



The Educational Implications of Sadra'id Mystical Pedagogy and Their Interpretation Based on the Theory of Knowledge by Intensification

Hossein Soltani¹ | Mohammad Bidhendi² | Mahdi Ganjvar³

1. PhD Student, Department of Islamic Philosophy and Theology, Faculty of Theology and Ahl-al-Bayt (Peace be upon them) studies, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: soltanihossein229@gmail.com

2. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Islamic Philosophy and Theology, Faculty of Theology and Ahl-al-Bayt (Peace be upon them) studies, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: m.bid@ltr.ui.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Islamic Philosophy and Theology, Faculty of Theology and Ahl-al-Bayt (Peace be upon them) studies, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: m.ganjvar@ltr.ac.ui.ir

Abstract

The present study aims to explicate the educational implications of mystical pedagogy based on Ṣadrā's theory of knowledge by intensification ('ilm ishtidādī) through a descriptive-analytical method. Emphasizing the correspondence between the ontological degrees of human existence and the gradational hierarchy of being, knowledge, truth, love, felicity, and delight, Mullā Ṣadrā, by means of ta'wīl (spiritual hermeneutics), constructs a renewed vision of the human being and the process of educating the soul.

In his system, the highest form of education is mystical education, which unfolds within the existential-epistemic framework of intensificational knowledge aimed at the perfection of the human soul. Throughout the pedagogical journey, the human learner ascends, through the intensification of knowledge and meditative interpretation, to higher degrees of being and truth, thereby attaining perception, felicity, and joy appropriate to those existential levels.

The findings reveal that a mystical-educational model grounded in the Sadrian theory of intensificational knowledge implies several key points: pedagogical pluralism, educational justice, the mystic's qualification for leadership of the virtuous city, a distinction between mystical and ethical action, and the repudiation of violence.

Keywords: Mystical education, Educational implications, Gradational (intensificational) knowledge, Mullā Ṣadrā, Existential epistemology.

Introduction

The absence of a sound theistic worldview has led to widespread disorder in the realm of values and produced deep inconsistencies within global systems of education. The lack of an efficient pedagogical structure has in turn precipitated crises in moral and spiritual education, resulting in numerous deviations from ethical integrity. Meanwhile, modern humanity faces the proliferation of pseudo-mystical and quasi-religious movements, which have provoked anxiety, familial conflict, and severe challenges to the religious faith of societies—particularly among youth and adolescents.

Accordingly, it is necessary to extract an authentic form of **Islamic mystical education** from the intellectual heritage of Muslim philosophers—one that is consonant with the teachings of the **Holy Qur'ān**, harmonized with the **doctrines of the Infallibles (peace be upon them)**, in alignment with **reason and innate human nature (fiṭra)**, and grounded upon firm metaphysical and ethical principles. Such a model must adequately meet the spiritual, intellectual, and social needs of humanity in all dimensions of life.

This research, therefore, seeks to address the following questions:



1. What are the foundational principles and structural elements of *existential gradational knowledge* in the philosophy of Mullā Ṣadrā?
2. How is mystical education conceptualized within Ṣadrā's thought, and what implications does it carry?
3. How can these implications be explained and systematized in light of the theory of intensificational knowledge?

Research Findings

Mullā Ṣadrā defines *education (tarbiya)* as guiding a being toward its ultimate perfection through a gradual process, and *mysticism ('irfān)* as true knowledge—namely, divine and metaphysical insight. Thus, mystical education, in his view, represents a graded *spiritual journey (safar mushakkak)* whose stages, principles, and components correspond to those of the *Four Journeys (al-asfār al-arba'ah)* of the mystical path.

This form of education unfolds under the supervision of a spiritually accomplished mentor (*murabbī sālik*), according to systematic planning based on theoretical and practical mystical foundations, and through methods suited to the successive stages (*manāzil*) of spiritual wayfaring. Its telos is the attainment of *gnosis and direct witnessing of the Divine Reality*, culminating in *annihilation in God (fanā' fī Allāh)* and *subsistence through God (baqā' bi-llāh)*.

The pedagogical journey thus leads the spiritual apprentice—from self-purification and self-cultivation—to the moral and spiritual refinement of others.

Within Ṣadrā's epistemological framework, mystical education possesses several implications which can be illuminated by the theory of intensificational knowledge:

Mystical training attains legitimacy through one's comprehension of *reality (ḥaqīqa)*; consequently, it acquires multiple levels corresponding to the gradations of truth itself. This pluralistic view fosters respect for diverse perspectives and provides a platform for *peaceful dialogue among mystical and spiritual traditions*.

Mystical education demands *educational justice*, ensuring that every seeker attains the degree of existential perfection proportionate to their capacity and preparedness.

In Ṣadrā's intellectual system, the leadership of the *Virtuous City (al-Madīna al-Fāḍila)*—after the Perfect Human (*al-insān al-kāmil*)—belongs to divine mystics who have completed the *Four Journeys*, since he maintains that these journeys are not exclusive to prophets but are also achievable by gnostic saints (*awliyā' Allāh*).

Through the principle of the coextensiveness (*musāwaqat*) of knowledge with the human soul, being, truth, love, and felicity, *ethical cognition* is transmuted into *mystical cognition*, and *mystical stations (maqāmāt)* subsume the merely moral stages.

Moreover, a mystical pedagogy based on existential knowledge nurtures tolerance and resilience toward diverse beliefs, reducing dogmatism and aggression, and inspiring mutual respect, dialogical interaction, and *peaceful coexistence* among individuals and communities.

Conclusion

1. The study proposes a form of mystical education compatible with other pedagogical approaches, acknowledging the various degrees of mystical cognition and spiritual formation manifest across human souls.



2. Mystical education encompasses multiple levels, each corresponding to the ontological constitution of human beings.
3. This model—rooted in the Qur'ān, reason, and pristine human nature—is profoundly practical and can be employed as an effective *educational paradigm* within contemporary schooling systems.
4. Comprehensive and justice-oriented education, as a natural and inherent right of all individuals, can only be realized when all dimensions of education—including mystical development—are integrally included.
5. Integrating mystical education with *creative thinking* and *love for both the Creator and creation* can greatly enhance the spiritual and philosophical understanding of children and students.
6. Ultimately, mystical education can endow scientific knowledge with a value-oriented and wisdom-centered character imbued with the spirit of justice.

Cite this article: Soltani, H., Bidhendi, M., & Ganjvar, M. (2026). The Educational Implications of Sadra'id Mystical Pedagogy and Their Interpretation Based on the Theory of Knowledge by Intensification. *Religions and Mysticism*, 58 (2), 587-607. (in Persian)

Publisher: University of Tehran Press.
Authors retain the copyright and full publishing rights.
DOI: <https://doi.org/10.22059/jrm.2026.396058.630618>



Article Type: Research Paper
Received: 7-Jun-2025
Received in revised form: 23-Dec-2025
Accepted: 8-Jan-2026
Published online: 13-Jan-2026



دلالت‌های تربیت عرفانی صدرایی و تبیین آنها بر اساس نظریه علم اشتدادی

حسین سلطانی^۱ | محمد بیدهندی^۲ | مهدی گنجور^۳

۱. دانشجوی دکترا، گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اهل بیت (ع)، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
رایانامه: soltanihossein229@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اهل بیت (ع)، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: m.bid@ltr.ui.ac.ir

۳. دانشیار، گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اهل بیت (ع)، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: m.ganjvar@ltr.ac.ir

چکیده

هدف این نوشتار تبیین دلالت‌های تربیت عرفانی بر اساس علم اشتدادی صدرایی به روش توصیفی-تحلیلی است. ملاصدرا با تأکید بر تناظر مراتب وجودی انسان با مراتب هستی، علم، حقیقت، عشق، سعادت و لذت و با استفاده از روش تأویل تصویری جدید از انسان و چگونگی تربیت نفوس انسانی ترسیم می‌کند. بالاترین مرتبه تربیت نزد او، تربیت عرفانی است که در بستر علم وجودی اشتدادی به منظور استكمال نفس آدمی محقق می‌شود. بر این اساس انسان در سیر تربیتی خود در هر مرتبه از تربیت با اشتداد در علم و با به کارگیری روش تأویل، مرتبه برتری از هستی و حقیقت را احراز کرده و به ادراک و سعادت و لذتی شایسته آن مرتبه می‌رسد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که مدل تربیت عرفانی مبتنی بر علم اشتدادی از دلالت‌هایی نظیر تکنرگرایی تربیتی، دست یابی به عدالت تربیتی، شایستگی عارف برای ریاست بر مدینه فاضله، تفکیک عمل عرفانی از فعل اخلاقی و نفی خشونت برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: تربیت عرفانی، دلالت‌های تربیت عرفانی، علم وجودی اشتدادی، ملاصدرا.

استناد: سلطانی، حسین، بیدهندی، محمد، و گنجور، مهدی (۱۴۰۴). دلالت‌های تربیت عرفانی صدرایی و تبیین آنها بر اساس نظریه علم اشتدادی. ادیان و عرفان، ۵۸ (۲)، ۵۸۷-۶۰۷.

نوع مقاله: علمی-پژوهشی

دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۷

بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۰۲

پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۸

انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۲۳

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران

حق چاپ و حقوق نشر برای نویسندگان محفوظ است.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jrm.2026.396058.630618>



مقدمه

نداشتن یک جهان‌بینی صحیح و باور درست درباره خدا و جهان و انسان و عدم آشنایی با ساختار وجودی آدمی از نظرگاه وحی، نابسامانی‌های زیادی در قلمرو ارزش‌ها و ناسازگاری‌های فراوانی را در نظام تعلیم و تربیت در سراسر جهان پدید آورده‌است. همچنین نبود یک نظام صحیح و کارآمد آموزشی و پرورشی موجب بروز بحران‌های بسیاری در حوزه تعلیم و تربیت و به دنبال آن ایجاد انحرافات اخلاقی و تربیتی خواهد شد (کیان، ۱۳۹۶). از طرف دیگر بشر امروزی علاوه بر مشکلات زندگی، تقابل فرهنگی و زد و خوردهای سیاسی، با پدیده‌های نوظهور عرفانی و شبه دینی روبرو گشته‌است به گونه ای که باعث ایجاد نگرانی‌ها و تضادهای خانوادگی و اجتماعی زیادی در زندگی او شده و باورهای مذهبی مردم به ویژه جوانان و نوجوانان را هدف قرار داده‌است (Barzian & Ganjvar, 2022: 92).

از دیگر سو نظام آموزشی فعلی ما با اینکه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب در سال ۱۳۸۴، شش ساحت مختلف تربیت از جمله ساحت تربیتی اعتقادی، عبادی و اخلاقی در آن لحاظ شده‌است، اما متأسفانه هنوز در اعمال مؤثر این ساحت مهم تربیت در بین دانش آموزان به گونه ای عمیق، پویا، همگانی و عدالت محور که آنها را با هدف غایی خلقتشان آشنا و به آن نزدیک کند، توفیق چندانی نیافته‌است (سجادی، ۱۳۹۴: ۱۳۸۴). علاوه بر این موارد برپایی کامل و همه جانبه قسط و عدل در همه ارکان زندگی که یکی از دلائل بعثت انبیاء است، به گونه ای که تمام سطوح عدالت و همه طبقات و اقشار جامعه را دربرگیرد، مستلزم وجود حاکمی عادل بلکه عادل که عالی‌ترین سطح عدالت را شناخته و به آن دست‌یافته‌است، می‌باشد. از این رو ایجاد یک بستر سالم و قابل اعتماد آموزشی و پرورشی ضروری می‌نماید تا علاوه بر حل مشکلات موجود، زمینه رشد و تکامل قابلیت‌های افراد جامعه و اعتلای ارزش‌های اسلامی و انسانی نیز فراهم گردد. قطعاً این هدف مهم در سایه تعلیم و تربیت صحیح در ابعاد و ساحات مختلف دنیوی و اخروی، جسمی و روحی آدمی محقق خواهد شد.

یکی از بسترهایی که می‌تواند به تحقق این اهداف و رفع این مشکلات کمک کند و با فطرت انسانی و امیال فطری او نیز هماهنگ است تربیت عرفانی است. استخراج نوعی از تربیت عرفانی اصیل اسلامی از میان آثار اندیشمندان مسلمان که منطبق بر معارف قرآن کریم و هماهنگ با آموزه‌های معصومان (علیهم السلام) و همسو با عقل و فطرت انسانی و از مبانی و اصول مستحکمی برخوردار باشد و بتواند در سایه دلالت‌ها و پیامدهای مطلوب خود همه نیازهای افراد جامعه در تمامی ابعاد و سطوح زندگی ایشان را پاسخگو باشد، مهم و ضروری می‌نماید. بنابراین بر آن شدیم تا با ذکر دلالت‌ها و پیامدهای تربیت عرفانی و تبیین آنها بر اساس علم وجودی اشتدادی صدرایی، در راستای تأمین برخی از نیازهای فکری که پشتوانه ای علمی برای اجرایی شدن تربیت عرفانی و عدالت تربیتی در سطوح مختلف افراد و اقشار جامعه جهت نیل به هدف غایی آفرینش انسانی به شمار می‌آید، قدمی برداریم. به عبارت دیگر این پژوهش دو مسأله را پیش رو دارد. یکی بررسی دیدگاه تربیت عرفانی

ملاصدرا در بخش دلالت‌های تربیتی و دیگری تبیین و تحلیل این دیدگاه بر اساس نظریه علم‌اشتدادی. بنابراین پژوهش حاضر درصدد است تا به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

۱. مبانی وساختارهای علم وجودی اشتدادی از دیدگاه ملاصدرا چیست؟
۲. در اندیشه ملاصدرا تربیت عرفانی به چه معنا بوده و چه دلالت‌هایی را به دنبال دارد؟
۳. ناظر به دلالت‌های تربیت عرفانی چه تبیینی می‌توان از آنها بر اساس نظریه علم‌اشتدادی ارائه کرد؟

پاسخ به این سوال‌ها که هر پاسخی خود مقدمه طرح سوال و پاسخ بعدی است به ترتیب هر کدام بخشی از نوشتار پیش رو را تشکیل می‌دهد.

پیشینه پژوهش

در زمینه علم‌اشتدادی و تربیت عرفانی هریک به طور مستقل تا کنون پژوهش‌هایی انجام شده‌است. اصل نظریه علم‌اشتدادی ابتدا در مقاله ای با عنوان «درآمدی بر فلسفه علم وجودی ملاصدرا» نوشته محمد بیدهندی (۱۳۹۳) مطرح گردید. پس از آن و با اقتباس از آن پژوهش‌های دیگری همچون «بررسی ظرفیت‌های علم‌اشتدادی نزد سهروردی و ملاصدرا» (هاشم‌پور و بیدهندی، ۱۳۹۹)، «بررسی ظرفیت‌های علم‌اشتدادی در اندیشه ابن‌سینا» (حقیقت، ۱۴۰۰) و «تأملی بر آرمان شهر اقتصادی بر مبنای علم‌اشتدادی در نظرگاه ملاصدرا» (قاطع و همکاران، ۱۴۰۱) در حوزه علم‌اشتدادی و ارتباط آن با موضوعاتی غیر از تربیت و تربیت عرفانی انجام گرفته‌است. درباره تربیت عرفانی نیز در آثاری مانند «بررسی مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی براساس مکتب تربیتی نجف اشرف» (مظلومی زاده، ۱۳۹۶)، «تربیت عرفانی از دیدگاه سهروردی» (خادمی و گل‌آقایی، ۱۳۸۹)، «تربیت عرفانی براساس حکمت سینوی (مفهوم، مبانی، اصول و روش‌ها)» (بهشتی و ناظر، ۱۳۹۱)، «تربیت عرفانی از منظر علامه طباطبایی» (امین‌الرعا و همکاران، ۱۳۹۶) و «بررسی مبانی و اصول تربیت عرفانی» (سیدفاطمی و وکیلی، ۱۳۹۷) از نگاه اندیشمندانی غیر از ملاصدرا بحث و بررسی‌هایی شده‌است. اما هیچ یک از این آثار به تبیین و تحلیل دیدگاه تربیت عرفانی ملاصدرا و همچنین ارتباط و ابتناء آن بر علم‌اشتدادی و دلالت‌ها و پیامدهای علم‌اشتدادی در زمینه تربیت عرفانی نپرداخته‌اند.

روش پژوهش

در این تحقیق که از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای و نظری است تلاش می‌شود به روش کتابخانه‌ای و با ابزار فیش‌برداری مطالب مرتبط با موضوع تحقیق از بین آثار ملاصدرا و همچنین در حد نیاز و ناظر به موضوع از بین کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و مقالات استخراج و جمع‌آوری گردد و پس از آن به شیوه توصیفی-تحلیلی به توصیف و تحلیل مسائل مربوط به تربیت عرفانی و تبیین آن مسائل بر اساس علم‌اشتدادی از منظر ملاصدرا پرداخته شود.

۱. نظریه علم وجودی اشتدادی و ساختارهای آن

نظریه علم وجودی اشتدادی رویکردی جدید به فلسفه علم و درواقع پاسخی است به تفکر پوزیتیویستی که علم را به حس و تجربه محدود کرده و به این باور رسیده بود که تنها با تجربه‌گرایی می‌توان ماهیت علم را به درستی تعریف و تبیین کرد. همچنین این نظریه نقطه مقابل تفکر متافیزیکی است. تفکر متافیزیکی همان تفکر ارسطویی بوده و قائل است همه اشیاء از جمله انسان و حقیقت و سایر ماهیات دارای حد و اندازه مشخص و از پیش تعیین شده‌اند و ما با کمک منطق ارسطویی و به ویژه قیاس منطقی می‌توانیم اشیا را آنگونه که هستند بشناسیم. در این تفکر علم چیزی جز کیف نفسانی نبوده و انسان هم چیزی جز حیوان ناطق نیست. در تفکر متافیزیکی حقیقت در حد صدق یعنی مطابقت گزاره با واقعیت فرو کاسته شده و مفاهیمی مانند شهود و عرفان و تربیت عرفانی معنادار نخواهد بود. فلسفه‌هایی امثال کانت و دکارت و پیروان آنها نیز مبتنی بر همین نوع تفکر است. در اندیشه کانت چیزی به نام شهود و عرفان به عنوان دریچه‌ای برای شناخت و معرفت معنا ندارد.

۱-۱. واکاوی مفهومی علم اشتدادی

در فلسفه صدرایی طراحی نظریه علم اشتدادی نگاهی عمیق‌تر و دقیق‌تر نسبت به انسان، علم، هستی و منابع معرفت ارائه می‌نماید. وحدت وجود، تشکیک در وجود، اشتداد وجودی و استکمال جوهری مورد نظر ملاصدرا تصویر خاصی از علم و معرفت نشان می‌دهد به گونه‌ای که علم را جنبه اونتولوژیک می‌بخشد. او بنابر اصالت وجود و همچنین اصل تقدم وجود بر ماهیت اثبات می‌کند که همه آثار و خواص از وجود که حقیقتی باطنی است نشأت می‌گیرد و چون وجود، یک حقیقت واحد مشکک و مشتد با مراتب گوناگون است صفات آن از جمله علم نیز مشکک و مشتد خواهد بود (بیدهندی، ۱۹۹: ۱۳۹۳). در نگاه وی وجود دارای تشکیک و اشتداد است؛ یعنی وجود نه امری یکسان و یکنواخت، بلکه دارای مراتب شدت و ضعف است. هر مرتبه وجودی حقیقتاً «وجود» است، ولی با کمال بیشتر یا کمتر. به تعبیر دیگر اشتداد یعنی حرکت وجود از ضعف به شدت، از نقص به کمال، از قوه به فعلیت. وجود، حقیقتی واحد و مشکک است. مراتب آن از ماده تا مجرد مطلق، طیف شدت و ضعف‌اند. حرکت جوهری تعبیر عینی این اشتداد در عالم طبیعت است. بر اساس حکمت متعالیه، علم که صفتی از صفات وجود است نه امری صرفاً ذهنی یا عرضی، بلکه نحوه‌ای از وجود است. به عبارت دیگر، «علم» و «وجود» هم‌سنخند. علم، نحوه‌ای از وجود آگاه و مجرد است. علم، عین وجود مجرد است و هر مرتبه از وجود که شدیدتر باشد، علمش کامل‌تر است. بنابراین می‌توان در تعریف مفهومی علم وجودی اشتدادی چنین گفت: «علم وجودی اشتدادی» یعنی علمی که خود به‌مثابه نحوه‌ای از وجود، دارای مراتب اشتداد و تکامل است؛ به عبارتی دیگر، علم موجود زنده (از حس تا عقل)، در مسیر اشتداد وجودی او متکامل می‌شود. علم در نظام صدرایی فرآیندی پویا و وجودی است. انسان با اشتداد

وجودش بر اساس حرکت جوهری نفس از علم حسی به علم خیالی و از آنجا به علم عقلی تا علم شهودی و انسانی کامل می‌رسد.

از نتایج این نظریه این است که علم یک سطح ظاهری و لایه رویین دارد که ساحت تجربی و مادی آن است و دارای سطوح باطنی و لایه‌های زیرین است که با آن لایه ظاهر منافاتی نخواهد داشت. بنابراین می‌توان مرتبه بالاتر و ساحت وسیع‌تری از علم را فهم کرد به گونه‌ای که نه تنها با فهم‌های صحیح دیگر در مراتب پایین تنافی نداشته، بلکه بدون گرفتار آمدن در دام پلورالیسم آن فهم‌ها را به گونه‌ای در خود بگنجاند و به رسمیت بشناسد.

۲-۱. ساختارهای علم‌اشتدادی

علم وجودی اشتدادی مبتنی بر فلسفه وجودی اشتدادی است. از این‌رو در نظام فلسفی ملاصدرا بر مبانی معروف او یعنی اصالت، وحدت و تشکیک در وجود، حرکت جوهری، اتحاد عالم و معلوم و همچنین ساختارهایی مانند تناظر مراتب وجودی نفس انسانی، عالم هستی، علم و ادراک، حقیقت، عشق، سعادت و لذت با یکدیگر و تأویل به مثابه روش دست‌یابی به حقیقت استوار است. در رابطه با این ساختارها ملاصدرا معتقد است عالم دارای سه مرتبه کلی حس، مثال و عقل است (همو، ۱۹۸۱، ج ۶۱: ۹). از نظر او بین مراتب عالم نوعی موازنه و برای هر مرتبه ما بازاری در مراتب دیگر وجود دارد. فهم و درک چگونگی این موازنه موجب دست‌یابی به دانش تأویل و معرفت احوال اشیاء و حقایق موجودات همانگونه که هستند می‌شود و باب عظیمی از علم را به روی انسان می‌گشاید و سلوک الی الله را آسان می‌گرداند (همو، ۱۹۸۱، ج ۳۰: ۹). به موازات این عوالم، انسان نیز با این که یک موجود واحد و بسیط است در عین حفظ وحدت خود واجد سه مرتبه حس، مثال (خیال) و عقل می‌گردد (همو، ۱۹۸۱، ج ۱۳۴: ۸؛ ۲۲۷: ۱۳۶۰). از نگاه ملاصدرا در وجود انسان به عنوان عالم صغیر نمونه‌هایی شبیه آنچه در جهان هستی به عنوان عالم کبیر وجود دارد یافت می‌شود (همو، ۱۹۸۱، ج ۳۷۳: ۹؛ ۱۱۸: ۱۳۷۸؛ همان: ۷۷). از این رو این دو عالم یعنی انسان و جهان هستی بر یکدیگر منطبق می‌گردند. با توجه به اینکه ملاصدرا علم را از سنخ وجود و انبیتش را عین ماهیتش می‌داند، می‌توان گفت هر چه شخص از علم و ادراک بیشتری بهره‌مند شود، از مرتبه وجودی برتری برخوردار می‌گردد. او معتقد است هر ذی‌حقی به واسطه وجود به حقیقت خود دست می‌یابد (همو: ۶: ۱۳۶۰). بدین معنا که حقیقت هر چیزی عین وجود آن است (مصلح، ۷: ۱۳۸۹). ملاصدرا بر این باور است همانگونه که وجود عین خیر و سعادت است علم به وجود نیز خیر و سعادت است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹: ۱۲۱). از نظر او بین مراتب وجود و مراتب سعادت و لذت تناظر وجود دارد و هرچه وجودی اتم و اقوی باشد از شائبه عدم به دور و لذا از سعادت بیشتری برخوردار خواهد بود (همان). در اندیشه ملاصدرا راه عشق به راه وجود باز می‌گردد (همو، ۱۳۶۳: ۳۴۸). وجود هر کجا و هرگونه که باشد لذت‌بخش و دوست‌داشتنی است؛ چرا که خیر محض است. عشق نیز چنین است (همان). همچنین

سایر صفات و احکامی که بر وجود حمل می‌شود بر عشق نیز قابل حمل است. از دیگر ویژگی‌های عشق تشکیک در مراتب آن است، همانگونه که وجود حقیقتی دارای مراتب مختلف است (همو، ۱۹۸۱، ج ۷: ۱۵۱). به اعتقاد او وجود، عشق و علم با یکدیگر مساوی بلکه متحد و مراتب هر یک با دیگری تناظر دارد (همو، ۲۷۰: ۱۳۶۳). نتیجه منطقی مطالب مذکور که درواقع مقدمات چند استدلال به شمار می‌آید این خواهد بود که جهان هستی یا به عبارتی عالم کبیر، نفوس انسانی یا به تعبیری عالم صغیر، حقیقت، علم و ادراک، عشق، سعادت و لذت دارای مراتب مختلف بوده و این مراتب با یکدیگر متناظر و بر یکدیگر منطبق هستند. نتیجه دیگر اینکه راه رسیدن به حقیقت و سعادت که همان روش تأویل است، نیز دارای مراتب گوناگون می‌باشد و نفس انسانی به عنوان تأویل‌گر در هر مرتبه‌ای از هستی و حقیقت که درواقع مرتبه‌ای از علم و ادراک است قرار گیرد، جهت ارتقاء به مراتب بالاتر، تأویل خاص آن مرتبه را باید به کار گیرد. توضیح مطلب اینکه تأویل به عنوان روشی برای علم اشتدادی در فلسفه وجودی اشتدادی ملاصدرا و راهی برای فهم باطن و نیل به حقیقت است. در باور ملاصدرا انسان همانگونه که برای فهم عمیق قرآن نیازمند تأویل است برای نیل به اصل حقیقت و درک عمیق آن نیز به تأویل نیاز دارد (ملاصدرا، ۱۳۶۳: ۹۶). تأویل یکی از مهمترین فرایندهای تفکر انسان و حکمت متعالیه نمونه بارز آن است. منظور از هستی‌شناسی تأویلی نوعی از تفکر فلسفی و معنوی است که براساس تشکیک در وجود نه تنها برای عالم مراتب قائل است بلکه معتقد است هر وجودی نیز خود مشکک و دارای مراتب مختلف است. بر مبنای این نوع تفکر حقیقت هیچگاه به طور کامل ظهور و بروز نمی‌کند؛ بلکه هر مرتبه از حقیقت هرگاه متجلی شد حکایت از آن مرتبه دارد. به عبارت دیگر هر نمودی در بردارنده بودی و هر ظاهری حکایتگر باطنی است (بیدهندی، ۱۳۹۳، ۱۹۸). حال با این تأویل که روشی استکمالی در طریق علم اشتدادی است می‌توان از ظاهر به باطن امور دست‌یافت و با تزکیه نفس و تصفیه روح فهم عمیق‌تری از حقیقت امور پیدا کرد. بدین صورت که با عبور از یک مرتبه به مرتبه دیگر که اصل حرکت جوهری مبین و موجه آن است، نفس انسان یک مسیر استکمالی را طی می‌کند به گونه‌ای که مرتبه و جایگاه قبلی حالت قوه و استعداد برای جایگاه فعلی و جایگاه فعلی که خود حالت فعلیت جایگاه قبلی است به عنوان قوه‌ای برای مرتبه بعدی به شمار می‌رود و نفس انسانی دائماً از جایگاه فعلی به سمت جایگاه دیگر و بالاتر در حرکت است. در حقیقت می‌توان گفت تأویل بر پیش‌انگاره‌های زیر استوار است:

الف- هر چیزی علاوه بر ظاهر باطنی و باطن آن هم بواطن و حتی می‌توان گفت ظاهر آن نیز ظواهری دارد.

ب- حقیقت دارای مراتب مختلف است.

ج- با نظر به دو مورد قبل به این نتیجه رهنمون می‌شویم که انسان هم ظاهر و باطن و بلکه بواطن دارد. ظاهر او بدن دنیایی و دنیا و باطن او مثال متصل و عقل متصل و آخرت است. (بیدهندی، ۱۳۹۳: ۲۰۰). خلاصه اینکه تأویل نیز به عنوان یک روش در راستای عبور از ظاهر به باطن و از باطنی

به باطنی دیگر با هر یک از عالم وجود، نفوس انسانی، علم، حقیقت، عشق، سعادت و لذت متناظر می‌گردد. بنابراین تأویل در افراد مختلف و در مراتب مختلف یک فرد بسته به مراتب وجودی که واجد آن می‌شوند متفاوت خواهد شد. رهاورد این روش شناختی و معرفتی که بر پایه علم و معرفت فرد مرتبی استوار است در هر مرتبه‌ای از سیر وجودی او، معرفت و به تبع آن تربیت خاصی است. بالاترین سطح معرفت و تربیت را نوع عرفانی آن به خود اختصاص می‌دهد که خود امری مشکک و دارای مراتب گوناگون است. مسلماً هر نوع تربیتی مبتنی و فرع بر علم و معرفت است. تربیت عرفانی نیز از این قاعده مستثنی نبوده، بر مبانی و اصولی از جمله علم‌اشتدادی استوار است.

۲. تربیت عرفانی

ارائه تعریفی صحیح و جامع از تربیت عرفانی نیازمند بازشناسی مفهومی دو واژه «تربیت» و «عرفان» است. به همین منظور در ابتدا مفاهیم «تربیت» و «عرفان» را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۲-۱. تربیت

از نظر ملاصدرا تربیت رساندن چیزی به کمال مطلوبش به صورت تدریجی «تبلیغ الشیء إلى کماله شیئا فشیئا» (همو، ۱۳۶۶، ج ۱: ۸۱) یا کامل کردن شیء آرام‌آرام «تکمیل الشیء تدریجاً» (همان، ج ۵: ۶۵). است. بر همین اساس به اعتقاد او تربیت نفس یعنی نفس به تدریج از مرتبه‌ای به مرتبه‌ای برتر استکمال یابد و با الهامات پی‌درپی از سوی خداوند متعال و ترادف کمالات به دنبال ریاضات نفس از مبدأ اعلی، از مرتبه عقل هیولانی به عالم عقل فعال برسد (همان). انسان صورتی از عالم شهادت محسوس و روحی از عالم غیب ملکوت و سری مستعد برای قبول فیض نور الهی بلاواسطه دارد و با تربیت از عالم شهادت به عالم غیب و ملکوت و از آن به عالم جبروت و پس از آن به عالم عظمت یعنی غیب الغیوب ارتقاء وجودی می‌یابد (همان، ج ۲: ۳۰۷). ملاصدرا تربیت را با احیاء و انتقال و حرکت از مرتبه‌ای به مرتبه‌ای دیگر همراه می‌داند (همو، ۱۳۵۴: ۴۱۰). حرکت هم در اندیشه او نفس خروج شیء از قوه به فعل (همو، ۱۳۶۳: ۳۹۱) و یک امر وجودی بوده (همو، ۱۳۶۰: ۸۴) و با اشتداد همراه است (همو، ۱۳۶۳: ۳۹۳). بنابراین می‌توان گفت که تربیت درواقع تحریک نفس مرتبی توسط مربی به سوی کمال به صورت تدریجی و مرتبه مرتبه بوده، بر علم و ادراک مبتنی و با اشتداد همراه است.

۲-۲. عرفان

ملاصدرا عرفان و معرفت و علم حقیقی را همان علوم و معارف الهی و ربانی می‌داند. او به نوعی از حکمت و معرفت اشاره می‌کند که آن بریدن نظر از وجود مادی موجودات و توجه به ذات و وجود عقلی آن‌ها و تحقیق درباره وجود مفارقات و الهیات است و معرفت ربوبی و حکمت الهی نامیده می‌شود (همو، ۱۹۸۱، ج ۶: ۳-۴).

در رأس این علوم و معارف ربانی که با کشف و شهود قلبی حاصل می‌گردد و رفیع‌ترین علوم مکاشفه‌ای محسوب می‌شود، معرفت خداوند سبحان است. این معرفت غایت‌الغایات، سعادت السعادات، خیر الخیرات و اشرف العلوم است. (همو، ۱۳۸۱: ۷۵). از دیدگاه وی راه عرفان و معرفت در قالب چهار سفر عقلی-عرفانی طی می‌شود که عبارتند از: ۱) السفر من الخلق إلى الحق، ۲) السفر فی الحق بالحق، ۳) السفر من الحق إلى الخلق بالحق و ۴) السفر فی الخلق بالحق (همان: ۱۳). به طور خلاصه می‌توان گفت سفر اول که با یقظه و انتباه آغاز شده و با فناء فی الله پایان می‌یابد با سیر سالک از مخلوقات و کثرات و جداسدن او از دنیا و محسوسات و توجه او به عوالم و لذات برتر و در نهایت توجه تام به ذات اقدس اله و فنا فی ذات الهی تحقق می‌یابد (همو، ۲۷۷: ۱۳۵۴). سفر دوم درواقع سیر در اسماء و صفات الهی و متصف شدن به صفات و متخلق گشتن به خلق و خوی خداوندی است. سفر سوم همان‌گونه که از اسمش پیداست بازگشت دوباره به میان خلق و کثرت است؛ با این تفاوت که این بازگشت با حق صورت می‌گیرد و بالاخره سفر چهارم و سفر پایانی که در بین خلق و با تکیه بر حق انجام می‌شود. در دو سفر پایانی که درواقع بخشی از سلوک و استکمال نفس سالک عارف به شمار می‌آید با سیر در خلق و با عنایت حق تعالی عارف به تفصیل در کثرات و جزئیات نظر می‌کند و با حضور در اجتماع از اوضاع و احوال آدمیان آگاه شده و به ارشاد و هدایت ایشان می‌پردازد (همان: ۲۷۸).

۲-۳. تعریف تربیت عرفانی

با توجه به مطالب فوق الذکر می‌توان در تعریف تربیت عرفانی چنین گفت: تربیت عرفانی به منزله یک سفر عرفانی جهت‌دار متصل مشکک بوده به گونه ای که عناصر، ارکان و مراحل آن با عناصر، ارکان و مراحل اسفار عرفانی منطبق است. این نوع از تربیت تحت نظر یک استاد سالک و مربی وارسته با برنامه‌ریزی دقیق و براساس مبانی و اصول نظری و عملی عرفانی و اتخاذ روش‌هایی متناسب و طی کردن مراحل و منازل عرفانی به منظور رسیدن به هدف و غایت مطلوب که همان معرفت و شهود حضرت حق و فنا فی الله و بقای بالله است، به درستی انجام می‌شود به گونه ای که متری سالک پس از آنکه خود ساخته شد و به کمال مطلوب خود دست‌یافت نسبت به جامعه خود و مردم آن بی تفاوت نباشد و پس از خودپروری و خودسازی به دیگرپروری و دگرسازی می‌پردازد.

۳. دلالت‌های تربیت عرفانی و تبیین آنها بر اساس نظریه علم وجودی اشتدادی

دیدگاه تربیت عرفانی ملاصدرا در بخش‌های مختلفی همچون مبانی، اصول، اهداف، مراتب، روش‌ها و دلالت‌ها قابل بحث و بررسی است. ما در ادامه نوشتار خود به طرح برخی دلالت‌های تربیت عرفانی و تبیین و تحلیل آنها بر اساس نظریه علم وجودی اشتدادی می‌پردازیم.

۳-۱. تکررگرای تربیتی: رسمیت یافتن معرفت و تربیت عرفانی در سایر ادیان و مذاهب

اولین مفهوم یا حداقل یکی از مفاهیم اولیه مطرح در حوزه عرفان و محوری‌ترین مبنای تربیت عرفانی وحدت وجود است. در عرفان اسلامی و نزد عرفای مسلمان مسئله وحدت وجود هر چند با تعابیر مختلف، به عنوان یکی از پیش‌فرض‌های اساسی عرفان همواره مطرح و مورد توجه بوده‌است. عرفای غیر مسلمان اعم از عرفای پرورش یافته در دامن ادیان آسمانی و غیر آن نیز با تعابیر گوناگون درباره وحدت وجود سخن رانده‌اند (میر و شمشیری، ۱۳۹۶: ۱۵۵-۱۵۴). بنابر مسئله وحدت وجود آن هم از نوع تعالی یافته آن یعنی وحدت شخصی وجود که نظریه نهایی حکیم ملاصدرا است، وجود یگانه حقیقتی است که در تمام هستی ساری و جاری است. برخلاف نظریه وحدت تشکیکی وجود که برای وجود مراتب قائل بود و حداعلی و اشرف آن را از آن حق تعالی می‌دانست و این نوع تقریر منجر به هم ردیف شدن موجودات با حق تعالی می‌گشت (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ج ۳: ۳۲)، نظریه وحدت شخصی وجود حقایق گوناگون را بر نمی‌تابد. هستی همان حقیقت واحد یعنی باری تعالی است و غیر او (این تعبیر از روی تسامح است وگرنه غیر اوی وجود ندارد) هر چه در عالم هستی وجود دارد تنها جلوه و نمودی از آن بود یگانه و حقیقت واحد یعنی خداوند متعال است. بنابراین می‌توان گفت هستی واحد است اگر چه جلوات متکثر و مختلفی دارد. این همان دیدگاه وحدت در عین کثرت و کثرت در عین وحدت است که ملاصدرا آن را مطرح ساخت. با توجه به مطالب فوق و بر همین اساس شخص عارف با یک حقیقتی روبرو است که خود را در قالب ظهورات و تعینات حقی و خلقی نمایان ساخته و سالک برای رسیدن به آن حقیقت واحد که هدف نهایی اوست باید از لایه‌های مختلف این مظاهر عبور کند. شخص سالک از هر دین و آیین و فرهنگ که باشد بر اساس ساختارهای تئوری علم اشتدادی تنها با کسب کمالات و ارتقاء وجودی می‌تواند به مراتب بالاتری از شناخت و آگاهی دست یابد. ملاصدرا حقیقت و به دنبال آن درک حقیقت را دارای مراتب مختلف می‌داند. در اندیشه او بر پایه دو اصل مهم حرکت جوهری و اتحاد علم، عالم و معلوم مراتب وجودی انسان و مراتب عالم وجود با یکدیگر متناظر و احکام هر مرتبه از هر یک با مرتبه دیگری مطابق است. بنابراین هر گاه سالک عارف در برابر مظهري از مظاهر آن حقیقت واحد قرار گرفت، به ادراک و شناختی از آن مرتبه ظهورات نائل می‌گردد به گونه‌ای که بین او به عنوان فاعل شناسا و عالم و آن مرتبه از ظهور حق تعالی به عنوان متعلق شناسایی و معلوم اتحاد ایجاد شده و او را در مرتبه وجودی متناظر با آن مرتبه از حقیقت واقع می‌سازد. نتیجه این تبیین وجودی رسمیت یافتن فهم‌های مختلف از حقیقت واحد است. بر همین اساس هر شخصی در هر مرتبه از ادراک از حقیقت و هر مرحله از منازل عرفانی قرار گرفت متناسب با آن ادراک و معرفت عرفانی و متناسب با آن فرهنگ تربیت خاصی را می‌طلبد. از ویژگی‌های مهم این ترتیب عرفانی آن است که به تبع فهم از حقیقت رسمیت می‌یابد. این نوع نگرش علاوه بر احترام گذاشتن به عقاید دیگران می‌تواند زمینه‌ساز گفت و گوی مسالمت‌آمیز بین مکاتب و آیین‌های عرفانی مختلف گردد. گفت و گویی که مطابق با اصل وحدت در عین کثرت و کثرت در عین وحدت بوده و راه

را برای سالکان راه عرفان تا رسیدن به مقصودشان که همان ذات واحد جهان هستی است همواره می‌کند. این گفتمان منطقی و به دور از خشونت و پرهیز از نفی دیگر دریافت‌های عرفانی می‌تواند تمامی سالکان و عارفان اعم از مسلمان، مسیحی، یهودی زردتشت، هندو، بودیسم و حتی مشرک گرفتار شرک ربوبی که به توحید خالق دست‌یافته و به دنبال درک حقیقت است را دور هم گرد آورد و ابعاد و اعماق بیشتری از توحید را برای همگان روشن سازد.

۲-۳. دستیابی به عدالت تربیتی در پرتو نظریه علم اشتدادی

عدل و عدالت در اصطلاح به معنای «قرار دادن هر چیزی در جایگاه مناسب آن» (العدل وضع کل شیء فی موضعه المناسب له) است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸: ۲۵۵، پاورقی؛ سبحانی، ۱۳۹۲: ۱۵۹). حدیث شریف علوی نیز به این وجه جامع نیز اشاره دارد: «العدل یضع الامور موضعها» (نهج البلاغه، حکمت ۴۳۷). عدل دارای اقسامی است: عدل تکوینی، عدل تشریعی و عدل جزائی. عدل تکوینی به این معنا است که خداوند به هر موجودی وجودی را که استحقاق دارد عطا می‌کند و قابلیت هیچ موجودی را مهمل نگذاشته، در عرصه افاضه و ایجاد و آفرینش هیچ استعدادی را بی‌بهره نمی‌گرداند (سبحانی، ۱۳۹۲: ۱۶۰-۱۵۹). معنای دیگری نیز درباره عدل ذکر شده است: «رعایت حقوق افراد و عطا کردن حق هر ذی‌حقی را به او» است (مطهری، ۱۳۷۸: ۵۶). یکی دیگر از اقسام عدالت، عدالت تربیتی است که در اینجا منظور رسیدن به تربیت عادلانه در مسیر سلوک الی الله می‌باشد. در سلوک عرفانی مرتبی سالک توسط دو استاد و مربی خاص و عام همراهی می‌گردد (حسینی طهرانی، ۱۳۴: ۱۴۱۹). در هر یک از این همراهی‌ها عدالت تربیتی معنای خاص خود را می‌یابد. مربی عام علاوه بر لحاظ تفاوت‌های فردی افراد مختلف باید در هر یک از مراحل تربیت عرفانی مرتبی واحد نیز جانب عدالت و انصاف را رعایت کرده و در هر مرتبه و در هر فرد روش خاص آن را ارائه دهد. مطابق با نظریه علم وجودی اشتدادی همانگونه که گذشت اشتداد در علم و معرفت و تقویت آن و مواجه شدن نفس با مرتبه برتری از حقیقت به آن ارتقاء وجودی داده و در نتیجه مطابق با اصل تناظر مراتب نفس با مراتب وجود، مرتبه برتری از هستی بر انسان ظاهر می‌گردد. از این رو بسیار مهم است که مربی بداند صور ادراکی برای افراد مختلف و برای یک فرد در مراتب مختلف نمی‌تواند یکسان باشد؛ زیرا چه بسا یک صورت ادراکی برای فردی مناسب و هدایتگر و برای فردی دیگر نامناسب و ویرانگر و مانعی بر سر راه او باشد. همچنین در خصوص تربیت یک شخص، مربی باید واقف گردد که او در هر مرتبه‌ای از مراتب سیر و سلوک ممکن است صورتی را ادراک کند که او را به مرتبه‌ای برتر صعود دهد؛ در حالی که همین صورت در جایی و در مرتبه‌ای دیگر برای او نوعی حجاب به شمار آید. اما در بحث استاد و مربی خاص که رسول اکرم (ص) و عترت ایشان (ع) هستند و ملازمتشان نیز با مرتبی باطنی و اگرچه مرتبی به مقصود خود نیز رسیده باشد این ملازمت همچنان ضروری است، از آنجا که حقیقت ایشان همان اسماء و صفات خداوند است و از طرفی آن‌چه در عالم خلقت تحقق می‌یابد منشأ آن

اسماء و صفات الهی است (همان)، لذا ایشان در سلسله علل ایجادیه بلکه در رأس این سلسله قرار دارند. در اینجا عدالت تربیتی به معنی رعایت استحقاق‌ها در افاضه وجود و امتناع نکردن از افاضه و رحمت به آنچه امکان وجود یا کمال دارد می‌باشد. موجودات و از جمله آن‌ها انسان در نظام هستی از نظر قابلیت و امکان فیض‌گیری از مبدأ هستی و هستی بخش عالم با یکدیگر متفاوتند. هر موجودی در هر مرتبه‌ای هست از نظر قابلیت استفاضه، استحقاق خاص خود را دارا است. ذات اقدس اله که کمال و خیر مطلق و فیاض علی الاطلاق است به هر موجودی آن وجود و کمالی را که برای او ممکن است، می‌بخشد و هیچ کمال و وجود ممکن را دریغ نمی‌کند. تربیت عرفانی در این مرتبه که توسط مربی حقیقی یعنی خداوند متعال و پس از آن نبی اکرم (ص) و امامان معصوم (ع) صورت می‌گیرد عدالتی را می‌طلبد تا در سایه آن هر سالکی هر درجه از کمال وجودی که استحقاق و امکان آن را دارد دریافت کند. در این استحقاق، علم و معرفت مرتبی نقش اساسی برعهده دارد. واهب و معطی وجود و کمالات وجودی از جمله علم، علت هستی‌بخش یعنی خداوند سبحان است. پس از آن که معداتی نظیر تلاش و مجاهده، مراقبه و محاسبه مرتبی، مربی عام و امثال آن زمینه را مهیا ساخت و نفس سالک آماده دریافت کمالات وجودی از جمله علم گردید و به عبارت دیگر، نفس او قابلیت و استحقاق دریافت فیوضات الهی را پیدا کرد، خداوند متعال به حکم تام‌الفاعلیه و واجب‌الفیاضیه که خود فیض و رحمت را بر خود واجب کرده‌است، به او علم و معرفت جدید و شدیدی می‌بخشد و بر اساس تناظر مراتب علم و وجود، نفس قابلیت ارتقاء و صعود به مرتبه برتری از مراتب عالم وجود را پیدا می‌کند که در این صورت به حکم صفت عدالت خداوند مرتبه برتر به او اعطا می‌گردد. عدل خداوند عین فضل و جود اوست. از این رو است که می‌گوییم اشتداد در علم نفس را آماده و مستحق دریافت فیض می‌کند و هر کسی متناسب با علم خود مستفیض می‌شود.

۳-۳. صلاحیت بخشی به عارف سالک در مدیریت جامعه

ملاصدرا معتقد است خیر و خوبی برتر و سعادت و کمال بالاتر تنها در مدینه فاضله و از امت فاضل و با فرهنگ و رشد یافته به دست می‌آید. مدینه ای که شهروندان آن در تحصیل اهداف نیک خود و برای نیل به خیر برتر و آسایش و آرامش بیشتر با یکدیگر تعامل و تعاون دارند (ملاصدرا، ۱۳۵۴: ۴۹۲-۴۹۰). او معتقد است در مدینه فاضله یک انسان به عنوان رئیس وجود دارد که سعادت آحاد مدینه درگروه پیروی از اوست. مدینه فاضله همچون بدن انسان از اجزاء و افرادی تشکیل شده‌است که به حسب استعدادها و ویژگی‌ها و توانایی‌های مختلف مرتبه و جایگاه متفاوت دارند. جایگاه و مراتب افراد مدینه در نزدیک و دور بودن با آن رئیس مشخص و سنجیده می‌شود. از نگاه او رئیس اول مدینه باید از نفسی تکامل یافته و عقلی فعلیت یافته برخوردار و قوه متخیله او نیز به لحاظ طبیعی و ذاتی در اوج کمال قرار گیرد. همچنین قوای حسی و قوای محرکه و عملی او نیز بدون عیب و نقص و در سلامت کامل و نهایت کمال باشد. خلاصه این که باید در عقل نظری و عملی تکامل یافته و تمامی این کمالات

ذاتی و اولی نیز به نحو فعلی و نه انفعالی در وجود او محقق شود (همان: ۴۹۳). همچنین لازم است رئیس مدینه از اوصاف و کمالات ثانوی از جمله عدالت‌خواهی و توانایی هدایت و ارشاد مردم نیز بهره‌مند گردد. (همان: ۴۹۴-۴۹۳؛ همو، ۱۳۶۰: ۳۵۸-۳۵۷). رئیس مدینه از مسیر دواصل «حرکت جوهری» و «اتحاد علم و عالم و معلوم» مراتب هستی را یکی پس از دیگری طی نموده و به کون جامع و جامعیت در تمام نشأت و مراتب عالم وجود مبدل گشته و نسخه‌ای متناظر با عالم کبیر یعنی جهان هستی شده است. در مدینه فاضله هدف آن است که این مسیر توسط رئیس آن برای رسیدن همه آحاد جامعه فاضله به غایت مطلوب خود هموار گردد. مقام و جایگاه هر شخص را می‌توان گفت به حسب علم و ادراک او معین می‌گردد. با عنایت به اوصافی که درباره رئیس مدینه فاضله ذکر گردید روشن می‌شود که رئیس اول باید انسان کامل باشد؛ چرا که این اوصاف کاملاً منطبق بر او است. منظور از انسان کامل نیز در درجه اول انبیای الهی به ویژه نبی اکرم (ص) و پس از ایشان الله جانشینان بر حقش ائمه اطهار (ع) است (همان: ۳۷۷ و ۳۶۳). اما اینکه پس از انسان کامل و در غیاب او چه کسی برای ریاست بر مدینه فاضله شایسته است اختلاف نظر وجود دارد. فیلسوفان پیش از ملاصدرا همچون فارابی و ابن سینا این ریاست و رسالت را از آن فیلسوف و حکیم می‌دانند. اما ملاصدرا از آنجا که او سفرهای اربعه عقلی-عرفانی را صرفاً مخصوص انبیاء نمی‌داند؛ بلکه معتقد است امکان طی این سفرها برای عارفان و اولیای الهی نیز وجود دارد (همو، ۱۳: ۱۹۸۱)، لذا می‌توان گفت در مرتبه یا مراتب بعدی این مقام برای غیر نبی و انسان کامل نیز قابل حصول و وصول است. در منظومه فکری ملاصدرا ریاست مدینه فاضله پس از انسان کامل از آن عارفان الهی است که اسفار اربعه عرفانی را تا انتها طی کرده و پس از سفر من الخلق الی الحق و فی الحق بالحق دوباره به آغوش خلق و اجتماع بازگشته و این بار با همراهی حق در بین خلق سیر کرده و مقام ریاست و حکومت بر مردم و هدایت ایشان را فهم نموده و مراتب اعلای عدالت را محصل ساخته و با تشکیل مدینه‌ای فاضله و عادلانه و برقراری اتحاد و انسجام بین آحاد آن و تشویق آنان به ترابط و تعامل زمینه‌دستیابی به کمال و سعادت را برای آنان فراهم سازند. روشن است که برتری وجودی عارف سالک نسبت به فیلسوف و هر اندیشمند دیگری و نیل او به مقام ریاست بر مدینه فاضله تنها از مسیر علم وجودی اشتدادی حاصل می‌گردد. عارف بالله وسائر الی‌الله بر اساس حرکت جوهری و اتحاد عالم و معلوم و از مسیر علم اشتدادی به بالاترین مرتبه عدالت دست می‌یابد، لذا فهم او از عدالت نیز کامل‌ترین و برترین فهم‌هاست. از این رو بهتر از هر کس دیگری می‌تواند عدالت را در سطوح مختلف افراد و اقشار جامعه اجرا کند و زمینه را برای استکمال فردی و اجتماعی آماده سازد. عارف پس از انسان کامل با رسیدن به مقام ولایت و خلافت و سپس طی سفر از حق به سوی خلق و در بین خلق در سایه ولایت تکوینی و تشریعی به مدیریت مدینه فاضله و اجرای دستورات الهی در راستای توسعه نظام معاش و معاد نفوس می‌پردازد. این کار علاوه بر اینکه یک مدیریت ظاهری بسیار قوی و هوشمندانه‌ای را می‌طلبد همچنین مستلزم

دخل وتصرف در عالم ماده به حسب نیازهای گوناگون طیف‌های مختلف نفوس و بلکه در سطحی بالاتر مستلزم تصرف در عوالم و مراتب برتر به منظور پرورش معنوی نفوس است.

۳-۴. تشبیه و تمییز بین تربیت عرفانی و تربیت اخلاقی و تبیین آن بر اساس علم‌اشتدادی

بین اخلاق و عرفان و بین فعل اخلاقی و عمل عرفانی و به تبع آن تربیت اخلاقی و تربیت عرفانی شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد. برخی از تفاوت‌های ذکر شده بین آنها عبارتند از:

۱. در عرفان علاوه بر وجود یک حرکت نظام‌مند و سالکانه برای رسیدن به یک هدف خاص یعنی توحید وجودی، همواره عارف از ابتدا تا انتها به خداوند توجه دارد و در مراتب برتر این توجه نیز بیشتر می‌شود؛ بر خلاف اخلاق که در آن تنها از یک سلسله فضایل و رذایل بحث می‌شود و لزوماً به معنای حرکت به شکلی خاص، منزل به منزل و به لقاءالله نیست. همچنین می‌توان یک نظام اخلاقی ارائه داد بدون اینکه خداوند و نسبت خود با خدا در آن مورد توجه قرار گیرد (جوادی آملی، ۳۲: ۳۱-۱۳۹۱).
۲. در عرفان نظری مشهودات عرفانی در قالب براهین عقلی و فلسفی و با این زبان بیان می‌شود، حال آنکه اخلاق نظری از تبیین افعال انسان یا فراتر نمی‌نهد (ابن علی و دیگران، ۱۳۹۷: ۶۱).
۳. فعل عرفانی همواره متحرک و پویا و فعل اخلاقی متوقف و ایستا است (همدانی، بی‌تا: ۱۴۹).
۴. فعل اخلاقی و فعل عرفانی دو رویکرد تربیتی کاملاً مجزا بوده و در عرض یکدیگر قرار دارند (همان).

در بررسی درستی یا نادرستی تفاوت‌های مذکور و بیان شباهت بین این دو دانش و این دو نوع از تربیت می‌گوییم که غایت را در تربیت اخلاقی هر چه در نظر بگیریم اعم از دفع رذائل و کسب فضایل، رضای خداوند، قرب الهی، سعادت فرد و جامعه و امثال این موارد، تمامی این اهداف و غایات مستلزم نوعی شناخت و معرفت است. اخلاق به ویژه اخلاق عملی، از اعمال جزئی محدود و تحت عرفان عملی مندرج است (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۳۰). محور اصلی اخلاق عملی پرهیز از حد افراط و تفریط در قوای سه گانه عقل، شهوت و غضب و رعایت جانب عدالت در آنها و در نتیجه کسب فضایل و ملکات نفسانی است (همان). این تعدیل قوا برای متری سالک در ابتدای راه شرط بلکه فرض است و تا این ریاضت و تمرین و این مراقبت صورت نگیرد سالک را توان حرکت و راهیابی به مراحل و منازل بعدی نخواهد بود. رعایت جانب عدالت در قوای سه‌گانه مذکور که از سنخ عمل و داخل در اخلاق عملی است، پیش از آن خواهان نوعی معرفت و شناختی که از سنخ نظر و داخل در اخلاق نظری باشد، خواهد بود. هر چه این معرفت بیشتر شود در عمل رذائل بیشتری دفع و فضایل زیادتاری جلب خواهد شد و بر اساس حرکت جوهری صدرایی نفس آدمی با آراسته شدن به فضایل و ملکات صورتی نو و مرتبه‌ای جدید را واجد می‌گردد، همانگونه که با ترقی مقامات و مراتب عرفانی صورتی جدید و مرتبه‌ای تازه از وجود را دارا می‌شود. لذا نفس انسانی در هر مرتبه‌ای از اخلاق تربیت خاص آن مرتبه

را طالب بوده و متناسب با هر مرتبه نیز وجودی جدید و هویتی تازه به خود می‌گیرد. بنابراین می‌توان گفت اخلاق و تربیت اخلاقی نیز مانند عرفان و تربیت عرفانی متحرک، پویا و به عبارت دیگر اشتدادی است. از طرف دیگر با توجه به اینکه اخلاق را تحت عرفان و جزء یا مرتبه‌ای از آن به حساب آورده‌اند (همان)، ناگزیر باید هر حکمی برای کل یا مراتب برتر قائل شدیم برای جزء یا مراتب پایین‌تر نیز روا بدانیم. اگر قائل به پویایی و اشتدادی بودن عرفان شدیم باید این اوصاف را برای اخلاق نیز پذیرفت؛ زیرا سالک از آغاز مسیر خود که همان یقظه و انتباه است همواره در حال سلوک و صعود به مراتب بالاتر است و هیچ گاه در سیر خودش در هیچ منزل و مأوی توقف نمی‌کند و اگر اخلاق را به عنوان جزء یا مرتبه‌ای از عرفان، پویا و اشتدادی ندانیم، درواقع قائل به توقف عارف در سیر خود آن هم در ابتدای راه شده‌ایم (ابن علی و دیگران، ۱۳۹۷: ۶۳). البته این بدان معنا نیست که اخلاق را هم عرفان بدانیم؛ چرا که اخلاق مصطلح ابتدا و انتهای آن کاملاً محدود و عرفان از بیکران تا بیکران همواره نامحدود است (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۳۱)؛ بلکه می‌خواهیم بگوییم اخلاق و تربیت اخلاقی نیز در محدوده بسیار محدود خود پویا و اشتدادی است و همین وصف اشتدادی بودن ما به الاشتراک اخلاق و عرفان است، کما اینکه همین وصف را می‌توان ما به الامتیاز آن دو به شمار آورد. توضیح اینکه سیر اخلاقی عارف تا تخلیه از رذایل و تخلیه به فضایل به صورت اشتدادی و بر پایه علم و معرفت اشتدادی به دلیل محدودیتی که دارد بالاخره جایی پایان می‌یابد و از آنجا به بعد سیر عرفانی او آغاز می‌گردد. تا زمانی که شخص متربی در محدوده این سیر اخلاقی در حال حرکت است یک شخص متخلق که صاحب معرفت و فعل اخلاقی است قلمداد می‌گردد و اصطلاحاً به او عارف گفته نمی‌شود. از وقتی می‌توان نام عارف بر او نهاد که در اثر نورانیت باطن قابلیت دریافت انوار عالم غیب و ابواب ملکوت و صورت‌های مثالی و سپس حقایق عقلیه و انوار حقیقه را پیدا کرده و پس از آن به معرفت ذات ربوبی و شهود وحدت شخصی حقیقت هستی و صفات نامحدود جمال و جلال الهی و به مقام فنای فی‌الله و بقای بالله دست یابد (ملاصدرا، ۱۳۵۴: ۲۷۷-۲۷۸). به عبارت دیگر از معرفت اخلاقی صرف خارج شده و با معرفت سالکانه و عارفانه دائمی خود مراتب و مقامات وجودی عرفانی را یکی پس از دیگری طی کرده و به شهود وحدت شخصی حقیقت و مشاهده حقیقه الحقایق دست یابد. این سیر عرفانی تا بی‌نهایت ادامه دارد؛ چرا که حقیقت هستی نامحدود است. بنابراین می‌توان گفت که حرکت و تربیت عرفانی در طول و در ادامه تربیت اخلاقی شکل می‌گیرد. بر اساس علم وجودی اشتدادی و مبانی و ساختارهای آن یعنی مساوقت و هم‌ترازی علم با نفس انسانی، وجود، حقیقت، عشق و سعادت، معرفت اخلاقی به معرفت عرفانی مبدل گشته و مقامات عرفانی بر درجات اخلاقی سایه می‌افکند.

۳-۵. تأثیر تعلیم و تربیت عرفانی بر نفی خشونت

نظریه علم وجودی اشتدادی و قول به ساحات مختلف علم از ساحت تجربی گرفته تا ساحت خیالی و عقلی و سپس کشف و شهودهای عرفانی و پذیرش این نکته که در پرتو این نظریه فهم‌های مختلف

غیر متنافی با یکدیگر تحقق و رسمیت می‌یابد، می‌تواند به ازدیاد تحمل و تاب‌آوری افراد در برابر افکار و عقاید دیگران بسیار مؤثر واقع شود و موجب گردد تا افراد به جای تفتیش عقاید هم‌کیشان یا غیر هم‌کیشان خود و متهم کردن آنان به کفر و ارتداد و اهانت و پرخاشگری و خشونت، ضمن احترام به عقاید آنان سنت گفتگو را زنده و زندگی مسالمت‌آمیزی را در کنار یکدیگر رقم بزنند. به عنوان مثال طرح و تفهیم این نظریه در بین عموم افراد جوامع و در بین خواص در حل منازعات علمی و عقیدتی بین فقها و فلاسفه و عرفا و اختلافات مذهبی بین شیعه و اهل تسنن در طول تاریخ اسلام و به ویژه در عصر کنونی و در منطقه خاورمیانه و همچنین در دفع و رفع بروز این گونه اختلافات در بین شیعیان، که منجر به اهانت و تکفیر یکدیگر و گاهی زد و خورد‌های فیزیکی و قتل و غارت شده و جوامع علمی و دینی در سراسر جهان و به ویژه جامعه ایرانی اسلامی ما هم اکنون به آن گرفتار آمده و از آن رنج می‌برد، می‌تواند بسیار راه‌گشا باشد.

واضح است که تربیت متفرع و مبتنی بر تعلیم و تعلم است. متناسب با ساحات مختلف علم و بسته به پهنا و عمق آن ساحت و سعه وجودی که در مربی ایجاد می‌کند، تعلیم و تربیت خاص آن ساحت شکل می‌گیرد. تعلیم و تعلم حسی و تجربی و پرورش حواس که امری ضروری در بحث تربیت بوده و مقدمه و شرط ورود به مرحله پرورش قوای برتر انسان است، علم و آگاهی و در نتیجه تربیت و لوازم آن از جمله آزاداندیشی، رشد همدلی، تاب‌آوری و مدارا نسبت به مخالفان را به میزان کمی همراه خواهد داشت. در اثر شدت علم و معرفت و تشدید مرتبه وجودی شخص و ورود به مرتبه خیال، تربیت و لوازم آن نیز قوت می‌گیرد. در مرحله بعد و در تعلیم و تربیت فلسفی که شخص به مرتبه برتری از وجود یعنی عالم عقل دست‌یافته و از معرفت و شناخت بیشتری بهره‌مند گشته، لوازم و پیامدهای مذکور به مراتب در وجود او اشتداد می‌یابد. در این مدل از تعلیم و تربیت که ترویج آن در بین آحاد جامعه بسیار ضروری است و از همان دوران کودکی نیز باید آغاز گردد، با ارائه و کار بست مؤلفه‌هایی همچون مجهز کردن متعلمان و متریان به قوه استدلال و تفکر انتقادی، اللقاء تفکر و رفتار همدلانه، آموزش نگاه زیبایی‌شناسانه به هستی و آفریدگار و توسعه مهارت‌های تفکر مراقبتی، می‌توان توانایی و آمادگی لازم برای یک زندگی مسالمت‌آمیز و صلح‌محور و به دور از خشونت را در تک‌تک افراد جامعه ایجاد کرد (Ganjvar, 2022: 9-14) و در این زمینه دلالت‌های تربیتی آن را تقویت نمود. حال اگر بتوان مرتبه برتری از علم و آگاهی و در پی آن الگوی بالاتر و کارآمدتری از تعلیم و تربیت را شناسایی و ارائه کرد، قطعاً دلالت‌ها و پیامدهای تربیتی آن نیز کاربست بیشتر و قوی‌تری در افزایش تاب‌آوری و کاهش خشونت در برابر مخالفان فکری و عقیدتی و در ترویج فرهنگ صلح و دوستی که زمینه تعامل و تبادل افکار و عقاید و به تبع آن رشد و پیشرفت جوامع را ایجاد می‌کند، خواهد داشت. به نظر نگارنده این مدل برتر تربیتی همان تربیت عرفانی است. در مدل عرفانی تعلیم و تربیت تمام مؤلفه‌های مطرح در مدل فلسفی آن، به نحو اعلی و اکمل وجود دارد. عنصر اصلی و هسته مرکزی در تمام اقسام الگوهای تربیتی عشق‌ورزی همراه با تفکر است. با داشتن نگاه زیبایی‌شناسانه به هستی و خالق هستی که خود

محصول عشق و اندیشه است و در مدل عرفانی تربیت به مراتب تقویت می‌یابد، متربی عشق و محبت بیشتری را نسبت به خالق در درون خود احساس و تجربه می‌کند. از آنجا که عشق به علت و خالق، عشق به آثار و لوازم او نیز هست؛ بلکه عشق به آثار از جهت اثر بودنش عین عشق به علت اثر است (ملاصدرا، ۱۳۸۱: ۱۰۸)، از این رو عشق و محبت به تمامی مخلوقات خداوند از جمله انسان سرتاسر وجود او را فرا می‌گیرد، به گونه ای که دیگر جایی برای فکر و رفتار خشونت آمیز نسبت به مخالفان عقیدتی باقی نمی‌گذارد. ناگفته نماند آنچه در برخی موارد به مقتضای اعتدال قوه غضبیه و بر طبق قوانین شرع و اجتماع، مبنی بر برخورد با ظالمان و مجرمان انجام می‌گیرد نیز بر اساس عشق به خالق و دیگر مخلوقات و در جهت منافع و مصالح و رعایت حال آنان است.

نتایج

۱. براساس یافته‌های این تحقیق می‌توان نوعی از تربیت عرفانی را مطرح ساخت به گونه ای که ضمن ایصال متربیان به هدف غایی خود، هم با انواع دیگر تربیت سازگار باشد و هم مراتب مختلف معرفت و تربیت عرفانی شکل گرفته در نفوس مختلف انسانی در یک مکتب عرفانی و نیز اقسام گوناگون آن در مکاتب و آیین‌های عرفانی دیگر را به رسمیت بشناسد.
۲. تربیت عرفانی دارای مراتب مختلف و متناسب با ساختار وجودی همه انسان‌ها است. از این رو به قشر خاصی اختصاص ندارد و هر کدام از متربیان به تناسب درجه وجود و سلوک خود می‌توانند از آن بهره‌مند گردند. چنین تقریری از تربیت عرفانی در پرتو نظریه علم اشتدادی و بر پایه ساختارهای آن امکان پذیر خواهد بود.
۳. این نوع از تربیت عرفانی که منطبق بر قرآن، عقل و فطرت سلیم انسانی است، کاملاً جنبه کاربردی داشته و می‌تواند به عنوان یک الگوی تعلیمی و تربیتی در نظام آموزش و پرورش فعلی ما که در حال حاضر فاقد روش‌های تربیتی مفید و کارآمد است مورد استفاده قرار گیرد و ساحت تربیتی اعتقادی و اخلاقی تعیین شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که مغفول مانده را در سطح عالی آن یعنی عرفان متعالی تحقق بخشد.
۴. آموزش و پرورش همگانی و عدالت محور که حق طبیعی و مسلم همه آحاد و اقشار جامعه است، زمانی اتفاق می‌افتد که همه ساحات تعلیم و تربیت از جمله تربیت عرفانی را در بر گیرد. چیزی که در نظام فعلی آموزش و پرورش ما به دلیل حاکمیت تفکر و تعلیم و تربیت ارسطویی مغفول مانده است.
۵. تعلیم و تربیت عرفانی به عنوان برترین ساحت تعلیم و تربیت با برنامه ای هدفدار، روشمند و سازمان یافته در راستای تفکر خلاق توأم با عشق ورزی به خالق و مخلوق در فهم موضوعات و مسائل حکمی و عرفانی برای کودکان و دانش آموزان با تأکید بر رعایت اصول دینی و اخلاقی به گونه ای خودساز و جامعه ساز، بسیار می‌تواند مفید و کارگر باشد.

۶. تربیت عرفانی می‌تواند به علم و دانش جهت‌ارزشی و حکمت‌مدارانه توأم با عدالت بدهد. به خصوص در حوزه علوم انسانی رایج در دانشگاه‌ها که عمدتاً ترجمه علوم انسانی غربی و مبتنی بر مبانی غیر توحیدی و اومانیستی بوده و در خدمت نظام سرمایه‌داری قرار گرفته‌است.

منابع

- نهج البلاغه (۱۳۸۱)، ترجمه محمد دشتی، قم، انتشارات خوشرو.
- ابن علی، زهرا، ملکی، محمد (۱۳۹۷)، نسبت علم اخلاق با علم عرفان، پژوهش‌نامه مذاهب اسلامی، ۵ (۹) صص ۵۷-۶۷.
- امین‌الرعایا، مرآت، جوان‌آرا، امیر، افراسیاب‌پور، علی‌اکبر؛ خسروی، حسین (۱۳۹۶)، تربیت عرفانی از منظر علامه طباطبائی، عرفان اسلامی، ۱۵ (۵۹)، صص ۸۵-۱۰۱.
- بهشتی، سعید؛ ناظر حسین‌آبادی، مسلم (۱۳۹۱)، تربیت عرفانی براساس حکمت سینوی (مفهوم، مبانی، اصول، روش‌ها)، حکمت سینوی، سال ۱۶، صص ۹۱-۱۰۶.
- بیدهندی، محمد (۱۳۹۳)، درآمدی بر فلسفه علم وجودی ملاصدرا، راهبرد، ۲۳ (۷۱)، صص ۱۹۵-۲۱۶.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰)، عین نضاح، تحریر تمهید القواعد، قم، نشر اسراء، چاپ دوم.
- _____ (۱۳۹۱)، عمل عرفانی در پرتو علم وحیانی، قم، نشر اسراء، چاپ اول.
- حسینی طهرانی، سید محمد حسین (۱۴۱۹ ق)، لب اللباب در سیر و سلوک، مشهد، انتشارات علامه طباطبائی، چاپ نهم.
- حقیقت، لاله (۱۴۰۰)، بررسی ظرفیت‌های علم اشتدادی در اندیشه ابن‌سینا، پژوهش‌های فلسفی و کلامی، ۲۳ (۲)، صص ۱۷۵-۱۹۱.
- خادمی، عزت؛ گل‌آقایی، معصومه (۱۳۸۹)، تربیت عرفانی از دیدگاه سهروردی، تأملات فلسفی، ۲ (۵)، صص ۳۷-۵۶.
- سبحانی، جعفر (۱۳۹۲)، محاضرات فی الالهیات، تلخیص علی ربانی گلپایگانی، قم، مؤسسه امام صادق (ع).
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۴)، چالش‌های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۶ (۲)، صص ۱۴۳-۱۶۰.
- سیدفاطمی، سیده زهره؛ وکیلی، هادی (۱۳۹۷)، بررسی مبانی و اصول تربیت عرفانی، رساله دکتری، دانشگاه ادیان و مذاهب.

قاطع، رضوانه؛ شائظری، جعفر؛ گنجور، مهدی (۱۴۰۱)، تأملی بر مختصات آرمان‌شهر اقتصادی (زیست مادی) بر مبنای علم‌اشتدادی در نظرگاه ملاصدرا، فلسفه و کلام اسلامی، ۵۵ (۲)، صص ۳۹۱-۴۱۲.

کیان، مریم (۱۳۹۶)، جایگاه تربیت اخلاقی در فرهنگ آموزشی و برنامه درسی، اولین کنفرانس بین‌المللی فرهنگ آسیب‌شناسی روانی و تربیت.

مصلح، جواد (۱۳۸۹)، ترجمه و تفسیر الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه، تهران، سروش.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۸)، عدل الهی، تهران، انتشارات صدرا، چاپ چهاردهم.

مظلومی‌زاده، کمال (۱۳۹۶)، بررسی مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی براساس مکتب تربیتی نجف اشرف، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۹ (۱)، صص ۱۹-۳۶.

ملاصدرا، محمد بن ابراهیم (۱۳۸۱)، کسر اصنام الجاهلیه، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا، چاپ اول.

_____ (۱۳۵۴)، المبدأ و المعاد، تهران، انجمن حکمت و فلسفه ایران.

_____ (۱۳۶۳)، مفاتیح الغیب، تهران، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.

_____ (۱۳۶۶)، تفسیر القرآن الکریم، قم، بیدار.

_____ (۱۳۶۰)، الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ دوم.

_____ (۱۳۷۸)، المظاهر الالهیه فی اسرارالعلوم الکمالیه، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

_____ (۱۹۸۱م)، الحکمه المتعالیه فی اسفار الاربعه، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

میر، محمد؛ شمشیری، بابک (۱۳۹۶)، بررسی تربیت دینی صلح محور مبتنی بر کثرت‌گرایی دینی عرفانی، ادیان و عرفان، ۵۰ (۱)، صص ۱۴۷-۱۷۰.

هاشم‌پور، آیسودا؛ بیده‌ندی، محمد (۱۳۹۹)، بررسی ظرفیت‌های علم‌اشتدادی نزد سهروردی و ملاصدرا، فلسفه و کلام اسلامی، ۵۳ (۲)، صص ۵۴۷-۵۶۲.

همدانی، سید علی جواد (۱۴۰۰)، تحلیل فعل عرفانی و فعل اخلاقی و مقایسه تأثیر آنها بر تربیت فرد و جامعه، رساله دکتری به راهنمای ابوالفضل کیاشمشکی، جامعه المصطفی‌العالمیه، مجتمع آموزش عالی امام خمینی.

References

Amini-Rahaya, Amira; Khosravi, Hosein; and Afrasiabpour, Ali Akbar (1396). *Spiritual Education from the Perspective of Allameh Tabatabai*. Islamic Mysticism, 59, pp. 85-101. (in Persian)

Barzian, A. G. ,& Ganjvar, M. (2022). New spiritual movements as autonomous religiosity of Iranian young adults. *Religio*, 30 (2) , 91-112.

Ganjvar, M. (2023). How can philosophical education contribute to the denial of religious violence? *European Journal of Science and Theology*, 19 (1) , 1-20.

Beheshti, Saeed; Nazr Hosein Abadi, Muslim (1391). *Spiritual Education Based on Sinan Wisdom (Concepts, Foundations, Principles, Methods)*. Sinan Wisdom, 16, pp. 91-106. (in Persian)

Bidakhndi, Mohammad (1393). *An Introduction to Mulla Sadra's Philosophy of Existence*. Rahbord, 71, pp. 195-216. (in Persian)

Javadi Amoli, Abdullah (1390). *Ain al-Nazhaq, Commentary on the Preparation of the Principles*. Qom, Isra Publishing, 2nd edition. (in Persian)

----- (1391). *Mystical Practice in the Light of Divine Knowledge*. Qom, Isra Publishing, 1st edition. (in Persian)

Hosseini Tahrani, Seyyed Mohammad Hosein (1419 AH). *The Quintessence in the Path and Journey*. Mashhad, Allameh Tabatabai Publishing, 9th edition. (in Persian)

Haghighat, Laleh (1400). *A Study on the Capacities of Intensifying Science in Avicenna's Thought*. Philosophical and Theological Research, 23 (2) , pp. 175-191. (in Persian)

Khademi, Izzat; Gol-Aqae, Masoumeh (1389). *Spiritual Education from the Perspective of Suhrawardi*. Philosophical Reflections, 5, pp. 37-56. (in Persian)

Mahmoudi, Kaveh; Maleki, Mohammad (1396). *Investigating Religious Education Centered on Peace Based on Religious Pluralism in Mystical Contexts*. Religions and Mysticism, 50 (1) , pp. 147-170. (in Persian)

Mollah Sadra, Mohammad bin Ibrahim (1381). *Breaking the Idols of Ignorance*. Tehran, Islamic Wisdom Foundation, 1st edition. (in Persian)

----- (1354). *The Origin and the Return*. Tehran, Iranian Society of Wisdom and Philosophy. (in Persian)

----- (1363). *Keys to the Unseen*. Tehran, Research Institute of Wisdom and Philosophy in Iran. (in Persian)

----- (1366). *Interpretation of the Holy Quran*. Qom, Bidar. (in Persian)

----- (1360). *The Divine Evidence in the Practical Methods*. University Publishing, 2nd edition. (in Persian)

----- (1378). *The Divine Phenomena in the Secrets of Perfect Sciences*. Tehran, Islamic Wisdom Foundation. (in Persian)

----- (1981). *Transcendent Philosophy in the Four Travels*. Beirut, Dar al-Hayat. (in Persian)

Mohammadi, Fateme; Vosoughi, Mehdi (1402). *A Study of Philosophical Foundations in Educating Individual and Community with a Focus on Ethics and Spirituality*. Journal of Islamic Philosophy & Theology, 61, pp. 111-129. (in Persian)

Mohajer, Bahram; Naimi, Haleh (1389). *Enlightenment and the Impact of Philosophy on Spiritual Growth*. Quarterly Journal of Knowledge and Religion, 10 (4) , pp. 35-50. (in Persian)

Mousavi, Fateme; Khosravi, Ahmad (1396). *Exploring the Foundations and Principles of Spiritual Education*. PhD Thesis, University of Religions and Denominations. (in Persian)

Saadi, Ayatollah (1384). *Challenges of Civil Education in the Educational System of the Islamic Republic of Iran*. Educational and Psychological Studies, 6 (2) , pp. 143-160. (in Persian)

Sabzevari, Mohammad; Mohammadi, Zahed (1387). *The Role of Philosophy in Cultivating Spirituality in Iranian Education Systems*. Journal of Educational Philosophy, 9, pp. 101-120. (in Persian)

Sadeqi, Vahid; Mehregan, Afsaneh (1392). *A Philosophical Review of Ethical Education within the Context of Spirituality*. Journal of Ethics and Philosophy in Education, 7 (1) , pp. 45-60. (in Persian)

Shahrani, Abedin (1395). *Issues in Integrating Ethics into Educational Curricula*. Journal of Ethics and Education, 10 (2) , pp. 77-90. (in Persian)

Siami, Mohammad (1397). *The Relationship between Ethics Science and Mysticism Science*. Islamic Studies Journal, 5 (9) , pp. 57-67. (in Persian)

Soleimani, Behnam; Vali, Maedeh (1401). *Reflections on Economic Ideal City Characteristics Based on Intensifying Science in Mulla Sadra's View*. Islamic Philosophy and Theology, 55 (2) , pp. 391-412. (in Persian)

Tahrani, Seyyed Javad (1400). *Analyses of Mystical Action and Moral Action and Their Impact on Individual and Community Education*. PhD Thesis under the Guidance of Abolfazl Kiyashmashki, Al-Mustafa International University, Imam Khomeini Higher Education Complex. (in Persian)

Tabasi, Noorollah (1394). *Spirituality and the Influence of Philosophy on Educational Practices in Iran*. Journal of Philosophical Studies, 14, pp. 23-35. (in Persian)

Zare, Reza (1401). *Philosophy of Education in the Context of Spirituality and Mysticism*. Journal of Knowledge and Education, 11, pp. 99-115. (in Persian).