

فقه تربیتی در ترازو؛ ارزیابی نقدها*

□ سید فقی موسوی**

مطالعه، پایش و ارزیابی ایده‌های تازه ضروری است و «فقه تربیتی» با هویتی میان‌رشته‌ای و به عنوان شاخه‌ای از علم فقه و قلمروی جدید در «تربیت پژوهی» مراحل رشد و تکامل خود را طی می‌کند و لازم است مورد نقد و نظر قرار گیرد. نوشتار حاضر تلاش کرده تا مجموعه اشکالات و نقدهای وارد بر فقه تربیتی را گردآوری، صورت‌بندی و ارزیابی نماید. برای این منظور مجموعه اشکالات (روبنایی) ناظر به فقه تربیتی در سه محور کلان طبقه‌بندی شد که عبارت‌اند از: ۱. بی‌فایده بودن «فقه تربیتی»؛ ۲. آسیب‌زا بودن «فقه تربیتی»؛ ۳. عدم اولویت «فقه تربیتی». در ادامه، مؤلف تلاش کرده تا ابتدا تقریرهای گوناگونی در هر محور ارائه نموده و سپس به ارزیابی و پاسخ به آنها بپردازد. در پایان نیز از منظر «آسیب‌شناسی» و «آینده‌شناسی» نکاتی ارائه شده است. واژگان کلیدی: تربیت اسلامی، فلسفه فقه تربیتی، تجویزات تربیتی، اجتهاد تربیتی.

* تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۷/۱۲؛ تاریخ تصویب: ۱۳۹۷/۹/۲۰.
** دانش‌آموخته حوزه علمیه قم و دکتری فقه تربیتی (snmosavi۷@gmail.com).

مطالعه، پایش و ارزیابی ایده‌های تازه و آسیب‌شناسی حرکت‌های نوپای علمی، ضرورتی عقلی و عقلایی است که با توجه به جمعی بودن حرکت دانش و لزوم گفت‌وگو میان خوانش‌ها و رویکردها در پیشبرد تولید علم، ضرورتی دوچندان می‌یابد.

«فقه تربیتی» به مثابه دانشی میان‌رشته‌ای^۱ در عرصه «تربیت‌پژوهی» و بابتی مستقل در فقه است که به لحاظ موضوع، وامدار «علم و عمل تربیتی» و به لحاظ محمول و روش‌شناسی، متکی بر دانش فقه می‌باشد. فقه تربیتی درصدد است تا احکام شرعی افعال اختیاری مریبان و متریبان را از منابع آن (کتاب، سنت و عقل) استنباط نماید.

بنابراین فقه تربیتی به مثابه ایده‌ای نو و حرکتی تازه است که باید در طراحی و پیشبرد آن به محک نقد نهاده شود و از عقل جمعی و آرای صاحب‌نظران بهره‌برد تا مسیر رشد و بالندگی خود را با خطای کمتری بی‌مایید و به سهم خود و در قلمرو وظایف تعیین‌شده، گره‌گشای مسائل نظری و عملی تعلیم و تربیت در عصر حاضر باشد.

نوشتار حاضر درصدد تبیین و تنقیح مفهوم، قلمرو و کارکردهای فقه تربیتی است و برای این منظور بررسی نقدها و اشکالات وارد بر فقه تربیتی را بهترین محمل دانسته است. براین اساس مسئله نوشتار حاضر عبارت است از: گردآوری، صورت‌بندی و ارزیابی مجموعه نقدها و اشکالات وارد بر فقه تربیتی.

برای این منظور در ابتدا مجموعه اشکالات و نقدهای مُحتمل گردآوری و صورت‌بندی و سپس در چند محور اصلی مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت.

در یک تقسیم، اشکالات ناظر به فقه تربیتی به اشکالات زیربنایی و روبنایی تقسیم می‌شود. اشکالات مبنایی و زیربنایی، از منظری فزاین و بر اساس مبانی کلامی- فلسفی خود، فقه تربیتی را از اساس مخدوش می‌داند؛ اما انتقادات روبنایی، مبتنی بر مبانی فقه تربیتی، روبناها، لوازم، آثار و کارکردهای فقه تربیتی را مورد نقد قرار می‌دهد. نقدهای مبنایی نیز خود به دو دسته نقدهای مبنایی ناظر به «فقه اسلامی» و نقدهای مبنایی ناظر به «تربیت اسلامی» قابل دسته‌بندی است.

صورت‌بندی نقدهای ناظر به فقه تربیتی در سه دسته به شرح زیر است:

دسته اول: در این دسته از نقدها و اشکالات، به دلیل مخالفت مبنایی با فقه، فقه تربیتی مورد انتقاد قرار می‌گیرد. در این دسته تمام اشکالات و ادعاهای منکران فقه و «معرفت فقهی»، شامل فقه تربیتی نیز می‌شود؛ مانند:

مدعاهایی که فقه و اساساً دین را «لامعرفت» و «معرفت فقهی» را غیر معرفت می‌شمارد؛

استدلال‌هایی که علم فقه را از اساس دچار مشکلاتی می‌داند؛

توضیحاتی که ضمن پذیرش «معرفت فقهی» و قبول «علم فقه» کارآمدی فقه و معرفت فقهی را در عصر حاضر مخدوش

می‌داند؛

اشکالاتی که به قلمرو اقلی یا اکثری فقه ناظر است و در واقع، در «قلمروشناسی فقه» مدعاهایی مطرح می‌نماید؛

اشکالاتی که ناظر به اهداف و یا رویکردها و مکاتب فقهی وارد است؛

نقدهای روش‌شناختی‌ای که «تجويزات فقهی» را به لحاظ روشمندی با خدشه‌هایی روبه‌رو می‌نماید و...

دسته دوم: دومین گونه نقدهای مبنایی ناظر به فقه تربیتی، بر مخالفت مبنایی با «تربیت اسلامی» استوار است و فقه تربیتی

را به دلیل آنکه نوعی «تربیت پژوهی اسلامی» است، از حیث مبنا مخدوش می‌شمارد. مانند:

نقدهای ناظر به پارادوکسیکال خواندن ترکیب تربیت و دین اسلام؛

نقدهای ناظر به ناکارآمدی «تربیت اسلامی» در عصر حاضر و علیل بودن «نظریه تربیت اسلامی» در عبور از بحران‌ها و

مسائل قرن حاضر؛

اشکالاتی که ناظر به «اسلامی‌سازی علوم و علوم تربیتی» وارد است و از این منظر، مطالعات حوزه «تربیت اسلامی» و به تبع

فقه تربیتی را از نظر مبنایی قابل دفاع نمی‌داند.

دسته سوم: در این دسته از نقدها، ضمن پذیرش اعتبار فقه اسلامی و تربیت اسلامی، تأسیس و گسترش فقه تربیتی مخدوش

دانسته می‌شود. پس از گفت‌وگوها و شنیدن استدلال‌های منتقدان و تأملات فراوان، این دسته از نقدها را اجمالاً می‌توان به چند

کبرای کلی بازگرداند؛ مبنی بر اینکه ترکیب فقه و تربیت، بیهوده و یا زیان‌آور و یا بدون اولویت است.

توضیح: کسی که مبنائاً فقه اسلامی و تربیت اسلامی و اعتبار، کارکرد و کارآمدی این دو را می‌پذیرد، در مقام اشکال به

حضور فقه در مسائل تربیتی ممکن است چنین ادعا می‌کند:

الف. حضور فقه در تربیت و تربیت پژوهی بیهوده و غیر مفید است؛ به نحوی که حضور فقه در تربیت، هیچ آورده‌ای برای

تربیت و بسط تربیت اسلامی نخواهد داشت؛

ب. تأسیس فقه تربیتی بیهوده نیست؛ اما زیانش بیش از نفع آن است و حضور فقه در تربیت و تأسیس و گسترش فقه تربیتی به

دلیل مضر بودن برای فقه و یا تربیت، مورد مناقشه است؛

ج. نفع حداقلی «بررسی فقهی موضوعات تربیتی» نفع حداقلی دارد و نفعش بر زیانش غلبه می‌کند؛ اما ایده‌پردازی در این باب

دارای اولویت پژوهشی نیست و کارآمدی فقه تربیتی در شرایط حاضر (قرن بیست و یکم میلادی و مواجهه اسلام و مدرنیته و تفوق

هرمونیک فرهنگ و تمدن غرب) مورد انتقاد است.

بررسی همه نقدهای فوق از ظرفیت نوشتار حاضر خارج است و به دو دلیل، تنها به نقدهای رو بنایی (دسته سوم) خواهیم

پرداخت.

دلیل اول: اساساً نقدهای مبنایی اختصاصی به فقه تربیتی ندارد و اشکالات منکران فقه اسلامی، دیگر شاخه‌های فقه مانند فقه

سیاسی را هم شامل می‌شود؛ همان‌طور که اشکالات منتقدان «تربیت اسلامی» دیگر عرصه‌ها و رویکردهای تربیت پژوهی اسلامی

را نیز در بر می‌گیرد و اختصاصی به «پژوهش فقهی در باب تربیت» ندارد.

دلیل دوم: به نقدهای مبنایی نسبت به «فقه اسلامی» و «تربیت اسلامی» پاسخ‌هایی داده شده است. برای نمونه نویسنده در

نوشتاری دیگر به تفصیل، نقدهای مبنایی ناظر به «تربیت دینی - اسلامی» را مورد ارزیابی قرار داده است (ر.ک: موسوی، ۱۳۹۷)

و در مجالی دیگر به برخی از نقدهای روشنفکران دینی، به تبع ابوحامد غزالی در باب فقه، پاسخ داده است (ر.ک: اعرافی و موسوی

۱۳۹۴).

دیدیم که دسته سوم خود به سه محور (سه کبرای کلی) تقسیم شده است. در ادامه در سه محور ارزیابی می‌شوند.

بی‌فایده بودن فقه تربیتی را می‌توان به چند گونه تقریر نمود:

تقریر ۱: برای تعیین احکام فقهی مربوط به افعال تربیتی، «فقه موجود» کفایت می‌کند و در حال حاضر نیز با استفتا از دفتر

مراجع تقلید می‌توان حکم فقهی مسائل تربیتی را به دست آورد. بنابراین تشکیل یک باب جدید و تأسیس دانشی میان‌رشته‌ای

بی‌فایده است.

تقریر ۲: فقه تربیتی همان کارکرد علم حقوق و شاخه «حقوق تربیتی» را خواهد داشت و با توجه به رشد و توسعه علم حقوق اسلامی و انشعاب حقوق تعلیم و تربیت و وضع قوانین ناظر به عرصه آموزش و پرورش، تأسیس فقه تربیتی بی‌فایده است.

تقریر ۳: پدیده‌ها، فرایندها و نهادهای تربیتی در عصر حاضر، ذاتاً مدرن‌اند و مواجهه فقهی با آنها هیچ فایده علمی و عملی به همراه نخواهد داشت. به تعبیر دقیق‌تر: در این حوزه، «تبدل موضوع» رخ داده و ورود فقه بیهوده است.

تقریر ۴: مطالعات تربیتی درصدد توصیف، تبیین، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌های تربیتی هستند و فقه تربیتی با صدور بایدها و نبایدها، هیچ کمکی به علم و عمل تربیت نخواهد داشت و تأسیس آن بی‌فایده است.

تقریر ۵: تربیت، محصول آزمون و خطا و نیز نتیجه تضارب آراست. با فقهی کردن تربیت و حضور فقه در نظریه‌پردازی تربیتی، تربیت فرانقد و قدسی خواهد شد. بنابراین فقه تربیتی فایده‌ای برای علم و عمل تربیت نخواهد داشت.

ملاحظه می‌شود که تقریرهای ۱ تا ۳ مبتنی بر برداشت خاصی از علم فقه است که عبارت‌اند از: «کفایت فقه موجود»، «حقوق‌پنداری فقه» و «عدم کارآمدی فقه در موضوعات مستحدث». تقریرهای ۴ و ۵ نیز تلقی خاصی از تربیت را به نمایش می‌گذارد و هر دو دسته مبتنی بر این پیش‌فرض، فقه تربیتی را بی‌فایده می‌دانند.

در ارزیابی تقریر شماره ۱ می‌توان گفت:

اولاً: همان استدلالی که تأسیس «باب الوقف» و «باب السبق و الرمایه» را در کتب فقهی ما توجیه می‌کند، تأسیس «باب التریبه» را نیز موجه می‌نماید؛ چراکه تبویب، روشی برای نظام‌دهی به مسائل گسترده دانش فقه است تا با کنار هم نشستن مجموعه مسائل مرتبط و همگن، نگاهی کلان و جامع به آن مقوله (مانند حج، جهاد، وقف و ...) افکنده شود.

ثانیاً: برفرض که با استفتاء بتوان حکم فقهی افعال تربیتی را به دست آورد و فقه موجود در این زمینه کفایت نماید؛ اما باید توجه داشت که پاسخ به استفتاء خود بر مباحث مفصل فقهی و اتخاذ مبانی متعدد در آن مسئله استوار است و این‌گونه نیست که کارشناسانی که در بخش استفتانات دفتر مراجع تقلید به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند، به صورت خلق الساعه به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند. به عبارت دقیق‌تر: تقریر شماره ۱ که کارکرد فقه تربیتی را تنها به استفتانات تربیتی فروکاسته، خود استدلالی بر ضرورت مباحث تفصیلی و اجتهادی در قلمرو تعلیم و تربیت است تا در پاسخ استفتانات، مبانی، مواضع و احکام آن روشن باشد.

ثالثاً: باید توجه داشت که مآل فقه تربیتی، پاسخ به استفتانات نیست و فراتر از آن باید به صورت بنیادی و گسترده، مسائل آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت را به محک فقه بنهد.

رابعاً: در پیش‌فرض «کفایت فقه موجود» در تعیین احکام تربیت (و نیز مسائل جدید اقتصاد و سیاست و فرهنگ) نیز می‌توان مناقشه نمود؛ چرا که به وضوح مشاهده می‌شود که به دلیل بی‌سابقه بودن موضوع و یا عدم وجود مبانی و مواضع منقح و یا پیچیده و تخصصی بودن مسئله در خیلی از عرصه‌های جدید، فقه سخن منقح و نظام‌واری ندارد. فقه تربیتی مبتنی بر تراث فقه اسلامی و با پاسداشت همه ارزش‌ها و ظرفیت‌های فقه موجود، درصدد بررسی تخصصی مسائل تربیتی است.

در مقام ارزیابی تقریر شماره ۲ چند پاسخ می‌توان ارائه داد:

اولاً: «حقوق‌پنداری فقه» و فروکاستن فقه به حقوق و نهایتاً قانون، محل مناقشه است و در مجالی دیگر مفصلاً در باب نسبت و تفاوت فقه و حقوق سخن گفته شده است (ر.ک: اعرافی، ۱۳۹۱: ۹۰-۱۱۰).

ثانیاً: فقه اسلامی مبنایی برای حقوق اسلامی و نهایتاً وضع قوانین اسلامی خواهد بود و برفرض که ادبیات «حقوق تربیتی» تولید، متراکم و کارآمد شده باشد، باید دانست که برای پشتیبانی تئوریک از «حقوق تربیتی» باید «فقه تربیتی» نیز رشد نماید.

ثالثاً: در حداطلاع «حقوق تربیتی» هنوز دارای ادبیات متراکم و تخصصی نشده است (دست‌کم در فارسی) و مبتنی بر نیاز فراوان مجامع قانون‌گذاری و شوراهای سیاست‌گذار در فرهنگ و تربیت، باید مطالعات فقهی در عرصه فرهنگ و تربیت رشد نماید

تا بتواند پشتوانه‌های تئوریک آن را فراهم نماید و به نظر می‌رسد فقه تربیتی ظرفیت‌های خوبی برای پشتیبانی‌های سندنگاری و سیاست‌گذاری تربیتی داشته باشد.

برای سنجش و ارزیابی تقریر شماره ۳ باید چند مطلب را مطرح نمود:

اولاً: پیش‌فرض «عدم کارآمدی فقه در موضوعات مستحدثه» بنابر رویکرد فقه جواهری و فقه پویا قابل مناقشه است و فقه موجود در مواجهه با موضوعات مستحدثه به بن بست نمی‌رسد.

ثانیاً: ادعای «تبدل موضوعات تربیتی» در عصر حاضر به صورت ناخواسته وجود دانشی مستقل، جهت شناسایی دقیق و تخصصی موضوعات مدرن تربیتی را اثبات می‌کند تا بتواند پس از شناخت «موضوعات مبدل تربیتی» احکام فقهی آن را استنباط نماید.

ثالثاً: در پاسخ اول، از کارآمدی فقه اسلامی در استنباط احکام موضوعات مستحدثه سخن گفتیم و در پاسخ دوم، تبدل موضوعات تربیتی را مفروض پنداشتیم، اما باید دانست که موضوعات تربیتی (و به تعبیر دقیق‌تر: افعال و رفتارهای تربیتی که موضوع دانش فقه تربیتی قرار می‌گیرند) در یک تقسیم به موضوعات قدیم و جدید دسته‌بندی می‌شوند و حتی بنابر «عدم کارآمدی فقه در موضوعات مستحدثه» دست کم در موضوعات قدیمی - مانند تربیت فرزند، آموزش حساب و آداب به کودک و ... - به تأسیس فقه تربیتی نیازمندیم.

در مقام بررسی تقریر شماره ۴ چند پاسخ می‌توان ارائه نمود:

اولاً: در این تقریر تقابلی میان «معرفت تربیتی» و اجزاء و مراحل آن (توصیف، پیش‌بینی و کنترل) و «معرفت فقهی» (که تنها شامل باید و نباید است) ایجاد شده است و ادعا شده که صدور «باید و نباید فقهی» در تعلیم و تربیت هیچ فایده‌ای ندارد. این انگاره اگر بخواهد از اهمیت و جایگاه تجویزات (و ارزش‌ها، هنجارها و بایدها) در علم و عمل انسانی و نیز علم و عمل تربیت بکاهد، باید متذکر شد که ارزش‌ها و تجویزات در همه فعالیت‌ها حضور دارند و حتی علوم انسانی تجربی و به تبع علوم تربیتی نیز پس از توصیف و تبیین (مبنتی بر این «هست‌شناسی») به تجویز و «بایدشناسی» برای کنترل پدیده‌ها و رفتارهای انسانی دست می‌زنند و تئوری جدایی دانش از ارزش، افول نموده است.

ثانیاً: «تجویز مبتنی بر توصیف» در علم تربیت، ویژگی اختصاصی علم تجربی تربیت و یا علوم تربیتی نیست؛ بلکه تجویزات علم فقه و فقه تربیتی نیز مبتنی بر «گزاره‌های هست‌محور» است و به اصطلاح عدلیه، «احکام فقهی تابع مصالح و مفاسدند». بنابراین نباید نگرانی داشت که تجویزات فقه تربیتی، تجویزاتی بی‌پایه و اساس و غیرمبنتی بر واقعیت‌های تربیتی است؛ چرا که مطابق براهین کلامی و فلسفی و استدلال‌هایی از سنخ فلسفه فقه، احکام فقهی مبتنی بر مصالح و مفاسد واقعی می‌باشند.

ثالثاً: روشن است که توصیف و تبیین موضوعات (به معنای وسیع کلمه)، کارویژه فقه و فقه تربیتی نیست. فقه و فقه تربیتی به آن میزانی به موضوع‌شناسی می‌پردازد و ماهیت، عوامل، اضلاع و ابعاد موضوع را از کارشناس و خُبره خبر می‌گیرد که برای محمول‌شناسی به آن نیازمند است. برخلاف علوم تربیتی که فارغ‌البال به توصیف و تبیین دقیق موضوعات تربیتی می‌پردازد. به عبارت دیگر: اگر تقریر شماره ۴ بخواهد با به رخ کشیدن فرایندهای توصیفی و تبیینی در روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و تحلیل‌های فلاسفه تربیتی، فقه تربیتی را کم‌فایده جلوه دهد، باید در پاسخ گفت: اساساً فقه تربیتی نه منکر ضرورت توصیف و تبیین پدیده‌های تربیتی توسط خود و یا دیگر علوم است و نه تجویزاتش بی‌پایه و اساس است.

رابعاً: نباید فراموش کرد که توصیف و تبیین تربیتی، خود یکی از مقدمات «اجتهاد تربیتی» است و کارشناسی‌های تربیتی (توسط خود فقیه تربیتی یا کارشناس) در فرایند تفقه تربیتی جای دارد.

خامساً: ممکن است گفته شود: اگر در توصیف و تبیین پدیده‌های تربیتی به علم تربیت نیازمندیم، چرا تجویزات و بایدهای تربیتی را از علم تربیت اخذ نمی‌نماییم؟! آیا تجویزات تربیتی علوم تربیتی معتبرتر نیست؟ در پاسخ باید به تفاوت معرفت‌شناختی دینی با تجربی، نقلی و عقلی اشاره نمود و باید مباحث مبنایی تر مانند «مبنای اعتبار» در معرفت‌شناسی را پیش کشید، اما مفروض این است که نقدهای مورد بحث، با فرض پذیرش اعتبار فقه اسلامی و تربیت اسلامی است. در این صورت باید گفت که تجویزات

تربیتی در فقه تربیتی مستند به شریعت و مدعی انتسابِ روشمند و منضبط به شریعت است؛ در حالی که تجویزات تربیتی در علوم تربیتی اساساً چنین ادعایی ندارد.

در مقام ارزیابی تقریر شماره ۵ باید به چند نکته اشاره نمود:

اولاً: اگر منظور از آزمون و خطا در علم و عمل تربیت، اتخاذ نگاه پوزیتیویستی به تربیت باشد، باید دانست که اکتفا به «معرفت تجربی» در معرفت‌شناسی با اشکالات متعددی مواجه است و مدت‌مدیدی است که التهاب چنین نگاه‌های رادیکال به معرفت، فروکش کرده است؛

ثانیاً: اگر منظور خطاپذیری «معرفت تربیتی» و قابل نقد و تجدیدنظر بودن آن است، باید گفت: هیچ‌کسی از فقیهان و فقه‌پژوهان، ادعای قدسی و فرانقد شدن فتاوا و احکام استنباط‌شده را نداشته و ندارند. طرفه آنکه نقد و نظر در حوزه‌های علمیه و درس‌های خارج فقه، امری کاملاً طبیعی و مرسوم است و عدم ارزیابی اقوال و احکام استنباط‌شده، امری مذموم و غیرطبیعی و سدارزش در مباحثات اجتهادی و استنباطی تلقی می‌شود.

ثالثاً: ممکن است گفته شود که فتوای تربیتی برای مقلدان، مقدس و فرانقد خواهد شد. در پاسخ از باب تمثیل (و اشکال نقضی) باید گفت: همین وضعیت در مورد تجویزات تربیتی فیلسوفان و روان‌شناسی تربیت و نوع مواجهه مردم عادی و غیرمتخصص برقرار است. روشن است که «تقلید از متخصص» سیره‌ای عقلایی و در همه حوزه‌های تخصصی جاری است.

دومین محور از نقدهای رو بنایی که ناظر به فقه تربیتی بوده، ضمن پذیرش فایده‌بخشی حداقلی فقه تربیتی، مدعی است که زیان ناشی از ترکیب فقه و تربیت از منفعتش بیشتر است و تأسیس فقه تربیتی، آسیب‌زا خواهد بود.

این مدعا را می‌توان به چند صورت تقریر نمود:

تقریر ۱: فقه، نگاهی ظاهری، عمل‌گرا و قشری به تربیت خواهد داشت و اتخاذ چنین رویکردی، به زیان تربیت خواهد بود.

تقریر ۲: فقه دارای نگاهی خشک، غیرمنعطف، حقوقی و لگالیستی است و چنین نگاهی به تربیت، موجب خسارت خواهد بود.

تقریر ۳: رویکرد فقه، یک‌سویه، آمرانه و تکلیف‌محور است و چنین رویکردی به تربیت، بسیار آسیب‌زا و زیان‌آور خواهد بود.

تقریر ۴: نگاه تجزیه‌ای فقه تربیتی (تفکیک تربیت از اخلاق در فقه تربیتی) بسیار آسیب‌زاست و ضرر فقه تربیتی را بیش از

منفعتش خواهد نمود.

تقریر ۵: حضور فقه در عرصه آموزش و پرورش، به زیان فقه و شریعت است؛ چراکه عدم اجرای شریعت در محیط‌های تربیتی

و بی‌اعتنایی کودکان و نوجوانان به احکام شرعی تعلیم و تربیت، موجب لوث شدن فقه خواهد شد.

ملاحظه می‌شود که در تقریر شماره ۱، ۲ و ۳ تلاش می‌شود نگاه تک‌بعدی و ناقص فقه را مطرح گردد و تقریر شماره ۴ می‌خواهد با اشاره به تفکیک «فقه خودسازی» و «فقه دگرسازی» (فقه تربیتی) این نگاه تک‌بعدی در فقه تربیتی را مورد مناقشه

قرار دهد. همچنین ملاحظه شد که تقریرهای شماره ۱ تا ۴ از زیان دیدن تربیت سخن می‌گویند و تقریر شماره ۵ از خسارت دیدن فقه. از سوی دیگر ملاحظه می‌شود که برخی از نقدهای بالا، ناظر به مقام نظر است و شماری دیگر ناظر به مقام عمل و اجرا.

در ادامه به ارزیابی هریک از تقریرهای بالا پرداخته می‌شود.

با توجه به وجود اشتراکات در تقریرهای شماره ۱ و ۲، ارزیابی این دو یک‌جا صورت می‌گیرد. برای ارزیابی این دو تقریر نکات

زیر مطرح می‌شود:

اولاً: اشکال غلبه نگاه ظاهرگرا و حقوقی و قانونی در فقه را به صورت فی الجمله (در برخی ابواب و برخی موارد و در برخی مکاتب و رویکردهای فقهی) و نه صورت بالجمله (و در کلیت فقه)، می‌پذیریم؛ اما اساساً ادعاهایی با چنین کلیتی، پذیرفتنی نیست و با یافتن چند مورد خلاف آن، نقض می‌شود.

ثانیاً: آیا دینداری فقهی، دینداری حداقلی و ظاهرگراست و از افعال جوانحی و قلبی در آن خبری نیست؟ به عنوان پاسخ حلی باید گفت: دینداری براساس توان انسان‌ها مراتبی دارد و در تقسیم نانوشته مراتب دینداری و بندگی در سه دانش فقه، اخلاق و عرفان تقسیم شده است و به معنای تقابل فقه با اخلاق و عرفان نیست. امام خمینی (ره)، دیدگاه تقابل شریعت و طریقت و ظاهر و باطن را از وسوسه‌های شیطان می‌شمارد؛ دیدگاهی که علوم ظاهری و مناسک صوری را مخصوص عوام‌الناس و ظاهرینان و قشری‌گرایان می‌داند و اهل دل و معارف و اسرار را بی‌نیاز از این مناسک ظاهری می‌پندارد. امام در باب رابطه دینداری ظاهری و دینداری باطنی و رابطه میان شریعت و طریقت سه احتمال مطرح می‌نماید و تنها یکی را صحیح می‌شمارد:

فرضیه اول: ظاهر بدون باطن و شریعت بدون طریقت: این احتمال به منزله کالبد بدون روح و دنیای بدون آخرت است و نتیجه‌اش قصور و معطل ماندن و نرسیدن به مقصد است؛

فرضیه دوم: باطن بدون ظاهر و طریقت بدون شریعت: این فرضیه نیز توهمی باطل است؛ چون جز با عبور از ظاهر نمی‌توان به باطن رسید و نتیجه‌اش گمراهی از صراط مستقیم است؛

فرضیه سوم: اخذ به ظاهر برای نیل به باطن: تنها این فرضیه از نظر امام، صراط مستقیم است (امام خمینی، ۱۳۹۲: ۶۹-۷۰). به عنوان پاسخ نقضی باید گفت: در فقه موجود در موارد متعددی به افعال قلبی، جوانحی و باطنی توجه شده است که توسط نویسندگان در مجالی دیگر گردآوری (ر.ک: اعرافی، ۱۳۹۱: پیوست ۲) و مستدل شده است (ر.ک: اعرافی و موسوی، ۱۳۹۱).

ثالثاً: می‌پذیریم که این دو تقریر، به مثابه نوعی آسیب‌شناسی و آینده‌شناسی برای فقه تربیتی باشد و نویسنده همیشه در مباحث و نوشته‌های خود، فقه تربیتی را از این آسیب، برحذر داشته است.

رابعاً: این دو نگاه (غلبه نگاه ظاهرگرا و لگالیستی)، بر فرض پذیرش صغروی، جزء ذاتی فقه و تفقه نیستند و اتفاقاً فقه تربیتی مبتنی بر رویکرد «فقه مطلوب» تلاش خواهد کرد که به اقتضای موضوع خود (تربیت که مقوله‌ای مرتبط با باطن و یا ناشی از باطن و مقوله‌ای منعطف است) افق‌های جدیدی را بگشاید. به عبارت دیگر: این انگاره که «در تربیت باید منعطف عمل کرد و نگاه قانونی - حقوقی را باید کنار نهاد» از کجا آمده است؟ آیا مطلق است یا اینکه استثنائاتی دارد؟ به چه میزان این انگاره مستند به اسلام و شریعت است؟ بررسی اجتهادی این مسئله نیز برعهده فقه تربیتی خواهد بود.

در بررسی تقریر شماره ۳ باید به چند نکته توجه نمود:

اولاً: منظور از «رویکرد یک‌سو، آمرانه و تکلیف‌محور» چیست؟ چند معنا به نظر می‌رسد:

معنای اول: فقه، تکلیف‌محور است نه حق‌محور؛

معنای دوم: احکام فقه، آمرانه و استعلایی و به اصطلاح دارای نگاه «از بالا به پایین» است؛

معنای سوم: تربیت فقهی (در مقام عمل)، باروش امر و نهی همراه است؛

ثانیاً: در مورد معنای اول (تکلیف‌محوری فقه به جای حق‌محوری) باید گفت:

۱. همان‌گونه که تکلیف‌محوری صرف، صحیح نیست، حق‌محوری و صرفاً به دنبال احقاق حقوق بشر بودن (بدون توجه به

تکالیفش) نیز صحیح نیست؛

۲. سخن صحیح آن است که بدانیم «حق و تکلیف» متزایف‌اند و هر حقی مبتنی بر تکلیفی تعریف می‌شود. برای نمونه حق

آزادی اشخاص به معنای تکلیف دیگران به رعایت حدود این آزادی است و مانند آن؛

۳. حق‌گرایی افراطی (به معنای مطالبه حقوق بشر بدون توجه به تکالیف وی در پاسداشت حق و حقیقت) از نگاه افراطی

اومانیستی سرچشمه می‌گیرد و اساساً اگر همه به دنبال حق خود باشند و کسی به دنبال ادای تکالیف خود (که آن سوی وجود حق برای دیگری است) نباشند، چه اتفاقی در جامعه خواهد افتاد؟ آیا در دنیایی که همیشه با تراحم عوامل و تعارض منافع و حقوق همراه بوده، چنین نظریات افراطی کارگشاست!

۴. اگر فقه اسلامی می‌گوید: «ادای دین بر ذمه بدهکار واجب است؟» آیا این حکم به معنای نادیده گرفتن حقوق بشر و غلبه نگاه تکلیف‌گرا و سخت‌گیرانه است؟ معنای این حکم آن است که شرعاً شخص بدهکار باید حق طلبکار را ادا نماید. مثالی دیگر بنگرید: «تربیت فرزند بر والدین واجب است». معنای این حکم آن است که اگر والدین به تکلیف خود عمل نکردند، عقاب خواهند شد. معنای ضمنی دیگر این حکم آن است که فرزند دارای حق رشد و تربیت شدن می‌باشد.

ثالثاً: در مورد معنای دوم (احکام آمرانه و استعلایی فقه) نیز باید گفت:

۱. اگر منظور، احکام الزامی فقه (واجب و حرام است)، می‌دانیم که فقه دارای احکام غیرالزامی یعنی مستحب، مکروه و مباح نیز می‌باشد؛

۲. در حکم اباحه، آمریتی وجود ندارد و شارع به تساوی مصلحت و مفسده (و در نتیجه آزادی مکلف در فعل و ترک) حکم می‌نماید؛ اما باید توجه داشت که گاهی این جعل شارع، برآمده از فقدان مصلحت و مفسده الزامی و ترجیح و یا تساوی آنهاست. یعنی نه انجام دادن، دارای مصلحت است و نه ترک آن دارای مفسده و یا در هر دو (فعل و ترک) مصلحت و مفسده مساوی وجود دارد و هیچ‌یک بر دیگری برتری ندارد. به این نوع از اباحه، «اباحه لاقتضایی» گفته می‌شود؛ زیرا از عدم وجود ملاک برای الزام مکلف بر انجام یا ترک فعل ناشی می‌شود و اقتضایی نسبت به فعل و ترک ندارد. در مقابل، گاهی حکم شارع به تساوی، از وجود مصلحتی در آزادی و مطلق العنان بودن، سرچشمه می‌گیرد که «اباحه اقتضایی» نامیده می‌شود (صدر، ۱۴۰۵: ۵۴).

۳. اما اگر منظور از «آمریت فقه» این است که احکام آن «از بالا به پایین» است، باید به صورت نقضی گفت: احکام فلسفه، اقتصاد، حقوق و حتی روان‌شناسی و دیگر علوم نیز این‌گونه است. اگر فیلسوف یا روان‌شناس تربیتی بگوید: «در شرایط فلان باید برای تربیت کردن متری، فلان روش را برگزید» آیا این گفتار، نگاه «از بالا به پایین» و به اصطلاح «دانای کل» نیست؟ پاسخ حلی این است که نه در احکام فقه و نه در احکام فلسفه و روان‌شناسی، آمریت به معنای مذکور مذموم نیست و اقتضای نگاه تخصصی و صدور تجویز همین است.

رابعاً: در مورد معنای سوم (امری و دستوری بودن تربیت فقهی) نیز باید گفت: اینکه «روش آمرانه در تربیت کردن آسیب‌زاست» خود نیازمند بررسی است. آیا در همه موارد این‌گونه است؟ حتی در اصلاح کودکان بزهکار و حتی در مواردی که هیچ‌یک از روش‌ها و استراتژی‌های تربیتی مفید نیست؟! اساساً تعیین محدوده امر و نهی در تربیت، خود به بررسی اجتهادی و عمیق فقهی نیازمند است و خود، اثبات‌کننده ضرورت فقه تربیتی است. از سوی دیگر از کجا معلوم که «تربیت فقهی» (تربیت مبتنی بر آموزه‌های فقه تربیتی) منحصر به روش امر و نهی است؟ و فقه تربیتی هیچ ترجیحی برای دیگر روش‌های نرم و غیر آمرانه در نظر نمی‌گیرد؟ این پیش‌بینی را چه شواهدی تایید می‌نماید؟

خامساً: در برداشتی کلان از تقریر شماره ۳، اگر این استدلال نگران رعایت آزادی و اختیار متری در فقه تربیتی است، باید گفت:

۱. نمی‌توان و نباید پیش‌داورانه گفت که فقه، اختیار و آزادی انسان را محدود می‌کند؛ چراکه در این صورت این اشکال به فلسفه و روان‌شناسی تربیتی و اساس تربیت کردن نیز وارد است؛ چون حق آزاد بودن و حق تربیت نشدن (و به تعبیر بسیار مغالطه‌آمیزی، «حق گمراه شدن») را نادیده می‌گیرند. به همان دلیلی که فلسفه تربیتی و روان‌شناسی تربیتی (برای نمونه) می‌تواند با صدور تجویزهایی روند تربیت را هدایت و راهبری نماید، فقه تربیتی نیز چنین حقی را دارد و اگر صدور احکام (که حتی اباحه هم جزء آن است) منقصدی برای فقه تربیتی شمرده می‌شود، این اشکال به آن‌دو نیز وارد است.

۲. از سوی دیگر همیشه شاهد بوده‌ایم که آزادی و اختیار متریبان به دلیل مصالح تربیتی مورد تهدید قرار گرفته است؛ اساساً اینکه «به چه میزان اسلام به آزادی و اختیار متریبی بها داده است»، نیازمند بررسی اجتهادی و دقیق است که کارویژه فقه تربیتی همین بررسی‌های اجتهادی و روشمند است.

تقریر شماره ۴ به تفکیک اخلاق از تربیت و تمایز میان «فقه خودسازی» (فقه الاخلاق) و «فقه دگرسازی» (فقه التریبه) اشاره دارد. در مقام بررسی این استدلال، تذکر چند نکته لازم است:

اولاً: منطق این تفکیک، برای تحدید مرزهای دانش‌ها بوده و به هیچ‌وجه کم‌انگاشتن خودسازی و تهذیب و اخلاق نیست و طرفه آنکه اختصاص بایی مستقل و دانش متمایز برای اخلاق و خودسازی نشان از اهمیت آن دارد و به معنای به حاشیه راندن یا غفلت از آن نیست. هدف، تفکیک دقیق موضوعات و برجسته‌سازی مرزهای مفهومی است.

ثانیاً: تفکیک «فقه خودسازی» از «فقه دگرسازی» به معنای عدم ارتباط خودسازی با دگرسازی نیست! روشن است که هر تحولی در خود و دیگری باید از خودسازی و تحولات باطنی آغاز می‌شود.

ثالثاً: ممکن است این انتقاد ناظر به نادیده گرفتن ملاحظات اخلاقی در تربیت و فقه تربیتی باشد که در پاسخ باید گفت:

۱. اخلاق (و قضاوت‌های اخلاقی) خود، از مبادی فقه است و در فرایند اجتهاد فقهی وارد خواهد شد؛

۲. هر چند در فقه تربیتی از خودسازی بحث نمی‌شود (چراکه به معنای مصطلح، تربیت خوانده نمی‌شود و باید در دانش فقه الاخلاق به صورت مستوفی مورد بررسی اجتهادی قرار گیرد)؛ اما تربیت اخلاقی یکی از ساحت‌های مهم تربیت و فقه تربیتی است. تربیت اخلاقی به این معنا عبارت است از: یاری‌رسانی متریبی برای خودسازی بهینه و موفق.

برای ارزیابی تقریر شماره ۵ که حضور فقه در عرصه آموزش و پرورش را به زیان فقه می‌داند، چند نکته باید مطرح نمود:

اولاً: میان فقه تربیتی در مقام نظر و عمل باید فرق نهاد. به تعبیر دیگر: چالش و آسیب در مقام اجرا و عملیاتی‌سازی فقه تربیتی یا هر دانش دیگر، موجب دست‌شستن از ضرورت تأسیس و یا گسترش آن دانش نیست. لازمه این سخن آن است که به دلیل لوث شدن ریاضی و یا فلسفه، این‌دورا در مدارس مطرح نکنیم!!

ثانیاً: برای اجرایی‌سازی فقه تربیتی و بسط آن در محیط‌های تربیتی باید از روش‌های موثر، کارآمد و خلاقانه بهره‌گرفت و ضمن توجه به تراز تحولی دانش‌آموزان، بر اساس نیازها و توانش‌های شناختی و عاطفی آنان، برنامه‌ریزی نمود؛ مانند آنکه معلمان تلاش کنند تا با روش‌های جذاب و رسانه‌ای، مفاهیم فلسفی و یا استراتژیک را به کودکان بیاموزند؛

ثالثاً: این استدلال شبیه استدلال طرفداران «سکولاریزم تربیتی» است که می‌خواهند حضور دین را در عرصه تعلیم و تربیت کم‌رنگ نمایند. «مدرسه سکولار» ممکن است برای دفاع از قداست دین و دیانت از حضور دین در مدرسه جلوگیری نماید؛ اما باید پرسید که اگر دیانتی خود، چنین شمول و گسترشی داشته باشد، محدود کردن آن به نوعی «سکولار کردن دین» نیست؟

سومین دسته از انتقاداتی که ممکن است بر ایده فقه تربیتی وارد باشد، فایده‌بخش بودن فقه تربیتی را می‌پذیرد، اما از منظر «اقتصاد پژوهش» و «مدیریت تولید علم» بر این باور که در عصر حاضر و در دهه چهارم انقلاب اسلامی، پیگیری، تأسیس و گسترش فقه تربیتی اولویت چندانی ندارد. اساساً نیاز تربیت در عصر حاضر خلأ احکام تربیتی و عدم تعیین واجب و حرام در تربیت نیست! خلأ و نیاز نهادها و فرایندهای تربیتی چیزی دیگر است.

به عبارت دیگر: در این دسته از اشکالات، مفید بودن فقه تربیتی محل مناقشه نیست؛ بلکه اولویت آن در گره‌گشایی از مشکلات نظری و عملی تربیت در عصر حاضر محل مناقشه است. این مدعا را می‌توان به چندگونه تقریر نمود:

تقریر ۱: «اسلامی سازی تربیت» و تلاش برای تولید «علوم تربیتی اسلامی» باید از فلسفه تربیتی آغاز شود؛ نه فقه تربیتی.
تقریر ۲: برای «اسلامی سازی تربیت»، فقه تربیتی به دلیل اصطلاحات خاص حوزوی، قدرت گفتمان سازی در مجامع آکادمیک و غیرحوزوی را ندارد.

تقریر ۳: فقه تربیتی ظرفیت عملیاتی شدن و جامعه سازی را ندارد؛ چراکه تنها به صدور حکم بسنده می کند؛ در صورتی که مشکل امروز، مشکل «کارآمدی تربیت اسلامی» است.

به دلیل برخی اشتراکات ارزیابی تقریرهای فوق به صورت یک جا صورت می گیرد:

اولاً: ضمن استقبال از ارزیابی فقه تربیتی از منظر «اقتصاد پژوهش» و «مدیریت تولید دانش»^۲ باید اضافه نمود که با توجه به شرایط خاص منطقه ای و جهانی و تجربه چهار دهه از حیات جمهوری اسلامی ایران، «اولویت سنجی» و «نیازمحوری» باید در همه پژوهش ها، از جمله تربیت پژوهی مدنظر قرار گیرد. به نظر نویسنده، فقه تربیتی از حیث کبروی و صغروی مبتنی بر نگاه های فوق بنا شده و در حال رشد و بالندگی است.

ثانیاً: از آنجا که در تقریرهای فوق، «اسلامی سازی تربیت» به مثابه یک هدف، معیاری برای سنجش اولویت فقه تربیتی قلمداد شده است، باید گفت: هدف و کارکرد فقه تربیتی دارای چند سطح است: سطح اول: استخراج احکام شرعی افعال تربیتی؛ سطح دوم: گام برداشتن در تکمیل پازل های مورد نیاز برای استخراج و طراحی «نظام تربیتی اسلام»؛ سطح سوم: یاری رسانی برای اسلام سازی علوم تربیتی و تأسیس دانش تربیت اسلامی. با این توضیح که نباید اولویت دار بودن فقه تربیتی در دو سطح اول را نادیده گرفت و اگر هم فقه تربیتی در «اسلامی سازی تربیت» نقشی مستقیم نداشته نباشد، دست کم با فراهم آوردن دو سطح اول، مقدمات آن را فراهم می نماید. مقدماتی از سنخ «مقدمات منحصره» که بدون رسیدن به آن نمی توان به «اسلامی سازی علوم تربیتی» واصل شد. خلاصه آنکه فقه تربیتی در سطح اول و دوم، دارای اولویت نفسی (ذاتی) و در سطح سوم دارای اولویت مقدمی (غیری) است.

ثالثاً: به نظر می رسد برای گفتمان سازی و یافتن زبان مشترک با مجامع دانشگاهی، فقه تربیتی می تواند در ادبیات و اصطلاحات خود در مقام ترویج، تغییراتی ایجاد نماید و ضمن حفظ اصطلاحات و رعایت مرزهای مفهومی واژگان تخصصی، از این تاکتیک ترویجی بهره بگیرد. پس این اشکال نمی تواند ضرورت و اولویت تأسیس و گسترش فقه تربیتی را مخدوش نماید.
رابعاً: در مورد مسئله کارآمدی تربیت اسلامی، ضمن پذیرش این دغدغه و هم آوایی با آن باید گفت: فقه تربیتی باید از توقف در «پارادایم حجیت» و اکتفای به آن اندکی فاصله بگیرد و به عرصه «کارآمدی» نزدیک شود و «شکاف نظریه و عمل» را در تئوری پردازی ها و «اجتهادات تربیتی» کاهش دهد.

نوشتار حاضر با هدف صورت بندی و ارزیابی نقدها و اشکالات ناظر به فقه تربیتی، مجموعه نقدهای رو بنایی ناظر به این ایده را در سه محور طبقه بندی و ارزیابی نمود. ملاحظه شد که

برخی از نقدها ناظر به تأسیس فقه تربیتی و برخی ناظر به گسترش آن هستند؛

برخی از نقدها ناظر به «فقه موجود» هستند و شماری دیگر در تمنای «فقه مطلوب»؛

برخی از نقدها ناشی از تصویری نادرست از فقه و یا تربیت است که مطالبه زیادی را به دنبال دارد؛

برخی از نقدها ناظر به نظریه فقه تربیتی است و شماری دیگر ناظر به عملیاتی سازی آن می باشد.

نوشتار حاضر بیش از آنکه نگاهی کلامی داشته باشد (بخواید تنها به اثبات مدعاهای خود به هر شکل ممکن و با هر روش معتبر، فکر کند) از سنخ فلسفیدن و توسعه «فلسفه فقه تربیتی» است و درصدد حقیقت یابی، اثبات مدعیات، پاسخ به نقدها و

گشودن باب گفت‌وگو، عرضه ایده فقه تربیتی به عقل جمعی، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن است.

نویسنده این نوشتار از منظری آسیب‌شناسانه، آینده‌شناسانه، آینده‌سازانه و مدیریت تولید علم، بر این باور است که برای توسعه، تکمیل و تهذیب «اجتهاد تربیتی» و تلاش برای «راهبری تفقه تربیتی» باید به برخی نکات توجه مضاعف نمود. به اختصار به برخی از این نکات اشاره می‌شود:

۱. تربیت و آموزش و پرورش، هم ماهیتی اجتماعی دارد و هم در وجه غالب خود، رویکرد دولتی و حکومتی. براین اساس فقه تربیتی باید به مثابه فقهی اجتماعی و حکومتی درک شود و نسبت خود را در هم‌افزایی و هم‌گرایی با «فقه اجتماعی» و «فقه حکومتی» تبیین و تعمیق نماید.

۲. همچنین وجه سازمانی آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت نباید مورد غفلت قرار گیرد و باید فقه تربیتی به آموزش و پرورش به مثابه یک سازمان، نظر افکند و مناسبات انسانی، اخلاقی، بینافردی و حرفه‌ای را از منظر فقه بررسی نماید. روشن است که این وجه از «فقه تربیتی» به «فقه مدیریت» و «فقه سازمان‌ها» نزدیک خواهد شد و علاوه بر پیشبرد مسائل خود، به گسترش آن نیز کمک خواهد نمود.

۳. در «تفقه تربیتی» باید نگاه جامع و نظام‌وار به تربیت داشت؛ یعنی همه ابعاد و عرصه‌های تربیت و تجویزات تربیتی اسلام مدنظر باشد.

۴. علاوه بر مطلب فوق، توجه به حیثیت‌فرآیندی تربیت از رویکردهای مهم دیگری است که می‌تواند نتایج مبارکی را در نگاه جامع به تربیت به ارمغان آورد. بر این اساس، «فقه فرآیند تربیتی» نباید در لابه‌لای استنباط احکام مسائل ریز و درشت تربیتی، به فراموشی سپرده شود.

۵. با توجه به افق‌های جهانی، بین‌المللی و تمدنی اسلام، فقه تربیتی نمی‌تواند رویکردی تمدنی و جهانی نداشته باشد.

۶. لزوم توجه به «عینیت تربیتی» و تفقه بر اساس رویکرد نیازسنجانه و مسئله‌یابانه از دیگر رویکردهای مهم است. فقه تربیتی نمی‌تواند و نباید بی‌توجه به معضلات تربیتی معاصر و چالش‌هایی باشد که آموزش و پرورش با آن دست به‌گریبان است، و او تنها به تفقه بپردازد. پس لازم است مطالعات فقه تربیتی به صورت همپا و هم‌افزا، مطالعات تربیتی و مطالعات فرهنگی و اجتماعی را برای صید موضوع و شناسایی موضوعات به صورت همدلانه به خدمت بگیرد. اساساً فقه تربیتی در عصر حاضر نمی‌تواند و نباید تنها به «حجیت» اکتفا نماید. پیچیدگی‌های اجتماعی و تربیتی در عصر حاضر مقتضی آن است که «تفقه تربیتی» نگاهی به عینیت و «کارآمدی» در تعلیم و تربیت داشته باشد.

۷. دیده‌بانی و پایش‌کنش‌ها، فرایندها و پدیده‌های تربیتی محتمل، از دیگر نکات مهم است. فقه تربیتی نمی‌تواند به مسائل تخیلی و بدون موضوع بپردازد و باید برای پرکردن «شکاف نظر و عمل» تلاش نماید و علاوه بر تفقه در باب موضوعات و رویدادهای آموزشی و تربیتی موجود در عصر حاضر، به صورت پیش‌دستانه موضوعات تربیتی مستحدث در آینده را دیده‌بانی نماید و آنها را به محک فقه گذارد.

۸. ماهیت تجویزی فقه تربیتی، بستر خوبی برای ورود فقه به عرصه «سیاست‌گذاری تربیتی و فرهنگی» و حضور در «سندنگاری تربیتی و فرهنگی» (به ویژه اسناد بالادستی) است. هرچند شاهد تصویب اسناد بالادستی در حوزه تعلیم و تربیت مانند «سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش»، «سند برنامه درسی ملی»، «سند دانشگاه اسلامی»، «نقشه جامع علمی کشور»، «سند ملی حقوق کودک» و مانند آن هستیم و اسناد مذکور، ضد فقه تربیتی نیستند؛ اما حضور فقه تربیتی در این عرصه‌ها باید در کنار فلسفه تربیتی، پررنگ‌تر و روشمندتر باشد.

۹. گسترش مطالعات مربوط به فقه تربیتی نیز اهمیت فراوانی دارد. فقه تربیتی باید با مطالعات پیشینی و پسینی و نیز مطالعات

درجه دوم، همراه باشد که در ذیل به مواردی اشاره می‌شود:

- لزوم همپایی تولید «روش‌شناسی فقه تربیتی» (اصول فقه تربیتی) با گسترش فقه تربیتی؛
- لزوم گسترش «فلسفه فقه تربیتی» (ر.ک: موسوی، ۱۳۹۵)؛
- لزوم مطالعات تطبیقی و مقارن در سه سطح درون‌مذهبی، بینامذهبی و بینادینی در زمینه تجویزات تربیتی دیگر مذاهب و ادیان، با رویکرد همگرایی مذهبی، اسلامی و توحیدی برای تقابل با جریان «تربیت سکولار»، «تربیت لیبرال» و «تربیت الحادی»؛
- لزوم همدوشی و تناظر فقه تربیتی با «اخلاق تربیتی» (اخلاق حرفه‌ای تربیت/آموزش و پرورش) و «حقوق تربیتی» و الهام‌گیری از آن دو در انتخاب مسائل و موضوعات جدید و مبتلابه و استنباط فقهی در مورد آن.
- طراحی راهبردهایی برای تولید و توسعه فقه تربیتی از تولید (تفقه و افتاء تربیتی) تا اجرا (امثال و اجرایی‌سازی) و تا مشاهده، بازخورد، اصلاح و تکمیل فتاوا و تجویزات تربیتی متناسب با پیچیدگی‌ها، تغییرات و تبدلات موضوعات.

-
۱. برای توصیف یک عرصه مطالعاتی به وصف «دانش»، شاخص‌هایی چون تنقیح نظریه و مبادی و مبانی آن، تألیف متون پژوهشی، تدوین کتب درسی، انتشار مجلات علمی پژوهشی، تجمع دانشوران، برگزاری کرسی‌های متعدد درس، برگزاری رشته تحصیلی و اخذ مجوز از مراجع ذیصلاح و موارد مشابه لازم است. به نظر می‌رسد همه یا اغلب معیارهای بالا در مورد فقه تربیتی صادق باشد. مجموعه منشورات موسسه اشراق و عرفان در حوزه فقه تربیتی به قرار زیر است:
 ۱. علیرضا اعرافی، فقه تربیتی مبانی و پیش‌فرض‌ها، ج ۱، تحقیق و نگارش: سیدنقی موسوی، ۱۳۹۱.
 ۲. — فقه تربیتی تعلیم و تعلم علم و دین، ج ۲، تحقیق و نگارش: سیدنقی موسوی، ۱۳۹۱.
 ۳. — فقه تربیتی تعلیم و تعلم علوم عقلی، ج ۴، تحقیق و نگارش: سیدنقی موسوی، ۱۳۹۵.
 ۴. — فقه تربیتی تعلیم و تعلم علوم شهودی، ج ۵، تحقیق و نگارش: سیدنقی موسوی، ۱۳۹۵.
 ۵. — فقه تربیتی آداب مشترک تعلیم و تعلم، ج ۷، تحقیق و نگارش: احمد امامی‌راد، ۱۳۹۵.
 ۶. — فقه تربیتی تربیت عبادی، ج ۲۴، تحقیق و نگارش: مهدی شکرالهی، ۱۳۹۶.
 ۷. — فقه تربیتی تربیت جنسی، ج ۲۶، تحقیق و نگارش: احمد امامی‌راد، ۱۳۹۶.
 ۸. — تربیت فرزند با رویکرد فقهی (از سری بحث‌های فقه تربیتی)، تحقیق و نگارش: سیدنقی موسوی، ۱۳۹۲.
 ۹. — احکام تربیت فرزند (از سری بحث‌های فقه تربیتی)، تحقیق و نگارش: سیدنقی موسوی، ۱۳۹۲.
 ۱۰. — روش‌های تربیت (از سری بحث‌های فقه تربیتی)، تحقیق و نگارش: گروهی از پژوهشگران، ۱۳۹۵.
- و نیز چند عنوان در آستانه انتشار که اطلاعات آن به قرار زیر است:
۱۱. — فقه تربیتی تربیت جسمانی، ج ۲۱، تحقیق و نگارش: قاسم رجایی.
 ۱۲. — فقه تربیتی تربیت خانوادگی، ج ۲۹، تحقیق و نگارش: جواد ابراهیمی.
 ۱۳. — فقه تربیتی تربیت مردمی، ج ۳۵، تحقیق و نگارش: سیدآقا حسن حسینی.
 ۱۴. — فقه تربیتی تعلیم و تعلم قرآن و حدیث، ج ۳، تحقیق و نگارش: سیدعنایت کاظمی.
- همچنین جامعه المصطفی العالمیه پس از اخذ مجوز از شورای گسترش علوم وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، اقدام به برگزاری دکترای تخصصی فقه تربیتی (PHD) در چند دوره نموده و نیز دو فصلنامه «مطالعات فقه تربیتی» (با رتبه علمی-پژوهشی) را تا چندین شماره، منتشر کرده است.
۲. گو اینکه نگارش مقاله پیش‌رو، نوعی پیش‌گامی و استقبال از چنین رویکردی محسوب می‌شود.

اعرافى، عليرضا، فقه تربيتى مبانى و پيش فرض ها، تحقيق و نگارش سيد نقى موسوى، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۱.
اعرافى، عليرضا و موسوى، سيدنقى، گسترش موضوع فقه نسبت به رفتارهاى جوانحى، فصلنامه كاوشى نو در فقه اسلامى. ش ۷۰، ۱۳۹۰.

_____، تبين و ارزيابى ديدگاه غزالى درباره رابطه فقه و اخلاق، فصلنامه مطالعات فقه اماميه، شماره ۵، ۱۳۹۴.

امام خمينى، سيد روح الله، شرح دعاء السحر، تهران، موسسه تنظيم و نشر آثار امام خمينى، ۱۳۹۲.

صدر سيد محمدباقر، دروس فى علم الاصول، بى جا، دار المنتظر، ۱۴۰۵ق.

موسوى، سيد نقى، تربيت انقلابى؛ چيستى چرابى و چگونگى، قم، زمزم هدايت، ۱۳۹۷.

_____، درآمدى بر فلسفه فقه تربيتى، پژوهشى در مسائل تعليم و تربيت اسلامى، شماره ۳۰، ۱۳۹۵.

Evaluation of Educational Jurisprudence: Assessment of Criticisms *

Sayyid Naqi Musavi **

Abstract

It is essential to study, investigate and evaluate new ideas and disciplines. Educational jurisprudence is a branch of jurisprudence and a new field in educational research that is developing and expanding. It has an interdisciplinary identity that must be looked at and critically assessed. The present study has endeavored to identify, collect, formulate and then evaluate the criticisms regarding educational jurisprudence. Thus, the criticisms concerning educational jurisprudence have been sorted out under three categories: ١- the uselessness of educational jurisprudence; ٢- the demerits of educational jurisprudence; ٣- non-priority of educational jurisprudence. The author goes on to present the different narratives on each category and then assess and answer them. In the end, some points have been presented from pathological and futurological perspectives.

Keywords: Islamic education (*tarbiyah*), philosophy of educational jurisprudence, educational prescription, educational *ijtihad*.

* Date of submission: ٤/١٠/٢٠١٨ Date of acceptance: ٢١/١٢/٢٠١٨.

** Student of the Islamic Seminary of Qom and doctor of educational jurisprudence (snmosavi^ov@gmail.com).