا نذهب إلى أنّ فكرة جيّدة ما يمكن أن تُرضيَ شهيّتنا الفكريّة، لذلك تستخدم الاِستعارةُ التصوّريّة – في هذه الحالة – العلاقة بين الجوع والطعام لوصف العلاقة بين الأفكار والاِحتياجاتِ الفكريّةِ (Boroditsky, 2000, 3). وبالتالي؛ فالبنية العلاقيّة التي تربط المجال المصدر بالمجال الهدف تضمّ الخصائص التصوّريّة المشتركة بينهما فحسبُ، وتُهمل بذلك كلّ الخصائص السطحيّة التي لا يشتركان فيها؛ وهذا ما يُفسّرُ خاصيتي الإظهار والإخفاء كما جرى عرضهما آنفاً.

أمّا بخصوصِ اتّجاهية الربط الاِستعاري فإنّهُ يتّخذُ اتجاهيةً أحاديةً بالضرورةِ؛ ما دام أنّ العلاقة الاستعارية بين المجالينِ لا يمكن أن تكون قابلة للعكس أو القلب، وفقا للقاعدة التي تُفيد بأن الاستعارة التصوّريّة هي ربطٌ بين مجال مصدر (أ) ومجال هدف (ب) (العاقد، 2006، 53). وعلى أساس ذلك، لا يمكن للمجالين أن يتبادلا الأدوارَ بينهما داخل البنية الاِستعاريّة نفسها؛ كأن يُصبح المجال المصدر مكانَ المجال الهدف، ويُصبح – في مقابل ذلك – المجال الهدف مكانَ المجال المصدر، ولعلّ إطلاق هذين المصطلحين (مصدر/ هدف) على المجالين تأكيدٌ على فرضيّة الاِتجاه الأحاديّ منذ البدء، فالربط ينطلق – بالضرورة – من المجال المصدر في اتّجاه المجال الهدف، ولا يمكن له أن ينعكس؛ وفي الخطاطة الواردة في الشكل (10) أدناه توضيحُ ذلك:

الشكل (10)

الاتّجاهية الأحادية للربط الاستعاري بين المجال المصدر والمجال الهدف



إنّ الربط الاِستعاريّ في المستوى التصوّريّ يظلُّ ربطاً أحاديّ الاِتّجاه، حتّى لو افترضنا وجودَ حالةٍ بينَ مجالين تصوّريّين يُفهم فيها المجال الأوّل بواسطة المجال الثانيّ تارةً، ويُفهم المجال الثاني بواسطة المجال الأوّل تارة أخرى، فإنّ ذلك لا ينفي فرضيّة الاِتّجاه الأحاديّ، ذلك أنّنا – في مثل هذه الحالة – سنكونُ أمام بنيتين استعاريّتين مختلفتينِ، وداخل كلّ بنيةٍ منهما اتّجاهيّة أحاديّة خاصّة بها. لذلك، فحين الحديث عن أحاديّة الاِتّجاه فإنّنا نقصد اتّجاهيةَ الربطِ بينَ المجالينِ داخل البنيةِ الاِستعاريّة الواحدِةِ.

2.2.2.2. الترابطات الاستعارية:

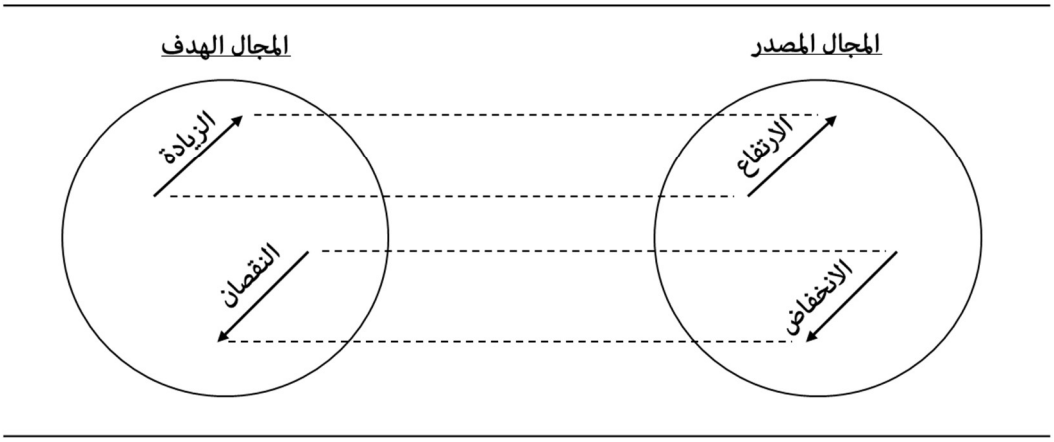
يُحيل مصطلح الترابطات – في مجال الرياضياتِ – على التوافقاتِ بين مجموعتين، بحيثُ يُعيّنُ لكلّ عنصرٍ في المجموعة الأولى نظيرهُ (counterpart) في المجموعة الثانية. أمّا في مجال اللسانيات المعرفيّة فإنّ الترابطات بين المجالاتِ التصوّريّة تقع في **قلب الملكة المعرفيّة البشريّة الخاصّة بإنتاج المعنى ونقله ومعالجته**، والاِستعارةُ ناتجة عن هذه الترابطاتِ (Fauconnier, 1997)؛ ما يجعل نظريّة الاِستعارة التصوّريّة تفترض أنّ موضِعَ الاِستعارة ليس في اللغة إطلاقًا، وإنّما في الطريقة التي نتصوّر بها مجالًا ذهنيًّا (mental domain) بواسطة مجالٍ ذهنيّ آخر، لذلك يتعيّن على النظريّة وصفَ هذه الترابطاتِ القائمة بين المجالاتِ (Lakoff, 1993). وفي سبيلنا إلى ذلك، يجب أن ندرك أنّ هذه الترابطات ما هي إلّا وسيلة للتفكير في جوانبَ تصورية من المجال الهدف، وليست انعكاساً مباشراً للبنية الموضوعية المجودة سلفاً لهذا المجال. وعليه، تلعبُ الترابطاتُ دورًا هامًّا في بنينةِ قاعدةِ معارفِنا، حيثُ توفّر لنا الوسائلَ لتحديد عناصر مجال ما عن طريقِ ربطها بنظائرها في المجال الآخر (Fauconnier, 1997, 11).

وما دام أنّ الاِستعارة تروم تحديد مجال تصوّريّ ما بواسطة مجالٍ تصوّريّ آخر فإنّها ترتكز على هذه الترابطات القائمة بين المجالين التصوّريّين. ويقتضي ذلك، وجودَ مجموعةٍ من التوافقاتِ بينهما، فعندما نجد أنّ هناك ترابطاتٍ بين مجالين تصوّريّين فهذا يدلّ على أنّ هناك مجموعة من التوافقاتِ التصوّريّةِ بينهما (Lakoff, 1993, 203). فلو أخذنا على سبيل المثال الاستعارات الواردة في البنية (28) التي ترتبطُ فيها الزيادة بالارتفاع والنقصان بالانخفاض في

استعارة (الكثرة فوق/ والقلة تحت)؛ سنجدُ أنّ الترابطاتِ الاستعارية فيها تقومُ على أساس التوافقاتِ التصورية النابعة من الارتباطاتِ التجريبية التي سلفَ إيرادُها، ولا تربطُ العناصر التي تخصّ كلّ مجالٍ منها على حدةٍ؛ من قبيلِ أنّ مجال الفضاء اتّجاهي، أمّا مجال الكمية فمادّي. وفي سبيلِ توضيحِ الترابطاتِ الاستعارية القائمة بين المجالين في استعارة (الكثرة فوق/ القلة تحت)، نسوقُ الخطاطة الواردة في الشكل (11) أدناه:

الشكل (11)

الترابطات الاستعارية بين مجال الفضاء ومجال الكمية في البنية الاستعارية (الكثرة فوق/ القلة تحت)



مثلما هو الشأن بالنسبة للقياس؛ فالترابطات الاِستعاريّة تقوم على وجود توافقاتٍ بين المجال المصدر والمجال الهدف، بحيثُ يُعيّن لكلّ عنصر في المجال المصدر نظيرهُ في المجال الهدف؛ لذلك، تركّزُ الترابطات الاِستعاريّة على عناصر دون أخرى في المجالاتِ المُداخلاتِ (inputs domains) على أساس أنّها تخلق اتّصالاتٍ (connections) بين النظائر فحسب، ولا تربط جميع عناصر بنية المجال المصدر بعناصر المجال الهدف جميعها، وعليه، تظلُّ الترابطاتُ الاِستعاريّة جزئيّةً في كلّ أحوالها (Fauconnier & Turner, 1998, 137).

3.2.2.2. الاستعارة وخلق الترابطات التصورية:

لا تعتمدُ الاستعارةُ – في العديد من حالاتها – على التشابهاتِ المعطاة؛ سواءٌ الإدراكية منها أو التصورية، بناءً على المقارنة القياسية كما افترضت "جنتنر" وزملاؤها، بل إنّها تعمدُ إلى خلقِ هذه التشابهاتِ في المستوى التصوري. ومن أجل توضيحِ ذلك، نتناولُ العبارة الواردة المثال (33) أدناه (kövecses, 2020, 7):

(33) هذا المنتجُ يحميكَ من التعرق لمدة 24 ساعة.

انطلاقاً من العبارة الواردة في المثال (33) أعلاه، نلاحظُ أنّ هذه البنية الاستعارية تجعلنا نتصور أنّ العنصر (أ) يحمينا من العدو (ب)؛ حيثُ يكونُ العنصر (أ) – في هذه البنية – هو مزيل العرق، ويكونُ العدو (ب) هو العرقُ الذي يصدرُ من أجسادِنا. ومن هذا المنطلقِ، تخلقُ هذه الاستعارةُ ترابطاتٍ جديدةٍ غيرُ معطاةٍ، ومنه تُنشئُ واقعاً جديداً؛ حيثُ تجعلنا نفكر في المنتج (أ) على أنّهُ حليفٌ لنا في معركةٍ ضدّ عدوٍّ ما يريدُ أن يسبِّبَ لنا الأذى، وهذا العدو – في الحقيقةِ – ليسَ سوى رائحةِ أجسادنا (kövecses, 2020, 7).

في حالات من قبيل المثال (33)؛ لا يمكنُ البحثُ عن التشابهاتِ بين المجالين على أساس كونِها تشابهاتٍ معطاةٍ. وعليه، لا نستطيعُ التعاملَ مع الترابطاتِ الواردةِ فيها من منطلقِ كونها ترابطاتٍ قياسيةٍ، ذلك أنّ القياسَ يفترضُ وجودَ سماتٍ تصوريةٍ مُشتركةٍ بين المصدر والهدف؛ ومن العسيرِ أن نجدَ هذه السماتِ التي تربطُ مفهومَ العرقَ بمفهومِ العدو، إلّا إذا خلقنا ترابطاتٍ تصوريةً تجعلُ ما يؤذينا جسدياً من أمراضٍ وأوبئةٍ من قبيل (السرطان، السكري، كوفيد ...) هي أعداءٌ يجبُ محاربتها (محاربة السرطان، محاربة كورونا ...)، ونسقِطَ هذا التصورَ على حالاتٍ ليست بأمراضٍ، ولكنّها قد تُسبّبُ لنا بعضَ الإحراجِ من قبيل العرق. آنذاك، نستطيعُ أن نتصور أنّ المنتجَ (أ) الذي يزيلُ العرقَ هو حليفٌ لنا ضدّ هذا العدو الذي يحاربُنا، أي العرق.

وهناك العديد من الاستعاراتِ التي تأتي على هذا النمطِ، بحيثُ يصعبُ التعاملُ معها من منطلقِ أنّها نابعةٌ من سماتٍ مشتركةٍ بين المجالات، ما يجعلُنا ننظرُ إليها من موقعِ ارتباطِها بجانبٍ من جوانبِ التجربةِ البشريةِ (Grady, 2005, 1599)، لعلّ هذا الأمر يعفينا من محاولةِ البحثِ عن تشابهاتٍ غيرِ واردةٍ بين مجالاتها. نأخذ على سبيل المثالين (أ) و(ب) في البنية الاستعارية (34) أدناه:

(34) الحار عاطفي/ البارد غير عاطفي:

أ. استقبلتنا المعلّمةُ استقبالاً حارّاً هذا الصباح.

ب. يُعاملني صديقي معاملةً باردةً هذه الأيام.

نلاحظُ أنّ المثالين (أ) و(ب) – في البنية (34) أعلاه – قائمانِ على أساسِ تصورّ استعاريّ للعواطفِ بربطِها بدرجةِ الحرارة (البرودة/ الحرارة)؛ حيثُ يُتصوّرُ – بموجبها – الشخصُ العاطفيّ على أنّهُ حارّ (أو دافئ)، ويُتصوّر الشخصُ غير العاطفي على أنّهُ باردٌ (Grady, 2005, 1599). فهل يمكن البحثُ – في هذه البنياتِ الاستعارية – عن ترابطاتٍ قياسية بين البرودة والأشخاص غير العاطفية من جهة، والحرارة والأشخاص العاطفيين من جهة أخرى؟

من الواضحِ أنّ الارتباطَ بين درجةِ الحرارةِ ومقدارِ العاطفةِ غيرُ واردٍ إن شِئنا البحثَ عن ترابطاتٍ قياسيةٍ بينهما. بيدَ أنّ العلاقة بين العاطفةِ ودرجة حرارة الجسمِ قائمةٌ على أساسِ ارتباطاتٍ تجريبيةٍ مُتجسّدةٍ؛ ذلك أنّنا نشعرُ بالدفء عندما تُثار مشاعرنا، ونشعرُ بالدفء عندما نكون قريبين من بعضِنا البعضِ. وعلى أساسِه، ترتبطُ البرودة وقلة الشعور، وبتواتر هذه التجربة الحسيةِ وتكرارها في حياتِنا نخلقُ ترابطاتٍ تصوريةٍ بين مجال درجة الحرارة ومجال العاطفة (Grady, 2005)، فتظهرُ استعاراتٌ من قبيلِ الاستعاراتِ الواردة في المثال (34) أعلاه.

3.2.2. إوالية المزج التصوري:

تُعدّ نظرية الفضاءات الذهنية (Mental Spaces Theory) على النحو الذي جرى تقديمُها به من لدن كل من "جيل فوكوني" (Gilles Fauconnier) و"مارك تورنر" (Mark Turner) في أعمالهما الأولى (1995; 1997; 2002) من أهمّ النظرياتِ – داخل البراديغم المعرفيّ – التي حاولتْ تقديمَ نموذجٍ معرفيّ يحاكي طبيعةَ المسالك التي نُفكِّر بها في العالم وأشيائه وتجاربه، ومساراتِ انعكاس ذلك على اللغة. وحسب هذا النموذج، فاللغاتُ الطبيعيةُ تقودُ عملياتِ بناءِ مشاهدَ تصورية حينَ التحدث والتفكير والتفاعل بشكلٍ آنيّ، وينشأ المعنى من العناصر والأدوار والقيم والعلاقات التي تُشكّلُ المجال التصوري وتكمُن فيهِ؛ يُشار إليه ب"الفضاء الذهني" (Oakley & Pascual, 2017)، فالفضاء الذهنيّ هو حزمة تصوّريّة (conceptual packet) صُغرى تُنشأ حين نفكّر ونتكلّم لغرض الفهم والفعل بشكل آنيّ (Fauconnier & Turner, 2002, 40)، أمّا المزج التصوريّ فهو عمليةٌ ذهنيةٌ أساس تقودُنا إلى معنى

جديدٍ، ورؤية شاملةٍ، وتكثيفٌ مفيد للذاكرة وتناول للمعنى من جوانبهِ المختلفةِ، إذ يلعب دوراً أساساً في بناء المعنى؛ سواء في الحياة اليومية أو في العلوم والفنون (Fauconnier & Turner, 2003, 57).

وقد اعتُبِرت الاِستعارةُ التصورية ضرباً من المزج التصوّريّ حسب "فوكوني" و"تورنر" (1995) وإحدى حالاتِه؛ ذلك أنّ هناك حالات أخرى للمزج التصوّريّ نجد لها تجلٍّ في العديد العبارات اللغويّة غير الاِستعاريّة، فليست كلّ حالة مزج تصوّريّ هي بالضرورة حالة استعارية (kövecses, 2010, 323). فما مفهوم المزج التصوري؟ وما علاقته بكل من القياس والاستعارة؟ وكيف للاستعارة أن تكون ضرباً من المزج التصوري؟

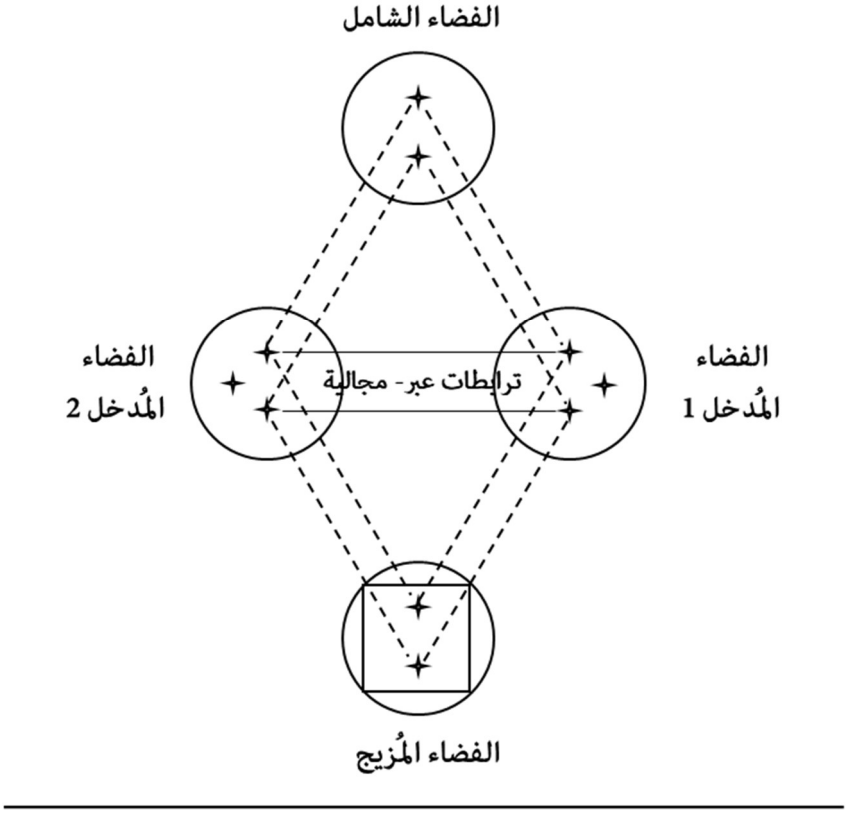
1.3.2.2. مفهوم المزج الصوري:

يقومُ مفهوم المزج التصوّريّ (conceptual blending) على الاندماج التصوّريّ (conceptual integration) أو الاِنصهار (fusion) بين مجالين تصوّريّين في فضاء ذهنيّ (mental space) جديد، فلو أخذنا على سبيل المثال عبارة: "هذا مربع أزرق"، سنجد أنّها مزج تصوّريّ بين مجالين تصوّريّين اثنين؛ الأول يخصّ الأشكال الهندسية (شكل المربع)، والثاني يخصّ الألوان (اللون الأزرق)، في فضاء ذهنيّ جديد يَمزج بين اللون الأزرق وشكل هندسي يحملُ هذا اللون، فنحصلُ على بنية تصورية جديدة تُدعى "الفضاء المزيج"، حيثُ يُسنَدُ فيها اللون الأزرق للشكل للمربع، وتتحقّق هذه البنية التصورية على المستوى اللسانيّ بواسطة العبارة السالفِ ذكرها.

فالفضاء الذهنيّ المزيج (blended space) باعتبارهِ نتيجةً لعملية المزج التصوّريّ يصبُّ فيه مجالان تصوّريّان على الأقلّ (Fauconnier & Turner, 1998)، وذلك انطلاقاً من بنية الفضاء الشامل (generic space) الذي يُعدّ أساساً لهذه الإجراءاتِ المعرفيّةِ؛ حيثُ يوفِّرُ الإطار التصوّري العامّ الذي تنبثق منه مُدخلاتُها (inputs)، باحتوائهِ على البنية التصوّرية الأساس التي تُهيّئ الترابطات عبر المجالية (cross-mapping domains) بين المُدخلاتِ، ويمكن التمثيل لعمليّة المزج التصوّريّ – في صيغته المعيار – حسب "فوكوني" و"تورنر" (1998) بالخطاطة الواردة في الشكل (12) أدناه (Fauconnier & Turner, 1998, 143):

الشكل (12)

عملية المزج التصوري ومكوناته (Fauconnier & Turner, 1998, 143)



انطلاقاً من الخطاطة (10) أعلاهُ، تقتضي عمليةُ المزج التصوريّة الانطلاقَ من بنية معرفية أساس تُدعى "الفضاء الشامل" لتجهيز فضاءين مُدخلين اثنين على الأقل، وتُشكّل الفضاءات الذهنية المُدخلاتِ عناصر أوّلية بالنسبة لعملية المزج التصوريّ، على أساس أن يكون خَرْجُ (output) هذه العملية هو "الفضاء المزيج" الذي يستقي بعض عناصره من الفضاء المُدخل الأول، وبعض عناصره الأخرى من الفضاء المُدخل الثاني، إلى أن يستقلّ ببنيتهِ المعرفية الخاصّة.

وعليه، فالمزج التصوريّ هو إوالية معرفية إبداعية تتيحُ لنا تشكيل تصوراتٍ جديدة انطلاقاً من عناصر أوّلية موجودة سلفاً في نسقنا التصوريّ، حيثُ تجري مُعالجتها بشكل آنيّ في مقاماتٍ معيّنة، لكي يتسنّى لها أن تنتظم في فضاءاتٍ ذهنية طارئة تعتمدُ عليها عملياتُ المزج التصوريّ، فالفضاءات الذهنية – بوصفها أوّلياتٍ لعملياتِ المزج التصوري – تحاكي قدراتنا المعرفية على إنشاء مجموعاتٍ تصورية جزئية إزاء العالم وأشيائه وتجاربه. وبالتالي، فالفضاءات الذهنية والمزج التصوري هي من صميم قدراتنا على التفكير في العالم والتحدُّث عنه والاشتغال فيه.

يَعتمدُ المزج التصوريّ – بوصفهِ إواليّة معرفيّة – على بنية الإسقاط وديناميةِ المحاكاة (simulation)، شأنه في ذلك شأن كلّ من البنيات القياسية والبنيات الاستعارية، وترتبطُ دراسةُ الاندماج التصوري ارتباطاً وثيقاً بمفهوم القياس؛ لأسبابٍ ثلاثة على الأقل حسب "جيل فوكوني" (fauconnier, 2001, 256):

- **السبب الأولّ:** أنّ وظيفةَ بعض شبكات الاندماجِ التصوريّ هي وظيفةٌ قياسيةٌ.
- **السبب الثاني:** أنّ شبكات الاندماج التصوّري التي لا تخضع للقياس تظلّ تُجاور بين بنيتين جزئيتين أو أكثر، وذلك عن طريق الترابطات التصوّرية القائمة بينها.
- **السبب الثالث:** أنّ كلّاً من النماذج القياسية والنماذج الاستعارية تتحوّل إلى حالاتِ مزج تصوّريّ بواسطة تجاور عبر – مجالي (cross – domain)؛ قياسيّ أو استعاريّ.

ولعلّ ما يربط التفكير القياسي بالفهم الاستعاري هو الترابط الجزئي (partial) بين المصدر والهدف، بنقل النظائر فقطٌ إلى البنية التي يجري إنشاؤها "الفضاء المزيج" (Fauconnier, 2001; Fauconnier & Turner, 1995).

2.3.2.2. الاستعارة بوصفها مزجاً تصورياً:

تقوم الاِستعارة – بوصفها ضرباً من المزج التصوّريّ – على إحداث تفاعل بين مجالين تصوّريّين مختلفين، حيثُ يجري – بناءً على هذا التفاعل – إنشاءُ فضاء ذهنيّ جديد يضمّ المعلومات المشتركة بين المجالين التصوّريّين فحسب. فإذا كان دور الاستعارة يكمنُ في مقولة التصورات المجردة داخل مجال تصوري مجسد (Fauconnier, 1997, 91). فإنّ المزج التصوريّ يتيحُ لها إنشاءَ بنيةٍ تصوّرية جديدة تتمثّلُ في "الفضاء الذهني المزيج".

يستلزمُ القول بأنّ الفضاء الذهنيّ ناتج عن مزجِ فضاءين ذهنين مدخلين انطلاقاً من مجالين تصوّريّين (المصدر/ الهدف) وضعَ تمييزٍ واضحٍ بين مفهوم المجال التصوّريّ ومفهوم الفضاء الذهنيّ. والفرق بينهما كالآتي:

أ – مفهوم المجال التصوّريّ: يُقصد بالمجال التصوّريّ تمثّلنا التصوّريّ (conceptual representation) أو معارفنا (knowledge) إزاء قسم منسجم من التجربة. وغالباً ما يُطلق على هذه التمثّلاتِ لفظُ "تصوّرات" (concepts). وتتضمّن نوعين اثنين من المعارف: الأول يخصُّ المعرفةَ بالعناصر الأساسيّة التي تُشكِّل مجالاً ما، والثاني يتعلقُ بالمعرفة الغنيّة بالتفاصيل حول هذا المجال، حيثُ إنّ هذه المعرفة الغنيّة بالتفاصيل – أي النوع الثاني من المعارف – هي التي تَخدم الاِقتضاءاتِ الاِستعاريّةَ (metaphorical entailments) في أغلب الأحيان (Kövecses, 2010, 324).

ب – مفهوم الفضاء الذهنيّ: يُعرّف الفضاء الذهنيّ بأنّه حزمة تصوّريّة صغرى تُنشأ حين نفكّر ونتكلّم لغرض الفهم والفعل الآنيّين (Fauconnier & Turner, 2002, 40)، فهو ينشأُ بشكلٍ آنيّ (online) أثناء عملية فهم العبارات اللغويّة (أو غيرها من الرسائل غير اللغويّة)؛ لذلك فالفضاءات الذهنيّة ليست هي المجالات التصوّريّة، رغم أنّ كليهما يُستخدم في عمليّة الفهم. ويكمنُ الفرق بينهما في أنّ الفضاءاتِ الذهنيّةَ تُنشأ في مقامات (situations) لغرض الفهم، وبالتالي فهي أصغر من المجالاتِ التصوّريّةِ وأكثر خصوصيّة منها (Kövecses, 2010, 327).

انطلاقاً من التعريفين (أ) و(ب)، يظهر أنّ مفهوم المجال التصوّريّ أعمّ من الفضاء الذهنيّ، إضافةً إلى أنّ المجالاتِ التصوّريّةَ هي بنيات معرفيّة جاهزة في نظامنا التصوّريّ ومتحصّلة فيه. أمّا الفضاءات الذهنيّة فناشئة عن المقامات التي نمارس فيها التفكير والكلام بشكل آنيّ. وحين الربطِ بين مجالين تصوّريّين مختلفين بواسطة الاِستعارة، فإنّنا نحصل على عدّةِ فضاءاتٍ ذهنيّةٍ تُشكّل آنياً، اثنين منها مُدخلين (المدخل1) و(المدخل2)، والثالثُ ناشئٌ عن عملية المزجِ بينهما (الفضاءُ المزيج)، ويُشكِّلُ بنيةً معرفيّة مستقلّة بذاتها، رغم أنّه يستقي عناصرهُ المكوِّنة من الفضاءين المُدخلين الذين مُزِجا لحظة إنشاءِه. فكيف ينشأ الفضاءُ الذهني المزيج؟

يرتبطُ مفهوم الإسقاط الاِستعاريّ (metaphorical projection) بفكرة عامّة مُفادها أنّنا حين نفكّر في مجال تصوّريّ ما (المجال الهدف) ونتكلّم عنه فإنّنا نستخدم بنية مجال آخر (المجال المصدر) والمفرداتِ المقابلة لها

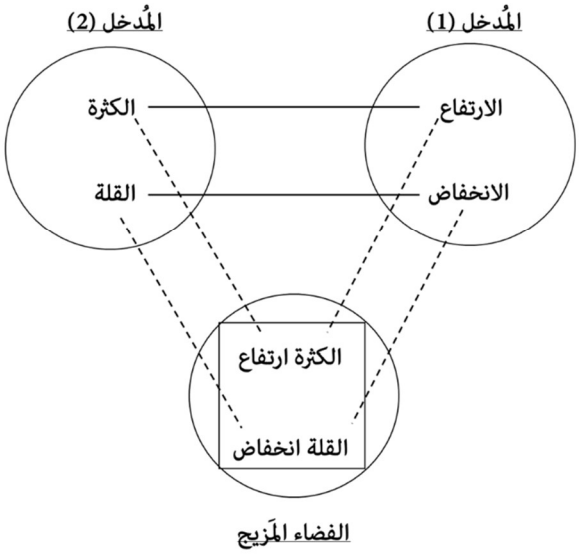
(Fauconnier, 1997, 9)، فحينما نتحدّث عن الجدال باستعمال مفردات خاصّة بالحرب فهذا إسقاط لبنية تجربة الحرب بوصفها مجالًا تصوّريًّا مصدرًا على بنية تجربة الجدال باعتبارها مجالًا تصوّريًّا هدفًا.

ويستلزمُ تتبّعُ هذه التحقّقات اللسانيّة الاِستعاريّة التي تقوم على أساس التعبير عن مجال تصوّريّ ما باستخدام مفردات خاصّة بمجال تصوّريّ آخر، العودةَ إلى الأسس المعرفيّة والتصوّريّة التي تنبع منها هذه العبارات الاِستعاريّة، ما دمنا نفترض – في حقل اللسانيّات المعرفيّة – أنّ هذه العبارات الاِستعاريّة ما هي إلّا تجلّيّات سطحيّة للبنية التصوّرية الاِستعاريّة الموجودة في أذهاننا. فاستخدام مفردات خاصّة بمجال تصوّريّ ما للحديث عن مجال تصوّريّ آخر نابع من إسقاطاتٍ تصوّريّةٍ (conceptual projection) للبنية التصوّريّة الخاصّة بالمجال الأوّل على بنية المجال الثاني (Fauconnier, 1997). فهل يجري الإسقاطُ بشكلٍ مباشرٍ بين المجالين؟

إنّ هذا الإسقاط – حسب "فوكونيي" و"تورنر" (1998) – ليس ثنائياً كما افترض "لايكوف" (1993)، فالإسقاطاتِ الاِستعاريّةَ من المجالاتِ المُداخلات تكون في الفضاء الذهنيّ المزيج إجمالًا (Fauconnier & Turner, 1998, 143)، فأثناء الإسقاط الاِستعاريّ يتساوى المجالان التصوّريّان في كونِهما مُدخلين معًا، على اعتبار أنّ المُخرج (output) هو الفضاء الذهنيّ المزيج. لذلك فالإسقاطات الاِستعاريّة لا تكون على بنية المجال الهدف بشكل مباشر، وإنّما على عناصره التوافقيّة حين دخولها حيّزَ الفضاء الذهنيّ المزيج. ويمكن التمثيل لعمليّة الاِسقاط الاِستعاريّ بالشكل (13):

الشكل (13)

عملية الإسقاط الاستعاري في المزج التصوّري بين مجالي الكمّيّة والفضاء



تظهرُ قيمةُ المزج التصوّري في عرضهِ للبنيةِ الجزئية للترابطات بشكلٍ أوضحَ، لذلك انتقد فوكوني وتورنر (2008) نموذجَ الترابطاتِ الاستعارية الثنائي (المصدر – الهدف) الذي جاء به لايكوف (1993)؛ لقصورهِ في التمثيل لعملية الإسقاط الاِستعاريّ الذي لا يُطبّق على المجال الهدف انطلاقاً من المجال المصدر بشكلٍ مباشر، وهنا تكمنُ أهمّيّةُ استحضار مفهوم المزج التصوّريّ في مسلكِ معالجة الحالات الاستعارية لأنّهُ يَعرضُ – بشكلٍ أوضحَ – بنيةَ الترابطات الجزئية بين المجالين؛ المصدر والهدف في المقام الأوّل، ويُوضّحُ – في المقام الثاني – مسارات الإسقاط الاستعاريّ الذي لا يجري بشكلٍ مباشر من بنية المجال المصدر إلى بنية المجال الهدف، وإنّما تُسقَطُ العناصر المتناظرةُ بين المجالين التصوّريّين في بنية الفضاء الذهني الناشئةِ؛ بوصفها مُخرجَ عملية الإسقاط، على اعتبار أنّ المجالين الاثنين (المصدر والهدف) متساويان في كونهما مُدخلين معاً لهذه العمليّة المعرفيّة (Fauconnier & Turner, 2008).

بيد أنّ الإشكال في نموذج المزج التصوري هو أنه لا يمثل لاتّجاهية للربط الاستعاري بشكلٍ واضحٍ. لذلك، لا يمكنُ لهذا النموذج تناولُ الاستعاراتِ وتفسيرها إلّا إذا احترمَ قيدَ الاتّجاهيةِ الأحادية التي يوضّحها نموذج الاستعارة التصورية، ما يجعلُ قيدَ الاتّجاهية مفروضاً داخل نموذج المزج التصوريّ (Grady, Oakley & Coulson, 1999)؛ ناهيكَ بكونِ هذا النموذجِ يركزُّ على تفاصيلِ إنشاءِ البنياتِ الاستعارية في مقاماتٍ تواصليةٍ آنيةٍ، وإنجازاتها الفردية.

على خلافِ نموذج الاستعاراتِ التصورية التي تُعنى برصدِ الأنماطِ (patterns) المتكرِّرةِ في النسقِ التصوريّ. فالنموذجُ الأوّلُ (CB) يرتبطُ بالذاكرةِ العاملةِ (working memory)، والنموذج الثاني (CM) يتعلقُ بالذاكرةِ بعيدةِ المدى (long – term memory). وعلى الرغم من ذلك، فقد أبدى التحليل القائم على أساس نموذج المزج التصوري كفايته، ليست في تناول الاستعارات اللفظية فحسب، وإنما قد تعدّاها إلى الاستعارات غير اللفظية (Mattos, 2017)؛ من قبيل الاستعارات الموجودة في الفن التشكيلي والفنون البصرية على العموم، وهذه حجةٌ داعمة لكون الاستعارات غير قاصرة على اللغة، وإنما كامنة في الذهن البشري وأنساقه التصورية.

3.3.2.2. المزج التصوريّ والاكتسابُ الاستعاري:

على الرغم من أنّ المزجَ التصوريّ هو نموذجٌ للتمثيل للبنياتِ التصورية الناشئةِ في مقاماتِ التخاطُبِ الحالية؛ إذ يُعنى بتفسيرِ العملياتِ الذهنية التي يجري بموجبها إنشاءُ الفضاءات الذهنية التي نوظّفها في مساراتِ الفهم والإنتاج بشكلٍ آني. فهو نموذجٌ يستطيعُ تقديمَ تفسيراتٍ كافيةٍ لمساراتِ بناءِ الترابطاتِ التصوريةِ بين المجالاتِ في الذاكرة بعيدةِ المدى، وتفسيرِ الأنماطِ المُخزّنةِ فيها، والاتّصالاتِ الممكنِ حدوثها بين هذه الأنماطِ لإنشاءِ المزوجِ الاستعاريةِ (metaphorical blends) وتشكيلها (Grady, 2005, 1597).

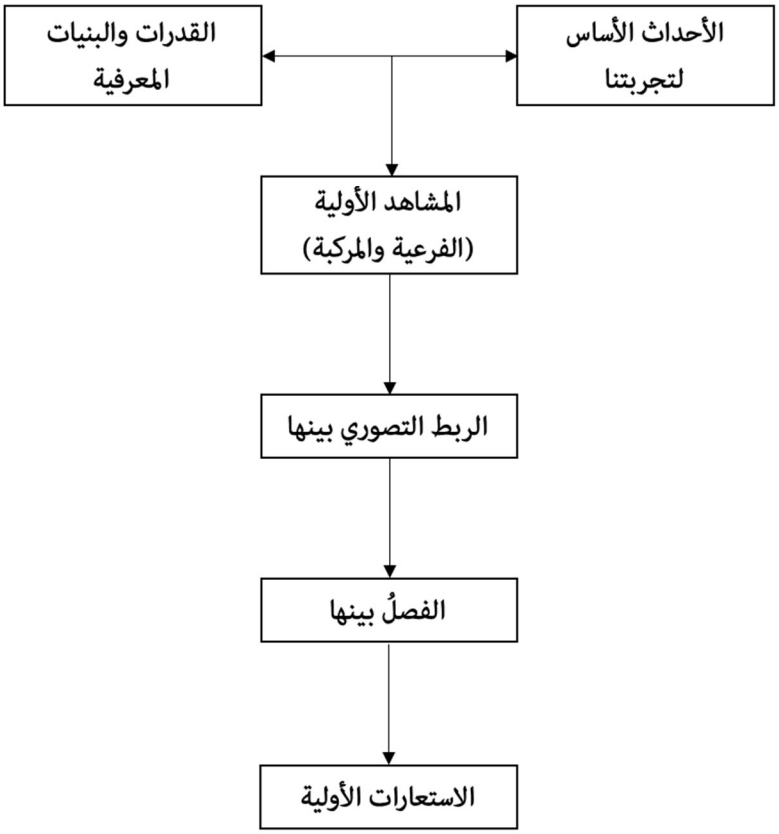
يعتمدُ الاكتسابُ الاستعاريّ – حسب "جونسن" (1997) – على الدمجِ المُبكرِ عند الأطفالِ بين التجاربِ الأولى؛ الحسيّةِ منها والمجردةِ. مثلما هو الشأنُ بالنسبةِ للدمجِ بين تجربتي المعرفة والرؤية؛ على أساس أنّ التجربةَ الأولى تجربةٌ مُجردةٌ والتجربةُ الثانية تجربةٌ حسّيّةٌ. فعلى الرغمِ من أنّ التجربتينِ سوفَ تنفصلانِ عن بعضِهما في مرحلةٍ ما من مراحل النمو عند تقدّمِ الأطفال في العمر، بحيثُ يُصبحُ كلّ مجالٍ منها منفصلٌ (deconflated) عن الآخر، إلّا أنّ الترابطاتِ بينهما تظلُّ قائمةً في الذهن ومُخزّنةً في الذكرةِ (Johnson, 1997; Lakoff & Johnson, 1999). وعلى أساس ذلك، يفترضُ "جونسن" (1997) أنّ الاكتساب الاستعاري يجري على مرحلتين اثنتين:

- **المرحلة الأولى:** وتتمثّلُ في مرحلة الدمج التي تُقامُ فيها الترابطاتُ بين مجالينِ اثنين؛ بحيث يجري تنشيطهما بشكلٍ آنيّ في دماغ الطفلِ، ولا يتعاملُ معهما ذهنهُ على أنّهما متمايزان.
- **المرحلة الثانية:** وتتحدّدُ في مرحلة الفصل التي يجري فيها التمييزُ بين المجالين؛ بحيثُ لا يظلُّ تنشيطِهما معاً أمراً مُلزِماً، ويصبحُ أحدُهما مجالاً مصدراً والآخر مجالاً هدفاً في الاستعارة.

وترتبطُ فرضيةُ الدمج (Conflation Hypothesis) المبكِّر عند "جونسن" (1997) بنظريةِ الاستعاراتِ الأوليةِ عند "غرادي" (1997)؛ من زاويةِ أنّ الأحداثَ الأساسَ لتجربتِنا المُبكّرة تُخزَّنُ – عن طريقِ القدراتِ والبنياتِ المعرفية – في شكلِ مشاهدَ أوليةٍ مرتبطةٍ تصورياً؛ منها ما هو فرعي، ومنها ما هو مركّبٌ، إلى أن يجري الفصلُ بينها لتشكيلِ الاستعاراتِ الأولية. ويمكنُ التمثيلُ لهذه العملياتِ بالخطاطة الواردة في الشكل (14) أدناه:

الشكل (14)

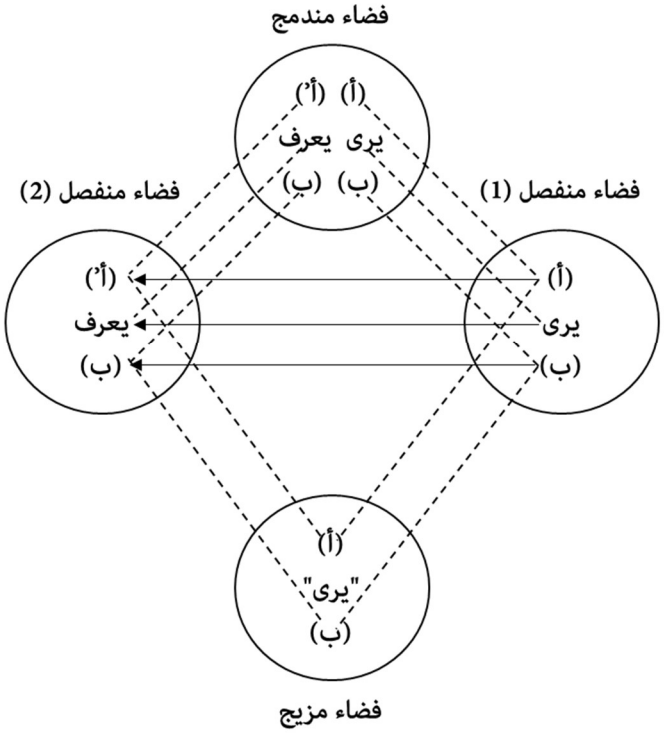
من الأحداث الأساس إلى الاستعاراتِ الأولية (Grady, 1997, 20)



وعلى هذا الأساس، يمكنُ اعتبار الاستعاراتِ الأوليةِ مُدخلاتٍ لعملية المزجِ التصوريّ كما افترض "غرادي" (2005)؛ فإذا كانت الاستعاراتُ الأوليةُ هي منطلقُ المزجِ التصوريّ، فهذا يعني أنّها ليست سوى بدايةٍ لعمليةٍ ما سوفَ تُفضي إلى إنشاءِ بنياتٍ تصوريةٍ مركّبةٍ أكبر منها؛ هي الاستعاراتُ المركبة. ويأتي هذا التصور في ظلّ استحالةِ اعتبار التصوراتِ المبكرةِ المندمجةِ (early conflated concepts) مزوجاً، ما دامَ أن الطفل – في مراحله المبكرة – لا يمتلكُ تمثلاتٍ ناضجةٍ ومتطورةٍ بشكلٍ واضحٍ عن المجالين المترابطينِ في حالةِ الاستعارة الأولية. وعليه، لا يمكنُ تطبيقُ إواليةِ المزجِ التصوريّ عليهما؛ لأنّ ذلك يتطلّبُ تفاصيلَ دقيقةً عن المجالاتِ المُدخلاتِ لتحديد الترابطاتِ بينها، وانتقاء النظائر منهما لإجراءِ الإسقاطاتِ التصورية في الفضاءِ الذهني المزيج. لذلك، فالاستعاراتُ الأولية مُدخلاتٌ للمزجِ التصوريّ، وليست مخرجاتٍ لهُ (Grady, 2005). وفي هذا المنحى، نستحضرُ استعارة "المعرفة رؤية" بما هي مزجٌ تصوريّ بين استعارتين أوليتين مُدخلين؛ ونُمثِّلُ لها بالخطاطة الواردة في الشكل (15) أدناه:

الشكل (15)

فهم الأطفال للاستعمال الاستعاري لفعل "الرؤية" للدلالة على "المعرفة"



ملاحظة: *ينظر (Grady, 2005, 1611)*

فأثناء الاكتساب الاستعاري لفعل "الرؤية" كما درسهُ "جونسن" (1997)؛ يجري توسيعُ هذه المقولة (الرؤية) للدلالة على مقولة (المعرفة). وذلك، عن طريقِ المزجِ التصوريّ بين استعارتين أوليتين هما: (أ يرى ب) و(أ' يعرفُ ب) بوصفهما مُدخلينِ لهذه العملية، على أساس أن يكون المخرجُ هو الفضاءُ الذهني المزيج الذي تعبرُ عنه الاستعارةُ المركبةُ (أ' يرى ب)؛ أي يعرفه. وبناءً على هذه العملياتِ الذهنية، يستطيعُ الطفلُ فهمَ الاستعمال الاستعاري الذي يأتي على ألسنةِ الكبار لفعل "الرؤية" من أجل الدلالة على "المعرفة" (Grady, 2005).

3.2. نظرية الاستعارة التصورية الموسعة (ECMT):

لقد عرفت نظرية الاستعارة التصورية تطوراتٍ ملحوظةٍ طيلةَ الأربعين عاماً الماضية، حيثُ طرأت مجموعةٌ من التحولاتِ على مسلماتِها وفرضياتها ومفاهيمها ومناهجها؛ استناداً إلى مُخرجاتِ أبحاثٍ إمبريقيةٍ ودراساتٍ نظريةٍ قاربت ظاهرة الاستعارة من زواياها المتعددة داخل البراديغم المعرفي، إلى الحدّ الذي لم يعدْ فيه النموذجُ المعيارُ (Standard) للاستعارة التصورية (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993) قادراً على استيعابِ مجموعِ الإشكالاتِ التي يُثيرُها هذا الموضوع في مستوياتٍ معرفيةٍ عدّةٍ، ما دعا – بإلحاحٍ شديدٍ – إلى تبني نموذجٍ موسّعٍ (Extended) يستوعِبُ الإشكالاتِ التي باتت تُطرحُ أمامَ النظريةِ، في سبيلِ إعادةِ تأطيرِ أبعادِها، وتنظيمِ الفوضى الاصطلاحية التي خلّفتها؛ من قبيلِ اعتمادِ مفهوم المجالات التصورية تارةً (من مجال إلى مجال)، ومفهوم الأطر (frames) تارة أخرى (من إطار إلى إطار)، ومفهوم الفضاءات الذهنية أحياناً (مزجٌ بين مجالين). لذلك أعادَ "كوفزيتش" (2020، 2) صياغة مفهومِ الاستعارة التصوريةِ قائلاً: **"جملةٌ من التوافقات التصورية بين مجالين اثنين من التجربة"**. كما حاول – في السياق نفسه – إعادة النظر في العديدِ من الإشكالاتِ التي أثيرت داخل نظرية الاستعارة التصورية في صيغتها المعيار استناداً إلى مجموعة من الأعمال من قبيل: (Kövecses, 2015; 2016; 2017; 2019)، نقتصرُ – في هذا المقام – على سوْقِ ما جاء به بخصوصِ تنظيمِ مستوياتِ التحليل وفقَ ما أطلقَ عليه: "المنظور متعدّد المستوياتِ للاستعارة التصورية" (multilevel view of conceptual metaphor). ما دامَ بحثُنا ينشغلُ بالجانب الإمبريقي للتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1.3.2. المنظور متعدّد المستويات ومقتضياتهُ النظرية:

اقترح "كوفزيتش" (2020) داخل نظرية الاستعارة التصورية الموسعة أنّ تناول الاستعارات التصورية يقتضي النظر إليها بوصفها موضوعاتٍ تنطوي على بنياتٍ تصوريةٍ أو وحداتٍ تتوزّعُ على مستوياتٍ مختلفةٍ من الخَطاطية (schematicity). ويُشير إلى هذا الإطار النظري المستحدثِ ب: "المنظور متعدّد المستويات للاستعارة التصورية"، حيث يدعو – انطلاقاً من هذا المنظور – إلى اعتبار "المجال المصدر" للاستعارة التصورية نسقاً واسعاً (large system) من التصوّرات المرتبطِ بعضُها ببعضٍ على مستوياتٍ متعدّدة أو طبقات من التخصيص الدقيق؛ حيثُ يُميّز "كوفزيتش" (2017) بين مستوياتٍ أربعةٍ داخل النسق الاستعاري: 1 – مستوى خطاطات الصور، 2 – مستوى المجالات، 3 – مستوى الإطارات، 4 – مستوى الفضاءات الذهنية. نمضي إلى بيان تمفصلاتها والفروقات بينها:

1.1.3.2. من الخطاطية إلى التصورية:

يجري توظيفُ خطاطات الصور والمجالات والإطارات والفضاءات الذهنية من لدن المتحدثين/المتصورين (conceptualizers/speakers) بغرض إضفاء التنظيم والانسجام على تجربتهم (kövecses, 2017, 327). وتتوزّعُ هذه البنياتُ الأربعُ على مستوياتٍ مختلفةٍ من الخطاطية (kövecses, 2020, 52). ومنه، فالمقياس الأولُ الذي نقيس به التدرجَ الحاصل بينها داخل النسق الاستعاري هو مستوى الخطاطية (level of schematicity)، حيثُ ننتقل من الأكثر خطاطية (most schematic) إلى الأقل خطاطية (least schematic) على التوالي. ولما كانت خطاطاتُ الصورِ أكثرَ البنيات فقراً من الناحية التصورية، والفضاءاتُ الذهنيةُ أكثر المستوياتِ غنى من الناحية التصوريةِ (conceptually richest) مقارنة بالبنيات الأخرى (kövecses, 2020, 55)، أمكنَ الحديثُ عن مقياسٍ ثانٍ – معاكسٍ للمقياسِ الأول – هو مستوى التصوريةِ/ المَفْهَمة (level of conceptuality) التي توفرها البنيةُ في مستوى معينٍ من المستوياتِ النسق الاستعاريّ الأربعِ. فإذا نحنُ أمامَ مقياسينِ متعارضين اثنينِ – للتمييز بين هذه البنياتِ – هما: الأول **درجةُ الخطاطية**، والثاني **درجةُ التصوريةِ**. وفي الخطاطة الواردة في الشكل (16) أدناهُ توضيحُ ذلك:

الشكل (16)

مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع بين الخطاطية والتصورية



يظهرُ من خلال الشكل (16) أعلاهُ أن خطاطات الصور تُشكّلُ المستوى الأعلى من حيثُ درجة الخطاطية، في حين تُشكّلُ الفضاءات الذهنية المستوى الأدنى من حيثُ درجةُ الخطاطية، فيكون التدرجُ حسب مستوى الخطاطية على التوالي؛ بدءاً من خطاطات الصور ثم المجالات التصورية – باعتبارها أقلّ خطاطية من البنياتِ الأولى – وتأتي بعدها الإطاراتُ وصولاً إلى مستوى الفضاءات الذهنية بوصفها أدنى البنياتِ خطاطيةً. وفي مقابل ذلك، كلما كانتِ البنيةُ أقلَّ خطاطيةً كلّما كانت غنيّةً من الناحية التصورية، وكلما كانت البنيةُ أكثرَ خطاطيةً أضحتْ فقيرةً من الناحية التصورية، وبذلك تكون خطاطات الصور بنياتٍ معرفيةً فقيرةً من الناحية التصورية بحكم انتمائها للمستوى الأعلى من الخطاطية، وتكونُ المجالاتُ التصوريةُ أغنى من الخطاطاتِ من هذه الناحية، والإطاراتُ أغنى من المجالاتِ من الناحيةِ نفسها، انتهاءً بالفضاءاتِ الذهنية التي تُعدُّ أغنى البنياتِ تصورياً.

إنّ ما يجعلُ خطاطات الصور بنياتٍ فقيرةٍ من الناحية التصورية؛ هو كونها تمثلُّ تعميماتٍ مُجرّدةٍ للأحداثِ التي يجري تعلمها من التجاربِ الحسّيّةِ (Hedblom & others, 2019, 281). أمّا المجالاتُ التصوريةُ فهي جوانبُ منسجمةٌ من التجربةِ تحتوي على وحداتٍ دلاليةٍ توصفُ بها (Langacker, 1987, 488)؛ لذلك، فهي بنياتٌ محشوّةٌ بعناصرَ تصوريةٍ تجعلها أغنى من الخطاطاتِ من الناحيةِ التصوريةِ. وعلى المنوال نفسهِ، تكونُ الإطاراتُ أكثرَ غنىً من الناحية التصورية مقارنة بالمجالاتِ؛ لأنها تُعنى بتحديد الأدوار والعلاقاتِ داخل بنيةِ المجال التصوريّ

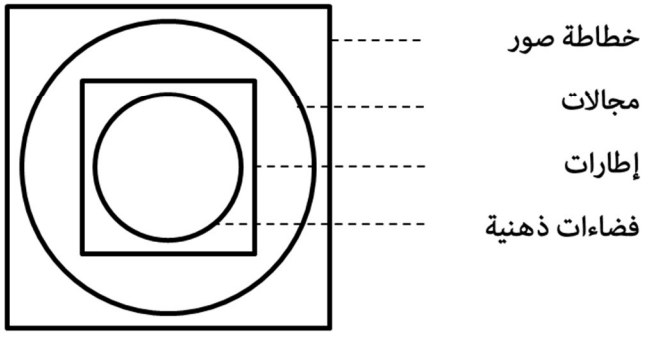
(kövecses, 2017; Filmore, 1983)، وعندما تربطُ هذه الأدوارُ بقيمٍ معينةٍ في الخطابِ الفعليّ ضمنَ مقاماتٍ تواصليةٍ مُحدّدة؛ نجدُ أنفسنا أمام الفضاءاتِ الذهنية (kövecses, 2020, 54)، فتُصبحُ – بذلك – الفضاءاتُ الذهنيةُ أكثرَ البنياتِ غنىً من الناحيةِ التصوريةِ؛ لأنّها تحتوي على عناصرَ دلاليةً أكثرَ تخصيصاً.

2.1.3.2. من التعميم إلى التخصيص:

بالإضافة إلى هذا التصنيف الهرميّ للمستويات التي تتوزّع عليها بنياتُ النسق الاستعاري كما جرى عرضُها سلفاً؛ يقترحُ "كوفزيتش" (2020؛ 2017) تصنيفاً آخرَ قد يكشفُ عن جانب مهمٍّ من طبيعة الارتباطات الممكنِ وجودُها بين هذه المستويات الأربعة، نستطيعُ التعبيرَ عنهُ بسلسلة من علاقاتِ الاِحتواء بين هذه البنياتِ السالفِ ذكرُها؛ بحيثُ تحتوي خطاطة الصور على واحد من المجالات التصورية أو أكثر منها، وتحتوي المجالات التصورية بدورِها على مجموعة من الإطارات، كما أنّ الإطارات يمكن لها أن تحتوي على مجموعة من الفضاءات الذهنية. وعليه، يمكن النظر إلى الخطاطية بوصفها مجموعة من علاقات الاحتواء بين البنياتِ الأربعِ من الأكثر تعميماً إلى الأكثرِ تخصيصاً، ويمكن التمثيل لعلاقات الاحتواء هذه بالشكل (16) أدناهُ (kövecses, 2020, 52):

الشكل (17)

مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع وعلاقات الاحتواء بينها



بالنظر إلى علاقات الاحتواء بين بنيات المستويات الأربع كما هي موضّحة في الشكل (17) أعلاه؛ فإنّ كل بنية منها تحتوي على عناصر بنيةِ المستوى الذي يوجدُ فوقهُ ضمن طبقات الخطاطية، وكل بنيةٍ منها تُضيفُ إلى بنية المستوى

الذي قبلهُ معلوماتٍ دلالية تُغنيها تصورياً؛ انطلاقاً من الخطاطات إلى الفضاءات الذهنية. لذلك، فالمعيارُ الذي نعتمدهُ في رصدِ علاقات الاحتواء بين هذه البنياتِ هو معيارُ التصوريةِ (المَفْهَمة). ويمكنُ التمثيلُ لعلاقاتِ الاحتواءِ بين بنياتِ المستوياتِ الأربعِ بالعبارات الواردة في البنية الاستعارية (35) أدناه:

(35) الذهن وعاء/ الأفكار أشياء

أ. لدي مجموعة من الأفكار الخاطئةِ في ذهني.

ب. يجبُ عليكَ أن تُفرغَ ذهنكَ من هذه الأفكار الخاطئة.

ننطلقُ – في هذه البنية (35) أعلاه – من خطاطة عامّة هي خطاطة الأوعية (containers schema)؛ حيثُ يمكنُ أن يكونَ العنصر (أ) داخل الوعاء (ب) في خطاطةٍ فرعيةٍ أولى، ويمكنُ أن يكون العنصر (أ) خارجَ الوعاء (ب) في خطاطةٍ ثانيةٍ، إلى أن نحصلَ على خطاطة – صورٍ مركّبةٍ (complex image – schema) تجمعُ بين الخطاطتين الفرعيتين: داخل - خارج (kövecses, 2021)؛ حيثُ تُلائمُ الخطاطةُ الأولى العبارة (أ) أعلاه، وتتناسبُ الخطاطة الثانية مع العبارة (ب) أعلاه. وبالانتقال إلى مستوى المجالات التصوريةِ، يجري تخصيصُ كلّ مجالٍ من المجالينِ بالمعلوماتِ التصورية الخاصةِ به؛ فنحصلُ على مجال الأوعية والأشياء المادية بوصفهِ مجالاً مصدراً، ونحصلُ على مجال الذهنِ وأفكارهِ باعتبارهِ مجالاً هدفاً، حيثُ يرتبطُ الذهنُ بالأوعيةِ، والأفكارُ بالأشياءِ المادية التي يمكنُ لها أن تكونَ داخل الوعاء أو خارجه. وفي مستوى أعلى من التخصيصِ، تعملُ الأطر الدلاليةُ على ربطِ الأدوار والعلاقاتِ بقيمٍ معينةٍ داخل البنيةِ الاستعاريةِ (يُنظر: Sullivan, 2013)؛ فيُربطُ دورُ الذهنِ بدورِ الوعاء، وتكونُ العلاقةُ بينهما: إمّا احتواءٌ كما هو الحال مع العبارة (أ)، أو علاقةُ عدمِ احتواء كما هو واردٌ في العبارة (ب)؛ فيكونُ إخراجُ الأفكار من الذهن مقابل لإخراجِ الأشياء الماديةِ من الوعاء. وفي أكثرِ المستوياتِ تخصيصاً، يجري تكثيفُ المعلوماتِ الدلاليةِ المستمدّةِ من الإطارينِ في فضاءٍ ذهنيّ مزيجٍ يجعلُ الذهنَ وعاءً، والأفكارَ أشياءٌ مادّيةٌ، وإخراج الأفكارِ من الذهنِ إفراغٌ للوعاء من الأشياء المادية. وفي الجدول (7) أدناه توضيحُ ذلك:

الجدول (7)

علاقات الاحتواء بين المستويات الأربعة في البنية الاستعارية "الذهن وعاء/ الأفكار أشياء"

مستوى خطاطات الصور	(أ) داخل الوعاء (ب)	(أ) خارج الوعاء (ب)
مستوى المجالات التصورية	الذهن – الوعاء/ الأفكار – الأشياء المادية	الذهن – الوعاء/ الأفكار – الأشياء المادية
مستوى الأطر الدلالية	الاحتفاظ بالأفكار في الذهن/ الاحتفاظ بالأشياء داخل الوعاء	إخراج الأفكار من الذهن/ إخراج الأشياء من الوعاء
مستوى الأفضية الذهنية	الاحتفاظ بالأفكار في الذهن هو احتفاظ بالأشياء داخل الوعاء	إخراج الأفكار من الذهن تفريغٌ للوعاء من الأشياء المادية

انطلاقاً من الجدول (7) أعلاه، يظهرُ أنّ علاقاتِ الاحتواء بين بنياتِ النسق الاستعاري في المستويات الأربعة نابعةٌ من مسارِ التخصيص الدلالي – التصوري الذي تأخذهُ البنيةُ الاستعارية، انطلاقاً من أكثر المستوياتِ خطاطية وأفقرها تصورياً (خطاطات الصور) إلى أدنى المستوياتِ خطاطية وأغناها تصورياً (الفضاءات الذهنية)؛ حيثُ تحتوي الفضاءات الذهنية على معلوماتٍ دلاليةٍ مستقاةٍ من الأطر الدلالية، وتستقي الأطر الدلالية معلوماتها من المجالات التصورية، وتحتوي المجالاتُ التصورية على خطاطاتٍ أكثرَ تعميماً وتجريداً وهكذا دواليك.

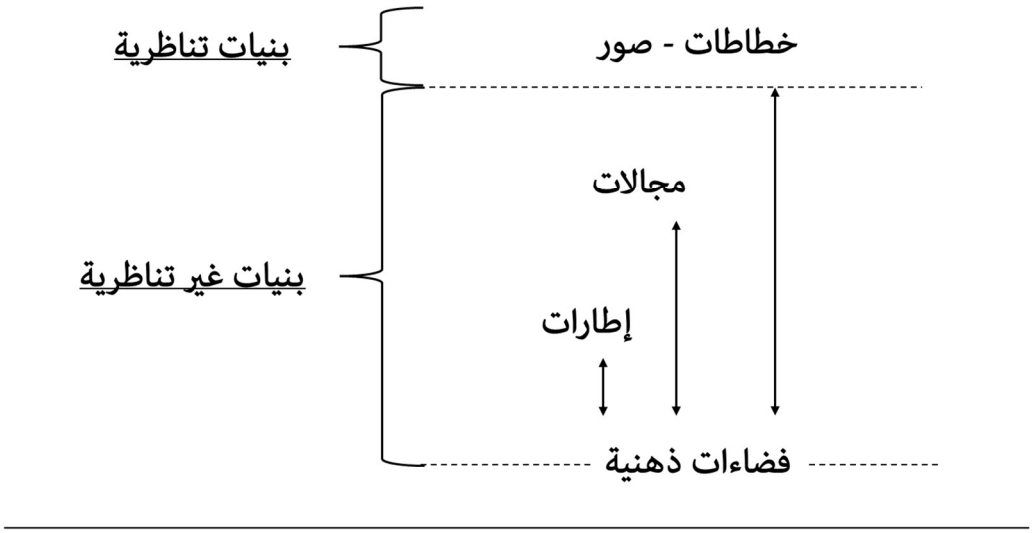
3.1.3.2. من بنية التناظر إلى اللاتناظر البنيوي:

لقد سبق أن أشرنا – في الفصل السابق – إلى أنّ خطاطات الصور هي بنياتٌ تناظرية، بحيثُ يمكنُ لها أن تتناظر في حالاتٍ مختلفةٍ ما دامت فقيرةً من الناحيةِ التصوريةِ؛ فلو أخذنا – على سبيل المثال – خطاطات الأوعية سوفَ نجدُها تنسحبُ على العديدِ من الحالات من قبيل: الكتبُ في المحفظة، الماءُ في الكأس، الولدُ في الغرفة ... وهكذا دواليك. وكذلك، في الحالاتِ المقابلة لها نحو: الكتبُ خارج المحفظة، الكأسُ فارغٌ من الماء، الولد خارجَ الغرفة ... وقس على ذلك. بيدَ أنّ هذا التناظرَ سُرعانَ ما يختفي بالانتقالِ إلى مستوى المجالاتِ التصورية، فلا يمكنُ أن نجدَ أنّ حالة "الكتب خارج المحفظة" متناظرةٌ مع حالة "الولدُ خارجَ الغرفةِ" إلّا من حيثُ كونهما معاً نابعينِ من الخطاطةِ نفسها. وعليه، فكلّما جرى حشوُ البنية الاستعارية بالمعلوماتِ الدلاليةِ أصبحَ التناظرُ بين المجال والمصدر متعذِّراً،

وهذا ينسحبُ على كلّ من المجالاتِ والإطاراتِ والفضاءاتِ الذهنية، باستثناء خطاطات الصور بوصفِها بنياتٍ تناظريةٍ بطبيعتها (Kövecses, 2020, 70). وفي الخطاطة الواردة في الشكل (18) أدناه توضيحُ ذلك:

الشكل (18)

مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع بين التناظر واللاتناظر



حسبَ المنظور متعدّد المستويات للاستعارة التصورية (kövecses, 2017; 2020)؛ نميّز بين بنياتٍ تناظريةٍ (analogue structures) وبنياتٍ غير تناظريةٍ (non – analogue structures)، والحدُّ الفاصلُ بينهما يقعُ بين مستوى خطاطات الصور ومستوى المجالات التصورية، والسببُ في ذلك راجعٌ إلى درجةِ التصوريةِ التي ترتفعُ في مستوى المجالاتِ والإطاراتِ والفضاءاتِ الذهنيةِ على التوالي، وتنخفضُ – أو تكادُ تنعدمُ – في مستوى خطاطاتِ الصور بوصفها بنياتٍ فقيرةٍ من الناحية التصوريةِ. لذلك، تبدأ اتّجاهيةِ النسقِ الاستعاريّ من مستوى المجالاتِ التصوريةِ، أمّا مستوى خطاطاتِ الصور فهو مستوى تناظريّ؛ غير اتّجاهي.

باستحضار البنية الاستعارية (35) أعلاه، نُلاحظُ أنّ اتّجاهيةَ الربطِ بين المصدر (الوعاء) والهدف (الذهن) تتحصّلُ في مستوى المجالات التصورية، على أساس أنّ خطاطة الوعاء هي نفسها في المجالين معاً. لذلك، تظلُّ بنيةً تناظريةً سواءٌ نظرنا إليها من زاويةِ المجال المصدر، أو كشفنا عنها في بنية المجال الهدف. ويبدأ عدمُ التناظرِ بحشوِ المعلوماتِ الدلاليةِ في بنية كلّ مجالٍ منهما على حدةٍ، رغمَ كونِهما نابعين من الخطاطة نفسها.

2.3.2. المنظور متعدّد المستويات ومقتضياته المنهجية:

تكمنُ قيمةُ المنظور متعدّد المستويات في إتاحة الإمكانية أمام المشتغلينَ بموضوع الاستعارة التصورية للنظرِ فيها من جوانبها المتعدّدةِ؛ لسانية ونفسية وعصبية وحاسوبية ... وهكذا دواليك، وتقديمِ تفسيراتٍ كافيةٍ لعددٍ من الظواهر المرتبطةِ بها بطريقةٍ متكاملةٍ. حيثُ يمكننا هذا المنظور متعدّد المستويات من الوصولِ إلى المستوى المخصوصِ من المستويات الأربعةِ الذي نشأ فيهِ التصور الاستعاريّ، وتحديد طبيعته وخصوصياته في هذا المستوى في ارتباطٍ بالمستوياتِ الأخرى (kövecses, 2020b).وكيف يُخزنُ الذهن الترابطات القائمة بين مكوني البنية الاستعارية في علاقة بأنواع الذاكرة، وكيف يجري تفعيلُ هذه الترابطات أو إنشاؤها في مقاماتٍ تواصلية آنية.

نحاول – في هذا المحور – بيانَ المقتضيات المنهجية للمنظور متعدّد المستويات للاستعارة التصورية – الذي سوفَ نعتمدُ عليه في دراستنا الإجرائية – من زوايا ثلاثٍ: 1 – زاوية السياق الذي يُفعّلُ فيه النسق الاستعاري من العامّ إلى الخاصّ، 2 –زاوية تخزين الترابطات الاستعارية ومسارات استرجاعها بين الذاكرة بعيدة المدى والذاكرة العاملة، 3 – زاوية تحديد المستوى الإجرائي من المستويات الأربعة والمقاربة الملائمة له.

1.2.3.2. من السياق العام إلى السياق الخاص:

لقد أعادت النظرية الموسعة للاستعارة التصورية الاعتبارَ للمكوّن السياقيّ، بعدما ظلّ غائباً النموذج المعيار لفترةٍ طويلةٍ، باستثناء ما جاءت به نظرية الفضاءات الذهنية والمزج التصوري. وفي هذا المنحى، يميزُ "كوفزيتش" (2020؛ 2015) بين أربعةِ أنواعٍ من السياقاتِ التي تساهمُ في بناء الاستعارات: 1- السياق المقامي (situational context)، 2 – سياق الخطاب (discourse context)، 3 – السياق المعرفي – التصوري (conceptual – cognitive context)، 4 – السياق الجسدي (bodily context). نمضي إلى بيان المقصود بكل واحد منها على حدة فيما يلي أدناه (kövecses, 2023, 199 – 200):

1. السياق المقامي: يرتبطُ بالبيئة الفزيائي والوضع الاجتماعي والوسط الثقافي؛ باعتبارها أبعاداً مقاميةً تؤطرُ عملياتِ إنتاج الاستعارات وفهمها من طرف المتحدثين بشكلٍ آنيّ.

2. سياق الخطاب: يتضمّنُ معرفةً بالعناصر الرئيسة للخطابِ والعلاقاتِ بينها وما يُحيطُ به، ومعرفة الخطابات السابقة في الموضوع ذاته، والأشكال المهيمنة على الخطاب في ارتباطٍ بموضوع معين.

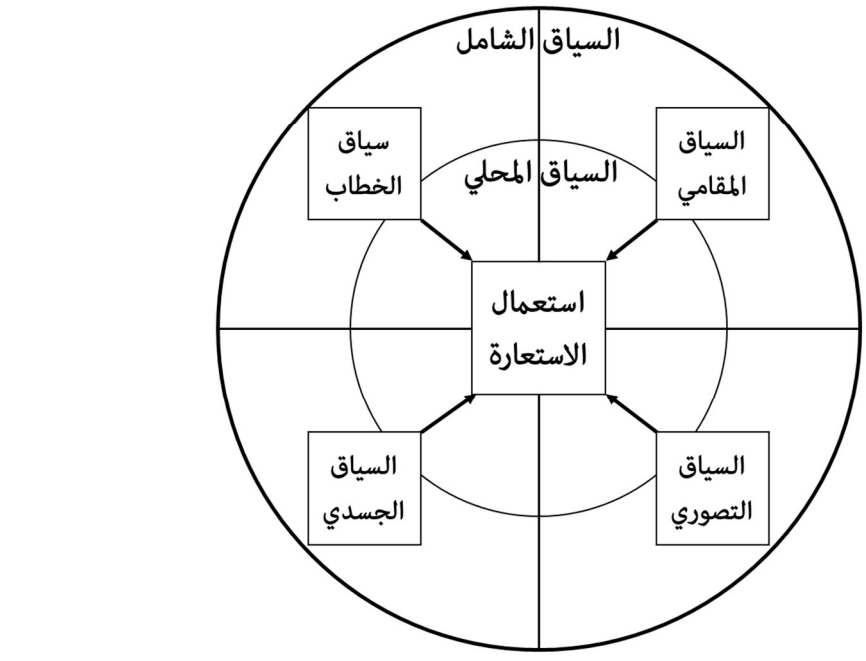
3. السياق المعرفي – التصوري: يتعلقُ بالنسق الاستعاريّ بمعناهُ الواسع؛ بما فيه من إيديولوجيا ومصالح واهتمامات يتميز بها الأفرادُ داخل مجتمع ما.

4. السياق الجسدي: يحيلُ على الحالةِ التي يكونُ فيها الجسدُ أثناء إنتاج الاستعارة وفهما، من منطلقِ أنّ كلّ حالةٍ خاصّةٍ منها قد تؤدّي إلى إنتاجِ تصورٍ استعاريّ مخصوص.

وتنتظمُ هذه السياقاتُ ضمن دائرتين اثنتين: إحداهما ضيقةٌ تخصّ السياق المحلي (local context)، والثانية واسعةٌ تتعلقُ بالسياق الشمولي (global context)، كما هو موضح في الخطاطة الواردة في الشكل (19) أدناه:

الشكل (19)

أنواع السياقات التي تساهم في بناء الاستعارات (kövecses, 2023, 201)



وما دُمنا نتحدثُ عن أنواع السياقات المساهمة في بناء الاستعارات وفهمها، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ البنياتِ الاستعارية في المستويات الأربعة المشار إليها أعلاه تتوزعُ – حسب "كوفزيتش" (2020) بين ما هو فردي (individual level)، وما هو فوق – فردي (supra-individual)، وما هو تفريع فردي (sub-individual). ويمكنُ التمييزُ بين المستوياتِ الثلاثة انطلاقاً ممّا يلي (kövecses, 2010, 321):

1. **المستوى الفردي**: يرتبطُ بالنسق الاستعاري لحظةَ استعماله من طرف الفرد المتكلم.

2. **المستوى فوق – فردي:** يتعلقُ بكيفية انعكاس الأنماط الاستعارية في اللغة والثقافة في معزل عن السياق.

3. **مستوى التفريع الفردي:** يخصُّ مجموع الجوانب الكونية لمختلف أنواع تجاربنا المتجسدة.

وارتباطاً ببنيات النسق الاستعاري، تنتمي خطاطاتُ الصور إلى مستوى التفريع الفردي، ما دامت بنياتٍ مجردةً ما قبل تصورية تقومُ على أساسٍ تناظريّ، أمّا المجالاتُ والأطر فهي بنياتٌ تصورية تنتمي إلى المستوى فوق – فردي، على اعتبار أنّها بنياتٌ مستمدةٌ من النسقين التصوري والثقافي الخاصّين بالمتكلم/المتصور في معزلٍ عن السياق (decontextualized)، وليست مشروطةً بسياقٍ تواصليٍّ مُحدَّدٍ، بينما نجدُ أنّ الفضاءاتِ الذهنية تعتمدُ على المعلومات الدلالية المستمدةِ من المجالات والأطر من أجل تحقيق أغراضٍ تواصليةٍ معينةٍ، وذلك بشكلٍ آنيّ ضمنَ سياقاتٍ تواصليةٍ محدّدةٍ؛ حيثُ يمكنُ للمتكلم/المتصور تعديل هذه البنياتِ بما يلائمُ حاجاتهِ التواصليةَ وأغراضَهُ من التخاطب، ولذلك، تنتمي للمستوى الفردي (kövecses, 2020, 68 – 69).

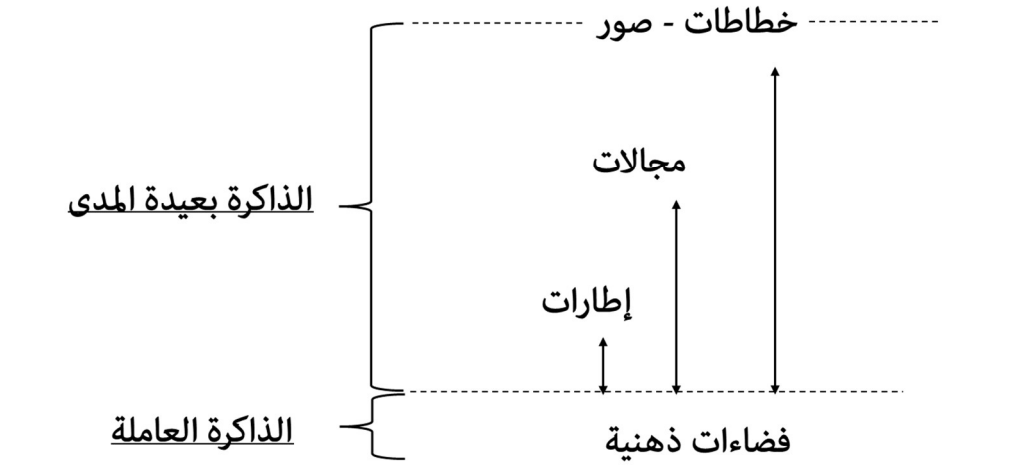
2.2.3.2. من مسار التخزين إلى مسار الاسترجاع:

لقد سبق أن أشرنا إلى أنّ خطاطات الصور هي بنياتٌ مجرّدةٌ يجري تخزينُها انطلاقاً من تجاربنا المُتجسّدةِ الأولى، وأنّ المجالات التصورية هي بنيات معرفيّة جاهزة في نظامنا التصوّريّ ومتحصّلة فيه، وكذلك الأمرُ بالنسبةِ للأطر التي نوظّفها لتنظيمِ عناصرِ أنساقِنا الدلالية، باستثناء الفضاءاتِ الذهنية التي تُعتبرُ بنياتٍ ناشئةً عن مقاماتٍ تواصليةٍ مُحدّدةٍ بشكلٍ آنيّ. وعلى هذا الأساس، يُميّزُ "كوفيزيتش" (2020، 70) بينَ البنياتِ الاستعارية المُخزنةِ في الذاكرةِ بعيدةِ

المدى والبنياتِ التي تجزي مُعالجتُها على مستوى الذاكرة العاملة. حيثُ يرتبطٌ كلٌّ من الخطاطات الصور والمجالات والأطر بالذاكرة بعيدة المدى، بينما تختصُّ الذاكرةُ العاملةُ بمعالجة المعلومات الخاصّة بالفضاءات الذهنية التي يجري إنشاؤها بشكلٍ آنيّ. وفي الخطاطة الواردة في الشكل (20) أدناهُ توضيحُ ذلك:

الشكل (20)

مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع بين الذاكرة العاملة والذاكرة بعيدة المدى



يُفترضُ في الترابطات الاستعارية القائمة بين الفضاء والكمية – على سبيل المثال – أن تكون مُخزّنةً في الذاكرةِ بعيدةِ المدى، وذلك بحكمِ أنّها نابعةٌ من المشاهدِ الأوليةِ التي يُخزّنها الطفلُ في مراحلهِ المبكرة بين الزيادة في الكمية والارتفاع والنقصان فيها والانخفاض كما سلفَ إيرادُها. أمّا الفضاءاتُ الذهنيةُ الناتجةُ عن المزوجِ الاستعارية في السياقاتِ التواصليةِ الآنيةِ فلا شكَّ أنّها سوفَ تجرى على مستوى الذاكرةِ العاملة، ناهيكَ بكونِها سوفَ تستمدُّ العديدَ من معلوماتها الدلاليةِ انطلاقاً من البنياتِ السالفةِ المُخزّنةِ في الذاكرةِ الدلالية بعيدة المدى.

3.2.3.2. من البُعد الإجرائي إلى المقاربة الملائمة له:

تعدّدت مقارباتُ موضوعِ الاستعارةِ التصورية – طيلةَ الأربعين عاماً الماضية – بتعدّدِ وجهاتِ النظرِ التي نُظرَ منها إلى هذا الموضوع؛ حيثُ جرى الاعتمادُ على المقاربةِ الحدسيةِ (intuitive approach) في العديد من الأعمال

التي حاولت استنباطَ الأنماط العامة للنسق الاستعاري البشري (Lakoff & Johnson, 1980; 1999)، كما اعتُمِدَ على المقاربة المعجمية (Lexical approach) في أعمالٍ انطلقت من استقراءِ عباراتِ اللغة الاستعارية (kövecses, 2015; 2019)، أمّا الأعمال التي سعت إلى البحثِ في الواقعية النفسية للاستعارات فقد اعتمد على المقاربة السيكولسانية (psycholinguistic approach) من قبيل أعمال (Gibbs, 1996; Murphy, 1996; Boroditsky, 2001; Casasanto, 2009)، وانطلقت الأعمالُ التي تتوخّى البحثَ في الواقعية العصبية للترابطات الاستعارية على مستوى الدماغ البشري من مقاربة عصبية (neural approach) في تناول الاستعارات من قبيل (Narayan, 1999; Lakoff, 2008). وهناك مقاربات أخرى؛ منها ما اعتمد على لسانيات المتن (corpus linguistics)، ومنها ما اعتمد على تحليل الخطاب (discourse analysis)، ومنها ما اعتمد على اللسانيات الحاسوبية (computational linguistics) وهكذا دواليك (kövecses, 2020, 86 -88). وفي ظلّ هذا التعدّد في المقاربات، يرى "كوفزيتش" (2020) أنّ كلّ مستوى من المستوياتِ الأربعةِ لهُ ما يُلائمهُ من المقارباتِ المعتمدةِ في تناولِ الاستعارة التصورية، وذلك على النحو الموضح في الجدول (8) أدناه:

الجدول (8)

مستويات الخطاطية الأربعة والمقاربات الملائمة لكل مستوى منها (kövecses, 2020, 88)

خطاطات الصور	المقاربة السيكولسانية – المقاربة العصبية
المجالات والأطر	المقاربة الحدسية – المقاربة المعجمية
الفضاءات الذهنية	تحليل الخطاب – المقاربة الحاسوبية
	لسانيات المتن
	المقاربة السيكولسانية – المقاربة العصبية

انطلاقاً من الجدول (8) أعلاه، تتحدّدُ المقاربةُ المعتمدةُ انطلاقاً من طبيعةِ المستوى الذي نتوخّى تناولَهُ داخل النسقِ الاستعاريّ، وهذا من شأنه أن يقدّمَ لنا وعياً منهجياً مسبقاً في سبيلِ تناولِ موضوعِ اشتغالنا، وذلك بالنظرِ في طبيعةِ المستوى الذي يُفعّلُ فيهِ إواليّاتُ النسقِ الاستعاريّ عند الطفلِ في سبيلِ توسيعِ مقولاتهِ.

4.2. خاتمة الفصل:

حاولنا – في هذا الفصل – عرضَ الإطار النظريّ الخاصّ بموضوعِ اشتغالنا، وبيانِ أهمّ المفاهيمِ المؤطِّرةِ له؛ وذلك عن طريقِ استعراضِ الأسس النظريةِ التي قامَ عليها نموذجُ الاستعارةِ التصوريةِ، بدءاً من صيغتها المعيار إلى صيغتها الموسّعةِ. وجاء هذا الفصلُ على مباحثَ ثلاثةٍ؛ حيثُ خصّصنا المبحث الأول منهُ لتحديدِ مفهوم الاستعارة التصورية وخصائصها والأنماط التي تأتي عليها (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1999)، وبيانِ طبيعةِ الاستعارات الأوليةِ التي يكتسبُها الطفلُ في مراحلهِ المبكرةِ، من حيثُ بنيتُها وخصائصها (Grady, 1997; 2005; Johnson, 1997; Grady & Johnson, 2000). أمّا المبحثُ الثاني فقد تناولنا فيهِ إواليّات النسقِ الاستعاريّ، مع بيانِ دورِ كلّ إواليةٍ منها في توسيعِ مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ، انطلاقاً من المقارنة القياسيةِ مع الإبدال العلاقي (Gentner, 1983; 1988; 1989; 2001; Gentner & Namy, 1999; Christie & Gentner, 2010)، مروراً بالربطِ الاستعاريّ بوصفهِ جوهرَ النسقِ الاستعاريّ في مُجملهِ (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993; Boroditsky, 2000; kövecses, 2010)، وصولاً إلى المزجِ التصوريّ الذي تُعدُّ الاستعارةُ إحدى حالاتهِ(Fauconnier, 1997; Fauconnier & Turner, 1998; 2008)، وكيفَ يُفيدُنا هذا النموذجُ في فهمِ مساراتِ الاكتسابِ الاستعاريّ وتفسيرهِ (Grady, 1997; 2005; Johnson, 1997). وجعلنا المبحثَ الثالثَ مخصوصاً بسَوْقِ ما جاءَ بهِ المنظور متعدِّدُ المستوياتِ داخل النظريةِ الموسعةِ للاستعارةِ التصوريةِ (kövecses, 2017; 2020; 2023) ؛ سواءٌ من حيثُ مقتضياتهُ النظريةُ نحو تراوح البنيات الاستعارية بين الخطاطية والتصوريةِ، والتعميمِ والتخصيصِ، والتناظر واللاتناظر. أو من حيثُ مقتضياتهُ المنهجيةُ نحوُ أنواع السياقات التي تنشأ فيها هذه البنيات الاستعارية بين المستوى الفردي وغير الفردي، ومساراتِ تخزينها واسترجاعها بين الذاكرة بعيدة المدى والذاكرة العاملة، وطبيعة المقاربةِ الملائمة لكلّ بنيةٍ منها داخل البراديغم المعرفي.

II. الجزء الثاني:

الأسس المنهجية والإجرائية، والمسالك التطبيقية

الفصل الثالث:

الإواليات الاستعارية وتوسيع مقولات الطفل الدلالية

الأسس المنهجية والإجرائية

"حيث يكون اختصاصُ الاسم بما وُضع له من طريق أريدَ
به التوسُّع في أوضاع اللغة، والتنوُّق في مراعاة دقائقَ في
الفروق في المعاني المدلول عليها"

(الجرجاني، 1991، 30)

3. الفصل الثالث: الإواليات الاستعارية وتوسيع مقولات الطفل الدلالية: الأسس المنهجية والإجرائية.

0.3. مُدخل:

تعدّدت المقارباتُ التي تناوَلتْ موضوعَ الاستعارةِ بالدراسةِ والتحليل داخل البراديغم المعرفيّ، حيثُ نُظرَ إلى هذا الموضوعِ من زوايا متعدّدةٍ بتعدّدِ الحقول المعرفيّة التي تؤثّث هذا الإبدال. وعلى إثر اختلافِ وجهات النظرِ هذهِ؛ اختلف سعيُ كل حقلٍ منها إلى التحقق من الواقعية التي قد تتيح لهُ زاوية نظرهِ النفاذَ إليها وفق مسالك منهجية وأدواتٍ إمبريقية وأسس تجريبية يستند إليها؛ منها ما كانَ يتوخى تحقيق الواقعية السانية نحو لسانيات المتن، وتحليل الخطاب، وذلك بتتبّعُ العبارات الاستعارية والنظر في نمطيتها ونسقيتها ووظائفها داخل المتن/الخطاب اللساني. ومنها ما كانَ يسعى إلى تحقيق الواقعية النفسية نحو المقاربة السيكولسانية، وذلك بالنظر في العلاقات الارتباطية بين التجارب على المستوى النفسي. ومنها ما كانَ يرومُ النظرَ في الواقعية العصبية أو النورولوجية مثل اللسانيات عصبية بملاحظة الوقائع النورولوجية التي يجرى تنشيطها على مستوى الدماغ لحظة إنتاج الاستعارات وفهمها ... وهكذا دواليك (يُنظر المحور: 3.2.3.2.). وانطلاقاً من الموجهاتِ النظرية والإبستيمولوجية التي انطلقنا منها في سبيل مُعالجةِ موضوع اشتغالنا؛ من مختلفِ أبعادِه المعرفية: اللسانية والنفسية والإدراكية والتصورية، أمسى لزاماً علينا السعي وراء تحقيق مستويين اثنين من مستويات الواقعية هما: الواقعية اللسانية والواقعية النفسية؛ حيثُ تتحدّدُ الواقعيةُ اللسانيةُ في التحقّقِ اللغويّ للبنياتِ الاستعاريةِ في عباراتِ اللغةِ، وترتبطُ الواقعيةُ النفسيةُ بأن تكونَ هذه البنياتُ الاستعاريةُ مُفعّلةً على المستوى الذهني. واستناداً إلى ذلك، تتحدّدُ زاوية النظرِ التي نحاولُ النفاذَ عبرها إلى تناول العلاقة بين الإواليات الاستعارية وتوسيع المقولات الدلالية عند الطفل في المقاربة السيكولسانية المستندة إلى ثوابت اللسانيات المعرفية، من منطلقِ أنّ هذه العلاقة التي نحاولُ تناولها إجرائياً في المستوى الإمبريقي تتظافرُ في تأطيرها مجموعة من الأبعاد المعرفيةِ كما سلفتِ الإشارة. وقبلَ أن نشرعَ في عرضِ المسالكِ المنهجية والإجرائيةِ لدراستنا الميدانية، لا بدّ من عرضِ بعض الدراساتِ الإجرائية السابقةِ ممّا لهُ علاقةٌ بموضوع اشتغالنا:

1.3. الدراسات الإجرائية السابقة:

1.1.3. عن الاكتساب الاستعاري:

لعلّ أولى الدراسات التي تناولت موضوع الاكتساب الاستعاريّ هي تلك التي أجراها "فرانك كيل" (Frank C. Keil) سنة (1986)؛ حيثُ هدفت الدراسةُ إلى استكشافِ الكيفية التي يُؤثّرُ بها تنامي المعرفة بالمجالاتِ التصوريةِ في تطوّر الاستعاراتِ عند الطفل، من منطلقِ أنّ الاستعاراتِ هي عملياتُ تجاورٍ بين المجالاتِ التصوريةِ بدلاً من مجرّدِ استعمالٍ لكلماتٍ بشكلٍ صريح، فبمُجرّدِ إنشاءِ علاقاتٍ استعاريةٍ جديدةٍ بين المجالاتِ للمرةِ الأولى، سوفَ يجري استعمال العديد من الترابطات الاستعاريةِ بين هذه المجالاتِ. وفي هذا المنحى، اختبرت الدراسة (48) متعلّماً من الصفين الثاني والرابع، تتراوح أعمارهم بين (5) و(9) سنوات في السياق الأمريكي (شمال نيويورك)، في سبيل فحص قدرتهم على فهم الاستعارات الكامنة بين ثمانية أزواج مختلفة من المجالات التصورية؛ وأظهرت النتائجُ أنّ القدرة على فهم الاستعارات بواسطةِ أزواج المجالاتِ نفسها متحصّلةٌ تقريباً لدى الأطفال من العمرينِ، أمّا بالنسبة للاستعارات من مجالات مختلفة فقد ارتبطَ بالتطور التصوريّ عند الفئات الأكبر عمراً، مما يشير إلى أن القدرة الاستعارية تتطور ارتباطاً بتطوّرِ المعرفةِ التصوريةِ حولَ كل مجال منها على حدة؛ وتتطلّبُ ثراءً في المعرفةِ حولَ المجالين المتجاورين في الحالةِ الاستعارية (Keil, 1986). حيثُ إنّ هذه المعرفة الغنيّة بالتفاصيل هي التي تَخدم الاِقتضاءاتِ الاِستعاريّةَ بين المجالين (Kövecses, 2010, 324). لكن، ماذا عن المراحلِ المُبكّرةِ التي تكونُ فيها المعرفة التصوريةُ بالمجالاتِ ضئيلةً، وليس لدى الطفلِ ما يكفي من التفاصيلِ للتمييز بين المجالاتِ التصورية؟

من أجلِ الإجابةِ عن السؤال أعلاه، نستحضرُ الدراساتِ التي أنجرها كلّ من "غرادي" (1997) و"جونسن" (1997) كما سلفَ ذكرُها في الشقّ النظريّ، حيثُ هدفت الدراسة التي أجراها "جونسن" (1997) إلى البحث في موضوع الاكتساب الدلالي (Semantic Acquisition) وإشكالية تعدّد المعاني، وانطلقت هذه الدراسة من فرضية الدّمج المُبكّر الذي تناولناهُ في الشقّ النظريّ؛ حيث تُفيد هذه الفرضية أنّ الأشكال اللغويّة متعدّدةِ المعاني ترتبط عند

الأطفال مبكّراً بتمثّلات دلالية تندمج فيها التصوّرات الحسّيّة بالتصورات المجرّدةِ، ما دام أنّ معارفنا المبكرة ترتبط بالمعلومات المحسوسة، وقد صاغ "جونسن" – في هذا المنحى – فرضية للاكتساب الاستعاري تنصّ على أنّ من يكتسبونَ اللغة من الأطفال يوسّعون الأشكال اللغويّة من المجالات المصادر إلى الأهداف على أساس الترابطات الاستعارية. وفي سبيل التحقّقِ من صحّةِ هذه الفرضيةِ، عمدَ جونسن إلى بناء مِتْنٍ لسانيّ مأخوذ من بيانات لمجموعة من التفاعلات بين البالغين والأطفال يُطلقُ عليه متن "شيم"[3]، ويتضمنُ هذا المتنُ أفعالاً متعدّدة المعاني في اللغة الإنجليزية مع التركيز على فعل الرؤية (See). وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الأطفال لا يربطون مفهوم الرؤية بمعناهُ الحسّيّ بشكلٍ صارم، حيثُ يوسّعونه إلى المجالات الذهنية المرتبطة بالفهم والمعرفة والظن وما إلى ذلك (على سبيل المثال: سنرى ما في الصندوق/ سنعرف ما في الصندوق)، حيثُ يتكوّنُ لديهم مزج تصوّري بين التحقّق البصري (الرؤية) والتغيرات في الوعي (الفهم، المعرفة، الظن ...)، وهذا المعنى المزيجُ هو الذي يُحفّز لديهم اكتساب الاستعمالات الاستعارية على النحو الذي تتحقّق به على ألسنة الكبار (Johnson, 1997). وفي السياق نفسه، وضع "غرادي" (1997) فرضيةً للدمج تقوم على التمييز بين نوعين من الاستعارات: استعارات أولية تتشكل انطلاقاً من خطاطةِ صورٍ واحدةٍ، واستعارات مركّبة تتكوّن من أكثر من استعارة أوّليةٍ واحدةٍ، فقد أظهرت الدراسةُ كيف أنّ تصوّر الدفء باعتباره معبراً عن الحنان على نحو استعاريّ نابع من تجربتنا الجسديّة الأولى ونحن أطفال نتيجة ارتباطهِ بالاحتضانِ والدفء الجسديّ حين الاتصال بجسد الأمّ (Grady, 1997)، وكذلك هو الشأن بالنسبة لاستعارة (الشبه – قرب)؛ حيثُ يُلاحظ أنّ الأشياء المتشابهة في الطبيعة غالباً ما تكون قريبة من بعضها البعض (نحو الأشجار في الغابة، والخراف في الحظيرة وغيرها)، وعلى أساسهِ تُقام الترابطات الاستعارية – في أذهان الأطفال – بين القرب والمشابهة، فتظهر استعارات من قبيل: هذا اللون أقرب إلى هذا اللون (Grady, 1997; Lakoff & Johnson, 1999). ولعلّ هاتين الدراستين التي أجراهما كلّ من "جونسن" (1997) و"غرادي" (1997) أهمّ استثمار للأسس النظرية التي اقترحها كلّ

[3] اعتمد جونسن على متن لساني يُعرف ب «متن شيم/ Shem"، ويضم هذا المتن مجموعة من التسجيلات لملفوظات أنجزها طفل يُدعى "شيم".

من "جيل فوكوني" و"مارك تورنر" (1995)، حين بنائهما لنظرية الدمج التصوّري، لوصف النسق الاستعاريّ ورصد خصائصه التصوّرية وتفسير انعكاساته على اللغة ودورهِ في توسيع المقولاتِ الدلالية.

إذا كانَ الثابتُ هو أنّ إوالية المزجَ التصوريّ تلعبُ دوراً هامّا في مساراتِ الاكتسابِ الاستعاريّ عند الطفل؛ فمتى تُفعّلُ إواليةُ المقارنة القياسية في سبيلِ التوسعِ في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ على نحو استعاريّ ومتى لا تُفعّلُ في ذهنهِ؟ لعلّ التمييزَ الذي دعا إليه "غرادي" (1997؛ 1999) بينَ استعاراتِ المشابهة واستعاراتِ الارتباطِ قد يُفيدُنا في بيانِ متى يجري تفعيلُ إواليةِ المقارنةِ القياسية، ومتى لا يحتاجُ ذهنُ الأطفال إلى تفعيلها. فاستعاراتُ المشابهةِ – حسبهُ – تنبعُ من الإدراكِ الفزيائيّ أو التصوريّ المشتركِ بينَ المجالين بناءً على خصائصهما المشتركةِ. أمّا استعاراتُ الارتباطِ فتقومُ على أساسِ كونِ المجالِ المصدرِ مجالاً حسيّاً – حركياً، بينما المجالُ الهدفُ ليسَ كذلك. والدمجُ بين هذين المجالين يعودُ إلى المراحل المُبكرةِ من الطفولةِ، انطلاقاً من جُملةٍ من التجاربِ التلقائية (Johnson, 1997). وعليه، تُفيدُنا المقارنةُ القياسيةُ في بناء استعاراتِ المشابهة إنتاجاً وفهماً، بينما لا تُفيدُنا في ذلك مع استعارات الارتباط. بيدَ أنّ الحالتينِ معاً لا بدّ لهما من تفعيلِ إواليةِ المزجِ التصوريّ (Fauconnier, 2001).

2.1.3. عن استعارات المشابهة:

أمّا بخصوصِ توظيفِ المقارنة القياسية عند الطفل في سبيل توسيعِ المقولاتِ الدلالية عموماً، نجدُ الدراسة التي قامت بها كل من "جنتنر" و"لورا" (1999) هدفت إلى اختبارِ دورِ المقارنةِ الإدراكية في تطور المقولات الدلالية عند الطفل، وذلك عن طريقِ دراسة سلوكيات المَقْوَلة عند الأطفال في مرحلةِ ما قبل التمدرس (متوسط العمر = 4 سنوات)، حيثُ طُلِب من المشاركين في الاختبار تحديد مدى تطابق كائن مصدر (تُفاحة مثلا) مع كائن هدف يشبهُ التفاحةَ من الناحية الإدراكية (مثل بالون)، لكنه خارج صنف الفاكهة، وكائن آخر مخالف للتفاحة من الناحية الإدراكية لكنّه ينتمي للصنفِ نفسهِ؛ صنفِ الفاكهة (مثل الموزة)، وأظهرت نتائج الاختبار أنّ عمليات التجاور البنيوي لها أهمّيّتها في تطوير المقولاتِ عند الطفل؛ على أساس أنّ هناك تأثيراتٍ إدراكية تجعل الأطفال يميلون إلى رصدِ

التشابهات الإدراكية على حساب التشابهات المَقولية (Gentner & Namy, 1999). وقد تمتدُّ هذه المقارنةُ القياسية بين الأشياءِ المُدركاتِ لتشملَ الفهمَ الاستعاريّ، وتُسهمَ في توسيعِ المقولاتِ الدلالية عند الطفلِ على نحوٍ استعاريّ؛ عن طريقِ الإدراكِ القياسيّ (analogical perception) للمجالاتِ الأهدافِ، وتسميةِ عناصرها بتسمياتِ غيرها من المصادر انطلاقاً من التشابهاتِ الإدراكيةِ بيها. وهذا يعودُ بنا إلى الدراسةِ التي أنجزتها "جنتنر" (1988) حول المقارنة القياسية والفهم الاستعاري، حيثُ انطلقت من فكرة مودّاها أن الأطفال يمكنهم فهم الاستعاراتِ بناءً على اشتراكِ المصدر والهدفِ في السماتِ الإدراكيةِ قبلَ الاستعاراتِ القائمةِ على البنية العلاقية المشتركةِ بينهما. وفي سبيلِ ذلك، تناولت الدراسةُ (36) طفلاً وطفلةً موزّعينَ على فئتينِ بحسبِ متغيِّر العمر: الفئة الأولى تضمّ (18) مشاركاً تتراوحُ أعمارهم بين (4) و(5) سنوات، والفئة الثانية تضمّ (18) مشاركاً تتروحُ أعمارهم بين (7) و(8) سنوات. حيثُ قدّمت للمشاركينَ في الدراسة ثلاثة أنواعٍ من الاستعاراتِ: 1. استعارات قائمة الاشتراكِ في السمات الإدراكية؛ من قبيل: "الشمس مثل البرتقالة"، 2. استعارات قائمة على البنية التصورية المشتركة؛ من قبيل: "القمر مثل المصباح الكهربائي". 3. استعارات قائمة عليهما معاً (سمات مشتركة + بنية علاقية)؛ من قبيل: "السماء مثل المحيط". وأظهرت النتائجُ أنّ الأطفالَ الأكبرَ سنّاً (الفئة الثانية) قادرونَ على فهمِ الأطفال للاستعاراتِ القائمة على التشابهِ العلاقيّ وأكثرُ استجابةً لها مقارنةً مع الفئةِ الأصغر سنّاً، بينما استطاعَ الأطفال الأصغرُ سنّاً فهمَ الاستعارات القائمةِ على التشابهِ الإدراكيّ فحسبُ (Gentner, 1988). ما يدلُّ على أنّ القدرةَ على تجريدِ العلاقاتِ التصوريةِ بين الأشياءِ في سبيلِ الفهمِ الاستعاريّ والتوسعِ في المقولات الدلالية بناءً على الترابطاتِ العلاقية يرتبطُ بالتطورِ المعرفيّ عند الطفلِ.

ومن بين الدراسات التجريبية الحديثةِ في هذا المنحى، نجدُ الدراسة التي أنجزها كلّ من "فيرزاسكا" و"ياكابوفا" (2014)، حيثُ هدفت إلى الكشفِ عن طبيعةِ التأويلِ الاستعاريّ عند الأطفال في مرحلة ما قبل التمدرس؛ انطلاقاً من ثلاثة أنواع من الاستعارات: 1. استعارات قائمة على التشابه الإدراكي، 2. استعارات قائمة على أساس التشابه البنيوي، 3. استعارات قائمة على التشابه الوظيفي. وتضمّنت العينة (88) مشاركاً من رياض الأطفال بالسياق الروسي (موسكو)، توزعت على فئتين: فئة الكبار (متوسط العمر = 6.7) وفئة المستوى المتوسط (متوسط العمر = 5.5)؛

حيثُ قُدِّمت لهم (10) استعاراتٍ أساسية تضمُّ الأنواعَ الثلاثة المذكورة أعلاه، وطُلِبَ منهم فهمُها. وأظهرت النتائجُ أنّ التمثّل الاستعاريّ هو شكلٌ من أشكال انعكاس الواقعِ عند الأطفال في مرحلةِ ما قبل التمدرس، وأكّدت الدراسةُ على أنّ متغيّر السنِّ عاملٌ أساسٌ في كيفيةِ فهم الأطفال للاستعاراتِ المُقدّمةِ إليهم؛ فقد أظهر الأطفال الأكبر سنّاً (فئة الكبار) كفاءةً عاليةً في فهمِ الاستعاراتِ – عموماً – مقارنةً مع الأطفال الأصغر منهم (فئة المتوسط)، وارتفعت النتائجُ – خصوصاً – في الاستعاراتِ القائمة على تشابه السمات الخارجية والتشابه البنيويّ عند الفئة الكبار مقارنة مع فئة المتوسط، بينما انخفضت النتائجُ – عموماً – عند الفئتينِ معاً فيما يخصّ الاستعارات القائمة على التشابه الوظيفيّ (Versaksa & Yakapuva, 2014). ما يؤكّدُ على أنّ تجريدَ العلاقاتِ التصوريةِ بين الأشياء، والعلاقات الوظيفيةِ منها على وجه الخصوصِ، يتطلّبُ نضجاً معرفياً وتطوّراً في البنياتِ التصوريةِ.

وفي المنحى نفسهِ، هدفت الدراسة التي قام بها كل من "روبيو فيرناندیز" و"كراسمان" (2016) إلى اختبار تطور قدرتين معرفيتين افترضت الدراسةُ أنّ لهما علاقة بفهم الاستعاري عند الطفلِ هما: التفكير القياسي الضمني (implicit analogical reasoning) والتسمية غير العرفية (unconventional label) في سبيل تعيينِ كيانٍ مألوف. حيثُ خصّت الدراسةُ (52) مشاركاً من الأطفالِ الذين تتراوح أعمارهم بين (3) و(4) سنوات من التعليم الأولي بالسياق الإسباني؛ موزّعين على فئتين: الفئة الأولى تضمّ (24) مشاركاً (14 أنثى، 10 ذكور) من السنة الأولى من التعليم الأولي (متوسط العمر = 3.6 سنوات)، والفئة الثانية تضمُّ (28) مشاركاً (15 أنثى، 13 ذكور) من المستوى الثاني من التعليم الأولي (متوسط العمر = 4.5 سنوات). وأثناءَ إجراءِ الدراسة الميدانية قدّمَ الباحثانِ ألعاباً مادّيةً (بلاستيكية) للمشاركين، وطلبا منهم إعادة هذه الألعابِ بناءً على طلباتٍ حرفيةٍ؛ على سبيل المثال: "أعطني القطار صاحب القبعة"، وذلك باستخدام لبنات البناء (building blocks) كدعائم في هذه المهمّة؛ على سبيل المثال: إمّا أن يضعَ المشاركُ الدعامةَ في مقدمة القطار البلاستيكي أو في الجزء الخلفي منهُ. وقد نجحت الفئتان العمريتان كلتاهما في الحالة القاعديةِ، إذ لم تتطلب هذه المهمةُ سوى تفسيرٍ تشبيهيّ مكانيّ لفهمِ التعبير الذي يُحيلُ عليهِ الفاحصُ؛ أي وضعُ لبنةِ البناءِ في مقدمة القطار بوصفها قبّعةً لهُ. لكن أداءَ الفئتين العمريتين كليهما كانَ منخفضاً بشكل ملحوظ

في الحالة الحرجة (critical condition) التي تتطلّبُ استخدامَ الأشياء المألوفة كدعائم في هذه العملية؛ من قبيل استخدام الكلاب الصغيرة بوصفها قبعاتٍ للقطار البلاستيكي؛ حيثُ نجح الأطفال البالغون الأكبرُ سنّاً فقط في هذه الحالة، بينما أخفق فيها الكثير من الفئة الأصغر سناً. وتقدم نتائج هذه الدراسة منظوراً جديداً للصعوبات الموجودةِ عندَ الأطفال الصغار بخصوصِ الفهم الاستعاريّ في مرحلة ما قبل التمدرس؛ سواءٌ من حيثُ الإدراك القياسي أو التسمياتِ البديلةِ (Rubio-Fernández & Grassmann, 2016).

أمّا الدراسة التي أجرتها "دي باولا" ورفاقها (2019) فقد هدفت إلى بيانِ دورِ كلّ من التسمية البديلةِ (alternative naming) (قبول تسميات عديدة للمرجع نفسه) والإدراك القياسي (اكتشاف أوجه التشابه بين الأشياء والكائنات) في تطوير الفهم الاستعاري عند الطفل. وتناولت الدراسةُ عينةً تضمُّ (39) مشاركاً من الأطفال الإيطاليين، تتراوحُ أعمارهم بين (3) و(4) سنوات، حيثُ طُلِبَ منهم إجراءُ مهامٍّ ثلاثٍ: 1. فهم الاستعارة، 2. التسمية البديلة 3. الإدراك القياسي. وقد كشفت النتائج أنّ الأطفال الذين لديهم تسمياتٍ بديلة أفضل وقدرات قياسية مرتفعة قدّموا أداءً جيّداً في مهمّة الفهم الاستعاري، ما يدلُّ على أنّ كلّاً من التسمية البديلة والإدراكِ القياسي يلعبانِ دوراً هامّاً في تطوير القدرة الاستعارية عند الطفل (Di Paola, Domaneschi, Pouscoulous, 2019).

وهدفت الدراسة التي أجراها كلّ من "بوسكولوس" و"طوماسيلو" (2020) إلى قياس الطاقات المعرفية المسؤولة عن فهم الاستعارات بدلاً من شرحها أو تفسيرها؛ حيثُ عمدت الدراسة إلى ملاحظة الكيفية التي سيتعامل معها أطفال ألمان أحاديو اللغة مع استعارات جديدة تلائم معارفهم الموسوعية وقدراتهم اللغوية باستعمال مقياس سلوكي (36 مشاركاً؛ متوسط العمر = 3 سنوات؛ 24 منهم شاركوا في التجربة، بينما 12 شكّلوا عينةً ضابطة). وفي سبيل ذلك، اعتمدت الدراسة على نموذج اختباريّ يتخذ من اللعب أداة له، حيثُ يُطلبُ من المشاركين في الدراسة إعطاء الفاحص إحدى الألعابِ المشارِ إليها بتعبير استعاري؛ من قبيل: "ناولني الكلب صاحب الحذاء البني"؛ أي لعبة الكلب صاحب الأرجل البنية. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال بعمر الثلاث سنوات قادرون على فهم الاستعارات الجديدة شرط أن تكونَ ملائمةً لمفرداتهم ومعارفهم (Pouscoulus & Tomasello, 2020). ناهيكَ بكونِ الاستعاراتِ الموظّفةِ في هذه

التجربةِ لا تعدوا أن تكونَ استعاراتٍ قائمةً على التشابهِ الإدراكي، ما يجعلُ نتائجها داعمةً لكونِ الأطفالِ في مراحلهم المبكرة (3 سنوات) قادرونَ على فهمِ استعاراتِ المشابهةِ ما دامت قائمةً على اشتراكِ المصدرِ والهدفِ في السماتِ الإدراكية (Gentner, 1988; Versaksa & Yakapuva, 2014; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016).

3.1.3. عن استعاراتِ الارتباط:

لا شكّ أنّ التشابهاتِ الإدراكيةَ والمقارنة القياسية تُسهمُ في بناء الفهمِ الاستعاريّ والتوسعِ الدلاليّ في المقولاتِ كما افترضت (Gentner, 1983; 1988 1990; 2001)، خصوصاً إذا كان المجالانِ متناظرين (Wolff & Gentner, 2011)؛ وقد تؤثر في الفهمِ الاستعاريّ عند الأطفال وتوسيعِ مقولاتهم الدلالية كما أظهرت الدراسات التجريبية الواردة أعلاه (Gentner, 1983; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016; Di Paola, Domaneschi, Pouscoulous, 2019; Pouscoulus & Tomasello, 2020). لكن، ماذا عن التصوراتِ المُجرّدة؟ حيثُ لا وجودَ لتشابهاتٍ إدراكيةٍ بين المصدر والهدف، إذ يكونُ فيها المجالانِ غيرُ متناظرينِ: من قبيلِ الترابطاتِ الاستعارية القائمة بين الفضاء والزمن كما جرت دراستُها من لدن (Gentner & Imai, 1992; Boroditsky, 2000; Casasanto & Boroditsky, 2008)؛ في هذا المنحى، اختصّت الدراسة التي أجراها "دانيال كازاسانطو" (Daniel Casasanto) ورفاقُه (2010) بمحاولة التحقق من العلاقة بين الفضاء والزمن في ذهن الأطفال في مراحل مبكرةٍ من نموهم، وأجريت الاختبارات على (99) طفلاً من الأطفال الناطقين باللغة اليونانية؛ موزّعينَ على فئتين عمرتين: الفئة الأولى تتراوح أعمراهم بين (4.5) و(5.9) سنوات (47 مشاركاً؛ متوسط العمر = 5.08 سنوات)، الفئة الثانية تتراوحُ أعمارهم بين (9.1) و(10.9) سنوات (52 مشاركاً؛ متوسط العمر = 9.6 سنوات). حيثُ قُدّمت للمشاركين في الدراسةِ أفلامٌ لحيوانين يسافران على طول مسارات متوازية لمسافات أو فترات مختلفة، وطُلب منهم الحكم على الجوانب المكانية والزمنية لهذه الأحداث؛ على سبيل المثال: "أيُّ حيوان ذهب لفترة أطول؟/ أيّ حيوانٍ قطع مسافة أكبر؟". وقد أظهرت النتائج عدم التناظر متعدد الأبعاد بين الزمن والفضاء، حيثُ أثرت المعلومات الفضائية على الأحكام الزمنية أكثر من تأثير المعلومات الزمنية على الأحكام الفضائية (Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010). وبالاعتمادِ على العدّةِ المنهجيةِ نفسها، هدفت

الدراسة التي أجراها كلّ "بوتيني" و"كازاسانطو" (2013) إلى التحقّق التجريبيّ من علاقةِ عدمِ التناظرِ بين الزمن والفضاء في ذهنِ الطفلِ، حيثُ تناولت الدراسةُ الميدانية عينةً تضمُّ (56) مشاركاً ومشاركةً من الأطفال، تتراوحُ أعمارهم بين (4) و(10) سنواتٍ، حيثُ كانَ نصفهم من الأطفال الناطقين بالهولندية بالسياقِ الهولندي، والنصف الآخر من الناطقين بالبرتغالية بالسياقِ البرازيلي. وقد أظهرت النتائجُ أنّ المعلومات الفضائيةَ تؤثّرُ في الأحكامِ الزمنية أكثر من تأثيرِ المعلوماتِ الزمنيةِ على الأحكامِ الفضائية في السياقين كليهما، وهذا يدعمُ النتائجَ التي توصّل إليها كل من (Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010) بخصوصِ الأطفالِ من السياقِ اليوناني، ما يجعلُ هذهِ النتائجَ ممتدّةً إلى السياقين الهولندي والبرازيلي، وهذا يدلُّ على أنّ عدمَ التماثلِ بينَ الزمن والفضاءِ لا يرتبطُ بالتحفيزِ الإدراكيّ بقدرِ ما يعودُ إلى كونِ الفضاء والزمنِ مترابطانِ استعارياً في ذهنِ الطفلِ (Bottini & Casasanto, 2013)، وذلك بطريقةٍ اتّجاهيةٍ غير تناظرية (asymmetrical)؛ أي من الفضاءِ بوصفهِ مجالاً مصدراً إلى الزمن بوصفهِ مجالاً هدفاً، وهذا لا ينعكس من الناحية التصورية. وهذا يقدّمُ لنا حجّةً على كونِ التوسعِ الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ ينطلقُ من أكثرِ التجاربِ تجسيداً وألفةً إلى المجالاتِ المجردةِ أو غير المألوفة كما هو واردٌ في أدبياتِ البراديغم المتجسّدِ (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Gibbs, 1994; Grady, 1997; Johnson, 1997; Lakoff & Johnson, 1999; Boroditsky, 2000; Boroditsky & Casasanto, 2008; Casasanto, 2009).

أمّا بخصوصِ الدراساتِ المُنجزةِ في السياقِ المحليّ، فلا نكادُ نعثرُ (حسبَ حدودِ بحثنا وتنقيبنا) على دراسةٍ إمبريقيةٍ تناولت موضوعَ الاكتسابِ الاستعاريّ عندَ الطفلِ، ودورِ إواياتهِ في توسيعِ المقولاتِ الدلاليةِ في المراحلِ المبكرةِ من الطفولةِ. بل إنّ أغلبَ الدراساتِ التي وجدناها تعمدُ إلى تناولِ النسقِ الاستعاريّ في اللغة العربية؛ إمّا تنظيراً، أو ترجمةً، أو استقصاءً لتحقّقاتهِ في الخطاب (يُنظر: جحفة، 2011؛ الحسيني، 2015؛ العامري، 2016؛ 2018). وأمّا بخصوصِ دراسةِ الاستعاراتِ عند الطفلِ تحديداً، فلم نجد سوى دراسةٍ واحدةٍ تناولت موضوعَ المعرفةِ الاستعاريةِ ومسالكِ بنائها وإبداعِها عند الطفل، ارتباطاً بالجانبِ النمائي من جهة، والجانب التربويّ من جهة ثانية (أسيكار، 2010)، بيدَ أنّها لم تعتمد على معطياتٍ إمبريقيةٍ مستقاةٍ من تجاربَ واختباراتٍ ميدانية.

وعليه، تقدّمُ لنا الدراساتُ الإجرائيةُ التي سُقناها أعلاهُ من مُختلفِ السياقاتِ غير المحليّةِ معالمَ واضحةً حولَ المسالكِ المنهجيةِ والإجرائيةِ التي يمكنُ أن نسلكها في سبيلِ مقاربةِ موضوعِ اشتغالنا على المستوى الإمبريقي. ويمكنُ أن نُجملها في مسلكينِ عامّين: المسلكُ الأول يقودُنا إلى استكشافِ الإواليات المعرفيةِ التي يوظّفها ذهنُ الطفلِ في بناءِ استعاراتِ المشابهةِ من أجلِ التوسّعِ في مقولاتِه الدلالية من أجلِ فهمِ التجاربِ غير المألوفةِ (Gentner, 1983; Versaksa & Yakapuva, 2014; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016; Di Paola, Domaneschi ، Pouscoulous, 2019; Pouscoulus & Tomasello, 2020). والمسلكُ الثاني يؤدّي بنا إلى الإواليات المعرفيةِ الموظّفةِ لديهِ في تشكيلِ استعاراتِ الارتباط من أجلِ التوسّعِ في المقولاتِ الدلاليةِ المحسوسةِ في سبيلِ فهمِ التصوراتِ المُجرّدةِ؛ نحو مفهوم الزمن (Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010; Bottini & Casasanto, 2013).

2.3. موضوع الدراسة؛ إشكاليتها وأسئلتها وفرضياتها:

تتناولُ الدراسة الحالية العلاقةَ بين الإواليات الاستعارية والتوسع الدلالي في مقولات الطفلِ، حيثُ نسعى فيها إلى اختبار دورِ الإواليات الاستعاريةِ – كما جرى تحديدُها في الشقّ النظريّ في الفصل الثاني (المقارنة القياسية – الربط الاستعاري – المزج التصوري) – في توسيعِ مقولاتِ الطفلِ الدلالية (يُنظر الفصل الأول). وعليه، يتحدّدُ موضوع الدراسة الميدانية في اختبارِ إواليات النسق الاستعاري عند الطفل واستكشاف دورها في توسيع مقولاته الدلالية، حيثُ نسعى – في الجانب الإمبريقيّ منها – إلى قياس مدى تأثير الإواليات الاستعارية في توسيع المقولات الدلالية عند الطفل في مراحله المبكرة. وفيما يلي تفصيلُ إشكاليةِ الدراسةِ وأسئلتُها وفرضياتُها:

1.2.3. الإشكالية الإجرائية للدراسة:

وفي سبيلِ تناولِ العلاقةِ الواردةِ أعلاهُ؛ بين الإواليات الاستعارية والتوسع في مقولاتِ الطفلِ الدلالية في مراحلهِ المبكرةِ، يمكننا صياغةُ الإشكاليةِ الإجرائيةِ العامّةِ لهذهِ الدراسةِ في سؤال إشكاليّ عامّ؛ نسوقُهُ كما يلي:

- **هل تؤثّر الإواليةُ الاستعارية في مساراتِ توسيع المقولات الدلالية عند الطفل في مراحله المبكرة؟**

وتأسيساً على الخلفية الإبستمولوجية والفرش النظري الذي جرى به بسطُ القول فيهما في الفصلين الأول والثاني بخصوص العلاقة بين الإواليات الاستعارية والتوسّع الدلاليّ في مقولاتِ اللغات الطبيعيّة؛ يمكن حصر أهمّ الخلاصاتِ التي توصلنا إليها في وجود علاقة تأثير بالنسبةِ للإواليات الاستعارية في مسارات توسيع المقولات الدلالية عند الطفل وتطوّرها؛ خصوصاً بالنسبة للتصورات التي تتّسِم بالتجريد ولا يستقيها الطفلُ بشكلٍ مباشر من التجربة، أو التصوّراتِ غير المألوفةِ لديهِ؛ حيثُ يفهمها بواسطة محدّدات مقولات تصوّرية مغايرة أكثر استناداً إلى تجاربهِ الحسّيّة والمألوفةِ، على سبيل التوسّع الدلاليّ الناتج عن توظيف نسقٍ استعاريّ يعتمدُ على مجموعةِ من الإواليات المعرفية سلفَ عرضها (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Gibbs, 1994; Grady, 1997; Johnson, 1997; Lakoff & Johnson, 1999; Boroditsky, 2000; Boroditsky & Casasanto, 2008).

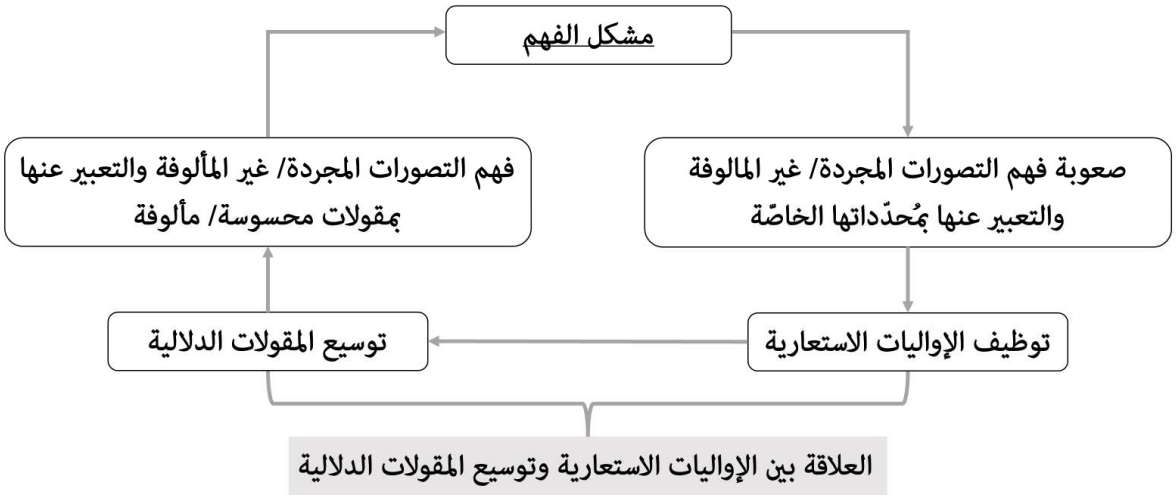
وعليه، يمكننا تأطير الإشكالية التي نحاولُ معالجتها على المستوى الإمبريقي في هذا العمل في صيغتها المُفصّلة، بتحديد المشكل والإواليات المعرفية التي يوظفها ذهن الطفلِ لتجاوز هذا المشكل، وذلك على النحو الآتي:

1. **مشكل الفهم:** حيثُ يصعبُ على الأطفال – في المراحل المبكرة من طفولتهم – فهم المقولات المجردة أو غير المألوفة؛ كونُ المجرّدِ منها لا يسندُ إلى معطيات محسوسةٍ نابعةٍ من تجربتهم الحس – حركية، وغيرُ المألوفِ منها لا يندرجُ ضمن معرفتهم التصورية أو الموسوعية أو الدلالية.
2. **النسق الاستعاري:** يضطلعُ النسق الاستعاري بتوظيف جملةٍ من الإواليات المعرفية من أجل خلقِ ترابطاتٍ تصوريةٍ بين المقولات المجردةِ وغير المألوفة ومقولاتٍ أكثر تجسيداً وألفةً لديهم.
3. **التوسع الدلالي:** يجري توسيع المقولات الدلالية المكتسبة سلفاً لدى الأطفال بواسطةِ إواليات النسق الاستعاري من أجل فهم المقولات المجردة وغير المألوفةِ لديهم والتعبير عنها.

وبناءً على هذه المساراتِ، تتحدّدُ العلاقات القائمة بين عناصر الإشكالية (مشكل الفهم/ توظيف الإواليات الاستعارية/ التوسع الدلالي في مقولات الطفل)، على النحو الموضح به في الخطاطة (19) أدناه:

الشكل (21)

خطاطة توضيحيّة لطبيعة العلاقات القائمة بين عناصر الإشكالية



انطلاقاً من الخطاطة الموضّحة لطبيعة العلاقاتِ القائمة بين عناصرِ الإشكالية كما هي واردةٌ في الشكل (21) أعلاه، تتحدّدُ العلاقةُ التي نحاولُ تناولها – في هذه الدراسة – في علاقة الإواليات الاستعاريةِ بتوسيع المقولات الدلالية عند الطفل في مراحلهِ المبكرةِ، وتتجلّى هذه الإواليات – كما جرى عرضُها في الجانب النظريّ – في إواليات معرفية ثلاثٍ: **1. المقارنة القياسية** (Gentner, 1983; 1988; 1989)، **2. الربط الاستعاريّ** (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993)، **3. المزج التصوري** (Fauconnier & Turner, 1998; 2002). ولمّا كانَ موضوعُ الدراسةِ مرتبطاً بالطفلِ في مراحلهِ المُبكرةِ، أمسى لزاماً علينا تحديدُ الفئاتِ المستهدفةِ بالدراسةِ في جانبها الميدانيّ. وترتّبَ على ذلك أن وقعَ اختيارُنا – سيراً على نهجِ الدراساتِ السابقةِ – على فئتينِ اثنتين بالسياقِ المغربيّ: **1. فئة المستوى الثاني من التعليمِ الأوليّ، 2. فئة المستوى الأولِ من التعليمِ الابتدائيّ**. وبمقتضى ذلك، وجبَ التدقيقُ في صياغةِ الإشكاليةِ بما يُراعي الفئاتِ المستهدفةِ بالدراسة من جهة، وسياقِ إجرائها من جهة أخرى، وذلك على النحو الآتي:

- **<u>السؤال الإشكالي العامّ للدراسة الميدانية:</u>**

هل تُؤثّر الإواليّاتُ الاستعارية في توسيعِ المقولات الدلالية عند الطفلِ بين المستوى الثاني من التعليم الأولي والمستوى الأول من التعليم الابتدائي بالسياقِ المغربي؟

2.2.3. الأسئلة العامّة للدراسة:

يتفرّعُ عن السؤال الإشكاليّ أعلاهُ عدّةُ أسئلةٍ، يمكنُ أن نجمِلها في سؤالينِ اثنينِ: أحدُهما يخصّ توظيفَ إوالية المقارنةِ القياسيةِ من عدمِ توظيفِها؛ أي الاعتمادُ على الربطِ الاستعاريّ في معزلٍ عن المقارنةِ القياسية، والثاني يرتبطُ بتوظيفِ إوالية المزجِ التصوريّ في هذه العمليةِ، ونسوقهما كما يلي:

- **<u>السؤال الأول:</u> إلى أيّ حدّ تسهمُ المقارنة القياسية في توسيع المقولات الدلالية عند الطفل على نحو استعاريّ؟**
- **<u>السؤال الثاني:</u> هل يرتبطُ التوسع الاستعاريّ في المقولات الدلالية عند الطفل بتفعيل إوالية المزج التصوري؟**

3.2.3. الفرضيات العامّة للدراسة:

استناداً إلى مُخرجاتِ الدراساتِ السابقةِ، سواءٌ ما تعلّقَ منها بالاكتسابِ الاستعاريّ عموماً (Keil, 1986; Johnson, 1997; Grady, 1997)، في علاقتِه بالمعرفةِ التصوريةِ (Keil, 1986)، أو بالمعرفةِ ما قبل التصورية (Johnson, 1997; Grady, 1997). أو ما ركّز منها على إواليةِ المقارنةِ القياسيةِ في علاقتِها بالتوسعِ الاستعاريّ في المقولاتِ الدلاليةِ عند الطفل (Gentner, 1983; Versaksa & Yakapuva, 2014; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016; Di Paola, Domaneschi , Pouscoulous, 2019; Pouscoulus & Tomasello, 2020)، أو ما تناولَ منها إواليةَ الربطِ الاستعاريّ في معزلٍ عن المقارنة القياسية (Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010; Bottini & Casasanto, 2013)؛ يمكنُ صياغةُ فرضيةٍ عامّةٍ للدراسةِ الحاليةِ تخصّ السؤال الإشكاليّ العامّ، ويمكنُ أن نصوغَ فرضياتٍ فرعيةٍ تخصُّ أسئلةَ الدراسةِ الفرعية؛ ونجعلُها على قسمينِ اثنين: القسمُ الأوّلُ يخصُّ السؤال الأول، والقسمُ الثاني يخصّ السؤال الثاني على التوالي. أمّا الفرضيةُ العامّةُ فنسوقها كما يلي:

- **<u>الفرضيةُ العامّةُ للدراسة الميدانية:</u>**

نفترضُ أنّ الإواليات الاستعارية سوفَ تُؤثر في توسيعِ المقولات الدلالية عند الطفلِ بين المستوى الثاني من التعليم الأولي والمستوى الأول من التعليم الابتدائي بالسياقِ المغربي.

أمّا فيما يخصّ العلاقةَ بين المقارنة القياسية والتوسع الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلالية كما هو واردةٌ في السؤال الأول، فيمكنُ أن ننظرَ إلى هذه العلاقةِ من زاويتين اثنتين: الزاوية الأولى تقدّمُ لنا نظرةً حولَ دورِ المقارنة القياسية في توسيع المقولات الدلالية على نحو استعاري، والزاوية الثانية تكشفُ لنا عن حدودِ دور هذه المقارنة القياسية في توسيع مقولات الطفلِ الدلالية على نحو استعاري. وعليهِ، نصوغُ فرضيتين اثنتين:

- **الفرضية الأولى:** يرتبطُ التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بناءً على المقارنة القياسية باستعارات المشابهة (الإدراكية، البنيوية، الوظيفية).
- **الفرضية الثانية:** يرتبطُ التوسع الاستعاريّ في مقولات الطفل الدلالية في معزلٍ عن المقارنة القياسية باستعارات الارتباط (المتجسّدة، الخطاطية، الفضائية).

أمّا بخصوصِ العلاقةِ بين التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية وتفعيل إوالية المزجِ التصوريّ على النحو الواردة به في السؤال الثاني، فإنّنا سوفَ ننطلقُ من تصوّر "فوكوني" (2001، 256) الذي يُفيدُ بأنّ كلّاً من النماذج القياسية والنماذج الاستعارية تتحوّل إلى حالاتِ مزج تصوّريّ بواسطة تجاور عبر – مجالي؛ قياسيّ أو استعاريّ. ما يعني أنّ التوسع الاستعاريّ سواءٌ ارتبطَ بالمقارنةِ القياسية أم لم يرتبط بها فإنّهُ سوفَ يصبحُ مزجاً تصورياً.

وما دام أنّ التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بناءً على المقارنة القياسية يرتبطُ باستعارات المشابهة كما تنصُّ على ذلك الفرضيةُ الأولى. وأنّ التوسع الاستعاريّ في مقولات الطفل الدلالية الذي يجري في معزلٍ عن المقارنة القياسية يتعلّقُ باستعارات الارتباط كما تنصُّ الفرضيةُ الثانية. يمكنُ أن نختزل ذلك في فرضيةٍ واحدةٍ:

- **الفرضية الثالثة:** سواءٌ ارتبطَ التوسعُ الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ باستعاراتِ المشابهةِ أم باستعاراتِ الارتباطِ، فإنّهُ يقومُ على أساسِ تفعيلِ إواليةِ المزجِ التصوّريّ.

ومن أجل التحقّق من مدى صحّةِ هذه الفرضياتِ على المستوى الإجرائي، عامّةً كانت أم فرعيةً، أجرينا دراسةً ميدانيةً – في السياقِ المغربيّ – نسوقُ تفاصيلها المنهجية والإجرائية فيما يلي.

3.3. الأسس المنهجية والإجرائية للدراسة الميدانية:

1.3.3. المشاركون في الدراسة:

وصلَ عددُ المشاركينِ في الدراسة الميدانية إلى **(126)** مشاركاً ذكوراً وإناثاً، وجرى تقسيمهم إلى عيّنتين اثنتين: عينة تضمُّ (64) مشاركاً موزعين على فئاتٍ أربعةٍ من المستويين الأولي والابتدائي بالقطاعين العام والخاص، وعينةٌ ثانيةٌ تضمُّ (62) مشاركاً من التعليم الابتدائي بالقطاع العامّ، وفيما يلي تفاصيل العينتين:

1.1.3.3. العينة الأولى من المشاركين في الدراسة:

بالنسبة للعينة الأولى من الدراسة، فهي **عينة عشوائية**، يتوزع المشاركون فيها على أربعِ فئاتٍ؛ تتكون كل فئة منها من (16) مشاركاً من الجنسين ذكوراً وإناثاً بالتساوي (8 ذكور + 8 إناث)، ويأتي هذا التقسيمُ في سبيل التمييزِ بينَ الفئاتِ حسبَ مُتغيّرِ المستوى الدراسي الذي ينتمي إليه المشاركون من كلّ فئة على حدة من الفئات الأربعة (المستوى الثاني من التعليم الأولي/ المستوى الأوّل من التعليم ابتدائي) من جهة، والقطاع الذي تنتمي إليه كل فئة منها (القطاع العام/ القطاع الخاص). وعلى أساس ذلك، خصّت الفئة الأولى المستوى الثاني من التعليم الأوليّ بالقطاع العامّ (16 مشاركاً؛ متوسّط العمر = 4.6). وتمثلت الفئة الثانية في المشاركين بالمستوى الثاني من التعليم الأولي بالقطاع الخاصّ (16 مشاركاً؛ متوسّط العمر = 4.4). وتعلقت الفئة الثالثة بالمستوى الأولى من التعليم الابتدائي بالقطاع العامّ (16 مشاركاً؛ متوسّط العمر = 6.7). ومثّل الفئة الرابعة المشاركون من المستوى الأول ابتدائي بالقطاع الخاصّ (16 مشاركاً؛ متوسّط العمر = 6.2)؛ وفي الجدول (9) أدناه تفصيلُ ذلك:

الجدول (9)

التفاصيل الخاصة بالعينة الأولى من المشاركين في الدراسة

الفئات	المستوى	القطاع	العدد	متوسط العمر
1	أولي	عام	16	4.6
2	أولي	خاص	16	4.4
3	ابتدائي	عام	16	6.7
4	ابتدائي	خاص	16	6.2

أمّا دواعي اختيار هذه العينة التي تضمُّ مشاركين من المستويين معاً؛ المستوى الثاني من التعليم الأولي والمستوى الأول من التعليم الابتدائي، فمردُّها إلى نزوعنا إلى قياس العلاقة بين الإواليات الاستعارية وتوسيع المقولات الدلالية في تلك المرحلة المفصلية بين أواخر الطفولة المبكرة (3-5) وبداية الطفولة المتوسطة (6). حيثُ ترتبطُ الأولى بمرحلةِ ما قبل التمدرس (المستوى الأولي)، وترتبطُ الأولى بمرحلة بدايةِ التمدرس (المستوى الابتدائي).

2.1.3.3. العينة الثانية من المشاركين في الدراسة:

بالنسبة للعينة الثانية من المشاركين في الدراسة، فهي **عينة عشوائية** أيضاً، اقتصرنا فيها على المستوى الأول من التعليم الابتدائي دونَ المستوى الثاني من التعليم الأوليّ كما هو الحالُ بالنسبةِ للعينةِ الأولى، كما اقتصرنا على القطاعِ العامّ فحسب دونَ القطاع الخاصّ. حيثُ تناولنا أربعةَ أقسامٍ من المستوى الأول بالتعليم الابتدائي، وأخذنا من كلّ قسمٍ منها (16) مشاركاً من الجنسين ذكوراً وإناثاً بالتساوي، إلى أن وصل العددُ في مجملهِ إلى (64) مشاركاً، تتراوحُ أعمارهم بين (6) و(7) سنوات (بمتوسط عمر = 6.6). وقد استبعدنا اثنين من المشاركين من مجموعِ العينةِ بعدما تبيّن أنّ لديهم اضطراب ذهني يمنعهم من المشاركةِ في التجربة، وذلك استناداً إلى المعاينة الأوليةِ من طرفِ الفاحصِ، وبناءً على تقرير الإدارة المكلفةِ بالمؤسسةِ، حيثُ أصبح عدد المشاركين الفعليين في الدراسة هو (62) مشاركاً ومشاركةً بعد استبعادِ المشاركينِ. وتفصيلُ ذلك موضّحٌ في الجدول (10) أدناه:

الجدول (10)

التفاصيل الخاصة بالعينة الثانية من المشاركية في الدراسة

المستوى	القطاع	العدد	متوسط العمر
ابتدائي	عام	62	6.6

2.3.3. سياق إجراء الدراسة الميدانية:

أُنجزت هذه الدراسة الميدانية في السياقِ المغربيّ، حيثُ استهدَفنا – في سبيلِ إنجازها – بعضَ المؤسسات التعليمية التابعةِ للمديرية الإقليمية بفاس، وذلك بالقطاعينِ العامّ والخاصّ، تضمُّ مستويات التعليم الابتدائي ومستويات التعليم الأولي، وأُجرِيَت الدراسة الميدانية وفقَ مرحلتين اثنتين:

1.2.3.3. المرحلة الأولى من إجراء الدراسة الميدانية:

في المرحلةِ الأولى من الدراسةِ، أُنجزَ الشق الأول من الدراسة الميدانية، وقد تناولَ العينة الأولى من المشاركين فيها (ينظر الجدول 9 أعلاه)، وقد اقتصرنا – في هذه المرحلةِ – على مدرسة "أبي بكر الرازي" بمنطقة عين النقبي، باعتبارها إحدى المدارس المغربية التابعة للمديرية الإقليمية بفاس بالنسبة للقطاع العامّ، واقتصرنا على مدرسة "أبو حمزة" بمقاطعة جنان الورد بالمدينة ذاتها بالنسبةِ للقطاعِ الخاصّ، وذلك في الفترة الممتدّة ما بين 01 و15 ماي 2022م.

2.2.3.3. المرحلة الثانية من إجراء الدراسة الميدانية:

في المرحلةِ الثانية من الدراسة، أُنجزَ الشق الثاني من الدراسة الميدانية، وقد تناول العينة الثانية من المشاركين فيها (ينظر الجدول 10 أعلاه)، وقد اقتصرنا – في هذه المرحلة – على المدرسة الابتدائية "ولاد الطيب" الموجودة بجماعة ولاد الطيب، بوصفِها إحدى المدارس العمومية التابعة للمديرية الإقليمية بفاس، وأنجزَ هذا الشقُ من الدراسةِ في الفترة الممتدة بين 10 و25 أبريل 2023م.

أمّا بخصوص اقتصارنا – في المرحلةِ الثانية من الدراسة الميدانيةِ – على عينة من المشاركين تنتمي إلى أقسام المستوى الأول من التعليم الابتدائي دون المستوى الأوّليَ (يُنظر الجدول 10 أعلاه)، فمردُّه إلى خصوصية الاختبارات التي أُنجِزت في المرحلة الثانية من مراحل الدراسة الميدانية (يُنظر توصيف الاختبارات أدناه)؛ حيثُ اتّسمتْ هذه الاختبارات بمستوى تجريدٍ قد لا يلائمُ مرحلة الطفولة المبكرة التي يُعنى بها مستوى التعليم الأولي.

3.3.3. توصيف الاختبارات:

في سبيل رصد تأثير الإواليات الاستعارية في مساراتِ توسيع المقولات الدلالية عند الطفل، بنينا مجموعة من الاختباراتِ ذات طبيعة **إدراكية – تصوريةٍ**، نزعنا فيها منزعَ التبيئةِ لاختباراتٍ أُنجزت في سياقاتٍ غربيةٍ (يُنظر الدراسات السابقة)، بما يتناسبُ وخصوصية السياق المغربي، نسوقُ تفاصيلها فيما يلي:

1.3.3.3. التصميم العام لاختبارات الدراسة:

انسجاماً مع أهداف الدراسة، تكونت الحقيبة الاختبارية المعتمدة في الدراسة الميدانية من ثلاثِ تجاربَ؛ تضمُّ كلّ واحدةٍ منها ثلاثة اختبارات، نسوق تفاصيلها كما في الجدول (11) أدناه:

الجدول (11)

تفاصيل الاختباراتِ الموظّفة الدراسة الميدانية

التجربة	الاختبار	موضوعه
التجربة الأولى	الاختبار (1)	التشابهات الإدراكية بين الأشكال الهندسية
	الاختبار (2)	التشابهات الإدراكية بين الجبل والهرم
	الاختبار (3)	التشابهات الإدراكية بين الطائر والطائرة
التجربة الثانية	الاختبار (4)	الترابطات الخطاطية بين السجن والقفص
	الاختبار (5)	الترابطات الخطاطية بين الشرب والسقي
	الاختبار (6)	الترابطات الخطاطية بين الرؤية والمعرفة
التجربة الثالثة	الاختبار (7)	الترابطات بين الفضاء والكمية (فوق – تحت)
	الاختبار (8)	الترابطات بين الفضاء والزمن (أمام – وراء)
	الاختبار (9)	الترابطات بين الفضاء والزمن (أتى - ذهب)

نتناول – في التجربة الأولى واختباراتها المكونة – العلاقة بين المقارنة القياسية والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية، بناءً على التشابهات الإدراكية بين الأشياء المُدركات (جبل/ هرم، طائر/ طائرة...).

ونفحص – في التجربة الثانية واختباراتها المكونة – تأثير الترابطات الخطاطية في التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية استناداً إلى إجراءِ الدمجِ التصوريّ بينَ المشاهدِ (السجن/ القفص، السقي/الشرب، الرؤية/ المعرفة).

بينما نقيسُ – في التجربة الثالثة واختباراتها الثلاثة – دور الأوليات الفضائية في توسيع المقولات الدلالية عند الطفلِ، من أجلِ التعبيرِ عن التصوراتِ المجردة وفهمها بموجب الترابطات الاستعارية القائمة بين التجارب الفضائية المحسوسة والتجارب المجردة (الفضاء/ الكمية: فوق/ تحت؛ الفضاء/ الزمن: أمام/ خلف).

2.3.3.3. التقنياتُ الموظفة في بناء الاختبارات:

ما دامت الاختبارات الموظفة في الدراسة الميدانية ذات طبيعة **إدراكية – تصورية**، فقد وقع اختيارنا المنهجي على تقنية التهيئةِ الدلالية (Semantic priming) بوصفها تقنية من تقنيات المناهج المعرفية الموظفة في الأدبيات السيكو-لسانية لدراسة السلوكات اللغوية (يُنظر: Garrod, 2006)؛ حيثُ تعتمدُ هذه التقنيةُ على تهيئةِ المفحوصِ بواسطة محفزٍ معينٍ لتقديمِ تمثّلِهِ حوله، وعادةً ما يُوظّفُ محفّزٌ بصريٌّ (Visual stimulus) من أجل تحويل هذا المحفّز إلى تمثلٍ تصوريّ (Alicia & Angèle & Dominique, 2023).

إذا كانت المُحفزّات البصريةُ كفيلةٌ بتمكيننا من النفاذِ إلى التمثلاتِ التصوريةِ عن طريقِ التهيئةِ الدلاليةِ للمفحوصين، فإنّ البطاقاتِ الإدراكية من شأنها أن تُساعدَنا في الكشفِ عن طبيعةِ مقولةِ الأطفالِ لأشياءِ العالمِ الخارجيّ واستكشافِ العلاقاتِ بينها. لذلكَ تضمّنت عُدّتنا الاختبارية مجموعةً من البطاقاتِ الإدراكيةِ التي تضمُّ صوراً ورسوماتٍ لدراسةِ المقولةِ الدلالية عندَ المشاركين في الدراسة من الأطفال، واستكشافِ دور كلٍّ من التشابهات الإدراكية والخطاطية في تحفيزِ التوسعِ الاستعاريّ لديهم. وفي هذا المنحى اعتمدنا تقنيتين اثنتين هما:

- **التقنية الأولى:** مهمةُ تسمية الصورة (Picture – Naming Task)
- **التقنية الثانية:** مهمةُ وصف الصورة (Picture – Description Task)

حيثُ تقومُ التقنية الأولى (PNT) على ملاحظةِ الصورة من طرفِ المفحوصِ وتسمية محتواها بواسطةِ الكلماتِ (Job & Tenconi, 2002)؛ كأن نقدّمَ لهُ – على سبيل المثال – صورةً أو رسماً لقطةٍ أو لعصفورٍ ونطلبُ منهُ تسميتها، أي: النطقُ باسمها: "قِطّة"، "عصفور" على التوالي، أما التقنية الثانية (PDT) فتقتضي ملاحظة الصورة من طرفِ المفحوصِ ووصف ما يوجدُ فيها من عناصر أو أحداثٍ (King & Dickinson, 2018)؛ كأن نقدّم له – على سبيل المثال – صورةً لطفلٍ يجري أو يلعبُ بالألعابِ، ونطلبُ منهُ وصفَ ما يُشاهدهُ في الصورةِ.

سواءٌ استعملنا التقنية الأولى أو التقنية الثانية، فإنّ تقديمَ البطاقاتِ الإدراكية للمفحوصين يكونُ مصحوباً بجملةٍ من الأسئلةِ الموجَّهةِ (oriented questions) حسب خصوصية كلّ اختبارٍ على حدةٍ؛ إمّا بمطالبةِ المفحوصِ بتسميةِ العنصر الموجودِ في البطاقةِ الإدراكية باستعمال التقنية الأولى (PNT) من قبيل: (ماذا يُسمّى هذا الشيء؟ أو ما هذا؟). أو بمطالبة المفحوص بوصفِ الأحداثِ أو الوقائعِ الموجودةِ في الصورةِ باستخدام التقنية الثانية (PDT) من قبيل: "ماذا يفعل الطفل؟ هل يجري؟ هل يلعبُ؟ بماذا يلعبُ؟ وهكذا دواليك، أو نقدّمُ لهُ إجاباتٍ اختيارية بنعم أو لا، من قبيل: "هل يلعبُ الطفل بالكرة؟ نعم (1) أم لا (0).

3.3.3.3. الإجراءات العامة لإنجاز الاختبارات:

يتنظمُ إجراءُ هذه الاختباراتِ الموظفة في دراستنا الميدانية بشكلٍ فرديّ (individual) عموماً، وذلك في إطار نموذج اختباريّ تفاعليّ (reaction paradigm) يقومُ على ملاحظةِ تفاعلاتِ المشاركين مع الصورِ والرسومات المقدّمةِ إليهم؛ حيثُ تُقدّمُ البطاقةُ الإدراكية للمفحوصِ على شاشة الحاسوب، ويُطلبُ منه ملاحظتها والتفاعل معها والإجابة عن الأسئلةِ المرتبطة بها في أجلٍ مُحدّدٍ (أقصاهُ 10 ثوانٍ)، وذلك وفق مراحلَ ثلاثٍ نسوقها كما يلي:

1. تُعرضُ البطاقةُ الإدراكية على شاشة الحاسوب[4] الموجودة أمامَ المفحوصِ.
2. يُطلبُ منهُ ملاحظتها والتعرفِ على العناصر أو الأحداث أو الوقائع الموجودة فيها.
3. يُطلبُ منهُ الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه إمّا بالتسمية أو الوصف حسب خصوصيات الاختبار.

وفيما ما سيأتي، نعرضُ مُجرياتِ الدراسة الميدانية وتفاصيلها في محاورَ ثلاثةٍ، وذلك بالموازاةِ مع عدد التجارب التي أجريناها في هذه الدراسة (يُنظر التصميم أعلاه)، حيثُ نخصص المحور الأول لعرض تفاصيل التجربة الأولى، ونجعلُ المحور الثاني للتفصيل في التجربة الثانية، والمحور الثالث للتجربة الثالثة على التوالي.

[4] **ملاحظة:** اعتمدنا في إجراء هذه الاختبارات على حاسوب محمول (حجم الشاشة = 15.6 pouces; 1920×1080 pixels)

4.3. التجربة الأولى: المقارنة القياسية والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية.

نتناول – في هذه التجربة – العلاقة بين المقارنة القياسية والتوسع الاستعاري في المَقولاتِ الدلاليّة عند الأطفال المشاركين في الدراسة بين المستوى الثاني من التعليم والمستوى الأول من التعليم الابتدائي (يُنظر الجدول 9). وتتكونُ هذه التجربةُ من ثلاث اختباراتٍ؛

- **الاختبار الأول:** يهدف إلى قياسِ مدى تأثير التشابهات الإدراكية بين الأشكال الهندسية في توسيعِ المقولات الدلالية عند الأطفال المشاركين في الدراسة بناءً على إجراء المقارنة القياسية.
- **الاختبار الثاني:** يسعى إلى قياسِ مدى تأثير التشابهات الإدراكية بين الجبل والهرم في التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية عند المشاركين في الدراسة بناءً على إجراء المقارنة القياسية بينهما.
- **الاختبار الثالث:** يضطلعُ بقياس مدى تأثير التشابهات الإدراكية – الوظيفية بين الطائر والطائرة في التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية عند المشاركين في الدراسة بناءً على المقارنة القياسية بينهما.

1.4.3. الاختبار الأول: أهدافه وإجراءاته ونتائجه.

يهدف الاختبار الأول إلى قياس مدى تأثير التشابهات الإدراكية بين الأشكال الهندسية (مربع، مثلث، دائرة ... شبه منحرف) في توسيع المقولات الدلالية عند الطفل؛ وذلك بمقولة هذه الأشكال الهندسية وتسميتها باسمِ غيرها من الأشكال بناءً على التشابهات الإدراكية التي قد يلاحظها المفحوص بين هذه الأشكال الهندسية. وفي سبيل ذلك، ننطلقُ من سؤالين اثنين نسوقهما كما يلي:

- هل تُحفِّزُ التشابهات الإدراكية بين الأشكال الهندسية على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية في ذهن الطفل.
- هل يُؤدّي تفعيل المقارنة القياسية الإدراكية بين الأشكال الهندسية إلى توسيع المقولات الدلالية عند الطفل.

وفي سبيلنا للإجابة عن السؤالين أعلاهُ، ننطلقُ من فرضيتين اثنتين نصوغهما كما يلي:

أ. تُحفِّزُ التشابهات الإدراكية بين الأشكال الهندسية على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية في ذهن الطفل.

ب. يُؤدّي تفعيل المقارنة القياسية الإدراكية بين الأشكال الهندسية إلى توسيع المقولات الدلالية عند الطفل.

من أجل التحقّق من الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاه، بنينا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانيةٍ نعتمدُ فيه على تقنيةِ تسميةِ الصورة **(PNT)**، وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الأولى من المشاركين التي تضمّ (64) مشاركاً من المستويين الثاني من التعليم الأولي والأول من التعليم الابتدائي، بالقطاعين العامّ والخاصّ (يُنظر الجدول 9).

1.1.4.3. تصميم الاختبار الأول:

يتكون الاختبار من رائزين اثنين: الأول يخصّ التعرف على الأشكال الهندسية الثلاثة (المصادر) وتسميتها على التوالي (دائرة، مثلث، مربع) من اليمين إلى اليسار. والثاني يخصّ التعرف على الشكل الهندسي الرابع (الهدف) وتسميته (شبه منحرف)، وتحديدِ الشكل الهندسي الأقربِ إليه من الأشكال الهندسية الثلاثة (المصادر).

2.1.4.3. أدوات الاختبار الأول:

اعتمدنا – في هذا الاختبار – على بطاقتين إدراكيتين اثنتين في صيغةٍ رقميةٍ تُعرضُ على شاشة الحاسوب (حجم الشاشة (15.6 pouces; 1920×1080 pixels): الأولى تضمُّ ثلاث رسوماتٍ لأشكالٍ هندسية مصادر (دائرة، مثلث، مربع) من اليمين إلى اليسار، والثانية تضمُّ رسماً لشكلٍ هندسي رابع (شبه منحرف). أما بخصوص جمع المعطيات، فقد اعتمدنا على استمارةٍ تتضمّنُ أسئلة الاختبار ومكان أجوبة المشاركين، حيثُ يتولّى الفاحص/ الملاحظ ملء هذه الاستمارة بناء على أجوبة المشاركين (ينظر الملحقات).

3.1.4.3. إجراء الاختبار الأول:

ينتظمُ إجراءُ هذا الاختبار وفق مرحلتين اثنين: نعرضُ للمفحوصِ – في المرحلة الأولى – بطاقةً إدراكيةً على شاشة الحاسوب تضمُّ ثلاث رسوماتٍ لأشكالٍ هندسية مصادر (دائرة، مثلث، مربع)، ونطلبُ منهُ التعرفَ عليها من اليمين

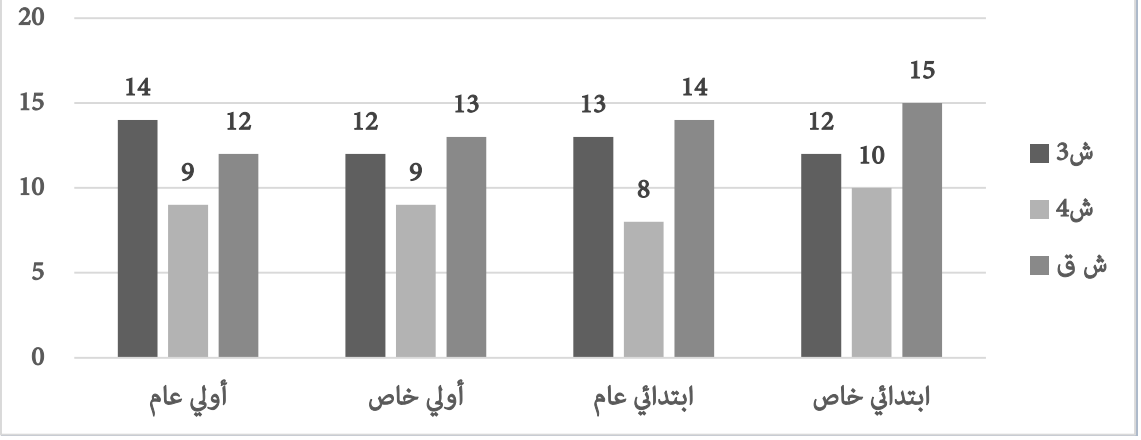
إلى اليسار، والنطقِ باسمِ كلّ شكلٍ منها على حدة. ثم نقدّمُ له – في المرحلة الثانية – بطاقةً إدراكيةً تضمُّ شكلاً هندسياً هدفاً (شبه منحرف)، ونطلبُ منه التعرفَ عليهِ، وذكرِ الشكلِ الأقربِ إليه من الأشكال الثلاثة.

4.1.4.3. عرض نتائج الاختبار الأول:

بعدَ إجراءِ الاختبار الفردي الأول في المرحلةِ الأولى من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ رائزيهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 9)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، وحصلنا على النتائج الآتية:

الشكل (22)

نتائج الاختبار الأول: المقارنة بين الأشكال الهندسية



أظهرت نتائج الاختبار الأول – في عمومها – أنّ التشابهات الإدراكية تحفّزُ ذهنَ المشاركِ على تفعيلِ المقارنةِ القياسية بين الأشكال الهندسية، ويؤدّى تفعيلُ المقارنة القياسية إلى توسيع المقولات الدلالية عند الطفل؛ حيثُ ذهب أغلب المشاركين إلى أنّ الشكل الأقرب تصوّرياً للشكل الرابع (شبه منحرف) من الأشكال الثلاثة المصادر هو الشكل الثالث (المربع)، حيثُ سُجّلت أعلى نسبة عند فئة المشاركين من الابتدائي الخاصّ (15 مشاركاً)، وأقلّ نسبة سُجّلت عند المشاركين من فئة الأوليّ العام (12 مشاركاً) ورغم ذلك تظلّ نسبة مهمّة من مجموع المشاركين.

ولم يقتصر الأمرُ على ربط شبه المنحرفِ بالمربّع فحسب، بل إنّ نسبة هامّة من المشاركين أطلقوا تسمية "مربع" على الشكل الرابع (شبه منحرف)، فقد ذهب (10 مشاركين) من فئة الابتدائي الخاصّ إلى أنّ الشكل الرابع يُعدّ مربعاً، وأقلّ نسبة سُجّلت في هذا المنحى لم تنحدر عن النصف كما هو الحال عند فئة الابتدائي العامّ (8 مشاركين).

5.1.3.4. تحليل نتائج الاختبار الأول:

بناءً على نتائج الاختبار الأول، نلاحظُ تفاوتاتٍ طفيفةٍ بين المستويينِ الأولي والابتدائي بالقطاعين معاً، وبين القطاع العامّ والقطاعِ الخاصّ من جهةٍ أخرى؛ حيثُ سُجّلت بالنسبة للمستوى الابتدائي نسبٌ تفوق المستوى الأولي بمعدّلِ مشاركين من القطاعينِ معاً؛ (15) مشاركاً من المستوى الابتدائي في مقابل (13) مشاركاً من المستوى الأولي بالنسبة للقطاع الخاصّ. و(14) مشاركاً من المستوى الابتدائي في مقابل (12) مشاركاً من المستوى الأولي بالقطاع العامّ. وارتفعت النتائجُ قليلاً عند المشاركينِ من القطاعِ الخاصّ مقارنةً بالقطاعِ العموميّ بمعدّلِ مشاركٍ واحدٍ من المستويين الأوّلي والابتدائي. وعلى الرغمِ من هذه التفاوتاتِ، تظهرُ لنا هذه النتائجُ – في عمومها – أنّ التشابهاتِ الإدراكيةَ تلعبُ دوراً هامّاً في تفعيلِ إواليةِ المقارنةِ القياسيةِ في ذهنِ الأطفال في المرحلة العمرية بين (4) و(7) سنوات، ما يُسهمُ في توسيعِ مقولاتِهم الدلالية؛ نحو توسيعُ مقولةِ المربّعِ للتعبيرِ عن شبه المنحرف.

واستناداً إلى ما سلفَ عرضهُ، نصلُ إلى صدقِ الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاهُ؛ حيثُ تُحفِّزُ التشابهات الإدراكية بين الأشكال الهندسية على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية في ذهن الطفل بالنسبة للفرضية (أ)؛ كما هو الحالُ بالنسبة للتشابهات الإدراكية القائمة بين المربع وشبه المنحرف، على اعتبار أن شبه المنحرف هو أكثر الأشكال الهندسية شبهاً بالمربع من الناحية الإدراكية من الأشكال الهندسية الأخرى (الدائرة؛ المثلث). كما يُؤدّي تفعيل المقارنة القياسية الإدراكية بين الأشكال الهندسية إلى توسيع المقولات الدلالية عند الطفل كما هو وارد في الفرضية (ب)؛ نحو تفعيل المقارنة القياسية بين كلّ من المربع وشبه المنحرف بناءً على التشابه الإدراكي بينهما، وذلك ما أظهرتهُ نتائجُ الرائز الثاني من الاختبار؛ حيثُ جرى توسيع مقولة المربع من أجل تسمية شبه المنحرف.

6.1.3.4. مناقشة نتائج الاختبار الأول:

تلعبُ المقارنة القياسية القائمة على أساس إدراكيّ دوراً هامّاً في توجيهِ سلوكِ المقولةِ وتوسيعِ المقولاتِ الدلالية عند الطفل؛ وذلكَ ما كشفت عنه نتائجُ هذا الاختبار سواءٌ في رائزِهِ الأول أو الثاني، حيثُ اختار أغلبُ المشاركينَ المربعَ بوصفهِ أقربَ الأشكالِ الهندسيةِ إلى شبه المنحرف. ويرجعُ الفضلُ في ذلك إلى عملياتِ التجاور البنيوي التي يُجريها ذهنُ الأطفال في مراحلهم المبكرة كما هو واردٌ عند كلّ من "جنتنر" و"لورا" (1999).

كما أنّ هذه التشابهات الإدراكية بين الأشياء تُحفّزُ ذهنَ الطفلِ على اقتراحِ تسمياتٍ بديلةٍ ملائمةٍ لهذه الأشياءِ بناءً على الإدراكِ القياسيّ لها (Di Paola, Domaneschi, Pouscoulous, 2019)؛ وذلك ما جعلَ المشاركين في هذا الاختبارِ يقترحونَ لفظ "مربع" بوصفهِ تسميةً بديلةً لوصفِ الشكل الهندسي الرابع "شبه المنحرفِ"؛ انطلاقاً من إدراكهم القياسي لهذا الشكل الهندسي، وبناءً على التشابهاتِ الإدراكية القائمة بينهُ وبين المربع.

2.4.3. الاختبار الثاني: أهدافه وإجراءاته ونتائجه.

يرومُ الاختبار الثاني قياسَ مدى تأثير التشابهات الإدراكية بين الأشياء المُدركاتِ (جبل/ هرم) في تفعيل إوالية المقارنة القياسية عند الطفل، وكيفَ تُسهمُ إواليةُ المقارنةِ القياسية في التوسع الاستعاريّ في مقولات الطفل الدلالية؛ وذلك بتسمية أحد الأشياء المدركاتِ باسم غيرها من الأشياء، أو التعرف على بعض أجزائها انطلاقاً من ملاحظة ما يُقابلها على المستوى الإدراكي في المجالاتِ المصادر. وننطلقُ – في سبيلِ ذلك – من سؤالين اثنين:

- هل تُحفِّزُ التشابهات الإدراكية بين الجبل والهرم على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينهما في ذهن الطفل؟
- هل يُؤدّي تفعيل المقارنة القياسية بين الجبل والهرم إلى التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية عند الطفل؟

ننطلق، في سبيلِنا إلى الإجابة عن السؤالين أعلاه، من فرضيتين اثنتين: إحداهما عامّة؛ تخصُّ السؤال الأول، والثانية خاصّة بالسؤال الثاني الذي يتعلّقُ بمساهمة المقارنة القياسية في التوسع الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلالية؛ حيثُ

نجعلُ التوسّع الاستعاريّ – في هذا المنحى – مرتبِطاً بحالةِ عدمِ فهمِ المشاركينَ لصورةِ الهرمِ وصعوبةِ التعبيرِ عنهُ انطلاقاً من معرفتهم الموسوعية، ونصوغهما على النحو التالي:

أ. تُحفِّزُ التشابهات الإدراكية بين الهرم والجبل على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية في ذهن الطفل.

ب. يؤدّي تفعيلُ المقارنة القياسية بين الهرم والجبل إلى التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية عند الطفل.

في سبيلِ التحقّق من الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية تسمية الصورة **(PNT)**. وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الأولى من المشاركين التي تضمّ (64) مشاركاً من المستويين الثاني من التعليم الأولي والأول من التعليم الابتدائي، بالقطاعين العامّ والخاصّ (يُنظر الجدول 9).

1.2.4.3. تصميم الاختبار الثاني:

يتكونُ هذا الاختبارُ من ثلاثة روائز: يخصّ الرائزُ الأول رصدَ تمثلاتِ المفحوصِ حول المجالاتِ المصادر الثلاثة (سياقي – تصنيفي – إدراكي) عن طريقِ التعرف عليها وتسميتها على التوالي (صحراء، بناية، جبل) من اليمين إلى اليسار. ويرومُ الرائزُ الثاني فحصَ قدرة المفحوصِ على التعرف على المجال الرابع وتسميته (هرم)، وتحديدِ المجال الأقربِ إليه من المجالات المصادر الثلاثة بناءً على الارتباطات: السياقية أو التصنيفية أو الإدراكية على التوالي. بينما يختصُّ الرائزُ الثالث بفحصِ قدرةِ المفحوصِ على التعرف على أجزاء الهرمِ انطلاقاً من تسمياتِ أجزاء الجبل.

2.2.4.3. أدوات الاختبار الثاني:

اعتمدنا – في هذا الاختبار – على بطاقتين إدراكيتين اثنتين: الأولى تضمُّ ثلاثةَ صورٍ للمجالاتِ المصادر الثلاثة (صحراء، بناية، جبل)، والثانية تضمُّ صورة للمجال الهدف (هرم). أما بخصوص جمع المعطيات، فقد اعتمدنا على استمارةٍ تتضمّنُ أسئلة الاختبار ومكان أجوبة المشاركين التي يملؤها الفاحص (ينظر الملحقات).

الجدول (12)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثالث من الاختبار الثاني

أسئلة الرائز الثالث	تعرّف (1)	لم يتعرّف (0)
1 – إذا كانت هذه قمّة الجبل، فأين توجد قمة الهرم؟		
2 – إذا كان هذا سفح الجبل، فأين يوجد سفح الهرم؟		
3 – إذا كانت هذه قاعدة الجبل، فأين توجد قاعدة الهرم؟		

3.2.4.3. إجراء الاختبار الثاني:

ينتظمُ إجراء هذا الاختبار بشكل فردي (individual) وفقَ ثلاثة مراحل؛ بحيثُ ترتبط كلّ مرحلة إجرائية منها برائز من روائز الاختبار الثلاثة على التوالي، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: نقدّمُ للمفحوص بطاقةً إدراكية على شاشة الحاسوب (حجم الشاشة: 15.6 pouces; 1920×1080 pixels) تضمُّ ثلاث صور (صحراء، منزل، جبل) من اليمين إلى اليسار، ونطلبُ منهُ ملاحظة هذه الصور والنطق باسمِ كلّ عنصرٍ منها على التوالي؛ باستخدام تقنية **(PNT)**.

المرحلة الثانية: نقدّمُ له – على شاشة الحاسوب نفسه – بطاقةً إدراكية ثانيةً تضمُّ صورة "هرمٍ" باعتبارهِ مجالاً هدفاً، ونطلبُ منهُ ملاحظةَ العنصرِ الموجودِ بالصورةِ، والنطقِ باسمهِ، ثمَّ تحديد العنصر الأقرب إليهِ من العناصر الثلاثة السابقة (المجالات المصادر: صحراء، منزل، جبل).

المرحلة الثالثة: نقدّمُ للمفحوص بطاقةً إدراكية تضمُّ صورة كلّاً من الجبل والهرمِ ونطلبُ منهُ عقد المقارنةِ بينها، بالإشارة إلى أحد العناصر الثلاثة داخل المجال المصدر (الجبل: قمة، سفح، قاعدة) من طرف الفاحصِ، ثمّ نطلبُ منه تحديد ما يُقابل كلّ عنصرٍ من هذه العناصر في المجال الهدف (الهرم)؛ حيثُ يُشير الفاحصُ إلى كلّ عنصر على حدةٍ من العناصر الثلاثة (قمة الجبل، سفح الجبل، قاعدة الجبل) في البطاقة الإدراكية الأولى على الصورة الخاصة بالجبل قبل أن يسأل المفحوص عن هذه العناصر في البطاقة الإدراكية الخاصة بالهرم.

4.2.4.3. عرض نتائج الاختبار الثاني:

بعدَ إجراءِ الاختبار الفردي الثاني في المرحلةِ الأولى من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ روائزِهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 9)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، وحصلنا على نتائج نعرضُها على محورين اثنين: نجعل المحور الأول لعرض نتائج الرائزين الأول والثاني، والمحور الثاني لنتائج الرائز الثالث.

<u>المحور الأول: نتائج الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثاني:</u>

الشكل (23)

نتائج الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثاني: المقارنة بين الجبل والهرم



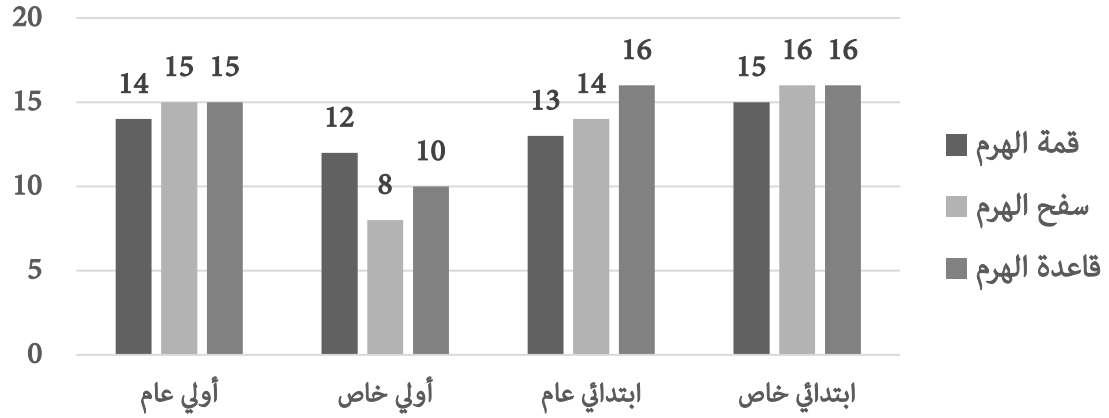
بيّنت نتائج الرائز الأول من الاختبار الثاني أنّ التشابهات الإدراكية تقودُ علمياتِ المقولة الدلالية عند الطفل؛ حيثُ ذهب أغلب المشاركين إلى أنّ العنصر الأقرب إلى العنصر الرابع (الهرم) من العناصر الثلاثة هو العنصر الثالث (الجبل)؛ حيثُ سُجّلت أعلى نسبة عند فئة المشاركين من الابتدائي العامّ (16 مشاركاً) ما يُعادلُ (100%) من هذه الفئة، وأقلّ نسبة سُجّلت عند المشاركين من فئة الأوليّ العام (13 مشاركاً)، وعلى الرغم من ذلك تظلّ نسبة مهمّة من مجموع المشاركين، إذ تعادُل (81.25%).

ولم يقتصر الأمرُ على ربط العنصر الرابع (الهرم) بالعنصر الثالث (الجبل) فحسب كما هو الشأن بالنسبة للاختبار السالفِ (الاختبار الأول)؛ بل إنّ نسبة هامّة من المشاركين أطلقوا لفظَ "جبل" في سبيل تسميةِ العنصر الرابع (الهرم)، حيثُ ذهب (12 مشاركاً) من فئة الأوليّ العامّ إلى أنّ العنصر الرابع يُدعى: "جبلاً"، وأقلّ نسبة سُجّلت في هذا المنحى نجدها عند فئة الابتدائي العامّ (7 مشاركين)؛ إذ انحدرت عن النصف عند هذه الفئة. بينما تساوت النتائجُ عند كلّ من المستوى الأولي والمستوى الابتدائي بالقطاع الخاصّ (9 مشاركاً).

المحور الثاني: نتائج الرائز الثالث من الاختبار الثاني:

الشكل (24)

نتائج الرائز الثالث من الاختبار الثاني: الإسقاطات الإدراكية بين الجبل والهرم



لقد تمكن أغلبُ المشاركين بالفئات جميعها من التعرف على عناصر الهرمِ انطلاقاً من عناصر الجبل (قمة، سفح، قاعدة)؛ حيثُ وصلت النتائج إلى (100%) بالنسبة لكلّ من الابتدائي الخاص (قاعدة الهرم، سفح الهرم)، والابتدائي العام (قاعدة الهرم). وتعرف (15) مشاركاً على كلّ من سفح الهرم وقاعدة الهرم بالمستوى الأولي بالقطاع العام. والنسبةُ نفسها تعرفت على قمة الهرمِ من فئة الابتدائي بالقطاع الخاصّ. بينما انخفضت النتائجُ – في عمومها – عند فئة المستوى الأولي بالقطاع الخاصّ؛ حيثُ استطاع (50%) منهم التعرفَ على سفح الهرم (ما يُعادلُ 8 مشاركين)، وتعرفت (62.5%) منهم على قاعدة الهرم (ما يُعادل 10 مشاركين)، وأعلى نسبة منهم بلغت (75%) فيما يخص مهمّة التعرف على قمة الهرم انطلاقاً من ملاحظة شبهها بقمة الجبل (ما يُعادل 12 مشاركاً).

5.2.4.3. تحليل نتائج الاختبار الثاني:

تكشفُ المعدّلاتُ المرتفعةُ التي سجّلتها نتائج الرائزِ الثاني من هذا الاختبارِ على أنّ التشابهاتِ الإدراكيةَ بين الجبل والهرمِ قد حفَّزت أذهانَ المشاركينَ على إجراءِ المقارنة القياسيةِ بينهما؛ حيثُ ذهبَ أغلبُ المشاركين إلى أنّ العنصر الأقرب إلى الهرمِ هو الجبل؛ وذلك بالتركيز على السماتِ الخارجية المشتركةِ بين الهرم والجبل على حساب الارتباطات التصنيفية التي تربطُ الهرم بالمنزل؛ باعتباره يندرجُ مع الهرم في صنفِ البنايات، والارتباطات السياقية التي تربطهُ بالصحراء؛ بوصفها سياقاً بيئياً ترتبطُ به الأهرامات. وهذا ما يقودُنا إلى تصديق الفرضية (أ) التي نصّت على أنّ التشابهات الإدراكية بين الهرم والجبل تُحفِّزُ على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية في ذهن الطفل.

وبغضّ النظر عن النسبةِ المنخفضة التي سُجِّلت عند المستوى الابتدائي بالقطاع العامِّ بخصوصِ السؤال الثاني من أسئلة الرائز الثالث من الاختبار؛ إذ لم تنحدر عن النصف بما يعادل (50%). فإنّ باقي النتائج تدلُّ على أنّ المشاركين في الدراسةِ كانوا قادرين على إجراءِ الإسقاطاتِ عبر مجالية بين الجبل والهرم بكفاءةٍ، وذلك والتعرفِ على عناصر الهرمِ انطلاقاً ممّا يوافقها في بنيةِ الجبل بتفعيل المقارنة القياسية والمزج التصوريّ بينَ العنصرِ داخل المجال المصدر وما يُقابلهُ في المجال الهدفِ، والتوسعِ الاستعاريّ في المقولاتِ الآتية الخاصةِ بالجبل (قمة، سفح، قاعدة) لفهمِ العناصرِ الموافقةِ لها في بنية الهرم، وذلك وفق اتّجاهية خطّية من المجالِ المصدر الأكثرِ ألفةً (الجبل) إلى المجالِ الهدفِ (الهرم) بوصفهِ مجالاً أقلّ ألفةً لديهم. وهذا دليلٌ على صدقِ الفرضيةِ الثانية (ب) من فرضياتِ الاختبار التي نصّت على أنّ تفعيل المقارنةِ القياسية بين الهرم والجبل يؤدّي إلى التوسّع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية.

6.2.4.3. مناقشة نتائج الاختبار الثاني:

ناهيكَ بأنّ السمات الإدراكية المشتركة بين الأشياءِ قد تُحفزُ ذهن الطفلِ على إجراءِ المقارنة القياسية بينها (Gentner & Namy, 1999)؛ كما أكّدت على ذلك نتائجُ الرائز الثاني من هذا الاختبار. فإنّ ذهنَ الطفلِ قادرٌ على التوسعِ الاستعاريّ في مقولاتهِ الدلاليةِ انطلاقاً من هذه التشابهات الإدراكية ونتيجةً لتفعيلِ المقارنة القياسيةِ وإجراءِ

المزجِ التصوريّ بين العنصرِ في المجال المصدرِ ونظيرِهِ في المجال الهدفِ؛ مثل ما هو الشأن بالنسبة لإجراءِ الإسقاطاتِ عبر مجالية بين الجبل والهرم بكفاءةٍ من طرفِ المشاركينَ في الدراسةِ؛ كما أوضحت ذلك نتائج الرائز الثاني من هذا الاختبار. وذلكَ يرجعُ إلى قبولهم – بشكلٍ جليٍّ – للتسمياتِ البديلةِ التي يقترحُها الفاحصُ للأشياءِ غير المألوفة استناداً إلى إدراكهم القياسيّ لها (Rubio-Fernández & Grassmann, 2016)، كما يؤكّدُ تركيزهم على السماتِ الخارجيةِ التي تخلقُ التشابهات بين المجالين المصدر والهدف (Versaksa & Yakapuva, 2014).

3.4.3. الاختبار الثالث: أهدافه وإجراءاته ونتائجه.

يضطلعُ الاختبارُ الثالث بقياسِ مدى تأثير التشابهات الإدراكية بين الأشياء المُدركاتِ (طائر/ طائرة) في تفعيل إوالية المقارنة القياسية عند الطفل، وكيفَ تُسهمُ هذه الإواليةُ في توسيعِ مقولاته الدلالية على نحوٍ استعاريّ؛ وذلك بتسمية أحد الأشياء المدركاتِ باسم غيرها من الأشياء، أو التعرف على بعض أجزائها انطلاقاً من ملاحظة ما يُقابلها على المستوى الإدراكي في المجالاتِ المصادر. وننطلقُ – في سبيلِ ذلك – من سؤالين اثنين:

- هل تُحفِّزُ التشابهات الإدراكية بين الأشياءِ على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية في ذهن الطفل؟
- هل يُؤدّي تفعيل المقارنة القياسية بين الأشياءِ إلى التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية عند الطفل؟

ننطلق، في سبيلِنا إلى الإجابة عن السؤالين أعلاه، من فرضيتين اثنتين: إحداهما عامّة؛ تخصُّ السؤال الأول، والثانية خاصّة بالسؤال الثاني الذي يتعلّقُ بمساهمة المقارنة القياسية في التوسع الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلالية؛ حيثُ نجعلُ التوسّع الاستعاريّ – في هذا المنحى – مرتبِطاً بحالةِ عدمِ فهمِ المشاركينَ لصورةِ الطائرة وصعوبةِ التعبيرِ عنها انطلاقاً من معرفتهم الموسوعية، ونصوغهما على النحو التالي:

أ. تُحفِّزُ التشابهات الإدراكية بين الطائر والطائرة على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية في ذهن الطفل.

ب. يُؤدّي تفعيل المقارنة القياسية بين الطائر والطائرة إلى التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية عند الطفل.

في سبيلِ التحقّق من الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية تسمية الصورة **(PNT).** وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الأولى من المشاركين التي تضمّ (64) مشاركاً من المستويين الثاني من التعليم الأولي والأول من التعليم الابتدائي، بالقطاعين العامّ والخاصّ (يُنظر الجدول 9).

1.3.4.3. تصميم الاختبار الثالث:

يتكونُ هذا الاختبارُ – شأنهُ شأن الاختبار الثاني – من ثلاثة روائز: يختصّ الرائزُ الأول برصدِ تمثلاتِ المفحوصِ حول المجالاتِ المصادر الثلاثة (تصنيفي – إدراكي بنسبة أدنى – إدراكي بنسبة أعلى) عن طريقِ التعرف عليها وتسميتها على التوالي (حوامة، بطريق، طائر نورس) من اليمين إلى اليسار. بينما يرومُ الرائزُ الثاني فحصَ قدرة المفحوصِ على التعرف على المجال الرابع (الهدف) وتسميته (طائرة)، وتحديدِ المجال الأقربِ إليه من المجالات المصادر الثلاثة بناءً على الارتباطات: التصنيفية (حوامة) أو الإدراكية بنسبة أدنى (بطريق) أو الإدراكية بنسبة أعلى (طائر) على التوالي. في حين يفحصُ الرائزُ الثالث قدرةَ المفحوصِ على التعرف على أجزاء الطائرة انطلاقاً من أجزاء الطائر وتسمياتها.

2.3.4.3. أدوات الاختبار الثالث:

اعتمدنا – في هذا الاختبار – على بطاقتين إدراكيتين اثنتين: الأولى تضمُّ ثلاثةَ صورٍ للمجالاتِ المصادر الثلاثة (حوامة، بطريق، نورس)، والثانية تضمُّ صورة للمجال الهدف (طائرة). أما بخصوص جمع المعطيات، فقد اعتمدنا على استمارةٍ تتضمّنُ أسئلة الاختبار ومكان أجوبة المشاركين التي يملؤها الفاحص (ينظر الملحقات).

الجدول (13)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثالث من الاختبار الثالث

أسئلة الرائز الثالث	تعرّف (1)	لم يتعرّف (0)
1. إذا كانت هذا رأس الطائر، فأين يوجد رأس الطائرة؟		
1. إذا كان هذا جناح الطائر، فأين يوجد جناح الطائرة؟		
1. إذا كانت هذا ذيل الطائر، فأين يوجد جناح الطائرة؟		

3.3.4.3. إجراء الاختبار الثالث:

ينتظمُ إجراء هذا الاختبار بشكل فردي (individual) وفقَ ثلاثة مراحل؛ بحيثُ ترتبط كلّ مرحلة إجرائية منها برائز من روائز الاختبار الثلاثة على التوالي، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: نقدّمُ للمفحوص بطاقةً إدراكية على شاشة الحاسوب (حجم الشاشة: 15.6 pouces; 1920×1080 pixels) تضمُّ ثلاث صور (حوامة، بطريق، طائر نورس) من اليمين إلى اليسار، ونطلبُ منهُ ملاحظة هذه الصور والنطق باسمِ كلّ عنصرٍ منها على التوالي؛ باستخدام تقنية **(PNT)**.

المرحلة الثانية: نقدّمُ له – على شاشة الحاسوب نفسه – بطاقةً إدراكية ثانيةً تضمُّ صورة "طائرة" باعتبارها مجالاً هدفاً، ونطلبُ منهُ ملاحظةَ العنصرِ الموجودِ بالصورةِ، والنطقِ باسمهِ، ثمَّ تحديد العنصر الأقرب إليهِ من العناصر الثلاثة السابقة (المجالات المصادر: حوامة، بطريق، طائر نورس).

المرحلة الثالثة: نقدّمُ للمفحوص بطاقةً إدراكية تضمُّ صورة كلّاً من الطائر والطائرة ونطلبُ منهُ عقد المقارنةِ بينها، بالإشارة إلى أحد العناصر الثلاثة داخل المجال المصدر (الطائر: رأس، جناح، ذيل) من طرف الفاحصِ، ثمّ نطلبُ منه تحديد ما يُقابل كلّ عنصرٍ من هذه العناصر في المجال الهدف (الطائرة)؛ حيثُ يُشير الفاحصُ إلى كلّ عنصر على حدةٍ من العناصر الثلاثة (رأس الطائر، جناح الطائر، ذيل الطائر) في البطاقة الإدراكية الأولى على الصورة الخاصة بالنورس قبل أن يسأل المفحوص عن هذه العناصر في البطاقة الإدراكية الخاصة بالطائرة.

4.3.4.3. عرض نتائج الاختبار الثالث:

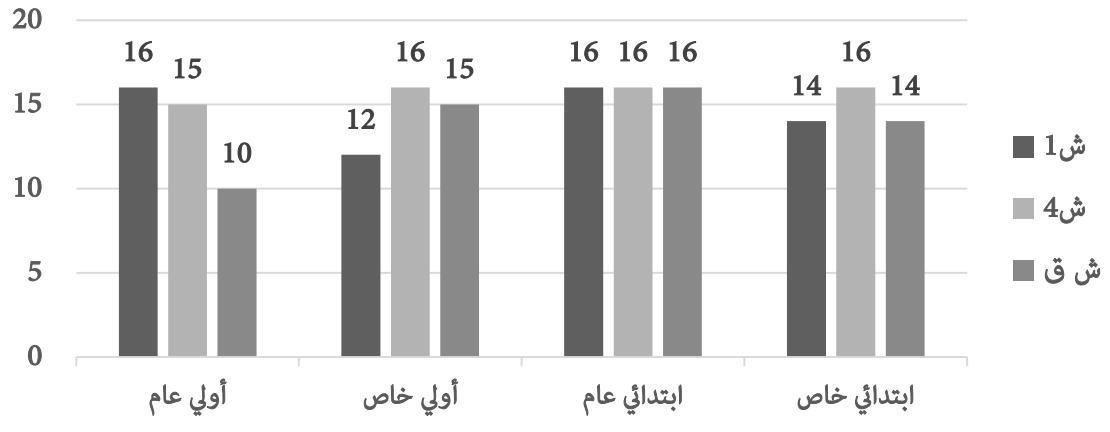
بعدَ إجراءِ الاختبار الفردي الثالث في المرحلةِ الأولى من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ رائزيهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 9)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛

أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، وحصلنا على نتائج نعرضُها على محورين اثنين: نجعل المحور الأول لعرض نتائج الرائزين الأول والثاني، والمحور الثاني لنتائج الرائز الثالث، وذلك كما يلي:

المحور الأول: نتائج الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثالث:

الشكل (25)

نتائج الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثالث: المقارنة بين الطائر والطائرة



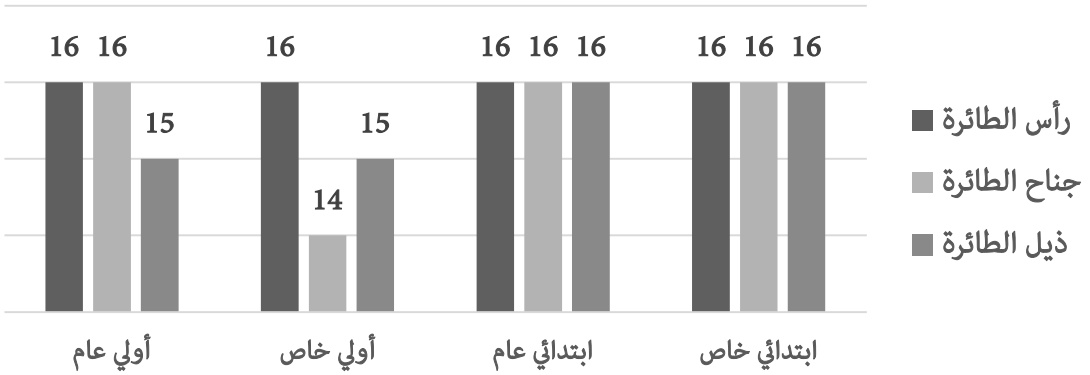
اختلفت نتائج هذا الاختبار عن نتائج الاختبارين السالف إيرادُهما؛ حيثُ لم تعد التشابهات الإدراكية تقودُ علمياتِ المقولة الدلالية عند الطفل، وإنّما أصبحت الأسبقية للتشابهات التصنيفية والوظيفية؛ إذ ذهب أغلب المشاركين إلى أنّ العنصر الأقرب تصوّرياً من العناصر المصادر الثلاثة للطائرة هو العنصر الأول (الحوامة) الذي يندرجُ ضمن الصنفِ نفسهِ الذي تنتمي إليه الطائرة؛ صنف وسائل النقل الجوية، بالإضافةِ إلى التشابهِ الوظيفي بينهما؛ إذ يؤدّي كلّ منهما دور النقلِ الجويّ للأشخاصِ أو غيرها. ولذلك، اخترنا عرضَ نتائجِ (ش1) أعلاه من أجلِ استعراض تمثلاتِ المشاركينَ حولَ العنصر الأول من العناصر المصادر الثلاثة (الحوامة)؛ ما دامَ أنّها اختيرت من طرفِ المشاركينَ على أساس أنّها أقربُ العناصر إلى العنصر الرابع الهدف (الطائرة).

انطلاقاً من نتائج الرائز الثاني من هذا الاختبار، سُجّلت أعلى نسبة عند فئة المشاركين من الابتدائي العامّ (100%) ما يُعادلُ (16) مشاركاً من هذه الفئة، وأقلّ نسبة سُجّلت عند المشاركين من فئة الأوليّ العام (10 مشاركاً) ورغم ذلك تظلّ نسبة مهمّة من مجموع المشاركين (62.50%).

المحور الثاني: نتائج الرائز الثالث من الاختبار الثالث:

الشكل (26):

نتائج الرائز الثالث من الاختبار الثالث: الإسقاطات الإدراكية بين الطائر والطائرة



لقد تمكن أغلب المشاركين من التعرف على عناصر الطائرة انطلاقاً ممّا يوافقها من عناصر الطائر (رأس، جناح، ذيل)؛ حيثُ سُجلت نسبة (100%) عند المستوى الابتدائي بالقطاعين العامّ والخاصّ في العناصر الثلاثةِ جميعها. بينما انخفضت النتائجُ قليلاً عند المستوى الأولي بالقطاع العام بخصوص التعرف على ذيل الطائرة انطلاقاً من ربطه بذيل الطائر بمعدل (93.75%) من مجموع العينة بهذه الفئة (ما يُعادل 15 مشاركاً). وانخفضت النتائجُ قليلاً عند فئة المستوى الأولي بالقطاع الخاص؛ سواء بخصوص التعرف على جناح الطائرة انطلاقاً من ربطه بجناح الطائر (87.50%) ما يُعادل (14) مشاركاً، أو بخصوص التعرف على ذيل الطائرة انطلاقاً من ملاحظة التشابهات الإدراكية القائمة بينه وبين ذيل الطائر (93.75%) ما يُعادل (15) مشاركاً.

5.3.4.3. تحليل نتائج الاختبار الثالث:

على غير المتوقع اختارت نسبة كبيرة العنصر الأول (الحوامة: تصنيفي/ وظيفي) على حساب العنصر الثالث (الطائر: إدراكي) كما أظهرت ذلك نتائج الرائز الثاني من الاختبار، ولعلّ ذلك يرجع إلى سيرورات تسمية العنصرين بالاسم نفسه؛ حيثُ ذهب أغلب المشاركين أنّ الطائرة والحوامة يدخلان ضمن المقولة المعجمية نفسها، إذ أطلقوا على كلّ من الطائرة والحوامة لفظ "طائرة" (باللغة العربية الفصحى) أو "طيارة" (باللغة الدارجة المغربية). واستناداً

إليهِ، نتوصّلُ إلى أنّ الفرضية الأولى من فرضياتِ الاختبار لم تصدق حسب نتائج الرائز الثاني من روائز هذا الاختبار؛ ذلك أنّ التشابهات الإدراكية بين الطائر والطائرة لم تحفّز أذهان المشاركين من الأطفال على تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينهما، وإنّما أُقيمَ الربطُ بينَ الطائرة بوصفها مجالاً هدفاً والحوامة بوصفها مجالاً مصدراً على أساسِ التشابهاتِ التصنيفية والوظيفيةِ بينهما دون مراعاةٍ للتشابهات الإدراكية التي تربطها بالطائر.

وبمجرد أن وجّهنا انتباه المشاركين إلى ملاحظة التشابهات الإدراكية بين الطائر والطائرة كما أُجري في الرائز الثالث من روائز الاختبار، حصلنا على نتائج مختلفةٍ تؤكِّدُ صحةَ الفرضيةِ الثانية من فرضيتي الاختبار؛ حيثُ أسهمَ هذا التوجيهُ من طرفِ الفاحصِ في تحفيز ذهنِ المشاركِ على إجراءِ المقارنة القياسية بين الطائر والطائرة، وأدّى هذا التحفيزُ – بشكلٍ مباشرٍ – إلى التوسع الاستعاري في المقولات الدلالية عند الطفل؛ وذلك وفق مسار اتّجاهيّ من العنصرِ المصدر (الطائر) وأجزائهِ المكونة (رأس، جناح، ذيل) نحو العنصر الهدف (الطائرة) وأجزائها المكونة (رأس الطائرة، جناح الطائرة، ذيل الطائرة) كما كشفت عن ذلك نتائج الرائز الثالث.

6.3.4.3. مناقشة نتائج الاختبار الثالث:

لا يقتصرُ دورُ اللغة في وصفِ الأشياءِ المُدركاتِ والتعبير عنها بشكلٍ مباشر، وإنّما يتعدّاهُ إلى تشكيلِ تمثّلاتِنا حول هذه الأشياءِ وتنظيمها ومَقْوَلتها في الذهنِ؛ فاللغة لها تأثيراتٌ على إدراكِنا البصريّ للأشياءِ المرئية (Boroditsky, 2001; 2010: 2013, Lupyan & all, 2020) وذلك ينسحبُ على نتائجِ هذا الاختبار في الرائز الأول والثاني منه؛ حيثُ إنّ التأثيراتِ المعجمية لتسمية المشاركين للعنصر الأول والعنصر الرابع بالاسم نفسه، جعلتهم يربطون بينهما ربطاً يجعلهما يندرجانِ ضمن المقولة التصوريةِ نفسها (طائرة). لكن، بمجرّد التدخل وتوجيهِ أذهانهم إلى التشابهاتِ الإدراكية على حساب التشابهات المعجمية والتصنيفية والوظيفية، فإنّ أذهانهم أضحتْ قادرةً – بكفاءةٍ عالية – على تفعيلِ الإدراكِ القياسيّ وإجراءِ التجاور البنيوي بينهما، وقبولِ تسمياتٍ بديلةٍ (Rubio-Fernández & Grassmann, 2016; Di Paola, Domaneschi, Pouscoulous, 2019; Pouscoulus & Tomasello, 2020).

5.3. التجربة الثانية: المزج التصوري والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية.

نتناول – في هذه التجربة – دور التشابهات الخطاطية بين المشاهدِ في تحفيزِ المقارنة القياسية وعلاقتها بالتوسع الاستعاريّ في مقولات الطفل الدلالية بناءً على المزج التصوريّ بين هذه المشاهد عند المشاركين في الدراسة من العينة الأولى والعينة الثانية (ينظر الجدولين 9 و10 أعلاه). وتتكونُ هذه التجربة من اختباراتٍ ثلاثة؛

- **الاختبار الرابع:** يهدفُ إلى قياسِ العلاقة بين المزج التصوري والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية انطلاقاً من التشابهات الخطاطية بين مشهدي السجن والقفص.
- **الاختبار الخامس:** يسعى إلى رصدِ العلاقة بين المزج التصوري والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية انطلاقاً من التشابهات الخطاطية بين مشهدي السقي والشرب.
- **الاختبار السادس:** يضطلعُ بقياس العلاقة بين المزج التصوري والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية انطلاقاً من الترابطات الخطاطية بين مشهدي الرؤية والمعرفة.

1.5.3. الاختبار الرابع: أهدافهُ وإجراءاته ونتائجه.

نروم – في هذا الاختبار – إلى قياسِ العلاقة بين التشابهات الخطاطية بين المشاهد (السجن والقفص نموذجين) والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية؛ بناءً على إجراءِ المقارنة القياسية بينهما، وتفعيل المزج التصوري بين المشهدين. وذلك، من أجل بيانِ دورِ هذه التشابهات الخطاطية بين المشهدين في توسيع مقولات الطفل الدلالية على نحو استعاري. وفي سبيل ذلك، ننطلقُ من سؤالين اثنين:

- هل تسهمُ التشابهات الخطاطية بين السجن والقفص في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في ذهن الطفل؟
- هل يؤدي تفعيلُ إوالية المقارنة القياسية بين السجن والقفص إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما؟

ننطلقُ، في سبيل الإجابة عن السؤالين أعلاهُ، من فرضيتين اثنيتن على التوالي؛ إحداهما تخصُّ السؤال الأول، والثانية تتعلقُ بالسؤال الثاني، ونسوقُهما كما يلي:

أ. تسهمُ التشابهات الخطاطية بين السجن والقفص في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في ذهن الطفل.

ب. يؤدي تفعيلُ إوالية المقارنة القياسية بين السجن والقفص إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما.

في سبيل التحقق من الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية وصف الصورة **(PDT)**. وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الأولى من المشاركين التي تضمّ (64) مشاركاً من المستويين الثاني من التعليم الأولي والأول من التعليم الابتدائي، بالقطاعين العامّ والخاصّ (يُنظر الجدول 9).

1.1.5.3. تصميم الاختبار الرابع:

يتكون الاختبار الرابع من رائزين اثنين؛ يضمّ كل رائز منهما أربعة أسئلة يُجيبُ عنها المشارك ب: "نعم" أو "لا"، بعد ملاحظة البطاقة الإدراكية الخاصة بكل رائز منها. وقد صُمّمَ هذا الاختبار على أساس رصدِ مظاهرِ احتمالية تحقّق أحد المسارينِ الاستعاريين بين مشهدي السجن والقفص؛ حيثُ يرصدُ **الرائز الأول** منهُ مظاهرَ تحقّق المزج التصوريّ لفهم مشهدِ (السجن؛ المجرم) بوصفهِ مجالاً هدفاً عن طريق مشهد (القفص؛ العصفور) باعتبارهِ مجالاً مصدراً. في حين يكشفُ **الرائز الثاني** عن مظاهر تحقّق المزجِ في الاحتمال الثاني بقلبِ مواقع المجالين في مسار استعاريّ يكون فيه مشهدُ (السجن؛ المجرم) مجالاً هدفاً و(القفص؛ العصفور) مجالاً مصدراً.

3.1.5.3. أدوات الاختبار الرابع:

اعتمدنا – في هذا الاختبار – على بطاقتين إدراكيتين اثنتين: الأولى تضمُّ رسماً لمُجرمٍ يقفُ وراءَ قضبانِ السجن، والثانية تضمُّ رسماً لعصفورٍ داخل قفصٍ. أما بخصوص جمع المعطيات، فقد اعتمدنا – في كلّ رائزٍ منهُ – على استمارةٍ تتضمّنُ أسئلة الرائز ومكان أجوبة المشاركين التي يملؤها الفاحص (ينظر الملحقات).

الجدول (14)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار الرابع

أسئلة الرائز الأول	نعم (1)	لا (0)
1. هل الرجل في السجن؟		
1. هل الرجل في القفص؟		
1. هل الرجل مجرم؟		
1. هل يجب أن نطلق الرجل؟		

الجدول (15)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار الرابع

أسئلة الرائز الأول	نعم (1)	لا (0)
1. هل العصفور في السجن؟		
1. هل العصفور في القفص؟		
1. هل العصفور مجرم؟		
1. هل يجب أن نطلق العصفور؟		

4.1.5.3. إجراء الاختبار الرابع:

ينتظمُ إجراء هذا الاختبار بشكل فردي (individual) وفقَ مرحلتين اثنتين؛ بحيثُ ترتبط كلّ مرحلة إجرائية منها برائز من رائزي الاختبار على التوالي، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: نقدم للمفحوص بشكلٍ فرديّ البطاقة الإدراكية الأولى التي تضمُّ رسماً لمشهدِ رجلٍ مجرمٍ يقفُ رواءَ قضبانِ السجن، ونطلب منه وصفها باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الأول والإجابة عن هذه الأسئلة ب: "نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص المشهد "أ" في الجدول 14 أعلاهُ).

المرحلة الثانية: نقدّمُ للمفحوصِ البطاقة الإدراكية الثانية التي تضمُّ رسماً لمشهدِ عصفورٍ داخل قفص، ونطلب منه وصفها باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الثاني والإجابة عن هذه الأسئلة ب: "نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص المشهد "ب" في الجدول 15 أعلاهُ).

4.1.5.3. عرض نتائج الاختبار الرابع:

بعدَ إجراءِ الاختبار الفردي الرابع **في** المرحلةِ الأولى من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ رائزيهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 9)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي **(SPSS)**، وحصلنا على نتائج نعرضُها على محورين اثنين:

<u>المحور الأول: نتائج الرائز الأول من الاختبار الرابع:</u>

الشكل (27):

نتائج الرائز الأول من الاختبار الرابع: توسيع مقولة القفص لوصف مشهد السجن

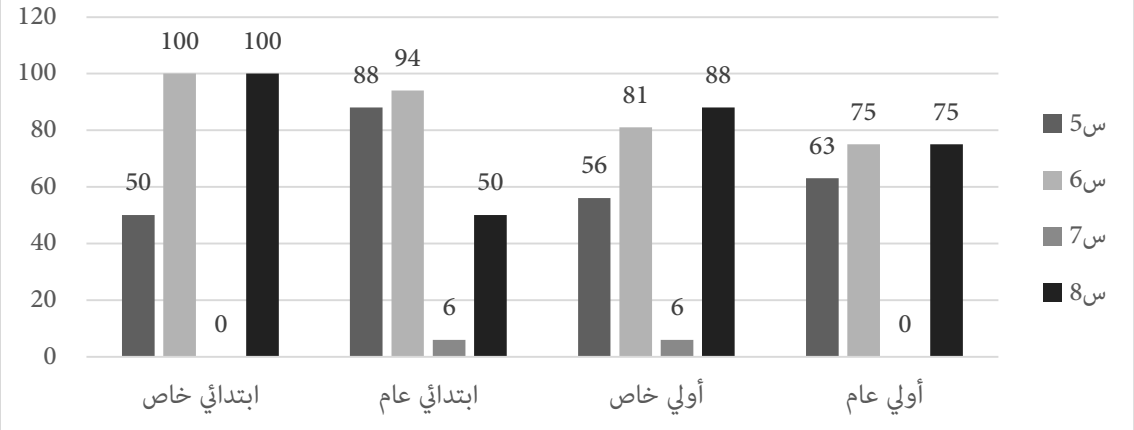


أظهرت نتائج الرائز الأول من الاختبار الرابع الذي يرصدُ مظاهرَ تحقّق المزج التصوريّ لفهم مشهدِ (السجن؛ المجرم) بوصفهِ مجالاً هدفاً عن طريق مشهد (القفص؛ العصفور) باعتبارهِ مجالاً مصدراً؛ انطلاقاً من السؤال الثاني منهُ على وجه الخصوص؛ أنّ نسبةَ المزجِ وفقَ هذا المسار الاستعاريّ تقعُ في النطاقِ المتوسّطِ كما تُعبّرُ عن ذلكَ نسبُ إجاباتِ المشاركينَ ب"نعم" عن هذا السؤال؛ حيثُ سُجِّلت نسبةُ (38%) عند فئة المستوى الأولي بالقطاع العامّ (ما يُعادلُ 6 مشاركين)، وسُجِّلت نسبةُ (63%) عند فئة المستوى الأولي بالقطاع العامّ (ما يُعادلُ 10 مشاركين)، و(50%) عند فئة المستوى الابتدائي بالقطاع العامّ (ما يُعادل 8 مشاركين)، و(44%) عند فئة المستوى الابتدائي بالقطاع العامّ (ما يُعادلُ 7 مشاركين)، ما يُقاربُ عندَ العينة كاملةً بجميعِ فئاتها نسبة (48%)؛ وهي نسبةٌ متوسطةٌ.

المحور الثاني: نتائج الرائز الثاني من الاختبار الرابع:

الشكل (28):

نتائج الرائز الثاني من الاختبار الرابع: توسيع مقولة السجن لوصف مشهد القفص



أظهرت نتائج الرائز الثاني من الاختبار الرابع الذي يُحاولُ الكشفَ عن مظاهر تحقّق المزجِ في الاحتمال الثاني بقلبِ مواقع المجالين في مسار استعاريّ يكون فيه مشهدُ (السجن؛ المجرم) مجالاً هدفاً و(القفص؛ العصفور) مجالاً مصدراً؛ انطلاقاً من السؤال الأول منهُ على وجه الخصوص (هل العصفور في السجن؟)؛ أنّ نسبةَ المزجِ بين المشهدينِ وفقَ هذا المسارِ الاستعاريّ قد سجّلتْ ارتفاعاً يصلُ إلى (64%) عند مجموعِ العينةِ على اختلافِ فئاتِها كما عبّرت عن ذلك إجاباتُ المشاركينَ ب: "نعم" عن هذا السؤالِ. أمّا بخصوصِ كلّ فئةٍ منها على حدةٍ؛ فقد بلغت إجاباتُ

المشاركين عند فئة المستوى الأولي بالقطاع العام نسبة (63%)؛ أي ما يُعادلُ (10) مشاركين. وبلغت (56%) عند فئة المستوى الأولي بالقطاع الخاصّ (ما يُعادلُ 9 مشاركين)، وارتفعت إلى نسبة (88%) عند فئة المستوى الابتدائي بالقطاع العامّ، ونسبة متوسطة (50%) عند فئة المستوى الابتدائي بالقطاع الخاص (ما يُعادل 8 مشاركين).

5.1.5.3. تحليل نتائج الاختبار الرابع:

تكشفُ نتائجُ الاختبارِ الرابعِ برائزيهِ أنّ التشابهاتِ الخطاطية بين مشهدي السجن والقفص قد أسهمت في تفعيل إوالية المقارنة القياسية بينهما في أذهان المشاركين في الدراسة عموماً؛ ما يدلُّ على أنّ الفرضية الأولى (أ) هي فرضية صادقة، بغضّ النظرِ عن التفاوتات التي سجّلتها النتائجُ؛ سواءٌ بين الرائز الأول والرائز الثاني، أو بين فئاتِ المشاركين من العينة على اختلافها. ما دامَ أنّ هذه النتائجَ موجبةٌ في عمومها؛ سواءٌ كانت متوسطةً كما هو الحال مع نتائج الرائز الأول من هذا الاختبار، أو مرتفعة كما هو الشأن بالنسبة لنتائج الرائز الثاني من الاختبار.

أمّا فيما يخصّ التحقق من صدقِ الفرضية الثانية (ب) التي تقضي بأنّ تفعيلَ إوالية المقارنة القياسية بين السجن والقفص يؤدّي إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما، فإنّ النتائجَ نفسها تكشفُ على أنّ فرضيةٌ صادقةٌ هي الأخرى؛ ما دامَ أنّ هذه النتائجَ موجبةٌ في عمومِها كما سلفت الإشارة إليه. حيثُ إنّ المقارنةَ القياسية بين السجنِ والقفص أدّت إلى التوسعِ الاستعاريّ في المقولتين الدلاليتين وفقَ المسارين معاً؛ سواءٌ المسار الذي يتناولهُ الرائز الأول، أو المسار الذي يتتبعهُ الرائزُ الثاني من هذا الاختبار. ما يدلُّ على أنّ المزجَ التصوريّ بينَ المشهدين قد تحصّلَ استناداً إلى إجراء المقارنة القياسية بينهما؛ غيرَ أنّ الأفضليةَ كانت للمسار الثاني الذي سجّلَ نسباً مرتفعةً على حسابِ المسارِ الأول الذي ظلّت نتائجهُ في حدود المتوسط.

ومن الملاحظات التي يمكنُ تسجيلُها حول نتائج هذا الاختبار انطلاقاً من النسبِ المسجلّةِ في الرائز الثاني منهُ على وجهِ الخصوص؛ وجودُ تفاوتاتٍ بين القطاعين العامّ والخاصّ بالمستويين الأولي والابتدائي؛ حيثُ ارتفعت النتائجُ عند فئتي المستوى الأولي والمستوى الابتدائي بالقطاع العامّ مقارنة مع المستويين بالقطاع الخاصّ.

6.1.5.3. مناقشة نتائج الاختبار الرابع:

لا شكّ أنّ التشابهات الخطاطية بين المشاهدِ الإدراكية سوفَ تُسهمُ في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها، ولا سيّما أنّ التشابهات الخطاطية بين السجن والقفص تستمدُّ ترابطاتِها من عدّةِ عناصرَ نظيريةٍ؛ منها ما يُردُّ إلى التشابهِ الإدراكيّ حيثُ يتشابهُ السجنُ القفصُ من الناحيةِ الإدراكيةِ في وجودِ قضبانٍ محيطةٍ، ومنها ما مردّهُ إلى التشابهِ البنيويّ حيثُ يكونُ العنصر (أ) (المجرم/ العصفور) داخل العنصر (ب) (السجن/ القفص)، ناهيكَ بالتشابهِ الوظيفيّ بينهما من حيثُ كونهما معاً (السجن/ القفص) يقيِّدانِ حريةَ العنصر الموجود داخلهما (المجرم/ العصفور)؛ وكلّ هذه الأبعادِ الثلاثةِ سوفَ تؤدّي إلى تفعيلِ المقارنةِ القياسيةِ بينهما والتوسعِ الاستعاريّ في إحدى المقولاتِ لفهمِ الأخرى وقبولِ تسميةٍ بديلةٍ للعنصرِ الهدفِ انطلاقاً من العنصر المصدرِ في المسارين معاً (Di Paola, Domaneschi , Pouscoulous, 2019; Pouscoulus & Tomasello, 2020). رغمَ اختلافِ نتائجنا مع نتائجِ الدراسة التي أنجزها كلّ من (Versaksa & Yakapuva, 2014)؛ إذ ارتفعت النتائجُ عند فئة الكبار مقارنة مع المشاركين الأصغر سناً فيما يخصّ الاستعارات القائمة على التشابه الإدراكي والتشابه البنيوي، بينما كانَ مردُّ التفاوتاتِ الحاصلةِ في نتائجنا إلى متغير القطاع التعليمي؛ إذ ارتفعت النتائجُ بالقطاع العامّ بالمستويين الأولي والابتدائي.

بموجبِ تفعيلِ المقارنةِ القياسية بين المشهدينِ يتحصّلُ المزجُ التصوريّ بينهما (Fauconnier, 2001)؛ غير أنّ الأفضليةَ كانت للمسار الثاني على حساب المسار الأوّل كما أوضحت النتائجُ. ومن أجلِ تفسيرِ هذه الأفضليةِ التي كانت للمسارِ الثاني على حسابِ المسار الأول، لا بدّ من استحضارِ أدبياتِ المعرفيةِ المتجسّدةِ على النحو التي عرضناها به في الفصل الأول من هذا البحث؛ ذلك أنّ المشاهدَ الإدراكيةَ المتجسّدةَ لها أفضليةُ أن تكونَ منطلقاً للتوسعِ الاستعاريّ مقارنة مع المشاهدِ غير المتجسّدة (Grady, 1997; Lakoff & Johnson, 1999)، وهذا ينسحبُ على المسار الثاني الذي يكونُ العنصرُ (أ) الذي يوجدُ داخل الوعاءِ (ب) رجلاً في المجال المصدر (+إنسان، +متجسد). بينما نجدُ أن العنصر (أ) الذي يوجدُ داخل الوعاء (ب) في المسار الأول هو عنصر غير إنساني (-إنسان، +متجسد)؛ ولذلك هو أقل تجسُّداً من العنصر الأول (الرجل)، وعليه، تظلُ إمكانية الانطلاقِ منهُ أقلّ وروداً.

2.5.3. الاختبار الخامس: أهدافهُ وإجراءاته ونتائجه.

نحاولُ – في هذا الاختبار – قياسَ العلاقة بين التشابهات الخطاطية بين المشاهد (السقي والشرب نموذجين) والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية؛ بناءً على تفعيلِ المقارنة القياسية بينهما، وإجراء المزج التصوري بين المشهدين. وذلك، من أجل بيانِ دورِ هذه التشابهات الخطاطية بين المشهدين في توسيع مقولات الطفل الدلالية على نحو استعاري. وفي سبيل ذلك، ننطلقُ من الأسئلةِ الآتيةِ:

- هل تُسهمُ التشابهات الخطاطية بين السقي والشرب في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في ذهن الطفل؟
- هل يؤدي تفعيلُ إوالية المقارنة القياسية بين السقي والشرب إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما؟
- هل يتخذ التوسع الاستعاري الناتج عن المزج التصوري اتّجاهية أحادية بين المجالين (السقي/ الشرب)؟ وأي المسارين قد يُشكّلُ بنيةً استعاريةً نسقيةً عند المشاركين في الدراسة؟

ننطلقُ، في سبيل الإجابة عن الأسئلةِ الواردةِ أعلاهُ، من ثلاثِ فرضياتٍ موجبةٍ على التوالي؛ إحداهما تخصُّ السؤال الأول، والثانية تتعلقُ بالسؤال الثاني، والثالثة تخصّ السؤال الثالث، ونسوقُها كما يلي:

أ. يُسهمُ التشابهات الخطاطية بين السقي والشرب في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في ذهن الطفل.

ب. يؤدي تفعيلُ إوالية المقارنة القياسية بين السقي والشرب إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما.

ج. يتخذ التوسع الاستعاري الناتج عن المزج التصوري اتّجاهية أحادية بين مجالي السقي والشرب؛ وذلك وفق المسار الثاني الذي ينطلق من الشرب إلى السقي.

في سبيل التحقق من الفرضيات الثلاثة (أ) و(ب) و(ج) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية وصف الصورة **(PDT)**. وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الأولى من المشاركين التي تضمّ (64) مشاركاً من المستويين الثاني من التعليم الأولي والأول من التعليم الابتدائي، بالقطاعين العامّ والخاصّ (يُنظر الجدول 9).

1.2.5.3. تصميم الاختبار الخامس:

يتكون الاختبار من رائزين اثنين، يضمّ كل رائز منها أربعة أسئلة يجبُ على المفحوص (المشارك) أن يجيب عنها ب: "نعم" أو "لا"، بعد ملاحظة البطاقة الإدراكية الخاصة بكل رائز منها. حيثُ صُمّمَ هذا الاختبار على أساس رصدِ مظاهرِ احتمالية تحقّق أحد المسارينِ الاستعاريين بين مجالي السقي والشرب كما سلفَ إيرادُهما؛ حيثُ يرصدُ الرائز الأول مظاهرَ تحقّق المزج التصوريّ لفهم تجربة (الشرب؛ العطش) بوصفها هدفاً عن طريق تجربة (السقي؛ الجفاف) باعتبارها مصدراً. في حين يكشفُ الرائز الثاني عن مظاهر تحقّق المزجِ في الاحتمال الثاني بقلبِ مواقع المجالين في مسار استعاريّ تكون فيه تجربة (السقي) هدفاً و(الشرب) مصدراً كما وُضّح سلفاً.

2.2.5.3. أدوات الاختبار الخامس:

اعتمدنا في هذا الاختبار على بطاقة إدراكية – خطاطية تضم ثلاث رسومات منتظمة من اليمين إلى اليسار: يضمّ الرسمُ الأول مشهداً لأم تُقدّم الماء لطفلٍ وطفلةٍ أطلقنا عليهما اسمي "محمد" و"زينب"، ويُبينُ الرسم الثاني مشهداً لطفل (محمد) يسقي زهرة، شأنهُ شأن الرسم الثالث الذي يصوّرُ طفلةً (زينب) تسقي زهرة.

أما فيما يخصّ جمع معطياتِ الاختبار، فقد اعتمدنا على استمارتين اثنتين لجمعِ أجوبة المفحوصين (المشاركين)؛ كلّ استمارة منها تتعلقُ أسئلتُها برائز من رائزي الاختبار على التوالي؛ حيثُ تتعلّقُ أسئلةُ الرائز الأوّل بالمشهد (أ)، في حين ترتبط أسئلةُ الرائز الثاني بالمشهدين (ب) و(ج)، كما هو موضّحٌ الجدولين (16) و(17) أدناه:

الجدول (16)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار الخامس

	أسئلة الرائز الأول	نعم (1)	لا (0)
.1	هل الأم تُشرب زينب/ محمد ماء؟		
.1	هل الأم تَسقي زينب/ محمد ماء؟		
.1	هل زينب عطشانة؟/ هل محمد عطشان؟		
.1	هل زينب/ محمد جافّ (ة)؟		

الجدول (17)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار الخامس

	أسئلة الرائز الأول	نعم (1)	لا (0)
.1	هل زينب/ محمد (تُ) يُشرب الزهور؟		
.1	هل زينب ومحمد (تَ) يَسقي الزهور؟		
.1	هل الزهور عطشانة؟		
.1	هل الزهور جافة؟		

3.2.5.3. إجراء الاختبار الخامس:

ينتظمُ إجراء هذا الاختبار بشكل فردي (individual) وفقَ مرحلتين اثنتين؛ بحيثُ ترتبط كلّ مرحلة إجرائية منها برائز من رائزي الاختبار على التوالي، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: نقدم للمفحوص بشكلٍ فرديّ البطاقة الإدراكية الأولى التي تضمُّ رسماً لمشهدِ أمٍّ تُقدّم الماء لطفلٍ وطفلةٍ، ونطلب منه وصفها باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الأول والإجابة عن هذه الأسئلة ب: "نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص المشهد "أ" في الجدول 16 أعلاهُ).

المرحلة الثانية: نقدّمُ للمفحوصِ البطاقة الإدراكية الثانية التي تضمُّ رسماً لمشهدِ لطفل (محمد) يسقي زهرة إذا كان المفحوص ذكراً، والرسم الثالث الذي يصوّرُ مشهدَ طفلةٍ (زينب) تسقي زهرة إذا كان المفحوص أنثى، ونطلب

منه (ها) وصفها باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الثاني والإجابة عن هذه الأسئلة ب: "نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص المشهد "ب" في الجدول 17 أعلاهُ).

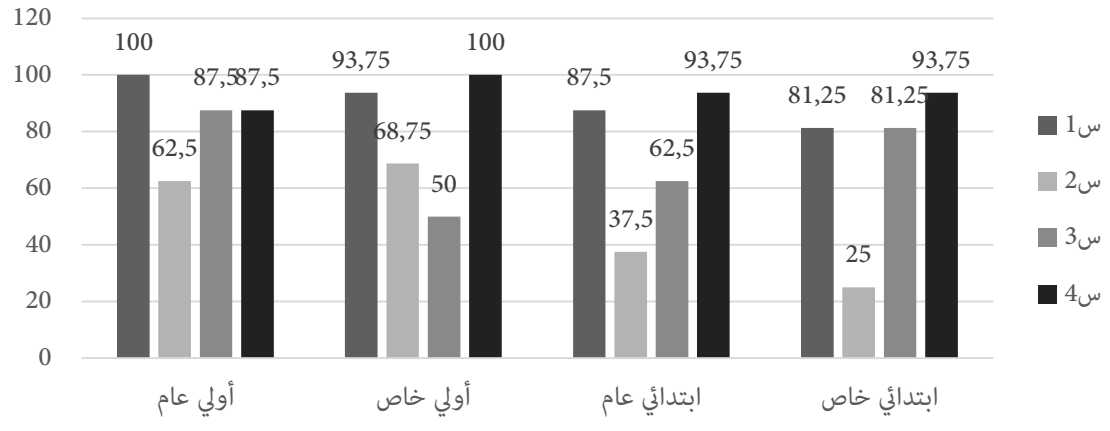
4.2.5.3. عرض نتائج الاختبار الخامس:

بعدَ إجراءِ الاختبار الفردي الخامس في المرحلةِ الأولى من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ رائزيهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 9)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي **(SPSS)**، وحصلنا على نتائج نعرضُها على محورين اثنين:

<u>المحور الأول: نتائج الرائز الأول من الاختبار الخامس:</u>

الشكل (29)

نتائج الرائز الأول من الاختبار الخامس: توسيع مقولة السقي لوصف مشهد الشرب

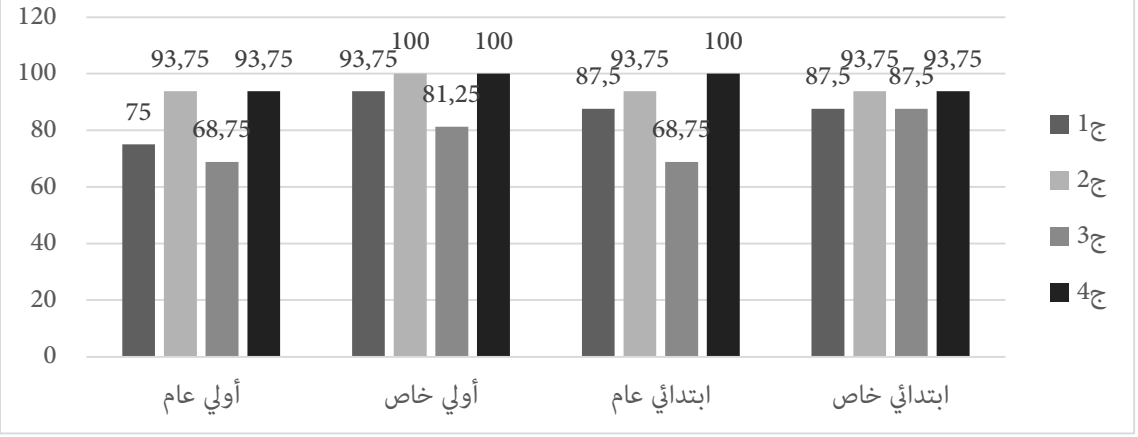


أظهرت نتائج الرائز الأول من الاختبار أنّ البنية الاستعارية الخاصة بالمسار الأول كما يعبر عنها السؤال الثاني (س2) بشكل صريح، قد سجلت معدلات منخفضة عند المشاركين من فئة المستوى الأول ابتدائي بالقطاعين العامّ والخاصّ؛ حيثُ سُجلت (37,5%) بالنسبة للقطاع العام و(25%) بالنسبة للقطاع الخاص، مقارنة مع المعدلات التي سُجلت عند المشاركين من فئة المستوى الأولي بالقطاعين العامّ والخاصّ؛ حيثُ عرفت ارتفاعاً ملحوظاً يصل إلى نسبة (62,5%) بالنسبة للقطاع العامّ، ونسبة (68,75%) بالنسبة للقطاع الخاصّ.

المحور الثاني: نتائج الرائز الثاني من الاختبار الخامس:

الشكل (30)

نتائج الرائز الثاني من الاختبار الخامس: توسيع مقولة الشرب لوصف مشهد السقي



على عكس نتائج الرائز الأول من الاختبار، فقد أظهرت نتائج الرائز الثاني منه أنّ البنية الاستعارية الخاصة بالمسار الثاني كما يعبر عنها السؤال الثاني (ج1) بشكل صريح، قد سجلت معدلات مرتفعة مقارنة بالبنية الاستعارية الخاصة بالمسار الأول؛ حيثُ وصلت إلى معدّل (93,75%) عند المشاركين من فئة المستوى الأولي بالقطاع الخاصّ، واتّفقت النتائجُ على معدّل (87,5%) بالنسبة للفئتي المستوى الابتدائي العام و والمستوى الابتدائي الخاص، بينما استقرّت النتائجُ عند المشاركين من فئة المستوى الأولي العامّ على معدّل (75%) بوصفه أقلّ المعدّلات بخصوص هذه البنية الاستعارية، ورغم ذلك يظلّ أعلى من المعدّلات التي سُجّلت مع البنية الاستعارية الخاصة المسار الأول جميعها.

5.2.5.3. تحليل نتائج الاختبار الخامس:

بالاستنادِ إلى نتائجِ الرائز الأول من هذا الاختبار، لاحظنا وجودَ فروقاتٍ بين المستويين الأولي والابتدائي بالقطاعين العامّ والخاصّ؛ حيثُ تحقّق المزجُ التصوريّ بينَ مشهدي الشرب والسقي وفق المسار الأول بشكلٍ منخفضٍ عندَ المستوى الابتدائي بالقطاعين معاً، مقارنةً مع النتائجِ المتوصّلِ إليها بخصوص المستوى الأوّليّ بالقطاعين العامّ والخاصّ؛ ما يُشيرُ إلى أنّ المزجَ التصوريّ بين المشهدين قد تحقّقَ بشكلٍ مرتفعٍ عند الأطفال الأصغرِ سنّاً.

أمّا نتائجُ الرائز الثاني من هذا الاختبار فقد سجلت معدلاتٍ مرتفعةً عند المشاركين من الفئات جميعها، بحيثُ لا نكادُ نلاحظُ وجودَ فروقاتٍ ذات دلالة إحصائية بينها، ما يدلُّ على تحقّق المزج التصوريّ تجربتي السقي والشرب في مسار الاستعاري الثاني الذي يقضي بتوسيع مقولة الشرب لوصف مشهدِ السقي؛ بشكلٍ مرتفعٍ جدّاً مقارنة مع المسار الأولِ الذي يقضي بتوسيعِ مقولةِ السقي لوصفِ مشهدِ الشربِ.

من أجل التأكّد من صحّةِ هذه النتائج الدالة على أفضليةِ تحقّق المزج التصوريّ بينَ مشهدي السقي والشرب في المسار الاستعاري الثاني، كان لزاماً علينا تتبّع مدى تحقيقِ هذه البنية الاستعارية لشرطي النسقية والاطراد الدلالي؛ وذلك بالرجوع إلى البنية الاستعارية التي تخصّ تجربة "العطش" كما يعبّر عنها السؤال الثالث (ج3) من الرائز الثاني بشكل صريح "هل الزهور عطشانة؟"، واستحضار نتائجها ومقارنتها مع نتائج البنية الاستعارية التي تخصّ تجربة "شرب" كما هي واردة في السؤال الأول (ج1) من الرائز الثاني بشكل صريح.

- **النسقية والاطراد الدلالي في المسار الاستعاري (2):**

يقتضي النظر في مدى نسقية البنية الاستعارية واطّرادها الدلالي تتبع اقتضاءاتها الاستعارية والتصورية (يُنظر: Kövecses, 2010; Lakoff, 1993)؛ بحيث إنّ تصوّرنا للزهور بوصفها كياناتٍ تحتاجُ إلى شرب الماء يقتضي تصوّرها على أساس أنّها كياناتٌ تعيشُ تجربة الشعور بالعطش شأنها في ذلك شأن الإنسان.

وهذا ما عبّرت عنهُ نتائجُ إجابات المشاركين على السؤال الثالث (ج3) من الرائز الثاني؛ حيثُ سجّلت نتائجُ (ج3) معدّلاتٍ مرتفعةً قريبةً من نتائج (ج1)، وصلت إلى (87,5%) بالنسبة لفئة المستوى الابتدائي بالقطاع الخاصّ، و(81,25%) عند فئة المستوى الأولي بالقطاع الخاصّ، واستقرّت على (68,75%) بالنسبة لفئتي المستويين الأولي والابتدائي بالقطاع العامّ (يُنظر الشكل 28 أعلاه)، ما يدلُّ على وجودِ نسقيةٍ بين تجربتي الشرب والعطش في البنية الاستعارية الخاصّة بالمسار الثاني عند المشاركين في الدراسة من الفئاتِ جميعها.

أمّا بالنسبة لقياس مدى تحقّق شرطِ الاطّرادِ الدلاليّ بين تجربتي الشرب والعطش في البنية الاستعارية الخاصّة بالمسار الثاني عند المشاركين في الدراسة، فقد عُدنا لحسابِ معاملاتِ الارتباط (correlations) بين (ج1) و(ج3)؛ حيثُ حصلنا على معامل ارتباط عامّ يصلُ إلى معدّل **(0.73)** عند المشاركين في الدراسة من الفئاتِ جميعها، ما يُشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة – بشكلٍ قويّ – بينهما (علاقة طردية موجبة). وبالتالي، يدلُّ على تحقّق شرطِ الاطّراد الدلاليّ بين تجربتي الشرب والعطش في البنية الاستعارية الخاصّة بالمسار الثاني.

وحين التفصيل في معاملات الارتباط الخاصّة بكلّ فئة من فئات المشاركين في الدراسة؛ لم تكن هناك أيّ مؤشّراتٍ غير دالّة بالنسبة للمشاركين في الدراسة من الفئات جميعها، فقد كانت علاقات طردية موجبة بتجاوزها للمعدّل المتوسط (0,5) كما تشير إلى ذلك النتائج الواردة بالتفصيل في الجدول (18) أدناه:

الجدول (18)

معاملات الارتباط بين (ج1) و(ج2) في الرائز الثاني من الاختبار الخامس

الفئات	أولي عام	أولي خاص	ابتدائي عام	ابتدائي خاص
معامل الارتباط	0.83**	0.53*	0.56*	1**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

* معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

بناءً على تفاصيل النتائج الواردة أعلاهُ، يمكن أن نخلص إلى خلاصاتٍ مهمّة بخصوص الفرضياتِ الثلاث التي انطلقنا منها في هذا الاختبار، ونسوقها فيما يلي:

بالنسبة للفرضية الأولى، فهي فرضية صادقةٌ بناءً على نتائج هذا الاختبار بحكم أنّ التشابهات الخطاطية بين مشهدي السقي والشرب قد أسهمت في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في أذهان المشاركين عموماً.

أما بالنسبة للفرضية الثانية، فهي فرضية صادقةٌ أيضاً؛ ذلك أنّ تفعيلَ إوالية المقارنة القياسية بين مشهدي السقي والشرب قد أدّى إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما؛ مع وجودِ تفاوتاتٍ

مردُّها إلى متغيري السن/ المستوى الدراسي بالنسبة لتحقّق المزجِ التصوريّ بشكلٍ مرتفعٍ في المسار الأوّل عند فئتي المستوى الأولي (الأصغر سنّاً) عموماً، مقارنةً بالمستوى الابتدائي (الأكبر سنّاً).

لكنّ الفرضية الثالثة التي تقضي بأنّ التوسع الاستعاري الناتج عن المزج التصوري بين مجالي السقي والشرب قد يتّخذُ اتّجاهيةً أحاديةً وفق المسار الثاني الذي ينطلق فيه التوسيعُ من مقولةِ الشرب في اتّجاهِ مقولةِ السقي؛ تظلُّ فرضيةً خاطئةً تحتاجُ إلى تعديلٍ، بحيثُ إنّ التوسيعَ قد يتّخذُ اتّجاهيةً ثنائيةً، مع الاحتفاظِ بالأفضليةِ للمسارِ الثاني لتحقيقهِ شرطي النسقيةِ والاطّرادِ الدلالي، ناهيكَ بتسجيلهِ لنتائجَ مرتفعةٍ مقارنة مع المسار الأول.

6.2.5.3. مناقشة نتائج الاختبار الخامس:

تستمدُّ التشابهات الخطاطية القائمة بين مشهدي السقي والشرب من زاويتين تصوريتين: إحداهما تخصّ التشابه البنيوي؛ حيثُ إن العنصر (أ) في المشهدين معاً (الأم/ الطفل) يقدّمُ الماء للعنصر (ب) في المشهدين (الطفل/ الزهرة). والثانية مرتبطة بالتشابه الوظيفي؛ حيثُ إن العنصر (أ) في المشهدين معاً (الأم/ الطفل) يؤدّي الوظيفة نفسها (تقديمُ الماء للعنصر الذي يحتاجه). وانطلاقاً من هاتين الزاويتين تُفعَّلُ المقارنة القياسية بين المشهدين دونَ اشتراطِ وجودِ تشابهاتٍ إدراكية بينهما (Gentner, 1983; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016; Di Paola, Domaneschi, Pouscoulous, 2019; Pouscoulus & Tomasello, 2020).

بموجبِ تفعيلِ المقارنة القياسية بين المشهدين انطلاقاً من الترابطاتِ التصورية القائمة بينها، يجري المزجُ التصوريّ بينهما في ذهنِ الطفلِ، ويكونُ أساسَ التوسّع الاستعاري بينهما (Grady, 1997; 2005; Johnson, 1997). لكن، ما طبيعةُ المتغير الذي قدّ يجعل بنية المسار الاستعاري الأوّل تتحقّق عند المستوى الأولي ولا تتحقّق عند المستوى الابتدائي؟ من أجلِ الإجابةِ عن هذا السؤال، نستحضرُ عامل السن، فأغلبُ المشاركين من هذه الفئة تتراوحُ أعمارهم بين (4) و(5) سنوات، وتصنيفُ هذه الفئة العمرية حسب نظرية النموّ المعرفي (cognitive development) يدخلُ ضمن المرحلة الحدسية (Intuitive stage) التي تأتي بعد المرحلة ما قبل – تصورية (preconceptual stage)، حيثُ

إنّ بنياتهم التصوّرية لا تزال في طور النماء، حيثُ يميلُ الأطفال في هذه المرحلة إلى رصد التشابهات الإدراكية – الخطاطية على حساب التشابهات المَقولية – التصورية (Gentner & Namy, 1999)؛ وعلى إثر ذلك، يُفضّلون التركيز على التشابهات الخطاطية بين السقي والشرب، دونَ إقامة تمييز تصوريّ حاسمٍ بين المجالين، ما يجعلُ المجالين يندمجانِ في أذهانهم في خطاطة واحدة، وبالتالي تتحقّق بنية المسار الاستعاري الأوّل عند المستوى الأولي.

كما يمكنُ تفسيرُ هذه المسألة، حسب "جونسن" (1997)، انطلاقاً من فرضية المزج التي عرضناها في الفصل الثاني من هذا البحث، على أساس أنّ التصوّرينِ معاً (السقي والشرب) لا يزالان ممزوجين (conflated) عند هذه الفئة العمرية من المشاركين، وهذا المعنى المزيج هو الذي أدّى إلى الدمج بين التمثلين إلى الحدّ الذي تحقّق فيه المساران الاستعاريان معاً، أمّا بالنسبة للمرحلة الموالية مع فئة المستوى الابتدائي، فلم يعد هذا المعنى المزيجُ وارداً بحيثُ جرى الفصلُ بينهما بما يسمحُ للمسار الثاني فحسب أن يتحقّق.

أمّا أفضليةُ تحقّقِ المسارِ الاستعاريّ الثاني على حساب المسار الأول؛ فتقتضي استحضارَ فرضية الذهن المتجسّد التي تطرقنا إليها أعلاهُ (Lakoff & Johnson, 1999; Lakoff, 1987; Johnson, 1987)، وانطلاقاً من هذه الفرضية؛ فإنّ النسق التصوّريّ البشريّ يعتمدُ على الجسد في تشكيل بنياته الدالّة، والاستعارة التصوّريّة جزءٌ من هذا النسق التصوريّ، لذلك نجدُ أنّ منطلق الاستعاراتِ هو الجسدُ أو التجربة الجسدية (Lakoff & Johnson, 1980; 1999; Gibbs, 1994; 2006)، فغالباً ما يكونُ المجالُ المصدر في البنية الاستعارية مجالاً متجسّداً (Grady, 1997; Johnson. C, 1997; Boroditsky, 2002). وعليه، فإذا عُدنا لملاحظة طبيعة المجال المصدر في البنية الاستعارية الخاصّة بالمسار الثاني، فسنجدُ أنّها تقومُ أسس متجسّدة؛ ذلك أنّ تجربتي الشرب والعطش من التجارب الجسدية، على عكس تجربة السقي فهي لا تنتمي إلى التجارب الجسدية، بل تخصّ الكائنات النباتية، لذلك لا يمكن الانطلاقُ منها لتشكيل الاستعارات على النحو الوارد في بنية المسار الأوّل، وبذلك يظلّ المسار الثاني هو المسار الأكثر وروداً، ولهُ الأفضليةُ في أن يكونَ منطلقاً للتوسعِ الاستعاري بين المجالين.

3.5.3. الاختبار السادس: أهدافهُ وإجراءاته ونتائجه.

نتوخى – في هذا الاختبار – قياس العلاقة بين المزج التصوري والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية انطلاقاً من الترابطات الخطاطية بين مشهدي الرؤية والمعرفة؛ بناءً على تفعيلِ المقارنة القياسية بينهما، وإجراء المزج التصوري بين هذين المشهدين. وذلك، من أجل بيانِ دورِ هذه التشابهات الخطاطية بين المشهدين في توسيع مقولات الطفل الدلالية على نحو استعاري. وفي سبيل ذلك، ننطلقُ من ثلاثة أسئلة:

- هل تسهمُ التشابهات الخطاطية بين الرؤية والمعرفة في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في ذهن الطفل؟
- هل يؤدي تفعيلُ إوالية المقارنة القياسية بين الرؤية والمعرفة إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما؟
- هل يتّخذ التوسع الاستعاريّ الناتج عن الدمج التصوريّ بين الرؤية والمعرفة اتجاهية أحادية؟ وأي المسارين قد يُشكّلُ بنيةً استعاريةً نسقيةً عند المشاركين في الدراسة؟

ننطلقُ، في سبيل الإجابة عن الأسئلةِ الثلاثة الواردة أعلاهُ، من فرضياتٍ ثلاثةٍ؛ إحداهما تخصُّ السؤال الأول، والثانية تتعلقُ بالسؤال الثاني، والثالثة ترتبطُ بالسؤال الثالث، ونسوقُهما على التوالي:

أ. تُسهِمُ التشابهات الخطاطية بين الرؤية والمعرفة في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في ذهن الطفل.

ب. يؤدي تفعيلُ إوالية المقارنة القياسية بين مشهدي الرؤية والمعرفة إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما.

ج. يتخذ التوسع الاستعاري الناتج عن المزج التصوري اتّجاهية أحادية بين مجالي الرؤية والمعرفة؛ وذلك وفق المسار الثاني الذي ينطلق من الرؤية إلى المعرفة.

في سبيل التحقق من الفرضيات الثلاثة (أ) و(ب) و(ج) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية وصف الصورة **(PDT)**. وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الثانية من المشاركين التي تضمّ (62) مشاركاً (متوسط العمر = 6.6 سنوات) من المستوى الأول من التعليم الابتدائي، بالقطاع العامّ (يُنظر الجدول 10).

1.3.5.3. تصميم الاختبار السادس:

يتكون الاختبار السادس من رائزين اثنين؛ يضمّ كل رائز منها أربعة أسئلة يجبُ على المفحوص (المشارك) أن يجيب عنها ب"نعم" أو "لا"، بعد ملاحظة البطاقة الإدراكية الخاصة بكل رائز منها. حيثُ صُمّمَ هذا الاختبار على أساس رصدِ مظاهرِ احتمالية تحقّق أحد المسارينِ بين مشهدي الرؤية والمعرفة؛ حيثُ يرصدُ الرائز الأول مظاهرَ تحقّق المزج التصوريّ لفهم مشهدِ (رؤية اللعبة في الصندوق) بوصفهِ مجالاً هدفاً عن طريق مشهد (معرفة اللعبة في الصندوق) باعتبارهِ مجالاً مصدراً. في حين يكشفُ الرائز الثاني عن مظاهر تحقّق المزجِ في الاحتمال الثاني بقلبِ مواقع المجالين في مسار استعاريّ يكون فيه مشهدُ (المعرفة) مجالاً هدفاً و(الرؤية) مجالاً مصدراً.

2.3.5.3. أدوات الاختبار السادس:

اعتمدنا في هذا الاختبار السادس على بطاقتين إدراكيتين – خطاطيتين؛ إحداهما تضمّ رسماً لمشهدِ طفلٍ (محمد) وهو يستكشفُ اللعبة الموجودة في صندوق الهدايا. والثانية تضمُّ رسماً لمشهدِ الطفلِ نفسه (محمد) وهو يحملُ كتاباً في يدهِ وفوقهُ أيقونة المصباحِ دلالةً على أنّهُ حصلَ على فكرةٍ جديدةٍ من الكتابِ (ينظر الملحقات).

أما فيما يخصّ جمع معطياتِ الاختبار، فقد اعتمدنا على استمارتين اثنتين لجمعِ أجوبة المفحوصين (المشاركين)؛ كلّ استمارة منها تتعلقُ أسئلتُها برائز من رائزي الاختبار على التوالي؛ حيثُ تتعلّقُ أسئلةُ الرائز الأوّل بالمشهد (أ)، في حين ترتبط أسئلةُ الرائز الثاني بالمشهدين (ب)، كما هو موضّحٌ الجدولين (19) و(20) أدناه:

الجدول (19)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار السادس

	أسئلة الرائز الأول	نعم (1)	لا (0)
.1	هل يريد محمد أن يعرف ما في الصندوق؟		
.1	هل يريد محمد أن يرى ما في الصندوق؟		
.1	هل يريد محمد أن يلمس ما في الصندوق؟		
.1	هل يريد محمد أن يتذوق ما في الصندوق؟		

الجدول (20)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار السادس

	أسئلة الرائز الأول	نعم (1)	لا (0)
.1	هل يريد محمد أن يعرف أفكار الكتاب؟		
.1	هل يريد محمد أن يرى أفكار الكتاب؟		
.1	هل يريد محمد أن يلمس أفكار الكتاب؟		
.1	هل يريد محمد أن يتذوق أفكار الكتاب؟		

3.3.5.3. إجراء الاختبار السادس:

ينتظمُ إجراء هذا الاختبار بشكل فردي (individual) وفقَ مرحلتين اثنتين؛ بحيثُ ترتبط كلّ مرحلة إجرائية منها برائز من رائزي الاختبار على التوالي، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: نقدم للمفحوص بشكلٍ فرديّ البطاقة الإدراكية الأولى التي تضمُّ رسماً لمشهدِ طفلٍ (محمد) وهو يستكشفُ اللعبة الموجودة في صندوق الهدايا، ونقدّمُ لهُ وضعية الانطلاق الآتية: "نرى في الصورة أن محمدًا قد فتحَ صندوق الهدايا؛ لماذا فتحَ محمدٌ هذا الصندوقَ؟"، ثمّ نطلب منه وصف البطاقة الإدراكية باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الأول والإجابة عن هذه الأسئلة ب"نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص المشهد "أ" في الجدول 19 أعلاهُ).

المرحلة الثانية: نقدّمُ للمفحوصِ البطاقة الإدراكية الثانية التي تضمُّ رسماً لمشهدِ الطفلِ نفسه (محمد) وهو يحملُ كتاباً في يدهِ، ونقدّمُ لهُ وضعية الانطلاق الآتية: "نرى في الصورة أن محمدًا قد فتحَ الكتابَ الذي بين يديه؛ لماذا فتح محمد هذا الكتابَ؟". ثم نطلب منه وصف المشهدِ الموجودِ البطاقة الإدراكية باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الثاني والإجابة عن هذه الأسئلة ب: "نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص المشهد "ب" في الجدول 20 أعلاهُ).

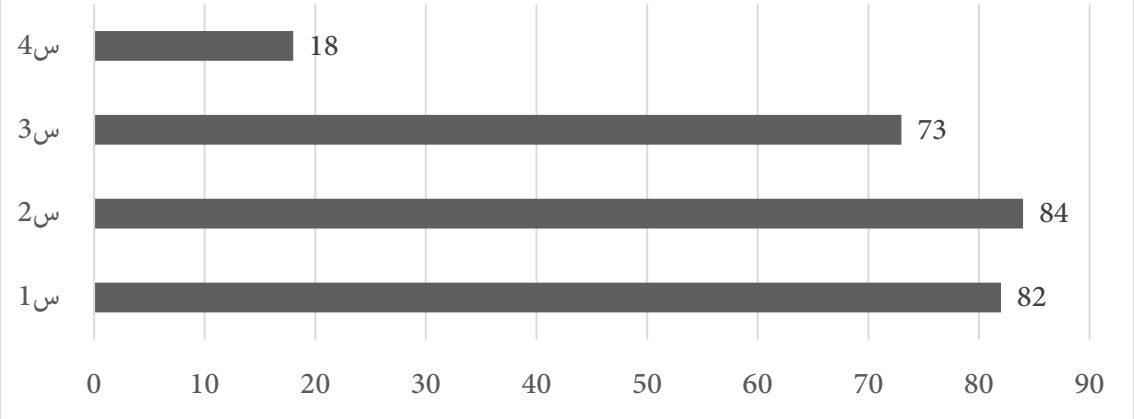
4.3.5.3. عرض نتائج الاختبار السادس:

بعدَ إجراءِ الاختبار السادس في المرحلةِ الثانية من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ رائزيهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 10)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي **(SPSS)**، وحصلنا على نتائج نعرضُها على محورين اثنين:

<u>المحور الأول: نتائج الرائز الأول من الاختبار السادس:</u>

الشكل (31)

نتائج الرائز الأول من الاختبار السادس: من المعرفة إلى الرؤية



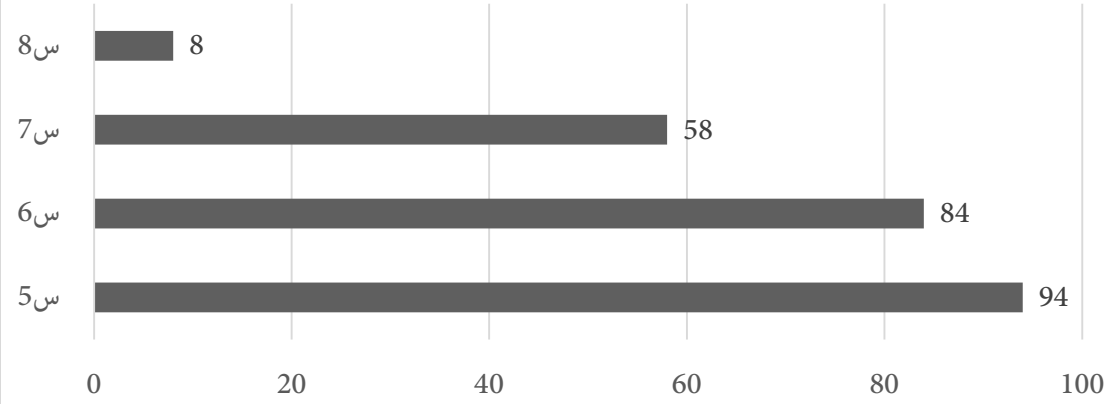
أظهرت نتائجُ الرائز الأول من الاختبار السادس أنّ المشاركين قدْ فهموا كلّاً من فعل المعرفة وفعل الرؤية على نحو متساوٍ تقريباً انطلاقاً من وضعية الانطلاق الأولى أعلاه؛ حيثُ الموضوعُ شيء محسوس، وذلك بتفاوتٍ بسيطٍ

لصالح فعل الرؤية لم يتعدَّ (2%)؛ حيثُ ذهب (82%) من المشاركين إلى أنّ محمداً قد فتحَ صندوق الهدايا من أجلِ معرفة ماذا يوجدُ في الصندوق، وذهبَ (84%) منهم إلى أنّ الطفلَ قد فتحَ صندوقَ الهدايا من أجلِ رؤيةِ ماذا يوجدُ في الصندوقِ. وقد وصلت نتائجُ الإجابة عن السؤال الثالث ب: "نعم" إلى نسبة (73%) بخصوصِ فعل اللمسِ ارتباطاً بالوضعية السالفِ ذكرها، في حين انخفضت النتائجُ انطلاقاً من السؤال الرابع إلى حدودِ نسبةِ (18%) بخصوصِ فعل التذوقِ ارتباطاً بالوضعية نفسها.

المحور الثاني: نتائج الرائز الثاني من الاختبار السادس:

الشكل (32)

نتائج الرائز الثاني من الاختبار السادس: من الرؤية إلى المعرفة



أظهرت نتائجُ الرائز الثاني من الاختبار السادس أنّ الأطفال قد فهموا فعل المعرفة وفعلَ الرؤية ارتباطاً بالوضعية الثانية الواردة أعلاه؛ حيثُ الموضوعُ شيء مُجرّدٌ (أفكار الكتاب)، بتفاوتٍ بلغَ نسبةَ (10%) لصالح فعلِ المعرفةِ؛ حيثُ بلغت النتائجُ المتعلقةُ بفعل المعرفة انطلاقاً من السؤال الأول نسبة (94%)، بينما وصلت النتائجُ المتعلقةُ بفعل الرؤية إلى نسبة (84%) انطلاقاً من السؤال الثاني (هل يُريدُ محمدٌ أن يرى أفكار الكتاب؟). وعلى عكس نتائج الرائز الأول، انخفضت النتائجُ الخاصةُ بكل من فعل اللمس وفعل التذوق حين التعامل مع الكيانات المُجردة (الأفكار)؛ حيثُ سُجِّلت نسبة (58%) بخصوصِ فعلِ اللمس انطلاقاً من السؤال الثالث، وانخفضت النتائجُ إلى حدود نسبة (18%) بخصوص فعل التذوقِ انطلاقاً من السؤال الرابع.

مُعاملات الارتباط بين الرؤية والمعرفة في الرائزين الأول والثاني من الاختبار السادس:

الجدول (21)

معاملات الارتباط بين مجالي الرؤية والمعرفة في الرائزين الأول والثاني من الاختبار السادس

الأسئلة	بين (س1) و(س2)	بين (س1) و(س5)	بين (س2) و(س5)	بين (س2) و(س6)
معامل الارتباط	0.25*	0.39**	0.42**	0.40**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

* معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

انطلاقاً من حسابِ معاملات الارتباط بين استعمال فعل الرؤية وفعل المعرفة في الرائزين الأول والثاني من الاختبار السادس على النحو الواردة به في الجدول (21) أعلاه؛ نستخلصُ ما يلي:

- هناك علاقة ارتباط طردية موجبة بين استعمال فعل الرؤية وفعل المعرفة بخصوص التجربة الحسية انطلاقاً من حساب معامل الارتباط بين (س1) و(س2) في الرائز الأول؛ ورغم كونها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، إلا أنّها علاقة طردية ضعيفة جدّاً (*0.25).

- هناك علاقة طردية موجبة بين استعمال فعل المعرفة بخصوص كل من التجربة الحسية (معرفة ما يوجد في الصندوق) والتجربة المجردة (معرفة أفكار الكتاب)؛ انطلاقاً من حساب معامل الارتباط بين (س1) و(س5) تصلُ إلى (**0.39)، ورغم كونها دالّة عند مستوى الدلالة (0.01) تظلُّ ضعيفةً.

- هناك علاقة طردية موجبة بين استعمال فعل الرؤية بمعناهُ الحسي (رؤية ما يوجد في الصندوق) واستعمال فعل المعرفة بمعناه المجرد (معرفة أفكار الكتاب)؛ وذلك بناءً على حساب معامل الارتباط بين (س2) و(س5) تصل إلى (**0.42)، ورغم كونها دالّةً عند مستوى الدلالة (0.01) تظلّ ضعيفةً.

- هناك علاقة ارتباط طردية موجبة بين استعمال فعل الرؤية بمعناه المباشر واستعماله استعاريا انطلاقاً من حساب معامل الارتباط بين (س2) و(س6)؛ لكنها تظلُّ علاقة ضعيفة بحكم أنّها لم تتجاوز المتوسط (**0.40)، غير أنّها علاقة دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

5.3.5.3. تحليل نتائج الاختبار السادس:

استناداً إلى نتائجِ الرائزِ الأول، لا نكادُ نمسكُ بفروقاتٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين استعمال فعل المعرفة أو استعمال فعل الرؤية حينما يتعلّقُ الأمرُ بعناصر محسوسةٍ يمكنُ رؤيتها أو لمسها؛ ما يدلُّ على أنّ المسار الأول من المسارينِ الذي يقتضي الانتقال من المعرفةِ إلى الرؤية هو مسارٌ متحصّلٌ في الذهنِ بالنسبةِ للأطفال المشاركينَ في الدراسةِ.

أمّا بالاستنادِ إلى نتائجِ الرائز الثاني، فقد لاحظنا وجودَ فروقاتٍ دالةٍ إحصائياً بين استعمال فعل المعرفة واستعمال فعل الرؤية عندما يرتبطُ الأمرُ بكياناتٍ مُجردةٍ (الأفكار) لا يُمكنُ رؤيتُها أو لمسها؛ حيثُ وصلَ الفرقُ بين استعمال فعل المعرفةِ واستعمال فعل الرؤيةِ إلى حدودِ (10%) كما أوردنا آنفاً. ما يعني أنّ المشاركينَ قد تعاملوا من المُجرّداتِ بشكلٍ مختلفٍ عن تعاملهم من الأشياءِ المحسوسةِ؛ حيثُ كانت الأفضليةُ للاستعمال الحرفيّ المباشر (المعرفة) على حسابِ الاستعمال الاستعاريّ (الرؤية) الذي عبّر عنه السؤال الثاني من أسئلة الرائز الثاني بشكلٍ صريح.

واستناداً إلى ما سبق، لا يمكنُ عدُّ المزجِ التصوّري المتحصّلِ في المسارِ الأول مزجاً استعاريّ ما دامَ أنّ الاستعمالين (المعرفة؛ الرؤية) قابلانِ لأن يؤخذا على سبيلِ الاستعمال المباشر، والعلاقةُ بينهما ليس تشابهاً خطاطياً وإنّما هي ارتباطٌ تجريبيّ لهُ اقتضاءاتهُ؛ فمعرفةُ ماذا يوجدُ في الصندوقِ تقتضي رؤيتهُ والعكسُ بالعكس تماماً. أمّا فيما يخصُّ المزجَ التصوريّ الحاصلَ وفقَ المسارِ الثاني كما يُعبّرُ عنه السؤال الثاني بشكلٍ صريحٍ فهو مزجٌ استعاريّ بين مجالي الرؤية والمعرفة وفق اتّجاهيةٍ تنطلقُ من الرؤية الحسية إلى المعرفة المجردة. وفي سبيلِ الكشفِ عن تحقّقِ هذا المسارِ عندَ عينةِ المشاركينَ وصلت النتائجُ إلى حدودِ (84%)؛ ما يدلُّ على أنّ هذا المسار الاستعاريّ قد تحقّقَ بنسبةٍ كبيرةٍ عندَ الأطفال المشاركينَ في الدراسةِ.

وعليه، تكونُ الفرضيتانِ (أ) و(ب) فرضيتينِ صادقتين؛ حيثُ تُسهِمُ التشابهات الخطاطية بين الرؤية والمعرفة في تفعيلِ إوالية المقارنة القياسية بينها في ذهن الطفل كما عبّرت عن ذلك الفرضية (أ) أعلاه، ويؤدي تفعيلُ إوالية المقارنة القياسية بين المشهدين إلى التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بعدَ إجراءِ المزج التصوري بينهما كما هو وارد في الفرضية (ب) أعلاه. غير أنّ هذا التوسّعَ الاستعاريّ الناتج عن الدمجِ التصوريّ بين المجالين لا يجري وفقَ مسارين، بل يتّخذُ اتّجاهيةً أحاديةً وفق المسار الثاني الذي ينطلق من الرؤية إلى المعرفة؛ ما دامَ أنّ المسارَ الأولّ لا يُمكنُ عدّهُ توسّعاً استعارياً في مقولةِ المعرفةِ من أجل التعبيرِ عن الرؤية. وهذا ما يقودُنا إلى تصديقِ الفرضيةِ الثالثة (ج) التي نصّت على أنّ التوسع الاستعاري الناتج عن المزج التصوري بين مجالي الرؤية والمعرفةِ يتّخذُ اتّجاهيةً أحاديةً وفق المسار الثاني الذي ينطلق من الرؤية إلى المعرفة.

6.3.5.3. مناقشة نتائج الاختبار السادس:

إنّ مجالي المعرفة والرؤية هما مجالانِ مندمجانِ في ذهنِ الطفلِ بشكلٍ تلقائيّ، ذلك أنّ الترابطاتِ التصورية بينهما متحصّلةٌ في الذاكرةِ بعيدةِ المدى؛ كونُهما نابعينِ من الخطاطةِ نفسها التي يستقيها الطفلِ بشكلٍ مباشر من تجاربهِ الحسيةِ الأولى (Johnson, 1997; Lakoff & Johnson, 1999). لذلك، أوجبَ الحديثُ – في هذا المنحى – عن بنيةٍ استعاريةٍ قائمة على الارتباطِ لا على المشابهة (Grady, 2005). أمّا التشابهاتُ الخطاطيةُ الذي سلفَ ذكرُها فمردُّها إلى المشابهةِ بين المشهدين الفرعيينِ الذينِ استعملناهما في إجراءِ هذا الاختبار انطلاقاً من رائزيهِ.

على الرغمِ من أنّ تطوّر القدرة الاستعارية مرتبطٌ بتطوّرِ المعرفةِ التصوريةِ حولَ كل مجال من المجالاتِ المُدخلاتِ على حدة؛ حيثُ إنّها تتطلّبُ ثراءً في المعرفةِ حولَ المجالين المتجاورين في الحالةِ الاستعارية (Keil, 1986). إلّا أنّ الأطفالَ لا يربطون مفهوم الرؤية بمعناهُ الحسّيّ بشكلٍ صارم، حيثُ يوسّعونه إلى المجالات الذهنية المرتبطة بالفهم والمعرفة والظن وما إلى ذلك، حيثُ يتكوّنُ لديهم مزج تصوّري بين التحقّق البصري (الرؤية) والتغيرات في الوعي (الفهم، المعرفة، الظن ...)، وهذا المعنى المزيجُ هو الذي يُحفّز لديهم اكتساب الاستعمالات الاستعارية على النحو

الذي تتحقّق به على ألسنة الكبار (Johnson, 1997)؛ كما هو الشأنُ بالنسبةِ للاستعمال الوارد في السؤال الثاني من الرائز الثاني من هذا الاختبار. والدليل على ذلك، أنّ علاقةَ الارتباطِ بين استعمال فعلِ الرؤيةِ واستعمال فعل المعرفةِ حينَ الحديثِ عن الأفكارِ لم تكن علاقةً طرديةً قويةً بتسجيلها لمعدّلٍ أقلّ من المتوسطِ كما هو واردٌ أعلاه؛ ما يعني أنّ استعمال الطفلِ للفعلينِ يجري بشكلٍ منفصلٍ كما لو أنّنا أمامَ بدائلَ معجميةٍ للمعنى نفسهِ، ما دامَ أنّ الاطّرادَ الدلاليّ بين الفعلينِ باتَ ضئيلاً كما أوضحت نتائجُ الرائز الثاني من هذا الاختبار.

6.3. التجربة الثالثة: الأوليات الفضائية والتوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية.

نحاولُ – في هذه التجربة – قياسَ دور الأوليات الفضائية في توسيع المقولات الدلالية عند الطفلِ؛ من أجلِ التعبيرِ عن التصوّراتِ المجردة، وذلكَ بموجب الترابطات الاستعارية القائمة بين التجارب الفضائية المحسوسة والتجارب المجردة (الفضاء/ الكمية: فوق/ تحت؛ الفضاء/ الزمن: أمام/ خلف). حيثُ نتناولُ بالدراسةِ والفحصِ العينة الثانية من الدراسةِ (يُنظر الجدول 10 أعلاه). وتتكونُ هذه التجربة من اختباراتٍ ثلاثة؛

- **الاختبار السابع:** يهدفُ إلى قياس العلاقة بين الفضاء والكمية وفحصِ ترابطاتهما الاستعارية في ذهنِ الطفلِ؛ انطلاقاً من تتبع مدى ارتباط مفهوم الكثرة في الكمية بالارتفاع في الفضاء، وارتباط مفهوم القلة في الكمية بالانخفاض في الفضاءِ عند المشاركين في الدراسة.
- **الاختبار الثامن:** يتوخى رصدَ العلاقةِ بين الفضاء والزمن وفحصِ ترابطاتهما الاستعارية في ذهن الطفلِ؛ انطلاقاً من تتبعِ مدى ارتباط الاتجاهِ الفضائي (أمام) بمفهوم الزمن المستقبل، وارتباطِ الاتجاه الفضائي (خلف) بمفهوم الزمن الماضي عند المشاركين في الدراسة.
- **الاختبار التاسع:** يتناول العلاقة بين الفضاء والزمن وفحصِ ترابطاتهما الاستعارية في ذهن الطفلِ؛ انطلاقاً من تتبعِ مدى ارتباطِ المسارين الحركيين (أتى/ ذهب) بكل من المستقبل والماضي على التوازي انسجاماً مع الاتجاهين الفضائيين (أمام/ خلف) عند المشاركين في الدراسة.

1.6.3. الاختبار السابع: أهدافهُ وإجراءاتهُ ونتائجهُ.

يتناول هذا الاختبار العلاقة بين الفضاء والكمية عند الطفلِ، ويهدفُ إلى فحصِ ترابطاتهما الاستعارية في ذهنِه؛ انطلاقاً من تتبع مدى ارتباط مفهوم الكثرة في الكمية بالارتفاع في الفضاء، وارتباط مفهوم القلة في الكمية بالانخفاض في الفضاءِ عند المشاركين في الدراسة. وذلك، من أجل بيانِ دورِ الأوليات الفضائية في توسيع مقولات الطفل الدلالية على نحو استعاري. وفي سبيل ذلك، ننطلقُ من سؤالين اثنين:

- هل هناك علاقة بين تصور الطفلِ للاتّجاهين الفضائيينِ (فوق/ تحت) وتصوّرِه لمفهومي القلة والكثرة؟
- هل يُسهمُ تصوّر الطفلِ للاتّجاهين الفضائيين (فوق/ تحت) في بناءِ تصورّهِ لمفهومِ الكمّيةِ من حيثُ كثرتها وقلتها على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ؟

ننطلقُ، في سبيل الإجابة عن السؤالين أعلاهُ، من فرضيتين موجبتين اثنيتن على التوالي؛ إحداهما تخصُّ السؤال الأول، والثانية تتعلقُ بالسؤال الثاني، ونسوقُهما كما يلي:

أ. هناك علاقة بين تصور الطفلِ للاتّجاهين الفضائيينِ (فوق/ تحت) وتصوّرِه لمفهومي القلة والكثرة.

ب. يُسهمُ تصوّر الطفلِ للاتّجاهين الفضائيين (فوق/ تحت) في بناءِ تصورّهِ لمفهومِ الكمّيةِ من حيثُ كثرتها وقلتها، على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ في مقولاتِ الفضاءِ لصالحِ مفهوم الكمية.

من أجل التحقق من الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية وصف الصورة (**PDT**). وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الثانية من المشاركين التي تضمُّ (62) مشاركاً ومشاركةً من المستوى الأول ابتدائي بالقطاع التعليميّ العامّ (يُنظر الجدول 10).

1.1.6.3. تصميم الاختبار السابع:

يتكوّنُ هذا الاختبار من ثلاثة روائز اعتمدنا فيها على تقنية وصفِ الصورة **(PDT)**؛ حيثُ يهدفُ الرائز الأول منها على فحصِ مدى ارتباطِ مفهومِ الكميةِ بتصور الطفلِ للفضاء، انطلاقاً من الملاحظةِ الإدراكيةِ لارتفاع مستوى العناصرِ المادّيةِ كلّما زادت كمّيّتها، وملاحظة انخفاضِ هذه العناصر كلّما نقصت كمّيتها. ويهدفُ الرائز الثاني من هذا الاختبار إلى فحصِ مدى ارتباطِ المفهومين (الكمية؛ الفضاء) انطلاقاً من وضعياتٍ متجسّدةٍ. بينما يسعى الرائز الثالث إلى وضعِ المشاركين في الدراسةِ ضمنَ وضعياتٍ مشكلةٍ تتطلّبُ منهم تصور الكميةِ انطلاقاً من الفضاء؛ وذلك بالحكمَ على عدد هذه العناصر الماديةِ انطلاقاً من درجةِ ارتفاعها أو انخفاضها في الفضاء.

2.1.6.3. أدوات الاختبار السابع:

اعتمدنا – في هذا الاختبار – على بطاقتين إدراكيتين؛ حيثُ تضمُّ البطاقة الإدراكية الأولى رسمين اثنينِ أحدُهما جهة اليمين والثاني جهة اليسار، إذ يُظهرُ الرسمُ الأول على اليمينِ ثمانية كتبٍ ملوّنةٍ وموزّعةٍ على صفّين عموديينِ بالتساوي، في كلّ صفّ منها أربعةُ كتبٍ الواحدُ منها فوقَ الآخر. بينما يُظهرُ الرسمُ الثاني على اليسارِ الثمانيةَ كتبٍ ذاتها مرتّبةً بشكلٍ عموديّ في صفّ واحدٍ بعضها فوقَ بعضٍ. أمّا البطاقةُ الإدراكيةُ الثانيةُ فتضمُّ رسماً لمشهدينِ؛ أحدهما على اليمين يُظهرُ طفلةً (زينب) تحملُ بين يديها أربعةَ كتبٍ ملونةٍ. والثاني على اليسارِ يُظهرُ طفلاً (محمد) يحملُ بين يديهِ خمسةَ كتبٍ ملونةٍ بعضها فوقَ بعضٍ بشكلٍ عمودي.

أمّا فيما يخصّ جمع معطياتِ هذا الاختبار، فقد اعتمدنا على ثلاث استماراتٍ لجمعِ أجوبة المفحوصين (المشاركين)؛ كلّ استمارةٍ منها تتعلقُ بأحدِ روائز هذا الاختبار على التوالي. حيثُ تتعلّقُ أسئلةُ الرائز الأوّل بالبطاقة الإدراكية، في حين ترتبط أسئلةُ كلّ من الرائز الثاني والرائز الثالث بالبطاقة الإدراكية الثانية.

الجدول (22)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار السابع

أسئلة الرائز الأول	على اليمين	على اليسار
1. ما هي مجموعة الكتب المرتفعة في الصورتين؟		
1. ما هي مجموعة الكتب المنخفضة في الصورتين؟		
1. ما هي مجموعة الكتب الأكثر في الصورتين؟		
1. ما هي مجموعة الكتب الأقل في الصورتين؟		

الجدول (23)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار السابع

أسئلة الرائز الثاني	زينب	محمد
1. من لديه مجموعة كتب مرتفعة؟		
1. من لديه مجموعة كتب منخفضة؟		
1. من لديه مجموعة كتب أكثر؟		
1. من لديه مجموعة كتب أقل؟		

الجدول (24)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثالث من الاختبار السابع

وضعية الانطلاق: "إذا أخذنا كتابا من محمد وأعطيناهُ لزينب"	يرتفع	ينخفض
1. هل سوف يرتفع عدد الكتب عند محمد أم سوف ينخفض؟		
1. هل سوف يرتفع عدد الكتب عند زينب أم سوف ينخفض؟		

3.1.6.3. إجراء الاختبار السابع:

ينتظمُ إجراءُ هذا الاختبار الفردي وفقَ ثلاثِ مراحلَ على التوالي، وذلك انسجاماً مع عدد الروائز الواجبِ إجراؤها في هذا الاختبار السابع كما هو موضّحٌ في التصميمِ أعلاه. وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: نقدم للمفحوص بشكلٍ فرديّ البطاقة الإدراكية الأولى التي تضمُّ الرسمين الخاصّين بالكتبِ الثمانيةِ إمّا موزعة على صفين جهةَ اليمين (الرسم أ) أو مرتبة في صفّ واحدٍ بشكلٍ عمودي (الرسم ب)، ثمّ نطلب منه وصف

البطاقة الإدراكية باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الأول، والإجابة عن هذه الأسئلة بالإشارة إمّا إلى الرسمِ على اليمين أو الرسم على اليسار (يُنظر في الجدول 22 أعلاهُ).

المرحلة الثانية: نقدم للمفحوص بشكلٍ فرديّ البطاقة الإدراكية الثانية التي تضمُّ المشهدين الخاصّين بزينب ومحمد وهما يحملانِ الكتب بأعدادٍ متفاوتةٍ؛ أربعة كتب لزينب/ خمسة كتب لمحمد. ثمّ نطلب منه وصف البطاقة الإدراكية باعتماد تقنية **(PDT)**؛ انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الثاني، والإجابة عن هذه الأسئلة إمّا باختيار زينب أو محمد حسبَ خصوصية كلّ سؤال منها (يُنظر الجدول 23 أعلاهُ).

المرحلة الثالثة: تظلُّ البطاقةُ الإدراكيةُ الثانية التي وظّفناها في إجراءِ الرائز الثاني معروضة على شاشة الحاسوب، ونقدّمُ للمفحوصِ وضعية ذهنيةً قصدَ الانطلاق منها مُفادها ما يلي: "إذا أخذنا كتابا من محمد وأعطيناهُ لزينب". ثم نطرحُ عليهِ سؤالين اثنين من أجلِ وصفِ الحالةِ التي سوفَ يُصبحُ عليه مستوى الكتب عند كلّ من زينب ومحمد بعد إجراءِ هذه العملية؛ من حيثُ الارتفاع والانخفاض (يُنظر الجدول 23 أعلاهُ).

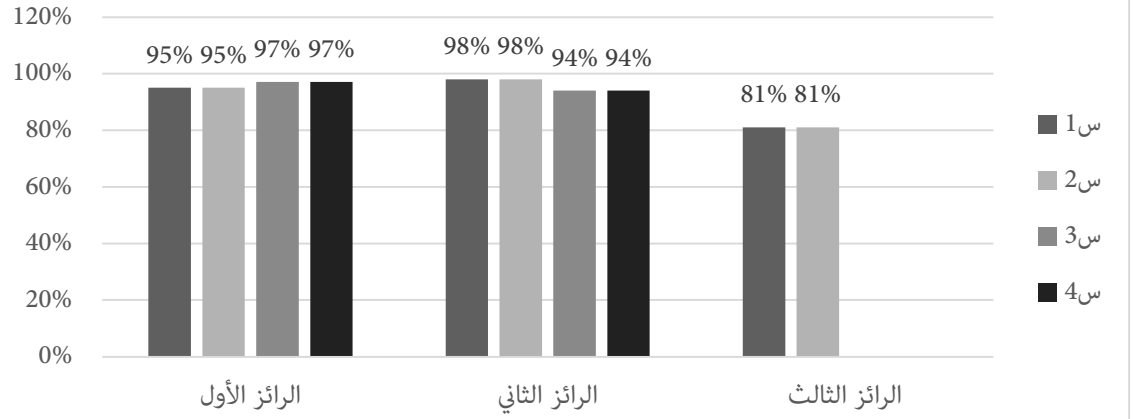
4.1.6.3. عرض نتائج الاختبار السابع:

بعدَ إجراءِ الاختبار السابع في المرحلةِ الثانية من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ روائزه الثلاثة على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 10)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي **(SPSS)**، وحصلنا على نتائج نعرضُها في محورين اثنين؛ حيثُ نخصّصُ المحور الأول لعرض نتائج إجاباتِ المشاركين في الروائز الثلاثة مجتمعةً، بينما نخصّصُ المحور الثاني لعرض مُعاملات الارتباط بين الفضاء والكمية؛ وذلك من أجل تتبع الاطّرادِ الدلالي بين الارتفاع والانخفاض من جهة الفضاء والزيادة والنقصان من جهة الكمية. وذلك كما يلي:

المحور الأول: نتائج الروائز الثلاثة من الاختبار السابع:

الشكل (33)

نتائج الروائز الثلاثة من الاختبار السابع: من الفضاء إلى الكمية



لقد ارتفعت نتائجُ هذا الاختبار بشكلٍ كبيرٍ انطلاقاً من إجراءِ روائزِهِ الثلاثة جميعها؛ حيثُ ذهبَ (95%) من المشاركينَ في الرائز الأول إلى أنّ مجموعة الكتبِ المكونةِ من صفّ عموديّ واحدٍ ناحيةَ اليسار مرتفعةٌ، وذهب (95%) منهم إلى أنّ المجموعة المكوّنةَ من صفيّنِ جهة اليمينِ منخفضةٌ. وقالت نسبة (97%) من المشاركينَ أنّ مجموعةَ الكتبِ الأكثر توجدُ جهةَ اليسار، والنسبةُ ذاتُها قالت بأنّ مجموعةَ الكتبِ الأقلُّ توجدُ جهةَ اليمين.

والأمرُ ذاتهُ فيما يخصّ الرائز الثاني من هذا الاختبار، حيثُ ذهبَ (98%) من المشاركينَ إلى أنّ محمداً هو الذي يملكُ مجموعة كتبٍ مرتفعةً، والنسبةُ ذاتها قالت بأنّ زينب هي التي تملكُ مجموعةَ كتبٍ منخفضةً. وذهبَ (94%) من المشاركينَ إلى أنّ محمداً هو الذي يملكُ مجموعةَ كتبٍ أكثر حسبَ نتائجِ السؤال الثالث من هذا الرائز، والنسبةُ ذاتها أجابت بأنّ زينب هي التي تملكُ مجموعةَ كتبٍ أقلّ عدداً في الصورتين.

أمّا نتائجُ الرائز الثالث من هذا الاختبار فقد انخفضت نسبياً مقارنة مع الرائزين الأول والثاني، فانطلاقًا من الوضعية الذهنية التي اعتمدناها وضعيةً للانطلاقِ في هذا الرائز كما هو وارد في أدواتِ الاختبار أعلاهُ، حيثُ نصّت الوضعيةُ على أخذنا لكتابٍ واحدٍ من الطفل (محمد) وإعطاءهِ للطفلة (زينب)؛ ذهبت نسبة (81%) من المشاركينَ

إلى أنّ عدد الكتبِ – في هذه الحالة – سوفَ ينخفضُ عند محمدٍ، وذهبت نسبةٌ مُماثِلةٌ منهم (81%) إلى أنّ عدد الكتبِ سوفَ يرتفعُ عند زينب في مقابل ذلك.

المحور الثاني: معاملات الارتباط بين الفضاء والكمية في الاختبار السابع:

الجدول (25)

معاملات الارتباط بين مجالي الفضاء والكمية في الرائزين الأول والثاني من الاختبار السابع

الأسئلة	بين (س1) و(س3)	بين (س2) و(س4)	بين (س5) و(س7)	بين (س6) و(س8)
معامل الارتباط	0.38**	0.38**	0.48**	0.48**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

* معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

انطلاقاً من حسابِ معاملاتِ الارتباطِ بين مجالي الفضاء والكميةِ في الرائزينِ الأول والثاني من الاختبار السابع، يظهرُ أنّ العلاقةَ بين المجالينِ هي علاقةٌ طرديةٌ موجبةٌ في الحالاتِ جميعها؛

- حيثُ وصلَ معاملُ الارتباطِ بين السؤال الأول والسؤال الثاني من الرائز الأول إلى حدودِ (0.38)، وهو معامل دالّ عند مستوى الدلالة (0.01) رغمَ انحدارها عن المتوسطِ، ومُعاملُ الارتباطِ ذاتهُ (0.38) سُجِّل بين نتائج السؤال الثاني ونتائج السؤال الرابع من الرائز الأول (0.38).
- أمّا فيما يخصُّ معاملاتِ الارتباطِ بين مجالي الفضاء والكمية في الرائز الثاني من الاختبار، فقد ظلّت في نطاقِ المتوسطِ بتسجيلها معاملَ ارتباطٍ وصلَ إلى حدودِ (0.48) بين السؤال الخامس والسؤال السابع، وكذلك هو الحالُ بالنسبة لمعامل الارتباطِ بين السؤال السادس والسؤال الثامن.

وعندَ حسابِ معاملِ الارتباطِ بين السؤالين التاسع والعاشر في الرائز الثالث، تجاوز معاملُ الارتباطِ نطاق المتوسطِ بتسجيلهِ (0.58) باعتباره معاملاً دالاً عند مستوى الدلالة (0.01) كما هو موضح في الجدول (26) أدناهُ:

الجدول (26)

معامل الارتباط بين (س9) و(س10) في الرائز الثالث من الاختبار السابع

الأسئلة	بين (س9) و(س10)
معامل الارتباط	0.58**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

* معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

5.1.6.3. تحليل نتائج الاختبار السابع:

استناداً إلى ارتفاعِ نتائج هذا الاختبار على النحو الذي عرضنا تفاصيلها أعلاه، نستشفُّ أنّ تصوّر المشاركين للاتّجاهين الفضائيين (فوق/ تحت) يؤثّرُ على بناءِ تمثّلاتهم حول مفهوم الكمّيّةِ وإلقاءِ أحكامهم حول زيادتها ونقصانها؛ حيثُ ترتبطُ – في أذهانهم – الكثرةُ بالاتّجاه الفضائي (فوق)، وترتبطُ – في مقابل ذلك – القلةُ بالاتّجاهِ الفضائي (تحت). ما يدلُّ على أنّ هناك علاقة بين تصوّر الطفل لمفهوم الكمية من حيثُ القلة والكثرة وتصورهِ للفضاءِ انطلاقاً من الاتّجاهين: الأعلى والأسفل. وبناءً عليه، تكونُ الفرضيةُ (أ) التي انطلقنا منها في هذا الاختبار صادقةً.

وانطلاقاً من حسابِ مُعاملاتِ الارتباطِ بين الفضاء والكميةِ التي ظلّت طرديةً موجبةً في جميعِ حالاتها عموماً، وبالتركيز على معامل الارتباطِ بين السؤال الأول والسؤال الثاني من الرائز الثالث من هذا الاختبار على وجهِ الخصوصِ، حيثُ تجاوز نسبياً نطاقَ المتوسطِ كما هو واردٌ في الجدولِ (26) أعلاه؛ نتبيّنُ أنّ تصوّر المشاركينَ للاتّجاهين الفضائيين (فوق/ تحت) يُسهمُ في بناءِ تصورّهِم لمفهومِ الكمّيةِ من حيثُ كثرتها وقلتها، وذلك على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ في مقولاتِ الفضاءِ (فوق/ تحت) لصالحِ مفهوم الكمية (القلة/ الكثرة) على التوازي؛ حيثُ ظلّ المفهومانِ مرتبطينِ حتّى في الحالاتِ المُجرّدةِ التي طُلِبَ منهم الحكمُ على حالةٍ ذهنيةٍ بالارتفاعِ أو الانخفاضِ على سبيلِ الاستعارةِ لوصفِ زيادةِ الكميةِ ونُقصانها على التوازي، ما يعني أنّ الفرضية (ب) التي انطلقنا منها في هذا الاختبار صادقةٌ هي الأخرى؛ حيثُ يُوظّفُ ذهنُ الطفلِ مقولةَ الفضاءِ (فوق) استعارياً لوصفِ الزيادةِ في الكميّةِ وفهمها، ويُوظّفُ – في مقابل ذلك – مقولةَ الفضاء (تحت) لوصفِ النقصانِ في الكميةِ وفهما على نحو استعاريّ.

6.1.6.3. مناقشة نتائج الاختبار السابع:

لعلّ من أكثرِ البنياتِ الاستعاريةِ شيوعاً من بين ما تناولهُ كلّ من "لايكوف" و"جونسن" (1980) هي استعارة "الأكثر فوق/ والقليل تحت"، ويقومُ هذا التصور الاِستعاريّ على أسسٍ تجريبيّةٍ فزيائيّةٍ نابعةٍ من طبيعة إدراكنا لمفهوم الكمّيّة كما أوردنا في الفصلِ السابقِ؛ فإذا أخذنا وعاءً ووضعنا فيه سائلاً معيّناً، فإنّ مستوى السائل في الوعاء سيرتفع، وسيظلّ يرتفع ما بقينا نضيف السائل في الوعاء (Lakoff & Johnson, 1980b, 205). والأمرُ نفسهُ ينطبقُ على مُختلفِ الأشياءِ المادّيةِ إذا ما أردنا إضافةَ بعضها إلى بعضٍ وفقَ نسقٍ عموديّ؛ حيثُ سوفَ يرتفعُ مستواها كلّما زادت كمّيّتها، وينخفضُ مستواها كلّ نقصت كمّيتها. واستناداً إلى هذا الارتباطِ التجريبيّ بين الكميةِ والفضاءِ، يُخزّنُ الطفلُ في ذهنهِ هذه الترابطاتِ القائمةِ بين كلّ من الارتفاعِ والانخفاضِ من جهة وكلّ من القلة والكثرةِ من جهةٍ أخرى، وعلى أساسِ هذه الترابطاتِ التصوريةِ يكتسبُ الطفلُ هذا النحو من استعاراتِ الارتباط التي تمكّنهُ من فهمِ الكمّيّةِ انطلاقاً من الفضاءِ باتّجاهيهِ الأعلى والأسفلِ بناءً على المزجِ المتحصّلِ بينهما والمُخزّنِ في الذاكرةِ بعيدة المدى (Grady, 1997; 2005; Lakoff & Johnson, 1999)؛ كما هو الشأنُ بالنسبةِ للاستعارتينِ اللتين وظّفناهُما في الرائز الثالث من هذا الاختبار على النحو الواردتينِ بهما في الجدول (24) أعلاهُ. وما يجعلُ هذا النحو من الاستعاراتٍ متحصّلٌ في ذهنِ الطفلِ هو المشاهدِ الأوليةِ التي يخزّنُها انطلاقاً من تجربتهِ الإدراكيةِ المتجسّدةِ؛ استناداً إلى العلاقاتِ السببيةِ القائمة بين كل الارتفاع والانخفاض والزيادة والنقصانِ كما عرضناها في الجدول (4).

2.6.3. الاختبار الثامن: أهدافه وإجراءاته ونتائجه.

يتناول هذا الاختبار العلاقة بين الفضاء والزمن عند الطفلِ، ويهدفُ إلى فحصِ ترابطاتهما الاستعارية في ذهنِه؛ انطلاقاً من تتبع مدى ارتباط تصور المستقبل بالاتّجاهِ الفضائي (أمام)، وارتباط تصور الماضي بالاتّجاه الفضائي (خلف) عند المشاركين في هذه الدراسة. وذلك، من أجل بيانِ دورِ الأوليات الفضائية في توسيع مقولات الطفل الدلالية على نحو استعاري. وفي سبيل ذلك، ننطلقُ من سؤالين اثنين:

- هل هناك علاقة بين تصور الطفلِ للاتّجاهين الفضائيينِ (أمام/ خلف) وتصوّرهِ للزمنين المستقبل والماضي؟
- هل يُسهمُ تصوّر الطفلِ للاتّجاهين الفضائيين (أمام/ خلف) في بناءِ تصورهِ للزمنين المستقبل والماضي على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ؟

ننطلقُ، في سبيل الإجابة عن السؤالين أعلاهُ، من فرضيتين موجبتين اثنيتن على التوالي؛ إحداهما تتعلّقُ بالسؤال الأول الذي يخصُّ العلاقة بين تصور الطفلِ للاتّجاهين الفضائيين (أمام/ خلف) وتصوريهِ لكلّ من الماضي والمستقبل بوصفهما مقولتينِ زمنيتين، والثانية تتعلقُ بالسؤال الثاني الذي يختصُّ بمسألةِ إسهامِ تصوّرِ الطفلِ للاتّجاهينِ الفضائيين (أمام/ خلف) في بناء تصورهِ الاستعاريّ لكلّ من الماضي والمستقبل، ونسوقُهما كما يلي:

أ. هناك علاقة بين تصور الطفلِ للاتّجاهين الفضائيينِ (أمام/ خلف) وتصوّرهِ للزمنين المستقبل والماضي.

ب. يُسهمُ تصوّر الطفلِ للاتّجاهين الفضائيين (أمام/ خلف) في بناءِ تصورهِ للزمنِ بمفهوميهِ المستقبل والماضي، على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ في مقولتي (أمام/ خلف) لصالحِ مفهومي المستقبل والماضي.

من أجل التحقق من الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية وصف الصورة (**PDT**). وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الثانية من المشاركين التي تضمُّ (62) مشاركاً ومشاركةً من المستوى الأول ابتدائي بالقطاع التعليميّ العامّ (يُنظر الجدول 10).

1.2.6.3. تصميم الاختبار الثامن:

يتكونُ هذا الاختبار من رائزين اثنين: الرائز الأول منهُ يرصدُ تمثّل المشاركِ حول الفضاء انطلاقاً من فحصِ قدرتهِ على استعمالِ البعدين الفضائيين (أمام/ خلف) استعمالاً سليماً، بالاعتماد على تقنيةِ وصفِ الصورةِ **(PDT)**. أمّا الرائز الثاني من هذا الاختبار فيقيسُ قدرةَ المشاركِ على وصفِ مفاهيمَ تنتمي إلى مجال الزمن؛ نحو أيامِ الأسبوعِ، انطلاقاً من توظيفِ البعدينِ الفضائيينِ (أمام/ خلف) على سبيلِ التوسعِ الاستعاري.

2.2.6.3. أدوات الاختبار الثامن:

اعتمدنا – في هذا الاختبار – على بطاقةٍ إدراكيةٍ واحدةٍ تضمُّ رسماً يُظهرُ طفلاً يحملُ حقيبةً في ظهرِهِ، وكتاباً بين يديهِ، يخطو خطوةً إلى الأمامِ (من اليمين إلى اليسارِ)، وتوجدُ أمامهُ سيارةٌ صفراء، وتوجدُ خلفهُ سيارة زرقاءُ، يتّجهانِ كلاهما صوبَ الاتّجاهِ نفسهِ الذي يظهرُ أنّ الطفلَ متّجهٌ إليهِ (يُنظر الملحقات).

أمّا فيما يخصّ جمع معطياتِ هذا الاختبار، فقد اعتمدنا – في الرائز الأول منه – على استمارةٍ تضمّ سؤالين اثنين: أحدهما يقيسُ قدرةَ المشاركِ على التعرفِ على السيارةِ التي توجدُ في الاتّجاهِ الأمامي، والثاني يقيسُ قدرتهُ على التعرفِ على السيارةِ الموجودةِ في الاتّجاهِ الخلفي (يُنظر الجدول 27 أدناه). واعتمدنا – في الرائز الثاني – على استمارةٍ تضمُّ ثلاثة أسئلةٍ، بعد استحضارِ أسماءِ أيامِ الأسبوع باللغة العربية؛ حيثُ يتعلّقُ السؤال الأول بذكر اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ، بينما يرتبطُ السؤال الثاني بتحديدِ اليومِ الذي يوجدُ أمامَ اليومِ الذي يوجدُ فيه المشاركُ، والسؤال الثالث بتحديد اليوم الذي يوجدُ خلفَ اليومِ الذي يوجدُ فيه المشاركُ (يُنظر الجدول 28 أدناهُ).

الجدول (27)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار الثامن

أسئلة الرائز الأول	الصفراء	الزرقاء
1. ما لون السيارة التي توجد أمام الطفل؟		
1. ما لون السيارة التي توجد خلف الطفل؟		

الجدول (28)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار الثامن

أسئلة الرائز الثاني	(يضعُ الفاحصُ علامة أمام اليوم الذي اختاره المفحوص)
1. ما هو اسم اليوم الذي أنت فيه؟	
1. ما هو اليوم الذي يوجد أمام اليوم الذي أنت فيه؟	
1. ما هو اليوم الذي يوجد خلف اليوم الذي أنت فيه؟	

أمّا فيما يخصُّ ترميز المعطياتِ الموجودةِ في استماراتِ الرائز الثاني من هذا الاختبار، فقد اعتمدنا على مقياس ثلاثيّ [من صفر إلى ثلاثة]، حيثُ نجعلُ قيمة (0) للإجابةِ البعيدة عن المقصودِ تماماً، بينما نجعلُ قيمة (2) للإجابةِ الصحيحة بشكلٍ مباشرٍ حسب خصوصيةِ السؤال، ونجعلُ قيمة (1) للإجابةِ التي توجدُ في المدى القريبِ من الإجابة الصحيحة (مثلاً أن يختار المشارك اليوم الذي يأتي بعدَ اليوم المطلوب أو قبلهُ).

3.2.6.3. إجراء الاختبار الثامن:

ينتظمُ إجراءُ هذا الاختبار الفردي وفقَ مرحلتين على التوالي، وذلك انسجاماً مع رائزيهِ الأول والثاني كما هو موضّحٌ في التصميمِ أعلاه. وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: نعرضُ على شاشة الحاسوبُ البطاقة الإدراكية التي تضمُّ رسماً لطفلٍ يحملُ حقيبةً في ظهرِهِ، وكتاباً بين يديهِ، يخطو خطوةً إلى الأمامِ (من اليمين إلى اليسارِ)، وتوجدُ أمامهُ سيارةٌ صفراء، وتوجدُ خلفهُ سيارة زرقاءُ، يتّجهانِ كلاهما صوبَ الاتّجاهِ نفسهِ الذي يظهرُ أنّ الطفلَ متّجهٌ إليهِ. ويُطلبُ من المشاركِ ملاحظةَ هذه البطاقة الإدراكية وتحديد موقع كلّ واحدة من السيارتين (الصفراء – الزرقاء) بالنسبة للطفل باستعمالِ البُعدين الفضائيين (أمام/ خلف)؛ انطلاقاً من السؤالين الواردين في الجدول (27) أعلاهُ.

المرحلة الثانية: يُطلبُ من المشاركِ استحضار أيّام الأسبوع السبعة بالترتيب، وذكر اليوم الذي يوجد فيه، وتحديد اليوم الذي يوجد أمامَ هذا اليومِ من أيام الأسبوع وكذلك اليوم الذي يوجد خلفه. وذلك بالإجابةِ عن الأسئلةِ الثلاثة الواردة في الجدول (28) أعلاهُ على التوالي.

4.2.6.3. عرض نتائج الاختبار الثامن:

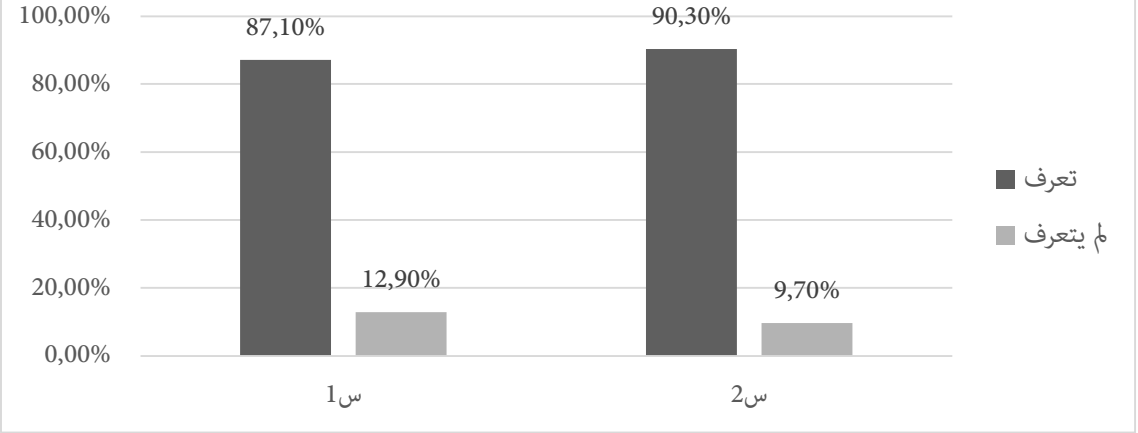
بعد إجراء هذا الاختبار الثامن في المرحلةِ الثانية من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ رائزيهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 10)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر

الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي **(SPSS)**، وحصلنا على نتائج نعرضُها في محاور ثلاثة على التوالي؛ حيثُ نجعلُ المحور الأول لعرض نتائج الرائز الأول من الاختبار، ونخصّصُ المحور الثاني لعرض نتائج الرائز الثاني منه، بينما نخصّصُ المحور الثالث لعرضِ معاملات الارتباط بين الفضاء والزمن من أجلِ تتبعِ الاطّراد الدلالي بين الأمام والخلف من جهة الفضاء والمستقبل والماضي من جهة الزمن، وذلك كما يلي:

<u>المحور الأول: نتائج الرائز الأول من الاختبار الثامن:</u>

الشكل (34)

نتائج الرائز الأول من الاختبار الثامن: التعرف على الاتجاهين الفضائيين أمام/ خلف



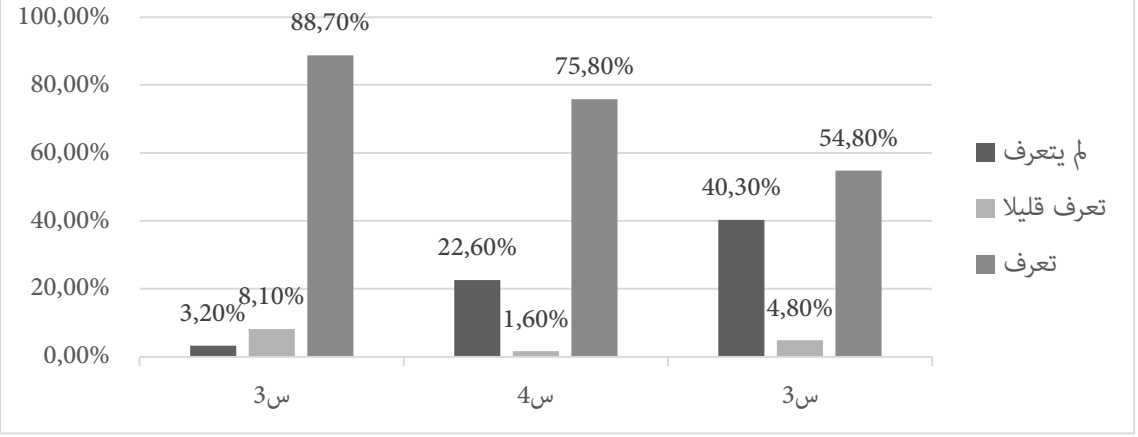
تُظهرُ النتائجُ أعلاهُ أنّ أغلبَ المشاركينَ استطاعوا التعرفَ على الاتّجاهينِ الفضائيين (أمام/ خلف) انطلاقاً من وضعيةٍ متجسّدةٍ مع تفاوتٍ بسيطٍ (غير دالٍّ إحصائياً) بين التعرفِ على الاتّجاهِ الأمامي والتعرفِ على الاتّجاهِ الخلفي؛ حيثُ استطاعت نسبة (87.10%) منهم التعرفَ على السيارةِ التي توجدُ أمامَ الطفلِ، في مقابل (12.90%) فقط منهم لم تستطع التعرفَ عليها. وارتفعت النتائجُ نسبياً بخصوصِ التعرفِ على السيارةِ التي توجدُ خلفَ الطفلِ؛ حيثُ بلغت نسبةُ المشاركين الذين تعرّفوا عليها (90.30%)، في مقابل (9.70%) منهم لم تستطع ذلك.

بناءً على النتائج الواردةِ أعلاهُ، نخلصُ إلى أنّ الأطفال قادرونَ – بنسبةٍ كبيرةٍ جدّاً – على التعرفِ على الاتّجاهين الفضائيين (أمام/ خلف) انطلاقاً من وضعياتٍ متجسّدةٍ؛ حيثُ استطاعَ أغلبهم التعرفَ على السيارةِ الموجودةِ أمامَ الطفلِ وكذلكَ السيارة الموجودة خلفهُ انطلاقاً من مُلاحظةِ وضعيتهِ الجسديةِ.

المحور الثاني: نتائج الرائز الثاني من الاختبار الثامن:

الشكل (35)

نتائج الرائز الثاني من الاختبار الثامن: التعرف على الزمن انطلاقاً من مقولات الفضاء



تُظهرُ نتائجُ الرائز الثاني من الاختبار الثامن أنّ أغلبَ المشاركينَ استطاعوا التعرفَ على اليومِ الذي أجروا فيه هذا الاختبار كما هو ظاهرٌ بخصوصِ نتائجِ السؤال الأول من أسئلةِ هذا الرائز (س3)؛ حيثُ بلغت نسبتهم (88.70%)، فيما قدّمت نسبةُ (8.10%) إجابةً قريبةً من اليومِ المقصودِ، بينما قدّمت نسبةُ (3.20%) منهم إجابةً بعيدةً غير واردةٍ. أمّا فيما يخصُّ التعرفَ على اليومِ الذي يوجدُ في المستقبلِ انطلاقاً من الاتّجاهِ الفضائي (أمام) ارتباطاً بالسؤال الثاني من هذا الرائز (س4)؛ فقد استطاعت نسبةُ (75.80%) من المشاركينَ تقديمَ إجابةٍ صحيحةٍ، بينما اقتربت نسبةُ (22.60%) من الإجابةِ بتحديدِ اليومِ الذي يليهِ، في حين أنّ (1.60%) فقط لم تستطع التعرفَ عليه. وأمّا بخصوص التعرف على اليوم الذي يوجدُ في الماضي إزاء اليومِ الذي أجرى فيه المشاركُ الاختبار بالاستنادِ إلى نتائجِ السؤال الثالث من هذا الرائز (س5)؛ فقد بلغت نسبةُ الذين استطاعوا التعرفَ عليه (54.80%)، في حين قدّمت نسبةُ (40.30%) إجابةً قريبةً من المقصودِ باختيار اليومِ الذي يسبقهُ، و(4.80%) منهم فحسبُ لم تستطع التعرفَ على اليومِ الذي يوجدُ في المستقبلِ انطلاقاً من الاتّجاهِ الفضائي (خلف).

انطلاقاً من نتائجِ الرائز الثاني من هذا الاختبار، نُلاحظُ أنّ الأطفال قادرونَ – بنسبةٍ كبيرةٍ – على التعرفِ على مقولتي الزمن (الماضي/ المستقبل) انطلاقاً من مقولتين الفضاء (أمام/ خلف)، بتفاوتٍ نسبيّ لصالحِ المسار الأول الذي يقتضي التعرف على المستقبل عن طريق الاتّجاه الأمامي من مقولتي الفضاء.

المحور الثالث: مُعاملات الارتباط بين الفضاء والزمن في الاختبار الثامن

الجدول (29)

معاملات الارتباط بين مجالي الفضاء والزمن في الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثامن

الأسئلة	بين (س1) و(س2)	بين (س3) و(س4)	بين (س3) و(س5)	بين (س4) و(س5)
معامل الارتباط	0.85**	0.61**	0.32**	0.50**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

* معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

ناهيكَ بعلاقةِ الارتباطِ القويةِ بين التعرّفِ على الاتّجاهِ الفضائي (أمام) والاتّجاهِ الفضائي (خلف) انطلاقاً من حسابِ معامل الارتباط بين (س1) و(س2) في الرائز الأول من الاختبار الثامن؛ حيثُ بلغ معامل الارتباط بينهما (0.85)، وكانَ دالّاً عند مستوى الدلالة (0.01) كما هو موضّحٌ في الشكل (29) أعلاهُ، يظهرُ انطلاقاً من حسابِ معاملاتِ الارتباطِ بين مجالي الفضاء والزمن في الرائزينِ الأول والثاني من هذا الاختبار؛ أنّ العلاقةَ بين المجالينِ هي علاقةٌ طرديةٌ موجبةٌ في الحالاتِ جميعها، مع تفاوتاتٍ ملحوظةٍ بينها، نسوقُها فيما يلي:

- هناك علاقة ارتباط قوية بين التعرف على اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ واليوم الذي يوجدُ أمامهُ، انطلاقاً من معامل الارتباط المرتفع بين (س3) و(س4) الذي بلغ (0.61)، بوصفهِ دالّاً عند مستوى (0.01).
- هناك علاقة ارتباط ضعيفة نسبياً بين التعرف على اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ واليوم الذي يوجدُ خلفهُ، انطلاقاً من معامل الارتباط المنخفض بين (س3) و(س5) إلى (0.32) رغم أنّهُ دالٌّ عند مستوى (0.05).
- هناك علاقة ارتباطٍ متوسطة بين التعرف على اليوم الذي يوجدُ أمام اليوم الذي أجرى فيه المشارك الاختبار واليوم الذي يوجدُ خلفه، بمعامل ارتباط (0.50) بين (س4) و(س5) كونهُ دالّاً عند مستوى (0.01).

5.2.6.3. تحليل نتائج الاختبار الثامن:

استناداً إلى نتائجِ الاختبار الثامن على النحو الذي عرضناها به أعلاهُ، يظهرُ أنّ هناكَ علاقةً بينَ مقولاتِ الفضاء ومقولاتِ الزمنِ في أذهانِ المشاركينِ في هذه الدراسة، ما يدلّ على أنّ هناك ارتباطاً بين تصور الطفلِ للاتّجاهين الفضائيينِ (أمام/ خلف) وتصوّرِهِ للزمنين المستقبل والماضي على التوازي، الأمرُ الذي يجعلُنا نحسمُ في مسألةِ صدقِ الفرضية الأولى (أ) من فرضيتي هذا الاختبار كما أوردناهما أعلاهُ.

وبغضّ النظرِ عن التفاوتِ الملحوظِ بين نتائج السؤال الثاني والسؤال الثالث من الرائز الثاني كما سبقتِ الإشارة، فإنّ تصوّرَ المشاركينَ للاتّجاهين الفضائيين (أمام/ خلف) قد أسهمَ في بناءِ تصورّهِم للزمن بمفهوميهِ المستقبل والماضي، وذلك على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ في مقولتي الفضاء (أمام/ خلف) لصالحِ مفهومي المستقبل والماضي، ما يجعلُ الفرضيةَ الثانية (ب) صادقةٌ عموماً؛ بناءً على نتائج الرائز الثاني من هذا الاختبار.

أمّا فيما يخصُّ التفاوتَ الذي سُجِّلَ بين نتائجِ السؤال الثاني والسؤال الثالث من الرائز الثاني، فهو يُقدّمُ لنا إضافةً حولَ نوعيةِ المسارِ الذي يسهلُ على الطفلِ بموجبهِ التعرفَ على مفهومِ الزمن انطلاقاً من إحدى مقولتي الفضاءِ، حيثُ أشارتِ النتائجُ إلى أنّ هناكَ سهولةً في التعرفِ على الزمن المستقبلِ انطلاقاً من الاتّجاهِ الفضائي (أمام) بارتفاع نتائج السؤال الثاني منه (75%)، مقارنة مع التعرفِ على الزمن الماضي انطلاقاً من الاتّجاهِ الفضائي (خلف) بناء على انخفاضِ نتائج السؤال الثالث (54%). وهذا ينسجمُ مع مُعاملاتِ الارتباطِ التي سُجّلت بين (س3) و(س4) من جهة، و(س3) و(س5) من جهة ثانية؛ حيثُ وجدنا أنّ هناكَ علاقة ارتباطٍ قويةً بين التعرف على اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ واليوم الذي يوجدُ أمامهُ بمعامل ارتباطٍ وصل إلى (0.61)، في مقابلِ وجودِ علاقةِ ارتباطٍ ضعيفةٍ نسبياً بين التعرف على اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ واليوم الذي يوجدُ خلفهُ بمعامل ارتباطٍ لم يتجاوز (0.32).

وبالاستنادِ إلى تحليل هذه النتائجِ، يمكنُ تعديلُ الفرضيةِ الثانيةِ (ب)؛ وذلك بإعطاءِ الأفضليةِ للمسار الأول الذي يُسهمُ فيهِ تصوّر الطفلِ للاتّجاهِ الأماميّ في بناءِ تصوّرهِ للزمنِ المستقبلِ على سبيلِ التوسعِ الاستعاريّ.

6.2.6.3. مناقشة نتائج الاختبار الثامن:

إنّ تصوّراتِ الطفلِ حولَ الفضاءِ واتّجاهاتهِ يُسهمُ في بناءِ تصوّراتِهِ حولَ أكثرِ المفاهيمِ تجريداً نحو مفهوم الزمنِ، وذلكَ وفقَ اتّجاهيةٍ أحاديةٍ غير تناظرية؛ أي من الفضاءِ إلى الزمنِ وليس العكس، حيثُ إنّ المعلوماتِ الفضائيةَ تؤثّر في بناءِ الأحكامِ حولَ الزمنِ عند الأطفال (Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010). فالفضاءُ والزمنُ هما مجالانِ مترابطانِ استعارياً في ذهنِ الطفلِ في مراحلهِ المبكرةِ (Bottini & Casasanto, 2013). وإذا كان الأمرُ كذلك، فما الذي جعلَ المشاركينَ في دراستنا الحاليةِ يتعرّفونَ على الزمن المستقبلِ انطلاقاً الاتّجاهِ الأماميّ من الفضاء بشكلٍ أسهلَ مقارنةً بتعرفهمِ على الزمن الماضي انطلاقاً من الاتّجاهِ الخلفي من الفضاء؟

من أجلِ الإجابةِ عن السؤال أعلاهُ، يجبُ أن نستحضرَ الأسس الجسديةَ التي تقومُ عليها استعاراتُ الزمن وفقَ هذا النسقِ التصوريّ كما أشرنا إليها في الفصل الثاني؛ حيثُ إنّنا نتصوّر أنّ المستقبل يوجدُ أمامنا، وفي مقابل ذلك يظلُّ الماضي خلفنا، وهذا التصوّر الاِستعاريّ للزمنِ انطلاقاً من مقولتي الفضاء (أمام/ خلف) قائم بالأساس على التجربة الجسديّة؛ حيثُ يجعل من الجسد الإنسانيّ مركزاً له، ناظراً إلى المستقبل أمامه، تاركاً الماضي وراءهُ، وهذا يتلاءم وتحرّكات أجسادنا في الفضاء؛ حيث إنّنا نتحرّك بأجسادنا حين السير عادةً وفق الاِتّجاه الأماميّ، ممّا يجعلنا نتصوّر أنّ ما نحن بصددهِ (المستقبل) أمامنا وما تخطّيناه (الماضي) خلفنا (Boroditsky, 2000). وعليه، يصبحُ من السهلِ التعرفُ على الزمنِ المستقبلِ الذي يوجدُ في التّجاهِ الأماميّ مقارنةً بالزمن الماضي الذي يوجدُ في الاتّجاهِ الخلفي؛ لذلك سهُلَ على المشاركينَ في هذه الدراسةِ التعرّفُ على الزمن المستقبلِ انطلاقاً الاتّجاهِ الأماميّ مقارنةً بتعرفهمِ على الزمن الماضي انطلاقاً من الاتّجاهِ الخلفي.

3.6.3. الاختبار التاسع: أهدافه وإجراءاته ونتائجه.

سبق أن أشرنا – في الفصل الأول من هذا البحث – أنّ مفهومَ الزمن قد يُتصوّر استعارياً وفق نسقين اثنين هما: حركةُ الزمن، وحركة الأنا (Boroditsky, 2000; Gentner & Imai, 1992)؛ حيثُ يقتضي النسقُ الاستعاريّ الأولُ

بأن تتصوّر الذات المعرفية بأنّها ثابتةٌ في مكانها والزمن يتحرك حولها. بينما يقضي النسقُ الاستعاريّ الثاني بأن يكون ما نحن بصدده أمامنا ونحن من يتحرك نحوه (يُنظر الشكل 5؛ الفصل الأول). وقد حاولنا في الاختبار الثامن تناول النسقِ الثاني من هذين النسقين (حركةُ الأنا)، وقد أظهرت نتائجهُ أن الأطفال يتعرّفونَ على الزمن المستقبلِ انطلاقاً الاتّجاهِ الأماميّ من الفضاء بشكلٍ أسهلَ مقارنةً بتعرفهمِ على الزمن الماضي انطلاقاً من الاتّجاهِ الخلفي من الفضاء؛ بحكم ملاءمتهِ تحرّكات الجسدِ في الفضاء حينَ السير وفقَ الاتّجاهِ الأمامي (يُنظر المحور: 6.2.5.3).

نحاول في هذا الاختبار تناول النسقِ الأول من نسقي استعاراتِ الزمن (حركة الزمن) الذي يقتضي بأنّ الزمن يتحرك بشكل عكسي من المستقبل إلى الماضي (من الأمامِ إلى الخلفِ)، في حين تكون الذات المعرفية ثابتة. وعليهِ، نسعى في هذا الصدد إلى رصدِ العلاقة بين الفضاء والزمن عند الطفلِ، ونهدفُ إلى فحصِ ترابطاتهما الاستعارية في ذهنِه؛ انطلاقاً من تتبع مدى ارتباط تصور المستقبل بالمسار الحركي (أتى)، وارتباط تصور الماضي بالمسار الحركي (ذهب) عند المشاركين في هذه الدراسة. وذلك، من أجل بيانِ دورِ الأوليات الفضائية والتجربة الحركية في توسيع مقولات الطفل الدلالية على نحو استعاري. وفي سبيل ذلك، ننطلقُ من سؤالين اثنين:

- هل هناك علاقة بين تصور الطفلِ للمسارين الحركيينِ (أتى/ ذهب) وتصوّرهِ للزمنين المستقبل والماضي؟
- هل يُسهمُ تصوّر الطفلِ للمسارين الحركيين (أتى/ ذهب) في بناءِ تصورهِ للزمنين المستقبل والماضي على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ؟

ننطلقُ، في سبيل الإجابة عن السؤالين أعلاهُ، من فرضيتين موجبتين اثنيتن على التوالي؛ إحداهما تتعلّقُ بالسؤال الأول، والثانية تتعلقُ بالسؤال الثاني على التوالي، ونسوقُهما كما يلي:

أ. هناك علاقة بين تصور الطفلِ للمسارين الحركيينِ (أتى/ ذهب) وتصوّرهِ للزمنين المستقبل والماضي.

ب. يُسهمُ تصوّر الطفلِ للمسارين الحركيينِ (أتى/ ذهب) في بناءِ تصورهِ للزمنِ بمفهوميهِ المستقبل والماضي، على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ في مقولتي (أتى/ ذهب) لصالحِ مفهومي المستقبل والماضي.

من أجل التحقق من الفرضيتين (أ) و(ب) أعلاه، صمّمنا اختباراً ذا طبيعةٍ إدراكية – لسانية نعتمدُ فيهِ على تقنية وصف الصورة (**PDT**). وقد استهدف هذا الاختبارُ العينة الثانية من المشاركين التي تضمُّ (62) مشاركاً ومشاركةً من المستوى الأول ابتدائي بالقطاع التعليميّ العامّ (يُنظر الجدول 10).

1.3.6.3. تصميم الاختبار التاسع:

يتكوّنُ هذا الاختبار من رائزين اثنين: حيثُ يرصدُ الرائز الأول منهُ تمثّل المشاركِ حول الفضاء انطلاقاً من فحصِ قدرتهِ على استعمالِ المسارين الحركيين (أتى/ ذهب) استعمالاً سليماً، بالاعتماد على تقنيةِ وصفِ الصورةِ **(PDT)**. أمّا الرائز الثاني من هذا الاختبار فيقيسُ قدرةَ المشاركِ على وصفِ مفاهيمَ تنتمي إلى مجال الزمن؛ نحو أيامِ الأسبوعِ، انطلاقاً من توظيفِ المسارينِ الحركيينِ (أتى/ ذهب) على سبيلِ التوسعِ الاستعاري.

2.3.6.3. أدوات الاختبار التاسع:

اعتمدنا – في هذا الاختبار – على بطاقةٍ إدراكيةٍ واحدةٍ تضمُّ رسماً يُظهرُ طفلاً يحملُ حقيبةً في ظهرِهِ، وكتاباً بين يديهِ، يخطو خطوةً إلى الأمامِ (من اليسار إلى اليمين؛ عكس البطاقة الإدراكية الموظفة في الاختبار الثامن)، وتوجدُ أمامهُ سيارةٌ زرقاء، وتوجدُ خلفهُ سيارة صفراءُ، يتّجهانِ كلاهما صوبَ الاتّجاهِ نفسهِ بعكس الاتّجاهِ الذي يظهرُ أنّ الطفلَ متّجهٌ إليهِ؛ أي من اليمينِ إلى اليسار (يُنظر الملحقات).

أمّا فيما يخصّ جمع معطياتِ هذا الاختبار، فقد اعتمدنا – في الرائز الأول منه – على استمارةٍ تضمّ سؤالين اثنين: أحدهما يقيسُ قدرةَ المشاركِ على التعرفِ على السيارةِ التي ذهبت عن الطفل، والثاني يقيسُ قدرتهُ على التعرفِ على السيارةِ التي سوفَ تأتي إلى الطفل (يُنظر الجدول 30 أدناهُ). واعتمدنا – في الرائز الثاني – على استمارةٍ تضمُّ ثلاثة أسئلةٍ، بعد استحضارِ أسماءِ أيامِ الأسبوع باللغة العربية؛ حيثُ يتعلّقُ السؤال الأول بذكر اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ، بينما يرتبطُ السؤال الثاني بتحديدِ اليومِ الذي ذهبَ قبلَ مجيءِ اليومِ الذي يوجدُ فيه المشاركُ، والسؤال الثالث بتحديد اليوم الذي سوفَ يأتي بعدَ اليومِ يوجدُ فيه المشاركُ (يُنظر الجدول 31 أدناهُ).

الجدول (30)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار التاسع

أسئلة الرائز الأول	الصفراء	الزرقاء
1. ما لون السيارة التي ذهبت عن الطفل؟		
1. ما لون السيارة التي سوفَ تأتي إلى الطفل؟		

الجدول (31)

نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار التاسع

أسئلة الرائز الثاني	(يضعُ الفاحصُ علامة أمام اليوم الذي اختاره المفحوص)
1. ما هو اسم اليوم الذي أنت فيه؟	
1. ما هو اليوم الذي ذهبَ قبلَ اليوم الذي أنت فيه؟	
1. ما هو اليوم الذي سيأتي بعدَ اليوم الذي أنت فيه؟	

أمّا فيما يخصُّ ترميز المعطياتِ الموجودةِ في استماراتِ الرائز الثاني من هذا الاختبار، فقد اعتمدنا على مقياس ثلاثيّ [من صفر إلى ثلاثة] مثلما فعلنا في الاختبار الثامن، حيثُ نجعلُ قيمة (0) للإجابةِ البعيدة عن المقصودِ تماماً، بينما نجعلُ قيمة (2) للإجابةِ الصحيحة بشكلٍ مباشرٍ حسب خصوصيةِ السؤال، ونجعلُ قيمة (1) للإجابةِ التي توجدُ في المدى القريبِ من الإجابة الصحيحة (مثلاً أن يختار المشارك اليوم الذي يأتي بعدَ اليوم المطلوب أو قبلهُ).

3.3.6.3. إجراء الاختبار التاسع:

ينتظمُ إجراءُ هذا الاختبار بشكلٍ فردي وفقَ مرحلتين اثنتين على التوالي، وذلك انسجاماً مع رائزيهِ الأول والثاني كما هو موضّحٌ في التصميمِ أعلاه. وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: نعرضُ على شاشة الحاسوبُ البطاقة الإدراكية المذكورة أعلاهُ، ويُطلبُ من المشاركِ ملاحظةَ هذه البطاقة الإدراكية وتحديدِ مسار كلّ واحدةٍ من السيارتين (الصفراء – الزرقاء) على حدةٍ بالنسبة للطفل باستعمالِ المسارين الحركيين (أتى/ ذهب)؛ انطلاقاً من السؤالين الواردين في الجدول (30) أعلاهُ.

المرحلة الثانية: يُطلبُ من المشاركِ استحضار أيّام الأسبوع السبعة بالترتيب، وذكر اليوم الذي يوجد فيه، وتحديد اليوم الذي ذهبَ قبلَ هذا اليومِ من أيام الأسبوع، ثمّ ذكرِ اليوم الذي سوفَ يأتي بعدَ هذا اليومِ. وذلك بالإجابةِ عن الأسئلةِ الثلاثة الواردة في الجدول (31) أعلاهُ على التوالي.

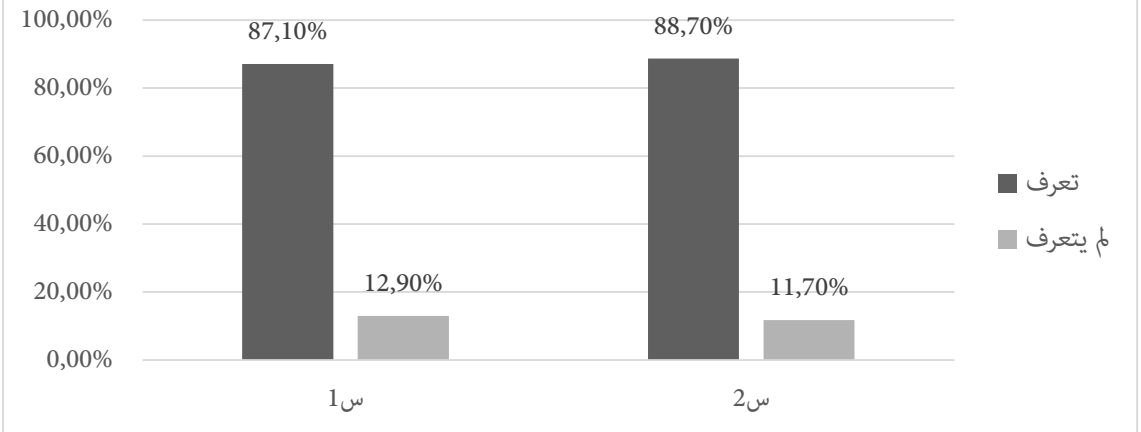
4.3.6.3. عرض نتائج الاختبار التاسع:

بعدَ إجراء هذا الاختبار في المرحلةِ الثانية من مراحل الدراسة الميدانية، وتمريرِ رائزيهِ على العينة الثانية من المشاركينَ في الدراسة (يُنظر الجدول 10)، وجمعِ مُعطياتِهِ انطلاقاً من استماراتِ الدراسة الميدانية (يُنظر الملحقات)؛ أدخلنا المعطياتِ إلى البرنامج الإحصائي **(SPSS)**، وحصلنا على نتائج نعرضُها في محاور ثلاثة على التوالي؛ حيثُ نجعلُ المحور الأول لعرض نتائج الرائز الأول من الاختبار، ونخصّصُ المحور الثاني لعرض نتائج الرائز الثاني منه، بينما نخصّصُ المحور الثالث لعرضِ معاملات الارتباط بين الحركةِ والزمن من أجلِ تتبعِ الاطّراد الدلالي بين المسارين الحركيين (أتى/ ذهب) في الفضاء والزمنين المستقبل والماضي، وذلك كما يلي:

<u>المحور الأول: نتائج الرائز الأول من الاختبار التاسع:</u>

الشكل (36)

نتائج الرائز الأول من الاختبار التاسع: التعرف على المسارين الحركيين (أتى/ ذهب)



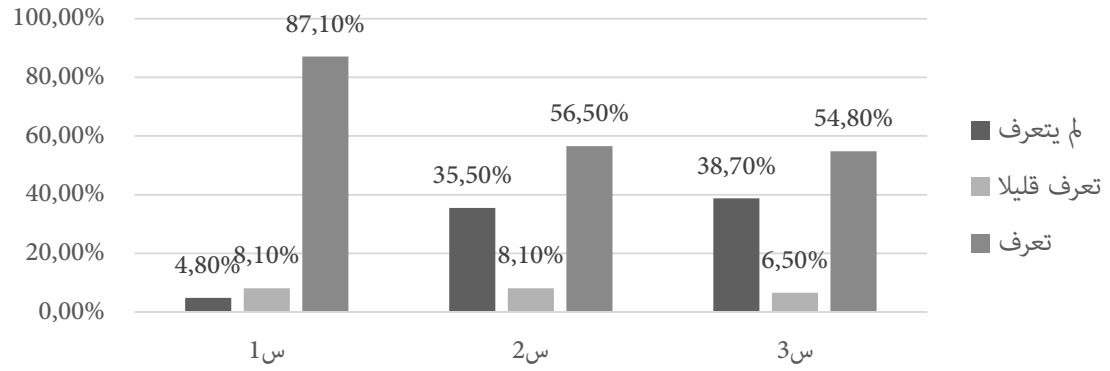
تُظهرُ نتائجُ الواردةُ أعلاهُ، أنّ أغلبَ المشاركينَ استطاعوا التعرفَ على المساريين الحركيين (أتى/ ذهب) انطلاقاً من وضعيةٍ متجسّدةٍ، دونَ ملاحظةٍ أيّ تفاوتٍ بين المساريين، وذلك استناداً إلى ارتفاعِ نتائجِ الإجاباتِ الصحيحةِ عن السؤالين (س1) و(س2) كليهما؛ حيثُ استطاعت نسبة (87.10%) منهم التعرفَ على السيارةِ التي ذهبت عن الطفلِ، في مقابل (12.90%) فقط منهم لم تستطع التعرفَ عليها. واستطاعت نسبة (88.70%) منهم التعرفَ على السيارةِ التي سوفَ تأتي إلى الطفلِ، في مقابل (11.70%) منهم لم تستطع ذلك.

بالاستنادِ إلى نتائج الرائز الأول من هذا الاختبار، نستخلصُ أنّ المشاركينَ في الدراسةِ يستطيعونَ التعرفِ على المساريين الحركيينِ (أتى/ ذهب) والتمييزِ بينهما بكفاءةٍ، دونَ تسجيلِ أيّ أفضليةٍ لمسارٍ معيّنٍ من المساريين؛ حيثُ استطاعَ أغلبهم التعرفَ على السيارةِ التي ذهبت عن الطفلِ، وكذلكَ السيارة التي سوفَ تأتي إلى الطفلِ انطلاقاً من مُلاحظةِ المسار الاتّجاهيّ للسيارتينِ ومُلاحظةِ الوضعيةِ الجسديةِ للطفلِ.

المحور الثاني: نتائج الرائز الثامن من الاختبار التاسع:

الشكل (37)

نتائج الرائز الثاني من الاختبار التاسع: التعرف على الزمنين المستقبل والماضي انطلاقاً من المسارين الحركيين (أتى/ ذهب)



على خلافِ نتائج الاختبار الثامن من هذه التجربة، تظهرُ نتائجُ الرائز الثاني من الاختبار التاسع كما يوضّحُها الشكل (37) أعلاهُ، أنّ نسبةَ المشاركينَ الذينَ استطاعوا التعرفَ على الزمنين المستقبل والماضي انطلاقاً من المسارين الحركيين (أتى/ ذهب) قد تجاوزت المتوسطَ قليلاً، ولم تُسجّل نتائجَ مرتفعةً مقارنةً مع الاختبار السابق؛ حيثُ وصلت

نسبةُ الذينَ تعرّفوا على اليومِ الذي يوجدُ في الماضي انطلاقاً من المسار الحركي (ذهب) إلى حدودِ (56.50%)، في حين أنّ نسبةَ الذينَ اقتربوا من تقديمِ الجوابِ الصحيحِ لم تتجاوز (8.10%)، بينما نجدُ أنّ نسبةَ (35.50%) منهم لم تستطع التعرّفَ على اليومِ المقصودِ. وفي المنحى نفسهِ، وصلت نسبةُ الذينَ استطاعوا التعرفَ على اليومِ الذي يوجدُ في المستقبلِ انطلاقاً من المسارِ الحركيّ (أتى) إلى حدودِ (54.80%)، ولم تسجّل نسبةُ الذينَ اقتربوا من الجوابِ المطلوبِ سوى (6.50%)، بينما بلغَت نسبةُ الذينَ لم يستطيعوا التعرفَ على اليومِ المقصودِ (38.70%).

بناءً على نتائجِ الرائز الثاني من هذا الاختبار، نُلاحظُ أنّ الأطفال قادرونَ – بنسبةٍ تتجاوزُ المتوسطَ قليلاً – على التعرفِ على مقولتي الزمن (المستقبل/ الماضي) انطلاقاً من فعلي الحركة (أتى/ ذهب)، دونَ وجودِ تفاوتٍ بينَ المسارينِ، أو وجودُ أفضليةٍ لأحدِهما على الآخر.

المحور الثالث: مُعاملات الارتباط بين المسارين الحركيين (أمام/ ذهب) والزمنين المستقبل والماضي:

الجدول (32)

معاملات الارتباط بين مجالي الفضاء والزمن في الرائزين الأول والثاني من الاختبار التاسع

الأسئلة	بين (س1) و(س2)	بين (س3) و(س4)	بين (س3) و(س5)	بين (س4) و(س5)
معامل الارتباط	0.92**	0.46**	0.43**	0.41**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

* معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

ناهيكَ بعلاقةِ الارتباطِ القويةِ بين التعرّفِ على المسارِ الحركيّ (ذهبَ) والمسار الحركيّ (أتى) انطلاقاً من حسابِ معامل الارتباط بين (س1) و(س2) في الرائز الأول من الاختبار التاسعِ الذي وصلَ إلى (0.92) بينهما، وكانَ دالّاً عند مستوى الدلالة (0.01) كما هو موضّحٌ في الجدول (32) أعلاهُ، يظهرُ انطلاقاً من حسابِ معاملاتِ الارتباطِ بين مجالِ الحركةِ في الفضاء ومجال الزمن في الرائزينِ الأول والثاني من هذا الاختبار؛ أنّ العلاقةَ بين المجالينِ هي علاقةٌ طرديةٌ موجبةٌ بدرجةٍ أقلّ من المتوسطِ في الحالاتِ جميعها، مع تفاوتاتٍ غير ملحوظةٍ بينها، نسوقُها فيما يلي:

- هناك علاقة ارتباط أقربُ إلى المتوسط بين التعرف على اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ واليوم الذي ذهبَ، انطلاقاً من معامل الارتباط المرتفع بين (س3) و(س4) الذي بلغ (0.46)، بوصفهِ دالّاً عند مستوى (0.01).
- هناك علاقة ارتباط أقلُّ من المتوسط بين التعرف على اليوم الذي يوجدُ فيه المشاركُ واليوم الذي سوفَ يأتي، انطلاقاً من معامل الارتباط المنخفض بين (س3) و(س5) إلى (0.43)، باعتبارهِ دالّاً عند مستوى (0.01).
- هناك علاقة ارتباطٍ أقلّ من المتوسط بين التعرف على اليوم الذي ذهبَ واليومِ الذي سوفَ يأتي، بمعامل ارتباط (0.50) بين (س4) و(س5)، على اعتبار كونهِ دالّاً عند مستوى (0.01).

5.3.6.3. تحليل نتائج الاختبار التاسع:

على الرغمِ من النتائجِ المتوسطةِ التي سُجّلت بالاختبار الثامن على النحو الذي عرضناها به أعلاهُ، يظهرُ أنّ هناكَ علاقةً بينَ مقولاتِ الحركة في الفضاء ومقولاتِ الزمنِ في أذهانِ نسبةٍ تتجاوزُ نصفَ المشاركينِ في هذه الدراسة، ما يدلّ على أنّ هناك ارتباطاً يفوقُ المتوسّط قليلاً بين تصور الطفلِ للمسارين الحركيين (أتى/ ذهب) وتصوّرهِ للزمنين المستقبل والماضي على التوازي، الأمرُ الذي يجعلُنا نقبلُ الفرضية الأولى (أ) من فرضيتي هذا الاختبار كما أوردناهما أعلاهُ، مع تعديلها بناءً على هذه النتائجِ؛ بحيثُ تراعي كونَ العلاقةِ بينهما غير قويةٍ.

أمّا فيما يخصُّ الفرضيةَ الثانيةَ (ب)، فهي لا تختلفُ عن سابِقتها من حيثُ إنّ قبولها وصدقها يحتاجُ إلى تعديلٍ وفقَ ما أظهرتهُ نتائجُ الرائز الثاني من الاختبار على وجه الخصوص؛ ذلك أنّ تصوّرَ المشاركينَ للمسارينِ الحركيين (أتى/ ذهب) قد أسهمَ في بناءِ تصورّهِم للزمن بمفهوميهِ المستقبل والماضي، لكن بنسبةٍ أكثر من المتوسطِ، وذلك على سبيلِ التوسّعِ الاستعاريّ في مقولتي فعلي (أتى/ ذهب) لصالحِ مفهومي المستقبل والماضي. وبناءً عليه، فالأطفال قادرونَ – بنسبةٍ تتجاوزُ المتوسطَ قليلاً – على التعرفِ على مقولتي الزمن (المستقبل/ الماضي) انطلاقاً من فعلي الحركة (أتى/ ذهب)، دونَ أفضليةٍ لأحدِ المسارين على حساب المسار الآخر. على خلافِ ما رأيناهُ مع نتائج الاختبار الثامن سلفاً؛ سواءٌ من حيثُ ارتفاعُ نتائجهُ، أو من حيثُ أفضليةُ الاتّجاهِ الأمامي على الاتّجاهِ الخلفيّ.

6.3.6.3. مناقشة نتائج الاختبار التاسع:

على الرغمِ من كونِ هذا النوعِ من الاستعاراتِ أكثرَ شيوعاً على ألسنةِ الكبارِ من ثقافاتٍ مختلفةٍ كما أظهرت ذلك أبحاثُ (Lakoff & Johnson, 1980; Gentner & Imai, 1992; Boroditsky, 2000; Gijssels & Casasanto, 2017)، فإنّ نتائجَ دراستنا لهُ عندَ عينةٍ من الأطفالِ أظهرت أنّهُ يظلُّ في نطاقِ المتوسطِ، ما يجعلُنا نفكّرُ في أيّ عاملٍ من العواملِ سوفَ يعطي الأفضليةَ – عند المشاركين الأطفال – للنسقِ الاستعاريّ الخاصّ بحركةِ الأنا (ego moving) كما أظهرت النتائجُ المرتفعةُ في الاختبار الثامن، على حسابِ النسقِ الاستعاريّ الخاصّ بحركة الزمن (time moving) بالاستنادِ إلى نتائجِ هذا الاختبار التي ظلّت في نطاقِ المتوسطِ؟

من المعلومِ أنّ الأطفال يستقونَ الأوّلياتِ الفضائيةَ في مرحلةٍ مبكرةٍ من طفولتهم، مقارنةً مع التجاربِ الحسّ – حركية التي تأتي في وقتٍ لاحقٍ (Mandler & Pagán, 2014). وعليهِ، فإنّ توظيفَ الأطفال لهذا الصنفِ من الأوّلياتِ الفضائية من قبيل (أمام/ خلف) في سبيلِ إجراءِ تكاملاتٍ خطاطيةٍ بينها وبين مفاهيمَ مجردةٍ نحو الزمنين المستقبل والماضي قد يبدو أيسر بالنسبةِ إليهم، وغير مكلفٍ معرفياً، بالمقارنةِ مع توظيفِ المساراتِ الحركيةِ. وعلى أساسهِ، استطاعَ المشاركونَ في الدراسةِ توظيفَ النسقِ الاستعاريّ الخاصّ بحركةِ الأنا بشكلٍ أسهلَ كما أظهرت نتائجُ الاختبار الثامن؛ لأنّهُ يعتمدُ على الأولياتِ الفضائيةِ (أمام/ خلف). في حين، ووجدوا صعوبةً في توظيفِ النسقِ الاستعاريّ الخاصّ بحركة الزمن لأنّهُ يعتمدُ – في بنائهِ – على توظيفِ الأنساقِ الحركيةِ.

7.3. خلاصات تركيبية:

لقد انطلقنا – في هذه الدراسة الميدانية – من فرضيةٍ موجبةٍ مفادُها "أنّ الإواليات الاستعارية سوفَ تُؤثر في توسيعِ المقولات الدلالية عند الطفلِ بين المستوى الثاني من التعليم الأولي والمستوى الأول من التعليم الابتدائي بالسياقِ المغربي". ويستوجبُ الحسمُ في صدقِ هذهِ الفرضيةِ من عدمهِ تتبّعَ صدقِ الفرضياتِ الجزئيةِ المتفرعةِ عنها،

فإذا نحنُ أمامَ فرضياتٍ ثلاثةٍ تقتضي منّا النظرَ في مدى صدقها في ضوءِ ما أعربت عنهُ نتائجُ الدراسةِ الميدانية. ونتناولها بالترتيب على النحو الآتي:

- **الفرضية الأولى:** يرتبطُ التوسع الاستعاري في مقولات الطفل الدلالية بناءً على المقارنة القياسية باستعارات المشابهة (الإدراكية، البنيوية، الوظيفية).

لقد أظهرت نتائجُ الاختبارين الثاني والثالث أنّ توظيفَ المقارنةِ القياسية في سبيلِ التوسعِ الاستعاري في مقولات الطفلِ الدلاليةِ مرتبطٌ باستعاراتِ المشابهةِ عموماً، والمشابهةِ الإدراكيةِ منها على وجهِ الخصوصِ، مع وجودِ متغيرٍ لسانيّ أظهرتهُ نتائجُ الاختبار الثالثِ يتعلّقُ بالمستوى المعجميّ؛ حيثُ ظهرَ أنّ التأثيراتِ المعجمية لتسمية المشاركين للعنصر الأول والعنصر الرابع باللفظِ نفسه، جعلتهم يربطون بينهما ربطاً يجعلهما يندرجانِ ضمن المقولة التصوريةِ نفسها (طائرة)، وذلك في غيابِ أيّ تدخّلٍ من لدن الفاحصِ في إجراءِ هذه العمليةِ.

أمّا نتائجُ الاختبارين الرابع والخامس، فقد أظهرت أنّ توظيفَ المقارنةِ القياسيةِ في سبيلِ التوسعِ الاستعاريّ في مقولات الطفلِ الدلاليةِ مرتبطٌ باستعاراتِ المشابهةِ، بالاستنادِ إلى التشابهاتِ البنيوية فيما يخصّ الاختبار الرابع، والتشابهات البنيوية – الوظيفية فيما يخصّ الاختبار الخامس، مع ظهورِ تأثيراتٍ إدراكيةٍ مردّها إلى أنّ المشاهدَ الإدراكيةَ المتجسّدةَ لها أفضليةُ أن تكونَ منطلقاً للتوسعِ الاستعاريّ مقارنة مع المشاهدِ غير المتجسّدة؛ سواءٌ فيما يخصّ مشهدي السجنِ والقفصِ، أو فيما يتعلّقُ بمشهدي السقي والشرب.

وفي محاولةٍ منّا للبحثِ عن تأثيرِ التشابهاتِ الخطاطيةِ في تفعيلِ المقارنةِ القياسيةِ عندَ الطفلِ من أجلِ إجراءِ التوسعِ الاستعاريّ في مقولاتهِ الدلاليةِ، بالاعتمادِ على استعارة "المعرفة رؤية" بوصفها بنيةً استعاريةً قائمةً على الارتباطِ، لا على المشابهة، أظهرت نتائجُ الاختبار السادس أنّ مجالي المعرفة والرؤية هما مجالانِ مندمجانِ في ذهنِ الطفلِ بشكلٍ تلقائيّ، بحكمِ أنّ الترابطاتِ التصورية بينهما متحصّلةٌ في الذاكرةِ بعيدةِ المدى؛ كونُهما نابعينِ من

الخطاطةِ نفسها التي يستقيها الطفلِ بشكلٍ مباشر من تجاربهِ الحسيةِ الأولى، ما يؤكّدُ على أنّ استعاراتِ الارتباطِ لا ترتبطُ بتفعيلِ المقارنةِ القياسيةِ إطلاقاً، وإنّما تعتمدُ على الربطِ الاستعاريّ.

- **الفرضية الثانية:** يرتبطُ التوسع الاستعاريّ في مقولات الطفل الدلالية في معزلٍ عن المقارنة القياسية باستعارات الارتباط (المتجسّدة، الخطاطية، الفضائية).

ما دامَ أنّ نتائجَ الاختبار السادس قد أظهرت أنّ استعاراتِ الارتباطِ لا ترتبطُ بتفعيلِ المقارنةِ القياسيةِ إطلاقاً، وإنّما تعتمدُ على الربطِ الاستعاريّ كما أوضحنا أعلاهُ. فإنّ نتائجَ الاختبار السابع قد أكّدت على ذلك؛ حيثُ إنّ استعارة "الكثير فوق/ والقليل تحت" هي بنيةٌ استعارية قائمةٌ على ارتباطاتٍ تجريبيّةٍ فزيائيّةٍ نابعةٍ من طبيعة إدراكنا لمفهوم الكمّيّة، ذلك أنّ هذا النوع من استعاراتِ الارتباط التي تمكّنُ الطفلَ من فهمِ الكمّيّةِ انطلاقاً من الفضاءِ باتّجاهيهِ الأعلى والأسفلِ مردّها إلى المزجِ المتحصّلِ بينهما في ذهنه والمُخزّنِ في ذاكرتهِ بعيدة المدى، ولا علاقةَ لها بإجراءِ المقارنةِ القياسيةِ الآنيةِ بملاحظةِ جملةٍ من التشابهاتِ الإدراكيةِ كما هو الحال مع استعاراتِ المشابهة.

أمّا نتائجُ الاختبارين الثامن والتاسع على التوالي، فقد قدّمت لنا صورةً حولَ الربطِ الاستعاريّ الذي يجري في معزلٍ عن المقارنةِ القياسية، حيثُ لا وجودَ لتشابهاتٍ إدراكيةٍ بين المجال المصدر والمجال الهدف، إذ يكونُ الربطُ في هذه الحالة بين مجالين غيرِ متناظرينِ: من قبيلِ الترابطاتِ الاستعارية القائمة بين الفضاء والزمن، ما يؤكّدُ على صدقِ الفرضيةِ الثانية؛ حيثُ إنّ التوسعَ الاستعاريّ في مقولاتِ الفضاءِ لصالحِ مقولاتِ الزمنِ يعتمدُ على أساسِ الارتباطِ التجريبي - المتجسدِ. كما أظهرَ اختلافُ نتائجِ الاختبارينِ أنّ هناك أفضليةٌ – بالنسبةِ لاستعاراتِ الزمنِ – لصالحِ توظيفِ النسقِ الاستعاريّ الخاصّ بحركةِ الأنا الذي يعتمدُ على الأولياتِ الفضائيةِ (أمام/ خلف). مقارنةً مع توظيفِ النسقِ الاستعاريّ الخاصّ بحركة الزمن لأنّهُ يعتمدُ – في بنائهِ – على توظيفِ الأنساقِ الحركيةِ.

- **الفرضية الثالثة:** سواءٌ ارتبطَ التوسعُ الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ باستعاراتِ المشابهةِ أم باستعاراتِ الارتباطِ، فإنّهُ يقومُ على أساسِ تفعيلِ إواليةِ المزجِ التصوّريّ.

بالنسبةِ لهذه الفرضية، فإنّ النظرَ في مدى صدقها يقتضي منّا تركيبَ خلاصاتِ النتائجِ جميعها، ذلك أنّها تستوعبُ كلّاً من استعاراتِ المشابهةِ واستعاراتِ الارتباط. حيثُ يتعلق الصنفُ الأول منها بكل من الاختبار الثاني والثالث والرابع والخامس، ويتعلقُ الصنفُ الثاني منها بكل من الاختبار السادس، والسابع، والثامن، والتاسع. وفي الحالاتِ جميعها نجدُ أنّ التوسعَ الاستعاريّ في مقولةٍ دلاليةٍ لصالحِ مقولةٍ أخرى يقتضي المزجَ التصوريّ بينهما. فالتعبيرُ عن تجربةِ السقي بواسطةِ مفرداتٍ تخصُّ على تجربةِ الشربِ، على سبيلِ التمثيلِ لاستعاراتِ المشابهة، دليلٌ على أنّ المزجَ التصوريّ قد تحصّل بين مشهد السقي ومشهدِ الشرب في ذهنِ الطفلِ. والتعبيرُ عن مفهومِ الزمنِ بواسطةِ مفرداتٍ تخصُّ الاتّجاهاتِ الفضائيةِ، على سبيلِ التمثيلِ لاستعاراتِ الارتباط، دليلٌ على أنّ المزجَ التصوريّ قد تحصّلَ – أو هو متحصّلٌ سلفاً – بين مجال الفضاء من جهةٍ ومجال الزمنِ من جهةٍ أخرى.

وبناءً على ما سبقَ، نخلصُ إلى أنّ الإواليات الاستعاريةَ تؤثرُ في توسيعِ المقولاتِ الدلالية عند الطفلِ بين المستوى الثاني من التعليم الأوّلي والمستوى الأوّل من التعليم الابتدائي بالسياقِ المغربي، ما يجعلُ الفرضيةَ العامّةَ التي انطلقنا منها في هذه الدارسة الميدانية فرضيةً صادقةً في عمومها، مع إضافةِ بعضِ الخصوصياتِ النابعةِ من خلاصاتِ الدراسةِ، في سبيلِ التدقيقِ في نطاقِ تأثيرِ كلّ إواليةٍ منها على حدةٍ، ونسوقها كما يلي:

- تؤثرُ إواليةُ المزجِ التصوريّ في التوسع الاستعاري في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ، سواءٌ اعتمدَ هذا التوسّعُ الاستعاريّ على المشابهةِ بين المصدرِ والهدفِ، أو اعتمدَ على الارتباطِ بينهما.
- تؤثّرُ إواليةُ المقارنةِ القياسيةِ في التوسّعِ الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ عندما يكونُ الربطُ بينَ المجال المصدر والمجالِ الهدفِ قائماً على المشابهةِ (الإدراكية، البنيوية، الوظيفية).
- لا تؤثرُ إواليةُ المقارنة القياسية في التوسع الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلالية عندما يكونُ الربطُ بين المجال الهدفِ والمجالِ المصدرِ قائماً على الارتباطِ (الخطاطي، التجريبي، الجسدي).

8.3. خاتمة الفصل:

رُمنا – في هذا الفصلِ – عرضَ المسالكِ المنهجية والإجرائيةِ التي سلكناها في دراستنا الميدانية، بتناولنا للعلاقة بين الإواليات الاستعارية وتوسيعِ مقولات الطفلِ الدلالية تناولناً إمبريقياً، وفقَ المقاربةِ السيكو – لسانية، واستناداً إلى ثوابت اللسانياتِ المعرفيةِ كما سلفتِ الإشارة. وقد خصّصنا قسماً منها لعرضِ الدراساتِ السابقةِ ممّا لهُ علاقةٌ بموضوعِ اشتغالنا، وخصّصنا قسماً آخرَ منها لضبطِ الإشكاليةِ الإجرائيةِ التي نتناولها في الجانبِ الميدانيّ من الدراسةِ، بتحديدِ سؤالها الإشكاليّ ونسقِ العلاقاتِ المفترضةِ بينَ عناصرها، وتحديدِ الأسئلةِ المتفرّعةِ عن هذا السؤال الإشكاليّ، وصياغةِ الفرضيةِ العامّةِ التي سوفَ ننطلقُ منها، وكذا الفرضياتِ المتفرعةِ عنها. وفي سبيلِ التحقّقِ من هذه الفرضياتِ، ذهبنا إلى استعراضِ الأسس المنهجيةِ والإجرائية للدراسةِ، بعرضِ تفاصيلِ العينةِ الاختباريةِ بذكر المشاركينَ فيها، وبيانِ سياقِ إجراءِ الدراسةِ الميدانيةِ من حيثُ حدودُها المكانية والزمنية، إلى أن انتقلنا إلى توصيفِ الاختباراتِ التي تتكوّنُ منها حقيبتنا الاختبارية، مع تقديمِ تصميمٍ عامّ لها، وتحديدِ التقنياتِ الموظّفةِ في بنائِها، ثمّ عرضِ الإجراءاتِ العامّةِ لإنجازها ميدانياً. وانسجاماً مع عددِ التجاربِ الثلاثةِ لهذه الدراسة؛ خصّصنا لكلّ جربةٍ منها قسماً منعزلاً، بتحديدِ اختباراتها المكونةِ وتحديدِ هدفها العامّ والأهدافِ الخاصّةِ لكلّ اختبارٍ منها على حدةٍ، حتّى إذا وصلنا إلى اختبار منها؛ ذكرنا أهدافهُ وحدّدنا أسئلتهُ وصُغنا فرضياتهِ، ثمّ عرضنا تصميمهُ الخاصّ، والأدواتِ الموظّفةِ فيهِ تحديداً، وإجراءاتِ أنجازهِ، ثمّ انتقلنا إلى عرضِ نتائجهِ وتحليلها تحليلاً وصفيّاً وتفسيرها في ضوءِ الإطارِ النظريّ ومناقشتها بالمقارنةِ مع مُخرجاتِ الدراسةِ السابقةِ اختلافاً أو تشابهاً. وبعدَ كلّ ذلك، خلصنا إلى خلاصاتٍ تركيبيةٍ أفضت إلى أنّ الإواليات الاستعاريةَ التي حاولنا قياسها في هذه الدراسةِ الميدانيةِ قد أثرت في توسيعِ المقولاتِ الدلاليةِ عندَ الطفلِ بين المستوى الثاني من التعليم الأوليّ والمستوى الأول من التعليم الابتدائيّ بالسياقِ المغربي، مع وجودِ خصوصياتٍ تحدّدُ نطاقَ تأثيرِ كلّ إواليةٍ منها على حدةٍ في ارتباطٍ بالنسقِ الاستعاريّ.

الفصل الرابع:

من تعلم الاستعارات إلى استعارات التعلم

المسالك التطبيقية

"إنّ تعليم الناسِ كلمات جديدة للألوانِ يؤدّي إلى تغيير قدرتهم على التمييز بينها، وتعليمهم طريقة جديدة للحديث عن الزمنِ يمنحهم طريقة جديدة للتفكير فيه"

(Boroditsky, 2011, 65)

4. الفصل الرابع: من تعلّم الاستعارات إلى استعارات التعلم: المسالك التطبيقية

0.4. مُدخل:

لقد أظهرت أبحاثٌ عديدةٌ أنّ الاستعاراتِ قد تكونُ إواياتِ تعلّمٍ فعالةً ابتداءً من الطفولةِ المبكرةِ فصاعداً (Zhu, Goddu, Gopnik, 2020; Zhu, 2022; Zhu & Gopnik, 2023)، وينهضُ توظيفُ هذه الاستعاراتِ في مجال بناء التعلُّماتِ عند الطفلِ على أساسِ ربطِ المعارف الجديدةِ غيرِ المألوفةِ لهُ بالمعارفِ المُحصَّلةِ في ذهنِهِ والأكثر ألفةً بالنسبةِ لهُ؛ انطلاقاً من كونِها مرتبطةً بتجربتِهِ الأساسِ بشكلٍ مباشرٍ (Aubusson & Harrison, 2006)، فالوظيفةُ الجوهريةُ للاستعارةِ هي تمكينُ الذهنِ من فهمِ المواضيعِ المُجرّدةِ أو غيرِ المنظّمةِ بطبيعَتها عن طريقِ مواضيعَ أكثرَ تجسيداً وتنظيماً (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993)، وتعلّمُ استعاراتٍ جديدةٍ قد يُسهمُ في اكتسابِ مفاهيمَ جديدةٍ ويُساهمُ في تطوّرِ المعرفةِ وبنائها (Gentner & Wolff, 2000)، ويمكنُ تنشيطُ هذه الاستعاراتِ على المستوى الذهني بشكلٍ استراتيجيّ لتحسينِ جودةِ التعلماتِ (Casasanto & Bruin, 2019).

ولمّا كانت المقْوَلةُ عمليةً ذهنيةً سابقةً لمساراتِ الفهمِ (Lakoff, 1987)؛ أمكنَ التفكيرُ في توظيفِ مقولاتٍ دلاليةٍ ذاتِ إسنادٍ استعاريٍّ من أجلِ تحقيقِ هذا الفهمِ عندَ المتعلمِ وتحقّقهِ لديهِ. وفي هذا الصدد، كشفت نتائجُ دراستنا الميدانية حولَ السلوكِ الاستعاريّ عند الطفلِ في مراحلهِ المبكرةِ، ومدى تأثير الإواياتِ الاستعاريةِ في توسيعِ مقولاتِه الدلالية؛ أنّ الأطفال قادرونَ – مراحلَ مبكرةٍ من أعمارهم – على توسيعِ مقولاتهم الدلالية بتوظيفِ جملةٍ من الإواياتِ الاستعارية من قبيلِ المقارنةِ والربطِ والمزجِ التصوريّ، ما يحثّنا – في هذا المنحى – على النظرِ في مسالكِ توظيفِ هذه الإواياتِ الاستعارية في الحقلِ التعليميّ – التعلّميّ، بالاستنادِ إلى مقاربةٍ معرفيةٍ تُراعي مُقتضياتِ تعلّمِ الذهنِ البشريّ، انسجاماً مع مراحلِ نموّهِ بمختلفِ أبعادِها اللسانيةِ والنفسيةِ والإدراكية.

وبالاستنادِ إلى مُخرجاتِ الدراسةِ الميدانيةِ، نتوخّى – في هذا الفصلِ – اقتراحَ بعضِ المُوجّهاتِ التطبيقيةِ التي يمكنُ الإفادةُ منها في مسالكِ توظيفِ الاستعارةِ وسيطاً ديداكتيكياً لبناءِ التعلّماتِ عند الطفل/المتعلِّم. وفي سبيلِ ذلك،

نعتمدُ على نوعينِ اثنينِ من استعاراتِ التعلم (learning metaphors) هما: استعاراتُ المشابهةِ، واستعاراتُ الارتباط. وقبلَ أن نمضي إليها، لا بدّ من عرضِ بعضِ الموجّهاتِ العامّةِ لمسالكِ تعليمِ الطفلِ بواسطة الاستعارات:

1.4. موجّهات عامّة لبناء استعارات التعلم:

يُعدّ التعليمُ بواسطةِ الاستعاراتِ عمليةً ميتا – معرفية (metacognitive)؛ حيثُ تقومُ هذه العمليةُ على الوعيِ المسبقِ من لدنِ المعلّمِ بمُقتضياتِ اختيارِ ما يُلائمُ الفئةَ المستهدفةَ من المتعلمينَ بمراعاة أبعادها النفسية والإدراكية واللسانية. وبمقتضى ذلك، يجب اختيار المجالِ المصدر الذي سوفَ يكونُ منطلقاً لاستعاراتِ التعلّم وفقَ زاويتين: الزاويةُ الأولى تخصّ مدى ملائمتهِ للمجال الهدف (الموضوع الذي نتوخى تحقُّقَ فهمهِ عند المتعلم)، والزاوية الثانية تتعلّقُ بمدى تناسبِ هذا المجال والنسقِ التصوريّ الخاصّ بالطفلِ. وفي سبيلِ ذلك، نقترحُ جملةً من الموجّهاتِ العامّةِ لاختيارِ ما يُناسبُ الاستعاراتِ المُرادِ توظيفُها في تعليمِ الطفلِ، نمضي إلى عرضها فيما يلي:

1.1.4. الانطلاق من المستوى القاعديّ:

لقد بيّنا في الفصلِ الأوّلِ من هذا البحثِ أنّ المستوى القاعديّ هو منطلقُ بناءِ المقولاتِ الدلاليةِ عندَ الطفلِ، وذلكَ بحكمِ كونهِ أكثرَ المستوياتِ ملاءمةً للطفلِ من حيثُ خصوصياتُه النفسية والإدراكية واللسانية. ونفترضُ – في هذا الصددِ – أنّ هذا المستوى هو الأكثر ملاءمةً ليكونَ منطلقاً لاستعاراتِ التعلّمِ، في سبيلِ توسيعِ مقولاتِ الطفلِ وبناءِ تعلّماتهِ وإغناءِ معارفهِ. فكيفَ ننطلقُ من هذا المستوى لإنشاءِ استعاراتِ التعلم؟

1.1.1.4. استعارات التعلم والمستوى القاعدي:

هناكَ افتراضٌ بوجودِ نوعٍ من الاستعاراتِ القاعديةِ (basic metaphors) التي تعتمدُ على أحدِ المجالاتِ المصادرِ الفزيائية المحسوسةِ في سبيلِ فهمِ مجموعةٍ واسعةٍ من التصوراتِ المستهدفةِ (Schnall, 2014)؛ ويُعتبرُ هذا النوعُ من الاستعاراتِ قاعديّاً نظراً لكونِ المجالاتِ المصادرِ التي ينطلقُ منها تتناسبُ وخصائص المستوى القاعديّ لبناءِ

المقولاتِ الدلاليةِ؛ حيثُ إنّ من خصائص هذا المستوى – كما سبقت الإشارةُ في الفصل الأول – أنّهُ قائمٌ على أساسٍ تفاعليّ، والمقولات الدلالية التي تنتظمُ في هذا المستوى هي مقولاتٌ مشكَّلةٌ على مقاسِ الطفلِ من حيثُ أبعادُهُ الذهنية والنفسية والحس – حركية؛ ما يعني الطفلَ قادرٌ على التعرُّفِ عليها واستيعابها والتفاعلِ معها بكفاءةٍ. وبذلك، يستطيعُ توسيعها على نحوٍ استعاريّ؛ ما دامَ أنّ لديهِ معرفةً بعناصرِها الأساسيةِ، ولا سيّما أنّ مسارَ خلقِ الترابطاتِ الاستعاريةِ بينَ المجالاتِ التصوريةِ يتطلّبُ معرفةً غنيةً بالمجالاتِ المصادرِ (Keil, 1986)؛ فلا يمكنُ الانطلاقُ من مجالاتٍ لا يمتلكُ الطفلُ معرفةً بعناصرها الأساسية، وجعلها منطلقاً لبناءِ استعاراتِ التعلّم.

إذا استحضرنا – على سبيلِ المثال – مقولتي "الشرب" و"السقي" باعتبارهما نابعين من المستوى الخطاطي نفسه، رغم انتماء كلّ واحدةٍ منها لمجالٍ مختلفٍ؛ سوفَ نجدُ أنّ مقولةَ "الشرب" هي مقولة دلالية تنتمي للمستوى القاعدي الخاصّ بالطفلِ باعتبارِ مُلازمةً لتجربتهِ اليومية المألوفة، وبذلك تصلحُ لكي تكونَ منطلقاً للتوسعِ الاستعاريّ من أجلِ فهمِ العديدِ من التجاربِ المشابهةِ لها، وذلك ما أكّدتهُ نتائجُ الاختبار الخامس من الدراسة الميدانية؛ حيثُ أظهرت وجودَ أفضليةٍ للمسارِ الثاني الذي يقتضي الانطلاقَ من تجربةِ الشربِ بوصفها مصدراً لفهم تجربة السقي باعتبارها هدفاً؛ وذلك لتحقيقهِ شرطي النسقيةِ والاطّرادِ الدلالي، ناهيكَ بتسجيلهِ لنتائجَ مرتفعةٍ مقارنة مع المسار الأول الذي يقتضي الانطلاق من تجربةِ السقي بوصفها مصدراً لفهمِ تجربةِ الشرب بوصفها هدفاً.

2.1.1.4. استعارات التعلم والنماذج الطرازية:

تُعدّ النماذجُ الطرازيةُ – كما سبقت الإشارةُ في الفصل الأول – أحدَ النماذجِ المعرفيةِ المؤمثلةِ التي نُنظّمُ بها معارفنا (Lakoff, 1987)، وتُعتبرُ بمثابةِ نقاطٍ مرجعيةٍ ذهنيةٍ من الناحيةِ المعرفيةِ (Rosch,1975; 2011)، ناهيكَ بتمركزها في المستوى القاعديّ لبناءِ المقولاتِ الدلاليةِ (Rosch, 1978). وما دامَ أنّ المستوى القاعديّ هو منطلقُ استعاراتِ التعلّمِ – كما أوضحنا أعلاهُ – فإنّ النماذج الطرازيةَ هي النماذجُ الأصلحُ – ضمنَ هذا المستوى – للاستنادِ إليها من أجلِ بناءِ هذا النوعِ من الاستعاراتِ؛ وتستمدُّ الطرازاتُ صلاحيتها – في هذا المنحى – من زوايا عديدةٍ:

إدراكية ومعرفية ولسانية؛ حيثُ يسهلُ التعرفُ عليها من الناحيةِ الإدراكيةِ، ولا تتطلّبُ معالجتها كلفةً معرفيةً عاليةً (التنظيم، التخزين، الاسترجاع)، ومن اليسيرِ التعبيرُ عنها بالنسبةِ للأطفالِ من الناحية اللسانية.

لقد أظهرت نتائجُ دراستنا الميدانية أنّ التوسّعَ في المقولاتِ الدلاليةِ عندَ الطفلِ يعرفُ تأثيراتٍ طرازيةً في عمومهِ؛ فنتائجُ الاختبار الأوّلِ تُبيِّنُ كيفَ أنّ أغلبَ الأطفالِ المشاركينَ استطاعوا توسيعَ مقولةِ "المربع" للتعرفِ على الشكلِ الهندسي "شبه المنحرف"، من منطلقِ أنّ المربع هو نموذجٌ طرازيّ للأشكالِ ذاتِ الأربعةِ أضلاعٍ (يُنظر نتائج الاختبار الأول أعلاهُ). والأمرُ ذاتهُ، يصدقُ على التوسعِ الاستعاريّ في هذه المقولاتِ، حيثُ يمكنُ ملاحظةُ هذه التأثيراتِ الطرازيةِ في الاختبارينِ الأول والثاني؛ حيثُ يبيّنُ الاختبارُ الأوّلُ كيفَ أنّ الجبلَ يمكنُ لهُ أن يكونَ عنصراً طرازياً يصلحُ للتمثيلِ لعناصرَ خارجَ صنفهِ من قبيلِ الأهراماتِ، وذلك بشكلٍ تلقائي دونَ أيّ تدخّلٍ خارجيٍّ، أمّا حينَ التدخلِ وتوجيهِ انتباهِ الطفلِ إلى العناصرِ النظائرِ بين الجبلِ والهرمِ (قمة، سفح، قاعدة)، يُصبحُ من السهلِ على الطفلِ أن يتعرفَ على عناصرِ الهرمِ انطلاقاً من عناصرِ الجبلِ؛ وذلكَ بحكمِ كونِ هذهِ العناصر نماذجَ طرازيةً في المجالِ المصدرِ يستطيعُ الطفلُ الانطلاقَ منها وتوسيعها من أجلِ فهمِ عناصرَ مشابهةٍ لها في مجالاتٍ مغايرةٍ، فلو أخذنا "قمة الجبلِ" على سبيلِ المثالِ سوفَ نجدُ أنّها نموذجٌ طرازيّ لمقولةِ "القِمّة"، وتنتظمُ في ذهنِ الطفلِ بوصفها نقطةً مرجعيةً ذهنيةً يعودُ إليها كلّما صادفَ عنصراً مشابهاً لها من الناحيةِ الإدراكية؛ من قبيلِ "قمةِ الهرمِ". والأمرُ ذاتهُ، ينطبقُ على "جناح الطائر" على سبيلِ المثال؛ حيثُ يعدُّ نموذجاً طرازياً للتمثيلِ لمقولةِ "جناح" ونقطةً مرجعيةً ذهنيةً لها، وعندما يُصادفُ الطفلُ عنصراً مشابهاً لهُ من الناحية الإدراكيةِ؛ من قبيلِ "جناح الطائرة"، فإنّهُ يسهلُ عليهِ التعرفُ عليهِ وفهمهُ والتعبيرُ عنهُ بواسطةِ التسميةِ الخاصّةِ بالنموذجِ الطرازيّ على سبيلِ التوسعِ الاستعاريّ.

وبناءً على ما سبق، نخلصُ إلى أنّ استعاراتِ التعلّم يجبُ أن تنطلقَ من المستوى القاعديّ لبناء المقولاتِ؛ وذلك بحكمِ كونِ هذا المستوى ذا خصائص تفاعليةٍ، ويقعُ في مستوى متوسطٍ من التجريدِ، ويُعدُّ مألوفاً بالنسبةِ للأطفالِ. ناهيكَ بكونهِ المستوى الذي يتضمّنُ النماذج الطرازيةَ التي يسهلُ على الأطفال التعرفُ عليها والتعبيرُ عنها، ومُعالَجتها بأدنى كلفةٍ معرفيةٍ من حيثُ تنظيمها في الذهنِ، وتخزينها في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة.

2.1.4. الاستناد إلى التجربة الجسدية:

لا تنفصلُ بنياتُنا التصورية عن تجاربنا المتجسّدةِ، ولقد بيّنا في الفصل الأول مدى تأثيرِ التجربةِ الجسديةِ في بناءِ أنساقنا التصوريةِ وتشكيلِ بنياتِنا الدالّةِ، والتصوّراتُ الاستعاريةُ – في عمومِها – تستندُ إلى التجربةِ الجسديةِ بمُختلفِ أبعادِها الإدراكيةِ والحركيةِ. لذلك، يجبُ على الاستعاراتِ التي نتوخّى توظيفَها في سبيلِ بناءِ التعلماتِ عندَ الطفلِ أن تستندَ إلى التجربةِ الجسديةِ؛ سواءٌ من حيثُ أبعادُها الإدراكية، أو من حيثُ أبعادُها الحركية.

1.2.1.4. استعارات التعلم والتجربة الإدراكية:

سواءٌ تعلّقَ الأمرُ باستعاراتِ المشابهةِ أو باستعاراتِ الارتباطِ فإنّ التجربةَ الإدراكيةَ تُسهمُ في بناءِ التصوّراتِ الاستعاريةِ عموماً؛ فاستعارة "المعرفة رؤية" – على سبيل المثال – تنطلقُ من التجربةِ الإدراكيةِ بالاعتمادِ على النسقِ البصريّ من أجلِ فهمِ تصوّر "المعرفةِ" بوصفهِ تصوراً مجرّداً، وذلك استناداً إلى الارتباطاتِ التجريبيةِ المتجسّدةِ بينهما؛ حيثُ إنّ رؤيةَ الشيءِ من الناحيةِ الإدراكيةِ تؤدّي إلى فهمهِ واستيعابهِ من الناحية المعرفيةِ.

إنّ العلاقةَ بين المعرفة والرؤيةِ في البنيةِ الاستعاريةِ أعلاهُ هي علاقةٌ سببيةٌ (يُنظر الجدول 3 أعلاهُ)، وهناكَ العديدُ من البنياتِ الاستعاريةِ المُشابهةِ لها من حيثُ كونها قائمةً على أساسٍ إدراكيّ؛ نحو: "المشابهة قرب"، "الكبير مهمّ"، "الجيّد نظيف"، "والكثير فوق" ... وغيرها. وتعتمدُ هذه الارتباطات التجريبية الخاصةُ بهذه البنياتِ الاستعارية على التجربةِ الإدراكيةِ؛ حيثُ إنّ الأشياءَ المتشابهةَ غالباً ما تكونُ قريبةً من بعضها البعضِ (نحو: الأشجار في الغابة، والخراف في الحظيرة...). ومن الناحيةِ الإدراكية (البصرية) فإنّ الأجسامَ الأقربَ إلينا تبدو أكبرَ حجماً، ومن المرجّحِ أن يكونَ لهذهِ الأجسامِ القريبةِ تأثيرٌ علينا مقارنةِ بالأجسامِ البعيدةِ، لذلك نتصوّرُ أنّ الكبيرَ مهمٌّ على نحوٍ استعاريّ (Sullivan, 2017, 398)؛ نحو قولِنا: "هذا حدثٌ كبير". والأشياءُ النظيفةُ هي أشياء جيّدةٌ بالنسبةِ إلينا، حيثُ إنّنا حينَ نلاحظُ شيئاً متّسِخاً فإنّنا نحكمُ عليهِ بكونهِ غيرَ جيدٍ، وهذه استعارةٌ أوليةٌ نوظّفها في بناءِ العديدِ من التصوراتِ الاستعارية (Gibbs, 2019)؛ كأن نقولَ على سبيلِ المثال: "محمدٌ لديهِ أسلوبٌ نظيفٌ".

من شأنِ هذه البنياتِ الاستعاريةِ أن تكونَ منطلقاً لبناءِ استعاراتِ التعلمِ؛ ذلك لأنّها نابعةٌ من ارتباطاتِ تجريبيةِ قائمةٍ على أساسِ التجربةِ الجسديةِ الإدراكيةِ، وغالباً ما تكونُ متحصّلةً في ذهنِ الطفلِ ومُخزّنةً فيهِ. وقد صادَفَ أن وظّفنا إحدى هذه الاستعاراتِ في إجراءِ التجربةِ الأولى من دراستنا الميدانية بشكلٍ غيرِ مُعلنٍ؛ حيثُ كنّا نطلبُ من المشاركِ تحديدَ الأقربِ إلى العنصر الرابعِ من العناصرِ الثلاثة (المصادر)، وهذه العبارةُ تندرجُ ضمنَ استعارةِ "المشابهة قرب"، وقد تفاعلَ المشاركونَ مع هذه العباراتِ الاستعاريةِ بشكلٍ سلسٍ وتلقائي.

2.2.1.4. استعارات التعلم والتجربة الحركية:

يجبُ أن تُلائمَ استعاراتُ التعلمِ طبيعةَ تحرّكاتِ الجسدِ الإنسانيّ في الفضاءِ؛ فلا أحدَ منّا يسيرُ وفقَ اتّجاهٍ عكسيّ (من الأمامِ إلى الخلفِ) على سبيلِ المثال، لذلكَ نجدُ أنّ استعاراتِ الزمنِ تنتظمُ وفقَ المسارِ الحركيّ الذي يتّخِذهُ الجسدُ الإنسانيّ بشكلٍ طبيعيّ حينَ سيرهِ نحو الأمام (Boroditsky, 2000; Gentner, Imai & Boroditsky, 2002)، ولقد أظهرت نتائجُ الاختبار الثامن من دراستنا الميدانيةِ – في هذا المنحى – كيفَ تفاعلَ المشاركونَ مع النسقِ الاستعاريّ الخاصّ بحركة الأنا لفهمِ مقولاتِ الزمنِ (المستقبل/ الماضي)، حيثُ كانَ من السهلِ عليهم التعرّفُ على الزمن المستقبلِ انطلاقاً الاتّجاهِ الأماميّ مقارنةً بتعرفهمِ على الزمن الماضي انطلاقاً من الاتّجاهِ الخلفي؛ ويرجعُ ذلك – كما سبقت الإشارةُ – إلى الأبعادِ الحركيةِ التي تؤطّرُ هذا النسقَ الاستعاريّ (حركة الأنا نحو الأمام)، بحيثُ نستطيعُ التعرفَ على ما يوجدُ أمامَ أنظارِنا مقارنةً بما يوجدُ خلفنا.

هناكَ العديدُ من البنياتِ الاستعاريةِ التي تقومُ على الأبعادِ الحركيةِ للتجربةِ الجسديةِ البشريةِ، ويمكنُ الانطلاقُ منها في سبيلِ بناءِ التعلماتِ عندَ الطفلِ. فإذا أخذنا – على سبيلِ المثال – "استعارةَ السقوط" بوصفها استعارةً متلائمةً مع المسارِ الحركيّ الطبيعيّ الذي يؤخذهُ الجسدُ الإنسانيّ على الأرضِ بفضلِ جاذبيتها، وجعلناهُ منسجماً مع التصوراتِ الاستعاريةِ التي تجعلُ من الأمورِ الجيدةِ في الاتّجاهِ الفضائي (فوق)؛ نحو السعادة، والنجاح، والخلق الحسن... وغيرها،

وتجعلُ – في مقابلِ ذلكَ – الحزن والإخفاق والخلق السيء في الاتجاهِ الفضائي (تحت)؛ فإنّ فالسقوط - في هذا المنحى – لا يمكنُ لهُ أن يدلّ على شيءٍ آخر غير الانتقال من وضعٍ جيدٍ إلى وضعٍ سيءٍ على نحوٍ استعاريّ.

وحسبَ ما سبقَ، يجبُ أن نستندَ إلى التجربةِ الجسديةِ سواءٌ في بعدها الإدراكيّ أو في بعدها الحركيّ في سبيلِ تشكيلِ التصوّراتِ الاستعارية التي نتوخّى توظيفها من أجلِ بناءِ التعلماتِ عند الطفلِ؛ حيثُ نراعي طبيعةَ تفاعلاتنا الإدراكيةِ مع العالمِ المدركِ من جهة، وطبيعةَ تحركاتِ أجسادِنا في الفضاءِ الخارجي من جهةٍ ثانيةٍ، وهذا قد يسمحُ لنا بجسيدِ المعارفِ مهما بلغت درجةُ تجريدِها وتقريبِها إلى ذهنِ الطفلِ وتجربتهِ الحسية حركية.

3.1.4. مراعاة الخصوصيات اللسانية والثقافية:

تستمدُّ الاستعاراتُ ديناميتها من القيودِ السياقية والبيئيةِ التي تؤطّرُ الذات المعرفية (Gibbs, 2019). وعليهِ، ولا يمكنُ بناء استعاراتِ التعلّمِ دونَ مراعاةِ الخصوصياتِ التي تحكمُ سياقَ المتعلّم والبيئة التي يعيشُ فيها، ولعلّ أهمّها صنفانِ اثنان من الخصوصياتِ: خصوصيات لسانية، وخصوصيات ثقافية، فالأولى مردُّها إلى خصائصِ النسقِ اللسانيّ وخصوصياتهِ، والثانيةُ مرجِعُها إلى النسقِ الثقافيّ وأبعادهِ الرمزيةِ. وفيما يلي تفصيلُ كلّ صنفٍ منها:

1.3.1.4. استعارات التعلم والخصوصيات اللسانية:

لعلَّ لكلِّ لغةٍ خصوصياتها في مقْولةِ التصوراتِ والأشياءِ، وتؤثر كلّ واحدةٍ منها على طريقةِ تفكيرِ مستعمليها بشكلٍ مُختلفٍ (Thibodeau & Boroditsky, 2013)؛ فإذا افترضنا أنّ هناكَ لغةً لا تحتوي على مقولاتٍ عدديةٍ على سبيلِ المثال، فإنّ إجراءَ عملياتٍ حسابيةٍ من قبيلِ الجمعِ والضربِ وغيرها سوفَ يكونُ أمراً عسيراً. ولعلّ الدراسةَ التي أنجزتها "بورورديتسكي" (2010) حولَ لغةِ "الكوك ثايور" (Kuuk Thaayore) تقدّمُ الكثيرَ من الحججِ حولَ كيفَ تسهمُ اللغةُ وخصوصياتُها في بناءِ الفكرِ وتشكيله؛ حيثُ إنّ لغةَ "الكوك ثايور" لا تحتوي على مقولتي اليمين واليسار للإشارةِ إلى الاتّجاهاتِ الفضائية وتحديدِ المواقعِ، وبدلاً من ذلكَ، توظّفُ مقولاتٍ اتّجاهيةٍ تخصُّ جهاتَ

الأرضِ الأربعِ: الشمال والجنوب والشرق والغرب، فلو شاءَ أحدهمُ أن يُحدّدَ موقعَ صديقهِ الذي بجانبهِ الأيسر، فإنّهُ لا يقولُ: "صديقي على جانبي الأيسر"، وإنّما يقولُ: "صديقي في الشمال الشرقي الخاصّ بي".

ولقد كشفت نتائجُ الاختبار الثالث عن وجودِ تأثيراتٍ لسانية – معجميةٍ على سلوكِ المقولةِ عندَ المشاركينَ في الدراسةِ؛ حيثُ إنّ تسميتهم لكلّ من "الطائرةِ" و"الحوامة" بالاسمِ نفسهِ، جعلتهم يدرجون العنصرينِ تحتَ المقولةِ نفسها والربطِ بينهما، دونَ إعطاءِ الأهمّيةِ للتشابهاتِ الإدراكيةِ البارزةِ بين "الطائر" و"الطائرةِ". وبغضّ النظرِ عن التشابهاتِ الإدراكيةِ بين الجبلِ والهرمِ، فإنّ أغلبَ المشاركينَ في الاختبار الثاني ذهبوا إلى تسميةِ الهرم باسمِ "الجبل" على سبيلِ التوسعِ الاستعاريّ، ما أثّر في طريقةِ مقْوَلتهم لهُ؛ حيثُ جعلوهُ مندرجاً تحتَ المقولةِ نفسها.

على النحو الذي تؤثّرُ بهِ اللغةُ في تشكيلِ الفكرِ ومقولاتِهِ، تؤثرُ في بناءِ أنساقهِ الاستعاريةِ، وعلى الرغمِ من أنّ هذه الأنساقَ الاستعاريةَ لا تكمنُ في اللغةِ بقدرِ ما هي كامنةٌ في الذهنِ وأبعادهِ التصوريةِ؛ فإنّها تتأثرُ باللغةِ في الكثيرِ من الحالاتِ. ولذلك، يجبُ مراعاةُ خصوصياتِ اللغةِ قبلَ بناءِ استعاراتِ التعلم.

2.3.1.4. استعارات التعلم والخصوصيات الثقافية:

فضلاً عن الخصوصياتِ اللسانيةِ التي قد تؤثرُ في تشكيلِ أنساقِنا الاستعاريةِ، تتأثرُ الاستعاراتُ بالنسقِ الثقافيّ وخصوصياتهِ؛ ولعلّ أهمّ الفرضياتِ التي دافعَ عنها كلّ من "لايكوف" و"جونسن" (1980، 22) هي كونُ الاستعاراتِ التي نوظّفُها من أجلِ فهمِ العالمِ من حولنا منسجمةً مع السياقِ الثقافيّ الذي تظهرُ فيه.

حينما نرفعُ شعاراتٍ من أجلِ القضاءِ على العنصريةِ من قبيلِ قولنا: "يجب أن ندوس بأقدامنا على العنصريّة" كما هو وارد في المثال (15)؛ فإنّ هذا القولَ الاستعاريّ منسجمٌ مع النسقِ الثقافيّ الذي يجعلُ كلّ خلقٍ حسنٍ في الاتّجاهِ الفضائي (فوق)، ويجعلُ – في مقابلِ ذلك – كلّ خلقٍ سيءٍ في الاتّجاهِ الفضائي (فوق)؛ نحو قولنا: "لا تتلفظ بالكلامِ الساقطِ"، أو قولِنا: "لا تنزلِ إلى هذا المستوى المتدني". وعليه، لا يمكنُ أن نجدَ عباراتٍ استعاريةٍ تدلُّ على خلقٍ حسنٍ وتوظّفُ الاتّجاهَ الفضائي (تحت)؛ لأنّ ذلكَ قد يبدو غيرَ منسجمٍ مع النسقِ الثقافيّ.

أمّا استعاراتُ التعلم، فيجبُ عليها أن تُراعي هذه الخصوصياتِ الثقافيّة وتنسجمَ معها. فلو افترضنا أنّنا بصددِ الحديثِ عن "آفةِ التنمرِ" بوصفها خلقاً سيئاً، وجعلناها على نحوٍ استعاريّ في الاتّجاهِ الفضائيّ (فوق)؛ من قبيلِ قولنا: "إنّ التنمرَ من أرقى السلوكاتِ الأخلاقيةِ"، والصوابُ هو كونهُ أدناها منزلةً، فإنّ ذهنَ المتعلّمِ – في هذه الحالةِ – سوفَ يتّجهُ صوبَ المعنى الثقافيّ المتحصّلِ لديهِ؛ بأنّ السلوكاتِ الأخلاقيةِ الراقيةِ (التي توجدُ في الاتّجاهِ الفضائي الأعلى) هي السلوكاتُ الحسنةُ منها، وليسَ العكس. وبمقتضاهُ، يصبحُ التنمرُ في نظرهِ سلوكاً حسناً من الناحيةِ الأخلاقيةِ؛ لأنّ العبارةَ الاستعاريةَ أعلاهُ جعلتهُ في الاتّجاهِ الفضائي (فوق).

وبناءً على ما سلفَ ذكرهُ، لا يمكنُ بناء استعاراتِ التعلّمِ دونَ مراعاةِ خصوصياتِ النسقِ اللسانيّ من جهة، وعدمِ التحقّقِ من انسجامها وخصوصيات النسقِ الثقافيّ من جهة ثانية؛ وذلك بحكم أنّ تشكيلَ أنساقنا الاستعاريةَ يتأثرُ بالخصوصياتِ اللسانيةِ، ويؤثرُ فيه النسقُ الثقافيّ وخصوصياتهِ الرمزية والقيمية.

2.4. موجهات خاصّة لبناء استعارات التعلم:

إذا كانت الموجّهاتُ العامّةُ لبناءِ استعاراتِ التعلمِ تتعلّقُ بمُختلفِ الأبعادِ التصوريةِ والنفسيةِ والإدراكية واللسانيةِ والثقافيةِ، فإنّ الموجّهاتِ الخاصّةِ – في هذا الصددِ – ترتبطُ – بشكلٍ دقيقٍ – بالنسقِ الاستعاريّ وأنماطهِ وإواليّاتهِ المعرفيةِ. وما دامَ أنّ الاستعاراتِ عند الطفلِ قد تأتي على نمطينِ اثنين: (1) استعارات المشابهة، (2) استعارات الارتباط. نمضي إلى عرضِ بعضِ الموجّهاتِ الخاصّةِ بتوظيفِ كلّ نمطٍ منهما فيما يلي:

1.2.4. استعارات المشابهة واستعارات التعلم:

يمتلكُ الأطفالُ في مراحلهم المبكرةِ القدرةَ على إدراكِ علاقاتِ المشابهةِ بينَ الأشياءِ والتصوراتِ، وتجريدِ هذهِ التشابهاتِ العلاقيّةِ بينها، وتعدُّ هذه القدرةُ على التفكيرِ العلاقيّ من أهمّ القدراتِ المعرفيةِ التي يوظّفُها الأطفالُ أثناءَ مساراتِ تعلُّمِهم (Christie, 2021). ومن مُخرجاتِ هذا التفكيرِ العلاقيّ عندَ الأطفالِ نجدُ استعاراتِ المشابهةِ؛ حيثُ تقومُ استعاراتُ المشابهةِ على توظيفِ إواليةِ المقارنةِ القياسية، بالاستنادِ إلى التجاورِ البنيويّ الذي تنشأ عنهُ

الترابطاتُ التصوريةُ بين المصدرِ والهدفِ لدى الطفلِ، ويجري المزجُ بينهما في ذهنهِ؛ وذلك بالانطلاقِ من مُلاحظةِ التشابهاتِ القائمةِ بينهما: إدراكية أو بنيوية أو وظيفية. وعليهِ، نخصّصُ هذا المبحثَ لعرضِ مسالكِ توظيفِ استعاراتِ المشابهةِ في بناءِ تعلماتِ الطفلِ بمُختلفِ أصنافِ هذه التشابهات: الإدراكية والبنيوية والوظيفية.

1.1.2.4. المشابهة الإدراكية واستعارات التعلم:

تُعتبرُ التشابهاتُ الإدراكيةُ بين الأشياءِ أهمّ ما يحفِّزُ ذهنَ الطفلِ على تفعيلِ إوالية المقارنةِ القياسيةِ في مراحلهِ المبكرة (Gentner & Namy, 1999)، ويعتمدُ التوسّعُ الاستعاريّ على التشابهاتِ الإدراكيةِ؛ حيثُ يُركّزُ الطفلُ على السماتِ الخارجيةِ التي تخلقُ التشابهات بين المجالين المصدر والهدف (Versaksa & Yakapuva, 2014). وبالاستنادِ إلى نتائجِ الاختبارين الثاني والثالث، نفترضُ أنّ التشابهاتِ الإدراكيةَ يمكنُ لها أن تكونَ منطلقاً لبناءِ استعاراتِ التعلّمِ؛ بحيثُ يمكنُ للطفلِ أن يفهمَ مجالاً ما انطلاقاً من مجالٍ مشابهٍ لهُ من الناحيةِ الإدراكيةِ.

وتقدّمُ لنا نتائجُ الاختبارِ الثاني – على سبيلِ المثال – كيفَ استطاعَ المشاركونَ التعرفَ على عناصرِ الهرمِ انطلاقاً من العناصرِ المشابهةِ لها في بنيةِ الجبلِ؛ حيثُ استطاعوا معرفةَ عناصرَ غير مألوفةٍ بالنسبةِ إليهم بالاستنادِ إلى عناصرَ مألوفةٍ، والمزجِ بينها في أذهانهم، وذلك وفقَ المساراتِ الذهنيةِ الآتية:

أ. بعدَ مُلاحظة البطاقة الإدراكية المعتمدة في إجراء الاختبار بوصفها مُثيراً يُحفّز ذهنَ المفحوصِ على تفعيلِ إوالية المقارنةِ القياسيةِ، يعملُ الذهنُ على إنشاء تجاورٍ بنيويّ بين الجبلِ والهرمِ.

ب. بعدَ إدراك التشابهاتِ الإدراكيةِ بين الجبلِ والهرمِ عن طريقِ التجاور البنيويّ، يُفعّلُ فضاءٌ ذهنيّ عامّ يشملُ مختلف العناصرِ التي تمتلكُ الخصائصَ الإدراكيةَ نفسها (طبيعية، صناعية...).

ج. انطلاقاً من المعلوماتِ التي يوفّرها الفضاء الذهنيّ العامّ، يتفرّعُ فضاءانِ ذهنيانِ: أحدُهما يخصُّ العناصر الأساسية للجبل والعلاقات المُبَنْيِنَةِ لهُ، والثاني يخصّ العناصر الأساسية للهرم والعلاقات المُبَنْيِنَةِ له.

د. حينَما ينطقُ الفاحصُ بسؤالٍ موّجهٍ يضمُّ بنيةً استعاريّة، يجري ربطُ القرائنِ بين الفضاء الذهنيّ الخاصّ بالجبلِ والفضاء الذهني الخاصّ بالهرمِ بشكلٍ آنيّ بناءً على الترابطاتِ القائمةِ بينهما.

هـ. بعدها تُفعّلُ إواليةُ الإسقاط الاستعاريّ، وتُسقَطُ – بموجبها – القرائنُ (قمة، سفح، قاعدة) بين البنيتين في حيّز البنيةِ الجزئيةِ الناشئةِ، فيتحصّلُ الفضاء الذهنيّ الذي يمزجُ الجبل بالهرمِ.

بناءً على المزجِ التصوريّ الحاصلِ بشكلٍ آنيّ بين الجبل والهرمِ، يستطيعُ الطفلُ أن يخزّنَ معرفتهُ الجديدةَ بعناصر المجال الهدفِ (الهرمِ) بناءً على معارفهِ بالمجالِ المصدرِ. والأمرُ نفسهُ يصدقُ على الاختبار الثاني الذي تعرف فيهِ المشاركونَ على عناصرِ الطائرةِ انطلاقاً من عناصرِ الطائر. ويمكنُ توظيفُ العديدِ من الحالاتِ الاستعاريةِ من هذا القبيلِ، وجعلها استعاراتٍ للتعلمِ، ويكفي معرفةُ الجانبِ الذي نتوخى بناءَ معارفَ إزاءهُ بالنسبةِ للطفلِ في المجالِ الهدفِ، والبحثِ عن المجالِ المصدرِ الملائمِ لهُ من مجالاتِ المستوى القاعديّ.

2.1.2.4. المشابهة البنيوية واستعارات التعلم:

إلى جانب التشابهاتِ الإدراكيةِ، هناك نوعٌ آخرُ من التشابهاتِ التي تُحفّزُ الفكرَ الاستعاريّ عندَ الطفلِ، ويقومُ على الخصائصِ البنيويةِ المشتركةِ بين المصدرِ والهدفِ (العناصر والعلاقاتِ بينها)، حيثُ يمكنُ الانطلاقُ منها لبناءِ استعاراتِ التعلّمِ من أجلِ ترسيخِ معارفَ بالخصائصِ البنيويةِ للمجالاتِ الأهدافِ انطلاقاً من مجالاتٍ مصادرَ مشابهةٍ لها من الناحيةِ البنيويةِ تكونُ مألوفةً بالنسبةِ للطفلِ وراسخةً لديهِ.

ناهيكَ بالتشابهِ الإدراكيّ بين السجنِ والقفصِ، يعتمدُ التوسعُ الاستعاريّ بينهما على التشابهاتِ البنيويةِ كما رأينا في الاختبارِ الرابعِ من الدراسةِ الميدانيةِ؛ وتكمنُ هذه التشابهاتُ في وجودِ عنصرينِ داخلَ وعاءٍ يمنعهما من الخروجِ، حيثُ نجدُ أنّ العنصرَ في المشهدِ الأول هو المجرم، والعنصر في المشهدِ الثاني هو العصفور، والوعاءُ في المشهدِ الأول هو السجن، والوعاء في المشهد الثاني هو القفص. ولقد أظهرت نتائجُ الاختبار أنّ الأطفالَ يستطيعونَ قياسَ بنيةِ

المشهدِ الثاني وعناصرِهِ المكونةِ على بنيةِ المشهدِ الأول وعناصرِهِ المكونةِ، والتوسعِ الاستعاريّ في مقولاتهِ وفقَ اتّجاهيةٍ تجعلُ المجال الثاني مصدراً والمجالَ الأوّل هدفاً لكونهِ مجالاً متجسِّداً كما سلف توضيحهُ.

إنّ استعاراتٍ من هذا القبيلِ، يمكنُ أن تكونَ منطلقاً لبناءِ التعلماتِ عندَ الطفلِ بمختلفِ أبعادِها المعرفية والمهارية والقيمية؛ فتقديمُ مشهدٍ لطائرٍ داخلَ القفصِ، ووصفُ هذا المشهدِ باستعمالِ استعارةِ "السجن" على سبيلِ المثال، من شأنهِ أن يجعلَ الأطفالَ يدركونَ قيمةَ الحريةِ، ويتعزّزَ وعيهم البيئيّ من حيثُ إنّ المكانَ الطبيعيّ للعصفورِ هو الحديقةُ، وليسَ القفص الذي يحدُّ من حريتهِ بوصفهِ سجناً، بالقياسِ على تجربتهم الجسديةِ.

3.1.2.4. المشابهة الوظيفية واستعارات التعلم:

كثيراً ما نسعى إلى تعليمِ الطفلِ وظائفَ الأشياءِ وأدوارها في عالمنا، وكثيراً ما يسأل الأطفال – في مراحلهم المبكرة – بفضولٍ عن وظائفِ مختلفِ الأشياءِ التي يُلاحظونها في حياتهم اليومية، وغالباً ما نجدُ أنفسنا عاجزينَ على الإجاباتِ اللازمةِ والملائمةِ لمستواهم الذهني والإدراكي، دونَ وعيٍ منّا بأنّ للأطفالِ قدراتٍ قياسيةٍ هامّةٍ للمقارنةِ بينَ العناصرِ وتجريدِ التشابهات الوظيفيةِ بينها، وفهمِ وظائفِ بعضها انطلاقاً من وظائفِ الأخرى، وتأتي استعاراتُ التعلمِ – في هذا المنحى – لتحفيزِ هذه القدراتِ القياسيةِ من أجلِ التوسعِ في معارفهمِ المكتسبةِ حولَ وظائفِ الأشياءِ المألوفةِ لهم، وبناءِ تعلماتٍ عليها إزاءَ وظائفِ أشياءَ جديدةٍ عليهم.

ولقد أظهرت الدراسة التي أجرتها "ريبيكا تشو" (Rebecca Zhu) و"أليسون جوبنيك" (Alison Gopnik) سنة (2023) أنّ الأطفالَ بينَ (3) و(4) سنواتٍ يستطيعونَ التوصلَ إلى استنتاجاتٍ متناسقة مع الاستعاراتِ التي قُدِّمَتْ لهم حول السمات الوظيفية المجردة لبعضِ الأشياءِ غيرِ المألوفةِ بالنسبةِ إليهم؛ حيثُ قدّمت الباحثتانِ صورةً لهذه القطعِ الأثريةِ الغريبةِ للمشاركينَ، وقدّمتا لهم استعارتينِ لوصفِ هذه القطعِ؛ إحداهما إيجابية: "هذه القطعَ الأثريةَ هي شموسٌ"، والثانية سلبية: "هذه القطعُ الأثريةُ ليست غيوماً". وانطلاقاً من هاتين الاستعارتين استطاعَ المشاركونَ استنتاجَ وظيفةِ القطعِ الأثريةِ بكونِها تستخدمُ للإضاءةِ بدلاً من إطلاقِ الماء.

وفي المنحى نفسه، تظهر نتائجُ الاختبار الخامس من دراستنا الميدانية أنّ المزجَ التصوريّ الذي تحصّلَ بين مشهدي الشرب والسقي قد جعلهم يفهمونَ على نحوٍ استعاريّ أنّ الزهورَ قد تشعرُ بالعطشِ شأنها في ذلك شأنُ الإنسان، وأنّ السقيَ هو تشريبٌ لها؛ وذلك بناءً على ملاحظةِ التشابهاتِ الوظيفيةِ بين المشهدين، وتفعيلِ المقارنةِ القياسيةِ بينهما. ومن شأنِ هذه الاستعارةِ أن تقدّمَ لهم فهماً مغايراً لتجربةِ السقيِ، وتعزّزَ وعيهم البيئي بالتعاملِ مع النباتاتِ على نحوِ تعاملِنا مع الكائناتِ البشريةِ التي تشعرُ بالعطش وتحتاجُ إلى الماءِ للبقاءِ على قيدِ الحياة.

وبناءً على ما سبقَ عرضهُ، يمكنُ الانطلاقُ من المشابهاتِ بمختلفِ أصنافِها: الإدراكية والبنيوية والوظيفية، من أجلِ بناءِ استعاراتِ التعلّمِ؛ إمّا للتعرفِ على بعضِ العناصرِ غيرِ المألوفةِ انطلاقاً من عناصرَ مألوفةٍ مشابهةٍ لها من الناحيةِ الإدراكيةِ، أو لترسيخِ معارفَ بالخصائصِ البنيويةِ لبعضِ المجالاتِ الأهدافِ انطلاقاً من مجالاتٍ مصادرَ مشابهةٍ لها من الناحيةِ البنيويةِ تكونُ مألوفةً بالنسبةِ للطفلِ وراسخةً لديهِ، أو من أجلِ التوسعِ في معارفهمِ المكتسبةِ حولَ وظائفِ الأشياءِ المألوفةِ لهم، وبناءِ تعلماتٍ عليها إزاءَ وظائفِ أشياءَ جديدةٍ عليهم.

2.2.4. استعارات الارتباط واستعارات التعلم:

لا تعتمدُ استعاراتُ الارتباطِ على التشابهاتِ التصوريةِ بينَ مجالينِ تجريبيينِ، وإنّما تستندُ إلى الارتباطاتِ القائمةِ بينَ مجالٍ مُجرّدٍ ومجالٍ محسوسٍ؛ ما يجعلُنا ننظرُ إليها من موقعِ ارتباطِها بجانبٍ من جوانبِ التجربةِ البشريةِ، وليسَ من زاويةِ الاشتراكِ في السماتِ التصوريةِ كما هو الحال بالنسبةِ لاستعاراتِ المشابهةِ (Grady, 1999; 2005). إضافةً إلى ذلك، تنشأ استعاراتُ الارتباطِ عن الاستعاراتِ الأوليةِ؛ وذلك لكونِ الاستعاراتِ الأوليةِ وحداتٍ دنيا لها، باعتبارها متأصلةً في الطبيعة البشرية وناتجةً عن طبيعة أدمغتِنا وأجسادِنا والعالمِ الذي نعيش فيه (Ortiz, 2014). ولقد انصبّ اهتمام نظرية الاستعارة التصورية (CMT) منذ ظهورها على استعاراتِ الارتباطِ، في حين اختصّت نظرية الترابطِ البنيوي (SMT) بتناولِ استعاراتِ المشابهةِ، أمّا النظريةُ الموسّعةُ للاستعارةِ التصوريةِ (ECMT) فقد أعطت لكلّ صنفٍ منها نصيبَهُ من الدراسةِ والتحليل (Kövecses, 2020). ولقد سبقَ أن أشرنا إلى أنّ الربطَ الاستعاريّ في

استعاراتِ المشابهةِ يقومُ على تفعيلِ إواليةِ المقارنةِ القياسيةِ، بينما يجري هذا الربطُ في استعاراتِ الارتباطِ في معزلٍ عن المقارنةِ القياسيةِ ودونَ تفعيلٍ لها. وعليهِ، نخصّصُ هذا المبحثَ لعرضِ مسالكِ توظيفِ استعاراتِ الارتباطِ في بناءِ تعلماتِ الطفلِ بمُختلفِ أصنافِها: التجريبية والجسدية والخطاطية.

1.2.2.4. الارتباط الجسدي واستعارت التعلم:

إنّ المنطلقَ الأوّلَ لظهورِ الاستعاراتِ الأوّليةِ – كما سلفتِ الإشارةُ – هو التجربةُ الجسديةُ للكائنِ البشريّ؛ حيثُ ينطلقُ الطفلُ – أثناء الاكتسابِ الاستعاريّ – من تجاربهِ الجسديةِ الأساسِ لإنشاءِ الترابطاتِ عبر المجالية، ويُعمِّمَ تجاربهُ الحسّ – حركية على ما يرتبطُ بها من تجاربهِ الذهنيةِ. وأوضحُ مثالٍ لذلك هو استعارةُ "المعرفة رؤية"؛ حيثُ إنّ المعرفةَ تجربةٌ ذهنيةٌ مُجرّدةٌ ترتبطُ ارتباطاً جسدياً بتجربةِ الرؤيةِ، إذ تؤدّي رؤيةُ الطفلِ للشيء إلى معرفته به، وهناكَ العديدُ من الأمثلةِ، من قبيلِ ارتباطِ الحنانِ بالدفء، والغضبِ بالحرارةِ، والخوف بالظلام، وغيرها.

ويمكنُ الانطلاقُ من الارتباطِ الجسديّ لبناءِ استعاراتِ التعلّمِ، وذلك من أجلِ إرجاعِ التجاربِ الذهنيةِ المُجرّدةِ لدى الطفلِ إلى التجاربِ المحسوسةِ المرتبطةِ بها. فاستعارة "الذهن جسد" (Lakoff, 2014) – على سبيلِ المثالِ – هي استعارة عامّةٌ يمكنُ الانطلاقُ منها لتوليدِ العديد من الاستعارات التي تجعلُ الطفلَ يفهمُ الأنشطةَ الذهنيةَ المُجرّدةَ من فهمٍ وتخزينٍ وحفظٍ وتمرينٍ، وهكذا دواليك. فإذا انطلقنا من منطلقِ أنّ الجسدَ يحتاجُ إلى تمارينَ رياضية (جسدية) لكي يصبحَ قويّاً، فذلك يستلزمُ أن الذهنَ أيضاً يحتاجُ إلى تمارينَ ذهنيةٍ لكي يصبحَ أداؤهُ أفضل، وإذا انطلقنا من أنّ الجسدَ في حاجةٍ إلى غذاءٍ مادّي لكي ينمو، فذلك يستلزمُ أنّ الذهنَ يحتاجُ إلى غذاءٍ فكريّ لكي يتطور، وإذا انطقنا من أنّ الجسدَ يحتاجُ إلى فتراتٍ من الراحةِ لكي يستعيدَ حيويتهُ، فذلك يقتضي أنّ الذهنَ يحتاجُ أيضاً إلى فتراتٍ من الراحةِ لكي يستعيدَ نشاطهُ، وقس على ذلك من الارتباطاتِ التي تستلزمها الاستعارةُ العامّةُ أعلاهُ. وبناءً عليه، يمكنُ لاستعاراتِ الارتباطِ الجسديّ أن تكونَ منطقاً لبناءِ التعلماتِ لدى الطفلِ إزاءَ العديدِ من التصوراتِ المجرّدةِ، بحكمِ أنّها تستندُ إلى التجربةِ الجسديةِ انسجاماً من الموجّهِ الثاني من الموجهات العامةِ أعلاهُ.

2.2.2.4. الارتباط التجريبي واستعارات التعلم:

لعلّ من أهمّ الارتباطاتِ التي ينشأ عنها هذا النوعُ من الاستعارات هو الارتباطُ التجريبيّ، وعن طريقِها يجري اكتسابُ العديدِ من البنياتِ الاستعاريةِ الشائعةِ في أحاديثنا اليوميةِ. فلو عُدنا إلى استعارة "الأكثر فوق" – على سبيل المثال – سوفَ نجدُ أنّ تكتسبُ انطلاقاً من الإدراكِ التجريبي المتكررِ للكميةِ في زايدتها من جهة، وارتفاعِ مستواها من جهةٍ ثانيةٍ، فحينَ يتكرّرُ مشهدُ ارتفاعِ مستوى الحليبِ أمامَ الطفلِ كلّما أضافت الأمّ كمّيةً إضافيةً منهُ إلى القارورةِ، يندمجُ المجالانِ في ذهنهِ على الرغمَ من كونِهما منفصلينِ. ولقد أظهرت نتائجُ الاختبار السابعِ أنّ تصوّر المشاركين للاتّجاهين الفضائيين (فوق/ تحت) يؤثّرُ على بناءِ تمثّلاتهم حول مفهوم الكمّيّةِ، وإلقاءِ أحكامهم حول زيادتها ونقصانها، حيثُ ظلّ المفهومانِ مرتبطينِ حتّى في الحالاتِ المُجرّدةِ (المقولات العددية) التي طُلِبَ منهم الحكمُ على حالةٍ ذهنيةٍ بالارتفاعِ أو الانخفاضِ على سبيلِ الاستعارةِ لوصفِ زيادةِ الكميةِ ونُقصانها.

ويمكنُ لاستعاراتٍ من هذا القبيلِ أن تكونَ وسائطَ لبناءِ التعلماتِ عندَ الطفلِ، ووسيلةً لإفهامهِ جملةً من التصوراتِ المُجرّدةِ، ولكي لا نذهبَ بعيداً فإنّ بناءَ التعلماتِ والمعارفِ في حدّ ذاتهِ استعارةٌ فضائيةٌ تصلحُ لأن تكونَ إحدى استعاراتِ التعلمِ في هذا المنحى؛ حيثُ تقومُ استعارةُ "البناءِ" هذهِ على أساسِ الارتباطِ التجريبي الذي أشرنا إليهِ أعلاهُ، فالبناءُ عادةً ما يتّخذُ مساراً عمودياً، بحيثُ نضيفُ لبِنةً فوقَ لبِنةٍ أخرى، وكلّما أضفنا اللبناتِ كلّما ارتفعَ مستوى البناء، والأفكارُ والمعارفُ – حسبَ هذا النسقِ – هي لبناتٌ نراكمُ بعضها فوقَ بعضٍ، وكلّما راكمنا المعارفَ كلّما ارتفعَ مستوى تعلّماتِنا، وكلّما قلّت معارفُنا انخفض مستوى تعلماتِنا.

3.2.2.4. الارتباط الخطاطي واستعارات التعلم:

تتكررُ العديدُ منَ الأنماطِ والخطاطاتِ التي نستقيها من تجاربِنا الإدراكيةِ والحركيةِ إلى أن ينشأ بينها ارتباطٌ في أذهانِنا، فمن الأنماطِ التي تتكرّرُ في تجربَتنا هي كونُ الأشياءِ المتشابهةِ غالباً ما تكونُ قريبةً من بعضها البعض، نحو: (الأشجار في الغابة، والخراف في الحضيرة، والطيور في أسرابِها ...)؛ وعندما تتكرّرُ هذهِ المشاهدُ أمامَ الطفلِ، ينشأ

الارتباطُ بين خطاطةِ القربِ وخطاطةِ المشابهةِ، وتظهرُ توسّعاتٌ استعاريةٌ في مجالِ القربِ الفضائيّ لصالحِ مجالِ المشابهةِ (boot & Pecher, 2010)، نحو: (هذا اللونُ أقربُ إلى هذا اللونِ؛ أي يُشبهُ/ محمدٌ أقربُ إلى عليٍّ؛ أي يشبهُ)، ويمكنُ لمثلِ هذهِ الارتباطاتِ الخطاطيةِ أن تكونَ منطلقاً لبناءِ استعاراتِ التعلّم، من أجلِ ربطِ التصوراتِ المجرّدةِ بتجاربَ محسوسةٍ؛ نحو ربطِ المشابهةِ بالقربِ، وتوجيهِ ذهنِ الطفلِ إلى المشابهةِ عن طريقِ إطارِ القربِ.

حينما نقدّمُ استعاراتِ القربِ إلى الأطفال فإنّنا نوجّهُ ذهنهُ إلى رصدِ التشابهاتِ القائمةِ بين الأشياءِ، وتُظهرُ نتائجُ التجربةِ الأولى باختباراتِها الثلاثةِ أنّ الأطفالَ قادرونَ على التفاعلِ مع هذهِ البنيةِ الاستعاريةِ بشكلٍ سلسٍ وتلقائي؛ فعندما نطلبُ من المشاركِ تحديدَ الأقربِ إلى العنصر الرابعِ من العناصرِ الثلاثة (المصادر)، بقولِنا: "ما هو العنصر الأقربُ إليهِ؟"، فإنّ انتباههُ يتّجهُ مباشرةً إلى رصدِ المشابهةِ الإدراكيةِ بين العنصرِ الهدفِ والعنصرِ المصدرِ المشابهِ لهُ، على حسابِ القربِ الفضائيّ بينَ هذهِ العناصرِ على شاشةِ الحاسوبِ الموظّفِ في إجراءِ الدراسةِ الميدانيةِ.

وتجدرُ الإشارةُ – في هذا المنحى – أنّ استعاراتِ الارتباطِ الخطاطيّ تستمدُّ ترابطاتِها من الأسسِ الجسديةِ والتجريبيةِ التي سبقَ أن تناولناها أعلاهُ بخصوصِ استعاراتِ الارتباطِ الجسديّ واستعاراتِ الارتباطِ التجريبيّ، فاستعارةُ "المشابهةِ قرب" قائمةٌ على ارتباطٍ خطاطيّ بين القربِ الفضائيّ والتشابهِ الإدراكيّ أو الوظيفيّ أو البنيوي، غيرَ أنّها قائمةٌ على أساسِ تجربتنا الجسديةِ في بُعدِها الإدراكيّ من جهةٍ، وقائمةٌ على أسس تجريبيةٍ من حيثُ بُعدُها الموضوعيّ لونِ الأشياءِ المتشابهةِ غالباً ما تكونُ قريبةً من بعضها البعضِ من جهةٍ ثانيةٍ.

ولعلّ مثلَ هذهِ الاستعاراتِ القائمةِ على أساسِ الارتباطِ الخطاطيّ شائعٌ في التمثيلِ للعديدِ من التصوراتِ المُجرّدةِ، نحو تمثيلِنا للزمنِ بواسطةِ استعاراتِ خطوطِ الزمن (Timelines Metaphors)، حيثُ نجعلُ تطوّرَ الأحداثِ وتعاقُبِها في الزمنِ ينتظمُ وفقَ نقاطٍ متواليةٍ على خطوطٍ لها اتّجاهيةٌ واحدةٌ (Casasanto & Jasmin, 2012)، من اليمينِ إلى اليسارِ، أو من اليسارِ إلى اليمينِ؛ حسبَ خصوصيةِ الكتابةِ في اللغةِ المخصوصةِ، وتساعدُ هذهِ الخطوطِ في إفهامِ المتعلّمِ تطوّرَ العناصرِ بالتقدّمِ في الزمنِ، نحو نموّ الحيواناتِ، والنباتاتِ وما إلى ذلك.

3.4. خاتمة الفصل:

توخّينا – في هذا الفصلِ – اقتراحَ بعضِ المسالكِ التطبيقيةِ لتوظيفِ مُختلفِ الإواليات الاستعارية في الحقلِ التعليميّ – التعلّميّ، بالاستنادِ إلى مقاربةٍ معرفيةٍ تُراعي مُقتضياتِ تعلّمِ الذهنِ البشريّ، انسجاماً مع مراحلِ نموّهِ بمختلفِ أبعادِها اللسانيةِ والنفسيةِ والإدراكية. وذلكَ بالانطلاقِ من مُخرجاتِ الدراساتِ والأبحاث السيكولسانية المنجزةِ في هذا الصددِ داخل البراديغمِ المعرفيّ (Aubusson & Harrison, 2006; Gentner & Wolff, 2000; Casasanto & de Bruin, 2019; Zhu, Goddu, Gopnik, 2020; Zhu, 2022; Zhu & Gopnik, 2023)، والاعتمادِ على نتائجِ الدراسةِ الميدانيةِ، واستخلاصِ المُوجّهاتِ التطبيقيةِ لبناءِ التعلّماتِ عند الطفل/المتعلِّم بواسطة الاستعارات. وفي سبيلِ ذلك، جعلنا القسمَ الأولّ من هذا الفصلِ لسَوْقِ جملةٍ من الموجّهاتِ العامّةِ لاختيارِ ما يُناسبُ الاستعاراتِ المرادِ توظيفُها في تعليم الطفلِ؛ من قبيلِ الانطلاقِ من المستوى القاعديّ، والاعتماد على النماذجِ الطرازية، وكذا الاستنادِ إلى التجربةِ الجسديةِ سواءٌ في بُعدِها الإدراكيّ أو الحركيّ، إضافةً إلى مراعاةِ الخصوصياتِ اللسانيةِ والثقافيةِ التي تؤطّرُ سياقَ التعلمِ. أمّا القسمُ الثاني منهُ، فقد جعلناهُ لتدقيقِ في المُوجِّهاتِ الخاصّةِ بالنسقِ الاستعاريّ وأنماطهِ وإواليّاتهِ المعرفيةِ، حيثُ انصبّ اهتمامُنا على نمطينِ اثنينِ من الاستعاراتِ هما: استعاراتُ المشابهةِ، واستعاراتُ الارتباطِ؛ حيثُ عرضنا مسالكَ توظيفِ استعاراتِ المشابهةِ في بناءِ تعلماتِ الطفلِ بمُختلفِ أصنافِ هذه التشابهات: الإدراكية والبنيوية والوظيفية، ثمّ انتقلنا إلى عرضِ مسالكِ توظيفِ استعاراتِ الارتباطِ في بناءِ تعلماتِ الطفلِ بمُختلفِ أصنافِها: التجريبية والجسدية والخطاطية.

5. خاتمة البحث:

إنّ القدرةَ الاستعاريةَ عندَ الكائنِ البشريّ إحدى أهمِّ القدراتِ التخيّلية الكامنةِ في ذهنِهِ، تُكتسَبُ في مرحلةٍ مبكِّرةٍ، بطريقةٍ لا واعية، وتُوظّفُ بشكلٍ تلقائيّ، وتتطوّرُ بالتوازي مع تطورِ أنساقِنا الإدراكيةِ والتصوريةِ واللسانيةِ. ولا يقتصرُ دورُها على التعبيرِ عن أفكارِنا وتجاربنا وانفعالاتِنا، بلْ إنّها تُسهمُ في بناءِ فكرِنا، وتشكيلِ تصوّراتنا، وتُمكّنُنا من فهمِ تجاربِنا، وإدراكِ عناصرِ العالمِ من حولنا؛ مهما بلغَ مقدارُ تعقيدِها، ودرجةُ تجريدِها.

ولم يكن بإمكانِنا التوصّلُ إلى مثلِ هذهِ النتائجِ لولا العدولُ عنِ المنظورِ الموضوعيّ، والجنوحُ نحو المنظورِ المعرفيّ، والانتقالُ من فلسفةِ اللغةِ إلى فلسفةِ الذهنِ، والتخلّي عن العقلانيةِ المنطقيةِ لصالحِ تبني عقلانيةٍ تخيّليّةٍ؛ لذلكَ، بيّنا – في الفصلِ الأوّلِ من هذا البحثِ – أنّ النظرَ إلى ظاهرةِ المقولةِ الدلاليةِ من زاويةٍ معرفيةٍ قد أدّى إلى بناءِ نظريةِ الطرازاتِ التي قدّمت فهماً مُلائماً لهذهِ الظاهرةِ من مختلفِ أبعادِها الإدراكيةِ والذهنيةِ واللسانيةِ استناداً إلى أبحاثِ "روش" (1973; 1975; 1977; 1978; 2012)، كما أدّى الدمجُ بينَها وبينَ نظريةِ الاستعارة التصوريةِ إلى بناء نظريّة مُوسّعة للمقُولة الدلاليّة تقومُ على أسسٍ تخيّليةٍ متجسِّدةٍ، وتستوعب كلًّا من التصوّراتِ المحسوسةِ والمجرّدةِ على حدّ سواء؛ تمثّلَت في "النماذجِ المعرفيةِ المُؤَمْثَلَةِ" (Lakoff, 1987). وانطلاقاً من هذا الإطارِ المعرفيّ، وحسب "لايكوف" و"جونسن" (1980; 1999)، وحسب "لايكوف" (1983; 1987; 1993; 2014)، و"جونسن" (1987; 1989; 1991)، تنوولت المقولةُ الاستعاريةُ – بوصفِها صنفاً موسّعاً من المقولةِ الدلاليةِ – من زاويتينِ اثنتينِ: الزاويةُ الأولى تسلّطُ الضوءَ على دورِ التجربة الجسدية في بناء المقولات الدلالية، والثانية تكشفُ عن دورِ الإواليات التخيلية في توسيعِ هذهِ المقولاتِ؛ في سبيلِ بيانِ طرائقِ تفاعلِ الإواليات التخيّليةَ مع التجربةِ الجسديةِ وأبعادِها الإدراكيةِ والحركيةِ من أجلِ التوسعِ في المقولاتِ الدلاليةِ على نحوٍ استعاريّ.

ولمّا كانَ مسعانا – في هذا البحثِ – الكشفَ عن دورِ النسقِ الاستعاريّ وإواليّاتِهِ المعرفيةِ في توسيعِ مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ في مراحلهِ المبكّرةِ، كانَ لزاماً علينا النظرُ في أوّلياتِ هذا النسقِ وإواليّاتِه، لا سيّما وأنّ هذا النسقَ

الاستعاريّ ليسَ مُعطىً ظاهراً يمكنُ عزلُ عناصرِه، واستخلاصُ أوّلياتِه، وتَبيّنُ إواليّاتِه، واستكشافُ وظائفِه، بشكلٍ خارجيّ دونَ النفاذِ إلى بنيتِه الداخليةِ؛ لذلك، خصّصنا الفصل الثاني من هذا البحثِ لعرضِ مفهوم الاستعارة التصورية، وذكر خصائصها، وبيانِ الأنماط التي تأتي عليها بالاستنادِ إلى نظريةِ الاستعارةِ التصوريةِ في صيغتها المعيار انطلاقاً من أبحاث "لايكوف" و"جونسن" (1980a; 1980b; 1999)، و"لايكوف" (1993)، ثمّ انتقلنا إلى العناصرِ الأوّلياتِ التي يعتمدُ عليها الطفلُ في مراحلِه المبكرةِ من أجلِ اكتسابِ الأنساقِ الاستعاريةِ، حيثُ تناولنا طبيعةَ الاستعارات الأوليةِ من حيثُ بنياتُها وخصائصها والمشاهد الفرعيةِ التي تسهمُ في ظهورِها انطلاقاً من أبحاث "غرادي" و"كرستوفر جونسن" (2000)، و"غرادي" (1997; 2005)، و"جونسن" (1997).

أمّا عن إواليّاتِ النسقِ الاستعاريّ، فلم نقتصر على نموذجِ الربطِ الذي اقترحتهُ نظريةُ الاستعارةِ التصوريةِ في صيغتها المعيار على النحو الذي جاءت بهِ في أبحاث "لايكوف" و"جونسن" (1980)، و"لايكوف" (1993)، لأنّهُ لا يُفسِّرُ الحالاتِ الاستعاريةَ جميعِها، بل ينصبُّ اهتمامهُ على دراسةِ استعاراتِ الارتباط، لذلكَ استحضرنا نموذجَ الربطِ البنيويّ كما هو واردٌ في أبحاثِ "جنتنر" (1983; 1988; 1989; 2001) وكشفنا انطلاقاً منهُ عن دورِ إواليةِ المقارنةِ القياسيةِ في بناءِ استعاراتِ المشابهةِ، كما استحضرنا نموذجَ المزجِ التصوريّ كما جاءت بهِ أبحاثُ "فوكوني" و"تورنر" (1995; 1998; 2002; 2008) باعتبارهِ نموذجاً يُفسّرُ عملياتِ بناءِ الاستعاراتِ وتشكيلِها بشكلٍ آنيّ، وقد أفادنا هذا النموذجُ في فهمِ مساراتِ الاكتساب الاستعاريّ عندَ الطفلِ انطلاقاً من تصورات "غرادي" (1997; 2005).

وانطلاقاً من النظريةِ الموسّعةِ للاستعارةِ التصوريةِ، قدّمنا ما جاءَ بهِ المنظور متعدِّدُ المستوياتِ داخل هذهِ النظريةِ (kövecses, 2017; 2020; 2023)؛ سواءٌ من حيثُ مقتضياتهُ النظريةُ نحو تراوح البنيات الاستعارية بين الخطاطية والتصوريةِ، والتعميمِ والتخصيصِ، والتناظر واللاتناظر. أو من حيثُ مقتضياتهُ المنهجيةُ نحوُ أنواع السياقات التي تنشأ فيها هذه البنيات الاستعارية بين المستوى الفردي وغير الفردي، ومساراتِ تخزينها واسترجاعها بين الذاكرة بعيدة المدى والذاكرة العاملة، وطبيعة المقاربةِ الملائمة لكلّ بنيةٍ منها داخل البراديغم المعرفي، وقد أسعفَنا هذا النموذجُ الموسّعُ في فهمِ النسقِ الاستعاريّ بمُختلفِ أبعادِهِ وتجلّياتهِ، نظرياً وإمبريقياً.

إنّ تبنّي منظورٍ موسّعٍ لتناولِ ظاهرةِ الاستعارةِ قد يُتيحُ للباحثِ مقاربةَ هذهِ الظاهرةِ من مُختلفِ أبعادِها ومُستوياتِها، الكشفِ عن مُختلفِ إواليّاتِها وأنماطِها ووظائِفِها، دونَ الاقتصارِ على تناولِ استعاراتِ الارتباطِ فحسبُ كما فعلت نظريةُ الاستعارةِ التصوريةِ في صيغتها المعيار، أو التركيزِ على مُعالجةِ استعاراتِ المشابهةِ كما اختصّت بذلك نظريةُ الربطِ البنيويّ، أو التمثيلِ للبنياتِ الاستعاريةِ الناشئةِ عن مقاماتِ التخاطبِ على نحوِ ما جاءت بهِ نظريةُ المزجِ التصوريّ؛ لذلك، انطلقنا – في سبيلِ تناول العلاقة بين الإواليات الاستعارية وتوسيع المقولات الدلالية عند الطفل على المستوى الإمبريقيّ – من منظورٍ موسّعٍ يتيحُ لنا توظيفَ ما يُلائمُ موضوعَ الاشتغالِ بمُختلفِ مظاهرهِ وحالاتهِ وأنماطهِ، بالاستنادِ إلى مقاربةٍ معرفيةٍ من زاويةٍ سايكولسانيّةٍ.

ومن هذا المنطلقِ، خصّصنا الفصل الثالث من البحثِ لعرضِ المسالكِ المنهجية والإجرائيةِ التي سلكناها في دراستنا الميدانية. وقبلَ أن نشرعَ في ذلك، استعرضنا بعض الدراساتِ السابقةِ ممّا لهُ علاقةٌ بموضوع اشتغالنا من قبيل (Gentner, 1983; Keil, 1986; Johnson, 1997; Grady, 1997; Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010; Bottini & Casasanto, 2013; Versaksa & Yakapuva, 2014; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016; Di Paola, Domaneschi , Pouscoulous, 2019; Pouscoulus & Tomasello, 2020; Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010; Bottini & Casasanto, 2013)، وقد كانَ لهذه الدراساتِ فضلٌ في بناءِ وعينا المنهجيّ، وتوضيحِ المسالكِ الإجرائيةِ الملائمةِ لمقاربةِ موضوعِ اشتغالنا على المستوى الإمبريقي؛ إذ تمثّلت في مسلكينِ اثنينِ: الأول يخصّ إواليةَ المقارنةِ القياسيةِ المرتبطةِ باستعاراتِ المشابهة، والثاني يتعلّقُ بإواليةِ الربط الاستعاريّ المتعلّقِ المخصوصةِ باستعاراتِ الارتباطِ. وبالاعتمادِ على تقنيةِ التهيئةِ الدلاليةِ، بُنِيت اختباراتُ دراستنا على أساسِ التحفيزِ البصريّ إمّا تسميةً أو وصفاً للبطاقاتِ الإدراكيةِ المقدّمةِ للمشاركينَ الذينَ بلغَ عددهم (126) ذكوراً وإناثاً عموماً، (64) منهم من المستوى الثاني من التعليمِ الأولي والمستوى الأول من التعليمِ الابتدائيّ بحسب العينةِ الأولى، و(62) منهم من المستوى الأول من التعليم الابتدائي بحسب العينة الثانية.

وبعدَ إجراءِ الدراسةِ الميدانيةِ بتجاربِها الثلاثةِ، والاختباراتِ المكونةِ لكلّ تجربةٍ منها على التوالي، خلصنا إلى أنّ الإواليات الاستعاريةَ تؤثرُ في توسيعِ المقولاتِ الدلالية عند الطفلِ بين المستوى الثاني من التعليم الأوّلي والمستوى الأوّل من التعليم الابتدائي بالسياقِ المغربي، مع إضافةِ بعضِ الخصوصياتِ النابعةِ من خلاصاتِ الدراسةِ، في سبيلِ التدقيقِ في نطاقِ تأثيرِ كلّ إواليةٍ منها على حدةٍ، وتمثّلت فيما يلي؛

- تؤثرُ إواليةُ المزجِ التصوريّ في التوسع الاستعاري في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ، سواءٌ اعتمدَ هذا التوسّعُ الاستعاريّ على المشابهةِ بين المصدرِ والهدفِ، أو اعتمدَ على الارتباطِ بينهما.
- تؤثّرُ إواليةُ المقارنةِ القياسيةِ في التوسّعِ الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ عندما يكونُ الربطُ بينَ المجال المصدر والمجالِ الهدفِ قائماً على المشابهةِ (الإدراكية، البنيوية، الوظيفية).
- لا تؤثرُ إواليةُ المقارنة القياسية في التوسع الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلالية عندما يكونُ الربطُ بين المجال الهدفِ قائماً على الارتباطِ (الخطاطي، التجريبي، الجسدي).

وبعدما تبيّنَ أنّ هذهِ الإواليات الاستعاريةَ تؤثرُ في توسيعِ المقولاتِ الدلالية عند الطفلِ وفقَ هذهِ الخصوصياتِ التي كشفت عنها نتائجُ الدراسةِ الميدانيةِ، ارتأينا تخصيصَ الفصلِ الرابعِ من هذا البحثِ لاستخلاصِ بعضِ المُوجّهاتِ التطبيقيةِ لبناءِ التعلّماتِ عند الطفل/المتعلِّم بواسطة الاستعارات، بالاستنادِ إلى مُخرجاتِ جملةٍ من الدراساتِ المنجزةِ في هذا الصددِ – داخل البراديغم المعرفي – من قبيلِ (Aubusson & Harrison, 2006; Gentner & Wolff, 2000; Casasanto & de Bruin, 2019; Zhu, Goddu, Gopnik, 2020; Zhu, 2022; Zhu & Gopnik, 2023)، وانقسمت هذهِ الموجّهاتُ إلى عامّةٍ وخاصّةٍ؛ حيثُ ارتبطت الموجّهاتُ العامّةُ بمسالكِ اختيارِ ما يُناسبُ الاستعاراتِ المُرادِ تعليمِ الطفلِ بواسطتها مراعاةً لأبعادهِ النفسية والإدراكية واللسانية، وتعلّقتِ المُوجِّهاتِ الخاصّةِ بالتدقيقِ في مسالكِ توظيفِ استعاراتِ المشابهةِ من جهةٍ، واستعاراتِ الارتباطِ من جهةٍ ثانيةٍ.

لقد حرصنا، في فصولِ هذا العملِ ومباحثهِ، على الوفاءِ للموجّهاتِ الأربعةِ التي انطلقنا منها في سبيلِ تناولِ موضوعِ اشتغالنا؛ إبيستيمولوجياً، ونظرياً، وإجرائياً، وتطبيقياً، ونزعنا فيها منزعَ الإحاطةِ بالموضوعِ من جوانبهِ المختلفةِ، وتأطيرهِ من زواياهُ المتعدّدة، وعسى أن نكونَ قد وفّقنا في تقديمِ إضافةٍ في هذا الباب!

المصادر والمراجع:

أ. باللغة العربية:

- أسيكار، إبراهيم (2010). الطفل وإبداع المعرفة الاستعارية، *مجلة علوم التربية (42)*، 115 – 120.
- الباهي، حسان (2015). *اللغة والمنطق، بحث في المفارقات*. بيروت: منشورات ضفاف.
- بلحاج، عبد الكريم (2009). *المدخل إلى علم النفس المعرفي*. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
- جحفة، عبد المجيد (2000). *مدخل إلى الدلالة الحديثة*. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- جحفة، عبد المجيد (2011). أجسادنا في الفضاء تولد الاستعارات، *الاستعارة والمعرفة*، مختبر اللسانيات والتواصل، إعداد خالد برادة، عبد المجيد جحفة، منشورات المختبر، كلية الآداب، بنمسيك -الدار البيضاء.
- الجرجاني، عبد القاهر (1991). *أسرار البلاغة*. تحقيق: محمود شاكر أبو فهر. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الحسيني، عبد الكبير (2015). التصور الاستعاري للزمن من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن، *مجلة اللسانيات العربية (1)*، 80 – 121.
- الرحالي، محمد (2003). *تركيب اللغة العربية، مقاربة نظرية جديدة*. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- العاقد، أحمد (2006). *المعرفة والتواصل عن آليات النسق الاستعاري*. الرباط: دار أبي رقراق.
- العامري، عبد العالي (2016). التصور الاستعاري لبنية المسار في اللغة العربية، *مجلة اللسانيات العربية (3)*، 127 – 152.
- العامري، عبد العالي (2018). *الاستعارة التصورية وبناء المعنى في اللسانيات المعرفية*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- عبد الرحمان، طه (1998). *اللسان والميزان أو التكوثر العقلي*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- غاليم، محمد (2021أ). *اللُّغة بيْن مَلَكاتِ الذِّهن، بحْثٌ في الهنْدسَة المعرفيَّة*. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

ب. باللغة الأجنبية:

— Alicia, Fasquel & Angèle, Brunellière & Dominique, Knutsen (2023). A modified procedure for naming 332 pictures and collecting norms: Using tangram pictures in psycholinguistic studies. *Behav Res 55*, 2297–2319.

— Aubusson, Peter & Harrison, Allan & Ritchie, Stephen (2006). *Metaphor and analogy in science education, 30.* Science & Technology Education Library, Dordrecht, The Netherlands: Springer.

— Barsalou, Lawrence (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences, 22 (4)*, 577-660.

— Boot, Inge & Pecher, Diane (2010). Similarity is closeness: Metaphorical mapping in a conceptual task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63* (5), 942 — 954.

— Boroditsky, Lera (2000). Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition, 75* (1), 1 – 28.

— Boroditsky, Lera (2011). How Language Shapes Thought. *Scientific American, 304* (2). 62 – 5.

— Bottini, Roberto & Casasanto, Danniel (2013). Space and time in the child's mind: Metaphoric or ATOMic?, *Frontiers in Psychology, 4*, Article 803.

— Casasanto, Daniel & de Bruin, Angela (2019). Metaphors we learn by: Directed motor action improves word learning. *Cognition, 182*, 177–183.

— Casasanto, Danniel & Boroditsky, Lera (2008). Time in the mind: Using space to think about time. *Cognition, 106* (2), 579–593.

— Casasanto, Danniel & Jasmin, Kyle (2012). The Hands of Time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics, 23* (4), 643-674.

— Casasanto, Danniel & Fotakopoulou, Olga & Boroditsky, Lera (2010). Space and Time in the Child's Mind: Evidence for a Cross-Dimensional Asymmetry. *Cognitive Science, 34*, 387-405.

— Christie, Stella & Gentner, Dedre (2010). Where Hypotheses Come From: Learning New Relations by Structural Alignment, *Journal of Cognition and Development, 11* (3), 356 – 373.

— Christie, Stella & Gentner, Dedre (2014). Language helps children succeed on a classic analogy task. *Cognitive Science, 38* (2), 383 – 397.

— Clark, Eve (2017). Semantic categories in acquisition. In H. Cohen & C. Lefebvre (Eds.), *Handbook of Categorization in Cognitive Science*, 397 – 421.

— Cooper, Lynn (1991). Dissociable aspects of the mental representation of visual objects. Ed Robert H. Logie, Michel Denis, *Advances in Psychology, 80*, 3-34.

— Di Paola, Simona & Domaneschi, Filippo, Pouscoulous Nausicaa (2020). Metaphorical developing minds: The role of multiple factors in the development of metaphor comprehension, *Journal of Pragmatics, 156*, 235 – 251.

— Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (1998). Conceptual integration networks. *Cognitive Science, 22* (2), 133–187.

— Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (2002). *The way we think: Conceptual blending and the minds hidden complexities.* New York: Basic Books.

— Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (2008). Rethinking metaphor. In R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 53–66). Cambridge University Press.

— Fauconnier, Gilles (1985). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language.* Cambridge University Press.

— Fauconnier, Gilles (1997). *Mappings in thought and language.* Cambridge University Press.

— Fauconnier, Gilles (2001). Conceptual blending and analogy. In D. Gentner, K. J. Holyoak, & B. N. Kokinov (Eds.), *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 255–285). The MIT Press.

— Fillmore, Charles (1982). Frame semantics. In *Linguistics in the Morning Calm*, 111–137.

— Garrod, Simon (2006). Psycholinguistic Research Methods, Edt(s): Keith Brown, *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition), Elsevier, 251 – 257.

— Gentner, Dedre & Asmuth, Jennifer (2019). Metaphoric extension, relational categories, and abstraction. Language, *Cognition and Neuroscience, 34* (10), 1298 – 1307.

— Gentner, Dedre & Hoyos, Christian (2017). Analogy and abstraction. *Topics in Cognitive Science, 9* (3), 672–693.

— Gentner, Dedre & Imai, Mutsumi & Boroditsky, Lera (2002). As time goes by: Evidence for two systems in processing space time metaphors. *Language and Cognitive Processes, 17* (5), 537–565.

— Gentner, Dedre & Imai, Mutsumi (1992). Is the future always ahead? Evidence for system-mappings in understanding space-time metaphors. *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 510-515.

— Gentner, Dedre & Namy, Laura (1999). Comparison in the Development of Categories, *Cognitive Development, 14* (4), 487 – 513.

— Gentner, Dedre (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy, *Cognitive Science, 7* (2), 155 – 170.

— Gentner, Dedre (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child Development, 59* (1), 47–59.

— Gentner, Dedre (1989). The mechanisms of analogical learning. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 199–241). Cambridge University Press.

— Gentner, Dedre (2001). Metaphor is like analogy. In D. Gentner, K. J. Holyoak, & B. N. Kokinov (Eds.), *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 199–253). The MIT Press.

— Gibbs, Raymond & Colston, Harbert (1995). The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. *Cognitive Linguistics, 6* (4), 347-378.

— Gibbs, Raymond & Matlock, Teenie (2008). Metaphor, imagination, and simulation: Psycholinguistic evidence. In R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (161–176). Cambridge University Press.

— Gibbs, Raymond (1996). Why Many Concepts are Metaphorical. *Cognition, 61*, 309-319.

— Gibbs, Raymond (2006b). Metaphor Interpretation as Embodied Simulation. *Mind & Language, 21*, 434-458.

— Gibbs, Raymond (2019). Metaphor as Dynamical–Ecological Performance. *Metaphor and Symbol, 34* (1), 33 – 44.

— Gibbs, Raymond (2006a). *Embodiment and cognitive science.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

— Gijssels, Tom & Casasanto, Danniel (2017). Conceptualizing time in terms of space: Experimental evidence. In B. Dancygier (Ed.), *Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 651-668). Cambridge: Cambridge University Press.

— Grady, Joseph & Ascoli, G. (2017). Sources and Targets in Primary Metaphor Theory: Looking Back and Thinking Ahead. In B. Hampe (Ed.), *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse* (pp. 27-45). UK Cambridge: Cambridge University Press.

— Grady, Joseph & Johnson, Christopher (2002). Converging evidence for the notions of subscene and primary scene. In R. Dirven & R. Pörings (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*, 533 – 553.

— Grady, Joseph & Oakley, Todd & Coulson, Seana (1999). Blending and metaphor. in: Gibbs, R.W., Steen, G. (Eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics*. John Benjamins Press, Amsterdam, 101 – 124.

— Grady, Joseph (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.

— Grady, Joseph (1999). A typology of motivation for conceptual metaphor: Correlation vs. resemblance. In Raymond W. Gibbs, Jr. and Gerard J. Steen (Eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics*, 79 – 100.

— Grady, Joseph (2005). Primary metaphors as inputs to conceptual integration, *Journal of Pragmatics, 37* (10), 1595-1614.

— Hajibayova, Lala (2013). Basic – Level Categories: A Review. *Journal of Information Science, 39* (5), 676 – 687.

— Hampe, Beate (2005). Image schemas in Cognitive Linguistics: Introduction. In B. Hampe (Ed.), *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*, 1-14.

— Jean, Mandler (2000). Perceptual and Conceptual Processes in Infancy. *Journal of Cognition and Development, 1* (1), 3 – 36.

— Job, Remo & Tenconi, Elena (2002). Naming pictures at no cost: Asymmetries in picture and word conditional naming. *Psychonomic Bulletin & Review, 9* (4), 790–794.

— Johnson, Christopher (1997). Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: the case of see. In: Hiraga, M.K., Sinha, C., Wilcox, S. (Eds.), *Cultural, Typological and Psychological Perspectives in Cognitive Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam.

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

— Johnson, Mark (1989). Image – schematic Bases of Meaning, *Semiotic Inquiry, 9*, 109-118.

— Johnson, Mark (1991). Knowing Through the Body. *Philosophical Psychology, 4* (1), 3 – 18.

— Keil, Frank (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development, 1* (1), 73–96.

— King, Levi & Dickinson, Markus (2018). Annotating picture description task responses for content analysis. In *Proceedings of the Thirteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, 101–109.

— Kövecses, Zoltán (2002/2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.

— Kövecses, Zoltán (2013). The Metaphor–Metonymy Relationship: Correlation Metaphors Are Based on Metonymy. *Metaphor and Symbol, 28* (2), 75 – 88.

— Kövecses, Zoltán (2015). *Where Metaphors Come From. Reconsidering Context in Metaphor.* New York: Oxford University Press.

— Kövecses, Zoltán (2017). Levels of metaphor. *Cognitive Linguistics, 28* (2), 321 – 347.

— Kövecses, Zoltán (2019). Some consequences of a multi-level view of metaphor. In I. Navarro i Ferrando (Ed.), *Current Approaches to Metaphor Analysis in Discourse* (pp. 19-34). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

— Kövecses, Zoltán (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

— Kövecses, Zoltán (2023). Metaphor and discourse. In Handford, M., & Gee, J.P. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (2nd ed.). Routledge.

— Lakoff, George & Johnson, Mark (1980b). The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science 4* (2), 195 – 208.

— Lakoff, George (1983). *Classifiers as a Reflection of Mind: The Experiential, Imaginative, and Ecological Aspects.* UC Berkeley.

— Lakoff, George (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind.* Chicago: University of Chicago press.

— Lakoff, George (1990). The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image – schemas?, *Cognitive Linguistics, 1* (1), 39 – 74.

— Lakoff, George (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., 202–251). Cambridge University Press.

— Lakoff, George (2008). The neural theory of metaphor. In R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 17–38). Cambridge University Press.

— Lakoff, George (2012). Explaining Embodied Cognition Results. *Topics in Cognitive Science, 4*, 773 – 785.

— Lakoff, George (2014). Mapping the brain's metaphor circuitry: metaphorical thought in everyday reason. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, Article 958.

— Lakoff, George, & Johnson, Mark (1980/2008). *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago press.

— Lakoff, George, & Johnson, Mark (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought.* New York: Basic Books.

— Langacker, Ronald W. (1987). Foundations of cognitive grammar. Vol. 1, *Theoretical prerequisites.* Stanford, CA: Stanford University Press.

— Leibnitz, G. W. (1916). *New essays concerning human understanding* (2nd ed.) (A. G. Langley, Trans.).

— Lupyan, Gary & Abdel Rahman, Rasha & Boroditsky, Lera & Clark, Andy (2020). Effects of Language on Visual Perception. *Trends in cognitive sciences, 24* (11), 930–944.

— Mandler, Jean & Pagán Cánovas (2014). On defining image schemas. *Language and Cognition: An Interdisciplinary Journal of Language and Cognitive Science, 6* (4), 510–532.

— Mandler, Jean (1992). How to build a baby: II. Conceptual primitives. *Psychological Review, 99* (4), 587–604.

— Mattos, Elisa (2017). A conceptual blending analysis of a metaphorical advertisement: applications in elt. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal, 8* (2), 299 – 316.

— Mervis, Carolyn & Rosch, Eleanor (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology, 32*, 89 – 115.

— Murphy, Gregory (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.

— Narayanan, S. (1997). *KARMA: Knowledge-based active representations for metaphor and aspect.* Ph.D. Dissertation, Computer Science Division, University of California, Berkeley.

— Neves, & all (2017). BODY IMAGE IN CHILDHOOD: AN INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW. *Revista paulista de pediatria : orgao oficial da Sociedade de Pediatria de Sao Paulo, 35* (3), 331–339.

— Oakley, Todd & Pascual, Esther (2017). Conceptual Blending Theory. In B. Dancygier (Ed.), *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 423–448). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.

— Oakley, Todd (2012). Image Schemas. in Dirk Geeraerts, and Hubert Cuyckens (eds), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, 214 – 235.

— Ortiz, María (2011). Primary metaphors and monomodal visual metaphors. *Journal of Pragmatics, 43* (6), 1568 – 1580.

— Ortiz, María (2014). Visual Manifestations of Primary Metaphors Through Mise-en-scène Techniques. *Image & Narrative, 15* (1), 5–16.

— Pouscoulous, Nausicaa & Tomasello, Michael (2020). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics, 156*, 160–167.

— Rosch, E. & Mervis, C. B. (1975). Family resemblance: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology, 7*, 573–605.

— Rosch, Eleanor (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology, 4* (3), 328-350.

— Rosch, Eleanor (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, 111–144.

— Rosch, Eleanor (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General, 104*, 192–233.

— Rosch, Eleanor (1977). Human categorization. In N. Warren (Ed.), *Advances in Cross-Cultural Psychology, 1*, 177–206.

— Rosch, Eleanor (1978). Principles of categorization. In E. Rosch and B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization*, 27–48.

— Rosch, Eleanor (2011). Slow Lettuce: Categories, Concepts, Fuzzy Sets, and Logical Deduction. In *Concepts and Fuzzy Logic*. (Eds) R. Belohlavek & G.J. Klir. Cambridge, MA: MIT Press, 89-120.

— Rubio-Fernández, Paula & Grassmann, Susanne (2016). Metaphors as Second Labels: Difficult for Preschool Children?, *Journal of psycholinguistic research, 45* (4), 931–944.

— Schnall, Simon (2014). Are there basic metaphors?, In M. Landau, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *The power of metaphor: Examining its influence on social life* (pp. 225–247).

— Sullivan, Karen (2013). *Frames and Constructions in Metaphoric Language.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

— Sullivan, Karen (2017). Conceptual Metaphor. In B. Dancygier (Ed.), *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 385–406). Cambridge: Cambridge University Press.

— Taylor, John (2003). *Linguistic Categorization. Oxford Textbooks in Linguistics*. New York: Oxford University Press.

— Thibodeau, Paul & Boroditsky, Lera (2013). Natural Language Metaphors Covertly Influence Reasoning. *PLoS ONE 8* (1), e52961.

— Thomas, Micheal & Mareschal, Denis (2001). Metaphor as Categorization: A Connectionist Implementation. *Metaphor and Symbol, 16* (1–2), 5–27.

— Tomolagã, Maria-Alexandrina (2013). La métaphore dans l'activité de parler. *Studia UBB Philologia, LVIII* (2), 201 – 214.

— Turner, Mark & Fauconnier, Gilles (1995). Conceptual integration and formal expression. *Metaphor & Symbolic Activity, 10* (3), 183–204.

— Turner, Mark (1987). *Death is the mother of beauty: Mind, metaphor, criticism.* Chicago: University of Chicago Press.

— Turner, Mark (1993). An image-schematic constraint on metaphor. In R. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (Ed.), *Conceptualizations and Mental Processing in Language*, 291-306.

— Utsumi, Akira & Sakamoto, Maki (2011). Indirect Categorization as a Process of Predicative Metaphor Comprehension. *Metaphor and Symbol, 26*, 299 - 313.

— Valenzuela, Javier (2009). What empirical work can tell us about Primary Metaphors. *Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics. 14*, 235 – 249.

— Velasco, Olga (2001). Metaphor, metonymy, and image-schemas: An analysis of conceptual interaction patterns. *Journal of English Studies, 3*, 47-64.

— Veraksa, Alexander & Yakupova, Vera (2014). Interpretation of Metaphors in the Preschool Age: Interrelation with Emotional and Cognitive Processes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146*, 68-75.

— Wolff, Phillip & Gentner, Dedre (2011). Structure-mapping in metaphor comprehension. *Cognitive Science, 35* (8), 1456 – 1488.

— Zhu Rebecca Gopnik Alison (2022). Preschoolers and adults make inferences from novel metaphors. In Culbertson J., Perfors A., Rabagliati H., Ramenzoni V. (Eds.), *Proceedings of the 44th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 373–379).

— Zhu, Rebecca & Gopnik, Alison (2023). Preschoolers and Adults Learn from Novel Metaphors, *Psychological Science, 34* (6), 696-704.

— Zhu, Rebecca Goddu, Mariel & Gopnik, Alison (2020, December 14). Preschoolers' Comprehension of Functional Metaphors.

ثبت المصطلحات:

-أ-

أبعاد	Dimensions
أبعاد مُبَنْيِنة	Structuring dimensions
اِتّجاه فضائيّ	Spatial orientation
اتّجاهية	Directionality
اِتّصالات	Connections
إدراك	Perception
إدراك قياسي	Analogical Perception
إدراكي	Perceptual
أدنى كلفة معرفية	Least Cognitive Effort
ارتباط تجريبي	Experimental Correlation
ارتباط جسدي	Bodily Correlation
أساس تجريبيّ	Experiential basic
استرجاع	Restoration
اِستعارة اِتّجاهيّة	Oriental metaphor
استعارة التفضية	Spatialization metaphor
اِستعارة أنطولوجيّة	Ontological metaphor
استعارة أولية	Primary Metaphor
اِستعارة بنيويّة	Structural Metaphor
اِستعارة تصوّريّة	Conceptual metaphor
استعارة تعلّم	Learning Metaphor
استعارة فضائية	Spatial Metaphor
استعارة قاعدية	Basic Metaphor
استعارة مركبة	Complex Metaphor

Use	استعمال
Metaphorical projection	إسقاط استعاريّ
Selective projection	إسقاط انتقائيّ
Conceptual projection	إسقاط تصوّريّ
Work	اشتغال/ عمل
Arbitrariness	اعتباطية
Thoughts	أفكار
Cognitive Economy	اقتصاد معرفي
Entailment	اقتضاء
Metaphorical Entailment	اقتضاء استعاري
Conceptual Entailment	اقتضاء تصوري
Acquisition	اكتساب
Metaphoric Acquisition	اكتساب استعاري
Semantic Acquisition	اكتساب دلالي
Language Acquisition	اكتساب لغوي
Categoric Acquisition	اكتساب مقولي
Production	إنتاج
Coherence	انسجام
Cultural Coherence	انسجام ثقافي
Linguistic Coherence	انسجام لساني
Fusion	انصهار
Reflection	انعكاس
Patterns	أنماط
Mechanism	إوالية
Metaphorical Mechanism	إوالية استعارية
Imaginative Mechanism	إوالية تخيّلية

Cognitive Mechanism	إوالية معرفية
Logical Mechanism	إوالية منطقية
Primitives	أوّليات

-ب-

Paradigm	براديغم
Dimension	بُعْد
Structure	بِنْية
Metaphorical Structure	بنية استعارية
Structure Mapping	بنية ترابط
Conceptual Structure	بنية تصورية
Gestalt structure	بنية جشطلتيّة
Internal Structure	بنية داخلية
Semantic Structure	بنية دلالية
Relational Structure	بنية علاقية
Non-analogical Structure	بنية غير تناظرية
Analogical Structure	بنية قياسية
Linguistic Structure	بنية لسانية
Multidimensional structure	بنية متعدّدة الأبعاد
Structuring	بنْيَنة

-ت-

Interpretation	تأويل
Metaphoric Interpretation	تأويل استعاري
Structural Alignment	تجاور بنيوي
Analogical Alignment	تجاور قياسي
Experience	تجربة
Bodily experience	تجربة جسديّة

External Experience	تجربة خارجية
Mental Experience	تجربة ذهنية
Basic Experience	تجربة قاعدية
Linguistic Experience	تجربة لسانية
Embodied Experience	تجربة مُتَجَسِّدَة
Abstraction	تجريد
Gradual Abstraction	تجريد تدريجي
Analysis	تحليل
Discourse Analysis	تحليل الخطاب
Relational Shift	تحوّل علاقي
Storage	تخزين
Metaphorical Mapping	ترابط استعاريّ
Structural Mapping	ترابط بنيوي
Conceptual Mapping	ترابط تصوري
Extended Conceptual Mapping	ترابط تصوريّ موسّع
Analogical Mapping	ترابط قياسي
Extended Analogical Mapping	ترابط قياسيّ موسّع
Mapping	ترابط
Syntax	تركيب
Naming	تسمية
Alternative Naming	تسمية بديلة
Unconventional Naming	تسمية غير عرفية
Perceptual similarity	تشابه إدراكي
Conceptual similarity	تشابه تصوري
Family Resemblance	تشابه عائلي
Formation	تشكيل

Metaphorical concept	تصوّر اِستعاريّة
Ontological concept	تصوّر أنطولوجيّة
Structural concept	تصوّر بنيويّة
Nonmetaphorical concept	تصوّر غير اِستعاريّ
Expressing	تعبير
Recognition	تعرُّف
Conceptual Complexity	تعقيد تصوري
Learning	تعلّم
Relational Learning	تعلّم علاقي
Interaction	تفاعل
Cognitive Interaction	تفاعل معرفي
Subcategories	تفريع مقولي
Spatialization	تفضية
Equivalence	تكافؤ
Conceptual integration	تكامل تصوّريّ
Automatic	تلقائي
Representation	تمثّل
Conceptual representation	تمثّل تصوّريّ
Mental representation	تمثّل ذهني
Representing	تمثيل
Symmetrical	تناظري
Organisation	تنظيم
conceptual organization	تنظيم تصوّريّ
Semantic Priming	تهيئة دلالية
Correspondence	توافق
Extension	توسّع

Metaphorical Extending	توسيع استعاري
Semantic Extending	توسيع دلالي
Category Extension	توسّع مقولي
Extending	توسيع
Employment	توظيف

-ج-

Partial	جزئيّ
Gestalt	جشطلت
Experiential gestalt	جشطلت تجريبيّة
Complex experiential gestalt	جشطلت تجريبيّة معقّدة

-ح-

Ego – Moving	حركة الأنا
Time – Moving	حركة الزمن
Conceptual packet	حزمة تصوّريّة
Sensory – Motor	حس – حركي
Computation	حوسبة

-خ-

Propriety	خاصيّة
Interactive Propriety	خاصّية تفاعلية
Timeline	خط الزمن
Discourse	خطاب
Image Schema	خطاطة – صور
Complex Image - Schema	خطاطة – صور مركبة
Perceptual Schema	خَطاطة إدراكية
Schematicity	خطاطية

-د-

Meaningful	دال/ ذو معنى
Degree of representation	درجة التمثيلية
Semantic	دلالة
Semantics	دلاليات
Experimental Semantics	دلاليات تجريبية
Cognitive Semantics	دلاليات معرفية
Conflation	دَمج
Early Conflation	دَمْج مُبكّر
Role	دور

-ذ-

Long – Term Memory	ذاكرة بعيدة المدى
Working Memory	ذاكرة عاملة
Mind	ذهن
Mental	ذهني

-س-

Perceptual features	سمات إدراكية
Context	سياق
Conceptual Context	سياق تصوري
Bodily Context	سياق جسدي
Discourse Context	سياق خطابي
Cognitive Context	سياق معرفي
Situational Context	سياق مقامي
Psycholinguistics	سيكولسانيات

-ش-

Network	شبكة
Conceptual Network	شبكة تصوّريّة

Form	شكل

-ص-

Sensory imagery	صور حسّية
Image	صورة
Formalization	صياغة
Format	صيغة

-ط-

Capacity	طاقة
Imaginative Capacity	طاقة تخيّلية
Mental Capacity	طاقة ذهنية
Cognitive Capacity	طاقة معرفية
Natural	طبيعيّ
Prototype	طراز

-ع-

Perceived world	عالم مُدرك
Expression	عبارة
Metaphorical Expression	عبارة اِستعاريّة
Cross – Domain	عبر – مجالي
Reason	عقل
Rationality	عقلانية
Imaginative Rationality	عقلانية تخيّلية
Subjective Rationality	عقلانية موضوعية
Relation	علاقة
Inclusion Relation	علاقة احتوائية
Causal Relation	علاقة سببية
Cognitive Sciences	علوم معرفية

Double Duty	عمل مزدوج
Work	عمل/ اشتغال
Cognitive Operation	عملية معرفية
Perceptual Element	عنصر إدراكي
Conceptual Element	عنصر تصوري

-غ-

Decontextualized	غير سياقي
Non – verbal	غير لفظي
Non – Counterpart	غير نظير

-ف-

Conflate Hypothesis	فرضية الدمج
Mental Space	فضاء ذهنيّ
Generic Space	فضاء شامل
Blended Space	فضاء مزيج
Instinctive	فطري
Thought	فكر
Metaphorical Thought	فكر استعاري
Analogical Thought	فكر قياسي
Implicit Analogical Thought	فكر قياسي ضمني
Understanding	فهم
Metaphorical Understanding	فهم استعاري

-ق-

Competence	قُدرة
Metaphoric Competence	قدرة استعارية
Mental Competence	قدرة ذهنية
Analogy	قياس

-ك-

كوني	Universal

-ل-

لا وعي	Unconscious
لسان	Language
لسانيات المتن	Corpus Linguistics
لسانيات بنيوية	Structural Linguistics
لسانيات توليدية	Generative Linguistics
لسانيات حاسوبية	Computational Linguistics
لسانيات معرفية	Cognitive Linguistics
لسانيات وظيفية	Functional Linguistics
لغة	Language
لغة أمّ	Mother – Tongue
لغة طبيعية	Natural Language
لفظي	Verbal

-م-

مبدأ	Principle
مُتَجّسَد	Embodied
متحدث	Speaker
متصوِّر	Conceptualizer
مُتَعالٍ	Transcendental
مجال	Domain
مجال تصوّريّ	Conceptual Domain
مجال ذهنيّ	Mental Domain
مجال مصدر	Source Domain
مجال موسّع	Extended Domain

Target domain	مجال هدف
Abstract	مُجرّد
Simulation	محاكاة
Structural Mapping Engine	مُحَرّك الترابط البنيوي
Concrete	محسوس
Stimulus	مُحَفّز
Visual Stimulus	مُحَفِّز بصري
External Stimulus	مُحفّز خارجيّ
Output	مُخرج
Input	مُدخل
Early Stage	مرحلة مبكرة
Blend	مَزج
Metaphorical Blending	مَزج استعاري
Conceptual blending	مَزج تصوّريّ
Superordinate level	مستوى أعلى
Level of abstraction	مستوى التجريد
Level of Conceptuality	مستوى التصورية
Level of Schematicity	مستوى الخطاطية
Sub – individual Level	مستوى تفريع فردي
individual Level	مستوى فردي
Supra – individual Level	مستوى فوق – فردي
Basic level	مستوى قاعدي
Similarity	مُشابهة
Perceptual Similarity	مشابهة إدراكية
Structural Similarity	مشابهة بنيوية
Conceptual Similarity	مشابهة تصورية

Relational Similarity	مشابهة علاقية
Functional Similarity	مشابهة وظيفية
Scene	مشهد
Perceptual Scene	مشهد إدراكي
Primary Scene	مشهد أولي
Subscene	مشهد فرعي
Cognitive Scene	مشهد معرفي
Perceptual processing	مُعالجة إدراكية
Cognitive processing	مُعالجة معرفية
Cue validity	مُعامل صلاحية
Lexical	معجميّ
Conceptual Knowledge	معرفة تصورية
Cognition	معرفية
Perceptual Information	معلومة إدراكية
Meaning	معنى
Conceptualization	مَفْهَمَة
Concept	مفهوم/ تصوّر
Approach	مقاربة
Computational Approach	مقاربة حاسوبية
Intuitive Approach	مقاربة حدسية
Psycholinguistic Approach	مقاربة سايكولسانية
Neural Approach	مقاربة عصبية
Lexical Approach	مقاربة معجمية
Comparison	مقارنة
Perceptual Comparison	مقارنة إدراكية
Analogical Comparison	مقارنة قياسية

Situation	مقام
Categorization	مقْولة
Perceptual category	مَقُولة إدراكية
Perceptual categorization	مَقْوَلَة إدراكية
Metaphoric categorization	مَقْوَلة استعارية
Conceptual category	مَقُولة تصورية
Conceptual categorization	مَقْوَلَة تصورية
Indirect categorization	مَقْولة غير مباشرة
Linguistic category	مَقُولة لسانية
direct categorization	مَقْوَلة مباشرة
Component	مكون
Relevance	ملاءمة/ ورود
Faculty	مَلَكَة
Language Faculty	مَلَكَة لغوية
Logic	منطق
Fuzzy logic	منطق مبهم
View	منظور
Multilevel View	منظور متعدّد المستويات
Deconflated	منفصل
Task	مَهَمّة
Picture – Naming Task	مهمة تسمية الصورة
Picture – Description Task	مهمة وصف الصورة
Subject	موضوع
Subjective	موضوعيّ

-ن-

Grammar	نحو

System	نسق
Social System	نسق اجتماعي
Metaphorical System	نسق استعاري
Conceptual System	نسق تصوري
Human Conceptual System	نسق تصوّريّ بشريّ
Cultural System	نسق ثقافي
External System	نسق خارجي
Internal System	نسق داخلي
System of Thought	نسق فكري
Linguistic System	نسق لساني
Cognitive System	نسق معرفي
Category Systems	نسق مقولي
Systematicity	نسقيّة
Internal Systematicity	نسقية داخلية
Conceptual metaphor theory	نظريّة الاِستعارة التصوّريّة
Prototype theory	نظرية الطراز
Counterpart	نظير
Psychological	نفسي
Cognitive reference – point	نقطة مرجعية ذهنية
Analogical Transfer	نقل قياسيّ
Idealized Cognitive Models	نماذج معرفية مُؤَمْثَلَة
Pattern	نمط
Model	نموذج
Cognitive Model	نموذج معرفي
Standard Model	نموذج معيار
Extended Model	نموذج موسّع

Reality	واقعية
Neural Reality	واقعية عصبية
Linguistic Reality	واقعية لسانية
Psychological Reality	واقعية نفسية
Interface	وجاه
Intermediator	وسيط
Description	وصف
Function	وظيفة
Mental Function	وظيفة ذهنية

ملحق الجداول والأشكال:

أ. الجداول:

الجدول (1)	*مركزية المستوى القاعدي ضمن المستويات المقولية*	34
الجدول (2)	*الأبعاد الجشطلتية لتجربة الحرب وما يقابها في تجربة الجدال*	72
الجدول (3)	*المشاهد الأولية والمشاهد الفرعية في استعارة (المعرفة رؤية)*	82
الجدول (4)	*المشاهد الأولية والمشاهد الفرعية في استعارتي (الكثرة – ارتفاع/ القلة – انخفاض)*	84
الجدول (5)	*بعض نماذج التعدد الدلالي المُفعَّل بواسطة الاستعارات الأولية عبر اللغات*	86
الجدول (6)	*الأبعاد الإدراكية لبنية الجبل وما يقابلها من أبعاد إدراكية في بنية الهرم*	90
الجدول (7)	*علاقات الاحتواء بين المستويات الأربعة في البنية الاستعارية "الذهن وعاء"*	116
الجدول (8)	*مستويات الخطاطية الأربعة والمقاربات الملائمة لكل مستوى منها*	122
الجدول (9)	*التفاصيل الخاصة بالعينة الأولى من المشاركين في الدراسة*	141
الجدول (10)	*التفاصيل الخاصة بالعينة الثانية من المشاركين في الدراسة*	142
الجدول (11)	*تفاصيل الاختباراتِ الموظّفة الدراسة الميدانية*	144
الجدول (12)	*نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثالث من الاختبار الثاني*	153
الجدول (13)	*نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثالث من الاختبار الثالث*	158
الجدول (14)	*نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار الرابع*	165
الجدول (15)	*نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار الرابع*	165
الجدول (16)	*نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار الخامس*	172
الجدول (17)	*نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار الخامس*	172

الجدول (18) معاملات الارتباط بين (ج1) و(ج2) في الرائز الثاني من الاختبار الخامس 176

الجدول (19) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار السادس 181

الجدول (20) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار السادس 181

الجدول (21) معاملات الارتباط بين مجالي الرؤية والمعرفة في الرائزين الأول والثاني من الاختبار السادس 183

الجدول (22) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار السابع 190

الجدول (23) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار السابع 190

الجدول (24) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثالث من الاختبار السابع 190

الجدول (25) معاملات الارتباط بين مجالي الفضاء والكمية في الرائزين الأول والثاني من الاختبار السابع 193

الجدول (26) معامل الارتباط بين (س9) و(س10) في الرائز الثالث من الاختبار السابع 194

الجدول (27) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار الثامن 197

الجدول (28) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار الثامن 197

الجدول (29) معاملات الارتباط بين مجالي الفضاء والزمن في الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثامن 201

الجدول (30) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الأول من الاختبار التاسع 206

الجدول (31) نموذج استمارة جمع المعطيات في الرائز الثاني من الاختبار التاسع 206

الجدول (32) معاملات الارتباط بين مجالي الفضاء والزمن في الرائزين الأول والثاني من الاختبار التاسع 209

ب. الأشكال:

الشكل (1)	*مستويات النسق المقولي وفق درجات تجريدها*	33
الشكل (2)	*مسار التعميم ومسار التخصيص بين مستويات النسق المقولي*	34
الشكل (3)	*البُعد الأفقي والبُعد العموديّ لنسق المقولات الدلالية*	36
الشكل (4)	*الفرق بين المقولة المباشرة والمقولة غير المباشرة*	48
الشكل (5)	*استعارات الزمن بين مسار حركة الزمن ومسار حركة الأنا*	51
الشكل (6)	*الفرق بين الاستعارة الأولية والاستعارة المركبة*	81
الشكل (7)	*الترابطات القياسية بين مشهد أمّ تُشرّب ابنها ومشهد طفل يسقي زهرة*	93
الشكل (8)	*الترابطات التصورية بين مجالي الشرب والسقي*	95
الشكل (9)	*البنية العلاقية التي تضم العناصر التصورية المشتركة بين المجال المصدر والمجال الهدف*	96
الشكل (10)	*الاتّجاهية الأحادية للربط الاستعاري بين المجال المصدر والمجال الهدف*	97
الشكل (11)	*الترابطات الاستعارية بين مجال الفضاء ومجال الكمية في البنية الاستعارية (الكثرة فوق..*	99
الشكل (12)	*عملية المزج التصوري ومكوناته*	103
الشكل (13)	*عملية الإسقاط الاستعاري في المزج التصوّري بين مجالي الكمّيّة والفضاء*	107
الشكل (14)	*من الأحداث الأساس إلى الاستعاراتِ الأولية*	109
الشكل (15)	*فهم الأطفال للاستعمال الاستعاري لفعل "الرؤية" للدلالة على "المعرفة"*	110
الشكل (16)	*مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع بين الخطاطية والتصورية*	113
الشكل (17)	*مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع وعلاقات الاحتواء بينها*	114
الشكل (18)	*مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع بين التناظر واللاتناظر*	117

الشكل (19) *أنواع السياقات التي تساهم في بناء الاستعارات* 119

الشكل (20) *مستوياتُ النسق الاستعاري الأربع بين الذاكرة العاملة والذاكرة بعيدة المدى* 121

الشكل (21) *طبيعة العلاقات القائمة بين عناصر الإشكالية* 139

الشكل (22) *نتائج الاختبار الأول: المقارنة بين الأشكال الهندسية* 149

الشكل (23) *نتائج الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثاني: المقارنة بين الجبل والهرم* 154

الشكل (24) *نتائج الرائز الثالث من الاختبار الثاني: الإسقاطات الإدراكية بين الجبل والهرم* 155

الشكل (25) *نتائج الرائزين الأول والثاني من الاختبار الثالث: المقارنة بين الطائر والطائرة* 160

الشكل (26) *نتائج الرائز الثالث من الاختبار الثالث: الإسقاطات الإدراكية بين الطائر والطائرة* 161

الشكل (27) *نتائج الرائز الأول من الاختبار الرابع: توسيع مقولة القفص لوصف مشهد السجن* 166

الشكل (28) *نتائج الرائز الثاني من الاختبار الرابع: توسيع مقولة السجن لوصف مشهد القفص* 167

الشكل (29) *نتائج الرائز الأول من الاختبار الخامس: توسيع مقولة السقي لوصف مشهد الشرب* 173

الشكل (30) *نتائج الرائز الثاني من الاختبار الخامس: توسيع مقولة الشرب لوصف مشهد السقي* 174

الشكل (31) *نتائج الرائز الأول من الاختبار السادس: من المعرفة إلى الرؤية* 182

الشكل (32) *نتائج الرائز الثاني من الاختبار السادس: من الرؤية إلى المعرفة* 183

الشكل (33) *نتائج الروائز الثلاثة من الاختبار السابع: من الفضاء إلى الكمية* 192

الشكل (34) *نتائج الرائز الأول من الاختبار الثامن: التعرف على الاتجاهين الفضائيين (أمام/ خلف)* 199

الشكل (35) *نتائج الرائز الثاني من الاختبار الثامن: التعرف على الزمن انطلاقا من مقولات الفضاء* 200

الشكل (36) *نتائج الرائز الأول من الاختبار التاسع: التعرف على المسارين الحركيين (أتى/ ذهب)* 207

الشكل (37) *نتائج الرائز الثاني من الاختبار التاسع: التعرف الزمن انطلاقا من مساري الحركة* 208

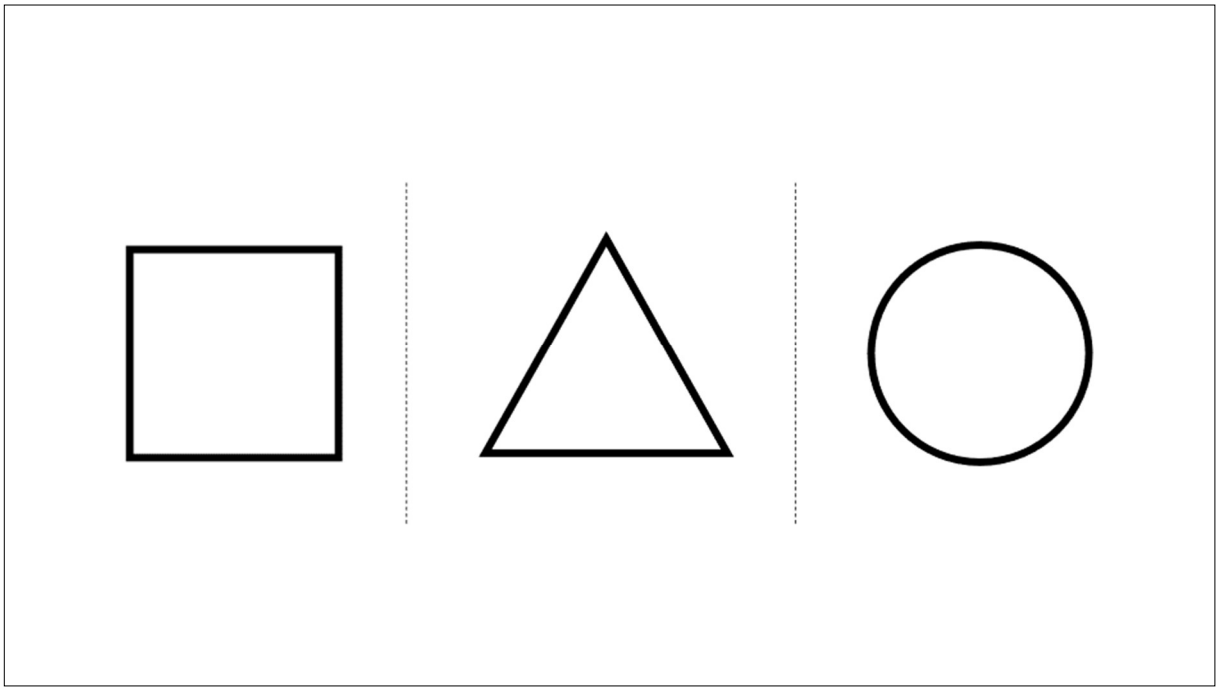
مُلحق الاختباراتِ

الموظفةِ في الدراسةِ الميدانيةِ

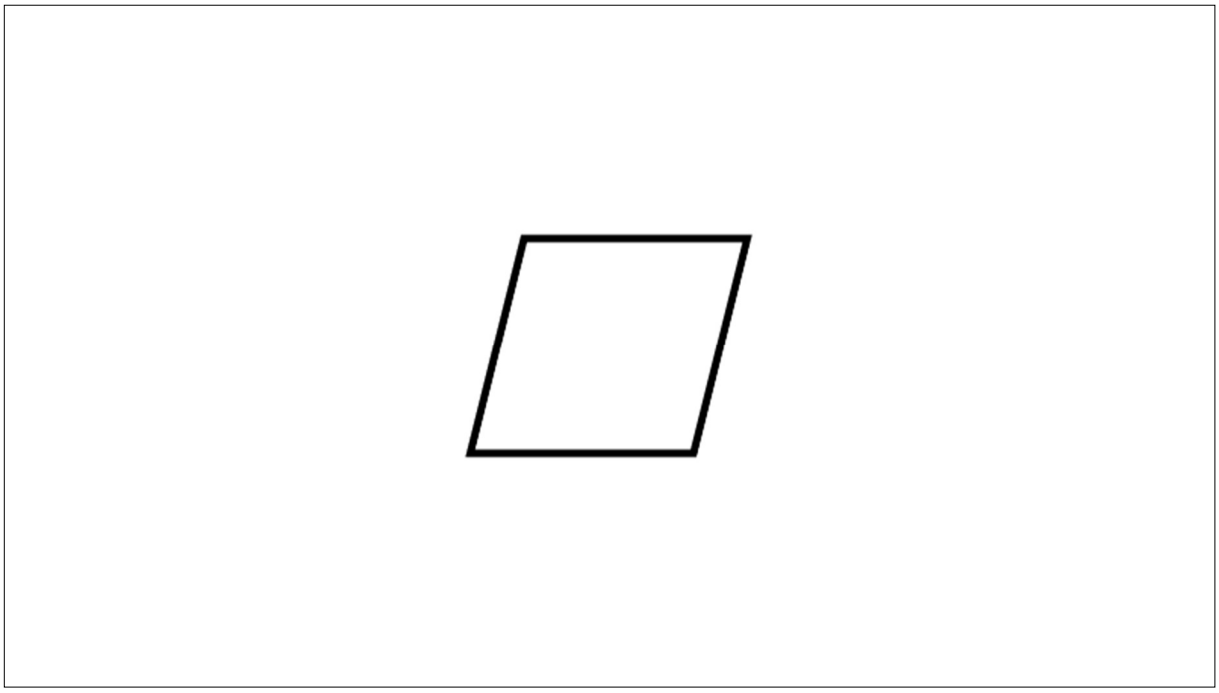
ملحق الاختبارات:

الاختبار رقم (1)

الرائز الأول: التعرّف على الأشكال الهندسية الثلاثة من اليمين إلى اليسار وذكر اسم كلّ واحد منها: الشكل الأول: ..... الشكل الثاني: ..... الشكل الثالث: .....



الرائز الثاني: التعرّف على الشكل الهندسي الرابع، وذكر اسمه، وتحديد الشكل الهندسي الأقرب إليه من الأشكال الهندسية الثلاثة أعلاهُ: الشكل الرابع:..... الشكل الأقرب إليه: .....



الاختبار رقم (2)

الرائز الأول: التعرّف على العناصر الثلاثة الواردة في البطاقة الإدراكية أدناهُ من اليمين إلى اليسار وذكر اسم كلّ عنصر منها:

العنصر الأول: ..... العنصر الثاني: ..... العنصر الثالث: .....



الرائز الثاني: التعرّف على العنصر الرابع الوارد في البطاقة الإدراكية أدناهُ، وذكر اسمه، وتحديد العنصر الأقرب إليه من العناصر الثلاثة أعلاهُ.

العنصر الرابع: ..... العنصر الأقرب إليه: .....



الرائز الثالث: سواء وقع اختيار المفحوص على العنصر الثالث باعتباره أقرب عنصر إلى العنصر الرابع أم لم يقع، فسيُطلب منه الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

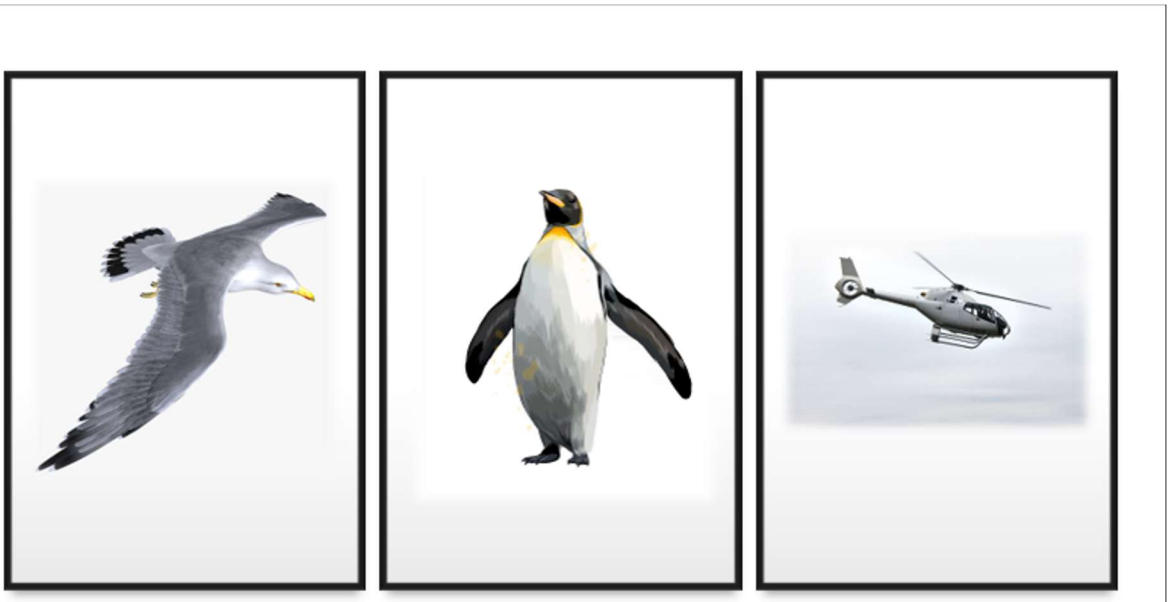
أسئلة الرائز الثالث	تعرّف	لم يتعرّف
1. إذا كانت هذه قمّة الجبل، فأين توجد قمة الهرم؟		
2. إذا كان هذا سفح الجبل، فأين يوجد سفح الهرم؟		
3. إذا كانت هذه قاعدة الجبل، فأين توجد قاعدة الهرم؟		

ملاحظة: في هذا الرائز، يُشير الفاحصُ إلى كلّ عنصر من العناصر (قمة، سفح، قاعدة) في البطاقة الإدراكية الأولى على الصورة الخاصة بالجبل قبل أن يسأل المفحوص عن هذه العناصر في البطاقة الإدراكية الخاصة بالهرم.

الاختبار رقم (3)

الرائز الأول: التعرّف على العناصر الثلاثة الواردة في البطاقة الإدراكية أدناهُ من اليمين إلى اليسار، وذكر اسم كلّ عنصر منها.

العنصر الأول: ..... العنصر الثاني: ..... العنصر الثالث: .....



الرائز الثاني: التعرّف على العنصر الرابع الوارد في البطاقة الإدراكية أدناهُ، واذكر اسمه، وتحديد العنصر الأقرب إليه من العناصر الثلاثة أعلاهُ.

العنصر الرابع: ..... العنصر الأقرب إليه: .....



الرائز الثالث: سواء وقع اختيار المفحوص على العنصر الثالث باعتباره أقرب عنصر إلى العنصر الرابع أم لا، فسيطلب منه الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

أسئلة الرائز الثالث	تعرّف	لم يتعرّف
1. إذا كانت هذا رأس الطائر، فأين يوجد رأس الطائرة؟		
2. إذا كان هذا جناح الطائر، فأين يوجد جناح الطائرة؟		
3. إذا كانت هذا ذيل الطائر، فأين يوجد جناح الطائرة؟		

ملاحظة: في هذا الرائز، يُشير الفاحصُ إلى كلّ عنصر من العناصر (رأس، جناح، ذيل) في البطاقة الإدراكية الأولى على الصورة الخاصة بالطائر قبل أن يسأل المفحوص عن هذه العناصر في البطاقة الإدراكية الخاصة بالهرم.

الاختبار رقم (4)

رائز الاختبار: ملاحظة الرسمين في البطاقة الإدراكية لمشهدين (أ) و(ب) من اليمين إلى اليسار؛ ويُطلب منه الإجابة عن الأسئلة أدناهُ ب «نعم" أو "لا".



أسئلة الاختبار:

أسئلة المشهد (أ)	نعم	لا
1. هل الرجل في السجن؟		
2. هل الرجل في القفص؟		
3. هل الرجل مجرم؟		
4. هل يجب أن نطلق الرجل؟		
أسئلة المشهد (ب)	**نعم**	**لا**
1. هل العصفور في السجن؟		
2. هل العصفور في القفص؟		
3. هل العصفور مجرم؟		
4. هل يجب أن نطلق العصفور؟		

الاختبار رقم (5)

رائز الاختبار: ملاحظة الرسمين في البطاقة الإدراكية لثلاث خطاطات (أ) و(ب) و(ج) من اليمين إلى اليسار؛ ويُطلب منه الإجابة عن الأسئلة أدناهُ ب «نعم" أو "لا".



أسئلة الاختبار:

أسئلة الخطاطة (أ)	نعم	لا
5. هل الأم تُشرب زينب/ محمد ماء؟		
6. هل الأم تَسقي زينب/ محمد ماء؟		
7. هل زينب عطشانة؟/ هل محمد عطشان؟		
8. هل زينب/ محمد جافّ (ة)؟		
أسئلة الخطاطتين (ب) و(ج)	**نعم**	**لا**
5. هل زينب/ محمد (تُ) يُشرب الزهور؟		
6. هل زينب ومحمد (تَ) يَسقي الزهور؟		
7. هل الزهور عطشانة؟		
8. هل الزهور جافة؟		

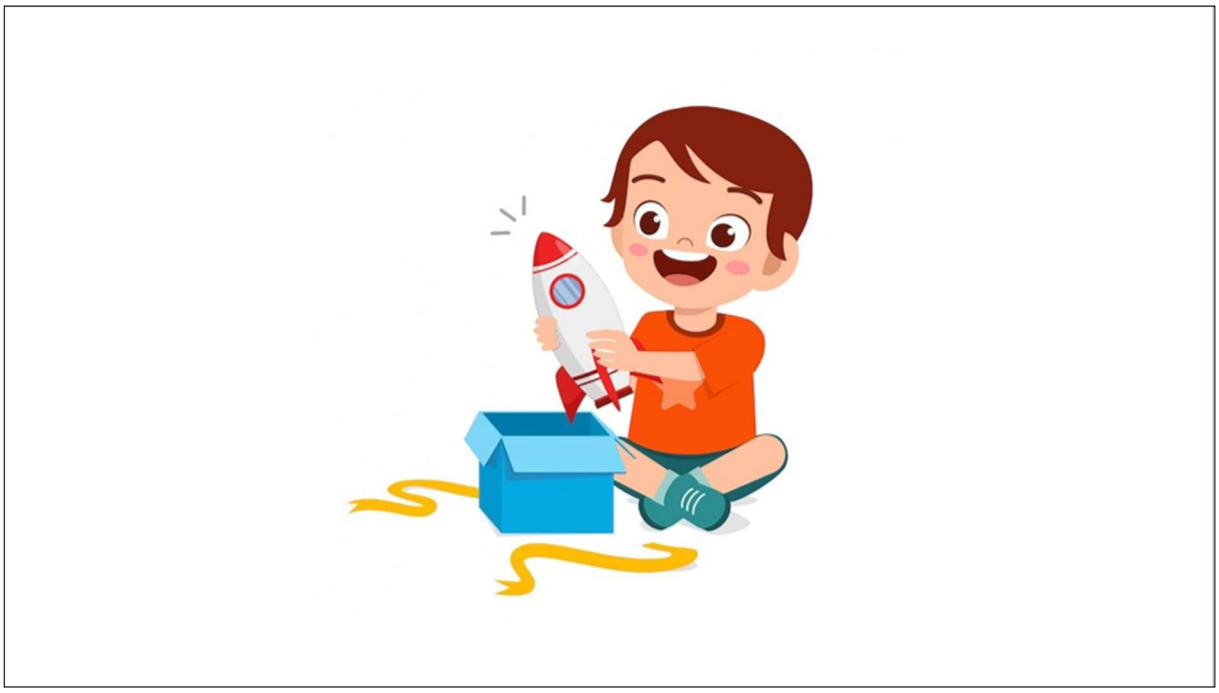
الاختبار رقم (6):

الرؤية والمعرفة وترابطاتهما الاستعارية عند الطفل

(المعرفة، رؤية)

الرائز الأول: يُطلب من المفحوص ملاحظة البطاقة الإدراكية (1) الواردة أدناهُ؛ وتقديم وصف لها انطلاقًا من وضعية الانطلاقِ عن طريق الإجابة عن الأسئلة أدناه:

البطاقة الإدراكية (1)



وضعية الانطلاق:

"نرى في الصورة أن محمدًا قد فتحَ صندوق الهدايا،

– لماذا فتحَ محمدٌ هذا الصندوقَ؟"

الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	نعم	لا
1. هل يريد محمد أن يعرف ما في الصندوق؟		
2. هل يريد محمد أن يرى ما في الصندوق؟		
3. هل يريد محمد أن يلمس ما في الصندوق؟		
4. هل يريد محمد أن يتذوق ما في الصندوق؟		

الرؤية والمعرفة وترابطاتهما الاستعارية عند الطفل

(المعرفة، رؤية)

الرائز الثاني: يُطلب من المفحوص ملاحظة البطاقة الإدراكية (2) الواردة أدناهُ؛ وتقديم وصف لها انطلاقا من وضعية الانطلاقِ عن طريق الإجابة عن الأسئلة أدناه:

البطاقة الإدراكية (2)



وضعية الانطلاق:

"نرى في الصورة أن محمدًا قد فتحَ الكتابَ الذي بين يديه،

– لماذا فتح محمد هذا الكتابَ؟"

الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	نعم	لا
5. هل يريد محمد أن يعرف أفكار الكتاب؟		
6. هل يريد محمد أن يرى أفكار الكتاب؟		
7. هل يريد محمد أن يلمس أفكار الكتاب؟		
8. هل يريد محمد أن يتذوق أفكار الكتاب؟		

الاختبار رقم (7):

الفضاء والكمّية وترابطاتهما الاستعارية عند الطفل

(القلة/ الكثرة، الانخفاض/ الارتفاع)

الرائز الأول: يُطلب من المفحوص ملاحظة البطاقة الإدراكية (1) الواردة أدناهُ، وتحديد محتواها من حيثُ الارتفاع والانخفاض، والكثرة والقلة، انطلاقا من الإجابة عن الأسئلة أدناه:

البطاقة الإدراكية (1)



الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	(أ)	(ب)
1. ما هي مجموعة الكتب المرتفعة في الصورتين؟		
2. ما هي مجموعة الكتب المنخفضة في الصورتين؟		
3. ما هي مجموعة الكتب الأكثر في الصورتين؟		
4. ما هي مجموعة الكتب الأقل في الصورتين؟		

الاختبار رقم (7):

الفضاء والكمّية وترابطاتهما الاستعارية عند الطفل

(القلة/ الكثرة، الانخفاض/ الارتفاع)

الرائز الثاني: يُطلب من المفحوص ملاحظة البطاقة الإدراكية (2) الواردة أدناهُ؛ وتحديد محتواها من حيثُ الارتفاع والانخفاض، والكثرة والقلة، انطلاقا من الإجابة عن الأسئلة أدناه:

البطاقة الإدراكية (2)



الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	(زينب)	(محمد)
1. من لديه مجموعة كتب مرتفعة؟		
2. من لديه مجموعة كتب منخفضة؟		
3. من لديه مجموعة كتب أكثر؟		
4. من لديه مجموعة كتب أقل؟		

الرائز الثالث: انطلاقًا من الوضعية الآتية: "إذا أخذنا كتابا من محمد وأعطيناهُ لزينب"، يُطلبُ من المفحوصِ الإجابة عن الأسئلة أدناهُ:

الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	(ارتفاع)	(انخفاض)
1. هل سيرتفع عدد الكتب عند محمد أم سينخفض؟		
2. هل سيرتفع عدد الكتب عند زينب أم سينخفض؟		

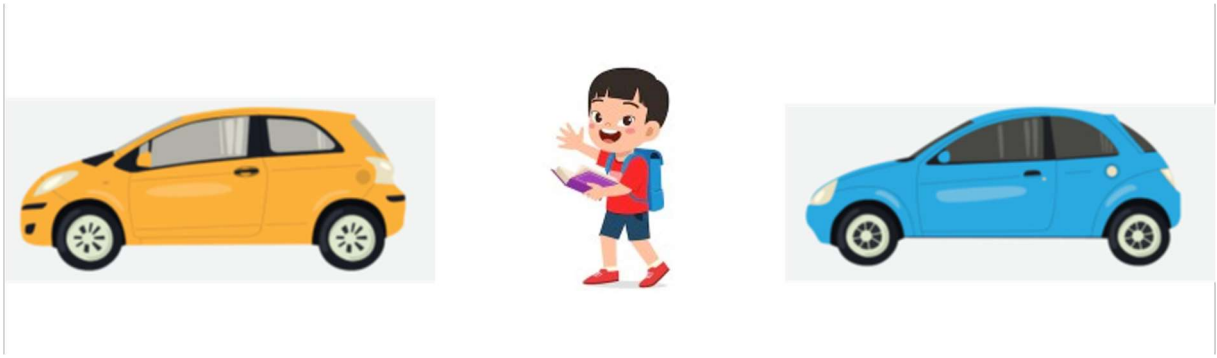
الاختبار رقم (8)

الفضاء والزمن وترابطاتهما الاستعارية عند الطفل

الاتجاهات الفضائية (أمام/ خلف)

الرائز الأوّل: ملاحظة السيارتين الملونتين في البطاقة الإدراكية (1) أدناهُ من اليمين إلى اليسار وتحديد موقع كلّ واحدة منهما بالنسبة للطفل باستعمالِ البُعدين الفضائيين (أمام/ خلف).

البطاقة الإدراكية (1)



الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	الصفراء	الزرقاء
1. ما لون السيارة التي توجد أمام الطفل؟		
2. ما لون السيارة التي توجد خلف الطفل؟		

الرائز الثاني: استحضار أيّام الأسبوع وذكر اليوم الذي يوجد في المفحوص، وتحديد اليوم الذي يوجد أمامه من أيام الأسبوع واليوم الذي يوجد خلفه.

الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	السبت
1. ما هو اسم اليوم الذي أنت فيه؟							
2. ما هو اليوم الذي يوجد أمام اليوم الذي أنت فيه؟							
3. ما هو اليوم الذي يوجد خلف اليوم الذي أنت فيه؟							

الاختبار رقم (9)

الفضاء والزمن وترابطاتهما الاستعارية عند الطفل

المسارات الحركية (أتى/ ذهب)

الرائز الأول: ملاحظة السيارتين الملونتين في البطاقة الإدراكية (2) أدناه من اليمين إلى اليسار وتحديد المسار الحركي للسيارتين بالنسبة للطفل باستعمال فعلي (أتى/ ذهب).

البطاقة الإدراكية (2)



الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	الحمراء	الخضراء	الصفراء	الزرقاء
1. ما لون السيارة التي ذهبت عن الطفل؟				
2. ما لون السيارة التي ستأتي إلى الطفل؟				

الرائز الثاني: استحضار أيّام الأسبوع وذكر اليوم الذي يوجد في المفحوص، وتحديد اليوم الذي ذهب قبلهُ من أيام الأسبوع واليوم الذي سيأتي بعدهُ.

الأسئلة والاختيارات:

الأسئلة/ الاختيارات	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	السبت
1. ما هو اسم اليوم الذي أنت فيه؟							
2. ما هو اليوم الذي ذهب قبلَ اليوم الذي أنت فيه؟							
3. ما هو اليوم الذي يأتي بعدَ اليوم الذي أنت فيه؟							