

منطق استنباط حکم فقهی روش‌های تدریس*

- مجید طرقي **
- یعقوبعلی برجی ***
- ستار همتی ****

چکیده

در همه حوزه‌های علم از جمله علوم تربیتی، موضوعات نوظهور و جدیدی مانند روش‌های تدریس وجود دارند که تا کنون دیدگاه اسلام در مورد آن‌ها به‌طور دقیق و کامل بیان نشده است. با توجه به این‌که هر واقعه و موضوعی از نظر فقه اسلامی دارای حکمی است می‌توان با مراجعه به منابع و متون دین اسلام، حکم روش‌های تدریس را به دست آورد. بدین منظور در این مقاله سعی شده است طرحی ارائه گردد که چگونگی تحصیل دیدگاه اسلام در مورد روش‌های تدریس را تبیین نماید.

در مقاله حاضر سه پیشنهاد برای نحوه استنباط حکم روش‌ها پیشنهاد گردیده و نقاط قوت و ضعف هر یک بیان شده است. در بخش دیگر مقاله، انواع ادله‌ای که ممکن است محقق در فرایند تحقیق با آن مواجه شود تبیین شده و برای هر یک نمونه‌هایی ذکر شده است. تبیین معیارهای کارشناسی و فقهی به‌منظور تشخیص مصادیق عناوین موجود در برخی از ادله و تشخیص طرق امثال برخی دیگر از ادله یکی دیگر از مباحث این نوشته است.

کلیدواژه‌ها: تعلیم، تدریس، روش تدریس، فقه تربیتی.

* تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۱۰/۵؛ تاریخ تصویب: ۱۴۰۰/۱۲/۵.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری فقه تربیتی نویسنده مسئول در جامعه المصطفی العالمیه با عنوان «منطق استنباط حکم روش‌های تدریس» می‌باشد.

** گروه فقه تربیتی، مجتمع آموزش عالی فقه، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران: (Toroghimajid@gmail.com).

*** گروه فقه و اصول، مجتمع آموزش عالی فقه، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران: (dikborji@gmail.com).

**** گروه فقه تربیتی، مجتمع آموزش عالی فقه، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران: (نویسنده مسئول) (st.hemati@gmail.com).

مقدمه

روش‌های تدریس یکی از مهم‌ترین اجزای دانش تعلیم و تربیت است. این بخش از تعلیم و تربیت نسبت به سایر اجزای آن بیشتر مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده و پژوهش‌های بیشتری در این زمینه صورت گرفته است. علی‌رغم این تلاش‌ها ان. ال. گیج در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که تدریس به‌عنوان یک پدیده پیچیده توسط پژوهش‌های انجام‌یافته، تبیین نگردیده و شاید بی‌اعتمادی به نتایج یافته‌های پژوهشی در تدریس، مربوط به نوع پژوهش‌ها و یا ناتوانی روش‌های پژوهش در تبیین پدیده‌های انسانی پیچیده‌ای مانند تدریس باشد (تلخابی، ۱۳۸۴: ۱۳). وی اظهار می‌دارد: «نتایج بسیاری از پژوهش‌ها درباره تدریس، اثر پیشرفت تحصیلی شاگردان را به متغیرهای دانش‌آموزی پیش از آموزش (استعداد تحصیلی و هوش) نسبت می‌دهند. این عامل موجب گسستگی رابطه بین یاددهی و یادگیری شده و بزرگترین بی‌اعتمادی را در آموزش و پرورش به وجود می‌آورد» (تلخابی، ۱۳۸۴: ۱۳).

حاصل بررسی تاریخ آموزش و پرورش و آثاری که در مورد تعلیم و تربیت نگاشته شده، این است که آدمی در طول تاریخ، روش‌های گوناگونی را برای آموزش دیگران به کار می‌برده و اندیشمندان تعلیم و تربیت نیز به‌منظور تسهیل آموزش موضوعات مختلف به دانش‌آموزان، روش‌های متنوعی را پیشنهاد کرده‌اند. امکان دارد برخی از روش‌های محصول دانش و تجربه از طرف دین اسلام مورد تأیید قرار گیرد و برخی دیگر خیر. حتی احتمال دارد در متون اسلامی غیر از روش‌های مذکور، روش‌های دیگری برای آموزش پیشنهاد شده باشد. در این مقاله سعی شده است برای دستیابی به دیدگاه و نظر اسلام در مورد روش‌های تدریس، نحوه استنباط حکم این روش‌ها از متون دینی اسلام ارائه شود.

مفهوم‌شناسی

از میان مفاهیم اساسی به‌کاررفته در مقاله، مفهوم روش تدریس به‌دلیل داشتن نقش محوری

در پژوهش بیشتر و دقیق‌تر از سایر مفاهیم مورد بررسی و مطالعه واقع می‌شود. به‌منظور بررسی مفهوم روش تدریس ابتدا هریک از مفاهیم روش و تدریس به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و پس از آن به بررسی مفهوم ترکیبی روش تدریس پرداخته می‌شود.

۱. روش

برخی از معانی واژه روش در زبان فارسی عبارت است از: راه، شیوه، اسلوب، طریق، نَمَط، سبک، گونه، سنت، نَهج و قاعده (دهخدا، ۱۳۷۷). معادل‌های انگلیسی این واژه عبارت‌اند از: «Method»، «the way to do sth» و «procedure» (حقوق‌شناس، ۱۳۷۹). در برخی از کتب لغت عربی - فارسی در بیان معنای فارسی واژه‌های مَسْلُک، مَنَهج، نَسق و نَمَط از واژه‌های روش و شیوه استفاده شده (میرزایی، ۱۳۸۹). با توجه به معنای لغوی واژه روش در زبان‌های فارسی، انگلیسی و عربی می‌توان گفت به‌طور کلی «راه انجام دادن هر کاری» را روش گویند.

در حوزه علوم، روش به مجموعه وسایل، راه و رسم‌ها، خط مشی‌ها و راه‌های منظم و منتظم اطلاق می‌گردد که رسیدن به مقصد و هدفی را ممکن و میسر می‌سازد (علوی، ۱۳۸۹). معنا و مفهومی که در کتاب‌های تخصصی از اصطلاح روش ارائه شده تفاوت چندانی با معنای لغوی این واژه ندارد و تنها مفهوم این واژه را بسط بیشتری داده‌اند.

آنچه از بررسی بالا به دست می‌آید این است که واژه «روش» حاکی از اقداماتی است که به ترتیب و به‌صورت مرحله‌ای برای رسیدن به مطلوب انجام می‌شود. با توجه به معنای لغوی روش همانند سبک، طرز و نحوه می‌توان آن را بیانگر کیفیت و چگونگی انجام یک فعالیت نیز دانست. بنابراین روش می‌تواند دو معنا داشته باشد: ۱) فعالیتی که برای رسیدن به هدف انجام می‌شود، و ۲) کیفیت و چگونگی انجام یک فعالیت.

۲. تدریس

تدریس واژه‌ای عربی است که در زبان فارسی به معنی سَبَق گفتن، درس دادن کتاب، و درس گفتن استعمال می‌شود (دهخدا، ۱۳۷۷). در زبان عربی «دَرَسَ الْکِتَابَ وَ نَحَوَهُ دَرَسًا»، به معنی

«قَرَأَهُ وَأَقْبَلَ عَلَيْهِ لِيَحْفَظَهُ وَيَفْهَمَهُ» و «دَرَسَ الْكِتَابَ فَلَانًا»، به معنی «أَدْرَسُهُ أَيَّاهُ» آمده است (ابراهیم و همکاران، ۱۹۷۲). معادل‌های انگلیسی تدریس عبارت‌اند از: «teaching»، «giving lessons» و «Instruction» (داورپناه، ۱۳۸۹). در معجم المصطلحات التربوية، واژه «Instruction» به معنی تعلیم و تدریس آمده و در توضیح بیشتر آن آمده است: «اصطلاحٌ قد يُستَخدم مرادفًا للتَّدریس و قد یكون بالوسائل السَّمعیة البصریة و المراسلة ... الخ» (حنا الله و نکلا جرجیس، ۱۹۹۸). در همان کتاب واژه «Teaching» «تعلیم و عَمَلٌ أَوْ مِهْنَةٌ المدرسین» معنا شده و «teaching ancillary» به معنی «مساعدٌ معلِّم و معاونٌ تدریس» آمده است (همان).

آنچه از بررسی لغوی واژه تدریس به دست می‌آید این است که این واژه در سه زبان فارسی، عربی و انگلیسی در مفهوم درس دادن استعمال می‌شود. این مفهوم عام است و شامل هر نوع درس‌گفتنی می‌شود؛ خواه از سوی معلم و در کلاس درس باشد، خواه از سوی دیگری و در مکانی غیر از کلاس؛ چه این‌که از کتاب و متون آموزشی در تدریس استفاده شود و چه نه؛ خواه یادگیری حاصل شود، خواه نه؛ در همه این موارد تدریس در لغت صدق می‌کند.

مفهوم تدریس نسبت به سایر مفاهیم اساسی از پیچیدگی بیشتری برخوردار است؛ بنابراین لازم است به منظور دست‌یابی به چیستی و ماهیت تدریس، مطالعه و بررسی دقیقی صورت گیرد. آثاری که در باب روش‌های تدریس تدوین گردیده، تعاریف متفاوتی از تدریس ارائه کرده‌اند. در ادامه تعدادی از این تعریف‌ها از منابع مختلف آورده می‌شود.

۱) تدریس هر فعالیتی است که از جانب یک فرد که به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگر انجام می‌پذیرد (علوی، ۱۳۸۹: ۹۵).

۲) کوشش‌های بین‌فردی برای کمک به یادگیرندگان در کسب دانش، فراگیری مهارت‌ها و درک توانمندی‌های خود (سیف، ۱۳۸۶: ۳۴).

۳) تدریس فعالیتی بیانی، استدلالی و عملی دانسته شده است که از طرف فرد داناتری به

نام معلم طرح‌ریزی می‌گردد و با فعالیت شاگردان به اجرا در می‌آید تا آنان به نوعی از دانایی و توانایی برسند (خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۸).

به‌منظور ارائه تعریف دقیق و کامل از مفهوم تدریس به طوری که آن را از دیگر مفاهیم متمایز کند، توجه به نکات زیر نیز لازم است: (۱) تعریف باید به‌گونه‌ای باشد که همه افراد معرّف را شامل شود و بر غیر آن صدق نکنند. با در نظر گرفتن این نکته بسیاری از تعریف‌ها اگر نگوییم همه آن‌ها باید کنار گذاشته شود؛ (۲) تعریف و مفاهیمی که در آن به کار می‌روند باید روشن‌تر از چیزی باشند که معرّف آن هستند. بنابراین استفاده از مفهوم «یادگیری» در تعریف تدریس نه تنها سبب روشن شدن معنای تدریس نمی‌شود بلکه بر پیچیدگی آن می‌افزاید. برای دستیابی به تصویری گویا و روشن از تدریس، غیر از در نظر گرفتن مطالب فوق لازم است مصادیق مختلف تدریس و محصول و برونداد تدریس مورد توجه قرار گیرد.

برخی از مصادیق تدریس

با ملاحظه مصادیقی از تدریس و تجزیه و تحلیل آن‌ها شاید بتوان به درک روشنی از ماهیت تدریس نزدیک شد. هریک از ما تجربیات فراوانی از کلاس‌های درس و نحوه تدریس معلمان در طول دوران تحصیل خود داریم و هم اکنون نیز برخی مان به‌عنوان دانشجو یا معلم و یا استاد ایفای نقش می‌کنیم. به نظر می‌رسد افراد بتوانند با مرور خاطرات خود و دقت در تجربیاتی که تا کنون داشته‌اند تصویر نسبتاً درستی از تدریس ترسیم کنند. ایجاد نظم و آرامش در کلاس، ارائه مطالب درسی و تشریح آن‌ها و گاهی درگیر کردن دانش‌آموزان با ایجاد چند سؤال، انجام تمرین توسط دانش‌آموزان در محیط کلاس یا در خانه و در نهایت سنجش میزان فراگیری دانش‌آموزان همگی رفتارهایی است که در کلاس درس صدها بار شاهد آن بوده‌ایم.

محصول تدریس

ارائه معنای دقیق از تدریس مستلزم بیان غایت و نتیجه‌ای است که عمل تدریس به آن منتهی می‌شود. اگر معلمی نحوه ارائه یک درس را به‌درستی طراحی کرده و به‌خوبی آن را اجرا کند

ممکن است یک یا چند یا همه موارد زیر حاصل شود: (۱) انتقال مفاهیم به افراد؛ (۲) تسهیل دستیابی افراد به مفاهیم جدید؛ (۳) کسب مهارت و فراگیری انجام کاری و (۴) رشد قدرت استدلال و اندیشه افراد. در تعریف تدریس اشاره به آنچه از این فرایند حاصل می‌شود ضروری است.

تعریف درست تدریس

اکنون می‌توان با توجه به مطالبی که در نقد و بررسی تعاریف موجود از تدریس گذشت و نیز با ملاحظه مصادیق، ارکان و آنچه که از تدریس حاصل می‌شود تصویر نسبتاً درست و کاملی از تدریس به دست داد. تدریس عبارت است از «فعالیت‌هایی هدفمند شامل آماده‌سازی شاگردان، طرح موضوع و ارائه مطالب، به‌کار بستن و ارزشیابی که با توجه به موقعیت و امکانات به‌وسیله معلم به‌صورت منظم طراحی و اجرا شده و در یک رابطه متقابل با شاگردان حداقل به یکی از موارد زیر منتهی می‌شود: انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان، تسهیل دستیابی آنان به مفاهیم جدید، مهارت و فراگیری انجام کار و پرورش تفکر و قدرت اندیشیدن». تعریف فوق را می‌توان به‌طور دقیق در عبارت زیر خلاصه کرد:

«تدریس فعالیتی هدفمند در فضای خاص ارتباط تعلیمی است که موجب می‌شود، فراگیران به مفاهیم نو و یا مهارت‌های جدید دست پیدا کنند».

۳. آموزش

با این‌که واژه آموزش در برخی از منابع لغوی به‌معنای تدریس آمده است (دهخدا، ۱۳۷۷؛ معین، ۱۳۸۸) ولی غالباً این واژه به‌جای تدریس استعمال نمی‌شود. دلیل مطلب فوق این است که اولاً واژه آموزش در زبان فارسی عمدتاً به‌معنی عمل آموختن، یاد دادن و تعلیم به کار می‌رود و نه تدریس، ثانیاً این واژه غالباً در زبان عربی به‌معنی تعلیم آمده است (طیبیان، ۱۳۷۸).

در اصطلاح، آموزش و تعلیم عبارت است از اتخاذ تدابیر لازم برای انتقال دانش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و باورهایی که درستی و کارایی آن‌ها ضمن تجارب گذشته آدمیان به

اثبات رسیده است (علوی، ۱۳۸۹: ۱۲). با توجه به این تعریف از آموزش و کاربردهای این واژه در منابع تخصصی معلوم می‌شود که آموزش و تدریس همان‌طور که از نظر لغوی معنای واحدی ندارند در اصطلاح نیز این دو واژه فاقد معنای یکسان هستند و هریک مفهوم خاص خود را می‌رساند.

با دقت در معانی لغوی و اصطلاحی واژه‌های آموزش و تدریس معلوم می‌شود که مفهوم آموزش نسبت به مفهوم تدریس شمول بیشتری داشته و معنای عام‌تری دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت هر تدریسی آموزش است، ولی هر آموزشی ممکن است تدریس نباشد. توضیح این‌که آموزش نیز همچون تدریس سلسله‌ای از فعالیت‌های منظم و هدفدار و از پیش تعیین‌شده را شامل می‌شود که هدف از آن انتقال معلومات به شیوه‌ای آسان به مخاطبان است در حالی که تدریس تنها به اقداماتی اطلاق می‌شود که توسط معلم و در یک رابطه متقابل با شاگردان رخ می‌دهد.

۴. روش تدریس (Teaching method)

می‌توان با توجه به تعاریفی که از واژه‌های روش و تدریس در جای خود ارائه شد، عبارت «روش تدریس» را معنا کرد. همان‌طور که گفته شد روش می‌تواند هم به معنای فعالیت باشد که به هدف منتهی می‌شود و نیز می‌تواند به کیفیت و چگونگی انجام یک فعالیت اطلاق گردد. بنابراین روش تدریس هم می‌تواند به معنای «کیفیت و چگونگی فعالیت‌هایی که معلم در یک رابطه متقابل با شاگردان به عمل می‌رساند تا به نتایج مورد نظر دست پیدا کند» باشد و نیز می‌تواند در معنای «اقداماتی که معلم در تعامل با دانش‌آموزان انجام می‌دهد تا این‌که اهداف تدریس حاصل شود» به کار رود.

با توجه به این‌که «روش تدریس» اصطلاح خاصی در علوم تربیتی است احتمال دارد مراد از آن چیزی غیر از معنا و مفهومی باشد که در بالا گذشت. به منظور تأیید یا رد احتمال فوق، تعاریف چندی از روش تدریس ارائه می‌شود. در برخی از آثاری که در زمینه روش‌های تدریس

نگاشته شده، در توضیح «روش تدریس» با عبارت‌هایی مانند آنچه در ادامه می‌آید مواجه می‌شویم: «روش تدریس، مجموعه تدابیر منظمی است که معلم برای هدایت فعالیت‌ها به منظور دستیابی به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌کند» (شعبانی، ۱۳۹۱: ۲۷۳). در کتاب روش‌های تدریس پیشرفته، روش مشتمل بر مراحل نظام‌یافته و منطقی دانسته شده که پیمودن موفقیت‌آمیز آن‌ها نه فقط به فراگیر کمک می‌کند بلکه در بالا بردن میزان کارایی معلمان نیز نقش اساسی دارد (حیبی، ۱۳۹۰: ۱۴). و در نهایت در کتاب الگوهای تدریس ۲۰۰۰ روش تدریس، به چگونگی ترکیب امکانات، فعالیت‌های معلم و شاگرد و نوع تعامل آنان اطلاق شده است (جویس و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۹).

با ملاحظه دو تعریفی که از روش تدریس در ابتدای بحث ارائه شد و آنچه از برخی از کتب روش تدریس نقل گردید، می‌توان گفت آنچه در کتاب الگوهای تدریس آمده تعریف اول از روش تدریس را تأیید می‌کند و سایر تعاریف مؤید تعریف دوم هستند. بنابراین تعاریفی که از روش تدریس ارائه شد، با آنچه در کتب تخصصی روش‌های تدریس آمده منافات ندارد.

در نقد و بررسی تعاریف ارائه‌شده از اصطلاح «روش تدریس» می‌توان گفت صحیح است که واژه «روش» از نظر لغت و اصطلاح، هم به خود فعالیتی که موصل به هدف است اطلاق می‌شود و هم به کیفیت و چگونگی انجام یک فعالیت خاص، ولی در بحث کنونی با توجه به این که اصطلاح «تدریس» عبارت است از خود فعالیت‌های تعلیمی، «روش تدریس» نمی‌تواند حاکی از اقدامات تعلیمی باشد. بنابراین مراد از اصطلاح «روش تدریس» در این تحقیق تنها عبارت است از «کیفیت فعالیت‌هایی که معلم در یک رابطه متقابل با شاگردان به عمل می‌رساند تا به نتایج مورد نظر دست پیدا کند».

منطق استنباط حکم روش‌های تدریس

در مورد چگونگی انجام پژوهش اجتهادی درباره روش‌های تدریس به منظور دست یافتن به حکم این روش‌ها پیشنهاد زیر را می‌توان مطرح کرد. روش‌های تدریس و موضوعاتی از

این دست به سه صورت می‌تواند مورد تحقیق و بررسی فقهی قرار گیرد: الف) حکم روش‌های تدریس تنها با تطبیق قواعد کلی و ضوابط عام مورد بررسی قرار گیرد؛ ب) حکم این روش‌ها در دو مقام بررسی شود یعنی علاوه بر مقام قواعد کلی و ضوابط عام در مقام ادله خاص نیز مورد بررسی واقع شود؛ ج) هریک از روش‌ها به‌طور دقیق کارشناسی شود و سپس قواعد و ضوابط بر آن‌ها تطبیق گردد.

منظور از قواعد کلی، همان اصول عامی است که با تطبیق آن‌ها می‌توان احکام شرعی موضوعات خاص را به دست آورد، و مراد از ضوابط عام، معیارهایی است که از دیدگاه‌های کارشناسانه موجود در تعلیم و تربیت در زمینه آموزش به دست می‌آید. البته باید رابطه معیارهای کارشناسی با قواعد فقهی تبیین و مشخص شود و بررسی مستقل هریک از قواعد کلی و ضوابط عام و تفکیک این دو بحث از هم صحیح نیست. به‌عنوان مثال می‌توان معیارهای کارشناسی را ذیل قاعده اتقان عمل، مورد بحث و بررسی قرار داد. به‌عبارت‌دیگر پیش از تطبیق معیارهای کارشناسی بر روش‌های تدریس، لازم است درستی و اعتبار این معیارها در پرتو قواعد فقهی به اثبات برسد.

قواعد کلی را می‌توان به دو بخش قواعد ایجابی و قواعد سلبی تقسیم کرد. مراد از قواعد ایجابی، قواعدی مانند قاعده انتخاب احسن و اتقان عمل هستند که مفید جواز می‌باشند و می‌توان از آن‌ها به مقتضیات تعبیر کرد. منظور از قواعد سلبی، قواعد عامی مانند قاعده لا ضرر و لا حرج هستند که دال بر ممنوعیت می‌باشند و می‌توان از آن‌ها با عنوان مانع یاد کرد.

در روش تحقیق اول پس از مشخص شدن قواعد کلی و تعیین ضوابط عام، حکم هریک از روش‌های تدریس با توجه به این قواعد و ضوابط به دست می‌آید. در تبیین نحوه اجرای این روش تحقیق می‌توان گفت تدریس در شرایط عادی از روش‌های امثال تکالیفی مانند تبلیغ و انذار به شمار می‌آید. در چنین مواردی یا روش دیگری غیر از تدریس برای امثال تکلیف وجود دارد و یا این‌که تدریس، ابزار منحصر امثال تکلیف است. در صورت دوم تدریس، تعیین پیدا کرده و مقدمه منحصراً امثال تکلیف خواهد بود. در صورت اول یا با تطبیق قواعد

کلی و ضوابط عام، تدریس بر روش دیگر ترجیح می‌یابد، یا روش دیگر ترجیح پیدا می‌کند و یا این‌که هیچ‌یک از روش‌ها بر دیگری ترجیح داده نمی‌شود. به عبارت دیگر ممکن است پس از تطبیق قواعد و ضوابط، طریقه تدریس برای امثال تکالیف، طریق انحصاری، تخییری و یا ترجیحی باشد. در مورد هریک از روش‌های تدریس نیز همانند خود تدریس احتمالات فوق مطرح است و ممکن است هریک از روش‌ها تخییر یا انحصار یا ترجیح داشته باشد. در روش تحقیق دوم علاوه بر بررسی حکم روش‌های تدریس بر اساس قواعد کلی و ضوابط عام، برای به دست آوردن حکم هریک از روش‌های تدریس، ادله خاص هر روش مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در این شیوه از بررسی، سؤال اساسی این است که هریک از روش‌های تدریس بر اساس دلایل خاص چه حکمی دارد؟ به عبارت دیگر ممکن است در متون دینی روش تدریس خاصی تأیید و یا تأسیس شده باشد، بنابراین لازم به منظور استنباط حکم آن روش خاص، دلیل یا ادله مربوط به آن روش مورد مطالعه واقع شود.

در روش تحقیق سوم هریک از روش‌ها به طور دقیق کارشناسی شده و نقاط قوت و ضعف هر روش و دیدگاه‌های مخالفان و موافقان در مورد هر روش مطرح می‌شود. پس از بررسی‌های کارشناسانه، در مواردی که محل اختلاف کارشناسان است با تطبیق قواعد کلی و ضوابط عام، حکم هر روش مشخص می‌شود. توضیح این‌که در مورد روش خاصی ممکن است گفته شود نقاط قوت و ضعف روش را کارشناسان مشخص کرده‌اند و این ضعف و قوت‌ها تأثیر فقهی دارد. به نظر می‌رسد اگر بر اساس روش تحقیق سوم، حکم روش‌های تدریس بررسی شود، نسبت به روش‌های تحقیق اول و دوم کامل‌تر و از دقت بیشتری برخوردار باشد.

به منظور اجرای دقیق روش تحقیق سوم رعایت موارد سه‌گانه زیر لازم است: الف) برای داوری صحیح در مورد هر روش تدریس باید هدف از آن روش و موارد کاربرد آن مورد ملاحظه قرار گیرد؛ ب) برای اظهار نظر دقیق‌تر در مورد وجود یا عدم وجود معیارهای فقهی و کارشناسی در هریک از روش‌های تدریس نیاز به طراحی آزمونی وجود دارد که به هریک

از معیارهای روش تدریس، از یک تا پنج نمره داده شود و این نمره‌ها به ترتیب معرف میزان وجود هریک از معیارها در روش تدریس از خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد باشد. به دلیل این که طراحی چنین آزمونی و اجرای آن کاری بسیار وقت‌گیر و پرهزینه است، می‌توان در تطبیق معیارها بر هر روش تدریس و داوری در مورد آن روش، به محاسن و محدودیت‌ها و نتایج پژوهش‌های انجام‌شده و دیدگاه‌های موجود کارشناسان اکتفا کرد؛ (ج) داوری و قضاوت در مورد هر روش تدریس می‌تواند به دو صورت انجام شود: یک روش این است که روش خاصی در مقایسه با سایر روش‌ها مورد ارزیابی قرار گیرد و معیارها تطبیق داده شود. صورت دوم این است که این روش با نگاه استقلالی و بدون مقایسه با دیگر روش‌ها ارزیابی شود و معیارها تطبیق داده شود. بدیهی است در صورت رعایت هر دو شیوه نتیجه حاصل، دقیق‌تر خواهد بود.

یکی دیگر از ویژگی‌هایی که این نوشته را نسبت به کارهای دیگر ممتاز می‌کند این است که مقاله پیش رو چگونگی به دست آوردن دلایل مربوط به احکام روش‌های تدریس را به روشنی بیان می‌کند. در ادامه انواع دلایل و مستندات که می‌تواند به منظور استنباط حکم روش‌های تدریس مورد تمسک قرار گیرد آورده می‌شود. شاید بتوان گفت اگر بر اساس این طرح عمل شود می‌توان مطمئن شد که همه دلایل و مستندات مربوط به روش‌های تدریس جمع‌آوری شده است.

انواع ادله حکم روش‌های تدریس

به منظور دستیابی به ادله روش‌های تدریس ابتدا لازم است هریک از روش‌های تدریس موجود به طور دقیق مورد بررسی موضوع‌شناسانه قرار گیرد. پس از این که در اولین مراحل پژوهش، روش‌های تدریس مورد بحث و بررسی دقیق قرار گرفت و موضوع‌شناسی به طور کامل انجام شد؛ به منظور یافتن دلایل مربوطه، به منابع و متون دینی مراجعه می‌شود. احتمال دارد محقق در فرایند پژوهش با شش شکل از ادله مواجه شود.

۱. ادله مشتمل بر عناوین صریح

ممکن است برخی از روش‌های تدریس مانند روش پرسش و پاسخ در متون دینی مورد تصریح قرار گرفته باشند. در این موارد بررسی دلالتی آیات و بررسی سندی و دلالتی روایات برای دستیابی به حکم عنوان موجود در دلیل کافی است. در این قسم از ادله که روش‌ها به‌عنوان خاص و اولی در آن‌ها آمده، کارشناسی نقشی در تشخیص موضوع ندارد و آن روش بدون دخالت خبره و بدون واسطه کارشناس، شرعی و دینی خواهد بود. احتمال دارد در برخی از موارد قسم فوق، عنوانی ثانوی مانند ضرر صادق باشد که تنها در چنین مواردی به‌منظور تشخیص عناوین ثانوی به کارشناس مراجعه می‌شود.

آیاتی مانند «وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَسَأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ» (نحل: ۴۳) و «يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّهِ وَاللَّهِ بِهِ عِلْمٌ» (بقره: ۲۱۵) و روایاتی همچون «إِنَّ هَذَا الْعِلْمَ عَلَيْهِ قُفْلٌ، وَ مِفْتَاحُهُ الْمَسْأَلَةُ» (کلینی، ۱۴۲۹، ۱)، «وَالْعِلْمُ خَزَائِنٌ وَالْمَفَاتِيحُ السُّؤَالُ فَاسْأَلُوا يَرْحَمَكُمُ اللَّهُ فَإِنَّهُ يُؤَجِّرُ فِي الْعِلْمِ أَرْبَعَةَ السَّائِلُ وَالْمُتَكَلِّمُ وَالْمُسْتَمِعُ وَالْمُحِبُّ لَهُمْ» (ابن‌بابویه، ۱۳۶۲، ۱: ۲۴۵) نمونه‌هایی از دلایل مشتمل بر عنوان صریح روش پرسش و پاسخ به شمار می‌روند.

۲. ادله مشتمل بر عناوین غیرصریح

در روند تحقیق ممکن است ادله‌ای به دست آید که محقق اطمینانی به روش تدریس بودن عناوین و موضوعات موجود در آن‌ها نداشته باشد. در چنین مواردی گام اول این است که ثابت شود عنوان موجود در آیه یا روایت، روشی از روش‌های تدریس است و پس از اثبات روش تدریس بودن آن عنوان، نوبت به بررسی‌های دلالتی و سندی می‌رسد. در صورت اثبات روش بودن عنوان مشکوک از طریق مراجعه به کارشناس، آن روش با یک واسطه، دینی و اسلامی خواهد بود. در صورتی که نظر کارشناسی این باشد که عنوان موجود در دلیل شرایط

و ویژگی‌های یک روش تدریس را داراست آن روش دینی و اسلامی خواهد بود. روایاتی مانند «اَكْتُبُوا فَإِنَّكُمْ لَا تَحْفَظُونَ حَتَّى تَكْتُبُوا» (کلینی، ۱۴۲۹، ۱: ۵۲) و «اَكْتُبْ وَبُتَّ عِلْمَكَ فِي إِخْوَانِكَ فَإِنْ مِتَّ فَأُورِثَ كُتُبَكَ بَيْنَكَ فَإِنَّهُ يَأْتِي عَلَى النَّاسِ زَمَانٌ هَرْجٌ لَا يَأْسُونَ فِيهِ إِلَّا بِكُتُبِهِمْ» (همان) که مشتمل بر عنوان کتابت هستند می‌توانند جزو دلایلی باشند که عنوان موجود در آن‌ها ممکن است روشی از روش‌های تدریس به شمار رود.

۳. ادله حاکمی سیره

احتمال بعدی این است که بعضی از روش‌ها در سیره و رفتار شارع مقدس منعکس شده باشد. در این صورت همانند قسم اول ادله حاکمی سیره، مورد بررسی سندی و دلالی قرار می‌گیرند. در این شکل از ادله که روشی از روش‌های تدریس به‌نحوی در سیره و رفتار شارع بروز و ظهور پیدا کرده برای اطمینان از این‌که سیره و رفتار مورد نظر همان روش خاصی است که استنباط حکم آن مد نظر است؛ نیاز به مراجعه به کارشناس وجود دارد. در این قسم، خیره و کارشناس با تطبیق معیارها و ویژگی‌های روش‌های تدریس که با تجربه به دست آمده مشخص می‌کند که آنچه در سیره شارع مقدس آمده می‌تواند به‌عنوان روش تدریس مطرح شود یا نه.

در اولین روایت «باب حدوث العالم و اثبات المحدث»، امام صادق علیه السلام از طریق سؤال و جواب شخص کافر را به پذیرش خداوند هدایت می‌کند (کلینی، ۱۴۲۹، ۱: ۷۲). در روایتی از امام حسن عسکری علیه السلام در تفسیر منسوب به ایشان، این‌گونه آمده است که «زنی از حضرت زهرا علیها السلام حدود ده سؤال پرسید. ایشان همه را پاسخ دادند و از زیادی پرسش ناراحت نشدند» (مجلسی، ۱۴۰۳، ۲: ۳). در زمان امام حسن عسکری علیه السلام شخصی به نام اسحاق کندی کتابی به نام تناقض قرآن نوشت. امام با رهنمودهای خود یکی از شاگردان اسحاق را وادار می‌کند که به بحث با او بپردازد و از او سؤالاتی بکند و جواب بخواهد. نتیجه این شد که اسحاق کندی هنگامی که از پاسخ دادن عاجز شد از کار خود پشیمان

شد (همان، ۱۰: ۳۹۲). موارد فوق نمونه‌هایی از دلایلی است که سیره معصومین علیهم‌السلام را در مورد پرسش و پاسخ حکایت می‌کند.

۴. قواعد عام

این امکان نیز وجود دارد که قاعده عامی بر برخی از روش‌های تدریس قابلیت تطبیق داشته باشد. در این صورت می‌توان با استفاده از آن قاعده عام به حکم آن روش دست یافت. در این قسم از روش‌ها تنها کاری که لازم است انجام شود این است که ثابت شود روش خاصی همانند ایفای نقش می‌تواند محل جریان قاعده خاصی چون تسهیل و تسریع باشد. از میان قواعد فقهی سه قاعده ارشاد جاهل، انتخاب احسن و اتقان عمل، قواعدی هستند که امکان استناد به آن‌ها برای استنباط حکم روش‌های تدریس آموزه‌های دین وجود دارد.

۵. ادله مشتمل بر عناوین کلی

احتمال دیگر این است در متون دینی یک عنوان کلی آمده باشد به طوری که تعدادی روش تدریس را شامل شود. در این موارد ابتدا باید ثابت شود آن عنوان نسبت به کدام روش‌های تدریس شمول دارد و پس از آن دلالت و سند مورد بررسی قرار می‌گیرد. در چنین مواردی تشخیص روش‌هایی که عنوان کلی بر آن‌ها منطبق باشد نیاز به کار کارشناسی بیشتری دارد و دینی و اسلامی بودن این دست از روش‌ها با دو واسطه امکان‌پذیر است. به عنوان مثال اگر در دلیلی اندیشیدن و تفکر مطلوب باشد و کارشناس روش مسأله‌ای را جزء مصادیق اندیشیدن بدانند، روش مسأله‌ای با دو واسطه، دینی و اسلامی تلقی می‌گردد: الف) روش مسأله‌ای با پژوهش کارشناسانه به عنوان روش تدریس شناخته شده؛ ب) با کار کارشناسی تشخیص داده می‌شود این روش از مصادیق عنوان موجود در آیه یا روایت است.

آیاتی مانند «قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَمْ لَا تَتَفَكَّرُونَ» (انعام، آیه ۵۰) و «أَفَلَمْ يَدَّبَّرُوا الْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُمْ مَا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ» (مؤمنون، آیه ۶۸) که به موضوع تفکر و تدبر پرداخته‌اند و روایاتی همچون «أَفْضَلُ الْعِبَادَةِ إِذْمَانُ التَّفَكُّرِ فِي اللَّهِ وَ فِي قُدْرَتِهِ»

(کلینی، ۱۴۲۹، ۳: ۴۱) و «مَنْ أَكْثَرَ الْفِكْرَ فِيمَا تَعَلَّمَ اتَّقَنَ عِلْمَهُ وَ تَفَهَّمَ مَا لَمْ يَكُنْ يَفْهَمُ» (خوانساری، ۱۳۶۶، ۵: ۳۹۷) را می‌توان در گروه ادله‌ای قرار داد که در آن‌ها عنوان عامی آمده است و آن عنوان می‌تواند چندین روش تدریس را شامل شود.

۶. ادله مشتمل بر بیان غایت

در نهایت ممکن است به هیچ‌یک از صورت‌های قبلی در متون دینی به روش‌های تدریس اشاره نشده باشد و تنها غایت و یا هدف خاص تعلیمی، مطلوب باشد. طریق استنباط حکم روش‌ها در چنین مواردی این است که ابتدا با مراجعه به کارشناس مشخص شود چه روش‌هایی می‌تواند در تحقق غایت و یا هدف بیان شده در دلیل مؤثر باشد. در مرحله بعد باید معلوم شود قواعد و ضوابط کلی فقه بر این روش‌های پیشنهادی منطبق است یا خیر. نهایتاً در صورت وجود معیارهای شرعی در روش‌های پیشنهادی می‌توان با بررسی‌های دلالتی و سندی به حکم این دسته از روش‌ها دست یافت. در این قسم از ادله که تنها هدف و غایت خاصی مطلوب دانسته شده، همانند قسم چهارم تمسک به چنین دلیلی برای استنباط حکم روش خاصی با دو واسطه امکان دارد. اگر فرض شود قرائت قرآن در دلیل خاصی مطلوب دانسته شده و روش تمرین و تکرار برای نیل به آن هدف مؤثر است؛ در این صورت روش تمرین و تکرار با دو واسطه دینی و اسلامی محسوب می‌شود. اولاً تمرین و تکرار از طریق کار کارشناسانه به‌عنوان روش تدریس شناخته شده و ثانیاً با کار کارشناسی تشخیص داده می‌شود این روش در نیل به هدف مطلوب در آیه یا روایت مؤثر است.

چگونگی استناد به انواع ادله روش‌های تدریس

بیانی که ذیل هر یک از ادله گروه اول تا چهارم گذشت در توضیح نحوه استناد به این دلایل کافی به نظر می‌رسد. با توجه به این‌که استناد به دلایل گروه پنجم و ششم، نسبت به ادله دیگر مقدمات بیشتری را می‌طلبد نحوه استناد به این دو دسته از ادله در ادامه توضیح بیشتری داده می‌شود.

در اقسام پنجم و ششم برای این که ثابت شود روش خاصی مشمول دلیل می شود یا نه، لازم است ابتدا روش هایی از طریق کارشناسی، جهت تطبیق عناوین موجود در آیه و یا روایت بر آن روش ها پیشنهاد شود. در گام بعدی معیارها و ضوابط خاصی که از سوی فقه مطرح شده توسط کارشناس بر این روش های پیشنهادی تطبیق داده می شود. در نتیجه اگر با کار کارشناسی مشخص شود که معیار و ضوابط دینی در روش های پیشنهادی وجود دارند این روش ها به عنوان روش های دینی و اسلامی مطرح خواهد شد. به عبارت دیگر، کارشناس در دو قسم مذکور وظیفه دارد معیارها و ضوابطی را که از سوی دین به عنوان معیارهای روش تدریس یا هر روش دیگری مشخص شده است تطبیق دهد. همان طور که ملاحظه شد در اقسام دوم، پنجم و ششم دین و دانش تجربی با هم گره خورده و با کمک هم روشی را به عنوان روش تدریس معرفی می کنند.

مطلب نهایی در مورد نحوه استناد به انواع مختلف ادله حکم روش های تدریس این است، پس از فحص و جست و جو و تحصیل ادله مربوط به موضوع، نوبت به نقد و بررسی آن ها می رسد. در بررسی ادله به دست آمده، دلیل هایی که جزء اقسام اول، دوم و سوم هستند به عنوان ادله خاص، و آن هایی که مصداق یکی از اقسام چهارم، پنجم و ششم به شمار می روند، تحت عنوان ادله عام مورد بحث و بررسی قرار می گیرند.

معیارهای فقهی تشخیص روش های تدریس

از نگاه کارشناسی تسهیل یادگیری، پرورش قدرت تفکر، ایجاد تعامل و همکاری میان معلم و شاگردان، ایجاد انگیزه در آنان و متناسب بودن با توان فراگیران از ویژگی های بارز یک روش تدریس است. هر یک از خصوصیات گفته شده مراتب زیادی از بسیار ضعیف تا بسیار قوی را دارا می باشند. یک روش تدریس می تواند واجد یک یا چندتا از ویژگی های مذکور باشد. بدیهی است اگر روش تدریس خاصی، مراتب بالای هر شش ویژگی را واجد باشد مؤثرترین روش در تدریس خواهد بود و استفاده از چنین روش تدریسی به معلمان

توصیه می‌شود. بنابراین شایسته است پژوهش‌گران در تحقیقات خود روش‌هایی را در اختیار معلمان و آموزش‌گران قرار دهند که حتی الامکان واجد تعداد بیشتری از ویژگی‌ها آن‌هم در سطح بالا باشند.

سؤال مهم این است که ضوابط کلی بیان‌شده از طرف دین و علم تجربی برای تشخیص روش‌ها کدام هستند؟ به عبارت دیگر دستیابی به روش خاصی از طریق ادله دسته دوم، پنجم و ششم چه ملاک و معیاری را می‌طلبد؟ دین چه ضوابطی را لازم می‌داند و دانش تجربی چه معیارهایی را پیشنهاد می‌کند؟

در یک تقسیم‌بندی می‌توان معیارهای فقهی روش‌های تدریس را به دو دسته تقسیم کرد: قسم اول معیارهایی هستند که با توجه به چند اصل از اصول تعلیم و تربیت اسلامی مانند اصل احتمال تأثیر و اصل رعایت توان متربی به دست می‌آیند و می‌توان آن‌ها را معیارهای ایجابی نامید. توضیح این که اصول تعلیم و تربیت، کیفیت عمل تعلیم و تربیتی را تعیین می‌کنند و منظور از معیار بودن عناوین فوق این است که بررسی شود در کدام روش تدریس این معیارها وجود دارد. دسته دوم معیارها، که از چند قاعده فقهی مانند قاعده لاضرر و لاجرح استفاده می‌شود را می‌توان معیارهای سلبی قلمداد کرد.

الف) معیارهای مأخوذ از اصول تعلیم و تربیت

در بررسی اصول تعلیم و تربیت، این‌طور به نظر می‌رسد، سه مورد از این اصول می‌تواند به‌عنوان معیار و ملاک فقهی، برای تشخیص روش‌های تدریس مطرح باشد. در ادامه موارد مذکور تحت عناوین احتمال تأثیر، رعایت توان متربی و تفاوت‌های فردی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

یکم. احتمال تأثیر

این اصل به‌عنوان یک اصل عام می‌تواند در تمام ساحت‌های تربیت و در همه روش‌ها و اقدامات تربیتی جریان داشته باشد. از این‌رو همه مناهج و شیوه‌هایی که برای تربیت در اسلام مورد تأکید قرار گرفته؛ چه در حد الزام باشد و چه استحباب، به اصل احتمال تأثیر مشروط

شده است. در خصوص کاربرد اصل احتمال تأثیر در تربیت؛ می‌توان گفت اگر مکلف نسبت به عدم تأثیر یقین پیدا کند و یا علم و اطمینان داشته باشد که اقدام تربیتی وی اثری ندارد، در چنین مواردی هیچ تکلیفی متوجه وی نخواهد بود.

در تطبیق این معیار و ملاک بر بحث کنونی می‌توان گفت، در صورتی که پژوهش‌گر از میان روش‌های متنوع، احتمال عقلایی دهند که یک روش خاص، جهت دستیابی به اهداف خاص آموزشی، برای آموزش به دانش‌آموزان با ویژگی‌های خاص و در شرایط ویژه‌ای مؤثر است، آن روش را پیشنهاد می‌کند و اگر چنین احتمالی در بین نباشد آن روش کنار گذاشته می‌شود.

دوم. رعایت توان مربی

با توجه به این که پس از بررسی معیار رعایت توان مربی، تفاوت‌های فردی به‌عنوان یک معیار فقهی دیگر مورد بررسی قرار خواهد گرفت، در این جا به‌طور مختصر به تفاوت اصل رعایت توان مربی و اصل تفاوت‌های فردی پرداخته می‌شود. مفهوم تفاوت‌های فردی از نسبت‌سنجی میان افراد مربی انتزاع می‌شود، به این معنا که از مقایسه دو یا چند مربی با یکدیگر مفهوم تفاوت‌های فردی به دست می‌آید؛ در حالی که رعایت توان، مفهومی است مستقل و نیاز به نسبت‌سنجی افراد با یکدیگر ندارد. تفاوت دوم این دو اصل در این است که رعایت توان، به مرحله اجرایی و عملیاتی فرایند تربیت مربوط می‌شود، در حالی که تفاوت‌های فردی به مرحله مقدماتی و قبل از اقدامات تربیتی ناظر است. اختلاف سوم این دو اصل، با توجه به فرق میان منشأ تفاوت آن‌ها قابل فهم است. منشأ تفاوت در رعایت توان مربی غالباً امری فطری و خدادادی است، در حالی که منشأ تفاوت‌های فردی گسترده‌تر بوده و شامل وراثت، فرهنگ و محیط اجتماعی و زیستی نیز می‌شود.

با توجه به آنچه به‌طور خلاصه در مورد اصل رعایت توان مربی بیان شد، در تطبیق این معیار بر روش‌های تدریس، می‌توان گفت از میان روش‌های تدریس، روشی که با کاربرتن

آن، میزان توانایی هریک از دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرد، در مقایسه با روش‌هایی که فاقد این ملاک هستند، شایسته‌گزینش است.

سوم. توجه به تفاوت‌های فردی

منظور از معیار تفاوت‌های فردی این است که معلم در مقام تدریس و در به‌کارگیری اقدامات آموزشی، تفاوت‌های فردی شاگردان را مد نظر قرار دهد و آن را به‌عنوان یک عامل اثرگذار در انتخاب روش‌های تدریس، مورد توجه قرار دهد. در تعلیم و تربیت رسمی، به‌طور معمول آنچه که میان متریبان مشترک است به‌عنوان ملاک و معیار اقدامات تربیتی در نظر گرفته می‌شود و برنامه‌های تعلیمی و تربیتی بر اساس وجوه مشترک متریبان تنظیم و اجرایی می‌شود. این در حالی است که در تعلیم و تربیت غیررسمی، بیشتر تفاوت‌های فردی متریبان مطمح نظر قرار می‌گیرد. بر اساس اصل تفاوت‌های فردی، لازم است غیر از وجوه مشترک متریبان، ممیزات و تفاوت‌های آنان نیز در نظر گرفته شود. به نظر می‌رسد هنگامی که اصل رعایت تفاوت‌ها مطرح می‌شود به‌طور ضمنی و نهفته، امور مشترک و وجوه تشابه مورد توجه واقع شده است و بر اساس آن‌ها اقدامات آموزش و پرورشی انجام می‌شود.

با توجه به مطالب مذکور می‌توان گفت در انتخاب یک روش تدریس، یکی از ملاک‌هایی که باید بدان توجه کرد، این است که در کدام روش تدریس، تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان مراعات می‌شود. هر روش تدریسی که در کنار سایر معیارهای لازم از این معیار نیز برخوردار باشد شایسته انتخاب خواهد بود.

ب) معیارهای برگرفته از قواعد فقهی

یکم. عدم ضرر

قاعدة «لا ضرر» از قواعد مشهور فقهی است که در بیشتر ابواب فقه کاربرد دارد و مضمون آن این است که ضرر در اسلام مشروعیت ندارد، و هرگونه ضرر و اضرار در اسلام نفی شده است.

قاعده لا ضرر حاکم بر ادله اولیه است و در مواردی که حکمی از احکام اسلام مستلزم ضرر و زیان برای خود مکلف یا دیگری شود آن حکم به وسیله این قاعده، برداشته می شود. قدر متیقن از قاعده، این است که احکام تکلیفی که موجب ضرر می شود را بر می دارد.

شیخ انصاری منظور از نفی ضرر را نفی احکام ضرری می داند؛ به این معنا که شارع حکمی که مستلزم ضرر بر بندگان شود را تشریح نکرده است (شیخ انصاری، ۱۴۱۶، ۲: ۴۶۰). مرحوم آخوند خراسانی منظور از قاعده لا ضرر را نفی حکم به لسان نفی موضوع دانسته که مانند آن در اخبار، فراوان است، مانند «لا شک لکثیر الشک». به عبارت دیگر، موضوعاتی که دارای حکم هستند، اگر به عنوان اولی موجب ضرر شوند، حکم آن‌ها برداشته می شود. بنابراین موضوعاتی مانند بیع و وضو که احکامی مانند وجوب و لزوم دارند، اگر موجب ضرر و زیان شوند، احکام آن‌ها برداشته می شود (آخوند خراسانی، ۱۴۱۷، ۱: ۳۸۱).

مطلب دیگر در مورد قاعده لا ضرر این است که به وسیله این قاعده، نه تنها حکم ضرری برداشته می شود بلکه امثال تکلیفی که مستلزم ضرر و زیان باشد نیز غیر مشروع خواهد بود. بنابراین در مواردی که اقدام تربیتی، برای مری ضرر داشته باشد و یا دیگری را در ضرر قرار دهد، بر اساس قاعده لا ضرر انجام آن اقدام تربیتی جایز نخواهد بود؛ مگر این که تکلیف ضرری از چنان اهمیتی برخوردار باشد که اطمینان حاصل شود حتی در صورت ضرر باید محقق شود.

دوم. عدم عسر و حرج

قاعده لا حرج یکی از قواعد عام فقهی است که در ابواب مختلف فقه می تواند جاری شود. طبق مفاد این قاعده هرگاه تکلیفی دارای مشقت و دشواری شدیدی باشد که تحمل آن عادتاً برای مکلف سخت است، آن تکلیف ساقط می شود. مراد از عسر و حرجی که به موجب قاعده نفی حرج، برداشته شده است، عسر و حرج شخصی است و نه عسر و حرج نوعی، یعنی اگر تکلیفی برای شخص مکلف مشقت و سختی به بار آورد قاعده نفی

حرج آن را نفی می‌کند، اگرچه که نوع مکلفین به موجب آن تکلیف در عسر و حرج واقع نشوند.

قاعده نفی عسر و حرج بر خلاف قاعده نفی ضرر، تنها الزام تکالیف الزامی را برمی‌دارد. بنابراین اگر مکلف بخواهد به هر سختی و مشقتی که هست تکلیف حرجی را انجام دهد؛ عمل وی جایز خواهد بود و منعی نخواهد داشت. این قاعده نه تنها الزام تکالیفی که موجب عسر و حرج برای خود مکلف می‌شود را برمی‌دارد؛ بلکه الزام تکالیفی که سبب عسر و حرج فرد دیگری می‌شود را نیز رفع می‌کند. در این قاعده، مناسبات حکم و موضوع این طور اقتضا می‌کند که اگر امثال امری موجب مشقت و سختی فرد دیگری غیر از مکلف شود نیز تکلیف ساقط می‌شود. بر اساس ارتکازات فقهی و عقلایی می‌توان گفت قاعده نفی عسر و حرج، وجوب و الزام تکالیفی که موجب عسر و حرج می‌شوند را بر می‌دارد؛ مگر این که تکلیف بسیار مهمی باشد. به عنوان مثال، یاد دادن اعتقادات و نماز به غیر مکلفین حتی در صورتی که برای آنان سخت و مشقت بار باشد به دلیل اهمیت بالای این تکلیف به وسیله قاعده، نفی نمی‌شود.

در مورد تطبیق این قاعده، بر اقدامات تربیتی می‌توان گفت در صورتی که انجام فعل تربیتی، برای مربی حرج آور باشد؛ به عنوان مثال اگر مربی بخواهد نماز را به کودک آموزش دهد در عسر و حرج واقع می‌شود، این تکلیف برداشته می‌شود. در مواردی هم که برای مربی عسر حرجی نیست؛ ولی مربی دچار عسر و حرج می‌شود مانند این که می‌خواهد به کودک نماز و قرآن یاد بدهد، ولی او در سختی و حرج قرار می‌گیرد الغاء خصوصیت می‌شود؛ یعنی این هم مثل آن است و تکلیف برداشته می‌شود.

اما در هر دو صورت، در اموری مثل اصل ایمان و اعتقادات یا نماز و امثال این‌ها، اگر حرجی هم باشند باید انجام دهد، این همان ارتکاز فقهی و عقلایی است که نمی‌گذارد ادله اطلاعات این جا را شامل شود. چون اهمیتش فوق العاده بالاست.

سوم. عدم پیامدهای منفی

ممکن است در مواردی یک اقدام تعلیمی و تربیتی، داری پیامد و آثار منفی باشد. در چنین

مواردی که آثار منفی یک اقدام با آثار مثبت آن تراحم پیدا می‌کند، برای تشخیص انجام یا ترک آن اقدام باید بررسی کرد که کدام از اهمیت بالاتری برخوردار است. به‌عنوان مثال اگر در مورد خاصی استفاده از روش امر و نهی برای وادار کردن کودک به نماز خواندن موجب شود آن کودک نسبت به نماز تنفر و انزجار پیدا کند در چنین مواردی اگر این اثر از اهمیت بالاتری برخوردار باشد استفاده از روش امر و نهی برای وادار کردن به نماز جایز نخواهد بود.

جمع‌بندی معیارهای فقهی

شش ملاک و معیار فقهی برای تشخیص روش‌های مناسب و مؤثر از نظر فقه بیان شد که عبارت بودند از: احتمال تأثیر، رعایت توان‌متربی، رعایت تفاوت‌های فردی، عدم ضرر، عدم عسر و حرج و عدم پیامدهای مخرب. سه مورد اول معیارهایی هستند که با توجه به چند اصل از اصول تعلیم و تربیت به دست آمدند؛ و با عنوان معیارهای ایجابی نام‌گذاری شدند. عدم ضرر، عدم عسر و حرج و عدم پیامدهای مخرب که مستفاد از قواعد فقهی می‌باشند؛ با عنوان معیارهای سلبی نام‌گذاری گردیدند.

نتیجه

پس از تعریف اصطلاحات اصلی مقاله، سه روش، ذیل عنوان منطق استنباط حکم روش‌های تدریس پیشنهاد شد. این روش‌ها عبارت بودند از: الف) بررسی حکم روش‌های تدریس تنها با تطبیق قواعد کلی و ضوابط عام؛ ب) بررسی حکم این روش‌ها علاوه بر مقام قواعد کلی و ضوابط عام، در مقام ادله خاص و ج) بررسی کارشناسانه هر یک از روش‌ها به‌طور دقیق و پس از آن تطبیق قواعد و ضوابط. گفته شد که از میان روش‌های فوق، روش تحقیق سوم، نسبت به روش‌های تحقیق اول و دوم از دقت بیشتری برخوردار بوده و کامل‌تر است.

در گام بعدی انواع ادله‌ای که ممکن است محقق در بررسی حکم روش‌های تدریس با آن مواجه شود و نحوه استناد به آن‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفت. انواع دلایل حکم روش‌های تدریس عبارت بودند از: ۱) ادله مشتمل بر عناوین صریح؛ ۲) ادله مشتمل بر

عناوین مشکوک؛ ۳) ادله حاکم سیره؛ ۴) قواعد عام؛ ۵) ادله مشتمل بر عناوین کلی و ۶) ادله مشتمل بر بیان غایت.

در نهایت به منظور پاسخ به این سؤال که دستیابی به روش خاصی از طریق انواع ادله حکم روش‌های تدریس چه ملاک و معیاری را می‌طلبد؟ چندین معیار مورد بررسی قرار گرفت. معیارهای کارشناسی عبارت بودند از: تسهیل‌کنندگی، تفکر برانگیز بودن، تعامل‌آفرینی، انگیزه‌بخش بودن و متناسب بودن با توان فراگیران. معیارهای احتمال تأثیر، رعایت توان متربی، رعایت تفاوت‌های فردی، عدم ضرر، عدم عسر و حرج و عدم پیامدهای منفی معیارهای فقهی روش‌های تدریس بودند.

با توجه به آنچه در مورد منطق استنباط حکم روش‌های تدریس در این مقاله مورد بحث و بررسی قرار گرفت، شایسته است پژوهش‌گرانی که به دنبال استنباط حکم روش‌های مختلف از جمله روش‌های تدریس هستند، ابتدا از میان سه روش پیشنهادی به منظور بررسی حکم روش‌ها یکی را انتخاب کنند. انواع ادله احتمالی کمک بسیار خوبی برای دستیابی به ادله روش‌ها و دسته‌بندی کردن آن‌ها می‌باشد. در مواردی که پژوهش‌گر برای تشخیص روش بودن یک عنوان نیازمند معیار کارشناسی و فقهی باشد، مباحث مطرح‌شده ذیل عناوین معیارهای کارشناسی و فقهی مفید و راه‌گشا خواهد بود.

کتابنامه

قرآن کریم

- ابراهیم، مصطفی و همکاران، *المعجم الوسيط*، دار الدعوة، استانبول، ۱۹۷۲م.
- ابن بابویه، محمد بن علی، *الخصال*، جامعه مدرسین، چاپ اول، قم، ۱۳۶۲ش.
- انصاری، مرتضی بن محمد امین، *فرائد الاصول*، مؤسسة النشر الاسلامی، چاپ پنجم، قم، ۱۴۱۶ق.
- آخوند خراسانی، محمدکاظم بن حسین، *کفایة الاصول*، قم، مؤسسه آل البيت علیهم السلام، ۱۴۱۷ق.
- بروس جویس، امیلی کالهن و دیوید هاپکینز، *الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس*، ترجمه: محمود مهر محمدی و لطفعلی عابدی، سمت، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۸ش.
- تلخابی، محمود، *بازاندیشی در فرایند آموزش*، آبیژ، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۴ش.
- حبیبی، شراره، *روش های تدریس پیشرفته*، انتشارات آوای نور، تهران، ۱۳۹۰ش.
- حق شناس، علی محمد و همکاران، *فرهنگ معاصر هزاره*، انتشارات فرهنگ معاصر، تهران، ۱۳۷۹ش.
- حنا الله، رمزی کامل و تکلا جرجس، میشل، *معجم المصطلحات التربوية*، انجلیزی - عربی، مکتبه لبنان، ناشرون، بیروت، ۱۹۹۸م.
- خنیفر، حسین، *نگاهی دوباره به روش ها و فنون تدریس*، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، قم، ۱۳۸۱ش.
- خوانساری، جمال الدین محمد بن حسین، *شرح آقا جمال خوانساری بر غرر الحکم و درر الکلم*، دانشگاه تهران، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۶۶ش.
- داورپناه، محمدرضا، *فرهنگ جامع علوم تربیتی و زمینه های وابسته*، انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد، ۱۳۸۹ش.
- دهخدا، علی اکبر، *لغت نامه دهخدا*، مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، ۱۳۷۷ش.
- روسو، ژان ژاک، *امیل یا آموزش و پرورش*، ترجمه: منوچهر کیا، انتشارات دریا، تهران، ۱۳۴۹ش.

- سیف، علی اکبر، *روان‌شناسی پرورشی نوین* (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، نشر دوران، چاپ چهلّم، تهران، ۱۳۸۶ ش.
- شانک، دیل ایچاپ، *نظریه‌های یادگیری* (چشم‌اندازی تعلیم و تربیتی)، ترجمه: یوسف کریمی، نشر ویرایش، چاپ اول، تهران، ۱۳۹۳ ش.
- شعبانی، حسن، *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۹۱ ش.
- صفوی، امان‌الله، *کلیات روش‌ها و فنون تدریس*، نشر معاصر، تهران، ۱۳۸۵ ش.
- طیبیان، سید حمید، *فرهنگ فارس - عربی فرزّان*، نشر و پژوهش فرزّان، تهران، ۱۳۷۸ ش.
- علوی، سید حمیدرضا، *فرهنگ تفصیلی مفاهیم فلسفی و فلسفی - تربیتی*، انتشارات دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ۱۳۸۹ ش.
- فیشر، رابرت، *آموزش و تفکر*، ترجمه: فروغ کیان‌زاده، نشر رسش، اهواز، ۱۳۸۵ ش.
- کلینی، محمد بن یعقوب، *الکافی*، دار الحدیث، چاپ اول، قم، ۱۴۲۹ ق.
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی، *بحار الأنوار*، دار إحياء التراث العربی، چاپ دوم، بیروت، ۱۴۰۳ ق.
- محمدی ری‌شهری، محمد، *علم و حکمت در قرآن و حدیث*، سازمان چاپ و نشر دار الحدیث، قم، ۳۹۴ ش.
- معین، محمد، *فرهنگ فارسی*، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۸۸ ش.
- موریس، دانیل و رینولدز، دیوید، *آموزش مؤثر* (روش تدریس کارآمد)، ترجمه: محمدعلی بشارت و حمید شمس‌پور، انتشارات رشد، تهران، ۱۳۹۰ ش.
- میرزایی، نجفعلی، *فرهنگ اصطلاحات معاصر*، انتشارات فرهنگ معاصر، تهران، ۱۳۸۹ ش.