

ضرورت تفسیر کتب آموزشی علم اصول

سید محمد باقر صدر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الَّذِينَ يُبَلِّغُونَ رِسَالَاتِ اللَّهِ وَيَخْشَوْنَهُ وَلَا
يَخْشَوْنَ أَحَدًا إِلَّا اللَّهَ وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا

سورة فاطر، آية ٢٨



جزوه: ضرورت تغییر کتب آموزشی علم اصول
مؤلف/صاحب اثر: سید محمدباقر صدر
منبع: مقدمه حلقات/حوزه و بایسته‌ها
سال نشر: پاییز ۱۴۰۰



Manahej.ir



Manahejj



Manahej



فهرست

- ۶ بررسی کتاب‌های رایج علم اصول
- ۷ ضرورت و دلایل تغییر کتاب‌های درسی
- دلیل اول: بازتاب نیافتن پیشرفت‌های علم اصول در کتاب‌های
۸ موجود
- ۱۱ دلیل دوم: آموزشی نبودن کتاب‌های موجود
- ۲۰ دلیل سوم: مناسب نبودن کتاب‌های موجود برای نوآموزان
- ۲۲ دلیل چهارم: ساختار نامناسب کتاب‌های موجود
- ۲۵ پیشینه تلاش برای تغییر کتاب‌های درسی
- ۲۵ بررسی کتاب «اصول الفقه»

چرایی و چگونگی تغییر کتاب‌های درسی

دروس علم اصول فقه در برنامه‌های درسی حوزه‌های علمیه معمولاً دو مرحله دارد:

۱. مرحله «مقدماتی» که دوره سطح نامیده می‌شود؛

۲. مرحله «عالی» که دوره خارج نام دارد.

شیوه تحصیل در دوره مقدماتی این‌گونه است که طلاب کتاب‌های معینی از علم اصول را در محضر اساتیدی کاردان فرا می‌گیرند تا از این رهگذر، آمادگی لازم را برای حضور در دروس خارج پیدا کنند.



« بررسی کتاب‌های رایج علم‌اصول

شیوه رایج همه حوزه‌های علمیه تا کنون این‌گونه بوده است که به ترتیب کتاب‌های «معالم»، «قوانین»، «رسائل» و «کفایه» را به عنوان کتاب‌های درسی این دوره برمی‌گزینند. بیش از نیم قرن است که برنامه‌های درسی حوزه‌ها به همین روش جریان دارد و هیچ تغییر چشمگیری در آن نداده است؛ در این میان تنها نقش کتاب «قوانین»، به تدریج کم شده است و شمار زیادی از طلاب در سال‌های اخیر از تحصیل آن رو گردانده و کتاب «اصول الفقه» را به عنوان حلقه وصل میان «معالم» و دو کتاب «رسائل» و «کفایه» جایگزین آن کرده‌اند. در حقیقت همه کتاب‌های چهارگانه یادشده، جایگاه علمی ویژه‌ای دارند و معمولاً با توجه به زمان تألیفشان، کتاب‌هایی نوآورانه قلمداد می‌شوند که هریک به اندازه‌ای متفاوت در پیشرفت اندیشه اصولی سهم بسزایی داشته‌اند. می‌توان گفت گزینش این چهار اثر به عنوان کتاب درسی، در اثر عاملی مشترک است و آن اینکه هریک از این کتاب‌ها پس از انتشار توانسته‌اند این احساس را در علما به وجود آورند که از اهمیت علمی ویژه‌ای برخوردارند و اندیشه‌ها و نکات ارزشمندی در خود دارند. افزون بر این، برخی از این کتاب‌ها مانند «کفایة الاصول» دارای ویژگی خاصی همچون مختصرگویی و فشردگی عبارات هستند که تمایز دیگری نیز به آن‌ها می‌بخشد.



این کتاب‌های ارجمند، نقش عظیمی را در تاریخ علم اصول ایفا کردند و در خلال نیم قرن اخیر، هزاران طلبه از رهگذر کلاس‌های درسی آنها به دوره خارج راه یافتند. در این مجال تنها می‌توان حق بزرگی را که مؤلفان گرانقدر این کتاب‌ها - قدس الله أسرارهم الزکیة - بر حوزه‌ها و مسیر علمی آنها داشته‌اند، یادآور شد و به لطف این بزرگان به طلاب، اشاره کرد؛ لطفی که هرکس که بر خوان اندیشه‌های پربار آنها نشسته و از چشمه زلال علومشان نوشیده، هرگز آن را فراموش نخواهد کرد. از خداوند سبحان خواهانم که علمای بزرگی را که مؤلف این آثار هستند، غرق دریای رحمت بی‌پایان خود سازد و بالاترین پاداش نیکوکاران را به ایشان ارزانی دارد.

« ضرورت و دلایل تغییر کتاب‌های درسی »

البته دلایلی برای تغییر و اصلاح این کتاب‌ها وجود دارد و نیز می‌توان کتاب‌های درسی را تدوین کرد که در ایفای نقش علمی خود، یعنی رشد دادن طلاب و آماده‌سازی آنان برای ورود به مرحله بالاتر، توانمندتر باشند. در این صورت جایگاه بلند کتاب‌های یادشده مانع از آن نمی‌شود که در صدد تغییر و اصلاح آنها برنماییم.

براین اساس از مدت‌ها پیش عوامل متعددی مرا به این فکر واداشت که در زمینه تدریس علم اصول، کتاب‌های دیگری را جایگزین کتاب‌های موجود کنم که واقعا از روش و ویژگی‌ها و ادبیات کتاب‌های درسی برخوردار باشند.



عوامل متعددی مرا به این فکر واداشت، اما می‌توان همه آنها را در چند عامل اساسی و معین خلاصه کرد:

۴. دلیل اول: بازتاب نیافتن پیشرفت‌های علم اصول در کتاب‌های موجود

هریک از این کتاب‌های چهارگانه، نمایانگر مراحل مختلف اندیشه اصولی است:

«معالم» بیانگر مرحله‌ای قدیمی در علم اصول است و «قوانین» نمایانگر بازه میان «معالم» تا دوره بعدی علم اصول است که توسط بزرگانی همچون شیخ انصاری پدید آمد. «رسائل» و «کفایه» نیز رهاورد دوره‌ای به شمار می‌آیند که تقریباً بیش از صد سال از آن گذشته است.

علم اصول پس از «رسائل» و «کفایه» توسط نسل‌های بعدی علمای نوآور به تجربه‌ای صد ساله از پژوهش و تحقیق دست یافت. بی‌شک چنین تجربه‌ای، اندیشه‌های نوین بسیاری را به ارمغان آورده و سبب تحول در شیوه پژوهش در شماری از مسائل شده و در پی پیدایش مسلک‌ها و مبنای جدید، اصطلاحات جدیدی را نیز پدید آورده است. از این رو ضروری است که کتاب‌های آموزشی نیز بهره مناسبی از این اندیشه‌ها و تحولات و اصطلاحات داشته باشند تا طلاب در درس‌های خارج، بدون آمادگی قبلی و به طور ناگهانی با آنها مواجه نشوند.

اکنون فاصله بسیاری میان محتوای کتاب‌های درسی چهارگانه و درس‌های خارج وجود دارد؛ زیرا درس‌های خارج،



نمایانگر رهاوردهای فکری و تحقیقاتی صد ساله اخیر هستند و هریک از جلسات درس خارج، بسته به توانایی استاد آن، سطحی از آن رهاوردها را نشان می‌دهد، اما جدیدترین کتاب‌های مرحله سطح نیز نهایتاً تصویری کلی را از وضعیت علم اصول در حدود صد سال پیش ارائه می‌دهند و در آنها از همه اندیشه‌ها و اصطلاحات جدیدی که در خلال این فاصله زمانی به وجود آمده‌اند، هیچ خبری نیست.

برای نمونه به برخی از این مباحث جدید اشاره می‌کنیم:

۱. اندیشه‌های مربوط به تراحم؛

۲. مسلک «جعل طریقت» میرزای نائینی با همه ژرف‌کاوی‌ها و فروع آن در مسائلی چون قرارگرفتن امارات در جایگاه قطع موضوعی، حکومت امارات بر اصول و رفع قاعده قبح عقاب بلا بیان با جعل اندیشه جعل احکام شرعی به شکل قضیه حقیقه با همه آثاری که در بسیاری از مباحث علم اصول از خود به جای می‌گذارد؛ مباحثی همچون: واجب مشروط و شرط متأخر؛ واجب معلق؛ معتبر بودن علم به حکم در موضوع حکم؛

۴. شکل جدید بحث از معانی حرفی که با تصویر دور از ذهنی که اندیشه‌های صاحب کفایه برای طلاب ایجاد می‌کند، تفاوتی اساسی دارد.

مطالبی از این دست که محورهای اندیشه اصولی جدید را تشکیل دهند، دستاورد این بازه اخیر هستند و طلاب



دوره سطح تا پیش از ورود به درس خارج از همه آنها کاملاً بی‌خبرند و هیچ تصور ابتدایی یا متوسطی از آنها ندارند. گویی طلبه برای اینکه پس از فراگیری تدریجی کتاب‌های سطح، توان حضور در درس‌های خارج را بیابد، باید جهش کرده و در یک لحظه، مسافتی را طی کند که علم اصول در خلال تحول تدریجی خود از رهگذر صد سال پیموده است. به نظر می‌رسد علت برگزیدن کتاب‌های درسی از مراحل متفاوت اندیشه اصولی، درک این ضرورت بوده است که ترتیب کتاب‌های درسی باید به شکلی تدریجی از ساده به عمیق باشد و از آنجا که سطح مباحث اصولی در زمان صاحب «معالم»، ساده‌تر از دوره صاحب «قوانین» و در زمان او ساده‌تر از زمان صاحبان «رسائل» و «کفایه» بوده، احساس شده است که این‌گزینش آن ویژگی مطلوب، یعنی روند تدریجی از ساده به عمیق را محقق می‌سازد؛ زیرا کتاب درسی اول، نتیجه مرحله‌ای قدیمی از علم اصول و کتاب‌های بعدی، محصول مراحل بعدی آن هستند.

این برداشت از جهتی درست و از جهتی خطاست. اینکه کتاب‌های درسی باید از سطح ساده شروع شوند و به تدریج به عمق آنها افزوده شود، درست است؛ اما این تدریجی بودن نباید بر اساس تاریخ علم اصول شکل بگیرد و بیانگر مراحل باشد که این علم در روند رشد خود پشت سر گذاشته است؛ زیرا این سبب می‌شود که طلاب وقت زیادی را صرف آموختن مطالب و اندیشه‌هایی کنند که دیگر جایگاهی در وضعیت کنونی علم اصول ندارند.



روش صحیح در تألیف کتاب‌های درسی برخوردار از ویژگی تدریج، این است: رویکرد همه کتاب‌ها ارائه آخرین افکار، تحقیقات و اصطلاحاتی باشد که علم به آنها دست یافته است؛ اما نوع ارائه مباحث در این کتاب‌ها باید از لحاظ کمیت با کیفیت یا هر دو متفاوت باشد.

تفاوت کمی در اینجا به معنی تفاوت در مقدار افکار ارائه شده است. برای مثال در کتاب نخست، به جای اشکال وارد شده بر استدلال به آیه نبأ [برای اثبات حجت خبر واحد ثقه] باید تنها یک یا دو اشکال را مطرح کرد و سپس در کتاب بعدی به بیان تعداد بیشتری از آنها پرداخت.

تفاوت کیفی نیز به معنای تفاوت در عمق اندیشه‌های مطرح شده است. برای مثال در کتاب نخست برای تبیین مسلک جعل طریقت، باید این مسلک را با بیانی ساده بدون پرداختن به عمق آن طرح کرد و سپس در کتاب بعدی به عمق بحث افزود، به گونه‌ای که مثلاً تفاوت میان تنزیل و اعتبار آشکار شود. همچنین می‌توان در کتاب بعدی مطلب را عمیق‌تر و به شکل مقایسه میان آثار و نتایج این دو (تنزیل و اعتبار) بیان کرد.

❖ دلیل دوم: آموزشی نبودن کتاب‌های موجود

کتاب‌های چهارگانه یادشده، بیش از پنجاه سال است که به عنوان کتاب درسی به کار گرفته شده‌اند، اما از ابتدا به هدف آموزش و به عنوان کتاب درسی تألیف نشده‌اند؛ بلکه صرفاً



برای بیان نظرات و اندیشه‌های نویسندگان آنها درباره مسائل اصولی گوناگون به رشته تحریر درآمده‌اند.

بی‌شک کتابی که نویسنده، آن را به عنوان کتاب درسی تدوین کرده با کتابی که برای بیان عمیق‌ترین و استوارترین اندیشه‌ها و پژوهش‌هایش تألیف کرده است، تفاوت بسیاری دارد؛ زیرا در حالت نخست، او همواره علم‌آموزی را در نظر می‌گیرد که گام به گام در مسیر آشنایی با گنجینه‌ها و اسرار این علم، پیش می‌رود؛ اما در حالت دوم، عالم آگاهی همچون خودش را تصور و تلاش می‌کند دیدن خود را برای او شرح دهد و تا اندازه‌ای که ابزارهای اقناع علمی به او اجازه می‌دهند، قانعش سازد.

بدیهی است کتابی که به این انگیزه تدوین شده است، شایستگی گزینش به عنوان کتاب درسی را ندارد؛ هرچند از ارزش علمی و نوآوری فکری بالایی برخوردار باشد. از این روست که هیچ یک از کتاب‌های درسی یادشده، به رغم برخورداری از ارزش بالای علمی، شایستگی ایفای چنین نقشی را ندارند؛ زیرا برای دانش‌آموختگان و دانشمندان، نگاشته شده‌اند، نه برای مبتدیان و نوآموزان.

به همین دلیل ویژگی‌های کتاب‌های درسی در این دست کتاب‌ها رعایت نشده است. شماری از این ویژگی‌ها عبارتند از:

۱. در کتاب‌های علمی این چینی که برای علما نگاشته شده‌اند، اهمی‌امی به بیان همه مراحل استدلال و حلقه‌های تفکر در یک مسئله، وجود ندارد و گاه برخی



از حلقه‌های میانی یا ابتدایی که برای علمای این علم روشن است، حذف می‌شوند. با این کار، صورت استدلال برای علم‌آموز مبهم می‌شود.

برای مثال در مبحث واجب تعبدی و توصلی، از این مطلب بحث شده است که «قصد امثال، نمی‌تواند جزئی از متعلق امر باشد». سپس در پی این مطلب، گفته شده است: «در مرحله امر، تفاوتی میان واجب تعبدی و واجب توصلی وجود ندارد و تفاوت آنها تنها در مرحله غرض است؛ زیرا غرض از واجب تعبدی، تنها با قصد امثال محقق می‌شود». در نهایت از این، نتیجه گرفته شده است که «برای اثبات توصلی بودن یک واجب، نمی‌توان به اطلاق امر تمسک کرد».

این شیوه شایستگی آن را ندارد که به عنوان یک بیان آموزشی به کار رود؛ زیرا دو بخش از استدلال، به دلیل روشن بودن برای عالمان، حذف شده‌اند.

برای تبدیل این شیوه به بیانی آموزشی باید این دو عنصر نیز به استدلال اضافه شوند تا شکل محتوا در ذهن علم‌آموز کامل و روشن شود. این دو عنصر عبارتند از:

عنصر اول:

اگر قصد امثال بتواند جزئی از متعلق امر قرار بگیرد مانند سایر قیده‌ها خواهد بود و می‌توان با اطلاق امر، آن را نیز نفی کرد.



عنصر دوم:

مدلول خطاب و دلیل، امر و حکم است، نه ملاک و غرض؛ و همواره اطلاق غرض، تنها از طریق کشف اطلاق متعلق امر کشف می‌شود. این در صورتی است که متعلق امر و متعلق غرض، مطابق باشند؛ اما چون چنین فرضی به اثبات نرسیده است، نمی‌توان اطلاق غرض را کشف کرد.

مثال دیگر، باب تزاحم است. بیشتر احکام این باب، مبتنی بر این گزاره است که «قدرت، تنها در معذرت و منجزیت سهیم نیست، بلکه در اصل تکلیف نیز شرط است»؛ در حالی که این مطلب در [این چهار کتاب] به شکل مستقیم بررسی نشده و ارتباط یادشده، بدون تبیین، در هاله‌ای از ابهام باقی مانده است.

مثالی دیگر: چگونگی دلالت مطلق بر اطلاق، به شکل مستقیم بیان شده است؛ اما چگونگی دلالت مقید بر اینکه قید در موضوع اخذ شده است، به صورت مستقیم بیان نشده است، بلکه در خلال بحث حمل مطلق بر مقید و چگونگی رفع تعارض آن دو، بحث شده است.

۲. یکی دیگر از بایسته‌های کتاب‌های درسی که در این کتاب‌ها رعایت نشده، ویژگی تدریجی بودن ارائه مطالب است. کتاب‌های درسی باید در ارائه اندیشه‌ها نخست آرای ساده‌تر را بیان کنند و سپس



به تدریج به آرای پیچیده‌تر پردازند. همچنین باید تقدم رتبی مطالب را رعایت کنند؛ یعنی باید مطالبی که ماهیت آنها به گونه‌ای است که تصورشان نیازمند درک جنبه‌های گوناگون مسائل دیگر است، پس از طرح و بررسی آن مسائل، ارائه شوند. برای توضیح بیشتر، مثال‌هایی را بیان می‌کنیم:

در این کتاب‌ها تبیین می‌شود که عام‌شمردن یک عبارت تنها پس از اجرای اطلاق و مقدمات حکمت در عبارت دارای ادات عموم، ممکن است. تصور این بحث، مستلزم آن است که پیش‌تر، مقدمات حکمت و وظیفه و جایگاه آنها تبیین شده باشد. این در حالی است که بحث یادشده در باب عام و خاص، مطرح می‌شود و موضوع مقدمات حکمت در مبحث مطلق و مقید که پس از باب عام و خاص قرار دارد، تبیین می‌شود.

بحث «شرط متأخر حکم» نیز به همین شکل است. تصور مشکلی که در این بحث وجود دارد و حل آن، به مجموعه‌ای از افکار مربوط به موضوع واجب مشروط، وابسته است. شیوه تدریجی ارائه مطالب، اقتضا می‌کند که نخست آن مجموعه افکار مطرح شوند و سپس مشکل شرط متأخر، بررسی شود؛ درحالی که در «کفایه» و کتاب‌های مشابه، به عکس این ترتیب عمل شده است.



مثالی دیگر: تصور تخییر میان اقل و اکثر و فرض استحاله آن، در فهم کامل قاعده «اجزای اوامر اضطراری از واقع» نقش دارد. به همین دلیل اگر این قاعده، پس از شکل‌گیری تصور تخییر میان اقل و اکثر بحث شود، فهم و تصور آن برای علم‌آموز، آسان‌تر خواهد بود.

۳. یکی دیگر از بایسته‌های کتاب‌های درسی که در این کتاب‌ها رعایت نشده، این است: مسائل و قواعدی که پیش‌نیاز استدلال بر مدعایی در مسئله‌ای دیگر و اثبات آن هستند یا از رهگذر آنها فایده اصولی آن مسئله به دست می‌آید، باید پیش از ورود به آن مسئله به علم‌آموز آموزش داده شوند.

برای مثال: اطلاق و مقدمات حکمت به عنوان دلیلی برای اثبات شماری از گزاره‌ها به کار می‌رود؛ گزاره‌هایی مانند دلالت امر بر اصل وجوب؛ دلالت امر بر عینی و تعیینی و نفسی بودن وجوب؛ اثبات مفهوم داشتن جمله شرطیه. این درحالی است که در کتاب‌های رایج، تنها پس از پایان مباحث اوامر، نواهی و مفاهیم [که گزاره‌های یاد شده در آنها بررسی می‌شوند] تصویری از اطلاق و مقدمات حکمت دست داده می‌شود.

مثال دیگر: یکی از کاربردهای احکام تعارض و از جمله قواعد جمع عرفی، رفع بسیاری از گونه‌های تعارض



میان دلیل‌های لفظی است که به واسطه آنها بر حجیت اماره یا یکی از اصول عملیه استدلال می‌شود. مثلاً [در تعارض دلیل وجوب احتیاط و دلیل برائت] گفته می‌شود: «دلیل وجوب احتیاط بر دلیل برائت حاکم یا وارد است یا دلیل برائت تخصیص خورده است». در حالی که احکام تعارض و قواعد جمع ادله در پایان مباحث اصولی طرح می‌شود و پیش‌تر، هیچ تصویر و اندیشه‌ی مشخصی درباره این مطالب به علم‌آموز ارائه نشده است.

مثال دیگر: اندیشمندان علم اصول، مسئله «نهی، مقتضی بطلان است» را در بهره‌گیری از مسئله ضد به کار گرفته‌اند؛ زیرا ثمره گزاره‌ی «اقتضای امر به چیزی، نهی از ضد آن است» را بطلان عبادت شمرده‌اند. همچنین مسئله یادشده را از ثمرات مسئله اجتماع امر و نهی نیز دانسته‌اند؛ زیرا در صورت پذیرش امتناع اجتماع امر و نهی و مقدم دانستن نهی، ثمره‌ای که به دست می‌آید، اثبات بطلان عبادت است. این در حالی است که علم‌آموز گزاره «نهی، مقتضی بطلان است» را پس از دو مسئله «ضد» و «امتناع اجتماع امر و نهی فرا می‌گیرد و به تصویری علمی از آن دست می‌یابد.

۴. کتاب‌های یادشده، اهتمامی به بیان ثمره بسیاری از مباحث ندارند، در حالی که از رهگذر بیان ثمرات،



ارتباط میان مباحث آشکار می‌شود. از این رو در موارد بسیاری این کتاب‌ها ارتباط میان اندیشه‌های اصولی را فرو گذاشته و تنها به اندازه‌ای که در استدلال بر یک مطلب یا ابطال آن، مورد نیاز بوده، به ثمره بحث پرداخته‌اند. مثلاً درباره معنای حرفی و جزئیت و کلیت آن بحث کرده‌اند؛ اما ارتباط آن با تمسک به اطلاق در معانی حرفی را بیان نکرده‌اند. از این روست که می‌بینیم طلاب همواره تکرار می‌کنند که «بحث از معانی حرفی فایده‌ای ندارد».

همچنین درباره وجوب تخییری و کفایی به شکل تحلیلی بحث شده است؛ اما به تأثیر این موضوع در «تمسک به اطلاق یا اصول عملی، در هنگام شک در نوع واجب» اشاره‌ای نشده است. به همین دلیل این‌گونه تصور می‌شود که این بحث، صرفاً ذهنی و تحلیلی است [و هیچ کاربردی ندارد].

۵. کتاب‌های یادشده، اهتمامی به این نداشته‌اند که همه نکات و مباحث را در جای واقعی خود و به شکلی متناسب با کلیت و اهمیت آنها ارائه کنند. از این رو بسیاری از نکات و مباحث مهم به هنگام حل مشکلی یا رفع توهمی یا بیان مثالی از یک مسئله در لابه‌لای مطالب گنجانده شده‌اند.

روشن است که دانشمندی که مدت‌هاست به این مباحث می‌پردازد، می‌تواند جایگاه واقعی و حدود



مناسب هر نکته را دریابد؛ اما کم پیش می‌آید که علم آموز از پس این کار بریاید و در نتیجه معمولاً آن نکات و مطالب را به صورت جزئی و پراکنده از هم درک خواهد کرد.

برای نمونه به ارکان چهارگانه تنجیز علم اجمالی^۱ اشاره می‌کنیم. کتاب‌هایی که در این باره بحث کرده‌اند، به هنگام بررسی منجزیت علم اجمالی، ارکان آن را به شکل فنی و کلی ارائه نمی‌دهند، بلکه تنبیهاتی را برای حالت‌های جزئی و خاص، تدوین کرده و در خلال این تنبیهات، ارکان یادشده را اثبات یا نفیایان می‌کنند. بدیهی است که در چنین حالتی، بیشتر علم‌آموزان به تصویری دقیق و دیدگاهی روشن از ساختار تنجیز علم اجمالی با همه قواعد و ارکان آن دست نمی‌یابند.

۶. کتاب‌های یادشده از به کار بردن اصطلاحاتی که بعدها به تفسیر آن می‌پردازند، پرهیز نمی‌کنند؛ زیرا در این کتاب‌ها روی سخن با عالم است، نه علم‌آموز؛ و عالم از همان ابتدا بر آن اصطلاحات احاطه دارد. از این رو می‌بینیم که در همان صفحات نخستین کتاب کفایه اصطلاح «حجیت ظن بنا بر حکومت» به کار رفته است، در حالی که در اواسط جزء دوم کتاب پرده از چهره این اصطلاح بر گرفته می‌شود.

۱. ما این بحث را در حلقه دوم ارائه کرده‌ایم، (مؤلف) نک: دروس فی علم الأصول، ص ۲۰۰-۱۹۱



۴. دلیل سوم: مناسب نبودن کتاب‌های موجود برای نوآموزان

این دلیل نیز ریشه در همان وضعیت کلی دارد که در ضمن دلیل پیشین بیان شد؛ یعنی اینکه اندیشمندان اصولی، این کتاب‌ها را برای امثال خویش نوشته‌اند، نه برای مبتدیان. چکیده این دلیل آن است که مقدار اندیشه علمی اصولی که در دوره سطح ارائه می‌شود، باید با هدفی که برای این مرحله، مشخص شده است، هماهنگ باشد.

به اعتقاد من، این دوره دو هدف دارد:

یک. کسانی که می‌خواهند به همین مرحله اکتفا کنند، به یک آگاهی عمومی از علم اصول دست یابند؛
دو. آنان که در پی ادامه دادن دروس هستند، آمادگی انتقال به دوره خارج را پیدا کنند.

در این میان، هدف دوم اهمیت بیشتری دارد. از این رو باید مطالب ارائه‌شده در دوره سطح، به اندازه‌ای باشد که دانشی عمومی را در حد لازم برای ایجاد آن آمادگی، فراهم سازد و در ذهن علم‌آموز، سطحی معقول را از یک آشنایی پیشینی نسبت به مسائلی که در دروس بعدی با آنها رویارو خواهد شد، ایجاد کند. افزون بر این، باید عمق و دقتی را به علم‌آموز بدهد که او بتواند اندیشه‌های دقیق و گسترده و بناهای فکری بلندی را که در دروس خارج ارائه می‌شوند، تجزیه و تحلیل کند.

روشن است که برای دستیابی به این هدف، کافی است که در کتاب‌های درسی دوره سطح، تنها به بیان پیکره اصلی علم



اصول پرداخته شود و لازم نیست که دامنه بحث به فروعات ثانوی نیز کشیده شده و همه دیدگاه‌های مرتبط با آن فروعات نیز بیان شوند. بهتر است تا رسیدن به دوره خارج، عمده این فروعات فرو گذاشته شوند؛ زیرا کلیدهایی که علم‌آموز در این دوره به دست می‌آورد، این آمادگی را به او می‌دهند که به همراه اساتید دوره خارج، به آن مباحث وارد شود.

بنابراین معتقدیم علم‌آموز برای رسیدن به این هدف باید تصویر نسبتاً عمیقی از مباحث ذیل داشته باشد؛ زیرا همه این اندیشه‌ها، در پیکره علم‌اصول، جایگاهی اساسی دارند:

احکام ظاهری؛ شیوه جمع احکام ظاهری و واقع؛ تفاوت امارات و اصول؛ ماهیت مجعول در ادله حجیت و آثار آن در ابواب مختلفی همچون: باب حکومت امارات بر اصول و حکومت استصحاب بر برائت و جانشینی اماره به جای قطع موضوعی.

در مقابل، از مواردی که به هیچ وجه در قلمرو اهداف دوره سطح قرار نمی‌گیرد می‌توان موضوع «حکومت استصحاب عدم تذکيه بر اصل برائت» را مثال زد. احاطه علم‌آموز به این موضوع و اینکه به بهانه آن، به بحثی دامنه‌دار و پیچیده درباره خود استصحاب عدم تذکيه و موارد جریان آن در شبهات موضوعیه و حکمیه وارد شود، در این دوره هیچ ضرورتی ندارد.



افزون بر این، کتاب‌های یادشده گریزهای مناسبی فراوانی دارند که مناسب این دوره نیست؛ مانند آنچه در بحث از قاعده «لا ضرر ولا ضرار» روی داده است.

همچنین در این کتاب‌ها ارائه نظرات و نقل ادله گوناگون و بررسی و نقد آنها با بسط و شرحی بیان شده که افزون بر نیاز دوره سطح است. برای نمونه شیخ انصاری در «رسائل» چهارده نظر درباره استصحاب را گرد آورده و هریک را به تفصیل بررسی کرده است.

۴. دلیل چهارم: ساختار نامناسب کتاب‌های موجود

شیوه‌ای که برای تبیین مسائل در این کتاب‌ها به کار می‌رود و عنوانی که به شکل موروثی از تاریخ علم اصول برای هر مسئله انتخاب می‌شود، به گونه‌ای است که دیگر به طور درست و کامل بیانگر واقعیت علم اصول نیست؛ زیرا علم اصول، از زمان وحید بهبهانی تا کنون در روند رشد تدریجی کمی و کیفی خود و در ضمن بررسی آن دسته از مسائل اصولی که از پیشینیان به ارث برده، مباحث متعددی را طرح کرده است که اهمیت بسیاری از آنها، هم از جهت فنی و هم از جهت کاربردی، بیش از آن مسائل موروثی است. با وجود این، مباحث یادشده تحت الشعاع مسائل موروثی قرار گرفته‌اند و در ضمن آنها و صرفاً به عنوان مباحثی مقدماتی یا به شکل گریزهای مناسبی ارائه می‌شوند.



در این باره می‌توانید به مباحث عقلی بخش نخست «کفایه» با عنوان «ملازمه میان وجوب شیء و وجوب مقدمه آن» و «ملازمه میان امر به شیء و نهی از ضد آن» و مباحثی از این دست، مراجعه کنید. همه این عناوین، از جمله عناوین تاریخی و موروثی علم اصول هستند؛ از این رو در انتخاب عنوان بحث، بر دیگر مسائل بررسی شده ترجیح داده شده‌اند؛ با این که در ذیل این عناوین، بسیاری از قضایای مهم عقلی بررسی شده‌اند که هیچ عنوانی برای آنها انتخاب نشده است؛ گویی صرفاً مقدمات یا گریز به شمار می‌آیند. برای مثال قضایایی مانند «ممکن یا محال بودن شرط متأخر»، «ممکن یا محال بودن واجب معلق»، «ضرورت تقید تکلیف به عدم اشتغال به مزاحم»، «جایز نبودن تضییع مقدمات موقوفه» در ذیل همان مباحث تاریخی باقی مانده‌اند، درحالی که هریک از آنها بحثی مستقل و اصولی را تشکیل می‌دهد که هم از لحاظ فنی و هم از نظر برخورداری از ثمره اصولی اهمیت دارد و اهمیت این قضایا نه تنها کمتر از مسائل موروثی و تاریخی نیست، بلکه گاه بیشتر هم هست.

برای مثال علمای اصولی در تبیین چیستی ثمره بحث از «ملازمه میان وجوب شیء و وجوب مقدمه‌اش» حیران مانده‌اند. درحالی که بحص «واجب معلق» یا «شرط متأخر» و بحث‌های مشابه، ثمرات روشنی دارند و خود علمای اصولی نیز دیدگاه‌هایشان درباره این بحث‌ها را صرفاً از رهگذر بررسی ثمرات عملی آشکارشان به دست آورده‌اند. با وجود این،



همه دیدگاه‌های یادشده را در ضمن همان مسئله‌ای گرد آورده‌اند که در تبیین ثمره عملی آن درمانده‌اند. بدین‌سان ارزش و محتوای عملی آن دیدگاه‌های نو برای علم‌آموزان ناپیدا مانده است؛ تا آنجا که بسیاری از طلاب معتقدند که بسط دادن مسئله‌ای که معلوم نیست ثمره‌ای عملی داشته باشد، صرفاً شرح و بسط کاری لغو و بیهوده است که هیچ توجیهی برای آن وجود ندارد.

افزون بر این در بسیاری از اوقات این نوع گردآوری و چینش مسائل، القائات خطایی را نیز به همراه خواهد داشت. برای مثال: اندیشمندان اصولی، مشکل موجود در مقدمات مفوته و وجوب تحصیل آنها را، در ذیل وجوب غیری طرح کرده‌اند و آن را متفرع بر تبعیت وجوب غیری از وجوب نفسی در اطلاق و اشتراط دانسته‌اند. این چینش چنین تصویری را پدید می‌آورد که این دو مسئله با یکدیگر ارتباط دارند؛ در حالی که مشکل مقدمات مفوته، مشکلی مستقل است که چه ما به وجوب غیری معتقد باشیم، چه نباشیم، همچنان پابرجاست و باید قانون اصولی خاص آن تفسیر و کشف شود؛ زیرا مسئله مقدمات مفوته، به مسئولیتی برمی‌گردد که در برابر مولای خویش نسبت به مقدمه داریم. در اصل این مسئولیت شکی نیست. همچنین در اینکه این مسئولیت تابع فعلیت وجوب نفسی است نیز تردیدی وجود ندارد و فرقی نمی‌کند که این مسئولیت، عقلی صرف و از



تبعات محرکیت وجوب نفسی باشد یا شامل آن چیزی باشد که در اصطلاح وجوب غیری نامیده می‌شود. اینها مهمترین دلایلی هستند که ما را بر می‌انگیزند که به طور جدی به تغییر کتاب‌های درسی رایج کنونی فکر کنیم و این کتاب‌ها را به رغم برخورداری از ارزش و احترام علمی و تاریخی‌شان، شایسته تدریس نشماریم.

«پیشینه تلاش برای تغییر کتاب‌های درسی»

در سه دهه گذشته، کوشش‌هایی برای تغییر و اصلاح کتاب‌های درسی انجام شده که برخی از رهاوردهای آنها عبارتند از:

کتاب «مختصر الفصول» به عنوان جایگزین «قوانین»؛ کتاب «الرسائل الجديدة» که چکیده «رسائل» و جایگزین همین کتاب است و کتاب «اصول الفقه» که به عنوان حلقه میانی «معالم» و دو کتاب «رسائل» و «کفایه» تدوین شده است. همه این اقدامات، کوشش‌های خالصانه‌ای است که در این راه صورت گرفته و همگی شایسته تقدیرند.

۴. بررسی کتاب «اصول الفقه»

در این میان، اثر سوم، یعنی «اصول الفقه» از استقلال و اصالت بیشتری برخوردار است؛ چه اینکه تألیفی مستقل است، نه چکیده‌ای محض از کتاب‌های پیشین. اما با وجود این، نیاز پیش گفته را برطرف نمی‌کند. زیرا:



۱. نمی‌توان این کتاب را جایگزین همه کتاب‌های درسی اصولی در دوره سطح کرد؛ زیرا چنان‌که از شرایط تدوین این کتاب برمی‌آید، کتاب «اصول الفقه» تنها می‌تواند به عنوان حلقه میانی «معالم»، و دو کتاب «رسائل» و «کفایه» مطرح شود. روشن است که این کار در واقع نوعی وصله‌کاری است؛ زیرا مؤلف اهتمام داشته است که به اندازه درک و دریافت خود، افکار نوین اصولی را به علم‌آموز ارائه دهد؛ اما از آنجا که این کتاب به عنوان حلقه میانی به کار می‌رود، سبب آشفته‌گی می‌شود؛ زیرا علم‌آموز فراگیری علم اصول را با «معالم» آغاز می‌کند و اندیشه‌ها و روش‌های بحث اصولی در صدها سال پیش را می‌آموزد، اما به ناگاه و جهش‌وار از این مرحله منتقل می‌شود و در کتاب «اصول الفقه» با اندیشه‌های اصولی نوینی مواجه می‌گردد که بیشتر آنها برگرفته از مکتب اصولی محقق نایینی و برخی نیز محصول تحقیقات محقق اصفهانی هستند. پس از آن با فرض اینکه علم‌آموز این اندیشه‌های نوین را دریافته است در مرحله بعد گامی به عقب باز می‌گردد و در دو کتاب «رسائل» و «کفایه» با افکاری قدیمی‌تر آشنا می‌شود؛ افکاری که برخی در کتاب پیشین به چالش کشیده شده‌اند و برخی نیز جای خود را به نظراتی استوارتر داده‌اند. این، خود، سبب می‌شود که مسیر علمی علم‌آموز در دوره سطح، آشفته شود و او در جهتی صحیح حرکت نکند.



۲. کتاب «اصول الفقه» بخشی از سیمای کلی علم اصول را تغییر داد. در این کتاب، مسائل علم اصول به جای دو بخش به چهار بخش عمده تقسیم شد و مباحث استلزامات و اقتضائات را که نویسندگان و اندیشمندان اصولی، در ضمن مباحث الفاظ درج کرده بودند، در دایره مباحث عقلی طرح کرد. اما این تغییر در همین حد باقی ماند و صرفاً به این بسنده کرد که مجموعه مسائل اصولی مطرح شده در کتاب‌های پیشین را از دو مجموعه به چهار مجموعه تقسیم کند. این تغییر را از این فراتر ننهاد و به ماهیت و ذات مسائل اصولی راه نیافت. برای مثال در لابه لای مقدمات مسئله «ملازمه میان وجوب شیء و وجوب مقدمه‌اش» مسائلی اصولی وجود دارند که از لحاظ فنی شایستگی این را دارند که به عنوان مسائلی اصولی و در چارچوب ادله عقلی ارائه شوند؛ اما این کتاب آنها را کشف و جداسازی نکرده است. بدین ترتیب کتاب «اصول الفقه»، تنها به تحولی شکلی اکتفا کرده و دست به تغییری ماهوی نزده است.

۳. مباحث این کتاب، از لحاظ کمی و کیفی، در یک سطح یا در سطوحی نزدیک به هم نیستند، بلکه برخی وسیع و عمیق و برخی دیگر مختصر و موجز ارائه شده‌اند. برای مثال در ذیل مبحث مطلق و مقید، تحقیقات وسیع و دامنه‌داری پیرامون اعتبارات ماهیت صورت



گرفته است. همچنین مباحث حسن و قبح عقلی به شکلی وسیع و بسیار مفصل ارائه شده‌اند. جریان استصحاب در موارد شک در مقتضی نیز در قالب بحثی وسیع و بسیار مفصل به اثبات رسیده است. افزون بر این، بسیاری از مباحث «اصول الفقه» با مباحث «کفایه» که بر اساس شیوه آموزشی رایج، در مرحله بعدی قرار دارد، ناهم‌هنگ است. در «اصول الفقه»، برخی از مسائل در سطحی وسیع‌تر و عمیق‌تر از «کفایه» طرح شده‌اند؛ به گونه‌ای که دیگر دلیلی برای بررسی دوباره آنها در «کفایه» وجود ندارد. در حالی که برخی دیگر از مباحث به حدی مختصر و ساده ارائه شده‌اند که «کفایه» می‌تواند گستره و عمق بیشتری را در همان مسائل بیان کند.

رساله‌ی حوزوی متناهیچ

مناهیچ