Language Art, 8(4): pp. 7-26, 2023, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2023.19 DOR:
فصلنامه هنر زبان، دوره ۸، شماره ۴، سال ۲۰۲۳، از صفحه ۷ تا ۲۶

الدمج التصوريّ والتوسع الاستعاري في ذهن الطفل: "السقي" و"الشرب" نموذجين مقاربة لسانية – معرفية[1]

محمد بوبكري [2]©
طالب باحث في الدكتوراه (جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز)، عضو المعهد الدولي للدراسات والأبحاث في العلوم المعرفية (IRESCO)؛ مختبر علوم اللغة، والآداب، والفنون، والتواصل، والتاريخ (SLLACH)، فاس، المغرب.

الدكتور مصطفى بوعناني[3]
أستاذ اللسانيات العربية واللسانيات المعرفية وديداكتيك اللغات (جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز)، مدير المعهد الدولي للدراسات والأبحاث في العلوم المعرفية (IRESCO)؛ مختبر علوم اللغة، والآداب، والفنون، والتواصل، والتاريخ (SLLACH)، فاس، المغرب.

(Received: 21 April 2023; Accepted: 14 September 2023; Published: 30 November 2023)

ملخص
تتناولُ هذه الدراسةُ العلاقة بين الدمج التصوريّ والتوسّع الاستعاري في ذهن الطفل، وذلكَ استناداً إلى دراسةٍ ميدانيةٍ تهدفُ إلى تتبُّعِ السلوكِ الاستعاريِّ عندَ عيّنةٍ عشوائيةٍ من الأطفال تضمُّ (٦٤) مشاركاً (ذكوراً وإناثاً بالتساوي)، تتراوحُ أعمارهم بين (٤) و(٧) سنواتٍ، موزّعين على فئاتٍ أربعةٍ من المستويين الأوّلي والابتدائي بالقطاعين الخاصّ والعامّ من السياقِ التعليميّ المغربيّ. وفي سبيل ذلك، بَنَيْنا اختباراً ذا طبيعة لسانية – إدراكية نقيس فيه العلاقة بين الدمج التصوري والتوسيع الاستعاري بشكلٍ عامٍّ؛ انطلاقاً من نموذجي (السقي) والشرب)، ونكشفُ بواسطتهِ طبيعة المسار الذي يتّخذه هذا الدمج الاستعاري بشكلٍ أكثر تخصيصاً. وذلك من أجلِ مقاربة مساراتِ إنتاج الاستعاراتِ وتمثّلها في الذهن عند هذه العينةِ من المشاركين، قصدَ وصفِ الإواليات المعرفية التي تُفعّل نتيجة هذه العمليات الذهنية التي تجري بموجبها معالجةُ الاستعارة بمختلف أبعادها: النفسية، والتصورية، والإدراكية. وقد خلُصت الدراسةُ إلى أنّ الدمجَ التصوريّ أساسُ التوسّعِ الاستعاريّ عندَ الطفل، مع وجودِ تفاوتاتٍ نسبيّةٍ بين فئاتِ المفحوصينَ مردُّها إلى متغيّرِ السنّ ومتغيرِ المستوى الدراسي كذلك؛ حيثُ كلّما انخفضَ سنّ المفحوصِ كلّما تحصّلَ الدمجُ بشكلٍ أوسع، وأظهرتِ النتائجُ فيما يخصُّ اتجاهية الربطِ بين التجربتين أنّ الربطَ الاستعاري ينطلقُ من أكثرِ التجاربِ تجسيداً كما هو واردٌ في أدبياتِ البراديغم المعرفيّ المتجسّد وانسجاماً مع فرضية الذهن المتجسّد.

الكلمات الأساسية: استعارة تصورية، لسانيات معرفية، دمج تصوريّ، اكتساب استعاري.

---

[1] هذا البحث ممول من طرف المركز الوطني للبحث العلمي والتقني (CNRST) بموجب منحة التميز (Bourse d'Excellence; 2020).
[2] E-mail: mohammed.boubekri.1995@gmail.com ©(Corresponding Author)
[3] E-mail: mostafa.bouanani@usmba.ac.ma

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

مقدمة:

تبوّأت الاستعارةُ مكانةً هامّةً داخل الدرس اللسانيّ الحديثِ عموماً بمختلفِ توجّهاتهِ واتّجاهاتهِ، وحظيتْ باهتمامٍ كبيرٍ من لدن الباحثين داخل البراديغم المعرفيّ على وجهِ الخصوص، حيثُ تنوولِت من زوايا متعدّدة؛ لسانية ونفسية وعصبية وأنثروبولوجية ...، بتعدّد الحقول المعرفيّة التي تؤثّث هذا الإبدال، وعلى إثر اختلافِ وجهات النظرِ هذهِ؛ انبثقت نظرياتٌ فرعية عن نظرية الاستعارة التصورية[1] في صيغتها الأولى (Lakoff & Johnson, 1980)، نحو نظرية الترابُطات البنيويّة[2] التي عدّت الاستعارةَ بنيةً من الترابطاتِ بين مجالين (Gentner, 1983; 1990)؛ على النحو الذي استثمرها به "لايكوف" في التمثيل لبنية الإسقاط الاستعاري (Lakoff, 1993)، شأنها في ذلك شأن البنيات القياسية[3] التي تتحوّل إلى حالاتٍ للدمج التصوّريّ كما جاء بذلك "جيل فوكوني[4]" ٢٠٠١ و" مارك تورنر[5]" ١٩٩٥ في نموذجهما المعرفيّ للفضاءات الذهنية، وقد حظِيَ هذا النموذج بمكانةٍ هامّةٍ داخل نظرية الاستعارة التصورية الموسعة[6] التي أعادت الاعتبار للمكوّن السياقيّ (Kövecses, 2020)، حيثُ وجدت في فرضية الدمج التصوريّ والفضاءات الذهنية[7] ضالّتها في تأطير الأبعاد السياقية للاستعارات التصوريّة، على اعتبار أنّها البنيات المعرفية الأغنى من الناحية التصورية[8] مقارنة بالبنيات الأخرى (kövecses, 2020, 55). وعليه، فقد أضحى الدمجُ التصوريّ إواليةً هامّةً من إواليات إنتاجِ الاستعاراتِ وفهمها على المستوى المعرفيّ. ومن هذا المنطلق، تتحدّدُ العلاقة بين الدمج التصوريّ والتوسّع الاستعاريّ على النحو الذي نحاول أن نتناولها به في هذه الدراسة، سعياً منّا إلى بيانِ تأثيرِ هذا الدمجِ التصوريّ على مساراتِ التوسعِ الاستعاريّ في مقولاتِ الطفلِ الدلاليةِ. وفي سبيل ذلك، نتوخى في هذه الدراسة عرض أهم الأسس النظرية والإبستيمولوجية التي قامت عليها فرضية الدمج التصوريّ ورصد امتداداتها الإجرائية استناداً إلى دراستنا الميدانية للسلوك الاستعاريّ عند عينة من الأطفال (٤ – ٧ سنوات)، في مقاربة سيروراتِ إنتاج الاستعارات وتمثّلها في الذهن، ووصف الإواليات المعرفية التي تُفعّل نتيجة هذه العمليات الذهنية التي تجري بموجبها معالجةُ الاستعارة بمختلف أبعادها: النفسية، والتصورية، والإدراكية. وانسجاماً مع طبيعة الأهداف المسطرة أعلاهُ، نقسِّم هذه الورقة إلى قسمين اثنين؛ نتعرض في القسم الأوّل منهما للأسس النظرية والعناصر الأولية التي قامت عليها فرضية الدمج التصوريّ، ونخصِّص القسم الثاني لعرض الأسس الإجرائية والمنهجية لدراستنا الميدانية (العينة، التصميم، الإجراء، النتائج)، ثمّ نسوقُ تفسيرنا لنتائج الدراسة الميدانية باعتمادِ نموذج الدمج التصوريّ. وقبل النظر في محاور دراستنا، لا بدّ من عرض بعض الدراسات السابقة ممّا له علاقة بخصوصيّة موضوعنا:

الدراسات السابقة:

في سبيل استحضار أهمّ الدراسات الإمبريقية التي اشتمرت فرضية الدمج داخل البراديغم المعرفي؛ نعود إلى الدراسات التي أجراها كلّ من "جو غرادي[9]" و"كريستفر جونسن[10]" بخصوص فرضية الدمجِ المبكّر عند الأطفال

[1] CMT
[2] Structure – Mapping Theory
[3] analogical structures
[4] Gilles Fauconnier
[5] Mark Turner
[6] Extended Conceptual Metaphor Theory
[7] mental spaces
[8] conceptually richest
[9] Joseph Grady
[10] Christopher Johnson

وعلاقتها بموضوع الاكتساب الاستعاري؛ حيثُ هدفت الدراسة التي أجراها "جونسن" (١٩٩٧) إلى البحث في موضوع الاكتساب الدلالي[1] وإشكالية تعدّد المعاني، وانطلقت هذه الدراسة من فرضية المزج[2] التي تُفيد أنّ الأشكال اللغويّة متعدّدةِ المعاني ترتبط عند الأطفال مبكّراً بتمثّلات دلالية تندمجُ فيها التصوّرات الحسّيّة مع بعضها البعض، ما دامت معارفهم المبكّرة ترتبطُ ارتباطاً وثيقاً بالمعلومات المحسوسة. وقد صاغ "جونسن" فرضية تخصّ الاكتساب الاستعاريّ مُفادُها أنّ متعلّمي اللغة يوسّعون الأشكال اللغويّة من المجالات المصادر إلى المجالاتِ الأهداف على أساس الترابطات الاستعارية. وفي سبيل فحص هاتين الفرضيتين قام جونسن ببناء مِتْنٍ لسانيّ مأخوذٍ من بيانات لمجموعة من التفاعلات اللغوية بين عيّنة من البالغين والأطفال[3] تتضمن أفعالاً متعدّدة المعاني في اللغة الإنجليزية، مع التركيز على فعل الرؤية[4] على وجه الخصوص. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الأطفال لا يربطون مفهوم الرؤية بمعناهُ الحسّيّ بشكلٍ صارم، بل يوسّعونه إلى مجالاتٍ ذهنيّة مرتبطةٍ 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 اكتسابِ استعمالاتٍ استعاريةٍ على النحو الذي تتحقّق به على ألسنة البالغين (Johnson, 1997). وفي السياق نفسه، وضع "غرادي" (١٩٩٧) فرضيةً للدمج تقوم على التمييز بين نوعين اثنين من الاستعاراتِ؛ استعارات أولية[5] تتشكّلُ انطلاقاً من خطاطةِ صورٍ واحدةٍ، واستعارات مركّبة[6] تَنبني على أكثر من استعارةٍ أوّليةٍ واحدةٍ، فقد أظهرت الدراسةُ كيف أنّ تصوّر الحنانِ باعتباره معبراً عن الدفء على نحو استعاريّ نابع من تجربتنا الجسديّة الأولى ونحن أطفال نتيجة الاحتضانِ 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 وقس على ذلك)، وعلى أساسها تُقام الترابطات الاستعارية – في أذهان الأطفال – بين القرب والمشابهة، فتظهر استعارات من قبيل: هذا اللون أقرب إلى هذا اللون، بمعنى هذا اللون يُشبه هذا اللون، أو هذا الكائن أقرب إلى الآخر؛ أي يُشبههُ (Grady, 1997; Lakoff & Johnson, 1999). وقد اقترح "غرادي" (٢٠٠٥) أنّ الاستعارات الأولية يمكنُ من منطلقِ كونها مُدخلاتٍ لعملياتِ الدمج التصوريّ، أكثر من كونها مُخرجاتٍ لها. ولعلّ هذه الدراسات التي أجراها كلّ من "جونسن" (1997) و"غرادي" (١٩٩٧؛ ٢٠٠٥) أهمّ استثمار للأسس النظرية التي اقترحها كلّ من "جيل فوكوني" و"مارك تورنر" (١٩٩٥)، حين بنائهما لنظرية الدمج التصوّري، لوصف النسق الاستعاريّ وتأطير أبعادهِ المعرفيةِ وتفسير انعكاساته على اللغة ومسارات تطوّره عند الطفل.

أمّا بخصوص الدراسات المحلية، فقد سبق أن تناولنا (بوبكري وبوعناني، ٢٠٢٢) قضيةَ تأثيرِ التشابهات الإدراكية على توسيع المقولات الدلالية عند الطفل على نحو استعاري، وقد خلُصنا في هذه الدراسة الميدانية إلى أنّ مساراتِ تسميةِ عنصرٍ من العناصر بمُسمّى عنصر آخر مشابهٍ لهُ من الناحية الإدراكية على سبيل الاستعارة؛ هي نتيجة لعملية الدمجِ التصوريّ بين المجالين، بناء على الإسقاطات التصورية لخطاطةِ المجال المصدر على المجال الهدف في فضاء ذهنيّ يدمجُ التصورين معاً، ولم تختلف نتائج دراستنا مع دراسات أخرى من ناحية أن الفهم الاستعاري يرتبطُ ارتباطاً وثيقاً بالإدراك القياسيّ والتسمياتِ البديلة (Di Paola, & others, 2019).

فرضية الدمج التصوّري: أسسها النظرية وعناصرها الأولية.

---

[1] Semantic Acquisition

[2] Conflation Hypothesis

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

[4] See

[5] primary metaphors

[6] complex metaphor

تُعدّ نظرية الفضاءات الذهنية[1] على النحو الذي جرى تقديمُها به من لدن كل من "جيل فوكوني" و"مارك تورنر" 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 وعناصره، ومساراتِ انعكاس ذلك على اللغة. وفي إطار هذا النموذج، فإن اللغة الطبيعية تقودُ عملياتِ بناءِ مشاهدَ وسيناريوهاتٍ تصورية حينَ التحدث والتفكير والتفاعل أيضاً، 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[2] صُغرى تُنشأ حين نفكّر ونتكلّم لغرض الفهم والفعل بشكل آنيّ (Fauconnier & Turner, 2002, 40)، أمّا الدمج 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 في الحياة اليومية، كما في الفنون والعلوم (Fauconnier & Turner, 2003, 57).

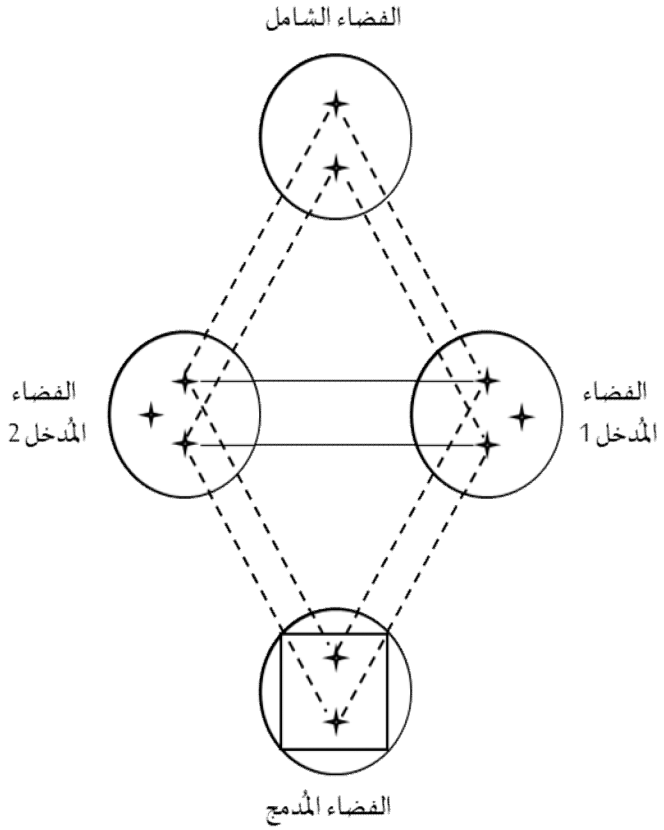
وعليه، فالدمج التصوريّ بما هو إوالية معرفية إبداعية تتيحُ لنا تشكيل تصوراتٍ جديدة انطلاقاً من عناصر أوّلية موجودة سلفاً في نسقنا التصوريّ، تجري مُعالجتها بشكل آنيّ في مقاماتٍ معيّنة، لكي يتسنّى لها أن تنتظم في فضاءاتٍ ذهنية طارئة تعتمدُ عليها عملياتُ الدمج التصوريّ، فالفضاءات الذهنية بوصفها أوّلياتٍ لعملياتِ الدمج التصوري تحاكي قدراتنا المعرفية على إنشاء مجموعاتٍ تصورية جزئية إزاء العالم وأشيائه وتجاربه. وبالتالي، فالفضاءات الذهنية والدمج التصوري هي من صميم قدراتنا على التفكير والتحدُّث والاشتغال في العالم. وقد اعتُبِرت الاِستعارةُ التصورية إحدى حالاتِ الدمج التصوّريّ حسب "فوكوني" و"تورنر" (١٩٩٥)؛ ذلك أنّ هناك حالات أخرى للدمج التصوّريّ نجد لها تجلٍّ في العديد العبارات اللغويّة غير الاِستعاريّة كما سنرى فيما سيأتي، فليست كلّ حالة دمج تصوّريّ هي بالضرورة استعارة (kövecses, 2010, 323). فما مفهوم الدمج التصوريّ من حيثُ طبيعتهُ وعناصرهُ المكوِّنة؟ وما مسوّغاتُ كونِ الاستعارة التصورية إحدى حالاتِه؟ وكيفَ لهُ أن يقدّم لنا تفسيراً كافياً لمساراتِ بناءِ الاستعارات التصورية إنتاجاً وفهماً وتأويلاً على المستوى المعرفيّ؟

مفهوم الدمج التصوريّ:

يقومُ مفهوم الدمج التصوّريّ[3] على التكامل التصوّريّ[4] أو الاِنصهار[5] بين مجالين تصوّريّين في فضاء ذهنيّ[6] جديد، فلو أخذنا على سبيل المثال عبارة: "قلم أحمر"، سنجد أنّها دمج تصوّريّ بين مجالين تصوّريّين اثنين؛ الأول يخصّ الألوان (اللون الأحمر)، والثاني يخصّ العناصر الصناعية (القلم)، في فضاء ذهنيّ جديد يُدمج بين صفة الحُمرة وعنصر صناعيّ يحملُ هذه الصفة هو القلم، فنحصلُ على بنية تصورية جديدة تُدعى "الفضاء المُدمَج"، حيثُ يُسنَدُ فيها اللون الأحمر للقلم، وتتحقّق هذه البنية التصورية على المستوى اللسانيّ بواسطة العبارة السالفِ ذكرها "قلم أحمر". فالفضاء الذهنيّ المُدمَج[7] باعتبارهِ نتيجةً لعملية الدمج التصوّريّ يصبُّ فيه مجالان تصوّريّان على الأقلّ (Fauconnier & Turner, 1998)، وذلك انطلاقاً من بنية الفضاء الشامل[8] الذي يُعدّ أساساً لهذه الإجراءاتِ المعرفيّةِ؛ حيثُ يوفِّرُ الإطار التصوّري العامّ الذي تنبثق منه مُدخلاتُها[9]، باحتوائهِ على البنية التصوّرية

[1] Mental Spaces Theory
[2] conceptual packet
[3] conceptual blending
[4] conceptual integration
[5] fusion
[6] mental space
[7] blended space
[8] generic space
[9] inputs

الأساس التي تُهيّئ الترابطات عبر المجالية[1] بين المُدخلاتِ، ويمكن التمثيل لعمليّة الدمج التصوّريّ في صيغته المعيار بالخطاطة الواردة في الشكل (١) أدناه (Fauconnier & Turner, 1998, 143):



الشكل (1): خطاطة توضيحيّة لعملية الدمج التصوّريّ (Fauconnier & Turner,1998)

انطلاقاً من الخطاطة أعلاهُ، تقتضي عمليةُ الدمج التصوريّة الانطلاقَ من بنية معرفية أساس تُدعى "الفضاء الشامل" لتجهيز فضاءين مُدخلين اثنين على الأقل، وتُشكّل الفضاءات الذهنية المُدخلاتِ عناصر أوّلية بالنسبة لعملية الدمج التصوريّ، على أساس أن يكون خَرْجُ[2] هذه العملية هو "الفضاء المُدْمَج" الذي يستقي بعض عناصره من الفضاء المُدخل الأول، وبعض عناصره الأخرى من الفضاء المُدخل الثاني، إلى أن يستقلّ ببنيتهِ المعرفية الخاصّة.

[1] cross-mapping domains

[2] output

الاستعارة بوصفها دمجاً تصورياً:

إذا كانت الاِستعارة – في جوهرها – ربطاً بين مجالين تصوّريّين (المجال المصدر/ المجال الهدف) لوجود عناصرَ تصوريةٍ مشتركة بينهما أتاحت هذا الربط؛ تُسمّى بالتوافقات[1]، فإنّها لا تخرج عن كونها نوعًا من الدمج التصوّريّ بين مجالين؛ حينَ تفاعُلِهما تخلق الاِستعارة فضاءً ذهنيّاً جديداً مشتركاً بينهما، حيثُ تقوم بتصفية المعلومات غير المستعملة، والتركيز على المعلومات المشتركة بينهما بشكلٍ تلقائيّ. فعندما يُفهم مجال تصوريّ ما بواسطة مجال تصوري آخر بشكلٍ جزئي[2]، فإنّنا نكون أمام استعارة تصورية، ويتحقّق هذا الفهم بملاحظة مجموعة من التوافقات النسقية[3] أو الترابطات[4] بين المجالين التصوّريّين (Kövecses, 2010, 324)، وتُعبّر التوافقات عن الخصائص التصوّريّة المشتركة بين المجالين داخل شبكاتنا التصوّريّة[5]، إذ تُشكِّل هذه الخصائص المشتركة بنية علاقيّة تربط بينهما؛ تكونُ عبارة عن بنية تصوّريّة[6] تُستبعدُ فيها كلّ الخصائص التي لا يشترك فيها المجالان.

الترابطات التصورية أساس الدمج الاستعاري:

يُحيل مصطلح الترابطات – في مجال الرياضياتِ – على التوافقاتِ بين مجموعتين، بحيثُ يُعيّنُ لكلّ عنصرٍ في المجموعة الأولى نظيرهُ[7] 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 التصورية بين مجالين (Fauconnier, 1997). وهذا ما يجعل نظريّة الاِستعارة التصوّريّة تفترض أنّ موضِعَ الاِستعارة ليس في اللغة إطلاقاً، وإنّما في الطريقة التي نتصوّر بها مجالاً ذهنيّاً[8] بواسطة مجالٍ ذهنيّ آخر، لذلك يتعيّن على النظريّة وصفُ هذه الترابطاتِ القائمة بين المجالاتِ (Lakoff, 1993, 203). ويجب أن ندرك أنّ الترابطات هي وسيلة للتفكير في جوانب المجال الهدف، فهي ليست انعكاساً مباشراً للبنية الموضوعية المجودة سلفاً لهذا المجال (Fauconnier, 1997).

تلعبُ الترابطاتُ دوراً هامّاً في بَنْيَنَةِ[9] قاعدةِ معارفِنا، حيثُ توفّر لنا وسائلَ لتحديد عناصر مجال ما عبر نظائرها في المجال الآخر (Fauconnier, 1997, 11)، شأنها في ذلك شأن القياس[10]؛ فحين نقول إنّ (أ) مثل (ب)، فهذا يعني وجودَ ترابطاتٍ بينهما، ممّا يقتضي أنّ هناك مجموعة من التوافقات بين العناصر المكوّنة ل (أ) والعناصر المكوّنة ل (ب)، فإذا افترضنا أنّ العناصر المكوّنة ل (أ) هي (أ١، أ٢، أ٣...)، والعناصر المكوّنة ل (ب) هي (ب١، ب٢، ب٣...)، فإنّ الترابطاتِ ستُعيّن (أ١) نظيرًا ل (ب١)، و(أ٢) نظيرًا ل (ب٢) وهكذا دواليك (Gentner, 1983).

ينطبق الأمر ذاتُه على الاِستعارة؛ فالترابطات الاِستعاريّة تقوم على وجود توافقاتٍ بين المجال المصدر والمجال الهدف، بحيثُ يُعيّن لكلّ عنصر في المجال المصدر نظيرهُ في المجال الهدف؛ لهذا تركّز الترابطات الاِستعاريّة على عناصر دون أخرى في المجالاتِ المُداخلاتِ[11] على أساس أنّها تخلق اتّصالاتٍ[12] بين النظائر فحسب، ولا تربط جميع

---

[1] correspondences
[2] partial
[3] systematic correspondences
[4] mappings
[5] conceptual networks
[6] conceptual structure
[7] counterpart
[8] mental domain
[9] structuring
[10] analogy
[11] inputs domains
[12] connections

عناصر بنية المجال المصدر بعناصر المجال الهدف كلّها، لذلك تبقى الترابطاتُ الاِستعاريّة جزئيّةً في كلّ الأحوال (Fauconnier & Turner, 1998, 137).

الاستعارة والقياس والدمج التصوري:

يَعتمدُ الدمج التصوريّ – بوصفهِ إواليّة معرفيّة – على بنية الإسقاط وديناميةِ المحاكاة[1]، شأنه في ذلك شأن كلّ من البنيات القياسية والبنيات الاستعارية، وترتبطُ دراسةُ التكامل التصوري ارتباطاً وثيقاً بمفهوم القياس؛ لأسبابٍ ثلاثة على الأقل حسب "جيل فوكوني" (fauconnier, 2001, 256):

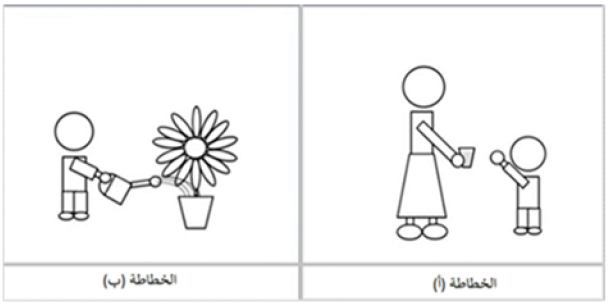
- **السبب الأوّل:** أنّ وظيفةَ بعض شبكات الاندماجِ التصوريّ قياسية.
- **السبب الثاني:** أنّ شبكات الاندماج التصوّري التي لا تخضع للقياس تظلّ تُجاور بين بنيتين جزئيتين أو أكثر، وذلك عن طريق الترابطات التصوّرية.
- **السبب الثالث:** أنّ كلّاً من النماذج القياسية والاستعارية تتحوّل إلى حالاتِ دمج تصوّريّ بواسطة تجاور عبر – مجالي[2]؛ قياسيّ أو استعاريّ.

ولعلّ ما يربط التفكير القياسي بالفهم الاستعاري هو الترابط الجزئي[3] بين المصدر والهدف، ونقل النظائر فقطّ إلى البنية التي يجري إنشاؤها "الفضاء المُدمج" (Fauconnier, 2001; Fauconnier & Turner, 1995).

مثال تطبيقي:

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 أعلاهُ، نحن أمام خطاطتين اثنتين جرى الدمج بينهما؛ الأولى خطاطة الشرب، والثانية خطاطة السقي، وفي سبيل التمثيل لمسارات النقل القياسي عن طريق الخطاطات في حالة الاستعارة؛ نسوق خطاطة لأمّ تقدم الماء لطفلها بوصفها مصدراً، حيثُ يكون الهدف خطاطة لطفل يسقي زهرة كما هو وارد في الشكل (٢) أدناه:



الشكل (2): رسم توضيحيّ لخطاطتين: (أ) أمّ تُشرّب ابنها، (ب) طفل يسقي زهرة

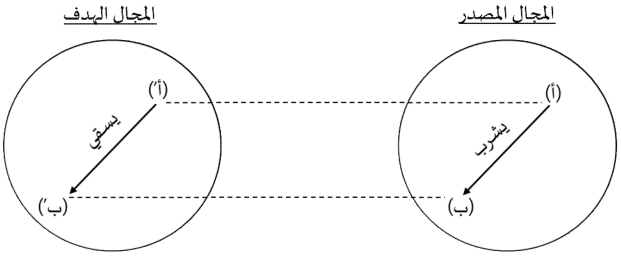
بالنظر في كلّ من الخطاطة (أ) والخطاطة (ب) نُلاحظ أنّ هناك بنية علاقية مشتركة بينهما، تكمن في التوافقات التصوّرية لمساري الخطاطين؛ حيثُ نلاحظ في مسار الخطاطة (أ) أنّ الماء ينتقل من العنصر (١) الذي

[1] simulation

[2] cross – domain

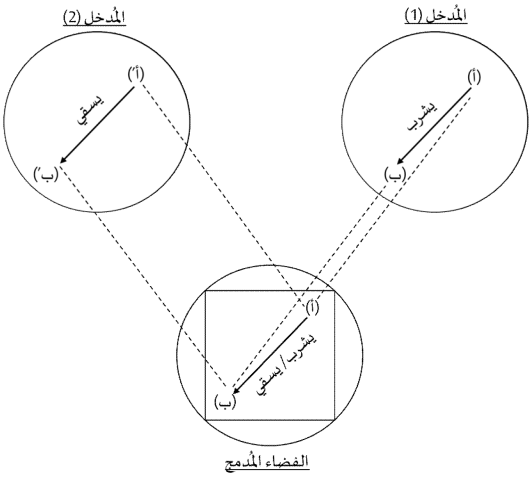
[3] partial

يتجسّد في الأم إلى العنصر (٢) الذي يتحدّد بواسطة الطفل، وقياساً عليه؛ نلاحظ أنّ المسار نفسَهُ يصدق على بنية الخطاطة (ب) حيثُ ينتقل الماء من العنصر (١) الذي يتجسّد هذه المرة في الطفل إلى العنصر (٢) الذي يتبدّى في الزهرة، وعلى أساس هذه التوافقات يجري الربط بين الأم في الخطاطة (أ) والطفل في الخطاطة (ب)، وبين الطفل في الخطاطة (أ) والزهرة في الخطاطة (ب)، كما هو وارد في الشكل (٣) أدناه:



الشكل (3): خطاطة توضيحيّة للترابطات التصورية بين خطاطتي الشرب والسقي

يُوضّح الشكلُ أعلاهُ الترابطات عبر المجالية بين خطاطتي 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 الخطاطتين. وعلى أساس هذه الترابطات بين المجالين، يجري إسقاط الخطاطتين (المصدر/ الهدف) في حيز الفضاء الذهنيّ الذي يدمجُهما معاً في خطاطة واحدة، على النحو الموضّح في الشكل (٤) أدناه:



الشكل (4): خطاطة توضيحية لمسارات الدمج الاستعاري بين خطاطتي الشرب والسقي

وعلى سبيل التوسّع الدلاليّ الناتج عن هذه الترابطات التصوّرية بين الخطاطتين قد تنبثقُ استعارات على ألسنة الأطفال تُعبّر عن فهمهم للتجربة الثانية عن طريق التجربة الأولى؛ من قبيل العبارات الواردة في المثال التطبيقي

أعلاهُ. ويعودُ انبثاق نحو هذه البنيات الاستعارية التي تتيح التعبير عن مقولات دلالية نحو (السقي، الحاجة إلى الماء) بواسطة مقولات دلالية مغايرة مثل (الشرب، والعطش) إلى الدمج التصوّري الذي يتيح إسقاط الأبعاد البنيوية لخطاطة التجربة الأولى على ما يتوافق معها من أبعادٍ بنيوية في خطاطة التجربة الثانية في فضاء ذهني يَدمِج التجربتين معاً في خطاطة واحدة كما سلفَ إيضاحُه في الشكل (٤) أعلاهُ.

الأسس الإجرائية والمنهجية للدراسة الميدانية:

في سبيل رصد العلاقة بين الدمج التصوري والتوسيع الاستعاري[1] والتحقق منها على المستوى الإمبريقي، استحضرنا نموذج الترابطات التصورية بين خطاطتي (السقي) و(الشرب) على النحو الموضّح به سلفاً، في محاولة منا للنظر في مدى تحقق الدمج بين هاتين الخطاطتين، ومسار التوسع الاستعاري بينهما، وأيّ المسارين قد يُشكل بنية استعارية يتحقّق فيها شرط النسقية[2] والاطراد الدلالي[3]. وهنا وقفنا عندَ مسارين مُحتملين من مساري التوسع الاستعاري بينهما، نسوقها كما يلي:

المسار الأول: يقضي بتوسيع المقولات الدلالية (السقي، الحاجة إلى الماء) للتعبير عن مقولات (الشرب، العطش).

المسارُ الثاني: يقضي بتوسيع المقولات الدلالية (الشرب، العطش) التعبير عن مقولات (السقي، الحاجة إلى الماء).

وبالنظر في طبيعة هذين المسارين المتعارضين للدمجِ بين العناصر نفسها، نثير الأسئلة الإشكالية التالية: هل البنيات الاستعاري قائمة على أساس تناظري[4]؟ على النحو الذي جاءت به "ديدر جنتنر" ورفاقها (Gentner, 1990; 2001; Wolff & Gentner, 2011)، أم أنّ النسق الاستعاريّ يقومُ على الأحادية الاتجاهية حين الربط بين عناصره الأولية والدمج بينها؟ كما جاء بذلك "لايكوف" وجونسن" (1980) و"لايكوف" (١٩٨٦؛ ١٩٩٣)، وأكدتهُ الدراسات التجريبية من قبيل (Gentner & Imai, 1992; Boroditsky, 2008; 2010).

بناءً على هذه الأسئلة، وتأسيساً على مُخرجاتِ الدراساتِ السابقة، يمكن أن ننطلق في دراستنا من فرضيتين اثنتين؛ أولاهما فرضية عامة تخصّ العلاقة بين الدمج التصوري والتوسيع الاستعاري، والثانية فرضية أكثر تخصيصاً تتعلّق بطبيعة المسار الاستعاريّ الناتج عن الدمج بين خطاطتي السقي والشرب، نصوغهما كما يلي:

الفرضية الأولى: يُؤثر الدمج التصوري في توسيع المقولات الدلالية على نحو استعاري.

الفرضية الثانية: يتخذ التوسع الاستعاري الناتج عن الدمج التصوري اتّجاهية أحادية.

من أجل التحقّق من مدى صحّةِ هاتين الفرضيتين على المستوى الإجرائي، بَنَيْنا اختباراً ذا طبيعة لسانية – إدراكية نقيس فيه العلاقة بين الدمج التصوري والتوسيع الاستعاري بين مقولتي (السقي) والشرب) بشكل عامّ، ونكشفُ بواسطتهِ طبيعة المسار الذي يتّخذه هذا الدمج الاستعاري بشكل أكثر تخصيصاً، جرى تمريرهُ على عينة عشوائية من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (٤،٤) و(٦،٧) سنوات، نسوقُ تفاصيلهُ المنهجية والإجرائية فيما يلي:

المشاركون في الدراسة:

يتوزع المشاركون في الدراسة على أربعِ فئاتٍ، تتكون كل فئة منها من ١٦ مشاركاً ذكوراً وإناثاً، ويأتي هذا التقسيمُ للتمييزِ بينَ المستوياتِ الدراسية التي ينتمي إليها المشاركون من كلّ فئة (المستوى الأوليّ أو المستوى الأوّل ابتدائي) من جهة، والقطاع الذي ينتمون إليه (القطاع العام أو القطاع الخاص)، ويتراوحُ متوسط أعمارهم بين (٤،٦) سنوات بالنسبة للفئة الأولى (المستوى الأولي من القطاع العام) و(٤،٤) بالنسبة للفئة الثانية (المستوى الأولي من القطاع الخاص)، ويتروح بين (٦،٧) سنوات بالنسبة للفئة الثالثة (المستوى الابتدائي من القطاع العام) و(٦،٢) بالنسبة للفئة الرابعة (المستوى الابتدائي من القطاع الخاص)، كما هو موضح في الجدول (١) أدناه:

---

[1] metaphorical extension

[2] Systematicity

[3] Semantic Continuity

[4] symmetric

الجدول (1): يُوضّحُ التفاصيل الخاصة بالمشاركين 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 سياق إجراء هذه الاختبارات، فقد اقتصر على إحدى المدارس المغربية التابعة للمديرية الإقليمية بفاس بالنسبة للقطاع العامّ: مدرسة "أبي بكر الرازي" بمنطقة عين النقبي، وإحدى المدارس الخصوصية بالمدينة ذاتِها: مدرسة "أبو السعد" بمقاطعة جنان الورد، وذلك في الفترة الممتدّة ما بين ٠١ و١٥ ماي ٢٠٢٢م.

تصميم الاختبار:

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 الدمج التصوريّ لفهم تجربة (الشرب، العطش) بوصفها هدفاً عن طريق تجربة (السقي، الحاجة إلى الماء) باعتبارها مصدراً. في حين يكشفُ الرائز الثاني عن مظاهر تحقّق الدمج في الاحتمال الثاني بقلبِ مواقع المجالين في مسار استعاريّ تكون فيه تجربة (السقي) هدفاً و(الشرب) مصدراً كما وُضّح سلفاً.

أدوات الاختبار:

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

أما فيما يخصّ جمع معطياتِ التجربة، فقد اعتمدنا على استمارتين اثنتين لجمع أجوبة المفحوصين (المشاركين)؛ كلّ استمارة منها تتعلقُ أسئلتُها برائز من رائزي الاختبار على التوالي؛ حيثُ تتعلّقُ أسئلةُ الرائز الأوّل بالخطاطة (أ)، في حين ترتبط أسئلةُ الرائز الثاني بالخطاطتين (ب) و(ج)، نسوقُ تفاصيلها في الجدول (٢) أدناه:

الجدول (2): يسوقُ طبيعة الأسئلة الموظّفة في الاختبار.

الرائز الأول: أسئلة الخطاطة (أ)	نعم	لا
1. هل تُشرِّبُ الأمّ زينبَ ومحمداً؟		
2. هل تَسقي الأمّ زينبَ ومحمداً؟		
3. هل زينب ومحمد عطشانان؟		
4. هل زينب ومحمد في حاجةٍ إلى الماء؟		
الرائز الثاني: أسئلة الخطاطتين (ب) و(ج)	نعم	لا
1. هل زينب ومحمد يُشرِّبان الزهور؟		
2. هل زينب ومحمد يَسقيان الزهور؟		
3. هل الزهور عطشانة؟		
4. هل الزهور في حاجةٍ إلى الماء؟		

الإجراء:

ينتظمُ إجراء هذا الاختبار بشكل فردي[1] وفقَ مرحلتين اثنتين؛ بحيثُ ترتبط كلّ مرحلة إجرائية منها برائز من رائزي الاختبار على التوالي، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: نقدم للمفحوص البطاقة الإدراكية لخطاطة الأم التي تُقدم الماء ل"محمد" و"زينب" بشكل فرديّ، ونطلب منه وصفها انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الأول والإجابة عن هذه الأسئلة ب"نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص الخطاطة "أ" في الجدول أعلاهُ).

المرحلة الثانية: ثمّ نقدّمُ لهُ البطاقة الإدراكية الثانية ل"محمد" يسقي زهرة (إن كان المشارك ذكراً)، و"زينب" تسقي زهرة (إن كانت المشاركة أنثى)، ونطلب منه وصفها انطلاقاً من الأسئلة الموجهة الواردة في الرائز الثاني والإجابة عن هذه الأسئلة ب"نعم" أو "لا" (يُنظر الأسئلة التي تخص الخطاطتين "ب" و"ج" في الجدول أعلاهُ).

نتائج الدراسة:

انطلاقاً من الاختبار الفرديّ الذي أُجري في دراستنا الميدانية لقياس العلاقة بين الدمج التصوري والتوسيع الاستعاري لمقولتي (الشرب) و(السقي) عند المشاركين، يمكننا رصد النتائج وتوزيعها على محورين اثنين:

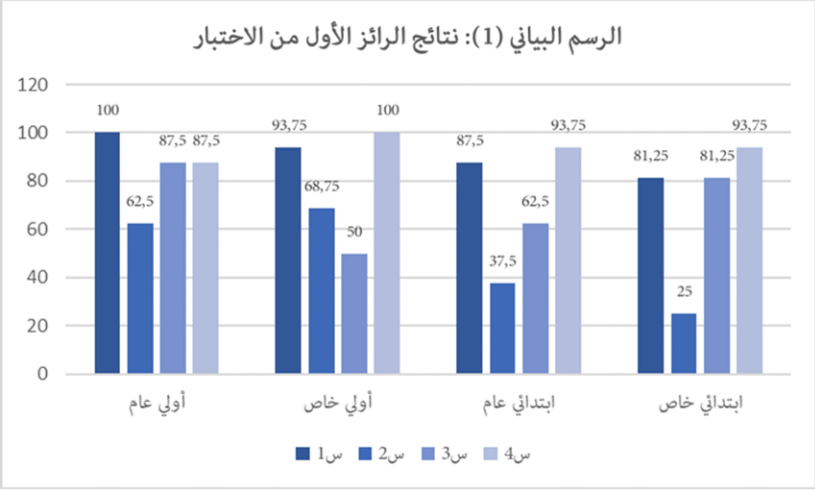
المحور الأول: توسيع مقولة السقي لوصف تجربة الشرب كما جرى فحصها في الرائز الأول من الاختبار.

المحور الثاني: توسيع مقولة الشرب لوصف تجربة السقي كما جرى فحصها في الرائز الثاني من الاختبار.

نتائج الرائز الأول من الاختبار:

الجدول (3): يعرض نتائج الرائز الأول من الاختبار بالمتوسط الحسابي.

الأسئلة	أولي عام	أولي خاص	ابتدائي عام	ابتدائي خاص
س1	100	93,75	87,5	81,25
س2	62,5	68,75	37,5	25
س3	87,5	50	62,5	81,25
س4	87,5	100	93,75	93,75



[1] individual

أظهرت نتائج الرائز الأول من الاختبار أنّ البنية الاستعارية الخاصة بالمسار الأول كما يعبر عنها السؤال الثاني (س٢) بشكل صريح، قد سجلت معدلات منخفضة جداً عند المشاركين من فئة المستوى الأول ابتدائي بشقيه العام والخاص؛ حيثُ سُجلت (٣٧،٥) بالنسبة للقطاع العام و(٢٥) بالنسبة للقطاع الخاص، مقارنة مع المعدلات التي سُجلت عند المشاركين من فئة المستوى الأولي بشقيه العام والخاص؛ حيثُ عرفت ارتفاعاً ملحوظاً يصل إلى (٦٢،٥) بالنسبة للقطاع العام و(٦٨،٧٥) بالنسبة للقطاع الخاص.

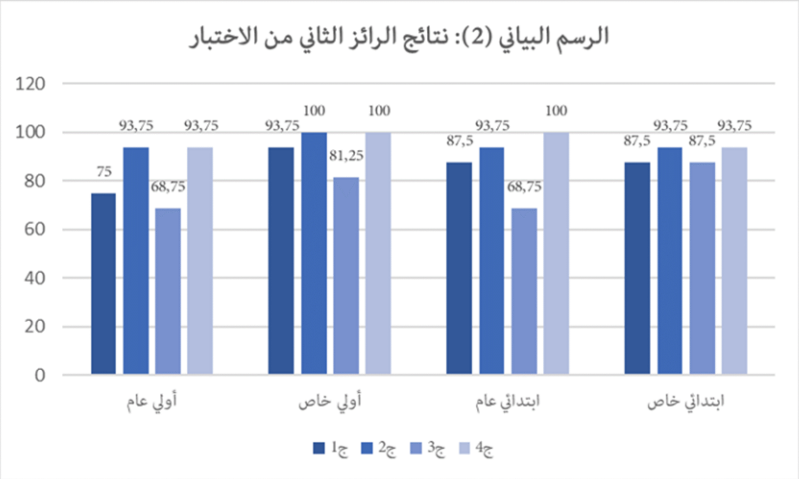
نلاحظُ انطلاقاً من هذه النتائج وجودَ فروقاتٍ بين المستويين الأولي والابتدائي بشقيهما العام والخاص؛ ما يُشيرُ إلى تحقّق هذه البنية الاستعارية عند فئتي المستوى الأولي، وبالتالي، تحقّق الدمج التصوريّ بين تجربتي السقي والشرب على نحو استعاريّ يجعل من السقي مصدراً والشرب هدفاً كما هو موضّح في بنية المسار الاستعاري الأول. بينما أشارت النتائج إلى عدمِ تحقّق هذه البنية الاستعارية عند فئتي المستوى الابتدائي، بحكم تسجيلها لمعدّلات منخفضة عموماً. وعليه، يمكن أن نخلص إلى ثلاث خلاصاتٍ مهمّة انطلاقاً من نتائج الرائز الأول من الاختبار الذي حاولنا فيه رصد مدى إمكانية تحقّق الدمج التصوري بالنسبة للمسار الاستعاري الأول؛ نسوقها كما يلي:

- وجود فروقات في المعدّلات بين المستويين الأولي والابتدائي بشقيهما العام والخاص.
- وجود نسبٍ دالّة على تحقّق الدمج التصوريّ بالنسبة للمسار الاستعاري الأول عند فئتي المستوى الأولي.
- تسجيل نسبٍ ضعيفة غير دالّة على تحقّق الدمج التصوريّ بالنسبة للمسار الأول عند فئتي المستوى الابتدائي.

نتائج الرائز الثاني من الاختبار:

الجدول (4): يعرض نتائج الرائز الثاني من الاختبار بالمتوسط الحسابي.

الأسئلة	أولي عام	أولي خاص	ابتدائي عام	ابتدائي خاص
ج1	75	93,75	87,5	87,5
ج2	93,75	100	93,75	93,75
ج3	68,75	81,25	68,75	87,5
ج4	93,75	100	100	93,75



على عكس نتائج الرائز الأول من الاختبار، فقد أظهرت نتائج الرائز الثاني منه؛ أنّ البنية الاستعارية الخاصة بالمسار الثاني كما يعبر عنها السؤال الثاني (ج١) بشكل صريح، قد سجلت معدلات مرتفعة مقارنة بالبنية الاستعارية الخاصة بالمسار الأول، حيثُ وصلت إلى معدّل (٩٣،٧٥) عند المشاركين من فئة المستوى الأولي بالقطاع الخاصّ، واتّفقت النتائجُ على معدّل (٨٧،٥) بالنسبة لكل من فئة المستوى الابتدائي العام وفئة المستوى الابتدائي الخاص، بينما استقرّت النتائجُ عند المشاركين من فئة المستوى الأولي العامّ على معدّل (٧٥) بوصفه أقلّ المعدّلات بخصوص هذه البنية الاستعارية، ورغم ذلك يظلّ أعلى من المعدّلات التي سُجّلت مع البنية الاستعارية الخاصة المسار الأول جميعها.

وعليه، فقد سجلت معدلات مرتفعة عند المشاركين من جميع الفئات مقارنة بالبنية الاستعارية الخاصة بالمسار الأول، بحيثُ لا نكادُ نلاحظُ وجودَ فروقاتٍ ذات دلالة إحصائية، ما يدلُّ على تحقّق الدمج التصوريّ تجربتي السقي والشرب في مسار الاستعاري يقضي بتوسيع مقولة الشرب لوصف تجربة السقي.

من أجل التأكّد من صحّةِ هذه النتائج الدالة على تحقّق الدمج التصوريّ تجربتي السقي والشرب في المسار الاستعاري الثاني، كان لزاماً علينا تتبّع مدى تحقيقِ هذه البنية الاستعارية لشرطي النسقية والاطراد الدلالي الذين سلفَ ذكرهما؛ وذلك بالرجوع إلى البنية الاستعارية التي تخصّ تجربة "العطش" كما يعبّر عنها السؤال الثالث (ج٣) من الرائز الثاني بشكل صريح "هل الزهور عطشانة؟"، واستحضار نتائجها ومقارنتها بنتائج البنية الاستعارية التي تخصّ تجربة "شرب" كما هي واردة في السؤال الأول (ج١) من الرائز الثاني بشكل صريح.

النسقية والاطراد الدلالي في البنية الاستعارية (٢):

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، وهذا ما عبّرت عنهُ نتائجُ إجابات المشاركين على السؤال الثالث (ج٣) من الرائز الثاني؛ حيثُ سجّلت نتائجُ (ج٣) معدّلاتٍ مرتفعةً قريبةً من نتائج (ج١)، وصلت إلى (٨٧،٥) بالنسبة لفئة المستوى الابتدائي الخاص، و(٨١،٢٥) عند فئة المستوى الابتدائي الخاص، واستقرّت على (٦٨،٧٥) بالنسبة لفئتي المستويين الأولي والابتدائي بالقطاع العامّ (يُنظر الرسم البياني ٢ أعلاه)، ما يدلُّ على وجودِ نسقيةٍ بين تجربتي الشرب والعطش في البنية الاستعارية الخاصّة بالمسار الثاني عند المشاركين في الدراسة من الفئاتِ جميعها.

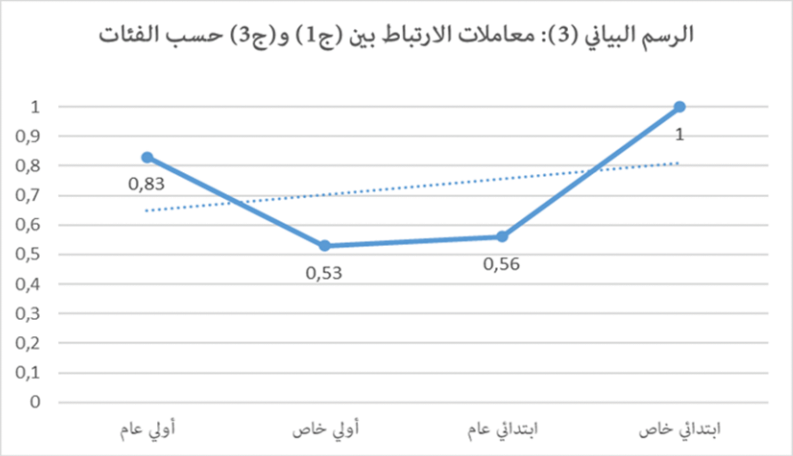
أمّا بالنسبة لقياس مدى تحقّق شرطِ الاطّرادِ الدلاليّ بين تجربتي الشرب والعطش في البنية الاستعارية الخاصّة بالمسار الثاني عند المشاركين في الدراسة، فقد عُدنا لحسابِ معاملاتِ الارتباط[1] بين (ج١) و(ج٣)؛ حيثُ حصلنا على معامل ارتباط عامّ يصلُ إلى معدّل **(٠،٧٣)** عند المشاركين في الدراسة من الفئاتِ جميعها، ما يُشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة بينهما. وبالتالي، يدلُّ تحقّق شرطِ الاطّراد الدلاليّ بين تجربتي الشرب والعطش.

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، بتجاوزها للمعدّل المتوسط (٠،٥) كما تشير إلى ذلك النتائج الواردة بالتفصيل في الجدول (٥) والرسم البياني (٣) على التوالي أدناه:

[1] correlations

الجدول (5): يعرض معاملات الارتباط بين (ج) و(ج3)

الفئات	معامل الارتباط
أولي عام	0,83
أولي خاص	0,53
ابتدائي عام	0,56
ابتدائي خاص	1
معدل عام	**0,73**



بناءً على تفاصيل النتائج الواردة أعلاهُ، يمكن أن نخلص إلى خلاصاتٍ مهمّة تخصّ مدى تحقّق الدمج التصوريّ بين الشرب والعطش في المسار الاستعاري الثاني من جهة، ومدى تحقيقِه لشرطي النسقية والاطّرادِ الدلاليّ من جهة ثانية؛ نسوقها كما يلي:

- تسجيلُ نسبٍ دالّةٍ على تحقّق الدمج التصوري بين الشرب والسقي بالنسبة للمسار الثاني عند الفئات جميعها.
- يُحقّقُ هذا المسار الاستعاري شرطَ النسقيةِ بين تجربتي الشرب والعطش بحكم تقاربِ النتائج بين إجابات المشاركين على السؤالين (ج١) و(ج٣) بالنسبة للفئات جميعها.
- كما يُحقّقُ هذا المسار الاستعاريّ شرط الاطّراد الدلاليّ بينَ تصوّري العطش والشرب لوجود علاقة ارتباطية دالّة بين (ج١) و(ج٣) يصلُ معدّلها إلى (٠،٧٣) عند الفئات جميعها.
- بتحقيق هذا المسار الاستعاريّ لشرطي النسقية والاطّراد الدلالي، يظلُّ المسارَ الأكثر وروداً فيما يخصّ اتّجاهية الربط بين خطاطتي السقي والشرب والدمجِ بينهما عند الطفل.

تفسير النتائج ومناقشتها:

بناءً على النتائجِ المُتَوَصَّلِ إليها، يتّضحُ لنا مدى صحّة الفرضيات التي انطلقنا منها في هذه الدراسة؛ حيثُ تبدّى لنا ارتباطاً بالفرضيةِ الأولى أنّ الدمج التصوريّ يؤثّرُ في توسيع المقولات الدلالية على نحو استعاري، انطلاقاً من نموذجنا الاختباري لتجربتي السقي والشرب، وبدا لنا بخصوصِ الفرضيةِ الثانيةِ أنّ التوسّع الاستعاريّ الناتج عن الدمج التصوّري بين مجالي السقي والشرب يتّخذُ اتّجاهيةً أحاديةً تتحقّقُ في المسار الثاني، بتوسيع مقولة الشرب للتعبير عن تجربة السقي، وذلك بتحقيقِ هذا المسار لشرطي النسقية والاطّرادِ الدلاليّ كما جرى فحصُهما سلفاً.

ويُمكن تفسيرُ هذه النتائجِ وفقَ ما تنصُّ عليهِ نظرية الفضاءات الذهنية وشبكات الاندماج التصوري (Fauconnier & Turner, 2002)؛ وذلك عن طريق المسارات المعرفية الآتية:

أ. بعد مُلاحظة البطاقات الإدراكية – الخطاطية المعتمدة في إجراء الاختبار بوصفها مُثيراتٍ تُحفّز التفكير القياسيّ وإواليات المقارنة عندَ المفحوصين، يعملُ الذهنُ على إنشاء تجاورٍ بنيويّ بين الخطاطتين.

ب. بعدَ إدراك التشابهاتِ الخطاطية والبنيوية بين التجربتين (الشرب والسقي)، يجري تفعيلُ فضاء ذهنيّ عامّ يشملُ مختلف الأنشطة الغذائية مثل (الطعام والشرب والامتصاص...).

ت. انطلاقاً من المعلوماتِ التي يوفّرها الفضاء الذهنيّ العامّ، يتفرّعُ فضاءانِ ذهنيانِ اثنانِ؛ أحدُهما يخصُّ العناصر الأساسية لتجربة الشرب العلاقات المُبَنينة لها، والثاني يخصّ تجربة السقي على النحو نفسه.

ث. حينَما ينطقُ الفاحصُ بسؤالٍ موّجهٍ يضمُّ بنيةً استعاريّة، يجري ربطُ القرائنِ بين بنيتي الفضاءينِ بناءً على الترابطاتِ القائمةِ بينهما داخل الشبكات التصوّريةِ بشكلٍ آنيّ.

ج. بعدها تُفعّلُ إواليةُ اللإسقاطِ الاستعاريّ التي يجري بموجبها إسقاطُ القرائنِ بين البنيتين فقط في حيّز البنيةِ الجزئيةِ الناشئةِ، فيتحصّلُ الفضاء الذهنيّ الذي يدمجُ بين تجربتي الشربِ والسقي.

انطلاقاً من هذه المساراتِ المعرفية، تجري مُعالجةُ البنياتِ الاستعارية بوصفها حالاتٍ خاصّةٍ من الدمج التصوريّ، وعلى إثرها يتمكّنُ الطفلُ من توسيعِ المقولات الدلالية التي تخصّ تجربة (الشرب، والعطش) للتعبيرِ عن مقولات مقابلةٍ لها تخصّ (السقي، والحاجة إلى الماء)، انطلاقاً من الترابطاتِ التصورية القائمة بينها، فالدمجُ التصوريّ أساسُ التوسّع الاستعاري عند الطفل (Grady, 1997; 2005; Johnson, 1997).

أمّا فيما يخصّ اتّجاهية الربط، فمعلومٌ – داخل نظرية الاستعارة التصورية – أنّهُ أحادي الاتّجاه (Lakoff, 1993)، حيثُ نفهمُ مجالاً ما عن طريق مجالٍ آخر وفق خطاطة (مصدر – هدف)، بيدَ أنّ إمعانَ النظرِ في نتائج الدراسة، قد يُعيدُنا إلى استحضار نتائج الرائز الأوّل من الاختبار التي أظهرت أنّ البنية الاستعارية الخاصّة بالمسار الأوّل التي يكونُ فيها السقي مصدراً والشربُ هدفاً؛ قد حقّقت مؤشّراتٍ إحصائية دالّة عند فئتي المستوى الأولي (العام والخاصّ)، على الرغم من عدِم تحقّق شرطي النسقية والاطّرادِ الدلاليّ فيها؛ ما يحثّنا على التفكير في أيّ عامل من العوامل/ المتغيرات قدّ يجعل من بنية المسار الاستعاري الأوّل تتحقّق عند المستوى الأولي ولا تتحقّق عند المستوى الابتدائي؟ وما طبيعة الأسس المعرفية التي تجعلُ المسار الثاني أكثر وروداً فيما يخصّ اتّجاهية الربط بين خطاطتي السقي والشرب والدمجِ بينهما عند الطفل نظراً لتحقّقهِ عند الفئاتِ جميعها؟

لعلّ الإجابة عن السؤال الأوّل تستدعي النظر في خصوصيّاتِ المشاركين في الدراسة من فئة المستوى الأوّلي، وأهمّ متغيّر يمكننا أن نفسّر بهِ هذه القضية هو عامل السن، فأغلبُ المشاركين في هذه الفئة تتراوحُ أعمارهم بين ٤ و٥ سنوات، وتصنيفُ هذه الفئة العمرية حسب نظرية النموّ المعرفي[1] يدخلُ ضمن المرحلة الحدسية[2] التي تأتي بعد المرحلة ما قبل – تصورية[3]، 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 & Laura, 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" (١٩٩٧)، انطلاقاً من فرضية المزج[4] التي تُفيد أنّ الأشكال اللغويّة متعدّدةِ المعاني ترتبط عند الأطفال مبكّراً بتمثّلات دلالية تندمجُ فيها التصوّرات الحسّيّة مع بعضها البعض،

[1] cognitive development

[2] Intuitive stage

[3] preconceptual stage

[4] Conflation Hypothesis

على أساس أنّ التصوّرين معاً (السقي والشرب) لا يزالان ممزوجين[1] 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 الإجابة عن الإجابة السؤال الثاني فتقتضي استحضارَ فرضية الذهن المتجسّد[2] التي جاء بها كل من "لايكوف" وجونسن" (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 أكثر وروداً.

بناءً على ما سلفَ إيرادهُ، نخلصُ إلى أنّ الدمجَ التصوريّ أساسُ التوسّع الاستعاري عند الطفل كما أكّدت مُخرجاتُ الدراسة الميدانية عموماً، كما أنّ مساراتِ الدمج الاستعاريّ بين التجاربِ له ارتباطٌ بمتغير السن على النحو الذي رأينا مع نتائج المستوى الأولي، حيثُ كلّما انخفضَ سنّ المفحوصِ كلّما تحصّلَ الدمجُ بشكلٍ أوسع بين التجارب على نحوٍ تبدو فيه هذه التجاربُ مندمجةً لديهِ، وأنّ الربطَ الاستعاري ينطلقُ من أكثرِ التجاربِ تجسيداً كما هو واردٌ في أدبياتِ البراديغم المعرفيّ المتجسّد وانسجاماً مع فرضية الذهن المتجسّد.

خاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة عرض أهم الأسس النظرية والإبستيمولوجية التي قامت عليها فرضية الدمج التصوريّ، واستحضار أهمّ المفاهيم المؤطّرة لها نحو الفضاءات الذهنية والشبكات التصورية، وتتبع الإواليات المعرفية الملازمة لها مثل المقارنة القياسية والترابط التصوريّ والإسقاط الانتقائي كما هو واردٌ في القسم الأوّل منها. وكان مسعانا في القسم الثاني، رصدُ امتداداتها الإجرائية استناداً إلى دراستنا الميدانية حول العلاقة بين الدمج التصوريّ والتوسّع الاستعاري عند عينة من الأطفال (٤ – ٧ سنوات) بالاعتماد على تجربتي السقي والشرب، قصدَ مقاربة سيروراتِ إنتاج الاستعارات وتمثّلها في الذهن، ووصف الإواليات المعرفية التي تُفعّل نتيجة هذه العمليات الذهنية التي تجري بموجبها معالجةُ الاستعارة بمختلف أبعادها: النفسية، والتصورية، والإدراكية. وقد قدّم لنا هذا النموذجُ وصفاً دقيقاً لمساراتِ تشكّل الاستعاراتِ على المستوى المعرفي، وتفسيراً كافياً لعمليةِ الإسقاطِ الاستعاريّ، على نحوٍ لا نجدهُ وارداً مع نموذجِ الإسقاطِ الثنائيّ بين المجالين الذي اقترحهُ "لايكوف" (١٩٩٣)، وفي سبيل فحص مدى نجاح هذه الفرضية في توفير تفسير كافٍ لظاهرة الاستعارة التصوريّة بعدِّها نوعاً من أنواع الدمج التصوريّ؛ ارتأينا النظر في مدى تحقيقها لثلاثة مستوياتٍ من مستوياتِ الواقعية: اللسانية والنفسية والإدراكية على التوالي، فخلُصنا إلى أنّ نموذج الدمج التصوري لا يفسّرُ مساراتِ بناءِ المعنى على المستوى النفسيّ والمعرفيّ فحسبُ، بل يمكنُ اعتبارهُ نموذجاً نحويّاً يُفسّر انتظام العناصر التركيبية وعمليات الإسناد الناتجة عن الدمجِ على المستوى اللساني. كما تحاول محاكاةَ تلك القدرة البشرية الإبداعية التي تتيحُ لنا تشكيل تصوراتٍ جديدة انطلاقاً من عناصر أوّلية موجودة سلفاً في نسقنا التصوريّ، ما يحثّنا على التفكيرِ في مسألة الإفادة منها في مجال التدريس؛ فما طبيعة المسالك التي يمكنُ سلكُها قصدَ أجرأةِ هذهِ الفرضية ديداكتيكياً وبيداغوجياً في سبيل توسيع المعارفِ عند الطفل وبناء تعلّماته؟

[1] conflated

[2] embodied mind

References

Asmuth, J., & Gentner, D. (2017). Metaphoric extension, relational categories, and abstraction. *Language, Cognition and Neuroscience, 34*(10), 1298–1307.

Boot, I., & Pecher, D. (2010). Similarity is closeness: Metaphorical mapping in a conceptual task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63*(5), 942–954.

Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition, 75*(1), 1–28.

Bowdle, B., Gentner, D., Wolff, P., & Boronat, C. (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.

Coulson, S., & Oakley, T. (2000). Blending basics. *Cognitive Linguistics, 11*(2), 175–196.

Fauconnier, G. (1985). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press.

Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge University Press.

Fauconnier, G. (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.

Fauconnier, G., & Turner, M. (1998). Conceptual integration networks. *Cognitive Science, 22*(2), 133–187.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2003). Conceptual blending, form and meaning. *Recherches en communication, 19*(19), 57–86.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2008). Rethinking metaphor. In R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 53–66). Cambridge University Press.

Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science, 7*(2), 155–170.

Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child Development, 59*(1), 47–59.

Gentner, D., & Imai, M. (1992). Is the future always ahead? Evidence for system-mappings in understanding space-time metaphors. *Proceedings of the Fourteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 510–515.

Gentner, D., & Namy, L. L. (1999). Comparison in the development of categories. *Cognitive Development, 14*(4), 487–513.

Gibbs, R. W., Jr. (1996). Why many concepts are metaphorical. *Cognition, 61*(3), 309–319.

Gibbs, R. W., Jr. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press.

Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California, Berkeley.

Grady, J. (2000). Cognitive mechanisms of conceptual integration. *Cognitive Linguistics, 11*(3-4), 335–345.

Grady, J. (2005). Primary metaphors as inputs to conceptual integration. *Journal of Pragmatics, 37*(10), 1595–1614.

Johnson, C. (1997). Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: The case of *see*. In M. K. Hiraga, C. Sinha, & S. Wilcox (Eds.), *Cultural, typological, and psychological issues in cognitive linguistics* (pp. 155–169). John Benjamins Publishing Company.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.

Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge University Press.

Lakoff, G. (1986). Classifiers as a reflection of mind. *Noun classes and categorization*, 7, 13-51.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202–251). Cambridge University Press.

Lakoff, G. (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, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.

McLeod, S. A. (2018, June 06). *Jean Piaget's theory of cognitive development*. Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/piaget.html

Oakley, T., & Pascual, E. (2017). Conceptual blending theory. In B. Dancygier (Ed.), *The Cambridge handbook of cognitive linguistics* (pp. 423–448). Cambridge University Press.

Wolff, P., & Gentner, D. (2011). Structure-mapping in metaphor comprehension. *Cognitive Science, 35*(8), 1456–1488.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Boubekri, M., & Bouanani, M. (2023). Conceptual Blending and Metaphorical Extension in the Child's Mind: "Watering" and "Drinking" as Examples. A Cognitive – Linguistic Approach. *LANGUAGE ART*, *8*(4):7-26, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2023.19

URL: https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/376

Language Art, 8(4): pp. 7-26, 2023, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2023.19 DOR:
فصلنامه هنر زبان، دوره ۸، شماره ۴، سال ۲۰۲۳، از صفحه ۷ تا ۲۶

ادغام مفهومی و گسترهٔ استعاری در ذهن کودک: «آب دادن» و «نوشیدن» به عنوان نمونه‌هایی از رویکرد شناختی-زبانی

محمد بوبکری[1]©

دانشجوی دکتری، دانشگاه سیدی محمد بن عبدالله، عضو مرکز پژوهش‌های علمی و آموزشی، آزمایشگاه پژوهشی: علوم زبان، ادبیات، هنر، ارتباطات و تاریخ، فاس، مراکش.

دکتر مصطفی بوعنانی[2]

استاد زبان‌شناسی عربی، زبان‌شناسی شناختی و آموزش زبان، دانشگاه سیدی محمد بن عبدالله، مدیر مرکز پژوهش‌های علمی و آموزشی. آزمایشگاه پژوهشی: علوم زبان، ادبیات، هنر، ارتباطات و تاریخ، فاس، مراکش.

(تاریخ دریافت: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲۳ شهریور ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۹ آذر ۱۴۰۲)

چکیده

این پژوهش به بررسی رابطهٔ بین «ادغام مفهومی» و «گسترهٔ استعاری» در ذهن کودک می‌پردازد. این مطالعه بر پایهٔ یک تحقیق میدانی است که رفتار استعاری یک نمونه تصادفی متشکل از ۶۴ شرکت‌کننده (به تعداد مساوی دختر و پسر) در بازهٔ سنی ۴ تا ۷ سال را پیگیری کرده است. شرکت‌کنندگان به چهار گروه تقسیم شدند: کودکان پیش‌دبستانی و دانش‌آموزان سال اول ابتدایی در بخش‌های آموزشی دولتی و خصوصی در بافت آموزشی مراکش. برای دستیابی به هدف فوق، یک آزمون ادراکی-زبانی طراحی شد که رابطه بین ادغام مفهومی و گسترهٔ استعاری کودک را به طور کلی می‌سنجد و به طور خاص، نمونه‌های «آب دادن» و «نوشیدن» را به عنوان مثال بررسی می‌کند و همچنین مسیرهایی را که این ادغام استعاری ممکن است طی کند، آشکار می‌سازد. هدف کلی، نزدیک‌شدن به فرآیندهای تولید استعاره و بازنمایی آن در ذهن این گروه از شرکت‌کنندگان و توصیف مکانیسم‌های شناختی پشت این عملیات ذهنی است که نحوهٔ پردازش استعاره را در ابعاد مختلف روان‌شناختی، مفهومی و ادراکی نشان می‌دهد. این مطالعه به این نتیجه رسید که ادغام مفهومی، اساس گسترهٔ استعاری برای کودک است، با تفاوت‌های نسبی بین شرکت‌کنندگان که به متغیر سن مربوط می‌شود: هرچه سن شرکت‌کننده کمتر باشد، میزان یکپارچه‌سازی (ادغام) وسیع‌تر است. در ارتباط با مسیر پیوند دو تجربه، نتایج نشان داد که پیوند استعاری از تجربه‌ای ناشی می‌شود که بیشترین «تجسد» را دارد، همان‌گونه که در ادبیات پارادایم شناختی تجسدیافته منعکس شده است و این یافته با فرضیه «ذهن تجسدیافته» همسو است.

واژه‌های کلیدی: استعاره مفهومی، زبان‌شناسی شناختی، ادغام مفهومی، اکتساب استعاری.

©(نویسنده مسؤول)

[1] E-mail: mohammed.boubekri.1995@gmail.com

[2] E-mail: mostafa.bouanani@usmba.ac.ma

Language Art, 8(4): pp. 7-26, 2023, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2023.19 DOR:
Article No.: 84.12.14029.726

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Conceptual Blending and Metaphorical Extension in the Child's Mind: "Watering" and "Drinking" as Examples. A Cognitive – Linguistic Approach[1]

Mohammed Boubekri[2]©
Ph.D. Candidate (Doctoral Researcher), Sidi Mohamed Ben Abdallah University. Member of IRESCO, Research Laboratory: Language Sciences, Literature, Arts, Communication, and History (SLLACH). Fes, Morocco.

Dr. Mostafa Bouanani[3]©
Professor of Arabic Linguistics, Cognitive Linguistics, and Language Didactics, Sidi Mohamed Ben Abdallah University. Director of IRESCO, Research Laboratory: Language Sciences, Literature, Arts, Communication, and History (SLLACH), Fes, Morocco.

(Received: 21 April 2023; Accepted: 14 September 2023; Published: 30 November 2023)

This study examines the relationship between conceptual blending and metaphorical extension in the child's mind. This is based on a field study that tracked the metaphorical behaviour of a random sample of children consisting of (64) participants (male and female equally), ranging in age from (4) to (7) years. The participants are divided into four categories: preschoolers and First-year elementary school learners in the private and public sectors of the Moroccan educational context. For the purpose above, we have built a perceptual–linguistic test that measures the relationship between conceptual blending and metaphorical extension of the child in general: taking both watering and drinking as examples. at the same time, reveals which paths this metaphorical blending may take more specifically. All this with the objective to approach the processes of the production of metaphors and their representation in the mind of this group of participants, and to describe the cognitive mechanisms behind these mental operations that show the way the metaphor is treated in various dimensions: psychological, conceptual, and perceptual. The study concluded that conceptual blending was the basis of metaphorical extension for the child, with relative differences between the participants because of the variable of age: the lower the age of the participant is the wider the integration. In association with the path of linking the two experiences, the results showed that the metaphorical linking emanates from the most embodied experience as reflected in literature on embodied cognitive paradigm and is consistent with the hypothesis of the Embodied Mind.

Keywords: Conceptual Metaphor, Cognitive Linguistic, Conceptual Blending, Metaphorical Acquisition.

[1] This research was funded by the National Center for Scientific and Technical Research (CNRST) through an Excellence Scholarship (Bourse d'Excellence; 2020).

[2] E-mail: mohammed.boubekri.1995@gmail.com ©(Corresponding Author)

[3] E-mail: mostafa.bouanani@usmba.ac.ma