

عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: رهیافتی کارآمد برای روش‌شناسی دانش آموزش و پرورش

علی پایا*

چکیده

آموزش و پرورش به منزله یکی از اساسی‌ترین نهادهای انسان‌ساز و تمدن‌آفرین، نقشی چشمگیر در شکل‌دادن به حیات جهان فرهنگی آدمیان، ایفا می‌کند. اهمیت این نهاد با در نظر گرفتن این نکته بیشتر آشکار می‌شود که جهان جدید، در قیاس با همه ادوار گذشته تاریخ بشر، از زمان ظهور نخستین انسان هوشمند به این سو، از بالاترین میزان عناصر فرهنگی برخوردار است و فرهنگ (در معنای عام این واژه) بیشترین سهم را در معماری آن بر عهده دارد.

این نهاد در عین حال در زمرهٔ برساخته‌های آدمی به شمار می‌آید و از این رو در همان حال که می‌تواند به واسطه توان علی خود (که به مدد حیث التفاتی جمعی کنشگران برساننده و/یا بهره‌گیرنده از این نهاد در آن به ودیعه گذارده شده)، بر آنان تأثیر بگذارد، از رهگذر تعامل با کنشگران، دستخوش تحول می‌شود. از آنجا که مسیر این تحولات احتمالی تا حد زیادی به توانایی‌های معرفتی کنشگران و نیز کفایت روش‌های به کار گرفته شده از سوی آنان بستگی دارد؛ هر نوع آموزه معرفت‌شناسانه، روش‌شناسانه که بتواند به بهبود این نهاد و شناسایی ظرفیت‌های مثبت در آن و زمینه‌سازی برای ایجاد شرایط مناسب برای بهره‌گیری از این ظرفیت‌ها کمک کند، مقبول و مطلوب خواهد بود.

* . دانشیار مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور و استاد مدعو مرکز تحقیقات در باره دموکراسی، دانشگاه وست-مینستر، انگلستان. paya300300@yahoo.co.uk

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۲/۱۲ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۲/۱۵ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

مضمون اصلی مقاله حاضر آن است که معرفت شناسی متکی به عقلانیت نقادانه به همراه روش شناسی منطق موقعیت، رهیافتی کارآمد برای ایجاد تحولات بهینه در نهاد آموزش و پرورش در اختیار کنشگران قرار می دهد. به مدد این رهیافت، کشف ظرفیت های بدیع و مؤثر برای افزایش بازده نهاد آموزش و پرورش به گونه ای سازنده و اثربخش و در زیستبوم های مختلف، با سهولت و کارآیی بیشتری امکان پذیر خواهد شد و توانایی کنشگران برای شناسایی جنبه های بالقوه نامطلوب نهاد بر ساخته خود (و بالتبع جلوگیری از فعلیت یافتن این جنبه ها) افزایش خواهد یافت. در متنی که در پی می آید پس از معرفی اجمالی عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت، در خصوص برخی از کاربردهای رهیافتی توضیح داده می شود که از ترکیب این دو نظریه برای افزایش بازده بهینه نهاد آموزش و پرورش بهره می گیرد.

عقلانیت نقادانه

عقلانیت نقادانه نامی است که به وسیله کارل ریموند پوپر، فیلسوف نامبردار اتریشی الاصل انگلیسی، بر نظریه معرفت شناسانه مهم و تأثیرگذاری نهاده شده که به وسیله خود وی طی دهه های متمادی در قرن بیستم پرورانده شده است.^۱ این نظریه انقلابی که برخی از جنبه های اصلی آن در ذیل بازگو می شود، همانند هر پیشرفت دیگر در قلمرو معرفت بشری، از اندوخته های معرفتی پیشینیان بهره های فراوان برده است، اما به شرحی که خواهد آمد؛ بخش اعظم این بهره ها، به شیوه ای لقمان وار، در راستای پرهیز از خطاهای گذشتگان و فراگذری نقادانه از چشم اندازهای محدودنگرانه آنان بوده است. محصول تلاش فیلسوف وینی، که البته به دست شماری از شاگردان

۱. در مورد دیدگاه پوپر در باره "عقلانیت نقادانه Critical realism" از جمله بنگرید به:

پوپر، کارل. اسطوره چارچوب: در دفاع از علم و عقلانیت، ترجمه علی پایا، تهران: طرح نو، چاپ دوم، ۱۳۸۳. -----
درس این قرن، ترجمه علی پایا، تهران: طرح نو، چاپ دوم ۱۳۷۸.

نگارنده در هر یک از دو ترجمه فوق، متن مفصلی را با عنوان "یادداشت مترجم" درج کرده که در آن ها جغرافیای اندیشه پوپر و تأثیرات بیرونی آن ترسیم شده است. در یادداشت مربوط به کتاب اسطوره چارچوب عمدتاً بر جنبه های معرفتی آراء پوپر تأکید شده و در یادداشت کتاب درس این قرن، جنبه های اجتماعی، سیاسی، آموزشی آراء فیلسوف وینی مورد توجه قرار گرفته است.
برخی از منابع انگلیسی ذیل به فارسی نیز ترجمه شده اند که اطلاعات کتابنامه ای آنها متأسفانه در اختیار نگارنده قرار ندارد. در مورد کتابهای پوپر به چاپ های اخیر این آثار که همگی در سال های اخیر به وسیله انتشارات راتلج تجدید چاپ شده اند ارجاع شده است.

Popper, Karl. *Conjectures and Refutations*, London: Routledge, 2002.

-----, *Unended Quest*, London: Routledge, 2002.

-----, *All Life Is Problem-Solving*, London: Routledge, 2001.

-----, *In Search of a Better World*, London: Routledge, 1995.

و مُبرَز وی شرح و بسط بیشتری یافته، طرحی نو در قلمرو معرفت شناسی است که تأثیراتی بنیادین و دیرپا در عرصه‌های مختلف نظر و عمل به همراه داشته است.^۱

بن مایه نظریه عقلانیت نقادانه این آموزه است که معرفت، بر خلاف آنچه بسیاری از متفکران در قرون گذشته و حال به تبعیت از افلاطون مدعی شده‌اند "باور صادق موجه" نیست. اشکال تغییر یافته این صورتبندی نیز که به وسیله معرفت شناسان در قرن بیستم برای تعریف معرفت پیشنهاد شده، نظیر "باور موجه قابل اعتماد"، یا "باور موجه تحقیق پذیر" و امثالهم نیز تعاریفی درخور برای مفهوم معرفت و مصادیق عینی آن به شمار نمی‌آیند. معرفت همچنین نه مجموعه‌ای است از آموخته‌های قطعی و یقینی و نه انبوهی از گزاره‌های بدیهی. آنچه که در شهودها و تجربه‌های شخصی برای افراد حاصل می‌شود نیز، از دیدگاه عقلانیت نقاد، "معرفت" (در معنای فنی این اصطلاح) به شمار نمی‌آید، هرچند که این قبیل امور، به تفصیلی که فیلسوف وینی و دیگر فیلسوفان عقل‌گرای نقاد ارائه می‌دهند، می‌توانند به افراد در کسب معرفت مدد رسانند.^۲

فیلسوفان عقل‌گرای نقاد توضیح می‌دهند که معرفت عبارت است: از حدس‌ها و فرض‌هایی که از جانب کنشگرانی که واجد توانایی‌های ادراکی هستند برای فهم و شناخت واقعیت (در هر عرصه و حیطه‌ای خواه فیزیکی، اجتماعی و غیر آن) فرافکنده می‌شود.

وجود واقعیتی مستقل از ذهن، زبان و اعتبارات فاعلان شناسایی (واقعیتی که در عین حال در بردارنده خود فاعلان شناسایی و ذهن و زبان و اعتبارات آنان نیز هست) فرض محوری رئالیسم است و رئالیسم یکی از پیش فرض‌های اساسی عقلانیت نقادانه به شمار می‌آید.

پیش فرض اساسی دیگر عقلانیت نقادانه آنست که شناخت (لااقل جنبه‌هایی از) واقعیت علی الاصول برای آدمی امکان پذیر است. اما از آنجا که واقعیت، بنا به فرض فیلسوفان رئالیست، واجد

۱. شماری از آثاری که به وسیله شاگردان مستقیم یا مع‌الواسطه پوپر در خصوص عقلانیت نقادانه و یا منطق موقعیت به رشته تحریر در آمده:

Jarvie, Ian and Karl Milford, and David Miller (eds.). Karl Popper: A Centenary Assessment, three volumes, Aldersht: Ashgate: 2006.
Gerhard, Zecha. Critical Rationalism and Educational Discourse (Series in the Philosophy of Karl R. Popper & Critical Rationalism), Rodopi B.V. Editions, 1999.
Miller, David. Critical Rationalism: A Restatement and Defence, Open Court, 1994.
Gorton, William. Karl Popper and the Social Sciences, New York: New York University Press, 2006.
Notturmo, Mark. Science and Open Society, Central University Press, 2000.
Berkson, William and John Wettersten. Learning From Error: Karl Popper's Psychology of Learning, Open Court, 1984.
Keuth, Herbert. The Philosophy of Karl Poper, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

۲. در خصوص مفهوم شهود از دیدگاه پوپر و دیگر فلاسفه تحلیلی و نقاد بنگرید به: پایا، علی. فلسفه تحلیلی: مسائل و چشم اندازها، تهران، طرح نو، ۱۳۸۳.

بی نهایت جنبه و جلوه و ظرفیت است، تلاش برای شناخت واقعیت از رهگذر حدس‌ها و فرض‌هایی که برای شناسایی آن بر ساخته می‌شوند حدّ یقینی ندارد و پایانی برای آن نمی‌توان متصور شد.^۱

نظریه شناخت‌شناسی فیلسوفان عقل‌گرای نقاد به اعتبار آنچه که اشاره شد و به تفصیلی که در ذیل می‌آید تفاوتی اساسی با نظریه‌های متعارف شناخت‌شناسی دارد. از جمله این نظریه‌های متعارف، دیدگاه اصالت تجربه (تجربه‌گرایی)^۲ است. مدافعان این دیدگاه بر این باورند که معرفت یکسره از تجربه بدست می‌آید. این فیلسوفان بر مبنای همین فرض اساسی معتقدند برای دستیابی به شناخت می‌باید از یکسو ذهن و ضمیر را همچون ذهن کودکان تازه به دنیا آمده از شائبه هر نوع پیش فرض و رأی پیشینی و معرفت قبلی پاک کرد و سپس با این ذهن تهی از پیش فرض به سراغ واقعیت تجربه پذیر رفت و به جمع‌آوری شواهد و بینه‌ها و داده‌های تجربی اقدام کرد و آنگاه به شیوه استقرایی، از داده‌های تجربی جمع‌آوری شده، قضایای کلی و فراگیر استنتاج کرد. معرفت مجموع همین قضایای کلی است که صحت آنها در تجربه به اثبات رسیده است.

به اعتقاد فیلسوفان طرفدار عقلانیت نقاد، چنین نیست که اذهان آدمیان، آنگونه که فلاسفه تجربه‌گرا نظیر لاک، هیوم و یا برخی نویسندگان متأخر، نظیر ویتگنشتاین (در دوره دوم فعالیت فلسفی خود) مدعی بوده‌اند، همچون لوح نانوخته‌ای باشد که تنها پس از حضور در اجتماع، نقوشی را که محیط بر آن حک می‌کند پذیرا گردد.^۳ بلکه آدمیان با ظرفیت‌های ادراکی و توانایی‌های شناختی که محصول یک فرایند طولانی‌تطور است به دنیا می‌آیند. این ظرفیت‌ها و توانایی‌ها در تعامل با محیط پیرامون مستمراً بسط می‌یابد و جلوه‌های متنوع تری از آن آشکار می‌شود.^۴

وجود ظرفیتهای ادراکی بالقوه که می‌توان از آن به عنوان نوعی معرفت فطری تعبیر کرد در عین حال منجر بدان می‌شود که نوزاد آدمی از همان نخستین لحظه‌ای که با پیرامون خود تعامل

۱. این بیت زیبای حافظ بخوبی نکته مورد نظر را توضیح می‌دهد:

این راه را نهایت صورت کجا توان بست کش صد هزار منزل بیش است در بدایت

2. empiricism

۳. در مورد دیدگاه‌های ویتگنشتاین متأخر بنگرید به مقاله نگارنده با عنوان "تحلیل برخی نتایج آموزه‌های ویتگنشتاین آموزه‌های برای علوم اجتماعی" در کتاب فلسفه تحلیلی: مسائل و چشم اندازها، تهران: طرح نو، ۱۳۸۳.

۴. در خصوص دیدگاه پوپر در خصوص معرفت‌شناسی تطوری نظر کنید به:

Popper, Karl. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Clarendon Press, 1972.

----- Knowledge and the Body-Mind Problem: In Defence of Interaction, London: Routledge, 1994.

برقرار می‌کند، با نوعی انتظار و تصوّر اولیه از وضع و حال پیرامونی به داد و ستد معرفتی با محیط اقدام ورزد.^۱ در این داد و ستد، واقعیت، با توان علی خود تصوّرات نادرست فاعل شناسان را ابطال می‌کند. ابطال تصوّرات نادرست در هر مقطع بدین معنی است که انتظاری که شخص (بر مبنای باورهای ابتدایی خود از محیط اطراف دارد) برآورده نمی‌شود. این امر کنشگر را وادار می‌سازد برای تصحیح دیدگاه ابطال شده خود، دست به کار شود و با پروراندن حدس و گمانه‌ای جدید، به شناسایی محیط اقدام ورزد. این حدس جدید نیز مجدداً می‌باید با محک واقعیت سنجیده شود. از آنجا که واقعیت واجد بی‌نهایت جنبه است، گمانه‌های برساخته شده به وسیله فاعل شناسان که ظرفیتهای ادراکیشان محدود است بالضرورة تصویری غیر کامل از واقعیت ارائه می‌کنند و ازینرو در هر نوبت مقابله با محک واقعیت، در عین آنکه نقاط قوت این تصویرها یا مدل‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرند، نقاط ضعف و کاستی آنان نیز آشکار می‌شود. به این ترتیب فرایند شناخت واقعیت، فرایندی پایان‌ناپذیر و تدریجی است: در هر گام با تصحیح خطاهای گام قبل و توجه به کاستی‌های مدل پیشین، گمانه‌ای تا اندازه‌ای کاملتر نسبت به گمانه‌های قبلی برساخته می‌شود.

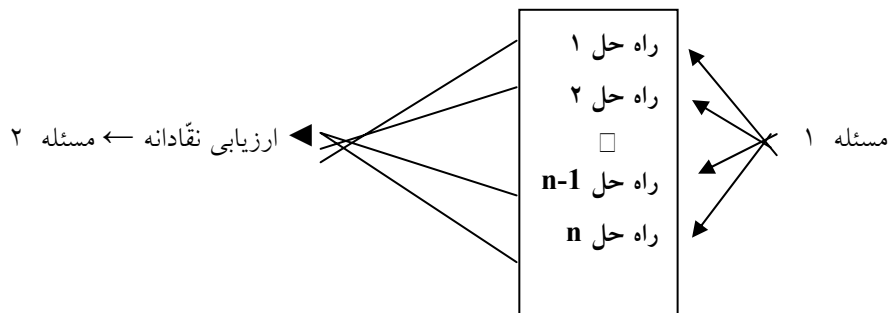
می‌توان به حدس‌ها و گمانه‌هایی که به وسیله فاعل شناسان برای فراچنگ آوردن "واقعیت" در عرصه‌های مختلف و در پاسخ به تصوّرات ابطال شده اولیه، برساخته می‌شوند، به منزله راه حل‌ها یا پاسخ‌هایی برای "مسائلی" نظر کرد که محصول بروز تعارض میان "شناخت" اولیه کنشگر و واقعیت پیرامونی است. کنشگر در هر گام از رهگذر این نوع درگیری ذهنی با واقعیت، در دانسته‌های پیشین خود دوباره نظر می‌کند و می‌کوشد با بهره‌گیری از درس‌هایی که در اثر تجربه مواجهه با واقعیت کسب کرده، جنبه‌هایی را که در نظام معرفتی خود نادرست تشخیص می‌دهد، تصحیح کند. در جریان تعامل کنشگر (فاعل شناسا) با واقعیت، همه‌جهاز ادراکی و مادی وی در طی یک فرایند تطوری و در راستای انطباق با شرایط پیرامونی به گونه‌ای که شانس شناخت صحیح را افزایش دهد، دستخوش تطور می‌شود. به این ترتیب اگر فاعل شناسا از این خوش‌شانسی بهره‌مند باشد که در پی تعامل با واقعیت پیرامونی همچنان از نعمت بقا برخوردار بماند، آنگاه درس آموزی از تجربه‌ای که داشته به او کمک می‌کند تا با پیچیدگی و پختگی بیشتری گمانه بعدی را برای "فراچنگ آوردن واقعیت" بر بسازد.

آنچه را که در بالا بدان اشاره شد می‌توان در قالب نمودارهای ذیل نمایش داد:

۱. در باب جنبه‌های فطری معرفت از جمله بنگرید به:

Karmiloff-Smith, Annette. *Beyond Modularity: Developmental Perspective on Cognitive Science*, The MIT Press, 1995.

مسئله ۱ ← راه حل (گمانه و حدس) اولیه ← ارزیابی نقادانه (به وسیله تجربه و عقل) ← مسئله ۲



شرط اصلی این درس آموزی، به تأکید فلاسفه طرفدار عقلائییت نقادانه، آن است که فاعل شناسا، راه حل ها و گمانه‌های اولیه خود را که تصویر و مدلی غیر دقیق از واقعیت فراهم آورده بود، مورد نقادی قرار دهد. در این نقادی (بسته به نوع گمانه پیشنهادی) از ابزار تجربه و عقل (منطق - فلسفه) استفاده می‌شود. در پرتو هر نقادی و ارزیابی دقیق، علاوه بر آنکه جنبه‌های ضعف و قوت راه‌حل‌ها و گمانه‌های اولیه آشکار می‌شود، مسائل جدیدی نیز (از رهگذر تعامل فاعل شناسا با واقعیت به مدد مدل اولیه خود و دقت در ظرفیتهای مختلف مدل در جریان فرایند نقادی) آشکار می‌شوند. فاعل شناسا در گام بعدی می‌باید با توجه به درس‌هایی که از ارزیابی نقادانه نخستین گمانه خود به دست آورده و در پرتو توجه به ابعاد مسائل جدیدی که رخ نموده‌اند، در راستای برساختن گمانه و حدس و مدل بعدی که راه حلی برای مسئله مورد نظر با عنایت به مسائل نوظهور است، حرکت کند. برساخته شدن مدل‌های کارآمدتر در هر مرحله، به معنای درک بهتر فاعل شناسا از واقعیت است. اما به اعتبار بی‌نهایت بودن وجوه و جنبه‌های واقعیت، این درک کاملتر (نسبت به مراحل قبلی) در قیاس با خود واقعیت، هنوز درکی ناقص و غیر کامل است. بر این اساس، فرایند شناخت، فرایندی بی‌پایان به شمار می‌آید.

از دید فلاسفه عقل‌گرای نقاد، روش استقرایی، معرفت بخش نیست. عقل‌گرایی نقاد بر این نکته تأکید می‌ورزد که معرفت، (بر خلاف آنچه که بیکن و کثیری از فلاسفه قبل و بعد از او مدعی بوده‌اند) از راه استقراء تجربی بدست نمی‌آید. در این خصوص انتقاد هیوم از معرفت بخش نبودن استقراء درست است. اما خود هیوم نیز در آنجا مدعی شده عادات آدمیان برایشان مددکار کسب معرفت می‌شود، به راه خطا رفته است. استدلال استقرایی، به معنای تعمیم از جزئیات به

کلیات، در هیچ صورتی (خواه منطقی، احتمالاتی و آماری، خواه در قالب عادات و اموری که آدمی بدان ها خو کرده) منتج نیست.^۱

یک رویکرد معرفت شناسانه متعارف دیگر، رویکرد موسوم به «اصالت عقل»^۲ است که بیان کلاسیک آن را می توان در آراء فیلسوفانی نظیر دکارت و لایب نیتس (فیلسوفان کارتیزین) مشاهده کرد که مدعی بودند آدمی با تکیه به شماری از اصول اولیه و بدیهی و با به کارگیری شیوه استدلال قیاسی می تواند نسبت به همه امور در عالم واقعیت معرفت کسب کند.^۳

فیلسوفان عقل گرای نقاد در پاسخ به طرفداران اصالت عقل کارتیزین توضیح می دهند که چیزی به نام اصول بدیهی وجود ندارد. از آنجا که هر یک از فاعلان شناسایی از منظری خاص با واقعیت برخورد می کنند، آنچه که برای برخی از فاعلان شناسایی احیاناً بدیهی جلوه می کند برای دیگر فاعلان شناسایی چنین نیست.^۴ در عین حال همچنانکه "کانت" بیش از دو قرن قبل روشن ساخته، به اعتبار آنکه کسب معرفت از رهگذر تجربه آغاز می شود اما بدان محدود نمی ماند، فهم افراد از آنچه که بدیهی می پندارند نیز در طول زمان دستخوش تغییر می شود و به این ترتیب بداهت مورد ادعا خدشه دار می گردد.

از سوی دیگر، استدلال قیاسی نیز، همچنانکه، منتقدان قیاس قرنهای یادآور شده اند، نکته ای بیش از آنچه که پیشاپیش در مقدمات پنهان است، آشکار نمی سازد. به همین اعتبار، منطق، معرفت

۱. در مورد نقد پوپر از هیوم بنگرید به:

Rationalism Popper, Karl. *Realism and the Aim of Science*, London: Routledge, 2004.
 ۲. برای آشنایی با دیدگاه های فیلسوفان طرفدار اصالت عقل و نیز تجربه گرایان، از منظر بحث هایی که در حوزه فلسفه علم مطرح می شوند و ارتباط مستقیم با مباحث معرفت شناسانه دارند بنگرید به *درآمدی تاریخی به فلسفه علم*، نوشته جان لازی، تهران: انتشارات سمت، چاپ سوم، ۱۳۸۵.
 ۳. در نقد عقل گرایان کلاسیک، بنگرید به *کانت* نوشته راجر اسکروتون، تهران: طرح نو، ۱۳۸۲.
 ۴. اینجا می باید در باب نکته مهمی که احیاناً ممکن است در ذهن برخی از خوانندگان آشنا با مباحث فلسفی به صورت یک شبهه مطرح شود توضیح مختصری داده شود. شبهه از این قرار است که در نظام های قیاسی متشکل از شمار محدودی از مقدمات، هر چند که به گفته منطقیین "نتایج تابع احسن مقدماتند" و "در نتایج چیزی نیست که از پیش در مقدمات مفروض گرفته نشده باشد"، می توان با ترکیب این مقدمات محدود بینهایت نتیجه اخذ کرد که برخی از آنها می توانند کاملاً بدیع و غیر منتظر باشند. به عنوان نمونه نتایجی که گودل در باره سیستم های اکیسوماتیزه اخذ کرد، در زمره آموزه هایی هستند که کاملاً معرفت بخش به شمار می آیند.

آفرین نیست. «منطق» در دقیق ترین بیان، صرفاً ابزاری است برای نقد باورها و ارزیابی استدلالات و حذف خطا، و نه وسیله‌ای برای کسب معرفت یا بسط آن.^۱

در قرن بیستم و در جریان تحولات معرفت‌شناسانه جدید، نسل‌های مختلف فیلسوفان با درس آموزی از تلاش‌های «کانت» که برای نخستین بار بر همکاری میان ذهن و عین (و نه صرفاً آئینه بودن ذهن از برای عین) در فرایند کسب معرفت تأکید کرده بود، کوشش کرده‌اند؛ رویکرد‌های تازه‌ای را به مسئله شناخت با استفاده از آموزه‌های تجربه‌گرایان یا فیلسوفان طرفداراصالت عقل ارائه دهند. از جمله این نسل‌ها، می‌توان به مکاتبی اشاره کرد که معرفت را یکسره برساخته فرهنگ‌ها، سنتها یا متکی به متون و چارچوبهای نظری و نظام‌های باور خاص می‌دانند و مدعی‌اند که میان این «شناخت‌های گوناگون» قیاس‌ناپذیری^۲ برقرار است.^۳

فیلسوفان عقل‌گرای نقاد در پاسخ به این گروه از معرفت‌شناسان که از آنان با عنوان کلی «نسبی‌گرایان» یاد می‌شود توضیح می‌دهند که قیاس‌ناپذیری موضوعی سازگار و متلائم و قابل دفاع نیست و می‌توان شواهد عینی و نمونه‌های نقض نظری فراوانی در رد آن ارائه کرد. رهیافت‌های نسبی‌گرایانه نیز علاوه بر آنکه بر مقدمات ناصوابی استوار شده‌اند، به نتایج نامطلوبی

بنابراین این مدعا که «منطق معرفت بخش نیست» مدعای صحیحی نیست. در پاسخ این شبهه باید توضیح داد که آنچه گودل به انجام رسانده، که الحاق انقلابی عظیم در قلمرو معرفت‌شناسی به شمار می‌آید، فعالیت است که در حوزه «فلسفه منطق» صورت گرفته و نه در قلمرو منطق. دومی چنانکه گفته شد صرفاً ابزاری است برای ارزیابی اعتبار استدلالات. در حالیکه اولی به اعتبار «فلسفه بودن»، تکاپویی معرفت‌شناسانه است که در این حالت خاص موضوع آن یک ابزار و ماشین نظری (یعنی منطق) است. برای فهم بهتر موضوع مناسب است فلسفه منطق با فلسفه تکنولوژی مقایسه شود. هم فلسفه تکنولوژی و هم فلسفه منطق، تکاپوهایی معرفت‌شناسانه برای فهم ظرفیت‌های دو ابزار، تکنولوژی و منطق، هستند. در حالیکه منطق و تکنولوژی به اعتبار ابزار بودن، فاقد شان معرفت‌شناسانه هستند، فلسفه منطق و فلسفه تکنولوژی نظیر هر معرفت‌دیگر، محصول حدس‌ها و گمانه‌هایی است که برای شناخت ظرفیت‌های موضوعات مورد نظر، از جانب فاعلان شناسایی پیشنهاد می‌شود.

1. incommensurability

۲. رویکرد‌های نسبی‌گرایانه که با اتکاء به تنوع فرهنگی مدعی قیاس‌ناپذیری میان نظام‌های فکری می‌شوند در قرن بیستم سابقه‌ای طولانی دارند و نمونه‌های جدید آنها در قرن بیستم و یکم نیز قابل مشاهده است. در قرن گذشته بسیاری از انسان‌شناسان و شماری از زبان‌شناسان و جامعه‌شناسان و برخی از فلاسفه سرشناس علم و کثیری از جامعه‌شناسان معرفت و بالاخره جمیع اصحاب نهضتی که به «پست‌مدرنیسم» شهرت یافته از مدافعان این نظریه بوده‌اند. در زمره چهره‌های سرشناس این جریانات می‌توان به ایوانز پریچارد (انسان‌شناس)، بنیامین لی ورف (زبان‌شناس)، پتر وینچ (جامعه‌شناس)، پل فایرابند و تامس کوهن (فیلسوف علم)، دیوید بلور و بری بارنز (جامعه‌شناس معرفت)، لوسی ایریباگاری، آرونوویتز (نویسندگان پست‌مدرن) اشاره کرد.

نیز منجر می‌گردند که از آن جمله می‌توان به توقف رشد معرفت و ناممکن شدن شناخت اشاره کرد.^۱

در برابر نظریه‌های مختلف در خصوص نحوه کسب معرفت، فیلسوفان عقل‌گرای نقاد به توضیحی که گذشت خاطر نشان می‌کنند که معرفت چیزی، جز سلسله بی‌پایانی از حدس‌ها و گمانه‌ها برای شکار واقعیت و تصحیح مستمر این حدس‌ها و گمانه‌ها در مواجهه با واقعیت از رهگذر نقادی تجربی و عقلانی (منطقی و فلسفی) نیست.

بسط دلالت‌های معنایی گزاره فوق می‌تواند جنبه‌های غنی نظریه شناخت عقل‌گرایی نقاد را روشن‌تر سازد. اگر معرفت سلسله‌ای از حدس‌ها برای فهم واقعیت و تلاش برای فراگذری از این حدس‌ها در پرتو نقادی آنهاست، در آن صورت آنچه در حوزه معرفت‌شناسی اهمیت می‌یابد، "رشد معرفت" است و نه "معرفت بخودی خود". "رشد معرفت" به معنی ازدیاد شمار حدس‌ها و گمانه‌ها برای فهم واقعیت و شتاب بخشیدن به فرایند حذف گمانه‌های با دقت کمتر و محتوای واقع‌نمای اندک‌تر و کوشش برای تولید گمانه‌هایی دقیق‌تر که در عین در بر داشتن جنبه‌های قوت گمانه‌های قبلی، واجد جنبه‌های بدیع و نو باشد.

"رشد معرفت" همچنین به این معناست که در تکاپو برای دستیابی به شناخت کارآمد تر، کثرت‌گرایی (پلورالیسم) معرفتی در قیاس با تک‌گویی معرفتی، رویکردی کارآمد تر است. هرچه شمار و تنوع گمانه‌ها و حدس‌هایی که برای فهم و شناخت واقعیت عرضه شده‌اند بیشتر باشد؛ شانس اینکه در میان آنها به گمانه‌هایی واقع‌نما تر دست یابیم افزایش می‌یابد.

"رشد معرفت" در عین حال به معنای رجحان داشتن رویکرد نقادانه به رویکرد "جزم‌گرایانه" است. در رویکرد نقادانه، شخص برای شنیدن و پذیرش انتقاد‌های کارآمد خود و دیگران در خصوص گمانه‌هایی که موقتاً پذیرفته، از آمادگی زیاد برخوردارست و قاطع بر موضع و دیدگاهی که اختیار کرده پای نمی‌فشارد. شخص به این نکته توجه می‌کند که دیدگاه وی در هر زمان متکی به گمانه‌هایی است که تا آن زمان پذیرفته و این گمانه‌ها، همانند هر گمانه دیگری، برساخته ذهن و اندیشه محدود آدمیان هستند و بنابراین نمی‌توانند عاری از نقص و خطا باشند.^۲

۱. در خصوص برخی از نتایج نامطلوب نسبی‌گرایی بنگرید به مقاله نگارنده با عنوان "نسبی‌گرایی معرفتی و خشونت ورزی در صحنه عمل اجتماعی" مندرج در گفت و گو در جهان واقعی: کوششی واهی یا ضرورتی اجتناب‌ناپذیر، تهران: طرح نو، ۱۳۸۱.

۲. توضیح این نکته ضروری است که حتی اگر گمانه‌های شخص متکی به دانش و اطلاعی باشد که از جانب موجودی برین عرضه شده باشد (نظیر کلام وحی) بازهم از آنجا که فهم کلام وحی تنها در پرتو تفسیر و تاویل

از جمله نکات مهمی که در باره معرفت و رشد آن، بر مبنای رویکرد عقلانیت نقادانه، می باید مورد توجه قرار داد آنکه به واسطه صبغه ظنی و گمانی بودن حدس‌هایی که برای حل مسائل بر ساخته می‌شوند، این حدس‌ها هیچگاه از صفت قطعیت برخوردار نمی‌شوند. این مسئله حتی در مورد ریاضیات نیز صادق است. همه سیستم‌های اکیوماتیزه ریاضی مبتنی بر اکیوم‌ها یا اصول متعارفی است که صدقشان بدون استدلال پذیرفته شده. در درون هر یک از این سیستم‌ها، می‌توان به نتایجی که با استدلالات صحیح حاصل می‌شوند، صحنه گذارد. اما قبول کل سیستم (و بالتبع نتایج آن) در گرو قبول صدق اکیوم‌های اولیه است. و صدق این اکیوم‌ها، چنانکه اشاره شد، بر مبنایی قطعی و غیر قابل خدشه احراز نشده. این اکیوم‌ها می‌توانند در پرتو فهم‌های دقیق‌تر در معرض چالش و تغییر قرار گیرند. یقینی بودن نیز امری شخصی و روانشناسانه است و در حیطه عمومی و معرفت‌عینی جایی ندارد. با این توضیحات می‌توان یادآور شد که در مواجهه با هر مسئله، اگر مسأله مورد اشاره از خصلتی نظری برخوردار باشد، گمانه مرتبط با آن در زمره معرفت‌های نظری شخص جای خواهد گرفت و اگر مسئله مورد اشاره صبغه عملی داشته باشد، این گمانه بخشی از دانش عملی شخص را تشکیل خواهد داد. جنبه‌های عملی و نظری معرفت شخص البته در تعامل با یکدیگر قرار دارند و بر هم اثر می‌گذارند. اما در هر حال حدس‌ها و گمان‌ها و فرضیه‌ها و نظریه‌ها همواره خصلت ظنی و گمانی بودن خود را حفظ می‌کنند. به قول ادیب پیشاوری:

همه آنچه اندر کتب دیده ای ز فرزندگان یا که بشنیده ای

فسانه ای به هم گشته زین عالم است فزون است عالم، فسانه کم است

بر مبنای آنچه که گفته شد، معرفت در این مدل (در هر مقطع) چیزی جز پالایش یافته‌ترین مجموعه از گمانه‌ها در سلسله‌ای بی پایان از گمانه‌ها برای حل مسائل مورد نظر فاعلان شناسایی نیست.

قبول یک نظریه، فرضیه یا گمانه و رجحان نهادن آن بر نظریه‌ها و فرضیه‌ها و گمانه‌های رقیب صرفاً امری موقت و آنی است؛ تا زمانی که فرضیه و گمانه‌ای کارآمدتر بر ساخته نشده باشد.

مدل "معرفت شناسی عقل‌گرایی نقاد" از این توانایی برخوردار است که می‌تواند برای بسیاری از معضلات نظری پاسخ‌های خرسند کننده ارائه دهد. از جمله جدی‌ترین این معضلات که برای هزاره‌های متمادی اذهان ابناء بشر را به خود مشغول داشته مسئله تغییر و تحول است.

(که خود از اقسام گمانه زنی‌ها و حدس‌ها و فرضیه‌سازی‌ها هستند) امکان پذیر می‌گردد، آنچه که در نزد شخص حاصل می‌شود فهم خود (گمانه بر ساخته شده) از کلام وحی است و نه عین حقیقت آن کلام.

اگر همه امور آنگونه که "هراکلیتوس" مطرح ساخته بود در تحولی دائمند و اگر همه اجزاء عالم چنانکه "ملاصدرا" در نظام فلسفی خود توضیح داده در ذات و گوهر خود در حرکت و تغییرند؛ آنگاه این پرسش مطرح می‌شود که چگونه می‌توان به چنین واقعیت "سیالی" شناخت پیدا کرد. رویکرد عقلانیت نقاد با تأکید بر "رشد معرفت" و توضیح این نکته که معرفت مجموعه‌ای بی‌پایان از حدس‌ها و گمانه‌های آنی است، راه حل مناسبی برای مسئله "تغیرو تحول" پیشنهاد می‌کند.

در مدل "معرفت شناسی عقل‌گرایی نقاد" به مسأله تحول مستمر از یک دیدگاه بدیع تطوری نظر می‌شود. همه ارگانیزم‌های زنده و در رأس آنها، انسان در تکاپویی دائمی برای حل مسائلی که مستمراً در پیش روی آنها ظاهر می‌شود، راه‌حل‌هایی را ابداع می‌کنند. در جریان آزمودن این راه حل‌ها، اگر ارگانیزم از این خوش‌شانسی برخوردار باشد که باقی بماند، آنگاه درونی کردن آموزه‌هایی که در رهگذر آزمودن راه حل پیشنهادی حاصل شده، منجر به بالا رفتن ظرفیت‌های ادراکی نهفته در ارگانیزم می‌شود. این ظرفیت‌ها و تجربه‌ها از دو طریق ژنتیکی (به وساطت جهان ۱) و فرهنگی (از مجرای جهان ۳) انتقال می‌یابند.^۱ تعامل ارگانیزم‌ها با مسائل سخت، منجر به آن می‌شود که در مواردی جهش‌های معرفتی حاصل شود. در تراز انسان، این جهش‌های معرفتی در

۱. اصطلاحات "جهان ۱"، "جهان ۲" و "جهان ۳" سه تعبیر نظری هستند که به وسیله پوپر برای ایضاح تکاپوهای معرفتی در ارتباط با آنچه "واقعیت" نامیده می‌شود پیشنهاد شده‌اند. مقصود از "جهان ۱" جهان واقعیت‌های فیزیکی یا کیهان در کلی‌ترین معنای این واژه است. "جهان ۲" در بردارنده همه حالات ذهنی (اعم از حالات معرفتی و حالات عاطفی و احساسی) هر یک از فاعلان شناسنده است. جهان ۲ جهانی خصوصی است که (لااقل در تراز کنونی از پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیک) دیگر فاعلان شناسایی به آن دسترسی ندارند. جهان ۳ جهانی است که از تعامل میان جهان ۲ و جهان ۱ بوجود می‌آید و موجودیتی مستقل می‌یابد. همه برساخته‌های آدمی، از نظریه‌های علمی گرفته تا داستان‌ها و افسانه‌ها و فیلم‌ها و موسیقی‌ها، و نهادها و ابزارها و ... به جهان ۳ تعلق دارند. این جهان، واقعی است زیرا مهمترین ویژگی واقعی بودن، یعنی واجد "توان علی" بودن را به همراه دارد. جهان ۳ می‌تواند از طریق تاثیر گذاری بر جهان ۲، در جهان ۱ تغییر ایجاد کند. مصنوعات بشری نظیر کتاب‌ها یا کامپیوترها یا بانک‌ها یا دانشگاه‌ها، و ... دارای صورتی در جهان ۳ هستند و ماده‌ای در جهان ۱. نقشه و طرح یک کامپیوتر متعلق به جهان ۳ است و هیئت فیزیکی آن در زمره هستارهای جهان ۱. در باره اصطلاح "سه جهان" در متن توضیح بیشتری داده شده است.

برخی از فلاسفه و دانشمندان در قرن بیستم با استفاده از آراء پوپر در خصوص جهان ۳ و انتقال معرفت با ابزارهای فرهنگی در قیاس با انتقال خاصه‌های ژنتیکی از طریق ژن‌ها مفهوم "میم" (meme) به معنای "ژن فرهنگی" را ابداع کردند. در خصوص ارتباط این مفهوم با بحث‌های آینده اندیشانه بنگرید به: پایا، علی. "میم‌ها، جهان ۳، و آینده فرهنگ در ایران"، مندرج در *مطالعات فرهنگی و آینده اندیشی*، ویراسته علی پایا و حسین راغفر، تهران: موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی، ۱۳۸۴.

در مورد میم‌ها و ژن‌ها نگاه کنید به:

Dawkin, Richard. *The Selfish Gene*, Oxford: Oxford University Press, 1989.

Blackmore, Susan. *The Meme Machine*, Oxford: Oxford University Press, 2000.

شکل ظهور مسائل کاملاً بدیع و یا پارادایمهای نو و چشم‌اندازهای جدید تجلی می‌کند که می‌تواند مسیر حرکت‌های بعدی را دستخوش تغییر سازد.

بر اساس آنچه گفته آمد می‌توان دیدگاه معرفت‌شناسانه عقل‌گرایی نقّاد را در قالب نمودار ذیل نمایش داد:

| حدس‌ها و گمانه‌ها و فرضیه‌ها | | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| مجموعه همه حدس‌ها و فرضیه‌های ممکن الحدوث | مجموعه حدس‌ها و گمانه‌های ابطال شده | مجموعه حدس و گمانه‌هایی که علی‌رغم آزمون‌ها و نقادیه‌های سخت هنوز ابطال نشده باقی مانده اند |

آنچه که در نظریه عقل‌گرایی نقّاد "معرفت" به شمار می‌آید مجموعه‌ای است که در آخرین ستون جدول فوق مندرج است: مجموعه حدس‌ها و فرضیه‌هایی که علی‌رغم آنکه در معرض سخت‌ترین آزمون‌ها و نقادیه‌ها قرار گرفته‌اند، هنوز اعتبار خود را حفظ کرده‌اند و ابطال نشده‌اند. این قبیل فرضیه‌ها در هر زمان مجموعه معرفت بشری را تشکیل می‌دهد. در خصوص این مجموعه می‌باید به جنبه‌های ذیل توجه کرد:

* تک تک اعضای این مجموعه، حدس‌ها و گمانه‌ها و فرضیه‌ها و نظریه‌هایی هستند که بالقوه ابطال پذیرند هرچند که تاکنون ابطال نشده‌اند. ازین رو آنچه که معرفت نامیده می‌شود همواره ماهیت ظنی و گمانی و فرضی خود را حفظ می‌کند.

* این معرفت به همین اعتبار هیچگاه موجه شدنی^۱ (به تعبیر رایج در میان معرفت‌شناسان) نیستند. اساساً در نزد عقل‌گرایان نقّاد "موجه سازی" (به معنای ارائه بنیادی خدشه‌ناپذیر و استوار و قطعی برای باور‌ها و معرفت‌های متکی به آنها) سودایی محال و شیوه‌ای بیهوده و بی‌حاصل است که به تسلسل یا اعتبار‌گرایی می‌انجامد. معرفت، به اعتبار ظنی و گمانی بودن فاقد هر نوع بنیان قطعی و فراتر از شک و غیر قابل خدشه است.

* این واقعیت که معرفت به بنیانی قاطع تکیه ندارد به معنای تسلیم شدن به شکاکیت نیست. حدس‌ها و گمانه‌های ابطال نشده‌ای که از محک سخت‌ترین تجربه‌ها موفق بیرون آمده‌اند، در هر زمان بهترین تصویر (غیر کامل) از واقعیت را در اختیار افراد قرار می‌دهند. به حکم عقلانیت می‌توان بر مبنای این شناخت، که بهترین دستاورد معرفتی در هر مقطع است، حاجات عملی و تکنولوژیک را پاسخ داد؛ نظیر اینکه به ساختن انواع ماشین‌ها و دستگاه‌ها و ابنیه و ساختمانها،

1 . justifiable

مداوای بیماری‌ها، تولید مناسب‌ترین پوشاک یا بهترین مواد غذایی و دارویی و نظایر آن اقدام کرد. دلیل تکیه بر این فرض‌ها آنست که از آزمون‌ها (تا این زمان) سربلند بیرون آمده‌اند. این نکته بدین معناست که تصویری که این مدل‌ها از واقعیتی که (تا این زمان) بدان دست یافته‌ایم عرضه می‌کنند، کم و بیش در مسیر انطباق با (جنبه‌هایی از) واقعیت است که مورد توجه ما قرار گرفته. این شناخت در عین حال زمینه‌ساز دستیابی به معرفت‌های بالاتر در حوزه نظر خواهد بود؛ از طریق تلاش برای فراگذری از فرضیه‌های موجود با ارائه فرضیه‌هایی جامع‌تر که از حیث توان تبیین‌کنندگی و درجه وحدت بخشی و قوت ارائه پیش‌بینی‌های بدیع و میزان سادگی از فرضیه‌های رقیب برتر باشند. در جریان این تلاش و نیز در مسیر تعامل مستمر با واقعیت، جنبه‌ها و جلوه‌های تازه‌ای از واقعیت آشکار می‌شود که مدل‌های کنونی ما از آن غافل بوده‌اند و این امر الزام به تولید مدل‌های تازه را مطرح می‌سازد.

* معرفت در نزد عقل‌گرایان نقاد امری عینی است و نه ذهنی و شخصی. مقصود از "عینیت"^۱، نقدپذیری و قابلیت ارزیابی در حیطه عمومی است. عینی بودن معرفت از جنبه‌های مهم نظریه معرفت‌شناسانه عقل‌گرایی نقاد است که ارتباطی مطمئن با جنبه‌های متافیزیکی این نظریه دارد.

* عقل‌گرایان نقاد واقعیت محسوس را از یک منظر به سه حوزه یا سه جهان تقسیم می‌کنند: جهان ۱، جهان واقعیات فیزیکی؛ جهان ۲، جهان حالات ذهنی هر فرد؛ و جهان ۳، جهان برساخته‌ها.^۲ جهان اخیر محصول تعامل دو جهان ۱ و ۲ است. معیار واقعی بودن نیز عبارت است از واجد بودن "توان علی"^۳ و "قوه تاثیرگذاری"^۴. جهان ۳: یعنی، جهان برساخته‌ها که هستارهای^۵ موجود در آن اموری نظیر تئوری‌ها، موسیقی‌ها، رمان‌ها و داستان‌ها، فیلم‌ها و نظایر آن هستند، از طریق تأثیرگذاری بر جهان ۲ در جهان ۱ نیز تغییر ایجاد می‌کنند. جهان ۳ جایگاه صورت‌های معنایی و تجلیات مفهومی برساخته‌های بشری هستند. جایگاه جنبه‌های مادی این برساخته‌ها در جهان ۱ است. به عنوان مثال جایگاه جنبه‌هایی معنایی ابیات شاهنامه در جهان ۳ است و جایگاه یک مصداق خاص از شاهنامه که در قالب یک کتاب یا یک لوح فشرده چاپ شده، در جهان ۱. در نمودارهای ذیل موقعیت جهان‌های سه‌گانه توصیف شده است:^۵

1. objectivity

۲. در خصوص مفهوم سه جهان، از دیدگاه پوپر بنگرید به:

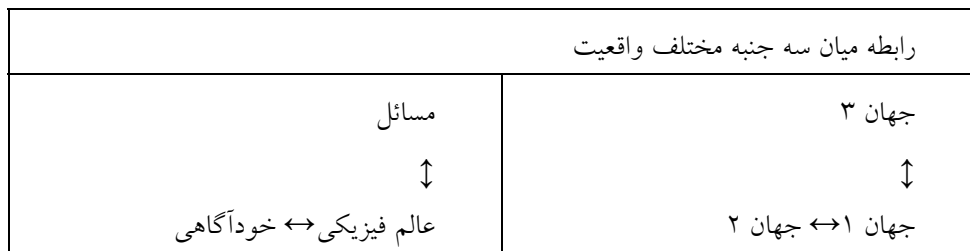
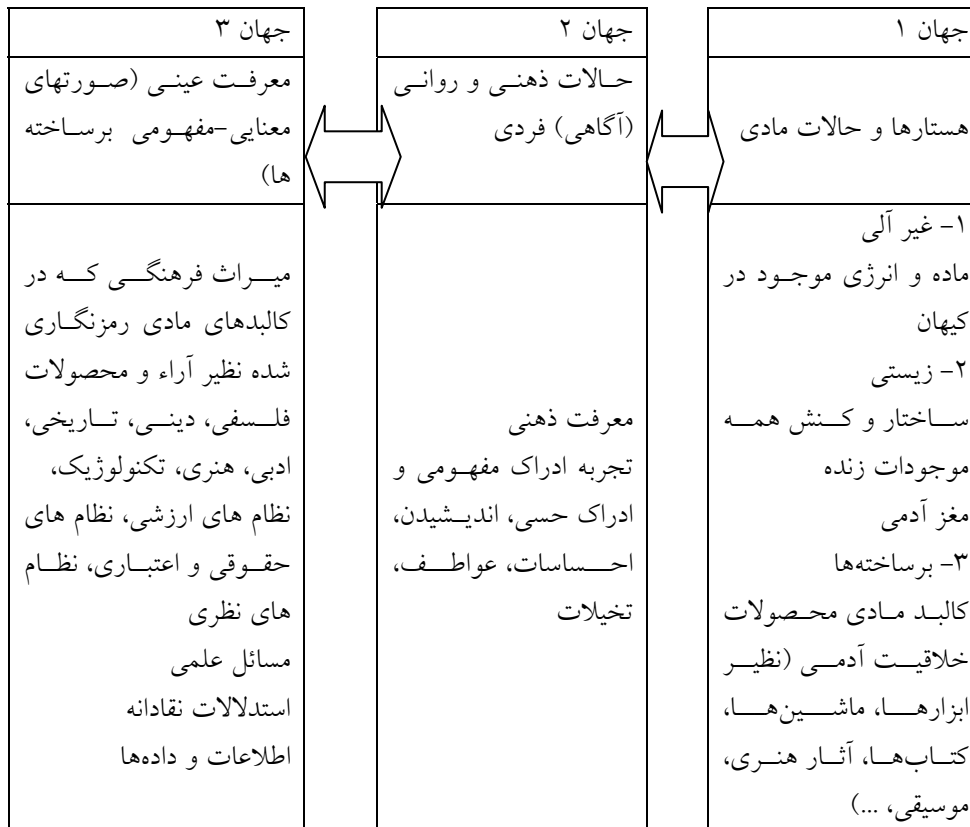
Popper, Karl. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Clarendon Press, 1972.

Popper, Karl & John Eccles. The Self and Its Brain: An Argument For Interactionism, London: Springer-Verlag, 1974.

3. causal power

۴. هستار یا هستومند. آنچه که بهره مند از هستی است. entity

۵. نمودارها با استفاده از منابع ذیل تهیه شده‌اند:



- Eccles, John. Facing Reality, Heidelberg: Springer, 1970.
 Notturmo, M. A. Science and Open Society: the Future of Karl Popper's Philosophy. Budapest: Central University Press, 2000.
 Bailey, Richard. Education in the Open Society: Karl Popper and Schooling, Aldershot: Ashgate, 2000.

| | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| جهان ۳ | |
| محتوا | کارکرد های زبانی |
| مسائل و نظریه های علمی | نقد- تبیین |
| اسطوره‌ها، داستان‌ها و روایت‌ها | توصیف و "تبیین" |
| معانی و مفاهیم | انتقال معنا، برقراری ارتباط |

| | |
|-----------------|---------------------------|
| کارکرد های زبان | معیار ارزشیابی |
| استدلال | اعتبار/عدم اعتبار |
| توصیف | صدق/کذب |
| نماد و علامت | کفایت/عدم کفایت |
| بیان-نشاندگی | آشکار سازی/عدم آشکار سازی |

منطق موقعیت

یکی از ابزارهای متدولوژیک فیلسوفان عقل‌گرای نقاد، روش‌شناسی موسوم به منطق موقعیت^۱ است. اهمیت این روش‌شناسی آنگاه بهتر دانسته می‌شود که توجه شود علوم انسانی و اجتماعی همواره با معضل بزرگ فقدان یک روش‌شناسی کارآمد مواجه بوده‌اند. رشد این علوم در قرن نوزدهم در زیر سایه قدرتمند علوم طبیعی منجر به آن شد که گروهی از نخستین بنیانگذاران علوم اجتماعی به نیت کسب اعتبار برای این علوم اعلام کنند که علوم انسانی و اجتماعی از هر حیث مشابه علوم طبیعی هستند و از این رو می‌توان از روشهای علوم طبیعی عیناً در مورد این علوم نیز بهره گرفت. از آنجا که تصویر رایج از علوم طبیعی در قرون نوزدهم و اوایل قرن بیستم تصویری پوزیتیویستی بود، روش‌شناسی‌های پوزیتیویستی به عنوان روش‌شناسی‌های مناسب برای علوم اجتماعی و انسانی اعلام شد. در برابر این گروه، شماری دیگر از اصحاب علوم اجتماعی و

۱. در مورد منطق موقعیت بنگرید به فصول هفتم و هشتم از کتاب *اسطوره چارچوب: در دفاع از علم و عقلانیت*، نوشته کارل پوپر، تهران: انتشارات طرح نو، ۱۳۸۳، و نیز دو مقاله نگارنده با عنوان "ابهام زدایی از منطق موقعیت" در شماره های ۲۱ و ۲۸ *نشریه نامه علوم اجتماعی* سال های ۱۳۸۳ و ۱۳۸۵. به زبان انگلیسی کتاب‌ها و مقالات متعددی در باره این منطق می‌توان یافت. یکی از تازه ترین آثار در این زمینه عبارت است از: Gorton, William. *Karl Popper and the Social Sciences*, New York: State University of New York, 2006.

انسانی مدعی شدند که این دسته از علوم به واسطه آنکه در آن‌ها علاوه بر فاعل شناسایی، موضوع شناسایی نیز واجد حیث التفاتی^۱ است، تافته ای بکلی جدا بافته از علوم طبیعی (علوم فیزیکی و زیستی) به شمار می‌آیند و روش‌شناسی کاملاً مجزا و منحصر به خود دارند. مدافعان دیدگاه اخیر بر این نکته تأکید کردند که در حالیکه در علوم طبیعی، تبیین‌های علی^۲ از اهمیت برخوردارند، در علوم اجتماعی و انسانی، که به آن نام "علوم فرهنگی"^۳ دادند تا از علوم طبیعی باز شناخته شوند، اینگونه تبیین‌ها جایی ندارند. در این عرصه تکیه بر فهم^۴ جایگزین تبیین می‌شود. این گروه در برابر پوزیتیویست‌ها که روش‌شناسی‌های عمدتاً کمی و علی برای علوم اجتماعی و انسانی ارائه کرده بودند، به عرضه روش‌شناسی‌های متکی به پدیدار شناسی و یا تاویل‌گرایی (هرمنیوتیک) و یا متکی به بررسی نقش شخصیت و احوال روانی و ذهنی او که در آنها از شیوه موسوم به "همدلی"^۵ استفاده می‌شود اقدام کردند.^۶

عقل‌گرایان نقاد به تفصیل توضیح می‌دهند که رهیافت هر دو دسته فوق؛ یعنی، کسانی که علوم انسانی و اجتماعی را یکسره در زمره علوم طبیعی تلقی می‌کنند و آنان که این دسته از علوم را کاملاً جدا و مجزا از علوم طبیعی به شمار می‌آورند نادرست و غیرمقبول است. راز خطای هر دو دسته در بهره‌گیری از تصویری نادرست از ماهیت علم تجربی است. برخلاف آنچه که "پوزیتیویست‌ها" تصور کرده‌اند چنین نیست که علم تجربی واجد ماهیتی پوزیتیویستی باشد؛ و برخلاف مدعای مدافعان "علوم فرهنگی" چنین نیست که وجود عنصر حیث التفاتی منجر به جدایی و افتراق کامل این دسته از علوم از علوم طبیعی (فیزیکی و زیستی) شود. علوم تجربی، همگی طیف واحد و پیوسته ای را تشکیل می‌دهند که در یک سوی آن علوم فیزیکی قرار دارد و در سوی دیگر آن علوم فرهنگی^۷. میان فهم و تبیین بر خلاف آنچه که مدافعان علوم فرهنگی به اشتباه مدعی شده‌اند، تفاوت ماهوی وجود ندارد. این دو نیز طیف پیوسته ای را تشکیل می‌دهند که تفاوت میان مراتب مختلف آن صرفاً اشتدادی و از حیث میزان جای داشتن در عرصه عمومی برای قرار گرفتن در معرض نقد و ارزیابی است. در نمودار ذیل^۸، رابطه میان فهم و تبیین، (که هر

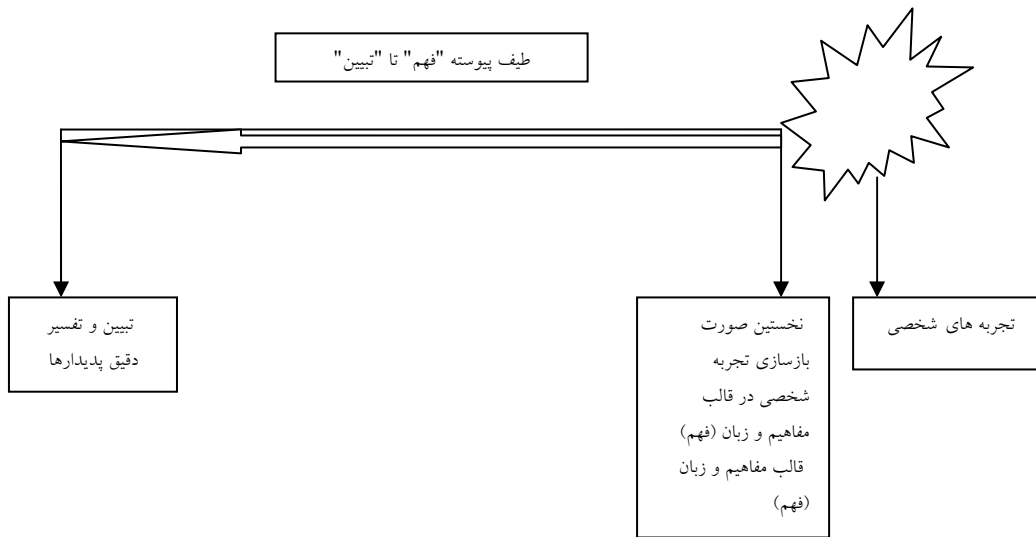
1. intentionality
2. causal explanation
3. Kultur Wissenschaften
4. understanding
5. empathy

۶. در خصوص نقد رویکرد پوزیتیویست‌ها و اصحاب علوم فرهنگی بنگرید به منابع ذکر شده در پانویس ۲۵ و نیز مقاله نگارنده با عنوان: "ملاحظات نقادانه درباره دو مفهوم علم اسلامی و علم بومی"، نامه علوم اجتماعی، شماره ۳۰، ۱۳۸۶.

۷. در خصوص شباهت‌ها و تفاوت‌های علوم مختلف علاوه بر مقاله: ابهام زدایی از منطق موقعیت "بنگرید به مقاله نگارنده با عنوان "ملاحظات نقادانه در باره دو مفهوم علم اسلامی و علم بومی".

۸. برگرفته از مقاله "ملاحظات نقادانه در باره دو مفهوم علم اسلامی و علم بومی".

دو در زمره معرفت‌های عینی هستند که در قالب مفاهیم ارائه می‌شوند و معرفت حضوری، که از نوع تجربه‌های وجودی و شخصی است و صورت مفهومی ندارد) تصویر شده است:



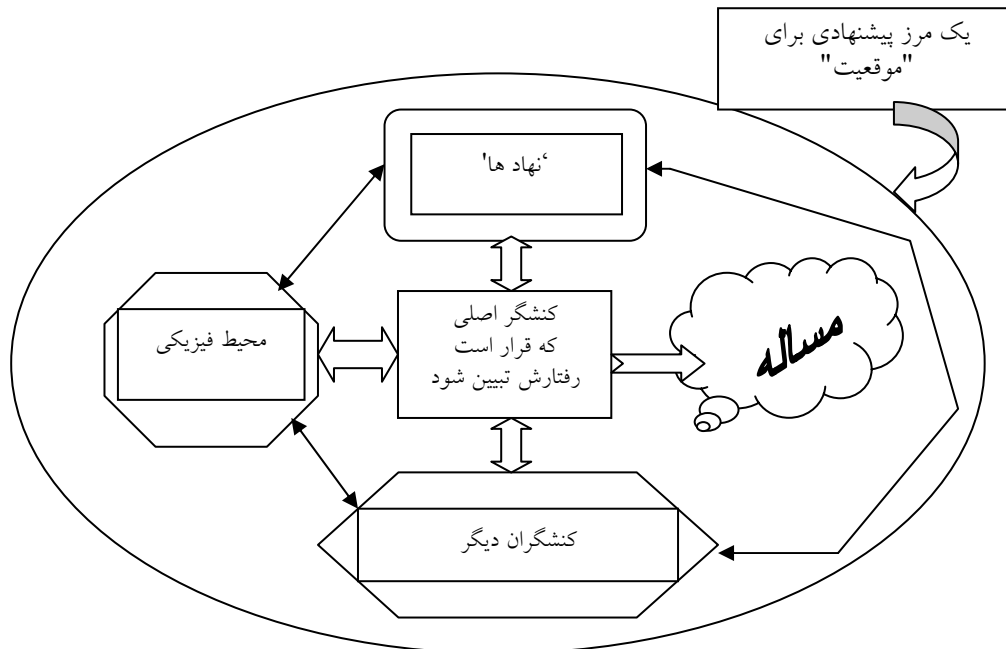
روش‌شناسی منطق موقعیت با در نظر گرفتن پیوستگی میان علوم مختلف و نیز پیوستگی میان فهم و تبیین، و با عنایت به وجود عنصر حیث التفاتی در عرصه علوم انسانی و اجتماعی تدوین شده است و به تحلیلگران/پژوهشگران و نیز دیگر کنشگران در این عرصه امکان می‌دهد تا با کارآمدی هرچه تمامتر به فهم و تبیین رفتار کنشگران در عرصه تعاملات اجتماعی (در معنای عام این واژه اعم از حوزه‌های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، و ...) اقدام کنند. اهمیت این روش‌شناسی در آن است که تحلیلگران، پژوهشگران و کنشگران را قادر می‌سازد تا رویداد‌های خاصی را که در قلمرو تعاملات انسانی رخ می‌دهد چنان تبیین کنند که بتوان از آنها آموزه‌های عام، فراگیر و قوانین کلی استنتاج کرد و به این ترتیب بهره‌مطالعاتی را که در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی به انجام می‌رسد صد چندان افزایش داد.

روش‌شناسی منطق موقعیت از دو رکن اصلی تشکیل شده: "توصیف موقعیت"^۱ و "اصل عقلانیت"^۲. موقعیت متشکل از عناصر ذیل است:

1 . situation

2 . Rationality Principle

محیط فیزیکی، نهادها، کنشگران، و کنشگری که هدف ارزیابی و تبیین رفتار او در موقعیت مورد نظر و در ارتباط با دیگر عناصر موجود در موقعیت است. عناصر مختلف تشکیل دهنده "موقعیت" در تصویر ذیل نموده شده‌اند:



در هر "موقعیت" که مرز آن به وسیله تحلیلگر، پژوهشگر (کنشگری که قصد دارد موقعیت را برای خود تحلیل کند) مشخص می‌شود، به کنشگر اصلی و کنشگران فرعی شماری از "اهداف" و حد معینی از "معرفت پیشینی" نسبت داده می‌شود. اسناد این اهداف و معرفت‌ها به صورت حدس و فرض و گمانه‌زنی از جانب تحلیلگر صورت می‌گیرد و چون به صورت عینی در عرصه عمومی عرضه می‌شود، قابل نقد و تغییر و تجدیدنظر است. نکته مهم آنکه تحلیلگر در گامی که برمی‌دارد، خواه تعیین یک مرز پیشنهادی برای "موقعیتی" که قصد تحلیل و ارزیابی آن را دارد، خواه اسناد اهداف و معرفت‌ها به کنشگران و خواه تعیین حدود عمل نهادها و یا نقش محیط فیزیکی، می‌باید برای آنچه که مدعی شده دلیل ارائه کند. این دلایل البته قابل نقض یا دفاع هستند و می‌توان در پرتو دلایل یا بینه‌های جدید در آنها تجدید نظر کرد.

اهمیت جنبه‌ای که ذکر شد در آن است که روش‌شناسی منطبق موقعیت را به یک روش‌شناسی عینی و کاملاً قابل استفاده بدل می‌کند. در این روش‌شناسی به عوض تکیه به جنبه‌های ذهنی و روانی کنشگران که برای تحلیلگران دست‌یافتنی نیستند و به عوض مطرح

ساختن خواست ناممکن "یکسان اندیشی"^۱ با کنشگران یعنی "احساس یگانگی کردن با آنان و خود را در موقعیت روحی و روانی آنان قرار دادن"، با تکیه به جنبه‌هایی از موقعیت که قابل ارزیابی عینی هستند، بهره‌های معرفتی حاصل از تحلیل افزایش می‌یابد.

دومین رکن روش‌شناسی منطق موقعیت "اصل عقلانیت" است که نباید آن را با مفهوم عام و کلی "عقلانیت" اشتباه کرد. اصل عقلانیت که می‌توان آن را به اصل "عنایت به غیر"^۲ نیز تعبیر کرد، یک اصل حداقلی است که مضمون آن این است که کنشگران در هر موقعیتی با توجه به فهم و درک خود از موقعیت عمل می‌کند. اهمیت این اصل که در مقام یک قانون تجربی و بنابراین غیر معصوم و ابطال پذیر برای روش‌شناسی منطق موقعیت عمل می‌کند آن است که به تحلیلگر تأکید می‌کند در کار تحلیل و تبیین موقعیت از ساده انگاری و آسان گیری پرهیز کند و همه کوشش خود را به خرج دهد تا تحلیلی عقلانی از رفتارهای کنشگران ارائه دهد.

در هر موقعیت خاص اگر فرض تحلیل‌گر آن باشد که کنشگران غیر عقلانی عمل می‌کنند، آنگاه از آنجا که رفتار غیر عقلانی نیازمند دلیل نیست بلکه صرفاً تابع علل و عوامل است، تراز تحلیل از بررسی نحوه عمل کنشگران به عنوان افراد برخوردار از آگاهی و اراده و حیث التفاتی، بهتر از بررسی تأثیرات عوامل محیطی در جهت ایجاد واکنشها و اثرات معین تقلیل پیدا می‌کند. یکی از الگوهای تحلیل در مدل منطق موقعیت الگوی قیاسی-قانونمند^۳ است که چارچوب کلی آن به قرار ذیل است:

$$L_1, L_2, L_3, \dots, L_n$$

$$I_1, I_2, I_3, \dots, I_n$$

$$B_1, B_2, B_3, \dots, B_n$$

E

در این الگو، $L_1, L_2, L_3, \dots, L_n$ نماینده قوانین کلی هستند که کبرای قیاس به شمار می‌آیند و $I_1, I_2, I_3, \dots, I_n$

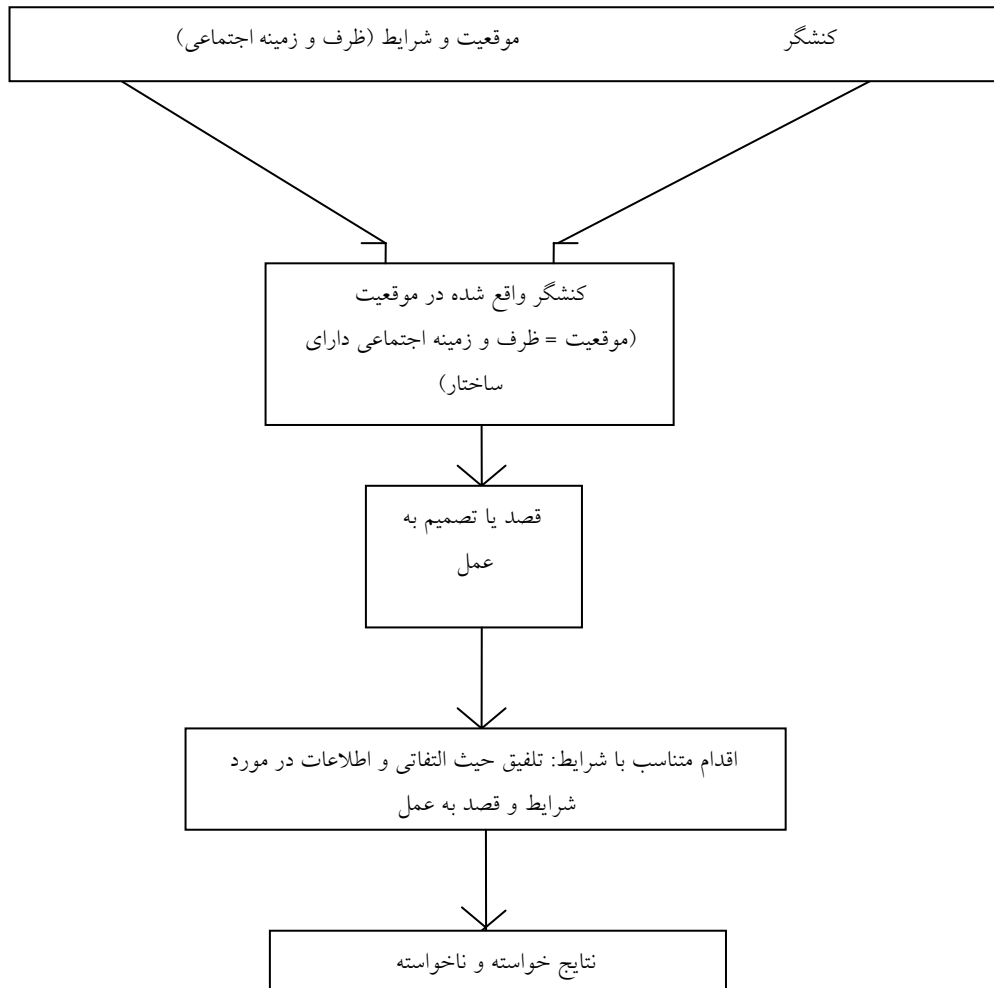
نماینده شرایط اولیه هستند و $B_1, B_2, B_3, \dots, B_n$ نماینده شرایط مرزی. E رویدادی است که تحلیلگر قصد دارد آن را تبیین کند و یا وقوع آن را در آینده بر اساس مقدماتی که ترتیب داده پیش بینی کند. این الگو که در علوم فیزیکی و طبیعی مورد استفاده است به تحلیلگران در علوم

۱. empathy. این مفهوم را نباید با مفهوم "همدردی sympathy" اشتباه کرد. در حالیکه اولی، به توضیحی که در متن آمده ناممکن است دومی هم ممکن است و هم مطلوب.

2. charity

3. deductive-nomological

انسانی و اجتماعی امکان می‌دهد تا هم به نحو دلیلی و هم به نحو علی (دلایل می‌توانند علت باشند از برای اعمال و رفتار) موقعیتهای انسانی را تحلیل و تبیین کنند. ساختار کلی مدل منطق موقعیت در نمودار ذیل نموده شده است^۱:



۱. برگرفته از مقاله "ابهام زدایی از منطق موقعیت".

در بررسی پدیدارهایی که در حوزه علوم انسانی و اجتماعی ظهور می‌یابد باید به این نکته توجه داشت که هرچند امور به تسامح به نهادها و دستگاهها و بر ساخته‌های اجتماعی نسبت داده می‌شود؛ مثلاً، از عملکرد دولت، کارنامه احزاب، فشار بانکها، و نظایر آن سخن به میان می‌آید، انتساب فعل در نهایت به افراد باز می‌گردد.^۱ به این اعتبار مدل تحلیل موقعیت رهیافتی فردگرایانه^۲ است. این فردگرایی، از نوع متدولوژیک است نه متکی به اصالت روانشناسی^۳. "اصالت روانشناسی" نظریه‌ای است که می‌گوید همه قوانین حیات می‌باید نهایتاً به قوانین روانشناسانه در خصوص ذات آدمی، یا رفتار سلول‌های سلسله اعصاب وی فروکاسته شوند. فردگرایی متدولوژیک یک آموزه تجویزی روش‌شناسانه است دایر بر اینکه تحلیل‌گران باید توجه داشته باشند در ارزیابی بر ساخته‌ها و هستارهای اعتباری، هر چند در یک تراز از تحلیل می‌توانند برای این قبیل از هستارها نوعی هستی و توان علی مستقل در نظر بگیرند، اما در واقع امر، هم هستی و هم توان علی این هستارها از افراد واقعی دارای گوشت و پوست و خون نشأت گرفته و به آنها راجع است. از این رو نتیجه هر نوع دخل و تصرف در این هستارهای اعتباری در نهایت به افراد واقعی باز می‌گردد. به همین دلیل و بر مبنای همین آموزه متدولوژیک، عقل‌گرایان نقاد برای ایجاد تحول در عرصه نهادها و بر ساخته‌های اجتماعی، روش "مهندسی اجتماعی تدریجی" را پیشنهاد می‌کنند که بر مبنای آن هر نوع تغییر و تحول در عرصه اجتماع (در همه تجلیات آن) می‌باید در مقیاس‌های کوچک به انجام برسد تا در صورت بروز نتایج ناخواسته و نامطلوب، میزان خساراتی که به افراد وارد می‌شود در حداقل محدود بماند.

مقصود از افعال کنشگران، رفتار خاص آنان در شرایط خاص است که دلایلی پشتوانه آنست و باورهایی به درجات مختلف عقلانی از آن حمایت می‌کند. دلایل و باورها با اهداف و معرفت‌های کنشگر ارتباط دارند. مدل تحلیل موقعیت و شرایط نظیر هر مدل دیگری نوعی تقریب به حقیقت و حالت ایده‌آل سازی شرایط واقعی است. شرایط واقعی برآیند شمار زیادی فعالیت‌های عقلانی، خارج از دایره امور عقلانی^۴، و خلاف عقلانیت^۵، و نیز شمار فراوانی از نتایج ناخواسته ناشی از اعمال و افعال است.

وظیفه مهم تحلیل‌گر علوم انسانی و اجتماعی، ارزیابی نتایج ناخواسته حاصل از کنشهای کنشگران و تعامل آنان در "موقعیت" هاست. همه عناصری که در موقعیتها تعریف می‌شوند می‌توانند به عنوان "فرصت" یا "تهدید" و عامل تراحم^۶ جلوه گر شوند. از آنجا که شرایط تا اندازه

۱. بنگرید به کتاب نگارنده با عنوان گفت و گو در جهان واقعی، تهران: طرح نو، ۱۳۸۱.

2 . individualistic
3 . psychologistic
4 . non-rational
5 . irrational

ای متشکل از مسائل، نظریه‌ها و اندیشه‌هاست و همه این امور پدیدارهایی از سنخ حیثیهای التفاتی به شمار می‌آیند، فهم این قبیل پدیدارها، آنگونه که به وسیله کنشگر درک می‌شوند بخشی از وظیفه توصیف شرایط در مدل منطق موقعیت است. در کنار مسئله فهم شرایط، معنای برخی از افعال و کنشها برای کنشگر، نیز بخشی از شرایط به شمار می‌آید. به این اعتبار، در مدل منطق موقعیت، معنا نیز نقش مهمی در شکل دادن به موقعیت و در نهایت در تبیین شرایط ایفا می‌کند. مدل تحلیل موقعیت در عین حال دارای یک جنبه تفسیری یا هرمنیوتیکی نیز هست: تحلیلگر می‌باید در یک تراز از تحلیل، مسائل را آنگونه تفسیر کند که برای کنشگر اصلی ظاهر می‌شود. این جنبه یکی از ویژگیهای انحصاری علوم انسانی و اجتماعی است و از این حیث با کلیتی که در علوم طبیعی برقرار است تفاوت دارد و احیاناً با حالت جزئی و محلی، و تشخیصی که در قلمرو فناوری و مهندسی به چشم می‌خورد شباهت پیدا می‌کند.^۱ تحلیل گر نه تنها توصیفی دقیق از آنچه که در هر "موقعیت" موجود است ارائه می‌دهد که در عین حال با ارزیابی نقادانه رفتار کنشگران، به رفتار آنان "معنا" می‌بخشد.

اما این جنبه موجب از دست رفتن عینیت و سقوط به ورطه نسبی گرایی یا ذهنی گرایی نمی‌شود. زیرا تحلیلگر تحلیل خود را بر عناصری کاملاً عینی و نقد پذیر (یعنی آنچه که در قالب گمانه‌های قابل نقادی به عنوان اهداف و معرفت‌ها و قضاوتها و یا تبیینهای کنشگران معرفی کرده) مبتنی می‌سازد. اما کار تحلیلگر در حد معنابخشی به رفتار ظاهری کنشگرانی که در یک موقعیت خاص قرار دارند به پایان نمی‌رسد. دلیل این امر عمدتاً آنست که کنشگران ممکن است بواقع شرایط، خواه شرایط محیط فیزیکی و خواه شرایط محیط اجتماعی و خواه شرایط مربوط به مساله-موقعیت، را به صورت نادرستی ارزیابی کرده باشند. آنان ممکن است گستردگی، عمق و حتی نتایج مسائل خود را به خوبی ارزیابی نکرده باشند. در این حال تحلیلگر می‌باید در تبیین عمل کنشگران این اشتباهات را مشخص سازد. در این حال، وظیفه گسترده‌تر تحلیلگر آن است که

۱. پوپر در توضیح شباهت علوم اجتماعی به تکنولوژی یادآور می‌شود که هدف علوم نظری دستیابی به حقیقت است در حالیکه در تکنولوژی هدف کسب موفقیت است. در مواردی در حوزه علوم اجتماعی، غرض تحلیلگران یا کنشگران شناسایی موقعیت و شرایط به منظور ایجاد تغییر در آنست. در این حال مسئله محاسبه هزینه‌ها و فایده‌ها که در بررسیهای تکنولوژیک رایج است، در علوم اجتماعی نیز عیناً اهمیت پیدا می‌کند. در امور تکنولوژیک برای دستیابی به نتیجه مورد نظر، گه‌گاه از نظریه‌های ابطال شده، با رعایت ضریب خطا، استفاده می‌شود. در علوم اجتماعی نیز آنجا که پای ایجاد تحول، و نه صرفاً شناخت در میان است، احیاناً از این قبیل مدلها بهره گرفته می‌شود. با این همه نباید فراموش کرد که در تراز متدولوژی تبیین و پیش بینی، الگوی قیاسی-قانونی به یک شیوه در علوم و تکنولوژی به کار می‌رود. برای بحث جامعی در باره شباهت‌ها و تفاوت‌های علم و تکنولوژی بنگرید به مقاله نگارنده با عنوان "ملاحظات نقادانه در باره دو مفهوم علم اسلامی و علم بومی".

جنبه‌هایی را که کنشگران می‌توانسته‌اند مورد توجه قرار دهند و از آن غفلت ورزیده‌اند و یا وضع و حال‌هایی را که امکان وقوع داشته اما به عللی (که باید توضیح داده شود) رخ نداده را نیز در بررسی خود مورد توجه قرار دهد.

تحلیلگر با اسناد هدف یا اهدافی خاص به کنشگر و مفروض گرفتن حد معینی از دانسته‌ها و معلومات برای او، و نیز توصیف شرایط و موقعیت فیزیکی و اجتماعی در حد امکان و پرهیز از لغزش به ورطه اصالت روانشناسی، مدلی را برای بررسی رفتار کنشگر فراهم می‌آورد که در آن کنشگر به یک "فرد کلی" مبدل می‌شود و بنابراین تبیین رفتار او معادل تبیین مجموعه وسیعی از رویدادهایی است که با آن دارای شباهت ساختاری هستند.^۱

تحلیلگر در بازسازی شرایط و موقعیت کنشگر پرسشهای متنوعی را مد نظر قرار می‌دهد از جمله آنکه:

- کنشگر چه کسی است؟
- آیا یک فرد است یا یک گروه؟
- اگر یک گروه یا جمع، به چه نحو اثر خود را ظاهر می‌سازد یا به حرکت می‌آید؟
- اگر کنشگری وجود ندارد، آثاری که توصیف می‌کنیم به چه نحو ظاهر می‌شوند؟
- موقعیت کنشگر در کدام ظرف و زمینه در نظر گرفته شده؟ آیا این ظرف و زمینه با کنشها و استراتژیهای کنشگر و نتایج خواسته و ناخواسته ناشی از افعال و کنشهای او تناسب دارد؟
- تا چه حد افعال فردی کنشگر محصول ساختار است و تا چه حد ساختار محصول نقش فرد است؟
- آزادی عمل فرد تا چه حد به وسیله ساختارها محدود می‌شود؟

این پرسشها و پرسشهای مشابه به تحلیلگر کمک می‌کند تا توصیف هرچه جامع‌تری از موقعیت و شرایط فراهم آورد و آنگاه بر پایه این توصیفات، مدل "منطق موقعیت" را مورد استفاده قرار دهد.

۱. کنشگران اجتماعی واجد حیثیهای التفاتی هستند. حیثیهای التفاتی به یک اعتبار تقسیم می‌شوند به حیثیهای التفاتی معرفتی و حیثیهای التفاتی ارادی. این دو بر رویهم در برگیرنده اطلاعات کنشگران در باره موقعیت و شرایط و اهداف آنان هستند. حیثیهای التفاتی به یک اعتبار دیگر به حیثیهای التفاتی فردی و حیثیهای التفاتی جمعی تقسیم می‌شوند که این دومی مسوول برساختن وضع و حالها (فکتهای اجتماعی، نهادها و ساختارها و سنتها در جماعات و گروهها و جوامع است. در خصوص حیثیهای التفاتی بنگرید به کتاب نگارنده با عنوان گفت و گو در جهان واقعی: کوششی واهی یا ضرورتی اجتناب ناپذیر، تهران: طرح نو، ۱۳۸۱.

عقلانیت نقادانه، منطق موقعیت و آموزش و پرورش

با توضیحات مختصری که تا اینجا در باره رویکرد مبتنی به عقلانیت نقادانه و روش‌شناسی منطق موقعیت داده شد، اینک می‌توان به اجمال در باره کاربرد این رویکرد در حوزه آموزش و پرورش نکاتی را مطرح ساخت. پیشاپیش می‌باید بر این نکته تأکید شود که بسیاری از فلاسفه آموزش و پرورش در بحثهای خود به آراء کارل پوپر و رویکرد عقلانیت نقادانه متناسب به وی اشاره کرده‌اند و از آموزه‌های فیلسوف "وینی" در زمینه مباحث مربوط به آموزش و پرورش بهره گرفته‌اند. "ریچارد بیلی استاد دانشگاه لیدز متروپولیتن در انگلستان"، در تألیف جدیدی با عنوان "آموزش و پرورش در جامعه باز" کارل پوپر و تعلیم و تربیت متکی به نهاد مدرسه (۲۰۰۰) که اختصاص به تحلیل تازه‌ای از دیدگاه پوپر در حوزه آموزش و پرورش دارد به شماری از این قبیل آثار که به وسیله صاحب‌نظران آموزش و پرورش به رشته تحریر درآمده‌اند اشاره می‌کند و می‌نویسد:

"بسیاری از فیلسوفان آموزش و پرورش در آثار خود به آراء پوپر استناد کرده‌اند. به عنوان نمونه هرست در شماری از موارد از جمله (۱۹۸۵) "آموزش و پرورش و تنوع باورها" به پوپر ارجاع داده است. دیگر نظریه پردازان حوزه تعلیم و تربیت بر روی جنبه‌های خاص فلسفه پوپر تمرکز کرده‌اند، نظیر طرح نظریه آموزش و پرورش تطبیقی به وسیله هولمز (۱۹۸۱)^۲ متأثر از رهیافت فلسفه علم اولیه پوپر؛ تحلیل برتون وود از نتایج و تبعات جامعه باز برای نظام آموزش و پرورش مبتنی بر تنوع فرهنگی (۱۹۸۶)^۳؛ تحقیق کورسون در خصوص پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت و نظریه پوپر در باب شناخت (1985/6)^۴؛ و ارزیابی سوان ویک از نظریه سه جهان و آموزش موسیقی (۱۹۸۹)^۵. ... شماری از متخصصان آموزش و پرورش کوشیده‌اند تا ظرفیت‌های یک رهیافت کاملاً پوپری را به مسائل آموزش و پرورش مورد کاوش قرار دهند. نخستین این کوششها ظاهراً به وسیله تایرل برجس (۱۹۷۷؛ ۱۹۸۶)^۶ صورت گرفته که تحلیل خود را بر مبنای راه حل مشهور پوپر برای مسئله استقرار قرار داده است. برجس با تمرکز بر مسئله‌ای که در قلب معرفت‌شناسی پوپری قرار دارد (و به انتقاد پوپر از برنامه اصالت موجه سازی مرتبط است) موفق

1 . Hirst, P. H. 'Education and Diversity of Belief', in M.C. Felderhof (ed.), Religious Education in a Pluralistic Society, Hodder and Stoughton, London, 1985.

2 . Holmes, B. Comparative Education: Some Considerations of Method, George Allen and Unwin, London, 1981.

3 . Burtonwood, B. 'Kuhn and Popper as contrasting models for education of ethnic minority pupils', Educational Review, 1985, 37 (2), pp. 119-30.

4 . Corson, D. 'Policy in Social Context – collapse of holistic planning un education', Journal of Educational Policy, 1986, 1, pp. 5-22.

5 . Swanwick, K. Music, Mind and Education, London: Routledge, 1988.

6 . Burgess Tyrrell. Education After School, London: Victor Gollanz, 1977.

----- 'New Ways to Learn'. In T. Burgess (ed.), Education for Capability, Windsor: NFER, 1986.

شد راه حل مشخصی را برای شماری از مسائل را که از سوی معلمان و برنامه‌ریزان مورد غفلت قرار گرفته بود، ارائه کند. علت اصلی این بی توجهی این فرض بود که یادگیری به نحوی استقرایی به انجام می‌رسد. کار برجس در مقام یک متفکر و نویسنده پرنفوذ مورد توجه شمار زیادی از افراد قرار گرفت. "جوانا سوان" رهیافت برجس را بسط داد و نتایج آن را برای یک نظام فراگیری غیر متکی به استقراء تفصیل داد (۱۹۸۳؛ ۱۹۸۸؛ ۱۹۹۸؛ ۱۹۹۹ الف؛ ۱۹۹۹ ب) ... یک گروه دیگر از متخصصان آموزش و پرورش کوشیده بودند شماری از مسائل را با ابتناء به یک دیدگاه پوپری مورد بررسی قرار دهند، فیلسوفان آمریکایی حوزه تعلیم و تربیت؛ یعنی، رانلد سوارتز، هنری پرکینسن، و استفاین اجرتن بودند (سوارتز، پرکینسن، اجرتن ۱۹۸۰؛ سوارتز ۱۹۸۵؛ پرکینسن ۱۹۸۰، ۱۹۸۲، ۱۹۸۴، ۱۹۸۵). ... برخی از جالب‌ترین آثار پرکینسن به تحلیل تاریخی او از نظریه پردازی در حوزه آموزش و پرورش بر حسب فلسفه پوپر و کوششهای او برای بهره‌گیری از یک چشم‌انداز تطوری در مطالعه فراگیری و آموزش ارتباط دارد. جوزف آگاسی (۱۹۸۷)، و جان وترسن (الف، ۱۹۸۷، ب، ۱۹۹۹) در باره آنچه که وترسن "پداگوژی متکی به عقلانیت نقادانه" نام نهاده، تحقیق کرده‌اند. ... به نظر می‌رسد جاذبه آثار پوپر برای متخصصان آموزش و پرورش همانند جاذبه این آثار برای دانشمندان است: بخش قابل توجهی از این آراء منجر به توصیه‌های روش‌شناسانه و عملی می‌شود و نظریه و عمل را به گونه‌ای مرتبط می‌سازد که به بهبود هر دو می‌انجامد."

با این نقل قول نسبتاً طولانی که تنها به شمه‌ای از موارد تاثیر گذاری پوپر بر آراء فیلسوفان و متخصصان تعلیم و تربیت اشاره دارد، اکنون می‌توان به صورت فهرست وار به توضیح شماری از جنبه‌های رویکرد متکی به عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت پرداخت که به نحو مستقیم با مسائلی که در حوزه آموزش و فراگیری و تعلیم و تربیت مطرح می‌شود ارتباط دارد. ذکر این نکته

1 . Swann, Joanna. 'Teaching and the Logic of Learning', Higher Education Review, 1983, 15(2), pp. 31-57.

----- How Can Classroom Practice Be Improved? An Investigation of the Logic of Learning in Classroom Practice, 1988, PhD Thesis, CNA.

----- 'What Doesn't Happen in Teaching and Learning?' Oxford Review of Education, 1998, 24(2), pp. 21-23.

----- 'The Logic-of-Learning Approach to Teaching- A Testable Theory' in Swann and J. Pratt (eds.) Improving Education- Realist Approaches to Methods and Research, 1999a, London: Cassell.

----- 'What Happens When Learning Takes Place?' Interchange, 1999b, 30(3), 257-282.

2 . Swartz, R., Perkinson, H., and Edgerton, S. Knowledge and Fallibilism, New York: New York University Press, 1980.

Swartz, R. 'Dewey and Popper on Learning from Induction', Interchange, 1985, 16(4)

Perkinson, H. Since Socrates – Studies in the History of Western Educational Thought, 1980, New York: Longman

ضروری است که تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد، رهیافت متکی به منطق موقعیت تاکنون کمتر مورد استفاده متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته و به این اعتبار آنچه که در این زمینه در ذیل می‌آید، هرچند با اختصار هرچه تمام‌تر بازگو می‌شود، در زمره آموزه‌هایی است که در منابعی که به وسیله فیلسوفان آموزش و پرورش و دست‌اندرکاران این حوزه تألیف شده، احیاناً کمتر یافت می‌شود.

منطق موقعیت به دست‌اندرکاران مسائل آموزشی در هر مقطع و در هر مجموعه امکان می‌دهد تا "مسائل" مختلفی را که مورد توجه آنان و یا دیگر کنشگران در عرصه‌های آموزشی (و یا گستره‌های فراختر) است در ظرف و زمینه تعامل کنشگران اصلی با یکدیگر و با نهادهای تأثیرگذار و در محیط‌های خاص مورد ارزیابی نقادانه قرار دهند و آموزه‌های عقلانیت نقادانه را به منظور "حل مسائل" و یا "تحلیل رفتار کنشگران" و یا "ارزیابی نتایج ناخواسته حاصل از تعاملات میان افراد با یکدیگر و با نهادها" به کار بندند. این رهیافت در عین حال به اعتبار آنکه به تحلیلگر امکان می‌دهد تا سناریوهای مختلف و محتمل‌الوقوع را در خصوص رفتارهای کنشگران در یک موقعیت معین مورد توجه قرار دهد، راه را برای مطالعات "آینده‌اندیشانه یا آینده‌پژوهانه" در زمینه‌های اجتماعی-انسانی و از جمله در حوزه مسائل مربوط به آموزش و پرورش هموار می‌کند.^۱

منطق موقعیت به توضیحی که عقل‌گرایان نقاد می‌دهند کاربردی بسیار وسیع دارد و یکی از برجسته‌ترین نمونه‌های آن فرایند حیات است. حیات بر مبنای نظریه‌های تطور نوعی رویکرد مستمر برای حل مسئله و آشکار ساختن ظرفیت‌های بالقوه در ارگانیزم هاست: ارگانیزم در هر "موقعیت" خاص می‌کوشد با ابتنا به ظرفیتهای خود راه حل مناسبی را برای افزایش شانس بقای خود اتخاذ کند. اما کارآمدی راه حل پیشنهادی تا حد زیادی (هرچند نه به صورت تام و تمام) در گرو میزان شناخت ارگانیزم از محیط است. به این ترتیب در ارتباط میان حیات و معرفت، حیات و بقا از فروعات معرفت به شمار می‌آیند و شرط لازم آن محسوب می‌شوند: بدون بقا، رشد معرفت ممکن نخواهد بود. اما معرفت شرط لازم حیات و بقا نیست: گمانه‌ها و حدسه‌های کور می‌توانند به صورت تصادفی و بدون تکیه به دانش پیشینی، به واقع اصابت کنند و شانس بقای ارگانیزم را (به صورت موقت) افزایش دهند. دایره مفهوم معرفت، (به تعبیر منطقیین) فراختر از دایره مفهوم حیات است.

۱. برای آشنایی با مطالعات آینده‌اندیشانه بنگرید به:

پایا علی و حسین راغفر. معرفت‌شناسی، روش‌شناسی و کاربرد های آینده‌اندیشی، تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، ۱۳۸۳.

با توجه به نکته اخیر است که اهمیت امر آموزش و فراگیری در نزد عقل‌گرایان نقاد بیش از پیش آشکار می‌گردد. عقل‌گرایان نقاد با نظر به اهمیت مسئله معرفت، بر اتخاذ رویکرد صحیح نسبت به مسئله فراگیری تأکید دارند. در مورد فراگیری، مدلها و الگوهای مختلفی از سوی فرهنگها و سنتها و نیز نظریه‌پردازان مختلف ارائه شده است. از جمله این الگوها، الگوی حفظ و انتقال^۱ دانش است که در فرهنگهای سنتی بر آن تأکید می‌شود. از دیدگاه عقل‌گرایان نقاد، سنت و آنچه که معرفت سنتی نامیده می‌شود و مسئله حفظ و انتقال دانسته‌ها، همگی از اهمیت بسیار زیاد در رشد معرفت و در نتیجه افزایش ظرفیتهای مثبت در افراد و جوامع برخوردارند به این شرط که با این مفاهیم به شیوه‌ای صحیح، آنگونه که توضیح داده می‌شود، برخورد گردد.^۲

از نگاه عقل‌گرایان نقاد، هیچ نوع معرفتی در خلأ شکل نمی‌گیرد. معرفت همواره در ظرف و زمینه یک بستر پیشینی، خواه به صورت ظرفیت‌ها و امکانات بالقوه و یا حدس‌ها و انتظارات از قبل پدید آمده و یا دانسته‌های انتقال یافته از سوی پیشینیان، ظهور می‌کند. اما چنانکه گفته شد در حوزه معرفت‌شناسی، آنچه که هست در قیاس با آنچه که باید حاصل شود، از اهمیت به مراتب کمتری برخوردار است. از آنجا که همه امور دائماً در حال تحول است، آنچه که هست، اگر در معرض تنقیح و تصحیح و پالایش قرار نگیرد و برای شرایط مستمرا متحول شونده بعدی مهیا نشود، می‌تواند زمینه ساز بروز نتایج بسیار نامطلوبی گردد. در عوض اگر آنچه که موجود است به شیوه‌ای نقادانه و در پرتو حدس‌ها و گمان‌های جدید، مورد بهره‌برداری قرار گیرد، می‌تواند به ظهور ظرفیت‌های مثبت تازه مدد رساند. به این ترتیب عقل‌گرایان نقاد در برابر آنچه که سنت حفظ و نگاهداری غیر نقادانه به شمار می‌آید و در همه فرهنگ‌های سنتی نمونه‌های آن مشاهده می‌شود، بر رویکرد نقادانه در قبال سنت پای می‌فروشند. مجموعه حدس‌ها و گمانه‌هایی که در طول تاریخ از سوی افراد و فرهنگهای مختلف ارائه شده، در جهان ۳ موجود است. این مجموعه عظیم دستاورد بشری را می‌باید در قالبهای مناسب محفوظ نگاه داشت. اما در هر دوره می‌باید با رویکردی انتقادی مناسب‌ترین بخشهای این مجموعه را برای وضع و حال و موقعیتی که کنشگران در آن قرار دارند پالایش کرد و به منظور افزایش بهره‌های معرفتی مورد استفاده قرار داد. آنچه که نادرست به شمار آمده و ابطال گردیده یا عدم کفایت آن آشکار شده، تا زمانی که دلیلی که برای ابطال و کنار گذاری آنها مطرح شده، از اعتبار برخوردار باشند، نمی‌باید در زمره اموری جای داده شوند که به طالبان دانش (بخصوص در مراحل آغازین تکاپوهای معرفتی آنان و پیش از آنکه با شیوه تفکر نقادانه خو بگیرند) آموزش داده شوند. به عنوان مثال اگر قرار باشد به نوآموزان درباره علوم فیزیکی جدید نکاتی آموزش داده شود، این امر نمی‌باید با تدریس فیزیک ارسطویی و

1 . retention and transmission

۲ . بنگرید به مقاله ذیل از پوپر:

“Towards a Rational Theory of Tradition”, in *Conjectures and Refutations*.

هیئت بطلمیوسی آغاز شود. البته نوآموزی که بعدها به کار تخصصی در قلمرو تاریخ علوم فیزیکی می‌پردازد می‌تواند و باید با نگاهی نقادانه به سراغ این آموزه‌های ابطال شده برود و به تفصیل با محتوای آنها آشنا شود.

در رویکرد آموزشی مبتنی به عقل‌گرایی نقاد و منطق موقعیت‌چنانکه اشاره شد از شیوه‌های مورد نظر استقراء گرایان برای آموزش دوری جسته می‌شود. توجه به برخی از این شیوه‌ها و مقایسه آن با رویکرد بدیل پیشنهادی از جانب عقل‌گرایان نقاد خالی از فایده نیست. استقراء گرایان به تبع دیدگاه کلی خود درباره نحوه کسب معرفت بر این باورند که انسان‌ها و جانوران از رهگذر تداعی معانی و تکرار، چیزها را فرا می‌گیرند. این دو مکانیزم، به اعتقاد استقراء گرایان می‌تواند مبنای تعمیم از امور جری به امور کلی و بنابراین فراگیری کلیات شود. استقراء گرایان چنانکه اشاره شد، معتقدند آدمی با ذهنی خالی از پیش فرض‌ها و دانسته‌های پیشین به دنیا می‌آید و ضمیرش همچون لوحی نانوخته^۱ است. برای یادگیری نیز می‌باید ذهن را همچون اذهان کودکان از همه اندیشه‌های پیشین پاک کرد و به سراغ واقعیات رفت و با جمع‌آوری شمار هر چه بیشتری از داده‌ها و نمونه‌های تجربی، زمینه را برای دسته‌بندی این گردآورده‌ها فراهم ساخت. در مرحله بعد، می‌باید کوشید با توجه در آنچه گردآوری شده، به الگوها و نظم‌های کلی دست پیدا کرد. این الگوها را می‌توان به منزله فرضیه‌هایی مورد توجه قرار داد و برای اطمینان از صحت آنها دست به آزمایششان زد. فرضیه‌های تأیید و اثبات شده، در زمره قوانین جای می‌گیرند و از ترکیب شماری از قوانین، نظریه‌ها بوجود می‌آیند.

اما عقل‌گرایان نقاد به تفصیل توضیح می‌دهند که رویکرد معرفتی استقراء گرایان نادرست است.^۲ در این مختصر فرصت پرداختن تفصیلی به همه دعاوی استقراء گرایان نیست تنها بر سبیل اشاره می‌توان به مدعای مربوط به تکرار و تداعی اشاره کرد و توضیح داد که چرا و بر مبنای کدام دلایل این مدعا نادرست است. نخست آنکه موارد تجربی فراوان، از جمله در مطالعات روان‌شناسانه، حکایت از آن دارد که افراد در بسیاری از موارد تنها با یک نوبت تجربه، به حکم کلی پدیداری پی می‌برند.^۳ دیگر آنکه هیچ دو تجربه‌ای عیناً یکسان نیست. تجربه‌های مکرر از برخی

1 . tabula rasa = blank slate

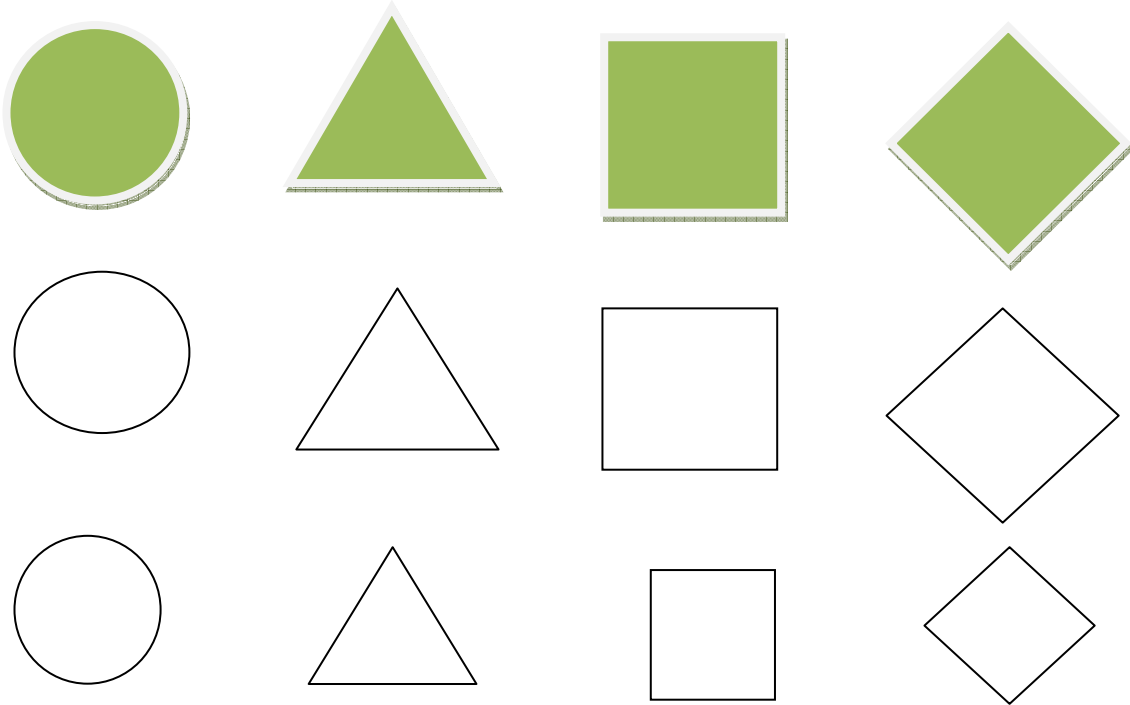
۲ . در باب نادرستی استقراء گرای بن‌گرید به:

Popper, Karl. *Realism and the Aim of Science*, London: Routledge, 2004.

Popper, Karl. *Conjectures and Refutations*, London: Routledge, 2002.

۳ . فلاسفه مسلمان، هرچند از دیدگاه‌های استقرایی استفاده می‌کرده‌اند و می‌کوشیده‌اند با استفاده از برخی قیاس‌های خفی و یا فرض‌های اضافی، نظیر فرض یکنواخت بودن امور طبیعت یا منظم بودن عالم، استفاده از استقراء را موجه کنند، اما با این شیوه کسب معرفت آشنایی کامل داشته‌اند و از آن به کشف احکام مربوط به "فرد بالذات" در جریان تجربه‌های مفرد یاد می‌کرده‌اند. بر مبنای این نظریه، تجربه در مواردی می‌تواند در همان نوبت اول به فرد کمک کند تا فرد بالذات نوعی را که جستجو از احکام مربوط به آن مورد نظر کاوشگر

جهت مشابهند و از برخی جهات متفاوت. دو چیز که از همه جهات یکسان و عین هم باشند، دو چیز نیستند، بلکه واحد و فرد هستند و مشمول این همانی. نکته سوم آنکه از آنجا که همه هستارها یا چیزها، در هستار بودن و یا چیزبودن مشترکند، در آن صورت منطقی هر آنچه که در جهان تجربه رخ دهد، می‌تواند به عنوان تکرار هر چیز یا هر هستار دیگر به شمار آورده شود. اما اگر بخواهیم چیزها و هستارها را با توجه به جنبه‌های خاصشان از یکدیگر جدا کنیم، آنگاه معضلی که پیش روی استقراریان قرار می‌گیرد آن است که صرف تکرار و تداعی نمی‌تواند جنبه‌های خاص امور مختلف را دسته بندی کند و بنابراین صرف تکرار و تداعی معرفت بخش نیست. نکته اخیر با توجه به نمودار ذیل بهتر درک می‌شود.^۱



است، شناسایی کند. فرد بالذات، فردی است که علی‌التعریف آنچه بر آن حمل می‌شود در مورد همه افراد نوعی که فرد بالذات نماینده آن است اعتبار دارد. برای آشنایی تفصیلی تر با دیدگاه فلاسفه مسلمان در زمینه فرد بالذات بنگرید به :

مطهری، مرتضی. شرح مبسوط منظومه، تهران: انتشارات حکمت، ۱۳۶۳.

حائری یزدی، مهدی. کاوش‌های عقل نظری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۷.

۱. این نمودار در منبع ذیل ذکر شده اما بحثی که در این مقاله مطرح شده تا اندازه ای مبسوط تر است:

Bailey, Richard. *Education in Open Society: Karl Popper and Schooling*, Aldershot: Ashgate, 2000.

اشکالی که در ستون‌های چهار گانه در سه ردیف بالا جای گرفته‌اند هر یک از جهتی به یکدیگر شبیهند، برخی از حیث رنگ، گروهی از حیث اندازه، گروه دیگر از جهت شکل هندسی، و در همان حال از جهات دیگر با یکدیگر اختلاف دارند. به تأکید عقل‌گرایان نقاد تشخیص شباهت و بنابراین مقوله‌سازی، نیازمند داشتن "دیدگاه" است و دیدگاه متکی به معرفت پیشینی و فرض‌های ذهنی و انتظارات قبلی است. در جهانی که ما در آن زندگی می‌کنیم، هر آنچه که لباس هستی به خود پوشیده و از آن با عنوان "هستار یا هستومند" یاد می‌شود، در واقع مجموعه‌ای از کثرات است که ذهن ما برای آن نوعی وحدت اعتباری قائل می‌شود. تنها واحد حقیقی، که فلاسفه مسلمان از وحدت آن با عنوان وحدت حقه حقیقیه یاد می‌کنند، ذات باری تعالی است. به عنوان مثال هر یک از اشکالی که در نمودار بالا درج شده‌اند، دارای بی‌نهایت وجه و جلوه هستند. فاعل شناسایی بسته به اینکه به کدام یک از این جلوه‌ها و جنبه‌ها علاقه داشته باشد، توجه خود را به آن معطوف می‌کند. برای یک فاعل شناسایی ممکن است اندازه این اشکال مهم باشد، برای دیگری رنگ آنها، برای سومی عضویشان در یک گروه خاص (گروه در معنای ریاضی این اصطلاح، یعنی در معنایی که در "نظریه گروه‌ها"^۳ مراد می‌شود)، برای چهارمی میزان مقاومت هر یک در برابر هوا و در هنگام حرکت، برای پنجمی مناسب بودن این اشکال برای رمزنگاری و قس علی‌هذا.

فلاسفه عقل‌گرای نقاد توضیح می‌دهند که اگر بنا باشد در مواجهه با این اشکال، فاعل شناسایی ذهن خود را از همه پیش‌فرض‌ها خالی کرده باشد (کاری که عملاً محال است) آنگاه در انتخاب میان این هستارها به سرنوشت "الاغ مشهور بوریدان"^۳ دچار می‌شود: فقدان هرنوع پیش‌زمینه فکری برای انتخاب، گزینش را محال می‌سازد. شخص برای آنکه بتواند در تجربه امور مکرر، آموخته‌هایی را فرا بگیرد می‌باید از میان بی‌نهایت وجه و جنبه ممکن، توجه خود را بر معدودی از این وجوه متمرکز کند. اما ذهن خالی از هر پیش‌فرض، چنین امکانی را مستحیل می‌سازد.

عقل‌گرایان نقاد بر این نکته تأکید می‌ورزند که نه تنها از داشتن پیش‌فرض‌ها و باورهای قبلی و دیدگاه‌های احیاناً کسب شده از راه تلقین و یا آموزش‌های خودآگاهانه یا ناخودآگاهانه

1 . viewpoint

2 . Group theory

۳ . الاغ بوریدان از مثال‌های مشهور در فلسفه غرب است که به نام ژان بوریدان Jean Buridan فیلسوف فرانسوی قرن چهاردهم ثبت شده. بوریدان استدلال می‌کند که اگر در برابر الاغی که به یک اندازه تشنه و گرسنه است آب و غذا در فواصل کاملاً مساوی از حیوان قرار داده شود، جانور به دلیل آنکه وجه رجحانی میان دو انتخاب خود ندارد، از حرکت می‌ماند و از گرسنگی و تشنگی هلاک می‌شود هرچند که آب و غذا هر دو در دسترس قرار دارند. در مورد بوریدان و الاغ مشهورش بنگرید به تاریخ فلسفه فردریک کاپلستن که مجموعه آن به وسیله سازمان انتشارات علمی و فرهنگی به فارسی ترجمه شده است.

قبلی گریزی نیست، که وجود این پیش زمینه معرفتی برای رشد معرفت ضروری و اساسی است و بدون آن نمی توان به رشد و کسب معرفت امید داشت. اما آنچه که در فرایند فراگیری و آموزش از اهمیت تام برخوردار است آنست که به همه پیش فرض ها و دانسته های پیشین صرفاً به منزله سکوی پرش برای دست یافتن به فهم ها و معرفت های بالاتر نظر شود. در این فرایند می باید پیش فرض ها و دانسته های قبلی در معرض سخت ترین نقادی ها قرار گیرند، آن دسته از پیش فرض ها و دانسته ها که از محک این آزمونهای سخت (تجربی و فلسفی-منطقی) با موفقیت بیرون آمدند می توانند کمک کار بسط معرفت های بعدی شوند. از این رو در آموزش و پرورش مورد توجه عقل گرایی نقاد، عنصر نقد از اهمیتی اساسی برخوردارست.

نقادی نظام مند و صحیح باورها و جرم های رایج راه را برای نوآوری در دقیق ترین معنای آن هموار می کند. تاریخ معرفت سرشار از نمونه ها و مثال هایی است که نشان می دهد چگونه پیش برندگان کاروان معرفت بشری، کسانی بوده اند که کوشش داشته اند با نقادی دانسته های موجود مرز های معرفت را به جلو ببرند. به عنوان تنها نمونه در این زمینه می توان به رویکرد "آلبرت اینشتاین" در برخورد با باور های فیزیکی رایج زمانه خود اشاره کرد. اینشتاین در تاملاتی که منجر به برساختن نظریه "نسبیت" خاص شد به این نکته توجه کرد که قوانین الکترومغناطیس ماکسول در مواردی، حالت تقارن و تغییر ناپذیری^۱ خود را از دست می دهند. به عنوان نمونه این قوانین برای ناظری که در درون قطاری در حال حرکت قرار دارد نسبت به ناظری که در ایستگاه ایستاده متفاوت خواهد بود. برای رفع مشکل راه حل وجود داشت. یکی آنکه خدشه ای را که به تغییر ناپذیری وارد می آید بپذیریم و تغییری در دیدگاه های خود در خصوص نقش زمان و مکان در قوانین فیزیکی بوجود نیاوریم. دیگر آنکه تغییر ناپذیری و تقارن را اصل بگیریم و در تلقی خود از ماهیت زمان و مکان تحولی اساسی بوجود آوریم. راه اول شیوه ای محافظه کارانه بود که به وسیله اکثریت فیزیکدانان در اوایل قرن بیستم مورد پذیرش قرار گرفته بود. راه دوم اما روشی بکلی انقلابی بود که پذیرش آن نیاز به هنجار شکنی و انتقاد از باورهای رایج داشت. اینشتاین جوان با پذیرش گزینه دوم، راه را برای پیشرفت های شگرف بعدی در فیزیک و تغییر تمام عیار پارادایم های مرسوم هموار کرد.

آموزه های عقل گرایی نقاد در خصوص نحوه فراگیری به وسیله افراد از رهگذر تازه ترین تحقیقاتی که در حوزه زیست عصب شناسی در خصوص سازو کار های مغز برای شناسایی محیط پیرامون به انجام رسیده مورد تأیید قرار گرفته است. به عنوان نمونه زیست عصب شناسان به این نکته توجه کرده اند که انتقال داده های حسی از حواس پنجگانه به مغز از طریق سلسله اعصاب بلافاصله انجام نمی شود بلکه این اطلاعات، خواه داده های بصری خواه اطلاعات صوتی و خواه

اطلاعات حاصل از دیگر حواس، با سرعتی معین (در قالب پالس های الکتریکی) از حواس به مغز می‌رسند. در فاصله دریافت اطلاعات تازه، مغز آدمی که نمی‌تواند در خلأ اطلاعاتی باقی بماند، برای حفظ موقعیت شخص در محیطی که در آن قرار دارد، بر مبنای دانسته‌های پیشین، تصویری مبتنی بر فرض و گمان از محیط اطراف برمی‌سازد. با دریافت اطلاعات تازه در این تصویر تصحیحات لازم صورت می‌گیرد.^۱

مطالعاتی که در مورد یادگیری زبان به وسیله کودکان به انجام رسیده نیز روشن ساخته که نوزادان آدمی واجد نوعی توانایی ذهنی برای فراگیری زبان، موسوم به "دستور زبان یا گرامر ژرف"^۲ هستند که زمینه‌ساز یادگیری انواع زبان ها به وسیله نوزادان از نژادهای مختلف و در فرهنگ های گوناگون می‌شود.^۳ روانشناسان ادراک، نیز نشان داده‌اند نوزادان در هنگام تولد مجهز به شمار قابل توجهی تواناییهای ادراکی از جمله ادراک علیت و عدد هستند. همه این جنبه‌ها به منزله خط بطلانی بر نظریه استقرایی فراگیری است.^۴

عقل‌گرایان نقاد به رهایی و آزادی معنوی از رهگذر دانایی باور دارند. عقل‌گرایی نقاد نوعی شیوه زیست است که در آن توجه به حقیقت و رهایی با استعانت از دانایی و کسب آزادی معنوی از این رهگذر یک جنبه آن را تشکیل می‌دهد. جنبه دیگر این شیوه زیست این نکته است که با در نظر گرفتن آن که هر بیان و توصیف خاصی از حقیقت می‌تواند خطا و نارسا باشد در آن صورت می‌باید همه رویکردها، اندیشه‌ها، نهادها، سنت‌ها، معرفت‌ها را به گونه‌ای غیر جازمانه مورد نقادی قرار داد. جنبه دیگر این شیوه زیست آمادگی برای یادگیری از دیگران و توجه به این امر است که دیگران می‌توانند منابع بالقوه‌ای برای عرضه اطلاعات و یا ارائه آموزه‌ها و استدلالهای نقادانه باشند و رویکرد شخص در قبال دیگری می‌باید مبتنی بر این آموزه باشد که "من ممکن است بر خطا باشم و دیگری بر صواب، و با سعی و کوشش هر دو می‌توانیم به حقیقت نزدیک تر شویم."^۵

1 . Churchland, Patricia Smith. *Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy*, MIT Press, 2002.

2 . deep grammar

3 . Gopnik, Alison. *How Babies Think?* Weidenfeld & Nicolson, 2000.

۴. در خصوص نقشی که مطالعات زبانشناسانه در فهم بهتر ساز و کار های مغز آدمی ایفا کرده و نیز مفهوم "دستور زبان ژرف" که به وسیله زبانشناس آمریکایی نعام چامسکی پیشنهاد شد بنگرید به کتاب خود او با مشخصات ذیل:

Chomsky, Noam. *Language and Mind*, New York: Harcourt Brac Jovanovich, Inc. 1972.

5 . Karmiloff-Smith, Annette. *Beyond Modularity: Developmental Perspective on Cognitive Science*, The MIT Press, 1995.

۶ . رک. پوپر. درس این قرن و اسطوره چارچوب.

در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت، آموزش به نیت تربیت شهروندانی مسوول، کوشش می‌شود ایده‌آلهای معرفتی و اخلاقی، از جمله توجه به نقادی؛ پرهیز از جزم اندیشی؛ احترام به غیر و برابردانستن وی در انسانیت؛ مقابله بابتهای فکری؛ گرایش به نوآوری؛ تکیه به استدلال (و نه فی‌المثل به برجستگی رگ های گردن یا ستبری بازو) در تعاملات اجتماعی؛ آمادگی برای قبول انتقاد، درس‌گیری از اشتباهات و تصحیح آنها؛ دفاع از تنوع آراء و اندیشه‌ها؛ حساسیت در برابر تبعیض، ستم، و استبداد؛ پای‌بندی به عدالت و حقیقت، دفاع از آزادی؛ و عشق به زیبایی و معنویت، در ذهن و ضمیر افراد جایگیر شود. رویکرد مورد اشاره، در حوزه قدرت سیاسی، دموکراسی را مناسب‌ترین مدل مدیریت امور اجتماعی به شمار می‌آورد. در این رویکرد بر این نکته تأکید می‌شود که دموکراسی به معنای اکثریت آراء نیست، چرا که اکثریت می‌تواند به شیوه‌ای دیکتاتور مآبانه عمل کند. بلکه غرض از دموکراسی آن نوع شیوه حکومتی است که در آن بتوان مدیران سیاسی جامعه را که با رأی آزاد شهروندان گزین می‌شوند، در صورت احراز عدم توانایی بر انجام مسوولیت، بدون توسل به زور و خشونت کنارگذارد و برگزیدگان دیگری را در جای آنان نصب کرد. این نوع حکومت دموکراتیک در تعاملی سازنده با شهروندان، می‌کوشد به تحقق اهداف رویکرد مورد اشاره کمک کند. شهروند مسئولی که در این نظام تربیت می‌شود نیز بازمینی و حسابرسی مستمر فعالیت‌های حاکمان و انتقادهای مشفقانه از اشتباهات آنان را در زمره وظایف اصلی خود تلقی می‌کند.

در چارچوب کلاس درس و در قالب برنامه‌های درسی نیز، رویکرد مورد بحث، بر پرهیز از انباشتن ذهن دانش‌آموزان از محفوظات و تشویق پرورش آنان در مقام خردگرایانی نقاد که با چشمی مسئله‌یاب و ذهنی خلاق در اندیشه یافتن راه‌حل‌های مناسب برای مسائل نظری و عملی هستند، و ایده‌آلهای معرفتی و اخلاقی اشاره شده را درونی کرده‌اند، تأکید دارد.

منطق موقعیت و عقل‌گرایی نقاد تنها در بحثهای معطوف به یادگیری و آموزش مدکار محققان در عرصه تعلیم و تربیت نیست بلکه در قلمرو فراختر پژوهش‌هایی که در حوزه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد نیز ابزاری کارآمد در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد. به عنوان دو نمونه، و به منزله مشتق از خروار، در این زمینه مناسب است به بحثهایی که "دیوید کورسون"، پژوهشگر استرالیایی، در خصوص مفاهیمی نظیر "معرفت"، "اکتشاف"، و "زبان" مطرح ساخته و نیز مبحث بسیار مهم و جدید "آموزش پایدار و تلائم نظام آموزش و پرورش با شرایط محیطی با سرعت در حال تغییر" که از موضوعات روز در پژوهشهای آموزش و پرورشی است اشاره شود.^۱

۱. برای آراء دیوید کورسون بنگرید به مقالات ذیل:

David J Corson, "Old and New Conceptions of Discovery in Education," *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 22, No. 2, 1990, pp. 26-49.

"کورسون" در مجموعهای از مقالات که عمدتاً طی دهه (۱۹۹۰ م) به رشته تحریر در آورد، کوشید با بهره گیری از آراء شماری از فلاسفه تحلیلی (از جمله کواین، پوپر و باسکار، و نیز استفاده از دیدگاههای دیویی)، رویکرد تازه ای به مهمترین مسائل پژوهشی در حوزه فلسفه آموزش و پرورش به محققان در این قلمرو ارائه کند. نقطه عزیمت کورسون نقد مدل‌های سنتی در معرفت شناسی و جامعه شناسی آموزش و پرورش بود. نکته مهمی که در خصوص تحقیقات کورسون، توان گفت این است که در حوزه آموزش و پرورش پیش‌تازانه بوده و کوشیده بود هم‌دلانه دیدگاه‌های پوپر را مطرح سازد، اما ظاهراً عدم آشنایی دقیق او با نظرات فیلسوف وینی منجر به آن شد که آموزه‌های تجویزی نویسنده برای همکاران وی در حوزه آموزش و پرورش کمتر از حدی که میسر بود، مثمر واقع شود.

پژوهشگر استرالیایی در همه آثار دهه (۱۹۹۰ م) خود به نحوی پابرجا به ترویج مدل "رنالیسم انتقادی"^۱ که به وسیله روی باسکار پیشنهاد شده بود پرداخت و آن را به عنوان مناسب ترین مدل برای نوآوری و اکتشاف در پژوهش‌های معرفتی در آموزش و پرورش و مسائل عملی ناظر به سیاست‌گذاری در این حوزه معرفی کرد. هرچند در فرصت محدود مقاله کنونی، مجال ارزیابی نقادانه و همه جانبه آراء کورسون در توضیح و دفاع دیدگاه‌های باسکار وجود ندارد، اما به اشاره ای باید یادآور شد که علیرغم انتقاداتی که باسکار از آراء پوپر به عمل می آورد، مدل پیشنهادی خود او تا حد بسیار زیادی مبتنی بر اندیشه‌ها پوپر و برگرفته از آراء اوست. به عنوان نمونه مفهوم "رهایی"^۲ که باسکار به تفصیل در آراء خود مورد بحث قرار می‌دهد، تا حد زیادی برگرفته از نظریه "رهایی از رهگذر دانایی" پوپر است. (هرچند که باسکار برخی آرایه‌های مارکسیستی را نیز بدان افزوده). نظریه مربوط به حدسی و گمانی بودن معرفت و هم گوهر بودن معرفت‌های طبیعی، زیستی - انسانی - اجتماعی؛ نیز هر دو تزه‌های پوپری به شمار می‌آیند. اندیشه مربوط به "وجود مکانیزم‌های قدرتمند در طبیعت و در جامعه انسانی" که مبنای پیشنهاد باسکار و کورسون به تبعیت از وی برای رویکرد مربوط به اکتشاف در قلمرو علوم

----- "Bhaskar's Critical Realism and Educational Knowledge," British Journal of Sociology of Education, Vol. 12, No. 2, 1991, pp. 223-241.

----- "Critical Realism: An Emancipatory Philosophy for Applied Linguistics," Applied Linguistics, Vol. 18, No. 2, pp. 166-188.

در خصوص آموزش پایدار یکی از تازه ترین کتاب‌ها که حاوی شمار قابل توجهی از مقالات در خور توجه است منبعی است که در ذیل معرفی شده:

Peter Blaze Corcoran & Arjen E.J. Wals, Higher Education and Challenges of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice, London: Kluwer Academic Publishers, 2004.

1 . Critical realism

2 . emancipation

پیشنهاد می‌کند، عیناً برگرفته از نظریه "ذات‌گرایی فرضی"^۱ است که پوپر به دلالت یکی از شاگردان خود در اوایل دهه (۱۹۷۰م) بدان توجه کرد. از همه برجسته‌تر نظریه "رنالیسم نقادانه" باسکار است که به صورت طابق النعل بالنعل مشخصه‌های اصلی رویکرد رنالیستی عقلانیت نقاد را عرضه می‌کند.^۲

نقد‌های باسکار از پوپر، به عنوان مثال در خصوص رویکرد متکی به اصالت تجربه پوپر یا محدودیت‌های مدل تبیین قیاسی-قانونمند، عمدتاً ناظر به دیدگاه‌های اولیه فیلسوف "وینی" است که در آراء بعدی وی تدارک شده‌اند. از این گذشته در حوزه مسائل اجتماعی که موضوع بحث کتابهای متاخر (دهه ۱۹۸۰م) باسکار است، مهمترین جنبه اندیشه پوپر در عرصه مسائل اجتماعی؛ یعنی، مدل منطق موقعیت، با دقتی کمتر از حد انتظار مورد ارزیابی قرار گرفت. به عنوان مثال نقد باسکار بر مفهوم "فرد‌گرایی روش‌شناختی" که پوپر در حوزه تحلیل‌های مربوط به قلمرو علوم انسانی و اجتماعی بر آن تأکید می‌کند، بی‌توجه به دقت‌نظرهای مفهومی بعدی که محصول تعاملات نظری پوپر و شاگردانش بود، به انجام رسید. در بحث‌های بعدی بخوبی به این نکته اشاره شده که برخلاف مدعای شماری از منتقدان، اولاً فرد‌گرایی روش‌شناختی فاقد ضعف‌هایی است که بدان نسبت داده شده و ثانیاً روش "کل‌گرایانه" پیشنهادی منتقدان به هیچ روی بی‌آوردن نتیجه‌ای که از آن انتظار می‌رود؛ یعنی، روش‌نگری مفهومی و نظری در مواجهه با برساخته‌های اجتماعی توانایی ندارد.

۱ . conjectural essentialism

۲ . کورسون در بحث‌های خود به اشتباه چنین مدعی شده که در حالیکه باسکار در کنار جنبه‌های اپیستمولوژیک به جنبه‌های اونتولوژیک نیز توجه دارد، آراء پوپر یکسره ناظر به مباحث معرفت‌شناسانه است. این برداشت البته با واقع انطباق ندارد. عنوان اصلی کتاب پوپر که صورت بسط یافته و در واقع متن اصیل نخستین کتاب پوپر، منطق اکتشاف علمی، است و اول بار در دهه ۱۹۷۰ به همت یکی از شاگردان پوپر پس از چندین دهه تاخیر و پس از آنکه برخی از نویسندگان (به عنوان نمونه لاکاتوش) بدون ذکر منبع از محتویات آن استفاده کردند، در سه مجلد به چاپ رسید بخوبی روش‌نگر این نکته است که پوپر در مقام یک رنالیست، همه پژوهش‌های معرفت‌شناسانه خود را با تکیه به واقعیت اونتولوژیکی که بنا به فرض رنالیسم مستقل از افراد وجود دارد و شناخت آن هدف پژوهش‌های معرفت‌شناسانه است، به انجام رسانده است. عنوان مجلدات سه‌گانه کالب پوپر چنین است: "رنالیسم و هدف علم"، "جهان باز: برهانی در دفاع از عدم حتمیت" و "مکانیک کوانتوم و شقاق در فیزیک".

Karl Popper, Realism and the Aim of Science: From the "Postscript to the Logic of Scientific Discovery, Routledge; New Ed edition (29 Aug 1985);
-----, The Open Universe: An Argument for Indeterminism - From "Postscript to the Logic of Scientific Discovery, Routledge; New Ed edition (15 Dec 1988);
-----, Quantum Theory and the Schism in Physics: From "Postscript to the Logic of Scientific Discovery, Routledge; New Ed edition (27 Jul 1989).

در فردگرایی روش شناسانه بر این نکته تأکید می‌شود که هر یک از برساخته‌های بشری، خواه یک دانشگاه، حکومت، خانواده، ارتش، و نظایر آن هر چند به عنوان "یک واحد" معرفی می‌شوند اما در بن و بنیاد عبارتند: مجموعه‌ای افراد واقعی با گوشت و پوست و خون و علایق و منافع و ...، به علاوه ارتباطات میان آنها. شمار این ارتباطات با توجه به جنبه‌های نامتناهی که برای هر "فرد" (خواه فرد واقعی خواه فرد اعتبار) می‌توان در نظر گرفت بی‌نهایت است. به همین جهت رهیافت "کل گرایانه" که مدعی توجه به یک هستار در "کلیت" و "تمامیت" آن است به نحو چاره‌ناپذیری فاقد کفایت است: به این دلیل ساده که آدمی از توانایی ادراکی لازم برای فهم بی‌نهایت برخوردار نیست. آموزه فردگرایی روش شناسانه در برابر "کل گرایی" بر این نکته تأکید می‌کند که در مورد هر "واحد اعتباری" در حوزه تعاملات انسانی، می‌باید پس از مشخص ساختن "افرادی" که اعضای برساننده این "واحد" هستند، شماری از روابط میان آنان را به گونه‌ای در مدل منطق موقعیت توضیح داده می‌شود، مورد توجه قرار داد. گزینش این شمار بر مبنای انتخاب پژوهشگر و با توجه به فرض‌ها و حدس‌های او در مورد "موقعیت" مورد بررسی است و از آنجا که این فرض‌ها قابل تغییر و تکمیل هستند، شمار روابط مورد نظر نیز می‌تواند تغییر یابد. از این گذشته با تکمیل شدن اطلاعات پژوهشگر در مورد افرادی که در "موقعیت" مورد اشاره اعضای اصلی برساننده "واحد اعتباری" هستند، می‌توان دقت تحلیل را افزایش داد. نکته مهم تر در مورد آموزش فرد گرایی روش شناسانه که کمتر بدان توجه شده آن است که می‌توان با تکیه به این آموزه منطق موقعیت را در مورد واحدهای اعتباری گسترده‌تری که خود از واحدهای اعتباری با درجه گسترده‌گی کمتر تشکیل شده‌اند (نظیر یک دانشگاه که از شماری دانشکده و شمار بیشتری گروههای آموزشی تشکیل شده) به کار گرفت.

مدعای مقاله کنونی در ارتباط با پژوهش در موضوعاتی نظیر "اکتشاف و نوآوری در حوزه آموزش و پرورش"، و یا "دستیابی به فهم‌های معرفتی جدید در این حوزه به منظور تدوین سیاستهای کارآمد" آن است که پیشنهادهای کورسون، باسکار به مصداق "چونکه صد آید نود هم پیش ماست" به نحو جامعتری در قالب رویکرد عقلانیت نقادانه و مدل منطق موقعیت قابل دستیابی است. این نکته را می‌توان با توجه به بحثهای جاری در مورد "آموزش و پرورش و رویکرد بهینه ناظر به حفظ زیستبوم (طبیعی و فرهنگی)" بهتر آشکار ساخت.

اهمیت اتخاذ شیوه‌ها و سیاستهای تازه در نظامهای آموزش و پرورش از پائین ترین سطوح تا بالاترین ترازها و بخصوص در حوزه فعالیت‌های دانشگاهی مضمونی است که در چند سال اخیر به یکی از اصلی‌ترین موضوعات مورد توجه پژوهشگران در حوزه آموزش و پرورش و نیز

سیاستگذاران بدل شده است. از جمله پرسشهایی که به گونه‌ای چالشگرانه برای این محققان و مجریان مطرح شده آن است که چگونه می‌توان محتوای دروس، شیوه‌های ارائه مطالب، روش‌های تربیت دانشجویان، سازو کارهای اداره دانشگاهها و ارتباط آن با حیطه‌های بزرگتر (صنعت، سیاست، جامعه مدنی، ...) را به گونه‌ای تنظیم کرد که پایداری زیست بوم (طبیعی-فرهنگی) به بهترین نحو تضمین شود.

نکته حائز اهمیت آن است که هرگونه کوشش برای رویارویی بهینه با این چالشها، پژوهشگر را با شبکه بهم پیوسته و پیچیده‌ای از ارزشها، منافع، معرفتها، روبرو می‌سازد که کنشگرانی متنوعی، خواه در مقام افراد یا نهادها، حاملان آنها محسوب می‌شوند و تعاملات و ارتباطات متعدد میان آنها، کار تحلیل و دستیابی به راه حل مناسب را بغایت دشوار می‌کند.

منطق موقعیت و رویکرد عقلانیت نقادانه با ظرفیتهایی که توضیح داده شد می‌تواند به عنوان ابزارهای روش شناسانه کارآمد در خدمت پژوهشگران و سیاستگذارانی قرار گیرند که درصددند به چالش‌های ناشی از "مسئله نوظهور توجه به پایداری زیستبوم" پاسخی درخور دهند. رهیافت متکی به عقلانیت نقاد و منطق موقعیت از دو طریق به این پژوهشگران و سیاستگذاران مدد می‌رساند. از یکسو این محققان می‌توانند با بهره‌گیری از ابزار روش شناختی/معرفتی رهیافت پیشنهادی به بررسی نقادانه مدلها و راه‌حلهایی که تاکنون برای پاسخگویی به این مسئله پیشنهاد شده پردازند. به عنوان نمونه در زمره پیشنهاد های مطرح شده، یک مجموعه ناظر به ارائه رشته‌های تازه در برنامه‌های درسی دانشگاهی بوده است. رشته‌هایی با عناوینی همچون "آموزش و پرورش ناظر به مسائل زیست محیطی"^۱، "عدالت ناظر به مسائل زیست محیطی"^۲، "زیستبوم‌شناسی فمینیستی"^۳، "آموزش و پرورش متحول سازنده"^۴، "تفکر ناظر به سیستمها در کلیتشان"^۵ و نظایر آن. ارزیابی نقادانه این رشته‌ها با استفاده از رهیافت پیشنهادی می‌تواند به غنای مفهومی آنها و کاربرد مؤثر آنها منجر شود.

طریقه دوم مدد رسانی رهیافت پیشنهادی به پژوهشگرانی که در حوزه آموزش و پرورش سرگرم تحقیقند، جلب توجه آنان به "مسائل" اصیل و کمک به پژوهشگران برای تشخیص این قبیل مسائل از "شبه-مسائل" و سپس زمینه سازی برای یافتن راه حل های مناسب برای مسائل اصیل است. بر مبنای آموزه‌های روش‌شناسی پیشنهادی، پژوهشگری که در یک حوزه خاص با

-
- 1 . Environmental education
 - 2 . Environmental justice
 - 3 . Ecofeminism
 - 4 . Transformative education
 - 5 . Whole systems thinking

شماری از مسائل متنوع سروکار دارد با مشخص ساختن شبکه "موقعیت" هر مسئله و آشکار کردن روابط میان "مساله" مورد نظر و اجزاء حائز اهمیت در "موقعیتی" که مورد توجه قرار داده، می‌تواند به ارزیابی در خصوص پربار بودن^۱ و یا پیش پا افتاده بودن^۲ "مساله" پردازد. در گام بعد و به دنبال گزینش "مسئله" یا مسائل حائز اهمیت^۳، پژوهشگر با نظر به جایگاه مساله/مسائل در "موقعیتی" که برای آن در نظر می‌گیرد، اقدام به پیشنهاد راه‌حلهای موقت^۴ می‌کند. این راه‌حلهای اولیه که می‌توانند احیاناً صرفاً نقش معین عمل (کاتالیزور) برای بهره‌گیری از شیوه‌های کمکی نظیر توفان مغزی و امثالهم را داشته باشند، در هر گام و به مدد روش‌شناسی پیشنهادی مورد نقادی قرار می‌گیرند و به این ترتیب گام به گام به محقق کمک می‌کنند تا شبکه معنایی خود را از ظرفیتهای مسئله‌ای که با آن سروکار دارد وسعت و عمق ببخشد. این غنای معنایی-مفهومی به نوبه خود زمینه‌ساز فعال شدن آن بخش از تواناییهای ادراکی پژوهشگر می‌شود که در ظرف و زمینه اکتشاف^۵ ایفا گر نقش است.

-
- 1 . fruitfulness
 - 2 . triviality
 - 3 . tentative
 - 4 . context of discovery