

## مفهوم فلسفه نزد ویتگنشتاین متأخر و لیپمن

حمیدرضا محمدی\*

سعید ناجی\*\*

### چکیده

ویتگنشتاین متأخر مسائل فلسفه را ناشی از عدم درک منطق زبان می‌داند و معتقد است فلسفه به مثابه‌ی یک راه درمان باید با روشن ساختن گرامر مفاهیم مشکل‌زا، مسائل فلسفی را منحل کند. تاکید ویتگنشتاین بر مباحثی مانند گروه یا جامعه پژوهشگران، پژوهش دستور زبانی، مفهوم‌سازی، تحلیل مفاهیم، فرم زندگی، دیالوگ و غیره به خوبی در برنامه فلسفه برای کودکان تجسم یافته و مفید واقع شده است. متیو لیپمن که در طرح برنامه آموزش فلسفه به کودکان تحت تاثیر دیدگاه‌های ویتگنشتاین بوده است با بازتعریف ویتگنشتاینی فلسفه، آن را پشتیبان روشی و نظری مناسبی برای آموزش تفکر به کودکان می‌داند که منجر به تقویت مهارت‌های استدلال و ارزی، مفهوم‌سازی و داوری درست در آن‌ها می‌شود. در این پژوهش تلاش خواهد شد تا رویکرد خاص ویتگنشتاین متأخر نسبت به فلسفه، هدف و روش آن را شرح داده شود، دیدگاه‌های متیو لیپمن و مفهومی که او از فلسفه در ذهن دارد بررسی شود و در پایان نسبت و میزان تاثیرپذیری دیدگاه لیپمن از رویکرد ویتگنشتاینی روشن شود.

**کلیدواژه‌ها:** ویتگنشتاین متأخر، فلسفه، درمان، تحلیل مفاهیم، متیو لیپمن، فلسفه برای کودکان.

### ۱. مقدمه

هدف ویتگنشتاین در تراکتاتوس (به عنوان شاخص‌ترین اثر دوران متقدم خود) در مقدمه‌ی آن آمده است و آن عبارت است از نشان دادن اینکه مسائل فلسفه را می‌توان با رسیدن به

\* کارشناسی ارشد فلسفه غرب، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)، mohammadi.hr91@gmail.com

\*\* استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

Saeed.naji@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۳/۱۲

فهمی درست از اینکه زبان چگونه کار می‌کند حل کرد. به زعم او هنگامی قادر به حل مسائل فلسفه خواهیم بود که منطقی زبان را بفهمیم. این موضوع در واقع تفکر غالب در تمام فلسفه‌ی ویتگنشتاین است و مراحل متقدم و متأخر فلسفه‌ی او را به یکدیگر پیوند می‌دهد. او در دوران گذار خود به دیدگاهی درباره ماهیت روش فلسفی رسیده بود که هرچند وجوه اصلی دیدگاه تراکتاتوسی او را نسبت به فلسفه حفظ می‌کرد، اما از جهتی اساسی با آن متفاوت بود. ویتگنشتاین به این فکر رسیده بود که مسائل پدید آمده بر اثر سوء برداشت ما از زبان را نمی‌توان با ایجاد نظریه‌های فلسفی دستگاه‌مند حل کرد، آنگونه که وی در تراکتاتوس تلاش کرده بود تا انجام دهد. وی معتقد بود در عوض ایجاد نظریه‌ها برای پرداختن به مسائل فلسفی، ما باید در وهله‌ی اول آن مسائل را با از میان برداشتن سوء تفاهم‌هایی که آن‌ها را موجب می‌گردند منحل کنیم. به همین دلیل است که ویتگنشتاین در آثار دوران گذار و متأخر خود (به ویژه پژوهش‌های فلسفی) روش به شدت دستگاه‌مند تراکتاتوس را رها می‌کند و در عوض، رویکرد قطعه‌نویسی را اتخاذ می‌کند که صراحتاً چنان طراحی شده که به نظریه‌ای دارای ساختار منتهی نشود.

ویتگنشتاین در آغاز فلسفه‌ی متأخر خود در سخنرانی‌های سال ۱۹۳۰، خود را فردی در نظر می‌گیرد که فلسفه را به چیز جدیدی تبدیل کرده است، یعنی چیزی که به جای جستجوی حقیقت، در جستجوی معنا است و ابراز می‌کند که دیگر نمی‌توان فلسفه را ملکه‌ی علوم دانست. فلسفه تعالی خود را از دست داده است و دیگر نمی‌تواند به دنبال پژوهش ماهیت عینی اشیاء برود چرا که اساساً چنین چیزی وجود ندارد. دیگر مسائل بزرگ وجود ندارند، بلکه تنها توهمات بزرگ و جذابی از چنین مسائلی وجود دارند. در نتیجه «وظیفه‌ی فلسفه این است که به پژوهش در باب گرامر زبان ما بپردازد تا زبان را از یک چنین خانه‌های پوشالی‌ای بپیراید» (PI, §118).

متیو لیپمن (Matthew Lipman)، بنیان‌گذار برنامه‌ی فلسفه برای کودکان (فبک)، همواره بر تاثیرپذیری خود از اندیشه‌های ویتگنشتاین متأخر تاکید داشته است.

## ۲. رویکرد ویتگنشتاین متأخر به فلسفه

### ۱.۲ هدف ایجابی فلسفه: پژوهش دستورزبانی

ایده‌ی پژوهش دستورزبانی، محور فلسفه‌ی متأخر ویتگنشتاین و کلید فهم فلسفه‌ی اوست. در این روش از پژوهش که خود راهنمای ویتگنشتاین است، به جای تاسیس نظریه‌ها و

ارائه‌ی توضیحات جدید، به بررسی زبان می‌پردازیم. به عقیده‌ی ویتگنشتاین مسائلی که در فلسفه پیش روی ما قرار دارند مسائل تجربی نیستند، بلکه «بدهمی‌هایی هستند که ریشه در عدم درک منطق زبان ما دارند» (PI,§93) و «زمانی که زبان ما به تعطیلات می‌رود بروز می‌کنند» (PI,§38). به عبارت دیگر زمانی که زبان از بافت ویژه‌ی خود خارج می‌شود و جنبه‌ی عملی، ملموس و معمول خود را در زندگی روزمره از دست می‌دهد این مشکل بروز می‌کند. این بدهمی‌ها «با واری‌کاری‌های زبان ما قابل حل هستند» (PI,§109). در نتیجه مسائل فلسفی هنگامی که سازوکارهای زبان به درستی دریافته شوند، از میان می‌روند. و تا زمانی که فیلسوفان راه صحیح بررسی این سازوکارها را به کار نبرده‌اند، مانند مگسانی هستند که در بطری گیر افتاده‌اند و نومیدانه وزوز کنان به این سو و آن سو می‌روند.

راه حل خروج، دریافتن تفاوت میان، به تعبیر ویتگنشتاین، گرامر سطحی (surface grammar) و گرامر عمقی (depth grammar) است. مراد وی از گرامر آن چیزی نیست که به طور عادی از این کلمه فهمیده می‌شود؛ بلکه مراد وی منطق و به عبارت دقیق‌تر، منطق فعالیت زبانی معینی است. انواع گوناگون بسیاری از فعالیت زبانی وجود دارد؛ بنابراین، شیوه‌های متفاوت زیادی وجود دارد که گرامر زبان به آن شیوه‌ها کار می‌کند. از نظر ویتگنشتاین، فیلسوفان به دلیل آنکه تنها به گرامر سطحی توجه کرده‌اند در بطری مگس‌گیری به دام افتاده‌اند (گریلینگ، ۱۳۸۸: ۱۱۷). از این رو می‌نویسد: «بنابراین پژوهش ما، پژوهشی گرامری است. چنین پژوهشی با روشن کردن سوء تفاهم‌ها، بر مسائل ما پرتو می‌افکند» (PI,§90). این امر تکرار توصیف تراکتاتوس از فلسفه به مثابه‌ی واضح گرداندن است. ویتگنشتاین هیچگونه نظریه‌ی معنایی ارائه نمی‌دهد؛ در عوض آنچه که ارائه می‌دهد عبارت است از واضح‌سازی گرامری مفاهیم و شبکه‌بندی مفاهیمی از قبیل نام، واژه، معنای یک واژه، منظور داشتن معنایی از یک کلمه، توضیح معنای کلمه، تعریف اشاری، جمله، معنای جمله، کاربردهای جملات، گزاره و غیره (H&B,2005:14).

در نتیجه هدف ایجابی فلسفه به زعم او این است که به شکل یک رشته‌ی مفهومی درآید که اطلاعات (data) گرامری را به نحوی تنظیم کند که مناسبات و ارتباطات متعدد و متنوع آن روشن شود. برای این کار فلسفه باید خصوصیات مهم گرامری اصطلاحات مشکل‌زا را دریافته و روابط میان کاربرد آن و کاربرد دیگر عباراتی که ممکن است به اشتباه خلط شده و یا به اشتباه از آن متمایز شده باشند را دریابد. هدف از این کار منحل کردن مسائل فلسفی و از بین بردن توهمات فلسفی است (H&B,2005:284).

در پایان باید به این نکته توجه داشت که برخی چهره‌های مهم فلسفه‌ی تحلیلی، از جمله فرگه، معتقد بودند که زبان روزمره، ناقص، مبهم، گمراه کننده و حتی گاهی اوقات متناقض است؛ از این رو تاسیس زبانی ایدئال را مدنظر قرار دادند: زبانی دقیق و فاقد ابهام و دارای ساختاری شفاف. اما از نظر ویتگنشتاین متأخر چنین دیدگاه‌هایی جنبه‌های متافیزیکی و ذات‌گرایانه‌ی قدرتمندی دارند و تنوع کاربردهای موجود در زبان طبیعی را در نظر نمی‌گیرند. زبان روزمره اساساً مشکلی ندارد و در نتیجه روش فلسفه از نظر ویتگنشتاین متأخر روش «توصیفی محض» است (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۲۱۳) و نه تبیین. آنچه که توصیف می‌شود، کاربرد زبان است و از آنجایی که مسائل فلسفه ریشه در ناتوانی ما در درک طرز بیان‌های گرامر موجود دارد، جایگزین کردن زبان موجود با یک زبان به اصطلاح ایدئال این مسائل را منحل نخواهد کرد، بلکه صرفاً سرپوشی روی آن‌ها خواهد گذاشت، زیرا مشکلاتی که ویتگنشتاین به آن‌ها اشاره می‌کند ناشی از مسائلی هستند که در زبان عرفی و غیر تکنیکی ما رخ می‌دهند و در صورت حل نشدن وارد آن زبان ایدئال نیز خواهند شد.

## ۲.۲ هدف سلبی فلسفه: درمان

هدف سلبی فلسفه این است که ما را از بند سردرگمی‌های مفهومی رها کند، توهمات متافیزیکی را از بین ببرد و اسطوره‌های نمادگرایی و روانشناسی را متزلزل کند. این درمانی برای انواع مشخصی از بیماری‌های مربوط به فهم است (H&B, 2005: 284). بدین ترتیب باید فلسفه را به مثابه امری درمانی (therapeutic) تصور کنیم. فیلسوف از نظر ویتگنشتاین، انسانی است که بسیاری از بیماری‌های فهم در خودش را درمان می‌کند. او مانند یک بیماری با یک سوال برخورد می‌کند (PI, §254). ویتگنشتاین در پژوهش‌ها متافیزیک را نتیجه بدخوانی زبان می‌داند؛ فیلسوف توسط جنبه‌های سطحی زبان فریفته می‌شود. موضع ویتگنشتاین موضعی به شدت افراطی است. وی خود را آخرین فیلسوف می‌داند و اشاره می‌کند که آن کس که در فلسفه آخرین نفر باشد برنده است. وی کار خود را ویران‌سازی فلسفه، دست کم در شکل متافیزیکی کلاسیک آن می‌داند. درمان توهم فلسفی در پژوهش‌ها همانند تراکتاتوس است: مواجهه‌ی مستقیم با واقعیات بالفعل زبان. وی در پژوهش‌ها می‌نویسد: «آنچه انجام می‌دهیم، برگرداندن واژه‌ها از کاربرد متافیزیکی به کاربرد

روزمره است». (PI,§116). آنچه میان ویتگنشتاین متقدم و متأخر متفاوت است، ماهیت چنین مواجهه‌ای است (کنفیلد، ۱۳۹۲:۳۴۶).

به عقیده‌ی ویتگنشتاین سردرگمی‌های فلسفی به واسطه‌ی سوء فهم‌های گوناگون به وجود آمده‌اند و به نحو عقلانی و به وسیله استدلال‌هایی درمان می‌شوند که به ما یادآوری می‌کنند چگونه کلمات را به کار ببریم، نشان می‌دهند که از مرزهای معنا تخطی شده است، مشابهت‌ها و عدم مشابهت‌ها را نشان می‌دهند، یا اینکه نمونه‌ی در دست رسیدگی را در کنار بازی‌های زبانی خیالی می‌گذارند تا ویژگی‌های گرامری‌ای که نادیده گرفته‌ایم را برای ما روشن کنند (H&B,2005:286).

ویتگنشتاین فلسفه را هم با درمان پزشکی قیاس می‌کند و هم با روانکاوی. فیلسوف بی‌معنایی‌های پنهان را آشکار می‌کند، درست همانطور که یک روانکاو احساسات پنهان را آشکار می‌کند. و در هر دوی این موارد تنها پس از آشکارسازی می‌توان به مواجهه با آن‌ها پرداخت. فعالیت اولیه‌ی فیلسوف این است که در صورت انجام قیاس‌های نادرست در صورت‌های بیانمان به ما هشدار بدهد، قیاس‌های نادرستی که به صورت ناخودآگاه دچار آن‌ها می‌شویم. بنابراین می‌نویسد: «یک روش فلسفی واحد وجود ندارد، هرچند روش‌هایی مانند شیوه‌های درمانی متفاوت وجود دارند» (PI,§133).

مقایسه‌ی فلسفه با روانکاوی یا درمان پزشکی قیاس خوبی است، اما باید به برخی نکات مهم توجه داشت. روانکاو پای یک نظریه‌ی پیچیده درباره روان انسان را به میان می‌کشد، در حالی که فلسفه‌ی ویتگنشتاین بر اساس هیچ نظریه‌ای نیست. مسائل روانکاوی ریشه در آسیب‌های کودکی و غیره دارد، در حالی که مسائل فلسفی ناشی از مولفه‌های زبان ما و همچنین گرایش‌های عقلی ما است. روانکاوی به درمان بیمارانی می‌پردازد که نمی‌توانند در زندگی روزانه خود عملکرد بهینه‌ای داشته باشند، در حالی که فیلسوف مدنظر ویتگنشتاین به مواجهه با سوالاتی می‌پردازد که «زمانی رخ می‌دهند که زبان به تعطیلات می‌رود» (PI,§38).

یکی از جنبه‌های سلبی مهم دیدگاه ویتگنشتاین متأخر درباره فلسفه این است که او تاکید بسیاری بر این موضوع دارد که هیچ نظریه یا فرضیه‌ای در فلسفه وجود ندارد. هیچ تز و یا تبیینی در فلسفه وجود ندارد. به زعم ویتگنشتاین در تمامی دستگاه‌های فلسفی اگر ما برخی از پیش‌فرض‌های اساسی آن دستگاه را به چالش کشیده و اگر این به چالش کشیدن

ما معتبر باشد، تمامی آن دستگاه به یکباره فرو می‌ریزد. در نتیجه او در دوره متأخر فکری خود مفهومی از فلسفه ارائه می‌دهد که بر پایه‌ی هیچ پیش‌فرض مورد تردیدی نباشد. نتیجه‌ی دیگر این تلقی این است که درست همانطور که هیچ تبیینی بر اساس مدل علم در فلسفه وجود ندارد، هیچ کشفیات جدیدی نیز در فلسفه وجود ندارد، زیرا سوءفهم‌هایی که در فلسفه وجود دارند ناشی از فقدان اطلاعات نیستند (BT,416). در نتیجه فلسفه تنها مساهمتی در فهم (understanding) بشر دارد و نه در معرفت (knowledge) او (H&B,2005:274).

### ۳.۲ منابع ایجادکننده مسائل فلسفی

چنان که دیدیم به عقیده ویتگنشتاین «مسائل فلسفه مسائلی مفهومی هستند و نه مسائلی حقیقی» (Z,§458) و باید به وسیله‌ی پژوهش دست‌ورزبانی منحل شوند. مسائل و مشکلات فلسفی ناشی از سوءفهم هستند، سوءفهم‌های مفهومی. حل یا منحل کردن آن‌ها مستلزم کشفیات جدید نیست بلکه مستلزم روشن ساختن صبورانه‌ی مسئله است. در باز می‌شود، تنها نیاز است که دستگیره را بشناسیم و آن را به سمت درستی بچرخانیم. وظیفه‌ی فلسفه این نیست که نظام جهان را بنیان نهد، بلکه این است که هر کجا سردرگمی و یا مشکلی مفهومی رخ داد مداخله کند.

در نتیجه می‌توان از بسیاری از منازعات و سردرگمی‌های فلاسفه جلوگیری کرد، اگر تنها به سراغ حقایق پایه‌ای که همگی ما در کودکی دریافته‌ایم برویم (Matthews,1996:176). ویژگی مسائلی که ویتگنشتاین آن‌ها را «فلسفی» می‌نامد، می‌تواند به وسیله بررسی ریشه‌هایی که او به آن‌ها نسبت می‌دهد روشن شود. البته باید توجه داشت که تعداد این منابع دارای حصر عقلی نیست. با این حال ما در ادامه به برخی از مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌کنیم:

۱. گرامر زبان: یکی از مهم‌ترین منابع به وجود آورنده‌ی این مسائل، ویژگی‌های گمراه‌کننده‌ی گرامر زبان ما است که دارای تنوع زیادی است. عباراتی با کاربردهای بسیار متفاوت ممکن است شبیه هم به نظر برسند، در حالی که عباراتی با کاربردهای مشابه می‌توانند متفاوت به نظر برسند. برای مثال «داشتن ذهن» شبیه «داشتن خانه» است، اما دومی بر خلاف اولی بر صورتی از مالکیت دلالت دارد؛ همچنین خانه یک واقعیت مادی است در حالی که ذهن چنین نیست.

منبع مرتبط دیگری ناشی از عدم توجه ما به این موضوع است که با وجود اینکه ممکن است بخشی از یک بازی زبانی با بخشی از یک بازی زبانی دیگر مشابه باشد، آن دو همسان (homologous) نیستند. بنابراین ما برخی از ویژگی‌های یکی را بر دیگری تسری داده و نتایجی حاصل می‌کنیم که مناسب یکی و نه دیگری است. برای مثال می‌گوییم مطمئنا امروز باران خواهد بارید، مطمئنا  $25+25=50$  می‌شود، مطمئنا عالم برای مدت زیادی است که وجود دارد، مطمئنا دندان‌درد دارم. ما این موضوع را مسلم می‌گیریم که همه‌ی این‌ها نوعی اطمینان هستند و اگر هم تفاوتی داشته باشند، تنها در درجه اطمینان ماست. منبع دیگر مشکلات ناشی از دل‌مشغولی ما با صورت مشخصی از بازی زبانی است. مثلا می‌توان از دوره‌ی متقدم فکری خود ویتگنشتاین مثال آورد و گفت تمامی فکر و ذکر او در تراکتاتوس تنها درگیر نوع خاصی از جمله خبری است و دیگر صورت‌های جمله را نادیده می‌گیرد (H&B,2005:277-8).

۲. روش علمی: درست نخواهد بود اگر بگوییم ویتگنشتاین تمامی مسائل فلسفی را ناشی از گرامر زبان ما می‌داند. منابع دیگری نیز وجود دارند که به نوعی ریشه در فرهنگ ما دارند. برای مثال می‌توان به موفقیت‌های نظریه‌ها و تبیین‌های علمی اشاره کرد که مشخصه‌ی تمدن غربی طی چهار قرن اخیر بوده است. «فیلسوفان دائما روش علم را در برابر چشم خود دارند و به طور مقاومت‌ناپذیری و سوسه‌ی پرسش و پاسخ به سوالاتی را به آن روش دارند. این تمایل منشاء واقعی متافیزیک است و فیلسوف را به تاریکی محض می‌کشاند» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۵۸). مدل اغواکننده‌ی علم فیلسوفان را به این سو سوق می‌دهد که چنین گمان کنند که در جستجوی موارد زیر هستند: (الف) نظریه؛ (ب) تبیین بر اساس مدل علم؛ (ج) فروکاست (reduction) پدیده‌هایی از یک نوع به پدیده‌هایی از نوع دیگر، بر اساس مدل فروکاست علمی که تبیین یک پدیده‌ی طبیعی را به کمترین تعداد از قوانین پایه فرو می‌کاهد. و همچنین فروکاست عباراتی از یک نوع به عباراتی از نوع دیگر؛ (ت) تحلیل مفاهیم (concept-analysis) بر اساس مدل تحلیل علمی پدیده‌ها. (H&B,2005:281) در نتیجه فیلسوفان پرسش‌هایی متافیزیکی مطرح می‌کنند که «ویژگی آن‌ها این است که ابهامی درباره‌ی دستور زبان کلمات را در قالب پرسش علمی بیان می‌کنند» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۸۴).

اصرار بر تبیین پدیده‌ها و پاسخ به سوال «چرا؟» ریشه‌ی تلاش‌های علمی‌ای است که طبیعت را برای ما قابل فهم کرده است. ما این اشتیاق را به فلسفه منتقل کرده و گمان

می‌کنیم می‌توانیم به مسائل فلسفی بر اساس مدل تبیین در علوم طبیعی (و حتی گاهی مدل تبیین در ریاضیات) پاسخ دهیم. و بی‌توجه به این واقعیت هستیم که مسائلی در فلسفه و دیگر حوزه‌ها (مانند انسان‌شناسی، زیبایی‌شناسی و غیره) وجود دارند که به وسیله‌ی منظم ساختن اطلاعاتی که آن‌ها را روشن خواهند ساخت منحل شده‌اند. به عقیده‌ی ویتگنشتاین «پرسش‌هایی چون «طول چیست؟»، «معنا چیست؟»، «عدد یک چیست؟» ما را در تنگنای ذهنی می‌گذارند. احساس می‌کنیم که در پاسخ به آن‌ها نمی‌توانیم به چیزی اشاره کنیم و در عین حال باید به چیزی اشاره کنیم» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۳۳).

اگر از شما پرسیده شود که چه رابطه‌ای بین اسم و مسمی یا چیزی که نامیده می‌شود وجود دارد، مایلید در پاسخ اظهار کنید که این رابطه، رابطه‌ای روانشناختی است [...] و ظاهراً در محیط یا ظرف عجیبی به نام ذهن صورت می‌گیرد (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۳۷).

به زعم ویتگنشتاین کوشش‌های ناظر به تبیین ما بی‌ثمراند (مک‌گین، ۱۳۸۹: ۴۰) و این وظیفه‌ی فلسفه نیست که همه چیز را تبیین کند، به همان معنایی که علوم طبیعی چیزها را تبیین می‌کنند، چون «از آنجا که همه چیز در معرض دید است چیزی برای تبیین کردن نمی‌ماند؛ چون مثلاً آنچه که پنهان است برای ما هیچ جالب نیست». (PI, §126) به زعم ویتگنشتاین این دیدگاه نظریه‌پردازانه ریشه در این انگاره دارد که گویی باید در پدیدارها رخنه کنیم. (PI, §90) ما چنان عمل می‌کنیم که گویی سعی داریم تا با کندن برگ‌های کاهو به خود کاهو برسیم. او در کتاب آبی و قهوه‌ای می‌نویسد «می‌خواهم بگویم کار ما اصلاً تاویل چیزی به چیزی یا تبیین چیزی نیست. فلسفه به واقع «صرفاً توصیفی» است». (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۵۸) و «در جایی باید از تبیین به توصیف صرف گذر کرد». (C, §189) نتیجه این موضوع گمراه‌کننده خواهد بود که بگوییم به دنبال تحلیل مفاهیم هستیم، چرا که «تحلیل» در علم منجر به کشفیات جدید می‌شود، یعنی اطلاعات جدیدی در باب ترکیب پنهان اشیاء می‌دهد. در فلسفه بر خلاف علم، از پیش همه اطلاعات مورد نیاز را در اختیار داریم؛ آنچه که فاقد آن هستیم داشتن نمایی کلی از گرامر عبارات مشکل‌زا است و همچنین مهارت منظم ساختن اطلاعات گرامری به نحوی که موجب از بین رفتن توهمات شود.

اما این تنها مدل نظریه‌پردازی علمی نیست که موجب تحریف تامل فلسفی می‌شود، بلکه پیشرفت‌های بالفعل علم نیز موجب مشکلاتی می‌شود. در واقع این یکی از خطاهای اصلی تلاش‌های متافیزیکی فیلسوفان است که تلاش می‌کنند تا نظریه‌هایی متافیزیکی بر اساس مدل علم بسازند. آن‌ها تلاش می‌کنند تا پدیده‌های مفهومی را بر اساس مدل تبیین



علمی تبیین کنند و در نتیجه چیزهای عجیب و حیرت‌انگیزی به وجود آورده‌اند مانند صور افلاطونی، مونا‌های لایب‌نیسی، محرک نام‌تحرک ارسطویی، نومن کانتی، امر مطلق هگلی و غیره. همچنین گاهی قدرت یک نظریه علمی موفق فیلسوفان را وسوسه کرده است تا در تلاش باشند تا امور گیج‌کننده را به قیاس یک مدل خاص تبیین کنند. برای مثال هیوم پژوهش‌های خود در باب فهم انسانی را بر اساس فیزیک نیوتون مدل‌سازی می‌کند.

۳. تعریف: فیلسوفان از زمان افلاطون، که تحت تاثیر روش هندسه‌ی یونانی بود، اشتیاق فراوانی به تعاریف داشته‌اند، تا ماهیت ذاتی اشیاء را نشان دهند. آن‌ها مانند سقراط و افلاطون بر این گمان بوده‌اند که راه حل مسائل فلسفی در یافتن تعاریف اصطلاحاتی است که موجب مشکل می‌شوند. برای مثال سقراط می‌پرسد «شناخت چیست؟» یا «عدالت چیست؟».

اما ویتگنشتاین می‌گوید «ما اشتباه‌ها فکر می‌کنیم که تعریف آن چیزی است که از ما رفع مشکل می‌کند» (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۷۱) و «این تصور که برای روشن شدن معنای یک لفظ کلی باید عنصری مشترک در همه‌ی موارد کاربرد آن یافت، قید و بندی بر پژوهش فلسفی نهاده است؛ زیرا آن نه تنها هیچ نتیجه‌ای نداشته، بلکه باعث شده تا فیلسوف مثال‌های ملموس و عینی را نامربوط دانسته و کنار بگذارد، یعنی چیزهایی را که به تنهایی می‌توانند به او یاری رسانند تا کاربرد آن لفظ کلی را بفهمد». (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۶۰) به عقیده‌ی او تعاریف، ذات را آشکار نمی‌کنند، بلکه آن را تعیین می‌کنند. آن‌ها تنها قواعدی برای کاربرد کلمات ارائه می‌دهند و به طور مستقل از زبان هیچ روشنی‌ای بر ذات اشیاء نمی‌افکنند. تعاریف محکمی در باب برخی عبارات مشکل‌زا وجود ندارد و به نظر هم نمی‌رسد که بتواند تعریفی برای آن‌ها اندیشید. مهم‌تر آنکه منبع برخی مشکلات اغلب به گونه‌ای است که حتی اگر به تعریف مناسبی برای آن‌ها برسیم، مشکل ما همچنان پابرجا خواهد ماند. برای مثال مشکلات آگوستین درباره‌ی زمان، با دادن تعریفی از زمان همچنان باقی خواهند بود، چرا که فقدان تعریف موجب این سردرگمی‌ها نگشته است. ویتگنشتاین در اینجا به مبارزه با ذات‌گرایی ناشی از اصرار برای ارائه تعریف می‌پردازد.

۴. اشتیاق به کلیت: منبع دیگر می‌تواند «سر در پی کلیت داشتن» باشد و تمایل به جستجوی چیزی مشترک با همه‌ی هستی‌ها که ما معمولاً آن‌ها را تحت لفظ کلی می‌آوریم (ویتگنشتاین، ۱۳۹۲: ۵۷). خاستگاه این موضوع نیز دل‌مشغولی فرد به روش علمی است که به دنبال نظریات هرچه کلی‌تر و قدرتمندتر است.

۵. اشتیاق به وحدت: همچنین ما اشتیاق فراوانی به «وحدت» (unity) داریم که این نیز ریشه در تلاش‌های علمی ما دارد که در آن‌ها به دنبال این هستیم که تعداد زیادی از پدیده‌ها را ذیل یک قانون فراگیر بگنجانیم و از این تمایل در تحقیقات فلسفی خود نیز پیروی می‌کنیم. در نتیجه مایل به این فرض هستیم که همه‌ی چیزهایی که تحت یک مفهوم-کلمه قرار می‌گیرند، دارای ویژگی یا ویژگی‌های مشترکی هستند و این موضوع را در نظر نمی‌گیریم که تعمیم یک مفهوم به دسته‌ای از امور اغلب مانند خانواده دانستن عده‌ای از افراد است. آن‌ها بدین دلیل دارای وحدت هستند که شباهت‌های دارند که دارای همپوشانی است. برای فهم این موضوع از مفهوم شباهت خانوادگی (family resemblance) ویتگنشتاین نیز می‌توان کمک گرفت.

۶. اصرار بر ضرورت: ما اصراری متافیزیکی به جستجوی ضرورت‌ها در جایی داریم که در آنجا ضرورتی وجود ندارد. ما ویژگی‌های فرم‌های بازنمایی خودمان از واقعیت را فرافکنی کرده و گمان می‌کنیم که ساختار ضروری زبان یا جهان را دریافته‌ایم و بنابراین تلاش می‌کنیم تا این ضرورت‌های وهمی را تبیین کنیم (H&B, 2005: 283).

۷. گرایش به افسانه‌سازی: و در آخر اینکه ما گرایشی خاص به افسانه‌سازی داریم، به جای اینکه صرفاً به توصیف پدیده‌ها پردازیم. این موضوع به ویژه در شخصی‌سازی نیروهای طبیعت و افسانه‌هایی که بشر به دور آن‌ها تنیده است دیده می‌شود. به عقیده‌ی ویتگنشتاین آنچه که کمتر واضح است، این واقعیت است که «افسانه‌ای کامل درون زبان ما جای گرفته است» (BT, 434)؛ برای مثال، افسانه‌ای از ذهن به مثابه‌ی فضا، افسانه‌ای از زمان به مثابه‌ی رود، افسانه‌ای از درون‌نگری به مثابه‌ی صورتی از ادراک و مانند آن. یک فلسفه‌ی خوب در تقابل با تمایل به افسانه‌سازی عمل می‌کند.

### ۳. رویکرد لیپمن به فلسفه

#### ۱.۳ هدف برنامه فبک از نظر لیپمن

رونالد رید (Ronald Reed)، یکی از فعالان برنامه‌ی فبک، معتقد است که متیو لیپمن برنامه‌ی فلسفه برای کودکان را بدین دلیل ایجاد کرد که دغدغه‌ی دو مشکل زیر را در سیستم تعلیم و تربیت (education) داشت:

الف. کودکان آنگونه که قادر به آن هستند تفکر نمی‌کنند، در حالی که یک جامعه‌ی حقیقتاً دموکراتیک جامعه‌ای است که از کودکان می‌خواهد تا خوب بیاندیشند.

ب. کنجکاوی ذاتی کودکان، حس حیرت و تعجب آن‌ها و اشتیاقشان برای کندوکاو فکری به طور چشمگیری پس از رفتن به مدرسه کاهش می‌یابد (Reed, 1992: 147).

راه لیپمن برای حل این مشکلات، آموزش فلسفه از طریق «حلقه‌ی کندوکاو» (community of inquiry) به کودکان است. به عقیده‌ی او اهمیت جستجوی مسائل و مشکلات در حلقه‌ی کندوکاو در این است که موجب تفکر می‌شود (Lipman, 1988: 33). در واقع ایده‌ی اصلی‌ای که در پس این برنامه وجود دارد تقویت توانایی کندوکاو در کودک است. به همین دلیل رمان‌های فلسفی که برای این برنامه نوشته می‌شود، عمدتاً مبهم و سربسته هستند. چرا که به وسیله‌ی تقویت پرسش‌گری، استدلال و مهارت‌های مباحثه در کودکان آن‌ها را قادر می‌سازند تا با جنبه‌های گیج‌کننده‌ی زبان طبیعی که با آن در زندگی روزمره درگیر هستند روبرو شوند (Lipman, 1988: 144). لیپمن مدام بر این موضوع تأکید دارد که کودکان فلسفیدن را زمانی آغاز می‌کنند که می‌پرسند «چرا؟»؛ یا او در جایی دیگر ادعا می‌کند که فلسفه زمانی آغاز می‌شود که کودکان آغاز به پرسیدن معنای کلمات می‌کنند. در نتیجه فلسفه با شگفتی و حیرت آغاز می‌شود (Lipman, 1977: 31) و منجر به پرسش‌های کلی و فلسفی می‌شود، که این پرسش‌ها می‌تواند متافیزیکی، منطقی یا اخلاقی باشد (Lipman, 1977: 36).

برخی از مهارت‌هایی که در حلقه‌ی کندوکاو تشویق و پروراند می‌شوند (مهارت‌های منطقی و رفتار ارتباطی):

مهارت‌های کلی کندوکاو: دانش‌آموز می‌تواند سوالاتش را صورت‌بندی کند؛ از تعمیم‌های عجولانه اجتناب کند؛ تقاضای شواهد برای مدعیات کند؛ فرضیه‌هایی تبیینی پیرورد؛ تفاوت موقعیت‌ها را تشخیص دهد؛ نظرات خود را بر اساس نظرات دیگران بنا کند؛

مهارت‌های مربوط به سعه‌ی صدر (رواداری): دانش‌آموز می‌تواند نقدهای مستدل را بپذیرد (خوداصلاحی و انتقادپذیری)؛ دیگر جنبه‌های یک مسئله را ببیند؛ به دیگران به عنوان یک فرد احترام بگذارد؛

مهارت‌های استدلال: دانش‌آموز می‌تواند قیاس‌های مناسب صورت دهد؛ به دنبال شفاف کردن مفاهیم مبهم باشد؛ تمایز و ارتباط‌ها را بیابد؛ از باورهایش به طور مستدل حمایت کند؛ مثال (مفهوم‌یابی در تجربه) و مثال نقض ارائه کند؛ پیش‌فرض‌های پنهان را شناسایی کند؛ استنتاج‌های مناسب کند؛ و قضاوت‌های معقول و سنجیده صورت دهد (Lipman, 2003: 167-71).

### ۲.۳ چرخش زبانی

طی ۲۵۰۰ سال تاریخ فلسفه، فیلسوفان تعاریف متفاوت و متعددی از فلسفه ارائه داده‌اند. اما تا آنجا که به بحث حاضر مربوط است، تنها یکی از این تعاریف که بر رویکرد متیو لیپمن تأثیر گذاشته است، برای ما حائز اهمیت است. از حدود ابتدای قرن بیستم چرخشی در تأکید فیلسوفان در درون فلسفه رخ داد. این چرخش زمانی روی داد که فیلسوفان به این موضوع توجه کردند که میان اندیشیدن و آنچه که بدان اندیشیده می‌شود چیزی وجود دارد (یک حلقه‌ی واسط) و آن زبان است که بسیار مهم است، اما تا پیش از این نادیده گرفته شده است. این تغییر روش بیشتر همراه بود با تحلیل مفاهیم و واژگان زبان به منظور روشن کردن آن‌ها. این حرکت به سمت تحلیل زبان‌شناختی بیش از همه تحت تأثیر کارهای لودویگ ویتگنشتاین به ویژه در پژوهش‌های فلسفی بود. همزمان با این موضوع که به چرخش زبانی مشهور شد، فیلسوفانی به ویژه در فضای سنت قاره‌ای (پدیدارشناسان) تمرکز خود را بر پیش‌فرض‌های فلسفی بنیادی‌ای که در زبان روزمره یافت می‌شوند نهادند. لیپمن مدعی است که این تمرکز در فلسفه بر روی زبان عرفی، نادانسته «به [برنامه‌ی فلسفه برای کودکان] محتوا و اعتبار بخشیده است» (Lipman&Sharp, 1978:4). همچنین نه تنها بازتعریف فلسفه به وسیله‌ی خود فیلسوفان، برنامه‌ی فیک و امکان آن را تبیین می‌کند، بلکه همچنین بازتعریفی از تعلیم و تربیت صورت می‌دهد (Lipman&Sharp, 1978:6). این چرخش به سمت زبان روزمره برای برنامه فیک اهمیت بسیاری دارد. جان دیویی (John Dewey)، فیلسوف امریکایی که از جمله کسانی است که دیدگاه‌های تربیتی‌اش تأثیر زیادی بر تفکرات لیپمن گذاشته معتقد است زمان آن رسیده است که فیلسوفان به جای پرداختن به مسائلی که صرفاً مخصوص فلاسفه هستند، روی به سمت مسائلی بیاورند که مسئله‌ی همه‌ی افراد است. فلسفه می‌بایست درباره‌ی مسائلی باشد که همگی ما در زندگی روزمره با آن‌ها روبرو می‌شویم.

### ۳.۳ فلسفه کاربردی در مقابل فلسفه آکادمیک

برای قضاوت در مورد اینکه آیا دیگر گونه‌های تمرین فلسفی حقیقتاً فلسفه هستند یا نه، فلسفه‌ی آکادمیک فی‌نفسه نمی‌تواند به عنوان یک سرمشق در نظر گرفته شود. فلسفه‌ای که با کودکان کار می‌شود در واقع نقد روشی است که فلسفه به طور معمول در محیط

آکادمیک تدریس می‌شود و این همزمان است با نقدهای قرن بیستمی از درون جامعه‌ی خود فیلسوفان در فضای آکادمیک. لودویگ ویتگنشتاین یکی از این فیلسوفان است. نقد فلسفی او این بود که دیگر هیچ موضوع خاصی که تنها مختص فلاسفه باشد باقی نمانده است. آنچه که مختص فیلسوفان است تنها مفاهیمی است که از زبان عرفی جدا شده و در یک چارچوب فلسفی، معنایی خاص بر آن‌ها بار شده است و همچنین پاسخ‌های نظام‌مندی که فیلسوفان مشهور به سوالات فلسفی داده‌اند. تدریس فلسفه از طریق دیالوگ در برنامه فیک نشان می‌دهد که فلسفه یک روش کندوکاو در مورد سوالات بنیادی است که روش علمی قادر به پاسخ به آن‌ها نیست.

بر اساس این رویکرد، دانشجویان فلسفه به جای تمرکز بر پاسخ‌های داده شده‌ی دیگران به سوالات فلسفی، باید بر یافتن پاسخ برای سوالات خودشان تمرکز داشته باشند. برای این کار آن‌ها باید توجه خود را از پاسخ‌ها به سمت سوالات برگردانند. این یکی از جنبه‌های فلسفه‌ی عملی و کاربردی است. یعنی فلسفه به مثابه‌ی فعالیت پرسیدن سوالات که بسیار متفاوت است با فلسفه به مثابه‌ی دانش، یعنی همان پاسخ‌های داده شده به وسیله‌ی فیلسوفان مشهور. دانشجویان باید همان چیزی را انجام دهند که فیلسوفان هنگام تفلسف انجام می‌دهند؛ یعنی سوالات فلسفی بپرسند و با بی‌تعصبی و دید باز به تحلیل مفاهیم بپردازند، چرا که بدون انجام چنین کاری اساساً و اصلاً فلسفه‌ای هم نمی‌توانست وجود داشته باشد. در نتیجه تغییر جهتی که فلسفه برای کودکان و حلقه‌ی کندوکاو حاکی از آن هستند مرتبط با بازنمایی فلسفه به مثابه‌ی عملی (praxis) جمعی، چندصدایی، دیالوگ‌محور، بی‌واسطه، زبانی/سماعی، و مبتنی بر تجربیات روزمره است (Kennedy, 1999:345). فلسفه تلاشی است مستمر برای کنار آمدن با سوالاتی که راه‌حلی ساده ندارند و این راه‌حل‌ها نیاز به بازگویی و بازسازی پیوسته دارند.

### ۴.۳ فلسفه به مثابه پشتیبان نظری و روشی آموزش تفکر

لیپمن در مقدمه‌ی کتاب تفکر در تعلیم و تربیت می‌نویسد «تقویت تفکر کودکان و کمک به آن‌ها برای اینکه برای خودشان بیاندیشند باید وظیفه اصلی مدرسه باشد و نه نتیجه عارضی آن». یکی از ابزارهای مناسب برای این کار، استفاده از ظرفیت‌های فلسفه است. به عقیده‌ی لیپمن «تدریس فلسفه دیگر امری نیست که تنها به عهده‌ی دانشگاه‌ها باشد. این افسانه که فلسفه تنها مختص بزرگسالان است مایه‌ی تاسف است. فلسفه پشتیبانی مناسب برای

آموزش تفکر است و موجب تقویت مهارت‌های استدلال‌ورزی، مفهوم‌سازی (concept-formation) و شکل‌گیری داوری (judgment-shaping) در کودکان می‌شود» (Lipman, 2003:70). به عقیده‌ی لیپمن «تنها فلسفه است که می‌تواند معیارهای منطقی و معرفت‌شناختی‌ای که برنامه‌ی درسی مدارس فاقد آن است را فراهم کند» (Lipman, 2003:228). از نظر او هیچ راهی بهتر از این برای آموزش تفکر نقادانه به کودکان وجود ندارد که آن را ذیل یک دوره‌ی فلسفه به آن‌ها بیاموزیم. البته نه فلسفه‌ی سنتی دانشگاهی، بلکه فلسفه‌ی مبتنی بر روایت که بر گفت‌وگو، تامل (deliberation)، تقویت قوه‌ی داوری و استحکام جامعه تاکید دارد (Lipman, 2003:230).

بنابراین اگر فلسفه به نحو مناسبی بازسازی (صورت‌بندی) شده و به نحو مناسبی آموخته شود، موجب پیشرفت قابل توجهی در آموزش تفکر در تعلیم و تربیت می‌شود. برای نیل به این هدف می‌توان از «حلقه‌ی کندوکاو» (که در ادامه به آن خواهیم پرداخت) به عنوان روشی برای آموزش تفکر نقادانه، خلاقانه و همدلانه (مراقبتی) استفاده کرد. مدارس، به عنوان تولیدکنندگان جامعه‌ی آینده، باید به دنبال گسترش عنصر تاملی (reflective) در تعلیم و تربیت باشند. ما در یک جامعه‌ی دموکراتیک به شهروندانی معقول و منطقی (reasonable) نیازمندیم و مدارس منطقی‌تر به معنای والدین و شهروندانی منطقی‌تر در آینده خواهد بود.

نتیجه آنکه لیپمن هم فلسفه را به مثابه‌ی سبکی از تحقیق، منبعی سرشار از موضوعاتی می‌داند که برای پرورش تفکر در کودکان به آن نیاز است و در نتیجه می‌تواند پشتیبان نظری و روشی مناسبی برای آموزش تفکر به کودکان باشد. و هم اینکه، از آنجا که «فلسفه شامل منطق هم می‌شود، می‌تواند ملاک‌ها و معیارهایی برای ارزیابی تفکر به دست دهد تا کودکان از تفکر صرف به تفکر خوب برسند» (Lipman, 1977:25). به زعم لیپمن

فلسفه بر سه امر اصرار می‌ورزد: ما باید بیاموزیم تا آنجا که ممکن است واضح و منطقی بیاندیشیم؛ ما باید ارتباط این اندیشیدن را با مسئله‌ای که پیش رویمان است نشان دهیم؛ و ما باید به طریقی بیاندیشیم که راه‌های جایگزین و گزینه‌های تازه‌ای بیابیم (Lipman, 1977:189).

همچنین او در جایی دیگر فلسفه را به مثابه پشتیبان نظری علوم مختلف دانسته و ماهیت آن را استعلا بخشیدن به دیدگاه‌های رشته‌ها و علوم نظری منفرد می‌داند، تا بتوانند اهداف تربیتی مورد نظر خود را به روشنی صورت‌بندی کنند. در واقع این فلسفه است که

بهترین مسیر و روش برای دستیابی به این اهداف را حتی بهتر از متخصصان آن رشته‌ها و همچنین متخصصین تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد. به عقیده‌ی لیپمن این موضوع به معنی خودبرتری فلسفه و فلاسفه نیست، بلکه به این معناست که هنگامی که متخصصین تعلیم و تربیت و همچنین نمایندگان رشته‌های مختلف اهداف آموزشی خود را صورت‌بندی می‌کنند، تنها بدین خاطر قادر به این کار هستند که خود تبدیل به فیلسوف شده‌اند (Lipman, 1988:36).

در ادامه به نتایج رویکرد لیپمن به فلسفه و آموزش تفکر در مدارس خواهیم پرداخت و نشان خواهیم داد تا چه اندازه اندیشه‌های ویتگنشتاین بر لیپمن تاثیر گذاشته و می‌تواند به پر بار ساختن برنامه‌ی فبک کمک کند.

#### ۴. نتایج رویکرد لیپمن به فلسفه

##### ۱.۴. توان فلسفه‌ورزی کودکان

پیش فرض اساسی روانشناسی پیاژه (Piaget) این است که استدلال و تعقل کودکان به صورت طبیعی و به موازات بزرگ‌تر شدن آن‌ها پرورش خواهد یافت. لذا تلاش جهت سرعت بخشیدن به این فرآیند، اتلاف وقت خواهد بود و افراد تنها پس از رسیدن به دوره‌ی عملیات صوری (حدود ۱۲ سالگی) می‌توانند به مسائل انتزاعی بیاندهند.

در زمان ریاست جمهوری کارتر (Carter)، مرکزی به نام پژوهشگاه ملی تعلیم و تربیت (National Institute of Education) در امریکا تاسیس شد. در بخش آموزش و یادگیری این پژوهشگاه در اواخر دهه ۷۰ و اوایل دهه ۸۰، موجی از نارضایتی و بدبینی نسبت به سنت پیاژه‌ای در حال آغاز بود و بیشترین تاثیر را از نظریات روانشناسانی مانند ویگوتسکی (Vygotsky) و برونر (Bruner) می‌گرفت (Lipman, 2003:30). لیپمن نیز جزو کسانی بود که تحت تاثیر این موج قرار گرفت. او معتقد است در آموزش تفکر به کودکان باید تلاش کرد به جای تلاش برای فهم توسعه‌ی شناختی کودکان به وسیله‌ی مطالعه‌ی کارهایی که با مداخله (by intervention) قادر به انجام آن نیستند، به مطالعه‌ی اموری پرداخت که کودکان با مداخله قادر به انجام آن‌ها هستند. او این موضوع را مسئله‌ای مهم میان ویگوتسکی و پیاژه می‌داند. به عقیده‌ی او روانشناسانی مانند پیاژه علاقه‌ی بسیاری به نشان دادن اموری که کودکان در یک مرحله بدون کمک قادر به انجام آن نیستند دارند و در نتیجه نمی‌توانند بر

این موضوع تمرکز کنند که چگونه می‌توان به آن‌ها کمک کرد تا آن کار را انجام دهند (Lipman, 2003: 67). به عقیده‌ی او بهتر است گفته شود که کودکان دوست ندارند با اصطلاحات انتزاعی خشک و فنی سروکار داشته باشند و درباره آن‌ها بحث کنند (ناجی، ۱۳۸۸: ۱۷۱)، به جای اینکه بگوییم دارای تفکر انتزاعی نیستند.

کودکان تا آنجا که قادر به تقلید و درونی کردن بازی‌های زبانی بزرگسالان هستند، قادر به پرسیدن سوالات فلسفی نیز هستند. فلسفه مانند بازی زبانی‌ای است که آموخته می‌شود و در سطوح مختلف می‌توان در آن شرکت جست. ادعای بانیان برنامه‌ی فیک این است که حرکاتی که در بازی زبانی فلسفه صورت می‌گیرند (حرکاتی مانند بیان و ارزیابی جملات، مثال زدن، استدلال شرطی و قیاسی) در کاربست نحوی و معنایی زبان مستتر است. و اگر چنین باشد کودکان به همان میزان که عالم زبانی مشترکی با بزرگسالان دارند، توانایی مشترکی نیز لاقلاً در برخی از حرکاتی که در دیالوگ فلسفی صورت می‌گیرند با آن‌ها دارند (Kennedy, 1999: 350).

#### ۲.۴ تحلیل مفاهیم و پژوهش دستورزبانی در برنامه فیک

فلسفه‌ی زبان ویتگنشتاین متأخر و دیدگاه‌های او در باب معنا تلاشی بودند تا نشان دهد که هیچ اصول هستی‌شناختی و یا امر درونی پیچیده‌ای برای کاربست معنادار یک کلمه مورد نیاز نیست. در واقع تغییر اصلی و شاخص در فلسفه‌ی متأخر ویتگنشتاین حرکتی از دیدگاه ذهن‌گرایانه در مورد معنا به دیدگاهی اجتماعی است. (کنفیلد، ۱۳۹۲: ۳۴۸). بنابراین از نظر او این یک بیماری فلسفی است که سوالاتی انتزاعی به صورت «--- چیست؟» (مثلاً زندگی، ذهن، زمان، زبان) پرسیم و در نتیجه مسائلی انتزاعی بیافرینیم. راه درمان این بیماری نگاه کردن به شرایطی است که این کلمات در آن‌ها به کار می‌روند، تا تنوع کاربست‌های معنادار یک مفهوم را نشان دهیم. در نتیجه فهم معنای عبارات، عبارت است از رعایت قواعد برای کاربرد آن‌ها در بازی‌های زبانی متفاوتی که به آن‌ها تعلق دارند.

به زعم ویتگنشتاین وظیفه‌ی فیلسوفان منحل کردن، و نه حل کردن مسائل فلسفی به وسیله‌ی نگاه کردن به کاربرد روزمره‌ی مفاهیمی است که در این مسائل درگیرند. به همین دلیل است که می‌گوید «میان‌دیش، بلکه بنگر» (PI, §66). منظور او این است که می‌بایست به این موضوع بنگریم یا نگاه کنیم که کلمات در زبان روزمره در واقع چگونه به کار می‌روند. به عبارت دیگر این سوءفهم ما از چگونگی کارکردهای مختلف زبان است که



موجب مسائل فلسفی می‌شود. برای مثال فیلسوفان نباید از خود بپرسند که «هویت چیست؟»، بلکه به جای آن باید بر این موضوع تمرکز کنند که کلماتی مانند «هویت» در شرایط روزمره چگونه به کار می‌روند. البته با وجود این مسئله حل نخواهد شد، چرا که از ابتدا نیز مسئله‌ای وجود نداشته است (بلکه مسئله منحل خواهد شد). و این نگاهی بود که خود ویتگنشتاین نیز از آن پیروی می‌کرد. این ویتگنشتاین بود که ما را متوجه ساخت می‌توان به نحو معناداری در مورد ذهن سخن گفت، بدون اینکه وجودی هستی‌شناختی برای آن به عنوان یک «شیء» (thing) در جهان در نظر گرفت. این ویتگنشتاین بود که مسئله سنتی ذهن/بدن را به وسیله بررسی کاربردهای مفاهیم فلسفی‌ای مانند «ذهن» و «تفکر» در کاربرد روزمره و نه متافیزیکی‌شان منحل کرد و به همین ترتیب.

به عقیده‌ی لیپمن «فلسفه، در کنار دیگر چیزها، مشتمل بر هسته‌ای از مفاهیم است و تنها در فلسفه است که این مفاهیم تحلیل شده، در مورد آن‌ها بحث شده، تفسیر شده و روشن می‌گردند» (Lipman, 2003: 277). او نیز همچون ویتگنشتاین معتقد است که نباید به دنبال به دست دادن یک تعریف کلی از به عنوان مثال مفهومی مانند «دوستی» باشیم بلکه باید کودکان را وادار سازیم تا به بررسی این مفهوم هم به صورت جزئی (مثلاً دوستی بین جان و دیوید) و هم به صورت کلی بپردازند. همچنین نباید به آن‌ها اجازه داد با این یا آن مثال جزئی و یا مجموعه‌ای از حقایق، مطلب را پایان دهند (Lipman, 2003: 278). مفاهیم فلسفی تنها به وسیله‌ی خود فرد و با مرتبط ساختن مفاهیم مجرد (abstract) فلسفی با تجربه عینی (concrete) او روشن می‌شوند. در نتیجه فلسفه می‌تواند برای کسانی که در پی شکل‌دهی به مفاهیمی هستند که به خوبی جنبه‌های مختلف زندگی‌شان را بازنماید بسیار مفید باشد (Lipman, 1977: 29).

در واقع این یک فرض مدرن است که معتقدیم تعریف مفاهیم، خواص ذاتی و درونی‌ای که تجربیات و اشیاء دارند را در بر می‌گیرد و در تقابل با این رویکرد ویتگنشتاینی است که معتقد است در تحلیل مفاهیم ما به دنبال این هستیم که ببینیم چگونه انسان‌ها آن‌ها را استعمال می‌کنند. بسیاری از پژوهشگران حوزه‌ی تعلیم و تربیت که تحت تاثیر دیدگاه رایج مدرن درباره تعاریف هستند، دشوار می‌توانند بپذیرند که هدف حلقه‌ی کندوکاو فلسفی این است که به وسیله بررسی اینکه یک مفهوم چگونه در بافت‌های گوناگون به کار می‌رود، به فهمی جمعی درباره یک مفهوم جزئی برسند. چرا که هدف حلقه‌ی کندوکاو به جای اینکه صرفاً آموزش مهارت‌های تفکر نقادانه باشد، این است که کودک به طور نقادانه

و خلاقانه درباره مفاهیمی که برای فهم خودمان، دیگران و عالم مهم هستند (مانند زندگی، مرگ، خوبی، انصاف) بیاندهد.

در نتیجه یکی از اهداف مهم برنامه‌ی فبک عبارت است از مفهوم‌سازی و تحلیل مفاهیم، اما باید توجه داشت به هر تعریفی از مفاهیم مختلف که برسیم، اولاً موقت بوده و ثانیاً نباید آن را به یک معنای افلاطونی ذات‌گرایانه در نظر گرفت. بلکه باید به یک معنای ویتگنشتاینی آن را عبارت از جستجوی این موضوع دانست که انسان‌ها چگونه آن مفاهیم را به کار می‌برند.

تحلیل مفاهیم در حلقه‌ی کندوکاو نتایج بسیاری دارد. اولاً موجب می‌شود تا منظور فردی که مفهومی را به کار می‌برد واضح شود و ثانیاً هنگامی که آن را هنگام تفکر یا سخن گفتن به کار می‌برد، پیش‌فرض‌های موجود در آن روشن شده و برای سنجش اعتبار میان ذهنی (intersubjective) آن به آزمون گذاشته شود.

#### ۳.۴ حلقه‌ کندوکاو به مثابه فرم زندگی

لیپمن تعلیم و تربیت را نتیجه‌ی مشارکت در یک حلقه‌ی کندوکاو می‌داند که به وسیله‌ی تسهیل‌گر هدایت می‌شود و از اهداف آن عبارت است از دستیابی به فهم و قوه‌ی داوری بهتر (Lipman, 2003: 18). پارادایم تاملی، بر خلاف پارادایم سستی، تعلیم و تربیت را عبارت از کندوکاو دانسته و هدف اولیه‌ی آن را استقلال یادگیرنده می‌داند. این مدل، به عقیده‌ی او کاملاً اجتماعی و جمعی است (Lipman, 2003: 25). این کندوکاو ذاتاً اجتماعی و مشترک است چرا که بر پایه‌ی زبان بنا شده است و زبان نیز پدیده‌ای اجتماعی است (Ibid: 83). بخشی از مهارت‌هایی که در حلقه‌ی کندوکاو یاد گرفته می‌شود مهارت‌های اجتماعی است از جمله مهارت گفتگو، حل مساله و مهارت‌های اخلاقی. هدف در اینجا این است که کودکان کندوکاو را به صورت فعالیتی اجتماعی یاد بگیرند و سپس آن را درونی کنند. اگر بخواهیم کودکان یاد بگیرند که چگونه برای خود فکر کنند، باید آن‌ها را درگیر با هم فکر کردن کنیم (کم، ۱۳۸۹: ۲۳).

منظور از حلقه‌ی کندوکاو مجموعه‌ای از افراد است که جنبه‌های موضوع یا مسئله‌ای را بررسی کرده و به دنبال یافتن پاسخ برای آن هستند. حلقه‌ی کندوکاو دارای ویژگی‌هایی است: (۱) بی‌هدف نیست، بلکه به سمتی می‌رود که استدلال آن را با خود می‌برد. (۲) فرآیند آن صرف مکالمه و مباحثه نیست، بلکه دیالوگ است. مکالمه، یک مبادله است، در

حالی که دیالوگ یک جستجو، واکاوی و کندوکاو دوطرفه است. مکالمه قابلیت هدایت شدن ندارد، اما دیالوگ این قابلیت را داراست. همچنین دیالوگ، که مستلزم بی‌ثباتی است، یک عدم تعادل ایجاد کرده و موجب حرکت رو به جلو می‌شود. (۳) در آن بر روی هر سه نوع تفکر (نقادانه، خلاقانه و همدلانه) کار شده و آن‌ها عملی می‌گردند. (Lipman, 2003: 83). (۴) هر چیزی که من به شما می‌گویم در واقع به همه‌ی افراد حلقه نیز می‌گویم و هر آنچه که به کل گروه گفته می‌شود، به انحاء مختلف توسط هر فرد تفسیر می‌شود. (۵) حلقه‌ی کندوکاو غایت‌شناختی (teleological) نیست. (۶) ساختار حلقه به نحوی است که به واسطه‌ی چشم‌اندازهای متعدد افراد، اجازه‌ی فروبست (closure) نهایی را نمی‌دهد؛ هرکس روایت خود را مطرح کرده و در معرض نظرات و پیش‌فرض‌های دیگران می‌گذارد و در طی این فرآیند وجوه مشترک خود با دیگران را می‌یابد. فلسفه در حلقه‌ی کندوکاو دائما در حال بازسازی است (Kennedy, 1999: 341-349). (۷) کودکان در حلقه‌ی کندوکاو به تحلیل مفاهیمی می‌پردازند که آن‌ها را جدی گرفته و به آن‌ها اهمیت می‌دهند، در غیر این صورت ما شهروندانی خواهیم داشت که چنانکه لیمن می‌گوید «[...] نه درباره چیزی بحث می‌کنند که به آن علاقه دارند و نه به چیزی که درباره آن بحث می‌کنند اهمیت می‌دهند» (Lipman, 1988: 14).

لیمن در پیشبرد برنامه‌ی خود تحت تاثیر دیدگاه‌های اجتماعی روانشناسانی مانند ویگوتسکی و فیلسوفانی مانند ویتگنشتاین است. به ویژه جنبه‌ی اجتماعی رویکرد ویتگنشتاین متأخر در اینجا دارای اهمیت زیادی است، چرا که او است که اجزای اجتماعی تفکرمان را به ما نشان می‌دهد. یکی از مفاهیم مهمی که نقش مهمی در فلسفه‌ی متأخر ویتگنشتاین بازی می‌کند مفهوم فرم زندگی (form of life). مراد او از فرم زندگی را می‌توان این‌چنین بیان کرد:

اجماع ضمنی رفتار زبانی و غیرزبانی، فرض‌ها، رویه‌ها، سنن و تمایلات طبیعی که انسان‌ها، به مثابه‌ی موجودات اجتماعی در آن‌ها با یکدیگر سهیم‌اند و بنابراین، زبان در الگوی فعالیت و خصلت انسانی تنیده است و معنا را نگرش مشترک و ماهیت کاربران آن، به عبارات آن می‌بخشد (گریلینگ، ۱۳۸۸: ۱۴۰).

پس «سخن گفتن با زبان، بخشی از یک فعالیت یا بخشی از یک فرم زندگی است» (PI, §23). فرم زندگی، چارچوب مرجعی است که ما هنگامی که زبان جامعه‌ی خود را

می‌آموزیم، یاد می‌گیریم که در درون آن کار کنیم. این مفهوم، ارتباط نزدیکی دارد با آنچه ویتگنشتاین آن را خصلت ذاتا عمومی زبان می‌خواند.

لیپمن که به نظر می‌رسد تحت تاثیر این مفهوم ویتگنشتاینی است، روش تدریس فلسفه در فضای آکادمیک را مناسب تدریس برای کودکان نمی‌داند، نه به خاطر سن آن‌ها، بلکه به خاطر اینکه فلسفه‌ی آکادمیک دارای ماهیت کندوکاوانه‌ی فلسفه نیست. در نگاه او روش حلقه‌ی کندوکاو نمونه‌ای از طریق زیست فلسفی است که در آن میان فرم (نحوه‌ی آموزش) و محتوا (آنچه آموزش داده می‌شود) همگونی وجود دارد. به عقیده‌ی لیپمن

برای اینکه کسی فلسفه بیاموزد، باید به طور فعالی در زیست فلسفی درگیر شود و این در صورتی ممکن است که کودکان سنت فلسفی را برای خود کرده و آن را بر اساس تجربیات خودشان بازتقریر کنند، به نحو نقادانه‌ای درباره‌ی آن تامل کنند و معانی‌ای که بدین وسیله حاصل می‌شوند را وارد سلوک زندگی‌شان کنند (Lipman&Sharp,1978:IX,X).

درست مانند ویتگنشتاین که فلسفه را یک «فرم زندگی» و طریقی برای انجام دادن امور می‌داند.

مؤلفه‌ی دیگری که حائز اهمیت است ارتباط دیالوگ و تفکر است. لیپمن مانند ویتگنشتاین، که اموری مانند تفکر و فهمیدن را فرآیندی ذهنی نمی‌داند (PI,§154)، معتقد است که تفکر امری کاملاً «ذهنی» و «خصوصی» نیست، بلکه عبارت است از درونی کردن گفت‌وگو یا دیالوگ (Lipman,1977:22). سرتاسر پژوهش‌های فلسفی ویتگنشتاین عبارت است از دیالوگ با مخاطبی فرضی (interlocutor)؛ این مخاطب در برنامه‌ی فبک به خوبی تجسم می‌یابد.

## ۵. نتیجه‌گیری

در این نوشته نشان دادیم که ویتگنشتاین در دوره‌ی متأخر فلسفه‌ی خود فلسفه را به مثابه امری درمانی در نظر می‌گیرد که با پژوهش دستورزبانی به بررسی و روشن ساختن سازوکارهای زبان و گرامر آن و همچنین تحلیل مفاهیم مشکل‌زا می‌پردازد و مسائل فلسفی را منحل می‌کند. چنین دیدگاهی موجب تغییری بنیادین در نگاه ما به مفهوم فلسفه می‌شود. با این تغییر نگاه، فلسفیدن دیگر امری تجملی و آکادمیک نخواهد بود و کودکان نیز قادر به فلسفیدن در نظر گرفته خواهند شد.

حیرت، پرسش‌گری، مفهوم‌سازی و تحلیل مفاهیم قلب عمل فلسفی است. از نظر لیپمن اگر فلسفه به نحو مناسبی بازسازی شده و آموخته شود، کودکان را تشویق خواهد کرد تا در منابع باورهای خود تامل کنند و بدین طریق به متفکرانی مستقل و تاملی تبدیل شوند. در نتیجه فلسفه می‌تواند پشتیبان نظری و روشی مناسبی برای آموزش تفکر به کودکان باشد و به آن‌ها کمک کند تا مفاهیم (فلسفی‌ای) که به کار می‌برند را تحلیل کنند و معنای تجربیات خود و جهانی که در آن زیست می‌کنند را دریابند. به همین دلیل است که در حلقه‌ی کندوکاو ارتباطی مهم میان معنا و تجربیات شخصی وجود دارد؛ به این معنا که کودکان مدام به شکل‌دهی و بازسازی‌دهی (یا تغییر) مفاهیمی می‌پردازند که با آن‌ها خود، دیگران و جهان را می‌فهمند.

از نتایج این تغییر نگاه به فلسفه و شروع و شیوع آن می‌توان به مواردی اشاره کرد. فلسفه ورزی در این برنامه به یک رویکرد و متد آموزشی در آموزش واحدهای درسی دیگر مانند علوم و فیزیک و غیره تبدیل خواهد شد و به تدریج تعداد افراد بیشتری را تحت تاثیر این فرم زندگی قرار خواهد داد. در ادامه‌ی همگانی شدن این رویکرد، این کودکان به طور طبیعی در محیط خانواده، آموزش و پرورش و حتی بعدها در محیط آکادمیک و کار خود نیز تاثیرگذار خواهند بود و می‌توانند در جهت حرکت به سمت توسعه و پیشرفت فرهنگی، اجتماعی و حرفه‌ای حرکت کنند. توسعه‌خواهی در چنین جامعه‌ای از پایین به بالا خواهد بود. همچنین این افراد یادگیرنده‌هایی مادام‌العمر خواهند بود که در سرتاسر عمر خود متناسب با تغییرات روزمره زندگی و همراه با آن‌ها در جهت پیشبرد یادگیری رسمی، آزاد و غیر رسمی خود حرکت خواهند کرد. در نتیجه تفکر و فلسفیدن در این برنامه به جای صرف دانش نظری به یک سبک زندگی تبدیل می‌شود.

## کتاب‌نامه

کم، فیلیپ. (۱۳۸۹). با هم فکر کردن. ترجمه‌ی مژگان رشتچی، فرزانه شهرتاش. تهران: انتشارات شهرتاش.

کنفیلد، جان. وی (۱۳۹۲) فلسفه معنا، معرفت و ارزش در قرن بیستم، ترجمه‌ی یاسر خوشنویس، تهران، نشر حکمت، چاپ اول.

گریلینگ، ای. سی (۱۳۸۸) ویتگنشتاین، ترجمه‌ی ابوالفضل حقیری، تهران، نشر بصیرت، چاپ اول.  
مک‌گین، ماری (۱۳۸۹) راهنمایی بر پژوهش‌های فلسفی ویتگنشتاین، ترجمه‌ی ایرج قانونی، تهران، نشر علم، چاپ اول.

ناجی، سعید، (۱۳۸۸). «فلسفه برای کودکان رویکرد جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت». مجله فرهنگ. بهار. شماره ۶۹. صص ۱۷۶-۱۵۱.

ناجی، سعید (۱۳۹۰). «بررسی و تحلیل برنامه‌ی فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی». مجله تفکر و کودک. پاییز و زمستان. شماره ۲. صص ۱۰۰-۷۹. ویتگنشتاین، لودویگ (۱۳۹۲) کتاب‌های آبی و قهوه‌ای، ترجمه‌ی ایرج قانونی، تهران، نشر نی، چاپ سوم.

Hacker, P.M.S. and Baker, G.P., (2005) Wittgenstein: Understanding and Meaning, An analytical commentary on the philosophical investigations, Vol. 1, Part 1: Essays, Oxford and Cambridge: Blackwell.

Kennedy, David. (1999). "Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy", in: *Metaphilosophy*, Vol. 30, No. 4, pp. 338-359.

Lipman, Matthew. (1977). *Philosophy in the classroom*. (2<sup>nd</sup> edition). Temple University Press.

Lipman, Matthew. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press.

Lipman, Matthew. (2003). *Thinking in Education*. (2<sup>nd</sup> edition). New York, Cambridge University Press.

Lipman, Matthew. and Ann Margaret Sharp (eds.) (1978) *Growing up with Philosophy*, Philadelphia, Temple Univ. Press.

Matthews, Gareth B. (1996) *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press.

Reed, Ronald, (1992) "On the Art and Craft of Dialogue", in: A. M. Sharp and N. Reed (eds), *Studies in Philosophy for Children*. Philadelphia, Temple Univ. Press, pp. 147-158.

### کتاب‌های ویتگنشتاین

BT: The Big Typescript: TS 213, tr. And ed. C. G. Luckhardt and M. A. E. Aue (Blackwell, Oxford, 2005).

C: On Certainty, ed. G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, tr. D. Paul and G. E. M. Anscombe (Blackwell, Oxford, 1969).

PI: Philosophical Investigations, ed. G. E. M. Anscombe and R. Rhees, tr. G. E. M. Anscombe, 2<sup>nd</sup> edn (Blackwell, Oxford, 1958).

Z: Zettel, ed. G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, tr. G. E. M. Anscombe (Blackwell, Oxford, 1967).