

The Meaning of Being a Teacher According to Wittgenstein

Mohammad Nikseresht*

Abstract

Ludwig Wittgenstein, as one of the most influential philosophers of the twentieth century, drew upon his experience as a schoolteacher, an experience that played a constitutive role in the development of his later philosophy. His reflections can therefore offer valuable guidance for understanding what it means to become a teacher. Through his teaching experience, Wittgenstein came to realize that meaning and understanding are formed not through definitions but through use, practice, and the giving of examples. This insight later became central to his account of rule-following and language games. For Wittgenstein, teaching was not merely an occupation; it was a way of achieving harmony in practice, something he regarded as comparable to spirituality. Understanding teaching as the recognition and enactment of rules within changing contexts, relying on family resemblances, appreciating the foundational role of trust in learning, attending to the living details of classroom life, viewing teaching and philosophizing as closely related activities, and learning alongside one's students are among the lessons that Wittgenstein offers concerning the nature of teaching. This article seeks to present a number of insights for being a teacher drawn from the thought of this major twentieth-century philosopher.

Keywords: Wittgenstein; Philosophy of Education; Teacher; Teaching.

Introduction

Ludwig Wittgenstein is widely regarded as one of the most influential philosophers of the twentieth century, whose ideas profoundly shaped philosophy of language, epistemology, and educational thought. While his philosophical contributions have

* PhD student in Philosophy of Religion, Allameh Tabatabaei University, mnikseresht.ir@gmail.com

Date received: 28/11/2025, Date of acceptance: 21/02/2026



been extensively studied within the framework of analytic philosophy, his practical experience as an elementary school teacher in rural Austria has received comparatively less attention. Yet this period of teaching was not merely an episode in his life; it played a constitutive role in the transformation of his philosophical outlook from the early philosophy of the *Tractatus Logico-Philosophicus* to the later philosophy of the *Philosophical Investigations*. Through his engagement with teaching, Wittgenstein came to realize that learning is not primarily a matter of acquiring definitions or abstract propositions, but rather a process grounded in practice, participation, repetition, and the mastery of rule-governed activities. These insights later became central to his concepts of language-games, forms of life, and rule-following. The present study seeks to explore the lessons that can be derived from Wittgenstein's philosophical reflections and teaching experience for understanding the nature of teaching. It argues that Wittgenstein's experience in the classroom provided not only practical insights into education but also the experiential foundation for some of the most important themes of his later philosophy.

Materials & Methods

This study employs a descriptive-analytical methodology based on extensive library research. Primary sources include Wittgenstein's major works, particularly *Philosophical Investigations*, *On Certainty*, *The Blue Book*, and *The Brown Book*. These texts are examined alongside contemporary scholarship on Wittgenstein's educational thought and historical studies of his years as a schoolteacher. The analysis focuses on several key concepts in Wittgenstein's later philosophy—language-games, forms of life, family resemblance, rule-following, trust, and understanding—and investigates their implications for educational theory and pedagogical practice. Rather than attempting to reconstruct a systematic philosophy of education, the study adopts an interpretive approach aimed at extracting educational insights from Wittgenstein's philosophical method and lived experience. By situating his philosophical ideas within the context of his teaching career, the research seeks to illuminate the reciprocal relationship between his educational practice and philosophical development.

Discussion & Result

The findings indicate that Wittgenstein's teaching experience played a significant role in shaping his later philosophy and offers valuable insights into the nature of

teaching. First, learning is shown to be grounded in practice rather than in the mere transmission of definitions or abstract explanations. Understanding emerges through participation in rule-governed activities, repetition, and guided practice. Consequently, the teacher's role is not simply to convey information but to initiate students into meaningful forms of activity.

Second, the study highlights the fundamental importance of trust in education. Drawing on Wittgenstein's reflections in *On Certainty*, learning is understood as beginning with a pre-reflective trust in teachers, language, and established practices. Such trust provides the necessary background against which questioning, reasoning, and understanding can develop.

Third, Wittgenstein's concept of family resemblance challenges universal and fixed conceptions of teaching. Educational situations are diverse and context-dependent; therefore, effective teaching requires practical judgment and sensitivity to particular circumstances rather than strict adherence to predetermined methods.

Finally, the analysis reveals a close affinity between teaching and philosophizing. Both activities aim to overcome misunderstandings and guide individuals toward clearer forms of understanding. In this respect, the teacher resembles the philosopher by facilitating insight rather than merely delivering knowledge. Moreover, Wittgenstein's example presents the teacher as a continual learner who engages in self-reflection and shared inquiry with students. Taken together, these findings suggest a dynamic conception of teaching centered on practice, trust, contextual judgment, and mutual learning.

Conclusion

The examination of Wittgenstein's teaching experience and later philosophy reveals a rich and distinctive conception of teaching. For Wittgenstein, education is not primarily the transmission of information but participation in a form of life through which meaning, understanding, and competence emerge. Teaching involves guiding students in the acquisition of practices, cultivating trust, attending to the particularities of concrete situations, and fostering the development of judgment. His classroom experience led him to recognize that meaning is grounded in use, understanding is manifested in action, and learning occurs through participation in shared human activities. Consequently, the teacher is best understood not as a mere dispenser of knowledge but as a facilitator of understanding, a guide to practice, and a fellow participant in learning. Moreover, the study demonstrates that many of the

central themes of Wittgenstein's later philosophy were deeply rooted in his experience as a teacher. Teaching was not a peripheral aspect of his life but one of the most significant contexts in which his philosophical transformation occurred. Wittgenstein's reflections continue to offer valuable insights for contemporary philosophy of education by presenting a dynamic, relational, and human-centered vision of teaching, one in which education becomes a shared journey toward meaning, understanding, and intellectual growth.

Bibliography

- Burwood, S. (2017). "A Spontaneous Following": Wittgenstein, Education and the Limits of Trust. *In A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (pp. 161-177). Singapore: Springer Singapore.
- Chaliès, S., Bertone, S. (2017). "And if L. Wittgenstein Helped Us to Think Differently About Teacher Education?". In: *Peters, M., Stickney, J. (eds) A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, Singapore.
- Cook, M. A., & Cook, A. P. (2008). "Wittgenstein in the Classroom: Notes on Teacher Reflection". *Curriculum and Teaching*, 23(1).p. 21-39.
- Griffin, N. (1974). "Wittgenstein, Universals and Family Resemblances". *Canadian Journal of Philosophy*, 3(4), 635–651.
- Harris, S. (2017). "Imagination and reality in Wittgenstein's later philosophy". *In A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (pp.135-145). Singapore: Springer Singapore.
- Neiman, A. (1995). "Wittgenstein, liberal education, philosophy". *Studies in Philosophy and Education*, 14 (2). p.201–215.
- Peters, M. A., & Stickney, J. (2018a). "Picturing Wittgenstein's Relationships to Education". *In Wittgenstein's Education: 'A Picture Held Us Captive'* (pp. 1-28). Singapore: Springer Singapore.
- Peters, M. A., & Stickney, J. (2018b). "Judging Portraits of Wittgenstein". *In Wittgenstein's Education: 'A Picture Held Us Captive'* (pp. 29-58). Singapore: Springer Singapore.
- Peters, M. A., & Stickney, J. (2018c). "Wittgenstein as a school teacher". *In Wittgenstein's Education: 'A Picture Held Us Captive'* (pp. 59-85). Singapore: Springer Singapore.
- Quinn, P. (2017). "The learner as teacher". *In A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (pp. 703-713). Singapore: Springer Singapore.
- Wittgenstein, Ludwig. (2004). *Notebooks 1914-16* (G. H. von Wright & G. E. M. Anscombe, Eds., G. E. M. Anscombe, Trans.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig. (1998). *Culture and value* (G. H. von Wright, Ed. in collaboration with Heikke Nyman, revised, P. Winch, Trans.). Oxford: Blackwell.

189 Abstract

- Wittgenstein, Ludwig. (2006). *Preliminary studies for the philosophical investigations: generally known as the Blue and Brown Books*. Translated by Iraj Qanooni. Tehran: Nay Publication. [in Persian]
- Wittgenstein, Ludwig. (2019) . *On Certainty*. Translated by Seyyed Musa Dibaj. Tehran: Molly Publication. [in Persian]
- Wittgenstein, Ludwig. (2021). *Philosophical Investigations* . Translated by Malek Hosseini. Tehran: Hermes Publication. [in Persian]
- Pandamuz,M , Salahshoori,A , Sharifdaramadi,P , Fayyaz,I and Fariborz, . (2023). The function of metaphor in learning from Wittgenstein's point of view: a systematic explanation. *Occidental Studies*, 14(1), 119-146. [in Persian]

معنای معلم بودن با تکیه بر نظر ویتگنشتاین

محمد نیک‌سرشت*

چکیده

لودویگ ویتگنشتاین به عنوان یکی از فیلسوفان مهم قرن بیستم با تجربه‌ای که از معلمی دارد و با توجه به اینکه این تجربه نقش بنیادینی در شکل‌گیری نگرش متأخر او داشته‌است، می‌تواند در خلال نظریاتش راهنمای دیگران برای معلم شدن باشد. ویتگنشتاین در تجربه‌ی تدریس دریافت که معنا و فهم نه از طریق تعریف، بلکه از راه کاربرد، تمرین و نمونه‌دادن شکل می‌گیرند و این دریافت بعدها به هسته‌ی نظریه‌ی او درباره پیروی از قاعده و بازی‌های زبانی تبدیل شد. معلمی برای ویتگنشتاین صرفاً شغل نبود، بلکه نحوی هماهنگی در عمل بود که او آن را هم‌سنگ معنویت می‌دانست. فهم معلمی به‌مثابه تشخیص و اجرای قواعد در بستر موقعیت‌های متغیر، با تکیه بر شباهت‌های خانوادگی، نقش بنیادین اعتماد در یادگیری، توجه به جزئیات زنده‌ی کلاس درس، هم‌سنگ دانستن معلمی کردن و فلسفه‌ورزی و در نهایت یادگرفتن در کنار یاددادن از جمله آموزه‌هایی است که ویتگنشتاین در مورد معلم بودن به ما می‌دهد. در مقاله‌ی پیش رو تلاش بر آن است تا آموزه‌هایی از فیلسوف بزرگ قرن بیستم برای معلم بودن ارائه شود.

کلیدواژه‌ها: ویتگنشتاین، فلسفه تعلیم و تربیت، معلم، آموزش.

۱. مقدمه

یکی از تأثیرگذارترین فیلسوفان معاصر لودویگ یوزف یوهان ویتگنشتاین (Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951) است که توجه به روش در فلسفه‌ورزی بعد از دکارت، از موضوعات محوری فلسفه‌ی او بود. فلسفه‌ی ویتگنشتاین به این جهت اهمیت دارد که

* دانشجوی دکترای فلسفه دین، دانشگاه علامه طباطبائی، mnikseresht.ir@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۲



هم روش فلسفه را دگرگون کرد و هم مرزهای معنا، زبان و تجربه‌ی انسانی را از نو تعریف کرد. ویتگنشتاین با توجهی که به مسئله‌ی زبان داشت توانست نشان دهد که بسیاری از مسائل بزرگ در فلسفه توهّمات زبانی‌اند. ویتگنشتاین که از پایه‌گذاران فلسفه‌ی تحلیلی است، از مهم‌ترین فیلسوفان قرن بیستم دانسته می‌شود. علاوه بر جایگاه مهم او در فلسفه، ویتگنشتاین تجربه‌ی معلّمی هم دارد و این تجربه، نسبتی با تفکرات و آرا و نظرات او نیز ایجاد کرده‌است. ویتگنشتاین بین سال‌های ۱۹۲۶-۱۹۲۰ در روستاهای فقیر اتریش معلّم مدرسه‌ی ابتدایی بود. تصمیم ویتگنشتاین برای معلّم شدن به علّت پیدا کردن شغل و درآمد نبود، او سرمایه‌ی بزرگی را که از پدرش به ارث رسیده بود و وقتی «ویتگنشتاین از اسارت جنگی آزاد شد و به وین بازگشت، ثروت خود را به برادر و خواهرانش بخشید و ظرف ده روز در سال ۱۹۱۹ در کالج تربیت معلّم وین ثبت‌نام کرد.» (Peters & Stickney, 2018c, p64)

تجربه‌ی معلّمی اولین تجربه‌ی است که ویتگنشتاین بعد از نگارش رساله‌ی منطقی-فلسفی دارد. این تجربه از جمله تجاربی است که در رسیدن ویتگنشتاین به دیدگاه متأخرش مؤثر بود. از نظر ویتگنشتاین، معلّمی عملی معنوی است و با کشیش بودن در یک شأن قرار دارد. «آنچه معلّم انجام می‌دهد هماهنگ‌سازی در عمل است.» (Wittgenstein, 1953, p72) (RFM VI, cited in Peters & Stickney, 2018c, p72) این ایده‌ی «هماهنگی در عمل» همان هسته‌ی اصلی فلسفه‌ی متأخر ویتگنشتاین در پژوهش‌های فلسفی است. وقتی ویتگنشتاین تلاش کرد کودکان را با گفتن «این فعل است»، «این اسم است» آموزش بدهد، با شکست مواجه شد. «کودک پیش از آن‌که بتواند از نام یک رنگ بپرسد می‌باید کاربرد نام رنگ‌ها را بیاموزد.» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۱۰۵) او متوجه شد که معنا از طریق کاربرد و تجربه‌ی عینی در عمل، شکل می‌گیرد. این دقیقاً همان حرکتی است که او بعدها در فلسفه‌ی متأخر رسمی کرد. تجربه‌ی معلّمی به ویتگنشتاین نشان داد که فهم توضیح‌پذیر نیست بلکه نمایش‌دانی است. ویتگنشتاین پس از انتشار رساله به روستاهای اتریش رفت تا معلّم دبستان شود. او در آغاز گمان می‌کرد ساختار روشن و منطقی‌ای که برای زبان در رساله ترسیم کرده بود، می‌تواند راهنمای آموزش زبان و ریاضیات به کودکان باشد؛ اما خیلی زود دریافت که یادگیری کودکان مطابق ساختارهای ذهنی یا تحلیل‌های منطقی پیش نمی‌رود، بلکه در دل تمرین، تکرار، الگوگیری و هنجارپذیری انجام می‌شود. همین برخورد مستقیم با فرآیند یادگیری، نقطه‌ی آغاز دگرگونی فکری ویتگنشتاین شد. او در کلاس درس با پرسش‌هایی بنیادین روبه‌رو شد. پرسش‌ها از این قرار بود که کودک چگونه می‌تواند

به‌تنهایی یک الگو را ادامه دهد؟ چگونه توضیحی که می‌شنود به رفتار درست تبدیل می‌شود؟ چرا برخی توضیحات کاملاً بی‌اثر است و تنها نشان‌دادن یا تمرین‌دادن مؤثر واقع می‌شود؟ این تجربه‌ها او را به این بصیرت رساند که فهمیدن یک حالت درونی یا تصویری ذهنی نیست، بلکه توانایی ادامه‌دادن درست یک عمل است. این همان اندیشه‌ای است که در فلسفه‌ی متأخر او ظهور می‌یابد. در نهایت، تجربه‌ی معلمی برای ویتگنشتاین همان آزمایشگاه زنده‌ای بود که او را از فهم زبان به مثابه‌ی بازنمایی، به فهم زبان به منزله‌ی عمل انسانی، اجتماعی و هنجاری رساند. او در کلاس درس دریافت که معنا در کار است، نه در تصویر؛ فهم در توانایی است، نه در حالت ذهنی؛ و یادگیری در هنجارمندی است، نه در استدلال. بنابراین، می‌توان گفت تجربه‌ی معلمی یکی از بنیادی‌ترین عوامل دگرگونی ویتگنشتاین به سوی نگرش متأخر او بود. ویتگنشتاین برای تربیت نظریه نمی‌سازد؛ بلکه تربیت را در سبک فلسفه‌ورزی خود نشان می‌دهد و این تربیت در فلسفه‌ورزی مخصوص دوران متأخر اوست. دورانی که تأثیرات تجربه‌ی معلمی در آن مشهود است.

«انگلمن، در خاطرات خود درباره ویتگنشتاین، به ما هشدار می‌دهد که نفوذ تجربه تدریس ویتگنشتاین بر آثار فلسفی‌اش را دست‌کم نگیریم. انگلمن مدعی است که ویتگنشتاین هنر اکتسابی پرسیدن سوالات را با مهارت تمام به کار برد، و سادگی تعیین‌کننده‌ای که او با آن این کار را در عمیق‌ترین کاوش‌های ذهنی خود به انجام رساند، دستاورد بزرگ فلسفی جدید او را تشکیل می‌دهد. انگلمن معتقد است که ویتگنشتاین در کارهای متأخر خود به شکل سقراطی پرسش‌ها روی آورد تا مونولوگ تأمل‌آمیز رساله منطقی فلسفی (تراکتاتوس) را که به شکل گزاره‌های قطعی نوشته شده بود، تصحیح کند.» (Peters & Stickney, 2018c, p78)

در نتیجه می‌توان گفت که جایگاه معلمی در زندگی و تفکر ویتگنشتاین از اهمیت بنیادین برخوردار است، زیرا تجربه معلمی نه تنها عرصه‌ای عملی برای آزمودن فهم و تعامل انسانی او فراهم می‌آورد، بلکه زمینه‌ای فلسفی برای تأمل در ماهیت یادگیری، معنا و آموزش نیز ایجاد می‌کند. ویتگنشتاین، با تمرکز بر نحوه شکل‌گیری مفاهیم و کاربرد زبان در زندگی روزمره، نشان می‌دهد که یادگیری و آموزش صرفاً انتقال اطلاعات یا قواعد نیست، بلکه حالتی است که در آن آموزگار و شاگرد با هم در یک بازی زبانی شرکت می‌کنند و معنا در خلال این تعامل تدریجی شکل می‌گیرد. (۱) از نظر ویتگنشتاین آموزش بدون شک و تردید، تنها با آموختن بازی‌های زبانی معینی انجام می‌گیرد که آن آموزش

مربوط به آن بازی زبانی خاص باشد. «از چه جهت یک کودک می‌تواند بی‌واسطه به آنچه به او تعلیم شده شک کند؟ این [شک کردن] فقط می‌تواند بدین معنی باشد که او ناتوان از آموختن بازی‌های زبان معینی بوده است.» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۵۳)

از سوی دیگر، برای ویتگنشتاین متأخر، فهمیدن تعریف متفاوتی دارد. در این تعریف «فهمیدن فرآیندی ذهنی نیست.» (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۹۰) و با چنین نگاهی، جایگاه معلم صرفاً یک انتقال‌دهنده دانش و یا فاعلی برای به انجام رساندن فرآیند ذهنی نیست، بلکه معلم به یک مشارکت‌کننده‌ی فعال ارتقاء می‌یابد. از منظر ویتگنشتاین، معلم نه تنها باید قواعد و روش‌ها را بشناسد، بلکه باید بتواند شرایطی فراهم کند که دانش‌آموز بتواند خود قواعد را کشف و درک کند. این بدان معناست که معلم نقش تسهیل‌کننده‌ی فهم را دارد و از سوی دیگر نقش معلم به عنوان شرکت‌کننده در یک بازی برای انجام عمل یادگیری است، یعنی کسی که مسیر یادگیری را نشان می‌دهد ولی خود نیز در تعامل با دانش‌آموز یاد می‌گیرد. همچنین تأکید ویتگنشتاین بر تجربه عملی و مشاهده رفتارهای واقعی یادگیرنده، نشان می‌دهد که آموزش موفق به تحلیل و برنامه‌ریزی دقیق و خشک متکی نیست، بلکه به حساسیت معلم نسبت به موقعیت‌ها و پاسخ‌های شاگرد نیازمند است. پاسخ‌ها و واکنش‌های عملی شاگرد، برای ویتگنشتاین معنای یادگیری است. حتی از نظر او خواندن و اژگان توسط افرادی که به صورت مبتدی خواندن را دارند یاد می‌گیرند، تغییر در رفتار و واکنش نشان دادن به نشانه‌های نوشتاری است. (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۹۴) حتی در آموزش علم حساب نیز از نظر ویتگنشتاین ما «از طریق یادگیری محاسبه‌است که ماهیت حساب را می‌شناسیم.» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۱۱) بنابراین آموزش از نگاه او در گرو تجربه‌ی عملی است.

به طور خلاصه، از نظریه‌های ویتگنشتاین درباره زبان، معنا و قواعد می‌توان برداشت‌هایی مهم برای فلسفه آموزش استخراج کرد: معلم کسی است که در بازی زبانی آموزش شرکت دارد، معنا را در تعامل شکل می‌دهد، یادگیری را هدایت می‌کند و در عین حال با تجربه عملی شاگردان خود بازخورد می‌گیرد و خود نیز می‌آموزد. بدین ترتیب، ویتگنشتاین تصویری پویا و تعاملی از معلم ارائه می‌دهد که می‌تواند الهام‌بخش نظریات مدرن در تربیت معلم و فلسفه آموزش باشد، نظریاتی که معلم را نه صرفاً به عنوان منبع دانش، بلکه به عنوان شریک فعال در شکل‌گیری فهم و تجربه معنا معرفی می‌کنند.

۲. معلمی به مثابه اجرای قواعد

تدریس به عنوان محوری‌ترین عمل معلمی شناخته می‌شود. بی تردید با تبیین عمل تدریس، عمل معلمی نیز تبیین خواهد شد. اما آیا تدریس قابل تعریف است؟ برای تعریف هر چیز باید ابتدا مرزهای آن را مشخص کرد ولی به نظر می‌رسد که برای تدریس هیچ مرزی نمی‌توان قائل بود. چرا که تدریس با توجه به شرایط، وضعیت‌ها و موقعیت‌ها، معانی متفاوت و حالت‌های متفاوتی به خود می‌گیرد بنابراین نمی‌توان یک قاعده و روش مشخص برای تدریس قائل بود. اما با توجه به تفاوت موقعیت‌ها می‌توان مهارتی به دست آورد که در بستری از قواعد برای عمل باشد. «مهارت‌هایی که امکان می‌دهند ناهمسانی‌های میان موقعیت‌های منحصربه‌فرد کاهش یابند و شباهت خانوادگی دیده شود.» (Chaliès, 2017, p661) در واقع چنین مهارتی مهارت تدریس است. این مهارت، قواعدی را که در موقعیت‌های مختلف تدریس تجربه شده است، با استفاده از شباهت خانوادگی موجود در بین آن‌ها در کنار یکدیگر قرار می‌دهد. در واقع تدریس یک روش منحصر به فرد ندارد ولی روش‌های تدریس شامل قواعدی هستند که شباهت‌های خانوادگی بین آن‌ها برقرار است. در واقع کلاس درس می‌تواند به یک موقعیت تمرینی حرفه‌ای تبدیل شود و معلم با در نظر گرفتن ویژگی هر موقعیت، تمرین کلامی و مشاهده دقیق، مهارت‌های تدریس خود را تقویت کند. چنین تعریفی معلمی را به عنوان مهارت تشخیص شباهت‌های خانوادگی در قواعد تدریس و کار بست یک قاعده با توجه به شرایطی است که شباهت خانوادگی موجود در قواعد را تأمین کند. یعنی مهارتی که هنگام کار بست یک شیوه، شیوه‌ای را انتخاب کند که در عین تأمین شرایط موجود، شباهت خانوادگی شیوه‌های تدریس را نیز تأمین کند.

از نظر ویتگنشتاین «عمل آموزش ما را مجهز به قاعده‌ای می‌کند که خود داخل در فرایند فهم، اطاعت و مانند آن است؛ باری، دخالت داشتن به این معناست که بیان این قاعده بخشی از این فرایندها را می‌سازد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۵، ص ۵۰) به این معنا قواعد استعلایی یا از قبل داده شده نیستند و نقش پیش‌فرض را نیز در ساز و کار آموزش ایفا نمی‌کنند. «کودکان نمی‌آموزند که کتاب وجود دارد، که صندلی وجود دارد، و غیره و غیره. بلکه می‌آموزند کتاب‌ها را بیاورند، بر صندلی بنشینند و قس و قس علی‌ذالک.» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۹۱) بنابراین قواعد از دل کاربردی که اعمال می‌کنند، تولید می‌شوند. از چنین تبیینی که ویتگنشتاین در ابتدای کتاب *آبی* برای توضیح رابطه‌ی یادگیری و عمل می‌زند،

می‌توان نتیجه گرفت که قواعد هدایت‌کننده‌ی عمل و عمل‌سازنده‌ی قواعد است. بر این اساس معلّمی کردن بر حسب قواعدی است که در کاربرد عینی آن در کلاس درس شکل گرفته است.

۳. اعتماد به معلّم

«وقتی کسی سعی می‌کند به ما ریاضیات تعلیم دهد، از این آغاز نخواهد کرد که به ما اطمینان دهد که می‌داند که $\text{الف} + \text{ب} = \text{الف} + \text{ب}$ » (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۲۴) یادگیری همیشه در چارچوب اعتماد شکل می‌گیرد. «اعتماد نه فقط در آموزش دین، بلکه در هر گونه آموزشی ضروری است.» (Neiman, 1995, p.208) بدین معنی که تا زمانی که یک دانش‌آموز به معلّم خود اعتماد نکند که او مرجع معتبری برای یادگیری است، هرگز یادگیری محقق نخواهد شد. بنابراین «همه‌ی فعالیت‌های انسانی، از جمله آموزش و یادگیری، باید از اعتماد آغاز شود.» (Neiman, 1995, p.208) ویتگنشتاین در بحث پیروی از قاعده در پژوهش‌های فلسفی نشان می‌دهد که هیچ معیاری درونی وجود ندارد که به یک شاگرد بگوید چگونه باید دنباله‌ی یک قاعده را ادامه دهد. پس هیچ توضیحی، هیچ تعریف دقیقی، هیچ نشانه‌ای به‌خودی‌خود تضمین نمی‌کند که شاگرد ادامه‌ی درست الگو را بفهمد. بنابراین آموزش از اطمینان و اعتماد به معلّم آغاز می‌شود. ویتگنشتاین در آثار متأخر خود، به ویژه در کتاب در باب یقین، استدلال می‌کند که هرگونه جستجو و تحقیق، در هر سنی، نیازمند یک اعتماد است. این به معنای پذیرش مقدماتی یک سنت یا یک شیوه‌ی پیروی است که پیش از هرگونه اثبات یا دلیلی می‌آید. برای اینکه بتوانیم یادگیری یا تحقیقی را آغاز کنیم، باید به معلّم، به سنت، و حتی به زبان مورد استفاده اعتماد داشته باشیم.

«پرسش‌های مطرح شده از جانب ما و شک‌های ما، به این حقیقت وابسته است که بعضی از گزاره‌ها از شک مستثنی هستند، همچون پاشنه‌هایی هستند که آنها پیرامونشان می‌گردند.» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۶۳-۶۴)

در واقع، در بحث صورت زندگی نیز، تا زمانی که به شکل ماقبل تفکر به صورت زندگی اعتماد نداشته باشیم، نمی‌توانیم درون آن صورت زندگی به تفکر پردازیم. ویتگنشتاین این ایده را به عنوان یک ضرورت شناختی در تمام فرآیندهای یادگیری و دانش مطرح می‌کند. به عنوان یک مثال ساده، دانش‌آموزی که قرار است صرف فعل‌های

معنای معلم بودن با تکیه بر نظر ویتگنشتاین (محمد نیک‌سرشت) ۱۹۷

لاتین را بیاموزد، این آموزش با اعتماد آغاز می‌شود؛ یعنی او باید به صحت الگو و گفته‌های معلم پیش از آنکه بتواند آن را درک کند و به کار ببرد، اعتماد کند.

به کودک می‌آموزیم «این دست توست»، نه اینکه «این شاید یا احتمالاً دست توست». بدین نحو یک کودک بازی‌های نامحدودی از زبان می‌آموزد که مربوط به دست اوست. یک تحقیق یا این پرسش که «آیا این برآستی دست هست» هرگز برای او متحقق نمی‌شود. همچنین از سوی دیگر او نمی‌آموزد که می‌داند این یک دست هست. (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۷۰)

ویتگنشتاین در اثر متأخر خود، در کتاب *در باب یقین*، استدلال می‌کند که سیستم دانشی ما بر پایه‌ای از گزاره‌های بنیادین و ناسنجیدنی استوار است، گزاره‌هایی که آن‌ها را لولایی می‌داند. این اصول مواردی نیستند که ما آن‌ها را از طریق شواهد بدانیم یا در موردشان تردید کنیم؛ بلکه چارچوبی هستند که تمام فرآیندهای دانستن و شک کردن در بستر آن‌ها امکان‌پذیر می‌شوند.

ما مانند کودکان حقایقی را می‌آموزیم؛ برای مثال، اینکه هر موجود بشری یک مخ دارد، و ما آن حقایق را اخذ به تقه می‌کنیم. باور دارم که جزیره‌ای به نام استرالیا، با شکلی چنین و چنان، و کذا و کذا وجود دارد؛ باور دارم نیاکانی داشته‌ام، و کسانی که خود را به عنوان والدین من معرفی کردند واقعاً والدینم بودند، و غیره. این باور ممکن است هرگز به بیان در نیامده باشد؛ حتی فکر اینکه قضیه اینطوری بوده هرگز به اندیشه نیامده باشد. (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۳۳)

اعتماد در اینجا به معنای قبول کردن بدون دلیل و اطمینان عملی به این اصول محوری است. یادگیری با این اعتماد آغاز می‌شود که این چارچوب اساسی مشترک قابل اطمینان است. اگر این اعتماد وجود نداشته باشد، نه تنها یادگیری جدید، بلکه طرح پرسش‌های معنادار نیز ناممکن خواهد بود. این قبول کردن اولیه یا اعتماد به رویه‌ها، شرط لازم برای کسب توانایی استدلال کردن در آن حوزه است. آموزش، به جای شروع با تفکر عقلانی آزاد، با اعتماد به یک روش آغاز می‌شود. دانش‌آموز قبل از اینکه بفهمد چرا یک فرمول فیزیک درست است، باید به قدرت معلم برای انتقال آن فرمول اعتماد کند. این پذیرش عملی، همان اعتماد در بستر یادگیری است. «اهمیت این اعتماد برای تعلیم و تربیت به‌طور کلی بنیادین است. زیرا چنین اعتمادی با سپاس‌گزاری و حالت فرمان‌بری کودک همراه

است و این حالت به معلم منتقل می‌شود؛ معلمی که با گسترش دایره‌ی زندگی کودک، جای والد را می‌گیرد.» (Burwood, 2017, p. 168)

رویکرد ویتگنشتاینی نشان می‌دهد که اعتماد به سنت مشترک، جایگزین آغاز فرآیند یادگیری است. این اعتماد، نه یک ضعف فکری، بلکه همان زمینه‌ی طبیعی و فرهنگی است که به عقلانیت اجازه‌ی فعالیت می‌دهد. یادگیری نه بر اصول اثبات‌شده، بلکه بر اعتماد به عمل شکل می‌گیرد. این امر، امکان می‌دهد که فرد بتواند در چارچوب یک سنت، به تدریج استدلال کند و درک خود را گسترش دهد.

از نظر ویتگنشتاین زبان نتیجه‌ی تفکر نیست و از نوعی استدلال منطقی پدید نیامده است. به‌طور مشابه، گام‌های نخست یادگیری نیز نتیجه‌ی تفکر نیست. ویتگنشتاین در زمینه‌ی یادگیری می‌گوید: می‌خواهم انسان را در اینجا به‌عنوان حیوان در نظر بگیرم، موجودی ابتدایی که به او گزینه داده شده اما استدلال نه. به‌عنوان موجودی در وضعیت ابتدایی. (Burwood, 2017, p. 170)

بنابراین یکی از مهمترین عناصری که هویت معلمی را سامان می‌دهد و عمل یادگیری را ممکن می‌سازد، ظرفیت قابل اعتماد بودن معلم است. معلمی کردن یعنی جلب اعتماد شاگردان و اگر غیر از این باشد هرگز یادگیری اتفاق نخواهد افتاد.

آموزه‌های ویتگنشتاین برای یک معلم فراتر از نظریه‌های سستی آموزش و تدریس است و بیشتر به فهم عمیق‌تر از ماهیت یادگیری و روابط انسانی در کلاس مربوط می‌شود. ویتگنشتاین به ما نشان می‌دهد که یادگیری فرآیندی صرفاً عقلانی و مبتنی بر استدلال نیست؛ گام‌های نخستین یادگیری، نه نتیجه‌ی تفکر و استدلال، بلکه ناشی از واکنش‌های غریزی و طبیعی انسان، مانند پیروی خودجوش و انطباق با محیط و افراد است. برای یک معلم، این بدان معناست که آموزش موفق نیازمند احترام به این زمینه‌ی طبیعی و غریزی یادگیری است. معلم نباید صرفاً به ارائه‌ی محتوای اطلاعاتی اکتفا کند، بلکه باید محیط کلاس را طوری سازمان دهد که این گرایش طبیعی کودک به پیروی و انطباق، شکوفا شود. ایجاد محیطی امن، منظم و حمایت‌کننده، همانند محیطی که والدین فراهم می‌کنند، نقش کلیدی در شکل‌گیری اعتماد و انگیزه‌ی کودک دارد. کودک از طریق این اعتماد بنیادی یاد می‌گیرد که بتواند محتوای آموزشی را بپذیرد و در تعامل اجتماعی مشارکت کند. ویتگنشتاین همچنین به معلمان می‌آموزد که اعتماد و یادگیری در زمینه‌ی روابط انسانی و چارچوب‌های اجتماعی شکل می‌گیرد؛ یعنی مفاهیم و مهارت‌های پیچیده، مانند تفکر

معنای معلم بودن با تکیه بر نظر ویتگنشتاین (محمد نیک‌سرشت) ۱۹۹

انتقادی یا داوری اخلاقی، بر پایه‌ی باورهای پیش‌زمینه‌ای و نگرش‌های طبیعی کودک نسبت به محیط و افراد ساخته می‌شوند. تصویر جهان کودک، اعتقادات و تجربیات اولیه‌ی او، پیش‌زمینه‌ای است که همه‌ی یادگیری‌های بعدی بر آن استوار می‌شوند. بنابراین معلم باید آگاه باشد که کار او فراتر از آموزش صوری است و شامل مراقبت از این بستر روانی و اجتماعی می‌شود.

۴. معلّمی روی گردانی از امر کلی

تجربه‌ی واقعی معلّمان در کلاس، همیشه پیچیده‌تر، سیال‌تر و وابسته‌تر به بافت است تا اینکه بتوان با یک نظریه‌ی ثابت توضیحش داد. درست به همین دلیل، اتکا به نظریه‌های کلی به معلّم کمکی نمی‌کند؛ چون چنین نظریه‌هایی ثابت در زمان هستند، اما رفتار کلاس همیشه در حال تغییر است و این همان توصیه ویتگنشتاین برای روی گرداندن از امر کلی است. ویتگنشتاین از نظریه‌های کلی فاصله می‌گیرد و به جزئیات موقعیت نگاه می‌کند. او توصیه می‌کند که «از نظریه‌های کلی، جهان‌شمولی‌های مفروض، ثابت در زمان، که توضیح می‌دهند، روی برگردان.» (Cook & Cook, 2008, p22) و در عوض شباهت‌های خانوادگی را که در آن «شبکه‌ای پیچیده از شباهت‌ها را می‌بینیم که با یکدیگر تداخل و تقاطع دارند، شباهت‌هایی در کل و در جز.» (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۴۹) به جای امر کلی پیشنهاد می‌کند. ویتگنشتاین با طرح نظریه‌ی شباهت‌های خانوادگی امر کلی را از تعریف ارسطویی آن خارج می‌کند و کلیت را محصول وجه شباهت فرد فرد افراد می‌داند. (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۵۳) از نظر ویتگنشتاین «این طلب کلیت حاصل پاره‌ای تمایلات است که به اشتباهات فلسفی خاصی مربوط است.» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۵، ص ۵۷) بنیان کلیت از نظر ویتگنشتاین با اشتراک ویژگی‌ها قابل توجیه نیست. اشتراکاتی که در نظر می‌آوریم محصول همان شباهت‌هایی است که در یک خانواده برقرار است.

اظهارات ویتگنشتاین به عنوان رد دیدگاه خاصی در مورد نحوه‌ی معنای کلمات کلی در نظر گرفته شده است، یعنی دیدگاه ذات‌گرایانه مبنی بر اینکه تمام موجوداتی که تحت یک کلمه‌ی کلی قرار می‌گیرند، چیزی مشترک دارند که به موجب آن چنین در آن قرار می‌گیرند. (Griffin, 1974, p635)

این تصور که برای روشن شدن معنای یک لفظ کلی باید عنصری مشترک در همه موارد کاربرد یلقت قید و بندی بر پژوهش فلسفی نهاده است؛ زیرا آن نه فقط هیچ

نتیجه‌ای نداشته، بلکه باعث شده تا فیلسوف مثال‌های ملموس و عینی را نامربوط دانسته کنار بگذارد، یعنی چیزهایی را که به‌تنهایی می‌توانند به او یاری رسانند تا کاربرد آن لفظ کلی را بفهمد. (ویتگنشتاین، ۱۳۸۵، ص ۶۰)

معلمی کردن و معلم بودن نیز کلیت جامعی نیست که برای هر آنکه معلم است برقرار باشد بلکه با نگاه ویتگنشتاینی اطلاق معلم بر کسی یا کار معلمی کردن یا معلم بودن، محصول شباهتی است که میان یک خانواده برقرار است و به دلیل این شباهت است که به آن‌ها لفظ معلم را اطلاق می‌کنیم.

ازسوی دیگر نیز معلم با گروهی روبه‌روست که رفتار، زبان، پیش‌فرض‌ها و انگیزه‌هایشان یکسان نیست. معلم باید در بازی زبانی دانش‌آموز وارد شود و مشارکت کند و فقط از بیرون نظریه‌پردازی نکند. «مواضع فلسفی که از درست و نادرست صحبت می‌کنند، به دلیل ماهیت بسیار ثابت خود، دچار نقص هستند.» (Cook&Cook, 2008, p23) در تربیت، نظریه‌های دو ارزشی معمولاً به شکل دستورالعمل ظهور می‌کنند؛ مثلاً همیشه باید فلان کار را کرد یا دانش‌آموز باید چنین باشد. اما کلاس درس یک موقعیت دائماً در حال تغییر است. به همین دلیل معلمی که به نظریه‌های کلی تکیه می‌کند، توان تشخیص موقعیت را از دست می‌دهد. یعنی معلم باید به تجربه‌ی عینی و انضمامی، جزئیات رویداد و تفاوت‌های فردی توجه کند و از تبیین‌های کلان کلی بپرهیزد.

از نظر ویتگنشتاین «قاعده‌ای که تعلیم داده شده و متعاقباً به کار بسته شده است تنها تاجایی نظر ما را به خود جلب می‌کند که در کاربرد منظور شود.» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۵، ص ۵۲) ویتگنشتاین به ما می‌آموزد که معنا در کاربرد است و در انتزاع نیست. برای توضیح او کودکی را مثال می‌زند که برای یادگیری زبان باید دنباله عدد-واژه‌ها یعنی همان حروف الفبا را نیز حفظ کند و علاوه بر حفظ کردن باید کاربردها را نیز یاد بگیرد و این کاربرد در نشان دادن اموری است که می‌توان با چشم دید و این کار به نحو اشاری ممکن است. (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۱۱) اینکه کاربردها معنا را می‌سازند، ما را متوجه این امر می‌کند که معنا کلیتی ذاتی نیست و فهم معنا در کاربرد آن شکل می‌گیرد و این کاربرد برای هر فرد در بازی زبانی مخصوص به خود، منحصر به فرد است. «پس می‌شود گفت: تعریف اشاری کاربرد واژه را-دلالیت واژه را- توضیح می‌دهد اگر پیش‌تر روشن باشد که واژه قرار است چه نقشی را اصلاً در زبان ایفا کند.» (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۲۵)

معنای معلم بودن با تکیه بر نظر ویتگنشتاین (محمد نیک‌سرشت) ۲۰۱

«ویتگنشتاین، به افراد بینش‌های تازه‌ای در مورد نحوه‌ی نگرش به شیوه‌های تدریس ارائه می‌دهد.» (Cook&Cook,2008,p37) روایتی که ویتگنشتاین از دوران معلمی خود به جای گذاشت، مطابق با این نظر او است. در کلاس درس، روش ویتگنشتاین کاملاً با روح فلسفه‌ی متأخر او هماهنگ بود. تمرکز بر عمل، کاربرد، و یادگیری به‌مثابه مشارکت از جمله مواردی است که در نظرات متأخر فلسفی ویتگنشتاین به روشنی خود را نشان می‌دهد. او به‌جای سخنرانی، همیشه دانش‌آموزان را درگیر ساختن پاسخ می‌کرد. «ویتگنشتاین یک معلم مادرزاد بود.» (Cook&Cook,2008,p25) ویتگنشتاین استخوان‌گره را برای آموزش کالبدشناسی در کلاس درس سر هم می‌کرد، ستارگان را با کودکان رصد می‌کرد و برای آموزش گیاهشناسی آنها را به طبیعت می‌برد. این شیوه‌ها همان چیزی است که او بعداً در فلسفه‌اش صورت زندگی (form of life) می‌نامد. یعنی معنا در پیوند با عمل و شکل زیستن شکل می‌گیرد و ارتباطی با امور نظری و انتزاعی ندارد. در کلاس‌های کوچک روستایی، او با تمام مسائلی روبه‌رو شد که بعدها به ایده‌های بنیادین او انجامیدند. با این حال تدریس او در کلاس درس مدرسه با چالش‌هایی هم‌روبرو بود. هنگامی که ویتگنشتاین معلم ابتدایی در روستا بود «رشته‌ای از حوادث کوچک وجود داشت که در آن‌ها کودکان به والدین خود گزارش می‌دادند که ویتگنشتاین موهایشان را کشیده یا سیلی به گوششان زده است. اوضاع در آوریل ۱۹۲۶ به اوج خود رسید.» (Peters,2018c,p66) با این حال این اتفاقات تأثیری در مسیر فلسفی ویتگنشتاین نداشت.

در واقعه‌ای که به ماجرای های‌بائر معروف شد. این حادثه مربوط به پسر ۱۱ ساله به نام یوزف های‌بائر بود که به عنوان دانش‌آموزی دیرآموز شناخته می‌شد. طبق گزارش‌ها، ویتگنشتاین چندین بار به سر او ضربه زد و پسر بی‌هوش بر زمین افتاد. زمانی که ویتگنشتاین پسر را به دفتر مدیر می‌برد، با آقای پی‌ریبائر برخورد کرد؛ والدینی که ویتگنشتاین پیش‌تر دختر او را چنان سخت از گوش کشیده بود که به خونریزی افتاده بود. پی‌ریبائر خشمگین شد و وقتی ویتگنشتاین را در راهرو دید، هر چه از دهانش درمی‌آمد به او گفت و او را رام‌کننده‌ی حیوانات دانست، نه معلم. او سعی کرد با پلیس تماس بگیرد تا ویتگنشتاین را بازداشت کنند، اما دفتر خالی بود. وقتی پی‌ریبائر روز بعد دوباره تلاش کرد با پلیس تماس بگیرد، ویتگنشتاین ناپدید شده بود و در ۲۸ آوریل از سمت معلمی خود استعفا داد. در ماه مه، پرونده‌ای علیه او گشوده شد و او برای حضور در دادگاه احضار شد. قاضی پرونده که مشکوک شده بود او دچار بیماری روانی است، دستور معاینه‌ی روان‌پزشکی ویتگنشتاین را صادر کرد....

[بعدها] ویتگنشتاین تبرئه شد. همچنین این گمانه مطرح است که خانواده‌ی ویتگنشتاین و ثروت خانوادگی آن‌ها در سرپوش گذاشتن بر این ماجرا دست داشته‌اند. (Peters, 2018c, p66)

ویتگنشتاین در آثار فلسفی منتشرشده‌اش اشاره‌ی مستقیمی به ماجرای کتک‌زدن دانش‌آموزان یا حادثه‌ی های‌بائر نمی‌کند. اما در اعترافاتی که در سال ۱۹۳۶ انجام می‌دهد، ابراز پشیمانی کرده و طلب بخشش می‌کند. (۲)

۵. معلّمی کردن یعنی فلسفه‌ورزی

«ویتگنشتاین در تدریس نیز به همان اندازه که در نوشتن به فلسفه می‌پردازد، فلسفه‌ورزی می‌کند.» (Peters & Stickneya, 2018a, p18) ویتگنشتاین مشکلات فلسفی را ناشی از تصاویری می‌داند که ما را اسیر کرده‌اند. این تصاویر از طریق زبان ساخته می‌شوند و ما را مجبور می‌کنند جهان را در قالب‌های غلط ببینیم. برای آزادی از این اسارت، توضیح کافی نیست؛ باید نوع نگاه تغییر کند. این تغییر موقعیتی شبیه تربیت نگاه یک کودک است. کودک را نمی‌توان با استدلال به قواعد زبان آگاه کرد؛ بلکه باید در بازی‌های زبانی راه را به او نشان داد. به همین دلیل است که ویتگنشتاین حتی در فلسفه نیز از نشان دادن، معرفی کردن، تمرین دادن و شکل دادن سخن می‌گوید، افعالی که همه در قلمرو تدریس قرار می‌گیرند.

فلسفه نزد ویتگنشتاین نه متافیزیک است و نه نظریه‌پردازی درباره‌ی جهان، بلکه نوعی آموزش به کارگیری درست زبان است. «مسائل فلسفی وقتی پدید می‌آیند که زبان به تعطیلات می‌رود.» (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۳۱) و فیلسوف این وظیفه را دارد که با فلسفه‌ورزی این مشکل را حل کند. این همان کاری است که معلّم انجام می‌دهد. فیلسوف کسی نیست که دلایل نهایی ارائه کند و از نتایج یقینی و پایانی صحبت کند، بلکه کسی است که ما را قادر می‌کند یک مسیر را درست ادامه دهیم. این دقیقاً شبیه نقش معلّم است. ویتگنشتاین مکرراً تأکید می‌کند که منشأ مسائل فلسفی را باید در بدفهمی کاربرد واژه‌ها جست‌وجو کرد، نه در فقدان آگاهی نسبت به یک واقعیت خارجی. به همین سان، معلّم نیز در فرآیند آموزش عمدتاً با سوءفهم‌هایی مواجه است؛ زیرا دانش‌آموز در ریاضیات، زبان یا هر حوزه‌ی دیگری معمولاً دچار نادانی مطلق نیست، بلکه برداشت و تفسیر نادرست دارد. از این رو، فعالیت معلّم و فیلسوف در یک نقطه‌ی اساسی به هم می‌رسد. هر دو در پی رفع ابهام، اصلاح برداشت‌ها و زدودن سردرگمی‌ها هستند و کار آن‌ها صرفاً افزودن اطلاعات یا

معنای معلم بودن با تکیه بر نظر ویتگنشتاین (محمد نیک‌سرشت) ۲۰۳

انتقال دانش خام نیست. ویتگنشتاین فلسفه را درمان می‌داندست. معلم نیز اشتباهات، تصورات غلط و سردرگمی‌های شاگرد را درمان می‌کند. فلسفه‌ورزی نزد ویتگنشتاین، مانند تدریس، فرایندی برای رهایی از خطا، تمرین کاربرد درست و وارد شدن به یک صورت زندگی است. از این رو، شباهت میان فیلسوف و معلم نزد او صرفاً استعاره نیست؛ ساختار حرفه و روش هر دو یکی است. شدت تفکر و صداقت ویتگنشتاین که در نوشته‌هایش منعکس شده، در تدریسش نیز متجلی بود. تدریس او در دانشگاه، خود یک فرآیند فلسفی فعال و پرفراز و نشیب بود که شامل سکوت‌های طولانی و دردناک و انتقاد بی‌وقفه از خود می‌شد. این رویکرد، تدریس را از انتقال صرف اطلاعات به یک کشمکش فکری زنده تبدیل می‌کرد. در نهایت، تدریس نزد ویتگنشتاین، صرفاً انتقال دانش نبود، بلکه فرآیند سخت‌کوشانه‌ای برای تقویت صداقت فکری، مقابله با ریاکاری و آموزش نحوه‌ی صحیح تفکر و زندگی کردن بود.

«اگر کسی از ما می‌پرسد «آیا آن راست است؟» می‌توانستیم بگوییم «آری»؛ و اگر وی دلایل طلب می‌کرد می‌توانستیم بگوییم «نمی‌توانم برایت هیچ دلیلی بیاورم، اما با بیشتر آموختن، تو نیز مانند من خواهی دانست.» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، ص ۴۰-۴۱)

از نظر ویتگنشتاین آموزش و تربیت باید با سختی همراه باشد. «من لفظ تربیت شدن را به شیوه‌ای سخت مشابه با آن شیوه‌ای به کار می‌برم که ما از تربیت شدن حیوانی برای انجام کارهای معینی سخن می‌گوییم.» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۵، ص ۱۴۴) ویتگنشتاین در کتاب *قهوه‌ای* از شیوه‌ای از تربیت شدن صحبت می‌کند که همراه با خلاقیت و ابتکار است. از نظراو شاگرد نه تنها تقلید کننده‌ی صرف نیست بلکه «شاگرد هم می‌تواند چنان تربیت شود که نام‌هایی را به ابتکار مخصوص خود روی اشیاء بگذارد و وقتی نام برده می‌شود آن اشیاء را بیاورد.» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۵، ص ۱۶۱) پس از نظر او آموزش و تربیت، صرفاً نباید از روی تقلید باشد بلکه آموزش و تربیتی نیز وجود دارد که محصول تلاش و در نتیجه‌ی تلاش ابتکار و خلاقیت خود فرد است.

دیدگاه‌های آموزشی ویتگنشتاین، که با حال و هوای نیچه‌ای توصیف شده‌اند، با معیارهای مدرن آموزشی متفاوت بود. او معتقد بود که آموزش امروزی تمایل دارد ظرفیت افراد برای رنج بردن را کاهش دهد. او مدارسی را که ملاک خوب بودنشان این است که بچه‌ها اوقات خوشی داشته باشند را نقد می‌کرد و معتقد بود تحمل رنج دیگر ارزش بالایی ندارد. (Peters & Stickney, 2018c, p60)

فلسفه‌ورزی در نظر ویتگنشتاین یک فعالیت راحت و لذت‌بخش نیست، بلکه یک کشمکش ذهنی است. فلسفه‌ورزی زمانی قطع می‌شود که کشف حقیقی صورت بگیرد و این کشف «فلسفه را آرامش می‌بخشد، به نحوی که دیگر از پرسش‌هایی در عذاب نیست که خودش زرا در معرض پرسش قرار می‌دهند.» (ویتگنشتاین، ۱۴۰۰، ص ۷۷) فلسفه با رنج فکری، سردرگمی همراه است. بنابراین فلسفه‌ورزی از دو جهت با معلمی کردن اشتراکاتی دارد. اول از این حیث که هر دو با زبان و مسائل زبانی درگیر هستند و دوم از این حیث که هر دو فعالیت فکری و سخت هستند که با ابتکار و خلاقیت نیز همراه است. پس از این دو بُعد می‌توان معلمی کردن را در دیدگاه ویتگنشتاین همسنگ با فلسفه‌ورزی دانست.

۶. معلم یادگیرنده

ویتگنشتاین همواره خود را به‌طور نظام‌مند مورد بازجویی اخلاقی قرار می‌داد؛ یعنی رفتار، انگیزه‌ها و استانداردهای اخلاقی‌اش را مورد بررسی و بازبینی قرار می‌داد.

آدمی نمی‌تواند درباره‌ی خودش صادقانه‌تر [و حقیقی‌تر] از آنچه هست بنویسد. تفاوت میان نوشتن درباره‌ی خود و نوشتن درباره‌ی امور بیرونی در همین است. تو درباره‌ی خودت از قد و قامت واقعی‌ات می‌نویسی. اینجا دیگر نه بر روی چوب‌پای ایستاده‌ای و نه بر روی نردبان، بلکه بر روی پاهای برهنه‌ی خود ایستاده‌ای. (Wittgenstein, 1998, p38)

این خودبازبینی هم در روابط شخصی و هم در زندگی فلسفی‌اش دیده می‌شود. ویتگنشتاین «تأکید می‌کند که نوشتن صادقانه نیز ضروری است، به خصوص هنگام نوشتن درباره خود، هرچند این کار می‌تواند دشوار باشد.» (Quinn, 2017, p.707) ویتگنشتاین معتقد بود که چنین صداقتی امکان نقد و بازبینی را فراهم می‌سازد. او به وسیله‌ی این بازبینی و خودانتقادی یاددادن به دیگران را وسیله‌ای برای یادگرفتن خود می‌دانست. ویتگنشتاین هم‌زمان که تدریس می‌کرد، دائماً خود را آموزش می‌داد و فرآیند اندیشیدن خود را در معرض شاگردان قرار می‌داد تا آن‌ها هم در همان فرآیند شریک شوند. این الگوی یاددهی یادگیرنده‌محور چند ویژگی مشخص و به هم پیوسته دارد. ویتگنشتاین از تدریس به‌عنوان محلی برای تفحص شخصی استفاده می‌کرد او در کلاس «با صدای بلند فکر» می‌کرد و اشتراک فرایند فکری‌اش را راهی برای بازاندیشی و اصلاح اندیشه می‌دید. این روش، برخلاف انتقال پاسخ‌های آماده، دانشجو را در موقعیتی فعال قرار می‌دهد. «روش

معنای معلم بودن با تکیه بر نظر ویتگنشتاین (محمد نیک‌سرشت) ۲۰۵

ویتگنشتاین این بود که در حضور دانشجویان با صدای بلند فکر کند و آنان را دعوت کند که در موضوعات فلسفی با او هم‌پژوهی کنند. (Quinn, 2017, p. 703) به این صورت مدرس و شاگرد هر دو در وضعیتی یادگیری محور باقی می‌مانند و معلم خود یادگیرنده نیز از سؤال‌ها و مقاومت‌های شاگردان نفع می‌برد. ویتگنشتاین نوشتن و بازخوانی نوشته‌هایش را ابزار اصلی خودآموزی می‌دانست. نگارش برای او نه فقط تولید متن، بلکه وسیله‌ای برای آشکارسازی ناواضحی‌ها و شکل‌دهی به اندیشه بود. جملات تکرارشونده و بازخوانی مکرر متن، مانند نماهایی از همان موضوع از زوایای گوناگون، به او کمک می‌کرد تا به وضوح بیشتری برسد. این روند نشان می‌دهد که معلم یادگیرنده، ابتدا از طریق تلاش شخصی برای آگاه‌سازی و سپس از طریق به‌اشتراک‌گذاری این تلاش، به دیگران هم می‌آموزد. ویتگنشتاین معلمی را دیالکتیکی و شخصی می‌دانست. «من نباید چیزی بیش از آینده‌ای باشم که خواننده‌ام بتواند تفکر خود را با تمام نقص‌هایش ببیند تا با کمک این روش، بتواند آن را اصلاح کند.» (Wittgenstein, 1998, p. 18e) بنابراین معلم باید آینده‌ای باشد که خواننده یا شاگرد در آن تفکرات خود را می‌بیند و با نشان دادن علامت‌ها و هشدارها در پیچ‌راه‌ها کمک کند تا از اشتباهات راهبری جلوگیری شود.

تقریباً مانند دکارت، یکی از اهداف ویتگنشتاین مطالعه‌ی خودش بود که به شکل خودآزمایی دقیق و مداوم وجدان در مورد چگونگی زندگی‌اش و اینکه آیا به استانداردهای بالایی که از نظر شخصی، اخلاقی و حرفه‌ای به آنها پایبند بود، رسیده است یا خیر، نمود پیدا می‌کرد. (Quinn, 2017, p. 703)

ویتگنشتاین به ما می‌آموزد که که بهترین آموزش وقتی رخ می‌دهد که معلم هنوز در مسیر یادگیری است و آن مسیر را علنی و قابل مشاهده می‌سازد تا دیگران هم از آن بهره‌مند شوند.

۷. نتیجه‌گیری

با تأمل در تجربه‌ی معلمی ویتگنشتاین و پیوند آن با چرخش بنیادین او از فلسفه‌ی اولیه‌ی خود به فلسفه‌ی متأخر، می‌توان به این جمع‌بندی رسید که معلمی برای ویتگنشتاین صرفاً یک شغل یا دوره‌ی گذرا از زندگی نبود، بلکه به‌منزله‌ی میدان عمل و زیست‌جهانی بود که امکان دگرگونی فلسفی را در او فراهم آورد. آنچه در تحلیل این تجربه اهمیت دارد، این است که نگاه ویتگنشتاین به معلمی، نگاه ابزاری یا نهادی نبود، بلکه آن را به‌مثابه‌ی شیوه‌ای

از مواجهه با جهان، فهم انسان و ارتباط با دیگری درک می‌کرد. تجربه‌ی معلّمی چیزی را به ویتگنشتاین نشان داد که فلسفه‌ی متقدم او از دیدن آن ناتوان بود. اینکه معنا نه در ساختارهای صوری زبان، بلکه در بافت زندگی، در کاربرد عملی، در تکرار و در هنجارپذیری شکل می‌گیرد. از این جهت، می‌توان گفت معلّمی برای ویتگنشتاین همان صورت زندگی بود که در آن مفاهیم فلسفی متأخر او به صورت زنده پدیدار شد. نخستین ثمره‌ی تجربه‌ی معلّمی، توجه او به نقش قواعد در یادگیری است. ویتگنشتاین در مواجهه با کودکان دریافت که قاعده هرگز چیزی نیست که شاگرد از طریق توضیح صرف آن را بفهمد؛ بلکه قاعده باید در بستر عمل، در تمرین، در اصلاح، در نشان‌دادن و نمونه‌دادن تثبیت شود. این تجربه همان چیزی است که بعدها در بحث پیروی از قاعده در پژوهش‌های فلسفی صورت نظری یافت. شاگرد تنها زمانی می‌تواند دنباله‌ی یک قاعده را ادامه دهد که درون یک شیوه‌ی عمل قرار گرفته باشد، و این امر دقیقاً همان کاری است که معلّم انجام می‌دهد. برای ویتگنشتاین، معلّم کسی است که با ایجاد شباهت‌های خانوادگی میان موقعیت‌ها، فهم را از خلال عمل ممکن می‌کند. به این معنا، معلّمی چیزی جز تشخیص موقعیت و کاربرست قواعد در بسترهای متغیر نیست. محور اساسی بعدی در تجربه‌ی معلّمی ویتگنشتاین، نقش اعتماد در یادگیری است. هیچ آموزشی بدون اعتماد آغاز نمی‌شود و هیچ فهمی بدون پذیرش اولیه شکل نمی‌گیرد. این ایده، که ویتگنشتاین در در باب یقین آن را صورت‌بندی می‌کند، در کلاس درس برای او واقعیت عینی یافت. شاگردان او پیش از هرگونه فهم عقلانی، به سخن معلّم اعتماد می‌کردند. با اعتماد عملی و شناختی است که امکان یادگیری در دل آن شکل می‌گیرد. ویتگنشتاین دریافت که هیچ نظریه‌ی کلی نمی‌تواند پیچیدگی رفتار کودک، تنوع موقعیت‌های کلاس، یا ظرافت‌های شیوه‌های یادگیری را توضیح دهد. معلّمی یعنی روی‌گردانی از کلان‌تبیین‌ها و نزدیک‌شدن به جزئیات زندگی. این همان چیزی است که او بعدها در فلسفه‌اش به صورت نقد نظریه‌پردازی، نقد ذات‌گرایی و تأکید بر کاربرد و بازی‌های زبانی مطرح کرد. عمل معلّمی، برای ویتگنشتاین، مواجهه‌ی مستقیم با انسان واقعی، با رفتارهای خاص، با موقعیت‌های متغیر و با نیاز به تشخیص و قضاوت لحظه‌ای بود؛ امری که با ذات‌گرایی در تضاد کامل قرار داشت. تجربه‌ی کلاس درس بود که نشان داد فهم، نه در اصول کلی، بلکه در بافت‌های ریز و جزئی زندگی شکل می‌گیرد. ویتگنشتاین به ما می‌آموزد که معلّمی کردن همسنگ با فلسفه‌ورزی است. معلّم، مانند فیلسوف، نمی‌تواند از کلیات انتزاعی آغاز کند؛ او باید در دل

معنای معلم بودن با تکیه بر نظر ویتگنشتاین (محمد نیک‌سرشت) ۲۰۷

موقعیت‌های واقعی، زبان و عمل شاگرد را ببیند و آن‌جا معنا را آشکار کند. در این نگاه، تدریس عملی توضیحی نیست بلکه عملی نشان‌دادنی است. همان‌گونه که ویتگنشتاین می‌گوید فهمیدن در بافت کاربرد پدیدار می‌شود. بنابراین، فلسفه‌ورزی و معلمی هر دو به‌جای ارائه نظریه‌های کلان، به روشن کردن دقیق امکان‌های فهم در جزئیات زندگی وابسته‌اند. به همین دلیل، معلم فیلسوف‌وار کسی است که راه دیدن را می‌آموزاند، نه اینکه تنها محتوا عرضه کند. در مجموع، تجربه‌ی معلمی ویتگنشتاین سرآغاز یک تحول فلسفی بود. او در مدرسه آموخت که معنا در کاربرد است، یادگیری در اعتماد و تدریس در تشخیص موقعیت. بنابراین می‌توان گفت معلمی نه تنها زندگی او، بلکه فلسفه‌ی او را نیز دگرگون کرد و به او آموخت که فلسفه‌ورزی مانند تدریس و بر خلاف نظام سازی و نظریه پردازی انتزاعی، حرکتی تدریجی، عملی و در درون صورت زندگی است.

پی‌نوشت‌ها

۱. برای مطالعه بیشتر رجوع کنید به:

پندآموز، محمد، سلحشوری، احمد، شریفی درآمدی، پرویز، فیاض، ایراندخت و درتاج، فریبرز (۱۴۰۲). "کارکرد استعاره در یادگیری ازدیدگاه ویتگنشتاین: یک تبیین نظام مند". *غرب شناسی بنیادی*, ۱۴(۱), ۱۱۹-۱۴۶. doi: 10.30465/os.2023.46100.1922

۲. برای اطلاع بیشتر در مورد ماجرای اعتراف ویتگنشتاین و عذرخواهی او از دانش آموزان رجوع کنید به:

Monk, Ray. (1999). Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius. Free Press.

کتاب‌نامه

- ویتگنشتاین، لودویگ. (۱۳۹۷). *درباره یقین*. ترجمه سید موسی دیباج. تهران: نشر مولی.
- ویتگنشتاین، لودویگ. (۱۴۰۰). *تحقیقات فلسفی*. ترجمه مالک حسینی. تهران: نشر هرمس.
- ویتگنشتاین، لودویگ. (۱۳۸۵). کتاب‌های آبی و قهوه‌ای: تمهیدات «پژوهش‌های فلسفی». ترجمه ایرج قانونی. تهران: نشر نی.
- پندآموز، محمد، سلحشوری، احمد، شریفی درآمدی، پرویز، فیاض، ایراندخت و درتاج، فریبرز (۱۴۰۲). "کارکرد استعاره در یادگیری ازدیدگاه ویتگنشتاین: یک تبیین نظام مند". *غرب شناسی بنیادی*, ۱۴(۱), ۱۱۹-۱۴۶. doi: 10.30465/os.2023.46100.1922

- Burwood, S. (2017). "A Spontaneous Following": Wittgenstein, Education and the Limits of Trust. *In A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (pp. 161-177). Singapore: Springer Singapore.
- Chaliès, S., Bertone, S. (2017). "And if L. Wittgenstein Helped Us to Think Differently About Teacher Education?". In: *Peters, M., Stickney, J. (eds) A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, Singapore.
- Cook, M. A., & Cook, A. P. (2008). "Wittgenstein in the Classroom: Notes on Teacher Reflection". *Curriculum and Teaching*, 23(1).p. 21-39.
- Griffin, N. (1974). "Wittgenstein, Universals and Family Resemblances". *Canadian Journal of Philosophy*, 3(4), 635-651.
- Harris, S. (2017)." Imagination and reality in Wittgenstein's later philosophy". *In A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (pp. 135-145). Singapore: Springer Singapore.
- Neiman, A. (1995). "Wittgenstein, liberal education, philosophy". *Studies in Philosophy and Education*, 14 (2). p.201-215.
- Peters, M. A., & Stickney, J. (2018a). "Picturing Wittgenstein's Relationships to Education". *In Wittgenstein's Education: A Picture Held Us Captive* (pp. 1-28). Singapore: Springer Singapore.
- Peters, M. A., & Stickney, J. (2018b)." Judging Portraits of Wittgenstein". *In Wittgenstein's Education: A Picture Held Us Captive* (pp. 29-58). Singapore: Springer Singapore.
- Peters, M. A., & Stickney, J. (2018c). "Wittgenstein as a school teacher". *In Wittgenstein's Education: A Picture Held Us Captive* (pp. 59-85). Singapore: Springer Singapore.
- Quinn, P. (2017). "The learner as teacher". *In A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (pp. 703-713). Singapore: Springer Singapore.
- Wittgenstein, L.(1998). *Culture and value* (G. H. von Wright, Ed. in collaboration with Heikke Nyman, revised, P. Winch, Trans.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2004). *Notebooks 1914-16* (G. H. von Wright & G. E. M. Anscombe, Eds., G. E. M. Anscombe, Trans.). Oxford: Blackwell.