باسمه تعالی

# روش‌شناسی تفسیر تربیتی

این فصل در دو بخش ساماندهی شده است: در ابتدا از باب مقدمه بحثی درباره‌ی روش‌شناسی فهم دین مطرح می‌شود و سپس روش‌شناسی تفسیر تربیتی و مراحل و وظایفِ مفسّر تربیتی، تبیین می‌شود.

## 1-4. روش‌شناسی فهم دین

براساس یک تقسیم مشهور، مجموعه‌ی معارف اسلام به عقاید، اخلاق و احکام تقسیم می‌شود. به عبارت دیگر، مجموعه‌ی آموزه‌ای اسلام به دو بخشِ معارفِ توصیفی و معارفِ تجویزی تقسیم می‌شود. إخبارات و توصیفات اسلام از هستی، انسان، جهان و ارزش‌ها بسیار متنوع و گوناگون است که بخشی از آن در دایره‌ی اعتقادات و یا کلام جای می‌گیرند؛ طیف وسیعی از آموزه‌های توصیفی مانند « قُل هُوَ اللهُ أحَد، اللهُ الصَّمَد»،[[1]](#footnote-1) «کلا إنَّ الانسانَ لَیَطغی»[[2]](#footnote-2)، «لا یُغَیّرُالله ما بِقومٍ حتی یُغَیّروا ما بِأنفُسِهِم»[[3]](#footnote-3) و مانند آن.

گونه‌ی دوم از گزاره‌های اسلام، گزار‌ه‌های تجویزی و هنجاری است که در دو دانشِ فقه و اخلاق جای می‌گیرند. مانند «تَعاونوا عَلی البرِّ وَ التَّقوا»[[4]](#footnote-4). درباره تفاوت إنشائات اخلاقی و فقهی، باید گفت که اگر محمولِ گزاره‌های إنشایی، حُسن و قُبح باشد، گزاره اخلاقی به آن إطلاق می‌شود و اگر محمول آن احکامِ شرعی وضعی و تکلیفی باشد، گزاره‌ای فقهی خوانده می‌شود.

برای فهم دین و گزاره‌های متنوع آن، علم اصول فقه، بهترین إمکان را فراهم می‌نماید. اساساً هر علمی دارای روشِ تحقیق است. در تعریف علم اصول، تعاریف متعددی توسط دانشوران اصول مطرح شده است. به اختصار می‌توان گفت که اصول فقه، در واقع روش‌ تحقیقِ در فقه است و بر اساس ضوابط و قواعدی که پیشنهاد می‌دهد، استنباطِ صحیح و منضبط را به نمایش می‌نهد. برای مراجعه به متن دین و استنباط و اجتهاد احکام شرعی، هر مجتهد و مستنبطی باید به ابزار و قواعدِ فهم متن، مسلح باشد و علم اصول، این امکان را فراهم می‌نماید.

باید اذعان نمود که هرچند علم اصول برای فقاهت و اجتهاد به معنای خاص خود، طراحی شده است؛ اما قواعد و ضوابطی که برای تحقیق در گزاره‌های توصیفی و نیز معارف اخلاقی اسلام، لازم است، تا اندازه‌ای در دانش اصول فقه موجود است و باید روش تحقیق و روش استنباط در توصیفات اسلام و نیز معارف اخلاقی آن، مورد تمرکز اسلام‌شناسان قرار گیرد و به شایستگی اصولِ متناظر با دانش اخلاق اسلامی و معارف توصیفی و نیز اعتقادات، طراحی و تولید شود.

در توضیح مُدعای بالا باید گفت که آموز‌ه‌های اخلاقی اسلام و نیز همه‌ی توصیفات اسلام از انسان و جهان، تنوع بسیاری دارد و نباید از صورت‌بندی روش‌تحقیق، برای این عرصه‌ها غفلت نمود. برای فهمِ گزارشات اسلام از انسان مانند «کلا إنَّ الانسانَ لَیَطغی»[[5]](#footnote-5)، «خُلِقَ الانسان ضعیفا»[[6]](#footnote-6)، «و کان الانسان عجولا»[[7]](#footnote-7) و دستیابی به انسان‌شناسی اسلام، باید قواعدِ فهم متن و ضوابط استنباط و استکشاف معارف را رعایت نمود و نیز باید توجه داشت که فهم متون دینی با توجه به موضوعی که مطرح می‌نمایند، علاوه بر قواعدِ مشترکی که بر همه‌ی گونه‌های متون دینی حاکم است، از قواعدی ویژه پیروی می‌نماید. به عبارت واضح‌تر، فهمِ گزاره‌های توصیفی اسلام، از منظر رو‌ش‌‌شناختی با فهم آموزه‌های تجویزی اسلام تفاوت‌هایی دارد و نیز اجتهادِ احکامِ فقهی با استنباطِ بایدها و نبایدهای اخلاقی اسلام، تمایزاتی دارد و باید به آنان توجه داشت.

در تشریح سخن بالا و وجود دو‌گونه‌ی روش‌ تحقیق عام و خاص در علوم اسلامی، می‌توان به وضعیتِ روش‌ تحقیق در دانش‌های بشری اشاره نمود. قواعد و ضوابطی کلان، وجود دارد که همه‌ی پژوهشگران در هر حوزه‌ای اعم از علوم طبیعی یا علوم انسانی باید به آن‌ها توجه داشته باشند و برخی از قواعد و ضوابط روش‌شناختی، مختصِ یک یا چند رشته‌‌اند. روشن است که برای پژوهش‌های مدیریتی، جامعه‌شناختی، اقتصادی، تربیتی و ... روش‌ها و ابزارهایی پیش‌بینی شده است که در پژوهش‌های پژشکی، فیزیکی و مانند آن وجود ندارد و نیز روش تحقیق میان رشته‌‌های مختلف علوم انسانی نیز تفاوت‌هایی دارد. به عنوان نمونه، برخی از ضوابط روش تحقیق در علوم تربیتی از روش پژوهش در علوم اقتصادی متمایز است.

### 1-1-4. روش‌شناسی فهم گزاره‌های توصیفی و تجویزی دین

این وضعیت در مطالعات اسلامی در حوزه‌ی گزاره‌های توصیفی و تجویزی نیز وجود دارد و وضعیتِ ایده‌آل و مطلوب این است که اصولِ مشترک به عنوان روش تحقیقِ عمومی، برای اسلام‌پژوهی و مطالعه‌ی آموزه‌های اسلام ترتیب داده شود و سپس برای هر یک از عرصه‌های اخلاق، احکام و توصیفات اسلام (که اعتقادات نیز در این بخش جای دارد) روش‌ تحقیق خاص، ساماندهی شود. به این ترتیب، وضعیت آرمانی این است که با استفاده از میراثِ غنیِ تحقیقاتِ دانشوران علم اصول و نیز دیگر عرصه‌ها مانند تفسیر، کلام و اخلاق، چهار گونه از اصولِ استنباط و روش تحقیق، طراحی و تاسیس شود.

علاوه بر آن، برای همراهی علوم اسلامی با علوم انسانی و در تناظر با موضوعاتی که در روان‌شناسی، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و دیگر علومِ انسانی مطرح می‌شود، باید اصولِ اکتشافِ معارف اسلام و روش‌ تحقیقِ متناسب، طراحی و تولید شود، تا بالندگی علوم اسلامی در استکشاف معارف مختلف اسلام در تناظر با علوم انسانی، از مسیری ایمن و منضبط عبور نماید.

در همین مجال باید گفت که در باب رابطه علوم انسانی و معارف اسلامی دو بحث وجود دارد: یکی مناسبات و روابط علوم انسانی با معارف دینی و بحث دیگر، اسلامی‌سازی دانش که در عربی به «أسلِمَه المَعرفه» تعبیر می‌شود. بحث اول مقدم بر بحث دوم است و ممکن است کسی علوم انسانی اسلامی را نفی نماید؛ اما این انکار، به معنای آن نیست که نباید از روابط و تعاملات علوم انسانی و معارف اسلامی سخن گفت. بنابراین منکران اسلامی‌سازی علوم و آنان که تولید علمِ دینی را انکار می‌نمایند، چاره‌ای از بحث اول ندارند و باید موضعِ خود را در این‌باره روشن نماید؛ هرچند در مقالی دیگر گفته‌ایم[[8]](#footnote-8) که علم انسانی دینی قابل تصویر است و تفسیر صحیحی از آن می‌توان ارائه نمود و نیز در باب تاثیرات متقابل علوم انسانی و دین، باید گفت که داد و ستدی دوسویه، میان این دو قابل تصویر است. علوم انسانی از جهات گوناگون، می‌تواند بر علوم اسلامی و معارف وحیانی تاثیرگذار باشد که برخی از آنان عبارتند از: ارائه موضوعاتِ جدید، الگو‌دهی در طبقه‌بندی علوم و معارف، الهام‌ بخشیدن در روش‌های جدید کشف مسائل نوین و پردازش موضوعات تازه و مانند آن؛ همانطور که برای تاثیرات علوم اسلامی بر علوم انسانی می‌توان به این موارد اشاره نمود: تنقیح مبانی علوم انسانی، افزودن بر مسائل علوم انسانی، پیشنهاد موضوعات جدید پژوهشی، اصلاح و تهذیب دستاوردهای علوم انسانی و مانند آن.

در هرصورت، موافقانِ علم دینی باید به دنبال طراحی و تدوین روش‌شناسی فهم معارف اسلام، متناظر با علوم و به ویژه علوم انسانی باشند تا استنادِ معارف استخراج شده به اسلام، به خطا و بی‌راهه نباشد.

تاکنون از ضرورتِ تاسیس و تدوین روش‌شناسی و اصولِ استنباط معارف اسلام به لحاظِ قلمرو و موضوع، سخن گفتیم (1. اصولِ فقهِ اکبر، 2. اصولِ استنباطِ اخلاق، 3. اصولِ استنباط اعتقادات و 4. اصول فقهِ اصغر)؛ همچنین طبقه‌بندی اصولِ استنباط و روش‌شناسی فهم اسلام را می‌توان از حیثِ منبعِ کشف معارف سامان داد. توضیح آنکه منابع اولیه استخراج معارف اسلام محدود به قرآن، حدیث، سیره و عقل است که با همه‌ی تنوع دیدگاه‌ها که در حدودِ اعتبار هر یک، وجود دارد؛ اما کلیّت این منابع، مورد قبول همگان است. از این منظر، نیز می‌توان اصولِ استنباط و استکشاف معارف اسلام را با توجه به هر یک از منابع، به شکل مستقل مطرح نمود؛ هرچند در این میان، برخی از ضوابط فهم، مشترک و عمومی است. بر این اساس، می‌توان از چندین روش‌ تحقیق سخن گفت: 1. روش تحقیق در‌ قرآن (روش قرآن‌پژوهشی)، 2. روش تحقیق در احادیث (روش حدیث‌پژوهشی)، 3. روش تحقیق در سیره (روش سیره‌پژوهشی)، 4. روش تحقیق در مسائل عقلی و 5. روش تحقیق عمومی.[[9]](#footnote-9)

### 2-1-4. ظرفیتِ علم اصول در تفسیر قرآن

همانطور که گفته شد، علم اصول فقه، روش تحقیق در دانش فقه است؛ اما بسیاری از ضوابط و روش‌ها برای تحقیق در قرآن در آن، موجود است و دانشوران اصولی دقت‌های بی‌نظیری در این‌باره انجام داده‌اند.

اساساً قواعد فهم آیات و نیز روایات به دو دسته‌ی قواعد عام و قواعد ویژه، قابل تقسیم است. منظور از قواعد عام، همان قواعد حاکم بر محاورات عرفی و متون بشری است که از جمله بر فهم قرآن و نیز روایات حاکم است؛ اما قرآن کریم و نیز روایات، در مواردی، وضعیتی ویژه دارند. برای نمونه اینکه ائمه‌ی هدی (علیهم السلام) نور واحد هستند و همه‌ی آنان در حکم یک شخص، قلمداد می‌شوند، در فهم سخنان آنان، بسیار موثر است و قاعده‌ای ویژه را رقم می‌زند. نتیجه‌ی این سخن آن است که کلمات متکثر از امامان متعدد (علیهم السلام) در حکم کلامی واحد است که تناقض و تضاد در آنان، راه ندارد و مستلزم قواعد و ضوابطی ویژه برای فهم و استنباط معارف است. همچنین اگر کسی معتقد باشد که آیات قرآن، دارای محکمات و متشابهات است، این مبنا، مستلزم روش‌شناسی خاص و قواعدی ویژه، در فهم قرآن و تفسیر آیات است.

از جمله مباحثی از اصول فقه که به قلمرو تفسیر قرآن مرتبط است عبارتند از: بحث حجیت ظواهر، بحث حقیقت شرعیه، بحث مجمل و مبین، اطلاق و تقیید و بحث موافقت و مخالفت با کتاب که در بحث مرجّحات مطرح می‌شود.[[10]](#footnote-10)

## 2-4. روش‌شناسی تفسیر تربیتی

در باب روش‌شناسی فهم دین و اقسام روش‌شناسی استنباط معارف اسلام بیان شد و از روش‌شناسی تفسیر قرآن به عنوان شعبه‌ای از روش‌شناسیِ عمومیِ اسلام‌شناسی، سخن به میان آمد، وقت آن است که روش‌شناسی تفسیر تربیتی تبیین شود.

در فصل اول گفته شد که تفسیر تربیتی، در شمار گونه‌های تفسیر موضوعی قرآن کریم است و رویکرد کتاب حاضر، تلفیقی از رویکرد مشهور در تفسیر موضوعی و رویکرد شهید صدر است. به اجمال باید گفت که عملیات تفسیر موضوعی و از جمله تفسیر تربیتی، دست‌کم سه مرحله دارد. در مرحله‌ی اول، موضوعی تربیتی که به صورت مصرح در قرآن مطرح شده است انتخاب می‌شود و یا موضوعی از علوم تربیتی بر قرآن کریم عرضه می‌شود. در مرحله بعد، مفسر تلاش می‌کند تمام آیات مرتبط با موضوع را گردآوری و شرح و تفسیر نماید. مرحله بعدی، منظومه‌سازی است به این معنا که مفسر باید آیات گردآوری شده و مضامین برداشت شده از آنان را در منظومه‌ و چارچوبی تنظیم نماید. برای نمونه فرض کنیم مفسر، موضوعِ «غم و شادی» برای تفسیر موضوعی خود، انتخاب می‌کند. در مرحله بعد، به گردآوری همه آیاتی که به نحوی به موضوعِ غم و شادی اشاره نموده‌اند، اقدام می‌نماید. سپس مفسر باید به دسته‌بندی و منظومه‌سازی این آیات بپردازد؛ مبنی بر اینکه عوامل غم و شادی چیست؟ راه مقابله با غم‌ها چیست؟ آیا شادی‌ها تداوم دارند؟ و ... .

بسیاری از تفاسیر موضوعی قرآن کریم، معمولاً چنین عملیاتِ تفسیری را به نمایش می‌نهند و در واقع، به همین میزان از قرآن‌پژوهی بسنده می‌نمایند؛ اما گام دیگری هم وجود دارد مبنی بر اینکه مفسر تلاش نماید به لایه‌های عمیق‌تری از مفاهیم قرآنی دست یابد و قواعد و اصول حاکم را استنباط نماید. این مرحله را می‌توان نظام‌سازی نامید.

در ادامه توضیحاتی در باب هر یک از مراحل پیش‌گفته ارائه می‌شود.

### مرحله 1: گردآوری آیات مرتبط

همانطور که گفته شد، پس از انتخاب موضوع، مفسر باید به گردآوری آیات مرتبط اقدام نماید. باید متذکر شد که مفسر در این مرحله، نباید در دام واژه‌ها اسیر شود و تنها واژگانی که به صورت صریح و آشکار با موضوع مورد بحث، ارتباط مستقیم دارد را در دایره پژوهش خود قرار دهد؛ بلکه باید به واژه‌های مترادف، مشابه و متضاد نیز مراجعه نماید و به آیات مربوط به این واژگان، توجه داشته باشد. همچنین تفسیر موضوعی خود را تنها در سطحِ دلالت مطابقی محصور ننماید؛ بلکه به دلالت‌های تضمنی و التزامی درباره‌ی موضوع مورد نظر، توجه داشته باشد.

در همین مجال باید متذکر شد که تفسیر موضوعی و از جمله تفسیر تربیتی، بی‌نیاز از تفسیر تجزیه‌ای و تفسیر ترتیبی نیست؛ چراکه پس از گردآوری آیات مرتبط با موضوع، در درجه‌ی اول، باید فهمی ابتدایی از این آیات به دست داد و از منظر ترتیبی باید به شرح و تفسیر آیات پرداخت؛ به این معنا که مفردات آیه مورد نظر و سپس آیات پیش و پس، ملاحظه شود و فهمی صحیح و روشمند از آن ارائه شود. بنابراین، مفسر تربیتی به هیچ‌وجه خود را بی‌نیاز از کاوشِ تجزیه‌ای و ترتیبی نمی‌داند و دست‌کم، باید رویکرد ترتیبی را در آیات گردآوری شده در مرحله‌ی اول، به کار بندد. [[11]](#footnote-11)

### مرحله 2: منظومه‌سازی آیات

مرحله‌ی دوم در تفسیر تربیتی، آن است که مفسر، آیاتِ گردآوری شده را در چارچوب و طرحی منطقی و منسجم، مرتب نماید و منظومه‌ای از آیات پیرامونِ موضوع مورد نظر، سامان دهد. برای مثال اگر موضوع، غم و شادی و یا حزن و سرور و یا صفتی از صفات روحی و عاطفی است، در منظومه‌ای منطقی، مبانی، اصول، عوامل، موانع و ... را درباره‌ی موضوع، سامان‌دهی نماید و آیات گردآوری شده را در آن چارچوب منظم نماید.

### مرحله 3: نظام‌سازی و استخراج قواعد کلان

سومین مرحله از تفسیر موضوعی و از جمله تفسیر تربیتی، مرحله‌ی کشف قواعد کلان حاکم بر موضوع و به اصطلاح مرحله‌ی نظام‌سازی است. منظور از نظام‌سازی، آن است که مفسر تلاش نماید با ژرف‌اندیشی در معارف استنباط شده، قواعد و اصول ناپیدا و حاکم بر منظومه‌ی طراحی شده را دریابد و از لایه‌های سطحی، به لایه‌های زیرینِ معنا، غور نماید.

نمونه‌ای از این کار در کتاب *اقتصادنا* شهید صدر[[12]](#footnote-12) دیده می‌شود. ایشان در کتاب مذکور، موضوعِ مالکیت را برای پژوهش انتخاب می‌نماید و سپس روایات و احکام فقهی پیرامون این موضوع را گردآوری می‌کند و سپس در منظومه‌ای خاص آنان را سامان می‌دهد. تا این مرحله، نوآوری‌ای از شهید صدر دیده نمی‌شود؛ اما در گام سوم، ایشان با عبور از احکام فقهی در باب مالکیت به مبنایی کلان دست می‌یابد که برای مثال، مبنای مالکبت در اسلام، کار و یا تولید است.

### تنظیر این مراحل به پژوهش‌های‌ فقهی

نظیر این گام‌ها در پژوهش‌های فقهی نیز دیده می‌شود و می‌توان گفت که فقیهان در گام‌های اول و دوم نیز سابقه‌ای درخشان دارند. مراحل استنباط و برداشت نظریات از متون دینی در فقه، چند مرحله دارد:

**مرحله اول: اجتهاد تک‌گزاره‌ای:** فقیه در این مرحله با تک‌مسئله، روبه‌رو است و تلاش خواهد کرد که حکم شرعی آن را استنباط کند. برای نمونه، درباره حکم ریش‌تراشی یا ابرو برداشتن مردان، به پژوهش و استنباط می‌پردازد.

**مرحله دوم: تبویب فقهی و منظومه‌سازی:** برای سامان دادن به مسائل متفرقه، گزاره‌های فقهی مشابه در یک گروه دسته‌بندی می‌شود. در ادامۀ مثال پیشین، فقیه با گردآوری همه مسائلی که در موضوع آرایش و زیباسازی فردی زن و مرد مطرح است، بخشی به نام «احکام آرایش» یا «مسائل التزیین» تاسیس می‌نماید. در این مرحله، مانند مرحله منظومه‌سازی آیات در تفسیر تربیتی، فقیه همه احکام و ادله‌ی درباره‌ی تزیین را در منظومه‌ای واحد، سامان می‌دهد و برای مثال تزیین را به تزیین انسان و غیرانسان تقسیم می‌نماید و تزیین انسان را به زیباسازیِ صورت، لباس و ... و نیز تزیین غیرانسان را به زیباسازی خانه، اداره، کار، شهر و ... دسته‌بندی می‌نماید و احکام گردآوری شده را در این چارچوب قرار می‌دهد.

این مرحله نیز مانند مرحله پیشین در فقه رایج، سابقه‌ی بسیار دارد و فقیهان در طول تاریخ فقاهت، دسته‌بندی‌های فراوانی ارائه کرده‌اند و بسیاری از این منظومه‌ها و به اصطلاح «تبویب ابواب»، ممکن است به صورت عام و خاص و یا متداخل باشد.

**مرحله سوم: نظام‌سازی فقهی:** این مرحله، از عرصه‌هایی نوینی است که کمتر کسی به آن وارد شده است. در این مرحله، باید با تحليل منظومه گزاره‌های فقهی در یک موضوع، براي رسيدن به چند قانون کلان و اصل حاکم بر گزاره‌های دیگر در فقه اسلامی و طراحی نظريه اصلي در يك موضوع فقهي تلاش کرد. برای نمونه، در ادامه مثال بالا، می‌توان به این نظریه دست یافت که «درباره آرایش زن و مرد، اسلام اصل آرایش را می‌پذیرد و تجویز می‌کند؛ البته همراه با نوعی وقار و اعتدال. همچنین با توجه به تأثیر و تأثرهای تزیین در حالات روانی، زیاده‌روی در این زمینه را مطلوب نمی‌داند».[[13]](#footnote-13)

## 3-4. وظایف تفسیر تربیتی

پس از آنکه روش‌شناسی و مراحل تفسیر تربیتی روشن شد، شایسته است بحثی درباره‌ی نوع مواجهه تربیتی با قرآن کریم و یا وظایفی که از تفسیر تربیتی انتظار می‌رود، ارائه شود.

### 1-3-4. استخراج معارف تربیتی قرآن[[14]](#footnote-14)

همانطور که در فصل اول گفته شد، در تفسیر موضوعی دست‌کم دو تلقی ارائه شده است که عبارتند از تفسیرِ موضوعاتِ مصرّح در قرآن (تلقی مشهور) و تفسیرِ موضوعاتِ غیرمصرّح در قرآن (تلقی شهید صدر). اولین وظیفه‌ی تفسیر تربیتی آن است که معارف تربیتی قرآن را استخراج نماید و مبانی، اهداف، اصول، روش‌ها، مراحل، موانع و سایر معارف تربیتی را از قرآن کریم استنباط نماید. در این وظیفه‌، مفسر سراغِ مدالیل قرآنی می‌رود و مدلول‌های مطابقی، تضمنی و التزامی را استخراج می‌نماید. برای نمونه مفسر تلاش می‌نماید تا مجموعه‌ی آموزه‌هایی که آیه‌ی ششم سوره‌ی تحریم (یا أیّها الذینَ آمنوا قوا أنفسَکُم وَ أهلیکُم نارا) را در عرصه‌ی مبانی، اصول و روش‌های تربیت استخراج کند و نیز برای نمونه در حوزه‌ی روش‌های تربیتی، مجموعه‌ای از روش‌های مصرّح در قرآن کریم مانند تشویق، تنبیه، امر، نهی، انذار، تبشیر و ... را استخراج و استنباط نماید.

### 2-3-4.عرضه مسائل تربیتی بر قرآن

گفته شد که تلقی دوم از تفسیر موضوعی، عبارت است از تفسیرِ موضوعاتِ غیرمصرّح در قرآن. دومین وظیفه‌ی تفسیر تربیتی آن است که با توجه به علوم تربیتی و مسائل موجود در فرایند تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش، به اصطیاد پرسش‌ها و مسائل تربیتی اقدام نماید و این مسائل را که در ابتدا، به شکل مصرّح و آشکار در قرآن مطرح نشده‌اند را به قرآن عرضه نماید و پاسخ آنان را استخراج نماید. برخلاف وظیفه‌ی پیشین، در این وظیفه،‌ مفسر با مدالیل غیرمصرح قرآن سروکار دارد؛ برای نمونه مسائلی مانند شاگردمحوری و یا معلم‌محوری را می‌توان از علوم تربیتی وام گرفت و به قرآن عرضه نمود و داوری و قضاوت قرآن کریم در پاسخ به این پرسش‌ها را جویا شد.

پاسخ‌های قرآن، دست‌کم به سه صورت است:

الف) در مواردی، پاسخ، مثبت است. برای نمونه مفسر، اصلِ تدریج در تربیت و یا اصلِ رعایت تفاوت‌های فردی در تربیت را از علوم تربیتی وام گرفته و بر قرآن عرضه می‌نماید. در مواردی، نتیجه‌ی تلاش تفسیری ممکن است تایید این اصل تربیتی، باشد؛ به این معنا که این اصل تربیتی از منظر قرآن، مورد تایید است. البته باید مفسر به ضوابط تفسیری پایبند باشد تا دچار تفسیر به رأی نشود.

ب) صورت دوم آن است که پرسش‌های عرضه شده مورد نفی و نهی قرآن قرار گیرد. برای نمونه، گروهی از متفکران براین باورند که آموزش دین یا تربیت دینی در کودکی[[15]](#footnote-15) و یا در متن نظام آموزشی، شایسته نیست و شواهد و ادله‌ای برای آن ارائه می‌نمایند[[16]](#footnote-16) و یا برخی بر این باورند که روش‌های آموزشی نباید تلقینی باشند و در برخی از اندیشه‌های تربیتی، به روش تلقین حمله‌ی شدیدی صورت گرفته است[[17]](#footnote-17)، مفسر تربیتی این پرسش‌ها را به قرآن عرضه می‌نماید و در برخی موارد، مشاهده می‌شود که این نظریات به طور کلی یا به صورت جزیی، مورد نفی و نهی قرآن قرار می‌گیرد.

ج) در مواردی نیز، پاسخ قرآن، سکوت است و اساساً نسبت به سوالات عرضه شده بی‌طرف است و مفسر نمی‌تواند بر اساس ضوابط تفسیری و روش‌شناسی تفسیر تربیتی، موضعِ قرآن را در نفی و یا اثبات، تعیین نماید.

به مناسبت این بحث، درباره‌ی سکوت قرآن کریم در مورد برخی از موضوعات و مسائل، می‌توان سوالی مطرح نمود؛ مبنی بر اینکه از سکوت و عدم إعلام موضع از سوی قرآن کریم، چه چیزی می‌توان برداشت نمود؟ برای نمونه اگر قرآن کریم درباره‌ی یک مبنای تربیتی و یا اصلی از اصول تربیت که از علوم تربیتی اصطیاد شده و بر قرآن عرضه شده است، سکوت اختیار نماید آیا می‌توان چنین استنتاج نمود که قرآن کریم آن مبنا یا اصل تربیتی را قبول ندارد و تایید نمی‌کند؟

در تشریح این سوال، می‌توان از تعبیر «منطقه الفراغِ» شهید سیدمحمد باقر صدر بهره گرفت. ایشان این تعبیر را در احکام فقهی و گزاره‌های تجویزی به کار می‌برند؛ مبنی بر اینکه دین در مناطقِ فراغ، انسان را به عقل و تجربه‌ی خود وانهاده‌ است و در واقع اظهار نظر نکرده است. ایشان اباحه که پنجمین حکم از احکام پنج‌گانه‌ی تکلیفی در فقه است را به اباحه‌ی اقتضایی و اباحه‌ی لااقتضایی تقسیم می‌نماید. منظور از اباحه‌ی اقتضایی آن است که آزاد نهادنِ انسان و سکوت شارع مقدس در مورد دو طرف قضیه (فعل و ترک)، با عنایت شارع بوده و دارای مصلحت است؛ اما در برخی از موارد نیز آزاد نهادنِ انسان، نیز مصلحتی در إلزام یا ترجیحی یکی از طرفین ندارد که اباحه‌ی لااقتضایی خوانده می‌شود.[[18]](#footnote-18)

پس از این توضیح، پرسش این است که آیا منطقه الفراغ تنها در تجویزات اسلام است و یا اینکه می‌توان منطقه الفراغ را به توصیفات اسلام نیز تعمیم داد؟ اگر قرآن کریم نسبت به برخی از پرسش‌های تربیتی و روان‌شناختی سکوت اختیار نموده، از سکوت قرآن نکته‌ای قابل استنتاج است؟ آیا نشانه‌ی نفی آن است یا اثبات و تایید آن؟

این پرسش به بحثِ علم دینی مرتبط می‌شود و در حوزه‌ی اسلامی‌سازی علوم انسانی نیز این پرسش، تعیین کننده است که به چه میزانی دستاوردهای علوم تربیتی و روان‌شناسی مورد تایید اسلام است؟

البته دیدگاه‌هایی مانند آیت الله جوادی آملی[[19]](#footnote-19) مبنی بر اینکه اصولاً کشفِ عقل، موجب دینی خواندن دستاوردهای علوم بشری خواهد شد، مورد پذیرش نیست. به نظر ما این نظریه،‌ از محل نزاع خارج است و دست‌کم در مورد «علم دینی» به معنای خاص آن، نیست. همچنین باید توجه داشت که این بحث در مقام ثبوت است؛ اما سخن در مقامِ اثبات و اجتهاد، بحث دیگری است؛ به این شکل که ممکن است در مقام استنباط و اجتهاد از متون دینی، مجتهد و مفسر به تردید و اجمال منتهی شود و نتواند نکته‌ای را از قرآن استنباط نماید. برای نمونه، برخی بحث تکامل انواع را مورد تایید قرآن می‌دانند و شماری دیگر بر این باورند که قرآن کریم، تکامل انواع را رد نموده است. ممکن است مفسر در مقام جمع آیات و حل تعارض آنان، بر اساس ضوابط اصولیّ، به بن‌بست برسد و نتواند دیدگاه قرآن کریم را استکشاف نماید. باید توجه داشت که این موارد (در مقام اثبات) از محل سوال (در بحث علم دینی) خارج است.

برای حفظ انسجام فصل پیش‌رو، بررسی پرسش پیش‌گفته در پیوست همین کتاب، ارائه خواهد شد.

### 3-3-4. کشف روش‌های آموزشی و تربیتی قرآن

سومین وظیفه‌ی تفسیر تربیتی آن است که قرآن کریم و نوعِ سخن گفتن خداوند با مخاطبان را زیر ذره‌بین تعلیم و تربیت قرار دهد و از منظری تربیتی، روش‌های تربیتی و آموزشی قرآن کریم را استخراج نماید[[20]](#footnote-20). برخلاف دو وظیفه‌ی پیشین که مفسر به دنبال آموزه‌های تربیتی در مدالیل مصرح و غیرمصرح قرآن بوده است، در این وظیفه، نوعِ سخن گفتن قرآن، مورد کاوش قرار می‌گیرد. اینکه قرآن کریم در مقام هدایت و تربیت مخاطبان خود از چه روش‌هایی بهره‌ برده است؟ و چه اصولی بر آموزش و پرورشِ خداوند در قرآن، حاکم است؟ و چنین هدایتی مبتنی بر چه مبانی تربیتی و به سوی چه اهداف تربیتی است؟[[21]](#footnote-21)

مفسرِ تربیتی در این وظیفه‌، در مقامِ تحلیلِ تربیتی قرآن برمی‌آید و با نگاهی درجه‌ی دو، به واکاوری و تحلیلِ سازوکار و اقداماتِ تربیتی قرآن کریم و چگونگی تاثیرگذاری قرآن بر انسان و جامعه و مخاطبان خود می‌پردازد. برای مثال، بجای آنکه به فهم و تبیین مراد استعمالی و مراد جدی سوره‌ی حمد اقدام نماید، چینش الفاظ و آیات سوره‌ی حمد از منظر تاثیرگذاری بر مخاطب و تاثیراتِ تربیتی را بررسی می‌نماید[[22]](#footnote-22) و کارآمدی تکرار سوره‌ی حمد در هر نماز واجب و تاثیر آیات آن بر ذهن و ضمیر و انسان و تغییرات تربیتی را بررسی می‌نماید. در این رویکرد، بررسیِ نوع کاربست واژگان، طولانی و کوتاه بودن فراز‌های قرآن و کشف راز و رمزهای تربیتی آیات در دستور کار قرار می‌گیرد؛ برای مثال آموزش نماز به دو گونه ممکن است: گاهی مربی و گوینده به توضیح و تشریح اجزا، شروط، مقدمات و موخرات نماز می‌پردازد؛ اما در نگاهی درجه‌ی دو به بیان فلسفه‌ی نماز و چرایی اجزاء، شرایط، کارکردهای رکوع، سجود و ... می‌پردازد.

برای تبیین تفاوت وظیفه‌ی سوم با دو وظیفه‌ی پیشین، می‌توان از تمایزِ قول و فعل در سنت معصومان (علیهم السلام) بهره گرفت. همانگونه که می‌دانیم گفتار و کردار معصومان (علیهم السلام) در اسلام، از جایگاه والایی برخوردار است. از یک منظر، احادیث و روایات معصومان (علیهم السلام) در باب تعلیم و تربیت و وظایف والدین درباره تربیت فرزند و ... قابل بررسی و استنباط است. از سوی دیگر نوع رفتار و کردار معصومان (علیهم السلام) در مقام هدایت و تربیت مردم و نیز فرزندان خود، می‌تواند محل توجه قرار گیرد. به عبارت دیگر، گاهی پرسیده می‌شود که امام صادق (علیه السلام) درباره‌ی تشویق فرزندان و یا پاسخ به کنجکاوی‌های کودکان، چه فرموده است؟ و گاهی پرسیده می‌شود که رفتار امام (علیه السلام) در برخورد با کارهای خوب و موفقیت‌های فرزندان و نیز در مواجهه با کنجکاوی‌های کودکان، چگونه بوده است. در سوال اول از حدیث و در پرسش دوم از سیره، پرسش شده است.

علاوه بر کشف سیره‌ی تربیتی قرآن کریم، می‌توان تحلیلی تربیتی از آیات قرآن کریم و تنظیم آنان و نیز تقدم و تاخر و سبک و سیاق آیات، ارائه نمود؛ برای نمونه، می‌توان گفت که در آیات مربوط به سوره‌های مکّی، بر عقاید اصلی و مبدأ و معاد تاکید شده و حجم سوره‌ها کوتاه‌تر است و نیز در این سوره‌ها، نظام فصاحتی و بلاغتی زیباتری به چشم می‌خورد و در سوره‌های مدنی، قوانین دیگری حاکم است و بر اساس این نکات، تحلیل‌های تربیتی و آموزشی ارائه نمود.

روشن است که وظیفه‌ی[[23]](#footnote-23) سوم، نوعی مواجهه‌ی تربیتی با قرآن کریم است. به این معنا که علوم تربیتی و دستاوردهای متخصصان و مربیان تربیتی مجموعه‌ای از روش‌های تعلیم و تربیت را عرضه می‌نماید که با الهام از آن روش‌ها، می‌توان به تحلیلِ سیره و رفتار تربیتی قرآن کریم در تربیت و هدایت مخاطبان آن اقدام نمود. به این ترتیب، همانطور که دانش منطق و قواعد و فرمول‌های آن ابزاری برای فهم قرآن و استکشاف برخوردهای منطقی و برهانی قرآن کریم با مخاطبان خود است، دانش تعلیم و تربیت و مجموعه‌ی دستاوردهای آن نیز می‌تواند به عنوان ابزاری برای فهم و استخراجِ رفتار تربیتی قرآن کریم در مقامِ هدایت مخاطبان خود قلمداد شود. از یک منظر، می‌توان وظیفه‌ی سوم را «تحلیل تربیتی قرآن» خواند در مقابل دو وظیفه‌ی پیشین که «تفسیر تربیتی قرآن» است.

# 

1. . اخلاص 1-2. [↑](#footnote-ref-1)
2. . علق 6. [↑](#footnote-ref-2)
3. . رعد 11. [↑](#footnote-ref-3)
4. . مائده 2. [↑](#footnote-ref-4)
5. علق 6. [↑](#footnote-ref-5)
6. . نساء 28. [↑](#footnote-ref-6)
7. . اسراء 11. [↑](#footnote-ref-7)
8. . اعرافی، مناسبات علم و دین2 . [↑](#footnote-ref-8)
9. . تکمیل این بخش با استفاده از یادداشت‌های شخصی نگارنده از سخنرانی استاد اعرافی در نشست علمیِ «ظرفیت‌شناسی علم اصول برای علوم انسانی» به تاریخ 30/8/92 در مجمع عالی حکمت اسلامی. [↑](#footnote-ref-9)
10. . از منظر ظرفیت‌شناسی علم اصول برای تفسیر قرآن می‌توان به مباحث جزیی‌تری از دانش اصول اشاره نمود و مهمترین فصل از مباحث علم اصول که با تفسیر قرآن ارتباط دارد، مباحث الفاظ است. در ادامه به شماری از مباحث مرتبط از «مباحث الفاظ» اشاره می‌شود: معنای ماده امر و نهی، معنای هیئت امر و نهی، معنای هیئت إفرادی(مانند معنای مشتق)، معنای هیئت جملات (معنای هیئت جملات إنشایی، إخبارات در مقام إنشاء و معنای جملاتِ إخباری)، بحث مفاهیم (مانند مفهوم موافق، اقسام مفاهیم مخالف مانند مفهوم شرط، وصف، غایت، حصر، لقب، عدد، زمان، مکان)، بحث مدالیلِ سیاقی (مانند مدلول اقتضایی، تنبیهی، اشاری)، بحث عموم و معنای واژگانِ عام (مانند کل، جمیع، ال و ...)، بحث اطلاق و معنای واژگانِ مطلق(مانند اسم جنس، علم جنس، مفرد محلی به ال، نکره در سیاق نفی و ...)، تقیید و تخصیص کلام و راه‌های تشخیص آن، بحث معانی حقیقت و مجاز، بحث مجمل و مبین. [↑](#footnote-ref-10)
11. . در باب رابطه‌ی تفسیر موضوعي و تفسير ترتيبي دست‌کم سه احتمال مطرح است:

    **احتمال اول** آن است که تفسیر موضوعی، رقیب و جایگزین تفسیر ترتیبی قلمداد شود؛ به دلیل آنکه در تفسیر ترتیبی، مفسر با نگاهی جزیی و به تعبیر شهید صدر، «تجزیه‌ای» در صدد فهم و تفسیر متن است. این احتمال مردود است؛ زیرا تفسیر موضوعی تماماً نمی‌تواند جایگزین تفسیر ترتیبی شود و اساساً در زمان تفسیر آیات‌ِ گردآوری شده در موضوع واحد، فهم هر آیه نیازمند روش ترتیبی است.

    **احتمال دوم** این دو روش تفسیر را در عرض هم و کاملاً مستقل و بی‌ارتباط از همدیگر‌ می‌داند. به دلیل پیش‌گفته در نقد احتمال اول، این احتمال نیز قابل دفاع نیست.

    **احتمال سوم** رابطه‌ی طولی برای تفسیر موضوعی و ترتیبی ترسیم می‌نماید که خود به دو احتمال، قابل تقسیم است که تفسیر موضوعی در طولِ تفسیر ترتیبی است و یا تفسیر ترتیبی در طول تفسیر موضوعی است. به نظر می‌رسد علاوه بر استقلال و تقدم تفسیر ترتیبی، باید به نکته‌ی دیگری توجه داشت مبنی بر اینکه در مقامِ تفسیر موضوعی، نیاز به رویکردِ تجزیه‌ای در فهم هر یک از آیات، دوباره رخ می‌نماید. به این ترتیب، می‌توان گفت که تفسیر ترتیبی هم مقدم بر تفسیر موضوعی است و هم موخّر؛ ولی در دو مقام.

    آیت‌الله جوادی آملی در تبیین رابطه‌ی تفسیر موضوعی و ترتیبی چنین می‌نگارند: در سير آموزش قرآني، تفسير موضوعي بعد از تفسير ترتيبي است. انسان ابتدا بايد به نحو ترتيب در خدمت قرآن كريم باشد، ...و حضور ذهني و علمي[نسبت به آیات] داشته باشد، ... آنگاه ... موضوعي از موضوعات را انتخاب كرده، و درباره آن بحث كند، يعني آياتي از قرآن را كه حاوي اين موضوع است بعد از جمع‏آوري، جمع‏بندي كرده، سپس به جمع‏آوري و جمع‏بندي روايات در آن زمينه بپردازد، و در مرحله نهايي بين دو جمع‏بندي به دست آمده از آيات و روايات جمع‏بندي سومي به عمل آورد تا بتواند، آن را به عنوان نظر اسلام، و قرآن و عترت ارائه دهد» (زن در آينه جلال و جمال، ص60) [↑](#footnote-ref-11)
12. . صدر، اقتصاد ما (بررسي‌هايي درباره مكتب اقتصادي اسلام)، ص324. [↑](#footnote-ref-12)
13. . مرحله چهارمی نیز به نام نظام‌سازی فرافقهی می‌توان اضافه نمود. در این مرحله مبانی مطرح در متون اسلامی که در بخش‌های دیگر مانند تفسیر و اخلاق و دیگر معارف موجود است و بیشتر جنبه توصیفی دارد، در یک موضوع کلان، جمع و با داده‌های مرحله سوم، ترکیب و در یک نظام واحد سامان‌دهی می‌شود. روشن است که این نظام‌سازی نیز ضرورت‌هایی دارد و در مواردی به تولید علم و معرفت منجر می‌شود. از سوی دیگر، یکی دیگر از وظایف این مرحله را می‌توان استکشاف مبانی نام برد که عبارت است از تحلیل اصول به‌دست‌آمده (در مرحله سوم) و فتاوای استنباط شده (در مرحله اول) و برقرار کردن ارتباط میان آنها و استکشاف مبانی فلسفی و کلامی. به عبارت دیگر، حرکت از احکام فقهی به سمت مبانی به روش «برهان انّی». به این ترتیب، با اتصال روبناها (احکام فقهی) به زیربناها (مبانی) و تحلیل آنها، می‌توان به مبانی و گزاره‌های توصیفی دست یافت. برای نمونه با تحلیلِ احکامِ تربیتی فقه، می‌توان به مبانی تربیت دست یافت. توضیح آنکه، همانطور که در مجالی دیگر گفته شد(اعرافی، فقه تربیتی مبانی و پیش‌فرض‌ها، صص273-279) با وارونه ‌کردن حرکت استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت (که از مبانی تربیت به سوی اصول و روشهای تربیتی است)، می‌توان به برخی از مبانی تربیت دست یافت. به این معنا که حرکت استنتاجی را با رویکردی استکشافی آغاز کرده، از اصول تربیتی به سمت پرده‌بردای از مبانی تربیت حرکت کرد.

    یکی از تفاوت‏های مرحله چهارم از مرحله سوم در همین نکته است که در این مرحله، نظریه‌پرداز با توجه به توصیفات اسلام در یک عرصه، تلاش می‌کند که بین توصیات(که برخی هم در این مرحله باید کشف شود) و دیگر تجویزات، مرتبط پیوند برقرار کرده و آنها را در یک نظام، سامان دهد و عناصری مانند، مبانی، اهداف، اصول، روش‌ها‌ی تربیت را در کنار هم به شکل منسجم و سازوار قرار می‌دهد. همچنین باید متذکر شد که ماهیت فعالیت در مرحله سوم، تحلیل فقهی است؛ برخلاف مرحله چهارم که تحلیل فلسفی و کلامی در آن جریان دارد. همچنین مرحله چهارم می‌تواند ناظر به موضوع‌های کوچک یا مجموعه‌ی فقه باشد. به عبارت دیگر، با کشف مبانی احکام، تلاش فرافقهی سامان می‌یابد و خرده‌نظام‌های فکری شکل می‌گیرد که گزاره‌های هنجاری و توصیفی اسلام را پیرامون موضوعی خاص جای داده است (مثلاً در موضوع آرایشگری یا زیبایی و زیبایی‌شناسی در اسلام) و با توسعه خرده نظام‌ها، مسیر شکل‌گیری نظام‌های کلان فرهنگی، تربیتی، سیاسی، اقتصادی و غیره هموار می‌شود (همان، صص 383-384) [↑](#footnote-ref-13)
14. . با اندکی تسامح در واژگان، می‌توان از این وظیفه‌ به «تفسیر تربیتی إنطاقی» و از وظیفه‌ی دوم به «تفسیر تربیتی إستنطاقی» یاد کرد. [↑](#footnote-ref-14)
15. . يكي از پيشنهادهاي متخصصان رشد شناخت ديني، اين است كه معلمان آموزش مفاهيم ديني انتزاعي را تا زمان دستيابي كودك به تفكر انتزاعي به تأخير بيندازند. پياژه نخستين كسي است كه اين پيشنهاد را مطرح كرده است. پياژه در بخش پاياني تحقيق خود دربارة «مراحل ساخته‌پنداري» به تفاوت واقعيت دين در دوره نخست كودكي و بزرگسالي و اينكه آموزش دين،‌ گذار از مرحله افسانه‌پردازي را به تأخير مي‌اندازد اشاره كرده است (به نقل از : نوذری، *توصيف و ارزيابي رويكرد شناختي رشد ديني*، ص 709) . مرحوم دادستان نیز به عنوان یکی از پیروان و شارحان دیدگاه‌های پیاژه در ایران، در مقاله‌ای این دیدگاه را مطرح نموده است. (دادستان، *دين و تحول شناخت* ص234) و به تبع در پژوهش‌های دیگر نیز این تجویز، منعکس شده است (باهنر،آموزش مفاهيم ديني همگام با روانشناسي رشد، ص80) شايد مناسب‌تر اين بود كه پياژه و ديگر محققان شناخت‌گرا اين پيشنهاد را مطرح مي‌كردند كه سمت و سوي آموزش ديني تغيير يابد و آموزش ديني به جهتي سوق داده شود كه نقش اساسي در خيال‌پردازي‌هاي كودك پيدا كند؛ نه اینکه آموزش دین را تا سنین 13-14 سالگی به تاخیر انداخت. در ضمن گرچه این پیشنهاد، موجب دقت مربيان و والدين در آموزش دين مي‌شود؛ ولي تأكيد بيش از حد بر جنبة شناختي و دقت وسواس‌گونه در مراحل، مشكلاتي را ايجاد كرده است. اين امر سبب شده است كه «پيچيدگي رشد ديني» و «منحصر به فرد بودن» آن درك نشود؛ چراکه انديشيدن در مورد خدا و معاد و ديگر مفاهيم ديني ابعاد مختلفي دارد و يك عملِ صرفاً شناختي نيست.(ر.ک: نوذری، همان) [↑](#footnote-ref-15)
16. . با توجه به واقعیتی به نام تکثر و تنوع ادیان و مذاهب، در جوامع چندفرهنگی(Molticultural) به ویژه آمریکا و اروپا، در اوایل قرن بیستم مساله‌ای بروز نمود؛ مبنی براینکه در تربیت دینی و آموزش دین، کدام یک از ادیان به عنوان محتوای تربیت دینی، قرار گیرد. رویکرد غالب، این بوده که دین مقبولِ مربیان و معلمان و نیز نظام آموزشی، محتوای تربیت دینی را تشکیل می‌داده و تربیت دینی به معنای باورمندسازی و تقویت ایمان به معتقداتِ مورد قبول معلم و نظام آموزشی معنا می‌شده است. این رویکرد، به انحصار‌گرایی(Exclusivism) موسوم شده است. از دهه 1960 روش انحصارگرایانه در تربیت دینی مورد تشکیک قرار گرفت و پیشنهاد شد که ادیان مختلف در تربیت دینی به متربیان عرضه شود و فرصت انتخاب‌گری به متربی داده شود. این روش به «روش مقایسه‌ای» ( Comparative manner) و به تعبیر برخی از منتقدان، رویکرد «سوپر مارکت ادیان» موسوم شد. در همین راستا برخی مانند *پائول هِرست*، گفتند که باید بجای «آموزش عقاید دینی» ( teaching of religious beliefs) از «آموزش دربارة عقاید دینی»(teaching about religious beliefs) سخن به میان آورد. تحلیل و بررسی این دیدگاه را ببینید در (موسوی، تبیین و ارزیابی آموزش مقایسه‌ای ادیان در تربیت دینی) [↑](#footnote-ref-16)
17. . یکی از چالشهای تربیت دینی ( Religious Education) در مغرب زمین، چالشی است که از سوی طرفداران فلسفه تحلیلی در تعلیم و تربیت مبنی بر متناقض بودن (Paradoxical) ترکیب تربیت دینی ارائه شده است؛ انديشمنداني چون *پاول هرست* و ديگران براين باورند که تربیت دینی با تلقین(indoctrination) و القاء اندیشه­ای خاص و عقیده­ای ویژه همراه است و اساساً تربیت به شمار نمی­رود.(ر.ک: باقری، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی ج2، بخش اول؛ شفيلد، *کليات فلسفه آموزش و پرورش،* فصل 9 ) پل هرست در تحليل مفهوم «تربيت ديني» بر این باورست که تعبيري چون «تربيت ديني» كاملاً ناسازوار است و از اين دو كلمه نمي‌توان در حالت تركيب معنايي استفاده كرد »(به نقل از حیدری، تلقين چالشي فراروي تربيت ديني، ص1005). اشكال دوم *هرست* درباره تربيت ديني به تفكيكي برمي‌گردد كه او ميان دو مفهوم «تعليم و تربيت» (education) و «تلقين» قائل شده است. در اين راستا، هرست معتقد است كه اگر مراد از تربيت ديني، معتقد نمودن افراد به دين معيني باشد، آنگاه عمل ارزشمند تربيت به عمل ناپسند و غيراخلاقي تلقين تبدیل خواهد شد.(همان، ص1008) باید توجه داشت که تحلیل­های برخاسته از مبانی و مبادی فلسفی و کلامی این صاحب­نظران در باب تعریف تربیت، تربیت دینی و تلقین و دیگر مفاهیم، منجر به انکار «تربیت دینی» ازسوی برخی شده است. یکی از دستاویزها، زشتی مطلق تلقین و تلقین­آمیز بودن آموزه­های دینی است که فرایند آموزش دین را به «شبه­ تربیت» و «ضد تربیت» بدل می­کند. در پژوهشی مستقل دیدگاه‌های مختلف در تحلیل مفهوم تلقین، گردآوری و تحلیل شد و به صورت غیرمستقیم این دیدگاه فلاسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، مورد بازخوانی قرار گرفت. *(ر.ک: موسوی، تحلیل مفهوم تلقین در تربیت دینی)*  [↑](#footnote-ref-17)
18. . صدر، دروس فی علم الاصول، ج1 صص 54-55. [↑](#footnote-ref-18)
19. .ر.ک: جوادی آملی، منزلت عقل در هندسه‌ی معرفت دینی. [↑](#footnote-ref-19)
20. . تفاوت وظیفه‌ی سوم با دو وظیفه‌ی دیگر را می‌توان در تفاوت این دو تعبیر به خوبی مشاهد کرد: «روش‌‌های تربیت در قرآن» و «روش‌های تربیتِ قرآن» [↑](#footnote-ref-20)
21. . برای نمونه «کاربردِ ساختارهای قیاسی و روش‌های برهانی در قرآن» می‌تواند به عنوان یکی از رفتارهای تربیتی و تعلیمی قرآن برای اثبات مُدعایی دیگر در فقه تربیتی مورد استفاده قرار گیرد (ر.ک: اعرافی، بررسی فقهی فلسفه‌ورزی و فلسفه‌آموزی، ص172) و یا اینکه برای بررسی فرضیه‌ی وجوب بهره‌گیری از روشِ تدریس استدلالی در تعلیم و تربیت، می‌توان به سیره قرآن کریم در کاربست روش استدلالی در هدایت و تربیت مخاطبان تمسک نمود که نمونه‌ی آن را می‌توان در مقاله زیر مشاهده نمود (موسوی، بررسی وجوب آموزش­ استدلالی در تربیت اعتقادی). همچنین برخی از آثار عبدالرحمن نحلاوی، از این منظر به آیات قرآن کریم پرداخته است؛ مانند التربیه بالآیات، بیروت دار الفکر المعاصر، دمشق: دار الفکر،1421ق . [↑](#footnote-ref-21)
22. . تلاش علوم ادبی و بلاغی برای کشف و اثبات اعجازِ زیبایی‌شناختی قرآن در زمینه‌ی کشف‌ِ روش‌های آموزشی و پرورشی قرآن در تاثیر‌گذاری تربیتی بر مخاطبان خود بسیار مغتنم و قابل استفاده است. همچنین علم مناسبات که تلاشی فراتر از تلاش ادیبان در قرآن‌پژوهی است در این زمینه، شایان ذکر است. علم مناسبات، ارتباط و همبستگی و پیوستگی موضوعاتِ یک آیه و اتصال آن با آیات دیگر و یا ارتباط یک سوره با سوره دیگر را در دستور کار قرار می‌دهد و تلاش‌ می‌نماید پیوندهای نهانی در ساختار و نظم کلمات، جملات و سوره‌ها را آشکار نماید. کتاب «نظم الدرر فى تناسب الآيات و السور» اثر برهان الدين بقاعى (م 885 ق) و نیز کتاب «تناسق الدرر فى تناسب السور» تالیف سیوطی در این زمینه قابل ذکر هستند. [↑](#footnote-ref-22)
23. . ممکن است گفته شود که این بحث، نمی‌تواند در شمارِ وظایف تفسیر تربیتی قرار گیرد و اساساً از قلمروِ تفسیر تربیتی خارج است؛ زیرا در مباحث پیشین گفته شد که تفسیر تربیتی در صدد فهم الفاظِ آیاتِ قرآن است؛ در صورتی که این بحث (کشف روش‌های آموزش و تربیتی قرآن)، رفتار قرآن را مطالعه می‌نماید و با تفسیرِ الفاظِ آیات کاری ندارد. پاسخ این اشکال روشن است؛ زیرا بررسی رفتارهای تربیتیِ قرآن و کشف روش‌های تربیتیِ آن در مقامِ تربیت مخاطبان، از رهگذرِ فهم و شرحِ الفاظِ قرآن می‌گذرد و اساساً نوعِ سخن گفتنِ خداوند در آینه‌ی آیات و الفاظِ آن تجلی می‌یابد. [↑](#footnote-ref-23)