

رویکردی به تولید علم دینی از منظر آیت‌الله جوادی آملی و دلالت‌های آن در برنامه درسی آموزش عالی^۱

اعظم زرقانی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تفصیلی علم دینی از منظر ویژگی‌ها و هنجارهای عالم - یعنی یکی از جهات کلیدی مطرح شده در نظریه علم دینی آیت‌الله جوادی آملی - است. برای این منظور ابتدا ضمن ارائه تقریری اجمالی از نظریه آیت‌الله جوادی آملی، باتوجه به جایگاه عقل در این نظریه و نیز نقش آن در ایجاد شایستگی‌هایی در عالم، به تبیین نقش هر دو نوع عقل نظری و عملی در تولید معرفت اسلامی با تأکید بر دیدگاه جوادی آملی پرداخته شده است. در ادامه ویژگی‌ها یا شایستگی‌های عالم در دو طبقه «دانشی - نگرشی» و «اخلاقی - رفتاری» نیز تبیین شده است. سپس دلالت‌های این بحث برای تغییر برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها به منظور تربیت عالمانی برخوردار از این ویژگی‌ها و به تبع آن، تولید علم و معرفت توسط این عالمان که متصف به صفت اسلامی باشد، پرداخته شده است. در پایان ضمن ارائه جمع‌بندی از مباحث مطرح شده، به دستاورد نظری این نوشتار در قابلیت جمع بین نظرات رقیب و پاسخ‌گویی به نظرات برخی منتقدان نظریه جوادی آملی نیز اشاره خواهد شد.

واژگان کلیدی:

علم اسلامی، عالم، عقل، آیت‌الله جوادی آملی، برنامه درسی

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۲۵.

A.zarghani@gmail.com

۲- دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران.

بیان مسئله

توجه به علم دینی یا اسلامی به یکی از اولویت‌ها و سیاست‌گذاری‌های رسمی کشور در عرصه تولید علم تبدیل شده و محققان حوزه علوم تربیتی را راغب کرده تا درخصوص چگونگی تربیت یادگیرندگان در نظام آموزشی باتوجه به این بحث به تأمل و کاوش بپردازند. پرداختن به چگونگی عملیاتی کردن علم اسلامی با استفاده از دستاوردهای علوم تربیتی، نیازمند پذیرش و اتفاق نظر بر یک قرائت از علم دینی یا اسلامی از بین بی‌شمار قرائت مطرح شده در این حوزه است.

اگرچه بحث بر سر دست یافتن بر قرائتی مقبول از علم دینی یا اسلامی را می‌توان بر مبنای طبقه‌بندی علوم به ۳ بعد یا ملاک «هدف»، «موضوع» و «روش» پیش برد، اما تاکنون عمده تأکید نظریه‌ها، نقدها و پرسش و پاسخ‌های ارائه شده از سوی نظریه‌پردازان و دغدغه‌مندان این عرصه بر بعد روشی و روش‌شناسی متمرکز بوده است. همچنانی که در دسته‌بندی ارائه شده توسط سوزنجی (۱۳۸۹ الف) از این نظریه‌ها نیز می‌توان آن را ردیابی کرد. این در حالی است که با تمرکز بر ۲ بعد هدف و موضوع که کمتر مورد توجه محققان این حوزه قرار داشته، می‌توان به قرائتی از علم دینی یا اسلامی دست یافت که توانایی جمع بین نظرات موافق و مخالف را داشته باشد.

نظریه علم دینی «عبدالله جوادی آملی»، یکی از نظریات مطرح در حوزه علم دینی است که اتصاف علم به دینی بودن را از جهات متعددی مورد بحث قرار داده است. این نظریه همچون هر نظریه علمی دیگر مورد توجه موافقان (واعظی، ۱۳۸۷؛ سوزنجی، ۱۳۸۹؛ الف و ب، خسروپناه و بابایی، ۱۳۸۹؛ اکبری و واعظ جوادی، ۱۳۹۲؛ عبداللهی و صالحی اردکانی، ۱۳۹۳؛ اسدی و لواسانی، ۱۳۹۵؛ حسین‌زاده یزدی و اخلاقی، ۱۳۹۶) و منتقدانی (باقری، ۱۳۸۷؛ فنایی اشکوری، ۱۳۸۸؛ کرمی و دانش شهرکی، ۱۳۹۵؛ موحد، ۱۳۹۵) قرار گرفته؛ اما آنچه در میان آثار موافقان و منتقدان این نظریه به‌طور بارزی مشهود است، توجه به مبانی دین‌شناختی و علم‌شناختی (یا حتی روش‌شناختی) این نظریه بوده است؛ درحالی‌که یکی از نکات مغفول یا کمتر مورد توجه قرار گرفته در این مباحث - به‌ویژه در دیدگاه‌های موافقان و طرفداران این نظریه - توجه به شایستگی‌هایی است که یک عالم باید از آن برخوردار باشد تا برآن اساس بتوان علم و نظریه‌ای را که چنین عالمی آن را تولید می‌کند، به صفت دینی و اسلامی بودن متصف کرد. «از منظر انسان‌شناختی و علم‌شناختی نیز نفس عالم، ظرف و زمینه شکل‌گیری علم است. در نتیجه دینی (یا غیردینی) بودن عالم، نقش مؤثری در دینی (یا غیردینی) شدن علم دارد» (علی‌تبار فیروزجایی، ۱۳۹۵، ص ۴۷).

نگریستن از این منظر به مقوله علم دینی یا اسلامی، ضمن اینکه به رفع غفلت از یکی از بخش‌های مهم، اثرگذار و کاربردی نظریه جوادی آملی مدد می‌رساند و تبیین بهتر و کامل‌تری از

این نظریه را به مخاطبان ارائه می‌دهد، آشکار کننده شباهت‌های بین این نظریه با عمده‌ترین نظریه‌های رقیب آن یعنی نظریه‌های باقری (۱۳۸۱) و گلشنی (۱۳۹۰) در بین نظریه‌های موافقان علم دینی نیز هست. همچنین پرداختن به این موضوع، به نقدهای منتقدانی پاسخ خواهد گفت که نظریه جوادی آملی را نه به‌عنوان بحث و دغدغه اصلی که به علم اسلامی اشاره دارد، بلکه به‌عنوان پاسخی به سؤال از عالم اسلامی دانسته‌اند. گو اینکه این منتقدان (فناپی/اشکوری، ۱۳۸۸؛ موحد، ۱۳۹۵) نتوانسته‌اند ارتباط میان بحث عالم اسلامی و نقش آن در تولید علم اسلامی را به‌درستی فهم کنند.

چنانچه فرهنگ یا منش را مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و شایستگی‌ها در نظر بگیریم که عالمان یک محیط علمی باید دارای آن‌ها باشند، در این صورت می‌توان گفت ما بر آنیم تا در پرتو تبیین منطقی جدید از نظریه علم دینی جوادی آملی - یعنی در نظر گرفتن علم به‌مثابه فرهنگ - در درجه اول با تولید قرائتی نسبتاً مقبول و مهجور از علم اسلامی، به غنای بحث‌های نظری در این حوزه کمک کنیم و در درجه دوم با قبول این دیدگاه، دلالت‌های آن برای برنامه درسی آموزش عالی را واکاوی کرده و از چگونگی عملیاتی کردن این رویکرد سخن بگوییم.

مروری مختصر بر نظریه علم دینی جوادی آملی (علم به‌مثابه فرهنگ)

جوادی آملی با نظر به ماهیت علم که کشف واقع است و از اسرار و رموز الهی پرده برمی‌دارد، علم را صرف‌نظر از مسلمان یا غیرمسلمان و الهی یا الحادی بودن عالم، اساساً دینی و الهی می‌داند؛ به شرط اینکه وهم و گمان و فرضیه نباشد و با روش‌های معتبر علمی به آشکارسازی حقایق بپردازد.

«علم اگر علم باشد - نه وهم و خیال و فرضیه محض - هرگز غیر اسلامی نمی‌شود. علمی که اوراق کتاب تکوین الهی را ورق می‌زند و پرده از اسرار و رموز آن برمی‌دارد، به‌ناچار اسلامی و دینی است و معنا ندارد که آن را به دینی و غیردینی و اسلامی و غیراسلامی تقسیم کنیم. بر این اساس علم فیزیکی در شرایطی که مفید یقین یا طمأنینه عقلی است و در مرز فرضیه و وهم و گمان به سر نمی‌برد، یقیناً اسلامی است؛ هرچند شخص فیزیک‌دان، ملحد یا مشرک باشد. اینکه او به سبب اعوجاج و الحادش ارتباط عالم طبیعت با خدا را قطع کرده و خلقت را باور ندارد، موجب آن نیست که فهم او از طبیعت - در صورتی که حقیقتاً علم یا کشف اطمینان‌آور باشد - فاقد حجیت و اعتبار شرعی تلقی شده و تفسیر فعل خدا قلمداد نشود. همان‌گونه که اگر کسی ملحدانه ارتباط قرآن با خداوند را قطع کرد و باین حال به بررسی و تفسیر قرآن پرداخت و جهات ادبی و لطایف و فصاحت و بلاغت آن را بررسی کرد، نمی‌توان به استناد الحادش، فهم و تفسیر او را - گرچه با رعایت شرایط کامل فهم

و ادراک معتبر و مضبوط صورت گرفته باشد - مخدوش و ناموجه اعلام کرد؛ زیرا تفسیر قول خداوند اگر وهم و حدس نباشد و تفسیر صحیح و فهم درست باشد، به اسلامی و غیراسلامی تقسیم نمی‌شود، هرچند صاحب این فهم به مسلمان و غیرمسلمان تقسیم شود... به همین قیاس ما هرگز فیزیک و شیمی غیراسلامی نداریم. علم اگر علم است، نمی‌تواند غیراسلامی باشد؛ زیرا علم صائب، تفسیر خلقت و فعل الهی است و تبیین کار خدا حتماً اسلامی است؛ گر چه فهمنده، این حقیقت را دریافته و خلقت خدا را طبیعت بپندارد. اینان (کفار) بخشی از حقیقت را می‌گیرند و بخشی از آن (ارتباط طبیعت با خداوند و مبدأ تعالی) را انکار می‌کنند. کنار گذاشتن بخشی از حقیقت، مانع از آن نیست که بخش مثمر و مثبت آن که علم صائب و مطابق با واقع است، مطرود شود. آنچه علم صحیح و ثمربخش است، قطعاً اسلامی و حجت شرعی است و آن دسته از محتوای علوم که وهم است و خیال، در واقع جهل مرکب است و علم نیست تا سخن از اسلامی بودن یا غیراسلامی بودن علوم، شامل حال آن شود» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، صص ۱۴۴-۱۴۳).

این سخنان نشان می‌دهد که علم - صرف نظر از هر نوع دیدگاه و بینش الهی یا الحادی و کفرآمیزی عالمش - در صورتی که با به کارگیری از روش‌های علمی معتبر، واقعیت‌های هستی را کشف کرده و به توصیف آن پردازد، علم است. اما نکته اینجاست که این وصف از دینی یا اسلامی بودن برای علم تنها در مقام کشف یا توصیف واقعیت هستی معتبر و موثق است؛ درحالی که وقتی در پرتو این توصیف‌های به دست آمده از کشف حقایق، پای تفسیر و ارائه جهان بینی و نگرش عالم به هستی به میان بیاید، در این صورت دیگر با علمی با ماهیت یگانه یعنی الهی و اسلامی مواجه نیستیم. بلکه به تناسب جهان بینی و نگرش الحادی و الهی که عالم آگاهانه یا ناآگاهانه برای تفسیر هستی به خدمت می‌گیرد، با دو نوع علم الهی و غیرالهی یا الحادی و به تعبیر کلی تر، دو علم اسلامی و غیراسلامی مواجهیم. در چنین حالتی است که جوادی آملی مبنای اسلامی و غیراسلامی بودن علوم را به نوع جهان بینی حاکم بر هر علم وابسته می‌داند. براین اساس این نتیجه قابل استنباط است که چنانچه علوم از مادری غیردینی - یعنی از فلسفه الحادی - متولد شوند، در آن صورت آن علم، الحادی و چنانچه از مادر یا فلسفه‌ای الهی نشأت بگیرند، متصف به الهی و دینی بودن می‌شوند.

«پیش فرض‌ها یا اصول موضوعه هر علمی تعیین کننده الحادی یا الهی بودن آن دانش است. آن پیش فرض‌های تعیین کننده هرچند در فلسفه‌های مضاف دسته بندی می‌شوند، اما دستمایه همه آن پیش فرض‌ها و جان مایه همه آن پایه‌ها و مایه‌ها در فلسفه مطلق، یعنی جهان بینی کلی رقم می‌خورند و وجود و عدم آن‌ها در آن بارگاه تصویب می‌شود. آن‌گاه در کارگاه‌های فلسفه‌های مضاف و علوم مندرج تحت آن، پیاده می‌شود» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۶۷).

این جهان‌بینی یا نگرش عالم به جهان و واقعیات هستی است که به او این اجازه را می‌دهد با چه هدف و منظوری از علمی که به‌دست آورده یا واقعیتی که کشف شده، استفاده ببرد. به‌عبارت دیگر، علم اگر چه فی‌نفسه اسلامی است، اما به‌سبب اتحادش با عالم و اثرپذیری از دنیای ذهنی او، ممکن است دچار خطا و اشتباهاتی شده و به صورتی الحادی و کفرآمیز تبدیل شود. «این عالم است که بر اثر اتکای به فلسفه علم الحادی و فلسفه مطلق الحادی، علم را ابزار الحاد خود قرار می‌دهد و تفسیر تحریف شده‌ای از جهان عرضه می‌کند» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۳۰). به‌این ترتیب عالم می‌تواند علم را از جایگاه و مرتبه کشف واقع بودنش به مرتبه تفسیر واقعیت مطابق جهان‌بینی خود بکشاند و امکان خطا و نادرستی و ناراستی را در آن وارد کند که در این صورت علم از صورت الهی و اسلامی-اش به صورتی الحادی و کفرآمیز تبدیل خواهد شد. براین اساس است که راه‌حل اسلامی کردن علوم در نظر جوادی آملی، اصلاح جهان‌بینی و نگرش حاکم بر عالمان، به مدد بهره‌گیری از منابع معرفتی وحی و نقل در کنار عقل، بیان می‌شود:

«علم حسی و تجربی معیوب کنونی که منقطع‌الاول و الآخر است و مبدأ فاعلی و غایی برای طبیعت نمی‌بیند، باید حد خود را بشناسد و از نظام خلقت به‌عنوان طبیعت یاد نکند و درصدد ارائه جهان‌بینی بر نیاید. منابع معرفتی دیگر یعنی وحی و به‌تبع آن نقل معتبر و عقل تجربیدی (فلسفه) باید عهده‌دار ارائه جهان‌بینی باشند» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۳۰).

برای دینی یا اسلامی کردن و به‌تعبیری دیگر جلوگیری از انحراف و اعوجاج علوم جدید - آنچنان که در بین برخی از نظریه‌پردازان علم دینی مطرح است - لزوم و وجوبی به انقلاب محتوایی و بنیادی‌تر از آن، انقلاب در روش تحقیق موجود و مطرح در علوم نیست. علوم موجود می‌توانند به قوت خود باقی مانده و مورد استفاده عالمان نیز قرار بگیرند، به شرط اینکه تغییراتی در دنیای ذهنی عالمان رخ بدهد؛ تغییراتی که به تغییر نوعی نگرش، ارزش و رفتار یا به تعبیری کلی‌تر، فرهنگ علمی حاکم در بین عالمان آن علم اشاره دارد.

«در زمینه اسلامی کردن علوم باید از هرگونه افراط و تفریط دوری جست و نباید تصور کرد علم اسلامی، یعنی فیزیک و شیمی اسلامی، تافته جدا‌بافته‌ای از علوم طبیعی رایج است. منشأ چنین گمانی آن است که نسبت علم دینی به علم رایج را نسبت فرش دست‌باف با فرش ماشینی بدانیم و خیال کنیم که علم دینی محتوایی کاملاً متفاوت از علم رایج در اختیار می‌گذارد و چون مشاهده می‌کنیم که از دل علم دینی، فیزیک و شیمی متفاوتی به‌دست نمی‌آید، از اساس منکر امکان اسلامی کردن علوم شویم. ایده اسلامی کردن علوم در نتیجه آشتی دادن علم با دین، رفع غفلت از جایگاه عقل در هندسه معرفت دینی و برطرف کردن بیگانگی و فاصله‌ای است که به نادرست میان علم و

دین برقرار شده؛ نه آنکه از روش تجربی دست برداشته و سازوکار کاملاً جدید و بدیعی برای علوم پیشنهاد شود. حقیقت آن است که اسلامی کردن علوم را به معنای هماهنگی و سازگاری علوم طبیعی یا دیگر منابع معرفتی ببینیم؛ نه آنکه اساس علوم رایج را ویران کرده و انتظار محتوای کاملاً جدیدی را در شاخه‌های مختلف علوم داشته باشیم» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۴۳).

اگرچه برخی برای اسلامی کردن علوم، تغییرات بنیادی در محتوا و روش تحقیق را پیشنهاد داده‌اند، اما همچنان که در کلام جوادی آملی بدان اشاره شده، به نظر می‌رسد تغییر اساسی، تغییر از درون و ذهنیت یا جهان بینی حاکم بر ذهن عالم است که در جذب و پردازش اطلاعاتی که از منابع مختلف دریافت می‌کند، به مثابه یک فیلتر یا چارچوب عمل می‌کند. این عالم است که مفسر و شکل‌دهنده علمی است که از واقعیت حکایت می‌کند. بنابراین حتی اگر علم با روشی متصف به صفت اسلامی تولید شود، اما تغییری در نگرش عالم - با مختصاتی که در ادامه این مقاله بیشتر بدان اشاره خواهد شد - به وجود نیاید، باز هم علم تولید شده از نقصان‌ها و کمبودهایی رنج خواهد برد که مانع از اتصافش به صفت دینی یا اسلامی بودن می‌شود.

با نظر به آنچه بیان شد، آنچه از این نظریه برای اسلامی‌سازی علوم انسانی مستفاد می‌شود، در نظر گرفتن ماهیت علم در دو مقام کشف و تفسیر است. اگر در حوزه‌ای از علوم انسانی تنها در مقام کشف یا توصیف و با استفاده از روش‌های معتبر علمی به آشکارسازی واقعیات انسانی پرداخته شود، آن حوزه علمی صرف‌نظر از ملحد یا مشرک بودن محققان و دانشمندان، به صفت دینی و اسلامی متصف خواهد بود و نیازی به اسلامی‌سازی نخواهد داشت. اما چنانچه محققانی در حوزه‌ای از علوم انسانی با نظر به جهان بینی خود به تفسیر واقعیات انسانی کشف شده بپردازند، در آن صورت بسته به نوع جهان بینی حاکم بر عالم، دو نوع علم اسلامی یا الهی و غیرالهی خواهیم داشت. در این مقام - یعنی مقام تفسیر واقعیات کشف شده - است که به اسلامی‌سازی علوم - نه با انقلاب روشی و محتوایی، بلکه با اصلاح در جهان بینی عالمان - محتاج خواهیم بود؛ البته که متناسب با این جهان بینی، استفاده از سایر منابع معرفتی نیز برای تفسیر واقعیات انسانی کشف شده ضروری خواهد بود. در جدول شماره ۱ می‌توان دلالت‌های این نظریه برای حوزه علوم انسانی اسلامی را به صورت خلاصه ملاحظه کرد.

رتال جامع علوم انسانی

جدول ۱: دلالت‌های نظریه جوادی آملی در علوم انسانی اسلامی با نظر به مؤلفه‌ها

ماهیت علم اسلامی	دلالت‌ها برای اسلامی‌سازی علوم انسانی
مقام کشف: علم اگر با روش‌های معتبر علمی به‌دست آمده، علم اسلامی است؛ چون پرده از اسرار کتاب هستی برمی‌دارد. خواه عالمش ملحد باشد یا مسلمان و موحد.	در علوم انسانی که از روش‌های تجربی برای کشف واقعیات انسانی استفاده می‌کنند، چنانچه صرفاً بر چگونگی کشف و توصیف نتایج با استفاده از روش‌های معتبر علمی تمرکز شود، نیازی به اسلامی‌سازی نخواهد بود؛ چرا که نتایج به‌دست آمده از آنجا که بخشی از خلقت انسانی خدا را آشکار و توصیف می‌کند، الهی و علمی است. نتایج تحقیقات به‌دست آمده از روش‌های تجربی در علوم انسانی همچون علوم تربیتی و روان‌شناسی می‌توانند مشمول این قاعده شوند.
مقام تفسیر: بسته به نوع پژوهشگر و جهان‌بینی او که در تفسیرش وارد می‌شود، علم الهی و الحادی خواهیم داشت.	در پژوهش‌هایی از علوم انسانی که به‌دنبال تفسیر نتایج به‌دست آمده از روش‌های تجربی یا غیرتجربی با اتکا بر پیش‌فرض‌ها یا جهان‌بینی‌های پژوهشگران هستند، از آنجا که جهان‌بینی‌ها و تفسیرها مشمول الهی یا غیرالهی بودن می‌شوند، با دو نوع علم اسلامی و غیراسلامی مواجه خواهیم بود.

همچنان که مطرح شد، زمانی می‌توان به تولید علم دینی یا اسلامی امید داشت که فرهنگ یا مجموعه ارزش‌ها، باورها و هنجارهای حاکم بر اجتماعات علمی و عالمان شاغل در این جوامع که مولد نوعی جهان‌بینی‌اند، فرهنگی اسلامی و دینی باشد. در ادامه پیش از آنکه به تبیین این فرهنگ در قالب شایستگی‌هایی که در دو طبقه مجزا دسته‌بندی شده، پرداخته شود، لازم است جایگاه و سهم عقل در تولید این شایستگی‌ها مورد بررسی قرار گیرد؛ عقلی که در نظریه علم دینی جوادی آملی نیز منزلت ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است.

نقش و جایگاه عقل در تولید معرفت دینی یا اسلامی

مهم‌ترین دستاورد نظریه علم دینی جوادی آملی، طرح منزلتی ویژه برای عقل در حوزه معرفت دینی است. توجه به همین منزلت عقل به‌عنوان یک منبع معرفتی در کنار منبع معرفتی دیگر یعنی «نقل» است که بسیاری از علوم را به محدوده اسلامی و الهی بودن وارد کرده و نگاهی حداکثری به دین یا اسلام برای تحت شمول قرار دادن علوم مختلف، ایجاد و ترویج کرده است. اگرچه جوادی آملی (۱۳۸۶) به هنگام سخن گفتن از منزلت عقل در هندسه معرفت دینی، از تمامی اقسام چهارگانه عقل نظری (عقل تجربی، نیمه‌تجربیدی، تجربیدی و ناب) و نسبتش با دین سخن می‌گوید و براساس این اقسام چهارگانه و نسبت‌شان با دین - آنچنان که در بخش پیشین بدان اشاره شد - پای بسیاری از علوم همچون علوم تجربی، ریاضی، انسانی، فلسفه و عرفان نظری را - که از این اقسام چهارگانه عقل بهره می‌برند - به محدوده دینی بودن باز می‌کند (بسته به میزان اعتبار و یقینی بودن‌شان، از

صفت دینی یا اسلامی بودن نیز برخوردار می‌شوند؛ اما از عقل عملی و منزلتش در معرفت دینی آنچنان که مشهود باشد، سخنی از او مطرح نشده است. دلیل این امر هم این است که او برای عقل عملی در درک و دریافت معارف، سهمی قائل نشده است. وی در این باره چنین بیان داشته است:

«کار عقل نظری، درک است؛ گاهی «هست و نیست» را درک می‌کند که متعلق آن حکمت نظری است و گاهی «باید و نباید» را درک می‌کند که متعلق آن حکمت عملی است. به بیانی دیگر عقل نظری هم مسائل حکمت نظری و هم مسائل حکمت عملی را درک می‌کند. کار عقل عملی درک نیست؛ بلکه این عقل قوه محرکه‌ای است که کارش عزم و اراده و تصمیم، محبت، اخلاص، ایمان و مانند آن است. به دیگر سخن بخش عمل به عقل عملی وابسته است» (آیت‌الله جوادی آملی، ۱۳۸۰، صص ۱۳۳-۱۳۲).

اگرچه بین فلاسفه مسلمان در خصوص ماهیت و کارکردهای عقل نظری و عملی اختلافاتی وجود دارد، اما در خصوص رابطه میان عقل نظری و عقل عملی می‌توان به نوعی اشتراک نظر بین آنان رسید (هدایتی و شمالی، ۱۳۸۸) و از قبل این اشتراک نظرها نظر جوادی آملی در خصوص عقل عملی و اثرش در تولید معرفت و علم دینی را بهتر تبیین کرد؛ امری که به روشنی و وضوح در آثارش بیان شده است.

باتوجه به آنچه از عقل نظری و عقل عملی بیان شد، در خصوص رابطه میان این دو عقل می‌توان گفت که عقل عملی به عقل نظری محتاج است؛ همچنانی که انجام هر فعل و عملی در انسان، بدون علم صورت نمی‌گیرد. اما از طرف دیگر همین تنظیم حالات و تهذیب درون که به وسیله عقل عملی انجام می‌شود، زمینه‌ای را برای شناخت عالی‌تر و صحیح‌تر به وجود می‌آورد (هدایتی و شمالی، ۱۳۸۸). چنین ارتباط و اتصال میان این دو عقل و نقشی را که عقل عملی در تولید معرفت دارد، می‌توان در میان سخنان جوادی آملی نیز ردیابی کرد.

یکی از مواردی که جوادی آملی (۱۳۸۶) در بیان راه‌حل نهایی‌اش برای محقق کردن علم دینی بیان داشته، توجه نشان دادن عالم به اخلاقیات و گام برداشتن در مسیر خودسازی است که در کلام او با پرهیز از نگاه قارونی داشتن در کسب علم، حاکمیت نگرش توحیدی که اول و آخر باید ذات مقدس الهی را دید و... عنوان شده است.^۱ تهذیب نفس و اخلاقی عمل کردن، کار عقل عملی است. پس می‌توان گفت که عقل عملی هم در تولید معرفت دینی - اما نه به صورتی کاملاً محسوس، بلکه به طور غیرمستقیم - نقش و سهم بسزایی دارد.

۱- توضیحات جوادی آملی در این خصوص در بخش بعدی با تفصیل بیشتری بیان خواهد شد.

«در حوزه شخصی افراد، عقل عملی یا هوای نفس حاکم است: «كَمْ مِنْ عَقْلٍ اسِيرٍ تَحْتَ هَوَى امِيرٍ». طبق این روایت نورانی، اگر هوای نفس، امارت و حاکمیت بر وجود فردی را بر عهده گرفت، عقل عملی وی به اسارت هوا در می‌آید؛ چنان‌که اگر عقل بر مسند حکومت نشست، هوا را رام، هوس را اسیر و نفس اماره را عزل خواهد کرد و شخص را به سوی رستگاری و طاعت الهی راهبری می‌کند: «الْعَقْلُ مَا عُبِدَ بِهِ الرَّحْمَنُ وَ اُكْتَسِبَ بِهِ الْجَنَانُ» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۴۴).

اگر قوای بدنی تابع عقل عملی شوند، موجبات باروری فضایل اخلاقی را در انسان به وجود خواهند آورد. اما اگر عقل عملی تابع قوای جسمانی یا به تعبیر بهتر قوای نفسانی شود، حرکت در مسیر اکتساب رذایل اخلاقی را پدید خواهد آورد. پس این عقل عملی است که وظیفه تهذیب نفس و الزام‌های اخلاقی را در عمل برای عالم برعهده دارد. امری که به قول جوادی آملی به منزله پیش‌نیازی در فراگیری و فهم علوم استدلالی عمل می‌کند.

«اهمیت اهتمام به نزاهت روح و قداست نفس و تأثیر بسزای اخلاق در فهم علوم و کاربرد معارف به حدی است که جناب ارسطو، فراگیری اخلاق را قبل از سایر بخش‌های علوم استدلالی لازم دانسته است... همان طوری که غبار ظاهری جلوی دید بصر را می‌گیرد و چشم غبارآلود از مشاهده اشیاء ناتوان است، غبار باطنی نیز جلوی دید بصیرت را می‌گیرد و قلب غبار گرفته هم از ادراک معارف، محروم خواهد بود» (جوادی آملی، ۱۳۷۳، صص ۴۲-۴۱).

طبیعی است که به تناسب میزان استفاده از عقل عملی، امکان رفع غبار باطنی از مقابل دید بصیرت و دستیابی به مراتبی از ادراک معارف، فراهم خواهد بود. همچنان‌که انبیاء و اولیاء به میزان درجه تهذیب نفس و عصمت‌شان از چنین ادراکی برخوردارند. باتوجه به آنچه بیان شد، اهمیت عقل به‌ویژه عقل عملی در تولید معرفت بیشتر نمایان می‌شود و بنابراین با گسترده کردن منزلت عقل در هر دو معنای مصطلح آن (عقل نظری و عقل عملی)، می‌توان از این ظرفیت برای تولید علم و معرفت دینی یا اسلامی بهره‌برداری کرد.

شایستگی‌های عالم اسلامی

به‌مدد مجموعه مطالعات مربوطه و آنچه از نظریه علم دینی جوادی آملی استنباط و استخراج شده، می‌توان شایستگی‌هایی پژوهشگران برای برخورداری از علم و معرفتی دینی و اسلامی را در دو طبقه کلی «دانشی - نگرشی» و «اخلاقی - رفتاری» جای داد. این طبقه‌بندی از شایستگی‌ها مبتنی بر طبقه‌بندی مطرح شده از عقل - عقل نظری و عقل عملی - است که در بخش قبلی مورد بحث قرار گرفت.

الف - شایستگی‌های دانشی یا نگرشی

شایستگی‌های دانشی یا نگرشی که در مجموع از حاکمیت جهان‌بینی توحیدی در ذهن عالم حکایت دارند، دربردارنده باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مورد نیاز یک عالم هستند تا به واسطه آن‌ها، معرفت و دانشی که از ذهن او زاییده می‌شود، قابلیت اتصاف به صفت اسلامی بودن را داشته باشد. این دست باورها یا ارزش‌ها در نظر جوادی آملی بیشتر صبغه دینی و الهی دارند. در نظر او برای اصلاح نگرش یا فرهنگ حاکم بر اجتماعات علمی کنونی، لازم است دانش یا بینش و نگرش پژوهشگران علمی در چند محور اساسی اصلاح شود. «برخورداری از حاکمیت جهان‌بینی و نگرش توحیدی»، «برخورداری از نگرش و بینش تلفیقی از علوم مختلف» و «برخورداری از نگرش نیازمندی به خداوند و عطیه و موهبت الهی دانستن علمی که عالم در اختیار دارد»، سه محور اساسی برای تغییر نگرش و بینش دانشمندان علمی است تا علم تولید شده در پرتو بینش تغییریافته‌شان، مشخصه اسلامی بودن را دارا شود.

«در گذشته که رشته‌های گوناگون دانش، به شکل کنونی آن تخصصی و مجزا نشده بود، علوم و معارف در یک نوع هماهنگی و ارتباط محتوایی به رشد خود ادامه داده، فلسفه الهی عهده‌دار برخی مبانی مهم و اساسی علوم تجربی بود و داد و ستد علمی بین آن‌ها برقرار می‌شد. اما با تخصصی شدن گستره علوم و دانش‌ها، داده‌ها و نتایج آن‌ها بیگانه و بی‌ارتباط با هم شکل می‌گیرند و تصویری مبهم و نامتجانس و عیناک از عالم و آدم عرضه می‌کنند. بنابراین علوم موجود و متعارف و طبعاً دانشگاه‌ها و مراکزی که در چارچوب این ناهماهنگی و درونی و بیگانه‌سازی ناموجه به تحقیق و پژوهش مشغولند، از اساس عیناک هستند؛ چه عیبی بالاتر از اینکه در عرصه‌ای از دانش و معرفت، حقایق و واقعیاتی که دیگر شاخه‌های معرفتی در اختیار می‌نهند، نادیده گرفته شده و نسبت به وجود آن‌ها تعافل و جاهل روا داشته شود. در واقع علوم تجربی موجود، معیوب است؛ زیرا در سیری افقی به راه خود ادامه می‌دهد. بنابراین نه برای عالم و طبیعت مبدایی می‌بیند، نه غایت و فرجامی برای آن در نظر می‌گیرد و نه دانشی که خود دارد، عطای خدا و موهبت الهی می‌یابد» (جوادی آملی، ۱۳۱۶، ص ۱۳۵).

ب - شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری

بر اساس تفسیری که از نظرات جوادی آملی بیان شده، اگرچه اخلاق و رفتار انسان‌ها به‌طور کلی تحت تأثیر نوع بینش و باورهای آن‌ها به ظهور می‌رسد، اما این رابطه یک‌طرفه نیست. بنابراین انجام رفتارهای اخلاقی یا ضد اخلاقی نیز بر ایجاد نوع خاصی از بینش‌ها و باورها در آن‌ها اثرگذار است. رفتار انسان به تدریج، صفات و ملکات منفی یا مثبتی را در او به وجود می‌آورد. صفات و ملکات منفی،

بینشی متناسب با خود را به وجود می‌آورد که گاهی به انکار حقیقت می‌انجامد. صفات و ملکات مثبت نیز به تثبیت و تقویت بینش‌های فطری و عقلی مدد رسانده و به پیدایش معرفت و حکمت حقیقی در دل جوینده آن کمک می‌رساند (سبحانی فخر، ۱۳۹۰).

شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری به فضایی اشاره دارد که از به‌کارگیری عقل عملی به‌دست می‌آید. توحید افعالی داشتن و پرهیز از انانیت در کسب علم و معرفت، یکی از این شایستگی‌های رفتاری است که جوادی آملی از آن به روحیه قارونی یاد کرده است:

«تفکر قارونی نیز مانع اسلامی کردن علوم است. مشکل قارون آن بود که ثروت و توفیق خویش را تنها مرهون تلاش و زحمت و دانش و تعقل خود می‌دانست، سهمی برای خداوند قائل نبود و توحید افعالی نداشت و می‌گفت: «إِنَّمَا أُوتِيْتُهُ عَلَيَّ عِلْمٌ عِنْدِي» (قصص، ۷۸). در عرصه کسب دانش و معرفت نیز بسیاری از افراد، فکر قارونی دارند و از منطق قارون پیروی می‌کنند؛ زیرا معلم واقعی را نمی‌بینند و علم را یکسره مرهون تلاش و کوشش و استعداد فردی خویش می‌دانند. غافل از آنکه در تمام دوران تحصیل بر سر سفره احسان معلم واقعی، یعنی خداوند نشسته‌اند و واهب و ساقی معارف و علوم، حضرت حق جل و علاست؛ زیرا قابل به تنهایی از قوه به فعل نمی‌رسد» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، صص ۱۳۹-۱۳۸).

داشتن انگیزه الهی و درجه خلوص یا استفاده و به‌کارگیری از علم در جهت هدفی صحیح نیز از شایستگی‌های دیگر اخلاقی است که لازم است یک عالم اسلامی از آن برخوردار باشد تا علمی با مختصات اسلامی تولید کند. داشتن روحیه تقوا و پرهیز از گناهان نیز صورت کلی‌تری از این شایستگی هاست. فرد متقی امکان دستیابی به مراتبی عمیق‌تر از فهم و علم‌ورزی را خواهد داشت.

«باتوجه به اینکه فهم مطلب، مراتب و درجاتی دارد، می‌توان پذیرفت که مراتبی از فهم برای ملحد و غیرمؤمن حاصل می‌شود؛ اما مراتب برتر فهم تنها در سایه تقوا به دست می‌آید. «إِن تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا» (انفال، ۲۹). اگر حکما و فلاسفه گذشته گفتند که «مَنْ قَدَّ حَسًّا قَدَّ قَدًّا عَلِمًا»، حکیمان متأله پیرو اسلام، مطلب نو و جدیدی آورده‌اند و آن اینکه کسی که فاقد تقوا باشد، مراتبی از علوم از او فوت می‌شود. بنابراین ایمان و کفر عالم در اصل فهم تأثیر نمی‌گذارد، بلکه در رشد فهم و درست‌تر و عمیق‌تر شدن فهمیدن مؤثر است» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، صص ۱۴۷-۱۴۶).

«اگر صاحبان دانش، آن را به‌درستی فرا گرفته و به‌کار می‌بستند، خداوند و فرشتگانش آنان را دوست می‌داشتند. اما دانشمندان، علم را برای طلب دنیا فرا گرفته‌اند، بنابراین مغضوب و مبعوض خداوند شده و در پیشگاه آن حضرت، خوار و فرومایه شدند» (جوادی آملی، ۱۳۷۳، ص ۴۶).

بخش دیگری از ارزش‌ها و هنجارها هستند که عالم اسلامی پس از برخورداری از علم اسلامی بدان‌ها متصف می‌شود؛ درواقع پیامد و نتیجه علمی است که از آن برخوردار شده است. بنابراین برای اینکه علمی واجد اوصاف اسلامی بودن قرار بگیرد، لازم است که نتیجه عملی دارا بودن آن علم برای عالم، تغییر در برخی خصایص رفتاری‌اش باشد. رهبت و خشیت داشتن از خداوند و نیز عامل بودن عالم به علم خود، ازجمله این ارزش‌ها یا پیامدهای عملی علم اسلامی برای عالمش است که در کلام جوادی آملی بدان اشاره شده است.

«تنها چیزی که مردم را نسبت به فراگیری علم بی‌رغبت کرده، این است که عالم عامل و کسی که به آنچه می‌داند، عمل کند، بسیار کم می‌بینند. برای رهایی از مشکلات یاد شده، پناه بردن به خداوند سبحان از علم غیرنافع لازم است و بر پرهیزکاران است که مجاری ادراکی خویش را وقف علم سودمند کنند. علاوه بر اینکه علم باید در حد ذات خویش، سودمند به حال انسان باشد، عالم نیز باید از آن به‌درستی بهره ببرد. والاترین منفعت علم همانا خشیت از خداوند و رهبت از آن حضرت است. چنانکه فرمود: «إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ» (فاطر، ۳۵) و این خشیت، ترس از دوزخ را نیز که سود نازل آن است، حتماً داراست» (جوادی آملی، ۱۳۷۳، صص ۴۶-۴۷).

درمجموع می‌توان شایستگی‌هایی همچون حاکمیت نگرش توحیدی در عمل که با پرهیز از انانیت همراهی می‌کند، برخورداری از تقوا، خشوع در برابر پروردگار عالم، عامل بودن، انگیزه و هدف الهی داشتن از تحصیل علم را در زمره شایستگی‌های لازم برای یک عالم اسلامی دانست که در کلام جوادی آملی بدان تصریح شده است.

یافته‌های پژوهش

در ادبیات تخصصی برای برنامه درسی، تعاریف مختلفی ذکر شده است. در مشهورترین و پرکاربردترین تعریف، برنامه درسی به‌عنوان یک سند مکتوب در نظر گرفته شده که محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی و مقدم بر فرایند اجرا یا آموزش است (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). به دیگر سخن، برنامه درسی به‌معنای تمامی تصمیماتی است که تیم برنامه‌ریزی درسی درخصوص مؤلفه‌های این برنامه اتخاذ می‌کنند. بنابراین برای تربیت انسان‌هایی عالم به علم اسلامی به‌ویژه علم اسلامی تربیت - با مختصاتی که در بخش‌های پیشین مطرح شد - باید بر اصلاحات یا نقشی که این برنامه‌های درسی برعهده دارند، متمرکز شد. برنامه‌های درسی دارای دو نقش آشکار و پنهان هستند که در ادبیات تخصصی برنامه درسی از آن‌ها به برنامه درسی آشکار و برنامه درسی پنهان یاد می‌شود. طراحی و تدوین برنامه درسی آشکار در اختیار برنامه‌ریزان درسی است، اما برنامه درسی پنهان همچون

فرهنگی است که حین اجرای برنامه درسی آشکار، به‌طور خودآگاه یا ناخودآگاه توسط یادگیرندگان فراگرفته می‌شود. بنابراین پیش‌بینی آنچه توسط یادگیرندگان از قِبَل قرار گرفتن در بطن و متن این فرهنگ آموخته می‌شود، خیلی در اختیار برنامه‌ریزان درسی نیست؛ اگرچه که آن‌ها می‌توانند با در نظر گرفتن تمهیداتی از اثرات نامطلوب برخی عناصر فعال در این فرهنگ بکاهند.

برای بررسی دلالت‌های نظریه علم دینی مطرح شده بر برنامه‌های درسی، بهتر است که به بررسی دلالت‌های این نظریه بر هر یک از مؤلفه‌ها یا عرصه‌های^۱ برنامه درسی پرداخته شود. کلان (۱۳۸۳) عناصر یا مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی را چهار عنصر «هدف»، «محتوا»، «فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان» و «روش‌های ارزشیابی» قلمداد می‌کند که توسط برخی دیگر از صاحب‌نظران با عناصر دیگری مانند منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا یا محیط، گروه‌بندی دانش‌آموزان و راهبردهای تدریس همراه شده‌اند. اسکایرو، عرصه‌های برنامه درسی را دربردارنده اهداف، محتوا (دانش)، یادگیرنده، یادگیری، تدریس و ارزشیابی می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳)، درحالی‌که طبق دسته‌بندی میلر (۱۳۸۳) این عرصه به قرار زیر است: آرمان‌های تربیتی، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به فرایند آموزشی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی از آموخته‌ها.

در مقام جمع‌بندی از دسته‌بندی‌های ارائه شده، در ادامه بررسی دلالت‌های نظریه علم دینی را در شش حوزه «اهداف»، «محتوا»، «روش»، «نقش معلم»، «نقش یادگیرنده» و «ارزشیابی» پی خواهیم گرفت.

هدف: هدف در تربیت یا به‌طور خاص برنامه درسی، به‌منزله معیاری برای انتخاب و سازمان‌دهی مواد تدریس، روش تدریس و وسایل و روش‌های ارزشیابی عمل می‌کند (ملکی، ۱۳۹۴). نظریه علم دینی مورد بحث در این نوشتار ایجاب می‌کند که هدف و آرمان برنامه‌های درسی دانشگاهی در حوزه علوم انسانی به دو دسته تقسیم شود. در یک سطح که به مقام کشف اشاره دارد، هدف برنامه‌های درسی در حوزه پژوهشی، پرورش محققانی است که با استفاده از روش‌های معتبر علمی به کشف و توصیف پدیده‌های انسانی مبادرت ورزند و در حوزه آموزشی نیز هدف، آشنایی یادگیرندگان با مجموعه نظریات و دانش روز به‌دست آمده از این نوع پژوهش‌ها در شناخت بیشتر از پدیده‌های انسانی است. اما در سطح دیگر که به مقام تفسیر اشاره دارد، هدف و آرمان برنامه‌های درسی باید به فراتر رفتن از جنبه‌های مادی و ظاهری امور و پدیده‌های انسانی و دست یازیدن به باطن امور و

لایه‌های عمیق‌تری از شناخت آن پدیده‌ها متمرکز شود تا به یادگیرنده در دستیابی و برخورداری از علمی اسلامی، یاری برساند. دستیابی به این هدف کلی در پرتو دستیابی به هدفی دیگر یعنی توانایی یادگیرنده در برقراری ارتباطات و اتصالات میان رشته‌های علمی (دیسپلین‌ها) و دیدگاه‌های گوناگون محقق خواهد شد. به عبارت دیگر یادگیرنده برای برخورداری از علمی اسلامی باید توانایی برقراری ارتباط و ترکیب میان دیدگاه‌های مختلف و فراتر رفتن از نگرش و جهان بینی بعضاً سکولار یا الحادی حاکم بر محتوای حاکم بر یک رشته علمی (محتوای دیسپلینی) را داشته باشد تا با استفاده از اطلاعات و نظریه‌های موجود و فراتر رفتن از آن‌ها به تولید علمی اسلامی نایل آید.

محتوا: «محتوا به معنای آن چیزی است که باید آموخته شود. بنابراین محتوا دربرگیرنده حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و تعمیم‌ها است و به فرایندهای شناختی که یادگیرندگان در موقع تفکر درباره محتوا با مطالعه محتوا مورد استفاده قرار می‌دهند نیز مربوط می‌شود» (ملکی، ۱۳۹۴، ص ۱۱). محتوای برنامه‌های درسی دانشگاهی در وضعیت موجود، معمولاً محتوای معتبر رشته‌های علمی موجود است که به صورت مجزا از سایر رشته‌های علمی شکل گرفته است. بنابراین لازم است محتوای مطلوب برای برنامه‌های درسی موجود به منظور دستیابی به هدفی که به‌ویژه در سطح دوم ذکر شد، به صورت تلفیقی و بین‌رشته‌ای سازمان‌دهی شود. این تلفیق بین دیسپلین یا محتوای علمی حوزه مربوطه و محتواهایی از حوزه‌های موضوعی همچون الهیات و فلسفه علم است تا ضمن ارائه تصویر صحیحی از چگونگی اثرگذاری جهان بینی و نگرش نظریه‌پرداز در تفسیر نظریه‌های علمی، به بسط نگرش توحیدی در اذهان یادگیرندگان نیز مدد برساند. اگرچه تلفیق یا بین‌رشته‌ای بودن یا میان‌رشته‌ای را برای تلفیق دانش، روش و تجارب دو یا چند حوزه علمی و تخصصی برای شناخت و حل یک مسئله پیچیده یا معضل اجتماعی چندوجهی به کار می‌برند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸، ص ۵۸)، اما چنانچه پدیده‌های انسانی را حقایقی چندلایه متصور شویم که برای شناخت هر لایه به ابزار و منبع معرفتی خاصی احتیاج است، در این صورت به دلیل پیچیدگی شناخت حقیقت این پدیده‌ها، ناگزیریم به ارتباطات و اتصالات بین‌رشته‌ای روی بیاوریم؛ چرا که هر رشته علمی از یک منظر و زاویه دید، به آن پدیده انسانی نگریسته و آن را توصیف و متعاقبش تفسیر می‌کند.

برای تلفیق یا میان‌رشته‌ای، رویکردهای مختلفی وجود دارد. شباهت همه انواع و گونه‌های مختلف میان‌رشته‌ای در هدف مشترک آن‌هاست که به مسائلی در طیف موضوعات علمی، نگرشی وحدت‌نگر داشته و به‌طور کلی یکپارچگی دیدگاه‌ها در حل مسائل مشترک را در دستور کار قرار

می‌دهد (سیاری و فرامرز قراملکی، ۱۳۸۹، ص ۶۰). گونه چندرشته‌ای^۱، چندرشته‌ای متقاطع^۲، بین‌رشته‌ای^۳ و گونه فرارشته‌ای^۴ نمونه‌های رایجی از این انواع مختلف‌اند. در گونه چندرشته‌ای، همزمان از طریق چند رشته مختلف، مسئله یا موضوعی کلی با نظر هریک از متخصصان به مسائل معرفتی و روشی خود، مورد بررسی قرار می‌گیرد (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸؛ پیغامی، ۱۳۸۸؛ لاتوکا^۵، ۲۰۰۳؛ پین^۶، ۱۹۹۹). در طراحی برنامه‌های درسی به این شکل، رشته‌های مختلفی در دوره آموزشی مطرح می‌شود که هر مدرس دیدگاه‌های خود را ارائه داده و دانشجو باید به تلفیق معلومات مختلف خود اقدام ورزد (افتخاری، ۱۳۸۸؛ خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸؛ کلاین^۷، ۲۰۰۵؛ دیلان^۸، ۲۰۰۸). در گونه چندرشته‌ای متقاطع، یک پدیده یا حیطه موضوعی مرتبط با یک رشته خاص از دیدگاه روش‌شناختی و تحلیل رشته دیگر مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ مانند رشته‌های مضاف همچون روانشناسی تربیتی (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸؛ پیغامی، ۱۳۸۸). در اینجا یک رشته یا حوزه، نقش محوری و زمینه‌ای و رشته یا حوزه علمی دیگر، نقش ابزاری و روشی دارد. ویژگی این نوع در طراحی برنامه درسی نیز بر خودتلفیقی، دایر است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸). این امر با توجه به پذیرفتن هویت معرفتی رشته زمینه‌ای رخ می‌دهد. بنابراین شکل‌گیری تلفیق و مطرح شدن تولید دانش و قلمرو هویتی مستقل در این گونه مشهودتر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). در گونه بین‌رشته‌ای، متخصصان رشته‌ها و حوزه‌های مختلف دانش، هدفمندانه به مرزهای معرفتی و روشی یکدیگر ورود می‌کنند تا با توجه به ضرورت‌ها و نیازهای جدید، به گسترش اقلیم‌های معرفتی نو، ایجاد ساختارهای آکادمیک نوین و شیوه‌ها و ابزارهایی برای شناخت یا فهم مسائل دست‌یابند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸، ص ۶۱). در بین‌رشته‌ای، رشته‌ها یا حوزه‌های جدید از ادغام و آمیزش صوری یا محتوایی دو رشته سنتی و علمی شکل نمی‌گیرند؛ بلکه محصول پژوهش، آزمایش و تجربه‌های جدیدی هستند که طی سال‌ها همکاری میان‌رشته‌ای به وجود آمده‌اند. برونداد یک فعالیت دانشگاهی، علمی است که ممکن است به ایجاد دانش‌ها و رشته‌های جدید یا حذف رشته‌ها و حوزه‌های موجود منجر شود (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸، ص ۶۲). گونه فرارشته‌ای نیز عبارت از همگرایی چشم‌اندازها و نظرگاه‌های علمی، فلسفی و معرفتی برای دستیابی به شناخت «حقیقت» و «معرفت» است.

- 1- Multi disciplinary
- 2- Cross disciplinary
- 3- Interdisciplinary
- 4- Trans disciplinary
- 5- Luttuca
- 6- Payne
- 7- Dilon

فرارشتگی بر پدیده‌ها و پرسش‌های بنیادینی متمرکز است که ماهیت فلسفی - معرفتی دارند. پرسش و تأمل درباره ماهیت انسان، ماهیت نظام‌های دانش، ماهیت علم و ماهیت نظام‌های فکری، جهان‌بینی‌ها و ماهیت حقیقت و واقعیت، از موضوعات اصلی فرارشتگی به حساب می‌آیند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸، ص ۷۱). فرارشته‌ای از بالاترین سطح پیچیدگی (اشتاین، ۲۰۰۷) و سطح تلفیق (کلاین، ۲۰۰۶) در بین همه انواع و گونه‌های میان‌رشتگی برخوردار است. این رویکرد، چارچوب جامع جدیدی را تولید می‌کند که محدوده و وسعت چارچوب‌های دیسپلینی را در می‌نوردد (کلاین، ۲۰۰۶). هدف فعالیت‌های آموزشی فرارشته‌ای، توانا ساختن فراگیران در شناخت و فهم پیچیدگی‌های موجود در دنیای واقعی است. دوره‌های آموزشی فرارشته‌ای غالباً برپایه بنیادهای نظری استوارند و هدف آن‌ها ایجاد و ارائه شناخت و فهمی جامع و کل‌نگر است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸، ص ۷۶).

به نظر می‌رسد برای دستیابی به منظوری که از علم اسلامی در نظر داریم - که البته در مقام تفسیر یافته‌ها یا توصیفات علمی از وقایع انسانی پدید می‌آید - باید تلفیق محتواهای آموزشی متناسب با گونه دوم را در دستور کار قرار داده و سپس به گونه‌های دیگری با درجه تلفیق بیشتر ره سپریم. اینکه برای شروع برنامه اصلاحی در محتوای برنامه‌های درسی گونه اول در نظر گرفته نشده، به دلیل پایین بودن درجه تلفیق در این نوع میان‌رشتگی است که در عرصه عمل و تجربه نیز امتحان خود را - با موفقیتی ناچیز - پس داده است. تغییرات برنامه‌های درسی دانشگاهی پس از انقلاب فرهنگی در کشور، تلفیق از نوع اول را در دستور کار خود قرار داد. به‌عنوان مثال گنجاندن دروسی از اخلاق و معارف اسلامی با‌عنوان دروس عمومی در کنار دروس تخصصی هر رشته دانشگاهی، شاید نخستین قدم در راستای تحول برنامه‌های درسی به قصد تولید علم اسلامی به حساب می‌آید که با موفقیت قابل توجهی همراه نبوده است. برای تحول محتوای برنامه‌های درسی متناسب با گونه دوم - یعنی شکل‌گیری رشته‌هایی مضاف که متصف به صفت اسلامی باشند - لازم است از اخلاق و معارف اسلامی متناسب با اقتضائات پژوهشی، مفهومی و نظری خاص آن رشته علمی استفاده کرد. بنابراین دروس اینچنینی، نه در زمره دروس عمومی که در زمره دروس تخصصی هر رشته علمی باید طراحی شوند. از جمله این دروس می‌توان به اخلاق حرفه‌ای، مباحث توحیدی در آن رشته علمی و فلسفه خاص آن علم اشاره کرد که لازم است دارای درهم تنیدگی بسیار با مباحث تخصصی باشد؛ نه همچون گونه قبلی (اول) که مباحثی بی‌ربط و ارتباط با محتوای تخصصی و موضوعی را پوشش می‌داد. به عبارتی دیگر، آشنایی یادگیرندگان با مصادیقی از مباحث اخلاقی که در فعالیت آکادمیک خود با آن مواجه می‌شوند، دانستن فلسفه خاص هر رشته علمی و چگونگی اثرگذاری نگاه و جهان‌بینی توحیدی در شکل‌گیری فلسفه جدیدی از علم است که می‌تواند

در مجموع تأثیر قابل توجهی در شکل‌گیری جهان‌بینی و نگرش دینی یا اسلامی یادگیرندگان داشته باشد. اگرچه که این شیوه سازمان‌دهی محتوا در تمامی دروس یک رشته علمی اگر امری محال نباشد، دست‌کم سخت و طاقت‌فرسا است، اما با طراحی درس یا دروس محدودی با ویژگی‌های فوق‌الذکر نیز می‌توان در مسیر دستیابی به علم اسلامی گام نهاد.

روش تدریس: نظریه علم دینی مورد بحث این نوشتار درخصوص ایجاد جهان‌بینی الهی برای تفسیر یافته‌های علمی، دلالت بر آن دارد که در کلاس درس روش تدریسی به کار گرفته شود که فعالانه بوده و بتواند یادگیرندگان را به کنکاش و جست‌وجو برای برقراری این ارتباط و اتصال‌ها دعوت کند. بنابراین می‌توان از روش‌های تدریس مباحثه‌محور و سؤال‌محور (مهرمحمدی، نقل شده در موسی‌پور، ۱۳۹۳) که بر محور گفت‌وگو و پرسش و پاسخ با دانشجویان قرار گرفته، بهره برد. در این روش‌ها می‌توان با ارائه نظرات مخالف و به چالش کشیدن نظرات دانشجویان، به تعمیق باورهای آن‌ها کمک کرد و با ارائه نظرات مختلفی که در حین بحث‌ها و سؤالات متفاوت مطرح می‌شود، نگرستن به یک پدیده یا موضوع را تمرین کرد و اینگونه زمینه‌ای را برای ارائه تفاسیر قابل دفاع از یافته‌های علمی - که هدفی اساسی در برنامه‌های درسی است - فراهم کرد. همچنین از روش‌های تدریسی همچون کاوشگری علمی و ورزیدگی آموزشی در کاوشگری (جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۰) که هنر استنباط را آموزش می‌دهد، یا روش‌های آموزش گروه‌محور (مهرمحمدی، نقل شده در موسی‌پور، ۱۳۹۳) یا روش تدریس تفحص گروهی (جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۰) که همکاری و استفاده از نظرات مختلف مطرح شده در یک گروه را ترویج می‌کند نیز می‌توان بهره‌برداری کرد. از این روش‌ها به‌طور ویژه در دروسی که به‌صورت بین‌رشته‌ای طراحی شده، می‌توان در صورت امکان و با هماهنگی اساتید آن دروس، برای برقراری ارتباط میان دانشجویان با نگرش‌ها و پس‌زمینه‌های موضوعی مختلف استفاده کرد.

نقش یاددهنده (معلم): با نظر به آنچه در روش تدریس بیان شد، نقش معلم یا یاددهنده در کلاس درس، نقش مشاورت و تسهیل‌گری فرایند یادگیری است. معلم یا استاد باید برای هدایت بحث‌ها و پاسخگویی سؤالات عالمانه دانشجویان، تسلطی نسبی به ارتباطات میان‌رشته‌ای داشته باشد و با ذهن خلاق خود درصدد خلق جهت‌های اساسی و روشن‌گر برای کنکاش و جست‌وجوگری دانشجویان برآید. همچنین با نظر به لزوم آموزش و ترویج فضایل منشی و اخلاقی، نمی‌توان از نقش الگویی استاد برای دانشجویان - که مسئولیت سنگینی را بر دوش استاد درس می‌گذارد - نیز غافل بود. براین اساس، استاد باید نمونه‌ای از یک انسان اولاً عالم به درس و ثانیاً انسانی اخلاقی و دارای جهان‌بینی و نگرش توحیدی باشد. باور و اعتقاد استاد بدون اینکه خودخواسته و عامدانه باشد، در

عمل تدریسش به ظهور می‌رسد و بر بینش و نگرش دانشجویانی که پای درس استاد مربوطه نشستند، ناخوابسته و ناخودآگاه اثرگذار خواهد بود. پیش‌تر از این نوع اثرگذاری که به صورت نامحسوس و پنهان صورت می‌پذیرد، با عنوان برنامه درسی پنهان یاد کرده‌ایم. تأثیر منش استاد و نوع ارتباطات او با دانشجویان، بخش مهمی از این برنامه درسی را شکل می‌دهد. بنابراین اگر استادان دروس دانشگاهی، متصف به صفات اخلاقی و رفتاری بوده و بینش و نگرش توحیدی خود را عملاً در کلاس درس و در حین آموزش و برقراری ارتباط بین دروس مختلف یا در حین پژوهش برای دستیابی به دانش و معرفتی جدید نشان دهند، در این صورت راه هموارتری را برای اسلامی کردن فرهنگ و فضای رشته‌ای و علمی حاکم بر فضای دانشگاهی پیش رو داریم. استفاده از ظرفیت الگویی اساتید با اخلاق و متدین در فهم و درک متون تخصصی، تقریباً یکی از بهترین روش‌های آموزش است که هم برای تربیت اخلاقی یا تربیت منش بر آن تأکید شده (فسترماخ، ۲۰۰۱) و هم از آن برای پرورش و تقویت فضایل معرفتی برای فهم و دریافت معرفتی شایسته سخن به میان آمده است؛ فضایی که با روش‌های مشاهده از یک الگوی فضیلت‌مند، تقلید از او و تمرین و تکرار اقدامات او، آموخته شده و به بار می‌نشینند (عسکرزاده مزرعه، علم‌الهدی و پی‌کانی، ۱۳۹۴؛ موران^{۱، ۲}، ۲۰۱۱).

نقش یادگیرنده: با نظر به آنچه در بخش‌های پیشین درباره روش تدریس و نقش معلم در فرایند یاددهی - یادگیری گفته شد، طبیعی است که در این میان باید نقش فعالی برای یادگیرنده در نظر گرفته شود؛ زیرا مسئولیت فهم ترکیب و تلفیق نظریه‌ها و محتواهای موضوعی رشته‌های مختلف - که امری مضاعف بر فهم محتوای یک حوزه موضوعی خاص است - بر دوش یادگیرنده یا دانشجو قرار دارد. از آنجاکه طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌های درسی دانشگاهی به شیوه‌ای تلفیقی و بین‌رشته‌ای با نظر به تکوین و نهادینه شدن مجزا و تفکیکی این رشته‌های علمی در طول سالیان گذشته، امری نسبتاً سخت و زمان‌بر است، بنابراین بخش قابل توجهی از مسئولیت تولید علم اسلامی بر دوش یادگیرنده قرار می‌گیرد. او باید با علاقه و تلاش جدی و مضاعف برای برقراری ارتباط میان حوزه‌های موضوعی مختلف به کنکاش و جست‌وجو بپردازد. بهره‌گیری از خلاقیت و ایده‌پردازی برای ایجاد رویکرد و نگاه مقبول مبتنی بر رویکرد علم دینی به تفسیر پدیده‌ها نیز از دیگر ویژگی‌های یادگیرنده است. همچنین تمرین عامل بودن یادگیرنده به فضایل اخلاقی - که به

1- Fenstermacher

2- Moran

تقویت عقل عملی او می‌انجامد و زمینه‌ساز افزایش عقل نظری او می‌شود - نیز از دیگر نقش‌ها یا مسئولیت‌هایی است که یادگیرنده مطابق این رویکرد باید بدان مبادرت ورزد.

ارزشیابی: عنصر ارزشیابی در برنامه درسی، به سنجش میزان پیشرفت تحصیلی یا سنجش کیفیت تجارب آموخته شده یادگیرندگان اشاره دارد. این ارزشیابی عموماً و به‌طور سنتی با نظر به ملاک و معیار هدف انجام می‌پذیرد. بدین معنی که میزان پیشرفت یادگیرندگان در دستیابی به هدف برنامه درسی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا اقدامات متعاقب آن برای دستیابی به هدف، به‌درستی انجام پذیرد. براین اساس یکی از دلالت‌های نظریه علم دینی جوادی آملی برای این عنصر یا عرصه، بر تقویت مهارت‌های فهم عمیق و چندجانبه دانشجویان از پدیده‌های انسانی مورد مطالعه‌شان به‌منظور دستیابی به هدف - که ارائه تفسیری الهی یا اسلامی از آن‌ها است - متمرکز می‌شود. برای این منظور لازم است که از دانشجویان تبیینی توحیدی از چگونگی ارتباطات میان محتوای دروس مختلف خواسته شود؛ یعنی توانایی دانشجویان در ارائه توصیفی صحیح از پدیده‌های مورد مطالعه در آن رشته علمی و توانایی آن‌ها در ترکیب دانش‌های نظری از علوم مختلف برای دستیابی به تفسیری توحیدی و آشکار کردن معنای پنهان پدیده‌های مطالعاتی، مورد ارزیابی قرار بگیرد.

برای این ارزیابی‌ها می‌توان هم از سنجش‌های رسمی مانند ارزیابی‌های کمی یا کیفی و فرایندی در ارزشیابی استفاده کرد و هم از سنجش‌های غیررسمی مانند بازخوردهای عملی و عاطفی بهره برد که استادان می‌توانند این سنجش‌ها را در ضمن فعالیت‌های دانشجویان به آن‌ها ارائه دهند. تخلق دانشجویان به اخلاق رفتاری و معرفتی و فضایل معنوی که به تقویت و باروری عقل عملی‌شان مدد می‌رساند، در این نوع ارزیابی‌های غیررسمی بیشتر مورد توجه است. همچنین می‌توان از خود یادگیرنده نیز برای تأمل بر فرایند یادگیری خودش استفاده کرد. این تأمل یا بهتر بگوییم خودتأملی^۱ ارزیابانه، ضمن اینکه نقاط قوت و ضعف فرایند یادگیری را برای هر فردی آشکار می‌کند، به او برای تقویت نقاط مثبت و تضعیف نقاط منفی‌اش نیز مدد خواهد رساند. البته این مهم به‌شرطی محقق خواهد شد که کیفیت و عمق نفوذ نگاه نقادانه یادگیرنده به جریان یادگیری‌اش امری مورد درخواست و مورد توجه در فرایند ارزشیابی رسمی باشد.

در جدول شماره ۲، خلاصه‌ای از دلالت‌های نظریه علم دینی منبعث از نظرات آیت‌الله جوادی آملی برای برنامه‌های درسی دانشگاهی ارائه شده است.

جدول ۲: دلالت‌های نظریه علم دینی از منظر جوادى آملی برای برنامه درسی آموزش عالی

عناصر یا عرصه‌های برنامه درسی	دلالت‌های نظریه علم دینی از منظر جوادى آملی
هدف	<p>- انجام تحقیقاتی به‌روش علمی و شناساندن آخرین یافته‌های علمی دانشمندان که به توصیف سطح ظاهری پدیده‌های انسانی پرداخته‌اند.</p> <p>- نقد نظریه‌های موجود علمی بر مبنای تفسیرشان از پدیده‌های انسانی کشف شده و ارائه تفاسیر جدیدی از این پدیده‌ها به مدد یافته‌های علوم دیگر و جهان‌بینی توحیدی</p>
محتوا	<p>- ارائه محتوای مکتوبی از مجموعه دستاوردهای اندیشمندان آن حوزه موضوعی که به شناسایی سطح بیرونی و ظاهری واقعیت پرداخته‌اند.</p> <p>- ارائه مطالب مکتوبی که به‌صورت تلفیقی از محتوای علمی یک رشته علمی و محتواهایی از حوزه‌های علمی همچون الهیات و فلسفه علم برای اثرگذاری بر جهان‌بینی و نگرش یادگیرندگان در تفسیر نظریه‌های علمی به‌دست آمده‌اند.</p>
روش	روش‌های مباحثه‌محور یا سؤال‌محور و تفحص گروهی یا آموزش گروه‌محور برای تمرین عمق فهم و چندجانبه‌نگریستن به موضوع مورد بررسی
نقش یادگیرنده	کنکاش و جست‌وجو برای فهم روابط بین حوزه‌های مختلف با برخورداری از علاقه و خلاقیت و تمرین عامل بودن به فضایل اخلاقی
نقش یاددهنده	نقش مشورت و تسهیل‌گری جریان یادگیری، دارای تسلط نسبی بر حوزه‌های مورد بحث و نقش الگویی در حوزه «اخلاقی - رفتاری» و «دانشی - نگرشی»
ارزشیابی	توجه به مهارت‌های فهم عمیق و چندجانبه دانشجویان از پدیده‌های مورد مطالعه و توجه به برخورداری یادگیرندگان از فضایل اخلاقی و منشی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اساسی این نوشتار دستیابی به چگونگی عملیاتی کردن علوم اسلامی به‌ویژه علم تربیت در دانشگاه‌ها است. برای این منظور لازم است ابتدا به تبیین نوعی نگرش یا قرائت از علم اسلامی پرداخته و براساس این تبیین از نقش عملیاتی برنامه‌های درسی برای تولید و ترویج این علم پرده‌برداری کنیم. در این پژوهش با نظر به نظریه‌های مختلفی که از علم دینی یا اسلامی منتشر شده، نظریه علم دینی جوادى آملی مورد توجه قرار گرفت که براساس این نظریه، علمی که از وقایع هستی به‌عنوان دفتر تکوین الهی - چه در حوزه علوم طبیعی و چه علوم انسانی - به‌نحوی شایسته و معتبر^۱ توصیفی ارائه بدهد، دینی است؛ به این دلیل که لایه‌ای از لایه‌های وجودی عالم هستی را به

۱- اعتبار و شایستگی در استفاده از روش‌های معتبر در آن حوزه معرفتی، مورد نظر است.

انسان‌ها شناسانده است. اما اگر قرار باشد صرفاً براساس همین درک محدودی که از این لایه سطحی از پدیده‌های عالم به‌دست آمده، در مورد کل حقایق هستی - که برخی در لایه‌های عمیق‌تر و پنهان‌تر نسبت به لایه اول حضور دارند - به تفسیر و تعبیر پردازیم، این تفسیر و تعبیر دیگر دینی یا اسلامی نخواهد بود؛ چون مبتنی بر حقیقت هستی، نیست. برای دستیابی به این دانش عمیق و فهم بهتر از آن - که مستلزم نفوذ به لایه‌های عمیق‌تر واقعیت هستی است - باید با در نظر داشتن شرایطی خاص، به جست‌وجو و پژوهشگری و متعاقب آن به علمی شایسته در دیدگاه اسلامی دست یافت. یکی از این شرایط، بهره‌گیری از ویژگی‌ها و شایستگی‌هایی برای عالم است که در پرتو بروز و ظهور آن‌ها و متناسب با شدت و حدت این بروز و ظهور، دستیابی عالم به مراتبی از دانش و معرفت نسبت به لایه‌های عمیق‌تر هستی، کمتر یا بیشتر می‌شود. در این پژوهش این ویژگی‌ها و شایستگی‌ها را در دو دسته «بینشی - نگرشی» و «اخلاقی - رفتاری» مطابق با دو نوع عقل نظری و عملی تقسیم‌بندی کرده‌ایم که طبق این دیدگاه، منزلت عقل در هندسه معرفت دینی تنها در انحصار عقل نظری نبوده و عقل عملی را نیز در بر می‌گیرد. بنابراین می‌توان گفت بهره‌گیری از هر دو نوع عقل برای دستیابی به معرفتی دینی و اسلامی لازم و ضروری است.

ضرورت استفاده و بهره‌گیری از عقل عملی در تولید معرفت دینی که شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری را برای عالم در پی دارد، پاسخی به ابهامات یا نقدهای مطرح شده توسط برخی منتقدان به دیدگاه علم دینی جوادی آملی است (فناپی/شکوری، ۱۳۸۸؛ موحد، ۱۳۹۵) که از بی‌ارتباطی بحث‌های اخلاقی و رفتاری برای عالم اسلامی با بحث علم دینی یا اسلامی سخن به میان آورده‌اند. در واقع غفلت یا بی‌توجهی به نقش عقل عملی در تولید معرفت اسلامی است که موجب نادیدن آن ارتباط و به تبع آن بدفهمی‌هایی از سوی ناقدان محترم شده است.

همچنین بحث مطرح شده در این نوشتار، ارتباط و اشتراک میان نظریه علم دینی جوادی آملی با نظریه علم دینی گلشنی (۱۳۹۰) و باقری (۱۳۸۷) را نیز آشکار می‌کند و بدین ترتیب با ارائه دیدگاه اعتدالی خود در خصوص تبیین علم دینی - اسلامی، ظرفیت بالای این نظریه را نیز در جمع بین نظریات اندیشمندان مختلف بهتر نشان می‌دهد. گلشنی (۱۳۹۰) بر این باور است که علم دینی یا اسلامی را با توجه به دو حوزه «پیش‌فرض‌های متافیزیکی متأثر از جهان‌بینی دینی نظریه‌پرداز» و «اثرگذاری بینش دینی در جهت‌گیری‌های کاربردی علم» - صرف‌نظر از انقلاب در روش‌های پژوهشی مطرح در هر علمی - می‌توان تعریف کرد و به پیش برد. حوزه اول این نظریه با بحث جهان‌بینی مبتنی بر فلسفه الهی جوادی آملی و حوزه دوم این نظریه با بحث شایستگی‌های عالم به‌ویژه در بعد اخلاقی و رفتاری مبتنی بر بهره‌گیری از عقل عملی - که مسئول انگیزه، اراده و

تصمیم است - قرابت دارد. باقری (۱۳۸۷) نیز صرف‌نظر از روش‌های معتبر در هر علمی که تاریخ و ساختار خاص خودش را در مدت تکون طی کرده، علم دینی را متأثر از جهان‌بینی دینی نظریه‌پرداز در تدوین فرضیه‌هایش می‌داند. این دیدگاه نیز با نظر جوادی آملی مبنی بر ضرورت یا وجود یک جهان‌بینی مبتنی بر فلسفه الهی در تولید علوم تجربی - البته در کنار بهره‌گیری از روش‌های متقن و معتبر مطرح در علوم تجربی برای دوری از وهم و خیال و دستیابی به علم که پیش‌تر مورد بحث قرار گرفت - در هماهنگی و تناظر است.

نظریه علم دینی جوادی آملی از چند جهت به تبیین اسلامی بودن علم پرداخته و همچنان‌که پیش‌تر مطرح شد، عمده توجه و تأکید مدافعان و منتقدان این نظریه تا به اکنون بر جهت روشی و روش‌شناسی معطوف بوده است. بنابراین در این مقاله کوشش کردیم به ویژگی‌های عالم برای دستیابی به علم دینی یا اسلامی - که یکی از جهات مغفول نظریه علم دینی ایشان است - توجه بیشتری کرده و این بُعد را با تفصیل بیشتری مورد بررسی قرار دهیم. به‌همین دلیل اگرچه مدعی نیستیم راه اسلامی‌سازی طبق نظریه علم دینی جوادی آملی، تنها همین راهی است که در این مقاله بدان پرداخته شده، اما بر این باوریم که توجه به هریک از جهات مورد بحث در این نظریه، بدون توجه به علم اسلامی از این منظری که در این نوشتار به تصویر کشیده شده، تلاشی عقیم و نافرجام در پروژه تولید علم اسلامی خواهد بود.

همچنین در این مقاله دلالت‌های این نظریه از علم اسلامی برای برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در شش حوزه هدف، محتوا، روش، نقش معلم یا یاددهنده، نقش یادگیرنده و ارزشیابی نیز مورد توجه قرار گرفته که خلاصه‌ای از آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

منابع

- اسدی، م.؛ لواسانی، س. (۱۳۹۵). بازخوانی نظریه علم دینی جوادی آملی در پرتو اندیشه علامه طباطبایی. *پژوهش‌های معرفت‌شناختی*. ۱۲، ۴۷-۲۵.
- افتخاری، ع. (۱۳۸۸). علوم بین‌رشته‌ای در آموزش عالی. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. ۱(۲)، ۶۵-۸۳.
- اکبری، م. ع.؛ واعظ جوادی، م. (۱۳۹۲). بازنگاری نظریه علم دینی آیت‌الله جوادی آملی (همراه با پاسخ به برخی شبهات). *حکمت اسراء*. ۵(۴)، ۳۶-۵.
- باقری، خ. (۱۳۸۷). *هویت علم دینی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- پیغامی، ع. (۱۳۸۸). گونه‌شناسی رهیافت‌های تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی و دلالت‌های کاربردی آن برای رشته اقتصاد. *مجموعه مقالات نهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. تبریز.
- جوادی آملی، ع. (۱۳۸۰). *دین‌شناسی*. قم: اسراء.
- جوادی آملی، ع. (۱۳۸۶). *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*. قم: اسراء.
- جوادی آملی، ع. (۱۳۷۳). *تشریح در آینه معرفت*. قم: رجاء.
- جویس، ب.؛ ویل، م.؛ کالهن، ا. (۱۳۸۰). *الگوهای تدریس ۲۰۰۰* (ویرایش ششم). ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- حسین‌زاده یزدی، م.؛ اخلاقی، ن. (۱۳۹۶). سرنوشت یک نقد: بازخوانی نظریه علم دینی آیت‌الله جوادی آملی. *اسلام و مطالعات اجتماعی*. ۴(۴)، ۳۵-۵۹.
- خسروپناه، ع.؛ بابایی، ق. (۱۳۸۹). چپستی و گستره علم دینی از نظرگاه آیت‌الله جوادی آملی. *اسراء*. ۳(۲)، ۲۷-۴۸.
- خورسندی طاسکوه، ع. (۱۳۸۸). تنوع گونه‌شناختی در آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. ۱(۴)، ۵۷-۸۳.
- سبحانی‌فخر، ق. (۱۳۹۰). تأثیر اخلاق در بینش‌ها با تکیه بر اندیشه تفسیری آیت‌الله جوادی آملی. *اسراء*. ۴(۲)، ۷-۲۱.
- سروش، ع. (۱۳۸۵). *اسلام و علوم اجتماعی؛ نقدی بر دینی‌کردن علم*. در حسنی، س. ح.؛ علی‌پور، م.؛ موحد ابطحی، س. م. ت. علم دینی: دیدگاه‌ها و ملاحظات. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

- سوزنچی، ح. (۱۳۸۹ الف). *معنا، امکان و راهکارهای تحقق علم دینی*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- سوزنچی، ح. (۱۳۸۹ ب). *علم دینی از منظر آیت‌الله جوادی آملی*. اسراء، ۲(۲)، ۶۳-۸۸.
- سیاری، س.؛ فرامرز قراملکی، ا. (۱۳۸۹). *مطالعات میان‌رشته‌ای: مبانی و رهیافت‌ها*. فلسفه و کلام اسلامی، ۴۳(۲)، ۵۹-۸۲.
- عبداللهی، م.؛ صالحی اردکانی، م. (۱۳۹۳). *واکوی دیدگاه استاد جوادی آملی در نسبت عقل و دین و تأثیر آن بر علم دینی*. پژوهش‌نامه کلام، ۱(۱)، ۹۳-۱۱۲.
- عسکرزاده مزرعه، ا.؛ علم‌الهدی، س. س. ع.؛ پی‌کانی، ج. (۱۳۹۴). *بررسی تطبیقی نظریه ملاصدرا در باب فضایل معرفتی عقلی با نظریه زگربسکی و پلانینگا (با تأکید بر کارکرد قوای معرفتی کسب باورهای دینی)*. فلسفه دین، ۱۲(۳)، ۴۸۳-۵۱۴.
- علی تبار فیروزجایی، ر. (۱۳۹۵). *معیار علم دینی با تأکید بر علوم انسانی اسلامی از منظر علامه طباطبایی*. قبسات، ۲۱، ۲۹-۵۵.
- فناپی اشکوری، م. (۱۳۸۸). *جایگاه عقل و وحی در هندسه معرفت بشری*. معرفت فلسفی، ۶(۴)، ۳۷-۶۶.
- کریمی، م.؛ دانش شهرکی، ح. (۱۳۹۵). *بررسی نقد نظریه علم دینی آیت‌الله جوادی آملی*. پژوهش‌های فلسفی و کلامی، ۱۸(۲)، ۹۷-۱۱۶.
- کلاین، ام. اف. (۱۳۸۳). *الگوهای طراحی برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. ترجمه م. مهرمحمدی. مشهد: به‌نشر.
- گلشنی، م. (۱۳۹۰). *از علم سکولار تا علم دینی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ملکی، ح. (۱۳۹۴). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. ویراست دوم. مشهد: پیام اندیشه.
- موحد، م. (۱۳۹۵). *راهکارهای تولید علم دینی مبتنی بر نظریه آیت‌الله جوادی آملی*. نسیم خرد، ۱(۲)، ۴۹-۷۸.
- موسی‌پور، ن. (۱۳۹۳). *تدریس مؤثر، نماد تمام‌نمای عملی بودن دانشگر آموزشی*. مطالعات برنامه درسی، ۸(۳۲)، ۶۷-۱۰۴.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۸). *ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه علوم میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین*. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۳)، ۱-۱۸.

مهرمحمدی، م. (۱۳۹۳). برنامه درسی به‌عنوان محصول. *دانش‌نامه ایرانی برنامه درسی*. قابل
بازیابی در آدرس اینترنتی <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/1/.pdf>
واعظی، ا. (۱۳۸۷). علم دینی از منظر آیت‌الله جوادی آملی. *حوزه و دانشگاه*. ۱۴(۵۴)، ۹-۲۳.
هدایتی، م.؛ شمالی، م. ع. (۱۳۸۸). جستاری در عقل نظری و عقل عملی. *معرفت فلسفی*. ۶(۳)،
۲۱۳-۲۶۲.

Fenstermacher, G. D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Curriculum Studies*. 33(6), 639-653.

Dillon, P. (2008). A pedagogy of connection and boundary crossing: methodological and epistemological transactions in working across and between disciplines. *Innovations in education and teaching international*. 45(3), ۲۶-۲۵۵.

Klein, J. T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *English Faculty Research Publications*. Paper 3.

Klein, J.T. (2005). Integrative learning and interdisciplinary studies. *AAC & U (Association of American Colleges and University)*. 8-10.

Lattuca, L.R. (2003). Creating Interdisciplinarity: Grounded Definitions from College and University Faculty. *History of intellectual culture*. 3(1), 1-2.

Moran, S. (2011). *Virtue epistemology: some implications for education*. Phd dissertation, education department, Dublin city university, Ireland.

Payne, S. L. (1999). Interdisciplinarity: Potentials and Challenges. *Systemic Practice and Action Research*. 12(2), 73-182.

Stein. Z. (2007). Modeling the Demands of Interdisciplinarity: Toward a Framework for Evaluating Interdisciplinary Endeavors. *Integral Review* 4.