

Children's thinking as a philosophical question

Hossein Shaaqi*

Abstract

The study of the mind and thinking of children and her mind's functioning methods has been the subject of various sciences, especially Psychology of children. Philosophy also pays attention to these topics. In response to the question of how knowledge is possible, philosophers and epistemologists focused on the nature of the subject (the owner of experience) and in the tradition of empiricism, some philosophers doubted the essence of the individual mind and, as a result, language was presented as a collective subject in the process of knowledge. So this philosophical stream considered children as devoid of knowledge and thought before entering the realm of their first language. In this article, we trace this historical process from classical modern philosophers to Quine and Wittgenstein, and we will explore the mentioned issues. The method is library-based and relies on philosophical texts and their analysis. it will be revealed how contemplation on the child's thoughts can lead to answers to some philosophical issues.

Keywords: Mind, thought, language, culture, children, philosophy.

1- Introduction

Can the mind and thinking of children be posed as a philosophical issue? If yes, how do philosophers pay attention to this issue? Mind, thought, knowledge, and language are all issues related to the question of human nature and abilities. But how can a philosopher gain awareness of human nature and his cognitive and intellectual abilities? Attention to human behavior, to understand his nature and abilities, is not enough because it does not reveal the priority and posteriority between the mentioned philosophical topics.

* Assistant Professor of Contemporary Intercultural Studies Faculty, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran, h.shaaqi@ihcs.ac.ir

Date received: 22/10/2024, Date of acceptance: 29/01/2025



Therefore, the person is not equipped with language, knowledge, rational principles, and - probably - thought is important to the philosopher. If one intends to answer the issue of "Does a person have knowledge of reality without learning anything from other humans and society?" by paying attention to human behaviors, the best option is to pay attention to behaviors of persons who have not yet practically entered human society, and the first available example of such a person is a child. Therefore, the children, their behaviors, their natural, cognitive, and intellectual abilities, and especially their minds are philosophically important.

2- Materials & Methods

There are traditionally two important philosophical issues about children's minds. The first question is, "Before the children's empirical encounter with reality, do their minds contain principles that are true about reality?" The second question is "Inherently and without being taught anything by their parents and society, do children possess thoughts and knowledge?" In this article, we will explore these issues. Its method is library-based and focuses on the works of modern and contemporary philosophers, including empiricists and analytical ones.

For rationalists, the children's minds, either actually or potentially, have a set of knowledge termed rational principles. In contrast, for empiricists, children's minds at birth are like blank tablets in which there is no knowledge, idea, or concept.

Rationalists defend their idea by emphasizing the kind of knowledge that seem to be true in any empirical situation and it is impossible or difficult to imagine that an experience refutes them. For example, consider the equation two plus three equals five. Explaining such knowledge is problematic for empiricists. On the one hand, these knowledges seem necessary, on the other hand, as Hume correctly pointed out, necessity does not result from experience. Therefore, an empiricist faces a dilemma in explaining the knowledge that seems necessary, either he must deny the necessity of this knowledge, or he must accept that this knowledge is not empirical. A third solution proposed by some empiricists (such as John Stuart Mill and Quine) is to explain the necessity of this knowledge empirically.

3- Discussion & result

Regardless of the way of acquiring knowledge, how does a person convey his knowledge to others? This is done through language, but the nature of language itself is a complicated philosophical question. To answer this question, some philosophers focus

on its starting point: a stage in human historical development where our ancestors started using signs, as well as a stage in individual development where a child first attempts to use signs instead of instinctive sounds to communicate their desires.

Here one of the most important issues is "Before entering the realm of language and acquiring the use of signs and expressions whether the child possesses anything like thought?". Is thought prior to language conceivable? If a child who has not yet learned language possesses thought, what is the nature of these thoughts (which, according to the assumption, cannot be of the same kind as language-dependent concepts)?

Another philosophical issue is how a child learns norms and cultural frameworks. What dependency does this learning have on language learning? Is language learning synonymous with cultural assimilation for a child? If the answer to this question is positive, how is the relationship between knowledge and thought on the one hand, and culture on the other side? Are the children's knowledge and thoughts - and consequently the humankind's - dependent on a cultural framework to which they belong?

4- conclusion

The child's mind and thoughts have been the focus of philosophers throughout history for these various reasons:

- Explaining the nature of thought
- Explaining the process of acquiring knowledge (rational/empirical).
- Explanation of the nature of language
- Explaining the relationship between knowledge and thought with language and culture

The above are important issues that have led to the nature of the children's mind and thought to be raised as a philosophical issue in the history of philosophy. The answers and arguments of some of the most significant philosophical currents regarding this issue have been examined in detail in the article in Persian.

Bibliography

- Canfield , John V.(2003) "The passage into language" in: *Wittgenstein and Quine*. Robert L.Arrington and Hans-Johann Glock (ed) Routledge. pp. 118-143
- David Hume (1740) - *A Treatise Of Human Nature*, The Floating Press 2010.
- Garber, Daniel (1999)"Rationalism",in: *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, 2nd Edition-Robert Audi, Cambridge University. pp. 571-572
- Hylton, Peter. (2007) *Quine*, Routledge, New York

- Kaye, Lawrence J. (1993) "Are Most of Our Concepts Innate?" in: *Synthese* 95, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands. pp.187-217.
- Leibniz, G. W. (1996) *New Essays on Human Understanding*, Peter Remnant & Jonathan Bennett (tr.), Cambridge University Press
- Markie, Peter (2021) "Rationalism vs. Empiricism" in: *Stanford encyclopedia of philosophy* <<https://plato.stanford.edu/entries/rationalism-empiricism/>>
- Nicholas P. Wolterstorff (1999a) "empiricism" in: *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, 2nd Edition-Robert Audi, Cambridge University. pp.262-263
- Orenstein, Alex. (2002) *W.V. Quine*. Princeton and Oxford, Princeton university press
- Quine, W.V., (1963), "Two Dogmas of Empiricism" in *From a Logical Point of View*, New York and Evanston, pp. 20-46
- Quine, W.V., (1982) "Five Milestones of Empiricism", in *Theories and Things*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 67-72
- Quine, W.V.O. (1969), "Ontological relativity" in *Ontological Relativity and Other Essays* (New York: Columbia University Press) 26-68
- Rescorla 2019 "The Language of Thought Hypothesis" First published Tue May 28, 2019, Stanford Encyclopedia of Philosophy
- Robinson, Howard (2020) "Dualism" in *Stanford encyclopedia of philosophy* <<https://plato.stanford.edu/entries/dualism/>>
- Wittgenstein, Ludwig (1967). *Zettel*, G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright (eds.), G. E. M. Anscombe (trans.), Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig. 1958. *Philosophical investigations*, G. E. M. Anscombe (translation), Basil Blackwell
- Wittgenstein, Ludwig 1969. *On Certainty*, ed. G.E.M.Anscombe and G.H.von Wright, tr. D.Paul and G.E.M.Anscombe. Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein, Ludwig 1980. *Remarks on the Philosophy of Psychology*, vol. I, ed. G.E. M.Anscombe and G.H.von Wright, tr. G.E.M. Anscombe, Blackwell, Oxford.
- Wolterstorff, Nicholas P. (1999b) "Locke, John" in: *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, 2nd Edition-Robert Audi, Cambridge University. pp. 506-509

اندیشیدن کودک به مثابه مسئله‌ای فلسفی

حسین شقاقی*

چکیده

ذهن و اندیشیدن کودک و شیوه کارکرد آن مورد مطالعه علوم متفاوت، به ویژه روان‌شناسی کودک بوده است. فلسفه نیز به این موضوعات توجه دارد. اما توجه فلسفه به اندیشیدن کودک متمرکز بر این مساله نیست که کودک به چه مسائل فلسفی می‌اندیشد. توجه فیلسوفان بر اندیشه کودک تابع پاسخ به مسائل فلسفی است، مثل مساله چگونگی حصول معرفت، مساله نسبت معرفت با زبان و فرهنگ، و مساله امکان معرفت پیش از یادگیری زبان مادری. در پاسخ به چگونگی امکان معرفت، فیلسوفان و معرفت‌شناسان به ماهیت سوژه (صاحب تجربه) توجه کردند و در سنت تجربه‌گرایی جریانی شکل گرفت که در جوهر بودن ذهن فردی تردید ایجاد کرد و به تبع آن، زبان را به مثابه هویت سوژکتیو جمعی در فرایند معرفت معرفی کرد. در نتیجه، این جریان فلسفی کودک را پیش از ورود به قلمرو زبان مادری، فاقد معرفت و اندیشه دانست. در این مقاله فرایند تاریخی مذکور را از فیلسوفان کلاسیک مدرن تا کواپن و ویتگنشتاین دنبال می‌کنیم، و مسایل مذکور را بررسی خواهیم کرد. روش این پژوهش کتابخانه‌ای و مبتنی بر متون فلسفی و تحلیل آنها است و آشکار خواهد شد که تامل در باب اندیشه کودک چگونه می‌تواند به پاسخ به برخی مسائل فلسفی بیانجامد.

کلیدواژه‌ها: ذهن، اندیشه، زبان، فرهنگ، کودک، فلسفه.



۱. مقدمه

آیا اندیشه و ذهن کودک می‌تواند به مثابه مساله‌ای فلسفی مطرح شود؟ اگر آری، فیلسوفان از چه حیث به ذهن و اندیشه کودک توجه می‌کنند؟ ذهن، اندیشه، معرفت و زبان همگی موضوعاتی‌اند که در تاریخ فلسفه مورد بحث بوده‌اند. همگی این موضوعات و پاسخ به پرسش‌های برآمده از آنها با مساله ماهیت و قوای بشر مرتبط است. اگر تصویری در باب ماهیت یا طبیعت بشر و قوای او نداشته باشیم، نمی‌توانیم در باب چیستی معرفت و شیوه‌های دستیابی انسان به معرفت، و در باب چیزهایی که مانع معرفت‌اند، از جمله شک و خطای حواس و ... به شکل فلسفی تامل کنیم.

اما یک فیلسوف چگونه می‌تواند از طبیعت بشر و قوای معرفتی و عقلی او آگاهی یابد؟ توجه به رفتارهای بشر، برای پی بردن به طبیعت و قوای او، این کاستی را دارد که تقدم و تاخر بین موضوعات فلسفی مذکور را آشکار نمی‌کند. ذهن انسان به طور معمول واجد اندیشه، زبان، معرفت، اصول عقلی و ... است و رفتارهای او حاکی از وجود همگی آنها و ارتباطات پیچیده بین آنها است. ولی کشف این که کدام یک از این موارد بر دیگری تقدم دارد و این که انسان طبیعتاً برای حصول کدام یک، بدون نیاز به دیگر موارد، توانا است، با صرف توجه به رفتارهای انسان مجهز به همه این موارد، بعید است.

از همین رو، انسانی که به زبان، معرفت، اصول عقلی و -احتمالاً- اندیشه مجهز نیست نزد فیلسوف اهمیت می‌یابد. اگر بنا است برای پاسخ به -مثلاً- این مساله که «آیا انسان بدون این که از دیگران -اجتماع انسانی- چیزی بیاموزد، معرفتی به واقعیت دارد یا خیر؟» به رفتارهای انسان توجه کنیم، بهترین گزینه توجه به رفتارهای انسانی است که هنوز عملاً به عضویت اجتماع درنیامده است و اولین مصداق در دسترس از چنین انسانی، کودک است. بنابراین کودک، رفتارهای او، قوای طبیعی، معرفتی، عقلی او و به ویژه ذهن او به لحاظ فلسفی اهمیت می‌یابد.

۲. مسئله تحقیق

در باب ذهن کودک، به شکل سنتی دو مساله مهم فلسفی وجود دارد. پرسش نخست این است که آیا پیش از مواجهه تجربی کودک با جهان و واقعیت، ذهن او حاوی اصولی است که در باب واقعیت صادق‌اند؟ پرسش دوم این است که آیا کودکان به خودی خود و بدون این که

چیزی را از والدین تعلیم ببینند، واجد اندیشه و معرفت‌اند؟ خلاصه این که آیا فارغ از (اولا) تجربه اعیان و اشیاء جهان، و (در ثانی) پذیرش در اجتماع انسانی، کودک نزد خود سهمی از معرفت دارد؟ در این مقاله به بررسی این مسائل می‌پردازیم.

دو مساله فوق به لحاظ فلسفی بسیار مهم‌اند و نحوه پاسخگویی هر فیلسوف به آن، انعکاس‌دهنده انسان‌شناسی آن فیلسوف است. در مواجهه با مسائل فوق، نگاه فیلسوف به انسان، مساله معرفت و قوای شناختی و بعضاً نقش اجتماع و زبان در مساله معرفت از منظر فیلسوف مورد نظر آشکار خواهد شد. سعی خواهیم کرد در مطالعه تاریخی خود بر فیلسوفان مهم و جریان‌ساز که نماینده رویکردهای فکری متفاوت‌اند تمرکز کنیم و بدین شیوه تفاوت رهیافت‌ها و رویکردها به واقعیت واحد (اندیشه کودک) و به تبع آن پاسخ فلسفی متفاوت به دو مساله مذکور را برجسته سازیم.

روش این پژوهش کتابخانه‌ای و با محوریت آثار درجه اول و دوم اندیشه فیلسوفان دوران‌ساز مدرن و معاصر سنت‌های تجربه‌گرایی و تحلیلی است. به خلاف تحقیقات متعارف که بر این مساله متمرکزاند که کودک به چه مسائل فلسفی می‌تواند بیانداشند، این پژوهش بر این مساله توجه می‌کند که اندیشه کودک واجد چه اهمیت فلسفی است.

۳. ذهن کودک در تقابل عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی

در تاریخ فلسفه یکی از مهمترین جدال‌های سنتی، جدال بین حامیان موسوم به عقل‌گرایی در برابر حامیان تجربه‌گرایی است. تا جایی که به بحث کنونی ما مربوط می‌شود، تجربه‌گرایی در مقابل دو اصطلاح به کار می‌رود: (۱) نظریه ایده‌های فطری و (۲) عقل‌گرایی. تقابل تجربه‌گرایی با نظریه ایده‌های فطری در بافت مباحث مربوط به منشاء ایده‌ها یا مفاهیم (concepts)، و تقابل تجربه‌گرایی با عقل‌گرایی در بافت مباحث مربوط به معرفت یا باور مطرح می‌شود (رک: Garber 1999: 771). به تبع همین نکته مواضع تجربه‌گرایانه دسته نخست تجربه‌گرایی‌های مفهومی (concept-empiricisms)، و مواضع دسته دوم تجربه‌گرایی‌های باور (belief-empiricisms) نامیده می‌شوند (رک: Wolterstorff 1999a: 262-263). اما در اینجا کاربرد ما از اصطلاح تجربه‌گرایی اعم از مباحث مربوط به هر دو بافت است و کاربردمان از اصطلاح عقل‌گرایی هم عقل‌گرایی در بافت مباحث معرفت و هم -تسامحا- نظریه ایده‌های فطری در بافت مباحث منشاء ایده‌ها و مفاهیم را شامل می‌شود.

از نگاه تجربه‌گرایان، اگر چیزی به مثابه معرفت برای انسان ممکن باشد، آن معرفت از طریق تجربه حاصل می‌شود^۱ (رک: Markie 2021). عقل یا ذهن انسان به خودی خود واجد هیچ معرفتی نیست و هر آنچه بتوان آن را معرفت نامید از مسیر تجربه برای انسان حاصل می‌شود. در مقابل این دیدگاه، فیلسوف عقل‌گرا دست کم بعضی از معارف را غیرتجربی می‌دانند، و بر این باور است که ذهن یا عقل انسان به خودی خود واجد این معارف است.

بنابراین تقابل در اینجا بین دو منشاء برای معرفت (و/یا ایده‌ها و مفاهیم) است. یک طرف این تقابل عقل را محور و مقدم می‌داند و طرف دیگر برای عقل تقدمی قایل نیست. و عقل در اینجا عمدتاً در مقابل حواس پنجگانه، حافظه و تخیل مطرح می‌شود (رک: Garber 1999: 771). فیلسوف عقل‌گرا، عقل را منشاء اولیه معرفت می‌داند و فیلسوف تجربه‌گرا حواس را.

به تبع این دو دیدگاه معارض، دو نگرش فلسفی متفاوت درباره ذهن کودک وجود دارد. از نگاه عقل‌گرایان ذهن کودک به خودی خود، به نحو بالفعل یا بالقوه، واجد مجموعه‌ای از معارف است که اصطلاحاً اصول عقلی نامیده می‌شوند. بعضی از عقل‌گرایان این اصول را از ابتدا بالفعل می‌دانند و بعضی از عقل‌گرایان بر این باورند که این اصول در بدو تولد در ذهن کودک به شکل بالقوه اند و با رشد کودک به فعلیت می‌رسند.

یکی از مهمترین ایده‌ها در باب کیفیت اصول عقلی در ذهن کودک، ایده یادآوری افلاطون است که بر اساس آن، نفس یا عقل کودک پیش از حیات دنیوی او در عالم عقول موجود بوده است و اصول عقلی را از آن عالم اکتساب کرده است و از این رو اصول عقلی در ذهن کودک موجود است ولی کودک در حیات عالم مادی آنها را فراموش کرده و به آنها التفات ندارد و تجربیات کودک این اصول را به یاد او می‌آورند.

در مقابل، از نگاه تجربه‌گرایان، ذهن کودک در بدو تولد همچون لوحی سفید (tabula rasa/ blank tablet) است که هیچ معرفت و ایده یا مفهومی در آن موجود نیست. جان لاک ذهن کودک را لوح سفید می‌داند. به باور او حواس منشاء ایده‌ها و تصورات ما است و ذهن بر روی این ایده‌ها اعمالی همچون ترکیب، تقسیم، تعمیم و انتزاع را انجام می‌دهد (رک: Wolterstorff 1999b: 508).

از نگاه تجربه‌گرایان هر مفهوم، ایده، اصل و معرفتی حاصل تجربه حسی است و بدون تجربیات حسی کودک بختی برای اکتساب معرفت ندارد. ذهن کودک تجربیات ساده را دریافت می‌کند و به تبع آنها تصورات یا ایده‌های ساده‌ای را چون رنگ سبز و زرد و گردی (یا دایره) و ... می‌سازد. سپس از طریق ترکیب این ایده‌های ساده مفاهیم یا ایده‌های مرکبی را مثل

سیب (که مرکب از مفاهیم زرد و گردی است) می‌سازد. و به مرور مفاهیم و معارف پیچیده‌تر از مفاهیم ساده‌تر ساخته می‌شوند. اما سنگ بنای اولیه همه این ترکیب‌ها مفاهیم یا ایده‌های ساده‌ای است که از طریق تجربیات حسی ساده حاصل می‌شوند.

عقل‌گرایان در دفاع از نگاه خود به معارفی تاکید می‌کنند که به نظر می‌رسند در هر شرایط تجربی‌ای صادق‌اند و تصور این که تجربه‌ای با آنها مخالف باشد، ناممکن یا دشوار است. مثلاً این که دو به علاوه سه مساوی پنج است، در هر شرایط زمانی و مکانی صادق است و نمی‌توان تصور کرد که چیزی را تجربه کنیم که این معرفت را نقض و ابطال کند. چنین معارفی حاکی از حقایقی ضروری‌اند که وابسته به هیچ یک از امور جزئی و -لذا- به هیچ تجربه‌ای نیست (رک: Leibniz 1996: 50). از همین رو عقل‌گرایان این معارف را نه حاصل تجربه، بلکه از مواهبی می‌دانند که ذهن کودک انسان به شکل بالفعل یا بالقوه از آن بهره‌مند است.

اما نزد تجربه‌گرایان تبیین چنین معارفی معضل‌آفرین است. از یک سو به نظر می‌رسد این معارف ضروری‌اند. بدین معنا که به خلاف معارف تجربی که یک وضع ممکن را توصیف می‌کنند (مثلاً این که الان هوا گرم است، یک واقعیت است ولی ضروری نیست و امکان داشت که الان هوا گرم نباشد) معارفی مثل «دو به علاوه سه مساوی پنج است» از یک رابطه ضروری بین اعداد خبر می‌دهد. از سوی دیگر همانطور که هیوم به درستی این نکته را تشخیص داده بود، از تجربه ضرورت حاصل نمی‌شود. بنابراین یک تجربه گرا برای تبیین معارفی که به نظر ضروری می‌رسند، بر سر دو راهی است، یا باید ضرورت این معارف را انکار کند، و یا باید بپذیرد که این دسته از معارف تجربی نیستند و با قوایی غیر از تجربه حاصل می‌شوند (رک: Orenstein 2002: 76-77).

راه حل سومی که بعضی از تجربه‌گرایان (نظیر جان استوارت میل و کواین) مطرح کردند این است که ضرورت این معارف را به شیوه تجربی تبیین کرده‌اند. مثلاً از نگاه میل، کودک برخی از معارف تجربی را از دسته معینی از تجارب فرا می‌گیرد. مثلاً درباره سیب‌ها وقتی معرفت کسب می‌کند که از سیب‌ها تجربیاتی را اتخاذ کند. اما منشاء معرفت درباره اعداد و نسبت‌های آنها با هم، گستره عظیم‌تری از تجارب است. هر تجربه‌ای موجد این معرفت است که ضرب دو بر یک مساوی دو است. بنابراین از نگاه میل اتفاقاً معارفی که عقل‌گرا آنها را غیرتجربی می‌داند، تجربی‌ترین معارف‌اند (رک: Orenstein 2002: 76).

به نظر کواین نیز این معارف در لایه‌های درونی شبکه باورهای ما قرار دارند و ما در مواجهه با تجربیات ناسازگار با شبکه باورهایمان ترجیح می‌دهیم ابتدا لایه‌های بیرونی را

اصلاح کنیم، چرا که تغییر در لایه های درونی کل شبکه را دچار تغییر و تحول می کند. ضرورت باورهای ریاضی و منطقی چیزی بیش از این نیست. ممکن است مواجهه با تجربه جدید ما را وادار کند در این باورهای ریاضی و منطقی نیز تجدید نظر کنیم (رک: Orenstein, 2002: 81-82).

۴. معضل تاریخی تجربه گرایی

گفتیم که تجربه گرایان ذهن کودک را همچون لوح سفید می دانستند که به مرور ایده ها و تصورات از طریق تجربه بر آن نقش می بندد. ایده ها یا تصورات ساده حاصل از تجربیات ساده و داده های بسیط و ساده اند و ایده ها یا تصورات پیچیده و مرکب حاصل از ترکیب تصورات ساده اند. تصورات ساده کاملاً یقینی اند. هیچ کودک و هیچ بزرگسالی نمی تواند در این که چیزی را سفید یا سبز می بیند شک و تردید کند. اگر تردیدی هست معطوف به این موضوع است که آیا در جهان مستقل از ذهن هم آنچه سفید می بینم، همین گونه سفید است یا خیر. بنابراین از نگاه تجربه گرایان - تصورات ساده سنگ بنای یقینی معرفت اند.

اما در اینجا یک مساله مهم در برابر تجربه گرایی قرار دارد. کودک چگونه اشیاء را از طریق تصورات تشخیص می دهد؟ این مساله نیاز به توضیح دارد. بر اساس تحلیل تجربه گرایان، کودک انسان تصورات ساده را از طریق حواس دریافت می کند. و از طریق تصورات ساده ای چون گردی و زردی و شیرینی، تصور مرکبی چون سیب را می سازد. اما نکته اینجا است که در تجربیات مختلف، تصورات ساده متعددی دریافت می شود و کودک از کجا باید بداند که ترکیب چند تصور و کدام تصورات با هم یک تصور مرکب می سازند که متناظر با یک شیء یا عین یا ابژه بیرونی است.

در اندیشیدن به اعیان، به نظر می رسد که هر عین دارای مجموعه ای از ویژگی ها (properties) است. اما در کنار این ویژگی ها چیزی مفروض است که این ویژگی ها به آن نسبت داده می شود و در فلسفه به آن جوهر (substance) گفته می شود. جوهر چیزی است که در شیء ثبات دارد و ویژگی های متغیر را در زمان های مختلف می پذیرد. آنچه کودک تحت عنوان سیب می پذیرد یک جوهر ثابت دارد و چند ویژگی متغیر. ویژگی هایی چون زرد بودن و گردی در طول زمان زایل می شوند. رنگ سیب تیره می شود. مزه سیب دیگر شیرین نخواهد بود. شکل ظاهری سیب نیز از حالت گردی خارج می شود. اما همچنان می گوئیم «سیب تیره و بدمزه و بدشکل و فاسد شد»، و همه این صفات متغیر را همچنان به «سیب» نسبت می دهیم. مساله این

است: کودک تصورات ساده‌ای که متناظر با ویژگی‌های سیب است، از طریق تجربیات دریافت می‌کند. ولی جوهر را از طریق هیچ تجربه‌ای دریافت نمی‌کند. به بیان فلسفی کودک انسان «حس جوهر یاب» ندارد. پرسش این است که اگر آن طور که تجربه‌گرایان مدعی‌اند، ذهن کودک انسان به خودی خود واجد هیچ ایده یا مفهوم ذهنی نیست که متناظر با اشیاء باشد، و با توجه به این که علم به جوهر شیء از طریق تجربه حاصل نمی‌شود، پس علم به این جوهر، از کجا می‌آید و چگونه کودک به مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، شیئیت می‌دهد.

ما جوهر را در تجربه نمی‌یابیم. آیا این بدین معنا است که جوهر وجود ندارد؟ بعضی از تجربه‌گرایان وجود جوهر را تکذیب می‌کنند و آن را ساخته ذهن انسان می‌دانند. مثلاً به نظر هیوم هنگامی که تغییرات پی در پی شیء را دنبال می‌کنیم، اندیشه‌های ما ذهنمان را مجاب می‌سازد که هویتی را به این توالی تغییرات نسبت دهیم و یک شیء نامتغیر را پشت این تغییرات مفروض بگیریم. اگر پس از تغییرات نسبتاً قابل ملاحظه و زیاد، مقایسه‌ای بین وضع موجود و وضع اولیه انجام دهیم، پیوستگی افکار از هم می‌گسلد و تخیل ما به ناچار چیزی نامرئی و ناشناخته را می‌سازد که این تغییرات را به آن نسبت دهد و سپس به این برساخته تخیل، نامی اعطا می‌شود؛ مثلاً ماده اولیه یا جوهر (رک: Hume 1740: 349).

اما با انکار جوهر، جهان ما صرفاً مملو از صفاتی که هیچ تکیه گاهی ندارند و از آن مهم‌تر - کاملاً به ذهن و دریافت ما وابسته‌اند، نخواهد بود؟ آیا در این صورت می‌توان هستی‌شناسی‌ای داشت؟ این معضل را می‌توان به بیان دیگر تحت عنوان نسبت منابع معرفتی کودک با هستی‌شناسی او مطرح کرد. جهان کودک از مجموعه‌ای از اشیاء تشکیل شده است. تلاش تاریخی تجربه‌گرایی معطوف به این بود که بین این هستی‌شناسی و منابع معرفتی ارتباط ایجاد کند و اولی را از دومی استخراج کند. خط سیر این تلاش را می‌توان از لاک و بارکی و هیوم تا راسل و پوزیتیویست‌های منطقی و به ویژه کارنپ دنبال کرد. این تلاش به بیان کواین، هیچ‌گاه به موفقیت نهایی نرسید و در آثار کارنپ که اوج این تلاش با حداکثر دقت آن بود، عملاً به شکست انجامید و معلوم شد که اساساً استخراج هستی‌شناسی و اعیان و اشیاء از صرف منابع معرفتی تجربی ممکن نیست.

۵. احیاء عقل‌گرایی در علوم شناختی

انقلاب علوم شناختی در دهه ۱۹۶۰ موجب احیاء دیدگاهی ملهم از عقل‌گرایی شد و بعضی دانشمندان علوم شناختی از این ایده حمایت کردند که بسیاری از عناصر کلیدی شناخت،

فطری‌اند. در بین آنها از همه معروف‌تر نوام چامسکی است. او در سال ۱۹۶۵ مدعی شد یادگیری زبان از طریق مفروض گرفتن معرفت فطری در باب زبان‌های ممکن بشری تبیین می‌شود (Rescorla 2019).

در این میان یکی از فیلسوفان علوم شناختی، جری فودور، گرایش عقل‌گرایانه را به شکل افراطی‌تری مطرح کرد و به «فطری بودن» (innateness) توسع معنایی عجیبی داد به شکلی که واکنش‌های انتقادی تندی را علیه خود برانگیخت. فودور تمام مفاهیم را فطری دانست. فودور استدلال کرد که از آنجا که اکتساب مفهوم متکی به کاربرد مفاهیمی است که فرد یادگیرنده از قبل در اختیار دارد، تمام مفاهیمی که نمی‌توان از آنها تعریف تقلیلی^۲ ارائه داد، فطری‌اند. اما تعاریف تقلیلی بسیار کمی در دسترس‌اند، بنابراین به نظر می‌رسد بیشتر مفاهیم فطری‌اند (رک: Kaye 1993: 187).

همین فطری بودن مفاهیم شالوده زبان ذهن یا زبان اندیشه را می‌سازد. از نگاه فودور ذهن انسان واجد زبان ذهن است (رک: Rescorla 2019) و زبان ذهن مقدم بر زبان طبیعی است و مبنای ارجاعات زبان طبیعی، همان زبان ذهن است که متشکل از مفاهیم فطری است. فیلسوفانی چون چرچلند و پاتنام موضعی تحقیرآمیز به چنین نظری نشان دادند. یکی از استدلال‌ها علیه موضع فودور این دعوی شهودی بود که بعید به نظر می‌رسد در ذهن کودک یک کلمه متعلق به زبان ذهن (یا زبان اندیشه) برای مفهوم پیچیده‌ای مثل کاربراتور وجود داشته باشد.

در پاسخ به این اعتراضات فودور تمایزی بین یادگیری (learning) مفاهیم از سوی کودک و اکتساب (acquiring) تجربی آنها از سوی کودک ایجاد می‌کند. از نگاه فودور فطری بودن در برابر یاد گرفتن است و نه در برابر اکتساب کردن. به نظر او فطری بودن یک مفهوم به معنای انکار این نیست که بعضی تجربیات برای دست‌یابی به یک مفهوم لازم‌اند. مثل درباره کاربراتور، بعضی تجربیات برای این که مفهوم مربوطه در زبان ذهن کودک ایجاد شود، لازم‌اند. از نگاه فودور بیشتر مفاهیم، در عین فطری بودن، اکتسابی‌اند (رک: Rescorla 2019).

اما این فطری بودن در عین اکتسابی (یا تجربی) بودن، به چه معنا است؟ فودور همچون بسیاری از دانشمندان علوم شناختی مدعی است کودک زبان طبیعی را از طریق روش دو مرحله‌ای فرضیه و آزمون یاد می‌گیرد. مثلاً فرضیه‌ای دارد در باب این که والدین کلمه «بخاری» را برای چیزی که ما آن را گرما می‌نامیم به کار می‌برند. این فرضیه به محک آزمون در می‌آید تا این که کودک به اشتباه خود پی می‌برد و نهایتاً متوجه می‌شود که «بخاری» چه اشیائی را

نام‌گذاری می‌کند. البته مفاهیم اصلی در ذهن کودک قرار دارند و الفاظی مثل «بخاری» در زبان طبیعی صرفاً با واسطه مفاهیم زبان ذهن به شیء بخاری دلالت دارند.

در این جا یک مشکل به وجود می‌آید. اگر روش دو مرحله‌ای فرضیه و آزمون در باب مفاهیم زبان ذهن نیز صادق باشد، به یک فرازبان نیاز است که واسطه یادگیری مفاهیم زبان ذهن شود. و یادگیری مفاهیم آن فرازبان نیز به نوبه خود نیاز به یک فرازبان دیگر دارند تا این که یک تسلسل بی‌پایان و باطل ایجاد شود. فودور برای پرهیز از این تسلسل بی‌پایان که عملاً یادگیری زبان کودک را تبیین نشده باقی می‌گذارد، مدعی می‌شود روش فرضیه و آزمون که برای یادگیری زبان طبیعی از سوی کودک اعمال می‌شود، درباره زبان ذهن صادق نیست (رک: Rescorla 2019).

کودک روش فرضیه و آزمون را صرفاً برای یادگیری زبان طبیعی به کار می‌بندد تا قراردادهای اجتماعی وضع الفاظ برای مفاهیم را که برساخته اجتماع است، از والدین یادبگیرد. اما ایجاد خود مفاهیم بنیادین زبان ذهن، موضوع یادگیری نیست. کودک کاربرد لفظ «بخاری» یا «سیب» را از والدین یاد می‌گیرد ولی مفهوم بنیادین دال بر سیب یا بخاری را از والدین یاد نمی‌گیرد. دسته معدودی از مفاهیم زبان ذهن، از ابتدا در ذهن کودک موجوداند و اکثر آنها از طریق تجربه در ذهن کودک ایجاد می‌شوند. این مفاهیم مستقیماً بر اشیائی که مدلول آنها‌اند، دلالت می‌کنند و برای چنین دلالتی نیاز به واسطه ندارند و از این رو موضوع یادگیری از والدین و جامعه نیستند. بدین معنا، مفاهیم زبان ذهن، همگی فطری (و ناآموخته) اند.

در اینجا به نظر می‌آید فودور فطری را به معنای متفاوتی نسبت به سنت جدال بین عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی مطرح می‌کند. او نسبت به اکثر مفاهیم، نقش تجربه را انکار نمی‌کند، اما در هر صورت او با پذیرش این که دست‌کم بعضی از مفاهیم نه نیازی به یادگیری و نه نیاز به اکتساب تجربی دارند، و در زبان ذهن کودک قراردارند، موضع عقل‌گرایان را تأیید می‌کند.

۶. سوژه صاحب تجربه کیست؟ اهمیت بُعد همگانی و جمعی زبان

با توجه به مباحثی که مطرح شد، جدال فلسفی سستی در باب اندیشه و معرفت کودک، متمرکز است بر داشته‌های ذهنی کودک (از جمله ایده‌ها و معارف) و این که منشاء این داشته‌ها چیست. دو جبهه مهم فلسفی؛ یعنی عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی دو پاسخ متفاوت به این پرسش می‌دهند. اولی هیچ منشاء بیرونی برای بعضی از این ایده‌ها و معارف مطرح نمی‌کند و دومی تمامی آنها را حاصل تجربه حسی می‌داند.

اما یک نکته مشترک در بین این دو رویکرد متعارض وجود دارد. هر دو آنها نسبت بین کودک از یک سو و ایده ها و معارف او را از سوی دیگر به شکل فردی مورد بررسی قرار می دهند و تأکیدی بر سهم بنیادین اجتماع انسانی ندارند. در این سنت فلسفی ذهن کودک به شکل فردی با تجربه های حسی مواجه می شود و این تجارب تمامی ایده ها و معارف کودک (به روایت تجربه گرایان)، یا بعضی از ایده ها و معارف کودک (به روایت عقل گرایان)، را در ذهن او ایجاد می کنند.

در اینجا تقابلی ایجاد می شود بین ذهن، به مثابه سوژه، با جهان ابژه ها (اعیان یا اشیاء). جهان ابژه ها تماما (به روایت تجربه گرایان) یا تا حد زیادی (به روایت عقل گرایان) حاصل همین تجربیات حسی ذهن کودک است. این مواجهه یا تقابل از مقطعی در تاریخ فلسفه با مسائل و معضلات فلسفی ای مواجه شد که به تاملات و تجدیدنظرهایی در باب سوژه و مصداق آن انجامید.

مساله از ثنویت دکارتی آغاز می شود. دکارت دو جوهر مادی و روحانی را از یکدیگر متمایز کرد. ذهن از جنس جوهر روحانی و بدن انسان و ابژه های جهان از جنس جوهر مادی است (رک: Robinson 2020). بعد از دکارت در رویکرد ایدئالیستی بارکلی تردیدهایی در وجود جوهر مادی مطرح شد. از جمله این استدلال که ما صرفا از صفات اشیاء مادری تجربیاتی داریم و از جوهر نامتغیر هیچ تجربه ای نداریم. بر اساس این تردیدها بارکلی جوهر مادی را رد کرد و صرفا جوهر روحانی را پذیرفت. به نظر بارکلی از آنجا که تجربیاتی داریم و ایده هایی از آن تجربیات داریم، پس یک «خود» (self) به مثابه جوهری روحانی وجود دارد که از ایده های مختلف تجربی آگاه است. پس از بارکلی، هیوم در باب خود مفهوم جوهر تشکیک کرد و مفروض گرفتن هر دو جوهر مادی و روحانی را به لحاظ فلسفی غیرقابل دفاع دانست چرا که مفهوم جوهر به طور کلی فاقد محتوای تجربی است (رک: Robinson 2020).

با تردید در باب مفهوم جوهر، خود مفهوم ذهن که بر اساس تلقی دکارتی مصداق جوهر روحانی است، به لحاظ فلسفی مورد تردید قرار گرفت. در جدال های معرفت شناسی فلسفی که تا آن زمان دو سویه داشت: ذهن، به مثابه سوژه، و تجربه. با تردید در باب ذهن، مصداق سستی سوژه مورد بازبینی مجدد قرار گرفت. به مرور زبان، به جای ذهن، به مثابه سوژه مطرح شد. ابتدا مطالعات معرفت شناسی بر نسبت بین کلمه و تجربه (توسط هورن توک)، و سپس بر نسبت بین جمله و تجربه (توسط بنتام، راسل و پوزیتیویست های منطقی) و نهایتا بر نسبت بین

شبکه جملات یا کل زبان و تجربه (از سوی کواپن، ویتگنشتاین متاخر و ...) متمرکز شد (رک: Quine 1963: 38-42 and Quine 1982: 70).

به تبع همین نکته، معرفت‌شناسی با مساله معنا پیوند خورد و زبان از مسائل اصلی معرفت‌شناسی و، به تبع آن، از مسائل اصلی فلسفه شد. از سوی دیگر، مساله یادگیری زبان به لحاظ فلسفی اهمیت پیدا کرد و فیلسوفانی چون کواپن و ویتگنشتاین مباحث مهمی را به اختصار و به تفصیل در باب کیفیت ورود کودک به زبان، و کیفیت یادگیری زبان مادری مطرح کردند. توجه به این زمینه تاریخی، موانع فهم این مساله را که چرا این دسته از فیلسوفان به مساله یادگیری زبان از سوی کودک توجه می‌کنند، بر طرف می‌کند (رک: Canfield 2003: 125-126).

۷. یادگیری زبان؛ شباهت کودک با مترجم ریشه‌ای

با توجه به مباحث بخش‌های پیشین، دیدیم که چگونه مساله یادگیری زبان مادری از سوی کودک، به مساله‌ای فلسفی بدل می‌شود. در فرایند یادگیری زبان چستی معنا و به تبع آن چستی معرفت مورد مطالعه قرار می‌گیرد. اما اینجا این پرسش ایجاد می‌شود که آیا یادگیری زبان بیگانه از سوی بزرگسال نیز می‌تواند به میزان یادگیری زبان مادری از سوی کودک، اهمیت فلسفی داشته باشد.

در نگاه نخست در هر دو فرایند عناصر مشترکی وجود دارد. مساله اصلی این است که در هر دو مورد، فرد سعی دارد به یک زبان مسلط شود و در هر دو مورد فرد سعی خواهد کرد به رفتارهای افراد مسلط به زبان مورد نظر دقت کند. اما در یادگیری زبان بزرگسال منبع مهمی در دسترس زبان‌آموز است که کودکی که در حال یادگیری زبان مادری است از آن بی‌بهره است: لغت‌نامه دو زبانه. فرد فارسی‌زبانی که می‌خواهد زبان انگلیسی بیاموزد، می‌تواند معانی بسیاری از لغات انگلیسی را بدون مراجعه به رفتارهای افراد انگلیسی‌زبان، و صرفاً با مراجعه به لغت‌نامه‌های دو-زبانه انگلیسی-فارسی بیاموزد. اما کودک زبانی را می‌خواهد فراگیرد که برای آن هیچ منبعی غیر از رفتارهای کسانی که به زبان مسلط‌اند، در اختیار ندارد.

اما آیا می‌توان شرایطی را متصور شد که در آن وضع بزرگسال زبان‌آموز نیز شبیه به وضع کودک باشد؟ یک وضع استثنایی قابل تصور است: انسان‌شناس زبان‌آموزی که سعی می‌کند زبانی را یاد بگیرد که کاملاً بیگانه و ناشناخته است و متعلق به قبیله‌ای است که هیچ زمینه مشترک بی‌واسطه و باواسطه‌ای بین آن زبان و زبان مادری این انسان‌شناس زبان‌آموز وجود

ندارد. انسان‌شناس زبان‌آموز مورد نظر در چنین شرایطی راهی جز توجه کردن به رفتارهای بومی‌های آن قبیله ندارد.

به نظر می‌رسد او سعی خواهد کرد همان کاری را انجام دهد که کودک در حین یادگیری زبان مادری انجام می‌دهد. یادگیری بر مبنای فرضیه-آزمون پیش خواهد رفت. انسان‌شناس-زبان‌آموز نیز همچون کودک، مفروض می‌گیرد که «مثلا»-بومی‌ها به خرگوش می‌گویند «گاواگای»، چرا که دیده است که آنها موقع مشاهده خرگوش می‌گویند «گاواگای». اما بعد او می‌بیند که آنها وقتی در حین خوردن گوشت خرگوش‌اند، کلمه «گاواگای» را به کار نمی‌برند. از این رو در فرض اولیه خود به تردید می‌افتد. سپس این فرضیه را مطرح می‌کند که آنها به خرگوش شکارنشده می‌گویند «گاواگای». اما سپس می‌بیند که آنها هنگام دیدن آهو هم کلمه «گاواگای» را به کار می‌برند. سپس این فرض را مطرح می‌کند که آنها به هر حیوانی که قابلیت شکار شدن دارد، ولی هنوز شکار نشده است، می‌گویند «گاواگای». این مسیر به همین ترتیب ادامه خواهد یافت (رک: Orenstein 2002: 134-135).

کواپن سعی می‌کند با ترسیم فرایندهای یادگیری زبان مادری، و نیز یادگیری زبان انسان‌شناس-زبان‌آموز مذکور، تبیینی طبیعی‌گرایانه از یادگیری زبان ارائه کند (رک: Hylton 2007: 135). به تبع این هدف، او سعی دارد در تبیین ماهیت یادگیری زبان و اساسا چیسیتی زبان، هویت غیرطبیعی‌ای به نام معنا را از هستی‌شناسی حذف کند. او سعی می‌کند از این ایده دفاع کند که معنا نه قلمرویی در ذهن دارد و نه در جهان انتزاعی افلاطونی. بلکه اساسا معنا هستی‌ای مستقل از حیطه و عرصه رفتار ندارد.

تبیین کواپن از یادگیری زبان مادری بر تجربه حسی، شباهت ادراکی و پاداش و تنبیه متمرکز است. کودک و بزرگسال در موقعیت تجربه حسی مشابهی قرار دارند. بزرگسال در این موقعیت جمله‌ای را به بیان می‌کند (مثلا «باران می‌بارد»). در موقعیتی دیگر کودک بین موقعیت کنونی و موقعیت قبلی، شباهتی ادراکی را تشخیص می‌دهد. کودک در این موقعیت سعی می‌کند جمله بزرگسال را تکرار کند. اگر این تکرار، از سوی بزرگسال مناسب تشخیص داده شود، با استقبال مواجه می‌شود و کودک پاداش می‌گیرد و تکرار جمله مذکور در زبان کودک تقویت می‌شود. در غیر این صورت، مثلا اگر بزرگسال بی‌اعتنائی کند، تکرار کودک تضعیف می‌شود. بنابراین به صرف اکتفا به وجود بزرگسال مسلط بر زبان و توانایی تجربه حسی و توانایی تشخیص شباهت ادراکی در وجود کودک (که موهبت تکامل است) زبان‌آموزی کودک تبیین می‌شود و نیازی به مفروض گرفتن هویت غیرطبیعی معنا (چه از نوع ذهنی و چه از نوع

افلاطونی) نیست. و از همین رو است که اتفاقاً یادگیری زبان مادری در دوران کودکی، از یادگیری جملاتی آغاز می‌شود که غالباً جمله‌های مشاهده‌ای محسوب می‌شوند و نزدیک‌ترین پیوند را با تجربه‌های حسی معینی دارند؛ مثل جمله «باران می‌بارد»، و نه از جملاتی که در موقعیت‌های ادراکی و حسی متفاوتی ممکن است به کار بروند؛ مثل جمله «این حرف‌ها احمقانه است» که بزرگسال هم با خواندن روزنامه و هم هنگام صحبت با تلفن ممکن است آنها را بیان کند (رک: Hylton 2007: 133-134).

همچنین کواین در هر دو قلمرو (یادگیری زبان بیگانه و زبان مادری) از عدم تعیین و لغزندگی معنا دفاع می‌کند. استدلال یادگیری زبان کواین، و استدال عدم تعیین ترجمه، هر دو به نامتعیین بودن معنا و اساساً رد هویتی به مثابه معنا در هستی‌شناسی تاکید دارند. هر دو استدلال کواین سعی دارند از این ایده دفاع کنند که معنا همان کاربرد است و کاربرد کلمات و جملات هر زبان در بستر و بافت رفتار انسان‌ها متغیر است و از این رو معنای عبارت‌های زبان وابستگی کاملی به بافت کاربرد این عبارات دارد.

کواین در مباحث ترجمه ریشه‌ای-امکان ترجمه ریشه‌ای را از پیش مفروض می‌گیرد، همان‌طور که در استدلال یادگیری زبان کودک-تشکیکی در باب امکان یادگیری زبان مادری، وارد نمی‌کند. هدف او این است که با دو استدلال یادگیری زبان کودک و نیز از عدم تعیین ترجمه از موضع هستی‌شناختی خود در باب معنا دفاع کند. روندی که کواین در دو سناریوی ترجمه‌ی ریشه‌ای و یادگیری زبان کودک در پیش می‌گیرد نشان می‌دهد یادگیری زبان (زبان بیگانه در ترجمه ریشه‌ای و زبان مادری در استدلال یادگیری زبان کودک) و هرگونه ارتباط زبانی، به شکل نامتعیین در جریان است.

در اینجا باید به این نکته توجه کرد که نامتعیین بودن معنا، به معنای تشکیک در امکان ارتباط زبانی نیست، بلکه ارتباط زبانی در هر دو سناریو (ترجمه‌ی ریشه‌ای و استدلال یادگیری زبان کودک) به مثابه یک واقعیت مسلم-از پیش مفروض گرفته شده است. آنچه کواین از این عدم تعیین استنتاج می‌کند این است که دیگر با هیچ ملاکی نمی‌توانیم از دو دسته دیدگاه‌های (۱) ذهن‌گرایانه و (۲) فرگه‌ای-افلاطونی در باب هستی‌شناسی معنا دفاع کنیم و رفتارگرایی در باب معنا و زبان اجتناب‌ناپذیر است (رک: Quine 1969: 26).^۳

کواین با ایجاد شباهت بین یادگیری زبان مادری و یادگیری زبان بیگانه (البته در شرایط ویژه مترجم اصطلاحاً ریشه‌ای) از موضعی در باب معنا دفاع می‌کند که بعضاً نیهیلیسم معنایی خوانده می‌شود. سناریوی ترجمه ریشه‌ای وضعی را متصور می‌شود که بر اساس آن فیلسوف

به یادگیری زبان مادری به مثابه یک وضع استثنایی نگاه نمی‌کند. بلکه مسیر بدیلی برای دفاع از نیهیلیسم معنایی و وابستگی معنا به بافت کاربرد و به تبع آن یکی دانستن معنا با کاربرد ترسیم می‌شود که در پی آن دفاع از این موضع صرفاً منحصر به استدلال یادگیری زبان مادری نخواهد بود. اما ویتگنشتاین در عین این که می‌خواهد از موضع وابستگی معنا به بافت، و یکی دانستن معنا با کاربرد دفاع کند، سعی دارد نشان دهد که در این مسیر، توجه به یادگیری زبان مادری، اهمیتی انحصاری دارد، و این نکته وابسته است به شرایط استثنایی‌ای که کودک دارد؛ شرایطی که نمی‌توان حتی به مترجم ریشه‌ای نسبت داد.

۸. نسبت زبان‌آموزی و فرهنگ‌پذیری کودک

در پژوهش در باب چیستی زبان، از نگاه ویتگنشتاین موقعیت کودک در یادگیری زبان مادری یک موقعیت استثنایی است. ویتگنشتاین مخالف تشبیه این موقعیت با موقعیت بزرگسال در حال یادگیری زبان بیگانه است. برقراری چنین تشبیهی نه تنها تصویری نادرست از فرایند یادگیری زبان مادری در دوران کودکی ارائه می‌دهد، بلکه همچنین ناشی از داشتن تصویری نادرست از چیستی زبان روزمره‌ای است که بزرگسالان با آن تکلم می‌کنند.

توجه ویتگنشتاین به یادگیری زبان مادری در دوران کودکی، از مقوله پرداختن به روانشناسی کودک نیست. بلکه او سعی می‌کند با پژوهش در باب فرایند یادگیری زبان در دوران کودکی، به مساله چیستی معنا، زبان و فرهنگ پاسخ دهد. از نگاه او آموزش دادن و معنا پیوندی مهم با هم دارند (رک: Wittgenstein 1967 §412) و این پیوند در یادگیری زبان مادری در دوران کودکی هویدا است. از نگاه او به خلاف نظر حامیان زبان اندیشه از جمله فودور-مفهوم ناآموخته‌ای وجود ندارد، بلکه کودک همه چیز را در باب زبان از نقطه صفر می‌آموزد.

ویتگنشتاین متاخر، با هرگونه رویکرد ذهن‌گرایانه به ماهیت زبان (از جمله ایده زبان اندیشه) سرسختانه مخالف است. هرگونه مفروض گرفتن چیزی بیش از استعداد یادگیری زبان برای انسان، در فلسفه زبان ویتگنشتاین مردود است. از نگاه او کودک پیش از ورود به زبان صرفاً دارای یک سری خصلت‌ها و ظرفیت‌های پیش‌زبانی است که استعداد یادگیری زبان را تأمین می‌کنند. البته این خصلت‌ها متکثراند و زمینه تکرر بعدی بازی‌های زبانی محسوب می‌شوند (رک: Canfield 1996: 128). در عین حال، ویتگنشتاین هرگونه مفروض گرفتن چیزی به مثابه معنا یا مفهوم را در وجود کودک پیش از یادگیری زبان مادری مردود می‌داند. معنا چیزی است

که کودک آن را در بافت عمل اجتماعی فرامی‌گیرد. از همین رو است که او معنا را همان کاربرد می‌داند. (رک: Wittgenstein 1958: § 43)

کاربردهای متفاوت کلمات متناظرند با بافت‌های متفاوت. هر بافت یا زمینه کاربرد کلمات با شرایط و یک صورت زندگی معین انسان مرتبط است. صورت‌های زندگی کثیراند و به تبع آن با بازی‌های زبانی متنوعی مواجهیم که هر یک منطق و دستور زبان مخصوص به خود را دارد. هر بازی زبانی، به تبع نسبتش با صورت زندگی معین، با مفاهیمی چون عُرف، رسم و فرهنگ مرتبط است. اساساً کثرت بازی‌های زبانی متناظر با کثرت رسوم و کثرت فرهنگ‌ها است. از نگاه ویتگنشتاین بازی‌های زبانی عرف‌ها و رسوم (customs) اند (رک: Wittgenstein 1958: § 199). بنابراین وقتی کلمه‌ای را در یک بافت رفتاری معین به کار می‌بریم، در واقع وارد یک بازی زبانی معین می‌شویم. کلمات به خودی خود و مستقلاً معنا ندارند. بلکه معانی آنها وابسته است به بازی زبانی معین، بافت رفتاری کاربران کلمه، صورت زندگی آنها و فرهنگ آنها. بنابراین کودک در حین یادگیری چگونگی به کار بردن کلمات، با صورت زندگی و فرهنگی که زبان مادری در پیوند با آن است آشنا می‌شود و در نتیجه در حین یادگیری زبان مادری از والدین، «فرهنگ‌پذیر می‌شود: او بر رسومی که تشکیل‌دهنده زبان‌اند، یک به یک [و به تدریج] مسلط می‌شود.» (رک: Canfield 2003: 126)

بنابراین والدین با آموزش زبان به کودک، او را وارد فرهنگ بومی می‌کنند. نفی آموزشی بودن زبان —آنگونه که در نگاه فودور دیدیم— راه را بر تبیین چگونگی فرهنگ‌پذیری کودک سد می‌کند. فرهنگ از طریق زبان آموخته می‌شود و در هر تبیینی از یادگیری زبان، نسبت زبان، فرهنگ و آموختن باید مورد توجه قرار گیرد.

۹. شرایط منحصر بفرد کودک زبان آموز از نگاه ویتگنشتاین

زبان‌آموزی کودک، علاوه بر نسبت داشتن با فرهنگ با چیز دیگری نیز مرتبط است: غریزه و طبیعت بشر. در مسیر یادگیری زبان مادری، غریزه و طبیعت نقطه عزیمت کودک است و فرهنگ‌پذیری مقصد او. هر چند —چنان که گفتیم— ویتگنشتاین اصرار دارد که یادگیری زبان مادری در دوران کودکی بر هیچ اندیشه و معرفت ذهنی مبتنی نیست، ولی پرواضح است که کودک انسان به مثابه موجودی که توانایی دارد زبان را بیاموزد، به لحاظ طبیعی و غریزی تفاوت‌های قوایی منحصر بفردی نسبت به انواع حیوانات دارد. افعال و تعامل‌های طبیعی و

غریزی (natural or instinctive actions and interactions) کودک نقطه اتکای مهمی برای یادگیری زبان است.

تأملات فلسفی ویتگنشتاین در باب معرفت، زبان و معنا معطوف است به طبیعت بشر؛ یعنی همان چیزی که انسان با اتکای به آن در فرایند تکامل به معرفت و زبان مجهز شده است. در تبیین ویتگنشتاین از پیدایش زبان، منطق و عقل و استدلال جایگاه مبنایی ندارند، بلکه تابع اند و خاستگاه زبان، غریزه و طبیعت است:

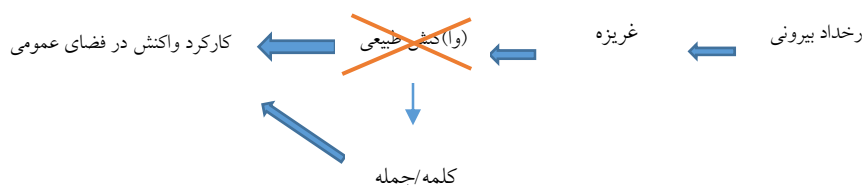
می‌خواهم انسان را به مثابه یک حیوان ببینم، به مثابه موجودی ابتدایی که به جای قوه تعقل، غریزه به او موهبت شده است. ضرورتی ندارد برای هر منطقی که در مقام یک ابزار اولیه برای ارتباطات، به قدر کافی مناسب است، دفاعیه‌ای [عقلانی] ارایه کنیم. زبان از نوعی تعقل زاییده نمی‌شود. (Wittgenstein 1969: § 475)

بنابراین توجه ویتگنشتاین به فرایند زبان‌آموزی کودک به این سبب است که کودک پیش از یادگیری زبان مادری، نقطه اتکای معرفتی و زبانی دیگری ندارد. در واقع کودک بهترین نمونه موجود و در دسترس است که بیشترین شباهت را به انسان پیش‌زبانی دارد؛ انسان اولیه‌ای که هنوز زبان را نیاموخته و در مسیر ورود به زبان است. در اینجا شرایط استثنایی کودک زبان‌آموز (و تفاوت او با بزرگسالانی که می‌خواهند زبان بیگانه‌ای را بیاموزند) بیش از پیش بر ما هویدا می‌شود. کودک بیش از آنکه به زبان‌آموز بزرگسال شبیه باشد، به انسان اولیه پیش‌زبانی شبیه است.

غرایز انسان اولیه/کودک را به (وا)کنش‌هایی طبیعی وامی‌دارند. مثلاً هنگامی که دست انسان اولیه/کودک با آتش تماس پیدا می‌کند و دچار سوزش می‌شود، فریادی از او بلند می‌شود. این فریاد، واکنشی طبیعی است که منشاء آن احتمالاً غریزه صیانت از نفس است. یکی از کارکردهای این فریاد این است که انسان اولیه/کودک از طریق این فریاد به هم‌نوعانش/والدینش اعلام می‌کند که نیاز به کمک دارد. در فرایند زبان‌آموزی انسان اولیه/کودک یاد می‌گیرد که به جای این فریاد، بگوید «مثلاً» - «درد!». بنابراین «درد!» در اینجا جایگزین یک (وا)کنش طبیعی یا یک رفتار است، و البته نه جایگزین احساس درونی درد در انسان اولیه/کودک، و به این ترتیب زبان ما؛ یا به تعبیر ویتگنشتاین «بازی زبانی ما در امتداد رفتار ابتدایی‌تر ما است. (زیرا بازی زبانی ما، از جنس رفتار است.)» (Wittgenstein 1980: §151 qtd in: Canfield 1996: 127)

«درد!» در مثال بالا جایگزین یک (وا)کنش/رفتار طبیعی شد که خود آن (وا)کنش/رفتار کارکردی در فضای عمومی داشت. گفتن «درد!» به شرطی می‌تواند مفید باشد و به تبع آن نزد

انسان اولیه/کودک مقبول و به یک عادت در موقعیت‌های مشابه تبدیل شود- که کارکرد فریاد را ایفا کند. پیشتر، وقتی انسان اولیه/کودک فریاد می‌زد، می‌توانست توجه هم‌نوعان/والدین را به خود جلب کند و از کمک آنها برخوردار شود. اگر «درد!» نیز این کارکرد را ایفا کند، و بلکه به آن سرعت و دقت بیشتری ببخشد، جایگزین (وا)کنش طبیعی فریاد زدن خواهد شد. بنابراین حلقه ارتباط بین زبان و غرایز به این شیوه برقرار می‌شود:



به این شیوه، کنش و واکنش‌های (یا اصطلاحاً تعامل‌های) طبیعی و غریزی، بافت‌هایی‌اند که کاربردهای کلمات/جملات با آنها تناظر دارند، و کاربردها همان معنای کلمات/جملات‌اند. (رک: Canfield 1996: 119) پس زبان در امتداد (وا)کنش‌ها و اعمال و رفتار، و بلکه مصداقی از رفتار است. از نگاه ویتگنشتاین انسان اولیه/کودک مجموعه‌ای از (وا)کنش‌های طبیعی خود را درون بافت‌های متعدد زندگی به کار می‌برد، از این رو این (وا)کنش‌ها در بافت‌های متفاوت، کارکردهای متفاوتی در تعامل بین انسان اولیه/کودک با دیگران دارند (تنوع الگوهای تعاملی غریزی). کانفیلد^۴ تنوع کاربرد (وا)کنش طبیعی انسان اولیه/کودک (که هر دو در مرحله پیش‌زبانی‌اند) را در بافت‌های متعدد، بازی‌های زبانی نخستین (proto language-games) می‌نامد، چرا که از منظر ویتگنشتاین، آنچه در مرحله پختگی و بلوغ زبان، تنوع بازی‌های زبانی نامیده می‌شود، در تداوم تنوع در کارکردهای (وا)کنش طبیعی انسان اولیه/کودک در بافت‌های متعدد، ایجاد می‌شود و بسط می‌یابد. شیوه‌های معمول زندگی چیزی جز شکل تکامل یافته شیوه‌های ابتدایی زندگی نیستند و تفاوت نوعی با آنها ندارند بازی زبانی در اصل و اساس یک واکنش است و زبان پالایش و پیرایش آن «اصل و سنگ بنا» ست. (رک: Canfield 1996: 126-128)

کودک از مسیر آنچه کانفیلد بازی‌های زبانی نخستین می‌نامد، وارد بازی‌های زبانی ابتدایی (primitive language-games) می‌شود و ورود به بازی‌های زبانی ابتدایی مصادف است با ورود او به زبان. بازی‌های زبانی نخستین، متکثرند، و به ازای هر یک، بازی زبانی ابتدایی متناسب با آن وجود دارد. بازی‌های زبانی ابتدایی نیمه-رسمی‌اند (minicustoms) که «مطابق آنها، اصولی که

از حیث فرهنگی مورد تایید قرار گرفتند، کارکردهایی را اتخاذ می‌کنند که قبلاً رفتار آشکار و حرکات طبیعی و غریزی در بازی زبانی نخستین آنها را به انجام می‌رساندند.» (Canfield 1996: 128) بنابراین شیوه‌های کثیری (به تعداد الگوهای عمل متفاوت بازی‌های زبانی نخستین) برای ورود کودک به زبان وجود دارد.

الگوهای عمل متفاوت بازی‌های زبانی نخستین متنوع و کثیرند و کانفیلد آنها را اینگونه فهرست‌وار بیان می‌کند: درخواست، بیان قصدی، خوشامدگویی، امتناع کردن، وانمود کردن، ادعای مالکیت، اظهار ترس، اظهار تعجب و اظهار خوشحالی. (رک: Canfield 1996: 129-131) مثلاً در مورد درخواست، ساده‌ترین سطح این الگوی تعامل، زمانی است که نوزاد گرسنه است و گریه می‌کند تا مادر به او شیر دهد، یا چیزی را می‌خواهد و دستش را به سمت آن دراز می‌کند (در عین حال که نمی‌تواند آن را بگیرد) تا مادر آن چیز را به او بدهد. در مرحله‌ی دوم کودک از انگشت دست به شیوه اشاره استفاده می‌کند (با نگاه به مادر و اشاره به شیء مورد نظر)، و سپس در مرحله سوم واژه/جمله جای اشاره را می‌گیرد. الگوی عمل دیگر، بیان قصدی است. مثلاً کودک برای جلب توجه مادر، به سمت خطر می‌رود. در عین حال که می‌داند دست زدن به بخاری تجربه دردناکی است، و در عین حال که قصد دست زدن به آن را ندارد، به سمت آن می‌رود تا به مادر قصد دست زدن به بخاری را بیان کند و از این طریق توجه مادر را به خود جلب کند. مراحل سه گانه مربوط به «درخواست» در مورد «بیان قصدی» نیز صادق است. (رک: Canfield 1996: 129-130)

۱۰. یادگیری زبان مادری در کودکی و مسئله زبان و فرهنگ

از نگاه ویتگنشتاین، توجه به یادگیری زبان مادری در دوران کودکی، نکاتی را در باب چیستی خود زبان بر ما آشکار می‌کند. (Canfield 2003: 125) اما چگونه؟ این یادگیری چه ویژگی‌ای دارد که یادگیری زبان بیگانه در دوران بزرگسالی فاقد آن است؟ وقتی در دوران بزرگسالی می‌خواهیم زبان بیگانه‌ای را یاد بگیریم، چه چیزهایی در این یادگیری به ما کمک می‌کنند؟ به نظر می‌رسد زبان اولیه یا مادری ما و نیز فرهنگ لغاتی که یک سوی آن کلمات زبان مادری و سوی دیگر آن کلمات زبانی است که می‌خواهیم آن را یاد بگیریم، منبع اولیه و تعیین‌کننده‌ای است. ما می‌دانیم در زبان مادری‌مان کدام کلمات کدام اشیاء را می‌نامند و در هنگام یادگیری زبان بیگانه به دنبال معادل‌هایی برای کلمات زبان مادری، در زبان بیگانه می‌گردیم. در این صورت زبان مادری به مثابه تکیه‌گاه و نقطه عزیمت فرایند یادگیری زبان بیگانه عمل می‌کند.

همین تصور در باب یادگیری زبان سبب می‌شود که وقتی به یادگیری زبان مادری می‌اندیشیم به دنبال چنین تکیه‌گاه و نقطه عزیمت بدیلی باشیم، و برخی از فیلسوفان این تکیه‌گاه یا نقطه عزیمت را زبان اندیشه (زبان ذهن) دانستند. اما ویتگنشتاین فرایند یادگیری زبان مادری را یک وضع استثنایی توصیف می‌کند که یکی از مهمترین ویژگی‌های آن این است که به هیچ زبان دیگری تکیه ندارد. موقعیت کودک در فرایند یادگیری زبان مادری، موقعیتی استثنایی است. نمی‌توان یادگیری زبان مادری در دوران کودکی را به یادگیری زبان بیگانه در دوران بزرگسالی تشبیه کرد و اولی را بر اساس تشبیه به دومی تبیین کرد. بلکه اساساً باید ماهیت زبان و یادگیری آن را بر مبنای یادگیری زبان مادری در دوران کودکی فهمید.

هرچند هنگام یادگیری زبان بیگانه، زبان مادری می‌تواند نقش‌آفرین باشد (به شرط وجود زمینه‌های مشترکی بین زبان مادری و زبان بیگانه مورد نظر؛ مثل فرهنگ لغات دو زبان و ...)، ولی یادگیری زبان بیگانه نیز در وهله نخست مبتنی است بر آشنایی با بافت رفتاری گویشوران آن زبان بیگانه. فرد به شرطی وارد قلمرو یک زبان (چه زبان مادری و چه زبان بیگانه) می‌شود که به این مهارت رسیده باشد که کدام کلمات در کدام بافت‌ها و زمینه‌های رفتاری به کار می‌روند.

لغت‌نامه دوزبانه نمی‌تواند منبع دست‌یابی به چنین مهارتی باشد چرا که بسیاری از کلمات معانی متعدد دارند و در بافت‌های متفاوت کاربردهای متفاوتی دارند. در بعضی از موقعیت‌های عملی و رفتاری، یک زبان دارای تعابیری است که کاربردهای معینی دارند و زبان دیگر فاقد تعابیری برای آن کاربردها است و از این رو برای آن تعابیر در زبان مقابل معادلی وجود ندارد. بنابراین منبع اولیه یادگیری زبان بیگانه نیز همچون یادگیری زبان مادری، توجه به رفتار گویشوران آن زبان بیگانه و توجه به چگونگی کاربرد عبارات در زمینه‌های رفتاری متفاوت است.

ویتگنشتاین به ما نشان داد که به خلاف تصور سنت دکارتی غالب در فلسفه جدید و معاصر غرب، معنای کلمه/جمله وابسته به درون‌نگری (introspection) نیست؛ و ارتباط دادن کلمات با ایده‌های ذهنی، گمراه‌کننده و نادرست است. بلکه معنای کلمات/جملات وابسته به کاربرد آنها در فضای عمومی است. بدینسان او با تمرکز بر فرایند یادگیری زبان مادری در دوران کودکی، حقایق فلسفی مهمی در باب چستی زبان را بیان می‌کند که با روایت‌های موجود در تاریخ فلسفه تعارض دارد.

ویتگنشتاین نشان می‌دهد که زبان و معنای عبارات آن را باید بر اساس مفهوم «کاربرد» تبیین کرد؛ کاربردی که عبارات زبان (اعم از کلمات و جملات) دارند. کلمات و جملات زبان، جایگزین کنش‌ها و واکنش‌های طبیعی ما شدند تا کارکردی که آن کنش‌ها و واکنش‌های طبیعی ایفا میکردند را به عهده گیرند. به شکل طبیعی بعضی کارکردها با یکدیگر در تعارض‌اند. بنابراین کلمه/جمله‌ای که کارکرد «الف» را ایفا می‌کند نمی‌توان توأم با کلمه/جمله‌ای به کار برد که کارکرد نقیض «الف» را ایفا می‌کند، زیرا این با معنای اساسی این کلمات در تعارض است. مثلاً نمی‌توانیم شیء‌ای را توأمان هم زرد و هم قرمز بخوانیم. این که یک شیء را در یک زمان نمی‌توان هم زرد و هم قرمز خواند جزء مفاهیم پایه زبان و بخشی از یقینیات ما است. این یقینیات، مفاهیم پایه شکل زندگی ما را تشکیل می‌دهند؛ یعنی همان چیزی که آن را فرهنگ می‌خوانیم.

مفاهیم پایه‌ای زبان (یقینی‌ها یا گرامر زبان) و امور بسیار بنیادین زندگی (فرهنگ) درهم‌تنیده‌اند. بنابراین برای پی بردن به چیستی فرهنگ و ریشه‌های بنیادین زبان، پژوهش درباره چگونگی یادگیری زبان کودک، مناسب و روشنگر است.

۱۱. نتیجه‌گیری

ذهن و اندیشه کودک به جهات مختلف ذیل در تاریخ مورد توجه فیلسوفان بوده است:

- تبیین ماهیت اندیشه
- تبیین فرایند کسب معرفت (عقلی / تجربی).
- تبیین ماهیت زبان
- تبیین نسبت معرفت و اندیشه با زبان و فرهنگ

این مساله که معارف بشری چگونه حاصل می‌شود در تاریخ به مثابه یک مساله فلسفی مورد توجه بوده است. هرگونه پاسخی که به این پرسش از سوی فیلسوف ارائه شود، باید به وضع ابتدایی‌ای که انسان برای نخستین‌بار چیزی را به مثابه معرفت اکتساب می‌کند، ملتفت باشد. این که ما انسان‌ها به شکل غیر تجربی اصول و معارف عقلانی داریم یا نه، مستقیماً به همین ذهن ناآزموده دوران کودکی مربوط است. فیلسوف عقل‌گرا باید بیان کند که این اصول و معارف غیر تجربی کدام‌اند و بر اساس چه شواهدی مدعی است که ذهن کودک به شکل بالقوه یا بالفعل واجد چنین اصولی است. فیلسوف تجربه‌گرا نیز باید در برابر انتقادات و اعتراضات به

این ادعا که ذهن کودک همچون لوح سفید است و تمامی معارف از طریق تجربه حاصل می‌شوند، به نحو مستدل دفاع کند.

فارغ از نحوه اکتساب معرفت، انسان چگونه معارف خود را به دیگران منتقل کند؟ این انتقال از طریق زبان انجام می‌شود، ولی ماهیت این زبان، خود یک مساله غامض فلسفی است. بعضی از فیلسوفان برای پاسخ به این مساله، به نقطه آغاز آن توجه می‌کنند؛ یعنی مرحله‌ای از رشد تاریخی بشر که اجداد ما کاربرد نشانه‌ها را آغاز کردند، و نیز مرحله‌ای از رشد فردی که کودک برای نخستین بار سعی می‌کند به جای اصوات غریزی از نشانه‌ها برای رسیدن به خواست‌هایش استفاده کند.

در این میان یکی از مهمترین مسایل این است که آیا کودک اساساً پیش از ورود به قلمرو زبان و فراگیری کاربرد نشانه‌ها و عبارات، از چیزی به مثابه اندیشه بهره‌ای دارد؟ آیا اندیشه مقدم بر زبان قابل تصور است؟ اگر کودک که هنوز زبان نیاموخته واجد اندیشه است، عناصر این اندیشه (که طبق فرض نمی‌توانند از جنس مفاهیم وابسته به زبان باشند) از چه جنسی است؟

مساله فلسفی دیگر این است که کودک چگونه هنجارها و چارچوب‌های فرهنگی را می‌آموزد؟ این آموزش چه وابستگی‌ای به آموزش زبان دارد؟ آیا آموزش زبان مقارن با فرهنگ‌پذیری کودک است؟ اگر پاسخ به این پرسش مثبت است، نسبت معرفت و اندیشه از یک سو، و فرهنگ از سوی دیگر چگونه است؟ اگر معارف و اندیشه‌های کودک مستقل از زبان‌آموزی او نیستند، و بلکه متاخر از اکتساب زبان مادری‌اند، و اگر کودک مقارن با آموزش زبان مادری، فرهنگ‌پذیر نیز می‌شود، در این صورت آیا می‌توان نتیجه گرفت که معارف و اندیشه‌های کودک - به تبع آن نوع بشر - وابسته به چارچوب فرهنگی‌ای است که عضو آن است؟

موارد فوق مسائل مهمی است که سبب شدند ماهیت ذهن و اندیشه کودک، به مثابه مساله‌ای فلسفی در تاریخ فلسفه مطرح شوند و پاسخ‌ها و استدلال‌های برخی از مهمترین جریانات فلسفی در برابر این مساله در متن مقاله مورد بررسی قرار گرفت.

پی‌نوشت‌ها

۱. بر اساس تعریف مذکور شکاک که هیچ گونه معرفتی را ممکن نمی‌داند نیز تجربه‌گرا محسوب می‌شود.

(رک: Markie 2021)

۲. مقصود از تعریف تقلیلی، تعریفی است که تمام ویژگی‌های معرف را بر تجربیات حسی متکی کند.
۳. این مطلب متکی است بر ملاکی کواپن در هستی‌شناسی اتخاذ می‌کند: پذیرش هر هویتی در هستی‌شناسی منوط به این است که آن هویت واجد معیار این همانی باشد.

4. John V. Canfield (1934-2017)

یکی از مفسران ویتگنشتاین و نویسنده کتاب ویتگنشتاین: زبان و جهان

کتاب‌نامه

- Canfield, John V. (2003) "The passage into language" in: *Wittgenstein and Quine*. Robert L. Arrington and Hans-Johann Glock (ed) Routledge. pp. 118-143
- David Hume (1740) - *A Treatise Of Human Nature*, The Floating Press 2010.
- Garber, Daniel (1999) "Rationalism", in: *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, 2nd Edition-Robert Audi, Cambridge University. pp. 571-572
- Hylton, Peter. (2007) *Quine*, Routledge, New York
- Kaye, Lawrence J. (1993) "Are Most of Our Concepts Innate?" in: *Synthese* 95, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands. pp. 187-217.
- Leibniz, G. W. (1996) *New Essays on Human Understanding*, Peter Remnant & Jonathan Bennett (tr.), Cambridge University Press
- Markie, Peter (2021) "Rationalism vs. Empiricism" in: *Stanford encyclopedia of philosophy* <<https://plato.stanford.edu/entries/rationalism-empiricism/>>
- Nicholas P. Wolterstorff (1999a) "empiricism" in: *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, 2nd Edition-Robert Audi, Cambridge University. pp. 262-263
- Orenstein, Alex. (2002) *W.V. Quine*. Princeton and Oxford, Princeton university press
- Quine, W.V., (1963), "Two Dogmas of Empiricism" in *From a Logical Point of View*, New York and Evanston, pp. 20-46
- Quine, W.V., (1982) "Five Milestones of Empiricism", in *Theories and Things*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 67-72
- Quine, W.V.O. (1969), "Ontological relativity" in *Ontological Relativity and Other Essays* (New York: Columbia University Press) 26-68
- Rescorla 2019 "The Language of Thought Hypothesis" First published Tue May 28, 2019, Stanford Encyclopedia of Philosophy
- Robinson, Howard (2020) "Dualism" in *Stanford encyclopedia of philosophy* <<https://plato.stanford.edu/entries/dualism/>>
- Wittgenstein, Ludwig (1967). *Zettel*, G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright (eds.), G. E. M. Anscombe (trans.), Oxford: Blackwell.

- Wittgenstein, Ludwig. 1958. *Philosophical investigations*, G. E. M. Anscombe (translation), Basil Blackwell
- Wittgenstein, Ludwig 1969. *On Certainty*, ed. G.E.M.Anscombe and G.H.von Wright, tr. D.Paul and G.E.M.Anscombe. Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein, Ludwig 1980. *Remarks on the Philosophy of Psychology*, vol. I, ed. G.E. M.Anscombe and G.H.von Wright, tr. G.E.M. Anscombe, Blackwell, Oxford.
- Wolterstorff, Nicholas P. (1999b) "Locke, John" in: *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, 2nd Edition-Robert Audi, Cambridge University. pp. 506-509

