

Original Article

## A Critical Review on Eductt nmm miiçtt nnf ff Feerbendss Philosophy of Science

Mohammad Hosein Ganji \*

### Introduction

Education is in a deep relationship with our perception of science and philosophy of science is a knowledge which shapes our perception of the nature of science. Different points of views in philosophy of science like positivistic views, critical rationalism, and after them the historical – sociological views of Thomas Kuhn and Paul Feyerabend, lead to different requirements and consequences in education. This paper studies Feyerabends views in philosophy of science and education and the consequences of his ideas.

### Method

The method in this paper is philosophical-analytical based on Feyerabend writings.

### Results

Although Feyerabend points of views are not weak, but he does not present any mechanism in order to make his suggestion practical. Until the time of introducing the methods to make his ideas practical, if assuming it possible ,the most important factor in realization of educating critical thinking and nurturing the modern and free thinker human being, which is considered by Feyerabend, is the characteristics and personal capabilities of teachers.

### Discussion

Paul Feyrabend is famous for his controversial views on philosophy of science. Two of his points of views are believed to be the most important ones: One is the incommensurability of scientific alternative theories and the

---

\* Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz. Ahvaz, Iran.

Corresponding Author: [m.ganji@scu.ac.ir](mailto:m.ganji@scu.ac.ir)

other one is the negation of exact method in science production. There is another important aspect in Feyrabend's views which is as important as the mentioned views. This important aspect is desacralizing of science and the denying of exclusive authority about new science. Denying of exact methods for new science, the incommensurability of theories, and the acceptance of knowledge relativity set the ground for all scientific claims. But Feyrabend thinks that the domination of science does not let the other epistemological traditions to express themselves. Almost all of the science philosophers, except positivists such as Francis Bacon, believe that creation of scientific theories is not methodical, but for evaluating the theories both the positivistic inductive and Popperian non-inductive approaches see the science methodical. Feyrabend sees both the inductivism and Popperian non-inductivism unsuccessful in explaining the ups and downs of science and his famous quotation that "Anything goes" is a representative for his notion. He thinks that science is affected by the non-scientific factors. The hegemony of science, which has made the science as a sacred ideology, does not allow the other traditions to be seen. He looks at the nowadays educational institutions as the guards of the sanctity of science and the barriers of expressing other traditions. By elaborating on the aforementioned points, this paper aims at studying Feyrabend's critiques about the educational system and his suggestions to improve the system and leads to a comprehensive philosophic evaluation of his suggestions. He imagines a free society in which, all of the traditions have equal rights and people choose based on critical thinking and arguing rather than propaganda and under the authority of science and scientists. It can be said that he desires an utopian society than a realistic one. This paper illustrates that although his ideas are logically strong, there are lots of barriers to implement them in the society.

**Keywords:** Feyrabend; education; science; Epistemological anarchism

---

**Conflicts of interests:** The author declare there is no conflict of interest in this article.

**Funding:** This article is sponsored by Shahid Chamran University of Ahvaz, vice-chancellor for research Affairs (Scu.TP99.151).

---

## آنارشیسم معرفتی تحلیل و نقدی از آراء فایرابند در فلسفه علم و الزامات تربیتی آن

محمدحسین گنجی\*

### چکیده

تعلیم و تربیت ارتباط وثیقی با تصور ما از «علم» دارد و دانشی که دیدگاه ما را درباره علم تنقیح می‌کند «فلسفه علم» است. در یک تقسیم‌بندی کلان، مکاتب فلسفه علم را می‌توان به دو دسته‌ی عمده‌ی استقراگرا و ناستقراگرا تقسیم کرد. دیدگاه استقراگرا علم را مولود مشاهده و تجربه، و نظریه را تلخیص داده‌ها می‌داند. فرانسیس بیکن با پیشنهاد جداول حضور و غیاب کوشید تا مسیری هموار برای تولید علم بنمایاند و تفاوت‌های عقول آدمیان را در تولید علم بزداید. دیدگاه ناستقراگرا که بار اصلی تولید علم را بر دوش خلاقیت‌ها و توانایی‌های شخصی افراد می‌داند، ابداع نظریه‌ها را قانونمند نمی‌داند، اما ارزیابی آنها را تابع روش‌ها و استانداردهای منطقی-تجربی می‌داند. عقلانیت انتقادی پوپر، رکن اساسی علم را نقادی و کوشش در برانداختن نظریه‌ها معرفی می‌کند. نقادی نظریه‌ها موجب می‌شود تا نظریه‌های قوی‌تر باقی بمانند و نظریه‌هایی که ضعف و خللی دارند از میدان خارج شوند. پل فایرابند متعلق به نحله ناستقراگرایان است و با تأثیرپذیری شدید از پوپر - در کنار نقدهایی که از منظر تاریخی - جامعه‌شناختی بر روش شناسی پوپر دارد - از دیدگاهی انسان‌گرایانه، جامعه‌ای آرمانی را دنبال می‌کند که در آن افراد، نه بر اساس تعلیم نظام آموزشی و تلقین و تکرار و تبلیغ نظریه‌ها، بلکه بر اساس تفکری نقادانه و استدلالی، مدعایی را قبول یا رد می‌کنند. وی نظام آموزشی موجود که «علم» را به عنوان یگانه راه وصول به حقیقت و دستیابی به سعادت، آموزش و تبلیغ و تلقین می‌کند، سخت مورد انتقاد قرار می‌دهد و معتقد است «علم» که سنتی است در بین سنت‌های بسیار، با سبطه‌ی خود توسط نظام آموزشی، حق حیات را از سنت‌های دیگر سلب کرده است. هدف پژوهش حاضر، با اشاره به آرای فایرابند در فلسفه علم، و داوری وی درباره نظام آموزشی، بررسی پیشنهادها و او درباره تعلیم و تربیت و نقد و تحلیل آنها است. روش پژوهش تحلیلی-فلسفی است و نشان می‌دهد که سخنان فایرابند گرچه به لحاظ منطقی خالی از قوت نیست، اما او هیچ مکانیسمی برای عملیاتی شدن آن ایده‌ها ارائه نکرده است. به علاوه، فرض عملیاتی شدن آنها هم با مشکلات فراوانی مواجه خواهد شد. نتیجه پژوهش آنست که تا زمانی که روش‌هایی عملی برای آن ایده‌ها ارائه شود - اگر اساساً چنین چیزی

عملی باشد- مهم‌ترین عامل در تحقق ایده آموزش نقادانه، و بطور کلی تربیت «انسان رشید» که فایراند به تبعیت از میل دنبال می‌کند، دانش، خلیقات و شخصیت معلمان/ اساتید است و نقش اساتید آموزش عالی در این زمینه بسیار مهم‌تر از معلمان در آموزش پیش دانشگاهی است. آرمان‌های فایراند از جنس فضایل اخلاقی‌اند و فضایل اخلاقی، در کنار تکیه بر علم، از جنس عمل‌اند و عمل با ورزه و مهارت رشد می‌کند. «مصاحبت» با استادی صاحب فضیلت در این میان شاید مهم‌ترین نقش را به عهده داشته باشد.

**واژه‌های کلیدی:** فایراند، تعلیم و تربیت، علم، آنارشیسم معرفتی

### مقدمه

پل فایراند، به دلیل آراء جنجالی‌اش در فلسفه علم و معرفت‌شناسی شهره است. دو نکته در میان آراء وی از نظر تحلیل‌گران فلسفی و مورخان فلسفه از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ یکی انکار روش، و دیگری قیاس‌ناپذیری (incommensurability) نظریه‌های رقیب. همزمان با فایراند، کوهن با نگاهی جامعه‌شناختی، روش‌شناسی‌های تجویزی را به چالش کشیده بود. اما فایراند با انکار قطعی روش‌شناسی‌های تجویزی، وجود روش معین برای علم را از اساس باطل دانست و وجود شیوه‌ای خاص برای پیشرفت علمی را منکر شد. در مورد قیاس‌ناپذیری نیز کوهن پیش از فایراند، با طرح نظریه پارادایم‌ها، و با تکیه بر این نکته که نمی‌توان برای پارادایم‌ها زبان و مفاهیم مشترکی پیدا کرد، رأی به قیاس‌ناپذیری پارادایم‌ها داده بود. فایراند نیز بر این عقیده است که نظریه‌های رقیب قیاس‌ناپذیرند. در ادامه ضمن اشاره و تحلیل اجمالی آرای این دو، دلالت‌های تربیتی دیدگاه فایراند را مورد بررسی و نقد قرار خواهیم داد.

### ۱- قیاس‌ناپذیری

"فایراند به خاطر طرح دو مطلب، احتمالاً در یادها باقی خواهد ماند. اول اینکه او از نخستین مدافعان این نظر بود که تئوری‌های رقیب، غالباً قیاس‌ناپذیرند؛ بدین معنی که معیارهای عام و مشترکی وجود ندارد که به وسیله‌ی آن بتوان ویژگی‌های مربوط به نظریه [نوآوری‌های آن] را مورد داوری قرار داد. فیلسوفان علم پوزیتیویست به دنبال چنان معیاری در گزاره‌های «پایه» و «پروتکل» و زبان مشاهده‌ای صرف [بی‌طرف] بودند که با پیش فرض‌های تئوریک آغشته نشده‌اند. اما بنا به رأی فایراند چنین زبانی وجود ندارد. معانی واژگان مشاهداتی که در گزاره‌های مربوط به اثبات یا رد نظریه‌های علمی به کار گرفته می‌شوند، متأثر از تئوری‌هایی

است که آنها را اِشْراب<sup>۱</sup> می‌کند. شباهت واژگان در اینجا راهزنی می‌کند. مکانیک کلاسیک و نسبیت خاص هر دو درباره‌ی «طول» سخن می‌گویند، اما «طول» در [فیزیک] کلاسیک و نسبیت، دو کمیت متفاوت‌اند، چون اندازه‌گیری طول بسته به اینکه با کدام تئوری کار می‌کنیم، متفاوت خواهد بود. فایراند استدلال می‌کند که حتی اگر زبان مشاهده‌ای صرف هم وجود داشته باشد «قیاس‌پذیری» را تضمین نمی‌کند، چون نظریه‌های رقیب، نوعاً به داده‌های متفاوتی استناد می‌کنند...» (Routledge, 1998, 3, 640).

لازمه‌ی قیاس‌ناپذیری آن است که سنجش نظریه‌های رقیب به معنای دقیق کلمه نامیسر است و ترجیح معرفتی یکی بر دیگری چندان وجهی ندارد. لازمه‌ی طبیعی این رأی، نوعی نسبی‌انگاری معرفتی است.

## ۲- انکار روش: همه چیز ممکن است (Anything goes)

«دومین ایده‌ای که فایراند را مشهور کرد، «آنارشیسم معرفتی» اوست. فایراند منکر آن است که چیزی به نام «روش علمی» وجود داشته باشد. هیچ قاعده‌ی روش‌شناسانه‌ی معتبر و عامی وجود ندارد که با آن بتوان در مورد فعالیت‌های علمی داوری کرد. اگر اصرار شود که چنین قاعده‌ای وجود دارد، تنها قاعده‌ی قابل دفاع آن است که «همه چیز ممکن است» (Routledge, 1998, 3, 640).

«همه چیز ممکن است» را می‌توان چکیده‌ی دیدگاه فایراند در فلسفه علم به حساب آورد. این تعبیر، در برابر دیدگاهی در فلسفه علم قرار می‌گیرد که معتقد است ردّ و قبول آراء علمی با تکیه بر روش معین صورت می‌گیرد. از این دیدگاه تحت عنوان فلسفه علم رسمی (orthodox philosophy of science) نام برده می‌شود. دریافت تفاوت دیدگاه فایراند با دیدگاه متعارف در گرو توجه به مدعای فلسفه علم رسمی است.

## فلسفه علم رسمی و دو گرایش عمده‌ی آن

دیدگاه‌های موجود در فلسفه علم را به اعتباری می‌توان به دو دسته‌ی اصلی تقسیم کرد:

۱. یاد آور کلام حکیمانه انیشتین در گفتگو با هایزنبرگ: «نظریه است که حکم می‌کند چه چیزی مشاهده پذیر است» (Heisenberg, 1989, 60)

دیدگاه توصیه‌ای (prescriptive) و دیدگاه توصیفی (descriptive). دیدگاه توصیه‌ای می‌کوشد با تکیه بر ضوابط منطقی و تحلیل فلسفی، معیارهایی برای جداسازی علم تجربی از معرفت‌های دیگر و روش دستیابی به قواعد و نظریه‌های علمی و چگونگی داوری در مورد آنها ارائه کند. در طرف دیگر، دیدگاه توصیفی می‌کوشد با نگاهی تاریخی - جامعه‌شناختی، چگونگی رفتار عالمان و جامعه‌ی علمی را توصیف و گزارش کند. از این دیدگاه، علم آن چیزی است که در جامعه‌ی علمی جریان دارد و کار فیلسوف علم نه ارائه‌ی قواعد و دستورالعمل برای عالمان، بلکه دقت در نحوه‌ی عمل جامعه‌ی علمی و توصیف مآوقع در عرف عالمان است. دیدگاه توصیه‌ای یا تجویزی، همان است که از آن تحت عنوان فلسفه علم رسمی هم نام برده می‌شود. فلسفه علم رسمی خود حاوی دو دیدگاه عمده‌ی استقراگرا (inductivist) و ناستقراگرا (non-inductivist) است.

### الف - استقراگرایان

استقراگرائی رکن اصلی علم جدید را «استقرا» می‌داند. تز اصلی استقراگرائی آن است که علم مولود مشاهده است و نظریه‌های علمی خلاصه‌ی داده‌ها هستند. فرانسس بیکن کوشید با تنقیح روش‌های استقرائی راه دستیابی به قوانین طبیعت را به دانشمندان بنماید. (Jahangiri, 1990, 132-140) روشی که معتقد بود مزیت هوش و خلاقیت فردی را از میان برمی‌دارد و همه‌ی انسان‌ها با به‌کار بستن آن راه، در یک سطح از دانائی و علم‌آوری قرار خواهند گرفت. اهمیت استقراء برای علم جدید، از منظر استقراگرایان بدان پایه است که راسل می‌گوید: «اگر [پاسخی برای ایرادهای هیوم] یافت نشود، پس میان عقل و جنون تفاوت فکری وجود ندارد. آن دیوانه‌ای که خود را خاکینه می‌پندارد، باید فقط به این دلیل محکوم شود که در اقلیت است...» (Rassel, 1986, 2, 922).

استقرا و ناتوانی آن در به‌دست دادن فضایی کلیه از دیرباز مورد توجه فیلسوفان و منطقیان بوده است، اما نقد و تقریر مجدد مشکل استقراء، به منزله‌ی روش علم، توسط دیوید هیوم در قرن هجدهم و دوران بالندگی علم جدید سبب عطف توجه دوباره به آن شد. سخن هیوم آن بود که استنتاج یک قضیه‌ی کلیه از مشاهدات، فراتر رفتن از مقدمات است و یقین حاصل از استقراء، روانشناختی است نه منطقی. استقراءگرایی با اوج گرفتن در نیمه‌ی اول قرن بیستم، توسط اصحاب حلقه‌ی وین، پوزیتیویسم منطقی (logical positivism) را پدید آورد که

مشاهداتی بودن را نه فقط ملاک «علمی» بودن بلکه ملاک «معنی‌داری» هم می‌دانست.

### ب- ناستقراء‌گرایان

کارل پوپر، شاید اثرگذارترین فیلسوف قرن بیستم باشد که تحلیلی ناستقراء‌گرایانه از علم ارائه کرد. اجمال رأی او آن است که علم تجربی به استقراء تکیه نمی‌کند و عالمان برای ارائه نظریات علمی مشاهدات را تجمیع و تلخیص نمی‌کنند. نظریه‌ها مقدم بر مشاهدات و مدیون خلاقیت‌های فردی و توانایی شخصی عالمان‌اند. نقش مشاهده و تجربه نیز «ابطال» سخنان نادرست و آشکار کردن خلل محتمل در نظریه‌ها است. تجربه «ممکن است نظریه‌ی مورد آزمایش را باطل کند ولی هرگز نمی‌تواند قطعیت آن را اثبات نماید» (Popper, 1990, 42) با دیدگاه استقراء‌گرایانه باید فالگیری و طالع‌بینی را هم علم محسوب کنیم (Popper, 1984, 46) از نظر پوپر «ابطال‌پذیری بالقوه» ملاک علمی بودن است و استقراء هیچ سهمی در علم ندارد. یعنی نه ابزار شکار نظریه‌ها است و نه توانایی «اثبات» دعاوی علمی را- آنچه‌ان که استقراء‌گرایان می‌گویند- دارد.

هر دو نگاه استقراء‌گرا و ناستقراء‌گرا، برای علم «روش» معرفی می‌کنند و در واقع به جامعه‌ی علمی توصیه می‌کنند تا از آن روش‌ها پیروی کنند. استقراء‌گرا روش علم را استقراء می‌داند، چه در شکار و گردآوری نظریه‌ها و چه در داوری و قضاوت درباره‌ی آن‌ها. ناستقراء‌گرا برای علم در مرحله‌ی شکار و تولید به روش معینی قائل نیست و البته مهم‌ترین عامل را در آن مرحله، مهارت و توانایی شخصی و خلاقیت فردی عالم می‌داند و در مرحله‌ی داوری، مشاهده و تجربه را به‌عنوان داور سلبی معرفی می‌کند. دعوی هر دو گرایش نیز آن است که می‌توانند با مبانی خود، تاریخ علم را بازسازی عقلانی کنند؛ یعنی نشان دهند که هر نظریه علمی به چه دلیل مطرح شده و به چه دلیل کنار گذاشته شده و کلاً توضیح دهد که چرا تاریخ علم این مسیر را پیموده است.

### گذر از توصیه به توصیف

#### الف- لاکاتوش

ایمره لاکاتوش را، می‌توان حلقه‌ی واسط بین فلسفه علم تجویزی و فلسفه علم توصیفی به حساب آورد. وی اصل «ابطال‌پذیری» را به منزله‌ی یک ملاک منطقی برای تمایز علم از غیر

آن، و به عنوان روش داوری در علم می‌پذیرد، اما معتقد است که اولاً ارزیابی و داوری باید متوجه برنامه‌های تحقیقاتی (research programmes) باشد و نه نظریه‌های منفرد؛ ثانیاً یک برنامه‌ی تحقیقاتی از نظر او متشکل از دو بخش است، یکی هسته‌ی سخت (hard core) که از نظر جامعه‌ی علمی، رکن و اساس محسوب می‌شود و عالمان حاضر به رها کردن آن نیستند، و دیگری کمربند محافظ (protective belt) یعنی نظریه‌های خردتری که پیرامون هسته‌ی سخت قرار می‌گیرند و نقش محافظت از آن را برعهده دارند و اگر حوادث و نمونه‌های مبطل چهره بنمایند، دانشمندان معمولاً قربانی را از کمربند محافظ انتخاب می‌کنند. سخن لاکاتوش آن است که جامعه‌ی علمی به سهولتی که پوپر می‌گوید زیر بار «ابطال» نمی‌رود. مبطل‌ها یا نادیده گرفته می‌شوند و یا اگر جدی گرفته شوند، با به میان آوردن تبصره‌های موضعی (ad hoc) رفع و رجوع می‌شوند و سرانجام اگر قرار است ابطالی صورت گیرد، نهایتاً روانه‌ی کمربند حفاظتی می‌شود. به علاوه، جامعه‌ی علمی بلافاصله با ابطال، نظریه را عوض نمی‌کند (Losse, 2017, 357). لاکاتوش در کنار تکیه بر تحلیل عقلی - منطقی از علم تجربی و پذیرش «روش» مند بودن علم، نگاهی هم به «واقعیت» جاری در جامعه‌ی علمی دارد و می‌گوید سخن پوپر در مورد نقش ابطال‌گرانه تجربه در علم، گرچه منطقاً درست است، اما جامعه‌ی علمی حتی الامکان از عملیاتی کردن آن ابا می‌کند. گوئی نوعی تخطی از الزامات منطقی صورت می‌گیرد.

### ب- کوهن

نگاه تاریخی - توصیفی در آراء توماس کوهن بسیار برجسته‌تر می‌شود. وی با تکیه بر تاریخ علم، معتقد است که جامعه‌ی علمی اساساً محافظه‌کار است و جز در شرایط استثنائی و بحران، حاضر به انقلاب و تغییر نظریه‌ها نیست؛ کاملاً برخلاف نظر پوپر که علم را در انقلاب دائم می‌دید. وی معتقد است که علم، ماهیتی عصری دارد. در هر دوره چهارچوب‌های کلی که آن را پارادایم (paradigm) می‌نامد حاکم است و جامعه‌ی علمی در درون این پارادایم، آموزه‌های خود را به متعلمان و دانشجویان منتقل می‌کند.

۱- بار بازرگان چو در آب اوفتند

دستاندر کاله ی بهتر زند

چون که چیزی فوت خواهد شد در آب ترک کمتر گوی و بهتر را بیاب

(Rumi, 1996, volum 2, 329)



حاکمیت پارادایم، اولاً همانند یک «رویهی قضایی» موجب نگاه مشترک و صدور احکام یکسان بین عالمان می‌شود (Kuhn, 2016, 69). ثانیاً نهادهای آموزشی ابزار تربیت مشابه و همسان‌سازی دانشجویان توسط اساتید است که موجب می‌شود کمتر اختلاف نظری بین آنها بروز کند و عالم، کسی است که در میان همان سنت علمی رفتار می‌کند و هنجارشکنی از او پذیرفته نمی‌شود (ibid, 38). ثالثاً، علم نهادی اجتماعی است و عالمان یکی از اصناف موجود در اجتماع. این صنف نیز مانند هر صنف دیگری منافع و اقتضائات خود را دارد و طبیعتاً به گونه‌ای رفتار نمی‌کند که شأن و موقعیت اجتماعی خود را زایل کند؛ یعنی به موارد نقضی که نظریه آنان را دچار مشکل می‌کند روی خوش نشان نمی‌دهد. اساساً آنها را «نمی‌بیند» و «مسأله» به حساب نمی‌آورد. صنف اجازه نمی‌دهد که کسی موقعیت صنفی و حرفه‌ای آنها را به خطر بیندازد (ibid, 61). در نهایت، اگر انقلاب علمی رخ دهد، و پارادایم عوض شود «با تغییر پارادایم جهان خارج تغییر نمی‌کند، ولی در پی آن دانشمندان در جهان دیگری کار می‌کنند» (ibid, 228). چنان‌که «گویی به سیاره‌ای جدید منتقل شده‌اند» (ibid, 215). از اینجاست که «قیاس‌ناپذیری» نظریه‌ها و «نسبیت معرفتی» متولد می‌شود.

### ج- فایراند

فایراند به نارسائی دیدگاه استقرائگرا واقف است و تصریح می‌کند که «ممکن است که علم را با جریان ضد استقرایی پیش ببریم (Feyerabend (a), 1996, 55) وی در تقابل با دیدگاه ناستقرائگرا و ابطال‌گرانه‌ی پوپر نیز می‌گوید که هیچ تئوری‌ای هرگز با تمام پدیده‌های موجود در قلمروش مطابقت ندارد، و به جای حذف و طرد نظریه‌ها از طریق ابطال، بایستی بدان‌ها فرصت داد تا در حوزه‌ی معرفت بشری باقی بمانند، چون هیچ ایده‌ای هرگز از هر جهت آزمایش نشده است و هیچ دیدگاهی همه‌ی فرصتی را که سزاوار آن است، نداشته است.

فایراند نشان می‌دهد که بنا بر ضابطه‌ی ابطال‌پذیری، بایستی نظریه‌ی کپرنیک، تئوری گرانش نیوتن، مدل اتمی بور و تئوری نسبیت خاص و عام کنار گذاشته می‌شدند، اما به تعبیر او خوشبختانه جامعه‌ی علمی چنین نکرده است؛ یعنی که از قواعد روش‌شناسانه‌ی پوپری تبعیت نمی‌کند. پاره‌ای نکات که در فلسفه علم رسمی اهمیت دارند، به استناد تاریخ علم مورد

انکار فایراند قرار می‌گیرند. تمایز بین مقام کشف و داوری، آزمایش قاطع، و تمایز بین مفاهیم تئوریک و مشاهده‌ای از این قبیل‌اند. وی با نگاه تاریخی - جامعه‌شناختی، شرایط روان‌شناختی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و دیگر عوامل را در پیدایش و بالندگی علم مهم می‌داند و برخلاف دیدگاه فلسفه علم رسمی، تأثیر و دخالت آن‌ها را نه منحصر به مقام کشف بلکه مؤثر در مقام داوری می‌داند. این کلام طعن‌آمیز او به اندازه‌ی کافی گویا است: «برای دور ساختن دانشمندی جدید از آنچه «وجدان علمی» اش به او می‌گوید که دنبال کند، بهترین چیزها هنوز دلار (یا اخیراً فرانک سوئیس) است» (ibid.1996,80).

فایراند معتقد است که پیشرفت علم اساساً زمانی رخ می‌دهد که دانشمندان هم عقلانیت و هم روش علمی حاکم در عصر خود را، آگاهانه یا ناآگاهانه، زیر پا گذاشته‌اند. او تخطی از حدود را برای رشد علم هم معقول و هم ضروری می‌داند و معتقد است تنها یک اصل وجود دارد که در همه‌ی شرایط و همه‌ی مراحل رشد بشری دفاع کردنی است و آن این‌که «همه چیز ممکن است». پایبندی به «روش» و «عقلانیت» - که هر دو عصری‌اند - مانع رشد علم‌اند. معیارهای روشی و عقلانی به نوآوری‌ها مجال بروز و ظهور نمی‌دهد. نوآوری زمانی رخ می‌دهد که آن قواعد و ضوابط زیر پا گذاشته شوند. این همان «آنارشسیسم معرفتی» است که فایراند منادی آن است.

### تقدس‌زدائی از علم

مسأله‌ی فایراند، در تحلیل معرفت علمی، فراتر از یک دغدغه‌ی آکادمیک صرف است. او می‌گوید که انگیزه‌ی اصلیش در نگارش کتاب «برضد روش» انسان‌دوستانه است نه عقل‌گرایانه. او اساساً با موقعیت و نقشی که علم امروزه در جامعه‌ی بشری یافته مشکل دارد و آن را برای آزادی و پیشرفت خطرناک می‌شمارد. نگهبان این وضعیت را هم نهادهای تعلیم و تربیت می‌داند. وی معتقد است که علم امروزه بدل به یک ایدئولوژی شده، و نقشی را که روزگاری در مبارزه با جهل و خرافات به عهده داشت وانهاده و در دیدگاه مردمان امروز، تقدسی یافته و همان نقش ناپسند را خود به عهده گرفته است.

عمده متفکرانی که متوجه نقادی سنت‌ها و نهادهای اجتماعی هستند و اشکال عقیدتی سنتی را مورد هجوم قرار داده‌اند، علم را استثناء می‌کنند؛ و این به‌نظر فایراند علامت آن است

که «سنت علمی» جایگزین سنت‌ها و ایدئولوژی‌های دیگر شده است، با همان کارکردها، از همین‌جاست که نقد او به نظام‌های آموزشی و تربیتی موجود در دنیای مدرن شکل می‌گیرد. «برای نمونه، نقشی را که امروزه علم در تعلیم و تربیت ایفا می‌کند در نظر گیرید. از سنین خیلی کم، «واقعیت‌های علمی» درست به همان‌گونه تدریس می‌شوند که در همین قرن گذشته «واقعیت‌های مذهبی» تدریس می‌شدند. هیچ تلاشی برای بیدار کردن توانایی‌های انتقادی محصل انجام نمی‌گیرد تا او بتواند امور را در چشم‌انداز تاریخی‌شان ببیند. در دانشگاه‌ها وضعیت از این هم وخیم‌تر است، زیرا در آنجا شستشوی مغزی به نحو بسیار منظم‌تری صورت می‌پذیرد. در جامعه از احکام دانشمندان با همان احترامی استقبال می‌شود که تا همین اواخر برای احکام اسقف‌ها و کاردینال‌ها ابراز می‌شد» (Feyerabend, 1996 (b), 120).

فایرابند معتقد است که استدلال مدافعان علم در دو دلیل ذیل خلاصه می‌شود:

#### ادله‌ی انحصارگرایان در اعتبار علم و نقد آن

۱- علم، روش درست دستیابی به حقیقت را یافته است.  
 نقادی فایرابند از دیدگاه استقراگرا و ناستقراگرا نشان می‌دهد که به زعم او، چنان روشی که الزاماً به کشف حقایق منجر شود، در علم وجود ندارد. بسیار چیزها در تولید و بقای آراء علمی دخیل‌اند و فقط یکی از آن‌ها «حقیقت‌یابی» و واقع‌نمائی است، اما تضمینی وجود ندارد که ماحصل آن فعالیت، حقیقت‌نما باشد. به تعبیر فایرابند نظریه‌ها می‌توانند «بهترین نظریه‌ی بی‌پایه‌ی موجود باشند». فایرابند چندان به «آزادی» دلبستگی دارد که می‌گوید حتی اگر بین «آزادی» و «حقیقت» تعارض پدیدار شود، ما حق انتخاب داریم و می‌توانیم «حقیقت» را فدای «آزادی» کنیم.

۲- نتایج و آثار بسیاری بر علم مترتب است که برتری روش آن را- نسبت به سنت‌های دیگر- ثابت می‌کند (ibid, 1996, 122-127).

استدلال دوم مدافعان علم آن است که علم شایسته‌ی موقعیتی است که دارد، چون نتایج بسیار به بار آورده است. او در مقابل این استدلال به چند نکته اشاره می‌کند. اول آن‌که این استدلال وقتی پذیرفتنی است که بپذیریم هیچ سنت دیگری هرگز نتیجه‌ای به بار نیاورده است؛ اما می‌دانیم که اشکال دیگر زندگی و سنت‌های متعدد بشری واجد آثار و نتایج قابل توجه

بوده‌اند. دوم آن‌که به فرض صحت این مدعا- که سنن دیگر واجد آثار مقبولی نیستند- باید به این نکته‌ی مهم توجه کرد که آن اشکال زندگی متفاوت با علم، یا از بین رفته‌اند و یا چنان انحطاط یافته‌اند که هر نوع مقایسه‌ی منصفانه‌ای را غیر ممکن می‌کند. می‌دانیم که فایرابند فهم، توجیه و گزینش نظریه‌ها را در گرو وجود بدیل‌های متعدد می‌داند؛ و در احوال کنونی یکی از گزینه‌ها یعنی علم، اساساً مجال بروز و ظهور به بدیل‌ها و رقبای خود نمی‌دهد. در جوامع امروزی سنن دیگر از حقی برابر با علم برخوردار نیستند. «جامعه‌ی آزاد، جامعه‌ای است که همه سنت‌ها در آن حقوق برابر دارند، و به تعلیم و تربیت و دیگر موقعیت‌های قدرت، یکسان دسترسی دارند (Feyerabend, 1996 (a), 366)، و این درست همان چیزی است که سیطره‌ی علم، از سنت‌های دیگر دریغ کرده است. سوم آن‌که «واجد نتایج بودن علم» در صورتی برای آن مزیت به حساب می‌آید که آن نتایج را علم به تنهایی و بدون هیچ کمک خارجی به دست آورده بود، اما تاریخ علم چیز دیگری را نشان می‌دهد. «وقتی کوپرنیک تصویری جدید از جهان ارائه داد، نه به آثار اسلاف علمی خود بلکه به آثار فیثاغورس مسلک دیوانه‌ای چون فیلالایوس مراجعه کرد. اندیشه‌های او را برگرفت و از آنها در برابر همه‌ی قواعد معقول روش علمی دفاع کرد.

مکانیک و فیزیک نور تا حد زیادی مدیون صنعتگران است و پزشکی مدیون قابله‌ها و جادوگران» (Feyerabend, 1996 (b), 127-128).

فایرابند، توجه دارد که این سخنان، او را در معرض اتهام مخالفت با علم قرار می‌دهد. او ضمن ردّ این اتهام می‌گوید که مخالفت او، با نقش ایدئولوژیک علم در حذف و طرد دیگر ایدئولوژی‌ها و سنن بشری است. فایرابند در ردّ اتهام مخالفت با علم می‌گوید که علم یکی از جالب‌ترین اختراعات ذهن بشر است و مخالفت او با سوء استفاده از علم در کشتن فرهنگ است. او با تعصب علمی سر ستیز دارد؛ تعصبی که بر این باور است که «آنچه با علم سازگار است، باید زنده بماند و آنچه با علم ناسازگار است، باید بمیرد» (Feyerabend, 1996 (a), 79). فایرابند معتقد است که علم، یکی از عوامل پیش‌ران جامعه است، در کنار عوامل دیگر، و باید به آن به همان اندازه بها داده شود که به عوامل دیگر؛ یعنی که فضا برای سنن دیگر نیز باید باز باشد. چون علم یکی از ایدئولوژی‌های متعددی است که جامعه را به پیش می‌راند و باید با آن همان رفتاری را داشت که با سایر ایدئولوژی‌ها.

## دفاع از آزادی

آزادی در نگاه فایراند اهمیت درجه‌ی اول و حتی فراتر از «حقیقت» دارد و تجلی آزادی، امکان انتخاب از بین بدیل‌های متعدد است. علم که از نظر او «ستی است در بین سنت‌های بسیار» این امکان انتخاب را زایل کرده است. او مسئولیت اصلی در فراهم کردن زمینه انتخاب را متوجه نهادهای تعلیمی و تربیتی می‌داند. نهادهایی که امروزه علم را همچون یک ایدئولوژی و امر مقدس به طالبان علم منتقل می‌کنند. از همین رو، معتقد است که مهم‌ترین تغییر باید در رشته‌ی تعلیم و تربیت رخ دهد.

فایراند در دفاع از آزادی سخت متأثر از جان استوارت میل است. میل، فصل دوم کتاب معروف خود «رساله درباره‌ی آزادی» را به آزادی افکار اختصاص داده است و به تفصیل استدلال می‌کند که خاموش کردن عقاید و افکار مخالف همیشه برخلاف مصالح جامعه است؛ حتی در این فرض که کسانی که اقدام به این کار می‌کنند افرادی بسیار شریف و درستکار باشند و با خلوص نیت درصدد جلوگیری از افکار نادرست برآمده باشند. چون فکری که از آن ممانعت می‌شود یا صحیح است و یا اشتباه و یا آمیخته‌ای از درست و نادرست - که غالباً چنین است. در فرض اول و سوم، روشن است که جامعه از دستیابی به حقیقت، ولو اندکی از آن، محروم شده است و در فرض دوم نیز باز جامعه متضرر می‌شود چون «بر فرض اینکه عقیده‌ی پذیرفته شده [توسط عموم]، نه تنهاحقیقت بلکه «کل حقیقت» باشد، مادام که نتواند به سختی مورد تعرض و چون و چرا قرار گیرد، مادام که عملاً در معرض چون و چرا قرار نگرفته است، نحوه قبول شدنش بی‌طرفانه نیست؛ به این معنی که اکثریت کسانی که آن را می‌پذیرند به اصول و معتقداتی ایمان پیدا می‌کنند که مبانی منطقی‌اش را درک و احساس نکرده‌اند ...» (Mill, 1984, 140). بدون توسل و مراجعه به نظریه‌های دیگر، نه می‌توان نظریه‌ای را توجیه کرد و نه می‌توان برتری آن را نشان داد.

## رشد علم در گرو وجود نظریه‌های رقیب است

وجود نظریه‌های رقیب، هم به علم منفعت می‌رساند و هم زمینه‌ی آزادی را فراهم می‌کند. تکثیر تئوری‌ها برای علم سودمند است، در حالی که یکنواختی به قدرت انتقادی آن آسیب می‌رساند. یکنواختی همچنین رشد آزاد فرد را در معرض خطر قرار می‌دهد او معتقد است که

تنوع آراء برای علم، عینی و ضروری است و روشی که تنوع را بپرورد، تنها روشی است که با نگرش انسان‌دوستانه سازگار است. اگر سنت‌های دیگر هم مجال خودنمایی پیدا کنند، بشریت زیان نخواهد کرد. فایرabend طب سوزنی را مثال می‌زند و معتقد است که حتی از سحر و جادو هم می‌توان چیزی آموخت (Feyerabend, 1996 (a), 77-78).

### نقد نهاد تعلیم و تربیت و پیشنهادها

تعلیم و تربیت باید مردمانی جسور و منعطف بار بیاورد و نه مقلدانی ناآگاه، اما امروزه تعلیم و تربیت بیشتر وظیفه‌ی دوم را عملی می‌کند. تعلیم و تربیت امروزی، ناقل تعصب و تقلید است و حال آنکه «علم به مردمانی نیاز دارد که مبتکر، و جرح و تعدیل‌پذیر باشند، نه به مقلدین متعصب الگوهای رفتاری جاافتاده». برای زدودن این عیوب چه می‌توان کرد؟

۱- اولین و مبرم‌ترین مسأله، رهانیدن تعلیم و تربیت از دست «آموزشیاران حرفه‌ای» است. فشارهای نمره و رقابت و امتحان منظم باید کنار گذاشته شوند.

۲- وی جریان آموزش عمومی را متولی کارآفرینی و اشتغال نمی‌داند و می‌گوید باید جریان یادگیری را از تدارک و آمادگی برای کاسبی‌های بخصوص جدا کنیم. او می‌پذیرد که مشاغل و حرفه‌های خاص، مانند علم، حق دارند که طالب تحقق شایستگی و شاخص‌هایی در مشتغلین به آنها باشند و طبعاً احراز این شایستگی‌ها هم از طریق «امتحان» صورت می‌گیرد، اما «از یک چیز باید به هر قیمت اجتناب شود. شاخص‌هایی که ویژه‌ی موضوعات و حرفه‌های خاص هستند نباید در تعلیم و تربیت عمومی سریان یابند، و نباید ملاک شایستگی «فرد خوب- تربیت شده» باشند». این به معنای جداسازی تعلیم و تربیت عمومی - قبل از دانشگاه - از مابعد آن است. این دو نهاد دو وظیفه‌ی مجزا به عهده دارند.

۳- وظیفه‌ی تعلیم و تربیت عمومی آنست که شهروندانی به بارآورد که قدرت انتخاب از بین شاخص‌ها را داشته باشند. در جامعه‌ای که شاخص‌های متنوع دارد - و البته به نظر فایرabend هنوز تحقق ندارد - فرد باید به گونه‌ای تربیت شده باشد که راه خود را بیابد «اما تحت هیچ شرطی نباید ذهن او چنان هدایت شود که مطیع شاخص‌های گروهی خاص گردد». وظیفه‌ی نهاد تعلیم و تربیت آن است که کودکان را چنان بار آورد که «مهارت بازی کردن» را یاد بگیرند، بدون آنکه به «بازی» خاصی سرسپردگی پیدا کنند یا از ورود به

بازی‌های دیگر محروم شوند.

۴- شخص جوان ممکن است بخواهد بقیه‌ی عمر را به حرفه‌ی خاصی بپردازد اما «سرسپردگی» او به شاخص‌های آن حرفه، باید نتیجه‌ی تصمیمی آگاهانه باشد، نه تلقین و امتناع کودکانه. این وظیفه‌ی نهاد آموزش و پرورش است که آمادگی «اتخاذ تصمیم آگاهانه» را در شهروندان و متعلمان، ایجاد کند. لازمه‌ی این امر آن است که «دانشمندان، از پی گرفتن تعلیم و تربیت و از تدریس اسطوره‌ی «علم» به عنوان «واقعیت» و «تنها روش درست» باز ایستند». آنچه «خطرناک» است «یکسانی» حاصل از تعلیم و تربیت است که انسان‌ها را هم‌رنگ و هم‌شکل می‌گرداند و کسی را که با این امر مخالف است، متهم به «بی‌قاعدگی» می‌کند. اشکال از آنجا برمی‌خیزد که دانشمندان به قاعده‌های روشی، در چارچوب علم قانع نیستند بلکه خواستار عمومیت بخشیدن به آن قاعده‌ها و استفاده از هر وسیله‌ای- مانند استدلال، تبلیغات، فشار، ارباب، سخنرانی و ...- برای سیطره بر کل جامعه‌اند. اگر علم بر سر جای خود بنشیند و به محدوده‌ی خویش قانع باشد، و متولیان تعلیم و تربیت نیز وظیفه‌ی خود را به درستی به جا آورند، نگرانی «ضد عقل‌گرایی» هم مرتفع خواهد شد (Feyerabend, 1996 (a), 259-61).

فایرابند برای زدودن این سیطره از جانب علم و عالمان بر جامعه است که «آنارشیسیم معرفتی» را پیش می‌نهد. بی‌جهت نیست که آرزو می‌کند ای کاش ماجرای لیزنکو<sup>۱</sup> بیشتر رخ می‌داد و بی‌جهت نیست که از بنیادگرایان مسیحی کالیفرنیا که توانستند روایت «سفر پیدایش» از خلقت را به جای نظریه‌ی تکامل قرار دهند، تمجید می‌کند (Feyerabend, 1996 (b), 129). خطاب فایرابند به علم و عالمان گویی این کلام مولانا است:

نازنینی تو ولی در حد خویش      الله الله پا منه از حد بیش (Rumi, 1996, 1, 3305)

یک نکته مهم قابل ذکر آن است که مخالفت با سیطره‌ی علم جدید، از طرف سنت‌گرایان نیز وجود دارد (Guenon, 1982, 138-147)، اما باید توجه داشت که رویکرد سنت‌گرایان در نقد علم جدید و به طور کلی دنیای مدرن هم به لحاظ مبنا و هم به لحاظ غایتی که دنبال

<sup>۱</sup>- زیست‌شناس اوکراینی- روسی که نظریه مندل در ژنتیک و برخی نظریات در فیزیک را، از موضع مارکسیسم- لنینیسم و بر اساس آموزه‌های دیالتیک، بورژوازی و باطل اعلام کرد. او مورد حمایت استالین بود. فایرابند در واقع مقابله او را با دیدگاه‌های علمی- ولو از موضعی نادرست- می‌ستاید، اما نتایج این تقابل را که در آن زمان به طرد و نفی مخالفان و نظریه مخالف انجامید، البته تقبیح می‌کند.

می‌کنند با فایراند متفاوت است. نگاهی اجمالی به این تفاوت را در این مقاله می‌توان یافت (Zargar & Taqavi, 2012) موضع نسبی‌گرایانه و در موضعی ضد واقع‌گرایانه فایراند در آثارش مشهود است. کید، با تأویل دو عبارت مشهور فایراند که مستمسک اتهام او به بی‌ارزش دانستن علم شده، می‌کوشد نشان دهد که فایراند نقاد علم است و نه نافی آن و موضعی پست مدرنیستی و نسبی‌گرا درباره علم ندارد (Kidd, 2016). فارل نیز معتقد است که تکیه فایراند بر دلایل چهارگانه میل در دفاع از آزادی، نشانگر واقع‌گرا بودن او است. ادله میل دسترسی به واقع را مفروض می‌گیرند. وی با تحلیل معانی مختلف نسبی‌گرایی و واقع‌گرایی، فایراند را واقع‌گرایی حداقلی می‌داند و نه نسبی‌گرایی رادیکال. بدین معنی که نسبی‌گرایی‌اش به نفی خود او نمی‌انجامد. وی معتقد است که با ضمیمه کردن چهار اصل تحقیق دیویی که با مبانی فایراند نیز سازگارند، واقع‌گرا بودن فایراند تأمین می‌شود (Farrel, 1998, 140, 145, 193, 231, 216). توصیه به مراجعه به تاریخ و آموختن از آن، دلالت بر واقع‌گرایی فایراند دارد (Taqavi, 2016) نسبی‌گرایی فایراند عمدتاً انسان‌گرایانه است، گرچه این موضع نمی‌تواند فارغ از نسبی‌گرایی فلسفی باشد (Khademi & Heidari, 2014). تحلیل تفصیلی این مسأله، خارج از مقصد این مقاله است اما این مقدار اشاره لازم است که، صرف مبتنی بودن رد و قبول نظریه هابر استدلال که کید و فارل بر آن تأکید می‌کنند، نسبی‌گرایی را منتفی نمی‌کند. آنچه نافی نسبی‌گرایی است، بین‌الذهانی و عینی و آفاقی بودن استدلال است، به نحوی که عقل سلیم را متقاعد کند، در غیر این صورت ناگزیر نوعی نسبی‌گرایی به میدان خواهد آمد.

کید، با توجه به جامعه آرمانی فایراند سه مفهوم اساسی را در بازسازی اندیشه تربیتی و سیاسی او مهم می‌داند که عبارتند از: هژمونی، آزادی و مهم‌تر از همه، سیطره معرفتی و فرهنگی علم. وی با توجه به آنچه "تجربه برکلی" برای فایراند می‌نامد [یعنی 1964 که سال ورود رنگین‌پوستان به دانشگاه و مواجهه مستقیم اساتید با آنان و درک نادرستی گزارشهای موجود در کتابها درباره‌ی آنان است و ردید فایراند را نسبت به علم افزون می‌کرد] می‌گوید نظر فایراند واقع‌گرا آن است که "مقصد آموزش باید برانگیختن نقادی آگاهانه از عقاید و باورهای غالب در علم باشد و نه ترویج و تبلیغ آنها (Kidd, 2016). شیروانی و سجادی آورده‌اند که نظام تعلیم و تربیت موفق آن است که برای متعلمانش خلاقیت فکری فراهم آورد. محققان تعلیم و تربیت نیز با انسان سروکار دارند که می‌توان گفت پیچیده‌ترین موجود هستی است و در



بررسی مسأله تربیتی نباید این مسأله مغفول واقع شود (Shirvani & Sajjadi, 2011). بازغندی و ضرغامی اصول تعلیم و تربیت بر اساس دیدگاه فایراند را در چهار اصل خلاصه کرده‌اند. ۱- درک [و تعلیم] علم در زمینه تاریخی آن [توجه به تحولات تاریخی موضوع] ۲- تأکید بر "قیاس‌ناپذیری" [تنوع‌گرایی] و نابطالگرایی [اجازه بقا به نظریه‌های نقض شده] ۳- آزاد گذاردن متعلمان در تفکر [نقادانه] درباره علم و روش آن ... از دیدگاه‌های زیباشناختی، متافیزیکی و حتی دینی. ۴- آموزش مفهومی به جای فرمولگرایی (Bazghandi & Zarghami, 2011). روشن است که عموم مطالب پیش گفته از کلمات فایراند قابل استخراج‌اند، اما چنین نیست که منحصرأ از مبانی او به دست آیند. عقلانیت انتقادی نیز عمده آن‌ها را برآورده می‌کند.

### نتیجه‌گیری

فایراند ایرادهایی اساسی به نظام آموزشی که مانع تحقق جامعه آرمانی مورد نظرش می‌شوند بیان کرده است. نقادی فایراند، هم از علم و هم از تعلیم و تربیت، عمدتاً جنبه سلبی دارند نه ایجابی. وی پیشنهادهایی کلی برای تغییر و بهبود امر آموزش که نهایتاً به تعبیر میل "انسان رشید" به بار می‌آورد بیان کرده، اما هیچ‌گونه راه حل عملی برای آن پیشنهادها ارایه نکرده است. به تعبیر دیگر، آرمان و اهداف را بیان کرده است، نه روش وصول به آنها را، و البته از یک فیلسوف بیش از این هم نمی‌توان انتظار داشت. عملیاتی شدن آن ایده‌ها، در صورت امکان، گرفتار مشکلاتی است که ایده‌های کلان همیشه با آن مواجه‌اند. به پاره‌ای از این مشکلات اشاره خواهیم کرد.

هدف تعلیم و تربیت از نظر فایراند پرورش انسانهایی با تفکر نقادانه است که رد و قبول ایده‌ها را بر اساس استدلال و فهم انجام می‌دهند و نه تلقین و تکرار و آموزش و تبلیغات و ... این هدفی بسیار والا است و بدون تردید به کار بستن آن برای پدیدآوردن یک نظام آموزشی مولد، از جمله نظام آموزشی ایران، ضروری است. روشن است که آموزش پیش دانشگاهی با آموزش دانشگاهی در این زمینه متفاوتند. این به عهده متخصصان است که باطراحی مواد درسی مناسب از حیث محتوا و مسایل و مثال، و فراهم آوردن امکانات سخت افزاری از سوی مسئولان، در مقطع پیش دانشگاهی، تفکر نقادانه به شکل غیرمستقیم آموزش داده شود. اما به گمان من مهم‌ترین نقش را آموزش عالی به عهده دارد. در دانشگاه باید از دانشجو خواسته

شود که چالش فکری و نگاه نقادانه را فعلیت بخشد و آن را وظیفه خود بداند. مهم‌ترین عامل در دانشگاه، دانش و شخصیت اساتید است. به تعبیر اهل تصوف "صحبت" با استادی که دانش لازم و خلیقات توسعه یافته دارد، ماندگارترین اثر را در تربیت متعلمان خواهد داشت. آرمانهای فایراند نوعاً از جنس فضایل اخلاقی‌اند و فضایل اخلاقی، در کنار تکیه بر علم، از جنس عمل‌اند و عمل با ورزه و مهارت رشد می‌کند و "مصاحبت" در این میانه نقش بسیار بزرگی به عهده دارد.

می‌رود از سینه‌ها در سینه‌ها از ره پنهان صلاح و کینه‌ها (Rumi, 1996, 2, 1421)  
بسط این نکته مجال دیگر می‌طلبد.

### ارزیابی

جامعه و شهروندان با فضیلتی که فایراند پیشنهاد می‌کند بسیار جذاب و دلربا است، اما به میزان قابل توجهی خیالپردازانه و آرمانشهری است. تحقق آن جامعه مستلزم پذیرش یک انسان‌شناسی بسیار خوش‌بینانه است، اما تحلیل و نقادی فایراند از وضع موجود چنین دورنمایی را نشان نمی‌دهد، و این خود تعارضی در دستگاه فکری فایراند است؛ البته انکار هم نمی‌کنیم که می‌توان فاصله از آن وضعیت مطلوب را کمتر کرد. پاره‌ای سوالات و نقدها متوجه دعای فایراند است، که حتی در فرض واقع‌گرایی و غیرنسبی‌گرایی او نیز قابل طرح‌اند:

۱- افراد در جامعه و خانواده از پیش تعیین شده‌ای با وضعیت فرهنگی، اقتصادی، آموزشی و ... به دنیا می‌آیند که به میزان زیادی ساختار شخصیتی و آمال و آرزوها و چگونگی انتخاب آنها را شکل می‌دهد. انتخاب آدمیان با بسیار چیزها محدود می‌شود. "همه چیز ممکن است" مولود انتخاب آزاد دانشمندان است، اما اینجا نیز محدودیتهای بسیار زیادی حاکم است. "دانشمندان در دنبال کردن آمال درونی خود آزادند، اما فقط آن مقدار، که از بین گزینه‌های محدودی که در برابر آنهاست دست به انتخاب بزنند" (Chalmers, 2013, 121).

۲- می‌دانیم که فایراند واقعیت مستقل از نظریه را قبول ندارد. به تعبیر چالمرز طنز ماجرا این است که فایراند که در علم، عمیقاً منکر "واقعیت مستقل از نظریه" است در نظریه اجتماعی‌اش به دنبال مفهوم بلندپروازانه "دولت مستقل از ایدیولوژی" است. "تفکرات خیالی و اتوپیایی فایراند درباره دولتی که در آن همه افراد برای دنبال کردن تمایلات خود به شکل نامحدود آزادند، کودکانه به نظر می‌رسد" (Chalmers, 2013, 121).

۳- آرمان فایراند حفظ آزادی فرد در برابر هر گزینه دیگر حتی "حقیقت" است. شهروندان جامعه آرمانی او موجوداتی به غایت اخلاقی، اهل دانش و نقادی، تسامح و ... دیگر فضایل اخلاقی اند. اشاره شد که این دیدگاه از بینشی بسیار خوشبینانه به انسان تغذیه می‌کند. علاوه برناسازگاری این دیدگاه با تحلیل فایراند از وضعیت علم و جامعه موجود، آیا دلیل معتبر عقلی، تجربی یا تاریخی به سود آن اقامه شده است؟ تکلیف خودحق پنداری، انحصارگرایی، منفعت طلبی، قدرت طلبی و ... در آدیان چه می‌شود؟ به علاوه آدیانی که به تعبیر اریک فروم از آزادی می‌گریزند و پندار فردیت -نه فردیت واقعی- آنان را فرا گرفته است چقدر در بنیان کردن چنان جامعه آزادی توفیق خواهند یافت؟ (Forrom, 1977, 237-264) حکم اقلیت و نوادر را نباید با تعمیمی شتابزده به عموم سرایت داد.

۴- توصیه به عدم تقید به روش معین در علم لاجرم متوجه به مرحله داوری است؛ چون کسی مدعی روشمند بودن مقام گردآوری نیست یا آن قواعد فرضی نفس الامری را مکشوف نمی‌داند - جز کسی چون بیکن یا پوزیتیویست‌های افراطی. گرچه فایراند تفکیک این دو مقام را نمی‌پذیرد اما جای این سوال باقی است که اگر از عالمان و جامعه علمی سوال شود که چرا یک نظریه را به نظریه دیگر ترجیح می‌دهند؟ آیا می‌توانند پاسخ دهند که میل درونی ما چنین ایجاب می‌کند؟ دخالت میل و انتخاب شخصی مربوط به جایی است که به تکافو ادله و "قیاس ناپذیری" رسیده باشیم و فایراند با نشان دادن موارد اندکی از چنین مواردی در علم، دست به تعمیم زده و گویی کل علم و نظریه‌های علمی را مشمول این حکم می‌داند. سنت شکنی، ابداع و نوآوری که مطلوبند، عمدتاً مربوط به مقام شکارند که فی نفسه فارغ از روش معین است، یا اگر هم در نفس الامر روشی دارد کسی مدعی کشف آن نشده تا بر سر آن چون و چرایی در گیرد.

۵- فایراند معتقد است همچنان که نهاد دین از دولت تفکیک شده است، نهاد تعلیم و تربیت نیز بایستی از دولت تفکیک شود. «علم در دموکراسی باید از دولت جدا شود، درست همان‌طور که دین اکنون چنین است» (Feyerabend, 1996 (b), 383) و این لابد بدین معنی است که دولت‌ها در برنامه‌های آموزشی، دخالت نکنند. در این صورت چه کسی یا نهادی تعیین می‌کند که مواد درسی و شیوه‌ی تدریس و تعلیم و تربیت چگونه باید باشد؟ اگر بنا باشد که متخصصان چنین کنند که دوباره گرفتار «سیطره‌ی علم» خواهیم شد و اگر غیرمتخصصان باید

تصمیم بگیرند، آنگاه کدام گروه از آنها و با چه ملاکی از چنین اختیاری برخوردار خواهند بود؟ و اگر همه‌ی مردم باید دخیل باشند و فی‌المثل از طریق نوعی رأی‌گیری و انتخاب تکلیف مسأله راروشن کنند، در آن صورت قدرت و پول و نفوذ و تبلیغات و ... اینجا هم ورود خواهند کرد، و این‌ها اموری است که فایراند درصدد فرار از آنهاست.

۶- آیا امکان طرح همه‌ی نظریه‌های رقیب، که فایراند به آفرینش آنها توصیه می‌کند، امکان‌پذیر است؟ خصوصاً در برخی علوم، مانند علوم انسانی که تنوع آراء بیشتر است، آیا امکان تست تجربی و عملی همه‌ی نظریه‌ها میسر است؟ با توابع و لوازم آنها در صورت عملی شدن- مثلاً در نظریه‌های اقتصادی- چه باید کرد؟ مسئولیت نتایج مخرب آن نظریه‌ها با چه کسی است؟ و اگر در بین نظریه‌ها و مدل‌های مختلف، باید اولویت‌بندی و انتخابی صورت گیرد، باز این سؤال مطرح می‌شود که این‌کار چه کسانی است و با چه ملاکی؟

۷- با توجه به محدودیت منابع، خصوصاً در کشورهای توسعه‌نیافته، آیا صرف هزینه برای تعلیم و ترویج همه‌ی نظریه‌های رقیب، عملی عاقلانه است؟ گرچه فایراند رفتار غیرعاقلانه را راه‌گشا می‌داند!!

۸- جدایی نهاد تعلیم و تربیت از دولت، به معنای ورود و سرمایه‌گذاری بخش خصوصی در آن است. با توجه به منفعت‌طلبی که رکن اصلی رفتار اقتصادی است، سرمایه‌گذاری به چه سمتی هدایت خواهد شد؟ آیا نظریه‌هایی که می‌توانند مستقیم و غیرمستقیم کسب منفعت بیشتری برای اصحاب قدرت و ثروت کنند، اجازه‌ی طرح و بروز به نظریه‌های رقیب خواهند داد؟

۹- بسیار روشن است که عملیاتی شدن این دیدگاه، در وادی علوم انسانی و آراء و عقاید دینی بسیار پیچیده‌تر و دورتر از دسترس خواهد بود.

۱۰- ایرادهای فوق با فرض نسبی‌گرایی حداقلی (minimal) فایراند قابل طرح‌اند، اما اگر او را نسبی‌گرایی رادیکال بدانیم، مشکلات بزرگ‌تری پدیدار خواهد شد.

---

تضاد منافع: نویسنده اعلام می‌کند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد.  
منابع مالی: این پژوهش با پشتیبانی دانشگاه شهید چمران اهواز، معاونت پژوهش و فناوری انجام شده است. (Scu.TP99.151)

---

## References

- Bazghandi, P., & Zarghami, H. S. (2011). The Principles of teaching science based on the ideas of Feyerabend regarding the nature of science and the manner of its expansion, *Procedia-social and Behavioral Sciences*, (29), 969-975.
- Chalmers, A. (2013). *What IS This Thing Called Science?* New and Extended (Fourth Edition). National Library of Australia.
- Farrel, R. P. (1998). *Feyerabend's Epistemological Anarchism and Value-Based Rationality*, A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy of the Australian National University. Available at [www.springer.com](http://www.springer.com)
- Feyerabend, P. (1996 a). *Against Method*, Translated by Mehdi Ghavam Safari, Fekr Rooz Publications. [Persian]
- Feyerabend, P. (1996 b). How to Defend Society Against Science, Translated by shapoor Etemad, *Views and Arguments*, Nashre Markaz. 118-130. [Persian]
- Forrom, E. (1977). *Escape from Freedom*, Translated by Ezatullah Fooladvand, Franklin pocket books. [Persian]
- Guenon, R. (1982). *Dominance of Quantity and end-time sings*, Translated by Ali Mohammad Kardan. Markaze Nashre Daneshgahi. [Persian]
- Heisenberg, W. (1989). *Physics and beyond, encounters and conversation*, Translated by Hossein Masoumi Hamedani. Markaz Nashre Daneshgahi. [Persian]
- Jahangiri, M. (1990). *Francis Bacon*, Entesharate Elmi va Farhangi. [Persian]
- Khademi, M., & Moghaddam Heydari, G. (2014). Humanitarian Criteria: Fundamental of Feyerabend's Relativism. *Methodology of Social Science and Humanities*, (80), 141-158.
- Kuhn, T. (2016). *The Structure of Scientific Revolutions*, Translated by Ali Javadzadeh, Farhange Nashre Now. [Persian]
- Losse, J. (2017). *A Historical Introduction to the Philosophy of Science*, Translated by Ali Paya & Jalal Besharati, Samt. [Persian]
- Mill, J. S. (1984). *On Liberty*, Translated by Javad Sheich-ol-Islam, Entesharate Elmi va Farhangi. [Persian]
- Popper, K. R. (1984). *Conjectures and Refutations*, Translated by Ahmad Aram, Serkate Sahami Enteshar. [Persian]
- Popper, K. R. (1990). *Unended Quest, an intellectual autobiography*, Translated by Iraj Aliabadi, Enteshrat va amoozesh Enghelabe Eslami. [Persian]
- Rassel, B. (1986). *History of Western Philosophy*, Translated by Najaf Daryabandari, Nashre parvaz. [Persian]

Routledge Encyclopedia of Philosophy (1998). London and New York.

Rumi, J. (1996). *Mathnavi*, Entesharat Toos. [Persian]

