

اصول آموزش علوم اسلامی به مخاطب عمومی*

رضاعلی کریمی** و

مهدی عاشوری***

چکیده

آموزش نادرست علوم اسلامی می‌تواند همراه با آسیب و خطر باشد. این خطر برای فراگیرانی که قصد ندارند به شکل تخصصی به علوم اسلامی مشغول شوند بیشتر است. حتی اگر آموزش دقیق و کامل باشد، این پرسش باقی است که آیا این آموزش مفید خواهد بود؟ وضعیت نامطلوب برخی از پرورش‌یافتگان در نظام تربیتی مبتنی بر آموزش آکادمیک علوم اسلامی، باعث شده است فایده آموزش علوم اسلامی مورد تردید قرار گیرد؛ به گونه‌ای که برخی در گفتار و رفتار، به عدم آموزش مستقیم علوم اسلامی برای مخاطب عمومی توصیه می‌کنند. این مقاله با نادرست دانستن مطلق بودن این نتیجه‌گیری، در تلاش است با تفصیل مسئله بر حسب نوع دانش و مخاطب، هدف مطلوب و معیاری از شیوه مطلوب آموزش را بر اساس تصویر مفروض خویش از دینداری، مبانی فکری رفتارها و سطوح علم‌آموزی در مقام "باید" و ساختار علوم اسلامی مدون در مقام "هست" تبیین کند. مدل پیشنهادی "نظام تربیتی مبتنی بر آموزش آکادمیک" در این مقاله، دو شکل از آموزش آکادمیک را تجویز می‌کند: الف) آموزش علوم اسلامی در مقام "به کار بستن"، که با عنوان "آموزش‌های اسلامی" یا "علوم اسلامی کاربرده" از آن یاد می‌شود. ب) آموزش علوم اسلامی با تأکید بر اهداف نگرشی و به شکل مرتبه دوم، که با عنوان "چشم‌انداز کلی از علوم اسلامی" از آن یاد می‌شود.

واژگان کلیدی: آموزش علوم اسلامی، تربیت دینی، دینداری آگاهانه، علم‌شناسی کاربرده، معرفت مرتبه دوم.

* تاریخ دریافت: ۸۶/۰۷/۰۸ و تاریخ پذیرش نهایی: ۸۶/۱۱/۰۲

*. این مقاله برگرفته از پژوهش‌های طرح «رهبری دینی زندگی» است که با حمایت اداره امور شهرستانهای حوزه دانشجویی شهید آیت‌الله دکتر شهید بهشتی (ره) انجام شده است.

** مدرس حوزه علمیه قم. Email: Rezaa_karami@yahoo.com

*** کارشناس برنامه‌ریزی آموزشی. Email: Ashoori425@yahoo.com

طرح مسئله

هدف، استخراج و تبیین اصول و قواعدی برای طراحی و اصلاح مدل‌های آموزش علوم اسلامی با هدف تربیت دینی است. اما اصل امکان چنین خواسته‌ای مورد تردید است؛ زیرا وضعیت بسیاری از این فراگیران پس از دوره آموزشی که ناشی از فراگیری این علوم می‌باشد، نمایانگر وجود تضاد با اهداف تربیتی است. در این مقاله، برخی از آسیب‌ها مانند غرور و تکبر که منشأ آن عدم تهذیب نفس است، مد نظر نیست؛ زیرا این مشکل ناشی از کم‌توجهی در برنامه تربیتی است و نقض‌کننده اصل هدف آموزش نمی‌باشد؛ هرچند نمی‌توان برنامه آموزشی و تربیتی را به صورت کامل از هم تفکیک کرد ولی با حفظ تعامل سازنده میان دو برنامه، بین آنها تفکیک قائل شد. موضوع این مقاله آسیب‌هایی است که ریشه در شیوه آموزش دارد؛ آموزش ناقصی که با ایجاد اعتماد کاذب نسبت به محتوای ناقص آن همراه شده، در فراگیر جهل مرگب ایجاد می‌کند. این امر بیش از آنکه جنبه اخلاقی داشته باشد، ریشه در محتوای آموزشی دارد. موارد ذیل را می‌توان از مصادیق چنین خطری ذکر کرد:

الف) فراگیر به سبب کاستی و نقص برنامه درسی، در تشخیص و تطبیق موضوعات با احکام خطا می‌کند و قضاوت ناموزون و نامرتب با موضوع خواهد داشت و از پذیرش آنچه درست است استکفاف خواهد کرد. تنها آن را می‌پذیرد که با علم ناقص سازگار باشد. در واقع؛ این علم ناقص او همچون یک صافی نادرست عمل می‌کند. قضاوت ناموزون می‌تواند ریشه در پذیرش معیارها و ارزشهای نادرست اخلاقی نیز داشته باشد و به نتایج ذیل منجر شود:

۱. انکار اموری که برای او خردپذیر نیست؛ یعنی هر آنچه بر اساس چارچوب مفهومی شکل گرفته در ذهن یا نظریه‌های پذیرفته شده او قابل تفسیر نباشد انکار می‌کند، هرچند خردستیز نیز نباشد.

۲. نقص در ارزیابی، تحلیل و نتیجه‌گیری‌ها؛

۳. افراط و تفریط در اعمال مهارتها و روشها.

ب) نواندیشی او در تفکر در بهترین حالت فقط استدلالی است. او نمی‌تواند خلأقانه بیندیشد یا مسئله‌ای عملی را حل کند. در واقع؛ فقط می‌تواند تحلیل ذهنی کند؛ زیرا تولید علم وابسته به مواد اولیه است و مواد اولیه او کامل نیست. لذا آنچه را نتواند بر اساس آنها به نتیجه

برسد یا مستدل سازد، رد می‌کند. بنابراین تولیداتش ذهنی خواهد بود و دچار خودمعلوماتی می‌شود.

ج) ممکن است پس از مدتی به نادرستی یا ناکارآمدی آموزهای خود در پاسخگویی به نیازهای معرفتی پی ببرد، ولی متوجه نشود که او نادرست آموخته، بلکه گمان کند همه چیز را آموخته و نادرستی و ناکارآمدی مربوط به خود علوم است.

این آسیبها هر فراگیری را تهدید می‌کند؛ خواه هدف پرورش متخصص در آن علم باشد، خواه پرورش بُعدی از ابعاد تربیتی. این خطر زمانی جدی‌تر می‌شود که به این نکته توجه کنیم که فراگیری که برای متخصص شدن به این آموزشها مشغول است، چون در معهد علمی حضور پیوسته‌تری دارد، احتمال اینکه متوجه جهل خود شده و در مسیری درست قرار گیرد بیشتر است، در حالی که این احتمال در فراگیر عام بسیار کمتر و همچنین احتمال ناقص بودن این آموزشها در فراگیر عام بیشتر است.

عامل دیگری که می‌تواند این خطر را جدی‌تر کند این است که اغلب این آموزشها با هدف ایجاد مصونیت در برابر اندیشه‌های دیگر ارائه می‌شود. به همین خاطر در بسیاری از اوقات همراه با تلقین نسبت به کامل بودن آنها همراه می‌شود، در حالی که آموزشی بسیار اجمالی ارائه شده است.

عوامل دیگری نیز می‌تواند این خطرها را در مورد فراگیر عام جدی‌تر کند؛ مانند مطالعه اندک، عدم انتقال صحیح مطالب در کلاس و کم‌توجهی به ارزیابی کامل و درست، مانند مشکلاتی که در کلاسهای معارف دانشگاه به سبب انگیزه اندک دانشجویان بسیار شایع است.

اصلی‌ترین دلیلی که طرفداران آموزش علوم اسلامی برای تربیت دینی دارند مبتنی بر این هدف است که دیندار در وضعیتهای متغیر جامعه کنونی دچار تزلزل نشود. از نظر آموزش‌باوران، ایمان و عمل دیندار فاقد آگاهی، با توجه به تنوع روابط اجتماعی کنونی متزلزل است. برای پاسخ به این مسئله که با وجود اینکه آموزش آکادمیک علوم اسلامی می‌تواند نه تنها مفید که مضر باشد، از رویکردهای مختلفی را انتخاب کرد. به طور مثال از منظر فلسفه تعلیم و تربیت و نگاه انسان‌شناسانه، می‌توان اهداف رفتاری آموزشهای آکادمیک را مشخص کرد یا با اتخاذ رویکرد برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، شیوه سازماندهی محتوا و

الگوی مناسب تدریس، قابل بحث است تا فراگیر کمتر در معرض خطر قرار گیرد. همچنین از منظر مدیریت آموزشی می‌توان برای رفع مشکلات سازمان آموزشی، ساز و کارهای اجرایی را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. اما رویکردی که این مقاله برگزیده، بررسی علم‌شناسانه این مسئله است. در این نگاه با تحلیل علم‌شناسانه محتوای آموزشی به این پرسشها پاسخ داده می‌شود که:

دانستن علوم اسلامی، چگونه دینداری فرد را استحکام می‌بخشد؟
با توجه به این نکته که علوم اسلامی به شکل‌های مختلف ارائه می‌شود، چه شکل و چه میزان از آموزش علوم اسلامی برای دیندار آگاه لازم است؟
کدام یک از روشهای موجود نامطلوب می‌باشند؟
رابطه آموزش علوم اسلامی با دیگر مؤلفه‌های مؤثر در تربیت دینی چگونه است؟
وضعیت متعادل در توجه به این مؤلفه‌ها در یک مدل کدام است؟

مفروضات تبیین مسئله

تبیین محتوای درسی بر اساس تفکیک موارد مناسب از نامناسب برای آموزش، ما را در طراحی مدل مطلوب در تربیت "دیندار آگاه" یاری می‌کند؛ چرا که اگر تربیت دینی به مثابه یک فرایند در نظر گرفته شود، شامل مراحل است و باید به پرسشهایی پاسخ دهد که پاسخ صحیح، مستلزم داشتن اصول و معیارهای آموزش مطلوب است. برای این منظور پیش از تبیین محتوای آموزشی باید مبادی تصویری بحث شامل دینداری آگاهانه، رابطه آموزش با مبادی رفتارهای انسانی و ابزارهای مفهومی علم‌شناسی آشکار شود.

الف) دینداری آگاهانه

اسلام دینی است که بر «تسلیم» در برابر مشیت الله و قبول وحدانیت او؛ یعنی آن واقعیت متعالی که همه مراتب دیگر واقعیت از آن نشئت می‌گیرد و همه چیز به او باز می‌گردد، استوار است. اسلام، زندگی کردن با خواست و مشیت الله برای حصول به صلح و سلام در دنیا و سعادت و فلاح در آخرت است. اسلام دین را بخشی از زندگی نمی‌داند، بلکه همانا تمامی زندگی

اصول آموزش علوم اسلامی به مخاطب عمومی ♦ ۱۲۷

می‌داند (نصر، ۱۳۸۲، ص ۲۱). انسان مختار بوده و سعادت و فلاح او در آخرت وابسته به چگونگی زیستن او در دنیاست. در سامان‌بخشی و تنظیم محیط و فعالیتها، خود انسان مسئول می‌باشد (مطهری، ۱۳۸۵، ص ۲۳). پس باید قبول مسئولیت کرده، بر خود، محیط طبیعی و اجتماعی تحت چارچوب "رهبری دین" تسلط پیدا کند و با شناخت ظرفیتها، شرایط، امکانات، فرصتها، تهدیدها، مقضیات و مانند آن، بر افعال خویش و محیط مدیریت کند و برای فعالیتها بر اساس اسباب مادی و معنوی تدبیری بیندیشد.

کسی می‌تواند چنین مدیریتی داشته باشد که بر مبانی فکری اسلام مسلط و با بینشی اسلامی، از زندگی و موقعیتهای مختلف آن تفسیری الهی داشته باشد و در صورت مواجهه با وضعیتی جدید بتواند آن را الهی تفسیر کند. همچنین بداند در این مسیر، استفاده از چه ابزارها و روشهایی مشروع است تا روابطی که بر این اساس تنظیم می‌کند توازن داشته و به منفعت او و مصلحت جمع که همانا صلح و سلام در دنیا و سعادت و فلاح در آخرت است، منتهی شود یا در صورت انحراف، معذور باشد و دچار آسیب کمتری گردد. کسی که چنین مدیریتی داشته باشد، بر هر آنچه مشروع باشد، به اذن الهی قادر است.

زمانی می‌توان فردی را که در چارچوب رهبری دین به تنظیم زندگی خویش می‌پردازد مسلمان حقیقی دانست که تسلیم مشیت الله باشد؛ زیرا چنان که در اندیشه اسلامی تبیین شده، مشیت الله از طریق اراده انسان محقق می‌شود (مطهری، ۱۳۷۸، ص ۳۹۰) و مدیریت در چارچوب رهبری دین؛ یعنی اینکه این اراده در راستای مشیت الله باشد. اینکه مدیریت ما به چه میزان باید در این مسیر قرار بگیرد که بتوان به تفکیک منازل پرداخت، از تحلیل اختیاری بودن افعال انسانی استنباط می‌شود که این تسلیم و اطاعت باید ناشی از آگاهی باشد. همچنین آگاهی از مبانی فکری برای توانایی تفسیر الهی از زندگی و آگاهی از محیط و شرایط و مقتضیات آن نیز لازم است.

ب) مبانی رفتارهای انسان

ملاک تمایز انسان از دیگر جانداران این است که اولاً، رفتارهای او منحصر در تعامل با محیط طبیعی نیست؛ یعنی این گونه نیست که تمام انسانها مانند دیگر جانداران از یک دست رفتارهای خاص و مشابه برخوردار باشند، بلکه رفتارهای آنان نشانگر گونه‌ای تقسیم کار میان

انسانهاست. از این جهت، گفته می‌شود انسانها اجتماعی زندگی می‌کنند. تمایز انسان با برخی دیگر از جانداران که در میان آنها نیز تقسیم کار وجود دارد، در این است که این تقسیم کار و صورت حیات اجتماعی انسان دستخوش تغییر و تحول می‌شود. از این جهت است که انسان از جهت فردی، مختار شناخته می‌شود؛ یعنی می‌توان برای رفتارهای او مبنا جست.

منشأ افعال اختیاری، اراده انسانی است. درباره میزان استحکام اراده انسان و رفتارهای او، آنچه در مقام هست می‌توان به آن اشاره کرد این است که: طبق این قاعده که انسان در آغاز وجود خویش جسمی مادی است و با حرکت تکاملی جوهری تبدیل به نفس مجرد یا جوهر روحانی می‌شود و نفس انسان در دامن جسم او زاییده می‌شود و استقلال می‌یابد، نفس متکامل، روحی است که مبانی فکری در اراده مؤثر شده رفتارهای فرد تکامل یافته از محکومیت محیط بیرونی و درونی جسمانی و ارسته و به بینش و ایمان او وابسته گردد (مطهری، ۱۳۷۹، ص ۲۵۰-۲۳۹). البته رفتار بسیاری از افراد به سبب رشد نیافتگی، مبتنی بر مبانی فکری نیست و علاوه بر عوامل فردی، عوامل اجتماعی ناشی از ساختهای جامعه نیز در رفتارهای فردی آنان مؤثر می‌باشد. البته مفروض این است که انسان در عین اینکه محدودیتهای فراوانی دارد، توانایی این را نیز دارد که با خواستی مبتنی بر عقل، گام به گام علیه محدودیتهای درونی و بیرونی فائق آید که آموزش در این رشد نیافتگی، جایگاه ویژه دارد.

ج) مقدمات علم‌شناسانه

مقدمه اول؛ هنگام بررسی، تحقیق یا یادگیری یک علم، گاه پرسشهای مرتبه اول آن علم مورد مطالعه قرار می‌گیرد و از احکام موضوع مورد تحقیق گزارش می‌شود و گاه پرسشهای مرتبه دوم بررسی شده و از احکام معرفتهای مرتبه اول خبر داده می‌شود (روزنبرگ، ۱۳۸۴، ص ۲۳). به عبارتی؛ گاه می‌توان آن علم را آموخت و گاه می‌توان با نگاهی علم‌شناسانه از احکام و معرفتهای آن علم آگاه شد. تمایز معرفت مرتبه اول و معرفت مرتبه دوم با معرفت اجمالی و تفصیلی متفاوت است. معرفت اجمالی و معرفت تفصیلی هر دو معرفت درجه اول است، با این تفاوت که به چه میزان از احکام یک موضوع آگاه شویم؛ که خود به دو شکل متصور است و

1. First order
2. Second order

هر دو ذکر شده است؛ نخست اینکه، دربارهٔ یک موضوع تنها یک حکم آن را بدانیم؛ مثلاً فقط بدانیم که کتاب حدیثی در کتابخانه موجود است و بعد این معرفت تفصیل یافته، بدانیم آن کتاب "وافی" مرحوم فیض است (سبحانی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۳). صورت دیگر این است که در معرفت اجمالی، باور به گزارهٔ الف موجب به یک دلیل باشد و در تفصیل به چند دلیل موجب شود. البته اغلب، صورت اول مد نظر قرار می‌گیرد.

مقدمهٔ دوم؛ در پژوهش یا تدریس علوم باید دو سطح از معرفت از یکدیگر باز شناخته شوند؛

سطح یک: گزاره‌ها و معارف؛

سطح دو: علوم مدوّن که مجموعه معارف سامان یافته و تدوین شده می‌باشند. عالمان، معارف را بر حسب ملاکهای مختلف مانند موضوع، هدف و مانند آن، به گستره‌های مختلف تقسیم می‌کنند. زمانی که از یک علم سخن می‌گوییم، منظورمان گستره‌ای خاص از مجموعه دانشهایی است که بر حسب ملاک مورد نظر، مانند امری واحد در نظر گرفته شده‌اند و تا زمانی که این غرض تأمین شود آن گزاره جزئی از آن واحد علمی شمرده می‌شود. در هر علم نیز معارف و گزاره‌های حاکی از آن به شکل سامان یافته و ضابطه‌مند تدوین می‌شوند تا به برخی نیازهای معرفتی که هدف یا از اهداف آن علم است پاسخ دهند. اهداف علمی، گزینش و چینش مقدمات را مشخص می‌کنند. اینکه ما یک نظریه را به عنوان یک واحد در نظر می‌گیریم بر اساس اثر مطلوبی است که از این سیستم نتیجه می‌شود، نه اینکه وحدت حقیقی باشد. به همین خاطر در یک گستره علمی می‌توان نظریه‌های بدیل را طراحی کرد و اینکه این چینش به چه شکل باشد، وابسته به اولویت‌بندی در پاسخ به پرسشهای معرفتی است.

مقدمهٔ سوم؛ پرسشها و مطلوبهای معرفتی به دو بخش اصلی و فرعی قابل تقسیم است. پرسشهای اصلی شامل "توصیف"، "تفسیر"، "تبیین" و "تجویز" است. در "توصیف"، شناخت چگونگی پدیده مورد نظر است. هنگامی که در یک علم، پدیده‌ای توصیف می‌شود، به ساختار و رابطهای میان اجزای آن موضوع پی می‌بریم. در واقع؛ یعنی شناخت توصیفی، شناختی افقی است.

در "تفسیر"، هدف، شناخت مدلول و ذی‌الآیه از طریق دال و آیه می‌باشد؛ یعنی با شناخت یک پدیده‌ی ظاهری، امری غایب شناخته می‌شود. شناخت تفسیری، شناختی عمودی است که از طریق آن، مواردی که در بادی امر از قوه‌ی شناخت غایب هستند شناخته می‌شوند.

در "تبیین"، چرایی پدیده شناخته می‌شود. این نوع شناخت باعث می‌شود کثرت موجود در موضوع مورد شناسایی در پرتو امری واحد دیده شود و وحدت پشت کثرت آشکار گردد از این نظر، بالاترین نوع شناخت عمقی و عمودی است.

سه پرسش فوق، هدف علوم اثباتی است. اما هدف در علوم هنجاری، شناخت وظیفه است که با "تجویز" مورد پرسش قرار می‌گیرد.

در این میان، دو پرسش فرعی نیز باید پاسخ داده شوند. این پرسشها بنفسه هدف یک علم نیستند، ولی اعتبار هر علمی در گرو تعریف و توجیه مقدمات و نتایج هر علم است. برای اینکه بتوانیم از یک پدیده، توصیف، تفسیر یا تبیین داشته باشیم یا در موردی تجویز کنیم، لازم است حقایق مورد بحث را تعریف کنیم. همچنین هر گزاره‌ای زمانی شایسته‌ی عنوان معرفت است که موجه بوده و دلیلی بر صحت آن اقامه شود (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۳، ص ۱۸۷-۱۳۷). پی بردن به درستی و اعتبار یک علم لازم است، معرفت به دلایل، بنفسه تعمیق معرفت نیست، بلکه شرط معرفت است.

مقدمه چهارم؛ تقسیم‌بندی موضوعات در علوم اهمیت بسیار دارد؛ چرا که از طریق کشف تمایز میان دو موضوعی که گمان می‌شود یکی هستند، می‌توان به تفاوت حکم آن دو پی برد. چه بسا این دو موضوع در علمی دیگر یا حتی در همان علم، از اعتباری دیگر حکم یکسان داشته باشند و به همین دلیل یک موضوع شمرده شوند، در حالی که در بحث مورد نظر، حکمشان متفاوت باشد. لذا باید این تمایز را مشخص کرد.

علاوه بر تقسیم‌بندی، کشف قواعد نیز در تدوین تخصصی علوم اهمیت بسیار دارد؛ چرا که از طریق قواعد، بحثی را یک بار حلّاجی می‌کنیم و در دفعات متفاوت با استفاده از اصل اقتصاد از آن قواعد بهره می‌گیریم. برای آنکه بتوان به گفتگوی علمی پرداخت و عالمان در تحقیقات یکدیگر مشارکت کنند و آرای قابلیت مقایسه و انباشت پیدا کنند، از اصطلاحات

علمی بهره گرفته و تلاش می‌شود با تعریف اصطلاحات، از بروز بسیاری از سوء تفاهمات جلوگیری و مباحث را با دقتی افزون‌تر تدوین کرد. این اصطلاح‌سازی یا تولید ادبیات مشترک، در فعالیت تخصصی بسیار لازم است.

مقدمه پنجم: اگر از منظر سیر تحوّل علوم نیز بخواهیم تمایزاتی که در تفصیل مسئله به کار می‌آید ذکر کنیم، توجه به جریانهای مختلف در یک علم قابل ذکر است. در یک گستره، یک جریان معرفتی با تأکید بر یک جنبه، به تدوین نظریه یا نظریه‌هایی در علم مورد نظر خود و گاه در علوم مرتبط می‌پردازد. اگر با اصطلاح علم‌شناسی معاصر بخواهیم از ویژگی‌های یک جریان یاد کنیم، می‌توان از برنامه‌های پژوهشی یاد کرد که ملاک یک برنامه، هسته مرکزی آن است؛ یعنی تمام پژوهشگران با پذیرش یک مدعای اصلی، در صورت نیاز در فرضیه‌های کمکی دخل و تصرف صورت می‌دهند. به همین دلیل در یک گستره علمی یا علوم مرتبط با یکدیگر با سیر تحوّل نظریه‌ها مواجه می‌شویم یا حتی پس از گفتگوهای علمی حول یک مسئله و تولید نظریه با تولد یک گستره علمی جدید مواجه می‌گردیم. با توجه به نکته‌ای که پیش از این ذکر شد، آشنایی با جریان‌شناسی و تاریخ تحول یک دانش مدوّن، از جمله معارف مرتبه دوم می‌باشد. (چالمرز، ۱۳۸۲، ص ۱۰۴)

د) گونه‌شناسی علوم اسلامی مدوّن

مقدمه اول؛ علمای جهان اسلام به فراخور نیازها و مقتضیاتی که با آن مواجه می‌شدند از سرچشمه‌های معرفتی که در اسلام برای شناخت پیام الله مطرح شده بود، به تدوین نظریه‌ها و علوم از "تعالیم اسلام" می‌پرداختند و در این تدوین نیز هر جا نیاز بود مقدماتی را که خود مستقیماً پیام الهی نبودند به عنوان "علوم پیش‌نیاز" (مانند علوم ادبی، علوم قرآن، علوم حدیث و مانند آن) مدوّن می‌ساختند. میراث تدوین و تنظیم تعالیم اسلام، علوم مدوّنی است که اصلی‌ترین حوزه‌های آن "علم کلام"، "علم اخلاق" و "علم فقه" می‌باشد. علوم نیز مانند فلسفه و عرفان ریشه در قبل از اسلام داشتند و عالمان مسلمان در گستره‌هایی از آن علوم به نظریه‌پردازی پرداختند و تلاش کردند نظریه‌هایی متلائم با تعالیم اسلام ارائه‌دهند که به معجاز،

آنها را نیز می‌توان اسلامی نامید. توالی و ارتباط این علوم آشکار بود و مشخص بود که برای فهم قرآن و رجوع به روایات باید مقدماتی از علوم ادبی، کلامی، حکمی و ... فرا گرفت و هر کس بنابر طبع و علاقه خویش گاه در منزلی سکنا می‌گزید تا خادم دیگر رهروان شود. ارتباط این علوم آشکار بود و تناسب آنها به‌جا؛ زیرا تولید علم و کاربست آن همه با یکدیگر همراه بود. تحوّل و تکامل متناسب با نیازها، عالمان را ملزم ساخته بود تا دست‌اندرکار چنین عملی شوند.

مقدمه دوم؛ با تغییرات شگرف در صورتهای حیات اجتماعی و ظهور نهاد علمی دانشگاه، علوم دیگری نیز عرضه شده است. این علوم گاه با برخی از علوم دینی ما شباهتهایی دارد و گاه بدین شکل در میان علوم اسلامی مرسوم سابقه ندارد. با توجه به شکاف ایجادشده، هر انسانی که برای دین - مثبت یا منفی - تأثیر قائل است، خود را ناچار می‌بیند که بینشی هرچند کلی نسبت به این علوم پیدا کند تا بداند هر علم گره‌گشای کدام یک از نیازهای اوست و او نیازمند تحصیل کدام علم می‌باشد. اکنون او در کنار مباحث اعتقادی و کلامی با مسائلی جدید در گستره باورها مواجه است و در بررسی باورهای خود غیر از رهیافت عقلی یا نقلی، رهیافتهای دیگری را پیش روی خود می‌بیند. در کنار اخلاق اسلامی، با نظامهای مختلف اخلاقی و در کنار اصول فقه، با رهیافتهای تحلیلی یا هرمنوتیکی و ... مواجه است. اکنون طلبه و دانشجوی مسلمان در کشوری می‌زید که حاکمان آن دینداران هستند و حکومت، جمهوری اسلامی است. او در عرصه مدیریت با روشهای مختلف غربی و شرقی و اسلامی مواجه است و این پرسش برای وی مطرح می‌شود که کدام یک توانایی اداره معیشت مردمان را دارد. اکنون دانشجوی مسلمان در دانشگاه به تحصیل ریاضی، فیزیک، شیمی، بیولوژی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و ... می‌پردازد؛ با به‌کارگیری فنون مهندسی، پزشکی، تعلیم و تربیت، مدیریت، اقتصاد و ... در تلاش است فرایندهای طبیعی، اجتماعی، انسانی و ... را تحت کنترل خویش قرار دهد تا معیشت دنیوی یا سعادت اخروی کسب کند. اما در عین حال، از دغدغه دینی خویش نیز به دور نیست و می‌خواهد بداند نظر اسلام چیست و او چه باید کند؟ آیا میراث دانشهای دینی پاسخگوی نیازها یا انتظارات او خواهد بود؟ با کدام

اصول آموزش علوم اسلامی به مخاطب عمومی ❖ ۱۳۳

سازماندهی و نظریه پردازی این نیازها پاسخ داده می‌شوند؟ به ویژه امروز که برای او و دیگران نیازهای جدید و حتی گاه کاذب تعریف شده‌است.

بررسی وجوه مختلف مواجهه انسان با دین، این امکان را به پژوهشگر می‌دهد که کارایی علوم مدوّن شده کنونی را از این زاویه بنگرد. همچنین به پژوهشگر هشدار می‌دهد که در بررسی خاص هر علم، از تحویل آن تنها در یک بعد برحذر باشد. باید توجه داشت که این نیازها و علوم، منحصر در معارف نظری نبوده و در جنبه‌های عملی نیز برقرار است. در این مرحله تنها پیام و مدّعی دین، مورد نظر نیست و بخشی از مسائل می‌تواند دین یا دینداری را نیز موضوع بررسی قرار دهد و چنانچه توانایی انسان در بررسی‌های علمی اوست، با عبور از لایه‌های معرفتی، معرفت، روش، عمل یا مواجهه خویش را با پدیده‌ای مورد سؤال و بررسی قرار دهد.

ه) سطوح علم‌آموزی

سطح‌بندی علم‌آموزی بر اساس فرایند رشد علمی طرح شده است. معیار ارزیابی هر سطح بر اساس اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی در یادگیری صورت می‌گیرد. اهداف شناختی شامل فعالیت‌هایی چون: حفظ کردن، فهمیدن، استدلال کردن و...؛ اهداف نگرشی شامل فعالیتها و نتایجی چون: طرز تلقی، ارزشها؛ نظام قضاوت و ... و اهداف مهارتی شامل کسب توانایی‌های معرفتی است. (مؤسسه امام خمینی، ۱۳۸۲، ص ۲۵)

سطح یک: چشم‌انداز کلی از علوم اسلامی؛ در این سطح، اهداف نگرشی بیشتر مدنظر است و اهداف شناختی نیز با رویکرد حداقلی در خدمت اهداف نگرشی می‌باشند. در این سطح تلاش می‌شود رابطه علوم اسلامی و تنظیم حیات بشری و سعادت او تبیین شود. آنچه این هدف را تأمین می‌کند؛ ارائه گزارش تبیین شده و اطلاعات دسته‌بندی شده است نه انبوه اطلاعات و گزارشهای عالمانه. چنین تبیینی سه بخش دارد: یکی تحقیق تاریخی در مبادی این علوم؛ دیگری بازسازی تحلیلی تاریخ این علوم و تحلیل منطقی اجزا و ساختار درونی آنها و سوم، تبیین روان‌شناختی و جامعه‌شناختی رفتار جمعی عالمان (آرتوربرت، ۱۳۸۰، ص ۹). این

چشم‌انداز به شخص فراگیر، نگرشی برای مطالعات عمومی یا تخصصی می‌دهد. در این سطح بر نگاه مرتبه دوم تأکید می‌شود و همه علوم اسلامی در کنار یکدیگر مورد بررسی قرار می‌گیرند تا روابط میان این علوم نیز آشکار شود؛ زیرا اگر هر علم به شکل مجزا بررسی شود نتیجه مطلوب که همانا شناسایی جغرافیای علوم اسلامی است، محقق نمی‌شود.

سطح دو: آشنایی با کلیات هر علم؛ متعلمی که قصد ورود در یک شاخه از علوم اسلامی را دارد پیش از ورود باید با کلیات آن علم آشنا شود. کلیاتی چون: ارتباط این علم با دیگر علوم، پیش‌نیازهایی که باید کسب کند، ساختار درونی آن علم، روشهایی که عالمان آن به کار می‌بندند، جریانها و مکاتب موجود در آن علم، مشخصات و ممیزات و عالمان هر مکتب، مسائل اصلی آن علم، کتابشناسی و سیر مطالعاتی آن علم و در نهایت چشم‌انداز و مسیر پیش رو همراه با یک نقّادی مقدماتی در ارزیابی وضعیت موجود. به عبارتی؛ در این سطح، اهداف نگرشی و شناختی به طور یکسان مورد توجه است و اهداف شناختی هر بخش و درس از اهمیت بسیار برخوردار است. در این مرحله، علاوه بر نگاه مرتبه دوم به هر علم، به شکل اجمالی مسائل اصلی آن علم نیز تشریح می‌شود.

سطح سه: درگیری با مسائل به شکل تفصیلی برای فهم نظریات؛ این سطح، اولین مرحله از ورود عالمانه و مرتبه اول متعلم در علم مورد نظر است. در میان اهداف آموزشی، حفظ کردن و فهمیدن از اهمیت بیشتری برخوردار است. در این سطح متعلم باید تلاش کند آرا را به دقت بفهمد و از مطالعات پراکنده پرهیز کند. در این سطح با توجه به نوع درس، اهداف رفتاری نیز اهمیت می‌یابند؛ همچنین برخی از علوم پیرامونی مانند ادبیات، منطق و... جنبه عالی و مهارتی دارند. در چنین علومی، تمرین و به کار بستن قواعد در اولویت قرار دارد. اگر متعلم در این مرحله، نگاه غیرهمدلانه و نقّادانه داشته باشد، دچار بدفهمی خواهد شد.

سطح چهار: بررسی انتقادی نظرات؛ متعلم در این سطح پس از آنکه حداقل یک دور مسائل آن علم را آموخت و بر قواعد و آرای آن تسلط پیدا کرد، باید با روشهای معتبر در آن علم به ارزیابی آموخته‌ها پردازد. در این سطح، اهداف شناختی ویژه‌ای چون استدلال کردن و اهداف مهارتی مانند تسلط بر روشهای تحقیق در آن علم، در اولویت قرار دارند. (حیبی پور،

اصول آموزش علوم اسلامی به مخاطب عمومی ❖ ۱۳۵

سطح پنج: تولید علم و فعالیت خلاقانه؛ تفاوت این سطح با سطح پیشین در این است که اجتهاد در یک علم برخلاف تصور بسیاری، کسب قوه انتقاد و ارزیابی آرا موجود نیست، بلکه اجتهاد علمی به این معناست که دانش پژوه علاوه بر مشاهده و کشف خللها و مشکلات موجود در آن حوزه معرفتی، مشکل را به شکل قاعده مند صورت بندی کرده و به مسئله قابل بررسی تبدیل کند و با تسلط در آن علم به تولید فرضیه و دفاع و استدلال بر آن فرضیه قادر باشد. به عبارتی، این سطح پس از کسب قدرت علمی و کسب اهداف شناختی و مهارتی و به کار بستن قاعده مند آن حاصل می شود. (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۳، ص ۳۵)

آموزشهای مطلوب

هم اکنون پس از توصیف مبادی تصویری دو مدل آموزش علوم اسلامی به عنوان محتوای آموزشی مطلوب و قابل تجویز تشریح می شود:

الف. آموزش علوم اسلامی در مقام "به کار بستن"، که با عنوان "آموزشهای اسلامی" یا "علوم اسلامی کار بسته" از آن یاد می کنیم.

ب. آموزش علوم اسلامی با تأکید بر اهداف نگرشی و به شکل مرتبه دوم، که با عنوان "چشم انداز کلی از علوم اسلامی" از آن یاد می کنیم.

الف) آموزشهای اسلامی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چنانچه گفته شد در تدوین علوم اسلامی، نظر به فنی شدن بحث تلاش شده است برای پاسخگویی دقیق به رخنه های معرفتی، بر اساس ملاک دینی بودن که همانا استناد مستقیم یا غیرمستقیم به وحی است (طباطبایی، ۱۳۸۲، ص ۴۲)، نظریه های واقع نما و کارآمد تدوین شود. حال اگر عالم این علوم را آموزش بدهد فعالیتش علمی-ترویجی است، ولی این امر مستلزم این نیست که "آموزه های اسلام" را به شکل "کار بسته" منتقل کرده باشد. به عبارت دیگر؛ اگر یک پژوهشگر به پژوهش مشغول شود و نظریه ای برای پاسخگویی به رخنه های معرفتی حوزه دانش خویش فراهم آورد، اگر درسنامه تدوین کند یا به شیوه ای پسندیده مسائل علمی را برای دانش پژوهان تقریر و تشریح کند، به رشد علمی کمک کرده است. البته رشد علم به رشد

جامعه در معنای عام می‌انجامد، اما رشد جامعه از طریق رشد علم، به معنای ترویج آموزه‌های علمی در همهٔ اقشار نیست؛ رشد جامعه با محقق شدن نتایج حاصل از این علوم و به کار بستن آنها در زندگی فردی و اجتماعی و اخذ بازخورد و اصلاح آن علوم حاصل می‌شود.

یک عالم وقتی مبحثی را به شکل علمی مورد بررسی قرار می‌دهد، نیازها و مشکلات را با ادبیات و زبانی فنی در قالب مسائلی مشخص و متمایز تقریر کرده و پاسخ آن را یافته است. او از این طریق می‌تواند نقاط ضعف و مشکلات موجود را با دقت، ردیابی و پاسخ شایسته را عرضه کند. اصلاح این نقاط ضعف به این نیست که او با همان زبان یا با زبانی قابل فهم همهٔ این مباحث را برای تمام افراد عرضه کند. البته یک عالم با فعالیت پژوهشی و ترویجی برای حلّاجی امور تبخّر می‌یابد و این تبخّر او را کمک می‌کند به تطبیق موضوعات با نتایج فعالیت علمی اندیشیده و وجه کاربردی این آموزه‌ها را بیابد. با چنین مطالعات مدوّتی می‌تواند مشکلات مخاطبان را برطرف سازد. برای این امر چند حالت قابل تصوّر است:

۱. اگر مسئله از امور هنجاری^۱ باشد، باید مدلی مناسب را برای پیاده کردن تجویزها بیابد تا تکنسین آن مدلها را پیاده کنند و معضل برطرف شود. در این کار لازم نیست ریز دلایل به کارگیری این الگو و عملیات برای تکنیسین تشریح شود. آموزش تکنیکی و تجویزها بسته به این است که چه کسانی باید در پیاده کردن پاسخ مشارکت داشته باشند؛ گاه فقط گروهی کفایت می‌کند و گاه باید این آموزشهای تکنیکی به همه مخاطبان آموخته شود و همه این تکنیکها را انجام دهند.

۲. اگر مسئله از جمله امور توصیفی^۲ باشد، باید بتواند مشکل، مسئله و پاسخ را به ادبیاتی عامه فهم و زبان عرفی، ترجمه و بازتولید کند و در مخاطبان فرهنگ‌پذیری ایجاد کند که ایجاد نگرش و نظام ارزشی در گرایش او از مصادیق فرهنگ‌پذیری است. در چنین شیوه‌ای اغلب نمی‌توان دلایل را به شکلی متقن اقامه کرد؛ به ویژه در مسائل تبیینی^۳ به دلیل آگاه نبودن عموم از زبان مصنوع آن علم، اغلب متکی به تشبیهاتی است که می‌تواند گمراه کننده نیز باشد. در موارد بسیاری عالمان به علت راحت‌طلبی، با وجود درک معضلات و نقاط ضعف افراد و جامعه، به بهانهٔ اینکه "عوام نمی‌فهمند"، "اینها برای آنها لازم نیست"، "لیاقت آنها بیش از

1. Normative knowledge
2. Descriptive knowledge
3. Explanation

این نیست " یا عدم درک میان رفع معضل و فعالیت علمی، از اصلاح و رشد جامعه شانه خالی می‌کنند و این باعث بیشتر شدن فاصله میان علم و جامعه می‌شود.

یکی از بهترین ادله بر اعتبار آموزه‌های اسلامی، نشان دادن کارآمدی این آموزه‌ها در زندگی است. فهم عمیق از آموزه‌های اسلامی صرفاً اقامه دلایل تفصیلی و تکثیر آن حاصل نمی‌شود. بسیاری از فراگیران علاقه چندانی به دانستن ادله ندارند و می‌گویند: حال که با دلیلی اجمالی اعتبار این آموزه‌ها را پذیرفته‌ایم، بگویید چگونه زندگی کنیم. بسیاری از شبهات، کارایی این آموزه‌ها را در تنظیم زندگی در شرایط کنونی مورد تردید قرار داده‌اند. اثبات پیشینی کارآمدی معارف اسلامی بدون نشان دادن پسینی آن در نهایت بی‌تأثیر خواهد بود و مبنای فکری در فرد ایجاد نمی‌کند و این دعاوی، اسم بدون مسمایی برای او خواهد شد که با تغییر منش، اندک اندک بیشی متناسب با منش جدید شکل خواهد گرفت و قراین برایش تراشیده خواهد شد.

تدوین آموزشهای اسلامی

زمانی که از آموزشهای اسلامی سخن می‌گوییم؛ یعنی نقش آموزه‌های اسلامی در زندگی چگونه است. این به آن معناست که لازم است آموزه‌های اسلامی بر اساس ویژگی‌ها، مقتضیات، وضعیت حاضر، ادبیات رایج، سطح آگاهی و نیاز هر گروه هدف، الگوها و مدل‌های آموزش خاص تدوین شود. در تدوین آموزشهای اسلامی توجه به اینکه دیندار مطلوب اسلام کیست و در رفتارهای او چه عواملی دخیل است، اینکه فراگیر پس از این آموزشها، جهان و وقایع زندگی را چگونه تفسیر می‌کند و بنابر آموزشها، مجاز به استفاده از چه ابزارهایی است، اهمیت بسیار دارد.

در آموزشهای اسلامی به دفع شبهات توجه می‌شود. در پاسخگویی به شبهات اغلب به این نکته نظر دارند که چه مسائلی در میان افواه رایج است تا به آنها پاسخ داده شود؛ در حالی که شبهه آن است که در زندگی مردم تأثیر گذاشته باشد و چه بسا مخاطب به آن آگاه نباشد. برای مثال، مسئله شیوه و سبک زندگی و از بین رفتن الگویی عملی برای زندگی دیندارانه

برای اقشار مختلف مردم می‌تواند این تصوّر را در آنان ایجاد کند که در حال دور شدن از دین هستند و به مرور این احساس دوری و حتی گاه تراحم برخی شیوه‌های مرسوم دینی با خواستها و الگوهای جدید به دین‌گریزی و شاید دین‌ستیزی و لجاجت با دین منتهی شود؛ یعنی دوری عملی به دوری اعتقادی بینجامد. بسیاری از آنچه ما گمان می‌کنیم شبهات اعتقادی است و در سخنان از آن پرسش می‌شود بیشتر لفاظی و اظهار فضل است و حد اقل در کوتاه مدت در رفتار بروز نمی‌یابد؛ در حالی که برخی افکار در ذهنیت شکل می‌گیرند و در رفتار بروز می‌یابند، بدون آنکه فرد به آنها آگاه باشد؛ مثل آنکه به علت تصوّر غلط از رحمت یا بخشش الهی بر گناه اصرار می‌ورزد یا آنکه به خاطر تصویر فوق بشری از پیامبر(ص) در عمل او را الگوی زندگی قرار نمی‌دهد یا بالعکس با خود قیاس می‌کند، یا آن کس که به تصور غلط از دعا و توکل در زندگی، راه به بیراهه می‌برد.

مراحلی که برای رسیدن به طراحی آموزشهای اسلامی برای چگونه زیستن می‌توان طی کرد، بر این مدعا استوار است که علوم اسلامی برای این تدوین شده‌اند که پاسخگوی نیازهای انسان بر اساس آموزه‌ها و بینش اسلامی باشند. به اجمال مراحل ذیل لازم است در تدوین مورد توجه قرار گیرند:

مرحله اول؛ خبرگان آن علوم، اهداف آموزشی را نه بر اساس اهداف ترویجی، که بر اساس چگونگی حضور آن علوم در زندگی تهیه کنند.

مرحله دوم؛ بر اساس اهداف آموزشی، با نیازسنجی آموزشی، طراحی درسی، آزمودن در عرصه عمل و بازخوردگیری، به آموزه‌ها چینی کاربردی داده شود. البته تهیه محتوای آموزشی و تولید ادبیات مباحث می‌تواند در دیالوگ میان محققان و منتخبانی از گروه هدف صورت گیرد. این گروه منتخب که بهتر است از خواص جامعه هدف باشند، متخصص علوم اسلامی نیستند، هر چند در گروه خویش مرجعیت اجتماعی دارند، ولی باید آگاه شوند که متخصص نمی‌باشند. این نکته از این نظر اهمیت دارد که بسیار مشاهده می‌شود گروهی در مباحث دینی بدون آنکه قدرت علمی لازم را کسب کنند، اظهار نظر می‌کنند. دلیل اینکه لازم است عالمان در تدوین آموزشهای اسلامی در ابتدا با خواص جامعه هدف خویش دیالوگ

کنند و آموزشها را در مورد این گروه بیازمایند و پس از بازخوردگیری و بازنگری، برای عموم عرضه کنند، این است که این محتوا باید با زبان آن جامعه تنظیم و بر اساس نیازهای آن تهیه شود. لذا اگر این کار در آغاز با خواص آن جامعه مورد آزمون قرار گیرد، موفق تر خواهد بود.

این تولیدات زمانی معتبر، اصیل، قابل اعتماد، اثربخش و ... است که پشتوانه آن، تحقیقات و تسلط بر علوم اسلامی باشد. در این بازتولید، در هنگام بسط و تدوین نهایی، به جامعه هدف نظر می شود، ولی اعتبار و اصالت خویش را از بررسی های انجام شده در مرحله پژوهشهای علمی و ضابطه مند به ارث می برد. به عبارتی؛ فعالیت پژوهشی پشتوانه فعالیت ترویجی و این دو، پشتوانه فعالیت تبلیغی است. بنابراین، تبلیغ اثربخش و معتبر باید مبتنی بر پژوهش اصیل باشد.

ب) آموزش چشم انداز کلی از علوم اسلامی

چرا آموزش علوم برای عموم مفید است؟ با این سخن که باید میان آموزشهای اسلامی مفید عموم افراد جامعه با آموزش علوم اسلامی تفکیک قائل شد، آیا آموزش علوم اسلامی برای عموم بدون وجه می شود؟

از اصلی ترین مقومات هر فرهنگ، علمی است که در آن حوزه فرهنگی رشد و نمو یافته است و اینکه این علوم چگونه به تنظیم رفتارهای فردی و اجتماعی و اعتقادات و نگرش مردمان می پردازند. در این میان، شناخت و آگاهی از این علوم نه تنها برای متخصصان آن رشته ها، که برای تمامی افراد در سطحی جریان شناسانه، معرفت درجه دو، برای اصلاح نگرش لازم است؛ یعنی شناختی که در رجوع به آن علوم به شیوه حیات آن علوم در فرهنگ برای احیا و حیات مناسب با عصر خویش نظر دارد. هدف در این مرحله، نه شناخت اجمالی یا تفصیلی این علوم است و نه شناخت کلیات این علوم به شکل مجزا برای ورود تخصصی در هر شاخه. آنچه در این مرحله لازم است نگاهی یکپارچه به این علوم، کسب نگرشی کلی از سیر تحول و تدوین این علوم، داشتن نگاهی نقادانه در باب موفقیتها و ناکامی های این حرکت

علمی و آشنایی معیارمند با انحرافات موجود در این مسیر است. فراگیر در این آموزش، هم با فرایند تدوین و بسط علوم اسلامی و مدوّن شدن تعالیم اسلامی و هم با فرایند علوم مدوّن و شیوه تحقیق آن آشنا می‌شود.

در این سبک آموزش، علاوه بر آنکه اعتبار وحی و دین ثابت می‌شود، برای فراگیر آشکار می‌شود که عالمان با فعالیتی معتبر از عقل و وحی، نظریه‌پردازی می‌کنند و این گستره‌های علمی که آنان به توسعه آن مشغول بوده‌اند، چه میزان افق برای فعالیت پژوهشی دارد و اگر ناکارآمدی مشاهده می‌شود، ناشی از تخطی از روشهای معتبر است و راز اختلافات فکری و قرائتهای مختلفی از آموزه‌های اسلام نیز آشکار می‌شود. بیان و مدلل ساختن این امر صرفاً به شکلی پیشینی برای اقناع مخاطب کفایت نمی‌کند، بلکه باید با بیان تاریخ و جریانهای فکری در آن علم، مشخص شود که چه پشتوانه‌ای حاضر است، در کجا قرار داریم و چه مسیری را باید طی کرد.

نکات فوق با ارائه تصویری بسط‌یافته از فرهنگ اسلامی صورت می‌گیرد، به ویژه آنکه از مقومات هر فرهنگ، علوم بسط‌یافته در آن فرهنگ است. فرهنگ حاکم بر جامعه و الگوهای آن به زندگی آحاد جامعه شکل و جهت می‌دهد. فرهنگ اسلامی در میان فرهنگهای جهان به سبب داشتن سلسله‌ای از مشخصات و روح خاص، شخصیتی ویژه دارد. با وجود اینکه نسل حاضر در ایران امروز به سبب مواجهه با خرده فرهنگهای متفاوت، دچار سردرگمی و نا آشنایی با این فرهنگهای متفاوت است که گاه به شکل فرهنگ التقاطی حاکم بر رفتار و فکر او بروز می‌کند. فایده این جریان‌شناسی و نگاه مرتبه دوم به این شاخه‌های علوم اسلامی آن است که او در صورت مواجهه با یک مشکل می‌داند به کدام گروه از عالمان مراجعه کند.

شاخه‌های مختلف علوم اسلامی با یکدیگر ارتباط تنگاتنگ دارند و اکثر این شاخه‌ها تخصصهایی پیچیده هستند که عالم شدن در آنها طی مسیر پر پیچ و خمی را می‌طلبد و فرد باید مدت مدیدی در آنها ممارست کند. هر علاقه‌مندی باید به درستی با ظرفیت علمی، مقدمات لازم و مسیری که نیاز به طی آن است، آشنا شود تا به درستی بتواند در چنین مواردی به متخصص مراجعه کند. این گستردگی و درهم‌تنیدگی، آشنایی با کلیات و معیارهای انتخاب یک مسیر از مسیرهای متفاوتی را که هر جریان و مکتب توصیه می‌کند، ضروری می‌سازد.

ویژگی‌های آموزش علوم اسلامی

آشنایی با جریانها و مکاتب کلی حاکم بر فعالیت عالمان مسلمان، ارتباطهای کلی این علوم با یکدیگر، معیارهای درستی و کارآمدی این علوم و نحوه حیات این علوم در حیات بشری، از اصول آموزش علوم اسلامی است. به عبارتی؛ در آموزش علوم اسلامی به مخاطب عمومی، اهداف نگرشی در اولویت قرار دارند و اهداف شناختی هر مبحث باید در خدمت این اهداف و دیگر هر درس خود به صورت مجزا هدفی رفتاری را مد نظر ندارد، بلکه در نهایت تشخیص حوزه مطالعاتی یک پرسش به عنوان هدف رفتاری کلی این عنوان درسی در نظر گرفته می‌شود.

هدفهای کلی که برای آموزش علوم اسلامی برای مخاطب عام قابل طرح است عبارتند از:
۱. اهداف شناختی: شناخت سیر تدوین و تنظیم علوم اسلامی، تبیین سیر تحول علوم و داوری در باب این علوم با سه معیار میزان وفاداری علوم تدوین شده به متون و تعالیم اسلامی، میزان اعتبار عقلی و میزان کارآمدی در علوم عالی.

۲. اهداف نگرشی: درک گستردگی و ارتباط علوم اسلامی با یکدیگر، کسب روحیه علمی در تنظیم زندگی بر اساس آموزه‌های دینی، درک ارزش فعالیت علمی عالمان و مسیر طولانی پیش رو.

۳. هدف مهارتی: در صورت مواجهه با یک پرسش یا مسئله دینی بتواند تشخیص دهد که پرسش مربوط به کدام علم است و برای یافتن پاسخ باید به کدام منابع یا مراجع مراجعه کند. یکی از اهداف اصلی برای فراگیری که در آینده باید به فعالیت تخصصی بپردازد، تبعّر در اصطلاحات و تسلط بر گفتمان علمی موجود است. اما برای فراگیر عمومی اگر آموزش مسئله معرفتی در زندگی فرد لازم باشد، آموزش مسئله و پاسخ آن با حداقل اصطلاحات امکان‌پذیر است.

در آموزش تخصصی اهداف باید مبتنی بر گستره‌های علمی و تدوین آنها بر اساس ساختار موجود باشد، در حالی که تدوین سرفصلهای آموزش به فراگیر عام، وابسته به اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی طراحی شده که در یک برنامه متناسب با مخاطب است.
برای فراگیر عمومی اهداف شناختی نسبت به اهداف نگرشی و مهارتی اهمیت کمتری

دارند. در هر علمی آنچه بخش اعظم مطلب را به خود اختصاص می‌دهد، ادله هر مدعاست، در حالی که برای فراگیر عام، اقامه دلیل اجمالی برای مجموعه‌ای از دعاوی کفایت می‌کند، متخصص باید بر دلایل به شکل تفصیلی احاطه یابد.

نکته مفید برای فراگیر عام این است که بدانند هر مسئله خویش را در کدام علم می‌تواند بیابد و به چه متخصصانی باید مراجعه کند که بتواند مسئله خود را تا حدود قابل قبولی تنظیم کرده و پاسخی که ارائه می‌شود را به درستی بفهمد. همچنین با سیر آن علم آشنا باشد و اعتبار آن فی‌الجمله برایش اثبات شود.

مخاطب عمومی نیاز به آشنایی درجه دو نسبت به علوم اسلامی ندارد، ولی قشر تحصیل کرده برای پذیرش و همچنین اقامه دلیل اجمالی، به دانستن شمایی کلی از علوم و ارتباط آنها با یکدیگر و اثبات اعتبار روشها نیاز دارند؛ یعنی دلیل اجمالی برای او این است که این علوم برای چه نیازهایی طرح شده‌اند و پرداختن به آنها عبث نمی‌باشد. این علوم با یکدیگر چه رابطه‌ای دارند؛ رشد این علوم به چه شکل بوده و چشم‌انداز آینده آنها چیست و آیا روشهایی که برای تولید علم در آن علم به کار می‌رود معتبر است یا خیر. برای مثال، به جای آموزش علوم حدیث، فلسفه و تاریخ علوم حدیث گفته شود.

یکی دیگر از اهدافی که در آموزش علوم اسلامی برای مخاطب غیر متخصص می‌توان در نظر گرفت، این است که اگر این مخاطب در رشته‌های دیگر متخصص است به پژوهشها و مطالعات بین رشته‌ای ترغیب شود و آمادگی لازم را برای تشکیل گروه و مفاهمه با متخصصان رشته‌های علوم اسلامی پیدا کند.

نتیجه

مدعای اصلی این مقاله این بود که دو نوع محتوای آموزش آکادمیک علوم اسلامی می‌تواند ایمان و عمل دیندار را در وضعیتهای متغیر جامعه کنونی از تزلزل مصون دارد؛ آموزشهای اسلامی و آموزش چشم‌انداز کلی از علوم اسلامی. از نظر آموزش باوران، ایمان و عمل دیندار فاقد آگاهی دینی، با توجه به تنوع روابط اجتماعی کنونی متزلزل است. زمانی متزلزل نخواهد بود که فرد نسبت به چارچوب آموزه‌های اسلامی به شکل بسط یافته بر اساس صورت کنونی

اصول آموزش علوم اسلامی به مخاطب عمومی ♦ ۱۴۳

حیات خویش، آگاه و مسلط باشد. وظیفه علوم اسلامی، پژوهش و تولید اندیشه برای ارائه پاسخ اسلامی به این نیاز است. آنچه لازم است آموزش داده شود در درجه اول نتایج مستخرج از این علوم است. نه خود این علوم. البته برای مخاطبان به ویژه خواص آنها، آموزش علوم اسلامی به ویژه به شکل مرتبه دوم نیاز است. آنچه در این مرحله لازم است صورت گیرد پژوهش دقیق تر به مسئله طرح شده در این مقاله است؛ یعنی اینکه اصول و معیارهای آموزش مطلوب علوم اسلامی و آموزشهای اسلامی چیست؟ از این طریق، روشهای موجود ارزیابی و مدلی مناسب طراحی می شود.

منابع

- آرتوربرت، ادوین (۱۳۸۰)؛ **مبادی مابعدالطبیعی علوم نوین**، ترجمه عبدالکریم سروش، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- چالمرز، آلن فرانسیس (۱۳۸۲)؛ **چیستی علم**، ترجمه صادق زیباکلام، تهران، سمت.
- حبیبی پور، مجید (۱۳۸۵)؛ «اهمیت تفکر انتقادی در آموزش و پرورش»، **رشد تکنولوژی آموزشی**، شماره ۱۷۸ (آبان)، تهران، دفتر انتشارات کمک آموزشی.
- سبحانی، جعفر (۱۳۸۲)؛ **الموجز فی اصول الفقه**، قم، موسسه الامام الصادق.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۸۲)؛ **شیعه**، تهران، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۳)؛ **اصول و فنون پژوهش در گستره دین پژوهی**، قم، مرکز مدیریت حوزه علمیه قم.
- لشین، سینتیا (۱۳۷۴)؛ **راهبردها و فنون طراحی آموزشی**، هاشم فردانش، تهران، سمت.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۸)؛ **مجموعه آثار**، جلد ۱: **انسان و سرنوشت**، تهران، صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۵)؛ **حکمتها و اندرزها**، تهران، صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۹)؛ **مجموعه آثار**، جلد ۲: **مقدمه ای بر جهان بینی اسلامی**، تهران، صدرا.
- موسسه امام خمینی (۱۳۸۲)؛ **در جستجوی راهکارهای تدوین متون درسی**، قم، معاونت پژوهشی مؤسسه امام خمینی.
- نصر، سید حسین (۱۳۸۲)؛ **جوان مسلمان و دنیای متجدد**، ترجمه مرتضی اسعدی، تهران، طرح نو.
- روزنبرگ، الکساندر () **فلسفه علم** مترجم: مهدی دشت بزرگی، قم، طاها.