

# نسبت «عقلانیت انتقادی» با

## اخلاق اجتماعی

حسنعلی بختیار نصرآبادی\*

محمدحسین حیدری\*\*

حمیدرضا بهروان\*\*\*

### چکیده

هدف این مقاله معرفی ایده عقلانیت انتقادی از منظر کارل پوپر و بازشناسی نسبت آن با اخلاق اجتماعی است. پوپر به عنوان فیلسوفی که بهبود وضعیت اخلاقی جامعه انسانی، یکی از دغدغه‌های اصلی اوست، بر نقش برخی از اصول اخلاقی در عقلانیت و تحصیل معرفت تأکید می‌کند و بر این باور است که تعاملات عقلانی انسان باید مبتنی بر «تقدیرپذیری»، «تواضع علمی» و «احترام به نظرات دیگران» باشد. در این مقاله، پس از بیان انتقادات پوپر نسبت به الگوهای معرفت‌شناسی سنتی، ایده «عقلانیت انتقادی» وی معرفی می‌شود و ضمن تبیین نسبت آن با اخلاق، برخی اصول اخلاقی منتج از آن همچون «برابری انسان‌ها در دانایی و ارزش»، «تواضع علمی»، «گفتگو و بحث نقادانه» و «خود مختاری اخلاقی» بازشناسی می‌گردد. در مقاله حاضر چنین فرض می‌شود که می‌توان از دیدگاه‌هایی نظیر دیدگاه پوپر، به مثابه تئوری راهنمای عمل در اخلاق اجتماعی استفاده نمود.

### واژگان کلیدی

معرفت‌شناسی، عقلانیت انتقادی، اخلاق اجتماعی، تربیت اخلاقی، کارل پوپر

Email: nasr\_abadi@yahoo.com

Email: mhheidari1353@gmail.com

Email: behravannahouft@gmail.com

\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

\*\* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه دانشگاه اصفهان

تاریخ پذیرش: ۸۹/۰۹/۱۹

تاریخ ارسال: ۸۹/۰۴/۲۰

فصلنامه راهبرد / سال بیستم / شماره ۵۹ / تابستان ۱۳۹۰ / صص ۱۶۵-۱۳۹

## مقدمه

حسن و قبح اخلاقی، از اولین مسائل فکری بشر بوده (اکبری بیرق، ۱۳۸۷، ص ۷۶) و آرمان «اخلاق‌مند کردن اعضای جامعه» همیشه یکی از دغدغه‌های اصلی متفکران اعصار مختلف به شمار آمده است. به همین دلیل، همواره در کتب و اسناد [تاریخی] مسائل و موارد اخلاقی به انحاء گوناگون منعکس گردیده است (آهنگری، ۱۳۸۶، ص ۱۲). شاهد این مدعا اینکه، «اخلاق» در دو حوزه فکری کهن بشری یعنی «دین» و «فلسفه»، همواره از ارکان اصلی بوده است. از سوی دیگر، اخلاق به عنوان مجموعه‌ای از ملکات و صفات، یکی از قلمروهای زایای زندگی اجتماعی محسوب شده و همواره بخش عظیمی از فرهنگ‌های مختلف را تشکیل داده است (لاجوردی، ۱۳۸۵، ص ۱۷۶). در راستای تأکید بر فراگیری حوزه اخلاق، برخی حتی قلمرو اخلاق را از حوزه بشری نیز فراتر دانسته و ادعا کرده‌اند که سایر جانداران نیز به اخلاقیاتی پایبند هستند که یا به طور غریزی یا به گونه تجربی و بسیار محدود بدان عمل می‌نمایند (آهنگری، ۱۳۸۶، ص ۱۱).

اخلاقی شدن چه در حوزه فردی و چه در حوزه اجتماعی به مثابه آرمانی متعالی و

ارزشمند، در طول تاریخ، مورد توجه متولیان تعلیم و تربیت نیز قرار گرفته است. نگاهی به تاریخ اندیشه‌های تربیتی در تمدن‌های باستانی نظیر هند و ایران و چین و مصر و یونان نشان دهنده توجه آنان به تربیت اخلاقی<sup>(۱)</sup> فرزندانشان با شیوه‌ها و مبانی فکری مختلف و گاه متفاوت می‌باشد (مایر، ۱۳۷۴، صص ۱۵۷-۵۷). البته اهمیت مقوله اخلاق، فقط به دوران گذشته محدود نشده و «یکی از مسائل مهمی که جهان معاصر با آن روبه‌روست، مسئله اخلاق به ویژه «اخلاق اجتماعی»<sup>(۲)</sup> است (موحد، ۱۳۸۷، ص ۳۹).»

به نظر می‌رسد با پیشرفت‌های اخیر بشر و تغییر الگوهای زندگی و روابط انسانی، به ویژه بسط الگوهای جدید زندگی اجتماعی، مسائل اخلاقی نیز اشکال جدیدتری به خود گرفته‌اند. مشکلات و مسائل اخلاقی مربوط به رفتار دانش آموزان، نافرمانی و گستاخی نوجوانان نسبت به اولیای خود، بداخلاقی‌های رایج در زندگی زناشویی، رفتارهای غیراخلاقی تماشاگران و ورزشکاران در اماکن ورزشی، خشونت‌های قومی و نژادی، تروریسم، بداخلاقی‌های 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 اخلاق اجتماعی را طلب می‌کند.

خطر واقع شده‌ایم، پس وظیفه داریم که در این خصوص با اقدامات قاطع به نظام تعلیم و تربیت مسئولانه‌ای دست‌یابیم که اعتلای اخلاق اجتماعی یگانه هدف آن باشد (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۷۹).

در باب تأثیرگذاری پوپر در حوزه اخلاق نیز به همین چند سطر بسنده می‌کنیم که پوپر برخلاف برخی از فیلسوفان که مخاطبان خاص داشته‌اند، تأثیرات آشکار و عملی هم بر مردم عادی و هم بر نخبگان داشته است. اندیشه‌ها و آثار وی، روش عمل و جهات زندگی افراد عادی را عوض می‌کند (مگی، ۱۳۵۹، ص ۷) و حتی افرادی مانند دی پیترو مداوار<sup>۲</sup> برنده جایزه نوبل پزشکی، جان اِکلز<sup>۳</sup> برنده جایزه نوبل فیزیولوژی و نیز ژاک مونو<sup>۴</sup> و هرمان باندی<sup>۵</sup> از دیگر برندگان جایزه نوبل، از جمله کسانی هستند که نفوذ پوپر را بر خویشان تصدیق کرده‌اند (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۸ و مگی، ۱۳۵۹، صص ۶-۵).

بنابراین به نظر می‌رسد از طریق بازخوانی آثار مختلف پوپر، می‌توان اندیشه‌های تأثیرگذار اخلاقی او را بازشناسی نمود و از آنها، به مثابه نظریه راهنمای عمل،

یکی از صاحب‌نظرانی که در عصر حاضر، به مقوله اخلاق التفات خاص داشته و دیدگاه‌های او از تازگی و پویایی خاصی برخوردار است، کارل ریموند پوپر<sup>۱</sup> (۱۹۹۴-۱۹۰۲)، فیلسوف اتریشی تبار انگلیسی است.<sup>(۳)</sup> پوپر مدعی است در تمام حوزه‌های فکری و عملی خود، به گونه‌ای اخلاق‌گراست (پوپر، ۱۳۸۶، ص ۴۳). او انسان را بدون مسئولیت اخلاقی، حتی یک صدم انسان‌آدر معنای حقیقی<sup>[</sup> نیز نمی‌داند (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۱۳۸). گذشته از این، پوپر به عنوان یک فیلسوف متعهد به ارزش‌های انسانی، در مورد طیف وسیعی از مسائل اخلاقی-اجتماعی اظهار نظر و ارائه 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، صص ۲۳۴-۲۳۳ و یاروی و پرالانگ، ۱۳۸۵، ص). پوپر به رغم آنکه معتقد است ما به نسبت گذشته، اکنون در دنیای به مراتب بهتری زندگی می‌کنیم، اما به واسطه «روش بلاهت‌آمیزی» که در تربیت اخلاقی کودکانمان در پیش گرفته‌ایم، در معرض

2. Peter Medawar  
3. John Eccles  
4. Jacques Monod  
5. Herman Bundy

1. Karl Raymond Popper

در زمینه اخلاق اجتماعی بهره‌گرفت. بدین منظور دو رویکرد کلی را می‌توان متصور شد: در رویکرد اول می‌توان به بررسی دیدگاه‌ها و اظهار نظرهایی پرداخت که پوپر مستقیماً در باره اخلاق اظهار کرده است؛ هر چند از سخنان پوپر چنین برمی‌آید که او معتقد است که در باره اخلاق نباید موعظه کنیم<sup>(۴)</sup>، بلکه رفتار اخلاقی ما بایستی الگویی عملی برای افراد باشد (پوپر، ۱۳۸۶، ص ۴۴). اما در رویکرد دوم، می‌توان با توجه به معرفت‌شناسی پوپر به ویژه نظریه عقلانیت انتقادی او که رنگ و بویی کاملاً اخلاقی دارد، رجوع کرد و سپس راهکارهایی را برای اخلاق اجتماعی، استنباط و استخراج نمود. در مقاله حاضر، تلاش می‌شود تا با توجه به آموزه‌های روش‌شناسانه پوپر در حوزه مسائل اجتماعی، عمدتاً رویکرد دوم در دستور کار قرار گیرد.<sup>(۵)</sup>

پوپر مانند بسیاری از اندیشمندان، موافقان و مخالفان بسیار دارد. در مقابل، کسانی از او با توصیف‌هایی بسیار مثبت یاد کرده‌اند، دیگرانی هم هستند که در نکوهش وی سخن گفته‌اند. در اینجا تنها برای نمونه و به مثابه مشتی از خروار، مواردی عرضه می‌شوند. برخی معتقدند بسیاری از نظریه‌های پوپر حالت کلاسیک پیدا کرده‌اند

و هم‌اکنون در زمره نظریه‌هایی هستند که گفت‌وگو درباره آنها برای هر کس که به بررسی این مسائل می‌پردازد، الزامی است (پوپر، ۱۳۸۱، ص ۱). نمونه‌های دیگری از تمجیدهایی که از پوپر شده، عبارت‌هایی است مانند آنکه وی از زمره پرتأثیرترین اندیشه‌سازان قرن بیستم (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۷) است و یا فیلسوفی متواضع و دارای عشقی بی‌پایان به کشف حقیقت (پوپر، ۱۳۸۶، ص ۷) است یا بزرگ‌ترین فیلسوف علمی است که تاکنون پیدا شده است (مگی، ۱۳۵۹، ص ۵).

اینها تمجیدهایی است که در وصف پوپر صورت گرفته است؛ تمجیدهایی از این دست که آرای پوپر را «مهم‌ترین دستاوردهای فلسفه در قرن بیستم» محسوب کرده و اندیشه‌هایش را هم‌تراز با بزرگ‌ترین فیسوفان تاریخ منظور می‌کنند (پوپر، ۱۳۷۰، ص ۱۴).

اما این تنها یک روی سکه است. یعنی وضعیتی که در آن کسانی یافت می‌شوند که برای مثال بخت یاری خویش را در شاگردی و دستیاری پوپر می‌دانند (شی یرمر، ۱۳۸۶، ص ۱۱)، یا از «گستره عظیم و پهناور دانش وی» سخن می‌گویند<sup>(۶)</sup> (شی یرمر، ۱۳۸۶، ص ۱۳)؛ و او را سقراط زمان می‌خوانند (ادموندز، ۱۳۸۳، ص ۳۹) و به تأثیر وی بر

گردیدند. به نظر نگارنده مهم‌ترین ناقد پوپر در کشور ما دکتر رضا داوری است که کتاب مستقلی<sup>(۸)</sup> در نقد آراء پوپر دارد. راقم این سطور در مقام قضاوت در باره کتاب فوق نیست، اما تنها به جهت اطلاع رسانی از مقاله دکتر علی پایا با عنوان جامعه بسته و جامعه باز در مجله کیهان فرهنگی (شماره ۲۴) یاد می‌کند که شامل پاسخ‌هایی به برخی از انتقادهای دکتر داوری به پوپر و به ویژه کتاب جامعه باز و دشمنان آن است.

در مقاله حاضر تلاش می‌شود گزارشی از اهم آراء و اندیشه‌های پوپر ارائه و نکات مثبت و در خور توجه آن در زمینه عقلانیت انتقادی و اخلاق اجتماعی استنتاج گردد. نکات مثبتی که سرسخت‌ترین ناقدان او نیز به آن اذعان کرده اند: «من نگفتم آثار پوپر را نخوانیم، تمام اقوال او را هم سست و نامقبول ندانسته‌ام» (داوری، ۱۳۸۷، ص ۱۹۴).

نکته مهم و البته بدیهی آن است که بی‌تردید اندیشه‌های پوپر نیز مانند تمامی متفکران دیروز و امروز، مصون از خطا نیست و از قضا خود وی نیز چنین داعیه‌ای ندارد و یا دست کم آراء او نشان می‌دهد که در عالم اندیشه هیچ‌کس نمی‌تواند مدعی باشد که نظر او فصل الخطاب است:

خود افتخار می‌کنند (مگی، ۱۳۵۹، ص ۶) و یا مانند برتراند راسل<sup>۶</sup> کتاب جامعه باز و دشمنان آن را اثری «در طراز اول اهمیت» برشمرده و خواندن آن را به همگان توصیه می‌کند یا مانند آیزایا برلین<sup>۷</sup> این کتاب را حاوی «دقیق‌ترین و شدیدترین انتقاد از تعالیم فلسفی و تاریخی مارکسیسم می‌دانند و حتی کسانی «با وجود اختلاف مشرب با پوپر» کتاب مذکور را «مهم و پر قدرت توصیف می‌کنند (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۳).

اما در روی دیگر سکه، دیگرانی هم هستند که شدیدترین انتقادهای (و حتی توهین‌ها) را نثار پوپر می‌کنند و برای مثال کتاب مذکور را این‌گونه توصیف می‌کنند: «خزعلاتی است وقیحانه و بولهوسانه. هر جمله آن فضاحت است»<sup>(۹)</sup> (یاروی و پرالانگ، ۱۳۸۵، ص ۱۱).

اینان پوپر را «روشنفکری شکست‌خورده، خبیثی گستاخ، نادان و بی‌نزاکت می‌دانند (یاروی و پرالانگ، ۱۳۸۵، ص ۱۱).

در داخل کشور ما نیز در این سال‌ها پوپر به شخصیتی بحث‌انگیز تبدیل شده است و در این میان برخی به جانبداری و برخی نیز به ناقدین اندیشه‌های او منسوب

6. Bertrand Russell (1872-1970)  
7. Isaiah Berlin

«خود پوپر پیش و بیش از هر منتقدی بر این مطلب اصرار دارد که هیچ اندیشه‌ای در حوزه معارف بشری کلام آخر و تبیین نهایی به شمار نمی‌آید، و وظیفه متفکران در هر دوره آن است که با بررسی نقادانه معرفت موجود، راه را برای رشد معرفت‌های نوتر و جامع‌تر هموار سازند» (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۲۴).

## ۱- دیدگاه‌های معرفت‌شناختی

### پوپر

بسیاری را نظر بر آن است که بحث معرفت در فلسفه غرب پس از دکارت نقشی محوری یافت<sup>(۹)</sup> و این دکارت بود که موجب گشت تا «فلسفه به جای اینکه از این پرسش آغاز شود که "چه وجود دارد؟" یا "جهان چگونه است؟"، این سؤال را مبدأ قرار بدهد که "چه می‌توانم بدانم؟"» (مگی، ۱۳۷۷، ص ۱۴۸).

به این ترتیب کسانی معتقدند که پرسش‌های فلسفی، نخست پرسش‌های متافیزیکی و هستی‌شناسانه بوده است. آنها بستگی و پیوند میان بخش‌های مختلف فلسفه را انکار نمی‌کنند، اما بخش بنیادین و سرآغاز فلسفه را متافیزیک یا هستی‌شناسی می‌دانند. اینان معتقدند که معرفت‌شناسی «که درباره شناسایی و چگونگی شناختن است، از بخش‌هایی است که در دوران متأخر

فلسفه پدید آمده است»<sup>(۱۰)</sup> (نقیب زاده، ۱۳۸۵، ص ۱۲۹).

برخی هم معتقدند که معرفت‌شناسی هنگامی تولد یافت که اندیشمندان به ماجرای خطای دریافت معرفت در انسان‌ها توجه کردند. یعنی از هنگامی که گروهی به این اندیشه افتادند که شاید ما مرتکب خطای «نظام وار»<sup>۸</sup> در اندیشه‌مان می‌شویم. بدین معنا که ممکن است ذهن ما همانند ترازویی باشد که از بن، بد ساخته شده است و به مقتضای ساختمانش موجب کژ فهمی ما شود. در حقیقت دغدغه بزرگانی مانند رنه دکارت<sup>۹</sup>، دیوید هیوم<sup>۱۰</sup> و کانت آن بود که اگر ذهن و مغز ما خطای نظام وار کند، چه باید کرد؟ آیا می‌توان گفت از کجا این خطا وارد ذهن ما شده است؟ به این ترتیب پرسش فیلسوفان از خطای نظام وار ذهن در فلسفه نوین غرب از دکارت تا هیوم و کانت به این سو کاوش شده و موجب تولد معرفت‌شناسی گردیده است (سروش، ۱۳۷۴، صص ۳۱۷-۳۱۶).

باری، نظریه معرفت<sup>۱۱</sup> یا معرفت‌شناسی به مثابه یکی از شاخه‌های بسیار مهم فلسفه، به اندیشیدن و پژوهش درباره «ارزش و

8. Systematic

9. Rene Decartes (1596-1650)

10. David Hume (1711-1776)

11. Theory of knowledge

حدود معرفت انسان (دادبه، ۱۳۸۵، ص ۱۰۵) و مواردی از قبیل چیستی معرفت، شرایط دستیابی به معرفت، امکان رسیدن به یقین یا معرفت یقینی می‌پردازد (هالینگ دیل، ۱۳۷۵، ص ۳۹). به طور خلاصه در معرفت‌شناسی از «بنیادهای معرفت» بحث و گفت و گو و سؤالاتی از این قبیل مطرح می‌شود:

۱- راه دستیابی ما به معرفت کدام است؟

۲- معرفت خود را درباره جهان و جامعه انسانی بر کدام فرایند شناخت بنا می‌کنیم؟

۳- ادعاهای خود را درباره حقیقت بر چه ضابطه‌ای استوار می‌سازیم؟

۴- خاستگاه ادعای ما درباره معرفت چیست: وحی الهی، شواهد عینی یا تجربه‌های شخصی و ذهنی؟ (گوتک<sup>۱۲</sup>، ۱۳۸۷، ص ۷).

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 قائل شده و اذعان می‌دارد 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 غیر علمی و در مقابل، شناخت علمی را متعلق به «جهان ۳» می‌داند (پوپر، ۱۳۷۴، صص 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، ص ۴۶). او ساکنان جهان ۳ را واقعی می‌داند،

نکته آخر (پیش از پرداختن به معرفت‌شناسی پوپر) آنکه از شخصی به نام جی. اف. فریر<sup>۱۳</sup> به عنوان کسی که نخستین بار اصطلاح معرفت‌شناسی را در سال ۱۸۵۴ به کار برد یاد کرده‌اند. وی در کتاب خود فلسفه را به دو بخش هستی‌شناسی و

12. Gutek  
13. J.F.Ferrier.



همچنان که میز و صندلی واقعی‌اند. 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، «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 «ثربخشی» 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 ارائه می‌شود، در جهان ۳ و در معرض ارزیابی و نقد علمی قرار می‌گیرند. جهان ۳ جایگاه این محصولات فکری است و عینی بودن آن نیز به معنی قابلیت دسترسی این محصولات برای نقد شدن و ارزیابی به وسیله 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>(۱۱)</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>(۱۲)</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 آن، 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 نکته‌ای که باید مد نظر 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 «انتقادپذیری» است که به دو



ادعای دست یافتن به حقیقت، باید در پی آن باشد که آیا به حقیقت نزدیکتر شده است یا خیر. پوپر هر تلاشی (از جمله نظریه استقرا) برای رسیدن به یقین کامل را غیرممکن می‌داند. او معتقد است که معیاری برای درک حقیقت مطلق نداریم، اما معیارهای بسیاری داریم که می‌توانند به تدریج امکان بازشناسی خطا و باطل را به ما بدهند.

پوپر معتقد است که «علم» با بروز مسائل و در پی آن، تلاش برای حل آنها از طریق ارائه نظریه‌های شجاعانه و مبتکرانه شروع می‌شود. او سپس پا را از این نیز فراتر نهاده و می‌گوید همه زندگی حل مسئله است. بدین معنا که راه حل هر مسئله، موجب پیدایش مسائل جدید می‌شود، که آنها نیز باید حل شوند. هر چه بیشتر در باره جهان بیاموزیم، و هر چه این آموخته‌ها ژرف‌تر باشد، شناخت ما از آنچه نمی‌دانیم، یعنی میزان نادانی ما بیشتر می‌شود. در هر حال کوشش برای آموختن ارزشمند است، حتی اگر این کوشش تنها به اینجا ختم شود که چندان چیزی نمی‌دانیم. این نادانی دانشمندان می‌تواند مشکلات بسیاری را از میان بردارد.

صورت "انتقاد یا ارزیابی تجربی" و "انتقاد یا ارزیابی عقلانی، فلسفی، منطقی" به کار گرفته می‌شود.<sup>(۱۳)</sup>

او بر خلاف نسبیت‌گرایان به حقیقت عینی و مطلق اعتقاد دارد و بر این باور است که حقیقت مطلق وجود دارد و از حیث نظری قابل دسترسی است. اما برای ما راهی وجود ندارد که مطمئن شویم به آن 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 مهم‌ترین اساس نظریه شناخت خود می‌داند. او پی بردن به اشتباهات را هم چون فانوس‌هایی کم‌سو می‌داند که انسان را یاری می‌کند تا پاورچین پاورچین از غار جهل به در آید و به روشنایی معرفت نزدیک گردد. پس پیشرفت معرفتی همانا تغییر شکل دانایی‌های پیشین است. به نظر پوپر آزمون و خطا نه تنها در میان انسان‌ها و دانشمندان بلکه در میان همه موجودات زنده وجود دارد، با این تفاوت که خطا یا تصحیح خطا در عرصه گیاهان و حیوانات به معنای نابودی آنهاست، اما در حیطه علم به معنای حذف نظریه‌های ضعیف است (پوپر، ۱۳۸۷، ص ۶۷).  
به نظر پوپر آدمی باید در پی کشف حقیقت باشد، نه یقین.<sup>(۱۴)</sup> بنابراین به جای

۲- عقلانیت انتقادی<sup>۱۴</sup>

نظریه «عقلانیت انتقادی»، حاصل تأملات چندین ساله فلسفی پوپر و ایده‌ای برگرفته از معرفت‌شناسی اوست که البته صاحب‌نظران 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 می‌دانند که «بر نظریه معرفت‌شناسانه مهم و تأثیرگذاری نهاده شده که به وسیله پوپر طی دهه‌های متمادی در قرن بیستم پرورانده شده است» (پایا، ۱۳۸۶). همچنین عقلانیت انتقادی را نامی می‌دانند که «کارل پوپر به عقلانیتی فروتن و خود-نقاد داده است. پوپر این دیدگاه را با عقلانیت غیر انتقادی یا فراگیر مقایسه می‌کند، یعنی دیدگاهی که تنها به صدق آنچه با عقل یا تجربه به دست می‌آید، معتقد است. استدلال پوپر آن است که عقلانیت فراگیر از عهده تبیین چگونگی برهان بر نمی‌آید و منجر به تناقض می‌شود. امروزه عقلانیت انتقادی فرایند توسعه یافته رویکرد پوپر در همه حوزه‌های فکر و عمل است. وظیفه محوری عقلانیت انتقادی در هر رشته، جایگزین کردن روش اثباتی با روش نقدی است» (وترستن<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷).

پوپر در مقدمه کتاب اسطوره چارچوب، عقلانیت انتقادی را یک شیوه 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، 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 زیر دریافت: «من ممکن است بر خطا باشم، و شما بر صواب، اما با بذل کوشش، ممکن است هر دوی ما به حقیقت نزدیک‌تر شویم»<sup>(۱۵)</sup> (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۳۱).

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

14. Critical Rationalism  
15. Wettersten

حداقل می‌رساند. او ایمان دارد که اگر این رویکرد، در دستور کار همه افراد چه مردم عادی و چه علمای حوزه‌های مختلف قرار گیرد، می‌توان به صلح، انسانیت، تواضع و تلاش برای درس‌گیری از اشتباهات خود امیدوار بود (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۳۲).

از این رو، پوپر «جست‌وجوی حقیقت از طریق استدلال متقابل و همکاری بر مبنای تعاملات اجتماعی» را فرایندی می‌داند که منجر به نوعی همبستگی انسانی می‌گردد که وی به آن عنوان «وحدت عقلانی بشر» داده است؛ چون معتقد است عقل آدمی شالوده وحدت بشر است (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۰۶۲). بدین‌سان 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 می‌دهد. از نظر او، مسلک اول، همان رویکرد سقراط است یعنی «آگاهی‌بخشی به حدود توان خویش و فروتنی فکری و عقلی کسانی که می‌دانند چقدر خطا می‌کنند و واقفانند که حتی برای همین قدر دانستن هم تا چه پایه به دیگران وابسته‌اند» (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۰۶۵). او در توصیف این مسلک عقلانی می‌افزاید: «کسی که به این موضع عقلانی پایبند است، استدلال را به حساب می‌گیرد،

از سوی دیگر، پوپر معتقد است که این الگو نه تنها یک شیوه تفکر، حتی یک «شیوه زیست»<sup>۱۶</sup> است. از این‌رو شاید تعمیم آن به حوزه‌های عملی زندگی همچون سیاست، مدیریت، زندگی شهروندی، ... و به طور کلی «اخلاق اجتماعی» بتواند موجب از میان رفتن بسیاری از اختلافات شود (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۱۱). بنابراین، هدف این نوشتار، بهره‌گیری از ایده عقلانیت نقادانه پوپر در حوزه اخلاق اجتماعی است. چون ما معتقدیم الگویی مناسب از اخلاق اجتماعی، به زندگی فردی و اجتماعی انسان سامان می‌بخشد و روابط انسانی را تنظیم می‌کند؛ کسانی که اخلاقیات اجتماعی را مورد توجه قرار می‌دهند، بیش از دیگران حقوق اجتماعی و مصالح جامعه را رعایت می‌کنند و افرادی مسئولیت‌پذیر، با وجدان و منظم هستند.

### ۳- نسبت عقلانیت انتقادی و اخلاق

اولین و شاید مهم‌ترین نکته این بحث آن است که پوپر عقلانیت انتقادی را در بردارنده بن‌مایه دیدگاه اخلاقی خود می‌داند و تأکید می‌کند که این نوع نگاه به عقلانیت، امکان تفسیر جزم‌گرایانه از عقلانیت را به

نه شخصی را که استدلال می‌کند. این واقعیت از اهمیتی دامنهدار برخوردار است و به این نظر می‌انجامد که باید هر که را با او به تعاطی معانی و تبادل افکار می‌پردازیم، بالقوه منبع دلایل و منشاء اطلاعات عقلایی بدانیم (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۰۶۲).

پوپر بر این باور است که در مقابل این ایده، نسخه‌ای از عقل‌گرایی قرار دارد که سردمداران آن، افلاطون<sup>(۱۶)</sup> و هگل هستند. پوپر سرمنشاء این نظر را که عقل قوه‌ای است که افراد به تفاوت از آن بهره‌مندند و به درجات مختلف آن را پرورش می‌دهند، به افلاطون نسبت می‌دهد. او مرجعیت‌طلبی‌ها، پیش‌داوری‌ها و عدم ارج‌گذاری به عقاید دیگران را از نتایج این نوع عقلانیت می‌داند. به نظر پوپر، در جهانی که در پرتو چنین عقلانیتی ساخته می‌شود، عقلی که خویش را برتر از عقل دیگران می‌داند، برای پرورش شعور مردم برنامه‌ریزی می‌کند و زمام آنها را در دست دارد (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۰۶۴). پوپر مسلک عقلانی دروغین یا شبه عقلانی افلاطونی را «اعتقاد گردن‌فرازانه 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 از انسان‌ها می‌داند<sup>(۱۷)</sup> (پوپر، ۱۳۸۰، 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 قائل 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... بدین سان جامعه و بخش برتر آن یعنی دولت، واقعیتی است مستقل از افراد و برتر از آنها» (به نقل از نقیب زاده، 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 مدیونیم. وقتی از نظریه اجتماعی عقل (یا روش علمی) سخن می‌گوییم، منظورم نظریه‌ای بر پایه مناسبات بین اشخاص است، نه نظریه‌ای

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 کپلر 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 مراد فکری با دیگران را پایه‌ای اساسی در عقلانیت و دانایی خود بداند، اصلی اخلاقی است که می‌تواند مبنای الگوی روابط انسانی قرار گیرد؛ به گونه‌ای که می‌توان انسان مطلوب در نظر پوپر را «عقل‌گرای نقاد متواضع» نامید. خردمند از نگاه او شخصی همچون سقراط است، یعنی کسی که به نادانی‌های خود آگاه است، نه افرادی چون مارکسیست‌ها و مارکسیست‌های نو که می‌پندارند بسیار می‌دانند و اصلاً فروتنی روشنفکرانه ندارند. او معتقد است «هیچ چیز

برای آنها بیگانه‌تر از فروتنی روشنفکرانه نیست. به مکتب سقراط نرفته‌اند، در محضر کانت<sup>(۱۸)</sup> هم نه، بلکه در مکتب هگل درس خوانده‌اند» (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۶۷).

## ۵- اندیشه‌های سیاسی و اجتماعی

اندیشه‌های سیاسی و اجتماعی پوپر در راستای اندیشه‌های او در معرفت‌شناسی و نظریه عقلانیت انتقادی قرار دارد. در اینجا آراء سیاسی و اجتماعی پوپر در ذیل سه عنوان کلی آزادی‌خواهی، دموکراسی و مهندسی اجتماعی تدریجی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### ۵-۱- آزادی‌خواهی

از آرای پوپر این‌گونه استنباط می‌شود که او میان عقلانیت و آزادی‌خواهی ارتباط برقرار می‌کند. به این معنا که عقلانیت در نگاه پوپر امری اجتماعی یعنی حاصل تعامل با دیگران است. پس به دلیل روابط انسانی با دیگران است که انسان‌ها عاقل‌اند و از قدرت‌یادگیری بهره‌مند هستند. اما نکته مهم آن است که این همه در فضای آزاد سیاسی امکان‌پذیر است. آزادی سیاسی آن اندازه نزد پوپر ارزشمند است که فراهم بودن آن را شرط دستیابی به آزادی اندیشه و خردگرایی

(که از مهم‌ترین مبانی اندیشه‌های اوست) می‌داند. خردگرایی در دیدگاه پوپر به معنای آمادگی برای گوش سپردن به انتقادهای دیگران و مباحثه انتقادی با آنهاست:

«عقلانیت و نقادی انتقادی... یک شیوه تفکر و حتی یک شیوه زیست است؛ نوعی آمادگی برای استماع استدلال‌های نقادانه، جست‌وجو برای یافتن اشتباهات خود و درس آموختن از آنها» (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۳۱).

مباحثه انتقادی (آنچنان که به طور مشروح در بخش‌های بعدی خواهیم دید) به قصد محکوم کردن یا حتی متقاعد کردن کسی برپا نمی‌شود. این مباحثه‌ای است که با نیت یادگیری، و از راه تعامل با دیگران صورت می‌گیرد: «[فرد عقل‌گرا] کسی است که می‌خواهد جهان را بفهمد و از راه گفت‌ووشنید با دیگران چیز بیاموزد» (پوپر، ۱۳۷۲، ص ۴۲).

در واقع اساس عقلانیت و مباحثه انتقادی در تعاملی است که فرد با دیگران دارد، به همین دلیل انسان خردگرا آگاه است که عقلانیت خود را مدیون کسان دیگر است (پوپر، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۴۴).

درست است که بحث اصلی ما در این بخش آزادی‌خواهی در نگاه پوپر است، اما چنان‌که اشاره گردید، پوپر از آزادی به عنوان

پیش‌شرط دستیابی به عقلانیت نام می‌برد، پس ناگزیر به بحث خردگرایی در اندیشه پوپر پرداختیم. این همه از آن روی است که پوپر آزادی‌خواهی را کاری خردمندانه و به عبارتی دیگر خردمند را انسانی آزادی‌خواه می‌داند. فرد خردگرا از نظر پوپر کسی است که نه دیگران را به انجام کاری وادار می‌کند و نه حتی به دنبال متقاعد کردن آنهاست. پس به نظر و عقیده دیگران احترام می‌گذارد، حتی اگر آن را اشتباه بداند (پوپر، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۴۶). پس رابطه‌ای دوسویه میان آزادی‌خواهی و خردگرایی برقرار است: «خردگرایی و روشنگری مستلزم آزادی اندیشه، مذهب و احترام به عقاید دیگران و سرانجام آزادی سیاسی است (پوپر، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۴۸).

## ۵-۲- دموکراسی

از عناصر مهم در فلسفه سیاسی پوپر دیدگاه او درباره دموکراسی است:

«در میان نظام‌های حکومتی متفاوت... نظام دموکراسی علی‌رغم همه محدودیت‌ها و کاستی‌های آن، در قیاس با دیگر نظام‌ها، مناسب‌تر است و امکانات بیشتری را برای رشد و تعالی شهروندان و جامعه فراهم می‌آورد» (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۱۶). به نظر پوپر پرسش رایج در فلسفه سیاسی (متأثر از

چنین دیدگاهی در تباین با معتقدین به اصالت تاریخ است؛ چرا که آنان «معتقدند اقدام سیاسی توأم با عقل و هوش تنها در صورتی امکان پذیر است که نخست مسیر آینده تاریخ تعیین شده باشد.» برخلاف چنین نظری به نظر پوپر آنکه به مهندسی اجتماعی اعتقاد دارد «ساز علمی سیاست» را در «اطلاعات لازم مبتنی بر امور واقع برای ساختن یا دگرگون سازی نهادهای اجتماعی بر حسب خواست‌ها و هدف‌های ما می‌داند» (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۵۱). مسئله مهم آن است که مطابق نظر پوپر اقدام مذکور می‌تواند به دو شیوه متفاوت انجام گیرد. یکی مهندسی اجتماعی ناکجاآبادی، که پوپر با آن مخالف است و دیگری مهندسی اجتماعی تدریجی یا جزء به جزء، که موافق آن است.

بخش‌هایی از فصل‌های ۳ و ۹ کتاب جامعه باز و فصل ۳ کتاب فقر تاریخی‌گری در تشریح موضع پوپر در مورد مهندسی اجتماعی تدریجی است. مهندسی اجتماعی تدریجی دیدگاهی عملی و نقدپذیر است که در آن هدف‌ها به صورت جزئی (و نه آرمانی) انتخاب می‌شوند تا به مسائل و مشکلات موجود در جامعه با نگاهی واقع‌بینانه مورد توجه قرار می‌گیرند (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۳۶۴). نکته مهم آن است که به نظر پوپر معرفت‌شناسی در علوم و اخلاق و حتی در

افلاطون) همیشه این بوده است که «چه کسی باید حکومت بکند؟» اما به نظر او پرسش صحیح آن است که همواره از اشکال مذموم حکومت و چگونگی رهایی مردمان از یک حکومت «ناتوان و زیان‌بار» سؤال کنیم. بر این اساس پوپر حکومتی را دموکراسی می‌داند که در صورت نارضایتی مردم، بدون خشونت و خون‌ریزی سریر قدرت را ترک کند. به نظر پوپر تصور اینکه دموکراسی عبارت از حکومت مردم بر مردم است، خیالی خام و غیر واقعی است، زیرا هیچ‌گاه در طول تاریخ مردمان حکومت نکرده‌اند. پس دموکراسی حاکمیت عامه نیست، «بلکه بیش از هر چیز، عبارت است از نهادهایی که تجهیز شده‌اند» تا از خطر دیکتاتوری و تجمع قدرت پیشگیری کنند (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۱۱۹).

### ۵-۳- مهندسی اجتماعی

#### تدریجی یا جزء به جزء<sup>۱۷</sup>

پوپر مهندس اجتماعی<sup>۱۸</sup> را کسی می‌داند که معتقد است «آدمی بر سرنوشت خویش سیادت دارد» و می‌تواند مطابق هدف‌هایش در تاریخ تأثیر گذارده و آن را تغییر دهد. ملاحظه می‌شود که به نظر پوپر،

17. Piecemeal social engineering

18. Social engineer



سیاست دارای نتایج عملی مؤثری است (پوپر، ۱۳۸۷، ص ۱۳). این مطلبی است که دیگران نیز به آن توجه کرده و از ارتباط میان دیدگاه سیاسی پوپر و مبانی اخلاقی و معرفت‌شناسانه او سخن گفته‌اند: «محور دید سیاسی پوپر ایجاد دستور کاری اخلاقی از طریق سیاست و به وسیله آزمون و خطا یعنی مهندسی اجتماعی تدریجی است» (شی یرمر، ۱۳۸۶، ص ۴۵).

در روشنگری نظر بالا می‌توان به سخنانی از پوپر استناد کرد که در آن تصریح می‌کند هر کس به مهندسی اجتماعی تدریجی معتقد باشد، باید همچون سقراط بداند که «چه اندازه کم می‌داند» و بداند که آدمی از طریق اشتباهاتش است که می‌آموزد (پوپر، ۱۳۵۰، ص ۷۸). پس بیهوده نیست سخنان آنهایی که معتقدند «دل‌مشغولی پوپر این است که هر جا مشکلی هست، باید با توجه به لغزش‌پذیری معرفت بشری، از راه‌های عملی آن را مشخص کرد و به آن پرداخت» (شی یرمر، ۱۳۸۶، ص ۳۹).

## ۶- روش‌شناسی و آراء اخلاقی و اجتماعی

به نظر می‌رسد آموزه‌های روش‌شناسانه پوپر در زمینه مسائل اجتماعی و ارتباطی که این آموزه‌ها با آراء اخلاقی و معرفت‌شناختی او دارند، ابزاری مناسب در شرایط زمانی متغیر

کنونی باشد. در این زمینه می‌توان به چند نکته اشاره کرد:

۱- پوپر تلاش در زمینه مسائل اجتماعی را همراه با آرمان‌ها بسیار بزرگ و اتوپیایی بر نمی‌تابد. به نظر او واقعیت‌های بیرونی جوامع انسانی دائماً در حال تغییر و دگرگونی‌اند و به همین دلیل برنامه‌ریزی‌هایی که آرمان‌هایی بسیار بزرگ در سر دارند (به فرض تحقق) از همان ابتدا از مسیر تحولات اجتماعی جا خواهند ماند. نمونه جوامعی از این دست کشور شوروی بود که «تحولات بیرونی آن را به کلی از کارایی و اعتبار تهی ساخت» (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۷).

۲- در آموزه روش‌شناسانه پوپر، به جای خلق جوامع آرمانی باید به شرایط عینی و واقعی موجود توجه نمود و آن‌گاه با تحلیل اوضاع کنونی جامعه «بهترین راه‌های واقع‌بینانه» را از میان راه‌های موجود برگزید و برای بهبود اوضاع به کار بست (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۸). خلاصه نکته مذکور چنین است که مطابق روش‌شناسی پوپر چالش اصلی در قلمروی مسائل اجتماعی «چاره‌اندیشی برای تحولات اجتماعی و مدیریت بهینه آنها» است (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۱۱).

اجتماعی به دنبال طرح‌ها و آرمان‌های بسیار بزرگ است و او آن را نقد می‌کند.

## ۷ - آموزه‌های اخلاقی برگرفته از دیدگاه‌های پوپر

مطابق آنچه در مورد معرفت‌شناسی و عقلانیت انتقادی پوپر بیان شد، می‌توان اصول اخلاقی زیر را استنتاج نمود که شرح مختصری در باره هر یک از آنها ارائه می‌شود:

### ۷-۱ - اصل برابری انسان‌ها در دانش و ارزش

پوپر نیز همچون کانت از تبعیض بین انسان‌ها و نگاه ابزاری برخی از افراد بر دیگران، بی‌زاری می‌جوید: «من با کانت اتفاق نظر دارم و معتقدم که هر نوع اخلاق باید بر این اصل استوار باشد که هیچ‌کس خود را ارزشمندتر از هیچ‌کس نشمارد (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۴۴۷)».

به منظور درک بهتر دیدگاه پوپر در برابری انسان‌ها، شاید نگاهی اجمالی به دیدگاه‌های اخلاقی کانت لازم باشد. ایمانوئل کانت، انسان‌ها را به سبب برخورداری از قوه تعقل برابر می‌داند و لذا هر انسانی را به عنوان «غایت» قلمداد کرده و استفاده ابزاری از او را مورد نکوهش قرار می‌دهد. در این راستا، کانت اصل زیر را مطرح می‌سازد:

۳- نکته مهم آن است که آموزه‌های روش‌شناسانه پوپر در مسائل اجتماعی، با آراء معرفت‌شناسانه و اخلاقی او مرتبط است. پوپر همان‌گونه که در معرفت‌شناسی به پرسش، حدس، آزمون و خطا، آزمون‌پذیری و نقد اهمیت می‌دهد، در حوزه مسائل اجتماعی نیز این‌گونه است. در این زمینه می‌توان علاوه بر آنچه در بخش پیشین ذکر شد، مبنی بر آنکه «محور دید سیاسی پوپر ایجاد دستور کاری اخلاقی از طریق سیاست و به وسیله آزمون و خطا یعنی مهندسی اجتماعی تدریجی است» (شی یرمر، ۱۳۸۶، ص ۴۵). به نکته دیگری نیز اشاره کرد که برخی از کارشناسان آن را اصلی روش‌شناسانه و برگرفته از دیدگاه‌های اخلاقی پوپر می‌دانند. نکته مزبور را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که «طرح‌ها و پروژه‌ها و سیاست‌هایی که در قلمرو امور اجتماعی و سیاسی به مورد اجرا گذارده می‌شوند، می‌باید یک اصل اساسی را مد نظر قرار دهند. این اصل را می‌توان بدین‌گونه صورت‌بندی کرد: میزان سختی و فشار قابل اجتناب را به حداقل تقلیل دهید» (پوپر، ۱۳۷۶، ص ۱۳). این دیدگاه در نزد پوپر فرض بدیلی است بر دیدگاهی که در مسائل

«چنان عمل کنید که انسانیت را، چه در شخص خودتان و چه در دیگران، همواره به عنوان غایت تلقی نمایید نه به عنوان وسیله صرف»<sup>(۱۹)</sup> (کاپلستون، ۱۳۶۰، ص ۱۹۰).

پوپر نیز ضمن تأکید بر عقلانیت به عنوان قوه‌ای که همه انسان‌ها در آن مشترک‌اند و به واسطه همین اشتراک، با هم برابرند؛ به نکته دیگری اشاره می‌کند و آن اینکه یکی دیگر از وجوه مشترک انسان‌ها این است که همه آنها تقریباً در میزان نادانی با هم یکسان‌اند:

«بجاست از یاد نبریم که اگر دانایی‌های کوچکی داریم که ما را قدری از هم متمایز می‌کند، اما همه در نادانی بی‌پایان خود برابریم (پوپر، ۱۳۸۷، 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 نکته‌ای است که باید به عنوان یک پیام اخلاقی مهم، در حوزه اخلاق اجتماعی مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر، پوپر انسان‌ها را به این دلیل که «منشأ نقد و نظر هستند، ارزشمند و اخلاقاً برابر می‌شمارد» (شی‌یرمر، ۱۳۸۶). وی توجه انسان‌ها را به این نکته جلب

می‌کند که عقلانیت انتقادی، مختص خواص جامعه یعنی افرادی چون فلاسفه و سیاستمداران و غیره نیست و همه انسان‌ها، به شرط آنکه از مهارت‌های لازم برخوردار شده باشند، توانایی نقد و اظهار نظر دارند. لذا کسانی که ادعای عقلانیت دارند، باید به این نکته توجه کنند که «حتی برای همین قدر دانستن هم تا چه حد به دیگران وابسته‌اند» (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۰۶۵).

## ۷-۲ - اصل تواضع علمی

یکی دیگر از آموزه‌های اخلاقی پوپر که در اخلاق اجتماعی باید به آن التفات ویژه گردد، 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 مجموعه‌ای از حدس‌ها و گمان‌ها نیست که هنوز ابطال نشده‌اند، اما ممکن است دیر یا زود و در پی آشکار شدن ظرفیت‌های تازه‌ای از واقعیت (واقعیتی که نامتناهی است و نو به نو جنبه‌های تازه‌ای از آن بر ما آشکار می‌شود) ابطال شوند. آدمیان باید بدانند که نخستین و قطعی‌ترین دانستنی‌های ما این است که نمی‌دانیم. اگر فرد به این حقیقت ایمان داشته باشد، اولین

و حداقل پیامد آن این است که دچار غرور نمی‌شود.

### ۷-۳ - اصل گفت و گو و بحث نقادانه

چنانکه گفته شد، عقلانیت انتقادی به عنوان بن‌مایه دیدگاه اخلاقی پوپر، صرفاً حاوی جنبه‌های معرفتی نیست، بلکه بخش مهمی از آن را ملاحظات اخلاقی و ارزشی تشکیل می‌دهد که غفلت از آن فرد را به نوعی عقلانیت مکانیکی سوق می‌دهد (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۲۰). به نظر پوپر روش گفت و گو و بحث نقادانه «به ما امکان می‌دهد نه تنها از آنچه به صورت فرهنگی کسب کرده‌ایم، که حتی از امور وراثتی نیز فراتر رویم» (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۱۳۰).

در گفت و گویی که پوپر از آن سخن می‌گوید، طرفین به دنبال منکوب کردن هم یا «موجه ساختن یا تثبیت یک دیدگاه» 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 گفت‌وگو، نور تازه‌ای مشاهده می‌کنیم که نشان می‌دهد اندکی به حقیقت نزدیک‌تر شده‌ایم (پوپر، ۱۳۸۴، 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 آماده بحث و گفت‌وگو در مورد باورهای خود با دیگران بوده و گوشه شنوا برای شنیدن انتقاد داشته باشد. به این ترتیب، گفت‌وگوی نقادانه می‌تواند به عنوان راهبردی مهم در اندیشه پوپر (و نیز روشی در تربیت اخلاقی) مطرح شود. شاید بهترین جایگاه برای شکل‌گیری و نهادینه شدن این اصل نظام تعلیم و تربیت و در حالت اخص، «مدرسه» باشد. در نظام تربیتی که مربیان آن به چنین دیدگاهی باور دارند، بر آموزش رویکرد نقادانه و استقبال از نقد و گفت و گو و پرهیز از جزمیت تأکید می‌شود. مربی نقاد متواضع باید اهمیت گفت و گوی نقادانه را در گسترش معرفت و سالم‌سازی فضای عمومی اجتماع مورد تأکید قرار دهد و دانش‌آموزان خود را از این خطر آگاه سازد که جانشینی استدلال و نقد و گفت و گو و خرد نقاد به جای اقتدارطلبی و یک جانبه‌گرایی جامعه را به سمت تعالی و کمال سوق خواهد داد. البته بایستی توجه داشت که منظور از گفت‌وگو، گپ و محاوره و مذاکره و چانه‌زنی و امثال آن نیست، بلکه دادوستدی نقادانه است که هدف آن الزاماً رسیدن به توافق نیست، بلکه غرض رسیدن به ترازهای بالاتر معرفتی (با همان نزدیکی بیشتر به حقیقت) و

کشف ظرفیت‌های بیشتر معنایی و مفهومی است. شرکت‌کنندگان در گفت و گوی نقادانه ممکن است در پایان 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 خویش از آگاهی بیشتری برخوردار شده و دست کم از مواضع مخاطب خود شناخت بهتری کسب کرده‌اند.

#### ۷-۴ - اصل خودمختاری اخلاقی یا تصمیم‌گرایی اخلاقی

این موضوع مربوط به یکی از اصول مهم اخلاقی در نظر پوپر می‌شود که می‌توان نام آن را مطابق آنچه خود او گفته است «آموزه خودمختاری اخلاق (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۱۵)» یا تصمیم‌گرایی اخلاقی نامید. در توضیح این اصل می‌توان گفت که گرچه انسان‌ها با بهره‌گیری از روش عقلانیت انتقادی می‌توانند در بسیاری از قوانین بشری از جمله قوانین اخلاقی به توافق برسند، اما پوپر تأکید دارد که در نهایت «مسئول اختیار کردن یا رد کردن قوانین اخلاقی...مائیم و بس (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۱۴)». انسان‌ها به سبب برخورداری از همان برابری دانش و ارزش که در بخش‌های قبلی به آن اشاره شد، آزادند

که در طول زندگی خویش تصمیم‌گیری اخلاقی کنند، بدون اینکه تحت تأثیر اجبار و فشارهای بیرونی قرار گیرند.

البته پوپر خاطر نشان می‌کند که گرچه اخذ تصمیم‌های اخلاقی با ماست، اما این به معنی آن نیست که خودسرانه عمل کنیم و خود را بی‌نیاز از گفت و گو و بحث‌های نقادانه بدانیم. پوپر همچنین مرجعیت انسان در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی را منافی با دستورهای اخلاقی ادیان نمی‌داند: «اینکه ما تصمیم می‌گیریم و بار مسئولیت را به دوش می‌گیریم نباید مستلزم این تلقی گردد که ما نمی‌توانیم یا نباید از ایمان یاری بگیریم و نسبت به سنت‌ها و نمونه‌های بزرگ اخلاقی ادیان [بی تفاوت باشیم (پوپر، ۱۳۸۰، صص ۱۱۳-۱۱۴)].»

تأکید پوپر بر آزادی آدمیان در گزینش و انتخاب اخلاقی، در بر دارنده این نتیجه برای اخلاق اجتماعی است که حتی در مورد آموزه‌های پذیرفته‌شده اخلاقی، نباید افراد را به پذیرش ملزم کرد. اجبار و الزام، شأن فعل اخلاقی را از میان برمی‌دارد، شاید به این دلیل که فعل اخلاقی به اعتبار همین انتخاب و گزینش آزادانه فرد (دست‌کم به عنوان یکی از مهم‌ترین معیارها) اخلاقی محسوب می‌شود. افراد یک جامعه سالم از حیث روابط

اخلاقی باید بدانند که بهترین افعال اخلاقی آنهایی هستند که از روی انتخابی آزادانه صورت گرفته باشند؛ الگوهای رفتاری مبتنی بر اجبار، خشونت و تلقین، 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 آزادانه افعال و تصمیم‌های اخلاقی، به معنای نقدناپذیری 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 ارائه تفسیرهای کاذب برای مصون نگاه داشتن دیدگاه‌ها از ابطال و نقد، رویه‌های غیراخلاقی محسوب می‌شوند که برای فرد و جامعه زیان بار خواهند بود.

## فرجام

اخلاق اجتماعی به مثابه یکی از دغدغه‌های اصلی جامعه بشری، همواره مورد توجه متفکران و صاحب‌نظران جوامع بوده و آن‌گونه که تجربه نشان داده، انسان در هیچ دوره‌ای - حتی در ادوار اخیر که ظاهراً پیشرفت‌های فراوانی حاصل شده - بی‌نیاز از اخلاق اجتماعی 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 متفکران، کارل پوپر فیلسوف معاصر است که اولاً انسان بدون بعد اخلاقی را موجودی ناقص می‌داند و ثانیاً اخلاق و تجربیات اخلاقی را در زمره اندیشه‌های برتر آدمی و مقولات مربوط به جهان ۳ قلمداد کرده است.<sup>(۲۰)</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، جامعه معاصر از «جزمیت‌گرایی علمی» و «اخلاق‌گریزی» رهایی خواهد یافت. شاید به همین دلیل باشد که پوپر مدعی است نظریه معرفتی او کاملاً انقلابی است و هر چیزی را که گذشتگان تا به حال گفته‌اند، واژگون می‌سازد (پوپر، ۱۳۸۷، ص ۹۲). نگاه خاص پوپر به معرفت‌شناسی و به ویژه ایده عقلانیت انتقادی او می‌تواند برای اخلاق و اخلاق اجتماعی، دلالت‌های زیر را به دنبال داشته باشد:

۱. از آنجا که در رویکرد معرفت‌شناسی پوپر، امکان دستیابی به معرفت قطعی، بدیهی و خطاناپذیر وجود ندارد و در عوض

آنچه اهمیت دارد، "رشد معرفت" است؛ شاید زمان آن فرا رسیده باشد که علمای اخلاق به جای پرداختن به مباحث متافیزیکی بی‌فرجام در مورد چیستی و ماهیت فعل اخلاقی، توجه خود را به رشد مداوم معرفت اخلاقی معطوف دارند و این حاصل نمی‌گردد، مگر اینکه معرفت اخلاقی موجود به‌طور مداوم در بوته نقد قرار گیرد تا در جریان این «فرایند تصحیح و تکمیل مستمر»، معرفت اخلاقی بشر در راه پویایی و تکامل گام بردارد.

۲. اکنون که نوعی بی‌اعتمادی نسبت به آینده اخلاقی جهان بر اذهان بسیاری از افراد حکمفرماست، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های نظام اخلاقی پوپر، نگاه امیدوارانه او به آینده و پرهیز از بدبینی و یأس نسبت به آینده معرفت اخلاقی است. این خوش‌بینی از اعتقاد به امکان همیشگی رشد معرفت انسانی به طور عام و ظرفیت‌های فراخی که در عالم برای پیشرفت تجربیات اخلاقی موجود است، حاصل می‌گردد. پوپر امکان بهره‌گیری از این ظرفیت‌ها را یک وظیفه اخلاقی به شمار می‌آورد و ترویج یأس و ناامیدی را عین بی‌اخلاقی می‌داند.

۳. ترویج ایده عقلانیت انتقادی به جز پیامدهای عمومی ذکر شده، می‌تواند از حیث

فردی و اجتماعی نیز کارگشا بوده و پیامدهای اخلاقی بزرگی را نیز به دنبال داشته باشد. از این رو، تمامی نهادهایی که برای خود وظیفه تربیتی قائل‌اند، از رسانه‌های جمعی گرفته تا نهادی اجتماعی و مدنی، از تشکل‌های مذهبی و اعتقادی تا نهادهای آموزشی رسمی و غیر رسمی، باید در پی تربیت فردی باشد که به دور از هر گونه غرور و خود بزرگ‌بینی، دیدگاه‌های خود از جمله دیدگاه‌های اخلاقی‌اش را به حیطة عمومی عرضه کند 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 باطل خود دست بردارد.<sup>(۲۱)</sup>

۴- و نکته آخر اینکه پوپر با بلاهت‌آمیز خواندن روش تربیتی رایج در جامعه معاصر، انتقادات جدی خویش را متوجه رویکرد غیر اخلاقی تعلیم و تربیت فعلی نموده است. گرچه خود پوپر مستقیماً به دلائل بلاهت‌آمیز بودن روش تربیتی عصر حاضر اشاره نکرده است، ولی از آموزه‌های اخلاقی



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.

### پانوشتها

۱. فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، تربیت اخلاقی را این گونه تعریف کرده است: «آموزش رسمی یا ضمنی اصول و قواعد اخلاقی در داخل یا خارج از مدرسه (فرمینی فراهانی، ۱۳۷۸، ص ۳۸).
۲. منظور آن دسته از اصول اخلاقی است که جنبه اجتماعی داشته و تحقق آنها منجر به تنظیم و تحکیم روابط انسانی و حفظ و رعایت حقوق جمعی می‌گردد.
۳. پوپر علاوه بر حوزه اخلاق، در حوزه‌های متنوعی نظیر معرفت‌شناسی، متافیزیک، فلسفه علوم طبیعی و اجتماعی و انسانی، منطق، فلسفه کلاسیک، مکانیک کوانتومی، نظریه تطور، مباحث فرهنگی، فیزیک و ریاضیات صاحب‌نظر می‌باشد (پوپر، ۱۳۸۴ ص ۷).
- البته پوپرشناسان وحدت اندیشه پوپر را در بعد اخلاقی آن نهفته می‌دانند (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۱۲)؛ به عبارت دیگر معتقدند اندیشه فلسفی وی، ساختار به هم پیوسته‌ای است که نظرات اخلاقی او موجب وحدت آنها می‌شود (یارونگ و پرالانگ، ۱۳۸۵، ص ۳۵۴). اما متأسفانه در کشور ما پوپر دچار این سرنوشت گردیده است که «بسیاری در باره او می‌گویند، ولی اغلب بی‌آنکه به راستی آثارش را خوانده باشند (شی برمر، ۱۳۸۶، ص ۷)».

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 که اولیاء و مربیان به گونه‌ای با کودکان برخورد می‌کنند که گویی «عقل کل» هستند و معرفت آنها از هرگونه 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 غیر اخلاقی 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 گفت‌وگو 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 دلائل گوناگون<sup>(۲۲)</sup> رغبتی به زمینه‌سازی برای شرکت دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی نداشته و از انعطاف لازم برای پذیرش نظرات و انتقادات آنها برخوردار

۴. پوپر معتقد است بیشتر موعظه‌ها مخلصانه نیستند، مثالی که او در این زمینه بیان می‌کند، آن است که در وصف آب سخن برانیم و بعد شراب بنوشیم (پوپر، ۱۳۸۶، ص ۴۴).
۵. در فرهنگ ما، معمولاً آموزه‌های اخلاقی به معنای مجموعه‌ای 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. روشی که پوپر در اخلاق ارائه می‌کند، از سنخ مباحثی است که در حوزه فلسفه اخلاق مطرح می‌گردد.
۶. لازم به ذکر است که نویسنده مذکور که چند جمله‌ای در ستایش پوپر در این بخش از او نقل شد، به مناسبت انتقادهایی نیز از پوپر کرده است.
۷. اینکه چگونه می‌شود کتابی افزون از هزار صفحه، سراسر آکنده از خزعبلات و جمله‌های فضاحت‌آمیز خوانده شود، پرسشی است که گوینده جمله مذکور باید بدان پاسخ دهد، اما گویا در پاسخ به جملاتی از این دست است که برخی گفته‌اند: «کسانی در باره جامعه باز سخنان تحقیرآمیز و موهن گفته‌اند که دشوار می‌توان تصور کرد واقعاً زحمتی را که دست و پنجه نرم کردن با آن کتاب لازم دارد، بر خود هموار ساخته باشند» (شی یرمر، ۱۳۸۶، ص ۱۳).
۸. مشخصات این کتاب در فهرست منابع و مأخذ موجود است.
۹. دکتر اصغر دادبه از «جان لاک» به عنوان بنیانگذار معرفت‌شناسی نام برده است (دادبه، ۱۳۸۵، ص ۱۰۵).
۱۰. دکتر میرعبدالحسین نقیب زاده به نقل از دکتر محمود هومن، تاریخ فلسفه را به چهار دوره تقسیم می‌کند: دوره نخست، از آغاز تا سقراط؛ دوره دوم، از سقراط تا افلاطون؛ دوره سوم، از ارسطو تا دکارت و دوره چهارم که با دکارت آغاز شده و هنوز ادامه دارد (نقیب زاده، ۱۳۸۵، ص ۱۲۹). به این ترتیب به نظر می‌رسد که پدید آمدن معرفت‌شناسی را باید متعلق به دوران چهارم این تقسیم‌بندی دانست.
۱۱. پوپر نقادی را موتور رشد معرفت قلمداد می‌کند (پوپر، ۱۳۸۴، ص ۲۷۰).
۱۲. 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 گمانه‌ای است (پوپر، ۱۳۸۷، ص ۹۵).
۱۳. پوپر در نخستین آثار خود، به خصوص 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 تمیز 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 به کار می‌برد. در این صورت، معیار ابطال‌پذیری تجربی، نیز به نحوی زیر مجموعه نقدپذیری قرار

کتاب «جامعه باز و دشمنان آن» انتقادهای خود را بر علیه کسانی مانند افلاطون، هگل و مارکس به انگیزه تحقیر ایشان نمی‌داند و معتقد است که «مردان بزرگ خطاهای بزرگ مرتکب می‌شوند» پس باید که عادت به دم فرو بستن و سر فروآوردن در برابر آنها را از خویشتن دور کنیم (پوپر، ۱۳۸۰، ص ۱۱).

۱۷. شاید بهترین مثال برای الگوی دوم (عقلانیت دروغین) در جهان امروز، عقلانیت منتج از لیبرال دموکراسی غربی است که افرادی همچون فرانسیس فوکویاما، آن را کامل‌ترین الگوی عقلانیت می‌دانند و معتقدند همه افراد جامعه جهانی باید دنباله رو آن باشند.

۱۸. سقراط و کانت دو فیلسوف مورد علاقه پوپر هستند که آراء و افکار او را تحت تأثیر خود قرار داده‌اند. پوپر رساله دفاعیه سقراط را زیباترین اثر فلسفی (پوپر، ۱۳۸۷، ترجمه خواجهان، ص ۲۶۰) و کانت را آخرین فیلسوف بزرگ عصر روشنگری می‌داند (پوپر، ۱۳۸۴، ترجمه پایا، ص ۳۴۱) و معتقد است که نظریه شناخت از کانت آغاز گردیده است. او خود را از پیروان کانت و ادامه‌دهنده او می‌داند (پوپر، ۱۳۸۶، ص ۲۲).

۱۹. کانت برای تبیین این اصل، به مثالی متوسل می‌شود و می‌گوید: «حتی زمانی که به سلمانی می‌رویم و او را به عنوان ابزار برای غایتی غیر از خود او مورد استفاده قرار می‌دهیم، نباید به گونه‌ای عمل کنیم و بپذیریم که آن فرد ارزشی جز برآوردن منظور ما ندارد» (کاپلستون، ۱۳۶۰، ص ۱۹۰).

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.

۱۴. از دید پوپر می‌توان به «یقین» دست یافت، اما این «یقین» امری شخصی و روانی است و نه امری که در حیطه عمومی مورد شناخت واقع شود. اینجاست که باید توجه داشت که «یقین» اساساً به مقوله شناخت یا معرفت‌شناسی تعلق ندارد و به حوزه روانشناسی مربوط است. «اگر چه حضور یقین در نزد من برای خودم مسلم باشد، این امر در عینیات، جز به صورت فرضیه‌ای روانشناسانه حق عرض اندام ندارد، و در این صورت نیز باید آزمودنش برای همگان میسر باشد... از دیدگاه معرفت‌شناسی، به شدت یا ضعف یقین من هیچ اعتنایی نمی‌شود» (پوپر، ۱۳۷۰، ص ۶۳).

15. I may be wrong and you may be right, and by an effort, we may get nearer to the truth.

ترجمه دکتر عزت ا... 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).

۱۶. لازم به ذکر است که به رغم همه انتقادهایی که پوپر از افلاطون می‌کند، او را یکی از بزرگ‌ترین و اندیشمندترین فیلسوفانی می‌داند که تاکنون وجود داشته‌اند، اما علم اخلاق افلاطون را وحشتناک توصیف می‌کند (پوپر، ۱۳۸۶، ۴۸). پوپر همچنین در دیباچه

۲۰. از نظر پوپر مقولات مربوط به جهان ۳، اموری واقعی و اثربخش هستند که می‌توانند بر رفتار انسان‌ها تأثیر عینی داشته باشند.
۲۱. این مطلب به ویژه از آن رو مهم است که به نظر می‌رسد، بسیاری از مشکلات اخلاقی جوامع انسانی ریشه در این واقعیت تلخ دارد که اکثر افراد، باورها و رهیافت‌های 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. بذری از این دست محصولی جز بداخلاقی در عرصه‌های گوناگون (روابط روزمره فردی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی) نخواهد داشت.
۲۲. برخی از این دلایل عبارت‌اند از اشراف نداشتن معلم به موضوع، عدم توانایی او در هدایت و کنترل بحث‌های گروهی، عدم اعتقاد معلم به اثرات مثبت بحث‌های گروهی، بی‌انگیزه بودن دانش آموزان، کمبود وقت و عدم انعطاف برنامه درسی.
- منابع فارسی**
۱. آهنگری، فرشته (۱۳۸۶)، پیشینه و بنیادهای اخلاق در ایران و جهان، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، شماره‌های ۳ و ۴.
۲. اکبری بیرق، حسین (۱۳۸۷)، اخلاق ایمان مدار، *نشریه علمی-پژوهشی گوهر گویا*، سال دوم، شماره ۷: ۹۰-۷۵.
۳. آدموندز، دیوید (۱۳۸۳)، *وینگنشتاین-پوپر و ماجرای سیخ بخاری*، ترجمه حسن کامشاد، تهران: نشر نی.
۴. پایا، علی (۱۳۸۶)، عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: رهیافتی کارآمد برای روش‌شناسی دانش آموزش و پرورش، *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*، سال ششم، شماره ۲۱.
۵. پوپر، کارل (۱۳۷۴)، *شناخت عینی*، ترجمه احمد آرام، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۶. ——— (۱۳۶۹)، *جستجوی ناتمام*، ترجمه ایرج علی آبادی، تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
۷. پوپر، کارل و هربرت ماکوزه، (۱۳۸۰)، *انقلاب یا اصلاح*، ترجمه ه. وزیری، تهران: انتشارات خوارزمی.
۸. پوپر، کارل، (۱۳۸۷)، *زندگی سراسر حل مسأله است*، ترجمه شهریار خواجهیان، تهران: نشر مرکز.
۹. ——— (۱۳۸۶)، *می‌دانم که هیچ نمی‌دانم*، ترجمه پرویز دستمالچی، تهران: انتشارات ققنوس.
۱۰. ——— (۱۳۷۶)، *درس این قرن*، ترجمه علی پایا، تهران: طرح نو.
۱۱. ——— (۱۳۸۷)، *سرچشمه‌های دانایی و نادانی*، ترجمه ی عباس باقری، تهران: نشر نی.
۱۲. ——— (۱۳۸۴)، *اسطوره چارچوب*، ترجمه علی پایا، تهران: طرح نو.
۱۳. ——— (۱۳۸۱)، *جهان‌گرایی‌ها: دو پژوهش در باره علیت و تکامل*، ترجمه عباس باقری، تهران: نشر و پژوهش فرزاد روز.

۱۴. \_\_\_\_\_ (۱۳۷۰)، *منطق اکتشاف علمی*، ترجمه حسین کمالی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۵. \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰)، *جامعه باز و دشمنان آن*، ترجمه عزت‌اله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی.
۱۶. داوری، رضا (۱۳۸۷)، *سیری انتقادی در فلسفه کارل پوپر*، تهران: موسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.
۱۷. داوودی، محمد (۱۳۸۵)، *رویکردها و پرسشهای بنیادین در تربیت اخلاقی، فصلنامه علمی، پژوهشی انجمن معارف اسلامی ایران*، سال دوم، شماره ۲.
۱۸. دادبه، اصغر (۱۳۸۵)، *کلیات فلسفه*، تهران: دانشگاه پیام نور.
۱۹. سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۹)، *تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام*، تربیت اسلامی (مجموعه مقالات ویژه تربیت اخلاقی)، نشر تربیت اسلامی.
۲۰. سروش، عبدالکریم (۱۳۷۴)، *درس‌هایی در فلسفه علم الاجتماع*، تهران: نشر نی.
۲۱. شی یومر، جرمی (۱۳۸۶)، *اندیشه سیاسی کارل پوپر*، ترجمه عزت‌اله فولادوند، تهران: نشر ماهی.
۲۲. فرمپینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸)، *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*، تهران: اسرار دانش.
۲۳. کاپلستون، فردریک (۱۳۶۰) *کانت*، ترجمه منوچهر بزرگمهر، تهران: موسسه انتشارات علمی دانشگاه صنعتی شریف
۲۴. گوتک، جerald ال، (۱۳۸۷)، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.
۲۵. لاجوردی، هاله (۱۳۸۵)، *اخلاق در فرهنگ ایرانیان، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، سال دوم، شماره ۶.
۲۶. مایر، فردریک (۱۳۷۴)، *تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (جلد ۱)، ترجمه علی اصغر فیاض، تهران: انتشارات سمت.
۲۷. مگی، برایان (۱۳۵۹)، *پوپر*، ترجمه منوچهر بزرگمهر، تهران: انتشارات خوارزمی.
۲۸. مگی، بریان (۱۳۷۷)، *فلاسفه بزرگ*، ترجمه عزت‌اله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی.
۲۹. موحد، صمد، خسرو باقری، احمد سلحشوری، (۱۳۸۷)، *بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل نادینگر درباره تربیت اخلاقی، فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، تابستان، شماره پیاپی ۲۷.
۳۰. نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۵)، *درآمدی به فلسفه*، تهران: انتشارات طهوری.
۳۱. هالینگ دیل، رجینلد جان (۱۳۷۵)، *مبانی و تاریخ فلسفه غرب*، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: سازمان انتشارات کیهان
۳۲. یاروی، ایان؛ ساندرا پرلانگ، (۱۳۸۵)، *جامعه باز پوپر پس از پنجاه سال*، ترجمه مصطفی یونسی، تهران: نشر مرکز.

#### منابع لاتین

33. Agassi, Joseph & Jarvie, Ian (2008), *A Critical Rationalist Aesthetics*, Amsterdam - New York.
34. Wettersten, John, (2007), *Karl Popper and Critical Rationalism*, The Internet Encyclopedia of Philosophy.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی