

تحلیل متون داستانی کودک با رویکرد شعرشناسی شناختی

آزیتا افراشی*

فاطمه نعیمی حشکوائی**

چکیده

یکی از میان رشته‌هایی که امروزه دستاوردهای زبان‌شناسی شناختی را به کار می‌گیرد مطالعات ادبی با رویکرد شناختی است که اصطلاحاً به آن شعرشناسی شناختی گفته می‌شود. شعرشناسی شناختی به رابطه ذهن انسان با متون ادبی می‌پردازد. در این رویکرد، نظام ادبیات جدا از نظام زبان نیست و درک زبان ادبیات بر پایه دانش ما از دنیای اطراف صورت می‌گیرد. رویکرد شناختی به ادبیات چگونگی درک رویدادها را به وسیله آنچه در این رویکرد اصطلاحاً ذهن ادبی نامیده می‌شود بررسی می‌کند. در میان رویکردهای موجود نسبت به تحلیل آثار ادبی، جدیدترین دیدگاه برای تحلیل ادبیات از منظر زبان‌شناسی، همین رویکرد شعرشناسی شناختی است. در تحقیق حاضر سعی بر آن است تا با استفاده از نظریه ذهن ادبی و قصه‌مدار ترنر (M.Turner 1996) مفهوم فرافکنی قصه‌مدار توضیح و به این پرسش پاسخ داده شود که چگونه ذهن انسان با متون ادبی رابطه برقرار می‌کند. تأکید بر پیوند ذهن و زبان در نگرش زبان‌شناسی شناختی مؤید این نکته است که بهترین نمونه‌ها برای تحلیل‌های شناختی از مراحل اولیه رشد زبانی به دست می‌آید. تحلیل متون ادبیات کودک می‌تواند شواهد با ارزشی برای شعرشناسی شناختی به دست دهد. بر این اساس، در پژوهش حاضر، دو داستان کودک از کتاب‌های برگزیده انتخاب و بررسی شد. تحلیل داده‌ها در مورد فرافکنی دانش طرحواره‌ای حاکی از این امر است که باز نمود این سازه‌ها در متون داستانی کودک در ایران موفق نبوده است اما، در مورد واحدهای هم‌حوزه، نتایج تحلیل با فرضیه تحقیق هم‌سوئی نشان می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی شناختی، شعرشناسی شناختی، ذهن ادبی، قصه‌مداری، طرحواره تصویری.

* استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی a.afraشي.ling@gmail.com

** کارشناس ارشد زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی fnaeimi@ihcs.ac.ir

تاریخ دریافت ۸۹/۲/۲۰، تاریخ پذیرش: ۸۹/۷/۵

۱. مقدمه

نگرش شناختی (cognitive approach) دانش زبانی را مستقل از اندیشیدن و شناخت نمی‌داند. رویکرد شناختی به ادبیات (cognitive approach to literature) نیز در تداوم همین نگرش به رابطه ذهن انسان با متون ادبی می‌پردازد. به اعتقاد گیبس (R. Gibbs 1994) ذهن آینه واقعیت است و واقعیت‌های جهان اطراف در قالب بازنمودهای ذهنی پردازش و درک می‌گردند. ترنر (1996) نیز معتقد است تمام اعمال و رفتارهای روزمره از عملکرد ذهن ادبی (literary mind) نشئت می‌گیرد. وی دانش ادبی را اساس کارکرد ذهن می‌داند. رویکرد شناختی به ادبیات به دنبال کشف چگونگی کارکرد ذهن است. بر اساس این رویکرد، درک و تولید ادبیات جدا از تجربه زندگی روزمره نیست. از منظر زبان‌شناسی، یکی از نقش‌های زبان، نقش ادبی یا نقش زیبایی‌آفرین آن است. بر اساس رویکرد سنتی به ادبیات، هدف مستقیم ادبیات ایجاد لذت و کاربرد زبان در همین نقش زیبایی‌آفرین است. اما، در رویکرد شناختی به ادبیات، دانش ادبی اساس عملکرد ذهن است و قصه اساس ساختار ذهن را تشکیل می‌دهد. بنابر این، نگرش شناختی نگاه سنتی به ادبیات را، که نیروی تفکر و طرز فکر روزمره را جدا از فکر و دانش ادبی می‌داند، مردود می‌شمارد و دیدگاه علمی و جامع‌تری را جانشین آن می‌کند. از این رو، ارزش مطالعه علمی ادبیات کودک از دیدگاه شناختی در ارائه راهکارهایی برای رشد و پرورش خلاقیت ادبی کودک نهفته است؛ زیرا ادبیات با تجربه کودکان از جهان خارج در پیوند است و هر چه تجربه کودک از جهان اطراف بیشتر شود به رشد شناختی او افزوده می‌گردد.

۱.۱ بیان مسئله

یکی از باورهای بنیادین در نگرش شناختی نسبت به ادبیات این است که ذهن انسان ماهیتاً قصه‌مدار (parabolic) است. بر این اساس، ادراک تجربیات روزمره در قالب خرد داستان‌ها (small stories) میسر می‌گردد و سامان می‌یابد. به لحاظ شناختی، این خرد داستان‌ها بسیار ساده و بنیادین‌اند. مثلاً رابطه ظرف و مظروفی، عمل برخورد با مانع و چرخش حول یک کانون از جمله چنین خرد داستان‌هایی محسوب می‌شوند که از رهگذر تجربه محیط شکل می‌گیرند. بنابراین، نگرش شناختی نسبت به ادبیات این اندیشه را پیشنهاد می‌کند که انسان نخست چنین خرد داستان‌هایی را در زندگی روزمره تجربه می‌کند و از آنها شناخت می‌یابد، سپس می‌تواند به فرافکنی (projection) و تلفیق (blending) آنها در قالب داستان‌های بزرگ‌تر و انتزاعی بپردازد.

بر اساس آنچه در توصیف اجمالی نگرش شناختی نسبت به ادبیات گفته شد، متون ادبیات کودک عرصه جالب توجهی برای آزمون کارایی این نگرش محسوب می‌شود. مسئله قابل طرح در این باره این است که خرد داستان‌ها، این سازه‌های اولیه تفکر ادبی، چگونه در متون ادبیات کودک قابل شناسایی‌اند و، در مرحله بعد، چگونه این خرد داستان‌ها در فرایندهای فرافکنی و تلفیق وارد می‌شوند تا داستان‌های بزرگ‌تر و انتزاعی شکل گیرند.

۱.۲ انگیزه پژوهش

تحلیل متون ادبیات کودک در رویکرد شناختی به درک چگونگی رشد خلاقیت ادبی کودک کمک می‌کند. از این رو، شناسایی فرایندهای دخیل در درک و آفرینش ادبی می‌تواند در قالب رویکرد شناختی به ادبیات صورت گیرد. در این باره، سؤال قابل طرح که انگیزه پژوهش حاضر محسوب می‌شود این است که متون داستانی کودک چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد تا بتواند به رشد خلاقیت ادبی کودک مبتنی بر رشد شناختی کمک نماید.

۱.۳ پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش

پرسش‌های پژوهش حاضر به قرار زیر است:

- چه عوامل معنایی را می‌توان به مثابه امکانات شناختی بالقوه برای بسط عینی داستان معرفی کرد؟ و این عوامل چگونه در متون داستانی ادبیات کودک در ایران بازنمود یافته‌اند؟
- با توجه به اینکه نگرش شناختی نسبت به ادبیات بر این اندیشه مبتنی است که مفاهیم داستان و روایت اساساً فعالیت‌هایی ذهنی و مرتبط با وجود جسمانی ما در زندگی روزمره‌اند، چه سازه‌هایی را در متون ادبیات کودک می‌توان شناسایی کرد که مؤید این ادعا باشند؟ این سازه‌ها در متون ادبیات داستانی کودک در ایران چگونه بازنمود می‌یابند؟
- بر اساس پرسش‌های مطرح شده، فرضیه‌های پژوهش را می‌توان به شرح زیر معرفی کرد:
 - عناصر واژگانی (lexical item) و حوزه‌های معنایی (semantic field) عواملی معنایی‌اند که به عنوان امکانات شناختی بالقوه برای بسط فیزیکی داستان عمل می‌کنند.
 - خرد داستان‌های مکانی (small spatial stories) از طریق دانش طرحواره‌ای (schematic knowledge) فرافکنی می‌شوند. این خرد داستان‌های مکانی نشان‌دهنده مفاهیم داستان و روایت به مثابه فعالیت‌هایی اساساً ذهنی‌اند.

در ادامه، ابتدا پیشینه‌ای از آثار پژوهشگران ایرانی و غیر ایرانی در ارتباط با موضوع مقاله حاضر ارائه می‌گردد، سپس نظریه ذهن ادبی و قصه‌مدار ترنر (M. Turner 1996) بررسی خواهد شد. پس از آن، تحلیل داده‌ها بر اساس چارچوب نظری پژوهش انجام می‌گیرد و، در نهایت، نتایج پژوهش ارائه خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش را با گزارش پژوهش‌های ایرانی مرتبط با موضوع مقاله آغاز می‌کنیم. البته اشاره به این نکته ضروری است که تحلیل متون ادبیات کودک با رویکرد شعرشناسی شناختی در ایران پیشینه‌ای ندارد، به همین دلیل، این گزارش، از یکسو به مطالعات شناختی مرتبط و از سوی دیگر به مطالعات زبان‌شناختی ادبیات کودک منحصر می‌گردد.

۲.۱ مطالعات ایرانی

شریفی‌نسب (۱۳۸۰)، با ارائه تعاریفی از ادبیات و برشمردن ویژگی‌های آثار ادبی، پایان‌نامه خود را با نام «تحلیل تصویرآفرینی در شعر کودک و نوجوان» آغاز نموده، سپس اصولی کلی برای معرفی ادبیات استخراج کرده است.

عابدی مقدم (۱۳۸۳)، در پایان‌نامه خود با عنوان «طرحواره‌های تصویری در بررسی استعاره‌های زبان فارسی»، ضمن معرفی انواع طرحواره‌های تصویری، می‌گوید الگوهای ذهنی طرحواره‌ای و بازنمودهای زبانی آنها از مبانی رویکرد شعرشناسی شناختی محسوب می‌شود. طاهرنژاد (۱۳۸۳) در پایان‌نامه خود، «ابزارهای شعرآفرینی در ادبیات کودک»، تلاش کرده تا ویژگی‌های سبکی سراینده‌گان شعر کودک و ظرفیت‌های لفظی و معنایی نهفته در این نوع شعر را از طریق ارائه آماری و بسامدی قاعده‌کاهی‌های موجود در این آثار مشخص کند. بررسی هفده کتاب شعر کودک، که به طور تصادفی و از شاعران مختلف انتخاب شده، روشن می‌سازد که شعر کودک در ایران بیشتر بر پایه مجاز (metonymy) سروده شده تا استعاره (metaphor).

محبوب (۱۳۸۳)، در مقاله خود با نام «از قصه تا قصه‌گویی»، قصد دارد چرخه قصه‌گویی را توضیح دهد. وی ابتدا «انتخاب قصه» را، که اولین عامل این چرخه محسوب می‌شود، بررسی و سپس قسمت‌های بعدی چرخه را معرفی می‌کند که شامل آماده‌سازی، مقدمه، قسمت اصلی، پایان، پیگیری و ارزشیابی است.

حاجی نصراله (۱۳۸۴)، در مقاله‌ای با عنوان «چگونگی طرح مفاهیم انتزاعی در ادبیات کودک»، برای طرح موضوع، ابتدا مفاهیمی چون انتزاع و شناخت را تعریف می‌کند، سپس توانایی کودک در دریافت مفاهیم انتزاعی را توضیح می‌دهد. وی بر این باور است که کودک، به تدریج و طی مراحل بسیار پیچیده، از جهانی انتزاعی شناخت پیدا می‌کند. کودک با واژه‌ها اشیای پیرامون را نامگذاری و طبقه‌بندی می‌کند و به روابط بین آنها پی می‌برد. وی نتیجه می‌گیرد که کودک از سه سالگی توانایی درک مفاهیم انتزاعی را دارد و طرح مفاهیم انتزاعی در همه گونه‌های ادبی برای کودکان پیش از دبستان و سال‌های اول دبستان در قالب‌هایی مانند قصه‌گویی، داستان و شعر که با روش‌های هنرمندانه و خلاق صورت می‌پذیرد به رشد شناختی او کمک می‌کند.

قزل ایاغ (۱۳۸۶) در کتاب *ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن (مواد و خدمات کتابخانه برای کودکان و نوجوانان)*، معتقد است که باید شرایط جهت فعال‌سازی فرایند رشدشناختی کودکان و نوجوانان فراهم شود. یکی از این شرایط ایجاد عادت‌هایی برای کودک و نوجوان است تا آنها را به سمت شناخت و آگاهی هدایت و برای رویارویی با روند رشد مجهز نماید. ایجاد عادت به مطالعه و خواندن یکی از این شیوه‌ها است تا از این طریق دایره شناخت از محیط طبیعی و اجتماعی گسترش یابد.

حجازی (۱۳۸۷)، در *ادبیات کودکان و نوجوانان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها*، هدف ادبیات کودک را ساختن انسان و جامعه می‌داند. وی می‌گوید ادبیات، با تکیه بر گذشته، آینده‌نگر است. او اهداف ادبیات کودک را این گونه معرفی می‌کند: ۱. از طریق ادبیات، کودکان و نوجوانان مسائل مختلف را می‌شناسند و راه‌های گوناگون روبه‌رو شدن با آنها را در می‌یابند و تجربه می‌کنند و، در نتیجه گسترش نگرش و تخیل، قدرت تفکر و سازندگی بیشتری به دست می‌آورند. ۲. شناساندن کودک به خویشتن، ایجاد احترام به اصالت انسانی. ادبیات باید بتواند نیازهای روانی کودکان را بشکافد، پروراند و تا حد امکان ارضا کند. ۳. سرگرم‌کننده و لذتبخش بودن. ۴. علاقه‌مند کردن کودک به مطالعه و ایجاد عادت مطالعه. ۵. ایجاد و ترویج صلح در جهان.

۲.۲ مطالعات غیرایرانی

دونا نورتو (D. Norton 1382)، در کتاب *شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها از درون چشم کودک*، از ارزش‌های ادبیات برای کودکان می‌نویسد. وی معتقد است در هر

بحثی درباره ارزش‌های ادبیات باید بر نقش آن در رشد و پرورش و نیز گسترش دامنه «تخیل» تأکید داشت. کودکان با کتاب به دنیاهایی سفر می‌کنند که بر تجربه‌های مبتنی بر تخیل آنها می‌افزاید. با الهام از همین تجربه‌هاست که کودکان به نوشتن یا بازگو کردن قصه‌هایی ساخته و پرداخته ذهن خود یا اجرای بازی‌های نمایشی خلاق برانگیخته می‌شوند. وی معتقد است ادبیات به رشد و پرورش کودک در جنبه‌های مختلف کمک می‌کند که از آن جمله است: ۱. رشد و پرورش زبانی. ۲. رشد و پرورش شناختی، که در این باره می‌گوید پیازه (J. Piaget) و اینهلدر (B. Inhelder) بر این باورند که تفکر کودکان در روند رشد از نظامی یکپارچه پیروی می‌کند اما آهنگ آن در هر کودک متفاوت است و برای رشد و پرورش شناختی، ایجاد انگیزه بسیار ضروری تلقی می‌گردد. ۳. رشد و پرورش شخصیت. در این باره، نورتون می‌گوید ویژگی‌های شخصیتی خصلت‌هایی هستند که به هر فرد سبکی ویژه در واکنش نسبت به دیگر افراد، مکان‌ها، اشیاء و رویدادها می‌بخشند. ۴. رشد و پرورش اجتماعی. ۵. رشد و پرورش اخلاقی.

تولان (۱۳۸۵) نیز در مقاله‌ای با عنوان «هزاره سوم و ادبیات کودک و نوجوان»، در پی یافتن پاسخ برای این پرسش است که آیا رابطه‌ای بین شکل زندگی مدرن و ادبیات کودک وجود دارد؟ و اگر پاسخ مثبت است، آیا ما قادر به از بین بردن این رابطه و تأمین نیازهای واقعی عاطفی، احساسی، شناختی و مهارتی کودکان هستیم. وی پیش‌فرض‌هایی را مطرح می‌کند و در نهایت نتیجه می‌گیرد که ادبیات کودکان و نوجوانان نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد درک و هوشیاری در مخاطبان خود دارد.

لیکاف (G. Lakoff 1992) در مقاله «نظریه معاصر استعاره» معتقد است، در نظریه کلاسیک ادبی، استعاره موضوع تفکر نیست بلکه موضوعی زبانی تلقی می‌شود و خارج از حوزه زبان روزمره قرار دارد، یعنی در زبان محاوره‌ای از استعاره استفاده نمی‌شود. به باور وی، نظریه کلاسیک در مورد استعاره با واقعیت مطابقت ندارد. لیکاف معتقد است جایگاه استعاره در لایه اندیشه است. او استعاره‌ها را الگوهایی کلی می‌داند که در حوزه مفهومی قرار دارند. این الگوهای کلی تنها در شعر یا داستان به کار نمی‌روند بلکه در زبان روزمره هم مورد استفاده قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، وی بر این باور است که در فرایند شکل‌گیری استعاره از یک حوزه بر اساس حوزه دیگر شناخت پیدا می‌کنیم.

گیس (1994)، در کتاب شعرشناسی ذهن، ذهن را آیین واقعیت می‌داند. او معتقد است شناخت اساساً با فرایندهای مختلف استعاری یا شعری مرتبط است و استعاره، مجاز، کنایه و

سایر بیان‌های نمادین برمبنای طرحواره‌های اولیه‌ای شکل می‌گیرند که انسان‌ها تجربیات فردی و جهان پیرامون را با آن مفهوم‌سازی می‌کنند و، چون هر ساخت ذهنی تطابق ذهن با جهان را نشان می‌دهد، زبانی که این ساخت را بیان می‌کند فرایند مستمر تفکر شعری را می‌نمایاند. وی در جستجوی پاسخ به این پرسش است که ما چگونه در شرایطی که زندگی‌مان با مفهوم‌سازی استعاری شدیداً گره خورده است در مورد تجربیات واقعی‌مان صحبت می‌کنیم.

ترنر (1996)، در کتاب *ذهن ادبی*، سعی در توضیح این مطلب دارد که تمام اعمال و رفتارهای روزمره از ذهن و تفکر ادبی نشئت می‌گیرد و در واقع دانش ادبی اساس عملکرد ذهن ماست. وی معتقد است «قصه» اساس و پایه ذهن را تشکیل می‌دهد و اکثر تجربه‌ها، دانش و اندیشه ما به صورت «قصه» سازماندهی می‌شود. چارچوب ذهنی و روانی «قصه» با فرافکنی گسترش می‌یابد، یعنی «قصه»‌ای به ایجاد قصه‌ای دیگر کمک می‌کند. وی فرافکنی داستانی به داستان دیگر را «قصه‌مداری» یا «تمثیل‌گویی» می‌نامد؛ یعنی اصل شناختی‌ای که گذر از اعمال ساده روزمره تا خلق یک اثر ادبی را نشان می‌دهد.

استاک‌ول (P. Stockwell 2002)، در *مقدمه‌ای بر شعرشناسی شناختی*، معتقد است شعرشناسی شناختی درباره خواندن ادبیات است و می‌گوید ما ادبیات را در هر زمانی که می‌خواهیم می‌توانیم بخوانیم اما، زمانی که می‌خواهیم در مورد آنچه در زمان خواندن روی می‌دهد بدانیم، دیگر عمل ما خواندن محسوب نمی‌شود بلکه در واقع درگیر علم خواندن هستیم. گاوینز و استین (Gavins & G. Steen 2003) معتقدند مطالعه ادبیات، طی چند دهه گذشته، کمتر نخبه‌گرا بوده است. آنها توسعه ادبیات را اعتلای مطالعات فرهنگی می‌دانند که، بر اساس آن، ادبیات به مثابه عنصری فرهنگی به سایر جنبه‌های فرهنگ، از جمله موسیقی، فیلم، رسانه، مطبوعات، مرتبط است. آنها جدیدترین بازنمود ادبیات را شعرشناسی شناختی می‌دانند، حوزه‌ای که ادبیات را نه تنها موضوعی برای خوشحالی و خرسندی انسان‌ها معرفی می‌کند بلکه آن را بازنمودی از تجربه روزمره و گونه‌ای از مفهوم‌سازی از جهان اطراف در نظر می‌گیرد. گاوینز و استین به طور عملی فنون شعرشناسی شناختی در تحلیل متن را ارائه می‌کنند.

۳. ملاحظات نظری

در این بخش از مقاله، به معرفی مهم‌ترین اصطلاحات و مفاهیم مورد استفاده در تحلیل‌های پژوهش حاضر می‌پردازیم.

۳.۱ علم شناخت

کریستوفر لانگیت هیگینز (C. L. Higgins) اصطلاح «علم شناخت» (cognitive science) را در سال ۱۹۷۳ نخستین بار به کار برد (Darwin 2004). این اصطلاح در سال ۱۹۷۵ در مناظره میان چامسکی (Chomsky) و پیازه در مرکز فرهنگی ابی دوریومون (Abbaye de Royaumont) به کار گرفته شد و حوزه پژوهشی‌ای را فرا می‌گرفت که در آن زمان به تازگی شکل گرفته و پژوهشگرانی از حوزه‌های مختلف را مجذوب کرده بود، حوزه‌هایی مانند هوش مصنوعی، علوم رایانه، زبان‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه، عصب‌شناسی و انسان‌شناسی. آنچه این پژوهشگران را از حوزه‌های مختلف گرد هم آورد این بود که همه آنها به بن‌مایه‌های رفتار بشر توجه داشتند و پدیده واحدی را از منظرهای مختلف بررسی می‌کردند (Oberlowder 2006:562). داویس (D'Avis 1998) با صراحت می‌گوید هرچند مبانی نظری این علم جدید چندان روشن نیست ولی در مورد سال پیدایش آن اتفاق نظر است. وی سال ۱۹۵۶ را دقیقاً زمان شکل‌گیری علم شناخت معرفی می‌کند. در این سال بود که سایمن (H. A. Simon)، چامسکی، نیوللو (A. Newell) و برخی دیگر در ام. آی. تی (MIT = Massachusetts Institute of Technology) در «سمپوزیوم نظریه اطلاعات» (Symposium on Information Theory) گرد هم آمدند و شیوه جدیدی را برای پژوهش درباره شناخت پیش گرفتند. جنبه نوآورانه این شیوه در تلاش برای تحول مسائل قدیم فلسفی بود، مثلاً پرسش درباره ماهیت ذهن این بود که «ذهن چگونه عمل می‌کند»، و در نهایت، پاسخگویی به این پرسش به صورت میان رشته‌ای و تجربی مطرح شد. رشته‌های سازنده علم شناخت، از جمله زبان‌شناسی، علم رایانه، عصب - زیست‌شناسی (neurophysiology) و فلسفه ذهن، نیز معرفی شدند. (D'Avis 1998: 37 cited in Kertesz 2004: 14)

۳.۲ زبان‌شناسی شناختی

زبان‌شناسی شناختی به مجموعه‌ای از نظریه‌ها اطلاق می‌شود که به ابعاد شناختی ارتباط زبانی می‌پردازند. اگرچه زمینه شکل‌گیری این رویکرد در آثار زبان‌شناسانی از جمله فیلمور و تالمی ایجاد شده بود ولی شکل‌گیری آن در قالب یک الگوی علمی در سال ۱۹۸۷ با انتشار کتاب زنان، آتش و چیزهای خطرناک: آنچه مقولات درباره ذهن افشا می‌کنند (Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind) از سوی لیکاف و انتشار جلد نخست کتاب مبانی دستورشناسی (Foundations of Cognitive Grammar (Vol 1)) از

سوی لانگاکر (Langacker) روی داد و بلافاصله پس از آن بود که تأسیس «انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی» (International Cognitive Linguistics Association) و مجله رسمی زبان‌شناسی شناختی (*Cognitive Linguistics Journal*) وجود رویکردی جدید نسبت به مطالعه زبان را تثبیت کرد. (Tomasello 1999: 477-478)

زبان‌شناسی شناختی زبان را ابزاری برای ساماندهی، پردازش و انتقال اطلاعات در نظر می‌گیرد. در زبان‌شناسی شناختی، تحلیل مبانی مفهومی و تجربی مقولات زبانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بر این اساس، ساخت‌های صوری زبان نه به شکل مستقل بلکه به مثابه بازنمودهای سازمان‌بندی کلی و عام، اصول مقوله‌بندی، سازوکارهای پردازش و تأثیرات تجربی و محیطی در نظر گرفته می‌شوند. (Geeraerts & Cuyckens 2007: 3)

۳.۳ شعرشناسی شناختی

شعرشناسی شناختی (cognitive poetics) یکی از مکاتب نقد ادبی است که، برای تفسیر متون ادبی، از اصول علم شناخت، به‌ویژه روان‌شناسی شناختی، استفاده می‌کند. این مکتب با «نقد ادبی خواننده‌بنیاد» (reader-based literary criticism) گره خورده است. فرض بنیادین تحلیل متن در شعرشناسی شناختی این است که بافت نقش مهمی در ایجاد معنی ایفا می‌کند. یکی از ابزارهای مهم و قابل توجه در تحلیل شناختی متون ادبی، استعاره مفهومی (conceptual metaphor) است. کلید اصلی درک ارزش ادبی در داشتن نگرش روشنی از متن و بافت، شرایط و کاربرد و دانش وایدئولوژی است. شعرشناسی شناختی که در روان‌شناسی و زبان‌شناسی شناختی ریشه دارد ابزار دستیابی به این نگرش را در اختیار ما می‌گذارد.

شعرشناسی شناختی روش جدید تفکر درباره ادبیات است. هدف تحلیل شناختی ادبیات توضیح و توجیه این مسئله است که چگونه خواننده به درک وقایع نائل می‌شود (Stockwell 2002:1-11). به عقیده گاوینز و استین (2003:1)، تحلیل ادبیات با رویکرد شناختی، در واقع، پاسخ به این سؤال است که چگونه ذهن انسان با متون ادبی رابطه برقرار می‌کند. پاسخ این سؤال در مفهوم فرافکنی قصه‌مدار (projection parabolic) نهفته است؛ این مفهوم از «نظریه ذهن ادبی و قصه‌مدار» ترنر (1996) نشئت گرفته است، مبنی بر اینکه چگونه قصه‌مداری در ساخت معنی در دنیای واقعی عمل می‌کند و چگونه فرافکنی قصه‌مدار یا تمثیل‌گویی از طریق بینامتنیت در چارچوب ادبی عمل می‌کند. در واقع،

قصه‌مداری ابزار بنیادی و شناختی تفکر است که به طور ناخودآگاه برای ساخت معنی واقعی و در روند تفسیر ادبی به کار گرفته می‌شود. سازوکار اصلی قصه‌مداری در توانایی شناختی انسان‌ها قرار دارد تا داستان تصویرسازی شود و دوباره در داستان‌های دیگر فرافکن گردد (Gavins & Steen 2003: 115-117). بر اساس نظریه ترنر به نقل از گاوینز و استین (117)، فرافکنی قصه‌مدار نشان می‌دهد که چگونه مفهوم داستان و روایت در واقع برای فعالیت‌های ذهنی روزمره ما ضروری‌اند. مثلاً وقتی سنگی به سوی ما پرتاب می‌شود، بلافاصله عکس‌العمل نشان می‌دهیم و از خود محافظت می‌نماییم، زیرا هم‌زمان با پرتاب سنگ پیش‌بینی می‌کنیم که سنگ ممکن است به ما برخورد کند. در واقع شروع توالی خرد داستان مکانی را تشخیص می‌دهیم، در نتیجه، بقیه داستان را می‌توانیم تصویرسازی کنیم. داستان، توانایی شناختی اولیه‌ای است که، بر اساس آن، تجربه‌ها دانش و تفکر ساخته می‌شود. فضای ذهنی داستان با مفهوم فرافکنی روایی بسط می‌یابد، زیرا داستانی موجب درک داستانی دیگر و حتی موجب خلق داستان جدیدی می‌شود. فرافکنی داستانی به داستانی دیگر را اصطلاحاً قصه‌مداری یا تمثیل‌گویی می‌نامند. مثلاً وقتی می‌گوییم **چاپگر کاغذ را خورد**، داستان مقصد مجاله شدن کاغذ است که رویدادی مکانی و فیزیکی است و داستان مبدأ عملی فیزیکی با یک کنشگر است. کنشگر کاغذ را خورده است. به راحتی می‌توان این داستان را که فرافکنی از حوزه مبدأ به حوزه مقصد است درک کرد. عمل خوردن به فرایند چاپ، غذا به کاغذ و کنشگر هم به دستگاه چاپگر فرافکنی شده است.

ترنر (Ibid: 4-5) معتقد است با دو روش ثابت می‌شود ذهن انسان ضرورتاً ادبی است: نخست، تصویرسازی روایی (داستان) که ابزار اساسی اندیشه است؛ و دوم، فرافکنی یک داستان به داستان دیگر که ابزار اساسی ذهن است. درونداد ذهن از داستان‌های ساده و روزمره در واقع جریان روایی و ناخودآگاه رویدادها است که اصطلاحاً خرد داستان‌های مکانی خوانده می‌شود. از این رو، این فرایندهای ادبی سنگ بنای دانش بشر را تشکیل می‌دهند که سازه‌های اصلی آن عبارت است از کنشگرها (actors)، اشیاء (objects) و رویدادها (event). به لحاظ شناختی، این خرد داستان‌ها بسیار ابتدایی‌اند و از رهگذر تجربه روزمره از محیط به دست می‌آیند؛ مثلاً ریختن مایعی در ظرف یا حرکت پاکت پلاستیکی با وزش باد. بر این اساس، نگرش شناختی به ادبیات یعنی انسان نخست چنین خرد داستان‌هایی را در زندگی روزمره تجربه می‌کند و از آنها شناخت می‌یابد، سپس می‌تواند به فرافکنی و تلفیق آنها در قالب داستان‌های بزرگ‌تر و انتزاعی پردازد. این امر نشان می‌دهد که

اساساً ذهن بشر ادبی و قصه‌مدار است. مثلاً رویداد فیزیکی، عادی و ساده حرکت کردن از یک مکان به مکان دیگر به مثابه تجربه‌ای روزمره است. اما این تجربه روزمره به نوبه خود به روایت دیگری فرافکنی می‌شود، یعنی وقتی، بر مبنای طرحواره حرکت در مسیر، آن را در روایت پیچیده‌ای مانند تجربه وجود بشر در این دنیا و حرکت به سوی دنیای دیگر به کار می‌گیریم، در واقع، روایت ساده حرکت کردن به روایت پیچیده مفهوم سفر و مرگ فرافکنی می‌گردد و عبارت استعاره‌ی مسافر آخرت خلق می‌شود. در مثالی دیگر، تجربه روزمره درک بدن در حجمی محصور که می‌تواند همان اتاق باشد امکان آن را فراهم می‌آورد تا این تجربه را به حوزه انتزاعی مفهوم واژه حوصله فرافکنی کنیم و معنی اصطلاح حوصله‌ام سر رفت را درک کنیم. بر این اساس، بدن ما مانند ظرفی است که حوصله از آن سر می‌رود. عبارت استعاره‌ی تو فکر رفتن نیز از فرافکنی و تلفیق خرد داستان‌هایی در قالب داستان‌های بزرگ‌تر و انتزاعی روی می‌دهد، یعنی فکر را دارای حجمی می‌دانیم که می‌توان در آن غوطه‌ور شد.

۳.۴ ذهن ادبی و قصه‌مدار

در نگرش سنتی به ادبیات، تفکر ادبی جزء فعالیت‌های غیر ضروری و پیرامونی و منحصر به افراد متخصص مانند شاعران و ادبا تعریف می‌شود. از این رو، زبان استعاره‌ی (figurative) نیز ابزار به تصویر کشیدن شعر محسوب می‌شود که در گفتار عادی و روزمره به کار نمی‌رود. این عقیده که زبان استعاره‌ی خاص و غیر معمول است نگرش کلاسیک نسبت به استعاره را نشان می‌دهد و در قالب این نگرش همواره این سؤال مطرح بوده که آیا درک زبان استعاره‌ی و مجازی سخت‌تر از درک زبان عادی است؟ آیا درک زبان استعاره‌ی رویداد روان‌شناختی ویژه‌ای است؟ گیبس (80: 1994) بر اساس یافته‌های پژوهش‌های تجربی معتقد است ساختار ادبی یا شعرشناختی ذهن (poetic structure of mind) (اینکه چگونه افراد از طریق استعاره، مجاز، کنایه و غیره می‌اندیشند) درک زبان مجازی را تسهیل می‌کند. بر اساس آزمایش‌های روان‌شناسان زبان، این نتایج حاصل شد که زمان درک زبان مجازی بیشتر از زبان عادی نیست؛ در نتیجه، به دو دلیل، دیدگاه سنتی درباره‌ی زبان مجازی رد شد: اول اینکه ساختار ادبی یا شعرشناختی ذهن حاکی از این است که زبان مجازی نشان‌دهنده ابعاد زیربنایی تفکر روزمره است و درک زبان مجازی مشکل‌تر از زبان عادی نیست؛ زیرا هر دو گونه زبان (خودکار و مجازی) از طرحواره‌های فکری نظام مفهومی حاصل می‌شوند. دوم،

زبان مجازی در بافت گفتگویی واقعی به راحتی قابل درک است. اطلاعات کاربردشناختی که موقعیت‌های اجتماعی را معرفی می‌کند، چارچوبی را برای درک زبان ارائه می‌کند که نشان می‌دهد الفاظ در کاربرد مجازی‌شان چگونه قابلیت درک می‌یابند. (Gibbs 1994: 84-85)

در نظریه ذهن ادبی و قصه‌مدار ترنر (4: 1996) که با مثالی از *داستان‌های هزار و یک شب شهرزاد* شروع می‌شود، ساختار شعرشناسی و قصه‌مدار ذهن بررسی می‌شود. وی معتقد است، در قالب تصویرسازی روایی (narrative imagining)، وزیر سعی داشت، از طریق داستان «دهقان و خر»، دخترش را آگاه کند تا، قبل از هر عملی، تفکر نماید. در این داستان، وزیر به جای آنکه به طور مستقیم به دخترش بگوید که او در راحتی و نعمت زندگی می‌کند و دلیلی ندارد به خاطر مشکلات دختران دیگر خود را به خطر اندازد، برای دخترش، شهرزاد، تصویرسازی روایی کرد تا او از طریق داستان درک کند که خر دهقان نیز، به خاطر گاو، موقعیت راحت خود را از دست داد. تصویرسازی روایی داستان ابزار اساسی تفکر است و استدلال‌های ما به آن وابسته است. این توانایی برای شکل‌گیری شناخت روزمره انسان‌ها ضروری است. ترنر معتقد است داستان‌های شهرزاد، در واقع، در ابعاد کوچک‌تر، الگوهای ذهنی قصه‌مداری را معرفی می‌کند که در آنها موارد زیر گنجانده شده است: پیش‌بینی، ارزیابی، برنامه‌ریزی، توضیح، رویدادها و اشیاء، کنشگرها، داستان، فرافکنی، مجاز، نماد، طرحواره‌های تصویری، ادغام در حوزه‌های تصویرسازی، ادغام مفهومی و زبان. (Ibid: 9)

انسان‌ها به طور روزمره واقعیات زندگی را تصویرسازی و معانی را ایجاد می‌کنند. فرایندهای اولیه ذهن، که این معانی را می‌سازند، جهانی‌اند و قصه‌مداری نیز شامل این جهانی‌ها است.

۳.۵ داستان‌سرایی، فرافکنی و قصه‌مداری

مشاهده قابلیت‌هایی مثل داستان‌سرایی، فرافکنی و قصه‌مداری در زندگی روزمره چندان ساده نیست اما نکته قابل توجه این است که همواره از این توانایی‌ها در تجربه زندگی روزمره استفاده می‌شود و ذهن انسان پیوسته خرد داستان‌هایی را می‌سازد و آنها را به داستان‌های دیگر فرافکنی می‌کند؛ این موضوعی است که در ادامه به آن می‌پردازیم.

این سه قابلیت، به عنوان فعالیت‌های ذهنی، ریشه در تفکر دارد. داستان‌های اولیه در واقع همان خرد داستان‌های مکانی و رویدادها هستند، مانند «وزش باد بر ابرها در آسمان»،

«کودک سنگی پرتاب می‌کند»، «مادر شیر داخل لیوان می‌ریزد»، «ماهی در آب شنا می‌کند» و... این خُرد داستان‌ها دنیای اطرافمان را می‌سازند و تجربه‌های شخصی ما نیز از این خُرد داستان‌های مکانی حاصل می‌شود اما همواره نسبت به وجود این داستان‌ها بی‌توجه‌ایم. این خُرد داستان‌های مکانی بارها و بارها در زندگی روزمره روی می‌دهند و تکرار می‌شوند اما کسی این رویدادها را داستان تلقی نمی‌کند.

این خُرد داستان‌های مکانی، اگرچه از ابداعات ذهن بشرند، اختیاری نیستند. به لحاظ ضروریات زیست‌شناختی و نیز ضروریات تجربه هر انسان، ظرفیتی از تولید داستان در کودکان ایجاد می‌شود. ممکن نیست که کودکی مفهوم حجم، مایع، ریختن، مسیر یا حرکت در مسیر را در خُرد داستان مکانی «مایعی ریخته شد» یا «در ظرفی جاری شد» یا «در مسیری حرکت کرد» درک نکند.

در خرد داستان‌ها، اشیاء از اشیاء دیگر و رویدادها از رویدادهای دیگر تفکیک می‌گردند. شخصی را در نظر بگیریم که روی صندلی نشسته است. موجودی عملی را به عمد انجام می‌دهد، و یک رویداد اولیه مانند عمل نشستن بر شیئی مانند صندلی شکل می‌گیرد. عمل نشستن و صندلی عناصر داستان‌اند. بعضی از اشیاء وابسته‌های مقوله شخص و سایر اشیاء تعلقات مقوله صندلی‌اند. می‌توانیم تشخیص دهیم که شخص با صندلی به عنوان متعلقات مقوله نشستن چگونه عمل می‌کند. ما تجربیات خود را به این روش درک می‌کنیم زیرا به تدریج یاد می‌گیریم که رویدادها و اشیاء را جدا کنیم و آنها را در خُرد داستان‌های مکانی با شاخص‌های انسانی به روشی که برای ما اطلاع رسان باشند ترکیب کنیم. اینکه خرد داستان‌ها چگونه فرافکنی می‌شوند و داستان‌های بزرگ‌تر و پیچیده‌تری را می‌سازند بحثی است که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

۳.۶ فرافکنی و بسط فیزیکی خُرد داستان‌ها

خُرد داستان‌ها به دو طریق فرافکنی می‌شوند و بسط می‌یابند:

- (۱) با استفاده از حوزه‌های معنایی می‌توان داستان‌ها را بسط داد.
- (۲) با استفاده از طرحواره‌های تصویری برای ساختن مفاهیم انتزاعی از طریق استعاره می‌توان خرد داستان‌ها را فرافکنی نمود.

در زیر، قسمتی از داستان خانم زعفران فرافکنی می‌شود و بزرگ‌تر شدن خرد داستان‌ها را نشان می‌دهد:

خانم زعفران قناری زرد کوچکی بود. او در یک قفس زندگی می‌کرد. قفس توی بالکن در جلو خانه‌ای آویزان بود. چند روزی بود که خانم زعفران با یک خانم چلچله دوست شده بود. خانم چلچله هر روز می‌آمد روی نرده‌های بالکن می‌نشست و با قناری حرف می‌زد. چلچله از جاهایی که رفته و دیده بود تعریف می‌کرد و خانم زعفران بیچاره فقط غصه می‌خورد و گوش می‌کرد. (شیخی ۱۳۸۷: ۳۲)

در این قسمت از داستان، نویسنده از حوزه‌های معنایی و عناصر واژگانی به هم مرتبط استفاده کرده است. یعنی کاربرد حوزه معنایی پرنده با عناصر واژگانی قناری، چلچله، قفس و رنگ زرد (پره‌های قناری) بسط فیزیکی داستان را میسر کرده است.

۳.۶.۱ حوزه‌های معنایی

حوزه معنایی (semantic field) مجموعه‌ای از واژه‌هایی است که اشتراک معنایی دارند؛ مثلاً حوزه معنایی پستانداران شامل سگ، گربه، گاو و ... یا حوزه معنایی گوشتخواران شامل سگ، ببر و ...

در حوزه معنایی، واژه‌ها مترادف هم نیستند بلکه همه آنها برای اشاره به پدیده کلی مشابهی به کار می‌روند. بر اساس «نظریه حوزه معنایی»، بخشی از معنی واژه به ارتباط آن واژه با واژه‌های دیگر در همان حوزه مفهومی مرتبط است. انواع مختلفی از حوزه‌های معنایی بسته به فرهنگ‌های متفاوت وجود دارد. در دهه ۱۹۸۰ اوا کیتی (E. Kittay) نظریه حوزه معنایی را بسط داد. این رویکرد بر اساس این اندیشه پدید آمد که عناصر واژگانی در یک حوزه معنایی با عناصر دیگر در همان حوزه روابط خاصی دارند و استعاره از رهگذر سازماندهی ارتباط‌های درون یک حوزه توسط الگوبرداری بر اساس روابط حوزه‌های دیگر عمل می‌کند.

حوزه معنایی مجموعه‌ای از واژه‌هایی است که باید دارای شرایط زیر باشد:

- واژه‌ها باید از یک مقوله واژگانی یکسان باشند.
 - معانی واژه‌ها باید در برخی ویژگی‌ها مشترک باشند.
 - روابط معنایی واژه‌ها را به هم مرتبط می‌کنند. (Löbner 2002: 94)
- مجموعه‌ای از عناصر واژگانی خرد داستان‌های بزرگ‌تری را ایجاد می‌کند. نمونه زیر این فرایند را نشان می‌دهد:

... او چند مرغ و خروس داشت و یک گربه. مرغ‌ها صبح تا شب داخل باغچه ننه کوب دانه برمی‌چیدند و بعد به لانه می‌رفتند و تخم می‌گذاشتند ... (شیخی ۱۳۸۷: ۱۰)

واژه‌های مرغ، دانه، لانه و تخم حوزه معنایی خاصی را تشکیل می‌دهند. هر یک از این عناصر واژگانی جزئی از یک طرحواره و یک خرد داستان محسوب می‌شوند. کنار هم قرار گرفتن این واحدهای واژگانی هم‌حوزه منجر به بزرگ‌تر شدن خرد داستان‌های ساده می‌شود و، در نهایت، داستان بزرگ‌تر (مانند مزرعه ننه کوکب) پدید می‌آید. از رهگذر وجود این واژه‌های هم‌حوزه است که کلیت داستان انسجام پیدا می‌کند.

۳۶.۲ طرحواره‌های تصویری

چگونگی تشخیص اشیاء، رویدادها و داستان‌ها با شیوه سامان یافتن الگوهای طرحواره‌های تصویری مرتبط است. تالمی (L. Talmy) و جانسون (M. Johnson) به پیروی از بروگمن (C. Brugman)، سوئیتر (E. Sweetser) لیکاف و لانگاکر و ترنر به طرحواره‌های تصویری بر اساس بازنمودهای زبانی آنها پرداخته‌اند. طرحواره‌های تصویری الگوهایی انتزاعی‌اند که در تمام تجربه‌های حسی - حرکتی ما تکرار می‌شوند. حرکت در مسیر، توازن و تقارن نمونه بارزی از طرحواره‌های تصویری‌اند.

جانسون (1987: 2) طرحواره‌های تصویری را الگوهای ذهنی‌ای می‌داند که به طور مرتب ساخته می‌شوند تا از طریق آنها بتوان تجربه‌های مختلف را درک کرد. این طرحواره‌ها رابطه حوزه مبدأ و مقصد را در درک استعاره نشان می‌دهند.

طرحواره‌های تصویری ساخت‌هایی انتزاعی‌اند که بر طبق آنچه معنی‌شناسی شناختی مطرح می‌سازد درک معنی استعاری را میسر می‌کنند و امکان ارتباط میان تجربیات ما را از جهان خارج با حوزه‌های شناختی پیچیده‌تری نظیر زبان فراهم می‌آورند. (عابدی مقدم ۱۳۸۳)

افراشی (۱۳۸۸) به نقل از جانسون می‌نویسد طرحواره‌های تصویری در لایه‌های تحلیل زبان قابل بررسی‌اند که در حد فاصل ساختار انتزاعی گزاره‌ای و تصویر یا تصورهای ذهنی مشخص قرار دارند. طرحواره‌های تصویری به دو صورت به مفاهیم انسجام می‌بخشد:

۱) تجربیات حسی - حرکتی را در ساختاری یکپارچه و یکدست وارد می‌سازند، مثلاً تجربه ما از بدن در قالب کلیت و اجزا موجب می‌شود تا الگوی شناختی کل به جزء را در سازماندهی به مفاهیم دیگر، مانند درخت و اجزای آن، به کار ببندیم.

۲) طرحواره‌های تصویری در فرایند شکل‌گیری استعاره‌ها از گستره تجربیات فیزیکی به حوزه‌های انتزاعی فرافکن می‌شوند.

افراشی، در ادامه، به غیر از طرحواره‌های حرکتی، قدرتی و حجمی، طرحواره‌های تصویری دیگری را که تاکنون در ادبیات معنی‌شناسی کمتر به آنها اشاره شده است به شرح زیر معرفی می‌کند:

طرحواره چرخشی، طرحواره پُر - خالی، طرحواره تکرار، طرحواره سطح، طرحواره تعادل، طرحواره عکس‌العمل، طرحواره جذب، طرحواره ارتباط، طرحواره دوری - نزدیکی، طرحواره ادغام، طرحواره همسازی، طرحواره برخورد، طرحواره جزء به کل. طرحواره‌ها ابزار مؤثری در درک جهان اطرافمان هستند. با استفاده از مفهوم طرحواره، برای درک اکثر رویدادهای روزمره نیازی به تلاش فکری نیست. انسان‌ها قادرند، به کمک طرحواره‌ها، مفاهیم جدید را بدون تلاش فکری درک کنند.

ایوانز و گرین (1987: 178) از کتاب جانسون (1987) با نام بدن در ذهن (*The Body in the Mind*) چنین نقل می‌کنند که تجربه جسم مدار (*embodied*) انسان ایجاد طرحواره‌های تصویری در نظام مفهومی را ممکن می‌سازد. طرحواره‌های تصویری از تجربه حسی و ادراکی ما در نتیجه تعامل و حرکت در محیط جهان خارج پدید می‌آیند. آن دو در ادامه می‌افزایند چنان‌که ماندلر (J. Mandler)، روان‌شناس رشد، نشان داده است، طرحواره‌های تصویری ماهیتی پیدایشی (تکوینی) (*emergent*) دارند؛ به بیان دیگر، از آنجا که این تجربه محصول عملکرد بدن ما و تعامل با محیط است، در پیوند با رشد جسمی و روان‌شناختی در آغاز کودکی به دست می‌آید. به عبارت دیگر، طرحواره‌های تصویری جزئی از دانش فطری انسان‌ها نیستند. بر اساس تحقیقات روان‌شناختی، در مراحل اولیه رشد، کودکان یاد می‌گیرند تا موقعیت خود را در دنیای فیزیکی شناسایی کنند و خود را با محیط تطبیق دهند، مثلاً کودکان حرکت اشیاء را با چشم دنبال می‌کنند، سپس آگاهانه دست خود را جهت گرفتن آن شیء به جلو می‌برند. زمانی که تجربه تصویری (*imagistic experience*) بر مبنای تجربه جهان اطراف شکل می‌گیرد، اصطلاح تصور (*image*) در طرحواره تصویری با کاربرد این اصطلاح در روان‌شناسی هم‌تراز و هم‌ارزش می‌شود. اصطلاح طرحواره (*schema*) نیز در طرحواره تصویری بسیار مهم است. بدین معنی که طرحواره‌های تصویری مفاهیمی پر یا تصویرهایی با جزئیات نیستند بلکه مفاهیمی انتزاعی‌اند. این طرحواره‌ها الگوهایی هستند که از تکرار تجربه‌های جسم‌مدار ساخته می‌شوند. مثلاً واژه‌هایی مثل شیء یا ظرف نسبت به مداد یا فنجان بیشتر معنی طرحواره‌ای دارند.

صفوی (۱۳۸۳: ۳۷۴ - ۳۷۹) به نقل از جانسون سه طرحواره اصلی را توضیح می‌دهد که تحلیل داده‌ها بر اساس آنها انجام خواهد شد. این طرحواره‌ها عبارت‌اند از:
 (۱) طرحواره حجمی - طرحواره‌ای که انسان، از تجربه قرار گرفتن در اتاق، تخت، غار، خانه و دیگر مکان‌های دارای حجم، بدن خود را نوعی ظرف در نظر می‌گیرد و، در نتیجه، طرحواره‌های انتزاعی‌ای از احجام فیزیکی در ذهن خود پدید می‌آورد. مانند:

رفته تو فکر (فکر دارای حجمی است که می‌توان وارد آن شد).

۲) طرحواره حرکتی - حرکت انسان و حرکت سایر اشیاء تجربه‌ای در اختیار انسان قرار می‌دهد. در نتیجه، طرحواره انتزاعی‌ای از این حرکت در ذهن پدید می‌آید و برای آنچه قادر به حرکت نیست این ویژگی در نظر گرفته می‌شود. مانند:

برای رسیدن به موفقیت باید تلاش کرد (موفقیت مسیری دارد که باید در آن حرکت کرد).
۳) طرحواره قدرتی - انسان در برابر نیروی مقاومت و سدّ ناشی از آن تجربه‌هایی را از محیط اطراف خود به دست می‌آورد. در نتیجه، طرحواره‌های انتزاعی از این برخورد فیزیکی در ذهن ایجاد می‌شود. مانند:

این امتحان ممکنه مسیر زندگی‌ات را تغییر بده (امتحان سدّی است که در برابر زندگی قرار می‌گیرد).

۳.۶.۲.۱ فرافکنی طرحواره‌های تصویری

فرافکنی طرحواره‌های تصویری از طریق قصه‌مداری یا تمثیل‌گویی صورت می‌گیرد. طرحواره‌ها به کمک استعاره، به طور ناخودآگاه و خودکار، فرافکن می‌شوند. یعنی فرافکنی از تجربه‌های واقعی به مفاهیم انتزاعی صورت می‌گیرد.

طرحواره‌های تصویری بخشی از ساختار کلی الگوهای تکرارپذیرند که تجربه جسمی ما را در سایر تجربه‌هایمان فرافکنی می‌کنند. این طرحواره‌ها پویا، ناخودآگاه و خودکار هستند. فرافکنی طرحواره‌های تصویری الگوبرداری ساده از یک تصویر به تصویر دیگر نیست بلکه فرافکنی ساختاری پویا است. (Turner 1996: 17)

طرحواره‌های تصویری ساختارهای دانش (knowledge structures) اند که به طور مستقیم از تجربه جسم‌مدارانه (embodied experience) و پیش‌مفهومی (pre-conceptual) پدید آمده‌اند. این ساختارها در سطح مفهومی کاملاً معنی‌دارند، زیرا از سطح تجربه جسمی نشئت گرفته‌اند. (Evans & Green 2006: 178)

۳.۶.۲.۲ استعاره

بر اساس رویکرد شناختی، انسان‌ها چون استعاری می‌اندیشند در کلام نیز از استعاره بهره می‌جویند. زبان‌شناسان شناختی به طور سنتی درک استعاره‌های ادبی را به دو روش توضیح می‌دهند. نخست بسیاری از استعاره‌های ادبی از گسترش یا تفسیر استعاره‌های مفهومی ساخته می‌شوند. دوم، درک استعاره‌های ادبی خاص از طریق طرحواره‌های ذهنی یا تصورات ذهنی

حاصل می‌شود. اما به طور کلی، زبان‌شناسان شناختی درباره استعاره سه نظریه ارائه کرده‌اند: نظریه استعاره مفهومی، نظریه ادغام یا تلفیق مفهومی، و نظریه عصب‌شناختی - جسم مدارانه استعاره. در واقع، با این سه نظریه درباره استعاره، زبان‌شناسان شناختی قصد دارند ارتباط عمیق مغز، ذهن و زبان را تبیین کنند. (Tendahl & Gibbs 2008)

سؤال اساسی که در نظریه شناختی استعاره مطرح می‌شود به انگیزه خلق و استفاده از استعاره مربوط است. در واقع، به چه دلیل افراد استعاره‌ها را خلق می‌کنند و در مکالمات، نوشتار و حتی در ساختار نشانه‌ها از آنها استفاده می‌کنند. تندال و گیسیس (2008) پاسخ سستی به این سؤال را بیان افکار از طریق زبان استعاری می‌دانند. زمانی که استفاده از زبان ادبی مشکل باشد، زبان استعاری به افراد کمک می‌کند تا افکار خود را بیان کنند. اما پاسخ زبان‌شناسان شناختی به این سؤال به گونه دیگری است. در واقع، یافتن دلیل استفاده از صورت‌های خاصی از زبان یکی از اهداف اصلی زبان‌شناسی شناختی است. تندال و گیسیس به نقل از لیکاف و جانسون (1980) می‌نویسند استعاره در زندگی روزمره جاری است و تنها در زبان از آن استفاده نمی‌شود بلکه جایگاه استعاره اندیشه ما است و، در ادامه، می‌افزایند استعاره اساساً موضوع اندیشه و کنش است و تنها مخصوص زبان نیست. بنابراین، استعاره نوعی الگوبرداری ذهنی است که زبان استعاری و ادبی از آن نشئت می‌گیرد. در نتیجه، انگیزه کاربرد زبان استعاری در طرحواره‌های ذهنی یا، به عبارت دیگر، در الگوهای تجربی سازوکارهای عصبی - حرکتی قرار دارد.

درباره رشد شناختی و زبانی کودک، سؤال قابل طرح این است که مهارت کودکان در تفکر انتزاعی و مجازی چگونه است؟ آیا تفکر مجازی در کودکان مهارت خاصی محسوب می‌شود؟ کودکان غالباً جملاتی را تولید می‌کنند که با معانی فراتر از معانی تحت‌اللفظی سروکار دارد. مثلاً کودک ۱۸ ماهه‌ای قطار خود را مار می‌نامد. این سخنگویان نوپا در انتقال کلمات از یک حوزه به حوزه دیگر هیچ تردیدی ندارند. این جملات، که به طور طبیعی و بدون برنامه‌ریزی تولید می‌شود، این احتمال را پیشنهاد می‌کند که کودکان قادرند مشابهت‌های بین حوزه‌های متفاوت را درک کنند که ردی از تفکر استعاری محسوب می‌شود. درک و کاربرد استعاره، مجاز، ایجاز و کنایه چگونگی توسعه ذهن ادبی (شعرشناختی) را در کودکان نشان می‌دهد. در بین مطالعات تجربی درباره استفاده و درک کودکان از زبان مجازی و استعاری، تأکید زیاد بر استعاره است. این مسئله، که آیا کودکان به راحتی می‌توانند زبان استعاری را درک و تولید کنند، دیدگاه‌هایی را پیرامون

ماهیت و تعریف استعاره، معیار تعیین پاره‌گفتارهای کودکان، به عنوان استعاره، و توانایی طبقه‌بندی کودکان از مفاهیم پدید آورده است. این موضوع‌ها از مطالعاتی نشئت گرفته که به توانش استعاری کودکان می‌پردازند. (Gibbs, 1994: 399-403)

درک استعاری کودکان به دانش مفهومی آنها بستگی دارد. تحقیقات نشان داده است که کودکان همانند بزرگسالان می‌توانند فرافکنی اطلاعات را از حوزه مبدأ به حوزه مقصد صورت بخشند. کودکان قادرند به طور استعاری الگوبرداری کنند و بر طبق شرایطی می‌توانند استعاره را درک کنند، بنابر این آنها دارای توانایی تفکر استعاری‌اند. تفکر استعاری ویژگی فطری ذهن محسوب نمی‌شود بلکه از تجربه‌های جسمی کودکان نشئت می‌گیرد. در عین حال، توانایی تولید و درک استعاره‌ها به فرافکنی طرحواره‌های تصویری در حوزه‌های دانش انتزاعی بستگی دارد. لازم نیست کودک برای درک استعاره دانش غیراستعاری کاملی از حوزه‌های مبدأ و مقصد داشته باشد، زیرا بسیاری از حوزه‌های مقصد با استعاره ساخته می‌شوند. (Ibid: 412-416)

از این رو، طرح مفاهیم انتزاعی و مجازی در گونه‌های مختلف ادبیات کودکان در سال‌های پیش از دبستان و سال‌های اول دبستان در قالب شعر، داستان، قصه‌گویی و غیره ضرورت می‌یابد. بر اساس این ضرورت، یافته‌های زبان‌شناسی شناختی را می‌توان با شواهد رشد شناختی و زبان‌آموزی کودک محک زد و نتیجه گرفت که شاید مهم‌ترین متونی که باید در چارچوب شعرشناسی شناختی تحلیل شوند ادبیات کودک باشد.

۴. نتایج پژوهش

۴.۱ روش پژوهش

این پژوهش با هدف تحلیل شناختی متون ادبیات کودک در قلمرو مکانی ایران انجام شده و متون تألیفی‌ای را فرا می‌گیرد که جزء کتاب‌های برگزیده سال از سوی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان برای گروه سنی «ب» و «ج»^۱ انتخاب شده‌اند.

ابتدا دو داستان برگزیده انتخاب شد، سپس طرحواره‌های هر جمله استخراج و استعاره مفهومی (conceptual metaphor) مبتنی بر آن تحلیل شد. آنگاه عناصر واژگانی و واحدهای هم‌حوزه مشخص گردید.

بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته از کل داستان‌های کوتاه منتخب (۹۵۴ جمله)، تعداد ۹۲ طرحواره شناسایی شد. همان طور که آمار نشان می‌دهد تعداد طرحواره‌ها نسبت به تعداد کل جملات بسیار کمتر است. این نکته عدم استفاده متناسب نویسندگان کتب کودک را از این ساختارهای مفهومی نشان می‌دهد.

واحد‌های هم حوزه نیز در این تحلیل شناسایی شد به طوری که در تمام داستان‌ها واحد‌های هم حوزه مشاهده شده بود. شایان ذکر است، از آنجا که پژوهش حاضر نخستین مقاله‌ای است که در گستره پژوهش‌های زبان‌شناختی ایرانی به معرفی چارچوب تحلیل شعرشناسی شناختی و کاربرد آن در ادبیات کودک می‌پردازد، در این مرحله، ابعاد کیفی پژوهش نسبت به بررسی‌های آماری از اهمیت بیشتری برخوردار بوده است. نگارندگان، به لحاظ گستره آماری داده‌ها، به هیچ وجه پژوهش را از نوع کمی در نظر نمی‌گیرند و پژوهش حاضر را در زمره پژوهش‌های کیفی قابل طبقه‌بندی می‌دانند. در زیر، ابتدا نمونه‌هایی از جملات تحلیل شده بر اساس طرحواره‌های حرکتی، قدرتی و حجمی، سپس واحد‌های هم حوزه ارائه می‌گردد:

۴.۲ طرحواره حرکتی

اطراف را بو کشید. طرحواره حرکتی [بو دارای حرکت است].
آب از لب و لوجه روباه به راه افتاد. طرحواره حرکتی [آب حرکت می‌کند].
سایه‌اش جلوی سوراخ افتاده. طرحواره حرکتی [سایه دارای حرکت است].
نمی‌توانست نفس بکشد. طرحواره حرکتی [نفس دارای حرکت است].
پلنگی را دید که روی صخره زانو زده و به او خیره شده بود. طرحواره حرکتی [نگاه مسیری است که نقطه پایانی دارد].
به دنبال او به راه افتاد. طرحواره حرکتی [پشت سر او مسیری به وجود می‌آید که می‌توان در آن حرکت کرد].
به پلنگ چشم دوخت. طرحواره حرکتی [نگاه حرکت می‌کند].
احساس کرد فرصت خوبی است تا نقشه‌اش را پیاده کند. طرحواره حرکتی [نقشه مسیری است که نقطه پایانی دارد].
صدایش در کوه پیچید. طرحواره حرکتی [صدا دارای حرکت است].
فکری به خاطرش رسید. طرحواره حرکتی [فکر مسیری است که نقطه پایانی دارد].

۴.۳ طرحواره قدرتی

چرت می‌زد. طرحواره قدرتی [خواب دارای قدرت است].
شکمش مالش می‌رفت. طرحواره قدرتی [گرسنگی دارای قدرت است].
دست و پایش به لرزه افتاد. طرحواره قدرتی [ترس دارای قدرت است].
روباه که سرعت داشت کله پا شد. طرحواره قدرتی [سرعت دارای قدرت است].
خرگوش که از ترس افعی می‌لرزید. طرحواره قدرتی [ترس دارای قدرت است].
پلنگ چشم غره‌ای کرد. طرحواره قدرتی [نگاه دارای قدرت است].
فکر کرد دل پلنگ به رحم آمده است. طرحواره قدرتی [ترحم دارای قدرت است].
دل روباه ضعف رفت. طرحواره قدرتی [گرسنگی قدرت دارد].
پلنگ از خشم می‌لرزید. طرحواره قدرتی [خشم دارای قدرت است].
ناگهان از تعجب خشکش زد. طرحواره قدرتی [تعجب دارای قدرت است].

۴.۴ طرحواره حجمی

غرق تماشای زیبایی صحرا بود. طرحواره حجمی [زیبایی صحرا مظلوفی است که خرگوش در آن غرق شده است].
پا به فرار گذاشت. طرحواره حجمی [فرار حجم دارد].
صدایش در کوه پیچید. طرحواره حجمی [کوه مانند ظرف است و حجم دارد و صدا مظلوف آن است].
خانم میمونه همیشه به آقا فیله نگاه می‌کرد و حسرت می‌خورد. طرحواره حجمی [حسرت دارای حجم است].
بعد ساکت نشست و به فکر فرو رفت. طرحواره حجمی [فکر دارای حجم است].
غصه می‌خورد. طرحواره حجمی [غصه دارای حجم است].
اما این حرف‌ها به گوش گربه فرو نرفت. طرحواره حجمی [گوش دارای حجم و مانند ظرف است و حرف مظلوف آن است].
آقا گرگه که دهانش بیشتر آب افتاده بود. طرحواره حجمی [دهان دارای حجم است].
خودش را به آن روز انداخته بود. طرحواره حجمی [روز دارای حجم است].
همه توی دردسر می‌افتیم. طرحواره حجمی [دردسر دارای حجم است].

۴.۵ واحدهای هم حوزه

چوپان، گله، گوسفند، قوچ، بره، زنگوله، بزغاله
گندمزار، کشاورز، درو، خوشه
جنگل، میمون، فیل
فیل، عاج، گوش پهن، خرطوم
سمور، موهای قهوه‌ای، قرمز
موی سفید، پیر، جوان
زمستان، هوای سرد، برف
شکارچی، گلوله، مخفیگاه
گریه، موش، شکار

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با طرح این مسئله شکل گرفت که چگونه ذهن انسان قادر به خلق و درک متون ادبی است و با این انگیزه آغاز شد که می‌توان، به کمک رویکرد شناختی به ادبیات، فرایندهای دخیل در رشدشناختی و خلاقیت کودک را شناسایی کرد و در نهایت رشدشناختی کودک را تقویت نمود.

بر اساس نتایج تحلیل، در داستان‌های منتخب از عناصر واژگانی هم‌حوزه استفاده شده است. از آنجایی که معانی عناصر واژگانی در حوزه‌های معنایی خاص به ارتباط آن واژه با واژه‌های دیگر در همان حوزه مفهومی مرتبط است، این واحدهای هم‌حوزه موجب انسجام در کلیت داستان گردیده‌اند؛ و بر اساس تحلیل داده‌ها، مشاهده شد که نویسندگان متون داستانی کودک، با استفاده از واحدهای هم‌حوزه، این انسجام را در داستان‌ها ایجاد نموده‌اند. در متون داستانی ادبیات کودک در ایران نیز این عوامل معنایی بازنمود یافته و فرضیه اول تأیید شده است.

با استناد به تحلیل داده‌ها، خرد داستان‌ها از طریق طرحواره‌ها فرافکنی شده‌اند. از آنجا که طرحواره‌های تصویری، الگوهای ذهنی و ساخت‌هایی انتزاعی‌اند، درک معنی استعاری را میسر می‌سازند و تجربیات حسی - حرکتی را در ساختارهای یکپارچه و یکدست وارد می‌کنند؛ در نتیجه، از طریق داستان منجر به افزایش تجربه‌های خواننده می‌شوند. با مشاهده متون داستانی برگزیده از ادبیات کودک در ایران، تعداد این طرحواره‌ها (۹۲)، نسبت به کل جملات (۹۵۴)

تحلیل شده، درصد (۹/۶۴٪) قابل توجهی را به خود اختصاص نداده؛ از این رو، باز نمود این سازه‌ها در متون داستانی کودک در ایران موفق نبوده است. به بیان ساده‌تر، بسط استعاری از رهگذر الگوهای طرحواره‌ای در داستان‌های کودک در ایران چندان چشمگیر عمل نمی‌کند و این مسئله نقطه ضعفی در روند پرورش خلاقیت و ذهنیت ادبی کودک محسوب می‌شود؛ زیرا کودکان با کتاب به دنیاهایی سفر می‌کنند که بر تجربه‌های مبتنی بر تخیل آنها می‌افزاید. با الهام از همین تجربه‌هاست که کودکان به نوشتن یا بازگو کردن قصه‌هایی ساخته و پرداخته ذهن خود برانگیخته می‌شوند. به اعتقاد نورتون (۱۳۸۲)، کودکانی که، بدون کسب تجربه‌های گوناگون، مراحل رشد را طی می‌کنند از نظر ایجاد و گسترش راهبردها و تدبیرهای ذهنی، بین سه تا پنج سال، از دیگر همسالان خود عقب‌اند. ادبیات کودک در رشد و پرورش کارکردهای بنیادی که با فرایند تفکر پیوند دارند تأثیر بسیار دارد. چون کودک از سه سالگی توانایی درک مفاهیم انتزاعی را دارد و، طی مراحل، جهانی انتزاعی و تا حدودی مستقل از پدیده‌های ملموس را می‌شناسد و توانایی عبور از منطق روزمره و ورود به منطق پنهان جهان را دارد، طرح مفاهیم انتزاعی از طریق طرحواره‌های تصویری و ایجاد مفاهیم استعاری در همه گونه‌های ادبی، از جمله داستان، شعر و ... در سال‌های دبستان و حتی پیش از آن با روش‌های هنرمندانه و خلاق ضرورت می‌یابد. ولی نویسندگان ایرانی برای ارتقای رشد و پرورش خلاقیت کودکان به کمک ادبیات از طرحواره‌های تصویری برای درک مفاهیم انتزاعی چندان استفاده نکرده‌اند.

پی‌نوشت

۱. گروه سنی «ب» شامل رده سنی ۷، ۸ و ۹ سالگی و دانش‌آموزان کلاس‌های اول، دوم و سوم را فرا می‌گیرد. گروه سنی «ج» شامل رده سنی ۱۰ و ۱۱ سالگی و دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم و پنجم را در برمی‌گیرد.

منابع

افراشی، آزیتا (۱۳۸۸). «پژوهشی در سنجش کارایی طرحواره‌های تصویری در تحلیل معنی متن ادبی»، ارائه‌شده در دومین هم‌اندیشی زبان‌شناسی و مطالعات بین‌رشته‌ای: کارکرد گفتمانی ادبیات و هنر، دانشگاه الزهراء، خرداد ۱۳۸۶. تولان، مایکل جی (۱۳۸۵). «هزاره سوم و ادبیات کودک و نوجوان»، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ترجمه حمید نوای لولسانی، س ۱۲، ش ۴۵-۴۶، ص ۷۱-۷۵.

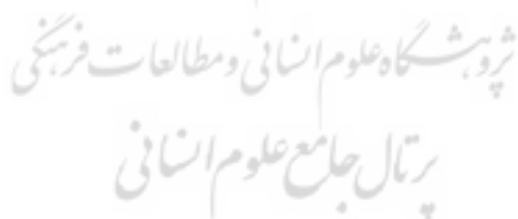
حاجی نصراله، شکوه (۱۳۸۴). «چگونگی طرح مفاهیم انتزاعی در ادبیات کودک»، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، س ۱۱، ش ۴۱، ص ۶۲-۷۵.

۲۴ تحلیل متون داستانی کودک با رویکرد شعرشناسی شناختی

- حجازی، بنفشه (۱۳۸۷). *ادبیات کودک و نوجوان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها*. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- شریفی‌نسب، مریم (۱۳۸۰). «تحلیل تصویرآفرینی در شعر کودک و نوجوان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تهران.
- شیخی، مژگان (۱۳۸۷). *۳۰ قصه ۳۰ شب*، ج ۵، تهران: قدیانی.
- صفوی، کورش (۱۳۸۳). *درآمدی بر معنی‌شناسی*، تهران: سوره مهر.
- طاهرزاد (۱۳۸۳). «ابزارهای شعرآفرینی در ادبیات کودک»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- عابدی‌مقدم، هدی (۱۳۸۳). «طرحواره‌های تصویری در بررسی استعاره‌های زبان فارسی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- قول ایاغ، ثریا (۱۳۸۶). *ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن*، تهران: سمت.
- مجیب، فرشته (۱۳۸۳). «از قصه تا قصه‌گویی»، *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ش ۷۹، ص ۶ - ۱۹.
- ناصری، مسلم (۱۳۸۶). *روایه و گرگ خاکستری*، مشهد: آستان قدس رضوی، شرکت به نشر، کتاب‌های پروانه.
- ناصری، مسلم (۱۳۸۶). *روایه و پلنگ معرور*، مشهد: آستان قدس رضوی، شرکت به نشر، کتاب‌های پروانه.
- نورتون، دونا (۱۳۸۲). *شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها از درون روزن چشم کودک*، ترجمه منصوره راعی، ج اول، تهران: قلمرو.

- D'Avis, W. (1998). "Theoretische Lucken der Cognitive Science", *Journal for General Philosophy of Science*, 29 : 37-57.
- Darwin, C. J. (2004). "Obituary: Christopher Longuet-Higgins", *The Guardian*, 10th June, 2004.
- Evans, V. & M. Green (2006). *Cognitive Linguistics, An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gavins, J. & G. Steen (2003). *Cognitive Poetics in Practice*, London: Routledge.
- Gibbs, R.W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. (2000). "Metaphor: Psychological Aspects", *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition, pp.43-50.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago: Chicago University Press.
- Kertesz, A. (2004). *Cognitive Semantics and Scientific Knowledge: Case Studies in the Cognitive Science of Science*, Amsterdam: John Benjamins
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and Dangerous Things: What Categories reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1992). *The Contemporary Theory of Metaphor*, Berkeley: EDU.
- Lakoff, G. & M. Johnson (2003). *Metaphors We Live by*, London: The University of Chicago Press.

- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol 1, Theoretical Prerequisites*, Stanford CA: Stanford University Press.
- Löbner, S. (2002). *Understanding Semantics*, London: Arnold, A member of the Hodder Headline Group.
- Mandler, J. (2004). *The Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought*. Oxford : Oxford University Press.
- Oberlander, J. (2006). "Cognitive Science: Overview", *Encyclopedia of Language and Linguistics*, edited by K. Brown, 2 nd Edition, pp.562- 568.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*, London: Routledge.
- Tendahl, M. & R. W. Gibbs (2008). "Complementary Perspectives on Metaphor: Cognitive Linguistics and Relevance Theory", *Journal of Pragmatics*, 40 pp.1823-1864.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*, Oxford: Oxford University.
- Tomasello, M. (1999). "Cognitive Linguistics". In M. Bechtel and G. Graham (eds.) *A companion to Cognitive Science*. Blackwell Companions to Philosophy, 477-487.
- Toolan, M. (2006). "Narrative: Linguistic and Structural Theories", *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2 nd Edition, pp.459-472.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی