

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

رضا فخاری*

چکیده: پژوهش محوری از رویکردهای فعال و فرآیندمحور آموزش است. در این رویکرد، فراگیران به دنبال کشف و حل مسأله هستند. در فرایند آن از شیوه‌های کاوشگری، تفکر و مباحثه گروهی استفاده می‌شود و معلم صرفاً تسهیل‌کننده فرایند یادگیری است. این رویکرد آموزشی که در ادبیات دینی ما «تعلیم و تعلم همراه با تفقه، تفکر و درایه» شناخته می‌شود، همواره مبنای تعلیم و تربیت حوزه‌های علمیه، بخصوص در مرحله نهایی آموزشی حوزه علمیه، یعنی «درس خارج» بوده است. در این مرحله آموزشی، فرایندها، اصول و روش‌شناسی اجتهاد به طلاب آموزش داده می‌شود. شاخص مطلوب آن را می‌توان در الگوی «سامرابی» مشاهده کرد. در این مقاله، دروس خارج حوزه‌های علمیه، متناظر با مؤلفه‌های الگوی آموزش پژوهش محور، در ۵ محور (مبانی، اهداف، برنامه‌ها، عوامل اجرایی و شرایط و امکانات) مورد بررسی کیفی قرار گرفته و کاستی‌ها و بایسته‌های آن با استناد به دیدگاه‌های چند تن از فقهای اجتماعی معاصر، مورد بازخوانی قرار گرفته است. بررسی‌ها حاکی از آن است، هرچند اساس دروس خارج حوزه‌های علمیه بر پایه پژوهش محوری و تفقه بنیان نهاده شده است، و چه به لحاظ قدمت و چه به لحاظ مبانی، پیش‌روتر از الگوی آموزش پژوهش محور مطرح در نظامات جدید آموزشی محسوب می‌گردد؛ اما به دلیل شرایط تاریخی، آسیب‌هایی به این روش ناب حوزوی وارد آمده است که ایستایی روش‌ها و اصول استنباط، فردگرایی و جزءنگری، رویکرد غیرمشارکتی در بحث، تربیت مجتهد مدرسه‌ای و تئوریک، کلاس‌ها س خطاب‌های و منبری، عدم امکانات و تجهیزات تخصصی، از جمله کاستی‌های آنهاست. و در مقابل، طلبه-محوری، مشارکت در بحث به جای رویکرد انفعالی، پویایی در روش استنباط، توجه به واقعیت خارجی و بهره‌گیری از رویکرد مسأله‌محور، تربیت مجتهد جامع، تولید نظریه، داشتن سواد اطلاعاتی و به‌کارگیری تجهیزات تخصصی از جمله بایسته‌های پژوهش محوری دروس خارج تلقی می‌شود.

واژگان کلیدی: آموزش پژوهش محور، نظام آموزشی، اجتهاد، برنامه درسی، درس خارج.

* دانش‌آموخته حوزوی و کارشناس ارشد نظارت و ارزیابی پژوهشی حوزه‌های علمیه

تبیین مسأله

امروزه آموزش مهارت‌های تفکر و استدلال در فرایندهای آموزشی، بجای حافظه‌مداری و انتقال صرف اطلاعات، از دغدغه‌های اصلی نظامات آموزشی محسوب می‌شود. منشأ این دغدغه عبارت است از: ۱. فراوانی و تکثر اطلاعات حاصل از رشد و توسعه علم و اطلاعات؛ به طوری که امکان ثبت و ضبط این حجم از اطلاعات توسط فرد را ناممکن کرده است؛ ۲. ناکارآمدی و عدم جاذبه و کسالت‌آوری روش‌های انتقالی علم؛ ۳. عدم تطابق آموزه‌های رویکردهای رایج آموزشی با مبانی معرفتی و فلسفی نحله‌های جدید. از این رو، متخصصان علم تعلیم و تربیت را وا داشته که به طرح الگوهای نوینی برای فرایندهای کسب علم و دانش فکر کنند، که آموزش پژوهش‌محور یکی از آن الگوهاست.

هرچند تاریخچه مطالعات آموزش پژوهش‌محور به صورت آکادمیک و مضبوط به تحقیقات اخیر دانشمندان غربی برمی‌گردد؛ اما ریشه‌های اصلی آن را می‌توان در کلام اندیشمندان قدیم و تعالیم بزرگان دین مشاهده کرد. تأثیر این تعالیم را می‌توان در ساخت نظام آموزشی حوزه‌های علمیه، بخصوص در مرحله نهایی آن، یعنی «درس خارج» مشاهده کرد که هدف آن آموزش فرایندها، اصول و روش‌شناسی اجتهاد به طلاب است. نمود بارز و مشهودتر آن را می‌توان در سبک درسی که به «سامرایی» معروف است، پی گرفت. سابقه این روش آموزشی در پیشینه آموزشی حوزه، حکایت از دقت و پیش‌رو بودن نظام آموزشی حوزه علمیه در بین نظامات آموزشی دیگر دارد.

در این الگوی آموزشی، «یادگیرنده» شخص فعالی است که دائماً از طریق پژوهش و تفکر به تولید اندیشه و حل مسئله می‌پردازد. در این الگو، علاوه بر کسب دانش، فهم و تحلیل موضوع، مهارت فرایندهای تحقیق، جستجوگری و روحیه همکاری مورد توجه قرار می‌گیرد. علی‌رغم پژوهش‌محوری و مجتهدپروری الگوی آموزشی حوزه‌های علمیه، اما همچنان گفتمان پژوهش‌محوری در نظام آموزشی حوزه‌ها به عنوان یک امر ضروری و مطالبه واقعی

مطرح می‌گردد؟ (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، ۱۳۹۶) چرایی این مسأله را باید در میزان تطابق فرایندهای علمی و آموزشی حوزه با روندهای رو به رشد زمانه جستجو کرد. آیا می‌توان ادعا کرد که نظام آموزشی حوزه، در موازنه با نظامات علمی دیگر، در آشنا کردن فراگیران با مسائل جدید و تربیت نیروهای با مهارت پژوهشگری و تفکر خلاق و آماده و پاسخگو به مسائل نوظهور، همچنان از پویایی لازم برخوردار است؟

بخشی از این مسأله مربوط به برنامه‌های درسی قبل از دروس خارج حوزه‌های علمیه است؛ از این حیث که در این مراحل و برنامه‌ها، چقدر عنصر مسئله‌محوری و کارکردگرایی در محتوای دروس لحاظ گردیده است؟ بخش مهم‌تر آن به فرایندهای دروس خارج حوزه‌های علمیه به عنوان مصداق بارز آموزش به شیوه پژوهش‌محور و دروازه اصلی ورود به عرصه پژوهش و تربیت پژوهشگر مربوط می‌شود.

قصد داریم در این پژوهش، این مرحله از نظام آموزشی حوزه را محور بحث قرار داده و آن را از حیث استانداردهای پژوهش‌محوری - متناظر با هر یک از محورها و عناصر اصلی الگوی آموزشی پژوهش‌محور مطرح در نظامات آموزشی - مورد مطالعه و سنجش قرار دهیم. سؤال اصلی این است که مؤلفه‌های اصلی پژوهش‌محوری و آنچه یک درس خارج را به سمت پژوهش‌محوری سوق می‌دهد چیست؟ و اکنون در چه وضعی قرار دارد؟ و راه‌حل‌های رسیدن به استانداردهای آن چیست؟

روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی است. ابتدا مفهوم آموزش پژوهش - محور و جایگاه آن در نظام آموزشی حوزه بیان می‌گردد؛ آنگاه در یک مطالعه تطبیقی، تمایزات و اشتراکات الگوی آموزش پژوهش‌محور و درس خارج حوزه‌های علمیه، در هر یک از عناصر و مؤلفه‌های متناظر، مورد بررسی قرار گرفته و سپس کاستی‌ها، موانع و بایسته‌های پژوهش‌محوری دروس خارج مورد بازخوانی قرار می‌گیرد. در بررسی بایسته‌ها و کاستی‌ها، به دیدگاه‌های برخی اندیشمندان اجتماعی حوزه، مانند شهید صدر (ره)، امام خمینی (ره) و آیت - الله خامنه‌ای (حفظه‌الله) درباره روندهای تعلیم و تحقیق در حوزه استناد شده است. در پایان، الگوی بایسته و استاندارد از پژوهش‌محوری بر اساس دیدگاه این بزرگواران و نیز تحلیل منطقی

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

مؤلفه‌های دروس خارج حوزه‌های علمیه ارائه شده است. مجال و هدف این پژوهش، برشمردن تمامی ویژگی‌های مثبت دروس خارج به‌لحاظ پژوهش محوری نبوده، بلکه تأکید بر شناسایی خلأها و کاستی‌ها و معرفی بایسته‌های جبران‌کننده این خلأها بوده است.

آموزش پژوهش محور

رویکرد پژوهش محور از رویکردهای فعال، فرایندمحور و تلفیقی آموزش است. «در این رویکرد، موضوعات درسی به صورت مسأله مطرح می‌شود و دانش‌آموزان به دنبال کشف مفاهیم و راه‌حل‌های مسأله هستند. در فرایند آن از شیوه‌هایی همچون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش و استدلال استفاده می‌شود. کشف مفاهیم به صورت گروهی یا فردی به عهده دانش‌آموزان است، به دانش‌آموزان آزادی و فرصت تصمیم‌گیری داده می‌شود تا نحوه یادگیری را تمرین کنند، به جای نتیجه، تأکید بر فرآیند یادگیری است و معلم صرفاً تسهیل‌کننده است و وسایل و امکانات را فراهم می‌کند.» (صادقی بجد و احمدی درمیان، ۱۳۹۲)

«در رویکرد پژوهش محور، علوم را باید به همان شیوه‌ای که دانشمندان آنها را تولید کرده‌اند، آموخت. بنابراین دانش‌آموزان در جریان یادگیری علوم به جای دریافت مستقیم حقایق علمی با فرایند تولید علم آشنا می‌شوند.» (شواب، ۱۹۹۶؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

درس خارج حوزه‌های علمیه

درس خارج، عالی‌ترین سطح دروس حوزه علمیه است. این دوره به صورت سنتی، پس از طی دو دوره مقدمات و سطح آغاز می‌شود. درس خارج، کانون ارائه آخرین دستاوردهای علمی استادان و نیز فرصتی برای آموختن روش اجتهاد و ورزیده شدن در آن است. درس خارج را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: ارائه استدلالی درس، بدون تکیه بر متن خاص. در این درس، استاد نظرات مختلف درباره موضوع مورد بحث را مطرح می‌کند و ادله آن را بازگو و نقد می‌نماید و در آخر نظر خود را ارائه می‌دهد. (پایگاه الکترونیکی تقریر؛ www.taghrir.ir)

هرچند دروس خارج حوزه‌های علمیه با هدف آموزش روش استنباط و تحقیق برگزار می‌شود، و ذاتاً دارای صبغه پژوهشی بوده و پژوهش محوری در فرایندهای آن لحاظ شده است؛ اما همه سبک‌های این دروس، یکسان نبوده، بلکه به لحاظ روشی تفاوت‌هایی با هم دارند. بدین معنا که برخی سبک‌ها به استانداردهای پژوهش محوری نزدیک‌تر از بقیه‌اند. اوج پژوهش -

محوری دروس خارج را می‌توان در «سبک سامرای» مشاهده کرد. با این حال می‌توان قدر متیقن و شاخص‌های حداقلی از ویژگی‌های دروس خارج حوزه علمیه را با رویکرد پژوهش-محوری ارائه کرد.

شایان ذکر است، هرچند دروس خارج در حوزه‌های علمیه به فقه و اصول فقه خلاصه نمی‌شود؛ اما غلبه کاربرد این اصطلاح بر فقه و اصول است. بنابراین در این پژوهش، نگاه و تأکید بر وضعیت‌شناسی دروس خارج این دو علم است؛ هرچند مطالب گفته شده به سایر علوم نیز قابل تعمیم است.

آموزش پژوهش‌محور در نظام علمی حوزه‌های علمیه

در صدر اسلام، اهل سنت برخلاف شیعه، با اجتهاد و تفکر بر آیات و روایات مخالفت می‌ورزیدند و به نقل حدیث تمسک و اکتفا می‌کردند؛ اما در گذر زمان به دلیل ضرورت‌های اجتماعی تسلیم اصل اجتهاد و درایت در روایت شدند. در برخی از ازمینه، اجتهاد و روش اجتهادی در فقه شیعه نیز با ظهور مکتب اخباری‌گری کم‌رنگ شد. اخباریان با محوریت‌بخشی به روایات به عنوان منبع استنباط و با نفی اجتهاد مصطلح اصولیان، مدعی فهم قطعی دین بر این اساس بودند؛ (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، فرهنگ واژگان پژوهشی، ۱۳۹۷) اما در مدت کوتاهی دوباره اجتهاد راه تجدید حیات مداوم خویش را یافت؛ به طوری که می‌توان گفت، فقه شیعه در طول حیات خود، همواره بر مبنای اجتهادگرایی و کوشش برای فهم و درایت دین استوار بوده است. به تعبیر آیت الله خامنه‌ای: «فقه ما، فقهی است که ... [دارای] روش استدلالی قوی و منطقی است؛ یعنی رد فروع به اصول...؛ همانی که ما به آن می‌گوییم طریقه اجتهاد و استنباط. این، محکم و متقن است. هیچ فقهی از فقه‌های اسلامی، به این استحکام نیست. (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۶۴/۸/۲۹)

فلسفه اجتهاد در حقیقت کلید و راز پویایی شریعت و جلوگیری آن از انجماد و ایستایی است. اجتهاد روشی است که بر اساس اصول اساسی شریعت، به تطبیق فروع بر این اصول می‌پردازد،^۱ و نقش زمان و مکان را در آن منظور می‌کند. به عبارت دیگر اجتهاد با اندیشه‌ورزی

^۱. «علینا القاء الاصول و علیکم بالتفریع» (شیخ حر عاملی، وسائل الشیعه، ج ۱۸، صص ۴۰ - ۴۱، الباب ۶ من

أبواب صفات القاضی، ح ۵۲)

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

و فهم درست شریعت از یک سو و شناخت موضوعات جدید و تطبیق آن به شریعت، بدون خروج از شالوده‌ها و اصول اساسی‌اش از سوی دیگر، دین را روزآمد می‌نماید.

نظام آموزشی حوزه، نظامی اجتهادمحور بوده و به گونه‌ای برنامه‌ریزی شده است که هدف نهایی آن تربیت مجتهد و فقیه باشد. بنابراین، در این نظام آموزشی، نقل‌گرایی و آموزش و انتقال صرف دانش، هیچ‌گاه به تنهایی مد نظر نبوده، بلکه همواره یک هدف عالی‌تری چون کسب مهارت‌های فهم دین را دنبال می‌کند.

منطق روندهای علمی حوزه بدین گونه هست که ابتدا با آموزش محض (انتقالی) شروع می‌شود. در این مرحله مبادی و مقدمات علوم اسلامی و علوم ابزاری به صورت انتقالی آموزش داده می‌شود. فقه در این مرحله به صورت فتوایی بیان می‌شود. سپس وارد مرحله آموزش نیمه استدلالی (نیمه پژوهشی) می‌گردد. در این مرحله، علوم اسلامی همراه با دیدگاه‌ها و بیان استدلال‌ات مختلف علما بیان می‌شود. هدف در این مرحله، آشنایی با دیدگاه‌ها و ورزیدگی فکری طلبه به لحاظ تفکر و استدلال‌ورزی است. در این مرحله، هرچند فراگیر با نظریات، اقوال و تعاریف مختلف مواجه است؛ ولی صرفاً تماشاگر صحنه‌هایی از فرایندهای پژوهش بوده و در بسیاری از موارد، استدلال‌ات به نهایت و نتیجه نهایی نمی‌رسد. بنابراین از طلبه انتظار کار پژوهشی و تفحص ادله و دیدگاه صاحب‌نظران معاصر و ارائه نظریه مختار نمی‌رورد. مرحله سوم (دروس خارج)، آموزش استدلالی و مبتنی بر پژوهش است. در این مرحله، آموزش و پژوهش تلفیق شده و آموزش کاملاً صبغه پژوهشی می‌گیرد، و فراگیر گام به گام تمامی مراحل یک پژوهش را همراه با استاد طی می‌کند. (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۷) در واقع دروس خارج از طرفی ادامه فرایند آموزش است و از مؤلفه‌های یک کلاس درس (یاددهی - یادگیری) برخوردار است، و از طرفی فرایندهای پژوهش و روش تحقیق در این مرحله به صورت عملی و در ضمن حل یک مسئله پی گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، درس خارج به مثابه یک کارگاه آموزشی است که فرایند تولید و به نتیجه رسیدن یک محصول را از ابتدا تا انتها نشان می‌دهد. مرحله چهارم و نهایی ورود به عرصه پژوهش محض است.

ویژگی‌های پژوهش محوری دروس خارج

اکنون به بررسی مؤلفه‌های پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه، متناظر با هر یک از مؤلفه‌های الگوی آموزش پژوهش محور مطرح در نظامات آموزشی می‌پردازیم.

یک. مبانی شناخت‌شناسی

یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در الگوی آموزشی پژوهش محور، مبانی معرفت‌شناسی است. «معرفت‌شناسی یا شناخت‌شناسی عبارت است از علمی که درباره شناخت‌های انسانی و ارزشیابی انواع و تعیین ملاک صحت و خطای آنها بحث می‌کند.» (مصباح یزدی، ۱۳۶۴، ج ۱، صص ۱۳۶-۱۳۷؛ نقل در: سلیمانی، ۱۳۸۸، ص ۲۲۹)

شناخت‌شنان را در یک تقسیم‌بندی به دو گروه واقع‌گرا و نسبی‌گرا تقسیم می‌کنند. در گذشته سیستم‌های آموزشی بر پایه مبانی واقع‌گرایی استوار بود. علم در این نگاه، عبارت بود از واقعیت‌های خارجی و دست‌یافتنی که می‌توان با روش‌های علمی بدان دست یافت و به همان صورت به دیگران منتقل کرد. این مبنا، اساس و پایه روش آموزشی گذشته (انتقالی و حافظه-محور) تلقی می‌شد. آموزش پژوهش‌محور در غرب با روی کارآمدن تفکر نسبی‌گرایی ظهور یافت. در این مبنا، علم و معرفت، مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم یا قوانین مورد انتظار برای کشف نیست، و پدیده‌ای نیست که در خارج از فرد و مستقل از او وجود داشته باشد؛ بلکه «انسان» سازنده دانش در فرایند تجربه و تحقیق است و معرفت انسان، ساخته خود اوست. (زاهووک، ۱۹۹۵؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۲)

دانش‌های حوزوی به لحاظ معرفت‌شناختی، نسبتی با نسبی‌گرایی نداشته، بلکه در راستای شناخت واقعیت‌های عالم هستی و احکام آن از زاویه نگاه عقل، نقل، تجربه و شهود گام برمی‌دارد. منطق دینی، حجیت و اصل صحت در معرفت را قطع و یقین دانسته و راه‌های رسیدن به معرفت یقینی را متکثر می‌داند. در واقع هر روش و منبع معرفتی که ما را به قطع و یقین برساند، حجت است.

در بدانت امر مکن است به نظر برسد، پژوهش‌های نقلی و تعبدی، شباهت‌هایی با نظریه نسبی‌گرایی و عدم قطعیت دارند که عبارت باشد از «انسداد باب علم در احکام». به اعتقاد اکثر

اصولیون متأخر، باب علم و یقین (به نتیجه و مفاد بسیاری از اخبار و روایات) منسد است. بنابراین راه چاره، عمل به ادله اجتهادی ظنی است که اماره نامیده می‌شود؛ چراکه پس از عصر معصوم (ع)، غالباً اجتهاد به چیزی جز گمان ختم نمی‌شود. لذا هدف اجتهاد چیزی جز «تحصیل ظن غالب» نیست. (حلی، ۱۴۰۳ق، ص ۱۷۹) بنابراین معرفت‌شناسی دینی، معیار و ملاک حجیت (معدریّت و منجزیّت) را نه رسیدن و اصابت به واقع، بلکه تلاش و کوشش و فحص از دلیل بر اساس روش علمی و ادله اجتهادی می‌دانند. بنابراین فرمودند: چنانچه فرایند اجتهاد علمی به واقع اصابت کرد، دو ثواب و چنانچه اصابت نکرد، یک ثواب^۱ بر آن مترتب است.

این دیدگاه شبیه دیدگاه «عدم امکان قطعیت و دسترسی به واقعیت مطلق» در نظریه معرفتی نسبی‌گرای حاکم بر الگوی آموزشی پژوهش‌محور است. اما آنچه با دقت در مبانی دینی به دست می‌آید، شباهت مذکور، به معنی اشتراکات مبانی اجتهاد دینی با نظریه معرفتی مذکور نبوده و مراد از انسداد باب علم، این نیست که در عالم واقع، چیزی به نام واقعیت احکام (احکام قطعی) وجود ندارد؛ و یا بدان معنا نیست که هدف از اجتهاد، کشف واقع نیست؛ بلکه طبق اعتقاد اصولیون، هر چند باب علم و قطع به بسیاری از احکام بسته است؛ اما اولاً بسیاری از احکام و معارف دینی، از ویژگی نص و یقینی بودن برخوردارند؛ و ثانياً باب علمی (ادله اجتهادی) باز بوده و برای رسیدن به واقعیت حداکثری احکام، شارع راه مطمئن و یقین‌آوری پیش پای ما گذارده است. به عبارت دیگر، «گمان‌ها و ظنون، همواره بر یک سلسله منابع و مبانی ثابت شده و مطمئن از نظر مجتهدان بنا می‌شود، که این مبانی و ادله قطعی، حجّت بر حکم شرعی‌اند. بنابراین، اساس اجتهاد بر یقین و حجّت [مستقیم و غیرمستقیم] استوار است.» (بهبهانی، ۱۴۱۵ق، صص ۱۲۷-۱۳۷)

دو. مبانی آموزشی

مبانی نظری آموزشی حاکم بر آموزش پژوهش‌محور به «ساختن‌گرایی» یا «سازنده‌گرایی» معروف است. در این رویکرد معرفتی، «انتقال علم» معنا نداشته، بلکه «ساخت دانش» هدف فرایندهای علمی تلقی می‌شود، و مهارت کسب علم بجای خود علم اهمیت دوچندان می‌یابد.

^۱. «اذا حکم الحکام فاجتهد فاصاب فله اجران و اذا حکم فاجتهد ثمّ اخطأ فله اجر» (شافعی، ج ۷، ص ۹۳)

سازنده‌گرایی به خلق دانش توسط یادگیرنده باور دارد و بر آن است که «واقعیت» مقوله‌ای درونی است و این یادگیرنده است که مفاهیم و دانش و ایده‌ها را بر اساس دانش حال و گذشته خود می‌سازد. یادگیرنده، اکتشافگر و یاددهنده، تسهیل‌گر است. در منابع و متون، نظریه سازنده-گرایی به نظریه‌های «یادگیری خودبنیاد»، «یادگیری دگرساز»، و «یادگیری انعکاسی» نامیده می‌شود. این دیدگاه آموزشی، بر معرفت‌شناسی نسبی‌گرا استوار بوده، حقیقت مستقل را انکار می‌کند و یا حداقل آن را غیرممکن می‌داند. نکته کلیدی نظریه سازنده‌گرایی، تعاملی و اجتماعی بودن علم و معرفت است. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷، صص ۳۲۱-۳۲۲)

علوم حوزوی به لحاظ نظریه آموزشی، نسبتی با سازنده‌گرای ندارد. هرچند دیدگاه اسلامی، جامعه، پیش‌داشته‌های ذهنی، روحیه فرد و ... را در یادگیری و کسب علم مؤثر می‌داند؛ اما «واقعیت» را حقیقت عریان و مستقلی می‌داند که خارج از فاعل شناسا وجود داشته و اگر روندهای آموزشی و پژوهشی به صورت کاملاً علمی طی شود، واقعیت به همان صورت برای فاعل شناسا منکشف می‌گردد.

هرچند علوم نقلی و تعبدی، شباهت‌هایی با نظریه سازنده‌گرایی در مبنای آموزشی دارند، که عبارت باشد از ابتدای اجتهاد بر فهم مجتهد؛ چراکه اجتهاد فرآیندی است که نتیجه آن ظنی است و صرفاً برای خود مجتهد ارجح است؛ ولی به رغم این، اسلام اجازه عمل به این نظر را داده است؛ البته در چارچوب قواعدی که در علم اصول مطرح شده است. (ر.ک. صدر، موسوعه الشهدید الصدر، ج ۳، صص ۴۶۳ - ۴۶۱) این دیدگاه از این جهت شبیه دیدگاه ساختن-گرایی است که ساختن‌گرایی، علم را چیزی می‌داند که در ذهن فرد ساخته و پرداخته می‌شود. علم -چه در مقام اکتشاف و چه در مقام تأیید- تحت تأثیر ویژگی‌های فاعل شناسا قرار دارد، و معرفت، ساخته ذهن انسان است و پدیده‌ای نیست که در خارج از فرد و مستقل از او وجود داشته باشد. (زاهوک، ۱۹۹۵؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۲)

باید گفت، ابتدای اجتهاد بر فهم اجتهادکننده، به معنی ساخته و پرداخته شدن علم به وسیله مجتهد نیست؛ بلکه این علم مقید به چارچوب‌ها، قواعد و اصول و ادله اجتهادی است، و حجیت فهم مجتهد، مبتنی بر کوشش در فحص از دلیل و عمل به این چارچوب‌ها، روش و ادله اجتهادی است.

سه. روش‌شناسی (مبانی روشی)

در نظامات آموزشی پژوهش محور یکی از عناصری که به لحاظ مبنایی بسیار اهمیت دارد، فراشناخت است. فراگیران علاوه بر اینکه پردازش‌گران فعال و اصلی اطلاعات هستند، باید بتوانند مدام فرایندهای پردازش اطلاعات و تفکر خویش را از بالا ارزیابی کنند، و یک خودآگاهی نسبت به روندها و فرایندهای تفکر و استدلال خویش داشته باشند. (شعبانی، ۱۳۸۲، صص ۳۹-۴۰)

از آنجا که در آموزش پژوهش محور، فرایندهای آموزش و پژوهش با هم تلفیق می‌شوند، آگاهی و فراشناخت نسبت به فرایندهای پژوهش ضروری است؛ چراکه اولاً آنچه فصل مقوم این نوع الگوهای آموزشی و به عنوان هدف اصلی تلقی می‌شود، پژوهش است، و آموزش جنبه زمینه‌ای دارد. همچنین از جمله هدف‌های اصلی در آموزش پژوهش محور، تولید دانش بجای انتقال دانش موجود است. از آنجا که تولید دانش باید بر معیارها و متدهای صحیح استوار باشد، بنابراین نظارت بر الگوها و متدهای پژوهشی همواره باید مد نظر قرار بگیرد.

شایان ذکر است، تمایز گذاردن میان شناخت‌شناسی و روش‌شناسی امر ضروری است. شناخت‌شناسی، از شناخت‌های انسانی به لحاظ میزان حکایت‌گری و معیارهای مطابقت با واقع بحث می‌کند. (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۶)؛ اما روش‌شناسی، ظرفیت حکایت‌گری هر یک از معرفت‌شناسی‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد. بنابراین از این جهت ادامه و تکمیلی بر معرفت‌شناسی است. در واقع، «روش‌شناسی یا فلسفه روش، مطالعات نظری در خصوص روش‌های تحقیق است و عهده‌دار شناخت مبادی مؤثر بر روش است.» (خسروپناه، ۱۳۹۰، صص ۵۷-۶۴)

روش‌شناسی پژوهش در مکتب ساختن‌گرایی می‌تواند شامل طیف وسیعی از روش‌شناسی‌های ایده‌آلیستی باشد که در مقابل پوزیتیویسم (کمی‌گرایی) سربرآوردند. از جمله آن‌ها، روش‌شناسی کیفی گرا (هرمنوتیک، پدیدارشناسی، ساختارگرایی و...)، روش‌شناسی انتقادی و روش‌شناسی پست‌مدرن (فرا روش) هستند. آنچه که امروزه حاکم بر رویکردهای روش‌شناختی است، روش‌شناسی پست‌مدرن است. «روش‌شناسی پست‌مدرن، رویکردی است ساختارشکن و تکثرگرا، مبتنی بر عدم تمایز فاعل شناسا از موضوع شناسایی (عدم تمایز آبرژه از سوژه) که بر

فعل بودن نقش فاعل شناسا در شکل‌گیری ادراکات و نفی واقع‌گرایی و ذات‌انگاری تأکید دارد. (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، فرهنگ، ۱۳۹۷) پست‌مدرنیسم ایده تک‌روشی مدرنیسم را رد می‌کند. به عبارت دیگر در مدرنیته بحث بر سر یک روش جامع است و مدرنیسم با بحث متد شکل می‌گیرد؛ ولی پست‌مدرن‌ها به تکثر روش قائلند. (ر.ک. مؤمنی، www.pajooh.com)

روش‌شناسی علوم حوزوی یا همان اصول و منطق حاکم بر روش‌های تحقیق علوم حوزوی، بجز در دوره‌هایی که اخباریان و نص‌گرایان بر کرسی حاکمیت علمی شیعه تکیه زده بودند، بر مبنای روش‌شناسی اجتهادی بوده است.

«اجتهاد همان استدلال است. (ماوردی، ۱۴۱۴، ج ۱۶، ص ۱۱۸ و ۱۲۷) برخی اجتهاد را صرف استدلال به ظواهر کتاب و سنت می‌دانند؛ (ابن حزم، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۴۵) شیخ طوسی «استنباط» را مترادف با «استدلال» در حوزه تشریح و شناخت احکام شرعی دانسته است. (شیخ طوسی، بی-تا، ج ۳، ص ۲۷۳) بنابراین، «اجتهاد به معنی «تحصیل حکم شرعی از بیانات دینی به وسیله استدلال و نظر، از راه اعمال یک رشته قواعد مناسب می‌باشد.» (طباطبایی و دیگران، ۱۳۴۱، ص ۱۶) یا «تلاش و جدیت برای دریافت حکم شرعی با استدلال و احتجاج.» (آخوند خراسانی، بی‌تا، ج ۲، ص ۴۲۲) به گواهی اخبار و روایات نیز، تفقه و اجتهاد در دین به معنای پژوهش در همه آموزه‌های دین است. (خطیب بغدادی، همان، صص ۲-۲۶)» (ر.ک. عزیز، ۱۳۸۸، ص ۲۳)

در بدو نظر ممکن است روش‌شناسی اجتهادی -از حیث تکثر روشی- شبیه روش‌شناسی پست‌مدرن تلقی گردد؛ چراکه که در روش اجتهادی، تمامی روش‌های علوم، از جمله روش تجربی (کمی، کیفی و ترکیبی)، روش عقلی و نقلی می‌تواند معیار استنباط قرار گیرد؛ اما با دقت در مبنای این دو روش‌شناسی خواهیم فهمید که هیچ نسبتی باهم نداشته و اساساً در تقابل با یک-دیگر قرار دارند. کثرت‌گرایی روش‌شناختی پست‌مدرن، ناشی از باور به آرنارشیست معرفتی و نبود معیار و ملاکی برای شناخت واقعی و قطعی واقعیت‌هاست. در نظر آنان، راه قطعی که مطمئناً ما را به واقعیت برساند، وجود ندارد. بنابراین هر راهی که بتواند به هر دلیلی انتخاب شده، می‌تواند مورد استفاده در تحقیق قرار گیرد. این در حالی است که روش‌شناسی اجتهاد، باور به مجموعه روش‌هایی است که بکارگیری آنها می‌تواند طریق ما به سوی واقعیت باشد. (حائری، تقریرات درس آیت الله صدر، ج ۱، ۱۳۹۱، ص ۴۷۶)

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

هرچند اصل اجتهاد و استنباط همواره مبنای روش‌شناسی علوم حوزوی بوده است؛ اما این اصل بنابر شرایط و موقعیت‌هایی دچار کاستی‌هایی می‌شده است؛ به طوری که آن را از پویایی و فعالیت به ایستایی می‌کشانده است. در ذیل، ضمن برشمردن این موانع و کاستی‌ها، اصول و بایسته‌های روش‌شناختی اجتهاد پویا و پژوهش‌محور را در دروس خارج حوزه‌های علمیه مرور می‌کنیم.

۱. موضوع‌شناسی

اجتهاد پدیده‌ای مرکب از سه جزء: موضوع‌شناسی، حکم‌شناسی و بررسی تراحمات احکام در مقام امثال و اجرا است. برداشت غیرپویا و غیرپژوهشی درباره فرایند اجتهاد، آن را تنها در «حکم‌شناسی» محدود می‌کند، و به موضوع‌شناسی و نقش اساسی آن در صدور حکم و همچنین مسأله تراحم در مقام امثال کمتر توجه دارد؛ و حال آنکه شناخت موضوع گاهی از حکم‌شناسی مقدم است و بدون شناخت آن، حکم‌شناسی صحیح صورت نمی‌پذیرد. بایسته‌های موضوع-شناسی عبارتند از:

۱,۱. مسأله محوری

در رویکرد آموزشی پژوهش‌محور مطرح در نظامات آموزشی، هدف اساسی آموزش، فراخوانی انسان و جامعه برای کسب مهارت‌های خلاق و استفاده از آنها برای حل مسائل است. (جهانی، ۱۳۸۷)

مسأله، پرسش و مطالبه آگاهانه محقق، ناظر به رفع نیاز و حل مشکل است که اجزا و مؤلفه‌های آن روشن بوده و محقق در صدد است به آن پاسخ دهد. (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۷)

مسئله محوری گاهی در مقابل موضوع محوری قرار دارد. موضوع پژوهش، سوژه‌ای است که پژوهش در صدد دستیابی به پاسخ مسأله مرتبط با آن است. موضوع، یک زمینه کلی است که درباره آن تحقیق می‌شود؛ اما مسأله از آن جزئی‌تر است. تا زمانی که موضوع محدود نشود، نمی‌توان به عنوان یک مسأله پژوهشی در آن کار کرد. (اسلام‌پور کریمی، ۱۳۹۳، ص ۵۵)

گاهی مسئله محوری در مقابل متن محوری قرار می‌گیرد؛ یعنی بجای آموزش متن و دانش موجود، به حل مسائل و نیازهای جدید پرداخته می‌شود. لذا رویکرد مسئله‌محور در آموزش

فعال^۱ که با ایجاد سؤال و چالش‌های جدی به منظور ایجاد جاذبه و درگیری ذهنی فراگیر و در نتیجه مشارکت فعال او در فرایندهای یادگیری انجام می‌گیرد، در این معنا مسئله‌محور محسوب نمی‌گردد؛ چراکه تمرکز آن بر یادگیری دانش موجود است، نه دانش جدید. (حسین‌پور طولازدهی، ۱۳۹۶)

اصولاً گرایش اجتهاد فقهی بر اساس واقعیت‌های زندگی و پاسخگویی به سؤال مکلفین در زمینه‌های مختلف معامله‌ای، جزایی و... بوده است و در ذیل هر موضوع احادیث و ادله دیگر آن گردآوری و نظر اسلام در خصوص آن واقعیت زندگی از دیدگاه فقیه توضیح داده شده است. (صدر، ۱۳۸۱، صص ۲۷ - ۲۸) اما این توجه گاهی به دلیل شرایط و موقعیت‌های زیستی و تاریخی فقهای شیعه، به موضوعات و مسائل فردی و فارغ از نیازهای عینی جامعه جهت می‌گرفته است. لذا شهید صدر پس از تأیید رویکرد فقها در زمینه مسئله‌محوری در مقابل رویکرد مفسران تفسیر ترتیبی، عمل فقها را در عدم پیروی کامل از این رویکرد زیر سؤال می‌برد و معتقد است: فقها به دلیل برکنار بودن از حکومت و جامعه در طول سال‌های گذشته، چه در تدریس و چه در تحقیق نتوانستند کاملاً از این روش پیروی کنند، و بیشتر در صدد استخراج احکام موضوعات فردی مکلفین بوده‌اند، تا واقعیات زندگی اجتماعی. (صدر، ۱۳۵۹، ص ۷)

بنابر فرمایش شهید صدر: «در تمامی این دوران‌ها، فقه به گونه‌ای نگارش و سامان یافته است که برای حفظ دینداری تک تک افراد راهگشایی دارد، نه برای دینی کردن پیوندها و پیوستگی‌های اجتماعی و برابرسازی رفتارهای جمعی با شریعت اسلامی. در حالی که حرکت اجتهاد باید به سوی دو هدف پیش می‌رفت: یکی برابرسازی رفتار مؤمنان با دین در عرصه زندگی فردی و دیگر برابرسازی در عرصه زندگی جمعی..» (صدر، ۱۳۵۹، ص ۷؛ ناصر مکارم شیرازی، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۲۹)

در این دوران تکیه بر موضوعات و ابواب فردی و تکراری، چون صوم، صلاه، طهارت و غیره، دروس خارج را به ایستایی و عدم تحرک لازم در تحقیق و تدریس مبتلا ساخت. به عبارت آیت‌الله خامنه‌ای: «فقه سنتی با مسائل عصری و نوپیدا الفت نداشت؛ نه در تدریس و نه

^۱ در این روش ابتدا مسأله‌هایی مشخص می‌شود، سپس دانش‌آموزان اطلاعات را جمع‌آوری کرده و سپس بر اساس این اطلاعات فرضیه‌سازی می‌کنند، و در نهایت آزمون را تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری می‌کنند. (ر.ک. عبداللهی، ۱۳۹۴، صص ۷۵-۹۲)

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

در تحقیق و تألیف، موضوعات جدید، مورد توجه جدی نبود. (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۷۴/۹/۱۴)

امام خمینی برای آن که این کاستی را بنمایاند، رساله‌های عملیه و مباحث دروس علما را در مقایسه با آموزه‌ها و رهنمودهای قرآن و حدیث قرار می‌دهد و همگان را به داوری می‌خواند و می‌فرماید: «ما محصور شده بودیم در یک [سری] کتاب‌ها و عقاید خاصی. کتاب‌ها از حیث تعلیم و تعلم، از طهارت و تجارت و صلاه - غالباً - تجاوز نمی‌کرد. علوم قضایی و حدود و دیات و اینها از علوم غریبه بود.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۱۸، ص ۱۰۲)

مسئله‌سازی و توجه به مسائل فرضی و ذهنی، یکی دیگر از آسیب‌های دروس خارج و فقه رایج ما از حیث مسئله‌محوری بوده است. به تعبیر آیت الله خامنه‌ای: «این استنباط و این اجتهاد، گاهی در مسائلی به کار می‌رفت که حتی خیلی هم ارزش عملی نداشت. [فقیهی] درباره یک مسئله فقه - مثل لباس مشکوک - شش ماه وقت می‌گذاشت. علمای عظیم الشان و فقهای بزرگ ما، برای فروع علم اجمالی و امثال اینها، این قدر قوت استعداد و ذهن بالای خودشان را به کار می‌بردند که انسان از این عظمت فکر، حیرت می‌کند؛ با این که این مسائل، مسائلی است که برای زندگی روزمره مردم هیچ تأثیری ندارد.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۳/۹/۲۰)

نکته‌ای که باید بر آن تأکید داشت این است که رویکرد فردی به عاملی تاریخی، و نه فکری برمی‌گردد. بدین معنا که فتور و ضعف و سستی در اندیشه فقهی شیعه نبود که چنین وضعی را پدید آورد؛ بلکه عامل تاریخی یعنی انزوا و برکنار بودن از قدرت و حکومت، این امر را سبب شده بود. (محمد مهدی شمس الدین، الاجتهاد و الحیاه، ۱۴۱۷، ص ۱۲)

«علت آن بود که اجتماعات آن روز و کشورها و جوامع و حکومت‌ها و رژیم‌ها، هرگز از فقه اسلام سؤال نمی‌کردند، تا فقهاء بخواهند جواب آنها را به صورت یک نیاز و یک ضرورت بگردند و در ابواب فقهی پیدا کنند. تنها پاسخ به سؤالاتی بود که برای زندگی مؤمنانه یک انسان لازم است.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۶۳/۹/۲۰)

شاید رویکرد درون‌نگری و فردی در شرایطی که جامعه در اختیار علما نبود، قابل توجیه، بلکه بایسته باشد؛ ولی امروزه که فقه بر اریکه حکومت تکیه زده و انواع پرسش‌ها از هر سو به سمت فقها سرازیر است، انتظار از تفقه دینی به گونه دیگر است؛ این در حالی است که هنوز

بسیاری از دروس خارج حوزوی، نه بر مدار مسائل مستحدثه و اجتماعی، بلکه همچنان بر مدار موضوعات فردی و عبادی است.

۱،۲. توجه به تحولات موضوعی

از آنجا که تغییر حکم اولیه شرعی با فرض ثابت بودن موضوع آن، به معنای نسخ آن خواهد بود، و نسخ هم پس از پایان دوره تشریح، بعد از پیامبر اکرم (ص) در احکام شرعی وجود ندارد؛ بنابراین نمی‌توان چنین پنداشت که با گذشت زمان و ترقی و تعالی مردم و رشد فکری و علمی جوامع بشری، احکام خداوند تغییر کند. تغییر احکام شرعی، تنها با تغییر و تحول موضوعات احکام امکان‌پذیر است. در واقع در شرایط زمانی و مکانی متفاوت، موضوع مورد نظر از عنوان خود خارج می‌شود و تحت عنوان دیگر قرار می‌گیرد.

در گذشته به دلیل نوع نگاه به فقه که فردمحورانه بود، تلاش فقها بیشتر به شناسایی حکم و موضوعات فردی و تغییر و تحولات آن محدود می‌شد؛ لذا این امر بیشتر در مسائل عبادی خود را نشان می‌داده است؛ اما فقه که بخواید در دنیای جدید نقش فعال بازی کند و برای مسائل گوناگون و پیچیده سیاست و اقتصاد، برنامه بریزد، نمی‌تواند برکنار از شناخت و رصد مسائل و موضوعات چندلایه جامعه و تغییر و تحولات آن باشد، و فقیه، بدون لحاظ آن شرایط و مقتضیات، حکم صادر کند.

امروزه این مسأله از این جهت حائز اهمیت بیشتری است که گسترش جامعه و پیشرفت وسایل ارتباطی، روابط جدیدی در صحنه اجتماع انسانی ایجاد کرده و این روابط جدید، در موضوعات تغییرات جدیدی را پدید می‌آورد که نیازمند حکم شرعی جدید و مناسب خویش است؛ به طوری که با تغییر روابط اجتماعی و اقتصادی، ممکن است فرعی از تحت عنوان اصلی خارج شود و در اصول دیگر شریعت قرار گیرد. (مهدوی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۳)

امام خمینی در خطابی به جامعه مدرسین، ضمن تأکید بر فقه سنتی و اجتهاد جواهری، در ضرورت پویایی فقه می‌فرماید: «زمان و مکان دو عنصر تعیین‌کننده در اجتهادند. مسأله‌ای که در قدیم دارای حکمی بوده است، به ظاهر همان مسأله در روابط حاکم بر سیاست و اجتماع و اقتصاد یک نظام ممکن است حکم جدیدی پیدا کند. بدان معنا که با شناخت دقیق روابط اقتصادی و اجتماعی و سیاسی، همان موضوع اول که از نظر ظاهر با قدیم فرقی نکرده است،

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

واقعاً موضوع جدیدی شده است که قهراً حکم جدیدی می‌طلبد. مجتهد باید به مسائل زمان خود احاطه داشته باشد.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۲۱، ص ۲۸۹)

در گذشته «تبدل موضوع» صرفاً در مسئله «استصحاب» مطرح بود. حضرت امام با نگاه پویا به فقه، تبدل موضوع را به ساحت اجتماع کشاند و به عنوان یک عنصر روشی برای استنباط به کار بست. این عنصر، پاسخگویی دقیق به موضوعات زمان را بر پایه روابط پیچیده اقتصادی و اجتماعی حاکم میسر می‌کرد که به تزیق آن به حوزه‌های علمیه نام فقه پویا گرفت. (مبلغی، ۱۳۹۱؛ نقل در: ضیائی‌فر، ۱۳۹۱، ص ۸۷)

۲. حکم‌شناسی

دومین مرحله اجتهاد، پس از شناخت موضوع و و ابعاد آن، حکم‌شناسی یا استنباط حکم متناظر از منابع احکام است. در اینجا قصد نداریم به همه مباحث حکم‌شناسی بپردازیم؛ بلکه به مهم‌ترین خلأهای آن در روندهای تحقیق و تدریس در فقه موجود می‌پردازیم.

احکام در یک دسته‌بندی به سه دسته احکام منفرد، احکام ساختارها و احکام جهت‌ها تقسیم می‌شوند. احکام منفرد، همان احکام خرد و بسیط است، و احکام ساختارها (نظام) متوجه نسبت بین احکام است، و احکام جهت، ناظر به جهت تغییرات و بهینه‌سازی کل مجموعه و ساختارها است. احکامی که در حوزه بررسی فقه رایج قرار دارد، بیشتر ناظر به احکام منفرد است؛ اما اگر فقه بخواهد موثر و پویا در عرصه‌های مختلف حیات نقش‌آفرینی کند، باید دامنه خود را گسترش دهد و در سطح احکام نظامات به ارائه حکم بپردازد.

۲.۱. حکم‌شناسی نظام‌مند (فقه نظام‌ساز)

مفهوم «نظام» و «سیستم»، هرچند از علوم تجربی وارد علوم انسانی شده است، اما ویژگی‌هایی که دارد، می‌تواند به هر دستگاه فکری تطبیق داده شود. در سیستم به جای تحلیل یک چیز به خواص، اجزاء و عناصر آن، به ترکیبات و روابط میان اجزاء که آن را در یک «کل» به هم پیوند می‌دهد تأکید دارد.

در تعریفی کوتاه و فشرده، نظام‌سازی عبارت است از: «ایجاد منسجم‌ترین و معقول‌ترین ساختار بین اجزای یک مجموعه که کوتاه‌ترین و سریع‌ترین مسیر به سوی هدف را موجب شود.» (اراکی، ۱۳۹۳، ص ۱۰)

شهید صدر عنوان «مکتب» را بجای واژه «نظام» بکار می‌برد. مراد وی از مکتب یا نظام، روح حاکمی است که بر مجموعه احکام جزئی سایه دارد. یعنی در ورای این احکام روبنایی، احکام عمیق‌تر و زیربنایی‌تری داریم که حوزه «مکتب» به‌شمار می‌رود، و در آنجا نظام یا مکتب یا مذهب اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و... محقق می‌شود. (صدر، موسوعه الشهدید الصدر، ج ۳، ص ۴۲۵)

«در نگاه سنتی، فقیه متکفل نظام‌وارگی ... احکام نیست و بر اساس یک دیدگاه کلامی معتقد است، در هر مسأله‌ای که طرح می‌شود، باید به فهم حکم آن پرداخت و ارتباط آن با سایر بخش‌ها ... بر عهده فقیه نیست؛ بلکه شارع خود آن را لحاظ کرده است و فقیه نفیاً و اثباتاً درباره آن نظر نمی‌دهد. (قاضی زاده، ۱۳۹۱، نقل در: ضیائی‌فر، ۱۳۹۱، ص ۵۷) وقتی سؤال می‌شود که ارتباط میان زکات و سایر احکام چیست؟ می‌گویند: ارتباطش را خدا خودش درست کرده است. آنچه من فقیه وظیفه دارم، مراجعه به این ادله و استنباط حکم است.» (همان، ص ۶۹)

اینان چنانچه بخواهند نظامی از فقه ارائه دهند، مثلاً نظام خانواده، نظام تربیت در اسلام و... صرفاً به گردآوری احکام و یا نصوصی که در موضوع واحدی با هم اشتراک دارند - بدون نگاه سیستمی و ارتباط و تأثیر و تأثری که احکام می‌توانند داشته باشند - می‌پردازند. این روش استنباط، در نشان دادن احکام خُرد و فردی کارآمد است؛ اما در ارائه سیستم‌های اجتماعی دینی کارآیی چندانی ندارد و در بسیاری از اوقات، سیستمی می‌آفریند که بعضی احکام آن در ابواب مختلف با هم قابل جمع نیست.

برای مثال، احکامی نظیر:

۱. مالکیت امام نسبت به انفال؛
۲. عدم ترتیب اثر مالکیت زمین بر تحجیر یا حیازت زمین موات؛
۳. عدم مالکیت صاحب زمین، آبی را که به وسیله باران یا سیلاب و طوفان وارد زمین او شده است؛
۴. عدم مالکیت احیاکننده معدن بر رگه‌ها و ریشه‌های کانی دور از دهانه معدن؛
۵. عدم مالکیت صاحب زمین، آبریزی را که امواج سیلاب به درون زمین او سرازیر کرده است، مگر با حیازت آنها؛

۶. عدم مالکیت پرنده‌هایی که در ملک کسی وارد شده باشد؛ مگر با حیازت یا سلب قدرت پرواز از او.

و احکامی دیگر از این دست را اگر با نگاه غیرسیستمی به آنها بنگریم، هر یک حکمی مستقل و جدای از دیگری به نظر می‌رسد؛ لکن اگر در چارچوب فقه نظام‌مند به این مجموعه از احکام بنگریم، همه این احکام را بخش‌هایی از اندام واحد نظریه «انحصار سبب مالکیت خصوصی نخستین ثروت‌های طبیعی در عامل کار اقتصادی» می‌شناسیم؛ که این نظریه اندام‌گونه نیز، خود بخشی از یک ساختواره به‌هم‌پیوسته‌ای است که اندام کلان سیستم اقتصادی اسلام را تشکیل می‌دهد. (اراکی، ۱۳۹۳، صص ۱۵-۱۷)

ماهیت این استنباط، یک ماهیت نظریه‌پردازانه است و ماهیت نظریه‌پردازی هم یک استکشاف است. نظریه‌پردازی فقهی یک فعالیت توصیفی است و متعلق این توصیف، مکتب نزد شارع است؛ آن منظومه و مجموعه و اصولی که نزد شارع در پیوند با هم هستند. (میرباقری، ۱۳۹۱. www.isaq.ir)

هرچند با تتبع در فقه گذشته و رایج به مواردی بر می‌خوریم که حاکی از این است که روش‌هایی در فقه برای استنباط احکام نظام وجود داشته است؛ شم الفقاهه، نکته التشریح، تنقیح مناط، مذاق شریعت و غیره از جمله کلیدواژه‌هایی است که ما را به این واقعیت هدایت می‌کند؛ اما به دلیل بساطت و رویکرد جزءنگر در استنباطات فقهی، آنچنان به استفاده از این قواعد نیاز نمی‌شد؛ اما در عصر حاضر که اداره و مدیریت اجتماعی، بیش از همه از طریق ساختارها و نظامات اجتماعی کلان صورت می‌پذیرد، انتظار به‌گونه دیگر است. این سیستم‌ها را می‌توان موضوعاتی نوپدید دانست که می‌بایست آن را از دین استنباط نمود؛ چراکه در غیر این صورت، جامعه با کاربست الگوها و نظام‌های اجتماعی برگرفته از تمدن غرب، عملاً در مسیر تحقق مبانی و اهداف تجدد و مدرنیته قدم برمی‌دارد که در این میان، دین و فرهنگ منزوی شده و به مناسک شخصی در کنج منزل و درون مسجد محدود می‌شود، و یا استحاله خواهد شد.

۲.۲. پویایی در استفاده از منابع و مصادر استنباط حکم

منابع استنباط با عناوینی همچون «ادله احکام»، «مصادر احکام» و... در دانش اصول فقه امامیه و اهل سنت از دیرباز موضوع بررسی بوده است. این واژه گاه با روش‌های استنباط هم‌پوشانی

دارد. آنچه در بالا گفته شده در واقع روش و اصول استنباط احکام از کتاب و سنت بوده است. مصادر استنباط صرفاً به کتاب و سنت خلاصه نمی‌شود؛ بلکه مصادر استنباط، هر منبع و روشی است که مفید قطع باشد. «آنچه تحت عنوان «عقل» به عنوان یکی از منابع صدور احکام گفته می‌شود، قوه عاقله به معنای فلسفی‌اش نیست، بلکه حکمی است که خرد به طور یقین، بدون استناد به قرآن و سنت صادر می‌کند؛ چه برخاسته از عقل باشد، و یا قوای دیگر». (حائری، تقریرات درس آیت الله صدر، ج ۱، ۱۳۹۱، ص ۴۷۶)

ولی این اندیشه فقهی تنها در حد اصول و نظریه باقی مانده و در مقام صدور حکم و فتوا، فقها تنها خرد را ابزار فهم و فرمانمایی یافته‌ها و دلالت‌های التزامی و سرانجام کشف احکام عقلی غیرمستقل به کار گرفته‌اند. همین اندازه به خرد میدان داده‌اند که در مقام اثبات، استدلال بیاورد؛ نه آن که خود برای موضوعی حکم داشته باشد و منبع حکم شناخته شود. (مخلصی، ۱۳۸۶) تا جایی که برخی بر این باور شدند که حجیت خرد در استنباط، کبرایی است که صغریایی برای آن یافت نمی‌شود. (فیاض، تقریرات درس سید ابوالقاسم خویی، ج ۳، بی تا، ص ۷۰) این مطلب بدین دلیل است که سال‌ها زیست در سایه فقه عبادی و فردی و عدم بروز و ظهور ابعاد و پیچیدگی‌های اجتماعی، فقها را بر باور بسندگی نقل و عدم نیاز به عقل راضی نگه داشت. بنابراین هیچگاه از این عنصر و منبع ارزشمند به صورت مستقل استفاده نکردند.

اما از سوی برخی مجتهدین آشنا با مسائل روز، تکاپوهای قابل ستایش در عرصه استنباط ارائه گردید، و ظرفیت‌های نهفته در آن به ظهور رسیده است. امام خمینی در اصلی‌ترین گزاره فقه حکومتی، یعنی بایستگی حکومت بر حکم عقل تکیه کرده و این گزاره را از نگاه عقلی بررسی می‌کند و معتقد به بسندگی عقلی در این مقوله است؛ از این روی، نصوص دینی را صرفاً به عنوان تأیید و تأکید می‌آورند نه برای اثبات.

«لزوم حکومت به منظور بسط عدالت و تعلیم و تربیت و حفظ نظام جامعه و رفع ظلم و حراست مرزهای کشور و جلوگیری از تجاوز بیگانگان از بدیهی‌ترین امور است، بخاطر آنکه

بین زمان حضور و غیبت امام و این کشور و آن کشور فرقی نیست. مع ذلک برخی ادله شرعی نیز بر آن دلالت دارند.^۱ (امام خمینی، ۱۳۸۸، ص ۴۶۲)

۲.۳. رویکرد اجتهادی جامع

رویکرد با روش متفاوت است. هر روشی از ساماندهی مجموعه‌ای از قواعد و دلایل هم‌سنخ و هم‌صنف فراهم می‌گردد؛ اما رویکرد تحقیق به سمت‌گیری ناشی از قصد محقق در مقام بحث و بیان اطلاق می‌شود. مثلاً اینکه رویکرد محقق در تحقیق در جهت توصیف است و یا تبیین (خسروپناه، ۱۳۹۰، ص ۵۱) بنابراین رویکرد، به معنی رویه و جهت‌گیری خاص در برخورد با یک مسأله است. مثلاً یک وقت یک دستگاه فقهاتی را با هدف و جهت مدیریت فرد به کار می‌گیریم، که یک برون‌سپاری خاص را باید از آن انتظار داشت؛ اما گاهی با هدف و سمت‌گیری مدیریت فرد و جامعه به کار می‌گیریم، و این برون‌داد دیگری را نتیجه می‌دهد. رویکردهای فقهی به لحاظ‌های گوناگون تقسیمات گوناگونی می‌یابند: رویکرد اخلاقی، علمی، فردی، اجتماعی، حکومتی، تمدنی و غیره.

در نگاه فردی «مجتهد در ذهن خود چهره فرد مسلمان را مجسم می‌کند که می‌خواهد در زندگی روش و رفتار خود را بر نظریه اسلام منطبق گرداند، نه این که چهره جامعه مسلمانی را مجسم نماید که می‌خواهد زندگی و روابط خود را بر اساس اسلام پرورش دهد.» (صدر، ۱۳۵۹، ص ۷) مثلاً «نظام بانکداری که بر بنیاد رباخواری استوار است، با این عنوان که جزئی از واقعیت اجتماعی معاشی است، فقیه را وادار می‌نماید که بیان‌دیشد، فرد مسلمان برای تعیین تکلیف خود در مورد معامله با بانک‌های ربوی، دچار دشواری‌هایی است. و به این جهت، بحث خود را متوجه این هدف می‌نماید که با یافتن و نشان دادن راهی قانونی برای گذران معاش، مشکل فرد مسلمان را حل نماید. در حالی که باید احساس کند که نظام بانکداری ربوی، دشواری شمرده می‌شود؛ در داخل یک مجموعه و کل - که زندگی اجتماعی باشد. وقتی پس از آن که یک

^۱. «فان لزوم الحکومه بسط العداله و التعلیم و التریبه و حفظ النظم، و رفع الظلم، و سد الثغور، و المنع عن تجاوز الأجناب من أوضح أحكام العقول، من غیر فرق بین عصر و عصر، أو مصر و مصر، و مع ذلک فقد دلّ علیه الدلیل الشرعی أيضاً.»

توجیه مشروع و قانونی برای واقعیت معاش با جنبه فردی به دست دادیم، جنبه اجتماعی مشکل همچنان باقی است». (همان، ص ۱۵)

توضیح بیشتر آنکه: «احکام فقهی را به دو صورت می‌شود مورد مطالعه و ملاحظه قرار داد؛ یک جور احکام فقهی مربوط به اداره یک فرد، منهای این که حالا این فرد در کجای عالم زندگی می‌کند ... یک وقت همین حکم فقهی را به عنوان یک بخشی (کوچک یا بزرگ) از چگونگی اداره یک جامعه بررسی می‌کند. اینها با هم متفاوت است. حتی در استنباط حکم فقهی هم تفاوت‌هایی به وجود می‌آید؛ حتی مسأله طهارت و نجاست، حتی مسائل شخصی.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۷۶/۲/۱۳) بنابراین سفارش می‌شود: «فقه ما از طهارت تا دیات باید ناظر بر اداره یک کشور، یک جامعه و یک نظام باشد.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۷۰/۶/۳۱) «مثلا وقتی که در فقه از خمس و زکات بحث می‌کنیم، این طوری بحث می‌کنیم که من مکلف اگر این قدر مال داشته باشم، وظیفه‌ام چیست؟ یعنی بحث، بحث فرد مکلف است؛ در حالی که این همه وظایف عملی نیست. ما وقتی در باب مسائل مالی اسلام بحث می‌کنیم، باید این نکته را مورد نظر قرار بدهیم که امور مالی جامعه و نظام اسلامی - مجتمعی که از مجموعه انسان‌ها تشکیل شده - چگونه باید بگذرد.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۶/۱/۵)

۳. توجه به تراحمات احکام در استنباط

مرحله سوم از فرایندهای اجتهاد، حل تراحمات احکام در استنباط است. در واقع آنچه تاکنون در باره روش‌شناسی استنباط رفت، ناظر به مقام «استنباط محض» بود؛ اما این بخش ناظر به مرحله «استنباط و اجرا» است. (علیدوست، ۱۳۹۰، ص ۵۶۱)

مسئله تراحمات و تقدیم اهم بر مهم در اجرای حکم شرعی و فقهی کشف شده، از قدیم در استنباط‌های فقهی به وفور وجود داشته است. از آنجا که در گذشته فقه در بستر رویکرد فردی و عبادی خود آرمیده بود، تراحمات بیشتر در همان سطح خلاصه می‌شد؛ اما امروزه با ورود فقه به عرصه اجتماعی، مسئله متفاوت است؛ چراکه در حوزه اجتماعی، که روابط میان اشخاص در آن اهمیت بسیاری دارد، تراحم‌های بسیار زیادی قابل تصور است.

فرق بین تعارض و تراحم این است که مفروض در تعارض، ناسازگاری مدلول دو دلیل یا چند دلیل با یکدیگر است. در تعارض ادله، مشکل در جعل و تشریح است و این معجول الهی

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

است که مشکوک و مردد است؛ لکن در تراحم، سخن از ناسازگاری دو دلیل در مقام امثال است.

در واقع در این گام، وقتی می‌خواهیم احکام اجتماعی را محقق کنیم، در مقام تحقق، یک سلسله تراحماتی واقعی بین احکام پیدا می‌شود که این تراحمات قبل از مقام تحقق متصور نیست. حل و فصل این تراحمات باید به روش فقهی اتفاق بیافتد. آنچه قانون و روح حاکم بر همه این موارد است، قانون (لزوم تقدیم اهم بر مهم) است که هرچند یک قاعده عقلی است ولی تشخیص و اجرای آن منوط به روش اجتهادی است.

سه. روش‌ها و تکنیک‌ها

در آموزش پژوهش محور از مجموعه تکنیک‌ها و روش‌های فعال تدریس استفاده می‌شود. در واقع، الگوی پژوهش محور، الگویی جامع است که در بردارنده مجموع الگوهایایی چون حل مسأله، اکتشافی، تفکر انتقادی، الگوی استقرایی و غیره است. پژوهشگر می‌تواند از هر یک از الگوها یا ترکیبی از آنها به تناسب شرایط و موقعیت بهره بگیرد. (طولازدهی، ۱۳۹۶)

از آنجا که در آموزش پژوهش محور، آموزش و پژوهش با هم تلفیق می‌شوند، برخی از وجوه تکنیک‌ها مربوط به فرایندهای تحقیق و برخی مربوط به نحوه مدیریت فرایندهای آموزش است. مثلاً «روش پروژه‌ای» از آنجا که تحت کنترل و هدایت راهنما و مشاور انجام می‌گیرد، یک تکنیک آموزشی است؛ از آنجا که یک فرایند پژوهشی را طی می‌کند، از تکنیک‌های پژوهشی استفاده می‌کند. در ذیل به برخی از ویژگی‌های روشی که در دروس خارج حوزه‌های علمیه مورد استفاده قرار می‌گیرد می‌پردازیم، و در ضمن، به کاستی‌ها و بایسته‌های آن اشاره می‌کنیم.

۱. پیمایش و استقرای استنطاقی

دین پژوهان و مجتهدان از گذشته بر این روش بودند که برای روشن شدن دیدگاه قرآن و روایات در موضوعی، معمولاً همه آیات و روایات یک موضوع را جمع‌آوری می‌کردند و سپس هر یک بر اساس روش خاص خود به بررسی نسبت آنها با یکدیگر می‌پرداختند. این روش و تکنیک در پژوهش‌های دینی درون‌گرایانه بود. به این معنا که پژوهش از قرآن و روایات آغاز و به قرآن و روایات ختم می‌شد.

در نظر شهید صدر: «[دین پژوه] قبل از اینکه بخواهد به یکی از موضوعات زندگی، یا ایدئولوژی اجتماعی و جهانی دست یازد، باید به حد کافی روی آن موضوع دقت و تمرکز ذهنی مبذول داشته، از تجارب و اندیشه‌های دیگران تا آنجا که اندیشه‌ها راه‌گشائی کند، مطالبی بیندوزد و از مشکلات و راه‌حل‌هایی که اندیشه انسانی مطرح کرده چیزهایی بداند ... و سرانجام از خلأهای موجود باخبر باشد. وقتی با آگاهی‌های قبلی اینگونه آیه‌های قرآن را بررسی کند، دیگر تنها شنونده‌های جامد و گزارشگری بی‌تلاش نیست، بلکه برای طرح مسأله در برابر قرآن به عنوان یک موضوع عرضه شده که با اندیشه‌ها و مطالعات وسیع بشری سر و کار دارد، گفتگوی خود را با متن قرآن آغاز می‌کند. اینک مفسر و [مجتهد] است که می‌پرسد و قرآن است که پاسخ می‌دهد.» (صدر، ۱۳۸۱، ص ۳۰)

آنچه از دیدگاه شهید صدر به دست می‌آید، در دین‌پژوهی این مراحل باید طی شود: تعیین موضوع با توجه به مهمترین نیازها و مسأله جامعه، مطالعه دیدگاه‌ها و نظریات و تجربیات علمی گوناگون پیرامون موضوع، شناسایی و استخراج پرسش‌ها و عناصر اصلی مربوط به موضوع و ارتباط بین آنها، عرضه هر یک از پرسش‌ها به آیات قرآنی و روایات، گردآوری همه داده‌های قرآنی و روایی پیرامون آن موضوع، تجزیه و تحلیل نصوص بر اساس روش منطقی و اصولی شناخته شده و دستیابی به پاسخ‌های روشن و صریح در این باره، ساختاربندی پاسخ‌های بدست آمده و طرح مکتب و نظریه دینی پیرامون موضوع و در آخر مقایسه و نقد دیدگاه رغیب.

۲. مباحثه گروهی (مشارکت فعال در فرایندها)

گفتیم که آموزش پژوهش‌محور دانش‌آموزان را در یک فرآیند فعال مشارکت می‌دهد. (کوبرن، ۱۹۹۴؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۰) مشارکت فعال فراگیران در دروس خارج از پیش‌شرط‌های این مرحله آموزش پژوهشی است که اوج آن را در روش سامرایی می‌بینیم. بنیان‌گذار این روش تدریس، آیت الله محمدحسن میرزای شیرازی (ره) است. در فرآیند این روش، هر طلبه می‌بایست قبل از درس، آراء دیگران را مطالعه و سپس در درس شرکت کند. برای تبادل افکار، زمینه‌ای مناسب فراهم و به افکار و نظریات شاگردان احترام گذاشته می‌شد. درس به صورت مباحثه تشکیل و تکمیل می‌شد؛ تا آن جا که وقتی از میرزا (ره) سؤالی پرسیده می‌شد،

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

ایشان ابتدا از شاگردان نظر می‌خواست و پس از اظهار نظر آن‌ها جواب می‌داد و به این طریق هم استعداد شاگردان را شناسایی می‌کرد و هم از فکر آنان استفاده می‌کرد.

میرزای شیرازی مطالب اساسی درس را مطرح می‌کرد و مطالب سهل الوصول را به شاگردان واگذار می‌کرد، تا خود آن‌ها تحقیق کنند. در این شیوه، شاگردان محور بحث بوده و استاد سخنران جلسه نیست؛ بلکه استاد در پایان به جمع‌بندی نظریات و نتیجه‌گیری می‌پرداخت. (رضایی اصفهانی، ۱۳۸۶؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱) تلاش این شیوه آموزشی بر آن بود تا با روش‌های گوناگون، طلبه را وادار به تفکر و تحقیق کند.

آداب روش سامرایی بر اساس یک الگوی استاندارد عبارت است از: ۱. حضور بدون مطالعه ممنوع؛ ۲. شرکت غیرفعال در کلاس ممنوع؛ ۳. بی‌برنامگی ممنوع؛ ۴. نفهمیدن و رد شدن ممنوع؛ ۵. بدون تخصص نظر دادن ممنوع؛ ۶. فرصت گرفتن برای جواب دادن آزاد؛ ۷. بدون مراجعه به منابع نظر دادن ممنوع؛ ۸. مدیریت زمان؛ ۹. نقد ناشیانه ممنوع؛ ۱۰. تقلید کورکورانه ممنوع؛ ۱۱. بدون فکر سؤال کردن و جواب دادن ممنوع؛ ۱۲. طرح سؤالات فرعی و نامربوط ممنوع؛ ۱۳. بحث با استاد آزاد؛ ۱۴. طرح سؤالات با تفکر آزاد؛ ۱۵. تک‌روی و اجازه مشارکت ندادن دیگران ممنوع. (شجاع نوری، ۱۳۹۱)

۳. پروژه تحقیقاتی

روش پروژه‌ای یکی از روش‌های فعال یادگیری است که در رویکرد پژوهش محور کاربرد اساسی دارد. در این روش به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا با مدیریت، برنامه‌ریزی و خود-کنترلی پروژه‌هایی را شروع و پایان برسانند.

پروژه پژوهشی مجموعه‌ای همگون از فعالیت‌های علمی و فرهنگی است که در محدوده زمانی مشخص و با اهداف معین توسط پژوهشگران و همکاران آنها با روش‌های علمی اجرا می‌شود. (مرکز آمار ایران، ۱۳۸۱؛ نقل در: شورای عالی انقلاب فرهنگی، هیأت نظارت و ارزیابی فرهنگی و علمی شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۴، ص ۵۶) پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترای نیز پروژه پژوهشی تلقی می‌شوند. (مرکز آمار ایران، www.amar.org.ir)

از دیگر ویژگی آموزشی درس خارج، پروژه محور بودن آن است. در این روش، استاد، شاگرد را در راه تحصیل آموخته ساخته و شاگرد برحسب استعداد و علاقه‌اش موضوعی را پی-

گیری می‌کند. در همان موضوع تحقیق، شاگرد، پیگیرانه با استاد سخن می‌گوید. این شیوه باعث می‌شود، هر شاگردی در موضوع مورد علاقه خود تلاش کند و با دقت شدن بر روی یک مطلب، روش تحقیق را نیز در حین کار بیاموزد. استاد نیز در این راه همراه او بوده و به او کمک می‌کند. (جمعی از پژوهشگران حوزه علمیه قم، ۱۳۸۲؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

این روش در سابقه آموزش حوزه‌های علمیه وجود نداشته، بلکه از ویژگی‌های آموزشی جدید حوزه‌های علمیه محسوب می‌گردد.

چهار. به لحاظ عوامل انسانی

۱. مدرس یا استاد

در نظریه آموزش پژوهش محور، معلم و مدرس باید خود یک پژوهشگر باشد تا در فرآیند مؤثر یاددهی-یادگیری بتواند زمینه تحقیق دانش‌آموز متفکر و پژوهنده را فراهم سازد. به عبارتی، معلم باید بتواند دقیق مشاهده کند، نتایج مشاهدات را گردآوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر و ارزیابی کند و همچنین دانش لازم را برای درک پژوهش و کاربرد آن را در محیط تعلیم و تربیت دارا باشد. (صادقی بجد، ۱۳۹۲) به‌طور کل سواد اطلاعاتی لازم در این زمینه (آموزش پژوهش محور) را داشته باشد.

بر اساس این آموزه، مدرس درس خارج باید دارای ملکه اجتهاد بوده و توانایی پژوهشی در این سطح را داشته باشد. چراکه «اجتهاد فرایندی چندلایه و درهم و پیچیده از کنش‌های مختلف معرفتی، مهارتی، ذهنی و عینی است که به بدون آن امکان استنباط حکم شرعی وجود ندارد.» (شرف‌الدین، مصاحبه، نقل در: ربانی، ۱۳۹۳، ص ۱۳۷) در ذیل، ویژگی‌ها و بایسته‌های یک مجتهد و مدرس درس خارج را در رویکرد پژوهش محوری برمی‌شماریم:

۱.۱. توانایی علمی لازم در شناخت نظام‌مند شریعت

یکی از شرایطی که برای مجتهد ذکر می‌شود، توانایی علمی و مهارتی است. در گذشته توانایی علمی یا قوه و ملکه استنباط را در تسلط به دانش‌هایی چون اصول، نحو، صرف، لغت عرب، قواعد فقهیه، علم رجال و غیره می‌دانستند؛ اما امروزه این حد از دانش را کافی ندانسته، مجموعه‌نگری و فهم نظام‌مند اسلام برای شناخت همه‌جانبه شریعت را از اصول اساسی اجتهاد

می‌دانند. از آن رو است که گفته می‌شود: «فقه و فقهات، اختصاصی به مسائل فرعی همچون بیع، اجاره، طلاق و صلاه ندارد؛ بلکه فقه، معادل واژگان دین‌شناسی و اسلام‌شناسی است.» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۵، ص ۳۹) و «فقیه به کسی اطلاق می‌شود که نه فقط عالم به قوانین و آیین دادرسی در اسلام، بلکه عالم به عقاید و قوانین، نظامات و اخلاق باشد؛ یعنی دین‌شناس به تمام معنای کلمه باشد.» (امام خمینی، ۱۳۸۸، ص ۸۷)

از این منظر، اگر کسی فقه جامع را نداند، اسلام را نمی‌شناسد. بنابراین باید دانش‌هایی چون کلام، فلسفه احکام، تفسیر، علم مقاصد الشریعه و غیره را به منظور شناخت نظامات شریعت به علوم مورد نیاز افزود.

۱،۲. موضوع‌شناس و آگاهی به زمان

در گذشته رویکرد استنباطی فقها در بسیاری از موارد مدرسه‌ای و تئوریک تلقی می‌شد. فقیه بیشتر به متون و منابع نظر داشت. در مقابل، کار احراز و شناخت موضوع، کاری عرفی و به عهده مکلف بود. این رویکرد در فقه فردی که امثال و اجرای آن به دست خود مکلفین است، اشکالی ایجاد نمی‌کند؛ اما در فقه اجتماعی، شناخت و احراز موضوع کار فقیه و از ارکان اجتهاد به حساب می‌آید. بنابراین از شرایط اجتهاد، علاوه بر حکم‌شناسی، معارف دیگری از جمله انس با محاورات و فهم موضوعات عرفی، تغییر و تحول در علوم و فنون و همچنین تحول روابط اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و غیره است. اگر فقیه نتواند آنها را شناسایی کند، از دادن حکم شرعی خاص آنها نیز ناتوان خواهد بود.

در نتیجه در نگاه جامع، اعلمیت معنایی فراتر دارد: اعلم در احکام، شناخت موضوعات، واقعیت‌های زندگی جمعی، شناخت مصالح و مفاسد اجتماعی و... از این رو، اجتهاد به معنای رایج آن که با تحصیل علوم می‌ماند ادبیات، منطق، اصول، رجال و تفسیر همراه است، کافی نبوده و نمی‌تواند گره‌ای از کار فقهات بگشاید. لذا لازم است فقیه به متن جامعه رجوع کند و از موضوعات شناخت کافی و دقیق پیدا کند. (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۱/۱۰/۴)

در این تلقی، حضور اجتماعی فقیه در جامعه، شرط اساسی در شناخت و استنباط درست احکام و نوع تصمیم‌گیری‌ها است؛ به طوری که اگر مجتهد در عرصه‌های اجتماعی و حکومتی حضور نداشته باشد، نمی‌تواند درک درستی از شرایط موضوعات، تغییر و نیز تراجمات آنها

داشته باشد. در واقع فقیه امروزی، علاوه بر شرایطی که در هزار سال پیش باید می‌داشت، لازم است شرط هوشمندی و هوشیاری و آگاهی از جامعه را نیز داشته باشد. (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۶۱/۱۰/۴) در این راستا، امام خمینی علاوه بر اعلمیت مذکور در رساله‌های عملیه، توانمندی‌های دیگری را نیز برای مجتهد شرط می‌داند و می‌فرماید: «روحانیت تا در همه مسائل حضور فعال نداشته باشد، نمی‌تواند درک بکند که اجتهاد مصطلح برای اداره جامعه کافی نیست.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۲۱، ص ۲۹۲)

تفاوت امام خمینی با دیگرانی که در طول تاریخ به استنباط فقهی می‌پرداختند، در درک از مأموریت فقیه است. در نظر امام خمینی، مأموریت فقیه فقط پاسخگویی به مسائل و احکام فردی عبادی نیست؛ بلکه مأموریت او در دست داشتن نبض جامعه بشری است و مقدم بر زمان حرکت کردن و راهبری جامعه به سوی اهداف الهی است. ایشان می‌فرمایند: «آشنایی با روش برخورد با حیل‌ها و تزویرهای حاکم بر جهان، داشتن بصیرت و دید اقتصادی، اطلاع از کیفیت برخورد با اقتصاد حاکم بر جهان، شناخت سیاست‌ها و حتی سیاسیون و فرمول‌های دیکته شده آنان و درک موقعیت و نقاط قوت و ضعف دو قطب سرمایه‌داری و کمونیزم که در حقیقت استراتژی حکومت بر جهان را ترسیم می‌کنند، از ویژگی‌های یک مجتهد جامع است. مجتهد باید زیرکی و هوش و فراست هدایت یک جامعه بزرگ اسلامی و غیر اسلامی را داشته باشد و علاوه بر خلوص و تقوا و زهدی که در خور شأن مجتهد است، واقعاً مدیر و مدبر باشد.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۲۱، ص ۲۸۹)

در این نگاه، توانایی صدور احکام حکومتی، به عنوان یکی از شرایط و وظایف ولی فقیه و عدم لزوم این توانایی در مجتهد عادی صحیح نمی‌باشد؛ چراکه اولاً ولی فقیه از بین همین مجتهدین انتخاب می‌شود. لذا مجتهد طبیعتاً باید از آن ویژگی‌های مذکور برخوردار باشد؛ ثانیاً همه مجتهدین به نحو عام منصوب به ولایتند. بله در صورت تراحم بین احکام مجتهدین و پرهیز از اختلال نظام، ناچار احکام ولایت مورد لحاظ قرار می‌گیرد.

۲. فراگیران

فراگیران در نظام آموزشی پژوهش‌محور دارای ویژگی‌های خاصی هستند و بر اساس معیارهای پژوهشی، پذیرفته و انتخاب می‌شوند. در ضوابط ورود داوطلبان به دوره دکترای

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

پژوهش محور دانشگاه‌ها آمده است: «چاپ حداقل یک مقاله علمی - پژوهشی مورد تأیید وزارت و یا چاپ در ISI» (دانشگاه آزاد اسلامی، بخش‌نامه شماره ۷۳/۳۵۶۸۱ مورخ ۹۲/۱۰/۲۲ ماده ۱۱ و ۱۲)

از جمله ویژگی‌هایی که فراگیر در رویکرد آموزش پژوهش محور - علاوه بر دانش لازم در عرصه علوم مرتبط با رشته علمی - باید داشته باشد، شامل: ۱. علاقه به پژوهش؛ ۲. سواد اطلاعاتی لازم با قدرت شناخت منابع مهم و یافته‌های فکری؛ (شکیبایی، ۱۳۸۸، ص ۶۹) ۳. قدرت تجزیه و تحلیل اطلاعات و تولید و افزایش بهره‌وری در اطلاعات و دانش است. در نظام آموزشی حوزه، فراگیر و طلبه درس خارج حوزه کسی است که به لحاظ روندهای علمی و آموزشی، دروس نیمه استدلالی یا نیمه پژوهشی سطوح عالی را طی کرده و در امتحانات شفاهی و علمی در محضر اساتید فن، نمره لازم را آورده است؛ و همچنین موفق به تدوین و نگارش یک پایان‌نامه حداقل در سطح علمی - ترویجی شده است.

اما متأسفانه مشاهده می‌شود، در بسیاری از موارد، طلبه درس خارج، متأثر از فضای آموزشی دروس، فاقد انگیزه و ویژگی‌های پژوهش محوری بوده و سواد اطلاعاتی لازم در قدرت شناخت منابع مهم و یافته‌های فکری و قدرت تجزیه و تحلیل اطلاعات و تولید دانش را ندارد. به منظور ایجاد فضای درسی مبتنی بر پژوهش محوری، فعالیت‌های مربوط به طلبه در فرایند درس خارج را باید در سه محور تقسیم کرد: ۱. فعالیت‌های پیش از درس، مثل پیش مطالعه؛ ۲. فعالیت‌های حین درس، مثل مشارکت فعال و منتقدانه؛ ۳. فعالیت‌های پس از درس، شامل تجزیه و تحلیل نتایج یادگیری، به صورت مباحثه، تقریر، مقاله علمی و غیره.

۳. مجریان

مجریان، یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام آموزش پژوهش محور تلقی می‌شوند. مجریان تسهیل کننده، برنامه‌ریز، سیاست‌گذار، نظارت کننده، راهنما و پشتیبانی کننده نظام آموزشی هستند و کارکرد آنها پیرامونی و فراتر از کلاس درس تعریف می‌شود. در واقع مجریان به طور مستقیم در فرایند کلاس درس دخالت ندارند؛ بلکه به شرایط و مسائل پیرامونی که به برگزاری چنین فرایندی بیانجامد می‌پردازند. اموری چون:

۱. امکانات و تجهیزات لازم در مدرسه برای انجام پژوهش‌ها، مانند کتابخانه‌های مجهز در سطح نیازهای فراگیران؛
 ۲. آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها برای رشته‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان که می‌توانند امکان پژوهش‌های کاربردی را فراهم سازد؛
 ۳. امکانات کسب اطلاعات به روز از طریق شبکه‌های اطلاعاتی دانش انفورماتیک یا شبکه‌های اینترنتی؛ (رئوف، ۱۳۸۸، ص ۱۰۴)
 ۴. فضاها و ساختارهای مناسب برای اجرای چنین الگوی آموزشی؛
 ۵. کادر آموزشی مناسب و ماهر برای این الگوی آموزشی و ...
- متأسفانه سرپرستی و مدیریت (برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل) دروس خارج حوزه علمیه در بسیاری از زمان‌ها به صورت یکپارچه و فعال نبوده، بلکه در دوره‌های مختلف بر پایه شعار «نظم ما در بی‌نظمی است» سپری می‌شده است. شاهد آن این است که معاونت پژوهشی مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه تا دو سال اخیر، صرفاً وظیفه سرپرستی و هدایت پژوهشی مدارس سطوح مقدماتی حوزه را برعهده خویش قرار داده و آموزش پژوهش‌محور را برای این سطوح از مراحل آموزشی پی می‌گرفته است. خوشبختانه اخیراً به ضرورت مدیریت و ساماندهی دروس خارج حوزه‌های علمیه پی برده است و با تأسیس «واحد ترویج پژوهش در سطوح عالی و خارج»، طرح‌هایی مانند «طرح احیاء سنت‌های پژوهشی»، «فقه مسائل مستحدثه» و ... را برای ارتقاء بهره‌وری دروس خارج حوزه در دستور کار قرار داده است. (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، واحد ترویج پژوهش در سطوح عالی، ۱۳۹۷)

پنج. محتوای آموزشی

در الگوی آموزشی پژوهش‌محور، محتوای آموزشی محدود به کتاب درسی و آنچه معلم می‌گوید نیست؛ بلکه اسناد و منابع دست اول، مصاحبه‌ها و مشاهدات، کتابخانه‌ها، آزمایشگاه محیط واقعی زندگی دانش‌آموزان محتوای آموزشی را تشکیل می‌دهد. (شعبانی، ۱۳۸۵)

مواد و کتاب‌های درسی، که همه فراگیران باید بطور یکنواخت از آن استفاده کنند، در یادگیری پژوهش‌محور اثری منفی دارد. در محیط‌های آموزشی که از پرورش تفکر و مهارت-

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

های آن حمایت می‌شود، فراگیران به جای استفاده از محتواهای ثابت و از پیش تعیین شده، به تجزیه و تحلیل مباحث و کیفیت استدلال‌های ارائه شده یا اظهار نظرها می‌پردازند.

آنچه درس خارج را از دروس ماقبل خود جدا می‌کند، همین نکته، یعنی فرامتن بودن درس خارج است. در دروس خارج حوزه‌های علمیه، بجای تمرکز بر محتوا و نظریات ثبت شده در کتب خاص، بر تبادل نظر، مشارکت و همکاری علمی و بررسی آراء و اندیشه‌های جدید تأکید می‌شود. در واقع باید شرایطی فراهم شود که همه افکار و اندیشه‌های معاصر نقد و بررسی گردد.

شهید مصطفی خمینی در این زمینه نکته باریکی دارد. وی معتقد است: «در دوران ما، باید توجه تام به مشارکت علمی داشت ... تبادل نظر و مشارکت در آراء فقهی را بهای فراوان باید داد ... به سبب همین عدم مشارکت و دوری از تبادل نظر می‌بینیم که برخی از فقها در طول زندگانی علمی خویش چقدر تبدیل رأی دارند.» (خمینی، ج ۲، ۱۳۷۶، ص ۵۲۴؛ نقل در: مهریزی، ۱۳۷۶)

اگر وظیفه استنباط را از احکام منفرد، به استنباط نظامات احکام ارتقا دادیم، آنگاه بررسی دیدگاه‌ها و نظرات دیگر مجتهدان اهمیت دیگر می‌یابد. نام روشی که شهید صدر ارائه می‌دهد، اجتهاد ملفق است. یعنی مجتهد باید از فتاوی دیگر مجتهدین که در راستای خطوط کلی نظامات شرعی قرار دارد بهره بگیرد؛ چرا که ممکن است کسی که در پی کشف مکتب (نظام) اسلام است به هنگام کوشش در کشف جزئیات حکم شرعی، مواضع متفاوتی داشته باشد و مثلاً موضع وی به عنوان مجتهدی که حکم شرعی را کشف می‌کند به نتیجه‌ای منجر گردد که با دیگر احکامی که خود معتقد است در خط کلی این مکتب قرار دارد، همسو و هماهنگ نباشد. نتیجه آن که او احکام ناهمسو را با عناصر یا احکام دیگر مجتهدان که هماهنگی بیشتری با نظام مکشوف وی دارد، عوض می‌کند. به دیدگاه شهید صدر: «چنین امکانی، هرگز کمتر از انطباق هر تصویر دیگری که در بعد فقهی و اجتهادی فراوان هم هستند، نیست. و به همین دلیل دارای توجه‌های شرعی خویش است. زیرا بیان‌گر اجتهاد اسلامی مشروعی است که در چارچوب کتاب خدا و سنت نبوی صورت گرفته است. از این رو جامعه اسلامی نیز می‌تواند در زمینه‌های

اجرایی، آن را از میان تصاویر فراوان دیگری که از شریعت اسلامی ارایه شده است و باید یکی از آنها را برگزینید، اختیار کند.»^۱ (صدر، موسوعه الشهد الصدور، ج ۳، ص ۴۶۷)

شش. شرایط و امکانات آموزش و پژوهشی

در محیط پژوهش محور، نه تنها رفتارهای معلمان و دانش آموزان عامل تحول فکری است، بلکه عوامل فیزیکی و نحوه سازماندهی و شرایط و فضای محیطی آنها نیز در تعامل و تحول فکری نقش بسزایی دارد. در رویکرد پژوهش محور، می توان با سازماندهی فیزیکی کلاس درس و به کارگیری انواع منابع مفید و کارآمد و ایجاد شرایط و محیط های علمی، تحول فکری و ثبات عاطفی را در محیط های آموزشی بوجود آورد. (شعبانی، ۱۳۸۲)

ویژگی لازم برای محیط آموزشی پژوهش محور عبارتند از:

۱. برخورداری از فضای آموزشی پژوهشی منعطف؛

۲. برخورداری از امکانات و تجهیزات پژوهشی کارگاه ها، آزمایشگاه ها، کتابخانه های

تخصصی و...؛

۳. استقرار و پیوند پایگاه ها و شبکه های اطلاعاتی از منابع متفاوت.» (شکیبایی، ۱۳۸۸،

ص ۶۹)

متأسفانه در دروس خارج مطرح حوزه های علمیه بخاطر عدم استفاده از امکانات، فناوری و شیوه های جدید آموزشی، نمی توان در یکجا به همه دیدگاه ها و نظریات، بخصوص دیدگاه های مجتهدان هم عصر و دیگر کلاس های درس خارج دست پیدا کرد. مضاف بر اینکه شلوغ بودن زیاد کلاس ها، امکان طرح نقد و اشکال را در کلاس بسیار کم کرده و بعضا کلاس را به سخنرانی یک طرفه تبدیل می کند.

هفت. سیستم ارزشیابی

^۱. «ولیس إمكان صدقها أبعد من إمكان صدق أیّ صورة اخرى من الصور الكثيره التي یزخر بها الصعيد الفقهي الاجتهادی. وهی بعد ذلك تحمل مبرراتها الشرعیة؛ لأنها تعبّر عن اجتهادات إسلامیة مشروعه تدور کُلّها فی فلك الكتاب والسنة؛ ولأجل ذلك یصح بالإمكان للمجتمع الإسلامی أن یختارها فی مجال التطبيق من بین الصور الاجتهادیة الكثيره للشریعه التي یجب علیه أن یختار واحده منها.»

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

ارزشیابی در رویکرد پژوهش محور صرفاً نتیجه‌مدار نیست؛ بلکه قابلیت‌ها، توانایی‌ها و پیشرفت‌های خود دانش‌آموزان در طول زمان یادگیری در مقایسه با خودش، نه در مقایسه با دیگران نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. (رئیس دانا، ۱۳۸۶ نقل در: اسدیان، ۱۳۹۴) در ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران، باید استفاده از آزمون‌های قلمی و کاغذی را به عنوان تنها وسیله ارائه آنچه آموخته‌اند کنار گذاشت و استفاده از روش‌ها، رسانه‌ها و ابزارهای مختلفی را مجاز شمرد. (آیزنر، ۱۹۹۴؛ نقل در: اسدیان، ۱۳۹۴)

طبق آیین‌نامه جذب دکترای پروژه‌محور دانشگاه، نحوه سنجش دکترای پروژه‌محور بر اساس کیفیت علمی پژوهش‌های انجام شده، میزان نوآوری، چگونگی دفاع از یافته‌های پژوهشی و نحوه نگارش طرح پژوهشی، نحوه دفاع از طرح پژوهشی، چاپ مقاله علمی-پژوهشی مستخرج از طرح پژوهشی در یکی از نشریه‌های علمی-پژوهشی انجام می‌شود. (دانشگاه آزاد اسلامی، بخش‌نامه شماره ۷۳/۳۵۶۸۱ مورخ ۹۲/۱۰/۲۲ ماده ۱۱ و ۱۲)

ارزشیابی طلاب دروس خارج در بدو ورود، از طریق مصاحبه و امتحان شفاهی از دروس پیشین، و همچنین توانایی ارائه یک پایان‌نامه در سطح علمی-ترویجی انجام می‌شود. ارزشیابی طلبه درس خارج نیز از طریق امتحانات شفاهی و نیز درخواست ارائه پروژه تحقیقاتی تحت نظر استاد راهنما و در سطح پروژه علمی-پژوهشی انجام می‌گیرد. پایان و اتمام دروس خارج که مرحله نهایی است، تقریرنویسی (انتقادی) و تعلیقه‌نویسی و نیز توانایی بحث علمی با اساتید مبرز اجتهاد، ملاک ارزشیابی است. چنانچه در این تعلیقات و یا مباحثات، توانایی و ملکه اجتهاد او دیده شد، موفق به اخذ درجه اجتهاد می‌گردد.

هشت. به لحاظ نتایج و خروجی

خروجی، آن چیزی است که از یک الگوی آموزشی پژوهش محور به عنوان نتیجه و برون‌داد مورد انتظار است. نتایج مورد انتظار نظام آموزشی پژوهش محور، عبارت است از:

۱. تولید و توسعه علم بجای انتقال علم

گفتیم اهداف آموزش مبتنی بر پژوهش، تولید و توسعه علم بجای انتقال علم است. تولید علم به معنای نظریه‌پردازی و دانش‌افزایی با استفاده از روش‌شناسایی علمی و رسیدن به اندیشه‌های ناب و جدید است. (دانشگاه عالی دفاع ملی، ۱۳۸۶؛ نقل در: کی‌نژاد، ۱۳۸۹، ص ۱۵)

«تولید علم باید با توجه به معیارهای صحیح جهانی آن تعریف شود. تولید علم شامل چند معیار است که عبارت است از: ۱. نظریه، متد و یا دستاوردی که دست اول باشد...؛ ۲. این نظریه و یا دستاورد در یک مجله علمی به چاپ برسد به گونه‌ای که این دستاورد مورد داوری تخصصی قرار گیرد...؛ ۳. دستاورد یا نظریه علمی باید در دسترس قرار گیرد...؛ ۴. نظریه‌ای که در دسترس قرار گرفته است، باید مورد رجوع باشد.» (موسوی موحد، ۱۳۸۱، ش ۲۸)

۱.۱. نظریه و نوآوری

گفتیم یکی از شاخص‌های تولید علم، نظریه‌پردازی و نوآوری است. نظریه، مجموعه‌ای نظام‌مند و سازگار از مفاهیم و گزاره‌های کلی است که تبیینی درباره چستی، چرایی یا چگونگی موضوع مورد نظر ارائه می‌دهد و محصول مطالعه و پژوهش روشمند و برخوردار از وجاهت و سطح علمی لازم بوده، دارای مبانی، فرضیه و دلایل کافی و ساختار علمی منطقی باشد. (شورای عالی حوزه‌های علمیه، شورای اعطای مجوزها، ۱۳۸۷، مصوبه ۱۳۸۷)

با توجه به اینکه هر تولید علمی، مجموعه‌ای از نظریه‌ها در برابر مجموعه‌ای از مسائل است، هرگاه یکی از امور زیر تحقق یابد، نظریه‌پردازی انجام شده و در نتیجه توسعه یا پیشرفت علم صورت گرفته است:

۱. مشخص شود بخشی از یک نظریه که به عنوان راه حل یک مسأله ارائه شده، نادرست است (نقد و یا رد یک نظریه: ابطال جزئی)؛
۲. دفاع از نظریه در برابر نقد جزئی؛
۳. مشخص شود کل یک نظریه که به عنوان راه حل یک مسأله ارائه شده، نادرست است (نقد و رد کل یک نظریه: ابطال کلی)؛
۴. دفاع از نظریه در برابر نقد کلی؛
۵. نقص یا کمبود یک نظریه مشخص شود (شناخت نقص یا کمبود یک نظریه)؛
۶. جبران نقص یا کمبود یک نظریه (تکمیل یک نظریه)؛
۷. ارائه نظریه‌ای جدید در راستای نظریه موجود (خلق نظریه مؤید)؛
۸. ارائه نظریه‌ای بهتر به جای نظریه موجود (تولید نظریه برتر)؛
۹. تولید نظریه یا ارائه راه حل برای مسائل مستحدث و نوظهور؛

۱۰. تولید مسائل مستحدث و نوظهور به صورت نظام‌مند و برنامه‌ریزی شده به عنوان یک هدف علمی در راستای پیش‌نیاز تولید نظریه. (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۸۶)

در دروس خارج حوزه‌های علمیه، نوآوری و نظریه‌پردازی و در نتیجه حرکت دادن مرزهای دانش از ضروریات این مرحله از نظام آموزشی است. در گذشته به تناسب محدودیت گستره فقه در ابعاد فردی و عبادی، وجوه استفاده از نظریه و نوآوری به همان اندازه محدود و کم‌فروغ بود. بنابراین در بسیاری از موارد بجای تولید نظریه و نوآوری، به بازتولید نظرات گذشتگان یا اتخاذ موضع در بین نظرات مختلف، و گاهی نیز قبول و یا عدم اتخاذ موضع در خصوص نظریات و نظامات وارداتی (سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و...) گرفتار می‌شد. امروزه با گسترش حضور فقه به تمامی عرصه‌های حیات بشری، و نیاز به استنباط و اجتهاد در مقیاس کشف نظام و نظریه اسلام در موضوعات کلان، حضور عنصر نظریه‌پردازی و نوآوری نیز به تناسب باید ارتقاء یافته و در این زمینه باید شاهد تحولی باشیم.

به دیدگاه شهید صدر، «این موضع‌گیری فقیه [توجه به احکام فردی]، نه تنها به یک سونگری فقیه از جنبه عینی می‌انجامد، بلکه به تدریج، فقیه را درباره خود قانون نیز به فردگرایی می‌کشانند؛ زیرا از آنجا که جنبه فردی در ذهن فقیه رسوخ دارد و عادت کرده که فرد و دشواری‌های او را در نظر بگیرد، این خاستگاه وی بر نظریه‌ای که از خود قانون دارد نیز اثر می‌گذارد و در نتیجه، رنگ فردی می‌گیرد و قانون و شریعت را در صحنه جولانگاه فردی می‌نگرد.» (صدر، همراه، ۱۳۵۹، ص ۲۵) این رکود و ایستایی تا آنجا ادامه می‌یابد که حتی احکام حکومتی شرعی پنداشته می‌شود و قواعد اصولی با نگرش محدود و فردی تدوین می‌گردد. (صدر، موسوعه الشهدید الصدر، ج ۱۶، ص ۱۳)

«با پیشرفت فنی و صنعتی و علمی بشر که بر روی همه شؤون زندگی وی اثر گذارده و سرعت حوادث و پدیده‌های نوین را نسبت به روزگار گذشته چند و چندین برابر کرده است ... در چنین مواردی است که فقهای عصر باید با روش‌بینی و احاطه علمی و پایبندی به روش فقاقت از یکسو، و آزاداندیشی و شجاعت علمی از سوی دیگر، مفاهیم جدیدی را در فقه کشف کرده و احکام تازه‌ای را با استناد به کتاب و سنت، عرضه کنند. و این تکمیل فقه است. علاوه بر اینها، استفاده از سبک‌های نوین در تدوین و نگارش کتب و رساله‌های فقهی، عمومی و

تخصصی، و نیز استفاده از روش‌های تحقیق فنی و علمی جدید و حتی استفاده از روش‌های پیشرفته بحث علمی و به کار بردن ابزارهایی که امروز در تسهیل کار علمی دارای سهم مؤثری است، همه اینها به وظیفه تکمیل فقه کمک می‌کند.» (آیت الله خامنه‌ای، ۱۴/۱۱/۱۳۷۲)

۱.۲. ارائه اثر

گفتیم یکی از معیارهای تولید علم این است که این نظریه یا دستاورد تولید شده، در جامعه علمی ارائه شود؛ به گونه‌ای که بتواند این دستاورد علمی، مورد داوری تخصصی دیگران قرار گیرد. در سنت‌های دروس خارج حوزه‌های علمیه، روش‌ها و شیوه‌های نگارشی و ارائه آثار متنوعی وجود داشته است. از جمله این شیوه‌ها شامل: املاء، تقریرنویسی، تعلیق و تحشیه، تکمله و... متأسفانه در سال‌های اخیر این سنت‌های پژوهشی رو به افول نهاده و در برخی موارد جای خود را به جزوه‌نگاری و یا استماع صرف مطالب استاد داده است. حتی در برخی از دروس، استاد زحمت شاگرد را کم کرده و خود به ارائه جزوه اقدام می‌کند؛ که البته اگر صرفاً برای معرفی سرفصل‌ها و مباحث مهم دروس باشد، اشکالی ندارد، و زمینه‌ساز پیش‌مطالعه و تتبع و کاوشگری بهتر طلبه می‌شود. اکنون هر یک از روش‌های ارائه اثر و تولیدات علمی دروس خارج را به تفصیل معرفی کرده و بایسته‌های آن را به جهت پژوهش محوری مرور می‌کنیم.

۱.۲.۱. تقریرنویسی

در تقریرنویسی، طلاب پس از پایان هر نوبت درس استاد، آن درس را به قلم خود می‌نویسند. در تقریرات، طلاب آنچه را که از مباحث درس به حسب استعداد خود می‌فهمند، می‌نگارند و حاصل کار، تألیف خود آن‌ها به‌شمار می‌آید. (آقابزرگ طهرانی، ۱۴۰۳، ج ۴، ص ۳۶۶؛ نقل در: بنیاد دائره المعارف اسلامی: www.rch.ac.ir)

در تقریرنویسی ممکن است تقریرنویس نسبت به بعضی آرای استاد خود مناقشه کند و پس از بیان نظر او، آن را نقد کند و سپس نظر خود را شرح دهد. این امر حاکی از صاحب‌نظر بودن، و چه بسا مجتهد بودن مقرر است.

۱.۲.۲. حاشیه‌نویسی

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

تعلیق‌نگاری یا حاشیه‌نویسی، به معنای نوشتن نکاتی در کناره‌های (هوامش) یک متن برای توضیح یا نقد یا تصحیح آن و نیز تألیف آثاری مستقل با همین هدف است. (خلیل بن احمد، ۱۴۰۵، ج ۳، صص ۲۶۰-۲۶۱؛ نقل در: بنیاد دائره المعارف اسلامی: www.rch.ac.ir) حاشیه‌ها را توشیح و تعلیق یا تعلیق نیز نامیده‌اند.

در سنت‌های پژوهشی حوزه‌های علمیه، تعلیق و تحشیه، کاربرد ویژه‌ای داشت، و آن اثبات پختگی و بلوغ اجتهادی طلبه یا دانش‌آموخته دروس خارج بود. دانش‌پژوه برای اثبات بلوغ علمی خویش و رسیدن به ملکه اجتهاد، بر یکی از متون مهم علمی، تعلیق و یا حاشیه می‌زد و اینگونه اجتهاد خود را به جامعه علمی نشان می‌داد.

۱،۲،۳. گزارش نویسی علمی

در نوشته‌های علمی، اصطلاح گزارش پژوهشی نشان‌دهنده مدرکی است که نتایج یک پژوهش را ارائه می‌دهد. گزارش نویسی بیشتر فعالیت فکری است تا اینکه فرمول خاصی را دنبال کند. (پارادیس و زیمرمن، ۲۰۰۲؛ نقل در: حیاتی، ۱۳۸۶، ص ۲۴۰)

چون هر محصول پژوهشی پایان‌یافته‌ای، به نوبه خود تا حدودی منحصر به فرد است، نمی‌توان به صورت دقیق مشخص کرد که یک گزارش به چه نیازمندی‌هایی (نظیر تعداد صفحه‌ها، تعداد منابع و مراجع، نحوه و میزان مبانی نظری پژوهش، چارچوب زمانی و غیره) نیاز دارد؛ اما معمولاً یک الگوی نسبتاً معیاری وجود دارد که پژوهشگران می‌توانند از آن پیروی نمایند. برای نمونه، برخی چیدمان سازمان اصلی گزارش را در دو فصل مناسب می‌دانند که فصل اول به طرح، روش‌شناسی و مبانی نظری پژوهش می‌پردازد، و فصل دوم به یافته‌های پژوهش و برخی دیگر چیدمان سازمان اصلی گزارش را در پنج فصل مناسب در نظر می‌گیرند. (میرزایی، ۱۳۸۸، ص ۸۳۱)

متأسفانه این نوع فعالیت علمی در سابقه پژوهشی حوزه‌های علمیه وجود نداشته و در حد طرح و ایده باقی مانده است. گزارش پژوهشی از یک درس خارج می‌تواند، به عنوان فعالیت-های پژوهشی طلبه محسوب گردیده و ملاک ارزش‌یابی و سنجش وی قرار گیرد.

۱،۲،۴. مقاله علمی متخذ از درس خارج

مقاله علمی، مقاله‌ای است مبتنی بر پژوهش‌ها و مستندات علمی با منابع و مآخذ معتبر که در یکی از نشریات معتبر داخلی (علمی- پژوهشی یا علمی- ترویجی) یا نشریات نمایه شده، چاپ و منتشر شده و یا در گردهمایی‌های علمی ارائه شده باشد. (مرکز آمار ایران، www.amar.org.ir) مقاله علمی به مقاله علمی- ترویجی، علمی- مروری و علمی- ترویجی تقسیم می‌شود. مقاله‌نویسی متخذ از دروس خارج می‌تواند از هر سه نوع باشد. مقاله متخذ از درس خارج، چنانچه صرفاً به ارائه نظریات و دیدگاه‌های مختلف علما و اتخاذ موضع مدرس مربوطه پردازد، مقاله‌ای است علمی- ترویجی؛^۱ چنانچه به نقد و بررسی دیدگاه‌ها نیز پردازد، مقاله‌ای است علمی- مروری؛ و اگر نظریات و دیدگاه‌های جدیدی را مطرح کند، مقاله‌ای است علمی- پژوهشی.^۲

در همه انواع مقاله اگر نگارنده صرفاً یک دست‌یار پژوهشی است و صرفاً به تقریر و دسته‌بندی مطالب می‌پردازد، می‌تواند نامش به عنوان نفر دوم مقاله، همراه با نام مدرس درس خارج قید شود؛ اما اگر نقد و بررسی و نظریه‌نمایی از سوی نگارنده صورت گیرد، حتی می‌تواند به عنوان نفر اول و یا تنها نویسنده مقاله معرفی گردد. متأسفانه این نوع فعالیت علمی نیز در سابقه پژوهشی حوزه‌های علمیه وجود نداشته است.

۲. مجتهد و پژوهش‌گر ماهر

تربیت پژوهشگر ماهر و مجتهد جامع از دیگر اهداف و نتایج دروس خارج پژوهش محور است. در گذشته شرایط مجتهد را در بخش مدرس و معلم بررسی کردیم. بخاطر عدم اطنا ب در کلام، به بخش مربوط به شرایط مجتهد ارجاع می‌دهیم.

^۱ مقاله علمی- ترویجی، مقاله‌ای است که به تبیین و بسط علم پردازد و سطح آگاهی‌ها و دانش را ارتقاء بخشد و مخاطبان را با مفاهیم جدید علم آشنا سازد. (ر.ک. شورای عالی حوزه‌های علمیه، شورای اعطای مجوزها، ۱۳۹۲، مصوبه ۱۱۰)

^۲ مقاله علمی- پژوهشی، نوشته‌ای مبتنی بر تحقیقات و مستندات علمی که در آن نتایج جدید پژوهشی ارائه شده است. (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، کمیته آمار بخشی علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۷، ص ۶۸)

نتیجه‌گیری

پیروان دیدگاه تعلیم و تربیت پژوهش‌محور به روش‌هایی تأکید دارند که پرورش روحیه پژوهشگری و مواجهه شدن فراگیران با زمینه‌ها و موقعیت مبهم و مسأله‌دار را مورد توجه قرار می‌دهد.

هرچند این رویکرد آموزشی از دل یک‌سری مبانی نظری خاص در تعلیم و تربیت، یعنی «سازنده‌گرایی» برخاسته که مبتنی بر مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی نسبی‌گرایی بوده و با مبانی اسلامی ما دچار تعارض است. از این رو، بدون توجه به این اشکالات و الگوبرداری صرف از آنها، ممکن است نظام آموزشی ما را دچار چالش‌هایی ناخواسته کند؛ اما این الگوی آموزشی، فارغ از مبانی معرفتی خاص، به دلایل آموزه‌های مفید و منطقی فراوانی که دارد، می‌تواند مبنای نظامات آموزشی غیرنسبی‌گرا نیز واقع گردد. مضاف بر اینکه بین این شیوه و آنچه در حوزه‌های علمیه «درس خارج» گفته می‌شود، به‌ویژه «سبک سامرایی» آن در بسیاری از اصول و روش‌ها شباهت‌هایی وجود دارد. در هر دو روش، یادگیرنده شخص فعالی است که دائماً از طریق پژوهش و تفکر به تولید اندیشه می‌پردازد، در هر دو روش، علاوه بر دانش علمی، فهم و تحلیل موضوع، مهارت در روند تحقیق، جستجوگری و روحیه همکاری دیده می‌شود؛ اما متأسفانه به دلیل شرایط تاریخی و زیست‌غیراجتماعی تفقه شیعه، آسیب‌هایی به این روش ناب حوزوی وارد آمده است؛ به طوری که بعضاً عناصر پژوهش‌محوری در آن کم‌رنگ شده و به رویکرد آموزش‌محوری نزدیک شده است.

با عنایت به نقش دروس خارج در تربیت طلاب پژوهشگر و نیز تولید و توسعه دانش دینی و حل مسائل مستحدثه، موظف به بازنگری و در صورت لزوم اصلاح این خرده‌نظام آموزشی هستیم؛ تا ضمن ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی آن، به تولید و توسعه دانش دینی کمک درخوری شود.

با بررسی تمایزات و اشتراکات الگوی آموزش پژوهش‌محور با درس خارج حوزه‌های علمیه، و با بررسی، تحلیل و بازخوانی روندها، و آنچه بایسته پژوهش‌محوری در این دروس است و نیز رصد کاستی‌ها و موانع در این زمینه، می‌توان با مطالعه دیدگاه‌های برخی اندیشمندان

حوزه‌ای که صبغه اجتماعی دارند، الگویی بایسته و استاندارد از الگوی آموزشی پژوهش محور برای دروس خارج حوزه‌های علمیه ارائه کرد که در جدولی ارائه شده است.

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

ویژگی‌های پژوهش محوری دروس خارج و تفاوت آن با رویکرد آموزش محوری

محورها	عناصر کلان	عناصر جزئی	ویژگی‌های پژوهش محوری	ویژگی‌های آموزش محوری
مبانی	شناخت‌شناسی		حجیت ذاتی قطع و منابع معرفتی یقین آور، انسداد باب علم و انفتاح باب علمی در شناخت احکام	حجیت ذاتی قطع و منابع معرفتی یقین - آور، انسداد باب علم و انفتاح باب علمی در شناخت احکام
	آموزشی		ابتنای اجتهاد بر فهم مجتهد؛ اما بر پایه روش‌شناسی خاص	ابتنای اجتهاد بر فهم مجتهد؛ اما بر پایه روش‌شناسی خاص
	روش‌شناختی		اجتهادی پویا (مسئله‌محور و توجه به واقعیت خارجی)؛ نظام‌ساز و کثرت‌گرایی روشی	اجتهادی ایستا (رویکرد فردی و عبادی)؛ حکم‌محور و جزء‌نگر؛ تئوریک و مدرسه - ای؛ انحصار‌گرایی (در کتاب و سنت)
اهداف و مأموریت			تربیت مجتهد جامع، حل مسائل نوپدید و کلان اجتماعی و تولید نظریه	تربیت مجتهد فردگرا و جزء‌نگر و مدرسه‌ای، حل مسائل خرد و فردی و اتخاذ موضع بین نظرات گذشته
	محتوا (متون)		محتوا آزاد (همه منابع و ظرفیت‌های شناخت فقهی، استفاده از نظریات همه فقه‌های معاصر و...)	محتوا از پیش تعیین شده و اتکا به کتاب و سنت و تکرار و تأکید بر محتوا و دیدگاه گذشتگان.
برنامه	روش	تدریس	طلبه‌محور، فعال، مشارکتی و سامرایی	استادمحور، غیرمشارکتی و غیرفعال
		تحقیق	استنتاجی (حرکت از مسئله به متن) و بهره‌گیری از همه ابزارها و روش‌های تحقیق	حرکت از متن به متن و محصور شدن در متن پژوهی.
		ارزشیابی	میزان تولید آثار علمی (مقاله، تفریرات، پایان‌نامه و...)	امتحانات شفاهی
عوامل انسانی	فراگیران		فعال، مشارکت‌کننده در بحث، دارای سواد اطلاعاتی	منفعل، منفرد، عدم سواد اطلاعاتی
	مربی (مدرس)		مجتهد جامع، در موضع شریک یادگیری - طلاب و آسان‌کننده فرایند یادگیری	مجتهد مدرسه‌ای و تئوریک، در موضع فردی آگاه و دارای اقتدار علمی و انتقال - دهنده اطلاعات
	مدیران		تسهیل‌کننده و برنامه‌ریز پژوهشی	سرپرست و برنامه‌ریز آموزشی
شرایط و امکانات	فضای آموزشی		کارگاهی، حلقه درسی و...	کلاس‌های منبری و خطابه‌ای
	تجهیزات و امکانات		کتابخانه تخصصی، تجهیزات آزمایشگاهی، اینترنت و...	کتابخانه عمومی

منابع

- (۱) اراکی، محسن، فقه نظام سیاسی اسلام، قم: دفتر نشر معارف، ۱۳۹۳.
- (۲) اسدیان، سیروس؛ حبیبی آذر، افسانه؛ بررسی اثربخشی برنامه درسی علوم به شیوه آموزش محور با برنامه ی درسی علوم به شیوه پژوهش محور در دوره ابتدایی، فصلنامه علوم رفتاری، ش ۹، ۱۳۹۴.
- (۳) اعرافی، علیرضا، درآمدی بر اجتهاد تمدن ساز، قم: مؤسسه اشراق و عرفان، ۱۳۹۵.
- (۴) امام خمینی، الاجتهاد و التقليد، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، چاپ دوم، ۱۳۸۴.
- (۵) امام خمینی، صحیفه امام، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س).
- (۶) امام خمینی، کتاب البیع، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، چاپ سوم، ۱۳۸۸.
- (۷) امام خمینی، ولایت فقیه (حکومت اسلامی)، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، چاپ بیستم، ۱۳۸۸.
- (۸) امینی، سید کاظم، گزارش های تحقیقاتی اداری و گزارش نویسی، تهران: مدیریت، ۱۳۸۲.
- (۹) بنیاد دائره المعارف اسلامی؛ www.rch.ac.ir
- (۱۰) پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، تمایزات فقه و فقه سیاسی، به اهتمام علی اصغر نصرتی، قم: بوستان کتاب، ۱۳۹۳.
- (۱۱) جهانی، جعفر، آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور، فصلنامه «اندیشه های نوین تربیتی»، ش ۱، ۱۳۸۷.
- (۱۲) حائری، سید کاظم؛ مباحث الاصول، تقریرات درس آیت الله صدر، ج ۱، ۱۳۹۱، ص ۴۷۶.
- (۱۳) حسین پور طولازدهی، شهره؛ زین آبادی، حسن رضا؛ عبدالحی، بیژن؛ عباسیان، حسین؛ آموزش و یادگیری پژوهش محور در محیط ساختن گرا، فصلنامه «تعلیم و تربیت» شماره ۲۳، ۱۳۹۶.
- (۱۴) حیاتی، زهیر، نگارش مقاله، تهران: چاپار، ۱۳۸۶.
- (۱۵) خاکبان، سلیمان، چکیده مقاله توسعه علوم اسلامی - حوزوی (مفاهیم، مبانی، الگوها)، معاونت پژوهش حوزه های علمیه، دفتر مطالعات پژوهشی، اداره توسعه علوم، ۱۳۸۶.
- (۱۶) خسروپناه، عبدالحسین؛ فلسفه های مضاف جلد اول، ۱۳۹۰.

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

- ۱۷) خمینی، مصطفی، تحریرات فی الاصول، ج ۳، تهران: موسسه تنظیم نشر و آثار امام خمینی، ۱۳۷۶.
- ۱۸) دانشگاه آزاد اسلامی، آیین نامه دوره دکترای پژوهش محور، دانشگاه آزاد اسلامی، بخش نامه شماره ۷۳/۳۵۶۸۱ مورخ ۹۲/۱۰/۲۲ ماده ۱۱ و ۱۲.
- ۱۹) ربانی، محمدباقر؛ فقه اجتماعی (مصاحبه با اساتید حوزه و دانشگاه)، قم: مرکز فقهی ائمه اطهار، ۱۳۹۳.
- ۲۰) رئوف، علی؛ مدیریت پژوهش و مدرسه، تهران: آیت ۱۳۸۸.
- ۲۱) زیبایی‌نژاد، محمدرضا؛ فقه حکومتی و برنامه راهبردی در حوزه زن و خانواده، www.farsikhamenei.ir
- ۲۲) سید باقری، سید کاظم، فقه سیاسی شیعه سازوکارهای تحول در دوران معاصر، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۸.
- ۲۳) سیف، علی اکبر، روان شناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران، ۱۳۸۷.
- ۲۴) سیف، علی اکبر، نظریه سازنده گرایی و کاربردهای آموزشی آن، فصل نامه «تعلیم و تربیت»، شماره ۶۵، بهار ۱۳۸۰.
- ۲۵) شافعی، محمد بن ادریس؛ الام، ۸ جلد، بیروت: دارالمعرفه، بی تا.
- ۲۶) شجاع نوری، فروغ الصباح؛ توحیدی، مریم؛ شکری، فرزانه؛ مقایسه تطبیقی روش آموزش سامرایی با یادگیری پژوهش محور، «مهندسی فرهنگی»، سال هفتم، شماره ۷۱ و ۷۲، ۱۳۹۱.
- ۲۷) شعبانی، حسن؛ روش تدریس پیشرفته، سمت، ۱۳۸۲، ص ۱۸.
- ۲۸) شکیبایی، زهره؛ قورچیان، نادرقلی؛ خلخالی، علی؛ ارائه مدلی برای ایجاد دانشگاه پژوهشی در نظام آموزش عالی ایران، فصلنامه «رهبری و مدیریت آموزشی»، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال سوم، شماره ۳، پاییز ۸۳، صص ۶۹، ۱۳۸۸.
- ۲۹) شورای عالی حوزه‌های علمیه، شورای اعطای مجوزها، ۱۳۸۷، مصوبه ۱۳۸۷.
- ۳۰) شیخ مفید، محمدبن محمدبن نعمان، تصحیح الاعتقاد، بیروت: دارالمفید الطبعه الثانيه، ۱۴۱۴.
- ۳۱) صادقی بجد، محمد فاروق؛ احمدی درمیان، فرشته؛ پژوهش محوری، رویکردی نوین در آموزش دبیران شیمی در مراکز تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران، ۶ و ۷ شهریورماه ۱۳۹۲، دانشکده شیمی دانشگاه سمنان.

- ۳۲) صدر، سید محمد باقر، اقتصادنا (موسوعه الشهد الصدري ج ۳)، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۳) صدر، سید محمد باقر، بحوث فی شرح العروه الوثقی ج ۳ (موسوعه الشهد الصدري ج ۱۱)، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۴) صدر، سید محمد باقر، دروس فی علم الأصول، (موسوعه الشهد الصدري ج ۶)، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۵) صدر، سید محمد باقر، الفتاوی الواضحه (موسوعه الشهد الصدري ج ۱۶) نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۶) صدر، سید محمد باقر، سنت‌های تاریخ در قرآن، ترجمه جمال موسوی اصفهانی، تهران: تفاهم، چاپ سوم، ۱۳۸۱.
- ۳۷) صدر، سید محمد باقر، همراه با تحول اجتهاد، ترجمه اکبر ثبوت، سید جمال موسوی، تهران: روزبه، ۱۳۵۹.
- ۳۸) صرامی، سیف الله، منابع قانون‌گذاری در حکومت اسلامی، دبیرخانه مجلس خبرگان، قم: بوستان کتاب (انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم)، ۱۳۸۲.
- ۳۹) ضیائی‌فر، سعید، درآمدی بر رویکرد حکومتی به فقه (مجموعه مقالات و نشست‌ها)، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، ۱۳۹۱.
- ۴۰) عادل‌پور، زکیه؛ مهram، بهروز؛ حسین کارشکی، جایگاه پژوهش‌محوری در فرایند تدریس معلمان ابتدایی، اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در روانشناسی، مشاوره و تعلیم و تربیت، اهواز، ۱۳۹۵.
- ۴۱) عباسی، محمد مهدی، مکتب سامرا به مثابه یک نظام آموزشی، دو ماهنامه «خانه طلاب جوان جوان»، شماره ۱، ۱۳۸۸.
- ۴۲) عباسی اسفنجیر، علی اصغر؛ مدلسازی مدرسه پژوهش‌محور و آزمون تجربی آن با استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جشی در مدارس استان مازندران، فصلنامه «مطالعات توسعه اجتماعی- فرهنگی»، دوره ۴، شماره ۳، ۱۳۹۴.
- ۴۳) عبداللهی حسینی، سید علی؛ جوادی بورا، محمد علی؛ راهنمای تدریس پژوهش‌محور، ویژه معلمان پژوهش‌محور، مصطفی جعفری، بابل: جهاد دانشگاهی، سازمان انتشارات، ۱۳۹۴، ص ۶۹.

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

- ۴۴) عزیزی، حسین، مبانی و تاریخ تحول اجتهاد، قم، بوستان کتاب، ۱۳۸۴.
- ۴۵) علیدوست، ابوالقاسم، چهار گام برای پویایی فقه حکومتی، www.farsikhamenei.ir.
- ۴۶) علیدوست، ابوالقاسم، فقه و مصلحت، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، چاپ دوم، ۱۳۹۰.
- ۴۷) غلامعلی احمدی، کاربرد روش حل مسأله در آموزش علوم، فصلنامه «تعلیم و تربیت»، شماره ۴، ۱۳۸۰.
- ۴۸) فرخ لقاء رئیس دانا، برنامه‌ریزی درسی و یادگیری پروژه‌محور؛ نشریه «رشد تکنولوژی آموزشی»، شماره ۱۴۸، ۱۳۸۶.
- ۴۹) الفیاض، محمداسحاق (مقرر)، محاضرات فی اصول الفقه، تقریرات درس سید ابوالقاسم خوبی، قم: انتشارات امام موسی صدر، بی‌تا، ج ۳.
- ۵۰) کلاهدوزی، احمد؛ کوثری، مریم؛ مبانی و الگوی آموزش‌های پژوهش‌محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۱۳۹۰، «پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی»، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱۲.
- ۵۱) کی‌نژاد، محمدعلی؛ تولید علم و فناوری در کشور (جریان‌شناسی، توانمندی‌ها و آسیب‌شناسی)، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹.
- ۵۲) گال، مردیت دامین؛ روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمدرضا نصر، تهران: سمت، چاپ سوم، ۱۳۸۷، ص ۱۳۳۶.
- ۵۳) مخلصی، عباس، بازشناسی فقه اجتماعی امام خمینی، مجله «فقه»، ش ۲۱ و ۲۲، ۱۳۸۶.
- ۵۴) مرکز آمار ایران، www.amar.org.ir
- ۵۵) مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، نظام جامع علمی حوزه، ۱۳۹۷.
- ۵۶) مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، طرح تدوین القاب (نام و نشان‌های حوزوی) - نسخه آزمایشی، ۱۳۹۷.
- ۵۷) مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، فرهنگ واژگان پژوهشی، نسخه داخلی، ۱۳۹۷.
- ۵۸) مسجد سرای، حمید، ترمینولوژی حقوق، اصطلاح‌شناسی فقه امامیه، تهران: پیک کوثر، ۱۳۹۱.
- ۵۹) مطهری، مرتضی، آشنایی با علوم اسلامی، ج ۳، تهران: صدرا، ۱۳۵۸.

- ۶۰) مظفر، محمدرضا، اصول الفقه، بیروت: دارالتعارف، ج ۲، چ ۴، ۱۴۰۳ق.
- ۶۱) مکارم شیرازی، ناصر، دایره المعارف فقه مقارن، ج ۱، قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب، ۱۳۸۵.
- ۶۲) موسوی موحد، علی اکبر؛ تولید علم، اولویت توسعه کشور، فصلنامه «سیاست علمی- پژوهشی (رهیافت)»، ش ۲۸، ۱۳۸۱.
- ۶۳) میرباقری، سید محمد مهدی، درس خارج مبانی فقه حکومتی، www.isaq.ir
- ۶۴) میرزایی، خلیل، پژوهش، پژوهشگری و پژوهش نامه نویسی، تهران: جامعه شناسان، ۱۳۸۸.
- ۶۵) هاشمی شاهرودی، بحوث فی علم الاصول، تقریرات دروس خارج سید محمد باقر صدر، جلد ۴، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۶۶) وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، کمیته آمار بخشی علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۷، ص ۶۸.

