

دلالت‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی*

□ سید نقی موسوی**

چکیده

«فقه تربیتی» و احکام تربیتی استنباط شده در آن، می‌تواند موضوع تحلیل‌های فلسفی و فراققه‌ی قرار گیرد. نوشتار حاضر در صدد است تا دلالت‌یابی پسینی از فتاوا و احکام فقه تربیتی را بررسی نماید و استلزامات، اقتضاها و دلالت‌های آشکار و نهان این احکام را با روش تحقیق نظری و فلسفی، گونه‌شناسی کند. نوشتار حاضر، سه‌گونه دلالت‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی را شناسایی و تبیین نموده است که عبارت‌اند از: دلالت‌شناسی در قلمرو ملاکات احکام، دلالت‌شناسی در قلمرو امثال تکالیف تربیتی و رویکردشناسی. نوشتار پیش‌رو تلاش می‌کند با تبیین و تشریح این سه و ذکر مثال‌هایی برای آن، به اعتبارسنجی منطقی و فلسفی این دلالت‌ها و نیز سنجش وجه اسلامیت و شرعیت این دلالت‌ها اقدام نماید.

کلید واژه‌ها: فلسفه فقه تربیتی، تربیت اسلامی، دلالت التزامی، دلالت عقلی.

* تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۸/۲۰؛ تاریخ تصویب: ۱۳۹۴/۱۰/۲۱.
** دانش‌پژوه دکتری مجتهد آموزش عالی فقه (snmosavi57@gmail.com).

۱. طرح مسئله

فقه تربیتی، پوششی جدید در تربیت‌پژوهی و عرصه‌ای نو در مطالعات «تربیت اسلامی» و بابتی جدید در فقه است و در صدد است بر اساس ادله اجتهادی و فقه‌ای^(۱) بایدها و نبایدهای شرعی را در مورد رفتارهای مریبان و متریبان استنباط نماید.

با توجه به تولد و نمو اولیه فقه تربیتی (اعرافی، ۱۳۹۱ الف، ۱۳۹۱ ب، ۱۳۹۳ الف، ۱۳۹۳ ب)^(۲) ضرورت نگاه درجه دو و تفلسف در باب فقه تربیتی رخ می‌نماید. در پژوهشی دیگر ضرورت و قلمرو فلسفه فقه تربیتی (موسوی، الف) تبیین و گفته شد که «فقه تربیتی» خود می‌تواند موضوع پژوهشی فلسفی و فراقه‌ی قرار گیرد و مجموعه مسائل «فلسفه فقه تربیتی» عبارت‌اند از: مسائل هویت‌شناختی، مسائل فرامسئله‌ای، مسائل پیرامونی فقه تربیتی. در ذیل «مسائل فرامسئله‌ای» نیز گفته شد که دلالت‌شناسی از احکام و بایدهای فقه تربیتی یکی از مباحث مهم به شمار می‌رود.

بر این اساس، نوشتار حاضر، در صدد تبیین و تشریح «دلالت‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی» است. مراد از «گزاره‌های فقه تربیتی» در نوشتار پیش‌رو، عبارت است از مستنبطات و احکام استنباط شده و گزاره‌های هنجارینی که در پایان پژوهش، فقیه تربیتی به آن‌ها دست می‌یابد.

درباره مفهوم «دلالت‌شناسی» نیز باید گفت که در دانش منطق، دلالت به معنای راهنمایی دال به مدلول، بر سه قسم دلالت عقلی، طبیعی و وضعی است (مظفر، ۱۳۷۵: ۳۰). دلالت عقلی عبارت است از اینکه ملازمه ذاتی و غیرقابل تخلفی بین وجود خارجی دال و مدلول برقرار باشد، مانند اثر و مؤثر و دلالت طبیعی عبارت است از ملازمه میان دو چیز، از آن نظر که طبیعت انسان مقتضی آن است؛ مانند کلمه «آخ» که طبعاً بر درد دلالت دارد. دلالت وضعی نیز به لفظی و غیرلفظی تقسیم می‌شود. دلالت وضعی لفظی وقتی است که دال، لفظ باشد و در غیر این صورت، دلالت، غیرلفظی خواهد بود، مانند دلالت علائم و نشانه‌ها بر مفاهیم.

دلالت لفظی نیز به سه گونه است: الف. دلالت مطابقی که لفظ بر تمام معنا دلالت می‌نماید، مانند دلالت لفظ کتاب بر تمام معنای کتاب که شامل نقوش، کاغذ و ... هم می‌شود. ب. دلالت تضمینی که دلالت لفظ است بر بعضی از معنا، مانند دلالت لفظ کتاب تنها بر اوراق. ج. دلالت

التزامی که عبارت است از دلالت لفظ بر معنایی خارج از معنای وضع شده خود که ملازم معنا است؛ مانند دلالت لفظ دوات بر قلم. همچنین در منطق گفته شده که دلالات تضمینی و التزامی، فرع دلالت مطابقی به شمار می‌روند. در مباحث مفصل و عمیق در این باره حتی در علم اصول از تبعیت و عدم تبعیت دلالت التزامی از دلالت مطابقی در سقوط از درجه اعتبار سخن گفته می‌شود (صدر، ۱۴۱۷: ۳۹۰-۳۹۲).

این نوشتار در صدد است با رویکرد فراققه‌ی و روش فلسفی، گزاره‌ها و احکام فقه تربیتی را نه از منظر فقه تربیتی (Educational Jurisprudence)، بلکه از منظر فرا فقه تربیتی (Meta Educational Jurisprudenc) و فلسفه فقه تربیتی (Philosophy of Educational Jurisprudence) و حتی فلسفه تربیت (philosophy of education). (و فلسفه برنامه درسی (philosophy of curriculum) بررسی کند و دلالت‌های (عقلی و لفظی) آشکار و نهان و ملازمات و اقتضائات نتایج فقهی و حکمی را مورد مذاقه قرار دهد. در ابتدا لازم است طرحی برای «دلال‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی» ارائه شود.

۲. طرحی برای «دلال‌شناسی»

نگاه پسینی به تجویزات و گزاره‌های فقه تربیتی (با هدف دلالت‌شناسی) دو گونه است: نگاه جزئی به تک‌گزاره‌ها و نگاه کلان و کلی. در نگاه جزئی، هم می‌توان به یک گزاره نگریست و دلالات عقلی و لفظی و اقتضائات و ملازمات آن را استکشاف کرد و هم می‌توان به چند گزاره نگریست. اما نگاه کلی (کل‌نگر و کلی‌نگر) بیشتر به دنبال کشف مدالیل لفظی و عقلی کلان است که به مثابه یک رویکرد و یا کلان‌نگرش بر فتاوی فقیه تربیتی سایه افکنده است و نامیدن نگاه کلان به «رویکرد شناسی» بی‌مناسبت نیست. برای مثال، پس از ملاحظه احکام تربیتی فقهی که فلسفه ستیز است، می‌توان گفت که این فقه تربیتی، دارای رویکرد ایمان‌گرا (Fideism) است و برای مثال، احکام تربیتی فقه شیعه - که غالباً تعلم فلسفه را مباح یا جایز می‌شمارد - دارای رویکرد عقل‌گرا و یا رویکرد تلفیقی (عقل و ایمان) است.

در نگاه جزئی به گزاره‌های فقه تربیتی، نیز می‌توان به دو صورت، به کشف دلالات عقلی و

لفظی و دریافت ملازمات و اقتضائات اقدام کرد و به دو شیوه حرکت استنتاجی و دلالت‌شناسانه را سامان داد:

یک. حرکت فرارونده^(۳) و استنتاج فرازی از نوع کشف مصالح و مفاسد و دریافتن ملاکات احکام. پیش‌فرض معرفت‌شناختی این نوع از دلالت‌شناسی، ابتدای بایدها بر هست‌ها و پیش‌فرض دین‌شناختی آن، تبعیت احکام از مصالح و مفاسد در دیدگاه عدلیه و فقه امامیه است.

دو. حرکت فرورونده و استنتاج فرودی. این گونه از دلالت‌شناسی، از نوع ملازمه‌یابی است؛ به این معنا که تلاش می‌شود مضامین و بایدهای ملازم با گزاره‌های هنجارین فقه تربیتی، کشف و استنتاج شود و در واقع دلالات تربیتی و اقتضائات آموزشی و پرورشی احکام مذکور در عرصه عمل (مقام امثال تکالیف تربیتی) استنتاج شود.

برای تبیین استنتاج فرازی و فرودی باید اضافه کرد که اساساً استنتاج، نوعی دلالت‌شناسی میان دال و مدلول است. در بحث حاضر، دال و مدلول و ضعی در آیات و روایات (و وضع الفاظ برای معانی) مراد نیست، چرا که این وظیفه بر عهده دانش فقه تربیتی است تا بر اساس آیات و روایات و حکم عقل، دلالت‌ها و معانی الفاظ را شناسایی و احکام تربیتی را استنباط نماید. اما «دلالت‌شناسی» در نوشتار حاضر، فعالیتی فراقه‌ی است تا دلالت عقلی و لفظی (چه دلالت التزامی و یا تضمینی و حتی مطابقی) میان این گزاره‌های فقه تربیتی و دیگر معانی و تو صیفات و اخبارات را استنتاج نماید و با روشی مضبوط و معتبر، پیوند میان این‌ها را بشناسد؛ به نحوی که مستتجات هم در شمار معانی اراده شده از متن دینی تلقی شود و دارای توجیه منطقی باشد و هم دارای حجیت شرعی.

در تبیینی دیگر، از منظر فراقه تربیتی، در دو سطح می‌توان به احکام فقه تربیتی نگریست: یک سطح، یافتن مدلولات و استلزامات این گزاره‌هاست و سطح دوم، نگاهی ثانوی و از نوع معرفت درجه دو است؛ گویانکه سطح اول معرفتی درجه اول (First-order) و درباره قلمرو دلالات التزامی لفظی و لبی این احکام و گزاره‌های هنجاری است (دلالت‌شناسی در قلمرو ملاکات و مقام امثال)

و سطح دوم نگاهی درجه دوم (second-order) و از سنخ علم به علم است و در صدد شناسایی رویکردهای حاکم بر این گزاره‌ها و یا نگاهی ثانوی به موضع‌گیری‌های فقیه تربیتی است. خلاصه آنکه طبق طرح پیشنهادی، سه‌گونه «دلالت‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی»، قابل بررسی است که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود:

اول. دلالت‌شناسی در قلمرو ملاکات احکام یا استنتاج فرازی. دوم. دلالت‌شناسی در قلمرو امتثال یا استنتاج فرودی. سوم. دلالت‌شناسی از نوع نگاه کلان و یا رویکردشناسی.

در ادامه این سه محور، مبین و مدلل می‌شود و پس از ذکر چند مثال، اعتبار منطقی و حجیت شرعی هریک بررسی می‌گردد.

۳. دلالت‌شناسی در قلمرو ملاکات احکام

گفته شد که در نگاهی فراقه تربیتی به دستاوردها و احکام استنباط شده، می‌توان با حرکتی فرارونده و استنتاج فرازی، به مبانی و واقعیت‌هایی که احکام شرعی بر آن مبتنی است، دست یافت.

۳-۱. تبیین و تشریح

در ابتدا باید گفت که مشهور عدلیه بر این باورند که باید‌های فقهی (احکام) تابع مصالح و مفاسد است (خویی، ۱۴۲۲: ۲۰۵ و ۲۹۱). آنان معتقدند که احکام شرعی بدون ضابطه نیستند، بلکه بر اساس مصالح و مفاسدی معین قرار داده شده، زیرا اراده خداوند حکیمانه است و نمی‌تواند گزاف باشد. براین اساس، اگر چیزی واجب می‌شود، به دلیل وجود مصلحت واقعی اکید در آن است و اگر چیزی حرام می‌شود، به علت وجود مفسده واقعی اکید در آن است. بنابراین، وقتی گفته می‌شود که احکام واقعی^(۴) تابع مصالح و مفاسد است، یعنی مصلحت و مفسده در متعلق احکام نهفته است و در «أقیموا الصلاة»، مصلحت در نماز و در «و لا تقربوا الزنا» مفسده در زنا وجود دارد. بنابراین، مصالح و مفاسد واقعی، علت احکام و باید‌های فقهی است و باعث اراده و شوق شارع به انشای حکم می‌شود و وجود و بقای حکم در گرو وجود و بقای آن‌هاست.

همچنین باید دانست که در باب مراتب حکم شرعی در اصول فقه مباحث دقیقی صورت گرفته است (خمینی، ۱۴۲۳: ۴۳۳). غالب دانشوران اصول، چهار مرتبه برای مراتب حکم برمی‌شمارند که عبارت‌اند از مرتبه ملاک حکم، انشای حکم، فعلیت حکم و تنجز حکم. مرتبه ملاک احکام، مرتبه‌ای است که شارع، براساس علم و احاطه خود به هست‌ها و واقعیت‌ها، مصالح و مفاسد را ملاحظه می‌نماید و با توجه به آنان، در مرتبه بعد حکم را انشاء می‌نماید. باید توجه داشت که اولین مرتبه حکم، وجود مصلحت و مفاسد نیست، بلکه به تعبیر دقیق‌تر، ملاحظه مصلحت و مفاسد، آغازی برای صدور حکم است. مرتبه سوم فعلیت حکم است. منظور از فعلیت حکم آن است که موضوع حکم در خارج محقق شود. (به عنوان نمونه، وقتی مجلس یک کشور، این‌گونه تصویب می‌نماید که درآمد بیش از فلان میزان، مشمول مالیات می‌شود، این قانون، زمانی فعلی می‌شود که شخصی درآمدی به این میزان کسب نماید). مرتبه چهارم، تنجز حکم است. معیار تنجز، علم و قدرت مکلف است. به این ترتیب، وقتی مکلف، عاجز و یا جاهل باشد، حکم در موردش، منجز نخواهد شد و به همین دلیل بنابر دیدگاه مشهور، فعلیت و تنجز حکم به تفاوت افراد مکلفان، متفاوت خواهد شد. دانشوران متأخر و بزرگانی مانند مرحوم خویی (خویی، ۱۴۲۲: ۴۹۱) و شهید صدر (صدر، ۱۴۱۷: ۱۹۴)، مراتب چهارگانه حکم را مورد بحث و مناقشاتی قرار داده‌اند. بنابر یکی از دیدگاه‌ها، حکم دو مرتبه انشاء و فعلیت دارد و مرتبه ملاکات، از مقدمات حکم است و مرتبه تنجز، نیز از مؤخرات و از احوال مقام امتثال (خویی، ۱۴۲۲: ۴۹۱؛ اصفهانی، ۱۳۷۴: ۳۴-۳۷) می‌باشد.

پس از این توضیحات باید گفت که در بحث حاضر نیز احکام فقه تربیتی مبتنی بر ملاکات و وجود مصالح و مفاسد است و برای «دلالت‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی» می‌توان با استنتاج فرازی و فرارونده به سوی کشف آن ابتنائات حرکت نمود.

شایان ذکر است که «استنتاج فرازی» در نوشتار حاضر برخلاف حرکت استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت است که از مبانی و هست‌ها به باید‌ها و اصول و روش‌های تربیتی طی طریق می‌شود. در «دلالت‌شناسی در قلمرو ملاکات» با حرکت فرارونده، از باید‌های فقه تربیتی به سوی کشف مبانی و واقعیت‌های تربیتی طی مسیر می‌شود. به این ترتیب، فقه می‌تواند در مبانی و اهداف

تربیت اثرگذار باشد و احتمالاً به کشف مبانی جدید و یا اصلاح و تهذیب و یا تأیید و رد مبانی بپردازد.

البته روش مرسوم استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت، حرکتی است از مبانی و کلان‌نظریه‌ها به سوی دریافتن و استنتاج اصول و روش‌های تربیت، اما حرکت فرارونده و استنتاج فرازی در نوشتار حاضر، حرکتی بالعکس است که در آن از بایدها و تجویزات تربیتی یک مکتب و نظام هنجاری (اصول و روش‌ها) به سوی کشف پایه‌ها و هست‌ها، گام برداشته می‌شود.

ماهیت حرکت دلالت‌شناسانه در رویکرد استنتاج (به مثابه یک رویکرد سنتی در فلسفه تعلیم و تربیت)، از نوع دریافتن دلالت عقلی است (نه دلالت و وضعی یا طبیعی). اساساً رویکرد استنتاج (derivative approach) یا استنتاج‌گرایی (Deductivism) در فلسفه تعلیم و تربیت را به روش قیاس ارسطویی بازمی‌گرداند که از دو مقدمه تشکیل شده است و یکی از مقدماتش قیاس عملی است (ر.ک: باقری، ۱۳۸۷: ۳۵).

۲-۳. ذکر مثال

با توجه به حکم «استحباب اولی تعلم علوم و معارف عقلی و شهودی» (اعرافی، ج؛ همو، د) و نیز «استحباب تأملات عقلی و شهودی خودانگیخته» (اعرافی، ج؛ همو، د)، مبنایی در انسان‌شناسی استخراج می‌شود مبنی بر اینکه تربی دارای «توانش عقل و دل» است و نیز از منظر معرفت‌شناختی، راه عقل و راه دل معتبر و واقع‌نما تلقی شده است و نیز از زاویه مبنای دین‌شناختی، دستاوردهای عقل و شهود هم به صورت فی‌الجمله مورد پذیرش است.

هرچند ممکن است این استنتاجات بدیهی و واضح شمرده شود، ثمره در جایی ظاهر می‌شود که بنابر یک رویکرد فقهی و یا فلسفه‌ای هنجارین، آموختن و آموزاندن علوم عقلی به کلی ممنوع باشد. روشن است که همین «باید تربیتی» که در اصول و روش‌ها و شیوه‌های تربیتی (و حتی در مواد درسی، شیوه‌ها و فنون تدریس، تربیت معلم و دیگر عناصر نظام آموزشی) نمود خواهد داشت، نشانگر نوعی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی است که در آن توانش عقلی و منطقی انسان نادیده گرفته شده و یا اساساً معرفت عقلی بی‌اعتبار و یا کم‌اهمیت جلوه داده شده است.

همچنین با توجه به حکم «عدم جواز تعلیم و تعلم علوم عقلی در صورت منجر شدن به اضلال و ضلالت» (اعرافی، ج؛ همو، د)، این «تجویز تربیتی» نیز دلالت‌گر بر یک مبنای دین‌شناسانه در رابطه ایمان و عقل (و فلسفه و دین) است که در عین توجه به تعقل و تفکر و لزوم توجیه عقلی و منطقی ایمان و دین‌داری، ایمان را زیر پای عقل ذبح نمی‌کند.

ناگفته نماند که استنتاج فزایی علاوه بر پرده‌برداری از مبانی تربیت می‌تواند از اهداف تربیتی نیز رونمایی کند.

۳-۳. اعتبار منطقی و حجیت شرعی

هرچند حرکت از بایدها به هست‌های پشت‌پرده آن بایدها، از منظر منطقی معتبر است؛ به ویژه بر اساس دیدگاه‌هایی که رابطه هست و باید را انکار نمی‌کنند (مورد قبول نوشتار حاضر)، اما در باب وجه اسلامیت و شرعیت استنتاج فزایی تردیدهایی وجود دارد و باید اذعان کرد که استنتاج فزایی فایده اندکی در کشف ملاکات احکام دارد، چرا که روش شناسی منضبطی برای کشف مصالح و مفاسد احکام وجود ندارد؛ مگر منصوصات شارع.

توضیح آنکه شماری از ادله لفظی (قرآنی و روایی)، خود به «علت حکم» (که حکم دایرمدار آن است؛ برخلاف «حکمت حکم») اشاره می‌نمایند و در اصطلاح اصولی به «قیاس منصوص العله» موسوم است که در این صورت، استکشاف مبانی و اهداف تربیت از احکام تربیتی، یکی از فواید و دستاوردهاست و حتی با ملاحظه این علت در موضوعی دیگر، می‌توان همان حکم را بر آن بار نمود؛ مانند اینکه اگر اسکار در غیر خمر هم وجود داشت، محکوم به حکم خمر است. اما اکثر علل احکام، مورد تصریح نصوص دینی نیست و مجتهد بر اساس عقل خود، علت حکم را حدس می‌زند که در این صورت، علاوه بر اینکه نمی‌توان با صراحت، این ابتن را به شارع نسبت داد، تعمیم حکم به موضوعی دیگر سزاوار نیست. برای مثال، شارع می‌گوید قاضی در حالت عصبانیت قضاوت نکند («لایقضی القاضی و هو غضبان») و مجتهد با برداشت خود حدس می‌زند که احتمالاً عصبانیت علت حکم است.

در هر صورت، باید توجه داشت که در روش استنتاج فزایی و دستیابی به اسرار احکام و

ابتنائات تجویزات تربیتی، علاوه بر اینکه روشمندی و اسلامیت آن مورد سؤال است، به لحاظ انضباط روش‌شناختی، راهی ناهموار است و مصداق‌های فراوانی ندارد. هرچند اگر این حرکت فرارونده، به صورت احتمالی باشد، با تجمیع استنتاجات متعدد، ممکن است با تجمیع ظنون به هست‌های پشت‌پرده احکام تربیتی دست یافت، نباید آن‌ها را به صورت حتمی، «علم احکام تربیتی» تلقی نمود. همچنین باید توجه داشت که اعتراف به منطقی و معرفت‌شناختی با حجیت شرعی متفاوت است و اگر دومی احراز نشود، بازهم اولی مفید است، اما نباید به شریعت و اسلام منتسب کرد.

۴. دلالت‌شناسی در قلمر امثال

گفته شد که استنتاج فرودی درصدد است تا مقتضیات و دلالت‌های تجویزات فقه تربیتی را در مقام عمل تربیت، استنتاج نماید و بر اساس ضوابط منطقی، پیوند تلازمی را دریابد. در ادامه به تشریح، ذکر مثال و اعتبارسنجی این نوع از دلالت‌شناسی می‌پردازیم.

۴-۱. تبیین و تشریح

مرحله صدور احکام شرعی با مرحله امثال متفاوت است و گفته شد که بنابر برخی دیدگاه‌ها در علم اصول، حکم تنها دارای دو مرتبه انشاء و فعلیت است و مرتبه ملاکات، از مقدمات حکم و مرتبه تنجز نیز از مؤخرات و از احوال مقام امثال حکم است (خویی، ۱۴۲۲: ۴۹۱؛ اصفهانی، ۱۳۷۴: ۳۴-۳۷) و نیز دانسته شد که در «استنتاج فرودی»، ملازمات و اقتضائات و دلالات عقلی و لفظی برای مقام عمل تربیت و امثال تکالیف تربیتی، کشف می‌شود.

توضیح این نکته لازم است که یکی از رویکردهای سنتی فلسفه تعلیم و تربیت، رویکرد استنتاج (derivative approach) یا استنتاج‌گرایی (Deductivism) است - که با عناوینی چون «رویکرد ایسم‌ها»، «رویکرد مواضع فلسفی»، «رویکرد دلالت‌ها»، «رویکرد سنتی» و... شناخته می‌شود (بهشتی، ۱۳۸۶: ۱۰ - ۱۱) - و تلاش می‌کرد راهنمای عمل تربیت باشد و اصول تربیت را از نظامات فلسفی استنتاج و استخراج نماید که بعدها با امواج تحلیلی و پساتحلیلی در فلسفه تربیت مواجه شد. به

همین قیاس در بحث حاضر نیز می‌توان با استنتاج فرودی، به «دلال‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی» اقدام نمود.

بر این اساس، «دلال‌شناسی در قلمرو امثال»، ماهیتی پیش‌برنده دارد و تلاش خواهد کرد، هنجارهای فقهی و احکام استنباط‌شده را به مقام عمل تربیتی نزدیک نماید و قدمی در عملیاتی کردن فقه تربیتی بردارد و تلاشی در امکان‌سنجی ظرفیت فقه تربیتی در طراحی و نگارش نظام عمل تربیتی و راهنمای عمل مربیان و حتی برنامه‌ریزی درسی (planning Curriculum) و برنامه‌ریزی آموزشی (Educational planning) قلمداد شود. همان‌طور که می‌تواند گامی برای ورود فقه تربیتی به هنجاریابی و هنجارسازی و تعیین احکام فقهی در عرصه روش‌های تدریس (methods of teaching) و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (Achievement evaluation) و نیز مقوله تربیت معلم باشد.

فقه تربیتی فراهم‌آورنده بایدهای خرد و کلانی است به مثابه اصول و روش‌های تربیت. از این منظر، دستاوردهای فقه تربیتی، معادل بخش تجویزی یک فلسفه تربیتی است. آن‌گونه که برخی از فلاسفه تربیت مانند ویلیام فرانکنا، فلسفه هنجاری (Normative) را در کنار فلسفه نظری و فلسفه تحلیلی یکی از کارکردهای فلسفه می‌خوانند و در تناظر با آن، بخش‌های رشته تعلیم و تربیت را به «علم واقعی تعلیم و تربیت» و «علم هنجاری تعلیم و تربیت» و «علم تحلیلی تعلیم و تربیت» طبقه‌بندی می‌نمایند و میان علم هنجاری تعلیم و تربیت و فلسفه هنجاری تعلیم و تربیت (Normative philosophy of education) پیوند برقرار می‌کنند (فرانکنا، ۱۳۸۶).

همان‌گونه که برنامه درسی مبتنی بر مبانی و رویکردها^(۵) و نیز بر اساس اصول و هنجارهایی کلان طراحی و تأسیس می‌شود، دستاوردهای فقه تربیتی (احکام مستنبط) نیز می‌تواند به مثابه اصول و روش‌های کلان تربیتی در فلسفه تربیت به شمار روند که توان پشتیبانی تئوریک از یک برنامه آموزشی و درسی را دارا هستند. بنابراین، برنامه درسی، بر اساس چارچوب‌هایی که فقه تربیتی به منزله اصول و روش‌های آموزشی و تربیتی در یک حوزه (مثلاً علوم عقلی و شهودی) فراهم می‌آورد، طراحی می‌شود و در این طراحی، از کلان‌بایدهای فقه تربیتی و نیز فلسفه تربیت (در حوزه مباحث و منطقه‌الفراغ و نیز کاربست این کلان‌بایدها و تعیین و تشخیص مصادیق و

دریافتن مؤثرترین روش‌ها) بهره می‌جوید.

۲-۴. ذکر مثال

مدلول فلسفی (مدلول التزامی یا اقتضایی) حکم «استحباب تأملات عقلانی و درون‌نگری‌های شهودی و سیر انفسی و نیز فلسفه‌ورزی و عرفان‌آموزی» (اعرافی، ج؛ همو، د) آن است که برنامه‌درسی علوم شهودی و عقلی بر اساس نیازسنجی و نیازبینی و توجه به کشش‌های متریبان و متناسب با نیازهای ذهنی (منطقی - فلسفی) و روانی (معنوی) آنان تنظیم شود. پیام‌نگری صرف در برنامه‌ریزی و تدریس علوم عقلی و علوم شهودی، آسیب جدی برنامه‌های تربیتی موجود است؛ در صورتی که باید به فرستنده پیام و مربی و مهم‌تر از آن به گیرنده پیام و متربی توجه نمود، چرا که در این احکام، بر خود متربی و تأملات عقلی و شهودی وی و استحباب آن تکیه شده است.

«واجب بودن تأملات عقلی و نیز یادگیری علوم و معارف عقلی‌ای که مقدمه خدانشناسی واجب است» (اعرافی، ج؛ همو، د)، مقتضی این نکته است که در بودجه‌گذاری سیلابس‌ها، مواد درسی و نیز محتواها، این ظرافت‌ها در نظر گرفته شود تا تمهیداتی برای متربی، برای امتثال این تکلیف اندیشه‌ورزانه صورت گرفته باشد و برنامه‌درسی را از نگاهی خشک و بی‌روح به سوی مقوله‌ای از سنخ پذیرش و ترسیخ در نفس سوق دهد، به گونه‌ای که برنامه آموزشی و درسی در تعادل میان معنویت و عقلانیت سامان یابد.

از نکته پیش‌گفته می‌توان به لزوم توازن، تناسب و انسجام درونی برنامه‌درسی علوم عقلی و شهودی متناسب با میزان مطلوبیت احکام مذکور (بر اساس نظام پنج‌ارزشی احکام) دست یافت. بنابر دیدگاه اصولی، در فقه تربیتی (اعرافی، ج؛ همو، د) بر «وجوب مقدمه موصلة واجب در اقدامات تربیتی»،^(۷) تأکید شد که اقتضای تربیتی این موضع‌گیری آن است که ممکن است یک ماده درسی و یا یک محتوا، راهنمایی لازم برای یک متربی را به ذی‌المقدمه واجب داشته باشد و برای متربی‌ای دیگر این چنین نباشد و این نکته از منظر فلسفه برنامه‌درسی، تحلیل‌ها و پیامدهای گوناگونی دارد.

در راستای نکته پیشین، باید گفت که نقش مطالعات میدانی برای سنجش وضع موجود متریبان

و یا مطالعات نیازسنجانه اهمیت مضاعف می‌یابد و نیز کارشناسی روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت و نیز اسلام‌شناسان در فضای مدرسه برای بازخوردگیری دائم با عرصه عمل و اصلاح رویه‌ها اهمیت می‌یابد. همان‌طور که نقش خبرگان برای تشخیص عناوین ثانوی در تعلم و تعلیم برخی از محتواها که می‌تواند مضر، مضل و آسیب‌زا و یا مفید و اثربخش باشد، به خوبی ظاهر می‌شود. همان‌طور که نقش حضور فعال موضوع‌شناسان خبیر به اسلام و علوم عقلی و شهودی در شناسایی جریان‌های جدید فلسفی و معنوی و رهنمی و یا یاری‌رسانی آنان به متریان و نظام تعلیم و تعلم علوم عقلی و شهودی و طرح و رصد پرسش‌های نوین (مسائل مستحدثه) در این زمینه نیز قابل انکار نیست و باید به همه این‌ها توجه شود.

حکم به «استحباب، وجوب و حتی حرمت تعلیم و تعلم علوم عقلی و شهودی» (اعرافی، ج؛ همو، د) هم در «تربیت معلم» و هم معیارهای گزینش معلم اقتضائاتی دارد. برای مثال، معلم درس فلسفه و یا کلام باید کسی باشد که علاوه بر توان علمی در پاسخ به کنجکاو‌ی‌ها و تأملات عقلی مرتبی (که تعلیم آن برای وی مستحب است) به خوبی عمل نماید و علاوه بر آن، مهارت کافی در فلسفه‌ورزی توأم با حفظ ایمان مرتبی در مباحث کلامی داشته باشد. همان‌طور که معلمان باید به تمایلات و تأملات شهودی و معنوی، نگاهی هدایتگرانه داشته باشند. تکمیل کردن این سیر استنتاجات فرودی، نظامی خاص از «تربیت معلم» را سامان خواهد داد.

از دیگر عرصه‌ها که می‌تواند متأثر از دلالت‌های تربیتی احکام فقه تربیتی باشد، فنون و شیوه‌های تدریس است. بر اساس حکم «استحباب تأملات عقلانی و فلسفی و وجوب آن در خداشناسی و یا تأملات شهودی و معنوی» (اعرافی، ج)، تدریس علوم عقلی باید پرسش‌محور، مباحثه‌محور، فهم‌مدار و تفکرمدار باشد. همان‌طور که مقوله تکنولوژی آموزشی و فضای آموزشی و نیز برنامه‌های فوق‌برنامه یا درون‌برنامه نیز مقتضی تمهیدات لازم سخت‌افزاری و نرم‌افزاری برای تأملات عقلی و شهودی و سیر آفاقی و انفسی است، مانند برگزاری اردوهای معنوی زیارتی و یا دیدار با عارفان و فلاسفه راستین و ...

در پایان این فهرست از دلالت‌های استنتاج‌شده، باید یادآور شد در میان این دلالات نیز نظامی از اولویت‌ها وجود دارد، به این معنا که بر اساس اینکه این دلالت‌ها مقدمه واجب باشند یا مستحب

و یا میزان ایصال این مقدمیت به چه حدی باشد، طیفی از احکام واجب، مستحب و مباح و حتی دیگر احکام برای آن‌ها تعیین خواهد شد.

۳-۴. اعتبار منطقی و حجیت شرعی

پرسش این است: آیا در استنتاج فرودی، همه ملزومات و آنچه مدلول التزامی گزاره‌های فقه تربیتی، تلقی می‌شود معتبر و شرعی است؟ به عبارت دیگر، وجه اعتبار منطقی و نیز وجه اسلامیت و شرعیت استنتاجات در حرکت فرورونده که به استنتاج هنجارهایی از سنخ روش و برنامه عمل (برنامه درسی و آموزشی و ...) می‌پردازد، چیست؟

در پاسخ به پرسش اول باید گفت: همین‌که ملزومات و مستتجات (هنجارهای جزئی‌تر و نزدیک‌تر به عرصه عمل تربیتی) با لوازم (احکام فقه تربیتی) تلازمی عقلی و علمی داشته باشند، کافی است. در باب شرعیت آن نیز باید توضیحات مقدماتی ارائه شود.

مقدمه ۱: در منطق و اصول فقه، اقسام دلالت التزامی و میزان اعتبار آنان در روند فهم متن و مرادشناسی، بحث‌هایی صورت گرفته است؛ به این صورت که گاهی تلازم (و لزوم) میان دو معنا یا بین است و یا غیربین؛ لزوم بین نیز دوگونه است:

الف. گاهی لزوم بین بالمعنی الاخص است، به این معنا که به مجرد تصور ملزوم، لازم، تصور می‌شود مثل علم و جهل یا کوری و بینایی.

ب. گاهی لزوم و ملازمه میان دو چیز، از نوع بین بالمعنی الاعم است، به این معنا که مجرد تصور ملزوم، برای تصور لازم و حکم به لازم کافی نیست، بلکه علاوه بر تصور ملزوم باید لازم و نسبت این دو را نیز تصور کرد تا نسبت این دو را تصدیق نماییم. مثل زوجیت و چهار که با تصور چهار، نمی‌توان زوجیت را تصور کرد، مگر اینکه ابتدا چهار و سپس زوجیت را تصور نماییم و در این صورت گزاره «چهار زوج است» را تصدیق نماییم.

ج. گاهی نیز میان دو مفهوم، آنقدر فاصله وجود دارد که ذهن با تصور دو طرف و نسبت این دو، بازهم نمی‌تواند نسبت این دو را تصدیق نماید، بلکه نیازمند استدلال است.

مثلاً ذهن ما با تصور عالم و تصور حادث، نمی‌تواند میان عالم و حادث نسبت اسنادی برقرار نماید و بگوید عالم حادث است، بلکه باید استدلال کرد که «عالم متغیر و هر متغیری حادث است؛ پس عالم حادث است».

مقدمه ۲: ادله مورد استناد در فقه، به دو دسته ادله محرز (احراز واقع) و ادله (اصول) عملیه دسته‌بندی می‌شوند و ادله محرز نیز گاهی به احراز تام دست می‌یابند و گاهی به احراز ناقص (که «امارات» خوانده می‌شود).

هر دلیلی، چه قطعی و چه غیرقطعی و چه محرز و چه اصل عملیه، ممکن است مدلول مطابقی و یا مدلول التزامی داشته باشد. دانشوران اصول بر این باورند که اگر الف. دلیل (از حیث صدور و ظهور) قطعی باشد، مانند خبر متواتر و یا ب. اگر دلیل غیرقطعی حجت شده، باشد (به این معنا که دلیل حجیتش، قطعی باشد و حجیت را بر عنوانی قرار دهند که بر مدالیل مطابقی و التزامی تطبیق نماید) مانند خبر ثقه، در این دو مورد، تمام لوازم شرعی و عقلی این دلیل، حجت است و از جمله مدالیل التزامی، اما در غیراین دو مورد، اختلاف نظر وجود دارد. مشهور محققان، میان امارات و اصول عملیه تفکیک نموده و مثبتات امارات (و مدالیل التزامی آن) را حجت می‌شمارند (ر.ک: صدر، ۱۴۱۵: ۴۹-۵۱). بر این اساس، می‌توان گفت که در بحث حاضر، اگر این هنجارهای جدید (مستتجات)، بسته به نوع ادله‌ای که از آنان برداشت می‌شوند (و یا بسته به ادله‌ای که احکام فقه تربیتی مستند به آن است و این مستتجات از آن احکام استنتاج می‌شوند) قابل استناد به یک خبر متواتر یا خبر ثقه باشند، وجه شرعی آنان تأمین خواهد شد و ممکن است در دایره دلالت لفظی و لبی آیات و روایات قرار گیرند. در غیر این صورت، از دایره دلالت لفظی و لبی خارج‌اند و استناد آنان به شریعت، روا نیست.

از منظر دیگر، باید گفت که این هنجارهای دومین (مستتجات) اگر به نحو لزوم بین بالمعنی اعم در پیوند با ادله معتبر (آیات و روایات) بحث شده در فقه تربیتی باشند، برای وجه استناد آنها به شارع توجیهی وجود دارد، اما معمولاً این استنتاجات، نیازمند استدلال‌اند و با تصور لازم و ملزوم و تصور نسبت، بازهم نیازمند اقامه دلیل است که در این صورت، نحوه پیوندشان از نوع لزوم غیربین خواهد بود که از این جهت ارتباط و پیوند دلالت‌گونه‌ای با الفاظ آیات و روایات نخواهند

داشت.

به عنوان راهی دیگر برای توجیه و جاهت شرعی این مستتجات (هنجارهای استنتاج شده) باید گفت که ممکن است این مستتجات، مصداق استحباب و وجوب تهیه مقدمات تکلیف خود (به اصطلاح اصولی، مقدمه) و یا دیگران (به اصطلاح، اعانه و تعاون) قرار می‌گیرند^(۶) و شرعیت آنان اصلاح خواهد شد و یا اینکه این هنجارهای جدید، دست‌کم از باب استحباب اتقان عمل تربیتی و تلاش برای تربیت مؤثر، دارای استحباب شرعی خواهند شد.

۵. رویکردشناسی

گفتیم سومین نوع از «دلالت‌شناسی از گزاره‌های فقه تربیتی» به دنبال کشف مدالیل لفظی و عقلی کلان است که به مثابه یک رویکرد و یا کلان‌نگرش بر فتاوی فقیه تربیتی سایه افکنده است و در واقع به دنبال کشف رویکردهای کلان حاکم بر احکام فقه تربیتی است.

از این منظر، با ملاحظه دو مجلد از فقه تربیتی و گزاره‌های مستنبط در آن (اعرافی، ج؛ اعرافی، د) می‌توان تحلیل‌های زیر را ارائه نمود:

اول: با توجه به «جواز و استحباب و حتی وجوب تعلم علوم عقلی و شهودی» در کتاب‌های مذکور (اعرافی، ج؛ اعرافی، د) می‌توان «توازی عقلانیت و معنویت در تربیت» را در فقه تربیتی ملاحظه نمود. از منظر رویکردشناسی، این دو کتاب (و به همین مقدار، فقه تربیتی) را می‌توان اندیشه و مکتبی در تعلیم و تربیت دانست که در میانه رویکردهای ایمان‌گرا و عقل‌گرا در تعلیم و تربیت و به ویژه در تربیت دینی (Religious Education) قرار دارد که رویکرد «حفظ ایمان متربی» را در دستور کار قرار داده است و در عین حال، به شکوفایی قوای عقلی و شهودی، دل‌بسته است و تنها محدودیت، عبارت است از مسئولیت در قبال حقیقت و واقعیت و گرفتار نشدن در دام «نسبیت در معرفت و حقیقت» (که یکی از حقیقت‌های بدیهی و فطری، وجود خداوند متعال است).

دوم: در مواجهه با موانع و آسیب‌های تربیت، دست‌کم دو کلان‌نظریه «تربیت قرنطینه‌ای» و

«تربیت واکسینه‌ای» وجود دارد. فقه تربیتی در دو کتاب مذکور، رویکرد واکسینه ساز را برگزیده و به جای «تقوای پرهیز» از «تقوای حضور» سخن می‌گوید و با توجه به توسعه فضای مجازی و دیگر اقتضائات عصر اطلاعات و نیز نگرش‌ها و دنباله‌های نظری و عملی روی آورد غالب پست‌مدرنیستی در عصر حاضر، بر «استحباب و در مواردی، بر وجوب تأملات عقلی، منطقی و فلسفی» (اعرافی، ج) تأکید کرده است.

توضیح آنکه در عصر موسوم به انقلاب اطلاعات (Informational Revolution)، تکثر اطلاعات در فضای مجازی و دسترسی آسان به هر محتوایی و نیز برافتادن همه مرزهای زبانی، زمانی، فرهنگی و دیگر عوامل، باعث شده که نوعی اعتبار روان‌شناختی برای اطلاعات متکثر (و تعداد لایک‌ها و کلیک‌ها) پدید بیاید و در سیر فروکاستن دانش (knowledge) به اطلاعات (infomation)، کاربران فضای مجازی نیز به نوعی به سهل‌انگاری معرفتی و زودباوری و غیرمتفکر بارآمدن، دچار شوند که افزایش سواد رسانه‌ای کاربران و متریان را مقتضی است.

در این میان، تأکید ویژه (استحباب و وجوب) بر منطق‌آموزی و ضمیمه کردن انگیزه‌های دینی و ایمانی برای مربی و مربی، رویکرد قابل قبول را به نمایش می‌نهد. بر این اساس، آموختن استدلال صحیح و سقیم و آشنایی کافی با اقسام مغالطات حتی مغالطات و القائات صوتی و تصویری و مهارت‌آموزی برای استدلال صحیح، پرسش‌گری، دریافتن توان‌گزینش‌گری از میان انبوه اطلاعات و... ضرورتی دوچندان می‌یابد.

در همین مجال، باید اذعان کرد که به جای تأکید بر «فلسفه برای کودکان»، ایجاد نهضت «منطق‌آموزی برای کودکان و نوجوانان» ضرورت بیشتری دارد؛^(۸) آن هم با شیوه‌هایی جدید در آموزش و یادگیری لذت‌بخش و نیز رویکردی‌هایی که به «تربیت تفریحی» (Edutainment) (تلفیق Education و Entertainment) موسوم‌اند.

سوم: از منظری دیگر، تلقی فقیه تربیتی از مفهوم تربیت قابل توجه است. در فقه تربیتی، تربیت به مثابه هدایت (اعرافی، ۱۳۹۱الف: ۱۶۴) تلقی شده است که «نباید به مرز ضلال و اضلال منجر شود و دایره جواز و وجوب تعلیم و تعلم علوم عقلی و شهودی به ضلال و اضلال محدود شده

است» (اعرافی، ج؛ همو، د). بر این اساس، از منظر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت که به تحلیل واژگان و تحدید مفاهیم همت گماشته است و در صدد است تا مسائل تربیتی را با تحلیل مفهومی حل و فصل نماید، این نکته شایان توجه است. توضیح آنکه رویکرد تحلیلی (Analytic approach) در تعلیم و تربیت که تقریباً از دهه ۱۹۶۰ در فلسفه تعلیم و تربیت اظهار وجود نمود، بر تحلیل مفاهیم تأکید دارد.

تحلیل‌گران فلسفی علاقه‌مند به فلسفه آموزش و پرورش، تلاش می‌کنند تا زبان مربوط به تدریس و یادگیری و صورت‌بندی اهداف و سیاست‌های تربیتی را با دیدی انتقادی بررسی کنند. آنان، نظام‌سازی فیلسوفان تعقلی را که به اعتقاد آنان حاصلی جز هرج و مرج و اغتشاش و تولید ایسم‌های متعارض نداشته، رد می‌کنند (ال‌گوتک، ۱۳۸۸: ۱۹۰).

هرچند فقیه تربیتی در صدد تعریف و تحدید مفهوم تربیت نیست، نوع استدلال و تجویز وی دلالت‌هایی برای فلسفه تعلیم و تربیت دارد. گوااینکه در روی‌آوردهای جدید، اندیشمندان تربیتی تعمداً خود را از قضاوت ارزش‌گذارانه مبرا می‌شمارند، اما در هر صورت، تربیت به هر معنایی که باشد، دورنمایی از مقاصد دیگر است که به همین میزان، تلقی‌ای ارزش‌گذارانه است - هرچند در مقام شعار، از انفکاک دانش و ارزش و پاک بودن دامن علم (science) از گزاره‌های ارزشی سخن به میان آورده می‌شود - تا اینکه برخی از فلاسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، تربیت را به مفهوم اصلاح [که از یک منظر، مفهومی ارزشی و یا ارزش‌گذارانه است] تشبیه می‌نمایند و تفاوت‌هایی برای آن برمی‌شمارند (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۴: ۳۸).

چهارم: مطلب بعدی را می‌توان نوعی «جزء‌گرایی در برنامه‌ریزی درسی» نام نهاد. توضیح آنکه در دو کتاب مذکور، وجوب مقدمه واجب، مشروط به شرط متأخر است که به شرط ایصال‌گری، مشروط شده است و نیز حرمت مقدمه حرام، به تولیدیت و انجرار به ذی‌المقدمه‌ای حرام، مشروط شده است. بر این اساس، مقتضی است که در برنامه‌ریزی درسی و حتی آموزشی، نوعی جزء‌گرایی و حتی نسبی بودن در قبال متریبیان و توانش‌های متفاوت آنان در نظر گرفته شود.

برای مثال، ممکن است بخش‌هایی از کتاب ابن‌عربی و یا مولوی (برای نمونه) برای برخی از

متریبان مقدمه حرام تلقی شود و در نتیجه تعلم آن غیرجایز باشد و برای شماری دیگر این گونه نباشد و یا برخی از براهین و استدلال‌های کلام عقلی، برای برخی از افراد، مقدمه‌ای برای خدا شناسی واجب تلقی نشود و در نتیجه تعلم این محتواها از باب مقدمیت، حتی استحباب هم نداشته باشد و برای شماری دیگر، مقدمیت موصله داشته باشد و تعلم آن واجب باشد.

اگر بخواهیم با ادبیات فلاسفه برنامه‌درسی و تئوری‌های موجود سخن بگوییم، این نکته به دیدگاه انسان‌گرایانه (humanistic) در برنامه‌درسی، اندکی شباهت دارد که متأثر از روان‌شناسی انسان‌گرایانه بر «خود شکوفایی (self-actualization)» (به تعبیر مزلو) و «انسان با کارکرد تمام و کمال (fully functioning person)» (به تعبیر راجرز) پای می‌فشارد و یا شباهت‌هایی با دیدگاه رشدگرا (developmental) دارد که بر رعایت مراحل رشدشناختی، اخلاقی و شخصیتی در برنامه‌ریزی درسی تأکید می‌نماید و تحقیقات اریکسون، پیاز، گولبرگ و دیگران را مدنظر قرار داده است (ر.ک: میلر، ۱۳۷۹: ۱۱ - ۱۲).

در همین مجال باید گفت که موصلیت تعلم علوم عقلی و شهودی، برای وظیفه‌ای واجب، تنها به ظرفیت ایصال‌گری متن و محتوای درسی منسوب نیست و علاوه بر آن، شرایط شناختی و روانی متریبی نیز در صدق موصله بودن، دخیل است.

در باب اعتبار منطقی «رویکردشناسی از گزاره‌های فقه تربیتی» باید گفت که این گونه از دلالت‌شناسی در مورد فقه تربیتی به دلیل مدعاهای عام و کلانی که عرضه می‌کند، همیشه با این خطر مواجه است که موارد نقض برای اطلاق مدعا و عمومیت رویکرد مطرح‌شده یافت شود. آسیب دیگر اینکه به واسطه ماهیت تعمیمی و عمومیت‌بخشی در این گونه از دلالت‌شناسی، باید توجه داشت که از مرزهای اخلاق پژوهش عبور نشود و نسبت‌های غیرواقعی به فقه تربیتی و یا هر علم و مکتب دیگری داده نشود.

همچنین باید متذکر شد که این تحلیل‌های پسینی از گزاره‌های فقه تربیتی (رویکرد شناسی)، صرفاً تحلیلی از سنخ فلسفه علم است و الزاماً این تحلیل‌ها در مرتبه علت احکام تربیتی و یا شیوه استنباط دخیل نخواهد بود و نباید آن‌ها را به فقه تربیتی و یا شریعت‌انته‌ساب داد. برای مثال نباید گفت که رویکرد ایمان‌گرا و یا رویکرد تلفیقی (که با حرکت استنتاجی و فلسفی از نوع

رویکردشناسی کشف شد) «علت احکام» صادره در فقه تربیتی است و یا در استنباط فقیه تربیتی دخیل بوده است.

البته اگر این تحلیل با دیگر مطالعات توصیفی در عرصه «تفسیر تربیتی قرآن» و یا «تفسیر تربیتی روایات و سیره معصومان^ع» و مطالعات «فلسفه تربیت اسلامی» تأیید شود، میزان اعتبار منطقی آن بالا خواهد رفت و وجاهت استناد آن به اسلام (و نه فقه و یا فقه تربیتی) افزایش خواهد یافت.

جمع‌بندی

گفته شد که «فقه تربیتی» خود می‌تواند موضوع پژوهشی فلسفی و فراقه‌ی قرار گیرد و نوشتار حاضر در صدد است گزاره‌ها و احکامی را که در پژوهش فقهی در تربیت، استنباط می‌شود تحلیل و دلالت‌شناسی کند و استلزامات، اقتضاها و دلالت‌های آشکار و نهان این احکام را مورد دقت قرار دهد.

در ابتدا لازم بود طرحی برای «دلالت‌شناسی گزاره‌ها در فقه تربیتی» پیشنهاد شود. بر اساس طرح پیشنهادی، با دو نگاه جزئی و کلی می‌توان گزاره‌های فقه تربیتی را بررسی کرد و دلالات آن را استکشاف نمود.

نگاه جزئی و تک‌گزاره‌ای نیز می‌تواند به دو گونه باشد و در مجموع، از سه‌گونه دلالت‌شناسی می‌توان سخن گفت:

الف. حرکت استنتاجی فرازی برای کشف ملاکات احکام که از آن به «دلالت‌شناسی در قلمرو ملاکات» تعبیر شد.

ب. حرکت استنتاجی فرودی برای ملازمه‌یابی و کشف ملازمات عقلی و لفظی احکام فقه تربیتی برای عرصه عمل تربیت که از آن به «دلالت‌شناسی برای قلمرو امثال تکالیف تربیتی» تعبیر شد.

ج. کل و کلی‌نگری به گزاره‌های فقه تربیتی و کشف رویکردها و کلان‌نظریات حاکم بر فتوای تربیتی.

در ادامه ضمن تبیین و تشریح هریک و ذکر مثال‌هایی، اعتبار منطقی و حجیت شرعی هریک از

گونه‌های دلالت‌شناسی بررسی شد و در نهایت این نتیجه حاصل شد که به لحاظ منطقی، مادامی که این سه گونه دلالت از نظر منطقی در دایره دلالت عقلی گزاره‌های فقه تربیتی باشند، علی‌الاصول می‌توانند از منظر منطقی و فلسفی اعتبار داشته باشند؛ مشروط به آنکه موارد نقض و یا دیدگاه‌های متعارضی از فقه تربیتی آن‌ها را مخدوش نسازد.

از نظر حجیت شرعی نیز این نتیجه حاصل شد که دلالت‌شناسی در قلمرو ملاکات، معمولاً برای کشف «علل احکام» مصاب نخواهد بود و باید در انتساب دلالات استنتاج‌شده به شریعت احتیاط نمود؛ هرچند از باب «حکمت احکام» و «اسرار تجویزات فقه تربیتی» قابل قبول خواهد بود.

در باب حجیت شرعی «دلالت‌شناسی در قلمرو امثال» نیز این نتیجه حاصل شد که هنجارهای استنتاج‌شده برای مقام عمل تربیت اگر در دایره دلالات لفظی و لبی آیات و روایات و قواعد و عناوین عامه فقه تربیتی (مانند اتقان عمل، مقدمه واجب و مستحب و یا اعانه و تعاون بر نیکی‌ها و ...) جای گیرند، شرعاً حجت خواهند بود؛ کما اینکه می‌توانند در دایره مباحث قرار گیرند.

در باب حجیت شرعی نوع سوم (رویکرد شناسی) نیز گفته شد که علی‌الاصول نمی‌توانند به شارع منسوب باشند.

همچنین گفته شد که دلالات سه‌گانه ممکن است با گزاره‌های توصیفی و تربیتی اسلام در قرآن و سنت مورد تأیید قرار گیرند که در این صورت، وجه اسلامیت و انتساب آن به متون دینی (و نه وجه شرعیت) افزایش خواهد یافت و می‌توانند به مثابه معرفتی از معارف تربیتی اسلام تلقی شوند. (مادامی که مؤیدات لفظی و لبی در استناد آن تحلیل‌ها و دلالات به متون قرآنی و روایی، براساس روش‌شناسی منضبط و مضبوط اصولی و تفسیری وجود داشته باشد).

(۱). در اصطلاح اصولی، ادله اجتهادی ادله‌ای است که در رابطه با حکم واقعی است و نزد شیعه عبارت است از کتاب، سنت و عقل (اجماع نیز به دلیل سنت بازمی‌گردد) و دلیل فقهاتی، همان اصول عملیه (مانند برائت، احتیاط، تخییر و استصحاب) است که حکم ظاهری را استنباط می‌کند.

(۲). و مقالات مستقلی از همین قلم و نیز سه شماره (در دست انتشار) از فصلنامه مطالعات فقه تربیتی، جامعه المصطفی العالمیه.

(۳) راقم این سطور، پس از نگارش این متن و استخدام کلمات «فرارونده، فرورونده، استنتاج فرازی و فرودی» برای مقصود خود، در تورق یکی از کتاب‌ها، ملاحظه نمود که مؤلفان محترم، واژه «فرارونده» و یا استعلایی را در مورد فلسفه کانت به کار برده و بر اساس این واژه، رویکرد و روش تحلیلی را در فلسفه تعلیم و تربیت تشریح نموده‌اند (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، فصل ۴) که البته با معنای موردنظر در نوشتار حاضر، تفاوت‌هایی دارد.

(۴) دربارهٔ مصلحت احکام ظاهری اختلاف نظر وجود دارد: برخی مصلحت آن‌ها را در جعل می‌دانند (خراسانی، ۱۴۱۷: ۳۰۹). از منظر شماری دیگر، مصلحت حکم ظاهری، همان مصلحت حکم واقعی است و حکم ظاهری برای حفظ مصلحت حکم واقعی و تباه نشدن آن تشریح شده است (صدر، ۱۴۱۵: ۲۰)، اما برخی دیگر، مصلحت را در سلوک و پیروی از اماره می‌دانند (انصاری، بی‌تا: ۴۳ و ۴۴).

(۵) برای نمونه، برخی از محققان در مقام فلسفه‌ورزی برای تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و نیز فلسفه‌ورزی برای برنامه‌درسی آن، مبتنی بر مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی و اصول متناظر با آن و نیز با اتخاذ رویکردی در برنامه‌درسی (رویکرد سنت‌گرایی تحولی و رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرایانه) اصولی کلان برای برنامه‌درسی استنتاج نموده و سپس در چند ماده درسی این اصول و دلالت‌ها را پیاده نموده‌اند (ر.ک: باقری، ۱۳۸۹) و یا پژوهشگری دیگر تلاش کرده مبتنی بر فلسفه صدرایی و بر اساس مبانی فلسفی (وجودشناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی) دلالت‌هایی را برای برنامه‌درسی استنتاج نماید (علم‌الهدی، ۱۳۸۴) و یا تلاشی که در «برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱) و مبانی آن (در پیوست

برنامه) ملاحظه می‌شود.

(۶) مقدمه موصله واجب، واجب و مقدمه موصله مستحب، نیز مستحب است و نیز اعانه بر نیکی‌ها و کارهای تقواگونه (مانده: ۲) استحباب دارد.

(۷) در باب تسری وجوب ذی‌المقدمه به مقدمه و وجوب شرعی آن بحث‌هایی وجود دارد (در وجوب عقلی آن، بحثی نیست). دیدگاه مذکور در متن می‌گوید، مقدمه‌ای که ایصال‌گر به ذی‌المقدمه باشد، وجوب شرعی دارد.

(۸) اگر برنامه فبک حاوی این تأکید ویژه بر منطق‌آموزی نباشد و یا برنامه فبک، در برآیند کلی، نسبی‌گرایی و شکاکیت و یا تساهل فراگیر را در متربی نهادینه سازد.

کتابنامه

- آخوند خراسانی، محمدکاظم، کفایه الاصول، قم، مؤسسه آل‌البیت لاحیاء التراث، ۱۴۱۷ق.
- اصفهان‌ی، محمدحسین، *نهایة الدرایة فی شرح الکفایة*، قم، سید الشهداء (ع)، ۱۳۷۴.
- اعراف‌ی، علیرضا، احکام تربیت فرزند، تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۳ب.
- تربیت فرزند با رویکرد فقهی، تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۳الف.
- فقه تربیتی مبانی و پیش‌فرض‌ها، تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۱الف.
- فقه تربیتی یادگیری علم و دین، تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۱ب.
- فقه تربیتی یادگیری علوم و معارف شهودی، تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی، قم، اشراق و عرفان، (در روند چاپ).
- فقه تربیتی یادگیری علوم و معارف عقلی، تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی، قم، اشراق و عرفان، (در روند چاپ).
- امام خمینی، سید روح‌الله، تهذیب الاصول، تقریر: جعفر سبحانی، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام، ۱۴۲۳ق.
- انصاری، مرتضی، فرائد الاصول، قم، دفتر انتشارات اسلامی، بی‌تا.
- باقری، خسرو، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۹.
- درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۷.
- نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران، مدرسه، ۱۳۷۴.

- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۹.
- بهشتی، سعید، فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران، اطلاعات، ۱۳۸۶.
- خوبی، سید ابوالقاسم، محاضرات فی أصول الفقه، تقریر: محمد اسحاق فیاض، قم، مؤسسه احیاء آثار الإمام الخوئی، ۱۴۲۲ق.
- زیباکلام، فاطمه و حیدری، سمیرا، مکتب فلسفی و تربیتی لندن (بررسی آراء پیترز و هرست)، تفرش، حفیظ، ۱۳۸۴.
- صدر، سید محمدباقر، بحوث فی علم الأصول، تقریر: حسن عبدالساتر، بیروت، الدار الاسلامیه، ۱۴۱۷ق.
- صدر، سید محمدباقر، بحوث فی علم الأصول، تقریر: سید محمود هاشمی شاهرودی، قم، مؤسسه دائره المعارف فقه اسلامی بر مذهب اهل بیت^ع، ۱۴۱۷ق.
- ، دروس فی علم الاصول، النشر الاسلامی التابعه لجماعه المدرسین، ۱۴۱۵ق.
- علم‌الهدی، جمیله، مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی، تهران، دانشگاه امام صادق^ع، ۱۳۸۴.
- فرانکنا، ویلیام، به سوی فلسفه تعلیم و تربیت در: فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، ترجمه سعید بهشتی، تهران، اطلاعات، ۱۳۸۶.
- الگو تک، جerald، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران، سمت، ۱۳۸۸.
- مظفر، محمدرضا، المنطق، قم، اسماعیلیان، ۱۳۷۵.
- موسوی، سید نقی (الف)، درآمدی بر فلسفه فقه تربیتی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، (در روند ارزیابی).
- میلر، جی‌بی، نظریه‌های برنامه‌دستی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، سمت، ۱۳۷۹.
- وزارت آموزش و پرورش، برنامه‌دستی ملی جمهوری اسلامی ایران، (ابلاغیه ۹۱/۱۲/۲۸ وزیر آموزش و پرورش)، ۱۳۹۱.

Abstract

Pedagogical jurisprudence and the educational rules derived therein can serve as the subject of philosophical and meta-jurisprudential analysis. The present study seeks to investigate the posteriori significations of the verdicts and rules of pedagogical jurisprudence in a bid to determine the type of the explicit and explicit connotations and significations of these rules through a theoretical and philosophical research method. This article has identified and explained three types of propositions or statements in pedagogical jurisprudence that relate to understanding the criteria of the rules, fulfilling pedagogical obligations and knowing the existing approaches. The present study endeavors, by explaining these three areas and providing relevant examples, to measure the logical and philosophical validity of these significations as well as their Islamicity and legality.

Keywords: philosophy of pedagogical jurisprudence, Islamic education, rational signification, implications.

* Date of submission: ۱۱/۱۱/۲۰۱۶ Date of acceptance: ۱۱/۱/۲۰۱۶.

*** Student of doctoral level, Higher jurisprudence Education Complex (snmosavi@yahoo@gmail.com).