

دانشور

رشته‌نگار

فرایند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی

نویسندگان: دکتر بابک شمشیری* و دکتر عبدالحسین نقیب‌زاده**

* استادیار دانشگاه شیراز

** استاد دانشگاه تربیت معلم

چکیده

پژوهش حاضر قصد دارد با اقتباس از مبانی تربیتی عرفان اسلامی، چگونگی فرایند تعلیم و تربیت را از منظر آن مکتب تبیین کند. در حقیقت، این بررسی درصدد پاسخگویی به این سؤال است که فرایند تعلیم و تربیت براساس مبانی نظری عرفان اسلامی چگونه است؟ در این پژوهش از روش تحلیل فلسفی با رویکرد استنتاجی استفاده شده است. به منظور پاسخگویی به سؤال فوق، ابتدا مبانی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و انسان‌شناسی عرفان اسلامی تشریح، و سپس ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی و همچنین چگونگی نگاه آن به برنامه درسی تبیین شدند. عمده‌ترین ویژگی‌های تعلیم و تربیت عرفانی عبارتند از: (۱) وحدت‌گرایی، (۲) اصالت باطن، (۳) تأکید بر شناسایی‌های شهودی، (۴) تلقی سفر (سیر و سلوک) از مفهوم تربیت. براساس این ویژگی‌ها، اهداف تعلیم و تربیت از منظر عرفان اسلامی را می‌توان در سه طبقه هدف‌غایی، هدف میانی و اهداف کوتاه مدت دسته‌بندی کرد. هدف غایی این فلسفه تربیتی عبارت است از فناء فی‌الله و به تعبیر دیگر معرفت توحید هدف میانی نیز مشتمل است بر خودشناسی که در این مرحله روشن‌شدگی و یا تحقق ادراکات شهودی حاصل می‌شود. آخرین طبقه، یعنی اهدافی که به منزله شیوه و روش رسیدن به هدف میانی و غایی محسوب می‌شوند. مشتمل است بر: (۱) عشق‌پروری، (۲) تربیت اخلاقی، (۳) تربیت هنری (زیبایی‌شناسی).

نتایج استنباط شده در مطالعه حاضر حکایت از آن دارند که روش تربیتی رویکرد یادهی - یادگیری مکتب عرفان اسلامی مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متربی است. اصولاً تربیت به مثابه یک برنامه سفر است که از مراحل و منازل گوناگون و پشت سر هم تشکیل یافته است. در این رویکرد، مربی نقش هدایت و راهنمایی متربی را در جریان فعالیت‌های عملی و تجارب فردی وی بر عهده دارد و در واقع، مربی، بیش‌تر نقش یک مشاور و راهنما را ایفا می‌کند. مطابق با الگوی اقتباس شده، دانش‌آموز در فرایند یادهی - یادگیری کاملاً فعال است، چرا که بصیرت و روشن‌شدگی امری است باطنی که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. بنا به این الگو، رابطه معلم - شاگرد بر دو رکن عمده استوار است. نخست، محبت و عشق دو جانبه بین مربی و متربی و دوم اطاعت متربی از مربی در فرایند تربیت. در واقع، این دو رکن از ضرورت‌های سفر تربیتی و معرفتی متربی محسوب می‌شود. در بخش پایانی این مقاله ضمن نتیجه‌گیری، برخی پیشنهادهای کاربردی ارائه شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: فرایند یادهی - یادگیری، تعلیم و تربیت، برنامه درسی، عرفان اسلامی، اهداف تربیتی

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال دوازدهم - دوره جدید
شماره ۱۲
شهریور ۱۳۸۴

دکتر بابک شمشیری و دکتر عبدالحسین نقیب‌زاده

مقدمه

کثرت و فراوانی آثار مربوط به عرفان اسلامی و معرفی ابعاد گوناگون آن از جمله معرفت شهودی بسیار چشمگیر است. با نگاهی به تاریخ ادبیات پس از اسلام متوجه خواهیم شد که کتب و رساله‌های گوناگونی چه به صورت مستقیم و چه غیرمستقیم به معرفی عرفان اسلامی و جنبه‌های گوناگون آن پرداخته‌اند. آثاری از قبیل «فصوص الحکم» و «فتوحات مکیه» ابن عربی «کشف المحجوب» هجویری عزنوی، «مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه» عزالدین کاشانی، «تمهیدات» عین القضاة همدانی، «عوارف المعارف» و «مونس العشاق» شیخ شهاب‌الدین سهروردی، «انسان الکامل» عزیزالدین نسفی، «تذکره الاولیاء» عطار نیشابوری، «عرفان و عرفان نمایان» ملاصدرا، و «کیمیای سعادت» امام محمد غزالی نمونه‌های بسیار خوبی از منابع مربوط به عرفان اسلامی در طول تاریخ هستند. بخش دیگری از منابع مربوط به عرفان اسلامی با زبان نظم، بیان شده‌اند. دیوان خواجه شمس‌الدین حافظ شیرازی، دیوان شمس و مثنوی مولانا، و منطق‌الطیر عطار از جمله این آثار منظوم هستند که در نوع خود بی‌نظیرند. در دوره معاصر نیز بررسی‌ها و تحقیقات متعددی در باره عرفان اسلامی و همچنین ابعاد آن انجام شده است.

علی‌رغم تحقیقات و مطالعات بسیار زیادی که در باره عرفان اسلامی انجام شده به سختی می‌توان مطالعه و یا پژوهشی جدی را یافت که به بررسی نسبت میان عرفان اسلامی و تعلیم و تربیت پرداخته باشد. معدودی از صاحب‌نظران فلسفه تعلیم و تربیت تنها به بیان برخی دیدگاه‌های تربیتی و عرفان اسلامی [۱] بسنده کرده و برخی از محققان تنها به تشریح پاره‌ای از دیدگاه‌های تربیتی معدودی از عارفان مسلمان همچون مولانا پرداخته‌اند [۲]. بنابراین با توجه به تأثیر بسیار شگرف دیدگاه‌ها و نظریه‌های عرفان اسلامی و همچنین عرفای مسلمان بر ابعاد گوناگون فرهنگ ایرانیان که رگه‌هایی از آن را در تاریخ تعلیم و تربیت کشور می‌توان ملاحظه کرد همچنین رابطه بسیار تنگاتنگ عرفان اسلامی با

منابع اصیل اسلام، یعنی قرآن و سنت که خواه ناخواه اثر بسیار مهمی بر فلسفه تربیتی اسلام بر جای می‌گذارد و با در نظر گرفتن پژوهش‌های بسیار اندکی که به بررسی رابطه عرفان اسلامی و تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، پژوهش حاضر قصد دارد ضمن تشریح مبانی عرفان اسلامی، فرایند تعلیم و تربیت را از دیدگاه آن تبیین کند. در واقع، نگارنده درصدد پاسخگویی به این سؤال است که اصولاً براساس آموزه‌های عرفان اسلامی فرایند تعلیم و تربیت چگونه است؟ به عبارت دیگر، اهداف آموزش و پرورش، برنامه درسی و معنای آن، چگونگی روش تربیتی، نقش مربی و متربی و نحوه ارتباط آن دو با یکدیگر، سؤال‌های اصلی این مطالعه را تشکیل می‌دهند. دستیابی به یک نظریه تربیتی عرفانی، ما حاصل پاسخ‌های ارائه شده به سؤال‌های فوق است.

به منظور پاسخگویی به سؤالات فوق، ابتدا مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی عرفان اسلامی، و سپس مبانی انسان‌شناسی آن مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در حقیقت، این بخش از مقاله به تشریح فلسفه عرفان اسلامی یا به تعبیر دقیق‌تر «عرفان نظری» اختصاص دارد. آنگاه ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی و به دنبال آن، با استنتاج از مبانی تشریح شده، چگونگی نگاه مکتب تربیتی عرفان اسلامی به برنامه درسی تشریح و تبیین خواهد شد. بحث با پرداختن به چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری ادامه می‌یابد و بالاخره در بخش بعدی، ضمن نتیجه‌گیری، کاربردها و پیشنهادها حاصل از این مطالعه ذکر خواهند شد. شایان ذکر است، در پژوهش حاضر از روش تحلیل فلسفی با رویکرد استنتاجی که از جمله روش‌های متداول در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است استفاده می‌گردد [۳].

هر چند بین عرفان اسلامی و سایر مکاتب عرفانی دنیا وجوه تشابه بسیاری به خصوص از نظر توجه به درک شهودی وجود دارد، اما به لحاظ محدودیت‌ها و ملاحظات پژوهشی، مطالعه حاضر به عرفان اسلامی اختصاص دارد، چرا که توجه به تمامی مکاتب عرفانی،

نوعی تفکر است که در آن گام‌های مشخص و معین وجود دارد و به روشنی می‌توان آن گام‌ها را توصیف و تبیین کرد. در این نوع تفکر، فرد در مورد مراحل، عملیات و فرایندهای مربوط به آن آگاهی دارد [۶]. «آرنه‌ایم» در ۱۹۸۵ نیز شهود را وجهی از وجوه تفکر عقلانی به حساب می‌آورد. بر طبق نظر وی، شهود چیزی نیست جز همان توانایی ادراک سریع و مستقیم یک پدیده. به عبارت دیگر، شهود نوعی فعالیت مغزی است و از این نظر با عقلانیت استدلالی مشابه است، چرا که هر دو وابسته به ادراک حسی (حواس) هستند. در واقع بنا به دیدگاه وی شهود درک گشتالتی اشیا است. به همین دلیل آرنه‌ایم معتقد است شهود و تفکر عقلانی لازم و ملزوم یکدیگرند و در کنار هم معنا پیدا می‌کنند؛ چرا که منبعی واحد (مغز) دارند [۷]. همان‌طور که ملاحظه می‌شود مطابق با دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران غربی، شهود و عقلانیت هر دو از یک جنس هستند، با این تفاوت که در شهود، مراحل و گام‌های قابل تشخیص و معین وجود ندارد. به علاوه بنا به دیدگاه این متفکران موضوع تفکر شهودی و تحلیلی واحد و یکسان است و در نتیجه، تفکر شهودی نیز تنها به همان موضوعاتی محدود می‌شود که در حیطه تحلیلی قرار دارند و از این رو تفاوتی ذاتی بین آن‌ها مشاهده نمی‌شود.

از طرف دیگر در منابع پژوهش‌های مربوط به عرفان اسلامی تعابیر به ظاهر گوناگون اما در باطن مشترکی درباره شهود وجود دارند. به عنوان مثال، قیصری در مقدمه‌ای که بر فصوص الحکم نگاشته، معتقد است: که شهود نوعی مکاشفه است و مکاشفه اطلاع از ماورای حجاب است. از نظر وی، ماورای حجاب را امور مختلفی تشکیل می‌دهد که همان معانی غیبی و امور حقیقی هستند. در واقع بنا به دیدگاه وی، شهود نوعی مشاهده با چشم دل (بصیرت) است که بعد از گذراندن مقامات و ریاضات شاق حاصل می‌شود [۸]. سید حیدرآملی عارف بزرگ قرن هشتم نیز بر این باور است

مستلزم مطالعه و بررسی منابع و مدارک مربوط به آن‌ها است که این امر به نوبه خود از حد یک مقاله علمی فراتر است. از سوی دیگر، عرفان اسلامی، برخی ویژگی‌های مختص به خود دارد که بخش‌های مختلف مقاله آشکار خواهند شد.

الف) مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی عرفان اسلامی

تاریخ نشان می‌دهد که بخش اعظم توجه اندیشمندان و فیلسوفان در سده‌های گذشته بر عقل و یا تجارب حسی انسان به عنوان منابع عمده کسب معرفت و دانش بوده است؛ به طوری که در دوره معاصر این دو بنیاد، یعنی عقل و نیز تجربه حسی در کنار یکدیگر قرار گرفته و در پیوند با یکدیگر بنیان معرفت علمی را تشکیل داده‌اند. سرآغاز این پیوند معرفت‌شناسی را در نظریه‌های «کانت» می‌توان مشاهده کرد. این فیلسوف بزرگ قرن هجدهم خرد را جدا از حس و تجربه حسی نمی‌دانست و آن را در ادامه تجربه حسی تلقی می‌کرد [۴]. این در حالی است که در نگاه عرفانی به طور اعم و عرفان اسلامی به طور اخص، منابع معرفتی تنها به خرد و حس محدود نشده، بلکه منبع عمده معرفت و شناسایی انسان، شهود و مکاشفه است. در واقع از منظر عرفان اسلامی، معرفت حقیقی چیزی نیست جز همان شناسایی شهودی، یعنی نوعی از معرفت که به تعبیری مقصد نهایی این مکتب را تشکیل می‌دهد [۵]. اکنون سؤال این است که ماهیت این منبع معرفتی چیست؟ در قبال ماهیت معرفت شهودی، پاره‌ای از صاحب‌نظران غربی در حوزه تعلیم و تربیت نیز بی‌تفاوت نمانده، در باره آن به بحث و اظهار نظر پرداخته‌اند. غالب این صاحب‌نظران بر این باورند که معرفت شهودی نوعی عقلانیت محسوب می‌شود. برونر در ۱۹۶۰ اصطلاح تفکر شهودی را در برابر تفکر تحلیلی به کار می‌برد. بنا به دیدگاه وی، تفکر شهودی عبارت است از بصیرت و یافتن ناگهانی پاسخ بعد از آن که فرد مدت زیادی را صرف حل مسأله می‌کند. از سوی دیگر، تفکر تحلیلی،

که درک و شناخت ذات تمام موجودات تنها با شهود و مکاشفه امکان‌پذیر است [۹].

مطابق با دیدگاه قونوی عارف بزرگ قرن هفتم هجری، شهود نوعی کشف ذوقی درونی است که این مکاشفه محصول اکتساب و استدلال نیست. در واقع، مکاشفه شهودی بی‌نیاز از هر نوع قضایای منطقی و قوانین فکری است. به زعم وی، دستیابی به شهود علاوه بر عنایت الهی که کار ساز اصلی است، نیازمند از کار انداختن همه قوای جزئی‌پزیر ظاهری و باطنی و پاکسازی درون از هرگونه علم و اعتقاد است [۱۰].

از نظر محیی‌الدین عربی، عارف نامدار جهان اسلام و صاحب «فصوص الحکم» علم واقعی، علم اسرار است. این علم، ذوقی، فطری و وهبی است؛ یعنی علمی است که از طریق شهود و مکاشفه حاصل می‌شود. این علم فراتر از شیوه‌های عقلانی بوده، از طریق استدلال و قوانین منطقی کسب نمی‌شود. این نوع شناسایی، معرفت حقیقی است که در قلب اهل حق، اهل الله و عارفان راستین می‌نشیند [۱۱]. همان‌طور که ملاحظه می‌شود از نظر عرفای مسلمان بین شهود و تفکر عقلانی تفاوت بسیار است. در واقع به نظر می‌آید معرفت شهودی به لحاظ جنس و ماهیت از تفکر و عقلانیت انسان جدا و منفک باشد؛ به طوری که معرفت شهودی در دل حاصل می‌آید. این نوع شناسایی و فعالیت معرفت‌شناسانه به جای آن که در ذهن انسان - به معنای مغز - مرکز فعالیت‌های عقلانی است و داده‌های خود را از حس دریافت می‌کند ایجاد گردد، در دل وی حادث می‌شود و هیچ نیازی به داده‌های حسی ندارد. لذا بنا به دیدگاه این مکتب، دل جایگاه شناخت است. در حقیقت از نظر عرفان اسلامی، دل رمز حقیقت وجود آدمی و گوهر حقیقی اوست. این دل که منبع و سرچشمه شناسایی و کسب معرفت تلقی می‌شود، معدن ایمان، محبت و عشق نیز محسوب می‌گردد [۱۲].

ادراک شهودی مراتب و درجات گوناگونی دارد. عرفای مسلمان برای شهود مراتب گوناگونی قائل

شده‌اند. عزالدین کاشانی، شهود و مکاشفه را مشتمل بر فراست، الهام و وحی می‌داند. از نظر وی فراست که مرتبه پایین شهود به شمار می‌رود نوعی مکاشفه است که در آن، معنای باطنی همراه با صورتی از ظاهر یا به عبارتی با تجسمی حسی و صوری رخ می‌دهد. البته باید در نظر داشت که این سطح از شهود نیز نیاز به داده‌های حسی پیشین ندارد، بلکه مکاشفه، تنها به صورت تجسم حسی بروز پیدا می‌کند. در الهام که در مرتبه بالاتر از فراست قرار دارد، هیچ نوع تجسم مادی وجود ندارد بلکه معنا به صورت مجرد کشف می‌شود و بالاخره مرتبه وحی که خاص انبیا است [۱۲].

قونوی، مراتب کشف و شهود را مشتمل بر حدس، الهام و بالاخره وحی می‌داند. به زعم وی، حدس، پایین‌ترین مرتبه مکاشفه است که این مرتبه برای همگان امکان‌پذیر است اما بالطبع نیاز به آمادگی و تحمل ریاضات و مشقات خاص خود دارد. حدس به نوبه خود مشتمل بر دو نوع مکاشفه است: الف) مکاشفه صوری که شناسایی پدیده‌ای محسوس یا مفهومی معنوی است که به صورت تجسم یافته در شکل مادی یا به تعبیر دیگر به حالت جسمانی درک می‌شود، ب) مکاشفه معنوی که مجرد از هر نوع تجسم مادی است. شناسایی‌های حدسی در ذهن رخ می‌دهند، در حالی که الهام که مرتبه بالاتری از شهود است در قلب به وقوع می‌پیوندد. بالاخره وحی یا شهود روحی است که والاترین مرتبه مکاشفه است و در روح انسان رخ می‌دهد و به تعبیر دیگر، منشأ آن از روح الهی انسان است [۱۰]. اکنون پس از تشریح معنا و مفهوم شهود و مراتب آن، نوبت به آن رسیده که مشخص شود موضوع شناسایی شهودی کدام است و به تعبیر دیگر، این نوع دریافت به چه موضوع‌هایی تعلق می‌گیرد؟

با رجوع به منابع و پژوهش‌های مربوط به عرفان اسلامی، به خوبی در می‌یابیم که این نوع شناسایی هم به عالم محسوسات تعلق می‌گیرد و هم به عالم غیب. عزالدین کاشانی در این رابطه می‌گوید: «... و ادراک

نوعی علم حضوری بوده، ریشه فطری دارند و نشأت گرفته از فیض الهی هستند. این نوع علم حضوری کاملاً بی‌واسطه بوده، شیوه دسترسی به آن از راه شهود است. با توجه به مقدمه بالا کاملاً روشن می‌شود که شهود و مکاشفه نوعی اکتساب محسوب نمی‌شود. به تعبیر دیگر، شهود روشی برای به دست آوردن نیست، بلکه راهی است برای دسترسی به آگاهی ذاتی. به همین خاطر است که به شهود اصطلاحاً مکاشفه اطلاق می‌شود. در نتیجه بنا به دیدگاه نگارنده، موضوع متعلق معرفت شهودی چیزی نیست جز همان وجود و از آن جا که مکتب عرفان اسلامی، قائل به وحدت وجود است [۱۶]، شناسایی شهودی به سپهر وحدت تعلق دارد و شناسایی‌های عقلانی و حسی - تجربی تنها به سپهر کثرت محدود می‌شوند، یعنی حوزه‌ای که با تعینات ویژه اشیای خاص سر و کار دارد. شاید به همین علت باشد که حضرت رسول (ص) می‌فرماید: «من عرف نفسه فقد عرف ربه» (هر کس خود را شناخت به تحقیق خدای خود را شناخته است). بنابراین هر نوع شناسایی که به ذات اشیا که همان وجود آن‌ها است، تعلق گیرد، نوعی شناسایی شهودی است و به همین دلیل شناخت نفس انسانی که تعلق به سپهر وحدت دارد، کلید شناخت خدا به حساب می‌آید. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که بنا به پیش فرض‌های هستی‌شناسانه عرفان اسلامی، جهان هستی جلوه‌های گوناگونی دارد که شناسایی هر کدام از این جلوه‌ها نیازمند ابزار و منابع شناختی خاص است، به طوری که برای شناخت جلوه وحدت‌گرایانه آن که چیزی نیست جز حقیقت الهی باید پا را از حد عقل و حس فراتر نهاد و به مراتب و درجات شهود و مکاشفه متوسل شد؛ یعنی شناختی که اکتسابی نیست، بلکه علمی است حضوری که بر اثر کنار زدن پرده‌ها و موانع دیدن رخ می‌دهد. به این منظور باید از قلمرو ظاهر صرف نظر کرد و وارد ساحت باطن شد. به همین خاطر است که شیوه دسترسی به معرفت شهودی از «درون‌نگری» آغاز می‌شود و به یکی شدن با حقیقت

روح در مکاشفه یا متعلق بود به چیزی که در عالم غیب باشد یا متعلق به چیز که در عالم شهادت بود» [۱۲]. گرچه شناسایی شهودی در قلمرو محسوسات و عالم مادی نیز روی می‌دهد، لکن حیظه اصلی این نوع شناسایی به امور قدسی و معنوی یا به عبارت دیگر عالم غیب تعلق دارد. شناسایی شهودی متعلق به عالم محسوسات نیز بیش‌تر شامل حال ذات آن‌ها می‌شود؛ ذاتی که به عالم مادی تعلق ندارد، بلکه مربوط به عالم غیب می‌شود. در واقع هر چند راهیابی به این قلمرو روحانی با تکیه بر خرد و ابزار آن یعنی استدلال‌ها و قضایای منطقی نیز به صورت گمانه‌ای، احتمالی و در پرده‌ای از ابهام و همراه با شک و تردید امکان‌پذیر است - همچنان که سیر اندیشه‌های فلسفی نشانگر این گونه تلاش‌های مبهم و شک برانگیز بوده - اما شیوه رسیدن به شناخت صادق‌تر و یقینی‌تر در این حیظه، اتکا بر کشف و شهود است. به همین خاطر ابن عربی جهان را به عوالم مختلف تقسیم کرده است: الف) عالم غیب یا ملکوت که با کشف و شهود درک می‌شود، ب) عالم جبروت که عالم خیال است و با تخیل ادراک می‌شود، ج) عالم معانی که همه عالم عقل است و تحت سیطره خردورزی قرار دارد، د) عالم حضور یا عالم ملک که همان عالم حس و محسوسات است و با ابزار حسی یا تجربه حسی شناخته می‌شود [۱۳]. در مجموع از منظر عرفای مسلمان، جهان هستی از دو بخش تشکیل شده است: نخست باطن که تعلق به عالم غیب دارد و دوم ظاهر که متعلق به عالم محسوسات است [۱۴]. در این نوع هستی‌شناسی، هر پدیده‌ای نیز به تبعیت از کل خود (کل جهان هستی) از دو بخش ظاهر و باطن تشکیل یافته است. مطابق با این دیدگاه هستی‌شناسانه، علوم نیز به دو دسته کلی علوم ظاهری و علوم باطنی تقسیم می‌شوند. علوم ظاهری به تعبیری همان علوم اکتسابی هستند که از طریق خردورزی و یا تجربه حسی یا برآیندی از آن دو حاصل می‌آیند. در مقابل علوم باطنی به اصطلاح همان «علوم لدنی» هستند که سر منشأ آن‌ها اکتسابی نیست [۱۵]، بلکه به تعبیری

ج) ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی

قبل از پرداختن به موضوع اهداف تعلیم و تربیت عرفانی، بررسی و تشریح ویژگی‌های این نوع تعلیم و تربیت ضرورت دارد، چرا که با شناخت خصوصیات آن که بر بنیادهای هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و بالاخره انسان‌شناسانه عرفان اسلامی استوار شده‌اند، درک منطقی اهداف تعلیم و تربیت عرفانی آسان‌تر خواهد بود.

همان‌گونه که در بحث هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی عرفان اسلامی اشاره شد، در نوردیدن سپهر کثرت یا به اصطلاح ظاهر جهان هستی و گام نهادن به سپهر وحدت یا باطن عالم خلقت که چیزی نیست جز ساحت قدسی خداوند که در عرفان اسلامی از آن به مرحله «فناء فی الله» تعبیر می‌کنند، غایت و هدف کمال بشری و مقصود نهایی زندگی انسانی در این عالم تلقی می‌شود. در رابطه با خصوصیات تعلیم و تربیت عرفانی از این پیش‌فرض بنیادی چند نتیجه حاصل می‌آید:

ج_۱) تعلیم و تربیت عرفانی وحدت‌گرا است

انسان تربیت یافته براساس آرمان‌های عرفانی، قصد ماندن و در جا زدن در حوزه نسبیت و کثرت را ندارد، بلکه بر عکس در تلاش است تا پس از کاویدن این حوزه، خود را از دست آن خلاص کرده، به قلمرو وحدت وارد شود. این نوع تعلیم و تربیت رو به سوی وحدت و خصوصیات آن که همانا ثبات، قطعیت و مطلق بودن، می‌باشد. از این رو در جریان تعلیم و تربیت عرفانی، مربی با کمک و نظارت مربی در جستجوی ردپای وحدت از خلال کثرت است. البته این نوع تعلیم و تربیت با کاوش‌های حوزه کثرت که با توسل به ابزار عقلی و حسی انجام می‌شوند، مخالفی ندارد و در نتیجه رو در روی علوم عقلی و تجربی قرار نمی‌گیرد؛ چرا که قصد ماندن و محدود شدن به این حوزه را ندارد، بلکه می‌خواهد از آن فراتر رود، نه این که قصد ورود به این حوزه را نداشته باشد. به همین

جهان هستی که همان وجود است می‌انجامد. از سوی دیگر برای آگاهی و کسب شناخت از جلوه‌های کثرت‌گرایانه هستی، استفاده از ابزار و منابعی مثل عقل و حس ضرورت دارد چرا که بدون به کارگیری این منابع، امکان شناخت معتبر و در نتیجه تسخیر پدیده‌های متعلق به این سپهر وجود ندارد. با این نوع طرز تلقی از مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسانه عرفان اسلامی در می‌یابیم که به لحاظ نظری و حتی عملی هیچ‌گونه تعارض و تباینی بین عقل و دل، علم و عرفان و حتی فراتر از آن وحدت و کثرت وجود ندارد.

ب) مبانی انسان‌شناسی

در مکتب عرفان اسلامی، بحث «انسان کامل» به صورتی مجزا و مفصل مطرح شده است. در واقع این موضوع به نحوی از جمله نظریه‌های برجسته این مکتب تلقی می‌شود. با رجوع به مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی این مکتب، دیدگاهش در باره انسان کامل روشن می‌شود. اصولاً مطابق با آموزه‌های عرفان اسلامی در باره ظاهر و باطن جهان هستی و همچنین معرفت‌شهودی و ارزش و جایگاه آن کاملاً مشخص است که انسان ایدئال این مکتب، کسی است که از محدوده ظاهر هستی یا به تعبیر صدرالمتألهین عالم کثرت [۱۷] که حوزه نسبیت است فراتر رفته، با دستیابی به شناسایی شهودی وارد حیطة وحدت یا باطن جهان هستی شده باشد. در همین راستا، عزیزالدین نسفی در کتاب ارزشمند خود تحت عنوان «انسان الکامل» می‌گوید: «بدان که انسان کامل آن است که در شریعت و طریقت و حقیقت تمام باشد» [۱۸].
همو می‌گوید: «اگر این عبارت را فهم نمی‌کنی به عبارتی دیگر بگویم: بدان که انسان کامل آن است که او را چهار چیز به کمال باشد: اقوال نیک و افعال نیک و اخلاق نیک و معارف. و مراد از معارف، معرفت چهارچیز است: معرفت دنیا، معرفت آخرت، معرفت خود و معرفت پروردگار خود» [۱۸].

خاطر، گرایش‌های افراطی و تفریطی و سوء تفاهمات گوناگون در طول تاریخ موجب شده که برخی تصور کنند عرفان درصدد نفی ارزش علم و فلسفه و به طور کلی دنیای مادی و گریز از آن‌ها است.

ج_۲) در تعلیم و تربیت عرفانی باطن اصالت دارد
 تعلیم و تربیت عرفانی قصد دارد از ظاهر به باطن برسد. این نوع تعلیم و تربیت به تغییرات ظاهری بسنده نکرده، در تلاش است مرتبی از درون دگرگون شود. بنابراین آنگاه می‌توان ادعا کرد که تعلیم و تربیت به موفقیت نایل شده که دگرگونی‌های اصیل، ریشه‌ای و عمیق در فرد روی داده باشد. به همین خاطر مبنای قضاوت و ارزشیابی نیز در مورد مرتبیان، استناد به رفتارهای صوری و ظاهری و نیز گنجینه دانسته‌های افراد نیست، بلکه موفقیت در آزمون‌های عملی و واقعی زندگی، ملاک قضاوت و ارزیابی تلقی می‌شود، یعنی شرایطی که فرد باید با تمام وجود خویش در آن وارد شده و عمق درون خویش را بر ملا سازد. به نظر می‌آید تعبیر قرآن کریم در مورد «آزمایش‌های الهی» تفهیم همین معنا باشد (اشاره به سوره بقره آیه ۱۵۵).

به دلیل تأکیدهای فراوان مکتب عرفان به تحولات درونی و اصالت باطن، برخی از پیروان فرقه‌های صوفیگری برای ظاهر و تغییرات صوری هیچ گونه ارزشی قائل نبوده‌اند و به همین خاطر، رعایت و التزام به شریعت و احکام ظاهری را به راحتی زیر پا نهاده‌اند [۱۹]. از سوی دیگر در حمایت از دگرگونی‌های ظاهری برخی از محققین بر این باورند که تغییرات ظاهری می‌تواند منجر به تغییرات باطنی شود و لذا از آن به عنوان اصل «تأثیر ظاهر در باطن» در تعلیم و تربیت اسلامی یاد کرده‌اند [۲۰].

در پاسخ باید اذعان داشت که اولاً اکثر عرفای مسلمان و اصحاب طریقت به شریعت و احکام پایبند بوده و بر آن اصرار می‌ورزیده‌اند [۲۱ و ۲۲]. دوم آن که عرفا ظاهر را مرحله‌ای گذرا می‌دانسته‌اند که مرتبی باید از آن عبور کرده، خود را به باطن برساند، نه آن

که در بند آن اسیر گردد. البته گذر از ظاهر و شریعت به معنای نفی و طرد آن نیست بلکه عبور از آن به معنای بصیرت یافتن و درک عمیق نسبت به شأن و منزلت احکام ظاهری و پایبندی آگاهانه به آن‌ها است، نه صرفاً تقلیدی جاهلانه و کورکورانه که از روی عادت حاصل شده باشد. اصولاً مکتب تربیتی عرفان اسلامی درصدد نفی عادت پروری است. عین القضاء همدانی در باب بی‌ارزش دانستن تربیت عاداتی چنین می‌گوید: «ای عزیز اگر خواهی که جمال این اسرار بر تو جلوه کند، از عادت دست بردار که عادت پرستی، بت پرستی باشد» [۱۵]. سوم آن که باید در نظر داشت، ظاهر، زمانی می‌تواند در باطن تأثیر مثبت داشته باشد که رعایت ظواهر با خواست، تمایل و اراده شخص انجام گیرد نه به اجبار شرایط محیطی و اطرافیان. به علاوه، این اعمال ظاهری براساس نوعی خودآگاهی درونی از شخص صادر شوند و در غیر این صورت، شخص در معرض سوء تفاهم و استنباط‌های غلط قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر، اعمال ظاهری و تقید به احکام شریعت بدون خود آگاهی، به گونه‌ای منجر به آن می‌شود که امر به شخص مشتبه شود و براساس قضاوت نادرست و نابجا، برخی اعمال و رفتارهای ناپسند از او سرزند. در مجموع، اصل تأثیر ظاهر در باطن در شرایطی مصداق پیدا می‌کند که با میل و اراده شخصی و از روی خودآگاهی رخ دهد. در غیر این صورت یا نتیجه مطلوب حاصل نمی‌شود و یا حتی منجر به پیامدهای ناگوار و آسیب‌زا می‌گردد.

ج_۳) تعلیم و تربیت عرفانی بر شناسایی‌های شهودی تأکید دارد

همچنان که در ابتدای این نوشتار نیز اشاره شد، تأکید بر مکاشفه و درک شهودی، هسته مرکزی مکتب عرفان اسلامی را تشکیل می‌دهد؛ چرا که فناء فی الله به عنوان والاترین مرحله و سر منزل مقصود نهایی و پیوستن به ساحت وحدت از مسیر شهود و مکاشفه می‌گذرد. در واقع، شهود بر خلاف خردورزی و تجارب حسی، گام

دیگر، معرفت‌شناسی شهودی از روش‌شناسی‌های خاص حوزه عقلانیت و حس‌گرایی به دست نمی‌آید، بلکه حتی در نهایت منجر به انکار و عدم پذیرش آن نیز خواهد شد. لذا درک شهودی نیازمند روش خاص خود است. شرح بیش‌تر این موضوع نیازمند نوشتار مستقل دیگری است که به طور مفصل به آن بپردازد.

از سوی دیگر غالباً گمان می‌کنند که شهود و مکاشفه دستیابی به اطلاعاتی غیبی است که از طریق خارق‌العاده و مافوق بشری حاصل می‌آید؛ اما همچنان که در بخش‌های پیشین بیان شد، منظور اصلی از شهود و مکاشفه و آنچه مد نظر غالب عرفا و مکتب عرفان اسلامی بوده، کشف حقایق ذاتی و در واقع کنار زدن پرده‌ها و حجاب‌های موجود بر سر راه فطرت انسان است. به همین خاطر، درک شهودی استعدادی همگانی است و به علاوه دارای مراتب و درجات گوناگونی است که دسترسی به آن را برای همگان میسر می‌سازد. اما باید در نظر داشت که این دسترسی نیازمند کسب آمادگی‌های لازم است و هر کس که این آگاهی‌ها را کسب کند، خود به خود درجاتی از مراتب شهود و مکاشفه را درک خواهد کرد. قونوی، ضمن باور به همگانی بودن این استعداد و لزوم کسب آمادگی برای آن، معتقد است که بلایا، رنج‌ها و سختی‌هایی که به افراد وارد می‌شود سبب جلا دادن قلب هایشان شده، آن‌ها را آماده درک شهودی می‌کند. [۱۰].

ج ۸) تربیت عرفانی به منزله سفر است

مکتب عرفان سر و کار زیادی با علوم حصولی ندارد و از سوی دیگر از روش‌های معمول خردورزی و نیز ابزار حسی نیز چندان بهره‌ای نمی‌برد تا نیازمند بحث و جدل، منطقی و استدلال، خواندن و مطالعه و به طور کلی روش‌های معمولی برای پرورش عقلانیت و یا تقویت حواس جسمانی باشد. اصولاً در تربیت عرفانی صحبت از طریقت و سیر و سلوک است، یعنی گونه‌ای از حرکت و رفتن [۱]. تربیت عرفانی عرصه روش‌های منفعلانه یادگیری مثل خواندن و نوشتن، گوش دادن، از

برداشتن به سوی نادانسته‌ها نیست، بلکه غوطه‌وری در دریای بیکران وجود خویش برای دسترسی به اصل خویش یا همان فطرت الهی است. به زعم نگارنده، این فطرت نیز چیزی نیست جز همان وجود که پیونددهنده تمامی عالم کائنات است. در واقع، کشف فطرت، کشف هستی است و نتیجه این کشف، چیزی نیست جز درک هستی و یکی شدن و همگام شدن با کل نظام کائنات هستی. در نتیجه، مسیر کشف جهان هستی از کشف درون می‌گذرد و در حقیقت و به تعبیر صحیح‌تر، این فرایند، دو کشف نیست، بلکه یک کشف واحد است. مرز درون و بیرون ثنویتی است که عقل انسانی آن را قائل شده و مطابق با دیدگاه کانت، شاید بتوان گفت که این مرزبندی‌ها از مقوله‌های ذهنی حاکم بر عقل بشر ناشی می‌شوند.

البته با توضیحات بالا مشکل حل نمی‌شود، بلکه این سؤال به ذهن خطور می‌کند که معرفت شهودی چگونه حاصل می‌آید؟ به عبارت دیگر، سؤال در مورد امکان حصول شناسایی شهودی مطرح می‌شود. ورود به این بحث همواره غامض و پیچیده بوده است، به قدری که پرداختن مفصل به آن خود نیاز به مجال دیگری دارد لکن ضروری است اشاره‌ای هر چند مختصر به آن شود. غالباً اعتقاد بر این است که معرفت شهودی به دلیل خارج بودنش از حوزه آگاهی و خود آگاهی انسان، به دشواری تسلیم بحث و بررسی می‌شود [۵]. اتفاقاً مشکل از همین جا آغاز می‌شود. به دیگر سخن، انسان برای درک و شناخت آن به سراغ عقل و معیارهای عقلانی و یا حس و ابزارهای حسی می‌رود. در حقیقت، اشتباهات از همین نقطه شروع پیش آمده و به تدریج بیش‌تر و بیش‌تر شده به طوری که هر چه انسان در این راه گام بردارد نه تنها به درک شناسایی شهودی نزدیک‌تر نمی‌شود، بلکه حتی به صورت تصاعدی و با سرعت زیاد از آن دور می‌شود. برای فهم شناسایی شهودی و امکان دسترسی به آن، پذیرش این پیش‌فرض، یعنی رهایی از خرد و معیارهای آن و همچنین از حس و ابزار حسی ضروری است. به تعبیر

د_۱) اهداف غایی

همچنان که قبلاً نیز گفته شد، هدف غایی تربیت عرفانی عبارت است از مرحله وصل و فناء فی الله یا به تعبیری ورود در حوزه وحدت که همانا معرفت مقام الوهیت است؛ چرا که در غیر این صورت، وصل و فنا، مستلزم اعتقاد به ثنویت است، در حالی که بنا به اصل وحدت وجود، هیچ گونه ثنویتی در کار نیست که نیاز به وصل و فنا داشته باشد. البته باید در نظر داشت که منظور از معرفت مقام الوهیت، درک شهودی و اشرافی است که از درون یا عمق وجود انسان نشأت می‌گیرد.

د_۲) اهداف میانی

اهداف میانی این مکتب عبارت است از تحقق ادراکات شهودی و دستیابی به شناسایی‌های ذاتی که حاصل خودشناسی است. کاملاً روشن است که مطابق با مباحث قبلی، این هدف میانی نیز مرحله به مرحله یعنی با انتقال از مرتبه‌ای از معرفت نفس و شهود و اشراق ناشی از آن، به مرتبه‌ای دیگر، تحقق می‌یابد. اکنون سؤال این است که خودشناسی چگونه حاصل می‌شود؟ بخش بعدی مقاله، به این موضوع اختصاص دارد.

چنان که گفته شد، دستیابی به ادراکات شهودی، نوعی شناسایی درونی است که حاصل تماس مستقیم با فطرت الهی انسان است. از این رو درون‌نگری یا فرو رفتن به ژرفنای وجود خویش و به تعبیر دیگر خودشناسی، از اهداف میانی سیر و سلوک محسوب می‌شود. خودشناسی موضوعی است که هم در عرفان اسلامی - البته سایر مکاتب عرفانی - به آن پرداخته شده و هم در رویکردهای گوناگون روان‌شناسی. از این رو ممکن است گمان شود که هر دو، یعنی عرفان و روان‌شناسی به یک امر مشابه و یکسان نظر داشته‌اند؛ اما با قدری دقت و تأمل در می‌یابیم که «خویشتن» و به تبع آن خودشناسی در روان‌شناسی به جنبه‌های جسمانی و اجتماعی محدود می‌شود. اصولاً غالب روان‌شناسان غربی به ابعاد منحصر به فرد هویت

بر کردن و به خاطر سپردن و مباحثه نیست، بلکه حیطه عمل است و حرکت. برای همین است که سیر و سلوک عرفانی نوعی سفر تلقی می‌شود.

ملاصدرا که خود از مشرب عرفانی برخوردار است، معتقد است که انسان کامل به ترتیب چهار سفر را پشت سر می‌گذارد. وی اثر بزرگ خود یعنی «اسفار اربعه» را براساس سفرهای چهارگانه عرفا و اولیا ترتیب داده است. صدرالمآلهین این چهار سفر را بدین ترتیب ذکر می‌کند: (۱) سفر از خلق به سوی حق، (۲) سفر با حق، در حق، (۳) سفر از حق به سوی خلق با حق، (۴) سفر با حق درخلق [۲۳]. استیسی نیز که از جمله پژوهشگران مهم عرفان در مغرب زمین است، ادراکات عرفانی را نوعی «تجربه عارفانه یا عرفانی» می‌داند. در واقع، اطلاق لفظ تجربه خود حکایت از جنبه عملی و سیر و سلوکی تربیت عرفانی دارد [۲۴].

د) اهداف تعلیم و تربیت عرفانی

اکنون پس از تشریح برخی از عمده‌ترین ویژگی‌های تعلیم و تربیت عرفانی، نوبت به آن رسیده که اهداف تعلیم و تربیت این مکتب تربیتی روشن شوند. خاطر نشان می‌شود که این اهداف حاصل استنتاج نگارنده از آموزه‌ها و پیش فرض‌های بنیادین مکتب عرفان اسلامی است، چرا که در این نوشتار سعی شده با الهام‌گیری از تعالیم اصیل عرفان اسلامی استنباط‌هایی برای آموزش و پرورش کنونی کشور صورت گیرد. به همین دلیل، بر طبق استنتاجاتی که از این مکتب به دست آمده و در قالب و چارچوب‌های پذیرفته شده نظام فعلی آموزش و پرورش، مباحث بعدی تنظیم شده‌اند. باید اذعان داشت که هدف اساسی تعلیم و تربیت عرفانی، حصول شناخت و معرفت است. اکنون با توجه به قالب‌های رایج آموزش و پرورش، اهداف آن را با اقتباس از عرفان می‌توان به سه طبقه کلی دسته‌بندی کرد. این طبقات عبارتند از: (۱) اهداف غایی، (۲) اهداف میانی و (۳) اهداف کوتاه مدت. براساس دسته‌بندی فوق، به تشریح اهداف تربیت عرفانی می‌پردازیم.

بیرونی را مسدود سازد. بدین ترتیب معنای حقیقی آدابی مثل خلوت‌گزینی، عزلت و چله‌نشینی آشکار می‌شود. از سوی دیگر، خودشناسی به معنای کشف لایه‌های زیرین و باطنی خویش است. در نتیجه این کشف، تعارضات و تناقضات ظاهری بین لایه‌های گوناگون ظاهری و باطنی نفس رخت برمی‌بندد و ماحصل آن، رسیدن به مقام انسان کامل و به تبع آن حصول انسجام و وحدت شخصیتی است. بدین ترتیب، وحدت شخصیتی نه تنها هدفی معرفت‌شناختی و تربیتی است، بلکه در چارچوب روان‌شناسی عرفانی، معیار بهنجاری و خودشکوفایی نیز تلقی می‌گردد. به دیگر سخن، نزدیک‌تر شدن به این مقام، نشانگر سلامت بیش‌تر و دورتر شدن از آن، نشان‌دهنده ایجاد ناهنجاری و اختلال است.

د_۳) اهداف کوتاه مدت

د_۳_۱) تربیت عاطفی با تکیه بر عشق پروری

چنان که در بخش مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی عرفان اسلامی، توضیح داده شد، دل جایگاه معرفت شهودی تلقی می‌شود و علاوه بر آن مرکز احساسات و عواطف انسان نیز به شمار می‌آید. این طرز تلقی دلالت دارد که از منظر عرفان اسلامی، عواطف نقش بسیار مهمی در سیر و سلوک انسان بازی می‌کنند و نه تنها منفی نیستند، بلکه بر عکس جنبه شناختی نیز دارند. به دیگر سخن، برخی از عواطف انسان که سرچشمه‌ای الهی داشته از وحدت وجودی انسان و جهان هستی نشأت گرفته‌اند، انسان را به شناخت و معرفت رهنمون می‌شوند. بر طبق این دیدگاه، عشق بالاترین و والاترین عاطفه انسان تلقی می‌شود. عشق نه تنها از امیال شهوانی و حیوانی انسان منشعب نمی‌شود، بلکه ریشه‌ای معنوی داشته، تعلق به سپهر وحدت دارد. به همین دلیل، حتی می‌توان نتیجه گرفت که عشق‌های زمینی یا به تعبیر عرفا، عشق مجازی، از عشق حقیقی که همانا عشق الهی است، ریشه می‌گیرد [۲۶].

شخص نیز از جنبه اجتماعی و به عبارتی «تفاوت‌های فردی» که خواه ناخواه ناشی از ویژگی‌های زیستی و یا اجتماعی هستند، نگریسته‌اند [۲۵]. به تعبیر دقیق‌تر اگر جنبه‌های زیستی و اجتماعی را برای شناخت انسان از روان‌شناسی حذف کنیم، تمامی رویکردها و دیدگاه‌های آن فرو می‌ریزند. این در حالی است که بنا به بنیادهای هستی‌شناسانه عرفان اسلامی، تمام پدیده‌های جهان هستی از ظاهر و باطن برخوردارند. این پیش‌فرض در مورد «خویشتن» انسان نیز مصداق می‌یابد، به گونه‌ای که خویشتن یا همان نفس انسانی از دو لایه تشکیل شده است: لایه ظاهری و قشری آن منشأ اجتماعی و زیستی دارد و لایه باطنی و اصلی، روحانی و الهی است، یعنی همان لایه‌ای که با ذات تمام کائنات در اتحاد است. در نتیجه، در می‌یابیم گستره خودشناسی در روان‌شناسی به شناسایی ریشه‌های زیستی و اجتماعی «خویشتن» آدمی محدود شده، حال آن که در مکتب تربیتی و روان‌شناختی عرفان، ضمن آن که این نوع خودشناسی نفی نشده به عنوان یک مقدمه از ارزش و جایگاه خاص خویش برخوردار است، اما به آن نیز محدود نمی‌شود و غواصی در دریای بیکران وجود خویش، تا اعماق پایین‌تر ادامه می‌یابد. با رجوع به مراحل سیر و سلوک و آداب و قواعد خاص آن کاملاً مشخص می‌شود که آدابی مثل خلوت‌گزینی و عزلت، چله‌نشینی و مراقبه، همگی در راستای معرفت نفس و خودشناسی انجام می‌شوند. در واقع، هدف اصلی از این گونه برنامه‌های عملی و تربیتی، این است که توجه سالک و مرتبی از عوامل بیرونی و محیطی بریده شود و در عوض به عالم درون رومی آورد؛ چرا که انسان در زندگی روزمره و متداول خود، یاد گرفته و عادت می‌کند که تنها به محرک‌های محیطی اهتمام ورزد. این نوع عادت‌ها و یادگیری‌های عادت‌تی، باعث می‌شوند که انسان از عالم درون و گوهر وجودی خویش غافل بماند. بنابراین، برای آن که انسان مجدداً به درون خویش بازگردد، باید راه‌های ورود محرک‌های

با استنباط از مکتب عرفان اسلامی مشخص می‌شود که عشق، عاطفه‌ای کور و بی‌شعور نیست، بلکه برعکس به نوبه خود عین شعور و آگاهی است. البته این نوع آگاهی را نمی‌توان براساس ملاک و معیارهای عقلانی و با کمک ابزار حسی مورد ارزیابی قرار داد. به همین خاطر شعور و آگاهی ناشی از عشق به لحاظ ماهیتی از آگاهی‌های عقلانی و حسی - تجربی جدا است و اگر در کلام به صورت استعاری و تمثیلی بیان می‌شود تنها برای فهم بیش‌تر شنوندگان و خوانندگان است. در تأیید توأمان بودن عشق و شعور احمدغزالی می‌گوید: «نهایت علم، ساحل عشق است، اگر بر ساحل بود و از حدیثی نصیب او بود و اگر قدم پیش نهاد غرق شود» [۲۷].

ابن عربی بر این باور است که علت عشق را باید در حسن و جمال جستجو کرد. او معتقد است که جمال ذاتاً دوست داشتنی است و جهان به عنوان جلوه‌ای از وجود الهی، زیبا است و در نتیجه تمامی پدیده‌های هستی نیز زیبا بوده، به همین خاطر دوست داشتنی هستند [۱۱].

با توجه به توضیحات فوق روشن می‌شود که از منظر عرفان اسلامی، تربیت عاطفی با تکیه بر عشق پروری باید به عنوان مهم‌ترین رکن وارد نظام و فرایند تعلیم و تربیت گردد؛ چرا که حرکت در طریق عشق، انسان را به شناسایی حقیقی که همانا معرفت خداوند است، می‌رساند [۲۸]. در واقع، تعلیم و تربیت واقعی چیزی نیست جز سیر و سلوک عشق، یعنی آغاز از عشق‌های مجازی و سپس گذر از آن‌ها برای رسیدن به عشق حقیقی که به طور یقین، همراه با روشن‌شدگی و بصیرت است. این در حالی است که بنا به گفته سالومون در ۲۰۰۰ در سیر تحول اندیشه‌های فلسفی به عواطف نگاهی تحقیر آمیز شده، به طوری که عواطف انسانی را جنبه بدوی و ابتدایی انسان تلقی می‌کرده‌اند چرا که نشانگر خوی حیوانی وی بوده است. به پیروی از این طرز تلقی، در تاریخ دیدگاه‌های روان‌شناسی و

همچنین حوزه تعلیم و تربیت، همواره بین جنبه عاطفی و شناختی (عقلانی) انسان مرز معینی وجود داشته و به علاوه جنبه عاطفی انسان در درجه دوم اهمیت قرار داشته و بدین لحاظ در مرتبه پست‌تر و پایین‌تری نسبت به عقلانیت یا جنبه شناختی انسان قرار گرفته است [۲۹].

بر خلاف نگاه منفی غالب دیدگاه‌های فلسفی مغرب زمین در باره نقش عواطف و به خصوص عشق، از منظر عرفان اسلامی، این عاطفه نه تنها مذموم نیست، بلکه برعکس همان طور که اشاره شد، هسته مرکزی وجود انسان را تشکیل می‌دهد [۲۶]؛ چرا که عشق تجلی خداوند است و انسان نیز به نوبه خود چیزی جز تجلی پروردگار نیست. پس می‌توان استنباط کرد که فطرت، به تعبیری همان عشق است. این نتیجه‌گیری دلالت بر آن دارد که سیر و سلوک عشق، بازگشت به فطرت اصیل انسانی و خودشناسی واقعی است. اما باید توجه داشت که این طی طریق از عشق مجازی به حقیقی، به راحتی و سادگی امکان‌پذیر نیست، بلکه آفت‌های بی‌شماری آن را تهدید می‌کنند. به عنوان مثال، راکد ماندن انسان در قلمرو عشق‌های زمینی و در نتیجه سیر نزولی داشتن، از جمله شایع‌ترین آسیب‌پذیری‌های مربوط به سیر و سلوک عشق است. خوشبختانه عرفان اسلامی برای مقابله با این آفت‌ها، تدابیر و راهکارهای مناسبی در پیش گرفته است. بهره گرفتن از مقام و نقش پیر، توجه به اخلاقیات و همچنین بعد زیبایی‌شناسی انسان از جمله مهم‌ترین این تدابیرند. بدین ترتیب در نظام تربیتی برگرفته از عرفان اسلامی، می‌توان تربیت اخلاقی و تربیت هنری (زیبایی‌شناسی) را به عنوان مکمل‌های اصلی عشق پروری وارد فرایند تعلیم و تربیت کرد و آن‌ها را زیر مجموعه اهداف کوتاه مدت قرار داد.

د_۳_۲) تربیت اخلاقی

در آیین طریقت بر تربیت اخلاقی بسیار تأکید شده است. در حقیقت، مراحل تربیتی از اخلاق عملی آغاز می‌شود. تربیت اخلاقی در مکتب تربیتی عرفان اسلامی از چند ویژگی عمده برخوردار است. نخست آن که دستیابی به فضایل اخلاقی، نتیجه شناخت عقلانی نیست، بلکه برعکس حصول فضایل اخلاقی خود منشأ تحقق شناخت در انسان می‌شود [۳۰]. دوم، تربیت اخلاقی به تبعیت از ویژگی عام تربیت عرفانی یعنی جنبه عملی و سیر و سلوکی آن، فرایندی کاملاً عملی و تجربی محسوب می‌شود، به طوری که فرد در میدان عمل و در خلال تجارب واقعی از نظر اخلاقی پرورش می‌یابد. به همین خاطر آموزش نظری، بحث و گفتگو، و مطالعه کتب اخلاقی، تأثیر چندانی در پرورش اخلاقی فرد ندارد. سوم تربیت اخلاقی در مکتب تربیتی عرفان اسلامی از تصفیه و زدودن رذایل اخلاقی و یا به تعبیر قرآن «تزکیه» (سوره جمعه آیه ۱۲) آغاز می‌شود. چنان که پیش‌تر اشاره شد، معرفت شهودی با دانستن و اکتساب علوم مختلف حصولی تحقق نمی‌یابد، بلکه رفع موانع و کنار زدن حجاب‌های گوناگون، مقدمه تحقق این نوع معرفت است. رذایل اخلاقی نیز به نوبه خود از جمله مهم‌ترین این موانع و حجاب‌های راه‌تلقی می‌شوند. از این رو، سالک در سیر تربیتی خود باید گام به گام ده مقام را پشت سر بگذارد که هر یک از این مقامات به نوعی وی را در تزکیه باطنی کمک می‌کنند. مقاماتی از قبیل توبه، ورع، زهد، فقر، صبر و نظایر آن. این مقامات علاوه بر این که زمینه و آمادگی درک شهودی یا روشن‌شدگی را فراهم می‌آورند، در پیشگیری از بروز آسیب‌پذیری‌های عشق پروری و حتی در درمان آن‌ها تأثیر بسزا دارند.

د_۳_۳) تربیت هنری (زیبایی‌شناسی)

تربیت هنری با هدف پرورش درک زیبایی‌شناسی، از دیگر راهکارهای پیشگیری و درمان اختلالات مربوط

به تربیت عاطفی و عشق‌پروری است. شاید بتوان مدعی شد که هنر به معنای واقعی، بهترین وسیله‌ای است که باعث تلطیف عشق‌های زمینی و تبدیل آن‌ها به عشق‌های عقیف و سپس عشق‌های معنوی و حقیقی می‌گردد. در واقع، درک هنری و زیبایی‌شناسی داشتن، موجب می‌شود که انسان تنها در بند عشق‌های جسمانی توأم با تمایلات شهوانی اسیر نگردد، بلکه بتواند از آن فراتر رفته، عشق‌های باطنی و روحانی را دنبال کند؛ چرا که عشق‌های روحانی چیزی جز درک مرتبتی زیبایی حقیقی نیستند. دیدیم که عشق، تجلی هستی یگانه یعنی خداوند است و همان‌طور که می‌دانیم خداوند نیز عین زیبایی است. بنابراین، عشق و زیبایی، قرین و همبسته یکدیگرند و حتی بنا به اصل وحدت وجود، هر دو یک امر واحد هستند. بدین ترتیب، عشق پروری بدون تربیت هنری و همچنین تربیت هنری بدون عشق پروری، ره به مقصود نخواهند برد.

اهتمام به زیبایی‌شناسی و تربیت هنری در عرفان اسلامی بسیار رایج بوده است. «سماع» و موسیقی عرفانی، نمونه‌ای بارز از هنرگروی عرفا و پیروان آن‌ها است. در تعریف سماع چنین آمده است: «سماع به معنای شنیدن سرود و همچنین به معنای رقص و سرود و وجد مجاز است [۳۱]. در حقیقت، سماع آیینی است که از ترکیب و امتزاج هنرهای همچون آواز، موسیقی و حرکات موزون به وجود آمده است. این هنر ترکیبی عرفانی تأثیر بسیار ژرفی بر تاریخ فرهنگ و هنر ایرانی برجای نهاده است [۳۲].»

ه) برنامه درسی و فرایند یاددهی - یادگیری در مکتب تربیتی عرفان اسلامی

امروزه بسیاری از محققین و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی در غرب، رویکردهای غالب حاکم بر فرایند آموزش و پرورش را از جهات مختلف مورد انتقاد قرار می‌دهند. بست در سال ۲۰۰۰ بر این نکته تأکید می‌ورزد که آموزش و پرورش باید کلیت فرد را مورد توجه

مدارانه، تجربه‌گرا و زیبایی‌شناسانه از برنامه درسی است. چنین برنامه‌ای با تجارب فردی دانش‌آموزان در عرصه‌های مختلف زندگی مثل مسائل عاطفی، معنوی، روحی و اخلاقی بیگانه نیست، بلکه برعکس، توجه به این گونه تجارب و تلاش در جهت تحلیل، روشن‌گری، هدایت، جهت‌دهی و در مجموع بهره‌برداری از آن‌ها در راستای اهداف تربیتی، سرلوحه اهداف برنامه درسی است. در این صورت، برنامه درسی از محدوده فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای فراتر رفته لحظه به لحظه زندگی واقعی دانش‌آموزان را در بر خواهد گرفت. تحت چنین شرایطی، بستر مناسب برای خودشناسی، تربیت اخلاقی، عاطفی، دینی و معنوی دانش‌آموز فراهم خواهد شد.

و) روش تربیتی

با در نظر گرفتن بنیادهای فلسفه تربیتی عرفان اسلامی و همچنین شیوه عمل مرشدان در تاریخ تصوف و طریقت، کاملاً آشکار می‌شود که روش تربیتی این مکتب مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متری است. در واقع برنامه تربیتی به مثابه یک برنامه سفر است که این سفر به نوبه خود از مراحل و منازل گوناگونی تشکیل یافته است. در نتیجه، طریقی نیز جز رفتن و پیمودن وجود ندارد. باید گام به گام مسیر ناهموار سفر پیموده شود تا فرد بتواند مراحل و منازل راه را یک به یک تجربه کرده، آن‌ها را درک کند و احیاناً توشه لازم را با خود به همراه بردارد و سپس آن‌ها را پشت سر گذارد. به همین خاطر در این روش، درک منازل و تجارب حاصل از این حرکت، با بحث و گفتگو، خواندن کتاب و پای درس استاد نشستن به دست نمی‌آید. در مجموع مختصات روش تربیتی مکتب عرفان اسلامی عبارتند از: نخست، عمل‌گرایی و تجربه‌محوری؛ دوم، تأکید بر تجارب فردی و به تبع آن «تربیت فردی شده»؛ سوم، ارتباط عاطفی بین مربی و متری که اساس این روش محسوب می‌شود. [۳۴].

قرار دهد و به عبارت دیگر، تمام ابعاد وجودی فرد را پرورش دهد. این در حالی است که آموزش رایج در غرب تنها حیطه شناختی فرد را مورد نظر قرار داده است. به علاوه پرورش این حیطه نیز عمدتاً بر مبنای برنامه درسی «کتاب محور» و «فعالیت مدرسه‌ای» انجام می‌شود. این صاحب‌نظر نتیجه می‌گیرد که به تبعیت از این خط‌مشی، دیگر حیطه‌های وجودی دانش‌آموز از قبیل اخلاقی، معنوی و فرهنگی، فراموش خواهند شد و برنامه درسی مدرسه صرفاً به تدریس کتاب‌های آموزشی معین و سپس آماده کردن دانش‌آموزان برای موفقیت در امتحانات و بالاخره در صورت کسب موفقیت، ارائه مدرک و دیپلم به آنان محدود خواهد بود [۳۳].

کاملاً روشن است که ایراد فوق تنها به آموزش و پرورش غرب اختصاص ندارد، بلکه در نظام آموزش و پرورش ایران به مراتب جدی‌تر و عمیق‌تر است. در حقیقت، این شرایط دلالت بر آن دارد که آموزش و پرورش در دنیا تنها به بخش آموزش قناعت کرده، مقوله تربیت که اساساً آرمان اصلی تاریخ آموزش و پرورش بوده، به فراموشی سپرده شده است. برنامه درسی دوره‌های تحصیلی نیز در همان راستای اهداف آموزشی تهیه و تنظیم شده‌اند. اکنون این سؤال پیش می‌آید که آیا اساساً فلسفه تربیتی عرفان اسلامی با برنامه درسی همخوانی دارد؟ به تعبیر دیگر آیا می‌توان بر مبنای این مکتب، برنامه‌ای را تهیه و تنظیم کرد؟ به زعم نگارنده، اگر بنا باشد معنا و مفهوم برنامه درسی به متون آموزشی و عمدتاً کتاب و پاره‌ای فعالیت‌های مدرسه‌ای، مثل آموزش‌های عملی کارگاهی و یا آزمایشگاهی محدود شود آن هم باهدف پرورش حیطه شناختی دانش‌آموز-تصور یک برنامه درسی، مطابق با اهداف و خصوصیات تعلیم و تربیت عرفان، کاری عبث و بیهوده است: اما اگر با نگاهی گسترده‌تر به قلمرو برنامه درسی نظر افکنیم، چنین تصویری امکان‌پذیر خواهد بود. این امر مستلزم برداشتی فعالیت

ز) نقش مربی

در فلسفه تربیتی عرفان اسلامی، پیر یا همان مرشد، گنجینه‌ای از دانسته‌های نظری و کتابی نیست. وی کسی نیست که عمر خود را در کلاس‌های درس و یا در گوشه کتابخانه‌ها صرف آموختن دانش یا به عبارت دقیق‌تر پر کردن حافظه کرده باشد. مرشد، دایره‌المعارفی از اطلاعات در مورد نادیده‌ها، ناشنیده‌ها و نارفته‌ها نیست، بلکه شخصی است سفر کرده که کوره راه‌های سیر و سلوک را در نور دیده است و به زیر و بم آن‌ها وقوف کامل دارد [۳۴]. از این رو بنا به آموزه‌های این مکتب، مربی در آموزش و پرورش رسالتی برتر و بالاتر از انتقال اطلاعات به متربیان را بر عهده دارد. به طور کلی، نقش‌های ذیل از جمله رسالت‌های مربی محسوب می‌شود: نخست، کشف استعدادها و توانمندی‌های مربی؛ دوم، طراحی فعالیت‌ها و برنامه‌های عملی که مربی از خلال آن‌ها به درک و آگاهی نایل آید. واضح است که این فعالیت‌ها و برنامه‌ها بر مبنای آگاهی‌های حاصل از تجارب عملی خود مربی تنظیم می‌شوند: سوم، هدایت و راهنمایی مربی در طول فعالیت‌های عملی و تجارب فردی؛ چهارم، تجزیه و تحلیل تجارب مربی به منظور جلوگیری از انحرافات و لغزش‌های وی و ویژه آسیب‌پذیری‌هایی که در جریان تربیت عاطفی و عشق‌پروری وی پیش می‌آیند. به طور کلی مربی در بیش‌تر موارد نقش یک مشاور و راهنما را ایفا می‌کند [۳۰].

ح) نقش مربی

مطابق با الگوی اقتباس شده از دیدگاه تربیتی عرفان اسلامی، مربی در فرایند یاددهی-یادگیری کاملاً فعال است؛ چرا که بصیرت و روشن‌شدگی [اشراق]، امری است باطنی که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. بنا به این دیدگاه مربی [سالک] به مثابه کوهنوردی است که با هدایت و راهنمایی مربی خویش، دشواری‌های صعود را به جان و دل خریده، با عزمی استوار و گام‌های محکم از کوره راه‌های

صعب‌العبور شناخت و تربیت بالا می‌رود. در این مسیر، سالک هر چه بالاتر می‌رود فراخوانی درک و بصیرتش گسترش یافته، و به شناخت عمیق‌تری نایل می‌آید. با این مثال روشن می‌شود که به زعم عرفان اسلامی، انتقال دانش و اطلاعات امری بی‌معنا است، درست همان‌گونه که هیچ فردی بدون کوهنوردی عملی و تنها با تکیه بر اطلاعات و دانش نظری، کوهستان را درک نخواهد کرد.

ط) نحوه ارتباطی مربی - متربی

در مکتب تربیتی عرفان اسلامی، رابطه مربی و متربی بر دو رکن عمده استوار است. رکن اول عبارت است از محبت و عشق دو طرفه بین مربی و متربی و رکن دوم، اطاعت محض متربی از وی در خلال سیر و سلوک [۳۵]. این دو رکن، از ملزومات سفر تربیتی و معرفتی مربی محسوب می‌شوند. چنان که پیش‌تر نیز اشاره شد، در تعامل بین مربی - متربی، اطاعت از معلم و اقتدار وی، نقش بسیار عمده‌ای دارد، چرا که این نوع رابطه به منظور پرورش جنبه شناختی و تفکر منطقی - استدلالی مربی ایجاد نمی‌شود، بلکه رابطه مربی - متربی بر مبنای سیر و سلوک و سفر تربیتی و معرفتی شکل می‌گیرد. کاملاً واضح است که این رابطه نوعی همراه شدن دو فرد است که یکی خام و بی‌تجربه و تازه وارد و دیگری کاملاً مجرب و کارآزموده است و مسیر سفر را نیز قبلاً تجربه کرده است. بنابراین در این همراهی بحث و گفتمان و اظهار نظر مربی در مورد مسیر و منازل بین راه، پوچ و بی‌معنا خواهد بود.

ی) نتیجه‌گیری، کاربردها و پیشنهادها

در مجموع بررسی حاضر نشان داد که هدف غایی آموزش و پرورش عرفانی، معرفت ربوبی یا به تعبیری ورود به سپهر توحید است. مربی درصدد است با کوشش و تلاش و از راه اشراق یا همان مکاشفات شهودی، حوزه کثرت و نسبیّت را که همان جهان محسوس و مادی است پشت سر نهاده، خود را به

حوزه وحدت، ثبات و تمامیت برساند. به همین جهت، حصول معرفت شهودی، رکن اساسی عرفان اسلامی و فلسفه تربیتی آن را تشکیل می‌دهد. دستیابی به این نوع شناسایی تنها با پرورش تفکر عقلانی و حسی - تجربی و روش‌شناسی‌های خاص هر کدام غیرممکن است. از این رو تحقق روشن‌شدگی و شناسایی شهودی نیازمند روش‌های ویژه خود است؛ چرا که مرکز و منبع شهود، دل آدمی، یعنی مرکز احساسات و عواطف است. بنابراین حیظه عاطفی انسان دارای ارزش شناختی است و به همین خاطر، نگاه عرفان به انسان و به ویژه عشق که سرچشمه الهی و معنوی دارد، ابزار مهمی برای شناخت تلقی می‌شود. در نتیجه، جنبه عاطفی به لحاظ تعلیم و تربیت از نظر اهمیت و جایگاه، هم عرض حیظه عقلانی و چه بسا بالاتر از آن قرار می‌گیرد. به علاوه جنبه عاطفی انسان تابع جنبه شناختی نیست، بلکه در بسیاری از موارد جنبه شناختی و عقلانی انسان از حیظه عاطفی وی تبعیت می‌کند. به همین دلیل، عشق‌پروری، تربیت اخلاقی و زیبایی‌شناسی که همگی از جلوه‌های گوهر وجودی انسان تلقی می‌شوند، راه‌های تحقق مراتب گوناگون شناسایی شهودی به حساب می‌آیند. این استنباط دال بر آن است که تعلیم و تربیت عرفانی، جایگزینی برای سایر دیدگاه‌ها نیست، بلکه در اصل، مکمل آن‌ها بوده، می‌تواند بر طرف‌کننده برخی از نقایص آن‌ها باشد. براساس اقتباس‌های فوق برخی از کاربردهای پیشنهادی فلسفه تربیتی عرفان اسلامی برای نظام آموزش و پرورش به شرح زیر است:

۱. بازنگری در اهداف نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر مبنای اهداف فلسفه تربیتی عرفان اسلامی، به طوری که حصول شناسایی شهودی، خودشناسی و درون‌نگری تربیت عاطفی با محوریت عشق‌پروری، تربیت اخلاقی و همچنین تربیت هنری با تکیه بر زیبایی‌شناسی مورد توجه پیش‌تر و جدی‌تر قرار گیرد.
۲. توجه بیش‌تر معلمان و به طور کلی نظام آموزش و پرورش به تجارب فردی دانش‌آموزان در فرایند

یاددهی- یادگیری و به ویژه عنایت به تجارب معنوی متربیان در حیظه تربیت دینی و اخلاقی.

۳. بازنگری در برنامه‌های درسی، با تأکید بر فعالیت‌های عملی و تجارب روزمره و واقعی متربیان و خارج شدن از محدوده کتاب محوری و فعالیت‌های مدرسه‌ای. به تعبیر دیگر، گسترش دامنه فعالیت‌های تربیتی فراتر از مرزهای مدرسه.
۴. آموزه‌های عرفان اسلامی می‌توانند به عنوان مبنایی برای شکل‌گیری و رشد رویکردی نوین در روان‌شناسی تلقی شوند. به تعبیر دیگر با تکیه بر عرفان اسلامی، امکان خلق و ایجاد نوعی روان‌شناسی عرفانی وجود دارد. مطابق با دیدگاه عرفان اسلامی، عشق هسته مرکزی عواطف، بلکه فراتر از آن، هسته مرکزی وجود انسان را تشکیل می‌دهد؛ چنان که عرفا معتقدند عشق از مراتب و درجاتی برخوردار است که از مرتبه مجازی آغاز شده به مرتبه حقیقی یا عشق الهی ختم می‌شود [۳۶]. در نتیجه، بنا به این رویکرد، محور تربیت عاطفی دانش‌آموزان، پرورش عاطفه عشق در آنان است. بر طبق این دیدگاه، مربی وظیفه هدایت و راهنمایی متربیان را در فرایند انتقال از عشق مجازی به عشق حقیقی بر عهده دارد.

منابع

۱. نقیب‌زاده عبدالحسین (۱۳۷۷) نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات طهوری، تهران، ص ۸۷-۸۰.
۲. بهشتی، محمد؛ ابوجعفری، مهدی و فقیهی، علی‌نقی (۱۳۷۹) آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (جلد دوم)، انتشارات سمت و پژوهشکده حوزه و دانشگاه تهران، ص ۲۶۲-۲۳۲.
۳. سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۸) تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات امیرکبیر، تهران، ص ۱۰-۹.
۴. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۸) درآمدی به فلسفه، انتشارات طهوری، تهران ص ۲۰۹-۲۰۴.
۵. یربی، یحیی (۱۳۷۹) معرفت‌شناسی عرفا، فصلنامه ذهن، ش دوم، ۱۳۷۹، ص ۹۸-۱۱۱.

۲۱. سهروردی، شیخ شهاب‌الدین (۱۳۷۴) عوارف المعارف، ترجمه ابومنصور بن عبدالؤمن اصفهانی [قرن هفتم]، تصحیح قاسم انصاری، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ص ۲۱.
۲۲. موحد، صمد (۱۳۷۶) شیخ محمود شبستری، انتشارات طرح نو، تهران، ۱۳۷۶، ص ۹۷.
۲۳. نصر، سیدحسین (۱۳۶۵) «صدرالدین شیرازی»، در مجموعه تاریخ فلسفه در اسلام، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، مرکز نشر دانشگاهی تهران، ص ۴۷۸.
۲۴. استیس، وت (۱۳۷۹) عرفان و فلسفه، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، انتشارات صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران، تهران، ص ۲۵-۲۱.
۲۵. محسنی، نیک‌چهره (۱۳۷۵) ادراک خود: از کودکی تا بزرگسالی، مؤسسه انتشارات بعثت، تهران ص ۳۱-۲۶.
۲۶. ابن عربی، محیی‌الدین (۱۳۷۸) مدرسه عشق: بخش‌هایی از فتوحات مکیه، ترجمه محمد تحریرچی، انتشارات خانه اندیشه جوان، تهران، ص ۳۲ و ۶۳.
۲۷. غزالی احمد (۱۳۵۹) رساله عرفانی در عشق، به کوشش ایرج افشار، انتشارات منوچهری، تهران، ص ۲۲.
۲۸. غزالی، احمد (۱۳۶۸) سوانح، تصحیح هلموت ریتز، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ص ۵.
29. Solomon, R.C. (2000) "The Philosophy of Emotions", handbook of Emotions[second edition]. Guilford. U.S.A, p.3.
۳۰. جعفری، محمدتقی (۱۳۶۰) شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران، ص ۴۲.
۳۱. حاکمی، اسماعیل (۱۳۷۱) سماع در تصوف، [چاپ چهارم]، انتشارات دانشگاه تهران، ص ۲.
۳۲. نصر، سیدحسین (۱۳۷۳) «تصوف و تأثیر آن در موسیقی»، فصلنامه هنر، شماره ۲۶، ص ۱۷۸-۱۷۲.
33. Best. Ron (2000) Education for spiritual, moral, social and cultural Development. Continuum, U.K.P. 1.
۳۴. باخرزی، یحیی (۱۳۶۲) اورادالاحباب و فصوص الآداب، تصحیح ایرج افشار، انتشارات دانشگاه تهران، تهران، ص ۶۶.
۳۵. کیانی، محسن (۱۳۶۲) تاریخ خانقاه در ایران، انتشارات طهوری، تهران، ص ۹۷.
۳۶. یربوی، یحیی (۱۳۶۶) فلسفه عرفان: تحلیلی از اصول و مبانی و مسایل عرفان، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، قم، ص ۳۲۶-۳۲۵.
6. Bruner J. (1960) The process of Education. Harvard University Press. U.S.A, p.55-68.
7. Arnheim A. (1985) "The double-edge mind: Intuition and the intellect", Learning and Teaching the ways of knowing, The National society for the study of Education. U.S.A, p.78.
۸. آشتیانی، سیدجلال‌الدین (۱۳۷۰) شرح مقدمه قیصری بر فصوص‌الحکم، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، قم، ۱۳۷۰، ص ۵۷۰-۵۶۵.
۹. یربوی، یحیی (۱۳۷۹) «معرفت‌شناسی عرفا»، فصلنامه ذهن - ش سوم، ص ۱۱۴-۱۰۸.
۱۰. قونوی، صدرالدین (۱۳۷۱) کتاب الفلوک یا کلید اسرار فصوص‌الحکم، تصحیح محمد خواجوی، انتشارات مولی، تهران، ص ۶۲-۵۳ و ۱۴۲ و ۶۴-۶۳.
۱۱. پارسا، خواجه محمد (۱۳۶۶) شرح فصوص‌الحکم ابن عربی، تصحیح جلیل عسگرنژاد، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ص ۱۵.
۱۲. کاشانی، عزالدین محمودبن علی (۱۳۷۶) مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه، تصحیح جلال‌الدین همایی، انتشارات سینایی، تهران، ص ۹۹-۹۸ و ۷۶-۷۷ و ۱۷۶.
۱۳. احمدسعید، علی [اودنیس] (۱۳۸۰) تصوف و سورئالیسم، ترجمه حبیب‌اله عباسی، نشر روزگار، تهران، ۱۳۸۰، ص ۸۸ و ۱۰۹.
۱۴. قاسم‌پور راوندی، محسن و مهدوی‌راد، محمدعلی (۱۳۷۹) «ظاهر و باطن در تفسیر عرفانی»، فصلنامه مدرس، ش دوم، ص ۱۴۱-۱۲۵.
۱۵. عین‌القضاه همدانی (۱۳۷۴) تمهیدات، تصحیح عقیف عسیران، انتشارات منوچهری، تهران، ص ۱۲ و ۹.
۱۶. همایی، جلال‌الدین (۱۳۵۶) مولوی نامه: مولوی چه می‌گوید؟، انتشارات آگاه، تهران، ص ۱۹۵ و ۱۲۷.
۱۷. اکبری‌ان، رضا، (۱۳۷۸) «بحث تطبیقی در باره وجود از دیدگاه ابن‌سینا و ملاصدرا»، خردنامه صدرا، ش ۱۸، ص ۱۷-۵.
۱۸. نسفی، عزیزالدین (۱۳۶۲) انسان‌الکامل، تصحیح ماژیران موله، انتشارات طهوری، تهران، ص ۹۷.
۱۹. یربوی، یحیی (۱۳۷۹) پژوهشی در نسبت‌دین و عرفان، نشر آثار پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، تهران، ۱۳۷۹، ص ۲۱۱-۲۱۰.
۲۰. باقری، خسرو (۱۳۷۶) نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، انتشارات مدرسه، تهران، ص ۶۷-۶۱.