

پاسخی به نقد کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران»

نرگس سجادیه*

چکیده

مقاله حاضر، با تأملی بر نقدهای نگاشته شده در مقاله «تأملی بر رویکرد و روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مطرح در کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»، پاسخی را برای برخی پرسش‌ها و ابهامات مطرح شده، فراهم آورده است و با دو نقد مطرح شده نیز موافق بوده و نقد جدیدی را نیز به نقدها افزوده است. پاسخ‌ها در دو بخش کلی «خوانش دوباره اثر» و «خوانش دوباره نقد» قابل طرحند. از منظر نوشتار حاضر، پاسخ و رفع بخشی از نقدهای مطرح شده (حدود ۱۶ مورد) با مواردی چون: (۱) مطالعه دقیق ادعاهای متن؛ (۲) توجه به محدوده، اهداف و مفروضات بحث؛ (۳) توجه به معیارهای پژوهشگر در مرزبندی‌ها و طبقه‌بندی‌ها؛ (۴) تمایز میان امر ممکن و موجود؛ (۵) نگاه کل‌گرایانه مرتبط است. برخی دیگر از نقدها (حدود ۷ مورد) نیز با خوانش دوباره نقد و با توجه به مواردی چون لزوم مصون نگاه داشتن نقد از انتقادهای خود نقد و نیز پرهیز از اغتشاش‌های مفهومی - علمی پاسخ داده شده‌اند. در پایان، چهار نقد لزوم تفکیک میان تربیت اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، نیز عدم دقت در به‌کارگیری الگوی اصلاح شده فرانکنا در استنتاج، عدم تصریح معیار دسته‌بندی رویکردها و عدم توضیح کافی معنای کاربرد فلسفه به منزله ساختار پذیرفته شده است.

واژه‌های کلیدی: خسرو باقری، نقد، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مقدمه

نوشتار حاضر در پی آن است تا با تأملی بر نقدهای نگاشته شده در مقاله «تاملی بر رویکرد و روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مطرح در کتاب «در آمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» (لطیفی، ۱۳۹۱)، پاسخ‌هایی را برای برخی پرسش‌ها و نقدهای مطرح در آن فراهم آورد، برخی لغزش‌های موجود در آن را آشکار سازد و با دو مورد از این نقدها نیز همراهی نماید. ذکر این نکته ضروری است که رونق عرصه نقد و نظر، می‌تواند پویایی و نشاط را به حوزه فلسفه تعلیم و تربیت ارزانی دارد، دقت و صراحت نظرات را افزون سازد و در نهایت، موجب خلق نظریات عمیق و متأملانه‌ای باشد.

در این پاسخ، تلاش خواهد شد تا ابتدا ذیل دو عنوان کلی «خوانش دوباره اثر» و «خوانش دوباره نقد»، نقدهای طرح شده که به نظر نگارنده بر کتاب مذکور وارد نیست، پاسخ داده شوند و در نهایت تحت عنوان «نقدهای وارد»، با بررسی دو نقد دیگر، صحت و همراهی با آنها مستدل شود. در بخش نخست، مواردی چون مطالعه و فهم دقیق ادعاهای متن، توجه به محدوده، مفروضات و اهداف بحث مورد توجه قرار گرفته که در دستیابی به مقصود متن مؤثرند. بخش دوم که ناظر به شرایط لازم نقد است، مواردی چون جاری ساختن معیارهای نقد بر نقد و پرهیز از اغتشاش‌های مفهومی-علمی را در بر می‌گیرد. در بخش سوم نیز که معطوف به نقدهای وارد است، چهار مورد از نقدهای ناقد مورد بررسی و پذیرش قرار می‌گیرد.^۱

در پایان، در جدولی با برشماری همه نقدهای مطرح شده، موضع نوشتار حاضر در برابر آن، به تصویر کشیده شده است.

۱. خوانش دوباره اثر

بخش نخست این نوشتار بر بایدهای ویژه‌ای معطوف است که هر گونه خوانش عمیق آثار پژوهشی باید از آن برخوردار باشد و به نظر می‌رسد گاه، در نوع خوانش ناقد مغفول مانده‌اند. بحث کلی در باره این ضرورت‌ها، می‌تواند در پیراستن فضای نقد و نظر در کشور ما مفید باشد و فضای مناظره و گفتگو را نیز از رونقی حقیقی و مبتنی بر

۱. لازم به ذکر است، بخش‌هایی از این نوشتار به ویژه در بخش روش فلسفی، وامدار نظرات آقای دکتر باقری است که لازم است از توجه ایشان سپاسگزاری کنم.

قوت علمی برخوردار سازد. اما از آنجا که نوشتار حاضر در پاسخ به مقاله‌ای از پیش نوشته شده، نگاشته می‌شود، آنچه در اینجا بدان اشاره می‌شود، صرفاً ناظر به برخی بایسته‌های مغفول در نقد مذکور است.

۱.۱. دقت در ادعاهای متن

نقد عمیق در درجه نخست، برآمده از فهم عمیق متن خواهد بود؛ زیرا در غیر این صورت، مطالبی نقد خواهد شد که خود ساخته و به حساب اثر مورد نقد گذاشته شده است. فهم بریده از متن، می‌تواند به عوامل مختلف وابسته باشد. نگاه بخشی به متن و در نظر نگرفتن دور میان جزء و کل و نیز در نظر نگرفتن دیگر آثار نویسنده و هندسه آنها می‌تواند به نوعی فهم غیرواقعی متن بینجامد. به نظر می‌رسد در نقد نگاشته شده، برخی از موارد، مصداق این نکته‌اند. در این خصوص، به بیان چند نمونه از نقد مذکور اکتفا می‌شود، اگر چه نمونه‌های بیشتری را می‌توان بر شمرد. در این میان، گاه بیان دوباره برخی ادعاهای متن در نقد، به گونه‌ای متفاوت صورت گرفته است که دو مورد آخر مصداق آنند.

الف) ناقد اظهار نموده است که انتساب «دغدغه اصالت» تنها به رویکرد نخست در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دلیلی ندارد. آنگاه گفته است: «ادعای اصالت درباره هر یک از این رویکردها، ادعایی بی‌دلیل و بلکه تکرار مدعا در مقام ارائه دلیل است.» (ص ۱۴۷). در این مورد باید توجه داشت که سخن کتاب درباره «دغدغه اصالت» بوده نه اصالت. اصالت، ناظر به واقع است اما دغدغه اصالت، امری روانی یا شعاری است چنان که در مورد رویکرد اول - اعراض از فلسفه و عرفان و اکتفا به متون اسلامی -، استفاده از این شعار بسیار چشمگیر است و این چشم‌گیری در مورد رویکرد دوم - استنتاج از نظام‌های فلسفی و عرفانی مسلمانان - صادق نیست. از سوی دیگر، می‌توان گفت دغدغه گروه نخست، در غایت، با گروه دوم مشترک و در وسیله متفاوت است. دغدغه هر دو گروه حفظ اعتبار دیدگاه است. گروه نخست، بر آن است تا این اعتبار را به وسیله ارتباط مستقیم و بدون حجاب نظام‌های فلسفی یا عرفانی با متون دینی و انسجام پیشینی حفظ کند؛ در حالی که گروه دوم می‌خواهد آن را بیشتر از طریق در کنار هم قرار دادن عقل و نقل تأمین کند.

به دیگر سخن، گروه نخست در موقف‌های مختلف و با بیانهای متعدد^۱ با طرح چالش اصالت، معتقد است این امکان وجود دارد که انسانی بودن نظام‌های فلسفی یا عرفانی، موجب اعوجاج در معنای متون دینی شود و اصالت الهی آنها را با چالش مواجه سازد. از این رو، برای پرهیز از مواجهه با این چالش به متون دینی اکتفا می‌کند و از دخالت دادن نظام‌های فلسفی - عرفانی در فهم این متون می‌پرهیزد. از دیگر سو، برای گروه دوم به دلایل مختلف، از جمله آنکه دانش‌های عقلانی اساساً شرط کشف معنای تام محتوای دین در نظر گرفته می‌شوند (جوادی آملی، ۱۳۸۶: به نقل از لطیفی، ۱۳۹۱، ص ۱۴۷)، این چالش از اساس مطرح نمی‌شود یا به عبارت دیگر، منحل می‌شود.

ب) اظهار شده است که چرا به فیلسوفان مسلمان تاخته شده که آنها التقاطی‌اند (ص ۱۴۸). اگر تاخت و تازی بوده، آن را اثر مذکور انجام نداده بلکه از شهید مطهری نقل قول شده است. تنها نکته‌ای که در اثر افزوده شده آن است که صرف استفاده از آیات قرآن و کلمات ائمه اطهار توسط صدرالمتهلین، ایشان را از سلک فلسفه‌ورزی کسانی چون فارابی خارج نمی‌کند و بنابراین، حکم التقاطی بودن آقای مطهری شامل حال ایشان هم خواهد بود.

ناقد در ادامه گفته‌اند که در کتاب مورد نقد ایشان نیز التقاط بارزی رخ داده، آنجا که از ابداعی بودن علم یا ساختنی بودن آن سخن رفته است. در اینجا نیز باید توجه داشت که در کل کتاب، مبانی و اهداف با آیات و روایات قرآنی مستند شده‌اند و التقاطی بودن یا نبودن آنها را باید بسته به استدلال‌ها و تفسیر آیات و روایات تبیین کرد. اما آنچه مشخص است در این میان، نوع مواجهه مؤلف با آیات، با عینک نظام‌های فلسفی نبوده تا آیات به صورتی از پیش تعیین شده و تنها در مقام شاهد مثبت مطرح باشند، بلکه

۱. برای نمونه حکیمی (۱۳۸۳، ص ۱۵۹) اینگونه بیان می‌دارد: «ر اینجا باید از باب توضیح لازم بیفزایم که این مکتب به جز جداسازی سه جریان شناختی از یکدیگر، بُعد دیگری نیز دارد و آن بیان معارف ناب و سره قرآنی است، بدون هیچ‌گونه امتزاجی و التقاطی و خلطی و تأویلی - از نوع تأویلهایی که می‌دانیم - و همین خود جوهر غایی این مکتب است». همچنین وی در جای دیگر (حکیمی، ۱۳۸۳، ص ۱۸۷) می‌نویسد: «واقعیت جریان تفکیک، امری است مساوی با خود اسلام و ظهور آن، یعنی قرآن و حدیث، کتاب و سنت، معارف قرآن و تعالیم اهل بیت (ع) و خلاصه هرچه از تقلین) دو میراث پیامبر (ص) استفاده شود، بدون هیچ گونه اقتباسی از کسی و مکتبی، و بدون هیچ گونه نیازی به اندیشه ای و نحله ای، همین و لاغیر، و این مقتضای شناخت اخلاقی و قرآنی مستقل است که به سائقه فطرت و بر شالوده گروه‌های ایمانی در گروندگان وجود دارد».

این رهایی از نظام‌های فلسفی، درجه آزادی بیشتری در جهت هماهنگی با آیات به وی بخشیده و مصادیق التقاط را در دیدگاه وی حداقلی ساخته است. در مورد اخیر، ناقد محل اشکال خویش را در استدلال صورت گرفته مشخص نکرده‌اند. به نظر می‌رسد در صورت فعلی و با نظر به عبارت «ذلک مبلغهم من العلم» (نجم، ۳۰) و نیز با پذیرش سخن علامه طباطبایی در المیزان در باب استعاره خواندن این فراز، پذیرش نقش عالم در ساختن علم، سازوار است.

ج) ناقد اظهار می‌کند که ملاک فلسفی بودن روش‌های مورد استفاده بیان نشده و اگر ملاک، استفاده فیلسوفان از آنها بوده؟ چرا از انبوه روش‌های دیگر استفاده نشده است؟ (ص ۱۵۱) پرسش مطرح در اینجا آن است که آیا در کتاب، ادعای انحصاری در مورد روش‌های مورد استفاده وجود دارد؟ اگر چنین ادعایی نیست پس راه برای استفاده از روش‌های فلسفی دیگر نیز بسته نشده است. می‌توان گفت روش‌های بیان شده، به اقتضای موضوع و محورهای اثر، انتخاب و استفاده شده‌اند. چنانچه در اثر دیگری از نویسنده - رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت - گروه دیگری از روش‌ها معرفی شده‌اند که گاه هیچ استفاده‌ای در این اثر از آنها نشده است.

د) در نقد چهارم، اظهار شده است «... حال آنکه بنا بر گزارش مؤلف، التومی الشیبانی ... معتقد است مبانی فلسفی برنامه درسی در تربیت اسلامی (که همان فلسفه تربیتی اسلامی است) صرفاً برگرفته از متون دینی است...». پس از این ادعا، نتیجه گرفته شده که التومی الشیبانی، متون دینی را کافی می‌داند. رجوع به اصل این گزارش (باقری، ۱۳۸۹، ص ۲۵ و ۲۶)، نشان می‌دهد که التومی از چهار نوع مبنای برنامه درسی سخن می‌گوید که عبارتند از: ۱) مبانی دینی؛ ۲) مبانی فلسفی؛ ۳) مبانی روانی؛ ۴) مبانی اجتماعی. در توضیح مبانی فلسفی آمده است: «مراد از آن، فلسفه تربیتی اسلامی است که هویتی مستقل دارد و برگرفته از متون دینی است». این بیان، چند نکته را روشن می‌سازد. نخست آنکه اگر مبانی فلسفی در نگاه التومی الشیبانی صرفاً همان متون دینی باشد، چه نیازی به برشمردن آنها در کنار مبانی دینی است؟ چنانچه حصر موجود در واژه اضافه شده توسط ناقد، یعنی «صرفاً»، را بپذیریم، تفکیک میان این مبانی بی‌معنا خواهد بود. افزون بر این، در عبارت التومی الشیبانی، هیچ‌گونه حصری وجود ندارد و این حصر از سوی ناقد اضافه شده است.

ه) در نقد هفتم از نقدهای موردی، بر تقسیم‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت به تحلیلی و هنجارین، انتقاد شده است. در حالی که در متن اثر، هیچ کجا مؤلف موافقت خود را با این تقسیم‌بندی اعلام نکرده و تنها از آن به عنوان نقطه ورودی برای معرفی الگوی فرانکنا سود جسته است. این مطلب در ذیل عنوان «الگوی فرانکنا در تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت» به این شکل آمده است: «فرانکنا فلسفه‌های تعلیم و تربیت را به دو نوع اصلی تقسیم می‌کند... مسئله مورد نظر فرانکنا این است که فلسفه‌های هنجارین تعلیم و تربیت را چگونه می‌توان تحلیل کرد» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۴۸ و ۴۹). مؤلف، خود در بحث از مبانی، به گونه نظری فلسفه تعلیم و تربیت پرداخته و تلاش نموده است تا محتوایی برای این بخش فراهم آورد.

۱.۲. توجه به محدوده، اهداف و مفروضات بحث

ضرورت دیگری که در خوانش هر اثر پژوهشی باید مد نظر قرار گیرد، توجه به جغرافیای بحث و اهداف و مفروضات آن است. قطعاً هر پژوهش در جایگاهی ویژه از شبکه معرفت بشری قرار می‌گیرد و از این رو، از یک سو، مطالبی را مفروض می‌انگارد و از دیگر سو، بر اساس این مفروضات، به دنبال تبیین و پاسخ به مجهولاتی است. به سخن دیگر، هیچ پژوهشی بر آن نیست تا به تمام مجهولات پاسخ دهد یا همه امور مفروض را زیرسؤال ببرد بلکه با پذیرش برخی از مفروضات، به دنبال پاسخ به پرسش‌های خویش است.

ابتنای هر پژوهش بر پیشینه و مبانی نظری ویژه به معنای اتخاذ این مفروضات نظری است البته نقد مفروضات یک پژوهش می‌تواند در مقام نقد بیرونی مورد بررسی و تحلیل ناقدان قرار گیرد اما انتظار تبیین و اثبات همه این مفروضات از پژوهشگر، انتظار شایسته‌ای نخواهد بود. نمونه‌های زیر را می‌توان در شمار مواردی به شمار آورد که در آن حدود، مفروضات و اهداف پژوهش مغفول واقع شده و اثر در هندسه فربه‌تری بررسی شده است.

الف) در نقد «الف ۱» آمده است: «مؤلف در بیانی بسیط و در قالبی پیشینه‌شناسانه به ارائه برخی دیدگاه‌ها درباره سازواری یا ناسازواری فلسفه با معارف دینی و امتداد آن در تعلیم و تربیت پرداخته است، حال آنکه به نظر می‌رسد مبنای اتخاذ نظر درباره هر یک از این دیدگاه‌ها، نوع پاسخی است که به سه سؤال اساسی ذیل می‌توان داد: منابع

دین کدامند؟ قلمرو دین تا کجاست؟ نسبت بین معارف دینی و علوم به اصطلاح بشری (از فلسفه گرفته تا دانش‌های صرفاً تجربی) چیست؟» (ص ۱۴۵). در پاسخ باید گفت این مسئله و پرسش‌هایی از این دست، پرسش پژوهشی اثر مذکور نبوده‌اند و درست همان‌گونه که ناقد اشاره کرده‌اند، قصد مؤلف، دقیقاً نگاهی پیشینه‌شناسانه به این بحث در جهت تعیین جایگاه خویش و تبیین مؤلفه‌های آن بوده است. چنانکه در اثر پژوهشی پشتوانه این کتاب (باقری، ۱۳۸۰) نیز ملاحظه شود، این بحث‌ها در فصل پیشینه و مبانی نظری مطرح شده و از حیطة پرسش‌های پژوهشی آن خارج بوده است. البته مؤلف اثر در مورد این پرسش‌ها، بی پاسخ نیست و به برخی از آنها در آثار دیگری چون «هویت علم دینی» (باقری، ۱۳۸۲) پرداخته است، اما پاسخ همه پرسش‌ها را نباید در یک اثر پژوهشی محدود جستجو کرد. میزان موفقیت هر اثر پژوهشی به میزان بازپردازی دقیق و منسجم از پیشینه و پاسخ مکفی و متقن به پرسش‌های پژوهشی آن وابسته است.

ب) در نقد «ج-۱۰»، در باب استفاده از روش قیاس عملی در کتاب برای استنتاج اصول فلسفی تعلیم و تربیت از اهداف و مبانی اینگونه آمده است: «... این مواجهه بسیط با معضل است و باید بدون توجه به ریشه‌های اصلی این معضل، به حلی سطحی و گذرا از مسئله اکتفا نموده ...» (ص ۱۶۱). به نظر می‌رسد در اینجا نیز محدوده بحث مطرح در کتاب، مورد توجه کافی قرار نگرفته است. بحث معضل است و باید، بحثی ریشه‌دار و مناقشه‌آمیز در حیطة فلسفه به شمار می‌رود که راه حل‌های مختلف و متنوع مطرح شده در آن همچنان برخوردار از طرفداران ویژه خویش‌اند. این بحث، همچنان عرصه‌ای باز و مورد بحث است که هر از چندگاه، سخنان تازه‌ای از سوی طرف‌های مناقشه بیان می‌شود و هندسه بحث را تغییر می‌دهد. در کتاب مورد نقد، اساساً پرسش پژوهشگر، پیرامون الگوی قیاس عملی نبوده، بلکه این قیاس و الگوی فرانکنا پذیرفته شده، فرض شده است و تنها توضیحات توجیهی درونی و نه در مقایسه با دیدگاه‌های دیگر ارائه شده است. مسئله پژوهشگر در این کتاب، اعتبار این الگو در برابر دیگر الگوها نبوده است؛ گرچه به طور ضمنی و در بخش مفروضات تحقیق خویش، بر اعتبار آن صحه گذاشته است. این مسئله را در آثار دیگر مؤلف از جمله در کتاب *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت* (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۳۰ و ۱۳۱) در پی نوشت‌های فصل سوم در باب رویکرد و روش استنتاجی، این مسئله را در قالب نظر آنسکمب و

پاسخ به آن را از منظر فون ریگت مطرح نموده است. از نظر آنسکمب (۱۹۷۴)، هیچ‌گونه تفاوتی میان قیاس عملی و نظری وجود ندارد و هر دو باید حاوی گزاره‌های توصیفی باشند تا بر اساس ضرورت منطقی بر حسب اعتبار صدق از اعتبار برخوردار باشند. از نظر وی، قصدهای بیان شده نمی‌توانند در اعتبار منطقی استنتاج نقش داشته باشند. به دیگر سخن، چون لازم است استنباط از اعتبار برخوردار باشد و اعتبار در گروه روابط صرفاً منطقی است و از حوزه اعتبار بیرون است، وجود گزاره‌های حاوی نیاز، خواست و باید، در قیاس، اعتبار منطقی آن را با چالش مواجه می‌سازند. فون ریگت (۱۹۸۹)، در پاسخ دو نکته را بیان نموده است: نخست آنکه قیاس‌های عملی در بردارنده وسایل ضروری دستیابی به هدف‌اند نه هر وسیله تصادفی و در این صورت، ضرورت معطوف به هدف، به وسیله نیز تسری می‌یابد و آن را نیز ضروری می‌سازد. دوم آنکه به اعتقاد وی نباید رابطه صدق را محدود به صدق قضایا نمود؛ زیرا در این صورت، امری به نام منطق باورها (doxastic logic) از اساس امکان طرح نخواهد داشت. البته این پرسش و پاسخ نیز تنها از یک منظر این مسئله را مورد بحث قرار می‌دهند و دامنه این بحث همچنان باز خواهد بود.

مسئله مطرح در اینجا آن است که در درجه نخست، انتظار طرح مبسوط این مباحث در کتاب مذکور، انتظار به جایی محسوب نمی‌شود. در درجه دوم، نگاه کل‌گرایانه به آثار مؤلف می‌توانست رد پاهای قابل ملاحظه‌ای برای آن پیش روی خواننده قرار دهد.

۱.۳. توجه به معیارهای پژوهشگر در مرزبندی‌ها و طبقه‌بندی‌ها

یکی دیگر از بایسته‌های نقد درونی، توجه به معیارهای هر اثر و وفاداری به آنها در طول نقد است. این امر به ویژه در ملاحظه طبقه‌بندی‌ها و دسته‌بندی‌ها، از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود زیرا دسته‌بندی امری بشری و معرفتی - نه وجودی - است که به منظر و معیار افراد، وابستگی کامل دارد. برای نمونه، همان‌گونه که باتلر (۱۹۶۸) این مطلب را در نگاه به تاریخ فلسفه بر اساس مکتب‌های فلسفی بیان می‌کند، دقت در معیار دسته‌بندی فیلسوفان ممکن است از یک اثر به اثر دیگر متفاوت باشد و بنابراین، فیلسوف واحدی در دو طبقه‌بندی، با فیلسوفان مختلفی همنشین شود. از این رو، دقت در معیار دسته‌بندی مؤلف، در فهم جایگاه هر فرد درون این دسته‌بندی‌ها نقشی اساسی ایفا می‌کند.

اظهار شده است «عدم مواجهه و تحلیل رویکردها در چارچوب مناسب خود باعث شده تا تحلیل و نقد آنها نیز بدون معیار و ملاکی مشخص باشد» (ص ۱۴۵). این در حالی است که مؤلف، خود پیش از طرح رویکردها، معیار دسته‌بندی این رویکردها را مطرح می‌کند: «پرداختن به این مواجهه بنیادی با تعلیم و تربیت اسلامی، خود، می‌تواند با رویکردهای مختلفی به انجام برسد. در اینجا به دو رویکرد عمده که تاکنون مطرح شده، اشاره خواهیم کرد» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۴). در واقع، معیار دسته‌بندی رویکردهای مذکور، چگونگی مواجهه بنیادی با تربیت اسلامی یا به سخن دیگر چگونگی اتصال فلسفه به تربیت اسلامی در ترکیب «فلسفه تربیت اسلامی» است. البته این ملاک، مورد تصریح چندانی قرار نگرفته اما با مطالعه جمع‌بندی مبانی نظری در ضمن آن قابل ملاحظه است. بنابراین، باید میان عدم تصریح معیار و نداشتن معیار تمایز قائل شد. با این وصف می‌توان در این مورد، نقد را متوجه عدم تصریح معیار و نه نداشتن معیار دانست.

اظهار شده است که چرا جواد املی و التومی الشیبانی با وجود اختلاف در ضرورت یا امکان داد و ستد دین و عقل، در یک طبقه قرار داده شده‌اند (ص ۱۴۷). در پاسخ باید گفت معیار مؤلف در تکوین طبقه دوم - دسته‌بندی حاوی نظر این دو اندیشمند، نه امکان و نه ضرورت (به تنهایی) -، بلکه لحاظ کردن امکان یا ضرورت داد و ستد عقل و نقل بوده و این معیار در خود اثر تصریح شده است (باقری، ۱۳۸۹، ص ۲۸). از این منظر و براساس این معیار، هر دو اندیشمند مذکور - با وجود اختلاف مد نظر ناقد - در یک طبقه قرار می‌گیرند.

بنابراین، در مجموع باید گفت تحلیل و دسته‌بندی رویکردها، با معیار، انجام شده است و توجه به آن می‌تواند، برخی ابهامات را برطرف کند؛ در عین حال بهتر بود این معیار با تصریح بیشتری بیان می‌شد. این مورد، می‌تواند یکی از نقدهای وارد به شمار آید.

۱.۴. لزوم تمایز میان امر ممکن و موجود

یکی دیگر از بزنگاه‌های ظریف در هر اثر، مرز میان امر ممکن و امر موجود است. به نظر می‌رسد، در بررسی اثر مذکور، گاه این مغالطه روی داده است. برای نمونه هنگامی که در کتاب مورد نقد از نقاط ضعف یک رویکرد یاد شده، مقصود، خطرات و

چالش‌های پیش روی رویکرد مذکور بوده که منطقاً قابل پیش‌بینی و احتراز است. برای نمونه، هنگامی که از التقاط و ترکیب ناسازوار، در مقام نقطه ضعف رویکرد دوم سخن می‌رود، از احتمال منطقی امری ممکن بحث می‌شود نه از وقوع صد درصد آن. در واقع، این نقطه ضعف، چالشی پیش روی این رویکرد است نه امری لزوماً محقق در آن. برخی شواهد که نشان دهندهٔ ممکن بودن این امر و نه موجود بودن آنند، در ادامه می‌آیند. اینکه مؤلف (باقری، ۱۳۸۹، ص ۲۸) معتقد است «نمی‌توان» نقادی نسبت به اندیشه‌های صدرالمتألهین را از حیث التقاط به کنار نهاد و خود، مصداقی بالفعل از این امر ممکن ارائه نداده است؛ اینکه در جای دیگری (باقری، ۱۳۸۹، ص ۲۹) می‌گوید رویکردهایی که فلسفه صدرالمتألهین را غیرنقادانه به عنوان مبنای استنتاج دلالت‌های تربیتی قرار می‌دهند، معیوب‌اند؛ زیرا «مفروضاتی فلسفی را مبنای کار قرار داده‌اند که ممکن است خود، محتاج نقد و نظر فلسفی باشند»، نشان از ممکن بودن این امر و نه بالفعل دانستن آن است.

۱.۵. بررسی کل‌گرایانه متن

یکی دیگر از ضرورت‌های بررسی هر اثر، نگاه کل‌گرایانه به آن و در نظر گرفتن همهٔ مؤلفه‌های موضوع فرد دربارهٔ یک موضوع است. نگاه پاره پاره و گزینشی به اثر و در نظر گرفتن برخی نکات و مغفول نهادن برخی دیگر، به قضاوت‌هایی غیراقعی در باب اثر منجر می‌شود و تصویری متفاوت با واقع ایجاد می‌کند. این کل‌گرایی، خود در دو سطح قابل طرح است. در سطح نخست، کل یک اثر پژوهشی و نه چند صفحه یا بخش، باید مورد توجه و بررسی قرار گیرد و موضع مؤلف، در مقام امری جمع‌بندی شده از کل اثر ارائه شود. در سطح دوم، این کل‌گرایی فراتر از تک اثر مؤلف می‌رود و به عرصهٔ سایر نوشته‌های مؤلف نیز امتداد می‌یابد. در نقد مذکور، موارد زیر، کل‌گرایی - در سطح نخست - را تهدید می‌کنند:

الف) اظهار شده است که استفاده از فلسفه به عنوان ساختار توضیح داده نشده است (ص ۱۴۸)، به نظر می‌رسد افزون بر محتوای کتاب که نشان دهندهٔ چگونگی ایفای نقش فلسفه در آن است، مؤلف در مواضع مختلف نیز این مطلب را توضیح داده است. از جمله مؤلف کتاب می‌نویسد: «در عرصهٔ خاص فلسفه تعلیم و تربیت می‌توان از ساختارهایی که برای تحلیل یا تدوین فلسفه تعلیم و تربیت پیشنهاد شده،

در تنظیم آن استفاده کرد. نمونه‌ای از این بهره‌وری در تحقیق حاضر انجام شده است» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۲۹). همچنین در بخشی دیگر آمده است: «در رویکرد پژوهش حاضر، ارتباط فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ارتباطی حداقلی به صورت بهره‌وری از روش‌های مطرح شده در آنهاست» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۳۰). از سوی دیگر، این نوع استفاده جنبه انحصاری نداشته و همانگونه که در صفحه ۲۹ نیز آمده «... در این رویکرد، استفاده عمدتاً روشی (نه محتوایی) از فلسفه صورت می‌گیرد». بنابراین، نمی‌توان استفاده از فلسفه در اثر مذکور را **منحصر** در روش کرد و از این رو، برخی نقدهای دیگر مبتنی بر این مفروض - برای نمونه نقد ب-۸-ب- نیز با چالش مواجه خواهد بود.

از دیگر سو، استفاده عمده از فلسفه به معنای ساختاری، به منظور موجه‌سازی گزاره‌های مطرح در فلسفه تربیت اسلامی به صورتی قابل قبول در فلسفه است. در واقع، هنگامی که گزاره‌های مطرح شده در یک بافت از یک گزاره بیشتر شوند، نیازمند ساختاری برای اتصال توجیهی گزاره‌ها به یکدیگر هستیم. این نحوه اتصال در رویکردهای مختلف مبنایگر و انسجام‌گرا و تحت روش‌های مختلف صورت می‌پذیرد (کشفی، ۱۳۸۵). مهم‌ترین نقطه امتیاز روش که آن مورد مناسبی برای بنا نهادن ساختار می‌سازد، توجیه چگونگی ربط شواهد و ادعاها به یکدیگر به گونه‌ای است که دستیابی به حقیقت احراز گردد. از این رو، روش‌های مختلف فلسفی با موجه ساختن ادعاها و ربط ضابطه‌مند ادعاها و شواهد، ساختار توجیهی فلسفه تعلیم و تربیت را به صورتی متقن می‌سازند. تفصیل این امر در نوشتار دیگری از نگارنده^۱ آمده است. با این وصف، در نهایت باید گفت، این نقد به صورتی متعادل‌تر شده قابل پذیرش است که استفاده از فلسفه به منزله ساختار، نیازمند وضوح‌بخشی بیشتر بوده است.

ب) ناقد معتقد است که به گفته مؤلف «ساختار کتاب، بر اساس مطالب مطرح در روش استنتاج عملی تنظیم شده است» (ص ۱۴۸) و بر اساس این ادعا، سؤال کرده که «اگر این نکته بدان معنا باشد که ساختار فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، بر اساس یکی از روش‌هایی که برای تحلیل و تنظیم محتوای آن به کار برده می‌شود، تنظیم شده است، مسئله پیچیده‌تر می‌شود» (ص ۱۴۹). در پاسخ باید گفت آنچه در

۱. ساختار معرفتی فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی: مبنایگروی یا انسجام‌گروی؟ نوشته محمدرضا مدنی فر و نرگس سجادیه، مقاله ارائه شده در سومین همایش فلسفه تعلیم و تربیت ایران، اصفهان، ۱۳۹۱.

مقدمه فصل سوم آمده به طور دقیق از این قرار است: «تنظیم مطالب این فصل، بر اساس آنچه در فصل پیشین، ذیل روش استنتاج عملی مطرح گردید، صورت پذیرفته است. بنابراین، ساختار کلی مطالب (نه کتاب)، به صورت یک قیاس عملی است، حاوی یک مقدمه هنجارین، یک مقدمه واقع‌نگر و یک نتیجه» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۷۳). همانگونه که در کتاب نیز به دفعات (برای نمونه ص ۹۹، ۱۰۰) اشاره شده است، تحلیل مفهوم تربیت و نیز تعیین غایت آن و مؤلفه هایش - اهداف واسطی - که نقشی اساسی در ساختار استنتاجی ایفا می‌کنند، با استفاده از تحلیل مفهومی صورت گرفته است. این تحلیل، دو فصل از کتاب - فصل‌های ۴ و ۵ - را به خود اختصاص داده است. بنابراین، نمی‌توان ساختار کل کتاب را در روش استنتاجی خلاصه کرد.

ج) در بخش ۸-ب، ناقد اظهار داشته است که «به نظر می‌رسد این تفکیک بین روش و محتوا، و بحث از کنار گذاشتن یافته‌ها (به صورت کامل)، در عین اعتبار روش‌ها نمی‌تواند ادله فلسفی و یا شواهد تاریخی قابل توجهی به همراه داشته باشد» (ص ۱۵۰). آنچه در این اظهار نظر به چشم می‌خورد، نگاه بخشی به اثر و وانهادن بخش‌های دیگری از آن است. چنانچه همه اثر پژوهشی به صورت یک کل در نظر گرفته شود، چنین نتیجه‌ای دور از انتظار خواهد بود. در واقع، در طول اثر هیچ‌گاه سخنی از تفکیک رادیکال محتوا و روش و کنار نهادن کامل یافته‌ها نبوده است و یافته‌های دیدگاه‌های فلسفی غربی، در بسیاری موقف‌ها مد نظر قرار گرفته‌اند. برای نمونه در مقدمه اثر، بر لزوم مواجهه فرهنگی با دنیای غرب تأکید شده و اینگونه بیان شده که «پاره‌ای از بحث‌هایی که تحت عنوان مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مطرح شده، به طور ضمنی و گاه صریح، ناظر به چالش‌ها... است» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۹ مقدمه). در این میان، این نکته قابل توجه است که مواجهه با چالش، صرفاً مخالفت با نظر مطرح شده نیست، بلکه گاه به فراهم‌آوری دیدگاهی می‌انجامد که در ورای دیدگاه نخست ما قرار می‌گیرد. در این میان، همانگونه که در اثر دیگری از این مؤلف - «رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت» - مطرح شده، فراهم‌آوری ترکیب برای برکنار بودن از التقاط، نیازمند رعایت ضوابطی ویژه است. همچنین مؤلف، خود، در صفحه ۳۱ اینگونه می‌نویسد: «این رویکرد (رویکرد مختار)، می‌کوشد خود را به متون اسلامی محدود کند، بدون آنکه همچون آن رویکرد (رویکرد نخست)، خود را در محدوده آنها محبوس نماید» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۳۱). بنابراین، متون اسلامی، حدود این

رویکرد را مشخص می‌کند و به عنوان فرازبان به کار رفته در آن برای مواجهه با سایر رویکردهای فلسفی و علمی مطرح می‌شود. افزون بر این، یکی دیگر از دلایل انتخاب فلسفه به منزله روش در این اثر، در صفحه ۳۲ توضیح داده است که ملاحظه آن در این راستا ضروری است: «یکی دیگر از عواملی که موجب شده است رویکرد پژوهش حاضر، فلسفه را همچون ساختار و روش برای بررسی متون اسلامی برگزیند، این است که تحقیق حاضر در پی ترسیم خطوط اصلی فلسفه تعلیم و تربیتی برای جمهوری اسلامی ایران است و جمهوری اسلامی ایران، در اصل، متعهد به دین اسلامی و متون رسمی آن است و نه نظام فلسفی خاصی از فلسفه‌های اسلامی» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۳۲). بنابراین، انتخاب فلسفه به منزله روش، به اثر حاضر محدود شده و ملاحظه همه دلایل و عوامل این انتخاب نیز آن را معقول می‌نمایاند.

۲. بازخوانی نقد اثر

افزون بر ضرورت‌های اساسی در خوانش متون، در موقف نقد، باید‌های دیگری نیز مطرح می‌شود که عدم التزام به آنها، جریان نقد را خدشه‌دار می‌سازد و فاصله آن را با واقعیت زیاد می‌کند. این بخش از نوشتار حاضر، به برخی از این بایسته‌ها اختصاص یافته است.

۲.۱. مصون داشتن نقد از انتقادهای خود نقد

یکی از موارد لازم در نقد، برکنار بودن یک نقد از ایراداتی است که بر متنی وارد می‌سازد. به دیگر سخن، ناقد باید دست‌کم خود را از شمول نقدهای خویش به دور دارد؛ زیرا در غیر این صورت، همچون جراحی خواهد بود که دست خود را به دم تیغ جراحی اش می‌سپارد. در این خصوص، نمونه‌هایی از نقد مذکور قابل ذکر است:

الف) ناقد به سبب تأکید مفرط بر تعریف، همواره درخواست تعریف دقیق از امور مختلف مانند فلسفه، روش فلسفی و مانند آن می‌کند، به گونه‌ای که گویا اگر چنین تعریف‌هایی داده نشود، راه به جایی نخواهیم برد. اگر به واقع، همواره چنین تعریف‌هایی لازم، ممکن و مفید است (که خود جای تأمل دارد)، ناقد خود باید آن را در مورد ادعاهای خویش مراعات کند اما چنین امری ملاحظه نمی‌شود. در نقد نگاشته

شده، احکام مختلفی درباره روش‌ها آمده است. برای نمونه بر اساس سه ملاک کاربرد روش، سازوکارهای مورد استفاده در روش و نیز موضوع مورد بررسی، بیان شده که قیاس عملی، روشی فلسفی نیست (ص ۱۵۶ و ۱۵۷). در مورد روش شبه‌استعلایی نیز آمده است: «فلسفی بودن این روش نیز محل تردید خواهد بود و این گونه نیست که با تغییر اسم "قیاس استثنایی اتصالی" به "تحلیل (شبه) استعلایی" بتوان روشی را از منطق جدا و به دانشی دیگر منتقل نمود.» (ص ۱۶۲) در اینجا نظر ایشان بر این است که روش‌های منطق، مخصوص منطقدان و نمی‌توان آنها را به دانش فلسفی به عنوان دانشی دیگر منتقل کرد. همه این سخنان در نفی فلسفی بودن روش‌های مذکور در حالی انجام می‌شود که تعریفی از فلسفه و روش فلسفی نیامده تا اعتبار احکام صادره معلوم شود. اکنون باید نقد را در برابر سؤالی که مطرح کرده است، گذاشت که اگر تعریفی از فلسفه و روش فلسفی داده نشود، چگونه می‌توان حکم کرد که روشی متعلق به فلسفه است یا زبان‌شناسی یا منطق؟

اگر نقد مذکور بخواهد برای مصون ماندن از این مشکل، تعریفی از فلسفه عرضه کند، می‌بایست به دنبال تعریفی باشد که فیلسوفانی چون کانت و ویتگنشتاین را در خود جای دهد زیرا در فیلسوف بودن اینان تردیدی نیست اما در صحت تعریفی که آنها را مستثنی کند، به یقین، تردید وجود خواهد داشت. نتیجه موضع اتخاذ شده در باب تحلیل (شبه) استعلایی، آن است که این روش، روشی منطقی و نه فلسفی است. پیامد این موضع، خارج ساختن کسانی چون کانت، ویتگنشتاین و هایدگر - استفاده کنندگان این روش - از حیطه فلسفه خواهد بود.

ب) بحث عمده نقد در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت مطرح شده و به عبارتی، بحثی فلسفی است. حال با توجه به این که تلاش نقد در این حوزه، برای نشان دادن یکی بودن تحلیل (شبه) استعلایی و روش منطقی قیاس استثنایی، خود، بحثی منطقی است، باید پرسید که چرا در بحثی که قرار بود فلسفی باشد، بررسی منطقی وارد شده است؟ این امر، با پرسش نخست راجع به عدم امکان انتقال روش‌های منطقی به فلسفه، همخوان نیست.

۲.۲. پرهیز از اغتشاش های مفهومی - علمی

یکی دیگر از بایسته‌های نقد هر اثر، دقت و صراحت در موارد مورد نقد است. این دقت و صراحت، احاطه مکفی بر زمینه‌های نظری مباحث طرح شده را می‌طلبد. در این حالت است که نفی و اثبات ناقد مستدل و عمیق خواهد شد. به نظر می‌رسد در برخی موارد، نقد مذکور با بعضی اغتشاش‌های مفهومی-علمی مواجهه است. برای نمونه، موارد زیر قابل توجه است.

الف) اظهار شده که الگوی فرانکنا و شکل بازسازی شده آن، حاوی گزاره‌های واقع‌نگر و روشی است، در حالی که اینها فلسفی نیستند و جایی در فلسفه تعلیم و تربیت ندارند (ص ۱۵۹). این سخن درک درستی از الگوی فرانکنا را به نمایش نمی‌گذارد. باید توجه داشت که گزاره‌های واقع‌نگر و روشی، از آن نظر که واقع‌نگر و روشی اند، مورد بحث این الگو نیستند بلکه در علوم مربوط به خود، مانند روان‌شناسی، کشف و یا طرح می‌شوند. در این الگو تنها سخن از جایگاه آنها در جریان استنتاج است. به سخن دیگر، همانگونه که در بخش ۱-۵ آمد، موضوع مورد بحث در الگوی فرانکنا، جایگاه توجیهی این گزاره‌ها در کل ساختار معرفتی فلسفه تعلیم و تربیت است: اینکه این گزاره‌ها مشروعیت خویش را از چه گزاره‌هایی اخذ می‌کنند و خود، به چه گزاره‌های دیگری مشروعیت می‌بخشند. به طور مثال، نحوه ارتباط گزاره‌های واقع‌نگر با هدف‌های تربیت در جریان استنتاج، مورد بحث فیلسوف تعلیم و تربیت است. آنچه در مورد التقاط یافته‌های روان‌شناختی با مباحث اسلامی در کتاب گفته شده است نیز سخن نادقیقی است. سخن محتوایی در مورد گزاره‌های روان‌شناختی از بحث کتاب خارج بوده و اگر لازم باشد باید آن را در جای دیگر مشخص کرد. برای رفع التقاط باید در جای خود پرسید که کدام نظریه‌های روان‌شناختی با مبانی اندیشه اسلامی سازواری دارند و یا حتی بالاتر از آن، نظریه‌های روان‌شناختی اسلامی را فراهم می‌آورند. آنچه باید مد نظر قرار گیرد آن است که اعتبار صوری قیاس عملی و اعتبار مادی آن به عنوان دو امر مجزا مطرح‌اند که هر یک در جای خود باید احراز شود.

البته مؤلف، در هنگام معرفی الگوی فرانکنا توضیح داده است که «چنین به نظر می‌رسد که نمی‌توان بر اساس متون اسلامی، تمامی خانه‌های الگوی کامل را پر نمود؛ زیرا اسلام، چون یک دین، در پی آن نبوده است که فلسفه تعلیم و تربیت کاملی، چنان که امروزه مورد نظر است یا در آینده مورد نیاز خواهد بود، به دست دهد... بنابراین، به

نظر می‌رسد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به طور غالب، به صورت الگوی (الف ب ج) فرانکنا یا الگوهای (الف ۱ الف ۲) و (الف ۲ ب ۲ ج ۱) و (الف ۲ ب ۲ ج ۲) در صورت بازسازی شده آن شکل خواهد گرفت» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۶۰). با این بیان، بدین پرسش مطرح شده در نقد که «آیا همه گزاره‌های مطرح شده در الگوی فرانکنا فلسفی‌اند؟» به صورتی اجمالی پاسخ منفی داده شده است.

ب) چنان که در بالا ذکر شد، ناقد، روش‌های معمول در فلسفه را غیرفلسفی قلمداد کرده‌اند. آنچه در اینجا باید مد نظر قرار گیرد آن است که اگر روش قیاس عملی که ارسطو آن را در فلسفه اخلاق به کار بسته، فلسفی نباشد و روش تحلیل مفهومی - زبانی که توسط فیلسوفان تحلیلی به کار گرفته شده، فلسفی نباشد و روش استعلایی که توسط کسانی چون کانت و روش شبه‌استعلایی که توسط دریدا به کار رفته، فلسفی نباشند و در گامی جلوتر، روش‌های منطقی از حوزه روش‌های فلسفی بیرون گذاشته شوند، آنگاه فلسفه به شیر بی یال و دم و اشکمی تبدیل می‌شود که در خطه فلسفه هرگز چنین موجودی رؤیت نشده است. به نظر می‌رسد، منشأ این اظهار نظر، برخی تفاوت نظرها در فهم روش‌هاست که در زیر به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌شود.

۱. تفاوت تحلیل مفهومی فلسفی و زبان‌شناختی، به‌رغم تداخل‌هایی که میان آنها وجود دارد، باید مورد توجه قرار گیرد. اگر در تحلیل مفهومی یک فیلسوف، اشاره‌ای هم به بحث‌های زبان‌شناختی مانند ریشه لغت می‌شود، نمی‌توان گفت که تحلیل وی به زبان‌شناسی تبدیل شده است بلکه باید کل تحلیل وی را در نظر گرفت. «آستین» برای اشتباه نکردن تحلیل مفهومی فلسفی و زبان‌شناختی می‌گوید: «یک نکته را باید مورد تأکید قرار داد تا با بدفهمی‌ها مقابله شود. وقتی که به این آزمون می‌پردازیم که چه چیز را چه زمانی بگوییم، چه کلماتی را در چه موقعیت‌هایی باید به کار ببریم، در پی آن نیستیم که تنها به کلمات (یا «معانی»)، هر چه که باشند) توجه کنیم بلکه همچنین می‌خواهیم به واقعیت‌هایی که کلمات را برای سخن گفتن درباره آنها استفاده می‌کنیم، نیز پردازیم» رایل نیز هنگامی که تحلیل فلسفی زبان را مطرح می‌کند، از تعبیر ترسیم نقشه «جغرافیای منطقی» مفاهیم سخن می‌گوید (به نقل از باقری ۱۳۸۹، ص ۱۶۳-۱۶۴). در کتاب مورد نقد ناقد نیز بررسی تربیت اسلامی برای رسیدن به مفهوم بنیادی آن در اندیشه اسلامی مورد بررسی قرار گرفته است و این کار هر چند تداخل‌هایی با

زبان‌شناسی دارد اما در نهایت، تحلیلی فلسفی برای روشن کردن مفهوم بنیادی تربیت اسلامی است. از این رو، به نظر می‌رسد برخلاف نظر ایشان که باید همه مراحل تحلیل زبان‌شناختی در کتاب بیان می‌شد، نیازی به چنین کاری نبوده است؛ زیرا تحلیل مورد بحث، در کلیت خود، فلسفی است نه زبان‌شناختی. به همین دلیل است که از هیچ زبان‌شناسی نمی‌توان انتظار داشت که با فنون خود، مفهوم بنیادی تربیت اسلامی را روشن کند؛ او تنها می‌تواند واژه‌هایی چون تربیت و تزکیه را شناسایی کند، اما به طور مثال، راهی که در کتاب با توجه به مفهوم ربوبیت طی شده، از حیثه کار زبان‌شناس بیرون است و در قالب تحلیل مفهوم فلسفی قرار دارد؛ زیرا با اموری چون هستی‌شناسی اسلامی ارتباط می‌یابد. تداخل زبان‌شناسی و تحلیل زبانی فلسفی در کارهای بسیاری از فیلسوفان تحلیلی و قاره‌ای، مانند رابِل، هایدگر، گادامر و دریدا دیده می‌شود، بدون این که بتوان کار آنها را قابل تقلیل به زبان‌شناسی دانست.

۲. همچنین، اگر گفته می‌شود که تحلیل استعلایی می‌تواند به واقعیتی طبیعی، زبانی و مانند آن پردازد، به این معنا نیست که خصلت فلسفی خود را از دست بدهد. به طور مثال، تحلیل استعلایی معروف هرست و پیترز (۱۹۷۰) در مورد «تنبیه» ناظر به یک مفهوم اجتماعی و تربیتی است اما آنان این مفهوم را بر حسب شرط‌های لازم منطقی استعمال صحیح این کلمه مورد توجه قرار می‌دهند، نه بر حسب شرط‌های لازم تجربی، مانند داشتن سلسله اعصاب. اما سخن ناقد پس از مقایسه تحلیل استعلایی با قیاس استثنایی مبنی بر این که روش‌های منطقی مخصوص منطوق است و به دانش فلسفی مربوط نمی‌شود (ص ۱۶۲) محل تأمل است. با این که فلسفه قابل کاهش به منطوق نیست اما در این که روش‌های منطقی، ابزار کار فیلسوفانند، تردیدی وجود ندارد.

۳. ناقد در مسئله رابطه «است» و «باید»، به راه حلی اشاره کرده است که برخی از منطقیان پیشنهاد کرده‌اند، مبنی بر این که قضایای توصیفی و اخباری را چنان تعریف کنیم که حاوی هنجار باشند: «... حال آنکه کلید حل این مسئله (متفاوت بودن مفاد گزاره‌های بایندی از توصیف در قیاس - مطلب درون پرانتز از نگارنده است-)، بازگرداندن (یا حداقل احتوای) گزاره‌های هنجاری به نوعی توصیف و اخبار و خارج نمودن آنها از تجویز صرف است» (ص ۱۶۱). اما باید توجه داشت که این راه حل، مشکل را حل نمی‌کند بلکه مخفی می‌کند. به دیگر سخن، اگر قرار است گزاره‌ای اخباری داشته باشیم که بعدی هنجارین داشته باشد، این بدان معناست که بدون ردپایی

هنجارین در مقدمات نمی‌توان به نتیجه‌ای هنجارین رسید؛ در غیر این صورت، باید این امکان وجود داشته باشد که از دو گزاره اخباری محض نیز بتوان نتیجه‌ای هنجارین گرفت. پس در پیشنهاد مذکور نیز همان چاره‌ای اندیشیده شده که ارسطو در استنتاج عملی آن را البته به صورتی عریان و آشکار مطرح کرده است.

۳. نقدهای وارد

در این بخش، مواردی از نقدهای وارد مورد بحث قرار می‌گیرند. دو مورد از نقدهای ناقد به همان صورت مطرح شده، وارد است و دو مورد دیگر نیز به صورت اصلاحی قابل طرح‌اند.

۳.۱. عدم تفکیک میان تربیت اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

یکی از نقدهای وارد را می‌توان لزوم تصریح تفکیک میان تربیت اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در کتاب دانست. روش‌های بیان شده در فصل دوم، روش‌های فلسفی در زمینه تربیت اسلامی است اما این مطلب تصریح نشده و در مقدمه این فصل (باقری، ۱۳۸۹، ص ۳۵)، این روش‌ها، روش‌های پژوهش در تربیت اسلامی نام نهاده شده و از فلسفه تربیت اسلامی حرفی به میان نیامده است.

۳.۲. لغزش در به کارگیری الگوی بازسازی شده فرانکنا

ناقد به درستی دریافته است که لغزشی در استفاده از الگوی بازسازی شده فرانکنا وجود دارد؛ زیرا در شکل این الگو اشاره شده که از ترکیب اهداف کلی با گزاره‌های واقع‌نگر می‌توان به اصول تعلیم و تربیت راه یافت، در حالی که در توضیح متن کتاب این ترکیب بین اهداف واسطی و گزاره‌های واقع‌نگر ذکر شده است. در متن کتاب باید مطابق شکل الگو، به جای اهداف واسطی، اهداف کلی گذاشته شود. با این حال، اگر اهداف واسطی نیز برای ترکیب با گزاره‌های واقع‌نگر در نظر گرفته شود، مشکلی نخواهد بود، تنها باید جای آن را در شکل الگو فراهم کرد، یعنی با افزودن یک سطح دیگر به شکل مذکور، جایی برای استنتاج اصول از اهداف واسطی و گزاره‌های واقع‌نگر باز کرد.

۳.۳. عدم تصریح معیار دسته بندی رویکردها در فصل نخست

همانگونه که در بخش ۳-۱ در صفحه ۶ بیان شد، نقدی که می‌توان بر اثر مذکور داشت، عدم تصریح معیار دسته‌بندی رویکردهای مختلف در باب فلسفه تربیت اسلامی است. این امر باعث بروز ابهام و نیز لغزش‌هایی در فهم متن مذکور می‌شود.

۳.۴. عدم توضیح منظور از کاربرد فلسفه به منزله ساختار

همانگونه که در بخش ۱-۵ الف در صفحه ۸ و ۹ بیان شد، با وجود شواهدی در اثر مذکور که دست اندرکار توضیح معنای کاربرد فلسفه به منزله ساختارند، این معنا هنوز نیازمند توضیح بیشتر است.

۴. جمع بندی

این بخش با جمع‌بندی نقدهای مقاله پیشین و مواضع اتخاذ شده در برابر آنها، تصویری کلی از این گفتگو را به نمایش می‌گذارد. در این میان، برخی از نقدها در ضمن مطالب کتاب بررسی شده‌اند و پاسخ‌هایی برای آنها فراهم آمده و برخی دیگر، بدون پاسخ مانده‌اند اما از منظری، شبیه به مواردی از موارد پاسخ داده شده هستند و در دسته‌ای از مطالب این نوشتار قرار می‌گیرند. این موارد، در جدول با پاسخ‌هایی موجز مورد توجه قرار گرفته‌اند.

نقد وارد	خوانش دوباره نقد		خوانش دوباره اثر				اعتبار نقدها	ردیف
	پرهیز از لغزش های مفهومی-علمی	مصون داشتن نقد از انتقادهای خود نقد	بررسی کل گرایانه متن	پرهیز از مغالطه امر ممکن و امر موجود	توجه به معیارهای پژوهشگر در مرزبندی ها و طبقه‌بندی‌ها	توجه به محدوده، اهداف و مفروضات بحث	مطالعه دقیق ادعاهای متن	
						*	بخش نخست: الف- ۱: ضعف در بیان و پردازش رویکردها به فلسفه تعلیم و تربیت	۱
*					*		بخش نخست: الف- ۲: ضعف در معیار ارزیابی و گزینش رویکردها	۲
				*	*		بخش نخست: ب- ۳: ضعف در مرزبندی و تبیین دقیق رویکرد نخست	۳

نقدهای مطرح شده

						*	بخش نخست: ب-۴: عدم تحلیل دقیق دیدگاهها در رویکرد دوم	۴
							بخش نخست: ب-۵: نقطه قوت رویکرد نخست: «دغدغه اصالت» یا «اصالت»	۵
				*			بخش نخست: ب-۶: التقاط در اندیشه، ضرورتی منطقی یا آفتی اجتناب پذیر	۶
			*				بخش نخست: ب-۷: استفاده ساختاری از فلسفه	۷
	*	*					بخش نخست: ب-۸-الف: ملاک تعیین روش در دانش	۸
		*	*				بخش نخست: ب-۸-ب: خطر التقاط در روش	۹
	*	*					بخش نخست: ب-۸-ج: ملاک تعیین فلسفی بودن یک روش	۱۰
							بخش دوم: الف-۱: روش های «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» یا «تربیت اسلامی»؟	۱۱
						ز ب ر ب ر	بخش دوم: الف-۲: عدم تبیین دقیق قلمرو و مسائل تربیت اسلامی بر اساس رویکرد مختار و نسبت آن با تربیت اسلامی	۱۲

							* منظور از عمومیت، عمومیت در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.	بخش دوم: الف-۳: تفاوت میان عمومیت روش و قابلیت تبادل میان همگان	۱۳
	*	*				*	*	بخش دوم: ب-۴: فلسفی بودن روش تحلیل و تفسیر مفهومی (ب-۴-الف: و ب-۴-ب: پرداخت به تعریف و تعیین قلمرو فلسفه)	۱۴
						*	*	بخش دوم: ب-۵: عدم مواجهه اصولی و ساختارمند با مباحث تحلیل مفهومی	۱۵
	*					*	*	بخش دوم: ج-۶: فلسفی بودن روش قیاس عملی	۱۶
			*				*	بخش دوم: ج-۷: تقسیم فلسفه های تعلیم و تربیت به دو نوع اصلی و هنجارین و تحلیلی: تقسیمی غیرجامع	۱۷
	*							بخش دوم: ج-۸: آیا تمامی گزاره های مطرح شده در الگوی قیاس عملی فرانکنا و مؤلف، فلسفی اند؟	۱۸
			*			*		بخش دوم: ج-۹: ابهام در شیوه اعتبارسنجی گزاره های هنجارین و واقع نگر مورد استفاده در فلسفه تعلیم و تربیت	۱۹

								بخش دوم: ج-۱۰: مسئله استفاده از گزاره های حاوی «باید» در قیاس عملی	۲۰
	*	*					*	بخش دوم: د-۱۱: فلسفی بودن روش شبه استعلایی	۲۱
*								بخش دوم: د-۱۲: کاربرد روش استنتاج عملی در کتاب	۲۲

حاشیه‌هایی بر «پاسخی به نقد کتاب "درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران"»

علی لطیفی

نگاشته این بنده در شماره پیشین مجله، دربردارنده سؤالات و انتقاداتی ناظر به اثر ارزشمند دکتر باقری (درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران) بود که به هدف باز کردن باب تأمل و تدقیق در مباحث نظری از این دست نگاشته شد. ضمن تشکر خالصانه از سرکار خانم دکتر سجادیه به خاطر پاسخ‌هایی که برای برخی از این ابهامات و پرسش‌ها ارائه کرده‌اند و زمینه نشاط علمی بیشتر در این حوزه را فراهم آوردند، به اختصار، برخی ملاحظات پیرامون پاسخ‌های ایشان تقدیم می‌شود و ارزیابی نهایی درباره اصل اثر، نگاشته نخست اینجانب، پاسخ‌های سرکار دکتر سجادیه و این مرقومه را به خوانندگان فرهیخته این مجله و زین وامی‌گذارم؛ خصوصاً که ساختار و عنوان‌گذاری‌های مقاله‌ی دکتر سجادیه به گونه‌ایست که گویی در نگاشته‌ی نخست اینجانب، حداقل‌های مورد نیاز برای خوانش نقدی یک اثر، مغفول مانده است! در پایان، ضمن تشکر از مسئولان محترم مجله تربیت اسلامی، امیدوارم این گفتگوی مکتوب، فتح بابی برای مذاقه‌ها و مباحثات علمی غنی‌تری درباره آثار اندیشمندان ایرانی این حوزه باشد.

۱. خلاصه سخن دکتر سجّادیه در بند «۱-۱-الف» آن است که آنچه بین دو رویکرد اول و دوم به فلسفه تربیت اسلامی مشترک است، تلاش جهت حفظ اعتبار دیدگاه است و دغدغه اصالت (که به تعبیر ایشان، امری روانی یا شعاری است) مختص گروه نخست است، چراکه در رویکرد دوم، چالش اصالت (به تعبیر ایشان) از اساس مطرح نبوده و به عبارت دیگر، منحل می‌شود. این نکته ایشان از زاویه‌ای دیگر، روایی نقد اینجانب بر دکتر باقری را نشان می‌دهد: منحل بودن چالش اصالت در رویکرد دوم، بدین معناست که اصلاً زمینه‌ای برای طرح این چالش در این رویکرد نبوده و در واقع، بر اساس مبانی آنها، این چالش، شبه چالش یا شبه مسئله است. حال با این حساب، آیا «دغدغه اصالت» داشتن رویکرد نخست، مزیتی برای آن به شمار می‌آید؟ فراموش نکنیم که دکتر باقری، «دغدغه اصالت» را به عنوان مهم‌ترین مزیت این رویکرد بر رویکرد دوم بیان کرده است.

۲. به گفته دکتر سجّادیه (در بند ۱-۱-ب)، تاختن بر فیلسوفان مسلمان و حکم به التقاطی بودن آنان، توسط شهید مطهری (در قول نقل شده از ایشان) انجام شده است. علاوه بر آنکه در جملات منقول از شهید مطهری، سخنی از «التقاط» به میان نرفته است، مراجعه به اصل سخنان ایشان آشکار می‌سازد که جملات ایشان، نه راجع به التقاط و آمیختگی بوده و نه درباره تمامی مباحث فلسفه اسلامی، بلکه بحث ایشان منحصرأ درباره سبک فلاسفه و متکلمان مختلف و متون اسلامی در بحث از ذات و صفات و اسمای خداوند بوده است (نک: طباطبایی و مطهری، ۱۳۸۵، ج ۵، ص ۱۶ و ۱۷ (مقدمه کتاب)). جالب آنکه این نکته در بخش دیگری از کتاب، مورد توجه دکتر باقری نیز بوده است (نک: ص ۱۷ و ۱۸).

۳. بحث درباره التقاطی بودن یا نبودن دیدگاه مؤلف درباره برداشت «ویژگی سازه‌ای داشتن علم» از آیه ۳۰ سوره نجم، نیازمند بحث فنی تفسیری در مجالی مناسب است و به نظر می‌رسد، باید پذیرفت که سخنان مؤلف گراندقدر، اشاره اینجانب در نگاشته نخست و جملات دکتر سجّادیه، هر سه در حد بیان مدعاست. همچنین، آشکار است که بیان علامه طباطبایی درباره استعاری بودن این فراز، دلالتی بر ساختنی بودن علم و نقش عالم در آن، آنگونه که توسط دکتر باقری تصویر شده، ندارد.

۴. نقطه کانونی نقد اینجانب در ملاحظه ۴ از بخش نخست، آن است که دیدگاه آیت‌الله جوادی آملی و التومی الشیبانی - که توسط دکتر باقری در یک رویکرد

طبقه‌بندی شده- با یکدیگر تفاوت بنیادین دارد و قرار دادن آنها در یک رویکرد، مبتنی بر مسامحه فراوان و یا سوء فهم این دیدگاه‌هاست. مؤید این سخن، مراجعه به اصل کتاب التومی (۱۹۸۵) (به‌ویژه صفحات ۲۳-۲۷، ۳۲ و ۳۸۱-۳۸۴) و آثار متعدد آیت‌الله جوادی - به‌ویژه آنها که در نگاشته پیشین به آنها اشاره کرده‌ام- است. این نقد (عدم تصویر دقیق و صحیح دیدگاه آیت‌الله جوادی) پیش از این نیز توسط دیگران، به کتاب «هویت علم دینی» مؤلف وارد شده است (نک: باقری و دیگران ۱۳۸۶، ص ۴۰۱، و باقری ۱۳۹۱، ص ۱۲۹، ۱۴۱، ۱۴۲ و ۱۷۴). بر این اساس، بحث درباره‌ی افزودن واژه «صرفاً» درباره‌ی دیدگاه التومی (بند ۱-۱-۱-د از مقاله دکتر سجادیه)، بحثی فرعی و بی‌ثمر است، خصوصاً که عبارات التومی درباره‌ی مبنای فلسفی برنامه‌ی درسی، به اندازه‌ی کافی دقیق نبوده (نک: التومی ۱۹۸۵، ص ۳۸۱-۳۸۴) و اشکال «تفکیک میان این مبانی» (طرح شده توسط دکتر سجادیه) حتی در صورت نبودن واژه «صرفاً» نیز به التومی وارد است. دکتر سجادیه همچنین در بند ۱-۳ فرموده‌اند که معیار مؤلف در تکوین این رویکرد، «نه امکان و نه ضرورت - به تنهایی - بلکه لحاظ کردن امکان یا ضرورت داد و ستد عقل و نقل» بوده است. لکن مراجعه به کتاب (ص ۲۸) نشان می‌دهد که اولاً، دکتر باقری از ترکیب عطفی «امکان و ضرورت داد و ستد با اندیشه‌های بیگانگان» سخن گفته و نه ترکیب «امکان یا ضرورت داد و ستد عقل و نقل»، و اتفاقاً مهم‌ترین تفاوت این دو اندیشمند، همین است که یکی از ضرورت سخن می‌گوید و یکی از امکان؛ و یکی، عقل را در درون نظام معرفت اسلامی می‌داند و یکی آن را بیگانه می‌داند. انتقاد اینجانب بر مؤلف گرانقدر نیز ناظر به همین نکته است که چرا با وجود این تفاوت جدی، این دو در یک رویکرد قرار داده شده‌اند؛ حال آنکه دکتر سجادیه با تبدیل «واو» در متن دکتر باقری به «یا» و جایگزینی «عقل و نقل» به جای «بیگانگان»، معنای متن را تغییر داده‌اند. ثانیاً، دکتر باقری این امکان و ضرورت داد و ستد را نه به عنوان معیار، بلکه به عنوان نقطه‌ی قوت این رویکرد می‌داند.

۵. دکتر سجادیه (در بند ۱-۵-الف و همچنین، چهارمین نقد از نقدهای وارد) ادعا کرده‌اند که در کتاب، شواهدی برای توضیح کاربرد فلسفه به معنای ساختار وجود دارد. با توجه به اینکه پرسش اصلی اینجانب در نوشته پیشین این بود که: «استفاده ساختاری از فلسفه به چه معناست؟»، از خوانندگان فرهیخته تقاضا می‌کنم بار دیگر بند ۱-۵-الف از مقاله ایشان و همچنین، عبارات دکتر باقری در کتاب (به‌ویژه صفحات ۲۹ تا ۳۲) را

بخوانند و خود قضاوت کنند که آیا این عبارات، کوچک‌ترین اشارتی به پاسخ این پرسش دارند یا خیر.

۶. به نظر می‌رسد بحث درباره‌ی اینکه ساختار کتاب، بر اساس روش استنتاج عملی است یا خیر، نیازمند دقت نظر بیشتر است؛ اما به هر حال، اگر بخواهیم تنها بر اساس شواهد موجود در کتاب سخن بگوییم، عبارات زیر شواهدی بر این نکته‌اند که این روش، نقشی همانند نقش ساختار را برای کتاب ایفا می‌نماید:

الف) این تعبیر مؤلف که «می‌توان از ساختارهایی که برای تحلیل یا تدوین فلسفه تعلیم و تربیت پیشنهاد شده، در تنظیم آن استفاده کرد. نمونه‌ای از این بهره‌وری در تحقیق حاضر انجام شده است» (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۹). با عنایت به اینکه عنوان اصل مقاله فرانکنا، «مدلی برای تحلیل یک فلسفه تربیت» است، تعبیر مؤلف درباره‌ی «ساختارهایی برای تحلیل فلسفه تعلیم و تربیت» می‌تواند به معنای استفاده از این الگو به عنوان ساختار باشد.

ب) اینکه فصل‌های ۴ و ۵ بر اساس روش تحلیل مفهومی انجام پذیرفته‌اند (نک: بند ۱-۵-ب مقاله دکتر سجادیه)، منافاتی با این نکته ندارد که یافته‌های آن دو، در چارچوب روش استنتاج عملی مورد استفاده واقع شود؛ زیرا روش تحلیل مفهومی به تأمین ماده و محتوای گزاره‌هایی می‌پردازد که در قیاس عملی به کار برده می‌شوند و روش قیاس عملی، عهده‌دار صورت استدلال است. در واقع، این دو فصل نیز خارج از چارچوب قیاس عملی نخواهند بود. مؤلف خود در ابتدا و انتهای فصل ۵ به این نکته اشاره نموده است.

ج) دکتر باقری خود در بخش‌های مختلف دیگر فصول کتاب، ساختار این فصول را نیز در چارچوب الگوی فرانکنا توضیح داده است که از آن جمله می‌توان به فصل ۵ (ص ۱۲۹، ۱۴۲ و ۱۴۳)، فصل ۶ (ص ۱۴۹ و ۱۵۰)، فصل ۷ (ص ۱۷۱)، فصل ۸ (ص ۲۳۲ و ۲۳۳) و فصل ۹ (ص ۲۴۵، ۲۴۶ و ۲۵۷) اشاره کرد.

۷. دکتر سجادیه در ذیل بند ۱-۵-ج، با تمسک به جمله‌ای از بنده، اصل نقد اینجانب (در ملاحظه‌ی ۸-ب از بخش نخست، ص ۱۴۹ و ۱۵۰) را دگرگون کرده‌اند. اصل نقد بنده این بوده که به باور دکتر باقری، چه فرقی بین روش و یافته فلسفی وجود دارد که در فلسفه تربیت اسلامی، استفاده از روش فلسفی (بدون طرح احتمال التقاط) رواست و استفاده از یافته‌ی فلسفی، همراه با خطر التقاط است؟ چرا مطلق

روش‌ها (به تعبیر دکتر باقری) از عینیت و ثبات بیشتری برخوردارند و چرا می‌توان وابستگی‌های روش‌ها به محتوای نظام‌های فلسفی را حذف کرد ولی چنین سخنی درباره یافته‌های فلسفی بیان نمی‌شود؟ این مطلب در بیش از بیست سطر، به وضوح بیان شده و مناسب نیست که با استناد به چند واژه پرانتزی، معنای متن اینگونه تغییر داده شود.

۸. دکتر سجادیه در بند ۲-۱- الف فرموده‌اند که بنده، بدون اینکه تعریفی از فلسفه ارائه دهم، نسبت به منطقی بودن - و غیر فلسفی بودن- برخی روش‌ها، حکم صادر کرده‌ام. سخن بنده، منطقی دانستن روش‌هایی همچون قیاس عملی و تحلیل (شبه) استعلایی است و بنابراین، آنچه از من انتظار می‌رفته، ارائه تعریفی از منطقی - و نه لزوماً فلسفه- است؛ کاری که آن را در پاورقی صفحه ۱۵۷ از نوشته خویش، انجام داده‌ام. همچنین ایشان در مواردی (همچون بندهای ۲-۱- الف، ۲-۲- ب و ۲-۲- ب) مدعی شده‌اند که بنده گفته‌ام روش‌های منطقی، مخصوص منطقی است و به دانش فلسفه مربوط نمی‌شود. بنده هیچگاه چنین چیزی نگفته‌ام. آنچه اینجانب در بخش‌های متعددی از نوشته خویش (نک: ص ۱۵۷ (پاورقی)، ۱۵۸، ۱۶۱ و ۱۶۲) بدان تصریح کرده‌ام، این است که این روش‌ها، روش‌هایی منطقی هستند که در دیگر انواع علوم (از جمله فلسفه) نیز کاربرد دارند و صرف کاربرد آنها در فلسفه یا توسط یک فیلسوف خاص، دلیلی بر فلسفی نامیدن آنها نمی‌شود (زیرا در این صورت، باید بتوان آنها را روش‌هایی زیست‌شناختی، فیزیکی، فقهی و ... نیز نامید). این تعبیر اینجانب که «با صرف تغییر اسم روش «قیاس استثنایی اتصالی» به «تحلیل (شبه) استعلایی»، نمی‌توان آن را از منطقی جدا نموده و به دانش دیگری منتقل نمود.» نیز در همین بافت بوده و دقیقاً به همین معناست که صرف کاربرد یک روش منطقی در دانشی دیگر، مستلزم تغییر و قلب هویت آن نیست.

۹. ظاهراً خلاصه سخن دکتر سجادیه در بند ۲-۲- الف آن است که الگوی فرانکنا، صرفاً الگویی مربوط به صورت قیاس است و نسبت به فلسفی بودن یا نبودن محتوای ماده‌ی قیاس و اعتبار آنها سخنی ندارد. این نکته‌ها مورد توجه اینجانب نیز بوده است (نک: ملاحظات ج-۶ و ج-۹ از بخش دوم مقاله)، لکن سؤال اصلی من از دکتر باقری این است که چرا در فلسفه تربیت اسلامی، از گزاره‌های غیر فلسفی استفاده می‌شود؟ (نک: ص ۱۵۹). به بیان دیگر، این نقد اینجانب، زاویه دیگری از این انتقاد است که در

این اثر، وجه تمایز فلسفه تربیت اسلامی از تربیت اسلامی به خوبی تبیین نشده است؛ نقدی که به باور دکتر سجادیه نیز وارد است.

۱۰. آنچه اینجانب درباره راه حل مسئله رابطه باید و هست ذکر کرده‌ام، احتوای گزاره‌های هنجاری بر معنای توصیف و اخبار است (ص ۱۶۱). دکتر سجادیه در بند ۲-۲-۳، به رغم نقل عین جملات بنده، معنای معکوس آن را بیان کرده (یعنی احتوای گزاره‌های اخباری بر بُعد هنجارین) و لذا، کل بحث ایشان در این بند، ارتباطی به سخنان اینجانب ندارد.

۱۱. به نظر می‌رسد به جدول کشیدن ارزیابی از یک مقاله انتقادی، آن هم با چنین عنوان‌هایی، دور از شأن نقادی‌های کیفی این‌چنینی است و منجر به ارزیابی نادرست خواننده می‌شود؛ خصوصاً که در مواردی، نکاتی در جدول یافت می‌شود که در هیچ جای متن بدان‌ها اشاره نشده (همانند ردیف‌های ۱۲ و ۱۳) و یا حتی در مواردی بر خلاف مطالب مطرح در متن است (همانند «عدم تصریح به معیار» (ردیف ۲) که در متن، جزء نقدهای وارد به شمار آورده شده و در جدول، ناوارد!).

منابع

باقری، خسرو (۱۳۸۰)، پژوهش برای دستیابی به فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران: مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی. _____ (۱۳۸۲)، هویت علم دینی، تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

_____ (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، اصول، مبانی و روش‌ها)، ج ۱، چ ۲، تهران: انتشارات علمی فرهنگی. _____؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. حکیمی، محمدرضا (۱۳۸۸)، مکتب تفکیک، چ ۱۰، انتشارات دلیل ما. لطیفی، علی (۱۳۹۱)، تاملی بر رویکرد و روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»، مجله تربیت اسلامی، س ۷، ش ۱۴، ۱۶۱-۱۶۴.

مدنی‌فر، محمدرضا؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۱)، «ساختار معرفتی فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی: میناگروی یا انسجام گروی»، مقاله ارائه شده در سومین همایش فلسفه تعلیم و تربیت ایران، اصفهان.

Anscombe, G.(1974). *Practical inference*. In Gem Anscombe (2005), M. Greach and L. Goemally (Eds.), *Human Life, Action and Ethics: Essays by Gem Anscombe* (109-158). Uk: Imprint Academic.

Butler, J. D. (1968). *Four Philosophies: and Their Practice in Education and Religion*. New York: Harper & Row.

Peters, R.S. & Hirst, P. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Von Wright, G.H. (1989). *The Philosophy of /Georg Henrick von Wright*. In P. A. Schipp & L. D. Hahn (Eds.). Illinois: Open Court.

منابع مربوط به حاشیه‌هایی بر «پاسخی به نقد کتاب...»

باقری خسرو و دیگران (۱۳۸۶)، علم (تجربی) دینی (گزارش کرسی نقد و نظریه‌پردازی)، نقد و نظر، ش ۴۳، تابستان ۱۳۸۶، ص ۳۸۱ - ۴۱۵.

_____ (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

_____ (۱۳۹۱)، مناظره‌هایی در باب علم دینی (به کوشش خسرو باقری)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

التومی الشیبانی، عمر محمد (۱۹۸۵)، فلسفة التربية الإسلامية؛ طرابلس: الشركة العامة للتوزيع والإعلام.

طباطبایی، محمد حسین؛ مطهری، مرتضی (۱۳۸۵)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، تهران: انتشارات صدرا.

لطیفی، علی (۱۳۹۱)، تأملی بر رویکرد و روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»، دوفصلنامه تربیت

اسلامی، س ۷، ش ۱۴، ص ۱۴۱ - ۱۶۴.