

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

1. Mohammadreza Pahlavannezhad. Full Professor in Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author)

pahlavan@um.ac.ir

2. Pouya Shahriari Rad. PhD Candidate at Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Abstract

In this research, we seek to examine the conceptualization of "knowing" in the Mashhadi dialect. To achieve this goal, we 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. First, we will explain that in cognitive sciences, "knowing" is often conceptualized as a mental process involving the storage, retrieval, and manipulation of information. Then, we will discuss the role of conceptual metaphors in understanding this concept in various languages. In the next stage, we will seek to answer the question of how the mechanism of understanding this verb is among Mashhadi speakers. The findings indicate that in Mashhadi dialect, this concept appears in two forms: "knowing" and "remembering" for languages, skills, addresses, and practical knowledge, and the understanding of the verb "remembering" results from the process of objectification. The results obtained can be useful for cognitive linguistics researchers and dialectologists.

Key Words: Knowing, Conceptualization, Conceptual Metaphor, Mashhadi Dialect.

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

محمدرضا پهلوان‌نژاد^{۱*} و پویا شهریار‌راد^۲

۱. استاد گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)

pahlavan@um.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

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 به عنوان یک فرآیند ذهنی شامل ذخیره، بازیابی و دستکاری اطلاعات مفهوم سازی 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

۱- مقدمه

دانش و دانستن مفاهیم محوری در فلسفه، علوم شناختی، زبان‌شناسی و روانشناسی هستند. اگرچه این مفاهیم به طور 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 به طور گسترده مورد بررسی قرار گرفته است، به ویژه در معرفت‌شناسی، شاخه‌ای از فلسفه که به ماهیت، دامنه و حدود دانش مربوط می‌شود. به طور سنتی، دانش به عنوان باور واقعی موجه^۱ (JTB) تعریف شده است، نظریه

¹ justified true belief (JTB)

ای که توسط افلاطون بیان شد و بعداً توسط فیلسوفان دیگر اصلاح شد (رایسیو^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.

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

با این حال، این تعریف به ویژه 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).

افعال در گونه مشهدی فارسی به سه دسته «مشترک 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، جل زدن= تکان خوردن) تقسیم بندی 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 گویش شناسان مفید فایده باشد.

منبع؟ [E1]: Commented

اضافه شد: [P2R1]: Commented

بهتر است به بخش مقدمه منتقل شود: [E3]: Commented

به این بخش منتقل شد: [P4R3]: Commented

بهتر است در انتهای بخش مقدمه ذکر شود نه در اینجا: [E5]: Commented

به این بخش منتقل شد: [P6R5]: Commented

۲- مفهوم دانستن در رویکردهای گوناگون علمی

² Rysiew

³ Gettier

⁴ Turri

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

۱-۲- دانستن در تجربه گرایی

در تجربه گرایی، همانطور که فیلسوفانی مانند جان لاک، جورج بارکلی و دیوید هیوم^۵ از آن حمایت می‌کنند، دانش اساساً از تجربه حسی ناشی می‌شود. تجربه گرایان استدلال می‌کنند که ذهن در بدو تولد یک لوح سفید^۶ است و تمام دانش از آنچه ما از طریق حواس خود درک می‌کنیم، مشتق می‌شود (بورگه^۷، 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، طبقه بندی و بازتاب داد تا دانش پیچیده تری را شکل دهد. بارکلی (۱۷۱۰)، در ایده آلیسم خود، تجربه گرایی را به نهایت خود رساند، و پیشنهاد کرد که اشیاء فقط به عنوان 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 تجربه گرایی، خردگرایی معتقد است که دانش عمدتاً از خرد و ایده‌های فطری ناشی می‌شود تا تجربه حسی (فاین^۸، ۲۰۱۰). فیلسوفانی مانند رنه دکارت، باروخ اسپینوزا و گوتفرد ویلهلم لایبنیتس^۹ 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 برمی‌گیرد که دانش معین مبتنی بر آگاهی خودآگاه از فرآیندهای تفکر خود فرد است. برای خرد گرایان، حقایقی مانند «دو به علاوه دو مساوی است با چهار» صرف نظر از تجربه حسی به طور 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 «موناها» 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

^۵ John Locke, George Berkeley, David Hume

^۶ Tabula Rasa

^۷ Burge

^۸ Fine

^۹ René Descartes, Baruch Spinoza, and Gottfried Wilhelm Leibniz

است، مورد انتقاد قرار گرفته است. با این حال، اصول عقل گرایانه در زمینه هایی مانند ریاضیات، منطق و اخلاق، که در آن عقل به عنوان منبع اولیه دانش معین دیده می شود، حیاتی باقی می ماند (اودی^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ چالمرز^{۱۱}، ۲۰۰۲).

منبع؟ [E7]: Commented

اضافه شد: [P8R7]: Commented

۲-۳- دانستن در عمل گرایی^{۱۲}

عمل گرایی که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم از طریق فیلسوفانی مانند چارلز پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی^{۱۳} ظهور کرد، برداشتی کاملاً متفاوت از دانش ارائه می دهد. برای عمل گرایان، دانش یک امر انتزاعی و نظری نیست، بلکه ابزاری برای اقدام عملی و حل مسئله در جهان است (اشمیت^{۱۴}، ۲۰۱۷). دانش بر حسب کاربرد آن در رفع نیازها و اهداف انسان تعریف می شود. به عنوان مثال، پیرس^{۱۵} (۱۸۷۸) استدلال کرد که معنای یک باور با پیامدهای عملی آن تعیین می شود. بنابراین، دانش با توانایی آن در کمک به افراد برای هدایت تجربیات خود و حل مشکلات دنیای واقعی تأیید می شود. جیمز (۱۹۰۷) این ایده را گسترش داد تا ماهیت ذهنی و زمینه ای دانش را نیز در بر گیرد، و تأکید کرد که آنچه «درست» است، هر چیزی است که در یک موقعیت معین کار می کند. برخلاف گزارش های سخت تر و عینی گرایانه تر از دانش، عمل گرایی بر سازگاری دانش با تجربیات انسانی تمرکز می کند. نظریه عمل گرایی معتقد است که دانش همیشه موقتی است و در پرتو تجربیات و شواهد جدید قابل بازنگری است. این دیدگاه به ویژه در زمینه هایی مانند آموزش، علوم اجتماعی و فلسفه علم تأثیرگذار بوده است، جایی که نتایج عملی و آزمایش مداوم ایده ها در مرکز قرار دارند.

۲-۴- دانستن در پست مدرنیسم

در اواخر قرن بیستم، پست مدرنیسم به عنوان پاسخی انتقادی به قطعیت معرفت شناسی کلاسیک و گرایش های عینیت گرایانه نظریه های پیشین ظهور کرد (ژاردین^{۱۶}، ۲۰۱۸). فیلسوفانی مانند میشل فوکو، ژاک دریدا و توماس کوهن^{۱۷} 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. به عنوان مثال، فوکو استدلال کرد که دانش ارتباط نزدیکی با ساختارهای قدرت دارد. آنچه در هر جامعه ای «حقیقت» تلقی می شود یک واقعیت عینی نیست، بلکه محصول نهادهای اجتماعی، گفتمان و روابط قدرت است (فوکو، ۱۹۸۰). نظریه ساختارشکنی دریدا بیشتر استدلال کرد که معنای دانش سیال و وابسته به زبان است که خود ناپایدار و وابسته به زمینه است (دریدا، ۱۹۷۶). ساختار انقلاب های علمی کوهن نیز با نشان دادن اینکه دانش علمی انباشت ثابتی از حقایق نیست، بلکه توسط پارادایم ها شکل می گیرد - چارچوب های غالبی که دانشمندان از طریق آن جهان را تفسیر می کنند (کوهن، ۱۹۶۲). انقلاب های علمی زمانی رخ می دهند که یک پارادایم مسلط از بین می رود.

¹⁰ Audi

¹¹ Chalmers

¹² pragmatism

¹³ Charles Peirce, William James, John Dewey

¹⁴ Schmid

¹⁵ Peirce

¹⁶ Jardine

¹⁷ Michel Foucault, Jacques Derrida and Thomas Kuhn

و الگوی جدیدی جای آن را می‌گیرد، که نشان می‌دهد دانش نسبت به زمینه فکری غالب است. پست مدرنیسم 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.

منبع؟ [E9] Commented

منابع اضافه شد: [P10R9] Commented

۲-۵- دانستن در علوم شناختی

در علوم شناختی، "دانستن" اغلب به عنوان 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^{۱۸} (دانش در مورد حقایق یا چیزها) و دانش رویه‌ای^{۱۹} (دانش در مورد چگونگی انجام کارها) تمایز قائل می‌شوند (اندرسون^{۲۰}، ۱۹۸۲). به عنوان مثال، دانستن این که "تهران پایتخت ایران است" یک دانش بیانی، و دانستن دوچرخه‌سواری یک دانش رویه‌ای است.

دانشمندان شناختی همچنین مفهوم دانش ضمنی^{۲۱} 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^{۲۲}، 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^{۲۳}، ۲۰۰۱). برون‌داد این امر توسط استعاره‌های مفهومی^{۲۴} صورت می‌پذیرد و این نکته به روش‌هایی اشاره می‌کند که در آن مفاهیم انتزاعی (مانند دانش) بر حسب تجربیات ملموس‌تر درک می‌شوند (لیکاف و جانسون^{۲۵}، 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 به مثابه بینایی رایج است. عبارتی مانند "I see what you mean" مفهوم سازی دانش را به عنوان چیزی که می‌توان درک کرد، منعکس می‌کند (کووچس^{۲۶}، ۲۰۰۲). در زبان چینی، دانش اغلب

¹⁸ declarative

¹⁹ procedural

²⁰ Anderson

²¹ implicit

²² Reber

²³ Boroditsky

²⁴ Conceptual Metaphors

²⁵ Lakoff & Johnson

²⁶ Kövecses

با گرفتن یا نگه داشتن مرتبط است (گائو^{۲۷}، ۲۰۰۷). برای نمونه اصطلاح /zhī dào/ "知道" (گرفتن چیزی) حاکی از دانستن آن چیز است.

استعاره های زبانی پیرامون دانش نشان می دهد که مفهوم سازی ما از دانش عمیقاً با تجربیات حسی و بدنی در هم تنیده است. این استعاره ها نه تنها نحوه درک ما از دانش را شکل می دهند، بلکه بر نحوه انتقال آن به دیگران نیز تأثیر می گذارند.

۳- چارچوب نظری پژوهش

۳-۱- مفهوم سازی

در علوم شناختی، مفهوم سازی اغلب به عنوان بازنمایی ذهنی دانش - نحوه تفکر، طبقه بندی و سازماندهی دنیای اطرافمان - درک می شود. مفهوم سازی شامل فرآیندهایی مانند تصویرسازی ذهنی، طبقه بندی و انتزاع^{۲۸} است که افراد را قادر می سازد تا اطلاعات پیچیده را تفسیر کنند و تجربیات خود را معنا کنند (بارسالو^{۲۹}، ۱۹۹۹). مفهوم سازی همچنین زیربنای استدلال، ادراک و زبان انسان است.

مطالعه مفهوم سازی در علوم شناختی ریشه در این ایده دارد که انسان ها مدل های ذهنی برای تفسیر جهان می سازند. مدل های ذهنی بازنمایی درونی واقعیت بیرونی هستند که به افراد در تصمیم گیری، پیش بینی رویدادهای آینده و درک اطلاعات جدید کمک می کنند. برای مثال، مفهوم «آب» صرفاً رشته ای از ویژگی های انتزاعی (H₂O) نیست، بلکه شبکه پیچیده ای از تجربیات حسی، تداعی های عاطفی و دانش عملکردی را در بر می گیرد (مثلاً «می تواند تشنگی را برطرف کند» یا «می تواند باعث سيل شود (جانسون-لرد^{۳۰}، ۱۹۸۳).

از فرایندهای مهم در مفهوم سازی، مقوله بندی^{۳۱} است مقوله بندی باعث می شود افراد اشیاء یا تجربیات مشابه را با هم گروه بندی کنند تا پردازش کارآمد اطلاعات تسهیل شود. فرایند دیگر در مفهوم سازی، طرح واره سازی^{۳۲} و سناریو^{۳۳} است. طرحواره ها ساختارهای ذهنی هستند که دانش را بر اساس تجربیات قبلی سازماندهی می کنند، در حالی که سناریوها

²⁷ Gao

²⁸ mental imagery, categorization, and abstraction

²⁹ Barsalou

³⁰ Johnson-Laird

³¹ categorization

³² Schematization

³³ scenario

طرحواره های ساختارمندتری هستند که اغلب به رویدادها یا اقدامات خاصی مرتبط هستند (بارتلت^{۳۴}، ۱۹۳۲). به عنوان مثال، سناریوی رستوران شامل مجموعه ای از اقداماتی است که در آن صورت می گیرد (به عنوان مثال، نشستن، سفارش غذا، پرداخت صورت حساب). این ساختارهای شناختی به ما کمک می کنند تا با سازمان دهی اطلاعات به گونه ای که در دسترس و کارآمد باشد، تجارب روزمره را درک و بیان کنیم.

علاوه بر این، نسبیت زبانی^{۳۵} - نظریه ای که بر مبنای آن زبان بر تفکر تأثیر می گذارد - بینشی را در مورد اینکه چگونه مفهوم سازی می تواند در فرهنگ ها و زبان ها متفاوت باشد، ارائه می دهد. به عنوان مثال، زبان عربی کلمات متعددی برای شتر دارد که در مقایسه با زبان هایی که از یک یا دو کلمه استفاده می کنند، مفهوم سازی ظریف تری از شتر را منعکس می کند. به طور مشابه، گویشوران هوپی^{۳۶}، که زمان آینده دستوری ندارند، ممکن است زمان را به گونه ای مفهوم سازی کنند که با سخنرانان انگلیسی یا سایر زبان ها با زمان آینده تفاوت چشمگیری داشته باشد (وورف^{۳۷}، ۱۹۵۶).

عوامل فرهنگی نیز نقش مهمی در شکل دهی به نحوه مفهوم سازی ایده های انتزاعی ایفا می کنند. همانطور که گیرتز^{۳۸} (۱۹۷۳) اشاره کرده است، فرهنگ چارچوبی را فراهم می کند که در آن افراد تجربیات خود را تفسیر می کنند و جهان بینی خود را می سازند. شناخت فرهنگی نشان می دهد که مفهوم سازی های ما نه تنها تحت تأثیر تجربیات شخصی ماست، بلکه تحت تأثیر باورها، ارزش ها و عملکردهای جمعی جامعه ای است که در آن زندگی می کنیم (شریفیان^{۳۹}، ۲۰۱۷: ۵).

در این بخش برای نشان دادن مفهوم سازی های دانستن در چند زبان به ذکر چند نمونه می پردازیم:

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
می دانم چه می گویی					

³⁴ Bartlett

³⁵ Language relativism

³⁶ Hopi

³⁷ Whorf

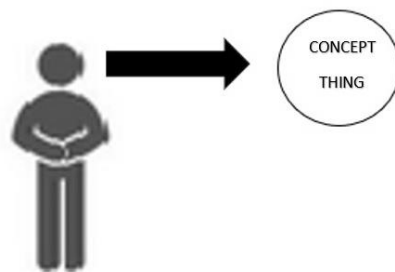
³⁸ Geertz

³⁹ Sharifian

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			

می توان 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

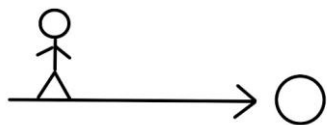
در زبان چینی، فعل "知道" /zhī dào/، که به معنای "دانستن" است، به دو کاراکتر تقسیم می‌شود "知": (دانستن) و "道" (راه، مسیر). استعاره در اینجا اغلب به عنوان شناخت چیزی از طریق درک راه یا مسیر آن مفهوم سازی می‌شود (گائو، ۲۰۰۷).

(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

Commented [P11]: اضافه شد

من اینجا را می شناسم.

می توان طرحواره آن را به شکل زیر نشان داد:



شکل ۲. یکی از طرحواره های دانستن در چینی ماندارین

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

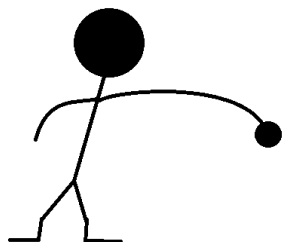
(4)							
چینی	我	终于	抓住	了	这个	问题	关键
IPA	Wǒ	zhōngyú	zhuā	zhù	zhège	wèntí	guānjiàn
فارسی	من	سرانجام	چنگ زدن	گذشته ساز	این مفرد	مسئله	کلید
من بالاخره راه حل را فهمیدم							

طرحواره این جمله را می توان به این صورت نشان داد:

منبع: [E12] Commented

[P13R12] Commented

اضافه شد: [P14] Commented



شکل ۳. یکی از طرحواره‌های دانستن در چینی ماندارین

۳. اسپانیایی و عربی: دانستن به مثابه شیء

در زبان اسپانیایی، فعل (دانستن) اغلب حامل معنای داشتن اطلاعات یا دانش است که به معنای استعاره از داشتن است. این مفهوم سازی 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	منفی ساز	دارم	دانش	از	چیزی
معنی: از چیزی خبر ندارم					

(6)					
اسپانیایی	tengo	conocimiento	de	todo	
فارسی	دارم	دانش	از	همه چیز	
معنی: همه چیز را می دانم					

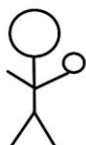
در زبان عربی نیز، دانش به مثابه مالک بودن شیء قلمداد می شود (ن.ک واژه نخست جدول زیر).

(۷)				
-----	--	--	--	--

منبع: [E15] Commented

[P16R15] Commented

عربی	لدی	علم	بهذا
فارسی	نزد من است/ دارم	دانش	به این
من به این امر آگاهم.			



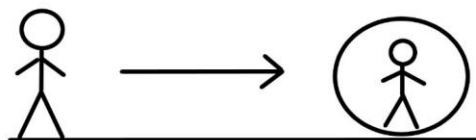
شکل ۴. طرحواره دانستن در زبان‌های عربی و اسپانیایی

۵. ژاپنی: دانستن به مثابه ورود

در ژاپنی، مفهوم دانستن را می‌توان با ایده ورود به وضعیت آگاهی یا درک مرتبط دانست (ماتسوموتو^{۴۰}، 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	にゅうりょく	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.						

Commented [P17]: اضافه شد



شکل ۵. طرحواره دانستن در زبان ژاپنی

۷. سواحیلی: دانستن به مثابه رسیدن

در زبان سواحیلی، فعل "دانستن" با مفهوم رسیدن به یک وضعیت آگاهی نمود پیدا می‌کند (سرونجوجی^{۴۱}، ۱۹۹۹). نمونه ذیل مویید آن است:

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

⁴¹ Sserunjogi



شکل ۶. طرحواره دانستن در زبان سواحیلی

۳- تحلیل داده‌ها

۳-۲- 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)		
/mo/	/mo/	/donom/
من	می	دانم
من می دانم		

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)		
/mo/	/ʔarabi/	/jad derom/

من	عربی	بلدم / می دانم
من عربی بلدم / می دانم		

ب- مهارت ها:

(۱۲)		
/jad deri/	/fena/	/koni/ ؟
بلدی	شنا	کنی؟
بلدی شنا کنی؟		

پ- نشانی و مکان ها

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

ت- دانش عملی / فنی

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

(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.

داور گرامی مثال‌هایی که خواسته بودید در **Commented [P18]:** این جا ذکر شده اند

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

۱۶) امام ابوزکریا ... 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).

به زعم نگارندگان، می‌توان این فعل را در قالب شیء‌انگاری^{۴۲} 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^{۴۳}، ۱۹۹۰). شیء‌انگاری، شامل نسبت دادن ویژگی‌های فیزیکی یا مادی به مفاهیم غیرفیزیکی است و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا بیشتر از آنچه هستند «واقعی»^{۴۴} یا «ماهوی»^{۴۵} 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^{۴۶} می‌شوند، گونه‌ای از استعاره که چیزی انتزاعی در قالب چیزی ملموس‌تر مفهوم‌سازی می‌شود (لیکاف و

⁴² reification

⁴³ Sweetser

⁴⁴ real

⁴⁵ substantial

⁴⁶ ontological

جانسون، ۱۹۸۰؛ کوچش، ۲۰۱۰: 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 باشند، گویی این موارد انتزاعی چیزهایی هستند که می‌توان آن‌ها را کنترل، اندازه‌گیری یا دست‌کاری کرد (کرینمایر^{۴۷} و کرینمایر، ۲۰۱۴).

به نظر می‌رسد در گونه مشهودی 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 مراحل که در پی می‌آید نشان داد:

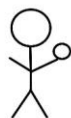
مرحله نخست:

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

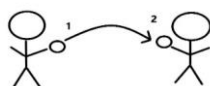
تمام مطالب یک ایده واحد هستند و در یک پاراگراف ذکر شوند

انجام شد: [P20R19]

⁴⁷ Kreynmayr

مرحله دوم:

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



شکل ۹. طرحواره دادن-گرفتن

مرحله سوم:

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

۴- بحث و نتیجه گیری

به نظر می رسد دلیلی که می توان این فعل را به صورت مدام به کاربرد، اصل تغییرناپذیری^{۴۸} است. در زبان شناسی شناختی، اصل تغییرناپذیری به توضیح شباهت ها و تفاوت های بین نحوه درک یک ایده در استفاده و نحوه درک آن هنگام استفاده به عنوان یک استعاره مفهومی می پردازد. لیکاف (۱۹۹۳: ۲۱۵) اصل تغییرناپذیری را اینگونه تعریف می کند: "نگاشت های استعاری توپولوژی شناختی (یعنی ساختار تصویر- طرحواره) حوزه مبدا را حفظ می کند، به گونه ای که با ساختار ذاتی حوزه مقصد سازگار است."

کووچش (۲۰۰۲: ۱۰۲) نمونه های زیر را بر اساس معنایی فعل انگلیسی to give (دادن) ارائه می کند:

15) She gave him a book.

⁴⁸ Invariance Principle

و ما بر پایه استعاره علت، حرکت است^{۴۹} جملات زیر را درک می‌کنیم:

16) (a) She gave him a kiss.

(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.

منابع

منابع جدید اضافه شدند: [P21] Commented

ابن فندق، ابوالحسن علی بن زید به اهتمام عبدالکریم جریزه دار (۱۴۰۲). *تاریخ بیهقی*. تهران: نشر اساطیر
بیهقی، ابوالفضل، به تصحیح خطیب رهبر (۱۴۰۰). *تاریخ بیهقی*. تهران: نشر مهتاب
شهریاری راد، پویا (۱۳۹۵). *بررسی گونه مشهدی فارسی*. تهران: نشر کتابدار
کلباسی، ایران (۱۳۸۸). *فرهنگ توصیفی گونه های زبانی ایران*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
نجفیان، آرزو (۱۳۹۴). *زبان ها و گویش های خراسان*. تهران: انتشارات کتاب مرجع.
نظامی عروضی، احمد ابن عمر، به تصحیح محمد قزوینی (۱۳۰۶). *چهار مقاله*. برلین: نشر ایرانشهر
هجویری، علی ابن عثمان، به تصحیح محمود عابدی (۱۴۰۰). *کشف المحجوب*. تهران: انتشارات سروش

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/S0140525X99002149>
Berkeley, G. (1710). *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. A. Millar.

⁴⁹ CUSATION IS TRANSFER

- 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. (1690). *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.