

درس حوزوی: الگوی جدید شیوه تدریس*

□ دکتر محمود العیدانی

استاد یار جامعة المصطفی (ص)

□ مترجم: حجت الاسلام محمد جواد برهانی

از طلاب سطح چهار مجتمع آموزش عالی فقه

چکیده

سازمان‌های معینی همواره برای نوسازی شیوه‌های آموزشی می‌کوشند، و اغلب نوسازیهای شیوه آموزشی بر دگرگون کردن و یا تکامل برنامه‌های درسی متمرکز است. همین امر باعث شده است تا برخی مسئله نوسازی شیوه‌ها را صرفاً در تکامل برنامه‌ها و یا کتابهای آموزشی خلاصه کنند.

تکامل برنامه آموزشی بی شک عنصری اساسی در تکامل و پیشرفت روش آموزش به حساب می‌آید. اما اصرار بر آن باعث می‌شود تا معلمان و استادان صرفاً آنچه را آن شیوه در بردارد به شاگردان القاء نمایند، چنان که مسئله یادگیری و آموزش برای طالب علم و محصل صرفاً به گذراندن واحدهای آموزشی در مدارس تبدیل می‌شود.

حوزه‌های علمیه از سویی از به کثرت واحدهای آموزشی و از سویی دیگر به طولانی بودن برنامه‌های آموزشی مبتلاست. به گونه‌ای که بسیاری از این واحدهای آموزشی به هراندازه که واحد برای آن اختصاص داده شود پایان نمی‌پذیرد. حتی این قول بسیار مشهور شده است که سه چیز است که تمامی ندارد: مکاسب، رسائل و کفایه (ثلاثه لیس لها نهایه / مکاسب، رسائل، کفایه). حتی با تخصیص دادن واحدهای اضافی باز هم می‌بینیم که اغلب بیش از چند صفحه کتاب خوانده نمی‌شود.

* وصول: ۱۳۸۸/۴/۲۰؛ تصویب: ۱۳۸۸/۵/۲۵.

تحقیقی که پیش روی شماست، شیوه جدید آموزش را ارائه می‌دهد که متضمن اهداف برنامه‌های مورد انتظار آموزشی فقهی است که به کمترین زمان ممکن می‌توان آن را فراگرفت، به گونه‌ای که در وقت صرفه‌جویی شود.

این پژوهش قبل از هر چیز بر ارائه یک تصویر بسیار روشن از مبادی تصویری موضوع تکیه کرده و مبتنی بر آخرین تحقیقات جدید در روش تدریس و اهداف درس است. مقاله سپس دیدگاه تازه‌ای را برای اهداف درس حوزوی در عرصه فقه ارائه می‌دهد که از مراحل ابتدایی آن شروع می‌کند تا به مرحله خارج می‌رسد. آنگاه در خدمت محققان الگوی معمول آموزش و تدریس مطرح می‌شود. سپس می‌کوشد الگوی جدیدی در این عرصه در مورد یکی از شیوه‌های پیچیده آموزشی یعنی شیوه مکاسب محرمه شیخ انصاری (ره) مطرح سازد.

مقدمه

همواره برای به کارگیری شیوه‌های آموزشی تلاش می‌شود و اغلب شیوه‌های نوین آموزشی با تغییر و یا بهبود برنامه‌های آموزشی صورت می‌گیرد. این امر باعث شده است که برخی در مورد شیوه‌های نوین آموزشی صرفاً به بهبود برنامه‌های آموزشی و بهبود کتابهای درسی اکتفا کنند.

بی شک بهبود برنامه آموزشی عنصری اساسی در بهبود شیوه آموزشی شمرده می‌شود، اما اصرار بر آن منجر به این می‌شود که معلمان تغییر روش دهند و صرفاً به صورت تلقینی آنچه را شیوه جدید در بر دارد به کارگیرند. همچنین مسئله یادگیری دانش‌آموزان صرفاً با به پایان بردن واحدهای آموزشی و پیروی از برنامه‌های مدرسه تغییر می‌یابد.

شیوه آموزشی قدیم در اسلوب آموزشی خود تأکید بر معلم (معلم‌محوری) داشت و وی را منبع اساسی معرفت و عامل فعال در امر آموزش می‌دانست. در فرایند آموزش تمرکز اساسی بر معلم بود و به این ترتیب نقش شاگرد به صورت

کلی در فرایند آموزش نادیده گرفته می‌شد. در حالی که طبق نظریه جدید آموزشی، شاگرد اهمیت بسیاری دارد. همچنین شیوه آموزشی قدیم از خلال شیوه آموزشی و برنامه‌های درسی بر تراکم معلومات نظری از طریق حفظ تأکید داشت. اما نظریه جدید آموزشی بیشتر بر درک حقائق علمی تکیه دارد و به شکل اساسی می‌کوشد شاگرد همه حواس خود را به عنوان ابزار آموزش به کار گیرد تا از این طریق با عوامل خارجی ارتباط باید و در نتیجه بتواند عوامل خارجی را به ذهن خود منتقل کند و به صورت اطلاعات و معلومات آنها را تحلیل و طبقه‌بندی نماید و آنها را فراگیرد و دریابد و آنگاه برای مقابله با مسائل جدید زندگی از آنها استفاده کند. همچنین شیوه آموزشی جدید از اهمیت آموزگار کاسته است و وی را صرفاً به عنوان ناظر و هدایت‌گری در کنار تعلیم و تعلم در پرتو به کارگیری شیوه‌های جدید با تمرکز بر تکنولوژی پیشرفته - که کار تعلیم و تعلم را با شیوه علمی بر مشاهده، تمرکز، عمل، پیشرفت و گرایشهای علمی مبتنی ساخته - قرار داده است (جدعی، «تقنیات التعلیم»).

دیدگاهی را که این پژوهش مطرح می‌کند، می‌توان در اهداف آموزشی برای برنامه درسی یافت. هدف این است که هر مرحله آموزشی را مورد تحقیق قرار بدهیم به جای اینکه بر حفظ این برنامه و پایان بردن آن از یک جلد به جلد دیگر متمرکز گردیم. به این معنا که هر مرحله آموزشی اهدافی دارد که واجب است برای هر ماده درسی و یا مجموع از مواد درسی تحقق پیدا کند.

به عنوان مثالی ساده، به جای اینکه شیوه کلاس اول ابتدایی در مضمون خواندن و نوشتن به پایان رساندن کتاب درسی باشد، باید هدف، خواندن و نوشتن درست باشد. در عین حال ضرورتاً لازم نیست معلم صرفاً مجبور باشد کتاب آموزشی معینی را تدریس نماید، بلکه برای معلم باید این امکان وجود داشته باشد که ابعادی خاص از آموزش و پرورش فراهم گردد و به عنوان منابع پیشنهادی برای محقق

ساختن اهداف مراحل آموزشی ارائه شود. بنده بر این باورم که مدرس خوب وقتی موفق است که به وی اطمینان خاطر داده شود تا بتواند برای پیشرفت شیوه درسی اش دست به خلاقیت بزند و شیوه‌ای را برگزیند که آن را برای رسیدن به هدف تعریف شده آموزشی مناسب تشخیص می‌دهد.

کشورهای پیشرفته و توسعه یافته از همین گونه نظام آموزشی استفاده می‌کنند. به عنوان نمونه، اگر کسی به پایگاه وزارت آموزش کانادا مراجعه کند، می‌بیند شیوه‌های مختلف آموزشی در اینترنت گذاشته شده است، اما آن شیوه‌های آموزشی برنامه درسی کانادا را شکل نمی‌دهد، بلکه برای هر مرحله آموزشی، اهداف جداگانه وجود دارد.

بنابراین، تعیین اهداف، قلمرو و ساختار شیوه‌های آموزش و پرورش کاری علمی است که در نهایت دقت صورت می‌گیرد و نیازمند مهارت و قابلیت ویژه است. شیوه آموزش و پرورش کاری است که واجب است در ساختن آن و تحقق و ارزشگذاری آن نیروهای متنوعی به کار گرفته شود که منحصر و وابسته به سیاست آموزش نباشد، بلکه باید برنامه‌ریزی آن با معلمان و مدیران و مدرسه و حتی دانش‌آموزان صورت گیرد. چرا چنین نباشد، در حالی که دانش‌آموزان هدف نهایی آموزش‌اند و این همان چیزی است که تفسیر آن برای ما اهمیت زیادی دارد. دانشمندان شیوه‌های آموزشی، در پژوهشهای خود به آن اهمیت زیاد داده‌اند و بعد از تعریف اهداف به تقسیم‌بندی، انواع، زیرساختها، چگونگی تطبیق و به کارگیری و فواید شیوه‌های آموزشی و مباحث دیگری پرداخته‌اند که مربوط به شیوه آموزش می‌گردد.

از سوی دیگر، روش تدریس، از جمله عوامل موفق آموزشی و یا از عوامل ناکامی آن به حساب می‌آید بنابراین، روش تدریسی که معلم در شیوه آموزشی اش

به کار می‌گیرد، بر تحقق اهداف تعلیمی معین و یا عدم تحقق اهداف تعلیمی معین مترتب می‌گردد. باید بپذیریم که روش تدریس معین وجود ندارد که بتوان گفت فلان روش بهترین روش تدریس است و یا بگوییم فلان روش در همه شرایط و در همه مضامین بهتر از سایر روشهاست، زیرا مثلاً گاه ممکن است روش القای مطالب در یک درس و در یک مضمون مناسب باشد، اما در درس دیگری مناسب نباشد.

محوری که این مقاله حول آن می‌چرخد از یک سؤال اصلی سرچشمه می‌گیرد. آن سؤال اصلی این است: روشی که رسیدن به هدف مقرر را در یک مرحله آموزشی تضمین می‌کند، به گونه‌ای که انسان اطمینان بیشتری از نظام آموزشی جهت تحقق اهداف آموزشی پیدا کند چیست؟

فرض بر این است که جواب سؤال مذکور در طی پنج مقاله به صورت علمی بیان گردد و هر یک از مقاله‌ها در صدد یافتن جواب سؤال طرح شده در سطح هر مرحله از مراحل پنج‌گانه حوزوی باشد. اما ما در این تحقیق به دلیل شرایط، صرفاً به یکی از آن مراحل، یعنی مرحله سوم، می‌پردازیم.

این تحقیق در خصوص روش آموزشی مضمون فقه خواهد بود و آرزو دارم در آینده نزدیک بتوانم پژوهشهای دیگری را در این عرصه انجام دهم. بنده بر این باورم که لازم است در شیوه آموزشی حوزه تغییر ایجاد گردد، اما این تغییر به صورت علمی و فنی و نشأت گرفته از درکی روشن از نیاز به تغییر و لوازم آن باشد.

برخی از علمای تربیت می‌گویند: نخست لازم است بدانیم که تغییر امری است که حتماً اتفاق می‌افتد. با وجود اینکه برخی تلاش می‌کنند جلوی آن را بگیرند و در برابر تغییر می‌ایستند، اما تغییر حتماً رخ می‌دهد. ثانیاً لازم است بدانیم که ممکن نیست تغییر را به خوبی و یا بدی محکوم نماییم، بلکه مسیر تغییر به خطا و یا

صواب حکم می‌شود. با توجه به این دو امر، بسیار طبیعی است که نتیجه بگیریم وقتی تغییر حتماً رخ می‌دهد، شایسته است تحت نظارت افرادی اتفاق افتد که دارای حکمت و بینش درست‌اند. چنین تغییری که تحت نظارت افراد با درایت اتفاق می‌افتد، بهتر از تغییری است که بدون برنامه و یا در پاسخ به شرایط تاریخی و اجتماعی اتفاق می‌افتد (سیف، «بناء المناهج» ۲۰۰۴):

روش تحقیق

روش ما در تعامل با داده‌ها و معلوماتی که در این موضوع وجود دارد، روش توصیفی - تحلیلی است. این روش ترکیبی است. بعد از آنکه داده‌ها را از جای مناسب آن جمع‌آوری کردیم، داده‌ها را با این روش برای رسیدن به نتیجه مطلوب خود به کار می‌گیریم.

چارچوب تحقیق

چارچوب تحقیق یا ساختار آن به قرار ذیل است:
فصل اول: پژوهشهای مقدماتی یا (کلیات تحقیق).
در این فصل ما به مسائلی خواهیم پرداخت که به صورت مقدماتی به آن نیاز داریم، مانند تعریف روش و شیوه، علم روش، اهداف روش و مانند آن.
فصل دوم: تعیین مراحل آموزشی حوزه و هدف از آموزش در هر مرحله. این فصل نیز متضمن شیوه درسی مناسب برای هر یک از آن مراحل خواهد بود، به گونه‌ای که تحقق هدف مورد انتظار در هر مرحله را تضمین نماید.
فصل سوم: ارائه الگوی پیشنهادی تدریس برای رسیدن به اهداف شیوه آموزشی. این امر از طریق بیان دو الگو از الگوهای مرتبط با شیوه آموزشی در مرحله معین تدریس صورت می‌گیرد. شیوه اول آموزشی متعرض شیوه رایج و معمول می‌گردد

و شیوه دوم شیوه پیشنهادی برای یادگیری و آموزش است که شاخصها و امتیازهای هر یک از دو شیوه بیان می‌گردد. در شیوه جدید ما دو بحث از بحثهای کتاب را مد نظر قرار می‌دهیم که اولی از استنباط حکم وضعی و دومی از استنباط حکم تکلیفی بحث می‌کند.

فصل اول: پژوهشهای مقدماتی یا (کلیات تحقیق)

بحث اول: شیوه (منهج) در لغت و اصطلاح

از آنجا که بحث ما راجع به شیوه‌ها (مناهج) است، لذا ناگزیریم قبل از هر بحثی از تعریف شیوه (منهج) اطلاع روشن به دست آوریم.

شیوه (= منهج) در لغت

خداوند سبحان در قرآن کریم فرموده است: «لکل جعلنا منکم شرعاً و منهجاً» (مائده: ۴۸)؛ برای هر یک از شما [امتها] شریعت و راه روشنی قرار داده‌ایم. فراهیدی در کتاب العین بیان داشته است: «طریق نهج»، یعنی راه وسیع و روشن «نهج الامر و نهج» دو واژه و به معنای روشن و واضح است. «منهج الطریق»، یعنی راهش روشن است. «المنهاج» نیز یعنی راه روشن (فراهیدی، العین ۱۴۰۹: ۱/ ۲۵۵) در لسان العرب آمده است: «نهج»، یعنی راه روشن و واضح. «طریق نهج»، یعنی راه واضح و روشن. «طرق نهجة» و «سبیل منهج» مانند «نهج»، به معنای راه روشن و واضح است. «منهج الطریق» یعنی روشن بودن راه. «المنهاج» نیز مانند «منهج» است. «أنهج الطریق» یعنی روشن کرد و واضح شد و روشن و واضح گردید. و «منهاج» به معنای راه روشن است. «استنهج الطریق» یعنی راه روشن گردید. وقتی گفته می‌شود: «اعمل علی ما نهجته لک» «نهج» در اینجا به معنای راه و طریق مستقیم است. (ابن منظور، لسان العرب ۱۴۰۵: ۲/ ۳۸۳).

در مجمع البیان در ذیل تفسیر آیه آمده است: «المنهاج» به راه مستمر و پیوسته گفته می‌شود: «طریق نهج و منهج»، یعنی راه روشن و واضح» (طبرسی، مجمع البیان ۱۴۱۵: ۳/۳۱۱).

شیوه و «منهج» در اصطلاح

هر چند لغت نامه‌ها و فرهنگهای لغت در معنای «منهج» و یا «منهاج» اتفاق نظر دارند و همه آن را راه روشن و واضح معنا می‌کنند، اما وقتی «منهج» در اصطلاح جدید و در علم روشها و یا روش‌شناسی به کار می‌رود، دیگر اتفاق نظر وجود ندارد.

لازم است در اینجا توجه کنیم که شیوه «منهج» در اصطلاح به اختلاف مضاف الیه خود اختلاف پیدا می‌کند. گاه از آن روش تحقیق (Methodology) اراده می‌شود که معمولاً تا حدودی در مقدمه درباره آن تحت عنوان روش تحقیق بحث می‌شود. گاه نیز از آن شیوه و روش آموزش اراده می‌شود که در علم روشها داخل می‌گردد. علم روش عبارت است از علمی که به صورت اساسی و به تنهایی عهده‌دار کار آموزش است و به آن برنامه‌ریزی درسی (Curriculum) گفته می‌شود.

درباره روش و منهج در اصطلاح اول باید گفت، هیچ شکی در اهمیت آن در پژوهشهای علمی با انواع مختلف و در عرصه‌های مختلف نیست؛ زیرا پیشرفت در پژوهشهای علمی مرهون روش تحقیق است. اگر روش تحقیق وجود نداشته باشد، تحقیق بی‌هدف و کورانه می‌شود و معرفت غیر عملی می‌گردد. فرایند تحقیق علمی فقط به دلیل نقص در تطبیق روشهای علمی و یا به کار نگرفتن برخی از ابزارهای روش تحقیق با شکست مواجه می‌شود. دانشمند در امر تحصیل شناخت و معرفت با انسان عادی فرق نمی‌کند. فقط دانشمند از یک برنامه معین و مشخص پیروی می‌کند که با کمک مجموعه‌ای از قواعد که بر سیر عقل تسلط دارد و

عملیات عقل را معین می‌کند، منجر به کشف حقیقت می‌گردد تا به نتیجه معلوم برسد (محمد، المدخل الي مناهج البحث العلمی: ۱۳).

پژوهش درباره روشها کارآمدترین و مفیدترین پژوهشهای جدید شمرده می‌شود و پیروی از آن موجب می‌شود علم پیشرفت نماید و نیز روشها به سمت جلو در حرکت باشد؛ زیرا پیشرفت تحقیقات علمی مرهون روش است. به این صورت می‌توان مراحل متفاوتی را برای تکامل معرفت و شناخت تفسیر نمود. بنابراین، علم، فقط با روشی که به کار گرفته است، علم می‌شود. حتی برخی بر این باورند که علم قبل از آنکه موضوع و یا مجموعه‌ای از معارف و نظریه باشد، روش است، زیرا ما می‌توانیم بدون استفاده از روش علمی به بسیاری از معارفی که علمی نیست برسیم.

توجه به روش و اندیشه روشمند از ویژگیهای این عصر شمرده می‌شود. هر علمی روش خاص همان علم را دارد که کلیات و جزئیات آن را ثبت و ضبط می‌کند. هیچ‌کسی نمی‌تواند انکار کند که جهان در روشهای تحقیق و اندیشیدن در فروع و شاخه‌های متعدد معرفت پیشرفت نموده است.

بنابراین، روش در علوم، مانند نقشه در ساختمان است، زیرا نبود روش منجر به اضطراب و نرسیدن به نتایج صحیح به خاطر تعارض قضایا و اختلاف مسائل می‌گردد.

برای اطلاعات بیشتر درباره معنای روش به این اصطلاح می‌توان به کتابهایی که درباره روش نوشته شده است مراجعه نمود.^(۱)

اما روش به اصطلاح دوم، محل بحث در مانحن فیه است و دانشمندان این رشته و فن در تعریف آن اختلاف نموده‌اند، هرچند برای کسی که مطالعاتی هرچند اندک در این فن داشته باشد، تعریف روش به اصطلاح دوم بسیار روشن به نظر می‌رسد. اولین تعریف روش تا سال ۱۹۷۹. تعریف زایس (Zais)^(۲) بود. وی روش را این گونه تعریف نمود: روش عبارت است از مجموعه از برنامه‌ها و یا مواد آموزشی که

دست اندرکاران آموزش در آغاز هر سال تحصیلی تنظیم می‌کند» و برخی دیگر از دانشمندان از جمله شورز، ستانلی و سمت (Shors, Stanly, Smith)^(۳) روش را چنین تعریف کرده‌اند: روش عبارت است از مجموعه‌ای پیوسته از معلومات که می‌توان آن را به دستاورد و قبلاً به منظور یاد دادن راه‌های اندیشیدن و کنش جمعی برای محصلان تنظیم گردیده است» سپس این تعریف تکمیل گردید تا و به این صورت در آمد که «روش عبارت است از همه معلوماتی که محصل با راهنمایی معلم به آن دست می‌یابد.» این تعریف را (کامبل و کاسول & Caswell & Campell)^(۴) ارائه داده‌اند. در سال ۱۹۸۹ دول (Doll) که از برجسته‌ترین دانشمندان این رشته است، در سالهای آخر عمر خود این تعریف را اختیار کرد: روش عبارت است از «همه معلوماتی که محصل و دانش‌آموز آن را زیر نظر مدرسه دریافت می‌کند.»

با وجود تعاریف گوناگونی که برای روش بیان گردید، اخیراً ما شاهد تعریف جدیدی از روش هستیم که برخی از کارشناسان مانند بوندی و ولس (Wiles & Bondi)^(۵) آن را روشهای پنهان (The Hidden Curriculum) نامیده‌اند. مقصود از این نوع روش این است که از سوی دست اندرکاران و سیاست‌گذاران آموزش از قبل طراحی نشده‌اند، اما به این معنا هم نیست که این روش تابع هیچ نظم و برنامه‌ای نباشد، بلکه مقصود این است که آنچه را محصل دریافت می‌کند، معمولاً به صورت ضمنی و غیرمستقیم از مجموع معلومات متراکم در مدرسه است و می‌توان از آن چنان که مک‌نیل (McNeil) بیان داشته است تعبیر نمود: روش عبارت است از مجموعه‌ای از فعالیتها و نتایج آموزشی که به محصل منتقل می‌شود، بدون اینکه در برنامه آموزشی مدرسه وجود داشته باشد^(۶)

چه بسا این تعریف نزدیک‌تر به آن چیزی باشد که ما آن را در آموزشهای حوزوی خود در طی سالهای متمادی می‌بینیم؛ زیرا کتاب معینی که بناست در هر

مرحله آموزشی خوانده شود، هرچند از قبل مشخص است چون از گذشته دور به ارث رسیده است، اما تلاش علمی - آموزشی که این کتاب در بر می گیرد و استاد آن را در هر شرایط مناسب برای مضمون درسی تشخیص می دهد، محل بحث است. تعریف مختار روش هرچه باشد، بررسی این علم تابع دو معیار بسیار مهم خواهد بود که عبارت‌اند از:

۱. ساختار بنیادی این روش، که عبارت است از موضوعاتی که این روش آن را طرح می کند و به آن توجه می نماید.

۲. ساختار سیستمی که این روش طرح می کند و عبارت است از روشهای بحث و به کارگیری آن که در رسیدن به هدف مورد انتظار از خلال این روش مؤثر است. روشن است که رسیدن به هدف در روش و یا نرسیدن به هدف امری بسیار مهم است که امروزه از آن به «مهندسی روش» یاد می شود و یک رشته علمی به حساب می آید. در کنار این رشته، دو رشته دیگر نیز وجود دارد که عبارت‌اند از: وضع یا برنامه ریزی روش و دیگری به کار بستن و پیاده کردن روش در عرصه عمل و واقع. مهندسی کردن روش، همان گونه که بیشامب^(۷) بیان داشته عبارت است از همه کارهای ضروری که باید انجام داد و برای کارآمد نمودن روش مؤثراند. مهندس روش در ابتدا روش را ایجاد می کند، آنگاه در گام دوم روش را تطبیق و عملیاتی می کند و در گام آخر روش را ارزشگذاری می کند.

بحث دوم: اهداف و اهمیت روش در موفقیت روش آموزشی

ارزش هدف در این امر نهفته است که به کار معنا بدهد و برای آن گرایشی را معین و ابزارها و روشهایی را مشخص سازد، زیرا چیزی که دارای هدف نباشد معلوم نیست که منتها و سرانجام آن کجا و چه خواهد بود در این حال فرد نمی تواند با قاطعیت روش و وسیله ای را بر دیگری ترجیح دهد. در صورتی که اهداف

آموزشی روشنی وجود نداشته باشد، معلم فاقد یک بنیاد و پایه درست برای انتخاب تصمیم و سائل آموزشی و محتوا و استراتژیهای تدریس خواهد بود. (فوزی، المناهیج المعاصرة ۱۹۸۶:).

«اهداف» کلمه‌ای مشهور و اصطلاحی معروف است که هیچ کتاب تربیتی از آن خالی نیست. سخن درباره اهداف زیاد و در عین حال دشوار است. در اینجا درباره هدف به مباحث ذیل خواهیم پرداخت: تعریف هدف رفتاری، اهمیت اهداف تربیتی، لزوم و ضرورت هدف در کار تربیتی، نکات مثبت اهداف در کار تربیتی، عرصه‌های اهداف رفتاری و سطوح آن، اجزای هدف رفتاری، شاخصهای هدف رفتاری خوب، نقش هدف رفتاری در کار آموزشی، نقش اهداف رفتاری در برنامه‌ریزی روشها و پیشرفت آن، نقش اهداف در توجیه فعالیتهای آموزشی و نقش آن در کار ارزشگذاری.

۱. تعریف هدف رفتاری

کلمه هدف رفتاری را چنین تعریف می‌کند: هدف رفتاری عبارتی دقیق است که به سؤال ذیل پاسخ می‌دهد: برای یک محصل چه چیزی لازم است تا وی را بر کار آموزشی قادر سازد و در نتیجه آنچه را می‌خواهد یاد بگیرد؟^(۸)

هدف رفتاری به این صورت نیز تعریف می‌شود: هدف رفتاری عبارت است از یک توصیف دقیق و روشن و مشخص برای دستاورد آموزشی مطلوب که از محصل انتظار می‌رود آن را به صورت رفتار قابل ملاحظه و قابل اندازه‌گیری فرا بگیرد (صالح، مذكرة خاصة ۱۴۱۵:).

۲. اهمیت اهداف تربیتی و نکات مثبت آن

هدف همیشه نقطه آغاز هر کار و برنامه‌ای است، چه آن کار در چارچوب

سیستم تربیتی و یا در سیستم دیگری باشد. بنابراین، هدف به عنوان راهنما و هدایت کننده همه کارها شمرده می‌شود. معروف است که در مورد هدف و غایت گفته می‌شود که از لحاظ تصور مقدم و از لحاظ تحقق موخر است. می‌توان نقش مهم اهداف تربیتی را به قرار ذیل بیان نمود:

تعیین اهداف تربیتی برای هر نوع رفتار آگاهانه لازم و ضروری است. اهمیت آن در کار تربیتی که هدایت نسلیها و ساختن تمدن جامعه و تعیین شیوه‌های رفتار در زندگی فردی و اجتماعی را به عهده دارد مشخص می‌گردد تا بشر زندگی خود را توأم با سعادت، نظم، همکاری، انسجام، رغبت، آگاهی، تدبیر و اتقان سپری نماید (نحلاوی، اصول التریبة الاسلامیة ۱۹۹۸):

می‌توان نکات مثبت اهداف را در کار تربیتی به قرار ذیل بیان داشت:

- تعیین دقیق اهداف برای معلم این امکان را می‌دهد تا وی عناصر عملی آموزشی را اعم از محتوا، شیوه‌ها و ابزار ارزشگذاری انتخاب کند.
- تعیین اهداف ما را در اجرای برنامه محصلان کمک می‌کند.
- محصل وقتی برآورده شدن اهداف آموزشی را بداند، دیگر وقت خود را برای کارهایی که از وی خواسته نشده هدر نمی‌دهد و برای تحقق امور غیرمطلوب تلاش نمی‌کند.
- وقتی اهداف مشخص باشد، ارزشگذاری و اندازه‌گیری آموزش آسان خواهد بود.
- روشن بودن اهداف، هدایت‌های سیاست آموزشی را تضمین می‌کند.
- روشن بودن اهداف این امکان را فراهم می‌کند که همکاری روشنی بین مسئولان تعلیم و تربیت صورت بگیرد.
- مشخص بودن اهداف برای دانش‌آموزان این امکان را فراهم می‌سازد که آنها در برنامه‌های آموزشی سهیم شوند زیرا آنها می‌توانند آموزشهای رسمی را تشخیص

دهند و آنها را ارزشگذاری نمایند.

- روشن بودن اهداف به ما این امکان را می‌دهد که کار دانش‌آموز را زیر نظر بگیریم و ارزشگذاری نماییم.
- روشن بودن اهداف این امکان را فراهم می‌کند که بتوان برنامه‌های رسمی را برای غایات رسمی تبیین کرد (همان: ۴۵).

۳. هدف نیاز مبرم در امر تربیتی است

- برای بیان ضرورت هدف در امور تربیتی طرح برخی از مسائل اساسی مرتبط با اهمیت اهداف در امر تربیتی کافی است. آن مسائل را می‌توان به صورت خلاصه در ضمن عناصر ذیل بیان داشت:
- مفهوم تربیت در ذات خود به گونه‌ای داشتن هدف را دربردارد.
 - فعالیت‌های روزانه ما در واقع مجموعه‌ای از اهداف است که ما تلاش می‌کنیم آن اهداف را محقق سازیم.
 - اهداف تربیتی معیار اساسی برای برنامه‌های آموزشی عقلانی و عملی مبتنی بر تحقیق و تجربه است (موحی، الاهداف التربویة ۱۹۸۸: ۴۰).

۴. عرصه‌های اهداف رفتاری

بلوم و همکارانش اهداف آموزشی را در سه عرصه به قرار ذیل طبقه‌بندی کرده‌اند:

الف) عرصه معرفتی

بلوم و همکارانش در سال ۱۹۵۶. طبقه‌بندی اهداف را در عرصه معرفتی تغییر دادند و طبقه‌بندی عبارت است از مرتب نمودن سطوح رفتار (یادگیری و یا اجرا) در سلسله مراتب تصاعدی از پایین‌ترین سطح گرفته تا بالاترین سطح.

عرصه معرفتی شامل شش سطح می‌گردد که از توانایی عقلی بسیط و ساده شروع می‌گردد و به سطوح بسیار پیچیده می‌رسد و در ذیل سطوح حوزه معرفتی و تعریف هر سطح بیان می‌گردد:

عرصه معرفتی عبارت است از داشتن قدرت تذکر و یادآوری و تکرار معلومات بدون تغییر قابل توجه. این سطح متضمن ابعاد معرفتی ذیل می‌باشد:

- شناخت حقایق مشخص: مثل شناخت رخدادهای معین، تاریخ معین، شخصیتها، ویژگیها.

- شناخت اصطلاحات فنی: مثل شناخت مدلولات رموز لفظی و غیرلفظی.

- شناخت اصطلاحات: مثل شناخت اصطلاحات معمولی برای تعامل با ظاهر و یا معارف.

- شناخت گرایشها: مانند شناخت گرایشهای اسلامی در سالهای اخیر در غرب.

- شناخت طبقه‌بندیها و گروههای اجتماعی.

- شناخت معیارها.

- شناخت روش و یا روشهای تحقیق.

- شناخت مجردات و غیر مجردات: مثل شناخت مبادی و شناخت نظریه‌ها و ترکیبهای مجرد.

فهم

فهم عبارت است از قدرت بر تفسیر و یا بازسازی معلوماتی که دانش‌آموز در سطح معرفت و شناخت با زبان خاص به آن رسیده است. فهم در این سطح شامل ترجمه، تفسیر و نتیجه‌گیری می‌شود.

تطبیق

تطبیق عبارت است از به کارگیری و تطبیق معلومات و نظریه‌ها و مبادی و قوانین در یک عرصه جدید.

تحلیل

تحلیل عبارت است از داشتن توانایی جهت تجزیه و تحلیل معلومات و یا شناخت یک امر پیچیده از طریق اجزای آن که آن شناخت پیچیده از آن اجزا به وجود آمده است و آشنایی با رابط، بین اجزا. قدرت بر تحلیل متضمن سه سطح است که عبارت‌اند از: تحلیل عناصر و اجزا، تحلیل رابطه بین اجزا و تحلیل مبادی و مقدمات سازمان دهنده معلومات.

ترکیب

ترکیب عبارت است از داشتن توانایی بر همه عناصر یا اجزا جهت ایجاد یک کل متکامل یا ترکیب که اصلاً موجود نبوده است. قدرت بر ترکیب متضمن سه سطح است:

- دستاورد وسیله پیوسته و منحصر به فرد.

- دستاورد نقشه یا مجموعه پیشنهادی از عملها.

- اشتقاق مجموعه رابطه‌های مجرد.

ارزشگذاری

ارزشگذاری عبارت است از داشتن توانایی صادر نمودن حکم درباره ارزش اندیشه‌ها و یا اعمال مطابق معیارهای معین. ارزشگذاری متضمن دو سطح است که عبارت‌اند از:

- حکم در پرتو معیارهای ذاتی و داخلی.

- حکم در پرتو معیارهای خارجی.

ب. عرصه مهارتی

این عرصه به مهارتهایی اشاره می‌کند که اقتضای هماهنگی بین اعضای یک جسم را داشته باشد، همان‌گونه که در فعالیتهای ورزشی برای انجام عمل مشخص این نوع هماهنگی مشاهده می‌شود. در این عرصه طبقه‌بندی موردتفاقی به صورت گسترده وجود ندارد، همان‌گونه که در طبقه‌بندی اهداف معرفی است. این عرصه از سطوح ذیل تشکیل می‌گردد:

استقبال: استقبال متضمن کار ادراک حسی و احساس عضوی است که منجر به فعالیت حرکتی می‌گردد.

آمادگی: آمادگی عبارت است از استعداد و آمادگی فعلی برای انجام یک رفتار معین.

استجابت موجه: این سطح با تقلید، تلاش و خطا در پرتو معیار و یا حکم و یا ملاک معین مرتبط است.

استجابت مکانیکی: استجابت مکانیکی عبارت است از سطح خاصی از انجام فعل بعد از یادگیری مهارت با اطمینان و مهارت کامل.

استجابت مرکب: استجابت مرکب متضمن انجام مهارتهای مرکب با دقت و سرعت است.

به کارگیری و سازگاری: به کارگیری عبارت است از سطح خاصی از مهارت. فرد تکامل پیدا می‌کند و نمونه‌هایی مختلف از مهارتهای فراگرفته شده را با توجه به مواردی که با آن روبه‌رو می‌گردد ارائه می‌کند.

ترکیب و ابتکار: ابتکار عبارت است از سطحی که با فعالیت نوآوری و سازماندهی پیشرفت مهارتهای حرکتی تازه مرتبط است.

ج. عرصه وجدانی (عاطفی)

این عرصه اهدافی را که متعلق به گرایشها، عواطف و ارزشهاست، مانند تقدیر، احترام و همکاری در بر می‌گیرد. اهداف در این عرصه بر عواطف و انفعالات تکیه می‌کند. دیوید کراتول^(۱۰) و همکارانش یادگیری وجدانی را در پنج سطح طبقه‌بندی کرده‌اند که عبارت‌اند از:

استقبال: استقبال عبارت است از توجه به یک رخداد و یا فعالیتی و خود متضمن سطوح ذیل می‌باشد:

- آگاهی و یا اطلاع
- علاقه به یادگیری و دریافت
- توجه و مراقبت

پذیرش و استجاب: در سطح پذیرش شاگرد از درجه توجه به درجه مشارکت عبور می‌کند. پذیرش متضمن سطوح ذیل است:

- اعتقاد به پذیرش
- تمایل به پذیرش
- موافق پذیرش

ارزشگذاری: ارزشگذاری عبارت است از اینکه فرد به شیء معین و یا پدیده و یا رفتار معین ارزشی می‌دهد. رفتار در اینجا به اندازه‌ای از ثبات و استقرار متصف می‌شود، البته بعد از اینکه فرد باور و یا گرایشی را کسب می‌کند. مقصود این است که فرد به صورت اکتسابی باوری را کسب می‌کند و این باور موجب شکل دادن رفتار می‌گردد. متضمن سطوح ذیل است:

- پذیرفتن ارزش معین.
- ترجیح دادن به ارزش معین.
- التزام به ارزش معین.

به کارگیری و سازگاری: به کارگیری به این معناست: زمانی که فردی با حالات گوناگون روبه‌رو می‌گردد، این ارزشها را سازمان می‌دهد و رابطه متقابلی را بین آن حالات و ارزشها برقرار می‌کند و یکی از آنها و یا برخی از آنها را به عنوان اینکه ارزش و اهمیت بیشتری دارد می‌پذیرد. این امر سطوح ذیل را در بر دارد:

- دادن تصور مفهومی به ارزش

- ترتیب و یا تنظیم نظام ارزشی

پیشرفت نظام ارزشها: مقصود این است که شخص به خاطر تکامل نظام ارزشها، خود را با آن سازگار می‌کند و نظام ارزشی، رفتار وی را به سوی ثبات و سازگاری با آن ارزشها که شخص آن را پذیرفته و بخش از شخصیت وی گردیده است هدایت می‌کند. نظام ارزشی متضمن سطوح ذیل است:

- دادن تصور مفهومی به ارزشها.

- مرتب ساختن نظام ارزشی.

۵. اجزای اهداف رفتاری و ویژگیهای آن

روبرت میجر^(۱۱) معتقد است که هدف رفتاری باید این سه جزء را داشته باشد:
- ویژگی رفتار که مطلوب است محصل آن را بعد از مرور مهارتهای آموزشی محقق سازد.

- ویژگی داشتن حد اقل سطح عملی پذیرفته شده و مقبول.

- ویژگی داشتن شرایطی محصل که از طریق آن بتواند به رفتار مطلوب دست یابد.

در مورد ویژگیهای هدف رفتار خوب، لازم است اهداف رفتاری به صورت مشخص و روشن معلوم شود که قابل اندازه‌گیری باشد. از جمله شرایط اساسی برای تحقق چنین هدف رفتاری امور ذیل است:

- هدف باید به خوبی کار محصل و یا رفتار وی را که برای تحقق هدف استدلال می‌کند توصیف نماید و به این صورت فعالیتی را توصیف کند که محصل انجام می‌دهد و یا به خاطر آموزش توانسته به نتیجه آموزش دست یابد نه اینکه فعالیت معلم و یا کارهای وی و یا هدف وی را توصیف نماید.
- هدف باید کار و رفتاری را بیان کند که بناست محصل در حین تعامل با محتوا از خود بروز دهد.
- هدف باید بتواند رفتار قابل ملاحظه‌ای را توصیف کند یا تا آن حد معین و مشخص باشد، به گونه‌ای که استدلال بر آن به یک رفتار قابل ملاحظه آسان باشد.
- اهداف باید بسیط (غیرمرکب) باشد، به این معنا که هر عبارت هدف فقط متعلق به یک عمل و رفتار باشد.
- از هدف باید به یک سطح مناسب از عمومیت تعبیر گردد.
- اهداف باید واقعی و سازگار با زمان تدریس و توانایی و خصوصیت محصل باشد.

۶ نقش اهداف رفتاری در کار آموزشی

نقش اهداف در برنامه‌ریزی روشها و پیشرفت اهداف

- اهداف در ساخت روشهای آموزشی و پیشرفت آن و انتخاب ابزار، امکانات، فعالیتها و مهارتهای آموزشی مناسب برای اجرای روشها نقش دارد.
- اهداف در پیشرفت کتابهای درسی و همراهی معلم با آن کتابها نقش دارد.
- اهداف در توجیه و پیشرفت برنامه‌های آمادگی و تربیت معلم، به خصوص برنامه‌هایی که مربوط به مهارتهای آموزشی می‌گردد، نقش دارد.
- اهداف در تصمیم‌گیری و پیشرفت برنامه‌های خودآموزی و آموزش برنامه‌های طراحی شده و برنامه‌های آموزش توسط رایانه نقش دارد.

نقش اهداف در توجیه فعالیتهای تدریس و آموزش

- اهداف از سویی قادر است کار تفاهم بین معلمان را آسان سازد و از سوی دیگر می تواند تفاهم بین معلمان و شاگردان آنها را فراهم آورد. پس اهداف رفتاری برای معلم این امکان را فراهم می کند تا وی با سائر معلمان درباره اهداف تربیتی و ابزار و شیوه های اجرای اهداف گفت و گو نماید که اثری مثبت در پیشرفت شیوه ها و روشهای تعلیم دارد. همچنین اهداف قادر است روشهای ارتباطی بین معلم و شاگردان را فراهم سازد بنابراین، محصل در می یابد که چه چیزی از وی خواسته شده است و این امر معلم را کمک می کند تا توجیه گردد و نگرانیهایش در قبال شاگرد کاهش یابد.

- اهداف رفتاری، در کنترل مفاهیم، حقایق و داده های مهم که اسکلت موضوعات آموزشی را تشکیل می دهد نقش دارد. همچنین اهداف مذکور موجب می شود که تفصیلات و داده های غیرمهمی ترک گردد که گاه محصل برای فراگیری و حفظ آن تلاش می کند، بدون اینکه متوجه باشد کدام یک از آن داده ها مهم و کدام یک غیرمهم است.

- اهداف رفتاری، چارچوب سازمان یافته ای را فراهم می کند که از طریق آن محصل از داده ها و معلومات جدید استقبال می کند. همچنین اهداف رفتاری موجب می شود که ماده درسی به هم پیوسته و غیرپراکنده و بامعنا باشد. این امر به محصل کمک می کند تا بتواند معلومات جدید را به آسانی یاد بگیرد.

- اهداف رفتاری به بهتر شدن و انفرادی نمودن آموزش و تعامل با محصل مانند شخصی که دارای ویژگیها و خصوصیات متمایز از بقیه است، از طریق تصمیم گیری و تکامل برنامه های خودآموزی که با اهداف رفتاری میسر است، کمک می کند. از این طریق می توان متناسب با استعداد آموزشی محصلان تصمیم گرفت.

- اهداف رفتاری، از طریق انتخاب فعالیتهای مناسب و مطلوب برای تحقق

نقشه‌ها و هدایت کار آموزش کمک می‌کند تا معلم در امر آموزش موفق گردد. لازم است معلم بهترین شیوه تدریس فعال و مناسب را برای رسیدن به هدف انتخاب نماید و ابزار تعلیم مفید را برای محقق ساختن هدف رفتاری برگزیند.

- اهداف رفتاری به معلم کمک می‌کند تا نوعی از توازن بین عرصه‌های اهداف رفتاری و سطوح هر عرصه برقرار سازد.

- اهداف رفتاری موجب می‌شود تا یک پایه درست و اساسی برای ارزشگذاری آموزشی و تصمیم برای امتحانات و انتخاب ابزار مناسب ارزشگذاری و تعیین سطوح اجرای مطلوب برای محصل فراهم گردد.

- اهداف رفتاری، تلاشها و تمرکهای معلم را به سوی نتایج مطلوب آموزش و تحقق آن هدایت می‌کند.

- اهداف رفتاری به عنوان اساسی شمرده می‌شود که کار تصمیم‌گیری آموزشی بر آن مبتنی است. نتیجه این کار عبارت است از نظامی که با متغیرهای سیاست آموزشی سازگار است.

- اهداف رفتاری موجب می‌شود تا تفاهم و رابطه بین مدرسه، یعنی معلمان و کادر آموزشی و بین اولیای دانش‌آموزان به آسانی برقرار گردد. این تفاهم متعلق به اموری می‌شود که مدرسه می‌خواند از خلال فعالیت‌های متنوعی که به محصلان خود تقدیم می‌کند، در عرصه‌های مختلف معرفتی، عاطفی و وجدانی در رفتار محصلان خود تحقق یافته ببیند.

نقش اهداف در ارزشگذاری

اهداف، قانونی را فراهم می‌کند که می‌توان مطابق آن ارزشگذاری کرد، بنابراین، اهداف به مریبان اجازه می‌دهد از مقدار فعالیت آموزشی و موفقیت آن در تحقق تغییر مطلوب در رفتار محصل اطلاع حاصل کنند. اما اگر اهداف وجود نداشته

باشد، معلم نمی‌تواند آموزش و موفقیت محصلان را ارزشگذاری نماید. همچنین نمی‌تواند تلاشهایی را که در امر آموزش از سوی معلم یا محصل و یا سایر نیروهای تربیتی انجام می‌گیرد بشناسد (نشواتی، علم النفس التربوی ۱۹۸۷: ۴۷؛ عبدالله یوسف، صالحة، الاهداف التربوية والسلوكية ۱۹۹۴؛ عمیره، المنهج وعناصره ۱۹۸۶).

فصل دوم: تعیین مراحل آموزشی حوزه و هدف از آموزش در هر مرحله

با نگاه کلی به آنچه در دو بحث گذشته بیان شد، حساسیت و اهمیت نقشی که شیوه آموزشی از خلال اهداف مورد انتظار در امر آموزش با همه زوایا و ابعاد بازی می‌کند روشن می‌شود.

بنابراین، ناگزیریم از طریق تأمل در سفر علمی محصل علوم دینی و مراحل آن، و دقت نظر در آنچه محصل علوم دینی به آن نیاز دارد تا پله‌های علمی را بتدریج ببیماید و در مراحل فراگیری علمی سرگردان و متحیر نباشد - به سؤال اصلی که در این پژوهش مطرح شد پاسخ دهیم.

برای پیمودن مدارج علمی لازم است ما نیز از سویی اهداف آموزشی خود را در حوزه علمیه مشخص سازیم و از سوی دیگر به دروس حوزوی با تمام دقت توجه نماییم، تا به مقداری از اهداف تضمین شده برسیم. برای دروس حوزوی دو نوع هدف بلند مدت و کوتاه مدت وجود دارد.

۱. **اهداف بلند مدت:** اهداف بلند مدت عبارت از این است که طلاب علوم دینی بفهمند چگونه با داده‌ها و معلومات رفتار نمایند تا به هدف والا برسند، زیرا فرض این است که هدف به انسان انرژی می‌دهد تا به مرحله اجتهاد برسد. طلاب چگونه باید اطلاعات را شکار نمایند؟ چگونه اطلاعاتی را فهم نمایند؟ چگونه با اطلاعات و معلومات برخورد کنند؟ به چه شیوه آن اطلاعات را با غیر آن ترکیب کنند؟ ارتباط

این معلومات با معلوماتی که در جاهای مختلف وجود دارد چیست؟ این معلومات جهت رسیدن به هدف لازم است. هدف نیز عبارت است از ممارست عملی استنباط به شیوه مبتنی بر اساس علمی.

۲. **اهداف کوتاه مدت:** اما اهداف کوتاه مدت عبور از یک مرحله آموزشی به مرحله دیگر است. اهداف در مراحل مختلف متفاوت اند.

در اینجا قصد نداریم معلوماتی را که استنباط احکام شرعی بدان نیازمند است، اعم از نحو، صرف، منطق، اصول، رجال و غیر آن، بیان داریم. اینها ابزارهایی کلی است برای استنباط و معیارهایی عمومی برای رسیدن به آن هدف اند البته این امر بر اساس به کارگیری شیوه فقهی ما به عنوان الگو برای این پژوهش است.

در اینجا سخن ما درباره بیان اهداف کلی خواهد بود. ما اهداف کلی را طرح می کنیم. به این صورت که هر مرحله تحصیلی اهداف کلی مستقلی خواهد داشت، بدون توجه اینکه مرحله تحصیلی چه مقدار از تحصیل و زمان تحصیلی را در بر می گیرد. آنگاه به فصل دوم این پژوهش، یعنی تحقیق درباره شیوه رایج آموزشی و تدریس می رسیم. این پژوهش همان گونه که قبلاً اشاره شد، درباره مرحله ای است که در حوزه به آن مرحله سطح گفته می شود، زیرا این مرحله در حوزه علمیه بعد از یادگیری زبان اختصاصی (زبان عربی) اولین مرحله یادگیری دروس حوزوی به صورت استدلالی است.

هدف اول: یادگیری زبان تخصصی

اولین گام در جهت فراگیری علم تخصصی در هر رشته، عبارت است از ایجاد

پلی بین شخص محصل و معلوماتی و واحدهای تخصصی که قصد دارد به آن برسد. حال چه آن معلومات تخصصی فیزیک باشد، چه شیمی و چه مانند آن. از جمله رشته‌ها و دانشهای تخصصی، رشته فقه و استنباط احکام فقهی است. شخص بدون اینکه شیوة آموزش علمی را در اختیار داشته باشد، چگونه می‌تواند آنچه را گفته می‌شود بفهمد و بین آن و مطالب دیگر ارتباط برقرار کند و از معلومات متخصصان این و آن بهره بگیرد؟

بنابراین، اولین چیزی را که در این مسیر بدان نیازمندیم این است که آنچه را گفته می‌شود بفهمیم. به عبارت دیگر، باید در یک فضای فقهی زندگی کنیم و اصطلاحات تخصصی این علم را یاد بگیریم.

ما با به گونه‌ای آگاهی سر و کار داریم که دارای ریشه‌ای بسیار کهن و قدیمی است. منابع این علم مانند کتاب و سنت و غیر آن و نیز عبارات متخصصان پیش کسوت این علم نیز قدیمی است. لذا ما مجبوریم به آن ریشه‌ها و منابع کهن مراجعه نماییم تا مطالب گفته شده در آن را بفهمیم و آنگاه قول و نظر درست را دریابیم. لذا به این دلیل ناچاریم زبانی را که متشرعه و فقهای قدیم به کار می‌بردند یاد بگیریم زیرا فقهای گذشته بیشتر از ما به مصادر و منابع فقه و معلومات فقهی اصیل نزدیک بودند و ما نیازمندیم از نظریات آنها در مسائل گوناگون اطلاع پیدا کنیم. پس ناچار باید سخنان آنها را بشنویم و پیشینه مسائلی که قدما بیان داشته‌اند به خوبی درک نماییم. این کار را فقط فرق می‌توان کرد که زبان تخصصی این علم را یاد بگیریم.

ما ناگزیریم به فضای فقهای قدیم وارد گردیم و از اصطلاحات تخصصی این رشته اطلاع پیدا کنیم. روشن است که صرفاً حفظ این اصطلاحات کافی نیست، همان‌گونه که گاه به شیوة حفظ کلمه و معنای آن، اقدام به حفظ اصطلاحات

می‌کردیم، بلکه لازم است این کار را از طریق فعال و به صورت مستقیم درک کنیم و اصطلاحات، روشها و دیگر اموری را که مربوط به زبان تخصصی می‌گردد به آسانی دریابیم.

این روش که ما سالهاست در علم فقه و استنباط از آن پیروی می‌کنیم، روشی جدید و ابتکاری در دریافت معلومات نیست، بلکه با اندک تامل می‌توان آن را در شیوه آموزشی دانشگاههای شرق و غرب عالم دید.

روش آموزشی مناسب برای رسیدن به این هدف

بعد از آنکه هدف کوتاه مدت این مرحله روشن شد، روش آموزشی مناسب آن تبیین می‌شود. مراد ما از روش آموزشی در این مرحله که لازم است از آن اطلاع پیدا نماییم این است که ما در فضایی فقهی قرار بگیریم که متخصصان این رشته در آن زندگی می‌کردند. آنان عبارات و اصطلاحاتی را ساختند و اصطلاح، واژه، عبارت، جمله و فتوایی را به کار گرفتند. کاربرد الفاظ در چارچوب خاصی و نیز ترکیبهای ویژه، کار دیگر آنان است. همه اینها به دلیل سیاق شایسته و عربی متین و از ویژگیهای زبان عربی اصیل است که زبانی جوان در میان زبانهای بسیار جهان به حساب می‌آید.

این هدف مورد انتظار از این مرحله است بنابراین، شیوه آموزشی که این هدف در بر بگیرد بهترین شیوه آموزشی خواهد بود، در این حال، تفاوت نمی‌کند که این روش چه نامیده شود و یا کتاب واحد و معینی وجود داشته باشد همان‌گونه که فعلاً در حوزه مرسوم است و کتابی مانند شرائع الاسلام خوانده می‌شود.

البته یک مطلب مهم در اینجا باقی می‌ماند و آن استاد ماهری است که می‌تواند مسئولیت بسیار سنگین آموزش را به عهده بگیرد.

این امر اهمیت بسیار دارد و روشن می‌کند که این کرسی مقدس را تنها کسی

می تواند اشغال کند که شایستگی آن را داشته باشد. در عین حال، مسئولیت سنگینی را بر دست اندرکاران آموزش تحمیل می کند، زیرا مهم ترین مسئولیتها عبارت است از تهیه برنامه های خاص در فراهم نمودن این کادرها، مانند ان اموری را که مسولان آموزش در سایر عرصه های آموزشی فراهم می کند.

همه آنها صرفاً از طریق بیان برخی از معلومات در اینجا و آنجا و همچنین صرفاً از طریق تکیه بر کتاب معین ممکن نیست. این امر اهمیت دخالت از مسولان آموزش را برای ایجاد شیوه ها و یا لاقول ترمیم آن آشکار می کند. نکته گذشته، همان گونه که مشاهده می کنید، نکته ای سیال و قابل اجرا در همه شیوه های آموزشی است.

هدف دوم: آموزش زبان اندیشیدن

وقتی مرحله اولی را به پایان رساندیم و گامهای نخستین را در این مسیر آموزشی پیمودیم و آنچه را متخصصان می گویند تا حدودی فهمیدیم و آنچه را تعریف کرده اند تا حدی شناختیم، و همچنین تا حدودی از کسانی شدیم که در فضای فقهی و حوزه تخصصی فقه زندگی می کنند، نوبت آن می رسد که گام مهم دوم را برداریم. گام اول چیزی جز راهی به سوی این مرحله و پلی که از روی آن عبور کنیم و به گام دوم برسیم نبوده است. این گام عبارت است از سطح اندیشیدن و استنباط و استنتاج در فضای فقهی و می توان گفت: فضای تعامل بین معلومات. ما نمی توانیم مجتهد و یا نوآور باشیم مگر اینکه از شیوة اندیشیدن سید مرتضی و شیخ طوسی اطلاع پیدا کنیم و دریابیم که محقق و علامه و دیگر علما بزرگ چگونه با معلومات فقهی تعامل داشته اند و چگونه در عرصه فقه و اصول و تطبیق و استنباط عمل می کرده اند، بدون آشنایی با شیوه ها و روشهای پیش کسوتان این رشته نمیتوانیم گام جدیدی به پیش برداریم. بدون اطلاع از تجربه های نخبگان این رشته نمی توانیم ریشه های مسئله را در عرصه استنباط بشناسیم و روشن است که بدون شناخت ریشه، مسئله نمی توانیم به پاسخ درست دست پیدا کنیم.

دقیقاً همین نکته است که ما را مجبور می‌سازد به تجربیات نخبگان اندیشه و مکتب و بزرگان فن استنباط مراجعه کنیم تا ریشه‌های این فکر و چگونگی به وجود آمدن و مراحل تکامل و دوره‌های آن را بشناسیم تا از این طریق به ضعف و کاستی آن آگاه شویم و نیز و نقاط قوت آن را بشناسیم و آن را تقویت کنیم. اطلاع از ریشه‌های علمی و فرهنگی مسئله اهمیت زیادی دارد و یکی از اهداف عملی آموزشی را تشکیل می‌دهد. اما طبیعی است که این امر باید به صورت فنی و عقلانی باشد. به این معنا که لازم است در این کار همیشه سطح و مدارج علمی طلاب را در نظر بگیریم. از آنجا که فعلاً با طلاب مبتدی سروکار داریم، باید به مرحله اول این فرایند پردازیم و لازم است جرعه‌های معلوماتی ما متناسب با این مرحله باشد. در عین حال، این مرحله را به خاطر حساسیت و اهمیت زیادی که در فرهنگ استنباطی ما دارد، به عنوان نمونه بیان داشتیم. مراحل آموزشی در همه ابواب، بلکه در همه ظرافتها و دقت‌های یک باب نیز باید همین گونه باشد. اقیانوس استنباط را نمی‌توان جز با فهم دقیق و همه جانبه آن درنوردید. اگر شخصی بخواهد مثلاً در علم فیزیک و یا شیمی و متخصص و دانشمند گردد، لازم است اندیشه‌های بزرگان متقدم و متاخر در این رشته را بررسی و مطالعه نماید. همین امر سبب شده دانشگاه‌های بزرگ دنیا برخی از کتابهای شخصیت‌های علمی مانند ابن‌سینا، جابر بن حیان، گالیله، نیوتن و ارسطو و کسانی دیگر از بزرگان و نخبگان را به عنوان شیوه آموزشی ثابت خود قرار دهند. کافی است به شبکه‌های اینترنتی مراجعه کنیم تا از آنچه امروز در دانشکده‌های جهان تدریس می‌شود اطلاع یابیم.

در مرحله سطح کتاب لمعه دمشقیه تدریس می‌شود.

شیوه آموزشی مناسب

بعد از آنکه هدف آموزشی در این مرحله - مرحله سطح - روشن شد، آشکار است که در این صورت هر شیوه آموزشی که رسیدن به آن هدف را تضمین نماید شیوه مطلوب است. این مسئله‌ای است که به هیچ وجه نمی‌توان منکر آن شد.

کتاب آموزشی یک بخش از بخشهای آموزشی به معنای گسترده است. یکی از کتابهای آموزشی در این مرحله، کتاب الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية، تالیف عالم نافع و متخصص این رشته شهید ثانی است. این کتاب شریف شرح استدلالی کتاب یکی از متخصصان این رشته یعنی شهید اول است. ما در اینجا با یک تیر دو نشان را هدف قرار می‌دهیم، زیرا از سویی زبان فقهی را که با محقق در کتاب درسی شرائع الاسلام و یا دیگر کتابهای فقهی آغاز کرده بودیم تکمیل می‌کنیم. زمانی که ما کتاب شهید اول، مؤلف لمعه، را می‌خوانیم، در واقع مرحله مهم را که عبارت از آموختن زبان علمی تخصصی است، از یکی از بزرگان این فن می‌آموزیم و تکمیل می‌کنیم.

از سوی دیگر، ما در کنار آنچه از طریق خواندن این کتاب شریف می‌آموزیم و بسیار مهم است، چگونگی تعامل علمی با یک معلوم فقهی و همچنین سطح تربیتی مورد نظر در گذشته و به خصوص سطح فهم و تعامل و استنتاج را یاد می‌گیریم (بلوم، نظام تصنیف الاهداف التربوية ۱۴۰۵).

در این مرحله، لازم است طلبه امور ذیل را فرا بگیرد: چگونه با عبارات و اندیشه‌های دیگران تعامل نماید و از کجا شروع کند؟ به کجا ختم نماید؟ چگونه یک داده و معلوم فقهی را دریافت کند؟ چگونه با آن معلوم فقهی به صورت ایجابی و سلبی داد و ستد داشته باشد؟ چگونه به آن معلوم فقهی بنگرد نگاه مثبت به آن داشته باشد و یا نگاه منفی؟ چه اموری را بر آن داده مترتب سازد؟ چه احتمالاتی در آن وجود دارد؟ چه اموری را بر هر یک از آن احتمالات مترتب سازد؟ اگر عبارتی قبل از فتوا وجود داشته باشد چگونه است؟ چگونه فتوا و سایر مباحث فقهی را از هم تفکیک نماید؟ این مسائل از جمله مواردی است که محصل دینی باید آن را به خوبی فرا بگیرد.

محصل علوم دینی باید در این مرحله یاد بگیرد چگونه با آنچه دیگران از داده‌های فقهی دریافته‌اند، در سطح تدقیق و تفکیک علمی که مبتنی بر دلیل و استدلال است، تعامل کند. همچنین لازم است از همان آغاز در شیوه‌ها و روشهای استدلال، چگونگی عرضه دلایل، تفکیک دلیل از دعوا و اموری مانند آن را که در

بحث و تحقیق مسائل فقهی مطرح است و همه پژوهشگران از آن سخن گفته‌اند فرا بگیرد.

به کمک شخصی ممکن است که به این دریا آشنا باشد، مهارت‌ها و ظرفیت‌های دریا، امواج و باده‌ها و صخره‌ها و طوفانها و مه، بلکه حتی انواع گیاهان کف دریا و انواع حیوانات آن را به خوبی بشناسد. اگر محصل علوم دینی را چنین شخص خیبری راهنمایی نکند، در واقع مانند شخصی است که فرد نابینایی وی را در خیابانی پرجمعیت راه می‌برد. این بحث را به اذن خدواند در طی دو فصل پی می‌گیریم.

کتاب به سوی فهم روشهای پنهان (Understanding the Hidden Curriculum) می‌گوید: از جمله عوامل مهم که منجر به موفقیت این شیوه می‌گردد و می‌تواند نتیجه‌های مورد انتظار را برآورده سازد، عبارت است از تعاون و همکاری بین شاگرد و استاد جهت رسیدن به این نتیجه‌ها، زیرا از جمله فواید این همکاری رسیدن به فهم درست اسباب و نتایجی است که برای هر تصمیمی در این شیوه گرفته می‌شود. و این امر مسئولیت استادان این مرحله حساس و مهم را سنگین می‌کند، زیرا در این مرحله علاوه بر یادآوری دروس مرحله سابق لازم است زیر بنای آموزش طلاب برای آینده علمی آنها نهاده شود. فقط کسی موفق می‌شود که از اهمیت این مرحله اطلاع داشته باشد و به آن اهمیت بدهد و کاملاً خود را برای این مرحله آماده کرده باشد. لذا لازم است از این مرحله که زیر بنای اجتهاد محسوب می‌شود غفلت نکنیم. به علاوه، این سخنان مخصوص این مرحله نیست، بلکه عام است و شامل همه مراحل آموزشی می‌گردد.

از جمله مسئولیت‌های استاد در این مرحله این است: او با در میان طلاب روح رقابت مثبت و عشق به کامیابی و گشودن دژهای علم و معرفت را پرورش دهد. این امر نیز وقتی ممکن است که اولاً به طالب علم معلومات بدهیم، ثانیاً مهارت دستیابی به معلومات را به وی آموزش بدهیم و ثالثاً قدرت فهم طالب علم را بالا ببریم.

طبعاً معنای این سخن این نیست که ما عمر و وقت ارزشمند و گرانمای طلاب را در آموزش این کتاب و آن کتاب به صورت جلد به جلد ضایع گردانیم، بلکه

آنچه برای ما مهم است، همان‌گونه که در بحث اهداف گذشت، این است که یاد بگیریم و آموزش بدهیم که چگونه در این دریا شنا کنیم. وقتی هم که با کمک استادان خود مهارت شنا کردن را آموختیم، دیگر نیازی نیست که وقت زیادی را برای فراگیری این کتابها صرف کنیم تا تضييع عمر به حساب بیاید. البته در اینجا نیز لازم است که به آن نقطه شناور و سیال که در هدف سابق بیان شد توجه نماییم.

هدف سوم: توسعه مهارت‌های استنباطی کوتاه مدت در سطح یک ساختار آماده

بعد از تحقق دو هدف گذشته، محصل علوم دینی به برکت هدف اول بر زبان تخصصی این رشته مسلط می‌گردد و به برکت هدف دوم بر زبان اندیشیدن فقهی و استدلال تسلط می‌یابد. بنابراین، ناگزیر است اکنون کار خود را بر تقویت ملکات و قابلیت‌های مخصوص خود در سطح فقه استدلالی متمرکز نماید.

در این مرحله می‌خواهیم با استفاده از آنچه طالب علم بدان رسیده، اعم از تواناییهای علمی و ابزارهای آموزشی و تحقیق که از خلال برنامه‌های آموزشی گذشته فراگرفته است، وی را به سوی ادراک شیوه صحیح استدلال، هر چند به صورت ابتدایی و سطحی، سوق دهیم و جرعه‌هایی از فقه استدلالی را که تقویت کننده شیوه استدلال است به صورت درست به وی بچشانیم.

در این مرحله نیاز داریم تا دست طالب علم را بگیریم و باغها و بوستانهای متنوع استدلال را به وی نشان بدهیم. و همچنان سطح علمی وی را در نظر می‌گیریم و بیش از توان چیزی را بر وی تحمیل نمی‌کنیم. در عین حال می‌خواهیم دقت در مسائل و تأمل و اعتماد به نفس را در مطرح ساختن افکار و نظریات مختلف و نقد و بررسی آنها به وی آموزش بدهیم.

در این مرحله لازم است بسیاری از عملیات استنباط را به صورت متنوع و متعدد برای طالب علم مرور نماییم. اما در عین حال لازم است این مراحل زیاد طولانی و پیچیده نباشد، بلکه باید مراحل آن باید حساب شده و گامهای آن مشخص و زنجیره‌های آن شناخته شده باشد. اگر احیاناً در این مرحله نیازمند درجه بالایی از

دقت و تأمل با تفصیلات و بررسی بیشتر و همراه با قبول و رد نظریات مطرح باشیم، بهتر است این کار در مرحله پیشرفته فقه استدلالی صورت گیرد. بلوم، از دانشمندان معروف، در عرصه سطح تأثیرپذیری (انفعالی) چهار سطح را بیان می‌دارد که عبارت‌اند از:

۱. استقبال: در تشویق فرد به اهتمام به آنچه که از معلومات دریافت کرده نمود پیدا می‌کند.

۲. استجاب: در تعامل با آنچه، از معلومات دریافت کرده، و پس از آنکه طالب علم معلومات خود را پی می‌گیرد و آن را دنبال می‌کند، نمود پیدا می‌کند.

۳. ارزشیابی: در دادن ارزش به معلوماتی که محصل دریافت کرده نمود پیدا می‌کند.

۴. تنظیم: تنظیم عبارت است از درست کردن نظام ارزشی و پذیرفتن و یا رد اندیشه، به علاوه وضع طرح جدید (بلوم، همان:).

این امور چهارگانه همان چیزی است که ما آن را مانند قطب‌نمایی برای طالب علم در رشته فقه در نظر گرفتیم.

پی‌نوشت‌ها

-
- (۱). از باب نمونه می‌توان به کتابهای ذیل مراجعه کرد.
- (۲). الزغبی، طلال، و منیره بطارسه، و محمود خضر. التفكير و مهارات البحث العلمي، عمان، دار المنهل، ۲۰۰۱.
- (۳). العثيمين، إقبال ناصر، سلوكيات البحث عن المعلومات، دراسة وصفية لمشكلات البحث عن المعلومات لدى طلبة جامعة الكويت، القاهرة، ۱۹۹۸.
- (۴). النشار جمال الدين، محمد السعيد، مناهج البحث والمصادر في الدراسات الإسلامية والعربية، ۱۹۸۳.
- (۵). دور البحث العلمي في مستقبل التنمية البشرية و تنمية التفوق العلمي و قدرة الابتكار التكنولوجي، اكاديمية البحث العلمي و التكنولوجيا، ۱۹۹۵.
- (۶). خليل، نجوي حسين، اخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي: الأبعاد والقضايا الأساسية، قاهره، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية قسم بحوث وقياسات الرأي العام، ۲۰۰۲.
- (۷). از دانشمندان روش‌شناسی در دهه هفتاد. بنگرید به: (Zais 1979).
- (۸) بنگرید به: (Edmund Historical Look at Curriculum Design 1986) للكاتب: Edmund C. Short
- (۹). Caswell, H.L., Campbell, D.S. (19۳۵), Curriculum Development, American Book Company, New York, NY. و: (The American Journal of Nursing, Vol. ۳۷, No. ۱۰ (Oct., ۱۹۳۶), pp. ۱۱۸۳-۱۱۸۴
- (۹). براجع: (Wiles and Bondi 1۹۹۳).
- (۱۰). پژوهشی که اینان انجام داده‌اند: (McNeil 1990)، و نیز: (Understanding the hidden curriculum): (Myls, Brenda Smith, Simpson, Richard L)، و نیز بنگرید به: (School culture: exploring the hidden curriculum): (Wren Daved j)،

(۱۱). بنگرید به:

Fraser, B. J.; Walberg, H. J.; Welch, W. W.; and Hattie, J. A. "Synthesis of Educational Productivity Research." *Journal of Educational Research* 11(1911): ۴۵-۲۵۲.

Glaser, R., and Linn, R. "Foreword." *Setting Performance Standards for Student Achievement*, edited by L. Shepard. Stanford, Calif.: National Academy of Education, Stanford University 1993.

(۱) Caswell, H.L., Campbell, D.S. (۱۹۳۵), *Curriculum Development*, American Book Company, New York, NY,.

(۱۲). Crathwole & Others .1975.

(۱۳). Major Robert .1975.



كتابنامه

١. القرآن الكريم
٢. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، قم، نشر ادب الحوزة، ١٤٠٥ق.
٣. اكااديمية البحث العلمى والتكنولوجيا، دور البحث العلمى فى مستقبل التنمية البشرية وتنمية التفوق العلمى وقدرة الابتكار التكنولوجى، ١٩٩٥.
٤. بلوم د ديكران، نظام تصنيف الاهداف التربوية، ترجمه الخوالد، ١٤٠٥.
٥. جدعى، صالح بن محمد، «تقنيات التعليم».
٦. خليل، نجوى حسين، اخلاقيات البحث العلمى الاجتماعى: الاعاد والقضايا الاساسية، قاهره، المركز القومى للبحوث الاجتماعيه والجنائيه، قسم بحوث وقياسات الرأى العام، ٢٠٠٢.
٧. الزغبي، طلال، منيره بطارسه، محمود خضر. التفكير ومهارات البحث العلمى، عمان، دار المنهل، ٢٠٠١.
٨. سيف، عبدالكريم، «بناء المناهج»، ٢٠٠٤.
٩. الصالح، بدر، مذكرة خاصة لاهداف السلوكية و دورها فى العملية التعليمية، ١٤١٥ق.
١٠. طبرسى، فضل بن حسن، مجمع البيان فى تفسير القرآن، بيروت، مؤسسة الأعلمى للمطبوعات، ١٤١٥ق.
١١. عبدالله يوسف، صالحه، الاهداف التربوية والسلوكية، ١٩٩٤.
١٢. عثيمين، إقبال ناصر، سلوكيات البحث عن المعلومات، دراسة وصفية لمشكلات البحث عن المعلومات لدى طلبة جامعة الكويت، قاهره، ١٩٩٨.

١٣. عمیره، ابراهیم بسیونی، المنهج و عناصره، ١٩٨٦..
١٤. فراهیدی، خلیل بن احمد، العین، قم، مؤسسة دار الهجرة، ١٤٠٩ق.
١٥. فوزی، ابراهیم طه و دیگران، المناهج المعاصرة، ١٩٨٦.
١٦. محمد، محمد قاسم، المدخل الى مناهج البحث العلمی.
١٧. موحی، محمد آیت، الاهداف التربویة، المغرب العربی، دارالخطابی للطبع والنشر، ١٩٨٨.
١٨. نحلاوی، عبدالرحمن، أصول التربية الاسلامیة، ریاض، دارالخانی، ١٩٨٨.
١٩. النشار جمال الدین، محمد السعید، مناهج البحث والمصادر فی الدراسات الاسلامیة والعربیة، ١٩٨٣.
٢٠. نشواتی، عبدالمجید، علم النفس التربوی، عمان، دارالفرقان، ١٩٨٧.