

آموزش خدا باورانه علم در ساحت نگرش: راه‌حلی برای مسئله تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی در حوزه علوم طبیعی

سید هدایت سجادی*

استادیار فلسفه علم و فناوری، گروه آموزش فیزیک، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

hedayatsajadi@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی مسئله تحقق‌پذیری علم دینی در حوزه علوم طبیعی است. در این راستا نخست ضمن تحلیلی بر مسئله تحقق‌پذیری علم دینی به‌طور کلی، به بررسی تحقق‌پذیری آن در یکی از زمینه‌های خاص، یعنی آموزش علوم طبیعی (شامل فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و زمین‌شناسی) پرداخته شده است. سپس به‌مثابه یکی از راه‌حل‌های مسئله در حوزه آموزش علوم طبیعی، پیشنهاد (فرضیه) نگارنده با عنوان «آموزش خدا باورانه علم در ساحت نگرش» بررسی شده است. این راه‌حل پیشنهادی به روشی تحلیلی از یک منظر، سازگاری و هم‌خوانی آن با نظریه‌های علم دینی انتخابی (نظریه گلشنی و جوادی آملی) بررسی شده و از منظری دیگر، به‌مثابه یک برساخته آموزشی، بررسی سازگاری و انسجام درونی آن را صورت داده است. براساس یافته‌های این پژوهش، در مقام تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی در آموزش علوم طبیعی، باید بر «تعلیم و تربیت دینی با محوریت پرورش نگرش خدا باورانه» تأکید کرد. این امر از استلزامات نظریه‌های علم دینی در آموزش علوم طبیعی است. از سوی دیگر معیار سازگاری و انسجام درونی برساخته، با «پرورش نگرش خدا باورانه در آموزش علوم» نامتعارض نیست که اجتماع سازگار این دو، در «آموزش خدا باورانه علم در ساحت نگرش» خود را نشان می‌دهد. در نهایت اینکه «آموزش خدا باورانه علم در ساحت نگرش» به‌مثابه راه‌حلی سازگار و منسجم، موضوع تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی در حوزه علوم طبیعی را به سطحی بسیار اجرایی‌تر و عملی‌تر

می‌آورد که با نظریه‌های علم دینی انتخابی سازگار است و معیارهای حداقلی و مشترک این نظریه‌ها را برآورده می‌کند. همچنین هم با آموزش علوم تعارضی ندارد و متخصصان این حوزه آن را درک می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: علم دینی، آموزش علوم، تحقق‌پذیری علم دینی، تعلیم و تربیت دینی، نگرش خداپاورانه، گلشنی، جوادی آملی.

مقدمه

نظریه‌های علم دینی داعیه‌دار تحقق سازگاری علم و دین و فراتر از آن به دنبال ارائه مدلی دینی برای علوم، اعم از انسانی یا طبیعی^۱ هستند. نظریه‌های علم دینی را می‌توان از سه بعد اساسی بررسی کرد: معناداری و امکان نظری (علی‌الاصول) علم دینی، ضرورت پرداختن به آن و تحقق در مقام عمل. نظریه‌های علم دینی در هریک از این وجوه، فراروی چالش‌های متعددی هستند و دیدگاه‌های موافق و مخالف فراوانی در هریک از این زمینه‌ها ارائه شده‌اند. از این میان تحقق عملی نظریه‌های علم دینی که در بیشتر موارد در دو راستای آموزش و پرورش اسلامی و دانشگاه اسلامی سمت و سو گرفته است، از جانب پژوهشگران قائل به علم دینی با کم‌توجهی مواجه شده است.^۲ همچنین نبود مدل‌هایی دینی برای علوم^۳ دستاویزی برای مخالفان علم دینی شده است که براساس آن رویکردهای دیگری را در پیش بگیرند که در برخی از آن‌ها به طرد کامل امکان و معناداری علم دینی نیز منجر شده است. در این میان، رویکردهای دیگری وجود دارند که به امکان‌پذیری و معناداری حداقل برخی اقسام علم دینی قائل هستند (سجادی، ۱۳۹۸)، اما در واکنش به نبود مدل‌های دینی تحقق‌یافته‌ای از علوم، به‌ویژه در راستای کاربرست در آموزش، به جای «آموزش علم دینی» به سراغ بدیل دیگری با عنوان «آموزش دینی علم» رفته‌اند (سجادی، ۱۴۰۰ الف).

در بسیاری از کشورهای اسلامی تلاش برای آموزش و پرورش اسلامی به معنای عام

۱. گفتنی است برخی پژوهشگران و نظریه‌پردازان طرفدار علم دینی، از جمله عبدالحسین خسروپناه، در حوزه علوم طبیعی قائل به امکان علم دینی نیستند.

۲. البته برخی متفکران حوزه علم دینی در این دو جهت آثاری نگاشته‌اند: از جمله مهدی گلشنی (۱۳۸۰) و العطاس (۱۳۷۴). همچنین در کتاب روش‌شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان، نوشته محمد تقی ایمان و احمد کلاته ساداتی، دیدگاه‌های برخی از اندیشمندان مسلمان در فضای غیر فارسی‌زبان و روش‌شناسی فکری آن‌ها درباره اسلامی‌سازی علوم بررسی شده است که به سویه‌های نهادی و ارتباط آموزش رسمی و علم دینی پرداخته‌اند و نگارندگان به زعم خود، مدلی روش‌شناختی از علم اسلامی را ارائه داده‌اند.

۳. در این پژوهش، مفهوم «مدل دینی علوم» از «نظریه علم دینی» متمایز شده است. مدل دینی علوم به مفهوم الگو و ساختاری تحقق‌یافته برای علم دینی در هریک از شاخه‌های علوم در نظر گرفته شده است؛ برای مثال مدلی دینی برای فیزیک یا شیمی و... (نک: سجادی، ۱۴۰۰ ب).

سابقه‌ای طولانی داشته است. در ایران نیز پس از انقلاب اسلامی نیز تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک نظام آموزشی و تربیتی بدیل، سیاست رسمی نهادهای مربوط بوده است؛ با این حال این تلاش‌ها هنوز به نتیجه مطلوب دست نیافته‌اند. به نظر گلشنی «الان دین در دانشگاه‌های ما، صرف‌نظر از بعضی ظواهر، نقش جدی ندارد و در آموزش دانشگاهی ما به صورت ظاهر تنها بعد علمی قضایا منتقل می‌شود» (گلشنی، ۱۳۸۰، ص ۱۴۸). اگر به ریشه‌ها و علت تثبیت تلقی سکولار و الحادی از علم توجه کنیم، درمی‌یابیم در این زمینه دیدگاه‌های متعددی وجود دارند. گلشنی (۱۳۸۰) ریشه این بینش سکولار حاکم بر علم و آموزش در کشورهای اسلامی را به نحوه مواجهه تاریخی مسلمانان با آن مربوط می‌داند. «در همان دوران پوزیتیویسم بود که علم جدید به جهان اسلام راه یافت و با آن فلسفه‌های تجربه‌گرا را به جوامع اسلامی منتقل کرد؛ بینشی که علوم را از متافیزیک خداگرا جدا می‌کرد. بدین جهت در جوامع اسلامی علم سکولار رایج شد و پرورش‌یافتگان دانشگاه‌ها عمدتاً فارغ از تعلیم و تزکیه و بینش اسلامی بار آمدند و در محیط‌های علمی آن‌ها این ایده رواج یافت که علم در تعارض با دین است و یا اینکه کاملاً از آن مستقل است و مطالب علمی را باید کلاً از مطالب دینی جدا کرد» (همان). همچنین جوادی آملی (۱۳۸۸) ریشه تلقی الحادی و سکولار از علم را این گونه تحلیل می‌کند: «در اثر محاصره دین در چهاردیواری نقل و در اثر بیرون‌راندن عقل از معرفت دینی و مصادره نمودن آن، علوم را به هر سمتی که خواستند بردند. عده‌ای آن را غارت کردند و الحادی قلمداد نمودند و گروهی آن را مصادره کرده، سکولار خواندند» (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۳۷).

به نظر می‌رسد نقطه اوج تلاش‌ها در راستای تعلیم و تربیت دینی در قالب ارائه نظریه‌های علم دینی است، اما براساس پژوهش‌ها با وجود نظریه‌های متعدد علم دینی و نیز نوشته‌های فراوانی که درباره این نظریه‌ها ارائه شده‌اند، گام‌های اجرایی و عملی چندان موفقیت‌آمیزی برداشته نشده و تحقق عملی آن نظریه‌ها هنوز محقق نشده است. همچنین هنوز ایده دانشگاه اسلامی و نیز مدل تحقیق‌یافته‌ای از علم دینی و آموزش و پرورش دینی، چنانکه مسئولان در شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و دیگر نهادهای مربوط انتظار دارند، تحقق نیافته‌اند (نک: گلشنی، ۱۳۸۰؛ ملکیان و دیگران، ۱۳۷۹؛ موحد ابطی، ۱۳۸۸). از دو منظر متفاوت می‌توان به بررسی موضوع تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی پرداخت: نخست بررسی موانع تحقق (آسیب‌شناسی) و دوم بررسی عوامل (راهکارهای) تحقق.^۱ موحد ابطی (۱۳۸۸) در زمینه آسیب‌شناسی عدم تحقق، به تحقیقاتی

۱. به تازگی مقاله‌ای از حمیدرضا آیت اللهی منتشر شده است که به زعم خود راهکاری برای تحقق علم دینی معرفی می‌کند (نک: آیت اللهی، ۱۴۰۰).

اشاره می‌کند که نشان‌دهنده حاکم‌بودن رویکرد پوزیتیویستی بر نظام آموزشی و پژوهشی کشور است. با توجه به این امر در باب چرایی رواج این رویکرد پوزیتیویستی در جامعه علمی پس از چند دهه از پیروزی انقلاب اسلامی و نیز چرایی عدم تحقق و به نتیجه نرسیدن فعالیت‌ها در این چند دهه درباره تولید علم دینی و بومی، از منظری جامعه‌شناختی نتیجه می‌گیرد که در خوش‌بینانه‌ترین حالت بازتولید تلقی پوزیتیویستی از علم در فضای آموزشی و پژوهشی، برنامه‌ریزی و اجرایی کشور، نه آگاهانه و با قصد و نیت توسط نظام حاکم، بلکه ناآگاهانه و با عمل در ساختارهای موجود انجام می‌شود. از سوی دیگر مواجهه تنها فلسفی با بحث علم دینی و بومی و بی‌توجهی به ابعاد جامعه‌شناختی و سیاست‌گذاری آن، مانع عمده بر سر راه علم دینی در کشور است. هرچند از منظر عوامل تحقق و ارائه راهکارها، کنگره‌ها، همایش‌ها و نشست‌هایی برگزار شده است،^۱ هیچ‌یک دستاورد عملی چندانی نداشته‌اند و هنوز از مسئله ابهام‌زدایی نشده است؛ با این وصف تلاش‌هایی به منظور یافتن راه‌حل برای این معضل تلقی می‌شوند.

اهمیت و ضرورت پژوهش‌هایی که به موضوع تحقق‌پذیری علم دینی در عمل می‌پردازند تا آنجاست که بدون توجه به مقام تحقق‌پذیری عملی، نظریه‌پردازی‌ها در این حوزه، در عمل به نظرورزی‌هایی بی‌حاصل و عقیم تقلیل می‌یابند. در این پژوهش، نخست به روش تحلیلی به بررسی مسئله تحقق‌پذیری نظریه علم دینی و سپس تحقق‌پذیری علم دینی در یکی از زمینه‌های خاص، یعنی در آموزش علوم تجربی طبیعی پرداخته شده که در این پژوهش «مسئله تحقق‌پذیری (نظریه‌های) علم دینی در آموزش علوم طبیعی» نام دارد.^۲ همچنین ضمن برشمردن برخی چالش‌های فراروی تحقق نظریه‌های علم دینی در آموزش علوم تجربی طبیعی، راه‌حل پیشنهادی نگارنده، یعنی «آموزش خداو ارائه علم در ساحت نگرش» از دو منظر اساسی، یعنی سازگاری و هم‌خوانی با نظریه‌های علم دینی و نیز سازگاری و انسجام بر ساخته، بررسی و در قالب این پرسش‌ها صورت‌بندی شده است. اکنون این پرسش مطرح می‌شود که این پیشنهاد به مثابه راهکاری در آموزش علوم طبیعی تا چه حد می‌تواند هم با نظریه‌های علم دینی انتخابی سازگار باشد و هم خود ویژگی سازگاری و انسجام درونی داشته باشد؟ در نهایت به این پرسش کلی‌تر پرداخته شده است که آیا این پیشنهاد می‌تواند راه‌حلی برای مسئله تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی در حوزه علوم طبیعی تلقی شود؟

۱. همچون همایش یک روزه «نظریه علم اسلامی و کاربر است آن در نظام آموزش و پرورش»، با محوریت نظریه آیت‌الله جوادی آملی در قم.

۲. شایان‌ذکر است تحقق‌پذیری علم دینی در آموزش علوم به مفهوم شیوه آموزش دینی و اسلامی (Islamic pedagogy) نیست، بلکه آموزش محتوای علوم با سوبیه دینی است که در مضمون اصطلاح «آموزش دینی علم» مندرج است.

رویکردی انتقادی به تحقق‌پذیری نظریه علم دینی

در بررسی تحقق‌پذیری نظریه علم دینی فارغ از مصادیق (نظریه‌های) مشخص، به‌طورکلی باید از چند جهت به موضوع پرداخت: نخست امکان‌پذیری مدل‌های دینی علوم مبتنی بر نظریه‌های علم دینی و دوم شناخت ظرف و ظرفیت تحقق عملی در واقع امر. وجه نخست پرسش از امکان‌پذیری ارائه و ساخت مدل دینی برای علوم است که ممکن است بسیاری از مدل‌های پیشنهادی علم دینی قابلیت تحقق عملی نداشته باشند، اما وجه دوم به زمینه‌مندی تحقق‌پذیری علم دینی مربوط است. اگر وجه نخست به‌دقت تحلیل شود، درمی‌یابیم تحقق‌پذیری از این منظر، قابل تقلیل به همان سطح نخست، یعنی معناداری و امکان‌پذیری است؛ زیرا تلاش نظری در راستای اثبات تحقق، درواقع همان مفهوم امکان‌پذیری را دارد، مگر اینکه ظرف و زمینه آن مشخص باشد. بی‌توجهی به این تمایز ظریف و دقیق و خلط آن‌ها، منشأ خطا شده است؛ به‌گونه‌ای که بسیاری از مقالات که در عنوان آن‌ها اصطلاح تحقق-مجزا و مستقل از امکان و معناداری-آمده است، درواقع تهی از موضوع تحقق عملی هستند؛ از این‌رو بدون در نظر داشتن ظرف و بستر تحقق، صحبت کردن درباره تحقق‌پذیری نظریه بی‌معناست؛ یعنی تحقق‌پذیری علم دینی، برای مثال در آموزش علوم طبیعی یا انسانی، باید درهم‌تنیده و یکپارچه تحلیل شود؛ در غیر این صورت تحلیل صرف نظریه، ماندن در سطح نخست است.

در وجه دوم، شرایط و زمینه تحقق که برای مثال می‌تواند در قالب تأسیس دانشگاه اسلامی و دینی کردن آموزش و پرورش به معنای عام (به‌مثابه نهاد یا فرایند تعلیم و تربیت) یا در قالب دینی کردن شاخه‌های گوناگون دانش اعم از علوم انسانی و علوم طبیعی باشد، هریک رهیافت خاص خود را می‌طلبند؛ به تعبیر دیگر نیز شاخه‌های متفاوت دانش، در عین داشتن برخی شباهت‌ها تمایزهایی دارند. همچنین تحقق اسلامی شدن دانشگاه (به‌مثابه نهاد متولی امر آموزش، پژوهش و تربیت عوامل اجرایی) و تحقق در آموزش و پرورش، دو مورد مطالعاتی کاملاً متمایز با ساختارهای متفاوت هستند؛ از این‌رو می‌توان دریافت تحقق‌پذیری علم دینی کاملاً امری زمینه‌مند است و درواقع هر دو وجه امکان ارائه مدل دینی و ظرف و زمینه تحقق قابل تفکیک نیستند و دوروی یک سکه محسوب می‌شوند.

با توجه به آنچه بیان شد، چالش‌ها فراروی تحقق‌پذیری علم دینی را می‌توان در دو سطح نظری و عملی تقسیم‌بندی کرد: منظور از چالش‌های نظری موانع و محدودیت‌های نظری حاصل از فرایند به‌کارگیری نظریه در مقام کاربرست، در ظرف و زمینه آن است؛ برای مثال ویژگی «سازگاری و

انسجام درونی» برساخته‌ای^۱ که برآمده از کاربست نظریه در عمل و در ظرف و زمینه خاص تحقق آن است، می‌تواند مزیت یا ارزشی برای برساخته باشد که لزوماً باید برآورده شود؛ یعنی به مثابه یک شرط حداقلی و ضروری است. شاید منظور از سازگاری و انسجام درونی برساخته از حیث نظری، همان سازگاری و تناقض منطقی میان گزاره‌های ساختار نظری باشد و در مقام عمل، هم‌خوانی در کنش و تعارض نداشتن در انجام عمل. این چالش را در حوزه آموزش علوم می‌توان این‌گونه صورت‌بندی کرد: برساخته «آموزش دینی علم» یا «آموزش علم دینی» چقدر می‌تواند سازگاری و انسجام درونی داشته باشد، یا عنوان «دانشگاه اسلامی» چقدر می‌تواند سازگار باشد؛ از این حیث که رسالت دانشگاه چیست و اسلامی بودن یا دینی بودن به مفهوم عام به چه معناست و آیا این دو با هم سازگارند؟ از دیدگاه سجادی (۱۴۰۰ الف) برساخته‌ای مانند آموزش دینی علم می‌تواند با تعبیری جزم‌گرایانه از دین ناسازگار باشد؛ یعنی جانب‌داری از باورهای دینی به هر قیمت و به مثابه اصلی ثابت و جزمی، ممکن است در تعارض با برخی اهداف آموزش علوم- مانند تفکر انتقادی- قرار بگیرد؛ بنابراین چالش و پرسش بسیار مهم و در عین حال حداقلی که می‌تواند فراروی نظریه‌های علم دینی باشد، سازگاری و انسجام درونی برساخته حاصل از کاربست نظریه‌های علم دینی در ظرف و زمینه تحقق آن‌هاست. در کنار این چالش‌های نظری، موانع عملی و اجرایی متعددی را می‌توان برشمرد که می‌توانند چالشی برای تحقق نظریه‌های علم دینی باشند. این موانع عملی می‌تواند سازوکارهای اداری، اجرایی، سازمانی و... را شامل شود که در عمل وجود دارند. یکی دیگر از چالش‌های جدی فراروی تحقق‌پذیری علم دینی کم‌توجهی به پژوهش‌های مرتبط با تحقق عملی است. از سویی، با وجود ناکامی‌ها در تحقق عملی علم دینی، پژوهش‌ها درباره آسیب‌شناسی از وجوه مختلف و نیز ارائه راهکارها هنوز اندک هستند و ابعاد مختلف را پوشش نمی‌دهند (برای مثال نک: ابطی، ۱۳۸۸؛ سوزنچی، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، با نگاهی اجمالی به مقالات و آثار منتشرشده در حوزه علم دینی^۲ اگرچه در عنوان بیشتر آثاری که در زمینه علم دینی منتشر شده‌اند، واژه تحقق مستقل از امکان و معناداری هم دیده می‌شود، عملاً حول امکان نظری علم دینی و معناداری آن متمرکز هستند؛ به بیان دیگر عمده کسانی که در زمینه علم دینی

۱. برساخت‌گرایی در حوزه آموزش، به مثابه یک نظریه یادگیری است که بنا به آن فراگیرندگان خود در معنادار کردن یادگیری خود درگیر هستند. بر همین منوال، در این پژوهش «برساخته» به مفهوم ساختار نظری معطوف به عمل است که معلم و شاگردان نیز مبتنی بر نظریه‌های آموزشی و یادگیری مرتبط در این حوزه، در فرایند شکل‌دهی به آن مشارکت دارند.

۲. برای مثال نک: پرتال جامع علوم انسانی، نورمگز، مگیران، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و...

قلم‌فرسایی کرده‌اند، در همان سطح نخست یعنی در باب امکان و معناداری علم دینی باقی مانده‌اند و در حوزه تحقق عملی، در قالب تولید علم دینی و کاربست آن در ظرف و زمینه‌ای خاص، آثار بسیار اندکی نگاشته شده‌اند؛ برای مثال اگر در سایت نورمگز واژه علم دینی جست‌وجو شود^۱ از میان ۲۲۶ مقاله منتشرشده در زمینه علم دینی ۱۴۹ مورد به واژه «تحقق» در عنوان اشاره کرده‌اند، اما تنها تعداد اندکی از آن‌ها به تحقق عملی در زمینه‌ای خاص پرداخته‌اند. درواقع می‌توان گفت خلط تحقق نظری و عملی، یکی از چالش‌های فراوری برنامه تحقق‌پذیری علم دینی است؛ زیرا تحقق نظری را می‌توان در همان ساحت امکان و معناداری قلمداد کرد.

با این معیار مقالات متعددی که به‌ظاهر به تحقق نظریه پرداخته‌اند و در عنوان آن‌ها تحقق‌پذیری، تولید یا راهکار آمده است، در خوش‌بینانه‌ترین حالت اثبات نظری تحقق‌پذیری هستند، نه اینکه راهکار عملی و اجرایی باشند که توجه دقیق و کارشناسی در ظرف و زمینه تحقق داشته باشد؛ برای نمونه، مقاله آیت‌اللهی (۱۴۰۰) تحقق عملی در ظرف و بستری خاص را مدنظر قرار نداده است. این چالشی است که هم برخی نظریه‌های علم دینی بدان توجه نکرده‌اند و هم پژوهشگران حوزه علم دینی خلط معنایی کرده و با بررسی امکان نظری تحقق، به خیال خود در ساحت تحقق‌پذیری عملی گام نهاده‌اند. باید توجه داشت که درواقع تحقق‌پذیری عملی نظریه غیر از ظرف و زمینه کاربست نیست.

همچنین انتزاعی بودن برخی نظریه‌های علم دینی می‌تواند مانع و چالش جدی فراوری تحقق عملی نظریه‌ها باشد؛ برای مثال اگر در مقام کاربست، نظریه آیت‌الله جوادی آملی را ملاحظه نمایید، به نظر میرسد از سطح نظری تا تحقق عملی آن در کلاس درس، باید مسیری طولانی پیموده شود و بکارگیری آن، مستلزم پژوهش‌هایی گسترده- بنیادین و کاربردی- برای تحقق در عمل است. از دیدگاه جوادی آملی علم به‌صورتی نظری و انتزاعی توصیف شده و در آن نگاه، علم (به ماهو علم) به‌ذاته دینی است؛ از این‌رو علم دینی وصفی زائد است؛ زیرا در دیدگاه جوادی آملی علم واقع‌نماست و هر علمی (به ماهو علم) که حقیقتی را نمایان کند، دینی است؛ به این دلیل که علم صبغه و هویت خودش را از معلوم می‌گیرد و معلوم هم چیزی غیر از خلق خدا، فعل خدا و اوصاف الهی نیست؛ بنابراین ما علم غیردینی نداریم^۲ (جوادی آملی، ۱۳۸۶). به نظر ایشان علم

۱. تا تاریخ ۳۱ تیرماه ۱۴۰۰.

۲. وی در جای دیگری به تمایز میان علم الهی و الحادی اذعان می‌کند: «علوم منطقی، طبیعی، ریاضی و اخلاقی، دانش تجربی محض، تجربیدی صرف و معلق از تجربه و تجرید، همگی یا الهی‌اند یا الحادی و هرگز علم، سکولار به معنی بی‌تفاوت نخواهد بود» (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۴).

یا مطابق واقع است یا نیست؛ اگر مطابق واقع بود، پس علم به فعل الله است و اگر مطابق واقع نبود اساساً علم نیست و جهل است، اما این دیدگاه مبتنی بر دیدگاهی خاص دربارهٔ رئالیسم و واقع‌نمایی علم بوده و تا حدی از واقعیت‌های کنونی علم تجربی دور است.^۱

تحقق‌پذیری علم دینی در آموزش علوم طبیعی

با توجه به آنچه در باب زمینه‌مندی تحقق‌پذیری علم دینی ذکر شد، فارغ از ظرف و زمینه تحقق نمی‌توان از تحقق‌پذیری عملی علم دینی سخن گفت؛ از این‌رو در این پژوهش بر آموزش علوم طبیعی - به‌منزلهٔ یک زمینه تحقق - تمرکز شده است و مسئلهٔ تحقق‌پذیری علم دینی در آموزش علوم مطرح می‌شود. به‌طورکلی بررسی تحقق‌پذیری علم دینی در آموزش و پرورش نیز به‌مثابهٔ یک مسئله، از دو منظر نظری و اجرایی بررسی می‌شود: نخست از منظر نظری، یعنی علم دینی چقدر قابلیت عملی شدن و تطبیق در برنامه‌های درسی و مؤلفه‌های مندرج در آن را دارد. این موضوع با امکان‌پذیری علی‌الاصول این تمایز را دارد که در آن قابلیت تطبیق عملی مدل یا نظریهٔ علم دینی را بررسی می‌کند، نه امکان‌پذیری علی‌الاصول نظریه و معناداری علم دینی را؛ یعنی تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی در زمینه‌ای خاص - برای مثال آموزش علوم در آموزش و پرورش - به تطبیق‌پذیری در مؤلفه‌های برنامهٔ درسی تقلیل می‌یابد و به معضلات و ناتوانی‌ها در تطبیق نظریه‌های علم دینی بر برنامه‌های درسی می‌پردازد. نبود تناسب و انطباق این مدل‌ها با واقعیت برنامهٔ درسی در عمل معضلی جدی است و تحقق علم دینی در آموزش و پرورش، مستلزم شناخت دقیق مؤلفه‌های نوین برنامهٔ درسی و تعلیم و تربیت و ساختار و استلزامات نظریه‌های علم دینی است.

دوم از منظر عملی و اجرایی نیز به این مفهوم است که ساختارهای اداری و سازمانی - چه از حیث سخت‌افزاری و چه نرم‌افزاری (مانند برنامه‌های درسی، آیین‌نامه‌ها و...) - چقدر می‌توانند قابلیت و ظرفیت برای تحقق در این زمینه را داشته باشند. بررسی تحقق‌پذیری از این ابعاد، مستلزم پژوهش با رویکردهایی از قبیل جامعه‌شناختی و آموزشی است که مطالعات پداگوژی، برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و همچنین ساختارهای اداری، سازمانی و... را شامل می‌شود.

عوامل متعددی در شکل‌گیری معضلات تحقق‌پذیری علم دینی در آموزش و پرورش

۱. در این زمینه نک: گلشنی (۱۳۹۳). هرچند گلشنی با بسیاری از دیدگاه‌های آیت‌الله جوادی آملی موافق است و در باب نفی علم دینی ضمن اشاره به تفکیک مقام اثبات و ثبوت، نظر ایشان را تنها در مقام ثبوت صائب می‌داند، در باب واقع‌نمایی علم با ایشان هم‌نظر نیست.

مؤثر هستند که به مسئله تطبیق‌پذیری بر برنامه‌های درسی تقلیل می‌یابند: یکی از این عوامل، تعدد و تکثر نظریه‌های علم دینی انتزاعی، تناسب‌نداشتن این نظریه‌ها با واقعیت برنامه درسی در عمل و تحقق‌ناپذیری علی‌الاصول آن‌هاست. در واقع انتزاعی بودن برخی نظریه‌های علم دینی آن‌ها را از واقعیت برنامه درسی بسیار دور کرده است. دومین عامل اثرگذار ناتوانی برنامه‌ریزان درسی برای تصمیم‌گیری معقول و موجه، هم در باب انتخاب نظریه‌های متناسب و قابل‌انطباق و هم در باب سازوکار کاربست نظریه‌ها به شمار می‌آید و ریشه آن هم شناخت ناکافی از هر دو طرف موضوع، در پیش گرفتن رویکرد نامناسب، ضعف پژوهش و مطالعه ناکافی در این عرصه است. سومین عامل بازتولید رویکردهای پیشین از طرف سیستم‌های اداری است (نک: ابطحی، ۱۳۸۸)؛ به گونه‌ای که قابلیت، کفایت و اعتمادبه‌نفس لازم برای تغییر وضع موجود در آن‌ها دیده نمی‌شود. چهارم نبود تمایز دقیق و روشن میان رویکردها به آموزش و پرورش و دانشگاه در نظریه‌های علم دینی است که خلط میان راهکارها برای این دو نهاد و نبود سیاست‌گذاری متناسب برای هریک، در مواردی منشأ سردرگمی شده است.

یکی از این قبیل خلط‌ها این است که نظریه‌های علم دینی عمدتاً برای تولید و تأسیس علم دینی ارائه شده‌اند و تولید و تأسیس علم دینی در آموزش و پرورش اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه یکی از کارهایی که می‌توان در آموزش و پرورش انجام داد، تعلیم و تربیت دانشمندان بالقوه آینده است که هم دغدغه دینی و هم نگرش دینی سازگار با علم نوین دارند.

مسئله تحقق‌پذیری علم دینی در آموزش علوم از منظر دیگری نیز بررسی می‌شود: با توجه به نبود مدل دینی تحقق‌یافته‌ای از علوم تجربی طبیعی (فیزیک، شیمی، یا...)، درواقع مسئله آموزش علم دینی آرمانی تلقی می‌شود که در وضعیت کنونی باید به مسئله آموزش دینی علم تقلیل یابد، اما همین آموزش دینی علم می‌تواند طیفی از مسائل را در بر بگیرد که در برخی حالات ممکن است همراه با آموزش دینی علم باشد و در برخی موارد نیز به تناقض منتهی شود؛ برای مثال سخن از آموزش دینی علم سازگار در رویکردهای دینی - ایدئولوژیکی و جزم‌گرایانه ممکن است به آموزش علوم ناسازگار بینجامد؛ بنابراین در طیفی از راهکارها برای یک آموزش دینی سازگار، از رویکرد بین‌رشته‌ای به عنوان رویکردی حداقلی تا آموزش خداپاورانه علم به مثابه رویکردی حداکثری می‌توان اقدام کرد (نک: سجادی، ۱۴۰۰ الف). در میان این طیف از راه‌حل‌ها یکی از پیشنهادهایی که در این پژوهش مطالعه می‌شود، «آموزش خداپاورانه علم در ساحت نگرش» است؛ یعنی در آموزش علوم طبیعی، در میان سه

ساحت دانش، مهارت و نگرش، بر ساحت نگرش و در تعلیم و تربیت دینی در معنای وسیع دینی بودن، بر خداآوری تأکید شود که در ادامه به تبیین و دلایل چرایی این تأکید پرداخته‌ایم.

«آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش» به مثابه راه‌حلی سازگار و منسجم

از منظرهای مختلفی می‌توان به «آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش» نگریست: سازگاری و انسجام برساخته، مطلوبیت آن، ضرورت، کفایت عملی و راهکارهای اجرا. برای نشان‌دادن سازگاری برساخته، نشان‌دادن سازگاری با دین و آموزه‌های دینی و نیز آموزش علوم استاندارد بسیار مهم است. در این میان، با توجه به موانع و چالش‌هایی که بر سر راه تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی قرار دارند، در برابر یکی از اساسی‌ترین این چالش‌ها که سازگاری برساخته‌های آن‌ها در ظرف و زمینه تحقق است، می‌توان تعبیری از تعلیم و تربیت دینی بیان کرد که بر پرورش نگرش خداباورانه تأکید دارد. این رویکرد از یک وجه با ساحت نگرش سروکار دارد و از وجه دیگر با خداآوری. مهم‌ترین معیاری که باید این برساخته (آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش) در فرایند تطبیق‌پذیری در برنامه درسی آموزش علوم^۱ برآورده کند، سازگاری و انسجام درونی آن است. در ادامه از دو منظر به تحلیل پیشنهاد «آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش» پرداخته می‌شود: نخست از منظر سازگاری و هم‌خوانی با نظریه‌های علم دینی انتخابی^۲ و دوم، از منظر کفایت، به مفهوم سازگاری و انسجام درونی در آموزش علوم.

«آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش» و هم‌خوانی با دو نظریه علم دینی گلشنی و جوادی آملی

آیا پیشنهاد «آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش» با نظریه‌های علم دینی انتخابی هم‌خوانی دارد؟ می‌توان گفت پاسخ مثبت است. استدلال بر این مبنا استوار است که در این دو نظریه، دو مفهوم کلیدی و اساسی - جهان‌بینی دینی (خداباورانه و توحیدی) و نیز دستیابی به نگرش و بینش الهی - بنیانی برای دینی بودن علم و همچنین آموزش دینی علم فراهم می‌کنند و این نظریه‌ها مستلزم پرورش بینش و نگرش خداباورانه در حوزه آموزش هستند.

۱. پیشنهاد «آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش» در مقاله‌ای دیگر از نگارنده، به مثابه، راه‌حلی برای حل مسئله تلفیق تعلیم و تربیت دینی با آموزش علوم در برنامه درسی ملی بررسی شده است (نک: سجادی، ۱۴۰۱).

۲. در میان نظریه‌های علم دینی، نظریه گلشنی تناسب بیشتری با علوم طبیعی داشته و نظریه جوادی آملی نیز داعیه شمول بر علوم طبیعی را دارد.

علم دینی از منظر گلشنی (۱۳۸۰) در چارچوب جهان‌بینی دینی توسعه و به کار گرفته می‌شود؛ یعنی اگر مطالعه طبیعت، جامعه و انسان در چهارچوب جهان‌بینی دینی (اسلامی) انجام شود، آن علم، دینی (اسلامی) و اگر فارغ از جهان‌بینی دینی صورت گیرد، سکولار نامیده می‌شود. به نظر گلشنی (۱۳۸۰) این علم دینی از دو لحاظ تحقق می‌یابد: نخست پیش‌فرض‌های متافیزیکی علم که می‌تواند متأثر از جهان‌بینی دینی باشد و دوم بینش دینی که در جهت‌گیری‌های کاربردی علم مؤثر است. در این نظریه، اساس دینی‌انگاری علم، همان جهان‌بینی توحیدی است که به‌مثابه اصلی بنیادین تلقی شده است که دیگر اصول بر آن مبتنی هستند. به نظر گلشنی «در اسلام اساس جهان‌بینی، توحید است و جهان‌بینی توحیدی، یعنی درک این مطلب که جهان از یک مشیت حکیمانه پدید آمده است و نظام هستی براساس خیر و رحمت و رساندن موجودات به کمال شایسته آن‌هاست» (گلشنی، ۱۳۸۰، ص ۸). این اندیشه توحید که بر سراسر وجود مسلمانی واقعی حکم فرماست، بر تعیین هدف، جهت، نیت و انگیزه فعالیت علمی دانشمند مسلمان اثرگذار است (همان، ص ۱۶۴). درواقع در این نظریه علم (طبیعی) دینی اساسی‌ترین نقطه اتکا خداوند است و بنیان دینی‌انگاری علم نیز به خداوند برمی‌گردد؛ در عین حال دستیابی به بینش و نگرش مطلوب دینی و خداپاورانه هدف تعلیم و تربیت دینی است؛ از این‌رو مهم‌ترین و بنیادی‌ترین عنصر در متافیزیک و جهان‌بینی دینی، خداوند و دستیابی به بینش و نگرش خداپاورانه است که مبنای دینی‌بودن علم و آموزش دینی علم را فراهم می‌کند. اگر از منظر تربیتی و آموزشی به موضوع نگریسته شود، در راستای دستیابی به جهان‌بینی دینی و بینش دینی می‌توان استنباط کرد که در نظریه علم دینی گلشنی، الزامی به ساخت و وجود مدل مشخص دینی برای علم در حوزه آموزش نیست، بلکه در راستای آموزش دینی علوم می‌توان با پیش‌فرض‌های متافیزیکی دینی، علوم و نظریه‌های علمی را آموزش داد.

در نظریه علم دینی جوادی آملی نیز بر مفهوم کلیدی خداوند و دستیابی به بینش الهی تأکید شده است. از منظر جوادی آملی^۱ (۱۳۸۶) در یکی از تقریرها، علم دینی علمی است که مبتنی بر فلسفه علم الهی شکل بگیرد؛ یعنی فلسفه علمی که خود مبتنی بر فلسفه مطلق الهی است.^۲ نظریه

۱. باید توجه داشت می‌توان تقریرهای متفاوتی به‌ویژه برای نظریه علم دینی جوادی آملی صورت‌بندی کرد که در برخی موارد ممکن است با نظریه گلشنی مشترکاتی داشته و در مواردی نیز هم‌خوانی نداشته باشد. موحدابطحی (۱۳۹۹) ترکیبی از سه رویکرد مبنای، استنباطی و تهذیب و تکمیل علوم موجود، تحت نام رویکرد ترکیبی جوادی آملی نام برده است.

۲. این رویکرد شباهت بیشتری به نظریه گلشنی دارد.

جوادی آملی را می‌توان بیشتر بنیانی فلسفی برای سازگاری علم و دین بر مبنای فلسفه و جهان‌بینی اسلامی دانست. همچنین وی برای پرسش از امکان به‌کارگیری رویکرد قائل به سازگاری علم و دین در آموزش، استدلالی فلسفی بر مبنای فلسفه اسلامی فراهم می‌کند. وی به‌صراحت اذعان می‌کند هرگز جنگ میان علم و دین نیست، بلکه با رعایت قواعد اصول فقه و جمع میان متعارض‌های نقلی با یکدیگر و عقلی با نقلی، تعارض ابتدایی حل‌شدنی است (جوادی آملی، ۱۳۸۸). گفتنی است نظریه جوادی آملی (۱۳۸۸) لااقل به‌سبب ابتدای آن بر فلسفه اسلامی با پیچیدگی‌های زبانی و مفهومی خاص خود، انتزاعی‌تر است و از واقعیت‌های علمی و آموزشی نوین فاصله بیشتری دارد؛ با این حال می‌تواند پیامدهایی آموزشی نیز داشته باشد.

در تقریری دیگر وی اذعان می‌کند «اسلامی بودن علوم تجربی، ریاضی و مانند آن، به این است که عوارض ذاتی و غیرذاتی موضوعات مسائل را مانند خود موضوعات خدا آفریده است؛ یعنی اصل هستی اشیا (کان تام) عوارض اشیا (کان ناقص) همگی مخلوق پروردگارند و غایت خلقت جهان نیز همان مبدأ جهان‌آفرین است» (همان، ص ۳۰). با این نگاه، جهان‌بینی فرد عوض می‌شود و جهان را نه صرف طبیعت مادی، بلکه مخلوق خالق و پروردگار ادیان می‌بیند. این پیشنهادهاى جوادی آملی به‌ظاهر در برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) از حیث نظری تحقق یافته است؛ یعنی در آن به‌جای طبیعت و جهان مادی که از موضوعات علوم تلقی می‌شوند، از اصطلاحاتی با بار دینی مانند خلقت و مخلوق استفاده شده و چهار عرصه ارتباطی دانش‌آموز با خویش، خالق، خلق و خلقت، با محوریت ارتباط با خدا آمده است، اما این خداباوری نهفته در این اصطلاحات در ساحت نگرش و طرز تلقی از جهان (جهان‌بینی) باید تحقق یابد و نه فقط در اصطلاحات مکتوب (نک: سجادی، ۱۴۰۱). هرچند جوادی آملی حفظ ظواهر را هم لازم می‌داند؛ مانند آمدن خلقت به‌جای طبیعت و دیگر اصطلاحات (که در برنامه درسی ملی آمده است)، اما به‌زعم وی این کافی نیست، بلکه برای اسلامی شدن باید حضور ذهنی تفکر الهی در فضای تعلیم و تعلم و نگرش الهی حاصل شود. به تعبیر ایشان «حضور ذهنی تفکر الهی برای استاد و شاگرد در فضای تعلیم و تعلم باعث می‌شود که اسلامی بودن متون علوم و الهی بودن عین دانش از بین نرود» (جوادی آملی، ۱۳۸۸).

با استناد به دو نظریه علم دینی انتخابی، استنباط می‌شود که جهان‌بینی خداباورانه (توحیدی) اساس نظریه علم طبیعی دینی است. از استلزامات به‌کارگیری این نظریه‌ها در حوزه آموزش علوم طبیعی، دستیابی به بینش مطلوب خداباورانه است که با توجه به تقسیم‌بندی سه‌ساحتی دانش، مهارت و نگرش که متخصصان حوزه تعلیم و تربیت بدان قائل‌اند، به مفهوم پرورش خداباوری در ساحت نگرش‌هاست (نک: سجادی، ۱۴۰۱). مبنای استدلال از این قرار است که گلشنی

جایگاه متمایزی برای دانش و مهارت علم طبیعی دینی قائل نیست و به تعبیر وی «معنای علم دینی این نیست که آزمایشگاه و نظریه‌های فیزیکی کنار گذاشته شوند یا به طریقی جدید دنبال شوند و این نیست که فرمول‌های شیمی و فیزیک یا کشفیات زیست‌شناسی را از قرآن و سنت استخراج کنیم، بلکه منظور قرارداد کلیت قضایا در یک متن متافیزیکی دینی است» (گلشنی، ۱۳۸۰، ص ۱۶۴). نظریه علم دینی وی مستلزم آن است که بینش و جهان‌بینی دانش‌آموزان و دانشجویان، یا به تعبیر دیگر نگرش آنان باید خداپاورانه شود (نک: سجادی، ۱۴۰۰، ب). از سوی دیگر نظریه جوادی آملی نیز در حوزه آموزش و تعلیم و تربیت، در نهایت قابل تقلیل به پرورش نگرش‌هاست. (نک: سجادی، ۱۴۰۰، ج؛ سجادی، ۱۴۰۱). به طور خلاصه مبنای استدلال از این قرار است که به نظر جوادی آملی آنچه علمی را دینی خواهد کرد، جهان‌بینی حاکم بر آن است و آنچه در آموزش به کار می‌رود، آموزش علم دینی، یعنی علمی است که جهان‌بینی حاکم بر آن دینی باشد، اما این جهان‌بینی روش علم تجربی را به‌ویژه در ساحت آموزش تغییر نمی‌دهد. به تعبیر وی «اسلامی نمودن علوم مستلزم تحول در روش و تغییر در روابط عوارض و دگرگونی قضایای ایجابی به سلبی و به عکس نیست تا پرسیده شود اسلامی شدن چه تأثیری در علوم دارد» (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۳۱)، بلکه به سبب در راستای حقیقت‌بودن که همان ذات علم است، آن را امضا می‌کند. «در دین برای یادگیری علوم، روش خاصی تعیین تأسیسی یا تعبدی نشد، بلکه غالب راه‌های پژوهش، تحقیق، تعلیم و تعلم در اسلام امضایی و توصیلی است» (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۶)؛ بنابراین نظریه علم دینی جوادی آملی نیز مستلزم پرورش نگرش دینی است.

با این وصف باید گفت در مقام تولید و تأسیس، علم مبتنی بر متافیزیک و جهان‌بینی دیگر، مانند قائل شدن به لایه‌های غیرمادی برای جهان و درهم‌تنیدگی طبیعت و ماوراءالطبیعه می‌تواند پیامدهای روش‌شناختی متفاوتی داشته باشد و این متافیزیک و جهان‌بینی متفاوت مستلزم روش‌شناسی نو و محصولی جدید است. شاید دیگر نتوان بر این محصول نوین نام علم تجربی نهاد، بلکه علم به مفهوم عام آن، یعنی در راستای حقیقت‌بودن تلقی می‌شود؛ برای مثال با متافیزیک مبتنی بر باور به روح و نفس - متافیزیک دینی - مدل‌های فیزیکالستی و تقلیل‌گرایانه در باب حیات در زیست‌شناسی ممکن است پذیرفته نشوند؛ با این حال روش تجربی کنار نهاده نمی‌شود، بلکه منحصر دانستن دستیابی به معرفت را در روش تجربی به چالش می‌کشد و مستلزم به رسمیت شناختن روش‌های شناخت دیگری است، اما علم دینی در مقام تأسیس، در مدرسه تحقق نمی‌یابد و حتی از حیث آموزشی هم در دانشگاه اتفاق نمی‌افتد، بلکه به مثابه محصول و فرآورده در نهایت می‌تواند در آموزش وارد شود. همچنین با فرض اینکه در حوزه مهارت، روش‌های علم و فرایندها

نیز آموزش داده شود، به سبب امضایی بودن آن روش‌ها و نیازداشتن به تغییر در آن روش‌ها، باز هم باید نگرش دینی مرتبط آموزش داده شود. نکته دیگر این است که جوادی آملی (۱۳۸۸) در حوزه آموزش هم درباره فضای دینی گفت‌وگو می‌کند که میان معلم و متعلم و متعلمان جاری می‌شود.

۲-۴. «آموزش خدا باورانه علم در ساحت نگرش» از منظر سازگاری و انسجام درونی

در اینجا این پرسش مطرح می‌شود که آیا این پیشنهاد در آموزش علوم می‌تواند کفایت لازم را داشته باشد؟ معیارهای متفاوتی برای کفایت می‌توان داشت که تضمین‌گر موفقیت نظام آموزشی و برنامه درسی هستند. آموزش و پرورش دینی هم باید حداقل این معیارها و استانداردها را برآورده کند و نمی‌تواند مصون از استنتاج باشد. عناصر اصلی یک برنامه درسی (آموزشی) شامل هدف، محتوا، سازمان‌دهی، شیوه ارائه، زمان، موقعیت (مکان) و ارزشیابی است (موسی‌پور، ۱۳۹۵، ص ۲۷) که همه به مثابه یک کل بر هم تأثیر می‌گذارند. در یک برنامه درسی دینی حداقل اهداف برنامه و محتوا باید مشمول تغییراتی بنیادین شوند. بقیه عناصر، مانند ارزشیابی می‌توانند سازوکاری برای سنجش دستیابی به اهداف باشند. در میان معیارهای متفاوتی که برای کفایت می‌توان در نظر گرفت، سازگاری یک برنامه درسی دینی آموزش علوم است که در عین حال حداقلی نیز محسوب می‌شود. از میان عناصر اساسی برنامه درسی لاقط اهداف برنامه و محتوا باید سازگار بوده و انسجام درونی داشته باشند.

با توجه به اهمیت این عنصر مهم و در عین حال حداقلی، در این حد که برنامه درسی دینی ناسازگار نباشد، می‌توان حمل بر کفایت حداقلی کرد. آیا شرط سازگاری و انسجام درونی برای آموزش دینی علم فراهم می‌شود یا به تعبیر دقیق‌تر شرط سازگاری در آموزش دینی علم - با محوریت پرورش نگرش خدا باورانه - نقض نمی‌شود؟ این مقوله از چند جهت بررسی می‌شود: نخست به صورتی بنیادین در حوزه علوم طبیعی، علم خدا باورانه بدیل مناسب‌تری برای علم دینی است. مبنای استدلال از این قرار است که می‌توان برای دین مصادیق متعدد و تعابیر متفاوتی داشت و دینی انگاشتن چیزی می‌تواند از منظر فقهی، عرفانی، اخلاقی و... تلقی شود. درباره علم نیز می‌توان تعبیر علم دینی را علم فقهی، یعنی علم مبتنی بر فقه، یا علم اخلاقی به مفهوم علم مبتنی بر اخلاق و... عنوان کرد، اما باید دانست آیا علم طبیعی مبتنی بر فقه معنا دار است؟

در فرایند علم‌ورزی به مثابه یک فعالیت اجتماعی، احکامی اخلاقی و فقهی هم می‌توانند مرتبط باشند (برای مثال صداقت و امانت‌داری در نوشتن گزارش علمی، پژوهش‌های علمی با تبعات انسانی، اخلاقی و... مانند شبیه‌سازی انسانی)، اما علم در مقام اثبات و تحقق و آنچه در

کتاب‌ها، نشریه‌ها و... به مثابه محصول ارائه شده و در فرایند آموزش وارد می‌شود، پیراسته از این ویژگی‌های فرایندی است. به نظر می‌رسد با توجه به ساختار و ماهیت علم تجربی، این موضوع (علم فقهی و...) دور از ذهن است؛ اگرچه فقه ممکن است بتواند در مقام کاربرد وارد شود که این به ساحت تکنولوژی مربوط است، نه علم. از منظر نظریه‌های علم دینی طبیعی، به‌ویژه از منظر متافیزیک گرایانه (نک: سجادی، ۱۳۹۸) نیز این موضوع منتفی است؛ زیرا علم دینی در این منظر (برای مثال نظریه گلشنی) مبتنی بر جهان‌بینی و متافیزیک دینی و توحیدی است که براساس مفهوم خداوند و متافیزیک وحدانی بنا شده است. آموزش علم هم بر مبنای رویکرد خداپاورانه به علم شکل می‌گیرد. مفهوم خداوند هرچند خود تفسیربردار و تعبیربردار است، در علوم طبیعی مبتنی بر منطق و با اتکای مستقیم بر شواهد برآمده از این علوم، حداکثر می‌توان برخی صفات الهی را از مطالعه در طبیعت استنباط کرد و مفهوم کلی خداوند نیازمند استدلال‌های عقلی با مقدماتی دیگر است؛ برای مثال با مشاهده داده‌هایی در طبیعت که حاکی از نظم، نقشه و تدبیر هستند، درنهایت به مفهوم یک ناظم مدبر می‌توان رسید که گذر از مفهوم «مدبر» به «خدای ادیان» مستلزم گام‌ها و استدلالات عقلی دیگری است.

دوم اینکه اگر از منظر سازگاری آموزش دینی علم به موضوع مدنظر بپردازیم، می‌توان ادعا کرد آموزش خداپاورانه علم در ساحت نگرش‌ها، رویکردی حداکثری در میان طیفی از رویکردها در آموزش دینی علم است که می‌تواند شرط سازگاری را برآورده کند (نک: سجادی، ۱۴۰۰ ب). گفتنی است سازگاری و تعارض‌نداشتن میان مؤلفه‌های برساخته «آموزش دینی علم» در حوزه علوم طبیعی، با هر رویکردی حاصل نمی‌شود؛ از جمله با نگاه جزم‌گرایانه دینی؛ زیرا جزم‌گرایی دینی - ایدئولوژیکی با تفکر انتقادی به مثابه یکی از اهداف اساسی آموزش علوم هم‌خوانی ندارد. با توجه به مفهوم آموزش دینی علم که بنا به آن علم به همان صورت و با مفروضات متافیزیکی خاص خود در فرایند آموزش به صورت دینی یا حداقل سازگار با دین آموزش داده می‌شود، آموزش دینی علم از چند جهت می‌تواند نمایان شود: در گام نخست، در تفسیر و تعبیر نظریه‌ها و ایده‌های علمی و نیز باورها، مبادی و مبانی متافیزیکی وابسته به نظریه‌ها و در گام دوم، معرفی و بررسی باورهای متافیزیکی دینی و خداپاورانه بدیل. در آموزش علوم می‌توان این موضوعات را وارد و تحلیل و بررسی کرد. در واقع متافیزیک علم و متافیزیک دین در ساحت‌های مشترکی به هم می‌رسند. در این ساحت‌ها، ارائه تفسیرهایی سازگار ضرورت دارد؛ برای مثال در آموزش نظریه تکامل ممکن است تکامل براساس انتخاب طبیعی و تصادفی پذیرفته نشود و به جای آن از تکامل براساس غایت‌مندی و حکمت سخن رانده شود.

در حوزه آموزش علوم می‌توان از غایت‌اندیشی، علیت‌محوری، هدفمندی و... صحبت کرد. تعبیر حکیمانه و غایتمند از نظریه تکامل داشتن، از حیث آموزشی مانعی ندارد؛ زیرا هر نظریه‌ای مبتنی بر متافیزیک و مفروضات خاصی است که این مفروضات می‌توانند ذهنیت‌ها را بازتاب دهند و تابع زمینه‌ها باشند که بخشی از این زمینه‌ها می‌تواند دینی یا الحادی باشد؛ برای مثال مفهوم تصادف در علم که در نظریه تکامل وجود دارد، باوری متافیزیکی است و مبنای مشاهدتی موجهی ندارد؛ به همان صورت مفهوم حکمت و غایتمندی هم باوری متافیزیکی است. هرچند بتوان از حیث فلسفی این مبانی متافیزیکی را ارزیابی کرد، هر دو از حیث تجربی و مشاهدتی ممکن است به یک اندازه توجیه‌ناپذیر باشند. دینی‌انگاری برخی از این باورهای متافیزیکی، مانند غایتمندی، هدفمندی و... که بدون فرض خدا هم میسر است، به اتکای آن‌ها به خداوند منوط است که اگر بر پایه خدا باوری باشد، دینی تلقی می‌شود.

با این حال دین می‌تواند موارد بسیار دیگری را شامل شود که در حوزه آموزش علوم طبیعی نمی‌تواند جایگاهی داشته باشد؛ از این‌رو در این حوزه باید خود را به خدا باوری محدود کرد؛ بنابراین با آموزش خدا باورانه علم می‌توانیم مواجه شویم و نه آموزش دینی با همه انواع تفاسیر و تعبیری که دینی تلقی می‌شود و ممکن است دین تاریخی را هم شامل شود. اگر دین به مفهوم تاریخی وارد شود و بسیاری از تفاسیر علمی مربوط به زمانه خاصی که با دین عجین شده‌اند، به منزله آموزه‌های دینی تلقی و استناد شوند، دین می‌تواند مانعی جدی در علم‌ورزی تلقی شود؛ مانند نحوه نگرستن کلیسا به آموزه زمین مرکزی ارسطویی-بطلمیوسی در دوران اولیه علم نوین که بخشی از نظام مورد پذیرش مسیحیت تلقی می‌شد؛ از این‌رو باید در آموزش علوم طبیعی تنها بر خدا باوری تأکید کرد و فراتر از آن نرفت.

تفاسیر تاریخی از خداوند، حتی در میان مسلمانان (معتزله، اشاعره و سایر فرقه‌های کلامی) نیز یکسان نیست. همچنین خدای فلاسفه (برای مثال خدای اسپینوزا و آلفرد وایتهد) نیز تفاوت دارند. خدای دانشمندان، مثلاً خدای رخنه‌پوش یا ساعت‌ساز نیوتن نیز با یکدیگر متفاوت هستند، اما واقعیت امر این است که در علوم طبیعی، تنها اسماء یا صفاتی از خداوند هم قابل استنتاج مستقیم منطقی هستند نه همه صفات وی؛ از این‌رو در آموزش خدا باورانه علم اشاره به برخی اسماء و صفات الهی می‌تواند منطقی و معقول باشد. به‌طور خلاصه در مقام تفسیر داده‌ها، ایده‌ها و نظریه‌های علمی و در مقام جهان‌بینی، ممکن است بتوان هوشمندی جهان، غایتمندی و تدبیر در جهان را دریافت که ناظر به برخی اوصاف خدای ادیان توحیدی و مقدماتی برای استنتاج آن‌هاست، اما استنتاج کامل خدای ادیان از علم میسر نیست؛ یعنی اثبات نیاز به دین، نبوت و ارسال پیامبر از

جانب خداوند در ساحت علوم طبیعی نیست؛ از این‌رو خداپاوری حالت حداکثری در مواجهه با علم و آموزش علم است. دیندارشدن را نباید از علم انتظار داشت که علم تجربی نسبتی با دین‌داری ندارد، بلکه تنها خداپاوری را می‌تواند تقویت کند که البته پایه دینداری است؛ به بیان دیگر در حداکثر حالت، آموزش دینی علم، خداپاوری را فراهم می‌کند، نه دین‌داری را.

اکنون با این پرسش مواجه می‌شویم که چگونه می‌توان نگرش خداپاورانه و علم تجربی را به‌صورتی سازگار به دانش‌آموزان آموزش داد. حداکثر کار معقولی که در حوزه آموزش علوم می‌توان انجام داد، نقد و بررسی نظریه‌ها از منظر دینی و ارائه تفسیرهای خداپاورانه سازگار و نامغایر با دین از داده‌ها و مفروضات نظریه‌های علمی است که می‌تواند در کلاس درس و در فضای گفت‌وگو شکل بگیرد و نه الزاماً در کتاب‌های درسی. درواقع این تفاسیر در حوزه آموزش علوم که باورهای فراگیرنده را می‌توانند شکل دهند، در ساحت نگرش جای می‌گیرند و دانش علمی یا مهارت علمی متفاوتی در این میان وارد نمی‌شود؛ بنابراین در مواجهه با طیفی از رویکردها در آموزش دینی علم می‌توان استنباط کرد رویکرد خداپاورانه برای پرورش باورها و نگرش فراگیرندگان، یا به تعبیر دیگر «پرورش نگرش خداپاورانه در آموزش علوم» می‌تواند شرط سازگاری «آموزش دینی علم» را فراهم کند.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش، ضمن تحلیل مسئله عام‌تر تحقق‌پذیری علم دینی، این نتیجه حاصل شد که تحقق‌پذیری زمینه‌مند-یعنی وابسته به ظرف و زمینه تحقق- است و در بررسی مسئله، باید زمینه تحقق هم مشخص باشد؛ از این‌رو به مسئله «تحقق‌پذیری علم دینی در آموزش علوم طبیعی» پرداخته شد. همچنین ضمن برشمردن برخی چالش‌های فراروی تحقق‌پذیری عملی نظریه‌های علم دینی مشخص شد در حوزه آموزش علوم طبیعی با فرایند تطبیق‌پذیری در برنامه درسی مواجه هستیم که مهم‌ترین ویژگی برساخته حاصل از آن باید سازگاری و انسجام درونی باشد که در عین حال حداقلی هم به شمار می‌آید. با تمرکز بر چالش سازگاری و انسجام، برساخته «آموزش خداپاورانه علم در ساحت نگرش» به مثابه یک راه‌حل از دو منظر بررسی شد. نخست از منظر سازگاری و هم‌خوانی با نظریه‌های علم دینی انتخابی و دوم، از منظر سازگاری و انسجام درونی در آموزش علوم. از منظر نخست، با ارجاع به نظریه‌های علم دینی مهدی گلشنی و جوادی آملی که سازگارتر با علوم طبیعی هستند، این نتیجه حاصل شد که «تعلیم و تربیت دینی با محوریت پرورش نگرش خداپاورانه» منافاتی با نظریه‌های علم دینی ندارد و می‌تواند از استلزامات این نظریه‌ها نیز به شمار می‌آید؛ زیرا در عین حال که بر دو عنصر مهم جهان‌بینی و دستیابی به بینش دینی تأکید

می‌کنند، خداباوری و توحید از محورهای اساسی آن‌هاست. اگر سه ساحت دانش، مهارت و نگرش را در حوزه یادگیری در نظر بگیریم، در آموزش دینی علم حتی در پرتو نظریه‌های علم دینی لزومی ندارد که دانش علمی متفاوت یا مهارت متفاوتی آموزش داده شود، بلکه مهم این است که نگرش دینی و خداباورانه در آموزش برای یادگیرندگان فراهم شود.

دوم از منظر سازگاری و انسجام درونی در آموزش علوم می‌توان نتیجه گرفت این بر ساخته- آموزش خداباورانه علم در ساحت نگرش- می‌تواند این شرط سازگاری را برآورده کند. در آموزش علوم در کنار دانش و مهارت، پرورش نگرش‌ها از اهداف اساسی است. آموزش علوم هم می‌تواند مبتنی بر جهان‌بینی خاصی باشد و هم جهان‌بینی مشخصی را القا کند. در این میان باورهای متافیزیکی، جزئی لاینفک از این آموزش هستند؛ بنابراین می‌توان از نظریه غایت‌گرایانه، موجبیت‌گرایانه، ابزارانگاران، وحدت‌گرایانه و... در علم و آموزش علوم سخن راند؛ یعنی نظریه‌هایی با رنگ و وصف متافیزیکی خاص؛ البته به همان صورت می‌توان از علم خداباورانه هم نام برد. برخی از این باورهای متافیزیکی را به سبب انطباق و سازگاری با آموزه‌های دینی الزاماً نمی‌توان دینی تلقی کرد. علم غایت‌اندیش که ارسطو هم بدان قائل بود، به صرف غایت‌اندیش بودن دینی نیست؛ با این حال با توجه به اینکه غایت‌مداری، علیت‌محوری و... با باورهای دینی گره خورده‌اند، اگر مبتنی بر خداباوری باشند، می‌توانند دینی و خداباورانه تلقی شوند؛ وگرنه آن جمله مشهور اینشتین، مبنی بر اینکه «خداوند تاس نمی‌ریزد» هم یک جمله دینی تلقی نمی‌شود، بلکه نشانگر یک باور متافیزیکی است؛ اگرچه می‌تواند ریشه‌های دینی داشته باشد و اینجاست که نیت و قصد دانشمندان نیز اهمیت می‌یابد و به تعبیری رویکرد تفهیمی در شناخت هم ممکن است نقش ایفا کند.

مزیت این راه‌حل پیشنهادی این است که موضوع تحقیق‌پذیری را به سطح بسیار اجرایی‌تر و عملی‌تری می‌آورد که هم برای متخصصان آموزش علوم قابل درک است که پرورش در ساحت نگرش به چه مفهومی است و هم اینکه معضل تفاسیر متعدد دینی‌انگاری را تا حد زیادی حل می‌کند و معیارهای مشترک و حداقلی (قدر مشترک) نظریه‌های علم دینی انتخابی را هم برآورده می‌کند.

کتابنامه

۱. آیت اللهی، حمیدرضا. ۱۴۰۰. «الزامات یک نظریه علم دینی مؤثر و موفق و راهکاری برای تحقق آن». پژوهش‌های علم و دین. دوره دوازدهم. شماره ۱ (پیاپی ۲۳).
۲. العطاس، محمدنقیب. ۱۳۷۴. درآمدی بر جهان‌شناسی اسلامی. ترجمه گروه مترجمان. تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران و ایستاک (کوالا لامپور).
۳. ایمان، محمدتقی؛ کلاته‌ساداتی، احمد. ۱۳۹۹. روش‌شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان: ارائه مدلی روش‌شناختی از علم اسلامی. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. ۱۳۹۱. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۵. گلشنی، مهدی. ۱۳۸۰. از علم سکولار تا علم دینی. چاپ دوم. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی.
۶. _____ . ۱۳۹۳. «تأملاتی پیرامون نظریه علم دینی حضرت آیت الله جوادی آملی». کتاب نقد. سال شانزدهم. شماره ۷۱-۷۰. صص ۳۶۷-۳۴۱.
۷. جوادی آملی. عبدالله. ۱۳۸۸. «تبیین برخی از مطالب منزلت عقل در هندسه معرفت دینی». حکمت اسراء. سال اول. شماره ۲. صص ۴۰-۱۷.
۸. _____ . ۱۳۸۶. منزلت عقل در هندسه معرفت دینی. چاپ اول. قم: انتشارات اسراء.
۹. سجادی، سید هدایت. ۱۳۹۸. «علم دینی با رویکرد متافیزیک‌گرایانه: بررسی امکان و معناداری آن». حکمت و فلسفه. دوره پانزدهم. شماره ۶۰. صص ۹۸-۶۹.
۱۰. _____ . ۱۴۰۰ الف. «آموزش علم دینی یا آموزش دینی علم: از آرمان تا تناقض‌نمایی». پژوهش‌های علم و دین. دوره دوازدهم. شماره ۱ (پیاپی ۲۳). صص ۲۱۳-۱۸۷.
۱۱. _____ . ۱۴۰۰ ب. «آموزش دینی علم: از رویکرد بین‌رشته‌ای تا آموزش خداپاورانه علم». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی. دوره بیست و پنجم. شماره ۸۹. صص ۱۰۳۶-۱۰۲۱.
۱۲. _____ . ۱۴۰۰ ج. «تأملی بر تحقق‌پذیری نظریه‌های علم دینی: تعلیم و تربیت با محوریت نگرش خداپاورانه». ششمین کنگره علوم انسانی اسلامی. قم: مجمع عالی علوم انسانی اسلامی.
۱۳. _____ . ۱۴۰۱. «آموزش خداپاورانه علم در ساحت نگرش به‌مثابه راه‌حلی برای تلفیق تعلیم و تربیت دینی با آموزش علوم تجربی در برنامه درسی ملی». مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی. دوره هفتم. شماره ۱. صص ۹۰-۶۵.

۱۴. سوزنجی، حسین. ۱۳۸۹. معنا، امکان و راهکارهای تحقق علم دینی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۵. ملکیان، مصطفی؛ جورج آل، مورفی؛ ادوارد بی، دیوید؛ اچ بل؛ ریچارد. ۱۳۷۹. «امکان و چگونگی علم دینی». روش‌شناسی علوم انسانی. شماره ۲۲. صص ۳۳-۱۰.
۱۶. موحد ابطحی، سید محمدتقی. ۱۳۸۸. «تحلیلی جامعه‌شناختی از علت تداوم رویکرد پوزیتیویستی به علوم انسانی در ایران و عدم شکل‌گیری علم دینی و بومی با بهره‌گیری از رویکرد ترکیبی ساخت و عامل». اسلام و علوم اجتماعی. سال اول. شماره ۲ (پیاپی ۲). صص ۱۹۹-۲۲۲.
۱۷. _____. ۱۳۹۹. «طبقه‌بندی جامع رویکردهای علم دینی». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی. دوره بیست و چهارم. شماره ۲ (پیاپی ۸۲). صص ۲۴-۵.
۱۸. موسی‌پور، نعمت‌الله. ۱۳۹۵. مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. چاپ پنجم. مشهد: انتشارات به‌نشر.