



زیباکلام، فاطمه؛ بزرگی، آزاده (۱۳۹۲). بررسی تأثیر نگاه هرمنوتیکی-زبانی آگوستین بر ویتگنشتاین و دلالت‌های تربیتی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۱)، ۲۷-۴۲.

بررسی تأثیر نگاه هرمنوتیکی-زبانی آگوستین بر ویتگنشتاین و دلالت‌های تربیتی

فاطمه زیبا کلام^۱، آزاده بزرگی^۲

تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۱ تاریخ پذیرش: ۹۲/۴/۳۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر نگاه هرمنوتیکی-زبانی آگوستین بر ویتگنشتاین و دلالت‌های تربیتی آن می‌باشد. این پژوهش از نظر ماهیت داده‌ها، کیفی و از نظر هدف از نوع تحقیقات بنیادی (نظری) است. همچنین، به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از نظر روش اجرایی، تحلیلی، تطبیقی و استنتاجی می‌باشد. با توجه به سیر رشد نگاه هرمنوتیکی از آگوستین تا ویتگنشتاین متأخر، می‌توان نشانه‌های پیر رنگ نگاه هرمنوتیکی آگوستین در تکوین نگاه هرمنوتیکی مدرن را مشاهده کرد که در تحقیقات فلسفی امروز از نظر دور مانده است. در این حالت می‌توان از بنیان‌های نظری این نظریه فلسفی در امر تعلیم و تربیت بهره گرفت، زیرا گفتار و زبان قدرتمندترین ابزار در امر تدریس به شمار می‌روند. در نتیجه تحلیل این نگاه نوین، دلالت‌های تربیتی شناسایی و استخراج شدند که ناظر بر چگونگی تحول نگاه معلم و دانش آموز در سیستم آموزشی و همچنین، ارتباط متقابل بین معلم و دانش آموز می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: هرمنوتیک، زبان، آگوستین، ویتگنشتاین، تربیت

^۱. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، f.ziba.m@gmail.com

^۲. دانشجوی دکتری فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران

مقدمه

مارکوس اورلیوس اوگوستینوس (۳۵۴-۴۳۰م) معروف به سنت آگوستین^۱ از تأثیرگذارترین فیلسوفان مسیحیت در اوایل قرون وسطی محسوب می‌شود. علاوه بر این، او از پایه گذاران سنت مسیحی کاتولیک و پروتستان به حساب می‌آید. او کوشید تا اندیشه‌های اشراقی افلاطونی را با عقاید کتاب مقدس هم آوا سازد (فروغی، ۱۳۸۵، ۶۰). آگوستین نظریه‌های بسیاری به ویژه در زمینه الهیات دارد که نفوذ او را تا دوران جدید حفظ کرده است. همچنین درباره زبان، ارتباط و معنا نیز نظریه‌هایی مطرح نموده که الهام بخش فیلسوفان زبان معاصر به لحاظ نقش زبان و معنا در پژوهش‌های فلسفی قرار گرفته است. فلسفه زبان^۲ از مهم‌ترین جریان‌های فلسفه تحلیلی است که معنا و محتوای واژه‌های فلسفی را با عمل زبانی تبیین می‌کند و فیلسوف باید به استفاده حقیقی واژه‌هایی که همراه با مفهوم‌های فلسفی اند، توجه نماید. یکی از افرادی که تحت تأثیر نگاه آگوستین قرار گرفت، ویتگنشتاین بود. او در دوره دوم تفکر خود، رویکرد آگوستین به زبان و همچنین ایده پیشین خود در مورد زبان را در بوته نقد قرار داد (علیزاده، ۱۳۸۲، ۵۲).

بنا بر نظر ویتگنشتاین متأخر می‌توان اظهار داشت که معنی مفهوم‌ها و پیروی از قواعد زبانی برای کاربرد آنها در ارتباط بین معلم و شاگرد نقش مهمی دارد. به عبارت دیگر، دانش آموز زمانی درس را فرا گرفته است که با پیروی از قواعد و به کارگیری درست بازی‌های زبانی، به بیان دیگر درک مفهوم با توجه به بستر کلام، به درک صحیح مفهوم و معنی واژه‌ها نائل آید (هارت ناک، ۱۳۵۱). بدین ترتیب لازم است چگونگی و خاستگاه نگاه ویتگنشتاین متأخر مورد بررسی قرار گیرد. به نظر می‌رسد پژوهشگران تعلیم و تربیت تاکنون دلالت‌های تربیتی هرمنوتیک برآمده از ویتگنشتاین متأخر را که تحت تأثیر آگوستین بود، مورد توجه قرار نداده‌اند. در این حالت می‌توان از بنیان‌های نظری این نظریه فلسفی در امر تعلیم و تربیت بهره گرفت، چراکه گفتار و زبان قدرتمندترین ابزار در امر تدریس به شمار می‌روند. از این رو، دلالت‌های تربیتی این نگاه از ضرورت‌هایی انجام این پژوهش به شمار می‌رود. این پژوهش از نظر ماهیت داده‌ها، کیفی و از نظر هدف از نوع تحقیقات بنیادی (نظری) است. همچنین، به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از نظر روش اجرایی، تحلیلی، تطبیقی و استنتاجی می‌باشد.

^۱. Augustinus

^۲. philosophy of language

آگوستین و زبان

انسان در رفتار زبانی خود خارج از گستره قراردادهای زبانی عمل نمی‌کند، زیرا هدف، ایجاد ارتباط و انتقال معنی است (باطنی، ۱۳۸۸). از این رو، باید میان نشانه‌های زبان شناسی با نشانه‌های هنری و زیبایی شناسی چون شعر، داستان و نقاشی تمایز قائل شد. بر اساس دیدگاه آگوستین، هر کلمه معنایی دارد که با یکدیگر ارتباط دو سویه دارند. در واقع، معنا همان شیء است که کلمه برای نامیدن آن به کار می‌رود. به عبارت دیگر، معنای هر کلمه، شیئی است که بر آن دلالت می‌کند. علم به زبان از طریق آموختن اسامی اشیای مختلف حاصل می‌شود. کلمه‌ها در زبان، اشیاء را نام گذاری می‌کنند و جمله‌ها ترکیب‌های این نام‌ها هستند. بنابراین می‌توان گفت معنای هر کلمه متناظر با آن کلمه است (مهدوی نژاد، ۱۳۸۴، ۷۴).

اگر انسان اسم همه اشیا را بداند، زبان، کامل می‌شود. بر اساس این نگاه، آموختن زبان، فقط با حفظ اسامی حاصل می‌شود (هارت نک، ۱۳۵۱، ۶۴). مک گین^۱ (۱۳۸۴) بیان می‌دارد که آگوستین این مطلب را با بیان تجربه‌های خود در کتاب «*اعترافات*» چنین شرح می‌دهد که «زمانی می‌دیدم آنها (بزرگ‌ترها) چیزی را نام می‌بردند و سپس به سمت آن می‌رفتند. این را می‌دیدم و می‌فهمیدم که آنها چون می‌خواهند به چیزی اشاره کنند، با خارج کردن آوایی از خود آن را می‌خوانند. غرض آنها با حرکت‌های بدنی آنها نشان داده می‌شد، گویی که آن زبان طبیعی همه مردم بود. حالت چهره، بازی چشم‌ها، حرکت اعضای دیگر بدن و لحن صدا مبین حالت ذهنی ما هستند. زمانی که واژه‌ها به تکرار در جای مناسب خود در جمله‌های مختلف به کار می‌رفتند، می‌شنیدم. به تدریج دریافتم که آنها به چیزهایی دلالت می‌کنند؛ از آن پس بود که آموختم برای بیان مقصود خود چگونه از دهانم برای شکل دادن به این نشانه استفاده کنم (مک گین، ۱۳۸۴، ۶۲). کان^۲ (۲۰۰۹) نیز اظهار می‌دارد که در گزاره‌های معنادار، واژه‌ها اشیاء را نام‌گذاری می‌کنند و هر واژه حتی به تنهایی و بدون کاربرد در جمله خاصی، دارای معنایی مشخص و نشان‌دهنده شیء خارجی است. یک گزاره تنها به این دلیل معنادار است که به یک موجود یا یک شیء دلالت می‌کند.

معنای واژه همان چیزی است که واژه برای آن وضع شده است و گزاره‌های معنی‌دار نیز مرکب از نام‌های اشیا بوده و به منزله تصویری از عالم واقع هستند. هر یک از گزاره‌ها، مستقل از زمینه‌ای که در آن

^۱. McGinn

^۲. Cahn

استفاده می‌شوند، دارای یک معنای مشخص هستند. زبان، امری واحد، کلی و دارای معیارهای ثابتی است. زبان، ذاتی منحصر به فرد دارد، قابل کشف بوده و با واقعیت‌های جهان رابطه دارد. در واقع، زبان به محیط بیرون اشاره دارد و نام‌ها دلالت بر اشیاء دارند. بنابراین، زبان از مفهومی درستی گرفته شده است که تصاویری را به ارمغان می‌آورد. به طور نمونه، واژه درخت برای همگان قابل درک و تصور است و مصداق ثابتی در مکان‌ها و زمان‌های مختلف دارد. بین تصورات ذهنی انسان و زبان رابطه مستقیم وجود دارد؛ زبان و اندیشه انسان وقتی معنا می‌یابند که با واقعیت‌های جهان هستی رابطه برقرار نمایند. صورت کلام، عین صورت واقعیت است و ادای جمله‌های با معنی، تنها وقتی ممکن است که صورت کلام مطابق با ترکیب واقعیت باشد (مگی^۱، ۱۳۸۶، ۲۳).

از منظر آگوستین، وقتی شنونده‌ای جمله‌ای را می‌شنود، به دنبال درک ذات کلمه، شکل و زبان محسوس آن نیست، بلکه در جستجوی درک آن چیزی است که گوش قادر به شنیدن آن نیست و فراتر از زبان محسوس است. آگوستین آن را کلمه درونی^۲ یا خرد^۳ می‌داند که در زبان و کلمه‌های محسوس پنهان شده است. به عبارت دیگر، زبان محسوس ترجمان دقیق اندیشه‌های درون و تجلی کامل معنای درونی نیست. در عالم هستی، کلمه خدا یعنی مسیح نمی‌تواند به طور دقیق همان چیزی باشد که از ازل با خداوند بوده است، اگرچه تجلی خداوند تام و کامل است. معنای درونی برخاسته از معرفت ضمنی است و به همین دلیل زبان که برخاسته از شهود واضح نیست، شکل‌پذیر و متنوع است (گروندین^۴، ۱۹۹۷-۳۷). کتاب‌های آسمانی نیز برای انتقال معنا به بشر دارای زبان خاص خود هستند. به اعتقاد آگوستین کتاب مقدس، روشن و قابل فهم است. البته تنها پایبندی به قواعد تفسیری برای درک کتاب مقدس کافی نیست، بلکه نور قلبی که به واسطه آن ابهام کتاب مقدس برطرف می‌شود، باید از جانب خداوند بر انسان الهام شود. آگوستین معتقد بود که آمیختگی معناهای حقیقی با معناهای مجازی، خاستگاه اصلی ابهام در کتاب مقدس است که در اینجا روشنگری الهی در ارجاع ابهام‌ها به بخش‌های روشن، راه‌گشا است (فروغی، ۱۳۸۵، ۸۱). از نظر آگوستین، تأویل^۵ در کتاب مقدس از تمایز هر واژه با معنای رمزی آن آغاز می‌شود و خود این مسئله یک علم است و می‌توان اصول و قواعد آن را تدوین کرد. نظریه تأویلی با بیان‌های مجازی ربط پیدا می‌کند. آگوستین هر گونه بیان مجازی را قابل تأویل می‌دانست، اما نمی‌پذیرفت که

^۱. Magee

^۲. Verbum

^۳. Reason

^۴. Grondin

^۵. interpretation

هر مجازی دارای معنای رمزی باشد. او در کتاب آیین مسیحیت از رمز اعداد و واژه‌ها و نام‌های موجود در کتاب مقدس سخن گفته است. او معتقد است که اعداد در کتاب مقدس رمزهای واقعیت به شمار می‌آیند، عدد شش در عبارت «خداوند جهان را در شش روز آفریده است.» رمزی دارد و هر عدد که در این کتاب آمده نیز نشانی از واقعیت پنهانی دارد. همچنین، در کتاب آیین مسیحیت میان نشانه، نماد و راز تمایز قائل می‌شود و بر این باور است که نشانه، چیزها را به ما می‌شناساند؛ نماد لحظه‌هایی از آن چیزها را آشکار می‌کند و راز، وسیله پوشاندن حقیقت پنهان است و در حقیقت عمل تأویل عبارت است از پرده برداشتن از حقایق نهان (احمدی، ۱۳۸۹، ۵۰۳). بدین ترتیب، نگاه تأویلی و هرمنوتیکی به متون باز گشت.

آگوستین و هرمنوتیک

واژه یونانی «هرمنوین»^۱ به معنای بیان کردن، توضیح دادن، ترجمه کردن یا تأویل نمودن است. «هرمینون» به معنای تأویل، اغلب به معنای تأویل پیام قدسی است. افلاطون شاعران را «هرمینس» یعنی پیام آوران خدایان می‌خواند. فیلسوفان هومر^۲ را به صورت رمزی (تمثیلی) تأویل می‌کردند. آگوستین با استفاده از مفهوم‌های نوافلاطونی و ارتقا دادن نفس از سطح لفظی و اخلاقی متن به معنای معنوی آن، عهد عتیق را به عنوان حکایتی رمزی و تمثیلی تأویل کرد. تأویل رمزی در سراسر سده‌های میانه رایج بود (کریگ^۳، ۱۹۹۸، ۳۸۴).

پیش از بحث پیرامون معنا و هرمنوتیک لازم است به پیشینه مفهوم شناسی اشاره‌ای اجمالی شود. مباحث نشانه شناسی که در قرن بیستم شکل گرفت، در زبان انگلیسی با واژه «semiotics» به کار می‌رود که از یونان باستان برجای مانده است. عرب زبان‌ها نیز برای بیان آن از عبارت «علم العلامات» استفاده می‌کنند. آگوستین قدیس این واژه را در قرون وسطی به کار برد و کتابی با عنوان «آموزه‌های دین مسیحی» نوشت. بحث اصلی او این بود که چگونه می‌توانیم کتاب مقدس را تفسیر کنیم. آگوستین معتقد بود برای بحث از تفسیر کتاب مقدس باید از نشانه‌های کتاب مقدس و تنظیم و دسته‌بندی نشانه‌هایی که در کتاب مقدس وجود دارد، استفاده نمود. نشانه‌هایی که به طور معمول در متون به کار می‌روند، نشانه‌های زبانی هستند. او به جای بحث از دلالت و انواع آن، سراغ نشانه‌ها رفت و گفت این نشانه‌ها هستند که دلالت را موجب می‌شوند. نشانه، دال است و مدلولی دارد. همچنین، به جای تقسیم دلالت‌ها، نشانه‌ها را

^۱. hermeneuein

^۲. Homer

^۳. Craig

تقسیم کرد. بحث‌های آگوستین پلی است میان بحث‌های دلالت در دین (اکو^۱، ۱۹۷۶، ۲۸).

سنت آگوستین پژوهش هرمنوتیکی را در نکته‌های مبهم کتاب مقدس متمرکز و محدود و قابل فهم می‌داند و از کسانی که معتقدند همه کتاب مقدس تمثیلی و کنایه‌ای و رمزی است، فاصله می‌گیرد. نیاز به تأمل هرمنوتیکی تنها در مواردی احساس می‌شود که ابهام‌ها مانع فهم شوند. این رویکرد او پایه گرایش به تنظیم قواعد هرمنوتیکی است. آگوستین بر آن بود که همه چیز به وضعیت روحی مفسر بستگی دارد. این امر نشان می‌دهد که برای حصول فهم، علاوه بر توجه به نقش متن، ذهنیت مفسر نیز مهم است (گورندین، ۱۹۹۷، ۳۵). از این رو، فهم متن را نتیجه تسلیم و انفعال مفسر در قبال متن نمی‌داند (جراند^۲، ۱۹۸۸، ۳۴). علاوه بر این، او سعی کرد برای تأویل متون، قواعد مدونی ارائه دهد تا در کنار نور الهی بر قلب مؤمن، فهم عبارت‌ها دشوار نباشد. قاعده آگوستین برای فهم این عبارت‌ها، مقایسه آنها با عبارت‌های روشن کتاب مقدس است. بنابراین، مفسر باید با متن کتاب مقدس و بستر تاریخی آن و همچنین فنون بلاغی تأویل آشنا باشد تا بتواند پس از تشخیص عبارت‌های استعاری که دارای معنای ظاهری ابهام‌آفرین هستند، به یاری عبارت‌های روشن به تأویل معنای آنها پردازد (گورندین، ۱۹۹۷، ۳۵).

آگوستین در نگاه خود به تشریح مفهوم لوگوس^۳ می‌پردازد. لوگوس به معنای بیان عقل یا اندیشه در گفتار یا نوشتار است. گفتار ممکن است به صورت ایجاد لفظ و یا فقط یک فرآیند مغزی باشد (پپین^۴، ۱۳۷۷، ۲۲۶). ژیلسون^۵ (۱۳۷۹) معتقد است که همه انسان‌ها در لوگوس، یعنی کلمه یا حکمت ازلی خدا، که در عیسی مسیح متجسد شد، سهیم هستند. بدین سان، نویسندگان یونانی قادر بودند حقایق را که درون کلمه نهاده شده بود، به طور مبهم درک کنند.

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان ادعا کرد که آگوستین، شاخص‌ترین چهره هرمنوتیک دوره باستان است. مهم‌ترین خصوصیت نظریه هرمنوتیک آگوستین، ارتباط وجود گرایانه‌ای است که او میان کتاب مقدس و خواننده آن قائل می‌شود. به نظر آگوستین، خواننده کتاب مقدس، سوژه آرامی نیست، بلکه موجود هراسانی است که می‌کوشد تا معنای حقیقی کلام خدا را از کالبد کلام بیرون کشد. این ارتباط وجودی، گرچه فرآیند فهم معنا را سمت و سو می‌بخشد، اما مانع فهم کتاب مقدس می‌شود. آگوستین، چشمگیرترین تأویل‌ها را در کتاب مقدس ارائه نمود. او بر آن بود که واژه‌های کتاب مقدس

^۱. Eco

^۲. Jeanrond

^۳. Logos

^۴. Pepin

^۵. Gilson

واجد معنای ظاهری و باطنی هستند. معنای لفظی آن به فهم عوام در می‌آید، اما خواص باید بر دریافت معنای درونی همت گمارند. این رویکرد با سعی هرمنوتیکی آگوستین بروز یافت و سبب وضع چهار مفهوم متفاوت در انجیل شد. نخست، معنی لفظی که اشاره زبان‌شناختی است و آن را دریافت عوام گونه می‌داند. دوم، معنی تمثیلی و نهفته در واژه‌ها و پنهان از متون ظاهری کتاب است. آشکار ساختن این معنی پنهان در سایه تفسیر تمثیلی یا همان تأویل هرمنوتیکی امکان دارد. سوم، معنای اخلاقی و اندرزی متون است و چهارم، معنای روحانی که در کاربرد دانش تأویل به همراه شهود قدسی به دست می‌آید. بنابراین، از نظر آگوستین می‌توان کتاب مقدس را به چهار گونه متفاوت خواند. به همین دلیل، در هر خوانش، تأویلی متفاوت به وجود می‌آید. آگوستین این چهار رویکرد خوانش و تأویل را در مورد متون غیر دینی نیز معتبر می‌داند (پورحسن، ۱۳۸۲).

پیامدهای نگاه هرمنوتیکی آگوستین

فرایند تاریخی هرمنوتیک از نگاه آگوستین می‌تواند نتایج زیر را در بر داشته باشد. با نوشته‌های او هرمنوتیک به منزله علم تأویل در آیین مسیحیت و همچنین تمامی دانش‌ها مطرح شد. آگوستین اعلام داشت که تأویل یک متن مبتنی بر بنیان‌های علم هرمنوتیک است. او برای دست یافتن به علم تأویل متون، توانایی نحوی و زبان‌شناختی را مقدمه لازم می‌داند. آگوستین با نگارش کتاب «آیین مسیحیت» باب تأویل را باز کرد و دریافت و فهم جدیدی از کتاب مقدس عرضه کرد که متفاوت از برداشت عالمان پیشین مسیحی بود. این نگرش تازه به عرصه فلسفه و علوم نیز راه یافت. آگوستین معتقد بود که متون معنای گوناگونی دارند و خواندن و تأویل متن، معنای جدیدی می‌آفریند. این معنای جدید، روحی نو به متن خواهد بخشید که به تأویل مجدد نیاز دارد. این فرایند فرا رونده در هر متن صورت می‌پذیرد. از این رو، هر تأویل آغاز آفرینش معناهاست.

رمزی انگاشتن متون به خصوص متون مقدس، اساس فلسفی هرمنوتیک دینی آگوستین به شمار می‌آید. هرمنوتیک از تفاوت معنای نخست متن با معنای اصیل و پنهان و باطنی که معنای دوم متن است و در رمز گونگی آن ریشه دارد، تعریف می‌شود. آگوستین شیوه درست رمزگشایی کتاب مقدس را رویکرد متن به متن و به عبارت دیگر استوار نمودن تأویل آیه‌ها بر آیه‌های دیگر از کتاب قلمداد کرد. همان روشی که بعدها به تفسیر متن به متن شهرت یافت (احمدی، ۱۳۸۹، ۵۰۹).

ویتگنشتاین^۱ و آگوستین

آگوستین هرمنوتیک را یک علم می‌دانست. به عقیده او هر مس که همان مفسر کتاب مقدس است، باید با سه زبان عربی، یونانی و لاتین آشنا باشد. هرمنوتیک از تمایز معنای نخستین هر واژه با معنای رمزی آن آغاز می‌شود (احمدی، ۱۳۸۹، ۵۰۸). یکی از افرادی که تحت تأثیر نگاه آگوستین قرار گرفت، ویتگنشتاین بود. ویتگنشتاین ابتدا بر باور بود که با نگارش کتاب «تراکتاتوس^۲» تمام مسائل فلسفی را حل کرده و به همین دلیل از دانشگاه و فلسفه کناره گرفت. اما پس از مدتی در آرای اولیه خود تجدید نظر نمود. ویتگنشتاین در دوره دوم تفکر خود، رویکرد آگوستین به زبان و همچنین ایده پیشین خود در مورد زبان را به بوته نقد گذاشت. ویتگنشتاین اول و آگوستین معتقد بودند که هر یک از کلمه‌ها در زبان، اشیاء را می‌نامند و جمله‌ها ترکیب این نام‌ها هستند. هر کلمه معنایی دارد و این معنا وابسته و متناظر با کلمه است؛ آن چیزی که کلمه به جای آن می‌نشیند (مهدوی نژاد، ۱۳۸۴، ۷۱).

آگوستین همانند ویتگنشتاین اول، گزاره را همچون طرحی از یک اندیشه تلقی می‌کرد و جمله را نمایی از واقعیت می‌دانست. در واقع، با توجه به این نظریه هر یک از گزاره‌ها مستقل از بافتی که در آن استفاده می‌شوند، دارای یک معنای مشخص هستند (علیزاده، ۱۳۸۲، ۶۱). به عبارت دیگر، چنانچه یادگیری زبان این گونه توصیف شود، ابتدا درباره اسم‌ها، سپس درباره فعل‌های معین و در نهایت درباره بقیه اسم‌ها باید فکر کرد (جنیک و تولمین^۳، ۱۹۷۳، ۶۸). ویتگنشتاین این نظریه را مورد نقد قرار داده و صحت آن را زیر سوال می‌برد. ویتگنشتاین دوم بر این باور است که کار فیلسوف، تجویز کاربرد زبان و تعیین محدوده آن نیست، بلکه کار او توصیف کاربرد زبان است. ویتگنشتاین در نقد نظریه آگوستین بیان می‌دارد که این ایده، بافتی را که کلمه در آن کاربرد دارد، نادیده می‌گیرد، زیرا کلمه‌ها در این بافت‌ها معنا می‌یابند و بافت کاربرد کلمه در صورت لزوم واحد نیست (استیور^۴، ۱۳۸۰، ۴۶). ویتگنشتاین از قول آگوستین می‌گوید که یک یک واژه‌های زبان چیزها را می‌نامند و جمله‌ها ترکیب‌های این نام‌ها هستند (مک‌گین، ۱۳۸۴، ۲۸). لازمه چنین برداشتی از زبان این است که زبان را دارای یک ذات بدانیم، اما از نظر ویتگنشتاین، زبان ذاتی ندارد تا یک ارتباط دو سویه میان لفظ و معنی پدید آورد. لذا، زبان معنا را عبارت از کاربرد دانست و ایده بازی‌های زبانی را مطرح کرد. چنین نیست که لفظ برای شیئی معین وضع شده

^۱. Wittgenstein

^۲. Tractatus

^۳. Janik & Toulmin

^۴. Stiver

باشد و در تمام کاربردها لفظ فقط بر یک شی دلالت کند، بلکه یک لفظ می‌تواند نقش‌های متفاوتی داشته باشد. بنابراین، هر لفظ دارای کاربردهای مختلفی است. ویتگنشتاین دوم معتقد بود که تسمیه با نام-گذاری در یک متن و بافت خاص معنا می‌یابد و به صرف بر چسب زدن نمی‌توان معنا را فرا گرفت. برای فهم معنای کلمه‌ها بهتر است که بینیم آنها در واقع چگونه به کار می‌روند نه آنکه با تأمل نظری درصدد تعریف آنها برآیم (مهدوی نژاد، ۱۳۸۴، ۷۴).

بر اساس نگاه آگوستین، آموختن زبان فقط با حفظ اسم‌ها حاصل می‌شود و فراگیری آنها با اشاره حسی به عمل می‌آید. ویتگنشتاین دوم بیان می‌دارد که آغاز کردن زبان با چنین تعریفی امکان‌پذیر نیست، زیرا تعریف به اشاره حسی مستلزم علم به زبان است. وقتی گفته می‌شود «این سیب سرخ است.» مخاطب باید از قبل بداند که درباره رنگ صحبت می‌شود و نه چیز دیگر. از طرف دیگر، زبان فقط یادگیری اسم کلمه‌ها نیست، بلکه شامل دانستن روش استفاده از آنها نیز می‌باشد. زمانی زبان فرا گرفته می‌شود که شیوه استفاده از آن برای هدف‌های متفاوتی مانند سؤال، توصیف، امر، خواهش، وعده و غیره یاد گرفته شود. زمانی که بنا به شاگرد خود می‌گوید «آجر»، شاگرد باید منظور بنا از گفتن این کلمه را بداند. شاگرد فقط با دانستن معنای آجر نمی‌فهمد بنا از او چه می‌خواهد. معنای کلمه‌ها به طور ضمنی با به کارگیری آن در یک موقعیت خاص فهمیده می‌شوند؛ یعنی علم به اسم‌ها به معنای دانستن شیوه استفاده آن واژه است (هارت ناک، ۱۳۵۱، ۹۹).

به نظر ویتگنشتاین معنای یک کلمه با تعریف نظری فهمیده نمی‌شود، بلکه با دانستن چگونگی کاربرد کلمه یا توانایی به کار گرفتن آن درک می‌شود. فهمیدن معنای یک کلمه در گرو کاربردهای مختلف آن است. معنا، در نتیجه استفاده از قواعد دستور زبانی حاصل می‌شود. ویتگنشتاین جنبه‌هایی از کاربرد یک کلمه که معنای آن را معین می‌کند، نقش یا وظیفه آن می‌داند و کلمه را با ابزار مقایسه می‌کند. از دیدگاه ویتگنشتاین، یک کلمه به واسطه به کارگیری آن توصیف می‌شود. درست همان‌گونه که یک ابزار به وسیله کارکردش توصیف می‌شود. بنابراین، واژه‌ها برای مقاصد مختلفی استفاده می‌شوند و دارای کاربردهای بی‌شمار هستند. بدین‌سان، زبان برای ویتگنشتاین مجموعه‌ای از ابزارهاست که برای مقاصد گوناگون به کار می‌رود (مهدوی نژاد، ۱۳۸۴، ۷۴).

از دیدگاه ویتگنشتاین، توصیف آگوستین از زبان آموزی شبیه سفر به سرزمینی بیگانه است. از نظر آگوستین یادگیری زبان چنین است که گویی کودک به یک کشور بیگانه سفر کرده و زبان آن کشور را نمی‌فهمد. به عقیده او زبان واسطه افکار و امیال است، اما ویتگنشتاین آن را فرایندی می‌داند که با توجه به

نیاز ما و به مرور آموخته می‌شود. ویتگنشتاین بیان می‌دارد که کودکان برای انجام اعمال به گونه‌ای بار می‌آیند تا این واژه‌ها را به هنگام نیاز به کار برند و به کلمه‌های دیگران واکنش نشان دهند (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳).

ویتگنشتاین و هرمنوتیک

چنانکه اشاره شد، ویتگنشتاین ضمن نقد نظریه تصویری زبان خود که متأثر از آگوستین بود، نظریه کاربردی زبان را مطرح نمود. طبق این نظریه، زبان کلیت واحدی ندارد و تنها وقتی قواعد هر موقعیت فرا گرفته می‌شوند که بتوان آنها را فهمید. وقتی موقعیت‌های زبانی تغییر کنند، مفهوم‌ها و به تبع آن واژه‌ها نیز تغییر می‌کنند. فهم قاعده نیز طی مشارکت در فهم آشکار می‌شود. لذا، از قبل فهمی وجود ندارد. بنابراین، طبق استدلال ویتگنشتاین، وظیفه مفسر فقط تحلیل کاربردهای واژگان در بافتی خاص است. از نظر او طرح یک نظریه عام، یک اشتباه است. باید دید که واژه‌ها در عمل چگونه به کار می‌روند. در نتیجه می‌توان گفت هیچ راه واحدی برای تفسیر متون وجود ندارد. به طور نمونه، شاگرد بنا با شنیدن واژه آجر، وسیله مورد نیاز استاد خود را به دست او می‌دهد. او با شنیدن واژه در می‌یابد که هر چیزی نامی دارد، اما صرف دانستن این امر کفایت نمی‌کند. شاگرد همچنین می‌داند که با شنیدن آن لفظ خاص، عملی خاص را نیز باید انجام دهد. بنابراین، این دو درگیر تعامل زبانی خاصی هستند. بنا با استفاده از این لفظ نشان می‌دهد که مقاصد دیگری را نیز دنبال می‌کند. معنای یک کلمه با هدف‌ها و مقاصد آن پیوند می‌خورد و کلمه را با ابزار مقایسه می‌کند. حقیقت کلام، معنای مستقل و ثابت برآمده از محتوای تک عبارت‌ها نیست، بلکه جریان معنایی سیالی است که در فرآیند گفتگو هر آن به شکلی تازه ظاهر می‌شود. این امر به معنای برقراری ارتباط کلامی است که به واسطه رد و بدل کردن کلام و سنجیدن معنای کلام در جریان تعامل که می‌تواند مفهوم کاربرد را در بر داشته باشد، صورت گیرد (هارت ناک، ۱۳۵۱).

با توجه به سیر رشد نگاه هرمنوتیکی از آگوستین تا ویتگنشتاین متأخر، می‌توان نشانه‌های پررنگ نگاه هرمنوتیکی آگوستین در تکوین و شکل‌گیری نگاه هرمنوتیکی نوین را مشاهده کرد که در پژوهش‌های فلسفی مورد توجه قرار نگرفته است. نکته قابل ذکر این است که اختلاف نگاه‌ها و تفاوت فهم‌ها مستلزم نفی فهم مشترک و فهم ثابت نیست، هرچند که اختلاف دیدگاه‌ها، یک واقعیت است؛ یعنی امری است که وجود دارد، اما از این سخن نباید نتیجه گرفت که حقیقت تابع دیدگاه‌های شخصی افراد است یا مفسر و خواننده می‌تواند به دلخواه متن را هر گونه که می‌پسندد، تفسیر کند. همه این نکته‌ها نیاز به بحث بیشتری دارند و موضوع‌های ناگفته دیگری وجود دارند که باید مورد بررسی قرار گیرند.

دلالت‌های تربیتی حاصل از نگاه هرمنوتیکی نوین

انسان بنا به ضرورت نیازهای فطری خویش به دنبال کسب دانش و آگاهی است. در نظریه‌های سنتی، انسان موجودی منفعل بوده و در محیطی بسته رشد می‌کند. فضای آموزشی نیز چنین نگاهی به انسان دارد. انسانی که در چنین فضایی رشد می‌یابد، بین دوران کودکی، نوجوانی و جوانی او گسستی وجود ندارد. درحالی که چنین انسانی در دنیای امروز جایی ندارد. بنابراین، نظام آموزشی باید رویکرد خود را به انسان تغییر داده و او را موجودی فعال بداند. زبان نیز ابزاری محسوب می‌شود که می‌تواند در اختیار نظام آموزشی قرار گرفته و فرایند یاددهی - یادگیری دنیای مدرن را متحول سازد. در بخش بعدی، تأثیر نگاه نوین به زبان در تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد.

فضای آموزشی

معلم از مهم‌ترین عوامل موثر در آموزش و پرورش محسوب می‌شود. تربیت نیز نتیجه تعامل بین معلم و دانش‌آموز است و این تعامل حلقه ارتباطی بین این دو تن می‌باشد. معلم به عنوان راهبر کلاس و فرایند آموزشی و نیز جهت دهنده تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان محسوب شده و اعمال و کارکردهای او بر نظام آموزشی تأثیر مستقیم می‌گذارد. معلم با تکیه بر دانش دانش‌آموز و با استفاده از گفتار و بافت متناسب با شرایط و سن دانش‌آموز، فرایند تربیت را آغاز می‌نماید. گفتار و بازی‌های زبانی از مهم‌ترین ابزارهای ارتباطی بین معلم و دانش‌آموز است که معلم می‌تواند در این راستا بهره لازم را ببرد. در چنین فضای تعاملی، یادگیری به گونه‌ای رخ می‌دهد که زبان به کار گرفته شده در کلاس درس مورد فهم دو جانبه معلم و شاگرد بوده و ارتباط کلامی و تعامل سازنده بین آن دو برقرار شود. در این حالت جریان ارتباطی فعال شده و انتقال و دریافت مفهومیها تسهیل می‌شود (یوهو^۱، ۲۰۰۲، ۳۳). کتاب درسی و متن نوشتاری دیگر به تنهایی ابزار یادگیری نیست و تعامل معنادار بین معلم و شاگرد زیربنای امر یادگیری است. با برقراری این ارتباط و درک گفتار طرفین، ارتباط آموزشی بین معلم و دانش‌آموز فراهم می‌آورد.

نقش معلم

معلم به عنوان آغازگر فرایند آموزشی می‌تواند جریان کلامی را ایجاد کند که به واسطه آن بنیان‌های شناختی دانش‌آموز فعال شده و دانش‌آموز وارد چرخه یاددهی - یادگیری می‌شود. نقش معلم،

^۱. Yu Ho

برقراری رابطه کلامی و استفاده بهینه از آنها می‌باشد (سولر^۱، ۲۰۰۸، ۱۸۰). این امر دروازه‌های شناختی دانش‌آموز را می‌گشاید. زبان به عنوان قدرتمندترین ابزار آموزشی، نقش به‌سزایی در این راستا ایفا می‌نماید. لذا، درک وسعت و عمق آن برای معلم ضروری است. منظور از زبان، فقط ادای واژگان نیست، بلکه علاوه بر محتوای صوری، درک معنایی و مفهوم واژه بر اساس بستر و بافت کلامی حائز اهمیت است. در صورت ایجاد تعامل سازنده و معقول، یادگیری دانش‌آموز تسهیل می‌شود که این امر به واسطه به‌کارگیری صحیح زبان بین معلم و دانش‌آموز و توجه به نقش هرمنوتیکی زبان و توجه به انتقال دیدگاه هر دو طرف هنگام استفاده از زبان، صورت می‌پذیرد. معنای تربیت در واقع تعامل بین معلم و دانش‌آموز است. بنابراین تغییرات ناشی از تربیت بر معلم هم اثر می‌گذارد.

انسان به واسطه قدرت کلامی خویش می‌تواند جریان فرایند تربیتی را روان سازد و بدین ترتیب هم معلم و هم دانش‌آموز احساس آرامش خاطر خواهند داشت (سولر^۱، ۲۰۰۸، ۱۸۲). لذا، اگر معلم بتواند محدوده معرفتی دانش‌آموز و اشراف او بر محتوا را بشناسد، می‌تواند با به‌کار بردن کلام مناسب اقدام به تعامل با دانش‌آموز نماید. شناخت معلم از دانش‌آموز با استفاده از زبان مناسب، ارتباط مستقیم دارد. هر قدر معرفت دانش‌آموز نسبت به موضوع بیشتر باشد و تسلط او در استفاده از کلام قوی‌تر باشد، معلم بیشتر می‌تواند از زبان به عنوان ابزار ارتباطی استفاده نماید.

نقش معلم در تعیین فرایند آموزشی

معلم با در نظر گرفتن ویژگی‌های کلامی و زبانی دانش‌آموزان و میزان اشراف آن‌ها بر زبان، باید هدف‌های آموزشی را با توجه به روحیه و مقاصد فردی و اجتماعی دانش‌آموز تنظیم نماید، این هدف‌ها باید در قالب هدف‌های کوتاه مدت و بلند مدت تعریف شوند تا دست‌یابی به آنها در توان دانش‌آموز باشد و بنیان شناختی او را غنی سازد. کلام در این راستا نقش کلیدی ایفا می‌نماید.

در شیوه سنتی، محتوای آموزشی بر اساس قوانین خشک اداری و برای همه دانش‌آموزان به شکل یکسان و طی سال‌های متمادی تدوین می‌شود. به همین دلیل خمودگی در نظام آموزشی، بی‌هدفی دانش‌آموزان، ترک تحصیل در آنها و بسیاری مشکلات دیگر در این نظام به چشم می‌خورند. در حالی که، وقتی محتوا با توجه به قابلیت‌های دانش‌آموز تعریف می‌شود، پیش فرض قرار دادن استفاده از گفتار مناسب نیز مهم تلقی می‌شود و جریان آموزشی روان‌تر و پویاتر می‌شود و دانش‌آموز با تسلط زبانی خاص

^۱. Soler

سن و شرایط خود قادر است مقصود آموزشی را دریابد.

معلم و به طور کلی نظام آموزشی، محتوای آموزشی را بر پایه فعالیت‌های پژوهش محور بنا می‌نهد (تاتسوکي و همکاران^۱، ۲۰۱۰، ۱۶). این نوع فعالیت‌ها می‌توانند شامل کار با رایانه، آموزش‌های کتابخانه‌ای و یادگیری گروهی باشد که موفقیت در استفاده از آنها به درک کاربردی زبان وابسته است، زیرا هر واژه در هر حوزه، معنای متفاوتی خواهد داشت.

با توجه به آنچه در بالا در مورد هدف‌ها و محتوای آموزشی بیان شد، می‌توان به این نکته دست یافت که روش تدریس معلم نیز دستخوش تغییر می‌شود، زیرا بنیان تدریس، هدف‌ها و محتوای آموزشی است. روش تدریس فعال از جمله حل مسئله، بحث گروهی، بارش مغزی و پرسش و پاسخ از روش‌های تدریس پیشنهادی در این نگاه جدید به آموزش است، زیرا به طور ضمنی به مفهوم تعامل اشاره دارد و علاوه بر آن، گفتار نقش بسزائی در موفقیت این روش دارد. مراد از گفتار، کلام معمول بین دو نفر نیست، بلکه درک معنای گفتار از سوی دو طرف است. همچنین، روش‌های تدریس فعال به روش‌هایی اشاره دارد که بتواند فعالیت‌های دانش‌آموزان را تقویت و یادگیری را به یک جریان دوسویه تبدیل نماید. این نوع روش تدریس مستلزم استفاده از زبان کاربردی است (سلبی^۲، ۱۹۹۹).

توجه به کاربرد و دوری از تجویز، شیوه رفتار با دانش‌آموز را نیز تغییر می‌دهد. ویتگنشتاین در کتاب «پژوهش‌های فلسفی» رفتار با دانش‌آموز را متضمن چهار عمل موافقت، رد کردن، توقع و تشویق معرفی می‌کند. استفاده از این چهار عمل حین فرایند تدریس می‌تواند باعث پویایی دانش‌آموز در کشف و نهادینه کردن محتوا شود و هدف‌های آموزشی نیز تغییر می‌کند. ویتگنشتاین محتوای آموزشی را متناسب با دانش پیشین دانش‌آموز، نیازهای فردی او، نیازهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی تعیین می‌کند و کلام به عنوان پایه تعامل در نظر گرفته می‌شود (زیباکلام و باقری، ۱۳۹۱).

تحول دیدگاه دانش آموز

دانش‌آموز به عنوان قطب مهم آموزشی وظیفه جذب دانش را بر عهده دارد. از این رو، آنچه در فرایند تدریس رخ می‌دهد، عملکرد او را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از مهم‌ترین آثار به کارگیری روش تدریس فعال، رشد تفکر خلاق در دانش‌آموز است (زوآ و تروسل^۳، ۲۰۱۱، ۹۱)، زیرا

^۱. Tatsuki

^۲. Selby

^۳. Zhao & Throssell

دانش‌آموز در تعامل با معلم و دیگر دانش‌آموزان با انواع شیوه‌های تفکر روبرو می‌شود، دست به‌گزینش می‌زند، یادگیری تقلیدی را کنار می‌گذارد و سعی در ارائه راه‌حل‌های جدید به سوال‌ها می‌نماید. توجه به کارکرد گفتار، مقوله خلاقیت را پررنگ‌تر می‌کند. قدرت تخیل دانش‌آموز در پرتو دوری از تکرار صرف مطالب صرف و به‌کارگیری بازی‌های زبانی بیانگر مطلق نبودن علوم بشری است. دانش‌آموز ممکن است با ارائه قانونی جایگزین یا برتر، قوانین قبلی را دستخوش تغییر نماید (زیبا کلام و باقری، ۱۳۹۱، ۷۷).

دانش‌آموز در مواجهه با طیفی از افکار، سیستم فکری خویش را ارتقا می‌دهد که این فرایند به مدد کلام و درک منظور محتوا و معلم در بستر آموزشی رخ می‌دهد. درک محیط و جریان کلامی جاری در آن مستلزم به‌کارگیری و درک صحیح زبان است. در عین حال، دانش‌آموز از طریق درگیر شدن در فعالیت‌ها و تجربه‌های متنوع یادگیری به مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت و نگرش‌ها دست می‌یابد که خود در شکل‌گیری و تولید آنها سهم داشته است و این امر خود به بروز هر چه بیشتر تمایل‌های سازنده و افزایش قدرت اراده در او کمک می‌کند. این امر مستلزم به‌کارگیری صحیح گفتار در فرایند یادگیری است. علاوه بر این، کسب مهارت‌های مهم زندگی مانند صحبت کردن، گوش دادن، استدلال و حل مسئله از طریق تجربه‌های تعاملی از مهم‌ترین آثار به‌کارگیری صحیح کلام به شمار می‌روند. انسان در ذات موجودی اجتماعی است و ابزار زندگی در این اجتماع زبان و گفتار اوست. لازمه داشتن زندگی اجتماعی موفق به‌کارگیری صحیح سخن است که درک متقابل را موجب می‌شود.

ارتباط متقابل بین معلم و دانش‌آموز

برقراری ارتباط صحیح بین معلم و دانش‌آموز از وظایف اصلی معلم در فرایند تدریس می‌باشد. این فعالیت سازمان‌یافته آموزشی نیازمند ارتباط صحیح و شناخت دانش‌آموز و ویژگی‌های حاکم بر اوست. معلم برای رسیدن به هدف‌های کلی و رفتاری تدریس خود نیاز به هدایت دانش‌آموزان دارد و این هدایت مستلزم فراهم آمدن بستر انتقال پیام‌ها که همانا ارتباط و کلام موثر است، می‌باشد. معلمان در دنیایی از نوشتارها، گفتارها و فن‌آوری‌ها عمل می‌کنند. ارتباط بین معلم و دانش‌آموز راه را برای تحقق و رسیدن به هدف‌های آموزشی و پرورشی هموار می‌سازد. آگاهی و میزان دانش معلم در برقراری ارتباط با دانش‌آموز نقش به‌سزایی دارد. آنچه مهم می‌نماید این است که ارتباط یعنی مبادله اطلاعات و انتقال معنی. ریشه بسیاری از مشکلات فردی، سازمانی و اجتماعی در نبود ارتباط کارآمد، نقش نظام ارتباطی و به‌طور کلی سوء تعبیر و تفسیرهای ارتباطی است (زوآ و تروسل، ۱۹۲، ۲۰۱۱). بنابراین، استفاده به‌جا از سخن در بهبود کیفیت ارتباط بین معلم و دانش‌آموز بسیار موثر می‌باشد. به‌طور کلی، در شیوه تدریس نوین،

فعالیت‌های کلاسی از طریق ارتباط متقابل کلامی میان دانش آموز و معلم ممکن می‌شود. انتظار می‌رود که معلم به عنوان فرستنده پیام، آغاز کننده ارتباط آموزشی باشد. دانش آموز نیز گیرنده پیام است و پیام را پس از دریافت استنباط می‌کند. اگر این استنباط با مقصود و هدف معلم یکی نباشد، باید گفت که معلم به هدف‌های آموزشی خود نرسیده است. در واقع می‌توان به نکته رسید که نظام ارتباطی دچار نقصان شده است. در این فرآیند باید عواملی که مانع ارتباط صحیح می‌شوند را شناسایی کرد و به کمک دانش آموزان آنها را برطرف نمود. ارتباط موثر پاسخ‌هایی را می‌طلبد که نشانگر درک، علاقه و توجه دانش آموزان به امر تدریس می‌باشد. به عبارت دیگر، شرط موفقیت ارتباط و تعامل، برقراری راه‌های ارتباطی مشترک بین معلم و دانش آموز است که از طریق زبان میسر است.

عنصر مهم دیگر، گیرنده پیام (دانش-آموز) است که در جریان ارتباط حالت انفعالی ندارد. از عناصر دیگر فرایند ارتباط، عنصر تأثیر است که از برقراری ارتباط حاصل می‌شود و هدفی است که فرستنده از ابتدای ایجاد ارتباط باید به آن توجه داشته باشد. درک مفهوم‌ها تدریس شده بستگی به ارتباط مطلوب معلم با شاگرد دارد. به عبارت دیگر، موفقیت یا شکست معلم در امر آموزش و ایجاد موقعیت‌های مطلوب یادگیری و اصلاح یا تقویت عوامل موثر در یادگیری بستگی به نوع پیام، چگونگی انتقال آن و نحوه بازخورد شاگردان نسبت به پیام دارد. به همین دلیل در جریان ارتباط‌های آموزشی می‌توان معلم را عامل هدایت رفتار دانش آموز و نیروی موثر در برقراری ارتباط و سودمندی آن در کلاس درس دانست، زیرا می‌تواند با توجه به بازخورد دانش آموز، شرایط و عوامل موثر ارتباط، نوع کیفیت و سودمندی تفهیم و تفاهم را بیشتر کند و در نتیجه سطح و میزان یادگیری را افزایش دهد. در این راه آشنایی معلم به زبان و کارکرد آن در فرایند آموزش به او کمک شایانی خواهد نمود.

نتیجه گیری

در این پژوهش دلالت‌های تربیتی هرمنوتیک برآمده از ویتگنشتاین متأخر با تأثیرپذیری از آگوستین مورد توجه قرار گرفت و به اهمیت گفتار و زبان به عنوان قدرتمندترین ابزار در امر تدریس نیز اشاره شد. آگوستین از جمله اندیشمندانی است که با تأثیر بر ویتگنشتاین، بنیان تفکر زبان او را شکل داد و در نهایت ویتگنشتاین با در نظر گرفتن بستر کلام، به نقد نظریه اول خود و در واقع به نقد نظریه آگوستین پرداخت، اما این انتقاد چیزی از ارزش نگاه آگوستین به زبان نمی‌کاهد. ویتگنشتاین دوم معتقد است که کار فیلسوف، تجویز کاربرد زبان و تعیین محدوده آن نیست، بلکه کار او توصیف کاربرد زبان است. ویتگنشتاین بیان داشت که یک لفظ می‌تواند نقش‌های متفاوتی داشته باشد. بنابراین، هر لفظ دارای

کاربردهای مختلفی است. برای فهم معنای کلمه‌ها بهتر است که ببینیم آنها در واقع چگونه به کار می‌روند، نه آنکه با تأمل نظری درصدد تعریف آنها برآیم. با توجه به این امر، دلالت‌های تربیتی را می‌توان تبیین کرد که با نگاه ماشینی و سنتی آموزش که متکی بر محفوظات و یک‌سویه است در تضاد است و فرایند آموزش تعاملی را مطرح می‌کند که در آن زبان و درک مفهوم واژگان با توجه به نقش آنها امری اساسی تلقی می‌شود. در این رویکرد نوین به آموزش، نگاه معلم و دانش آموز و همچنین فرایند آموزشی دچار تحول می‌شود.

منابع

- احمدی، بابک (۱۳۸۹). *ساختار و تأویل متن*. تهران: نشر مرکز.
- استیور، دان آر (۱۳۸۰). *فلسفه زبان دینی*. ترجمه حسین نوروزی، موسسه تحقیقاتی علوم اسلامی - انسانی دانشگاه تبریز.
- باطنی، محمد رضا (۱۳۸۸). *زبان و تفکر (مجموعه مقالات زبان شناسی)*. تهران: آگاه.
- پبین، ژان (۱۳۷۷). *لوگوس*. ترجمه اعظم پویا، *فصلنامه نقد و نظر*، شماره ۱۵.
- پورحسن، قاسم (۱۳۸۲). *هرمنوتیک زبانی در اسلام و غرب: بررسی نظریه همانندی دانش تأویل*. *سروش اندیشه*، ۷ و ۸.
- زیباکلام، فاطمه؛ باقری، محمدرضا (۱۳۹۱). *واکاوی پیروی از قواعد در اندیشه ویتگنشتاین و نقش آن در آموزش*. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۴۲ (۲)، ۷۵-۸۷.
- ژیلسون، اتین (۱۳۷۹). *روح فلسفه قرون وسطی*. ترجمه علیمراد داوودی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- حمید زاده، بهرام (۱۳۸۱). *در آمدی بر سنجش و ارزشیابی تحصیلی*. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۴، ۱۴۶-۱۶۴.
- علیزاده، بیوک (۱۳۸۲). *فلسفه تطبیقی مفهوم و قلمرو آن*. *نامه حکمت*، شماره ۱، ۶۳-۶۰.
- فروغی، محمد علی (۱۳۸۵). *سیر حکمت در اروپا*. جلد اول، تهران: زوار.
- مک گین، کولین (۱۳۸۴). *ویتگنشتاین و پژوهش‌های فلسفی*. ترجمه ایرج قانونی، تهران: نشر نی.
- مگی، برایان (۱۳۸۶). *سرگذشت فلسفه*. ترجمه حسن کامشاد، تهران: نشر نی.
- مهدوی نژاد، محمد حسین (۱۳۸۴). *ویتگنشتاین: معنا، کاربرد و باور دینی*. *پژوهشنامه فلسفه دین (نامه حکمت)*، شماره ۵، ۶۹-۱۰۴.
- هارت ناک، یوستوس (۱۳۵۱). *ویتگنشتاین*. ترجمه منوچهر بزرگمهر، تهران: خوارزمی.

- Cahn, S. M. (2009). *Philosophy of Education*. Routledge.
- Craig, E. (1998). *History of Philosophy*. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, 4, 384-389.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Indiana University press.
- Janik, O., & Toulmin, S. (1973). *Wittgenstein's Vienna*. New York: Simon and Schuster.
- Grondin, J. (1997). *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. Yale University Press.
- Selby, P. D. (1999). *In the Global Classroom*. Tormoto, Ontario.
- Soler, A. E. (2008). Investigating pragmatic language learning in foreign language classrooms. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 46(3): 173-195
- Tatsuki, D. H. (2010). *Pragmatics: Teaching speech acts*. Teachers of English to Speakers of other Languages.
- Jeanrond, G. W. (1988). *Text and Interpretation as Categories of Theological Thinking*. Translated by Thomas J. Wilson, Cross Yoad, New York.
- Yu Ho, C. (2002). Applications of John Austin's Speech-Act Theory to Chinese and American Contexts. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, 5(12): 27-51.
- Zhao, Y. and Throssell, P. (2010). Speech Act Theory and Its Application to EFL Teaching in China. *The International Journal of Language Society and Cultur*, 32: 88- 95.
- Ludwig Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*, trans. G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.