

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

دکتر محسن بهلولی فسخودی^۲

چکیده

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

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

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۲

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

مقدمه

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

^۱. Rule-following

^۲. authoritative

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

تناقض‌نمای ویتگنشتاین

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

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

1. Authority
2. Discipline
3. Kenny

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

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

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

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

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

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

دیدگاه‌های تربیتی در خصوص پیروی از قواعد

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

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

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

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

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

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

1. fitting

2. guiding

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

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

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

1. non personal

2. universal

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

۲. دیدگاه اقتدارگرا^۱: در این نگرش کاریزما یا اقتدار آموزگار از عوامل مؤثر برای رعایت قواعد از سوی دانش‌آموزان است. استدلال اصلی این نگرش آن است که با بحث عقلانی درباره‌ی ماهیت قواعد نمی‌توان از پیروی از قاعده به خاطر نفس خود این عمل در محیط آموزشی سخن گفت، زیرا دانش‌آموزان قواعد را تنها به خاطر توجیه عقلانی آن‌ها پذیرفته‌اند و این عمل با روح پیروی از قاعده تفاوت دارد. مطابق این نگرش هدف مهم تربیتی این است که آموزگاران از اقتدار و جایگاه خود برای رسیدن به این هدف تربیتی و تقویت پیروی از این قاعده یعنی نظم و اعمال مجازات برای عدم پیروی از آن بهره بگیرند. مجازات نتیجه‌ی ضروری تخطی از قواعد و قوانین آموزشی است. کاملاً مشخص است که در این نگرش پیروی کردن از قواعد به‌واسطه‌ی وجود دلایل عقلانی موجه برای پذیرش آن از سوی دانش‌آموزان صورت نمی‌گیرد، بلکه عاملی بسیار مؤثرتر به نام اقتدار و مرجعیت شخص آموزگار و یا مدیر مدرسه برای اقتناع دانش‌آموزان کافی و مناسب خواهد بود. ویلسون به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد، معتقد است که هر اجتماعی حاصل تعامل میان اعضای آن است و این تعامل از راه رعایت کردن مجموعه‌ای از قواعد صورت می‌گیرد که می‌توان با آن کسانی را که ناقض این قواعد باشند، شناسایی کرد (ویلسون، ۱۹۷۷). او معتقد است که

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

نقد دیدگاه خردگرا

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

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

نقد دیدگاه اقتدارگرا

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

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

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

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

ایده توافق ضمنی^۱

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

دلالت‌های تربیتی

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

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

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

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

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

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

نتیجه‌گیری

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

منابع

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

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