

به سوی تدوین یک چارچوب فرانظری برای اسلامی‌سازی علوم

انسانی

نظریه‌های اجتماعی منتظران مسلمان

(علمی - پژوهشی)

سال سوم / شماره اول: ۲۳-۱

عباس قنبری باغستان^۱

عضو هیات علمی گروه ارتباطات دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

پذیرش ۹۳/۱۰/۵

دریافت ۹۳/۸/۱۹

چکیده

موضوع اسلامی‌سازی دانش، یکی از دغدغه‌های مهم عمده جوامع اسلامی است که البته مسبوق به سابقه نیز است. اگرچه تاکنون روش‌ها و الگوهای فراوانی درباره چگونگی اسلامی‌سازی دانش و ضرورت آن توسط اندیشمندانی همچون سید حسین نصر، الفاروقی، العطاس، ضیاءالدین سردار و غیره بیان شده است، اما تدوین آن در چارچوبی فرانظری (متاتئوریک) که از یکسو بتواند به‌طور منسجم به مبانی فلسفی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی شناخت پاسخ دهد و از سوی دیگر، دلایل تعدد الگوهای اسلامی‌سازی را تبیین کند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این مسئله از آنجا اهمیت می‌یابد که هرگونه تدوین و توسعه الگوی اسلامی‌سازی دانش، ابتدا باید در چارچوب نظری محض، یا آنچه که فرانظریه نامیده شده است، قرار بگیرد و به مسائل و الزام‌های فلسفی آن پاسخ گوید. در واقع پرسش اصلی این است که فرایند اسلامی‌سازی دانش قرار است درون چه چارچوب فلسفی و فرانظری انجام شود و پاسخ دینی به الزامات فلسفی آن چیست؟ در پژوهش حاضر، ابتدا واکاوی مفهوم فرانظریه در بافت دانش و تمدن غربی و نیز الزامات هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی آن و سپس بیان پاسخی به الزامات فلسفی براساس دین و رویکرد اسلامی مورد توجه است.

کلیدواژه: فرانظریه، اسلامی‌سازی دانش، علوم انسانی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، روش‌شناسی

۱ پست الکترونیکی نویسنده رابط Ghanbari.abbas@ut.ac.ir

مقدمه

بدون شک، توسعه پایدار بر علم و دانش استوار است و در این مقام، علوم انسانی همچون فلسفه، علوم اجتماعی، علوم سیاسی، علوم ارتباطات و غیره از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در محافل دانشگاهی و روشنفکری، جامعه‌ای موفق‌تر، استوارتر و نهادینه‌تر تلقی می‌شود که در آن گرایش به سمت علوم انسانی، بیشتر و این دسته از علوم از توجه، توسعه و سازمان‌یافتگی بیشتری برخوردار باشد. در دنیای امروز و حتی در غرب نیز جایگاه بسیار مهم علوم انسانی در مقایسه با سایر دستاوردهای علمی و فناورانه، در روند تحولات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و نیز توسعه تمدن بشری بر کسی پوشیده نیست.

ماهیت پویا و ویژگی دیالکتیکی علوم انسانی، آن‌ها را از علوم طبیعی و فیزیکی متمایز کرده است و از آنجایی که مستقیماً با سرنوشت انسان و جامعه در ارتباط هستند، از اهمیت و حساسیت دوچندان برخوردار کرده است. به رسمیت شناختن همین نقش محوری علوم انسانی و سرنوشت‌ساز بودن آن، همواره در بستر تاریخ نیز دست‌مایه گمانه‌زنی‌ها و دغدغه‌ها و راهکارهایی درباره ضرورت تحول در آن به اقتضای جوامع مختلف بوده است و این، امری جدیدی نیست. شاید هگل اولین فیلسوفی باشد که بر ماهیت ذهنی و فرهنگی شناخت (علم) تأکید کرد و درباره ضرورت تحول در قالب علم براساس فرهنگ و تمدن حاکم سخن گفت (Min-Sun, 2002). نوکانتی‌ها نیز علم را در موضوع، روش و داوری، تابع مقولات فرهنگی می‌دانستند. مکتب فرانکفورت (آدورنو و هورکهایمر) نیز با انتقاد از تقلیل عقل به خرد ابزاری و تبدیل علوم انسانی به علوم ابزاری، مواجهه از درون با علم جدید را که به همه عرصه‌ها نیز راه یافته است، بی‌فایده می‌دانستند (Horkheimer and Adorno, 1972).

در دنیای اسلام نیز فکر تحول در علوم انسانی و آنچه که از آن با عنوان ضرورت «اسلامی‌سازی دانش» یاد می‌شود، بحث جدیدی نیست و مسیوق به سابقه است. در گذشته دانشمندان اسلامی علاوه بر تولید دانش اصیل در فلسفه، علم نجوم، داروسازی، علوم طبیعی، ریاضیات، معماری، ادبیات، جغرافیا، جامعه‌شناسی و موسیقی، بسیاری از دانش‌های موجود در کشورهای هند، ایران و یونان باستان را نیز اسلامی کردند (Abu Sulayman, 1994). دانشمندان اسلامی دوران طلایی تمدن اسلامی از جمله غزالی، فارابی، ابن‌سینا و غیره، دانش موجود را با ادبیات قرآن کریم و حدیث پایه‌ریزی کردند، و سپس آن‌ها را به‌عنوان رهنمون‌هایی برای

به‌کارگیری دانش در زمینه‌های فراهم آمده توسط معرفت مورداستفاده قرار دادند. امام محمد غزالی در کتاب معروف خود «تهافت الفلاسفه»، خطاهای فلاسفه را بر پایه و اساس معرفت اسلامی مشخص کرد. در دوره خلفای عباسی، ابن‌سینا، فارابی و کندی فلسفه یونان؛ البتانی علم نجوم یونانی؛ ابن قراح علم جغرافیای یونان؛ ابوریحان بیرونی علم نجوم هندی و ابن خلدون نیز علم داروسازی ایران را اسلامی کردند (Abu Sulayman, 1994).

طرح مسئله

صرف‌نظر از پیشینه تاریخی اسلامی‌سازی دانش در دوران طلایی شکوفایی تمدن اسلامی، موضوع اسلامی‌سازی دانش، به‌ویژه با توجه به تحولات سریعی که در حوزه‌های مختلف جوامع پدید می‌آید، در سال‌های اخیر به یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های ملل اسلامی، به‌ویژه در سطوح روشنفکری و دانشگاهی تبدیل شده است. این موضوع با وجود تلاش‌های فراوانی که تاکنون در دنیای اسلام و نیز غرب انجام شده، هنوز در قالب و مرزهای روشن و مشخص قرار نگرفته و همچنان سوژه نظریه پردازی و تلاش‌های فکری و روشنفکری با جهت‌های متفاوت و گاه متضاد بوده است. در این خصوص، ظاهراً آنچه کمتر موردتوجه واقع شده است، ارائه چارچوب‌فرآیندی با پاسخی مناسب به الزامات فلسفی آن است که بتواند مبنای هرگونه نظریه‌پردازی در این زمینه قرار بگیرد و درنهایت، بتواند منجر به تدوین الگوی کاربردی اسلامی‌سازی دانش شود، به نحوی که مورد وثوق بیشتری قرار بگیرد. پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که اگر قرار است در ارتباط با دانش و علوم امروزی، «اسلامی‌سازی» انجام گردد، این کار درون چه قالب یا پارادایمی انجام خواهد شد و پاسخ مناسب دینی به الزامات فلسفی آن چیست؟

پیشینه پژوهش: نگاهی به تجارب اسلامی‌سازی دانش در دوران معاصر

با بررسی متون مربوط به اسلامی‌سازی دانش مشخص گردید که اندیشمندان اسلامی فراوانی در شرق و غرب، به بررسی این موضوع پرداخته و هرکدام به فراخور حوزه‌های معرفتی خود، الگوها و مدل‌هایی نیز پیشنهاد کرده‌اند. برای مثال، سید حسین نصر، از اولین اندیشمندانی بوده که در دهه‌های شصت و هفتاد میلادی، با تألیف آثاری مانند *مواجهه انسان و طبیعت*^۱، در

بحران معرفت‌شناسی در تمدن غربی، تلاش‌هایی برای تدوین چشم‌اندازی اسلامی از علم داشته است (Nasr, 1968).

به جرأت می‌توان گفت پس از سید حسین نصر، در دوران معاصر ایده «اسلامی‌سازی دانش» را بیش از هر فردی، محمد نقیب‌العطاس، اندیشمند مالزیایی، در سال ۱۹۸۰ در کتابش با عنوان «اسلام و سکولاریسم» مطرح کرد. وی که طرح اسلامی‌سازی خود را در مرکز بین‌المللی تفکر و تمدن اسلامی به پیش می‌برد، به میزان بسیاری بر رهایی مسلمانان از سکولار ساختن تأکید می‌کرد (Al-Attas, 1978, 1980). عطاس در مقاله‌ای با عنوان «غرب‌زدایی از دانش» یکی از ویران‌گرترین انتقادات بر معرفت‌شناسی غربی را مطرح کرد. وی در مقاله مذکور، با نقد ماهیت دانش غربی از جمله شک‌گرایی افراطی، دوآلیسم در ارزش‌ها و جهان‌بینی نظام دانش غربی، استدلال کرده است که پژوهشگران و دانشمندان مسلمان با فعالیت درون نظام تولید علم دانش غربی، به توسعه ارزش‌ها و تنش‌های درونی تمدن و فرهنگ غربی می‌پردازند. چنین مجموعه‌ای از علم و پژوهش، هرگز نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای جوامع اسلامی باشد یا در جهان اسلامی رشد کند (Al-Attas, 1985).

همزمان با وی، اسماعیل راجا الفاروقی، اندیشمند فلسطینی‌الاصل، در سال ۱۹۸۲ و در پاسخ به آنچه که «بی‌قراری»^۱ امت اسلامی نامید، بر ضرورت اسلامی‌سازی دانش، تأکید و مدلی برای آن تدوین کرد. به اعتقاد فاروقی، مشکلات جهان اسلام فقط با یک تزریق معرفت‌شناختی درمان می‌شود؛ اما وی همچنین توجه دارد که برای رسیدن به آن هدف، حل مسئله آموزش بر سایر امور اولویت دارد. از دیدگاه وی، به ثمر رساندن طرح اسلامی‌سازی دانش (به بیان ملموس‌تر، اسلامی‌سازی رشته‌ها) دشوارترین کار است. هیچ مسلمانی تاکنون به اندازه کافی درباره پیش‌نیازها یا معیارها و مراحل تشکیل‌دهنده چنین کاری تعمق نکرده است. اصلاح‌گران پیش از ما عمدتاً درباره چگونگی به دست آوردن دانش و قدرت غربی توسط کشورها و جوامع اسلامی اندیشیده‌اند. آن‌ها حتی از تضاد دانش غربی با نگرش اسلامی نیز آگاه نبودند. این نسل کنونی ماست که برای نخستین بار این تضاد را در متن زندگی روشنفکری و علمی خود درک کرده است. در واقع، شکنجه روحی که تضاد یادشده بر ما تحمیل کرده، ما را در حالی

وحشت‌زده از خواب بیدار کرده است که از ویرانی روح اسلامی که پیش از دوران ما در دانشگاه‌های اسلامی صورت می‌گرفت، آگاه هستیم (Al-Faruqi, 1982).

فاروقی بیان کرده است که به چیزی کم‌تر از طرح‌ریزی و شکل‌دهی دوباره کل میراث دانش انسانی از منظر اسلامی راضی نیست. بر این اساس، وی یک روش‌شناسی و برنامه عمل را برای دستیابی به این هدف پیشنهاد کرده است. در واقع، مدل فاروقی، پاسخی به طرح نظری نقیب‌العطاس در خصوص اسلامی‌سازی دانش بود. وی که طرح خود را در مرکز بین‌المللی تفکر اسلامی، واقع در آمریکا، به پیش می‌برد، بیش از هر چیز بر ابعاد عملی اسلامی‌سازی در مقابل توسعه چارچوب‌های نظری محض تأکید می‌کرد (Al-Faruqi, 1982).

صرف‌نظر از کوشش‌های فردی نقیب‌العطاس و اسماعیل راجا الفاروقی در حوزه اسلامی‌سازی دانش، با بررسی متون علمی و نظری مرتبط با طرح "اسلامی‌سازی" مشخص می‌گردد که آغاز فراگیر تلاش در این حوزه را می‌توان سال ۱۹۸۳ با محوریت دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی دانست که در همین سال و با همین هدف تأسیس شد (Ssekamanya, Siraje Abdallah, et.al, 2008). هر دو اندیشمند فوق در دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی، طرفداران فراوانی داشتند و هر یک با دو رویکرد متفاوت، سردمداران دو نحله اصلی فکری مربوط به اسلامی‌سازی دانش بودند. العطاس به لحاظ نظری در حوزه اسلامی‌سازی دانش تلاش می‌کرد و فاروقی نیز به تدوین طرح و مدلی عملی در این حوزه می‌پرداخت. طرفداران هریک از اندیشمندان مذکور، به نظریه‌پردازی‌های فراوانی در رشته‌های مطالعاتی مختلف خود پرداختند که از آن جمله می‌توان عبدالحمید ابوسلیمان^۱، طاها جابرعوانی^۲، وان محمد نور، لوی صافی، ابراهیم رجب^۳، مونا ابوالفضل^۴، شیخ ادريس^۵ و سید علی اشرف^۶ را نام برد.

حدود ده سال پس از شروع جنبش اسلامی‌سازی دانش، عبدالحمید ابوسلیمان، از شاگردان اسماعیل راجا الفاروقی، که در این زمان ریاست دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی را برعهده داشت، به این نتیجه رسید که رویکردهای آکادمیک موجود به اسلامی‌سازی دانش در سطوح دانشگاهی ممکن است چندان مؤثر نباشد و باعث تغییر و بهبود وضعیت امت اسلامی نشود. از

1 Abdul Hamid Abu Sulayma

2 Taha Jabir Al-Alwani

3 Ibrahim Ragab

4 Mona Abul Fadl

5 Ja'afar Sheikh Idris

6 Syed Ali Ashraf

این رو، برای رهایی امت اسلامی از وضعیت موجود بهتر است بر «آموزش کودکان و نوجوانان» تأکید شود. این امر، در واقع تغییر پارادایمی مهمی در «جنبش اسلامی‌سازی» بود که از «اسلامی‌سازی دانش» به «اسلامی‌سازی انسان‌ها و جامعه» رسید (Wan Daud, 1998).

این رویکرد جدید که از آن با عنوان «جامعه اسلامی‌سازی» به جای «اسلامی‌سازی» یاد می‌شود، سپس مورد بررسی پروفیسورتان سری محمد کمال حسن، رئیس بعدی دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی نیز قرار گرفت. پروفیسور کمال حسن با بیان این نکته که در فرایند «جامعه اسلامی‌سازی»، دانش فقط یک بُعد آن محسوب می‌شود، بر پرورش انسان‌هایی تأکید کرد که براساس عقیده، شریعت، اخلاق و کرامت زندگی کنند. به اعتقاد وی، در این فرایند باید بر کمک به مسلمانان جوان برای کسب دانش مفید تأکید شود که منجر به اعمال اخلاقی و رفتار مناسب شود (Wan Daud, 1998).

هم در دوران عبدالحمید ابوسلیمان و هم در دوران پروفیسور محمد کمال، خط‌مشی اصلی دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی، فارغ از دغدغه‌های سیاسی، اسلامی‌سازی علوم در رشته‌های مختلف و پرورش نسلی از اندیشمندان با دانش اسلامی بود که بتوانند از یکسو علوم انسانی در جوامع معاصر را به پویایی دوران طلایی تمدن اسلامی بازگردانند و از سوی دیگر، نسلی از جوانان مسلمان را پرورش دهند که بتوانند از چارچوب و حد و مرزهای علم و دانش غربی، خارج و تمدن علمی نوین اسلامی را شکل دهند.

آن‌ها در این راستا، با همکاری اساتید رشته‌های مختلف در دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی، در متون درسی، اهداف و چشم‌انداز آن‌ها، محتوای دروس آموزشی و دانشگاهی و غیره بازنگری‌های اساسی انجام دادند. علاوه بر این، آن‌ها اندیشمندان اسلامی زیادی که در غرب آموزش دیده بودند و نیز پژوهشگرانی از کشورهای مختلف اسلامی، به‌ویژه عربستان، مصر، سودان و پاکستان، که تجربه‌ای در دانش اسلامی و نیز دانش معاصر داشتند، به مالزی فراخواندند و آن‌ها را مشغول به کار، پژوهش و تدریس کردند.

در مجموع، در دوران معاصر بسیاری از پژوهشگران «طرح اسلامی‌سازی دانش» را وجه علمی «رستاخیز اسلامی» مسلمانان دانسته‌اند که از اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی آغاز شده است. آنها از آن به‌عنوان یکی از قدیمی‌ترین و باارزش‌ترین پاسخ‌های علمی مسلمانان

به نوگرایی^۱ یاد کرده‌اند (Mohamed, 1993 and Dekmejian, 1985). به اعتقاد آن‌ها منطق طرفداران اولیه اسلامی‌سازی دانش، مبانی نظری نوگرایی و به‌طور دقیق‌تر، اعتماد مطلق نوگرایی به «خردگرایی و تجربه‌گرایی» برای دست‌یابی به دانش است و از این رو، اسلامی‌سازی دانش را باید دغدغه‌ای شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه علیه «طرح نوگرایی» دانست.

از دیدگاه طرفداران اسلامی‌سازی دانش، ماهیت دانش و نحوه آموزش در جوامع اسلامی معاصر، به ویژه در حوزه‌های علوم انسانی، ریشه همه مشکلات جوامع اسلامی است، هرچند مقصود آن‌ها، فی‌الغالب علم نیست، بلکه علم و دانشی است که در جهان‌بینی غربی، تأویل و با روش‌های مختص آن، یعنی خردگرایی و تجربه‌گرایی توسعه یافته است. چنین علمی از دیدگاه طرفداران اسلامی‌سازی دانش در چارچوب جهان‌بینی اسلامی و بنیان معرفتی آن نمی‌گنجد. علاوه بر این، باید توجه داشت که موضوع ضرورت تحول در علوم انسانی و هر تلاشی برای اسلامی‌سازی آن، بحث بر سر یک یا چند نظریه، یک شاخه یا یک یا چند گرایش خاص در حوزه علوم انسانی نیست، بلکه مشکل بر سر تصویری است که این علوم در کلیت خود، به واسطه تعمیم ناروای اسطوره‌های عینیت و بی‌طرفی علوم محض به علوم انسانی ارائه می‌دهد (Sardar, 1985).

بنابراین، آنچه که مهم است، تبیین دامنه «علم محض» در حوزه‌ها و مقولات انسانی (دین، فرهنگ و سنت) و نیز تبیین نسبت بین هر یک از آن‌هاست؛ به عبارت دیگر، مهم‌ترین مسئله‌ای که قبل از هر چیز باید مورد توجه قرار داد، تبیین نسبت بین علم و مقولات انسانی (دین، فرهنگ و سنت) به‌طور کلی و نسبت علم با هر یک از این مقولات (علم با دین، علم با فرهنگ و علم با سنت) به‌طور خاص است و اینکه اساساً چه نوع تعامل یا تأثیر متقابلی بین آن‌ها وجود دارد یا باید وجود داشته باشد؟

روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش پژوهش، از روش اسنادی، کتابخانه‌ای و مطالعه تطبیقی استفاده شده و نگارنده تلاش کرده است با مطالعه ادبیات موجود درباره مباحث مربوط به فرانظریه در پارادایم علم و دانش غربی، از طریق مروری بر متون و منابع شناختی دینی، پاسخی برای الزامات فلسفی آن، یعنی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی بیابد.

چارچوب مفهومی: فرانظریه براساس علم و دانش غربی

از آنجایی که نظریه یا نظریه‌ها در خلاء ساخته نمی‌شوند، نظریه‌پردازان بر اساس تحلیل علمی رویکردهای مختلف به «نظریه» به الگوی فلسفی دست یافته و آن را فرانظریه نامیده‌اند که براساس آن، نظریه‌پردازی در حوزه‌های مختلف میسر می‌شود. در چارچوب فرانظریه و الزامات فلسفی آن، نه تنها تنوع و گوناگونی انواع نظریه‌ها توجیه می‌شود، بلکه دستیابی به فهمی بدیع، جامع و همه‌جانبه از مفهوم «نظریه» نیز میسر می‌گردد (Miller, 2005). بنابراین، در صورت دستیابی به چنین چارچوبی در حوزه اسلامی‌سازی دانش، شاید بتوان به پاسخی درباره چرایی تنوع الگوهای دست یافت که اندیشمندانی همچون سیدحسین نصر، الفاروقی، العطاس و ضیاءالدین سردار در راستای اسلامی‌سازی دانش مطرح کرده‌اند. از این‌رو، در ادامه ابتدا چارچوب متاتئوری در بافت علم و دانش غربی و سپس چارچوب متاتئوریک چشم‌اندازی اسلامی از علوم انسانی مورد بررسی قرار می‌گیرد. این چارچوب متاتئوریک را می‌توان در سه محور هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی مورد بحث و بررسی قرار داد.

هستی‌شناسی

هستی‌شناسی یکی از شاخه‌های فلسفه است که به مطالعه و پژوهش درباره فلسفه «وجودی» اشیاء و پدیده‌ها می‌پردازد. از دیدگاه فلسفی، شناخت انسان از پدیده‌ها به میزان بسیاری به ماهیت «وجودی» آن پدیده‌ها منوط است. به عبارت دیگر، روشی که یک نظریه‌پرداز به مفهوم‌سازی در ارتباط با پدیده‌ها می‌پردازد به میزان بسیاری ناشی از ماهیت «وجودی» آن پدیده‌ها است. این امر به‌ویژه در ارتباط با پدیده‌های اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار است، زیرا ماهیت وجودی پدیده‌های اجتماعی به دلیل تعاملات، کنش و واکنش و تغییرات فراوانی که بین ابعاد و عناصر آن‌ها وجود دارد، از پیچیدگی بیشتری برخوردار است (Miller, 2005).

به اعتقاد کترین میلر (۲۰۰۵) سه دیدگاه متفاوت درباره رویکرد انسان به ماهیت وجودی دنیای خارج (پدیده‌ها) از یکدیگر تفکیک‌پذیر است: ۱) دیدگاه رئالیسم: براساس رویکرد رئالیسم، دنیای اجتماع (واقعیت‌های اجتماعی) کاملاً خارج از ذهن انسان و نوع برداشت وی از

آن شکل گرفته است و ساختاری ثابت، قابل لمس و تغییرناپذیر دارد. به عبارت دیگر، بر اساس این دیدگاه اگرچه دنیای اجتماعی برای انسان قابل شناخت است، اما ماهیت وجودی آن، مستقل از ذهن انسان است و ذهن، نقشی در واقعیت بخشیدن به آن ندارد؛ (۲) دیدگاه صوری (نومینالیسم): براساس دیدگاه صوری، دنیای اجتماع چیزی جز مفاهیم، نام‌ها و اسامی نیست که انسان برای آن به کار می‌برد؛ به عبارت دیگر، این دیدگاه معتقد است که انسان از طریق مفاهیم و اسامی که برای پدیده‌های خارجی به کار می‌برد، به آن‌ها واقعیت می‌بخشد. در نتیجه، واقعیت دنیای اجتماع ساخته و پرداخته ذهن انسان است؛ (۳) دیدگاه ساخت‌گرایی اجتماعی^۱: دیدگاه ساخت‌گرایی اجتماعی، در مقایسه با دو دیدگاه اخیر، رویکردی میانی به واقعیت‌های خارجی است که به‌ویژه از دهه ۱۹۶۰ میلادی، مورد توجه اندیشمندان علوم اجتماعی قرار گرفت. براساس دیدگاه مذکور، واقعیت دنیای خارج نه به‌صورت کاملاً مستقل و عینی‌گرا (دیدگاه واقع‌گرا) و نه به‌صورت کاملاً وابسته و ذهنی‌گرا است. بلکه ترکیبی از ذهن و عین در واقعیت بخشیدن به دنیای خارج نقش دارند. به عبارت دیگر، دنیای خارج ساخت‌هایی بین‌ذهنی هستند که از طریق تعامل ارتباطی، ایجاد شده‌اند. بدین معنا که واقعیت اجتماعی، یک واقعیت یا مجموعه‌ای از واقعیت‌های مقدم بر فعالیت‌های انسان نیستند. بلکه انسان از طریق تعاملات اجتماعی از جمله مفهوم‌سازی، انطباق نشانه‌ها و سایر رفتارهای اجتماعی‌اش به آن‌ها شکل و معنا می‌دهد (Miller, 2005:26-28).

معرفت‌شناسی

معرفت‌شناسی یکی از شاخه‌های فلسفه است که به بررسی ماهیت شناخت می‌پردازد. بسیاری از مباحث مربوط به بعد معرفت‌شناسی، در بعد «هستی‌شناسی» ریشه دارد. زیرا باورهای ما درباره ماهیت وجودی پدیده‌ها یا دنیای خارج (بعد هستی‌شناختی) قطعاً بر نحوه شناخت ما از این پدیده‌ها و نحوه برقراری ارتباط با آنها نیز تأثیر می‌گذارد. معرفت‌شناسی در واقع پرسش از چگونگی کسب شناخت و معرفت است. اینکه معرفت چیست و انسان چگونه درباره پدیده‌ها شناخت کسب می‌کند، جزء بعد معرفت‌شناسی علم محسوب می‌شود.

در تاریخ و تمدن غرب، ریشه معرفت‌شناسی به شروع استعمار اروپایی و پیدایش عقلانیت علمی^۱ به‌عنوان یگانه روش مشروع برای فهم و کنترل طبیعت بازمی‌گردد. این نوع معرفت‌شناسی بر تمایز عینی و ذهنی و نوعی تقلیل‌گرایی استوار است و راز موفقیت آن در ارزش‌های عملگرایانه آن نهفته است (FazlurRahman, 1988). کترین میلر (۲۰۰۵) استدلال می‌کند که بعد معرفت‌شناسی در غالب نظریه‌های موجود، اعم از تجربی و انسانی از دو موضع «عینیت‌گرایی» و «ذهنیت‌گرایی» قابل بررسی است.

۱) عینیت‌گرایی: عینیت‌گرایی بیشتر بر عینی بودن علم در مقابل ذهنی بودن آن تأکید دارد. عینی بودن علم نیز ویژگی است که فقط از طریق استفاده از روش علمی به معنای پوزیتیویستی (تأیید یا ابطال) آن قابل کسب است. رویکرد عینیت‌گرایی که در اکثر نظریه‌های قرن بیستم غالب بوده است، چهار مؤلفه اساسی دارد: الف) شناخت پدیده‌های اجتماعی، میسر است؛ و شناختی که تاکنون از دنیای اجتماع به دست آمده است، حاصل انباشت کشفیات سایر پژوهشگران در گذشته است؛ ب) بهترین روش برای شناخت پدیده‌های اجتماعی، پژوهش درباره کشف قوانین حاکم بر این پدیده‌ها به‌ویژه قانون علیت (علت-معلول) است؛ ج) کشف قوانین و نیز قانون علیت حاکم بر پدیده‌ها، مستلزم جدایی شناسنده (فاعل انسانی) از سوژه مورد شناسایی (شناسا) است؛ د) فقط در صورت استفاده از روش علمی پوزیتیویستی، امکان جدایی بین شناسنده (فاعل انسانی) از سوژه مورد شناسایی (شناسا) وجود دارد.

۲) ذهنیت‌گرایی: ذهنیت‌گرایی از بسیاری جنبه‌ها، درست در مقابل عینیت‌گرایی قرار دارد و بسیاری از مؤلفه‌های آن را رد می‌کند. براساس رویکرد ذهنیت‌گرایی، پدیده‌های اجتماعی (دنیای اجتماع) اساساً نسبی هستند و فقط براساس دیدگاه فردی که به مطالعه آن‌ها می‌پردازد، قابل شناسایی‌اند. در واقع، هر پژوهشگری براساس دیدگاهی که درباره مطالعه پدیده‌های اجتماعی دارد، می‌تواند درباره آنها شناخت کسب کند؛ بنابراین امکان جدایی بین شناسنده و شناسا وجود ندارد (Miller, 2005).

ذهنیت‌گرایی، خصلت انباشتی علم را نیز رد می‌کند. از این رو، امکان تعمیم شناخت، آنطور که در رویکرد عینیت‌گرا به‌طور مطلق فرض شده بود، نیز وجود ندارد. در مقابل، ذهنیت‌گرایی

از مطالعه پدیده‌ها با روش قوم‌نگاری حمایت می‌کند که بیشتر به جای کشف قوانین علی و معلولی حاکم بر پدیده‌ها، به شناسایی انگیزه‌ها و جریان‌های حاکم بر آن‌ها تأکید دارد. متخصصان دانشگاهی رادیکال‌تر غربی، هر دو رویکرد فوق‌مورد انتقاد قرار داده‌اند و به خوبی از مشکلات معرفت‌شناسانه علم غربی آگاه هستند. اعتراف گریگوری باتسون، نمونه‌ای از نگرش‌های متفکران نگران در این زمینه است. به اعتقاد وی، «اکنون برای بسیاری از افراد روشن شده است که برخی خطرهای فاجعه‌آمیز وجود دارد که ناشی از خطاها و اشتباه‌های معرفت‌شناسانه غربی است. خطرهای مذکور، طیفی از حشره‌کش‌های سمی تا آلودگی، تشعشع‌های اتمی، و احتمال آب شدن یخ‌های قطبی را شامل می‌شود. مهم‌تر از همه، التزام خارق‌العاده ما به نجات و حفظ زندگی‌های فردی، احتمال بروز قحطی جهانی در آینده نزدیک را میسر کرده است. ظاهراً بخت اندکی وجود دارد که بتوانیم بیست سال آینده را بدون فاجعه‌ای مانند ویرانی یک کشور [ملت] یا نابودی گروهی از کشورها [ملت‌ها] بگذرانیم. این تعدد بیش از اندازه تهدیدها نسبت به انسان و سامانه‌های زیست محیطی‌اش، ناشی از اشتباه در عادت‌های فکری ما در سطوحی عمیق و نسبتاً ناخودآگاه است» (Bateson, 1973: 463).

همچنین حمله به معرفت‌شناسی غربی از درون جامعه علمی غربی و نیز از بیرون جامعه علمی غربی تا حدی پیش رفته که حتی مباحثی درباره ضرورت یافتن الگوهای جایگزین این نوع معرفت‌شناسی مطرح شده است که از بین آن‌ها می‌توان از تلاش‌های وایتهد^۱، کوهن^۲، پولانی^۳، میتروف^۴ و راوتز^۵ در غرب و اندیشمندانی همچون روسزاک^۶، نصر و ایلیچ^۷ در کشورهای غیرغربی یاد کرد (Sardar, 1985).

روش‌شناسی

عمده روش‌های مطالعه و پژوهش موجود در علوم انسانی، مبتنی بر ملاحظات روش‌شناسی غربی است که خود تابعی از پارادایم‌های فکری آن‌ها همچون پوزیتیویسم، تفسیرگرایی، ایده‌آلیسم و غیره است. تاریخ توسعه علوم انسانی به‌ویژه در غرب، متناسب با معرفت‌شناسی

1 Whitehead
2 Kuhn
3 Polanyi
4 Mitroff
5 Ravetz
6 Roszak
7 Illich

آن‌ها، گونه‌های مختلفی از انواع روش‌های پژوهش تجربی، آزمایشی و عقلی مانند طرح‌های پژوهش کمی و کیفی، روش‌های پیمایشی، روش‌های زمینه‌ای، بررسی‌های قوم‌نگارانه، توصیفی را تجربه کرده است. در معرفت‌شناسی غربی، دانش بیشتر از طریق مشاهده و استدلال (عقل) قابل کسب است و در آن از نوع متفاوتی از دانش که در جوامع اسلامی از آن با عنوان وضعیت آگاهی درونی یاد می‌شود، اثری نیست. بسنده کردن به مشاهده عینی و استدلال انسانی به نوعی تقلیل‌گرایی منجر می‌شود که طی آن، کشف واقعیت به معنای کندوکاو هرچه بیشتر و عمیق‌تر در سوژه‌های مورد بررسی با هدف تحلیل نیروها و ساختارهایی که در زیر سطح قرار دارند، صورت می‌گیرد. هرچند اخیراً برخی از پژوهشگران روش‌های تحلیل انتقادی را با فنون فوق، اضافه یا ادغام کرده و به بیان تحلیل‌های دقیق‌تری پرداخته‌اند. باوجود این، آن‌ها به کشفیات ناشی از فاعل انسانی بسنده کرده و سایر روش‌های کسب معرفت همچون روش‌های شهود، وحی و الهام الهی را کمتر موردتوجه قرار داده‌اند.

چارچوبی فرانظری برای اسلامی‌سازی علوم انسانی

از آنجایی که اسلامی‌سازی دانش در وهله اول، تلاشی نظری و مفهومی است، هر تلاشی در این حوزه باید در چارچوب فرانظری علم و مبتنی بر الزامات فلسفی و روش‌شناسانه عمیق انجام شود؛ بنابراین، با توجه به مفاهیم و الزامات فلسفی که در چارچوب فرانظریه در علم و دانش غربی مطرح شد، در ادامه تلاش می‌شود براساس بینش و دانش دینی، پاسخی به آن‌ها داده شود، شاید بتواند مبنا و حدودی برای تلاش در راستای اسلامی‌سازی دانش باشد.

هستی‌شناسی اسلامی

چشم‌اندازی اسلامی از هستی‌شناسی، مبتنی بر دو اصل اساسی «وحدانیت و یگانگی خداوند» و «غایت‌مندی آفرینش» است. در اینجا مهم‌ترین پرسش هستی‌شناسانه، چگونگی ساختار گرفتن جهان، چستی مواد تشکیل‌دهنده دنیا، و نحوه ارتباط این مسائل با هم است که براساس اصل وحدانیت و یگانگی خداوند پاسخ داده می‌شود. بر اساس اصل یگانگی، خداوند یکتا، ازلی و ابدی است. بنابراین، کمال «وجود» و «هستی» در خود «او» است و از اینرو، در قرآن بیان شده است: «او (هرگز) نزاده و زاده نشد، و برای او هیچ‌گاه شبیه و ماندنی نبوده است!» (قرآن کریم، سوره الاخلاص، آیه ۳ الی ۴)؛ یا حضرت علی (ع) درباره خداوند بیان کرده است: «...خدا اولی

است که آغاز ندارد، تا پیش از او چیزی بوده باشد؛ و آخری است که پایان ندارد، تا چیزی پس از او وجود داشته باشد» (نهج البلاغه، خطبه ۹۱).

توشیهیکو ایزوتسو^۱ در بررسی رابطه هستی‌شناسی میان خداوند و مخلوقات، به‌ویژه انسان این پرسش را مطرح می‌کند که انسان از کجا آمده است؟ منبع ابتدایی وجود انسان در این دنیا چیست؟ وی تأکید کرده است که پرسش‌های مذکور، بر اساس درک قرآنی است و یگانه جواب صحیح این است که منشاء مخلوقات، وجود خود پروردگار است. به بیان دیگر، میان انسان و پروردگار رابطه‌ای بنیادی و اساسی وجود دارد که همان رابطه خالق و مخلوق است، بدین معنی، خداوند بخشنده وجود و هستی به انسان است. از این رو، وی قرآن‌کریم را منبع هستی‌شناسی مستدل، زنده و پویا معرفی کرده است (Merican, 2005).

چشم‌انداز هستی‌شناسی اسلامی، مبتنی بر اصل محوری «غایت‌مندی آفرینش» نیز است که خود سه اصل «نظارت بر آفرینش»، «تدبیر در آفرینش» و «مسئولیت انسان» را شامل می‌شود. به اعتقاد فاروقی، «خداوند علاوه بر علت ابتدایی آفرینش، علت غایی هر رویدادی، و پایان هر چیزی نیز است؛ او اولین و آخرین است. فاروقی، همانند متکلمان قبل از خود، اندیشمندانی را انکار می‌کند که تحت تأثیر خداوند ارسطویی، معتقد بودند که خداوند عالم را پس از خلقت به اختیار خود رها کرد تا همچون ساعتی مکانیکی، که برای عملکرد خود به ساعت‌ساز نیاز ندارد، به کار خود ادامه دهد. فاروقی استدلال می‌کند که خداوند حی و حاضر است و همواره فعالیت دارد و مرتباً مخلوقاتش را به وجود می‌آورد و از بین می‌برد» (Al-Faruqi, 1983: 45).

واضح است که اصل غایت‌مندی آفرینش، علاوه بر معنای نظارتی آن، معنا و مفهوم «تدبیر» و «حکمت» را نیز در خود دارد. «خداوند آنچه را آفرید، با اندازه‌گیری دقیق استوار کرد، و با لطف و مهربانی نظم‌شان داد و به خوبی تدبیر کرد. هر پدیده را برای همان جهت که آفریده شد، به حرکت درآورد، چنان که نه از حد و مرز خویش تجاوز نماید و نه در رسیدن به مراحل رشد خود کوتاهی کند، و این حرکت حساب‌شده را بدون دشواری به سامان رساند، تا بر اساس اراده او زندگی کند. پس چگونه ممکن است سرپیچی کند، در حالی که همه موجودات از اراده خداوند سرچشمه می‌گیرند؟ [...] خداوند با حکمت و تدبیر خویش، هر یکی را به سرشتی که خود خواست، درآورد» (نهج البلاغه، خطبه ۹۱).

یکی از دلالت‌های اصل غایت‌مندی آفریش، موضوع باورها، نیت، اهداف، اعتقادات و رفتارها به‌عنوان اجزای مرتبط به هم (نه پراکنده) در انسان در درون یک نظام اجتماعی است که در چگونگی درک و فهم پدیده‌های «هستی» و نیز فرایند کشف، ثبت و انتقال آن، همانند «لنز» عمل می‌کنند. بنابراین، حتی با فرض استقلال «وجودی» پدیده‌ها؛ باورها، اعتقادات، نیت، اهداف و ذهنیات فاعل انسانی، همواره در چگونگی فهم و درک آن پدیده‌ها «جهت‌ساز» بوده است و حتی به تعبیر قرآن، عامل «نابینایی» نیز می‌تواند شود. برای مثال، در مورد پدیده X، یک مشاهده‌گر ممکن است نهایت تلاش خود را انجام دهد تا X را آنطور که مستقلاً است، شناسایی و منتقل کند، ولی این امر در واقع غیرممکن است، زیرا اهداف، نیت، اعتقادات، باورها و نگرش‌های مشاهده‌گر بر دلیل و نحوه نگرش وی بر پدیده X تأثیر می‌گذارد و مانع دیدن واقعیت آن می‌شود.

به عبارت دیگر، این رویکرد با تأیید تفاوت بین واقعیت فی‌نفسه (نفس پدیده) با واقعیت برداشتی (واقعیتی که مشاهده‌گر برداشت می‌کند)، بر اهمیت نقش «اهداف»، «نیت» و «باورهای» مشاهده‌گر تأکید می‌کند؛ و این اهداف و نیت نیز زمانی اهمیت می‌یابد که در بایم انسان به‌عنوان فاعل شناخت، اساساً موجودی «مختار» و «آزاد» است و از این رو، خداوند در قرآن انسان را در ازاء آزادی و اختیارش، مسئول معرفی می‌کند. «ما انسان را ... را طوری آفریدیم که مجبور نیست از طبیعت یا گزینه اطاعت کند. او آزاد و حر و مختار آفریده شده است و خودش باید راه خود را انتخاب کند. ما راه را به او نشان دادیم و او خود داند که قدر دان یا ناسپاس باشد» (سوره الانسان، آیه ۳-۲). همچنین در سوره‌های کهف، آیه ۲۹، سوره بلد، آیات ۸ الی ۱۰ و سوره الانسان آیه ۷۶ نیز درباره آزادی و اختیار انسان صحبت شده است.

بدین ترتیب، فرض اصلی در هستی‌شناسی اسلامی، و بر اساس اصل غایت، این است که موجودات انسانی (مشاهده‌گر) از آنجایی که توانایی و قدرت انتخاب و آزادی عمل دارند، آگاهانه عمل می‌کنند و در نتیجه، نسبت به چگونگی فهم ماهیت وجودی پدیده‌ها مسئول هستند. به عبارت دیگر، این نظام ارزش‌ها، باورهای شخصی، رفتارها و کردارهای انسان که تأثیر زیادی بر نحوه درک واقعیات خارجی و اجتماعی دارد، به‌طور کامل، از اراده و کنترل انسان خارج نیست، بلکه آگاهانه و آزادانه توسط وی اختیار می‌شود؛ بنابراین، وی در برابر همه اعمال خود و متناسب با سطح دانش و آگاهی که دارد و در همه ابعاد رفتاری و گفتاری، مسئول و پاسخگو

است. بنابراین، می‌توان گفت که چشم‌انداز هستی‌شناسی اسلامی، مبتنی بر اصل توحید و غایت‌نگر است و قائل به هدف در آفرینش انسان و جهان از سوی خداوند است.

معرفت‌شناسی اسلامی

از دیدگاه اسلام، کسب دانش یکی از مهم‌ترین ارزش‌ها است و در همه متون دینی، انسان به کسب دانش توصیه شده است. به اعتقاد ضیاء‌الدین سردار، ویژگی منحصر به فرد معرفت‌شناسی اسلامی، پیوند عمیق آن با پرستش خداوند (عبادت) است که پیوند مذکور، دلالت‌های معنایی و کاربردی فراوانی دارد. «فراتر از این، علم فقط با عبادت پیوند نخورده است، بلکه با سایر ارزش‌های قرآنی مانند خلافت (امانت‌داری خدا در زمین توسط انسان)، عدل (دادگری) و استصلاح (حفظ منافع عمومی جامعه اسلامی) نیز مرتبط است. در حالی که پیوند میان علم و عبادت بدین معنی است که دانش نمی‌تواند در عبور آزادانه از فرمان‌های الهی پیگیری شود، پیوند میان علم و خلافت، طبیعت را به حوزه امر مقدس تبدیل می‌کند. انسان به‌عنوان امانت‌دار خداوند در زمین، به‌عنوان نگهدارنده هدیه او، نمی‌تواند دانش را به بهای ویرانی طبیعت دنبال کند. در عوض، انسان به‌عنوان نگهدارنده طبیعت می‌کوشد تا به منظور فهم «نشانه»‌های خداوند، طبیعت را بفهمد نه آنکه بر آن تسلط یابد؛ بنابراین، مطالعه طبیعت به دو دستور عمده، یعنی فهم جهان مادی و نیز انعکاس واقعیت‌های روحانی می‌انجامد. ارتباط متقابل علم، عدل و استصلاح، ما را مطمئن می‌کند که جستجوی دانش به منظور تحقق و توسعه برابری، عدالت اجتماعی و ارزش‌هایی انجام می‌شود که وضعیت جامعه و فرهنگ اسلامی را ارتقاء می‌دهد» (Sardar, 1985).

در مقایسه با معرفت‌شناسی در رویکرد غربی، از دیدگاه دین اسلام هر دو رویکرد ذهنیت‌گرا و عینیت‌گرا در معرفت‌شناسی غربی، تصاویری مبهم و پیچیده ارائه می‌کند. هر کدام از آن‌ها در سیر تکاملی خود مراحل مختلفی از جمله تأکید بیش از حد بر یک رهیافت، واکنش افراطی به رهیافت دیگر، تلاش برای ایجاد تعادل بین افراط‌ها و تفریط‌ها و سپس افتادن در دام افراط‌ها و تفریط‌های دیگر را پشت سر گذرانده‌اند. به عبارت دیگر، تمایز اصلی رویکردهای مذکور را می‌توان بحث و جدل جدی درباره تقدم عقل‌گرایی یا تجربه‌گرایی، عینیت‌گرایی یا ذهنیت‌گرایی، علم‌گرایی یا انسان‌گرایی دانست.

در مقابل، چشم‌انداز معرفت‌شناسی اسلامی بر ایجاد تعادل بین قوا و توانمندی‌های فطری و اکتسابی انسان استوار است که در نهایت، از طریق وحی (دین) تقویت و تکمیل شده است؛ بنابراین اگرچه فقط خداوند از حقیقت مطلق آگاه است، انسان نیز می‌تواند با روش مشاهده و تجربه، روش استقراء، قوای ادراک، حس همگانی، هوشیاری، شهود، عرفان یا به‌طور غیرمستقیم همانند وحی به پیامبران، به بخشی از آن دست یابند.

وابستگی متقابل همه منابع دانش، که در بالا بیان گردید، در قرآن کریم و نهج‌البلاغه وجود دارد. خداوند در قرآن به کرات انسان را به استفاده از مشاهده، عقل، بینش، درک و بصیرت برای شناخت همه جنبه‌های کائنات توصیه کرده است. قرآن کریم کارکرد شناختی قلب (دل) انسان، که همواره با احساسات همراه است، نیز تأکید کرده است: «آن‌ها دل‌هایی دارند، اما [تلاش نمی‌کنند] که با آن‌ها بفهمند» (قرآن کریم، سوره الاعراف، آیه ۱۷۹). ذهن انسانی برای شناخت می‌تواند بر قوای حسی خود نیز اتکاء کند. به همین دلیل در قرآن کریم بیان شده است: «آن‌ها [حيوانات] کر و لال و نابینا هستند؛ از این رو چیزی نمی‌فهمند!» (سوره بقره، آیه ۱۷۱).

با این حال، باید دانست که هیچ‌یک از منابع فوق، به تنهایی برای شناخت، کافی و جامع نیست. هریک از آن‌ها برای جستجوی حقیقت، به تنهایی کافی نیست و ممکن است به‌عنوان یک نبوغ شیطانی، ظاهر و باعث هلاکت انسان شود. بنابراین، بهترین روش برای شناخت، استفاده از همه منابع یادشده است که در قرآن «قلب سلیم» نامیده شده و رجوع به پیشگاه خداوند (کلام الهی) تعریف شده است (سوره الصافات، آیه ۸۴). همین تمایله هم‌سویی این قوا (منابع انسانی شناخت) و بهره‌گیری آن از کلام الهی (قرآن) است که انسان را قادر به کسب و درک اطلاعات و داده‌های خام و سپس تبدیل آن‌ها به فهم و دانش و در نهایت، نیل به معرفت (بصیرت) می‌کند که بر اساس آموزه‌های اسلامی، بالاترین مرتبه شناخت محسوب می‌شود.

تقسیم‌بندی که درباره سلسله‌مراتب شناخت در متون دینی اسلام بیان شده است، نمونه‌ای عالی از سلسله‌مراتب موجود در این حوزه است. تقسیم‌بندی مذکور، مبتنی بر داده^۱ - اطلاعات^۲ - دانش^۳ - معرفت^۴ است. در معرفت‌شناسی غربی برخی از دانشمندان

1 Data
2 Information
3 Knowledge
4 Wisdom

همچون هوبر و دفت^۱ اطلاعات و دانش را معادل یکدیگر دانسته‌اند. برخی دیگر همچون بلینگر^۲، پُر و مُلوی^۳، ماتوز^۴ و غیره نیز تلاش‌هایی در حوزه تقسیم‌بندی شناخت داشته و حتی برخی از آن‌ها فراتر از سطح داده «اطلاعات» دانش رفته و درباره معرفت به معنای توانایی انسان در قضاوت صحیح، انتخاب مناسب، درک صحیح و غیره از امور، بحث کرده‌اند. با وجود این، سطح تحلیل آن‌ها با مفاهیمی همچون «منافع سامانی»، «ارزش افزوده»، و غیره پیوند خورده و نتوانسته است از توانمندی و ظرفیت‌های محدود انسانی فراتر رود (Bierly, Kessler, and Christensen, 2000).

درحالی‌که در تقسیم‌بندی سلسله‌مراتب شناخت در اسلام، معرفت در رأس آن قرار دارد و شناخت فقط در این سطح می‌تواند تضمین‌کننده سعادت بشری باشد. در این تقسیم‌بندی، ۱- داده‌ها: یک دسته نماد یا زبانی است که به خودی خود، بی‌معناست؛ ۲- اطلاعات: داده‌های پردازش‌شده به صورت معنی‌دار است. اطلاعات، درک درستی از روابط بین داده‌ها براساس دانش کاربر است؛ ۳- دانش: اطلاعات پردازش‌شده‌ای است که کاربردی و مؤثر و برای برخی از کاربران، ارزشمند است؛ ۴- معرفت: تمرین قضاوت‌های عقلایی میان درست یا غلط بودن دانش کسب‌شده و یا خوب یا بد بودن آن است؛ با توجه به همه عوامل مربوطه و ارتباط میان آن‌ها و تطابق داشتن با قوانین عمومی، در این مورد خاص شریعت و ارزش‌های دین اسلام (Fauzan Noordin, 2010).

در عین حال، باید توجه داشت که باوجود تشویق انسان به کسب علم و تسخیر گیتی، در قرآن و نیز سایر متون دینی، از چشم‌انداز اسلامی، توانایی‌های شناختی انسان، محدود است. به‌ویژه درباره مسائل ماورای مادی یا ماوراءالطبیعه، شناخت «حقیقت» و شناخت «ذات خداوند» برای انسان میسر نیست، زیرا در ظرفیت انسان نمی‌گنجد. به عبارت دیگر، از آنجایی که ذات خداوند، نامحدود و بی‌نهایت است و ذات انسان و خصوصیات و توانمندی‌های شناختی وی، محدود است، انسان نمی‌تواند به حقیقت ذات خداوند پی ببرد. «بر خداوند احاطه علمی نمی‌یابند» (قرآن کریم، سوره طه، آیه ۱۱۰). حضرت علی (ع) نیز در پاسخ به پرسشی درباره توانایی انسان برای شناخت موضوع «قضا و قدر الهی» می‌فرماید «راهی است تاریک؛ آن را

1 Huber and Daft

2 Bellinger

3 Por and Molloy

4 Matthews

می‌پیمایید، و دریایی است ژرف؛ وارد آن نشوید، و رازی است خدایی؛ خود را به زحمت نیاندازید» (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۸۷).

با اذعان به ناتوانی ظرفیت انسان برای شناخت مسائل ماورای مادی، در اسلام بحث وحی الهی و کلام خدا به‌عنوان منبع لایتنهایی و نیز لازمه تکمیل فرایند شناخت اسلامی مطرح می‌شود که «بر کل نظریه دانش بشری سایه افکننده است» (Zaki, 1983: 72). خداوند خودش نیز کتاب قرآن را کتاب معرفت، کتاب بصیرت (فرقان)، اخطار و راهنما (نور) معرفی کرده است. در اولین آیه از قرآن نیز بیان شده است: «بخوان به نام پروردگارت که جهان را آفرید. ... همان کسی که به وسیله قلم تعلیم نمود و به انسان آنچه که نمی‌دانست، یاد داد» (سوره العلق، آیه ۵-۱). بنا بر این، او قرآن را برای هدایت انسان فرستاد تا انسان از آن برای کسب معرفت بهره ببرد. «الر، آن آیات کتاب آشکار است! ما آن را قرآنی عربی نازل کردیم، شاید شما درک کنید (و بیندیشید!)» (سوره یوسف، آیه ۲-۱).

البته باید به یک نکته غایت‌شناسانه دیگر در معرفت‌شناسی اسلامی نیز توجه کرد و آن مسئله «تقوی» است. اصل «تقوی» عمده‌ترین شرط شناخت محسوب می‌شود و در قرآن نیز بارها و با صراحت درباره آن صحبت شده است: «اگر تقوای الهی پیشه کنید، خداوند برای شما فرقانی که ممیز حق از باطل است، قرار می‌دهد» (قرآن کریم، سوره انفال، آیه ۲۹).

واضح است که معنی تقوی در بحث معرفت‌شناسی، فقط به معنای عمومی آن، یعنی ترس از خداوند نیست، بلکه بیشتر «ظرفیت و توانایی اخلاقی، معنوی، شخصی و روان‌شناختی است که فرد را تاحدی در برابر خواسته‌ها و تمایلات مادی و دنیوی ایمن می‌کند، و به درجه بالایی از خودآگاهی می‌رساند» (Mowlana, 2007). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که هرکس منابع مختلف معرفت (حواس پنجگانه، عقل و غیره) را داشته باشد، لزوماً موفق به کسب معرفت نمی‌شود. بلکه دارنده این منابع (شناسا) باید دارای اصل «تقوی» نیز باشد، اصلی که به خودی خود، موهبت الهی محسوب می‌شود.

به‌طور خلاصه، چشم‌انداز معرفت‌شناسی اسلامی، مبتنی بر چهار محور اساسی است: الف- توانایی‌های شناختی انسان، نامحدود نیست و در بسیاری از امور، به راهنمای فوق بشری نیاز دارد؛ ب- پدیده‌های طبیعی به‌ویژه پدیده‌های اجتماعی، مقولاتی چندبعدی و چندوجهی هستند که بر اثر تغییرات و تعاملات طبیعی و غیرطبیعی پیچیده ایجاد می‌شوند و فقط ماهیت و واقعیت برخی از آن‌ها، برای انسان قابل شناسایی است؛ ج- انسان برای فهم، درک و کشف

پدیده‌های قابل شناخت، باید بر همه منابع و قابلیت‌ها و توانمندی‌های شناختی خود، از جمله قوای ادراکی، مشاهده و عقل و نیز قوای شهودی ناشی از ایمان و تعهد قلبی استفاده کند و - شرط اصلی برای دستیابی به معرفت، رعایت اصل تقوی است.

روش‌شناسی اسلامی

در یک چشم‌انداز اسلامی، همه روش‌های مطرح که تاکنون در تاریخ علم مورد استفاده قرار گرفته است، اعم از روش‌های پژوهش تجربی، عقلی و انتقادی، به رسمیت شناخته شده است و جایگاه خاص خود را دارد. معرفت‌شناسی اسلامی بر تمامیت تجربه و واقعیت تأکید می‌کند و هم‌زمان نه یکی، بلکه چندین راه متفاوت را برای مطالعه طبیعت پیشنهاد می‌کند و توسعه می‌بخشد. مفهوم علم هر شکلی از دانش، از مشاهده خالص تا عالی‌ترین سطوح متافیزیک [مابعدالطبیعه]، را در خود جای می‌دهد. بنابراین، علم می‌تواند در کنار عقل از وحی، در کنار مشاهده از شهود و در کنار گمانه‌پردازی‌های نظری از سنت نیز حاصل شود (Sardar, 1985). به عبارت دیگر، در روش‌شناسی اسلامی نه تنها با روش‌های پژوهش تجربی، عقلی یا انتقادی، به شرطی که در محدوده وسع و ظرفیت شناختی انسان باشد، مخالفتی نمی‌شود، بلکه بر عکس در قرآن کریم و گفتار بزرگ دین، همواره بر استفاده از همه آن‌ها برای افزایش سطح شناخت و معرفت انسانی تأکید شده است. همانطور که قبلاً نیز بیانگر دید، قرآن کریم همواره انسان‌ها را به استفاده از مشاهده و حواس پنج‌گانه برای شناخت دعوت کرده است. حضرت علی (ع) نیز بیش از یک هزار سال قبل درباره یکی از راه‌های شناخت می‌فرماید: «حوادث اگر همانند یکدیگر بودند، آخرین را با آغازین، مقایسه و ارزیابی می‌کنند» (نهج‌البلاغه، حکمت ۷۶). این روایت از حضرت علی (ع) بیانگر روش پژوهش تجربی و آزمایشی در روش‌شناسی اسلامی است. علاوه بر این، در قرآن کریم و احادیث و متون اسلامی نیز بر استفاده از عقل به‌عنوان ابزاری تکمیلی برای ابزارهای شناخت حسی (حواس پنج‌گانه) تأکید شده است. حضرت علی (ع) در نهج‌البلاغه درباره مزیت استفاده از روش عقلی در شناخت می‌فرماید «اگر مردم در عظمت و قدرت خدا می‌اندیشیدند، به راه راست بازمی‌گشتند، ... اما دل‌ها بیمار و چشم‌ها معیوب است. ... پس اندیشه کن در آفتاب و ماه، و درخت و گیاه، و آب و سنگ، و اختلاف شب و روز، و جوشش دریاها و فراوی کوه‌ها و بلندای قله‌ها و گوناگونی لغت‌ها و تفاوت زبان‌ها» (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۸۵). ایشان در جایی دیگر نیز می‌فرمایند: «اندیشیدن همانند دیدن نیست،

زیرا گاهی چشم‌ها دروغ می‌نمایاند، اما آنکس که از عقل نصیحت خواهد، به او خیانت نمی‌کند» (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۸۱).

با این حال، آنچه که روش‌شناسی اسلامی به همه روش‌های شناخت موجود (اعم از روش‌های تجربی، عقلی و انتقادی) می‌افزاید، استفاده از یک منبع شناخت و معرفت لایتناهی است که همانا «وحی و کلام الهی» است. در واقع، تمایز اصلی روش‌شناسی اسلامی با سایر روش‌های شناخت موجود، استفاده از منبع وحی الهی (کلام خدا) به‌عنوان منشاء «حق» و «یقین» است که در قرآن کریم و سنت الهی پیامبران تبلور یافته است.

همانطور که در بخش معرفت‌شناسی اسلامی بیان شده است، بسیاری از امور و ماهیت برخی از پدیده‌های عالم هستی، خارج از وسع و ظرفیت شناختی انسان است و انسان‌ها با روش تجربی یا عقلی، قادر به شناسایی آن‌ها نیستند و این موضوعی است که حتی اندیشمندان بزرگ غربی نیز به آن اذعان داشته‌اند. برتراندراسل، فیلسوف شهیر قرن اخیر در کتاب خود با عنوان «دورنمای علمی» درباره ریشه اصلی همه مشکلات عصر مدرن بیان کرده است: «... با وجود این، اگر تمدن علمی می‌خواهد تمدن خوبی باشد، بسیار ضروری است که افزایش علم و دانش آن، همراه با افزایش معرفت و بصیرت باشد... اما معرفت نیز چیزی است که از عهده علم به تنهایی خارج است. افزایش علم به خودی خود تضمین‌کننده توسعه و پیشرفت و سعادت نیست، هر چند که لازمه آن است» (Bertrand Russell, 2001: xxxix).

مدت‌ها قبل از برتراندراسل، خداوند در قرآن می‌فرماید معرفت و بصیرتی که انسان برای سعادت و رستگاری خود نیاز دارد، از عهده وی خارج است. در عوض و بر اساس کلام الهی، قرآن به‌عنوان منبع اصلی معرفت، باطنی ژرف و ناپیدا دارد، اسرار آن پایان‌ناپذیر و مطالب شگفت‌آور آن ناتمام است که رهایی از تاریکی، بدون آن میسر نیست و به همین دلیل نیز «اگر انسان‌ها و پریان (جن و انس) اتفاق کنند که همانند این قرآن (که منبع معرفت می‌باشد) را بیاورند، همانند آن را نخواهند آورد؛ هر چند یکدیگر را (در این کار) کمک کنند. ما در این قرآن، برای مردم از هر چیز نمونه‌ای آوردیم (و همه معارف در آن جمع است) ...» (قرآن کریم، سوره الاسراء، آیه ۹-۸۸). در همین زمینه حضرت علی (ع) نیز می‌فرماید «اسلام حجت و برهان برای گویندگان، و گواه روشن برای دفاع‌کنندگان، و نور هدایت‌گر برای روشنی‌خواهان، و مایه فهمیدن برای خردمندان، و عقل و درک برای تدبیرکنندگان، و نشانه گویا برای جویندگان حق، و روشن‌بینی برای صاحبان عزم و اراده، و پندپذیری برای گیرندگان، عامل نجات و رستگاری

برای تصدیق‌کنندگان، و آرامش‌دهنده برای تکیه‌کنندگان، راحت و آسایش توکل‌کنندگان، و سپری‌نگهدارنده برای استقامت‌دارندگان است» (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۰۶). ایشان درجایی دیگر نیز فرموده‌اند: «اگر چشم بینا داشته باشید، حقیقت را نشان‌تان داده‌اند، اگر هدایت می‌طلبید، شما را هدایت کرده‌اند، اگر گوش شنوا دارید، حق را به گوشتان خوانده‌اند» (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۵۷).

بنابراین، روش‌شناسی اسلامی برای کسب علم تکیه بر عقل و تجربه را تأیید می‌کند و طبیعت و تاریخ را سوژه شناخت انسانی می‌داند. حال اگر تولید علم از منبع دین و کلام الهی آغاز شود، عین معرفت است و به عبارتی «منشاء یقین و حق در ارتباط با پدیده‌ها» خواهد بود (Al-Attas, 1995)؛ اما اگر از هر منبعی غیر از منبع دین و کلام الهی آغاز شود، لزوماً برای تکمیل خود و رهایی از «شک» و «ظن» باید به منبع دین و کلام الهی مراجعه کند؛ بنابراین، دین و منبع الهی، دوسویه و منتهی‌الیه طیف معرفت است. باید از آن شروع یا به آن ختم شود و این بدان معناست که هر علمی برای رسیدن به درجه‌ای از حقیقت و یقین، درنهایت باید از منبع معرفت دینی تغذیه کند تا منجر به سعادت و رستگاری انسان نیز شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به سه محور اصلی چارچوب فرانظریه و پاسخی که براساس بینش دینی برای آن‌ها بیان گردید، اولاً می‌توان گفت که اسلامی‌سازی علوم انسانی، اگرچه انحصارطلبی علم و دانش معاصر را ریشه اصلی مشکلات جامعه می‌داند، اما بر خلاف تصور رایج به معنای ایجاد محدودیت برای علم یا تعطیلی علوم انسانی نیست، بلکه در مقابل وصل آن به یک منبع شناخت و معرفتی جدید (دین و کلام الهی) است که تاکنون، دستکم در نوع غربی آن، کمتر مورد استفاده قرار است. دوم اینکه که هدف از اسلامی‌سازی علوم انسانی، در واقع حرکتی نظام‌مند از هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی غربی به هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی اسلامی، با تأکید بر دین به‌عنوان منبع اصلی شناخت، در مورد همه حوزه‌های مرتبط با علوم انسانی است و فقط در سایه چنین تغییر و تحول پارادایمی است که می‌توان به علوم انسانی اسلامی دست یافت.

البته ورد به این وادی، وظیفه‌ای بسیار دشوار و آسیب‌پذیر است. زیرا به‌ویژه اگر اسلامی‌سازی علوم انسانی موجود مورد توجه باشد، مستلزم گذار از پارادایمی ایدئولوژیک و از

پیش طراحی شده به پارادایمی ایده‌آل و آرمانی مبتنی بر معرفت و خرد اسلامی است. از این رو، این کار فقط از عهده اندیشمندان و پژوهشگرانی برمی‌آید که هم بر اصول فلسفی و فرانظری (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی) علوم انسانی موجود که عمدتاً غربی است و هم بر دستگاه فلسفی و عقیدتی اسلام (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی به اضافه اصول و مفاهیم، اخلاقیات، اهداف و بینش‌ها) مسلط باشند.

منابع

- حضرت علی (ع) (۱۳۸۶)، نهج‌البلاغه، ترجمه محمد دشتی، تهران، نشر ایدون.
- قرآن کریم.
- Abu Sulayman, A. H. (1989). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. (ed.) Herndon, VA: IIIT.
- Abu Sulayman, A. H. (1994). *Islamization of Knowledge*. Riyadh: International Islamic Publishing House and IIIT.
- Abu Sulayman, A. H. (1994). *Islamization: Reforming Contemporary Knowledge*. Herndon, VA: IIIT.
- Aslam Haneef, M. (2009). *A critical Survey of Islamization of knowledge*. Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia press.
- Al-Attas, S. M. N. (1978,1995). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur, ABIM.
- Al-Attas, S., M., N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework of an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: The Problem, Principle, and Workplan*. Herndon, VA: IIIT.
- Al-Faruqi, I. (1983). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. Kuala Lumpur: International Islamic Federation of Students Organization.
- Bierly, P. E., Kessler, E.H., and Christensen, E.W. (2000). Organizational Learning, Knowledge, and Wisdom, *Journal of Organizational Change Management*, 13(6), 595-618.
- Dekmejian, R. H. (1985). *Islam in Revolution: Fundamentalism In The Arab World*. Syracuse University Press.
- FazlurRahman. (1988). Islamization of Knowledge: A Response. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 5, 196.
- Fauzan Noordin, M. (2010). Wisdom: The Missing Dimension in Information and Communication Technology. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 20(3 & 4), 83-104.
- Russell, B. (2001). *The Scientific Outlook*. London: Pearson.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. New York, Herder & Herder.
- Merican, A., (2005). *Media History: Worldviews and Communication Futures*. Second edition. University of Malaya Press; Malaysia.
- Miller, K. (2005). *Communication theories: Perspective, processes, and contexts*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Min-Sun Kim. (2002). *Non-Western Perspectives on Human Communication: Implications for Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mowlana, H. (2007). Theoretical Perspective on Islam & Communication. *China Media Research*, 3.
- Mohamed, Y. (1993). Islamization: A Revivalist Response to Modernity. *Muslim Education Quarterly*, (10), 13-14.
- Nasr, S. H. (1968). *Encounter of Man and Nature*. London: Allen and Unwin.
- Sardar, Z. (1985). *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. London; NewYork: Mansell Pub. Co.
- Wan Daud, W. M. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas*. Kuala Lumpur: ISTAC, 377-389.
- Yusof Hussain, M. (2010). *Islam & Communication*. IIUM Press, Malaysia.
- Zaki, Y. (1983). The Concept of Revelation in Islam. *Islamic Quarterly*, 27(2), 72-82.

Archive of SID