

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
بهار و تابستان ۱۳۹۰، دوره‌ی ششم، سال ۱۸-۲  
شماره‌های ۱ و ۲، صص: ۲۳-۴۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۸/۱۰  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۱۰/۱۸  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۰۲/۲۰

## «عقلانیت انتقادی» از منظر کارل پوپر و دلالت‌های آن برای تربیت اخلاقی

محمدحسین حیدری \*

حسنعلی بختیار نصرآبادی \*\*

حمیدرضا بهروان \*\*\*

### چکیده

نگاهی به ابعاد فردی و اجتماعی زندگی بشر نشان می‌دهد که انسان در هیچ دوره‌ای از تاریخ، بی‌نیاز از اخلاق و تربیت اخلاقی نبوده است. یکی از فیلسوفانی که با در نظر گرفتن مقتضیات جهان معاصر، موضوع اخلاق را اندیشمندانه مورد مذاقه قرار داده، کارل پوپر است. در این مقاله که با روش تحلیلی به رشته تحریر درآمده، ضمن رجوع به معرفت‌شناسی پوپر به ویژه نظریه‌ی عقلانیت انتقادی او که رنگ‌وبویی کاملاً اخلاقی دارد، دلالت‌هایی برای تربیت اخلاقی، استنباط شده است. دلالت‌های مذکور عبارتند از اصولی چون «برابری انسان‌ها در دانش و ارزش»، «تواضع علمی»، «گفتگو و بحث نقادانه» و «خودمختاری اخلاقی». راهبردهای تربیتی - اخلاقی منتج از این اصول می‌تواند مورد توجه مربیانی قرار گیرند که قصد دارند فرایند تدریس را با در نظر گرفتن اصول تربیت اخلاقی به پیش ببرند.

واژه‌های کلیدی: عقلانیت انتقادی، معرفت‌شناسی، تربیت اخلاقی، کارل پوپر.

mhheidari1353@gmail.com

\* استادیار علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

\*\* دانشیار علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

\*\*\* کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

## مقدمه

«اخلاق» در دو حوزه ی فکری کهن بشری یعنی «دین» و «فلسفه»، همواره از ارکان اصلی بوده است. بخش مهمی از تعالیم ادیان آسمانی شامل دستورالعمل های اخلاقی است؛ نگاهی به متون به جا مانده از ادیان مختلف، نشان می دهد که پیامبران همواره ارزش های والای اخلاقی را ارج نهاده و به زبانی آسمانی درباره ی آنها سخن گفته اند. در حوزه ی فلسفه نیز دست کم از سقراط به بعد، یکی از مهم ترین موضوعاتی که ذهن فیلسوفان را به انحاء مختلف به چالش کشیده، اخلاق و بحث در چند و چون فضایل اخلاقی است. هرچند می توان مدعی شد که در اعصار قبل از عصر طلایی یونان باستان، حکما و متفکران در همه ی ملل و اقوام به گونه یی درگیر مسایل اخلاقی بوده اند (اکبری بیرق، ۱۳۸۷، ص ۷۶)؛ به گونه یی که حتی برخی از محققین قدمت آموزه های اخلاقی موجود در متون ماهیتاً فلسفی را تا ۱۵۰۰ سال پیش از میلاد مسیح (ع) می دانند و از وجود و رواج فرمان های چندگانه ی اخلاقی مشابه با ده فرمان موسی (ع) در میان تمدن های کهن خبر می دهند (فرهود، ۱۳۸۶، ص ۱).

از سوی دیگر، رشد اخلاقی و پرورش افراد با فضیلت، همواره از اهداف اولیه تعلیم و تربیت بوده است. می توان گفت که این هدف، حتی بر تربیت عقلانی و یا سایر انواع تربیت مقدم بوده است (الیاس، ۱۳۸۵، ص ۶۵). نگاهی به تاریخ اندیشه های تربیتی در تمدن های باستانی نظیر هند و ایران و چین و مصر و یونان نشان دهنده ی توجه آنان به تربیت اخلاقی فرزندان شان با شیوه ها و مبانی فکری مختلف و گاه متفاوت می باشد (مایر، ۱۳۷۴، ج ۱، صص ۱۵۷-۵۷).

البته اهمیت مقوله تربیت اخلاقی، فقط به دوران گذشته محدود نشده و «یکی از مسایل مهمی که تعلیم و تربیت معاصر با آن رو به رو است، مسأله ی تربیت اخلاقی است (موحد، باقری و سلحشوری، ۱۳۸۷، ص ۳۹). به نظر می رسد با پیشرفت های اخیر بشر و تغییر الگوهای زندگی و روابط انسانی، مسایل اخلاقی نیز اشکال جدیدتری به خود گرفته اند. مشکلات و مسایل اخلاقی مربوط به رفتار دانش آموزان، نافرمانی و گستاخی نوجوانان نسبت به اولیای خود، بد اخلاقی های رایج در زندگی زناشویی، رفتارهای غیر اخلاقی تماشاگران و ورزشکاران در اماکن ورزشی، خشونت های قومی و نژادی، تروریسم، بد اخلاقی های سیاسی

و ... همگی از معضلات جدیدی هستند که یافتن راه حل برای آنها، توسل به اندیشه‌های نو در قلمرو اخلاق و انعکاس آنها در حوزه تربیت اخلاقی را طلب می‌کند.

یکی از صاحب‌نظران معاصر که به مقوله اخلاق نگاه انتقادی داشته و دیدگاه‌های او به سبب تحلیل چالش‌های اخلاقی جهان امروز، از تازگی و کارایی خاصی برخوردار است، کارل ریموند پوپر<sup>۱</sup> (۱۹۹۴-۱۹۰۲)، فیلسوف مشهور معاصر است. پوپر به مانند اکثر صاحب‌نظران اندیشه انتقادی، با تعهد نسبت به ارزش‌های انسانی، در مورد طیف وسیعی از مسایل اخلاقی- اجتماعی اظهار نظر و رایه راهکار کرده است. برای نمونه می‌توان از موضوعاتی مانند صلح جهانی، مبارزه با فقر و انفجار جمعیت و نقش آن در اخلاق جهانی، آموزش روش‌های غیر خشونت‌بار و یا جلوگیری از تأثیرات زیان‌بار تلویزیون بر کودکان نام برد (پوپر، ۱۳۸۷، ب، ص ۲۳۴-۲۳۳ و یارونگ و پرالانگ، ۱۳۸۵، ص ۱۲). پوپر به رغم آنکه معتقد است ما به نسبت گذشته، اکنون در دنیای به مراتب بهتری زندگی می‌کنیم، اما به واسطه‌ی «روش بلاهت آمیزی» که در تربیت کودکانمان در پیش گرفته‌ایم در معرض خطر واقع شده، پس وظیفه داریم که در این خصوص با اقدامات قاطع به نظام تعلیم و تربیت مسئولانه‌ی دست یابیم (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۷۹).

بنابراین به نظر می‌رسد از طریق بازخوانی آثار مختلف پوپر، می‌توان اندیشه‌های تأثیرگذار اخلاقی او را بازشناسی نمود و از آنها، به مثابه نظریه‌ی راهنمای عمل، در زمینه‌ی تربیت اخلاقی بهره گرفت. بدین منظور دو رویکرد کلی را می‌توان متصور شد: در رویکرد اول می‌توان به بررسی دیدگاه‌ها و اظهار نظرهایی پرداخت که پوپر مستقیماً درباره‌ی تعلیم و تربیت و به خصوص تربیت اخلاقی اظهار کرده است؛ هر چند خود وی تصریح می‌کند که در این مورد با میل و رغبت صحبت نمی‌کند. از سخنان پوپر چنین بر می‌آید که او معتقد است که مربی نباید موعظه کند، بلکه رفتار اخلاقی او بایستی الگویی عملی برای شاگردان باشد (پوپر، ۱۳۸۶، ص ۴۴). اما در رویکرد دوم، می‌توان به معرفت‌شناسی پوپر به ویژه نظریه‌ی عقلانیت انتقادی او که رنگ و بویی کاملاً اخلاقی دارد، رجوع کرد و سپس راهکارهایی را برای تربیت اخلاقی، استنباط و استخراج نمود. در مقاله‌ی حاضر، عمدتاً رویکرد دوم در دستور کار قرار

---

1- Karl Raymond Popper

گرفته است.<sup>۱</sup>

### دیدگاه‌های معرفت‌شناختی پوپر

پوپر مباحث معرفت‌شناسی خود را با نقد معرفت‌شناسی سنتی شروع می‌کند و در گام اول بین شناختی که در زبان متعارف از آن به «من می‌شناسم» یا «می‌دانم» یا «من فکر می‌کنم»، تعبیر می‌شود و شناخت علمی، تمایز قایل شده و تأکید می‌کند که شناخت به معنای اول، معرفت‌شناسی را به جاهای نامربوط کشانده است. پوپر شناخت یا دانش نوع اول را متعلق به «جهان ۲» یعنی جهان اذهان غیرعلمی و در مقابل، شناخت علمی را متعلق به «جهان ۳» می‌داند (پوپر، ۱۳۷۴، ص ۱۲۲-۱۲۱). در توضیح جهان‌های سه‌گانه پوپر، شایان ذکر است که وی جهان مادی و عالم فیزیکی را «جهان ۱»، جهان رویدادهای معمول ذهنی را «جهان ۲» و دنیای مخلوقات برتر ذهن انسان را «جهان ۳» می‌نامد. «جهان ۳» که جایگاه "صورت" اندیشه‌هاست، علاوه بر نظریه‌ها و قوانین علمی (علم تجربی)، شامل مضامین بلند ادبی، تجلی‌های اصیل هنری، آموزه‌های اخلاقی، برداشتهای فلسفی از تاریخ و براهین انتقادی نیز می‌شود (پوپر، ۱۳۸۷، ب، ص ۴۶). او ساکنان جهان ۳ را واقعی می‌داند، همچنان که میز و صندلی واقعیند. در این راستا پوپر تصریح می‌کند: چنین به نظر می‌رسد که می‌توانیم آنچه را که قادر است بر اشیاء فیزیکی تأثیر بگذارد و نیز با اشیاء فیزیکی بتوان بر آن اثر گذاشت را «واقعی» بنامیم (پوپر، ۱۳۶۹، ص ۲۲۵). پوپر در انتقاد از فروید و آنچه که «تأثیرات مصیبت‌بار زیگموند فروید» می‌خواند به وجود واقعی ارزش‌ها و روابط و مناسبات عاطفی و اخلاقی انسانی تأکید می‌کند (پوپر، ۱۳۸۶، صص ۲۱-۲۰). بنابراین پوپر بر «واقعی بودن ارزش‌های اخلاقی» و در نتیجه بر «اثربخشی» آنها تأکید کرده است. از سوی دیگر پوپر مهم‌ترین ساکنان جهان ۳ را براهین انتقادی می‌داند (پوپر، ۱۳۷۴، ص ۱۲۰). معنای این سخن می‌تواند این باشد که محصولات معرفتی بشر از جمله تفسیرهایی که از اصول و آموزه‌های اخلاقی ارابه می‌شود، در جهان ۳ و در معرض ارزیابی و نقد علمی قرار می‌گیرند. جهان ۳ جایگاه این محصولات

۱- در فرهنگ ما، معمولاً آموزه‌های اخلاقی به معنای مجموعه‌یی از باید و نبایدها، به وفور یافت می‌شود، اما به آموزه‌های مرتبه دومی اخلاق، یعنی آنچه که در قلمرو «فلسفه اخلاق» مطرح می‌شود، کمتر پرداخته شده است.

فکری است و عینی بودن آن نیز به معنی قابلیت دسترسی این محصولات برای نقد شدن و ارزیابی به وسیله‌ی افراد مختلف است. پس نتیجه اینکه، از نظر پوپر، معرفت حقیقی آن است که صورت یا کلیت آن، در معرض نقد قرار گیرد و تا حد ممکن بتواند از این آزمون سربلند بیرون آید.<sup>۱</sup>

اشکال اساسی دیگر پوپر به تأکید معرفت‌شناسان سنتی بر ضرورت و بالاتر از آن امکان دستیابی به معرفت قطعی، بدیهی و خطا ناپذیر برمی‌گردد.<sup>۲</sup> در حالی که پوپر معتقد است که در حوزه معرفت‌شناسی آنچه اهمیت دارد، «رشد معرفت» است و نه معرفت به خودی خود. در برابر رویکردهای سنتی معرفت‌شناسی، پوپر رویکردی را پیشنهاد می‌کند که بر اساس معرفت در هر زمان عبارت است از مجموعه‌ای از حدس‌ها و فرض‌های پیشنهادی از ناحیه فاعلان شناسایی برای توضیح جنبه‌های مختلف واقعیت (اعم از واقعیت‌های طبیعی و واقعیت‌های برساخته اجتماع) که تاکنون در برابر بهترین تلاش‌های این فاعلان و نقادان برای رد و نقض و ابطال آنها، مقاومت کرده‌اند و از محک‌های مختلف تجربه سربلند بیرون آمده‌اند. البته نکته‌ی که باید مدنظر قرار گیرد این است که پوپر بر خلاف پوزیتیویست‌هایی که با تأکید بیش از حد بر «استقراء و تجربه عینی»، شناخت را محدود به شناخت علمی می‌دانند؛ معتقد است که معیار شناخت "انتقاد پذیری" است که به دو صورت "انتقاد یا ارزیابی تجربی" و "انتقاد یا ارزیابی عقلانی، فلسفی، منطقی" به کار گرفته می‌شود.<sup>۳</sup>

۱- پوپر نقادی را موتور رشد معرفت قلمداد می‌کند (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۲۷۰).

۲- در زبان انگلیسی و آلمانی معرفت به معنای معرفت یقینی است. اما چنین چیزی وجود ندارد. آنچه که در بهترین حالت با آن مواجهیم معرفت گمانه‌ی است (پوپر، ۱۳۸۷، ص ۹۵).

۳- پوپر در نخستین آثار خود، بخصوص در اولین کتاب مهمش یعنی منطق اکتشاف علمی، به اعتبار آن که در پی رد دیدگاه‌های پوزیتیویست‌ها و نیز کسانی امثال مارکسیست‌ها و فرویدیست‌ها بود، بر ملاک "ابطال‌پذیری تجربی" به عنوان معیاری برای تمییز علم از شبه علم تأکید کرد تا شبه علم‌هایی مانند مارکسیسم و فرویدیسم را از قلمرو علم خارج کند. اما در سال‌های بعد، او توجه خود را از بحث‌های مربوط به علم و شبه علم به حوزه‌های گسترده‌تر معرفت بسط داد و به جای ملاک ابطال‌پذیری تجربی، ملاک "نقد‌پذیری" را مطرح کرد. پوپر عنوان کلی نقد‌پذیری را هم در حوزه‌های عقلانی و هم در حوزه علم تجربی بکار می‌برد. در این صورت، معیار ابطال‌پذیری تجربی، نیز به نحوی زیر مجموعه نقد‌پذیری قرار می‌گیرد چون ابطال‌پذیری تجربی نیز نوعی نقادی است اما با شیوه‌های تجربی. به هر حال در هر دو مورد، غرض اصلی بر ملا کردن خطا و جدا ساختن حقیقت از خطاست.

پوپر قرار گرفتن در «مسیر نیل به معرفت یقینی» را مهم تر از «کشف ماهیت حقیقت مطلق» می داند و خاطر نشان می سازد که برای ما راهی وجود ندارد که مطمئن شویم به حقیقت مطلق دست یافته ایم یا نه. تنها روزنه امید ما این است که همواره امکان تصحیح و تکمیل معرفت فعلی بشر وجود دارد. پوپر این امر را مهم ترین اساس نظریه شناخت خود می داند. او پی بردن به اشتباهات را همچون فانوس هایی کم سو می داند که انسان را یاری می کند تا پاورچین پاورچین از غار جهل به در آید و به روشنایی معرفت نزدیک گردد. پس پیشرفت معرفتی همانا تغییر شکل دانایی های پیشین است. به نظر پوپر آزمون و خطا نه تنها در میان انسان ها و دانشمندان بلکه در میان همه ی موجودات زنده وجود دارد، با این تفاوت که خطا یا تصحیح خطا در عرصه ی حیات طبیعی به معنای نابودی آنهاست اما در حیطه ی علم به معنای حذف نظریه های ضعیف است (پوپر، ۱۳۸۷، ب، ص ۶۷).

پوپر معتقد است که علم با بروز مسایل و در پی آن، تلاش برای حل آنها از طریق ارایه نظریه های شجاعانه و مبتکرانه شروع می شود. او سپس پا را از این نیز فراتر نهاده و می گوید همه ی زندگی حل مسئله است. بدین معنا که راه حل هر مسئله، موجب پیدایش مسایل جدید می شود، که آنها نیز باید حل شوند. هر چه بیشتر در باره ی جهان بیاموزیم، و هر چه این آموخته ها ژرف تر باشد، شناخت ما از آنچه نمی دانیم یعنی میزان نادانی ما بیشتر می شود. در هر حال کوشش برای آموختن ارزشمند است، حتی اگر این کوشش تنها به اینجا ختم شود که چندان چیزی نمی دانیم. این نادانی دانش مندانه می تواند مشکلات بسیاری را از میان بردارد.

### عقلانیت انتقادی<sup>۱</sup>

نظریه «عقلانیت انتقادی»، حاصل تأملات چندین ساله فلسفی پوپر و ایده یی برگرفته از معرفت شناسی اوست که البته صاحب نظران دیگری نیز متأثر از او این ایده را بسط و توسعه دادند (آگاسی و جاروی، ۲۰۰۸، ص ۲). برخی از کارشناسان، عقلانیت انتقادی یا نقادانه را نامی می دانند که بر نظریه معرفت شناسانه مهم و تأثیرگذاری نهاده شده که به وسیله پوپر طی دهه های متمادی در قرن بیستم پرورانده شده است (پایا، ۱۳۸۶).

پوپر در مقدمه ی کتاب «اسطوره ی چارچوب»، عقلانیت انتقادی را یک شیوه ی تفکر

می‌داند که ویژگی بارز آن «تعقل درباره امور مختلف و آمادگی برای گوش سپردن به استدلال‌های نقادانه و جست‌وجو برای یافتن اشتباهات خود، و درس آموختن از آنهاست» (پوپر، ۱۳۸۴، ترجمه پایا، ص ۳۱). پوپر می‌گوید این رویکردی است که نخستین بار در سال ۱۹۳۲ در فصل بیست و چهار کتاب «جامعه باز و دشمنان آن» مطرح نموده است و مضمون کلی آن را می‌توان از عبارت ذیل دریافت: من ممکن است بر خطا باشم، و شما بر صواب [باشید]، اما با بذل کوشش، ممکن است هر دوی ما به حقیقت نزدیک‌تر شویم<sup>۱</sup> (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۳۱).

پوپر این سخن را موضع کسی می‌داند که از به توافق رسیدن مردم در مسایل مهم از راه استدلال عادلانه مایوس نمی‌شود و امیدوار است آنها حتی در آنجا که خواست‌ها و منافعتشان با هم در اصطکاک است، هنوز قادر به استدلال منطقی و فروتنانه باشند، تا شاید از طریق حکمیت به مصالحه‌یی دست یابند که به دلیل منصفانه بودن، دست کم برای بیشترشان پذیرفتنی باشد (پوپر، ۱۳۶۹، ص ۱۰۶۱).

از سوی دیگر، پوپر معتقد است که این الگو نه تنها یک شیوه‌ی تفکر، حتی یک «شیوه‌ی زندگی»<sup>۲</sup> است. از این رو شاید تعمیم آن به حوزه‌های عملی زندگی همچون سیاست، مدیریت، اخلاق و تربیت بتواند موجب از میان رفتن بسیاری از اختلافات شود (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۱۱). اما هدف این نوشتار، تنها بهره‌گیری از ایده عقلانیت نقادانه‌ی پوپر در حوزه اخلاق است که در راه نیل به این منظور، باید ابتدا نسبت این ایده را با اخلاق، بازشناسی نمود.

### نسبت عقلانیت انتقادی و اخلاق

اولین و شاید مهم‌ترین نکته‌ی این بحث آن است که پوپر عقلانیت انتقادی را در بردارنده‌ی بن‌مایه‌ی دیدگاه اخلاقی خود می‌داند و تأکید می‌کند که این نوع نگاه به عقلانیت، امکان تفسیر جزم‌گرایانه از عقلانیت را به حداقل می‌رساند. او ایمان دارد که اگر این رویکرد،

۱- "I may be wrong and you may be right, and by an effort, we nearer to the truth"

may get ترجمه‌ی عزت‌آ... فولادوند از این عبارت این گونه است: «ممکن است من اشتباه کنم و حق با

شما باشد، ولی اگر کوشش کنیم، امکان دارد به حقیقت نزدیک‌تر شویم (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۰۶۱).

2- way of life

در دستور کار همه افراد به ویژه علمای حوزه های مختلف قرار گیرد می توان به صلح، انسانیت، تواضع و تلاش برای درس گیری از اشتباهات خود امیدوار بود (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۳۲).

چنانچه ملاحظه می شود، پوپر «جست و جوی حقیقت از طریق استدلال متقابل و همکاری بر مبنای تعاملات اجتماعی» را فرایندی می داند که منجر به نوعی همبستگی انسانی می گردد که پوپر به آن عنوان «وحدت عقلانی بشر» داده است؛ چون معتقد است عقل آدمی شالوده ی وحدت بشر است (پوپر، ۱۳۸۰، ب، ص ۱۰۶۲). بدین سان او با در نظر گرفتن عامل مهم «اخلاق در عقلانیت»، دو مسلک «عقلانیت راستین» و «عقلانیت دروغین یا شبه عقلانیت» را در مقابل هم قرار می دهد. از نظر او، مسلک اول، همان رویکرد سقراط است یعنی آگاهی شخص به حدود توان خویش و فروتنی فکری و عقلی کسانی که می دانند چقدر خطا می کنند و واقفند که حتی برای همین قدر دانستن هم تا چه پایه به دیگران وابسته اند (همان، ص ۱۰۶۵). او در توصیف این مسلک عقلانی می افزاید: کسی که به این موضع عقلانی پایبند است، استدلال را به حساب می گیرد، نه شخصی را که استدلال می کند. این واقعیت از اهمیتی دامن دار برخوردار است و به این نظر می انجامد که باید هر که را با او به تعاطی معانی و تبادل افکار می پردازیم، بالقوه منبع دلایل و منشاء اطلاعات عقلایی بدانیم (همان، ص ۱۰۶۲).

پوپر بر این باور است که در مقابل این ایده، نسخه یی از عقل گرایی قرار دارد که سردمداران آن، افلاطون<sup>۱</sup> و هگل هستند. پوپر سرمنشاء این نظر را که عقل قوه یی است که افراد به تفاوت از آن بهره مندند و به درجات مختلف آن را پرورش می دهند، به افلاطون نسبت می دهد. او مرجعیت طلبی ها، پیش داوری ها و عدم ارج گذاری به عقاید دیگران را از نتایج این نوع عقلانیت می داند. به نظر پوپر، در جهانی که در پرتو چنین عقلانیتی ساخته می شود، عقلی

۱- لازم به ذکر است که به رغم همه انتقادهایی که پوپر از افلاطون می کند او را یکی از بزرگترین و اندیشمندترین فیلسوفانی می داند که تاکنون وجود داشته اند، اما علم اخلاق افلاطون را وحشتناک توصیف می کند (پوپر، ۱۳۸۶، ۴۸). پوپر همچنین در دیباچه کتاب «جامعه باز و دشمنان آن» انتقادهای خود را بر علیه کسانی مانند افلاطون، هگل و مارکس به انگیزه تحقیر ایشان نمی داند و معتقد است که «مردان بزرگ خطاهای بزرگ مرتکب می شوند» پس باید که عادت به دم فرو بستن و سر فرو آوردن در برابر آنها را از خویشتن دور کنیم (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۱).



که خویش را برتر از عقل دیگران می‌داند، برای پرورش شعور مردم برنامه‌ریزی می‌کند و زمام آنها را در دست دارد (۱۳۸۰، ب، ص ۱۰۶۴). پوپر مسلک عقلانی دروغین یا شبه عقلانی افلاطونی را «اعتقاد گردن‌فرازان و گستاخانه به استعداد‌های عقلی خویش و ادعای تشرف به اسرار و معرفت قطعی و مرجعیت» معرفی می‌کند که افلاطون آن را منحصر به خدایان و معدودی انگشت‌شمار از انسان‌ها می‌داند (همان، ص ۱۰۶۵).

گرچه پوپر عقلانیت مبتنی بر تعاملات اجتماعی را سودمند و موجد وحدت عقلانی بشریت می‌داند، اما میان تحلیل خود و تحلیل هگل که عقل را محصولی اجتماعی و بخشی از نفس یا روح جامعه می‌داند، تمایز قایل می‌شود. پوپر در مورد عقل و جامعه از دیدگاه هگل می‌نویسد: هگل بر آن است که آدمیان پیش از پیدایش جامعه و قانون، نه آزادند و نه از حقی برخوردارند ... بدین‌سان جامعه و بخش برتر آن یعنی دولت، واقعیتی است مستقل از افراد و برتر از آنها (به نقل از نقیب‌زاده، ۱۳۸۴، ص ۱۰۴). پوپر تصریح می‌کند که از نگاه هگل، جامعه همه چیز است و فرد هیچ، و هر ارزشی که فرد داراست از جمع که ناقل آن است، سرچشمه می‌گیرد. اما در نگاه پوپر وجود جمع، اصل مسلم شمرده نمی‌شود: من اگر بگویم ما عقلمان را به جامعه مدیونیم، مقصودم همواره این است که عقلمان را به بعضی اشخاص معین و مشخص - ولو عده زیادی افراد ناشناس - و به مراوده فکری و عقلی با ایشان مدیونم. وقتی از نظریه‌ی اجتماعی عقل (یا روش علمی) سخن می‌گویم، منظورم نظریه‌ی بر پایه‌ی مناسبات بین اشخاص است، نه نظریه‌ی مبتنی بر اصالت جمع (پوپر، ۱۳۶۹، ص ۱۰۶۳).

آنچه پوپر در مورد انواع عقلانیت بیان می‌کند، نقش عنصر اخلاق در عقلانیت را روشن می‌کند. پوپر حتی از تواضع و عزم اخلاقی برخی از دانشمندان که در عرصه علوم تجربی فعالیت داشتند، به نیکی یاد می‌کند: این تواضع عظیم کیلر بود که به دفعات وی را در دیدن و درس گرفتن از اشتباهاتش یاری کرد (پوپر، ۱۳۸۷، ص ۲). پس تواضع، چه در معنی کلی آن و چه در معنای خاص آن یعنی تواضع علمی، از مؤلفه‌های اصلی دیدگاه اخلاقی پوپر می‌باشد. اینکه آدمی خویشتن را در عقل و در معرفت علمی برتر از دیگران نداند و مراوده فکری با دیگران را فرایندی اساسی در پالایش و بهبود عقلانیت و دانایی خود بداند، اصلی اخلاقی است که می‌تواند مبنای الگوی روابط انسانی قرار گیرد؛ به گونه‌ی که می‌توان انسان مطلوب در نظر پوپر را «عقل‌گرای نقاد متواضع» نامید. خردمند از نگاه او شخصی همچون سقراط

است یعنی کسی به نادانی های خود آگاه است نه افرادی چون مارکسیست ها و مارکسیست های نو که می پندارند بسیار می دانند و اصلاً فروتنی روشنفکرانه ندارند. او معتقد است هیچ چیز برای آنها بیگانه تر از فروتنی روشنفکرانه نیست. به مکتب سقراط نرفته اند، در محضر کانت<sup>۱</sup> هم نه، بلکه در مکتب هگل درس خوانده اند (پوپر، ۱۳۸۰، الف، ص ۶۷).

### اصول و رویکردهای تربیت اخلاقی برگرفته از ایده «عقلانیت انتقادی» پوپر

از ایده عقلانیت انتقادی پوپر می توان اصول کلی زیر را استخراج نمود؛ اصولی که هر یک از آنها می توانند رهنمونی اثربخش برای معلمانی باشد که عقلانیت انتقادی را باور کرده و برآند آموزه های منتج از آن را به مثابه رویکردهای تربیت اخلاقی به کار گیرند.

#### ۱- اصل برابری انسانها در دانش و ارزش

پوپر نیز همچون کانت از تبعیض بین انسانها و نگاه ایزاری برخی از افراد بر دیگران، بیزاری می جوید: «من باکانت اتفاق نظر دارم و معتقدم که هر نوع اخلاق باید بر این اصل استوار باشد که هیچ کس خود را ارزشمندتر از هیچ کس نشمارد (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۴۴۷). او ضمن تأکید بر عقلانیت به عنوان قوه یی که همه انسانها در آن مشترکند و به واسطه همین اشتراک، با هم برابرند؛ به نکته دیگری اشاره می کند و آن اینکه یکی دیگر از وجوه مشترک انسانها این است که همه آنها تقریباً در میزان نادانی با هم یکسانند: «به جاست از یاد نبریم که اگر دانایی های کوچکی داریم که ما را قدری از هم متمایز می کند، اما همه در نادانی بی پایان خود برابریم» (پوپر، ۱۳۸۷، الف، ص ۸۳). بنابراین از آنجا که نسبت دانایی انسانها نسبت به نادانی آنها بسیار ناچیز است، پس روا نیست که به سبب این دانایی ناچیز، گروهی نسبت به گروه دیگر فخرفروشی کنند. این نکته یی است که باید به عنوان یک پیام اخلاقی مهم، در تعلیم و تربیت و به ویژه تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد.

۱- سقراط و کانت دو فیلسوف مورد علاقه پوپر هستند که آراء و افکار او را تحت تأثیر خود قرار داده اند. پوپر رساله دفاعیه سقراط را زیباترین اثر فلسفی (پوپر، ۱۳۸۷، ترجمه خواجهان، ص ۲۶۰) و کانت را آخرین فیلسوف بزرگ عصر روشنگری می داند (پوپر، ۱۳۸۴، ترجمه پایا، ص ۳۴۱) و معتقد است که نظریه شناخت از کانت آغاز گردیده است. او خود را از پیروان کانت و ادامه دهنده ی او می داند (پوپر، ۱۳۸۶، ص ۲۲).

از سوی دیگر، پوپر انسان‌ها را - فارغ از جایگاه علمی یا اجتماعی‌شان، به این دلیل که «منشاء نقد و نظر هستند، ارزشمند و اخلاقاً برابر می‌شمارد» (شی‌یرمر، ۱۳۸۶، ترجمه فولادوند). وی توجه انسان‌ها را به این نکته جلب می‌کند که برای تحقق واقعی عقلانیت انتقادی، تعامل بین انسان‌ها، باید «عادلانه» یعنی با چشم‌پوشی از هر گونه احساس اولیه مبتنی بر برتری فکری و عقلی صورت پذیرد. این نوع تعامل در مقابل تعامل یک سویه قرار می‌گیرد که از همان اول یک طرف حتی اندکی خود را محق‌تر می‌داند و احتمالاً برای دیدگاه خود و حتی شخص خویش ارزشی بالاتر قایل است.

### رویکرد تدریس: برابری موضع فکری بین معلم و شاگردان

اولین پیامی که از اصل «برابری انسان‌ها در دانش و ارزش» برای آموزش قابل برداشت است، رویکرد «برابری موضع فکری بین معلم و شاگردان» است. گرچه معلم از حیث «جایگاه علمی» بالاتر از دانش‌آموز است، اما نباید در هنگام طرح مباحث مختلف، از موضع اقتدار و اشراف یعنی از موضع کسی که بیشتر می‌داند وارد شده و هدایت جریان بحث را در اختیار خود بگیرد. در چنین حالتی دانش‌آموزان نمی‌توانند به راحتی از موضع فکری خویش دفاع کنند چون عملاً دارای فرصت برابر در بیان اندیشه‌ها، احساس، انتقاد و آرمان‌های خود نیستند. بنابراین برای آنکه همه افراد حاضر در کلاس درس بتوانند در یک محیط ایمن و آزاد، اندیشه‌های خود را ابراز نمایند، برابری موضع فکری بین معلم و شاگردان الزامی است (نیستانی، ۱۳۸۸، ص ۱۷۱).

### ۲- اصل تواضع علمی

یکی دیگر از اصول اخلاقی پوپر آن است که شخص همواره باید به جهل خود و نامتناهی بودن معرفت توجه داشته باشد و دچار غرور نشود و به یاد داشته باشد که معرفت فعلی او، در بهترین حالت چیزی جز مجموعه‌یی از حدس‌ها و گمان‌ها نیست که هنوز ابطال نشده‌اند اما ممکن است دیر یا زود و در پی آشکار شدن ظرفیت‌های تازه‌یی از واقعیت (واقعیتی که نامتناهی است و نو به نو جنبه‌های تازه‌یی از آن بر ما آشکار می‌شود) ابطال شوند. آدمیان باید بدانند که نخستین و قطعی‌ترین دانستنی ما این است که نمی‌دانیم. اگر فرد به این حقیقت

ایمان داشته باشد، اولین و حداقل پیامد آن این است که دچار غرور نمی شود.

### رویکرد تدریس: تواضع علمی معلم و شاگرد در فرایند تدریس

پیامد مهم اخلاقی اصل تواضع علمی برای تعلیم و تربیت آن است که دیگر نه معلم خود را به مثابه منبع دانش و مرجعی برای پاسخ گویی به تمامی پرسش های متربی نشان می دهد و نه دانش آموزان از او چنین توقعی را دارند<sup>۱</sup>. متعلم از همان دوران کودکی باید بداند، که نه تنها او بلکه بزرگسالان هم - اعم از والدین و مربیان- پاسخ بسیاری از پرسش ها را نمی دانند و این ندانستن عیبی برای او و مربیانش محسوب نمی شود. این جاست که رابطه معلم و شاگرد از یک رابطه غیراخلاقی مبتنی بر اقتدار و تسلط معلم به رابطه ی متعادل تبدیل می شود که در آن معلم و شاگرد بدون هر گونه ادعا و غرور علمی در کنار هم قرار می گیرند تا به هدف مشترک خود که همانا درک بهتر و عمیق تر معارف است، دست یابند. آنها به این باور رسیده اند که نمی توانند و نباید در پی پاسخ های قطع به یقین باشند چون پاسخ قطعی و بی چون و چرا، مساوی با مرگ معرفت است.

### ۳- اصل گفت و گو و بحث نقادانه

چنان که گفته شد، عقلانیت انتقادی به عنوان بن مایه ی دیدگاه اخلاقی پوپر، صرفاً حاوی جنبه های معرفتی نیست بلکه بخش مهمی از آن را ملاحظات اخلاقی و ارزشی تشکیل می دهد که غفلت از آن جامعه را به نوعی عقلانیت مکانیکی سوق می دهد (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۲۰). به نظر پوپر روش گفت و گو و بحث نقادانه به ما امکان می دهد نه تنها از آنچه به صورت فرهنگی کسب کرده ایم، که حتی از امور وراثتی نیز فراتر رویم (همان، ص ۱۳۰).

در گفت و گویی که پوپر از آن سخن می گوید، طرفین به دنبال منکوب کردن هم یا «موجه ساختن یا تثبیت یک نظریه» نیستند (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۱۳۲)؛ آنچه را در یک بحث نقادانه باید به فراموشی سپرد، پیروزی در آن است؛ کافی است احساس کنیم در پرتو گفت و

۱- تحصیل کردن و آموزش دیدن به این معناست که اندکی به بزرگی دایره جهل خود وقوف پیدا کنیم (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۲۶۹).

گو، نور تازه‌یی مشاهده می‌کنیم که نشان می‌دهد، اندکی به حقیقت نزدیک‌تر شده‌ایم (همان، ص ۱۰۱) عقلانیت انتقادی در دیدگاه پوپر عقلانیتی محض و خالی از ارزش‌های اخلاقی نیست بلکه رویکردی به زندگی است که در آن یک شخص باید آماده‌ی بحث و گفت‌وگو در مورد باورهای خود با دیگران بوده و گوش‌شنوا برای شنیدن انتقاد داشته باشد. به این ترتیب، گفت و گوی نقادانه می‌تواند به عنوان راهبردی مهم در اندیشه‌ی پوپر مطرح شود.

### رویکرد تدریس: تدریس مبتنی بر دیالوگ

برای تبیین بهتر رویکرد مبتنی بر دیالوگ، باید آنرا با تدریس مبتنی بر مونولوگ مقایسه کرد. در محیط آموزشی مبتنی بر مونولوگ، معلم گمان می‌برد که دانش‌آموز نادان، ناآگاه و تهی از معرفت است و بزرگ‌ترین رسالت او، انتقال اطلاعات مندرج در کتب به اوست. معلمان در چنین محیط آموزشی، بیش‌تر نگران نحوه انتقال اطلاعات‌اند تا شیوه‌های پرورش تفکر انتقادی، حل مسأله و گسترش روابط انسانی در بین دانش‌آموزان. آموزش مبتنی بر مونولوگ به نوعی همان الگوی بانک‌داری پائولو فریر است که در آن به جای تکیه بر تفکر انتقادی و رابطه مبتنی بر عشق، امید و اعتماد بین دانش‌آموز و معلم، ذهن دانش‌آموز به سان یک مخزن در نظر گرفته می‌شود که باید معلم آن را با معرفت خویش پر کند (نیستانی، ۱۳۸۸، ص ۱۷۷).

اما در رویکرد مبتنی بر دیالوگ، نقش مربی، تأکید بر آموزش رویکرد نقادانه و استقبال از نقد و گفت و گو و پرهیز از جزمیت است. تدریس در حقیقت، توسعه فهمی متقابل است که از طریق فرایند جست و جوی مشترک صورت می‌گیرد، نه انتقال حقایق از انسانی متخصص به دریافت‌کننده‌ی منفعل. در آموزش مبتنی بر دیالوگ همه افراد فرصت می‌یابند تا از ارزش‌ها، عقاید، فرضیه‌ها و پایه‌های فکری یکدیگر آگاهی یابند و این مستلزم آن است که موقتاً پیش‌فرض‌ها و ایده‌های به ظاهر مسلم خود را کنار بگذارند (نیستانی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۶). البته بایستی توجه داشت که هدف دیالوگ، الزاماً رسیدن به توافق نیست، بلکه غرض رسیدن به ترازهای بالاتر معرفتی (یا همان نزدیکی بیشتر به حقیقت) و کشف ظرفیت‌های بیشتر معنایی و مفهومی است. شرکت‌کنندگان در گفت و گوی نقادانه ممکن است در پایان بحث همچنان مخالف هم باشند، اما ضمن رعایت احترام متقابل، به این نتیجه دست می‌یابند که این مخالفت با مخالفت اولیه تفاوت کیفی و ماهوی دارد. بدین معنا که هر دو طرف بحث، در

قیاس با موقعیت اولیه ی خویش از آگاهی بیشتری برخوردار شده و دست کم از مواضع مخاطب خود شناخت بهتری کسب کرده اند.

#### ۴- اصل خود مختاری اخلاقی

تأکید فراوان پوپر بر عقلانیت انتقادی که همانا بر اصولی چون تواضع، مشارکت فکری، برابری دانش و ارزش و ... تکیه دارد، ممکن است این موضوع را به ذهن متبادر سازد که در این میان، «استقلال انسان» کمرنگ می شود. در این راستا باید گفت گرچه انسان ها با بهره گیری از روش عقلانیت انتقادی می توانند در بسیاری از قوانین بشری از جمله قوانین اخلاقی به توافق برسند، اما پوپر تأکید دارد که در نهایت مسئول اختیار کردن یا رد قوانین اخلاقی ... مابیم و بس (پوپر، ۱۳۸۰، ب، ص ۱۱۴). انسان ها به سبب برخورداری از همان برابری دانش و ارزش که در بخش های قبلی به آن اشاره شد، آزادند که در طول زندگی خویش تصمیم گیری اخلاقی کنند بدون اینکه تحت تأثیر اجبار و فشارهای بیرونی قرار گیرند. این اصل یکی از اصول مهم اخلاقی مورد نظر پوپر است که مطابق آن چه خود او گفته می توان آنرا «خودگردانی<sup>۱</sup> اخلاقی» نامید (پوپر، ۱۳۸۰، ب، ص ۱۱۵).

البته پوپر خاطر نشان می کند که گرچه اخذ تصمیم های اخلاقی با ماست اما این به معنی آن نیست که خودسرانه عمل کنیم و خود را بی نیاز از گفت و گو و بحث های نقادانه بدانیم. پوپر همچنین مرجعیت انسان در تصمیم گیری های اخلاقی را منافی با دستورهای اخلاقی ادیان نمی داند: «اینکه ما تصمیم می گیریم و بار مسئولیت را به دوش می گیریم نباید مستلزم این تلقی گردد که ما نمی توانیم یا نباید از ایمان یاری بگیریم و نسبت به سنت ها و نمونه های بزرگ [اخلاقی ادیان] بی تفاوت باشیم» (پوپر، ۱۳۸۰، ب، صص ۱۱۳-۱۱۴).

#### رویکرد تدریس: حفظ «بی طرفی»<sup>۲</sup> معلم در موضوعات اخلاقی

نکته مهم دیگری که در فرایند تدریس باید مورد توجه قرار گیرد، حفظ بی طرفی معلم در موضوع های اخلاقی است. جانبداری معلم از برخی مواضع اخلاقی، می تواند از همان ابتدا راه

1- Autonomy  
2- neutrality

تفکر و نقد را بر دانش‌آموز ببندد. این نکته مورد تأکید برخی از صاحب‌نظران تربیتی از جمله آ.ام. هر<sup>۱</sup> نیز قرار گرفته است. او معتقد است در موضوع‌هایی مانند تاریخ، اخلاق، علوم اجتماعی و به طور کلی علوم انسانی، این احتمال وجود دارد که جانبداری معلم از ایده یا نظریه‌ی خاصی، خودگردانی عقلانی شاگردان را تضعیف نماید (هر، ۱۹۷۵، ص ۱۳).

تأکید پوپر بر آزادی آدمیان در گزینش و انتخاب اخلاقی، در بر دارنده‌ی این نتیجه برای تربیت اخلاقی است که حتی در مورد آموزه‌های پذیرفته شده اخلاقی، نباید متعلم را به پذیرش ملزم کرد. اجبار و الزام، شأن فعل اخلاقی را از میان بر می‌دارد، شاید به این دلیل که فعل اخلاقی به اعتبار همین انتخاب و گزینش آزادانه فرد (دست کم به عنوان یکی از مهم‌ترین معیارها) اخلاقی محسوب می‌شود. مربی باید بداند که بهترین افعال اخلاقی آنهایی است که از روی انتخابی آزادانه صورت گرفته باشند؛ آموزش‌های مبتنی بر تلقین، جانبداری متعصبانه، تکرار و ... مسلماً ارزش اخلاقی نخواهد داشت.

آدمی باید بیاموزد که خود تصمیم بگیرد و خود بار مسئولیت تصمیم‌هایش را بر دوش بکشد اما مجدداً تأکید می‌شود که این گزینش آزادانه‌ی افعال و تصمیم‌های اخلاقی، به معنای نقد ناپذیری آنها نیست. پیرو ایده عقلانیت انتقادی، آدمی باید همواره پذیرای انتقاد باشد چرا که پنهان کردن حقیقت و نادیده انگاشتن واقعیت یا واژگونه جلوه دادن شرایط و اوضاع و ارایه‌ی تفسیرهای کاذب برای مصون نگاه داشتن دیدگاه‌ها از ابطال و نقد، رویه‌های غیراخلاقی محسوب می‌شوند که برای فرد و جامعه زیان‌بار خواهند بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

اخلاق به مثابه یکی از دغدغه‌های اصلی جامعه بشری، همواره مورد توجه متفکران و صاحب‌نظران تربیتی بوده و آن گونه که تجربه نشان داده، انسان در هیچ دوره‌ی -حتی در ادوار اخیر که ظاهراً پیشرفت‌های فراوانی حاصل شده- بی‌نیاز از تربیت اخلاقی نبوده است (داوودی، ۱۳۸۵، ص ۱۵۴). در این راستا، بررسی دیدگاه هر متفکری که به موضوع اخلاق بها داده و آن را اندیشمندانه مورد مذاقه قرار داده باشد، خالی از فایده نخواهد بود. یکی از این

1- R.M. Hare

متفکران، کارل پوپر فیلسوف معاصر است که اولاً انسان بدون بُعد اخلاقی را موجودی ناقص می‌داند و ثانیاً اخلاق و تجربه‌های اخلاقی را در زمره‌ی اندیشه‌های برتر آدمی و مقولات مربوط به جهان ۳ قلمداد کرده است<sup>۱</sup>. شاید یکی از بارزترین ویژگی‌های پوپر در عرصه علم اخلاق، این باشد که او به معرفت، معرفت‌شناسی و عقلانیت، نگاهی متعادل، انسانی و اخلاقی دارد و معتقد است با اتخاذ این رویکرد نسبت به معرفت‌شناسی، جامعه‌ی معاصر از «جزمیت‌گرایی علمی» و «اخلاق‌گریزی» رهایی خواهد یافت. شاید به همین دلیل باشد که پوپر مدعی است نظریه‌ی معرفتی او کاملاً انقلابی است و هر چیزی را که گذشتگان تا به حال گفته‌اند واژگون می‌سازد (پوپر، ۱۳۸۷، ب، ص ۹۲).

چنان که گفته شد، ترویج ایده عقلانیت انتقادی می‌تواند از حیث فردی و اجتماعی کارگشا بوده و نوعی ارزش اخلاقی را نیز به دنبال داشته باشد. تربیت با رویکرد اخلاقی باید در پی بارآوردن فردی باشد که بدور از هر گونه غرور و خود بزرگ‌بینی، دیدگاه‌های خود از جمله دیدگاه‌های اخلاقی‌اش را به حیطة عمومی عرضه می‌کند تا از این رهگذر، از یکسو از خطاهای احتمالی خویش مطلع شود و از سوی دیگر حیطة عمومی را در خصوص اشتباهات احتمالی که باید از آنها پرهیز کرد، یاری دهد. این حس احترام به حقیقت و تسلیم در برابر آن، باعث می‌شود فرد از دغل و دروغ و تقلب پرهیز کند و در بحث نقادانه اگر مخاطب را بر حق یافت از اصرار بر ایده متزلزل خود دست بردارد<sup>۲</sup>.

و نکته‌ی آخر اینکه پوپر با بلاهت‌آمیز خواندن روش تربیتی رایج در جامعه معاصر، انتقادات جدی خویش را متوجه رویکرد غیراخلاقی تعلیم و تربیت فعلی نموده است. گرچه خود پوپر مستقیماً به دلایل بلاهت‌آمیز بودن روش تربیتی عصر حاضر اشاره نکرده است، ولی

۱- از نظر پوپر مقولات مربوط به جهان ۳، اموری واقعی و اثربخش هستند که می‌توانند بر رفتار انسان‌ها تأثیر عینی داشته باشند.

۲- این مطلب به ویژه از آن رو مهم است که به نظر می‌رسد، بسیاری از مشکلات اخلاقی جامعه بشری، ریشه در این واقعیت تلخ دارد که اکثر افراد، باورهای خود را بی‌نیاز از چون و چرا می‌انگارند و در درستی آنها تردید نمی‌کنند. چنین موضعی (و یا به عبارت بهتر، چنین ذهنیتی) منجر به این می‌شود که افراد در برخورد با دیگران از پیش آنان را محکوم دانسته و در بهترین حالت امیدوار غلبه بر آنها و یا هدایت ایشان باشند. نتیجه آن است که تحمل آراء مخالف برای ما دشوار می‌شود.



از آموزه‌های اخلاقی مورد توجه او در مباحث مختلف به ویژه ایده عقلانیت انتقادی، حداقل به دو دلیل اصلی می‌توان پی برد:

اولاً در بسیاری از موارد دیده شده است که اولیاء و مربیان به گونه‌ی با کودکان برخورد می‌کنند که گویی «عقل کل» هستند و معرفت آنها از هر گونه خطا و نقص به دور است. این همان عقلانیتی است که پوپر از آن به عنوان عقلانیت دروغین یا شبه عقلانیت یاد می‌کند. در چنین وضعیتی، تربیت از مسیر حقیقی خویش منحرف شده و شکل «تلقین» به خود می‌گیرد. این رویه، از این لحاظ غیراخلاقی است که راه هرگونه تردید منطقی و تفکر انتقادی را بر کودک می‌بندد و به تدریج او را موجودی مطیع و منفعل بار می‌آورد.

ثانیاً در اکثر کلاس‌های ما به جای گفت و گو و بحث نقادانه، فرایند یک طرفه انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز ساری و جاری است و متأسفانه معرفت به شکلی عرضه می‌شود که باب هرگونه نقد به منظور رشد معرفت بسته می‌ماند. وقتی بسیاری از معلمان بنا به دلایل گوناگون<sup>۱</sup> رغبتی به زمینه‌سازی برای شرکت دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی نداشته و از انعطاف لازم برای پذیرش نظرات و انتقادات آنها برخوردار نیستند، می‌توان ادعا کرد که تعلیم و تربیت به جای آنکه مروج ارزش‌های اخلاقی باشد، در بسیاری از موارد، به شکل بلاهت‌آمیزی کرامت انسانی را مخدوش می‌سازد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

۱- برخی از این دلایل عبارتند از اشراف نداشتن معلم به موضوع، عدم توانایی او در هدایت و کنترل بحث‌های گروهی، عدم اعتقاد معلم به اثرهای مثبت بحث‌های گروهی، بی‌انگیزه بودن دانش‌آموزان، کمبود وقت و عدم انعطاف برنامه درسی.

## منابع

- اکبری بیرق، حسین (۱۳۸۷). اخلاق ایمان مدار، *نشریه علمی-پژوهشی گوهر گویا*، سال دوم، شماره ۷، ۷۵-۹۰.
- الیاس، جان (۱۳۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*، ترجمه ی عبدالرضا ضرابی، قم: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- پایا، علی (۱۳۸۶). عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: رهیافتی کارآمد برای روش شناسی دانش آموزش و پرورش، *فصلنامه ی نوآوری های آموزشی*، سال ششم، شماره ی ۲۱: ۴۸-۱۱.
- پوپر، کارل (۱۳۸۴). *اسطوره چارچوب*، ترجمه ی علی پایا، تهران: طرح نو.
- پوپر، کارل (الف) (۱۳۸۷). *سرچشمه های دانایی و نادانی*، ترجمه ی عباس باقری، تهران: نشر نی.
- پوپر، کارل (ب) (۱۳۸۷). *زندگی سراسر حل مسأله است*، ترجمه ی شهریار خواجهیان، تهران: نشر مرکز.
- پوپر، کارل (۱۳۷۴). *شناخت عینی*، ترجمه ی احمد آرام، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- پوپر، کارل (۱۳۷۶). *درس این قرن*، ترجمه ی علی پایا، تهران: طرح نو.
- پوپر، کارل (۱۳۷۰). *منطق اکتشاف علمی*، ترجمه ی حسین کمالی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- پوپر، کارل (۱۳۸۶). *می دانم که هیچ نمی دانم*، ترجمه ی پرویز دستمالچی، تهران: انتشارات ققنوس.
- پوپر، کارل (۱۳۶۹). *جستجوی ناتمام*، ترجمه ی ایرج علی آبادی، تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- پوپر، کارل (الف)، ماکوزه، هربرت (۱۳۸۰). *انقلاب یا اصلاح*، ترجمه ی هوشنگ وزیری، تهران: انتشارات خوارزمی.

پوپر، کارل (ب) (۱۳۸۰). *جامعه باز و دشمنان آن*. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی.

داوودی، محمد (۱۳۸۵). رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی، *فصلنامه علمی، پژوهشی انجمن معارف اسلامی ایران*، سال دوم، شماره ۲: ۱۷۵-۱۵۳.

شی‌یرمر، جرمی (۱۳۸۶). *اندیشه سیاسی کارل پوپر*. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند، تهران: نشر ماهی.

فروود، داریوش (۱۳۸۶). تاریخچه اخلاق. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. سال دوم، شماره‌های ۱ و ۲: ۱-۶.

کاپلستون، فردریک (۱۳۶۰). *کانت*، ترجمه‌ی منوچهر بزرگمهر، تهران: مؤسسه انتشارات علمی دانشگاه صنعتی شریف.

مایر، فردریک (۱۳۷۴). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (جلد ۱). ترجمه‌ی علی‌اصغر فیاض، تهران: انتشارات سمت.

مگی، برایان (۱۳۵۹). *پوپر*. ترجمه‌ی منوچهر بزرگمهر، تهران: انتشارات خوارزمی.  
موحد، صمد؛ باقری، خسرو؛ سلحشوری، احمد (۱۳۸۷). *بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل نادینگز درباره‌ی تربیت اخلاقی*. *فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، تابستان، شماره پیاپی ۲۷: ۳۹-۶۰.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۵). *درآمدی به فلسفه*. تهران: انتشارات طهوری.  
نیستانی، محمدرضا (۱۳۸۸). *اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش*، تهران: انتشارات نوآوران سینا.

یارونگ، ایان؛ پرلانگ، ساندر (۱۳۸۵). *جامعه باز پوپر پس از پنجاه سال*. ترجمه‌ی مصطفی یونسی، تهران: نشر مرکز.

Agassi, J., & Jarvie, I. (2008). *A critical rationalist aesthetics*. Amsterdam, New York

Hare, R. M. (1975). Chairman's Remark (chap. 3 of) Philosophers Discuss Education, Edited by S.C Brown, London: Royal Institute of Philosophy.

