

هفت پرسش پیرامون معنای اسلامی کردن علوم انسانی در ایران



نویسنده: سعید پیوندی

نشریه آزادی اندیشه، شماره ۱، خرداد ۹۴، صفحه ۲۲۷ تا ۲۷۸

بحث بر سر اسلامی کردن دانشگاه و علوم انسانی در ایران، پیشینه‌ای به درازای عمر جمهوری اسلامی دارد. انقلاب فرهنگی سال 1359 که منجر به بسته شدن موقت دانشگاه‌ها شد، برای نخستین بار در ایران بحثی را که کسانی جسته و گریخته در گذشته در سطح نظری به میان کشیده بودند، در بعد سیاسی طرح کرد. انقلاب فرهنگی و نهادهای جدید وابسته به آن وظیفه‌ی اصلی خود را اسلامی کردن دانشگاه و علوم انسانی اعلام کردند، بدون آن‌که کسی به‌طور مشخص بدانند اسلامی کردن به چه معناست و یا به قول (عبدالکریم سروش «آخرش هم ندانستند که منزلگه مقصود کجاست» (1378).

سال پس از انقلاب فرهنگی کسانی که هنوز هم بر طبل اسلامی کردن علوم انسانی می‌کوبند، بر این 34 باورند که کار جدی در این حوزه انجام نشده است. مجتبی مجاهدین از «ملودرام علوم انسانی» (1390) سخن می‌گوید و به‌زعم [به‌باور] آیت‌الله مصباح یزدی «هنوز هم برای عده‌ای از مسئولین دلسوز دانشگاه‌ها منظور از اسلامی کردن علوم مشخص نیست» (1390). مهدی گلشنی، استاد فیزیک دانشگاه شریف، در جامه‌ی یکی از پیگیرترین مدافعان اسلامی کردن دانشگاه و علوم انسانی نیز بر این باور است

که «دانشگاه‌ها تا حدی چهره‌ی اسلامی به خود گرفته‌اند، ولی متأسفانه بینش اسلامی در آنها شیوع نیافته است» (1385، ص 187). او این ناکامی را به گردن بینش سکولاریستی هیئت علمی دانشگاه‌ها، عدم انجام اقدام‌های اساسی فرهنگی در دانشگاه‌ها و نیز غلبه‌ی جنبه‌های صوری بر محتوایی در آنها می‌اندازد. آیت‌الله خامنه‌ای در مهرماه 1393 در حکم کتبی آغاز دوره‌ی جدید شورای انقلاب فرهنگی از جمله به همین واقعیت اشاره دارد: «مهندسی فرهنگی و موضوع تحول و نوسازی در نظام آموزشی و علمی کشور اعم از آموزش عالی و آموزش و پرورش و نیز تحول در علوم انسانی که در دوره‌های گذشته (نیز مورد تأکید بوده است، هنوز به سرانجام مطلوب نرسیده است» (ایسنا، 27 مهر 1393).

بحث اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها و علوم انسانی در حالی در دوره‌های زمانی گوناگون بازتولید می‌شود که از زمان انقلاب فرهنگی چندین تشکیلات و نهاد برای عملی‌کردن این پروژه به‌وجود آمده‌اند و شماری از آنها هنوز هم به کار مشغولند. یکی از اقدامات اولیه در این زمینه به‌وجود آوردن دفتر همکاری حوزه و دانشگاه در سال ۱۳۶۱ در شهر قم به ریاست آیت‌الله مصباح یزدی بود. «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهی» در سال ۱۳۶۳، «دانشگاه باقرالعلوم» در سال ۱۳۶۴، و «موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی» به ریاست آیت‌الله مصباح یزدی در سال ۱۳۷۴ با وظیفه‌ای کمابیش مشابه به‌وجود آمدند. در سال 1376، «شورای اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی کشور» به طور رسمی با نظر آیت‌الله خامنه‌ای تأسیس شد و به‌صورت یکی از شوراهای اقماری شورای عالی انقلاب فرهنگی به فعالیت خود ادامه می‌دهد. در پی موج جدید فشار برای اسلامی‌کردن علوم انسانی و دانشگاه در سال 1388، کمیسیون‌های جدیدی در وزارت علوم نیز به‌وجود آمدند. تعداد مطالب چاپ‌شده، ظهور چهره‌هایی که خود را نظریه‌پرداز اسلامی‌کردن علوم انسانی می‌دانند [1]، برگزاری نشست‌ها و کنگره‌های ملی و بین‌المللی پیرامون اسلامی‌کردن علوم انسانی و چاپ نشریات تخصصی مربوط به اسلامی‌کردن علوم انسانی (مانند فصل‌نامه‌ی «پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی، حوزه و دانشگاه») از دهه‌ی 1380 به این سو نشان از وجود حرکت در این عرصه دارد.

چرا این طرح‌های عریض و طویل با امکانات مالی، سیاسی و اداری فراوان نتوانسته‌اند به هدف اسلامی‌کردن علوم انسانی دست یابند؟ آیا می‌توان دعوا بر سر علوم انسانی را بخشی از همان تنش قدیمی میان دانشگاه مدرن و علوم سکولار با یک موسسه‌ی آموزشی مذهبی (پیرو یک مذهب خاص) دانست؟ معنای اسلامی‌کردن علوم انسانی چیست؟ آیا پس از سی‌وچند سال بحث و جدل توافقی هم بر سر معنای اسلامی‌کردن علم انسانی وجود دارد؟

هدف این نوشته پاسخ به هفت پرسش پیرامون پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی و معنای آن است. بحث مربوط به اسلامی‌کردن علوم انسانی می‌تواند از زاویه‌های گوناگون صورت گیرد. در متن حاضر این موضوع بیشتر از دیدگاه جامعه‌شناسی و تاریخ و فلسفه‌ی آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته است [2].

رابطه‌ی میان دین و علوم جدید در نظام‌های آموزشی چگونه مطرح می‌شود؟

اسلامی‌کردن علوم انسانی و یا دانشگاه موضوع رابطه‌ی میان دین و علوم جدید در نظام آموزشی و از جمله در آموزش عالی را به میان می‌کشد. از نظر تاریخی رابطه‌ی باورهای دینی با شاخه‌های گوناگون

علوم، به‌ویژه در پی انقلاب صنعتی و تحولات علمی و فنی و شکل‌گرفتن جوامع مدرن به یک موضوع مهم نظری و نیز سیاسی و آموزشی تبدیل شد. در طول قرن‌ها آموزه‌های مذهبی و حوزه‌های شناخت غیردینی و سکولار مانند ریاضیات و طب در کنار یکدیگر همزیستی می‌کردند و دگم‌های مذهبی بر فعالیت‌های گوناگون آموزشی از مدرسه تا دانشگاه سلطه داشتند. در این دوران طولانی، برنامه‌ی درسی دانشگاه‌های اروپا از متون ثابتی به‌ویژه در حوزه‌ی فلسفه، الهیات، حقوق، پزشکی، ادبیات تشکیل شده بود که مورد قبول کلیسا و دین‌باوران قرار داشتند و کسی هم پیرامون آنها چون و چرا نمی‌کرد. با تلفیق پژوهش و آموزش دانشگاه‌ها، پیشرفت سریع علوم در دوران جدید، و روندهای عرفی‌شدن جامعه این پرسش مهم برای نظام‌های آموزشی و دانشگاه به‌میان آمد که همزیستی میان این دو حوزه‌ی معرفتی چگونه باید باشد. علوم دارای قانونمندی‌ها، روش‌شناسی و شناخت‌شناسی خاصی هستند که پایه و اساس اعتبار علمی آنها هم به شمار می‌روند. معرفت، باورها و اسطوره‌های دینی مشروعیت خود را از جای دیگری می‌گیرند و پیشینه، روندهای ساخت و پرداخت و جایگاه آنها با علوم دانشگاهی یکی نیست.

تجربه‌ی یک قرن گذشته نشان می‌دهد رابطه‌ی میان علم و معرفت و باورهای دینی به عنوان دو سپهر متفاوت در نظام‌های رسمی آموزشی از دبستان تا دانشگاه موضوع برخوردها و تنش‌های مهمی بوده است. برخی نظام‌های آموزشی با پذیرش علوم جدید با روایت‌های دینی از زندگی انسان و جهان فاصله گرفتند و شماری هم تلاش کردند نوعی آشتی میان این دو حوزه بوجود آورند. در حوزه‌ی نظری گونه‌شناسی‌های مختلفی برای نوع رابطه آموزه‌های دینی با علوم وجود دارد. بازخوانی تحلیلی این نشان می‌دهد که سه گرایش عمومی در (Lambert, 1999; Wolfs et al, 200) گونه‌شناسی‌ها سمت‌گیری‌ها و تجربه‌های آموزشی وجود دارد که گاه هر یک از آنها شاخه‌های گوناگونی را در (برمی‌گیرد (جدول 1).

جدول شماره 1: رابطه میان علوم و معرفت و باورهای دینی

| پروژه‌ی آموزشی | گرایش‌های اصلی | نوع رابطه‌ی میان علوم و شناخت و باورهای مذهبی |
|---|---|---|
| همزیستی دین با علم و حذف علمی که با شناخت و باور دینی تضاد داشته باشد، آموزش دین‌محور، مدارس و دانشگاه‌های مذهبی | گرایش دین‌محور گرایش سازگاری میان دین و علم ((کنکور دیسم | اصالت و الویت شناخت و باورهای دینی و تابعیت علوم از مذهب |
| حضور آموزش دینی در کنار علوم با رعایت استقلال هر یک از حوزه‌ها | گرایش عدم تداخل دو حوزه گرایش همزیستی تکمیلی | همزیستی علوم و شناخت و-2 باور دینی، علوم و دین به‌مثابه‌ی دو حوزه‌ی تکمیلی و یا مستقل |
| برخورد با دین به‌عنوان پدیده‌ی اجتماعی، تاریخی و فلسفی آزادی نقد و سنجش‌گری در حوزه‌ی دین، حضور پژوهش‌های دینی و دین‌شناسی در دانشگاه | علم‌گرایی و عقلانیت مدرن لائسیسته (جدایی کامل علوم از دین) همراه نقد و انزوای دین | اصالت علوم و عقلانیت-3 مدرن، تضاد علوم با باورهای دینی |

الگوی نخست که به سازگاری (کنکوردیسم) میان علوم و باورها و شناخت دینی باور دارد در عمل علمی را می‌پذیرد که با آموزه‌های دینی سرآشتی داشته باشند و در برابر آنها قرار نگیرند. در این الگو پیوستگی و همسازی میان علوم و آموزه‌های دینی کارپایه‌ی برنامه‌ی آموزشی است و شرط اعتبار علوم عدم تضاد آن با دین است. در این گروه هم‌گرایی‌های افراطی آموزش دینی قرار می‌گیرند که با حرکت از آموزه‌ها و اصول دینی درجه‌ی مشروعیت علوم را می‌سنجند و هم کسانی که تلاش برای همزیستی دین با علمی دارند که می‌بایست قلمروی معرفت و باورهای دینی را به رسمیت بشناسند و برای آن اعتباری هم‌سنگ علم قائل باشند. دین در رهیافت کنکوردیستی حضوری پررنگ در آموزش دارد و علوم کمتر وارد موضوع نقد دین می‌شوند.

الگوی دوم بیشتر در تلاش برای به‌وجودآوردن قلمروهای مستقل علوم و دین است و به هم‌زیستی حداقلی میان آنها باور دارد. این نگاه می‌پذیرد که علوم و دین در وجه روش‌شناسانه و شناخت‌شناسانه دارای اعتبار یکسانی نیستند. آموزش دینی در این گرایش در کنار علوم وجود دارد و آگاهانه تلاش می‌شود استقلال نسبی آن به رسمیت شناخته‌شود و تداخلی تنش‌برانگیز میان آنها رخ ندهد.

الگوی سوم بیشتر به ناهمسازی میان دین و علوم جدید باور دارد و این دو حوزه را از یکدیگر تفکیک می‌کند. این بدان معناست که آموزش دینی به سبک و سیاق سنتی از برنامه‌ی درسی کنار گذاشته شده‌است. در آن بخش از نظام‌هایی که نوعی از آموزش درباره‌ی دین وجود دارد، موضوع پرداختن به دین خاصی نیست و به دین بیشتر به‌مثابه‌ی یک پدیده‌ی اجتماعی، موضوع فلسفی و مقوله‌ی تاریخی نگاه می‌شود. دانش‌آموز و یا دانشجو در این الگو با فلسفه، تاریخ و یا جامعه‌شناسی دین و جایگاه و نقش آن در جامعه با نگاهی سنجش‌گرانه آشنا می‌شود.

تشخیص این الگوها در نظام‌های آموزشی (دوره‌ی ابتدایی و متوسطه) بسیار آسان‌تر از آموزش عالی است که موضوع دین در آن با پیچیدگی بیشتری طرح می‌شود. وجود بخش‌های گوناگون مستقل از یکدیگر در آموزش عالی سبب می‌شود گاه دانشگاه‌هایی هر چند کم‌شمار با گرایش مذهبی (کاتولیک، پروتستان، یهودی، اسلامی) در کنار دانشگاه‌های دیگر به فعالیت بپردازند. همزمان نقش پژوهش، نقد و سنجش‌گری در کار دانشگاهی سبب شده‌است که در بسیاری از دانشگاه‌ها حتا گاه با وجود حضور بخش‌های کار پژوهشی مستقل درباره‌ی تاریخ ادیان، معرفت دینی، کارکرد دین در جامعه و یا موضوعات مشابه در حیطه‌ی علوم انسانی به امری رایج تبدیل شود. با این وجود علوم انسانی در برخی دانشگاه‌ها موضوعی حساس و مورد مناقشه است، زیرا بخش اصلی نقد دین و یا برخوردهای سنجش‌گرانه به این حوزه‌ی دانشگاهی تعلق دارد. در شماری از کشورها به‌ویژه در مناطق مسلمان‌نشین، دین حضوری فعال در فضای دانشگاهی دارد ولی علوم و از جمله علوم انسانی هم از استقلال نسبی برخوردارند. همزمان نقد دین در تجربه‌ی این کشورها کار آسانی نیست و متون مقدس و یا اسطوره‌ها و شخصیت‌های دینی، گاه به حوزه‌ی ممنوعه‌ی پژوهش دانشگاهی تبدیل می‌شوند.

در حوزه‌ی علوم انسانی، موضوع علم و عقلانیت جدید و رابطه‌ی آنها با مذهب در بخش بزرگی از آثار فیلسوفان پس از قرن هفدهم میلادی بازتاب گسترده‌ای یافته است. سنجش‌گری دین از سوی علوم اجتماعی در حالی گسترش یافت که نقد دست‌کم در اروپا پیش از آن‌که از خارج از دین آغاز شود، از درون دین شکل گرفته بود. شاخه‌های علوم انسانی به این یا آن شکل درگیر موضوع دین به‌مثابه‌ی امر

تاریخی و پدیده‌ی اجتماعی بودند. فاصله‌گیری علوم انسانی با نهاد دین از جمله به این واقعیت باز می‌گشت که به دین دیگر به عنوان امر قدسی و خارج از فهم و دسترس بشری نگاه نمی‌شد. آنچه در تلاش‌های نظری دوران جدید مهم است، درک دین به عنوان امر تاریخی، پدیده‌ی اجتماعی و موضوع علم و تبدیل آن به یک ابژه و مقوله‌ی پژوهشی است. این به معنای نگاه کردن به دین به مثابه‌ی امر پیشامدرن، کهنه و یا غیرعلمی نیست. بحث بر سر تحلیل ابعاد تاریخی، روندهای استدلالی و یا روش‌شناسانه‌ی معرفت و رهیافت دینی و مقایسه با علوم جدید بود. جایگاه و کارکرد اجتماعی دین، نقش تاریخی دین، فلسفه‌ی دین، زبان دین، رابطه‌ی دین با اخلاق، برخورد تاریخ‌نگارانه با متون و روایات دینی، و نیز رابطه‌ی مردم با دین و معنای دین در فعالیت‌های ذهنی از جمله زمینه‌های جدید بحث و کند و کاو پژوهشی بودند.

به این‌گونه علوم انسانی دانشگاهی در یک‌ونیم قرن اخیر بحث‌ها و موضوعاتی درباره‌ی دین و دینداری افزوده شده که در تاریخ ادیان بی‌سابقه بوده‌است. بخش بزرگی از ادبیات آکادمیک درباره‌ی دین را نه مدرسان مدارس دینی و رهبران فکری مذاهب که دانشگاهیان به وجود آورده‌اند. گسترش کارهای پژوهشی مستقل در حوزه‌ی دین و نیز پیشرفت علوم در شاخه‌های مختلف در کنار سایر تحولات اجتماعی سبب شده‌است تا بخش بزرگی از ادیان به تدریج به محدوده‌ی کارکرد اصلی خود عقب بنشینند و قاعده‌ی بازی در جامعه‌ی مدرن را بپذیرند. این شرایط جدید را به‌ویژه باید با تحولات اساسی جامعه‌ی معاصر، نقش و جایگاه انسان و نهادهای مدنی هم دید. نمونه‌ی این تحول در غرب موضع کلیسا بود که ناچار شد در برابر پیشرفت علوم جدید پا در گلیم خود کشد و به نظام گفتمانی و انسان‌شناسی و الهیات خود سامان معقول‌تری دهد تا در متن جامعه‌ی مدرن جایی برای خود دست‌وپا کند. در کشورهای مسلمان‌نشین تنش میان علوم و دین هنوز هم یکی از چالش‌های اساسی این جوامع است و شکل‌گیری اسلام سیاسی و گرایش‌های اسلام‌گرا و یا دولت‌هایی که خود را با هویت اسلامی تعریف می‌کنند، رابطه‌ی میان این دو حوزه را دشوارتر از همیشه ساخته‌است. تجربه‌ی ایران یکی از مصداق‌های مهم تنش بحران‌زا میان علوم و باورها و معرفت دینی است.

تنش بر سر نقش و جایگاه حوزه‌های گوناگون معرفتی فقط وجه آکادمیک ناب ندارد و مربوط به آموزش و دانشگاهیان نمی‌شود. علم به اشکال گوناگون، همان‌گونه که میشل فوکو (1980)، دلوز و یا برنشتاین (1971) هم نشان داده‌اند، با مقوله‌ی قدرت در جامعه پیوند خورده است و بخشی از دعوای رابطه‌ی قدرت در جامعه است. برای دولت‌های مدرن و نهادهای سنتی مانند دین، علم در رابطه با میزان نفوذ و قدرت در جامعه و مشروعیت‌بخشیدن به نظم اجتماعی و جایگاه نهاد مذهب هم مطرح می‌شود. از نظر تاریخی دانشی که از صافی مذهب عبور کرده باشد و یا معرفت دینی در خدمت مشروعیت‌بخشیدن به مذهب و نهادهای مذهبی و تحکیم قدرت واقعی و نمادین آنها قرار داشتند. برای نهاد مذهب از دست‌دادن آموزش و یا ایفای نقش حاشیه‌ای در مدارس و دانشگاه به معنای کاهش نفوذ در سطح جامعه هم بود. موضوع دین را نمی‌توان از سیاست و قدرت جدا کرد. بدین‌گونه است که در رقابت میان سنت و نهادهای وابسته به آن با نهادهای سکولار، آموزش به عرصه مهم نبرد اجتماعی تبدیل می‌شود. در تجربه‌ی ایران، نظم جدید برآمده از انقلاب سال 1357 از همان ابتدا تلاش کرد آموزش و دانشگاه را در خدمت (Paivandi, 2012) مشروعیت دینی و سیاسی خود قرار دهد.

بحث سازگاری دین و علم در ایران به چه گونه مطرح است ؟

رابطه‌ی میان علم و دین یکی از مباحث مطرح محافل مذهبی در ایران از دهه‌های گذشته بوده‌است. پشتوانه‌ی تاریخی این بحث‌ها هم جایگاه علم و یادگیری آن در متون و تجربه‌ی اولیه‌ی اسلامی و نیز دوران شکوفایی علوم در تمدن اسلامی طی قرون 9 تا 13 میلادی است. آغاز رنسانس در اروپا همراه است با شتاب‌گرفتن سیر نزولی نفوذ فرهنگی و علمی کشورهای اسلامی. با رشد آموزش نوین در ایران نشینی نهاد دین در این‌از نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم میلادی و شکل‌گیری آموزش عالی، ما شاهد نوعی عقب‌حوزه هستیم و حتا کسانی مانند «سید جمال الدین اسدآبادی» آشکارا بر اهمیت یادگیری علوم جدید و حسین نصر» (Pakdaman, 1969) نیز عقب‌ماندگی فرهنگی نهادهای آموزشی سنتی تاکید می‌کرد یکی از معروف‌ترین کسانی است که از دیدگاه سنت به بحث پیرامون علم مقدس، معرفت قدسی و رابطه‌ی علوم با دین پرداخته‌است. برای نصر عقل برآمده از روشنگری و علوم عقلی جدا از دین محصول انسان عاطفی است که علیه آسمان شورش کرده و اومانیزم جایگزینی انسان به‌جای خداست. از نگاه او روندهای تقدس‌زدایی، عقلانی‌شدن جامعه‌ی انسانی، جداسدن از عقل کلی و معرفت قدسی و فرادستی علم در دنیای حاضر به معنای تنزل انسان به فاعل شناسایی است که فقط توانایی شناخت امور جزئی را دارد و معرفت او هم فقط به امور سطحی (عقل منفصل و عقل ابزاری) محدود شده‌است (نصر، 1383، 1384). نصر علم همراه با امر قدسی (عقل کل) را شکل عالی معرفت انسانی و نتیجه‌ی گذار از صور جسمانی (ناسوتی) به صور مجرد (لاهوئی) و رسیدن به نوری می‌داند «که مهم‌ترین بخش و نیز [ریشه‌ی تعقل و ابزار شناخت خداوند است» (نصر، 1383) [3].

رشد برخوردهای انتقادی به سمت‌گیری‌های نظام آموزشی و دانشگاهی ایران به اتهام غربی و یا غیردینی‌بودن در دهه‌ی 60 و 70 میلادی همراه است با ایجاد شبکه‌ی مدارس اسلامی جدید (علوی، کمال...) و نیز شکل‌گیری گفتمانی که تلاش می‌کند علوم جدید و اسلام را سازگار با یکدیگر نشان دهد از میان کسانی که بیرون از حلقه‌ی روحانیون در تلاش برای نشان‌دادن (Mottaghi 2004) علمی‌بودن دین و یا هم‌نوایی دین با علم بودند، می‌توان از «مهدی بازرگان» و «یدالله سبحانی» یاد کرد. انقلاب سال 1357، برپایی جمهوری اسلامی و نیز انقلاب فرهنگی سال 1359 موضوع رابطه‌ی اسلام با علم را بار دیگر در سطح جامعه‌ی ایران طرح کرد. این بار موضوع نه فقط در مقام بحث و جدل‌های روشنفکری که در سطح پروژه‌های آموزشی-سیاسی دولتی مطرح شد. به نظر می‌رسد که اسلام‌گرایان با درس‌گرفتن از تجربه‌ی مسیحیت در غرب، سرنوشت نبرد میان علم و کلیسا، و عقب‌نشینی دین در برابر روندهای سکولاریزه‌شدن جامعه در تلاش تعریف جدیدی از رابطه با علم و آموزش بودند.

برای بخش اصلی دست‌اندرکاران سیاسی کشور سازگاری دین با علم و دخالت دین در امر آموزش و آیت الله جوادی آملی» بر این باور» (Paivandi, 2006) پژوهش نوعی امر بدیهی به شمار می‌رفت است که دین در کنار تشویق به فراگیری علم «خطوط کلی و قواعد عام علوم را نیز فراهم می‌کند و مبانی جامع بسیاری از علوم تجربی، صنعتی، نظامی و مانند آن را تعلیم می‌دهد». او از جمله روحانیونی است که علم جدا از دین را علم نمی‌داند، چرا که از نظر او «آنچه علم صحیح و ثمربخش است، قطعاً اسلامی و حجت شرعی است و آن دسته از محتوای علوم که وهم است و خیال، در واقع جهل مرکب است و علم نیست تا سخن از اسلامی‌بودن و غیر اسلامی‌بودن علوم، شامل حال آن شود» (1372، ص 144)

مصباح یزدی هم معتقد است که «مبانی صحیح با قرآن موافق است، یعنی عقل و نقل در این جا با هم توافق کامل دارند». (1390) از نظر وی اعتبار علم دینی یا به سرزمین و محل تولد و رشد یک علم، جامعه‌ی اسلامی یا اندیشمندان مسلمان تولیدکننده‌ی آن علوم باز می‌گردد، یا به کاربست «روش‌شناسی دینی» و استفاده از منابع دینی و اطمینان و یقین‌آوری آن به جهت سخن وحی‌بودن آن. همزمان «علمی که مستقیماً بر اساس حرف و منبع اولیای دین نباشد، بلکه بر اساس حس یا عقل اثبات شده‌باشد اما نتیجه‌ی آن با دین هماهنگ باشد» (1390) هم می‌تواند علم دینی تلقی شود.

گلشنی محدودکردن «علم اسلامی به معارف خاص دینی» را بسیار تنگ‌نظرانه می‌داند که با «قرآن و سنت اسلامی مطابقت ندارد». نویسنده به آیت‌الله مطهری استناد می‌نماید که «جامعیت و خاتمیت اسلام اقتضاء می‌کند که هر علم مفید و نافع را برای جامعه‌ی اسلامی لازم و ضروری است، علم دینی بخوانیم». (1385، ص 176) از نظر گلشنی علم دینی را هم از جنبه‌ی پیش‌فرض‌های متافیزیکی علم که می‌تواند متأثر از جهان‌بینی دینی باشد و هم از جنبه‌ی تاثیر‌بینش دینی در جهت‌گیری‌های کاربردی علم توجیه می‌کند. (همانجا، ص 158) در «دانشگاه اسلامی» مورد نظر گلشنی «هدف باید این باشد که دانش‌پژوه با چنان قوتی واجد بینش اسلامی شود که بتواند آن را در همه‌ی حوزه‌ها به کار برد» و «معلوماتش را در یک چهارچوب متافیزیکی الهی قرار دهد». گلشنی مانند بخش بزرگی از مدعیان علم دینی برای توجیه بینش خود به این گزاره متوسل می‌شود که علم به معنای ناب کلمه وجود ندارد چرا که «علم متأثر از جهان‌بینی است. جهان‌بینی منطبق بر آموزه‌های دینی، علمی دینی ارائه می‌کند و جهان‌بینی (غیردینی، علمی غیردینی)». (1385، ص 188-189)

حسین سوزنچی «نیز اسلامی‌کردن علوم انسانی را برحسب رویکرد جدیدی با نام «علم دینی» توضیح می‌دهد و از دهه‌ی 1370 به این سو کوشیده‌است تا تعبیری متفاوت از رابطه‌ی علم و دین به‌دست دهد. علم دینی از نظر سوزنچی دیگر مانند گذشته فقط حوزه‌های سنتی مانند فقه و کلام را در بر نمی‌گیرد و قرار است «جایگزین علوم جدیدی همچون روانشناسی و جامعه‌شناسی و اقتصاد و غیره و شاید فیزیک و شیمی شود» (1387). نویسنده که از شاگردان آیت‌الله جوادی آملی است به استاد خود استناد می‌کند که «گرچه فهم آنها بشری و فاقد قداست الهی است، اما مفهوم و فتوا و محتوای سخنشان مقدس و مبارک است». از نظر نویسنده «نه مقدس‌بودن این علوم مانع نقدپذیری و تکامل این علوم می‌شود، و نه این علوم، خاص جامعه‌ی دینی است». این نگاه به اسلام به عنوان کلیت واحد بر بستر تصویری شکل می‌گیرد که گویی اسلام باید «عهده‌دار امور انسان در عرصه‌های مختلف فردی و اجتماعی‌اش باشد و (چتر خود را بر قامت تمامی علوم بیفکند)». (سوزنچی، 1387)

خسرو باقری «هم با احتیاط و شرط و شروط بیشتر نسبت به دیگران موضوع علم دینی را به میان می‌کشد. در کتاب وی مبانی علم شناختی، دین شناختی و نیز علم دینی به‌گونه‌ای گسترده مورد بحث قرار گرفته‌است. نویسنده توجه خاصی به فلسفه‌ی علم در دوران پساپوزیتیویستی و پسامدرن دارد و مبنای فکری خود را در چند اصل مهم بیان می‌کند. باقری از جمله علم و دین را دو مقوله‌ی در هم تنیده می‌داند و از همین نگاه مشاهده، داده‌های میدانی و نظریه‌سازی را از دنیای ارزشی و ذهنیت محقق جدا نمی‌کند. وی همزمان می‌پذیرد که نظریه‌ها و الگوهای عملی در جریان تاثیر متقابل و رقابت پیشرفت می‌کنند و بر آن است که دیدگاه‌های متافیزیکی از ابطال تجربی به‌دور هستند (باقری، 1382). باقری با حرکت از «درهم‌تنیدگی علم و متافیزیک» به نقش پژوهش‌گر و دنیای ارزشی و فرهنگی او برای نقد علوم

دانشگاهی و توجیه دخالت دین در حوزه‌ی علم و اعتبار بخشیدن به نظریه‌ی علم دینی بهره می‌جوید.

بحث سازگار بودن دین با علم و یا علمی بودن آموزه‌ها و قواعد دینی از یک سو در صدد نشان دادن اعتبار دین در عصر جدید و مقابله با کسانی است که تحولات علمی و صنعتی را امری ضد سنت، ضد دین و دینداری تعبیر می‌کنند. این رهیافت همچنین هدف مشروعیت بخشیدن به دخالت دین در همه‌ی حوزه‌های زندگی بشری را هم نشانه رفته است. به گفته‌ی مصباح یزدی «مقولات دینی از قبیل مقولات فلسفی، منطقی و ریاضی است. اگر یک فیلسوف یا ریاضیدان یک قضیه‌ی علمی را برای مردم بیان کند و بگوید مجموع زوایای مثلث مساوی دو قائمه است، آیا این استبداد است؟ یا اگر در یک قضیه‌ی منطقی، [بگویند نقیض موجهی جزئیة سالبه‌ی کلیه است، این استبداد است؟]» [4]

گلشنی همچون حسین نصر و شماری دیگر برای دفاع از علم قدسی و پیوند دین و علم در تلاش نوعی وحدت گفتمانی در رابطه با دیگر ادیان یکتاپرست به‌ویژه اندیشمندان مسیحی هستند و ترجمه و چاپ بسیاری از آثاری که از فرضیه‌ی مشابهی در دنیای مسیحیت دفاع می‌کنند از این جنبه قابل فهم است. از نظر آنها نوعی وحدت استعلایی ادیان به‌واسطه‌ی وجود امر قدسی در باطن ادیان یا «پژواک ندای الهی» (نصر، 1383) وجود دارد. گلشنی در کتاب خود به سراغ فهرست بلندبالایی از اندیشمندان مسلمان کشورهای مسلمان‌نشین از «شیخ محمد عبد» تا «ابوالاعلی مودودی» (هند) رفته است تا نشان دهد (دینی کردن علم و یا علم دینی در دهه‌های گذشته مطرح شده است. 1385)

انتقادهای اصلی اسلام‌گرایان ایران به علوم انسانی دانشگاهی کدامند؟

پروژه‌ی اسلامی کردن دانشگاه‌ها همراه است با انتقاد به علوم انسانی دانشگاهی و آنچه که منتقدان جوهر غیردینی و غیر بومی این حوزه‌ی دانشگاهی می‌نامند. پیش از سال 1357 کسانی مانند جلال آل احمد فکر می‌کردند که مدارس و دانشگاه‌های ما «آدم‌های غرب زده‌ی پادروایی که به هر مبنای ایمانی بی‌ایمانند» (1375، ص 125) را تحویل مملکت می‌دهند. اما موج بلند انتقاد به علوم انسانی دانشگاهی در شکل سازمان یافته و رسمی آن در ایران به دوران پس از انقلاب فرهنگی سال 1359 بازمی‌گردد. بسته شدن دو تا سه ساله‌ی دانشگاه‌ها در پی انقلاب فرهنگی سال 1359 هر چند هدف دگرگون کردن کرد اما بر پایه‌ی چند باور و هماهنگی با اهداف دولت اسلامی نوپنیا را دنبال می‌دانشگاه فرضیه‌ی اولیه شکل گرفته بود که به تصور از قابلیت‌های اسلام در پاسخ دادن به نیازهای دانشگاهی استوار بود. بازخوانی نوشته‌ها و گفته‌های بسیاری از دست‌اندرکاران دولتی این زمان و نیز شخصیت‌های فرهنگی اسلام‌گرا نشان می‌دهد که برای همگان پروژه‌ی اسلامی کردن امری ساده و دست‌یافتنی به نظر می‌رسید. در میان بخش بزرگی از روحانیون و کنشگران اسلام‌گرا نوعی تصور اسطوره‌گونه درباره‌ی قابلیت‌های اسلام به عنوان «کامل‌ترین» دین که برای جامعه، اقتصاد، علم، آموزش، دانشگاه، قوه‌ی قضائیه راه‌حل‌های معتبر دارد، به چشم می‌خورد. سخنان آیت‌الله خمینی درباره‌ی اسلامی کردن علوم انسانی به‌روشنی از این اعتقاد حکایت می‌کند: «گمان نکنند بعضی از این اشخاص که در اسلام راجع به جامعه چیزی نیست یا راجع به - فرض کنید که - امور تربیتی کم است. اسلام عمیق‌تر از همه‌جا و از همه‌ی مکتب‌ها راجع به امور انسانی و راجع به امور تربیتی (نظر) دارد که در راس مسائل اسلام است، چنانچه امور اقتصادی دارد. ما نمی‌توانیم امروز همان‌طور که انبار می‌کردند از غرب برای ما سوغات می‌آوردند و در دانشگاه‌های ما، بچه‌های ما را فاسد می‌کردند، امروز

هم بنشینیم که مغزهایی که تربیت غربی دارند برای ما تربیت کنند بچه‌های ما را. (...) کسانی که اطلاع از احکام اسلامی ندارند، از اقتصاد اسلام ندارند، از فرهنگ اسلام ندارند، از علوم عقلی اسلام ندارند، این‌ها می‌گویند که در اسلام نیست. خوب، تو که اطلاع نداری؛ به چه مناسبت یک همچو حرفی می‌زنی؟! متخصص لازم است و در این امر باید از حوزه‌های علمیه متخصص بیاورند» (1360، ص 415).
جانشین وی هم بارها بر غربی‌بودن علوم انسانی دانشگاهی و امکان بهره‌جستن از منابع اسلامی اشاره کرده‌است. او با انتقاد از علوم انسانی دانشگاهی که «به صورت ترجمه‌ای» و بدون «هیچ‌گونه فکر تحقیقی اسلامی» تدریس می‌شود بر این باور است که «ریشه و پایه و اساس علوم انسانی را در قرآن باید پیدا کرد» (علی خامنه‌ای، ایسنا، 28 مهر 1388).

نگاه انتقادی آیت‌الله خامنه‌ای به علوم انسانی دانشگاهی و به‌ویژه بی‌اعتبار دانستن آنها به واسطه‌ی عدم استفاده از منابع اسلامی و یا ناسازگاری آنها با جوامع اسلامی توسط همه‌ی کسانی که از پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی دفاع می‌کنند به اشکال گوناگون بازتولید می‌شود. از جمله این کسان محمد تقی مصباح یزدی است که به‌روشنی اصل و نسب علوم انسانی دانشگاهی را ساخته و پرداخته‌ی غرب می‌داند: «گزاره‌هایی که به نام علوم انسانی شناخته می‌شود و در اطرافش کتاب نوشته شده، خاستگاهش مغرب‌زمین است و سردمداران و صاحبان نظریه‌های معروف آن، عمدتاً اهل مغرب‌زمین هستند. از این رو خواه ناخواه تحت تأثیر فرهنگ و ادبیات غرب است و اصطلاحش با همان اصطلاحاتی که موافق فرهنگ غربی است، شکل گرفته و هم بر بینش‌ها و جهان بینی‌های سازگار با فرهنگ غرب پایه‌ریزی شده‌است. بنابراین پیش‌فرض‌های علوم انسانی از مبانی فلسفی و ایدئولوژیک گرفته‌شده و این مبانی با مبانی اسلامی سازگار نیست.» او نوک تیز انتقاد خود علیه علوم انسانی دانشگاهی را متوجه رهیافت (پوزیتیویستی می‌کند (مصباح یزدی، 1385).

گلشنی هم بر آن است که «آنچه ما در مورد علوم انسانی منتقل کردیم، عمدتاً محصولات غربی است» (1387). او مانند بسیاری دیگر به رهیافت پوزیتیویستی رایج در غرب اشاره می‌کند و می‌نویسد «در واقع علم غربی که به محیط زندگی ما راه یافت، صرفاً یافته‌های علمی محض را نیاورد، بلکه بینش پوزیتیویستی را به همراه آورد، بینشی که برای متافیزیک ارزشی قائل نبود و دین را مهمل می‌شمرد.» (1385، ص 33). نویسنده ادعا می‌کند که «مکاتب حاکم در روانشناسی و جامعه‌شناسی معاصر فعلاً فاقد ابزار لازم برای تشخیص و تعامل با ابعاد معنوی انسان و جامعه است. از نظر نویسنده مشکل اساسی این مکاتب این است که می‌خواهند با همان ابزاری که برای شناخت ماده به کار می‌برند به سراغ انسان و جامعه بروند.» (گلشنی، 1385) وی در جای دیگری به دو جنبه از علوم اشاره می‌کند که شامل «واقعیات طبیعت یا حقایق» و نیز «دیدگاه انسانی که این حقایق را طبقه‌بندی می‌کند و آنها را در قالب نظریه‌ها می‌ریزد و بعضی مفاهیم را تدوین می‌کند» می‌شود. از نظر او حقایق جهان شمول هستند اما «مثلاً ذهنیت مارکسیستی، آنها را برطبق دیدگاه مارکس تنظیم می‌کند». نویسنده نتیجه می‌گیرد که «پس هر طفلی در جوامع کمونیستی علم را به نحوی که بر طبق ایدئولوژی مارکسیستی شکل گرفته‌است می‌آموزد. شبیه این وضعیت در مورد علماء غربی صادق است. آنها تصویر خاص خودشان از جهان، خدا و انسان دارند. آنها می‌خواهند مطابق دیدگاهشان کار سیستم جهان را بدون خدا ببینند... آنها ممکن است به‌عنوان عقیده‌ی شخصی به وجود خدا اعتقاد داشته باشند اما در حوزه‌ی علم، تاریخ و فلسفه (فرض می‌کنند که خدا وجود ندارد» (1385، ص 159 - 158).

از دیگر کسانی که علوم انسانی دانشگاهی را یکسره غربی می‌خواند و ناسازگار با جوامع اسلامی، می‌توان از «حمید پارسانیا» یاد کرد که از حضور «غیرنقادانه‌ی علم غربی» در ایران سخن به میان می‌آورد؛ گرایشی که از نظر نویسنده «موجب رسوب مبانی فرهنگی و معرفتی غرب در ذهن متعلمین می‌شد.» (پارسانیا، 1387، 166). «غلامرضا اعوانی» که سال‌ها ریاست «موسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه ایران» را بر عهده داشت هم بر این باور است که «به دلیل سلطه‌ی تفکر غرب بر ایران در رشته‌ی علوم انسانی، هر چه اندیشمندان ایرانی هم می‌نویسند، در راستای همان اندیشه‌های غربی است» (مهر، 25 دی ماه 1392). «حسن رحیم‌پور ازغدی» ضمن اشاره به آنچه که خود «عصر ترجمه و تقلید» می‌نامد ادعا می‌کند که «بسیاری از رجال ما و محافل آکادمیک شرق، فکرکردن را کنار گذارده‌اند» (فردا، 29 مهر ماه 1388). «ابراهیم فیاض» با توجه به درکی که از نظر او از انسان در غرب وجود دارد، ادعا می‌کند که علوم انسانی اسلامی «انسان را به جای خودش به‌عنوان یک انسان و نه یک حیوان (برگرداندند)» (فیاض، 1389).

بیشتر کسانی که دل به پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی بسته‌اند هم‌زمان دنیای اسلام را در جنگ فکری، فرهنگی و تمدنی فراگیر با غرب می‌بینند و این «جنگ» شامل «الگوهای معرفتی و روش‌های علمی و جزئیات زندگی و نظم زندگی و جزئیات معرفتی» هم می‌شود. زمینه‌ی ذهنی این جنگ تمدنی اعتقاد به وجود غرب و اسلام به‌مثابه‌ی کلیت‌های واحد است. «نعمت‌الله کرم‌اللهی» (دانشگاه باقر العلوم) علوم انسانی دانشگاهی «بی‌شناسنامه» را یکی از سازوکارهای استعمار فرانو در عصر جدید (می‌داند که «از مرزهای غرب عبور کرده و به جهان اسلام راه یافته‌است» (1992)).

اسلامی‌کردن علوم انسانی به چه معناست ؟

پس از فروکش کردن هیجان اولیه‌ی ناشی از انقلاب فرهنگی و بسته‌شدن دانشگاه‌ها نوبت عمل به شعارها و وعده‌هایی رسید که پیرامون اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها و علوم انسانی داده شده‌بود. در آن زمان دست‌اندرکاران انقلاب فرهنگی به توصیه‌ی آیت‌الله خمینی و دیگران دست‌شان را به امید یافتن متخصصان ناشناخته علوم انسانی به‌سوی حوزه‌های علمیه دراز کردند و پای شماری از روحانیون هم به دانشگاه باز شد. اما برخلاف تصور اولیه، کسانی با سرعت دریافتند که اسلامی‌کردن دانشگاه کار چندان آسانی هم نیست.

اندرکاران اولیه‌ی انقلاب فرهنگی و پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی به‌خوبی بازخوانی نوشته‌های دست از میزان دانش نهفته در حوزه‌های علمیه‌ی آن زمان نیز پرده برمی‌دارد. «غلامعباس توسلی»، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه، درباره‌ی اولین گام‌ها اجرایی‌کردن پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی می‌گوید: «پیش آیت‌الله مشکینی رفتیم و صادقانه گفت ما نمی‌دانیم جامعه‌شناسی چیست. فقط دکتر شریعتی را می‌شناسیم و کتاب‌های ایشان را خوانده‌ایم. ایشان حرف‌های خوبی زده ولی حدیث کم استفاده کرده‌است. [در قم] با آقای مصباح یزدی آشنا شدیم. ما با ایشان صحبتی کردیم که چه کنیم. ایشان هم گفت من ۹۵ درصد حرف‌های شما را قبول دارم و تنها پنج درصد جای کار دارد. قرار شد استادان و روحانیون جلسات مفصلی هم در تهران و هم در قم داشته باشند. پنج رشته‌ی جامعه‌شناسی، اقتصاد، روان‌شناسی، حقوق، و تعلیم و تربیت را انتخاب کردیم که آقایان معتقد بودند رشته‌های دیگر مشکلی ندارد اما این پنج رشته باید اصلاح شود... حدود ۳۰-۴۰ نفر از استادان را انتخاب کردیم و هر هفته از

صبح شنبه یا غروب یکشنبه در قم بودیم و در جلسات شرکت می‌کردیم. فرآیند خسته‌کننده‌ای بود. اما در نهایت متوجه شدم آقای مصباح یزدی و دوستانشان می‌خواستند بفهمند جامعه‌شناسی و سایر رشته‌های علوم انسانی چیست» (کارگزاران، ویژه‌نامه‌ی نوروز 1387). «عبدالکریم سروش» نیز در مصاحبه با نشریه‌ی «لوح» (ش 6، مهرماه 1378) کم‌وبیش همین روایت از رابطه با حوزه‌ی علمیه‌ی قم و روحانیون را تکرار می‌کند. وی در چندین نوشته‌ی انتقادی که در سال‌های 1360 منتشر شدند، آشکارا اسلامی‌کردن علوم انسانی و دانشگاه را بیشتر پروژه‌ی سیاسی و ایدئولوژیک به شمار می‌آورد و تلاش گروه‌های (سنت‌گرا و یا بنیادگرا برای «رجعتی خام و ناممکن به گذشته» (سروش، 1365).

بخشی از کسانی که دست‌اندرکار اسلامی‌کردن دانشگاه بودند با مشاهده‌ی بن‌بست‌های شناخت‌شناسانه و مشکلات عملی به‌تدریج انتظار و توقع خود را از این فرآیند کاهش دادند و یا به‌کلی به انتقاد از آن روی آوردند. درباره‌ی این افراد می‌توان از دوران افسون‌زدایی اسلامی‌سازی دانشگاه سخن به میان آورد. اما این پروژه طرفداران پیگیری هم دارد که بیشتر در مراکزی حضور دارند که با چنین مأموریتی شکل گرفته‌اند (دانشگاه امام صادق، دانشگاه باقر العلوم، موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی...). متون منتشرشده پیرامون علوم انسانی اسلامی نشان می‌دهند که معنای اسلامی‌کردن برای بسیاری از کسانی که به بحث مصداقی در این حوزه وارد شده‌اند، هم ابعاد معرفت‌شناسی را شامل می‌شود و هم به روش‌شناسی مربوط است. یکی از محورهای بحث علوم انسانی اسلامی در مقایسه با علوم انسانی موجود در دانشگاه‌ها به اعتبار منابع گوناگون مورد استفاده‌ی این علوم و نوع برخورد با متون دینی و یا به‌گفته‌ی آنها «وحي» باز می‌گردد.

برای مهدی گلشنی «این جهان تنها شامل محسوسات نیست» و «جهان غیب» وجود دارد که از نظر او «از اصول مسلم اسلام» است و باید به کار «اثبات» آن همت گماشت. نویسنده «معرفت و روش نازل‌شده از سوی خدا» را محترم و کارآمد می‌داند و بر این باور است که دین در مرحله‌ی تولید و آزمون نظریه نیز تأثیرگذار است: «دین در مرحله‌ی تولید نظریه، هم از طریق تأثیرگذاری بر مبانی علوم و هم از راه ارائه‌ی اصول موضوعه‌ی برگرفته از متون دینی، بر شکل‌گیری علوم انسانی اسلامی تأثیر می‌نهد. در مرحله‌ی آزمون هم، صرف تجربه‌پذیری و کارآمدی ملاک صحت یک نظریه نیست، بلکه کارآمدی در جهت ملاک صحت یک نظریه است. از این‌رو، علوم انسانی اسلامی می‌بایست بستر رشد و تقرب به ساحت ربوبی را فراهم سازند» (گلشنی، 1385). «مظفر نامدار»، رئیس سابق «شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی» هم به علوم انسانی دانشگاهی خرده می‌گیرد که شأنی برای کتاب‌های آسمانی، متون روایی، پیامبران و امامان قائل نیست. همان‌طوری که «برای بعضی از موجودات دیگر عالم خلقت که ما درک تفضیلی از آن‌ها نداریم شأنی قائل نیست و آن‌ها را به مسخره می‌گیرد، مثل جن و پری و...» (نامدار، 1392، ص 18). «حسین دیبا» علوم انسانی موجود را از لحاظ معرفت‌شناختی پوزیتیویستی می‌داند و از همین‌رو معتقد است که «این علوم در روش تحقیق خود از (زاویه‌ی تنگ ادراکات حسی به مسائل علم نگاه می‌کنند» (دیبا، 1391).

عبدالحسین خسروپناه»، رئیس موسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه، تفاوت اندیشه‌ی اسلام و علوم انسانی دانشگاهی را هم به «مبانی» و هم به «روش‌ها» مربوط می‌کند. او هم مانند سوزنچی «روش وحیانی، روش عقلی و روش تجربی» را به عنوان روش‌های «تولید علوم انسانی در اسلام» معرفی می‌کند و ورود به بحث علوم انسانی اسلامی را از طریق «روش حکمی - اجتهادی» ممکن می‌داند.

(خسرو پناه، 1392). نویسنده این رهیافت در اسلام را مناسب‌تر می‌داند، چرا که از نظر او «دارای گسترده‌ی وسیع‌تری نسبت به علوم انسانی سکولار است که تنها تجربه را معتبر می‌شمارد». او درباره‌ی نقش وحی می‌نویسد: «مبنای تفکر رئالیسمی مدرن، سوژکتیویزم است، یعنی اصالت فاعل شناسابودن انسان و تنها انسان را فاعل شناسادانستن. ولی ما علاوه بر انسان برای وحی هم ارزش معرفتی قائلیم و یک ترکیب متشابه، یک تألیف و ترکیب عقل و وحی است که می‌تواند برای ما (معرفت‌زایی کند و معرفت بدهد)» (خسرو پناه، 1392).

مصباح یزدی هم با انتقاد از کنار گذاشتن وحی در دانشگاه‌تولید علوم انسانی اسلامی را بر دو منبع «آموزه‌های وحی و دین» و دیگر «دست‌آوردهای جدید بشر در علوم انسانی» موجود متکی می‌داند که می‌بایست در یک «تبادل فرهنگی میان آنها به جمع سالم دست یافت» (1390). از نظر او بومی‌سازی و اسلامی‌کردن علوم، «صرف تعویض اصطلاحات» نیست، بلکه «تغییر جهان‌بینی‌ها و استفاده از منبع وحی در تولید علم» است. او بر این باور است که در اسلام «چیزهایی به برکت وحی» وجود دارد که در خارج از «فرمول مطالعات میدان و آزمون و خطا و روش‌های علمی است» (1385). مصباح یزدی وظیفه‌ی میراث‌داران علمی اسلام می‌داند که این را کشف و استخراج کنند و در دسترس دنیا قرار دهند. البته این تلاش برای قانع‌کردن دیگران است چرا که «این دسته از مسائل برای ما که معتقد به وحی هستیم و این خورشید برایمان طلوع کرده است، نیاز به روش‌های علمی ندارد». از نظر مصباح یزدی «علم تجربی به دنبال فلسفه و به پشتوانه‌ی آن است که ارزش می‌یابد و البته پشتوانه‌ی هر دوی این‌ها وحی است که ارزش آن از هر چیزی بیشتر است و درستی آن ضمانت دارد. وحی واقعاً علم است؛ اما (نه به معنای پوزیتیویستی آن)» (1390).

تفاوت مهم دیگر بینش دینی با رهیافت علوم انسانی دانشگاهی در نگاه معتقدان به علوم انسانی اسلامی توجه به نوع نگاه دین به انسان، فطرت او، علت خلقت و سمت و سوی این جهان و وجود جهان آخرت است. برای حائری شیرازی «انتقاد اساسی علوم انسانی اختلاف تعریف انسان از دیدگاه قرآن با تعریف انسان از دیدگاه غرب است» (1390). سوزنچی از ضرورت توجه به غایت‌مندی، ذات‌گرایی، ترکیب انسان از نفس و بدن، اصل فطرت، منحصرندیدن انسان در هستی به عنوان مبادی فلسفه یاد می‌کند که سمت و سوی علوم انسانی اسلامی را تعیین می‌کنند (1387). برای حسین نصر هم اشکال در عدم درک انسان سنتی متفاوت از انسان مدرن است: «انسان متجدد غربی، بر خلاف مسلمان سنتی، یا همچنین برخلاف مسیحی سنتی، هیچ چیزی به کسی یا چیزی وام‌دار نیست. حتی در مقابل موجود دیگری و رای انسان، احساس مسئولیت نمی‌کند. در مقابل، انسان مسلمان سنتی یا انسان مسلمان، همواره با آگاهی به حقوق خدا و حقوق دیگران که دربرگیرنده‌ی عالم غیرانسانی هم می‌شود، زیسته است» (نصر، 1382، ص 227).

انتقاد مدعیان علوم انسانی اسلامی به نوع نگاه علوم انسانی به فرد اجتماعی کم‌وبیش همان اختلاف اساسی است که میان مدرنیته و دین بر سر درک از انسان وجود دارد که بسیار پیشتر از سوی حسین نصر بیان شده‌بود. فردیت و خودمختاری انسان در جامعه‌ی مدرن مخدوش‌کننده رابطه‌ی انسان با «حکمت درونی» است «که از روز ازل در وی نهاده شده‌است» (نصر، 1384). همین انسان بریده از آسمان و زمین است که از نظر آنها منشاء از خودبیگانگی (به‌گفته‌ی نصر)، امر ضداخلاقی و فساد می‌شود و مایه‌ی سقوط معنوی جامعه. نوستالژی مذهبی در جستجوی بازگرداندن انسان به آغوش

مذهب و سنت است؛ انسانی که تعبد مذهبی دارد و برای دستیابی به حیات طیبه‌ی زندگی این دنیا را با ترس از آخرت تعریف می‌کند: «نگاه حاکم بر علوم انسانی در باب انسان، یک‌بار به نحوی است که انسان را جدای از خالق و پروردگار خویش و به‌عنوان یک موجود خودبنیاد در نظر می‌گیرد و برای چنین انسانی برنامه‌ی عمل می‌دهد، یک‌بار انسان را به‌عنوان خلیفه‌الله می‌نگرد و برنامه‌ی زندگی او را محدود در دنیا نمی‌بیند» (سوزنچی، 1388). به نظر نویسنده «طبیعی است که این دو نگاه، کشف متفاوتی از انسان خواهند داشت و برنامه‌ریزی متفاوتی را برای ابعاد مختلف حیات دنیوی وی طراحی خواهند کرد.» از نظر وی «گاه غایت زندگی انسان، رفاه و ثروت و قدرت دنیوی قلمداد می‌شود و گاه حیات طیبه‌ای که سعادت دنیا را جدای از سعادت اخروی نمی‌بیند و عدالت را برتر از رفاه می‌انگارد و آن را ذیل عبودیت تعریف می‌کند» (1387). خسروپناه در تعریف غایت می‌نویسد که «علوم انسانی اسلامی علاوه بر مصالح مادی دنیوی مصالح معنوی دنیوی و مصالح معنوی اخروی انسان را نیز دنبال می‌کند» (خسرو پناه، 1392).

نگاه به جامعه و «غایت» آن هم بیشتر از زاویه‌ی دینی و باور به سرنوشت جهان «فانی» و وجود دنیای پس از مرگ و بهشت و جهنمی است که به انسان‌های زمینی وعده داده می‌شود. از نظر گلشنی این‌که «علم درباره‌ی هدف جهان چیزی به ما نمی‌گوید این نتیجه را در بر ندارد که جهان بی‌هدف است» (1385). او می‌نویسد «علم جدید غایت‌انگاری، یعنی توجه به غایت را، به کنار گذاشته است. بعضی از دانشمندان معتقدند که جهان ما فاقد هدف است». (همانجا) نویسنده بر آن است که «از نظر اسلام نمی‌توان علم را به حال خود رها کرد بلکه باید آن را در پرتو جهان‌بینی دینی به کار گرفت». گلشنی بر علم دانشگاهی خرده می‌گیرد که «هدفی جز توسعه و پیشرفت» ندارد. او می‌نویسد: «بنابراین نمی‌توان بدون در نظر گرفتن هدف، علمی را تولید کرد که در راستای هدف خود نباشد. اما اینکه این هدف چه باشد! مقصدی الهی یا مقصدی نفسانی!». به نظر نویسنده علم اگر «در پرتو جهان‌بینی سکولار انجام شود تضمینی بر مخرب‌نبودن آن نخواهد بود» (گلشنی، 1385، 173).

در نگاه یامین عزیزی «برای پرهیز از آفات علم و برای هرچه غنی‌تر کردن آن، باید که بینش الهی بر عالم حاکم باشد - بینشی که خدا را خالق و نگه‌دارنده‌ی جهان می‌داند، عالم وجود را منحصر به عالم مادی نمی‌کند، برای جهان هدف قائل است و اعتقاد به یک نظام اخلاقی دارد». نویسنده مبنای جهان‌شناسی اسلامی را «فطرت» می‌داند چرا که «بر مبنای آموزه‌های این شریعت مقدس، جهان مفطور است و خداوند فاطر». «فطرت» در زبان قرآن به معنای «خلقت هدایت‌یافته» است که البته فلسفه‌ی ارسطویی توانایی فهم آن را ندارد؛ چرا که علت و معلول نمی‌تواند هدایت‌یافتگی و صیرورت را تبیین کند» (عزیزی، 1393).

کسانی که از وجود علوم انسانی اسلامی دفاع می‌کنند همگی بر این فرضیه تکیه کرده‌اند که علوم به‌طور کلی و به‌ویژه علوم انسانی را نمی‌توان از فضای ایدئولوژیک و فرهنگی جامعه و دنیای فرهنگی و فکری پژوهنده جدا کرد. خسرو باقری از جمله این کسان است که با بهره‌جستن از برخی از فیلسوفان علم در غرب مانند کوهن، «علم و متافیزیک، مشاهده و تجربه، علوم و ارزش‌ها» را از یکدیگر تفکیک‌پذیر نمی‌داند. سوزنچی نیز معتقد است که علم نباید جدای از عالم در نظر گرفته‌شود و «فرد گناهکار و یا با تقوا از نظر درک و تشخیص واقعیت در مقام یکسانی» قرار ندارند و «هر مقدار که خالص‌تر شویم تاثیرات عوالم برتر را درست‌تر درک و منعکس می‌کنیم». از نظر او «هر جهت‌گیری ارزشی در وجودمان

(باشد، در مقام علم نیز تاثیر خواهد گذاشت» (باقری، 1382).

آیا درک طرفداران علوم انسانی اسلامی از علوم انسانی دانشگاهی دقیق است؟

مطالعه‌ی تحلیلی نوشته‌های انتقادی پیرامون علوم انسانی دانشگاهی نشان می‌دهد در کنار اختلافات بنیادی که موضوع مناقشه‌ی جدی میان علوم انسانی دانشگاهی و مدعیان اسلامی کردن آن هستند، چند سوء تفاهم و بدفهمی مهم همچون گزاره‌های بدیهی کم‌وبیش در بسیاری از نوشته‌ها تکرار می‌شوند. در حقیقت نگاه به علوم انسانی دانشگاهی در بسیاری موارد تقلیلی و جانبدارانه است، و شمار کمی به معنای واقعی علوم انسانی دانشگاهی را با همه‌ی تنوع آن می‌شناسند.

پوزیتیویستی‌بودن علوم انسانی دانشگاهی یکی از این بدفهمی‌های رایج و برخوردارهای تقلیلی و جانبدارانه است. هر کسی که اندکی هم با سیر تاریخی علوم انسانی دانشگاهی در غرب و در هر جای دیگر آشنا باشد، می‌داند که این حوزه‌ها فقط با رهیافت پوزیتیویستی و یا کاربرد روش‌های تجربی به سراغ مسائل و پدیده‌های اجتماعی نمی‌روند. علوم انسانی دارای گرایش‌ها و سنت‌های فکری و روش‌شناسانه‌ی بسیار متنوعی است. موضوع استحکام علمی، روش، دلیل، داده و مدارکی که اعتبار یک پژوهش و نظریه را محک می‌زنند بحث‌های نقادانه‌ی طولانی را به‌وجود آورده است.

شکل‌گیری دانشگاه مدرن و انقلاب صنعتی در کشورهای غربی وضعیت علوم در دانشگاه‌ها را به‌کلی دگرگون کرد. پیوند آموزش و پژوهش و تبدیل‌شدن توسعه‌ی علمی به عالی‌ترین هدف دانشگاه به گسترش بی‌سابقه‌ی شاخه‌های جدید علمی انجامید. شکل‌گیری و گسترش علوم انسانی و اجتماعی به چنین دوران تاریخی‌ای باز می‌گردد. آنچه امروز به نام علوم انسانی و اجتماعی در دانشگاه‌های دنیا تدریس می‌شود در شمار «علوم نو» قرار دارند، چرا که بخش اصلی شاخه‌های علوم انسانی حوزه‌های جدیدی هستند که در یک‌قرن و نیم اخیر گسترش یافته‌اند. پیش از قرن نوزدهم، اندیشمندانی مانند منتسکیو [روسو] هیوم و یا قبل از آنها ابن خلدون و بیرونی نظریه‌ها و بحث‌هایی را به میان کشیدند که بعدها بخشی از دانش علوم انسانی جدید شدند. برای این علوم نوپا از همان ابتدا پرسش‌های شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه‌ی پرشماری به میان آمدند که برخی از آنها هنوز هم موضوع بحث و جدل علمی و دانشگاهی است. پرسش اصلی که در قرن نوزدهم و در روند نهادی‌شدن این شاخه‌ها به میان آمد، این بود که آیا علوم انسانی را می‌توان هم‌تراز علوم پایه و تجربی دانست و یا علمی‌بودن علوم انسانی از کجا ناشی می‌شود و به چه معناست؟ برای مثال اگر جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و شاخه‌های گوناگون آنها عنوان علوم را یدک می‌کشند، اعتبار علمی آنها چگونه کسب می‌شود و چه تفاوت‌هایی با علوم پایه و تجربی و یا کاربردی دارند؟ رابطه‌ی پژوهش‌گر با موضوع پژوهش چگونه است و کدام بی‌طرفی علمی تضمین‌کننده‌ی علمی‌بودن این یا آن تئوری هستند؟

قرن نوزدهم دوران شتاب‌گرفتن پیشرفت‌های علمی و فنی و روند صنعتی‌شدن کشورهای غربی هم بود. علوم تجربی و پایه و یا علوم جدید کاربردی از ارج و قرب فراوانی برخوردار بودند و کار و پژوهش‌های آکادمیک با هنجارهای این علوم تراز می‌شدند. شماری از اندیشمندان متقدم قرن نوزدهم علوم انسانی را در کنار سایر علوم قرار می‌دادند. به‌همین خاطر هم برای برخی علوم انسانی می‌بایست برای شکل‌دادن به روش‌شناسی و شناخت‌شناسی خود به سراغ علوم پایه و طبیعی بروند و تجربه و راه و کارهای آنان را به

عاریت گیرند. اگوست کنت (1812-1873) در سلسله درس‌های معروف خود تحت عنوان «فلسفه‌ی پوزیتیویستی» پس از اشاره به شکل‌گیری شاخه‌های فیزیک، زیست‌شناسی و شیمی می‌گوید که اکنون زمان آن فرا رسیده‌است تا علم فیزیک اجتماعی به‌وجود آید. او جامعه‌ی بشری را به سه‌دوره تقسیم می‌کرد. ویژگی اصلی دوره‌ی نخست، سلطه‌ی باورها و اندیشه‌ی مذهبی است، دوره‌ی دوم به گسترش متافیزیک و اندیشه‌ی انتزاعی مربوط می‌شود، و دوره‌ی سوم از نظر کنت پوزیتیویستی است، چرا که عینیت و روش علمی به رویکرد اصلی علوم انسانی تبدیل می‌شود. کنت فرزند دوران رشد علوم و توهم امکان بررسی پدیده‌های اجتماعی و انسانی با بهره‌جستن از روش‌های علمی و رعایت معیارهای دقیق عینی است. این نگاه بیشتر به دنبال اصلاح و بهبود وضعیت جامعه با بهره‌گیری از علوم انسانی و از طریق کشف قوانین اجتماعی بود. در دهه‌های آخر قرن نوزدهم، پارادایم پوزیتیویستی جایگاه رفیعی در اندیشه‌ی علوم انسانی به‌ویژه در جامعه‌شناسی نوپا پیدا کرد. کارهای میدانی آماری و پژوهش‌های کمی گسترده نوعی اعتبار علمی جدید به این حوزه می‌دادند و داده‌های عینی و گردآوری فاکت‌ها هم می‌بایست فراتر از دنیای ارزشی پژوهش‌گر به معیار آکادمیک اصلی تبدیل شوند. پوزیتیویسم بر این باور بود که سازمان اجتماعی و پدیده‌های انسانی را هم می‌توان با قوانین دقیق توضیح داد و یا راه‌حل‌های مهندسی‌شده برای مشکلات جامعه پیدا کرد. این دوران همچنین با رونق اندیشه‌هایی همراه بود که در صد کشف قوانین و تحولات اجتماعی و تاریخ بودند. تئوری ماتریالیسم تاریخی و یا ماتریالیسم علمی مارکس محصول همین دوره تاریخی است.

رشد گرایش پوزیتیویستی در علوم انسانی واکنش‌های انتقادی را هم در پی آورد که بیشتر به تفاوت مهم میان پدیده‌های اجتماعی و انسانی با قلمروی علوم طبیعی و تجربی باز می‌گشت. ماکس وبر (1864-1920) از جمله کسانی است که نقش مهمی در پایه‌ریزی شناخت‌شناسی علوم انسانی با درک انتقادی ایفا کرد. برای او کار واقعی و خاص جامعه‌شناسی از جایی شروع می‌شود که آمار قادر به توضیح پدیده‌ها نباشند. وبر بر اهمیت درک پدیده‌ها (نگاه کیفی از درون) در برابر توضیح جهان (تلاش برای پیدا کردن روابط علت و معلولی و یا قوانینی که حاکم بر پدیده‌ها هستند) تکیه می‌کرد. اگر دورکیم همه جا از امور اجتماعی سخن به میان می‌آورد، وبر به فعالیت انسان، معنای آن برای شخص و نیز درک وبر از جامعه‌شناسی به‌این ترتیب از نگاه (Aron 1967) کنش‌های اجتماعی توجه داشت پوزیتیویستی فاصله می‌گیرد و معنای ذهنی امور نزد بازیگران اجتماعی به موضوع جامعه‌شناسی تبدیل می‌شود. وبر همچنین به جایگاه پژوهش‌گر و رابطه‌ی او با موضوع تحقیق (ابژه) توجه خاصی داشت و بی‌طرفی اکسیولوژیک را یکی از معیارهای مهم اعتبار دانشگاهی پژوهش می‌دانست (Colliot-Thélène 2006). او از نخستین کسانی در جامعه‌شناسی مدرن است که سنجش اعتبار علوم انسانی و تئوری‌های آن را به نوع فاصله‌گیری پدیده‌ها از دنیای ارزش‌ها نیز قابل‌بررسی بودن منوط می‌کند بعدها کارل پوپر اصل قابل‌رد بودن را هم به این مجموعه می‌افزاید. او می‌گفت: «من (Weber 1965) معیار ابطال‌پذیری را پیشنهاد کردم تا علم را از آن‌چه علم نیست، جدا سازم. اما، چیزی که علم نیست، (به این معنا نیست که بی‌معنا است» (زرین، 1393).

در روند تاریخی شکل‌گیری جامعه‌شناسی به‌عنوان یکی از شاخه‌های اصلی علوم انسانی پوزیتیویسم فرانسه، فلسفه‌ی ایده‌آلیستی آلمان و همچنین پراگماتیسم انگلیسی و آمریکای شمالی مانند نهرهای جدا از هم به‌تدریج به یکدیگر پیوستند تا حوزه‌ی متکثر دانشگاهی را به‌وجود آورند. رهیافت کیفی در

جامعه‌شناسی و یا روان‌شناسی اجتماعی با ظهور و رشد پدیدارشناسی از جمله در آثار هوسرل و زیمل ابعاد جدیدی یافت و تجربه‌ی کار میدانی «مکتب شیکاگو» (ژرژ هربرت مید، بلومر، الفرد شوتز، توماس) در عمل سبب شکل‌گیری دو خانواده‌ی بزرگ (کمی و کیفی) در حوزه‌ی پژوهش‌های اجتماعی شد. گرایش آگزیستانسیالیستی نزد هایدگر، مرلوپونتی، سارتر و کسان دیگر، روان‌کاوی، زبان‌شناسی اجتماعی، مکتب جدید شیکاگو (گوفمن، هوارد بیکر)، پسا ساختارگرایی (فوکو و دریدا)، گرایش نقد مدرنیته (بلومبرگ)، جامعه‌شناسی کیفی معاصر (گارفینکل، وودز) از جمله گرایش‌ها و شاخه‌هایی بودند که بر جامعه‌شناسی و تنوع نظری علوم انسانی تاثیر فراوانی بر جا گذاشتند.

مشاهده‌ی عینی و یا عینی‌بودن داده‌ها و تحلیل‌ها فقط یکی از ابعاد سازوکار پژوهش دانشگاهی در رشته‌ای مانند جامعه‌شناسی و یا در روان‌شناسی است. روش‌مندبودن شیوه‌ی بررسی، نوع گردآوری و های پیشین، ساخت و پرداخت داده‌ها در یک پژوهش، جایگاه هر تحقیق در مقایسه با نظریات و پژوهش کاربست اندیشه‌ی انتقادی و سنجش‌گری، سخت‌گیری و وسواس روش‌شناسانه، ابزار پژوهشی که برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفته و ... هم بخشی مهم از شیوه‌ی کار دانشگاهی است. کار پژوهش با انتشار نظریه یا نتیجه‌ی تحقیق خاتمه نمی‌یابد، مفاهیم نظری، گونه‌شناسی‌ها، صورت‌بندی‌ها و یا شیوه‌ی طرح و استدلال نظریه‌پرداز و یا پژوهش‌گر در محیط آکادمیک مورد داوری دیگران قرار می‌گیرند. روش‌شناسی در شاخه‌های گوناگون علوم انسانی معنای یکسانی ندارد ولی اعتبار و استحکام روشی که برای به‌وجودآوردن و شکل‌دادن به یک پژوهش استفاده شده‌است، معیار آکادمیک مهمی برای داوری پیرامون آن به شمار می‌رود. بسیاری از تئوری‌ها در روابط درون دنیای آکادمیک و در جریان تبادل نظر به تدریج اشکال دقیق‌تر و کامل‌تری به‌خود می‌گیرند. بدون تردید، خلاقیت و نبوغ پژوهش‌گر و نظریه‌پرداز در شکل‌دادن به تئوری‌ها و علم تولیدشده در هر حوزه بسیار نقش دارد ولی داوری سنجش‌گرانه دنیای آکادمیک مرحله‌ی مهمی در اعتبار بخشی به یک نظریه و یا مفهوم است. اگر در برخی شاخه‌های علوم انسانی مانند روان‌شناسی و یا جامعه‌شناسی کمی کار میدانی و یا داده‌های قابل مشاهده و کنترل اهمیت پیدا می‌کنند، در تاریخ، انسان‌شناسی، مردم‌شناسی و یا جامعه‌شناسی کیفی کار روی داده‌های کیفی در چارچوب متفاوتی مطرح می‌شوند.

یکی دیگر از این بدفهمی‌های رایج مشکل «غربی» بودن، «غیر بومی» بودن علوم انسانی و یا بومی‌کردن علوم انسانی است و برای بسیاری اسلامی‌کردن این رشته‌ها در این چارچوب توجیه می‌شود. برای داوری منصفانه در این حوزه باید دید علوم انسانی از کجا آمده‌است، اصل و نسب و ریشه‌ی آن کدام است. همچنین باید دید زمانی که علوم انسانی بطور عمده در غرب ساخته و پرداخته می‌شد، وضعیت کار آکادمیک و مدارس مذهبی و حوزه‌ها در ایران چگونه بود، از چه منابعی استفاده می‌شد، بحث‌ها بر سر چه مسائلی بود و نگاه آنها به دنیا چگونه بود.

پژوهش روش‌مند علوم انسانی دانشگاهی در روندهای ساخت و پرداخت خود یک بعد بومی و محلی دارد. در شرایط متعارف، پژوهش‌های دانشگاهی با کار و یا اندیشیدن بر شرایط خاص تاریخی، انسان‌شناسانه و اجتماعی جامعه‌ی خودی صورت می‌گیرد. روش‌شناسی در کار پژوهشی از جمله به معنای بازخوانی سنجش‌گرانه نظریه‌های موجود در رابطه با زمینه‌ی فرهنگی و اجتماعی فضایی است که در آن قرار است کار تحقیقی صورت پذیرد. یکی از مباحث اصلی کارآمدی تئوری‌های علوم انسانی و جهان‌شمول‌بودن آنها رابطه‌ای است که نظام‌های انسانی یا انترپوسسیستم (در برابر اکوسیستم) یا مکان‌ها

و قلمروهای فرهنگی دارند. اگر چنین رهیافتی بخوبی دنبال نمی‌شود و پژوهشگر با تنبلی فکری خود راه آسان کار بست بدون نقد نظریات ساخته و پرداخته شده در کشورهای دیگر را انتخاب می‌کند، اشکال نه به علوم انسانی دانشگاهی که به پژوهشگر و فرهنگ پژوهشی هر جامعه‌ای هم باز می‌گردد. اگر نظریه‌ها و مفاهیمی با هدف «سلطه» علمی و فرهنگی طرح شده‌اند، کار دانشگاه بازخوانی نقادانه‌ی آنها است. در حقیقت باید دید چه شرایطی در ایران سبب گسترش استفاده‌ی ترجمه‌ای و نسخه‌برداری می‌شود. بسیاری از پژوهشگران در کشورهای آسیایی و یا در آمریکای لاتین مفاهیم و نظریه‌های ساخته و پرداخته شده در دانشگاه‌های غربی را به پرسش می‌کشند و این خوانش انتقادی به بخشی از دانش علوم انسانی تبدیل می‌شود.

های رایج علوم انسانی و اجتماعی بازگردیم، می‌توان گفت که این حوزه‌ی دانشگاهی هم‌اگر به تقسیم‌بندی تجربی-تحلیلی است و از روش‌های علوم طبیعی و تجربی (ریاضیات، آمار، روابط علت و معلولی) استفاده می‌کنند و هم نظری-تاریخی که نقش محقق را برجسته‌تر می‌کند. زمانی که حوزه‌ی کار بیشتر تجربی و تحلیلی است، پژوهش‌های میدانی و روش تجربی و علمی نقش اساسی را بازی می‌کنند، بخش بزرگی از روش‌ها و صورت‌بندی‌ها عام و جهان‌شمول هستند و تعلق فرهنگی تاثیر کمتری بر سمت‌وسوی آنها دارند. بومی‌کردن علوم انسانی روندی آگاهانه و درون‌زاست و بخشی از فعالیت پژوهشی به شمار می‌رود. اگر صدسال پیش کشورهای که در «مرکز» جهان بودند، بخش عمده‌ی بار توسعه‌ی علوم انسانی در حال زایش را برعهده داشتند و کشورهای «حاشیه»ی جهان کارشان بیشتر نظاره‌گری و مصرف این علوم بود، اکنون این رابطه‌ی نابرابر علمی در حال دگرگونی است.

در دو دهه‌ی گذشته بحث‌های انتقادی فراوانی پیرامون ماهیت «نواستعماری» برخی تحلیل‌های تاریخی و مفاهیم سیاسی و علوم انسانی غرب در آمریکای لاتین و یا در آسیا در آثار کسانی مانند پارتا چاترجی دیپش چاکرابارتی (2009) و یا ارتورو اسکوبار (1999) نیز مطرح شده است. (Chatterjee 2006) چاکرابارتی در نقد خود بر این باور است که تز جهانی‌شدن در سایه‌ی توسعه‌ی سرمایه‌داری پویایی بومی را در حد یک برداشت متغیر یک موضوع تقلیل می‌دهد. برخی از این بحث‌های انتقادی بطور گسترده در محافل دانشگاهی کشورهای مختلف از جمله در غرب مطرح می‌شوند و کسی هم سخن از هندویی‌کردن و یا مسیحی و یا آمریکای لاتینی‌کردن علوم انسانی نمی‌زند. ویوک چمبر (2014) دانشیار رشته‌ی جامعه‌شناسی دانشگاه نیویورک در مقاله‌ای به نگاه انتقادی به فرهنگ و پروژه‌ی چپ در آمریکای لاتین و آسیا می‌پردازد و نشان می‌دهد چگونه در میان برخی از اندیشمندان این مناطق نوعی انتقاد به اساسی‌ترین مفاهیم چپ اروپایی مانند «طبقه» و یا «انقلاب» شکل گرفته است. تلقی بسیاری از این اندیشمندان این است که برخی مفاهیم متداول در حوزه‌ی علوم سیاسی و جامعه‌شناسی سیاسی محصول شرایط اروپا و آمریکای شمالی است و ضرورتاً با شرایط کشورهای مانند هند، برزیل، کلمبیا و یا هندوراس هم‌خوانی ندارند.

عبدالکریم سروش درباره‌ی رابطه پژوهشگر با زمینه‌ی پژوهشی خود به درستی اشاره می‌کند که « تمدن‌ها، فرهنگ‌ها، جامعه‌ها و انسان‌ها روحی دارند که جز از طریق انس با آن روح‌ها و دوستی عمیق با آنها نمی‌توان به اعماقشان راه جست و سرشان را به چنگ آورد». وی با حرکت از این گزاره نتیجه می‌گیرد اگر من می‌خواهم رفتار یک ایرانی مسلمان را در مقابل رهبرش به درستی بفهمم و توصیف کنم، باید خودم واقعاً یکی از اشخاص همین جامعه باشم» (1380، ص 29). او در جای دیگری با اشاره به

مبارزات ضد شاه می‌نویسد: «کسی که هرگز نه در انقلابی شرکت جسته، نه یک روز از غذای خود دست کشیده، و نه یک لحظه به خاطر خدا لذتی را ترک گفته... وقتی وارد این جامعه می‌شود، حالات مردم، راهپیمایی‌های مردم، دلاوری‌های جنگاوران، علاقه‌ی مردم به رهبرشان، گذشت و ایثارشان، به مسجد رفتنشان و رفتارشان با دولت را می‌بیند، همه را از چشم خود می‌بیند و هرگز آنها را به معنای واقعی‌شان نمی‌تواند برگیرد». درک شرایطی که سرورش از آن سخن می‌گوید بخشی از کار جامعه‌شناسی کیفی و مردم‌نگارانه، روان‌شناسی اجتماعی و یا انسان‌شناسی است. کارهای پژوهشی فرهاد خسروخاور پیرامون انقلاب ایران و ویژگی‌های آن از جمله نقش مذهب و رهبری مذهبی به زبان فرانسه درست به همان چالشی پرداخته‌است که سرورش به آن اشاره می‌کند. پژوهش‌گر در کار میدانی خود به سراغ بازیگران انقلاب، بسیجی‌ها، افراد ناراضی از انقلاب رفته است و تلاش کرده با نگاهی از درون، درک این (Khosrokhavar, 1993) افراد را از انقلاب، شهادت، اسلام و وقایع سیاسی مورد تحلیل قرار دهد تفاوت این پژوهش با برخی دیگر از نوشته‌های دانشگاهی در غرب درباره‌ی انقلاب ایران این است که نویسنده با همان ابزار تئوریک شناخته‌شده‌ی جامعه‌شناسی جنبش‌های اجتماعی به انقلاب 1357 پرداخته و تلاش کرده از طریق انعکاس درک کنش‌گران انقلابی نگاهی تازه از درون به انقلابی متفاوت بیفکند. طبیعی است که سه کتاب خسروخاور درباره‌ی انقلاب ایران نه در مدح انقلاب است و نه نگاه منفی به این پدیده دارد. انقلاب ایران در این کار با رهیافت جدیدی مورد بررسی قرار گرفته و این برای علوم انسانی دانشگاهی هم تازگی دارد.

در یک پژوهش دیگر فرهاد خسروخاور و امیر نیک‌پی در کتاب خود به زبان فرانسه با عنوان «بیست‌سالگی در سرزمین آیت‌الله‌ها» که به کار میدانی روی جوانان شهر قم اختصاص دارد، نشان می‌دهند که دین‌داری جوانان و رابطه‌ی آنها با امر قدسی و یا زندگی روزمره غیر دینی دارای تنوع بسیار است و بخش مهمی از این گونه‌گونی هم به درک‌ها و برداشت‌های فردی از دین و دین‌داری ارتباط دارد این تنوع هویتی هم‌زمان نشان می‌دهد که جوانان «مقلد» و (Khosrokhavar & Nikpay, 2008) دنباله‌روی ساده‌ی این یا آن فرد نیستند و از طریق یک گفت‌وگو با دین ارتباط ندارند و تجربه‌های فردی آنها و یا محیط زندگی، شبکه‌های اجتماعی در رابطه‌ی آنها با دین تاثیر می‌گذارد. این پژوهش یک نمونه از کار علوم انسانی دانشگاهی است که متناسب با جامعه‌ی ایران شکل گرفته‌است. پژوهش‌گران نه به دین نگاهی هویتی و ذات‌گرایانه داشته‌اند و نه شکلی از دین‌داری را ارزش یا ضد ارزش تلقی کرده‌اند. برای آنها مسئله‌ی اصلی شناخت رابطه‌ی جوانان با دین بوده است. برای درک بهتر این رابطه آنها پای صحبت دهها جوان نشسته‌اند و حاصل گفتگوهای خود را در قالب تئوری که به اشکال متنوع سکولاریزاسیون جامعه از پائین می‌پردازد، ارائه کرده‌اند.

سوء تفاهم دیگر رابطه‌ی دولت و حکومت با علوم انسانی و دانشگاهی است. برای نگاه بسیاری از منتقدان علوم انسانی دانشگاهی در حقیقت علوم انسانی اسلامی چیزی نیست جز علومی که باید به‌گونه‌ای ابزاری در خدمت تحکیم حکومت اسلامی و یا رواج فرهنگ اسلامی باشند. آنها مشروعیت نگاه خود را بیشتر از نوع تلقی خود از کارکرد دانشگاه به عنوان ابزار تحکیم ایدئولوژیک حکومت‌ها کسب می‌کنند. اتفاقی هم نیست که شماری مدعی می‌شوند گویا علوم انسانی غربی برای تحمیل سلطه‌ی غرب بر جهان سوم و یا منحرف کردن فرهنگ کشورهای مسلمان به‌وجود آمده‌اند. برای عبدالکریم سرورش تلاش برای «اسلامی» کردن دانشگاه و علوم انسانی نزد دست‌اندرکاران سیاسی و دانشگاهی پیش از

آن‌که به خاطر دل‌مشغولی علمی و دانشگاهی باشد، از ترس علوم انسانی دانشگاهی است. از نظر او «کسانی این دغدغه را دارند که این علوم حاوی و حامل شبهاتی ست که ممکن است جوانان مسلمان و آموزندگان این علوم را از جاده‌ی هدایت خارج کند» (تفرج صنع، 1380، ص 192). مصداق این تحلیل را می‌توان در سخنان آیت‌الله خامنه‌ای پیرامون علوم انسانی دانشگاهی یافت: «بسیاری از علوم انسانی بر فلسفه‌هایی است که مبانی آن‌ها مادی‌گری و بی‌اعتقادی به تعالیم الهی و اسلامی است و آموزش این علوم موجب بی‌اعتقادی به تعالیم الهی و اسلامی می‌شود و آموزش این علوم انسانی در دانشگاه‌ها منجر به ترویج شکاکیت و تردید در مبانی دینی و اعتقادی خواهد شد» (ایسنا، 8 مهر 1388) و یا «انسان همان‌طور که از برخی اتفاقات و یا اشرار نگرانی دارد از برخی کرسی‌ها در دانشگاه‌ها هم نگرانی دارد» ((ایرنا، 1 آبان 1388).

تلقی از نقش علوم انسانی و رابطه‌ی آن با ایدئولوژی حکومتی نه تنها موضوع سرنوشت استقلال دانشگاه و آزادی‌های آکادمیک را به میان می‌کشد که پرسش مهمی درباره‌ی شرایط آموزش و پژوهش در دانشگاه را هم پیش می‌کشد. منتقدین اسلام‌گرایی علوم انسانی دانشگاهی در ایران برای توجیه اسلامی‌کردن از بالای دانشگاه مدعی‌اند که در کشورهای غربی هم استادان و دانشگاه نوعی ایدئولوژی دارند که بر نوع آموزش و پژوهش تاثیر می‌گذارد. خطای بزرگ این دسته از قائلان به علوم انسانی دانشگاهی این است که وجود این یا آن ایدئولوژی و یا گرایش ایدئولوژیکی نزد این یا آن استاد به معنای آموزش ایدئولوژیک و تحمیل یک دکترین از بالا نیست. حضور سید حسین نصر و یا هانری کربن با دیگرانی که شیعه‌شناس هستند در دانشگاه‌های غربی به معنای گرایش این یا آن دانشگاه در آمریکا و یا فرانسه به دین شیعه نیست. تحمیل یک دکترین و یا تلقین ایدئولوژیک در آموزش به دو عامل مهم بستگی دارد

نخست، شرایط آموزش و آزادی‌هایی است که استادان و دانشجویان از آن برخوردارند. استاد جامعه‌شناسی که برای مثال مسیحی، مارکسیست و یا لیبرال است و در کلاس از نظر خود دفاع می‌کند (چیزی که در علوم انسانی قابل فهم است) دست به تحمیل ایدئولوژیک نمی‌زند، چرا که نه تنها دانشجویان از حق اظهار نظر و نقد برخوردارند که استادان دیگر هم می‌توانند نظر متفاوتی داشته باشند و دانشگاه و یا دپارتمان مربوطه در چهارچوب یا علیه یک دین، مکتب و ایدئولوژی خاصی تعریف نمی‌شوند. مذهبی یا سکولار، چپی یا لیبرال‌بودن استادان و دانشجویان بیشتر بعد فردی دارد

عامل دوم به اهداف آموزش باز می‌گردد. دانشگاه زمانی مسلکی و مبتنی بر یک دکترین عمل می‌کند که بخواهد دانشجویان را نه در رابطه با فراگیری یک علم با همه‌ی پیچیدگی‌ها و تنوع رهیافت‌ها و گرایش‌های متکثر آن که با هویت دینی یا ایدئولوژیک خاصی (کاتولیک طرفدار پاپ، شیعه‌ی طرفدار ولایت فقیه، کمونیست، وهابی، طرفدار داعش، لیبرال طرفدار نئوکنسرواتیسم) تربیت کند. این رویکرد بسته، یکسونگرانه و ابزاری سبب می‌شود آموزش از شکل دانشگاهی آن خارج می‌شود، چرا که دانشگاه نه مدرسه‌ی حزبی است، نه مدرسه‌ی دینی و نه مرکز تلقین مسلک خاص. در علوم انسانی هدف کلی دانشگاه آشناکردن دانشجو با مفاهیم و نظریه‌ها (با همه‌ی تنوع آن) و فراگیری روش‌های مطالعاتی و پژوهشی، سنجش‌گری، نقد و اندیشیدن مستقل است و کمتر دانشگاهی هدف تربیت یک نوع خاص انسان با هویت ازپیش‌تعیین‌شده (دین‌دار یا ضد دین) را در برابر خود می‌گذارد.

آیا درک یکسانی از اسلامی کردن علوم انسانی وجود دارد ؟

بازخوانی تحلیلی و انتقادی آنچه که در ایران پیرامون اسلامی کردن علوم انسانی نوشته شده است، نشان می‌دهد که درک از این پروژه در میان دانشگاهیان و روحانیون غیر دانشگاهی به یک گونه نیست و برداشت‌های بسیار متنوعی در میان آنها مشاهده می‌شود. اگر مطالب نوشته شده پیرامون اسلامی کردن علوم انسانی دانشگاهی را معیار داوری تحلیلی خود قرار دهیم، به چهار درک متفاوت از این پروژه برمی‌خوریم که بر سر موضوعات گوناگونی که به معنا، فلسفه و جایگاه این علوم مربوط با یکدیگر اختلاف نظر دارند.

گرایش نخست به پیروان رویکرد اسلامی کردن حداکثری علوم انسانی و باور به امکان وجود قرائت دینی از شاخه‌های گوناگون علوم انسانی باز می‌گردد. آنها علوم انسانی را برای دانشگاه‌های ایران به رسمیت می‌شناسند که از صافی دین عبور کرده باشد و یا در برابر آموزه‌های دینی قرار نگیرد. تلاش اصلی این گرایش، بازخوانی رابطه‌ی میان علوم جدید و معرفت دینی در چارچوب تجربه‌ی قرون وسطایی هم‌زیستی علوم نقلی و عقلی است. در درون این گرایش دیدگاه‌هایی وجود دارند که به رویکرد دایره‌المعارفی به دین باور دارند و معتقدند که همه‌ی علوم به‌نوعی ریشه در علوم دینی دارند و متون دینی نسخه‌ی کامل پاسخ به همه‌ی نیازها و تبیین همه‌ی حقایق هستند. جوادی آملی به عنوان یکی از نمایندگان شاخص این گرایش معتقد است که «محصولات عقلی به معنای وسیع آن که شامل علوم طبیعی، انسانی، ریاضی و فلسفه می‌شود مطالب دینی را می‌رسانند نه آن‌که بیگانه و متمایز از دین باشند» (1372، ص 16). علم در این تلقی زمانی عنوان «دینی» می‌گیرد که بتوان به صورت منطقی و متدیک نسبت آن را با وحی (یعنی کتاب و سنت) معلوم کرد و این سخن به معنی «نقلی شدن همه‌ی علوم» نیست، بلکه به این معناست که منطق علوم و حجیت آن‌ها باید به تأیید وحی برسد (میرباقری، 1391). در کنار این گرایش سنتی کسانی مانند مصباح یزدی قرار دارند که با وجود باور عمیق به نقش سنت کم‌وبیش می‌دانند که علوم انسانی اسلامی در شکل و قالب قابل ارائه در دنیای امروز وجود ندارند و باید پایه‌های شناخت شناسانه و روش شناسانه آنرا در رقابت با دنیای بیرونی به‌وجود آورد: «ما نمی‌توانیم بدون داشتن نیروی انسانی کافی به تحول اساسی در علوم انسانی دست یابیم. حداقل ما باید چند استاد متخصص در اقتصاد اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی و روان‌شناسی اسلامی داشته باشیم تا همان طور که دیگران سر کلاس‌های دانشگاه می‌روند و حرف‌هایی مبتنی بر مبانی غربی و بعضاً حرف‌های الحادی می‌زنند، ما نیز حرف خود را بزنیم». (1385) در این گرایش کسانی هم مانند سعید زیبا کلام بیشتر از نگاه پست‌مدرن وارد بحث می‌شوند و فکر می‌کنند نسبی بودن علوم انسانی و تاثیر زمینه‌ی فرهنگی بر شکل‌گیری این علوم (راه را برای حضور و اعتبار دانشگاهی رهیافت اسلامی- شیعی آنها هموار می‌سازد (1997).

گرایش دوم طرفدار سازگاری تطبیقی و هم‌زیستی میان بخش‌های اسلامی شده‌ی علوم انسانی با شاخه‌های دیگر علوم انسانی است. برای هواداران این گروه علوم انسانی دارای هویت مستقل غیردینی هم هست، ولی هم‌زمان علوم از فضای فرهنگی جامعه و نیز دنیای ارزشی پژوهشگران و خالقان علم تاثیر می‌پذیرند. برای مثال فنایی اشکوری از «بازسازی علوم انسانی» به عنوان پروژه‌ی دست‌یافتی در شرایط کنونی سخن می‌گوید (1392) و یا خسرو باقری دین را گزیده‌گو می‌داند یعنی دین نه در مورد همه چیز بلکه بطور عمده آنچه را مربوط به هدایت انسان بوده، گفته است. نویسنده با وجود پذیرش امکان

علم دینی و بهره‌گیری از الهامات حاصل از مبانی دینی، معیار درستی و غلطی نظریه را سنجش تجربی (می‌داند. (باقری، 1387).

رهیافت سوم اسلامی کردنِ حداقلی و تفکیک کم‌وبیش روشن میان دانش تولیدشده با روش‌های آکادمیک و معرفت دینی است. عبدالکریم سروش و محسن کدیور از جمله کسانی هستند که ضمن باور به اصالت علوم انسانی و اعتبار روش‌شناسانه و معرفت‌شناسانه‌ی آنها در تلاش تعریفی برای معرفت دینی و نوع رابطه‌ی آن با علوم انسانی و حضور دانشگاهی آنها هستند. مقالات منتشرشده در مجموعه‌ی «تفرج صنع» (سروش، 1380) بطور مستقیم نقد نظریات اسلامی کردن حداکثری علوم انسانی را هدف رفته‌اند. سروش از جمله معدود کسانی است که به جای اثبات کردن غربی‌بودن به مصداق‌های علوم انسانی بومی پرداخته‌است و پیشنهاد می‌کند برای فهمیدن پدیده‌های انسانی فردی و جمعی باید «به عالم اعتبارات و ارزش‌های معنوی» (سروش، ص 47) آنها وارد شویم. سروش با پیتر وینچ هم‌صدا است که «انسان موجودی است اعتبارساز» و جایگاه پژوهشگر و اخلاق و باورهای دینی و فرهنگی اندیشه‌های او یکی از موضوع‌های مهمی است که در نوشته‌های او مورد توجه قرار می‌گیرد. از نظر سروش در کار پژوهشی باید میان مقام کشف و مقام داوری تفاوت گذاشت.

رهیافت چهارم به گرایش‌های باز می‌گردد که پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی را ناشدنی و حتا زیانبخش می‌داند و در نوشته‌های خود تلاش کرده میان آموزه‌ها، باورها و معرفت دینی، شاخه‌های علوم انسانی دانشگاهی و دین‌پژوهی دانشگاهی تفاوت بگذارد. علی پایا، مصطفی ملکیان، غلامعباس توسلی، صادق زیبا کلام، سوسن شریعتی از جمله چهره‌های شاخص این گرایش هستند که با وجود فضای حاکم در داخل ایران مخالفت خود با اسلامی کردن علوم انسانی را بطور صریح بیان کرده‌اند. کسان دیگری هم هستند که بدون انتقاد مستقیم از اسلامی کردن علوم انسانی با تکیه بر «بومی‌کردن» علم در عمل در برابر این پروژه‌ی حکومتی قرار می‌گیرند. ملکیان معتقد است که جهان‌بینی و باورهای مذهبی یک پژوهشگر می‌تواند بروی کار پژوهشی او تاثیر گذارد، ولی روش‌شناسی علوم انسانی را نمی‌توان دینی کرد (ملکیان، 1388). پایا می‌پذیرد که دین می‌تواند منبع الهام برای حدس‌های علمی باشد، اما همزمان تاکید می‌کند که فرضیه‌های ساخته‌وپرداخته‌ی بشری از هر متافیزیکی که باشند، باید از مرحله‌ی ارزیابی و آزمون عبور کنند تا به عنوان یک نظریه‌ی علمی شناخته شوند. به نظر نویسنده اگر فرضیه‌ی متکی بر آموزه‌های دینی بتواند از آزمون روش‌شناسی دانشگاهی سربلند بیرون آید و به یک گزاره‌ی معتبر تبدیل شود، دیگر منشأ دینی نظریه نمی‌تواند سهمی تعیین‌کننده یا قاطع در محتوای تجربی و مفهومی نظریه‌ی علمی داشته باشد ((پایا، 1386).

نوع برخورد هر یک از این گرایش‌ها با رویکرد اسلامی کردن علوم انسانی بسیار متفاوت است. در حالی‌که گروه اول و دوم بیشتر به مهندسی دانشگاه برای خدمت به حکومت اسلامی و هدایت علوم انسانی از بالا معتقدند، گرایش سوم و چهارم بیشتر به روندهای دانشگاهی از پائین باور دارند و تولید و گسترش علوم اسلامی را دستوری و در خدمت یک نظم سیاسی نمی‌دانند.

همزیستی گرایش‌های گوناگون پیرامون پروژه‌ی اسلامی کردن دانشگاه به معنای وجود دیالوگ باز و انتقادی میان آنها نیست. در حالی‌که گرایش اول و دوم که بیشتر شامل روشنفکران اسلام‌گرای محافظه‌کار (خسرو خاور، 2002) می‌شوند، با استفاده از موقعیت خود در مراکزی مانند «دانشگاه امام

صادق»، «دانشگاه باقر العلوم»، «موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی»، و یا «موسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه» می‌توانند نظرات خود را همه‌جا اعلام کنند و یا منتشر سازند، گروه سوم و چهارم جای کمی در بحث‌ها و نشست‌های رسمی دارند. همزمان دانشگاهیان که با گرایش‌های اسلام‌گرا هم‌نوا نیستند، کمتر وارد بحث در این حوزه می‌شوند و یا بیشتر نظرات خود را به‌طور غیر مستقیم مطرح می‌کنند. به این ترتیب، یکی از ابعاد آسیب‌شناسانه و قابل تامل پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی عدم بحث جدی دانشگاهی پیرامون معنا، اعتبار و چندوچون این رویکرد است. اسلامی‌شدن علوم انسانی پروژه‌ی حکومتی و سیاسی است که از بیرون به دانشگاه تحمیل شده و می‌شود و نشست‌ها بیشتر دولتی و رسمی هستند. شماری از دانشگاهیان رشته‌های علوم انسانی به اشکال گوناگون، گاه به گونه‌ای آشکار و گاه سربسته و غیرمستقیم انتقادات و یا مخالفت خود را با این پروژه مطرح کرده‌اند، ولی صداهاى انتقادی حاشیه‌ای است و ما شاهد شکل‌گیری یک دیالوگ جدی در این زمینه نیستیم.

نکته‌ی مهم دیگر در موضوع اسلامی‌کردن علوم انسانی این است که روایت دولتی این پروژه و دست‌اندرکاران آن در حقیقت به دنبال عملی‌کردن علوم انسانی اسلامی نیست، بلکه بیشتر در جستجوی پی‌ریزی علوم انسانی سازگار با شیعه‌ی مبتنی بر ولایت فقیه است. در نگاه دو گروه اول (اسلامی‌کردن حداکثری و نظریه‌ی همزیستی) درک از منظور از اسلام همان شیعه‌ی دوازده امامی بر پایه‌ی اصل ولایت فقیه است. در این بینش وحی و «علم مربوط به عالم غیب» همان معنایی را ندارد که برای یک سنی، یک مسلمان اسماعیلی، و یا شیعه‌ی غیر ولایت فقیه‌ی. حتا در نشست‌های بین‌المللی که پیرامون اسلامی‌کردن علوم انسانی برگزار می‌شوند، به دلیل عدم رعایت معیارهای آکادمیک شناخته شده (کمپته‌ی علمی بی‌طرف و کثرت‌گرا، نوع فراخوان و پذیرش مقالات، دعوت از شخصیت‌های مرجع) در عمل دیالوگ علمی و انتقادی جدی به‌وجود نمی‌آید.

فرضیه‌ی اولیه‌ی بسیاری از هواداران اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها این است که گویا کلیتی به نام اسلام به‌مثابه‌ی پدیده‌ی ثابت وجود دارد که همگان بر سر معنای آن توافق دارند و این خوانش باید پایه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی قرار گیرد. چنین درکی یک پندار خیالی است، زیرا نه یک اسلام و نه یک شیعه که اسلام‌ها و شیعه‌های پرشماری وجود دارند که گاه خوانش‌های بسیار متفاوتی هم از اسلام و شیعه عرضه می‌کنند. مجتهد شبستری «بحران اسلام» را از جمله در تعدد برداشت‌های گاه افراطی در اسلام قلمداد می‌کند و بر این باور است که همه‌ی این روایت‌ها شکلی از اسلام در عصر ما را نمایندگی می‌کنند و کسی هم نمی‌تواند آنها را مسلمان نداند (سخنرانی محمد مجتهد شبستری در مراسم بزرگداشت (محمود طالقان، شهریور 1393، تارنمای نیلوفر).

مشکل اسلام مانند هر دین و یا ایدئولوژی دیگر وجود برداشت‌های گاه بسیار متفاوت از متون و سنت‌ها است. اسلام نمایندگان و سخن‌گویان پرشماری در دنیا دارد و همه‌ی آنها هم اسلام خود را واقعی و ناب می‌دانند. شاید گفته شود چنین تفاوت آرای دربارهی تئوری‌ها و نظریه‌های علوم انسانی هم وجود دارد. این نکته‌ی نادرستی نیست اما علوم انسانی دانشگاهی دارای ابزار و ظرفیت‌هایی است که اختلاف نظر و تفاوت برداشت‌های احتمالی بتوانند در فضای باز علمی با یکدیگر برخورد کنند و در کنار یکدیگر همزیستی آکادمیک داشته باشند. اما تفاوت‌های دینی را به آسانی در کنار یکدیگر نمی‌توان قرار داد، چرا که بسیاری از موضوعات و مرزها دارای بعد قدسی و هویتی هستند و پیروان این یا آن دین به گونه‌ای دگماتیک به روایت‌ها و حقیقت دین خود اعتقاد کامل دارند و پیرامون آنها چون‌وچرا نمی‌کنند. به همین

خاطر هم مدارس مذهبی تک‌هویتی هستند و نماینده‌ی یک دین یا گرایش دینی و به‌ندرت محل برخورد آراء و عقاید گوناگون.

آیا علوم انسانی می‌تواند اسلامی شود؟

پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی در ایران اگر بخواهد دانشگاهی باشد، باید همان معیارها و ویژگی‌هایی را داشته باشد که علوم دیگر در سنت دانشگاه مدرن احراز کرده‌اند. برای به‌وجودآمدن یک علم و یا یک شاخه یا گرایش علمی، سازوکارهایی لازم است که در وهله‌ی اول به پرسش‌های شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه‌ی آن علم، حدود و مرزهای آن، رابطه‌ی آن با سایر شاخه‌ها و حوزه‌ها، مکان‌ها و ظرف‌های مشخص که در کار تولید، انتشار و یا اعتباربخشی یک علم هستند، پاسخ‌های عملی داده شود. منظور از پاسخ‌های عملی به‌وجود آوردن واقعی این علوم و نشان‌دادن عملی بودن و اعتبار آن به‌عنوان علم است. برخلاف آنچه مصباح یزدی می‌پندارد، «اثبات برتری نظریات اسلامی» (1390) نمی‌تواند یک پروژه‌ی دانشگاهی واقعی باشد. سرنوشت هیچ علمی از پیش نوشته نشده است.

علوم انسانی مانند علوم دیگر دانشگاهی حرکتی است متکثر، خلاق و دارای پویایی درونی و تعریف آن در چهارچوب یک دین با جوهر کار دانشگاهی در تناقض قرار می‌گیرد. چیز از پیش تعیین‌شده‌ای در قلمروی گسترده‌ی علوم انسانی دانشگاهی وجود ندارد. شاخه‌های گوناگون علوم در رابطه با یک پرسش اساسی و یا پرسش‌های مهم به‌تدریج شکل می‌گیرند. بدون پرسش معتبر، شناخت علمی جدیدی هم به‌وجود نخواهد آمد. همزمان نگاهی به تاریخ و خط سیر تحول هر شاخه‌ی علمی نشان می‌دهد که پویایی آن امری درونی و از پایین است و کسی نمی‌تواند از بالا و به‌گونه‌ای دستوری علمی را بوجود آورد. اگر قرار است جامعه‌شناسی اسلامی، علوم سیاسی اسلامی و یا روان‌شناسی اسلامی وجود داشته باشد، این امر پیش از آنکه به اراده و خواست این یا آن شخصیت دینی و یا سیاسی ارتباط داشته باشد، به عملی‌کردن این پروژه، پرداختن به چالش‌های روش‌شناسانه، پیش‌بردن پژوهش‌های جدی و معتبر، ساخت و پرداخت نظریه‌هایی بنیادی، نوشتن مقالات و مطالب علمی، طرح آنها در مجامع آکادمیک و بازشناسی اعتبار این تولیدات در مراکز علمی و دانشگاهی ایران و دنیا است. فقط در چنین صورتی می‌توان ادعای وجود علوم انسانی اسلامی را جدی تلقی کرد. به سخن دیگر، باید روند نوعی انباشت علمی معتبر و کافی طی شود و دستاوردهای این علوم فرضی اسلامی شده جای خود را در دانش آکادمیک باز کنند و همزمان قابل ارائه در نشست‌ها و همایش‌های دانشگاهی معتبر باشند.

با نگاهی به آنچه پیرامون علوم انسانی اسلامی در ایران منتشر شده هم می‌توان گفت بخش مهمی از بحث‌های کنونی به اثبات جایگاه و اعتبار علمی حوزه‌ای است که هنوز به‌وجود نیامده و یا از انباشت شناختی کافی برخوردار نیست. در ایران مانند شماری دیگری از کشورهای مسلمان‌نشین مطالب فراوانی پیرامون نظرات اسلام در حوزه‌های گوناگون اجتماعی منتشر می‌شوند که بخش بزرگی از آنها از استحکام کافی برای مشارکت در بحث‌های دانشگاهی برخوردار نیستند. اگر برای مثال نگاهی به کتاب‌های پرشمار منتشرشده پیرامون نظر اسلام درباره‌ی موضوعاتی مانند آموزش، خانواده، جوانان، زنان، فقر در ایران نگاهی بیفکنیم، می‌توان گفت که بسیاری از آنها به تکرار و تفسیر سخنان و نصیحت‌های بزرگان دین بسنده می‌کنند، و به سراغ موعظه و پند و اندرز و امر به معروف و نهی از منکر می‌روند. این نوشته‌ها که برای برخی نشانه‌ی وجود علوم انسانی اسلامی است، ارتباط چندانی با علوم

انسانی دانشگاهی، نظریه‌ها، مفاهیم و پژوهش‌های این حوزه ندارند.

پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی همچنین نگرانی‌ها و پرسش‌هایی جدی درباره‌ی تعریف یک حوزه‌ی علمی با هویت دینی خاص و نیز پی‌آمدهای دخالت دین دولتی بر کارکرد دانشگاه به‌وجود می‌آورد.

پرسش مهم اول به سرنوشت نقد، سنجش‌گری، شک‌کردن و کار پژوهشی در دانشگاه و رابطه آن با تعبد دینی بازمی‌گردد. دانشگاه مدرن از آغاز قرن نوزدهم با تلفیق آموزش و پژوهش بر پایه‌ی احترام همه‌جانبه به آزادی‌های آکادمیک و به‌رسمیت‌شناختن اهمیت نقد و سنجش‌گری برای استادان و دانشجویان شکل گرفت. فلسفه‌ی دانشگاه مدرن که به همت «هومبولت»، فیلسوف آلمانی برای نخستین‌بار در برلین پایه‌گذاری شد، آنتی‌تز دانشگاه سنتی قرون وسطایی بود که بر پایه‌ی تدریس دانشی بسته (جدا از پژوهش) شکل گرفته‌بود و خود را در چارچوب یک دین و یا هویت دینی تعریف می‌کرد. در پروژه‌ی دانشگاه مدرن، دولت با وجود تامین مالی دانشگاه حق دخالت و اعمال نظر سیاسی و ایدئولوژیک در آن را ندارد و به استقلال دانشگاه احترام می‌گذارد. به این گونه بود که جامعه‌ی بشری برای اولین‌بار در تاریخ، مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی را به‌وجود آورد که در آن نقد و آزادی اندیشه نهادینه شد و بخشی از کارکرد آن به شمار می‌رفت. از سال 1357 به این سو، به‌ویژه در پی انقلاب فرهنگی سال 1359، ما شاهد محدودکردن آزادی‌های آکادمیک و استقلال دانشگاه و نیز دخالت منظم نیروهای غیردانشگاهی و امنیتی در امور آکادمیک هستیم. همه‌ی شواهد نشان می‌دهند اسلامی‌کردن علوم انسانی دانشگاه همراه است با مخدوش‌کردن بیشتر استقلال دانشگاه و محدودیت‌های باز هم بیشتر برای استادان و دانشجویان. تجربه‌ی اسلامی‌کردن دانشگاه علامه طباطبایی که منجر به اخراج استادان و دانشجویان و یا حتا بسته‌شدن برخی گرایش‌ها شد، نمونه‌ای تامل‌انگیز از اسلامی‌شدن علوم انسانی است. تجربه‌ی دیگر ابلاغ منابع درسی برای علوم انسانی در سال 1393 بود که با واکنش اعتراضی بسیاری از دانشگاهیان هم همراه بود.

پرسش دوم به اعتبار، دقت و استحکام روش‌شناسانه و کار آکادمیک باز می‌گردد. از نظر تاریخی، تفاوت مهم مدارس دینی و دانشگاه مدرن از جمله به چندوچون و فلسفه‌ی کار پژوهشی و اعتبار شناخت‌شناسانه‌ی نتایج یک پژوهش باز می‌گردد. روش متداول در مدارس و حوزه‌های مذهبی استنباطی و حرکت از یک حقیقت پذیرفته‌شده‌ی قدسی، «اصول موضوعه‌ی» تردیدناپذیر و نیز تکیه بر متون تاریخی است که به گفتمان امروزی دین اعتبار می‌بخشند. همه‌ی مباحث دینی اصلی (از فقه تا کلام، منطق، فلسفه اسلامی، علوم بلاغی، عرفان، صرف و نحو، اصول) کم‌وبیش در قلمروی این پارادایم شناخته‌شده قرار می‌گیرند. در حالی‌که نوع ورودی علوم دانشگاهی مانند جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به موضوعات، بیشتر بر پایه‌ی واقعیت‌ها و تحولات اجتماعی و فردی، سنجش‌گری، بازخوانی انتقادی مفاهیم و نظریه‌ها و مکاشفه و گسترش شناخت با در نظر گرفتن دو وجه اساسی زمان و مکان است. این دو رهیافت فرایندهای یکسانی برای چندوچون‌کردن، بررسی و کشف، تحلیل و داوری و کسب اعتبار ندارند.

یکی از گره‌گاه‌های بحث اسلامی‌کردن هم جایگاه متون مقدس و امکان برخورد سنجش‌گرانه با آنهاست. برای مثال وقتی مصباح یزدی می‌گوید «وحی واقعاً علم است؛ اما نه به معنای پوزیتیویستی آن» باید راه‌های اعتباربخشی و سنجش وحی هم معلوم شود و نشان داده شود به چه اعتباری وحی علم است.

(فقط به صرف وحی بودن؟) و پژوهش‌گر از چه آزادی برای چندوچون‌کردن پیرامون اصالت، صحت و اعتبار آنها برخوردار است؟ آیا دانشگاهی این حق را دارد که «علم وحی» را مورد نقد قرار دهد و یا درباره‌ی آن به‌طور منطقی شک کند؟ برای مثال آیا تاریخ‌نگار می‌تواند در مورد صحت و استحکام اسناد و روایات تاریخی مربوط به رویدادهای تاریخی مانند غدیر خم کار پژوهشی کند و نتایج آن را هم آزادانه منتشر کند؟

هواداران اسلامی کردن علوم انسانی با حرکت از چیزی که خود آن‌را «انسان‌شناسی اسلامی» می‌نامند، درک از پیش تعریف‌شده و ذات‌گرایانه از انسانی دارند که دارای فطرت است (یعنی انسان آن‌گونه که باید باشد و یا خلق شده‌است و نه آن‌گونه که هست، دیده می‌شود و آن‌گونه که خویشتن را می‌بیند). به نظر مهدی عبداللہی کار اصلی علوم انسانی تبیین چیستی انسان و انسان ایده‌آل است (1992، ص 45). برای نویسندہ «اصالت انسان غربی، در واقع اصالت حیوانیت شهوت و غضب است»، چرا که چنین انسانی، از نگاه علوم انسانی غربی فقط به امور دنیوی می‌پردازد و هر گونه مفهومی از روح و حیات پس از مرگ را رد می‌کند (همانجا، ص 46). نعمت‌الله کرم‌الہی در انتقاد به انسان علم اقتصاد که با عقل ابزاری در پی حداکثر سود است، می‌نویسد: «در نگاه قرآن، انسان مطلوب و مورد تأیید اسلام مومن است و مومن کسی است که تنها خداوند را شایسته‌ی معامله می‌داند. این انسان در تمام آفات زندگی فردی و اجتماعی خویش، تنها یک چیز را می‌جوید و آن جلب رضایت خداوند است» (1392، ص 31). چنین درکی از انسان با حرکت از یک صورت‌بندی از پیش تعیین‌شده جای چندانی برای پژوهش‌های علوم انسانی نمی‌گذارد. این حرف‌ها بی‌تردید برای موعظه و نصیحت مردم و نوشتن توضیح المسائل خوب است، ولی نکته‌ی جامعه‌شناسانه این است که افراد واکنش و برداشت یکسانی از اصول دینی ندارند. درست به‌همین دلیل هم با وجود چنین اصل اسلامی و حضور یک حکومت دینی، ایران از نظر فساد اقتصادی جایگاه چندان مطلوبی در دنیا ندارد. چرا 35 سال حکومت اسلامی نتوانسته است بهشت اسلامی وعده‌داده‌شده و پارسایان اصیلی را که می‌بایست ساکن این مدینه‌ی فاضله‌ی دینی باشند، به‌وجود آورد؟

تحلیل برخی مثال‌هایی که پیرامون معنای پژوهش در علوم انسانی اسلامی در نوشته‌های هواداران اسلامی کردن علوم انسانی به روشن‌شدن این بحث کمک می‌کند. از جمله سوزنچی درباره‌ی رابطه‌ی میان یک پدیده‌ی فیزیکی و امر معنوی با اشاره به زلزله‌ی بم و رابطه‌ی آن با ارتکاب گناه و «عذاب الہی» می‌نویسد: «مفهوم گناه متغیرهای پژوهش شما را (روابط نا مشروع، ظلم، ستم و تبعیض و...) رقم می‌زند و طرح پژوهشی خاصی طلب می‌کند و مشاهدات خاصی انجام می‌دهید و نهایتاً توصیه‌ی خاصی برای جامعه مطرح می‌کنید» (1387، ص 20). حال پرسش این است که جامعه‌شناسی و روان‌شناس چگونه خواهد توانست رابطه‌ی میان ارتکاب گناه (عمل انسانی) را با یک پدیده‌ی طبیعی مانند زلزله پیدا کنند؟ آیا این بدان معناست که در کشورهایی که در خط زلزله قرار ندارند، مردم گناه کمتری مرتکب می‌شوند؟ آیا این داوری فقط به کشورهای اسلامی مربوط است و زلزله در کشورهای غیرمسلمان از قانون‌مندی دیگری پیروی می‌کند؟ تکلیف غیرمسلمانان ساکن مناطق زلزله‌خیز که سنت و باورهای متفاوتی درباره‌ی فعل حرام و گناه دارند، در این میانه چیست؟ مفهوم ظلم، ستم و تبعیض چیست و چگونه و با کدام معیار قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند؟

مثالی دیگر می‌توان زد درباره‌ی رابطه‌ی میان بارش باران با باورهای دینی که سرش هم در کتاب «تفرج

صنع» (1380، ص 19) به آن اشاره می‌کند. علم هواشناسی نمی‌تواند رابطه‌ی تجربی ثابت‌شده‌ای میان مقدار ایمان مردم و یا تعبدشان به خدا و میزان بارندگی سالانه پیدا کند. در حالی‌که در برخی از متون دینی «برکت آسمانی» و یا «نعمات طبیعی» به ایمان مردم ربط داده شده‌است. سروش در همان مطلب پاسخ خود را این‌گونه طرح می‌کند: «یک فیلسوف ممکن است ارتباط این دو را به شیوه‌ی فلسفی توضیح دهد... بسیار بعید است که چنین ارتباطی را بتوان به قالب یک نظم تجربه‌پذیر در آورد. علوم انسانی از بحث درباره‌ی پدیده‌هایی نظیر آن کاملاً ساکت خواهند بود» (همانجا، ص 20). علوم انسانی می‌تواند از ورودی خاص خود وارد بحث دانشگاهی پیرامون این موضوع شود. برای مثال ربط‌دادن بارش باران به ایمان و تقوای مردم و تعبد آنها از خداوند را می‌توان از بعد پدیدارشناسانه (معنایی که مردم به این رابطه می‌دهند) مورد بررسی قرار داد و از جمله نشان داده‌شود که مردم تناقضات احتمالی این رابطه را چگونه برای خود توضیح می‌دهند و آیا اصولاً چنین تناقضاتی بر میزان ایمان مردم هم تأثیر می‌گذارد یا خیر، یا آیا مردم برای جلوگیری از خشکسالی بر میزان تقوا و ایمان خود می‌افزایند یا خیر؟

در جامعه‌شناسی ما با انسان واقعی و نه انسان خیالی و آرمانی که در کتاب‌های مذهبی توصیف‌شده سروکار داریم. انسان با توجه به موقعیت خود هستی چند بعدی دارد و فردیت، خویشتن و من اجتماعی او در جریان کنش‌های اجتماعی و در رابطه با نقش‌های گوناگون اجتماعی ساخته‌وپرداخته می‌شود. حال این فرد می‌تواند در ایران دین‌دار یهودی، درویش گنابادی، کمونیست، شیعه‌ی پیرو ولایت فقیه، مسلمان نیم‌بند، ارمنی با باورهای سطحی، بودایی و یا شهروندی باشد با باورهای دینی-عرفانی بسیار کم‌رنگ. حال اگر از مرزهای ایران فراتر رویم، این تنوع هویتی و اشکال رابطه با دین صدها و صدها برابر بیشتر خواهد شد. بیش از 1.5 میلیارد نفر در آسیای شرقی هیچ اعتقادی به خدای ادیان یکتاپرست ندارند. رابطه با امر قدسی و دینداری انسان بخشی از هویت و واقعیت بیوگرافیک انسان است و دین‌دار بودن نوعی بودن و انتخاب در این دنیا. شدت و ضعف دین‌داری (و یا بی‌دینی) و معنایی که هر کس به دین و دین‌داری خود می‌دهد، در جریان تجربه‌ی فردی و اجتماعی شکل می‌گیرد. جامعه‌شناسی نه دین و باور قدسی را امری فطری می‌داند و نه رابطه با دین و دین‌داری را پدیده‌ای ساکن، ذاتی و یا مقدس. وقتی هم قرار است پیرامون موضوعی کار شود که به یکی از اصول و یا باورهای دینی مربوط است، قدسی، غلط و یا صحیح‌بودن این اصل و قاعده مسئله‌ی اصلی جامعه‌شناس نیست، چرا که نقش او با آیت‌الله، مرجع تقلید، مبلغ دینی و یا امام جمعه متفاوت است. برای او امر جامعه‌شناسانه عبارت است از معنای یک باور یا عمل دینی، رابطه با نهاد دین، نوع تلقی و تجربه‌ی افراد، تفاوت‌های احتمالی و رابطه‌ی بین‌الذهانی با دیگران.

تلاش برای اسلامی‌کردن علوم انسانی خطر انتقال و تحمیل کارکردهای دین به علوم انسانی را در بردارد. علوم انسانی که باید گفتمان خود را نه بر پایه‌ی واقعیت‌ها و تحولات انسان و جامعه و کار میدانی و نظری آکادمیک که الگوها و آموزه‌های دینی منطبق کند. چنین علوم انسانی دیگر استقلال آکادمیک خود را از دست می‌دهد و به زیرمجموعه‌ی کاربردی برای توجیه یک دین و یا کمک به یک حکومت دینی و مهندسی جامعه تبدیل می‌شود.

پرسش بعدی به جایگاه دانشجو و استاد باز می‌گردد. همان‌گونه که پیشتر نیز گفته شد، یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های دانشگاه مدرن وجود آزادی‌های آکادمیک و نقد و سنجش‌گری به‌عنوان شرایط اصلی فعالیت علمی و دانشگاهی است. در نوشته‌های هواداران اسلامی‌کردن علوم انسانی از هدف‌های

سیاسی و ایدئولوژیکی سخن به میان می‌آید که قرار است علوم انسانی اسلامی دنبال کنند. به زبان دیگر، هدف دانشگاه اسلامی شده پیش از آنکه فراهم‌کردن زمینه‌ی مطلوب یادگیری علوم و پژوهش با هدف‌های آکادمیک و دغدغه‌ی شناخت ژرف‌تر باشد تربیت جوانانی با هویت دینی از پیش تعیین‌شده برای خدمت به حکومت دینی است. این درک از آموزش با فضا و دنیای آکادمیک و دانشگاهی و نیز با آزادی انتخاب می‌ماند. در این الگو نظام (Reboul, 1977) فرد در تناقض اشکار است و بیشتر به تلقین ایدئولوژی آموزشی به‌جای دانشجو تصمیم گرفته است، چه هویت و چه خوانشی از دین دارای اعتبار است و از دانشجو هم انتظار می‌رود به اصل تعبد گردن نهد، چراکه دیگرانی که مصلحت او را بهتر از خود او می‌دانند، راه را برایش تعیین کرده‌اند. خطر علوم انسانی اسلامی فروکاستن نقش دانشجو به طلبه‌ای است که با ایمان کامل به مدرسه دینی می‌رود و پای درس استاد و عالم دینی می‌نشیند، مقلد این یا آن مرجع می‌شود و کم‌وبیش همان یادگرفته‌ها را بازتولید می‌کند. نقش استاد هم از پیش تعیین شده است. او نباید در دانشجو شک و تردید ایجاد کند و علمی را عرضه کند که خطوط قرمز را رعایت کرده‌اند و در خدمت یک خوانش از دین و یک حکومت دینی قرار دارد. سرنوشت پژوهش در علوم انسانی مهندسی‌شده هم در این درک از دانشگاه متفاوت از سرنوشت استاد و دانشجو خواهد بود. ناگفته پیداست که آن بخش از علوم انسانی کاربردی که در خدمت مهندسی‌کردن جامعه است مشکل کمتری با خطوط قرمز مذهبی و سیاسی خواهد داشت.

پرسش چهارم به تعریف دانشگاه با یک هویت دینی (یا خوانشی از یک دین) باز می‌گردد. بسیاری از مدعیان اسلامی‌کردن علوم انسانی با اشاره به هویت فرهنگی پژوهش‌گر و یا زمینه‌ی فرهنگی موضوع پژوهش مدعی به‌وجودآوردن علمی هستند که دارای روش‌شناسی و شناخت‌شناسی متفاوتی نسبت به علوم انسانی متداول دانشگاهی است. اگر قرار باشد علوم انسانی دانشگاهی به‌جای تکیه بر مجموعه‌ای از هنجارها، روش‌ها، مفاهیم و نظریه‌های کم‌وبیش مشترک یک حوزه‌ی علمی دارای مرزهای هویتی و فرهنگی باشند، در این صورت کسانی هم که به دانشگاه اسلامی (شیعه‌ی ولایت فقیه‌ی) می‌آیند باید با چنین هویتی هم‌ساز باشند (و یا به ناچار «تقیه» اختیار کنند). حال اگر بخواهیم این منطق را پی‌گیریم و آزادی وجدان و هویت دینی افراد را خدشه‌دار نکنیم، باید علوم انسانی سنی، ارمنی، یهودی، زرتشتی، بهایی، شیعیان ناباور به ولایت فقیه، لائیک و یا دارویش‌گنابادی را هم به‌وجود آوریم که هر یک پیش از آنکه دغدغه‌ی یک حوزه‌ی شناختی و دانشگاهی جهان‌شمول را داشته باشند، نماینده‌ی یک حوزه‌ی فرهنگی، هویت دینی و علمی با اگر و مگرها و مناطق ممنوعه باشند. هر دینی و یا هر برداشت دینی متون مقدس و خطوط قرمز، حقیقت‌یگانه‌ی خویش را داراست و تعریف علوم انسانی در چهارچوب هویت دینی به معنای پایان علوم انسانی دانشگاهی هم خواهد بود.

اسلامی‌کردن علوم انسانی و دانشگاه به این ترتیب نوعی به‌قهقرا رفتن دانشگاه در مقایسه با فلسفه‌ی وجودی دانشگاه مدرن و هویت فرامذهبی و جهان‌شمول آن در عصری است که بین‌المللی‌شدن علوم و دانشگاه به یک گرایش کلان در توسعه‌ی آموزش عالی در سطح جهانی تبدیل شده است. فرامذهبی‌بودن دانشگاه مدرن به معنای ضدمذهبی‌بودن آن نیست. دانشگاه مدرن بر پایه‌ی مرزهای جغرافیای ملی تعریف می‌شود و در هر کشوری هویت‌های مذهبی و فرهنگی گوناگونی در کنار یکدیگر زندگی می‌کنند. تفکیک آموزش مذهبی و آموزش علمی و دانشگاهی نتیجه عملی بن‌بست‌ها و گره‌گاه‌های روش‌شناسانه و معرفت‌شناسانه‌ای بود که اختلاط این دو حوزه به‌وجود می‌آورد. این بدان معنا نبوده و نیست که دانشجو

و استاد دست از باورهای مذهبی خویش بشویند و یا ضدمذهب باشند. ناسازگار بودن کار علمی با برخی از باورهای مذهبی و انگاره‌های قدسی و نیز تمایل به پرهیز از ورود به درگیری فرهنگی و نظری بی‌سرانجام بسیاری از دانشگاهیان دین‌دار را هم به این نتیجه‌گیری رساند که تفکیک این دو حوزه پیش از هر چیز به سود خود دین است. همه‌ی بحث‌هایی که مدعیان علوم انسانی اسلامی مطرح می‌کنند می‌توانند موضوع کار علوم انسانی باشند، درست همان‌گونه که کسانی مانند حسین نصر در دانشگاه‌های آمریکایی توانستند و یا می‌توانند نظریات خود را در کنار سایر نظریه‌ها مطرح کنند.

خطر بزرگ دیگر اسلامی‌کردن علوم انسانی و برجسته‌کردن بعد هویتی دانشگاه می‌تواند این باشد که دانشگاه‌های ایران از برقراری ارتباط با دیگر فضاها و آکادمیک بازمانند. بدون وجود مجموعه‌ای از معیارها و پایه‌های شناخت‌شناسانه‌ی مشترک و یا یک زبان جهانی علمی در هر شاخه‌ی دانشگاهی رابطه‌گرفتن و دادوستد و تبادل علمی با دنیای امروز حتا در حوزه‌ی کشورهای مسلمان‌نشین هم ناممکن می‌شود. تجربه‌ها و دانش علوم انسانی دیگر کشورها زمانی می‌توانند بطور خلاق در خدمت پیشرفت علوم انسانی در ایران باشند که این زبان و کدهای مشترک و مفاهیم قابل درک جهان‌شمول امکان ارتباط علمی را به‌وجود آورند.

از میان کسانی که فعالانه در زمینه اسلامی‌کردن علوم انسانی تلاش می‌کنند می‌توان از عبدالله . [1] جوادی آملی، محمد تقی مصباح یزدی، مهدی گلشنی (دانشگاه شریف)، سید مهدی میرباقری (رئیس فرهنگستان علوم اسلامی قم)، خسرو باقری، مهدی نصیری، سعید زیبا کلام، حمید پارسانیا (موسسه امام خمینی و عضو شورای انقلاب فرهنگی)، حسین سوزنچی (عضو هیئت علمی دانشگاه امام صادق و باقرالعلوم)، عبدالحسین خسرو پناه (رئیس موسسه حکمت و فلسفه)، محسن مهاجر نیا، مظفر نامدار، نعت الله کرم اللهی (دانشگاه باقر العلوم)، فنایی اشکوری (موسسه آموزش و پژوهشی امام خمینی) علی‌عابدی شاهرودی، مصطفی تقوی نام برد.

تلاش نویسنده دستیابی به منابع معتبر در نشریات دانشگاهی و یا کتاب‌ها بوده است. در موارد [2] چندی عدم به‌ناچار و به خاطر عدم دسترسی به برخی متون و اسناد به منابعی مراجعه شده که در سطح رسانه‌ها طرح شده‌اند و دارای همان استحکام منابع دانشگاهی نیستند.

هدف این نوشته ورود موضوعی و انتقادی به بحث رابطه علم و دین در میان فلاسفه مسلمان . [3] نیست.

گفت و گوی محمدتقی مصباح با محمد لنسل رئیس جامعه شیعیان اتریش، 16 بهمن 1386 حوزه . [4] نیوز

کتاب شناسی

آل احمد جلال (1375). غرب زدگی. تهران: انتشارت فردوس، چاپ سوم

بازرگان، مهدی (1379). *مباحث علمی اسلامی*. مجموعه آثار 7، تهران: شرکت سهامی انتشار.

باقری خسرو (1382)، *هویت علم دینی: نگاهی معرفت شناختی به نسبت دین با علوم انسانی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

پارسانیا حمید (1391). *جهان‌های اجتماعی*. قم: کتاب فردا.

پارسانیا حمید (1387). "بازسازی علم مدرن و بازخوانی علم دینی"، فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، ش 3.

پارسا نیا حمید (1388). "روش شناسی علوم انسانی با رویکرد اسلامی"، پژوهش، ش 2.

پارسانیا حمید (1386). *سنت، ایدئولوژی، علم*. قم: بوستان کتاب.

پارسانیا حمید (1367). "فلسفه علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی معرفت"، مجله معرفت، ش 20.

پایا علی (1390). *فلسفه تحلیلی و تحلیل فلسفی: مسائل، چشم اندازها و کاربردها* (مجلد 1 و 2)، تهران: طرح نو.

پایا علی (1386). "ملاحظات نقادانه در باره دو مفهوم علم دینی و علم بومی"، حکمت و فلسفه، ش 2 و 3.

پایا علی (1385). "آینده علوم انسانی در ایران"، فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، ش 49.

جمالی مصطفی (1390). "هویت علوم انسانی اسلامی از دیدگاه روش شناختی"، پژوهش، ش 3.

جوادی آملی عبدالله (1389). *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*. قم: نشر اسرا.

جوادی آملی عبدالله (1372). *شریعت در آئینه معرفت*. قم: نشر فرهنگی رجاء.

خسروپناه عبدالحسین (1393). *در جستجوی علوم انسانی اسلامی*. قم: دفتر نشر معارف.

خسروپناه عبدالحسین (1392). *فلسفه علوم انسانی (بنیادهای نظری)*. تهران: انتشارات تعلیم و تربیت اسلامی.

خسروپناه عبدالحسین (1390). "جستاری در اسلام سازی علوم انسانی"، ماهنامه معارف، ش 86.

حائری شیرازی محی‌الدین (1390). *پیشرفت جامعه و تحول علوم انسانی*، کیهان فرهنگی، ش 292، 293.

خمینی روح الله (1360). *صحیفه امام خمینی*. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، جلد پانزدهم.

خندان علی‌اصغر (1388). *درآمدی بر علوم انسانی اسلامی*. تهران: دانشگاه امام صادق.

- داوری اردکانی رضا (1387). *درآمدی بر آزاداندیشی و نظریه‌پردازی در علوم دینی*. قم: مؤسسه بوستان کتاب.
- دیبا حسین (1391)، "مشکلات نظری و عملی فراروی مسئله اسلامی‌سازی علوم انسانی"، *فصلنامه پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی*، ش 3
- زرین ادوارد (1393). *پوپر چونان فیلسوفی ندانم‌انگار* - گفت و گو با کارل پوپر در باب دین و خدا. ترجمه یاسر میردامادی، تارنمای ایران و ایر.
- زیبا کلام سعید (1382). "از چیستی علم به سوی چگونگی علم"، *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، ش ۳۴
- زیبا کلام سعید (1384). *معرفت‌شناسی اجتماعی؛ طرح و نقد مکتب ادینبور*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه
- سروش عبدالکریم (1380). *تفرج صنع (گفتارهایی در اخلاق و صنعت و علوم انسانی)*. تهران: موسسه فرهنگی صراط
- سروش عبدالکریم (1378). *آخرش هم ندانستند که منزلت‌گه مقصود کجاست*، *نشریه لوح*، ش 6
- سوزنچی حسین (1387). *درآمدی بر علوم انسانی اسلامی*، "ارزش و دانش". تهران: دانشگاه امام صادق.
- سوزنچی حسین (1388). "تاملی در باب بایسته‌های تحول در علوم انسانی: حرکت به سمت تحقق علوم انسانی اسلامی"، *فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ*، ش ۵، بهار
- سوزنچی حسین (1388). "علم دینی به منزله مبنایی در باب نحوه تعامل علم و دین"، *فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ*، ش 6
- سوزنچی حسین (1387). *درآمدی بر علوم انسانی اسلامی*، در «ارزش و دانش»، تهران: دانشگاه امام صادق.
- طباطبایی محمد حسین (1372). *اصول فلسفه و روش رئالیسم*. تهران: صدرا
- عبداللہی مهدی (1992). "الگوی تاسیس علوم انسانی اسلامی"، *پژوهش‌نامه علوم انسانی اسلامی*، ش 1.
- () عزیزمی امین (1393). *عوامل اثرگذار بر تولید علوم انسانی، علم دینی*
- فیاض ابراهیم (1389). *تولید علم و علوم انسانی*. مشهد: سپیده باوران
- کرم اللہی نعمت اللہ (1992). "علوم انسانی از هست تا باید"، *خرننامه*، ش 111

- کوهن تامس (1383). *ساختار انقلاب های علمی*. ترجمه عباس طاهری، تهران: نشر قصه.
- گلشنی مهدی (1385). *از علم سکولار تا علم دینی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- گلشنی مهدی (1380). *قرآن و علوم طبیعت*. تهران: نشر مطهر.
- گلشنی مهدی (1377). "آیا علم دینی معنا دارد؟" *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، ش 16 و 17.
- مجاهدیان مجتبی (1390). "ملودرام علوم انسانی در ایران"، *ماهنامه معارف*، ش 86.
- ملکیان مصطفی (1388). *پیش فرض های بازسازی اسلامی علوم انسانی، دیدگاه ها و ملاحظیات علم دینی*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ملکیان مصطفی (1379). "امکان و چگونگی علم دینی"، *حوزه و دانشگاه*، ش 22.
- مصباح یزدی محمد تقی (1390). "علم دینی و اسلامی سازی علوم انسانی"، *ماهنامه معارف*، ش 86.
- مصباح یزدی محمد تقی (1385). "شیوه های اسلامی کردن دانشگاه"، *فقه و مبانی حقوق*، ش 4.
- مطهری مرتضی (1377). *آشنایی با علوم اسلامی 1*، منطق - فلسفه. تهران: انتشارات صدرا.
- مهاجر نیا محسن (1392). *راهکارهای تحول در علوم انسانی*، *خرد نامه*، ش 111.
- میرباقری سید محمد مهدی (1391). *گفتارهایی پیرامون تحول در علوم انسانی*. قم: فجر ولایت.
- نامدار مظفر (1392)، "کژتابی های بومی کردن علوم انسانی در ایران"، *خرد نامه*، ش 111.
- نصر حسین (1384). *آرمانها و واقعیت های اسلام*. ترجمه انشاء الله رحمتی، تهران: نشر جامی، چاپ دوم.
- نصر حسین (1383). *معرفت و امر قدسی*. ترجمه فرزاد حاجی میرزایی، تهران: نشر فرزاد.
- نصر حسین (1382). *نیاز به علم مقدس*. ترجمه حسن میاننداری، قم: نشر طه.
- Arkoun M. (1984). «Le Concept de Raison Islamique», in *Pour une Critique de la Raison Islamique*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1984, pp. 65-99.
- Aron R. (1967). *Les Étapes de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Arturo E. (1999). « After nature: Steps to an antiessentialist political ecology», *Current Anthopology*, 40 (1).
- Bernstien B. (1971). «On the Classification and Framing of Educational

- Knowledge», in M. F. D. Young (ed.). *Knowledge and control : New Directions for the Sociology of Education*. London and New York: Collier-Macmillan.
- Berthelot J.-M. (2012). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF.
- Bucaille M. (1976). *La Bible, le Coran et la Science*. Paris : Seghers.
- Butt N. (1991). *Science and Muslim Societies*. London : Grey Seal Books.
- Charrier J.-P. (2012). *Scientisme et occident: Essais d'épistémologie critique* . Paris : Harmattan.
- Chatterje P. (2006). Controverse en Inde autour de l'histoire colonial, *Le Monde diplomatique*, février.
- Chibber V. (2014). L'universalisme, une arme pour la gauche, *Le Monde Diplomatique*, n° 722.
- Colliot-Thélène C. (2006). *Sociologie de Max Weber*. Paris: La Découverte.
- Compte A. (2002). *Discours sur l'esprit positif: Ordre et progrès*. Paris : éd. Vrin.
- Compte A. (2001). *Cours de philosophie positive*. (quatre tomes) éd. BookSurge Publishing.
- Depesh C. (2009). *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la différence historique*. Paris : Editions Amsterdam
- Foucault M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (trans. Colin Gordon). Vintage: Stained edition.
- Khosrokhavar F. & Nikpey A. (2008). *Avoir vingt ans au pays des ayatollahs*. Paris : Robert Laffont
- Khosrokhavar F. (2002). « Neo-conservative Intellectuals in Iran », *Critique*, n° 19, 2002, pp. 5-30
- Khosrokhavar F. (1993). *L'Utopie Sacrifiée. Sociologie de la révolution iranienne*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Lambert D. (1999). *Sciences et théologie - Les figures d'un dialogue*. Namur: Presses universitaires de Namur

Mottaghi M. (2004). *Les nouveaux intellectuels musulmans*. Thèse de 3° cycle, Paris : EHESS

Paivandi S. (2012). « The meaning of the Islamization of the school in Iran”, in M. Ahmed, *Education in West Asia*, London: Bloomsbury, pp. 79-102.

Paivandi S. (2006). *Islam et éducation en Iran. Echec de l'islamisation de l'école en Iran*. Paris : L'Harmattan.

Pakdaman H. (1969). *Jamâl ed dîn Asad Abâdî dit Afghani*. Paris : Maisonneuve et Larose.

Piaget J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard.

Weber M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Wolfs J.L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.

Ziba Kalam S. (1997). “Relativism Due to a Theory of Natural Rationality”, *Journal for General Philosophy of Science*, vol.28

(نانبسی، فرانسه) Lorraine استاد جامعه‌شناسی در دانشگاه لورن