



تبیین چرایی فقه تربیتی

پدیدآورنده (ها) : موسوی، سید نقی

علوم تربیتی :: نشریه مطالعات فقه تربیتی :: پاییز و زمستان 1394 - شماره 25 (علمی-پژوهشی)

از 7 تا 24

آدرس ثابت : <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1114971>

دانلود شده توسط : س م

تاریخ دانلود : 29/06/1400

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است. بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابراین، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه [فوانین و مقررات](#) استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

www.noormags.ir

تبیین چرایی فقه تربیتی*

چکیده^۱

ایده «فقه تربیتی» به مثابه شاخه‌ای از تربیت اسلامی، چندی است که در محافل علمی مطرح می‌شود. رویکرد فقهی به تربیت بر آن است تا احکام رفتارهای آموزشی و پرورشی مریبان و متریبان را از ادله قرآنی، روایی و عقلی استنباط نماید و نظامی از تجویزات تربیتی را مبتنی بر فقه اسلامی سامان دهد. پژوهش حاضر درصدد است چرایی و ضرورت تأسیس فقه تربیتی را به آزمون بگذارد و از منظر فلسفه تربیت و نیز فلسفه فقه، این ایده را مورد مذاقه قرار دهد. به همین منظور، نه استدلال با تنوع فراوان (اعم از استدلال برون‌دینی و درون‌دینی و اعم از استدلال از سنخ فلسفه تربیت و فلسفه فقه و نیز اعم از استدلال قیاسی - برهان‌انی و برهان‌لمی - و یا تمثیلی و نیز اعم از استدلال برای امکان عقلی فقه تربیتی و یا امکان وقوعی آن) ارائه شده و میزان دلالت این استدلال‌ها سنجیده شده است.

کلیده واژه: فقه تربیتی، تربیت اسلامی، فلسفه فقه تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت.

مقدمه

نسبت دین و تربیت، از دیر باز به عنوان مسئله‌ای فلسفی و کلامی مطرح بوده و ذهن تربیت‌پژوهان را متوجه خود کرده است. تربیت، اصطلاحات و کاربردهای گوناگونی دارد و در یک اصطلاح عبارت است از «نظامی معرفتی از مطالعات بشری در مورد فرایند ایجاد تغییرات مطلوب در انسان». نیز اگر دین را به معنای مجموعه‌ای از آموزه‌ها و گزاره‌های آسمانی و الهی معنا کنیم، دست‌کم سه نسبت تباین، تساوی و اشتراک را بین دین و تربیت شاهد خواهیم بود که عبارت‌اند از:

الف. دین و تربیت نسبت به یکدیگر متباین هستند و به لحاظ قلمرو، هیچ ارتباطی با یکدیگر ندارند و هیچ تأثیر و تأثری در میان نیست.

ب. دین و تربیت یکی هستند و به لحاظ قلمرو، با یکدیگر مساوی و متحد هستند.

ج. نسبت این دو اشتراک و تمایز است. که خود شامل سه صورت است: ۱. دین اعم مطلق است از تربیت؛ ۲. تربیت اعم مطلق است از دین؛ ۳. نسبت عام و خاص من‌وجه برقرار است، به این معنا که آموزه‌هایی در دین وجود دارد که در تربیت نیست و آموزه‌هایی در تربیت وجود دارد که در دین نیست و

* تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۲/۲۰؛ تاریخ تصویب: ۱۳۹۴/۴/۱۲.

** دانش‌پژوه دکتری مجتمع آموزش عالی فقه (snmosavi57@gmail.com).

آموزه‌هایی در هر دو مشترک است.

به نظر می‌رسد دیدگاه سوم قابل دفاع است و علاوه بر اشتراک دین و تربیت در قلمرو و موضوع، امکان دادوستد میان این دو وجود دارد و دین به مثابه یک کلان‌نظریه، توانایی پشتیبانی نظری از علم و عمل تربیتی را داراست.

از سویی دیگر، بسیاری از تجویزات اسلام در دانش فقه تجلی می‌یابد و دانش فقه، درصدد است تا برای همه رفتارهای اختیاری انسان‌ها، «بایدها» و «نبایدهایی» را تعیین کند و به این ترتیب، برنامه‌ای از حقوق و تکالیف را ترسیم و گونه‌ای از «سبک زندگی» را طراحی نماید. از دیدگاه فقه اسلامی، رفتارهای آموزش و تربیتی نیز مانند همه رفتارهای اختیاری مکلفان، حکمی شرعی دارد و به یکی از احکام پنج‌گانه (واجب، حرام، مستحب، مکروه و مباح) خوانده می‌شود.

ایده «فقه تربیتی» با هدف تعیین احکام شرعی رفتارهای اختیاری مکلفان در عرصه تعلیم و تربیت، در تلاش است تا با استفاده از روش‌شناسی اجتهادی و استنباطی به این هدف دست یابد و علاوه بر گردآوری گزاره‌های مرتبط به حوزه تربیت در فقه موجود، با نگاهی تخصصی، مسائل و پرسش‌های نوین تربیتی را از منظر فقهی بررسی کند. فقه تربیتی در عین اینکه به لحاظ روش‌شناسی و محمول‌شناسی از دانش فقه تبعیت می‌نماید، از لحاظ موضوع و قلمرو مسائل، به حوزه تعلیم و تربیت وامدار است و گستره وسیع قلمرو تربیت اعم از تربیت رسمی (Formal Education) و غیررسمی (Informal Education) را شامل می‌شود (اعرافی، ۱۳۹۱ الف).

ایده رویکرد فقهی به تربیت، به مثابه شاخه‌ای از تربیت اسلامی (Islamic Education)، چندی است که در محافل علمی و نخبگانی مطرح می‌شود و کتاب‌ها و مقالاتی را به نام خود ثبت کرده است و شایسته است در مورد چیستی و چرایی این عرصه جدید، مطالعاتی صورت گیرد و این تئوری، از منظر فلسفه تعلیم و تربیت و نیز فلسفه فقه مورد مذاقه قرار گیرد.

اساساً در مواجهه با واژگان جدید، چند پرسش جلوه‌گر می‌شود: ۱. معنای لغوی این واژه چیست؟ ۲. معنای اصطلاحی آن چیست؟ ۳. آیا در خارج، وجود دارد؟ ۴. برای چه و چرا؟

اندیشوران منطق، سؤال اول را «تعریف لفظی» می‌خوانند که برای یافتن پاسخ آن باید به فرهنگ‌های لغت مراجعه نمود. پرسش دوم در مورد ماهیت و حقیقت آن است که در عربی با کلمه «مای شارحه» پرسیده می‌شود (ما هو؟). جواب این پرسش، «تعریف شرح الاسمی» است که ممکن است به صورت «حد تام اسمی» باشد (مركب از جنس و فصل قریب) و یا به صورت حد ناقص، رسم ناقص و رسم تام. شایان ذکر است که اگر سؤال از مای شارحه پس از علم به وجود شیء باشد، پاسخ آن، «تعریف حقیقی» (در مقابل تعریف اسمی) خوانده می‌شود. پرسش بعدی، در مورد هستی و وجود آن در خارج است و «هلیه بسیطه» خوانده می‌شود و سؤال چهارم که به چرایی شناسی می‌پردازد، «هلیه مرکبه» نامیده می‌شود (مظفر، ۱۳۷۵، باب ۳).

این سه‌گونه پرسش از چیستی، هستی و چرایی به صورت منظوم، این‌گونه بیان شده است «اس المطالب

ثلاثة علم / مطلب ما، مطلب هل، مطلب لم» (سبزواری، ۱۳۶۹: ۱۸۳). همچنین پرسش از چرایی (مطلب لم) نیز خود به دو گونه است: سؤال از علت فاعلی و سؤال از علت غایی (و هدف). به عبارت دیگر، گاهی سؤال از واسطه در ثبوت و علیت است و گاهی پرسش از واسطه در اثبات و دلالت. در همین مجال باید گفت که در پاسخ به لم و در مقام چرایی شناسی، اگر واسطه در ثبوت همان واسطه در اثبات باشد، برهانی که سامان می‌یابد، «برهان لمّی» خوانده می‌شود و در غیراین صورت، «برهان آنّی» است (مطهری، بی تا: ۵۲۱). نوشتار حاضر در مورد چیستی فقه تربیتی به توضیحات ابتدایی بسنده کرده و مسئله پژوهشی خود را به پرسش از لمّیت و چرایی فقه تربیتی اختصاص داده است و در صدد است ضرورت تأسیس فقه تربیتی را مدلل کند و چرایی فقه تربیتی را با انواع استدلال‌ها مورد آزمون قرار دهد. در ادامه، نه استدلال برای ضرورت و چرایی تأسیس فقه تربیتی بررسی می‌شود.

۱. استدلال به بعد هنجارین علم و فلسفه تعلیم و تربیت

مطالعات تربیتی از یک منظر به دو دسته مطالعات توصیفی و اخباری (واقع‌نگر) و مطالعات تجویزی و انشایی تقسیم می‌شوند؛ به این صورت که تلاش‌های «هست‌شناسانه» پژوهشگران در مطالعه فرایند تربیت، «مبنا» و اساسی خواهد شد برای صدور «بایدهایی» در مقام عمل. مطالعات واقع‌نگر و کاشفانه تاریخ آموزش و پرورش، روان‌شناسی پرورشی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و ... گزار شاتی از متربی و شرایط و اقتضات ایجاد تغییر مطلوب را به پژوهشگر ارائه می‌کند که بنیادی برای تصمیمات و راهبردها در مقام عمل قرار می‌گیرد. همان‌طور که ماهیت تجویزی و هنجاری فلسفه تعلیم و تربیت نیز مورد اشاره برخی از فلاسفه تعلیم و تربیت بوده است.

در هر صورت، استدلال اول این‌گونه شکل می‌گیرد که با توجه به اینکه بعد هنجارین علم تعلیم و تربیت و نیز فلسفه تعلیم و تربیت مورد اذعان تربیت‌پژوهان است، سخن گفتن از فقه تربیتی که آن‌هم نیز دانشی تجویزی و انشایی است روا خواهد بود و از باب تمثیل منطقی، به همان دلیلی که عقل، نقل و تجربه (در رشته‌ها و عرصه‌هایی چون فلسفه تعلیم و تربیت، تاریخ آموزش و پرورش و روان‌شناسی پرورشی) حق ارائه تجویزات تربیتی و راهنمای عمل را برای خود محفوظ می‌دانند، دین و فقه نیز چنین حقی را خواهند داشت و اگر متافیزیک، فلسفه و اخلاق، برای پشتیبانی‌های هنجارین تعلیم و تربیت مورد قبول است، نباید حضور فقه در عرصه تجویزات تربیتی، بعید به نظر برسد.

آموزش و پرورش در اساس، امری هنجاری است (نلر، ۱۳۹۱: ۱۱۷) و اساساً مسائل تربیتی، ماهیتی هنجاری دارند (برزنیکا، ۱۳۷۶: ۸۵) و حتی می‌توان گفت که مفهوم تربیت همواره جنبه هنجاری و تجویزی دارد، هرچند به ظاهر به صورت توصیفی بیان شود. ماهیت هنجارین مفهوم تربیت از آنجا ناشی می‌شود که هر نظام تربیتی، برحسب ارزش‌های مورد نظر خود تربیت را تعریف می‌کند (باقری، ۱۳۸۷: ۹۹).

ویلیام فرانکنا، (william frankena) فلسفه هنجاری (Normative) را در کنار فلسفه نظری (speculative) و فلسفه تحلیلی، (analytical) یکی از کارکردهای فلسفه می‌خواند و در تناظر با آن،

بخش‌های رشته‌ی تعلیم و تربیت را به علم واقعی تعلیم و تربیت (factual science of education) و علم هنجاری تعلیم و تربیت و علم تحلیلی تعلیم و تربیت طبقه‌بندی می‌نماید و میان علم هنجاری تعلیم و تربیت با فلسفه هنجاری تعلیم و تربیت (Normative philosophy of education) پیوند برقرار می‌کند (فرانکنا، ۱۳۸۶). وی در مورد بخش هنجاری رشته‌ی تعلیم و تربیت بر این باور است که این بخش، غایات یا هنجارهایی را برای فرایند تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌دهد و از وسائل خاصی برای تحقق این اهداف جانبداری می‌کند. این بخش می‌کوشد تا با مراجعه به واقعیت‌های مکشوف یا گردآمده توسط علم تعلیم و تربیت و اصول اخلاقی وام گرفته شده از علم الاخلاق، حتی الامکان توصیه‌هایش را در باب اهداف و وسائل تعلیم و تربیت، توجیه نماید (همان: ۱۵۲). وی تصریح می‌کند که بخش هنجاری رشته‌ی تعلیم و تربیت، قلب فلسفه تعلیم و تربیت است و شاید بتوان کل این بخش را فلسفه نامید، زیرا دربرگیرنده قضاوت‌هایی در باب آنچه باید و آنچه نباید در فرایند تعلیم و تربیت انجام شود، همراه با دلایلی برای این قضاوت‌ها است (همان: ۱۵۳). فرانکنا در تبیین وظایف و کارکردهای فلسفه تعلیم و تربیت هنجاری (Normative philosophy of education) می‌گوید: این فلسفه اهداف لازم‌التحقق و اصول لازم‌الاتباع را در فرایند تعلیم و تربیت آدمیان مشخص می‌نماید و توصیه‌هایی را در باب وسائل دستیابی به این اهداف عرضه می‌کند (همان: ۱۵۴).

کینگسلی پرایس (Price kingsley) نیز برای رشته‌ی تعلیم و تربیت دو جنبه‌ی توصیفی و توصیه‌ای در نظر می‌گیرد و بر این باور است که بخش واقعی تعلیم و تربیت (factual part of education) (توصیفی) از تاریخ، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی، عرف عمومی تغذیه می‌شود و بخش توصیه‌ای (recommending part) تعلیم و تربیت، متضمن ملاحظات غیر از واقعیت‌ها و شامل گزاره‌هایی است که اجرای اصول ویژه‌ای را توصیه می‌کند. وی بر این باور است که بخش واقعی، همواره مدافع یا توجیه‌گر آموزه‌های بخش توصیه‌ای است و از طرفی، توصیه‌ی روش‌های آموزشی، رویه‌های اداری و اصول راهنمایی معین، به سبب وجود واقعیت‌هاست (پرایس، ۱۳۸۶).^(۱)

هاردی برودی (Broudy H) نیز فلسفه تعلیم و تربیت را هم از حیث محتوا و هم از حیث روش، فلسفی می‌داند و دو فعالیت نظریه‌پردازی و نظریه‌آزمایی برای فلسفه تعلیم و تربیت در نظر می‌گیرد. وی بر این باور است که فلسفه تعلیم و تربیت در بخش نظریه‌پردازی با روش اشتقاقی (derivative method) تلاش خواهد کرد تا بر اساس متافیزیک، فلسفه، اخلاق و ارزش‌ها و یا یک موضع فلسفی مانند ایده‌آلیسم، آن را کاربردی (apply) نماید و به نحوی بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم آورد و استلزام‌ها و دلالت‌های آن دیدگاه فلسفی را برای عرصه عمل، استنتاج نماید (در: باقری، ۱۳۸۹: ۱۰۰ و ۱۰۱).

پاور (Power. E.) نیز فلسفه تعلیم و تربیت را به فلسفه تعلیم و تربیت الهام‌بخش، فلسفه تعلیم و تربیت تجویزی یا دستوری، فلسفه تعلیم و تربیت تحقیقاتی و فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی طبقه‌بندی می‌کند. منظور وی از فلسفه تعلیم و تربیت تجویزی، فلسفه‌ای است که دستورالعملی دقیق و روشنی برای اقدامات تربیتی عرضه می‌کند، مانند کتاب *دانش تعلیم و تربیت جان‌هربارت و یا آموزش عالی در امریکا* اثر هاچینز (در: الیاس، ۱۳۸۲: ۲۴). جی‌اف، نلر (G.F.Kneller) نیز فلسفه آموزش و پرورش را سه بخش

نظری، دستوری و تحلیلی می‌داند و بر این باور است که فلسفه آموزش و پرورش را وقتی دستوری می‌خوانیم که هدف‌هایی که تربیت باید تعقیب کند و نیز وسائلی کلی را که در نیل بدان‌ها باید به کار ببرد معلوم کند (نلر، ۱۳۹۱: ۱۶).

در همین مجال باید گفت که یکی از رویکردهای سنتی در فلسفه تعلیم و تربیت، رویکرد استنتاج (derivative approach) است که در تلاش است تا راهنمای عمل تربیت باشد و اصول تربیت را از نظامات فلسفی استنتاج و استخراج نماید. این رویکرد، بعدها با امواج تحلیلی و پساتحلیلی در فلسفه تربیت مواجه و به حاشیه رانده شد.

کامبلیکس (Chamblis, J.J.) در توضیح حضور فلسفه در تعلیم و تربیت چنین می‌نگارد: «در سال‌های ۱۹۳۰ و در ادامه آن در سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، یک راه برای ایجاد ارتباط بین فلسفه و تعلیم و تربیت این بود که فلسفه، «مبنایی» است که فلسفه تعلیم و تربیت از آن استنتاج می‌شود. این بدان معناست که گزاره‌های فلسفی متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی، حاوی «دلالت‌هایی» برای فلسفه تعلیم و تربیت هستند... در این دیدگاه، فلسفه تعلیم و تربیت از فلسفه و نیز عمل تربیتی از فلسفه تعلیم و تربیت مشتق می‌شود» (در: بهشتی، ۱۳۸۶: ۱۰)

تکیه بر استنتاج «بایدهای تربیتی» (اصول و روش‌ها) از «هست‌های تربیتی» (مبانی و اهداف) و تشکیل قیاس عملی بر مبنای قیاس عملی ارسطو و إنتاج گزاره‌های هنجارین در پژوهش‌های دانشوران ایرانی نیز مشاهده می‌شود (باقری، ۱۳۸۷ و ۱۳۸۹)؛ همان‌طور که تأکید بر استنتاج خطی از هست‌ها به بایدهای تربیتی در منابع دیگر نیز ملاحظه می‌شود (باقری، ۱۳۷۴).

خلاصه آنکه این استدلال می‌کوشد با مطرح کردن بعد تجویزی فلسفه و علم تعلیم و تربیت، امکان فقه تربیتی را اثبات نماید.

۲. استدلال به نظام پنج‌ارزشی فقه برای حل تزاخم‌ها

دومین استدلال برای ضرورت فقه تربیتی، بر وجود نظام پنج‌ارزشی فقه (خیلی مطلوب یا واجب، خیلی نامطلوب یا حرام، مطلوب یا مستحب، نامطلوب یا مکروه و مباح) برای حل تزاخم‌ها در مقام عمل تربیتی تأکید می‌نماید.

توضیح آنکه یکی از مشکلات و معضلات تربیتی، وجود موقعیت‌ها، عوامل و شرایط پیچیده و متداخل در مقام عمل تربیتی است، به نحوی که در اقدامات و روش‌های تربیتی اختلال ایجاد می‌کند و روند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری برای گزینش اقدامات مؤثر و روش‌های مصاب را با مشکل مواجه می‌کند و ناظر به این مشکل، باید تجویزات تربیتی (اصول و روش‌های تربیتی) بر اساس میزان مطلوبیت و اهمیت ساماندهی شود تا در مقام نا سازگاری اصول و روش‌ها با یکدیگر، اصول و روش‌های با اولویت بیشتر انتخاب شود. اما تجویزات علم و فلسفه تعلیم و تربیت، مبتنی بر نظام دوازده‌گانه «خوب/بد»، «مطلوب/نامطلوب» و «کارآمد/ناکارآمد» است و در مقام تزاخم روش‌های تربیتی، معیاری برای اولویت‌گذاری میان

دو روش مطلوب متزاحم، وجود ندارد.

به عبارت فنی‌تر، تزاحم اصول و روش‌های تربیتی در مقام عمل، ممکن است از مقام جعل و وضع قوانین و بایدها ناشی شود که در اصطلاح علم اصول، تعارض قوانین و بایدها خوانده می‌شود؛ یا ناشی از اقتضائات مقام امتثال و عمل که تزاحم خوانده می‌شود (نائینی، ۱۳۷۶: ۳۱۷). بر فرض که تجویزات تربیتی (اصول و روش‌ها) در مقام جعل و وضع، تعارض و ناسازگاری با یکدیگر نداشته باشند، اما با تزاحم دو روش مطلوب، در مقام عمل چه باید کرد؟ معمولاً تجویزات تربیتی، نسبت به این موارد ساکت است و قواعد مصرحی برای برون‌رفت از این مشکلات اجرایی وجود ندارد.

پرسش این است که در مقام تزاحم دو اصل یا دو روش تربیتی، اولویت با کدام است. معمولاً نظام تجویزات علم و فلسفه تعلیم و تربیت، بر نظام دوازده‌گانه مبتنی است.

دانش فقه با سابقه‌ای نزدیک به ده قرن، نظامی (چهار یا پنج‌ارزشی) را برای اولویت‌گذاری رفتارها و روش‌ها ارائه می‌کند و حتی در میان هر یک از اقسام پنج‌گانه نیز مراتب و نظامی از اولویت‌ها وجود دارد و در میان واجبات، شماری، واجب مؤکد هستند و یا در میان مستحبات، برخی، مستحب مؤکد و نیز به همین ترتیب در میان محرمات و مکروهات. تقسیم معصیت (کارهای حرام) به کبیره و صغیره نیز در همین جهت ارزیابی می‌شود. همچنین برخی از مطلوبات در فقه اسلامی، این‌گونه تعبیر می‌شود که فقیه یقین دارد که شارع به ترک آن راضی نیست و در واقع، در درجات بالای اولویت قرار دارد مانند مسائل مربوط به جان انسان‌ها و یا آبرو و مسائل مربوط به ناموس.

فقه تربیتی مبتنی بر میراث هزار ساله فقه اسلامی این ظرفیت را دارد که نظام اولویت‌ها را در بایدها و نبایدهای تربیتی سامان دهد، به نحوی که سلسله مراتب طولی و عرضی در واجبات (و نیز محرمات، مکروهات و مستحبات) و سپس سلسله مراتب طولی و عرضی میان واجبات و دیگر احکام به صورت دوگانه (و یا چندگانه) تدوین و استخراج نماید و سپس سامانه‌ای نظام‌وار و منسجم که برآیندی از هم‌آیندی، هم‌افزایی و تطبیق و کسر و انکسار همه نظامات اولویتی مذکور، است، طراحی نماید تا وظیفه عمل مربیان و متریان را به شکل همه‌جانبه‌نگر و در افق همه ساحات تربیتی، در مقام کاربست و تزاحم، مورد توجه قرار دهد.^(۲)

۳. استدلال به ضرورت میان‌رشته‌گی در تربیت پژوهی

سومین استدلال از تخصص‌گرایی و حصر روشی در تربیت پژوهی و نگاه تقلیلی و فروکاهشی (reductionism) به انسان و تربیت به عنوان یک آسیب یاد می‌کند که با مطالعات میان‌رشته‌ای (interdisciplinary studies) اندکی از آن کاسته می‌شود. در این میان، توجه به توصیفات و تجویزات دین از باب مطالعه‌ای میان‌رشته‌ای تربیت، ضرورت می‌یابد؛ به این معنا که به همان دلیلی که از تجویزات اخلاق، حقوق و دیگر علوم (حقیقی و اعتباری) می‌توان در ارائه تجویزات تربیتی بهره برد، گردآوری و ساماندهی به تجویزات فقه در عرصه تعلیم و تربیت نیز ضرورت می‌یابد. تو ضیح آنکه تقریباً از ۱۸۹۰، تخصص‌گرایی در علوم پایه رواج یافت و پژوهشگران به مطالعه جزئی و

تجزیه‌ای موضوعات، روی آوردند، اما به مرور، این رویکرد مفید با آسیب‌هایی همراه شد. برای مثال، تخصص‌گرایی به نوعی نگاه خردگرا، جزءگرا، تقلیل‌گرا همراه با نوعی غرور علمی و مطلق‌گرایی در مطالعه انسان و جهان همراه شد.

در این میان، برای خروج از حصر روش شناختی و توجه به دیگر جوانب مغفول موضوع مورد مطالعه، ایده مطالعات میان‌رشته‌ای مطرح شد.

در مطالعات تربیتی نیز به دلیل پیچیدگی انسان و تأثیر عوامل مختلف در فرایند تربیت، تخصص‌گرایی و انحصار روشی به روش تجربی و یا عقلی با آسیب‌هایی همراه است و مطالعات میان‌رشته‌ای در تعلیم و تربیت بر آن است تا با رویکردی هم‌گرا، هم‌افزا و نظام‌مند، به سمت توصیف، تبیین و تجویز درباره تربیت حرکت کند و در این میان، توجه به توصیفات و تجویزات تربیتی اسلام (یعنی فقه تربیتی) ضرورت می‌یابد.

۴. استدلال به ضرورت تدوین نظام تربیتی اسلام

هرچند خودباوری برای طرح «دانش اسلامی» در دهه سوم قرن بیستم توسط افرادی چون ابوالاعلی مودودی مطرح شد و در سال ۱۳۵۶ اولین کنفرانس بین‌المللی آموزش و پرورش اسلامی در مکه مکرمه تشکیل شد، به نظر می‌رسد به رغم تلاش‌های صورت گرفته، راه درازی در پیش باشد.

نوشته‌ها حاضر با مفروض دانستن ضرورت تدوین «نظام تربیتی اسلام» و لزوم طراحی «دانش تربیتی اسلامی» (و نیز ضرورت بومی‌سازی و اسلامی‌سازی تربیت)، بر این باور است که فقه تربیتی یکی از مهم‌ترین گام‌ها در این مسیر است. یکی از مرجحات فقه تربیتی در این میان عبارت است از غنای روش شناختی و پشت‌گرمی به میراث متراکم تئوری‌های اصولی در استنباط احکام تربیتی که جنبه اسلامیت آن را به شایستگی و با انضباط روش شناختی، تأمین می‌کند.

در توضیح این کارکرد فقه تربیتی، باید افزود که علاوه بر نظام‌مندی درون‌دانشی، که در اثر رشد مسائل فقه تربیتی به بار خواهد نشست، با پیشرفت مباحث و توفیق فقیه تربیتی در استنباط احکام تربیتی، با نگاهی کلی‌تر و از افقی گسترده‌تر می‌توان مجموعه قواعد عمومی را از لابه‌لای این احکام و گزاره‌های فقهی به دست آورد. برای مثال، از بین چندین حکم فقه تربیتی، می‌توان به این قاعده کلی دست یافت که «تشویق، یکی از اصول عامه تربیت محسوب می‌شود». این کلان‌نگری و گردآوری گزاره‌های مرتبط به یک موضوع و کشف قواعد حاکم بر آن را «نظام‌سازی تربیتی» می‌نامیم. به عبارت روشن‌تر، نظام تربیتی، مجموعه‌ای از مفاهیم و اندیشه‌های منظم و سازمان‌یافته درباره تربیت است که روابط متقابل بین آن‌ها جریان داشته، دارای نوعی همبستگی درونی است و نگاهی نظام‌وار و منسجم به تربیت در سطح کلان دارد. ترکیب «نظام تربیتی اسلام» به منبع معرفتی این نظام اشاره دارد و اینکه این نظام از آموزه‌های اسلام تغذیه می‌شود. روشن است که طراحی نظام تربیتی اسلام از عهده و توان فقه تربیتی خارج است و باید با همکاری و هماهنگی رشته‌های دیگر (که آن‌ها نیز باید طراحی، تولید و یا تکمیل شود) انجام شود و باید در نظر داشت که فقه تربیتی یکی از قطعه‌های تکمیل پازل نظام تربیتی اسلام است و نقش پازل‌های دیگری مانند تفسیر تربیتی،

اخلاق تربیتی، سیره و حدیث تربیتی، فلسفه تربیت اسلامی و غیره نیز پررنگ است (اعرافی، ۱۳۹۱ الف: ۳۸۳).

روشن است که تدوین فقه تربیتی به مثابه گامی برای طراحی دانش تربیت اسلامی، کارکردهای دیگری نیز به دنبال دارد که عبارت‌اند از: ایجاد زمینهٔ تئوریک برای تلاش برای بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم تربیتی، اطمینان‌بخش شدن آموزه‌های تربیتی به واسطه بهره‌گیری از وحی و فقه به ویژه برای متدینان به اسلام، اضافه شدن نگاه ثواب و عقاب در فرایند تعلیم و تربیت که تقویت انگیزهٔ محققان و کارشناسان (مسلمان) در عرصه نظر و مرییان و متریبیان (مسلمان) در عرصهٔ عمل را می‌تواند به دنبال داشته باشد و افق نگاه را به سمت نتایج و آثار غیرمادی و نیز اخروی، گسترش دهد.

۵. استدلال به جامعیت اسلام و شریعت

جامعیت اسلام و شریعت، یکی از مبادی تصدیقی علم فقه به شمار می‌رود که با روی‌آوردی دین‌شناختی و از منظر فلسفهٔ فقه بر این نکته دلالت دارد که تمام رفتارهای اختیاری انسان‌ها (مکلفان) دارای حکم است. گاهی از این قاعده با عبارت «لکل واقعه حکم» تعبیر می‌شود. بر اساس این قاعده، رفتارهای تعلیمی، علمی و تربیتی نیز مشمول احکام شرعی هستند و فقه تربیتی باید برای گردآوری، استنباط و تدوین این احکام تأسیس شود.

برای توضیح باید گفت که در انجام احکام فقهی یا مصلحت و مفسده وجود دارد و یا فعل و ترک آن مساوی است. بخش دوم اباحه نامیده می‌شود و احکام بخش اول، اگر به صورت الزامی باشند، وجوب و حرمت خوانده می‌شوند و اگر غیرالزامی باشند، استحباب و کراهت. از سوی دیگر، در حکم اباحه، 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 مفسدهٔ الزامی و ترجیحی 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، «اباحهٔ لاقضایی» 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 اوقات، جعل شارع به تساوی، از وجود مصلحتی در آزادی و مطلق‌العنان بودن سرچشمه می‌گیرد که «اباحهٔ اقتضایی» نامیده می‌شود (صدر، ۱۴۰۵: ۵۴). با این توضیحات، روشن شد که اباحهٔ حکمی از احکام تکلیفی است، چرا که «اباحهٔ اقتضایی»، «حکم به آزادی» است و «اباحهٔ لاقضایی»، «حکم به عدم» وجود مصلحت و مفسده در فعل و ترک و یا تساوی مصلحت و مفسده آن دو، نه به معنای «عدم الحکم» و خلأ قانونی در شریعت.

استدلال پیش‌رو، بر حکم بودن اباحهٔ لاقضایی پای می‌فشارد؛ به این معنا که همهٔ رفتارهای اختیاری مکلفان و هرآنچه با آن ارتباط دارد، دارای حکمی شرعی است. مقصود از حکم، حکم اولی تکلیفی است، اعم از الزامی، ترجیحی و اباحه (نه حکم ثانوی و نه حکم وضعی) و نیز اعم از حکم واقعی و ظاهری.

به عبارت فنی تر، با حکم بودن «اباحه لاقتضایی» تقسیم حکم به احکام پنج گانه مزبور، حصری عقلی است و از آنجا که ارتفاع همه محال است، هر رفتاری از رفتارهای اختیاری مکلفان (از جمله تعلیم و تربیت)، محکوم به یکی از احکام خمسسه خواهد بود که دانش فقه باید برای استخراج آنها، اقدام نماید. تفصیل سخن به مجالی دیگر، سپرده می شود (اعرافی و موسوی، ۱۳۹۰).

۶. استدلال به منجزیت علم اجمالی

این استدلال بر این فرض استوار است که کسی استدلال پیشین و حکم بودن اباحه را نپذیرد و اباحه را «عدم الحکم» تلقی نماید؛ در این فرض نیز بر اساس تنجز علم اجمالی، باید نسبت به تعیین احکام شرعی رفتارها، اقدام نمود و وجود یا عدم وجود حکم برای همه افعال را مشخص نمود که در این صورت نیز تفاوتی میان افعال تربیتی و غیر آن وجود ندارد و وجهی برای اختصاص احکام شرعی به افعالی در غیرمقام تربیت یافت نمی شود.

به عبارت دیگر، مشهور دانشوران اصولی معتقدند که علم اجمالی در همه موارد مؤثر است و همه آثار قطع را داراست؛ یعنی هم مخالفت قطعی با آن حرام و هم موافقت قطعی با آن واجب است. از سوی دیگر بر اساس قرائن، علم اجمالی داریم که تکالیفی بر عهده مریبان و متریبان قرار گرفته است. مقتضای تنجز علم اجمالی، فحوص از حکم و رجوع به ادله برای کشف حکم است. بنابراین از این منظر نیز لازم است که افعال تربیتی در دایره فقه قرار گیرد و اگر مشمول شرایط عامه تکلیف است، حکم شرعی آن تعیین شود.

۷. استدلال به تجویزات تربیتی قرآن و سنت

این استدلال به نحو برهانانی در صدد است تا با شاهد گرفتن وجود تجویزات تربیتی در قرآن و سنت، از ضرورت تأسیس فقه تربیتی برای سامان دهی و استنباط احکام تعلیم و تربیتی دفاع نماید. توضیح آنکه با گشت و گذاری در متون دینی ملاحظه می شود که در بسیاری از موارد، این متون از تعبیر الزامی و غیرالزامی به حقوق و تکالیف تربیتی اشاره کرده اند و در مواردی نیز از صیغه امر و نهی بهره گرفته اند و بنا بر «اصالة المولویه» (اعرافی، ۱۳۹۱ ب)، این اوامر از موضع تقنینی و مولویت صادر شده اند و نمی توان با این بیان که این اوامر ارشادی هستند و جزء هدف دین به شمار نمی روند، آنها را به اسلام منسوب ندانست.

برای نمونه، آیه ششم سوره تحریم به لزوم مراقبت و نگهداری فرزندان از گناهان و تلاش برای تربیت دینی و اعتقادی آنان دستور می دهد و یا آیه ۱۳۲ سوره طه، به نمازآموزی و مراقبت به نمازگزاری فرزندان دستور می دهد و یا آیات ۵۸ و ۵۹ سوره نور در مورد تربیت جنسی و مراقبت های جنسی والدین دستوراتی ارائه نموده است و یا آیه ششم سوره طلاق در مورد وضعیت طلاق و لزوم مشورت خواهی در مورد تربیت فرزند دستوراتی داده است. این اوامر و نواهی الزامی و غیرالزامی در روایات و سیره معصومان^۱ نیز دیده

می‌شود. گستره وسیع‌تری از این آیات و روایات را می‌توان در پژوهش‌های دیگر ملاحظه نمود (اعرافی، ۱۳۹۳).

۸. استدلال به احکام تربیتی در میراث فقهی

این استدلال نیز مانند استدلال پیشین، به نحو برهان‌انی از امکان وقوعی استنباط احکام فقهی سخن می‌گوید. به این صورت که تأسیس فقه تربیتی نه تنها، امتناع عقلی و فلسفی ندارد؛ بلکه در لابلای کتب فقهی واقع شده است (ادل دلیل علی امکان‌الشیء، وقوعه).

توضیح آنکه در میان کتاب‌های فقهی شیعه و اهل سنت، موارد متعددی از حضور فقه و توجه فقیهان به مسائل آموزشی و پرورشی دیده می‌شود؛ به نحوی که گستره وسیعی از مسائل تعلیم و تربیت مورد توجه بوده است. برای مثال از احکام تدریس و مسائل مالی مربوط به حقوق معلم و مربی و حتی ضمانت وی در تلف شدن کودک تا مسائل مالی مدرسه و یا وقف برای مدارس و نیز توجه به مواد درسی و تعیین احکام برای تعلیم علوم و تعیین اولویت‌های فقهی مواد درسی. همچنین است احکام فرزندپروری و توجه به احکام تربیت دینی، تربیت اعتقادی، تربیت عبادی، تربیت عاطفی، تربیت جنسی و
در مجال دیگر به تفصیل، پیشینه رویکرد فقهی به تربیت مورد واکاوی قرار گرفته است (موسوی، ۱۳۹۲).

۹. استدلال به ضرورت تخصصی‌سازی فقه

در استدلال سوم با تمسک به ضرورت میان‌رشته‌گی در تربیت‌پژوهی، از لزوم تأسیس فقه تربیتی سخن گفته شد و میان‌رشته‌گی، مرهمی بر آسیب‌های تخصص‌گرایی در مطالعات تربیتی معرفی شد، اما استدلال پیش‌رو، از ضرورت تخصص‌گرایی در مطالعات فقهی سخن می‌گوید، (زیرا به دلیل سازوکارهای اصولی، تخصص‌گرایی در فقه هنوز به آسیب‌هایی که در استدلال سوم اشاره شد، دچار نشده است).

توضیح آنکه اجتهاد متجزی (و یا تجزیه‌ای) و حتی تفسیر موضوعی متون دینی و از جمله قرآن، گامی برای بررسی متمرکز و تخصصی آموزه‌های اسلام است و ضرورت آن مفروض نوشتار حاضر است؛ کما اینکه دغدغه بزرگانی مانند شهید مطهری و شهید صدر نیز بوده است. با مفروض دانستن این ضرورت، تبویب و تنسیق جدید ابواب فقهی براساس نیازهای انسان معاصر ضرورت می‌یابد و بر این اساس، تدوین فقه تربیتی در کنار فقه مدیریت، فقه محیط زیست، فقه روابط بین‌الملل و ... اهمیت می‌یابد.

این ضرورت درون‌دانشی، با توجه به شرایط اجتماعی و سیاسی فقه شیعه در عصر حاضر، اهمیت دوچندان می‌یابد، چرا که با توجه به تشکیل جمهوری اسلامی در ایران و حضور فقه در تحولات اجتماعی سده اخیر ایران، فقه شیعه دیگر نمی‌تواند به مسائل اجتماعی، فرهنگی، حکومتی، چه در سطح داخلی یا جهانی و چه در سطح دولتی یا مردمی بی‌اعتنا باشد.

در همین مجال باید اضافه نمود که صرف‌نظر از خلأهای شرعی در احکام تعلیم و تربیت، با توجه به رشد

و بالندگی جمهوری اسلامی و نیازهای نوبه‌نو شونده نظام اسلامی، در بسیاری از مسائل مربوط به تعلیم و تربیت و به‌ویژه تربیت رسمی، خلأهای قانونی مشاهده می‌شود که قطعاً از عدم حضور تخصصی فقه در تعلیم و تربیت ناشی می‌شود. حضور فعال و پویای فقه تربیتی می‌تواند پشتوانه‌ای برای تقنین در مجامع قانون‌گذاری باشد و حتی اگر مجریان و مسئولان جامعه اسلامی، بخواهند نظام تعلیم و تربیت ملی را بر مبنای تربیت اسلامی سامان‌دهی کنند، فقه تربیتی می‌تواند گزاره‌ها و شاخص‌هایی را عرضه نماید که زمینه را برای برنامه‌سازی و برنامه‌ریزی برای سیاست‌گذاری‌ها و اقدام‌های عملی فراهم آورد.

جمع‌بندی

در ابتدای این نوشتار، گفته شد که هدف این پژوهش، چرایی شناسی تأسیس فقه تربیتی است. برای این منظور نه استدلال مطرح شد. در این مجال، تلاش می‌شود ابتدا در نگاهی فراتحلیلی، استدلال‌های نه‌گانه بازخوانی و سپس نکاتی در ادامه مطرح شود.

در فراتحلیل استدلال‌های مطرح‌شده، با الهام از ترکیب «فلسفه فقه تربیتی» می‌توان گفت که برخی از استدلال‌ها، از سنخ «فلسفه تربیت» بوده (مانند استدلال ۱ و ۲ و ۳) و برخی دیگر از سنخ «فلسفه فقه» (مانند استدلال ۵ و ۹).

همان‌طور که می‌توان گفت تعدادی از استدلال‌ها در جواب «هل بسیطه» بوده و با اندکی تسامح در جست‌وجوی وجود فقه تربیتی در خارج بوده و به دنبال بررسی امکان وقوعی آن بوده‌اند (مانند استدلال ۸ و ۷) و شماری دیگر، در پاسخ به «هل مرکبه» بوده و به دنبال دلیل شناسی و علت شناسی بوده و در واقع از امکان فلسفی و عقلی فقه تربیتی سخن گفته‌اند.

از منظری دیگر، برخی از استدلال‌ها، حیثیت برون‌دینی داشته و عده‌ای دیگر حیثیتی درون‌دینی و نیز شماری از آن‌ها قیاسی بوده و عده‌ای تمثیلی.

توضیح آنکه روش‌های استدلال (و یا به تعبیر منطقی، حجت و دلیل) به سه گونه قیاس، استقرا و تمثیل تقسیم می‌شود. قیاس که عبارت است از ترکیب چند گزاره که منتج یک نتیجه است (مظفر، ۱۳۷۵: ۳۲۴)، از نظر صورت به اقترانی و استثنایی و نیز قیاس‌های مرکب (مانند قیاس خلف) و از نظر ماده به پنج دسته برهان، شعر، خطابه، جدل و مغالطه تقسیم می‌شود. همچنین برهان که عبارت است از قیاسی که از مقدمات یقینی، نتیجه‌ای ذاتی و یقینی انتاج می‌کند، نیز از یک منظر به دو گونه آنی و لمّی طبقه‌بندی می‌شود (مظفر، ۱۳۷۵، باب ۵ و ۶).

در نگاهی به استدلال‌های مطرح‌شده، برخی در شمار تمثیل‌اند. به این معنا که خواسته‌اند از راه تشبیه و تمثیل، امکان (فلسفی / وقوعی) فقه تربیتی را اثبات نمایند. مانند استدلال اول که فقه تربیتی را به بعد هنجارین علم و فلسفه تربیت، تمثیل نموده و از استبعاد تأسیس فقه تربیتی کاسته است و یا استدلال سوم؛ با این تقریر که اگر امکان مطالعه میان‌رشته‌ای در دیگر علوم وجود دارد، امکان میان‌رشته‌ای بین فقه و تربیت نیز وجود دارد و تأسیس آن موجه و ممکن است. البته استدلال سوم می‌تواند تقریری قیاسی داشته باشد.

همچنین بیشتر استدلال‌ها قیاسی بوده‌اند و از یک مقدمه کلی (کبرا) تشکیل شده‌اند و روشن است که اعتبار منطقی و معرفت‌شناختی قیاس و به ویژه برخی از اقسام آن مانند برهان بیشتر است. همان‌طور که گفته شد، برهان که مرکب از مقدمات یقینی است به برهان ائی و لمّی تقسیم می‌شود و آنچه در قیاس اهمیت دارد، حد وسط است که میان اکبر و اصغر پیوند ایجاد می‌کند و در واقع واسطه در اثبات (حصول علم و تصدیق) است (یعنی علت یقین به نتیجه و یقین به نسبت اکبر به اصغر است). حال اگر حد وسط، واسطه در ثبوت هم باشد و علت وجود خارجی معلول هم باشد، برهان لمّی (مأخوذ از لم) خوانده می‌شود؛ یعنی برهانی که در آن از علت به معلول علم پیدا کردیم و اگر حد وسط تنها واسطه در اثبات باشد، و از معلول به علت علم پیدا کنیم، برهان ائی خوانده می‌شود (مظفر، ۱۳۷۵: ۳۲۶).

بر این اساس، غیر از استدلال اول، بقیه استدلال‌ها قیاسی است. شماری از این هشت استدلال به کبرایی کلی و حکمی کلان تمسک کرده‌اند تا ضرورت فقه تربیتی را اثبات کنند که برهان لمّی نامیده می‌شوند. برای نمونه، استدلال سوم به ضرورت میان‌رشتگی در تربیت پژوهشی استدلال کرده و یا استدلال چهارم به ضرورت تدوین نظام تربیتی اسلام و یا استدلال پنجم به جامعیت شریعت و یا استدلال نهم به ضرورت تخصصی سازی فقه و یا استدلال دهم به منجزیت علم اجمالی و لزوم فحص و یا استدلال دوم به لزوم ارائه قواعدی برای حل نزاحمات پرداخته است.

در سوی دیگر، استدلال‌هایی قرار دارند که ضرورت تأسیس فقه تربیتی را در پرتو وجود معلول‌ها می‌جستند و حد وسط تنها واسطه در اثبات بوده است که در شمار براهین ائی جای می‌گیرند، مانند استدلال به وجود تجویزات تربیتی در قرآن و سنت (استدلال هفتم) و نیز استدلال به وجود احکام تربیتی در میراث فقهی (استدلال هشتم). البته در همین مجال باید متذکر شد که در استدلال هفتم و هشتم، یکی از مقدمات استقرایی بوده و با جمع‌آوری شواهد متعدد، به صورت استقراگونه حکمی کلی داده شد که در قرآن و سنت و نیز کتاب‌های فقهی، تجویزات تربیتی وجود دارد (زیرا استقرا، عبارت است از استدلال از جزئی به کلی؛ برخلاف قیاس که استدلال از کلی به جزئی است)، اما این گزاره در کنار کبرایی دیگر، شکل برهان ائی به خود گرفت.

نتیجه

پس از بازخوانی و تحلیل استدلال‌های مطرح‌شده و بیان میزان اعتبار منطقی آن‌ها، طی چند نکته نتایج زیر به دست می‌آید.

نکته ۱: در مورد مدلول استدلال‌های فوق باید خاطر نشان کرد که با تنوع استدلال‌های درون‌دینی و برون‌دینی و نیز استدلال‌هایی از سنخ فلسفه تربیت و فلسفه فقه و نیز صورت‌بندی قیاس و تمثیل، امکان هم‌گرایی و هم‌آوایی خوانندگان با نوشتار حاضر بیشتر فراهم خواهد شد؛ به ویژه اینکه هرکسی با مبنایی متفاوت می‌تواند ضرورت تأسیس فقه تربیتی را تصدیق نماید. برای مثال، کسی که با فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت که اساساً با رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت و بعد هنجاری فلسفه تعلیم و تربیت

سرخوش ندارد، مبنائاً استدلال اول را نمی‌پذیرد؛ اما قاعدتاً بعد هنجارین علم تعلیم و تربیت را انکار نمی‌کند و از باب تشبیه، امکان فلسفی هنجارهای فقهی در تربیت را می‌تواند تصدیق نماید و یا حتی اگر فیلسوفی تحلیلی تمام کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت را به تحلیل و تبیین مفاهیم فروبکاهد و هیچ نقش هدایتی و ارائه برنامه عمل و تجویزی برای فلسفه و عمل تعلیم و تربیت قائل نباشد، دست‌کم به ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای در تعلیم و تربیت اذعان دارد و از این باب می‌تواند فقه تربیتی را تصدیق نماید.

همچنین است اگر کسی در فلسفه فقه، جامعیت شریعت و حکم بودن اباحه لاقضایی را مبنائاً قبول نداشته باشد (استدلال پنجم)، می‌تواند از باب استدلال ششم که بر عدم قبول حکم بودن اباحه لاقضایی مبتنی است، فقه تربیتی را تصدیق نماید و یا اگر کسی از فقیهان، حضور فقه را در لایه‌های حکومتی و سیاسی و حتی اجتماعی نپذیرد و یا ایده تخصص‌گرایی در اجتهاد و اجتهاد متجزی را مبنائاً مخدوش بداند، دست‌کم حضور حداقلی تجویزات تربیتی را در آیات و روایات و نیز کتاب‌های فقهی اذعان خواهد نمود و به همان اندازه فقه تربیتی را ممکن‌الوقوع خواهد دانست.

نکته ۲: به نظر می‌رسد با توجه به تنوع استدلال‌ها، تنها کسی که مبنائاً دین و گزاره‌های دینی را نامعتبر می‌خواند و اساساً ترکیب تربیت اسلامی را نمی‌پذیرد، ممکن است ضرورت فقه تربیتی را در پرتو استدلال‌های فوق قبول نکند.

باید گفت که مقاله حاضر با مدعای برخی فلاسفه علم مبنی بر فروکا ستن روش‌های علمی به روش‌های تجربی و فروغلتیدن در انحصارگرایی روشی و نیز سخن گفتن از اثبات‌ناپذیری، تأییدناپذیری و در نتیجه غیرعلمی و نامعتبر (و حتی مهمل) قلمداد کردن گزاره‌های دینی مخالف است و مبنائاً با تأکید بر ارزش معرفتی و معرفت‌بخشی وحی و به ویژه اسلام، بر این باور است که دین و گزاره‌های معتبر اسلامی، می‌تواند مبنا و منشائی برای تو صفیات و تجویزات در عرصه علوم انسانی، به ویژه تعلیم و تربیت باشند. نیز نوشتار حاضر با پشت کردن به دیدگاهی دیگر در فلسفه علم و فلسفه اخلاق که ارتباط منطقی و معرفت‌زا بین هست و باید (و واقعیت و ارزش) را انکار می‌کند و با علوم انسانی تجویزی مخالفت می‌نماید، بر این باور است که مبتنی بر برخی مبانی، مانند دیدگاه «ضرورت بالقیاس الی الغیر» (مصباح، ۱۳۸۱) در تبیین رابطه هست و باید و نیز دیدگاه عدلیه در نظریه ابتدای احکام شرعی بر مصالح و مفاسد) می‌توان از اعتبار و واقع‌نمایی بایدهای اخلاقی و فقهی دفاع کرد.

نکته ۳: در هر صورت، با توجه به نوپا بودن فقه تربیتی، سامان‌دهی استدلال‌های متنوع برای گشودن راه گفت‌وگو و تبادل نظر و جلب نظر متخصصان فقه و تربیت و نیز بهره‌گیری از عقل جمعی در کاهش خطاها و آسیب‌های احتمالی در مسیر تولید و تأسیس فقه تربیتی، ضروری می‌نماید.

نکته ۴: با توجه به تنوع استدلال‌ها (تمثیل و قیاس - برهان لمّی و ائی) باید توجه داشت که نقد و انکار استدلال تمثیلی، به ابطال «وجه شبه» آن است و نقد و انکار قیاس، به تخریب مقدماتش است؛ به این معنا که یا کلیت و یا ضرورت کبرا تخریب شود و یا صغرا و تطبیق کبرا بر صغرا مخدوش شود.

نکته ۵: باید مؤکداً گفت که فقه تربیتی، تنها و تنها فقه تربیتی است و جای علم تعلیم و تربیت و جای

فلسفه تعلیم و تربیت را نخواهد گرفت و همان‌گونه که در متن مقاله گفته شد، در عرصه مطالعات تربیت اسلامی، فقه تربیتی یک پازل از پازل‌های طراحی تربیت اسلامی است و فقه تربیتی دوشادوش تفسیر تربیتی، حدیث تربیتی، سیره تربیتی، اخلاق تربیتی، فلسفه تربیتی باید به تلاش‌های پژوهشی، هم‌گرا و هم‌افزای خود ادامه دهد.

نکته ۶: به نظر می‌رسد اشاره‌ای به برخی از آسیب‌های احتمالی پیش‌روی فقه تربیتی لازم باشد. فقه تربیتی در صورت توفیق، ممکن است در عرصه پژوهش و افتاء، دچار غلبه نگاه حقوقی و قانونی به تربیت شود و یا اینکه به ملاحظات تربیتی و آموزشی کمتر توجه نماید و یا ملاحظات اخلاقی و روان‌شناختی تعامل با کودکان و متربیان را به غفلت بسپارد. همچنین است عدم تخصص فقیه تربیت در موضوعات تربیتی و یا دست‌کم بی‌بهرگی فقیه تربیتی از کارشناسان آموزشی و تربیتی.

آسیب دیگر که در کمین نشسته است، در ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت از آن به «شکاف نظریه و عمل» (The gap between Theory and Practice) تعبیر می‌شود. ممکن است فقه تربیتی پس از چند صباحی خود را کاملاً بریده و کنار نشسته از مقام عمل تلقی نماید که حتی قابلیت اجرا توسط عاملان تربیتی را نیز نداشته باشند. علاوه بر آن، در عرصه اجرا و عمل نیز فقیهان و کارشناسان تربیتی باید برای عملیاتی‌سازی آن از تجربه سه دهه پس از انقلاب در فضاهای آموزشی، درس گرفته و قدم در راهی نوین و آزموده قرار دهند و مقتضیات عمل تربیتی را چه در عرصه تربیت رسمی و چه غیررسمی به صورت کاملاً واقع‌بینانه، غیرشعاری و نیازسنجانه لحاظ نمایند.

نکته ۷: در جمع‌بندی باید گفت که استدلال‌های نه‌گانه فوق، به خوبی توانستند ضرورت و چرایی تأسیس فقه تربیتی را اثبات نمایند و این ایده را به مثابه رویکردی جدید در تربیت پژوهی قابل دفاع بدانند.

پی‌نوشت‌ها

۱. هرچند دیدگاه پرایس در ادامه قابل ملاحظه است. وی در ابتدا متافیزیک و از جمله دین و معرفت‌شناسی را برای تعلیم و تربیت انکار می‌نماید و تمام‌قد از اخلاق تعلیم و تربیت (ethics of education) دفاع می‌کند که به توصیه‌هایی در پرتو اخلاق می‌پردازد، اما این تبعیض که ناشی از علم‌زدگی و متافیزیک‌ستیزی ایشان است، پایدار نبوده و در پایان مقاله به ناچار کارکرد حداقلی متافیزیک را در تعلیم و تربیت در حد تکمیل گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت می‌پذیرد (پرایس، ۱۳۸۶).

۲. شایان ذکر است که بحث تعارض اخلاقی (Moral Dilemma) که یکی از بحث‌های پرچالش در فلسفه اخلاق معاصر محسوب می‌شود، شباهت بسیاری به بحث تراحم (و حتی بحث اجتماع امر و نهی و نیز بحث ضد و بحث ترتب) در اصول فقه شیعه دارد. به این صورت که میان دو فعل اخلاقی، تعارض (تراحم) رخ می‌دهد و به ناچار باید از یکی از آنها صرف‌نظر شود. دانشوران اصولی، تئوری‌های متعددی

در این زمینه ارائه کرده‌اند. همچنین سویه‌هایی از بحث تعارضات (تزاخمت) اخلاقی در حوزه‌هایی چون روان‌شناسی رشد اخلاقی (Developmental Psychology of Morality) و تربیت اخلاقی (Moral Education) به کار گرفته شده و توان کودکان و متربیان در حل تعارضات اخلاقی و قضاوت اخلاقی آنان به محک پژوهش گذاشته شده است. با توجه به این قرابت، ظرفیت علم اصول فقه و تئوری‌های آن، برای پشتیبانی‌های تئوریک از فلسفه تعلیم و تربیت در مباحثی مانند تربیت اخلاقی آشکار می‌شود که امید است این ظرفیت ناشناخته و مغفول و البته بومی، مورد توجه پژوهشگران فلسفه تعلیم و تربیت قرار گیرد.



- اعرافى، عليرضا، فقه تربيتى (مبانى و پيش فرض ها)، تحقيق و نگارش: سيدنقى موسى، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۱ الف.
- فقه تربيتى (يادگيرى علم و دين)، تحقيق و نگارش: سيدنقى موسى، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۱ ب.
- تربيت فرزند با رويکرد فقهى، تحقيق و نگارش: سيد نقى موسى، قم، اشراق و عرفان، ۱۳۹۳.
- و موسى سيدنقى، گسترش موضوع فقه نسبت به رفتارهاى جوانحى، فصلنامه فقه، ش ۷۰، ۱۳۹۰.
- الياس جان، فلسفه تعليم و تربيت قديم و معاصر، ترجمه عبدالرضا ضرابى، قم، مؤسسه آموزشى و پژوهشى امام خمينى &، ۱۳۸۲.
- باقرى، خسرو، نگاهى دوباره به تربيت اسلامى، تهران، مدرسه، ۱۳۷۴.
- در آمدى بر فلسفه تعليم و تربيت جمهورى اسلامى ايران، تهران، انتشارات علمى و فرهنگى، ۱۳۸۹.
- سجاديه نرگس، توسلى طيبه، رويکردها و روش هاى پژوهش در فلسفه تعليم و تربيت، تهران، پژوهشگاه مطالعات فرهنگى و اجتماعى، ۱۳۸۹ ب.
- برزينکا ولفگانگ، فلسفه تعليم و تربيت، ترجمه محمد عطاران، در: فلسفه تعليم و تربيت معاصر، ترجمه خسرو باقرى و محمد عطاران، تهران، محراب قلم، ۱۳۷۶.
- بهشتى، سعيد، فلسفه تعليم و تربيت جهان غرب، تهران، اطلاعات، ۱۳۸۶.
- پرايس، کينگسلى، آيا فلسفه تعليم و تربيت لازم است؟ بهشتى، سعيد (۱۳۸۶) فلسفه تعليم و تربيت جهان غرب، تهران، اطلاعات، ۱۳۸۶.
- سبزوارى ملاهادهى، شرح المنظومه، تهران، ناب، ۱۳۶۹.
- صدر سيد محمدباقر، دروس فى علم الاصول، بى جا، دار المنتظر، ۱۴۰۵ ق.
- فرانکنا ويليام، به سوى فلسفه تعليم و تربيت، بهشتى، سعيد، فلسفه تعليم و تربيت جهان غرب، تهران، اطلاعات، ۱۳۸۶.
- مظفر محمدرضا، المنطق، قم، اسماعيليان، ۱۳۷۵.
- م صباح، محمدتقى، فلسفه اخلاق، تحقيق و نگارش: احمد حسين شريفى، تهران، چاپ و نشر بين الملل، ۱۳۸۱.

- مطهری، مرتضی، مجموعه آثار استاد شهید مطهری، تهران، صدرا، ۱۳۷۴.
- موسوی سید نقی، پیشینه‌شناسی رویکرد فقهی به تربیت، دوفصلنامه مطالعات فقه تربیتی، ش ۱، ۱۳۹۲.
- نائینی، محمدحسین، فوائد الاصول، تقریر: محمدعلی کاظمی، تعلیقات آقا ضیاء عراقی، قم، جامعه مدرسین، ۱۳۷۶.
- نلر جی.اف، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بازرگان، تهران، سمت، ۱۳۹۱.



Explaining the Concept of Educational Jurisprudence*

**

Abstract

The concept of educational or pedagogical jurisprudence as a discipline of Islamic education has been brought up and discussed recently in scholarly circles. The juridical approach is to deduce Islamic laws concerning educational and pedagogical behaviors of the educators and trainees as well as to give a clear picture of Islamic injunctions based on Islamic jurisprudence. The present research seeks to scrutinize, from the perspective of educational philosophy and jurisprudence, the necessity and need for establishing educational jurisprudence as a discipline. For this reason, nine reasons covering diverse (inter-religious and intra-religious arguments, pedagogical and jurisprudential; analogical and allegorical) perspectives including the rational possibility and practicality of educational jurisprudence as well as the extent to which those reasons signify have been elucidated and discussed.

Keywords: educational jurisprudence, Islamic jurisprudence, philosophy of educational jurisprudence, education and upbringing



* Date of submission: ۱۰/۰/۲۰۱۰ Date of acceptance: ۳/۷/۲۰۱۰.

*** Student of doctoral level, Higher jurisprudence Education Complex (snmosavi۰۷@gmail.com).