

نقش اسلامی سازی محتوای آموزشی در درونی شدن ارزش های اسلامی

سید محمد صادق موسوی نسب*

هادی رزاقی**

حسین خطیبی***

چکیده

شکوفاسازی و درونی سازی ارزش های اسلامی و هویت سازی بر اساس آنها، روش های مستقیم و غیرمستقیمی دارد. به اذعان کارشناسان تربیتی، روش های غیرمستقیم، تأثیر بهتر و بیشتری در فرایند تربیت و شکوفا نمودن استعداد های درونی دارند. یکی از روش های غیرمستقیم تربیت، تلفیق ارزش های الهی در کتاب های علمی و آموزشی، و اسلامی سازی محتوای آنهاست. کتاب اسلامی - حتی اگر محتوایش علوم ریاضی و تجربی باشد - کارکرد ارزش آموزی خواهد داشت.

تحلیل نقش اسلامی بودن محتوای کتاب ها در درونی شدن ارزش های اسلامی، در گرو شناخت دقیق محتوای اسلامی است. پس از شناخت معیارهای بازشناسی محتوای اسلامی از غیراسلامی، پنج نقش و کارکرد اساسی، برای کتاب اسلامی در درونی شدن ارزش ها به دست می آید. نقش هایی چون توحیدپروری، عقل پروری، نقل آموزی، تکامل بخشی و ارزش آموزی، کارکردهایی هستند که به طور غیرمستقیم و تدریجی موجب درونی شدن ارزش های اسلامی می شوند. نتیجه درونی شدن ارزش ها به وسیله کتاب اسلامی، تربیت انسانی کامل و ساختن هویت و شخصیتی اسلامی خواهد بود.

کلیدواژه ها: تحلیل محتوای کتاب ها، اسلامی سازی محتوای آموزشی، کتاب درسی اسلامی، علم اسلامی، محتوای برنامه درسی، روش های درونی سازی ارزش های اسلامی.

مقدمه

جایگاه محتوای آموزشی در نظام تربیتی

ماهیت علمی که محتوای تربیت را فراهم می‌سازد، از عناصر عمده برنامه درسی به شمار می‌رود. اهمیت برنامه‌ریزی درسی به اندازه‌ای است که ملکه علوم تربیتی و قلب نظام آموزشی^(۱) نام گرفته است؛ چراکه با یادگیری و طراحی عوامل و عناصر آن مرتبط است.^(۲) برنامه درسی، بازتابی از فلسفه تربیتی و در حقیقت، سازوکار تحقق اهداف آموزشی است.^(۳) یکی از راه‌کارهای تحقق اهداف تربیتی، استفاده از ابزار و رسانه‌های آموزشی، و مهم‌ترین^(۴) و رایج‌ترین آنها کتاب درسی است.

رابطه کتاب آموزشی و برنامه درسی به حدی است که عده‌ای در گذشته و حتی امروز،^(۵) برنامه‌ریزی درسی را به فرایند تعیین محتوای کتاب‌های درسی، تعریف می‌کرده‌اند؛^(۶) هرچند در رویکردهای نوین، برنامه‌ریزی درسی، از تعیین محتوای یادگیری و آموزش میراث فرهنگی مکتوب به تبیین شیوه‌های تفکر و تربیت متفکر تغییر مسیر داده است.^(۷) افزون بر اسلامی‌سازی محتوای آموزشی، تلفیق ارزش‌های اسلامی در ضمن تعلیم دانش‌ها نیز رسالت برنامه درسی است که اهمیت این مقوله را دوچندان می‌کند.^(۸)

برای درونی‌سازی ارزش‌های اسلامی از راه محتوای آموزشی، نخست باید تعریف روشنی از علم و محتوای اسلامی در دست داشته باشیم. پس از یافتن شاخص‌های علم اسلامی، پرسش بعدی درباره نحوه گنجاندن علوم و محتوای اسلامی در

کتاب‌های درسی به‌گونه‌ای است که متفکران و متخصصانی متعهد به ارزش‌های اسلامی پرورش دهند. پاسخ به این پرسش، به شیوه برنامه‌ریزی درسی برمی‌گردد. آنچه به‌اجمال می‌توان گفت این است که بهترین نوع طراحی و تدوین محتوای آموزشی، ریختن کتاب‌های درسی در قالب برنامه درسی تلفیقی است؛ برنامه‌ای که ارزش‌ها را در ضمن دانش‌ها آموزش دهد، نه جدای از آنها. جداسازی دانش از ارزش در مقام آموزش، به‌طور غیرمستقیم نگرشی سکولار در ذهن متربی تداعی می‌کند.

معنای علم و محتوای اسلامی

از علم اسلامی معمولاً با عنوان علم دینی بحث می‌شود و درباره آن نظریات مختلفی مطرح می‌گردد. عده‌ای علم دینی را واژه‌ای بی‌معنا و حتی متناقض می‌دانند و بسیاری نیز قایل به امکان و وقوع آن شده‌اند. قایلان به امکان علم دینی، با وجود اختلافی که در تعیین حدود و ثغور این واژه دارند، که به اختلاف مبانی تصویری و تصدیقی ایشان در تعریف عقل، دین و تعیین قلمرو هر یک برمی‌گردد، بر اصل این نکته اتفاق دارند که اسلام دارای حقوق، سیاست، مدیریت، تربیت، روان‌شناسی و علوم موردنیاز اجتماع است و اضافه وصف اسلامی به این موضوعات، گزاف نیست.

قایلان به وجود علم دینی، در تعیین حدود این اصطلاح دو رویکرد را اختیار کرده‌اند که به رویکردهای حداقلی و حداکثری شناخته می‌شوند.

اثبات حداقلی و حدّ میانی علم دینی

اثبات علم دینی، محدود به حدودی است که تعیین آنها مورد اختلاف نظریه‌پردازان قایل به علم اسلامی است. برخی از قایلان به امکان علم دینی، دایره این اصطلاح را به برخی از علوم فقهی، قرآنی و روایی، مانند فقه، اخلاق، تفسیر و کلام محدود می‌کنند. در مقابل، بعضی از نظریات، همه علوم را قابل اسلامی بودن می‌دانند؛ اما نظر اندیشمندانی دیگر، حد فاصلی میان اثبات حداقلی و حداکثری است. هر دو رویکرد حد میانی و حداکثری بر نقش کلیدی فلسفه مضاف اسلامی^(۹) و تنقیح مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی اسلام، بر اسلامی‌شدن علوم، به‌ویژه علوم انسانی، تأکید دارند.^(۱۰)

تصویرسازی از علم دینی بر اساس رویکرد اثباتی حداقلی و حد میانی، شامل همه علوم نمی‌شود. به نظر عده‌ای از صاحبان این نظریه، دین، اصول و هدف‌ها را بیان می‌کند و روش‌ها و ابزار را باید از عقل خواست.^(۱۱) تعریف ایشان از علم دینی و اسلامی، علمی است که یا به‌نحوی از واجبات اسلامی باشد - یعنی یا واجب عینی باشد یا واجب کفایی و یا مقدمه واجب -^(۱۲) و یا از علوم نافع باشد. به نظر ایشان، اساساً درست نیست که ما علوم را به دینی و غیردینی تقسیم کنیم تا این توهم برای برخی پیدا شود که علوم غیردینی از اسلام بیگانه‌اند. جامعیت و خاتمیت اسلام، اقتضا می‌کند هر علم مفید و نافع را که برای جامعه اسلامی لازم و ضروری است، دینی بخوانیم.^(۱۳)

بنابر تبیین دیگری از این نظریه، علم اسلامی

مانند انسان ساختاری دوگانه دارد:^(۱۴) علم نقلی، و حیانی و واجب عینی است و علم عقلی، اکتسابی و واجب کفایی. علت این دسته‌بندی آن است که علوم به لحاظ میزان قطعیت و یقین، و ابزارهای کسب آنها متفاوت‌اند. معرفت یا علم واجب عینی، محدود یقینی است و تحصیل آن برای هر فرد مسلمان واجب می‌باشد. این علم شامل معرفت به ارکان دین، شروط ایمان و شریعت است. از سوی دیگر، علم واجب کفایی، مطابق با نیاز جامعه ضرورت می‌یابد و کسب تخصص برخی افراد در زمینه علوم اکتسابی و عقلانی، مانند علوم پزشکی، ریاضی، طبیعی و اجتماعی، لازمه تداوم حیات جامعه است. علم و حیانی و واجب عینی، مورد نیاز عموم است؛ ولی برای تحقق شرط علم واجب کفایی، دانشجویان علوم نقلی باید در یکی از رشته‌های علوم عقلی متخصص شوند.^(۱۵)

دین در تعریف دیگری از قایلان به امکان علم دینی، مجموعه باورها، ارزش‌ها و رفتارهایی است که انسان را به کمال نهایی و سعادت ابدی - که همانا قرب به خداوند است - رهنمون می‌شود. بنابراین معنا، محتواهایی از عقل و نقل که در راستای هدف یادشده قرار داشته باشند، دین و دینی خواهند بود.^(۱۶) تعریف دین در نظر این متفکران، گرچه منحصر در متون نقلی و کتاب و سنت نیست، همه گزاره‌های عقلی و حتی نقلی را نیز دربرمی‌گیرد؛ بلکه فقط مفادی از معقولات را شامل می‌شود، که «مقرّب به خداوند» یا «مبین اراده تشریحی الهی»،^(۱۷) یعنی «احکام و قوانین اسلامی» باشد.^(۱۸) با توجه به معیارهای مطرح‌شده برای اسلامی

فرضیه محض، هرگز غیراسلامی نمی‌شود. علمی که اوراق کتاب تکوینی الهی را ورق می‌زند و پرده از اسرار و رموز آن برمی‌دارد، ناگزیر اسلامی است و معنا ندارد که آن را به اسلامی و غیراسلامی تقسیم کنیم؛ چراکه علم صائب، تفسیر خلقت و فعل الهی بوده، تبیین کار خدا حتماً اسلامی است؛ گرچه فهمنده این حقیقت را درنیابد و خلقت خدا را طبیعت بیندارد.

بر اساس رویکرد حداکثری، حتی علم فیزیک نیز در شرایطی که مفید یقین و طمأنینه عقلانیه باشد و در مرز فرضیه، وهم و گمان به سرنبرد، یقیناً اسلامی است؛ هرچند شخص فیزیک‌دان ملحد و یا شاک باشد.^(۲۲) برای مثال، در خصوص کسی که ملحدانه ارتباط قرآن را - که کتاب تدوینی است - با مبدأ وحی قطع می‌کند، ولی در عین حال به بررسی قصص، تاریخ و تفسیر آن می‌پردازد و جهات ادبی، لطایف، فصاحت و بلاغت آن را بر طبق ضوابط ادبی و تفسیری کشف می‌کند، نمی‌توان به استناد الحادش، فهم و تفسیر او را به اسلامی و غیراسلامی تقسیم کرد؛ هرچند صاحب این فهم به مسلمان و غیرمسلمان تقسیم شود.^(۲۳)

نتیجه اینکه بنابر نظریه حداکثری در تعیین گستره علم اسلامی، هیچ علمی سکولار نخواهد بود؛ هرچند عالم آن علم می‌تواند سکولار زندگی کند؛ زیرا پیش‌فرض‌ها، یعنی اصول موضوعه هر علم، تعیین‌کننده الحادی و الهی بودن آن دانش است.^(۲۴)

نظریه برگزیده در معنای علم اسلامی

انکار علم دینی یا برداشت حداقلی از آن، ناشی از

بودن علم، در کلمات مختلف نظریه‌پردازان رویکرد حداقلی و حداکثری، شاخص‌های علم اسلامی در این رویکرد را می‌توان در قیود زیر خلاصه کرد:

تأثیرگذاری بر کمال نهایی و سعادت ابدی انسان (مقرّبیت)؛

بیان و کشف حکم و قانونی از قوانین اسلام (کاشفیت)؛

واجب بودن تحصیل آن از نظر اسلام (مطلوبیت وجوبی)؛

نافع بودن و سودمندی آن علم برای انسان (نافعیت).

اثبات حداکثری علم دینی

رویکرد حداکثری به علم دینی، تمامی دانش‌ها و برآیندهای نظری عقل را به شرط برخوردار بودن یا شدن از فلسفه مضاف اسلامی، دینی می‌داند. اگر عقل حجت دینی است و حکم دین را می‌رساند، پس محصولات عقلی، به معنای وسیع آن، شامل علوم طبیعی، انسانی، ریاضی و فلسفه نیز مطالب دینی را می‌رسانند؛ نه آنکه بیگانه و متمایز از دین باشند.^(۱۹)

طبق این رویکرد، همه دانش‌ها قابل اسلامی‌سازی‌اند و برای اسلامی شدن آنها، تنها باید مبانی یا فلسفه مضاف آنها اسلامی شود. مثلاً در مبانی هستی‌شناختی، باید عنوان خالق که «مبدأ فاعلی»^(۲۰) است، ملحوظ باشد. همچنین هدف خلقت که پرستش خدا و گسترش عدل و داد است، به عنوان «مبدأ غایی» منظور شده، منافع علم با مقاصد خلقت، هماهنگ شوند.^(۲۱)

به‌طورکلی، علم اگر علم باشد، نه وهم، خیال و

غیراسلامی؟»، مسلماً در پاسخ خود، حدی برای اسلامی بودن علم سحر، ذکر خواهند کرد و این یعنی محدود و مضیق شدن علم اسلامی؛ هرچند بسیار کم و اندک. پس واقع امر این است که اختلاف درون‌گروهی رویکرد اثباتی، در نوع قید و سعه و ضیق دایرهٔ مصادیق علم اسلامی است. با نگاه دقیق‌تر می‌توان گفت، اختلاف رویکرد اثباتی در مصادیق‌شناسی علم اسلامی است، نه در مفهوم‌شناسی آن. گروهی فقط بعضی از علوم را مؤثر در سعادت می‌دانند و گروه دیگر، تقریباً همهٔ علوم را. حتی رویکرد حداقلی نیز با تبدیل قید مطلوبیت و جویی به «مشروعیت» یا دست‌کم مطلق مطلوبیت،^(۲۸) قابل وارد شدن در همین دسته و تبدیل سه رویکرد مفهومی به یک رویکردی است که اختلاف صاحبانش، در مصادیق‌شناسی است. به‌یقین، صاحبان رویکرد حدمیانی و حداکثری نیز علوم نامشروع را اسلامی نمی‌دانند؛ بنابراین تفاوتی ماهوی میان این دو رویکرد دیده نمی‌شود.

برآیند رویکرد اثباتی حدوسط و حداکثری، یعنی الهی بودن علم به‌تنهایی، و اسلامی بودن آن به‌همراه فلسفهٔ مضافش، با توجه به تعریف دین، عقل و فلسفهٔ مضاف،^(۲۹) منطقی به نظر می‌رسد. بین علم اسلامی و علم الهی باید فرق گذاشت. تعبیر اول باید دربارهٔ علم به‌همراه فلسفه‌اش به کار رود؛ ولی تعبیر دوم برای علم مطلق و بدون در نظر گرفتن فلسفهٔ مضافش. خلط این دو اصطلاح، ناشی از عدم تفکیک عالم تشریح از عالم تکوین است. الهی بودن علوم و دیگر پدیده‌ها مربوط به مبدأ فاعلی و تکوین آنها توسط خدای متعال است؛ ولی اسلامی بودن

تصور جدایی علم و عقل از دین بوده، در ذهنیت عمومی اندیشمندان این رویکرد، دین منحصر در نقل و متون دینی است. علم در این اندیشه، فرآوردهٔ عقل بشری است، نه امری الهی و آسمانی. وقتی صاحب‌نظران این عرصه، از وجود یا عدم سیاست، تربیت، اقتصاد و دیگر علوم مورد نیاز اجتماع در دین سخن به میان می‌آورند، منظورشان از دین، نقل است که گاه از آن به متون دینی تعبیر می‌کنند. در این طرز تلقی از دین، فرقی نمی‌کند که مراد از علم، کدام اصطلاح آن باشد؛ بلکه بشری یا دینی بودن علم، بستگی به منبع آن دارد؛ اگر عقل باشد، بشری، و اگر نقل باشد، الهی است.

رویکرد اثباتی حدوسط و حداکثری، مبتلا به این برداشت نادرست نیست. علم و عقل در این دریافت، به‌همراه نقل، در آغوش دین قرار دارند، نه در مقابل آن. پس صاحبان رویکرد اثباتی، اختلافی در تعریف دین اسلام ندارند. از مشترکات دیگر، رویکرد اثباتی، عدم تخطئهٔ علوم عقلی و تجربی، و به رسمیت شناختن علم بماهو علم^(۲۵) و خدشه در فلسفهٔ مضاف^(۲۶) آنهاست. هر دو رویکرد حدمیانی و حداکثری، بر ضرورت تدوین فلسفه‌های مضاف برای تحقق علوم اسلامی تأکید دارند. پس این گروه در تعریف علم و عقل و به‌طورکلی، مبادی بحث، اختلافی ندارند.^(۲۷)

شاید در ظاهر امر به نظر برسد که اختلاف صاحبان رویکرد اثباتی، به محدودیت و نامحدودیت علم اسلامی برگردد؛ چنان‌که عبارات ایشان نیز ظاهر در همین است؛ اما اگر از قایلان به رویکرد حداکثری پرسیم که برای مثال، «علم سحر، اسلامی است یا

نتایج بحث اسلامی سازی علوم

نگاه کاربردی به مباحث گذشته، لزوم اعمال انواعی از اصلاحات اساسی را در محتوای کتاب‌ها پیش روی می‌گذارد که در اسلامی سازی فلسفه علوم خلاصه می‌شود؛ چراکه محتوای خود علوم، حتی علم سحر، الهی و مبدأ تکوینی همه پدیده‌های مورد مطالعه، خداوند متعال است. اما الهی بودن، ملازم با اسلامی بودن و داشتن پشتوانه تشریحی نیست. اراده تشریحی خداوند، زمانی به علوم و معارف تعلق می‌گیرد که فلسفه آنها اسلامی باشد. وقتی فلسفه یک علم، اسلامی باشد، قابل استناد به اراده تشریحی خداوند خواهد بود و می‌توان گفت که خداوند متعال یادگیری، یاددهی، خواندن و نوشتن این علم یا محتوای این کتاب را اراده فرموده است. اسلامی شدن فلسفه علوم نیز در گرو اصلاحات پنج‌گانه ذیل است:

۱. اصلاح هستی‌شناختی

جهان‌بینی بسیاری از کتاب‌های موجود، به ویژه کتاب‌های ترجمه‌ای، مادی یا شرک‌آلود است. مادیون و طبیعت‌گرایان، بخشی از حقیقت را می‌گیرند و بخشی از آن را که ارتباط طبیعت با خداوند و مبدأ متعال است، انکار می‌کنند. علم تجربی موجود، در سیری افقی به راه خود ادامه می‌دهد؛ برای عالم و طبیعت، نه مبدائی می‌بیند و نه غایت و فرجامی؛ و دانش خود را نیز عطای خداوندی و موهبت الهی نمی‌یابد.

نگاهی که واقعیت هستی را مُثله می‌کند، طبیعت را به عنوان خلقت نمی‌بیند و برای آن خالق و هدفی

یک مفهوم، در گرو نوع ارتباط آن با عالم تشریح و اعتبار و اراده تشریحی الهی است نه اراده تکوینی او جلّ جلاله. علم اسلامی، یا باید کاشف از اراده تشریحی خداوند متعال باشد یا متکی بر آن؛ مثلاً بیانگر حکمی و جویی، استحبابی یا جوازی باشد، یا اینکه خودش واجب، مستحب یا جایز باشد.

بین علم اسلامی و علم نافع نیز باید فرق گذاشت.^(۳۰) بین این دو اصطلاح، نسبت عموم و خصوص مطلق برقرار است. همه علوم اسلامی نافع‌اند، اما همه علوم نافع، اسلامی نیستند؛ چنان‌که همه مسلمانان مخلوق‌اند، اما همه مخلوقات، مسلمان نیستند. همه علوم، حتی علم سحر، منافع دارند؛ اما زمانی اسلامی‌اند که دیگر عناصر و مسائل بنیادی اسلام، یعنی فلسفه مضاف اسلامی را دارا باشند و منافع محله آنها در چارچوب این فلسفه قرار گیرند؛^(۳۱) برای نمونه، یکی از مسائل بنیادین علم اسلامی، داشتن متدولوژی اصولی^(۳۲) است؛ اگر علمی نافع بوده، همه قیود و شروط دیگر را هم داشته باشد، ولی به روش اصولی با ادله عقلی و نقلی دیگر، نسبت‌سنجی نشده باشد، گرچه الهی است، هنوز اسلامی نشده، قابل اتصاف به این وصف نیست.

با توجه به قیود مورد قبول برای علم اسلامی، مراد از علم اسلامی، علمی خواهد بود که مشروع فقهی، مبتنی بر شیوه اجتهادی اصولی، و مضاف به فلسفه اسلامی باشد. قیود دیگری که برخی از دارندگان رویکرد حداقلی گفته‌اند، یا درست نیستند^(۳۳) و یا از آثار علم اسلامی به شمار می‌روند.^(۳۴)

شود، اما دانش و دانشگاه اسلامی، غیر از دانشگاه و دانشجوی مسلمان است. دانش اسلامی است که مرکز یادگیری خود را اسلامی خواهد کرد، نه عکس آن.

اسلامی کردن محتوای کتاب‌ها، در گرو اسلامی کردن علوم، و این مهم در گرو تغییر اساسی در نگاه به علم و طبیعت، تدوین متون درسی سرآمد و صاعد، هماهنگ دیدن حوزه‌های معرفتی، و بازگشت طبیعیات به دامن الهیات است. تا هنگامی که علوم و دانشگاه‌ها از سیر محدود و افقی خویش دست برندارند و در مسیر صعودی گام نهند، هرگونه کار و اقدام شکلی و ظاهری، تغییر ماهوی در ساختار معیوب علوم ایجاد نمی‌کند.

۲. اصلاح انسان‌شناختی

علوم انسانی، تحت تأثیر مستقیم مبانی انسان‌شناختی قرار دارند. از این رو، مثلاً روان‌شناسی مبتنی بر انسان‌شناسی اسلامی، بسیار متفاوت از روان‌شناسی مکتبی است که انسان را انباشتی از غرایز می‌داند و او را از اوج خلافت الهی به حسیض حیوانیت مادی پایین می‌آورد و ماشینی مقهور طبیعت و محیط معرفی می‌کند. تربیت انسانی در مکاتب مادی، به سطح رام‌سازی و شرطی‌سازی حیوانات و عمل‌گرایی افراطی تنزل یافته است.^(۳۶) انسان و حیوان، با وجود شباهت‌های انکارناپذیر،^(۳۷) نقاط افتراق مهمی دارند. خصوصیات در انسان هست که حیوان هیچ‌یک از آنها را ندارد:

۱. انسان، دارای عقل و درجست و جوی حقیقت است؛
۲. انسان، برگزیننده و دارای نظام ارزشی ویژه است؛

در نظر نمی‌گیرد، بلکه صرفاً به مطالعه لاشه طبیعت می‌پردازد و علم را زائیده فکر خود می‌پندارد، نه بخشش خدا، در حقیقت علمی مردار تحویل می‌دهد؛ زیرا به موضوع مطالعه خویش، به چشم یک مردار و لاشه می‌نگرد که بال مبدأ فاعلی و مبدأ غایی از آن کنده شده است.^(۳۵)

کسی که در فضای مادی و علل و اسباب مشاهده‌پذیر تنفس می‌کند، چشمی برای دیدن مبدأ حکیمی که سرپای کار او حکیمانه بوده و او بساط عالم را برپا کرده و کارگردانی صحنه هستی را بر عهده داشته و همه آنچه واقع می‌شود، به اذن و اراده اوست، ندارد. این نگاه تجربه‌زده، مجالی برای نیایش، دعا و نماز برای تغییر حوادث و وقوع امور طبیعی قایل نیست و همه چیز را مرهون تحقق اتفاقی و شانس اسباب طبیعی و مادی می‌داند؛ اما نگاه سالم به هستی و علم، به گونه‌ای دیگر می‌اندیشد؛ طبیعت را خلقت می‌داند و در کنار اسباب طبیعی، به اسباب معنوی و فراطبیعی نیز باور دارد.

اسلامی شدن کتاب‌ها ارتباطی وثیق با اسلامی شدن دانشگاه دارد؛ چراکه عمده کتاب‌های علوم انسانی، ریاضی و تجربی به وسیله دانشگاهیان نگاشته می‌شود. از سوی دیگر، تا زمانی که غفلت از مبدأ و معاد عالم، و منطق قارونی بر محتوای کتاب‌های علمی حاکم است، نمی‌توان به اسلامی شدن کتاب‌های درسی امیدوار بود. با توصیه، بخشنامه، نمازخانه ساختن و تأکید صرف بر ظواهر شرعی نمی‌توان علوم دانشگاه‌ها را اسلامی کرد. هرچند ممکن است با این کار فضای دانشگاه، جو حاکم بر آن و حتی ظواهر دانشجویان اسلامی

مبانی انسان‌شناسی مادی در تضاد کامل با مبانی اسلامی است و اسلامی‌سازی کتاب‌ها در گرو پالایش محتوای آنها از این مبانی است. این مبانی عبارت‌اند از:

۱. انسان‌محوری و خودپیدایی به معنای نفی فقر ذاتی و اصالت خدا؛

۲. پوچ‌گرایی و نفی حقیقتی غیر از مشت‌های انسان که لازمه آن، بی‌هدفی خواهد بود؛

۳. بی‌ذاتی یا نظریه آلودگی طبیعی انسان که مخالف مبنای ذات‌مندی و پاکی طبیعی انسان است؛

۴. موج‌بیت یا جبرگرایی و معرفی انسان به منزله ماشین یا حیوانی مقهور طبیعت و عوامل محیطی، و نادیده گرفتن نقش اراده و اختیار آزاد انسان در سرنوشت او؛

۵. لذت‌گرایی و نفی‌گرایی‌های فطری، و محدود کردن انسان در غرایز جنسی و کام‌جویی حسی؛

۶. فردیت‌گرایی، خودمداری، انحصارطلبی و برتری‌طلبی دنیایی، و نفی ارزش‌ها و گرایش‌های انسانی، همچون نوع‌دوستی؛

۷. تحصیل و عینیت‌گرایی، تأکید بر اصالت حس و تجربه، و نفی شناخت‌های فطری و ماورائی؛

۸. ماده‌گرایی و انکار عالم غیب و ملکوت، و در نتیجه نفی اصالت روح و سرای آخرت.

در مقابل، انسان‌شناسی اسلامی مبتنی بر خداگرایی، هدف‌مندی، گرایش‌های فطری (مانند میل به پرستش، عدالت‌خواهی، ظلم‌ستیزی، حقیقت‌طلبی، عزت‌خواهی، کمال‌جویی، نوع‌دوستی و جمع‌پذیری)^(۴۰) اصالت روح، ذات‌مندی و نقش مستقیم اراده و اختیار انسان در

۳. انسان به زندگی خود معنا و تفسیر ویژه می‌دهد؛

۴. انسان به دنبال سعادت است؛

۵. انسان در پی اهداف عالی است و به هدف‌های نخستین و یا میانی بسنده نمی‌کند. نگاه پراگماتیستی، عمل‌گرایانه و سودمحور به انسان، اهداف عالی انسانی را به فراموشی می‌سپارد.^(۳۸)

انسان‌شناسی مادی، یا مبتنی بر نفی انسانیت انسان و تنزل دادن او به ماشینی مقهور محیط یا حیوانی انباشته از غرایز است، یا اینکه انسان را محور عالم دانسته، هستی را مقهور وجود او و ابزار ارضای نفسانیات و قدرت‌طلبی او معرفی می‌کند. به گفته ژاک مارتین در یک نظام بهینه آموزشی، پیش و بیش از دانش‌مندسازی انسان‌ها، درست‌کار تربیت کردن آنها مهم است. تربیت انسان درست‌کار، یعنی اهتمام‌ورزی به درونی‌سازی فضایل و ارزش‌های اخلاقی در وی. این مهم، در گرو پرورش بهینه اراده انسان‌هاست. انسان‌ها باید بیاموزند که خیلی چیزها با گزینش و خواست ایشان قابل دست‌کاری‌اند و آنها می‌توانند آگاهانه و آزادانه در گذر زندگی، گزینشگر باشند.

به عقیده وی، در نظام‌های آموزشی امروز، پرورش اراده، به اخلاق و درونی‌سازی فضایل اخلاقی نینجامیده است. شاهد او بر این ادعا، فسادهای انسانی کلان و فراگیری است که جوامع صنعتی و سنتی در حال صنعتی شدن از آن رنج می‌برند. حتی گفت‌وگو درباره پرورش و رشد اخلاقی نیز به شناسایی روند رشد شناختی خوبی‌ها و بدی‌ها و کانالیزه کردن آن به فرایند اجتماعی‌سازی محدود شده است.^(۳۹)

هذه القلوب أوعيةٌ فخیرها أوعاها» (۵۶)
 ناگفته نماند که متفکران منصفی در غرب، فساد و
 نقصان مبانی انسان‌شناختی مادی را گوشزد کرده‌اند. (۵۷)

۳. اصلاح ارزش‌شناختی

از مبانی لازم‌الاصلاح برای تحقق کتاب اسلامی،
 مبانی ارزشی است. ارزش‌شناسی و ارزش‌گذاری مکاتب
 مادی، بسیار متفاوت با ارزش‌گذاری اسلامی است.

ارزش‌ها از منظر مکاتب مادی، شخصی،
 بی‌ثبات و توهمی بوده، هیچ مبدأ و مآل واقعی
 نخواهند داشت. لزوم نگاه الهی به انسان، جهان و
 رابطه این دو، استمداد از عقل و وحی، توجه به
 جهان آخرت و اصالت آن نسبت به دنیا، منشأ اصول
 و ارزش‌هایی نوعی و مطلق خواهند بود؛ اما
 ارزش‌های برآمده از مبانی هستی‌شناختی،
 انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی مادی، نسبی و
 سلیقه‌ای‌اند.

برخی از مکاتب مادی بر نقش اکابر فرهنگی و
 اجتماعی، یا نهادهای آموزشی، تربیتی، مذهبی،
 فرهنگی و سیاسی معتبر میان مردم، در تعیین و
 تثبیت ارزش‌ها تأکید می‌کنند؛ اما این دیدگاه نیز
 به‌طور مطلق قابل تصدیق نیست؛ چراکه در نظام
 ارزشی اسلام، ارزش‌های کلان و از
 پیش تعیین‌شده‌ای وجود دارند که نقش اکابر و نهادها
 در برابر آنها منحصر در تثبیت است. (۵۸)

رویکرد خودرویی و ارزش‌شکوفایی، تحت تأثیر
 این مبانی، نسل جدید را آفریننده ارزش‌های خود
 دانسته، نقش والدین و مربیان را در زمینه‌سازی
 منحصر می‌کند. ادعای لیبرال-دموکراسی غرب مبنی

سرنوشت اوست. بنابراین، مبانی ذیل باید به‌جای
 مبانی مادی، مبنای نگاه به انسان قرار گیرند تا
 کتاب‌ها، اسلامی شوند:

۱. انسان موجودی خداساخته و فقیر ذاتی
 است، (۴۱) نه خودرو و خودفراور؛

۲. انسان مخلوقی هدفمند است، نه پوچ. هدف
 اولیه خلقت انسان، معرفت و عبودیت (۴۲) و هدف
 نهایی‌اش خلافت و جانشینی خداوند است. (۴۳)
 انسان از خدا، برای خدا و به سوی خداست (۴۴) و در
 نتیجه، هدفش رسیدن از کرامت ذاتی (۴۵) به کرامت
 اکتسابی است؛ (۴۶)

۳. انسان مخلوقی ذاتمند و دارای نهاد ناآرام و
 دوسویه است. (۴۷) او کریم ذاتی و دارای پاکی
 طبیعی، بلکه احسن و اشرف مخلوقات است، نه
 بی‌ذات یا دارای آلودگی طبیعی. انسان دارای سرمایه
 اولیه، یعنی فطرت، شناخت‌ها و گرایش‌های فطری
 است، نه ظرفی تهی و بی‌مایه؛ (۴۸)

۴. انسان مخلوقی مختار است، (۴۹) نه مقهور
 طبیعت و محیط؛ (۵۰)

۵. انسان مخلوقی ملکوتی و دارای روح الهی
 است، نه تک‌بعدی و منحصر در ساحت جسمانی؛ (۵۱)

۶. انسان مخلوقی است برخوردار از ابزار ادراکی
 عقلی و حسی و ابزار تحریکی، نه محصور در فهم
 حسی و اصالة الحس؛ (۵۲)

۷. انسان مخلوقی ابدی و جاودان است، نه
 منحصر در حیات مادی؛ (۵۳) «واعلم یا بنی اَنک اِنَّمَا
 خلقت للآخرة لا للدنیا.» (۵۴)

۸. انسان مخلوقی «مشکک القابلیة» و دارای
 ظرفیت‌های متفاوت در میان افرادش است؛ (۵۵) «اِنَّ

آنچه نسبی است، حکم تکلیفی فلسفه، عرفان و مانند اینهاست. پس علمی مانند سحر، اگر هدف از تعلیم و تعلم آن، ایجاد اختلال در نظام اجتماعی یا اختلاف و تفرقه‌انگیزی باشد، حرام است؛ ولی همین علم، برای ابطال سحر ساحرین، واجب کفایی خواهد شد. همان‌گونه در قرآن کریم، یاددهی سحر توسط شیاطین و یادگیری آن توسط جماعتی از یهود، «کفر» معرفی شده است، اما در عین حال، از تعلیم سحر توسط دو فرشته الهی خبر داده می‌شود.^(۶۱) یادگیری سحر از آن دو فرشته، به دلیل ابطال آن، واجب کفایی بوده است؛ گرچه وجود آن، موجب اسلامی شدن آن نمی‌شود؛ چراکه این وجود، در حقیقت به‌عنوان ثانوی ابطال سحر تعلق گرفته و اطلاق آن بر خود سحر، وصف به حال متعلق است. به همین دلیل، آن دو فرشته کار خود را فتنه و آزمایش خواندند؛ حال آنکه هیچ‌گاه به توحیدآموزی یا تعلیم فقه و تفسیر، فتنه نمی‌گویند؛ بلکه تعلیم و تعلم علم غیراسلامی، فتنه است.

باز هم بر این نکته تأکید می‌کنیم که علوم به اعتبار فلسفه‌شان، اسلامی یا الحادی شده‌اند و خودشان فی حدّ نفسها، نه اسلامی‌اند و نه الحادی؛ بلکه الهی‌اند. تفکیک این دو مسئله به تفکیک عالم تکوین از عالم تشریح برمی‌گردد که پیش‌تر توضیح داده شد. بر این اساس، سحر، تکویناً الهی و تشریحاً الحادی خواهد بود. به عبارت دیگر، همه علوم از خدایند؛ ولی یادگیری برخی از آنها حرام و کفر عملی است.

۴. اصلاح معرفت‌شناختی

منابع معرفت‌شناختی، منحصر در تجربه نبوده،

بر آزادی ارزش‌آموزی در عصر پست‌مدرنیسم، در حالی صورت می‌گیرد که ارزش‌ها را محدود در ارزش‌های لیبرالیستی، دموکراتیک و موافق نگرش پست‌مدرن می‌دانند و در دفاع از نگرش خود، شعار آزادی را به کلی از یاد می‌برند.^(۵۹)

افزون بر نسبیت، مبانی ارزش‌شناختی دیگری نیز در نقطه تضاد اسلام و مکاتب مادی وجود دارند. از دیدگاه مکاتب مادی، ملاک ارزش‌گذاری بر روی یک کار یا دانش، ملامت و منافرت آن با منافع مادی و لذا بددنیوی است؛ حال آنکه در ارزش‌گذاری اسلام، ملاک تأمین سعادت ابدی، لذت پایدار و قرب به خدای متعال است. در ارزش‌شناسی اسلامی، اگر عمل یا علمی در راستای منافع درازمدت انسان بود، ارزشمند، وگرنه بی‌ارزش خواهد بود. علمی را می‌توان به اسلام اسناد داد که از سه صافی «نافعیت»،^(۶۰) «مقربیت» و «کاشفیت یا مشروعیت» عبور کرده باشد. پس اگر به فرض، علمی مانند سحر، بر اساس مبانی معرفت‌شناختی اسلام و با رعایت دیگر مبانی فلسفی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و... به دست آمد، باز هم اسلامی نیست؛ چراکه دست‌کم شرط «مشروعیت» را ندارد و منهی‌عنه شارع مقدس است.

باید توجه داشت که در قیود نافعیت و مقربیت، نفع و قرب نوعی ملاک است؛ بنابراین، اشتراط آنها موجب نسبیت و منوط شدن اسلامیت علم به متعلم و نحوه بهره‌گیری او از آن علم نمی‌شود. در غیر این صورت، می‌بایست فلسفه و عرفان برای متعلمینی که یادگیری این علوم موجب الحاد آنها می‌شود، الحادی، اما برای حکما و عرفا، اسلامی باشد.

در هیچ موردی، دعوی «حسبنا العقل» یا ادعای «حسبنا النقل» پذیرفتنی نیست؛ همچنین باید تفسیر هر جزئی از خلقت، با در نظر گرفتن تفسیر جزء دیگر آن باشد تا از سنخ تفسیر تکوین به تکوین به شمار آید؛ نظیر تفسیر تدوین به تدوین؛ زیرا هر موجودی از موجودهای نظام آفرینش، آیه، کلمه و سطری از آیات، کلمات و سطور کتاب جامع تکوین الهی است. (۶۴)

نتیجه‌گیری

اگر آنچه تاکنون درباره محتوای اسلامی گفته شد، در قالب برنامه درسی تلفیقی (۶۵) در کتاب‌های آموزشی گنجانده شود، نتیجه آن تثبیت و درونی شدن تدریجی ارزش‌های اسلامی در ذهن و قلب متربی و پیریزی شخصیتی اسلامی خواهد بود. پرسش اصلی این پژوهش این بود که اسلامی‌سازی محتوای آموزشی، چه نقشی در درونی‌سازی و هویت‌بخشی اسلامی دارد. به عبارت دیگر، محتوای اسلامی، چه کارکردهایی دارد که موجب تثبیت ارزش‌های اسلامی در درون متربی می‌شود.

۱. از مهم‌ترین شاخص‌های اسلامی بودن کتاب درسی، چه از جهت محتوایی یا علم مورد آموزش و چه از لحاظ برنامه درسی و ادبیات و ساختار آموزشی، مجهز بودن آن به دو بال مبدأ و معاد یا «هو‌الأول» و «هو‌الآخر» دانسته شد. کتاب اسلامی، با این دو بال، مانند کتاب الهی به پرواز درآمده، مرغ باغ ملکوتی خواهد شد که هم‌نشین خود را تا اوج قلعه ارزش‌ها بالا خواهد برد؛ چراکه بنابر تحلیل کارکردهای قرآنی، شجره طیبه ارزش‌ها، سوار بر

وحی و شهود را که مرتبط با عقل و حس‌اند نیز دربر می‌گیرد. (۶۲) علم تجربی، باید حد خود را بشناسد و در صدد ارائه جهان‌بینی بر نیاید. منابع معرفتی دیگر، یعنی وحی و به تبع آن، نقل معتبر، و عقل تجریدی، یعنی فلسفه باید عهده‌دار ارائه جهان‌بینی باشند.

اصلاح معرفت‌شناختی محتوای کتاب‌ها منوط است به:

۱. بهره‌گیری از مجاری ادراکی غیرحسی، یعنی عقل غیرابزاری و شهود قلبی، به تناسب موضوع؛
۲. استمداد از وحی و تأییدهای نقلی یا تعلیل‌های آن؛

۳. داخل کردن علم در حریم هندسه معرفت دینی و گستراندن چتر دین بر سر آن.

اسلامی‌کردن علوم، نتیجه آشتی دادن علم و دین، رفع توهم از جایگاه عقل در هندسه معرفت دینی و برطرف کردن بیگانگی و فاصله‌ای است که به نادرست میان علم و دین برقرار شده است. (۶۳)

۵. اصلاح روش‌شناختی

لازمه اصلاح معرفت‌شناختی و بهره‌گیری از منابع معرفتی غیرتجربی، آشنایی با منهج و متد به کارگیری آنهاست. بنابراین:

برای بهره‌مندی از عقل و نقل، به بهره‌گیری از منطق و اصول فقه نیاز است؛

برای بهره‌گیری از شهود قلبی، به تقوا، تزکیه نفس، تصفیه دل و کسب آمادگی برای تابش انوار الهی نیاز است؛

در تدوین محتوای کتاب‌های علمی، محوریت بحث، با دلیل معتبر نقلی، یعنی آیه قرآن یا حدیث صحیح است؛

فرآیندهای حسی نیست؛ بلکه محصول تربیت فرد در تمامی ابعاد وجودی و شخصیتی، اعم از حس، خیال، وهم، کشف و شهود در انسان‌های عادی و وحی در پیامبران الهی است. بدین ترتیب، فرایند یادگیری علوم و درونی‌شدن ارزش‌های اسلامی، معنایی بسیار گسترده‌تر از آنچه رایج است، می‌یابد. کسب شناخت در حوزه کثرات، عمدتاً متکی بر فرایندهای ذهنی و داده‌های حسی و تجربی است؛ اما اگر فاعل شناسا با تمام ابعاد وجودی خویش در تعامل با موضوع شناسایی قرار گیرد، نه تنها شناختی عمیق‌تر و گسترده‌تر در حوزه جسمانیت و کثرت برای وی حاصل می‌شود، بلکه گذر از این حوزه و ورود به سپهر وحدت و قلمرو معنویات، برای وی امکان‌پذیر می‌گردد. تعریف چنین کارکرد و دامنه وسیعی از یادگیری، ناشی از تعدد منابع معرفتی انسان است که استفاده از همه آنها انسان را به شناخت‌های کامل‌تر و درست‌تر و درونی‌شدن عمیق‌تر و ماندگارتر رهنمون می‌سازد. بهره‌برداری از تمام حوزه‌های معرفتی، منوط به آمیختن علم و عمل، دانش و ارزش، و اندیشه و انگیزه است. در برنامه درسی توحیدی، متربی در فرایند یاددهی یادگیری کاملاً فعال است؛ چراکه بصیرت و طهارت باطنی، از خلال فراست، درک و تیزبینی او حاصل می‌شود و هرچه علم او بالاتر می‌رود، درک و فهمش گسترش یافته، به شناخت عمیق‌تری از هستی نایل می‌آید. در این رویکرد، انتقال دانش بدون درک و فهم حقایق و بدون ترقی روحانی، بی‌معناست؛ همان‌گونه که هیچ کوهنوردی بدون کوه‌پیمایی عملی و تنها با تکیه بر اطلاعات و دانش نظری، نمی‌تواند

ساقه ربوبیت و ولایت الهی بوده، از ریشه توحید ارتزاق می‌کند. بنابراین، توحیدی بودن کتاب و توحیدپروری آن، به معنای درونی‌سازی غیرمستقیم ارزش‌های اسلامی خواهد بود.

نخستین کارکرد کتاب الهی، در درونی‌کردن ارزش‌ها، آگاهی‌بخشی، و مهم‌ترین آگاهی‌بخشی، یادآوری توحید و قیامت دانسته شد. اعتقاد به قیامت، به اعتقاد به توحید برمی‌گردد و یکی از جنبه‌های توحیدباوری این است که غیرخدا را در عالم مؤثر ندانسته، همه چیز را مقهور قدرت او و تحت امر و علم او بدانیم. این مطلب به قدری مهم است که یقین به آن، هدف خلقت،^(۶۶) و یقین نداشتن به آن، علت هلاکت و خسران^(۶۷) معرفی می‌شود. به رغم وضوح علم خداوند به همه پدیده‌ها از لحاظ برهانی،^(۶۸) در جای‌جای قرآن کریم، این مطلب بارها تذکر داده می‌شود که خداوند متعال، عالم به همه رویدادهای ریز و درشت عالم است.^(۶۹) تأثیر تربیتی این امر به اندازه‌ای است^(۷۰) که بدون توجه به آن، تربیت توحیدی محقق نشده، شخصیت اسلامی که همه دستاوردهای خود را از خدا بداند، ساخته نمی‌شود.

تربیت توحیدی و محوریت توحید در کتاب درسی و رویکردهای آموزشی، موجب درونی‌شدن دیگر ارزش‌های اسلامی و تبلور هماهنگ آنها در شخصیتی جامع می‌شود. رویکرد توحیدمحور، رویکردی است که روح حاکم بر آن، مباحث عرفان و توحید اسلامی بوده، زمینه‌ساز پرورش انسان کامل می‌شود. درونی‌سازی ارزش‌ها در این رویکرد معرفتی، صرفاً محصول آموزش‌های ذهنی و

قله‌ها را فتح کند.

حکیمی خواهد شد که به تصفیه، تجلیه، تحکیم فضایل و درونی‌سازی ارزش‌ها خواهد پرداخت.

۴. نقش چهارم کتاب اسلامی، برآمده از رویکرد انسانی به انسان و تربیت جامع و هماهنگ همه ابعاد اوست؛ اموری که در فلسفه علوم، به عنوان مبانی انسان‌شناختی مطرح می‌شوند. کتابی مانند قرآن، که انسان را حی متألّهی می‌داند که حیات او از تأله و خداباوری او معنا می‌یابد، کارکردی بس متفاوت از کتابی خواهد داشت که به انسان بسان حیوانی مقهور عوامل محیطی و واکنش‌های شرطی می‌نگرد.

کتاب اسلامی، هدف و انگیزه الهی دارد و همت خود را مصروف درونی‌سازی خداباوری و ارزش‌های الهی و انسانی، و بخشیدن حیات ابدی به انسان خواهد کرد؛ اما کتاب غیراسلامی چگونه بخشنده چیزی باشد که خود فاقد آن است. او نه به ابدیتی قایل است تا حیات ابدی ببخشد و نه به خدایی و انسانی اعتقاد دارد تا به درونی‌سازی ارزش‌های الهی و انسانی همت بگمارد. غایت مبلغ و بهره او از علم، همین حیات مادی و حیوانی است. (۷۴)

۵. محتوای آموزشی اسلامی، به دلیل برخورداری از پشتوانه فلسفی توحیدی، حامل ارزش‌های الهی است و به طور غیرمستقیم، اساسی‌ترین ارزش‌های اسلامی را که ارزش‌های اعتقادی‌اند، منتقل می‌کند. اگر دیگر ارزش‌های فردی و اجتماعی اسلامی نیز در قالب برنامه درسی تلفیقی، در کتاب‌ها و محتوای آموزشی گنجانده شوند، این نقش به‌طور کامل توسط کتاب درسی ایفا خواهد شد.

از نمودهای ارزش‌آموزی اسلامی، اسلامی بودن

تعلیم و تزکیه که از روش‌های کلیدی قرآن برای درونی‌سازی ارزش‌هاست، در برنامه درسی توحیدی، حضور مؤثری دارد. این رویکرد تربیتی، تنها به بخش شناختی به معنای توجه به فرایندهای ذهنی و مغزی و به تبع آن، مقوله تعلیم و آموزش به معنای یاددهی و یادگیری مجموعه‌ای از دانش‌ها و دانستنی‌ها، بسنده نمی‌کند؛ بلکه تزکیه به معنای توجه به تغییرات و تحولات باطنی متربی را نیز در دستور کار خویش قرار می‌دهد و اهمیت بیشتری برای آن قایل است. (۷۱) همان‌گونه که در تحلیل کارکردهای قرآن کریم بیان شد، تزکیه و جلابخشی، یکی از فرایندهای کتاب الهی برای درونی‌سازی ارزش‌های اسلامی است که رویکرد توحیدی به برنامه درسی، موجب مجهز شدن کتاب درسی به این بال، در کنار بال تعلیم خواهد شد.

۳ و ۲. نقش دوم و سوم کتاب اسلامی، ناشی از پی‌ریزی محتوای آن بر منبع و منهج عقلی و نقلی، و محوریت قرآن و حدیث در محتوای آن بود؛ منهج و منبعی که توسط قرآن به رسمیت شناخته شده است. (۷۲) و بر اساس آن، احکام و حکم قرآنی بیان گردیده‌اند: به فرموده علامه طباطبائی، قرآن مردم را تنها به آنچه به حسب عقل فطری خود درمی‌یابند، فراخوانده و به نحوه ادراکی که در همه انسان‌ها وجود دارد، اعتماد کرده است. با همین نحوه ادراک است که انسان‌ها از اثر به‌مؤثر و از ملزوم به لازم پی می‌برند. (۷۳)

کتابی که از آیات و بینات، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم استفاده می‌کند، قهراً کارکردی شبیه قرآن در درونی‌سازی ارزش‌ها داشته، در نوع خود کتاب

اخلاقی در کشورهای آمریکا، کانادا، و استرالیا، به منظور ارائه نمونه‌های تلفیقی برای دوره ابتدایی ایران»، *تربیت اسلامی*، ش ۲، ص ۸۹-۱۴۱.

۹- برای مطالعه بیشتر، ر.ک: علی مصباح، *جزوه فلسفه علوم انسانی*، ص ۲۲.

۱۰- ر.ک. همان؛ دبیرخانه همایش مبانی فلسفی علوم انسانی، *جستارهایی در فلسفه علوم انسانی از دیدگاه مقام معظم رهبری*.

۱۱- عباس مخلصی، «عقلانیت دین در قرائت شهید مطهری»، *حوزه*، ش ۷۹، ص ۹۱-۱۱۱.

۱۲- مرتضی مطهری، *آشنایی با علوم اسلامی*، ج ۱، ص ۱۶.

۱۳- ر.ک. مرتضی مطهری، *ده گفتار*، ص ۱۷۳.

۱۴- ر.ک: حسن احمدی، *روش برنامه‌ریزی در بخش فرهنگ*.

۱۵- ر.ک: هاشم روزنانی، همان؛ برای توضیحات بیشتر، ر.ک. نقیب العطاس، *مفهوم آموزش و پرورش اسلامی*.

۱۶- محمدتقی مصباح، *دین و آزادی*، ص ۱۴.

۱۷- همان.

۱۸- دبیرخانه همایش مبانی فلسفی علوم انسانی، *جستارهایی در فلسفه علوم انسانی از دیدگاه حضرت علامه آیت‌الله مصباح یزدی*، ص ۱۱۸.

۱۹- ر.ک. عبدالله جوادی آملی، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*، ص ۱۶۷.

۲۰- یعنی آفریدگار حکیمی هست که همو خلقت را دارای آثار و خواص ویژه‌ای قرار داده است.

۲۱- بر این پایه، اگر علم و دانش طایفه‌ای از مشغولین به دین‌شناسی، یعنی حوزویان، که متمرکز بر ادله نقلی هستند و در حوزه‌های علمی به فهم و تفسیر آنچه خداوند فرموده مشغول‌اند و قول خدای تعالی را محور و موضوع تلاش علمی خویش قرار داده‌اند، دینی و اسلامی است، به همان میزان علم و دانش دانشگاه‌های اسلامی که در کنار حوزه‌های علمی، همت خود را مصروف ادراک و فهم فعل خدا قرار داده، درصدد تفسیر جهان خلقت‌اند نیز اسلامی است. اگر تفسیر قول خدا، علم اسلامی را به دست می‌دهد، تفسیر فعل خدا نیز علمی اسلامی خواهد بود.

۲۲- اینکه یک طبیعی دان ملحد به سبب اعوجاج و الحادش ارتباط عالم طبیعت با خدا را قطع کرده، خلقت بودن آن را باور ندارد، موجب آن نیست که فهم او از طبیعت، در صورتی که حقیقتاً علم و کشفی اطمینان‌آور باشد، فاقد حجیت و اعتبار شرعی تلقی گردیده،

اهداف کتاب درسی است. اهداف آموزشی اسلامی، چه در سطح کلان و چه در سطح رفتاری، که در طرح درس و ابتدای فصول کتاب‌های درسی ذکر می‌شوند، تأثیر مهمی بر جهت‌دهی به محتوای آموزشی و درونی‌شدن تدریجی اهداف و ارزش‌های اسلامی دارند. تعریف اهداف شناختی، عاطفی و زیستی اسلامی با بیان مظاهر رفتاری، در کنار دیگر اهداف آموزشی ریاضی، تجربی و اجتماعی، از جلوه‌های یک کتاب درسی اسلامی بوده و موجب توجه مربی به اهداف ارزشی، در کنار اهداف دانشی، و سبب تأثیرپذیری متربیان از ارزش‌های برآمده از آنهاست.

پی‌نوشت‌ها

۱- کورش فتحی و اجارگاه، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، ص ۹.

۲- میترا دوانلو، *برنامه درسی پنهان*، ص ۱۲۹.

۳- ر.ک: هاشم روزنانی، «اسلامی‌کردن برنامه آموزشی و تحصیلی»، ترجمه سوسن کشاورز، *روش‌شناسی علوم انسانی*، ش ۳۲، ص ۸۷-۱۱۰.

۴- از قدیم، مربیان بر این اعتقاد بوده‌اند که برنامه‌ریزی درسی، شامل مجموعه‌ای از موضوعات است که معلم برای یادگیری دانش‌آموزان بیان می‌کند. طبق این تعریف، برنامه درسی همان تدوین محتوای آموزشی است (ر.ک: همان).

۵- برخی از محققان معتقدند تلقی متداول امروز از برنامه‌ریزی درسی عبارت است از مواد و محتوای درسی که توسط مربی و مربی، تدریس و تدریس می‌شود (ر.ک: سیلور جی. گالن و الکساندر ویلیام ام. و لوئیس آرتور جی، *برنامه‌ریزی درسی*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، ص ۳۴).

۶- علی تقی‌پور ظهیر، *مقدمه بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، ص ۴۰.

۷- کورش فتحی اجارگاه، همان، ص ۲۰.

۸- زهرا شعبانی، «برنامه‌های درسی تلفیقی علوم و مفاهیم

- تفسیر فعل خدا قلمداد نشود.
- ۲۳- ر.ک: عبدالله جوادی آملی، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*.
- ۲۴- ر.ک: همان.
- ۲۵- دبیرخانه همایش مبانی فلسفی علوم انسانی، *جستارهایی در فلسفه علوم انسانی از دیدگاه مقام معظم رهبری*، ص ۱۹ و ۲۰؛ عبدالله جوادی آملی، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*.
- ۲۶- ر.ک: محمدتقی مصباح، *آموزش فلسفه*، ج ۱، ص ۲۲.
- ۲۷- فرهنگستان علوم اسلامی، تعاریف جدیدی برای مبادی مذکور ارائه کرده‌اند که به دلیل پاره‌ای ابهامات، مورد اقبال محققان قرار نگرفته، بررسی آنها از رسالت این نوشتار خارج است.
- ۲۸- مشروع بودن شامل اباحه هم می‌شود ولی مطلوبیت فقط با واجب و مستحب می‌سازد.
- ۲۹- در تعریف فلسفه مضاف، که صاحبان رویکرد حد میانی و حد اکثری بر دخالت آن در اسلامی‌شدن علوم اتفاق دارند، همه قیود ذکر شده، یعنی مقربیت، کاشفیت و مشروعیت قابل اندراج است؛ چه از مباحث اساسی فلسفه مضاف، اصول و مبانی یا به اصطلاح «مبادی» علم مضاف‌الیه است که قیود مذکور در مبانی ارزش‌شناختی قابل اندراج هستند.
- ۳۰- ر.ک: مرتضی مطهری، *ده گفتار* (فریضه علم)، ص ۱۷۳.
- ۳۱- در مورد اشتراط نافعیت علم و دلایل آن، ر.ک: عبدالله جوادی آملی، «علم نافع و هویت‌ساز»، *اسراء*، سال اول، ش ۱، ص ۲۷ و ۲۸.
- ۳۲- یعنی اصول فقه، که گرچه به منظور استخراج احکام فقه عملی تدوین شده، اما در واقع اصول استنباط از ادله اجتهادیه بوده و منطبق فهم دین و استخراج معارف اسلامی و احکام فقه نظری نیز به شمار می‌رود.
- ۳۳- مانند قید کاشفیت و مطلوبیت و جویی.
- ۳۴- مانند قید نافعیت و مقربیت.
- ۳۵- ر.ک: عبدالله جوادی آملی، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*.
- ۳۶- همان.
- ۳۷- ر.ک: انعام: ۳۸.
- ۳۸- سیدحسین میرلوحی، *هفت انتقاد به تعلیم و تربیت جدید؛ تطبیق آموزش و پرورش ایران با دیدگاه ژاک مارتین*، ص ۶۱-۹۱.
- ۳۹- سیدحسین میرلوحی، همان، ص ۶۱-۹۱.
- ۴۰- ر.ک: محمد بهشتی، *مبانی تربیت از دیدگاه قرآن*، بحث فطرت.
- ۴۱- فاطر: ۱۵.
- ۴۲- ذاریات: ۵۶.
- ۴۳- بقره: ۳۰.
- ۴۴- بقره: ۱۵۶.
- ۴۵- اسراء: ۷۰.
- ۴۶- عبدالواحدبن محمد تمیمی آمدی، *غررالحکم و دررالکلم*، ج ۲، ص ۴.
- ۴۷- شمس: ۷ و ۸؛ نهاد ناآرام، در برابر نظریه نهادآرام، تعبیر شهید صدر است (ر.ک: سید محمدباقر صدر، *المدرسة القرآنية*).
- ۴۸- روم: ۳۰.
- ۴۹- لاجبر و لاتفویض بل أمرٌ بین الأمرین.
- ۵۰- نساء: ۹۷.
- ۵۱- مؤمنون: ۱۴؛ *نهج البلاغه*، خ ۱، ش ۲۶.
- ۵۲- اسراء: ۳۶؛ *نهج البلاغه*، خ ۱، ش ۲۶.
- ۵۳- عنکبوت: ۶۴.
- ۵۴- *نهج البلاغه*، نامه ۳۱، ش ۷۴.
- ۵۵- نوح: ۱۳ و ۱۴.
- ۵۶- *نهج البلاغه*، حکمت ۱۴۷، ش ۷ و ۱.
- ۵۷- ر.ک: سیدحسین میرلوحی، همان، ص ۶۱-۹۱.
- ۵۸- ر.ک: سیداحمد رهنمایی، *درآمدی بر مبانی ارزش‌ها*، ص ۱۸۷.
- ۵۹- ر.ک: همان، ص ۱۸۸.
- ۶۰- نافعیت مطلقه یا غالبه؛ نافعیت مطلقه زمانی است که مضرتی نباشد و غالبه وقتی است که منفعت بر مضرت غالب باشد.
- ۶۱- [یهود] از آنچه بر آن دو فرشته هاروت و ماروت در بابل فرو فرستاده شده بود [پیروی کردند] با اینکه آن دو [فرشته] هیچ کس را تعلیم [سحر] نمی‌کردند مگر آنکه [قبلاً به او] می‌گفتند ما [وسیله] آزمایشی [برای شما] هستیم پس زهار کافر نشوی و [الی] آنها از آن دو [فرشته] چیزهایی می‌آموختند که به وسیله آن میان مرد و همسرش جدایی بیافکنند هر چند بدون فرمان خدا نمی‌توانستند به وسیله آن به احدی زیان برسانند و [خلاصه] چیزی می‌آموختند که برایشان زیان داشت و سودی بدیشان نمی‌رسانید. ﴿تَبَدَّلَ فَرِيقًا مِّنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ كِتَابَ اللَّهِ وَرَأَى ظُهُورَهُمْ كَأَنَّهُمْ لَا يَعْلَمُونَ وَاسْتَعْوَأَ مَا تَسْتَلُوا السَّيَاطِينَ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَانَ... وَمَا أَنْزَلَ عَلَى الْمَلَائِكَةِ بَيِّنَاتٍ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يَعْلَمَانِ مِن أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا

- یزدی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۸۹.
- **جستارهایی در فلسفه علوم انسانی از دیدگاه مقام معظم رهبری آیت الله خامنه‌ای**، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۸۹.
- دوانلو، میترا، **برنامه درسی پنهان**، مازندران، شهر، ۱۳۸۶.
- روزنایی، هاشم، «اسلامی کردن برنامه آموزشی و تحصیلی»، ترجمه سوسن کشاورز، **روش شناسی علوم انسانی**، ش ۳۲، پاییز ۱۳۸۱، ص ۸۷-۱۱۰.
- رهنمایی، سیداحمد، **درآمدی بر مبانی ارزش‌ها**، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۸۵.
- شعبانی، زهرا، «برنامه‌های درسی تلفیقی علوم و مفاهیم اخلاقی در کشورهای آمریکا، کانادا، و استرالیا، به منظور ارائه نمونه‌های تلفیقی برای دوره ابتدایی ایران»، **تربیت اسلامی**، سال اول، ش ۲، بهار و تابستان ۱۳۸۵، ص ۸۹-۱۴۱.
- شمشیری، بابک، **تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان**، تهران، طهوری، ۱۳۸۵.
- صدر، سید محمدباقر، **المدرسة القرآنية**، بیروت، دارالتعارف للمطبوعات، بی تا.
- طباطبائی، سید محمدحسین، **المیزان**، قم، اسماعیلیان، ۱۳۹۴.
- عبدالطیف، محمدخلیفه، **بررسی روانشناختی تحول ارزش‌ها**، ترجمه حسین سیدی، مشهد، به نشر، ۱۳۷۸.
- فتحی و اجارگاه، کورش، **اصول برنامه‌ریزی درسی**، ج سوم، تهران، ایران زمین، ۱۳۸۴.
- گالن، سیلور جی. و الکساندر ویلیام ام. و لويس آرتور جی، **برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد، به نشر، ۱۳۷۸.
- مخلصی، عباس، «عقلانیت دین در قرائت شهید مطهری»، **حوزه**، سال هفدهم، ش ۹۷، فروردین و اردیبهشت ۱۳۷۹، ص ۹۱-۱۱۱.
- مصباح، محمدتقی، **آموزش فلسفه**، چ هشتم، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۷.
- **دین و آزادی**، قم، مرکز مطالعات و پژوهش‌های فرهنگی حوزه علمیه، ۱۳۸۱.
- مطهری، مرتضی، **آشنایی با علوم اسلامی**، چ هفدهم، تهران، صدرا، ۱۳۷۵.
- **ده گفتار**، تهران، صدرا، ۱۳۷۱.
- میرلوحی، سیدحسین، **هفت انتقاد به تعلیم و تربیت جدید**؛ **تطبيق آموزش و پرورش ایران با دیدگاه ژاک مارتین، تعلیم و تربیت**، ش ۵۸، تابستان ۱۳۷۸، ص ۶۱-۹۱.
- يُتَرَقُّونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَرَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ ﴿١٠١﴾ (بقره: ۱۰۱ و ۱۰۲).
- ۶۲- عبدالله جوادی آملی، «علم اسلامی»، **راهبرد فرهنگ**، ش ۶، ص ۷.
- ۶۳- عبدالله جوادی آملی، **منزلت عقل در هندسه معرفت دینی**؛ همو، «علم نافع و هویت‌ساز»، **اسراء**، ش ۱.
- ۶۴- ر.ک. عبدالله جوادی آملی، **منزلت عقل در هندسه معرفت دینی**.
- ۶۵- در برنامه درسی تلفیقی، ارزش‌ها در ضمن دانش‌ها تدریس می‌شوند. برای اطلاعات بیشتر ر.ک: زهرا شعبانی، همان، ص ۸۹-۱۴۱.
- ۶۶- طلاق: ۱۲.
- ۶۷- فصلت: ۲۲ و ۲۳.
- ۶۸- (أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ) آیا کسی که خلق کرده نمی‌داند؟! ۶۹- به‌عنوان نمونه، ر.ک: انعام: ۵۹؛ حج: ۷.
- ۷۰- حدید: ۲۲.
- ۷۱- بابک شمشیری، **تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان**، ص ۲۹۸-۲۹۰.
- ۷۲- ملک: ۱۰.
- ۷۳- سید محمدحسین طباطبائی، **المیزان**، ج ۵، ص ۲۵۵.
- ۷۴- نجم: ۲۹ و ۳۰.
- منابع**
- احمدی، حسن، **روش برنامه‌ریزی در بخش فرهنگ**، تهران، سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۷۰.
- العطاس، نقیب، **مفهوم آموزش و پرورش اسلامی**، کوالالمپور، بی تا، ۱۹۹۰.
- بهشتی، محمد، **مبانی تربیت از دیدگاه قرآن**، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۷.
- تقی‌پور ظهیر، علی، **مقدمه بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی**، چ بیستم، تهران، آگاه، ۱۳۸۳.
- جوادی آملی، عبدالله، «علم اسلامی»، **راهبرد فرهنگ**، ش ۶، تابستان ۱۳۸۸، ص ۷-۱۸.
- **علم نافع و هویت‌ساز**، **اسراء**، سال اول، ش ۱، پاییز ۱۳۸۸، ص ۹-۲۸.
- **منزلت عقل در هندسه معرفت دینی**، قم، اسراء، ۱۳۸۷.
- دبیرخانه همایش مبانی فلسفی علوم انسانی، **جستارهایی در فلسفه علوم انسانی از دیدگاه حضرت علامه آیت‌الله مصباح**