



An Analysis of Non-Learning in Understanding-Oriented Education from  
Wittgenstein's Point of View

Ahmad Salahshoori<sup>1</sup>

1. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Article Info

ABSTRACT

Article type: Research

Article history:

Received: 24/05/2025

Revised: 07/12/2025

Accepted: 12/12/2025

Published: 23/09/2026

Keywords:

Non-Learning,  
Process Education,  
Understanding,  
Understanding-  
Centeredness  
Epistemology,  
Wittgenstein

**Background and Objectives:** This study aimed to analyze the concept of non-learning in the process of understanding-based education from Wittgenstein's point of view. Understanding is an epistemological state concerned with describing the relations between propositions. Rather than merely seeking belief in propositions and their correspondence with reality, the philosopher examines a range of factors involved in achieving understanding, including practical experience. In Wittgenstein's view, understanding occurs all at once through engagement with a problem, following a series of stages. **Methods:** The research method was analytical specifically conceptual analysis. **Findings:** The findings showed that, in the process of teaching and learning, Wittgenstein believes that there is a language game that cannot be learned. Accordingly, learning is not the result of intentionality, nor does it encompass every means of acquiring information and beliefs. According to understanding-centered epistemology, emphasis is placed on the practical aspect of learning rather than on the term learning itself. The findings also indicated that the nature of propositions within systems of belief determines which matters could be learned. **Conclusion:** In this process, learners should focus more on observing than on asking why, as they come to understand the relationship between a word and its use not through explicit explanations, but through practice and experience. The goal of learning is not to refine or complete a system of rules governing words, but rather to resolve difficulties through practical use. Genuine discovery occurs when learners can move beyond philosophical speculation, especially when they consciously seek to do so. For learners, understanding emerges through continuous and careful observation.

Authors:

<sup>1</sup>. [ah.salahshoori@atu.ac.ir](mailto:ah.salahshoori@atu.ac.ir)

Citation (APA): Salahshoori, A. (2026). An Analysis of Non-Learning in Understanding-Oriented Education from Wittgenstein's Point of View. *Journal of Teacher's Professional Development*, 11(3), 19-41.



<https://doi.org/10.48310/TPD.2026.19547.1919>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** In contemporary epistemology, attention has shifted from “knowledge and cognition” toward “understanding.” Understanding is an epistemic state concerned with describing relations among propositions. Rather than merely seeking belief and correspondence between propositions, philosophers examine the range of factors that bring about understanding, including practical experience. From this standpoint, understanding is a matter of learning practical skill. It does not concern a discrete, isolated object; rather, it involves seeing how elements relate to one another, that is, seeing connections among multiple propositions, making sense of them, understanding how they are applied, and recognizing their strengths and weaknesses. This study focused on understanding-oriented epistemology and aimed to analyze the concept of “non-learning” in understanding-based education from Wittgenstein’s standpoint.

Wittgenstein, an analytic philosopher, places understanding at the center of his later philosophical thought, making his approach distinctive among analytic philosophers. From this perspective, understanding involves grasping a connection between prior knowledge and newly acquired awareness or information and thus constitutes an integral part of the learning process. It may emerge suddenly after sustained practice, repeated effort, and engagement with a problem, as learners progress through several stages before reaching a moment of insight. Learning through action, by contrast, is more like a process. Human understanding depends on making connections between things, and language plays an essential role in this process. Wittgenstein often draws a distinction between “knowing” and “understanding,” emphasizes the need for clarity about the conflation of understanding, meaning, and thinking, and examines the three verbs “to know,” “to be able,” and “to understand” in first-person sentences.

**Methodology:** This study used a conceptual-analysis method. Through a general reading of Wittgenstein’s major works—*Tractatus Logico-Philosophicus*, *Philosophical Investigations*, and *On Certainty*, as well as works by domestic and international commentators and scholars, it identifies and delimits the two central concepts of “understanding” and “learning.” The method involves specifying the aims and scope of the conceptual analysis and categorizing concepts according to their areas of overlap and their place within the spectrum under consideration.

**Results:** The findings indicated that, in the process of teaching and learning, Wittgenstein considers there to be a language-game that cannot be learned, and asks the fundamental question: “What sort of game could there be that could not be learned?”. On this account, learning is not the result of intention and does not encompass every way of acquiring information and beliefs. As he explicitly states: “I do not explicitly learn the propositions that stand fast for me. I can discover them as the axis around which a body rotates”. By distinguishing the German word *lehren* (which contains an element of intentionality) from its English equivalent, *learn*, Wittgenstein emphasizes “how not to learn.” Learning, then, is not limited to intention and will, consistent with understanding-oriented epistemology, this view emphasizes its practical dimension.

The central concept in the discussion of non-learning is the “world-picture”, that is, the learner’s way of seeing things. By “world-picture,” Wittgenstein does not mean theorizing or proposing hypotheses in epistemology; rather, he seeks to show the relation between belief and action. In his view, a person is first and foremost an agent, and

learning and belief take shape after action. These fixed beliefs resemble the rocky bed of a river channel, where other beliefs are put to the test. Wittgenstein holds that language cannot be taught by explaining the meanings of words, instead, children must be introduced to particular circumstances through practice and learning by doing. From birth, throughout their development and education, people gradually acquire a framework and outlook for seeing and believing in the world. This framework is not chosen or formed by examining the environment; rather, it arises from ways of acting and living, and from forms of instruction that are learned generally and spontaneously. In this process, world-picture propositions play an essential role.

Consequently, non-learning of this language-game is not limited to a student's or teacher's failure to learn: some things are un-learnable by their very nature. In general, the nature of propositions and their place within a system of beliefs determine which matters can be learned. Non-learning is an inherent feature of the game itself, making it impossible to learn. However, the falsity of a sentence does not render it unlearnable or incomprehensible; children can learn false statements just as they can learn true ones. The essential feature of language lies in its use, and the meaning of any language-game emerges from the role it plays in human activities.

**Conclusion:** Accordingly, rather than learning "why," the learner should learn the relation between a word and its use. This is achieved less through theoretical explanation than through sustained, careful observation, action, and use. The aim of learning is not to complete the rules governing words, but for a problem to disappear as it becomes clear, a discovery that can free learners from confusion and from problem-generating philosophical thought. Through the use of devices such as similes, jokes, equivalents, dialogues with himself, questions and incorrect answers, tests, and the like, Wittgenstein seeks to change our thinking and help us escape the pictures in which we are trapped. We should, therefore, not look for an educational theory in Wittgenstein's writing, nor regard his later philosophy as pedagogical or therapeutic in the conventional sense. When he discusses teaching and learning language, he does not intend to establish a pedagogical theory. Unlike the approach of many philosophers of education, for example, attempts to solve practical problems of learning, teaching, curriculum, and policy, his approach calls into question many concepts of knowledge, reason, and the self as understood by modernity and as central to education. It also makes it possible for learners to relinquish philosophical thinking, especially while engaged in it.



## تحلیل عدم یادگیری در فرایند آموزش مبتنی بر فهم محوری در دیدگاه ویتگنشتاین

احمد سلحشوری<sup>۱</sup>

۱. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

### چکیده

### اطلاعات مقاله

#### نوع مقاله: پژوهشی

#### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

#### واژه‌های کلیدی:

عدم یادگیری،  
ویتگنشتاین،  
فهم،  
فهم محوری،  
معرفت‌شناسی

#### نویسندگان:

1. ah.salahshoori@atu.ac.ir

استناد به این مقاله (APA): سلحشوری، احمد. (۱۴۰۵). تحلیل عدم یادگیری در فرایند آموزش مبتنی بر فهم محوری در دیدگاه ویتگنشتاین. توسعه حرفه‌ای معلم، ۱۱(۳)، ۴۱-۱۹.

DOI: 10.48310/TPD.2026.19547.1919



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

## مقدمه

فهم، موضوع برجسته‌ای در معرفت‌شناسی مدرن نبوده است. از اوایل قرن نوزدهم، «فهم»<sup>۱</sup> یا (ورشته‌ن<sup>۲</sup>) مقوله‌ای محوری در مباحث فلسفی پیرامون اهداف و روش‌های علوم و هنرها، تفاوت‌های روش‌شناختی بین حوزه‌های مطالعاتی و حتی وضعیت انسان به‌طور کلی بوده است. این اصطلاح ابتدا در سرزمین‌های آلمانی زبان رواج یافت جایی که مورخانی مانند یوهان گوستا<sup>۳</sup> و دروین<sup>۴</sup>، فیلسوفانی مانند ویلهلم دیلتهای<sup>۵</sup> یا نظریه‌پردازان اجتماعی مانند ماکس وبر<sup>۶</sup> از آن برای تمایز تاریخ از فلسفه، علوم انسانی از علوم طبیعی یا رویکردهای درست از نادرست در تاریخ، اقتصاد و جامعه‌شناسی استفاده کردند.

معرفت‌شناسی تحلیلی تا دهه ۱۹۸۰ با ظهور معرفت‌شناسی فضیلت در منطقه‌ای نسبتاً عاری از ارزش به کار خود ادامه داد (اورامیدس<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰). تنها زمانی که معرفت‌شناسی فضیلت در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ محبوبیت یافت، معرفت‌شناسی تحلیلی دست‌خوش چیزی شد که وین ریگر<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) آن را «چرخش ارزشی» نامیده است، که یک آشتی بین «معرفت‌شناسی و اخلاق» را رقم می‌زند (پریچارد<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷). در واقع، زاگربسکی<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۰) استدلال می‌کند که از زمان افلاطون، اندیشه فلسفی بین دو قطب معرفتی یقین و فهم در نوسان بوده است (زاگربسکی، ۲۰۲۰، ۵۹).

فلسفه که با سقراط آغاز شد، به عنوان شیوه‌ای از زندگی درک شد که شامل اعمالی بود که نه تنها به تولید نظریه، بلکه به شکل‌دهی شخصیت فرد در پرتو نظریه تولید شده نیز می‌پرداختند. افلاطون این را به عنوان وظیفه‌شناختی فراگیر فلسفه تثبیت کرد. استفاده از عقل برای رسیدن به یک «جهان‌بینی» جامع که انسان را در چارچوب نظم‌های بزرگ‌تری به سمت خیر و نیکی سوق می‌دهد. از زمان افلاطون، معرفت به عنوان موضوعی برای درک کلیات در نظر گرفته می‌شد و عقل به عنوان قوه‌ای بود که این امر را ممکن می‌ساخت، اما در دوره مدرن، شاهد کاهش تعهد به کلیت و غایت‌گرایی و رد کلیات توسط نومی‌نالیسم<sup>۱۱</sup> هستیم. علاوه بر این، نومی‌نالیسم و پیامدهای آن، دیدگاه‌های سنتی در مورد معرفت و عقل را تضعیف کرد. به این شکل، فلسفه وارد دوره‌ای چند صد ساله شد که در آن پرسش‌های مربوط به قطعیت و توجیه و همچنین پاسخ‌های مختلف به این پرسش‌ها، بر جریان اصلی اندیشه‌ی فلسفی تسلط یافتند و فهم نادیده گرفته شد (سلحشوری، ایمان‌زاده ۱۳۹۰).

1. Understanding
2. Verstehen
3. Gustav. y
4. Droysen. D
5. Dilthey. W
6. Weber. M
7. Avramides. A
8. Riggs. W
9. Pritchard. D
10. Zagebski. I
11. Nominalism

دیلتهای معتقد است که معنای یک کلمه به وسیله ارجاع آن به کل جمله فهم می‌شود و متقابلاً فهم معنی جمله هم به عنوان کل منوط به فهم یکایک کلمات است. فهم یک شکل دوری دارد. وی معتقد است که مطالعه عمل انسان باید مبتنی بر فهم باشد تا آگاهی ذهنی افراد مشارکت‌کننده به دست آید. در نهایت دیلتای از تمرکز بر حیات ذهنی به سمت فهم مبتنی بر نظام معانی برساخته‌ی اجتماعی تغییر موضع داد. وی بر ذهن عینی تأکید داشت و معتقد است که هر حرف یا جمله، ایما و اشاره یا شکل اعمال مودبانه، هر کار هنری و هر سند تاریخی صرفاً به این دلیل قابل درک است که شخص خود را در آن به نمایش می‌گذارد و پدیده‌ها باید در کلیت‌های بزرگتری که معنای خود را از آن می‌گیرند، قرار داده شوند. اجزا معنای خود را از کل و کل معنای خود را به وسیله اجزا ارائه می‌دهد. دیلتای فهم را حالتی می‌داند که به وسیله آن موجود انسانی برای ما چنان سوژه انسانی در نظر می‌آید (کالبرتسون و گارولین،<sup>۱</sup> ۲۰۲۴).

هایدگر<sup>۲</sup> فهم را به مثابه شیوه هستی و بودن می‌داند و فهم را نوعی خود فهمی می‌داند. فهم، شیوه‌ای برای هستی است، نه این که شیوه‌ای برای معرفت فهم در بافت روابط اجتماعی محصور شده باشد. فهم، زمانی ضرورت می‌یابد که برخی چیزها به‌طور صحیح انجام نشوند. فهم موقعیتی در دسترس برای تمامی موجودات انسانی است. هایدگر فهم را به مثابه شیوه هستی می‌داند و فهم را نوعی خودفهمی می‌داند. فهم موقعیتی در دسترس برای تمامی موجودات انسانی است. از منظر هایدگر فهم، بنیان و اساس هستی انسان است (باوا و بیسمارک،<sup>۳</sup> ۲۰۲۱). طبق نظر هایدگر، سوال اساسی در مطالعه فهم این نیست که آیا درست می‌فهمیم یا نه، بلکه سوال این است که آیا می‌فهمیم؟ به عبارت دیگر سوال در باب خود فهم است (باوا و بیسمارک،<sup>۴</sup> ۲۰۱۲). گادامر<sup>۴</sup> فهم را به معنای به فهم نائل آمدن با دیگری می‌داند. اساساً، فهم توافق است. گادامر توصیف هایدگر را در باب فهم در ارتباط با دازاین پذیرفته و معتقد است که فهم عمل ذهن نیست، بلکه نحوه‌ی هستی یافتن است. فهم به عنوان فعالیتی تولیدی مستلزم میانجیگری، یکپارچه‌سازی و از آن خود کردن است (کالبرتسون و گارولین،<sup>۵</sup> ۲۰۲۴).

می‌توان گفت هایدگر فهم را از حوزه‌ی معرفت‌شناسی به حوزه‌ی هستی‌شناسی و فلسفه‌ی وجودی منتقل کرده است و گادامر نیز که به بسط دیدگاه هایدگر پرداخته است فهم را دروازه‌ی هستی می‌داند. از نظر او به وسیله‌ی فهم، هستی در تجربه‌ی انسان آشکار می‌گردد و فهم ساختار اساسی تجربه‌ی انسان را تشکیل می‌دهد (کاستاچ،<sup>۵</sup> ۲۰۱۶).

ماهیت دقیق فهم نیز موضوعی مورد اختلاف است. با این حال، به نظر می‌رسد توافق گسترده‌ای بین کسانی که اکنون برای احیای این مفهوم تلاش می‌کنند، وجود دارد که فهم، درک شناختی از

1. Culbertson.C +Carolyn.c

2 . Heidegger .M

3. Bava .H+ Bismarck. B

4.Gadamer .H.G

5. Costache .A

روابط متقابل اجزای سیستم‌های پیچیده است، این درک، کل‌نگر است. فهم به مجموعه‌ای از حالت‌های معرفت که در غیر این صورت گسسته هستند، قابل تقلیل نیست. جان گرکو<sup>۱</sup> معتقد است که فهم به شیوه‌هایی «به هم پیوسته» است که معرفت نیازی به آن ندارد» (گرکو، ۲۰۱۴). کوانویگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) معتقد است که وقتی به ماهیت فهم فکر می‌کنیم، آن‌چه در ذهن ما بیش از همه اهمیت دارد، شیوه‌های ارتباط قطعات اطلاعات با یکدیگر است. فهمیدن به معنای درک تنوع چنین ارتباطاتی است. این امر مستلزم دیدن ارتباطات توضیحی، آگاهی از روابط احتمالی و درک پیامدهای منطقی اطلاعات مورد بحث است. البته همان‌طور که در مفهوم معرفت وجود دارد، عنصری از واقعیت در مفهوم فهم نیز وجود دارد. اما وقتی از جنبه‌ی حقیقت‌گرایانه‌ی هر دو مفهوم عبور می‌کنیم، توجه ما به مسیرهای متنوعی معطوف می‌شود (پیرستون، ۲۰۲۱). وقتی سوال این است که آیا کسی می‌داند یا نه، مسائلی که بیش از همه در ذهن ما اهمیت دارند، مسائلی در مورد شواهد، قابلیت اطمینان، دلایل باور و شاید مهم‌تر از همه، غیرتصادفی بودن ارتباط بین مبانی باور ما و حقیقت باور هستند. اما وقتی سوال این است که آیا کسی فهم دارد یا نه، مسائلی که بیش از همه در ذهن اهمیت دارند، مسائلی در مورد میزان درک از روابط ساختاری (مثلاً روابط منطقی و احتمالی) بین اقلام اصلی اطلاعات هستند که در مورد آن‌ها پرسش فهم مطرح می‌شود (کوانویگ، ۲۰۱۷، صص. ۹۶-۹۷).

گوردن<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) معتقد است که فهمیدن یک خیر اساسی است که سعی می‌کنیم هنگام تفکر در مورد جهان آن را درک کنیم (گوردن، ۲۰۱۲). فهم مستلزم «دیدن نحوه‌ی ارتباط چیزها با هم»، درک روابط تبیینی و سایر روابط انسجام‌بخش در مجموعه‌ای بزرگ و جامع از اطلاعات است (گوردن، ۲۰۱۲). فهم نه تنها شامل باورهایی در مورد روابط بین واحدهای خاص است، بلکه بینش‌هایی در مورد این‌که چرا عناصر در این روابط قرار دارند را نیز در برمی‌گیرد (آیودی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). میک کونن<sup>۵</sup> فهم را به سه صورت توصیف می‌کند؛ به عنوان یک مهارت، به عنوان یک دستاورد و به عنوان یک فرآیند (میک کونن، ۲۰۲۲).

زاگزبسکی فهم را به عنوان درک شناختی از ویژگی‌های ساختاری واقعیت توصیف می‌کند. با این حال، او تأکید می‌کند که برخلاف معرفت در «مدل اطلاعاتی» رایج، موضوعات فهم، اغلب ماهیت غیرگزاره‌ای دارند: «فهم حالتی از درک ساختارهای غیرگزاره‌ای واقعیت مانند ساختار یک خودرو، ساختار یک اثر هنری یا ادبی یا ساختار ذهن انسان است. زاگزبسکی اذعان می‌کند که فهم می‌تواند معطوف به گزاره‌ها یا «موارد اطلاعاتی» باشد، اما از نظر او این امر برای فهم ضروری نیست. مفهوم کلی فهم به عنوان درک شناختی از ویژگی‌های ساختاری واقعیت است که با فرض ثابت بودن سایر شرایط، توضیح و تعامل کارآمد با اشیاء آن را تسهیل می‌کند (زاگزبسکی، ۲۰۲۰، ص. ۳).

1. Greco, J
2. Kvanvig, J
3. Gordon, g
4. Audi, R
5. Mikkonen, J

اگر معرفت و یادگیری را در نظریه‌های روان‌شناسی بررسی کنیم می‌توان گفت که معرفت در این رویکردها نگاه دانشی و معرفتی دارد تا فهم. معرفت در نظریه رفتارگرایی به صورت یک رویکرد تکنیکی است و یادگیری در حد یک ابزار تقلیل می‌یابد (سیف، ۱۴۰۳). اگر چه نظریه‌های شناخت‌گرایی پا را فراتر از رفتارگراها می‌گذارند و بر فرآیندهای ذهنی متمرکزند و یادگیری را ناشی از شناخت، ادراک و بصیرت می‌دانند (سیف، ۱۴۰۳). اما این نظریه به نوعی نگاه معرفت‌شناسی سنتی را در بر دارد که به دنبال توجیه و یقینی جلوه دادن گزاره‌هاست. در نظریه اجتماعی-شناختی بندورا عوامل شخصی (نظیر باورها، انتظارات و نگرش‌ها)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای (عملی و کلامی) فرد با یکدیگر تأثیر متقابل دارند و هیچ‌یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از یکدیگر به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به‌حساب آورد (پارسونز و همکاران، ۲۰۰۰)، به نقل از اسدزاده و اسکندری، ۱۳۹۷). اما این نظریه، هم به نوعی نگاه معرفت‌شناسی سنتی را در بر دارد که به دنبال توجیه و یقینی کردن گزاره‌ها هستند. اما در فلسفه ویتگنشتاین<sup>۱</sup> این نگاه به شکل جدیدی مورد توجه قرار گرفت. ویتگنشتاین تفکر فلسفی اثرگذار خود را در دورانی آغاز نمود که فلسفه‌ی اروپایی دچار بحران معرفتی جدیدی شده بود. هر چند فلسفه غرب به ویژه در دوران مدرن با بحران به معنای کلی آن ناآشنا نیست (طباطبائی، ۱۳۹۸). مبانی معرفت‌شناسی دکارتی با چالش‌های جدی روبرو بود. همان‌طور که در آثار فیلسوفان و اندیشمندان دیگری در سویه‌ی فلسفه‌ی قاره‌ای مانند هایدگر نیز این مبانی که بر بداهت شهودهای اولیه تأکید دارند، مورد بازبینی و نقد جدی قرار گرفت. در اصل ویتگنشتاین با توجه به فضا و زمینه‌ای که در کمبریج کار خود را آغاز نموده بود، به سویه‌ی دیگر این نقد نظر داشت که پیش‌تر در آثار فرگه<sup>۲</sup>، راسل<sup>۳</sup> و مور<sup>۴</sup> نمود یافته بود. ویتگنشتاین با ورود استعاره‌ی «بازی زبانی» شکاف سنتی فلسفه را میان نظر و عمل به شیوه‌ای و تا حدودی از میان برمی‌دارد و راه را برای نظریه‌پردازی در راستای برخی فرایندهای یادگیری باز نموده‌اند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۵).

لودویگ ویتگنشتاین در شمار پرنفوذترین فیلسوفان قرن بیستم است. عمر فلسفی ویتگنشتاین حداقل به دو دوره تقسیم می‌شود که در متون فلسفی از آن با عناوین متقدم و متاخر یاد می‌شود. می‌توان گفت که وی هیچ‌گاه به دنبال فلسفه‌ورزی نبوده و به فلسفه همواره به عنوان یکی از مسایل مورد فلسفیدن توجه داشته است. به اعتقاد وی زندگی را در زندگی کردن در کارهای روزانه می‌داند، نه در تأملات انتزاعی فیلسوفان. بر همین اساس فلسفه آن چیزی نیست که در آثار فلسفی‌اش به آن پرداخته باشد. فلسفه را مجموعه‌ای از «آموزه‌ها» در نظر نمی‌گیرد، بلکه فلسفه و فلسفیدن را نوعی نور انداختن بر هر چه که بدون فلسفه تیره و مبهم است، می‌داند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۴: بند ۴/۱۱۲).

1. Wittgenstein .L

2. Frege.G.L.F

3 . Russel.B

4. Moore.A.g

نگرش کلی فلسفه‌ی ویتگنشتاین دارای دو جنبه سلبی و ایجابی است؛ در بعد سلبی بناهای بی‌بنیانی که برخی فلاسفه بر پا داشته‌اند درهم می‌شکنند و بی‌معنایی پنهان به بی‌معنایی آشکار بدل می‌گردد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۴۶۴). فرایند اندیشیدن یک حالت سلبی دارد به این معنا که به روشن‌سازی نظام اندیشه می‌پردازد تا این‌که به مجموعه آن‌ها بیفزاید (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۴/۱۱۲). وی با تأکید بر یک تفکر سلبی استعاره دور انداختن پله بعد از بالا رفتن از آن را بیان می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۶/۵۴). غایت اندیشیدن را رسیدن به نگاه درست به پدیده‌ها و جهان می‌داند و نه به دست آوردن مجموعه‌ای از اندیشه‌ها (دباغ، ۱۳۹۴: ۱۳۸). منشأ سردرگمی و خطاهای مفهومی اموری جعلی بوده‌اند و باید آن‌ها را درمان نمود؛ درمانی که در بازنگری زبان محقق می‌گردد. روش‌های درمان نیز در فلسفه البته یگانه نیستند و تنوع دارند، مانند روش‌های درمان در پزشکی (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۱۳۳). بی‌توجهی ما به این‌که گزاره‌ها چه علمی و چه فلسفی از همان ابتدا و پیش از هر چیز جمله‌ای در زبانی (مثلاً فارسی، انگلیسی، آلمانی و غیره) هستند و از کاربردهای روزمره و متداول ما (و فقط از آن‌جا) سرچشمه می‌یابند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۱۳۴)، ما را به بیراهه‌هایی در باب فهم گزاره‌ها می‌کشاند (کنی، ۱۳۹۶). درمان، بیانگر تولید نتایج معین نیست، بلکه روشی است که کل نحوه تفکر یا شیوه رویکرد افراد به مسائل را تغییر دهد (نیفر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۲).

برخورد با یک مساله مانند برخورد با یک بیماری است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۲۵۵). در دیدگاه ویتگنشتاین نمی‌توان نقطه شروع و پایانی در نظر گرفت (مک‌گین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). بینش‌های ویتگنشتاین مانند علائم راهنما در یک جاده نیستند که ما را در یک مسیر خاص پیش ببرند و به هدف برسانند، بلکه مانند پنجره‌هایی‌اند که مدام از زوایای گوناگون به سوی موضوعی گشوده می‌شوند و دیدی جامع‌تر از آن به دست می‌دهند و اندیشیدن را همانند پیرزنی می‌داند که پیوسته چیزی را در جایی می‌گذارد و سپس مدام دنبالش می‌گردد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۵۳۲). او در اثر «تحقیقات فلسفی» به دنبال بازنمایی شفاف امور است (سیمپسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

فلسفه‌ی ویتگنشتاین اساساً پداگوژیک است. او تصاویر، ترسیم‌ها، قیاس‌ها، تشبیه‌ها، لطایف، معادل‌ها، گفت‌وگوهای با خویشتن، پرسش‌ها و پاسخ‌های نادرست، آزمون‌ها و غیره را به مثابه ابزارهایی برای تغییر اندیشه و کمک به برون‌رفت ما از تصاویری که در آن اسیر شده‌ایم، فراهم آورده است (پری و هاتچینسون و ثوبرگر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). بنابراین نخست در نوشتار ویتگنشتاین به دنبال نظریه‌ی آموزشی نباشیم و در عوض به فلسفه‌ی متأخر وی همچون فلسفه‌ی پداگوژیک یا درمانی ننگریم (پیترز و استیکنی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). دوم، به نظر می‌رسد که اجماعی وجود داشته باشد بر سر این‌که ویتگنشتاین وقتی درباره‌ی یاددهی و یادگیری زبان سخن می‌گوید، قصد بنا نهادن نظریه‌ای

1. Nyfri, J.C

2. McGinn, M.

3. Simpson, D.

4. Perry, N. E., L. Hutchinson, &amp; C. Thauberger

5. Peters . M.A Stickney .J

(پداگوژیکی) را به‌طور کلی ندارد (استیکنی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). نگرش نظریه‌ای رد می‌شود، زیرا هیچ کاربردی در نگرشی که به دنبال جوهر واژه‌ها، تعمیم‌بخشی پدیده‌ها و پرسش از تبیین‌ها است ندارد، حتی هنگامی که ما به آن‌ها نیاز نداریم (مک‌گین، ۲۰۱۳). ویتگنشتاین فیلسوف تحلیلی است که به سمت فهم رفته است و در دوره دوم گرایشی به سمت فهم دارد. در معرفت‌شناسی معاصر نگاه‌ها از معرفت و شناخت به سمت فهم چرخش پیدا کرده و فهمیدن حالتی از یاد گرفتن یک نکته یا مهارت عملی است. فهمیدن مربوط به یک شی گسسته و مجزا نیست، بلکه شامل دیدن روابط اجزا در ارتباط با دیگر اجزا است. محور اصلی این پژوهش معرفت‌شناسی فهم‌محوری است و فیلسوف به جای آن که صرفاً به دنبال باورمندی یا مطابقت گزاره‌ها با واقع باشد و یا فقط از معیار صدق تجربه بحث کند، مجموعه‌ای از عوامل حصول فهم از جمله تجربه عملی را بررسی می‌کند. در معرفت‌شناسی فهم تنها امور معرفتی نیستند که بر بافت یادگیری تاثیر دارند، بلکه مجموعه‌ای از عوامل، ساختارها، ارتباطات، تصورات، تصدیقات، گرایش‌ها، رفتارهای فردی و اجتماعی، تاریخی و غیره هستند که فهم آدمی را از یادگیری تحت تاثیر قرار می‌دهند. بنابراین فهم فراتر از تجربه موجه است و شامل نحوه دیدن ارتباط بین گزاره‌های متعدد، معنادهی به آن‌ها، چگونگی اعمال گزاره‌ها و درک نقاط قوت و ضعف آن‌هاست. این پژوهش درصدد این است که با توجه به فرایند فهم در دیدگاه ویتگنشتاین، یادگیری چگونه توصیف شده‌است.

### روش پژوهش

در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مفهومی (باقری، ۱۳۸۹) به مطالعه و کنکاش در آثار ویتگنشتاین و همچنین آثاری که از سوی مفسران و اندیشمندان داخلی و خارجی در این زمینه نگاشته شد، مبادرت گردید. این روش شامل مراحل زیر می‌باشد: ۱- مشخص ساختن هدف و حدود تحلیل مفهوم: در این مرحله دو مفهوم اصلی «فهم» و «یادگیری» در خوانشی کلی از آثار اصلی ویتگنشتاین (رساله، تحقیقات و درباب یقین) جست‌وجو شده و عبارات مرتبط با آن‌ها مشخص شد.

۲. کسب دانش و ایجاد ایده‌ای کلی از زمینه: در این مرحله با مطالعه ادبیات و انباشت دانشی، ایده کلی از زمینه در محقق شکل می‌گیرد تا بتواند به شکل دقیقی به گردآوری مواد نهایی اقدام نماید. از این رو با توجه به موارد معین شده، بخش‌ها از جامعه‌ی پژوهشی و نیز کتاب‌ها، مقالات و یادداشت‌های مرتبط شناسایی و بر اساس مفاهیم «معرفت»، «فهم» و «یادگیری» و اصطلاح‌های مرتبط با آن‌ها طبقه‌بندی شدند.

۳. گردآوری مواد: در این مرحله عبارات و فرازهایی که شامل مفاهیم «فهم»، «معرفت»، «یادگیری»، «یادگیری درعمل» (آموزش عملی و غیره) و هم‌خانواده‌ها که در طیف معنایی و کاربرستی آن‌ها بودند، گردآوری و فیش‌نویسی شدند.

1. Stickney, J.

۴. تشریح ساختار ابتدایی مفهوم و یا چارچوب تحلیل: در این مرحله مفاهیمی که به طور مشترک و تکرارشونده در عبارات و تفاسیر معتبر آثار ویتگنشتاین درباره‌ی فهم و یادگیری بیان شده بودند، به شیوه‌ای نظام‌مند و در چهارچوب‌هایی مرتبط سامان یافتند. با کنار هم قرار دادن برخی فرازاها در مراحل گوناگون فلسفه‌ورزی ویتگنشتاین، تلاش شد به درکی منسجم از این مفهوم نزد وی - با وجود اختلاف برداشت‌ها و تفسیرها برسیم.

۵. تحلیل نظام‌مند مواد: با در کنار هم قرار گرفتن مفاهیم و روابط بین آن‌ها، نظام و ساختاری از مقوله‌ها شکل داده شود. البته چنان چه واضح است این ساختار باید با آنچه در تحلیل زبانی ویتگنشتاین وجود دارد، هماهنگ باشد.

۶. تحلیل و نتیجه‌گیری براساس هدف تحلیل مفهوم: هرچند که در این مرحله رسیدن به تعریفی معین از مفاهیم مورد نظر با توجه به ماهیت گفتار و نگرش ویتگنشتاین دشوار بود؛ اما تلاش شد در حد مقدور و به گونه‌ای کافی تصویر و مفهومی نسبتاً دقیق از نگرش و منظر ویتگنشتاینی درباره‌ی این مفاهیم به دست آید. به این طریق مفاهیم بر اساس هم‌پوشانی‌ها، مقوله‌بندی شدند و در طیف مورد نظر جای گرفتند.

### یافته‌ها

یکی از مباحث محوری که ویتگنشتاین را در بین فیلسوفان تحلیلی خاص می‌کند، گرایش و نگاه وی به بحث فهم است. فهم در دیدگاه ویتگنشتاین همان نقطه‌ی اتصال و حالتی است که فرد با پیوند میان دانسته‌های پیشین و آگاهی یا داده‌ی جدید در می‌یابد و از این رو بخشی از فرایند کلی یادگیری است (لانتلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). بنابراین، فهم حالتی است که در اثر تمرین و ممارست و درگیر شدن با مسئله به یکباره اتفاق می‌افتد. در دیدگاه وی فهم در زمینه‌های مربوط به یادگیری، بیشتر حالت است تا فرایند و پس از طی مراحل به یکباره روی می‌دهد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۱۵۱). ولی خود یادگیری بیشتر به فرایند می‌ماند. فهم در انسان به برقراری پیوند بین امور بستگی دارد که در این برقراری پیوند زبان نقشی اساسی دارد (بربلز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

ویتگنشتاین اغلب بین دانستن و فهم مرزی قائل است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۷۸-۷۵). او تأکید دارد که باید درباره‌ی خلط میان فهم، مراد کردن (منظور داشتن) و فکر کردن، شفافیت بیشتری حاصل شود. (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۸۱). وی در بررسی سه فعل «دانستن»، «توانستن» (به انجام کار یا ادامه دادن آن) و «فهمیدن» که در قالب سه جمله‌ی اول شخص به آن‌ها پرداخته است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۱۵۱). به حالت فهم اشاره می‌نماید. مثلاً «این که فرد بگوید من این بازی را می‌دانم (بلد هستم)، آیا تا بازی نکند معلوم می‌شود؟ آیا نباید نشان دهد که بازی را بلد است؟ چه مرزی برای تعریف بازی و بلد بودن و نبودن (دانستن و فهمیدن) آن‌ها وجود دارد؟» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۷۶). بین دانستن و گفتن؛ مثلاً «قله‌ی دماوند چند متر ارتفاع دارد» و

1. Luntley. M.  
2. Burbules, N. C

این که «این بازی چگونه به کار می‌رود» ... تفاوت در چیست؟ در مورد اول می‌توان دانست و گفت. در مورد سوم می‌توان دانست ولی نمی‌توان گفت (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷، بند ۷۸). ولی در مورد دوم چه؟ برداشت، تفسیر و عملکرد فرد است که بر فهم تأثیر دارد. شاید من و حریفم هر دو بازی شطرنج را بدانیم، ولی قاعده‌های متفاوتی را به کار گیریم (مثلاً به سبک هندی یا بریتانیایی). «همه‌ی این‌ها تازه وقتی می‌تواند درست آشکار شود که درباره‌ی مفاهیمی چون فهمیدن، مراد کردن<sup>۱</sup> و فکر کردن روشنی بیشتری حاصل شده باشد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۸۱). این روشنی همان بصیرت و بینشی است که ویتگنشتاین تلاش دارد با ارائه‌ی استعاره‌های گوناگون نسبت به موضوع ایجاد نماید. و البته بدون تصویری که استعاره‌ها فرد را قادر بدان می‌سازند، به سختی امکان‌پذیر است.

ویتگنشتاین به بررسی سه فعل «دانستن»، «توانستن» (به‌انجام کار یا ادامه دادن آن) و «فهمیدن» در قالب سه جمله‌ی اول شخص پرداخته است؛ وی دانش‌آموزی را در نظر می‌گیرد که می‌خواهد یاد بگیرد تا دنباله‌ای را از اعداد ادامه دهد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۵۱). یافتن رابطه‌ی بین اعداد دنباله بر اساس یک قاعده (فرمول) آیا فهم است؟ فرمول به ذهن می‌آید و فهم اتفاق می‌افتد و فرد می‌گوید: «حالا می‌توانم دنباله را ادامه دهم...» و البته «تحت شرایطی» است که می‌توان رویه‌ی ادامه دادن کار را پی گرفت. دانستن و توانستن بر اساس آن بازی زبانی یا «خانواده‌ای از بازی‌های زبانی» که شرایط ایجاد می‌کند، با هم نسبت می‌یابند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۱۷۹). در ادامه بیان می‌دارد که چگونه ممکن است در تشخیص «توصیف یک وضع ذهنی» به واسطه‌ی «علامت<sup>۲</sup>» دچار سردرگمی شد؛ تشخیص درست به کار بستن «علامت» در حین عمل و ادامه‌ی انجام آن است که می‌تواند مورد داوری قرار گیرد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۱۸۰). در این فرایند «قصد» و «فعالیت» خود فرد اهمیت دارد و نیز طرز فهمیده‌شدن علامت‌ها (هکر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). مثلاً اگر تابلوی ورود ممنوع یا خیابان یک طرفه دیده شود، مستقل از کاربرد آن‌ها نمی‌توان از «فهمیدن» این علائم چیزی گفت.

ویتگنشتاین با اشاره به استعاره‌ای از راه رفتن بر روی یخ لغزنده (تمثیلی برای زبان ایده‌ال منطقی) که بر آن اصطکاکی وجود ندارد، ما را پیش نمی‌برد. «ما می‌خواهیم راه برویم؛ پس به اصطکاک نیاز داریم. بازگشت به زمین ناهموار» (۱۳۹۷ بند ۱۰۷). استعاره‌های ماهیتاً ناکامل، همان زمین ناهمواری هستند که پرسش‌ها را برانگیخته و فرد را به حرکت وا می‌دارند. تا به نقطه فهم برسد. این امر مبین آن است که فلسفه‌ی تربیتی به‌طور اولیه فعالیتی خاص است که هیچ نظریه‌ی آموزشی ارائه نمی‌دهد، بلکه در عوض اهمیت عملی دارد. حال چنین فعالیتی از چه تشکیل گشته است؟ «شامل کاری بر خویشتن در راستای فرونشاندن اضطراب‌های مفهومی تا همه چیز را درست ببینیم» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳) و رهاسازی خویشتن ما از سرگشتگی فلج‌کننده<sup>۴</sup> (روچت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸) است. این چیزی است مغایر با شیوه‌ی بسیاری از فیلسوفان تربیتی (مثلاً تلاش برای حل مسائل

1. در ترجمهٔ مرحوم فاطمی همان معنا آمده است. Meaning.

2. signal

3. Hacker, P. M. S.

4. Roachat. P.

عملی مربوط به یادگیری، یاددهی، برنامه‌ی درسی، خط مشی‌ها و غیره). رویکرد ویتگنشتاین در عوض بسیاری از مفاهیم دانش، عقل و خویشتن را آن‌گونه که مدرنیته می‌فهمد و در آموزش و پرورش محوری می‌باشند به پرسش می‌کشاند.

### مفهوم عدم یادگیری

ویتگنشتاین معتقد است که نمی‌توان از طریق توضیح معنای واژه‌ها زبان را یاد داد، بلکه باید کودک را با شرایط ویژه از طریق تمرین و یادگیری حین عمل مواجه کرد. وی معتقد است که هر فردی از بدو تولد در طول فرایند رشد و آموزش خود به تدریج چارچوب و طرحی را برای نگرش و باور به جهان پیدا می‌کند که این طرح به صورت انتخابی و از طریق بررسی محیط نیست، بلکه ناشی از نحوه عمل و زندگی و آموزش‌هایی است که به‌طور کلی و خود به خودی یاد گرفته است. نقش گزاره‌های جهان-تصویر، همانند نقش قواعد بازی است و می‌توان آن را صرفاً در عمل بدون هیچ قاعده اعلام شده‌ای آموخت (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۹۵).

یادگیرنده براساس این طرح، درستی و نادرستی هرگونه تحقیق در آینده را ارزیابی می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۶۲). یکی از مفاهیم کلیدی در بحث عدم یادگیری، مفهوم جهان-تصویر است، که همان نحوه نگرش یادگیرنده به امور است. منظور وی از جهان-تصویر نظریه‌پردازی و ارائه فرضیه در زمینه معرفت‌شناسی نیست، بلکه نشان دادن رابطه بین باور و عمل است. به اعتقاد وی، فرد قبل از هر چیز یک موجود کنشی است و یادگیری و باور بعد از عمل شکل می‌گیرد. این باورهای ثابت، مشابه بستر سنگی کانال یک رودخانه هستند که در این بستر، دیگر باورها را به بوته آزمایش می‌گذارند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۹۶). در روند آموزش، معتقد به یک بازی زبانی است که نمی‌توان آن را یاد گرفت. «چه بازی‌ای می‌تواند وجود داشته باشد که قابل یادگیری نباشد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۴: بند ۳۳۸). «در این جا یک بازی زبانی را شرح می‌دهیم که آن را نمی‌توانیم یاد بگیریم» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۴: بند ۳۳۹). ویژگی اساسی زبان، کاربرد آن است. اهمیت هرگونه بازی زبانی، در نحوی کاربرد آن در فعالیت‌های انسانی است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بند ۴۳).

ویتگنشتاین در مورد این که برخی چیزها قابل یادگیری نیستند، در کتاب «درباب یقین» مباحثی را بیان کرده است. «کودک نمی‌تواند در آن چه به او یاد می‌دهند، بلافاصله شک کند؛ به این معنا که او از یادگیری برخی بازی‌های زبانی ناتوان است» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۲۸۳).

عدم یادگیری این بازی زبانی، به عدم موفقیت در یادگیری دانش آموز و معلم محدود نمی‌شود، برخی چیزها به دلیل ماهیتی که دارند، قابل یادگیری نیستند. به‌طور کلی این ماهیت گزاره‌ها و جایگاه آن‌ها در سیستم باورها است که تعیین می‌کند مسائل قابل یادگیری هستند یا خیر. وی معتقد است که عدم یادگیری، مشخصه و ویژگی جنس خود بازی است که یادگیری آن را غیرممکن می‌کند. البته نادرست بودن جمله نیز دلیلی بر غیر قابل یادگیری بودن یا نامفهوم بودن آن نیست. به هر حال، کودک می‌تواند جملات نادرست را هم فرا بگیرد. جایگاه این بازی، در یک تکنیک احتمالی، بازی زبانی، یا شکل زندگی حائز اهمیت است. اول جایگاه گزاره‌ها در سیستم و نظام غایی باورها، به واسطه حالت یادگیری (صریح یا ضمنی) تعیین می‌شوند. دوم تمام واقعیت‌های کسب شده از طریق

مشارکت در تمرین حاصل می‌شوند که البته «کسب واقعیت» در طبقه یادگیری قرار نمی‌گیرد. سوم، باور آن چیزی است که توسط یک عمل، یک بازی زبانی، یا یک جهان-تصویر فرض شود و بدون بی‌معنا ساختن آن عمل، نمی‌توان آن باور را مورد سوال قرار داد. چهارم یک شخص پیش‌فرض چنین بازی را (از بررسی تاریخی) پیش از یادگیری گزاره‌های قیاسی بازی یاد نمی‌گیرد<sup>۱</sup> (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۴۳).

به اعتقاد وی معادل انگلیسی یادگیری تمام راه‌های کسب اطلاعات و باورها را پوشش نمی‌دهد. «من صریحا گزاره‌هایی را که سرسختانه در مقابل من ایستاده‌اند، یاد نمی‌گیرم. من می‌توانم آن‌ها را به صورت محوری که پیرامون آن یک جسم در حال چرخش است کشف کنم. ثابت بودن این محور به این معنا نیست که ثابت نگه داشته می‌شود، بلکه حرکت پیرامون آن، بی حرکتی بودن را تعیین می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۵۲)».

از طرف دیگر در لغت آلمانی یادگیری<sup>۱</sup> عنصری از قصدمندی وجود دارد که در لغت انگلیسی واژه یادگیری<sup>۲</sup> چنین چیزی وجود ندارد و به همین علت است که ویتگنشتاین بر چگونه یاد بگیریم، تاکید دارد و معتقد است که کسب یک مطلب، نتیجه‌ی قصدمندی افراد در یادگیری آن نیست. لذا به اعتقاد وی اصطلاح یادگیری زمانی به کار رود که به حالت شخص در کسب باور، عمل و مهارت اشاره داشته باشد (ویلیامز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱).

پس یادگیری در زبان آلمانی عنصری از قصدیت وجود دارد و کسب یک مبحث، نتیجه‌ی قصدمندی در یادگیری نیست. «کاملا واضح است که اتومبیل‌ها از زیر زمین نمی‌رویند. احساس می‌کنیم که اگر کسی توانست خلاف این را باور کند، می‌تواند هر چیزی را که ما ناممکن می‌شمیریم باور کند و می‌تواند در هر چیزی که ما قطعی تلقی می‌کنیم، مناقشه کند. اما این یک باور چگونه با همه باورهای دیگر مرتبط می‌شود؟ می‌خواهیم بگوییم که کسی می‌تواند آن را باور کند، کل نظام درست‌آزمایی ما را نمی‌پذیرد. این نظام چیزی است که انسان با مشاهده و آموزش کسب می‌کند. من از عمد کلمه یادگیری<sup>۴</sup> را نمی‌گویم (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۲۷۹)».

وی در رابطه با بحث آموزش به کودکان روش‌های آموزش مستقیم، نظری-تاریخی و تبیینی را رد می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۳۴۳-۳۳۶) و معتقد است که تفکر درباره بهترین روش یادگیری به کودکان اشتباه است، بلکه باید رویه و راه حل را به شکل دیگری دید (سیمرز و مارشال، ۱۹۹۵). ویتگنشتاین در کتاب «یادداشت‌هایی در زمینه فلسفه روان‌شناسی» فرض یک کودک بسیار باهوش را مطرح می‌کند، به‌طوری که بتوان شک داشتن نسبت به وجود تمام چیزها را برای او بیان کرد (ویتگنشتاین، ۱۹۹۲: بند ۳۳۹-۳۳۷) اگر کودک از ابتدا یاد می‌گیرد که «آن احتمالا یک صندلی است، چگونه این سوال را که «آیا آن واقعا یک صندلی است؟» را یاد می‌گیرد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۴: بند ۴۱۱). ویتگنشتاین خواننده را با این پرسش که «حال کودک چگونه این سوال را فرا می‌گیرد که

1. lehren

2. learn

3. Williams, M.

4. learning

آیا آن واقعا یک صندلی است؟» را به چالش می کشاند و از او می خواهد تا طرحی را برای این کودک تهیه کند تا از این طریق برای او مفهوم «واقعا یک صندلی» را و همچنین تفاوت بین این جمله و «احتمالا یک صندلی» را بفهماند.

یکی از نکات اساسی که وی بر آن تاکید دارد، این است که یادگیری از طریق روش مستقیم و تکرار، نمی تواند تحقق بگیرد. وی با ذکر این مثال که باید تفاوت بین این دو جمله را این شی احتمالا یک صندلی باشد و «این شی واقعا یک صندلی است» را به کودک یاد داد، آموزش مستقیم را زیر سوال می برد (ویتگنشتاین، ۱۹۹۲: بند ۳۴۱-۳۳۸). وی معتقد است که این مفاهیم را نمی توان به هر شیوهی مستقیم و خامی مثلا هر دفعه به کرات به صندلی اشاره کنیم و پس از هر بار اشاره، کلمه ی صندلی را تلفظ کنیم، آموزش داد. کودک از این کار یعنی اشاره به صندلی و تلفظ کلمه صندلی، فکر می کند که ما کلمه «صندلی» را به عنوان جزئی از جمله «احتمالا آن یک صندلی است» به کار می بریم. او این گونه فکر می کند که ما به او به جای «احتمالا صندلی»، یک کلمه اختصار شده یاد می دهیم. پس روش مبتنی بر آموزش و ارائه ی مستقیم، برای آموزش فلسفه به کودکان نتیجه ی مطلوبی نخواهد داشت.

وی روش نظری- تاریخی را در آموزش به کودکان ناکافی می داند (ویتگنشتاین، ۱۹۹۲: بند ۳۳۷-۳۳۲). با گذشت زمان کودک بحث و جدل های فلسفی را کاملا دنبال می کند، ممکن است که کودک معنای واژه ی «شی مادی»<sup>۲</sup> را درک کند، اما آن را به عنوان واژه ای که با اشیای روزانه هم خوانی داشته باشد، درک نکند، بلکه آن را مانند واژه های قدیمی مانند «جوهر» درک کند. این همان مساله ای است که خود ویتگنشتاین نگرانی خود را نسبت به تدریس «اشیا فیزیکی» به کودکان ابراز می دارد و معتقد است که کودکان معنای واژه های نظری مانند «شی مادی» را در یک بحث عجیب به طور کامل درک می کنند. «تحت چه شرایطی کودکانی که قرار است به آن ها تمایز و تفاوت بین رئالیسم و ایده الیسم یاد داده شود، می گویند «آن جا اشیا فیزیکی وجود دارند» یا «آن جا فلان چیز وجود ندارد؟» پس این احتمال هست که او در حین خواندن فلسفه تاریخی یک مسیر غیراستاندارد را درک کرده باشد. کودک ممکن است به این باور برسد که رئالیست و ایده الیست صرفا اسامی متداول گروه هایی هستند که دیدگاه های آشفته و خرافی پیرامون طبیعت و ذات چیزها دارند که این چیزها برای کودک همانند «احتمالا صندلی» است. شاید کودک همان طور که ویتگنشتاین به صراحت در بند ۴۱۴ می گوید، بخواهد این سوال را مطرح کند که «آیا تفاوت بین ایده الیسم و رئالیسم صرفا یک شعار رقابتی نیست؟» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۴).

ویتگنشتاین روش تبیین را برای آموزش به کودکان ناکافی می داند (ویتگنشتاین، ۱۹۹۲: بند ۳۴۷-۳۳۳). ممکن است گفته شود، شاید نیاز نباشد که کودک با صندلی های واقعی یا احتمالی روبه رو شود، بلکه باید با تبیین بین خود واقعیت و احتمال روبرو شود. اما برای این که کودک مفهوم این بازی<sup>۳</sup> را درک کند، نباید صرفا بازی را تماشا کند، بلکه او باید حالت و نگرش را که هنرپیشه برای انتظار کشیدن و سپس یاس و ناامیدی از خود نشان می دهد، بازشناسی کند. کودک باید بتواند تفاوت و تمایز بین رسیدن «احتمالی» و «واقعی» فرد مورد انتظار را تمیز دهد. سپس وی سوالاتی را مانند

آیا برای آموزش فلسفه به کودک باید رفتارها و رویدادهایی از نوع قطعی را در کنار آن دسته از رفتارهای شکاک یا احتمالی قرار داد. آیا مجموعه رفتارها صرفاً به صورت مجموعه‌ای از رفتارها باقی می‌ماند، را مطرح می‌کند. این رفتارها همراه خود چیزی ندارند که بتوانند مانع استعداد کودک برای تفسیر مجدد (احتمالاً صندلی) شوند. برای این که شکاک بودن نسبت به چیزها را به کودک بفهمانیم، صرف فعالیت انتقال کافی نیست. در واقع، چگونه می‌توانیم پیش از انتقال این مفهوم که آن چه که هست یک صندلی است، چنین چیزی را به او بفهمانیم؟ (سیمرز و مارشال<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵).

به‌طور کلی ویتگنشتاین معتقد است که هیچ روشی وجود ندارد که در مورد صندلی‌های واقعی، به کودکان شناختی بدهد. ظاهراً هیچ راهکاری وجود ندارد، هر چیزی که مربی سعی دارد به کودک یاد بدهد، به خودی خود با برانگیختن این حس به شک تبدیل می‌شود. اما ویتگنشتاین معتقد است که کودک تنها زمانی می‌تواند شک کند که یقین را یاد گرفته باشد. «یک شخص تنها در صورتی می‌تواند شک کند که یقین را فرا گرفته باشد، همان‌گونه که یک شخص زمانی می‌تواند اشتباه محاسباتی داشته باشد که ابتدا محاسبه کردن را فرا گرفته باشد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۴: بند ۳۴۳). بنابراین کودک زمانی می‌تواند شک کند که تنها چیزهای قطعی و یقینی را فرا گرفته باشد. پس، یقین پیش از شک تدریس می‌شود. به عبارت دیگر ویتگنشتاین توجه خود را به این واقعیت معطوف کرده است که در ابتدا به کودک یاد داده می‌شود که برود و صندلی‌ها را ببورد، توپ‌ها را به میدان آورده و با اعتماد قوی سلام کند، به گونه‌ای که بین اعتماد و شک تمایز باشد. یقینی که به کودک یاد داده می‌شود در واقع در ابتدا به او یاد داده می‌شود که بدون اثرپذیری از شک، عمل کند. فقط بعداً آن هم در شرایط مناسب است که یاد می‌گیرد، نگران باشد، تعلل کند، نسبت به صندلی‌ها، توپ‌ها و سلام و احوال‌پرسی‌ها شک کند. آن چه ویتگنشتاین در آموزش بر آن تأکید دارد این است که به‌طور طبیعی در زمان یادگیری، بین پیش اعتماد نسبت به یقین و تکنیک‌های شک، یک فاصله زمانی معقول وجود دارد. اهمیت این مساله در نظر ویتگنشتاین به ارتباط آن با توضیح در مورد کودکی مربوط است که در وهله اول می‌تواند بلافاصله شکاک بودن نسبت به همه چیز و در وهله دوم شکاک بودن نسبت به منطق را یاد بگیرد. از دید ویتگنشتاین مفهوم یادگیری در آغاز بیشتر تمایل دارد به اینکه یادگیری به پدیده‌های عینی ربط می‌یابد؛ هر چند با تحولات بعدی درباره‌ی مفهوم یادگیری تغییر نگرش‌هایی نزد وی رخ داد به گونه‌ای که نگرش‌های ملهم از وی هم اشتراک‌هایی با دیدگاه‌های تازه‌ی علوم‌شناختی دارند و هم آثار خود وی بر پژوهشگران فلسفه‌ی ذهن، نظریه‌ی ذهن و نظریه‌های یادگیری اثرگذار بوده است که بخشی از آن اثرگذاری کلی و جامع وی بر تحولات اخیر علوم رفتاری و شناختی است (بویم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

کودکی که کلمه «درد» را به مثابه یک فریاد یاد می‌گیرد و سپس یاد می‌گیرد که از درد گذشته بگوید - روزی ممکن است بگوید: «اگر من درد داشته باشم، دکتر می‌آید.» حالا آیا

1. Smeyers, P., Marshall, J.

2. Boyum, S.

معنی کلمه درد در این فرآیند یادگیری کلمه تغییر یافته است؟ کاربست<sup>۱</sup> خود را تغییر داده است. اما باید به دقت مراقب تفسیر این تغییر به مثابه تغییر ابژه‌ای که متناظر با کلمه است، بود (ویتگنشتاین، ۱۹۹۸).

چنین کلماتی را نه برای اعلان (خبر دادن) احساس درد، بلکه برای ابراز یا بیان آن به کار می‌گیرد. در اینجا کودک یاد نمی‌گیرد که به جای ابراز احساس آن را اعلان یا گزارش کند بلکه کاربردی پیچیده‌تر را از کلمه «درد» یاد می‌گیرد که به فهم آن چیزی بستگی دارد که بیان درد است. درک جملاتی مانند «فرض کنید: من درد دارم» به معنای فهم همین بیان درد است (لانتلی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

یادگیری فرایندی است برآمده از حالت فهم که در حین عمل روی می‌دهد. امری است که اغلب به‌طور ضمنی و غیرمستقیم و در میانه‌ی بازی‌های زبانی روی می‌دهد. یادگیری شامل یادگیری قواعد نیز می‌باشد که چون نشانه‌های راهنما هستند. در یادگیری معنا همان کاربرد نشانه‌ها (زبان گفتار یا ریاضی یا غیره) هستند که آموخته می‌شوند (نیری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). در نهایت حین طی مسیر یادگیری، توافقی بین یاددهنده و یادگیرنده در بستر بازی زبانی، صورت‌های زندگی (جهان-تصویر) و «زمینه» به‌کارگیری آن حاصل می‌شود که یادگیرنده می‌تواند آنچه را فهم کرده- با دیدن حلقه‌های واسط- در عمل به‌کار بندد و به همان شیوه‌ای که معلم یا مربی انجام داده یا اشاره نموده ادامه یا انجام دهد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲).

با توجه به مباحث بالا می‌توان گفت که یادگیری براساس دیدگاه ویتگنشتاین شامل موارد ذیل می‌شود:

#### یادگیری از طریق عمل

یکی از اصول مهم آموزش، آموختن از راه عمل است. ویتگنشتاین معتقد است که اعمال براساس باورهای ما شکل نمی‌گیرند، بلکه برعکس، عمل است که باور و معرفت را شکل می‌دهد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۴۷۶). ویژگی اصلی دیدگاه ویتگنشتاین این است که نظام معرفتی کودک براساس شکل زندگی او می‌باشد و تاکید دارد که کودک هیچ‌گاه به باورهای خود شک ندارد و این عدم شک نسبت به باورها ناشی از عمل اوست و از آن جایی که مبانی معرفت از سنخ عمل هستند، نیاز به توجیه ندارند. وی بیان می‌کند که «هر چند عرضه دلایل، یعنی توجیه شاهد، به پایان می‌رسد، ولی پایان این نیست که پاره‌ای گزاره‌ها بی‌واسطه در نظر ما صادق جلوه کنند؛ یعنی نوعی دیدن از جانب ما نیست، بلکه عمل کردن ماست که در کنه بازی زبانی واقع است» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲، بند ۲۰۴). او در جای دیگر می‌گوید «این پایان یک پیش‌فرض نامدلل نیست، بلکه یک نحوه عمل نامدلل است» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۱۰). به اعتقاد وی ارتباط اولیه کودک با جهان از طریق عمل اوست «در ابتدا عمل بود» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۴۰۲). «می‌خواهم بگویم، کودک یاد می‌گیرد که فلان‌طور واکنش نشان دهد و با چنین واکنش نشان دادن

1. employment

2 . Luntley, M.

3 . Nyíri, K.

هنوز چیزی نمی‌داند. دانستن، تازه در مرتبه بعد آغاز می‌شود» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۵۳۸). آنچه کودک در ابتدا یاد می‌گیرد، طرز رفتار و عمل است، نه باور به چیزی. «کودک نمی‌آموزد که کتاب وجود دارد، صندلی وجود دارد و غیره و غیره، بلکه کتاب آوردن، روی صندلی نشستن و غیره را می‌آموزند» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۴۷۶). وی معتقد است که کودک قبل از آن که نام رنگ را سوال کند، باید کاربرد نام رنگ‌ها را بیاموزد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۵۴۸). با توجه به مباحث ویتگنشتاین می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری از طریق عمل و کاربرد است و بر همین اساس ویتگنشتاین در اکثر مباحث خود از واژه ترینینگ<sup>۱</sup> استفاده کرده است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۷: بندهای ۵، ۴۴۱، ۲۰۶، ۱۸۹، ۶). این واژه در مباحث تربیتی می‌تواند با تمرین و تکرار و ناآگاهانه و بر اساس دیدگاه وی بدون چون و چرا و به صورت اعتماد کامل یا به عبارتی با تقلید از بزرگسالان تحقق یابد (سیمرز و مارشال، ۱۹۹۵). کودک برای برآوردن نیازهای خود به ارتباط با دیگران نیازمند است و بر همین اساس در این ارتباط به آن‌ها اتکا و اعتماد دارد (اوهر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱) و آن چه از آنان کسب می‌کند را بی‌چون و چرا می‌پذیرد. «کودک با باور کردن بزرگترها یاد می‌گیرد» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۶۰). کودک واقعیت‌های را می‌آموزد و خوش‌باورانه آن‌ها را می‌پذیرد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۵۹) در این مرحله بحث متقاعد شدن یا نشدن مطرح نیست، اعتماد صرف است؛ چون کودک باورهایی را از اطرافیانش به صورت موروثی دریافت می‌کند.

اما من تصویر خود از جهان را با اقناع خویش به صحت آن به دست نیاورده‌ام، آن را به این دلیل نیز ندارم که به صحت آن قانع شده‌ام، نه، این تصویر زمینه‌ای موروثی است که بر اساس آن بین صادق و کاذب فرق می‌گذارم (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۹۴).

بنابراین از طریق یادگیری و در حین یادگیری واقعیت‌ها نیست که باورها را کسب می‌کند، بلکه باورها را از طریق عمل و کنش کسب می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۴۷۶).

### یادگیری مشارکتی-تعاملی

یکی دیگر از مفاهیم یادگیری در دیدگاه ویتگنشتاین یادگیری مشارکتی-تعاملی است. وی معتقد است که کودک صرفاً با شرکت در فعالیت‌ها و بازی‌های زبانی مختلف واجد یک جهان تصویر می‌گردد. یادگیری جهان- تصویر همانند یادگیری قواعد یک بازی است و همان‌طور که قواعد بازی صرفاً به نحو عملی آموخته می‌شوند، بدون این که به هیچ قاعده‌ای تصریح شود، در مورد یادگیری جهان تصویر نیز چنین است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۹۵). وی معتقد است که یادگیری زبان مستلزم فعالیتی نظری نیست. کودک کلمات و جملات را صرفاً از طریق عمل کسب می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۲۲۴) معنای کلمات از طریق کاربرد آن‌هاست که درک می‌شوند و این امر نشان می‌دهد که فهم کلمات امری جمعی است و شکل زندگی افراد تنها وابسته به شخص نیست. «من مطمئنم، بر پایه شنیده‌ها و خوانده‌ها و تجربه‌هایم. شک کردن در آن به نظرم دیوانگی است. البته باز هم در توافق با دیگران؛ اما من با آن‌ها توافق دارم» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۲۸۱۰). وی

1 . Training

2 . O'Hear, A

معتقد است که کودک از آنجایی که در این بازی‌ها به صورت مشترک با دیگران مشارکت می‌کند، بنابراین در باورهای مبنایی با دیگران اشتراک مساعی دارند.

ما به آن کاملاً مطمئنیم، فقط به این معنا نیست که تک تک افراد به آن یقین دارند، بلکه ما به جمعی متعلق هستیم که با علم و تعلیم و تربیت پیوند خورده‌اند، اما نه تنها من همه این‌ها را می‌دانم یا باور دارم، بلکه دیگران نیز یا به تعبیر درست‌تر، من براین باورم که آنان همه این‌ها را باور دارند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۲۸۸).

ویتگنشتاین معتقد است که کسب باورهای ثابت صریحاً آموخته نمی‌شوند و بلکه در حین یادگیری چیزهای دیگر کسب می‌شوند.

به عنوان مثال، به من گفته می‌شود که شخصی در سالیان دور، از این کوه بالا رفته‌است. آیا من همیشه نسبت به قابلیت اعتماد گوینده و این که آیا این کوه در سالیان دور، در این مکان وجود داشته یا خیر، تحقیق و پرس و جو می‌کنم؟ یک کودک سال‌ها بعد از فراگیری واقعیت‌هایی که به او گفته شد، یاد می‌گیرد که راویان قابل اعتماد و غیرقابل اعتماد وجود دارند. او اصلاً نمی‌آموزد که آن کوه از سال‌ها پیش در آن‌جا وجود داشته‌است، یعنی اصلاً چنین سوالی که آیا چنین است یا نه، برای او پیش نمی‌آید. او این نتیجه را همراه با آن‌چه که یاد می‌گیرد، یک‌جا هضم می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۴۳).

#### یادگیری سیستمی و کل‌گرایی

ویتگنشتاین تصویری از باورهای کودک درباره جهان را به عنوان سیستم و نظامی از باورها بیان می‌کند، که برخی از این باورها به عنوان باورهای پایه و اساسی شک کردن به آن‌ها محال است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۹۶). وی معتقد است که فراگیری باورهای کودک به صورت یک نظام و ساختار است و کودک همه چیز را نه به صورت جز به جز، بلکه به صورت یک کل ساختارمند دریافت می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۰۲). یادگیری باورها به صورت یک گزاره مجزا نیست، بلکه به صورت کل‌گرایی و نظام کاملی از گزاره‌ها است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۴۲ و ۱۴۱). وی معتقد است که آن‌چه من به آن سخت معتقدم، یک گزاره نیست، بلکه شبکه‌ای از گزاره‌هاست (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۲۲۵). بنابراین یادگیری، به صورت تصویری از یک کل است که اجزای آن در ابتدا وضوح کامل ندارند و کودک با کلیتی از احکام مواجه هست و آن تصویر را قبل از آن‌که اجزای آن را به‌طور دقیق بشناسد می‌پذیرد. ویتگنشتاین این نظام کامل را به ساختمان بزرگی تشبیه می‌کند «ما گویی وجود این ساختمان بزرگ را در این‌جا باور می‌کنیم و بعد این‌جا و آن‌جا و گوشه و کنارش را می‌بینیم» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۲۷۶). وی معتقد است که جایگاه گزاره‌ها، در سیستم باورها است که تعیین می‌کند مسائلی قابل یادگیری هستند یا نه. ویتگنشتاین اولویت منطقی چنین گزاره‌ها را به این صورت که مثلاً برای آموختن گزاره «کسی در سالیان پیش از این کوه بالا رفته است»، شخص باید در ابتدا پیش فرض «این کوه در سال‌ها پیش در این مکان وجود داشته‌است» فراگیرد را رد می‌کند. یک شخص پیش فرض چنین بازی یا تمرینی را از بررسی تاریخی پیش از آموختن گزاره‌های قیاسی بازی یاد نمی‌گیرد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۴۳). به‌طور کلی می‌توان

گفت که کودک یاد می‌گیرد که چیزها را باور کند؛ یعنی یاد می‌گیرد که براساس باورها عمل کند. کم‌کم از آن‌چه باور کرده است، نظامی شکل می‌گیرد و در آن نظام، بعضی از چیزها ثابت می‌مانند و برخی آماده تغییرند. آن‌چه ثابت می‌ماند نه بدین خاطر که ذاتاً بدیهی یا قانع‌کننده است، بلکه آن‌چه در اطراف آن قرار دارد آن را ثابت نگه می‌دارد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: بند ۱۴۴).

### بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های این پژوهش نمی‌توان از منظر ویتگنشتاین برای یادگیری دقیقاً نقطه شروع و پایانی در نظر گرفت. زیرا وی یادگیری را براساس فهم بیان می‌کند و فهم را یک رخداد می‌داند. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های هایدگر و گادامر (به نقل از باوا و بیسمارک، ۲۰۲۱) که فهم را وقایع و رخداد می‌دانند، همسو است. ویتگنشتاین معتقد است که یادگیری مانند علائم راهنما در یک جاده نیستند که کودک را به مسیری و اهدافی خاص هدایت کند، بلکه مانند پنجره‌های جدیدی که مدام از زوایای گوناگون به سوی موضوعی گشوده می‌شوند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش کالبرستون به نقل از گادامر که نشان داد فهم امری وجودی است و همراه با دیگری نائل می‌شود، همسو است. همان‌گونه که در سبک نوشتاری ویتگنشتاین پیداست، وی نه دقیقاً راه‌حلی را ارائه می‌دهد و نه مساله‌ای را حل می‌کند، بلکه فقط به صورت پیچیده کودکان را به ورای زمینه اندیشه سیر می‌دهد. وی معتقد است که تفکر درباره بهترین روش یادگیری به کودکان اشتباه است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های زاگربسکی (۲۰۲۰) و کوانویگ (۲۰۱۷) که فهم را حالتی می‌دانند که در ارتباط با سایر امور تحقق می‌گیرد، همسو است. وی در رابطه با بحث آموزش، معتقد است که تا به مفهوم عدم یادگیری پی برده نشود، نمی‌توان راه حل مناسبی را ارائه داد. وی برترین‌گ به جای یادگیری تاکید دارد، زیرا یادگیری تمام راه‌های کسب اطلاعات و باورها را پوشش نمی‌دهد و کار کودکان، نتیجه‌ی قصدمندی آن‌ها در یادگیری نیست، بلکه ماهیت گزاره‌ها و جایگاه آن‌ها در سیستم باورها است که تعیین می‌کند مسائل قابل یادگیری هستند یا خیر. این نتایج با نتایج پژوهش‌های باوا و بیسمارک (۲۰۲۱) که جنبه عملی برای فهم قائل هستند، می‌تواند همسو باشد. مسائل فلسفی را نمی‌توان از جایی مشخص و دقیق شروع کرد و با یک نظم منطقی پیش برد به‌طوری که همه چیز روشن شود، این نتایج با دیدگاه‌های فیلسوفانی هم‌چون گادامر و هایدگر (به نقل از کاستاچ، ۲۰۱۶) که فهم را نوعی وقایع می‌دانند و معتقدند که نقطه شروعی را نمی‌توان برای آن در نظر گرفت همسو است. به‌طور کلی می‌توان گفت که در این فرایند یادگیری، کودکان باید پرسش‌چرایی را کنار بگذارند و به جای چرایی، بیشتر ببینند، زیرا کودکان رابطه بین واژه و کاربرد آن را نه از طریق تبیین، بلکه از طریق عمل و کاربرد است که می‌توانند، درک کنند. زمانی که پرسش چرایی پس زده شود، کودکان متوجه واقعیات می‌شوند. هدف از تفکر، پالودن و تکمیل نظام قاعده‌های واژه‌ها نیست، بلکه هدف، ناپدید شدن مسائل فلسفی است. کشف واقعی، کشفی است که کودکان را قادر به دست برداشتن از تفکر فلسفی کند به خصوص زمانی که می‌خواهد این کار را انجام دهند و یادگیری برای کودکان فقط با دیدن پیوسته و دقیق حاصل می‌شود. معلم حرفه‌ای باید بین

تخصص و مالکیت بر معنای تفاوت قائل شود. معلم همچنان باید دانش موضوعی داشته باشد؛ خطای واقعی را اصلاح کند؛ منبع معتبر معرفی کند و استدلال ضعیف را نقد کند. اما می‌تواند از خود بپرسد که آیا پاسخ من تنها پاسخ قابل دفاع است؟ چه پیش‌فرضی در سؤال من وجود دارد؟ آیا متن را از یک زاویه خاص خوانده‌ام؟ دانش‌آموزی که با من مخالفت می‌کند برای سخن خود دلیل دارد؟ در این معنا، معلم بی‌اقتدار نیست، بلکه بازاندیش نسبت به اقتدار خود است. معلم حرفه‌ای طبق دیدگاه ویتگنشتاین معلم بازاندیش، معلم پرسش‌ساز، معلم پذیرای تفاوت، معلم گشاینده معنا، معلم شنونده و معلم مسئول است.

### منابع

- باقری، خ. سجادی، ن. توسلی، ط. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. چاپ اول. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- سیف، ع. (۱۴۰۳). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. ویراست هفتم چاپ ۳۶ تهران: دوران
- سلحشوری، ا. و ایمان‌زاده، ع. (۱۳۹۰). *نگاهی به رویکردهای تحلیلی و فراتحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت*، همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۹۱). *درباره رنگ‌ها*. مترجم لیلی گلستان، تهران: نشر مرکز
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۹۷). *پژوهش‌های فلسفی*. مترجم فریدون فاطمی. چاپ هفتم تهران: نشر مرکز
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۹۲). *رساله منطقی - فلسفی*. مترجم و شرح: سروش دباغ. تهران: هرمس
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۹۳). *در باب یقین*. مترجم مالک حسینی. تهران: هرمس
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۸۴). *برگه‌ها*. مترجم مالک حسینی. تهران: هرمس
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۸۵). *کتاب آبی*. مترجم مالک حسینی. تهران: هرمس
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۸۳). *فرهنگ و ارزش*. مترجم امید مهرگان. تهران: گام نو
- دباغ، س. (۱۳۹۴). *زبان و تصویر جهان: مقولاتی در فلسفه ویتگنشتاین*. تهران: نی
- حسینی، م. (۱۳۹۴). *ویتگنشتاین و حکمت*. تهران: هرمس
- پارسونز، ر. و همکاران (۲۰۰۰). *روانشناسی تربیتی*. (۱۳۹۷). مترجمان: اسدزاده و اسکندری، ح. تهران: پوران پژوهش
- طباطبایی، ج. (۱۳۹۱). *تاریخ اندیشه سیاسی جدید در اروپا*. دفتر سوم. نظام‌های نوآیین؛ از نوزایش تا انقلاب فرانسه، مینوی خرد.
- کنی، آ. (۱۳۹۶). *معماری زبان و ذهن در فلسفه ویتگنشتاین*، مترجم: اسمخانی، م. تهران: ققنوس.
- طباطبایی، ج. (۱۳۹۸). *زوال اندیشه سیاسی در ایران: گفتار در مبانی نظری انحطاط ایران*. تهران: کویر.
- نقیب‌زاده، م. ع. (۱۳۹۵). *نگاهی به: نگرش‌های فلسفی سده بیستم*. تهران: طهوری.
- Audi, Robert (2020) Epistemology A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge, Routledge contemporary introductions to philosophy Third Edition,, New York and London.

- Avramides, A. (2020), "Other Minds," in Stanford Encyclopedia of Philosophy, ed. E. N. Zalta. <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/other-minds>.
- Bava Henri; Bismarck, Beatrice Von (۲۰۲۱) Does Understanding Mean?: The Perspectives of Heidegger and Gadamer, British Library Cataloguing in Publication Information Available, Published by, New York, London.
- Boyum, S. (2013). Wittgenstein, social views and intransitive learning. *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 491–506. doi:10.1111/1467-9752.12036
- Burbules, N. C. (2۰۱۷). Tacit teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 40(5), 666–677.
- Costache, Adrian (2016) Gadamer and the Question of Understanding Between Heidegger and Derrida, Published by Lexington Books An imprint of The Rowman & Littlefield Publishing Group, New York, London.
- Culbertson, Carolyn, (2024) Gadamer and the Social Turn in Epistemology Published by State University of New York Press, Albany © 2024 State University of New York.
- Gordon, E. C. (2012) "Is There Propositional Understanding?" *Logos & Episteme* (2012): 181–192.
- Greco, J. (2014), "Episteme: Knowledge and Understanding," in K. Timpe and C. A. Boyd (eds.), *Virtues and Their Vices*, 285–301, Oxford: Oxford University Press.
- Hacker, P. M. S. (2013). Prologue: Wittgenstein's philosophy of psychology as a critical instrument for the psychological sciences. In *A Wittgensteinian perspective on the use of conceptual analysis in psychology* (pp. 10–27). UK: Palgrave Macmillan. doi:10.
- Kvanvig, J. (2017), "Understanding," In F. D. Abraham and W. J. Aquino (eds.), *Oxford Handbook on the Epistemology of Theology*, 175–90, Oxford: Oxford University
- Luntley, M. (2012). Training, training, training: The making of second nature and the roots of Wittgenstein's pragmatism. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*. Symposia: Wittgenstein and Pragmatism a Reassessment, IV(2), 88–104.
- Luntley, M. (2015). *Wittgenstein: Opening investigation*. Oxford & Malden: Wiley-Blackwell
- McGinn, M. (2013). *The Routledge guidebook to the philosophical investigations* (2nd ed.). London: Routledge (1st ed. 1997).
- Michael A. Peters Jeff Stickney (2017) *A Companion to Wittgenstein on Education*. published by Springer Nature,
- Mikkonen, J. (2022), *Philosophy, Literature and Understanding On Reading and Cognition*, Bloomsbury Academic published in Great Britain.
- Nyfri, J.C (1982), 'Wittgenstein's later work in relation to conservatism', in B.
- Nyíri, K. (2010). Image and metaphor in the philosophy of Wittgenstein. Paper based on a talk given at the 33rd International Wittgenstein Symposium Image and Imaging in Philosophy, Science, and the Arts Kirchberg am Wechsel (Austria), August 8–14.
- O'Hear, A (1991), 'Wittgenstein and the transmission of traditions', in A. Phillips Griffiths (ed.), *Wittgenstein centenary essays*, pp. 41–60, Cambridge University Press, Cambridge.
- Perry, N. E., L. Hutchinson, & C. Thauberger (201۷). "Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teacher development and use of practices that promot self-regulated learning", *International Journal of educational research*, 7 (2), 97
- Peters, M. A. (1995). Philosophy and education: 'After' Wittgenstein. In J. Marshall & P. Smeyers (Eds.), *Philosophy and education: Accepting Wittgenstein's challenge* (pp. 189–204). Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Preston, A. (2021), "Ayer's Book of Errors and the Crises of Contemporary Western Culture," in A. T. Tuboly (ed.), *The Historical and Philosophical Significance of Ayer's Language, Truth and Logic*, 333–64, Cham: Palgrave Macmillan.

- Pritchard, D. (2007), "Recent Work on Epistemic Value," *American Philosophical Quarterly*, 44 (2): 85-110
- Riggs, W. (2006), "The Value Turn in Epistemology," in V. Hendricks and D. Pritchard (eds.), *New Waves in Epistemology*, 300-32, Aldershot: Ashgate.
- Rochat, P. (2018). The ontogeny of human self-consciousness. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 345-350.
- Simpson, D. (2014). Wittgenstein and stage-setting: Being brought into the space of reasons. *Educational Philosophy and Theory*, 46(6), 624-639.
- Smeyers Pau, -Marshall James (1995) *Philosophy and Education: Accepting Wittgensteins Challenge*, published by Kluwer Academic Publishers
- Stickney, J. (2017). Wittgenstein and judging the soundness of curriculum reforms: Investigating the math wars. In M. A. Peters & J. Stickney (Eds.), *A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (pp. 481-502). Singapore: Springer.
- Williams, M. (2011). The Significance of Learning in Wittgenstein's later philosophy. *Canadian Journal of Philosophy*, 24 (2), 173-203
- Wittgenstein, L. (1988). In P. T. Geach (Ed.), *Wittgenstein's lectures on philosophical psychology 1946-47*. London: Harvester-Wheatsheaf (LPP).
- Wittgenstein. L. (1992) *Remarks on the Philosophy of Psychology*, Vols. 1 and 2, translated
- Zagzebski, L. T. (2020), "Introduction," in *Epistemic Values: Collected Papers in Epistemology*, 1-8, Oxford: Oxford University Press.