

شاید مهم‌ترین مشکل در عرصه علوم انسانی در کشور ما، ناسازگاری این علوم با فضای فرهنگی و نیازهای عینی جامعه دینی است. هم اسلام برای زندگی دنیوی انسان‌ها برنامه دارد و هم این علوم ادعای چنین برنامه‌ای را دارند. اگر در عرصه علوم انسانی، مقصود از «علم دینی» را دیدگاهی بدانیم که خواهان گسترش اندیشه‌هایی است که حاصل تعامل معرفتی بین آموزه‌های علوم جدید و آموزه‌های اسلامی باشد، آنگاه می‌توان مهم‌ترین نیاز در عرصه علوم انسانی را «تولید علم دینی» معرفی کرد. در این مقاله کوشیده شده با پیش‌فرض قرار دادن ضرورت نوعی تعامل بین دستاوردهای علوم جدید و آموزه‌های متون دینی و بدون ورود در اختلاف‌نظرهای موجود در «معنای علم دینی»، راهبردهای مشترکی برای سیاست‌گذاران جامعه علمی کشور توصیه شود که در درازمدت، با فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای تحقق علم دینی، وضعیت علوم انسانی در جامعه اسلامی ما را از «تهدید» به «فرصت» تبدیل سازد. این سیاست‌ها ناظر به بازنگری در برنامه آموزشی علوم جدید و معارف اسلامی و برقراری تعامل بین آنها، همراه با اعمال دغدغه‌های تربیتی لازم در فرایند تحصیل علم و اصلاح ساختارهای کلان علم در کشور، از دانشگاه گرفته تا حوزه‌های علمیه و آموزش و پرورش و برخی نهادهای فرهنگی است.

■ واژگان کلیدی:

علم دینی، علوم انسانی اسلامی، علم، دین، سیاست‌گذاری علم، حوزه و دانشگاه

تأملی در باب بایسته‌های تحول در علوم انسانی:

حرکت به سمت تحقق علوم انسانی اسلامی

حسین سوزنچی

استادیار دانشگاه امام صادق (ع)

souzanchi@isu.ac.ir

مقدمه

امروزه وضعیت علوم انسانی در کشور ما یکی از بحث‌های چالش‌برانگیز در محافل علمی گردیده است. به نظر می‌رسد مهم‌ترین مشکل این علوم آن است که با نیازها و اقتضائات جامعه ایرانی - اسلامی هماهنگ نیستند و در میان این نیازها و اقتضائات آنچه بیش از همه جلب توجه می‌کند ربط و نسبت این علوم با آموزه‌ها و ارزش‌های اسلام است. از طرفی اسلام یک دین اجتماعی است، یعنی با مبنای انسان‌شناختی خاصی که ارائه می‌کند، نه تنها برای حیات فردی انسان، بلکه برای عرصه‌های مختلف حیات اجتماعی وی نیز برنامه دارد؛ و از طرف دیگر، علوم انسانی جدید نیز بر اساس مبنای انسان‌شناختی خود، مدعی ارائه برنامه برای تمامی عرصه‌های زندگی انسان‌اند. اگر در عرصه علوم انسانی، مقصود از «علم دینی» را دیدگاهی بدانیم که طرفدار گسترش اندیشه‌هایی است که حاصل تعامل معرفتی بین آموزه‌های علوم جدید و آموزه‌های اسلام می‌باشد، آنگاه می‌توان مهم‌ترین نیاز در عرصه علوم انسانی¹ را نیاز و ضرورت تولید علم دینی معرفی کرد. با این مقدمات، دو مسئله پیش روی برنامه‌ریزان عرصه‌های علوم انسانی خودنمایی می‌کند: الف) مقصود از علوم انسانی اسلامی حقیقتاً چگونه علمی است و به تعبیر دیگر، علوم انسانی باید مشروط به چه شروطی باشد تا علوم انسانی مورد نظر اسلام به حساب آیند؛ و ب) راهبردهای تحقق چنین علمی در جامعه ما چیست؟ نوشته حاضر به این دو سؤال می‌پردازد.

8

الف. ماهیت علوم انسانی - اسلامی

در باب چیستی و ماهیت علم دینی دیدگاه‌های متنوعی در جامعه ما مطرح گردیده است. برخی هویت علم دینی را در اکتفا به آموزه‌های موجود در آیات و روایات (نصیری، 1387: 45) یا حاکم کردن وحی بر تمامی شئون علم (میرباقری، 1387: 188) می‌دانند. بعضی تنها معنای مجاز از علم دینی را حضور پیش‌فرض‌های دینی در مقام گردآوری علم می‌دانند و با توجه به اینکه هویت علم را در گروهی مقام داوری آن می‌دانند، عملاً منکر امکان علم دینی هستند (سروش، 1385: 219-217؛ ملکیان، 1385: 87-83). عده‌ای سعی کرده‌اند با مناقشه در تفکیک مقام داوری و گردآوری و نشان دادن مفرهای فرهنگی در هویت علم، راهی برای ورود جدی‌تر آموزه‌های دینی در حوزه علوم تجربی (به ویژه علوم تجربی انسانی) بیابند (باقری، 1382: 85 و باقری، 1386: 90؛ زیباکلام، 1385: 120) و برخی دیگر با توجه به تنوع مراتب دستگاه ادراکی بشر، معتقد به وجود نوعی رابطه طولی بین اندیشه‌های مختلف انسان‌اند و بر این اساس درصددند حق هر معرفتی را در جای خود ادا و به جمع بین معارف

1- البته به نظر نمی‌رسد تفاوت بین علوم انسانی و علوم طبیعی یک تفاوت ماهوی باشد، هر چند در مصداق، گاه این دو عرصه، اقتضائات متفاوتی دارند، به نحوی که بحث علم دینی از جهاتی در حوزه علوم انسانی بااهمیت‌تر نشان می‌دهد، چرا که مثلاً هم در حوزه پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی، تفاوت‌های شدیدی بین نگاه اسلامی و نگاه اومانستی غربی هست و هم ورود حکمت عملی به حوزه علم، عمدتاً در حوزه علوم انسانی مصداق دارد. (سوزنجی، 1389: 119-112).

مختلف بشری اقدام نمایند (نصر، 1381:16؛ گلشنی، 1385:192-189؛ جوادی آملی، 1386:140).¹ اما آیا راهبردهای پیشنهادی این اندیشمندان کاملاً با هم متفاوت است؟ به لحاظ بحث از راهبردها می‌توان تمام دیدگاه‌ها و موضع‌گیری‌ها در باب بحث علم دینی را به دو دسته کلی تقسیم کرد. برخی علم دینی را به معنای علم صرفاً برگرفته از آیات و روایات قلمداد می‌کنند، که این دیدگاه بیشتر در میان کسانی شایع است که منتقد و مخالف علم دینی‌اند (مثلاً ملکیان، 1385:87) و البته از نوع بیان برخی متدینان واقعاً چنین منظوری به ذهن خطور می‌کند (مثلاً نصیری، 1387:45). ولی تقریباً هیچ‌یک از نظریه‌پردازان و مدعیان اصلی بحث علم دینی در کشور چنین تقریری را - که لازمه اصلی آن کنار نهادن سایر ابزارهای ادراکی انسان در شناخت عالم و آدم است - قبول ندارند. این مبنا البته راهبردهای خاصی را در تحول علوم انسانی پیشنهاد خواهد کرد، که از آنجا که اصل این تلقی به نظر غیرقابل دفاع می‌رسد (سوزنجی، 1389:209-199) به راهبردهای مبتنی بر آن نمی‌پردازیم. فقط اشاره می‌شود که تأسیس علم دینی از نقطه صفر معرفت و به بهانه نقایص علوم موجود، پیشنهادی است که حتی با توصیه‌های موجود در نصوص دینی نیز سازگار نیست؛ چون حتی اگر ما علم جدید را کاملاً بیراهه قلمداد کنیم، باز چون نصوص دینی مکرراً ما را به عبرت‌گیری و توجه و مرور وضعیت گمراهان فراخوانده است، باید به آن توجه کنیم. به تعبیر ساده‌تر، علم جدید با همه کاستی‌هایش شاهد تلاش‌های فراوانی بوده که این تلاش‌ها هم «کشف واقع»های مکرری را در خود گنجانده و هم ناصواب بودن بسیاری از مسیرها را در عمل نشان داده؛ و خطاست اگر بخواهیم تمامی تجارب بشر را نادیده گرفته، همه را از نو تکرار کنیم.

اما دسته دوم، دیدگاه‌ها و موضع‌گیری‌هایی است که در این مطلب اتفاق نظر دارند که آنچه به اسم علوم جدید در دوره مدرنیته پدید آمده، اجماً دارای نواقص جدی و مهمی است و نه تنها با اندیشه دینی و معارف وحیانی، بلکه حتی با فرهنگ و نحوه زندگی جامعه ما کم‌وبیش ناسازگاری‌هایی دارد و ما چاره‌ای نداریم جز اینکه با توجه به معارف دینی و نیازهای بومی خویش و تأملی عمیق‌تر در علوم کنونی، علمی پدید آوریم که حتی‌الامکان از این ناسازگاری‌ها به دور باشد. به نظر می‌رسد دیدگاه‌هایی که چنین مبنایی دارند، علیرغم اختلاف‌نظرهایشان بتوانند راهبردهای مشترکی برای تحول آفرینی در علوم انسانی ارائه دهند و در اینجا می‌کوشیم پیشنهادهایی در این محور داشته باشیم. البته گاهی تحول آفرینی در علوم موجود، به این معنا قلمداد می‌شود که چند گزاره از آن علوم را اخذ، چند گزاره را حذف و چند آیه و روایت به آنها ضمیمه کنیم. چنین دیدگاهی به احتمال زیاد یک دیدگاه التقاطی خواهد بود.² اما،

1- نگارنده در جایی دیگر تمامی این دیدگاه‌ها را به تفصیل مورد نقد و بررسی قرار داده است؛ و البته با طیف آخر احساس قربت بیشتری دارد (سوزنجی، 1389:339-192).

2- اصلاح علوم موجود بدین معنا که ما تک تک گزاره‌ها را برداریم و میزان انطباق آن با گزاره‌های دینی را بسنجیم و گزاره‌های مخالف را کنار بگذاریم تجربه‌ای ناموفق است که بارها (خصوصاً در تألیفاتی که در دهه 60 با عناوینی همچون روان‌شناسی اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی و ... منتشر می‌شد) ناکامی آن را شاهد بوده‌ایم (برای نقد و بررسی یکی از این گونه آثار، ر.ک: باقری، 1382:234-216)؛ چون فضای فرهنگی و معرفتی که این گزاره‌ها در دل آن پدید آمده‌اند، چنان عمیق در لایه‌های مختلف این گزاره‌ها تنیده شده که کشف و جداسازی آن در اغلب موارد ممکن نیست.

بحث ما برقراری یک نوع تعامل و داد و ستد بین آموزه‌های دینی و دستاوردهای علوم جدید است.¹ ساده‌ترین دلیل در ضرورت چنین تعاملی این است که اصلاً در قبال این علوم است که می‌خواهیم علوم جدیدی تأسیس کنیم؛ و اگر با این علوم مطلقاً کاری نداشته باشیم، دغدغه علوم جایگزین، بی‌معنی است؛ و اگر «علم دینی» در قبال این علوم است، حداقل باید با این علوم آشنایی خوبی داشته باشیم. در واقع، پیشنهادهای آتی، همگی با فرض قبول مبنای فوق است. ضمناً راهبردهایی که در اینجا پیشنهاد می‌شود اموری است که به نحو استقرایی گردآوری شده است: بعضی از آنها در سخن اندیشمندان پیشین وجود دارد و برخی نیز پیشنهادهای جدیدی است که می‌تواند مورد تأمل صاحب‌نظران قرار گیرد.

ب. راهبردهایی برای تحقق علم دینی

راهبردهای تولید علم دینی خصوصاً در عرصه علوم انسانی را می‌توان در چند دسته مورد توجه قرار داد: راهبردهای مربوط به برنامه‌های آموزشی و درسی؛ راهبردهای مربوط به برنامه‌های تربیتی و پرورشی؛ و راهبردهای مربوط به نظام رسمی علم و ساختارهای فرهنگی حاکم بر دانش و پژوهش کشور.

10

1. راهبردهای مربوط به برنامه‌های آموزشی و درسی

اگر بپذیریم که لازم است نوعی تعامل بین اندیشه‌های غربی و آموزه‌های اسلامی برقرار شود، می‌توان بسترهای این تعامل را از دو زاویه مباحث اسلامی و مباحث غربی مورد توجه قرار داد:

1-1) توجه جدی به مبانی نظری، معارف عملی و غایبات اسلامی

به نظر می‌رسد در زاویه معارف اسلامی، انجام چند اقدام ضرورت دارد:

1- نگرش‌های اسلامی در باب کل جهان و جهان‌بینی صحیح (البته ناظر به رشته‌های تحصیلی مورد نیاز دانشجویان) آموزش داده شود. هر علمی، بر یک دسته مبادی و مبانی فلسفی مبتنی است؛ چه دانشمند آن علم متوجه آن مبادی و مبانی باشد، یا نباشد؛ و اغلب، این مبانی به نحو ناخودآگاه همراه علوم منتقل می‌شوند. اگر این مسئله به‌جد گرفته شود، آنگاه لازم است مبانی فلسفی توحیدی برای هر علمی تا حد امکان تدوین شود، که آنها را می‌توان به دو دسته مبادی تصویری و مبادی تصدیقی تقسیم کرد و در هر علمی به فراخور خود، مبادی متعددی را مطرح نمود.

1- حتی حداقلی‌ترین دیدگاه‌ها در باب ماهیت علم دینی نیز چنین تعاملی را لازم می‌دانند، مثلاً دکتر سروش که علم دینی را تنها به عنوان علمی که در جامعه دینداران پدید می‌آید قلمداد می‌کند و به همین خاطر، تنها معنای صحیح و قابل قبول علم دینی را علمی که ناظر به نیازها و مسائل جامعه دینی باشد، می‌داند (سروش، 1385: 222) و در جایی گفته است: «ما نمی‌خواهیم از اعتقادات اسلامی خودمان در زمینه انسان، اجتماع، خداشناسی و از آموزش‌های شریعت به طور کلی دست بکشیم... این علوم انسانی و فرآورده‌های بشری می‌باید در آب و خاک که با اندیشه‌های اسلامی آبیاری شده است برویند» (سروش، 1370: 194). «بومی» کردن علوم انسانی، حداقلی‌ترین معنای «علم دینی» است که بعید به نظر می‌رسد اندیشمندی با آن مخالف باشد.

از باب نمونه در مبادی تصویری، تعریف موضوع هر علم باید با این نگرش فلسفی صورت گیرد؛ مثلاً «انسان» که موضوع علوم انسانی است، چه موجودی است؟ آیا یک «ماشین پیشرفته» است یا «موجودی مرکب از جسم و روح» یا...؟ همین طور در هر یک از شاخه‌های علوم انسانی، مثلاً در علم اقتصاد، موضوع ما چگونه انسانی است؟ انسانی که فقط به نفع¹ خویش می‌اندیشد یا انسانی که می‌تواند دیگرخواه هم باشد و انتظار هیچگونه پاداش و تشکری از همنوع خود نداشته باشد² و گستره وجود او و حوزه عمل او، از مقام خلیفه‌اللهی³ تا جایگاه پست‌تر از حیوان⁴ و سنگ⁵ را شامل شود؟ همچنین در مبادی تصدیقی نیز، در هر علمی مبادی خاصی می‌تواند مطرح شود. مثلاً تبیین ماهیت اختیار و چگونگی جمع بین اراده و علیت، یکی از مبادی تصدیقی مهم در علم روان‌شناسی است، به نحوی که امروزه دو مکتب علیت‌گرا و اراده‌گرا به دلیل ناتوانی هر دو در جمع فلسفی بین علیت و اراده، در مقابل هم قرار گرفته‌اند. یا این مسئله که آیا ماهیت خانواده غیر از ماهیت جامعه است یا از همان سنخ است، مسئله فلسفی بسیار مهمی است که می‌تواند منجر به شکل‌گیری علمی جدید شود؛⁶ و ...

11

بسیاری از این مبادی فلسفی در دین اسلام در جریان فکری موسوم به فلسفه اسلامی منقح شده است؛ و می‌توان بر اساس این فلسفه، فلسفه‌های هر یک از این علوم را تدوین نمود. از جمله مهم‌ترین این مبادی می‌توان به: پذیرش نظام توحیدی در عالم (توجه به فاعل و غایت پدیده‌ها و عدم انحصار تبیین شیء به تبیین نظام داخلی)، پذیرش اصل علیت غایی⁷،

1- Utility

- 2- إِنَّمَا تُطْعَمُونَ لَوَجْهِ اللَّهِ لَا تَرِيدُونَ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا تَشْكُرُونَ (سوره انسان، آیه 9) «ما فقط به خاطر خدا به شما طعام دادیم و نه پاداشی از شما انتظار داریم و نه حتی تشکر کردنی».
- 3- إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً (سوره بقره، آیه 30) «من [= خداوند] در زمین خلیفه قرار می‌دهم».
- 4- أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ (سوره اعراف، آیه 179) «آنها همچون حیوان و بلکه گمراه‌ترند».
- 5- ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِّنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً (سوره بقره، آیه 74) «سپس دل‌های شما سخت شد، همچون سنگ یا حتی سخت‌تر از آن».
- 6- در غرب، خانواده را از سنخ شرکات اجتماعی افراد و نهادی همانند سایر نهادهای اجتماعی می‌دانند و لذا تمامی بحث‌های مربوط به خانواده را یا در ضمن مسائل فردی (مانند روان‌شناسی خانواده) و یا در ضمن مباحث اجتماعی (مانند جامعه‌شناسی خانواده) مطرح می‌کنند، در حالی که در تفکر دینی خانواده ماهیتی متفاوت با فرد و جامعه دارد و برخلاف سازمان‌های اجتماعی - که جایگاه افراد در قبال همدیگر اعتباری و قراردادی و لذا قابل تغییر و واگذاری است - خانواده یک هویت «نیمه‌اعتباری - نیمه‌حقیقی» دارد و لذا زن و مرد علاوه بر نقش‌های ناشی از روابط اعتباری خود، یک سلسله نقش‌ها و مسئولیت‌های حقیقی دارند که قابل واگذاری به یکدیگر نیست؛ و ظاهراً بر همین اساس بوده که در دوره اسلامی، علم خانواده‌شناسی و احکام مربوط به آن را از حوزه مسائل فردی و اجتماعی تفکیک و حکمت عملی را به سه شاخه مسائل فردی (اخلاق)، مسائل خانوادگی (تدبیر منزل) و مسائل اجتماعی (سیاست مدن) طبقه‌بندی می‌کردند. برای تفصیل این مطلب، ر.ک: (مطهری، 1372: 14-13؛ و مطهری، 1385: 48-42).
- 7- برخی گمان می‌کنند پذیرش اصل علت غایی مانع رشد علم است و مخصوصاً در بحث از تحولات علم چنین می‌گویند که اساساً کنار گذاشتن غایت‌انگاری یکی از عوامل مهم در پیشرفت علم در غرب بوده است (سروش، 1370: 144-138). به این سخن دو پاسخ می‌توان داد: یکی پاسخ نقضی که: اگر در غرب چنین شد، اما در دوره تمدن اسلامی فرض غایت‌انگاری حاکم بود و با این حال، نه تنها این نگاه مانع رشد علم نشد، بلکه رشد علم اساساً

سلسله مراتبی (تشکیکی) دیدن واقعیت و معرفت، پذیرش اصل فطرت و درک صحیح از جایگاه انسان در هستی (مقام خلیفه‌اللهی انسان و ربط و نسبت انسان با خدا و با موجودات دیگر)، منحصر ندیدن حیات انسان در حیات دنیوی، درک رابطه صحیح بین فرد و جامعه (اصالت هر دو)، دو جنسی بودن انسان در عین وحدت در روح و... اشاره کرد.

2- آگاهی از مبانی ارزشی (غایی) و جهت‌گیری‌های مطلوب در هر علمی مطلب دیگری است که فراگیران هر علمی بدان نیاز دارند. هر علمی با یک سمت و سویی تدوین می‌شود و حل مشکلات نظری یا عملی خاصی را مد نظر دارد. از باب نمونه، نگاه حاکم بر علوم انسانی در باب انسان، یک بار به نحوی است که انسان را جدای از خالق و پروردگار خویش و به عنوان یک موجود خودبنیاد در نظر می‌گیرد و برای چنین انسانی برنامه عمل می‌دهد و یک بار این انسان را به عنوان «خلیفه‌الله» می‌نگرد و برنامه زندگی او را در دنیا محدود نمی‌بیند. طبیعی است که این دو نگاه، درک متفاوتی از انسان خواهند داشت و برنامه‌ریزی متفاوتی را برای ابعاد مختلف حیات دنیوی وی طراحی خواهند کرد (نصر، 1381: 363-325). همچنین گاه غایت زندگی انسان، رفاه و ثروت و شهوت و قدرت دنیوی قلمداد می‌شود و گاه حیات طیبه‌ای که سعادت دنیا را در دل سعادت اخروی می‌بیند، عدالت را برتر از رفاه می‌انگارد و هدف نهایی حیات بشر را، نه سیطره برطبیعت، بلکه گام نهادن در مسیر عبودیت مطلق معرفی می‌کند به نحوی که سیطره و حکومت بر زمین نیز از دل همین عبودیت می‌روید: العبودية جوهرة کنهها الربوبية. امروزه در فلسفه علم واضح است که این نوع جهت‌گیری‌ها در چگونگی علمی که حاصل می‌شود نقش جدی دارند (مثلاً کوهن، 1383) و علم فارغ از هر گونه جهت‌گیری در باب مهم‌ترین مسائل عالم و آدم - خصوصاً در علوم انسانی - یافت نمی‌شود.

بدین ترتیب، مقصود از تأمین غایات اسلامی در علم، آن است که هر علمی باید نیازی از نیازهای واقعی مسلمانان - اعم از نیازهای فردی، خانوادگی و اجتماعی - را رفع کند¹ (مطهری، 1371: 173-171) و غایاتی از غایات مورد انتظار دین در مورد انسان را محقق سازد، خصوصاً که در متون دینی نیز تصریح شده است که «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ»². البته در مورد غایات اسلامی باید از ساده‌اندیشی پرهیز کرد؛ یعنی باید توجه کرد که این تأمین غایات اسلامی باید با راهکارها و روش‌هایی انجام شود که اینها نیز اسلامی باشند. مثلاً جامعه اسلامی با مشکلی

ناشی از نگاه اسلامی به علم بود و همه مورخان، در اهمیت و جایگاه ویژه علم در تمدن اسلامی اتفاق نظر دارند؛ و لذا غایت‌انگاری به خودی خود، مانع رشد علم نیست. پاسخ دوم - به عنوان یک پاسخ حلی - این است که به نظر می‌رسد علت اینکه غایت‌انگاری ظاهراً مانع رشد علم در مغرب زمین قرار گرفت، ضعف تفکر فلسفی در قرون وسطی بود، به نحوی که بین نظام طولی و عرضی خلط می‌شد و هم در علیت فاعلی و هم در علیت غایی، علل طولی جایگزین علل عرضی می‌گردید و مثلاً اسناد کارها به خدا، به منزله نفی نیاز به تبیین علمی آنها قلمداد می‌گشت. البته تبیین بیشتر این مسئله مجال دیگری می‌طلبد.

1- امام خمینی در این زمینه می‌فرماید: «ما که می‌گوییم دانشگاه اسلامی، ما می‌خواهیم که یک دانشگاهی داشته باشیم که روی احتیاجاتی که این ملت داشته باشد، کرسی داشته باشد و برای ملت باشد.» (امام خمینی، 1377: 341).

2- مفاتیح الجنان، تعقیبات نماز عصر.

به نام مشکل بیکاری مواجه است، اما هرگونه طرح و ایده‌ای برای اشتغال‌زایی، لزوماً در چارچوب علم اسلامی نیست.¹

3- مطلب دیگری که در آموزش هر یک از شاخه‌های اصلی علوم انسانی موضوعیت دارد، آن است که بیانی اجمالی از نظام تشریح - با تأکید بر مباحث مربوط به علم مورد نظر - به گونه‌ای که دین معرفی کرده است، در اختیار فراگیران آن علم قرار گیرد و مسائل فقهی و اخلاقی مربوط به هر رشته علمی در آن رشته طرح شود تا چارچوب‌های ارزشی حاکم بر روش‌های پژوهشی و فرضیه‌سازی معلوم گردد؛ زیرا در حوزه «مسائل عملی علوم انسانی»² نوعی تقدم دادن مباحث نقلی نسبت به بررسی‌های عقلی ضرورت دارد.

اما چرا این تقدم دادن ضرورت دارد و چرا متون دینی باید یک چارچوبی را برای پژوهش‌های تجربی ایجاد کند که تخطی از آن چارچوب روا نباشد؟ دلیل اصلی این مطلب، آن است که مسئله هدایت، امری ناظر به کل زندگی آدمی است و نه فقط عرصه رفتارهای فردی و سلیقه‌ای و مانند آن. در واقع، اگر متون وحیانی - با فرض پذیرش وحی و صادق بودن هدایت‌های آن - در هر حوزه‌ای از حوزه‌های مطالعاتی، حریمی قائل شدند و حرمت یا وجوب «عمل»ی را در هر یک عرصه‌های فردی، اجتماعی، خانوادگی، سیاسی، اقتصادی و... مطرح نمودند، این حریم بدان معناست که انجام آن عمل و حتی آزمودن آن عمل، در مجموع، چنان به زیان آدمی تمام می‌شود که مسیر هدایت وی را دچار اخلال جدی می‌سازد و لذا آن دستور شرعی، حریم پژوهش‌های ما خواهد بود و دیگر سزاوار نیست که گفته شود «می‌خواهیم همان مسئله را با روش تجربی (آزمون و خطا) بیازماییم». مثلاً اگر شرع، حریمی برای روابط جنسی زن و مرد قائل شده است، در واقع، پیشاپیش می‌دانیم که تمامی فرضیه‌هایی که حل برخی از مشکلات آدمی را در گروی برداشتن این حریم می‌دانند (مانند فرضیه فروید) ناصواب‌اند، چرا که اولاً این شریعت از جانب خداوندی است که به همه زوایای امور، عالم بوده و بهترین مصلحت‌ها را در نظر گرفته است؛ و ثانیاً تحریم‌های شرعی نیز به این معنا نیست که هیچ فایده‌ای مطلقاً بر آن مسئله حرام مترتب نباشد؛³ تا با آزمودن و مشاهده برخی از فواید، از آن تحریم صرف‌نظر

1- نمونه ساده این مسئله آن است که کسی بخواهد با راه‌اندازی و ترویج مشاغل حرام، مشکل بیکاری را حل کند. اما مسئله همیشه به این وضوح و سادگی نیست. مثلاً گاه مشاغل تأسیس می‌شود که با ظواهر شرعی سازگار است اما با غایات اسلام در باب انسان‌سازگار است. مثلاً وضعیت کار در بسیاری از کارخانه‌ها، که انسان را به ابزار محض تبدیل می‌کند و در واقع انسانیت و ارزش‌های وجودی وی را نادیده می‌گیرد، هرگونه خلاقیت و ابتکار را در وجود وی سرکوب می‌کند و از او فقط انتظار دارد که همچون یک ماشین مکانیکی، کار خاصی را در طول شبانه‌روز تکرار کند؛ یا اینکه در برخی از مشاغل جدید و علوم مرتبط با آنها - همانند رشته هتل‌داری - روحیه ذلت و کرنش کردن در مقابل ثروتمندان و چاپلوسی و... ترویج می‌شود و داشتن چنین اخلاقیاتی جزء اصول حاکم بر این مشاغل قلمداد می‌شود، همگی می‌تواند از علومی باشد که برخلاف غایات اسلامی شکل گرفته‌اند.

2- یعنی مباحثی که بیشتر در صدد ایجاد تحولی در وضعیت انسان، یا توصیه قوانینی برای اداره زندگی انسان‌اند، مانند بسیاری از مسائل علوم سیاسی و علم حقوق؛ در مقابل مباحثی که بیشتر ناظر به تحلیل و توصیف انسان‌اند.

3- در قرآن کریم این مطلب صریحاً مورد توجه واقع شده است که برخی از امور ممکن است از برخی جهات سودمند باشند، اما چون در مجموع ضرر بیشتری را متوجه آدمی می‌کنند حرام شمرده می‌شوند مانند شراب و قمار: *يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا.* (از تو درباره شراب و قمار می‌پرسند؛ بگو: در این دو گناه و زبانی بزرگ است و منافعی نیز برای مردم دارد و البته گناه و زیان آن بیشتر از منافع آن است. سوره بقره، 219)

کنیم. لذا حتی یافتن شواهدی به نفع آن فرضیه‌ها (و در واقع، اثبات برخی فواید در امور حرام) توجیهی برای پذیرش آنها نخواهد بود. این مسئله خصوصاً در علم حقوق و بحث‌هایی که پیرامون مسئله حقوق بشر جدید مطرح می‌شود، مصادیق فراوانی دارد؛ مثلاً اگر با دلیل نقلی معتبر اثبات شده باشد که قصاص، حق ولی مقتول است؛ و یا دیه زن، نصف دیه مرد است¹؛ هرگونه مناقشه روان‌شناختی و جامعه‌شناختی برای تغییر این حکم، پیشاپیش محکوم و باطل است.² خلاصه اینکه نظریه‌پردازی‌هایی که در علم صورت می‌پذیرد، در چارچوب ارزشی خاصی (معارف عملی دین) انجام می‌شود؛ این چارچوب، هم در گزینش مسئله‌ها و صورت‌بندی طرح‌های پژوهشی مؤثر است و هم در حریم بررسی‌ها و تعیین محدوده مجاز برای آزمون‌ها؛ یعنی هر آزمونی در علم مجاز نیست چرا که پاسخ برخی از آزمون‌ها به نحو قطعی از پیش معلوم است و آزمون آن به هلاکت فرد، خانواده و یا جامعه منجر خواهد شد (سوزنجی، 1389: 183-172).

2-1) نحوه آموزش مباحث غربی

1- یکی از مشکلات مهم علوم در عصر جدید تخصصی شدن افراطی دانش‌ها و به یک معنا، تکه‌تکه شدن نظام علم و دانش است، به نحوی که کم‌کم بسیاری از دانشمندان در هر تخصصی، نه تنها درک جامعی از ربط و نسبت دانش خود با دانش‌های دیگر ندارند، بلکه حد و مرز روش‌های بررسی خود را هم نمی‌شناسند.³ در چنین فضایی است که علم‌زدگی⁴ مجال می‌یابد و «ندیدن» دلیل بر «نبودن» می‌شود؛ لذا در آموزش هر علمی باید جایگاه آن را در منظومه علوم معلوم کرد؛ بدین صورت که از منظری بیرون از هر رشته علمی، نگاه کلان به علوم مختلف مطرح شود تا صاحب هر علمی جایگاه علم خود را در نظام کلی دانش بداند؛ و محدودیت‌های هر علمی نیز مشخص شود تا به تدریج جایگاه و اعتبار معرفتی مباحثی که واقعاً در صلاحیت یک علم نیست ولی به نام آن علم مطرح می‌شود، معلوم گردد.

2- علوم انسانی در کشور ما، نه تنها اغلب به نحوی گسیخته از وضعیت واقعی و نیازهای

1- توجه شود که این مثال‌ها بر این اساس است که با «دلیل نقلی» معتبر و کافی اثبات می‌شوند. به تعبیر دیگر، اگر کسی مثلاً در سند روایات و یا در دلالت آیات و روایات مربوط به نصف بودن دیه زن نسبت به مرد مناقشه کند و بتواند مخدوش بودن آنها را نشان دهد و آنگاه در حکم فوق مناقشه کند، از مبانی دینی خارج نشده و خدشه‌اش به لحاظ دینی پذیرفتنی است. محل بحث با کسانی است که، علیرغم این گونه آیات و روایات و بدون پرداختن کارشناسانه به بررسی آنها و صرفاً بر اساس ادعاهایی همچون حقوق بشر و... در لزوم این گونه از احکام مناقشه می‌کنند.

2- البته سخن فوق منافاتی با «تغییر موضوع احکام» و «بدون موضوع شدن برخی از احکام» ندارد؛ بلکه بحث بر سر این است که «عوض شدن اصل حکم» با توجه به مسئله خاتمیت ممکن نیست. برای تفصیل این بحث، ر.ک: (سوزنجی، 1389: 184-179).

3- «تخصصی شدن گستره علوم و دانش‌ها این اثر مهم را به دنبال داشت که داده‌ها و نتایج آنها بیگانه و بی‌ارتباط با هم شکل می‌گیرند و تصویری مبهم و نامتجانس و عیب‌ناک از عالم و آدم عرضه می‌کنند... علوم موجود و متعارف و طبعاً دانشگاه‌ها و مراکزی که در چارچوب این ناهماهنگی درونی و بیگانه‌سازی ناموجه به تحقیق و پژوهش مشغول‌اند، از اساس عیب‌ناک هستند؛ چه عیبی بالاتر از اینکه در عرصه‌ای از دانش و معرفت، حقایق و واقعیاتی که دیگر شاخه‌های معرفتی در اختیار می‌نهند نادیده گرفته شوند و نسبت به وجود آنها تغافل و تجاهل روا داشته شود.» (جوادی آملی، 1386: 135)

کشور ارائه می‌گردند، بلکه وقتی هم که ناظر به نیازها ارائه می‌شوند، در بهترین حالت، روش آموزشی آنها «کارشناس» پرور است.¹ در چنین رویکردی، «پذیرش» مطالب ارائه شده، مهم‌ترین دغدغه معلم و متعلم است و متعلم تنها یاد می‌گیرد که چگونه مطالب پذیرفته شده را در شرایط مختلف به کار ببندد. اگر قرار باشد که اصلاحی در این وضعیت پدید آید، باید به تدریج رویکرد «نظریه‌پرداز» پرور را جایگزین رویکرد «کارشناس» پرور کنیم. یعنی به جای اینکه دغدغه اصلی، «آموزش برای پذیرش و به کار بستن» باشد، به سمت «آموزش برای درک ساختار علم» جهت‌گیری شود و بر اموری همانند تاریخ و فلسفه علم، چگونگی شکل‌گیری و نقد و آزمون و اصلاح فرضیه‌ها، چگونگی تأثیر مکاتب خاص فکری بر جریان‌های علمی و... تأکید گردد. به تعبیر دیگر، به جای اینکه فقط محصولات علم جدید، بی‌چون و چرا، آموزش داده شوند، روند شکل‌گیری نظریه‌ها با رویکردی انتقادی و تحلیلی تعلیم داده شوند تا دانشجو به تدریج ذهن خلاق خویش را به کار اندازد و دریابد چگونه می‌تواند از این بستر موجود استفاده کرده، نظریاتی متناسب با جهان‌بینی و غایات اسلامی در رشته خویش ارائه نماید. البته با چنین رویکردی، کارشناس هم تولید می‌شود، اما چنین کارشناسانی هم صددرصد تابع علم موجود نخواهند شد. چنین رویکردی هم مطلق‌انگاری و جزمیت در علم را کم‌رنگ می‌کند و هم زمینه را برای خلاقیت‌ها و اظهار نظرهای دانشجویان و دانش‌پژوهان باز می‌کند.

3- در آن دسته از علوم انسانی که وجهه نظری و معرفت‌زایی آنها غلبه دارد (مثل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی) لازم است مبانی نگاه دینی به نحوی در دل آموزش این دسته از علوم وارد شوند. مثلاً می‌توان به مطالبی اشاره کرد که برخی تحت عنوان جایگزینی «خلقت» به جای «طبیعت» مطرح می‌نمایند (جوادی آملی، 1386: 137)؛ یا امروزه نوعی نگاه تصادف‌گرا در اغلب علوم حاکم است؛ از علوم طبیعی همچون زیست‌شناسی (جهش تصادفی برای تبیین نظریه تکامل) و فیزیک (تقریر خاصی از حرکات ذرات کوانتومی) و شیمی (مسئله آنتروپی) گرفته تا علوم انسانی همچون روان‌شناسی (نظریات رفتارگرا و انکار فطرت) و جامعه‌شناسی (غلبه تحلیل‌های صرفاً قومی و فرهنگی و انکار هرگونه غایات اصیل اجتماعی)؛ در حالی که در تفکر دینی همه عالم، تحت تدبیر الهی و حکیمانه و دارای غایات اصیل و واقعی‌اند و تصادف در عالم راهی ندارد.

4- علوم انسانی کنونی در فضایی پدید آمده که اومانسیسم غلبه جدی داشته و دیدگاه‌های دینی به هویت انسان، به عنوان خرافه طرد می‌شده است. اگر نگاه دین به انسان را به عنوان یک حقیقت باور داریم، لازم است آموزش علوم انسانی تا حد ممکن با نقد مبانی انسان‌شناسی این

1- کارشناس (و مدرک کارشناسی) در هر علمی به آن معناست که متعلم آن علم در حدی آن را فراگرفته که بتواند آن را به‌خوبی به کار ببندد، اما کارشناس نه دغدغه تحول‌آفرینی و یا حتی ارتقای علم را دارد و نه توان چنین کاری را. مثال بارز آن، کارشناس دادگستری است که مسائل حقوقی مربوط را خوب می‌داند و در تشخیص موقعیت‌ها می‌تواند موقعیت را بر آن احکام حقوقی منطبق سازد، اما به عنوان یک کارشناس رسمی هیچ نقشی در تدوین یا اصلاح قوانین ندارد.

علوم توأم شود تا حداقل، نحوه ابتدای نظریات علوم انسانی بر اصالت انسان بدون خدا (اومانیسیم) و انسان‌شناسی ماتریالیستی معلوم گردد و در کنار بحث از تاریخ تحولات نظریات غربی، تنزل انسانیت در تفکر اومانیسیتی نیز تبیین و زمینه برای ورود نگاه دینی به انسان مهیا گردد.

2. راهبردهای مربوط به برنامه‌های تربیتی و پرورشی

علم ارتباط وجودی مهمی با شخصیت عالم دارد و شخصیت عالم تأثیر خود را در علم می‌گذارد. این مسئله، تنها یک تذکر ساده اخلاقی نیست، بلکه ربط علم و اخلاق و تأثیرگذاری اخلاق در هویت علم، که گاه از آن تحت عنوان تأثیر مباحث غیر معرفتی در معرفت یاد می‌شود، از مباحث بسیار جدی در فلسفه اخلاق و فلسفه علم شمرده می‌شود (وستفال، 1378: 27-12؛ سوزنچی، 1389: 95-86). بر این اساس، توجه جدی به ابعاد فرهنگی و تربیتی معلمان و متعلمان و محیط آموزش بسیار ضروری است. علم اسلامی نهالی است که به طور طبیعی بذر آن در هر زمینی نمی‌روید، باغبان آن هرکسی نمی‌تواند باشد، هر محیطی جای رشد این علم نیست و در یک کلام، علم قارونی¹ قطعاً علم مطلوب دین نیست. قرآن کریم برای تفهیم این حقیقت متعالی گاهی سخن از شجره طیبه و شجره خبیثه به میان آورده و گاه در باب بلد طیب و بلد خبیث داد سخن داده، که: «وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبِثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا»². بدین معنا دانشگاه اسلامی در خصوص دانشجویان، دقت خود را صرفاً معطوف به توانایی‌هایی علمی نمی‌کند، بلکه ابعاد فرهنگی و اخلاقی افراد را نیز مدنظر دارد و در خصوص اساتید، علاوه بر صلاحیت‌های علمی افراد، به روحیه‌های اثرگذار و جهت‌گیری‌های افراد هم توجه دارد. البته دانشگاه، به‌ویژه در مقاطع بالا، محل بحث و گفتگو و ارائه نظریات موافق و مخالف است. اما در مقاطع پایین‌تر، مخصوصاً اگر توجه کنیم که آموخته‌های اولیه غالباً ذهن را شکل می‌دهند و اساساً علم تحولی در وجود مخاطب پدید می‌آورد، آیا رواست که هر مطلبی را به دانشجویان خالی‌الذهن داد؟³ در اینکه باید روحیه تفکر و بررسی و روحیه علم‌آموزی و حقیقت‌جویی را در آنها زنده کرد و پروراند، بحثی نیست، بحث بر سر چگونگی آن است. مثلاً گاه برخی از اساتید پیدا می‌شوند که شیفته و حتی شاید بتوان گفت مرعوب غرب هستند و این روحیه را به شاگردان خود منتقل می‌کنند که

1- قارون در برابر موسی که او را به عبودیت و گام نهادن در مسیر تعالیم الهی و خودداری از زندگی مترفانه دعوت می‌کرد می‌گفت: «آنچه من به دست آورده‌ام حاصل «علم خودم» می‌باشد» (انما او تيته على علم عندي. سوره قصص، آیه 81) و واضح است که چنین علمی که تکبرآور است علم دینی نخواهد بود. برای تفصیل این بحث، ر.ک: (جوادی آملی، 1386: 138).

2- سوره اعراف، آیه 58: «زمین پاک به اذن پروردگارش گیاه خود را می‌رویانند و آنکه ناپاک و خبیث است، جز اندک و بی‌فایده از آن بیرون نمی‌آید».

3- «ما نمی‌خواهیم در این سرزمین و در ظل جمهوری اسلامی آنچنان ماجراهایی که بر سر گالیله آمد تکرار شود یعنی نمی‌خواهیم در این سرزمین مذهب ترمز علم باشد... [در عین حال] نمی‌خواهیم کسانی که مزاج و هاضمه ضعیف دارند، در اولین قدم با تغذیه از این غذاهای فکری امتلاء معده پیدا کنند و به هلاکت برسند... یعنی باید چنان کرد که همه اینها در کنار هم تأمین شوند، هم یک معرفت انسانی رشد‌یابنده در دانشگاه و به تبع در جامعه... و هم قربانی نکردن عده‌ای از ضعفاءالعقول و نهادن علم در غیر موضع آن.» (سروش، 1370: 197-196).

گویی هر چه سخن درست است آن چیزی است که در غرب بیان شده باشد و تحقیق و پژوهش را عملاً منحصر به تتبع در آثار غربیان می‌دانند و بس!؛ و فضا را برای هر گونه خلاقیت علمی می‌بندند. بدین ترتیب صلاحیت‌های اخلاقی و روحیه‌ای اساتید مسئله مهمی است که نباید مورد غفلت قرار گیرد. گاه از باب اضطرار، چاره‌ای جز دعوت از برخی اساتید که چنین صلاحیت‌هایی را ندارند باقی نمی‌ماند، اما متوجه باشیم که برنامه دوره اضطرار غیر از برنامه‌ریزی کلان درازمدت است و متأسفانه گاه به بهانه اضطرار، برنامه‌ریزی‌های درازمدت کشور نیز چنین رقم می‌خورد.

همچنین این دغدغه‌های تربیتی، به ابتدای ورود معلم و متعلم به عرصه آموزش منحصر نمی‌شود و مسئله بسیار مهم‌تر، فضای حاکم بر تعلیم و تربیت است؛ یعنی اگر گزینش معلم و متعلم هم موضوعیت پیدا کند، صرفاً از این جهت است که قرار است فضای حاکم بر تعلیم و تربیت، فضای اخلاق و معنویت باشد، نه اینکه فقط هنگام ورود به تحصیل، سخت‌گیری‌های سلیقه‌ای بیهوده‌ای اعمال شود و در ادامه مسیر، همه چیز برای تضييع اخلاق مهیا باشد.

17

البته همان گونه که در هر محوری سوءفهم وجود دارد، باید مسئله سوءفهم‌ها را در اینجا نیز جدی گرفت. مثلاً توجه به ابعاد پرورشی، به معنای اجرای یک دسته مقررات خشک انضباطی نیست، که این گونه اقدامات چه بسا نتایج ضدتربیتی داشته باشند. مسئله اصلی گستراندن فضای اخلاق اسلامی از سویی و فضای پرورش معقول از سوی دیگر است. مثلاً نوع برخورد بین معلم و متعلم، آیا کاسب‌کارانه باشد یا مبتنی بر احترام متقابل؟ آیا با علم همچون ابزاری برای رسیدن به یک حرفه و شغل معامله شود یا همچون امری مقدس و حیات‌بخش که البته ثمرات دنیوی هم دارد؟ آیا پرورش خلاقیت‌ها مهم باشد یا حفظ و تکرار مطالب؟ آیا کرامت انسان‌ها با حفظ حریم‌ها و حرمت‌های شرعی محترم شمرده شوند یا به بهانه‌های واهی هم کرامت انسان‌ها مخدوش گردد و هم حریم‌های شرعی مورد بی‌اعتنایی واقع شوند؟ آیا در راستای شخصیت دادن به اکثریت طالبان علم، بر آزادی‌های افراد در انتخاب استاد و حضور در کلاس و ... بیفزاییم یا از ترس تخلف عده‌ای از جویندگان مدرک، دائماً بر سخت‌گیری‌ها و قوانین و مراقبت‌های بیرونی بیفزاییم؟ و ...

3. راهبردهای مربوط به نظام رسمی علم و ساختارهای فرهنگی حاکم بر دانش و پژوهش

1- امروزه علوم جدید در کل جهان، علوم معیار قلمداد می‌شوند؛ لذا تمامی ساختارهای رسمی علم با آنها هماهنگ می‌گردد و آنها، خواسته یا ناخواسته، معیار تمامی رویکردها قرار می‌گیرند. این مطلب به قدری شدت دارد که حتی امروزه با وجود حوزه‌های علمیه سنتی در

1- گاه احساس می‌شود این مسئله به تدریج و ناخواسته، در کشور ما، خصوصاً در عرصه علوم انسانی، در حال نهادینه شدن است؛ تا حدی که اگر مقاله یا کتابی چند ارجاع به مقالات و کتب خارجی داشته باشد، مقاله معتبر علمی قلمداد می‌شود؛ جدای از اینکه آن مقالات خارجی در زمینه مورد بحث چقدر سخن جدی و مهم و مستحکمی دارند؛ و اگر چنین ارجاعاتی نداشته باشد، پیشاپیش متهم به بی‌سوادی و ضعف علمی می‌شود. این معضل، نه تنها در علوم می‌که خاستگاه اصلی و اولیه آنها مغرب‌زمین است مشاهده می‌شود، بلکه اخیراً حتی در پژوهش‌های مربوط به علوم می‌که مشخصاً متعلق و برخاسته از متن جامعه اسلامی است (مانند فلسفه اسلامی، فقه، تفسیر و ...) نیز در حال گسترش است.

کشور، که علوم مربوط به خود (مانند فقه و اصول و فلسفه) را در سطحی به مراتب عالی‌تر و عمیق‌تر از دانشگاه‌ها تدریس می‌کنند، باز هم مدرک حوزوی باید با مدارک دانشگاهی معادل‌سازی شود تا اعتبار استخدامی و پژوهشی پیدا کند و صاحب آن در مجامع علمی کشور جدی گرفته شود.¹ البته شاید همین ملاحظه موجب شده که عناوین مدارک حوزوی متفاوت با عناوین مدارک دانشگاهی انتخاب شود تا حتی‌الامکان مانع این فضا شود که مدرک دانشگاهی مرجع اصلی قلمداد شود؛² و این رویه‌ای است که باید جدی گرفته شود.³

2- در کشور ما نظام اعتباربخشی به پژوهش‌ها به گونه‌ای است که گویی هرچه ارجاعات به متون غربی - با تأکید بر غیرفارسی بودن - بیشتر باشد، ارزش و اعتبار علمی بیشتری پیدا می‌کند، جدای از اینکه آن متون غربی، آیا در زمینه مورد نظر از قوت خاصی برخوردارند یا خیر؛⁴ و اساساً هرچه ارجاعات یک اثر بیشتر باشد، امتیاز بیشتری برای کسب رتبه علمی - پژوهشی دارد، در مقایسه با یک نظریه ابتکاری که ارجاعات کمتری دارد؛ خصوصاً اگر این نظریه ابتکاری با چارچوب فضاهای غربی ناسازگار باشد؛ و همه اینها عملاً مانع رواج ابتکار و خلاقیت، که مهم‌ترین نیاز مقطع کنونی برای شکل‌گیری علم دینی است، می‌شود. این امر ضرورت تحولی عمیق و طراحی نظام جدیدی برای اعتباربخشی به فعالیت‌های پژوهشی را طلب می‌کند.

1- برای نقد عمیق و دقیقی از این وضعیت در نظامات علمی ایران و جهان، ر.ک: (حسینی هاشمی، 1385: 196-189).
2- این معادل‌سازی‌ها ظاهراً از این جهت ضرورت یافته که ساختارهای زندگی و حکومت مدرن به گونه‌ای تعریف شده که مدارک دانشگاهی تا حدود زیادی موجب تعریف جایگاه اجتماعی افراد گردیده است؛ و در چنین شرایطی لازم است برای تحصیلات در نظام‌های غیردانشگاهی نیز معادل‌های دانشگاهی در نظر گرفته شود تا این نظام‌ها عملاً از صحنه اجتماع حذف نشوند. خوشبختانه حوزه علمیه نظام آموزشی خود را کاملاً بر اساس نظام دانشگاهی تعریف نکرده است - که اگر چنین می‌کرد مرگ و حذف آن به عنوان یک نظام جدی و مؤثر در کشور قطعی بود و آنگاه تنها به عنوان زایده‌ای از نظام دانشگاهی قلمداد می‌شد - بلکه مدارک تحصیلی خود را با ادبیاتی کاملاً متفاوت (سطوح یک تا چهار) تعریف کرده و آنگاه معرفی کرده که هر یک از این سطوح را معادل کدام مدرک دانشگاهی به حساب می‌آورد.

3- شهید مطهری بر این باور بود که: روحانیت و حوزه‌های علمیه درخت آفت‌زده‌ای است که باید اصلاحش کرد و اگر کسی باشد که بتواند برای دین قدم مؤثری بردارد، همین نهاد روحانیت و حوزه‌های علمیه است. این درخت را باید اصلاح کرد، نه باید رهایش کرد که آفت‌ها به خشکانیدنش منجر شوند و نه باید به بهانه وجود پاره‌ای از آفات، اصل آن را ریشه‌کن نمود (مطهری، 1371: 315-314) و اگر چه خصوصاً پس از پیروزی انقلاب، حوزه‌های علمیه از بسیاری جهات متحول شده، اما هنوز در اغلب اذهان تنها به عنوان یک نظام حاشیه‌ای علم‌آموزی کشور محسوب می‌شود.

4- حتی در حوزه‌هایی مانند فلسفه اسلامی که اساساً آشنایی غربیان با این عرصه هنوز بسیار ضعیف است، نیز این فضا حضور دارد. بیان خاطره‌ای در این زمینه شاید تا حدودی عمق فاجعه را آشکار سازد: رساله دکتری نگارنده در زمینه «بررسی مسئله تشکیک وجود نزد فیلسوفان صدرایی» بود. آشنایی غربیان با کلیات فلسفه ملاصدرا هنوز بسیار ضعیف است، چه رسد به اینکه ورود تخصصی در یکی از زیرفصل‌های این فلسفه، که مورد نیاز یک رساله دکتری است، داشته باشند. با این حال، هم هنگام تصویب طرح رساله (توسط اعضای هیئت علمی گروه فلسفه) و هم در مراحل تحقیق (توسط استاد راهنما) و هم در جلسه دفاعیه (توسط داوران) یکی از توصیه‌های مؤکد این بود که «لازم است در این رساله، از متون غربی نیز استفاده شود و رساله‌ای در سطح دکتری حتماً باید ارجاعاتی به متون غربی داشته باشد!» و گزارش نگارنده که: «بنده به سایت‌ها و منابع انگلیسی مراجعه کرده‌ام و سخن ارزشمندی که قابل ذکر باشد در آنها نیافته‌ام»، غالباً سودی نمی‌کرد؛ زیرا: «مهم این است که در رساله دکتر، مراجعه به منابع غربی انجام شده باشد!»

3- امروزه ساختارهای آموزشی کشور از دوره ابتدایی تا دانشگاه به لحاظ فرهنگی به نحوی چیده شده که دائماً شناسایی و ارتقای نخبگان علمی (به معنای مربوط به علوم تجربی مدرن) - و در مقابل، طرد و نفی بقیه استعدادها - محور اغلب فعالیت‌های آموزشی قرار می‌گیرد؛¹ و به نظر می‌رسد این نخبگان بیشتر به سمت و سوی رشته‌های فنی و مهندسی و پزشکی سوق داده می‌شوند تا رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی، که ویژگی زیربنایی تری در منظومه دانش‌ها دارند؛² و اصلاً فضا به گونه‌ای نیست که کسی به سوی مطالعه در شاخه‌های علوم حوزوی راهنمایی شود؛ بلکه می‌توان گفت فضای کلی، گاه به گونه‌ای است که اگر کسی تحصیلات حوزوی را بخواهد برگزیند، با انواع فشارهای اجتماعی و فرهنگی و گاه تحقیر از سوی اطرافیان مواجه می‌شود. بی‌تردید، برنامه‌ریزی برای تغییر این ساختار و فرهنگ رفتاری‌ای که این ساختار بر جامعه تحمیل می‌کند، یکی از اولویت‌های حرکت به سمت وضع مطلوب است.

19

4- فرهنگ علم‌آموزی و تولید علم در بسیاری از دانشگاه‌ها چندان غلبه ندارد. برخی از اساتید برای امرار معاش در کلاس‌ها حاضر می‌شوند و بسیاری از دانشجویان هم تنها برای گرفتن مدرک؛ در همایش‌های علمی هم - از آنجا که بیشتر توسط نهادهای دولتی اجرا می‌گردند - گاه بیش از آنکه دغدغه‌های علمی و پژوهشی حاکم باشد، دغدغه‌های پیرامونی - تبلیغات، پذیرایی و... - غلبه دارد؛ و اگرچه دانشجویانی وجود دارند که واقعاً با دغدغه علم‌آموزی و کشف حقیقت مشغول تحصیل‌اند و استادانی هستند که با دغدغه گسترش علم و پیشرفت آن در عرصه آموزش و تدریس حضور می‌یابند و پژوهشگرانی دیده می‌شوند که واقعاً دغدغه شکستن مرزهای دانش و کمک به پیشرفت کشور را دارند، اما فضای اصلی و رسمی حاکم بر اغلب مؤسسات آموزشی و پژوهشی چندان با این افراد همراه نیست و بی‌تردید تغییر در در این فضا نه تنها لازمه تولید علم دینی است، بلکه به گسترش و تعمیق علم موجود نیز کمک خواهد کرد.

به هر حال اصلاح این فرهنگ نیازمند یک برنامه‌ریزی همه‌جانبه فرهنگی است که نه تنها نیازمند تحول در نهاد دانشگاه، بلکه نیازمند مداخله بسیاری دیگر از نهادهای علمی و فرهنگی کشور از جمله حوزه‌های علمیه است. با توجه به اینکه تقریباً عمده مواردی که تاکنون گذشت ناظر به اصلاح نظام دانشگاهی بود در اینجا از باب نمونه به برخی مواردی که می‌توان در حوزه وظایف نهادهایی غیر از دانشگاه مطرح کرد اشاره می‌کنم:

1- مقصود این است که همه انسان‌ها در یک قالب واحد ریخته می‌شوند و معیار ارزش و اعتبار در جامعه، ورود به دانشگاه می‌باشد و بس. لذا اگر کسی توانایی‌هایی در زمینه مشاغل اجتماعی غیر مرتبط با علوم مدرن - مثل نجاری، آهنگری و... - داشته باشد، نه تنها استعدادش مورد تشویق واقع نمی‌شود، بلکه همگان او را ترغیب می‌کنند که «درس خواندن برای ورود به دانشگاه» را - حتی اگر در این زمینه استعداد به‌مراتب کمتری دارد - مهم‌تر قلمداد کند. شاهد مهم این امر «تب کنکور» در جامعه ما می‌باشد.

2- شاید یکی از دلایل اینکه کشور ما خصوصاً در علوم پزشکی و برخی از فناوری‌ها پیشرفت‌های مهمی کرده، اما در حوزه علوم انسانی مورد نیاز کشور - مثلاً علم اقتصاد - هیچ تحول جدی مشاهده نمی‌شود، همین است که عمده استعدادها به آن سمت هدایت می‌شوند.

3-1) پیشنهادهایی در مورد وظایف آموزش و پرورش در اصلاح وضعیت علوم انسانی

1- اگر نظریه پردازی در زمینه علوم انسانی اسلامی کار بسیار دشوار و زمان بری است و اگر تألیف محتوای علمی برای مقاطع دانشگاهی فعلاً امکان پذیر نیست، این توجیهاات در عرصه آموزش عمومی که به کلیاتی از علوم انسانی اختصاص دارد و قرار نیست وارد بحث های تخصصی شود، قابل قبول نیست. به نظر می رسد آنچه تاکنون در کشور انجام شده بیشتر اصلاحات صوری و روبنایی بوده، به نحوی که هنوز در بسیاری از موارد، به طور ناخودآگاه همان مدل تحلیل اومانستی در متون درسی این دوره های تحصیلی (حتی در متون دوره ابتدایی در دروسی مانند تعلیمات مدنی) به چشم می خورد و بسیاری از آنچه در دروس مربوط به علوم جدید (از فیزیک و زیست شناسی گرفته تا روان شناسی و اقتصاد) آموزش داده می شود گاه مغایر با آن چیزی است که در درس دینی در همین دوره ها ارائه می گردد؛ هر چند در سال های اخیر تحولاتی در برخی از این زمینه ها آغاز شده که می تواند نویدبخش باشد. به هر حال، اصلاح این متون در این مقطع، همراه با ارائه آموزش های لازم برای معلمان می تواند اولین زمینه های شکل گیری دیدگاه های اسلامی را در کسانی که قرار است بعدها در دانشگاه تحصیل کنند فراهم آورد.

2- در صورتی که اصلاح فوق محقق شود، آنگاه باید نظام هدایت تحصیلی به گونه ای تنظیم گردد که نخبگان و استعداد های برتر، بیشتر، به عرصه علوم انسانی وارد شوند. غلبه نگرش های پوزیتیویستی به علم - که همواره در علم بودن علوم انسانی تردید می افکند - ضعف شیوه های آموزشی در علوم انسانی و ... دست به دست هم داده تا علوم انسانی ضعیف ترین جایگاه را در استانداردهای رسمی هدایت تحصیلی کشور ایفا کند، تا حدی که هم اکنون در کتاب درسی «راهنمای تحصیلی» که به عنوان یک درس انتخابی در سال اول متوسطه ارائه می شود، توضیحی که از رشته های تحصیلی علوم انسانی و فلسفه ارائه شده توصیفی است که این رشته ها را مطلوب انسان های درون گرا و ... معرفی می کند و شاید ناخواسته جوانان و نوجوانان را از ورود در این عرصه برحذر می دارد!

3- ایجاد تحول واقعی بیش و پیش از هر چیز نیازمند نیروی انسانی مناسبی است که آن تحول را هدایت و اجرا کند؛ و در عرصه آموزش عمومی، این رسالت برعهده معلمان است. امروزه آشفتگی هایی در وضعیت فرهنگی معلمان پدید آمده است که شاید بر اثر غلبه نگاه های اقتصادی درباره آموزش و پرورش در یکی دو دهه اخیر - که مراکز تربیت معلم عملاً به شدت کاهش داده شد به بهانه اینکه دانشگاه به قدر کافی نیروی انسانی تولید می کند و نیاز نیست که ما هزینه ویژه ای به تربیت معلم اختصاص دهیم - و نیز اولویت دادن به مسائل شکلی و قالبی به جای مشکلات عمیق تربیتی باشد و اکنون به جای اینکه برنامه ریزی منسجمی برای تربیت علمی و فرهنگی معلم به عنوان اصلی ترین عنصر تربیت وجود داشته باشد، تلاش می شود از نیروهایی که در جای دیگر شغلی پیدا نکرده و بالاچار به شیوه حق التدریسی به تدریس اشتغال یافته اند و نه آموزشی در عرصه معلمی دیده اند و نه دوره های تربیتی خاصی

را از سرگذرانده‌اند، برای ایفای نقش خطیر معلمی استفاده شود. اگر توجه کنیم که نسل معلمان دلسوزی که در اوایل انقلاب با انگیزه‌های انقلابی وارد آموزش و پرورش شدند عمدتاً یا بازنشسته شده یا در شرف بازنشستگی‌اند، عمق فاجعه بیشتر آشکار می‌شود. این سخن به هیچ عنوان به معنای نادیده گرفتن زحمات برخی از معلمان حق‌التدریسی‌ای که علیرغم درآمد بسیار پایین این شغل، عاشقانه به تربیت نسل جدید اهتمام می‌ورزند، نیست؛ بلکه هشدار است به برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران کلان در کشور، که گاه برای اصلاح ظواهر نظام آموزش و پرورش هزینه‌های کلان مادی و غیرمادی متحمل می‌شوند، اما پرداختن به رکن اصلی تربیت، یعنی معلم، را فراموش کرده‌اند.

2-3) پیشنهادهایی درباره وظایف حوزه‌های علمیه برای تحول آفرینی در علوم انسانی

1- به نظر می‌رسد مناسب است حوزه‌های علمیه در برنامه آموزشی خود تغییراتی از جهت هماهنگی بیشتر با نیازهای زمان انجام دهند؛ هر چند که در سال‌های اخیر شاهد اقدامات مفیدی در این زمینه بوده‌ایم.¹ یکی از این تغییرات مهم و ضروری، ضرورت تنوع‌بخشی به آموزش‌ها و جدی گرفتن نیازهای متنوع جامعه است. برنامه آموزشی فعلی حوزه‌های علمیه، در مجموع به نحوی تنظیم شده که اگر کسی بخواهد «مجتهد» به معنای مصطلح - یعنی: متخصص در زمینه استنباط احکام شرعی از کتاب و سنت، با تأکید بر وظایف فردی - شود، برنامه درسی نسبتاً مناسبی را پیش روی خود دارد. اما نیاز جامعه به اندیشه‌ها و معارف دینی، منحصر در نیازهای فقهی فردی نیست؛ بلکه علاوه بر آن، امروزه باید هم پرورش متخصص و صاحب‌نظر دین‌شناس در بسیاری از علوم تخصصی، به‌ویژه فلسفه‌های مضاف، علوم انسانی و هنر، را جدی گرفت و هم برای رفع بسیاری از نیازهای ملموس و کاربردی جامعه، که می‌توان همگی آنها را تحت نام «وظیفه تبلیغ و گسترش دینداری» قرار داد، برنامه‌های ویژه‌ای طراحی کرد.² شاید غلبه نگاه فقهی (به معنای فقه مصطلح) و مراعات جانب احتیاط است که تاکنون مانع ورود جدی و عمیق حوزه‌های علمیه به عرصه‌های جدید مورد نیاز جامعه گردیده؛ و امروزه اغلب تلاش‌ها، یا توسط افراد مستقل انجام می‌شود، یا توسط مراکز نیمه‌دانشگاهی - نیمه‌حوزوی؛ که این دسته دوم، در اغلب موارد، شاید به دلیل غلبه فضای ناشی از نگاه دانشگاهی به علم و کم بودن زمان تحصیلات دانشگاهی در مقایسه با تحصیلات حوزوی، دستاورد چندان مطلوبی در این زمینه‌ها پدید نیاورده‌اند و گاه احساس می‌شود که بعضاً حتی در مسیر تقویت فضای غرب‌زدگی و خودباختگی در میان حوزویان گام برداشته‌اند.

1- شاید اکنون این تذکر لازم باشد که مبدا برنامه‌ریزان حوزه در این زمینه دچار افراط شوند و به خاطر برخورداری از برخی محاسن نظام دانشگاهی، معایب آن را نیز در نظام خود وارد کنند که نمونه بارز آن بحث ورود نمره و اعطای مدرک دانشگاهی می‌باشد که به نظر می‌رسد عوارض نامطلوبی در نظام آموزشی حوزه داشته، که البته از محل بحث خارج است.

2- البته چند سالی است که تحت عنوان رشته تبلیغ، آموزش‌های متفاوتی نیز در حوزه‌های علمیه ارائه می‌شود، اما به نظر می‌رسد در طراحی محتوای این رشته نیز عمدتاً همان نگاه سنتی غالب بوده و هنوز تا وضع مطلوب فاصله داریم.

2- مطلب دیگر این است که جایگاه عقل و دستاوردهای عقلی در آموزش‌های حوزوی هنوز کم‌رنگ است. شهید مطهری به عارضه مهمی در تاریخ فقه شیعه اشاره می‌کند و آن این است که ائمه اطهار علیهم‌السلام با دو جریان انحرافی به شدت مبارزه کردند. یکی، جریان افراطی ابوحنیفه بود که به اسم عقل‌گرایی، امور ظنی غیرمعتبر همچون «قیاس فقهی» را در روش‌های استنباطی خود وارد می‌کرد؛ و دوم، جریان تفریطی اشاعره بود که مخالف عقل‌گرایی و منکر حسن و قبح عقلی بود. فقهای شیعه در طول تاریخ از جهت اول دقت‌های لازم را به خرج دادند و همواره به شدت مراقب بودند که «قیاس» وارد رویه استنباطی آنها نشود، اما در مورد دوم ظاهراً خیلی حساسیت به خرج ندادند و شاید ناخواسته تا حدودی در دامن اشعری‌گری افتادند و لذا امروزه کمتر فقیهی عقل و دستاوردهای عقلی را به عنوان یک منبع مهم در استنباط احکام شرع جدی می‌گیرد (مطهری، 1359: 70). آنچه باید به سخن ایشان افزود، این است که علیرغم این عقل‌ستیزی و عقل‌گریزی، نوعی علم‌زدگی در همان دسته از تحصیل‌کردگان حوزوی مشاهده می‌شود؛ یعنی از طرفی ورود هرگونه مباحث عمیق عقلی (فلسفی یا عرفانی) در مباحث دینی را برنمی‌تابند و از طرف دیگر به شدت علوم حسی و تجربی را مطلق قلمداد می‌کنند و حتی متناسب با برخی از آراء مطرح در این علوم، گاه دست به تصرفات ناشیانه‌ای در برخی از احکام فقهی می‌زنند که ادامه این رویه چه‌بسا در درازمدت، فاجعه‌ای در عرصه تفکر دینی به بار آورد.

3- مطلب دیگر ضرورت تغییر نوع نگاه رایج به فقه در برخی از عرصه‌هاست. اگرچه ورود فقها به حکومت، فقه را درگیر عرصه‌های زندگی اجتماعی کرد، اما هنوز در فضای کلی حوزه، این ورود آن طور که باید و شاید، مخصوصاً از جانب اساتید اصلی و مراجع معظم تقلید محقق نشده است. امام خمینی تعریف فقه را از یک سلسله باید و نبایدهای فردی، به «تئوری اداره انسان از گهواره تا گور» تغییر داد و بی‌تردید چنین نگرشی به فقه باید نوعی تحول عمیق در موضوعات دروس خارج فقه پدید آورد؛ اما هنوز اغلب مجتهدین برجسته، موضوعات درسی خود را همان موضوعات سنتی قرار داده‌اند و کمتر دیده می‌شود فقیه برجسته‌ای درس خارج فقه خود را به بررسی مسائل روز، مانند بانکداری، معاملات نفت و گاز، نظریه ولایت فقیه، مسئله حبس به عنوان مجازات و ... قرار دهد و این امر ممکن است این نگرش ناصواب را دامن زند که گویی اسلام و فقه شیعه پاسخی برای این مسائل ندارد و تنها اقتصاددانان و حقوق‌دانان و امثال آنها توان اظهار نظر در این زمینه را دارند.¹ علاوه بر این، جای برخی مباحث نگرشی کلان در فقه خالی به نظر می‌رسد. مثلاً به نظر می‌رسد پذیرش حسن و قبح عقلی و وجود مصالح واقعی برای احکام در تفکر امام خمینی موجب می‌شد که ایشان باب هرگونه «کلاه شرعی» را مسدود اعلام کنند؛ یا چه بسا اصل قرار دادن عدالت و نگاه اجتماعی در پاره‌ای از

1- البته گاه پاره‌ای از تحصیل‌کردگان حوزوی که چه‌بسا عمق لازم را در عرصه‌های متعارف فقه و اصول پیدا نکرده‌اند، وارد این مباحث می‌شوند و حتی بعضی از ایشان، تحت عنوان «درس خارج» به بحث و تدریس این مباحث می‌پردازند، که ثمره آن، بیشتر، تحمیل ناشیانه آراء برخی از صاحب‌نظران غربی بر آیات و روایات است، تا تصرف جدی و عمیق در محتوای آن آراء با استناد به مبانی برگرفته از قرآن و سنت.

مسائل به تغییر برخی از فتواها منجر شود؛ یا نوع نگاهی که شهید مطهری در کتاب نظام حقوق زن در اسلام ارائه می‌دهد، نگرش‌های مبنایی خاصی را در احکام فقهی ناظر به زن و مرد مطرح می‌کند که بر اساس آنها می‌توان بدون فروافتادن به دامن روشنفکرمای نابخردانه، فتاوی خاصی را در این حوزه صادر کرد که به تبع خود آثار خاصی در نگرش‌های اجتماعی متخصصان علوم جدید رقم زند.

4 - مطلب دیگر اهتمام جدی‌تر به فلسفه اسلامی و استخراج لوازم این نگاه جهان‌شمول برای حوزه‌های مختلف علوم است که اصطلاحاً امروزه تحت عنوان فلسفه‌های مضاف از آن یاد می‌شود. طبیعی است که هر علمی بر مبادی خاصی مبتنی است که به آن، فلسفه علم گویند؛ مانند فلسفه اقتصاد، فلسفه فیزیک و... . ضعف و بی‌اعتباری مباحث متافیزیکی در فلسفه پس از کانت در غرب، موجب گردیده که بسیاری از آثاری که غربیان در باب این فلسفه‌ها تدوین کرده‌اند محدود به بررسی‌های تاریخی - جامعه‌شناختی علم مورد نظر باشد؛ اما اگر بر متافیزیک عمیق صدراپی تکیه و رویکرد منطقی - فلسفی به علم‌شناسی را احیا کنیم، می‌توان نشان داد این «فلسفه علم»‌ها خود مبتنی بر مبادی کلی‌تری است که در فلسفه اولی بحث می‌شود. حکیمان مسلمان در حوزه فلسفه اولی گام‌های عظیمی برداشته‌اند و برتری مابعدالطبیعه آنان بر مابعدالطبیعه‌های نظام‌های فلسفی مغرب‌زمین، جای انکار ندارد؛ اما لوازم و ثمرات این فلسفه اولی در فلسفه‌های مضاف غالباً استخراج نشده و البته چنین امری برای تحول‌آفرینی در علوم موجود امری کاملاً ضروری است. تولید این فلسفه‌های مضاف تنها از عهده کسانی برمی‌آید که آشنایی عمیقی با فلسفه اسلامی و البته آشنایی نسبی با رشته علمی مذکور داشته باشند؛ و اگر مسئله بالعکس شود، یعنی کسانی به تولید این فلسفه‌ها همت گمارند که تخصص اصلی آنها در درجه اول، در رشته‌های علمی مذکور باشد نه در فلسفه اسلامی، معلوم نیست حاصل تلاش آنها، واقعاً در راستای اسلامی کردن این علوم قرار گیرد یا توجیه کردن این علوم.²

23

5 - مطلب دیگر، ضرورت توجه بیشتر حوزویان به آیات و احادیثی است که به تبیین نظام تکوین پرداخته‌اند. شک نیست که توان برداشت و استنباط صحیح از متون دینی امری است که در تخصص حوزویان است، اما متأسفانه این استنباط‌ها بیشتر در حوزه فقه فردی خلاصه شده است؛ در حالی که همگان باور دارند که نیاز انسان به هدایت بسیار بیشتر از مسائل مربوط به فقه فردی

1- تعبیر «غالباً» به کار بردیم، به خاطر اینکه مواردی از آثاری که می‌توان آنها را در زمره فلسفه مضاف به معنای فوق دانست وجود دارد؛ مانند کتاب «فن سماع طبیعی» ابن سینا که به نوعی فلسفه طبیعیات آن زمان بوده است.

2- باید ابراز داشت که حجم تألیفاتی که توسط این گروه دوم نوشته شده، به مراتب بیش از گروه اول است. علاوه بر این، گاه برخی از تحصیلکردگان حوزه‌های علمیه، به علت اینکه شاید عمق لازم را در مبانی فلسفی اسلام به دست نیاورده‌اند، به نگارش در این عرصه‌ها اقدام کرده‌اند که نتیجه آن، یا کنار هم گذاشتن برخی از مباحث فلسفه اسلامی و فلسفه غربی است بدون اینکه ارتباط عمیقی بین آنها برقرار شده باشد؛ یا حتی گاه تأثیر‌پذیری از مبانی غربی و پذیرش ناخودآگاه آنها در قالب عبارات اسلامی. از جمله این متون می‌توان به کتاب «درآمدی به فلسفه علم» (حبیبی، 1387) اشاره کرد که اگرچه خواسته از چشم‌انداز فلسفه اسلامی مکاتب غربی را تحلیل کند، اما عملاً هم گاه قرائت ضعیفی از مکاتب غربی فلسفه علم ارائه شده و هم برخی از نقدهای آن ضعیف و نامناسب است؛ و حتی گاه صدر و ذیل کتاب دارای تناقض می‌باشد، مثلاً با اینکه در خود همین کتاب دیدگاه پوزیتیویسم و دیدگاه پوپر در باب علم و فلسفه نقد و رد می‌شود، اما فصولی که به تعریف این دو اصطلاح اختصاص دارد، مبتنی بر نگاه پوزیتیویستی به علم و نگاه پوپری به تفکیک علم و فلسفه است.

است؛ و درک صحیح نظام تکوین نیز در این زمینه اهمیت فراوانی دارد، که نمونه‌ای از آن را در مباحث روان‌شناسی نوین مشاهده می‌کنیم. اگر امروزه ما چنین مواردی را مهم نمی‌شمیریم، لزوماً ناشی از نبودن مواد و منابع استخراج این مطالب در روایات اسلامی نیست، بلکه چه‌بسا سخن در پیگیری نکردن عالمان باشد.

6- آخرین مطلب و شاید از جهاتی مهم‌ترین مطلب، عدم جایگاه شایسته بحث‌های قرآنی در نظام حوزوی است. سخن از مهجوریت قرآن در حوزه‌های علمیه بارها توسط بزرگان دین مطرح شده و البته با اقدام بسیار مهم علامه طباطبایی و سپس برخی از شاگردان ایشان گام‌هایی در این زمینه برداشته شده تا درس تفسیر و تدبر در قرآن کریم به عنوان یک درس مهم و جدی قلمداد شود ولی حق این است که هنوز این درس در فضای عمومی حوزه درسی در حاشیه قلمداد می‌شود و طلبه‌ها بیشتر به عنوان یک علاقه شخصی و نه به عنوان یک نیاز ضروری علمی و در یک نظام رسمی برنامه‌ریزی شده، به سراغ این حوزه مطالعاتی می‌روند؛ و در بسیاری از موارد نیز، مراجعات بیشتر در حد نکته‌یابی‌هاست تا کسب نگاه جامع معرفتی به عالم و آدم از قرآن کریم و امثال آن.

3-3) اشاره‌ای به جایگاه برخی از نهادهای کلان کشوری در مسیر تحقق علوم انسانی اسلامی از آنچه گفته شد، معلوم است که تحقق چنین اهداف عظیمی کار یک یا دو مؤسسه آموزشی و پژوهشی نیست و یک عزم ملی را در سطح کلان کشور طلب می‌کند. به نظر می‌رسد یکی از مشکلات مهم این است که نهادهای مرتبط با این مسئله، از وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، علوم، تحقیقات و فناوری، بهداشت و درمان و آموزش پزشکی و فرهنگ و ارشاد اسلامی گرفته تا نهادهای اجتماعی دیگری همچون صدا و سیما و ...، به صورت جزایر مستقل از هم کار می‌کنند: در آموزش و پرورش، آنچه در درس دینی آموزش داده می‌شود گاه در فضایی کاملاً مغایر با علوم جدید (از فیزیک و زیست‌شناسی گرفته تا جامعه‌شناسی و اقتصاد) است و البته در چند سال اخیر حرکت‌هایی برای نزدیک کردن فضای این دو حوزه به همدیگر برداشته شده، اما همواره این اشکال مطرح می‌شود که: باید در دانشگاه‌ها تحول لازم صورت گیرد و علم مورد نظر تولید شود تا بتوانیم در آموزش و پرورش تدریس کنیم، چرا که هم معلمان نظام آموزش و پرورش، فارغ‌التحصیلان همان دانشگاه‌ها هستند و هم مؤلفان کتاب‌های درسی آموزش و پرورش. از طرف دیگر، مسئولان تحصیلات عالی بر این باورند که چون سنگ بنای تفکر افراد در دوره‌های پیش از دانشگاه نهاده می‌شود، وقتی نگرش غربی به علم در آن دوره تثبیت شد، دیگر نمی‌توان انتظار تغییر جدی داشت خصوصاً که اغلب اساتید دانشگاه نیز فارغ‌التحصیلان همین تفکر غربی‌اند.

از سوی دیگر، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی که اساساً عنوانش دلالت بر وظیفه‌اش برای ورود در این عرصه‌ها را دارد، چنان درگیر مشکلات روزمره فرهنگی گردیده که امروزه کمتر

کسی تصور می‌کند که اصلاً پیوند حوزه و دانشگاه و بسترسازی برای تولید علم دینی در حوزه وظایف این وزارتخانه هم باشد. هابرماس در سفری که به ایران داشت به‌خوبی متوجه جایگاه اصلی این وزارتخانه شد و با توجه مبانی لیبرالیستی‌اش در چند سخنرانی شدیداً اعتراض کرد که شما به چه حقی می‌خواهید «ارشاد اسلامی» در جامعه انجام دهید؟ اما در خود ایران کمتر به این مسئله توجه می‌شود که جایگاه و رسالت اصلی این وزارتخانه، ارتباط وثیقی با سه وزارتخانه آموزشی کشور دارد. علم مسئله‌ای خاص فضاهای رسمی آموزشی نیست، بلکه زمانی دانشگاه‌ها پویایی علمی پیدا می‌کنند که علم و علم‌آموزی یک هنجار اجتماعی شده باشد و نیز زمانی فضای علم‌آموزی دانشگاه‌ها رنگ و بوی علم دینی به خود می‌گیرد که اساساً چنین مطالبه‌ای در کل کشور به طور جدی وجود داشته باشد و لذاست که نهادهایی مثل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی وظایف ویژه‌ای در این عرصه پیدا می‌کنند.

25

با همین توضیح از دیگر نهادهایی که در این زمینه وظیفه خاص و مهمی دارد، صدا و سیماست. امام خمینی در تعبیر خود، صدا و سیما را «دانشگاه» معرفی می‌کرد، اما وضعیت جاری صدا و سیما با آنچه امام ترسیم کرده‌اند، فاصله زیادی دارد. البته با راه‌اندازی شبکه آموزش گامی در نزدیکی این سازمان به نهادهای آموزشی برداشته شده، اما هنوز نگاه حاکم در آن، به تبع فضای کلی کشور، تلقی دانش به معنی غربی کلمه است. این فضا به قدری در کشور دامن زده شده که اساساً کمتر دانش‌آموزی در حالت عادی به ذهنش خطور می‌کند که برای علم‌آموزی می‌توان درباره گزینه «حوزه علمیه» نیز اندیشید و داوطلبان حوزه‌های علمیه افرادی هستند که از طریق دوست و آشنا چنین انگیزه‌ای برایشان پیدا شده و به نظر می‌رسد نهادهای رسمی حکومت اعم از وزارتخانه‌های مذکور و صدا و سیما، اقدام مؤثری جهت سوق دادن علم‌آموزان به سوی تحصیل در حوزه‌های علمیه برنداشته‌اند. پر واضح است که در چنین فضایی اساساً علم‌آموزی در حوزه علمیه، به لحاظ جامعه‌شناختی، معنای روشنی نزد مردم و بلکه نزد دانشگاهیان ندارد و وقتی صحبت از تحصیل کرده‌ها می‌شود ذهن‌ها معطوف به دانشگاهیان می‌شود.

برای حل این مشکلات شاید لازم باشد شورای عالی انقلاب فرهنگی برنامه جامعی تهیه کند که نه فقط نظام آموزشی و پژوهشی را از ابتدای دوره تحصیلات رسمی (یعنی در آموزش و پرورش) تا پایان تحصیلات عالی مورد بازنگری جدید قرار دهد، بلکه به وضعیت علم در فضای کلان فرهنگی جامعه نیز توجه ویژه‌ای داشته باشد. در عین حال می‌توان از اقدامات فوری‌تر نیز سخن به میان آورد. مثلاً شاید وظیفه فوری‌تری که برعهده نهادهای کلان کشوری باشد، حمایت جدی و نظام‌مند از آن دسته از مؤسسات آموزشی و پژوهشی است که مشخصاً تلفیق معارف اسلامی و علوم جدید را در یک نظام ویژه در دستور کار خود قرار داده‌اند. اگرچه حمایت مالی یکی از مصادیق مهم و لازم برای حمایت از این مؤسسات است، اما این حمایت فقط برای بقای صوری آنها می‌تواند مفید باشد. جهت‌گیری نظام رسمی آموزش به سمت و سوی این

مؤسسات، زمینه‌سازی برای ارتباط بین این مؤسسات، حمایت از تولید و توزیع دستاوردهای آنها، به کارگیری فارغ‌التحصیلان آنها در نهادهای رسمی آموزشی کشور و تقویت امکانات مادی و معنوی برای پژوهشگران مرتبط با این مؤسسات، از جمله این حمایت‌هاست.

جمع‌بندی

امروزه شاید مهم‌ترین مشکل در عرصه علوم انسانی در کشور ما، ناسازگاری این علوم با فضای فرهنگی و نیازهای عینی جامعه دینی است؛ و شاید بهترین علاج این مسئله را در تحول‌آفرینی‌ای در این علوم باید جستجو کرد که در درازمدت به تحقق «علم دینی» بیانجامد. با پیش‌فرض ضرورت نوعی تعامل بین دستاوردهای علوم جدید و آموزه‌های متون دینی می‌توان سیاست‌هایی را برای جامعه علمی کشور توصیه کرد که در درازمدت، زمینه‌های لازم را برای تحقق علم دینی مورد نظر فراهم آورد و مشکلات علوم انسانی در جامعه اسلامی ما را مرتفع سازد. این سیاست‌ها حاصل حرکتی دیالکتیکی بین علوم جدید و معارف اصیل دینی، همراه با اعمال دغدغه‌های تربیتی لازم در فرایند تحصیل علم و اصلاح ساختارهای کلان علم در کشور است. بدین ترتیب، راهکار تحقق علوم انسانی اسلامی بیش از آنکه یک برنامه پژوهشی ناظر به محتوا باشد، یک برنامه‌ریزی تعلیم و تربیتی نسبتاً درازمدت طلب می‌کند، برنامه‌ریزی‌ای که: تحقق علم را نه در مجموعه‌های مکتوب بلکه در درون یک عده از انسان‌ها جستجو می‌کند؛ و می‌کوشد یک نهضت تولید علم را در این انسان‌ها رقم بزند، نهضتی که:

- علاوه بر توجه به ضروریات تربیتی دانش‌پژوهان،
- و علاوه بر تلاش در راستای اصلاح ساختاری نظام دانش در کشور،
- هم معارف دینی لازم برای پیدا کردن نگرش و جهان‌بینی درست و محدوده‌های عمل مورد نظر دین را در اختیار آنها قرار می‌دهد؛ و
- هم علوم جدید را جدی می‌گیرد؛ و در علوم جدید نیز بیش از آنکه به محتویاتی بپردازد که «کارشناس» پرور باشد، در صدد آموزش محتویاتی است که «نظریه‌پرداز» و «صاحب‌نظر» بسازد. چنین انسان‌هایی به تدریج محصولی تولید خواهند کرد که می‌توان بی‌دغدغه آن را علم دینی نام نهاد و «گرچه فهم آنها بشری و فاقد قداست الهی است، اما مفهوم و فتوا و محتوای سخن‌شان مقدس و مبارک است» (جوادی آملی، 1372: 362) و البته نه این تقدس مانع نقدپذیری و تکامل این علوم می‌شود؛ و نه این علوم، خاص جامعه دینی است، بلکه همچون تمامی علوم موجود، خصلت همگانی دارد.

منابع

1. باقری، خسرو. (1382). **هویت علم دینی**. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
2. باقری، خسرو. (1386). **علم دینی، امکان، ماهیت و ضرورت**. مجموعه مقالات کنفرانس توسعه دانش و فناوری در ایران. جلد 1. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ص 71 - 94.
3. جوادی آملی، عبدالله. (1372). **شریعت در آئینه معرفت**. قم: نشر فرهنگی رجاء.
4. جوادی آملی، عبدالله. (1386). **منزلت عقل در هندسه معرفت دینی**. قم: اسراء.
5. حبیبی، رضا. (1387). **درآمدی به فلسفه علم**. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
6. حسینی هاشمی، سیدمنیرالدین. (1377). **صحیفه امام**. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی. جلد 12.
7. حسینی هاشمی، سیدمنیرالدین. (1385). **نقد مدرنیته و اخلاق**. محمدحسن جعفرزاده. **نهضت تولید علم با نگاهی به دیدگاه فرهنگستان علوم اسلامی**. قم: فجر ولایت.
8. زیباکلام، سعید. (1385). **تعلقات و تقویم دینی علوم در: سید حمیدرضا حسنی و دیگران**. **دیدگاه‌ها و ملاحظات علم دینی**. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
9. سروش، عبدالکریم. (1370). **تفرج صنع، گفتارهایی در اخلاق و صنعت و علم انسانی**. تهران: سروش.
10. سروش، عبدالکریم. (1385). **اسلام و علوم اجتماعی؛ نقدی بر دینی کردن علم در: سیدمحمدرضا حسنی و دیگران**. **دیدگاه‌ها و ملاحظات علم دینی**. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
11. سوزنچی، حسین. (1387). **جایگاه روش در علم، تأملی انتقادی در باب ماهیت علم در فرهنگ جدید**. **فصلنامه علمی - پژوهشی راهبرد فرهنگ**. شماره 4. ص 79-98.
12. سوزنچی، حسین. (1389). **معنا، امکان و راهکارهای تحقق علم دینی**. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
13. قمی، عباس. (1375). **مفاتیح الجنان**. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
14. کلینی، ابوجعفر محمد بن یعقوب بن اسحاق. (1383). **الاصول من الکافی**. جلد 1. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
15. کوهن، تامس. (1383). **ساختار انقلاب‌های علمی**. عباس طاهری. تهران: نشر قصه.
16. گلشنی، مهدی. (1385). **از علم سکولار تا علم دینی**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
17. مطهری، مرتضی. (1359). **حق عقل در اجتهاد در: مجموعه مقالات مرتضی مطهری**. تهران: انتشارات جهان‌آرا.
18. مطهری، مرتضی. (1371). **ده گفتار**. تهران: صدرا.
19. مطهری، مرتضی. (1372). **نظام حقوق زن در اسلام**. تهران: صدرا.
20. مطهری، مرتضی. (1385). **یادداشت‌های الفبایی استاد مطهری**. جلد 5. تهران: صدرا.
21. ملکیان، مصطفی. (1379). **امکان و چگونگی علم دینی**. **فصلنامه حوزه و دانشگاه**. شماره 22. ص 10-18.
22. ملکیان، مصطفی. (1385). **پیش‌فرض‌های بازسازی اسلامی علوم انسانی در: سیدمحمدرضا حسنی و دیگران**. **دیدگاه‌ها و ملاحظات علم دینی**. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
23. میرباقری، سید محمد مهدی. (1387). **مبانی نظری نهضت (گفتارهایی در چرایی، چیستی و چگونگی تولید علم دینی)**. قم: فجر ولایت.
24. نصر، سیدحسین. (1377). **جهان‌بینی اسلامی و علم جدید**. **فصلنامه فرهنگ**. شماره 30.
25. نصر، سید حسین. (1381). **معرفت و معنویت**. انشاء الله رحمتی. تهران: سه‌وردی.
26. نصیری، مهدی. (1387). **اسلام و تجدد**. تهران: کتاب صبح.
27. وستفال، مرالد. (1378). **پولس قدیس را به جد بگیریم: گناه به منزله مقوله‌ای معرفت‌شناختی**. مصطفی ملکیان. **فصلنامه اندیشه دینی**. شماره 1. ص 27-12.