تحلیل مدل تدریس ویتگنشتاین بر اساس رویکرد دانش ضمنی

محسن بهلولی فسخودی[۱]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۳ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۰۳/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رویکرد ضمنی ویتگنشتاین دوم در فلسفه تدریس او می‌باشد. ویتگنشتاین در نیمه دوم حیات فکری خویش از رویکرد کارکردی زبان سخن گفته است. در این تغییر نگرش زبان صریح گزاره‌ای توصیف کننده امور واقع جهان جای خود را به زبان کاربردی و ضمنی در مواجه با موقعیت‌های جهان داده است. از سوی دیگر حوزه تدریس و یادگیری به‌طور سنتی مبتنی بر آموزه‌های دانش صریح بوده و بر نقش مهم دانش گزاره‌ای برای بیان و انتقال صریح و همگانی دانش تأکید داشته است. یافته پژوهش حکایت از آن دارد که تلفیق رویکرد کارکردی به زبان با نظریه دانش ضمنی در امر تدریس و آموزش منجر به شکل‌گیری مدلی از آموزش تحت عنوان تدریس ضمنی برای ویتگنشتاین شده است که دارای ابعاد و کاربردهای متفاوتی نسبت به رویکرد پیشین است و حاصل تجربه زیسته او در فضای کلاس درس و هدایت شاگردانشان می‌باشد. سه مشخصه اصلی این رویکرد جدید بیان‌ناپذیری، قاعده‌گریزی و متن‌محوری تدریس است. این رویکرد متاسفانه در سایه روایت پوزیتویستی در فضای تعلیم و تربیت و مدل‌های تدریس کاملا نادیده انگاشته شده است. روش پژوهش حاضر تحلیل کیفی با رویکرد تحلیل زبانی در بررسی آثار ویتگنشتاین متأخر و نظریه‌های مطرح در خصوص دانش ضمنی بر اهمیت این مدل از تدریس است.

کلیدواژه‌ها: دانش ضمنی، تدریس ضمنی، بیان‌ناپذیری، قاعده‌گریزی، متن‌محوری.

[۱]. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. m.bohlooli@ihcs.ac.ir

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

مقدمه

عبارت ضمنی[1] به معنای اظهار یا انجام عملی بدون به کار بردن کلمات یا دلالت داشتن و اشاره به چیزی به شکل تلویحی و در سکوت است (وبستر، ۲۰۱۸). ریشه ادعا در خصوص دانش ضمنی به رساله منون[2] افلاطون[3] برمی‌گردد که در آن سقراط مدعی وجود دانش هندسه در یک برده است و می‌کوشد تا با روش دیالکتیک آن را از ضمنی بودن به دانشی صریح بدل سازد. افلاطون مدعی است که برده هیچ‌گونه دسترسی آگاهانه به دانش خود ندارد و لذا قادر به بیان آن برای دیگران نیست. از نگاه افلاطون ذهن آدمی هم چون لوح سفید در بدو تولد نیست که تمامی دانش خود را از جهان اطراف خود کسب کرده و به آن واقف باشد. بلکه برعکس آدمی با دانش کثیری به دنیا می‌آید که در آغاز هیچ‌گونه شناخت و آگاهی نسبت به دانش خود ندارد زیرا این نوع دانش به شکل تلویحی و ضمنی در ضمیر او وجود دارد و تنها با روش درست دیالکتیک و گفتگوی فلسفی می‌توان آن را صراحت بخشید. (افلاطون، ۲۰۰۵)

یکی از مشخصات بارز تفکر سنتی درباره دانش این است که از اساس دارای جهت‌گیری گزاره‌ای است به این معنا که قائل به رابطه درونی میان دانش و زبان است. در محاوره لاخس افلاطون با موضوع شجاعت، سقراط مدعی است که آنچه ما می‌شناسیم باید قابل‌بیان کردن باشد. لاخس به‌عنوان یک نظامی برجسته می‌گوید من خیال می‌کردم که ماهیت شجاعت را می‌شناسم اما اکنون نمی‌توانم ماهیت آن را بیان کنم و مطابق معیار سقراطی لاخس چون نمی‌تواند ماهیت شجاعت را بیان کند بنابراین او ماهیت شجاعت را نمی‌شناسد. ازاین‌رو هر چیز که ویژگی دانش را دارد باید مستعد بیان شدن برحسب زبان باشد. پوزیتویست های منطقی بر این باور بودند که دانش و زبان به شکل کاملاً درهم‌تنیده‌ای با یکدیگر قرار دارند. این الزام که دانش باید دارای زبانی بیان‌شدنی باشد امری بی‌چون‌وچرا بود. به همین خاطر امکان داشتن دانشی که نتوان آن را به شکل کامل بیان کرد همچون امری کاملاً نامعقول باید کنار گذاشته شود؛ اما این نظریه از سوی فلاسفه گوناگون مورد چالش واقع شد. (پولانی، ۲۰۱۵:۹۱)

1. Tacit
2. Meno
3. Plato

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

مقوله *دانش ضمنی*[1] نخستین بار از سوی پولانی[2] در کتاب *مطالعه انسان*[3] به نحو نظام‌مند معرفی شد که در آن به شرح دو نوع دانش آدمی پرداخت. به گفته او ما معمولاً دانش را به‌عنوان مجموعه‌ای از کلمات یا نقشه‌ها یا فرمول‌های نگاشته شده می‌دانیم که ازنظر او این تنها نوعی از دانش است درحالی‌که دانش غیرمدون و غیرقابل بیان دیگری وجود دارد. اگر ما دانش نوع نخست را دانش صریح بنامیم و دانش دومی را دانش ضمنی، می‌توانیم بگوییم که ما معمولاً به شکل ضمنی می‌دانیم که چگونه دانش صریح خود را به شکل صحیح به کار ببریم. پولانی معتقد است که ما با کسب مهارت عملی یا ذهنی به درکی دست یافته‌ایم که نمی‌توان آن را در قالب کلمات بیان کرد. (پولانی،۲۰۱۳)

نظریه دانش ضمنی در مقابله با دانش ایده‌آل کاملاً صریح بنا شده است. مطابق این نگرش دانش ضمنی قوه بنیادین ذهن است که دانستن صریح را به وجود می‌آورد، به آن معنا می‌بخشد و کنترل کاربردهای آن را در اختیار می‌گیرد. تدوین و فرمول‌بندی دانستن ضمنی به شکل وسیع قوای ذهن را بسط و گسترش داده و این کار را با تفکر دقیق صورت می‌دهد و مسیرهای جدیدی را بر روی شهود شخص می‌گشاید. هرگونه تلاشی برای به دست گرفتن کنترل کامل تفکر به‌واسطه قواعد صریح امری متناقض است زیرا تدوین و فرمول‌بندی دانش جایگاه واقعی و درست خود را در چارچوب ضمنی پیدا می‌کند. یادگیری و معنابخشی درنهایت مبتنی بر نوعی فرایند ضمنی ادراک هستند. (پولانی، ۱۹۵۹:۱۵۶)

حال بر اساس این مقدمه مختصر درباره تعریف ماهیت دانش ضمنی این مقاله سعی بر آن دارد تا از دلالت‌های این نوع دانش در شیوه تدریس ویتگنشتاین[4] سخن گوید. هدف این پژوهش آن است که نشان دهد مدل تدریس ویتگنشتاین ضمنی است و این نوع رویکرد به آموزش بیش از آن‌که متأثر از دیدگاه متأخر او در فلسفه باشد بر نگرش فلسفی مطرح‌شده در دوره دوم فکری او بسیار تأثیرگذار بوده است. برای رسیدن به این منظور باید نشان داد که این مدل تدریس مرتبط با کدام مؤلفه‌های اندیشه ویتگنشتاین متأخر است؟ برای پاسخ به این مساله اصلی به این سوالات پرداخته می شود: دلالت های دانش ضمنی در تدریس چگونه است؟ آیا می توان سبک

1. Tacit Knowledge
2. Polanyi
3. The Study of Man
4. Wittgenstein

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

تدریس ویتگنشتاین در نیمه دوم حیات فکری او را ضمنی خواند؟ ویژگی های اصلی این مدل از تدریس چیست؟ برای پاسخ به این پرسش ها در ادامه برخی از مهم‌ترین مؤلفه‌های این نحوه از تدریس معرفی و سپس برای تطابق آموزه‌های ویتگنشتاین با این مدل از تدریس استدلال خواهد شد.

مدل تدریس ضمنی ویتگنشتاین

مدل تدریس ضمنی به اشکال متنوعی از آموزش‌های غیررسمی اشاره دارد. این نوع مدل موجب می‌شود تا محدوده‌های تدریس معیار به عقب رانده شود و نگاه ما درباره هسته اصلی و ماهیت تدریس خوب و مؤثر تغییر کند. تدریس عموماً فعالیتی عامدانه به‌قصد دستیابی به پیامدهای صریح و خاص و از پیش تعیین‌شده در نظر گرفته‌شده است اما مدل ضمنی بعد حیاتی تدریس را به ما یادآور می‌شود و این همان چیزی است که به شکل عامدانه و مستقیم آموزش داده نمی‌شود و چیزهایی که بر اساس آن آموخته می‌شود در هیچ‌کدام از نمونه‌های مرسوم تدریس جایی ندارند. نمونه این نوع مدل تدریس در روش‌هایی همچون مشاهده، تقلید، آزمون‌وخطا و عمل کردن خود را نشان می‌دهد. (سمیر و بوربولس، ۲۰۰۶:۴۴۲)

این مدل از تدریس برخلاف شیوه مرسوم و سنتی تدریس نه بر گزاره‌های مندرج در متون درسی از پیش تعیین‌شده و کلی بلکه در جریان زیست روزمره و با شرایط خاص پدید می‌آید. تدریس ضمنی نشان دادنی است نه بیان کردنی. در مدل تدریس ضمنی نمی‌توان تمام مراحل آموزش و یادگیری را وضوح بخشید و تمامی مراحل آن را توضیح داد. در این نحوه از تدریس آموزگاران فعال و خوب در امر آموزش به‌درستی و به شکل کامل قادر به بیان آنچه در حال انجام دادن آن هستند نمی‌باشند و زمینه ضمنی عمل، به کار آن‌ها معنا و جهت می‌بخشد. به عبارتی در تقابل با آموزش صریح که می‌توان آن را آموزش مستقیم محتوای درسی خواند آموزش ضمنی شیوه‌ای از تدریس غیرمستقیم برای معنا بخشیدن به تجربه‌های مختلف زندگی و تجربه‌های واقعی است. (بوربولس، ۲۰۰۸)

روش فلسفیدن ویتگنشتاین متفاوت از تلاش‌های سنتی در این زمینه بود. رویکرد ویتگنشتاین را می‌توان نمونه برجسته‌ای از مدل تدریس ضمنی به شمار آورد. اندیشه‌ورزی ویتگنشتاین در حدفاصل نگارش *رساله* تا *پژوهش‌ها* منجر به این شد که او از زبان واضح و دقیق کتاب قبلی خود به‌سوی بیان عبارت‌های رمزآلود و تا

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

حدودی مبهم در *پژوهش‌ها* روی بیاورد. او در نیمه نخست فلسفه خود قائل به نظریه تصویری زبان بود به این شرح که زبان قادر به تصویر کشیدن واقعیت‌های جهان خارج است و هرآن چه که در زبان نگنجد امری بی‌معنا تلقی خواهد شد. ویتگنشتاین (*رساله* بند ۵,۶) می‌گوید که مرزهای تفکر ما با مرزهای زبان ما هم‌پوشانی داشته و زمانی که زبان از وظیفه اصلی خود دور شده و به عبارت او به تعطیلات برود زمانی است که گزاره‌های بی‌معنا خلق خواهند شد.

ویتگنشتاین عقیده داشت در مورد موضوعاتی چون اخلاق، دین و هنر نمی‌توان سخن گفت و این‌ها متعلق به حوزه امور رازآلود هستند (*رساله* بند ۶,۵۲۲) و مدعی است که با محدودیت زبان مسائل مهم حیات همچنان دست‌نخورده باقی خواهند ماند (*رساله* بند ۶,۵۲). او در نیمه دوم حیات فکری خود (*پژوهش‌ها* بند ۵) ابراز کرد که می‌توان درباره آن‌ها سخن گفت اما نه به شیوه‌ای کاملاً صریح، جایی که به قول او آموزش زبان نه توضیح بلکه نوعی تربیت است. او به این نتیجه رسیده بود که زبان نوعی کنش در متن زیست اجتماعی است و لذا حیات یک نشانه، تنها در کاربرد آن نشانه معنا پیدا می‌کند به همین خاطر دانش نه بازنمود[1] بلکه نوعی کاربرد[2] است.

ویتگنشتاین در حدفاصل نگارش *رساله* و *پژوهش‌ها* به شغل آموزگاری مشغول شد. این دوران تأثیرات مهمی بر نحوه اندیشیدن او بر جای گذاشت. برخی مانند هارگرو[3] (۱۹۸۰) عقیده دارند که ما می‌توانیم تأثیر آموزگاری ویتگنشتاین را تقریباً در هر صفحه از پژوهش‌ها ملاحظه کنیم و سرتاسر فلسفه اخیر بازتاب مشاهدات شخصی خود او در ارتباط با بچه‌ها و دانش‌آموزان بود. به عقیده بوربولس (۲۰۰۸) مدل کلاس‌داری و تدریس ویتگنشتاین به‌مانند نگارش کتاب *پژوهش‌ها* شیوه‌ای نامتعارف و غیرمستقیم بود. به عقیده ساویسکی[4] (۱۹۹۳) مشابهت میان شیوه تدریس و نگارش ویتگنشتاین بسیار قابل‌توجه است، البته عده دیگری مانند کینگ[5] (۱۹۸۴) عقیده دارند که شیوه کلاس‌داری و تدریس او به‌گونه‌ای بوده است که برای مخاطب و مشارکت او در بحث جای زیادی

1. Representation
2. Use
3. Hargrove
4. Savickey
5. King

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

باقی نمی‌گذاشته است و یا آن‌گونه که پاسکال[1] (۱۹۸۴) می‌نویسد او برای مدت‌زمان طولانی و بدون وقفه در کلاس درس خود و بدون مشارکت دانش‌آموزان در بحث سخن می‌گفت؛ اما سبک و شیوه تدریس او به‌اندازه‌ای منحصربه‌فرد و متفاوت بود که تا سالیان بعد عده زیادی از فلاسفه جوان کمبریج از سبک و عادت‌های او در تدریس تقلید می‌کردند. (بوربولس و پیترز، ۲۰۰۱:۱۶)

البته خود ویتگنشتاین از این‌که شیوه و سبک او مورد تقلید واقع شود ناراحت بود و معتقد بود که بسیاری از شاگردانش تحت تأثیر شدید او قرار دارند اما این نشان‌دهنده درک بالای آن‌ها از موضوع تدریس او نیست و او معتقد است که شاید قوای ادراک و فهم آن‌ها کاملاً قابلیت لازم برای سخنان او را نداشته باشد (ویتگنشتاین، ۱۹۹۸:۳۸). او عقیده داشت که بسیاری از شاگردان تنها ایده‌هایشان را مطرح می‌کنند و بسیاری از آن‌ها از لحن و روش او تقلید می‌کنند اما او می‌تواند به‌راحتی میان کسانی که به‌واقع مسئله را دریافته‌اند با دیگران تمایز قائل شود.

سبک و شیوه فلسفیدن ویتگنشتاین متأخر ماهیتاً و اساساً تعلیمی است به این خاطر که او از تجارب، نمودارها، تصاویر، کلمات قصار، حکایت‌ها، مثال‌ها، نقشه‌ها، استعاره، تشبیه، قیاس، معادل‌ها، لطیفه‌ها و گفتگوی با خود برای بیان اندیشه‌های خود بهره برده است و این شیوه هم در نگارش و هم در تدریس او نوعی بیرونی سازی فرایند اندیشیدن است. رویکرد ویتگنشتاین اشاره به مدلی از تدریس دارد که می‌توان آن را مدل تدریس ضمنی نامید. ویتگنشتاین (۱۹۹۸:۳۹) معتقد است آموزگار می‌تواند ازنظر شاگردانش خوب و درخشان به نظر برسد و کاملاً تحت تأثیر او قرار گیرند درحالی‌که او کار تدریس خود را به‌خوبی انجام نداده و آموزگار خوبی نبوده باشد. شیوه تدریس ویتگنشتاین تلاشی بود برای این‌که شاگردانش بتوانند به نحو متفاوتی درباره یک مسئله بیاندیشند، متفاوت از آن چیزی که معمولاً آن را تنها راه‌حل مسئله می‌دانسته‌اند. به همین خاطر عقیده داشت تنها می‌تواند در مقام یک راهنما به شاگردانش‌آموزش دهد و این بیانگر آن بود که نزد او نشان‌دادن، بیش از بیان‌کردن اهمیت داشت.

6. Pascal

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

بنابراین این شیوه از آموزش نه اثبات[1] بلکه ترغیب به پژوهش[2] است. هدف او نشان دادن چگونگی دنبال کردن یک مسئله است و این‌که خواننده و شاگردش را با پیچیدگی مسئله تنها بگذارد تا خود درباره آن بیاندیشد. به باور ویتگنشتاین در تدریس ضمنی نشانه‌ها، جهت را نشان می‌دهند اما یادگیرنده همواره دست به تفسیر نشانه‌ها خواهد زد. به این معنا شیوه تدریس او مبتنی بر این نگرش بود که در آموزش باید فضای فکر کردن و تصمیم‌گیری در خصوص دانسته‌ها دانش‌آموز را به سمت اندیشه‌ورزی مستقل سوق دهد به عبارتی آموزش نباید دستورالعمل بلکه بایدهم‌چون نشانه راهنمایی برای روشن کردن مسیری باشد که دانش‌آموز خود باید این مسیر را طی کند. (بوربولس، ۲۰۰۸)

ویتگنشتاین می‌گوید تقریباً تمام نوشته‌های من نوعی دیالوگ شخصی با خودم است. در *پژوهش‌ها* اکثر بندها با این عبارت شروع می‌شود که تصور کنید» یا فرض کنید یا فکر کنید یااز خودتان بپرسید و از این قبیل. این عبارت‌ها نقش کلیدی در شیوه فلسفیدن و آموزش ویتگنشتاین دارند و تأکید او بر نشان دادن به‌جای گفتن یا اشاره کردن به‌جای هدایت کردن را اثبات می‌کند. کتاب پژوهش‌های او به‌طور صریح نشان‌دهنده سبک غیرسقراطی گفتگوی او است. درواقع او می‌گفت که رویکردش درست نقطه مقابل سقراط است (نیری، ۱۹۹۲). بنابراین درحالی‌که سقراط به نادانی خود معترف بود و به دنبال نشان دادن کاربرد اشتباه و عقاید نادرست دیگران بود، ویتگنشتاین با اشکال دیالوگی تدریس و نوشتارش در پی آشکار ساختن شک و تردیدهایش بود تا ماهیت مسائل خاصی را که سعی در حل آن‌ها داشت و در ذهن خود با آن‌ها کلنجار می‌رفت را نشان دهد. او نوشته‌ها و تدریس خود را به شیوه گفتگو ارائه کرد اما نه به سبک سقراطی زیرا هدف او ارائه تعریف کامل از یک مفهوم نبود. به‌علاوه انواع پرسش‌ها و شیوه پرسیدن آن‌ها متفاوت از سقراط است. این شیوه فلسفیدن و آموزش بسیار متفاوت از روش سقراطی است که استدلال در مسیر خاص به‌سوی نتیجه معین و مشخص حرکت می‌کند. به عقیده ویتگنشتاین (۱۹۹۱:۱۴۷) در فلسفه همیشه طرح پرسش مهم‌تر از پاسخ دادن است و این دیدگاه او در خصوص ارزش پرسشگری را به‌خوبی آشکار می‌سازد که در شیوه تدریس خود نیز از ارائه پاسخ به شاگردانش اجتناب کرده و خود را تنها نوعی راهنما برای آن‌ها می‌دانسته است.

1. Demonstration
2. Investigation

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

ویتگنشتاین در توصیف نحوه درست آموزش می‌نویسد: «اما آیا به‌راستی شما چیزی را که خودتان می‌فهمید برای کسی دیگر توضیح می‌دهید؟ آیا کاری نمی‌کنید که چیز اساسی را حدس بزند؟ مثال‌هایی برایش می‌زنید اما او باید سمت‌وسوی آن‌ها را حدس بزند، نیتتان را حدس بزند هر توضیحی که بتوانم به خودم بدهم به او هم می‌دهم. معنی این‌که او نیت مرا حدس میزند این است که تفسیرهای گوناگون توضیح من به ذهن او می‌رسد و او روی یکی از آن‌ها متمرکز می‌شود. پس در این حالت می‌تواند بپرسد و من می‌توانم و باید به او جواب بدهم.» (*پژوهش‌ها* بند ۲۱۰) این پاراگراف از کتاب *پژوهش‌ها* نشان از این دارد که شیوه تدریس و آموزش ویتگنشتاینی مبتنی بر انتقال محض و کامل داده‌ها به دانش‌آموز نیست. او حتی مدعی نیست که آموزگار باید بر موضوع تدریس تسلط کامل داشته باشد و آن را تمام و کمال دریافته باشد. به عبارتی شاخص عملکرد آموزگار تسلط هرچه بیشتر او بر محتوای درسی نیست زیرا او نیز درکی شخصی از موضوع درسی خود دارد و به همین خاطر ویتگنشتاین می‌گوید آنچه را که خود فهمیده است برای شاگردانش توضیح می‌دهد. نکته دیگر این عبارت توجه به نقش مهم دریافت دانش‌آموز در سمت‌وسو دادن به روند آموزش و یادگیری حتی در قالب حدس زدن است. حدس زدن در اینجا به معنای برداشت شخصی از محتوای درسی و ارائه نگاهی جدید و غیرقابل‌پیش‌بینی برای دست یافتن به عمق موضوع است و این‌که آموزگار دانش خود را به‌عنوان نقطه پایان جستجو و کاوش شخصی دانش‌آموز حتی در قالب حدس زدن به کار نمی‌گیرد بلکه با ارائه مثال کاری می‌کند که دانش‌آموز تفسیری از موضوع ارائه دهد و هنگامی‌که این برداشت شخصی را با آموزگار در میان می‌گذارد شیوه پاسخگویی و هدایت آموزگار به شیوه پرسش و پاسخ صورت می‌گیرد.

ویتگنشتاین شیوه تدریس خود را نوعی راهنمای فلسفی به شمار آورده است که بهترین شکل توصیف این روش یادگیری از راه انجام دادن است. پرسش مهم او این است که آموزگار چه زمانی می‌فهمد که دانش‌آموز موضوع را بجای حفظ کردن دریافته است. او می‌گوید بچه‌ها در مدرسه یاد می‌گیرند که آب از گازهای اکسیژن و هیدروژن تشکیل‌شده است هرکسی که این موضوع را نفهمد احمق است. این در حالی است که مهم‌ترین پرسش‌ها همواره پنهان و مکتوم باقی می‌مانند. (ویتگنشتاین، ۱۹۹۸:۷۱). به عقیده ویتگنشتاین مهم نتایج حاصل از تدریس و آموزش نیست بلکه مهم شیوه‌ای است که شخص با آن در یک فعالیت شخصی و مستقل به درک و قضاوت موضوع آموخته‌شده می‌پردازد (ساویسکی، ۲۰۱۷:۷۶). او بیش از گفتن به نشان دادن اهمیت

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

می‌داد و مدام از کاربرد زبان علائم و نشانه‌ها[1] به‌مانند راهنمایی برای یادگیری در شبکه پیچیده دانش و درک کردن سخن می‌گوید که منجر به بروز عمل موفق می‌شود. او به شاگردانش می‌گفت در تدریس مایلم تا به‌مانند راهنمایی به شما نشان دهم که چگونه می‌توانید راه خود را در شهر پیدا کنید. لذا با تمسک به گفته خود او، انجام عمل تدریس می‌تواند منجر به خروج از بطری شود. ازنظر او شخص در مقام آموزگار تنها می‌تواند به‌عنوان یک راهنما عمل کند و موضوع نشان دادن مهم‌تر از گفتن است. در ادامه به دلالت‌های سه ویژگی اصلی این نوع از تدریس در اندیشه ویتگنشتاین برای تقویت ادعای نظریه مدل تدریس ضمنی او پرداخته خواهد شد.

۱. بیان‌ناپذیری[2]

زبان به‌کاررفته در امر آموزش و یادگیری که ناقل دستورالعمل‌های صریح و روشن متون مکتوب درسی است از وضوح و روشنی قاعده‌مند برخوردار نیست و مؤلفه ضمنی بودن زبان تدریس و یادگیری موجب خواهد شد تا عدم شناخت و احاطه نسبت به این مؤلفه راه انتقال دانش را تا حد زیادی مسدود و معیوب کند. بنابراین حرفه تدریس و آموزگاری تا حد زیادی ضمنی، بیان نشدنی و در ذات خود مبتنی بر تجربه شخصی است. این دانش را به‌دشواری می‌توان از راه زبان صوری و گزاره‌ای که به نحو سنتی نحوه بیان یافته‌های پژوهش است به‌صورت قاعده و دستورالعمل به دیگران آموزش داد. آموزگاران، مدیران، و اولیای امور از یک‌سو و دانش‌آموزان از سوی دیگر دارای زبان ضمنی متفاوتی هستند. آموزگار قادر به بیان ماهیت دانش ضمنی خود نخواهد بود زیرا نحوه ارائه تدریس در کانون آگاهی او قرار ندارد (شیم و روث، ۲۰۰۶). به این خاطر آموزگاران باتجربه و موفق همواره از زبان ضمنی به بهترین شکل ممکن برای ارتباط با همکاران و مخصوصاً دانش‌آموزان کلاس درس خود بهره می‌برند. این زبان مجموعه‌ای از مثال‌ها، اشاره، استعاره، تمثیل و شعارهای تربیتی است که همواره باید به زبان ضمنی دانش‌آموزان و حتی والدین آن‌ها نزدیک بوده و برای آن‌ها قابل‌درک باشد تا معنای تلویحی و بیان ناشدنی آن‌ها به‌خوبی به دیگران منتقل شود. استفاده از عبارات مؤدبانه، تأدیبی، تشویقی، تهدیدآمیز، تمسخرآمیز، کنایه‌آمیز، هشداردهنده و غیره برای دانش‌آموزانی که بافرهنگ ضمنی کلاس درس

1. signpost
1. Inarticulate

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

خود بیگانه باشند مفهوم نخواهد بود. به عقیده شون[1] (۱۹۸۷) دشواری بیان تجربه آموزگاری ریشه در این ویژگی دارد که میزان قابل توجه‌ای از تخصص تدریس به شکل هنر است. این مشخصه به دنبال توضیح برای عمل تلویحی در فرایندهای هنری و شهودی آموزش است که مشارکت‌کنندگان در آن اعمال خود را در موقعیت‌های نامعین انجام می‌دهند.

در مدل تدریس صریح مهم‌ترین نقش بر عهده زبان در انتقال مفاهیم است درحالی‌که در تدریس ضمنی سکوت نقشی کلیدی بر عهده دارد و در اصل عبارت tacit برگرفته از واژه لاتینی *tacitus* به معنای سکوت است. سکوت یعنی تأمل کردن و قدرت مواجه با امر بیان‌نشدنی و برخی از نظریه‌های جدید در حوزه تدریس اشاره به این دارد که یادگیری گوش سپردن به سکوت، وجهی حیاتی از رابطه میان شاگرد و آموزگار است (لی، ۲۰۰۴). سکوت به این معنا امری رازآلود نبوده بلکه عدم توضیح صریح به یادگیرنده برای تلاش در فهم پاسخ درست است. لذا در تدریس ضمنی یادگیری گوش سپردن به سکوت یا آنچه آموزگار آشکارا نمی‌تواند آن را بیان کند اهمیت دارد. سکوت در تدریس ضمنی به معنای غیبت آموزگار نیست زیرا سکوت او بیان ناگفته کلماتی است که با انتظاری صبورانه فضا را به روی دانش‌آموز می‌گشاید تا بتواند بر اضطراب و نگرانی خود غلبه کرده و با قوه قضاوت شخصی به حل مسئله نائل شود. عبارت معروف پولانی در تشریح ماهیت دانش ضمنی که می‌گوید ما بیش ازآنچه که می‌گوییم، می‌دانیم» (پولانی، ۲۰۰۹:۴) حاکی از آن است که فاصله میان دانستن و گفتن را سکوتی پر کرده که نه بی‌معنا بلکه سرشار از اشارات و تبادل احساسات میان یاددهنده و یادگیرنده است. بیان ناشدنی بودن این دانش به این معناست که تلاش برای سخن گفتن از آن می‌تواند به نحو منطقی امری بی‌معنا قلمداد شود.

سکوت هنگامی به مقاصد آموزشی کمک می‌کند که به‌عنوان ترغیب‌کننده اندیشیدن و برانگیزاننده چالشی که لازمه تصور یا ورود به موضوعی است که قصد یادگیری آن را داریم عمل کند. درواقع منظور از سکوت در تدریس دست رد زدن به سینه توضیح و پاسخ صریح است تا شخص یادگیرنده را وادار کند تا خود درباره موضوع به تأمل یا حدس و گمان پرداخته و منظور آن را دریابد. سکوت ضمنی جایگاه ویژه‌ای در تجزیه‌وتحلیل و

2. Schon

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

استعداد تأمل مستقل به شکل دیالوگ درونی با خویش برای پی بردن به کنه موضوع بررسی دارد. این سکوت نوعی بینش و بصیرت درونی است که شخص را به‌سوی استنتاج بر اساس شواهد راهنمایی می‌کند. (منن، ۲۰۱۵) درمجموع سکوت به‌عنوان شیوه کلی و قابل آموزش برای نحوه مناسب تدریس توصیه نمی‌شود اما نقش اجتناب‌ناپذیری در مواجه آموزگار با برخی از شرایط خاص دارد و نادیده انگاشتن آن تدریس را از بخشی مهم یعنی تقویت قوه تخیل و استعداد تفکر مستقل محروم می‌کند. آموزگار و دانش‌آموز در شیوه تدریس ضمنی می‌دانند که چگونه نگاه یکدیگر را تفسیر کرده و چگونه با سکوت عقاید و احساسات خود را منتقل کنند.

ویتگنشتاین اول (*رساله* بند ۷) می‌گوید درباره آنچه نمی‌توان سخن گفت باید سکوت کرد. درحالی‌که ویتگنشتاین دوم عقیده دارد که می‌توان درباره آن‌ها سخن گفت اما نه به شیوه‌ای کاملاً صریح جایی که به قول او تشریح و توضیح به پایان خود می‌رسند. ملهم از عقیده ویتگنشتاین می‌توان گفت زبان ضمنی تدریس زبانی واقع‌نما نیست. این زبان تصویری منطقی از عالم آموزش را به ما ارائه نمی‌کند. در این نگرش معنای عبارات از کاربرد آن‌ها پدید می‌آید، به بیانی دیگر معنای ضمنی کلمات از استعمال آن فهمیده می‌شود. با این رویکرد دیگر نمی‌توان از یکسری قواعد کلی زبانی برای درک و انتقال معنا سراغ گرفت. بنابراین زبان از حالت واقع نمای واحد به کثیری از بازی‌های زبانی تغییر شکل خواهد داد که درک و احاطه بر آن‌ها تنها از زیستن در موقعیت و فرهنگ آن زبان حاصل می‌شود. در این نگرش زبان آموزش و تدریس صرفاً دارای جنبه اخباری و گزارش واقعیت نخواهد بود بلکه ویژگی‌های عاطفی و شخصی نقش پررنگی در این زبان بر عهده خواهند گرفت. آموزگاری که درک درستی از اهمیت زبان ضمنی داشته باشد ملهم از نگاه ویتگنشتاینی نه به دنبال معنا بلکه دنبال کاربرد کلمات خواهد بود. بهره بردن از گفتار آموزشی و زبان تدریس هنگامی برای دانش‌آموزان مفید واقع خواهد بود که آن‌ها بتوانند با دانش ضمنی خود میان اطلاعات دریافتی پیوند برقرار کرده و بر اساس شناخت ضمنی از محیط کلاس و زمینه اجتماعی موجود دست به تفسیر گفتگوهای ردوبدل شده در کلاس درس بزنند.

البته باوجود تمامی محدودیت‌ها نوعی دانش ضمنی بالقوه مستعد بیان شدن در قالب کلمات است و با کمک زبان تخصصی حوزه آموزش می‌توان برخی وجوه دانش ضمنی آموزگار باتجربه و شیوه تدریس او را به دانش

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

صریح تغییر شکل داد. اما بخش عمده‌ای از دانش ضمنی فاقد این پتانسیل بوده و لذا به چنگ واژه‌ها نمی‌افتد. مطابق برداشت ویتگنشتاین زبان آموزش یکی از بی‌شمار بازی‌های زبانی است که تنها اشخاص درگیر در آن قادرند تا معانی عبارات به‌کاررفته در آن را متناسب با شرایط گوناگون دریابند. در این مدل از تدریس عبارات آموزگار دارای اشکال خواهش، تشکر، خوشامد، دعا، لطیفه، خلق داستان، دستور دادن و از این قبیل است (*پژوهش‌ها* بند ۲۳).

زبان مدل تدریس ضمنی زبانی است که در آن روایت از منظر اول‌شخص بیان می‌شود. در این نوع از تدریس آموزگار از مقام دانای کل راوی سوم شخص به مقام سوژه اول‌شخصی تبدیل می‌شود که گزاره‌های خود را با افزودن عباراتی مانند من فکر می‌کنم یا به عقیده من آغاز می‌کند که نشان‌دهنده تبدیل و تغییر شکل روایت از حالت گزارش رویدادهای بیرونی و عینی نسبت به او بدل به‌نوعی گفتار خواهد کرد که روایتی از زندگی درونی او خواهد بود. در این صورت درک و احاطه بر زبان ضمنی تدریس تنها از زیستن در موقعیت و فرهنگ کلاس درس حاصل می‌شود. ویتگنشتاین خود بارها در کلاس درس به دانشجویانش می‌گفت بگذارید فکر کنم یا این مسئله‌ای دشوار است یا این‌که برخی اوقات کلاس را با سکوت طولانی‌مدت اداره می‌کرد (جاسکینگ و جکسون، ۱۹۶۷:۵۲). او قصد داشت تا به دانشجویانش نشان دهد اهمیت موضوع را نباید با موعظه کردن و حرف زدن درباره آن از میان برد. به باور او مهم‌ترین مسائل زندگی آن‌هایی هستند که باید درباره آن‌ها سکوت کرد. این سکوت به ما می‌آموزد که لحظه‌هایی وجود دارند که ابراز نکردن عقاید، دیدگاه‌های شخصی و نصیحت کردن مهم‌ترین بخش آموزش است.

۲. قاعده‌گریزی[1]

تدریس ضمنی قاعده‌مند و تابع قواعد مشخص نیست. در الگوی دانش صریح تعریف رفتار صحیح دانش‌آموز و آموزگار پیروی کردن از قواعد و دستورات است درحالی‌که آموزه‌های دانش ضمنی سعی در نزدیک کردن آموزه‌های فراگرفته شده باتجربه‌های زندگی واقعی یادگیرندگان دارد که از ترجیح شخصی خود در مقام انتخاب بهترین گزینه متناسب با شرایطشان بهره می‌برند. پولانی (۲۰۰۹) معتقد است که ما با کسب مهارت عملی یا

1. Breaking rules

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

ذهنی به درکی دست می‌یابیم که نمی‌توان آن را در قالب قواعد بیان کرد. مثال اصلی و محوری پولانی دوچرخه‌سواری است که در آن ما نسبت به کاربرد هرکدام از مدل‌های فیزیکی یا مکانیکی در راندن دوچرخه خودآگاهی نداریم بلکه این کار را تنها با انجام دادن و تعلیم دیدن و تکرار می‌توان کسب کرد. ما دوچرخه‌سواری را نه با بیان قواعد دوچرخه‌سواری یا خواندن آن‌ها بلکه از راه نشان دادن و ارتباط با دیگرانی که پیشتر واجد این مهارت هستند می‌آموزیم. درواقع یادگیری نوعی فعالیت اجتماعی است زیرا نه ماحصل فهم انتزاعی بلکه حاصل ارتباط با دیگرکسانی است که در یک عمل مشترک هستند. این مهارتی است که وقتی شخص آن را آموخت هرگز آن را فراموش نخواهد کرد و پیکره دانش پشتوانه این مهارت هرگز از دست نخواهد رفت.

در یادگیری ضمنی این‌که مهارت چگونه و چه زمانی آموخته می‌شود حتی برای یادگیرنده کاملاً مشخص نیست و او نمی‌تواند قاعده‌ای را که از آن پیروی کرده را برای دیگران بازگو کند فقط می‌تواند آن را درونی کرده و به شیوه‌ای مناسب پی بگیرد (بوربولس، ۲۰۰۸). لذا در پارادایم دانش ضمنی، تصمیم‌گیری‌های آموزشی ماحصل تجربه سالیان زیاد تدریس و برخاسته از عقایدی است که به شکل تلویحی و ضمنی و در قالب دانش غیر گزاره‌ای برای آموزگار وجود دارد. نکته مهم این است که هیچ دو آموزگاری دارای تجربه مشابه یکدیگر نیستند که اگر چنین بود امکان نگارش دستورالعمل و قواعد صریح آموزشی برای رفتار با دانش‌آموزان فراهم بود درحالی‌که چنین نیست و شیوه تدریس در موقعیت‌های گوناگون متناسب با پیشینه شخصیتی و خانوادگی و فرهنگی و غیره دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود و همین امر یکسان‌سازی یا ارائه دستورالعمل‌های مشابه برای برخوردهای از پیش طراحی‌شده در فضای کلاس با ویژگی آموزه‌های صریح را غیرممکن ساخته است.

پژوهش‌ها درباره پیروی از قواعد و بازی‌های زبانی نقش مهمی در بحث دانش ضمنی دارد. این اثر حاوی یک سری براهین پیشینی است بر این‌که قواعد عمل را نمی‌توان کدبندی کرد و فعالیت معنادار را نمی‌توان صریحاً برحسب مقاصد و نیات آگاهانه یا غیرآگاهانه توضیح داد. قواعد به‌عنوان توافق در شیوه‌های زندگی مورد پیروی قرار می‌گیرند که به نظر ماحصل خو گرفتن درون شرایط اجتماعی خاص است. به عقیده ویتگنشتاین (*پژوهش‌ها* بند ۲۴۲) هیچ پدیده درونی مانند فرایندهای ذهنی آگاهانه یا ناآگاهانه یا پدیده بیرونی مانند حوادث فیزیکی یا رفتار ذاتاً حامل معنا نیستند بلکه برای درک هرکدام از آن‌ها باید آن‌ها را تفسیر کرد که برگرفته از نقشی

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

است که در عمل ارتباطی در جامعه ایفا می‌کنند. به باور او انسان‌ها در زبانی که به کار می‌برند توافق دارند این توافق نه در عقاید بلکه در صورت‌های زندگی است که تحت هدایت و اداره قواعد قرار دارد.

ویتگنشتاین در خصوص پیروی از قاعده پارادوکسی را مطرح کرده است بر این اساس که هیچ مسیری از عمل را نمی‌توان با یک قاعده تعیین کرد زیرا هر مسیری از عمل را می‌توان کاری کرد که با این قاعده وفق دهد. بنابراین ویتگنشتاین (*پژوهش‌ها* بند ۲۴۱) نتیجه می‌گیرد که اگر بتوان همه‌چیز را کاری کرد که باقاعده مطابق باشد پس می‌توان کاری هم کرد که با آن مطابق نباشد، لذا اینجا نه تطابقی در کار است و نه عدم تطابق برخی مانند کریپکی این پارادوکس را مسئله محوری و اصلی پژوهش‌های فلسفی می‌دانند (کریپکی،۱۹۸۲:۱۷). به گفته ویتگنشتاین (*پژوهش‌ها* بند ۲۰۲) این‌که فکر کنیم داریم از قاعده‌ای پیروی می‌کنیم پیروی از قاعده نیست پس پیروی از قاعده به‌طور خصوصی ممکن نیست.

نکته مهمی که ویتگنشتاین (*پژوهش‌ها* بند ۵۴) به آن اشاره دارد این است که درمجموع کاربرد زبان فعالیتی پیرو قاعده است، اما قواعد زبانی را فقط می‌توان در کاربرد آن‌ها معین کرد ولی نمی‌توان آن‌ها را با ابزار شفاهی و زبانی بیان کرد. بنابراین همواره مؤلفه‌ای از دانش ضمنی در کاربرد ما از زبان حضور دارد. اما نشانه و گواه موفق یادگیری، قاعده‌ای است که به شکل موفق در چارچوب قضاوت اجتماع شاغلان و عاملان به یک عمل مورد پیروی قرار گیرد که به شخص یادگیرنده نشان می‌دهد که چگونه به شیوه مناسب از یک قاعده پیروی کند. ویتگنشتاین (*پژوهش‌ها* بند ۸۳) معتقد است که قاعده‌ها را در جریان عمل می‌توان عوض کرد و ساخت. این نگرش در حیطه تعلیم‌وتربیت دلالت بر این دارد که هیچ نوع شیوه و دستورالعمل مشخص و واحدی را نمی‌توان برای تدریس برگزید به این معنا که هیچ فرا قاعده‌ای برای مشخص کردن تدریس مؤثر و خوب و بیان شفاهی و کلامی آن وجود ندارد. درواقع تدریس مبتنی بر کاربرد قواعد در مرحله عمل نیست بلکه این قواعد هستند که خود را در مرحله عمل تدریس نشان می‌دهند که می‌توان آن‌ها را برحسب زمینه و کلاس خاص مورد تغییر و اصلاح و بازنگری قرارداد. قواعد تدریس تنها جهت حرکت آموزگار را نشان می‌دهند اما کاربرد و درک موفق آن به قضاوت و نگرش اجتماع اولیای امور آموزشی ازجمله آموزگاران و دانش‌آموزان وابسته است.

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

ویتگنشتاین (*پژوهش‌ها* بند ۸۵) معتقد است که قاعده نه به‌مانند یک دستورالعمل بلکه همچون نشانه راهنما عمل می‌کند. او می‌گوید روشی که برای درک قاعده وجود دارد تفسیر نیست و منظور او از تفسیر در اینجا متوسل شدن به دانش صریح و گزاره‌ای در قالب نظریه است بلکه به گفته او در موارد بالفعل آنچه پیروی از قانون و رعایت نکردن آن می‌نامیم خود را در عمل به نمایش می‌گذارد. به عقیده او قاعده دستور نیست که از متن عمل جدا باشد بلکه حاصل تکرار بی‌شمار عمل است. ویتگنشتاین (*پژوهش‌ها* بند ۲۰۱) معتقد است که بیش از یک راه برای پیروی از قاعده وجود دارد و هیچ فرا قاعده‌ای نمی‌تواند به ما بگوید که چگونه این کار را صورت دهیم.

این نگرش ویتگنشتاین در تدریس و آموزش به این معنا خواهد بود که نمی‌توان قواعد آموزشی و تدریس را به‌سان نظریه‌ای مدون و در قالب زبان گزاره‌ای دستورالعمل مورد پیروی قرار دارد زیرا این عدم امکان نه به‌واسطه دشوارهای فکری و نظری بلکه به این دلیل است که قواعد آموزشی و تدریس تنها خود را در مرحله عمل به نمایش می‌گذارند. به همین خاطر بیان شیوه درست و کارآمد تدریس به شکل مکتوب و گزاره‌ای امکان‌پذیر نیست زیرا آموزگاری که از یکسری قواعد پیروی می‌کند این کار را نه به شکل صریح و آگاهانه بلکه به شکل کاملاً ضمنی و با نشان دادن آن حین عمل تدریس صورت می‌دهد. لذا یا خود آموزگار در پیروی از قواعد و نحوه تدریس مناسب دارای آگاهی صریح نیست یا این‌که اگر دارای چنین آگاهی باشد قادر به بیان و انتقال آن به‌صورت شفاهی و مکتوب به دیگران نخواهد بود. بنابراین با استناد به همین عبارت ویتگنشتاین می‌توان گفت عمل تدریس خوب را نمی‌توان تفسیر بلکه تنها می‌توان به نمایش گذاشت که حاصل تکرار بی‌شمار عمل آموزش در متن محیط کلاس درس خواهد بود.

۳. متن‌محوری[1]

امری ضمنی به‌درستی در تقابل با آنچه بیان‌شدنی[2] است یا آنچه صریح است قرار دارد و یا آنچه بتوان به شکل کلی آن را با زبانی مستقل از متن به‌عنوان نوعی دانش صریح الگو مدون و قاعده‌مند کرد. برای درک معنای کلمات باید قادر به تشخیص و به کار بردن کلمات درست در متن و زمینه درست بود. دانش متن‌محور

1. Contexulaism
2. Articulate

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

به این معناست که دانش، خود را در یک موقعیت خاص و مشخص مجسم می‌کند و بنابراین قابل‌تفکیک از موقعیت نیست. تدریس ضمنی فقط هنگام حضور آموزگار خاص در کلاس مشخصی آفریده می‌شود. می‌توان فیلم کلاس درس و شیوه تدریس آموزگاری را مشاهده کرد. اما این هرگز به‌مانند حضور در خود کلاس، لحظات پیش از شروع کلاس، اوقات استراحت بین کلاس و لحظه‌های بعد از کلاس نخواهد بود. فضای واقعی کلاس همان‌جایی است که یادگیری واقعی در آن رخ می‌دهد. هنر تدریس، تدریس موقعیتی، تدریس وابسته به خوی و عادت، و عمل تدریس ناآگاهانه یا نیمه آگاهانه شکل‌دهنده دانش ضمنی آموزگار باتجربه هستند (شون، ۱۹۸۷).

تدریس ضمنی برنامه درسی را مطابق با درک از کلاس درس و موقعیت جدید هرلحظه بازسازی می‌کند. آموزگار ممکن است در مواجه با کلاس خود دریابد که دانش‌آموزان قادر به همراهی با روشی که او برای تدریس و برنامه کلاسی طراحی کرده نیستند و شاید دانش‌آموزان درک و فهمی کاملاً متفاوت ازآنچه او انتظارش را داشته از خود نشان دهند. برخی از آموزگاران این را نوعی اختلال یا نقص در اجرای برنامه طراحی‌شده خود می‌دانند اما آموزگار دارای درک ضمنی از موقعیت‌های جدید این را تجربه جدیدی برای بازنگری و تغییر شیوه تدریس خود به شمار می‌آورد. آموزگاری که فارغ از حال و هوای کلاس درس تنها برنامه درسی برای او مهم باشد، همواره از بنیادی‌ترین اصل آموزش یعنی مشارکت در تجربه دانش‌آموزان از کلاس درس به‌عنوان مهم‌ترین ثمره تدریس و یادگیری به دور خواهد ماند. به این معنا درس هر آموزگار رنگ و بوی منحصربه‌فردی خواهد گرفت که آن را به‌رغم پایبندی به متون درسی از ویژگی خاص بهره‌مند خواهد کرد. از سوی دیگر مخاطبان این نوع آموزگار نیز با دانش‌آموزان سایر کلاس‌ها در درک معنای دروس متفاوت خواهند بود. البته منظور تفاوت در روش تدریس نیست. زیرا اگر مقصود از روش تنها نحوه ارائه دانش از پیش تعیین‌شده به‌عنوان وسیله باشد در این صورت تفاوت در روش در سطح باقی خواهد ماند. اما معنای عمیق‌تری از گوناگونی روش راه به این مقصود می‌برد که دانش ضمنی روش تدریس شخصی برای خود بر خواهد گرفت. زمینه‌گرایی[1] نظریه‌ای شناخت‌شناسانه است که بر اساس آن معنا، صدق، دانستن و توجیه در نسبت با زمینه و متن فهمیده می‌شوند.

1. Contextualism

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

پیترز[1] (۲۰۱۲:۷۹۳) ویتگنشتاین را برجسته‌ترین فیلسوف متن[2] می‌داند. این وابستگی به متن منجر به‌نوعی نگرش کل‌گرایانه متافیزیکی خواهد شد که بر اساس آن هویت‌ها از منظر شناخت‌شناسانه با یکدیگر در پیوند هستند و یک هویت را نمی‌توان بدون شناخت زمینه کامل ارتباطات آن با دیگر هویت‌ها شناخت. بر مبنای همین پس‌زمینه و متن‌گرایی است که ویتگنشتاین می‌گوید "اگر یک شیر می‌توانست سخن بگوید ما نمی‌توانستیم بدانیم او چه می‌گوید" (*پژوهش‌ها* صفحه ۳۹۳). این همان توافق در قضاوت‌ها[3] است که ویتگنشتاین از آن سخن گفته است و نه به معنای توافق حاصل از بحث بلکه ماحصل شرایط و شکل زندگی و به‌نوعی واکنش‌های بدنی ما نسبت به دیگران است. مطمئناً برای او بهترین شکل مواجه و پرداختن به آنچه در اشکال زندگی وجود دارد سروکار داشتن با دانش و درک ضمنی است که می‌توان آن را درون اجتماع خاص از عمل‌کنندگان به اشتراک گذاشت. تأکید ویتگنشتاین بر اشکال زندگی[4] یکی از مؤلفه‌های مهم برای باور به موقعیت و زمینه خاص یک گفتمان به شمار می‌آید.

ویتگنشتاین (۲۰۰۷:۵۶۷) معتقد بود که توصیف رفتار با کمک تنوع وسیعی از واکنش‌های آدمی و ترکیب آن‌ها با یکدیگر امکان‌پذیر است. به این خاطر که آن چه قضاوت‌ها یا مفاهیم و واکنش‌های ما را شکل می‌دهد به عمل آدمی به‌عنوان یک شخص مجزا بستگی ندارد بلکه به‌کل اعمال او و پس‌زمینه آن بستگی دارد. به باور او پس‌زمینه جنب‌وجوش زندگی است. بر همین اساس رابطه ارتباط زبانی درون یک گروه بر اساس شکل زندگی مشترک آن‌ها ایجاد می‌شود. واژه‌ها معنای خود را از کاربرد مشترک در میان گروهی با شکل زندگی مشابه کسب می‌کنند. به همین خاطر در فضای کلاس درس و رابطه میان آموزگار و دانش‌آموز تأکید بر زمینه نحوه زیست مشترک آن‌ها برای برقراری ارتباط و درک یکدیگر نقشی مهم و کلیدی ایفاء خواهد کرد. نگرش اجتماعی بودن در تدریس ضمنی در اندیشه ویتگنشتاین در چرخش او از خودانگاری[5] *رساله* به‌سوی موجود اجتماعی[6] در *پژوهش‌ها* فراوان است. این چرخش به عقیده فیتزجرالد[7] (۲۰۰۴) می‌تواند حاصل مواجه با بچه‌ها در مدرسه

2. Peters
3. philosopher of context
4 agreement in judgments
1. Forms of Life
2. Solipsism
3. Social being
4. Fitzgerald

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

و کسب تجربه‌های شخصی و منحصربه‌فرد از دوران آموزش و تأثیر این زمینه مشخص بر روند نگارش و تغییر نگرش او در دوره دوم تفکر فلسفی‌اش باشد.

نتیجه‌گیری

در این مقاله ابتدا گونه‌ای متفاوت از دانش با عنوان دانش ضمنی به‌عنوان مقدمه‌ای کوتاه معرفی و در ادامه مدل تدریس برگرفته از مبانی شناخت‌شناسانه این نوع دانش تحت عنوان مدل تدریس ضمنی معرفی شد. سه ویژگی برجسته این مدل از تدریس به‌مانند دانش ضمنی شامل بیان‌گریزی، قاعده‌گریزی و متن‌محوری است. در ادامه مقاله با شرحی از نگرش ویتگنشتاین متأخر درباره دانش و زبان آدمی به بررسی تطبیقی سه مؤلفه پیشین پرداخته شد و تلاش بر این بود تا نشان داده شود که مدل تدریس ویتگنشتاینی را می‌توان به‌درستی مدل تدریس ضمنی به شمار آورد. نکته حائز اهمیت این است که تاکنون کمتر از تجربه آموزگاری ویتگنشتاین در حدفاصل سال‌های نگارش *رساله* و *پژوهش‌ها* سخن گفته‌شده است. عمده تحقیقات و بررسی‌ها حول تغییر رویکرد ویتگنشتاین از نظریه تصویری زبان[1] در *رساله* به نظریه کارکردی زبان[2] در پژوهش‌ها معطوف بوده است اما به نقش تجربه تدریس او در روستاهای اتریش درباره دلایل این تغییر رویکرد بنیادین کمتر پرداخته‌شده است. در این مقاله سعی بر آن بوده است که نحوه و سبک نگارش کتاب *پژوهش‌ها* و شیوه اندیشیدن ویتگنشتاینی بر اساس مدل تدریس او که برگرفته از تجربه زنده و مستقیم در مواجه با به‌کارگیری زبان برای انتقال مفاهیم در فضای کلاس درس و هدایت ذهن شاگردانشان بوده است پرداخته شود و بر این اساس مدل تدریس ویتگنشتاینی که از آن به‌عنوان مدل تدریس ضمنی سخن گفته‌شده است از مؤلفه‌های برخوردار بوده است که بازتاب و یا مبانی آن را در کتاب *پژوهش‌ها* و البته در برخی موارد در کتاب *رساله* نیز می‌توان مشاهده کرد.

توجه به نقش زبان در مقام گزاره‌های صریح شکل‌دهنده معرفت آدمی از عالم واقع در رساله جای خود را به زبانی ضمنی و معارفی بیان نشدنی در قالب گزاره‌های کلامی و شفاهی حاکی از واقعیت‌هایی که امر واقع بیرونی

1. picture theory of language
2. Use theory of language

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

و محسوس و تجربی تنها بخشی از آن را شامل می‌شود موجب بروز سبک و مدل منحصربه‌فردی تدریس ویتگنشتاینی شد که در سایه روایت پوزیتویستی در حوزه تعلیم و تربیت و مدل‌های تدریس کاملاً نادیده انگاشته شده است. اما پس از عطف توجه به اهمیت کتاب *پژوهش‌ها* در سپهر اندیشه ویتگنشتاین می‌توان تجربه زیسته آموزگاری ویتگنشتاین در بروز چنین تغییر رویکردی درباره زبان را از دریچه‌ای جدید بهتر درک کرد.

اگرچه نمی‌توان قائل به نقش انحصاری تجربه تدریس در شکل بخشیدن به منظومه فکری مطرح در کتاب پژوهش‌ها شد اما بی‌شک با تحلیل دقیق مؤلفه‌های تدریس ویتگنشتاین و تطابق آن با مطالب مطرح‌شده در کتاب پژوهش‌ها و با در نظر گرفتن تقدم زمانی تدریس بر تألیف می‌توان این عامل را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم و تأثیرگذار بر اندیشه متأخر ویتگنشتاین لحاظ کرد. در انتها باید گفت هرچند ویتگنشتاین نخستین و تنها متفکری نبوده است که از دانش غیرصریح یا به عبارتی دانش ضمنی و بیان نشدنی سخن گفته است اما تجربه آموزگاری او و کاربرد این درک از دانش در مدل تدریس او می‌تواند به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین نمونه‌های مطرح از سوی فیلسوفی بسیار تأثیرگذار بر انگاره‌های فلسفی قرن بیستم برای پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بسیار مفید و قابل‌توجه باشد.

منابع و مآخذ

ویتگنشتاین، لودویگ. پژوهش‌های فلسفی، ترجمه فریدون فاطمی، تهران: نشر مرکز،۱۳۹۳. (*پژوهش‌ها*)

ویتگنشتاین، لودویگ. رساله منطقی فلسفی، ترجمه سروش دباغ، تهران: انتشارات هرمس، ۱۳۹۷. (*رساله*)

Burbules, N. C. (2008). Tacit teaching. Educational Philosophy and Theory, 40(5), 666–677.

Burbules, N. C. & Peters, M. (2001). Ludwig Wittgenstein: 1889-1951. In J. A. Palmer (Ed.), Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present day (pp. 15–23). London: Routledge.

Fitzgerald, M. (2004). Autism and creativity: Is there a link between autism in men and exceptional ability? New York: Routledge.

Hargrove, E. C. (1980). Wittgenstein, Bartley and the Glöckel school reform. Journal of the History of Philosophy, 18, 453–461.

King, J. (1984). Recollections of Wittgenstein. In R. Rhees (Ed.), Recollections of Wittgenstein (pp. 68–75). Oxford: Oxford University Press.

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

Kripke, S. (1982). The Wittgensteinian paradox. In Wittgenstein on rules and private language. An elementary exposition. Oxford: Basil Blackwell.

Li, H-L. (2004) Rethinking silencing silences, in: M. Boler (ed.), *Troubling Speech, Disturbing Silence: The challenge of democratic dialogue in education* (New York, Peter Lang), pp. 69–86.

Manen, M. (2015). The Tact of Teaching: Meaningof peadagogical Thoughtfulness. Routledge.

Nyíri, J. C. (1992). Tradition and individuality. Dordrecht: Kluwer.

Pascal, F. (1984). Wittgenstein: A personal memoir. In R. Rhees (Ed.), Recollections of Wittgenstein (pp. 12–49). Oxford: Oxford University Press.

Peters, M. (2012), Educational Research and Philosophy of Context, *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 44(8), pp. 793-800.

Plato, (2005), Meni in Oxford World Classics, Meno and Other Dialogues: Charmides, Laches, Lysis, Meno. (R. Waterfield, Trans) Oxford University Press.

Polanyi, M, (2009), *The Tacit Dimension*, University of Chicago Press.

Polanyi, M, (2013), The Study of Man, New York: Routledge.

Polanyi, M, (2015), *Personal Knowledge towards a Post-Critical Philosophy*, The University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*, edited by M. Grene, Chicago Press.

Savickey, B. (1999). Wittgenstein's art of investigation. London: Routledge.

Savickey, B. (2017). Wittgenstein's philosophy. In Viva voce. M. A. Peters & J. Stickney (Eds.), A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations (Chap. 4). Singapore: Springer.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner – Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London: Jossey Bass.

Shim, H. & Roth, G. L. (2006). Expert professors and sharing tacit knowledge with mentees. In M. Ismail, A. Osman Gani, S. Ahmad, A. Abdullah, I. Ismail, & J. Othman (Eds.) *Human Resource Development in Asia: Thriving on dynamism and change* (pp. 492- 500).

Smeyers & Burbules. (2006), Education as Imitation into practices, *Educational theory*, 54(4), pp. 439-449.

Wittgenstein, L. (1980). Remarks on the philosophy of psychology (Vol. 2, G. E. M. Anscombe,Ed. G. H. von Wright, Trans). Oxford: Basil Blackwell.

Wittgenstein, L. (1998). Culture and value. New York: John Wiley & Sons.

Wittgenstein, L. (1991). Remarks on the Foundations of Mathematics, third edition. Blakwell Publishers.

Wittgenstein, L. (2007). Zettel, University of California press.

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]

Analysis of the Wittgenstein teaching model based on tacit knowledge approach

Mohsen Bohlooli Faskhoodi[1]

Abstract

Knowledge has two explicit and tacit parts. The field of teaching and learning is traditionally based on explicit knowledge teachings and emphasized the important role of propositional knowledge for the explicit and universal expression of knowledge. But tacit knowledge with the three main characteristics of inarticulate, breaking rules and context oriented are the exact opposite of explicit knowledge. On the other hand, Wittgenstein's attitude in the second half of his intellectual life about the functional role of language and its relation to human thought has had a very important impact on the views of the philosophy of education, especially the field of teaching and learning. Combining functional-language approach with tacit knowledge theory in teaching and learning has led to the formation of a model of teaching as tacit teaching which has different dimensions and applications than the previous approach. Wittgenstein's view of education and teaching experience is one of the most important components of this kind of teaching model. The purpose of this paper is to show the relationship between the main components of the teaching of implicit teaching and Wittgenstein's teachings in the philosophical investigation. To achieve this, the method of qualitative analysis with a linguistic analysis approach has been used to study Wittgenstein's works and the theories on tacit knowledge of the subject.

Keywords: Tacit knowledge, Tacit teaching, Inarticulate, Breaking rules, Contexualism.

[1]. Assistant Professor of Human Sciences and Cultural Studies Research Institute, Tehran, Iran.
m.bohlooli@ihcs.ac.ir

[Downloaded from erj.khu.ac.ir on 2024-03-29]