



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94673.1339>

A Cognitive Approach to the Concept of “Knowing” in the Mashhadi Dialect in Comparison with Several Languages

Mohammad-Reza Pahlavan-Nezhad¹

Professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Pouya Shahriarirad²

Ph.D. in Cognitive Science-Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

(Corresponding author)

Received: 29 July 2025 ✦ Revised: 29 September 2025

Accepted: 06 October 2025 ✦ Published Online: 02 September 2026

How to cite this article:

Pahlavan-Nezhad, M.R., & Shahriarirad, P. (2026). A Cognitive Approach to the Concept of “Knowing” in the Mashhadi Dialect in Comparison with Several Languages. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 33–58. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94673.1339>

Abstract

This research seeks to examine the conceptualization of “knowing” in the Mashhadi dialect. To achieve this goal, it will first provide an introduction to the concept of knowing. This introduction includes the philosophical (including empiricism, rationalism, pragmatism, and postmodernism) and cognitive concepts of knowing. It explains that in cognitive sciences, “knowing” is often conceptualized as a mental process involving the storage, retrieval, and manipulation of information. Then, it discusses the role of conceptual metaphors in understanding this concept in various languages. In the next stage, it seeks to see how the mechanism of understanding this verb is among Mashhadi speakers. The findings indicate that in Mashhadi dialect, this concept appears in two forms of “knowing” and “remembering” for languages, skills, addresses, and practical knowledge, and understanding the verb “remembering” results from the process of objectification. The results can be useful for cognitive linguistics researchers and dialectologists.

Keywords: Knowing, Conceptualization, Conceptual Metaphor, Mashhadi Dialect.

1. E-mail: pahlavan@um.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0001-9808-1352>

2. E-mail: shahriarirad.pouya@mail.um.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0002-2591-8526>



Extended Abstract

1. Introduction

Knowledge and knowing have long occupied a central position in philosophy, cognitive science, psychology, and linguistics. While knowledge is commonly understood as the possession of information or skills, contemporary cognitive linguistics emphasizes the role of conceptualization in shaping how knowledge is perceived, organized, and expressed through language. Different linguistic communities conceptualize abstract notions such as knowledge through culturally and cognitively grounded metaphorical structures. This study investigates the conceptualization of the notion of “knowing” in the Mashhadi dialect of Persian, with particular attention to the coexistence of two verbal forms, *dānestan* (to know) and *yād dāshtan* (to know/be able to). This research seeks to explain the cognitive mechanisms underlying the use of these forms and to compare them with conceptualizations found in several other languages. By adopting a cognitive-linguistic perspective, this study contributes to the understanding of how dialectal variation reflects broader conceptual processes and cultural models of knowledge.

The concept of knowledge has been examined extensively across different intellectual traditions. In philosophy, classical epistemology traditionally defined knowledge as justified true belief, although this definition was later challenged by Gettier. Empiricist thinkers such as Locke, Berkeley, and Hume viewed knowledge as deriving primarily from sensory experience, whereas rationalists including Descartes, Spinoza, and Leibniz emphasized innate ideas and reason as fundamental sources of knowledge. Moreover, pragmatist philosophers, notably Peirce, James, and Dewey, conceptualized knowledge as a practical tool for solving problems, while postmodern scholars such as Foucault, Derrida, and Kuhn highlighted the socially constructed and context-dependent nature of knowledge.

In cognitive science, knowledge is generally understood as a mental process involving the storage, retrieval, and manipulation of information. Researchers distinguish between declarative knowledge, procedural knowledge, and implicit knowledge. Cognitive linguistics further argues that knowledge is shaped by embodied experience and conceptual metaphors. Lakoff and Johnson’s theory of conceptual metaphor demonstrates how abstract concepts are understood through more concrete experiential domains.

Cross-linguistic evidence reveals considerable variation in the conceptualization of knowing. In English, knowledge is frequently conceptualized as seeing, as reflected in expressions such as “I see what you mean”. Mandarin Chinese often conceptualizes knowledge as following a path or grasping an object. Spanish and Arabic portray knowledge as possession, while Japanese associates knowing with entering a state of awareness. In Swahili, knowing is conceptualized as arriving at a destination. These linguistic patterns suggest that conceptualizations of knowledge are deeply influenced by cognitive and cultural experiences.

2. Method

This study adopts a qualitative cognitive-linguistic approach. The theoretical framework is based on conceptual metaphor theory, conceptualization, and reification. Data were collected through field observation and the analysis of naturally occurring speech among speakers of the Mashhadi dialect of Persian. The researchers examined the contexts in which the verbs *dānestan* (to know) and *yād dāshtan* (to know, to be able to, or to have learned) are used.

The analysis focuses on identifying the semantic and cognitive structures underlying the use of these verbs and comparing them with conceptual metaphors found in other languages. Particular attention is given to the notion of reification, whereby abstract concepts are conceptualized as concrete objects that can be possessed, transferred, stored, or manipulated.

3. Results

The findings indicate that the concept of knowing in the Mashhadi dialect is expressed through two distinct verbal constructions. The verb *dānestan* is employed in contexts involving factual or propositional knowledge. In contrast, *yād dāshtan* is predominantly used to express competence, acquired skills, practical knowledge, language proficiency, and familiarity with locations or directions.

Examples from natural speech demonstrate that speakers use *yād dāshtan* to indicate knowing a language, being able to perform a skill such as swimming or cooking, or being familiar with a place. Historical evidence from classical Persian texts further confirms that this usage is not an innovation but has deep roots in Persian linguistic history.

From a cognitive perspective, the study argues that *yād dāshtan* reflects a process of reification. In this conceptualization, knowledge is treated as a tangible object that can be possessed. The researchers propose a “giving–receiving” schema in which

knowledge, conceptualized as a transferable entity, is passed from one individual to another. Initially, a learner lacks the object (knowledge); subsequently, another person provides it, and finally, the learner acquires and retains it. This cognitive structure enables speakers to conceptualize knowledge as something concrete that can be stored, maintained, and used.

4. Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that the Mashhadi conceptualization of knowing is grounded in an ontological metaphor that reifies knowledge as an object. The verb *yād dāshtan* embodies this conceptualization by presenting knowledge as something that can be possessed and retained. This interpretation aligns with broader patterns observed cross-linguistically, where knowledge is frequently metaphorized through physical experiences such as seeing, holding, entering, arriving, or possessing.

This study further argues that the persistence of this metaphorical structure can be explained through Lakoff's Invariance Principle, according to which metaphorical mappings preserve key structural features of the source domain. In the Mashhadi dialect, knowledge retains the characteristics of a transferable and enduring object, allowing it to be conceptualized as something that can be acquired, stored, and maintained over time.

This research highlights the importance of cognitive mechanisms in shaping dialectal linguistic structures. It demonstrates that linguistic variation is not merely a matter of vocabulary or grammar but also reflects distinct conceptualizations of abstract notions. This study contributes to cognitive linguistics and dialectology by providing evidence that the Mashhadi dialect conceptualizes knowing through a reification-based model in which knowledge functions as a possessable object. The results offer valuable insights into the interaction between language, cognition, and culture and open new avenues for comparative research on the conceptualization of knowledge across languages and dialects.

رویکردی شناختی به مفهوم «دانستن» در گویش مشهدی در مقایسه با چند زبان

محمد رضا پهلوان‌نژاد^۱

استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

پویا شهریاری راد^۲

دانش‌آموخته دکتری علوم شناختی-زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

صص ۳۳-۵۸

ارسال: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۷؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۹؛ انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

پهلوان‌نژاد، م. ر.، و شهریاری راد، پ. (۱۴۰۵). «رویکردی شناختی به مفهوم «دانستن» در گویش مشهدی در مقایسه با چند زبان»، زبان‌شناسی

و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۲)، صص ۳۳-۵۸. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94673.1339>

چکیده

در این جستار در پی آنیم که مفهوم‌سازی «دانستن» را در گونه مشهدی فارسی بررسی کنیم. برای نیل به این مقصود، ابتدا درآمدی پیرامون مفهوم دانستن ارائه خواهیم داد. این درآمد شامل مفهوم فلسفی (شامل تجربه‌گرایی، خردگرایی، عمل‌گرایی و پست‌مدرنیسم) و شناختی دانستن است. ابتدا توضیح خواهیم داد که در علوم شناختی، «دانستن» اغلب به‌عنوان یک فرآیند ذهنی شامل ذخیره، بازیابی و دستکاری اطلاعات مفهوم‌سازی می‌شود. سپس به نقش استعاره‌های مفهومی در درک این مفهوم در زبان‌های گوناگون خواهیم پرداخت. در مرحله بعد در پی پاسخ به این پرسش خواهیم بود که ساز و کار درک این فعل نزد گویشوران مشهدی چگونه است. یافته‌ها حاکی از آن است که در گونه مشهدی فارسی، این مفهوم به دو صورت «دانستن» و «یادداشتن» برای زبان‌ها، مهارت‌ها، نشانی‌ها، و دانش عملی ظاهر می‌شود و درک فعل «یادداشتن» ناشی از فرایند شیء‌انگاری است. نتایج به‌دست‌آمده می‌تواند برای پژوهشگران زبان‌شناسی شناختی و گویش‌شناسان مفید فایده باشد.

کلیدواژه‌ها: دانستن، مفهوم‌سازی، استعاره مفهومی، گونه مشهدی فارسی.

1. E-mail: pahlavan@um.ac.ir

2. E-mail: shahriarirad.pouya@mail.um.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0001-9808-1352>

<https://orcid.org/0000-0002-2591-8526>

۱. مقدمه

دانش و دانستن مفاهیم محوری در فلسفه، علوم شناختی، زبان‌شناسی و روان‌شناسی هستند. اگرچه این مفاهیم به‌طور شهودی برای اکثر افراد آشنا هستند، اما آن‌طور که به نظر می‌رسد ساده نیستند. فیلسوفان از دیرباز درباره ماهیت دانش، حدود آن و رابطه آن با باور، حقیقت و توجیه بحث کرده‌اند. در علوم شناختی و زبان‌شناسی، درک «دانستن» و «دانش» فراتر از تعاریف صرف گسترش می‌یابد و شامل نحوه پردازش، بازنمایی و انتقال آنها می‌شود.

از نظر فلسفی، مفهوم دانش به‌طور گسترده مورد بررسی قرار گرفته است، به‌ویژه در معرفت‌شناسی، شاخه‌ای از فلسفه که به ماهیت، دامنه و حدود دانش مربوط می‌شود. به‌طور سنتی، دانش به‌عنوان باور واقعی موجه^۱ (JTB) تعریف شده است، نظریه‌ای که توسط افلاطون بیان شد و بعداً توسط فیلسوفان دیگر اصلاح شد (رایسویو^۲، ۲۰۰۷). بر اساس این دیدگاه، برای «دانستن» چیزی، سه شرط باید رعایت شود:

باور: فرد باید گزاره را باور کند.

حقیقت: گزاره باید درست باشد.

توجیه: این باور باید با شواهد یا استدلال پشتیبانی شود.

با این حال، این تعریف به‌ویژه توسط گتیه^۳ (۱۹۶۳) مورد انتقاد قرار گرفته است. او نمونه‌های متقابلی را ارائه کرد که نشان می‌دهد ممکن است یک فرد بدون داشتن دانش واقعی، یک باور واقعی موجه داشته باشد. چالش گتیه منجر به ارزیابی مجدد نظریه JTB شد و برخی از فیلسوفان شرایط اضافی یا تعاریف جایگزین را برای توضیح این نمونه‌های متقابل پیشنهاد کردند (توری^۴، ۲۰۱۱).

مشهدی از گویش‌های خراسان (نجفیان، ۱۳۹۴: ۳۳) و عضوی از گویش‌های ایرانی جنوب غربی است (اشمیت، ۱۳۸۲: ۵۶۳؛ کلباسی، سی و پنج). بنابر آخرین سرشماری تعداد گویش‌وران این گویش ۶،۴۰۰،۰۰۰ تن است (سالنامه آمار، ۱۴۰۱).

1. justified true belief (JTB)
2. Rysiew
3. Gettier
4. Turri

افعال در گونه مشهدی فارسی به سه دسته «مشتک با فارسی معیار، با معنی یکسان (مانند آمدن، پختن)، مشترک از لحاظ ظاهر، اما متفاوت در معنا (مانند شور دادن= هم زدن، یادداشتن= بلد بودن)، و کاملاً متفاوت با فارسی معیار (مانند گلیدن= کندن، جُل زدن= تکان خوردن) تقسیم‌بندی می‌شوند (شهریاری راد، ۱۳۹۵: ۵۴). دو دسته اخیر شاخصه‌ای هستند که «مشهدی» را از سایر گونه‌های فارسی جدا کرده و گاهی برقراری ارتباط را میان یک گویشور مشهدی و یک گویشور دیگر دشوار می‌کند تا جایی که در مواردی ممکن است درک درستی از جملاتی که این افعال در آن به کار رفته صورت نپذیرد و ابهام و کژتابی رخ دهد؛ وقتی چنین شرایطی رخ دهد، به این گونه، گویش گفته می‌شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۲۳). بنابراین نگارندگان در سرتاسر مقاله از این گونه مذکور با عنوان «گویش» یاد خواهند کرد.

در گونه مشهدی فارسی، مفهوم دانستن/بلد بودن هم با «دانستن» و هم با «یادداشتن» عنوان می‌شود. در این مقاله ابتدا این مفهوم را از دید زبانشناسی شناختی بررسی کرده و در پی پاسخ به این پرسش هستیم که ساز و کار درک این فعل نزد گویشوران چگونه است. سپس آن را با چند گویش فارسی و چند زبان غیر فارسی مقایسه خواهیم کرد. نتایج به دست آمده می‌تواند برای پژوهشگران زبانشناسی شناختی و گویش‌شناسان مفید فایده باشد.

۲. مفهوم دانستن در رویکردهای گوناگون علمی

با توجه به اهمیت این مفهوم در رویکردهای گوناگون ما این مفهوم را در چند رویکرد بررسی می‌کنیم:

۲-۱. دانستن در تجربه‌گرایی

در تجربه‌گرایی، همان‌طور که فیلسوفانی مانند جان لاک، جورج بارکلی و دیوید هیوم^۱ از آن حمایت می‌کنند، دانش اساساً از تجربه حسی ناشی می‌شود. تجربه‌گرایان استدلال می‌کنند که ذهن در بدو تولد یک لوح سفید^۲ است و تمام دانش از آنچه ما از طریق حواس خود درک می‌کنیم، مشتق می‌شود (بورگه^۳، ۲۰۱۰). از دید لاک (۱۹۶۰)، دانش نتیجه تأثیرات حسی است که بعداً توسط ذهن به ایده تبدیل می‌شود. این ایده‌ها را می‌توان بیشتر تجزیه و تحلیل، طبقه‌بندی و بازتاب داد تا دانش پیچیده‌تری را شکل دهد. بارکلی (۱۷۱۰)، در ایده آلیسم خود، تجربه‌گرایی را به

1. John Locke, George Berkeley, David Hume

2. Tabula Rasa

3. Burge

نهایت خود رساند، و پیشنهاد کرد که اشیاء فقط به‌عنوان ادراکات در ذهن وجود دارند - هیچ جهانی مادی مستقل از تجربه حسی ما وجود ندارد. شک هیوم با زیر سؤال بردن فرض علیت، دانش تجربی را بیشتر به چالش کشید و استدلال کرد که باورهای ما در مورد علت و معلول از عقل ناشی نمی‌شوند، بلکه از عادت و تجربه ناشی می‌شوند. کار هیوم پرسش‌های مهمی را در مورد محدودیت‌های دانش تجربی و اینکه آیا می‌توان چیزی را با قطعیت فراتر از داده‌های حسی فوری دانست، مطرح کرد.

۲-۲. دانستن در خردگرایی

در مقابل تجربه‌گرایی، خردگرایی معتقد است که دانش عمدتاً از خرد و ایده‌های فطری ناشی می‌شود تا تجربه حسی (فاین^۱، ۲۰۱۲). فیلسوفانی مانند رنه دکارت، باروخ اسپینوزا و گوتفرید ویلهلم لایبنیتس^۲ استدلال کردند که ذهن انسان دارای مفاهیم و اصول پیشینی خاصی است که به او اجازه می‌دهد مستقل از ورودی حسی به دانش دست یابد. دکارت در تأملات خود استدلال کرد که تنها معرفت قطعی آن است که از ایده‌های روشن و متمایز، در درجه اول از حقایق بدیهی ریاضیات و منطق ناشی می‌شود. جمله معروف «Cogito, ergo sum» («من فکر می‌کنم، پس هستم») باور دکارت را در بر می‌گیرد که دانش معین مبتنی بر آگاهی خودآگاه از فرآیندهای تفکر خود فرد است. برای خردگرایان، حقایقی مانند «دو به علاوه دو مساوی است با چهار» صرف‌نظر از تجربه حسی به‌طور کلی و الزاماً صادق هستند. این حقایق تنها از طریق عقل قابل دسترسی هستند. لایب نیتس این دیدگاه را با پیشنهاد این که دانش از ظرفیت ذاتی ذهن برای سازماندهی و ساختاردهی تجربه بر اساس مقولات یا «مونا‌دا» از پیش موجود ناشی می‌شود، بیشتر گسترش داد. این مفهوم تأکید می‌کند که ذهن یک گیرنده غیرفعال داده‌های حسی نیست، بلکه پردازشگر فعال نظم عقلانی جهان است. تأکید عقل‌گرایی بر دانش و عقل فطری، به‌ویژه در پرتو علم تجربی، که اغلب با مفهوم ایده‌های فطری در تضاد است، مورد انتقاد قرار گرفته است. با این حال، اصول عقل‌گرایانه در زمینه‌هایی مانند ریاضیات، منطق و اخلاق، که در آن عقل به‌عنوان منبع اولیه دانش معین دیده می‌شود، حیاتی باقی می‌ماند (اودی^۳، ۲۰۰۱؛ چالمرز^۴، ۲۰۰۲).

1. Fine

2. René Descartes, Baruch Spinoza, and Gottfried Wilhelm Leibniz

3. Audi

4. Chalmers

۲-۳. دانستن در عمل‌گرایی^۱

عمل‌گرایی که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم از طریق فیلسوفانی مانند چارلز پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی^۲ ظهور کرد، برداشتی کاملاً متفاوت از دانش ارائه می‌دهد. برای عمل‌گرایان، دانش یک امر انتزاعی و نظری نیست، بلکه ابزاری برای اقدام عملی و حل مسئله در جهان است (اشمیت^۳، ۲۰۱۷). دانش بر حسب کاربرد آن در رفع نیازها و اهداف انسان تعریف می‌شود. به‌عنوان مثال، پرس^۴ (۱۸۷۸) استدلال کرد که معنای یک باور با پیامدهای عملی آن تعیین می‌شود. بنابراین، دانش با توانایی آن در کمک به افراد برای هدایت تجربیات خود و حل مشکلات دنیای واقعی تأیید می‌شود. جیمز (۱۹۰۷) این ایده را گسترش داد تا ماهیت ذهنی و زمینه‌ای دانش را نیز در بر گیرد، و تأکید کرد که آنچه «درست» است، هر چیزی است که در یک موقعیت معین کار می‌کند. برخلاف گزارش‌های سخت‌تر و عینی‌گرایانه‌تر از دانش، عمل‌گرایی بر سازگاری دانش با تجربیات انسانی تمرکز می‌کند. نظریه عمل‌گرایی معتقد است که دانش همیشه موقتی است و در پرتو تجربیات و شواهد جدید قابل بازنگری است. این دیدگاه به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند آموزش، علوم اجتماعی و فلسفه علم تأثیرگذار بوده است، جایی که نتایج عملی و آزمایش مداوم ایده‌ها در مرکز قرار دارند.

۲-۴. دانستن در پست‌مدرنیسم

در اواخر قرن بیستم، پست‌مدرنیسم به‌عنوان پاسخی انتقادی به قطعیت معرفت‌شناسی کلاسیک و گرایش‌های عینیت‌گرایانه نظریه‌های پیشین ظهور کرد (ژاردین^۵، ۲۰۱۸). فیلسوفانی مانند میشل فوکو، ژاک دریدا و توماس کوهن^۶ تأکید کردند که دانش یک حقیقت عینی و جهانی نیست، بلکه یک ساختار اجتماعی است که توسط عوامل تاریخی، فرهنگی و سیاسی شکل گرفته است؛ به‌عنوان مثال، فوکو استدلال کرد که دانش ارتباط نزدیکی با ساختارهای قدرت دارد. آنچه در هر جامعه‌ای «حقیقت» تلقی می‌شود یک واقعیت عینی نیست، بلکه محصول نهادهای اجتماعی، گفتمان و روابط قدرت است (فوکو، ۱۹۸۰). نظریه ساختارشکنی دریدا بیشتر استدلال کرد که معنای

1. pragmatism
2. Charles Peirce, William James, John Dewey
3. Schmid
4. Peirce
5. Jardine
6. Michel Foucault, Jacques Derrida and Thomas Kuhn

دانش سیال و وابسته به زبان است که خود ناپایدار و وابسته به زمینه است (دریدا، ۱۹۷۶). ساختار انقلاب‌های علمی کوهن نیز با نشان دادن اینکه دانش علمی انباشت ثابتی از حقایق نیست، بلکه توسط پارادایم‌ها شکل می‌گیرد - چارچوب‌های غالبی که دانشمندان از طریق آن جهان را تفسیر می‌کنند (کوهن، ۱۹۶۲). انقلاب‌های علمی زمانی رخ می‌دهند که یک پارادایم مسلط از بین می‌رود و الگوی جدیدی جای آن را می‌گیرد، که نشان می‌دهد دانش نسبت به زمینه فکری غالب است. پست‌مدرنیسم امکان معرفت مطلق را به چالش می‌کشد و تأکید می‌کند که همه ادعاهای معرفت از نظر تاریخی موقعیت دارند و قابل بازنگری هستند؛ در حالی که این دیدگاه به دلیل تضعیف امکان حقیقت عینی مورد انتقاد قرار گرفته است، همچنین لنز قدرتمندی برای درک ابعاد اجتماعی دانش و روش‌های ساخت دانش ارائه کرده است.

۲-۵. دانستن در علوم شناختی

در علوم شناختی، "دانستن" اغلب به‌عنوان یک فرآیند ذهنی شامل ذخیره، بازیابی و دستکاری اطلاعات مفهوم‌سازی می‌شود. توانایی ذهن برای پردازش دانش اغلب از طریق مدل‌های حافظه، ادراک و استدلال بررسی می‌شود. محققان در این زمینه بین دانش بیانی^۱ (دانش در مورد حقایق یا چیزها) و دانش رویه‌ای^۲ (دانش در مورد چگونگی انجام کارها) تمایز قائل می‌شوند (اندرسون^۳، ۱۹۸۲). به‌عنوان مثال، دانستن این که "تهران پایتخت ایران است" یک دانش بیانی، و دانستن دوچرخه‌سواری یک دانش رویه‌ای است.

دانشمندان شناختی همچنین مفهوم دانش ضمنی^۴ را بررسی کرده‌اند که به دانشی اشاره دارد که افراد بدون آنکه از آن آگاهی داشته باشند آن را دارند، مانند دانستن نحوه صحبت کردن به یک زبان یا تشخیص چهره‌ها (ربر^۵، ۱۹۹۳). دانش ضمنی اغلب در سطح ناخودآگاه عمل کرده و باعث رفتار و تفکر بدون یادآوری صریح هدایت می‌شود.

در زبان‌شناسی شناختی، مفهوم «دانستن» توسط عوامل زبانی و فرهنگی شکل می‌گیرد (بورودیتسکی^۶، ۲۰۰۱). برونداد این امر توسط استعاره‌های مفهومی^۷ صورت می‌پذیرد و این نکته به روش‌هایی اشاره می‌کند که در آن مفاهیم

1. declarative
2. procedural
3. Anderson
4. implicit
5. Reber
6. Boroditsky
7. Conceptual Metaphors

انتزاعی (مانند دانش) بر حسب تجربیات ملموس‌تر درک می‌شوند (لیکاف و جانسون^۱، ۱۹۸۰). این استعاره‌ها اغلب از تجربیات حسی یا فیزیکی استفاده می‌کنند تا مفاهیم انتزاعی را قابل درک کنند.

برای نمونه، در زبان انگلیسی، استعاره دانش به‌مثابه بینایی رایج است. عبارتی مانند "I see what you mean" مفهوم‌سازی دانش را به‌عنوان چیزی که می‌توان درک کرد، منعکس می‌کند (کووچش^۲، ۲۰۰۲). در زبان چینی، دانش اغلب با گرفتن یا نگه‌داشتن مرتبط است (گائو^۳، ۲۰۰۷). برای نمونه اصطلاح "知道" /zhī dào/ (گرفتن چیزی) حاکی از دانستن آن چیز است.

استعاره‌های زبانی پیرامون دانش نشان می‌دهد که مفهوم‌سازی ما از دانش عمیقاً با تجربیات حسی و بدنی درهم‌تنیده است. این استعاره‌ها نه تنها نحوه درک ما از دانش را شکل می‌دهند، بلکه بر نحوه انتقال آن به دیگران نیز تأثیر می‌گذارند.

۳. چارچوب نظری پژوهش

۳-۱- مفهوم‌سازی

در علوم شناختی، مفهوم‌سازی اغلب به‌عنوان بازنمایی ذهنی دانش - نحوه تفکر، طبقه‌بندی و سازماندهی دنیای اطرافمان - درک می‌شود. مفهوم‌سازی شامل فرآیندهایی مانند تصویرسازی ذهنی، طبقه‌بندی و انتزاع^۴ است که افراد را قادر می‌سازد تا اطلاعات پیچیده را تفسیر کنند و تجربیات خود را معنا کنند (بارسالو^۵، ۱۹۹۹). مفهوم‌سازی همچنین زیربنای استدلال، ادراک و زبان انسان است.

مطالعه مفهوم‌سازی در علوم شناختی ریشه در این ایده دارد که انسان‌ها مدل‌های ذهنی برای تفسیر جهان می‌سازند. مدل‌های ذهنی بازنمایی درونی واقعیت بیرونی هستند که به افراد در تصمیم‌گیری، پیش‌بینی رویدادهای آینده و درک اطلاعات جدید کمک می‌کنند. برای مثال، مفهوم «آب» صرفاً رشته‌ای از ویژگی‌های انتزاعی (H₂O)

1. Lakoff & Johnson
2. Kövecses
3. Gao
4. mental imagery, categorization, and abstraction
5. Barsalou

نیست، بلکه شبکه پیچیده‌ای از تجربیات حسی، تداعی‌های عاطفی و دانش عملکردی را در برمی‌گیرد (مثلاً «می‌تواند تشنگی را برطرف کند» یا «می‌تواند باعث سیل شود» (جانسون-لرد^۱، ۱۹۸۳).

از فرایندهای مهم در مفهوم‌سازی، مقوله‌بندی^۲ است مقوله‌بندی باعث می‌شود افراد اشیاء یا تجربیات مشابه را با هم گروه‌بندی کنند تا پردازش کارآمد اطلاعات تسهیل شود. فرایند دیگر در مفهوم‌سازی، طرح‌واره‌سازی^۳ و سناریو^۴ است. طرح‌واره‌ها ساختارهای ذهنی هستند که دانش را بر اساس تجربیات قبلی سازماندهی می‌کنند، درحالی‌که سناریوها طرح‌واره‌های ساختارمندتری هستند که اغلب به رویدادها یا اقدامات خاصی مرتبط هستند (بارتلت^۵، ۱۹۳۲). به‌عنوان مثال، سناریوی رستوران شامل مجموعه‌ای از اقداماتی است که در آن صورت می‌گیرد (به‌عنوان مثال، نشستن، سفارش غذا، پرداخت صورت‌حساب). این ساختارهای شناختی به ما کمک می‌کنند تا با سازمان‌دهی اطلاعات به‌گونه‌ای که در دسترس و کارآمد باشد، تجارب روزمره را درک و بیان کنیم.

علاوه بر این، نسبیت زبانی^۶ - نظریه‌ای که بر مبنای آن زبان بر تفکر تأثیر می‌گذارد - بینشی را در مورد اینکه چگونه مفهوم‌سازی می‌تواند در فرهنگ‌ها و زبان‌ها متفاوت باشد، ارائه می‌دهد. به‌عنوان مثال، زبان عربی کلمات متعددی برای شتر دارد که در مقایسه با زبان‌هایی که از یک یا دو کلمه استفاده می‌کنند، مفهوم‌سازی ظریف‌تری از شتر را منعکس می‌کند. به‌طور مشابه، گویشوران هوپی^۷، که زمان آینده دستوری ندارند، ممکن است زمان را به‌گونه‌ای مفهوم‌سازی کنند که با سخنرانان انگلیسی یا سایر زبان‌ها با زمان آینده تفاوت چشمگیری داشته باشد (وورف^۸، ۱۹۵۶).

عوامل فرهنگی نیز نقش مهمی در شکل‌دهی به نحوه مفهوم‌سازی ایده‌های انتزاعی ایفا می‌کنند. همان‌طور که گیرتز^۹ (۱۹۷۳) اشاره کرده است، فرهنگ چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن افراد تجربیات خود را تفسیر می‌کنند و جهان‌بینی خود را می‌سازند. شناخت فرهنگی نشان می‌دهد که مفهوم‌سازی‌های ما نه تنها تحت تأثیر تجربیات

1. Johnson-Laird
2. categorization
3. Schematization
4. scenario
5. Bartlett
6. Language relativism
7. Hopi
8. Whorf
9. Geertz

شخصی ماست، بلکه تحت تأثیر باورها، ارزش‌ها و عملکردهای جمعی جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنیم (شریفیان^۱، ۲۰۱۷: ۵).

در این بخش برای نشان دادن مفهوم‌سازی‌های دانستن در چند زبان به ذکر چند نمونه می‌پردازیم:

۱. انگلیسی: دانستن به مثابه دیدن

در زبان انگلیسی، دانش، اغلب با استعاره «دیدن» همراه است.

مانند نمونه ۱:

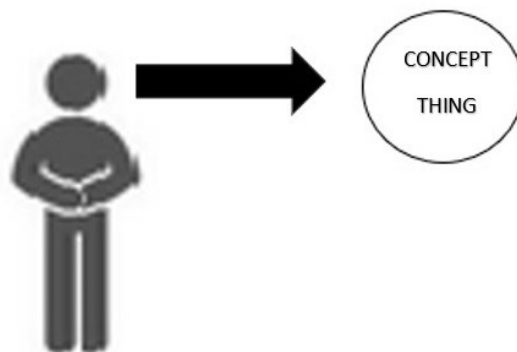
(1)					
انگلیسی	I	see	what	you	mean
فارسی	من	دیدن-اول شخص	چه	شما/تو	منظور داشتن
می‌دانم چه می‌گویی					

همچنین باور کردن با فعل دیدن همراه است.

مانند نمونه ۲:

(2)			
انگلیسی	Seeing	is	Believing
فارسی	دیدن	هست	باور کردن
دیدن، باور کردن است			

می‌توان طرح‌واره آن را به شکل زیر به تصویر کشید:



شکل ۱. یکی از طرح‌واره‌های دانستن در زبان انگلیسی

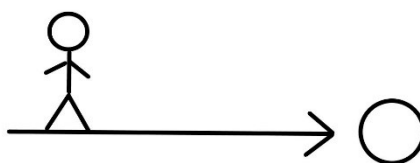
۲. چینی (ماندارین): دانستن به مثابه مسیر و دانستن به مثابه نگه داشتن چیزی

در زبان چینی، فعل "知道" /zhī dào/، که به معنای "دانستن" است، به دو کاراکتر تقسیم می‌شود "知": (دانستن) و "道" (راه، مسیر). استعاره در اینجا اغلب به عنوان شناخت چیزی از طریق درک راه یا مسیر آن مفهوم‌سازی می‌شود

(گانو، ۲۰۰۷).

(3)						
چینی	我	知	道	这	个	地方
IPA	wǒ	zhī	dào	zhè	gè	dìfāng
فارسی	من	دانستن	مسیر/راه	این	مفرد	جا/مکان
من اینجا را می‌شناسم.						

می‌توان طرح‌واره آن را به شکل زیر نشان داد:

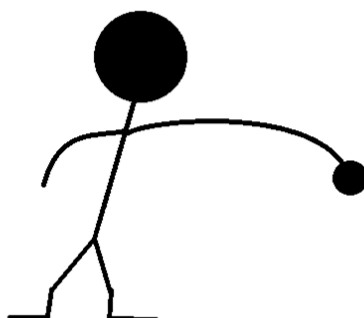


شکل ۲. یکی از طرح‌واره‌های دانستن در چینی ماندارین

در این زبان، استعاره مفهومی دیگری نیز وجود دارد: دانش، چنگ زدن چیزی است (ن.ک واژه سوم جدول زیر).

(4)							
چینی	我	终于	抓住	了	这个	问题	关键
IPA	Wǒ	zhōngyú	zhuā	zhù	zhège	wèntí	guānjiàn
فارسی	من	سرانجام	چنگ زدن	گذشته ساز	این مفرد	مسئله	کلید
من بالاخره راه حل را فهمیدم							

طرح‌واره این جمله را می‌توان به این صورت نشان داد:



شکل ۳. یکی از طرح‌واره‌های دانستن در چینی ماندارین

۳. اسپانیایی و عربی: دانستن به‌مثابه شیء

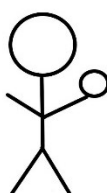
در زبان اسپانیایی، فعل (دانستن) اغلب حامل معنای داشتن اطلاعات یا دانش است که به معنای استعاره از داشتن است. این مفهوم‌سازی در عباراتی مانند «Tengo conocimiento de...» (من دانش ... را مالکم) وجود دارد (Krennmayr et. al., 2011). رک. نمونه‌های ۳ و ۴:

(5)					
اسپانیایی	no	tengo	conocimiento	de	ninguno
فارسی	منفی‌ساز	دارم	دانش	از	چیزی
معنی: از چیزی خبر ندارم					

(6)				
اسپانیایی	tengo	conocimiento	de	todo
فارسی	دارم	دانش	از	همه‌چیز
معنی: همه‌چیز را می‌دانم				

در زبان عربی نیز، دانش به‌مثابه مالک بودن شیء قلمداد می‌شود (ن.ک واژه نخست جدول زیر).

(۷)			
عربی	لدى	علم	بهذا
فارسی	نزد من است/ دارم	دانش	به این
من به این امر آگاهم.			

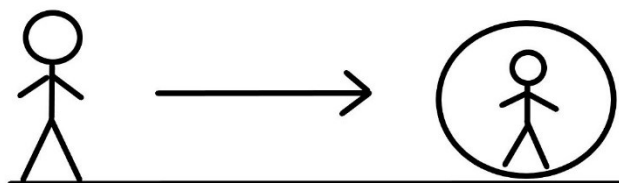


شکل ۴. طرح‌واره دانستن در زبان‌های عربی و اسپانیایی

۴. ژاپنی: دانستن به‌مثابه ورود

در ژاپنی، مفهوم دانستن را می‌توان با ایده ورود به وضعیت آگاهی یا درک مرتبط دانست (ماتسوموتو^۱، ۱۹۹۶). استعاره مفهومی در اینجا این است که دانش از ورود به چیزی حاصل می‌شود، مثال زیر بیانگر این نکته است:

(8)						
ژاپنی	わたし	その	じじつ	を	にゅうりよく	しています
IPA	Watashi	Sono	Jijitsu	O	Nyūrioku	Site imasu
فارسی	من	آن	حقیقت	پسوند شیء ساز	وارد شدن	انجام می‌دهم
من آن حقیقت را می‌دانم.						



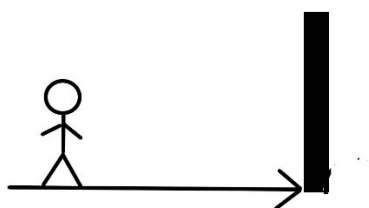
شکل ۵. طرح‌واره دانستن در زبان ژاپنی

۵. سواحیلی: دانستن به‌مثابه رسیدن

در زبان سواحیلی، فعل "دانستن" با مفهوم رسیدن به یک وضعیت آگاهی نمود پیدا می‌کند (سرونجوجی^۲، ۱۹۹۹). نمونه ذیل مؤید آن است:

1. Matsumoto
2. Sserunjogi

(9)			
سواحیلی	Nimefika	kwenye	Kiingereza
فارسی	من رسیده‌ام	به	انگلیسی
			من انگلیسی بلدم



شکل ۶. طرح‌واره دانستن در زبان سواحیلی

۴. تحلیل داده‌ها

۴-۱- دانستن در گونه مشهدی فارسی

دانستن در گونه مشهدی فارسی به دو صورت بیان می‌شود: در شیوه نخست، گویشوران با فعل «دانستن» مطلبی را که می‌دانند بیان می‌کنند:

		(۱۰)
/donom/	/mo/	/mo/
دانم	می	من
		من می‌دانم

در شیوه دوم، این امر با فعل «یادداشتن» بیان می‌شود. بر پایه تحقیقات میدانی (شنیدن گفتگوهای واقعی و طبیعی) نگارندگان، فعل «یادداشتن» معمولاً با موارد زیر به کار می‌رود.

الف-زبان‌ها:

(۱۱)		
/jad derom/	/ʔarabi/	/mo/
بلدم/ می‌دانم	عربی	من
		من عربی بلدم/ می‌دانم

(۱۲)		
/koni/ ؟	/ʃena/	/jad deri/
کمی؟	شنا	بلدی
		بلدی شنا کمی؟

ب-مهارت‌ها:

پ-نشانی و مکان‌ها

(۱۳)			
/jadderi/ ؟	/re/	/man/	/xana/
بلدی؟	را	مان	خانه
			نشانی خانه ما را می‌دانی؟

ت-دانش عملی/فنی

(۱۴)	
/jad dere/	/ʔaʃpazi/
بلد است	آشپزی
	(او) آشپزی بلد است

بنابراین، فعل «یادداشتن» بیشتر در مواردی به کار می‌رود که نشان‌دهنده توانایی، دانش یا مهارت در چیزی باشد.

لازم به ذکر است که این فعل با همین معانی (دهخدا، ذیل یادداشتن) در آثار نظامی عروضی، ابن فندق، بیهقی، و هجویری نیز آمده است:

(۱۵) ... و از نوادر معالجت آنچه یادداشت، بکرد البته فایدت نکرد (نظامی عروضی، ۱۳۰۶: ۱۱۲).

(۱۶) امام ابوکریم ... احادیث بسیار یادداشتی (ابن فندق، ۱۴۰۲: ۱۲۰)

(۱۷) جده‌ای بود مرا تفسیر قرآن بسیار یادداشت (بیهقی، ۱۴۰۰: ۱۲۰۰)

(۱۸) علم بی عمل علم نباشد؛ از آن که آموختن و یادداشتن و یادگرفتن وی جمله باشد (هجویری، ۱۴۰۰: ۱۸)

به‌زعم نگارندگان، می‌توان این فعل را در قالب شیء‌انگاری^۱ توصیف کرد. شیء‌انگاری در زبان‌شناسی شناختی به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن با مفاهیم انتزاعی به‌گونه‌ای برخورد می‌شود که گویی اشیایی ملموس یا عینی هستند (سویتسر^۲، ۱۹۹۰). شیء‌انگاری، شامل نسبت دادن ویژگی‌های فیزیکی یا مادی به مفاهیم غیرفیزیکی است و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا بیشتر از آنچه هستند «واقعی^۳» یا «ماهوی^۴» تصور شوند. شیء‌انگاری پدیده‌ای اساسی در درک چگونگی بازنمایی و پردازش مفاهیم انتزاعی، مانند زمان، احساسات، یا سازه‌های اجتماعی در ذهن است (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰). در زبان‌شناسی شناختی، شیء‌انگاری اغلب به استعاره‌ها گره می‌خورد، به‌ویژه آن‌هایی که شامل استعاره‌های هستی‌شناختی^۵ می‌شوند، گونه‌ای از استعاره که چیزی انتزاعی در قالب چیزی ملموس‌تر مفهوم‌سازی می‌شود (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰؛ کووچش، ۲۰۰۲: ۸۷). لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) این موضوع را با استعاره «زمان به مثابه پول» با مثال‌های «صرفه‌جویی زمان» یا «حرام کردن زمان» نشان می‌دهند.

بر پایه زبان‌شناسی شناختی، شیء‌انگاری در شکل دادن به نحوه تفکر، ارتباط و درک ایده‌های پیچیده و ناملموس بسیار مهم است. با واقعی سازی مفاهیم انتزاعی، افراد می‌توانند راحت‌تر با آن‌ها تعامل داشته

-
1. reification
 2. Sweetser
 3. real
 4. substantial
 5. ontological

باشند، گویی این موارد انتزاعی چیزهایی هستند که می‌توان آن‌ها را کنترل، اندازه‌گیری یا دست‌کاری کرد
(کرینمایر^۱ و کرینمایر، ۲۰۱۴).

به نظر می‌رسد در گونه مشهدی فارسی مفهوم دانستن که علاوه بر فعل «دانستن» در قالب فعل «یادداشتن» نیز نمود پیدا می‌کند از همین امر تبعیت می‌کند که می‌توان آن را بر اساس طرح‌واره دادن-گرفتن با مرحله‌ای که در پی می‌آید نشان داد:

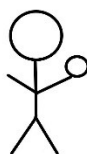
مرحله نخست:

در ابتدا فرد الف چیزی (یاد) را ندارد (شکل ۷).



شکل ۷. طرح‌واره نداشتن

از سوی دیگر، فرد ب، آن چیز (یاد) را دارد.

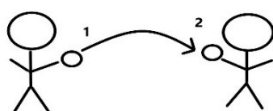


شکل ۸. طرح‌واره داشتن

1. Kreynmayr

مرحله دوم:

فرد ب آن چیز (یاد) را به فرد الف می‌دهد (شکل ۹).



شکل ۹. طرح‌واره دادن-گرفتن

مرحله سوم:

در این مرحله، فرد الف، آن چیز (یاد) را می‌گیرد (شکل ۹، شماره ۲).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد دلیلی که می‌توان این فعل را به صورت مدام به کاربرد، اصل تغییرناپذیری^۱ است. در زبان‌شناسی شناختی، اصل تغییرناپذیری به توضیح شباهت‌ها و تفاوت‌های بین نحوه درک یک ایده در استفاده و نحوه درک آن هنگام استفاده به عنوان یک استعاره مفهومی می‌پردازد. لیکاف (۱۹۹۳: ۲۱۵) اصل تغییرناپذیری را این گونه تعریف می‌کند: "نگاشت‌های استعاری توپولوژی شناختی (یعنی ساختار تصویر-طرح‌واره) حوزه مبدأ را حفظ می‌کند، به گونه‌ای که با ساختار ذاتی حوزه مقصد سازگار است." کووچش (۲۰۰۲: ۱۰۲) نمونه‌های زیر را بر اساس معنایی فعل انگلیسی to give (دادن) ارائه می‌کند:

15) She gave him a book.

و ما بر پایه استعاره علت، حرکت است^۲ جملات زیر را درک می‌کنیم:

16) (a) She gave him a kiss.

1. Invariance Principle

2. CUSATION IS TRANSFER

(b) She gave him a headache.

با این حال، استعاره در هر مورد دقیقاً به یک شکل کار نمی‌کند، مانند جملات زیر:

17) (a) *She gave him a kiss, and he still has it.

(b) She gave him a headache, and he still has it.

اصل تغییرناپذیری این فرضیه را ارائه می‌دهد که استعاره فقط آن دسته از اجزای معنا را از زبان مبدأ ترسیم می‌کند که حالت باشند نه رخداد و در بافت هدف به صورت منسجم باقی می‌مانند. مؤلفه‌های معنا که در بافت هدف منسجم می‌مانند، ساختار اساسی خود را به نوعی حفظ می‌کنند.

در جملات فوق، سردرد یک حالت است و نه رخدادی مانند بوسیدن که قابلیت امتداد نداشته باشد. در گونه مشهدی فارسی نیز فعل «یادداشتن» یک حالت است که قابلیت امتداد، تغییر و جابه‌جایی دارد.

کتابنامه

- ابن فندق، ا. ع. ز. (۱۴۰۲). تاریخ بیهق. به اهتمام عبدالکریم جریزه‌دار. تهران: نشر اساطیر.
- اشمیت، ر. (۱۳۸۲). ترجمه حسن رضایی. راهنمای زبان‌های ایرانی. تهران: نشر ققنوس.
- بیهقی، ا. (۱۴۰۰). تاریخ بیهقی. به تصحیح خطیب رهبر. تهران: نشر مهتاب.
- دبیرمقدم، م. (۱۳۹۲). زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی. تهران: انتشارات سمت.
- دهخدا، ع. (۱۳۸۵). فرهنگ متوسط دهخدا. تهران: موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- سالنامه آمار. (۱۴۰۱). تهران: سازمان برنامه و بودجه کشور.
- شهریاری راد، پ. (۱۳۹۵). بررسی گونه مشهدی فارسی. تهران: نشر کتابدار.
- کلباسی، ا. (۱۳۸۸). فرهنگ توصیفی گونه‌های زبانی ایران. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نجفیان، آ. (۱۳۹۴). زبان‌ها و گویش‌های خراسان. تهران: انتشارات کتاب مرجع.
- نظامی عروضی، ا. ع. (۱۳۰۶). چهار مقاله. به تصحیح محمد قزوینی. برلین: نشر ایران‌شهر.
- هجویری، ع. (۱۴۰۰). کشف‌المحجوب. به تصحیح محمود عابدی. تهران: انتشارات سروش.
- Anderson, J. R (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4). 369-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>.
- Audi, R. (2001). *Rationality and the Good: A Philosophical Perspective*. Oxford University Press.
- Barsalou, L. W. (1999). *Perceptual symbol systems*. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X990002149>
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Berkeley, G. (1710). *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. A. Millar.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43(1), 1-22. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0748>
- Burge, T. (2010). *Origins of objectivity*. MIT Press.
- Chalmers, D. J. (2002). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Johns Hopkins University Press.
- Descartes, R. (1641). *Meditations on First Philosophy*. M. Moray.

- Fine, K. (2012). *Theories of intention: The philosophy of mind and the science of the brain*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- Gao, J. (2007). Chinese conceptual metaphors in the domain of knowledge: A cognitive approach. *Journal of Pragmatics*, 39(7), 1180-1199.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.02.008>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gettier, E. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123.
- Gettier, E. (1963). Is justified true belief knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123.
- Hume, D. (1739). *A Treatise of Human Nature*. John Noon.
- James, W. (1907). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Longmans, Green, and Co.
- Jardine, D. W. (2018). *Postmodernism and educational theory*. Springer.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.
- Kant, I. (1781). *Critique of Pure Reason*. J. P. E. Harper.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Krennmayr, T., Kaal, A., & Krennmayr, P. (2011). *The metaphors of knowledge: A linguistic and cultural perspective*. *Journal of Cognitive Linguistics*, 22(1), 105-136.
- Krennmayr, T., Kaal, A., & Krennmayr, T. (2014). Reification in cognitive linguistics: The role of metaphors in understanding abstract concepts. *Cognitive Linguistics*, 25(3), 339-357. <https://doi.org/10.1515/cog-2013-0070>
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). How metaphor structures dreams: The theory of conceptual metaphor applied to dream analysis. *Dreaming*, 3(2), 77-98. <https://doi.org/10.1037/h0094373>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Leibniz, G. W. (1686). *Discourse on Metaphysics*. A. Hildesheim.
- Locke, J. (1960). *An Essay Concerning Human Understanding*. Thomas Basset.
- Matsumoto, Y. (1996). *The cognitive foundations of Japanese grammar: Metaphor and language use*. *Cognitive Linguistics*, 7(1), 51-80.
- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*, 12, 286-302.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford University Press.

- Rysiew, P. (2007). "The Value of Knowledge and the Test of Knowledge." *The Philosophical Quarterly*, 57(227), 60–80.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9213.2006.00410.x>
- Schmid, H. (2017). Pragmatism, knowledge, and reality. *Journal of Pragmatics*, 115, 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.004>
- Sharifian, F. (2017). *Advances in cultural linguistics*. Springer.
- Sserunjogi, M. (1999). *Cognitive metaphors in African languages: A study of Swahili*. *Journal of African Languages and Linguistics*, 20(2), 125-144
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press.
- Turri, J. (2011). The Gettier problem. *Philosophy Compass*, 6(1), 1-8.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.