

تبیین نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین و دلالت‌های روش‌شناختی آن در مطالعات تربیتی

کمال نصرتی هشی*^۱، حمید احمدی هدایت^۲، علی شیروانی شیری^۳

۱. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۰

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۰۸

Wittgenstein's Language Games Theory and its Methodological Implications in Educational Studies

Kamal Nosrati Heshi*¹, Hamid Ahmadi Hedayat², Ali Shiravani Shiri³

1. Assistant Professor of Educational Sciences Department, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor of Educational Sciences Department, Farhangian University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor of Educational Sciences Department, Farhangian University, Tehran, Iran

Received: 2022/01/28

Accepted: 2022/04/30

10.30473/jl.2023.62755.1509

Abstract

This study aims to investigate Wittgenstein's language games theory and its methodological implications in educational studies. This qualitative research utilized a conceptual analysis and inductive method to review the related literature. In this study, first, Wittgenstein's language games theory and the nature of its rules were studied. Then, a set of methods consistent with the nature of research and evaluation in the fields of education science was extracted. Among the methods extracted from the theory of language games were paying attention to the social context and overcoming the dominance of quantity in educational issues, limiting the scope of research and paying attention to the interwoven networks of affairs, emphasizing distinction in the analysis of educational issues, self-imposed exile, overcoming biases, how to learn, learning the experience of educational agents in the heart of the society and finally promoting a critical view and getting rid of the habit. In general, it can be concluded that it is impossible to speak of precise, constant, and uniform steps in the methodological discussion in the same way in all situations. It can also be concluded that Wittgenstein sought to solve the problems of philosophy and the true understanding of the world by understanding the language. New generation understanding of the world can be enhanced by introducing the nature of language and its functions.

Keywords: Wittgenstein, Language Games Theory, Methodology, Education, Sociolinguistics.

چکیده

هدف پژوهش، تبیین نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین و لوازم روش‌شناختی آن در مطالعات تربیتی بود. در پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با روش تحلیل مفهومی و استنتاجی، ابتدا به مطالعه نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین و قواعد آن پرداخته شد و سپس مجموعه‌ای از روش‌های سازگار با ماهیت پژوهش و ارزشیابی در مباحث علوم-تربیتی استخراج گردید. توجه به بافت اجتماعی و غلبه بر سلطه کمیت‌محوری در مسائل تربیتی، تحدید دامنه پژوهش و توجه به شبکه‌های درهم‌تنیده امور، تأکید بر تمیز در واکاوی مسائل تربیتی، تبعید خودخواسته، غلبه بر سوگیری‌ها، چگونه آموختن، تجربه عاملان تربیتی در بطن جامعه و در نهایت ترویج نگاه نقادانه و رهایی از عادت از جمله روش‌های مستخرج از نظریه بازی‌های زبانی بود. به‌طور کلی، طبق روش‌های بحث شده، می‌توان جمع‌بندی کرد که در بحث روش‌شناسی نمی‌توان از مراحل دقیق، ثابت و یکنواخت صحبت کرد که در همه شرایط به صورت یکسان به کار آید. همچنین می‌توان نتیجه گرفت که ویتگنشتاین با شناخت زبان و از دریچه آن به دنبال شناخت و حل مشکلات فلسفه و فهم حقیقی جهان پیرامون بود. در نتیجه با معرفی چستی زبان و کارکردهای آن به نسل نو، می‌توان فهم و آفاق دید آنها را به پدیده‌های جهان پیرامون ارتقاء داد.

کلیدواژه‌ها: ویتگنشتاین، نظریه بازی‌های زبانی، روش‌شناسی، تعلیم و تربیت، زبان‌شناسی اجتماعی.

*Corresponding Author: Kamal Nosrati Heshi

Email: kamalnosrati1367@cfu.ac.ir

* نویسنده مسئول: کمال نصرتی هشی

مقدمه

در حال حاضر، تحقیقات علوم تجربی با این فرض پیش‌می‌روند که ما با جهانی روبه‌رو هستیم که از ابعاد و بخش‌های مجزا تشکیل یافته است. در این میان، این وظیفه محققان است تا به شناسایی این بخش‌ها به منظور تشخیص قوانین عمومی حاکم بر این ابعاد دست یابند. به‌طور سنتی، این فرایند به عنوان تحقیقی شناخته می‌شود که به دنبال توصیف سازوکارهای پنهان در پشت ظواهر پدیده‌هاست که ما فرض می‌کنیم این سازوکارهای پنهانی نقش تعیین‌کننده در شکل‌دادن و سازماندهی امور قابل مشاهده دارند. گونه‌ای از این روند به حوزه تحقیقات علوم اجتماعی وارد شده است با این فرض که این وظیفه ذهن ماست تا به آشکارسازی اموری بپردازیم که در درون وضعیت‌های امور پنهان هستند و معتقدند آنچه درونی هست فعالیت بیانی و گفتاری ما را شکل می‌بخشد (شوتر^۱، ۲۰۱۳: ۲). اما باید اذعان داشت؛ تفاوت‌های ماهوی میان علوم انسانی و علوم طبیعی بسیار است. علوم تجربی مربوط به دنیای مکانیکی، ایستا و حتی اندام‌وار هستند که تحولات در آن بسیار بطیء و آرام و حتی قابل پیش‌بینی است. در این علوم می‌توان محتوای آموزشی خاص و کدبندی شده‌ای را برای آموزش در اختیار افراد قرار داد؛ چون افراد در خارج از این بسته‌های آموزشی نمی‌توانند به هدف خود یعنی یادگیری برسند. اما در حوزه علوم انسانی و اجتماعی وضعیت کاملاً متفاوت است؛ زیرا دنیای انسان‌ها دنیای سیال، پویا و متحرکی است و دائماً کنش‌ها و واکنش‌های انسان‌ها تحت شرایط مختلف تغییر می‌کند و غیرقابل پیش‌بینی است (شارع‌پور و سلیمانی بشلی، ۱۳۹۱: ۱۴۶-۱۴۷). با این وجود، آنچه امروزه در مطالعات و بررسی‌ها شاهد هستیم، نادیده‌گرفتن این تفاوت‌های ماهوی بین علوم مختلف است و خود این منجر به کسب و اخذ اطلاعات نادرست در شناخت پدیده‌های مورد مطالعه می‌شود. البته پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شده‌اند و به این مشکل و چالش اشاره کرده‌اند و گاهی پیشنهاداتی جهت حل مسائل فوق ارائه داده‌اند. برای مثال، طبق نتایج مطالعه عابدی و شواخی (۱۳۸۹)، در کشور ایران کمی‌گرایی و تسلط نگرش ریاضی بر پژوهش‌های علوم انسانی و رفتاری به گونه‌ای است که به نظر عده‌ای، دستیابی به دانش را اساساً با بهره‌گیری از روش‌های کمی امکان‌پذیر می‌دانند و روش‌های

کیفی را مورد غفلت قرار داده‌اند. در پژوهش باقری، توسلی و سجادیه (۱۳۸۹) تفاوت‌های ماهوی مطالعات کمی و کیفی مورد بررسی قرار گرفته و این نتیجه حاصل شده که در مطالعات باید روشی متناسب با موضوع مورد پژوهش انتخاب شود. مطابق یافته‌های پژوهش رحیمی‌نیا و رحیمی‌نیا (۱۳۹۸)، در اصل، روش‌های کیفی مقصود مشترکی با روش‌های کمی دارند، با این وجود، ساختارهای آن‌ها متفاوت است. پژوهشگران دیگری هم همچون کریمی و شریف (۱۳۹۳)؛ نیستانی (۱۳۹۵)؛ جونز^۲ (۲۰۱۵)؛ شاتر^۳ (۲۰۱۳)؛ لودیکو، اسپندلینگ و وچتل^۴ (۲۰۱۰)؛ شیلدرز و ایلسون^۵ (۲۰۰۵) به مشکلات فوق از جنبه‌های مختلف اشاره کرده‌اند. اما وجه نوآوری و اهمیت این تحقیق آن است که برای پاسخ به مسئله پژوهش از نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین^۶ بهره می‌گیرد. این نظریه با تحلیل و تبیین مسائل، سرزمین ناشناخته‌ای را جلوی چشمان آدمی قرار می‌دهد که بیش از اینکه مجدانه در صدد اقناع مخاطب برآید، او را از فرصت‌ها و امکانات فراوان آگاه می‌سازد و یاد می‌دهد که به بسیاری از امور و پدیده‌ها از منظری دیگر نگاه کند. در واقع، مهم‌ترین معاضدت ویتگنشتاین به فلسفه جدید در روش او خلاصه می‌شود. او روایت می‌کند که «حداکثر چیزی که من می‌توانم به شما بدهم یک روش است» (فن،^۷ ۱۳۸۱: ۱۴۵-۱۴۴). از این رو، آراء و اندیشه‌های ویتگنشتاین سرشار از پیامدهای روش‌شناختی است^۸ و در دوره متأخر و با مطرح کردن نظریه بازی‌های زبانی، شیوه‌ها و روش‌های جدیدی را پیش‌روی انسان قرار می‌دهد. بنابراین، این پژوهش با نظر به اهمیت فلسفه ویتگنشتاین با این هدف انجام می‌شود تا نشان دهد چه تبیینی از نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین را می‌توان ارائه نمود و لوازم روش‌شناختی نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین در مطالعاتی تربیتی چیست؟

2. C. Jones

3. J. Shotter

4. M. G. Lodico, D. T. Spanlding & K. H Voegtle

5. L. Shields & T. Alison

6. L. Wittgenstein

7. K. T. Fann

۸. لازم به ذکر است که در بحث تبعیت از قاعده، ویتگنشتاین از نحوه تبعیت از قواعد زبان صحبت می‌کند. از آنجایی که خود زبان و نحوه تبعیت از قاعده در زبان از نظر ویتگنشتاین یک امر اجتماعی است و از این رو می‌توان از آموزه‌های این امر اجتماعی در باب سایر امور اجتماعی هم استفاده کرد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۴۹۱)

روش پژوهش

برای پاسخ به دو پرسش اصلی این پژوهش، روش‌های پژوهش تحلیل مفهومی و استنتاجی انتخاب شده‌اند. روش پاسخگویی به پرسش اول (چه تبیینی از نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین می‌توان ارائه داد؟) روش تحلیل مفهومی از نوع «تفسیر مفهوم» است. تفسیر مفهوم ناظر به فراهم کردن تبیینی صریح از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط این مفهوم با سایر مفاهیم و نیز تشریح مفهوم موردنظر در افعال و ادراک انسانی است (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۷ و ادموند سی، ۱۳۸۸).^۲ در این مرحله، تبیینی روشن از نظریه‌های زبانی ویتگنشتاین ارائه می‌شود به طوری که در این زمینه آثار ویتگنشتاین و ویتگنشتاین‌پژوهان در ارتباط با این نظریه بررسی و با در نظر گرفتن جایگاه این مفهوم با مفاهیم دیگر در افکار ویتگنشتاین متأخر بصورت خیلی مختصر به معرفی آن پرداخته می‌شود. در پاسخ به پرسش دوم (نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین چه لوازمی در بعد روش‌شناختی برای مطالعات تربیتی دارد؟) سعی بر آن است از روش استنتاجی استفاده گردد. در این روش، فرض بر آن است که هر نظام فلسفی می‌تواند متضمن نظریه‌ای تربیتی باشد، پس استلزام‌ها و تجویزاتی برای تنظیم مناسب محیط‌های تربیتی فراهم می‌آورد (باقری، توسلی و سجادی، ۱۳۸۹). لوازم ابعاد روش‌شناختی نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین به واسطه روش استنتاجی احصا می‌شود. در واقع، پاسخ به سؤال دوم کاملاً استنتاجی است و با مبنا قرار دادن نظریه بازی‌های زبانی چنین دستاوردهایی برای امر تعلیم و تربیت حاصل می‌شود.

نظریه بازی‌های زبانی

ویتگنشتاین مقدم در مورد نظریه تصویرزبانی^۳ به عنوان اولین نظریه خود در کتاب *رساله منطقی-فلسفی*^۴ مطمئن نبود؛ وی در کتاب *یادداشت‌ها*^۵ می‌نویسد: «به نظر می‌رسد که در این نظریه یک تناقض حل نشدنی وجود داشته باشد» (ویتگنشتاین، ۱۹۹۸: ب: ۱۷). از این رو، وی پس از بازگشت دوباره به فلسفه، به این نکته پی برد که دو مؤلفه‌ای دانستن ارتباط بین زبان و واقعیت، یعنی نسبت-اسم و ماهیت

تصویری گزاره، بسیار ساده‌انگارانه است (کنی، ۱۳۹۲: ۲۴۰). «می‌بینیم آنچه جمله و زبان می‌نامیم آن یگانگی صوری را که خیال می‌کردیم ندارد، بلکه خانواده‌ای از ساختارها است که کم و بیش به یکدیگر ربط دارند» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۰۸). حرف ویتگنشتاین اینجا این نیست که این تصویر مطلقاً غلط است، بلکه این است که تصویری محدود از چگونگی عملکرد زبان در زندگی واقعی است. همچنان که بازی‌های زبانی در کتاب *پژوهش‌ها*^۶ بنا می‌شوند، می‌توان دید که زبان بسیار کاربردهای دیگر نیز دارد (استرول،^۸ ۱۳۸۳). از این رو، بخش‌های اولیه کتاب *پژوهش‌های فلسفی* سرتاسر با نقد فلسفه متقدم و به عبارتی نظریه تصویر زبان شروع می‌گردد و نقاط ضعف آن را آشکار می‌سازد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بندهای ۱ تا ۲۷). در نتیجه، ویتگنشتاین دریافت که نظریه متقدم وی به بسیاری از مسائل زندگی آدمی پاسخگو نیست و به خاطر این نظریه بازی‌های زبانی را مطرح کرد.

در ارتباط با معنا و مفهوم نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین باید اذعان داشت که ویتگنشتاین با بررسی‌های گسترده‌ای که در دوره متأخر بر روی زبان روزمره به عمل آورد، سرانجام به این نتیجه رسید که معنای واژه‌ها همان کاربرد و استعمال آنهاست. از آنجایی که کاربرد واژه‌ها در بافت‌های مختلف بصورت یکسان تعریف نمی‌شود، وی واژه بازی‌های زبانی را در آثارش برای اشاره به این فرایندها به کار برد (کنی، ۱۳۹۲: ۲۴۰-۲۴۱). آنچه آشکار است این است که ویتگنشتاین بعد از بازگشت دوباره به فلسفه، به اهمیت و نقش اساسی و مهم کاربرد و قواعد واژه پی برد و رفته‌رفته آن را موضوعی مهم برای مطالعه و پژوهش در حیطه فلسفی قلمداد کرد. او می‌نویسد: «معنای یک واژه، کاربرد آن در زبان است» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۴۳). در بحث معانی واژگان، به جای تعیین یک مرز، صحبت از مرزهای معانی متنوع به میان می‌آید (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۴۹۹). در واقع، این کاربران زبانی هستند که در محیط‌های مختلف زندگی، و از زبان برای منظورهای مختلف استفاده می‌کنند و واژه‌ها همچون ابزاری می‌مانند که کاربردهای متفاوتی دارند (ویتگنشتاین، ۱۹۶۴: بند ۵۹). پس همانطور که اذعان شد «ویتگنشتاین برای آشکار ساختن تعدد و کثرت نامحدود

1. J. R. Coombs & L. R. Denils
2. Edmund C
3. Picture theory of language
4. *Tractatus Logico-Philosophicus*
5. *Notebooks*

6. A. Kenny
7. *Philosophical Investigations*
8. A. Stroll

یعنی قوانین مطلق بر نحوه شکل‌گیری جملات حاکم نیست بلکه دستور زبان منعطف و دارای قواعد خویش است اما دل‌خواهانه نیست.

حال سؤال این است، چرا و چگونه معمول‌ترین شکل بی‌معنایی فلسفی وقتی که واژه‌های بیرون از هر گونه بازی به کار برده شود رخ نمی‌دهد، بلکه وقتی ظاهر می‌شود که واژه در بازی زبانی غیر از بازی زبانی مقتضی‌اش به کار برده شود؟

تبیین ماهیت قواعد حاکم در بازی‌های زبانی ما را در فهم پاسخ سؤال فوق یاری می‌رساند: همانطور که اذعان شد، قواعد حاکم بر بازی‌های زبانی مطلق و جهان شمول نیستند (فن، ۱۳۸۱: ۸۳). «آنچه به نظر انسان‌ها معقول یا نامعقول می‌رسد، تغییر می‌پذیرد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳: بند ۳۳۶). قواعد حاکم بر این نظام‌ها، تحت تاثیر نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی است و نمی‌توانند به صورت مستقل نقش‌آفرینی کنند (ویتگنشتاین، ۱۹۹۸ الف: بند ۹۶). «تبعیت از قاعده نوعی فعالیت یا رسم است؛ چیزی نیست که تنها برای یک نفر و تنها یک بار در زندگی‌اش انجام‌پذیر باشد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۹۹-۲۰۲)؛ «همچنین قاعده همیشه همه ویژگی‌ها و رویدادهای ممکن را دربر نمی‌گیرد؛ یعنی همیشه این امکان هست که با موردی مواجه شویم که قواعد پیشین نسبت به آن بیانی نداشته باشند» (مگی، ۱۹۹۳: ۵۵۷). پس از نظر ویتگنشتاین در دوره متأخر، دامنه معانی ذات زبان وسیع‌تر می‌گردد و از حالت سیستم انعطاف‌ناپذیر خارج می‌شود.

دلالت‌های روش‌شناختی نظریه در مطالعات

تربیتی

در این بخش، مجموعه‌ای از شیوه‌ها و رویکردها از مبحث نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین استخراج می‌شود و شایسته است به عنوان روش‌هایی موثر در مطالعات، پژوهش و امر ارزشیابی در مباحث تربیتی مورد استفاده قرار گیرد.

توجه به بافت اجتماعی و غلبه بر سلطه

کمیت‌محورانه در مسائل تربیتی

در پی پیشرفت‌های علم تجربی بعد از رنسانس، کمیت‌محوری و توجه به ملاک‌ها و معیارهای علم تجربی در تمام علوم (حتی علوم انسانی) بدون توجه به ماهیت و سرشت رشته‌ها غالب شده است (کریمی و شریف، ۱۳۹۳:

کاربرد، عدم ثبات آنها و این که آن‌ها قسمتی از یک فعالیت می‌باشند، اصطلاح کلیدی بازی‌های زبانی را ابداع کرد» (جلیلی مقدم، ۱۳۹۰: ۳۲).

ویتگنشتاین در باره بازی شطرنج می‌نویسد: «واژه‌های زبان هم به مانند مهره‌های شطرنج هستند. برای فهم معنای واژه نباید آن را در خود واژه و شکل آن جست‌وجو کرد، همانطور که برای فهم معنای یک مهره شطرنج نباید به ویژگی فیزیکی مهره تمرکز داشت. در مقابل، باید به کارکرد واژه و یا مهره توجه داشت. پس به‌طور کلی، اصطلاح بازی‌های زبانی در دوره متأخر به این دلیل مورد استفاده قرار می‌گیرد تا نشان دهد که در زبان و واژه‌های آن هیچ ذاتی وجود ندارد، بلکه واژه‌ها همچون مهره‌های بازی شطرنج، کارکردهای متفاوتی دارند. همچنین این کارکردها درون هر بازی معنادار است و خارج از آن معنی خویش را از دست می‌دهند. برای مثال «دویدن مردان بزرگسال به دنبال توپ نشان دیوانگی آنان نیست، زیرا آنان در یک بازی شرکت کرده‌اند ... اما همین کارهایی که در حین بازی انجام می‌دهند ... را در خارج از این بازی انجام دهند، به آنها برچسب دیوانگی زده خواهد شد» (جلیلی مقدم، ۱۳۹۰: ۳۲). پس به‌جای یک بازی زبانی می‌توان از بازی‌های زبانی مختلف صحبت کرد، به‌طوری که افراد در صورت‌های اجتماعی مختلف از واژه‌های زبان همچون مهره‌های شطرنج جهت دست یافتن به منظورهای مختلف استفاده می‌کنند و کاربردهای واژه‌ها از طریق کاربران زبان تعریف می‌شوند و هیچ ذاتی در بن آنها نیست. از این جهت، این کارکردهای واژه‌ها برای افرادی که همین کارکردها را برای واژه‌ها تعریف کرده‌اند، معنادار است نه برای افرادی که در سایر بافت‌های اجتماعی متفاوت شرکت می‌کنند.

ویتگنشتاین در رابطه با اهمیت استفاده دقیق کلمات در بافت صحیح خود می‌نویسد: «معمول‌ترین شکل بی‌معنایی فلسفی وقتی که واژه‌های بیرون از هر گونه بازی زبانی به کار برده شود رخ نمی‌دهد، بلکه وقتی ظاهر می‌شود که واژه در بازی زبانی غیر از بازی زبانی مقتضی‌اش به کار برده شود» (ویتگنشتاین، ۱۹۷۴: بند ۶۵ و ۱۲۶ به نقل از کنی، ۱۳۹۲: ۲۴۶). در حقیقت نمی‌توان زبانی را به وجود آورد که بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های زمانی و مکانی و بافت‌ها و عدم توجه به نحوه استعمال واژگان توسط کاربران زبان نقش ایفا نماید. واژگان در صورت‌های گوناگون زندگی برای منظورهای و اهداف متفاوتی به کار می‌روند (کنی، ۱۳۹۲: هکر، ۲۰۰۸،

پیشگیری و درمان معلومات حاصل شده که چندان توجهی به تسکین دادن نمی‌شود. این عطف توجه گرچه به جهات بسیاری معقول است، بدون شک در آن زیاده‌روی هم شده، چرا که هنوز امراض و جراحات بسیاری هستند که یا لاعلاج‌اند یا هیچ علاج فوری‌ای بر وی یافت نمی‌شود و در وهله اول محتاج تسکین‌اند (کلاگ، ۱۳۹۴: ۲۸۵-۳۰۶). برخی امور، به ویژه مسائل تربیتی و روانی، را نمی‌توان تنها با رویکرد علت و معلولی بررسی کرد (کلاگ، ۱۳۹۴: ۲۸۹). نگاه ماشین‌وار به انسان پاسخ‌گوی تمام نیازمندی‌های آدمی و تبیین و پیش‌بینی رفتار او نیست. تبیین رفتار آدمی و پیش‌بینی آن به دقت سایر علوم همچون شیمی یا فیزیک نیست زیرا در پس مسائل تربیتی، عوامل بسیاری می‌توانند نقش آفرینی کنند و این عوامل همیشه به یک میزان تاثیرگذار و پیش‌بینی‌کننده امور انسانی نیستند.

تحدید دامنه پژوهش و توجه به شبکه‌های درهم‌تنیده امور تربیتی

همانطور که در بالا اذعان شد ویتگنشتاین معتقد بود برای فهم معنای چیزی، باید به اقتضائات محیطی و روابط پیرامون آن شیء در محیط خود توجه داشت (ویتگنشتاین، ۱۹۷۴: بند ۱۲۶ به نقل از کنی، ۱۳۹۲: ۲۴۶). هم صدا با پژوهش عسگری یزدی (۱۳۹۲: ۱۳۲-۱۳۳)، می‌توان ادعا کرد که به تعداد همه صورت‌های اجتماعی (محیط‌های مختلف)، معنای متفاوت وجود دارد و کسی حق ندارد دیگری را که در دنیای متفاوتی است بر اساس دنیایی که خود او در آن حضور دارد بررسی و داوری کند. برای نقد یک صورت اجتماعی، باید به طور کامل آن را درک کرد و برای درک درست آن دنیا لازم است که در آن حضور و مشارکت فعال داشت.

بر این اساس لازم است فراگیران در انتخاب و به‌کارگیری روش‌های صحیح جهت بررسی مسائل انسانی، در ابتدا حوزه و دایره مطالعاتی خویش را مشخص و محدود سازند. بررسی و مطالعه در مقیاس کلی و بدون توجه به نیازمندی‌ها و ویژگی‌های محیطی بی‌معنا خواهد بود.

با تعیین دامنه و محدوده پژوهش و آگاهی به اقتضائات بافتی و شناسایی قواعد حاکم در یک صورت اجتماعی می‌توان در تبیین مسائل اجتماعی به فهم جامع دست‌یافت و حتی به رابطه و پیوند آن با سایر امور و پدیده‌ها نیز شناخت حاصل کرد. به همین دلیل است که ویتگنشتاین «تحلیل‌گر را به منزله کسی که می‌کوشد تا کنگر واقعی را با برهنه‌کردن آن از

۱۱۱). آنچه بر این نگرش یکسان‌بینی و عدم‌توجه به نیازمندی‌های خاص هر حوزه دامن می‌زند، رویکرد سیاستگذاران حوزه علم‌سنجی است. سیاستگذاران حوزه علم‌سنجی با طراحی و تدوین معیارها و شاخص‌های کمی و جزئی به داوری و ارزیابی بروندادهای علمی ... می‌پردازند (نیستانی، ۱۳۹۵: ۱۵۷ و ۱۶۱).

اما لازم به ذکر است که در مطالعه مسائل فلسفی و رفتار انسان‌ها، همچون علوم تجربی جهت بررسی امور نمی‌توان از فرمول‌ها و ساختارهای ثابت پیروی کرد. در امور تربیتی که یک امر انسان‌سازی است، نمی‌توان به راحتی به پیش‌بینی مسائل رفتاری پرداخت؛ بلکه روش‌های مورد استفاده بسته به موقعیت‌های محیطی و اجتماعی و با توجه به وضع روحی و جسمی خود فراگیران متغییر هستند. ویتگنشتاین می‌نویسد: «یک روش فلسفی واحد وجود ندارد، هر چند روش‌هایی وجود دارند، مانند شیوه‌های درمانی متفاوت» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۳۳). اینکه در بررسی امور و پدیده‌های انسان‌ساز، کدام روش به کار رود وابسته به بافت و زمینه محیطی و اجتماعی آن است: «همین که جمله^۱ را خارج از زمینه آن می‌گویم، جلوه نادرستی می‌یابد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳: بند ۵۵۴). از این رو، تلاش برای فهم معانی و کاربرد واژه‌ها در بحث تربیت دانش‌آموزان بدون توجه به اقتضائات زمینه و بافت، بی‌نتیجه خواهد بود.

کلاگ^۲ (۱۳۹۴) با نقل از ویتگنشتاین در سال ۱۹۴۷ نوشت: «مفاهیم روان‌شناختی دقیقاً همان مفاهیم روزمره‌اند. آن‌ها مفاهیمی نیستند که علم به تازگی، از پی اهداف خودش، آن‌ها را مُد کرده باشد؛ کما اینکه مفاهیم فیزیکی و شیمی این چنین‌اند. نسبت مفاهیم روان‌شناختی به مفاهیم علوم دقیقه مثل نسبت مفاهیم علم پزشکی به مفاهیم پیرزنانی است که اوقاتشان را به پرستاری فردی بیمار می‌گذرانند» (۲۸۶). اهمیت تسکین‌دادن به بیمار و مجروح موضوع مهمی در رشته پزشکی است، یا باید باشد. تسکین‌دادن روزگاری بخشی از سنت پزشکان بود که آداب بالینی اهمیت حقیقی داشت. اما امروزه به قدری راجع به

۱. لازم به ذکر است که در بحث تبعیت از قاعده، ویتگنشتاین از نحوه تبعیت از قواعد زبان صحبت می‌کند. از آنجایی که خود زبان و نحوه تبعیت از قاعده در زبان از نظر ویتگنشتاین یک امر اجتماعی است و از این رو می‌توان از آموزه‌های این امر اجتماعی در باب سایر امور اجتماعی هم استفاده کرد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۴۹۱).

تحلیلی در فلسفه متقدم ویتگنشتاین غالب و به دنبال رخنه به درون پدیده‌ها یا واژه‌ها برای دست‌یافتن به ذات معانی بود و همانطور که ذکر شد این رویه رویکردی بود که از علوم تجربی به علوم انسانی وارد شده بود. در واقع، بعد از رنسانس به خاطر پیشرفت‌هایی در حوزه علوم تجربی، بیشتر متفکران به این فکر افتادند که علم تمام مسائل را حل خواهد کرد و به این خاطر روش‌های علم تجربی وارد حوزه مسائل انسانی و اجتماعی شد. در این میان، دکارت^۳ به فکر یکنسان‌سازی همه علوم افتاد تا فلسفه و تمام دانش‌های انسانی را به روشی ویژه با هم درآمیزد و طوری آن را بنا کند که مانند ریاضیات کاملاً یقینی باشد. وی معتقد بود که هر چه را با عقل خود درک کنیم، حتماً صحیح است (شاتر، ۲۰۱۵: ۶۴-۶۶؛ دکارت، ۱۹۶۸). دکارت به فهم و معرفت عقلی اعتماد داشت و می‌گفت وقتی عقل چیزی را به طور واضح و متمایز شناخت، این شناخت باید ضرورتاً درست باشد؛ چرا که خداوند نه مرا فریب می‌دهد و نه روا می‌دارد که من درباره جهان و چیستی آن فریب بخورم. فریب‌کاری از عجز و نقص سرچشمه می‌گیرد. بنابراین هرچه را با عقل خود درک کنیم، حتماً صحیح است (کنی، ۱۳۹۲: ۲۹۶). اما این اندیشه‌ها در تضاد با اندیشه ویتگنشتاین در فلسفه متأخر وی بود. چون وی به این معتقد بود که عقلانی و غیرعقلانی بودن چیزی ریشه در زمینه‌های محیطی و اجتماعی دارد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳: بند ۳۴۷-۳۴۸-۶۱۷). قواعدی را که افراد به هنگام اندیشه درباره مسائل مختلف به‌کار می‌برند، ریشه در صورت‌های اجتماعی دارد. افراد در صورت‌های اجتماعی مختلفی با ارزش‌های متنوع و گاهی مشابه به دنیا می‌آیند؛ در درون این صورت‌ها، افراد از طریق نظام‌های تربیتی به وجود برخی از قواعد آشنا می‌شوند و در ارزیابی امور و پدیده‌ها آن‌ها را به‌کار می‌برند. این بدان معناست که وقتی چیزی را نقد می‌کنند از دریچه و نگاه ارزش‌های حاکم بر صورت اجتماعی که در آن بزرگ شده‌اند، پدیده‌ها را تفسیر و ارزیابی می‌نمایند. پس اندیشه دکارت به چالش کشیده می‌شود چون به معارف عقل همیشه نمی‌توان اعتماد کرد و حتی براساس اصول نظریه بازی‌های زبانی نمی‌توان همچون دکارت به یکی‌سازی تمام علوم پرداخت و به دنبال ذات مشترک در بین همه آن‌ها گشت، چون هر علمی بازی‌های زبانی خاص خودش را دارد و با ملاک‌ها و معیارهای یک علم نمی‌توان علم دیگر را بررسی و نقادی کرد. پس بجای اینکه دنبال

برگ‌هایش بیاید، ریشخند می‌کند» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۶۴). «یک بازنمایی دارای وضوح درست همان فهمی را تولید می‌کند که عبارت از دیدن پیوندها است. اهمیت یافتن و ابداع موارد واسطه در همین است» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۲۲). بنابراین، این نکته توجه ما را به این امر جلب می‌کند که در توصیف امور، به ویژه رفتاری و اجتماعی، لازم است خود پدیده و ارتباط آن با سایر عوامل را در محیط واقعی و شکل طبیعی آن بررسی کنیم، نه با کنار گذاشتن حالت طبیعی آن‌ها. این موضوع در نظام‌های تعلیم‌وتربیت و به ویژه در امر ارزشیابی رفتار فراگیران نیز، با توجه به موارد بالا، می‌تواند برای مربیان و مجریان تعلیم‌وتربیت قابل استفاده باشد. به عنوان مثال، مجریان امر تربیت در ارزیابی صحیح و درست از رفتار و اعمال دانش‌آموزان بایستی رفتار آن‌ها را طبق قواعد حاکم بر یک صورت زندگی و محیطی (نه در خلاء و با نادیده گرفتن نیازمندی‌های محیطی) ارزیابی و بررسی کنند. در ارزشیابی صحیح از رفتار فراگیران در محیط‌های آموزشی، لازم است درهم تنیدگی رفتار دانش‌آموزان با اقتضات محیطی در نظر گرفته شود. وقتی مربی یک رفتار عجیب و خاص را از یک دانش‌آموز مشاهده کند، نباید آن رفتار پنهان‌ای شود که تنها با تمرکز بر آن رفتار ویژه، دانش‌آموز را در درجات مختلف خوب و بد طبقه‌بندی کرده و درباره شخصیت وی قضاوت نماید.

تأکید بر تمییز در واکاوی مسائل تربیتی

در رساله منطقی-فلسفی، همه روش ویتگنشتاین «تحلیل منطقی» بود که از فرگه^۱ و راسل^۲ به ارث برده بود، ولی روش عمده و اصلی پژوهش‌های فلسفی را می‌توان به درستی روش تمییز خواند. به جای جست‌وجوی شباهت‌ها به وسیله تحلیل، او اکنون بر آشکارکردن تفاوت‌ها به وسیله تمییز تمرکز می‌کند. در واقع، به فکر او خطور نمود که نقل‌قولی از شاه لیر را به عنوان شعاری برای پژوهش‌ها به کار برد: «من تمایزها را به تو خواهم آموخت» (فن، ۱۳۸۱: ۷۳)؛ «واقعیت‌های زبان ما نه فقط از طریق مشابهت‌ها بلکه نیز از طریق عدم‌مشابهت‌ها است» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۳۰).

اینکه چرا در فلسفه متأخر، ویتگنشتاین روش تمییز را در پیش گرفت، هماهنگ با افکار و نظریات وی در باب مسائل فلسفی و اجتماعی بود. در مطالب بالا ذکر شد که رویکرد

1. G. Frege
2. B. Russell

3. R. Descartes

حال پرسش این است که ملاک سنجش درستی یک حرف یا اطلاع چیست؟ درستی غیر از این است که آن اطلاعات و گفتار دریافت شده را با باورهای خودمان که در ذهنمان درستی آن‌ها به تائید ما رسیده است مقایسه می‌کنیم و اگر تطبیق داشته باشد می‌گوئیم درست و یا نادرست است. اگر اطلاعات جدید را با تحمیل از طرف مربیان و ... بصورت کامل بپذیریم اتفاقی که می‌افتد این است که آن قضاوتی که در آن لحظه می‌کنیم و تصمیمی که بر اساس آن قضاوت می‌گیریم می‌تواند در سرنوشت ما و اطرافیانمان تاثیر داشته باشد. تصمیم‌گیری ما می‌تواند اشتباه باشد و در نتیجه، هر عملی هم که بر اساس آن انجام می‌دهیم اشتباه خواهد بود. جهت‌رهایی و غلبه بر سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌ها، ویتگنشتاین «خودتبعیدی تحمیلی» (پیترز، بربلز و اسمیرزا، ۲۰۰۸: ۱۵ تا ۳۴؛ نصرتی هشی و حسینی کسنویه، ۱۳۹۸) در پیش‌گرفت. این بدان معنی است که در هر شکلی از زندگی، برخی ایدئولوژی‌ها و "روح زمان" غلبه دارند. در واقع، روح زمان و یا فرهنگ و ارزش‌های حاکم در یک صورت اجتماعی، اندیشه‌ها، احساسات، اهداف و به طور کلی، جهان‌بینی افراد در یک صورت اجتماعی را تشکیل می‌دهد. جهان‌بینی حاکم در یک جامعه ممکن است از یک صورت اجتماعی به دیگری متفاوت باشد. اگر فردی همیشه در یک صورت اجتماعی زندگی کند و هرگز فرصت مشارکت در محیط‌های دیگر را تجربه نکند، او تقریباً جهان و امور را با پیش‌فرض‌هایی که در آن صورت اجتماعی کسب کرده، خواهد دید. "برای فهم این که چرا برای بعضی‌ها محال است، یا تقریباً محال است، که همدیگر را بفهمند، باید نه به معدود موارد توافقشان، بلکه به تفاوت‌های کل زندگی‌شان اندیشید؛ و هیچ چیز متفاوت‌تر از علایق تو و من، و تحرکات فکری تو و من نیست" (ویتگنشتاین، ۲۰۰۸: ۴۵۰ به نقل از کلاگ، ۱۳۹۴: ۱۳۳-۱۳۴). برای رهایی از پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها در فرایند بررسی و ارزشیابی امور و همچنین فرا رفتن از لاک‌های یک صورت اجتماعی، باید فرد خود را به عنوان تبعیدی احساس کند؛ تبعید خود خواسته یک فرد را مجبور می‌کند به عنوان دیگری زندگی کند. تبعید خود خواسته گم کردن خود و پیدا کردن آن در دیگری است و شکستن هستی‌شناسی و خودشناسی و آنچه که به آن‌ها آشناست و این همان آشنایی‌زدایی‌هاست.

ذات مشترک در بین همه علوم باشیم باید «ذائقه خویش» را تغییر داده و با بهرمندی از روش تمییز به دنبال فهم تفاوت‌های هر بازی یا تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و اقتضانات حاکم بر هر حوزه شد.

تبعید خودخواسته در مسائل تربیتی

پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها موجب می‌شوند تا در بررسی مسائل اجتماعی نتوان تفاوت‌ها و تمایزهای موجود را دید و از آن‌ها شناخت حاصل کرد. ویتگنشتاین در فلسفه متأخر می‌فهمد که نخستین دیدگاهش درباره گزاره‌ها «نه یک نتیجه پژوهش بلکه یک الزام بود» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۰۷). تلقی او از زبان در رساله اقتضا می‌کرد که هر گزاره باید معنای مشخصی داشته باشد و این یک ایده از پیش پنداشته‌شده درباره گزاره‌ها بود که از بینش روشن‌جویی می‌کرد، "مانند عینکی بر روی بینی که بواسطه آن هر چه را می‌نگریم، می‌بینیم و هرگز به ذهن ما خطور نمی‌کند که عینک را برداریم" (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۰۳). بنابراین در رساله منطقی - فلسفی، نگاه حاکم و پیش‌فرض‌های موجود به عنوان موانع شناخت و معرفت، ما را از دید واقعی پدیده‌های اطراف زندگی‌مان محروم می‌کنند.

در تعلیم‌وتربیت، توجه به بحث پیش‌فرض‌ها نکته‌ای بسیار مهم و حائز اهمیت است و شایسته است مجریان تربیت به آن توجه اساسی داشته و فرصت‌هایی را فراهم نمایند تا از تحمیل کردن پیش‌فرض‌های نادرست به اذهان فراگیران به دلایل مختلف خودداری شود. به عنوان مثال، وقتی کودک در یک خانواده متعلق به مکتب A و یا محیطی که نظام آموزشی آن به دنبال آموزش باورهای مکتب A است به دنیا می‌آید، رفته رفته آموزش این آموزه‌ها، باورهای کودک را شکل می‌دهد و بدون این که کودک بداند و متوجه شود، در درون ذهن خویش ملاک‌هایی را به عنوان درست و نادرست به کار می‌برد که حاصل تعلیم‌وتربیتی است که از دوران کودکی در محیط خانه و مدرسه به او تحمیل شده نه اینکه حاصل مطالعه و تحقیق با ذهن نقادانه و باز باشد. در واقع، باید‌ها و نباید‌هایی در ذهن کودک شکل می‌گیرد که به او نشان می‌دهد فلان چیز خوب و فلان چیز بد است و زمانی که بعداً چیزهایی جدیدی را می‌بیند، این سوگیری مانع از دیدن و قضاوت‌های صحیح امور خواهند شد. آن ملاک‌ها «خوب و بد» به عنوان فیلترهایی عمل می‌کنند که فرد بر اساس آن، پدیده‌ها و امور اطراف زندگی‌اش را می‌بیند و تفسیری از آن‌ها به عمل می‌آورد.

تأکید بر "چگونه آموختن" نه "چه آموختن"

با توجه به تغییرات سریع بدلیل پیشرفت در زمینه‌های متنوع، تنها تکیه بر آموزه‌های گذشتگان هدایت‌گر نیازمندی‌های زمان حال و آینده نیست. در این میان شایسته است نظام‌های آموزشی به جای انتقال اطلاعات، به تربیت فردی بپردازد تا مستقل باشد و بتواند در وضعیت‌های جدید و گوناگون ضمن بررسی امور به نحو مطلوب به نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی پاسخگو باشد. در فلسفه متأخر ویتگنشتاین، با مطرح‌شدن نظریه بازی‌های زبانی، استنباط می‌شود یادگیری "چگونه یادگرفتن" بر "چه یادگرفتن" برتری دارد. به گفته وی، فلسفه به ما یاد نمی‌دهد که چه بگوییم بلکه یاد می‌دهد چگونه بگوییم (ویتگنشتاین، ۱۹۷۷: بند ۳/۴۳). در تبیین بیشتر، باید اذعان داشت که در فلسفه متقدم ویتگنشتاین یک نوع نگاه پیشینی به جهان حاکم بود و او اعتقاد بر این داشت که «گزاره‌های منطق چهارچوب جهان را توصیف می‌کنند. یا بلکه آن را بازنمایی می‌کند. آن‌ها موضوع ندارند. در آن‌ها مفروض است اسامی واجد مدلول است و گزاره‌های بنیادین معنادارند. و این نحوه ارتباط آنهاست با جهان» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۳: بند ۶/۱۲۴) و «منطق مجموعه‌ای از آموزه‌ها نیست بلکه منطق تصویر جهان است در آینه» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۳: بند ۶/۱۳). در نتیجه، در این نظریه وظیفه فیلسوف نشان دادن چیزی است که از قبل موجود است و تلاش می‌کند با تمرکز بر منطق به عنوان ساختار حاکم بر جهان، تصویر آن را بدون ابهام نمایان و آشکار سازد. اما این نگاه در فلسفه متأخر ویتگنشتاین به چالش کشیده می‌شود و از منطق تعریف متفاوتی ارائه می‌دهد. بطوری که منطق خود را در بازی‌های زبانی نشان می‌دهد (کنی، ۱۳۹۲: ۳۳۲). در واقع چیزی که تغییر می‌کند: «اسم به عنوان اسم صرفاً در زمینه نظامی از فعالیت‌های زبانی و غیرزبانی کارکرد دارد» (کنی، ۱۳۹۲: ۲۴۰)، عقلانی و غیرعقلانی بودن چیزی ریشه در زمینه‌های محیطی و اجتماعی دارد (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳: بند ۳۴۷-۳۴۸-۶۱۷).

بنابراین با توجه به اندیشه‌های ویتگنشتاین متأخر، آن نگاه پسینی به جهان و منطق به عنوان ساختار جهان شکسته می‌شود و جای خویش را به بازی‌های زبانی می‌دهد که متکی بر نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی است.

در واقع، اگر ایدئولوژی حاکم بر مدارس این باشد که چیزهایی از قبل وجود دارد پس جهت تلاش‌های متعلمان در هماهنگی با آن ایدئولوژی، متفاوت از زمانی خواهد بود که

اعتقاد بر نظریه بازی‌های زبانی باشد. به عبارت دیگر، اگر فرض کنیم که بر جهان ساختار منطقی جهان‌شمول و بدون تغییر حاکم است مبتنی بر چنین اندیشه‌ای در مدارس و محیط‌های آموزشی، متعلمان تلاش خواهند کرد که آن آموزه‌های جهان‌شمول و ثابت را به فراگیران انتقال دهند. اما اگر فرض کنیم در نظام‌های آموزشی ایدئولوژی حاکم مبتنی بر نظریه بازی‌های زبانی باشد: یعنی بصورتی که باور داشته باشیم شکل‌گیری معانی واژه‌ها و گزاره‌ها با توجه به اقتضائات صورت‌های زندگی متنوع بدست می‌آید، آنگاه جهت تلاش‌های تربیتی کاملاً شکل متفاوت به خود خواهد گرفت. بطوری که دیگر هدف و رسالت تعلیم و تربیت انتقال اطلاعات ثابت و جهان‌شمول پسینی نخواهد بود و توجه به اقتضائات محیطی و اجتماعی در صورت‌های زندگی متغیر، در اولویت سیاست‌های آموزشی قرار می‌گیرند و تلاش خواهد شد تا فراگیرانی تربیت شود تا در یک صورت زندگی و با توجه به نیازمندی‌های آن به نحو موفق شرکت فعال داشته باشند.

می‌توان گفت که با تمرکز و تأمل در اندیشه‌های ویتگنشتاین متأخر این نکته آشکار می‌گردد که توجه به آموزش "چگونه یادگرفتن" نسبت به "چه یادگرفتن" بیشتر با ذات و ویژگی‌های دانش‌آموزان و اقتضائات جامعه مدرن و متغیر جوامع سازگار است. به عبارت دیگر، از آنجا که ما انسان‌ها در یک دنیای مدرن و پیشرفته با دگرگونی‌ها و تغییرات متنوع زندگی می‌کنیم هر روز شاهد به وجود آمدن نیازمندی‌های جدید هستیم. این تغییرات می‌طلبد که در سیستم‌های آموزشی افرادی را تربیت کنیم که بتوانند مستقل و بر روی پاهای خود بایستند و شایسته است بجای اینکه فقط موضوعات را به فراگیران انتقال دهیم باید در کنار آن، مهارت کسب و یادگیری موضوعات را به آن‌ها بیاموزیم تا بتوانند بصورت مستقل با توجه به نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی، بهترین و مناسب‌ترین پاسخ را از خود نشان دهند.

تأکید بر تجربه و کنشگری عاملان تربیتی در بطن جامعه

در ایران، دانش‌آموزان و دانشجویان در دوران تحصیل فرصت حضور و مشارکت در اجتماع را ندارند. آنچه در سطح مدارس و دانشگاه‌ها بیشتر به فراگیران عرضه می‌شود، مباحث نظری می‌باشد و فرصت حضور و مشارکت در جامعه برای وی فراهم نمی‌گردد (شارع‌پور و سلیمانی بشلی، ۱۳۹۱: کریمی و شریف، ۱۳۹۳). طبق اندیشه ویتگنشتاین متأخر،

فنجانی از دستش افتاد و شکست. بی‌درنگ مادر او بدون اینکه فرصت دهد دخترش گریه کند، فنجان دیگر را با پرتاب بر روی کف آشپزخانه، می‌شکند. (بعد خطاب به دخترش گفت) دیدی؟ آن هیچ اهمیتی ندارد.» نکته اخلاقی که می‌شود از این داستان آموخت را نمی‌توان در هیچ کلاسی به فراگیران یاد داد بلکه بهترین نوع عمل را می‌توان با توجه به زمینه موجود و شرایط و وضعیت پیش آمده، انجام داد. در مثال فنجان هیچ قاعده‌ای اخلاقی از قبل تعیین شده وجود نداشت، بلکه مادر طبق تجارب زیسته خود و طبق اقتضائات وضعیت جدید، بهترین پاسخ و رفتار ممکن را از خود نشان می‌دهد.

با مشارکت در یک صورت اجتماعی، می‌توان نه تنها به فهم A پرداخت بلکه همچنین می‌توان به فهم رابطه A با سایر امور نیز دست یافت. در کلاس‌های درس امکان دیدن روابط درونی امور برای فراگیران امکانپذیر نیست. حتی این روابط درونی به یک شکل و ثابت نیست تا یک بار برای همیشه مشخص شود و قابلیت ارائه در کلاس‌ها را برای دانش‌آموزان داشته باشد. از این رو، تا جایی که ممکن است محتوای آموزشی را باید در متن واقعی خود به فراگیران آموخت، تا آن‌ها با زیستن و مشارکت در یک متن اجتماعی، به فهم و ارتباط عمیق و حقیقی پدیده‌ها دست یابند.

نگاه انتقادی و پرهیز از روزمرگی در مسائل تربیتی

ویتگنشتاین علت بدفهمی‌ها و عدم‌درک معانی و کاربرد واژه‌ها در صورت‌های زندگی را در نداشتن ذهن نقاد و عادت به امر روزمرگی معرفی می‌کند. به طوری که او در پژوهش‌ها می‌نویسد: «جنبه‌هایی از چیزها برای ما مهم‌تر از همه‌اند به دلیل سادگی و آشنایی آن‌ها پنهانند (ممکن است کسی نتواند به چیزی توجه کند چرا که همیشه پیش چشم‌های اوست). آدمی اصلاً متوجه بنیادهای واقعی پرس‌وجوی خود نمی‌شود. مگر آن واقعیت زمانی توجه او را جلب کرده باشد. و این یعنی به چیزی که در آن لحظه دیده شود و از همه جالب‌تر و قدرتمندتر است نمی‌توانیم متوجه شویم» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۲۹). فردی که دچار روزمرگی و عادت است قادر نیست پدیده‌ها را از نگاه‌های متفاوت و نو ببیند و بخاطر این، چنین فردی نخواهد توانست تفاوت‌های موجود را لمس کند.

با داشتن ذهن نقاد و پرسش‌گر، می‌توان پدیده‌ها و واژه‌ها را از دریچه‌های متفاوت بررسی و به معانی و کاربردهای واژه‌ها از زوایای متنوع بصیرت یافت. در واقع، ذهن نقاد هر چیزی را به راحتی نمی‌پذیرد و یا رد نمی‌کند،

بسیاری از امور را تا زمانی که فرد نبیند و لمس نکند نمی‌تواند برای آن‌ها بصیرت حاصل کند (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: ۴۰۰). در مدارس نمی‌توان تمام حقایق و واقعیت‌های جامعه را به فراگیران آموخت. بلکه در کنار آموزش مباحث نظری، با بودن در جامعه و با دیدن و شنیدن و احساس کردن رفته رفته فراگیران به کسب تجاربی می‌پردازند که امکان یادگیری آن‌ها در هیچ نظام آموزشی مقدور نمی‌باشد.

ویتگنشتاین می‌نویسد: «این نظام چیزی است که انسان با مشاهده و تعلیم کسب می‌کند. تعمداً نمی‌گوییم «می‌آموزد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳: بند ۲۷۹). «بعد از اینکه فلان چیز را دیده و بهمان چیز را شنیده، دیگر در وضعی نیست که شک کند (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳: بند ۲۸۰). «آنان همواره از تجربه آموخته‌اند؛ و از اعمالشان می‌توان پی برد که برخی امور را با قطعیت باور دارند، خواه این باور را به زبان بیاورند، خواه نه» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۳: بند ۲۸۴). «آیا کسی می‌تواند این دانش را یاد بگیرد؟ بله، برخی می‌توانند. اما نه از طریق گذراندن دوره‌ای درس، بلکه از طریق «تجربه». — آیا کسی می‌تواند در این زمینه آموزگار ما باشد؟ مسلماً. هر از چند گاه اندرز درستی به ما می‌دهد. «یادگرفتن» و «آموختن» اینجا این جور هستند. آنچه اینجا کسب می‌کنیم یک فن نیست؛ قضاوت صحیح را یاد می‌گیریم. قاعده‌هایی هم وجود دارند؛ اما تشکیل یک نظام نمی‌دهند، و فقط آدم‌های با تجربه می‌توانند آن‌ها را به درستی به کار برند. برخلاف قاعده‌های محاسبه» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: ۴۰۰). سؤالی که اینجا مطرح است این است که چگونه ممکن است نتوان برخی چیزها (همچون جهان تصویر) را به فراگیران در مدارس و کلاس‌ها یاد داد، بلکه ایشان آن را با بودن در زمینه و با کسب تجربه بیاموزند؟ و چرا فقط آدم‌های با تجربه می‌توانند آن‌ها را به درستی به کار ببرند؟ در اینجا خاطره‌ای از کتاب پیترز، برلنز و اسمیرز (۲۰۰۸) ذکر می‌شود که در فهم بهتر پاسخ فوق ما را یاری می‌رساند. در واقع، به ما کمک می‌کند تا دریابیم که برخی امور در این جهان وجود دارد و از قبل نمی‌توان در باره آن‌ها راهکار دقیق ارائه و در کلاس‌های درس به فراگیران آموزش داد:

«فنجان شکسته شد: یکی از نویسندگان حاضر برای مدتی در یک آشپزخانه که توسط یک خانم مسن و دنیا دیده‌ای اداره می‌شد کار می‌کرد. در آنجا خانم مسن این خاطره را نقل می‌کند: زمانی که او یک دختر جوانی بود، در شستن ظرف‌ها به مادرش کمک می‌کرد که به‌صورت تصادفی

زوایای جدید و نو، فراگیران را به تفکر و ارزیابی بر آنچه تجربه کرده‌اند فراخواند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مطالعات ویتگنشتاین را نمی‌توان در آثار او جست‌وجو کرد، بلکه در عوض باید آن را در خودمان به عنوان خواننده‌گان آثار وی دریابیم. در آثار ویتگنشتاین متأخر نمی‌توان در بحث روش‌شناسی، از مراحل دقیق، ثابت و یکنواخت سخن گفت که از آن بتوان در همه شرایط به صورت یکسان استفاده کرد. آنچه فلسفه او به ویژه در دوره متأخر به ما می‌آموزد، نگاه به پدیده‌ها از دریچه‌های نو و متفاوت و شناساندن راه‌های فرعی، غریب، ناشناخته و کم‌اهمیت است.

طبق یافته‌های این اثر و بر اساس تحقیقاتی که به آنها اشاره شد، می‌توان ادعان داشت؛ در دوره متأخر، تمام انرژی ویتگنشتاین در پی جبران کاستی‌های نظریه تصویری بود و با شیوه‌های آشنایی‌زدایی به دنبال برانداختن بت‌های حاکم در حوزه معرفت و روش‌شناختی بود. البته طبق گفته استرول (۱۳۸۳: ۲۰۹-۲۰۸)، «حرف ویتگنشتاین در دوره متأخر این نبود که این تصویر مطلقاً غلط است، بلکه این بود که تصویری محدود از چگونگی عملکرد زبان در زندگی واقعی نمایان می‌کند. همچنان که نظریه بازی‌های زبانی در کتاب پژوهش‌های فلسفی مطرح می‌شوند، می‌توان دید که زبان کاربردهای بسیاری نیز دارد. توصیه به فیلسوفان که نگاه کنند یعنی خواستن از آنان که مقوله‌های مفهومی خود را گسترش بخشند، ببینند واژه‌ها در جریان زندگی چگونه عمل می‌کنند». از این رو، مطابق آثار متأخر ویتگنشتاین به ویژه از دریچه روش‌شناسی و معرفت‌شناسی، در مطالعات تربیتی و اجتماعی نمی‌توان به ارائه گام‌های ثابت، یکسان، نامتغییر و جهان‌شمول پرداخت.

همانطور که نظریه بازی‌های زبانی به ماهیت و تفاوت‌های موجود بین علوم توجه می‌کند و با روش تمییز خود را از نگاه همسان به همه علوم مبرا می‌سازد، انتظار می‌رود مدارس محلی برای شنیدن حرف‌های مختلف باشند و از ساختار سخت و غیرمنعطف و تک‌روایتی خارج گردند. در بررسی مسائل علوم تربیتی و رفتاری نباید از شیوه‌های سخت و ثابت جهت بررسی مسائل به‌رمند شد، چرا که مریبان در کلاس‌ها و محیط‌های آموزشی با افراد متفاوتی مواجه هستند. هر یک از افراد در محیط‌های خانوادگی متفاوتی بزرگ و

بلکه ابتدا در مورد آن موضوع سؤال و استدلال می‌کند، سپس می‌پذیرد یا رد می‌کند. در حقیقت، داشتن تفکر نقادانه به فراگیران کمک می‌کند تا هنگام تصمیم‌گیری، مسئله را از جوانب مختلف به شکل مطلوب بررسی کنند. البته تفکر انتقادی متکی بر بازی‌های زبانی و قواعد خویش است و هر نوع نقدی روا نیست. صحیح آن است که نقد امور و پدیده‌های جهان پیرامون ریشه در شک سازنده داشته باشد. «جهت‌گیری اصلی تفکر انتقادی پرورش یادگیرندگان متفکر و مستقلى است که می‌توانند از طریق شک‌گرایی سازنده همواره در مسیر بهبود و ارتقای کیفیت تجربه انسانی خود گام بردارند» (امینی، مدنی و عسگرزاده، ۱۳۹۳: ۴۲). لکن، خود مولفه شک سازنده نیازمند توجه و رعایت برخی از معیارهاست. در کتاب در باب یقین ویتگنشتاین، می‌توان به برخی از این مؤلفه‌ها اشاره کرد: ۱. شک مستلزم دلایل و مبانی است. ۲. شک باید چیزی بیش از اظهار کلامی شک باشد. ۳. شک مستلزم تسلط بر یک بازی زبانی است. ۴. شک بیرون از یک بازی زبانی یا در باب کل بازی زبانی ممتنع است. ۵. شک مستلزم یقین است» (کنی، ۱۳۹۲: ۲۹۸). در مقاله نصرتی و همکاران (۱۳۹۶) نیز به صورت مفصل و کامل به بررسی دقیق این مؤلفه‌ها در تربیت ذهن نقاد پرداخته شده است.

باید گفت که ذهن نقاد از طریق بازاندیشی و نگاه نو به پدیده‌ها و توصیف‌گری دقیق می‌تواند بر حس روزمرگی و عادت غلبه کند: «مسائل نه با دادن اطلاعات تازه، بلکه با مرتب کردن آنچه همیشه می‌دانسته‌ایم، حل می‌شوند. فلسفه نبردی است علیه جادو شدن شعور ما به وسیله زبان» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۰۹). بیشتر مواقع مسائل ریشه در بدفهمی‌ها دارد و حتی از آنجا که «زبان حامل اندیشه است» و از آنجا که واژه‌ها معانی و کاربردهایی متنوعی دارند، پس به خاطر داشتن چنین ویژگی‌هایی برای زبان، در فهم کاربردهای آن دچار خطا می‌شویم چرا که فقط به یک کاربرد آن شناخت داریم و تصویر آن ما را اسیر خود می‌سازد. طبق اندیشه‌های ویتگنشتاین، با فلسفیدن درست است که می‌توان به حل این موانع فهم نایل شد. از این رو، در مدارس و سیستم‌های آموزشی به عنوان مراکز حساس و مهم در تربیت نسل‌های آینده، توجه به چنین آموزه‌هایی، از وظایف مهم معلمان و سایر عوامل اجرایی باید باشد تا با فراهم کردن زمینه‌های مناسب یادگیری جهت دیدن پدیده‌ها از

یک صورت اجتماعی را ارزیابی کرد؟ بر یک پژوهشگر حوزه مطالعات انسانی لازم است تا به بررسی و فهم عمیق از چگونگی شکل‌گیری قواعد حاکم در یک صورت اجتماعی بپردازد. کاری که ویتگنشتاین در فلسفه متأخر خویش انجام داد و به این فهم رسید که قواعد حاکم در حوزه تربیتی و انسانی، متفاوت از امور تجربی و کمی است. وقتی پژوهشگر مسائل رفتاری و انسانی به این درجه از آگاهی دست یافت که قواعد حاکم در امور تربیتی و اجتماعی کاملاً متفاوت از امور تجربی است دیگر در بررسی امور و پدیده‌های تربیتی و انسان سازی به خود اجازه نخواهد داد بدون توجه به ماهیت و تفاوت موضوعی، از روش‌های همسان و ثابت استفاده نمایند.

بنابراین، می‌توان اذعان داشت که در مطالعات و ارزیابی مسائل تربیتی و انسان‌سازی انتظار می‌رود محققان با مشارکت در یک صورت اجتماعی جهت کسب تجارب مستقیم به اقتضائات محیطی و تربیتی توجه کنند. دیدن پیوندها و شبکه‌های درهم‌تنیده امور از طریق مشارکت در یک صورت اجتماعی برای پژوهشگر حاصل می‌شود. از آنجایی که اقتضائات محیطی و اجتماعی همیشه در تمام جوامع یکنواخت و ثابت نیست و از صورتی به صورت دیگر متفاوت است، انتظار می‌رود در مطالعه مسائل تربیتی دامنه و محدوده تحقیق مشخص گردد و به جای انتقال یک طرفه دانش و اطلاعات به اذهان فراگیران، باید مستقل بودن را به آن‌ها عرضه کرد. در مراکز آموزشی بایستی «چگونه یاد گرفتن» در اولویت سیاست‌های آموزشی باشد. درست است که در بررسی امور بر افراد لازم است به یک بازی زبانی مسلط و قواعد حاکم بر آن بازی زبانی را فرا بگیرند. اما همیشه این روند کافی نیست. چون نیازمندی‌های جوامع ثابت نیستند و هر لحظه شاهد تغییرات کم و زیاد می‌باشد. در بسیاری از مواقع افرادی که در یک صورت اجتماعی زندگی می‌کنند، با وضعیت‌های جدید مواجه می‌شوند که دیگر قواعد پیشین یا موجود هدایتگر آن‌ها نمی‌باشد و یا به عبارت دیگر برای آن وضعیت جدید قاعده‌ای تعریف نشده است تا در ارزیابی و نقادی امور، آن‌ها را هدایت و طبق آن‌ها به سنجش رفتار، گفتار و غیره بپردازند و نقش‌های خود را تشخیص دهند. همچنین در مطالعات و بررسی‌ها شایسته هست محقق خودش را از پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها برهاند هر چند به آسانی چنین کاری ممکن نیست چرا که در بیشتر مواقع ما نمی‌دانیم که دچار سوگیری هستیم و یا در برخی مسائل نیز بیش از اندازه به یک باور اعتقاد داریم که مانع از

مراحل رشد را سپری کرده‌اند و دارای پیش‌زمینه و انتظارات و منش‌های متنوعی می‌باشند. حتی افراد به لحاظ توانایی‌های ژنتیکی در یک سطح نیستند. با چنین اوصافی، چگونه می‌توان از مریبان انتظار داشت که در کلاس‌های درسی از خطمشی‌های از پیش تعیین شده پیروی کنند.

مطالعه آثار ویتگنشتاین، سرزمین ناشناخته‌ای را جلوی چشمان آدمی قرار می‌دهد که بیش از اینکه مجدانه در صدد اقناع مخاطب برآید، به او می‌آموزد که به بسیاری از امور و پدیده‌ها از منظر متفاوت بنگرد. گرچه این بدان معنا نیست که هر کسی هر طور دلش خواست عمل کند و روش‌هایی را برای مطالعه مسائل و امور تربیتی و اجتماعی بکار گیرد. درست است که در آثار متأخر وی آن نگاه ثابت، جهان‌شمول، نامتغیر و نظم مطلق حاکم بر دوره متقدم شکسته می‌شود اما خود نظم جدیدی را به ارمغان می‌آورد: «می‌خواهیم در دانشی که از زبان داریم نظمی برقرار سازیم؛ نظمی با در نظر داشتن هدفی خاص؛ یک امکان از میان امکان‌های بسیار؛ نه یک نظم منحصر به فرد» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۱۳۲). با مقایسه اندیشه‌های ویتگنشتاین متقدم و متأخر روشن می‌گردد که در هر دو اندیشه و دیدگاه فلسفی او، قاعده‌مندی و نظم حاکم است، اما نحوه عمل این نظم‌آفرینی به صورت‌های متفاوتی اعمال می‌شود. بر اساس آموزه‌های رساله، این نظم از طریق منطقی و با داشتن ویژگی جهان‌شمول و ثابت اعمال می‌گردد و در اندیشه‌های متأخر، به صورت قواعد هر بازی زبانی تجلی می‌یابد.

تبیین ماهیت قاعده در نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین به پژوهشگران حوزه علوم تربیتی و اجتماعی آگاهی ویژه‌ای می‌بخشد. در هر جامعه و یا صورت اجتماعی مجموعه بسیاری از قواعد وجود دارد که افراد را در کارهایشان هدایت و به کارها نظم می‌بخشد. بر اساس قواعد موجود افراد کاری را انجام و یا به ارزیابی نتایج تلاش‌های به عمل آمده می‌پردازند. قواعد به افراد بصیرت می‌بخشد و به آن‌ها می‌فهماند وظایف آن‌ها چیست و یا چگونه می‌بایست به ایفای نقش‌ها و وظایف خویش به نحو احسن بپردازند و یا بدون تخطی از قواعد با برداشتن گام‌های صحیح، اهداف خویش را پیش برانند. در این میان این پرسش‌ها مطرح است: آیا پژوهشگران حوزه علوم تربیتی و اجتماعی بدون شناخت ماهیت و چیستی قواعد موجود در یک صورت اجتماعی می‌توانند به مطالعه پدیده‌های تربیتی و انسانی وضعیت‌های حاکم در آن بپردازند؟ با کدامین ملاک‌ها و معیارها می‌توان نحوه تعاملات و کارهای افراد در

پژوهشگر لازم است خود را به عنوان تبعی احساس کند و حتی جرات نقد دیدگاه‌ها و باورهای خودش را داشته باشد. همیشه باید آمادگی شنیدن حرف‌ها و عقاید جدید را بر خود هموار نماید و از طریق نگاه نقادانه به مسائل و با پرسش‌های مناسب و صحیح به دنبال کسب اطلاعات درست باشد.

کریمی، صدیقه؛ شریف، مصطفی (۱۳۹۳) چالش‌های آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه‌درسی با رویکرد جامعه‌یادگیری، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ش ۱، صص ۱۰۷-۱۴۲.

کلاگ، جیمز سی. (۱۳۹۴). *ویتگنشتاین در تبعید*. ترجمه احسان سنایی‌اردکانی. تهران: ققنوس.

کنی، آنتونی. (۱۳۹۲). *معماری زبان و ذهن در فلسفه ویتگنشتاین*. ترجمه محمدرضا اسمخانی. تهران: ققنوس. کومبز، جرالد آر؛ دنیلز، لو روی بی. (۱۳۸۷). *پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی*. ترجمه خسرو باقری (ترجمه فصلی از کتاب)، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. مگی، براین. (۱۳۸۵). *فلاسفه بزرگ*. ترجمه عزت‌الله فولادوند. تهران: خوارزمی.

نصرتی هشی، کمال؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ باقری‌نوع‌پرست، خسرو؛ رادمد، سمیه (۱۳۹۶) *مؤلفه‌های شک‌سازنده در اندیشه ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن در تربیت ذهن نقاد، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت*. ش ۷ (۱)، صص ۵-۲۶.

نصرتی هشی، کمال؛ حسینی کسنویه، شهلا (۱۳۹۸) *نقش تبعید خودخواسته برای غلبه بر پیش‌فرض‌های فهم در آموزه‌های ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن، فلسفه تربیت*. ش ۴ (۱)، صص ۵۷-۸۷.

نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۵). *ما در باران خواهیم ماند: نقد حال اصحاب دانش*. اصفهان: انتشارات یارمانا.

ویتگنشتاین، لودویگ. (۱۳۸۰). *پژوهش‌های فلسفی*. ترجمه فریدون فاطمی. تهران: مرکز.

ویتگنشتاین، لودویگ. (۱۳۸۳). *در باب یقین*. ترجمه مالک حسینی. تهران: هرمس.

ویتگنشتاین، لودویگ. (۱۳۹۳). *رساله منطقی فلسفی*. ترجمه و شرح سروش دباغ. تهران: هرمس.

بررسی حقیقی امور می‌شود و همچون تصویر و بت‌هایی جلوی دیدگان پژوهشگر را می‌گیرد. یا در برخی موارد نیز پژوهشگر به وجود خیلی امور عادت کرده و بدون اینکه دقیق آن‌ها را بررسی یا توصیف نماید با نیم‌نگاهی از کنار آن‌ها به آسانی می‌گذرد. جهت غلبه بر محدودیت‌های پژوهش همچون سوگیری و اعتقاد سرسختانه به برخی باورها، بر یک

منابع

استرول، اورام. (۱۳۸۳). *فلسفه تحلیلی در قرن بیستم*. ترجمه فریدون فاطمی. تهران: نشر مرکز.

امینی، محمد؛ مدنی، احمد؛ عسگرزاده، زهرا (۱۳۹۳) *ارزیابی و تحلیل مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته‌های مهندسی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران*. ش ۶۳، صص ۳۹-۵۹.

ادموند سی، شورت. (۱۳۸۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.

باقری، خسرو؛ توسلی، طیبیه؛ سجادیه، نرگس. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم‌وتربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

جلیلی‌مقدم، مجتبی. (۱۳۹۰). *زبان و بازی‌های زبانی در فلسفه ویتگنشتاین متأخر*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.

رحیمی‌نیا، الهه؛ رحیمی‌نیا، حوریه (۱۳۹۸) *تفاوت تحقیق کیفی و کمی با نگاهی عمیق، دوازدهمین همایش تازه‌های علوم بهداشتی کشور*. تهران: <https://civilica.com/doc/935801>

شارع‌پور، محمود؛ سلیمانی بشلی، محمدرضا (۱۳۹۱) *چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران، فصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. ش ۱، صص ۱۳۱-۱۵۷.

عابدی، احمد؛ شواخی، علیرضا (۱۳۸۹) *مقایسه روش‌شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، فصلنامه راهبرد*. ش ۵۴ (۱۹)، صص ۱۵۳-۱۶۸.

عسگری یزدی، علی (۱۳۹۲) *نقد و بررسی نظریه بازی‌های زبانی لودویگ ویتگنشتاین، مجله فلسفه دین*. ش ۴، صص ۱۲۱-۱۳۶.

فن، کی. تی. (۱۳۸۱). *مفهوم فلسفه نزد ویتگنشتاین*. ترجمه کامران قره‌گزلی. تهران: مرکز.

- Descartes, R. (1968). *Discourse on method and other writings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hacker, P. M. S. (2008). *Insight and illusion: Themes in the philosophy of Wittgenstein*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, C. (2015). *Advantages and disadvantages of qualitative and quantitative research*. www.monash.edu (Assessed on 12/3/2015).
- Klagge, J. C. (2011). *Wittgenstein in exile*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Lodico, M. G., Spanlding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Method in educational research: From theory to practice* (2nd ed.). UK: John Wiley and Sons Inc.
- Peters, M. A., Burbules, N., & Smeyers, P. (2008). *Showing and doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*. Publisher: Routledge.
- Shields, L., & Alison, T. (2005). The differences between quantitative and qualitative research, *Journal of Paediatric Nursing*, 15(9), 24.
- Shotter, J. (2015). Undisciplining social science: Wittgenstein and the art of creating situated practices of social inquiry. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46(1), 60-83.
- Shotter, J. (2013). Wittgenstein and language games in qualitative research, In Carol A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1280.
- Wittgenstein, L. (1964). *Philosophical Remarks*. In R. Rhees (ed.), R. Hargreaves, & R. White (trans.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical grammar*. In R. Rhees (ed.), A. Kenny (trans.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1977). *Remarks on Colour*. G. E. M. Anscombe (ed.), L. Alister and M. Schaettle (trans.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1998a). *The blue and brown books: Preliminary studies for the philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1998b). *Notebooks 1914-1916*. In G. H. von Wright & G. E. M. Anscombe (eds.). Oxford: Basil Blackwell.



COPYRIGHTS

© 2023 by the authors. Licenses PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)