

Between 'Moral Education' and 'Religious Education': A Critique of the Axiological Foundation of 'Secular Education'

Seyyed-Naghi Musavi  / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Received: 2025/02/02 - Accepted: 2025/05/18

snmosavi57@cfu.ac.ir

Abstract

Given the prevalence of secularist ideas in education, the present article is a re-examination of one of the axiological foundations of 'secular education,' which prioritizes ethics over jurisprudence (fiqh) and prescribes the 'moralization of society' instead of its 'jurisprudentialization.' By positing a dichotomy between the 'moralization of education' and the 'jurisprudential/religionization of education,' the paper advocates for the former. The research method is descriptive, explanatory, and critical. In describing and explaining the aforementioned perspective, the following results were obtained: The rapid process of the secularization of education, schools, and curricula has led to proposing 'moral education' instead of 'religious education,' and subsequently replacing 'moral education' with 'spiritual education.' In the meantime, secular narratives—namely 'secular religious education,' 'secular moral education,' and 'secular spiritual education'—were unveiled. Secular thought and a this-worldly interpretation of religion in Iranian society have been represented by the religious intellectual movement, which has based its claim regarding the priority of ethics over fiqh on Al-Ghazali's view of the 'worldly nature of fiqh.' In the assessment and evaluation section of this article, seven critiques are leveled, concluding that 'secular education' is flawed because it is based on the axiological foundation of the priority of ethics over fiqh and the construction of the dichotomy of 'moralization of education' or 'jurisprudentialization of education'; especially because the reference to Al-Ghazali's view is firstly incorrect and biased, failing to consider Abu Hamed's comprehensive perspective, and secondly, the inference of ethical secularism from the idea of the 'worldly nature of fiqh' in Al-Ghazali's thought constitutes an illogical exploitation.

Keywords: moral education, religious education, educational secularism, philosophy of religious education, Jurisprudentialization of Education.

نوع مقاله: پژوهشی

در میانه «تربیت اخلاقی» و «تربیت دینی» نقدی بر مبنای ارزش‌شناختی «تربیت سکولار»

snmosavi57@cfu.ac.ir

سیدنفی موسوی  / استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۲۸

دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴

چکیده

با توجه به رواج ایده‌های سکولاریستی از تربیت مسئله نوشتار حاضر بازتأمل درباره یکی از مبانی ارزش‌شناختی «تربیت سکولار» است که اخلاق را بر فقه تقدم می‌بخشد و «اخلاقی شدن جامعه» را به جای «فقهی شدن جامعه» تجویز می‌کند و با طرح دوگانه «اخلاقی شدن تربیت» یا «فقهی / دینی شدن تربیت» به اولی فتوا می‌دهد. روش تحقیق، روش توصیفی، تبیینی و انتقادی است. در مقام توصیف و تبیین دیدگاه مذکور این نتایج حاصل شد: روند پرشتاب سکولاریزاسیون تربیت و مدرسه و برنامه درسی به این گونه بوده که به جای «تربیت دینی»، «تربیت اخلاقی» پیشنهاد شد و سپس به جای «تربیت اخلاقی»، «تربیت معنوی» جایگزین شد. در همین مجال از روایت‌های سکولار، یعنی «تربیت دینی سکولار»، «تربیت اخلاقی سکولار» و «تربیت معنوی سکولار» رونمایی می‌شد. اندیشه سکولار و تفسیر این‌دنیایی از دین در جامعه ایران را جریان روشنفکری دینی نمایندگی می‌کرده و آنان مدعای خود را در تقدم اخلاق بر فقه به دیدگاه «دنیوی بودن فقه» غزالی مستند کرده‌اند. نوشتار حاضر در بخش سنجش و ارزیابی دیدگاه فوق، ضمن وارد کردن هفت نقد به این نتیجه رسید که «تربیت سکولار» از آن جهت که بر مبنای ارزش‌شناسانه تقدم اخلاق بر فقه و ساخت دوگانه «اخلاقی شدن تربیت» یا «فقهی شدن تربیت» استوار است، مخدوش می‌باشد؛ خصوصاً اینکه استناد به دیدگاه غزالی اولاً نادرست و سوگیرانه و بدون لحاظ کردن دیدگاه جامع ابوحامد بوده؛ ثانیاً استنتاج سکولاریزم اخلاقی از دیدگاه «دنیوی بودن فقه» در اندیشه غزالی، نوعی بهره‌برداری غیرمنطقی بوده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی، تربیت دینی، سکولاریزم تربیتی، فلسفه تربیت دینی، فقهی شدن تربیت.

مقدمه

سؤالات زیر عهده‌دار سؤالات فرعی این مسئله است: ۱. دیدگاه «تربیت سکولار» درباره «اخلاقی شدن تربیت» و «فقهی / دینی شدن تربیت» چیست؟ مبنای ارزش‌شناسانه «تربیت سکولار» درباره نسبت فقه و اخلاق و تقدم اخلاق، کدام است؟ ۲. دیدگاه ابوحامد غزالی به‌عنوان پشتوانه تئوریک این مبنای ارزش‌شناسانه چیست؟ ۳. مبنای ارزش‌شناختی «تربیت سکولار» درباره تقدم اخلاق بر فقه چگونه ارزیابی می‌شود؟ بر این اساس در ادامه سؤالات فوق در چند محور پیگیری می‌شود.

روش تحقیق در نوشتار حاضر روش توصیفی، تحلیلی و انتقادی است و در ابتدا تلاش می‌شود دیدگاه مذکور تبیین شود و سپس با مراجعه به متن ابوحامد غزالی به تفصیل تحلیلی از مدعای ایشان ارائه گردد و در پایان با روش انتقادی به نقد و بررسی دیدگاه مذکور همت گماشته شود.

در مورد پیشینه پژوهش حسب اطلاع، پژوهش مستقلی به مبنای ارزش‌شناختی تربیت سکولار نپرداخته است، همان‌طور که پژوهش درباره تبیین و ارزیابی تربیت سکولار نیز چندان به چشم نمی‌خورد.

۱. «تربیت سکولار» در میانه «تربیت اخلاقی» و «تربیت دینی»

در این بخش تلاش می‌شود به پرسش اول مقاله (دیدگاه «تربیت سکولار» درباره «اخلاقی شدن تربیت» و «فقهی / دینی شدن تربیت» چیست؟ مبنای ارزش‌شناسانه «تربیت سکولار» درباره نسبت فقه و اخلاق و تقدم اخلاق، کدام است؟) پاسخ داده شود.

۱-۱. مفهوم، مبانی و تبار تربیت سکولار و سکولاریسم

سکولار (secular) در فرهنگ آکسفورد این‌گونه معنا شده است: چیزی که با مسائل معنوی یا مذهبی ارتباطی ندارد؛ چیزی که «این‌جهانی» است مانند «تربیت سکولار»، «هنر سکولار» و... (not concerned with spiritual or religious affairs;) of this world: secular education/ art/ music. the secular power of the state. واژه سکولاریسم (secularism) نیز چنین معنا شده است: باور به اینکه حقوق،

با رشد سکولاریزم در فرهنگ و تربیت، بازتأمل درباره نسبت دین و تربیت و نیز نسبت دین و اخلاق دوچندان شده است و به همین دلیل تأملات فرازین و فلسفی در «فلسفه تربیت» و پی‌جویی توابع و استلزامات دیدگاه‌های سکولاریستی در «فلسفه برنامه درسی» و نیز «برنامه درسی سکولار» ضرورت یافته است. «تربیت سکولار» به‌مثابه یک جریان عملی با ابتناء بر اندیشه «سکولاریزم تربیتی» درحال رشد و جایگزین شدن با جریان «تربیت دینی» است و بازتأمل درباره مبانی و مبادی «تربیت سکولار» و «سکولاریزم تربیتی» از موضع «فلسفه تربیتی» کاری لازم است.

«تربیت اخلاق‌محور» به‌جای «تربیت شریعت‌محور»، «تربیت این‌دنیایی» به‌جای «تربیت آن‌دنیایی» و «تربیت سکولار» به‌جای «تربیت دینی» و مانند اینها صورت‌بندی‌هایی است که از تربیت مبتنی بر مبادی و مبانی ارزش‌شناسانه سکولار صورت می‌گیرد. «تقدم انسانیت بر دیانت» (فناپی، ۱۳۸۹، ص ۲۳) و تقدم اخلاق بر فقه (فناپی، ۱۳۸۴)، یکی از ابتناات ارزش‌شناسانه «تربیت سکولار» است که به تقدم یا جانشینی «تربیت اخلاقی» بر / با «تربیت دینی» رأی می‌دهد. به‌راستی کدام دیدگاه صحیح است؟ آیا تربیت باید مبتنی بر اخلاق باشد یا شریعت؟ آیا مبنای فقه‌ستیزی و اخلاق‌بسندگی در بنا کردن ساختمان اندیشه تربیتی، کفایت لازم را دارد؟

مسئله نوشتار حاضر تبیین و ارزیابی دیدگاه «تربیت سکولار» و «سکولاریزم تربیتی» است؛ آن‌هم بر اساس یکی از مبانی ارزش‌شناسانه آن، که تقابل و تخالف میان فقه و اخلاق را تئوریزه می‌نماید. به‌عبارت دیگر، با توجه به ابتناء «تربیت سکولار» بر یک مبنای ارزش‌شناختی در مورد تقدم اخلاق بر فقه و لزوم اخلاق‌بسندگی در تربیت، نوشتار حاضر درصدد است این مبنای ارزش‌شناسانه «تربیت سکولار» را مورد ارزیابی قرار دهد و در گامی پسین‌تر، مبنای دیدگاه مذکور در اندیشه‌های پشتیبان که به جریان روشنفکری دینی نسب رساند و در گامی پسین‌تر از آنجا که جریان اندیشه‌ای مذکور، دیدگاه خود را به ابوحامد غزالی، عالم مسلمان (م. ۵۰۵هـ) منتسب می‌نماید، مبنای «اخلاقی بودن تربیت به‌جای فقهی / دینی شدن تربیت» را در اندیشه غزالی مورد کاوش قرار دهد.

خلاصه آنکه مسئله اصلی نوشتار حاضر عبارت است از: ارزیابی دیدگاه «اخلاقی شدن تربیت» (به‌جای «دینی شدن تربیت») و

تربیت و غیره باید بر واقعیات و علوم (تجربی) و غیره مبتنی باشد؛ به جای ابتناء بر دین (the belief that laws, education, etc. should be based on facts, science, etc. rather than religion). طرفداران ایدئولوژی سکولاریسم، آگاهانه و بااراده و گزینش خود می‌کوشند همه اشکال اعتقاد به امور و مفاهیم فراطبیعی و کارکردهای ویژه آن را طرد و تخطئه کرده و از اصول غیردینی و بلکه ضددینی به منزله مبنای اخلاق شخصی و سازمان اجتماعی حمایت کنند (الیاده، ۱۳۷۴، ص ۱۲۶).

هرچند «سکولاریزم تربیتی» به تبع اندیشه «جدایی دین از دنیا» در قالب یک اندیشه مدون، محصول عصر مدرن است؛ اما «تربیت سکولار» از اعصار قبلی هم قابل تصویر بوده و هست. ویژگی «تربیت سکولار» (آموزش و پرورش سکولار) در عصر حاضر این است که به اندیشه‌ای مدون و شکل یافته پشت گرم است. بنابر گزارش جان الیاس «در قرن‌های ۱۷ و ۱۸ در اروپا، حرکتی آغاز شد که در پایان به سکولار و غیردینی شدن نهادهای جامعه از جمله مدارس منجر شد. ... در تعلیم و تربیت، یک حرکت غیردینی‌سازی به راه افتاد و سرانجام به مدرسه غیردینی منتهی شد که در آن، مطالعه دین، در نهایت یک امر فرعی و کوچک تلقی شد» (Elias, 1995, p109). همچنین در مورد ایران هم باید گفت که ورود نظام تربیت رسمی مدرن (آموزش و پرورش جدید) در اواخر قاجار و اوائل پهلوی اول همراه با تمایلات و خصیصه‌های سکولاریستی بوده است. اساساً ورود نظام آموزش رسمی سکولاریستی یکی از مشخصه‌ها پروژه مدرنیزاسیون ایرانی، البته با قرائتی شبه‌مدرن بوده است.

تربیت سکولار و سکولاریزم تربیتی بر مبنای هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی استوار است. تربیت سکولار بنا بر مبنای معرفت‌شناختی خود، بر «عقل‌گرایی» و یا «علم‌گرایی» تأکید نماید و ممکن است در نهایت به قبول «کثرت‌گرایی» (Pluralism) و نیز «کثرت‌گرایی دینی» (Religious Pluralism) بیانجامد و حتی ممکن است از «شک‌گرایی» و «نسبیت‌گرایی» (و حتی نسبیت در حقیقت) سر برآورد. برای نمونه، پاول هرست در تعریف تربیت، جنبه دانشی تربیت را برجسته می‌نماید و آنچه در تور تجربه باقی نماند را غیرتربیت می‌خواند و به همین دلیل که حوزه‌های غیرتجربی

[از جمله دین و وحی]، ارزش معرفتی نداشته و علم به شمار نمی‌روند، ترکیب «تربیت دینی» را متناقض‌نما قلمداد می‌نماید (Hirst, 1974)، و برای دوری جستن از «آموزش عقاید دینی»، به «آموزش درباره عقاید دینی» توصیه می‌نماید (Hirst, 1979). «عدم ارتباط دنیا و آخرت» از دیگر مبانی ارزش‌شناختی تربیت سکولار است. بر این اساس تربیت سکولار، تربیتی ماده‌گرایانه و ماده‌جویانه و این‌دنیایی است که در آن امور متافیزیکی و اخروی چندان مورد تأکید نیست. همچنین اومانیزم و فردگرایی و سودگرایی و لذت‌گرایی از دیگر مبانی انسان‌شناختی و به تبع مبانی ارزش‌شناختی «تربیت سکولار» است.

۱-۲. تقابل اخلاق (سکولار) با دین به مثابه مبنای ارزش‌شناسانه تربیت سکولار

یکی از مبانی ارزش‌شناسانه تربیت سکولار (و سکولاریزم تربیتی) این است که ارزش‌های اخلاقی بر ارزش‌های فقهی مقدم است و فتاوی فقهی با قضاوت‌های اخلاقی ابطال‌پذیرند.

به باور فنایی، در عصر روشنگری، نه تنها علم و اخلاق و سیاست و حتی تفسیر دین نیز از سلطه انحصاری کلیسا خارج گردید و نه تنها علم که اخلاق و سیاست هم از دین استقلال پیدا کرد و قلمرو دین به دین محدود شد و این همه با تکیه بر دو ایده اساسی انسان‌گرایی و خردگرایی میسر گردید. متفکران این دوره کوشیدند مبنای غیردینی برای اخلاق فراهم کنند و این مبنا چیزی جز طبیعت و خرد یا اراده فردی و یا جمعی آدمیان نبود. بدین ترتیب در عصر روشنگری، اخلاق، سکولار شد؛ یعنی هم اندیشه‌ها و باورهای اخلاقی و هم انگیزه‌های اخلاقی، عقلانی و فرادینی شد. چنین شد که خدا جای خود را به انسان داد و خرد آدمی «خودبنیاد» و «خودفرمانروا» شد و «شریعت عقل» جای «شریعت نقل» را گرفت و یا بر آن تقدم یافت (فنایی، ۱۳۸۴، ص ۳۵). سروش که سکولاریسم را «علمی و عقلانی شدن تدبیر اجتماعی» می‌داند (سروش، ۱۳۷۶، ص ۴۲۴)، در مقام مقایسه بین «اخلاق دینی» و «اخلاق مدرن»، یکی از ویژگی‌های مهم سکولاریسم در تمامی ابعاد آن را رویکرد حق‌گرایانه و گریز از تکلیف و بی‌اعتنایی به مسئولیت می‌داند، درحالی که در طرف مقابل، اخلاق و معرفت دینی، متدینان را به خضوع در برابر خلقت دعوت می‌کند و از او می‌خواهند

به آنچه به او عطا شده است قانع باشد و شکر آن را به جا آورد و در این جهان تصرف بیشتری نکند و تمتع بیشتری نبرد. از نظر وی انسان گذشته یا ماقبل مدرن، انسان مکلف بوده و در مقابل انسان مدرن، انسان محق است (سروش، ۱۳۷۴، ص ۹؛ ۱۳۷۶، ص ۴۳۱). اساساً برخی از طرفداران اخلاق سکولار تعبیر «اخلاق دینی» را پارادوکس می‌دانند (فنائی، ۱۳۸۴، ص ۲۵۳) و از منظر مبنای سکولاریستی و بر مبنای عقل خودبنیاد، تلاش می‌نمایند تا راه‌حلی برای این پارادوکس ارائه نمایند.

سروش غلبه فقه را به زیان اخلاق می‌داند و می‌گوید: «گویی که علم فقه می‌تواند تمام جهات رفتار آدمی را تبیین کند و چیزی باقی نمی‌ماند که علم اخلاق متکفل آن باشد... و به همین دلیل اخلاق به گوشه‌ای رانده می‌شود و به صورت یک امر زینتی و لوکس در می‌آید (سروش، ۱۳۸۱، ص ۶۸) و با ناسازگار دیدن اخلاق و فقه ادعا می‌کنند که برای تعالی اخلاق باید «جامعه فقهی ما» به «جامعه اخلاقی» بدل شود (سروش، ۱۳۸۱، ص ۶۹). فنائی نیز می‌گوید: پیامد سکولار دانستن اخلاق این است که فتواهای فقهی اخلاقاً ابطال‌پذیرند و فقیهان باید فتواهای خود را به نحو پسینی با ترازوی اخلاق توزین کنند (فنائی، ۱۳۸۹، ص ۲۱-۲۲).

۱-۳. دینی / فقهی یا اخلاقی بودن تربیت

تربیت امری ذاتاً ارزش‌پایه (نلر، ۱۳۹۱، ص ۱۱۷) و دارای ماهیتی هنجاری است (برزینکا، ۱۳۷۶، ص ۸۵). در «تربیت سکولار» با این پرسش ناشی از دوگانه‌سازی و جدانگاری فقه و اخلاق مواجه هستیم مبنی بر اینکه آیا تربیت باید اخلاقی باشد یا فقهی / دینی؟ «اخلاقی شدن تربیت» به این معناست که ارزش‌های اخلاقی (اخلاق سکولار) باید بر سراسر نظام تربیتی از مواد و محتوا و برنامه درسی تا فعالیت‌ها و اقدامات در برنامه آموزشی تا برنامه‌های پرورشی تا نظام ارزشیابی و نظام تأمین و تربیت معلم و از ستاد تا صف و از مدرسه تا وزارتخانه باید مبتنی بر ارزش‌های «اخلاق سکولار» باشد و باید حضور ارزش‌های دینی / شرعی / فقهی به حداقل ممکن برسد.

روند و واقعیت سکولاریزاسیون مدرسه به نحوی رقم خورد که نظام تربیتی مدرن «تربیت اخلاقی» را جایگزین «تربیت دینی» و سپس در پیشرفتی روبه‌جلو، «تربیت معنوی» را جایگزین «تربیت اخلاقی» نمود. در اثای این تحولات در مدرسه و برنامه درسی، خوانش‌های

سکولاریستی از سه‌گانه فوق (تربیت دینی، تربیت اخلاقی و تربیت معنوی) نیز به بازار آمد. به‌نحوی که برای عبور از «تربیت دینی» در مدرسه از «تربیت دینی سکولار» سخن به میان آمد (هاند، ۱۳۹۳، ص ۱۶ و ۳۶)؛ همچنان‌که «تربیت اخلاقی سکولار» نیز مورد تجویز قرار گرفت. همچنین طوفان سکولاریزاسیون «تربیت معنوی» (spiritual education) را نیز درنوردید و به‌نحوی که «معنویت سکولار» می‌تواند به‌دور از الزامات دینی در ایمان به خدا، راهی رأی تعالی فردی در حیات دنیوی وی باشد (Bigger, 2008, p60). از این‌رو می‌توان گفت که در چند ده اخیر، «تربیت معنوی» بدیلی است برای «تربیت دینی» (Elkins, 2000).

در یک نگاه کلان می‌توان گفت در روند سکولاریزاسیون تربیتی، «تربیت دینی» از مدارس به‌کلی حذف و یا خوانش سکولاریستی جایگزین آن شد («تربیت دینی سکولار») و نیز یا «تربیت اخلاقی (سکولار)» جای «تربیت دینی» را به‌صورت کلی گرفت و یا در ادامه با جایگزینی «اخلاق سکولار» به‌جای «اخلاق دینی» از رویکردهای سکولاریستی پرده‌برداری شد و «تربیت اخلاقی سکولار» رونمایی شد و در فروکاهش سوم «تربیت معنوی (خدامحور)» جای خود را به «تربیت معنوی سکولار» در مدرسه و برنامه درسی داد.

در رویکردهای سکولاریستی از تربیت، دوگانه «اخلاقی بودن تربیت» و یا «فقهی بودن تربیت» مطرح و بر اساس مبنای ارزش‌شناختی به اولی رأی داده می‌شود.

۲. تقدم اخلاق بر فقه در «تربیت سکولار»: گزارش مُدعا
در این بخش تلاش می‌شود به پرسش دوم مقاله (دیدگاه ابوحامد غزالی به‌عنوان پشتوانه تئوریک این مبنای ارزش‌شناسانه چیست؟) پاسخ داده شود.

با مراجعه به مبنای سخن سؤال از «فقهی یا اخلاقی بودن تربیت» به خوانشی از اندیشه دینی و سکولار در اخلاق و اجتماع برخورد می‌کنیم که جریان روشنفکری دینی در ایران آن را نمایندگی می‌کند. از منظر اینان «اخلاق دینی» پارادوکسیکال است (فنائی، ۱۳۸۴، ص ۲۵۳). همان‌گونه که در سرشاخه این تفکر نیز هیرست «تربیت دینی» را متناقض‌نما می‌داند (Hirst, 1979)؛ چراکه خصلت جامعه سکولار عبارت است از: خودگردانی و عقلانیت

تنها به ابواب حدود و دیات محدود نمی‌کند و در ابواب عبادات و نماز و حلال و حرام نیز از علم آخرت خبری نیست و این ابواب نیز از مرزهای دنیا عبور نمی‌کنند (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۲). استدلال ایشان توجه فقه به امور ظاهری و رویین اعمال و صحت و فساد ظاهری اعمال است و توجیه به اعمال قلبی ندارد (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۲-۳۳). وی می‌گوید فقیه به اسرار اعمال نمی‌پردازد، در صورتی که روح زکات عبارت است از پالایش درون از بخل (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۱۱۷)؛ اما فقه به امر و ظاهری مانند لعان و اجاره می‌پردازد که امری دنیوی است (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۴). و در مقابل «علم الآخره» قرار می‌گیرد که به علم معامله و علم مکاشفه تقسیم می‌شود و در علم معامله از حالت‌های حقیقت و قلب و محدوده فضیلت‌ها و رذیلت‌ها و صفات محمود و مذموم بحث می‌شود (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۵). بنابراین با تسامح، علم الآخره یا مساوی علم اخلاق است و یا اعم از آن. *علوم الدین* با این صورت‌بندی، فقه را مربوط به امر دنیا و ساماندهی به امورات آن می‌خواند و علم آخرت [اخلاق] را مربوط به امر آخرت و مصالح و ساماندهی امور مربوط به قلب و فضیلت‌ها و رذیلت‌ها می‌شمارد (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۲۸-۳۰).

البته این فقه‌شناسی غزالی به نقدهای جدی فقیهان نیز منتهی شده است. ایشان در کتاب *احیاء سبک* و رفتار و روش فقیهان را مورد نقادی قرار می‌دهد که به قرار زیر است: (۱) ایشان مجالس تدریس فقه و نیز کتب فقهی را حاوی مباحث تکراری و غیر مبتلابه می‌داند و در مقابل علمای آخرت (عالمان اخلاق) بر مسائل فایده‌مند که به واجبات عینی و آخرت می‌پردازند، متمرکزاند (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۷-۳۸ و ۱۰۴-۱۰۶). (۲) همچنین به دلیل رفتارهای ناشایسته فقیهان را مغرور به علم و عمل خود (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۱۰۴-۱۰۶)، بی‌تقوا (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۶، ص ۸۲)، آزاردهنده دیگران (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۱۰۶)، موجب فساد اجتماع به خاطر بی‌تقوایی (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۶، ص ۸۲) توصیف می‌کند. (۳) از منظر ابوحامد، فقیهان قدرت‌طلباند و سعی می‌کنند به حکومت‌ها نزدیک شوند (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۶، ص ۸۰). این نقد در واقع به خصیصه فقه در رفع مسائل دنیوی و خصوصیات مردم بازمی‌گردد (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۹، ص ۱۹۸) و انگیزه بسیاری از طلاب فقه‌پژوه رسیدن به جاه و مقام و موقعیت اجتماعی است

(هرست، ۱۳۸۰). برخی دیگر از روشنفکران دینی با نگرانی از اینکه فقه جای اخلاق را در جامعه تنگ نماید و با ناسازگار دیدن اخلاق و فقه مدعی شدند که جامعه ما باید «جامعه اخلاقی» شود به جای «جامعه فقهی» (سروش، ۱۳۸۱، ص ۶۹) و ناسازگاری فقه و اخلاق و لزوم تقلیل فقه در فرهنگ و جامعه را به دیدگاه غزالی در مورد «دنیوی بودن فقه» استشهد می‌نمایند (سروش، ۱۳۷۸، ص ۱۹؛ ۱۳۷۷، ص ۳۵؛ ۱۳۷۵، ص ۹؛ ۱۳۷۲، ص ۲۶؛ ۱۳۸۲، ص ۷۱ و ۹۰؛ ۱۳۷۶، ص ۱۳۸، ۱۹۱ و ۳۶۶؛ ۱۳۷۹، ص ۳۵-۵۴ و ۱۷۶ و ۱۸۴؛ سروش و دیگران، ۱۳۸۲، ص ۲۹؛ مجتهد شبستری، ۱۳۸۱، ص ۱۶۳ و ۴۲۰) و بدون توجه به دیدگاه ملامحسن فیض کاشانی در نقد «دنیوی بودن فقه» به‌عنوان شارح و نوپرداز کتاب *احیاء العلوم غزالی* (که کتاب *محجة البیضاء* را نگاشته) با صراحت فقه‌شناسی ابوحامد را هوشمندانه‌تر و دقیق‌تر خواندند (سروش، ۱۳۶۸، ص ۴۰-۴۱) و در دفاع از فقه‌شناسی غزالی چنین می‌نگارند: «شریعت که عمدتاً در فقه تجلی می‌کند دین عوام است، و در درجه اول سعادت و آرامش حیات دنیوی آنان را تأمین می‌کند. این‌گونه آرامش و روانی امور زندگی در ادیان دیگر با فقه‌های دیگر، و در جوامع غیر دینی با قوانینی بشری نصیب آدمیان می‌گردد» (سروش، ۱۳۷۹، ص ۴۷). همچنین برخی چنین نگاشته‌اند: «گفتیم که غزالی می‌گوید فقه جای اخلاق را تنگ کرده است و رابطه فقه و اخلاق فردی را توضیح می‌دهد؛ اما رابطه فقه و اخلاق اجتماعی این است که فقه جایگزین اخلاق شده است؛ زیرا حتی افرادی مانند غزالی به فقه به‌عنوان اخلاق اجتماعی نگاه می‌کنند» (فناپی، ۱۳۸۹، ص ۳۴).

در این مجال تلاش می‌شود گزارشی از دیدگاه غزالی درباره نسبت فقه و اخلاق ارائه شود. غزالی با نگاه به دینداری آسیب‌زده زمان خود، عالمان را در دو دسته دنیاگرا و آخرت‌گرا طبقه‌بندی می‌کند (غزالی، بی‌تا، ج ۱، ص ۹۹) و فقها را علمای دنیا معرفی می‌کند (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۱). ایشان چنین توضیح می‌دهد که اگر جامعه عدالت را رعایت نماید، هیچ‌گاه به فقه و فقیهان نیاز نمی‌شود و از آنجاکه مردم بر اساس شهوات رفتار می‌کنند و خصومت‌ها و اختلافات ایجاد می‌شود، از روی ناچاری به حکومت و قانون برای رفع اختلافات و خصوصیات احتیاج شد و در این موضع، فقه و فقیهان احتیاج شد (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۱).

غزالی مدعی دنیوی بودن فقه و ناظر به کارکردهای دنیایی را

این گونه نیست. آیا اکثر احکام فقه، دنیوی است؟ یا اکثر آن، اخروی است؟ وصف دنیوی بودن مشمول کدام وضعیت است؟

ثانیاً پذیرش اینکه بخش یا بخش بزرگی از فقه ناظر به مسائل دنیا و رفع‌الخصومات باشد، آیا احکام شریعت / فقه تنها یک هدف و کارکرد دارند؟ قطعاً می‌توان دو یا چند هدف برای احکام فردی و اجتماعی فقه و نیز در تناظر با آخرت ترسیم کرد. در این صورت، مدعای ایشان این است که «کارکرد غالب همه فقه» دنیوی است؟ «کارکرد غالب بعضی از فقه» دنیایی است؟ «کارکرد مغلوب همه یا بخشی از فقه» دنیوی است؟ ملاحظه می‌شود که اطلاق ادعای غزالی با ابهام و اغتشاش مواجه است.

خلاصه آنکه ادعای دنیوی بودن فقه در ادبیات غزالی به معنای غیر دینی و غیر شرعی بودنش نیست؛ بلکه همان‌طور که با صراحت می‌گوید به معنای «اخروی نبودن» است (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۳-۳۵) و نمی‌تواند مستمسک رویکردهای سکولاریستی باشد.

نقد دوم: تشویش در داوری درباره فقه

فارغ از ابهام و اغتشاش مفهوم «دنیوی بودن فقه»، با نوعی حرکت دارای نوسان و نیز تشویش در توصیف فقه در دیدگاه غزالی مواجه هستیم. به عبارت دیگر، این ادعا در فرازهای دیگر اصلاح و تعدیل شده و باید تمام تألیفات و دیدگاه غزالی را در نظر گرفت.

برای نمونه هرچند ایشان کارکرد فقه را ثانوی و رفع خصومات و متأثر از عمل نکردن مردم به عدالت می‌داند (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۱؛ ج ۹، ص ۱۹۸-۱۹۹)؛ اما در جایی دیگر علم فقه را علمی شرعی (و نه دنیوی به معنای سکولار و غیر دینی که روشنفکران دینی درصدد آن هستند و بریده از وحی) می‌خواند و همسایه علم آخرت می‌شمارد و علم فقه را در جایگاه برتر از علم طب می‌نشاند (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۳۴). درست برخلاف ادعایی که در همان جلد اول درباره برتر بودن علم طب مطرح می‌کنند و مدعی می‌شود که انسان بدون جامعه به فقه محتاج نخواهد بود (به خاطر عدم نیاز به رفع منازعات)؛ اما زندگی بدون علم میسر نیست (غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱، ص ۹۲).

نمونه دوم از تشویش در توصیف فقه آنجاست که ایشان در مقالی دیگر می‌گوید میان اعمال جوارحی و اعمال جوانحی رابطه تأثیر و تأثر برقرار است و برای سخی شدن باید به تمرین سخاوت و حلم پرداخت. از این رو باید به اعمالی که فقه بدان توصیه می‌کند جامه عمل پوشاند و

(غزالی، بی‌تا - الف، ج ۱۱، ص ۱۰۴-۱۰۶). غزالی می‌گوید این آسیب‌ها در رفتار علمای آخرت و علمای اخلاق دیده نمی‌شود؛ چراکه اساساً خاصیت و کارکرد علم اخلاق، دنیا نیست.

۳. ارزیابی دیدگاه «تربیت سکولار»

در این بخش در پاسخ به پرسش سوم این مقاله دیدگاه «تربیت سکولار» و مبنای ارزش‌شناختی آن، سنجش و ارزیابی می‌شود؛ در ابتدا تلاش می‌شود در نقد مبنایی استشهاد به دیدگاه غزالی مورد بررسی قرار گیرد و در ادامه فارغ از این استشهاد، «اخلاقی شدن تربیت در دیدگاه سکولاریستی» مورد داوری قرار گیرد.

۳-۱. ارزیابی صفروی

گفتیم که مبنای سکولاریزم تربیتی در تقلیل و حذف دین در مدرسه و نیز جایگزینی «تربیت دینی» به جای «تربیت اخلاقی»، تمایل به سکولاریزاسیون اخلاق و ترسیم تقابل میان دین و اخلاق و تقدم اخلاق (سکولار) بر دین و فقه است. بررسی جامع «تسبب دین و اخلاق» و ارزیابی آن و نشان دادن توالی فاسد این دیدگاه فرصتی دیگر را می‌طلبد؛ اما از آنجاکه مسئله نوشتار حاضر، استناد روشنفکران دینی به دیدگاه ابوحامد غزالی بود، در این مجال، به نقد مبنایی «اخلاقی شدن تربیت (به جای دینی / فقهی شدن تربیت) از منظر استناد به دیدگاه غزالی» پرداخته می‌شود.

نقد اول: اغتشاش در مفهوم «دنیوی بودن فقه»

اولین نقد، ابهام و اغتشاش در مفهوم «دنیوی بودن فقه» است. اولاً کارکرد فقه تنها رفع اختلافات و منازعات نیست. ایشان با تعمیم و تعمیق اشکال به دیگر ابواب غیرمعاملی فقه ادعای «دنیوی بودن فقه» را به سطحی بودن و ناظر به امور قلب نبودن تغییر می‌دهد که این هم تفاوت سطح و کارکرد دو دانش فقه و اخلاق (علم الآخره) را نشان می‌دهد. آیا ناظر به رتق و فتق امور دنیا و رفع منازعات و حل مخاصمات مردم بودن، به معنای این است که نمی‌تواند در تناظر با آخرت باشد؟

ثانیاً با غمض عین از پرداخت مبهم «دنیوی بودن فقه»، اشکال دیگر آن است که دنیوی دانستن احکام فقه در چه حد و میزانی است؟ آیا همه ابواب فقه ناظر به حل و فصل امور دنیاست؟ که

با تکرار و تمرین آن صفت را در قلب راسخ نمود تا بتوان «فقیه نفس» شد (غزالی، بی تا - الف، ج ۸، ص ۱۰۸). ایشان بر همین مبنا در مجالی دیگر تصریح می‌کند که سالک طریق آخرت بی‌نیاز از فقه نیست و علم فقه و علم آخرت با همدیگر در ارتباطاند (غزالی، بی تا - الف، ج ۱، ص ۳۴). در تألیفات دیگر غزالی در کتاب *المستصفی* به شرافت علم فقه اعتراف می‌کند. جالب اینکه کتاب *احیاء العلوم* را بعد از کتاب *المستصفی* نگاشته است (بدوی، ۱۹۷۷، ص ۱۷). وی در مقدمه کتاب *المستصفی* فقیهان را دارای جایگاهی رفیع می‌خواند و می‌گوید: فقه جامع دین و دنیا و آخرت و دنیاست و به همین دلیل، من در جوانی به علم فقه مشغول بودم و شایسته است الباقی عمرم را صرف آن کنم (غزالی، بی تا - ب، ص ۱۱-۱۳).

نمونه سوم که بر تعامل و عدم تقابل فقه و اخلاق در تألیفات دیگر غزالی صحنه می‌گذارد رساله *رسالة اللدنیة* است که وی آن را بعد از کتاب *احیاء العلوم* نوشته است (بدوی، ۱۹۷۷، ص ۱۷). وی می‌گوید علوم به اصول و فروع تقسیم می‌شود و علم فروع شامل حق خدا و حق بندگان و حق نفس است. علم فقه از حق الله و حق عباد و علم اخلاق از حق نفس بحث می‌کند و فقه علمی مفید و ضروری و شریف است و همه مردم بدان محتاج‌اند و از آن بی‌نیاز نیستند (غزالی، ۱۴۱۶ق، ص ۲۲۷-۲۲۹).

نمونه چهارم در خود کتاب *احیاء علوم الدین* است. ایشان در بحث آداب تربیت به طلاب توصیه می‌کند به علوم مقدمات واجب کفایی مانند علم نحو و علم فقه و علم لغت به چشم تحقیر نگاه نمایند؛ زیرا مقدمه واجب‌اند و نباید با ستایش علم آخرت، این علوم مانند فقه را تنقیص کرد. فقیهان در شمار مجاهدین سبیل الله و مأجور هستند (غزالی، بی تا - الف، ج ۱، ص ۸۹). حتی در مقدمه کتاب *احیاء* از تبویب کتب فقهی تمجید شده و به دلیل آنکه این الگو از تبویب بر قلب‌ها مؤثرتر است، در تبویب کتاب *احیاء* الگوگیری می‌شود (غزالی، بی تا - الف، ج ۱، ص ۶).

نقد سوم: عدم تلازم نقد عالمان و تنقیص علم

سومین نقد این است که بر فرض که اغتشاش مفهومی و تشویش عبارات غزالی را در نظر بگیریم، اما نقد فقیهان تلازمی با تضعیف فقه و یا تقدم اخلاق ندارد و مستندی بر دیدگاه رویکردهای سکولار مبنی بر تقدم اخلاق سکولار بر فقه نیست.

توضیح آنکه به شکل موجه جزئیه باید دانست که برخی آسیب‌ها در الگوهای تدریسی و تدرّسی در میان فقیهان ممکن است وجود داشته باشد و نقد و نظر درباره آن امری لازم و مورد استقبال است و حتی در سویه مقابل، نیز برخی روش‌های آموزشی و پرورشی در سبک و سیره فقیهان وجود دارد که ارزش بررسی و الگوگیری در سبک‌های شاگردپروری، پژوهندگی و مانند آن وجود دارد؛ اما نکته مهم به مثابه حد وسط استدلال این است که وجود برخی ایرادات و اشکالات در روندهای تولید و توزیع یک دانش، موجودیت و تمامیت یک دانش را منطقاً مخدوش نمی‌کند؛ همان‌طور که غیر مسئله‌محور بودن، غیر کاربرستی بودن مطالعات، وجود تکبر و غرور در میان اساتید و پژوهندگان، خودبسندگی و مانند آن در سایر دانش‌ها حتی در علوم پایه و علوم انسانی نیز مشاهده می‌شود و این ردائیل اخلاقی و حرفه‌ای موجب بطلان موجودیت و فایده‌مندی آن دانش نخواهد بود. همچنان‌که در عصر حاضر نیز مشاهده می‌شود که برخی علوم به دلایل ذاتی و یا شرایط اجتماعی دارای بازار کار و اقبال و استقبال اجتماعی هستند و علم فقه نیز مانند علم حقوق در عصر حاضر این‌گونه است، اما این خصلت موجب تنقیص جایگاه آن علم و یا تنازل درجه اهمیت آن نباید باشد.

نقد چهارم: نقد انگیزه‌شناسانه

برخی از غزالی‌پژوهان از انگیزه‌ها و تسویه حساب شخصی در تاختن بر فقیهان در مورد ایشان سخن می‌گویند و یا آن را توبه و بازگشتی از گذشته خود می‌شمارند. در این صورت، نقد فقه و برتری اخلاق نمی‌تواند مستمسکی برای تقدم اخلاق سکولار بر فقه توسط جریان روشنفکری دینی باشد.

برخی بر این باورند که غزالی در نقد فقیهان درواقع به نقد گذشته خود دست زده است و این امر نشانه‌ای از بحران روحی او دارد؛ زیرا او تدریس و تألیف خود را در گذشته با هدف شهرت و رسیدن به قدرت و دنیا و رضایت حاکمان انجام داده است (ابوزید، ۱۳۸۲، ص ۴۳۳). وی در بغداد با دستگاه حکومت عباسی و در طوس با سلجوقیان همکاری داشته است. او وقتی در نظامیه بغداد صدارت داشته کتاب *فضایح الباطنیه* یا *المستظهری* را برای حمایت از حاکم وقت نگاشته و وقتی توابع طوس بوده، کتاب *نصیحة الملوک* را برای سلطان سنجر نگاشته است (ساکت، ۱۳۸۱؛ هاشمی، ۱۳۷۶،

ص ۱۲۸-۱۵۵). ترتیب نگارش کتب این‌گونه بوده که ابتدا کتاب *المستظهری* را نگاشته و سپس کتاب *احیاء العلوم* (که مورد بحث نوشتار حاضر است) و سپس کتاب *نصیحه الملوک* را به رشته تحریر درآورده است (بدوی، ۱۹۷۷، ص ۱۶-۱۷).

۲-۳. ارزیابی کبروی

در این مجال تلاش می‌شود فارغ از دیدگاه‌های غزالی و استناد جریان روشنفکری به آن، به پرسش سوم پژوهش حاضر (ارزیابی مبنای ارزش‌شناختی تربیت سکولار) پاسخ داده شود.

نقد پنجم: پاسخ حلی در نسبت فقه و اخلاق

در پاسخ حلی درباره نسبت فقه و اخلاق و اشکال به ظاهرنگری در فقه دو نکته می‌توان مطرح کرد:

۱) تدین و التزام به دین دو سطح حداقلی و حداکثری دارد. التزام به فقه اسلامی در دایره الزامیات کف دینداری است و التزام به غیرالزامیات فقه سقف دینداری است. در دانش اخلاق نیز یکسری ارزش‌های اخلاقی در شمار حد نصاب و حداقل‌های آراستگی اخلاقی است و بیش از آن در شمار ارزش‌های برتری‌دهنده است. همان‌طور که تسامحاً می‌توان گفت: فقه و شریعت کف دینداری و اخلاق و عرفان سقف دینداری را پشتیبانی می‌نمایند. به تعبیر دقیق‌تر، این وضعیت، ثبوتاً از مدّرج بودن ایمان و تدین (در سطح روان‌شناختی و به‌عنوان فعلی جوانحی و به‌مثابه کیفی نفسانی) ناشی می‌شود و اثباتاً از باب تقسیم کار، دینداری حداکثری به دانش اخلاق و عرفان سپرده شده است. به این صورت که مقربّات جوانحی به اخلاق و مقربّات جوارحی به فقه واگذار شده است. امام خمینی^{۱۱} با باطل دانستن دوگانه طریقت و شریعت، در این رابطه سه احتمال طرح می‌کند: احتمال اول بر ظاهر و شریعت بدون باطن و طریقت تأکید می‌کند. این دیدگاه بر پوسته و کالبد دین بدون روح آن توجه دارد. این دیدگاه به مقصد و مقصود نمی‌رسد. احتمال دوم (که به غزالی منسوب است) تأکید بر باطن و طریقت بدون توجه به ظاهر و شریعت است. این دیدگاه نیز باطل است و از رهگذر ظاهر اعمال باید به باطن دین واصل شد. احتمال سوم که دیدگاه صحیح است بر توجه به ظاهر برای رسیدن به باطن دین و صراط مستقیم است (موسوی خمینی، بی‌تا، ص ۶۱-۶۳).

۲) به‌عنوان پاسخی نقضی باید یادآور شد که در فقه شیعه در موارد متعددی به افعال قلبی و افعال جوانحی پرداخته شده است، مانند: ۱. معرفت، تعلم و یادگیری؛ ۲. ایمان و عقیده‌ورزی؛ ۳. نیت، سوء ظن و حسن ظن؛ ۴. صفات قلبی مانند اخلاص، حسد، توکل، صبر، حلم و... که در مجالی دیگر گردآوری و چنین ورودی در فقه مدلل شده است (موسوی و اعرافی، ۱۳۹۰).

نقد ششم: وارونگی در استشهداد / استناد

نکته جالب در نوع استفاده و استناد جریان روشنفکری به دیدگاه غزالی است. ملاحظه کردیم که جریان روشنفکری تلاش می‌کند برای تقدم اخلاق (سکولار) بر فقه و عرفی و دنیوی شدن اخلاق به شواهد درون دینی تمسک نماید و ازجمله دیدگاه «دنیوی بودن فقه» در کتاب *احیاء* را مستمسک قرار دهد؛ درصورتی که اولاً ثبوتاً این استناد مخدوش است و عبارات ابوحامد در نفی مطلق فقه و یا تقدم مطلق اخلاق (اسلامی) مشوش است و نمی‌تواند دیدگاه‌های سکولاریستی را پشتیبانی نماید؛ ثانیاً در مقام اثبات نیز این استشهداد صحیح نیست؛ چراکه در نهایت، غزالی اخلاق سکولار و غیردینی را توصیه نمی‌کند؛ بلکه نقد وی عدم دینی / وحیانی / باطنی / اخروی نبودن فقه و یا بخشی از فقه است. به‌عبارت دقیق‌تر، توصیه غزالی، اخروی / دینی‌تر شدن فقه و نیز اخلاق است. ثالثاً غزالی تسامحاً فقه را سکولار (دنیوی و غیرآخرتی) می‌داند و درواقع سکولاریستی می‌نماید و بر دینی و آخرتی بودن اخلاق (به‌مثابه یک مزیت) تأکید می‌کند؛ اما روشنفکران دینی، نقطه معکوس را برداشت کرده‌اند و کلام غزالی را بر لزوم تقدم اخلاق بر فقه حمل نموده‌اند. رابعاً حتی اگر این کار را تدلیس ندانیم، باز هم نمی‌توان از نگاه صوفیانه و تصوف‌زده غزالی، سکولاریزم را برداشت کرد. توضیح آنکه برخی چنین نگاشته‌اند: «گفتیم که غزالی می‌گوید فقه جای اخلاق را تنگ کرده است و رابطه فقه و اخلاق فردی را توضیح می‌دهد؛ اما رابطه فقه و اخلاق اجتماعی این است که فقه جایگزین اخلاق شده است؛ زیرا حتی افرادی مانند غزالی به فقه به‌عنوان اخلاق اجتماعی نگاه می‌کنند» (فناهی، ۱۳۸۹، ص ۳۴). این بیان، نیز در نهایت اهمیت اخلاق اجتماعی را آشکار نماید؛ اما غیردینی و عرفی شدن اخلاق اسلامی را نمی‌توان نتیجه گرفت. به‌تعبیر دقیق‌تر، جریان روشنفکری دینی با حفظ انتساب به دین می‌خواهد روایتی سکولار / عرفی / دینی از آن ارائه نمایند تا اخلاق اسلامی را سکولار نماید که این تلاش براساس دیدگاه‌های

مبنایی، مخدوش است؛ چراکه «سکولارسازی اخلاق اسلامی» مانند تعبیر «کوسه ریش‌پهن» متناقض‌نماست.

نقد هفتم: نقد دوگانه‌پنداری «تربیت اخلاقی» و «تربیت دینی»

نکته دیگر اینکه دوگانه‌پنداری تربیت دینی و تربیت اخلاقی و طرح سؤال از اخلاقی یا دینی بودن تربیت از اساس، دوگانه‌ای ساختگی و وارداتی (نسبت به فرهنگ اسلامی) است. در نظریه تربیت اسلامی، تربیت هم باید اسلامی باشد و هم باید اخلاقی باشد. به تعبیر دقیق‌تر در دیدگاه مختار اسلام و شریعت اسلامی منافرت و مخالفتی با اخلاق ندارد. اساساً اخلاق به دو بخش اخلاق عقلی و فردینی و اخلاق نقلی و درون‌دینی تقسیم می‌شود. در فقه اسلامی، عقل یکی از منافع معرفت فقهی است و به‌عنوان حجت درون است و عدل حجت برون و انبیاء عظام است و داورهای عقلی در مبادی استنباطات فقهی و اصطلاحات در سلسله علل احکام جانمایی می‌شوند. به تعبیر دقیق‌تر عقل و نقل دو بال قوی برای پرواز فقه و شریعت به اهداف اسلامی تلقی می‌شوند. تعامل و همگرایی عقل و نقل و اخلاق و فقه به صورت ویژه و دقیقی در رویکرد امامیه (بر خلاف اشاعره و معتزله) ترسیم شده است. بنابراین سؤال تبیینی از «اخلاقی یا فقهی بودن تربیت» از اساس سؤال نادرست است.

به تناسب سخن از عقلی و نقلی بودن تربیت در دیدگاه مختار و نیز از لزوم «هم اخلاقی و هم فقهی بودن تربیت» باید اشاره نمود، نویسنده تلاشی اندک در تبیین و تأسیس و تکثیر ایده «فقه تربیتی» (به‌معنای استنباط احکام / تجویزات درباره افعال در مقام تربیت) داشته است و بر این باور است که «دوگانه دینی یا اخلاقی شدن» تربیت، دوگانه‌ای نادرست و وارداتی است و در جغرافیای مجموعه دانش‌های تربیت اسلامی دو شاخه «فلسفه تربیت اسلامی» و «فقه تربیتی اسلام» باید دوشادوش همدیگر به تولید ادبیات تربیتی بپردازند و پاسخ‌گویی به سؤالات تربیتی معاصر در ایران و جهان اسلام را به‌صورت انضمامی مد نظر قرار دهند.

پس از اینکه ویژگی ساختگی بودن سؤال و نزاع «اخلاقی یا دینی / فقهی بودن تربیت» را دانستیم، باید اضافه کنیم که «تربیت دینی» دو معنای قسمی و مقسمی دارد. بنابراین «دینی بودن تربیت» دو معنا دارد: ۱. گاهی گفته می‌شود «تربیت باید (صرفاً) دینی باشد» و در مقابله به گزاره «(صرفاً) اخلاقی بودن تربیت»

منظور است. ۲. گاهی گفته می‌شود «تربیت باید دینی باشد» و منظور معنای مقسمی دین و تربیت دینی مد نظر است که شامل بر اخلاق و تربیت اخلاقی است. همین معنای دوم، دیدگاه مختار نوشتار حاضر است. ملاحظه می‌شود که معنا / دیدگاه اول در دام دوگانه ساختگی سکولاریستی قرار گرفته و دفاع از «دینی بودن تربیت» به‌معنای نفی «اخلاقی بودن تربیت» شمرده می‌شود؛ اما معنا / دیدگاه دوم صورت مسئله غلط را به کنار نهاد و از این مفروضه سکولاریستی عبور کرده است.

نتیجه‌گیری

مسئله نوشتار حاضر عبارت بود از: تبیین و ارزیابی یکی از مبانی ارزش‌شناسانه «تربیت سکولار» که از تقابل و تخالف میان فقه و اخلاق و تقدم اخلاق بر فقه سخن می‌گوید و از آنجاکه این دیدگاه به ابوحامد غزالی منتسب می‌شود مقرر شد مبنای «اخلاقی بودن تربیت به جای فقهی / دینی شدن تربیت» نیز در اندیشه غزالی مورد کاوش قرار گیرد. پرسش اول نوشتار حاضر به قرار زیر بود: «۱. دیدگاه «تربیت سکولار» درباره «اخلاقی شدن تربیت» و «فقهی / دینی شدن تربیت» چیست؟ مبنای ارزش‌شناسانه «تربیت سکولار» درباره نسبت فقه و اخلاق و تقدم اخلاق، کدام است؟». طبق بررسی‌ها به این نتیجه رسیدیم که اندیشه سکولار با ایده جدایی دین و دنیا شکل گرفت و از سیاست و اقتصاد به سرزمین فرهنگ و ارزش‌ها و تربیت رسید. یکی از مبانی ارزش‌شناسانه تربیت سکولار (و سکولاریزم تربیتی) این است که ارزش‌های اخلاقی بر ارزش‌های فقهی مقدم است و فتاوی فقهی با قضاوت‌های اخلاقی ابطال‌پذیرند. این اندیشه را جریان روشنفکری دینی در ایران نمایندگی و پیگیری می‌کند. روند سکولاریزاسیون تربیت سه مرحله را به خود دیده است. در گام اول مقرر شد «تربیت دینی» از مدرسه و برنامه درسی کاهش و سپس حذف گردد. در گام دوم قرار شد «تربیت اخلاقی» به‌جای «تربیت دینی» جایگزین گردد و در مرحله سوم، تقلیل و تبدیل این‌گونه رقم خورد که به‌جای «تربیت اخلاقی» از «تربیت معنوی» سخن به میان آمد. روند پرشتاب سکولارسازی مدرسه و برنامه درسی به این‌گونه بوده که حتی نسخه‌های سکولار از سه‌گانه فوق، یعنی «تربیت دینی سکولار»، «تربیت اخلاقی سکولار» و «تربیت معنوی سکولار» نیز مطرح شده است.

منابع

- الیاده، میرچا (۱۳۷۴). فرهنگ و دین. ترجمه زیر نظر بهاءالدین خرمشاهی. تهران: طرح نو.
- ابوزید، نصر حامد (۱۳۸۲). معنای متن پژوهشی در علوم قرآن. ترجمه مرتضی کریمی‌نیا. تهران: طرح نو.
- بدوی عبدالرحمن (۱۹۷۷). مؤلفات غزالی. کویت: وكالة مطبوعات.
- برزینکا، ولفگانگ (۱۳۷۶). فلسفه تعلیم و تربیت. در: فلسفه تعلیم و تربیت معاصر. ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران. تهران: محراب قلم.
- ساکت، محمدحسین (۱۳۸۱). غزالی دگراندیشی و دگراندیشان. نامه انجمن، ۵، ۴۷-۷۲.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۶۸). جامه تهذیب برتن احیاء فرهنگ، کتاب چهارم و پنجم، ۱-۱۰۰.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۳). ایندولوژی دینی و دین ایندولوژیک. کیان، ۱۶، ۲۸-۳۴.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۴). معنا و مبنای سکولاریسم. کیان، ۲۶ (۵)، ۴-۱۳.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۵). ایندولوژی و دین دنیوی. کیان، ۳۱، ۱۱-۲.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۶). مدارا و مدیریت. تهران: صراط.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۷). دیانت مدارا و مدیریت. کیان، ۴۵، ۲۰-۳۷.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۸). فقه در ترازو. کیان، ۴۶، ۱۴-۲۱.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۹). قصه ارباب معرفت. چ پنجم. تهران: صراط.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۸۱). جامعه مدنی جامعه اخلاقی. آفتاب، ۱۸، ۶۸-۷۳.
- سروش، عبدالکریم و دیگران (۱۳۸۲). اندر باب / جتهاد. تهران: طرح نو.
- سروش عبدالکریم (۱۳۸۲). بسط تجربه نبوی. چ چهارم. تهران: صراط.
- غزالی، ابوحامد (بی‌تا - الف). احیاء علوم الدین. بیروت: دارالکتب العربی.
- غزالی، ابوحامد (بی‌تا - ب). المستصفی. بی‌جا: دارالارقم بن ابی‌ارقم.
- غزالی، ابوحامد (۱۴۱۶ ق). الرسالة اللدنیة در: مجموعه رسائل. بیروت: دارالفکر.
- فنائی، ابوالقاسم (۱۳۸۴). دین در ترازوی اخلاق. تهران: صراط.
- فنائی، ابوالقاسم (۱۳۸۹). اخلاق دین‌شناسی. تهران: نگاه معاصر.
- مجتهد شبستری، محمد (۱۳۸۱). تقلید بر قرأنت رسمی از دین. چ دوم. تهران: طرح نو.
- موسوی، سیدنقی و اعرافی، علیرضا (۱۳۹۰). گسترش موضوع فقه نسبت به رفتارهای جوانی. فقه اسلامی، ۷۰، ۸۷-۱۳۰.
- موسوی خمینی، سیدروح‌الله (بی‌تا). شرح دعاء السحر. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- نر، جی‌اف (۱۳۹۱). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه فریون بازگل. تهران: سمت.
- هاشمی سیدمحمدفضل (۱۳۷۶). منطق سیاسی غزالی. مدرس علوم انسانی، ۴، ۱۲۸-۱۵۵.
- هاند، میشایل (۱۳۹۳). پژوهشی فلسفی درباره امکان تربیت دینی. ترجمه سیدمهدی سجادی. تهران: امیرکبیر.
- هرست، پل (۱۳۸۰). دنیوی کردن تربیت، در: باقری، خسرو. چینیستی تربیت دینی (بحث و گفت‌وگو با پروفسور پاول هرست). تهران: تربیت اسلامی.
- Bigger, S. (2008). Secular spiritual education. E-journal of the British Education Studies Association. 1(1), 60-70.
- Elias. John (1995). Philosophy of Education: Classical and Contemporary. USA: Krieger Publishing Company.
- Elkins, David N. (2000). Beyond Religion Towards a Humanistic Spirituality, chapter 16. p 201-212. In The Handbook of Humanistic Psychology. London: Publication.
- Hirst, Poul (1974). Moral Education in a Secular Society. London: University of London Press Ltd.
- Hirst, Poul (1979). Education and The Nature of Knowledge. The Philosophy of Education. Oxford University Press.

دومین پرسش این نوشتار این گونه بود: «۲. دیدگاه ابوحامد غزالی به‌عنوان پشتوانه تئوریک این مبنایی ارزش‌شناسانه چیست؟» و طبق بررسی‌ها این نتیجه حاصل شد که جریان روشنفکری دینی در ایران با متناقض‌نما دانستن ترکیب «اخلاق دینی» درصدد تثویز کرده «اخلاق سکولار» برآمدند و گفتند به‌جای «جامعه فقهی» باید «جامعه اخلاقی» را تشکیل داد؛ چراکه اخلاق بر فقه تقدم دارد. آنان مدعیات خود را به دیدگاه غزالی درباره «دنیوی بودن فقه» مستند کردند. در این نوشتار به تفصیل ابعاد و اضلاع دیدگاه غزالی در کتاب احیاء العلوم و نیز تألیفات دیگر توصیف و تبیین و تحلیل شد.

پرسش سوم نوشتار حاضر که به ارزیابی و سنجش دیدگاه تربیت سکولار اختصاص داشت، به قرار زیر بود: «۳. مبنای ارزش‌شناختی «تربیت سکولار» درباره تقدم اخلاق بر فقه چگونه ارزیابی می‌شود؟ بر این اساس در ادامه سؤالات فوق در چند محور پیگیری می‌شود». مطابق بررسی‌های تفصیلی، چهار نقد صغروی به مدعیات غزالی وارد شد و تلاش شد با دقت در عبارات و دیدگاه‌های غزالی، مراد اصلی وی کشف شود. این نقدهایی چون ۱. اغتشاش مفهوم «دنیوی بودن فقه»، ۲. تشویش در داوری درباره فقه، ۳. عدم تلازم نقد عالمان و تنقیص علم و ۴. نقد انگیزه‌شناسانه. در ادامه به نقد کبروی مبنای ارزش‌شناختی تربیت سکولار (یعنی تقدم اخلاق بر فقه و «لزوم اخلاقی شدن تربیت به‌جای دینی / فقهی شدن تربیت») پرداخته شده که به قرار زیر است: ۵. پاسخ حلی در نسبت فقه و اخلاق و نسبت دینداری حداقلی در فقه و دینداری حداکثری در اخلاق، ۶. وارونگی در استناد به غزالی و ۷. نقد دوگانه‌پنداری «تربیت اخلاقی» و «تربیت دینی».

خلاصه آنکه این پژوهش نشان داد که «تربیت سکولار» از آن جهت که بر مبنای ارزش‌شناسانه تقدم اخلاق بر فقه و ساخت دوگانه «اخلاقی شدن تربیت» یا «فقهی شدن تربیت» استوار است، مخدوش است؛ خصوصاً اینکه استناد به دیدگاه غزالی اولاً نادرست و سوگیرانه و بدون لحاظ کردن دیدگاه جامع ابوحامد بوده؛ ثانیاً استنتاج سکولاریزم اخلاقی از دیدگاه «دنیوی بودن فقه» در اندیشه غزالی، نوعی بهره‌برداری غیرمنطقی بوده؛ چراکه اساساً دیدگاه غزالی سکولارستیزانه بوده است. بنابر دیدگاه برگزیده در «فلسفه تربیت اسلامی» هیچ تنافر و تخالف و تقابلی میان اخلاق و فقه و نیز «تربیت دینی» و «تربیت اخلاقی» وجود ندارد و این تقابل وارداتی و ساختگی است.