

بررسی آماری کارکردهای استعاره در گفتن آموزشی

مرضیه چوپانزاده

مقدمه

مقاله حاضر به بررسی کارکرد ارتباطی استعاره در گفتن آموزشی با رویکرد ارتباطی می‌پردازد. در مطالعات مربوط به استعاره به کارکرد ارتباطی آن توجه نشده است. حال آنکه استعاره به منزله عنصری زبانی (و نیز غیرزبانی) می‌تواند کارکرد و نقشی ارتباطی مؤثری داشته باشد. گوینده، هنگام برقراری ارتباط با مخاطب، برای نیات خاصی همچون تأثیرگذاری، جلب توجه، ایجاد صمیمیت استعاره را به کار می‌برد. در این مختصر، سعی بر آن است که، ضمن بررسی کارکردهای ارتباطی استعاره، بسامد انواع آنها را در گفتن آموزشی بررسی کنیم. داده‌های پژوهش حاضر از کتاب علوم تجربی سال پنجم دبستان و نیز مکالمات کلاسی همین درس گردآوری شده است. ابتدا آرای پیشینیان را در باب استعاره مرور می‌کنیم، آنگاه به معرفی رویکرد ارتباطی می‌پردازیم. سرانجام، به تحلیل داده‌ها بر مبنای این رویکرد و نتیجه‌گیری مبادرت می‌ورزیم.

پیشینه مطالعات
در باب استعاره

نخستین کسی که به نظریه‌پردازی درباره استعاره پرداخته ارسطوست. وی استعاره را اطلاقی اسم یک چیز بر چیز دیگر می‌داند (ارسطو، ۱۳۷۲، ص ۸۶). ارسطو میان کاربرد شاعرانه و غیرشاعرانه کلمات تفاوت قائل می‌شود و استعاره را فاصله‌گیری از شیوه‌ها و مشخصه‌های زبان می‌داند. (هاوکس، ۱۳۷۷، ص ۱۸ و ۱۹). دیدگاه ارسطو در باب استعاره دیدگاه کلاسیک خواننده می‌شود که نقطه مقابل دیدگاه رمانتیک در باب استعاره است. در دیدگاه رمانتیک، که با آرای افلاطون آغاز می‌شود، زبان یک کل است و نباید آن را به اجزائی همچون زبان شعر و زبان منطق و

زبان خطابت تجزیه کرد (همان، ص ۵۷). بدین سان، استعاره فقط به حوزه شعر تعلق ندارد.

دیدگاه ارسطویی (دیدگاه کلاسیک)، تا قرون وسطی و حتی در قرن هجدهم، رویکرد غالب استعاره بود. دیدگاه افلاطونی (دیدگاه رمانتیک) در باب استعاره را، در قرن هجدهم، کسانی چون ویکو (Giambattista Vico)، ریچاردز (I. A. Richards)،

وماکس بلک (Max Black) احیا کردند. در این میان، علم نوپای زبان‌شناسی نیز اندک اندک متوجه پدیده زبانی استعاره شد و به تلاش برای تبیین آن

پرداخت. ارباب زبان‌شناسی زایشی، در چارچوب ناپهنجاری دستوری، به بررسی استعاره می‌پرداختند. آنان این ناپهنجاری را، که از تقض محدودیت‌های گزینشی پدید می‌آید، معیاری برای تشخیص استعاره می‌دانستند. اما دیری نگذشت که مشخص شد بسیاری از استعاره‌ها به این ناپهنجاری دستوری مبتلا نیستند (Leezenberg, 2001, pp. 95-97).

استعاره توجه کاربردشناسانی چون گرایس (Grice) و سیرل (Searle) را نیز به خود جلب کرد. گرایس بر آن بود که استعاره با تقض یکی از اصول چهارگانه کلام (کمیت، کیفیت، ارتباط، و رفتار) حاصل می‌شود؛ چه، هنگامی که یکی از اصول جهانشمول کلام تقض می‌شود، شنونده نتیجه می‌گیرد که مراد گوینده با آنچه می‌گوید فرق دارد (اکو، ۱۳۸۳، ص ۴۲ و ۴۳). سیرل نیز، در مقام کاربردشناس، الگویی کلی برای استعاره ارائه می‌دهد. طبق این الگو، گوینده عبارتی را بیان می‌کند که حاصل آن "S یعنی P" است، اما مراد او القای گزاره دیگری است که حاصل آن "S یعنی R" است (مورن، ۱۳۸۳، ص ۴۰۲).

زبان‌شناسان شناختی گروه دیگری از زبان‌شناسانند که به استعاره پرداخته‌اند. نظریه شناختی استعاره را لیکاف (Lackoff) مطرح کرد که با اقبال فراوانی روبه‌رو شد. لیکاف اساس و جوهر استعاره را درک و تجربه چیزی از طریق چیزی دیگر می‌داند (Lackoff and Johnson, 1980, p. 5). تعریف دقیق‌تر وی از استعاره چنین است: «استعاره الگوبرداری از قلمرو مبدأ به قلمرو مقصد است» (لیکاف، ۱۳۸۳، ص ۲۰۸). استعاره در رویکرد شناختی ماهیتی ذهنی و مفهومی دارد. بخش عمده نظام مفهومی ما استعاری است و درک استعاری بر مبنای درک غیر استعاری صورت می‌گیرد (Yu, 1998, p. 32).

در رویکرد ارتباطی، که حاصل تعدیل و اصلاح نظریه شناختی لیکاف همراه برخی اضافات است، استعاره پدیده‌ای ارتباطی و متعلق به تعامل میان فردی شمرده می‌شود. انگیزه و علت پیدایش استعاره نیازی است ارتباطی مثل تأثیرگذاری بر مخاطب، جلب توجه وی، و ابراز صمیمیت. البته استعاره کماکان ذهنی است و نیاز ارتباطی به تلاش ذهنی برای تولید استعاره منجر می‌شود که به اشکال گوناگون زبانی، تصویری، سینمایی، و جز آن نمودار می‌گردد. در رویکرد ارتباطی، استعاره به شیوه اندیشیدن ما مربوط نیست، بلکه شیوه‌ای برای معرفی و بیان پدیده‌ای از طریق پدیده‌ای دیگر است. در رویکرد ارتباطی، استعاره، به لحاظ کارکرد ارتباطی آن، به دو نوع متعارف و آگاهانه تقسیم می‌شود.

استعاره متعارف کارکرد ارتباطی ندارد و بدون نیت ارتباطی خاصی به کار می‌رود. استعاره‌های متعارف صرفاً به این دلیل به کار می‌روند که راهی برای بیان مطلبی خاص‌اند. این قبیل استعاره‌ها بخشی از دانش مشترک گویشوران برای سخن گفتن از موضوعی خاص به شمار می‌آیند (Cameron, 2003, pp. 101-100). در جملات زیر، به ترتیب از صفحات ۴ و ۵ علوم تجربی پنجم دبستان، با استعاره متعارف سروکار داریم:

مولکولها جنبش دارند.

از این آزمایش چه نتیجه‌ای می‌گیریم؟

در استعاره متعارف جمله اول مولکولها به موجودات زنده‌ای تشبیه شده‌اند که ویژگی یا قابلیت (در اینجا جنبش) دارند. در جمله دوم نیز، نتیجه به شیء ملموس و مادی تشبیه شده که می‌توان آن را گرفت. البته، ناگفته نماند که این استعاره‌ها چنان متعارف شده‌اند که گویشوران زبان فارسی آنها را استعاره قلمداد نمی‌کنند.

استعاره آگاهانه، برخلاف استعاره متعارف، کارکردی ارتباطی دارد. این نوع استعاره‌ها، که با هدف و بر اثر نیاز ارتباطی خاصی تولید می‌شوند و به کار می‌روند، برحسب نوع نیاز گوینده، نوع گفتمان، مخاطب یا سایر موقعیتها، کارکردهای ارتباطی گوناگونی را برمی‌آورند. برخی از کارکردهای ارتباطی استعاره آگاهانه به شرح زیر است.

■ **کارکرد تأثیرگذاری (affective)**: کارکرد ارتباطی استعاره را می‌توان ناشی از نوآوری و بیان مطلبی به شیوه‌ای نو و متفاوت دانست که به جلب توجه و برانگیختن مخاطب منجر می‌شود. تأثیرگذاری بر مخاطب کارکردی است که در گفتمان ادبی، تبلیغاتی، و آموزشی کاربرد فراوان دارد.

■ **کارکرد اندیشگانی (ideational)**: کارکرد اندیشگانی بیان مفهومی انتزاعی یا پیچیده از طریق مفهومی آشنا تر یا ملموس تر است (p. 23, [به نقل از Lackoff and Johnson, Ibid.]). این کارکرد استعاره در ساخت نظریه‌ها و مدل‌سازی علمی نقش مهمی ایفا می‌کند. بیان پدیده‌ای دشوار و پیچیده با چیزی ملموس تر و عینی تر می‌تواند به درک علمی کمک کند (قاسم‌زاده، ۱۳۷۹، ص ۱۱۶). تشبیه ذهن به لوح سفید یا به صحنه تئاتر و همچنین تبیین خودآگاه و ناخودآگاه از طریق استعاره «کوه یخ» نمونه‌هایی از این کارکرد استعاره است.

■ **کارکرد ایجاد یا بیان صمیمیت**: افراد یک گروه معمولاً زبانی مشترک حاوی اصطلاحات و استعارات مختص خود را به کار می‌برند. این امر صمیمیت را میان افراد گروه افزایش می‌دهد. آنان از مجموعه مشترکی از استعاره‌ها برای درج شدن در یک گروه و متمایز شدن از دیگران استفاده می‌کنند (Cameron, p. 24). برای نمونه، میان جوانان عضو گروهی دوستانه اصطلاحاتی استعاری همچون هنگ کردن، بکسل کردن، و آب [و] روغن قاتی کردن به کار می‌رود. این گونه استعاره‌ها، که بخشی از زبان و فرهنگ مشترک گروه است، نقش مهمی در احساس یکپارچگی و هم‌رنگی افراد گروه ایفا می‌کند.

استعاره، در رویکرد ارتباطی، به لحاظ رسانه نیز به دو نوع عمده تک‌رسانه‌ای (زبانی) و چندرسانه‌ای طبقه‌بندی می‌شود.

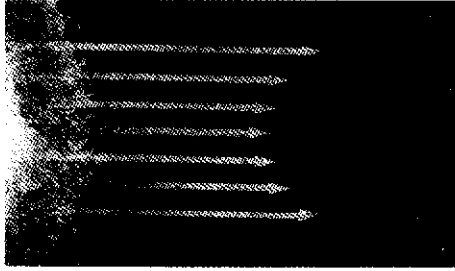
— **استعاره تک‌رسانه‌ای**. ظاهراً فقط رسانه زبانی است که می‌تواند به صورت تک‌رسانه‌ای ظاهر شود. در مورد دیگر رسانه‌ها (تصویری، مدلی، و جز آن)، به نظر می‌رسد که امکان ظاهر شدن آنها به صورت استعاره تک‌رسانه‌ای وجود نداشته باشد (Forceville, 1996, p. 70). این دسته از رسانه‌ها همواره همراه یک متن زبانی است که می‌تواند به گویائی استعاره و درک بهتر آن کمک کند.

— **استعاره چندرسانه‌ای**. استعاره چندرسانه‌ای را به دو نوع عمده می‌توان طبقه‌بندی کرد:

۱. **استعاره زبانی-تصویری**: در این نوع استعاره از دو رسانه زبان و تصویر استفاده می‌شود. مثال نشان داده‌شده در شکل ۱

حاشیه

۱) ناخودآگاه در روان‌شناسی به آن بخش از کوه یخ که درون آب پنهان است تشبیه شده است و خودآگاه به بخش بیرون آب آن.



شکل ۳

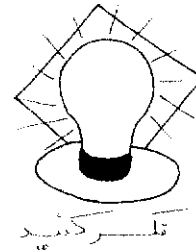
در اینجا دانش‌آموزان، با استفاده از یک توپ و یک چراغ، مدل زمین و خورشید و نحوه پیدایش شب و روز را بازسازی می‌کنند. در این نوع از استعاره‌های مدل، ساخت بخشی از استعاره بر عهده خود دانش‌آموزان است و این می‌تواند در یادگیری و درک عمیق‌تر آنان تأثیرگذار باشد. البته مشاهده مستقیم مدل یک پدیده (مانند مدل کالبدشناختی بدن انسان) نیز سهم بسزایی در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان دارد. همان گونه که قبلاً اشاره شد، این نوع استعاره نیز، مانند دیگر استعاره‌هایی که فقط زبانی نباشند، به صورت چندرسانه‌ای ظاهر می‌شود.

پس از معرفی رویکرد ارتباطی، اکنون به تحلیل داده‌ها در این چارچوب می‌پردازیم. همان گونه که بیشتر اشاره شد، داده‌ها از کتاب علوم تجربی پنجم دبستان و گفتار کلاسی همین درس گردآوری شده است. ابتدا کارکردهای ارتباطی استعاره و بسامد آنها را بررسی می‌کنیم. همان گونه که در معرفی رویکرد ارتباطی اشاره شد، کارکرد ارتباطی مختص استعاره‌های آگاهانه است. بنابراین، استعاره آگاهانه نسبت به استعاره متعارف ارزش ارتباطی بیشتری دارد.

از مجموع ۱۴۸۸۰ واژه‌گفتمان آموزشی، ۹۸۱ استعاره استخراج شده است. از این میزان استعاره، ۸۵۶ مورد (۸۷٫۲۵ درصد) متعارف و ۱۲۵ مورد (۱۲٫۷۴ درصد) آگاهانه است. این بدان معناست که فقط ۱۲ درصد استعاره‌ها به صورت هدفدار در گفتمان آموزشی به کار رفته‌اند.

جدول ۱ بسامد کارکردهای ارتباطی استعاره‌های آگاهانه را در گفتمان آموزشی نشان می‌دهد.

همان گونه که در این جدول ملاحظه می‌شود، درصد کارکرد اندیشگانی بالاتر از درصد کارکردهای دیگر است و این، با توجه به آموزشی بودن گفتمان مورد بررسی، دور از انتظار نیست. اما بسامد کارکرد ایجاد صمیمیت صفر است. این نشان‌دهنده آن است که معلمان و نویسندگان کتابهای درسی برای ایجاد صمیمیت و



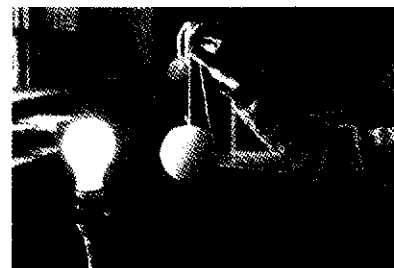
شکل ۱

(برگرفته از علوم تجربی پنجم دبستان، ص ۵۲) یکی از این گونه استعاره‌هاست.

در این مثال، دو رسانه تصویر و زبان به کار رفته‌اند. عبارت زبانی «فکر کنید»، در کنار لامپی روشن، بیانگر تشبیه مغز (ذهن) به لامپ و فعال بودن آن (فکر کردن) به روشن بودن لامپ است. مسلماً هیچ یک از این دو (تصویر لامپ روشن و عبارت «فکر کنید») به تنهایی استعاره‌ای را القا نمی‌کند، بلکه وجود این دو در کنار یکدیگر این مفهوم استعاری را به ذهن متبادر می‌سازد.

۲. استعاره زبانی-مدلی: در بررسی استعاره‌های آموزشی به این نوع برمی‌خوریم که از طریق ارائه یا ساخت مدل یک پدیده حاصل می‌شود. این مدل ممکن است در کلاس برای دانش‌آموزان نمایش داده شود (مانند مدل کالبدشناختی بدن انسان)، یا دانش‌آموزان خود این مدل را بسازند. شکل ۲ و مطلب مربوط به آن از کتاب علوم تجربی چهارم دبستان (ص ۷۶) گرفته شده و دربردارنده این نوع استعاره است.

مانند شکل [اینجا شکل ۲] توپی را به نخ ببندید و آن را جلو چراغ روشنی بگیرید. به نوری که از چراغ به توپ می‌تابد نگاه کنید، چه مقدار از توپ روشن شده است؟ حالا به عکس زیر [اینجا شکل ۳] نگاه کنید. زمین مانند توپ است و نور خورشید همیشه یک طرف آن را روشن می‌کند. طرفی از زمین که رو به خورشید است روز است. پس طرف تاریک آن شب خواهد بود.



شکل ۲

جدول ۱. بسامد کارکرد ارتباطی استعاره‌های آگاهانه

کارکرد	اندیشگانی	تأثیرگذاری	صمیمیت	مجموع
تعداد	۸۸	۳۷	۰	۱۲۵
درصد	۷۰٫۴	۲۹٫۶	۰	۱۰۰

جدول ۳. بسامد کارکرد ارتباطی استعاره‌های چندرسانه‌ای

کارکرد	اندیشگانی	تأثیرگذاری	صمیمیت	مجموع
تعداد	۳۰	۳۰	۰	۶۰
درصد	۵۰	۵۰	۰	۱۰۰

فقط ۱۰ درصد است و این شاید بدین معنا باشد که قابلیت تأثیرگذاری با کاربرد رسانه غیرزبانی بالاتر می‌رود. استفاده از رسانه‌هایی چون تصویر یا مدل بر میزان جذابیت و تأثیرگذاری می‌افزاید و توانایی استعاره زبانی از این لحاظ کمتر است.

اکنون به مقایسه بسامد کارکرد ارتباطی در گفتار و نوشتار آموزشی می‌پردازیم. از مجموع ۹۸۱ استعاره استخراج شده از داده‌ها، ۴۲۹ مورد (۴۴٫۷۵ درصد) سهم گونه نوشتاری و ۵۴۲ مورد (۵۵٫۲۴ درصد) سهم گونه گفتاری است. در جدول‌های ۴ و ۵ بسامد استعاره متعارف و آگاهانه در دو گونه گفتاری و نوشتاری ارائه شده است.

گونه گفتاری ۵۶٫۸۹ درصد استعاره‌های متعارف را به خود اختصاص داده و ۴۳٫۱۰ درصد آن نیز متعلق به نوشتار است. این نسبت در مورد استعاره آگاهانه کاملاً برعکس می‌شود: ۴۴ درصد استعاره‌های آگاهانه در کلاس درس روی داده است و ۵۶ درصد آن در کتاب.

کاهش کاربرد استعاره آگاهانه در گفتار را می‌توان به بی‌توجهی معلم در ایجاد صمیمیت با دانش‌آموزان و ایجاد جذابیت و تأثیرگذاری بر آنها یا تسهیل یادگیری مطالب نسبت داد. از طرف دیگر، می‌توان ادعا کرد که چون مطالب کتابهای درسی با برنامه‌ریزی دقیق‌تری تدوین می‌شود، توجه بیشتری به این نکات صورت می‌گیرد. البته ابزار ارتباطی گفتاری را، که در بالا بدان اشاره شد، نباید از نظر دور داشت. این امکان هست که معلم، با بهره‌گیری از ابزارهای ارتباطی گفتاری (تغییر در لحن و شدت صدا، استفاده از تغییرات و حالات چهره، حرکات دستها و دیگر اعضای بدن)، نیاز کمتری به استفاده از استعاره آگاهانه احساس کند.

اکنون به مقایسه کارکردهای استعاره در دو گونه گفتاری و

جدول ۴. بسامد استعاره متعارف در گفتار و نوشتار

استعاره متعارف	گفتار	نوشتار	مجموع
تعداد	۴۸۷	۲۶۹	۸۵۶
درصد	۵۶٫۸۹	۳۱٫۰	۱۰۰

احساس یکپارچگی با دانش‌آموزان تلاش چندانی نمی‌کنند. بررسی بسامد کارکرد ارتباطی استعاره‌های زبانی و چندرسانه‌ای نیز جالب توجه است: از ۹۸۱ مورد استعاره، ۹۲۱ مورد (۹۳٫۸۸ درصد) زبانی و ۶۰ مورد (۶٫۱۱ درصد) چندرسانه‌ای است. ۹۲ درصد استعاره‌های زبانی متعارف و ۷ درصد آنها آگاهانه است. بسامد کارکرد ارتباطی استعاره‌های زبانی نیز در جدول ۲ ارائه شده است.

از جدول ۲ پیداست از میان ۶۵ استعاره زبانی آگاهانه، کارکرد ۵۸ مورد آن اندیشگانی و ۷ مورد تأثیرگذاری است. علاوه بر استعاره صمیمانه، بسامد استعاره‌های تأثیرگذاری نیز نسبتاً کم است و این می‌تواند بیانگر انعطاف‌ناپذیری و رسمی بودن زبان مورد استفاده معلمان و کتابهای درسی باشد. در نظام آموزشی ما تلاش چندانی برای ایجاد صمیمیت از طریق کاربرد زبان مشترک با دانش‌آموزان صورت نمی‌گیرد.

حال به بررسی بسامد وقوع انواع استعاره‌های چندرسانه‌ای می‌پردازیم.

شصت استعاره چندرسانه‌ای موجود در داده‌ها همگی آگاهانه است و این مؤید آن است که استفاده از رسانه‌های دیگری همچون تصویر، در جایی که کاربرد رسانه زبانی آسان‌تر و کم‌هزینه‌تر است، مطمئناً با هدف ارتباطی خاصی صورت می‌گیرد. جدول ۳ نمودار بسامد کارکرد ارتباطی استعاره‌های چندرسانه‌ای است. طبق جدول ۳، کارکرد ۵۰ درصد استعاره‌های چندرسانه‌ای اندیشگانی و کارکرد ۵۰ درصد دیگر تأثیرگذاری است. مقایسه این جدول با جدول ۲ حاکی از آن است که، در استعاره‌های چندرسانه‌ای، بسامد کارکرد تأثیرگذاری و اندیشگانی به یک اندازه است. حال آنکه، در مورد استعاره‌های زبانی، بسامد کارکرد اندیشگانی به ۸۹ درصد افزایش می‌یابد و سهم کارکرد تأثیرگذاری

جدول ۲. بسامد کارکرد ارتباطی استعاره‌های زبانی آگاهانه

کارکرد	اندیشگانی	تأثیرگذاری	صمیمیت	مجموع
تعداد	۵۸	۷	۰	۶۵
درصد	۸۹٫۲۳	۱۰٫۷۶	۰	۱۰۰

جدول ۵. بسامد استعاره آگاهانه در گفتار و نوشتار

استعاره آگاهانه	گفتار	نوشتار	مجموع
تعداد	۵۵	۷۰	۱۲۵
درصد	۴۴	۵۶	۱۰۰

استعاره‌ها، از طرف دیگر، نسبت داد. نویسندگان کتابهای درسی، به دلیل دسترسی مستقیم نداشتن به مخاطب و نداشتن امکان استفاده از ابزارهای ارتباطی گفتاری، برای جلب توجه مخاطب و تأثیرگذاری بیشتر نیاز بیشتری به استفاده از کارکرد تأثیرگذاری احساس می‌کنند.

فقط ۷ درصد استعاره‌های زبانی آگاهانه (با کارکرد ارتباطی) است، در حالی که تمام استعاره‌های چندرسانه‌ای آگاهانه است. این نکته می‌تواند بیانگر قابلیت زیاد رسانه‌های غیرزبانی در برآوردن کارکردهای ارتباطی باشد. بنابراین، استفاده هر چه بیشتر از این دسته از استعاره‌ها (چندرسانه‌ای) در گفتمان آموزشی می‌تواند دانش‌آموزان را در درک بهتر مطالب درسی یاری کند و جذابیت مطالب را برای آنها افزایش دهد.

نوشتاری می‌پردازیم. ۱۵ درصد کارکرد تأثیرگذاری در کلاس درس روی داده است و ۸۴ درصد بقیه متعلق به کتاب است. این رقم در مورد کارکرد اندیشگانی به تعادل نسبی می‌رسد: ۵۹ درصد کارکرد اندیشگانی متعلق به نوشتار و ۴۰ درصد بقیه متعلق به گفتار است. کارکرد اندیشگانی وضعیت بهتری نسبت به کارکرد تأثیرگذاری دارد. بسامد این کارکرد، چه در گفتار و چه در نوشتار، بالاتر از بسامد تأثیرگذاری است.

منابع

ارسطو، فنّ شعر، ترجمه عبدالحسین زرّین‌کوب، بنگاه نشر و ترجمه کتاب، تهران، ۱۳۷۳ (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۵۸).

اکو، اومبرتو، «استعاره»، در استعاره: مبنای تفکر و ابزار زیبایی‌آفرینی (گردآورده فرهاد ساسانی)، ص ۳۶-۱۱، نشر سوره مهر، تهران، ۱۳۸۳.

قاسم‌زاده، حبیب‌الله، استعاره و شناخت، انتشارات فرهنگان، تهران، ۱۳۷۹.

لیکاف، جورج، «نظریه معاصر استعاره»، در استعاره: مبنای تفکر و ابزار زیبایی‌آفرینی (گردآورده فرهاد ساسانی)، ص ۱۹۵ تا ۲۹۸، ترجمه فرزانه سجودی، نشر سوره مهر، تهران، ۱۳۸۳.

مورن، ریچارد، «استعاره»، در استعاره: مبنای تفکر و ابزار زیبایی‌آفرینی (گردآورده فرهاد ساسانی)، ص ۴۱۳-۳۷۱، ترجمه آزیثا افراشی، نشر سوره مهر، تهران، ۱۳۸۳.

هاوکس، ترنس، استعاره، ترجمه فرزانه طاهری، نشر مرکز، تهران، ۱۳۷۷ (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۲).

Cameron, Lynne, *Metaphor in Educational Discourse*, London, Continuum, 2003.

Forceville, Charles, *Pictorial Metaphor in Advertising*, London, Routledge, 1996.

Lackoff, George, and M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press, 1980.

Leezenberg, Michiel, *Contexts of metaphor*, Amsterdam, Elsevier, 2001.

Yu, Ning, *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*, Amsterdam, John Benjamins, 1998.

از تحلیل و بررسی داده‌ها در گفتمان آموزشی نتایج زیر در مورد کارکردهای ارتباطی انواع استعاره در این گفتمان به دست آمد:

— به طور کلی بسامد استعاره آگاهانه (با کارکرد ارتباطی) در گفتمان نوشتاری بیشتر از میزان آن در گفتار است (این نسبت در مورد استعاره متعارف برعکس است).

— بسامد کارکرد اندیشگانی چه در گفتار و چه در نوشتار بیشتر از بسامد تأثیرگذاری است. بیشتر بودن بسامد کارکرد اندیشگانی را می‌توان به آموزشی بودن گفتمان در دست بررسی نسبت داد. در گفتمان آموزشی، هدف عمده آموختن مطالب و مفاهیم به دانش‌آموزان است و، از آنجا که استعاره اندیشگانی برای بیان مفاهیم انتزاعی یا پیچیده از طریق مفاهیم و پدیده‌های آشنا تر یا ملموس تر به کار می‌رود، طبیعتاً کاربرد زیاد این نوع استعاره در این نوع گفتمان دور از انتظار نیست.

بسامد بسیار کم (= صفر) کارکرد ایجاد صمیمیت را می‌توان، از یک طرف، به بی‌توجهی معلمان و نویسندگان متون درسی در ایجاد صمیمیت با دانش‌آموزان و تلاش برای حفظ فاصله موجود، و، از طرف دیگر، به خصلت رسمی بودن گفتمان آموزشی نسبت داد.

بسامد نسبتاً کم کارکرد تأثیرگذاری مخصوصاً در کلاس درس بدین معناست که در کلاس به تأثیرگذاری و ایجاد جذابیت برای دانش‌آموزان یا بی‌توجهی می‌شود یا نیاز چندانی احساس نمی‌شود. اما در کتابهای درسی به این موضوع بیشتر پرداخته می‌شود که می‌توان آن را به برنامه‌ریزی دقیق تر نگارش کتابهای درسی، از یک طرف، و احساس نیاز بیشتر به استفاده از این نوع