

Rule-Following and Socialization: An Educational Reading of Wittgenstein

Kamal Nosrati Heshi 

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

Email: kamalnosrati1367@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 22 May 2026
Accepted: 20 June 2026
Published Online: 27 June 2026

Keywords:
Wittgenstein, rule-following, socialization, training, form of life, private language

ABSTRACT

This paper offers an educational reading of Wittgenstein by drawing on key concepts of his later philosophy — such as ‘training’ versus ‘explanation’, ‘language-games’ as part of a ‘form of life’, ‘rule-following’ as a social phenomenon, the rejection of ‘private language’, and philosophy as ‘therapy’. Its central argument is that socialization cannot be understood merely as a conscious, rule-based, and linguistically explicable process; rather, the internalization of norms and social skills occurs through ‘training’ and practical repetition within social actions and reactions, not through the theoretical transmission of rules. Accordingly, the implications for educational systems include: prioritizing ‘training’ over ‘explanation’; aiming at ‘initiation into a form of life’ rather than merely teaching correct beliefs; grasping the indissoluble interconnection between ‘agreement’ and ‘rule’; recognizing the pivotal role of ‘shared examples’ in shaping judgment; acknowledging the posteriority of ‘doubt’ to underlying beliefs; affirming the necessity of ‘the other’ in meaning-making and education; redefining moral virtues such as shame and confession as achievements of linguistic socialization; and finally, conceiving philosophy (and thereby educational thought) as ‘therapy’ and transformation in ‘way of living’. — The educational upshot is a transition from abstract rule-teaching toward designing situations rich in collective practice, gradual initiation into a ‘form of life’, prioritizing practical certainties before doubt, and assessing understanding and rule-following through observing social interactions and the other’s feedback.

Cite this article: Nosrati Heshi, K. (2026). Rule-Following and Socialization: An Educational Reading of Wittgenstein. *Shenakht*, 19(91/2), 73-100.
<http://doi.org/10.48308/kj.2026.244480.1435>

Extended Abstract

Contemporary educational systems worldwide face a deepening crisis in social education and socialization. Reports from international bodies document rising discrimination, racism, bullying, and exclusion in schools, indicating that explicit teaching of citizenship rules is insufficient for fostering genuine mutual understanding. Furthermore, the assessment of relational competencies through one-off high-stakes tests generates fundamental philosophical tensions, precisely because such competencies are not intrinsic properties but relation-dependent. Educational systems are increasingly dominated by a logic of predictability and performativity, marginalizing interpretive slowness and ethical attention – capacities that the later Wittgenstein identified as the very foundation of authentic rule-following. These converging crises demand a fundamental rethinking of how norms, values, and social skills are internalized. The present article addresses this need by constructing a unified educational reading of the later Wittgenstein, drawing on his key concepts – 'training' versus 'explanation', 'language-games' as part of a 'form of life', the social nature of 'rule-following', the rejection of 'private language', and philosophy as 'therapy' – and applying them systematically to the problem of socialization. The central argument is that socialization cannot be understood as a merely conscious, rule-governed process explainable through language; rather, the internalization of norms and values occurs through practical training and repetition within a context of social actions and reactions, not through the theoretical transmission of explicit rules.

The existing literature, while valuable, suffers from a significant gap. Previous studies have illuminated the general social dimensions of rule-following, while other educational philosophers have explored training, persuasion, and world-pictures in learning. However, no previous study has attempted a systematic, integrated reading of Wittgenstein's later philosophy that directly addresses the foundational questions of socialization – how norms are internalized, the role of the other in meaning-making, or how to confront skepticism in education. This article advances beyond these isolated approaches by organizing ten interconnected theses into a coherent conceptual network unified by a master principle derived directly from Wittgenstein's texts: socialization occurs through training before any theoretical explanation can take place.

The first thesis establishes the primacy of 'training' over 'explanation'. Wittgenstein states that language instruction is not explanation but training, and that explanations eventually come to an end, leaving only practice. The implication for social education is that teaching cooperation, turn-taking, or politeness requires repeated practical engagement – group games, shared chores, collective rituals – not conceptual analysis. Second, language acquisition is reconceived as initiation into a 'form of life', meaning

that the goal of social education is not merely transmitting correct beliefs but enabling learners to become immersed in a lived world where norms operate as second nature. Third, 'agreement' and 'rule' are shown to be internally related; teaching one inevitably involves the other, and agreement in judgments – not merely in definitions – is the precondition for communication. Fourth, common examples and paradigms are the primary means of shaping judgment. To teach empathy, one provides concrete stories and role-play scenarios, not abstract definitions. Fifth, doubt and critical thinking are secondary and depend on a prior substrate of basic certainties. Wittgenstein declares: "The child learns by believing the adult. Doubt comes after belief." This challenges rushed critical thinking programs that ignore the necessity of foundational trust. Sixth, rule-following is a social phenomenon – a convention, institution, and practice. Private rule-following is impossible; a rule is a rule only when embedded in shared public procedures.

Seventh, meaning and understanding are public actions, not private mental events. Wittgenstein defines meaning as use, and insists that inner processes require external criteria. Understanding is therefore assessed through observable behavior in social contexts, not through introspective reports. Eighth, the rejection of private language establishes the necessity of the other in all meaning-making and identity formation. Without the other's response, our words and actions are neither true nor false – they are merely meaningless occurrences. Ninth, moral virtues such as shame and confession are achievements of linguistic socialization. Shame concerns intention, not merely action, and its justification requires the entire history of the event. Confession is not an isolated act but part of a new way of living. Tenth, philosophy itself is a form of therapy and a transformation of one's way of living. The educator, like the philosopher, must first work on themselves, transforming their own mode of seeing before any pedagogical intervention.

The educational implications of this reading are radical and actionable across five key dimensions. First, schools must transition from abstract rule-teaching to the design of rich environments for collective practice – repeated rituals, group activities, role-playing scenarios, and the cultivation of "shared practices" that make norms tangible. Second, the educator's role shifts from explainer to trainer and exemplar-provider; the successful teacher is not one who offers the best definitions but one who supplies the richest set of concrete examples and practice situations. Third, agreement in form of life takes priority over agreement in beliefs; before engaging in dialogue about values, schools must first reconstruct shared practices and collective routines. Fourth, assessment must move from mentalistic tests and introspective reports to the observation of behavior in social interaction; understanding and rule-following are evaluated through evidence of coordinated practice, not through self-reports – for "every inner process requires external criteria." Fifth, critical thinking cannot be the

starting point of education; the early years must prioritize trust, belief, and the formation of practical certainties. As Wittgenstein declares, "The child learns by believing the adult. Doubt comes after belief." Doubt and questioning are introduced gradually, only after a stable ground of basic convictions has been established.

In conclusion, the educational reading of later Wittgenstein offers an alternative framework for understanding and designing socialization processes, organized around four core principles derived from ten interconnected theses. First, the primacy of training over explanation: effective socialization occurs through practical repetition, not theoretical transmission. Second, initiation into a form of life over the mere teaching of correct beliefs: the learner must become so immersed in a lived world that its norms become second nature. Third, the priority of certainty over doubt: critical thinking and genuine questioning require a prior ground of basic certainties, trust in the educator, and a substrate of "agreement in judgments" – not merely agreement in definitions. Fourth, the necessity of the other: rejecting private language establishes that no social skill or moral virtue is formed in isolation; meaning, understanding, and even personal identity are always realized through the feedback, responses, and corrective judgments of the community. Virtues such as shame, confession, and empathy are understood as achievements of linguistic socialization. In this picture, the school is not a factory producing standardized citizens but a scene of collective life where students gradually internalize their society's form of life through participation in shared practices, engagement with paradigmatic examples, and dialogue with others. Philosophy here is not an abstract theory but a therapy for the diseases of thinking and living, requiring diverse methods corresponding to diverse ailments. The educator is not a specialist in explanation but one who, first and foremost, has worked on themselves and transformed their own way of seeing. As Wittgenstein writes, the solution to the problem of life is to live in such a way that what is problematic disappears – this is the ultimate goal of social education.

پیروی از قاعده و جامعه‌پذیری: خوانشی تربیتی از ویتگنشتاین

کمال نصرتی هشی  ID

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. ایمیل: kamalnosrati1367@cfu.ac.ir

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|---|
| <p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۶</p> <p>کلیدواژه‌ها: ویتگنشتاین، پیروی از قاعده، جامعه‌پذیری، تمرین، شکل زندگی، زبان خصوصی</p> | <p>مقاله حاضر می‌کوشد تا با تکیه بر مفاهیم کلیدی فلسفه متأخر ویتگنشتاین -مانند «تمرین» در برابر «تبیین»، «بازی‌های زبانی» به مثابه بخشی از «شکل زندگی»، «پیروی از قاعده» به عنوان پدیده‌ای اجتماعی، طرد «زبان خصوصی»، و تلقی از فلسفه به مثابه «درمان» - خوانشی تربیتی از این فیلسوف ارائه دهد. استدلال اصلی آن است که جامعه‌پذیری و تربیت اجتماعی را نمی‌توان صرفاً فرایندی آگاهانه، مبتنی بر قاعده و قابل توضیح به زبان دانست بلکه درونی شدن هنجارها، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی، از راه «تمرین» و تکرار عملی، در بافتی از کنش‌ها و واکنش‌های اجتماعی صورت می‌پذیرد نه از طریق انتقال نظری قواعد. براین اساس، دلالت‌های این خوانش برای نظام‌های تربیتی عبارت‌اند از: اولویت یافتن «تمرین» بر «تبیین»، هدف‌گیری «درونی‌شدن به یک شکل زندگی» به جای آموزش صرف باورهای درست، فهم پیوند ناگسستنی «توافق» و «قاعده»، نقش محوری «مثال‌ها و نمونه‌های مشترک» در شکل‌دهی به قضاوت، تأخیر «تردید» و تفکر انتقادی نسبت به باورهای زیرین، ضرورت «دیگری» در فرایند معناپردازی و تربیت، بازتعریف فضایل اخلاقی چون شرم و اعتراف به مثابه دستاوردهای جامعه‌پذیری زبانی و، سرانجام، تلقی فلسفه (و به تبع آن، تفکر تربیتی) به مثابه «درمان» و دگرگونی در «شیوه زندگی». پیامد تربیتی این خوانش گذار از آموزش انتزاعی قواعد به طراحی موقعیت‌های غنی از تمرین جمعی، درونی‌شدن تدریجی به «شکل زندگی»، اولویت بخشی به یقین‌های عملی پیش از تردید، و سنجش درک و پیروی از قاعده از راه مشاهده تعاملات اجتماعی و بازخورد دیگری است.</p> |

استناد: نصرتی هشی، کمال (۱۴۰۵). پیروی از قاعده و جامعه‌پذیری: خوانشی تربیتی از ویتگنشتاین. شناخت، ۱۹(۹۱/۲)، ۷۳-۱۰۰

DOI: <http://doi.org/10.48308/kj.2026.244480.1435>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری در زمره بنیادی‌ترین رسالت‌های نظام‌های آموزشی در سراسر جهان محسوب می‌شوند. هدف غایی این حوزه از تعلیم و تربیت نه تنها انتقال انبوهی از اطلاعات بلکه فراهم‌آوردن زمینه‌ای برای درون‌سازی هنجارها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌هایی است که به فرد امکان می‌دهد تا به‌عنوان عضو مؤثر، مسئول و مشارکت‌جو در جامعه فعالیت کند (Juvonen et al, 2019, p. 250). در این چشم‌انداز مطلوب، هدف نهایی تربیت اجتماعی پرورش «شهروند مطلوب» یا «فردی مسئول» است، انسانی که نه تنها قواعد را می‌شناسد بلکه از روی التزام درونی و با درک ضرورت جمعی از آن‌ها پیروی می‌کند. اسناد بالادستی نیز بر این مهم تأکید دارند، به طوری که، در نظام‌های آموزشی، درس مطالعات اجتماعی با هدف زمینه‌سازی برای «تربیت افراد مؤمن، مسئول، توانمند و آگاه در زندگی فردی و اجتماعی و پایبند به اخلاق و ارزش‌های دینی» طراحی شده است. رسالت والای این حوزه، آماده‌سازی نسل آینده برای مشارکت آگاهانه در امور جمعی، احترام به قانون، تقویت روحیه همکاری و پاسداری از ارزش‌های مشترک است (زارعان آدرمنابادی، ۱۴۰۳، صص ۲۰-۲۱). بنابراین، نظام آموزشی آرمانی فضایی است که در آن دانش‌آموزان، از طریق تمرین و زیست جمعی، «شکل زندگی»^۱ جامعه خود را درونی می‌کنند (Wittgenstein, 1953, §19).

براساس گزارش‌های جدید و منابع معتبر، نظام‌های آموزشی در سطح جهانی امروز با چالش‌های عمیق و چندلایه‌ای در حوزه تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری مواجه هستند. این چالش‌ها، که مستقیماً به موضوع مقاله حاضر (پیروی از قاعده و درونی‌سازی هنجارها) مرتبط می‌شوند، ضرورت بازاندیشی در رویکردهای سنتی را بیش از پیش نمایان ساخته‌اند. نخست، چالش تفرقه و گسست اجتماعی در مدارس است. گزارش اخیر مجمع پارلمانی شورای اروپا هشدار می‌دهد که مدارس امروز به‌طور فزاینده‌ای با پدیده‌های تبعیض، نژادپرستی، قلدری و طردشدگی مواجه هستند که شکل‌گیری «ارزش‌های مشترک و درک متقابل» را با دشواری جدی روبه‌رو ساخته است (Council of Europe, 2026, p. 2). این وضعیت حاکی از آن است که صرف آموزش صریح قواعد شهروندی و احترام متقابل کافی نیست و آنچه ویتگنشتاین «توافق... در شکل زندگی»^۲ (Wittgenstein, 1953, §241) می‌نامد در چنین فضایی شکل نمی‌گیرد.

دوم، چالش‌های مرتبط با سنجش و ارزشیابی در نظام‌های آموزشی است. همان‌طور که کانروی^۳ (Conroy, 2025, pp.277-278) در نقد خود بر کتاب کنتلی^۴ گزارش می‌دهد، کنتلی با تکیه بر مفهوم «پیروی از قاعده» ویتگنشتاین استدلال می‌کند که شایستگی‌های تحصیلی دانش‌آموزان «وابسته به رابطه» هستند نه ویژگی‌هایی ذاتی و

¹ form of life

² Agreement ... in form of life

³ Conroy

⁴ Cantley

ثابت. از این منظر، استفاده از آزمون‌های مقطعی و پُرریسک^۱، برای سنجش شایستگی‌های تحصیلی و پیش‌بینی موفقیت‌های آینده، با «تش‌های فلسفی» بنیادینی مواجه است. این مشکل در مورد سنجش مهارت‌های شناختی سطح بالاتر، از جمله قضاوت اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی، که ذاتاً وابسته به زمینه و تعاملات اجتماعی هستند، حادث می‌شود. چنین وضعیتی نشان می‌دهد که رویکردهای کمی و مبتنی بر قواعد صریح برای سنجش جامعه‌پذیری و تربیت اجتماعی ناکافی هستند. این تش فلسفی دقیقاً به پارادوکسی بازمی‌گردد که خود ویتگنشتاین صورت‌بندی کرده است: «این پارادوکس ما بود: هیچ مسیر عملی نمی‌توانست توسط قاعده تعیین شود، زیرا هر مسیر عملی را می‌توان منطبق با قاعده نشان داد» (Wittgenstein, 1953, §201).

سومین چالش غلبه رویکردهای ابزاری و کارآمدی‌محور بر تربیت قضاوتی^۲ است. لیتون گری و اسکات^۳ (Leaton Gray & Scott, 2025)، در مقاله خود، با تشخیص بحران‌های معاصر در نظام‌های آموزشی، نشان می‌دهند که این نظام‌ها به‌طور فزاینده‌ای تحت سلطه «منطق پیش‌بینی‌پذیری، معیارهای عملکردی و زیرساخت‌های انطباق‌پذیر» قرار گرفته‌اند و، در نتیجه، «قدرت تفسیر» و «تأمل اخلاقی» را به حاشیه رانده‌اند. به گزارش آنان، در چنین فضایی، نظام آموزشی از فراگیر موجودی می‌سازد که «قابل‌بهینه‌سازی است اما قابل‌تفسیر نیست»، یعنی این فراگیر در درون نظام‌های آموزشی چابک و سریع است اما در قضاوت و داوری اخلاقی بسیار ضعیف و فقیر است» (Leaton Gray & Scott, 2025, p. 2). از منظر ایشان، ظرفیت‌هایی چون «کندی تفسیری» و «توجه اخلاقی» - که ویتگنشتاین آن‌ها را زیربنای پیروی اصیل از قاعده می‌دانست (Wittgenstein, 1953, §198, 202 & 219) - در نظام‌های آموزشی امروز جایگاهی ندارند و سنجش‌ناپذیر تلقی می‌شوند (Leaton Gray & Scott, 2025, p.2).

در ارتباط با موضوع پژوهش حاضر، در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی به کاوش در آرای فیلسوفانی پرداخته‌اند که می‌توانند مبنایی برای بازطراحی نظریه و عمل تربیتی فراهم آورند. در زمینه موضوع این مقاله، یعنی «پیروی از قاعده» و «جامعه‌پذیری»، می‌توان به چند دسته از پژوهش‌ها اشاره کرد. دسته نخست اختصاص دارد به تحلیل کلی مفهوم پیروی از قاعده در اندیشه ویتگنشتاین و دلالت‌های عام آن برای فلسفه. از جمله این آثار می‌توان به تحلیل‌های ساوینی (Savigny, 1991) اشاره کرد که بر وجوه اجتماعی پیروی از قاعده تأکید می‌ورزد و آن را به‌عنوان «روحیه اجتماعی» در برابر «خودآگاه فردی» می‌نشانند. همچنین، پژوهش‌هایی مانند لین (Lin, 2019) به تحلیل گزاره محوری «امکان‌ناپذیری پیروی از قاعده فقط یک بار» پرداخته و آن را کلیدی برای درک ماهیت نهادی و عرفی قواعد دانسته است. دسته دوم پژوهش‌هایی هستند که به‌طور خاص به دلالت‌های آموزشی و تربیتی نظریه‌های ویتگنشتاین پرداخته‌اند.

^۱ آزمون‌های مقطعی و پُرریسک (one-off high-stakes tests): به آزمون‌هایی گفته می‌شود که در یک مقطع زمانی مشخص (مثلاً پایان ترم یا پایان سال) برگزار می‌شوند و نتایج آنها پیامدهای مهم و تعیین‌کننده‌ای برای آینده تحصیلی یا شغلی دانش‌آموزان دارد (مانند کنکور یا آزمون‌های ورودی مدارس خاص). این آزمون‌ها فاقد فرصت جبران یا اصلاح عملکرد هستند و فشار روانی و تربیتی بالایی ایجاد می‌کنند.

^۲ Educational judgement

^۳ Leaton Gray & Scott

نصرتی هشی، بختیار نصرآبادی، باقری و رادمرد (نصرتی هشی و دیگران، ۱۳۹۶)، نصرتی هشی و حسینی (نصرتی هشی و حسینی، ۱۳۹۸)، نصرتی هشی، احمدی هدایت، شیروانی شیری (نصرتی هشی و دیگران، ۱۴۰۱)، اسمیرز و بوربولس (Smeyers & Burbules, 2006)، لانتلی (Luntley, 2008 & 2012)، وبر (Weber, 2019)، پرسپیتی (Persichetti, 2021) و آریسو (Ariso, 2016 & 2021) از جمله اندیشمندانی هستند که هرکدام از زاویه‌ای به نقش «تمرین» در یادگیری، مفهوم «تربیت به مثابه افتخار»، و «جهان‌تصویر» و «بازی‌های زبانی» و... در فرایند آموزش پرداخته‌اند. باوجود این تلاش‌ها، به نظر می‌رسد که یک شکاف تحقیقاتی قابل توجه وجود دارد. اغلب پژوهش‌های موجود یا صرفاً به وجوه اجتماعی پیروی از قاعده به طور عام پرداخته‌اند یا، اگر به دلالت‌های تربیتی نظر داشته‌اند، عمدتاً بر جنبه‌های شناختی یا زبانی یادگیری متمرکز بوده و کمتر، به طور نظام‌مند و جامع، خوانشی یکپارچه از مفاهیم کلیدی ویتگنشتاین (چون تمرین، شکل زندگی، توافق، زبان خصوصی و فلسفه به مثابه درمان) ارائه داده‌اند که بتواند مستقیماً به چالش‌های بنیادین تربیت اجتماعی (همچون چگونگی درونی‌سازی هنجارها، نقش دیگری در فرایند معناپردازی، و مواجهه با معضل شک‌گرایی در تربیت) پاسخ گوید. به عبارت دیگر، کمتر پژوهشی تلاش کرده است تا یک «خوانش تربیتی منسجم» از فلسفه متأخر ویتگنشتاین ارائه دهد که، در آن، مفاهیم به ظاهر پراکنده، در یک چارچوب مفهومی واحد برای تبیین فرایند جامعه‌پذیری به کار گرفته شوند. در این میان، مقاله «تحلیل مسئله پیروی از قواعد تربیتی با تأکید بر دیدگاه ویتگنشتاین» (بهلولی فسخودی، ۱۳۹۸) نیز به این مسئله پرداخته و، با نقد رویکردهای خردگرا و اقتدارگرا، «توافق ضمنی» را راه‌حل تناقض‌نمای پیروی از قاعده معرفی کرده است. باوجود اشتراک در توجه به «توافق» اجتماعی، مقاله حاضر از سه جهت متمایز است: (۱) برخلاف تمرکز آن مقاله بر نقد دو گفتمان، خوانشی یکپارچه از مفاهیم کلیدی (تمرین، شکل زندگی، زبان خصوصی، درمان) ارائه می‌دهد. (۲) دامنه را از تعاملات کلاسی به جامعه‌پذیری و درونی‌سازی هنجارها گسترش می‌دهد. و (۳) افزون بر «دانش ضمنی»، بر لایه‌های «تمرین»، «تقدم یقین بر تردید» و «طرد زبان خصوصی» تأکید می‌ورزد.

نوآوری مقاله حاضر در همین نقطه است که، با فراتر رفتن از این رویکردهای جزیره‌ای (رویکرد صرفاً جامعه‌شناختی، رویکرد صرفاً شناختی-زبانی، و رویکرد صرفاً نهادی)، یک «خوانش تربیتی یکپارچه» از ویتگنشتاین متأخر ارائه می‌دهد که، در آن، مفاهیم تمرین، شکل زندگی، توافق، مثال، زبان خصوصی و درمان در یک شبکه معنایی منسجم برای تبیین فرایند جامعه‌پذیری به کار گرفته می‌شوند. ایده محوری مقاله، که مبنای نظری خود را مستقیماً از متن آثار ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1953; 1969; 1980) می‌گیرد، بر این اصل استوار است که جامعه‌پذیری و درونی‌سازی هنجارها را نمی‌توان صرفاً فرایندی آگاهانه، مبتنی بر قاعده و قابل توضیح به زبان دانست بلکه این فرایند از راه «تمرین» و تکرار عملی در بافتی از کنش‌ها و واکنش‌های اجتماعی صورت می‌پذیرد نه از طریق انتقال نظری قواعد. این ایده به‌عنوان یک «اصل مادر» عمل می‌کند و سایر مفاهیم کلیدی (مثل توافق، مثال، طرد زبان خصوصی،... و درمان) را در یک شبکه معنایی منسجم به هم مرتبط می‌سازد. مزیت و برتری این خوانش یکپارچه، نسبت به پژوهش‌های

پیشین، در قدرت تبیینی بالاتر آن است. این رویکرد نه تنها «چیستی» قواعد اجتماعی بلکه «چگونگی» درونی‌سازی آن‌ها را در بستر روابط جمعی تبیین می‌کند و راهکارهای عملی مشخصی برای بازطراحی فضاهای تربیتی ارائه می‌دهد. این مقاله با تکیه بر آثار اصلی ویتگنشتاین (پژوهش‌های فلسفی، درباب یقین، و فرهنگ و ارزش) نوشته شده است. هرچند ویتگنشتاین فیلسوف تعلیم و تربیت به معنای متعارف نبود اما آموزه‌های او، به‌ویژه درباب ماهیت زبان، قاعده و یقین، چنان سرشار از پیامدها و دستاوردهای تربیتی است که می‌تواند مبنایی برای بازاندیشی بنیادین در فلسفه تعلیم و تربیت، به‌ویژه در حوزه جامعه‌پذیری و تربیت اجتماعی، قرار گیرد (Smeyers & Marshall, 1995, p. xv).

این پژوهش گامی در جهت تحقق همین هدف خواهد بود.

۱. نقش «تمرین» (Training) نه «تبیین» (Explanation) در آموزش زبان و قواعد

- «کودک هنگامی که سخن گفتن می‌آموزد، از این‌گونه صورت‌های ابتدایی زبان استفاده می‌کند. در اینجا آموزش زبان نه «تبیین» که «تمرین» است» (Wittgenstein, 1953, §5).
 - «چون به کسی حساب کردن آموخته می‌شود، آیا به او نیز می‌آموزند که می‌تواند بر محاسبه معلم خود اعتماد کند؟ اما این تبیین‌ها بالاخره روزی به پایان می‌رسند» (Wittgenstein, 1969, §34).
 - «خاستگاه و صورت ابتدایی «بازی زبانی» یک واکنش است و تنها از این رهگذر است که صورت‌های پیچیده‌تر می‌توانند رشد کنند» (Wittgenstein, 1980, p31).
 - «می‌خواهم بگویم که یادگیری ما صورتی است بدین‌قرار: «این بنفشه است»، «این میز است» ... تردیدی که به همه چیز تردید کند، دیگر تردید نخواهد بود» (Wittgenstein, 1969, §405).
- آنچه ویتگنشتاین در این عبارات بنیاد می‌نهد نوعی «چرخش تربیتی»^{۲۱} در فلسفه زبان است. او، با تأکید بر اینکه آموزش زبان نه «تبیین» که «تمرین» است (Wittgenstein, 1969, §5)، گسستی بنیادین با سنتی ایجاد می‌کند که یادگیری را عمدتاً فرایندی آگاهانه، مبتنی بر قاعده و قابل توضیح به‌واسطه زبان می‌داند. از منظر وی، کودک، پیش از آنکه بتواند معنای واژه‌ای را «بفهمد»، باید آن را در بافتی از کنش‌ها و واکنش‌های اجتماعی «تمرین» کند. به‌عبارت‌دیگر، ورود به عرصه زبان (و به‌تبع آن، ورود به جامعه) از راه تمرین و تکرار عملی صورت می‌پذیرد نه از طریق انتقال نظری قواعد. ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1969, §34) در کتاب درباب یقین نیز بر همین نکته پای می‌فشارد که تبیین‌ها همواره در نقطه‌ای پایان می‌رسند، نقطه‌ای که، در آن، دیگر جایی برای تبیین نیست و تنها «تمرین» باقی می‌ماند. این تمرین، فارغ از هرگونه بنیاد نظری، خودش بنیاد همه یادگیری‌های بعدی می‌شود. او در عبارتی دیگر (Wittgenstein, 1980, p.31) ریشه بازی‌های زبانی را «واکنش» می‌نامد، که صورت ابتدایی آن، در کودکی، چیزی جز پاسخ‌های عملی

¹ Pedagogical Turn

^۲ مایکل پیترز و نیکلاس بوربولس، در کتاب تأثیرگذار خود با عنوان "Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher" از اصطلاح "Pedagogical Turn" برای اشاره به دوره شکل‌گیری اندیشه‌های تربیتی ویتگنشتاین (۱۹۲۰-۱۹۲۶) استفاده کرده‌اند (Peters & Burbules, 2008).

به محیط اجتماعی نیست. و سرانجام در کتاب درباب یقین (Wittgenstein, 1969, §405) تأکید می‌کند که فرم یادگیری ما «این بنفشه است» و «این میز است» است. یعنی یادگیری در قالب مصداق‌های عینی و موقعیت‌های اجتماعی متعارف رخ می‌دهد نه در قالب قضایای انتزاعی. تردیدی که به همه چیز شک کند اساساً تردید نیست، زیرا خود شک کردن نیازمند بستری از باورهای تمرین شده و مسلم گرفته شده است.

از این سخنان چندین دلالت مهم برای تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری استخراج می‌شود. نخست آنکه، تربیت اجتماعی نباید به صرف آموزش مفاهیم و قواعد نظری (تیین) محدود شود بلکه باید بر «تمرین» کنش‌های اجتماعی متعارف متمرکز گردد. برای نمونه، آموزش «همکاری»، «نوبت گرفتن» یا «ادب» نه از راه توضیح تعاریف این مفاهیم بلکه از طریق تمرین موقعیت‌هایی چون بازی گروهی با قوانین نوبتی، تشکرکردن در مواجهه با کمک دیگران یا عذرخواهی در برابر خطا صورت می‌گیرد. دوم آنکه، مربیان و مراکز تربیتی (خانه، مدرسه، مهدکودک) باید بدانند که «پایان تبیین‌ها» لزوماً به معنای شکست آموزشی نیست بلکه نشان‌دهنده ورود به قلمرو «تمرین» است که در آن، تکرار و بازخورد عملی جایگزین توضیح‌های نظری می‌شود. برای نمونه، به جای توضیح طولانی مفهوم «مسئولیت‌پذیری» به کودک، می‌توان او را در تمرین عملی مراقبت از یک گلدان مشترک یا جمع‌آوری اسباب‌بازی‌های گروهی قرار داد. سوم آنکه، «واکنش» زیربنای بازی‌های زبانی و، به تبع آن زیربنای جامعه‌پذیری است. از این رو، تربیت اجتماعی مؤثر باید واکنش‌های طبیعی و خودانگیخته کودک را جدی بگیرد و در جهت شکل‌دهی به آن‌ها از طریق تکرار و تکامل تدریجی گام بردارد، بی‌آنکه در ابتدا انتظار «فهم» نظری داشته باشد. چهارم آنکه، تردید و پرسشگری در تربیت اجتماعی جایگاهی ثانوی دارد و نخست باید بستری از باورهای تمرین شده و مسلم گرفته شده فراهم آید. بنابراین، انتظار «تفکر انتقادی» از کودکان، در مراحل اولیه جامعه‌پذیری، انتظاری نابجاست. در نهایت، دستاورد این خوانش برای مجریان تربیت اجتماعی این است که از «بحران تبیین‌گری» رها شوند و، به جای صرف انرژی برای توضیح قواعد، محیط‌های غنی از «تمرین» (بازی‌های نقش، فعالیت‌های گروهی تکراری، آیین‌های جمعی) را فراهم آورند تا ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌های اجتماعی همچون زبان، عمدتاً از راه تمرین در موقعیت‌های واقعی و متعارف، درونی شوند.

۲. زبان آموزی و بازی‌های زبانی به مثابه درونی‌شدن به یک «شکل زندگی»^۱

- «در اینجا، اصطلاح «بازی زبانی» برای برجسته کردن این حقیقت وضع شده است که سخن‌گفتن به یک زبان، بخشی از یک فعالیت یا بخشی از یک «شکل زندگی» است» (Wittgenstein, 1953, §23).
- «و تصور یک زبان معنایش تصور یک «شکل زندگی» است» (Wittgenstein, 1953, §19).
- «آنچه باید پذیرفته شود، آنچه داده شده است - اگر بشود گفت - «شکل‌های زندگی» است» (Wittgenstein, 1953, p. 226).

¹ Form of Life

- «پس می‌گویی که این توافق انسان‌هاست که تعیین می‌کند چه چیزی صادق و چه چیزی کاذب است؟» - این سخن انسان‌هاست که صادق یا کاذب است و ایشان در زبانی که به کار می‌برند با یکدیگر توافق دارند. این توافق در عقاید نیست بلکه در «شکل زندگی» است» (Wittgenstein, 1953, §241).
- «می‌خواهم در اینجا به انسان چون جانوری بنگرم، موجودی ابتدایی که گزینه به او عطا شده نه استدلال‌آوری... هر منطقی که برای یک ابزار ارتباطی ابتدایی به اندازه کافی خوب باشد به عذرخواهی از جانب ما نیازی ندارد» (Wittgenstein, 1969, §475).
- «اگر شیری می‌توانست سخن بگوید، ما نمی‌توانستیم او را بفهمیم» (Wittgenstein, 1953, p.223).
- درک عمیق‌تر این گزاره‌ها ما را به حوزه «هستی‌شناسی اجتماعی»^۱ زبان رهنمون می‌کند. در این چارچوب، جان سرل^۲ با نظریه «حقایق نهادی»^۳ نشان می‌دهد که واقعیت‌های اجتماعی (مانند پول، ازدواج، قواعد مدرسه) از طریق «کارکردهای وضعی»^۴ و «اعلام‌های زبانی»^۵ ساخته می‌شوند و زبان شرط امکان چنین واقعیت‌هایی (Searle, 1995; 2009) است. باین‌حال، از منظر ویتگنشتاین و در پرتو طرد «زبان خصوصی»، «توافق در کنش» و «شکل زندگی» - یعنی همان رویه‌های عینی، مشترک و زیسته‌شده - نه تنها برای معنا بلکه برای خود «قصیدیت» و عاملیت فردی نیز بنیادین و مقدم بر هرگونه ساختار ذهنی پیش‌زبانی هستند. در این نگاه بدیل، هستی‌شناسی اجتماعی زبان یعنی پذیرش این نکته که زبان یک لایه انتزاعی روی واقعیت فیزیکی نیست بلکه بافتی از کنش‌های درهم‌تنیده «تمرین»، «نمایش» و «انجام‌دادن» است که «شکل زندگی» نام دارد. در واقع، ویتگنشتاین در این گزاره‌ها هستی‌شناسی اجتماعی زبان را به تصویر می‌کشد. او «بازی زبانی» را نه یک قرارداد دلخواهی بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از «شکل زندگی» می‌داند (Wittgenstein, 1953, §23). به این معنا که زبان در متن کنش‌های زیسته و رویه‌های روزمره معنا می‌یابد. هنگامی که می‌گوید «تصور یک زبان معنایش تصور یک شکل زندگی است» (Wittgenstein, 1953, §19)، در واقع، هشدار می‌دهد که نمی‌توان زبان را از بستر اجتماعی-فرهنگی تولیدکننده آن جدا کرد. او در کتاب پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §358)، «شکل‌های زندگی» را همان «داده‌شده» می‌نامد، چیزی که دیگر نمی‌توان پشت سر آن رفت. ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1953, §241) تأکیدی سرنوشت‌ساز دارد: توافق انسان‌ها در زبان توافقی در «عقاید» نیست بلکه توافقی در «شکل زندگی» است. او در کتاب درباب یقین (Wittgenstein, 1969, §475) انسان را «موجودی ابتدایی» می‌خواند که در او گزینه بر استدلال چیره است. جمله معروف «اگر شیری می‌توانست سخن بگوید، ما نمی‌توانستیم او را بفهمیم» (Wittgenstein, 1953, p. 223) نیز گویای آن است که فهم زبان مستلزم اشتراک در یک «شکل زندگی» است.

¹ Social Ontology

² John Searle

³ Institutional facts

⁴ Status functions

⁵ Declarations

در بحث تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری، نخستین دلالت آن است که هدف تربیت اجتماعی نمی‌تواند صرفاً «آموزش باورهای درست» باشد بلکه باید «درونی شدن شکلی از زندگی» را هدف گیرد. برای نمونه، تربیت شهروندی در یک جامعه دموکراتیک تنها به آموزش مفاهیمی چون «حق رأی» یا «آزادی بیان» خلاصه نمی‌شود بلکه مستلزم زیستن در موقعیت‌هایی است که این مفاهیم در آن‌ها «شکل زندگی» یافته‌اند: مشارکت در تصمیم‌گیری‌های کلاسی، تجربه پیامدهای سخن گفتن آزادانه، و تمرین احترام به رأی اکثریت. دومین دلالت برای مجریان تربیتی این است که نباید از «داده‌شده»ها و مسلمات هر شکل زندگی عبور کنند و مستقیماً به سراغ «چرایی» آن بروند. کودک، پیش از آنکه بتواند «چرایی» احترام به بزرگ‌تر را بفهمد، باید در فضایی تربیت شود که احترام به بزرگ‌تر جزئی از «شکل زندگی» او باشد، همچنان که بوی نان در نانویی جزئی از «شکل زندگی» نانو است. سومین دلالت آن است که توافق در «شکل زندگی» مقدم بر توافق در عقاید است. از این رو، مدرسه به‌عنوان خرده‌فرهنگی تربیتی، نخست باید اشتراک در رویه‌ها (زنگ تفریح، نوبت، سکوت هنگام تدریس) را ایجاد کند و سپس به گفت‌وگو درباره عقاید بپردازد. چهارمین دلالت ناظر بر «غریزه» و «پیشاگفتمانی» بودن جامعه‌پذیری است: بسیاری از هنجارهای اجتماعی نه از راه استدلال، که از راه هم‌زیستی، مشاهده و تقلید ناآگاهانه درونی می‌شوند. مریبان باید فضایی فراهم آورند که این درونی‌سازی غریزی امکان‌پذیر شود. بدین‌سان، جامعه‌پذیری نه به‌مثابه آموختن گزاره‌ها، که به‌مثابه درونی‌شدن به یک «جهان زیسته» تحقق می‌یابد.

۳. درهم‌تنیدگی «توافق»^۱ و «قاعده»^۲ در فرایند تربیت

- «واژه «توافق» و واژه «قاعده» با یکدیگر نسبت دارند، پسرخاله‌اند. اگر به کسی کاربرد یکی از این دو واژه را بیاموزم، کاربرد دیگری را نیز همراه با آن می‌آموزد» (Wittgenstein, 1953, §224).
- «کاربرد واژه «قاعده» و کاربرد واژه «یکسان» در هم تنیده شده‌اند. (همان‌طور که کاربرد «قضیه» و «صادق» در هم تنیده شده‌اند)» (Wittgenstein, 1953, §225).
- «اگر زبان قرار است وسیله ارتباط باشد، باید توافقی نه‌تنها در تعاریف بلکه (هرچند این سخن عجیب به نظر آید) در داوری‌ها نیز وجود داشته باشد» (Wittgenstein, 1953, §242).
- «اگر کسی می‌خواست در من تردید ایجاد کند... و من به خودم اجازه تزلزل نمی‌دادم و بر یقین خود پا می‌فشردم، در این صورت کارم نمی‌تواند خطا باشد، حتی اگر فقط بدین‌روی که این دقیقاً همان چیزی است که یک بازی را تعریف می‌کند» (Wittgenstein, 1969, §497).
- ویتگنشتاین در این سخنان پیوندی ارگانیک و ناگسستگی را میان دو مفهوم محوری «توافق» و «قاعده» برقرار می‌سازد. او در پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §224)، با عبارت «پسرخاله بودن» این دو، نشان می‌دهد

¹ Agreement

² Rule

که آموختن یکی دیگری را خودبه‌خود به همراه می‌آورد، یعنی نمی‌توان قاعده‌ای را بدون توافق بر سر آن و نمی‌توان توافقی را بدون قاعده‌مندی آن تصور کرد. در پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §225)، «قاعده» و «یکسان» را درهم‌تنیده می‌خواند، بدین معنا که تکرارپذیری و یکسانی رفتارها در یک جامعه نه یک ویژگی فرعی بلکه ذات قاعده‌مند بودن آن‌هاست. مهم‌تر آنکه، در گزاره دیگری (Wittgenstein, 1953, §242)، با صراحت اعلام می‌کند که ارتباط زبانی، افزون بر توافق در تعاریف، نیازمند «توافق در داوری‌ها» نیز هست، یعنی اعضای یک جامعه نه تنها باید بر سر معانی واژه‌ها بلکه بر سر مصداق‌ها و نحوه کار بست آن‌ها در موقعیت‌های عینی هم‌نظر باشند. سرانجام، در کتاب در باب یقین (Wittgenstein, 1969, §497)، ویتگنشتاین از تردیدناپذیری برخی باورها در بستر یک بازی سخن می‌گوید و پافشاری بر یقین را نه یک لجاجت، که خود تعریف‌کننده آن بازی می‌داند. این تأکید نشان می‌دهد که هر نظام تربیتی-اجتماعی بر پایه «توافق‌های بنیادین» و «قواعد مسلم‌گرفته‌شده» ای استوار است که دیگر جای بحث و چون‌وچرا درباره آن‌ها وجود ندارد.

درباره پیامدهای تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری این بخش ابتدا باید اذعان داشت که مریدان باید بدانند که آموزش هر قاعده اجتماعی، ناگزیر، مستلزم ایجاد توافق بر سر آن قاعده است و این توافق را نمی‌توان به‌زور تحمیل کرد بلکه باید از راه تمرین جمعی و زیستن در کنار هم شکل گیرد. برای نمونه، اگر در کلاس درس قاعده «دست بلندکردن پیش از سخن‌گفتن» وضع می‌شود، این قاعده تنها زمانی کارآمد خواهد بود که دانش‌آموزان، در عمل و به تدریج، به توافقی نانوشته بر سر ضرورت و فایده آن برسند. دوم اینکه، «توافق در داوری‌ها» نقشی محوری در همبستگی اجتماعی ایفا می‌کند. مدرسه به‌مثابه یک جامعه کوچک باید موقعیت‌هایی فراهم آورد که دانش‌آموزان در داوری درباره موقعیت‌های عینی (مثلاً تشخیص مصداق «بی‌احترامی»، «کمک‌کردن»، «تنبلی») به هم‌گرایی برسند نه از راه تحمیل بلکه از راه گفت‌وگو و مواجهه با موارد مشابه. سوم آنکه، نظام تربیتی بر پایه «یقین‌های بسترافکن» تردیدناپذیری استوار است. برای نمونه، اصل «همه دانش‌آموزان شایسته احترام هستند» یا «خطا کردن جایز است اما تکرار عمدی آن نه» از این دست یقین‌های بنیادین‌اند که پیش از هر چون‌وچرایی باید به‌عنوان «قواعد بازی» مدرسه پذیرفته شوند. چهارم اینکه، پیوند «توافق» و «قاعده» به مریدان می‌آموزد که تغییر قواعد اجتماعی بدون بازتعریف توافق‌های جمعی ممکن نیست. از این‌رو، خود مشارکت دانش‌آموزان در وضع و بازبینی قواعد کلاسی یک تمرین اجتماعی حیاتی است. پیشنهاد مشخص آن است که، در آغاز هر سال تحصیلی، «مجلس تدوین قواعد کلاس» با مشارکت دانش‌آموزان برگزار شود، توافق‌های اولیه ثبت گردد و موارد اختلافی از راه تمرین و تجربه جمعی حل‌وفصل شوند. بدین‌سان، قاعده نه به‌مثابه امری تحمیلی از بالا بلکه به‌عنوان برآمده از «توافق زیسته» درونی می‌شود و جامعه‌پذیری از قالبی جبری به فرایندی مشارکتی و دیالکتیکی تبدیل می‌گردد.

۴. نقش مثال‌ها و نمونه‌های مشترک در شکل‌دهی به قضاوت^۱

- «در آموزش زبان به کودک، فرایند زیر روی خواهد داد: یادگیرنده اشیا را نام می‌نهد، یعنی هنگامی که آموزگار به سنگ اشاره می‌کند، او واژه را بر زبان می‌آورد» (Wittgenstein, 1953, §7).
 - «برای بنیاد نهادن یک رویه، نه تنها قواعد بلکه مثال‌ها نیز ضرورت دارند. قواعد ما روزنه‌ها را باز می‌گذارند و این رویه است که باید از جانب خود سخن بگوید» (Wittgenstein, 1969, §139).
 - «ما رویه داوری تجربی را با آموختن قواعد فرا نمی‌گیریم: به ما داوری‌ها و پیوند آن‌ها با داوری‌های دیگر آموخته می‌شود» (Wittgenstein, 1969, §140).
 - «چگونه به کودک (مثلاً در علم حساب) می‌آموزیم که «حالا این چیزها را با هم بردار!» یا «حالا این‌ها با هم می‌روند!»؟ روشن است که «با هم برداشتن» و «با هم رفتن» باید در ابتدا برای او معنایی دیگر داشته باشد تا دیدن [چیزها] به این یا آن صورت» (Wittgenstein, 1953, p.208).
 - «کاری که بر عهده دارم این است که، در تمام چهارراه‌هایی که راه‌های انحرافی وجود دارد، تابلوهایی نصب کنم تا مردم را از کنار نقاط خطرناک عبور دهم» (Wittgenstein, 1980, p.18).
- در این جملات، ویتگنشتاین سازوکار عینی شکل‌گیری قضاوت را به تصویر می‌کشد. او در پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §7) نشان می‌دهد که نام‌گذاری اشیا، در فرایند آموزش، یک کنش دوسویه و مبتنی بر اشاره معلم و تکرار شاگرد است، یعنی قضاوت «این سنگ است» از دل یک رابطه اجتماعی عینی زاده می‌شود نه از درون ذهن منزوی. یا در جای دیگر (Wittgenstein, 1969, §139)، رویه را چیزی می‌داند که قواعد به‌تنهایی قادر به پوشش همه روزنه‌های آن نیستند و این مثال‌ها هستند که خلأها را پر می‌کنند. جالب‌تر آنکه، در کتاب در باب یقین (Wittgenstein, 1969, §140)، تأکید می‌کند ما «رویه داوری تجربی» را با آموختن قواعد فرانمی‌گیریم بلکه خود داوری‌ها و پیوند آن‌ها با یکدیگر مستقیماً به ما آموزش داده می‌شوند. در کتاب پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, p. 208)، ویتگنشتاین با مثالی از آموزش حساب به کودکان نشان می‌دهد که «با هم برداشتن» و «با هم رفتن» در ابتدا معنایی غیر از «دیدن به این یا آن صورت» دارند، یعنی، پیش از هرگونه تفسیر نظری، یک کنش عملی مشترک وجود دارد. سرانجام، در عبارت شاعرانه «نصب تابلو در چهارراه‌های انحرافی» (Wittgenstein, 1980, p. 18)، رسالت مربی را نه تبیین انتزاعی، که نصب علائم و مثال‌های هدایتگر در مسیرهای پر مخاطره می‌داند.
- این سخنان، برای تربیت اجتماعی، چند آموزه متمایز از عنوان‌های پیشین به همراه دارد. نخست آنکه، برخلاف تأکید عنوان سوم بر «توافق در قاعده»، در اینجا بر «عینیت‌بخشی» از راه مثال تأکید می‌شود: برای آموزش قضاوت «کمک‌کردن به دیگران»، به‌جای توافق انتزاعی بر سر تعریف کمک، باید مثال‌های عینی و مشخص از کمک در موقعیت‌های مدرسه (کمک به حمل کیف، توضیح دادن درس به هم‌کلاس) ارائه کرد. دوم آنکه، برخلاف عنوان دوم که

¹Judgment

«شکل زندگی» را کلی و بسترافکن معرفی می‌کند، اینجا «مثال» به مثابه خرده‌رویه‌های عینی و قابل تکرار ظاهر می‌شود. مدرسه، به جای بازتولید کل یک «شکل زندگی»، می‌تواند با مثال‌های کوچک و روزمره (چگونه به نوبت سؤال پرسیم، چگونه خطای خود را بپذیریم) قضاوت دانش‌آموزان را شکل دهد. سوم آنکه، برخلاف عنوان اول که تمرین را در مقابل تبیین می‌نشانند، اینجا «مثال» خود نوعی تمرین عینی‌یافته است که جهت و مسیر را نشان می‌دهد. چهارم آنکه، چنین توصیه عملی از آموزه‌های ویتگنشتاین برای مریان قابل استنباط است: به جای تدوین صدها قاعده رفتاری، «مجموعه مثال‌های مثبت و منفی» از رفتار مطلوب را گردآوری کنند و در موقعیت‌های طبیعی و تکراری به دانش‌آموزان ارائه دهند. برای نمونه، برای آموزش «همدلی»، نمایش فیلم‌های کوتاه از موقعیت‌های همدلانه، بازگویی داستان‌های واقعی از کمک به دیگران، و تمرین نقش‌آفرینی در کلاس مؤثرتر از تعریف نظری همدلی خواهد بود. بدین‌سان، قضاوت اخلاقی و اجتماعی از مجرای انباشت مثال‌های عینی و ملموس، نه از راه استدلال انتزاعی،^۱ درونی می‌شود.

۵. تربیت انتقادی: «تردید»^۲ به مثابه امری ثانوی و مبتنی بر باورهای زیرین

- «کودک با باور داشتن به بزرگسال می‌آموزد. تردید پس از باور می‌آید» (Wittgenstein, 1969, §160).
 - «اگر بکوشی به همه چیز تردید ورزی، به هیچ چیز نخواهی رسید که بدان تردید ورزی. خود بازی تردید یقین را پیش‌انگاشت می‌کند» (Wittgenstein, 1969, §115).
 - «آموزگار حس خواهد کرد که این پرسش اصلاً پرسشی موجه نبوده است... او بازی‌ای را که ما درصدد آموزشش برآمده‌ایم فرا نگرفته است» (Wittgenstein, 1969, §315).
 - «زندگی من نشان می‌دهد که می‌دانم یا یقین دارم که آنجا صندلی است یا دری است و غیر از این. برای نمونه، به دوستی می‌گویم که «آن صندلی را بردار»، «در را ببند» و غیره» (Wittgenstein, 1969, §7).
 - «اگر کسی بگوید که هیچ تجربه‌ای را به‌عنوان برهانی برخلاف باور خود نخواهد پذیرفت، این، به هر روی، یک تصمیم است. ممکن است که برخلاف آن رفتار کند» (Wittgenstein, 1969, §368).
- در این عبارات، ویتگنشتاین معمای کلاسیک «اول مرغ یا اول تخم مرغ» را در عرصه تربیت به شکلی بنیادین حل می‌کند. او در کتاب درباب یقین (Wittgenstein, 1969, §160)، به‌صراحت می‌گوید که «کودک با باور داشتن به بزرگسال می‌آموزد. تردید پس از باور می‌آید». این جمله ساده انقلابی در نظریه‌های تربیتی است که گمان می‌کنند پرورش ذهن نقاد باید از نخستین روزهای زندگی آغاز شود. ویتگنشتاین، در کتاب درباب یقین (Wittgenstein, 1969, §115)،

^۱ مقایسه این بخش با مقاله حجت (۱۴۰۴) نشان می‌دهد که هر دو بر نقش عمل و مثال در شکل‌گیری قضاوت تأکید دارند اما مقاله حجت درصد نفی امکان گسترش «یقین‌های مطلق» ویتگنشتاینی به اخلاق است، درحالی‌که مقاله حاضر معطوف به «ساختار فرایند یادگیری» قضاوت از طریق تمرین و مثال‌هاست و مدعی درجه خاصی از یقین برای قضاوت‌های اخلاقی نیست. بدین‌سان، میان نقد حجت بر «یقین اخلاقی» و یافته‌های این مقاله درباره «چگونگی شکل‌دهی به قضاوت» تعارضی وجود ندارد، زیرا یکی معطوف به «محتوا و درجه یقین» و دیگری معطوف به «روش یادگیری» است.

^۲ Doubt

تأکید می‌کند که «خود بازی تردید یقین را پیش‌انگاشت می‌کند»، یعنی نمی‌توان در خلأ تردید کرد. تردید همیشه بر بستری از باورهای مسلم گرفته‌شده استوار است. یا، در جای دیگر (Wittgenstein, 1969, §315)، واکنش معلم به پرسش‌های بی‌پایان دانش‌آموز را توصیف می‌کند. معلم احساس می‌کند که چنین پرسش‌هایی «موجه» نیستند نه از سر دگم‌اندیشی بلکه به این دلیل که پرسشگر هنوز «بازی» موردنظر را یاد نگرفته است. ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1969, §7)، با مثال‌های روزمره («آن صندلی را بردار»، «در را ببند»)، نشان می‌دهد که یقین‌های عملی در متن زندگی جاری‌اند نه در حاشیه آن. سرانجام او (Wittgenstein, 1969, §368) می‌گوید که پافشاری بر یک باور در برابر همه تجربه‌های مخالف یک «تصمیم» است، تصمیمی که ممکن است فرد برخلاف آن عمل کند اما این تصمیم خود بخشی از هویت او می‌شود. این سخنان برای تربیت اجتماعی دست‌کم چهار آموزه متمایز از عنوان‌های پیشین به همراه دارند. نخست آنکه، برخلاف عنوان اول که بر «تمرین» تأکید داشت، اینجا بر «تقدم زمانی باور بر تردید» پای می‌فشارد. بنابراین، در دوره پیش‌دبستانی و سال‌های آغازین دبستان، به جای تشویق «پرسشگری بی‌پایان»، باید «باورپذیری» و «اعتماد به مربی» را پرورش داد. دوم آنکه، برخلاف عنوان دوم که «شکل زندگی» را امری کلی می‌دانست، اینجا بر «لایه‌های یقین» تأکید می‌شود: یقین‌های عملی (مانند «این صندلی است») پیش از یقین‌های نظری شکل می‌گیرند و زیربنای آن‌ها هستند. سوم آنکه، برخلاف عنوان چهارم که «مثال» را راهبر عمل می‌دانست، اینجا «مرزبندی سنی» برای ورود به تردید مطرح می‌شود: در مراحل اولیه، مربی باید به جای «پاسخ به همه پرسش‌ها»، برخی پرسش‌ها را «ناموجه» تلقی کند و به تدریج دانش‌آموز را با «بازی تردید» آشنا سازد. چهارم آنکه، پافشاری بر یک باور (مثلاً «همه دانش‌آموزان شایسته احترام هستند») نه یک تعصب، که یک «تصمیم تربیتی» است که ثبات و هویت جمعی را ممکن می‌سازد. پیشنهاد عملی برای مدارس: تدوین «منشور یقین‌های پایه» (مانند احترام متقابل، امنیت روانی، عدالت در ارزشیابی) در آغاز سال و اعلام آن به عنوان «قواعد بازی» که تا پایان سال محل تردید نیستند. سپس، در پایه‌های بالاتر، به تدریج «کارگاه‌های پرسشگری» برگزار شود تا دانش‌آموزان یاد بگیرند که چگونه درون همان چارچوب به تردید نقادانه بپردازند. بدین‌سان، تربیت انتقادی نه با تخریب باورها، که با ایجاد بستری از یقین‌های بنیادین و سپس گشودن فضایی برای تردید قاعده‌مند تحقق می‌یابد.

۶. وجوه جامعه‌شناختی پیروی از قاعده: قرارداد^۱، نهاد^۲ و رویه^۳

– «و، از این رو، «اطاعت از قاعده» نیز یک رویه است. و پنداشتن اینکه از قاعده اطاعت می‌کنی خود اطاعت از قاعده نیست. از این رو، اطاعت از قاعده «به‌طور خصوصی» ممکن نیست: در غیر این صورت، پنداشتن اطاعت از قاعده با خود اطاعت از آن یکی می‌شد» (Wittgenstein, 1953, §202).

¹ Convention

² Institution

³ Practice

- «پیروی از قاعده نظیر اطاعت از یک دستور است. ما برای این کار تربیت شده‌ایم... رفتار مشترک بشریت دستگاه مرجعی است که به مدد آن زبانی ناشناخته را تفسیر می‌کنیم» (Wittgenstein, 1953, §206).
- «آیا آنچه «اطاعت از قاعده» می‌نامیم کاری است که امکان انجام‌دادن آن برای تنها یک تن و تنها یک بار در طول زندگی‌اش وجود داشته باشد؟ این البته یادداشتی است بر «گرامر زبان» عبارت «اطاعت از قاعده»» (Wittgenstein, 1953, §199).
- «اطاعت از قاعده، گزارش‌دادن، دستوردادن، شطرنج بازی کردن، همگی عرف‌ها (کاربردها، نهادها) هستند» (Wittgenstein, 1953, §199).
- در این گزاره‌ها، ویتگنشتاین پیروی از قاعده را از یک «امر ذهنی» به یک «پدیده اجتماعی محض» تبدیل می‌کند. او در کتاب پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §202)، اعلام می‌دارد که «اطاعت از قاعده» یک «رویه» است و «پنداشتن» اطاعت هرگز جانشین اطاعت واقعی نمی‌شود. از این رو، اطاعت خصوصی و تنهای محال است، زیرا قاعده‌بودن قاعده به تصدیق دیگری وابسته است. در بخش دیگر همین کتاب، ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1953, §206) تشبیه پیروی از قاعده به اطاعت از دستور را با تأکید بر «تربیت‌شدن» برای این کار همراه می‌کند و «رفتار مشترک بشریت» را دستگاه مرجع تفسیر زبان‌های ناشناخته می‌نامد. در قسمت دیگر، ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1953, §199) با پرسشی تأمل برانگیز («آیا اطاعت از قاعده کاری است که فقط یک تن و فقط یک بار در زندگی انجام دهد؟») نشان می‌دهد که قاعده‌بودن قاعده مستلزم تکرارپذیری و اشتراک‌پذیری است. سرانجام، در همین بند، اطاعت از قاعده، گزارش‌دادن، دستوردادن و شطرنج بازی کردن را همگی «عرف» (کاربرد، نهاد) می‌خواند و، بدین ترتیب، قاعده را در دل نهادهای اجتماعی جای می‌دهد.
- برای سیاست‌گذاری تربیتی، آنچه این سخنان پیش می‌کشند نه «چگونگی آموزش»، که «ماهیت خود قواعد اجتماعی» است. پافشاری ویتگنشتاین بر «رویه» بودن قاعده بدین معناست که مدرسه نمی‌تواند، با صدور بخش‌نامه و آیین‌نامه، قاعده‌ای را بر دانش‌آموزان تحمیل کند. قاعده زمانی «قاعده» می‌شود که در رویه و عمل روزمره جمعی «زیسته» شود. برای نمونه، قاعده «احترام به نوبت» نه با ابلاغ آن، که با تکرار روزانه نوبت‌دادن در صف ناهار، پاسخ‌دادن در کلاس و بازی کردن در زنگ تفریح حیات می‌یابد. نکته ظریف آنکه، ویتگنشتاین «اطاعت خصوصی» را ناممکن می‌داند. از این رو، ارزشیابی «انضباط فردی» به تنهایی کافی نیست بلکه باید شواهدی از «هماهنگی رویه‌ها» در جمع مشاهده شود. همچنین تأکید بر «رفتار مشترک بشریت»، به عنوان دستگاه مرجع، به مریبان گوشزد می‌کند که نمی‌توانند، از صفر، قواعد اجتماعی ابداع کنند بلکه باید پیوستگی قواعد مدرسه با رویه‌های جامعه بزرگ‌تر را حفظ کنند. پیشنهاد مشخص آنکه، مدرسه «پرونده رویه‌های موفق» را جایگزین «دفترچه قواعد خشک» کند: ثبت کنش‌های جمعی که در آن‌ها قاعده خودبه‌خود رعایت شده (نوبت گرفتن خودانگیخته، کمک بی‌چشمداشت) و بازخوانی دوره‌ای این پرونده در جمع دانش‌آموزان مؤثرتر از بازخوانی متن قواعد است. نیز تأکید بر اینکه قواعد مدرسه «نهاد» هستند نه «بخش‌نامه». از این رو،

باید نهادهایی مانند «شورای دانش‌آموزی» و «کمیته حل اختلاف» رویه‌های عینی بازتولید قواعد را بر عهده گیرند. بدین‌سان، جامعه‌پذیری نه از طریق درونی‌سازی ذهنی قواعد بلکه از طریق مشارکت در عمل و رویه‌های عینی و نهادمند تحقق می‌یابد.

۷. «معنا»^۱ و «درک کردن»^۲ به‌مثابه کنش‌هایی اجتماعی

- «برای دسته بزرگی از موارد - نه همه موارد - که در آن‌ها واژه «معنا» را به کار می‌بریم می‌توان آن را چنین تعریف کرد: معنای یک واژه کاربرد آن در زبان است» (Wittgenstein, 1953, §43).
 - «چون کسی گوید «می‌دانم چگونه ادامه دهم» ... نیز می‌توانیم حالتی را تصور کنیم که هیچ‌چیز در ذهن ب‌رخ نداد جز آنکه ناگهان گفت «حالا می‌دانم چگونه ادامه دهم»... و اینکه او، درواقع، بدون استفاده از فرمول به بسط سری ادامه داد. و در این حالت نیز -در شرایط خاص- خواهیم گفت که او می‌دانست چگونه ادامه دهد» (Wittgenstein, 1953, §179).
 - «یک «فرایند درونی» به معیارهای بیرونی محتاج است» (Wittgenstein, 1953, §580).
 - «چگونه می‌دانم که داوری من با داوری شخص دیگری مطابقت خواهد کرد؟... مگر نه اینکه باید از جایی اعتمادکردن را آغاز کنم؟ یعنی باید از جایی با «تردیدنورزیدن» آغاز کنم؛ و این جزئی از داوری کردن است.» (Wittgenstein, 1969, §150).
 - «آنچه می‌دانم بدان باور دارم» (Wittgenstein, 1969, §177).
- در این عبارات، ویتگنشتاین معناداری و فهمیدن را از قلمروی ذهن خصوصی به عرصه روابط اجتماعی کوچ می‌دهد. ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1953, §43)، با تعریف «معنا» به‌مثابه «کاربرد در زبان»، گسست از تصور سنتی معنا به‌عنوان امری ذهنی را کامل می‌کند. او (Wittgenstein, 1953, §179) همچنین با مثالی روشن نشان می‌دهد که «دانستن چگونه ادامه‌دادن» می‌تواند، بدون هیچ فرایند ذهنی خاصی، صرفاً با گفتن «حالا می‌دانم» و سپس ادامه‌دادن موفقیت‌آمیز محقق شود، یعنی معیار درک کنش‌های بعدی فرد در جامعه است نه آنچه در ذهنش می‌گذرد. وی در بخش دیگری از کتاب پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §580) به‌صراحت می‌گوید که «هر فرایند درونی به معیارهای بیرونی محتاج است»، یعنی حتی اگر چیزی در ذهن رخ دهد، تا وقتی در رویه اجتماعی تجلی نیافته، نمی‌توان آن را «درک» نامید. او در کتاب درباب یقین (Wittgenstein, 1969, §150)، به آغاز اعتماد اشاره دارد، اینکه ناگزیر باید از نقطه‌ای بدون تردید شروع کرد و این آغاز اعتماد جزئی از خود داوری است. ویتگنشتاین در بخش دیگری از همین کتاب (Wittgenstein, 1969, §177) می‌نویسد که «آنچه می‌دانم بدان باور دارم». این جمله مرز دانش و باور را چنان درهم می‌ریزد که نشان می‌دهد که دانش نیز بدون اعتماد پیشینی امکان‌پذیر نیست.

¹ Meaning

² Understanding

در نظام تربیتی، این آموزه‌ها به معنی پایان‌دادن به سنجش «درک» از طریق آزمون‌های ذهنی و آغاز سنجش از راه مشاهده رفتار است. کلاسی که دانش‌آموز در آن قاعده نوبت را «درک کرده» باشد نه با پرسش «آیا نوبت را فهمیدی؟»، که با مشاهده دست بلندکردنش پیش از سخن گفتن قابل‌ارزیابی است. مدرسه باید، به‌جای پرسش از «احساس درک»، موقعیت‌هایی طراحی کند که درک در عمل ظهور یابد. برای نمونه، آموزش «همدلی» را با برگزاری نمایشگاه عکس از موقعیت‌های مختلف انسانی و بحث گروهی درباره «چه حسی دارند» ارزشیابی کرد نه با آزمون چهارگزینه‌ای. همچنین تأکید بر «معیارهای بیرونی» به بازطراحی فرایند ارزشیابی توصیفی (نه نمره‌محور) می‌انجامد: معلم پیشرفت تحصیلی را نه برپایه «احساس خود از یادگیری دانش‌آموز»، که برپایه شواهد عینی (حل مسئله، مشارکت در بحث، کیفیت تعامل با همسالان) ثبت کند. پیشنهاد دیگر تشکیل «گروه‌های بررسی درک متقابل» است که دانش‌آموزان به یکدیگر بازخورد بدهند که آیا کنش‌هایشان با ادعای «فهمیدن» مطابقت داشته است یا نه. بدین‌سان، «معنا و منظور داشتن» از مقوله امری نهانی و شخصی به امری عینی و جمعی تبدیل می‌شود که در بافت روابط اجتماعی کلاس معنا می‌یابد.

۸. طرد «زبان خصوصی»^۱ و ضرورت «دیگری» در فرایند تربیت

- «اما آیا نیز می‌توانیم زبانی را تصور کنیم که در آن شخص بتواند تجارب درونی خود - احساسات، حالات روحی و باقی را - برای استفاده خصوصی خود یادداشت کند... بنابراین، دیگری نمی‌تواند آن زبان را بفهمد» (Wittgenstein, 1953, §243).
 - «می‌خواهم یادداشت‌هایی روزانه درباره تکرار یک حس خاص نگه‌دارم... من هیچ معیاری برای درستی ندارم. آدم می‌خواهد بگوید که هرآنچه برایم درست خواهد نمود درست است. و این فقط بدان معناست که در اینجا نمی‌توانیم از «درستی» سخن بگوییم» (Wittgenstein, 1953, §258).
 - «ملاک یکی بودن دو تصویر چیست؟... از نگاه من، هنگامی که تصویر متعلق به دیگری است: آنچه می‌گوید و انجام می‌دهد. از نگاه خودم، هنگامی که تصویر خود من است: هیچ» (Wittgenstein, 1953, §377).
 - «چه دلیل داریم که «S» را علامت یک حس بنامیم؟ زیرا «حس» واژه‌ای است از زبان مشترک ما نه زبانی که فقط برای من قابل‌فهم باشد» (Wittgenstein, 1953, §261).
- در این عبارات، ویتگنشتاین ناممکنی «تنهایی معنادار» را در عرصه معنا و فهم به تصویر می‌کشد. او در کتاب پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §243)، با طرح «زبان خصوصی»، نشان می‌دهد که زبانی که فقط برای گوینده قابل‌فهم باشد اساساً زبان نیست، زیرا معنا در گروهی امری میان‌ذهنی و مشترک است. در پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §258)، با مثال جست‌وجوی یادداشت یک حس خاص (S) به معمای هسته‌ای استدلال زبان خصوصی اشاره دارد: در نبود هیچ معیار بیرونی، «هرآنچه برای من درست به نظر برسد درست خواهد بود» و این یعنی

¹ Private Language

واژه «درستی» در این بستر معنا ندارد. همچنین ویتگنشتاین ([Wittgenstein, 1953, §377](#)) ملاک تشخیص یکی بودن دو تصویر را به نبود «معیار شخصی» و وجود «معیار جمعی» گره می‌زند: برای من آنچه تصویر دیگری است با گفتار و کردار او سنجیده می‌شود. برای تصویر خودم هیچ معیاری ندارم. در بخش دیگر کتاب پژوهش‌های فلسفی ([Wittgenstein, 1953, §261](#))، بر همان نکته پای می‌فشارد که «حس» واژه مشترک ماست نه زبانی خصوصی. از مجموع این ادعاها فهمیده می‌شود که شکل‌گیری معنا و هویت ضرورتاً در نسبت با «دیگری» ممکن می‌شود.

در زمینه تربیت اجتماعی، آنچه این آموزه‌ها از باب تمایز با عناوین دیگر رقم می‌زنند تکلیفی جدید برای مدرسه است: مراقبت از «حضور معنادار دیگری» در تمام فرایندهای تربیتی. برخلاف عنوان پنجم که بر «مرزهای سنی تردید» و عنوان ششم که بر «رویه‌های جمعی» تأکید داشت، در این قسمت بر «امکان و ضرورت تصحیح‌پذیری» تمرکز می‌کند. اگر معیار درک از «آنچه به من می‌گوید» به «آنچه دیگری بازتاب می‌دهد» تغییر کند، پس ارزشیابی فردی به‌تنهایی کافی نیست و گروه‌های هم‌تا باید نقش محوری در تشخیص پیشرفت پیدا کنند. به جای دفترچه یادداشت خودارزیاب، «پرونده یادگیری گروهی» پیشنهاد می‌شود که، در آن، هر دانش‌آموز بازخوردهای شفاهی و کتبی دیگری را، درباره‌ی کنش‌ها و گفتار خود، ثبت می‌کند. افزون بر این، به مربیان توصیه می‌شود که از قضاوت درباره‌ی «احساس درونی» دانش‌آموزان خودداری کنند و تنها داورهایشان را بر کارکردهای قابل مشاهده در تعاملات مبتنی سازند. برای نمونه، برای تشخیص «صداقت» یک دانش‌آموز در کار گروهی نه به اظهارات درونی او بلکه به رفتاری که دیگران از او گزارش می‌دهند استناد می‌کنند. همچنین، فلسفه زبان خصوصی هشدار می‌دهد که برنامه‌های درسی معطوف به «خودشکوفایی فردی» که بدون پیوند با کنش متقابل جمعی طراحی می‌شوند. هیچ مهارت اجتماعی‌ای در خلأ فردی تعریف و سنجیده نمی‌شود. پس، مدرسه باید فضایی ایجاد کند که دانش‌آموزان در آن پیوسته با دیگران در ارتباط باشند. برای اینکه یک رفتار، گفتار یا ادعای فهم معنا و ارزش پیدا کند، باید دیگری در آن حضور داشته باشد. بدون حضور دیگری، هیچ ادعایی را نمی‌توان درست یا نادرست دانست. چنین ادعایی بی‌ارزش و نیازمند تأیید دیگران است. بدین‌سان، ضرورت «دیگری» در فرایند تربیت به معنای بازتعریف هویت فردی از مسیر تأیید و تصحیح جمعی معناهاست، به این معنا که نه تنها «درستی» یک قاعده یا «صدق» یک ادعا بلکه خود «من» فردی نیز همواره در آینه نگاه و پاسخ دیگری ساخته می‌شود. کودک از طریق واکنش دیگران به گفتار و کنش‌هایش است که می‌آموزد «من این چنین هستم»، «اشتباه کردم»، «باید اصلاح کنم» یا «درست فهمیده‌ام». دیگری در این فرایند صرفاً یک ناظر بیرونی نیست بلکه شرط امکان معنا، هویت و مسئولیت‌پذیری است. بدون حضور و داور دیگری، اعمال و گفتار ما نه درست و نه نادرست، نه صادق و نه کاذب بلکه صرفاً «اتفاقاتی» بی‌معنا در جهان خواهند بود. از این‌رو، مدرسه نمی‌تواند «فضیلت» یا «شایستگی اجتماعی» را در خلأ فردی پرورش دهد بلکه باید ساختارهایی ایجاد کند که، در آن‌ها، هر کنش دانش‌آموز بازتاب خود را در پاسخ همسالان و معلمان بیابد و، بدین‌وسیله، «هویت اخلاقی» و «عاملیت مسئول» به تدریج شکل گیرد. بنابراین، «دیگری» نه یک ابزار تربیتی در کنار ابزارهای دیگر، که بستر هستی‌شناختی خود تربیت است.

۹. شرم، اعتراف و فضایل اخلاقی به‌منابۀ دستاوردهای جامعه‌پذیری زبانی

- «یک انسان می‌تواند خود را دلگرم کند، به خود دستور دهد، اطاعت کند، خود را ملامت و تنبیه کند. می‌تواند از خود پرسشی بپرسد و پاسخش را بدهد» (Wittgenstein, 1953, §243).
- «من از کاری که آن هنگام کردم شرمسار نیستم بلکه از نیتی که داشتم شرمسارم» و مگر نه اینکه نیت نیز در آنچه کردم نهفته بود؟ چه چیز شرم را توجیه می‌کند؟ تمام تاریخچه آن رویداد» (Wittgenstein, 1953, §644).
- «اعتراف باید جزئی از زندگی نوین تو باشد» (Wittgenstein, 1980, p. 18).
- «فقط یک انسان بسیار بدبخت حق دارد به دیگری رحم کند» (Wittgenstein, 1980, p. 46).
- «اگر قربانی ای کنی و از بابت آن به خود ببالی، هم تو و هم قربانی‌ات نفرین خواهید شد» (Wittgenstein, 1980, p. 26).
- «خدا ممکن است به من بگوید «تو را از دهان خودت داوری می‌کنم. اعمال خودت بوده که هنگامی که آن‌ها را در دیگران دیده‌ای، تو را به لرزه انداخته و از نفرت منقلب کرده است»» (Wittgenstein, 1980, p. 87).
- ویتگنشتاین در این سخنان، اخلاق را از مقوله‌ای انتزاعی و درونی به پدیده‌ای عینی و زبانی پیوند می‌زند. در پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §243)، نشان می‌دهد که انسان می‌تواند با خود سخن بگوید، خود را سرزنش و تنبیه کند. یعنی نهاد وجدان و خودانتقادی در بستر زبانی شکل می‌گیرد و بیرون از آن ناممکن است. در بخش دیگر کتاب (Wittgenstein, 1953, §644)، تأکید می‌کند که شرم از «نیت» است نه صرفاً از کنش و آنچه شرم را توجیه می‌کند «تمام تاریخچه رویداد» است. پس، قضاوت اخلاقی نیازمند روایت و زمینه است. در کتاب فرهنگ و ارزش (Wittgenstein, 1980, p. 18)، ویتگنشتاین اعتراف را جزئی از «زندگی نوین» می‌خواند و آن را نه یک اقرار آنی، که فرایندی دگرگون‌کننده در زیستن معرفی می‌کند. در همان کتاب (Wittgenstein, 1980, p. 46)، او ترجمان را حق «فقط یک انسان بسیار بدبخت» می‌داند و بدین‌سان نشان می‌دهد که برخی احساسات اخلاقی پیش‌نیازهای وجودی دارند. همچنین ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1980, p. 26)، دربارهٔ قربانی و خودپسندی، ریا را مذمت می‌کند: «اگر قربانی کنی و از بابت آن به خود ببالی، هم تو و هم قربانی‌ات نفرین خواهید شد». سرانجام، او (Wittgenstein, 1980, p. 87) تصویری شگفت از داوری الهی ارائه می‌دهد: «تو را از دهان خودت داوری می‌کنم. اعمال خودت بوده که هنگام دیدن آن‌ها در دیگران تو را به لرزه انداخته است». یعنی معیار نهایی سنجش اخلاقی بازتاب اعمال خود فرد در آینه واکنش به دیگری است.

برای سیاست‌گذاری تربیتی، آنچه از این سخنان برمی‌آید اولویت «بازسازی موقعیت‌های اخلاقی عینی» بر «آموزش مفاهیم انتزاعی اخلاق» است. برخلاف رویکردهای سنتی که با داستان‌های پندآموز و نصیحت مستقیم اخلاق می‌آموزند، اینجا تأکید بر آفرینش موقعیت‌هایی است که شرم، اعتراف و نوع‌دوستی در آن‌ها به‌طور طبیعی برانگیخته شوند. برای نمونه، به جای کلاس «انصاف»، می‌توان بازی گروهی‌ای طراحی کرد که دانش‌آموز ناگزیر شود بین منفعت

شخصی و توزیع عادلانه امتیازات یکی را انتخاب کند و سپس پیامدهای آن را در بازخورد دیگران ببیند. مفهوم «شرم از نیت» مریبان را به بازتعریف داوری اخلاقی فرا می‌خواند: دانش‌آموز را نه فقط به خاطر کنش ظاهری، که به خاطر نیتی که از روایت خودش از ماجرا برمی‌آید ارزیابی کنند و برای این کار باید به او فرصت «روایت تاریخچه واقعه» دهند. تأکید بر اینکه «اعتراف جزئی از زندگی نوین» است نشان می‌دهد که پذیرش خطا در مدرسه نباید با تنبیه همراه باشد بلکه باید به‌عنوان آغازی برای «زندگی نوین» دانش‌آموز جشن گرفته شود. افزون بر این، هشدار ویتگنشتاین درباره «خودپسندی در قربانی» به معنی نفی هرگونه اخلاق خودنمایانه و ریاکارانه در نظام تربیتی است. ارزشیابی اخلاقی باید برپایه گزارش دیگران (همسالان، معلمان دیگر، خانواده) باشد نه اظهارات خود فرد. بدین‌سان، در این خوانش، فضایل اخلاقی نه به‌عنوان صفاتی درونی، که به‌عنوان دستاوردهای جامعه‌پذیری زبانی در نسبت با «گفتار دیگران» معنا می‌یابند.

۱۰. فلسفه به‌مثابه درمان و دگرگونی «شیوه زندگی»^۱

- «برخورد فیلسوف با یک مسئله همانند درمان یک بیماری است» (Wittgenstein, 1953, §255).
- «یک روش فلسفی وجود ندارد، اگرچه به‌راستی روش‌هایی وجود دارد، همچون درمان‌های گوناگون» (Wittgenstein, 1953, §133).
- «کارکردن در فلسفه - از بسیاری جهات مانند کار در معماری - درحقیقت بیشتر کارکردن بر روی خویشتن است. بر روی تفسیر خود. بر روی شیوه دیدن چیزها» (Wittgenstein, 1980, p. 16).
- «اگر زندگی تحمل‌ناپذیر شود، به دگرگونی در اوضاع و احوالمان می‌اندیشیم. اما مهم‌ترین و مؤثرترین دگرگونی، یعنی دگرگونی در نگرش خودمان، حتی به ذهنمان خطور نمی‌کند و تصمیم به برداشتن چنان گامی برایمان بسیار دشوار است» (Wittgenstein, 1980, p. 53).
- «راه‌حل مسئله‌ای که در زندگی می‌بینی زیستن به شیوه‌ای است که آنچه مسئله‌گونه است را ناپدید سازد» (Wittgenstein, 1980, p. 27).

در این بخش، ویتگنشتاین خود فلسفه را فعالیتی درمانی و دگرگون‌کننده معرفی می‌کند. در پژوهش‌های فلسفی (Wittgenstein, 1953, §255)، برخورد فیلسوف با مسئله را همچون درمان بیماری می‌داند، یعنی مسئله فلسفی نه یک معمای نظری بلکه نشانه‌ای از «بیماری» تفکر است که باید ریشه‌کن شود. ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1953, §133)، تأکید می‌کند که یک «روش فلسفی» واحد وجود ندارد بلکه «روش‌هایی همچون درمان‌های گوناگون» متناسب با مسئله و بستر آن به کار می‌روند. او در کتاب فرهنگ و ارزش (Wittgenstein, 1980, p. 16)، فلسفه را «کارکردن بر روی خویشتن» و تغییر «شیوه دیدن چیزها» تعریف می‌کند. در بخش دیگر همان کتاب (Wittgenstein, 1980, p. 53)، به تفاوت دگرگونی بیرونی (تغییر اوضاع) و درونی (تغییر نگرش) اشاره می‌کند و می‌گوید که تغییر در نگرش خودمان

¹ Way of Living

به‌ندرت به ذهنمان خطور می‌کند و برداشتن چنین گامی بسیار دشوار است. سرانجام، او (Wittgenstein, 1980, p. 27) راه‌حل مسئله زندگی را نه یافتن جواب نظری، که «زیستن به شیوه‌ای که آنچه مسئله‌گونه است ناپدید شود» می‌داند. این آموزه‌ها، برای نظام تربیتی، برخلاف عنوان هفتم که بر تشخیص «معنا» از راه رفتار متمرکز بود یا برخلاف عنوان نهم که بر شرم و اعتراف به‌مثابه دستاوردهای جامعه‌پذیری تأکید داشت، اکنون بر فرایند دگرگونی خود مربی پیش از هر اقدام تربیتی انگشت می‌گذارد. مربی نمی‌تواند دیگری را به «شیوه زندگی درست» راهنمون شود مگر آنکه خود دستخوش دگرگونی نگرش شده باشد. به همین سبب، پیش از طراحی هر برنامه تربیت اجتماعی، باید «کارگاه‌های خودآگاهی و تغییر نگرش» برای معلمان و مربیان برگزار کرد. بازتعریف فلسفه به‌مثابه «درمان» به این معناست که مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را نباید صرفاً با تنبیه یا پاداش حل کرد بلکه باید مانند نشانه‌های یک بیماری موقتاً درمان‌ناپذیر، «روش درمانی» متفاوتی برای هر مورد جست. درگیری دانش‌آموزی با «دروغ‌گویی» شاید از «بیماری خودکم‌بینی» ناشی شود و دیگری از «بیماری جلب‌توجه». درمان این‌ها نه با یک «روش واحد انضباطی» که با «درمانی متناسب» در قالب گفت‌وگوهای فردی و بازسازی موقعیت اجتماعی میسر است. پذیرش این نکته که «تغییر نگرش» مهم‌تر از «تغییر اوضاع» است، بودجه‌های آموزش و پرورش را از هزینه‌های کالبدی و ساختاری به سمت برنامه‌های تحول‌نگرش در دانش‌آموزان (کارگاه‌های همدلی، اردوهای خودشناسی، نمایشگاه تجربه‌های زیسته) سوق می‌دهد. در نهایت، حل مسئله در این نگاه به معنای «ناپدیدشدن مسئله» است از سر راه زیستن. به همین دلیل، مدرسه باید بسندگی به زیستن مسئله‌گون را جانشین مسابقه حل مسائل انتزاعی کند و به دانش‌آموزان بیاموزد که گاه «بهترین راه‌حل یک مسئله، فراموش کردن آن و زیستن به شیوه‌ای دیگر است». بدین‌سان، عنوان پایانی این پژوهش فلسفه را از برج عاج به متن زندگی مدرسه می‌آورد و آن را به ابزاری برای دگرگونی وجودی بدل می‌کند.

نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با هدف ارائه خوانشی تربیتی از فلسفه متأخر ویتگنشتاین و به‌کارگیری آن برای بازاندیشی در فرایند جامعه‌پذیری و تربیت اجتماعی در نظام‌های آموزشی تدوین شد. مسئله اصلی پژوهش ناکارآمدی رویکردهای سنتی مبتنی بر انتقال نظری قواعد و تبیین‌های زبانی برای درونی‌سازی هنجارها و ارزش‌های اجتماعی بود. با تکیه بر گزارش‌های معاصر از چالش‌هایی چون گسست اجتماعی در مدارس، تنش‌های فلسفی در سنجش شایستگی‌های اجتماعی، و غلبه منطق ابزاری بر تربیت قضاوتی، این پژوهش کوشید تا با اتکا به مفاهیمی چون «تمرین» در برابر «تبیین»، «بازی‌های زبانی»، به‌مثابه بخشی از «شکل زندگی»، «پیروی از قاعده» به‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی، طرد «زبان خصوصی»، و تلقی فلسفه به‌مثابه «درمان»، چارچوبی مفهومی برای تبیین چگونگی درونی‌سازی هنجارها ارائه دهد. استدلال اصلی آن بود که جامعه‌پذیری را نمی‌توان فرایندی صرفاً آگاهانه و قاعده‌محور دانست بلکه این فرایند از راه تمرین عملی، تکرار، و زیستن در بافتی از کنش‌ها و واکنش‌های اجتماعی تحقق می‌یابد.

یافته‌های این پژوهش در ده محور سازماندهی شدند: نخست، نقش بنیادین «تمرین» بر «تبیین» در آموزش زبان و قواعد اجتماعی؛ دوم، زبان‌آموزی به مثابه درونی‌شدن به‌عنوان یک «شکل زندگی»؛ سوم، درهم‌تنیدگی ناگسستگی «توافق» و «قاعده»؛ چهارم، کارکرد مثال‌ها و نمونه‌های مشترک در شکل‌دهی به قضاوت؛ پنجم، تأخر «تردید» و تفکر انتقادی نسبت به باورهای زیرین؛ ششم، وجوه جامعه‌شناختی پیروی از قاعده به‌عنوان قرارداد، نهاد و رویه؛ هفتم، تعریف «معنا» و «درک‌کردن» به مثابه کنش‌هایی اجتماعی؛ هشتم، طرد زبان خصوصی و ضرورت «دیگری» در فرایند تربیت؛ نهم، بازتعریف شرم، اعتراف و فضایل اخلاقی به‌عنوان دستاوردهای جامعه‌پذیری زبانی؛ و دهم، تلقی فلسفه به مثابه درمان و دگرگونی در شیوه زندگی. در مجموع، این یافته‌ها نشان می‌دهند که تربیت اجتماعی مؤثر نمی‌تواند به آموزش صرف مفاهیم و قواعد نظری محدود شود بلکه باید زمینه‌ساز درونی‌شدن تدریجی به یک «جهان زیسته» از طریق تمرین، تکرار، و مشارکت در رویه‌های جمعی باشد.

تبیین و تفسیر این یافته‌ها حاکی از آن است که ویتگنشتاین، با چرخش تربیتی خود در فلسفه زبان، بنیانی تازه برای فهم جامعه‌پذیری فراهم می‌آورد. نکته کلیدی آن است که قواعد اجتماعی نه از راه استدلال و تبیین بلکه از راه «تمرین» و «تربیت‌شدن» درونی می‌شوند. این به معنای اولویت بخشیدن به زیستن در موقعیت‌های عینی و متعارف بر آموختن انتزاعی مفاهیم است. در این چارچوب، «شکل زندگی» نه یک امر انتزاعی بلکه کلیتی است از رویه‌ها، کنش‌ها و واکنش‌هایی که، پیش از هرگونه تبیین نظری، بستر یقین‌های عملی را فراهم می‌آورد. توافق در «شکل زندگی» بر توافق در عقاید مقدم است و، به همین دلیل، مدرسه نخست باید اشتراک در رویه‌ها را ایجاد کند و سپس به گفت‌وگو درباره عقاید بپردازد. از سوی دیگر، طرد «زبان خصوصی» و تأکید بر ضرورت «دیگری» نشان می‌دهد که معناسازی و هویت‌یابی هرگز در خلأ فردی ممکن نیست بلکه همواره در نسبت با کنش متقابل جمعی و تصحیح‌پذیری از طریق بازخورد دیگران تحقق می‌یابد. این یافته، به‌ویژه برای ارزشیابی تربیتی، دلالتی بنیادین دارد: نمی‌توان «درک» و «فهمیدن» را صرفاً با آزمون‌های ذهنی سنجید بلکه باید شواهد عینی از رفتار در بستر تعاملات اجتماعی مشاهده کرد. همچنین تأخیر تردید و تفکر انتقادی نسبت به باورهای زیرین رویکردهای تربیتی شتاب‌زده در پرورش ذهن نقاد را به چالش می‌کشد و نشان می‌دهد که نخست باید بستری از یقین‌های عملی و اعتماد به مربی شکل گیرد و سپس فضای تردید قاعده‌مند گشوده شود. درنهایت، تلقی فلسفه به مثابه درمان نقش مربی را از انتقال‌دهنده دانش به درمانگری دگرگون‌کننده تغییر می‌دهد که، پیش از هر اقدام تربیتی، خود دستخوش دگرگونی نگرش شده باشد.

در مقایسه با پیشینه پژوهش، یافته‌های این مقاله هم از جهاتی همسو با تحقیقات پیشین است و هم از جهاتی فراتر می‌رود. برای نمونه، ساوینی (Savigny, 1991) بر وجوه اجتماعی پیروی از قاعده تأکید داشت و آن را در برابر خودآگاه فردی می‌نشانده و یافته‌های ما این تأکید را با بسط آن به عرصه تربیت اجتماعی و نقش مدرسه به مثابه نهاد بازتولیدکننده رویه‌ها دنبال کرده است. لین (Lin, 2019) با تحلیل گزاره «امکان‌ناپذیری پیروی از قاعده فقط یک بار» ماهیت نهادی و عرفی قواعد را روشن ساخت و مقاله حاضر نشان داد که این ویژگی چگونه بر طراحی فضاهای تربیتی تأثیر می‌گذارد:

قاعده زمانی «قاعده» می‌شود که در رویه روزمره جمعی زیسته شود نه با ابلاغ بخش‌نامه. در میان پژوهش‌های تربیتی، لانتلی (Luntley, 2008 & 2012) بر نقش «تمرین» در شکل‌گیری طبیعت ثانوی تأکید داشت و وبر (Weber, 2019) خوانشی تربیتی از زندگی و آثار متأخر ویتگنشتاین ارائه داد. مقاله حاضر، با عبور از رویکردهای جزیره‌ای، این مفاهیم را در یک شبکه معنایی منسجم به هم مرتبط ساخته است. آریسو (Ariso, 2016 & 2021) بر نقش «تربیت به مثابه اقتناع» و جذب جهان‌تصویر تأکید داشت و پژوهش ما این مفهوم را، با افزودن لایه «تمرین» و «مثال‌های مشترک»، غنی‌تر کرده است. (نصرتی هشی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ۱۳۹۸؛ ۱۴۰۱)، در چندین پژوهش، دامنه شک و یقین و دلالت‌های آن برای تربیت ذهن نقاد را بررسی کردند. یافته‌های ما با آن‌ها همسو است که تردید پس از باور می‌آید اما، فراتر از آن، مرزبندی سنی و ترتیب زمانی ورود به بازی تردید را به صورت مشخص برای نظام تربیتی صورت‌بندی کرده است. نوآوری اصلی مقاله حاضر نسبت به این پیشینه ارائه خوانشی یکپارچه و نظام‌مند است که در آن مفاهیمی چون تمرین، شکل زندگی، توافق، مثال، طرد زبان خصوصی و درمان، در یک چارچوب واحد، برای تبیین فرایند جامعه‌پذیری به کار گرفته شده‌اند. درحالی‌که بیشتر پژوهش‌های پیشین یا صرفاً به وجوه اجتماعی پیروی از قاعده پرداخته‌اند یا، اگر به دلالت‌های تربیتی نظر داشته‌اند، عمدتاً بر جنبه‌های شناختی یا زبانی یادگیری متمرکز بوده‌اند، مقاله حاضر نشان می‌دهد که جامعه‌پذیری را باید به مثابه درونی‌شدن یک «شکل زندگی» فهمید که، پیش از هرگونه بازانديشي انتقادی، نیازمند بستری از یقین‌های عملی و تمرین‌های جمعی است.

استنباط از مجموع یافته‌ها نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی، برای مواجهه با چالش‌های معاصر در حوزه تربیت اجتماعی، ناگزیر از بازانديشي در مفروضات بنیادین خود هستند. نخستین استنباط ضرورت‌گذار از «آموزش قواعد» به «تمرین رویه‌ها» است. مدرسه نمی‌تواند با صدور آیین‌نامه‌های رفتاری و تبیین‌های نظری شهروند مسئول تربیت کند بلکه باید موقعیت‌های زیسته و تکراری فراهم آورد که، در آن‌ها، ارزش‌ها و هنجارها به شکلی خودانگیخته و عملی درونی شوند. دومین استنباط اهمیت بازتعریف نقش مربی از «تبیین‌کننده» به «تمرین‌دهنده» و «نمونه‌آفرین» است. مربی موفق کسی نیست که بهترین تعاریف را ارائه می‌دهد بلکه کسی است که غنی‌ترین مجموعه از مثال‌های عینی و موقعیت‌های تمرینی را در اختیار متریبان قرار می‌دهد. سومین نکته، تقدم «توافق در شکل زندگی» بر «توافق در عقاید» است. در شرایطی که مدارس با گسست اجتماعی و تفرقه مواجه‌اند (مجمع پارلمانی شورای اروپا، 2026)، نخستین گام، بازسازی اشتراک در رویه‌ها و آیین‌های جمعی است نه گفت‌وگوهای انتزاعی درباره ارزش‌ها. چهارمین مورد ضرورت تجدیدنظر در روش‌های سنجش و ارزشیابی است. همان‌طور که کانروی (Conroy, 2025) به نقل از کنتلی نشان داد، شایستگی‌های تحصیلی و اجتماعی «وابسته به رابطه» هستند و با آزمون‌های مقطعی و پُرسک قابل‌سنجش دقیق نیستند. از منظر ویتگنشتاین، درک و پیروی از قاعده را نمی‌توان با پرسش‌های ذهنی و درون‌نگرانه ارزیابی کرد بلکه باید از راه مشاهده رفتار در بافت تعاملات اجتماعی آن را سنجید. پنجمین استنباط توجه به ترتیب زمانی درست در تربیت ذهن نقاد است. پیش از آنکه از کودکان انتظار پرسشگری و تردید انتقادی داشته باشیم، باید بستری از یقین‌های عملی،

اعتماد به مربی، و باورهای مسلم گرفته شده ایجاد کنیم. ویتگنشتاین ([Wittgenstein, 1969, §160](#)) می‌گوید که «کودک با باورداشتن به بزرگسال می‌آموزد. تردید پس از باور می‌آید». لذا، نظام‌های آموزشی که از سال‌های اولیه بر تفکر انتقادی بی‌پایه اصرار می‌ورزند دچار نوعی «شتاب‌زدگی تربیتی» هستند که نتیجه‌ای جز سرگشتگی و نسبی‌گرایی ندارد.

نتیجه‌گیری پایانی اینکه، خوانش تربیتی از فلسفه متأخر ویتگنشتاین چارچوبی بدیل برای فهم و طراحی فرایند جامعه‌پذیری در نظام‌های آموزشی ارائه می‌دهد که در چهار محور اصلی خلاصه می‌شود: محور نخست، «اولویت تمرین بر تبیین» است. جامعه‌پذیری مؤثر نه از راه انتقال نظری قواعد بلکه از راه تمرین عملی، تکرار، و زیستن در بافتی از کنش‌ها و واکنش‌های اجتماعی تحقق می‌یابد. محور دوم، «درونی شدن به یک شکل زندگی» به جای آموزش باورهای درست است. تربیت اجتماعی زمانی موفق است که مرتبی نه تنها قواعد را بدانند بلکه در رویه‌های یک «جهان زیسته» چنان غرق شود که آن‌ها را برای «طبیعت ثانوی» گردد. محور سوم، «تقدم یقین بر تردید» در سیر تربیت است. پیش از آنکه بتوانیم شهروندانی نقاد و پرسشگر پرورش دهیم، باید شهروندانی با باورهای پایه و اعتماد به دیگران تربیت کنیم. تردید بدون بستر یقین ناممکن است. محور چهارم «ضرورت دیگری» در فرایند معناپردازی و هویت‌یابی است. طرد زبان خصوصی به ما هشدار می‌دهد که هیچ مهارت اجتماعی و هیچ فضیلت اخلاقی در خلأ فردی شکل نمی‌گیرد. معنا و درک همواره در نسبت با «دیگری» و از طریق بازخورد و تصحیح جمعی تحقق می‌یابد. این چهار محور در کنار یکدیگر تصویری از تربیت اجتماعی ترسیم می‌کنند که نه جبرگرایانه است و نه افراطاً فردگرایانه بلکه دیالکتیکی است میان تمرین و خلاقیت، میان یقین و تردید و میان خود و دیگری. در این تصویر، مدرسه دیگر کارخانه تولید شهروندان استاندارد نیست بلکه صحنه‌ای از زندگی جمعی است که در آن دانش‌آموزان، از راه مشارکت در رویه‌ها، مواجهه با مثال‌ها، و گفت‌وگو با دیگران، به تدریج «شکل زندگی» جامعه خود را درونی می‌کنند و همزمان ظرفیت دگرگونی آن را نیز می‌یابند. فلسفه در این مسیر نه یک نظریه انتزاعی بلکه درمانی است برای بیماری‌های تفکر و زیستن و مربی نه یک متخصص تبیین بلکه کسی است که پیش از هر چیز بر روی خویشتن کار کرده و شیوه دیدن خود را دگرگون ساخته است. به عبارت دیگر، آنچه ویتگنشتاین ([Wittgenstein, 1980, p. 27](#)) «زیستن به شیوه‌ای که آنچه مسئله‌گونه است ناپدید شود» می‌نامد غایت نهایی تربیت اجتماعی است: نه حل تمام مسائل از راه استدلال بلکه چنان زیستن که بسیاری از مسائل خودبه‌خود از سر راه بردارند.

References

- Ariso, J. M. (2016). Can certainties be acquired at will? Implications for children's assimilation of a world-picture. *Journal of Philosophy of Education*, 50(4), 573-586. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12157>
- Ariso, J. M. (2021). The teacher as persuader: On the application of Wittgenstein's notion of 'persuasion' in educational practice. *Educational Philosophy and Theory*, 54(10), 1621-1630. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1930529>
- Bohlooli Faskhoodi, M. (2020). Analyzing the problem of rule-following in education with emphasis on Wittgenstein's Paradox. *Philosophy of Education*, 4(1), 89-110. (in Persian) <http://pesi.saminattech.ir/Article/34911/FullText>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Conroy, J. (2025). The Philosophical Limitations of Educational Assessment: Implications for Academic Selection: By Ian Cantley. Pp XVII, 157. Cham: Palgrave Macmillan. 2024. ISBN 978-3-031-47020-2 (hbk), ISBN 978-3-031-47021-9 (ebk). *British Journal of Educational Studies*, 73(2), 277-278. <https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2396188>
- Council of Europe, Parliamentary Assembly. (2026). *Socialising at schools: for an inclusive and participatory education fostering democratic values* (Report No. 16314). Committee on Culture, Science, Education and Media. <https://pace.coe.int/en/files/35745/html>
- Hojjat, M. (2025). A Critique of Applying Wittgenstein's Epistemic Insights to Ethics. *Journal of Philosophical Investigations*, 19(52), 141-160. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2024.63906.3890> (in Persian)
- Lin, F. Y. (2019). Wittgenstein on the impossibility of following a rule only once. *British Journal for the History of Philosophy*, 28(1), 134-154. <https://doi.org/10.1080/09608788.2019.1604314>
- Luntley, M. (2008). Training and Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 695-711. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00463.x>
- 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*, IV-2. <https://doi.org/10.4000/ejap.723>
- Leaton Gray, S., & Scott, D. (2025). Sapience and the future of educational judgement. *Educational Philosophy and Theory*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2597815>
- Nosrati Heshi, K., Ahmadi Hedayat, H. & Shiravani Shiri, A. (2023). Wittgenstein's Language Games Theory and its Methodological Implications in Educational Studies. *Journal of Sociolinguistics*, 6(1), 67-79. <https://doi.org/10.30473/il.2023.62755.1509> (in Persian)
- Nosrati Heshi, K., Bakhtiyar Nasrabadi, H., Bagheri Noaparast, K. & Radmard, S. (2017). Constructive Skepticism and Educating a Critical Mind: a Reflection on the Later Wittgenstein's Thought. *Foundations of Education*, 7(1), 5-26. <https://doi.org/10.22067/fedu.v7i1.65296> (in Persian)
- Nosrati Heshi, K., & Hosseini Kasnavieh, sh. (2020). The role of self-imposed exile to overcome the preconceptions of understanding in Wittgenstein's later thought and its educational implications. *Philosophy of Education*, 1(4), 57-87. <http://pesi.saminattech.ir/en/Article/34910> (in Persian)
- Peters, M. A., Burbules, N. C., & Smeyers, P. (2008). *Showing and doing: Wittgenstein as a pedagogical philosopher*. Routledge. <https://philpapers.org/rec/PETSAD-4>

- Persichetti, A. (2021). Persuasion as tool of education: The Wittgensteinian case. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 624–633. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1804359>
- Savigny, E. V. (1991). Self-conscious Individual versus Social Soul: The Rationale of Wittgenstein's Discussion of Rule Following. *Philosophy and Phenomenological Research*, 51(1), 67-84. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2107820>
- Smeyers, P. & Burbules, N.C. (2006), EDUCATION AS INITIATION INTO PRACTICES. *Educational Theory*, 56: 439-449. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00237.x>
- Smeyers, P., & Marshall, J. D. (Eds.). (1995). *Philosophy and education: accepting Wittgenstein's challenge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-2616-0>
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. Free Press. <https://philpapers.org/rec/SEATCO>
- Searle, J. R. (2009). *Language and social ontology*. In C. Mantzavinos (Ed.), *Philosophy of the social sciences: Philosophical theory and scientific practice* (pp. 9-27). Cambridge University Press.
- Weber, D. (2019). A Pedagogic Reading of Wittgenstein's Life and Later Works. *Journal of Philosophy of Education*, 53(4), 688-700. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12390>
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. (G. E. M. Anscombe, Trans.). Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. (G. E. M. Anscombe & G. H. von Wright, Eds.). Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and Value*. (P. Winch, Trans.). The University of Chicago Press.
- ZareanAdarmanabadi, F. (2024). Analysis of the content of secondary social studies books in terms of attention to the goals of social education in the education system of the Islamic Republic of Iran. *Quarterly journal of research in social studies education*, 6(2), 17-34. <https://doi.org/10.48310/rsse.2024.16193.1200> (in Persian)