

Conceptual Blending and Emergent Character in Children Literature

*Arezoo Najafi¹, Mohannadreza Pahlavan Nezhad^{*2}, & Shalha Sharifi³*

Abstract

The present article focuses on the role of mental cognitive processes in creating novel imaginative characters in stories. To do this we apply the basic concepts of Conceptual Blending Theory (CBT) i. e. Input Spaces and Blending Networks. CBT accounts can provide a methodological tool for cognitive analysis of literal texts. Fauconnier and Turner (2002) provide an overview of how blending affects the course of a human life, and more specifically, how young children are engaged in building complex blends in very early stages of their life. In the present article we determine to show the cognitive bases for creation of "emergent characters" in stories of elementary students' textbooks (Farsi Khandari). Our main question is what are novel/emergent characters in stories introduced in each grade and what are the available cognitive tools for the writers of each grade to make their characters creatively different from other writers. The result can provide a methodological cognitive framework for cognitive analysis of the process of novel character creation in children literature.

Keywords: cognitive semantics, input mental spaces, blending network, emergent structure

Vol. 11, No. 6, Tome 60
pp. 319-349
February & March
2021

Received: 10 July 2018
Received in revised form: 11 October 2018
Accepted: 10 November 2018

-
1. PhD Candidate in Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
 2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran; Email: pahlavan@um.ac.ir
 3. Associate Professor, Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

1. Introduction

Cognitive semantics is the study of the relations among experience, conceptual system, and the encoded semantic structure throughout the language; thus utilizes the language as a methodological means of studying cognitive phenomena. Cognitive semantics conveys a methodological means to answer the question that 'how do we use our mind to generate meaning in stories. Conceptual blending theory is regarded as a useful way for semanticization, in the case of the emergence of cognition in literary texts as well as their creative aspects.

Here, we investigate the blending of main characters in the elementary school textbooks (Farsi Khandari); we try to find the blending network representation for each character as well as finding the 'creativity' in 'new-appearing characters' of each school level to get to a cognitive analysis of characterization process in elementary school textbooks and, as a result, to answer the following questions: Based on the blending principles, which kind of characters have been created in comparison with the previous and proceeding levels; and, what different choices have the authors taken to have novelty in creating new-appearing characters.

To choose samples, we used purposeful sampling, a kind of a sampling to achieve representativeness or comparability. This kind of sampling has six ways that survey maximum variation sampling, the maximum variation in qualities, and the characteristics of the studied sample as well. The importance of the present study is both theoretical and applied aspects: in the theoretical aspect, it shows the role of mental space and the blending in semanticization procedures; in applied aspect, on the other hand, it reveals the importance of the blending roles.

This study is based on Fauconnier's (1997) blending theory, followed by Grady (1999), Coulson and Oakley (2000), and Alonso (2003). The main question of this theory is that the emergence of meaning contains a blending structure that creates a meaning much farther than its components. The blending network has inputs which are connected by mappings. The mechanisms of these mappings are as follows: selective projection,

composition, completion, elaboration, backward projection, human scale, and vital relations. Depending on what type of blending space we face, we have simplex, mirror, single-scope, double-space, and multiple blending networks.

Results show that textbook writers have chosen different input spaces to create new characters. Input spaces turn more abstract, and the blending networks become more complicated as the level increases. The results of this paper give us a framework of cognitive analysis of the creation process in children's stories.



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۱، ش ۶ (پیاپی ۶۰) بهمن و اسفند ۱۳۹۹، حصص ۳۱۹-۳۴۹

خلق شخصیت نوظهور در متن زبانی با کمک آمیختگی مفهومی

آزاده نجفی^۱، محمدرضا پهلوان نژاد^{۲*}، شهلا شریفی^۳

۱. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۲. دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۳. دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

پذیرش: ۹۷/۰۸/۱۹

دریافت: ۹۷/۰۴/۱۰

چکیده

نگارندگان در مقاله حاضر می‌کوشند با استناد به مفاهیم بنیادین نظریه آمیختگی مفهومی نشان دهند چگونه فرایندهای شناختی باعث شکل‌گیری و خلق شخصیت‌های خیالی «متفاوت» در داستان‌های مختلف می‌شود. تبیین‌های نظریه آمیختگی از جنبه‌های خلاقانه معناسازی می‌تواند تفسیری چارچوب‌مند از فرایندهای شناختی درگیر در خلق شخصیت در متن روایی به‌دست دهد. در این مقاله آمیختگی‌های شخصیت‌های اصلی داستان‌های کتاب‌های فارسی خوانداری دوره ابتدایی (گروه سنی ب و ج) بررسی می‌شود؛ بازنمایی شبکه آمیختگی برای هر شخصیت و چگونگی «خلاقیت و نوآوری» در خلق «شخصیت‌های نوظهور» هر پایه تحصیلی شناسایی می‌شود تا به تحلیلی شناختی روش‌مند از فرایند خلق شخصیت در داستان‌های مقطع دبستان برسد و به این پرسش پاسخ داده شود که با توجه به اصول حاکم آمیختگی، چه شخصیت‌های نوظهوری در داستان‌های هر پایه تحصیلی، نسبت به پایه‌های قبل و بعد، خلق شده‌اند و نویسندگان داستان‌های پایه‌های اول تا پنجم دبستان برای اینکه بتوانند در خلق شخصیت‌های نوظهور خود، نسبت به پایه‌های قبل و بعد، نوآوری داشته باشند، از نظر شناختی چه ابزاری در اختیار داشته و چه انتخاب‌های متفاوتی انجام داده‌اند. نگارندگان این‌طور فرض می‌کنند که شبکه‌های آمیختگی و معنای نوظهور برای شخصیت‌ها، در پایه‌های اول تا پنجم دبستان، تفاوت آشکاری دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد نویسندگان متن کتاب‌های درسی برای خلق شخصیت‌های

داستان‌های خود، فضاهای درون‌داد متفاوتی را برای هر پایه‌ی تحصیلی انتخاب کرده‌اند. همچنین، با بالا رفتن پایه‌ی تحصیلی، فضاهای درون‌داد انتزاعی‌تر و شبکه‌های آمیختگی آن‌ها پیچیده‌تر شده است. نتایج این تحقیق می‌تواند چارچوبی روش‌مند برای تحلیل شناختی فرایند خلق شخصیت در داستان‌های کودکان به‌دست دهد.

واژه‌های کلیدی: معنی‌شناسی شناختی، فضای درون‌داد، آمیختگی مفهومی، ساختار نوظهور، کتاب‌های درسی، دوره‌ی ابتدایی.

۱. مقدمه

معنی‌شناسی شناختی^۱ رابطه‌ی تجربه، نظام مفهومی و ساختار معنایی رمزگذاری شده به‌وسیله‌ی زبان را بررسی می‌کند و بدین‌منظور، از زبان به‌منزله‌ی ابزار روش‌شناختی‌ای استفاده می‌کند که از طریق آن این پدیده‌های شناختی امکان بررسی شدن دارند (Sweetser, 1990: 4).

دانشیگر^۱ (2012: 31)، تحلیلگر شناختی متون ادبی، معتقد است معنی‌شناسی شناختی ابزار بسیار روش‌مندی برای پاسخ به این پرسش دارد که ما چگونه ذهن خود را درگیر خلق معنا در داستان‌ها می‌کنیم. در رابطه با پیچیدگی‌های پیدایش معنا در متن‌های ادبی و جنبه‌ی خلاقانه‌ی آن‌ها، نظریه‌ی آمیختگی مفهومی^۲ (Turner, 1996; 2007; Fauconnier & Turner, 2001) در تبیین فرایند معناسازی^۳ بسیار کارآمد است. آمیختگی مفهومی، به‌منزله‌ی توانایی ذهنی کلی بشر، از عناصر ضروری و قطعی برای تخیل است که در حوزه‌های گوناگون فعالیت‌های بشری (هنر، ادبیات، زبان، ریاضی، علوم سیاسی، دین‌شناسی، روان‌شناسی، فیلم و نمونه‌هایی از این دست) خود را نمایان می‌سازد.

نگارندگان می‌کوشند تا با استناد به مفاهیم بنیادین نظریه‌ی آمیختگی نشان دهند چگونه فرایندهای شناختی می‌تواند در خلق شخصیت‌های خیالی «متفاوت» در داستان‌ها نقش داشته باشند. بدین‌منظور، تحلیلی شناختی از جنبه‌ی نوآورانه خلق شخصیت در داستان‌های کتاب‌های فارسی خوانداری دوره‌ی ابتدایی به‌دست می‌دهند و این پرسش را مطرح می‌کنند که با توجه به اصول حاکم آمیختگی، در داستان‌های هر پایه‌ی تحصیلی، نسبت به پایه‌های قبل و بعد، چه شخصیت‌های نوظهوری خلق شده‌اند و نویسندگان داستان‌های پایه‌های اول تا پنجم برای اینکه بتوانند در خلق شخصیت‌های نوظهور داستان‌های خود، نسبت به پایه‌های قبل و بعد،

نوآوری و خلاقیت داشته باشند، با استناد به تبیین‌های آمیختگی چه ابزار شناختی در اختیار داشته و چه انتخاب‌های شناختی متفاوتی انجام داده‌اند. فرض بر این است که شبکه‌های آمیختگی^۴ برای شخصیت‌ها، در پایه‌های اول تا پنجم دبستان، تفاوت آشکاری دارد. کتاب‌های فارسی دبستان بخشی با عنوان «بخوان و بیندیش» دارد که متن‌های آن در قالب داستان است و شیوه داستان‌پردازی یا قصه‌گویی دارد. نگارندگان برای انتخاب نمونه از داستان‌های این بخش در هر پایه، از روش «نمونه‌گیری هدفمند» از نوع «نمونه‌گیری برای مُعرف بودن یا قابلیت مقایسه»^۵ استفاده کرده‌اند.^۶ این نوع نمونه‌گیری شش روش دارد که «نمونه‌گیری با حداکثر اختلاف»^۷، حداکثر اختلاف در کیفیت‌ها، خصوصیات یا موارد بروز پدیده مورد مطالعه در نمونه را در نظر می‌گیرد (Rubin & Babbie, 2012; Tappen, 2011). به نقل از رنجبر و همکاران، (۱۳۹۱). پس از رسیدن به حد اشباع که «استاندارد طلایی» رسیدن به پایان نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی است، داستان‌هایی برای تحلیل نهایی انتخاب شد که بتواند تفاوت‌های آمیختگی‌ها در خلق شخصیت‌ها را در هر پایه به‌روشنی نشان دهد و تبیین کند. اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر جنبه نظری و کاربردی دارد: از جنبه نظری، نقش فضاهای ذهنی^۸ و آمیختگی‌ها در فرایندهای معناسازی، پویایی و پیوستگی متن، شناسایی و تحلیل آن‌ها را در داستان‌ها ضروری می‌کند. از جنبه کاربردی، نقش خلاقانه آمیختگی‌ها، آن‌ها را منحصربه‌فرد و اثرگذار می‌کند. در دوران کودکی، یادگیری و رشد ذهنی به توانایی انسانی در آمیختگی‌ها و شکستن آمیختگی‌ها ربط دارد (Toçan, 2016: 870). هر فعالیتی که آمیختگی مفاهیم را در ذهن کودک تحریک کند و ادغام یک فضای ذهنی با فضای ذهنی خلاف‌واقع^۹ هم‌ارز آن را باعث شود، کودک را وادار می‌سازد خود دیگر^{۱۰} یا خود خلاف‌واقع^{۱۱} را دست‌کاری کند (Lakoff & Johnson, 1999: 12). فوکونیه و ترنر^{۱۲} در «شیوه تخیل ما» (2007) هویت، آمیختگی و تخیل را عناصر اصلی ذهن آدمی می‌دانند. یکی از بازنمون‌های تخیل که سرشار از جهان‌های خیالی و خلاف‌واقع است، داستان است. جهان‌های خلاف‌واقع قصه‌ها سرشار از رویدادهای فراطبیعی و موجودات عجیب‌الخلقه‌ای است که خلاف منطق شناخته‌شده آدمی است. از نظر ترنر (1996) مفاهیم غیرطبیعی (حیوانات سخنگو، موجودات افسانه‌ای، سحر و جادو) که در قصه‌ها یافت می‌شود، ناشی از فرایندهای آمیختگی هستند که با کمک نیروی تخیل تحقق می‌یابند. ترنر (2007) استدلال

می‌کند که قصه‌های کودکان بر پایه فضاها یا داستان‌های آمیخته‌ای شکل گرفته‌اند که نتیجه فشردگی‌های روایی^{۱۳} بسیاری است که می‌تواند خلاقیت و تخیل کودک را پرورش دهد (Turner, 2007: 4). بر این اساس، ضروری به‌نظر می‌رسد که دست‌اندرکاران امر آموزش با بهره‌گیری از آنچه زبان‌شناسی شناختی درباره رابطه زبان، شناخت و متن ارائه می‌دهد، جنبه شناختی یادگیری و درنهایت، خلاقیت کودک را پرورش دهند.

۲. پیشینه مطالعات آمیختگی در ادبیات کودک

فوکونیه و ترنر در شیوه تفکر ما^{۱۴} (2002) بر توانایی خاص انسان در تولید و درک آمیختگی تأکید کرده‌اند. کتاب *ذهن ادبی ترنر*^{۱۵} (1996) بیانیه رویکرد شناختی به ادبیات شناخته می‌شود که در آن آمیختگی عملکرد بنیادین شناختی ذهن معرفی می‌شود. ترنر استدلال می‌کند آمیختگی‌های پیچیده ویژه آثار ادبی برجسته نیستند و مهارت ذهنی کودکان در درک آمیختگی‌ها کمتر از بزرگسالان نیست (Turner, 2006: 22). او در مقاله‌های «فشردگی و بازنمایی» (2006)، «مطالعه شناختی هنر، زبان و ادبیات» (2002) و «داستان‌های دوساحتی» (2003) نمونه‌هایی از خلق آمیختگی‌ها در داستان‌های کودکان می‌آورد و استدلال می‌کند که توانایی شناختی آمیختن مفاهیم، به‌طور ناخودآگاه از کودکی به همراه انسان پرورش می‌یابد (Turner, 2002: 4). اونیل و شولتیس^{۱۶} (2007) در «توانایی دنبال کردن فضای ذهنی شخصیت در روایت»، به این نتیجه می‌رسند که مخاطب کودک به اندازه مخاطب بزرگسال توانایی شناختی هماهنگی ذهن خود با فضاهای ذهنی شخصیت‌های داستان را دارد. (2013) در «آمیختگی مفهومی در بازی‌های کودکان به‌عنوان الگویی برای خلاقیت دوساحتی و فرصت‌های جدید یادگیری»، به نقش آمیختگی در پرورش خلاقیت در سال‌های اولیه رشد کودک می‌پردازد و نتیجه می‌گیرد قرار دادن کودک در محیط‌های مناسب مانند قصه‌خوانی قوه تخیل و خلاقیت وی را پرورش می‌دهد. تا آنجا که نگارندگان اطلاع دارند، در ایران تنها حسام‌پور و سینایی (۱۳۹۴) درباره «ارتباط بین مهارت‌های تفکر انتقادی و فرایند ساخت معنا در ذهن در یک نمایش از مجموعه کلاه‌قرمزی» آمیختگی را در ادبیات کودک بررسی کرده‌اند و تنها چند پژوهش دیگر به تحلیل متن بر پایه نظریه آمیختگی پرداخته‌اند. برای مثال،

پردل و همکاران (۱۳۹۶) در «آفرینش معانی پیدایشی در شعر سپید بر پایه نظریه هم‌آمیزی مفهومی» به تولید و درک معنا در چارچوب شعرشناسی شناختی^{۱۸} پرداخته‌اند. اردبیلی و همکاران (۱۳۹۴) در «پیوستگی معنایی متن از منظر نظریه آمیختگی مفهومی» نقش آمیختگی در پیوستگی قصه را بررسی کرده‌اند. صادقی (۱۳۹۲) در «ادغام نوشتار و تصویر در متون ادبی بر اساس نظریه ادغام مفهومی» برای تبیین شکل‌گیری معنای متن متشکل از نوشتار و تصویر در ذهن خواننده از الگوی فوکونیه و ترنر بهره برده است.

به‌طور کلی، مقایسه پیشینه مطالعات در ایران و خارج از ایران روشن می‌سازد که این نظریه در خارج از ایران بیشتر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است و کاربرد ادبی و ظرفیت بالای آن در به‌دست دادن تحلیلی شناختی از متون روایی، و به‌ویژه ادبیات کودک، فقط توجه پژوهشگران ایرانی را به خود جلب نکرده است. این‌ها نشان می‌دهد که این نظریه چنان که باید در داخل ایران بررسی نشده و فرصت زیادی برای پژوهش در این حوزه خاص از زبان‌شناسی شناختی همچنان دست‌نخورده باقی است.

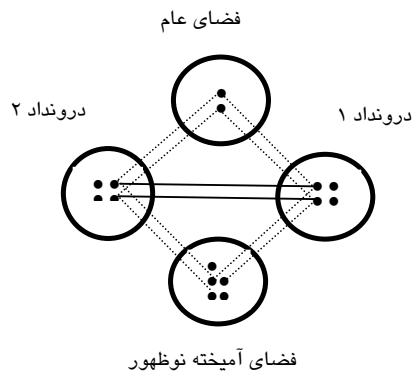
۳. مبانی نظری

ریشه نظریه آمیختگی در پژوهش‌های فوکونیه و ترنر قرار دارد که بعدها با پژوهشگرانی چون کولسون و اوکلی^{۱۹} (۲۰۰۰)، آلونسو^{۲۰} (۲۰۰۳) و گریدی^{۲۱} (۱۹۹۹) بسط یافت. نظریه آمیختگی از دو نگاه پیشین به معنی‌شناسی شناختی، یعنی استعاره مفهومی و فضاهای ذهنی، مشتق می‌شود. مسئله اصلی نظریه آمیختگی این است که ساخت معنا نوعاً شامل ادغام ساختاری است که به ظهور معنایی فراتر از اجزای سازنده خود منجر می‌شود (Evans & Green, 2006: 401). در تلاش برای تبیین فرایند معناسازی، فوکونیه و ترنر شبکه‌های آمیختگی را معرفی کردند که سازوکاری برای نشان دادن چگونگی پیدایش ساختارها یا معناهای نوظهور^{۲۲} است.

۳-۱. شبکه آمیختگی و معنای نوظهور

شبکه آمیختگی درون‌دادهایی دارد و عناصر هر درون‌داد با عناصر درون‌داد دیگر با کمک

نگاشت‌ها^{۲۳} مرتبط می‌شود. از این جهت، نظریه آمیختگی با نظریه استعاره مفهومی هم‌سو است. فوکونیه و ترنر با نگاه به نظریه فضاهای ذهنی پیشنهاد دادند واحدهای معنایی که یک شبکه آمیختگی را می‌سازند، به‌جای آنکه مانند استعاره‌های مفهومی حوزه‌های دانش باشند، فضاهای ذهنی هستند. تفاوت حوزه‌های دانش با فضاهای ذهنی این است که حوزه‌های دانش ساختارهای دانشی از پیش موجود نسبتاً ثابتی هستند، اما فضاهای ذهنی ساختارهای موقتی‌اند که طی فرایند معناسازی خلق می‌شوند. فوکونیه فضاهای ذهنی را «ساخت‌های نسبی» ای تعریف می‌کند که «به هنگام فکر کردن و صحبت کردن به وجود می‌آیند و برشی ظریف از گفتمان و ساختارهای دانشی به‌دست می‌دهند» (Fauconnier, 1997: 11). در شبکه آمیختگی دو (یا چند) فضای درون‌داد به‌وسیله فضایی عام^{۲۴} با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند. اطلاعات انتزاعی فضای عام برای فضاهای درون‌داد مشترک است. عناصر فضای عام با عناصر هم‌ارز^{۲۵} هریک از فضاهای درون‌داد نگاشت پیدا می‌کند و نگاشت شناسایی عناصر هم‌ارز را تحریک می‌کند. ویژگی تمایزدهنده دیگر شبکه آمیختگی وجود فضای چهارمی به نام فضای آمیخته^{۲۶} است که ساختار نوظهور را دربر دارد. فضای آمیخته عناصر خود را از هر دو درون‌داد می‌گیرد (این ارتباط با نقطه‌چین نشان داده می‌شود)، اما فراتر می‌رود و ساختاری افزوده‌شده را فراهم می‌کند که سبب می‌شود ساختار فضای آمیخته در هیچ‌یک از درون‌دادها نباشد.



انگاره ۱: شبکه آمیختگی پایه (Fauconnier & Turner, 2002: 46)

Figure 1: Basic blending network (Fauconnier & Turner, 2002: 46)

بر این اساس، فوکونیه و ترنر نشان دادند معناسازی ذهن انسان همانند آنچه در استعاره‌های مفهومی رخ می‌دهد، تنها بر اساس فرافکنی‌های مفهومی ساده مانند ساختاربندی یک حوزه بر اساس حوزه دیگر صورت نمی‌گیرد؛ یا همانند آنچه در نظریه فضاهای ذهنی رخ می‌دهد، تنها بر اساس ایجاد روابط بین عناصر هم‌ارز نیست. یکی از ادعاهای معناشناسان شناختی، به‌ویژه آنان که در نظریه استعاره مفهومی متمرکز بوده‌اند، این است که تخیل انسان نقش بسیار مهمی در فرایندهای شناختی دارد و محوریت انسان بودن بر اساس تخیل است (Evans & Green, 2006: 400). این موضوع به کمک شبکه‌های آمیختگی مفهومی تبیین شد.

۲-۳. سازوکارهای آمیختگی

نگاشت بین عناصر هم‌ارز در شبکه آمیختگی بر اساس سازوکارهای اصلی زیر انجام می‌گیرد:

فرافکنی انتخابی^{۲۷}: عناصر هم‌نگاشت (که با خطوط پیوسته نشان داده می‌شوند) با فرافکنی انتخابی وارد فضای آمیخته می‌شوند؛ یعنی تمام ساختار فضاهای درون‌داد به فضای آمیخته فرافکن نمی‌شود، بلکه تنها اطلاعات نگاشت‌شده فرافکن می‌شوند. بیشتر اطلاعات موجود در ساختار درون‌دادها، نامرتبط و حتی ناسازگار با معنی نوظهور در حال شکل‌گیری است. پس، این اطلاعات در فضای آمیخته فرافکن نمی‌شوند. فرافکنی انتخابی دلیلی بر این امر است که چرا کاربران متفاوت زبان و یا حتی یک کاربر واحد در موقعیت‌های مختلف برای درون‌دادهای یکسان آمیختگی‌های متفاوت خلق می‌کنند.

ترکیب^{۲۸}، تکمیل^{۲۹} و پرداخت^{۳۰}: ترکیب شامل هم‌نهی کردن و ترکیب عناصر از درون‌دادهای متفاوت است. تکمیل، استنتاج طرح‌واره‌ای است که شامل بازپس‌گیری ناآگاهانه و مداوم قالب‌های پیش‌زمینه‌ای می‌شود. پرداخت، فرایندی پویا و مداوم است که ساختار تولیدشده را برای فضای آمیخته منحصربه‌فرد می‌کند و مستلزم شبیه‌سازی ذهنی/ فیزیکی رویدادها/ مفاهیم است (Fauconnier & Turner, 2002; Turner, 2007: 379).

واپس‌فکنی^{۳۱}: ساختاری که در فضای آمیخته ساخته می‌شود به فضاهای درون‌داد

فراکن و باعث تغییر آن‌ها می‌شود. از این رو، هرچند شبکه‌های آمیختگی در پاسخ به نیازهای معناسازی فعلی شکل می‌گیرند، فضاهای آمیخته می‌توانند در صورت برجسته و مفید بودن، در یک فرهنگ یا جامعهٔ زبانی قراردادی شوند. آمیختگی (حیوانات سخن‌گو) یکی از این آمیختگی‌هاست. ترنر در *ذهن ادبی* (1996) مشاهده کرد حیوانات سخن‌گو آمیختگی‌های پیچیده و سطح بالایی را نشان می‌دهند که در داستان‌های عامهٔ سراسر دنیا مشاهده و ثابت شده‌اند. این نوع خاص از آمیختگی روشن می‌سازد چگونه آمیختگی به قراردادی شدن می‌انجامد؛ ضرورتی ندارد ذهن انسان هر بار که داستانی از حیوانات سخن‌گو می‌خواند، فضای آمیختهٔ جدیدی از «حیوان سخن‌گو» بسازد. ما در ذهن خود یک فضای آمیختهٔ طرح‌واره‌ای برای «حیوانات سخن‌گو» داریم که در فرهنگ ما قراردادی شده و پیوسته در حال تقویت و تغییر است.

مقیاس انسانی^{۳۲} و روابط حیاتی^{۳۳}: آمیختگی مفهومی با ساده کردن پیچیدگی‌ها در حد و اندازه مقیاس انسانی، امکان درک و فهم بهتر را فراهم می‌آورد. مثلاً اگر دربارهٔ فرضیهٔ تکامل بگویم «دایناسورها ساعت ده بعدازظهر دیده شدند و ده و پانزده دقیقه منقرض شدند. نخستی‌ها پنج دقیقه به بامداد ظاهر شدند، انسان‌ها ساعت دوازده شب نمایان شدند»، نمونه‌ای از ساده کردن پیچیدگی‌ها مطابق با معیارهای انسانی داریم. این امکان با فشرده‌سازی ساختار پخش‌شده (بیش از ۴/۶ میلیارد سال تکامل) در یک ساختار فشرده‌تر و کم‌تر پیچیده (۲۴ ساعت شبانه‌روز) به‌دست می‌آید. روابط حیاتی عناصر هم‌ارز را در فضاهای درون‌داد به یکدیگر ربط داده و روابط برون‌فضایی^{۳۴} می‌سازد. این رابطهٔ فشرده‌شده به‌صورت رابطه‌ای درون‌فضایی^{۳۵} در فضای آمیخته ظاهر می‌شود. فوکونیه و ترنر (2002) روابط حیاتی زمان، مکان، تغییر، بازنمایی، قیاس، جزبه‌کل، نقش - ارزش و علت - معلول را شناسایی کرده‌اند.

۳-۳. طبقه‌بندی شبکه‌های آمیختگی

بسته به نوع روابط بین فضاهای آمیختگی‌ها و نگاشت بین عناصر و قالب‌ها انواع شبکه‌های آمیختگی ساده، آینه‌ای، تک‌ساحتی، دوساحتی و چندگانه^{۳۶} داریم (Fauconnier & Turner, 2002; 2008). ۱. ساده: دو درون‌داد دارد که یکی دارای قالب نقش و دیگری دارای ارزش

است. فضای آمیخته با همین یک قالب و با فشرده‌سازی رابطه برون‌فضایی نقش - ارزش ساختاربندی می‌شود، ۲. **آینه‌ای**: دو درون‌داد قالب یکسان دارند و فضای آمیخته با این قالب یکسان ساخته می‌شود، ۳. **تک‌ساحتی**: هر درون‌داد قالب مخصوص خود را دارد و تنها یکی از قالب‌ها فضای آمیخته را می‌سازد، ۴. **دوساحتی**: هر درون‌داد قالب مخصوص به خود دارد و فضای آمیخته با ساختار هر دو قالب ساخته می‌شود. گاهی فضای آمیخته شامل ساختاری از درون‌دادها می‌شود که با یکدیگر ناسازگار هستند و باعث «تصادم» در فضای نوظهور می‌شود. این شبکه‌ها بسیار نوآورانه هستند و استنتاج‌های خلاقانه به‌وجود می‌آورند، ۵. **چندگانه**: آمیختگی بیش از دو درون‌داد دارد و یا فضای آمیخته‌ای درون‌داد آمیختگی‌های دیگر شده است.

۴. تحلیل داده‌ها

در این قسمت فضاهای ذهنی درون‌دادی که شخصیت‌های اصلی هر داستان را خلق کرده‌اند، شناسایی می‌شوند و شبکه آمیختگی مربوط به هر شخصیت بازنمایی می‌شوند.

۴-۱. بازنمایی و تحلیل آمیختگی‌های مفهومی داستان‌های پایه اول ابتدایی

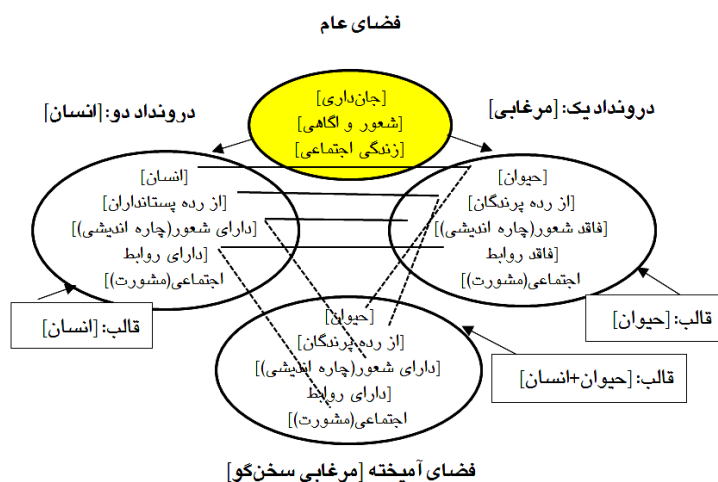
(فارسی اول دبستان، صص ۱۰۱-۱۰۲: داستان لاک‌پشت و مرغابی‌ها)

خلاصه داستان: دو مرغابی و یک لاک‌پشت در آگیری زندگی می‌کنند. با خشک شدن آبگیر مرغابی‌ها تصمیم به مهاجرت می‌گیرند. لاک‌پشت می‌خواهد او را نیز ببرند. مرغابی‌ها می‌گویند تو نمی‌توانی بیایی، چون پرواز نمی‌کنی. لاک‌پشت ناراحت می‌شود. مرغابی‌ها فکر می‌کنند و از او می‌خواهند دو سر یک چوب را با دهان بگیرد و دهان خود را باز نکند. کلاغ و جغد لاک‌پشت را مسخره می‌کنند. لاک‌پشت برای پاسخ دهان باز می‌کند و از آسمان به زمین می‌افتد.

آمیختگی شخصیت «مرغابی سخن‌گو»

مشهودترین آمیختگی‌هایی که در شخصیت‌های این قصه دیده می‌شود، آمیختگی «مرغابی سخن‌گو»، «لاک‌پشت سخن‌گو»، «جغد سخن‌گو» و «کلاغ سخن‌گو» است که نمونه‌هایی از

آمیختگی قراردادی شده «حیوانات سخن‌گو» هستند. بنابراین، انگاره آمیختگی برای همه آن‌ها به یک صورت خواهد بود، که ما ادغام فضاهای ذهنی «مرغابی سخن‌گو» را برای نمونه شرح و تفسیر می‌کنیم. آنچه کودک، به‌منزله خواننده قصه، از مرغابی سخن‌گو در ذهن تصویرسازی می‌کند، موجودی است که مانند مرغابی پرواز می‌کند، ولی مانند انسان حرف می‌زند. در نتیجه، امری خلاف‌واقع در ذهن وی در حال شکل‌گیری است. ذهن، در این مرحله، باید دست به استنتاج بزند و تنها از راه آمیختگی بین دو فضای درون‌داد است که می‌تواند امر خلاف‌واقع «مرغابی سخن‌گو» را درک کند. این وضعیت، شبکه‌ای از آمیختگی را به‌وجود می‌آورد که دو فضای درون‌داد دارد: «مرغابی» و «انسان». فضای عام نیز شامل اطلاعات طرح‌واره‌ای هر دو درون‌داد است که نگاشت و در نتیجه ارتباط‌های بین‌فضایی عناصر هم‌ارز در دو درون‌داد را تحریک می‌کند (این ارتباط‌ها را با خطوط پیوسته نشان داده‌ایم). سپس، بین عناصر هم‌نگاشت فرافکنی انتخابی رخ می‌دهد (این ارتباط‌ها را با خطوط ناپیوسته نشان داده‌ایم) و فضای آمیخته «مرغابی سخن‌گو» را می‌سازد.



انگاره ۲: شبکه آمیختگی «مرغابی سخن‌گو»

Figure 2: Blending network of 'the Speaking Duck'

برای رسیدن به معنای نوظهور در فضای آمیخته انگاره ۲، نخستین فرایندی که رخ می‌دهد فرافکنی انتخابی است. آنچه اهمیت دارد این است که تمامی اطلاعات موجود در فضاهای درون‌داد فرافکن نمی‌شود. برای مثال، اطلاعات مربوط به نوع خوراک مرغابی و انسان، شیوه تولیدمثل آن‌ها، زیستگاه آن‌ها و غیره فرافکن نمی‌شود. بلکه، تنها اطلاعاتی نیاز به فرافکنی دارند که برای تکمیل استنتاج ذهنی کافی باشند؛ مثلاً قالب «انسان بودن» یا عنصر «زندگی اجتماعی»، که پیش‌نیاز سخن گفتن است، فرافکن می‌شوند. در مرحله بعد، ساختاری که به‌طور انتخابی در فضای آمیخته فرافکن شده است، ترکیب و تکمیل می‌شود. فرایند ترکیب عناصر فرافکن‌شده از درون‌داد «مرغابی» را با عناصر فرافکن‌شده از درون‌داد «انسان» هم‌نشین می‌کند. استنتاج طرح‌واره‌ای و بازپس‌گیری ناآگاهانه و مداوم قالب‌های پیش‌زمینه‌ای در مرحله تکمیل، ساختار جدید «حیوان+انسان» را به فضای آمیخته اضافه می‌کند. درنهایت، فرایند پویا و فعال پرداخت، ساختار تولیدشده را برای فضای آمیخته منحصربه‌فرد می‌کند و قالب «حیوان+انسان» را که دارای معنای نوظهور است، خلق می‌کند. این آمیختگی، دو ساحتی است؛ چرا که فضای نوظهور هم قالب انسانی و هم قالب حیوانی دارد، که آن‌ها را از هردو درون‌داد گرفته است.

آمیختگی شخصیت «مرغابی‌های دوراندیش»

آمیختگی‌های دیگری که به‌مرور در این داستان در ذهن کودک شکل می‌گیرد، آمیختگی‌هایی است که ویژگی‌های عقلانی، عاطفی و حسی انسان را به حیوان نسب می‌دهد. آمیختگی‌های «لاک‌پشت غمگین»، «مرغابی‌های دوراندیش»، «لاک‌پشت بی‌فکر»، «جغد متعجب» و «کلاغ متعجب» نمونه‌هایی از این نوع آمیختگی‌ها هستند که ذهن کودک را به چالش می‌کشد. برای نمونه، آمیختگی «مرغابی‌های دوراندیش» را شرح و تفسیر می‌کنیم: روشن است که مرغابی‌های دوراندیش، همان مرغابی‌های سخن‌گویی هستند که ذهن کودک پیش از این از عهده استنباط و در نتیجه مفهوم‌سازی آن برآمده بود. ایوانز و گرین (2006:363) می‌گویند:

آمیختگی «حیوانات سخن‌گو» روشن می‌سازد که چگونه آمیختگی می‌تواند منجر به قراردادی شدن گردد؛ ضرورتی ندارد ذهن انسان هربار که داستانی درباره حیوانات سخن‌گو می‌خواند یا فیلمی درباره آن‌ها می‌بیند، فضای آمیخته جدیدی از «حیوان سخن‌گو» بسازد. ما در ذهن

خود یک فضای آمیخته طرح‌واره‌ای برای «حیوانات سخن‌گو» داریم که در فرهنگ ما قراردادی شده و پیوسته در حال تقویت و تغییر است.

شاید بتوان منظور از این تقویت و تغییر پیوسته را خلق معناهای نوظهوری مانند «مرغابی‌های دوراندیش» در قصه‌ها دانست که در آن‌ها حیوانات علاوه بر سخن گفتن، پیوسته ویژگی‌های دیگر انسانی را نیز به همراه خود در ذهن خواننده تصویرسازی می‌کنند. از لحاظ نظری، این قراردادی شدن نتیجه فرایند واپس‌فکنی است که در آن درون‌دادها توسط فضای آمیخته دچار تغییر می‌شوند. پس، سایر آمیختگی‌هایی که ویژگی‌های انسانی را به حیوانی سخن‌گو نسبت می‌دهد، حاصل واپس‌فکنی فضای نوظهور حیوانات سخن‌گو به فضای درون‌داد «حیوان» است.

همان‌طور که از این آمیختگی‌ها مشهود است، فضاهای ذهنی ساختارهایی موقتی هستند که در طی فرایند پویای ساخت معنا خلق می‌شوند. به این معنی که در جریان معناسازی در داستانی کوتاه مانند داستان حاضر، پیوسته فرایند آمیختگی باعث می‌شود تصویرها و در نتیجه معناهای جدیدی از شخصیت داستان در ذهن کودک، به عنوان مخاطب، شکل گیرد. کودک در ابتدای قصه شخصیتی را در ذهن خود تجسم می‌کند که حرف می‌زند و هرچه بیشتر در فضای روایی داستان قرار می‌گیرد، درمی‌یابد که این حیوان سخن‌گو می‌تواند فکر کند، ناراحت شود، تعجب کند و جز این‌ها. مهم‌تر اینکه، این ویژگی‌ها در داستان‌های مختلف دچار تغییر، بازآفرینی یا حذف می‌شوند.

۲-۴. باز‌نمایی و تحلیل آمیختگی‌های مفهومی داستان‌های پایه دوم ابتدایی

(فارسی دوم دبستان، صص ۹۹-۱۰۰: داستان عمونوروز)

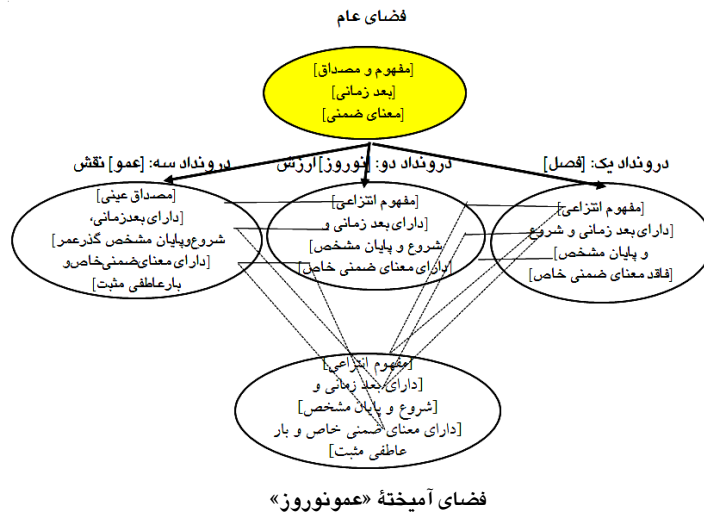
خلاصه داستان: پیرمرد از بالای تپه‌ها به شهر می‌رسد. عمونوروز، هر سال، روز اول بهار می‌آید و تاجایی که وقت دارد به همه سر می‌زند و بعد به خانه خواهرش، ننه‌سرما، می‌رود. پیرزن هر سال قبل از رسیدن او خوابش می‌برد. پیرمرد خواهرش را در همان حالت خواب می‌بیند و از خانه او می‌رود.

آمیختگی شخصیت «عمونوروز» / «ننه‌سرما»

عمونوروز، در این داستان، پیرمردی است که از راه دوری می‌آید و به ملاقات خواهر

پیرش، ننه‌سرما، می‌رود. عمونوروز و ننه‌سرما به‌ترتیب استعاره از فصل بهار و زمستان هستند و ملاقات این دو با یکدیگر استعاره از تغییر فصل است. فضاهاى ذهنی جدیدی که نویسنده از فصل‌ها و تغییر فصل‌ها در ذهن کودک باز می‌کند، تأمل‌برانگیز است.

عمونوروز در فرهنگ ما، شخصیتی است که آمدن فصل بهار و نوروز را خبر می‌دهد. یعنی در معنای ضمنی خود مفهوم فصل و گذر زمان دارد. ازطرفی، عمونوروز تداعی‌کننده شخصیتی است که از لحاظ عاطفی بر رابطه‌ای نزدیک دلالت دارد و تداعی‌کننده مصداق «عمو» در جهان خارج است. از همین رو، فضای نوظهور «عمونوروز» را می‌توان حاصل آمیختگی سه درون‌داد «فصل»، «عمو» و «نوروز» دانست. درون‌دادهای اول و دوم، یعنی «فصل» و «نوروز»، مفاهیم انتزاعی هستند و درون‌داد سوم، یعنی «عمو»، یک مفهوم عینی است که مصداق آن را در جهان خارج می‌بینیم. ازطرف دیگر، «فصل» و «نوروز» بعد زمانی دارند، ولی «عمو» دارای بعد زمانی نیست، اما می‌توان گذر زمان را در مصداق عینی آن به‌منزله یک انسان، به‌صورت گذر عمر و پیر شدن، مشاهده کرد. جالب آنکه در متن داستان، عمونوروز پیرمردی است که به پیر شدن خود اذعان دارد و با خود می‌گوید «من دیگر خیلی پیر شده‌ام!» از همین رو، عنصر «دارای بُعد زمانی و شروع و پایان مشخص» را در فضای هر سه درون‌داد قرار داده‌ایم. عنصر دیگری که نقش مهمی در معناسازی این معنای نوظهور دارد، «معنای ضمنی خاص» استنباط‌شده از درون‌داد «عمو» است. واژه عمو، دست‌کم در فرهنگ ما، بار عاطفی مثبتی را در ذهن تداعی می‌کند که با اضافه شدن درون‌داد «عمو» به شبکه آمیختگی، این بار عاطفی مثبت در فضای آمیخته نیز اضافه می‌شود. به‌نظر می‌رسد رویداد نوروز نیز در معنای غالب خود معنای ضمنی مثبت (در بیشتر موارد و برای بیشتر افراد) را به همراه دارد. از این رو، عنصر «معنای ضمنی خاص» را در فضای درون‌دادهای «نوروز» و «عمو» وارد کرده‌ایم.



انگاره ۳: شبکه آمیختگی «عمونوروز»

Figure 3 Blending network of ' Amou Nowrouz'

در شکل‌گیری آمیختگی «عمونوروز»، رابطه حیاتی «نقش - ارزش» نقش مهمی دارد. فشرده‌سازی حاصل از رابطه برون‌فضایی «نقش - ارزش» منجر به «یکی شدن» در فضای آمیخته می‌شود. نقش «عمو» و ارزش «نوروز» از دو درون‌داد متفاوت، به کمک رابطه برون‌فضایی «نقش - ارزش» فشرده‌سازی شده و با ایجاد رابطه درون‌فضایی «یکی شدن»، موجودیت واحد «عمونوروز» را در فضای آمیخته به‌وجود آورده است. همچنین، رابطه حیاتی «بازنمایی» نیز نقش عمده‌ای داشته است. رابطه برون فضایی «بازنمایی» یک موجودیت یا یک رویداد را به موجودیت یا رویدادی ربط می‌دهد که نماینده آن است، اما ممکن است از نوع آن نباشد. در اینجا، رویداد «فصل» و «گذر فصل‌ها» به کمک موجودیت‌های «عمو» و «ننه» که از نوع فصل نیستند، بازنمایی شده است.

۳-۴ بازنمایی و تحلیل آمیختگی‌های مفهومی داستان‌های پایه سوم ابتدایی (فارسی سوم/ابتدایی، صص ۶۰-۶۳: داستان پری‌کوچولو)

خلاصه داستان: پری‌کوچولو با مادرش در آسمان زندگی می‌کند و چون بال ندارد نمی‌تواند به زمین بیاید. یک روز از مادرش می‌خواهد او را به زمین ببرد. مادر یک سر تکه ابری را به بال خودش و سر دیگر را به پای پری می‌بندد. نخ از پای پری‌کوچولو باز می‌شود و پری گم می‌شود. در پایان، پری‌کوچولو با رنگین‌کمان به آسمان برمی‌گردد.

آمیختگی شخصیت «پری‌کوچولو»

تفاوت بارز شبکه آمیختگی «پری‌کوچولو» با شبکه‌های آمیختگی پایه‌های پیشین، فضاهایی است که به‌عنوان درون‌داد برای آن انتخاب شده است. درون‌داد اول این آمیختگی «موجودات خیالی» و درون‌داد دوم آن «انسان» است، یعنی خلاف آمیختگی‌های قبلی، در اینجا به موجودات خیالی ویژگی‌های انسانی داده شده است.

در این داستان، پری‌کوچولو موجودی است که حرف می‌زند، پرواز می‌کند، در آسمان زندگی می‌کند، از رنگین‌کمان بالا می‌رود، به اصول اخلاقی پای‌بند است، مادر دارد و غیره. یعنی موجودی است که ویژگی‌های انسانی دارد، اما انسان نیست. کودک، به‌عنوان مخاطب، کودکی شبیه به خود را می‌بیند که توانایی‌هایی فراتر از او دارد. از نظر شناختی، درک چنین مفهومی مستلزم آمیختگی است، چراکه امری خلاف‌واقع در حال وقوع است. یکی از درون‌دادهای این آمیختگی، «انسان» است که با درون‌داد دیگری که موجودی غیرواقعی است، ادغام شده و موجودیت جدید «پری‌کوچولو» را خلق کرده است. عناصر درون‌داد «انسان» و «موجودات خیالی» با کمک طرح‌واره‌هایی چون «خیال»، «واقعیت»، «دیده شدن»، «مراحل رشد»، «روابط خانوادگی»، «جنسیت»، «سخن‌گفتن»، «اصول اخلاقی»، «روابط عاطفی» و «محل زندگی» که فصل مشترک درون‌دادهای این آمیختگی است، هم‌نگاشت شده و با فرایند ترکیب، به فضای آمیخته فرافکن می‌شوند. فرافکنی انتخابی نقش مهمی در این آمیختگی دارد، زیرا تنها باید عناصر هم‌ارز را فرافکن کند، در غیر این‌صورت، در فضای آمیخته علاوه بر «پری‌کوچولو» «هر» موجود خیالی یا افسانه‌ای دیگری نیز ممکن است ساخته شود. مثلاً، پری کوچولوی قصه ما بال دارد، اما دندان‌های تیز ندارد؛ توانایی فرار انسانی دارد، اما جایی را آتش نمی‌زند؛ قدرت دارد، اما کسی را اسیر نمی‌کند و غیره.

یعنی، تنها عناصری را از درون‌داد «موجودات خیالی» دارد که مفهوم «پری بودن» را بسازد نه «هیولا بودن»، «اژدها بودن»، «ساحر بودن» و دیگر موجودات افسانه‌ای را. به همین دلیل در عناصر درون‌داد «موجودات خیالی» ویژگی‌هایی را قرار داده‌ایم که با ویژگی‌هایی که از پری‌کوچولو در قصه آمده است (مانند جنسیت، سن، عواطف و جز این‌ها) همخوانی دارد. در مرحله بعد، استنتاج‌های طرح‌واره‌ای فرایند تکمیل باعث می‌شود قالب‌های ازپیش‌موجود «انسان» و «موجودات خیالی» ادغام عناصر هم‌نگاشت را در فضای آمیخته ممکن سازند. فرایند پرداخت قالب نوظهور «انسان+موجود خیالی» را به فضای آمیخته اضافه کرده و معنای نوظهور «پری‌کوچولو» خلق می‌شود. از آنجا که بازنمایی شبکه آمیختگی این معنای نوظهور مانند شبکه آمیختگی انگاره ۲ است، از بازنمون دوباره آن خودداری می‌کنیم.

دو آمیختگی خلاقانه دیگر در این قصه به چشم می‌خورد: در نخستین فضای روایی داستان می‌خوانیم مادر پری‌کوچولو تکه‌ابری را تاب می‌دهد و نخ بلندی می‌سازد که از آسمان به زمین می‌رسد. به این ترتیب، آمیختگی «تکه‌ابر به مثابه نخ» خلق می‌شود. در آخرین فضای روایی داستان پری‌کوچولو از رنگین‌کمان بالا می‌رود و به آسمان برمی‌گردد و آمیختگی «رنگین‌کمان به مثابه نردبان» ساخته می‌شود. ساختن نخ از ابر و بالا رفتن از رنگین‌کمان، در دنیای واقعی اموری خلاف واقع‌اند و ذهن کودک مخاطب داستان را بین دنیای خیال و واقعیت به حرکت درمی‌آورند. این آمیختگی‌ها به این دلیل که مربوط به خلق شخصیت نیستند، در این مقاله تحلیل نمی‌شوند.

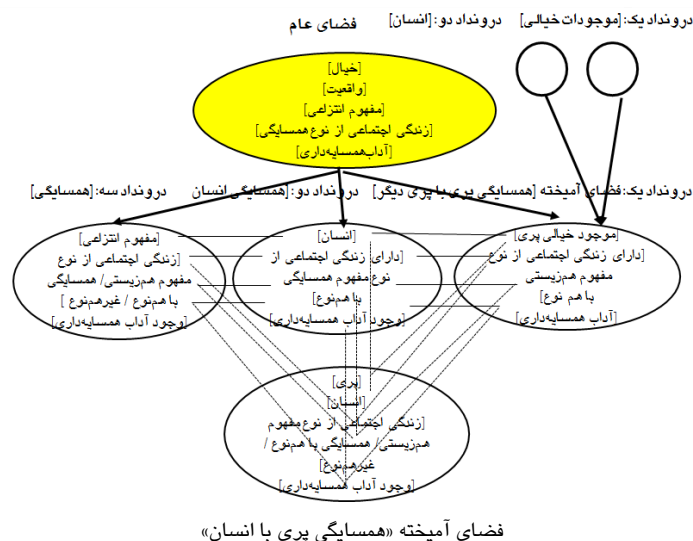
۴-۴. بازنمایی و تحلیل آمیختگی‌های مفهومی داستان‌های پایه چهارم ابتدایی

(فارسی چهارم دبستان، صص ۱۱۶-۱۲۱: داستان هفت مروارید سرخ)

خلاصه داستان: خانم ژرمن در باغچه‌اش مشغول کار است که نین را می‌بیند که با ناراحتی در حال قدم زدن است. دلیل ناراحتی نین این است که نمی‌تواند برای درس خواندن تمرکز کند. خانم ژرمن هفت مروارید سحرآمیز به نین می‌دهد و نین درس‌خوان می‌شود. پس از مدتی، نین از اینکه با نیروی مرواریدها همه را فریب داده ناراحت است. خانم ژرمن به او می‌گوید که مرواریدها سحرآمیز نیست و نیروی سحر واقعی در عزم و اراده نین بوده است.

آمیختگی شخصیت [پری همسایه]

در فضای روایی اول داستان می‌خوانیم که در همسایگی خانم ژرمن پری مهربانی زندگی می‌کرده که با یکدیگر مرادوات همسایگی داشته‌اند. یعنی در ابتدا مفهوم «پری» مانند داستان پری کوچولو از ادغام دو درونداد «موجودات خیالی» و «انسان» ساخته شده و سپس، قالب «همسایگی» از فضای «انسان» وارد فضای «پری» شده است. پس یک آمیختگی چندگانه داریم که در آن فضای آمیخته «پری مهربان» خود درونداد شبکه آمیختگی دیگری شده است. این شبکه چندساحتی سه فضای درونداد دارد و یکی از دروندادها (درونداد ۱) خود فضای آمیخته شبکه دیگری بوده است. عنصر «زندگی اجتماعی از نوع مفهوم همسایگی با هم‌نوع / غیرهم‌نوع» از درونداد ۳ و عنصر «آداب همسایه‌داری» از دروندادهای ۱ و ۲ به فضای آمیخته فراکن شده‌اند. مفهوم نوظهور «همسایگی با غیرهم‌نوع» نه در زندگی پری مهربان و نه در زندگی انسان‌ها وجود دارد، پس خلق معنای نوظهور در این شبکه با تصادم غنی همراه بوده است که به گفته ترنر می‌توانند استنتاج‌های بدیع و خلاقانه به وجود آورند.



انگاره ۴: شبکه آمیختگی «همسایگی پری با انسان»

Figure 4: Blending network of 'Human and a Fair neighborhood'

دو آمیختگی جالب دیگر این داستان «مرواریدهای جادویی در جهان انسان» و «عزم و اراده آدمی به مثابه مروارید» هستند. در فضای روایی اول داستان، خانم ژرمن مرواریدهای سحرآمیزی به دخترک می‌دهد. در دنیای واقعی انسان‌ها سحر و جادو جایی ندارد. از همین رو، در ذهن کودک امری خلاف واقع در حال جریان است که برای درک آن باید بتواند بین دو دنیای خیال و واقعیت ارتباط برقرار کند. در فضای روایی پایانی داستان می‌بینیم که قدرت واقعی درون دختر بوده است و مرواریدها سحر و جادو نداشته‌اند. یعنی کودک باید آن معنای نوظهوری را که از مرواریدهای جادویی در ذهن ساخته بود، فراموش کند و از دنیای خیال به دنیای واقعیت برگردد. این دو آمیختگی به این دلیل که به خلق شخصیت منجر نشده‌اند، خارج از بحث مقاله حاضر هستند.

۵-۴. بازنمایی و تحلیل آمیختگی‌های مفهومی داستان‌های پایه پنجم ابتدایی (فارسی)

پنجم دبستان، صص ۹۱-۹۵: داستان فردوسی، فرزند ایران

خلاصه داستان: سام سال‌ها در آرزوی فرزند است. سرانجام همسرش فرزندی به دنیا می‌آورد که مانند خورشید درخشان اما مویش سفید است. سام ناراحت می‌شود و دستور می‌دهد کودک را جایی ببرند تا کسی او را نبیند. کودک را در کوه البرز رها می‌کنند. سیمرغ کودک را پیدا می‌کند و او را «دستان» می‌نامد. سام، پس از سال‌ها، به جست‌وجوی کودک می‌فرستد و او را زال می‌نامد.

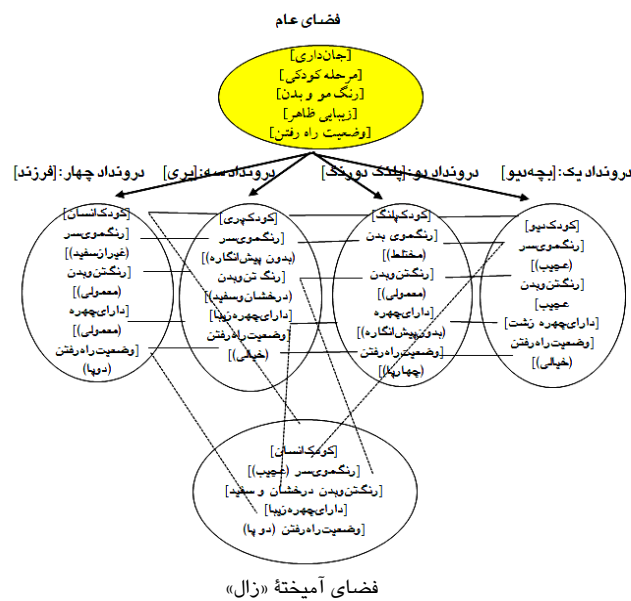
آمیختگی شخصیت «زال»

در فضای روایی دوم داستان، سام از دیدن ظاهر زال اندوهناک می‌شود و توصیف‌های زبانی زیر را ابراز می‌کند:

چه گویم از این بچه بد نشان؟	چو آیند و پرسند، گردن‌کشان
پلنگ دورنگ است یا خود پری است	چه گویم که این بچه دیو، کیست
از این بچه، در آشکار و نهان	بخنند بر من، مهان جهان

آنچه کودک از این توصیف‌ها در مورد زال، ظاهر زال و واکنش اطرافیان نسبت به زال در می‌یابد، این است که کودکی به دنیا آمده که ظاهری متفاوت و نامعمول دارد و برای دیگران عجیب و باعث ناراحتی است. آنچه سام از ظاهر زال توصیف می‌کند ترکیبی است که هم‌زمان به برخی ویژگی‌های دیو، پلنگ و پری شباهت دارد، ولی به عنوان یک کل انسان است. کودک، به عنوان خواننده، آمیختگی زیر را از زال در ذهن خود می‌سازد:

فضای آمیخته «زال» از ادغام چهار فضای درونداد «بچه دیو»، «پلنگ دورنگ»، «پری» و «فرزند انسان» ساخته شده است. فراقنکی انتخابی در سازوکار این شبکه آمیختگی نقش بسیار مهمی دارد، چراکه از بین تمامی عناصری که می‌توان برای هریک از دروندادها متصور شد، تنها آن‌هایی باید فراقکن بشوند که در فضای آمیخته، آن معنای نوظهوری از «زال» را بسازند که در داستان خلق شده است. معنای نوظهور «زال» در فضای آمیخته «کودک انسانی» از درونداد «فرزند انسان» است که «رنگ موی سر عجیب» خود را از درونداد «دیو»، «رنگ تن و بدن درخشان و سفید» و «چهره زیبا» را از درونداد «پری» گرفته است و درعین حال مانند «فرزند انسان» روی دو پا راه می‌رود. آنچه ذهن برای تصویرسازی معنای نوظهور «زال» باید انجام دهد، ترکیب و تکمیل و پرداخت این چهار درونداد با کمک طرح‌واره‌های فضای عام و درنهایت ادغام آن‌ها با یکدیگر است. یعنی شبکه آمیختگی زیر در ذهن شکل می‌گیرد:



انگاره ۵: شبکه آمیختگی «زال»

Figure 5: Blending network of 'Zal'

همان‌طور که در این شبکه آمیختگی مشهود است، طرح‌واره‌های فضای عام به‌عنوان فصل مشترک چهار درون‌داد، معنای نوظهور «زال» را تحریک کرده است.

آمیختگی شخصیت [سیمرغ]

آمیختگی جالب دیگر «سیمرغ» است که ذهن کودک را به چالش می‌کشد. سیمرغ موجودی شبیه پرنده، اما با توانایی‌ها و ویژگی‌های متفاوت از هم‌نوعان خود است. یعنی باز هم تلفیق «انسان» با «موجود خیالی» یک شخصیت نوظهور خلق کرده است، اما درون‌دادهای به‌کاررفته، هم از نظر تعداد و هم از نظر معنا، متفاوت انتخاب شده‌اند. تفاوت مهم دیگری که معنای نوظهور «سیمرغ» با دیگر موجودات خیالی خلق‌شده در داستان‌های کودکان، مانند پری‌کوچولو، دارد این است که سیمرغ در فرهنگ ما لنگر فرهنگی است.

چهار درون‌داد «پرنده»، «انسان»، «مادر» و «موجود خیالی» فضای نوظهور «سیمرغ» را می‌سازد که با کمک طرح‌واره‌هایی چون «خیال»، «واقعیت»، «انسان»، «حیوان»، «موجود خیالی»، «وضعیت راه رفتن»، «سخن گفتن»، «دوراندیشی»، «توانایی‌های فرانسائی» با یکدیگر هم‌نگاشت می‌شوند. در این آمیختگی نیز فرافکنی انتخابی نقش بسیار مهمی دارد، مثلاً در فضاهای درون‌داد، اطلاعاتی فرافکن می‌شوند که درنهایت موجودی خلق کند که ظاهر «پرنده» داشته باشد، مانند «انسان» توانایی سخن گفتن و عقل و دوراندیشی داشته باشد، دارای مهر «مادری» باشد و برای فرزند خود نامی انتخاب کند و درنهایت توانایی‌های فرانسائی یک «موجود خیالی» را داشته باشد. یعنی، از هریک از این چهار درون‌داد، تنها عناصری فرافکن می‌شود که سیمرغ داستان ما، و نه هر موجود خیالی ممکن دیگری، را بسازد. فرافکنی انتخابی دلیلی بر این است که چرا کاربران متفاوت زبان، و یا حتی یک کاربر واحد در موقعیت‌های مختلف، برای درون‌دادهای یکسان آمیختگی‌های متفاوت خلق می‌کنند و اینکه چرا در آمیختگی «سیمرغ»، از ادغام چهار درون‌داد در دسترس، موجود افسانه‌ای دیگری خلق نمی‌شود.

۵. نتیجه

شبکه‌های آمیختگی و تحلیل آن‌ها نشان داد که با توجه به اصول حاکم آمیختگی، شخصیت‌های نوآورانه در هر داستان با انتخاب و ادغام فضاهای ذهنی متفاوت به‌منزله

فضای درون‌داد ساخته می‌شوند و مفهومی نوظهور به دست می‌دهند.

مقایسه شبکه آمیختگی شخصیت‌های نوظهور در پایه‌های اول تا پنجم دبستان نتایج جالب‌توجه‌ای از نظر میزان خلاقیت و نوآوری و همچنین نوع فضاهای ذهنی درون‌داد نشان داد: مفهوم «انسان» به عنوان فضای درون‌داد «ثابت» در تمامی داستان‌ها به کار رفته است؛ یعنی همواره شخصیت‌های تخیلی داستان‌ها با کمک انسان‌پنداری خلق شده‌اند، اما فضاهای درون‌داد دوم (یا چندم) شبکه‌های آمیختگی از پایه اول تا پنجم تفاوت تقریباً معناداری را نشان می‌دهند. از پایه اول تا پنجم، درون‌داد «انسان» به ترتیب با درون‌دادهای «حیوان»، «مفهوم انتزاعی»، «موجود خیالی»، «موجود خیالی + مفهوم انتزاعی»، «موجود خیالی + حیوان» ادغام شده و شخصیت‌ها یا معناهای نوظهور متفاوتی را خلق کرده است. همچنین، شناسایی فضاهای ذهنی درون‌داد و بازنمون شبکه آمیختگی برای هر شخصیت در هر پایه و مقایسه آن‌ها نشان می‌دهد که درون‌دادها، افزون بر مفهوم، از نظر تعداد نیز در پایه‌های تحصیلی مختلف با یکدیگر متفاوت‌اند. می‌توان این‌گونه جمع‌بندی کرد که با بالا رفتن پایه تحصیلی، فضاهای درون‌داد انتزاعی‌تر و شبکه‌های آمیختگی آن‌ها پیچیده‌تر شده است. به این ترتیب، در پاسخ به پرسش اصلی مقاله می‌توان گفت تفاوتی که بین شبکه‌ها دیده شد، خلاقیت و نوآوری و تکراری نبودن آن‌ها را در پایه‌های مختلف تحصیلی نشان می‌دهد و نویسندگان داستان‌های پایه‌های اول تا پنجم برای اینکه بتوانند در خلق شخصیت‌های نوظهور داستان‌های خود، نسبت به پایه‌های قبل و بعد از خود، نوآوری و خلاقیت داشته باشند، از نظر شناختی فضاهای ذهنی متفاوتی را انتخاب کرده و آمیختگی‌های متفاوتی انجام داده‌اند.

خلق و معرفی شخصیت‌های (آمیختگی‌های) جدید و نوآورانه در هر پایه تحصیلی از این نظر اهمیت و ضرورت دارد که به رشد و پرورش تخیل و یا به گفته ترنر «خیال‌پردازی شاعرانه»^{۳۷} در کودک کمک می‌کند؛ به‌ویژه آنکه نمونه‌های ادبی آمیختگی اغلب برجسته‌ترین و به‌یادماندنی‌ترین آمیختگی‌ها هستند و تا مدت‌ها در ذهن کودک ذخیره می‌شوند. از همین رو، آگاهی از تبیین‌های آمیختگی از این جنبه‌های خلاقانه معناسازی، می‌تواند نویسندگان ادبیات کودک را در تولید متن نوآورانه برای کودک یاری دهد؛ چنانچه اثر تولیدشده از نظر به‌کاربردن فضاهای ذهنی و آمیختگی‌های مفهومی دور از انتظار خواننده باشد، سناریویی خلاقانه متولد می‌شود که در نتیجه این خلاقیت خواننده دعوت می‌شود تا ساختار شکنی

مفهومی خاصی در ذهن خود بکند.

اما نتیجه کاربردی مهم دیگر آمیختگی، به‌ویژه در متونی که برای کودک در نظر گرفته می‌شود، رسیدن به «مقیاس انسانی» است که برای اهداف آموزشی بسیار کارآمد است. به‌ویژه آنکه، همان‌طور که در متن مقاله گفته شد، آمیختگی مفهومی با ساده کردن پیچیدگی‌ها در حدواندازه مقیاس انسانی امکان درک و فهم بهتر را برای کودک فراهم می‌آورد. برای مثال، هدف از داستان «پری‌کوچولو» که در فصل اخلاق فردی - اجتماعی کتاب *خوانداری پایه سوم* آمده است، آموزش برخی از اصول اخلاقی به کودک است. نویسنده در ابتدا موجودی خیالی در ذهن کودک می‌سازد که مانند مخاطب خود کودک است و مانند او با مادرش زندگی می‌کند. سپس ارزش‌های اخلاقی‌ای چون «راست‌گویی» و «آزارن دادن دیگران» را به فضای ذهنی‌ای که کودک از آن موجود خیالی ساخته است، اضافه می‌کند. این آمیختگی‌ها باعث نوعی هم‌ذات‌پنداری در کودک می‌شود و یادگیری و پذیرش پیام داستان را برای او آسان‌تر می‌کند.

و سرانجام اینکه، یافته‌های این پژوهش، در حدواندازه خود، کاربرست مفاهیم بنیادین آمیختگی مفهومی را در تحلیل شناختی متن روایی به‌صورت کاربردی نشان می‌دهد و ابزاری شناختی نوین و روش‌مندی برای پژوهش‌های روایت‌شناسی شناختی معرفی می‌کند و به‌این‌ترتیب، به پیشبرد «روش‌شناسی در پژوهش» یاری می‌رساند.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Dancygier
2. Conceptual Blending Theory (CBT)
۳. این نظریه با معادل‌های دیگری همچون «نظریه تلفیق مفهومی»، «نظریه ادغام مفهومی» و یا «نظریه هم‌آمیزی مفهومی» نیز شناخته شده است.
4. meaning-construction
5. integration networks
6. sampling to achieve representativeness or comparability
۷. رک: رنجبر و همکاران، ۱۳۹۱؛ Holloway & Wheeler, 2010.
8. maximum variation sampling
9. mental space

۱۰. فضای خلاف واقع سناریویی را خلق می‌کند که خلاف واقعیت پیش‌فرض است (Evans & Green, 2006: 369).

11. split self
12. narrative compression
13. cognitive poetics
14. The Way We Think
15. The Literary Mind
16. O'Neil & Shultis
17. emergent structure/emergent meaning
۱۸. معادل‌های «معنای پیدایشی» / «ساختار پیدایشی» نیز برای این مفهوم به‌کار رفته است.
19. Coulson & Oakley
20. Alonso
21. Grady
22. mapping
23. generic space
24. counterpart elements
25. blended space or blend
۲۶. معادل «فضای آمیزه» و «فضای ادغام» نیز برای این مفهوم به‌کار رفته است.
27. selective projection
28. composition
29. completion
30. elaboration
31. backward projection
32. human scale
33. vital relations
34. outer-space relations
35. inner-space relation
36. simplex, mirror, single-scope, double-space, multiple blending
37. poetic imagination

۷. منابع

- اردبیلی، ل، برکت، ب، روشن، ب، و محمدابراهیمی، ز. (۱۳۹۴). پیوستگی معنایی متن از منظر نظریه آمیختگی مفهومی. *جستارهای زبانی*، ۵ (۲۶)، ۲۷-۴۷.
- پردل، م، رضایی، ح، و رفیعی، ع. (۱۳۹۶). آفرینش معنای پیدایشی در شعر سپید بر پایه نظریه هم‌آمیزی مفهومی. *جستارهای زبانی*، ۳ (۳۸)، ۴۳-۶۶.

- حسام‌پور، س.، و سینایی نوبندگانی، ه. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط مهارت‌های تفکر انتقادی و فرایندهای ساخت معنا در ذهن در یک نمایش از مجموعه کلاه قرمزی. تفکر و کودک، ۱، ۱۹-۴۷.
- رنجبر، ه.، حق‌دوست، ع.، صلصالی، م.، خوشدل، ع.، سلیمانی، م.، و بهرامی، ن. (۱۳۹۱). نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی: راهنمایی برای شروع. مجله علمی-پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۳۹، ۲۳۸-۲۴۹.
- صادقی، ل. (۱۳۹۲). ادغام نوشتار و تصویر در متون ادبی بر اساس نظریه ادغام مفهومی. جستارهای زبانی، ۳ (۱۵)، ۷۵-۱۰۳.
- فارسی اول دبستان-۱ (۱۳۹۴). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- فارسی (مهارت‌های خوانداری) دوم دبستان-۵ (۱۳۹۴). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- فارسی سوم دبستان (خوانداری)-۹ (۱۳۹۴). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- فارسی (مهارت‌های خوانداری) چهارم دبستان-۱۴ (۱۳۹۴). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- فارسی (مهارت‌های خوانداری) پنجم دبستان-۲۰ (۱۳۹۴). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

References:

- Alonso, P. (2003). Conceptual integration as a source of discourse coherence: A theoretical approach with some examples from William Boyd's *My Girl in SkinTight Jeans*. *Atlantis*. 25(2), 13-24.
- Ardebili, L., Barekat, B., Rowshan, B., & Mohammad ebrahimi, Z. (2015). Text coherence as determined by conceptual blending theory. *Language Related Research*. 6 (5), 27-47. [In Persian].

- Coulson, S. & Oakley, T. (2000). Special issue on conceptual blending. *Cognitive Linguistics*.11(3/4). 175–360.
- Dancygier, B. (2012). *The language of stories: A cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburg University Press.
- *Farsi for the first level of primary school* (2015), 5th ed. Tehran: Directorate General for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials. [In Persian].
- *Farsi Khandari for the fifth level of primary school* (2015), 1st ed. Tehran: Directorate General for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials.[In Persian].
- *Farsi Khandari for the fourth level of primary school* (2015), 2nd ed. Tehran: Directorate General for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials. [In Persian].
- *Farsi Khandari for the second level of primary school* (2015), 4th ed. Tehran: Directorate General for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials. [In Persian].
- *Farsi Khandari for the third level of primary school* (2015), 3rd ed. Tehran: Directorate General for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials. [In Persian].
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2001). *Conceptual integration networks*. *Cognitive science*, 22, 133-187.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.

- Fauconnier, G. & Turner, M. (2008). *Rethinking metaphor*. In R. Gibbs (ed.), *Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 53-66). New York: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grady, J. (1999). A typology of motivation for conceptual metaphor: Correlation vs. resemblance. *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 79–100.
- Hesampour, S. & Sinaii-nobandegani, H. (2015). A study of the interaction of critical thinking components and processes of making meaning in mind in an Iranian Puppet Show. *IHCS*. 19-47. [In Persian].
- Holloway I. & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research*. 3rd Edition. Chichester, U. K: Blackwell.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- O'Neill K. & Shultis, R. M. (2007). The Emergence of the Ability to Track a Character's Mental Perspective in Narrative. *Developmental Psychology*. Vol. 43(4), 1032–1037.
- Pordel M., Rezaei H. & Rafii, A. (2017). Construction of emergent meaning in blank verse poetry on the basis of the conceptual blending theory. *Language Related Research*. 8 (3), 43-66. [In Persian].
- Ranjbar, H., Haghdoost, A., Salsali, M., Khoshdel, A., Soleimani, M. & Bahrami, M. (2012). Sampling in qualitative research: A Guide for beginning. *Annals of Military and Health Sciences Research*. 10 (3), 238 – 250. [In Persian].
- Rubin A. & Babbie, E. (2012). *Brooks/Cole Empowerment Series: Essential Research Methods for Social Work*. Brooks/Cole Pub Co.
- Sadeghi, L. (2013). The blending of words and image in literary text based on

conceptual blending theory. *Language Related Research*. 4 (3), 75-103. [In Persian].

- Sweetser E. (1990). *Mental spaces in grammar: Conditional constructions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tappen R. M. (2011). *Advanced research: From theory to practice*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Tučan, G. (2013). Cognitive Poetics: Blending Narrative Mental Spaces. Self-Construal and Identity in Short Literary Fiction. *Enthymema*, 8. 38-55.
- Tučan, G. (2016). Conceptual blending in children games as model for a double-scope creative and new learning opportunities. *Applying Intercultural Linguistic Competence to Foreign Language Teaching and Learning*. 867-877.
- Turner, M. (1996). *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, M. (2002). The cognitive study of art, language, and literature. *Poetics Today*, 23(1). 9-20
- Turner, M. (2003). Double-scope stories. *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*, 42. 1-26.
- Turner, M. (2006). Compression and representation. *Language and Literature*. 15(1), 17-27
- Turner, M. (2007). The way we imagine. *Theory of Mind and Literature*. 41-62.