

بررسی اجمالی جلوه‌های شناخت و تربیت در عرفان اسلامی

راضیه حجتی‌زاده*

چکیده

جهان‌بینی و معرفت‌شناسی عرفانی که خود را در قالب نگاهی ژرف به ژرفنای دین می‌شناساند، همواره در تلاش برای ایجاد گفتگویی دو سویه با چشم‌اندازهای موجود بوده است تا از این مجری، بتواند مبانی و شالوده‌های خود را در بستر فکر و فرهنگ ایرانی-اسلامی تکوین و تثبیت کند. در همین خصوص، عرفان اسلامی در حین جهت‌دهی به تعاملات معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و جامعه‌شناسی خود، درصدد برآمده است تا این همه را در قالب دو محور «تعلیم و آموزش» و «تربیت و پرورش» استمرار بخشد. برای آگاهی از چند و چون دستیابی عرفان اسلامی در نیل به این مقصود، مقاله حاضر بر آن است تا ضمن تأملی بر مفهوم تعلیم و تأدیب و تفاوت میان این دو، روش‌های دستیابی به اهداف آموزشی و ابعاد آن را در قالب برنامه‌های عملی عرفان بررسی کند. به این منظور، ابتدا به نقش پیر یا مؤدب در شکوفایی ساحت‌های فردی-اجتماعی سالک اشاره می‌شود و سپس، برای تعریف کلیدواژه‌های تربیتی در عرفان اسلامی، دیدگاه‌های شناختی-اجتماعی در مبحث خودشناسی (معرفت‌النفوس) و جایگاه خود در روان‌شناسی تربیتی صوفیانه تبیین و نقش زبان در هر یک از مراتب و گونه‌های تربیتی تشریح می‌گردد. در پایان این نوشتار به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود: آیا تربیت عرفانی، به غیر از ابعاد شناختی و فردی قادر است به رشد و بالندگی اجتماعی و بینافردی انسان‌ها نیز نظری داشته باشد؟ ماهیت این نوع تعلیم، تا چه اندازه به ابزارهایی وابسته است تا زمینه‌های مناسب را برای تحقق اهداف چنین نظامی فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: عرفان، خودشناسی، ادب، زبان عرفان، معرفت‌شناسی.

۱. مقدمه

عرفان اسلامی با تکیه بر پیشینه معرفتی و نگاه بارور و پویایی که به هستی دارد، تاکنون توانسته است چشم‌اندازهای بدیعی را در برابر نگاه‌های تشنه انسان‌هایی قرار دهد که با بی‌تابی و ولع، دیری است در طلب چشمه پایان‌ناپذیر معرفت برآمده‌اند. جهان‌بینی و معرفت‌شناسی عرفانی، که خود را در قالب نگاهی ژرف به ژرفای دین شناسانده است، می‌طلبد که همچون هر نگاه تازه‌ای با چشم‌اندازهای از پیش موجود به گفتگو بنشیند و از طریق این تعامل دو سویه، که در بستر فکر و فرهنگ ایرانی - اسلامی نمود یافته است، مبانی و شالوده‌های خود را تثبیت کند و گسترش دهد. نظر به اینکه خلق و بسط یک چشم‌انداز به میزان اثرگذاری آن در جامعه وابسته است، هر اندازه که بتواند حضور خود را در این گفتمان، که زمینه‌های اعتقادی، اجتماعی و فرهنگی آن را در پیرنگ موضوعات و تکوین سلسله‌های صوفیانه می‌توان بازشناخت، پررنگ‌تر کند، به همان میزان نیز دایره تأثیرگذاری آن در مقام یکی از اثرگذارترین گفتمان‌های سازمان دهی شده در جامعه بیشتر خواهد بود. در همین راستا، عرفان و تصوف در عین حال که پیوسته به تعاملات معرفت‌شناختی و جامعه‌شناختی خود جهت می‌دهد، می‌کوشد تا این همه را در قالب دو محور استمرار بخشد: محور تعلیم و آموزش و محور تربیت و پرورش.

محور نخست که به تعلیمات و مبانی نظری اختصاص دارد، دارای ماهیتی همگانی و جهان شمول‌تر است. عرفان در این حوزه تبدیل به آموزه‌های معرفت‌شناختی فراگیری می‌شود که به عنوان یک مکتب سازمان‌یافته، تربیت عرفانی را «همانند سفری در راستای آگاهی و شناخت ارائه می‌دهد که از درون انسان آغاز می‌شود و به مرحله «خودآگاهی»، «جهان‌آگاهی» و سپس «خداآگاهی» منتهی می‌شود» (شمشیری، ص ۲۸۱). عمده تعلیمات متصوفه، بویژه در سده‌های نخست هجری، به منظور فعلیت بخشیدن به اهداف تربیت همگانی و «مکتبی کردن» عرفان طراحی شده است.

حال پرسش این است که اولاً آیا تربیت عرفانی، به غیر از ابعاد شناختی و فردی، به رشد و بالندگی اجتماعی و بینافردی انسان‌ها نیز نظر دارد؟ ثانیاً ماهیت این نوع تعلیم، تا چه اندازه به ابزارهایی وابسته است که زمینه‌های مناسب برای تحقق اهداف چنین نظامی را فراهم می‌آورد؟ برای پاسخ‌گویی به پرسش نخست، ابتدا به واژه تعلیم و تربیت و صلاحیت کاربرد آن در حوزه عرفان اسلامی نظری می‌اندازیم.

۲. تأدیب، جایگزینی برای تعلیم؟

برخی از پژوهشگران حوزه دین و عرفان، با تأمل در شالوده‌های تربیتی برآمده از نص قرآن، اصطلاح «ادب» را به جای واژه رایج در این حوزه، یعنی تعلیم و تربیت مناسب دیده‌اند.^۱ حکیمان و پژوهشگران مسلمان از دیرباز، دانش را با کنش و حقیقت درآمیختند و ترکیب موزون و هماهنگ آنها را «تربیت» نامیدند. تربیت، در حقیقت «تأدیب» است. زیرا ادب، مطابق این تعریف، علم (دانش) و عمل (کنش)، هر دو را دربرمی‌گیرد (رک. العطاس، ص ۴۵). در حدیثی از پیامبر اکرم (ص) نقل است که فرمودند: «پروردگرم به من ادب آموخت، پس تأدیب مرا به نیکوترین چهره درآورد»^۲ به گفته ابن منظور، واژه «ادب» مرادف «علم» است (ابن منظور، ۱۳۸۹ق، ج ۱۰، ص ۲۰۶). در حدیثی که گذشت، پیوندی عقلی میان دانش و ادب از پیش مفروض شده است تا جایی که بر وجود نوعی همانندی میان این دو دلالت دارد. ادب اسلامی - عرفانی تنها آموزش معلومات (تعلیم) را وظیفه خود نمی‌داند، بلکه علاوه بر آن، پرورش تمام ساحت‌های وجودی فراگیران (تربیت) را نیز بر عهده گرفته است. آموزگار فقط وظیفه معلمی (انتقال دانش) را بر عهده ندارد، بلکه مربی (تربیت کننده معنویت و شخصیت فرد) هم هست.

دومین محور که به جای آموزش، اغلب به پرورش می‌پردازد، عصاره تربیت عرفانی و کاشف ماهیت معنوی و منحصر بفرد آن است. متصوفه در این محور سعی دارند تا با تکیه بر «تجربه احساسات متعالی» شرایطی را برای سالک ادب آموز فراهم آورند که بتواند:

الف. او را در معرض تجربه‌های عرفانی - شهودی قرار دهد؛

ب. به وی بیاموزد که با چشمانی بسته از کنار موقعیت‌های پیش آمده برای تجربه مکاشفه آمیز نگذرد یا به اصطلاح دقیق‌تر، او را به مراقبت از وقت خویش تشویق می‌کند.

برنامه‌هایی همچون ریاضت، خلوت‌گزینی، ذکر و ورد، مراقبه، محاسبه، چله‌نشینی، دوام طهارت و به‌طور کل، همه آنچه که در عرفان از آن با نام «معاملات» و «مستحسبات» یاد می‌شود، در راستای تحقق اهداف «تربیت فردی» است. آنچه موجب حصول «معرفتی حقیقی» می‌شود، نه آموزش‌های نظری، بلکه شرکت در موقعیت‌های عملی و تجربی است. در چنین تجربه‌ای، عارف «واقعیت جهان نادیدنی» را طلب می‌کند (فولادی، ص ۵۱). صاحب این تجربه، با مجاهده و التزام معاملات، با برخورداری از «همت» پیر و در پرتو «توفیق الهی»، به نفی کدورات نفسانی می‌پردازد و تا آنجا پیش می‌رود که کدورت نفسانیت نیز از او نفی می‌شود. در این مقام، که عرفا

از آن به «فنا» یاد می‌کنند، «سالک جان هستی را درمی‌یابد و مملو از حیات و حرکت می‌شود... در تجربه عرفانی، گویی یک منبع بی پایان انرژی، با تحت تأثیر قرار دادن استعدادها و قوای مختلف، حالات متفاوتی را پدید می‌آورد که تا مدت‌ها بعد از سپری شدن آن تجربه معین نیز آثار خود را باقی می‌گذارد» (همان، ص ۶۹).

۳. نقش مؤدب یا پیر در شکوفایی ابعاد فردی - اجتماعی سالک در عرفان

این سفر تربیتی، البته نیازمند مؤدبی کمال یافته و مرشدی راه بین است که :

به انواع تربیت و اصناف تزکیت نفس را پاک گردانیده و به مدت‌های مدید بر مکر و کید او واقف شده و در دفع این آفات، تجربت‌ها حاصل کرده باشد (سهروردی، ص ۳۷-۳۵).
چنین مؤدبی که عمدتاً از زمره «مجدوبان متدارک به سلوک» (رک. همان، ص ۳۶) است، با اشراف و ولایتی که بر باطن سالک دارد، می‌کوشد که به سالک بیاموزد چگونه به منقاش ریاضت، خار بشریت و غیریت را از زمین دل خود بر کند تا به تدریج، مستعد تعلیم علم لدنی و حکمت خاص گردد. در آن حال که، هستی خود را تماماً پشت سر گذاشته است، قصد قرب احدیت می‌کند، اعمال قلبی و قالبی (قوای نظری و عملی) را در درون خود به هم می‌آمیزد تا بدان‌جا رسد که گوید «لو کُشِف الغطاء ما ازددتُ یقیناً». در این هنگام، در عوض آنکه حال صاحب او و وی ابن الوقت و در تصرف و تقلب آن باشد، او صاحب حال و ابوالوقت خویش خواهد بود (همان، ص ۳۷-۳۵).

شاید به دلیل ماهیت شهودی و اختصاصی تجربه عرفانی است که بعضی از مشایخ تصوف، آن را «زیستنی» می‌دانند نه «گفتنی و وصف کردنی» (رک. زرین کوب، ص ۶۲) و به همین سبب نیز از تعلیم و تألیف رویگردان شده‌اند. اما در مقابل، عده‌ای هم بوده‌اند که همچون «جنید» اوقات خود را در «عزالت و عبادت و تعلیم» می‌گذراندند. هر چند باید افزود که تعلیم این عده نیز به تربیت بیش از تعلیم نزدیک است. قشیری از جنید نقل می‌کند که گفت:

ما تصوف را نه از قیل و قال یافته‌ایم، از جوع و ترک دنیا یافته‌ایم و از قطع مالوفات و مستحسانات (همان، ص ۱۱۹).

در هر حال، خواه عرفان را حاصل تعلیم مکتبی و مدرسی بدانیم و خواه آن را سلوک انفسی فرد سالک در مسیر خودشناسی و خودآگاهی برشماریم، این هر دو بدون همراهی راهنمایی واصل یا پیری «بلد» و راه‌دیده بسیار دشوار و حتی ناممکن است.

قطع این مرحله بی هم‌رهی خضر مکن ظلماتست بترس از خطر گمراهی
(حافظ، غ ۴۸۸)

در نظام تعلیمی-تأدیبی عرفان، این خضر معرفت «مجدوب سالکی» است که خود قبلاً جاده سیر و سلوک را پیموده و با تمامی زوایا و خفایای آن آشناست و بدین لحاظ، با عالمی که تنها از راه مطالعه و استدلال عقلی یا استماع دانش از زبان دیگران به شناختی سطحی و جهری» (شمشیری، ص ۲۸۰) رسیده است، تفاوت دارد. یحیی باخرزی در ذکر ویژگی‌های چنین معلم و مؤدبی می‌نویسد:

صفت و نشان او آن است که به خواطر عارف باشد و به آن اصلی که خواطر از آن منبعث می‌شود، عارف باشد و علل و امراض که نفس را از صحت وصول به عین الحقیقه مانع می‌آید، به آن عالم باشد و داروهایی که این امراض را زائل می‌کند، بداند... یعنی که به رأی العین آن را دیده باشد و خود استعمال کرده، نه آن که شنیده باشد. همچنین شیخ باید که صاحب ذوق باشد و راه دیده که اگر راه ندیده باشد و رساله و سخن شنیده، خواهد تا تربیت مرید کند، هر کس که پیروی او کند، در گمراهی و هلاکت افتد (باخرزی، ص ۶۶).

با وجود ماهیت فردی تربیت عرفانی، که ریشه در شکوفایی استعداد های فردی و فعلیت بخشیدن به فرایند تجربه شهودی دارد، هر دو رویکرد تأدیبی و تعلیمی را می‌توان در الگوهای تربیت عرفانی جستجو کرد. مولوی نیز ضمن اشاره به ناگزیر بودن عارف از رعایت این هر دو جنبه می‌گوید:

خویش را تعلیم کن عشق و نظر کان بود چون نقش فی جرم الحجر
او همچنین در بیان نقش نخستین شیخ و مرید، که عبارت از علم آموزی و تعلیم است، چنین می‌گوید:

تو نظر داری و لیک امعانش نیست چشمه افسرده است و کرده ایست
زین همی گوید نگارنده فکر که بکن ای بنده امعان نظر
آن نمی‌خواهد که آهن کوب سرد لیک ای پولاد بر داوود گرد
چيست امعان چشمه را کردن روان چون ز تن جان رست گویندش روان

(مولوی، د: ۶: ۲۱۸۷-۲۱۸۰)

و به وظیفه دوم وی نیز در داستان پادشاه و کنیزک اشاره می‌کند. آنجا که در توجیه تصمیم حکیم غیبی مبنی بر قتل مرد زرگر، برای آن، این گونه به بیان استدلال می‌پردازد:

کشتن این مرد بر دست حکیم نی پی امید بود و نی ز بیم
 او نکشش از برای طبع شاه تا نیامد امر و الهام اله
 آن پسر را کش خضر ببرد حلق سر آن را در نیابد عام خلق
 آن که از حق یابد او وحی و جواب هر چه فرماید بود عین صواب

(همان: ۲۲۵-۲۲۲)

نجم‌الدین کبری (م ۶۱۸ ق) از مفهوم شیخی تعبیر متفاوتی دارد و وجود شیخ و مربی را لزوماً خارج و مستقل از وجود سالک نمی‌بیند. به عبارتی، به جای ارتباط فیزیکی میان شخص مرید و شخص مراد، یک ارتباط معنوی و روحانی را مطرح می‌کند که می‌تواند میان سالک از یک سوی، و غیب و باطن او از سوی دیگر برقرار شود. او از این شخص مثالی و نورانی که در اثنای سلوک و با رفع کل انانیت در برابر سالک ظهور می‌یابد، به «شیخ‌الغیب»، «مقدم» یا میزان‌الغیب یاد می‌کند و بر آن است که وجود او، وجودی مستقل و منفک از سالک نیست بلکه معتقد است «تو او هستی. او در وجود تو در آمده، با تو یکی می‌شود» (نجم‌الدین کبری، ص ۳۹) به عبارت دیگر، شیخ‌الغیب، بهترین میزان برای سنجش راستی عمل سالک است که چون از تجسد انانیت وی چه قبل و چه بعد از رسیدن به مرحله محو و اثبات پدید آمده است، بهتر از هر معلمی می‌تواند کژی‌ها و کاستی‌های او را در اعمال یا در حالات به وی گوشزد کند.

همچنین او نظر خود را درباره این حکیم غیبی این گونه تشریح می‌کند:

بدان که رهرو را شاهدهی است که به او لسان‌الغیب می‌گویند. رهرو را به آسمان برمی‌کشد و در آسمان ظهور می‌کند. دلیل اینکه این شیخ‌الغیب شاهد رهرو بلکه همان رهروست، آن است که رهرو به حرکت وی، حرکت می‌کند و به سکون او آرام می‌گیرد... با ظهور وی بسط و به غیب او قبض می‌یابد. رهرو هر وقت صفا یابد و نورانی گردد، دلیل این است که ترازو سنگین شده و اگر سیاه یا غایب شود یا در پشت پرده پنهان گردد، دلیل آن است که ترازو سبک شده است (همان، ص ۴۰).

تصور نجم‌الدین کبری بر باطنی بودن شیخ و وحدت مرید و مراد، نظرات مولوی را در حکایت پادشاه و کنیزک به یاد می‌آورد که در آنجا نیز بسیاری از شارحان و منتقدان در تأویل رموز این حکایت، حکیم غیبی را با یکی از مراتب چهار گانه نفس (جسم، ذهن، قلب، روح) مقایسه و منطبق کرده‌اند.^۳

نجم‌الدین کبری در باره مقام ولایت در عرفان در جای دیگری، ویژگی‌های ولی را به تفصیل شرح می‌دهد و از آن جمله می‌گوید «ولایت برای رهرو قطعاً در درجه سوم تمام می‌شود، درجه اول تلوین، درجه دوم تمکین و درجه سوم تکوین است یا می‌گوییم اول علم، پس حال و سپس فنای از حال در دگرگون کننده احوال... یا می‌گوییم عبارت، پس اشارت و سپس غیب (همان، ص ۸۲).

او در ادامه، اطلاق اسم ولی را تنها بر کسی جایز می‌داند که امر «کن» به وی داده شده باشد و این «امر» نیز زمانی به ولی داده می‌شود که اراده وی در اراده حق فانی گردد (رک. همان، ص ۸۳). عین‌القضات نیز ضمن آنکه حضور خود را در خدمت شیخ و استاد خویش، احمد غزالی، از نعمت‌هایی می‌شمرد که خدا بر او افزوده است، مکرراً یادآور می‌شود که برای کسب معرفت، «سزاوار است که مرید و متعلم به میزان اندک از الفاظ که از دهان علما و کتاب‌های متأخران محقق، نه متقدمان می‌گیرد بسنده کند اما وقتی آنها را حفظ کرد با نظر تردید به آنها بنگرد و خودسرانه به کتب قدیمه نپردازد. مگر وقتی که معلم به خواندن آنها اشاره کند» (رک. عین‌القضات همدانی، ص ۱۳۴).

بدین ترتیب، می‌توان گفت که اهداف تربیتی و تعلیمی عرفان، حداقل تا سده هفتم هجری (سنت اول عرفانی) از طریق هماهنگ کردن نیروها و استعدادها باطنی سالک، شکوفایی عقل عملی و تأکید بر آداب و معاملات ظاهری تحقق می‌یابد. در چنین نظامی، مربی به ساحت‌های وجودی سالک اهتمام می‌ورزد و تلاش می‌کند تا خطر برخی خواطر را به او گوشزد نماید و در مقام نشانه‌شناسی رازبین، تفسیر نشانه‌هایی را که مرید بر او عرضه می‌دارد، با توجه به مشغله‌های روحانی و نشئه وجودی سالک به عهده گیرد. این بدان معنی است که وجود شیخ مؤخر از ظهور انگیزه و «درد» جستجوگرانه‌ای است که زمینه را برای تجلی و شهود در او آماده می‌کند و او را در مقام طالب مرتبی، در حوزه ولایت مربی و جلودار کاروان سلوک قرار می‌دهد. قریب به همین مضمون را از زبان مؤلف *مرصاد العباد* نیز این گونه می‌یابیم:

در بدایت هدایت نه به پیغمبر حاجت است، نه به شیخ و آن تخم طلب است که در زمین دل‌ها جز به تأثیر نظر عنایت نیفتد. خواجه علیه الصلوه، چندان که توانست جهد نمود تا این تخم در زمین دل ابوطالب اندازد. بی‌خدای نتوانست. با او گفتند إنک لا تهدی من أحببت ولكن الله یهدی من یشاء (رازی، ص ۲۲۷).

مؤلف سپس ضمن بیان ادله‌ای که برای نیاز مرید به شیخ ذکر می‌کند، می‌افزاید که «بعضی مقامات هست در این راه که عبور بر آن به طیران تواند بود و مبتدی را طیران میسر نشود که او بر مثال بیضه است، به مقام مرغی نرسیده و به مقام مرغی جز به تصرف مرغ نتوان رسید». در این حال شیخ مرید را بر «پر و بال ولایت» خود می‌بندد و با «شهر همت» خویش او را در مسافتی بعید به پرواز در می‌آورد (همان، ص ۲۳۳-۲۳۲).

نیاز به هم‌صحبتی مرید و مراد را تقریباً در تمام مکاتب عرفانی موجود تا سده هفتم هجری می‌توان سراغ گرفت و تا آنجا بر این مهم تأکید شده که بعضی از عرفا را باور بر این افتاده است که همه ریاضات و مجاهدات و آداب و شرایط بی‌شمار، از جهت آن است که سالک شایسته صحبت دانا گردد، زیرا کار سالک تنها به شرط این هم‌صحبتی است که تمام می‌گردد. این موضوع از زبان عزیزالدین نسفی، عارف سده هفتم هجری، این‌گونه آمده است: «هر سالکی که به مقصد نرسید و مقصود حاصل نکرد، از آن بود که به صحبت دانایی نرسید. کار، صحبت دانا دارد... ای درویش اگر سالکی یک روز، بلکه یک لحظه به صحبت دانایی رسد و مستعد و شایسته صحبت دانا باشد، بهتر از آن بود که صد سال، بلکه هزار سال به ریاضات و مجاهدات مشغول بود» (نسفی، ص ۱۱). این مطلب، نزد باقی عرفا، بویژه نزد صاحب مصباح الهدایه و اللمع، هم دارای پیشینه‌ای طولانی است که به سبب اطاله کلام از ذکر همه آنها صرف نظر می‌شود.

۴. دیدگاه شناختی - اجتماعی به موضوع خودشناسی در تربیت عرفانی

درک نگاه تربیتی عرفان، مستلزم تحلیل موشکافانه‌ای است که از مفهوم «خود» و «خودشناسی» در آن مطرح گردیده است. این مطلب که «خود» چیست و چگونه شکل می‌گیرد، در اولین گام در قالب تقسیم‌بندی مراتب وجودی انسان نمود می‌یابد. گاه از این «خود» به نفس تعبیر کرده و برای آن، وجوه گوناگونی قائل شده‌اند. فی‌المثل، گفته‌اند که لفظ نفس بر دو معنی است: «گاهی نفس الشیء گویند و بدان، ذات و حقیقت آن چیز مراد بود. چنان که گویند فلان چیز به نفس خود قائم بود. و گاه اطلاق لفظ نفس کنند و مراد از آن، نفس ناطقه انسانی بود» (کاشانی، ص ۸۳). در این معنی، نفس یکی از لطایف هفت‌گانه در اصطلاح عارفان است که عبارت‌اند از طبع، نفس، قلب، روح، سر، خفی و اخفی. معرفت نفس را بعد از معرفت الهی، شریف‌ترین و نافع‌ترین نوع معرفت به شمار آورده‌اند. کاشانی، ضمن تفسیر حدیث معروف «من عرف نفسه فقد عرف ربه»، معنی نفس را در این حدیث چنین بیان می‌کند که اگر لفظ نفس بر معنی ذات و

حقیقت حمل افتد، منظور آن است که هر که ذات و حقیقت خود را به صفت احاطه و برتری به جمیع اجزاء وجود خود بشناسد و همه جنود ملکی و شیطانی و حقایق جسمانی و روحانی را در احاطه ذات خود در عالم صغیر به تصور درآورد، ذات مطلق را با همه اجزاء وجود موجودات روحانی و جسمانی و ملکی و شیطانی، همان نسبت تصور کند در عالم کبیر. و اگر مراد از آن در این حدیث، نفس ناطقه باشد، منظور آن است که هر که نفس خود را به صفت عبودیت بشناسد، پروردگار خود را به صفت ربوبیت خواهد شناخت (همان، ص ۹۱-۹۰).

حال اگر «خود» را به قلب تعبیر کنیم، ادراک معرفت متعلق به آن سخت تر می‌شود. علی بن سهل صوفی (م ۲۸۰ ه.ق) در بیان این تعذر چنین می‌گوید که «از زمان آدم تا قیام قیامت، مردم می‌گویند قلب قلب. و مرا آرزو این است که کسی مرا از حقیقت آن بی‌گانهاند یا از چونی آن خبری باز دهد، اما تاکنون کسی را نیافته‌ام»^۴ (همان، ص ۹۷). کاشانی در ادامه، در تعریف قلب به زبان اشارت متوسل می‌شود و آن را عبارت از نقطه‌ای می‌داند که دایره وجود از او در حرکت آمد و به او کمال یافت. سر ازل و ابد در او به هم پیوست و مبتدای نظر در وی به منتهای بصر رسید و جمال و جلال و وجه باقی بر او متجلی گشت (رک. همان، ص ۹۸). در این حال، قلب حاصل امتزاج روح و نفس است. زمانی که نفس از روح جدا می‌گردد، عشق و نزاع از طرفین پدید می‌آید؛ در نتیجه، قلب را باید حاصل نوعی کشش و عشق روحانی و نفسانی دانست که پیوسته در «ملتقا» و برزخ میان «بحر روح» و «بحر نفس» ایستاده است تا از مروج و تعدی آن دو به ساحت یکدیگر مانع‌اند. «قلب مفهومی است که عارفان همه قرون، نه تنها در مسیحیت شرقی بلکه در هندوستان نیز بیشترین اهمیت را برای آن قائل شده‌اند. قلب اندام ادراکی است که تجربه و ذوق (چشیدن)، هر دو را شامل می‌شود. نیروی قلب، یک انرژی نهان است که حقایق الهی را از طریق نوعی معرفت قدسی ناب (ادراک واضح جلی) بدون هیچ شائبه ترکیبی در می‌یابد» (کربن، ص ۳۲۹-۳۲۸). علاوه بر این، قلب ابزار خلاقیت و نیروی اراده‌ای است که عرفا از آن با اصطلاح «همت» یاد می‌کنند. نسفی در توصیف آن می‌گوید: «بدان که قومی هستند که هر چه ایشان می‌خواهند، خدا آن می‌کند و هر چیز که ایشان را می‌باید، آن می‌شود و همت در هر چه می‌بندند، آن چنان می‌شود که همت ایشان می‌باشد؛ یعنی علم به کمال و قدرت به کمال و همت به کمال دارند و جمله مرادات ایشان را حاصل است... از جهت آن که ایشان پیش از موت طبیعی، به موت ارادی مرده‌اند و از دنیا گذشته‌اند و در آخرت‌اند. مثلاً اگر این طایفه می‌خواهند که باران آید، در حال که در خاطر ایشان بگذرد، ابر ظاهر شود و باریدن آغاز کند...» (نسفی،

ص ۳۰۶-۳۰۷). نظر به اهمیت این موضوع در ایجاد خلاقیت در روند تأدیبی سالک و بارور شدن معرفت در وی، در ادامه بتفصیل از آن سخن می‌گوییم.

۵. قلب‌شناسی و خلاقیت روحی

اهمیت خودشناسی یا قلب‌شناسی تا بدان جاست که حتی درک رفتارهای زبانی نیز جز با کمک شناختی که از «خود» (اعم از نفس و قلب) در ذهن پدید می‌آید، امکان پذیر نخواهد بود. زیرا هر نوع یادگیری مستلزم یک الگوی رفتار زبانی است و بنابراین، می‌توان استنباط کرد که ساختار زبان در هر نظامی به پیروی از مفاهیم شناختی آن نظام شکل می‌گیرد.

پیشینه مباحث مربوط به خودشناسی را در دوران معاصر، بویژه در مکتب‌ها و نظریه‌های روان‌شناسی می‌توان دنبال کرد. با اوج‌گیری روان‌شناسی شناختی در اواسط قرن بیستم و رسوخ آن در روان‌شناسی اجتماعی، توجه از عوامل بیرونی به فرد و فرایندهای درون فردی معطوف شد. «بنابر دیدگاه فوق، انتخاب‌های شخصی، حتی در ارزشیابی دیگران از فرد نیز دخالت دارد. در واقع این فرایندهای درون فردی و شناختی است که به ارزشیابی‌های دیگران در باره فرد معنی می‌دهد» (شمشیری، ۱۳۸۵: ۲۶۷). این نگرش نسبت به تأثیرگذار بودن ارزیابی‌های شخصی و تلقی فرد از حقیقت و گوهر وجودی وی، به نگرش‌های اجتماعی رایج افزوده شد و با اهتمام بر توان شناختی هر فرد و فرایندهای درونی از یک سو؛ و توجه به تأثیر و تأثرهای بین فردی از سوی دیگر، سعی در ارائه تصویری تازه از مفهوم «خود» داشت. «خود» در این دیدگاه، مفهومی محوری است که نقش واسطه را میان درون و بیرون ایفا می‌کند و عهده‌دار تنظیم رفتار است (رک. شمشیری، ص ۲۶۷-۲۶۸).

اهمیت درک این نگاه، در ساختار تأثیرپذیری و تأثیرگذاری‌ای است که در آن دیده می‌شود. به بیان دیگر، حداقل در برخی سلسله‌مراتب تعلیم و تربیت در عرفان، می‌توان به وجود هر دو بعد مریدی و مرادی در یک فرد قائل شد. یعنی یک عارف، از آن حیث که به رفتارها و نحوه شناخت دیگران شکل می‌دهد، نوع تلقی و نگاه آنها را نسبت به خود ارزیابی کرده و در نتیجه، ضمن ولایت و تأثیرگذاری بر «خود»‌های دیگران، ماهیت «خود» متعلق به خویشتن را نیز در جریان این تعامل و سلوک می‌شناسد و در جهت تحول و ارتقای بیشتر آن می‌کوشد. پس یک نفر، در عین حال که به ولایت رسیده و شیخوخیت دارد، می‌تواند سالکی باشد که از طریق همین ولایت، سلوک خود را پیوسته استمرار بخشد. در عرفان مکتبی و علم سلوک و مدرسه و خانقاه،

فرد پیوسته خود را معطوف به اجتماع و فرهنگی خاص می‌دید و قواعد ارزشی - بینشی خود را تا حدودی از خلال رفتارهای اجتماعی‌اش تنظیم می‌کرد؛ درحالی که هر چه عرفان از صورت ارتباط دو سویه میان معلم و متعلم یا مراد و مرید فاصله گرفت و به سوی تک بعدی و مکتبی شدن و نظریه‌گرایی پیش رفت، دامنه تأثیرگذاری حوزه تعلیمی عرفان، گسترده‌تر از حوزه تأثیرپذیری و تربیتی آن شد. تا آنجا که امکان برقراری گفتمان دوسویه‌ای که عرفان تا قبل از سده هفتم هجری می‌کوشید تا از طریق شیوه تربیت خانقاهی رواج دهد، به تدریج از میان رفت و جای خود را به نوعی سخنگویی یک طرفه داد که در آن، اغلب بدون اعتنا به مختصات فرهنگی و مقتضیات اجتماعی حاکم بر زمانه و با توجه به بازخورداندیشه‌ها و ارزش‌های صوفیانه در افراد، تنها به پردازش و تبیین نظام فکری مد نظر خود می‌پرداخت. درحالی که آنچه در الگوهای تربیتی سده‌های نخست هجری حائز اهمیت می‌نمود، پیدایش رویکردی شناختی - اجتماعی بود که در آن، فرد نه تنها به ارزیابی سایر گروه‌ها و نهادهای اجتماعی نسبت به باورها و بینش‌های طبقه خویش سمت‌وسو می‌دهد، بلکه جهان‌نگری خود را نیز در جریان ارتباط با دیگران و دیگرشناسی‌ها شکل می‌بخشد. بدین ترتیب، از طریق این خودآگاهی و تربیت دوسویه (یعنی اثرگذاری و تعلیم و اثرپذیری و تعلم) که به واسطه سازمان عرفان مدرسی فراهم می‌شود، امکان برقراری یک گفتمان و تعامل مستمر میان عرفان و جامعه مهیا می‌گردد و در نتیجه آن، مجموعه تعلقات و تلقیات هر دو طرف با هم تلاقی یافته و یک‌دیگر را پوشش می‌دهد. این در حالی است که به باور روان‌شناسان کمال، شناخت ماهیت جامعه، کلید درک شخصیت متغیر انسان است. فرهنگ هر چه باشد، افراد همان خواهند بود. فرهنگ است که مانع یا حامی رشد و کمال مثبت انسان می‌شود (شولتس، ص ۷۵).

از دید این گروه از روان‌شناسان، تاریخ تکامل بشر در پرورش و تکامل هر فرد بازآفریده می‌شود (همان، ص ۱۰۱). اریک فروم (۱۹۸۰-۱۹۰۰) در باره نحوه وابستگی فرد با دیگران، ضمن انتقاد از دو دیدگاه رایج می‌گوید انسان می‌تواند با تسلیم شدن در برابر شخص، گروه یا آرمانی چون خدا، با جهان یگانه شود. انسان با تسلیم شدن دیگر تنها نیست بلکه به کسی یا چیزی بزرگ‌تر از «خود» تعلق دارد. او همچنین می‌تواند از طریق چیره شدن بر دیگران، آنان را وادار به تسلیم سازد. اما نه انسان «تسلیم شده» و نه انسان «مسلط» هیچ‌یک «آزادی پرورش جوهر کامل خود را ندارند» (همان، ص ۸۲). فروم، تنها الگوی سالم پیوند با جهان را راه عشق معرفی می‌کند و معتقد است چنین پیوندی هم نیاز ایمنی (یا تنها نبودن) را فراهم می‌آورد و هم امکان

یکپارچگی و فردیت را در شخصیت افراد ایجاد می‌کند. ایجاد انسجام در شخصیت سالک و مرید، از اهداف تربیتی عرفان اسلامی نیز هست. این انسجام و وحدت شخصیتی، زمانی تحقق می‌یابد که متعلم یا متربی بتواند قوای مختلف ادراکی و به طور کل، قوای عملی و نظری، ظاهری و باطنی خود را طوری با هم هماهنگ کند که او را به سر منزل نهایی سلوک، که همانا توحید و پیوند با سپهر وحدت است رهنمون سازد. عشق نیز یکی از ارکان جدایی‌ناپذیر پرورش خود و خودشناسی عرفانی است که از طریق ترکیب شدن با شالوده‌های معرفت‌شناختی و وجودشناختی عرفان، آن را در سطح یک تربیت هنری تکامل می‌بخشد.

تربیت هنری به نوعی حاصل درون‌نگری و آشتی با احساسات و عواطف اصیل خویش است. دلنشینی نوای نی در مثنوی نیز حکایت‌گر عالم درون نوازنده و بازتاب عواطف الهی است. فلذا، عشق با تکامل بخشیدن به جوهره تربیت عرفانی و اعطاء صبغه زیبایی‌شناسانه به آن، از سطح یک «حال» از مجموع «احوال» عرفانی فراتر می‌آید و خود، زمینه‌ساز معرفت‌شهودی و پرورش بعد اخلاقی و عاطفی دستگاه تربیتی عرفان می‌شود. اهمیت عشق در مقام یک «حال» عرفانی از اینجا سرچشمه می‌گیرد که دیدگاه ما را در باره ابلاغی و پیام‌رسان نبودن زبان اشارت (که البته آن را زبان حال دانسته‌اند و به همین خاطر در تقابل با زبان عبارت که زبان تعامل است قرار می‌گیرد)، هرچند نه کاملاً مستقیم، دگرگون می‌کند. از آنجا که عشق، شکل دیگر اندیشیدن، خندیدن، دیدن و به طور کلی، شکل دیگر زیستن را به مرید می‌آموزد و جزء لاینفک حیات، تجربه و زبان عرفان است (زیرا زبان یک علم نیز بالطبع، دنباله حیات آن علم محسوب می‌شود)، پس زبان عبارت همان‌قدر می‌تواند حاوی اشارت، القاء و اقناع باشد که زبان اشارت، حامل عبارت، ایضاح و تبیین. بنابر آنچه از الگوی پیوند مبتنی بر عشق در آراء فروم گفته شد، می‌توان استنباط کرد که رابطه مرید و مراد اگر نمونه الگوی شخصیت سالم قرار بگیرد، نمی‌تواند به حکم «المرید کالمیت بین یدی الغسال» از نوع سرسپردگی و تسلیم محض یا چیرگی و تسلط مطلق باشد، بلکه این سرسپردگی از نیاز سالک (در مقام یک انسان) به فرارفتن یا «استعلا» حکایت دارد. استعلا از حالت مخلوق بودن و در عوض، خالق و آفریننده فعال زندگی خویش شدن، انگیزه انسان را برای رشد و حرکت پدید می‌آورد. با عمل خلق (اعم از خلق‌اندیشه، هنر یا هرکالای مادی و غیر مادی) انسان از ماهیت انفعالی و تصادفی وجود فراتر می‌رود و به احساس آزادی و هدف داشتن دست می‌یابد» (همان، ص ۸۳).

بهترین مصداق استعلا و از خود بیرون شدن برای رسیدن به مقام خلاقیت روحانی، حدیث قرب نوافل است که در نتیجه صفت حب الهی حاصل می‌شود که خود در زمره صفات خلاقه اوست. مولف ختم‌الولیاء در این باره می‌گوید:

فهذا العبد، الذی هو مجلی الحب الالهی و موضع ألطافه، هو کائن ربانی حقاً: یری بالله و یسمع بالله و یعقل و يتأمل بالله. و لیس ذلک یعنی ان الله، سبحانه، قد اصبح انسانا او ان الانسان قد اصبح الیها. جل جلال الحق ان یکون موضوع الحوادث او ان یکون حادثاً! و لکن الحقیقة الکبری، التي يدل علیها هذا الحدیث القدسی الشریف، و التي هی ذروة التوحید و تاج العرفان، هی شهادة الحق لنفسه بنفسه عبر الکائن الانسانی الفانی. و ذلک هو صنع الحب الالهی و شأنه الخلاق العجیب! (ترمذی، ۱۴۲۲، ص ۱۱۱).

استعلا همان نهایت قرب به ذات الهی به یاری انجام نوافل است که از آن به فنا نیز تعبیر می‌شود. نهایت قرب سبب می‌گردد که نفس مجرد از شوائب نفسانی به «نوری خلاق» به تعبیر ترمذی، متصل شود. خاصیت چنین نوری دیدن اشیاء «کما هی» است که به صاحب آن نه تنها امکان ادراک معنی را در همه صورت‌ها می‌دهد، بلکه او را قادر بر خلق نشانه‌هایی می‌سازد که هر یک به گونه‌ای خاص، دلالت‌گر بر معنی باشد.

حال اگر بپذیریم آفرینندگی یکی از مطلوب‌ترین راه‌های رسیدن به «استعلا» است، می‌توان به زبان، به‌ویژه زبان عرفان، از این منظر نگاهی متفاوت انداخت. زبان عرفان در بالاترین سطحی که می‌تواند از قوه تخیل، خیال و منطق بهره‌گیرد، برای عارف متعلم بهترین راه دستیابی به کمال است. این تأثیر را می‌توان البته در مرتبه‌ای نازل‌تر برای مستمع نیز قائل شد، زیرا او نیز از طریق زبان به جهان خیال وارد می‌شود و پرورش خیال (البته نه صرفاً خیال به عنوان مخزن تصاویر ذهنی بلکه خیال به عنوان عالمی که در مراتب هستی واسط میان عالم معنی و شهادت است) راه او را برای نزدیک شدن به حیات معرفت عرفانی هموارتر خواهد کرد. در اینجا نیز می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که زبان عبارت و اشارت نیز به اندازه‌ای که هر یک از منطق (به معنای تفکر سنجیده و روشن) و خیال (تفکر نمادین) بهره‌گیرند، می‌تواند به یک اندازه در تعلیم و تربیت مؤثر افتد. چه تفکر منطقی و چه تفکر نمادین، هر دو می‌توانند در پرورش حس استعلا و برقراری ارتباط و تعامل میان معلم و متعلم (مرید و مراد) ایفای نقش کنند.

مع‌الوصف، «بارور بودن» به معنی به کار بستن همه قدرتها و استعدادهای بالقوه خویش است. قدرت آفرینندگی و باروری که با عشق تقویت می‌شود و قوت می‌گیرد، به تفکر بارور

می‌انجامد که مستلزم «هوش، عقل، عینیت» و ناشی از «علاقه شدید به متعلق فکر است» (شولتس، ص ۹۱). بنابراین به یک تعبیر، خودشکوفایی سالک، نیازمند بارورشدن او از طریق عشق، تفکر و تعامل سالم با محیط است.

نمود اصلی این باروری شخصیت و «خود» را در زبان عارف می‌توان یافت. هر اندازه «خودشناسی» فرد عمیق‌تر و تعالی‌یافته‌تر باشد، به همان میزان نیز تعامل او از طریق یاددهی و یادگیری (تعلیم و تعلم) تعاملی کارآمد خواهد بود و این تعامل نیز به نوبه خود جنبه کاربردی‌تری به زبان می‌بخشد و زبان را در دو بعد «خودشناسی» و «دیگرشناسی» یا درون‌فردی و بین‌فردی کامل‌تر خواهد کرد. با این مقدمه، می‌توان به علت وجودی ویژگی‌های کاربرد شناختی زبان عرفان نیز پی برد.

فرایند باروری و تحقق هسته مرکزی «خود انسانی»، تدریجی و توأم با تغییر و تحول است. گذر از هریک از لایه‌ها یا مراتب «خود» به معنی تغییر و تحول آنهاست؛ تغییر و تحولی که ورود به مرتبه بعدی را ممکن می‌سازد. «پس خودشناسی نوعی شدن و فرایند تدریجی است که در آن، مراتب نازل حذف نمی‌شود بلکه تحول می‌یابد تا جایی که به بروز گوهر بنیادین خود منتهی شود» (رک. شمشیری، ص ۲۷۶). وقتی انسان در مسیر نزدیک شدن به حقیقت قرار می‌گیرد، تمام استعدادهای وجودی او، از جمله حواس، عقل و وهم و خیال، که شاید تا آن زمان یک حرکت مخرب داشتند، تغییر ماهیت می‌دهند و همه، به نیروهایی خیرآفرین، زیبا و لطیف تبدیل می‌شوند. این موضوع را، بالاخص در داستان مرد اعرابی و خلیفه، در همان دفتر نخست مثنوی می‌توان دید.

ز آن که لطف شاه خوب با خبر	کرده بوداندر همه ارکان اثر
شه چو حوضی دان چشم چون لوله‌ها	آب از لوله روان در گوله‌ها
لطف شاهنشاه جان بی وطن	چون اثر کرده ستاندر کل تن
عشق شنگ بی قرار بی سکون	چون در آرد کل تن را در جنون

(مثنوی، ۱د، ۲۸۲۷-۲۸۱۹)

این تمثیل ساده، نمونه یک تفکر منطقی و قیاسی است که می‌خواهد عقل و خیال و زیبایی را همزمان به جنبش در آورد. واژه «همت» نیز همان طور که پیشتر به آن اشاره‌ای رفت، «نزدیک به مضمون واژه یونانی «enthymesis» است که به معنای عمل تدبیر، تصور، تخیل، قصد، اشتیاق و به عبارت دیگر به معنی احضار چیزی است در «توموس» که همان نیروی حیاتی، نفس، قلب، قصد،

فکر و شوق است» (کربن، ص ۳۲۹). در آثار عارفان اشارات فراوانی به همت شده است. آنچه در تمام این اقوال مشترک است، خلاقیت انسان در جهتی است که همت به آن دارد. اگر همت به «رد و شغب و عدم انکار» داشته باشد، سوی کسب خلاقیتی منفی و مخرب حرکت می‌کند و چنانچه همت در «تراقی فکر و طهارت قلوب» بندد، قدرت خلاقیت مثبت به دست می‌آورد. نتیجه خلق منفی ضلالت و پیامد خلق مثبت، هدایت و تربیت نفس است. محاسبی، از بزرگان عرفای قرن سوم هجری از همت به «انکماش» تعبیر و آن را این‌گونه تعریف می‌کند: «الانکماش: اجتماع الهمة و عدم تشتتها، و التفرغ الكامل لطلب المعرفة» (محاسبی، ص ۲۸۳). بنابراین، تأدیب عرفانی مستلزم تمرکز بر همه نیروهای حیاتی حاضر در قلب است و این تمرکز نیز جز با تدبیر و تخیل توأمان میسر نمی‌شود. عشق نیز نیروی لازم را برای این حرکت فراهم می‌کند. عشق در این تعریف، در حکم «بی‌خویشی» است و زمانی بی‌خویشی هست، که آن هستی تجزیه‌کننده و محصورکننده از جان انسان پنجه بگیرد و وجود او یک حرکت روان و یکپارچه پیدا کند. «زندگی در عشق، یعنی سپردن بی‌پروایانه خویش به آنات بی‌زمان» (مصفا، ص ۳۶۹). بنابراین، عشق را باید حلقه مفقوده‌ای دانست که میان تفکر منطقی و نمادین ایستاده است تا لطافت و خشونت حاصل از عقل و خیال را متعادل و هماهنگ سازد.

۶. تربیت عقلی و تربیت خیالی

تا اینجا، به لزوم خودشناسی در تربیت عرفانی و نقش معلم در بارور کردن و تقویت قوای عملی سالک از طریق برقراری تعامل سالم میان معلم و متعلم و نیز میان متعلم با محیط اشاره شد و نیز ضرورت تربیت عملی به منظور ایجاد تحول تدریجی در فرد و گذر از لایه‌ها و مراتب مختلف وجود تا رسیدن به جوهره خودشناسی تبیین گردید. در طی این مراحل، حضور دو قوه عملی و نظری، امری انکارناپذیر است. «مراد از قوه نظری آن تفکر و اندیشه‌ای است که عارف را به سوی معرفت حق سوق می‌دهد و قوه عملی نیز آن نیرویی است که از معاملات عرفانی سرچشمه می‌گیرد و با قوه نظری پیوندی استوار دارد» (میرباقری فرد، ص ۷۱).

قوه نظری نیز به نوبه خود، شرایط را برای تربیت عملی مهیا می‌کند. تربیت عملی که مستلزم تکرار، تمرین و انجام معاملات است، متعلم را استعلا می‌بخشد و او را از مرحله انفعال به مرتبه آفرینندگی و خلاقیت ارتقا می‌دهد. در مراحل سلوک عرفانی، زمینه این آفرینندگی می‌تواند از طریق ارتباط با عالم خیال فراهم گردد. عالم خیال در عین حال که در برگیرنده بینش و معرفتی

شهودی است که می‌تواند به تقویت قوای عملی، ذوق و شهود عرفانی منتهی گردد، قادر است عقل، تفکر و منطق را نیز برای خلاقیت در کنار شهود به کار گیرد. «معرفت مثالی» که ریشه در تشبیه دارد، همانند «معرفت عقلی» که ریشه در تنزیه دارد، لازم است. شاید آثار و تألیفات ابن عربی در سنت دوم عرفانی (سده هفتم هجری)، بیش از هر منبع دیگری بتواند معرفت نظری و عملی یا به تعبیر دیگر، شناخت هم‌زمان تشبیهی و تنزیهی را برای ما تبیین کند. در تفکر شیخ اکبر، تضاد میان عقل و عشق رنگ می‌بازد و جای خود را به دوگانگی تفکیک‌ناپذیر میان عقل و خیال می‌دهد.

فیض کاشانی در رسائل خود موسوم به آئینه شاهی جامعیت انسان را در گرو وحدت میان عالم بیرون و عالم درون از طریق هماهنگ کردن فعالیت‌های عقل و حس و خیال در راستای هدفی واحد، یعنی خودشناسی است:

و منتهای آن کمال آن است که: بداند و بشناسد هستی را همچنان که هست و فراهم آورد جمیع موجودات را در نفس خود و جمع کند همه کائنات را در عالم خویش ... و از این جهت است که ایزد بی‌همال در نهاد او از اصول عوالم سه گانه، اعنی عقل و خیال و حس مثالی گذاشته و از هر یک از اینها به جهت او نصیبی ارزانی داشته تا اینکه ... رفته رفته اخص را مسخر اشرف نماید و آخر الامر چنان شود که از گریبان همه کائنات سر برزند و از او هر چه از هر کدام سرزند سرزند و در حقیقت جان آسمان و زمین و روح جمیع موجودات بالا و پایین گردد (فیض کاشانی، ص ۲۲).

در این راستا، عقل مکمل قوه ادراکی دیگری به نام خیال است. در واقع ادراک انسان علاوه بر خیال، بعد ثانوی و مکملی به نام عقل دارد؛ چرا که عقل، ابزار تنزیه و خیال واسطه تشبیه است. از این منظر، آن سویه دیگری که در تربیت عرفانی به میان می‌آید، یعنی تقویت قوای نظری، البته با جنبه‌های ارتباطی و میان فردی تربیت، ربط مستقیمی ندارد اما بدون تعلیم و تقویت نظری که در کنار تربیت عملی می‌نشیند، نمی‌توان بالندگی و باروری را در مرتبه معرفت‌شناسی و خودشناسی متعلم انتظار کشید. به زعم شیخ، «قوه عاقله، توان نسبی دیدن و رای تصاویر را داراست. کارکرد عقل عبارت از بازشناسی این واقعیت است که صورت‌ها هرگز نمی‌توانند عین حق باشد. در مشرب ابن عربی نمی‌توان میان «نحوه ادراک عقل» و «نحوه ادراک خیال» تمایز قائل شد چراکه شناخت حقیقی خدا مستلزم توازنی لطیف بین این دو جنبه است. به باور ابن عربی، کمال هر فرد تنها به میزانی تحقق می‌یابد که بتواند صورت اسم جامع یا اسمی را که به

مقتضای آن آفریده شده است، به تدریج در خود فعلیت بخشد. او با رد تعریف انسان به حیوان ناطق، معتقد است که اگر انسان را به «حیوان ناطق» تعریف کنیم، به خطارفته‌ایم؛ چراکه انسان فقط با صورت الهی است که تعریف می‌شود.

دستیابی به کمال و خلاقیت در عالم خیال، جز با همت فراهم نمی‌گردد. شیخ در «فص اسحاقی» می‌گوید:

هر انسانی با وهم در قوه خیالش اشیایی را خلق می‌کند که فقط در همان وهم وجود دارند؛ حال آنکه عارف، با همت خویش چیزی را که خارج از محل همت موجود است، خلق می‌کند (ابن عربی، ۱۳۸۶، ص ۵۷۴).

همت فقط ایجاد صور در نیروی خیال خود و یا در خیال دیگران نیست، بلکه تصرف در اشیای خارجی و ایجاد چیزی در بیرون از قوه خیال است. بدین ترتیب، همت یعنی جمعیت خاطر و متوجه کردن همه قوای روحی به سوی چیزی به قصد تصرف در آن (همان، ص ۶۶۳). این چنین جمعیتی، در وهله نخست، مستلزم پرورش یافتن دو قوه عملی و نظری در فرد است که بدون آن، باروری و خلاقیت که از نتایج جدایی‌ناپذیر تأدیب و تربیت عرفانی است، میسر نمی‌شود.

هدف از وصول به چنین کمالی این است که فرد بتواند از طریق آن، عقاید، اندیشه‌ها و افعال خویش را با اسم یا ربی که به صورت آن آفریده شده است، سازگار کند. این اندیشه، شاید با مضمون حدیثی از پیامبر اکرم (ص) که می‌فرماید «پروردگارت را چنان عبادت کن گویی که او را می‌بینی» بی ارتباط نباشد. این نوع حضور از طریق قوه خیال حاصل می‌شود. «رؤیت صورت حق»، به نحوی که برای خیال خلاق عارف و از طریق آن خیال شکل گرفته است، دیگر نمی‌تواند از رهگذر نوعی ایمان جمعی تحمیل شود، زیرا این همان رؤیتی است که منطبق با وجود مبنایی و باطنی اوست. تمام راز «عبادت تجلی‌گون» که ابن عربی به آن عمل کرده است نیز در همین رؤیت (مشاهده) خلاق نهفته است (رک. کربن، ص ۳۴۲).

«فعلیت بخشیدن» به صورت الهی که در رأس برنامه‌های آموزشی و تعلیمات عمدتاً نظری مکتب ابن عربی قرار دارد، مستلزم مبنایی و مقدماتی است که می‌توان آن را با آنچه به عنوان اهداف تربیتی در سنت نخست عرفانی به عنوان «طریق وصول به کمال» مطرح گردید، مقایسه کرد. خیال در مکتب ابن عربی، در دو مرتبه عالم کبیر و عالم صغیر مطرح می‌شود. در مرتبه عالم کبیر، عالم خیال که در حد فاصل میان عالم عقول و عالم شهادت و اعیان خارجی قرار دارد،

قوس نزولی یا مرتبه‌ای از مراتب هستی‌شناسانه عرفان را تشکیل می‌دهد که اتصال با آن، زمینه‌ساز علم به عالم عقل محض و حقایق نامحسوس و مجرد آن است. به همین علت نیز وحی باید با تجلی مثالی معانی و ضرب امثال در عالم زبان سروکار داشته باشد، زیرا بدون مثال‌ها، تشبیه خدا را هرگز نمی‌توان دریافت و بدون تشبیه، چگونگی ارتباط میان حق و این عالم - که درک آن از ضروریات ایجاد شناخت شهود و سلوک در طریق کمال است - قابل شناسایی نخواهد بود. اما در محدوده عالم صغیر، خیال در دو معنای نزدیک به هم به کار می‌رود: در معنای اول، خیال همان نفس است که واسطه بین روح نورانی و مجرد و جسم ظلمانی و کثیف به‌شمار می‌آید. در این میان، نفس هم واحد است، هم کثیر؛ هم نورانی و هم ظلمانی و در واقع، از خیال تکوین یافته است.

خیال در دومین معنی، کمابیش با یکی از قوای نفس منطبق است و آن قوه خاصی است از نفس که بین امور روحانی و جسمانی ارتباط برقرار می‌سازد. از یک سو، امور جسمانی را که محسوس‌اند تجرید کرده، در حافظه ذخیره می‌سازد و از سوی دیگر، امور مجرد را که با قلب ادراک می‌شود تجسد می‌بخشد و صورت می‌دهد.

در خصوص معنای اول خیال (خیال به معنی نفس)، باید اضافه کرد که وظیفه انسان، تقویت نور روحانی و تضعیف ظلمت جسمانی آن است. تقویت بعد روحانی به حرکت به سوی وحدت و جمعیت می‌انجامد و سعادت و تمامیت انسان در نشئه بعدی حیات و عالم پس از مرگ وابسته به درجه جمعیتی است که در این عالم کسب کرده است. در بینش عرفانی ابن عربی، خیال و شناخت، دو عنصر جدا از هم که یکی (خیال) تابع و دیگری (عقل) متبوع باشد نیست. در واقع، خیال، که هم در هستی‌شناسی و هم در مراتب النفس، برزخ میان وجود مطلق یا جسم و روح تلقی می‌شود، دیگر تنها گنجینه‌ای از تصاویر ذهنی نیست که به شکل تصنعی و ارادی و مطابق با خواست متکلم در قالب پاره‌ای اصطلاحات در زبان او وضع شده باشد تا روح معنی و جان اندیشه را ابزاروار به مخاطب انتقال دهد.

ارتباط میان خیال با عقل، فکر، حفظ، توهم و سایر قوا از جهت محسوس بودن آنها و معطوف بودن هریک به یکی از ابعاد حسی وجود انسان است. ابن عربی در فتوحات مکیه، ضمن اقرار به اهمیت و شانیت خاص این قوا در «صورت انسانی» می‌افزاید که پیامبر در حکم روح و نفس ناطقه این صورت [حقیقت] انسانی و هر یک از ما به منزله قوای حسی، اعم از گوش، چشم، بویایی یا بساویبی آن هستیم. اما بودن ما در مرتبه‌ای فرود قوای روحانی را نباید نشانه نقصان ما

دانست. شیخ اکبر خیال و حس را از کامل‌ترین نیروهای حیاتی و شناختی برمی‌شمارد و معتقد است که خداوند خود این قوا را در دسترس قوای روحانی قرار داده است تا به وسیله آنها در عالم و امور دخل و تصرف کنند (ابن عربی، ج ۳، ص ۱۸۹). از طرف دیگر، اسم وهاب مدخلی جز این قوا برای ظهور و تجلی در این عالم نخواهد داشت. در واقع انسان ماده اصلی شناخت را از طریق همین قوا، بالاخص، قوه خیال حاصل می‌کند. خداوند سبحانه در حق محبان خویش می‌فرماید: «كنت سمعه الذی یسمع به و بصره الذی یبصر به». به بیان دیگر، در این حدیث قدسی، حق پیوسته از محسوسات نام می‌برد و نفس خود را در موازنه قوای روحانی در نمی‌آورد. زیرا در ارتباط میان حق و خلق، حق خود را به چیزی مشابه با آنچه در وجود مخلوق است توصیف می‌کند. بنده سراسر نیاز و فقر به محسوسات، یعنی به حس و خیال و عقل و صورت و حافظه است. پس اگر رابطه‌ای بین حق و خلق برقرار باشد، جز از طریق توصیف ذات الهی به صفاتی نظیر به این امور ناممکن است. نیاز هر یک از این قوای محسوس تنها به حق است و از طریق حق این نیاز برآورده می‌گردد. بنابراین، به سبب آنکه محسوسات جز از طریق حق به غنا نمی‌رسند، پس این نیاز در آنها نه تنها نقصان محسوب نمی‌شود بلکه مایه شرف و نشانه اعتلای آنها است. ابن عربی در توجیه خیال محسوس تا آنجا پیش می‌رود که بگوید «نشئه آخرت جز به وجود حس و محسوس به کمال نمی‌رسد و این قوا تنها خلیفه برحق نشئه یا صورت انسانی بر زمین است» (همان، ص ۱۸۹). او می‌گوید که خداوند نفس خود را با صفاتی همچون «سمیع، بصیر، متکلم، حی، قادر و مرید» وصف کرده است که همگی اثری در عالم محسوس دارند در حالی که می‌توانست به جای آن، از صفات مجرد و روحانی نظیر عاقل و مفکر نام ببرد. حتی در باره صفاتی چون حافظ و مصور نیز اگر نیک بنگریم، وجه اشتراکی با حس دارند. زیرا بدون حس قدرت بر حفظ و تصویر حاصل نمی‌شود. پس از اینجا می‌توان نتیجه گرفت که زبان نیز بر خلاف ادعای بعضی عرفا مانع و سد راه شناخت نیست، بلکه خدایی که نفس خود را به صفاتی توصیف می‌کند که ریشه در محسوس دارند، زبان را نیز مکمل این قوا برای انسان و چه بسا لازمه آنها قرار داده است. به بیان دیگر، زبان و لوازم آن از جمله خیال و تصویر و حافظه، همه بخشی از حقیقت وجودی انسان را به عنوان یک صورت متعالی تشکیل می‌دهند.

در حقیقت، خیال مطلق و حتی خیال پردازی‌های شاعرانه نیز دیگر نه یک ابزار جهت ایجاد شناخت و انتقال مفاهیم و اندیشه‌ها، که خود در حکم هدف و عامل ایجاد و تکوین نوعی شناخت قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، زبان نیز برزخ خیالی دیگری است که تقاضا و نیاز سالک

متعلم را به مربی معنوی وی انتقال می‌دهد و سپس در انتظار پاسخ می‌نشیند. زبان در این حال، برزخ میان نیاز(طلب) و ارضای نیاز است. در چنین شرایطی، خیال شاعری و زبان هنری به صورت دو عامل گریزناپذیر در خدمت تحقق اهداف تربیتی - شناختی عرفان قرار می‌گیرد. در حالی که در سنت اول عرفانی، تنها ایجاد شناخت و فراهم آوردن زمینه مساعد برای شکل‌گیری تجربه عرفانی در «سالک متعلم» اهمیت دارد و از زبان تصویرپردازی‌های شاعرانه، دیگر نه به عنوان یک برزخ برای انتقال از وادی طلب به وادی معرفت و از جسم و مجاز به روح و حقیقت، که به مثابه امری ثانوی و ابزاری که گاه قابل چشم‌پوشی است، یاد می‌شود که می‌تواند معرفتی از پیش آماده و تجربه شده را از معلم به «سالک متعلم» منتقل کند.

به همین سبب نیز در زبان عرفای سنت نخست، کمتر به کلامی درباره زبان برمی‌خوریم که در آن، به کارکرد راستین زبان در جریان کسب معرفت اشاره شده باشد. بالعکس، اغلب عرفا و متصوفه، زبان را نکوهیده و آن را «خار دیوار رزان» و سد راه شهود و حجاب بینش دانسته و مخاطب خود را نیز پیوسته به خاموشی فراخوانده‌اند. بنابر آنچه گذشت، خیال علاوه بر نقش و توان معرفتی خاص خود در بینش عرفانی سنت دوم، به نحوه پرداخت شاعرانه و هنری به موضوع شناخت نیز اشاره دارد.

اکنون باید از خود پرسید آیا همان‌گونه که ایجاد حس زیبایی شناختی در عرفان اسلامی تا سده هفتم، به واسطه رقص و سماع و شعر می‌توانست به تلطیف احساسات، از بین بردن رخوت و خستگی ناشی از معاملات و ریاضت‌های مداوم و ایجاد شور و حال و به طور کلی، بازبایی نیروهای حیاتی تحلیل رفته در سالک کمک کند، در سنت دوم عرفانی یعنی همزمان با ظهور محی‌الدین ابن عربی، نیز این خیال‌پردازی‌های شاعرانه، عملاً به همان نتیجه منتهی می‌شود یا اینکه به جای قراردادن سالک در مسیر کسب معرفت و تفکر تازه، به تحکیم مبانی هستی‌شناختی، به ویژه تصریح بر معرفت تشبیهی (در برابر معرفت تنزیهی) می‌انجامد؟

برای پاسخ به این پرسش، لازم است یک نکته را همواره در نظر داشت و آن، اینکه قائل بودن به دو قوه عقل و خیال به عنوان دو منبع مکمل و نه دو عامل متضاد در ادراک انسانی، در عمل نیز خود را در زبان و ساختار کلامی، به شکل «کنار هم‌ایستایی تفکر منطقی و تفکر هنری و خلاق» جلوه‌گر می‌کند. از همین جا می‌توان وجود نوعی ساختار تفکر منطقی و استدلالی را در حوزه زبان عبارت و حتی اشارت، فی‌المثل در مثنوی که بیان حال عشق یا برآمده از آن است،

ممکن و توجیه پذیر دانست، زیرا بنابراین تعریف، عقل را نباید در تقابل با عشق بلکه متمم درک خلاق و تربیت هنری و بارور در سالک متعلم به شمار آورد.

۷. زبان، بروز میان عقل و خیال

ابن عربی در ضمن آرای خود به این موضوع می‌پردازد که تجلیات مثالی بی علت نیست، بلکه بر مبنای علم خداوند به خویشتن صورت می‌گیرد. این امر، هم ضرورت وحی را برای علم پیدا کردن انسان به خدا نشان می‌دهد (زیرا وحی با تجلی مثالی معانی و به اصطلاح، ضرب امثال همراه است) و هم لزوم تخیل را برای تکمیل این علم یادآوری می‌کند. در این میان، فعالیت‌های عقلی نیز نقشی اجتناب‌ناپذیر دارند چرا که بدون آنها تنزیه خدا را نمی‌توان فهمید. خود قرآن نیز به کرات به عقل متوسل می‌شود. کتب فلسفی و کلامی که ریشه در علوم عقلی دارد نیز می‌تواند نقشی مفید و ضروری ایفا می‌کند. به شرط آنکه تنها منبع منحصر بفرد معرفت تلقی نشود. معرفت مثالی هم در این میان لازم است؛ بدون مثال‌ها، تشبیه خدا را نمی‌توان دریافت. نقش مثبتی که شعر می‌تواند بازی کند، پیدا کردن ادراک مثالی تجلی خداست. ابن عربی به این امر کاملاً واقف است که ادراک حقیقی خیال شاعرانه، مقتضی شهودی فعال است و این امر، به همان اندازه ادراک صحیح عقلی صعوبت دارد. جای شگفتی نیست که شیخ گاهی برای تبیین اشعار خویش، و رای هر انگیزه بیرونی که محرک او بوده است، ارائه توضیحات عقلی را نیز مفید می‌بیند.

شناخت انسان، به طور کلی، شامل دو مرتبه شناخت حسی و شناخت انتزاعی است. اساس و زیرساخت تفکر انتزاعی، آن دسته از دریافت‌های حسی است که در حافظه گردآوری شده است. بدیهی است که بشر، در مسیر تکامل تفکر خود، با تفکر استعاره‌ای دست به تشکیل مفاهیم بزند و آنگاه با گذار از مرحله‌ای بینابین به تفکر استدلالی نایل شود.

بنابراین، می‌توان گفت که وارد کردن صور خیال در زبان و در شعر سنت دوم عرفانی، تلاشی هنری از سوی گوینده برای جلب نظر مخاطب یا لذت‌آفرینی در او نیست، زیرا این صورت‌های خیالی، منحصرأ از گنجینه حافظه او تراوش نکرده و جنبه تزئینی و آرایندگی نیز ندارد، بلکه ظهور این صورت‌ها در زبان به منزله نشانه‌ای از حضور عارف در عالم صورت‌های برزخی و مثالی و در مجموع، نشان دهنده استعلا و تقلای مداوم روح او برای نزدیک شدن به سرچشمه‌های ناب‌تری از واقعیت‌های معقول هستی است. شرط اصلی در این گونه تقرب به عالم خیال، تزکیه و صفای نفس، عبادت و معاملت خالصانه و در مجموع، هرآن چیزی است که به

رقت احساسات و صفای باطن سالک بینجامد و از این رو، زبان در عین حال که شناخت و پرورشی همگانی را به اجرا می‌گذارد، مستلزم آشنایی با جهان تجربه‌های فردی عارفانه نیز هست و از آن رو که «آموزش همگانی» و «پرورش فردی» در آن دست به دست یکدیگر داده است، امکان در افتادن به دام کلیشه‌های هنری، اعم از سمبل‌ها یا استعارات مبتذل و تکراری در این سنت، نسبت به سنت اول کمتر است، زیرا دیگر این اراده فرد نیست که تصویر و نشانه را خلق می‌کند بلکه اراده او، آن هنگام که شاعر یا در قلمرو عالم خیال می‌گذارد، موقتاً به حالت تعلیق درمی‌آید تا صورت واقعیت‌های معقول، خود، مطابق و متناسب با گستره و مرتبه وجودی «سالک متعلم» یا «متعلم سالک» بر واژگان او تجلی کند. به دیگر سخن، زبان به همراه تمامی صورت‌ها و خیال‌پردازی‌های متناسب با ساحت وجودی فرد، نظام شناختی او و نیز گنجینه صور خیالی ادراک شده توسط او شکل می‌گیرد.

نتیجه

ادب اسلامی - عرفانی تنها آموزش معلومات (تعلیم) را وظیفه خود نمی‌داند، بلکه علاوه بر آن، پرورش تمام هستی فراگیران (تربیت) را نیز بر عهده گرفته است. آموزگار فقط وظیفه معلمی (انتقال دانش) را بر عهده ندارد، بلکه مربی، یعنی تربیت کننده معنویت و شخصیت فرد نیز هست. تربیت عرفانی با تکیه بر تجربه احساسات متعالی، شرایطی را برای سالک فراهم می‌آورد تا او بتواند از یک سوی، در معرض تجربه‌های شهودی قرار گیرد و از دیگر سوی، به وی می‌آموزد که با استقبال از موقعیت‌های پیش آمده برای تجربه‌های شهودی خود، از وقت خویش مراقبت احسن نماید. این سلوک که مستلزم آمیزه‌ای از کنش و دانش است، به مؤدبی نیاز دارد که با اشراف و اعمال ولایت بر باطن سالک، او را مستعد جذب حکمت گرداند. «عبد ربك حتى آتيك اليقين» گواه بر سلوک در خود برای رسیدن به حکمتی متعالی است. در نظام تعلیمی - تأدیبی عرفان این خضر معرفت، معذبوب سالکی است که خود بیشتر این سفر درون را آغاز کرده است. به همین سبب، در مقام نشانه‌شناسی رازین، نشانه‌هایی را که مرید بر او عرضه می‌دارد، با توجه به مشغله‌های درونی سالک و نشئه وجودی وی تفسیر و رمزگشایی می‌کند. خودشناسی و تربیت عرفانی زمانی به تمامی محقق می‌شود که تمام قوا اعم از عقل، حس و خیال در وحدت با یکدیگر قرار گیرند تا بتوان از این مجری، از فواید تربیت عقلی و تربیت خیالی، که

عمدتاً در صورت‌ها و نشانه‌های هنری و بویژه در زبان نمود می‌یابد و به معنی نزدیک شدن به صورت‌های معقول هستی است، همزمان استفاده کرد.

یادداشت‌ها

۱. به این منظور، بنگرید به مقاله سیدمحمد نقیب العطاس، با عنوان «مفهوم آموزش و پرورش در اسلام»، انتشار یافته در کتاب *درآمدی بر جهان‌شناسی اسلامی*، ۱۳۷۴، تهران، انتشارات مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران و مؤسسه بین‌المللی اندیشه و تمدن اسلامی مالزی (ایستاک): ص ۶۴-۲۳؛ نیز بنگرید به مقاله سید حسین نصر با عنوان «تعلیم و تربیت اسلامی»، نشریه معرفت، شهریور ۱۳۸۲، شماره ۶۹، ص ۴۷-۳۸.

۲. ادب‌بنی ربی فاحسن تادیبی.

۳. برای اطلاع بیشتر در این باره، بنگرید به: مهدی تدین (۱۳۸۴)، «تفسیر و تأویل نخستین داستان مثنوی»، نشریه *دانشکده ادبیات و علوم انسانی* (دانشگاه اصفهان)، شماره ۴۱، ص ۴۴-۱. نیز: اسحاق طغیانی (۱۳۷۱)، «سمبولیسم در کلام مولوی و تحلیل داستان پادشاه و کنیزک»، فصلنامه *مدرس علوم انسانی*، شماره ۸، ص ۷۶-۵۱. سید مهدی نوریان، «بازگو رمزی...»، *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران*، سال ۲۹، ش ۱، ص ۱۶۵-۱۵۳.

۴. متن اصلی این نقل قول بنابر ضبط مصباح الهدایه چنین است: «من الوقت الآدم الی قیام الساعه، الناس یقولون القلب القلب و انا احب ان اری رجلاً یصف لی ایش القلب او کیف القلب فلا اری».

منابع

ابن عربی، محی‌الدین، *فصوص الحکم*، برگردان، توضیح و تحلیل از محمدعلی موحد و صمد موحد، تهران، کارنامه، ۱۳۸۶

_____، *فتوحات مکیه*، اربع مجلدات، بیروت، دارالصادر، بی تا.

ابن منظور، محمد بن مکرم. *لسان العرب*، ۱۰ ج، قاهره، دارالاحیاء التراث العربی، ۱۴۰۸ ق.
العطاس، سید محمد نقیب، *درآمدی بر جهان‌شناسی اسلامی*، تهران، انتشارات مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران و مؤسسه بین‌المللی اندیشه و تمدن اسلامی مالزی (ایستاک)، ۱۳۷۴.

- باخرزی، یحیی، *اوراد الاحباب و فصوص الآداب*، تصحیح ایرج افشار، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۵.
- ترمذی، حکیم، *ختم الاولیاء*، محقق و مصحح عثمان اسماعیل یحیی، بیروت، مه‌الآداب الشرقیه، ۱۴۲۲.
- حافظ، شمس‌الدین محمد، *دیوان اشعار*، تصحیح پرویز ناتل خانلری، تهران، خوارزمی، ۱۳۶۲.
- رازی، نجم‌الدین، *مرصاد العباد من المبدأ الی المعاد*، به اهتمام محمد امین ریاحی، تهران، نشر علمی و فرهنگی، ۱۳۷۳.
- زرین کوب، عبدالحسین، *جستجو در تصوف/ایران*، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۵.
- سهروردی، شهاب‌الدین، *عوارف المعارف*، ترجمه ابومنصور عبدالمومن اصفهانی، به اهتمام قاسم انصاری، تهران، نشر علمی و فرهنگی، ۱۳۶۴.
- شمشیری، بابک، *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان*، تهران، طهوری، ۱۳۸۵.
- شولتس، دوآن، *روان‌شناسی کمال (الگوهای شخصیت سالم)*، ترجمه گیتی خوشدل، تهران، نشر نو، ۱۳۶۲.
- فولادی، علی رضا، *زبان عرفان*، تهران، سخن، ۱۳۸۵.
- فیض کاشانی، ملامحسن، *مجموعه رسائل فیض*، ۴جلد، تحقیق و تصحیح محمد امامی کاشانی و بهراد جعفری، تهران، مدرسه عالی شهید مطهری، ۱۳۸۷.
- کبری، نجم‌الدین، *فوائج الجمال و فواتح الجلال*، تصحیح فریتس مایر، ترجمه و توضیح قاسم انصاری، تهران، طهوری، ۱۳۸۸.
- کاشانی، عزالدین محمود، *مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه*، با تصحیح مقدمه و تعلیقات جلال‌الدین همایی، تهران، انتشارات کتابخانه سنایی، ۱۳۸۹.
- کربن، هانری، *تخیل خلاق در عرفان ابن عربی*، ترجمه انشاءالله رحمتی، تهران، نشر جامی، ۱۳۸۴.
- محاسبی، حارث بن الاسد، *القصد و الرجوع الی الله (وصایا)*، محقق و مصحح عبدالقادر احمد العطا، بیروت، دارالکتب العلمیه، ۱۹۸۶.
- مصفا، محمد جعفر، *با پیر بلخ (کاربرد مثنوی در خودشناسی)*، تهران، ناشر مؤلف، ۱۳۷۰.
- مولوی، جلال‌الدین محمد، *مثنوی معنوی*، تصحیح رینولد نیکلسون، تهران، ققنوس، ۱۳۷۶.
- میرباقری فرد، سید علی اصغر، «عرفان عملی و نظری یا سنت اول و دوم عرفانی»، *پژوهشنامه زبان و ادبیات فارسی*، (گوه‌رگویا)، سال ششم، شماره دوم، پیاپی ۲۲، ۸۶-۶۵، ۱۳۹۱.

نسفی، عزیزالدین، *الانسان الکامل*، به تصحیح و مقدمه فرانسوی ماریژان موله، تهران، انجمن
ایرانشناسی فرانسه، ۱۳۷۱/۱۹۹۳ م.

نصر، سید حسین، «تعلیم و تربیت در اسلام»، نشریه معرفت، شماره ۶۹، ۴۷-۳۸، ۱۳۸۲.
همدانی، عین‌القضات، *دفاعیات و گزیده حقایق*، ترجمه و تحشیه قاسم انصاری، تهران،
منوچهری، ۱۳۸۵.

