

بررسی روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی بر اساس رویکرد اسلامی‌سازی معرفت

علی لطیفی *

دکتر حمید پارسانیا**

دکتر محمد داودی***

چکیده

این پژوهش به بررسی رویکرد اسلامی‌سازی معرفت، به عنوان قدیمی‌ترین رویکرد در زمینه نظریه‌پردازی، در دانش تربیت اسلامی می‌پردازد. بدین منظور در نخستین گام، مقصود از اصطلاحات «اسلامی‌سازی معرفت»، «تربیت اسلامی» و «روش‌شناسی» بیان شده، و سپس در ادامه، مهم‌ترین آرای اندیشمندان این رویکرد - با تمرکز بر آرای عبدالرحمان نقیب، تربیت‌پژوه مسلمان مصری - در دو سطح مبانی و روش‌شناسی ارائه می‌شود. در پایان نیز به نقاط قوت و ضعف این رویکرد و میزان توفیق پیروان آن در دست‌یابی به اهداف خود اشاره خواهد شد. به نظر می‌رسد هرچند این رویکرد نقش بسزایی در شکل‌گیری یک جریان فرهنگی اجتماعی نسبت به ضرورت بازتولید دانش تربیت اسلامی و تدارک ادبیات علمی در این زمینه داشته است، اما ضعف در مبانی و عمق نظری این رویکرد، از مهم‌ترین نقاط کور آن به شمار آمده، امکان نقش‌آفرینی جدی در فضای علوم تربیتی معاصر را از آن سلب می‌نماید.

واژگان کلیدی: روش‌شناسی پژوهش در تربیت اسلامی، دانش تربیت اسلامی، نظریه‌پردازی در تربیت اسلامی، اسلامی‌سازی معرفت، علم دینی

Email: salehlatifi@gmail.com

Email: h.parsania@yahoo.com

Email: mdavoudi@rihu.ac.ir

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

** عضو هیئت علمی دانشگاه باقر العلوم (ع)

*** عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۲/۱۹ تاریخ ارسال: ۱۳۹۲/۱۲/۱۲

مقدمه

تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان یک رشته علمی یا عرصه‌ای مطالعاتی که به بررسی مسائل تعلیم و تربیت از منظری اسلامی می‌پردازد، در کانون توجه اندیشمندان مسلمان در چند دهه اخیر بوده است. از مهم‌ترین دلایل این توجه و اهتمام، نفوذ نظام‌های آموزشی و دیدگاه‌های تربیتی روییده در تمدن غیراسلامی غرب به جوامع اسلامی معاصر و تأثیرات تدریجی - و در عین حال، شگرف - این نظام‌ها و نظریه‌ها بر تمامی عرصه‌های فرهنگی و معرفتی مسلمانان است؛ زیرا این نظام‌های تربیتی، مهم‌ترین مسیر جریان یافتن سیل سهمگین نظریه‌ها و دیدگاه‌های غیردینی - و بعضاً ضد دینی - دیگر رشته‌های علوم انسانی و طبیعی در این جوامع بوده و هستند. از سوی دیگر، از جمله نشانه‌های پختگی و بالندگی یک رشته یا حوزه مطالعاتی، شکل گرفتن مباحث درجه دوی ناظر به آن، همانند تنقیح مبانی بنیادین دانش و بحث از روش‌شناسی تولید ادعاهای معرفتی آن است. هرچند هیچ دیدگاه و نظریه‌ای بدون تکیه بر دیدگاه‌های بنیادین درباره هستی و معرفت، تولید نمی‌شود، اما در بیشتر موارد، این مبانی به صورتی ضمنی و غیر صریح - و حتی عمدتاً بدون التفات و آگاهی کامل صاحب دیدگاه - مفروض انگاشته می‌شوند و زمینه رخنه‌های عمیق معرفتی در اعتبار دیدگاه‌ها را فراهم می‌آورند. در معنایی عام، بحث از چیستی و قلمرو دانش یا حوزه مطالعاتی تربیت اسلامی و روش‌شناسی آن، تلاشی جهت تصریح و تنقیح این مبانی و پیشگیری از پدید آمدن رخنه‌های معرفتی، در دیدگاه‌های تولید شده درباره تربیت اسلامی است.

پی‌جویی‌ها و تتبعات قابل توجه در منابع فارسی، عربی و انگلیسی نشان‌دهنده آن است که با وجود تألیفات فراوان درباره تعلیم و تربیت اسلامی، متأسفانه تلاش‌های پژوهشی بسیار اندکی درباره بنیان‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی پژوهش در این عرصه انجام شده و این نقطه ضعف، به خوبی در دیدگاه‌های طرح شده در عمده این آثار نمایان است. با توجه به پژوهش‌های انجام یافته در میان آثار تربیت‌پژوهان مسلمان، می‌توان از دست‌کم سه رویکرد متفاوت به روش‌شناسی تربیت اسلامی سخن گفت.^۱ این رویکردها عبارتند از:

۱. رویکرد «اسلامی‌سازی معرفت» پیشنهاد شده توسط برخی تربیت‌پژوهان مسلمان مدافع جریان «اسلامی‌سازی معرفت»، همچون عبدالرحمان نقیب و سعید اسماعیل علی؛
۲. رویکرد «استنباطی تأسیسی» پیشنهاد شده توسط دکتر خسرو باقری؛
۳. رویکرد «ارتباط معرفتی» پیشنهاد شده توسط دکتر علیرضا صادق‌زاده.

۱. عنایت به این نکته ضروری است که هرچند می‌توان از امکان کاربست تمامی رویکردها به علم دینی در تربیت اسلامی - به عنوان یک علم دینی - سخن گفت، اما تاکنون تنها اندیشمندان پیرو این سه رویکرد به تبیین و توضیح امتداد دیدگاه‌های خود درباره علم دینی در حوزه تربیت اسلامی همت گمارده‌اند.

با توجه به اینکه طرح و بررسی هر سه رویکرد در این مقاله مقدور نیست، در ادامه، پس از توضیحی کوتاه درباره‌ی مهم‌ترین اصطلاحات پژوهش، به ارائه و بررسی رویکرد نخست پرداخته و بحث از دیگر رویکردها، به پژوهش‌های دیگر موکول می‌شود.

اصطلاحات پژوهش

تربیت اسلامی: منظور از تربیت اسلامی در این تحقیق، دانش، رشته، حوزه مطالعاتی یا به طور کلی، هرگونه دیدگاه یا معرفت تولید شده در این حوزه مطالعاتی (تربیت اسلامی) است و نه معنای فرایندی-فعالیتی تربیت یا نتیجه حاصل از فرایند-فعالیت‌های تربیتی. بر این اساس، بحث از چیستی تربیت اسلامی در این پژوهش، به معنای بحث درباره‌ی تعاریف فعلی-محور یا فرایندی تربیت-همانند تعریف تربیت به «شناخت و برگزیدن خدا به عنوان رب و تن دادن به ربوبیت او» (باقری، ۱۳۸۵، ص ۶۱) و یا «فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متری» (صادق‌زاده و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱۲۹) و یا «پرورش و رشد متکامل و همه‌جانبه انسان مسلمان در پرتو مبانی و ارزش‌های اسلامی» (یالجن، ۱۹۸۶، ص ۲۶) نیست، بلکه مقصود از بررسی چیستی تربیت اسلامی، بحث از سنخ معرفت و شناخت تولید شده درباره‌ی تربیت اسلامی و مسائل وابسته به آن (همانند انواع این معرفت و قلمرو آن و...) است.

روش‌شناسی: اصطلاح «روش‌شناسی» حداقل به دو معنای متمایز به کار می‌رود.^۱ در معنای نخست، منظور از روش‌شناسی، «فعالیت روش‌شناسانه» به معنای تحلیل و ارزیابی نظریه-معرفت تولید شده در یک دانش از جهت بنیان‌های معرفتی و منطقی و روش تولید آن است. این‌گونه فعالیت پسینی بوده و عمدتاً توسط شخصی غیر از صاحب نظریه انجام می‌پذیرد. در معنای دوم، منظور از واژه روش‌شناسی، «مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها» درباره‌ی چگونگی و چرایی دستیابی به معرفت و به انجام رساندن پژوهش در یک حوزه خاص است. این مجموعه دیدگاه‌ها-که می‌توان از آنها با عنوان «چهارچوب روش‌شناختی» یاد کرد-دربرگیرنده‌ی مجموعه‌ای منظم از نظرات و اصول ناظر به چرایی و چگونگی پی‌جویی معرفت در یک دانش یا عرصه مطالعاتی است. بخش عمده روش‌شناسی در این تلقی غالباً پیشینی بوده و هر دانشمند یا پژوهشگری پیش از هرگونه فعالیت علمی یا پژوهشی، ضرورتاً از چهارچوبی روش‌شناختی برخوردار است (هرچند ممکن است این چهارچوب را به صورت ضمنی پذیرفته باشد یا حتی نسبت به آن آگاهی تفصیلی نداشته باشد).

۱. برای مشاهده نمونه‌هایی از تعاریف روش‌شناسی و مواردی از این تفاوت معنا، نک:.

Garcia & Poston, 2008: 109; Soukhanov, 2000: 4574; Carr, 2006: 422; Scott & Morrison, 2006: 153;

پارسا، ۱۳۹۰؛ صادق‌زاده و دیگران، ۱۳۸۷.

در پژوهش حاضر، روش‌شناسی به معنای دوم یعنی چهارچوب روش‌شناختی - و نه تحلیل روش‌شناختی نظریه‌های تولید شده - می‌باشد. بدین ترتیب، در این پژوهش به دنبال یافتن دیدگاه‌های اندیشمندان رویکرد اسلامی‌سازی معرفت درباره‌ی منطق و روش پی‌جویی دانش تربیت اسلامی هستیم که با تکیه بر مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی ویژه‌ی خود، چهارچوبی برای نظریه‌پردازی و تولید معرفت معتبر در تربیت اسلامی تصویر کرده‌اند.

رویکرد «اسلامی‌سازی معرفت»

هرچند اصطلاح «اسلامی‌سازی معرفت» در اطلاق عام آن می‌تواند شامل هرگونه تلاش در جهت به دست دادن تبیینی از چیستی و چگونگی تولید علم اسلامی است، اما در ادبیات تخصصی، این واژه، عمدتاً، برای اشاره به جریان فکری ویژه‌ای به کار می‌رود که مبنای فعالیت علمی و پژوهشی طیف متنوعی از دانشمندان مسلمان معاصر در حوزه‌ی علوم اجتماعی و از جمله علوم تربیتی است. نخستین طرح‌های جدی این اندیشه در دهه‌های شصت و هفتاد میلادی، از جانب سه شخصیت (سید محمد نقیب العطاس در مالزی، اسماعیل راجی فاروقی فلسطینی مقیم امریکا و سیدحسین نصر) ارائه شد (مرادی، ۱۳۸۵، ص ۱۲؛ لگنهاوسن، ۱۳۹۱، ص ۱۲۰-۱۲۵). نخستین اقدام نهادی در این زمینه نیز تأسیس دو مرکز جهانی، یعنی مؤسسه بین‌المللی اندیشه و تمدن اسلامی (ایستاک)^۱ توسط العطاس در مالزی در سال ۱۹۸۷ و مرکز جهانی اندیشه اسلامی^۲ به عربی: المعهد العالمی للفکر الإسلامی) توسط فاروقی و پیروان او (به‌ویژه عبدالحمید ابوسلیمان و طه جابر العلوانی) در آمریکا در سال ۱۹۸۱ میلادی بود (نک. علوانی، ۱۳۸۵، ص ۸۸، هاشم و زُسیدی، ۲۰۰۰).^۳ از میان این دو مجموعه، مجموعه دوم (مرکز جهانی اندیشه اسلامی یا به اصطلاح رایج، «المعهد» به مدیریت فاروقی و همکارانش) حضوری فعال‌تر داشته و بیشتر به عنوان سردمدار این جریان شناخته می‌شود و العطاس و دیدگاه‌های او در این عرصه، کمتر شناخته شده است.^۴

جریان «اسلامی‌سازی معرفت»^۵ خصوصاً آن‌گونه که توسط فاروقی و همفکرانش در المعهد

1. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

2. The International Institute of Islamic Thought (IIIT).

3. Hashim & Rossidy, 2000.

۴. به منظور ملاحظه مقایسه‌ای تطبیقی بین دو رویکرد فاروقی و عطاس به اسلامی‌سازی، نک. Hashim & Rossidy, 2000; Dzilo, 2012; زاهد و کلانه ساداتی، ۱۳۹۱.

۵. افزون بر اصطلاح «اسلامی‌سازی معرفت»، دو اصطلاح «اصالت‌بخشی اسلامی» (عربی: «التأصیل الإسلامی») و «جهت‌دهی اسلامی» (عربی: «التوجه الإسلامی») نیز عناوینی هستند که برای اشاره به همین جریان فکری به کار می‌روند. برای ملاحظه تفصیلی پیدایش و تحولات کاریست این اصطلاحات ر.ک.: الصبیح، ۱۴۱۹، ص ۴۷۴-۴۸۰؛ ←

تیین شده است و توسط همین مرکز حمایت می‌شود، بستر عمده مطالعات روش‌شناختی در حوزه پژوهش در تربیت اسلامی در میان متفکران مسلمان بوده است.^۱ نقطه آغاز این رویکرد به روش‌شناسی اسلامی، سخنان فاروقی در دو مقاله خود در کتاب رسمی المعهد درباره جریان اسلامی‌سازی است. به باور وی، وضعیت کنونی امت اسلامی - که وی از آن به «بیماری امت» تعبیر می‌کند - معلول دو عامل است: دوگانگی نظام‌های آموزشی سکولار و دینی در جوامع اسلامی کنونی و فقدان چشم‌انداز و طرحی روشن جهت هدایت فعالیت‌های مسلمانان (المعهد العالمی للفکر الإسلامی، ۱۹۸۶). به باور وی، ریشه مشکلات و بحران‌های فرهنگی و هویتی جوامع اسلامی، نظام‌های تربیتی غربی موجود در این جوامع است که به جدایی کامل میان علوم دینی و علوم جدید منجر شده است. این مسئله باعث اهمیت مضاعف بحث از تربیت اسلامی نسبت به دیگر رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی می‌شود، زیرا به باور اندیشمندان این رویکرد، کلید حل مسئله، اصلاح نظام‌های آموزشی و تربیتی است.

چیستی و قلمرو تربیت اسلامی

از میان صاحب‌نظران پژوهش در تربیت اسلامی، تعداد اندکی به تبیین دقیق مقصود خود از دانش یا حوزه مطالعاتی تربیت اسلامی و قلمرو آن پرداخته‌اند. «تربیت اسلامی» در آثار سعید اسماعیل علی (۲۰۰۵، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) عمدتاً برای اشاره به ماده درسی خاصی با همین نام است که وی خود را مؤسس آن - حداقل در فضای تربیتی عربی - دانسته و برای نخستین بار، از سال ۱۹۷۱ تدریس آن را در یکی از مؤسسات تابعه دانشگاه الأزهر آغاز کرده است (همو، ۲۰۰۹). محتوای عمومی این ماده درسی به بیان وی، «بحث از دیدگاه اسلام درباره قضایا و مسائل مطرح در دنیای تربیت» است. وی در یکی دیگر از آثار خویش، تربیت اسلامی را نظام فکری کامل دربردارنده مفاهیم، روش‌ها، ارزش‌ها، اقدامات و تنظیماتی می‌داند که منسجم بوده و بر دیدگاه اسلامی مبتنی است و به دنبال آن است که با رشد دادن شخصی و اجتماعی فرد در جهات مختلف بر اساس آنچه

→ مرادی، ۱۳۸۵، ص ۱۲-۱۶؛ العلوئی، ۱۹۹۶؛ المعهد العالمی للفکر الإسلامی، ۱۹۸۶؛ اشرف، ۱۹۹۱؛ هاشم و رسیدی، ۲۰۰۰؛ البرزنجی، ۱۴۲۱، ص ۵-۸ و ملک‌اوی، ۱۴۲۹، ص ۶ و ۷.

۱. از دهه ۸۰ میلادی تا کنون، این مرکز کنفرانس‌های جهانی متعددی در زمینه اسلامی‌سازی معرفت و علوم انسانی و اجتماعی برگزار کرده که از میان آنها، دو کنفرانس به صورت ویژه به روش‌شناسی تعلیم و تربیت اسلامی اختصاص داشته‌اند: نخستین آنها کنفرانس «به سوی ساخت نظریه تربیتی اسلامی» است که در سال ۱۹۹۱، در اردن برگزار شد و دومین کنفرانس نیز با عنوان «روش‌شناسی اسلامی و علوم رفتاری و تربیتی» در سال ۱۹۹۲ در سودان برگزار گردید. از میان مقالات ارائه شده به این دو همایش، در همایش اول آثار افزون‌تری در حوزه نظریه‌پردازی و تحقیق در تربیت اسلامی ارائه شده که برخی از مقالات آن نیز در ضمن کتابی با عنوان «کامی به سوی نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت اسلامی» (متقی فر و طوسی، ۱۳۸۲) به فارسی ترجمه شده است.

موافق شریعت است، بندگی الهی را [در مورد وی] تحقق بخشد (علی، ۲۰۰۵، ص ۳۲ و ۳۳). مقدار یالجن در صورت بندی شفاف تری از تربیت اسلامی، آن را چنین تعریف می کند: «تربیت اسلامی علم آماده سازی انسان مسلمان برای زندگی دنیا و آخرت و تربیت بهداشتی، عقلانی، علمی، عقیدتی، معنوی، اخلاقی، اجتماعی، ارادی و نوآوری او در همه مراحل رشد، در پرتو مبانی، ارزش ها، روش ها و شیوه های تربیتی که اسلام بیان کرده، می باشد» (یالجن، ۱۹۹۱، ص ۴۳۷). عبدالرحمن نقیب (۱۳۸۷، ص ۱۰۷ و ۱۱۹-۱۲۸) نیز با نقل تعریف اسماعیل علی و برخی دیدگاه های نزدیک به آن، ضمن آنکه تربیت اسلامی را به معنای نظام تربیتی مورد نظر اسلام تعریف می کند، حوزه های مطالعاتی موجود در تربیت اسلامی - در حال حاضر - را این گونه برمی شمرد:

۱. حوزه مطالعات اصولی [بنیادین] پژوهش در قرآن و سنت و اجتهادات علمای مسلمان درباره مبانی و چهارچوب و ارزش های تربیت اسلامی؛
 ۲. حوزه مطالعات فلسفی (پژوهش درباره یک یا چند نفر از متفکران مسلمان، همانند ابن سینا و ابن خلدون و یا یک گرایش فکری در تمدن اسلامی)؛
 ۳. حوزه مطالعات تاریخی؛
 ۴. حوزه مطالعات وضعیت معاصر؛
 ۵. حوزه مطالعات روش شناختی؛
 ۶. مطالعات میان حوزه ای یا گوناگون.
- وی سپس چند حوزه دیگر بدین قلمرو می افزاید که عبارتند از:
- حوزه اسلامی کردن علوم تربیتی؛
 - مطالعات تجربی برای برپایی مدارس و مراکز تربیت اسلامی بر اساس فلسفه حقیقی تربیت اسلامی؛
 - مطالعه موردی تربیت در جهان معاصر اسلام و آموزش اقلیت های مسلمان؛
 - پژوهش های آماری و کمی و تجربی برای بررسی مسائل مورد نیاز تربیت اسلامی همانند میزان التزام به دین در اقشار مختلف.

همان گونه که این حوزه بندی نیز نشان می دهد، قلمرو تربیت اسلامی از نگاه این رویکرد، هم شامل میراث مسلمانان درباره تربیت می شود و هم دستاوردهای علوم تربیتی جدید؛ لکن مواجهه با این دو میراث، باید به گونه ای انتقادی باشد؛ میراث مسلمانان باید با روح و فلسفه جامع آن در تعارض نبوده و بر اساس متون اسلامی (قرآن و احادیث) ارزیابی شود و مواجهه با تحقیقات و

علوم غربی نیز باید به گونه‌ای باشد که ضمن استفاده از دستاوردهای آنان، از این نکته غفلت نشود که این علوم، متأثر از وضعیت غرب، اصول و مفاهیم غربی نسبت به غایت هستی، انسان، جامعه، شناخت و اخلاق است (همان، ص ۸۶، ۹۴، ۹۵، ۱۶۹ و ۱۷۰).

مهم‌ترین مبانی نظری رویکرد

همانند عمده متفکران رویکرد اسلامی‌سازی، نقیب نیز به بحث‌های جدی، عمیق و کافی درباره مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی روش‌شناسی خود نپرداخته است.^۱ وی (همان، ص ۱۵۹-۱۹۵) عناصر بنیادین فلسفی روش‌شناسی اسلامی خود را در سه عنصر خلاصه می‌کند:

الف) پذیرش وحی به عنوان یکی از منابع اصیل شناخت؛

ب) ارتباط میان وحی، فلسفه و علم؛

ج) نگرش اسلام به هستی، انسان، شناخت، اخلاق و جامعه.

با استفاده از سخنان نقیب در این بخش و برخی از دیگر آثار اندیشمندان مسلمان درباره مبانی روش‌شناختی اسلامی‌سازی، می‌توان مهم‌ترین این مبانی را چنین صورت‌بندی نمود:

مبانی نخست) منابع معرفت و اعتبار وحی به عنوان برجسته‌ترین آنها

بحث از منابع معرفت در این رویکرد، در دو سطح کلان و خرد انجام می‌پذیرد. در سطح کلان، مهم‌ترین مسئله، تأکید بر وحی به عنوان یکی از مهم‌ترین منابع معرفت است. نقیب معتقد است که در اسلام، وحی یکی از مهم‌ترین منابع معرفت است؛ زیرا افزون بر ترغیب فراوان قرآن و سنت به دانش و تدبیر، مبانی روش تجربی نیز در دوره شکوفایی تفکر اسلامی بنا نهاده شد و همین وحی است که درهای علوم گوناگون شرعی، زبانی، پزشکی، هیئت، کلام، هندسه، جبر و تاریخ و... را بر مسلمانان گشود و بر همین اساس، «وحی موضوع اساسی همه این علوم است» (همان، ص ۱۶۳ و ۱۶۴). همچنین، با توجه به اینکه ثبات و صدق و یقین در این منبع بیشتر است، متون دینی باید خاستگاه اصلی فعالیت پژوهشی هر تربیت‌پژوه باشد. حال به جز وحی، دیگر می‌توان از چه منابعی برای معرفت بشری نام برد؟

۱. هرچند اسماعیل فاروقی بنیان‌گذار المعهد و دیگر متفکران برجسته آن به صورت‌بندی‌های مختلفی از مبانی این رویکرد پرداخته‌اند (به عنوان نمونه، ر.ک.: الفاروقی، ۱۹۸۳؛ المعهد العالمی للفکر الإسلامی، ۱۹۸۶؛ ابوسلیمان، ۱۹۹۵؛ العلوانی، ۱۹۹۶؛ Safi, 1993)، اما از آن‌رو که اهتمام پژوهش حاضر، بررسی رویکرد اسلامی‌سازی در علوم تربیتی است، در بحث از مبانی این رویکرد، بیشتر بر آن دسته از مبانی متمرکز خواهیم شد که در آثار اندیشمندان تربیت اسلامی مورد نظر بوده و استفاده از آثار دیگر اندیشمندان این رویکرد، صرفاً به هدف تبیین و تعمیق بیشتر مبانی مطروح در آثار تربیت‌پژوهان مسلمان انجام پذیرفته است.

به باور طه جابر علوانی، این رویکرد، از دو منبع «وحی» و «جهان هستی» به صورت یکجا کمک می‌گیرد و به همین دلیل، بین این دو منبع، نزاع و دوگانگی و ادعای برتری یکی بر دیگری وجود ندارد. اسلامی‌سازی معرفت، به دنبال از هم گسستن ارتباط میان دستاوردهای علمی تمدنی بشر از یک سو و ریشه‌های فلسفه اثبات‌گرایانه آنها، و کاربست دوباره این علوم در ضمن نظام روش‌شناختی و معرفت‌شناختی مبتنی بر وحی است (العلوانی، ۱۹۹۶، ص ۱۹؛ همو، ۱۳۸۵، ص ۱۸۱-۱۸۲). ابوسلیمان (۱۹۹۵، ص ۲۶) نیز افزون بر وحی، «عقل» و «جهان» را نیز به عنوان دو منبع دیگر معرفت اسلامی معرفی می‌کند.

سطح خرد بحث از منابع معرفت، مباحثی است که تربیت‌پژوهان این رویکرد درباره منابع معرفتی دانش تربیت اسلامی طرح کرده‌اند. عمده این اندیشمندان در هنگام بحث از منابع تربیت اسلامی، مصادر تشریح (در نگاه اهل سنت) را به عنوان منابع تربیت اسلامی پذیرفته‌اند؛ هرچند که بر اساس تعریف گسترده‌ای که از برخی مصادر عقلی همچون مصلحت عامه و... می‌کنند، در عمل به پذیرش علوم جدید به عنوان منابع معرفتی تربیت اسلامی - البته بر اساس برخی ضوابط و شروط - نیز تن می‌دهند. تفصیل این نکته در ادامه و در ضمن بحث از نسبت میان وحی و فلسفه و علم بررسی خواهد شد.

مبنای دوم) نسبت میان وحی، فلسفه و علم

دیدگاه‌های این رویکرد درباره ارتباط وحی و علوم، دست‌کم به دو نکته متمایز - که هر یک به سطحی از این ارتباط اشاره دارند - اشاره دارد:

الف) وحدت حقیقت و در نتیجه، وحدت وحی، عقل و حس [در هدف یعنی شناخت حقایق واقعی]
این نکته، مسئله‌ای وجودشناختی است و در بنیادین‌ترین سطح نسبت میان وحی و عقل قرار دارد. بر اساس تبیین‌های پیروان این رویکرد، خداوند خود حق مطلق و یگانه است و حقیقت نیز یگانه است. هموست که بر اساس علم کامل و یقینی خویش درباره حقیقت، وحی را بر بشر نازل می‌گرداند. بنابراین، ممکن نیست که آنچه وحی ما را بدان خبر می‌دهد، حقیقتی غیر واقعی باشد. همان‌گونه که دانشمندان علوم، کاری جز کشف قوانین الهی در فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و... و تلاش برای فهم و به‌کارگیری آنها نمی‌کنند، وحی نیز [حداقل برخی از] این قوانین را بر ما آشکار می‌سازد. بر این اساس، هیچ تعارضی میان عقل و وحی نیست و آنچه به عنوان تعارض مطرح شده، ناشی از سوء فهم یا خطا یا فساد در فهم وحی یا ناشی از خطا یا فساد در یافته‌های عقل است (المعهد العالمی للفکر الإسلامی، ۱۹۸۶، ص ۸۹-۹۲؛ نقیب، ۱۳۸۷، ص ۱۶۷ و ۱۶۸).

در نگاهی خوش‌بینانه، به نظر می‌رسد مقصود نقیب از ادعای «وحدت ساختار معرفتی وحی و عقل و حس» نیز همین معناست (نقیب، ص ۱۶۵).

ب) علوم شرعی و علوم غیرشرعی؛ علوم دین و علوم دنیا

ابوحامد محمد غزالی (۴۵۰-۵۰۵ق) از نخستین اندیشمندان جهان اسلام است که طبقه‌بندی خود از علوم را بر مبنای تفکیک بین دو دسته علوم شرعی و غیر شرعی (یا علوم دینی و دنیوی) پایه گذارده است (الغزالی، بی تا، ج ۱، ص ۱۷؛ همو، ۱۳۲۲، ص ۱۵ و ۱۶) و به نظر می‌رسد عمده طرفداران رویکرد اسلامی‌سازی معرفت نیز در این دیدگاه، با غزالی همداستان هستند. این اندیشمندان با پذیرش تقسیم علوم به دو دسته علوم دینی و دنیوی، معتقدند علوم اجتماعی و انسانی به عنوان علوم بشری، تا زمانی که با علوم شرعی در تعارض نبوده و بتوانند مصلحت امت را تأمین کنند، دارای اعتبار دینی هستند. تعریف کمیته اصالت‌بخشی اسلامی^۱ در دانشگاه محمد بن سعود، از اصالت‌بخشی اسلامی به علوم اجتماعی بدین قرار است: «اصالت‌بخشی اسلامی علوم اجتماعی به معنای تأسیس این علوم به گونه‌ای متناسب با ادله نصی، قواعد کلی یا اجتهادهای مبتنی بر آنها که در شریعت اسلامی آمده، می‌باشد؛ بدین ترتیب، علوم اجتماعی مبانی و پایه‌های خود را از شریعت گرفته‌اند. بنابراین، در تحلیل‌ها و نتایج خود با احکام شرعی متعارض نخواهد بود. این نکته لزوماً بدان معنا نیست که علوم اجتماعی در ضمن علوم شرعی به شمار آیند، بلکه مهم آن است که با این علوم متعارض نباشند و فرایند اصالت‌بخشی به این معنا، با هیچ پیشرفت علمی و تحول روشی که در تناقض با روش اسلامی نباشد، متعارض نخواهد بود» (الصبیح، ۱۴۱۹ق، ص ۴۷۸). توجه به این نکته بسیار حائز اهمیت است که در فقه اهل سنت (همان‌گونه که عبارات عمده اندیشمندان این رویکرد نیز حکایت از آن دارد) «اجتهاد» در مقابل «فهم متن دینی» است، بدین معنا که عالم دینی، ابتدا به دنبال فهم حکم مسئله مورد نظر خود از متن دینی خواهد بود، اما اگر در آن مسئله، هیچ متنی نیافت، به ناچار به اجتهاد بر اساس رأی خود و با استفاده از هر آنچه بتواند مصلحت عامه امت را محقق سازد، روی می‌آورد. در این دیدگاه، استحسان، استصحاب، قیاس فقهی، مصالح مرسله، عرف و اموری از این قبیل همگی منابعی برای این اجتهاد در فرض فقدان نص هستند و بنابراین، به عنوان منبع یا دلیل ثانوی (یعنی منابعی که در فرض فقدان نص، از اعتبار برخوردارند) معتبر خواهند بود. عبدالحلیم (۱۹۸۷، ص ۴۹ و ۵۰) تصریح می‌نماید که هرآنچه غیر از اصول و فروع دین است، جزء امور

۱. لجنة التأسیل الإسلامی.

دنیوی بشر به شمار می‌رود و سررشته تنظیم و تدبیر و پیشبرد آن به مسلمانان واگذار شده تا بدون هیچ قید و شرطی به جز رعایت مصلحت امت، با استفاده از تجربه انسانی و در چهارچوب کلیات و مقاصد عالیۀ دین، درباره آن به ابداع و نوآوری بپردازند. «علوم دنیا (که علوم اجتماعی [و در ضمن آنها، علوم تربیتی] نیز از جمله آنها هستند) به جماعت مسلمانان واگذار شده تا آن مقدار که می‌توانند، در آن ابداع نمایند، مشروط بر اینکه این نوآوری‌ها موجب معصیتی نشده یا با مصلحت مسلمین در تعارض نباشد». در ادامه و در ضمن بحث از روش‌شناسی این رویکرد، به ابعاد تفصیلی این دیدگاه پرداخته خواهد شد.

مبنای سوم) نگاه پارادایمی به علم و پژوهش علمی

بررسی آثار تعداد قابل توجهی از اندیشمندان این رویکرد، حکایت از نگاه پارادایمی آنان به علم، پژوهش علمی و رقابت پارادایمی دانش تربیت اسلامی (به‌عنوان یک علم دینی) با علوم تربیتی غربی دارد. برای نمونه، عبدالرحمان نقیب، اساساً واژه عربی «المنهجية» به معنای «روش‌شناسی» را به عنوان معادلی برای واژه «پارادایم» به کار می‌برد (ر.ک.: نقیب، ۱۳۸۷، ص ۵۲ و ۷۳ و ۸۸؛ همو، ۲۰۱۰، ص ۲۹۰-۲۹۳). وی همچنین در ابتدای بحث از ساختار و مؤلفه‌های روش‌شناسی اسلامی، تصریح می‌کند که عناصر پدیدآورنده روش‌شناسی اسلامی خویش را با مراجعه به آنچه درباره «پارادایم‌های رقیب» در علوم اجتماعی نوشته شده، تنظیم کرده است. این عناصر به باور وی عبارتند از: الف. عناصر مفهومی؛ ب. عناصر نظری یا فلسفی؛ ج. قواعد تفسیر؛ د. عنصر تعیین مسائل دارای اولویت پژوهش و ه. عنصر تأکید و ابراز وجود (نقیب، ۱۳۸۷، ص ۱۴۷). طه جابر علوانی تصریح می‌نماید که جریان اسلامی‌سازی، به دنبال تولید پارادایمی اسلامی برای معرفت است که جایگزین پارادایم اثبات‌گرای سکولار حاکم بر هنرها و علوم گردد (العلوانی، ۱۹۹۵، ص ۵۴۰). عبدالحلیم (۱۹۸۷ و ۲۰۰۲)، عبدالرحمان النقیب (۱۹۹۷ و ۲۰۱۰)، ابوحنطب (به نقل از الصبیح، ۱۴۱۹، ص ۴۷۹)، رجب (۱۴۱۲، ۱۴۱۶ و ۱۹۹۶) و الصبیح (۱۴۱۹، ص ۴۸۱، ۴۸۴ و ۴۸۵) از جمله پژوهشگران حوزه تربیت و روان‌شناسی اسلامی هستند که بر اساس ادبیات پارادایمی سخن گفته‌اند، هرچند به نظر می‌رسد عمده آنان آشنایی دست‌اولی با نگاه پارادایمی به علم و ابعاد عمیق آن نداشته و به لوازیم این تلقی برای معرفت دینی، توجه کافی نداشته‌اند.

چهارچوب روش‌شناختی دانش تربیت اسلامی

چهارچوب روش‌شناختی دانش تربیت اسلامی بر اساس دیدگاه‌های اندیشمندان این رویکرد، در ضمن سه محور کلی قابل تصویر است:

۱. نسبت میان گزاره‌های وحیانی و یافته‌های علوم تربیتی جدید

همان‌گونه که گذشت، پذیرش مصادر تشریح (در نگاه اهل سنت) به عنوان منابع تربیت اسلامی از مشترکات عمده پژوهشگران این عرصه است. سعید اسماعیل علی (۲۰۰۶، ص ۹؛ ۲۰۰۵، ص ۲۸، ۳۴ و ۵۰) قرآن و سنت را دو منبع اصلی دانسته و منابع دیگری همانند اجماع، قیاس، عرف و مصلحت عامه مسلمین - که البته نیازمند اجتهاد است - را در رتبه بعد این دو منبع اصلی می‌داند. صالح حمید العلی (۲۰۰۷، ص ۱۴ و ۱۵) نیز از آن‌رو که نظام تربیت اسلامی را جزئی از شریعت اسلامی می‌داند، منابع آن را در دو دسته منابع اصلی و متفق علیه (قرآن، سنت، اجماع و قیاس) و منابع فرعی و مختلف فیه (استحسان، استصحاب، مصالح مرسله، عرف، سد ذرایع، مذهب صحابی و...) می‌داند. به باور وی، از میان این منابع، پژوهشگر تربیتی ابتدا به دو منبع قرآن و سنت (منابع نقلی) می‌پردازد و در صورت نیافتن نصی بر مسئله، به سراغ منابع عقلی (دیگر منابع ذکر شده) می‌رود (همان، ص ۲۱). نقیب (۱۳۸۷، ص ۹۰) نیز تصریح می‌کند که اگر در موضوع مشخصی، نصی یافت نشد، نوبت به اجتهاد بر اساس ضوابط شرعی می‌رسد. همان‌گونه که پیش از این نیز آمد، اجتهاد در اینجا به معنای تلاش جهت یافتن هرآنچه بتواند مصلحت را محقق سازد بوده و مرحله‌ای است که پس از ناامیدی از یافتن حکم مسئله در متن دینی بالفعل می‌گردد. به همین خاطر، نقیب تصریح می‌کند هرآنچه که مصلحت را محقق سازد، خواه در میراث مکتوب تربیتی [مسلمین] باشد و خواه در اندیشه دیگران، شرعاً معتبر است (همان، ص ۱۰۴). وی همچنین می‌افزاید: «اندیشه تربیتی معاصر به دستاوردهایی در فنون تربیتی و تکنولوژی آموزشی و حتی روش‌های تحقیق علمی دست یافته است که فرهنگ اسلامی، پیش از این، آنها را نمی‌شناخت. بهره تربیتی این‌گونه نوآوری‌ها ثابت شده است و روش‌شناسی علمی اسلامی، بر اساس قاعده اصولی «نفی ضرر» و «شما به دنیای خود آشناترید»، این دست نوآوری‌ها را می‌پذیرد» (همان، ص ۱۰۵). همچنین الحربی (۱۹۹۷، ص ۶۰) نیز بر همین مبنا و با استناد به این حدیث منقول از پیامبر اسلام (ص) در مجامع روایی اهل سنت که «أنتم أعلم بأمر دنیاکم» (شما به امور دنیای خود آگاه‌ترید)، هر روش تدریسی را به شرط عدم تعارض با عقاید و مبانی دینی «روش تدریس اسلامی» می‌داند. ابوصالح (۱۹۹۲، ص ۱۵) نیز همانند نقیب (۱۹۹۱، ص ۲۱۳) با استناد به حدیث «الحکمة ضالة المؤمن»، آن بخش از علوم تربیتی که با احکام و مبانی اسلام تعارض ندارد را از حکمت دانسته و استفاده از آن را روا می‌داند.

۱. داستان این حدیث - که از انس نقل شده - از این قرار است که روزی پیامبر اکرم (ص) بر گروهی عبور می‌کند که مشغول تلقیح درخت خرما بوده‌اند. پیامبر (ص) به آنان فرمود که اگر این کار را انجام ندهید، [خرمایش] خوب خواهد شد. از قضا، آن نخل، خرما نامرغوبی داد. پس پیامبر (ص) بار دیگر که بر آنان گذشت از آن درخت جو یا شد و آنان پاسخ دادند که شما چنین و چنان گفتید [و نخل، ثمر بدی داد]. پیامبر (ص) در جواب فرمودند: «شما به امور دنیای خود آگاه‌ترید».

۲. روش‌های پژوهش در تربیت اسلامی

نقیب نیز همانند بسیاری از دیگر اندیشمندان این رویکرد، معتقد است سرآغاز روش‌های گوناگون پژوهش چون توصیف، استدلال عقلی، استقرای تجربی و بازخوانی تاریخی را می‌توان در آیات قرآن و احادیث پیامبر (ص) یافت (نقیب، ۱۳۸۷، ص ۸۱). هرچند این روش‌ها در دوران شکوفایی فرهنگ و تمدن اسلامی پا گرفته‌اند و بالیده‌اند، اما چون به غرب - خصوصاً در دوره نوزایی - انتقال یافتند، از روش‌شناسی اسلامی جدا شده و صبغه اثبات‌گرایی به خود گرفته‌اند (همان، ص ۹۰). بر این اساس، وی تصریح می‌کند که هرچند روش اصولی (به معنی روش استنباطی مبتنی بر دانش اصول فقه) از مهم‌ترین روش‌های علوم اسلامی است، اما این‌گونه نیست که تمامی علوم اسلامی حاصل این روش باشند، بلکه روش‌های دیگری چون تاریخی، فلسفی، تطبیقی و... هم در آنها به کار رفته است (همان، ص ۹۲). پس دانش تربیت اسلامی نیز دانشی تک‌روشی نبوده و در آن از مجموعه‌ای از روش‌ها استفاده می‌شود؛ روش‌هایی که بر اساس نوع مسئله مورد پژوهش و با توجه به چهارچوب روش‌شناختی حاکم انتخاب می‌شوند (همان، ص ۸۸ و ۸۹). به اعتقاد نقیب، روش‌های پژوهشی مورد استفاده در تربیت اسلامی و حوزه مسائلی که توسط هر یک از آنها پژوهش می‌شوند عبارتند از:

الف) روش (تحلیل) اصولی: محقق در این روش به بررسی و تحلیل مباحث مربوط با موضوع تحقیق در آیات و روایات و سخنان صحابه و بزرگان مکاتب فقهی می‌پردازد (همان، ص ۸۲). از این روش برای پژوهش در موضوعاتی همانند ماهیت انسان در اسلام، هدف‌های تربیتی در قرآن و سنت، نظریه شناخت در قرآن و سنت استفاده می‌شود.

ب) روش تحلیل فلسفی: این روش به معنای تجزیه و تحلیل پدیده یا مسئله به چند عنصر و ترکیب دوباره آنها به صورت سازوار با دیدگاه فلسفی مورد پذیرش پژوهش است؛ دیدگاهی که اصولاً در گوهر خویش، اسلامی است و به همین خاطر است که می‌توان این روش را در علوم اسلامی به کار گرفت (همان، ص ۸۳).

ج) روش تاریخی: این روش، یگانه روش برای شناسایی تربیت و نظام‌های آموزشی در دوره‌های معین تاریخی - خصوصاً تاریخ تمدن اسلامی - و بررسی تحولات تاریخی مباحث علمی است (همان، ص ۸۵ و ۸۹).

د) پژوهش تطبیقی: که در آثار ابن‌خلدون و بررسی‌های تطبیقی وی نسبت به مسائلی همچون گسترش مذاهب فقهی در سرزمین‌های اسلامی و ویژگی‌های تطبیقی آنها قابل مشاهده است (همان، ص ۸۶).

ه) روش تحقیق نسخ خطی: که به باور نقیب، از مهم‌ترین روش‌های پژوهش در تربیت اسلامی بوده و - همانند روش تحلیل اصولی - در کتاب‌های روش تحقیق مورد بی‌مهری قرار

گرفته است. به باور وی، این روش می‌تواند در پیشرفت شناخت تربیتی عموماً و تحول روش‌ها و روش‌شناسی تحقیق در تربیت اسلامی خصوصاً نقش زیادی داشته باشد (همان، ص ۹۵-۱۰۴).
 و) هر روش پژوهش تربیتی جدید (همانند روش‌های تجربی، آماری، مورد پژوهی و...) که مصلحت را محقق سازد و بهره‌تری آن ثابت شده است (همان، ص ۱۲۴-۱۲۶) همان‌گونه که گذشت، «آن‌چه مصلحت را محقق سازد، خواه در میراث مکتوب تربیتی [مسلمانان] باشد و خواه در اندیشه‌ی دیگران، شرعاً معتبر است» (همان، ص ۱۰۴). از دیگر سو، «اندیشه‌ی تربیتی معاصر به دستاوردهایی در روش‌های تحقیق علمی دست یافته است که فرهنگ اسلامی، پیش از این آنها را نمی‌شناخت. بهره‌تری این‌گونه نوآوری‌ها ثابت شده و روش‌شناسی اسلامی بر اساس قاعده‌ی اصولی نفی ضرر و شما به دنیای خود آشنا ترید، این دست نوآوری‌ها را می‌پذیرد» (همان، ص ۱۰۵).
 البته همان‌گونه که پیش از این بیان شد، این پذیرش مشروط به عدم مخالفت این نوآوری‌ها با احکام شریعت و یا مصلحت امت است. افزون بر آن، به باور نقیب، از مهم‌ترین جنبه‌های تمایز روش‌شناسی پژوهش در تربیت به مفهوم غربی با روش‌شناسی پژوهش در تربیت اسلامی آن است که محقق تربیت اسلامی باید در کنار مهارت‌های کافی در روش‌های گوناگون تاریخی، توصیفی، فلسفی، تجربی، تطبیقی، دارای دانش اسلامی گسترده‌ای باشد که به او توانایی دهد تا تحلیل‌ها و نتیجه‌گیری‌های وی از پژوهش، با دیدگاه اسلامی همگن بوده و با روح اسلام و فلسفه‌ی جامع آن در تعارض نباشد (همان، ص ۸۶).

۳. اهداف پژوهش در تربیت اسلامی

پژوهش علمی، مانند هر کنش انسانی دیگر، به هدف و قصدی خاص انجام می‌شود. این هدف همان‌گونه که از یک سو ریشه در مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی ویژه خود دارد، راه و رسم پی‌جویی معرفت را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای نمونه، سخن گفتن رویکرد تجربه‌گرا از تبیین، پیش‌بینی و کنترل به عنوان هدف پژوهش، مبتنی بر مبانی متعددی، همانند وجود روابط علی بین پدیده‌ها و توانایی کشف علم از این روابط است؛ همان‌گونه که بر اساس این هدف‌گذاری، روش پژوهش به گونه‌ای خواهد بود که قوانینی تعمیم‌پذیر و همگانی به دست دهد تا بر تمامی مصادیق و در تمامی احوال و شرایط قابل انطباق باشد و کنترل را امکان‌پذیر سازد. بر این اساس، هدف از پی‌جویی معرفت، عنصری اساسی در هر چهارچوب روش‌شناختی بوده و بر روش‌ها و قواعد حاکم بر آنها تأثیرگذار است.

به نظر می‌رسد نقیب با وجود اینکه به بحث از اهداف پژوهش در تربیت اسلامی پرداخته، به درستی به جایگاه بحث از هدف کسب معرفت در روش‌شناسی عنایت نداشته است. وی در دو

سطح درباره اهداف پژوهش در تربیت اسلامی سخن می‌گوید. در سطح نخست، وی از تقسیم پژوهش‌ها به بنیادین و کاربردی - عملی پرداخته و معتقد است درحالی‌که پژوهش نوع نخست، صرفاً به هدف افزایش دانش بشر انجام می‌پذیرد، هدف پژوهش نوع دوم، حل مسئله یا مشکلی عملی است. به باور وی، بیشتر پژوهش‌های موجود در تربیت اسلامی از نوع نخست بوده و لذا، ضروری است که به پژوهش‌های نوع دوم اهتمام بیشتری داشت (همان، ص ۱۱۳ و ۱۱۴). در سطح دوم، وی از دو هدف یاد می‌کند که باید پژوهش در تربیت اسلامی به آنها اهتمام خاص داشته باشد: ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی انجام شده در حوزه تربیت اسلامی و هدف اعتقادی به معنای اینکه باید یکی از هدف‌های نگارش علمی در این حوزه آن باشد که در ضمن پژوهش‌های علمی درباره تربیت، ایدئولوژی اسلامی را با روش عقلی برهانی و یا با نمونه‌های زنده در قالب مراکز آموزشی اسلامی راستین عرضه شود (همان، ص ۱۱۴-۱۱۶). وی سپس به نقل فهرستی از اهداف پژوهشی می‌پردازد که دربردارنده مواردی همچون: ایجاد نظریه تربیتی اسلامی، شناخت تاریخ تربیتی مسلمانان، مطالعه تطبیقی اندیشه‌های جهانی و نظام‌های تربیتی، بیان نقش تربیت اسلامی در پاسخ به نیازهای جامعه مسلمان، پرورش معلم و استاد دانشگاه باصلاحیت از نظر علمی، تربیتی و اسلامی و مواردی از این دست است (همان، ص ۱۱۷ و ۱۱۸).

نقد و بررسی رویکرد

الف. امتیازات و نقاط قوت

رویکرد اسلامی‌سازی با تشخیص درست یکی از مهم‌ترین عوامل رکود و ضعف مسلمانان در دنیای معاصر از یک سو، و ندای بازگشت به اصالت اسلامی در عین توجه به لزوم تعامل با دستاوردهای جدید، توانست جریانی اجتماعی در مجامع علمی بسیاری از کشورهای جهان اسلام به راه بیاندازد که در پرتو آن، بسیاری از مسلمانان امید خود را به امکان احیای مجدد تمدن اسلامی بازببند. بسیاری از اندیشمندان این رویکرد، دمیدن این روح امید در کالبد امت اسلامی را یکی از مهم‌ترین و نخستین وظایف خود می‌دانند و می‌توان ادعا کرد، این رویکرد - به‌ویژه در سال‌های آغازین فعالیت خود - در این زمینه موفقیت‌های قابل توجهی کسب کرده است. در سایه همین تقویت اجتماعی است که می‌توان ادعا کرد درصد قابل توجهی از ادبیات علمی تولید شده در جهان اسلام (به‌ویژه در حوزه مناطق عرب زبان) در سی سال اخیر در زمینه‌های مختلف علم دینی (از جمله دانش تربیت اسلامی) متأثر از این جریان بوده است. هرچند این نقطه قوت، بیشتر مزیتی فرهنگی اجتماعی به شمار می‌رود و نه معرفتی، لکن نباید از این نکته غافل بود که

فراهم بودن بستر اجتماعی و فرهنگی مناسب برای یک جریان معرفتی، شرط ضروری حیات معرفت در افقی فراتر از افق ذهن اندیشمند و گسترش و رواج آن در جهان فرهنگی و اجتماعی آدمیان است.

ب. نقاط ضعف و ابهامات

۱. فقر فلسفی و نظری

ضعف شدید فلسفی و کم‌مایگی مباحث معرفت‌شناختی مطرح شده توسط اصحاب اسلامی سازی معرفت (و از جمله آنان، عبدالرحمان نقیب) در کانون برخی انتقادات مطرح شده به این رویکرد قرار دارد (به عنوان نمونه، نک.: خسروپناه، ۱۳۹۱؛ میری، ۱۳۹۰؛ صادق‌زاده و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۳۴؛ لگنهاوسن، ۱۳۹۱، ص ۱۲۴). نقیب و عمده اندیشمندان این رویکرد در آنجا که باید به بحث‌های دقیق فلسفی درباره مبانی رویکرد خود پردازند، به تکرار تعبیری کلی، آن هم در قالبی خطابی و ترویجی پرداخته‌اند؛ حال آنکه اگر واقعاً – آن‌گونه که پیروان المعهد نیز معترفند – رویکرد غربی به علم، رویکردی فلسفی و مبتنی بر مبانی نظری فلسفه غرب است، تنها با بیان و بنیان فلسفی می‌توان رویکردی در برابر آن علم کرد و نمی‌توان با اکتفا به عبارت‌پردازی درباره جایگاه علم در اسلام و تمدن اسلامی، به بنای سازه استواری دل خوش نمود. این ضعف فلسفی تا بدان حد واضح است که برخی از شخصیت‌های برجسته این جریان نیز به آن اقرار دارند. علوانی ضمن پذیرش کم‌مایگی مباحث معرفت‌شناختی این رویکرد، این‌گونه درصدد توجیه آن برمی‌آید که سنگین، دشوار و دیریاب بودن چنین مباحثی، بی‌رغبتی محیط اسلامی به گفتمان فلسفی، و شاید مهم‌تر از همه، فقدان متخصصان [فلسفه و] فلسفه علم در میان کسانی که در این عرصه صاحب قلم‌اند، باعث شده این رویکرد، در حد رویکردی ترویجی باقی بماند (علوانی، ۱۳۸۵، ص ۹۵-۹۷). لوی صافی نیز (که خود از معدود اندیشمندانی است که در آثار خود به برخی بررسی‌های موشکافانه معرفت‌شناختی و روش‌شناختی پرداخته) در بخش‌های مختلفی از مقاله ارزیابانه خود نسبت به دومین دهه فعالیت المعهد، پروژه اسلامی سازی معرفت را در مرحله «پیش‌روش‌شناختی»^۱ و «رویانی»^۲ دانسته است (صافی، ۱۹۹۳). این ضعف فلسفی علاوه بر آنکه باعث خطابی و اقناعی شدن بیشتر مباحث این اندیشمندان، باعث پدید آمدن برخی تعارض‌ها و ناسازواری‌ها در دیدگاه‌های آنان شده است که مواردی از آنها در ادامه خواهد آمد.

1. premethodological stage

2. embryonic

۲. آشفستگی، ابهام و حشو در مطالب

آشفستگی، ابهام، عدم رعایت نظم منطقی مطالب و اطناب غیرضروری، مهم‌ترین نقطه ضعف آثار بیشتر تربیت‌پژوهان پیر و این رویکرد است که علاوه بر آنکه فهم و تحلیل جامع و یکپارچه این آثار را با دشواری همراه می‌سازد، از عیار علمی و پژوهشی آنها نیز کاسته، هویت خطابی و ترویجی آنها را بیشتر نمایان می‌کند.

همچنین این مسئله باعث شده که به نظر برسد بسیاری از دیدگاه‌های طرح شده در این رویکرد، از انسجام و سازواری لازم برخوردار نیست و سامان‌دادن یک نظام اندیشه‌ای هم‌ساز - در هر سه سطح مبانی و روش‌شناسی و روش - با استفاده از آنها به‌غایت دشوار بنماید. به دیگر سخن، طرح کلی، غیر دقیق و تنقیح نشده برخی مباحث در این رویکرد، باعث شده که مخاطب این آثار در موارد قابل توجهی، احساس کند با مجموعه‌ای از دیدگاه‌های به ظاهر متخالف و ناسازوار مواجه است. برای نمونه، نقیب در حالی از روش‌های مختلف و متنوعی همچون روش فلسفی، روش اصولی، روش تاریخی و تمامی روش‌های پژوهش تربیتی معاصر به عنوان روش‌های پژوهش در تربیت اسلامی سخن می‌گوید که در هنگام بحث از مبانی نظری خویش، توضیح منسجم و درخوری درباره چرایی، چگونگی و درجه اعتبار معرفت‌شناختی عمده این روش‌ها و نسبت آنها با یکدیگر ارائه نکرده و تنها به مباحث کلی درباره وابستگی روش به موضوع مورد مطالعه و پارادایم پژوهشگر پرداخته است (نک: نقیب، ۱۳۸۷، ص ۸۷-۹۰) و این بیان ناقص، شبهات متعددی را درباره ناسازواری این روش‌ها و روابطشان با مبانی طرح شده توسط وی به ذهن متبادر می‌نماید.

۳. تفکیک بین علوم دینی و علوم دنیوی و واگذاری علوم دنیوی به بشر

نقیب و دیگر منادیان اسلامی‌سازی، هر چند از یک سو بر تلائم و هماهنگی کامل وحی و عقل، و بلکه در افقی فراتر، بر وحدت ساختاری مباحث علمی، دینی و وحدت معرفت تأکید می‌ورزند (نک: نقیب، ۱۳۸۷، ص ۱۶۴-۱۶۶؛ المعهد العالمی، ۱۹۸۶، ص ۸۹)، اما از سوی دیگر، با پذیرش صریح یا ضمنی تفکیک بین دو دسته معارف دینی و دنیوی و واگذاری امر علوم دنیوی به بشر، ضمن نقض ادعای نخست، باب دوگانه‌انگاری‌ای را می‌گشایند که از آبخور سکولاریسم و جدایی دین از زندگی سیراب می‌شود. تمسک به حدیث ضعیف «أنتم أعلم بأمور دنیاکم»^۱ و توسعه آن به علوم اجتماعی و تربیتی و روا دانستن آنچه مصلحت امت را تأمین کند، مستبطن این

۱. این حدیث افزون بر ضعف سندی، از جهت دلالتی نیز دارای اشکالات قابل توجهی است. برای اطلاع بیشتر، نک: نقیب، ۱۳۸۷، ص ۱۳۹ (پی‌نوشت شماره ۹۵ و ارجاعات آن).

دوگانه‌انگاری بوده، به معنای «داناتر» دانستن بشر در حوزه امور دنیوی و محدود کردن دین به حوزه مسائل شرعی و آخرتی است. به نظر می‌رسد با پذیرش این دوگانه‌انگاری و داناتر دانستن بشر در این علوم (به عنوان اموری دنیوی)، شرط‌هایی همانند «عدم تضاد با احکام شریعت» یا «عدم تعارض با مصلحت مسلمانان» و «هماهنگی با روح کلی اسلام» نیز نقشی حداقلی، مبهم و پسینی داشته و هیچ‌گاه، دین و معرفت دینی اجازه نقش‌آفرینی فعال در ساختار و تار و پود دانش اجتماعی و تربیتی نخواهند یافت.

۴. نگاه پارادایمی به معرفت دینی (و در امتداد آن، دانش تربیت اسلامی)

همان‌گونه که بیان شد، اسلامی‌سازی خود را چونان پارادایمی تصویر می‌کند که در رقابت با پارادایم علم غربی است. این دریافت ساده‌انگارانه از پارادایم و رقابت پارادایمیک، یکی از مهم‌ترین نقاط ضعف این رویکرد است و بررسی آثار درصد قابل توجهی از دیگر اندیشمندان این رویکرد نشان می‌دهد که شناخت آنان از پارادایم‌انگاری تحولات علم، ناقص، سطحی و بدون تحلیل‌های جدی و دقیق بوده است. عمده این اندیشمندان، علم و روش‌شناسی غربی را یک پارادایم واحد تصور کرده و هرآنچه غیر اسلامی است را در آن جای می‌دهند. این نکته درخور توجه است که هرچند می‌توان تصویرهای غیرنسبی‌گرایانه از نگاه پارادایمی به علم نیز ارائه نمود، اما تربیت‌پژوهان و عمده اندیشمندان طرفدار این رویکرد، صرفاً به استفاده از ادبیات پارادایمی (همانند بحث از رقابت پارادایمی، انقلاب علمی، علم در دوره بحران، تغییر در پارادایم، نقش جامعه عالمان و...) آن‌گونه که توسط کوهن مطرح شده و ارجاع به کوهن و دیگر اندیشمندان همسو با وی و ادعای کاربرد این اصطلاحات در معنای کوهنی آنها بسنده کرده (به عنوان نمونه، ر.ک.: الصبیح، ۱۴۱۹، ص ۴۷۹؛ رجب، ۱۴۱۶، ص ۳۴؛ عبدالحلیم، ۱۹۸۷، ص ۳۷؛ Safi, 1993, P37-38) و تلاشی در جهت نقد، اصلاح و یا بازسازی واقع‌گرایانه این دیدگاه انجام نداده‌اند. استفاده از نگاه پارادایم‌انگارانه در فضا و معنای کوهنی آن، بدون ایراد هرگونه نقد یا اصلاح و تکمیل نسبت به اصل نظریه کوهن، به معنای سنگینی سایه نقدهای وارد بر تلقی پارادایمی کوهن، بر سر اندیشمندان این رویکرد خواهد بود. در تلقی کوهنی از پارادایم، استدلال به یک پارادایم و مفاهیم و مفروضات آن برای اثبات اعتبار آن، لزوماً استدلالی دوری و بی‌حاصل است و به همین خاطر، بالاترین معیار برای گزینش یک پارادایم، توافق و پذیرش جامعه مربوطه است (کوهن، ۱۹۹۶، ص ۹۴). بازتاب این نگرش کوهن برای معرفت دینی (و به صورت خاص، تربیت اسلامی) آن است

۱. برای مشاهده یک بازسازی واقع‌گرایانه و غیرنسبیت‌گرا از نگاه پارادایمی به علم، ر.ک.: حسنی و علی‌پور، ۱۳۸۹(الف)، حسنی و علی‌پور، ۱۳۸۹(ب).

که پذیرش پارادایم اسلامی دانش تربیت توسط جامعه عالمان، نه از روی دلیل و الزام منطقی، بلکه صرفاً به واسطه عوامل روانشناختی و جامعه‌شناختی، و یا حداکثر، به واسطه توان بیشتر در حل معماهای علمی خواهد بود. در چنین وضعیتی، آنچه طلوع و افول پارادایم را رقم می‌زند، عوامل غیر معرفتی است. پیروان اسلامی سازی معرفت، با وجود سخن گفتن از ارزش معرفتی وحی و لزوم بیان مستدل عقاید دینی، از ادبیات پارادایمی (در تلقی کوهنی آن) نیز بهره برده‌اند و هیچ توجه و تعرضی به تعارض این دو دسته دیدگاه‌ها با یکدیگر نداشته و تلاشی در جهت پاسخ‌گویی به اشکالات - و یا بازسازی - نگرش کوهن به پارادایمی بودن علوم ننموده‌اند، بلکه حتی برخی از این اندیشمندان، تحت تأثیر - پنهان ولی عمیق - رویکرد تجربه‌گرایانه (و در عین حال، مابعد اثبات‌گرا)، به بازآرایی علم مدرن با ادبیات و شواهد تمدنی اسلامی اقدام کرده‌اند (برای نمونه، نک: علوانی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۲ و ۱۰۳؛ نقیب، ۱۳۸۷، ص ۱۷۱-۱۷۳؛ الفزانی، ۱۹۹۱، ص ۳۵).

۵. پرداختن به بسیاری از مبانی معرفت‌شناختی و مسائل بنیادین روش‌شناختی

متأسفانه جای خالی انبوهی از مسائل بنیادین معرفت‌شناختی و روش‌شناختی در آثار نقیب و دیگر پیروان این رویکرد محسوس است. مباحثی همچون حقیقت علم و معرفت، معیار صدق و اعتبار معرفت، انواع معرفت و نسبت میان آنها، قلمرو دین و معرفت دینی و... از جمله مباحثی هستند که مورد بی‌مهری کامل قرار گرفته‌اند. از سوی دیگر، مباحثی، همانند توجیه معرفت‌شناختی رابطه بین فهم از متن دینی و یافته‌های علوم جدید، نسبت روش‌شناختی روش‌های دستیابی به این دو گونه معرفت، و چگونگی همساز کردن این دو دسته از معرفت‌ها با یکدیگر نیز به دقت تبیین نشده‌اند و عمده این اندیشمندان از جمله نقیب، صرفاً به بیان کلی ضرورت و اهمیت به کارگیری توأمان معرفت‌های دینی و یافته‌های علوم جدید پرداخته‌اند. بحث از روش‌های پژوهش در تربیت اسلامی نیز بیشتر در افقی کاربردی انجام پذیرفته است، حال آنکه پیش از پرداختن به این سطح کاربردی، باید در لایه بنیادین به پرسش‌هایی از این دست پاسخ داد که چرا و چگونه می‌توان برای مطالعه پدیده‌های انسانی از روش‌های تبیینی و تجربی استفاده کرد؟ همان‌گونه که سخنان نقیب درباره اهداف پژوهش نیز به جای تمرکز بر بحث فنی درباره چرایی پی‌جویی معرفت، به ترغیب بر پژوهش‌های کاربردی و برشمردن آمال پژوهشی وی بسنده کرده است (نقیب، ۱۳۸۷، ص ۱۱۳-۱۱۸).

جمع‌بندی

هرچند رویکرد اسلامی سازی معرفت نقش بسزایی در شکل‌گیری یک جریان فرهنگی اجتماعی نسبت به ضرورت بازتولید علوم انسانی اسلامی - و از جمله دانش تربیت اسلامی - و تدارک

ادبیات علمی در این زمینه داشته است، اما بررسی دقیق آثار اندیشمندان این رویکرد نشان می‌دهد که ابهام و آشفتگی در بیانات و ضعف در مبانی و عمق نظری این رویکرد، از مهم‌ترین نقاط کور آن به شمار می‌آید و امکان نقش‌آفرینی جدی در فضای علوم انسانی معاصر را از آن سلب می‌کند. به هر حال، اگر هدف پیشروان این رویکرد، صرفاً به راه انداختن یک جریان فرهنگی اجتماعی در مجامع علمی مسلمانان باشد، می‌توان ادعا نمود که این جریان به توفیقات قابل توجهی دست یافته است؛ اما اگر مقصود از پروژه اسلامی‌سازی معرفت، تولید علوم انسانی اسلامی بر مبنای یک رویکرد فکری منسجم، استوار و روشمند زیرا باشد، - حداقل در حال حاضر - به سختی می‌توان از موفقیت این رویکرد سخن گفت؛ - همان‌گونه که برخی اندیشمندان این رویکرد نیز اذعان داشته‌اند - هنوز نمی‌توان این رویکرد را رویکردی متکامل و یا حتی «پارادایمی علمی» با روش‌شناسی منضبط به شمار آورد. پروژه اسلامی‌سازی معرفت، در سطحی ترویجی باقی مانده و هنوز، در مرحله «پیش‌روش‌شناختی» قرار دارد (علوانی، ۱۳۸۵، ص ۹۵-۹۷؛ صافی، ۱۹۹۳).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ابوسلیمان، عبدالحمید (۱۹۹۵)، *قضیه المنهجية في الفكر الإسلامي*، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ابوصالح، محب‌الدین احمد (۱۹۹۲)، «تصور مقترح نحو منهج البحث»، *المنهجية الإسلامية و العلوم السلوكية و التربوية (بحوث و مناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي)*، الجزء الثالث، ص ۹-۳۸، هیرندن، فیرجینیا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵): *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، ج ۱، چ ۱۵، تهران: انتشارات مدرسه.
- البرزنجی، جمال (۱۴۲۱)، «کلمة التحرير: الإسلامية في «إسلامية المعرفة»»، *إسلامية المعرفة*، السنة السادسة، العدد ۲۲، ص ۵-۱۲.
- پارسایان، حمید (۱۳۹۰)، *روش شناسی انتقادی حکمت صدرایی*، قم: کتاب فردا.
- الحربی، حامد سالم عایض (۱۹۹۷)، *التأصيل و التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية و مناهجها من منظور التربية الإسلامية*، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- حسنی، سیدحمیدرضا و علی پور، مهدی (۱۳۸۹ الف)، *پارادایم اجتهادی دانش دینی «پاد»*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- _____ (۱۳۸۹ ب)، «درنگی در معناشناسی و ماهیت‌شناسی تحلیلی واژه «پارادایم»»، *روش شناسی علوم انسانی*، سال شانزدهم، شماره ۶۳، تابستان ۱۳۸۹، ص ۷۷-۹۶.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۱)، «تبیین و تحلیل نظریه اسلامی سازی معرفت از دیدگاه فاروقی و علوانی»، *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، س ۱۶، ش ۵۰، بهار ۱۳۹۱، ص ۳-۲۴.
- رجب، ابراهیم عبدالرحمن (۱۴۱۲)، «مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعی»، *مجلة المسلم المعاصر*، س ۱۳، ش ۶۳، ص ۴۳-۷۹.
- _____ (۱۴۱۶): «التأصيل الاسلامی للعلوم الاجتماعیه» (آدرس نسخه الکترونیکی: <http://archive.org/details/IslamicPerspectivesOnTheSocialSciences>)
- زاهد، سید سعید؛ کلاته ساداتی، احمد (۱۳۹۱)، «اسلامی سازی دانش» از دیدگاه عطاس و فاروقی (مطالعه تطبیقی)»، *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، س ۱۶، ش ۵۰، ص ۲۵-۴۴.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و دیگران (۱۳۸۷)، *دیدگاهی اسلامی به روش‌شناسی تحقیق تربیتی*، مقدمه‌ای بر کتاب: *روش‌شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت*، رویکردی اسلامی، نوشته عبدالرحمن عبدالرحمن نقیب، ترجمه نقد و اضافات از بهروز رفیعی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

- _____ (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
- الصبيح، عبدالله بن ناصر (۱۴۱۹)، «التأصيل الإسلامي لعلم النفس»، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ربيع الآخر ۱۴۱۹، العدد ۲۲، ص ۴۶۷-۵۰۶.
- عبدالحليم، احمد المهدي (۱۹۸۷)، «نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي و التربوي»، رسالة الخليج العربي، السنة الثامنة، العدد ۲۳، ص ۳۱-۶۲.
- _____ (۲۰۰۲)، «السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي»، إسلامية المعرفة، السنة الثامنة، العدد ۲۹، ص ۶۲-۸۳.
- على، سعيد اسماعيل (۲۰۰۵)، اصول التربية الإسلامية، القاهرة: دارالسلام.
- _____ (۲۰۰۶)، الفكر التربوي الإسلامي و تحديات المستقبل، القاهرة: دارالسلام.
- _____ (۲۰۰۹)، التجديد و الإصلاح، دسترسى از طريق شبكة اينترنت به آدرس: <http://www.adelamer.com/vb/archive/index.php/t-3895.html> (آخرين دسترسى در تاريخ ۲۸ بهمن ۱۳۹۱).
- العلی، صالح حمید (۲۰۰۷): التربية الإسلامية ماهيتها، مبادئ تعلمها، طرق تدريسها، دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة، دمشق: دار الكلم الطيب.
- العلوانى، طه جابر (۱۹۹۶)، إسلامية المعرفة بين الأمس و اليوم، القاهرة: المعهد العالمى للفكر الإسلامى.
- _____ (۱۳۸۵)، «ايدہ و طرح اسلامى سازى معرفت»، اسلامى سازى معرفت، مجيد مرادى، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- الغزالي، ابو حامد محمد (بى تا)، إحياء علوم الدين، تصحيح الدكتور بدوى طبانة، القاهرة: بى جا.
- _____ (۱۳۲۲)، فاتحة العلوم، القاهرة: المطبعة الحسينية المصرية (دسترسى از طريق شبكة اينترنت به آدرس: <http://www.ghazali.org/books/fatihah-ulm-1322.pdf>).
- الفاروقى، اسماعيل راجى (۱۹۸۳)، أسلمة المعرفة: المبادئ العامة و خطة العمل، ترجمة عبدالوارث سعيد، الكويت: دارالبحوث العلمية (دسترسى از طريق شبكة اينترنت به آدرس: www.minbr.com/file/alfarogi.pdf).
- الفزاني، فتحية محمد بشير (۱۹۹۱)، معايير البحث العلمى فى التربية الإسلامية دراسة وصفية تقويمية لبعض رسائل التربية الإسلامية بالجامعات السعودية، رسالة لإكمال درجة الدكتوراة فى التربية الإسلامية، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبدالعزيز.

لگنهاوسن، محمد (۱۳۹۱)، «مبانی هرمنوتیکی علوم اجتماعی اسلامی»، ترجمه منصور نصیری، مجموعه مقالات همایش مبانی فلسفی علوم انسانی (قسمت اول)، قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

متقی فر، غلامرضا و طوسی، اسدالله (۱۳۸۲)، گامی به سوی نظریه پردازی در تعلیم و تربیت اسلامی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

مرادی، مجید (۱۳۸۵)، اسلامی سازی معرفت، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

المعهد العالمی للفکر الإسلامی (۱۹۸۶)، اسلامیة المعرفة: المبادئ العامة، خطة العمل، الإنجازات، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمی للفکر الإسلامی.

ملكاوى، فتحى حسن (۱۴۲۹)، «منهج محمد عبدالله دراز فى التأسيس الإسلامى لعلم الأخلاق»، اسلامیة المعرفة، السنة الرابعة العشرة، العدد ۵۳، صص ۵-۱۸.

میری، سید محسن (۱۳۹۰)، «بازخوانی انتقادی اسلامی سازی علوم انسانی از منظر اسماعیل فاروقی»، فصلنامه اسراء، س ۴، ش ۲، زمستان ۱۳۹۰، صص ۳۷-۷۶.

القیب، عبدالرحمن (۱۹۹۱)، «نحو منهجية علمية فى البحث التربوى الإسلامى المعاصر»، بحوث المؤتمر التربوى (مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، الجزء الثانى، تحرير الدكتور فتحى حسن ملكاوى، صص ۲۰۳-۲۴۲، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بجامعة اليرموك.

_____ (۲۰۱۰)، «البحث العلمى التربوى الإسلامى فى مصر المعاصرة»، فى مسيرة إسلامية المعرفة، صص ۲۸۵-۳۰۰، القاهرة: دار السلام.

_____ (۱۳۸۷)، روش شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت، رویکردی اسلامی، ترجمه، نقد و اضافات: بهروز رفیعی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

یالجن، مقداد (۱۹۸۶)، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، بی جا: دارالریحان.

_____ (۱۹۹۱)، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، «بحوث المؤتمر التربوى» (مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، الجزء الثانى، تحرير الدكتور فتحى حسن ملكاوى، صص ۳۸۹-۴۸۷، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بجامعة اليرموك.

Ashraf, Sayed Ali (1991): Islamic Education, An Evaluation of Past Conferences and Post Conference Achievements, in:

بحوث المؤتمر التربوى (مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة) الجزء الأول، تحرير الدكتور فتحى حسن ملكاوى، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بجامعة اليرموك، pp. 1-62.

- Abul-Fadl, Mona (1989): Paradigms in Political Science Revisited: Critical Options and Muslim Perspectives; in: The American Journal of Islamic Social Sciences, Vol. 6, No. 1. pp. 119–124.
- Al-Alwani, Taha J. (1995): Some Remarks on the Islamic and the Secular Paradigms of Knowledge, in: The American Journal of the Islamic Social sciences; Vol. 12, winter 1995, No. 4, pp. 539–544.
- Carr, Wilfred (2006): Philosophy, Methodology and Action Research, in: Journal of Philosophy of Education, Vol. 40, No. 4, pp. 421–435.
- Dzilo, Hasan (2012): The concept of 'Islamization of knowledge' and its philosophical implications, in: Islam and Christian-Muslim Relations; Vol. 23, No. 3, pp. 247–256.
- Garcia, Ginny E. & Poston, Dudley L. (2008): Methodology, in: International Encyclopedia of the Social Sciences, 2nd Edition, Ed. by William A. Darity Jr., Vol. 5, pp. 109–112, Farmington Hills, MI: Macmillan Reference USA.
- Hashim, Rosnani & Rossidy, Imron (2000): Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi, in: Intellectual Discourse, Vol. 8, No. 1, Retrieved online at: http://iiitbd.org/biit/files/library_services/e-resource/rosnani_hashim/papers/Islamization%20of%20Knowledge%20A%20Comparative.pdf.

///ایتالیک‌های منابع انگلیسی مشخص گردد///

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی