

نقش تبعید خودخواسته برای غلبه بر پیش‌فرض‌های فهم در آموزه‌های ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن^۱

دکتر کمال نصرتی هشی^۱ و دکتر شهلا حسینی کسنویه^۲

چکیده

از آنجایی که پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها به‌عنوان مسائل و چالش‌هایی در فرایند تفکر افراد، آن‌ها را در تحلیل، تبیین و تفسیر امور و مسائل با مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌سازد، هدف این پژوهش، بررسی نقش تبعید خودخواسته برای غلبه بر سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌های فهم در اندیشه ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با روش توصیفی، تحلیلی و تفسیری تحقق یافت. در بخش یافته‌ها ابتدا به تعریف فهم از منظر ویتگنشتاین پرداخته شد و در گام بعد آشکار گردید که چطور نحوه‌ی فهم و نگرش افراد، به «جهان‌تصویر» آن‌ها وابسته، و اینکه چطور شکل‌گیری آن از مراحل اولیه‌ی زندگی آغاز می‌شود. همچنین بحث گردید که اگر جهان‌تصویر حاصل پرورش به‌صورت اقناع باشد و پاسخگوی اقتضائات بازی‌های زبانی نباشد، افکار و بینش فرد از طرف پیش‌فرض‌ها محدود می‌گردد. در ادامه تبعید خودخواسته به‌عنوان یک راهکار، مستخرج از فلسفه‌ی متأخر ویتگنشتاین، جهت غلبه بر پیش‌فرض‌ها و روح زمانه معرفی شد و در نهایت در بخش پایانی مقاله به آثار و پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته اشاره شد و بحث گردید که چطور تبعید خودخواسته در راستای غلبه بر پیش‌فرض‌های فکر و اندیشه کارساز و اثربخش واقع می‌شود.

واژگان کلیدی: ویتگنشتاین متأخر، فهم، جهان‌تصویر، پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها، تبعید خودخواسته، پیامدهای تربیتی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۹

۲. استاد موسسه آموزش عالی غیرانتفاعی المهدی مهر اصفهان، مدرس دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید باهنر اصفهان و شهید

آیت نجف آباد) (نویسنده مسئول): kamalnosrati1367@yahoo.com

۳. مدرس دانشگاه فرهنگیان یزد

مقدمه

سوگیری به معنی یک‌جانبه‌نگری، فقدان دیدگاه بی‌طرفانه و نداشتن یک ذهن باز است. سوگیری، تمایل به جانب‌داری از یک نظریه یا قضیه بدون بررسی درستی یا نادرستی آن است و با خودداری و امتناع از در نظر گرفتن دیدگاه‌های جایگزین منطقی همراه است. سوگیری غالباً به‌طور ناآگاهانه در داوری شخص اثر می‌گذارد و غالباً به سوءتفاهم و تعارض می‌انجامد.

دایره‌ی تأثیرات سوگیری و پیش‌فرض‌ها خیلی وسیع‌تر است. چون افراد مطابق فکر و اندیشه‌ی خویش عمل می‌کنند. اگر فهم و اندیشه‌ی افراد دچار سوگیری و پیش‌فرض باشد، امور را آن‌چنان که هست، نخواهند دید. بلکه در عوض، دوست دارند در راستای بررسی امور، مهر تأییدی بر باورها و پیش‌فرض‌های خویش بزنند. آنچه در این میان مهم و اساسی است، تلاش برای غلبه بر پیش‌فرض‌ها و گرایش‌های فردی است. چون چیزی که مسئله‌آفرین و چالش‌برانگیز است، اراده و گرایش‌های شخصی افراد است. «آنچه باید از سدش گذشت، نه دشواری فکری، بلکه دشواری ارادی است» (ویتگنشتاین به نقل از کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۱۳۱).

در اینجا با وجود تأثیرات منفی بی‌شمار سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌ها بر روی اعتبار تفکر و اندیشه‌ها، تنها به برخی از آن‌ها که در تحقیقات گزارش شده‌اند، اشاره می‌شود: تاد^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، اذعان داشتند که سوگیری‌ها منجر به عملکرد پایین و ضعیف در حل مسئله‌ی خلاقانه می‌شود. کمبوری^۲ (۲۰۱۶)، نشان می‌دهد که پیش‌فرض‌های بچه‌ها در درس علوم بر روی یادگیری دانش علمی آن‌ها تأثیرگذار است و معلم برای اینکه بتواند دانش علمی صحیح را به آن‌ها آموزش دهد، ابتدا باید به پیش‌فرض‌های اولیه‌ی دانش‌آموزان توجه کند و در صورت شناسایی پیش‌فرض‌های نادرست، به ایضاح آن‌ها پردازد. در غیر این صورت، با نادیده انگاشتن پیش‌فرض‌های علمی بچه‌ها، معلمان در انتقال اطلاعات با مشکلات عدیده‌ای مواجه خواهند شد. پاول^۳ و همکاران (۲۰۱۳) می‌نویسند: پیش‌فرض‌های منفی دانش‌آموزان بر روی قضاوت آن‌ها تأثیرگذار است. برای مثال، وقتی دو دانش‌آموز، یکی

1. Todd

2. Kambouri

3. Paula

با ذهنیت منفی و دیگری مثبت، استادشان را با یک چهره‌ی غیرخندان می‌بینند، به یک صورت آن را تفسیر نمی‌کنند. دانش‌آموز با ذهنیت منفی و نگران، با دیدن چهره‌ی غیرخندان استاد چنین برداشت می‌کند که استاد از دست او ناراحت است. اما دانش‌آموز بدون ذهنیت منفی، چهره‌ی غیرخندان استاد را دال بر غوطه‌ور شدن بر تفکرات خویش می‌داند. هنک^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها را در امر تصمیم‌گیری تأثیرگذار معرفی می‌کنند. آن‌ها در تحقیقشان نشان می‌دهند که علی‌رغم اخذ نمرات بالا توسط برخی از دانش‌آموزان در رشته‌های ریاضیات، فیزیک و تکنولوژی در دوره دبیرستان، آن‌ها کمتر اشتیاق دارند در آن رشته‌ها به تحصیل و تحقیق بپردازند. آنچه در تصمیمات آن‌ها تأثیرگذار است، پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های غلطی است که تصمیمات آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان با وجود اخذ نمرات بالا، احساس می‌کنند که مهارت‌ها و پیش‌نیازهای کافی را برای ادامه‌ی تحصیل در آن رشته‌ها ندارند، و به این خاطر در رشته‌های دیگری به تحصیل می‌پردازند. جاستین و همکاران^۲ (۲۰۱۵)، در تحقیقی نشان دادند؛ افراد با پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها، بیشتر دچار اضطراب‌ها و نگرانی‌های اجتماعی هستند. این افراد از این پیش‌فرض رنج می‌برند که همیشه تحت ارزیابی و سنجش دیگران هستند. در تحقیق بلیندا^۳ و همکاران (۲۰۱۶)، بین سوگیری‌ها و تعصبات غلط و تفسیری جوانان با افسردگی آن‌ها رابطه‌ی مثبت و قوی برقرار است. ماهش^۴ و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که تعصب‌های شناختی به احتمال بالا از عوامل خطر ساز مستقل برای ایجاد و توسعه‌ی توهمات است. آنچه تحقیقات نشان می‌دهد تنها اشاره به برخی از آثار منفی تعصبات غلط و سوگیری‌های فهم و اندیشه است و این چیزی است که همه‌ی مردم و مراکز آموزشی جهان همچون نظام آموزش و پرورش ایران را تهدید می‌کند. چون تا زمانی که فکر کردن و اندیشیدن مطرح است، این مسائل و چالش‌ها هم وجود خواهند داشت و توجه جدی به این مسئله و چالش برای نظام‌های آموزشی از آنجایی که رسالت‌شان رشد و توسعه‌ی قابلیت‌های فکری فراگیران است، از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است.

1. Hanke

2. Justin

3. Belinda

4. Mahesh

لذا بیشتر تحقیقات انجام شده در این راستا همچون تحقیقات فوق، به وجود سوگیری‌های فهم و آثار منفی آن‌ها اشاره کرده‌اند و کمتر پژوهشی درباره‌ی راه‌های غلبه بر آن‌ها صحبت کرده است. از این رو در این تحقیق پژوهشگران به منظور غلبه بر مسائل فوق با تکیه بر آموزه‌های ویتگنشتاین متأخر به دنبال ارائه‌ی راهکارهایی اثربخش هستند. لازم به ذکر است که خود ویتگنشتاین و یا حتی سایر ویتگنشتاین‌پژوهان به صورت صریح درباره‌ی پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های فهم آثاری را از خود بر جای نگذاشته‌اند، اما در لابه‌لای آثار ویتگنشتاین (۱۳۸۰) و (۱۳۸۳) و یا ویتگنشتاین‌پژوهانی همچون حجت (۱۳۹۱)، نصرتی و همکاران (۱۳۹۶)، کنی^۱ (۱۳۹۲)، کلاگ^۲ (۱۳۹۴)، پیترز^۳ و همکاران (۲۰۰۸) و هکر^۴ (۲۰۰۸) می‌توان به مطالب درخور و مفید درباره‌ی تفکر، یقین، جهان‌تصویر و... دست یافت. در نتیجه علت انتخاب ویتگنشتاین در این پژوهش بیشتر به این دلیل است که او در فلسفه‌ی متأخر به وجود پیش‌فرض‌ها آگاه بود؛ به این خاطر برای رهایی و غلبه بر پیش‌فرض‌ها و روح زمانه، تبعید خودخواسته را در پیش گرفت. آنچه از فلسفه‌ی ویتگنشتاین می‌آموزیم، این است که فلسفه‌ی ویتگنشتاین به‌ویژه در دوره‌ی متأخر با تحلیل و تبیین مسائل، سرزمین ناشناخته‌ای را جلوی چشمان آدمی قرار می‌دهد که بیش از اینکه مجدانه در صدد اقناع مخاطب برآید، او را از فرصت‌ها و امکانات فراوان آگاه می‌سازد و یاد می‌دهد به بسیاری از امور و پدیده‌ها از منظری دیگر نگاه کند. شیوه‌ی آشنایی‌زدایی^۵ در مواجهه با پدیده‌ها از جمله پیامد و تأثیر اندیشه‌ی ویتگنشتاین بر روی مخاطبانش است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۳، ص. ۱۳۲). فلسفه‌ی ویتگنشتاین به‌جای ارائه‌ی نظام فلسفه‌ی سیستماتیک و منسجم، تلاشی است تا افسون^۶‌های حاکم در اندیشه‌ی آدمی را بزدايد و به افراد نشان دهد می‌توانند بر امر روزمرگی و عادت غلبه نمایند (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۱۲۹). با تکیه بر آموزه‌های فلسفی ویتگنشتاین، فهم و نگاه آدمی از تنگ نظری‌ها و سوگیری‌های نامناسب رهایی می‌یابد و پدیده‌ها را از زاویه‌های جدید و متنوع می‌بیند. «من طریقه‌ی نگرش او به چیزها را تغییر داده‌ام» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۱۴۴). زمانی که شیوه‌ی جدیدی از اندیشیدن ساخته

1. Kenny

2. Klage

3. Peters

4. Hacker

5. Defamiliarization

۶. «فلسفه نبردی است علیه جادو شدن شعور ما به وسیله زبان» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۱۰۹).

شد. مسائل و مشکلات دیرین ناپدید می‌شوند (ویتگنشتاین، ۱۹۸۰، ص. ۴۸ ث). بنابراین فلسفه‌ی ویتگنشتاین با روشنایی افکندن به اندیشه‌ها، به‌دنبال برانگیختن فهم و اندیشه‌ی مخاطبانش برای دیدن پدیده‌ها از منظر و زاویه‌های متفاوت است تا از این طریق بر پیش‌فرض‌ها، عادات و سوگیری‌ها غلبه نماید. از این رو، در این پژوهش تلاش می‌شود به این سوالات پاسخ داده شود: فهم حقیقی از منظر ویتگنشتاین به چه صورتی است؟ چه موانع و چالش‌هایی بر سر راه فهم حقیقی وجود دارد؟ تبعید خودخواسته چیست و نقش آن در غلبه بر سوگیری‌های فهم چگونه است؟ و در نهایت پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته در معنای عام چیستند؟

فهم حقیقی از منظر ویتگنشتاین

اینکه فهم از منظر ویتگنشتاین چیست با نگاه و مطالعه‌ی آثار ویتگنشتاین به‌راحتی قابل درک نیست. چرا که وی به‌صورت مستقیم به این سوال پاسخ نداده است. با این وجود در لابه‌لای آثارش از فهم سخن می‌گوید که به‌عنوان سرخ‌هایی به ما کمک می‌کنند تا با کنار هم گذاشتن آن‌ها، به منظور او از فهم دست یابیم. از این رو، در این قسمت تلاش می‌شود تا با جمع بندی دیدگاه‌های پراکنده‌ی او، به شناخت حقیقی فهم از منظر وی نائل شویم. «ویتگنشتاین در آثار متأخرش به ما یادآور می‌شود که فهمیدن صرفاً احساسی ذهنی (ناشی از فهمیدن) نیست. احساسات مشخصی مثل احساس صمیمیت و اعتمادبه‌نفس هم چه بسا اغلب بتوانند هنگام فهم یک موضوع حاضر باشند، احساساتی که وی آن‌ها را «ملازمات کمابیش ویژه» و نیز افکار مشخصی نظیر «حالا گرفتم چه شد» می‌خواند (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، بند ۱۵۲). اما برای فهمیدن، این‌ها نه لازم‌اند و نه کافی. بلکه فهمیدن بیشتر شبیه نوعی توانایی است. من هنگامی فلان چیز را می‌فهمم که بتوانم آگاهانه درباره‌اش بحث کنم و دانسته‌ها را در عمل به کار بندم. با این همه، ویتگنشتاین راضی نیست فهمیدن را به‌منزله‌ی نوعی وضعیت درونی بیانگارد که بحث عقلانی و عمل دانسته از آن جریان می‌یابد. بلکه فهمیدن از دید او عبارت است از همین فعالیت‌های متنوع در شرایط مقتضی. این که ما ایده‌های ویتگنشتاین را بفهمیم یا نه، نه به نوع احساسی که به اقدامات وی داریم، بلکه به این که چه استفاده‌ای می‌توانیم از آن‌ها بکنیم، ارتباط می‌یابد» (کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۱۲۹) و روند شکل‌گیری فهم افراد در اندیشه‌ی متأخر ویتگنشتاین از طریق مشارکت در فعالیت‌های قاعده‌مند (فن، ۱۳۸۱، ص. ۱۱۴) و تسلط بر بازی‌های زبانی آن شکل می‌گیرد. برای مثال انسان بعد از تولد و رفته‌رفته با مشارکت در یک بازی زبانی به

باورهایی دست می‌یابد که «جهان‌تصویر»^۱ و سازواره‌های ذهنی‌اش را شکل می‌دهد. «هر انسانی از بدو تولد در جریان رشد و تعلیم و تربیت یافتن خود، به تدریج واجد چارچوبی برای نگرش به عالم می‌گردد که اولاً حاصل بررسی و گزینش شخصی او نیست، بلکه ناشی از نحوه‌ی عمل و زندگی او و تعلیماتی است که او خواه‌ناخواه آن‌ها را به میراث می‌برد، ثانیاً مبنا و اساس هرگونه پژوهشی است که از سوی او در آینده انجام خواهد گرفت. هر آزمون، قبول، یا ردی از سوی او تنها بر آن اساس صورت می‌پذیرد، چرا که صحیح و غلط از آنجا معنا می‌گیرد و در درون آن تعیین می‌گردد و موجودیت استدلال‌ها به آن وابسته است. ویتگنشتاین این چارچوب را تصویر شخص از جهان، یا به تعبیر مختصرتر، جهان‌تصویر می‌نامد» (حجت، ۱۳۹۱، ص. ۸۷). به زبان ساده می‌توان چنین اذعان داشت که افراد زمانی که در یک بافت اجتماعی به دنیا می‌آیند، رفته‌رفته و با یادگیری زبان، از وجود قواعد، باورها، ارزش‌ها و ملاک‌ها و معیارهای موجود در آن بافت اجتماعی، شناخت حاصل کرده و ذهنشان و یا به عبارت دیگر جهان‌تصویرشان شکل می‌گیرد. پس گفته شد که از طریق زبان و بازی‌های زبانی امکان اندیشیدن برای افراد حاصل می‌شود و یا از طریق یادگیری زبان جدید، مفاهیم و باورهای جدیدی در فهم انسان پدیدار می‌شود و با یادگیری مفاهیم جدید و وسعت یافتن نگرش آدمی، برخی از مسائل، ابهامات و باورهای غلط و خرافی در فهم آدمی برطرف می‌شود. چون از منظر ویتگنشتاین «راه‌حل مفهومی مسئله‌ی فلسفی راه‌حلی است که با تغییر در معیارهای مفاهیم یا جایگزین کردن مفاهیم حاصل می‌شود» (کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۲۳۰). او در کتاب فرهنگ و ارزش می‌نویسد: «پیوسته می‌شنویم که می‌گویند فلسفه به‌واقع هیچ پیشرفتی ندارد؛ این که هنوز هم همان مسائل فلسفی‌ای که یونانیان سرگرمشان بودند، ما را هم به خود مشغول می‌دارند؛ ولی آن‌هایی که این حرف‌ها را می‌زنند، دلیل این را که چرا وضع باید چنین باشد، نمی‌فهمند. اما دلیل این است که زبان ما همان زبان باقی مانده است و ما را همواره دچار وسوسه‌ی همان پرسش‌ها می‌کند» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، ص. ۴۰). یا افراد با داشتن فرصت‌های فراوان برای شرکت فعال در یک اجتماع و با یادگیری «زبان که محفل اندیشه است» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۳۲۹)، به کسب مبانی و جهان‌تصویری نائل می‌شوند که نظام فکری یا نحوه‌ی نگرش فرد را به امور شکل می‌دهد. با شکل‌گرفتن نظام فکری، افراد قابلیت تفکر در باب امور را کسب می‌کنند؛ زیرا از نظر

ویتگنشتاین «هر آزمونی، هر تأیید و تضعیف فرضیه‌ای، از ابتدا در درون یک نظام عملی می‌شود» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳، بند ۱۰۵). «دانش ما نظام کلانی را می‌سازد و فقط در درون این نظام است که هر جزء خاصی ارزشی دارد که ما برای آن قائلیم» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳، بند ۴۱۰). این نظام فکری مبنایی می‌شود که فرد در قضاوت امور با تکیه بر قواعد حاکم بر آن و طبق بازی‌های زبانی آن، از صدق و کذب امور سخن می‌گوید.

نکته‌ی مهم دیگری که باید به آن اشاره شود، این است که «افراد در بازی‌های زبانی متعدد و مختلفی شرکت می‌کنند و هر یک از این بازی‌ها قواعد و مفروضات مخصوص به خود را دارند» (حجت، ۱۳۹۱، ص. ۱۴۱)، هرچند ممکن است بین بازی‌های زبانی، مشابهت‌های خانوادگی به چشم بخورد. در حقیقت، جهان‌تصویر شکل‌گرفته‌ی افراد، به جامعه‌ای که فرد در آن به دنیا آمده است و در آن زندگی می‌کند، وابستگی عمیقی دارد. افزون بر این، در نظر ویتگنشتاین چنان نیست که همه‌ی باورهایی که از کودکی به انسان منتقل می‌شود، برای همیشه جبراً با او بمانند، بلکه این امکان وجود دارد که کسی بعدها در صحت و سقم باورهایی که کسب کرده است، تأمل و تردید کند. «من انبوهی از چیزها آموخته و آن را به اعتبار انسان‌ها پذیرفته‌ام و سپس پاره‌ای از آن‌ها را با تجربه‌ی شخصی مورد تأیید یا مردود یافته‌ام» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳، بند ۱۶۱). در نتیجه جهان‌تصویر که مبنای افکار افراد است، تغییرپذیر است. «آنچه به نظر انسان‌ها معقول یا نامعقول می‌رسد، تغییر می‌پذیرد. در زمان‌هایی چیزی به نظر آن‌ها معقول می‌رسد که در زمان‌های دیگر نامعقول می‌رسید و برعکس» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳، بند ۳۳۶). یا «اگر کسی به نحوی متفاوت زندگی کند، به نحوی متفاوت سخن می‌گوید. با زندگی تازه، آدمی بازی‌های زبانی تازه‌ای می‌آموزد» (ویتگنشتاین، ۲۰۰۳، ص. ۱۶۹) و بازی‌های زبانی تازه هم شاید -شاید- وسوسه‌های فلسفی کمتری به بار آورند» (کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۲۰۰).

همان‌طور که اذعان شد، در هر جامعه‌ای ارزش‌ها و ملاک‌هایی حاکم است که ما از طریق نهادهای خانواده، مدرسه و به‌طور کلی جامعه و با فراگیری زبان، به وجود آن‌ها پی می‌بریم و رفته‌رفته آن‌ها سازواره‌های ذهنی ما را شکل می‌دهند. در زندگی روزمره نیز بر اساس ارزش‌های حاکم بر جامعه به ارزیابی و بررسی امور می‌پردازیم و از خوبی و بدی‌های امور صحبت می‌کنیم. حال سؤالی که اینجا مطرح می‌شود این است که طبق اندیشه‌ی ویتگنشتاین در فلسفه متأخر، آیا تمام ارزش‌ها و قواعد حاکم در هر جامعه‌ای صحیح است؟ و آیا تمام قواعد حاکم در بازی‌های زبانی در صورت‌های اجتماعی ارزش پیروی کردن را دارند؟

یعنی افرادی که در یک صورت اجتماعی زندگی می‌کنند، باید تمام قواعد حاکم در آن را به این خاطر که برای آن جامعه پذیرفته و نهادینه شده است، کورکوانه بپذیرند و بدون ایضاح از آن‌ها تبعیت کنند؟ و از چه راه‌هایی ما باید تشخیص بدهیم قاعده ای درست و غلط است و باید کنار گذاشته شود و یا از آن‌ها پیروی گردد؟

در آثار ویتگنشتاین، وی به صورت مستقیم چنین سؤال‌هایی را مطرح نکرده یا پاسخ نداده است، اما با جمع‌بندی دیدگاه‌های او می‌توان گفت، طبق اندیشه‌ی ویتگنشتاین نیازمندی‌های زمینه‌ای، بافتی و اجتماعی و اقتضائات آن‌ها در پیدایش قواعد اجتماعی تأثیری کلیدی و مهم دارند. در واقع قواعد حاکم بر اجتماعات، تحت تأثیر نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی است و نمی‌توانند به صورت مستقل نقش‌آفرینی کنند و این قواعد در درون این محیط‌ها، از طریق کاربران زبان در راستای اهداف مختلف به وجود می‌آیند و استفاده می‌شوند؛ در قرار گرفتن در زمینه‌ی محیطی و اجتماعی است که قاعده‌ای را عقلانی یا غیرعقلانی می‌نامیم (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳، بند ۳۴۷ و ۳۴۸ و ۵۵۹). پس آنچه روشن می‌شود، این است که قواعد حاکم در جوامع، از نظر ویتگنشتاین در حالت کلی و در خلاء قابل مقایسه با همدیگر نیستند (از جامعه‌ای به جامعه‌ی دیگر) و هر قاعده در جامعه طبق اقتضائات محیطی و اجتماعی خودش سنجیده می‌شود. چون چیزی در خلاء و فضای کلی از دید او عقلانی یا غیرعقلانی نیست و در بودن در زمینه و بافت مشخص و معین خودش، می‌تواند عقلانی یا غیرعقلانی باشد. یعنی اگر قواعد حاکم در یک جامعه بتوانند به اقتضائات محیطی و اجتماعی پاسخ دهند، از این رو خوب هستند و ارزش تبعیت دارند، در غیر این صورت باید کنار گذاشته شوند. اینکه می‌بینیم برخی قواعد در طول تاریخ شاهد تغییرات کم و زیاد می‌شوند، از این نشئت می‌گیرد که دیگر پاسخگوی اقتضائات محیطی و اجتماعی جدید نیستند.

موانع و چالش‌های فهم حقیقی

پیش‌روی فهم حقیقی، موانع و چالش‌هایی وجود دارد که آشنایی با آن‌ها به‌ویژه برای مجریان تعلیم و تربیت که به‌دنبال بالا بردن سطح فهم و شعور فراگیران هستند، لازم است. از این‌رو، در مبحث فهم یا فهمیدن باید فراگیران را یاری نماییم تا در دیدن امور و فهم و قضاوت‌هایشان، بر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها غالب شوند. «آنچه فهم موضوعی را دشوار می‌کند، اگر موضوعی برجسته و مهم باشد، این نیست که فهمیدن آن مستلزم برخی مقدمات ویژه راجع به چیزهای غامض است. بلکه آن چیز تعارض بین فهمیدن موضوع

است با آنچه بیشتر مردم می‌خواهند ببینند» (ویتگنشتاین، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۱). «آنچه بیشتر مردم می‌خواهند، ببینند بخشی از ذائقه‌ی هر زمانه را شکل می‌دهد؛ امروزه اکثر مردم می‌خواهند در پس پشت هر مفهومی نوعی تعریف ذات‌باورانه، یا در پس هر توصیفی چیزی فراتوصیفی ببینند. دقیقاً همین خواستن مانع است» (کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۱۳۱). وقتی افراد با یک نوع اراده و پیش‌فرض سراغ مطالعه و بررسی پدیده‌ها می‌روند، اراده و پیش‌فرض‌های آن‌ها مانع از شناخت حقیقی بازی‌های زبانی می‌شود. آن‌ها در واقع نمی‌توانند آنچه را همان گونه که هست ببینند، بلکه در عوض ذهنیت و پیش‌فرض‌های خود را بر امور تحمیل می‌کنند. یا به عبارت دیگر، آنچه را که هست نمی‌ببینند، بلکه آنچه را که باور و تمایل دارند، می‌ببینند. در نتیجه ذات‌باوری و تلاش و استمرار برای تأیید باورهای ذهنی بدون اِیضاح آن باورها و بدون تطبیق آن‌ها با واقعیت‌های جهان پیرامون، یک نوع پیش‌فرض و سوگیری فهم قلمداد می‌شود.

لذا ویتگنشتاین تنها به دنبال رهایی از پیش‌فرض‌های حاکم و غالب در یک محدوده‌ی جغرافیایی و یا یک فرهنگ و جامعه نبود، بلکه دامنه‌ی آن را وسیع می‌دانست. به طوری که گاهی به ارزش‌ها و نگرش‌های حاکم و غالب زمانه و عصر خود نیز تأکید می‌کرد: یک بار در جریان تهیه‌ی پیش‌نویس یک پیشگفتار در سال ۱۹۳۰، می‌نویسد: «این کتاب برای کسانی نوشته شده که با روحی که در آن به رشته‌ی تحریر درآمده است، هم‌دل‌اند. به باور من، این روح با روح غالب بر تمدن اروپایی و آمریکایی متفاوت است. روح این تمدن... برای نگارنده بیگانه و ناخوشایند جلوه می‌کند» (کلاگ، ۱۳۹۴، صص. ۱۵۵-۱۵۶). «متأسفم که مجبوری این همه تاریخ فلسفه بخوانی، چون بعید است این کار کمکت کند تا ابهامات خودت را برطرف کنی. این که واقعاً افکار دیگران را بفهمی یا از سردرگمی‌هایشان چیزی بیاموزی، فوق‌العاده سخت است، به خصوص اگر مدت‌ها پیش زندگی می‌کرده‌اند و به زبان فلسفی‌ای که زبان تو نیست، صحبت می‌کرده‌اند. تنها کاری که باید کرد این است که مدام به خودت بگویی که نمی‌فهمی آن‌ها دقیقاً در چه [موقعیتی] بوده‌اند» (ویتگنشتاین، ۲۰۰۸، ص. ۴۵۰ و ۲۱۸ به نقل از کلاگ، ۱۳۹۴، صص. ۱۳۳-۱۳۴). در واقع، موانع و چالش‌های فهم، طیف گسترده‌ای همچون ذائقه‌ی افراد در یک محیط خاص و یا روح زمانه و استلزامات حاکم در آن را شامل می‌شود و برای دستیابی به فهم حقیقی، انتظار می‌رود فرد از این موانع عبور کند، و بر آن‌ها غلبه نماید.

در فلسفه‌ی متأخر، ویتگنشتاین می‌نویسد: نخستین دیدگاهش درباره‌ی گزاره‌ها «نه یک نتیجه‌ی پژوهش، بلکه یک الزام بود» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۱۰۷). تلقی او از زبان در رساله‌ی منطقی و فلسفی اقتضا می‌کرد که هر گزاره باید معنای مشخصی داشته باشد. این یک ایده‌ی از پیش پنداشته شده درباره‌ی گزاره‌ها بود که از بینش روشن جلوگیری می‌کرد، «مانند عینکی بر روی بینی که به واسطه‌ی آن هر چه را می‌نگریم، می‌بینیم. هرگز به ذهن ما خطور نمی‌کند که عینک را برداریم» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۱۰۳). «ما باید عینک را برداریم و عقیده‌ی از پیش پنداشته شده را به وسیله‌ی تغییر کلی در بررسی و پژوهشمان بزدااییم» (فن، ۱۳۸۱، ص. ۸۲). در حقیقت، ویتگنشتاین عامل و علت اصلی و حقیقی بدفهمی خود از فلسفه و یا کم‌وکاستی‌های خود را در فلسفه‌ی متقدم، ناشی از باورهای ذهنی خود معرفی می‌کند. به طوری که وقتی ویتگنشتاین در دوره‌ی متقدم بر اساس پیش‌فرض اعتقاد داشت که در زبان «هر گزاره باید معنای مشخصی داشته باشد»، این یک ایده‌ی از پیش پنداشته شده قلمداد می‌شد و این ایده‌ی از پیش پنداشته شده، ویتگنشتاین را به مسیری هدایت می‌کرد تا دنبال معانی ذاتی آن گزاره بگردد.

سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌ها، مانع از دیدن واقعی پدیده‌های اطراف زندگی‌مان می‌شود. در تعلیم و تربیت این نکته بسیار مهم و حائز اهمیت است و می‌طلبد مجریان تربیت به آن توجه اساسی داشته باشند و فضاهایی را فراهم کنند تا از تحمیل کردن پیش‌فرض‌ها به اذهان فراگیران به دلایل مختلف خودداری شود. در واقع با تحمیل یک ایده به فراگیران در مدارس و جامعه، آزادی آن‌ها محدود می‌شود، چون دانش‌آموزان با استعداد‌های مختلف در یک جهت هدایت می‌شوند. ذهن آزاد با رعایت مؤلفه‌های حقیقی شک و تردید، خود را از پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها رها می‌سازد. چون هدف ذهن آزاد دست‌یافتن به حقیقت واقعی است نه پافشاری بر توجیه افکار خویش به غلط. وقتی از دوران اولیه‌ی رشد به فراگیران فقط یک ایده و آموزه (و در قول ویتگنشتاین یک پیش‌فرض) آموزش داده شود، چنین رویکردی آن‌ها را از جامع دیدن امور و پدیده‌ها محروم می‌کند. به خاطر اینکه آن‌ها بی‌اختیار اطلاعات جدید و متفاوت را بر اساس پیش‌فرض‌های قبلی خویش و در راستای آن‌ها تفسیر خواهند کرد و قادر نخواهند شد به پدیده‌ها و امور با ذهن و چشمی باز و به دور از پیش‌فرض‌ها نگاه کنند.

کودکی را در نظر بگیرید که از دوران بچگی یک نوع آموزه‌ای همچون آموزه و باورهای یهودی و... را دریافت کند و جزء باورهای او را تشکیل دهد. در چنین حالتی فرد تربیت شده از دریچه‌ی آموزه‌هایی که دریافت می‌کند، سازواره‌های ذهن‌اش شکل می‌گیرد و طبق این سازواره‌ها، تفسیری از پدیده‌های جهان پیرامون خواهد داشت. در این وضعیت، چنین فردی قادر نخواهد بود که بدون سوگیری، امور را بررسی کند و قضاوت صحیحی از پدیده‌های اطراف زندگی و جهان‌اش داشته باشد. فردی که دچار چنین وضعیتی شود، خودش نمی‌داند که با سوگیری عمل می‌کند و وقتی از چنین فردی بپرسند: بر روی آنچه بیان می‌کنی و به آن اعتقاد داری، آیا فکر و تأمل می‌کنی یا نه؟ ممکن است پاسخ فرد بله باشد و ما هم می‌توانیم بپذیریم که ایشان واقعاً روی اندیشه‌های خویش تفکر می‌نمایند. می‌خواهم بگویم که در چنین حالتی عقل نمی‌تواند نقادانه و بدون سوگیری عمل کند و سنجش درستی در توصیف امور داشته باشد. چون عقل در چنین وضعیتی، تک‌عینکی امور را بررسی می‌کند. اما چطور چنین چیزی ممکن است؟ چطور ممکن است با تفکر و اندیشه و ارزیابی مجدد اطلاعات، دوباره دچار سوگیری باشیم؟

در پاسخ، ذکر یک مثال ما را در فهم این موضوع بهتر کمک می‌کند؛ وقتی کودک در یک خانواده‌ی یهودی و یا محیطی که نظام آموزشی آن به دنبال آموزش باورهای دین یهود است به دنیا می‌آید، رفته‌رفته آموزش این آموزه‌های تحریف شده و نژادپرستانه، باورهای کودک را شکل می‌دهد و بدون این که کودک بداند و متوجه شود، در درون ذهن خویش، ملاک‌هایی را به‌عنوان درست و نادرست به کار می‌برد که حاصل تعلیم و تربیتی است که از دوران کودکی در محیط خانه و مدرسه به او تحمیل شده است، نه اینکه حاصل مطالعه و تحقیق با ذهن نقادانه و باز باشد. در واقع، بایدها و نبایدهایی در ذهن کودک شکل می‌گیرد که به او نشان می‌دهد، فلان چیز خوب و فلان چیز بد است و زمانی که بعداً چیزهایی جدیدی را می‌بیند، این آلودگی‌ها مانع از دیدن و قضاوت‌های صحیح امور خواهد شد. آن ملاک‌ها «خوب و بد» به‌عنوان فیلترهایی عمل می‌کنند که فرد بر اساس آن، پدیده‌ها و امور اطراف زندگی‌اش را می‌بیند و تفسیری از آن‌ها به عمل می‌آورد. عین همان مثال ویتگنشتاین در فلسفه‌ی متقدم خود که از گزاره‌ها داشت.

برای تبیین بیشتر موضوع، فرض کنید وقتی در همان خانواده‌ی یهودی با تکیه بر آموزه‌های مذهبی، کودک یاد بگیرد که X خوب است. این به‌عنوان ملاک تشخیص امور برای کودک عمل می‌کند و بایدها و نبایدهایی از این طریق در ذهن او شکل می‌گیرد که در ارزیابی

و سنجش امور اجازه نمی‌دهد ذهن، نقادانه و به دور از سوگیری و موانع پدیده‌ها را ببیند. حالا فرض می‌کنیم این کودک که در خانواده‌ی یهودی با چنین آموزه‌های غالبی بزرگ شده است، بالغ شود و به مرحله‌ای از رشد برسد که بتواند با تعقل و اندیشه، امور را بررسی کند. اینک تصور می‌کنیم او که به مرحله‌ای از شناخت رسیده است، چنین احساس می‌کند که باورهای او حاصل انتخابش نبوده‌اند. یعنی چون در خانواده‌ای یهودی به دنیا آمده است، پس باورهای یهودیان را قبول دارد. به این خاطر تصمیم می‌گیرد منابع و کتب موجود را مطالعه کند تا دین خویش را با تعقل و اندیشه بررسی کند تا دست به انتخاب بزند. در حین مطالعه‌ی کتب مذهبی، کودک برای مثال با این آموزه مواجه می‌شود که X خوب است. در اینجا X برای فرد شناخته شده و با آن انس گرفته است، چون در دوران کودکی‌اش یادگرفته است که خوب است و به‌عنوان ملاکی شده که باید‌ها و نبایدهای فرد را تعیین می‌کند. دیگر رهایی از این تصویرها به راحتی ممکن نیست؛ در چنین حالتی وقتی از کسی می‌پرسیم بر روی باورهای خود اندیشه و تعقل می‌کنی و به دور از سوگیری عمل می‌کنی یا نه؟ پاسخ می‌دهد بله، در حالی که چنین نیست. اینکه کودک X را بر اساس تعقل و سنجش، خوب تشخیص می‌دهد، به این دلیل است که از دوران اولیه رشد، یاد گرفته است آن چیز خوب است و برایش آشناست. حالا فرض کنید اگر به کودک یاد می‌دادیم که X خوب نیست، به نظر شما وقتی کودک در کتابی مذهبی بخواند X خوب است، نتیجه‌ی مشابهی خواهد داشت؟ یا آیا فردی که در خانواده‌ها و نظام‌هایی که با آموزه‌های متفاوت همچون دین مسیحی و زردشتی تربیت شود، به یک صورت X را تفسیر می‌کند؟ فرد یهودی با دیدن این آموزه که X خوب است، ممکن است سریع به این نتیجه برسد که واقعاً این آموزه با احساسات درونیش سازگار است و چیزی قابل قبول است. در واقع، این سازگاری به‌خاطر سازگاری و هماهنگی آن با سازواره‌های ذهنی فرد است، نه چیز دیگر. اما فردی که در خانواده‌ی مسیحی تربیت شده است، با دیدن X خوب هست، هیچ تعلق خاطری به آن نشان نمی‌دهد و برایش این آموزه عجیب خواهد بود و تلاش خواهد کرد که با مطالعه و تحقیق روشن سازد که آیا واقعاً خوب است یا نه!^۱

۱. در فرهنگ اسلامی که این آموزه مد نظر است: «کلمه حکم به الشرع حکم به العقل» و عقاید دینی با فطرت آدمی هماهنگ است، با تربیت دینی مطلوب جائی برای بروز سوگیری‌های نامناسب باقی نمی‌ماند و اگر برخی از والدین و یا بعضی از معلمان بر خلاف این نوع آموزه‌ها عمل کنند و سوگیری‌های نامناسبی را به فرزندان و شاگردان خود انتقال دهند، باید برای تغییر و اصلاح اندیشه‌های آنان از طریق روش تربیتی اعطای بصیرت و دادن آگاهی اقدام نمود. از این روش می‌توان در تربیت فرزندان نیز استفاده کرد تا خود

در نتیجه باید پرسید، ما درستی یک حرف یا اطلاع جدید را بر اساس چه چیز می‌سنجیم؟ درستی غیر از این است که آن اطلاعات و گفتار دریافت شده را با باورهای خودمان که در مگذمان درستی آن‌ها به تأیید ما رسیده است، مقایسه می‌کنیم و اگر تطبیق داشته باشد می‌گوییم درست و یا نادرست است. حال اگر باورهای موجود در ذهن ما که مورد تأیید ما هم قرار گرفته‌اند، غلط باشند و یا بخشی از آن‌ها غلط باشند و یا بخشی از حقیقت در آن‌ها پنهان شده باشد، در بست بپذیریم اتفاقی که می‌افتد این است که آن قضاوتی که توسط آن چیزی را باور می‌کنیم و تصمیمی که بر اساس آن قضاوت می‌گیریم، می‌تواند در سرنوشت ما و اطرافیانمان تأثیر داشته باشد. تصمیم‌گیری ما می‌تواند اشتباه باشد و در نتیجه هر عملی هم که بر اساس آن انجام می‌دهیم، اشتباه خواهد بود.

تبعید خودخواسته و نقش آن در غلبه بر سوگیری‌های فهم

برای غلبه بر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های فهم و اندیشه که در بخش قبل به آن پرداخته شد، در لابه‌لای آثار ویتگنشتاین به راه‌حلهایی می‌توان دست یافت که خود ویتگنشتاین بر آن‌ها تأکید کرده است یا در دوران زندگانی خویش از آن‌ها بهرمنند می‌شده است؛ یکی از این راهکارهای مهم و اساسی، تبعید خودخواسته است. «تبعید مصداق روشنی از مفهوم شباهت خانوادگی ویتگنشتاین بود». او بیشتر عمر خویش را در کشورها و جوامع مختلف با ذهنیت فرد تبعیدی سپری کرد. «ویتگنشتاین نه تنها خود را به چشم تبعیدی می‌دید، بلکه در بسیاری از الگوهای رفتاری و فکری هم بسته با کسانی که تبعیدی تلقی می‌شوند هم می‌گنجید» (کلاگ، ۱۳۹۴، صص. ۱۴۶-۱۶۰)، چرا که با نگاهی به زندگانی او می‌توان به راحتی فهمید که در دوره‌های مختلف بنا به دلایل مختلف همیشه در تلاش و تکاپو بود تا محل زندگانی خویش را تغییر دهد. در اینجا اگر بخواهیم برخی وقایع ذی‌ربط و مهم از خلال زندگی ویتگنشتاین را به تصویر بکشیم، می‌توان آن را در ذیل به این صورت نمایان ساخت:

۱۸۸۹-۱۹۰۳: تولد و پرورش یافتن در شهر وین

۱۹۰۳-۱۹۰۶: تحصیل در رئال شوله در لینتس، پادشاهی اتریش-مجارستان

۱۹۰۶-۱۹۰۸: تحصیل در دانشگاه فنی در برلین-شارلوتنبورگ، آلمان

۱۹۰۸-۱۹۱۱: تحصیل در رشته‌ی هوانوردی، در دانشگاه منچستر، انگلستان

- ۱۹۱۱-۱۹۱۳: تحصیل در رشته‌ی فلسفه و منطق، در کالج ترینیتی، کیمبریج
- ۱۹۱۳-۱۹۱۴: زندگی در انزوا و کار بر روی فلسفه، در اسگیولن، نروژ
- ۱۹۱۴-۱۹۱۹: خدمت در ارتش اتریش-مجارستان در جنگ جهانی اول
- ۱۹۱۹-۱۹۲۶: گذراندن دوره‌ی تربیت معلم و تدریس در اتریش سفلی
- ۱۹۲۶-۱۹۲۸: اشتغال به کار باغبانی و سپس معماری در وین
- ۱۹۲۹-۱۹۳۶: تدریس در دانشگاه کیمبریج
- ۱۹۳۶-۱۹۳۷: زندگی در انزوا و کار بر روی فلسفه، در اسگیولن، نروژ
- ۱۹۳۸: تدریس در دانشگاه کیمبریج، اشغال اتریش به دست آلمان‌ها، اخذ شهروندی بریتانیایی
- ۱۹۳۹-۱۹۴۷: اشتغال به حرفه‌ی استادی فلسفه در کیمبریج
- ۱۹۴۱-۱۹۴۵: کار در بیمارستان‌های لندن و نیوکاسل-آپون-تاین در طول جنگ جهانی دوم
- ۱۹۴۷-۱۹۵۱: کار بر روی فلسفه در دوران بازنشستگی، غالباً در ایرلند (کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۷).

همان طور که در زندگی ویتگنشتاین ملاحظه می‌شود، ویژگی سکنی‌گریزی او کاملاً نمایان است. آن هم برای کسی که تقریباً زیاد عمر نکرد و در سن ۶۲ سالگی به خاطر بیماری از دنیا رفت. در حقیقت وی هیچ‌وقت از روی اجبار دست به ترک دیار نمی‌زد و هرگز از جایی رانده و نفی بلد و اخراج نمی‌شد، تنها دلیل او برای سکنی‌گریزی، به نظر می‌رسد همان دست یافتن به ذهنیت فرد تبعیدی است. حال باید بررسی کرد که منظور از تبعید خودخواسته چیست و نقش آن در غلبه بر سوگیری‌های فهم چگونه است؟ در ادامه تلاش می‌شود به این سوال پاسخ داده شود.

تمام تلاش ویتگنشتاین با مطرح کردن بحث تبعیدی اندیشیدن و فکر کردن، دست یافتن به جایگاهی است تا افراد در دیدن امور و پدیده‌های جهان پیرامون به مانند یک مشاهده‌گر بیرونی^۱ و غریب عمل نمایند و در عمل انعکاس حقایق فرهنگی جهان پیرامون، بر بت‌ها و سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌های ذهن و اندیشه غالب شوند. تبعیدی زیستن به معنای تصور تجربه‌ی زندگی به جای فرد دیگر است. تبعیدی زیستن تمرین و تلاش برای گذر از سطوح ظاهری یک فرهنگ به منظور نفوذ و دست یافتن به عمق اندیشه‌ها و ارزش‌های آن است.

تجارب حاصل از تبعید و یا تبعید خودخواسته فرد را به جایگاهی می‌رساند تا بتواند مقایسه‌ای ریشه‌ای و مبنایی از باورها و اندیشه‌های قبلی و فعلی خویش و نحوه‌ی شکل‌گیری آن‌ها به عمل آورد. تجارب تبعید تلنگری است تا فرد به بازاندیشی و ارزیابی باورها و سازواره‌های ذهنی خویش بپردازد. در چنین حالتی فرد با افق‌های بیشتری در مقایسه با قبل، به پدیده‌ها و امور جهان پیرامون می‌نگرد. برعکس جهانگرد، به فرد تبعیدی چنین احساسی دست می‌دهد که انگار خودش و باورهایش را در تقابل با یک فرهنگ دیگری از دست داده است و آرامش فکری فرد تبعیدی برای مدتی به هم می‌ریزد تا مجدداً بتواند با ارزیابی و سنجش مجدد بر سازواره‌های ذهنی‌اش شکل دهد و مجدد راه و مسیر خویش را پیدا کند. «مسئله‌ی فلسفی این شکل را دارد: «نمی‌دانم از چه راهی باید بروم» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۱۲۲). تجارب تبعید فرصتی است تا آدمی مسیر و راه روزمرگی و غالب خویش را که در بیشتر مواقع از روی عادت طی می‌شود، از دست بدهد تا بر اساس تمرین و کاوش و ارزیابی و یا بعد از سردرگمی و شکست مجدد پیدا کند. در این دوران تلاطم و سردرگمی، فرد با افرادی با باورهای متفاوت مواجه می‌شود و یا خود را به‌عنوان دیگری نظاره می‌کند. یعنی فرد جدیدی که دیگر مثل گذشته فکر نمی‌کند و ارزش‌ها، قواعد و ملاک‌های موجود در ذهنش نسبت به گذشته منعطف‌تر و گسترده‌تر می‌شود. در تبعید توجه فرد به خویش و باورهایش بیشتر از فرد بومی معطوف می‌شود و فرد را بیشتر درگیر مسئله‌ی خودشناسی می‌سازد (پیترز و همکاران، ۲۰۰۸، صص. ۱۵-۳۴). لذا «اگر فرد تبعیدی در کشور جدیدش با چشمان بی‌غرض و ذهنی روشن به اطراف بنگرد، در بسیاری از موارد متوجه وجود چیزها و غیاب چیزهای دیگری می‌شود که بومیان قادر به تشخیصشان نیستند؛ چرا که آن‌ها به وضعیت موجود و غیاب هر آنچه نیست، بسیار خو گرفته اند. من متوجه شده‌ام که زندگی موسیقی مشرب‌ اتریشی، که شهرتی چشمگیر، و (البته) نواقص بسیار دارد، همین طور است. این را مصداقی شمرده‌ام از قابلیت فرد تبعیدی در اینکه نواقص و اشتباهاتی را که میزبانان او کاملاً نادیده می‌گیرند، با چشمانی شسته و رویکردی غیرمتعصبانه بنگرد و بدین وسیله انگیزه‌ها و الهامات تازه‌ای به کشور جدید خود القا کند.» (تابوری، ۱۹۷۲، ص. ۴۰۱ به نقل از کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۲۰۱-۲۰۲).

یک نکته‌ی دیگر نیز که بسیار مهم است این است که در تجارب تبعید، آدمی از مرحله‌ی فهم به مرحله‌ی عمل قدم برمی‌دارد و بر سرزمین و دنیای جدید پا می‌گذارد و با انسان‌های جدید با شیوه‌ی زندگی متفاوت و با عقاید و باورهای مختلف ارتباط برقرار می‌کند و به

تعاملات می‌پردازد. فهمیدن یک فرهنگ متفاوت ممکن است برخی آثار مثبت در نگاه و اندیشه‌ی افراد داشته باشد، اما کافی نیست. باید از مرحله‌ی فهم به مرحله‌ی عمل و کسب تجارب مستقیم پا گذاشت و با تعامل و کنش با افراد در یک فرهنگ متفاوت از نزدیک به عمق تفاوت‌ها و ریشه‌ی اندیشه‌ها و نحوه‌ی شکل‌گیری آن‌ها دست یافت. درباره‌ی تبعید همچنین باید توجه داشت که تبعیدی زندگی کردن فقط به معنای زندگی خارج از محل تولد نیست و در این امر فقط تأثیر محل و محیط مدنظر نیست. بلکه ممکن است یک نفر در یک اتاق پر از مردم احساس تنهایی و تفکر تبعیدی داشته باشد (پیترز و همکاران، ۲۰۰۸، ص. ۲۵). در واقع، آنچه در تفکر و اندیشه‌ی تبعیدی مهم است، غلبه بر اندیشه و ارزش‌های نادرست حاکم بر یک اجتماع است. پس هنر تبعیدی فکر کردن و برتری و امتیاز آن، در شناسایی و رهایی از حاکمیت پیش‌فرض‌های غلط در یک جامعه است که این امر، هم ممکن است با زیستن در جوامع مختلف حاصل شود و هم ممکن است با بودن در خود آن جامعه و با تبعیدی اندیشیدن به دست آید. با این وجود، به نظر می‌رسد، در مقایسه با ساکنان یک جامعه، این امکان در بیشتر شرایط برای افرادی که تجربه‌ی زندگی به مدت کافی در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف را داشته‌اند، بیشتر حاصل می‌شود. به این خاطر است که ویتگنشتاین نه تنها با تفکر و اندیشه‌ی تبعیدی زندگی می‌کرد، بلکه در کنار آن تلاش می‌کرد به منظور رهایی و خو نگرفتن به برخی ارزش‌ها و نگرش‌های غالب و حاکم در یک فرهنگ و جامعه، برای مدتی طولانی در یک جامعه سکنی نگزیند و مدام محل زندگی‌اش را با مهاجرت به کشورهای و شهرهای مختلف تغییر دهد (کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۷ یا پیترز و همکاران، ۲۰۰۸، صص. ۲۳-۲۴).

تا اینجا تلاش شد تا مفهوم اندیشه‌ی تبعیدی مشخص شود و اذعان گردید که تبعید خودخواسته چگونه بر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های فهم و اندیشه غلبه می‌کند. لذا در ادامه به بررسی برخی از پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته پرداخته می‌شود.

پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته

یکی از پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته به چالش کشاندن برخی از قواعد و ارزش‌های حاکم در یک صورت اجتماعی و بازی‌های زبانی آن است؛ قواعد و ارزش‌های حاکمی که پاسخگوی اقتضائات و نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی نیستند. درست است که تبعیدی‌اندیشیدن تلاشی است تا فرد مجدد به ارزیابی باورها و عقاید خویش بپردازد، اما این به معنای رد تمام باورها، ارزش‌ها و قواعد موجود در یک بازی زبانی و پذیرفتن قواعد و

ارزش‌های اجتماعی سایر جوامع نیست. پس رسالت تبعیدی‌اندیشیدن در مقابل نظریه‌ی بازی‌های زبانی و در تضاد با مفاهیم آن نیست، بلکه در کنار آن و تقویت‌کننده‌ی آن است و همان‌طور که در ابتدای بحث هم به آن اشاره شد، به نظر می‌رسد رسالت عمده‌ی تبعیدی‌اندیشیدن همان شناسایی و غالب شدن بر پیش‌فرض‌ها و مفاهیم غلطی است که در فهم امور، همچون بت‌هایی بر دیدگان افراد در جوامع مختلف سایه افکنده است و بدون اینکه وجه درستی این پیش‌فرض‌ها و مفاهیم، خود از طریق ایضاح و بررسی منطقی مورد تأیید قرار بگیرند، بیشتر به‌عنوان پیش‌فرض و مبانی اندیشه در استدلال‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند و ادعاها و مفاهیم بر روی آن‌ها بنا می‌شود. در نتیجه وقتی از ما پرسیده شود که تبعید خودخواسته چه نقش تربیتی‌ای در شناسایی، و در غلبه بر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های فهم دارد؟ با تکیه بر آموزه‌های ویتگنشتاین متأخر می‌توان چنین پاسخ داد که به خاطر پتانسیل‌هایی که درباره‌ی تبعیدی‌اندیشیدن ذکر شد، آدمی به کمک آن کمتر تحت تأثیر باورهای حاکم و عادی شده (باورهایی که مطابق با اقتضائات و نیازهای فردی و اجتماعی نیست)، در جوامع قرار می‌گیرد و قبل از اینکه با تکیه بر باورهای حاکم در جامعه به تبیین امور بپردازد، ابتدا به‌دنبال ایضاح آن باورها و مطابقت آن با واقعیت‌ها (کاربردها در همان بافت اجتماعی)^۱ است.

خودشناسی و خودآگاهی از دیگر ثمرات تربیتی تبعید خودخواسته است. فرد با تبعید خودخواسته و با خودشناسی و خودآگاهی به‌دنبال نگاهی تازه به سازواره‌های ذهنی خویش است و همان‌طور که اذعان شد، این تبعیدی‌زندگی کردن فقط به‌معنای زندگی خارج از محل تولد و در تنهایی نیست، بلکه ممکن است یک نفر در یک اتاق پر از مردم احساس تنهایی کند و تفکر تبعیدی داشته باشد. پس آنچه در تفکر و اندیشه‌ی تبعیدی مهم است، خودیابی و خودشناسی و تفکر بر روی باورها و افکارمان است. مجموعه افکار ما باورهای ما را می‌سازند و مجموعه‌ای از این باورها ارزش‌های ما را به وجود می‌آورند. به‌عبارت دیگر، افکار، باورها و ارزش‌های ما چارچوب و ساختار ذهنی ما و یا به‌عبارتی جهان‌تصویر ما را تشکیل می‌دهند و ما بر اساس این چارچوب یا ساختارهای ذهنی اطلاعات دریافتی از محیط

^۱ در فلسفه متأخر، ویتگنشتاین اعتقاد داشت که حقیقت و واقعیت امور و چیزها، همان کاربرد آن‌ها در بافت‌های اجتماعی است. این نگاه او متفاوت از افکار وی در فلسفه متقدم بود و برای اطلاعات بیشتر در این زمینه می‌توان به مطالعه کتاب کنی (۱۳۹۱) و هکر (۲۰۰۸) و رساله دکتری نصرتی هشی (۱۳۹۶) پرداخت.

پیرامون را پردازش می‌کنیم، و بر مبنای آن به دنیا و محیط پیرامون مان نگاه می‌کنیم و در خصوص دیگران، خودمان و محیط اجتماعی خود رفتار و قضاوت می‌کنیم. حال اگر این جهان‌تصویر و سازواره‌های ذهنی در پرتو آگاهی و بصیرت و شناخت باشد و یا در راستای انتخاب خود فرد باشد، در آن صورت زندگی فرد هدفمند، روشن، منظم و یکپارچه می‌شود. با پرتوافکنی نور شناخت و آگاهی به سازواره‌های ذهنی و جهان‌تصویر، حتی دلیل، تفکر و عقلانیت، مبنا و هدایت‌کننده‌ی افکار و اعمال افراد می‌شود و با تفکر بر روی جهان‌تصویر و سازواره‌های ذهنی، افراد به ایضاح و وضوح بخشی باورهای درست از باورهای نادرست خود می‌پردازند. در آن صورت رفته‌رفته تأمل در زندگی فردی و اجتماعی افراد نقش برجسته‌ای ایفا می‌کند. یعنی افرادی که به تأمل و خوداندیشی می‌پردازند، شانس زیادی برای شناسایی و زدودن باورهای خرافی^۱ موجود در ذهن‌شان پیدا می‌کنند و این خود یک گام مثبت در مسیر روشننگری محسوب می‌شود که از این طریق به مرور زمان باورهای خرافی و غیرحقیقی از جامعه رخت بر می‌بندند.

از دیگر پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته، می‌توان به ایجاد تحول و دگرگونی در زندگی فردی و اجتماعی و شکستن سلطه‌ی یکنواختی، روزمرگی و عادت در زندگی انسان‌ها اشاره کرد. در واقع، مانع تحول و دگرگونی در زندگی افراد، غالب شدن حس روزمرگی و عادت در زندگی آن‌ها است. «جنبه‌هایی از چیزها برای ما مهم‌تر از همه‌اند؛ به دلیل سادگی و آشنایی‌شان پنهانند (ممکن است کسی نتواند به چیزی توجه کند چرا که همیشه پیش چشم‌های اوست). آدمی اصلاً متوجه بنیادهای واقعی پرس‌وجوی خود نمی‌شود. مگر آن واقعیت، زمانی توجه او را به خود جلب کرده باشد و این یعنی: به چیزی که هم‌اینک دیده شود و از همه جالب‌تر و قدرتمندتر است، نمی‌توانیم متوجه شویم» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰، بند ۱۲۹). اما انسان با تبعید خودخواسته و با تأمل بر جهان‌تصویر خود مفروضات عادی را زیر سوال می‌برد و این خود منجر به دیدن امور و پدیده‌ها از منظر نو و جدید می‌شود و همچنین با یادگیری مفروضات جدید به تغییراتی در زندگی افراد دامن می‌زند. در واقع معنای زندگی خوب این نیست که همیشه یک مسیر را در زندگی دنبال کنیم؛ گاهی اوقات باید در مسیر زندگی خود تغییر و تحولاتی را ایجاد کنیم، و باید در خود و در دنیای پیرامون کند و کاو کنیم و ببینیم چه چیزی واقعاً ما را شاد و خوشبخت می‌کند. به عبارت دیگر،

ریشه‌ی همه‌ی این تغییرات، توجه به جهان‌تصویر و نحوه‌ی نگرش ما به خود و جهان است. فرد متفکر با تبعید خودخواسته چه در جامعه‌ی خود و درون جمع و چه با سکنی‌گزینی از یک جامعه و سفر به سرزمین‌های دور و متفاوت و تجربه‌ی فرهنگ‌ها و جهان‌تصویرهای مختلف و تأمل بر جهان‌تصویر و سازواره‌های ذهنی خود و مقایسه‌ی آن با سایر جهان‌بینی‌ها، در خود شاهد تغییرات اساسی می‌شود و سبک زندگی، عادات و رفتار و اعمالش نیز متحول می‌گردد. «اگر کسی به نحوی متفاوت زندگی کند، به نحوی متفاوت سخن می‌گوید. با زندگی تازه، آدمی بازی‌های زبانی تازه‌ای می‌آموزد.» (ویتگنشتاین، ۲۰۰۳، ص. ۱۶۹). البته تغییر دیدگاه به زندگی، الزاماً بدین معنی نیست که باید به آن سوی جهان سفر کنیم. این تغییر دیدگاه ممکن است به سادگی، با تغییر شهر محل سکونت، طی کردن مسیرهای جدید به سوی محل کار یا کاوش کردن در منطقه‌ای از شهر به دست آید. انگیزه و اشتیاق زمانی در شما به جوشش خواهد افتاد که شما شرایط روزمره‌ی زندگی خود را بشکنید. هرچند، در مقایسه با ساکنان یک جامعه، این امکان در بیشتر شرایط برای افرادی که تجربه‌ی زندگی به مدت کافی در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف را داشته‌اند، بیشتر حاصل می‌شود. به این خاطر بود که ویتگنشتاین نه تنها با تفکر و اندیشه‌ی تبعیدی زندگی می‌کرد، بلکه در کنار آن تلاش می‌کرد به منظور رهایی و خو نگرفتن به برخی ارزش‌ها و نگرش‌های غالب و حاکم در یک فرهنگ و جامعه برای مدتی طولانی در یک جامعه سکنی نگزیند و مدام محل زندگی‌اش را با مهاجرت به کشورها و شهرهای مختلف تغییر دهد. پس به‌طور کلی، افراد با تبعید خودخواسته و با کسب تجارب فراوان و تسلط بر بازی‌های زبانی متنوع و دیدن افق‌های وسیع، نسبت به افراد کم‌تجربه و کوتاه‌نظر، کمتر تحت تأثیر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های فهم قرار می‌گیرند. فرد تبعیدی با بودن در جوامع و کشورهای متفاوت با چشمانی بی‌غرض و اندیشه‌ای شفاف به پدیده‌های جهان پیرامون نگاه می‌کند. در موارد بسیاری، فرد تبعیدی به وجود برخی چیزها و غیاب چیزهای دیگر پی می‌برد که چنین امکانی برای بومیان آن جوامع به سختی ممکن است و شاید برای آن‌ها غیرقابل تشخیص باشد. چرا که آن‌ها با زندگی طولانی در آن صورت اجتماعی، به وضعیت موجود و غیاب هر آنچه نیست، خو گرفته‌اند. از این رو یک فرد تبعیدی در مقایسه با سایر افراد بومی منطقه، از شانس بیشتری برای دیدن و کشف تفاوت‌ها و ایجاد برخی تحولات و الهامات و انگیزه‌های تازه برخوردار است. در مقیاس کوچک نیز این امر صادق است. برای مثال یک سازمان را تصور کنید، افرادی که در درون یک سازمان مشغول فعالیت هستند، به خاطر عادت و امر

روزمرگی به پدیده‌های پیرامونشان خو گرفته‌اند. اگر هم تغییراتی در محیط پیرامونشان باشد، به خاطر تغییرات آرام، توجه آن‌ها را به خود جلب نمی‌کند. چون بیشتر تغییرات به آرامی و در گذر زمان اتفاق می‌افتند و توجه افراد را به خود معطوف نمی‌نمایند. در نتیجه در چنین وضعیتی افراد همه‌چیز را عادی و طبیعی می‌بینند. این در حالی است که در گذر زمان تغییرات کوچک تبدیل به دگرگونی‌های وسیع می‌گردد، اما افراد به خاطر دلایل فوق متوجه آن‌ها نمی‌شوند و احساس می‌کنند وضعیت نسبت به چند سال پیش هیچ تغییری به خود ندیده است. در مقابل، این وضعیت برای افراد جدید به شکل متفاوت می‌باشد. افرادی جدیدی که وارد سازمان می‌شوند، به چیزهایی توجه می‌کنند که کمتر مورد توجه کارمندان سازمان است. آن‌ها از شانس بیشتری برای دیدن نقص‌ها و کاستی‌های سازمان برخوردارند و بیشتر می‌توانند با ارائه‌ی پیشنهادهای سازنده و اثربخش در جهت توسعه، پیشرفت و تغییر و تحولات کارهای سازمان قدم بردارند. در نتیجه تغییرات دوره‌ای مدیران و کارکنان از پست‌های سازمان‌های آموزشی و تربیتی خالی از فایده نیست.

نکته‌ای دیگر در رابطه با آثار مثبت آشنایی با فرهنگ‌ها و جهان‌بینی‌های مختلف، این است که همان‌طور که اذعان شد، فرد با سفر به جاهای مختلف و سکنی‌گزینی، با جهان‌تصویرهای مختلف و متنوع آشنا می‌شود و این خود عامل پیشرفت خود فرد می‌شود، چون طبق نظر باقری (۱۳۷۸)، «استعدادهای خفته‌ی نظام‌های فکری، در هم‌آوردی با رقیبان، جرقه می‌زند و هم‌ناشی از آن که نظام‌های فکری دیگر، خالی از حقیقت نیستند و برگرفتن پاره‌هایی از حقیقت که در آن تبلور یافته، بر هر مسلمان حقیقت‌جویی فرض است» (باقری، ۱۳۷۸، ص. ۲۸). پس افراد با تبعید خودخواسته و با تفکر بر روی افکار و باورهایشان و همچنین مقایسه‌ی آن‌ها با سایر جهان‌بینی‌ها، تغییراتی را در جهان‌تصویر خود به وجود می‌آورند و با چنین تغییراتی، تحولاتی را در زندگی فردی و اجتماعی خود دامن می‌زنند و از حالت روزمرگی و عادت‌رهایی می‌بخشند.

نکته‌ی دیگر اینکه در تجارب تربیتی تبعید خودخواسته، آدمی از مرحله‌ی فهم به مرحله‌ی عمل قدم برمی‌دارد و بر سرزمین و دنیای جدید پا می‌گذارد و با انسان‌هایی جدید که دارای یک شیوه‌ی زندگی متفاوت و با عقاید و باورهای مختلف هستند، ارتباط برقرار می‌کند و به تعامل با آن‌ها می‌پردازد. در این مورد آنچه مهم است، این است که فهمیدن یک فرهنگ متفاوت ممکن است برخی آثار مثبت در نگاه و اندیشه‌ی افراد داشته باشد، اما کافی نیست. باید از مرحله‌ی فهم به مرحله‌ی عمل و کسب تجارب مستقیم پا گذاشت و با

تعامل و کنش با افراد در یک فرهنگ متفاوت، از نزدیک به عمق تفاوت‌ها و ریشه‌ی اندیشه‌ها و نحوه‌ی شکل‌گیری آن‌ها دست یافت. در آن صورت پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته به دست می‌آید و در جهان‌تصویر و باورهای ذهنی فرد تأثیر خود را نمایان می‌سازد. مثلاً همه‌ی ما می‌دانیم که حس مادرانه‌ی مادران به بچه‌هایشان بسیار عمیق و قوی است، اما درک واقعی این حس مادرانه و یا حس پدرانه برای فرد زمانی حاصل می‌شود که خود فرد عملاً تجربه‌ی چنین فرصتی را (مادر یا پدر بودن) کسب کند.

یکی دیگر از پیامدهای تربیتی بسیار مهم تبعید خودخواسته، کسب آزادی اندیشه و رهایی از بت‌های فکر و اندیشه است. در بسیاری از مواقع باورهای غلط و نادرست، باورهایی که حقیقی نیستند، و در بیشتر مواقع دست قدرت‌های حاکم بر دنیا در پشت این نوع از باورها نهفته است، آزادی انسان‌ها را از آن‌ها سلب می‌کنند و آن‌ها را به سمت بردگی سوق می‌دهند و اراده و خواست آن‌ها را از دورن و بدون استفاده از هرگونه قدرت و مانع بیرونی فلج می‌نمایند. در اینجا با یک مثال بحث را دنبال می‌کنیم: «در زمانی که برده‌داری در آمریکا رایج بود، زن سیاه‌پوستی به نام هریت تابمن^۱ در راه آزادی بردگان تلاش می‌کرد، بعدها از او پرسیدند: سخت‌ترین مرحله‌ی کار شما برای نجات بردگان چه بود؟ او عمیقاً به فکر فرو رفت و گفت: قانع کردن یک برده به اینکه تو برده نیستی و باید آزاد باشی» (آخرین خبر، ۱۳۹۷). با دقت در مضمون این داستان واقعی، می‌توان فهمید که باورها و جهان‌تصویر انسان‌ها چه نقشی در زندگی روزمره‌ی آن‌ها ایفا می‌کند. افرادی که هیچ‌وقت فرصت بازاندیشی بر روی افکار خود را پیدا نمی‌کنند، برای همیشه با افکاری که از بچگی به آن‌ها تحمیل شده‌اند، زندگی می‌کنند و در برخی از مواقع همچون مورد بالا، چنین باورها و پیش‌فرض‌هایی، آزادی افراد را از آن‌ها سلب می‌نماید. لذا زمانی که فرد از دوران بچگی و از درون، برخی باورها و پیش‌فرض‌ها را می‌پذیرد، ممکن است همیشه مطابق آن پیش‌فرض‌ها زندگی کند. در مثال بالا قانع کردن برده‌ای که آزادی را برای خود یک حق نمی‌دانست، بسیار سخت بود و آن فرد حتی تلاشی برای دست یافتن به آزادی خود نشان نمی‌داد، چون برده بودن به جای آزاده زیستن به‌عنوان یک پیش‌فرض، بخشی از جهان‌تصویر او را شکل داده بود. در حقیقت، افرادی که با ترفندهای مختلف افکار انسان‌ها را به‌منظور استثمار و حاکمیت بر آن‌ها شکل می‌دهند، بدون کمترین هزینه‌ای آن‌ها را در راستای اهداف خود به

خدمت می‌گیرند. اما اگر در یک جامعه نظام‌های آموزشی از همان مراحل اولیه و در محیط‌های خانواده، مدرسه و جامعه، جوی را بسازند تا مردم را در راستای بازانندیشی به جهان‌تصویرشان هدایت نمایند، به‌طوری که افراد بر روی صدق و کذب باورهایشان تأمل و تفکر کنند و آن را با سایر جهان‌بینی‌ها مقایسه کنند، و یا به تعبیر قرآن اقوال مختلف را بشنوند و بهترین آن‌ها را انتخاب کنند. در آن صورت می‌توان شاهد تحولات اساسی در زندگی انسان‌ها بود.

تغییر زبان فرد تبعیدی و به همراه آن تغییر در باورها و مفاهیم موجود در اذهان افراد، از دیگر پیامدهای تربیتی تبعید خودخواسته است. با تغییر زبان، بسیاری از مسائل فلسفی از اندیشه‌ی آدمی ناپدید می‌شوند. چون همان‌طور که در بخش آغازین مقاله نیز اذعان شد، ویتگنشتاین به نقش زبان در کسب جهان‌تصویر و در حل مسائل فلسفی با تغییر در معیارهای مفاهیم یا جایگزین کردن مفاهیم تأکید بیشتری داشت. در اندیشه‌ی ویتگنشتاین قابلیت و توانایی تفکر و اندیشیدن با تسلط بر یک بازی زبانی حاصل می‌شود. وقتی زبانی را یاد می‌گیریم، امکان تفکر و اندیشه نیز برای ما فراهم می‌شود. در نتیجه به دلیل آن که زبان نقش تربیتی ویژه‌ای در شکل‌گیری باورها، جهان‌تصویر، مفاهیم و حتی نقشی که زبان در ایجاد خرافه‌ها و باورهای غلط و استمرار آن‌ها و یا زدودن آن‌ها دارد، اهمیت توجه به زبان را بیش از پیش در نظام‌های تربیتی نمایان می‌سازد. در حقیقت، اگر به نهاد آموزش توجه شود، در می‌یابیم که در تمام ابعاد و فرایند آموزش و پرورش، زبان نقش کلیدی و برجسته دارد. برای مثال هنگامی که عمل تربیتی را مورد توجه قرار می‌دهیم، می‌پذیریم که زبان، نقشی محوری در این فرایند دارد، به‌طوری که حضور نامحسوس آن، تقریباً در همه‌ی وضعیت‌های تربیتی همچون هوا برای زندگی، ضروری گشته و مورد استفاده است. کاربرد زبان در تربیت، در مؤلفه‌های مختلف تربیتی، مسائل گوناگونی را به وجود آورده است. چنانچه کاربردهای مختلف زبان را در عرصه‌ی عمل تربیتی مورد توجه قرار دهیم، تأثیر زبان و مسایل ناشی از آن در شکل‌های مختلف، در نظام کلان آموزش و پرورش، در فرایند ارتباطی میان مربی و تربیت‌شونده، در محتوای کلامی و در اهداف و نتایج تربیت، دیده می‌شوند. در واقع با توسعه‌ی کاربردهای مختلف زبان و گسترش نقش ارتباطی آن، نقش و اهمیت حضور زبان در تربیت، هم به‌عنوان وسیله و هم به‌عنوان هدف تربیتی افزایش یافته است و همان‌طور که گفته شد، ویتگنشتاین از مفاهیم یا جایگزین کردن برخی مفاهیم در زبان و از طریق زبان صحبت می‌کند. وی می‌خواهد نشان دهد که بسیاری از مسائل و مشکلات از طریق

زبان به نسل‌های جدید و آینده منتقل می‌شوند و به این خاطر است که می‌بینیم خیلی از مسائل و مشکلات در طول تاریخ پابرجا مانده‌اند. از این رو اگر به دنبال اصلاحات اساسی و برجسته در نظام‌های تربیتی هستیم، باید توجه ویژه‌ای به زبان داشته باشیم. باید مفاهیم و اندیشه‌های غلط را در زبان شناسایی کنیم و با حذف آن‌ها از تکرارشان در اذهان و افکار افراد جلوگیری کنیم. همچنین لازم به ذکر است که غنی بودن زبان در امر تعلیم و تربیت آثار مطلوبی در اذهان و جهان‌تصویر فراگیران به جا می‌گذارد. چون مطابق اندیشه‌ی ویتگنشتاین از طریق زبان است که افکار و اندیشه و جهان‌تصویر افراد شکل می‌گیرد. پس به‌طور کلی با تبعید خودخواسته و با بودن و زندگی کردن در جوامع مختلف و فراگیری و تسلط بر زبان‌های مختلف، تفکر و اندیشه‌ی افراد منعطف‌تر، بازتر، غنی‌تر و پربارتر می‌شود. همچنین تبعید خودخواسته و یا تبعیدی اندیشیدن به لحاظ تربیتی موجب می‌شود تا افراد بر روح زمانه غلبه کنند. افرادی که در یک بازی زبانی یا در یک عصر زندگی می‌کنند، تحت تأثیر روح زمانه و باورهای حاکم بر آن عصر هستند و روح زمانه، باورها و جهان‌تصویر و نگرش افراد را شکل می‌دهد و به موجب آن افراد همانند یکدیگر می‌اندیشند. برای نمونه، باور به روش تجربی و حل تمام مسائل و مشکلات آدمی در تمام رشته‌ها و زمینه‌ها از طریق روش‌های تجربی و کمی، یک مثال بارز از باور به روح زمانه است. در واقع، بعد از رنسانس به خاطر پیشرفت‌های حوزه‌ی علوم تجربی، بیشتر متفکران به این فکر افتادند که علم تمام مسائل را حل خواهند کرد و به این خاطر روش‌های علم تجربی وارد حوزه‌های مسائل اجتماعی شد. در آن عصر کمتر کسی می‌توانست برخلاف باورهای حاکم بر عصر رنسانس فکر یا اندیشه نماید و یا اگر به افکار و نگرش اندیشمندان آن عصر تأمل شود به بسیاری از اشتراکات افکار آن‌ها می‌توان دست یافت. لازم به ذکر است که همه‌ی باورهای حاکم بر یک زمانه‌ی خاص، همیشه و در همه‌ی حالت‌ها درست نیستند. برای مثال در مورد رنسانس و بعد از آن، همان طور که گفته شد، به خاطر پیشرفت‌های علم تجربی انتظار و باور عمومی و حاکم بر زمانه این بود که از طریق روش‌های تجربی می‌توان تمام مسائل و مشکلات را در تمام رشته‌ها و زمینه‌ها حل کرد، اما در عصرهای بعدی چنین نگاهی به چالش کشیده شد، چون با روش‌های تجربی نمی‌توان به حل تمام مسائل اجتماعی و رفتاری پرداخت. درباره‌ی عقل و خرد خود بنیاد نیز همچون روش تجربی بعد از رنسانس و دوران مدرنیته دیدگاه مشابهی پیدا شد؛ به طوری که همه انتظار داشتند که حاکمیت عقل در زندگی انسان‌ها، آن‌ها را به سعادت دنیوی برساند و جلوی بی‌عدالتی‌ها، ظلم و استبداد را بگیرد و دست

قدرت‌های سلطه‌گر دنیا را در کنترل زندگی اکثریت آحاد جوامع کوتاه کند، اما بعدها پسامدرن‌ها در مقابل مدرنیته قد علم کردند و اذعان داشتند که مدرنیته نه تنها انسان‌ها را به سعادت نرسانده است، بلکه با سبک و روش‌های نوین و با تأکید بر عقلانیت به شکل جدیدی از استثمار و سلطه‌جویی و سلطه‌گری پرداخته است. این درحالی بود که در دوران مدرنیته کمتر کسی می‌توانست برعکس روح زمانه و بر خلاف ستایش عقل‌ورزی حرفی بر زبان‌ها جاری سازد. به‌طور کلی خارج شدن از باورهای حاکم بر زمانه‌های مختلف به‌راحتی امکان‌پذیر نیست. اگر فردی بخواهد برخلاف باورهای حاکم بر یک زمانه و عصر حرکت کند، در خیلی از مواقع بیشتر مردم چنین فردی را درک نخواهند کرد. دقیقاً اتفاقی که برای خود ویتگنشتاین افتاد. در زمانه و عصری که ویتگنشتاین می‌نوشت، به‌گزارت به این موضوع اشاره می‌کرد و اذعان می‌داشت که سخنان من با روح این زمانه و عصر، سر سازگاری ندارد و کسی آن را نخواهد فهمید. لذا آنچه شواهد نشان می‌دهد، تأییدکننده‌ی ادعای اوست. در دوره‌ای که ویتگنشتاین فلسفه‌ی متأخر خویش و بحث نظریه‌ی بازی‌های زبانی را مطرح کرد، بسیاری از اندیشمندان همچون راسل، نظر خوشی به آن نشان ندادند و خیلی‌ها باور داشتند که ویتگنشتاین به‌خاطر سختی کار منطقی (مطرح شده در فلسفه‌ی متقدم) مسیر آسانی را در فلسفه‌ی متأخر و در بحث نظریه‌ی بازی‌های زبانی در پیش گرفته است. ویتگنشتاین در بسیاری از آثارش و گفت‌وگوها با دوستانش به این مسئله اشاره می‌کند که در عصری که او می‌نویسد، کمتر کسی او را خواهد فهمید^۱ و به امید آیندگان به نوشتن آثارش ادامه می‌داد. آنچه جالب است این است که پیش‌بینی‌های او درست از کار درآمدند و بعد از مرگ او اندیشه‌ها و آثار وی مورد توجه اندیشمندان قرار گرفت و به جمع‌آوری و چاپ متوالی آثارش پرداختند. حتی این روند در زمانه‌ی ما همچنان به رشد روزافزون خود ادامه می‌دهد. اندیشه‌ها و افکار ویتگنشتاین تا آنجایی موردپسند اندیشمندان قرار گرفت که او به‌اعتراف بسیاری از صاحب‌نظران تاریخ فلسفه، بزرگ‌ترین فیلسوف قرن بیستم محسوب می‌شود^۲ و در طول حیات خویش مباحثی را مطرح کرد که به حل بسیاری از مسائل فلسفی

۱. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه نگاه کنید به کلاگ، ۱۳۹۴، صص. ۴۹ تا ۱۲۷

۲. در بیشتر منابع این ادعا مورد تأیید است. برای مثال استرول، ۱۳۸۳ و ندرلو، ۱۳۹۰، ص. ۸۸ به آن اشاره کرده‌اند.

منجر شد^۱. در واقع، همه‌ی این پیشرفت‌های ویتگنشتاین به نظر می‌رسد وابسته به تبعید خودخواسته بود. تبعیدی که بر ذهن وی به مثابه تلنگری بود تا تحت‌تأثیر و سلطه‌ی روح زمانه واقع نشود و هم‌رنگ جماعت نگردد. حتی سکنی‌گریزی او و زندگی در تنهایی همگی تلاشی برای غلبه بر روح زمانه و نگاه‌داشتن وجود یگانه‌ی خویش از سایه‌ی الزامات عصر حاکم در زمانه‌ی خود بود.

نتیجه‌گیری

هر انسانی از بدو تولد در جریان رشد و تعلیم و تربیت خود، به‌تدریج واجد چارچوب یا جهان‌تصویری برای نگرش به عالم می‌شود. این جهان‌تصویر اولاً حاصل بررسی و گزینش شخصی او نیست، چون در مراحل ابتدایی زندگی، در کودک قابلیت‌های ذهنی به اندازه‌ای رشد نکرده است تا روی شنیده‌ها و مشاهداتش تفکر نماید و به شکل دادن سازواره‌ها و باورهای ذهنی خویش بپردازد. در دوران اولیه رشد، کودکان همین‌طور که بزرگ می‌شوند، تحت‌تعلیم انسان‌هایی که آنان را احاطه کرده‌اند، تصویری از جهان پیرامونشان، مشابه با تصویر جامعه و مربیان‌شان، کسب می‌کنند. در این مرحله، باورها و یا جهان‌تصویر از طریق عمل افراد حاصل می‌شود نه از طریق آشنایی با نظریه‌های مختلف. در واقع آشنایی اصلی کودک به آنچه پیرامون خویش است، از نوع تأمل نظری نیست، بلکه از نوع مرادده‌ی واقعی و بیرونی است. کودکان ابتدا عمل می‌کنند و رفته‌رفته اعمال آن‌ها، باورهای آنان را شکل می‌دهند. در نتیجه در مراحل ابتدایی رشد، کودک به‌واسطه‌ی مشارکت در یک صورت اجتماعی و تسلط به بازی‌های زبانی آن، جهان‌تصویری را اخذ می‌کند که ناشی از نحوه‌ی عمل و زندگی او و تعلیماتی است که او خواه‌ناخواه آن‌ها را به میراث می‌برد؛ ثانیاً این جهان‌تصویر مبنا و اساس هرگونه پژوهشی است که از سوی او در آینده انجام خواهد گرفت. جهان‌تصویری که کودک کسب می‌کند، مبنای نگرش او را به جهان شکل می‌بخشد. اما این بدین معنا نیست که این جهان‌تصویر و باورهای کودک تا ابد با او بدون تغییر خواهد ماند. با رشد قابلیت‌های فکری، افراد می‌توانند بر باورهای خویش تأمل کنند و روی صحت تک‌تک

۱. اخیراً نیز نتیجه آماری که برایان لایتر در بهار ۲۰۰۹ در وبلاگ منتشر کرد - وبلاگی که مخاطبینش اغلب از فلاسفه حرفه‌ای هستند - ویتگنشتاین را به عنوان بزرگترین فیلسوف قرن بیستم نشان می‌دهد (کلاگ، ۱۳۹۴، ص. ۴۸).

باورهای خویش تجدید نظر نمایند و رفته‌رفته جهان‌تصویر متفاوت و جدیدی اخذ کنند و به فهم جدیدی نائل شوند و با فهم جدید به‌صورتی متفاوت عمل و رفتار کنند.

اذعان شد که اعتبار و صحت فهم افراد همیشه از طرف پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های نامناسب تهدید می‌شود. برای مثال برخی باورها از دوران اولیه‌ی رشد بر کودکان تحمیل می‌شود. به‌طوری که کودکان آن‌ها را از طریق بزرگ‌سالان به‌صورت اقناع کسب می‌کنند و رفته‌رفته باورهایشان را شکل می‌دهند و مطابق آن باورها به امور نگاه می‌کنند. اما مشکل اینجاست که این باورها در برخی شرایط هیچ نقش و کارکردی در بازی‌های زبانی یک صورت اجتماعی و اقتضائات حاکم در آن ندارند و از آنجایی که به‌صورت اقناع کسب شده‌اند، در فهم و جهان‌بینی افراد محدودیت ایجاد می‌کنند. در چنین شرایطی، افراد در پی مطالعه‌ی امور و پدیده‌های جهان، با یک گرایش شخصی و سوگیری‌شده سراغ پدیده‌ها می‌روند و ذهنیت خویش را به امور تحمیل می‌کنند و از دیدن امور آن‌چنان که هست، محروم می‌مانند.

آنچه اهمیت دارد، این است که اگر فردی بخواهد پدیده‌ها و امور جهان پیرامون را همان‌طور که هستند ببیند، باید خود را اسیر و برده‌ی هیچ نوع اندیشه و طرز تفکری ننماید. وقتی می‌گوییم فرد نباید خود را اسیر هیچ اندیشه و باوری نکند به معنای این نیست که آن فرد همه چیز را کنار بگذارد و فاقد بینش، نگرش و جهان‌تصویر گردد. منظور ما طبق یافته‌های این تحقیق این است که باید به حذف و کنار گذاشتن مفاهیم و اندیشه‌هایی بپردازیم که پاسخگوی نیازمندی‌ها و اقتضائات محیطی و اجتماعی نیستند؛ پذیرفتن چنین مفاهیم و اندیشه‌هایی بر نگاه و دیدگانمان سایه می‌افکند و باعث عینکی دیدن امور و پدیده‌های جهان پیرامون می‌شود و یا منجر به تنگ‌نظری می‌گردد. اما غلبه بر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های نامناسب به سادگی برای تمام افراد امکان‌پذیر نیست؛ در بیشتر مواقع پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های حاکم در جوامع در قالب ارزش‌ها و مبانی از دوران کودکی، به افراد تحمیل می‌شود و سازواره‌های ذهنی‌شان مطابق آن‌ها شکل می‌گیرد.

تبعید خودخواسته به‌عنوان یک راهکار برای رهایی و غلبه بر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های فهم در آثار ویتگنشتاین متأخر در این زمینه می‌تواند اثرگذار باشد. فرد تبعیدی زندگی و همه چیز برایش و در نگاهش حالت تازگی دارد و به خود اجازه نمی‌دهد به وجود بسیاری از چیزها عادت کند. برای رهایی از پیش‌فرض‌ها و سردرگمی‌های فهم، از تغییرات استقبال می‌کند و با مشارکت در جوامع مختلف به‌صورتی متفاوت زندگی می‌کند. با چنین رویکردی،

فرد از لاک‌های حاکم در جوامع مختلف بیرون می‌آید و پدیده‌ها را به جای اینکه از دریچه‌ی یک اندیشه و منظر ببیند، از زوایای متفاوت و متنوع نگاه می‌کند و آن‌ها را ارزیابی می‌کند. فردی که در جوامع مختلف حضور دارد و مشارکت می‌کند، ذهنش از قالب‌های سفت‌وسخت خارج می‌شود و با فراگیری بازی‌های زبانی متنوع از جهان‌بینی به‌مراتب وسیع‌تر و گسترده‌تری برخوردار می‌گردد و در نگاه و ارزیابی امور و پدیده‌های جهان پیرامون امکان‌های زیادی را می‌بیند یا در نظر می‌گیرد. در حقیقت مزیتی که برای تبعیدی‌ها وجود دارد، این است که آن‌ها کمتر تحت تأثیر ارزش‌ها و پیش‌فرض‌های حاکم در جوامع هستند. چون آن‌ها در دیدن پدیده‌های جهان پیرامون مانند یک مشاهده‌گر بیرونی و فرد غریب عمل می‌کنند و در عمل انعکاس حقایق، بر بت‌ها و سوگیری‌های نامناسب ذهن چیره می‌شوند.

افراد با اندیشه‌ی تبعیدی می‌توانند منشأ و سرچشمه‌ی بسیاری از الهامات و تحولات هم برای خود و هم برای جامعه شوند. چنین افرادی در مقایسه با دیگران و بومیان یک محل از شانس بالایی برای دیدن کاستی‌ها و پتانسیل‌های موجود در بسترهای اجتماعی برخوردار هستند. در عوض، افرادی که در یک صورت اجتماعی برای همیشه و به یک شکل زندگی می‌کنند، به‌خاطر عادت و خو گرفتن، قادر به دیدن تفاوت‌ها و تغییرات به وجود آمده نیستند. اما برعکس افراد با شرکت در جوامع مختلف و با فراگیری زبان‌های جدید به تجارب و افکار و اندیشه‌های نو دست می‌یابند و بر روح زمانه غلبه می‌کنند.

حال با توجه به یافته‌های فوق و از آنجایی که زبان نقش محوری در اندیشیدن و فهم آدمی و بحث تبعید خودخواسته دارد، در نقدی بر نظام آموزش و پرورش ایران می‌توان ادعای داشت که در نظام‌های آموزشی ایران کمتر به نقش و اهمیت زبان توجه می‌شود. در خیلی مواقع مجریان تعلیم و تربیت در کلاس‌های درس به انتقال دانش و اطلاعات به اذهان فراگیران می‌پردازند، بدون اینکه توجهی به این امر داشته باشند که آیا زبان به‌کاررفته از ایضاح کامل برای آن‌ها برخوردار است یا نه؟ توجه به نقش زبان و ایضاح آن در امر تعلیم و تربیت نه تنها از بعد محتوای آموزش و پرورش، بلکه در تمام ابعاد و مراحل تعلیم و تربیت از مبانی گرفته تا اهداف آن، از اهمیت والایی برخوردار است. در واقع با توسعه‌ی کاربردهای مختلف زبان و گسترش نقش ارتباطی آن، نقش و اهمیت حضور زبان در تربیت، هم به‌عنوان وسیله و هم به‌عنوان هدف تربیتی افزایش یافته است.

بسیاری از باورها، اندیشه‌ها و افکار منفی که موجب ازهم‌گسیختگی انسان‌ها از همدیگر می‌شوند و بسیاری از عواقب نامطلوب آن، ریشه در زبان انسان‌ها دارد. تا زمانی که زبان

آن‌ها بدون اصلاحات مورد استفاده قرار بگیرد، آن مسائل و چالش‌ها پابرجا خواهند ماند و باورها و اندیشه‌های غلط و جدایی‌طلب و دیگرستیزانه را به نسل‌های جدید انتقال خواهد داد. از این رو اگر به دنبال اصلاحات اساسی و برجسته در نظام‌های تربیتی هستیم، باید توجه ویژه‌ای به زبان شود. باید مفاهیم و اندیشه‌های غلط در زبان شناسایی شوند و با حذف آن‌ها از تکرارشان جلوگیری شود.

از دیگر مسائلی که در نظام‌ها و مراکز آموزشی ریشه دوانیده است، وجود برخی از عقاید، باورها و ارزش‌های غلطی است که از دوران اولیه‌ی زندگی، و از طریق اعضای خانواده و نهادهای آموزشی، بر اذهان فراگیران تحمیل شده است و جهان‌تصویر آن‌ها را شکل داده است. در چنین حالتی فراگیران امور را تک‌عینکی می‌بینند و آزادی و گستره‌ی دیدشان به خاطر جهان‌تصویر اخذ شده، به شدت محدود می‌شود و یا بسیاری از این باورها را به خاطر دلایل مختلف به خداوند نسبت می‌دهند و هرگونه پرسشگری و نقادی در باب آن‌ها را در تضاد با باورهای دینی می‌بینند و به شدت محکوم می‌کنند. چنین فضاهایی برای آرمان‌ها و اهداف آن دسته از نظام‌های آموزشی که به دنبال تحقق و پرورش ذهن‌های نقاد هستند، مناسب و شایسته نیست. به جای اینکه تلاش کنیم فراگیران تنها یک نوع از باورها و ارزش‌ها را به دور از هرگونه نقد و تفکر بپذیرند، باید نحوه‌ی صحیح تفکر و نقد کردن را به آن‌ها بیاموزیم و به آن‌ها بفهمانیم که فهم افراد از طرف پیش‌فرض‌ها تهدید و محدود می‌شود. داشتن فضای باز و آزاد برای نقادی در نظام‌های آموزشی به معنای رد و انکار باورها و ارزش‌های مبنایی و الهی نیست، بلکه هدف دستیابی به شناخت عمیق و جامع درباب آن‌ها و دوری از تبعیت کورکورانه است.

در نهایت طبق یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که برای رهایی از پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های فهم باید خود را از زنجیرها و قالب‌ها و جهان‌بینی‌های محدود و یک‌جانبه رها نماییم و به جای دیدن امور مطابق باورهایمان و اخذ تأییدی بر آن‌ها، پدیده‌ها را همان‌طور که هستند ببینیم و در پی انکار تفاوت‌ها نباشیم، بلکه آن‌ها را بپذیریم. یا طبق یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود، در مراکز تربیت معلم کتاب‌هایی تحت‌عنوان ذهن‌شناسی و مکانیزم‌های تفکر و اندیشه و زبان و نقش آن در تفکر به برنامه درسی دانشجو معلمان اضافه شود تا معلمان بتوانند درباره‌ی تفکر و زبان و ارتباط آن‌ها و ... اطلاعات مفید و درخور به فراگیران ارائه دهند و همچنین نه تنها باید مدارس محلی برای آموزش و معرفی انواع افکار و باورها، مکاتب، ایدئولوژی‌ها و نظریه‌ها و بررسی و تحلیل آن‌ها در یک فضای باز و آزاد باشند، بلکه

لازم است، برای فراگیران فرصت بودن و مشارکت در سایر فرهنگ‌ها و جوامع با باورها، اندیشه‌ها و افکار متفاوت به مدت طولانی فراهم شود. افزون بر این، نباید از یک دستورالعمل ثابت، سخت و غیرمنعطف برای نظام‌های آموزشی در اجتماعات مختلف استفاده کرد، بلکه در عوض باید از روش‌ها و شیوه‌های مختلف و سازگار با اقتضائات محیطی و اجتماعی بهره‌مند شد و در نهایت در مراکز آموزشی انتظار می‌رود تا حد ممکن از تحمیل هرگونه دانش و مفاهیم بر اذهان فراگیران دوری شود و به آن‌ها فرصت دهند تا به‌جای آشنایی با یک نوع اندیشه، از وجود اندیشه‌ها و جهان‌بینی‌های مختلف آگاه شوند، و با تأمل بر خود و جهان‌تصویر خود، دست به ایضاح و مقایسه‌ی آن با سایر جهان‌تصویرها و باورها بزنند.

منابع

- استرول، اورام (۱۳۸۳). *فلسفه‌ی تحلیلی در قرن بیستم* (فریدون فاطمی، مترجم). تهران: نشر مرکز.
- آخرین خبر (۱۳۹۷). *از بردگی تا آزادی* (داستانک): <http://akharinkhabar.ir/book/4477704>
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، جلد اول. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- حجت، مینو (۱۳۹۱). بی دلیلی باور، تأملی در درباب یقین ویتگنشتاین. تهران: هرمس.
- فن، ک. ت. (۱۳۸۱). *مفهوم فلسفه نزد ویتگنشتاین* (کامران قره‌گزلی، مترجم). تهران: مرکز.
- کلاگ، جیمز سی. (۱۳۹۴). *ویتگنشتاین در تبعید* (احسان سنایی اردکانی، مترجم). تهران: ققنوس.
- کنی، آنتونی (۱۳۹۲). *معماری زبان و ذهن در فلسفه ویتگنشتاین* (محمدرضا اسمخانی، مترجم). تهران: ققنوس.
- ندرلو، بیت الله (۱۳۹۰). نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین: یک نظرگاه فلسفی پست مدرن درباره زبان. *فصلنامه‌ی غرب شناسی بنیادی*، ۱(۳)، ۸۷-۱۰۰.
- نصرتی هشی، کمال؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ رادمرد، سمیه (۱۳۹۶). مؤلفه‌های شک سازنده در اندیشه ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن در تربیت ذهن نقاد. *پژوهش‌نامه‌ی مبانی تعلیم و تربیت*، ۱(۷)، ۲۶-۵.
- نصرتی هشی، کمال (۱۳۹۶). تبیین و تحلیل نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین و دلالت‌های تربیتی آن با تأکید بر مباحث روش‌شناسی. رساله‌ی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان.
- ویتگنشتاین، لودویگ (۱۳۹۳). *رساله‌ی منطقی فلسفی* (سروش دباغ، مترجم و شارح). تهران: هرمس.
- ویتگنشتاین، لودویگ (۱۳۸۰). *پژوهش‌های فلسفی* (فریدون فاطمی، مترجم). تهران: مرکز.
- ویتگنشتاین، لودویگ (۱۳۸۱). *فرهنگ و ارزش* (جی. اچ. فن رایت، با همکاری هایکی نیمان، گردآورنده؛ امید مهرگان، مترجم). تهران: گام نو.
- ویتگنشتاین، لودویگ (۱۳۸۳). *در باب یقین* (مالک حسینی، مترجم). تهران: هرمس.
- Belinda, P.; Allison, M.; Waters, G. S. K.; Lina, E. & Elske, S. (2016). A review of cognitive biases in youth depression: attention, interpretation and memory. *Cognition and Emotion*, 31(3), 462-483. DOI: 10.1080/02699931.2015.1127215
- Hanke, K.; Hans, K.; Roel, B. & Greetje, V. D. W. (2013). Students' Preconceptions and Perceptions of Science-Oriented Studies. *International Journal of Science Education*, 35(14), 2356-2375. DOI: 10.1080/09500693.2012.679324
- Hacker, P, M, S. (2008). *Insight and Illusion: Themes in the Philosophy of Wittgenstein*. Oxford: Clarendon Press.
- Justin, D.; Caouette, J. D.; Ruiz, S. K.; Lee, C. C.; Anbari, Z.; Schriber, R. A. & Guyer, A. E. (2015). Expectancy bias mediates the link between social anxiety and memory bias for social evaluation. *Cognition and emotion*, 29(5), 945-953. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2014.960368>

- Kambouri, M. (2016). Investigating early year teachers' understanding and response to children's preconceptions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 907-927.
- Menon, M.; Quilty, L.C.; Zawadzki, J. A.; Woodward, T. S.; Sokolowski, H. M.; Boon, H. S. & Wong, A. H. (2013). The role of cognitive biases and personality variables in subclinical delusional ideation. *Cognitive Neuropsychiatry*, 18(3), 208-218, DOI: 10.1080/13546805.2012.692873
- Paula, T.; Hertel, M. H. & Amanda, B. (2014). Interpretive habit is strengthened by cognitive bias modification. *Memory*, 22(7), 737-746. DOI: 10.1080/09658211.2013.820326
- Peters, M. A., Burbules, N. & Smeyers, P. (2008). *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*. Publisher: Routledge.
- Todd, E. M.; Higgs, C. A. & Mumford, M. D. (2019). Bias and Bias Remediation in Creative Problem-Solving: Managing Biases through Forecasting. *Creativity Research Journal*, 31(1), 1-14.
- Tabori, P. (1972). *The Anatomy of Exile: A Semantic and Historical Study*. London: George G. Harrap.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value*, (edited by G. H. von Wright & translated by Peter winch). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (edited by G. E. M. Anscombe and R. Rhees & translated by G. E. M. Anscombe). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2003). *Movements of Thought: Diaries, 1930–1932, 1936–1937. Ludwig Wittgenstein: Public and Private Occasions*, (edited by J. Klagge and A. Nordmann. Totowa, N. J. Rowman & Littlefield), 3–255.
- Wittgenstein, L. (1967). *Zettel*, (Edited by G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, translated by G. E. M. Anscombe). Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (2008). *Wittgenstein in Cambridge: Letters and Documents. 1911–1951*. Ed. B. McGuinness. Oxford: Blackwell.

تحلیل مسئله‌ی پیروی از قواعد تربیتی با تأکید بر دیدگاه ویتگنشتاین^۱

دکتر محسن بهلولی فسخودی^۲

چکیده

قواعد، مؤلفه‌های اساسی در حیات اجتماعی و تجربه‌های زیستی ما هستند که تمامی نهادهای اجتماعی و فعالیت‌های آدمی از جمله تعلیم و تربیت را شکل می‌بخشند. هنگامی که دیگران را به پیروی از قواعد فرامی‌خوانیم، همواره این پیش‌فرض در ذهن ما وجود دارد که ما و دیگران دارای مفهوم مشترک و واضحی از قواعد هستیم. ویتگنشتاین معتقد است که آدمی را برای پیروی از قاعده می‌توان تربیت کرد؛ اما او تناقض‌نمای مهمی را درباره‌ی پیروی از قاعده مطرح می‌کند که بر اساس آن نمی‌توان از تطابق یا عدم تطابق با یک قاعده سخن گفت. ابعاد منطقی این تناقض‌نما توجه فیلسوفان تربیتی را به خود جلب کرده است. پیروی از قواعد آموزشی و تربیتی در فضای مدرسه و کلاس درس از نمونه‌های برجسته‌ی پیروی از قواعد است؛ اما آیا هنگامی که فرزندان و دانش‌آموزان خود را به پیروی از قواعد فرامی‌خوانیم، دلایل کافی برای اقناع آن‌ها در اختیار داریم؟ دو دیدگاه خردگرا و اقتدارگرا از رویکردهای مهم موجود در حوزه‌ی تعلیم و تربیت در خصوص مسئله‌ی پیروی از قواعد به شمار می‌آیند. این مقاله با روش پژوهش توصیفی و تحلیل مفهومی و تکیه بر رویکرد زمینه‌محور ویتگنشتاین، برای گریز از تناقض‌نمای مطرح شده مدعی است که بهترین راه برای درک مقوله‌ی پیروی از قاعده نوعی توافق ضمنی میان اجتماع و محیط آموزشی است که خود را تنها در مقام عمل نشان می‌دهد و بیان‌شدنی نیست.

واژگان کلیدی: پیروی از قواعد، خردگرا، اقتدارگرا، توافق، ضمنی.

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۲

۲. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی: mohsenbohlooly@gmail.com

مقدمه

فضای تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از حوزه‌های مهم حضور و تعامل اجتماعی میان افراد، همواره نیازمند وضع قواعد خاصی است؛ وجود این قواعد دانش‌آموز را ملزم به رعایت آن‌ها کرده است، اما توجیه پیروی از قواعد^۱ در فضای تعلیم و تربیت موضوعی چالش‌برانگیز است که متفکران این حوزه را به خود مشغول ساخته است. با در نظر گرفتن تناقض‌نمای مطرح‌شده از سوی ویتگنشتاین این نتیجه اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد که هیچ قاعده‌ای برای پیروی از قواعد تربیتی نمی‌تواند به‌عنوان ملاک در نظر گرفته شود و اگر قابلیت انطباق با هرگونه قاعده‌ی آموزشی در مقام دستورالعمل میسر باشد، دیگر نمی‌توان از موارد نقض این قاعده و عدم تطابق با اصول راهنمای آموزشی و تربیتی سخن گفت. بنابراین بر اساس این نگرش به مقوله‌ی پیروی از قاعده می‌توان این مسئله را در حیطه‌ی فلسفه تعلیم و تربیت این‌گونه مطرح کرد که پشتوانه‌ی قاعده تربیتی چیست؟ چگونه می‌توان از تناقض‌نمای مطرح‌شده در این حوزه گریخت؟ آیا قاعده‌ی تربیتی امری تماماً عقلانی است که پشتوانه‌ی شناختی و استدلالی هرچه بیشتر آن دانش‌آموز را در پیروی از آن موجه‌تر و ملزم‌تر خواهد کرد؟ آیا دانش‌آموز از قاعده به خاطر ویژگی تحکمی و اقتدارمآبانه‌ی^۲ آن پیروی می‌کند یا به این خاطر که این اقتدار را مشروع و موجه می‌داند؟ بر همین اساس دیدگاه‌های مطرح‌شده در حوزه‌ی فلسفه تعلیم و تربیت در رابطه با ماهیت پیروی از قواعد آموزشی و تربیتی از سوی دانش‌آموزان، به دو گروه اصلی خردگرایی و اقتدارگرایی تقسیم می‌شوند. خردگرایان از برتری استدلال بر هرگونه عامل بیرونی حمایت کرده‌اند و اقتدارگرایان مرجعیت برخاسته از تخصص و یا احترام به شخص آموزگار و مدیر مدرسه را برتر از دلایل عقلانی می‌دانند. بنابراین به نظر می‌رسد که تنها راه برون‌رفت از این دوراهی، استناد به نوعی توافق صورت گرفته بر مبنای درک خود ویتگنشتاین از ایده‌ی مطرح‌شده در خصوص اشکال زندگی و توسل به‌نوعی اجتماع‌زبانی برای پذیرش یک قاعده است. لذا این مقاله به نقد نگرش هر دو گروه پرداخته است و درنهایت دیدگاه مقاله یعنی توافق ضمنی به‌عنوان مناسب‌ترین گزینه برای درک عمل پیروی از قواعد در محیط آموزشی معرفی شده است. در حقیقت دلیل پیروی از قاعده از سوی دانش‌آموزان در محیط آموزش را به‌دشواری می‌توان

^۱. Rule-following

^۲. authoritative

بیان کرد و تنها می‌شود با درک عملی حاصل از توافق با جامعه‌ی مدرسه به شکل ضمنی آن را آشکار کرد. نتیجه‌ی پژوهش این خواهد بود که توافق ضمنی می‌تواند موجب راهکاری برای گریز از تناقض‌نما پیروی از قاعده در فضای تعلیم و تربیت شود.

تناقض‌نمای ویتگنشتاین

مفاهیمی مانند اقتدار^۱ و انضباط^۲ از نمونه‌های برجسته‌ی اعمال قواعد اجتماعی در محیط مدرسه به شمار می‌آیند. به همین خاطر مباحث ویتگنشتاین درباره‌ی پیروی از قاعده در کتاب *پژوهش‌ها* مورد توجه فیلسوفان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (اشنابل، ۱۹۹۱، ص. ۸۳). اندیشه‌های مطرح‌شده ویتگنشتاین در *پژوهش‌ها* با آرای مطرح‌شده‌ی او در *رساله منطقی-فلسفی* کاملاً متفاوت است. او در *رساله* معتقد است که زبان و جهان دارای شکل منطقی مشترک با یک دیگر هستند. لذا منطق نقشی محوری و بنیادین در راه حل او برای این مسئله ایفا می‌کند و بدل به معیاری برای سخن معنادار می‌شود؛ اما خود این منطق امری غیرقابل بیان است و به گفته‌ی او منطق باید مراقب خودش باشد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۴، ص. ۴۷۳). به عقیده‌ی کنی^۳ (کنی، ۲۰۱۳، ص. ۵۵) ویتگنشتاین در *پژوهش‌ها* ضد دیدگاه‌های اولیه‌ی خودش در *رساله* استدلال می‌کند. داده‌های نهایی در *رساله*، اتم‌هایی هستند که جوهره‌ی جهان را می‌سازند و داده‌های نهایی در *پژوهش‌ها* نحوه‌های زیست هستند که بازی‌های زبانی در آن‌ها مندرج هستند. کریپکی (کریپکی، ۲۰۱۷، ص. ۱۰۵) نیز بر این باور است که بندهای ابتدایی *پژوهش‌ها* ابطال اساسی‌ترین و ظاهراً اجتناب‌ناپذیرترین نظریات *رساله* است.

برخلاف نگرش *رساله* که نشانه‌ی معنای خود را از راه تطابق با واقعیت بیرونی کسب می‌کند، در *پژوهش‌ها* نشانه معنای خود را از راه مطابقت با قاعده به دست می‌آورد. به همین خاطر مفهوم قاعده نقشی بسیار مهم و کلیدی در تغییر رویکرد ویتگنشتاین داشته است. در واقع کاربرد درست نشانه، توسط معنایی که ما به نشانه داده‌ایم تعیین نمی‌شود، بلکه کاربرد نشانه، تعیین‌کننده‌ی معنا و قاعده‌ی مناسب برای کاربرد آن نشانه است که در عمل شکل می‌گیرد. از این‌رو در *پژوهش‌ها* تأکید بر آن است که فعالیت آدمی کنشی

1. Authority
2. Discipline
3. Kenny

قاعده‌مند است و نشانه معنای خود را از راه مطابقت با قاعده به دست می‌آورد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۱۴۴). او (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۰۲) معتقد است که روش درک قاعده، تفسیر آن نیست، بلکه این عمل در موارد عملی پیروی از قاعده و یا رعایت نکردن آن خود را به نمایش می‌گذارد.

ویتگنشتاین در پژوهش‌ها (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۰۱) می‌گوید: «تناقض‌نمای ما این است که هیچ مسیری از عمل را نمی‌توان با یک قاعده تعیین کرد، زیرا می‌توان کاری کرد که هر مسیری از عمل با این قاعده وفق یابد. پاسخ این است که اگر بتوان همه‌چیز را کاری کرد که با قاعده مطابق باشد، پس می‌توان کاری هم کرد که با آن مطابق نباشد. پس اینجا نه تطابقی در کار است و نه عدم تطابق». در واقع مسئله‌ی اصلی ویتگنشتاین این است که چه واقعیت‌هایی معین می‌کنند که یک نفر از قاعده‌ی خاصی پیروی کند؟ چه واقعیت‌هایی تعیین می‌کنند که کاربرد فعلی شخص از یک قاعده مطابق با کاربرد پیشین او از همان قاعده باشد؟ مطابق عقیده‌ی کریپکی این تناقض‌نما را می‌توان به‌عنوان رادیکال‌ترین شکل شکاکیت فلسفی در نظر گرفت (کریپکی، ۲۰۱۷، ص. ۸۵). به باور کریپکی، ویتگنشتاین شکل جدیدی از شکاکیت را به وجود آورده است که آن را به‌عنوان رادیکال‌ترین و اصیل‌ترین مسئله شکاکانه‌ای می‌داند که فلسفه تا به امروز به خود دیده است. کریپکی نتیجه می‌گیرد که چالش شکاکانه او را نمی‌توان پاسخ داد زیرا هیچ واقعیتی اعم از گرایش‌ها، موقعیت‌های ذهنی یا رفتار من وجود ندارد که میان معنای کارکرد معین صورت گرفته یک قاعده در گذشته و اکنون تمایز قائل شود (کریپکی، ۲۰۱۷، ص. ۶۰).

به‌عقیده‌ی ویتگنشتاین (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۱۹۸) پارادوکس مبتنی بر این برداشت نادرست است که تنها راه درک قاعده را تفسیر آن قاعده بدانیم. به باور ویتگنشتاین اگر شخص تصور کند که در حال پیروی از قاعده است، این بدین معنا نیست که او به‌واقع در حال پیروی از قاعده است. در واقع تفاسیر کاری انجام خواهند داد، زیرا آن‌ها خود نشانه‌های محض هستند که نیازمند تفسیر خواهند بود (فینکنشتاین، ۲۰۰۰، ص. ۶۲). مطابق نگرش مک‌داول^۱ (مک‌داول، ۱۹۹۲، ص. ۴۹) به‌شرطی می‌توانیم از تناقض‌نما اجتناب کنیم که این تفکر را که معمولاً میان قاعده و کاربردهای آن شکافی وجود دارد، کنار بگذاریم. از نگاه ویتگنشتاین هیچ نوع ضرورت منطقی یا مفهومی به‌غیر از تاریخ طبیعی انسان‌ها که

در جامعه‌ی خود زندگی می‌کنند، برای معناداری قاعده نمی‌توان معین کرد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۴۱۵). به عبارتی هنگامی که ما از قاعده‌ای پیروی می‌کنیم، نهایتاً به صورت کورکورانه این کار را انجام می‌دهیم (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۱۹). که البته این سخن او اطلاق ندارد.

از نظر ویتگنشتاین این که قاعده قابلیت تفاسیر گوناگون را دارد، کاملاً اشتباه است، زیرا هر قاعده‌ای مستلزم سطح عمیق‌تری از توجیه توسط قاعده‌ی دیگری خواهد بود تا تفسیر درست را مشخص کند؛ اما خود این قاعده نیز به قاعده‌ای بنیادی‌تر و ژرف‌تر نیاز خواهد داشت و هیچ‌گونه اساس نهایی برای توجیه تفسیر درست وجود نخواهد داشت و ما در دام نوعی پس‌رفت تفسیری بی‌انتهای گرفتار خواهیم شد. در واقع از هر تلاشی برای تعیین تفسیر قاعده توسط قاعده‌ی دیگر که اساسی‌تر باشد، مستلزم وجود قاعده‌ی اساسی‌تر دیگری خواهد بود. در واقع تفسیر نمی‌تواند واسطه‌ای میان قاعده و کاربردهای آن باشد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۰۱). در واقع ویتگنشتاین منکر وجود توجیه نهایی یا تفسیر درست نیست، بلکه او اشاره به این دارد که ما وقتی به دنبال مبنایی نهایی برای درستی قاعده باشیم، خطا کرده‌ایم (آپاریس، ۲۰۰۵). که خود امری قابل نقد است.

ویتگنشتاین اعمالی را که از قاعده پیروی می‌کنند، پرکتیس^۱ می‌خواند و معتقد است هنگامی که ما از قاعده‌ای پیروی می‌کنیم، آگاهانه آن را تفسیر نمی‌کنیم، بلکه کاربرد ما از قواعد برحسب عمل یا همان پرکتیس تعریف می‌شود. او در کتاب *در باب یقین* می‌گوید که پرکتیس باید برای خودش سخن گوید (ویتگنشتاین، ۱۳۹۴، ص. ۱۳۹) و تنها در پرکتیس است که گزاره معنا دارد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۴، ص. ۱۰). به عقیده‌ی ویتگنشتاین این خطر وجود دارد که ما برای درک معنای یک عبارت به جای نگاه کردن به پرکتیس آن مفهوم، درباره‌ی خود آن مفهوم تأمل کنیم (ویتگنشتاین، ۱۳۹۴، ص. ۶۰۱). در واقع از نگاه او مسئله‌ی مهم، تفاوت میان عمل مطابق قاعده، با عملی است که این‌گونه صورت نگرفته است (وینچ، ۲۰۱۲، ص. ۲۹). مک‌گین با تأکید بر جنبه‌ی پرکتیس در پیروی از قاعده‌ی ویتگنشتاینی این ادعا را مطرح می‌کند که پیروی از قاعده نه در آگاهی درونی، بلکه در سپهر رفتاری صورت می‌گیرد؛ به این معنا که وقتی شخص از قاعده‌ای پیروی می‌کند، آن را در رفتار خود به معنای واقعی انجام می‌دهد نه این که این رفتار بیرونی حاصل و نماینده‌ی نوعی کنش درونی و ذهنی باشد (مک‌گین، ۱۹۸۴).

دیدگاه‌های تربیتی در خصوص پیروی از قواعد

۱. دیدگاه خردگرا^۱: در این نگرش، پیروی از قاعده نیازمند ارائه‌ی دلایل موجه برای توجیه کسانی است که از آن قاعده پیروی می‌کنند. در واقع اگر استدلال عقلانی برای پیروی از قاعده ارائه شود، در این صورت دانش‌آموزان به خاطر قدرت اقناع منطقی قواعد از آن‌ها پیروی خواهند کرد؛ و این به روح پیروی از قاعده نزدیک‌تر خواهد بود. مطابق این نگرش کسی نمی‌تواند به‌نحو مناسبی بگوید که قاعده‌ای را آموخته یا از آن پیروی کرده است، مگر این‌که بداند که قاعده‌ای وجود دارد؛ لذا مطابقت عمل یک کودک یا حیوان با قواعد را نمی‌توان پیروی از قاعده قلمداد کرد، زیرا عمل او صرفاً بدان شکلی انجام‌گرفته است که قواعد تجویز کرده‌اند. در این صورت این را نمی‌توان موردی از پیروی آگاهانه از قواعد به شمار آورد. نگرش خردگرا شناخت را مقدم بر کاربرد می‌داند و لذا دانستن این‌که یک قاعده چیست، از نظر منطقی مقدم بر این خواهد بود که بدانیم قاعده را چگونه باید به کار ببریم و از آن پیروی کنیم. به‌عبارتی وقتی من چیزی را نمی‌دانم و آن را نمی‌شناسم، نمی‌توانم بگویم که از آن پیروی کرده‌ام. بنابراین برای پیروی کردن از یک قاعده، شخص باید آگاه باشد که یک چنین قاعده‌ای وجود دارد. بر مبنای این نگرش پیروی از قاعده به‌راحتی نمونه‌ای سرمشق‌گونه از خردگرایی به شمار می‌آید و در آن، نظریه تقدم آشکاری بر عمل دارد، جایی که محتوای گزاره‌ای و معنای آن مقدم و تعیین‌کننده‌ی عمل پیروی از قاعده هستند (بلور، ۲۰۰۱).

میان عمل مطابق با قاعده^۲ و عمل پیروی از قاعده^۳ تمایز وجود دارد. مفهوم پیروی از قاعده تنها برای کسانی که بتوانند عمل خود را بر اساس دلایل انجام دهند و بتوانند عمل مطابق یا متضاد با قواعد را درک کنند و با اختیار و آگاهی بتوانند عمل خود را مطابق با قواعد انجام دهند، معنا دارد (بیکر و هکر، ۲۰۰۵، ص. ۱۴). این‌که شخص صادقانه بر این باور باشد که در حال پیروی از قاعده است، به‌لحاظ منطقی متضمن این نیست که او به‌واقع در حال پیروی از قاعده باشد، زیرا می‌توان میان درک و منظور شخص برای پیروی از قاعده با آنچه او به‌واقع در حال انجام دادن آن تحت‌عنوان پیروی از قاعده است، تمایز قائل شد.

-
1. rationalist
 2. Accord with a rule
 3. Following a rule

تنها زمانی می‌توان شخص را در حال پیروی از قاعده دانست که قاعده به‌شکل مستقیم یا غیرمستقیم بخشی از دلیل او برای کار در حال انجام او باشد. لازم نیست که شخص قواعد را برای خود مدون کرده باشد و یا حتی اصلاً لازم نیست تا از این‌که در حال حاضر مشغول پیروی از قاعده است آگاهی داشته باشد. او می‌تواند قواعد را از راه نمونه و مثال‌ها و یا تماشای عمل دیگران کسب کرده باشد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۵۴).

نتیجه‌ی منطقی نگرش خردگرا این است که میان اطاعت و پیروی صرف ناخواسته و ناآگاهانه با پیروی آگاهانه و عامدانه تفاوت وجود دارد. در یکی عمل صورت گرفته مطابق دانش فاعل صورت گرفته و در دیگری این‌گونه نیست. بنابراین مشخص است که الزاماتی برای پیروی اصیل و نه صرفاً مطابقت با یک قاعده و رسم وجود دارند؛ بدین معنی که ما کاری را انجام می‌دهیم به این خاطر که از قاعده بودن آن عمل آگاه هستیم. به عقیده‌ی کواین تناسب^۱ رفتار با یک قاعده، مستلزم دانستن آن قاعده نیست (کواین، ۱۹۷۰، ص. ۳۸۶). رفتار زمانی متناسب با قاعده است که متناسب با الگویی باشد که قواعد آن را ملزم کرده‌اند. اما در مقابل، هدایت^۲ توسط قاعده مستلزم وجود دانش صریح است، یعنی رفتار زمانی تحت هدایت قاعده است که رفتار کننده آن قاعده را بشناسد و بتواند آن را بیان کند. بنابراین سوژه می‌تواند به‌شیوه‌ای رفتار کند که متناسب با یک قاعده باشد، اگرچه رفتار او تحت هدایت قاعده نباشد.

نکته‌ی مهم دیگری که این رویکرد به آن اشاره دارد این است که دانش چگونگی کاربرد قواعد، مستقل از دانش فهم چرایی و شناخت خود قواعد نیست و به همین خاطر نمی‌توان بدون دومی از دانش نخست سخن گفت. در واقع همواره هر نوع دانستن چگونگی را می‌توان به دانستن شناختی تحویل کرد (استنلی، ۲۰۱۱). بنابراین اگر عمل تربیتی پیروی از قاعده بر نظریه‌ی تربیتی تقدم داشته باشد، این کار را می‌توان به روش‌های گوناگون غیراستدلالی ازجمله تلقین، تشویق، دستور، دیکته کردن و مانند این‌ها انجام داد. لذا با اولویت چگونگی پیروی از قواعد بر چرایی این عمل، دانش‌آموز هیچ ایده‌ی عقلانی و صریحی از قواعد در ذهن نخواهد داشت. مطابق نگرش خردگرایانه، آموزگاری که پیروی از قواعد آموزشی و تربیتی را به‌شکل دستورالعمل به دانش‌آموزان یادآور می‌شود، در واقع در پی آشنا

1. fitting

2. guiding

کردن آن‌ها با قواعد و ماهیت پیروی از قاعده یا توضیح این‌که قاعده چیست، نیست، بلکه او برای آن‌ها تنها نکته‌ای را بیان کرده، یادآور شده و تکرار کرده است، اما دانش‌آموزان او هیچ ایده‌ی صریح و واضحی از این‌که پیروی از قاعده چیست، ندارند، بلکه تنها متوجه خواسته‌ی آموزگارشان شده‌اند و این‌که اگر آن را رعایت نکنند، توبیخ خواهند شد (استروگان، ۱۹۸۲). بنابراین در اینجا چیزی به معنای واقعی آموزش و یادگیری قواعد اتفاق نیفتاده است. به‌رغم این واقعیت که آموزگار موجب ایجاد رفتاری در آن‌ها شده است که مطابق قواعد است، اما آنچه آموزگار موفق به آموزش آن نشده است، آشنا کردن دانش‌آموزان با ویژگی‌های ضرورتاً منطقی قواعد، خصوصاً ماهیت غیرشخصی^۱ و همگانی^۲ بودن آن‌هاست.

مطابق نگرش خردگرایانه هنگامی دانش‌آموز می‌تواند از یک قاعده درک درستی داشته باشد و از آن پیروی کند که دلایل مناسب و کافی به او ارائه شده باشد. بنابراین به‌جای تأکید بر این‌که باید از یک قاعده پیروی کند، چون این چیزی است که از او خواسته شده است، باید هرچه بیشتر بر این‌که چرا باید این کار را انجام دهد و دلایل آن چیست، تأکید ورزید. درواقع میان دلایل انگیزشی و دلایل عقلانی در پیروی از قاعده، تمایز وجود دارد و دانش‌آموز باید تفاوت میان این‌که نباید کاری را انجام دهد چون آموزگار از او خواسته است، با این‌که نباید آن کار را انجام دهد چون قواعد او را ملزم به این کار کرده‌اند، پی ببرد. باید به دانش‌آموزان دلیل ارائه کرد. قواعد هنگامی مستدل خواهند بود که به‌جای ارجاع به یک عمل یا موقعیت خاص به طبقه‌ای کلی و عمومی از رفتار اشاره کنند. بنابراین رعایت قاعده شامل همه‌ی افراد کلاس و در تمام موقعیت‌ها می‌شود. به همین خاطر اگر دانش‌آموز به خاطر وجود اشخاص مقتدر از قواعد پیروی کند، صرفاً آنچه را که به او گفته شده است، انجام می‌دهد و شاید رفتار او متناسب با قاعده باشد، اما در پیروی از قواعد به دنبال دلایل کافی برای عمل پیروی کردن از قواعد خواهد بود. در این نگرش موجه بودن پیروی از قواعد به واسطه‌ی وجود دلایل باید با ملزم گردانیدن افراد به تبعیت از قاعده منطبق باشد و الزامی که از ناحیه‌ی توجیه عقلانی و استدلالی حاصل نشود، موجه نیست.

در نگرش خردگرایی دلایل موجب می‌شوند تا درکی موجه از چرایی عمل پیروی از قواعد برای دانش‌آموزان صورت گیرد، فارغ از این‌که چه کسی از آن‌ها خواسته است یا چه زمانی

1. non personal

2. universal

خواسته شده است؛ بلکه مهم پیروی از قواعد به صرف وجود خود قواعد است. وقتی دانش‌آموز به تدریج قوت دلایل موجه برای پیروی از قواعد را دریابد، نه این‌که صرفاً به دلایل علاقه یا عدم علاقه و یا میل و ترس چنین کاری را انجام دهد، در این صورت، پیروی از قواعد می‌تواند در انجام وظایف تربیتی و رشد و تحول او مؤثر باشد (استروگان، ۱۹۸۲). در حقیقت دانش‌آموز همیشه در مرحله‌ی واکنش مکانیکی به دستورات باقی نمی‌ماند و به زودی بحث اطمینان یا عدم اطمینان نسبت به کسی که از دستوراتش پیروی می‌کند، به میان خواهد آمد و اساس این اطمینان یا عدم اطمینان بیش از این‌که انگیزشی باشد، مبتنی بر دلایل موجه است. او می‌تواند به کس دیگری اعتماد داشته باشد، نه به این خاطر که به او علاقه دارد یا از او می‌ترسد، بلکه به این خاطر که پذیرای دلایل خوب او برای پیروی کردن از قواعد است. اعتماد و اطمینان تنها زمانی رشد پیدا می‌کنند که موردحمایت دلایل موجه قرار گیرند.

۲. دیدگاه اقتدارگرا: در این نگرش کاریزما یا اقتدار آموزگار از عوامل مؤثر برای رعایت قواعد از سوی دانش‌آموزان است. استدلال اصلی این نگرش آن است که با بحث عقلانی درباره‌ی ماهیت قواعد نمی‌توان از پیروی از قاعده به خاطر نفس خود این عمل در محیط آموزشی سخن گفت، زیرا دانش‌آموزان قواعد را تنها به خاطر توجیه عقلانی آن‌ها پذیرفته‌اند و این عمل با روح پیروی از قاعده تفاوت دارد. مطابق این نگرش هدف مهم تربیتی این است که آموزگاران از اقتدار و جایگاه خود برای رسیدن به این هدف تربیتی و تقویت پیروی از این قاعده یعنی نظم و اعمال مجازات برای عدم پیروی از آن بهره بگیرند. مجازات نتیجه‌ی ضروری تخطی از قواعد و قوانین آموزشی است. کاملاً مشخص است که در این نگرش پیروی کردن از قواعد به واسطه‌ی وجود دلایل عقلانی موجه برای پذیرش آن از سوی دانش‌آموزان صورت نمی‌گیرد، بلکه عاملی بسیار مؤثرتر به نام اقتدار و مرجعیت شخص آموزگار و یا مدیر مدرسه برای اقتناع دانش‌آموزان کافی و مناسب خواهد بود. ویلسون به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد، معتقد است که هر اجتماعی حاصل تعامل میان اعضای آن است و این تعامل از راه رعایت کردن مجموعه‌ای از قواعد صورت می‌گیرد که می‌توان با آن کسانی را که ناقض این قواعد باشند، شناسایی کرد (ویلسون، ۱۹۷۷). او معتقد است که

تنبیه^۱ کسانی که قواعد گروه اجتماعی را رعایت نمی‌کنند، امری ضروری است و به همین خاطر آموزگار به لحاظ منطقی برای تنبیه دانش‌آموز متخلف مجاز است. او به این نگرش ویتگنشتاین که مدعی است پیروی از قاعده به‌مانند اطاعت از یک دستور است و ما تربیت‌شده‌ایم که به طریقی خاص به یک دستور واکنش نشان دهیم (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۰۶)، تکیه دارد و معتقد است که پیروی از قواعد در محیط کلاس درس به خاطر اقتدار آموزگار صورت می‌گیرد، زیرا از سوی معلم که منبعی موردستایش و محترم صادرشده است. به نظر او مفهوم اطاعت به‌واسطه‌ی اقتدار و مشروعیت منبع صادرکننده‌ی قوانین صورت می‌گیرد و پذیرش قواعد از منظر اقتدار و مرجعیت آموزگار به این معنا برای برقراری نظم و انضباط امری ضروری است و در یک موقعیت عملی انگیزه و محرکی است برای این تفکر که این عمل چیزی به‌مانند یک قاعده است و نه چیز دیگر. پیترز نیز معتقد است اقتدار پیوندی ناگسستنی با مفهوم قاعده دارد، اما تفاوت نگرش او با ویلسون در این است که برای مشروعیت بخشیدن به اقتدار، ما باید ابتدا درکی از مفهوم پیروی از قاعده داشته باشیم تا بتوانیم تفاوت میان پیروی و عدم پیروی را تشخیص دهیم. به باور او اقتدار ارتباطی مستقیم با رفتار تحت هدایت قاعده مطرح‌شده از سوی ویتگنشتاین دارد (پیترز، ۲۰۱۵). وینچ (وینچ، ۱۹۵۸) نیز عقیده دارد که اقتدار با موضع ویتگنشتاین درباره‌ی قاعده، همخوانی داشته و اقتدار به‌شکل ضروری با رفتار تحت هدایت قاعده پیوند دارد.

نقد دیدگاه خردگرا

ویتگنشتاین در پژوهش‌ها یادآور شده است که عقیده به تقدم مفهومی در کاربرد قاعده آن‌گونه که در نگرش خردگرایی مطرح است، خطای بزرگی است؛ زیرا شناخت و تشخیص پیشینی قاعده برای پیروی کردن از آن گمراه‌کننده است. مؤلفه‌ی مهم در درک ویتگنشتاین از مقوله‌ی پیروی از قاعده‌ی خصوصیت غیرتاملی و خودکار این عمل است که مبتنی بر نظریه و استدلال و حتی اندیشیدن نیست و لذا این دیدگاه که عمل پیروی از قاعده، عملی کاملاً شناختی و مبتنی بر تأمل آگاهانه است، بی‌مبنا خواهد بود (آپاریس، ۲۰۰۵). ویتگنشتاین در کتاب *برگه‌ها* می‌نویسد: ذکر عبارت «باید» در گفتن این‌که «پیش از آن‌که

بتوانم مطابق دستور عمل کنم باید آن را بفهمم»، مشکوک است، زیرا باید به این سؤال اندیشید که چه مدت پیش از اطاعت کردن دستور باید آن را فهمید (ویتگنشتاین، ۱۳۸۴، ص. ۸۳). از نگاه ویتگنشتاین فرایند تفسیر قاعده درجایی باید متوقف می‌شود و به قول او توجیه‌ها در جایی پایان می‌یابند و در آنجا ما با قاعده‌ای مواجه می‌شویم که قابل تقلیل به قاعده‌ی دیگری نیست. در نتیجه پاسخ تناقض‌نما به زمینه‌ی کاربرد قواعد برمی‌گردد که بر اساس آن نباید از خود قواعد، درستی توافق یا عدم توافق به شکل مجزا و جداگانه صحبت کرد، بلکه تمام این‌ها را تنها می‌توان در متن و زمینه‌ی عمل پیروی از قاعده درک کرد (ابز، ۲۰۱۷). مطابق درک ویتگنشتاینی، تفکر نظری صرف برای این‌که عملی را مطابق با قاعده لحاظ کنیم، کفایت نمی‌کند، به این خاطر که صرف اندیشیدن به این‌که در حال پیروی از قاعده هستیم، برای این‌که عمل ما مطابق با قاعده باشد، ملاک نیست و وجه بیرونی و عملی پرکتیس پیروی از قاعده است. به عبارتی اندیشیدن به قاعده، هم‌زمان با عمل پیروی از قاعده صورت می‌گیرد و این دو در واقع یک عمل هستند که تنها به کمک تفکر انتزاعی محض قابل تمایز هستند، اما در عمل به صورت واحد و کاملاً درهم‌تنیده هستند. تناقض‌نما قاعده به ما یادآور می‌شود که برای پیروی از قاعده نیازی به تفسیر آن نیست، زیرا در دام پس‌رفتی بی‌انتهای از تفاسیر مقدم بر آن گرفتار خواهیم شد. پیروی از قاعده از نگاه ویتگنشتاین یک نوع عمل است که مقدم بر دانش نظری شناخت دلایل پیروی از قاعده است.

نقد دیدگاه اقتدارگرا

پیروی از قاعده عمل است، اما اطاعت از دستور قاعده‌ی عمل نیست. در حقیقت فرمان نقش تعاملی با مخاطب ندارد، درحالی‌که قاعده حاصل موافقت اعضای حاضر در یک گروه یا اجتماع برای کاربرد آن است. کنی عقیده دارد که تفسیر ویتگنشتاین از قاعده به شکل دستور و قانون الزام‌آور اشتباه است (کنی، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۱). ویتگنشتاین در پژوهش‌ها دستور دادن و اطاعت کردن را از جمله موارد بازی‌های زبانی ذکر کرده است (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۲). او (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۵۶۷) عقیده دارد قاعده مثل تابلوی راهنماست و تابلوی راهنما شکی برای دنبال کردن آن باقی نمی‌گذارد. قاعده برخلاف دستور نه به یک موقعیت انتزاعی و مجرد، بلکه به موقعیتی اشتراکی و عینی اشاره دارد؛ لذا پیروی از قاعده توافق میان افراد مشترک در یک اجتماع است و نه فرمان اعلام‌شده از سوی فرد دارای اقتدر. ویتگنشتاین برخلاف تبیین سنتی فلسفی، نوع خاصی از شکل زندگی را نفی می‌کند. به عقیده‌ی کریپکی هیچ دلیلی پیشینی وجود ندارد که بر اساس آن بتوان گفت افراد

نمی‌توانند از شکل دیگری از قواعد پیروی کنند (کریپکی، ۲۰۱۷، ص. ۱۲۷). این بدین معناست که اگر افراد یک جامعه قاعده‌ای را به شکل دیگری مراد کرده باشند و درباره‌ی کاربرد آن به توافق رسیده باشند، در این صورت می‌توان آن‌ها را پیروان قاعده در شکل دیگری از زندگی متفاوت با ما دانست. نتیجه‌ی این نگرش آن است که پیروی از قاعده به شکل ثابت و یکسانی در میان اعضای گروه‌های اجتماعی برقرار نیست که بتوان آن را در قالب دستور به دیگران منتقل کرد. لذا لازمه‌ی الزام‌آور یک قاعده آن است که شخص در شکل زندگی با دیگران اشتراک داشته باشد. به همین خاطر برخی منتقدین عقیده دارند که این نگرش مخالف هرگونه وجه مقتدرانه برای صدور قواعد و الزام بیرونی برای قاعده در حکم یک فرمان و دستور است. بر اساس این نگرش تفسیر ویتگنشتاین از قاعده به شکل دستور و قانون الزام‌آور اشتباه است، زیرا میان پیروی از قاعده با دستور و تقاضا تفاوت وجود دارد (مارشال، ۱۹۸۵، ص. ۱۰).

لازمه‌ی آموختن قواعد به دانش‌آموزان این است که آن‌ها بتوانند تفاوت میان این دو را به خوبی درک کنند. زیرا اگر از موضعی شخصی و خاص چیزی از آن‌ها خواسته شود، قادر به درک موردی شخصی و عام و همگانی که ماهیت قواعد است، نخواهند بود. همچنین فرمان ماهیتاً به رویدادی مجزا اشاره دارد، درحالی‌که ماهیت قاعده، کاربرد مکرر آن در شمار نامحدودی از موارد است. علاوه بر این فرمان نیاز به فرمانده یا صادرکننده دارد، درحالی‌که این برای قاعده الزامی ندارد. در ضمن فرمان از سوی فرمان دهنده مورد قضاوت قرار می‌گیرد، اما قاعده این‌گونه نیست. بر اساس نگرش مبتنی بر اقتدار، تخصص آموزگار در حیطه‌ی موضوع آموزشی است و به همین خاطر، تخصص توجیه‌کننده‌ی اقتدار آموزگار بر دانش‌آموزان است. اما هیچ‌گونه توجیه عقلانی و ضرورت منطقی برای این معادل‌انگاری میان تخصص و اقتدار وجود ندارد. همچنین بر اساس رویکردهای امروزی (پیس و همینگز، ۲۰۰۷) مهارت‌های حرفه‌ای از قبیل تخصص در حوزه‌ی تدریس و ارتباط با دانش‌آموزان و فن‌های کلاس‌داری جایگزین برداشت سنتی از اقتدار معلم شده‌اند. البته قائلان به دیدگاه اقتدارگرا (پیترز، ۲۰۱۵)، معتقدند که اقتدار به معنای تخصص، کاربرد اقتدار در معنای اصلی و موجه آن است؛ زیرا اقتدار به معنای دقیق کلمه؛ یعنی قدرت تأثیرگذاری بر دیگران بدون کنش عملی الزامی یا اعمال تنبیه و مجازات به خاطر تخطی از آن. به همین خاطر اقتدار آموزگار در کلاس درس برای پیروی دانش‌آموزان از قاعده، به معنای درست آن زمانی معنا خواهد داشت که این پیروی برخاسته از احترامی باشد که دانش‌آموزان برای تخصص و شخصیت آموزگار

خود قائل هستند. به عبارتی اقتدار به این معنا از پشتوانه‌ی اخلاقی برخوردار است. همچنین اقتدار معلم را نباید با دلیل بر کاربرد یا تصدیق اقتدار خلط کرد و از آنجایی که اقتدار برای معنادار بودن، نیازمند دلیل برای توجیه آن نیست، پیروی از قواعد حاصل اقتدار نیز، نیازمند ارائه‌ی توجیه عقلانی نیست.

ایده توافق ضمنی^۱

دیدگاه پیشنهادی این مقاله تلفیق ایده‌ی توافق اجتماعی ویتگنشتاین با بعد ضمنی عمل پیروی از قاعده است. ایده‌ی توافق اجتماعی در نظریه‌ی پیروی از قواعد ویتگنشتاین جایگاه بسیار مهمی دارد. او (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۲۴) معتقد است واژه‌ی توافق و واژه‌ی قاعده به یکدیگر ربط دارند؛ لذا به هرکسی کاربرد یکی را بیاموزیم، کاربرد دیگری را هم یاد می‌گیرد. او از اصطلاحات سنت، عادات، رسوم و پرکتیس برای بیان این ایده‌ی توافق استفاده کرده است. در مدیریت مدرسه گاه سخن از فرمان دادن و اطاعت کردن به میان می‌آید اما ویتگنشتاین دستور دادن و اطاعت کردن را به عنوان نخستین نوع از نمونه‌های بازی زبانی ذکر کرده است که مستلزم مشارکت در شکلی از زندگی است (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۳). او معتقد است که دستور دادن به عنوان نمونه‌ای از عملی که در آن پیروی از قاعده صورت می‌گیرد، نوعی رسم و عادت برای این شکل از زندگی به شمار می‌آید. به باور او ما به این خاطر که از قواعد مشابهی پیروی می‌کنیم با یکدیگر توافق نداریم، بلکه به این خاطر که در قضاوت‌هایمان با یکدیگر توافق داریم، از قواعد مشابهی پیروی می‌کنیم (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۱۹۹). به عقیده‌ی ویتگنشتاین این خطر وجود دارد که ما برای درک معنای یک عبارت به جای نگاه کردن به پرکتیس آن مفهوم درباره‌ی خود آن مفهوم تأمل کنیم (ویتگنشتاین، ۱۳۹۰، ص. ۶۰۱). ویتگنشتاین معتقد است که در بازی‌های زبانی قواعد هم‌زمان به وجود می‌آیند و این نشان‌دهنده‌ی این است که پیش‌تر قواعدی جداگانه وجود ندارند که در بازی زبانی به کار گرفته شوند و مورد تصدیق واقع شوند (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۲۴). برخی بهتر از بقیه این کار را انجام می‌دهند و این کار را نه به کمک شناخت قواعد، بلکه با پیروی و کاربرد قواعد در هنگام عمل کردن صورت می‌دهند. به گفته‌ی او در اینجا نیز قواعد وجود دارند، اما به شکل سیستم نیستند و تنها افراد باتجربه می‌توانند

به شکل درست آن‌ها را به کارگیرند (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۲۷). ویتگنشتاین (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۷۱) می‌گوید من نمی‌توانم به شاگردانم بگویم که چگونه می‌توانم قواعد را به کارگیرم، مگر این‌که به آن‌ها آموزش دهم که چگونه خود، این قواعد را به کار گیرند. پیروی از قواعد مطابق درک معمول موردی است که در آن نظریه دارای تقدم آشکاری بر عمل است، جایی که محتوای گزاره‌ای و معنای آن مقدم و تعیین‌کننده‌ی عمل پیروی از قاعده هستند. دستاورد مهم ویتگنشتاین این بود که این نمونه‌ی شاخص از برتری نظریه بر عمل یعنی پیروی از قاعده را بدل به نمونه‌ی مهمی از برتری عمل بر نظریه کرد (بلور، ۲۰۰۱).

از نظر ویتگنشتاین (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۰۲) پیروی از قاعده به شکل خصوصی امکان‌پذیر نیست. شخص نباید به شکل تنها، بلکه باید به عنوان عضوی از یک جامعه‌ی رفتاری و در کنش و تعامل با آن اجتماع لحاظ شود. به عبارتی قاعده را باید همراه با دیگر قواعد و در شبکه‌ای از اعمال آدمی درک کرد. بنابراین موضوع به کاربرد قواعد برمی‌گردد که بر اساس آن نباید از خود قواعد، درستی توافق یا عدم توافق به شکل مجزا و جداگانه صحبت کرد، بلکه تمام این‌ها را تنها می‌توان در متن و زمینه‌ی عمل پیروی از قاعده درک کرد. اما این توافق از نظر ویتگنشتاین (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۳۷) دارای سه پیش‌شرط است: نخست، توافق به این معنا که مجموعه‌ی پاسخ‌هایی که ما در آن‌ها توافق می‌کنیم و طریقی که آن‌ها با فعالیت‌های ما درهم می‌آمیزند، شکلی از زندگی ماست. ویتگنشتاین بر اهمیت توافق و یک فرم مشترک زندگی در راه‌حل خود به مسئله‌ی شکاکانه‌اش تأکید کرده است. دوم، ادعای پیروی از قاعده‌ی هر شخص می‌تواند به وسیله‌ی دیگران واریسی شود تا میزان مطابقت او در پیروی از قاعده با دیگر افراد اجتماع مشخص شود. سوم این‌که قاعده دارای معیاری غیرشخصی است و دیگران با مشاهده‌ی عمل شخص می‌توانند بر اساس آن معیار بگویند که او کار خود را به درستی مطابق قاعده انجام داده است یا خیر. زیرا یک عمل ممکن است به شخص خبر دهد که از چه راهی برود، اما این لزوماً به معنای پیروی از قاعده نیست. در این نگرش، معنای مبتنی بر پرکتیس و عمل است که به شکل نوعی قرارداد عمومی و اجتماعی خواهد بود و توانایی کاربرد قواعد به شکل مناسب در زمینه‌های متفاوت به شیوه‌های گوناگون عمل کردن بستگی دارد (جنزن، ۲۰۱۴).

اندیشمندان دیگری نیز بر اهمیت توافق به عنوان یگانه عامل برون‌رفت از تناقض نما ویتگنشتاینی اشاره کرده‌اند. کریپکی (کریپکی، ۲۰۱۷، ص. ۹۴) معتقد است که اگر درک ما از یک قاعده نتواند به ما درباره‌ی تصمیم‌گیری در خصوص این‌که کدام اعمال مطابق آن

هستند کمکی بکنند، در این صورت ما باید به دنبال چیزی بیرون و فراتر از قاعده برای مطابقت با آن باشیم. او آرای عمومی اجتماع را برای تصمیم‌گیری و اتخاذ رفتار یکسان در پیروی از قاعده مناسب می‌داند. فردی که از قاعده پیروی نمی‌کند و پاسخ‌های او مطابق با پاسخ‌های جامعه نیست، جامعه درباره‌اش قضاوت خواهد کرد که از قواعد آن جامعه پیروی نمی‌کند و زمانی که جامعه پیروی از قاعده توسط شخص را نفی می‌کند، او را کنار می‌گذارد، زیرا به رفتار او در معاملات اجتماعی اعتماد ندارد. از نظر کریپکی راه‌حل شکاکانه‌ی ویتگنشتاین برای مسئله‌اش وابسته به توافق و واری‌پذیری است. افراد جامعه می‌توانند واری‌سازی کنند که آیا فرد پیرو قاعده‌ی موردنظر، همان پاسخ‌های مخصوصی را می‌دهد که آن‌ها تأیید می‌کنند، یا نه.

از نظر وینچ (وینچ، ۲۰۱۲، ص. ۳۳) نیز اگر شخص فاقد تجربه حاصل از زندگی مشترک در یک اجتماع باشد، نمی‌توان او را صاحب معیاری موجه برای درستی کاربرد قاعده دانست. به عقیده‌ی رایت این توافق ضامن تمامی قواعد و نهادهای قاعده محور است. بدون این توافق نه قواعد وجود دارند و نه پیروی از قواعد (رایت، ۱۹۹۴). مک‌گین (مک‌گین، ۱۹۸۴، ص. ۱۷۲) نیز با تأکید بر جنبه‌ی پرکتیس در پیروی از قاعده‌ی ویتگنشتاینی معتقد است که پیروی از قاعده در رفتار و نه آگاهی درونی صورت می‌گیرد؛ به این معنا که وقتی شخص از قاعده‌ای پیروی می‌کند، آن را در رفتار خود به معنای واقعی انجام می‌دهد نه این‌که این رفتار بیرونی حاصل و نماینده‌ی نوعی کنش درونی و ذهنی باشد. در ضمن از نگاه او کاربرد و واکنش در برابر نشانه‌ها را باید به شیوه‌ی درست به‌عنوان نوعی عادت و امری غیرآگاهانه تلقی کرد نه این‌که ماحصل استدلال تلقی شوند.

در نگرش توافق اجتماعی حاکم بر مدرسه، قاعده امری ثابت و تخطی ناپذیر نیست و تنها وجه مشروعیت خود را از کاربرد و پذیرش حاصل از ارتباط و توافق میان اعضای گروه اجتماعی کسب می‌کند. در چنین حالتی تعامل جایگزین تسلیم در برابر اقتدار و مروج نوعی مسئولیت مشترک خواهد بود. لذا از آنجایی‌که قاعده درگذر زمان میان افراد دچار تغییر می‌شود، عمل پیروی از قاعده عمل اطاعت از یک فرمول یا فرمان صادرشده از سوی معلم درگذشته نخواهد بود. اصل بنیادینی که ویتگنشتاین به آن اشاره دارد، این است که اعمال معمول درگذر زمان تغییر می‌کنند و این تنها یک‌مرتبه نخواهد بود. از آنجایی‌که انسان‌ها برای پیروی از قواعد آموزش و تربیت دریافت می‌کنند، بنابراین اگر قواعد تغییر پیدا کنند، باید بخشی از تربیت و آموزش آن‌ها تغییر کرده باشد. مطابق این نگرش اگر

دانش‌آموزان پیش‌تر به درک غیرشخصی برای عمل پیروی کردن خود از قواعد دست‌یافته باشند و دلایل موجهی برای انجام کار خاصی داشته باشند، در این صورت آن‌ها فراتر از صرف پیروی از قواعد حرکت کرده‌اند و این منجر به توصیف نادرستی از استقلال و رفتار عقلانی آن‌ها برحسب پیروی صرف از قواعد می‌شود. بنابراین دلایل مناسب دانش‌آموز نمی‌تواند شکاف میان عقیده‌ی شخصی و قواعد غیرشخصی را پر کند زیرا وجود دلایلی را که انجام عمل خاصی را توجیه می‌کنند، نمی‌توان پیروی از قاعده خواند (مارشال، ۱۹۸۵، ص. ۸).

اما نکته‌ی مهم این است که پیروی از قواعد در اجتماع به‌شکل ضمنی صورت خواهد گرفت و این توافق نیازمند دانش صریح پیشینی نیست. نخستین بار پولانی با این سخن معروف خود که «ما می‌توانیم بیش از آنچه بر زبان می‌آوریم بدانیم» (پولانی، ۱۹۶۶، ص. ۴)، مفهوم دانش ضمنی را مطرح کرد. مطابق این نگرش هنگام انجام یک عمل شخص به آنچه انجام می‌دهد، آگاه نیست و نمی‌تواند آن را برای دیگران بیان کند. به عبارتی دانش ما خود را در قالب کلمات به دیگران منتقل نمی‌کند، زیرا دانش از جنس چگونگی و نه چرایی است. درواقع در فرایند یادگیری ضمنی این‌که چگونه و چه زمانی موضوعی آموخته می‌شود، حتی برای یادگیرنده کاملاً مشخص نیست و او نمی‌تواند قاعده‌ای را که از آن پیروی کرده است، برای دیگران بازگو کند؛ فقط می‌تواند آن را درونی کند و به شیوه‌ای مناسب پی بگیرد. به عقیده‌ی بربلز دانش ضمنی نقش بسیار مهمی در تبیین ویتگنشتاین (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۱۸۵) در خصوص پیروی از قواعد، بازی می‌کند که بر اساس آن همواره بیش از یک راه برای پیروی از قاعده وجود دارد و هیچ فرا قاعده‌ای نمی‌تواند به ما بگوید که چگونه باید از قاعده پیروی کرد. دلیل مهم این است که پیروی از قاعده را نمی‌توان بیان کرد بلکه تنها می‌توان در جریان عمل آن را نمایش داد (بربلز، ۲۰۰۸، ص. ۶۷۲).

ویتگنشتاین نیز پیروی از قاعده را پرکتیس یا همان عمل می‌داند و لذا فهم معنای قاعده به‌شکل انتزاعی عقلانی از نظر او اشتباه است. در پژوهش‌ها جهان دارای ماهیتی گزاره‌ای^۱ نیست. قواعد همواره به‌شکل ضمنی در ما حضور دارند؛ چه در کاربردهای عملی مانند دوچرخه راندن و چه در مهارت‌های ذهنی مانند محاسبه کردن. دانش ضمنی به‌مانند پللی است که شکاف میان تصریح در تشریح قواعد به‌شکل گزاره‌ای و آنچه درواقع درک می‌شود

را پر می‌کند. ویتگنشتاین معتقد است که ما وقتی در حال پیروی از یک قاعده هستیم، در حقیقت آن را به شکل عملی بی‌چون و چرا انجام می‌دهیم که حاصل کاربرد آگاهانه یا صریح قواعد و مسبوق به تأمل عقلانی و پیشینی برای انجام آن نیستند (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱، بند: ۲۱۹).

دلالت‌های تربیتی

دانش افراد باتجربه در زمینه‌ی تعلیم و تربیت، دانشی ضمنی است که نمی‌توان آن را به راحتی تحت عنوان قواعد هدایت‌کننده‌ی عمل بیان کرد (استرنبرگ و هوروث، ۱۹۹۵). این دانش به شکل مستقیم از دیگران آموخته نمی‌شود، بلکه عمدتاً حاصل تجربه‌ی شخص در زمینه‌ای مشخص است. چنین دانشی را نمی‌توان به راحتی درک کرد و آن را به صورت قواعد آموزشی و تربیتی با دیگران به اشتراک گذاشت. این دانش رویه‌ای^۱ است و تنها در مقام عمل خود را به نمایش می‌گذارد و به همین خاطر بدون این‌که به راحتی قابل شرح و بیان باشد، عمل را تحت هدایت خود قرار می‌دهد (اندرسون، ۱۹۸۲). این دانش به شکل مجموعه‌ای از قواعد رویه‌ای زمینه‌محور در نظر گرفته شده است که با موضوعات خاص در زمینه‌ای مشخص سروکار دارد.

با درک ضمنی بودن توافق بر سر پیروی از قواعد در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، هیچ نوع قاعده‌ی مشخصی برای مواجهه‌ی آموزگار با موقعیت‌های کاملاً خاص و پیش‌بینی‌نشده و واکنش او وجود ندارد؛ اما دانش ضمنی او را برای مواجهه با چنین مواقعی مهیا خواهد کرد. آموزگار باتجربه قواعد خود را در کلاس درس و در مرحله‌ی عمل به اجرا می‌گذارد، قواعدی که حاصل توافق ضمنی او با دانش‌آموزان در کلاس درس است. حاصل این توافق به گونه‌ای است که آموزگار باتجربه به شکل خودکار و درونی‌شده اقتدار خود را برای کنترل دانش‌آموزان در پیروی کردن از قاعده‌ی راه، نه از راه بیان فرمان‌ها و دستورالعمل‌های صریح، بلکه به شکلی نمادین و در قالب عمل به نمایش می‌گذارد (الیوت و استملر، ۲۰۰۸). لذا پیروی از قاعده در کلاس درس بدل به امری خلاقانه خواهد شد که نه در یک فضای انتزاعی، بلکه در محیطی کاملاً مشخص با اجتماع دانش‌آموزان صورت می‌پذیرد. به عقیده‌ی دویل آموزگار باتجربه کسی است که توانایی درک چگونگی وقوع رویدادها در کلاس درس خود را دارد و این درک

ضمنی هدایت‌کننده‌ی رفتار و عملکرد او در مواجهه با این رویدادها خواهد بود. او مدعی است که مدیریت ماهرانه‌ی آموزگار باتجربه را نمی‌توان صرفاً به مجموعه‌ای از قواعد رفتاری تحت عناوین شناختی و بر مبنای تفسیر نقش و اهمیت آن‌ها صورت داد (دویل، ۲۰۰۶).

دانش ضمنی آموزگار به دلیل آن که زمینه‌محور است، برای برقراری انضباط و وضع قواعد به دنبال فضایی یکسان و در پی زدودن تکثر و تفاوت میان دانش‌آموزان نیست. بنابراین موقعیت‌های خاص اعم از دین، زبان، فرهنگ، و غیره در فضای کلاس برای درک قاعده و پیروی از آن بسیار اهمیت دارند. پیروی از قواعد آموزشی فرایندی است که تحت شرایط مشهود خاص صورت می‌گیرد. آموزگار ماهر باتجربه این مهارت را در فرایند عمل کردن در زمینه و محیط کلاس درس به نمایش می‌گذارد. این مهارت به‌شکل صریح پیرو قاعده‌های مشخص و از پیش تعیین‌شده نیست، زیرا آموزگار ویتگنشتاینی عمل خود را به‌شکل آگاهانه و از پیش معین‌شده مطابق دستورالعمل‌های قواعد خاص کلاس‌داری صورت نمی‌دهد؛ این قواعد، خود را در بطن و در جریان عمل و پرکتیس آموزگاری نشان می‌دهند. این شرایط با ارجاع به موقعیت‌های زندگی در فضای مدرسه و مرحله‌ی عمل یعنی رفتار مشترک دانش‌آموزان قابل‌شناسایی است. کلاس درس محیطی اجتماعی است که مهم‌ترین پیش‌شرط ویتگنشتاین برای دست‌یافتن به توافق در خصوص نوعی بازی زبانی است. یادگیری این قواعد نشانگر مطابقت محض و عمل صرف با گزاره‌های صریح و دقیق نیست. این نوع یادگیری فرایندی است که نشانگر پیوستگی میان عمل و تربیت است. مطابق برداشت ضمنی از مقوله‌ی پیروی از قاعده، باید گفت درک و کاربرد قاعده با یکدیگر درهم‌تنیده هستند، زیرا اگر این تمایز به‌صراحت قابل ترسیم بود، در این صورت، همواره درک و شناخت عقلانی به‌عنوان مقوله‌ی نظری بر کاربرد آن به‌عنوان موضوعی عملی اولویت و تقدم دارد. به این معنا در عمل برقراری نظم و انضباط، قواعدی وجود دارد، اما نکته‌ی مهم این است که آموزگار و مدیران باتجربه برای پیروی از قاعده در محیط کلاس و مدرسه نیازمند کسب این قواعد در مقام دستورالعمل نیستند، بلکه می‌توانند در حین انجام کار خود این قواعد را به‌شکل درست به‌کارگیرند. به‌عبارتی قوه‌ی درک و پیروی از قاعده امری صریح و قابل‌بیان نیست، بلکه برنامه‌ریزان آموزشی تنها در مقام عمل یا پرکتیس و با درک ضمنی که حاصل سال‌ها تجربه است، قادر به کاربرد مناسب آن‌ها خواهند بود.

از نمونه‌های برجسته‌ی پیروی از قاعده به شیوه‌ی توافق ضمنی، روش برقراری نظم و انضباط در کلاس درس است. ممکن است آموزگاری در موضوع درسی خود، بسیار موفق و

متخصص باشد و محتوای درسی را به بهترین شیوه‌ی ممکن به دانش‌آموزان آموزش دهد، اما برای برقراری نظم در کلاس از روش مرسوم ترس دانش‌آموزان از مجازات، تحقیر، تمسخر، اخراج و از این قبیل بهره بگیرد. آموزگاری که از این راهکارها برای برقراری نظم در کلاس درس خود استفاده کند، نه آموزگاری خوب، بلکه تنها یاد دهنده‌ی خوبی خواهد بود، به این خاطر که انتقال اطلاعات و دانشی که با ابزار سرکوب ترس صورت گیرد، به‌هیچ‌روی بدل به بخشی از تجربه‌ی درونی زیسته‌ی دانش‌آموزان در زندگی واقعی آن‌ها نخواهد شد و همواره به‌عنوان آموزه‌ی بیرونی در فاصله‌ی دور از ذهن و شخصیت دانش‌آموز باقی خواهد ماند. لذا آموزگاری که برای برقراری نظم از قدرت و ارباب و سلطه بر دانش‌آموزان استفاده کند، هرگز نمی‌تواند اعتماد و علاقه را از سوی دانش‌آموزان خود دریافت کند. راز نظم موجود در آموزش ضمنی، ایجاد انضباطی عاطفی است که نه از قواعد و فرمان‌های بیرون، بلکه از درون خود شخص و به‌معنای خود انضباطی برمی‌خیزد. پیروی از قاعده از سوی دانش‌آموزان در اجتماع کلاس درس و مدرسه از مؤلفه‌های مهم تجربه‌ی آموزگاری است. این تجربه به‌دشواری قابل‌بیان است و تنها می‌تواند با درک عملی از تجربه‌ی تدریس و ایجاد توافق با جامعه‌ی کلاس درس به‌شکل ضمنی تنها برای دیگران قابل‌نمایش باشد، ولی نمی‌توان آن را بیان کرد. رفتار آموزگار متشکل از مؤلفه‌هایی مانند فضا، بدن، صورت، رفتار بصری و صدای او هست. آموزگار باتجربه به‌خوبی از میزان تأثیر حرکات بدن و ارتباط چشمی به‌جای ارتباط کلامی در خصوص میزان اعمال اقتدار خود بر دانش‌آموزان آگاه است؛ او این کار را با بیان صریح کلمات در جهت صدور فرمان‌های آمرانه به کلاس درس صورت نمی‌دهد. به خاطر داشته باشیم که مطابق درک ویتگنشتاینی قاعده هرگز نوعی فرمان نیست. لحن و صدای آموزگار و شناخت مناسب او از فضای کلاس درس حاوی پیام قدرتمندی برای انتقال میزان اعتمادبه‌نفس و اقتدار آموزگار در موضوع درسی و درباره‌ی برقراری نظم و انضباط در کلاس درس است (رینولد، ۱۹۹۲). در نگاه آموزگار باتجربه‌ی دارای دانش ضمنی، هدف از نمایش اقتدار و برقراری انضباط در کلاس درس به‌رخ‌کشیدن قدرت آموزگار بر دانش‌آموزان نیست، بلکه منظور اصلی علاقه‌مند کردن و درگیر کردن آن‌ها با موضوع درس است. بنابراین هرگز نمی‌توان عمل آموزگار واجد دانش ضمنی در خصوص متقاعد کردن دانش‌آموزان برای پیروی از قواعد را تا حد دستورالعمل‌ها و گزاره‌های از پیش آموخته‌شده در مراکز تربیت‌معلم فروکاست.

نتیجه‌گیری

در این مقاله از توافق ضمنی جامعه‌ی تعلیم و تربیت برای پذیرش و پیروی از قاعده سخن گفته شده است، زیرا عقیده بر این است که توافق حاصل در میان برنامه‌ریزان حوزه‌ی تعلیم و تربیت در خصوص درستی و یا نادرستی یک قاعده‌ی تربیتی مهم‌ترین انگیزه برای پیروی و کاربرست این قواعد در محیط مدرسه و کلاس درس خواهد بود. مطابق این نگاه کاربرد مقدم بر معنی است و معنای کاربرد در توافق اجتماعی حاصل می‌شود. اما این توافق هرگز به صورت صریح و دستورالعملی صورت نخواهد پذیرفت، بلکه نوعی رویکرد ضمنی درباره‌ی پیروی از قاعده وجود دارد؛ به این معنا که پیروی ما از قاعده همواره به صورت یک امر درونی ضمنی حاصل از تجربه‌ی مشترک زیسته رخ می‌دهد که نمی‌توان آن را در قالب گزاره‌ها و به شکل مستدل برای دیگران بیان کرد. توافق ضمنی از قاعده دارای خصوصیات غیرتاملی، غیرپیشینی، غیرتفسیری، غیراستدلالی، غیرشفاهی، غیرنظری، غیرصریح و فاقد شیوه و الگوی واحد است. لذا این نگرش به لحاظ عدم تقدم برای استدلال و صراحت با نگرش خردگرایانه در تضاد است و به لحاظ قائل نبودن به امر اقتدار به واسطه‌ی بیرونی و آشکار بودنش که قرابتی با درک ویتگنشتاینی از قاعده همچون یک پرکتیس ندارد، با این دیدگاه نیز مخالف است. اما هنگامی که یادگیری پیروی از قاعده به عنوان فرایند وابسته به اجتماع در نظر گرفته شود، نگاه به فرایند تعلیم و تربیت توجه ما را از تجمع ایده‌های انتزاعی مستقل از متن و زمینه به سوی چشم‌انداز مشارکت جلب می‌کند.

منابع

- ویتگنشتاین، لودویگ، (۱۳۸۴)، *برگه‌ها*، ترجمه مالک حسینی، تهران: هرمس.
- ویتگنشتاین، لودویگ، (۱۳۸۱)، *پژوهش‌های فلسفی*، ترجمه فریدون فاطمی، تهران: نشر مرکز.
- ویتگنشتاین، لودویگ، (۱۳۹۰)، *در باب یقین*، ترجمه مالک حسینی، تهران: هرمس.
- ویتگنشتاین، لودویگ، (۱۳۹۴)، *رساله منطقی-فلسفی*، ترجمه سروش دباغ، تهران: هرمس.
- Aparece, P. (2005). *Teaching, Learning and Community: An Examination of Wittgensteinian Themes Applied to the Philosophy of Education*. Rome: Gregoriana.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Baker & Hacker, (2005). *Wittgenstein: Understanding and Meaning*. Oxford: Blackwell.
- Bloor, David, (2001). *Wittgenstein and the Priority of Practice*. Practice Turn In Contemporary Theory, Ed. Edited by Schatzki & Cetina & Savigny. Routledge: London and New York.
- Burbules, N. (2008). Tacit Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 40(5), 666-677.
- Burbules, N. & Smith, R. (2005). What it Makes Sense to Say: Wittgenstein, rule-following and the nature of education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 425-430.
- Doyle, W. (2006). *Ecological approaches to classroom management*. Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues, C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds). London: Lawrence Erlbaum Associates, 97-125.
- Ebbs, G. (2017). *Rule and Rule-following*, in *A Companion to Wittgenstein*, John Wiley & Sons, Ltd.
- Elliot, J. & Stemler, S. (2008). Teacher authority, Tacit Knowledge and the Training Teachers. *Personnel Preparation*, 21, 75-88.
- Finkelstein, D.H. (2000). Wittgenstein on Rules and Platonism. *The New Wittgenstein*.
- Janzen, G. (2014). Another look at the Rule-Following Paradox. *The Philosophical Forum*, 45(1), 69-88.
- Kenny, A. (2013). Wittgenstein (M. R. Asmakhani, Trans). Tehran: Ghoghnos. (In Persian)
- Kripke, S. (2017). *Wittgenstein: On Rules and Private Language*. (S. Mohammadi, Trans), Tehran: Nashre Nei. (In Persian)
- Marshall, J. (1985). Wittgenstein on Rules: Implications for authority and discipline in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 19(1), 3-11.
- McGinn, C. (1984). *Wittgenstein on Meaning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: a review of theory, ideology and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Peters, R. S. (2015). *Ethics and Education*. Routledge.
- Quine, W. V. O. (1970). Methodological reflections on current linguistic theory. *Synthese*, 21(3), 386-398.
- Schnabel, E. (1991). Wittgenstein on Rules: What Follows and what does not. *Journal of Philosophy of Education*, 25(1), 83-94.
- Stanley, J. (2011). *Know How*. Oxford.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.

- Straughan, R. (1982). What's the Point of Rules? *Journal of Philosophy of Education*, 16(1), 63-68.
- Wilson J. (1977). *Philosophy and Practical Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Winch, P. (1958). Authority. *Proceedings of the Aristotelian Society*, LXXVII, (1957-1958).
- Wright, C. (1994). Kripke's Account of the Argument against Private Language. *The Journal of Philosophy* LXXXI, 12, 759-778.