

تبیین و تحلیل جریان اسلامی‌سازی علوم

و آثار آن بر تعلیم و تربیت

دکتر سیدمهدی سجادی *

رمضان برخورداری **

چکیده

آغاز گاه تحولات روزافزون بشر در حوزه‌های گوناگون "انقلابهای صنعتی" سالهای اول قرن هفدهم است. اندیشه مدرنیته نیز در همین دوران شکل می‌گیرد. مهمترین ویژگی اندیشه مدرنیته "اومانیسم" است. غرب، خاستگاه این تمدن نوین بوده است. اندیشه مدرن تدریجاً به دیگر سرزمینهای غیر غربی گسترش یافت. اسلام در حکم یکی از تمدنهای غیر غربی خواه‌ناخواه می‌باید با این تمدن نوین مواجه می‌شد. از بدو مواجهه مسلمانان با تمدن نوین غرب به طور پراکنده تلاشهایی در این جهت صورت گرفته است. نخستین تلاشهای سازمان‌یافته در حوزه تعلیم و تربیت در سال ۱۹۷۷ با برگزاری کنفرانس "تعلیم و تربیت مسلمانان" در شهر مکه آغاز شد. تفکر "اسلامی‌سازی علوم" نیز در همین کنفرانس مطرح و بعدها دنبال شد. با گذشت سالها از این رویداد، حتی مدعیان این تفکر نیز از روند تحقق مطلوب آن اظهار رضایت نمی‌کنند. چرایی عدم تحقق مطلوب این نظر و به تبع آن تعلیم و تربیت وجه مسئله‌خیز مقاله حاضر است. رویکردهایی که مسلمانان برای اسلامی‌سازی علوم در نظر گرفته‌اند، عبارتند از: استنباطی، سنت‌گرایانه، تغییر پارادایم و تغییر پیش‌فرض. هر کدام از این

* استادیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

** کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

رویکردها دلالت‌هایی را برای تعلیم و تربیت دربردارد و در جهت تحقق مطلوب خود نیازمند توجه به سه حوزه انتقادی، معرفت‌شناسانه، دین‌شناسانه و تربیتی است.

مقدمه

سرایاز تغییرات فزاینده‌ای که انسان امروز با گذشت زمان شاهد آن است به انقلاب‌های صنعتی قرن نوزدهم برمی‌گردد.

بنا به قول «فردریک مایر» در کتاب «تاریخ اندیشه‌های تربیتی» در سه قرن گذشته پیشرفتهای علمی نمایانی صورت گرفته است. «علم»^۱ به معنای روشی برای تسلط بر قوای طبیعت از زمان رنسانس آغاز می‌شود ولی دور نمای دلفریبی را نوید نمی‌دهد، ای بسا که علم در دست تاریک‌اندیشان وسیله‌ای جهت نابودی کامل گردد. از طرف دیگر در صورتی که روش علمی در نظام تربیتی ما معمول گردد، ممکن است تغییر واقعی در عادات بشری ایجاد و موجب رونق سعه‌صدر حقیقی و روح همکاری شود و سرانجام اینکه موجب تشدید خصلت «فرضیه‌گرایی» شود، خصلتی که اساس پیشرفتهای علمی ما بوده است. اما علم تنها کافی نیست ما به اخلاق واقعی و معنویت حقیقی نیز نیازمندیم. تنها وقتی که علم در راستای بهبود بشر به کار رود و وقتی که تربیت و فلسفه و مذهب با هم متحد گردند، دوران تازه‌ای برای بشریت طلوع خواهد کرد (مایر، ۱۳۷۴).

اگر چه «فردریک‌مایر» به عنوان یک تاریخ‌نگار تربیتی تصریح نکرده است که مراد وی از روش علمی و آثار آن در تعلیم و تربیت دقیقاً به چه معنا است، اما درون مایه سخنی که از وی نقل شد، حاکی از فقدان یک معنویت واقعی در دنیای «مدرن» و آرزوی تحقق دنیایی است که در آن معنویت حضور داشته باشد و «علم» در جایگاه واقعی خود بنشیند. وی از انسان امروز دعوت می‌کند که دیگر بار معنویت به حاشیه رانده شده را در سفره زندگی خود جای دهد و وسیله تحقق این خواست را نیز در تعلیم و تربیت جستجو کند.

امروزه وقتی که «مدرنیته» و به تبع آن مدرنیسم در بوته نقد قرار می‌گیرد با وجود رهاوردهای نیکویی که برای بشریت به ارمغان آورده است (از جمله؛ عقلانیت و آزاد اندیشی)، داوران منصف را به این داوری فرا می‌خواند که کاستیها و ناپسندگیهای فراوان از جمله داعیه‌های فراخ و ناموجه آن را نیز برشمارند. تمدنهای غیر غربی به گونه‌های متفاوت با تمدن مدرن غرب مواجه شدند.

تمدن اسلام نیز در حکم یکی از تمدنهای غیر غربی ضرورتاً باید با مهمترین وجه اندیشه مدرن یعنی «علم مدرن» که خصلتی سکولار داشت، مواجه می‌شد. برخی از متفکران متدین در جهان اسلام تشخیص داده‌اند که برای اصلاح وضعیت بحرانی تمدن اسلامی باید اقدام به اسلامی نمودن این «علم سکولار» کرد (العطاس، ۱۳۷۴) و نظام تعلیم و تربیت نیز در اندیشه «اسلامی‌سازی علوم» مهمترین رکن تحقق آن است. در نتیجه، عملی شدن چنین اندیشه‌ای نتایج و آثاری را برای نظام تعلیم و تربیت در بر خواهد داشت. مطالعه اندیشه یا اندیشه‌های «اسلامی‌سازی علوم» و تبیین آثار آن بر اهداف و محتوای تعلیم و تربیت و همچنین موانع احتمالی تحقق اندیشه‌های فوق موضوعاتی است که در مقاله حاضر مورد بررسی قرار می‌گیرد.

پیشینه مسئله علم دینی

ایمان و عقل در مسیحیت از ابتدا تا دوره اصلاح^۱ دینی عنوان پژوهشی است که محمد ایلخانی آن را انجام داده است. وی در این پژوهش به بررسی رویکردهای گوناگون متفکران مسیحی نسبت به مسئله اعتقاد دینی و عقلانیت پرداخته است. از ابتدای مسیحیت پولوسی^۲، تبیین رابطه فلسفه یونان به عنوان تفکر عقلانی و علمی آن روزگار با مسیحیت یکی از دغدغه‌های اصلی متفکران مسیحی بود. در این باب چهار گرایش مهم به چشم می‌خورد:

۱. مسیحیت به عنوان یک حکمت و فلسفه کامل‌کننده دیگر فلسفه‌هاست که در آثار کسانی چون «یوستینوس»^۳ در قرن دوم و «بوئتیوس»^۴ فیلسوف قرن ششم نمود پیدا کرده است.
۲. تفکر یونان هیچ ارتباطی با مسیحیت ندارد. مهمترین نماینده این گرایش «ترتولیانس»^۵ در اوائل قرن سوم میلادی است.
۳. فلسفه یونان به عنوان نظامی معرفتی مورد استفاده مسیحیت قرار می‌گیرد و فلسفه تابع دین می‌شود. طرفداران این نظریه با پذیرش منشاء غیرفلسفی ایمان، فلسفه را خادم دین کردند و تابع ایمان قرار دادند. «توماس آکوئیناس» و قدیس «آنسلم» و «بوناونتورا» از جمله کسانی هستند که در مجموعه گرایش جای می‌گیرند.
۴. فلسفه معیار صحت اعتقادات دینی است. «روسیلنوس»^۶ از نمایندگان این گرایش است. (ایلخانی، ۱۳۸۱).

1. Reformation
4. Boethius

2. Polosi
5. Tertullianus

3. Justinus
6. Roscelinus

«علم و دین» عنوان کتابی است که در آن «ایان باربور» به بررسی سیر تاریخی روابط مهمی که دانشمندان میان یافته‌های تجربی در مورد طبیعت داشته‌اند و کیفیت ارتباطی که با مقوله دین برقرار می‌کرده‌اند پرداخته است. این پژوهش با بررسی دیدگاههای متفاوت در زمینه نسبت علم و دین (تعارض، تفکیک، ترکیب و گفتگو، نهایتاً افتراق مطلق) با آنکه موضوع علم و دین را متفاوت می‌داند، اما مشترکاتی در روش نگرش و هدف آنها قائل است. وی بر این نکته تاکید می‌کند که هم گزاره‌های علم و هم گزارشهای دین باید در به دست دادن تعبیری منسجم از کل تجارب بشری سهیم باشند. به عقیده وی علم و دین می‌توانند در طرح یک نوع الهیات طبیعت ارائه نظری نوین درباره رابطه انسان با طبیعت در راستای ترسیم یک تصویر سازمان یافته از انسان مشارکت کنند و در عین حال پیچیدگیها و درهم‌تنیدگیهای چند ساحتی او را بنمایانند. در نهایت تاکید می‌کند که این نوع سازمان‌یافتگی میان دو مقوله علم و دین نباید به گونه‌ای باشد که یکی مقولات خاص خود را بر دیگری تحمیل کند (باربور، ۱۳۷۹).

خسرو باقری با تالیف کتاب «هویت علم دینی» بر این باور است که دست یافتن به نتیجه قابل قبولی در باب علم دینی، نیازمند تأمل و اندیشه‌ای محققانه و به دور از تعصب است. به نظر می‌رسد برای این اندیشه‌ورزی نخست باید درباره خود علم و ماهیت یا ویژگیهای آن تأمل کرد. در گام بعد، باید درباره دین و معرفت دینی اندیشه کرد و ویژگیهای آنها را مشخص کرد. سرانجام باید در این باره اندیشید که چه نسبتی میان علم و دین برقرار می‌شود و آیا این نسبت مجالی برای تحقق علم دینی فراهم می‌آورد. او سه رویکرد را در این زمینه مورد نقد و بررسی قرار داده است: رویکردهای دایره‌المعارفی، هرمنوتیکی و قبض و بسط. وی سرانجام از رویکرد چهارمی که رویکرد «گزیده‌گویی» نام گرفته است، حمایت می‌کند. در بخش سوم این کتاب «علم دینی» مورد بحث قرار گرفته است. با در نظر داشتن چالشی که درباره معنای علم دینی وجود دارد، ابتدا به معناداری یا بی‌معنایی آن توجه می‌شود. در عین حال که ادعای بی‌معنایی این تعبیر در برخی موارد پذیرفتنی به نظر می‌رسد در حالت معینی از معنادار بودن علم دینی دفاع شده است. با توجه به اینکه مدعیان علم دینی روایتهای گوناگون از این تعبیر به دست داده‌اند، درستی یا نادرستی این روایتهای متعدد بررسی شده است. در این زمینه از دو رویکرد «استنباطی» و «تهذیب و تکمیل علوم موجود» یاد و انتقاد شده است و نهایتاً نویسنده از رویکردی حمایت می‌کند که از آن تحت عنوان «رویکرد تأسیسی (گزیده‌گویی)» نام می‌برد (باقری، ۱۳۸۲).

«مودود رحمان» در مقاله «تحلیل کلی نگرانه و تاسیس تعلیم و تربیت اسلامی» تلاش بر آن دارد که تحلیلی از مولفه‌ها و عناصر تشکیل دهنده تعلیم و تربیت اسلامی داشته باشد. وی معتقد

است که فراگیر بودن تعلیم و تربیت همانند خود دین اسلام است و شروع آن صرفاً از مدرسه آغاز نمی‌شود و در پی غایت به دست آوردن حرفه نیست، بلکه به مثابه یک کنش مداوم^۱ است. وی ساختار جامعه اسلامی را متشکل از مولفه‌های فرد، خانواده، مسجد، گروه‌های اجتماعی و موسسات رسمی می‌داند و عقیده دارد که کلیه مولفه‌های نظام تعلیم و تربیت اسلامی باید مبتنی بر نظام فراگیر دین اسلام باشد (رامن^۲، ۱۹۹۹).

«عمادالدین خلیل» در کتاب «اسلامی‌سازی معرفت: یک متدولوژی» تلاش بر آن دارد که با مفروض داشتن و اعتقاد به فرآیند اسلامی‌سازی معرفت، یک روش‌شناسی برای آن به دست دهد. وی اظهار می‌کند که فرآیند اسلامی‌سازی دانش در دو سطح اتفاق می‌افتد. سطح نظری و سطح عملی. سطح نظری ناظر به تبیین وجوه، انگیزه‌ها، اهداف و گام‌های اساسی فرآیند هویت‌بخشی به این وجوه در همه حوزه‌های دانش است. «خلیل» وضعیت علوم قرآنی و دیگر حوزه‌های اسلامی را در متن «علوم نوین» بررسی می‌کند و قائل به یافتن مولفه‌های غربی علم است که در تغایر با دیدگاه اسلامی است. از نظر وی سطح عملی نیازمند طیف گسترده‌ای از مواد و ابزارهاست که بردارنده همه شاخه‌های معرفت انسانی محض، علوم انسانی محض یا کاربردی است و هدف این است که این علوم براساس دیدگاه واقعی اسلام «شکل‌یابی مجدد»^۳ پیدا کنند. طرح اسلامی‌سازی نیازمند به انجام رسانیدن در سطحی دیگر (رسانه و تعلیم و تربیت) نیز هست. به عقیده وی طرح اسلامی‌سازی معرفت مبین فعالیت کشف و همبستگی^۴ است و هر دانش که خارج از این چارچوب ادراک شود، معارض با قوانین طبیعت و واقعیت است (خلیل، ۱۹۹۱).

«سالیسو شیهو»^۵ مدعی است که: هیچ تمدن یا جهان‌بینی به اندازه تمدن و جهان‌بینی اسلام این توان را ندارد که فراهم آورنده صلح و آرامش باشد و تنها مسلمانان این توان را دارند که به حل چالش انسان معاصر بپردازند (یوشر^۶، ۱۹۹۸). هیچ یک از مسائل مطرح شده در دوره معاصر به اندازه پرسش از علم مدرن برای جهان اسلام حیاتی نبوده است. متفکران مسلمان به شیوه‌های گوناگون با موجودیت «علم مدرن» مواجه شده‌اند و این خود موجب تنوع نگاه‌های اندیشمندان مسلمان در این زمینه بوده است. «العوانی» که از مواجهه تمدن مدرن غرب که وجه بارز آن «علم» است، با تمدن اسلامی با عنوان «تهاجم فکری» یاد می‌کند. معتقد است سه گونه مواجهه تا کنون با این قضیه در جهان اسلام صورت گرفته است: گروهی وجود چنین تهاجمی را انکار می‌کنند و بدان اعتراف نمی‌کنند و حتی طرح صرف این ایده و تصور را سخن تندروهایی می‌دانند که

1. Pervasive
4- Shihou

2. Rahman
5- Usher

3. Reshaping

4. being together

مخالف تمدن جدید هستند و آثار انقلاب ارتباطات و رسانه‌های گروهی را نادیده می‌گیرند، امری که سبب شده است تا موانع جغرافیایی و مرزهای سیاسی و ملی در مقابل تاثیرات فکری، فرهنگی و هنری تمدن جهانی، یارای مقاومت نداشته باشند. در نتیجه به عقیده این گروه تهاجم و مهاجمی در میان نیست.

هر چه هست عبارت است از: اندیشه، فرهنگ و هنر که مانند جابه‌جا شدن هوا به وسیله امواج سرد و گرم بی‌آنکه توان مقابله با آنها را داشته باشیم، انتقال می‌یابند و به نظرشان، افکار و فرهنگها به صورتی درآمده‌اند که مانند آبهای بین‌المللی یا منطقه‌ای در هم تداخل می‌یابند (العلوانی، ۱۳۸۰).

رویکردهای اسلامی‌سازی علوم

به نظر می‌رسد که تقسیم‌بندی رویکردهای «اسلامی‌سازی علوم» باید به گونه‌ای جامع و مانع تدوین و ارائه شود تا «علم دینی» را به خوبی بنمایاند. در زیر به ارائه تقسیم‌بندی پیشنهادی این رویکردها و پس از توضیح آنها به مهمترین نمایندگان و آرای آنها پرداخته خواهد شد. این سه رویکرد اصلی عبارتند از: الف) رویکرد استنباطی، ب) رویکرد سنت‌گرایانه، ج) رویکرد معرفت‌شناختی.

۱. رویکرد استنباطی

اساس این رویکرد بر این باور قرار دارد که نص قرآن به عنوان کلام الهی دربردارنده همه علوم است و کشفیاتی که علم مدرن امروز در پهنه پژوهشهای خود به دست آورده و می‌آورد، پیش از این به صورت کلی در قرآن به آنها اشاره شده است.

«طباطبائی» که از این گونه تفسیرها با عنوان «تطبیق» یاد می‌کند، می‌گوید: «متکلمان و نظرات فرقه‌ای آنها موجب شد تا بر طبق اختلاف نظرات، خود در تفسیر قرآن گام بردارند و هر کدام آنچه را موافق نظرشان (مذهبشان) بود می‌گرفتند و آنچه را مخالف آن بود تاویل می‌کردند. پس بهتر است این طریقه را «تطبیق» بنامیم و تفسیر نگوئیم» (طباطبائی، ۱۳۶۲).

با سیطره نگرش «اثبات‌گرایانه» به علم، توجه برخی از عالمان و مفسران به انطباقهای آیات قرآن با یافته‌های علمی جلب شد. به همین سبب از اوایل قرن بیستم، با نضج و گسترش علوم

جدید، تفسیرهای علمی مورد اقبال برخی از مفسران مسلمان قرار گرفت و کتابهای بسیار در این زمینه نوشته شد. این رویکرد که مبتنی بر نگرش دایره‌المعارفی به دین است، دو گونه روایت یافته است. روایت اول که روایت قوی است قائل به استنباط همه علوم با توجه به نص است و روایت ضعیف قائل به تفریع فروع از «نص» است و قائل به منطوقه فراغی نیز برای اجتهاد مجتهد است که به لحاظ حکم شرعی وضعیتی مباح دارد. «محمد باقر صدر» در کتاب «اقتصادنا» تلاش در جهت تحقق چنین ایده‌ای دارد. با وصف اینکه همان گونه که اشاره شد تفسیر علمی بیش از هزار سال عمر دارد ولی در اوایل قرن بیستم توجه جامعه مفسران و طبقه تحصیل کرده مسلمان بدان جلب شد. البته در غالب کشورهای اسلامی از جمله در مصر سید جمال و شاگردانش از جمله (محمد عبده)، در هند (سید احمد خان و...)، در ایران (مهدی بازرگان، پاک‌نژاد و...)، و در ترکیه (نوروسی) تلاش و سعی برای انطباق آیات قرآن با علوم تجربی را آغاز کردند و کتابهایی تحت عناوین گوناگون نگاشته شد. به باور سید جمال‌الدین اسدآبادی «علم» ماهیتی «ختی»^۱ دارد و از علمای هم‌عصر خود در شگفت است که علوم را به دو دسته تقسیم کرده‌اند: علوم مسلمانان و علوم اروپاییها. به گفته وی آن علما بی‌خبر از این هستند که علم مرزی نمی‌شناسد، پدر و مادر علم اقامه «دلیل»^۲ است «دلیل تجربی» (کالین^۳، ۲۰۰۰).

۲. رویکرد سنت‌گرایانه

رویکرد سنت‌گرایانه منعکس‌کننده یکی دیگر از نگاههای موجود به مقوله علم در جهان است که از سوی برخی از اندیشمندان ارائه و ترویج شده است. از جمله نمایندگان این دیدگاه «رنه گنون»^۴، «فریتوف شوآن»^۵ و «سید حسین نصر» هستند. این متفکران علم جدید را که در غرب ظهور پیدا کرده و اندک اندک به دیگر نواحی جهان گسترش پیدا کرده است، علمی می‌دانند که از ریشه‌های مابعدالطبیعی معنوی و اصیل خود فاصله گرفته است و سرشتی کاملاً دنیوی به خود گرفته و ماهیت و هدف خود را آن گونه تعریف کرده است که هیچ گونه ارتباطی با امر متعالی و ماورای فردی ندارد. از همین رو برای مشکلات و مصائبی که انسان امروز از توابع و محصولات علم جدید غرب متحمل می‌شود، راه‌حلی نیست، مگر بازگشت به چهارچوبها و بنیادهای سنتی علوم.

1. neutral

2. proof

3. Kalin

4. Gaenon

5. Shoaan

«اعتقاد مبنایی نصر (نصر، ۱۳۷۰) مبتنی بر این ایده است که «عقل»^۱ در انسان «ساختاری دوگانه»^۲ دارد یکی عقل استدلالگر^۳ یا «عقل جزئی» و دیگری «عقل شهودی»^۴ یا «عقل کلی» است. محدودیت عقل اخیر این است که در جوانب «ظاهری»^۵ امور نمی‌رود و توانایی آن جستجوی وجه باطنی^۶ امور است (لو،^۷ ۲۰۰۲). راه حل مشخصی که «نصر» و دیگر سنت‌گرایان برای چالشهای معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی دنیای مدرن ارائه می‌دهند، بازگشت به «سنت» است. «سنت در معنای فنی آن به معنای حقایق یا اصولی دارای منشاء الهی است که از طریق شخصیت‌های گوناگون معروف به رسولان، پیامبران، اوتاره‌ها^۸، لوگوس^۹ یا دیگر عوامل انتقال، برای ابنای بشر و در واقع، برای یک بخش کامل کیهانی آشکار شده و نقاب از چهره آنها بر گرفته است. این با پیامد و اطلاق و به کارگیری این اصول و حوزه‌های گوناگون اعم از ساختار اجتماعی و حقوقی، هنر، رمز‌گرایی و علوم، همراه است» (نصر، ۱۳۸۰).

۳. رویکرد تغییر «پارادایم»

شاید بتوان گفت رویکردی که از «تغییر پارادایم» و جایگزینی ارزشهای اسلامی در علم سخن گفته بالصراحه از «اسلامی‌سازی معرفت»^{۱۰} نیز سخن گفته است. کنفرانسی که در سال ۱۹۷۷ در شهر «مکه» برگزار شد وجهه همت خود را روی چالشهای موجود تعلیم و تربیت مسلمانان قرار داد. «پارادایم» واژه‌ای است که «تامس کوهن» از جمله منتقدان اندیشه‌های پوزیتیویستی به کار می‌برد. مراد وی از این واژه این است که برخی انگاره‌های رایج معرفتی در حوزه‌های گوناگون علوم وجود دارد. این انگاره‌ها را وی «پارادایم» می‌نامد. در برخی از دوره‌های تاریخ علم این انگاره‌ها قدرت توجیه وقایع را ندارند، از این جاست که زمینه آماده «تغییر پارادایم» است. پارادایمی جایگزین پارادایم قدیم می‌شود که از قدرت تبیین و توجیه بالاتری نسبت به پارادایم قبلی برخوردار باشد (چالمرز،^{۱۱} ۱۳۷۴). به این ترتیب، برخی از نویسندگانی که حامی این رویکرد هستند از فرآیند اسلامی‌سازی معرفت سخن می‌گویند. به عقیده «عماد الدین خلیل» فرآیند اسلامی‌سازی معرفت در دو سطح اتفاق می‌افتد، سطح نظری و سطح عملی. سطح نظری وجهی ناظر به تبیین وجوه، انگیزه‌ها، اهداف است و گامهای اصلی فرآیند هویت‌بخشی به آنها شناخته می‌شود. همچنین وضعیت عمومی قرآن و دیگر آموزه‌های اسلامی در زمینه علوم جدید نیز باید

1. reason
5. external
9. Logos

2. dual structure
6. internal
10. Islamization of knowledge

3. rational
7. Loo
11. Chalmers

4. intuitive
8. Authors

مشخص شود. در این سطح همچنین داده‌هایی که با وضعیت اسلامی معاصر مرتبط است باید طبقه‌بندی شود به گونه‌ای که در جریان اسلامی‌سازی معنا یابد و به گونه‌ای شایسته سازمان پیدا کند. سطح عملی نیز به مواد و ابزارهای گسترده‌ای نیاز دارد. از آنجا این سطح با همه معارف بشری ارتباط پیدا می‌کند از جمله علوم محض و کاربردی، باید دیدگاه حقیقی اسلامی مجدداً صورت‌بندی شوند» (خلیل، ۱۹۹۱).

۴. رویکرد تغییر پیش‌فرضها

حامیان این رویکرد، با درک این نکته از فلسفه علم جدید، بیان می‌دارند، ارزشهایی که فرد آگاهانه یا ناآگاهانه پذیرفته و خود حامل آنهاست، اثرگذار بر کل فرآیند پژوهش و تحقیق علمی است. این بیانیه در آثار فیلسوفان «ما بعد اثبات‌گرایی» چون «کوهن» «فایرماند»^۱ و دیگران انعکاس یافته است. پیشنهاد بازسازی علوم و تاسیس علمی «دینی» که در آثار کسانی مانند باقری و گلشنی^۲ انعکاس یافته است، نشان از درک فلسفه علم جدید دارد. به باور آنان تاریخ علم حکایت از این دارد که پاره‌ای از پیش‌فرضها و اصول متافیزیکی نقشی بسیار مهم در مطرح شدن پاره‌ای نظریه‌ها داشته است. علمی که در غرب ساخته و پرداخته شده است حامل فرهنگ و تاریخ خاص آن سرزمین است و پیش‌فرضهای خاص خود را دارد. حال اگر توانستیم پیش‌فرضهایی بر اساس بینش برخاسته از «دین» در روند تحقیق علمی اتخاذ کنیم، آنگاه علمی «دینی» پدید آورده‌ایم.

«باقری» که از این رویکرد تحت عنوان رویکرد «تاسیسی» بحث کرده، معتقد است که علم دینی که وی از آن حمایت می‌کند همچون هر نوع تلاش علمی دیگر باید در پرتو قدرت الهام بخشی پیش‌فرضهای خاص خود از سویی و در گبرودار تلاش تجربی از سوی دیگر تکوین یابد (باقری، ۱۳۸۲).

«گلشنی» برخی از ایده‌هایی را که درباره علم دینی ساخته و پرداخته شده است رد می‌کند. برخی از این اندیشه‌های نادرست درباره «علم دینی» عبارت است از: ۱) فعالیت علمی (مشاهده، تجربه‌گری و نظریه‌پردازی) که به گونه‌ای جدید انجام پذیرد، ۲) برای پژوهشهای فیزیکوشیمیایی به قرآن و سنت رجوع شود، ۳) از آنچه که «معجزه علمی»^۳ نامیده می‌شود حمایت شود ۴) برای

1. Firaband

3. Scientific miracles

2. Golshani

4. Application

فعالیت‌های علمی منحصرأ به نظریه‌ها یا تجارب قدیمی رجوع شود، ۵) همه رهاوردهای علمی و فناوری بشر در قرون اخیر به کنار گذاشته شود. همچنین به این نکته اشاره می‌کند که تفاوت‌های اساسی میان «علم اسلامی» و «علم دنیوی» حوزه‌های زیر را دربرمی‌گیرد: پیش‌فرض‌های علم دینی برگرفته از جهان‌بینی دینی است و چشم‌انداز دینی در «استخدام»^۴ شایسته علوم موثر است (گلشنی، ۲۰۰۰).

در جدول شماره ۱ انواع رویکرد‌های «اسلامی‌سازی علوم» مقایسه شده است.

جدول ۱ - تحلیل واریانس دوراهه
(متغیر وابسته E)

رویکرد‌های اسلامی‌سازی علوم	رویکرد استنباطی	رویکرد سنت‌گرایانه	رویکرد تغییر پارادایم	رویکرد تغییر پیش‌فرض
ایده‌های اساسی رویکردها	”نص“ قرآن به عنوان کلام الهی در بردارنده همه علوم و کشفیاتی است که علم مدرن امروز به آن دست یافته است و به قرآن به مثابه دایره‌المعارف نگریسته می‌شود	قرار دادن یافته‌های علوم مدرن در چارچوب سنتی علم. احیای علوم سنتی از قبیل: طب، کشاورزی و ... معرفت ساختار سلسله مراتبی دارد.	تغییر در پارادایم معاصر فلسفه علم با استفاده از ایده‌های اسلامی. برپایی نظام معرفت‌شناسانه و روش‌شناسانه مبتنی بر توحید. تهذیب علوم مدرن	تلقی‌های دینی به عنوان پیش‌فرض پژوهش‌های علمی در نظر گرفته شوند. فرآیند تکوین علم اسلامی دقیقاً همانند علوم معاصر موجود است.

همچنان که در فصول پیش اشاره شد گونه‌های نقد به مدرنیته و اندیشه مدرن را تحت دو عنوان کلی می‌توان تقسیم‌بندی کرد. گونه اول مجموعه انتقادهایی است که در بستر خود تمدن غرب که مهد اندیشه و علم مدرن است روییده و گونه دوم مجموعه نقدهایی است که در تمدن‌های غیر غربی به عنوان تمدن‌هایی که متأثر از جریان اندیشه مدرن بوده اند انعکاس یافته

است. هر کدام از این دو مجموعه اندیشه‌ورزی که البته با غایات متفاوتی روش نقد را دنبال می‌کنند، استلزامهایی را برای نظام تعلیم و تربیت دربردارد. اما از آنجا که در مقاله حاضر تلاش پژوهشی، محدود به روایتهای غیر غربی، انتقاد به اندیشه مدرن و از آن میان جریان اسلامی‌سازی علوم است، استلزامهای آن برای جهت‌گیری دو مولفه اساسی نظام تعلیم و تربیت یعنی «هدف»^۱ و «محتوا»^۲ بررسی خواهد شد.

معیارهای بررسی ایده «علم و تربیت اسلامی»

برای اینکه «علم اسلامی» و به تبع آن «تربیت اسلامی» تحقق پیدا کند، از آنجا که ناظر به سه وجه: دین و علم و تربیت است، ضرورت دارد که از این سه منظر انسجام داشته باشد.

۱. علم

مراد از منظر علم‌شناسی آن است که معرفت علمی به عنوان یکی از گونه‌های معرفت بشر می‌باید حدود و ملاک مشخص داشته باشد. مهمترین وجه معرفت علمی ارائه ملاکی است که جنبه عمومی دارد. به این معنی که چون معرفت علمی قائل به روش تجربی برای رسیدن به معرفت است، همگان می‌توانند با روش پیشنهادی آن به همان نتیجه مشخص برسند. سه معیار برای ارزیابی یک نظریه علمی می‌توان برشمرد. توافق آن با مشاهدات، روابط درونی میان مفاهیم آن و جامعیت (باربور، ۱۳۷۹).

۲. دین

مراد از منظر دین‌شناسانه سطوح و ابعاد ادیان است. ادیان بزرگ دنیا معمولاً در سه سطح ظاهر شده‌اند: یک سطح که مشتمل بر اعمال و شعائر است مثلاً نماز و روزه در اسلام. از این سطح که بگذریم به لایه‌ای درونی می‌رسیم، آن سطح ایده‌ها و عقائد است مانند: معادشناسی، آخرت‌شناسی که با شناخت این مقولات سرو کار دارد و یک هسته مرکزی که شامل تجارب دینی ناشی از حضور انسان در برابر مرکز الوهیت (خداوند) است. این دسته از تجارب، گذشته از اینکه متفاوت و گونه‌گون هستند در انسانهای متفاوت تبلور و تظاهر همسانی دارد. نخستین سطح دین که اعمال

1. aim
2. content

و شعائر دین است، به همین هسته اصلی متکی است. اگر این تجربه‌ها وجود نداشته باشد آن اعمال و شعائر جز یک سلسله عادات عرفی و اجتماعی و فرهنگی نخواهد بود. این نگاه بیرون دینی تایید درون دینی نیز دارد. مثلاً در قران کسی دیندار است که مؤمن است و کسی مؤمن است که این شناختها را بر اساس آن تجارب ایمانی قرار می‌دهد (شبستری، ۱۳۷۹).

۳. تربیت^۱

به طور کلی دو وجه را می‌توان از تربیت مراد کرد. وجه نخست معنای تربیت است. اگر مهمترین مفهوم تربیت را «تغییر» بدانیم، آیا لزوماً همه تغییرها وجه تربیتی دارند؟ (وینچ^۲، ۱۹۹۹). مفهوم تربیت چهار مولفه: تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی دارد که با «شبه‌تربیت»^۳ با سه ویژگی عادت، تلقین و تحمیل تمیز داده می‌شوند (باقری، ۱۳۷۹).

وجه دوم موضوع درسی است. برای آنکه بتوانیم میان آنچه می‌خواهیم به دانش‌آموز بیاموزیم (که لازم است آن را بداند) و آنچه هدف آموزش فوق است (یادگیری موضوع) ارتباطی برقرار کنیم، ناگزیریم تدریس و یادگیری را تحت نظام و سازمان خاصی درآوریم و این نظام و سازمان موضوع درسی است. انسان باید اطلاعاتی درباره چیزهای اطراف خود داشته باشد و لازم است که این دانسته‌ها و اطلاعات شکلی سازمان‌یافته و منظم داشته باشند. به همین دلیل، به موضوعات درسی منسجم و سازمان‌یافته و نظام‌مند نیازمند است. به هر حال داشتن یک موضوع درسی خوب منوط به برخورداری موضوع از سه ویژگی است که عبارتند از: ۱. جنبه‌ها و حقایق روشنی از وقایع مربوط را انتخاب نماییم، ۲. به سازماندهی آن قسمت از حقایق پردازیم که دانش‌آموزان را بهتر به هدف برساند، ۳. بتوان میزان اکتساب و تحصیل حقایق از سوی دانش‌آموزان را بررسی کرد (سولتیس^۴، ۱۳۷۹). علاوه بر سه ویژگی فوق داشتن روشهای پژوهشی در هر رشته خاص نیز یکی دیگر از ویژگیهای یک موضوع درسی مناسب است. به هر حال تعلیم و تربیت با توجه به مولفه‌هایی چون اهداف، محتوا، روشها، برنامه درسی و سازمان بیشتر به عنوان یک فرآیند در نظر

1. Education

2. Winch

۳. شبه تربیت غالباً در مقابل تربیت استعمال می‌شود و معمولاً همراه با مفهوم شرطی‌سازی به کار می‌رود. زمانی که انتظار داریم انسانی با حیوانی در شرایط خاصی رفتار خاصی از وی سرزند در این صورت وی را بار آورده ایم. (winch&gingel, 1999) "کریستوفر وینچ و جان گینگل" در کتاب "مفاهیم کلیدی فلسفه تعلیم و تربیت" در مقابل واژه (training) توضیحات مذکور را به کار می‌برند. شریعتمداری (۱۳۸۰) و باقری (۱۳۷۹) در مقابل این واژه به ترتیب: بار آوردن و شبه تربیت را معادل گزیده اند.

4. Soltis

گرفته می‌شود که اسلامی‌سازی علوم می‌تواند هر یک از این مولفه‌ها را تحت تاثیر قرار دهد. در این مقاله بررسی اثرات اسلامی‌سازی علوم بر اهداف و محتوای تعلیم و تربیت مورد نظر است. در جدول شماره ۲ استلزامهایی که هر کدام از رویکردها برای اهداف و محتوای تعلیم و تربیت دارد، نشان داده شده است.

جدول ۲- رویکردهای اسلامی‌سازی علوم ودلالاتهای تربیتی آن

رویکرد تغییر پیش فرض	رویکرد تغییر پارادایم	رویکرد سنت گرایانه	رویکرد استنباطی	رویکردهای اسلامی‌سازی علوم	
تلقیهای دینی به عنوان پیش فرضهای فعالیت‌های علمی در نظر گرفته شوند. پیروش دانشجویانی که هم با فعالیت علمی آشنا باشند و هم با استنباط پیش فرض از دین آشنا باشند.	به وجود آمدن تغییر در پارادایمهای معاصر فلسفه علم بر اساس جهان بینی توحیدی. تأسیس روش شناسی اسلامی برای پژوهش در عرصه های فعالیت علم. پیوند دو نظام تعلیم و تربیت مدرن و سنتی	تأسیس علم بر اساس مبانی متافیزیکی "سنتی". قراردادن علوم نوین در چارچوب سنتی علوم. پیروش دانشجویانی که مومن به مبانی ما بعدالطبیعه سنتی علوم باشند.	پیروش دانشجویانی که ذهنیتسی دایره المعارفی نسبت به دین دارند و با عنایت به "نص" خود را مستغنی از فعالیت علمی می‌دانند.	هدف	جهت گیری برای تدوین و هدف و محتوا
از آنجا که این رویکرد در حال حاضر صرفاً به عنوان یک نظریه مطرح بوده است، محتوایی با این	انتخاب بهترین‌های دو نظام سنتی و مدرن. تدوین موضوعهای	احیای علوم سنتی از قبیل: کشاورزی - داروشناسی و ... تدوین	استخراج نمونه‌هایی از "معجزات علمی" در قرآن. نشان دادن این نکته در محتوای	محتوا	

رویکرد برای تعلیم و تربیت تولید نشده است.	درسی با همان عنوانهای مدرن و با نگاه تهذیبی اسلامی. عرضه کردن محتوا بر روش‌شناسی اسلامی.	رشته‌های درسی ملهم از موضوعات و مضامین سنتی علوم.	کتب درسی که "نص" در بردارنده همه معارف در همه زمانها است.		
---	--	---	---	--	--

به هر حال یافته‌های تحقیق ما را به این نتیجه رهنمون می‌سازد که حداقل چهار رویکرد کلان را در موضوع اسلامی‌سازی علوم می‌توان شناسایی کرد. این رویکردها عبارتند از:

استنباط‌گرایانه، سنت‌گرایانه و معرفت‌شناختی. رویکرد اخیر باز به دو گروه «تغییر پارادایم» و «تغییر پیش‌فرضها» تقسیم می‌شود.

متدولوژی را رشته‌ای تعریف کرده‌اند که با بحث منطقی پیرامون روشهای دستیابی به دانش و معرفت، شیوه عمل نظام‌مند وقاعده‌مندی را برای رسیدن به معرفت نشان می‌دهد و پیرامون شیوه‌های خاص رسیدن به دانش به استدلال می‌پردازد. از سوی دیگر چنانکه معرفت‌شناسی راتعیین حدود و ملاک معرفت تعریف کنیم، رابطه‌ای میان روش‌شناسی و معرفت‌شناسی به وجود خواهد آمد.

«ارائه ملاک معرفت نیز به این معنی است که معرفت‌شناس به دنبال طرح دانستیهای است که جنبه عمومی دارد و همه طالبان معرفت می‌توانند به آن دست یابند، یعنی نوعی عام‌گرایی در رسیدن به دانستن وجود دارد. وقتی که دانستن جنبه عام پیدا کرد، باید روش رسیدن همه به دانستن را نیز در خود داشته باشد (عمومیت در دانستن وجود روش رسیدن به دانستن را ضروری می‌کند). به عبارت دیگر، روشی را ارائه کند که همه بتوانند تا حد ممکن و با ملاک نسبتاً یکسان به دانش معتبر دست یابند» (سجادی، ۱۳۸۰).

رویکرد استنباط‌گرایانه (تابعی) از آن حیث که علم را تابع دین می‌کند یا دین را به شکل علمی تعبیر می‌کند، تابعی نامیده می‌شود که قائل به روش‌شناسی نیست و با بینش ثابت اسلامی

موافق نیست. اما رویکرد سنت‌گرایانه با بینش ثابت اسلامی موافق است و درصدد ارائه روش‌شناسی نیست. رویکردهای معرفت‌شناختی درصدد ارائه متدولوژی برای همه علوم هستند.

تأثیر اسلامی‌سازی علوم بر تعلیم و تربیت

با توجه به رویکردهایی که دربارهٔ مقوله اسلامی‌سازی علوم شناسایی شدند، همچنان که مدعیان برخی از رویکردها نیز متذکر شده‌اند، هدف آنها از تحقق طرح اسلامی‌سازی علوم تأکید بر وجه باطنی و قدسی دین نبوده است. به نظر می‌رسد تنها یک رویکرد از رویکردهای نامبرده دغدغه احیای وجه قدسی و باطنی دین را دارد و آن رویکرد سنت‌گرایانه است. رویکرد استنباطی دغدغه حفظ شکل ظاهری دیانت را دارد و رویکردهای معرفت‌شناسانه در رویکرد تغییر پارادایم ضمن عنایت به مقوله «علم شناسانه» قضیه هدف تغییر زندگی اجتماعی «امت اسلامی» را در نظر دارد و در رویکرد تغییر پیش‌فرض صرفاً ایجاد یک «الگوی رقابتی» را پیشنهاد می‌کند و با تاسیس «علم دینی» احیای ساحت قدسی علم و دین را در نظر ندارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش به طور کلی هر کدام از رویکردهای اسلامی‌سازی که در واقع مدعی نوعی علم اسلامی هستند، ضرورت دارد به سه گروه از انتقادات جهت تحقق مطلوب «علم اسلامی» و به تبع آن «تعلیم و تربیت اسلامی» توجه داشته باشند. هر کدام از رویکردهای اسلامی‌سازی علوم (استنباطی، سنت‌گرایی، و معرفت‌شناسی) مشمول پاره‌ای از انتقادات می‌شوند. این انتقادات را زیر سه عنوان مجزا می‌توان تشریح کرد:

الف) نقدهایی که جهت «معرفت‌شناسانه» دارند.

ب) نقدهایی که جهت «دین‌شناسانه» دارند.

ج) نقدهایی که جهت «تربیتی» دارند.

سه گونه نقد مذکور در جدول شماره ۳ به صورت تطبیقی آمده است.

جدول ۳

رویکردها انتقاداتها	استنباطی	سنت گرایانه	تغییر پارادایم	تغییر پیش فرض
معرفت‌شناسانه (معرفت‌شناسی علمی)	از آنجا که معیار داوری به خود خود "نص" واگذار شده است، حیث داور عام برای پژوهش علمی ندارد.	حیث داور عام برای پژوهش علمی ندارد و صرفاً برای مومنین به "سنت" معنادار است.	حیث داور عام برای پژوهش علمی ندارد وصرفاً برای مومنین به این قرائت از دین معنا دار است.	از آنجا که معیار عامی برای پژوهش در نظر می‌گیرد از حیث منطق پژوهش علمی معنا دار به نظر می‌رسد.
دین‌شناسانه	بیشتر متوجه لایه های بیرونی و شعائر دین است.	از آنجا که توجه خاصی به وجه قوام بخش دین (تجارب دینی) دارد واجد شرط دین‌شناسانه است.	بیشتر متوجه لایه های بیرونی دین از جمله انجام دادن اعمال و شعائر دینی است.	اساساً دغدغه ای برای ساحت دین ندارد. دلمشغولی این رویکرد پژوهش در عرصه های علم معاصر است.
تربیتی	نقد مفهوم شناسانه "تربیت" به آن وارد است. معیاری که برای ارزیابی موضوعات درسی ارائه می‌دهد واجب خصلت عام بودن نیست و از این حیث به معیاری فردی بدل می‌شود.	نقد مفهوم شناسانه "تربیت" به آن وارد است. معیاری که برای ارزیابی موضوعات درسی ارائه می‌دهد واجب خصلت عام بودن نیست و از این حیث به معیاری فردی بدل می‌شود.	نقد مفهوم شناسانه "تربیت" به آن وارد است. معیاری که برای ارزیابی موضوعات درسی ارائه می‌دهد واجب خصلت عام بودن نیست و از این حیث به معیاری فردی بدل می‌شود.	نقد مفهوم شناسانه "تربیت" به آن وارد است.

نتیجه‌گیری

با عنایت به مباحث گذشته می‌توان دریافت که از بدو مواجهه اندیشمندان مسلمان با اندیشه مدرن غرب پیوسته در میان طیفهای گوناگون فکری، با وجود اختلافهایی که با هم دارند، در یک نکته با هم اتفاق نظر دارند. آن نکته این است که همه اندیشمندان مسلمان از یک سو ضرورت تغییر در چارچوبهای موجود را احساس می‌کنند و از دیگر سو دل در گرو حفظ اعتقادات خود دارند. در اثنای این حالت دوگانه گاهی وضعیتی پدیدآمده است که سبب به وجود آمدن اندیشه‌های ناهمساز شده است. مثلاً درحوزه تعلیم و تربیت ادعا شده است^۱ که همچنان که یکی از مهمترین مولفه‌های تربیت در عصر جدید «تفکر انتقادی» است، این مولفه در اندیشه اسلامی نیز به همان شکل یافت می‌شود، در حالی که از «تفکر انتقادی» که بر گرفته از آرمانهای لیبرال تعلیم و تربیت غرب است، به همان معنا در حوزه تعلیم و تربیت در اسلام نمی‌توان بهره جست. همچنان که برخی دیگر^۲ به روشنی اظهار کرده‌اند که تعلیم و تربیت در اسلام از نظر «تفکر انتقادی» مطلق‌العنان نیست. از این دست مقولات هم در نظر و هم در عمل به چشم می‌خورد. از یک سو خواست بر آن است که نظام تعلیم تربیت اسلامی با برخی از استانداردهای جهانی همخوان باشد و از دیگر سو زمانی که برخی از این استانداردها وارد حوزه تعلیم و تربیت بومی می‌شود، سبب ناهماهنگی و عدم انسجام می‌شود (روزنانی، ۱۳۸۱). با توجه به معنایی که از پارادایم بیان شد به نظر نمی‌رسد علم کنونی در چارچوبی که «کوهن» از آن یاد می‌کرده است، به وضعیت بحرانی رسیده باشد. چیزی که به نظر می‌رسد بشر امروز در چنبره آن گرفتار آمده «علم» نیست، بلکه «اصالت علم»^۳ است. آنچه امروزه در دنیای معاصر و به تبعیت از آن در نظامهای تعلیم و تربیت مشاهده می‌شود، فقدان معنویت واقعی است که سبب به وجود آمدن بحرانهای عدیده اجتماعی شده است (استنبرگ^۴، ۱۹۹۵). البته این موضوعی است که از سوی خود منتقدان فرهنگی در غرب مورد توجه بوده است، چنانچه «هیوستون اسمیت»^۵ اشاره می‌کند: «منتقدان فرهنگی خساراتی را ثبت می‌کنند که مفروضات سکولار دنیای مدرن بر ما تحمیل می‌کنند». «دنیای سر خورده» (ماکس وبر^۶)، «برهوت» (تی، اس، الیوت^۷)، «انسان تک ساحتی» (هربرت مارکوزه^۸) و نظایر آنها، محصول انتقادهای آنها درباره فقدان معنویت در تمدن مدرن غرب است. (اسمیت، ۱۳۸۱).

۱. به عنوان مثال خسرو باقری ۱۳۸۱ science.

۲. از جمله سید علی اشرف، ۱۳۷۸ و نقیب العطاس، ۱۳۷۴.

3. Scientism
6. Weber

4. Sternberg
7. Eliot

5. Snith
8. Marcuse

9. Abusulayman

امروزه فرهنگهای بزرگ از جمله اسلام بهتر از هر زمان دیگر می‌توانند با بهره‌گیری از ذخائر عمیق معنوی که در لایه‌های باطنی آن مستتر است با انسان تشنه معنای امروز ارتباط برقرار کنند (آبوسلیمان، ۱۹۹۹). برخی از آموزه‌ها در باب روشهای آموزش سنتی از جمله «نقل شفاهی»، که ضرورت حضور فیزیکی متربی در برابر مربی را طلب می‌کند، روشهای آموزش نوین از جمله آموزش مجازی را از نظر صوری و محتوایی به چالش می‌طلبد. شناسایی این چنین الگوهای پویایی که عمق و غنای خود را از باورهای متافیزیکی و معرفت‌شناسانه برمی‌گیرد از جمله مقولاتی است که می‌تواند انسان شتابان و شیفته «سرعت» امروز را دیگر باره به تأمل وادارد. ذهن و ضمیر دانش‌آموز امروز نباید از سوی نظامهای متولی تعلیم و تربیت، با جزمیت علم پرستی مسدود شود، بلکه ضروری است که امکانهای کسب معرفت پیوسته برای او فراهم شود.

منابع

- اسمیت، هیوستن (۱۳۸۱). دفاع نصر از فلسفه جاوید. ترجمه ضیاء تاج الدین تهران: سروش اندیشه.
- ایلخانی، محمد (۱۳۸۲). ایمان و عقل در مسیحیت از ابتدا تا دوره اصلاح دینی. جزوه گروه فلسفه دانشکده علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.
- باربور. ایان. علم ودین (۱۳۷۹). ترجمه بهالالدین خرمشاهی. تهران: انتشارات نشر دانشگاهی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری. خسرو (۱۳۸۲). تربیت دینی در برابر چالشهای قرن بیست و یکم. تهران. تربیت اسلامی (ویژه تربیت دینی). مرکز مطالعات دینی.
- چالمرز. آلن. اف. چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی. ترجمه: سعید زیبا کلام. تهران. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی ۱۳۷۴.
- سولتیس، ج. اف. مقدمه‌ای بر تجزیه و تحلیل مفاهیم تربیتی (۱۳۷۴). ترجمه سید مهدی سجادی. تهران: موسسه انتشاراتی سرآمد کاوش.
- شبستری، محمد (۱۳۷۹). ایمان و آزادی. تهران: انتشارات طرح نو.

- طباطبایی، سید محمد (۱۳۶۲). تفسیر المیزان. جلد اول.
- گلشنی، مهدی (۱۳۷۰). از علم سکولار تا علم دینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- العلوانی، طه جابر (۱۳۷۴). اسلامی‌سازی معرفت: دیروز و امروز. ترجمه مسعود پیدرام. تهران: رهیافت.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. جلد ۱. ترجمه علی‌اصغر فیاض. تهران: سمت.
- نصر، سید حسین (۱۳۸۰). معرفت و معنویت. ترجمه انشاءالله رحمتی. تهران: انتشارات سهروردی.
- نصر، سید حسین (۱۳۷۹). نیاز به علم مقدس. ترجمه حسن میان‌داری. تهران: چاپ سپهر.
- العطاس نقیب، سید محمد (۱۳۷۴). اسلام و دنیوی‌گری (سکولاریسم). تهران: موسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران و ایستاک.
- هاشم، روزنانی (۱۳۸۱-۱۳۷۴). اسلامی کردن برنامه‌های آموزشی و تحصیلی. ترجمه سوسن کشاورز. سال هشتم. قم. فصلنامه حوزه و دانشگاه.

Abusulayman. A., & AbdulHamid, M. (1999). From islamization of knowledge to islamization of education, *The American Journal of Islamic social sciences*. New York.

Kalin, I (2000). Three views of science in the Islamic world, *Live Journal*. London.

Golshani, Mehdi (2000). How to make sense of Islamic science? *The American Journal of Islamic Social Sciences*, Vol. 17. New York.

khalil, Imad al din (1991). Islamization of knowledge: A methodology, International Institute of Islamic Thought. London.

Loo, Seng Piew (2001). Islam, science and science education: Conflict or concord? *Studies in Science Education*. Canada.

Usher, R (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. *Understanding educational research*. Routledge. New York.

Rahman, Mawdudur (1994). A holistic and institutional analysis of Islamic education. *The American Journal of Islamic Social Sciences*. Volum 11, Number 4. New York.

Stenberg, Leif. (1995). The islamization of science or the marginalization of Islam: The positions of seyed Hossein Nasr and Sardar. *The Third Conference on Middle Eastern Studies*. Finland.

Winch, christopher, & Gingell, J. (1999) *Key concepts in the philosophy of education*. routledge. London.