

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و پنجم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۵ (پیاپی ۴۹)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

ارایه‌ی الگویی نظری به منظور جهت‌دهی و سامان‌دهی فعالیت‌های امور تربیتی در
نظام آموزش و پرورش ایران با اقتباس از آموزه‌های عرفان اسلامی

دکتر بابک شمشیری*
دانشگاه شیراز

چکیده

تجارب سال‌های گذشته گویای آن است که در مجموع، امور تربیتی نتوانسته به موفقیت‌های چشمگیری دست یابد. بنا به دیدگاه غالب صاحب نظران، کارشناسان و پژوهشگران، علت این ناکامی را بایستی در فقدان تبیین مبانی نظری فعالیت‌های تربیتی، کمبود الگوها و نبود برنامه‌های روشن و واضح جست‌وجو کرد. با توجه به وضعیت فعلی امور تربیتی و مشکلات مربوط به آن، این پژوهش درصدد است تا ضمن استنتاج و اقتباس از مکتب عرفان اسلامی، الگویی نظری را برای سامان‌دهی و جهت‌دهی فعالیت‌های امور تربیتی معرفی نماید. با توجه به این هدف، پرسش‌های اصلی این مطالعه عبارتند از: (۱) آیا عرفان اسلامی می‌تواند مبنای نظری ایجاد الگویی جدید برای فعالیت‌های امور تربیتی قرار گیرد؟ (۲) در صورت مثبت بودن پاسخ، این الگو از چه عناصر و ارتباطاتی تشکیل می‌شود؟ نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، با توجه به معنای عرفان و همچنین ویژگی‌های مشترکی که با تربیت دارد، در درجه‌ی نخست این امر؛ یعنی ایجاد الگو امکان‌پذیر است. از سوی دیگر، تربیت عاطفی با محوریت عشق‌پروری، تربیت اخلاقی، تربیت هنری (زیبایی‌شناسی) و خودشناسی، ارکان اصلی این الگوی پیشنهادی را تشکیل می‌دهند.

واژه‌های کلیدی: ۱. عرفان اسلامی ۲. امور تربیتی ۳. معرفت‌شهودی ۴. عشق

۱. مقدمه

در نخستین ماه‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۸، به وسیله‌ی شهید رجایی و

* استادیار بخش مبانی آموزش و پرورش

باهنر تشکیلاتی با عنوان «نهاد امور تربیتی» و با هدف گسترش ارزش‌های اسلامی و انقلابی در نظام آموزش و پرورش کشور ایجاد شد. این نهاد که از آغاز تأسیس تاکنون گستره‌ی متنوعی از وظایف و فعالیت‌ها را برعهده گرفته است همواره زیر نگاه نقادانه‌ی موافقان و مخالفان قرار داشته است. موافقانی که تحقق امر «تربیت» را منوط به حضور «مربی» و فعالیت‌های رسمی غیرکلاسی در کنار آموزش‌های کلاسی می‌دانند و مخالفانی که معتقدند «تربیت» از «تعلیم» جدایی ناپذیر است. از این رو به تشکیلاتی مستقل زیر عنوان امور تربیتی نیازی نیست. در این میان پاره‌ای از پژوهشگران حوزه‌ی تعلیم و تربیت همانند تاجیک اسماعیلی (در مجموعه‌ی معاونت پرورشی، ۲: ۱۳۷۷) بر این باورند که امور تربیتی با همه‌ی کم و کاستی‌های خود در اوایل انقلاب به موفقیت‌های قابل توجهی دست یافت، اما در تداوم راه خود توان لازم را برای نفوذ در تار و پود نظام تعلیم و تربیت نداشت. بنا به نظر وی این ناتوانی تا اندازه‌ی زیادی از عمل‌گرایی بیش از حد امور تربیتی و غفلت از پرداختن به مبانی نظری و بنیادی فعالیت‌هایش سرچشمه گرفته است. در همین راستا زرهانی (همان، ۷) که خود از جمله معاونان وزیر آموزش و پرورش وقت بوده است، به بازنگری و ایجاد تحول اساسی در امور تربیتی اعتقاد راسخ دارد. وی بر این باور است که امور تربیتی پاسخگوی نیازهای عصر کنونی نیست و باید به روز شود. شرفی (همان، ۱۱)، نیز در بحث درباره‌ی مسایل و مشکلات امروزی امور تربیتی، به مواردی مانند روشن نبودن افق‌های آینده‌ی امور تربیتی برای مربیان و ارایه نشدن تعریفی جامع و مانع از شرح وظایف مربیان امور تربیتی، اشاره می‌کند. منفرد (همان، ۴۰)، نیز مانند دیگر پژوهشگران نامبرده، بر این باور است که امور تربیتی به دلیل تبدیل تدریجی برنامه‌هایش به اموری تکراری و کم محتوا، اثر بخشی خود را از دست داده است.

همان‌گونه که اظهار نظرهای بالا نشان می‌دهد، عدم توفیق امور تربیتی را باید در کمبود الگوها و برنامه‌های روشن و واضح و ابهام در وظایف مربیان پرورشی که به گونه‌ای ریشه در فقدان تبیین مبانی نظری فعالیت‌های تربیتی دارند، جست‌وجو کرد. چرا که هر گونه برنامه، الگو و شرح وظایفی بر اساس یک مبنا یا به تعبیر دیگر چارچوب نظری تهیه می‌شود. رابطه‌ی میان برنامه، اطراف آن، الگو و نقش (شرح وظیفه) امری است که مورد توجه اندیشمندان گوناگون قرار گرفته است. برای نمونه صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه ریزی درسی از جمله (آیزنر^۱، ۴۷: ۱۹۹۴) نشان داده‌اند که الگوهای گوناگون مربوط به برنامه‌ی درسی اعم از تعریف نقش معلم، ارزشیابی، شیوه‌ی تدریس، محتوای برنامه درسی و مانند آن، سرچشمه گرفته از ایدئولوژی‌های مختلف یا به تعبیر دیگر همان فلسفه‌های تعلیم و تربیت هستند.

اکنون با توجه به وضعیت فعلی امور تربیتی و مشکلات مربوط به آن، از جمله نبودن الگوی عمل بر اساس یک چارچوب نظری که پیشتر به آن اشاره شد، نگارنده در صدد است تا با روش تحلیلی-استنتاجی که بیشتر در پژوهش‌های فلسفی به کار گرفته می‌شود، به مطالعه‌ی عرفان اسلامی بپردازد،

و شاید بتواند به الگویی برای جهت‌دهی و سامان‌دهی فعالیت‌های امور تربیتی دست یابد. با توجه به این هدف، پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارتند از:

۱. آیا عرفان اسلامی می‌تواند در نظام آموزش و پرورش رسمی، مبنای نظری ایجاد الگویی نظری برای فعالیت‌های امور تربیتی قرار گیرد؟ الگویی که بر اساس آن بتوان، شرح وظایف مربیان امور تربیتی را تعریف و تحدید و مطابق با آن بتوان مرز میان فعالیت معلمان و مربیان را مشخص کرد. افزون بر آن، این الگو بتواند منشأ برنامه‌های عملی برای امور تربیتی گردد.

۲. در صورت مثبت بودن پاسخ، این الگو از چه عناصر و ارتباطاتی تشکیل می‌شود؟

کاملاً روشن است که برای پاسخگویی به پرسش‌های بالا، نخست لازم است تا مبانی نظری عرفان اسلامی مشتمل بر هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی تشریح شود. شایان یادآوری است، از آن‌جا که در این پژوهش، صرفاً مبانی، اصول و ویژگی‌های بنیادین و مشترک عرفان اسلامی که غالب فرقه‌های عرفانی و اهل تصوف درباره‌ی آن‌ها اتفاق نظر دارند، مورد نظر است؛ لذا از این رو در این نوشتار، عرفان اسلامی به معنای عام و بدون در نظر گرفتن فرقه‌ای ویژه مورد توجه بوده است. این ویژگی‌های بنیادین از نظر (نصر، ۶۳: ۱۳۸۲)، عبارتند از وحدت وجود و انسان کامل، (شووان، ۴۴-۴۶: ۱۳۸۱) معتقد است که باطن‌گرایی و وحدت وجود، اصول مشترک همه‌ی رویکردهای عرفانی می‌باشد. (یثربی، ۲۳-۱۹: ۱۳۷۹)، نیز همانند دو صاحب نظر پیش‌اشتراک اصول و مبانی میان فرقه‌های مختلف عرفانی معتقد است و این اصول مشترک را مشتمل بر وحدت وجود، نزول و صعود وجود، سلوک و مجاهده، فنا، کشف و شهود، ریاضت، عشق و محبت و راز و رمز می‌داند.

۲. مبانی نظری عرفان اسلامی

۲.۱. هستی‌شناسی

برای شناخت بهتر دیدگاه عرفان اسلامی در زمینه‌ی هستی‌شناسی، باید دو اصل بنیادی را که در واقع پیش‌فرض‌های عرفان اسلامی هستند شرح داد:

الف. اصل وحدت وجود: یعنی وجود یا هستی یک حقیقت واحد است و نه این‌که وجود، حقایق گوناگون و متباین باشد. وحدت وجود، وحدت حقه‌ی حقیقه است یعنی وجود، عین وحدت است، بدون این‌که احتیاج به واسطه‌ای در عروض یا واسطه‌ای در ثبوت و اثبات داشته باشد. بنا به این دیدگاه، حقیقت یکی است و هر چه در جهان هست تنها جلوه‌ای از همان حقیقت واحد یعنی ذات اقدس الهی می‌باشد. از این رو می‌توان چنین نتیجه گرفت که تجلیات و مظاهر حق تعالی، گوناگون و کثیر هستند. اما هستی یگانه است (همایی، ۱۹۵، ۱۲۷: ۱۳۵۶).

ب. اصل ظاهر و باطن: بنا به اصل وحدت وجود، چنین استنباط می‌شود که عالم هستی از دو

بخش تشکیل شده است: نخست، سپهر وحدت که همان باطن و ریشه‌ی جهان هستی است. این سپهر چیزی نیست جز باری تعالی و صفات ذاتی او. دوم، سپهر کثرت است. این سپهر، قلمرو تمامی موجودات یا به تعبیر دیگر تجلیات الهی است. به تعبیر بیشتر عرفا، باطن جهان هستی، تعلق به عالم غیب یا ملکوت دارد و ظاهر نیز متعلق عالم ملک یا جهان محسوسات است (قاسم پورراوندی و مهدوی راد، ۱۳۷۹).

۲.۲. معرفت‌شناسی

بنا به دیدگاه عرفان اسلامی، هدف نهایی از کوشش انسان، رسیدن به شناخت و معرفت است. اما در نزد عرفا، شناخت حقیقی نه به وسیله‌ی حواس ظاهری و نه از راه فرآیندهای استدلالی - منطقی ذهن حاصل می‌آید، بلکه معرفت حاصل کشف و شهود و روشن شدگی (اشراق) است. اصولاً معرفت شناسی نیز به پیروی از اصل ظاهر و باطن و همچنین تقسیم بندی عوالم هستی، به دو مقوله‌ی کلی تقسیم می‌شود: مقوله‌ی نخست، همانا، کشف و شهود است؛ یعنی شناسایی و دریافت درونی حقایق که به واسطه‌ی فیض الهی صورت می‌گیرد (محمدی، ۱۸۴: ۱۳۸۱). البته این نوع معرفت احتیاج به بسترسازی دارد، یعنی قلب انسان که مکان روح الهی وی می‌باشد، باید از زشتی‌ها، پلیدی‌ها و کلاً هر نوع آلودگی کاملاً پاک و منزّه شده باشد تا نور حقیقت بتواند بر آن بتابد. این نوع شناسایی به عالم ملکوت تعلق می‌گیرد. در واقع در اثر کشف و شهود است که می‌توان باطن جهان هستی و آنچه اصطلاحاً نادیدنی است را دید. این معرفت اشراقی درونی است که می‌تواند سپهر وحدت و جان هستی را به انسان بشناساند. مقوله‌ی دیگر معرفت‌شناسی مربوط است به شناختی که از راه حواس ظاهری و یا از راه استدلال‌های منطقی - عقلانی، حاصل می‌آید. در نگاه نخست، ممکن است به نظر آید که عرفایی مانند مولانا به طور کلی منکر این‌گونه شناسایی‌ها شده‌اند. برای نمونه، وی می‌فرماید (مثنوی، تصحیح رینولد نیکلسن، دفتر اول، بیت ۲۱۲۸، ۱۳۷۵).

پسای استدلالیان چوبین بود پای چوبین سخت بی تمکین بود

اما این کج فهمی از نشناختن جهان بینی عرفانی سرچشمه می‌گیرد؛ چرا که از منظر مولانا و دیگر عرفا، حوزه‌ی منطقی و استدلال، برای شناخت عالم محسوسات یا ملک است. اما اگر قرار باشد از این روش برای به دست آوردن آگاهی و شناخت در سپهر وحدت یا عالم ملکوت استفاده کنیم، سخت به اشتباه افتاده‌ایم و این جاست که پای اهل استدلال و منطقی خشک است و توان حرکت در مسیر معرفت حقیقی را ندارد.

دست‌آورد این‌گونه تقسیم‌بندی در قلمرو معرفت‌شناسی، معرفی و تمایز دو نوع عقل و عقلانیت به وسیله‌ی مولانا است. بنا به دیدگاه وی، انسان با دو نوع عقل سروکار دارد که هر یک از آن‌ها به نوبه‌ی خود و در جایگاه اصلی خویش ارزشمند و محترم هستند. چرا که بنا به باور وی اساس انسانیت، عقل و اندیشه است. از این رو اگر عنصر عقل و اندیشه را از انسان حذف کنند، باقی مانده‌ی آن چیزی جز

مشتی گوشت، پوست، استخوان، رگ و پی نخواهد بود (محمدی، ۹۹: ۱۳۸۱). مولوی خود در مثنوی شریف چنین می‌فرماید (تصحیح رینولد نیکلسن، دفتر دوم، بیت ۲۷۷: ۱۳۷۵):

ای برادر تو همان اندیشه‌ای مابقی تو استخوان و ریشه‌ای
گرگل است اندیشه‌ی تو گلشنی ور بود خاری تو همیشه گلخنی

این دو نوع عقل، عبارتند از عقل کلی و عقل جزئی. عقل کلی یا کامل عقلی است که به جان و روح انسان تعلق دارد. کار این عقل پی بردن به جزئیات مادی و این جهانی نیست بلکه حیطه‌ی کار این عقل شناخت عالم غیب است. انسان به وسیله‌ی این عقل از مرز کثرت‌ها گذشته و به سپهر وحدت که همانا بارگاه باری تعالی است، قدم می‌گذارد (عبدالحکیم، ۱۵: ۱۳۳۶). منبع این نوع عقلانیت را باید در قلب انسان جست‌وجو کرد و از این رو است که راه دستیابی به این نوع عقلانیت نیز از عشق می‌گذرد؛ چرا که عشق نیز کار دل است. از سوی دیگر، کار عقل جزئی، شناسایی عالم محسوسات و واقعیت‌های این جهان مادی است. به تعبیر دیگر حیطه‌ی کارکرد این عقل، ظاهر جهان هستی است. انسان با کمک این عقل به هیچ روی نمی‌تواند با اطمینان و یقین در جهت شناسایی حقایق معنوی و ماورایی جهان هستی گام بردارد. مولانا خود چنین می‌فرماید (همان، دفتر اول، بیت ۲۲۱۴):

عقل جزو از کل گویا نیستی گر تقاضا بر تقاضا نیستی

عقل جزئی، عقلی محصور است که در محدودیت‌های زمانی و مکانی اسیر شده است و از این رو فراتر از مرزهای مادی و محسوس را که محدودیت زمانی و مکانی بر آن حکمفرماست نمی‌تواند درک کند. مولانا این محدودیت عقل جزئی را چنین تعبیر می‌کند (همان، دفتر سوم، بیت ۲۵۰۷):

عقل اسیر است و همی خواهد زحق روزی بی رنج و نعمت بر طبق

۳. ۲. انسان شناسی

در نگاه عرفانی، انسان نیز همچون کل جهان هستی از دو بخش ظاهر و باطن تشکیل شده است. بخش باطنی وی که گوهر وجود انسانی است، تعلق به سپهر وحدت و عالم ملکوت دارد. این بخش همان است که روح یا نفس ناطقه نامیده می‌شود. بخش ظاهری نیز همان ویژگی‌ها و صفاتی است که متعلق جهان محسوس یا عالم ملک است. انواع نفس‌های نباتی، حیوانی و مانند آن به این بخش تعلق دارند. بنا به این اصل، خود اصیل یا حقیقی انسان، همان نفس ناطقه‌ی وی است. در حقیقت ذات نفس ناطقه از جنس ذات هستی است و به از این رو به سوی آن گرایش دارد. بدین سان، انسان کامل نیز کسی است که قوس صعود روحانی را پیموده باشد، یعنی نفس ناطقه‌ی وی کاملاً مکشوف شده و به تعبیری کاملاً فعال باشد (همایی، ۱۱۵-۱۱۴: ۱۳۵۶). انسان‌های عادی معمولاً فرسنگ‌ها از نفس ناطقه‌ی خویش یا گوهر ذاتی خود، فاصله دارند. به طوری که این گوهر کاملاً پوشیده، پنهان و نامکشوف باقی مانده است. مکشوف شدن نفس ناطقه نیز چیزی نیست، جز آگاهی کامل و بی واسطه

که همانا معرفت شهودی و روشن‌شدگی درونی است. رسیدن به مقام انسان کامل یا به تعبیری آگاهی حضوری کامل که در اثر آن فنا فی الله و سپس وصال حق روی می‌دهد، فرآیندی تدریجی است که همچون سفری صعودی از منزلگاه‌هایی آغاز شده و پله به پله تا حضور کامل پیش می‌رود. حضرت مولانا درباره‌ی هر کدام از این مراحل که خود بسان مردن و زنده شدن مجدد است، چنین می‌فرماید:

از جمادی مردم و نامی شدم	و ز نما مردم به حیوان بر زدم
مردم از حیوانی و آدم شدم	پس چه ترسم کی زمردن کم شدم
حمله‌ی دیگر بمی‌رم از بشر	تا برآرم از ملایک بال و پر
و از ملک هم بایدم جستن زجو	کل شی‌هالک الا وجهه
بار دیگر از ملک قربان شوم	آن چه اندر وهم نآید آن شوم
پس عدم کردم چون ارغنون	گویدم که انالییه راجعون

دقیقاً به همین خاطر است که عرفان را به اعتباری «طریقت» می‌خوانند؛ چرا که عرفان با تغییر و تحول باطنی و دایمی سرو کار دارد. این فرآیند تغییر و تحول باطنی به منزله‌ی سفر است. در نتیجه، نیازمند حرکت، رفتن، شدن و به تعبیر دقیق‌تر، سیر و سلوک است. سیر و سلوک سفری است در راستای آگاهی؛ سفری که از درون انسان آغاز می‌شود، یعنی از مرحله‌ی خودآگاهی آغاز شده و سپس به هستی آگاهی یا به عبارت دیگر «خداآگاهی» می‌رسد. در واقع طریقت یا سیر و سلوک، سراسر تفسیر این حدیث نبوی است که می‌فرماید: «من عرف نفسه فقد عرف ربه» یعنی: هر که خود را شناخت، خدای خود را شناخت. این نوع شناخت نیازمند رها شدن از جهان نسبی کثرت‌ها و گام نهادن در قلمرو وحدت است؛ یعنی حیطه‌ای که انسان پیوند خویش را با کاینات و حضرت حق درک می‌نماید. به همین دلیل است که ابن عربی عارف بزرگ جهان اسلام (قرن ششم و هفتم هجری قمری)، معتقد به وجود دو عالم است، یکی عالم اکبر که مجموعه‌ی جهان هستی و کاینات است و دیگری عالم اصغر که انسان است. بنا به باور وی، عالم اصغر یا انسان، رونوشتی از عالم اکبر است. به همین دلیل او معتقد است که هر که انسان را بشناسد، جهان هستی و حق را خواهد شناخت. از این مقدمه، ابن عربی به این نتیجه می‌رسد که انسان کامل مطابق صورت رحمان است. وی نقل می‌کند که در بعضی از روایات نیز چنین آمده است که «خلق آدم علی صورة الرحمن» (ابن عربی، ۶۵-۶۴: ۱۳۷۶)

با توجه به مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و نیز انسان‌شناسی در مکتب عرفان اسلامی، تا این‌جا مشخص شد که فرجام اصلی انسان وصال حق و فنا فی الله است. وصال و فنا نیز چیزی جز رسیدن به آگاهی حضوری نمی‌باشد. در حقیقت فنا چیزی نیست جز عین آگاهی. این نوع آگاهی حضوری کاملاً درونی است و چنان‌که اشاره شد با علوم ظاهری و عقل جزیی به دست نمی‌آید. به وحدت رسیدن و ورود به حوزه‌ی وحدت نیز چیزی نیست جز همین معنا، یعنی درک عمیق یکی بودن

و یگانگی، در غیر این صورت یعنی حالتی که برداشت‌های دیگر متصور شود، با اصل وحدت تناقض پیدا می‌کند. برای نمونه، اگر اتحاد و وحدت به معنای یکی شدن تلقی شود، خود به خود به معنای این است که در آغاز ثنویت وجود داشته و سپس به یکی تبدیل شده است. در حالی که بنا به باورهای عرفانی عرفای مسلمان، از آغاز هیچ‌گونه ثنویتی در کار نبوده است. هر چه بوده فقط ذات اقدس الهی بوده و هر آن‌چه که ما «بود» می‌پنداریم، جلوه‌ای از صفات اوست (بورکهارت، ۶۴-۵۹: ۱۳۷۴). حاصل سخن آن‌که هدف غایی سیر و سلوک، رسیدن به معرفت شهودی و روشن شدگی است. البته باید در نظر داشت که معرفت شهودی نیز دارای درجاتی است و آن‌چه که غایت یا کمال مطلوب شمرده می‌شود، قوس صعودی در مراتب بالاتر معرفت و اشراق است.

اکنون پس از آن‌که مشخص شد هدف اصلی عرفان و طریقت از منظر عرفای مسلمان رسیدن به آگاهی، شناخت و درک است، نوبت به آن رسیده که نخستین پرسش مطرح در این نوشتار، یعنی امکان ایجاد یک الگوی مناسب و جدید بر اساس دیدگاه‌های عرفان اسلامی به منظور سامان‌دهی فعالیت‌های امور تربیتی و سپس تعریف و تحدید نقش (شرح وظایف) مربیان امور تربیتی، مورد بررسی قرار گیرد. به نظر می‌آید که بازگشت به هدف اصلی و غایی سیر و سلوک عرفانی که همانا معرفت است، پاسخ این پرسش را کاملاً آشکار می‌سازد.

میان سیر و سلوک عرفانی و تعلیم و تربیت از جنبه‌ی هدفی اشتراک بسیاری دیده می‌شود. چرا که در تعلیم و تربیت نیز، هدف به نوعی فراهم آوردن شرایطی است که متربی به آگاهی و شناخت دست یابد. در حقیقت، آن‌چه که در عمل دیده می‌شود این است که تعلیم و تربیت تنها در فرآیند یاددهی-یادگیری، خلاصه می‌شود. به همین دلیل آگاهانیدن انسان، کمال مطلوب تعلیم و تربیت شمرده می‌شود. از منظری دیگر، تعلیم و تربیت مطلوب، آن است که به رشد همه جانبه‌ی متربی و شکوفایی استعدادهای بالقوه‌ی وی بینجامد یعنی همه‌ی ابعاد زندگی او را در برگیرد (شریعتمداری، ۴۷: ۵۰-۱۳۴۵). بنابر این تعریف، تعلیم و تربیت تنها در برگیرنده‌ی پرورش بعد عقلانی یا شناختی فرد نمی‌شود بلکه تربیت اخلاقی، اجتماعی، هنری، عاطفی و حتی جسمانی فرد را نیز در بر می‌گیرد. از این دید نیز سیرو سلوک عرفانی و تعلیم و تربیت اهداف مشترکی را دنبال می‌کند.

چنان‌که اشاره شد، گر چه طریقت اساساً به دنبال آگاهی و معرفت است، اما این معرفت، صرفاً از راه حس، تجربه‌ی حسی و یا عقل جزئی (یعنی آن‌چه که امروزه بعد شناختی و عقلانیت انسان تلقی می‌شود) به دست نمی‌آید، بلکه این معرفت دستاورد شکوفایی و پرورش عقل کلی در انسان است؛ یعنی عقلانیتی که با قلب، روح و نفس ناطقه سروکار دارد. بروز و پرورش این نوع عقلانیت دلالت بر رشد و شکوفایی تمام ابعاد وجودی انسان دارد. چرا که قلب نه تنها منشأ این نوع عقلانیت است، بلکه منبع عواطف اصیل انسانی مانند عشق نیز می‌باشد. افزون بر آن، روح حقیقتی است که همه‌ی وجود انسان را در بر می‌گیرد. این رویکرد به عقلانیت، از وجوه برجسته و ممتاز عرفای مسلمان است.

برجستگی این رویکرد در دوران معاصر بیشتر آشکار می‌شود، چرا که امروزه بسیاری از اندیشمندان و صاحب نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت، نگاه تک بعدی و بسیار محدود رویکردها و مکاتب روان شناسی و تعلیم و تربیت، به هوش و عقلانیت را مورد نقد جدی قرار داده‌اند. برای نمونه یتس^۴ (۲۴-۲۳: ۲۰۰۰)، بر این باور است که در مدارس، تنها به بعد شناختی دانش آموزان توجه نشان داده شده و دیگر ابعاد وجودی وی به ویژه جنبه‌ی عاطفی نادیده گرفته شده است. بیر^۵ (۳۶: ۴۰: ۲۰۰۱) ضمن انتقاد از وضعیت موجود تعلیم و تربیت و مدارس که نگاه محدودی به عقلانیت و هوش انسان دارند، چنین اظهار نظر می‌کند که هوش در نگاه فعلی آن تنها منبع یادگیری و کسب شناخت نیست، بلکه راه‌های رسیدن به معرفت و شناسایی متعدد می‌باشند. در همین راستا، آیزنر (۶۵-۶۴: ۱۹۹۴) معتقد است که در نگاه محدود مکاتب و رویکردهای سنتی روان شناسی، هوش تنها به معنای قابلیت‌های کلامی و ریاضی-منطقی تلقی می‌شود و به همین خاطر دیگر قابلیت‌های انسانی، از دایره‌ی عقلانیت خارج شده و در نتیجه در تعلیم و تربیت مورد غفلت قرار گرفته‌اند. وی بر این باور است که باید به عقلانیت و هوش نگاه گسترده‌تری داشت و آن‌را تنها به قدرت کلامی و یا ریاضی-منطقی محدود نکرد، بلکه قابلیت‌های هنری، شهودی و عاطفی انسان را نیز به گونه‌ای در دایره‌ی عقلانیت به شمار آورد.

این‌گونه انتقادات و نارسایی‌های مربوط به طرز تلقی رایج از هوش و عقلانیت، چرخش جدیدی در نوع نگاه به عقلانیت ایجاد کرده است، به گونه‌ای که صاحب نظران، توجه بیشتری به نقش بعد عاطفی انسان در شناخت و یادگیری و یا به تعبیری «هوش عاطفی» نشان داده‌اند. برای نمونه (سالوی^۶ و مایر^۸، ۲۱۱-۱۸۵: ۱۹۸۹؛ و فورگاس^۹، ۲۷-۱: ۲۰۰۱). هر چند این مفهوم پردازی‌های جدید از هوش عاطفی و عقلانیت که از سوی اندیشمندان و صاحب نظران معاصر انجام شده با معنای عقل کلی از منظر عرفان اسلامی، یکی نیست، اما به هر حال، نشان دهنده‌ی آن است که عرفان اسلامی از جهات مختلف از جمله حیطه‌ی روانشناسی، یاددهی-یادگیری و در کل تربیت، می‌تواند برای دنیای معاصر نیز سخنی تازه داشته باشد. چرا که به جنبه‌هایی از وجود آدمی توجه نشان داده است که بیشتر اندیشمندان و صاحب نظران کلاسیک تعلیم و تربیت و روان‌شناسی از آن‌ها غافل بوده‌اند و تنها در چند ساله‌ی اخیر است که تا اندازه‌ای به آن‌ها توجه شده است. البته توجهی که هنوز در آغاز راه است و دوره‌ی کودکی خود را می‌گذراند.

اکنون پس از تبیین پاسخ نخستین پرسش، نوبت آن است که به پرسش دوم یعنی اجزا و مؤلفه‌های الگوی برگرفته از مکتب عرفان اسلامی، برای سامان دهی فعالیت‌های امور تربیتی بپردازیم. برای آن که این امر روشن شود، نخست لازم است تا شیوه‌ی دست یافتن به آگاهی حضوری یا همان معرفت شهودی از منظر عرفان اسلامی روشن شود. به تعبیر دیگر از چه راهی و با کمک چه روش‌هایی می‌توان به شناسایی‌های شهودی رسید؟ پاسخ این پرسش نقش مهمی در ارایه‌ی الگویی برای امور تربیتی و اجزا و روابط آن، بازی می‌کند.

۳. عشق راهی به سوی معرفت

عشق از جمله اندیشه‌های بنیادین عرفان اسلامی است. بنا به دیدگاه ابن‌عربی، عشق از جمله صفات ذاتی هستی و وجود به شمار می‌آید و چون صفت ذاتی از خود ذات جدا نیست، بلکه عین آن شمرده می‌شود، پس می‌توان نتیجه گرفت که عشق عین وجود و هستی است (ابن عربی، ۳۲: ۱۳۷۸). شیخ محمود شبستری - عارف شهیر قرن هفتم و هشتم هجری قمری - نیز اعتقادی مشابه اعتقاد ابن‌عربی دارد. وی بر این باور است که عشق، تجلی هستی است و از این روی، اگر پای عشق در میان نبود هیچ آفریده‌ای پدید نمی‌آمد و هیچ موجودی به سر منزل کمال نمی‌رسید (به نقل از موحد، ۱۱۵: ۱۳۷۷). حافظ - عارف و شاعر بزرگ قرن هشتم هجری قمری - نیز در این باره چنین می‌سراید (حافظ، ۲۹۱: ۱۳۷۸).

طفیل هستی عشق اند آدمی و پری ارادتی بنما تا سعادت بیبری این ویژگی موجب می‌شود که عشق در تمامی موجودات و در سراسر کائنات ساری و جاری باشد. (مولانا، ۳۸۵۶ - ۳۸۵۳: ۱۳۷۵) همین جاذبه و عشق ساری نامریی است که عالم هستی را زنده و بر پا نگه داشته و سلسله‌ی موجودات را به هم پیوسته است به گونه‌ای که اگر در این پیوستگی و به هم بستگی سستی و خللی روی دهد، رشته‌ی هستی گسیخته خواهد شد و قوام و دوام از نظام عالم وجود رخت برخواهد بست (همایی، ۴۰۷: ۱۳۵۶). اساساً وحدت بخشی از خصوصیات عشق است. کار کرد عشق در نقطه‌ی مقابل عقل جزئی قرار دارد؛ چرا که بنا به گفته‌ی مولانا، عقل ثنویت بین است و آن چه را که در واقع یکی است، دو تا می‌بیند. تحلیل عقلانی، واقعیت را به دو بخش تقسیم می‌کند و آن‌گاه نمی‌داند که چگونه آن دو را با هم یکی کند. عشق است که پیرو اصل وحدت است و از این نظر، بالاتر از عقل قرار می‌گیرد. عقل جزئی، تفرقه، جدایی و کثرت ایجاد می‌کند، حال آن که عشق، نامتجانس را پیوند می‌دهد و جذب می‌کند و آن را با خود متجانس می‌سازد (عبدالحکیم، ۵۷-۵۶: ۱۳۳۶).

در این میان بنا بر باور بیشتر عرفای مسلمان، ذات انسان نیز از عشق است، چرا که اصولاً جان انسان چیزی جز وجود نیست و عشق نیز به اعتباری صفت ذاتی وجود و یا به بیانی دیگر، از تجلیات آن است. بنابراین منبع عشق انسانی درون اوست. همان گونه که منبع زیبایی و کمال نیز در درون انسان قرار دارد. در حقیقت، عشق عارضه‌ای نیست که به انسان اضافه شود. بلکه، شعله‌ای است در وجود آدمی که هر زمان به گونه‌ای زبانه می‌کشد (نجم‌الدین رازی، ۶۲: ۱۳۸۱).

از سوی دیگر، در نگاه عرفای مسلمان، عشق تنها عاطفه‌ای کور و دور از آگاهی و هشیاری نیست، بلکه خود قرین معرفت است (بورکهارت، ۳۰: ۱۳۷۴؛ ابراهیمی دینانی، ۱۵-۱۴: ۱۳۸۰) در اصل، عشق عین معرفت و آگاهی است، چرا که سرچشمه‌ی آن، دل است و دل نیز حقیقت روحانی و ملکوتی ذات انسان است که به نوبه‌ی خود سرچشمه‌ی معرفت حقیقی است (قطب‌الدین ابوالمظفر، ۱۸۸: ۱۳۶۸).

از این رو شناسایی حقیقی که عبارت است از یکی شدن عالم و معلوم در دل انسانی که مرکز روح است، رخ می‌دهد. می‌توان از این مطلب این‌گونه برداشت کرد که عواطف انسانی به ویژه عشق که بنا به دیدگاه عرفان اسلامی، اصیل‌ترین عاطفه‌ی انسانی است، راهی برای شناخت به شمار می‌آید. البته این نوع شناسایی که با عشق و دل سروکار دارد از دید ماهیتی از شناسایی‌های عقلانی کاملاً جداست، چرا که شناخت عقلانی بر اساس داده‌های حسی قرار دارد و از مقدمات معلوم پی به مجهول می‌برد و یا از آثار و معلول‌های قابل مشاهده دست به استنباط و نتیجه‌گیری می‌زند. به عبارت دیگر مکانیسم کارکرد عقل گام به گام است و از در کنار هم نهادن و یا بر هم نهادن مقدمات به نتیجه‌گیری و استنباط می‌رسد و چه بسا در این مراحل به خطاها و انحراف‌های زیادی دچار شود و یا اگر مقدمات ناقص باشند، نتواند به نتیجه‌ی مطلوب دست یابد. این در حالی است که شناسایی قلبی از نوع علم حضوری و شهودی می‌باشد و در واقع معلوم با عالم یکی می‌شود چرا که اساساً ذات هر دو یکی است.

اکنون که مشخص شد عشق تجلی ذات باری تعالی بوده و زاینده‌ی کائنات به شمار می‌آید (آراسته، ۸۴: ۱۳۷۲) و افزون بر آن، حقیقت ذاتی انسان را نیز تشکیل می‌دهد، ممکن است این تصور پیش آید که پس عشق پدیده‌ای است کاملاً روحانی که تماماً به عالم ملکوت تعلق دارد. در نتیجه هر آن‌چه که در قلمروهای زمینی به نام عشق روی می‌دهد، دروغ محض است و موجب گمراهی انسان و دوری وی از حقیقت متعالی می‌گردد. خوشبختانه فرهنگ غنی عرفان اسلامی، به سادگی و با چشمانی بسته از کنار این موضوع مهم نگذشته است، بلکه با طرح مقوله‌ی عشق مجازی و عشق حقیقی، کنایه از مراتب و درجات گوناگون عشق دارد. چرا که عشق نیز به عنوان جلوه‌ای از هستی و یا صفتی از صفات ذاتی پروردگار، تابع اصل وحدت است. چگونه می‌شود ذات هستی یکی باشد، اما عشق که صفت هستی و همچون او بسیط است، دارای انواع گوناگون و متفاوت از یکدیگر باشد. در حقیقت همچنان که وجود دارای مراتبی است، عشق نیز دارای مراتب است. به همین دلیل، عشق‌های زمینی و به اصطلاح مجازی چیزی جز مراتب و درجات ناقص‌تر عشق حقیقی نیستند. پس به همان روش که وجود ناقص، رو به سوی کمال دارد، عشق ناقص نیز در جهت کمال در حرکت است. به تعبیر امام احمد غزالی در «رساله‌ی سوانح»، عاشق با عشق رو به سوی کمال دارد. از این رو این سیر از نقصان یا به تعبیر روشن‌تر از عشق‌های پست‌تر آغاز شده و به سمت عشق‌های کامل‌تر پیش می‌رود تا سرانجام، در صورت فیض الهی بتواند به عشق مطلق که همانا فنا شدن در توحید است، دست یابد (غزالی، ۵: ۱۳۶۸).

خواجه نصیرالدین طوسی نیز در تأیید ضرورت عشق‌های مجازی چنین می‌گوید:

”و این عشق مجازی بر دل انسان می‌زند و تأثر و وجد و رقت به آن می‌بخشد، و انسان را از علایق و دلبستگی‌های این جهانی آزاد کرده و او را وادار می‌کند که از هر کس و هر چیزی که جز معشوق وی است، روی گرداند و تمام هم و غم، خواسته‌ها، امیال و آرزوهایش به یک نقطه تمرکز یابند و همین کار باعث می‌شود که توجه او به معشوق حقیقی، نسبت به دیگران آسان‌تر باشد. چه دیگران باید از

هزاران خواسته و تمایل و آرزو و هدف بردارند، اما او از همه دست کشیده، فقط از یک مورد باید دل بر کند و مهر بردارد که آن دل را به آستان معشوق حقیقی برده و آن مهر را بر معشوق حقیقی بیفکند" (به نقل از یثربی، ۳۲۹-۳۲۸، ۱۳۶۶).

حضرت مولانا نیز هر چند در پاره‌ای موارد به نکوهش عشق‌های مجازی (البته درجات و مراتب بسیار پایین آن که تنها شیفتگی نسبت به زیبایی صوری و جسمی وجود دارد) پرداخته است، اما معتقد است که عشق‌های زمینی، جلوه و پرتو عشق الهی هستند. از این نظر که حسن هر جا هست، جلوه‌ای از حسن ذاتی حق و تابشی از آفتاب جمال شاهد ازلی است و همان جمال جمیل حق است که در مظاهر جسمانی متجلی می‌گردد و دل را صاف می‌کند. به دیگر سخن، در ظاهر چنان می‌نماید که جذب و کشش از جمال صورت است، اما در باطن، این ذات حق است که دل را به سوی خود می‌کشاند بی این‌که عاشق، از این راز الهی آگاهی داشته باشد (همایی، ۸۲۳: ۱۳۷۶). مولانا خود چنین می‌فرماید (مثنوی شریف، دفتر دوم ابیات، ۷۰۶-۷۰۲: ۱۳۷۵)

آن چه معشوقست، صورت نیست آن	خواه عشق این جهان خواه آن جهان
آن چه بر صورت تو عاشق گشته‌ای	چون برون شد جان، چرایش هشته‌ای
صورتش برجاست این سیری ز چیست	عاشقا واجو که معشوق تو کیست
پرتو خورشید بر دیوار تافت	تابش عاریتی دیوار یافت
بر کلوخی دل چه بندی‌ای سلیم	واطلب اصلی که پایدار او مقیم

در مجموع روشن شد که عشق از منظر عرفان اسلامی از درجات و مراتب مختلفی تشکیل شده است که این درجات از مراحل فرودین آغاز می‌شوند و به مراحل فرارونده صعود می‌کنند. از این رو، عرفان اسلامی، زندگی حقیقی را حرکت در جاده‌ی عشق می‌بیند. حال اگر انسان از این جاده منحرف شود و به بیراهه رود و یا در منزلگاه‌های میان راه متوقف شود، در هر صورت از شدن خویش باز مانده و به سر منزل مقصود نخواهد رسید. در حقیقت راه عشق و مراتب آن، حلقه‌ی اتصال عالم ملک و ملکوت و یا لایه‌های ظاهر و باطن جهان هستی به شمار می‌آید. چگونگی در هم آمیختگی و امتزاج قلمروهای جهان مادی و روحانی در سیر عشق، بر سالک راه مکشوف و نمایان خواهد شد. به همین دلیل است که بنا به چارچوب اعتقادی عرفان اسلامی، عشق موضوعی است که ردپای آن در همه‌ی مباحث هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی دیده می‌شود. در اصل، عشق موجب پیوند و یگانگی همه‌ی آموزه‌های عرفان اسلامی در حیظه‌های مختلف است؛ بدان سان که رشته‌ی تسبیح، دانه‌های آن را گرد هم می‌آورد و از پراکندگی آن‌ها جلوگیری می‌کند.

۴. عشق پروری بنیادی ترین بعد تربیت

از جمله پیامدهای دیدگاه مکتب عرفان اسلامی این است که عشق به عنوان مهم‌ترین مسئله و

نیازی شمرده می‌شود که انسان با آن سروکار دارد. عشق نیازی است که از درون انسان همچون چشمه‌ای به خروش می‌آید. عشق مهم‌ترین نیروی زندگی انسان بلکه مجموعه‌ی جهان هستی است. حضرت مولانا در مثنوی شریف چنین می‌فرماید (همان، دفتر پنجم، بیت ۲۷۳۶-۲۷۳۵).

عشق جوشد بحر را مانند دیگ عشق ساید کوه را مانند ریگ
عشق بشکافد فلک را صد شکاف عشق لرزاند زمین را از گزاف

بنا به این دیدگاه می‌توان چنین استنتاج کرد که تربیت نیز اساساً چیزی جز «سیر و سلوک عشق» نخواهد بود. با توجه به این تعریف، عشق در تعلیم و تربیت به اعتباری هم هدف است و هم راه و روش. هم آغاز است و هم پایان بی انتها. هدف است؛ چرا که به وصل و کمال و معرفت حقیقی می‌انجامد. خود راه و روش است؛ چرا که سیر تکاملی دارد و منزلگاه‌های میان راه را در دل خود جای داده است. افزون بر آن از راه‌ها و روش‌های دیگر نمی‌توان به آن دست یافت. درست است که در مراحل و منازل ابتدایی ممکن است که عقلانیت و تجربه‌ی حسی به کمک آن بشتابند، اما باید در نظر داشت که به طور کلی موضوعیت عشق با عقل جزئی حسابگرانه و مصلحت اندیش و همچنین تجربه‌ی حسی تفاوت دارد. خواجه عبدالله انصاری- عارف بزرگ قرن چهارم و پنجم هجری قمری- این تفاوت را بسیار شیوا به کلام آورده است (خواجه عبدالله انصاری، ۴۴: ۱۳۴۹):

”عقل گفت من سبب کمالاتم. عشق گفت نه من در بند خیالاتم. عقل گفت من مصر جامع معمورم. عشق گفت من پروانه و دیوانه مخمورم. عقل گفت من بنشانم شعله‌ی غنا را. عشق گفت من در کشم جرعه‌ی فنا را. عقل گفت من بوسم بوستان سلامت را. عشق گفت من یوسفم زندان ملامت را. عقل گفت من سکندر آگاهم. عشق گفت من قلندر درگاهم. عقل گفت من صراف نقره خصلم. عشق گفت من محرم حرم وصالم.“

حضرت مولانا نیز در بیان این تفاوت چنین سروده است (مثنوی، دفتر اول بیت ۱۹۸۴-۱۹۸۲: ۱۳۷۵):

عقل جزوی عشق را منکر بود گر چه بنماید که صاحب سر بود
زیرک و داناست اما نیست، نیست تا فرشته لا نشد آهر منیست
او به قول و فعل یار ما بود چون به حکم حال آیی، لا بود

تمامی سخنان بالا دلالت بر آن دارد که در نظام تعلیم و تربیت متأثر از عرفان اسلامی، تربیت عاطفی با محوریت عشق اصالت دارد، و حتی مهم‌ترین و اصلی‌ترین جنبه‌ی تربیت تلقی می‌شود؛ چرا که عشق سرشت و جوهر وجودی انسان است. شیخ نجم‌الدین کبری در تأیید این مدعا چنین می‌سراید (شیخ نجم‌الدین رازی، ۶۷: ۱۳۸۱):

زان پیش که آب و گل ما ساخته‌اند جان و دل ما به عشق پرداخته‌اند

با توجه به معنای یاد شده، می‌توانیم نتیجه بگیریم که عشق به تعبیری همان فطرت است چرا که

فطرت نیز ذات و سرشت انسانی است. با این اوصاف، اگر مهمترین رسالت تعلیم و تربیت را عشق پروری قلمداد کنیم، به خطا نرفته ایم. عشق پروری راهی است به سوی بازگشت به خویشتن خویش. از این منظر تربیت عاطفی با محوریت عشق پروری، فرآیندی بیگانه با معرفت و شناخت تلقی نخواهد شد بلکه برعکس زمینه ساز خودشناسی است. «خودآگاهی» نیز به نوبه‌ی خود به «جهان آگاهی» و در نتیجه «خودآگاهی» خواهد انجامید؛ چرا که مطابق با این دیدگاه‌های عرفان اسلامی به ویژه اصل وحدت، ذات هستی یکی است و از این روی همه‌ی موجودات و کاینات در پیوند با یکدیگر هستند.

آن گونه که پیشتر نیز اشاره شد، عشق پروری در نگاه عرفای مسلمان، فرآیندی تابع سیر و سلوک است. به دیگر سخن، همچون سیری صعودی است که از نازلترین مراحل آغاز شده و با طی کردن منزلگاه‌های میان راه همچنان به مراحل متعالی‌تر نزدیک می‌شود تا سرانجام به سر منزل مقصود برسد. در این سفر صعودی، طی هر مرحله و اقامت موقت در هر منزلگاه، مقدمه و پیش نیاز حرکت به سمت مرحله‌ی بعدی می‌باشد. در نتیجه، هر مرحله از این سفر به نوبه‌ی خود ضروری شمرده می‌شود. بدین ترتیب، عشق‌های زمینی و جسمانی هر چند مراتب و درجات نازل عشق هستند اما پست و مذموم شمرده نمی‌شوند؛ چرا که به نوبه‌ی خود گامی در جهت عشق حقیقی به شمار می‌آیند. اصولاً زندگی مولانا نیز همین سیر و سلوک عشق را نشان می‌دهد. عشق مولانا به شمس، خود گویای این حقیقت است. مولانا به مدت یک دهه با محو تجربه‌های قبلی خود و غرق شدن در عشق شمس، تغییری اساسی در شخصیت خود به وجود آورد (آراسته، ۸۲: ۱۳۷۲) که نتیجه‌ی آن خودآگاهی و روشن شدگی درونی (معرفت شهودی) و سپس آماده شدن برای صعود به مراحل معنوی‌تر و متعالی‌تر عشق بود.

آن چه که در رابطه با عشق پروری در تعلیم و تربیت مطرح است، تلاش برای تلطیف کردن عشق‌های زمینی و جسمانی است. به طوری که عشق از تمایلات شهوانی رها شده و جنبه‌ی معنوی بیشتری پیدا کند. در این صورت تمایل عاشق به معشوق تنها به خاطر فرونشاندن میل و کشش جنسی نیست. بلکه تعلق خاطر وی به معشوق، همراه با حس احترام و التذاذ روحی است. در این نوع عشق، اثرات قدرتمندی از درک زیبا شناسی حقیقی به همراه کنش‌های اخلاقی دیده می‌شود. عین القضاة همدانی - عارف بزرگ قرن پنجم و ششم - در «تمهیدات» (۹۶: ۱۳۷۳) در رابطه با این نوع عشق حدیثی را بدین مضمون از پیامبر(ص) نقل می‌کند: «من عشق و عفت ثم کتم فمات مات شهیداً» هر که عاشق شود و عفت نگهدارد، اگر بمیرد، از جمله شهیدان است. ابن سینا نیز از عشق عقیف صحبت کرده است. از نظر وی در عشق عقیف که نوعاً مجازی است شمایل معشوق حکومت دارد و نه این که نیروی شهوت بر آن حاکم باشد. به همین دلیل، چنین عشقی همچون عبادت و تفکر از وسایل تربیت نفس می‌باشد (به نقل از یثربی، ۳۲۸؛ ۳۲۵: ۱۳۶۶).

اکنون این پرسش مطرح می‌شود که چگونه می‌توان به عشق عقیف رسید به طوری که از گزند

تمایلات شهوانی و دیگر آسیب‌پذیری‌های مرتبط با سیر و سلوک عشق در امان ماند؟ خوشبختانه در این مقوله نیز می‌توان با اقتباس از آموزه‌های عرفان اسلامی، راه‌ها و روش‌هایی را برای تلطیف عشق، پیشگیری و احیاناً درمان آسیب‌های مربوط به عشق پروری، ارائه نمود. ژرف‌نگری در آموزه‌های عرفانی، سه راه کار اساسی را پیش پای نظام‌های تعلیم و تربیت نوین قرار می‌دهد.

۱.۴. نقش مربی در حفظ سلامت عشق پروری

طریقت و طی کردن سیر و سلوک، بی‌هدایت، راهنمایی و نظارت پیر، شیخ یا مرشد، میسر نیست. از نظر مکتب عرفان اسلامی، بی‌حضور پیر، گام برداشتن در جاده‌ی سیر و سلوک، همواره در معرض خطر انحراف و گمراهی قرار دارد. بنا به تعبیر حافظ (۳۱۶: ۱۳۷۸):

قطع این مرحله بی‌همراهی خضر مکن ظلمات است بترس از خطر گمراهی

در مکتب تربیتی عرفان اسلامی، پیر خود سالکی است که پیش‌تر جاده‌ی سیر و سلوک را پیموده و به همین خاطر به تمامی ابعاد و زوایای آن آشنا می‌باشد. در اصل، شیخ یا مرشد، سیر و سلوک و تمام مشکلات و شایدها آنرا با تمام وجود تجربه کرده است و از این دید با عالمی که تنها از راه مطالعه، استدلال عقلی و یا شنیدن تجربیات دیگران، به شناختی سطحی و بعضاً کاذب رسیده، تفاوت دارد. به تعبیر حافظ (همان، ۳۱۵):

ای بی‌خبر بکوش که صاحب‌خبر شوی تا راهرو نباشی کی راهبر شوی
در مکتب حقایق پیش‌ادیب عشق هان‌ای پسر بکوش که روزی پدر شوی

چنین مرشدی تنها به تعلیم بسنده نکرده است بلکه در نقش یک راهنما همچون یک روان‌تحلیلگر وارد عمل شده به شناخت ظرفیت‌های سالک و نیز تحلیل روانی شخصیت وی می‌پردازد و سپس به تربی کمک می‌کند تا در عمل به شناخت عشق‌های واقعی و مشخصات آن‌ها و همچنین خطرات سیر و سلوک آگاهی یابد. در این سیر و سلوک، اساس ارتباط مربی و متربی بر دو رکن عمده استوار است. رکن نخست عبارت است از محبت و عشق دو طرفه میان مربی و متربی و رکن دوم عبارت است از اطاعت متربی از وی در خلال سیر و سلوک (عزالدین کاشانی، ۱۱۰: ۱۳۷۶ و شیخ شهاب‌الدین سهروردی، ۴۴-۴۱: ۱۳۶۴). این دو رکن از ملزومات سفر تربیتی و معرفتی متربی شمرده می‌شود. در تعامل میان مربی-متربی، اطاعت از معلم و اقتدار وی نقش بسیار عمده‌ای دارد چرا که این نوع رابطه به منظور پرورش جنبه‌ی ذهنی و تفکر منطقی-استدلالی متربی ایجاد نمی‌شود، بلکه رابطه‌ی مربی-متربی بر مبنای سیر و سلوک و سفر تربیتی-معرفتی، شکل می‌گیرد. کاملاً روشن است که این رابطه، نوعی همراه شدن دو فرد است که یکی خام و بی‌تجربه و تازه وارد و دیگری برعکس کاملاً مجرب و کارآزموده است و مسیر سفر را نیز پیش‌تر تجربه کرده است. همراهی شمس تبریز و مولانا، مصداق‌اعلی‌ای از این سفر می‌باشد.

۴.۲. تربیت اخلاقی عامل تلطیف عشق

سیر و سلوک عشق نیازمند تربیت اخلاقی است. تربیت اخلاقی، مکمل تربیت عاطفی شمرده می‌شود؛ چرا که از یک سو موجب پیشگیری از بروز آسیب‌پذیری‌های آن است و از سوی دیگر، از نگاه عرفانی، دید چپستی نیز از یک جنس هستند؛ زیرا عشق و اخلاق هر دو از صفات ذاتی هستی تلقی می‌شوند. بنابراین پرداختن به یکی، بی‌در نظر گرفتن دیگری، کاری عبث و ناقص است که نتیجه‌ی مثبت و مفیدی را نیز در بر ندارد. در اصل، هر دوی این‌ها یعنی عشق و اخلاق، به دلیل یکسانی ماهیتشان به دنبال یک هدف واحد نیز هستند. به همین خاطر، این دو لازم و ملزوم یکدیگر به شمار می‌آیند. از نظر شیخ روز بهان بقلی (۹۹: ۱۳۳۷) - عارف نامی قرن پنجم و ششم هجری قمری - عشق و اخلاق در یکدیگر تأثیر و تأثر دارند. عشق به نوبه‌ی خود موجب می‌شود که اهداف اخلاقی در انسان محقق شود؛ یعنی نفس اماره به نفس مطمئنه تبدیل شود و دل نیز تهذیب یابد.

از سوی دیگر، اخلاق نیز حافظ سلامتی سیر تحول عشق در انسان است. به همین دلیل است که بنا به آموزه‌های غنی عرفان اسلامی، سالک در پی به دست آوردن دو نوع ویژگی یعنی مقامات و احوال می‌باشد. مقامات منزلگاه‌هایی است از عبادات، مجاهدات، ریاضت‌ها و به طور کلی کردارها و رفتارهای عملی مربوط به حیطه‌ی اخلاقی که در نتیجه‌ی آن‌ها سالک به تدریج به معرفت و وصال دست می‌یابد. احوال نیز عبارت از عواطف و احساساتی است که در نتیجه‌ی سیر و سلوک در سالک پدیدار می‌شود. حالاتی مانند خوف، رجا، محبت و شوق (حلبی، ۱۸۱-۱۷۹: ۱۳۸۱). بنا به تعالیم عرفان اسلامی، تربیت اخلاقی از تزکیه آغاز می‌شود. تزکیه یعنی برطرف کردن رذایل اخلاقی و زدودن زنگارهایی که اطراف دل به عنوان منبع عشق و معرفت را پوشانده‌اند و مانع از خودآگاهی حقیقی و در نتیجه خدا آگاهی انسان می‌گردند.

به همین دلیل است که در طریقت تربیتی عرفان اسلامی، این همه به «ریاضت» اهمیت داده شده است. در واقع غرض نهایی از ریاضت، رسیدن به کمال حقیقی؛ یعنی بصیرت و روشن شدگی است (یثربی، ۲۷۱: ۱۳۶۶). از نظر مطهری (۱۴۷: ۱۳۷۵) اصلاح و تهذیب نفس وسیله‌ای است که انسان را به مرتبه‌ی «انسان کامل» می‌رساند. وی بر این باور است که مطابق با آموزه‌های قرآنی، تزکیه‌ی نفس، ضمن آن که موجب رستگاری انسان می‌شود، راهی به سوی معرفت حقیقی است (همان، ۱۷۸). این امر گویای آن است که بنا به فرهنگ قرآنی، تزکیه‌ی نفس، مقدم بر هر امر دیگری از جمله تعلیم است^۱ چرا که تا باتلاق را خشک نکنند و آن را از هر ناخالصی پاک نگردانند، شرایط برای کشت محصولات نیک فراهم نخواهد شد. در غیر این صورت، کشت و زرع کاری بی‌بهره خواهد بود. به همین شیوه، دلی که هنوز از پلشتی‌ها پاک نشده و غشاهای گوناگون آن را پوشانده است، اجازه‌ای برای ورود فضیلت‌های اخلاقی، رفتارها و عواطف پسندیده وجود نخواهد داد.

۴.۳. تربیت هنری عامل تلطیف عشق

تربیت هنری نیز یکی دیگر از راهکارهای پیشگیری و حتی درمان آفت‌ها و اختلالات تربیت عاطفی و عشق پروری می‌باشد. شاید بتوان مدعی شد که هنر بهترین وسیله‌ای است که باعث تلطیف عشق‌های زمینی و تبدیل آن‌ها به عشق‌های عقیق و سپس عشق‌های معنوی و حقیقی می‌گردد. در واقع درک هنری داشتن، موجب می‌شود که فرد تنها در بند عشق‌های جسمانی توأم با تمایلات شهوانی اسیر نشود، بلکه بتواند از آن فراتر رود و عشق‌های باطنی و روحانی را دنبال کند. افزون بر این، این‌گونه درکی به انسان کمک می‌کند که از دست احساسات و هیجانات جسمانی و زیستی خویش رهایی یابد و با احساسات و عواطف اصیل و الهی خود پیوند برقرار کند.

این نوع کارکرد هنر در عرفان اسلامی بسیار رایج بوده است. چنان که در قلمرو عرفان اسلامی، با پدیده‌ای به نام سماع روبه‌رو می‌شویم که انعکاسی از هنر گروهی عرفا و پیروان آن‌ها است. در کتاب «غیث اللغات» (به نقل از حاکمی، ۲: ۱۳۷۱) در تعریف سماع چنین آمده است: «سماع به معنای شنیدن سرود و همچنین به معنی رقص و سرود و وجد مجاز است». در حقیقت سماع، آمیزه‌ای است که از ترکیب و امتزاج هنرهایی همچون آواز، موسیقی و حرکات موزون، به وجود آمده است. این هنر ترکیبی عرفانی تأثیری بسیار ژرف بر تاریخ فرهنگ و هنر ایرانی بر جای نهاده است. نصر (۱۷۴: ۱۳۷۳) بر این باور است که تصوف، موسیقی اصیل ایرانی را مانند بسیاری دیگر از قالب‌های هنری برگزید و آن را پرداخت و تحول بخشید. به طوری که امروزه موسیقی عرفانی از جایگاهی بسیار ممتاز در میان موسیقی‌های سنتی ایرانی برخوردار است.

در آثار مولانا نیز به تبعیت از کل جریان عرفان اسلامی، کاربرد هنر و تربیت هنری به کرات به چشم می‌خورد. مولانا، شخصاً در موسیقی دست داشته است. نی که آغاز مثنوی با آن شروع شده از این مهارت آگاهمان می‌کند. غیر از نی، بسیاری از سازها را به مانند رباب، کمانچه، تنبور، دف، سرنا، دهل، بربط و عود می‌توان در آثار مولانا دید که خود مولانا ظاهراً برخی از آن‌ها را به خوبی می‌نواخته و بقیه را به جد می‌شنیده است. افزون بر این، از برخی از این آلات نیز در مجلس سماع خود بهره می‌گرفته است. اما از همه بیشتر از نی و دف در آن مجالس استفاده می‌شده است. مولانا موسیقی را، یا بهتر بگوییم اصل موسیقی را این جهانی نمی‌داند، بلکه معتقد است که این الحان موسیقایی که با نغمه‌های سازهای مختلف ایجاد و خلق می‌شوند، بازتاب جریانی گسترده و ژرف در جهان هستی است و گویی انعکاس آن صداهاست که بر برخی گوش‌ها می‌نشیند و از آن‌جا به ساز یا به حلق منتقل می‌شود. همچنین وی بر این باور است که اصل موسیقی از نغمه‌های بهشت است^{۱۱} (محمدی، ۸۸-۸۷: ۱۳۸۱).

آن‌گونه که مشخص شد، به دلیل آن‌که هنر (البته هنر مقدس و متعالی که موجب رشد و تکامل روحانی و معنوی انسان می‌شود)، بازتابی از زیبایی حقیقی است و چنان چه می‌دانیم جمال و زیبایی

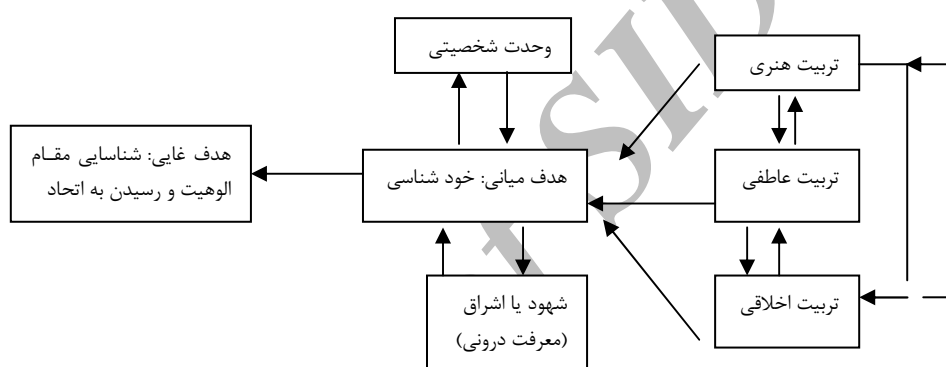
نیز از جمله صفات ذاتی هستی و مقام ربوبی است، در نتیجه هدف اصلی از تربیت هنری، شناخت زیبایی‌های این جهانی (ظاهری و ملکی) و سپس حرکت به سمت درک زیبایی‌های باطنی ملکوتی و حقیقی و در نهایت معرفت حضرت باری تعالی است. از این رو درک زیباشناسانه‌ی جهان هستی مقدمه‌ای بر شناخت حقیقت جهان هستی می‌باشد. شناخت جهان بی‌توجه به ابعاد زیبا شناختی آن، همواره شناختی ناقص و نارسا خواهد بود. از همین روی شناخت به دست آمده از علوم مدرن که بیشتر مبنای حسی - تجربی و ریاضی - منطقی دارد، نمی‌تواند چهره‌ی واقعی و همه‌جانبه‌ی جهان هستی را آشکار سازد. بدین ترتیب، تربیت هنری برگرفته از عرفان اسلامی، تربیتی زیباشناسانه است که همچون عشق پروری، از فرآیندی مرحله‌ای و تدریجی یا به تعبیر دیگر، سیر و سلوک پیروی می‌کند؛ یعنی سوق دادن متربی به سوی زیبایی‌های این جهانی و سپس حرکت به سمت درک زیبایی‌های معنوی و ملکوتی.

این ویژگی یعنی درک زیبایی‌های حقیقی را در هنرهایی می‌توان دید که «هنر مقدس»، «معنوی» و یا «متعالی» نامیده می‌شوند. مهم‌ترین و برجسته‌ترین مشخصه‌ی هنر مقدس، بعد معرفت‌شناسانه‌ی آن است. هنر مقدس یا متعالی، راهی است به سوی شناسایی حقیقت و اصل جهان هستی. از همین روی این نوع هنر، کوششی است برای برطرف کردن موانع و کنار زدن حجاب‌های مصنوعی. حجاب‌هایی که تمامی وجود انسان را به خود مشغول داشته است و او را از روشن‌شدگی و معرفت حقیقی باز می‌دارد. بدین ترتیب هنر متعالی، هنری است که از آمیختن ابعاد اخلاقی، زیباشناسانه و عواطف اصیل و الهی انسان به دست آمده باشد. به دیگر سخن، هنر مقدس، ترکیبی از درک زیباشناسانه، همراه با عشق و اخلاق است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع، مطالب یاد شده در بر دارنده‌ی عناصر الگوی نوینی است که به نوبه‌ی خود می‌تواند مبنایی را برای فعالیت‌های مربیان امور تربیتی فراهم آورد. در این الگو هدف غایی تعلیم و تربیت، درک و معرفت ذات جهان هستی یعنی حضرت حق است. راه رسیدن به این هدف بالطبع از معرفت عالم اصغر یعنی شناسایی ذات خویش یا به تعبیری بازگشت به فطرت اصیل که معرفتی شهودی و اشراقی است، می‌گذرد. بنابراین از دید این الگوی عرفانی، معرفت نفس، هدف میانی شمرده می‌گردد. این هدف میانی افزون بر این که زمینه‌ی شناسایی حقیقت واحد و ورود به سپهر وحدت را فراهم می‌آورد، موجبات وحدت شخصیتی متربی را نیز ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، دستیابی به اشراق یا همان روشن‌شدگی و همچنین انسجام پیدا کردن شخصیت نیز در گام بعدی، خودشناسی را افزایش می‌دهد. بدین ترتیب، متوجه می‌شویم که میان خودشناسی و اشراق و وحدت شخصیتی رابطه‌ای دوسویه برقرار است. چگونگی دستیابی به فطرت نیز از راه تعیین ماهیت آن مشخص می‌شود. همان‌گونه که این

نوشتار نشان داد، ماهیت فطرت چیزی نیست جز ذات هستی و صفات ذاتی آن که مشتمل است بر عشق، زیبایی و اخلاق (یا به تعبیری زیبایی کرداری). بدین ترتیب راه رسیدن به هدف میانی تعلیم و تربیت یعنی خودشناسی یا بازگشت به فطرت، عبارت است از تربیت عاطفی با محوریت عشق پروری و عوامل مکمل آن؛ یعنی تربیت اخلاقی و هنری که میان آن‌ها نیز رابطه‌ای تعاملی برقرار است. در واقع این الگو چیزی نیست جز تفسیری بر حدیث نبوی یعنی «من عرف نفسه فقد عرف ربه». این الگو را می‌توان در شکل زیر خلاصه کرد.



۵.۱. الگوی پیشنهادی برای سامان دهی و جهت دهی فعالیت‌های امور تربیتی

همان‌گونه که در مقدمه گفته شد، بازنگری فعالیت‌های چند ساله‌ی امور تربیتی پس از انقلاب نشان می‌دهد، با وجود اهتمام ویژه‌ی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به بعد پرورشی تعلیم و تربیت که در قانون اساسی نیز به آن اشاره شده و در نتیجه به ایجاد تشکیلاتی به نام امور تربیتی انجامید، در عمل چندان موفقیتی به دست نیاورده است. همین ناکامی‌ها به این انجامید که در سال‌های اخیر این بخش را از حالت مستقل خارج سازند و در معاونت آموزشی ادغام کنند. اما به نظر می‌آید که این اقدام نیز کمک چندانی به پیشبرد اهداف تربیتی نخواهد کرد. زیرا همان‌گونه که در اظهار نظرهای کارگزاران و دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش در سالیان گذشته دیده شد، تاکنون به مبانی نظری امور تربیتی توجه چندانی نشان داده نشده است. این امر به نوبه‌ی خود موجب شده که امور تربیتی فاقد برنامه‌های مشخص و ویژه‌ی خود باشد و به تبع آن بیشتر فعالیت‌های پرورشی به گونه‌ای با فعالیت‌های آموزشی دیگر بخش‌ها تداخل نمایند. در واقع، با وجود تفاوت ماهیتی مقوله‌ی آموزش و پرورش که بر اساس دیدگاه‌های عرفان اسلامی این مرزبندی به خوبی روشن می‌شود، در نظام آموزش و پرورش ایران تلاش شده است که با همان روش‌ها و محتواهای آموزشی به تربیت پردازند (زاهدی، ۱۳۷۶).

در مجموع به نظر می‌آید که این الگوی اقتباس شده از مبانی عرفانی اسلامی بتواند در تدوین

برنامه‌های امور تربیتی و افزون بر آن در تربیت مربیان تربیتی، نقشی مؤثر بازی کند. همچنین الگوی ارایه شده، گویای آن است که مربی بودن، رسالتی خطیر و وظیفه‌ای پیچیده و دشوار است که از عهده‌ی هر فردی بر نمی‌آید. مربی در تعامل با مربی، باید همچون یک روان‌شناس زبده و مجرب، به تحلیل روانی وی بپردازد. از این رو لازم است، نخست، خود به درجات قابل‌پذیرشی از خودشناسی و انسجام شخصیتی دست یافته باشد. از این رو، مربی شدن دستاورد یک سیر تکاملی است که نیاز به گذشت زمان و پختگی دارد و تنها گرفتن یک مدرک تحصیلی دانشگاهی آن هم در سال‌های نخستین جوانی، نمی‌تواند ملاک به کارگماری فرد در پست سازمانی مربی پرورشی قرار گیرد. از این رو به نظر می‌آید برای گزینش بهینه‌ی مربیان باید از میان معلمان مجرب، افراد شایسته‌ای را بر مبنای الگوی یاد شده انتخاب و سپس دوره‌های آموزشی متناسبی برای آنان برگزار کرد. دوره‌هایی که به تعبیری، تحصیلات تکمیلی تلقی می‌شوند. باید یادآور شد که پرداختن به دیگر نتایج و تبعات این الگو که بتواند در عمل مورد استفاده قرار گیرد خود مبحثی مستقل است که نیاز به مجال دیگری دارد.

یادداشت‌ها

1. Eisner

۲. کاظم محمدی (۱۳۸۱). چالش درون: جدال تاریخی عقل و عشق.

۳. کاظم محمدی (۱۳۸۱). مولانا: پیر عشق و سماع.

4. Yates

5. Beare

6. Emotional intelligence

7. Salovey

8. Mayer

9. Forgas

۱۰. سوره‌ی جمعه آیه ۲ و سوره‌ی اعلیٰ، آیه ۱۴.

۱۱. اشاره به مثنوی، دفتر چهارم، ابیات ۷۴۶-۷۳۴.

۱۲. به کتاب مولانا: پیر عشق و سماع تألیف کاظم محمدی رجوع شود.

منابع

الف. فارسی

ابراهیمی‌دینانی، غلامحسین. (۱۳۸۰). دفتر عقل و آیت عشق. جلد اول. تهران: انتشارات طرح نو.

ابن عربی، محی‌الدین. (۱۳۷۸). مدرسه‌ی عشق: بخش‌هایی از فتوحات مکیه. ترجمه‌ی محمد تحریرچی. تهران: انتشارات خانه‌ی اندیشه‌ی جوان.

ابن عربی، شیخ محی‌الدین. (۱۳۷۶). رسایل: ده رساله‌ی فارسی شده. تصحیح نجیب مایل هروی. تهران: انتشارات مولی.

- آراسته، رضا. (۱۳۷۲). **تولدی در عشق و خلاقیت: مولوی و روان شناسی**. ترجمه‌ی حسین نجاتی. تهران: انتشارات فراروان.
- انصاری، خواجه عبدالله. (۱۳۴۹). **رسائل جامع**. تصحیح وحید دستگردی. تهران: انتشارات فروغی.
- بقلی شیرازی، شیخ روزبهان (۱۳۳۷). **عبرالعاشقین**. تصحیح و ترجمه‌ی هانری کورین و محمد معین. تهران: انیستیتو ایران و فرانسه.
- بورکهارت، تیتوس. (۱۳۷۴). **درآمدی بر آیین تصوف**. ترجمه‌ی یعقوب آژند. تهران: انتشارات مولی.
- حاکمی، اسماعیل. (۱۳۷۱). **سماع در تصوف**. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حافظ، خواجه محمد. (۱۳۷۸). **دیوان اشعار**. به اهتمام جهانگیر منصور. تهران: نشر دوران.
- حلبی، علی اصغر. (۱۳۸۱). **شناخت عرفان و عارفان ایرانی**. تهران: انتشارات زوار.
- زاهدی، مرتضی. (۱۳۷۶). **فلسفه‌ی فعالیت‌های تربیتی**. تهران: انتشارات آوای نور.
- سهروردی، شیخ شهاب‌الدین. (۱۳۶۴). **عوارف المعارف**. ترجمه‌ی ابومنصور عبدالؤمن اصفهانی به اهتمام قاسم انصاری. تهران: شرکت انتشارات علمی- فرهنگی.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۴۷). **فلسفه‌ی تعلیم و تربیت**. اصفهان: انتشارات ثقفی.
- شووان، فریتیوف. (۱۳۸۱). **گوهر و صدف عرفان اسلامی**. ترجمه‌ی مینو حجت. تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
- عبدالحکیم، خلیفه. (۱۳۷۶). **عرفان مولوی**. ترجمه‌ی احمد محمدی و احمد میر علایی. تهران: شرکت سهامی کتابهای جیبی.
- عزالدین کاشانی، محمود بن علی. (۱۳۷۶). **مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه**. تصحیح جلال‌الدین همایی. تهران: انتشارات سینایی.
- عین‌القضاء همدانی. (۱۳۷۴). **تمهیدات**. تصحیح عقیق عسیران. تهران: انتشارات منوچهری.
- غزالی، احمد. (۱۳۶۸). **سوانح**. تصحیح هلموت ریتر. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

قاسم پور راوندی، محسن و مهدوی راد، محمد علی (۱۳۷۹). ظاهر و باطن در تفسیر عرفانی. **فصلنامه‌ی مدرس**. شماره دوم، ۱۴۱-۱۲۵.

قطب‌الدین ابوالمظفر بن اردشیر العبادی. (۱۳۶۸). **صوفی نامه یا التصفیه فی احوال المتصوفه**. تصحیح غلامحسین یوسفی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

محمدی، کاظم. (۱۳۸۱). **چالش درون: جدال تاریخی عقل و عشق**. تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

محمدی، کاظم. (۱۳۸۱). **مولانا: پیر عشق و سماع**. تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

معاونت پرورشی دفتر مشاوره و برنامه‌ریزی امور تربیتی. (۱۳۷۷). **امور تربیتی، دستاوردها، بایسته و کاستی‌ها، مجموعه‌ی مصاحبه‌ها**. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

مطهری، مرتضی. (۱۳۷۵). **انسان کامل**. قم: انتشارات صدرا.

مولانا، جلال‌الدین محمد. (۱۳۷۵). **مثنوی معنوی**. تصحیح رینولد نیکلسن، تهران: نشر افکار.

موحد، صمد. (۱۳۷۷). **شیخ محمود شبستری**. تهران: انتشارات طرح نو.

نجم‌الدین رازی. (۱۳۸۱). **رساله‌ی عشق و عقل**. تصحیح تقی تفضلی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

نصر، سیدحسین. (۱۳۷۳). **تصوف و تأثیر آن در موسیقی**. **فصلنامه‌ی هنر**. شماره‌ی ۲۶، ۱۷۸-۱۷۲.

نصر، سیدحسین. (۱۳۸۲). **آموزه‌های صوفیان: از دیروز تا امروز**. ترجمه‌ی حسین حیدری و محمد هادی امینی. تهران: انتشارات قصیده سرا.

همایی، جلال‌الدین. (۱۳۵۶). **مولوی نامه، مولوی چه می‌گوید؟** جلد اول. تهران: انتشارات آگاه.

همایی، جلال‌الدین. (۱۳۷۶). **مولوی نامه: مولوی چه می‌گوید؟** جلد دوم. تهران: انتشارات نشر هما.

یثربی، یحیی. (۱۳۶۶). **فلسفه‌ی عرفان: تحلیلی از اصول و مبانی و مسایل عرفان**. قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.

یثربی، یحیی. (۱۳۷۹). پژوهشی در نسبت دین و عرفان. تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه‌ی اسلامی.

ب. انگلیسی

Beare, Hedley. (2001). **Creating the Future School**. U. S. A.: Routledge, Falmer Press.

Eisner, E. (1994). **The Educational Imagination**. U. S. A.: Macmillan College Publishing Company.

Forgas, J. P. (2001). **Feeling and Thinking**. Cambridge: Cambridge University Press.

Salovey, P. and Mager, J. D. (1989-90). *Emotional intelligence Imagination*. **Cognition and Personality**. 9 (3), 185-211.

Yates, Paul. (2000). *The Spirit and the Empty Matrix: The Social Construction of Spiritual, Moral, Social and Cultural Education*. in: Ron Best (Ed.), **The Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development**. London: Continuum.

Archive of SID