

آسیب‌شناسی کتاب درسی مبانی عرفان نظری با رویکرد تحلیل محتوا و روش

محمد رضا ارشادی‌نیا*

چکیده

بهره‌وری کتاب‌های درسی به رعایت شاخص‌های علمی و فنی در تألیف و تدوین بستگی تام دارد. نیل به این هدف نیازمند کارگروهی در تدوین و ارزیابی و نقد مستمر و تلاش برای از بین بردن کاستی‌های بارز و پنهان آن‌ها پس از نشر است. این شاخص‌ها متنوع و فراوان است و صاحب‌نظران با نگاه اجمالی و تفصیلی، گونه‌ها و شمار متعددی از آن‌ها را برشمرده‌اند. این نگاشته در نظر دارد کتاب *مبانی عرفان نظری* تألیف دکتر سعید رحیمیان را که به عنوان کتاب درسی دانشگاهی از سوی سازمان مطالعه و تدوین (سمت) منتشر و معرفی شده است ارزیابی کند. ملاک ارزیابی معطوف به شاخص‌های محتوایی و روشی است. محک زدن این متن درسی با این ملاک‌ها نمایان می‌سازد این متن در برابر این شاخص‌ها دچار کمبودهای بسیاری است و نمی‌تواند زمینه‌های عاطفی، شناختی و مهارتی دانشجویان را با توجه به میزان آگاهی و آمادگی ذهنی و همچنین ویژگی‌های شخصیتی و روانی و علایق آنان تأمین کند و تا تحقق بخشی اهداف آموزشی فاصله بسیار دارد.

کلید واژه‌ها

شاخصه‌های کتاب درسی دانشگاهی، ارزیابی متون آموزش عالی، کارایی و ثمربخشی نگارش، روش و اهداف آموزشی.

* دانشیار دانشگاه حکیم سبزواری (mr.ershadinia@hsu.ac.ir)

تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۲۰

تاریخ دریافت: ۹۶/۶/۸

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۲، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ص ۷۸-۹۶

مقدمه

کتاب درسی «مبانی عرفان نظری» مؤلف محترم «دکتر سعید رحیمیان» در نوع خود در این زمینه بی‌هماورد است. مؤلف معظم در راستای گردآوری نظریات عرفای نامدار و سامان‌دهی آن‌ها در محورهای پنج‌گانه معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، خداشناسی، جهان‌شناسی و انسان‌شناسی تتبع فراوان و سعی بلیغ نموده است. جدیت مؤلف در موضوع پژوهش آشکار است و تتبع گسترده باب سخن از جوانب مختلف را به روی ایشان گشوده است.

کتاب درسی برای امر آموزش از ضروریات بی‌بدیل است، در این راستا تأکید کرده‌اند کتاب‌های درسی قلب نظام آموزشی است و باید برای دانشجویان آرایه‌ای غنی از حقایق جدید و جذاب باشد (شیخ، عباسی و طلایی، ۱۳۹۳: ۷۰). اهداف آموزشی هنگامی محقق می‌گردد که ضلع مهم آن یعنی متن درسی هماهنگ با استاد ورزیده و دانشجویان علاقه‌مند و مستعد و سایر اضلاع آموزشی، تأمین شده باشد. برای برآوردن این هدف، سازمان «سمت» در صفحات ابتدایی کتاب «مبانی عرفان نظری»، اهتمام خود را بر «تدوین منابع مبنایی و علمی معتبر و مستند با در نظر گرفتن دیدگاه اسلامی در مبانی و مسائل این علوم (انسانی)» متمرکز دانسته و اعلام داشته است: «کتاب حاضر برای دانشجویان رشته فلسفه، در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «عرفان نظری» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است».

کارشناسان تأکید می‌کنند که هر کتابی، حتی اگر برای برنامه درسی خاصی تدوین شده باشد، نمی‌تواند کتاب درسی به شمار آید مگر آنکه شاخص‌های کتاب درسی را دارا باشد. ویژگی‌های کتاب درسی متعددند و کارشناسان از زوایای متعدد آن‌ها را دسته‌بندی کرده‌اند. برخی توجه به ویژگی‌های انگیزشی، هنری، محتوایی، ساختاری و ظاهری را مهم‌ترین خصوصیات برشمرده‌اند (کافی‌زاده و موسی‌پور، ۱۳۸۵: ۱۵۸)، برخی دیگر داشتن محتوای استدلالی تحلیلی، تقویت روحیه و مهارت انتقادی، تقویت روحیه علمی و فرهنگ یادگیری را اهم ویژگی‌ها برشمرده‌اند (ملکی، ۱۳۸۷: ۹۸). برخی برای این منظور چک‌لیست در نظر گرفته‌اند و تعداد این چک‌لیست‌ها نیز خود از فراوانی برخوردار است و تا هشت مورد نیز رسیده است که می‌توان از بین آن‌ها معیارهای مورد نظر را انتخاب کرد و به ارزیابی پرداخت (رشیدی، ۱۳۸۸: ۲۲). در نگاه کلی کتابی می‌تواند حائز این شاخص‌ها باشد که از ابتدا براساس معیارهای کتاب درسی تهیه و تدوین و در اجرا آزمایش شده باشد؛ مضاف بر این که باید مجهز به کتاب‌های جنبی مانند کتاب دانشجو،

کتاب راهنمای معلم، کتاب کار، فیلم و لوح فشرده نیز باشد. البته کتابی که هر چند براساس معیارهای کتاب درسی نوشته نشده است، حداقل باید از معیارهای لازم برای کاربرد آموزشی برخوردار باشد. احراز این امر کارشناسان را وادار کرده است که به درستی بر ضرورت ارزیابی و نقد مستمر کتاب‌های درسی تأکید کنند و بهره‌وری را در اصلاح و کاستی‌زدایی از آن‌ها بدانند (رضی، ۱۳۸۸: ۲۱).

نقد، شکل‌های متعددی دارد مانند: نقد روش‌شناختی، ارزیابی تناسب روش‌های فنی به کار رفته در اثر و شیوه استدلال و معرفت‌شناسی و انسجام مطالب؛ همچنین نقد ساختاری که به ساختار متن توجه دارد و شامل مقدمه، متن، نتیجه‌گیری، تقسیم‌بندی اجزای متن، شیوه سندهی و ارجاع و نقد محتوایی می‌گردد (حسینی، ۱۳۹۱: ۱۲۰). در نگاهی جامع‌تر تحلیل محتوایی می‌تواند به طور وسیعی کتاب مورد نظر را در بوتۀ آزمایش قرار دهد و جوانب مختلف آن را حتی از جهات ظاهری و شکلی به نقد و ارزشیابی بسپارد (حسن مرادی، ۱۳۸۸: ۱۱۸؛ معروفی، ۱۳۸۹: ۲۳۹). اگرچه نقد با روش تحلیلی با مشکلات و محدودیت‌هایی روبه‌رو است و انتخاب معیار تحلیل از بین معیارهای بی‌شمار عرضه شده توسط کارشناسان به صورت ریز و بدون ارائه چهارچوب و نظام معین می‌باشد. همچنین زمان‌بر بودن به کارگیری همه‌جانبه این روش، سبب نمونه‌گیری از بخش‌هایی از کتاب می‌گردد که کل کتاب را نمی‌تواند پوشش دهد (نوریان، ۱۳۹۳: ۱۳).

در هر حال نقد و بررسی مستمر و ضرورت بازنگری مداوم در متون درسی، امری اجتناب‌ناپذیر و از ضروریات آموزش کارا و ثمربخش است. از این رو ناشر معظم با فروتنی در طلیعه کتاب درخواست کرده است: «از استادان و صاحب‌نظران ارجمند تقاضا می‌شود با همکاری، راهنمایی و پیشنهادهای اصلاحی خود، این سازمان را در جهت اصلاح کتاب حاضر و ... یاری دهند». جهت پاسخ به این دعوت، بررسی و تأمل را به همان سه ویژگی‌ای معطوف می‌سازیم که مؤلف محترم آن‌ها را محور قرار داده است: (۱) اصالت مطالب و استحکام آن‌ها؛ (۲) بازاندیشی در شیوه طرح مباحث و نحوه ارائه آن‌ها؛ (۳) انطباق با پیش‌دانسته‌های دانشجویان.» (ص ۱).

با معیار قرار دادن شاخصه‌های کتاب درسی دانشگاهی، به نظر می‌رسد در ویژگی اول، مؤلف توفیق نسبی پیدا کرده است و درباره دو ویژگی دیگر نارسایی‌های مشهود ناشی از کار فردی وجود دارد. چنانچه در شناسنامه کتاب نه تنها در امر تدوین این کتاب، نامی از متخصصان علوم مرتبط به امر آموزش وجود ندارد بلکه در حد مشاوره نیز اثری نیست.

مهم‌ترین و رایج‌ترین آسیب‌درباره کتاب‌های درسی ناشی از همین تلقی است که می‌توان کتاب درسی را به صورت فردی به سامان رساند. مطلبی که متصدیان امر آموزش به دشواری و حتی محال بودن آن اعتراف دارند و کارشناسان پیشاپیش بر این مهم انگشت گذاشته‌اند (زین‌الدینی میمند، ۱۳۸۵: ۱). بر این اساس سعی می‌شود نکات بارز و مشکل‌آفرین این متن درسی، در مسیر تحقق اهداف آموزشی به آستان مؤلف گران‌قدر این اثر ارزشمند تقدیم گردد. این بررسی با توجه به شاخص‌های رایج در نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی در مقالات و کتاب‌های منتشر شده، که نام آن‌ها در فهرست منابع این نوشتار آمده، انجام گرفته است. مضاف بر این که تجربه تدریس چندین ساله این اثر و لمس نقایص فراوان آن از سوی نگارنده، به همین مطلب گواهی می‌دهد. به این امید که مؤلف بزرگوار زحمات شاق خود را تکمیل فرمایند و به ماندگاری و اثرگذاری آن تداوم بخشند و در ترویج و تعمیق عرفان اسلامی و جذابیت انگاره‌های دل‌آرای آن نقش شایان ایفا نمایند.

مزایا و قوت‌ها

چشم‌انداز مزایا را در جهت تأیید نخستین ویژگی‌ای که مؤلف عنوان کرده است یعنی «اصالت مطالب و استحکام آن‌ها» پی می‌گیریم و ابعادی از اصالت و استحکام را برمی‌شماریم. با توجه به شاخص‌های محتوایی ذیل: کفایت منابع با توجه به منابع موجود، اعتبار فنی منابع و رعایت امانت و دقت در استناد و ارجاع، در این اثر قوی است و درجه بالایی از مراتب اعتبار را به خود اختصاص داده است. به گونه‌ای که احاطه و شمول بر منابع معتبر در ادوار مختلف تاریخ عرفان نظری به فراخور مجال چشمگیر است. این شمول گستره‌ای را به خود اختصاص داده است که در آن آثار فارسی عرفانی از «مشارق الدراری» و «اشعة اللمعات» گرفته تا «شرح مقدمه قیصری» و «نقد النصوص» حضور دارد، همچنین آثار عربی از «فصوص الحکم» و شرح‌های متنوع آن و «فتوحات مکیه» گرفته تا «جامع الاسرار» و «تمهید القواعد» مطالب را پشتیبانی می‌کند، مضاف بر آن، از آثار منشور مانند «لمعات» و «تذکرة الاولیاء» گرفته تا آثار منظوم همانند «مثنوی معنوی» و «دیوان شمس» و «گلشن راز» نقش ایفا کرده‌اند. به علاوه از آثار عارفان نامدار مسلمان همانند ابن عربی و پیروان مکتب عرفانی او در ادوار ممتد پس از او، از قونوی گرفته تا جامی و پس از او، و از عطار و مولوی و حافظ و سعدی گرفته تا امام خمینی (ره) در این دامنه حضور دارند. افزون بر این‌ها از نظریات شخصیت‌های غیرمسلمان همانند استیس و

اوتو و برگسن به عنوان نگاه بیرونی مطالبی وجود دارد. البته در این میان، آثار مکتب عرفانی ابن عربی و پیروان وی نقش بیشتری دارد. استناد مطالب به این آثار متنوع و شخصیت‌های طراز اول عرفان نظری اسلامی به استحکام و قوت این کتاب می‌افزاید. از سوی دیگر با تتبع فراگیر، شمول محتوایی بر فصول متنوع عرفان اسلامی تأمین شده است. از آن‌جا که عرفا به عرفان به عنوان مکتب فکری و عملی می‌نگرند، در ابواب مختلف ورود کرده و به اعمال نظر پرداخته‌اند و استدلال و برهان، حتی برای نفی استدلال! اقامه کرده‌اند. فصول پنج‌گانه کتاب با عناوین معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، خداشناسی، جهان‌شناسی و انسان‌شناسی حاکی از جامعیت و اشتغال کتاب بر مباحث اصلی و ارکان مطالب عرفانی است.

ضعف‌ها

همان‌طور که گفته شد کتاب در تأمین دو هدف دیگر که خود برشمرده یعنی «بازاندیشی در شیوه طرح مباحث و نحوه ارائه آن‌ها؛ و انطباق با پیش‌دانسته‌های دانشجویان.» (ص ۱)، توفیق چندانی نداشته و کاستی‌ها و دشواری و گسترده‌گی نظریات عرفانی کار نگارش کتاب در تراز متن درسی را به تنگنا کشانده است. بدون نظر به استقصای ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی که برخی شمار آن را به صد هم رسانده‌اند (منصوریان یزدان، ۱۳۹۲: ۱-۱۷)، به گزارش نمادین کاستی‌ها بر اساس دو شاخص فنی و عمده برای کتاب درسی، یعنی محتوا و روش بسنده خواهیم کرد.

۱. شاخص‌های ارزیابی محتوایی

اهداف اصلی متن درسی از طریق مفاهیم نهفته در محتوای آن تأمین می‌شود. مهم‌ترین بخش ارزیابی، بررسی محتوای اثر است که باید با دقت تخصصی انجام گیرد. از سوی دیگر مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف برنامه درسی از مقاصد تحلیل محتوای کتاب درسی است. برای تأمین اهداف، در تدوین متن درسی باید ملاک‌هایی مورد نظر باشد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: تناسب محتوا با توان یادگیرنده؛ سودمندی مطالب، سازمان‌دهی مطالب، ارائه مطالب معتبر، جدید، مهم و کلیدی؛ حجم متناسب با زمان آموزش و هماهنگی با اهداف (رسولی، ۱۳۹۳: ۶۰)، میزان و چگونگی بهره‌گیری از ابزارهای علمی طرح بحث مقدماتی؛ جمع‌بندی نهایی؛ تمرین و آزمون؛ نمودار؛ جدول؛

آمار؛ مقایسه؛ تصویر؛ نقشه و ... انطباق محتوای اثر با عنوان و فهرست آن؛ طرح سؤال یا افق جدید نظم منطقی و انسجام مطالب در هر فصل و کل اثر (حسینی، ۱۳۹۱: ۱۳۰). اما معیارهای عمده محتوایی که در این اثر با کاستی روبه‌رو است عبارت‌اند از:

الف) جامعیت محتوا و موضوع اثر با توجه به اهداف

اگرچه این شاخصه عام است و عدم رعایت آن برای کتاب غیردرسی نیز نقص به شمار می‌آید، اما رعایت جدی آن برای کتاب درسی غیرقابل اغماض است. مقایسه پیام‌ها و روش ارائه محتوا با اهداف برنامه درسی می‌تواند نشان دهد که متن تا چه اندازه در تحقق اهداف موفق بوده است. تحلیل محتوا می‌تواند مطالب کتاب، ترتیب آن‌ها و نکات مورد تأکید را نشان دهد. همچنین کمک می‌کند تا مفاهیم، اصول، نگرش‌ها، باورها و کلیه اجزای مطرح شده در قالب فصول کتاب با اهداف برنامه درسی ارزشیابی شوند (رسولی، ۱۳۹۳: ۲۹-۳۸). از سوی دیگر سبب آشنایی مدرس با ویژگی‌های لازم برای متن درسی می‌گردد و سبب می‌شود تا مدرس در ارائه مطالب به دانشجویان از دقت و مهارت بیشتر برخوردار گردد و این امر سهولت فراگیری را برای دانشجویان در پی دارد. از این رو تسهیل تدریس برای مدرس و آسان‌سازی یادگیری برای دانشجو ارمغان این ویژگی است (رسولی، ۱۳۹۳: ۳۸). اهدافی که برای متون درسی انتظار می‌رود از جهات گوناگون لحاظ شده‌اند. بر اساس الگوی تحلیل محتوایی «مریل»، متن درسی باید سه سطح «یادآوری، کاربرد و کشف و ابداع» را در انتظار از یادگیرنده در پایان آموزش برآورده سازد. این سه عملکرد از جهت فعالیت یادگیرنده برای یادگیری متفاوت هستند. منظور از یادآوری عملکردی است که یادگیرنده به جستجو در حافظه خود می‌پردازد تا آموخته‌های خود را بازیابد و عرضه کند. منظور از کاربرد، عملکردی است که یادگیرنده آموخته‌هایش را در موقعیت‌های جدید اعمال می‌کند و به کار می‌بندد و منظور از کشف و ابداع این است که یادگیرنده به موضوع یا جمع‌بندی جدیدی دست یافته است. البته این امر به این معنا نیست که این موضوع هرگز برای دیگران کشف نشده باشد، بلکه منظور این است که این مطلب برای یادگیرنده خاص تازگی دارد و خود، آن را کشف کرده است (رسولی، ۱۳۹۳: ۱۷۸). از جهت دیگر در تدوین متن درسی بر سه گونه هدف تأکید شده است: اهداف شناختی، عاطفی و عملی (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۳۵؛ آرمند و ملکی، ۱۳۸۹: ۴۷) و اثری موفق است که بتواند به طور نسبی این اهداف را برآورده کند.

اکنون اگر براساس معیارها کتاب *مبانی عرفان نظری* را بررسی کنیم آنچه مشاهده می‌شود انباشتی گسترده از مطالب است که برای تأمین جامعیت کتاب بر مطالب عرفانی، به صورت حجمی متراکم درآمده است. آن‌هم مطالبی که عموماً در بطن اصطلاحات و ادبیات عرفانی گنجانده شده است و صفحاتی که پر از سطور و مشحون از جملات است. نگاهی به منابع فراوان کافی است تا سعی مؤلف را بر جمع‌آوری حداکثری مطالب نشان دهد. اما آیا این امر مزیت است؟ پاسخ به این بستگی دارد که این حجم متراکم بتواند اهداف از پیش تعیین شده برای این درس چهار واحدی را تأمین کند. تجربه تدریس مکرر و نگاه کارشناسی، نشان می‌دهد که اهداف متن درسی حتی به میزان حداقل، از این متن برآورده نمی‌گردد. این متن نه می‌تواند اهداف عاطفی مانند ایجاد ذوق و انگیزه و عشق و علاقه به آموزه‌های عرفانی را در مخاطب ایجاد کند، بلکه تا حد بسیاری هم برعکس عمل می‌کند و سبب دل‌زدگی می‌گردد، و نه می‌تواند در تأمین اهداف شناختی مانند یادگیری و یادآوری سهم چشمگیری داشته باشد. همچنین در اهداف عملی و مهارتی، دانشجو را به حدی از ورزیدگی نمی‌رساند که بتواند آموزه‌های فراگرفته را حداقل در دفع شبهات یا در تبیین باورها با مهارت به کار بندد.

ب) تناسب کتاب با سطح دانش مخاطب

از شاخصه‌های مهمی که باید در محتوای مطالب رعایت شود و مورد نظر قرار گیرد، توجه به رشته و مقطع تحصیلی و تناسب موضوعی و محتوایی اثر با اهداف درس است. کتاب درسی باید بر اساس توجه به سن و سال و دانش مخاطب، طراحی و تدوین گردد که این مطلب در این کتاب اگرچه مورد عنایت بوده، اما در عمل کمتر رعایت شده است. اگرچه مؤلف به درستی اعلام داشته است که متن درسی باید از ویژگی «انطباق با پیش‌دانسته‌های دانشجویان» برخوردار باشد، اما این ویژگی چندان رعایت نشده است. بسیاری از مطالب کتاب جهت مطالعه آزاد، آن‌هم برای استادان مفید خواهد بود و تدریس آن برای دانشجو ملال‌آور و گیج‌کننده است. در صورت رعایت استانداردهای کمی، حجم کتاب به یک سوم حجم کنونی کاهش خواهد یافت و از مطالب متنوع و موازی پیرایش خواهد شد که این امر نیز در صورتی است که با ساختار معین و روش فنی و رعایت اصول نگارش کتاب درسی انجام گیرد، و نه به صورت فعلی که هیچ سطحی از مطالب مشخص نیست و آمیخته در کنار هم قرار گرفته است.

بدیهی است اگر این کتاب برای دوره کارشناسی فلسفه اسلامی طراحی شده باشد، که ادعا نیز همین است، باید اندوخته مخاطب از فلسفه و عرفان به‌ویژه آشنایی با اصطلاحات هر دو مورد نظر باشد و کمینه سطح علمی دانشجوی با مطالب رعایت گردد. اگر مخاطب دانشجوی دوره کارشناسی عرفان بلکه کارشناسی ارشد عرفان باشد، این کتاب وجه تناسب خود را بهتر پیدا می‌کند. اما در ابتدای کتاب با عنوان سخن «سمت» چنین آمده است:

کتاب حاضر برای دانشجویان رشته فلسفه، در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «عرفان نظری» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.

بسیاری از این مباحث از نظر کمی و کیفی با این هدف تناسبی ندارد. برای دانشجویی که از فلسفه در حد مسائل مقدماتی گلچینی خوانده یا به تناسب هوش و استعداد به معلومات فلسفی خود افزوده است، باید با شیوه‌ها و بیانات مختلف بسیاری از سطور متضمن اصطلاحات عرفانی و عموماً متغایر با اصطلاحات و مطالب فلسفی را به تصویر کشید که چنین امری در یک جلسه درسی دو واحدی به مثابه توقف مطلق است. از نظر کیفی نیز ذهن و استعداد مخاطب ناآشنا که یکبارہ وارد مباحث پیچیده و نامأنوس عرفانی می‌شود، به چالش و واکنش و مبارزه با فهم و مقابله با پذیرش وارد می‌گردد. به عنوان مثال دانشجوی فلسفه که براساس مبادی عقلانی و استحاله تناقض تاکنون ام‌القضا یا را محور اثبات و نفی مسائل می‌دیده است به یکبارہ با این عربی مواجه می‌شود که عقل و مبادی آن را به باد نکوهش می‌گیرد. در این خصوص (بدون قصد استقصا)، فقط در یک مورد، سه وجه در کتاب آمده است که چالش‌برانگیزترین مورد آن برای مخاطب دوره کارشناسی، وجه سوم است:

مبنای عقل و استدلال‌های عقلی بر اصل عدم جمع نقیضین و ضدین و ارتفاع نقیضین است، در حالی که معرفت شهودی (حداقل در برخی موارد) مبتنی بر جمع ضدین و صدور دو حکم سلبی و ایجابی در آن واحد راجع به یک امر است (ص ۱۲۵).

نمونه‌هایی که برای تسهیل و تثبیت این مدعا ذکر شده از اصل مدعا بغرنج‌تر و از دشوارترین مطالب الهیات است که حکما و عرفای نامدار نیز در این باره سنگین‌ترین و دقیق‌ترین مطالب را درباره مواضع متقابل ردوبدل کرده‌اند و به قول مولانا این کشمکش می‌رود تا نفخ صور! این نمونه‌ها این‌ها است:

عینیت و غیریت اسماء حق نسبت به حق، انتساب و عدم انتساب فعل به عبد در آن واحد، انتساب فعل به خدا و به عبد در یک زمان، اثبات و نفی صفات برای حق. (ص ۱۶۵).

اگرچه پس از این، مطالب با توجیه‌های متنازع ادامه می‌یابد که برای سطوح عالی عرفان مناسب است، اما هیچگاه نمی‌تواند بر فاهمه مخاطبان در این سطح، گوارا گردد و آن مطالب دشوار، خود به عنوان شبهه عمل می‌کند و اثر ناگوار آن از قبیل تشکیک در مطالب عقلانی و معرفتی یا القای شکاکیت مطلق در دستگاه فکری مخاطب پدیدار می‌گردد. مدرس هم هرچند زبردست و ماهر باشد هرگز به گرد فروپاشی آموخته‌های پیشین و باورهای این مخاطبان نمی‌رسد و با چهره‌های پر تنش و پر سؤال و ابهام دانشجویان مواجه می‌شود.

از جمله مصادیق این واقعیت مطالبی است که درباره توحید افعالی در مواضع گوناگون و از همه سؤال برانگیزتر در ص ۱۸۹، بدون شرح و توضیح وافی به مقصود آمده‌است. ابن عربی می‌افزاید با توجه به توحید افعالی اگر رحمت و جویی را پاداشی برای فعل انسان بدانیم، این برداشت بیانگر فهمی سطحی از موضوع است، چرا که فاعل و عامل حقیقی همواره خداست (ص ۱۸۹).

در این موضع هیچ توضیحی وجود ندارد که مخاطب را از گرفتار شدن در توهم جبر مطلق دور سازد. در ادامه این مطالب، دشواری افزایش می‌یابد و تبدیل سیئات به حسنات و عدم تفاوت ذاتی آن دو، ذهن مخاطب را در گیر تشویش می‌کند.

اموری که در عالم واقع می‌شوند، بدون استثنا، بر حسب حکم و مشیت الهی‌اند نه بر حسب حکم مقرر در شرع. بدین جهت است که نباید نسبت به قضای الهی اعتراض داشت، هرچند در مورد مقضی (مورد قضا) چنین نیست و می‌توان آن را مکروه داشت، چه این که هر مظهر و مربوبی نسبت به اسم و ریش مرضی است. (ص ۱۹۰).

مطلب همین جا رها می‌شود و برای مدعا و استدلالش هیچ توضیح خرسندکننده‌ای ارائه نمی‌گردد. اکنون مدرس چه هزینه‌ای را باید برای روشنگری مخاطب مصروف دارد؟ شاهدهی هم که برای مطلب آورده شده است نه تنها به توضیح مطلب کمک نمی‌کند بلکه خود نیازمند توضیح است و بر ابهام و چالش می‌افزاید.

ابن عربی شاهد این مطلب را تبدیل سیئات به حسنات می‌داند که در قرآن نیز به آن اشاره شده است. وی می‌گوید این تبدیل نشان‌دهنده آن است که این دو وصف (سیئه و حسنه بودن) در نهایت سرشتی واحد دارند، یعنی آنچه مطرح است اختلاف حکم در عین ثبات ذات و عین است (ص ۱۹۰).

مخاطبی که با این عبارات بی‌هیچ توضیح و تفسیر یا بدون آشنایی با مبانی آن مواجه می‌گردد، چه اندازه باید در گرفتاری ذهنی خود حیران بماند؟ مشکل‌تر از این، کار

مدرس است که باید تلاش کند بلکه بتواند از جوانب مختلف به حقیقت مطلب نزدیک گردد. جالب این است که مؤلف این چالش را به صورت پرسش مطرح می‌کند و از زبان ابن عربی پاسخ می‌دهد که در این پاسخ طولانی، جهت‌گیری‌ای برای حل مسئله مشاهده نمی‌گردد و مشکل، به شناخت و تشخیص مخاطب گره خورده است و در نهایت نیز بدون اقناع مخاطب، تکمیل بحث به آینده وانهاد می‌شود.

حال آیا معنای این سخن آن است که عارف اساساً به نیک و بد و پسندیده و مکروه و خبیث و طیب در عالم قائل نیست؟ پاسخ ابن عربی منفی است. وی می‌گوید: «هرکس که خوب و بد را تشخیص ندهد، اساساً ادراک ندارد و هر مزاجی هر دو نوع (خبیث و طیب) را درک می‌کند» (ص ۱۹۰).

آیا این پاسخ درخور حل مسئله است؟ آیا مشکل فقط معرفتی است تا مخاطب به کسب معرفت ادراک کند و پس از آن بر تشخیص توانا گردد. در حالی که اینجا سخن درباره مسئله‌ای هستی‌شناختی است یعنی آیا ذات خبیث و طیب در هستی خود با هم متفاوت هستند یا نه؟

نه تنها مطالب کتاب از جهت سطح و عمق یکسان نبوده و سطح سنجی نشده است بلکه گاهی به کلی از این مطلب هم عبور می‌کند و وارد پاسخ به شبهات بی‌عنوان یا با عنوان مستقل (ص ۶۸) می‌گردد که تفوق و احاطه مخاطب را در رتبه‌ای بالاتر از یادگیرنده معمولی طلب می‌کند، و نه دانشجویی که برای اولین بار با مطالب پیچیده عرفان نظری روبه‌رو می‌گردد. البته از جهت دیگری هم ورود به نقل شبهات و پاسخ به آن‌ها در این متن درسی دچار مشکل است؛ زیرا معیار گزینش در مباحث معلوم نیست. اگر طرح کلی کتاب بر این قرار گرفته است که به شبهات بپردازد، لازم است یک‌روال، این کار را به انجام برساند یا حداقل در خطوط کلی پنج فصل اصلی کتاب، شبهات عمده نقل و پاسخ داده شود. اما چنین امری مشهود نیست و به حسب سلیقه، برخی شبهات در سه مورد نقل شده، که دو مورد آن مربوط به فصل معرفت‌شناسی (ص ۴۹-۶۹) و یک مورد مربوط به فصل دوم است.

کاربرد تعبیرهای موازی و غیرهم‌سطح درباره یک موضوع، سویی دیگر پیچیدگی مطالب به شمار می‌آید، تکرار تعبیرها به‌ویژه درباره اصطلاحات، دانشجو را سردرگم می‌کند و مانع سهولت فهم و سبب چالش در آموزش می‌گردد. برخی از نمونه‌ها:

تعریف و توضیح «فنا» و «بقا» از ص ۵۴ شروع و تا ص ۶۰ ادامه می‌یابد. عبارات در چند موضع، با تعریف سایر اصطلاحات متداخل است. مقایسه این مواضع، دشواری

آموزش و یادگیری را آشکار می‌سازد:

بقا نیز که آن را رؤیت قیومیت الهی نسبت به همه اشیا دانسته‌اند، به درجه‌ای روحانی اطلاق می‌شود که طی آن همه جهان در نیستی محو و در وحدت مطلق «هستی» گم شده‌اند، دوباره از ژرفای نیستی بیرون می‌آیند. (ص ۵۵).

مشهود است که نسبت تعبیر اول با تعبیر دوم مشخص نیست. آیا دو تعبیر موازی یا مکمل می‌باشند؟ آیا تعبیر دوم مفسر تعبیر نخست است؟ به‌ویژه با توجه به افعال مجهول، چندان واضح نیست جملات به وحدت شهود نظر دارد یا وحدت وجود. به هر صورت برقراری نسبت ذهنی بین این دو تعبیر حتی برای مدرسان مشکل است تا چه رسد به دانشجویان. پس از این نیز تعابیر متفاوت، ذهن دانشجو را به این سو و آن سو می‌کشاند. به‌ویژه که برای هر تعبیر، اسم جدیدی نیز به دنبال می‌آید که معلوم نیست نسبت این اسامی یا مقامات عرفانی با «بقا» که مؤلف درصدد تعریف آن است، چیست.

عالی‌ترین مقام، مقام بقا است که طی ... به همین جهت به آن مقام «فرق بعدالجمع» و «فرق ثانی» نیز گویند. ... در این مقام تمام ممیزات خاص اشیا چیزی جز تعینات وحدت مطلق نیستند و ... در اینجا کثرت عبارت از وحدت است منتهی وحدتی که شئون ذاتی دارد، این مقام «جمع الجمع» نام دارد (ص ۵۹-۶۰).

آنچه این مبحث را دچار آشفتگی و به تبع آن مخاطب، اعم از مدرس و دانشجو را دچار پریشانی می‌کند، این است که مؤلف به موضع اصلی خود، یعنی محور قرار دادن ابن عربی پایبند نیست و به گردآوری تفسیر و تعبیرهای دیگران درباره مطالب عرفانی حتی بیش از ابن عربی همت می‌گمارد. این مطلب را می‌توان از ارجاعات مختلف و ناهم سطح در همین موضع مشاهده کرد، مطالبی که از ایزوتسو، عبدالرزاق کاشانی و عبدالرزاق لاهیجی نقل شده، اما بدون هیچ جمع‌بندی‌ای، برداشت آزاد به مخاطب واگذار شده است. بهتر آن بود که نظر ابن عربی محور قرار گیرد و تعابیر سایر محققان و عرفا در سایه کلام او تفسیر شود و مؤلف خود در پایان مبحث به یک جمع‌بندی جامع و گویا دست زنند.

همین رویه درباره «مکاشفه» و «مشاهده» نیز اتفاق می‌افتد، مقایسه این عبارات نمایان می‌سازد که چه اندازه کار بر فراگیر دشوار می‌گردد تا با مقاصد عرفانی آشنا شود و سپس بتواند در همسازی ذهنی آن‌ها موفق باشد. تعبیرات کاشانی در این باره چنین است:

اول چیزی که از صفات و حقایق الهی یا حقایق تکوینی از ورای پرده‌ای رقیق و در قالب حجابی شفاف از یکی از اسماء الهی ... ظاهر می‌شود «مکاشفه» نام دارد و اگر

همان حقایق بدون مظهر و صفت اما همراه با خصوصیتی ظاهر گردد «مشاهده» نام دارد (ص ۵۷).

تعبیر بعدی که از جیلی و لاهیجی به طور غیرمستقیم نقل شده، چنین است: عنصر اصلی در تجلی «نور» است، اما در مکاشفه رفع حجاب. به هر حال این انوار را بر حسب عنصر منشأ به سه قسم تقسیم کرده‌اند.

- تجلی ذات: که موطن آن ذات است و باعث فنای ذات سالک و مشاهده حصر موجودات در وجود حضرت حق می‌گردد. رؤیت این تجلیات را «مشاهده» گویند.

- تجلی صفات: که موطن آن اسماء حسنی و کمالات ذات است و باعث فنای صفاتی سالک و مشاهده حصر صفات کمال در حق تعالی است و رؤیت آن را «مکاشفه» می‌نامند (ص ۶۳).

اکنون ذهن مخاطب به شدت در گیر نسبت بین این تعابیر است و اگر تضاد و تناقضی هم وجود نداشته باشد تخالف مشهود در آن، ذهن را به کشمکش وا می‌دارد. درباره «مکاشفه» یک‌جا تعبیر به رفع حجاب به صورت مطلق و در موضع دوم به وجود حجاب اگرچه رقیق و در موضع سوم تعبیر به تجلی صفاتی و رؤیت شده، که برای مخاطبان همسازی این تعابیر بدون هیچ شرح و توضیح از نگارنده، بس متعذر است. درباره «مشاهده» نیز همین وضع وجود دارد. از آن‌جا که عنایت مؤلف تنها بر دسته‌بندی موضوعی متمرکز گشته، از محتوا و همخوانی تعابیر تا حد زیادی غفلت شده است. همچنین چون قصد اولیه، گردآوری نظریات مختلف از منابع گوناگون بوده و نظریه محور (ابن عربی) به حال خود رها شده، این مشکلات رخ نموده است.

ج) نظم منطقی و انسجام مطالب

سازمان‌دهی محتوا یکی از مهم‌ترین عوامل برای تسهیل آموزش است. روش‌های متنوعی برای این امر وجود دارد. مطالب می‌تواند از آسان به مشکل، از کل به جزء یا برعکس، از عینی به ذهنی و ... تنظیم گردد (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۳۲؛ معاونت پژوهش، ۱۳۸۲: ۷۶). قابلیت یادگیری متن در صورتی تأمین می‌گردد که مطالب در نظم منطقی و سنجیده، یکپارچه و انسجام آن‌ها مشهود باشد (ملکی، ۱۳۸۷: ۱۰۸؛ آرمند و ملکی، ۱۳۹۱: ۵۲).

سعی در گنجاندن همه مطالب و نظریات عرفانی در کتاب، ضعف انسجام و ناهمگونی کمی و کیفی محتوا را در پی داشته است. این ویژگی مشروط به تناسب با زمان آموزش و استعداد مخاطب، می‌تواند از نقاط قوت به شمار آید، اما به همان میزان، اگر

تحلیل و جمع‌بندی مناسب از گفتارهای متعارض یا موازی آن‌ها را پشتیبانی نکند، نقطه ضعف نیز هست چنان‌که در این کتاب مستطاب اغلب اثری از آن مشاهده نمی‌شود. به‌ویژه تاریخ ممتد نظریات عرفانی و گوناگونی آراء، میدانی بس پرفراز و نشیب را به روی مؤلف گشوده است که مؤلف هم زحمت تتبع گسترده را به روی خود هموار کند و هم بر جامعیت کتاب و تنوع مطالب بیفزاید، اما نقص کار آنگاه آشکار می‌شود که نگارنده خود را در مقام مخاطب قرار دهد تا دشواری احاطه بر این نظریات یا فراگیری آن‌ها ملموس گردد. اگر نگارنده محترم با رویکرد مخاطب‌محور به متن نگاه کند بسیاری از معایب رخ خواهد نمود که برخی از آن‌ها در این نوشتار مورد نظر است.

از شواهد این مدعا، تبصره‌هایی است که از موضوع‌بندی کتاب خارج است و در مواضع مختلف با عنوان «نکته» (ص ۳۲؛ ۴۸-۴۹؛ ۵۳؛ ۶۹) از آن یاد شده است. این نکات که نتوانسته‌اند موضع منطقی در عناوین اصلی یا فرعی بیابند و بیان نشده که ماهیت آن‌ها عموماً توضیحی است یا نقدی یا ...، حداقل باید در پاورقی قرار گیرند، تا به ساختار منسجم و منطقی کتاب و مطالب آن آسیب نرسانند و ذهنیت مخاطب را دچار آشفتگی نسازند.

انسجام مطالب از جهت دیگری نیز مخدوش است. عدم شماره‌گذاری عناوین و جدا نکردن موضوعات اصلی و فرعی، برای کتاب به‌ویژه کتاب درسی کلاسیک از ضروریات غیر قابل اغماض است. این کار سبب می‌شود تا هم نگارنده و هم مخاطب بر خطوط اصلی تمرکز داشته باشند و مطالب درجه یک و درجه چندم، آن‌ها را به چالش به‌هم آمیزی و احیاناً حاشیه‌روی نکشاند. بر این اساس برای تحقق اهداف آموزشی، مهم است که مخاطب با متن منسجم و منظم روبه‌رو باشد، تا هم یادگیری تسهیل و هم یادمانی پایا گردد.

د) طرح پرسش‌های جدید و گشودن افق‌های تازه

از منظر فنی نباید به کتاب درسی دانشگاهی صرفاً به عنوان ابزار انتقال دانش نگرست، بلکه متن درسی باید بتواند پرسش‌های جدیدی در ذهن دانشجو ایجاد کند و افق‌های تازه‌ای به روی او بگشاید و مهارت حل مسئله را به او بیاموزد. تأمین این منظور از طریق برانگیختن حس کنجکاوی و کاوشگری در دانشجویان و آموزش تفکر انتقادی به آنان تحقیق می‌یابد (رضی، ۱۳۸۸: ۲۲؛ معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۳۵). از سوی دیگر

فعالیت آموزش امری چندجانبه است که یک ضلع مهم را یادگیرنده به عهده دارد و باید مکانیسمی در متن درسی به کار گرفته شود که دانشجو به شنیدن از مدرس اکتفا نکند و وارد فرایند آموختن و تفکر و تحقیق شود. از این رو متن باید به گونه‌ای باشد که دانشجو را دعوت به پژوهش و ترغیب به ایجاد نقش کند (فکری، ۱۳۹۲: ۲۹؛ معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۳۴).

یکی از راه‌های تحقق این اهداف کاربرست ادبیات پرسشی در ارائه مطالب و درج پرسش‌ها و تمرین‌ها برای هر جلسه درسی است. پرسش‌هایی که باید حداقل در دو مقوله فعال و غیرفعال طرح گردد. پرسش‌هایی که پاسخ آن‌ها در متن وجود دارد، مانند پرسش‌هایی که به نقل تعاریف می‌پردازد غیرفعال به شمار می‌آیند و پرسش‌هایی که دانشجو را تشویق و جهت‌دهی می‌کند تا آموخته‌هایش از درس را برای حل مسئله جدید به کار بندد، فعال محسوب می‌گردند (رسولی، ۱۳۹۳: ۱۶۹).

از این منظر هرچه در کتاب «مبانی عرفان نظری» جستجو گردد، برنامه‌ای روشی و محتوایی که برای رسیدن به این مقصود طراحی شده باشد مشاهده نمی‌گردد. ابزار و تمهیداتی که متخصصان وجود آن را برای دستیابی دانشجو به این مقصود لازم می‌بینند، چه در روش چینه مطالب و چه استفاده از تکنیک‌های فنی آموزش، در این کتاب اثری از آن نیست، که از همان جمله است استفاده از پرسش‌ها، تمرین‌ها و فعالیت‌های اختیاری، ایجاد فرصت برای تمرین مستقل و خودارزشیابی (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۳۴). در این کتاب به تبع پنج فصل تنها پنج مورد پرسش تعبیه شده که این پرسش‌ها نیز چندان کلی و عام است که در سطح سنجش محفوظات طراحی شده است و انگیزه‌ای را برای حل مسئله و خلاقیت در مخاطب، بیدار و راهبری نمی‌کند. دانشجو باید تمام سعی و تلاش خود را تنها در فهم و حفظ مطالب خلاصه کند و فرصتی برای اندیشه و انتقاد برای او باقی نمی‌ماند. البته طرح شبهات و پرسش‌های معارض با مطالب کتاب و به‌ویژه تمرین‌ها می‌تواند برای این منظور که تا دانشجو با اندیشه خود، پاسخیابی کند مفید باشد. همان‌طور که برخی متون آموزشی به این سبک عنایت داشته‌اند و مطالب یا پرسش‌ها یا شبهاتی را ناظر به مطالب مطرح شده، چه با عنوان «برای تفکر بیشتر» یا عناوین دیگر، مطرح می‌کنند. اما در این کتاب چنین تمهیدی پیش‌بینی نشده و طرح پرسش‌ها در پایان فصل‌ها و طرح شبهات در چند مورد محدود، به گونه‌ای است که خود مشکل‌ساز شده است یا چندان مفید به فایده

نیست. از این رو این متن درسی، مدرس محور و همه نقش به دوش مدرس است و زمینه فعالیت دانشجو در آن پیش‌بینی نشده است.

ه) میزان اثرگذاری مطالب بر یادگیرنده

همان‌طور که درباره اهداف نگارش متن آموزشی گفته شد، یکی از اهداف اساسی متن درسی اهداف عاطفی است. متن باید مخاطب را جذب کند و اگر نگوییم به شیفته شدن او بینجامد حداقل باید رغبت و علاقه وی را تا حدی برانگیزد که با ارتباط با متن، اهداف دیگر آموزشی و شناختی حاصل گردد. تأثیر این ویژگی که مستند به بررسی‌های عاطفی و روانی است، نشان می‌دهد اگر مخاطب با متنی ارتباط مثبت برقرار کند و با حس تلقی به قبول با آن روبه‌رو شود، یادگیری و یادمانی بسیار افزایش می‌یابد؛ از این رو، تأکید می‌گردد محتوای کتاب درسی باید با توجه به زمینه‌های عاطفی، شناختی و مهارتی دانشجویان ارائه شود (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۳۴).

وجود عوامل برانگیزاننده و جذابیت‌های روانی و استفاده از جلوه‌های هنری همانند رنگ، تصویر، نمودار و ... به کوتاه کردن مسیر آموزش و ماندگاری و پایداری آن کمک شایان می‌کند. افزون بر این، زمینه‌هایی که دانشجو آگاهی‌های پیشین خود را با مطالب کتاب ربط دهد و همچنین وجود امکاناتی در کتاب که دانشجو بتواند به تحقیق بپردازد و دامنه اطلاعات خود را افزایش دهد، از محاسن و مزایای ضروری متن درسی شمرده می‌شود. (رضی، ۱۳۸۸: ۲۴؛ فکری، ۱۳۹۲: ۳۰). اکنون اگر از این عوامل انگیزشی و زمینه‌ها و امکانات در متن کتاب «مبانی عرفان نظری»، پرس و جو شود یا از مؤلف پرسیده شود: آیا اصلاً ناظر به چنین شاخصه‌هایی به تدوین پرداخته‌است، پاسخ چه خواهد بود؟ آشنایی با این متن، به‌ویژه برای مدرسانی که چندین بار به تدریس آن همت گماشته‌اند، یا فراخوانی از دانشجویان برای پاسخ به این مطلوب، چه نتیجه‌ای را منعکس می‌سازد؟ بدون پیش‌داوری و بر اساس تجربه میدانی و تدریس کلاسی، قطعاً پاسخ منفی را به اتفاق، در پی خواهد داشت. ارائه عرفان نظری به این سبک، مطالب جذاب و شیرین عرفانی را دچار دافعه می‌سازد و خاطرات ناگوار از کلاس و درس به‌جامی‌گذارد، چه رسد که بتواند انگیزه‌ای در مخاطب ایجاد کند یا تعلق عاطفی و حس تداوم تحقیق او را در این زمینه افزایش دهد.

این مطلب در زمینه نقش متن برای توانمندسازی مخاطب در پیوند دادن مطالب با زمینه‌های شناختی و مهارتی خود نیز همگون است. البته کاستی تا حدود زیادی از

فروسطح بودن دانش و مهارت مخاطب از مطالب عرفانی ناشی می‌شود، اما نگارنده باید با آگاهی از مواجهه بودن با چنین مخاطبی، مطالب را تحریر و با استفاده از فنون علمی و فناوری آموزشی این کاستی‌ها را جبران کند.

۲. ارزیابی روش

ملاک‌های ارزیابی روش را تنها از منظر روش ارائه مطالب مورد بررسی قرار می‌دهیم و از این متن درسی برای پرسش‌های روشی جویای پاسخ هستیم.

آیا نویسنده مطالب را در هر بخش به صورتی عرضه کرده است که سیر مطالعات بخش بعدی را به دانشجو نشان دهد؟

اعمال این روش سبب فراهم شدن زمینه برخورد فعالانه دانشجو می‌گردد تا هم از جهت فعالیت ذهنی به خلاقیت وی منجر گردد و هم از جهت فعال بودن در امر یادگیری و کسب مهارت، اهداف آموزشی را در خود محقق کند.

رویه دیگر پرسش این است که آیا ارائه مطالب روش یک طرفه دارد و دانشجو را منفعل تربیت می‌کند و صرفاً نقش یادگیری و حفظ آن‌ها را به وی القا می‌کند؟

کاربرد روش فعال به این معنا است که سهم زیادی از فعالیت یادگیری به عهده دانشجو است و روش غیرفعال درست در نقطه مقابل قرار دارد و سهم اندکی را به دانشجو واگذار می‌کند (رسولی، ۱۳۹۳: ۱۶۷). برای پاسخ مقرون به واقع یکی از راهکارها این است که بررسی شود، آیا نویسنده منابع کمکی را برای مطالعات تکمیلی دانشجو معرفی کرده و منابع مورد استفاده خود را به طور کامل آورده است؟ (رضی، ۱۳۸۸: ۲۳).

آنچه در این زمینه درباره کتاب «مبانی عرفان نظری» مشهود است، این است که در زمینه ارجاعات و استناد، اگرچه به منابع کافی استناد شده است لکن از منابع کمکی و در سطح استفاده دانشجو، کمتر می‌توان اثری دید. شاید بتوان سبب این امر را دشواری مطالب عرفانی و عدم وفور منابع کمک درسی دانست. برای تأمین این مقصود می‌بایست نگارنده در تدوین مطالب، تدبیری را مصروف می‌داشت که جای خالی آن محسوس است. از این رو دانشجو مجبور است تمام تلاش خود را در فهم دشوار متن و ربط و تحلیل مطالب آن و سپس حفظ ذهنیات خود به کار برد و از این رو دیگر فرصتی برای فعالیت و بروز خلاقیت باقی نمی‌ماند.

از دیگر راهکارها این است که توجه نگارنده را به استفاده از وسایل و روش‌های نوین آموزشی سنجید. برای احراز این مهم باید پاسخ مثبت به پرسش‌های آتی را دریافت کرد تا بتوان شاهد توفیق کتاب در ارائه روشمند مطالب بود. نخستین پرسش این است که آیا نویسنده برای تسهیل و تحکیم یادگیری و یادمانی مطالب عرفانی در ذهن دانشجو تدابیری اندیشیده است؟ به طور عینی آیا از آموزه‌های علوم روان‌شناسی و علوم تربیتی در شیوه ارائه مطالب بهره برده است؟ برای مثال، ویژگی‌های شخصیتی و روحی مخاطبان را در نظر گرفته است؟ آیا به یافته‌های رشته‌هایی مانند برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی در شیوه یاددهی و یادگیری توجه داشته است؟ آیا از ابزارهای لازم برای تفهیم مطالب، مانند مثال‌ها، تصاویر، جداول و نمودارها به خوبی در کتاب استفاده کرده است؟ (رضی، ۱۳۸۸: ۲۵؛ ملکی، ۱۳۸۷: ۶۰). حتی با نگاهی گذرا به کتاب «مبانی عرفان نظری» با اطمینان به این نتیجه می‌رسیم که در برابر این پرسش‌ها یا پاسخ کاملاً منفی است یا در حد ضعیف و موردی می‌توان نمونه مثبتی ارائه داد. از آنجا که چهارچوب کتب درسی نگاشته شده با معیارهای علوم تربیتی و روان‌شناسی مشخص است، چنین ساختار و روشی در این کتاب مشهود نیست و سبک ارائه نه مسئله‌محور است و نه بر اهداف از پیش تعیین شده متمرکز است و نه از کاربرد تکنولوژی آموزشی در ارائه مطالب بهره‌مند است. تنها در یکی دو مورد برای به تصویر کشیدن مطلب از جدول استفاده شده است و هیچ تصویرسازی یا کاربست فنون نوین در سراسر کتاب به چشم نمی‌آید. همچنین در رابطه با ویژگی‌های شخصیتی و روحی مخاطبان، محسوس است که نگارنده با ذهنیت فراگیران علوم اسلامی در حوزه‌های علمیه، با مخاطبان دانشجو روبه‌رو شده و به سبک همان متون قدیمی و مخاطبان ویژه با علایق و مهارت‌های خاص، مطالب را عرضه کرده است. این مطلب تا حد بسیاری تحت تأثیر استفاده از متون و منابعی است که یا درسی نیست یا به سبک قدیمی بدون توجه به فناوری‌های نوین آموزشی ارائه شده است.

از دیگر نکاتی که روش ارائه مطالب را دچار کاستی کرده، عدم وحدت رویه در عرضه مطالب است. از سویی مؤلف قصد دارد محور مطالب را «ابن عربی» قرار دهد و تصریح کرده است که «مکتب ابن عربی به دو دلیل مبنا قرار گرفت» (ص ۲)، اما این مبنا و محور، در بسیاری از موارد مشهود نیست و در خیلی از موارد، از برجسته‌ترین خلل مطالب کتاب است. با توجه به گستره موضوعات و مطالب کتاب، مؤلف در همه‌جا نه آهنگ این دارد که به محوریت عرفان ابن عربی پردازد و نه همه‌جا از این مطلب فاصله می‌گیرد. از این رو راهی بینابین طی می‌کند و چنین به نظر مخاطب القا می‌شود که موضوع قرار دادن

نام ابن عربی و پرداختن به نظر او به طور ویژه در برخی موارد، بدون وجه است. زیرا نگارنده از ابتدا با کلیت و شمول وارد بحث می‌شود و در مباحث پایانی در برخی بخش‌ها، ناگاه نام ابن عربی موضوع بحث قرار می‌گیرد. البته در همه مباحث هم این رویه مشهود نیست، به‌ویژه در بیشتر مطالب فصل معرفت‌شناسی. در این فصل اکثر مطالب از دیگران با نقل و ارجاع آغاز می‌گردد و طی مسیر به ابن عربی، یا بدون نام یا در موازات سایر نظریات پرداخته می‌شود. نمونه‌ای از این واقعیت از ابتدای فصل معرفت‌شناسی، از ص ۲۱ تا ص ۳۱ مشهود است. در این مسیر یک مطلب در متن، به نام «برخی فلاسفه و عارفان» (ص ۲۳) با ارجاع به ابن عربی و یک مورد ارجاع صرف به وی وجود دارد و محوریت نقل مطالب بر ارجاع به مثنوی متمرکز است و در مباحث پایانی سه صفحه به عنوان «بیان ابن عربی» (ص ۲۸) به بحث گذاشته شده است که بی‌مناسبت بودن این عنوان را به ذهن تداعی می‌کند، به‌ویژه که پیشاپیش، نقش تکمیلی بودن مرام ابن عربی را یادآوری می‌کند. برای وضوح بیشتر رابطه عقل با قلب و شرع و عدم تعارض آن‌ها بیان مرام ابن عربی و نقل کلماتی از او لازم به نظر می‌رسد (ص ۲۸).

همچنین در عنوان بعد «شناخت تجربه عرفانی» (ص ۳۱-۳۸) اتکا بر نقل مطالب از مستشرقان است و فقط در پایان این بخش: «از دید عارفان ...» (ص ۳۸)، به موازات ارجاع به دیگران از ابن عربی نیز نامی برده شده است و همین روند پس از این نیز ادامه دارد.

نتیجه‌گیری

کتاب درسی دارای ابعاد گوناگون و شاخص‌های متنوعی از قبیل شاخص‌های محتوایی و روشی است. توفیق نسبی یک کتاب درسی، حاصل جمع امتیازهایی است که در قلمرو این شاخص‌ها به دست آورد. با توجه به نقش اساسی کتاب درسی برای آموزش و ضرورت ارائه تألیفی جامع، جذاب، کارآمد و با بهره‌وری حداکثری، ضرورت کاربست شاخص‌های نوین تدوین و تألیف کتاب درسی و کار گروهی بیشتر نمایان می‌گردد. همچنین مشاوره با کارشناسان مرتبط با امر آموزش کلاسیک همانند کارشناسان رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی و ویراستاران فنی و ادبی در حد اعلا ضرورتی انکارنشدنی دارد. بدیهی است این نقش، از کار فردی بر نمی‌آید و نقایص و معایب، آن را احاطه خواهد کرد و مانع از این می‌شود که اثر به اهداف آموزشی خود دست یابد.

منابع

- آرمند، محمد (۱۳۷۵). «ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب دانشگاهی از دیدگاه استادان و دانشجویانم، فصلنامه سخن سمت، سال دوم، ص ۲۱-۲۶.
- آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۱). «مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی»، تهران: سمت.
- حسن مرادی، نرگس (۱۳۸۸). *تحلیل محتوای کتاب درسی*، تهران: آبیژ.
- حسینی، سید محمد حسین و معصومه مطور (۱۳۹۱). «نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۶، ص ۱۱۹-۱۴۲.
- رحیمیان، سعید (۱۳۸۸). «میانی عرفان نظری»، تهران: سمت.
- رسولی، مهستی و زهرا امیرآشنانی (۱۳۹۳). «تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی»، تهران: جامعه‌شناسان.
- رشیدی، ناصر (۱۳۸۸). «چهارچوبی جامع برای ارزیابی کتب درسی دانشگاهی»، *عیار*، شماره ۲۲، ص ۲۱-۳۶.
- رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *سخن سمت*، شماره ۲۱، ص ۲۱-۳۰.
- زین‌الدینی میمند، زهرا (۱۳۸۵). «اصول و معیارهای تدوین محتوای کتاب درسی دانشگاهی به عنوان راهنمای عمل»، *مجموعه مقالات اولین همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی*، ج ۱، تهران.
- شیخ، رضا، علی عباسی و محمد طلایی (۱۳۹۳). «طراحی چهارچوبی نظام‌مند جهت تدوین کتاب‌های درسی با رویکرد تکنیک طراحی مبتنی بر بدیهیات»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۳، ص ۶۸-۸۸.
- فکری، مسعود (۱۳۹۲). «آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۸، ص ۱۶-۳۵.
- کافی‌زاده، منصوره و نعمت‌الله موسی‌پور، «ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی»، *مجموعه مقالات اولین همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی*، ج ۱، تهران.
- معاونت پژوهش (۱۳۸۲). *در جستجوی راهکارهای تدوین متون درسی*، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- معروفی، یحیی و محمدرضا یوسف‌زاده (۱۳۸۹). *تحلیل محتوا در علوم انسانی*، همدان: سپهر دانش.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵). «ساختار کتاب درسی و رویکرد حل مسئله»، *مجله روان‌شناسی تربیتی*، شماره ۳، ص ۱۴۷-۱۶۴.
- ملکی، حسن (۱۳۸۷). *کتاب درسی (طراحی و تألیف)*، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- منصوریان یزدان (۱۳۹۲). «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی: کارآمد و اثربخش»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۹، ص ۱-۱۷.
- نوریان، محمد (۱۳۹۳). «روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی: مزایا و محدودیت‌ها»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۳، ص ۱-۱۷.

نگاهی به نقدی سازنده بر کتاب مبانی عرفان نظری^۱

سعید رحیمیان*

مقاله «آسیب‌شناسی کتاب درسی مبانی عرفان نظری با رویکرد تحلیل محتوا و روش» را که در نقد کتاب مبانی عرفان نظری نگارنده در سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت) منتشر شده است، نمونه‌ای از نقدهای دلسوزانه و سازنده می‌دانم؛ از آن رو که با لحاظ کردن معنای لغوی و اصطلاحی نقد، وجوه مثبت و منفی متن نقد شده را از دیدگاه خویش حتی الامکان بدون ذره‌ای دخالت احساسات بیان نموده است، از این جهت بر این نویسنده حقی پیدا می‌شود تا به دقت ارزیابی‌های مطرح شده را بنگرم و ضمن سپاس از حسن نظر ایشان و ذکر وجوه مثبت کتاب که بلندنظرانه آن را بی‌همآورد دانسته‌اند، سعی می‌کنم ضمن نگاه کلی به نقد حاضر، بین جنبه‌های مهم و پذیرفتنی و نیز وجوه قابل نقد و پاسخگویی که به نظر حقیر می‌رسد تمایز قائل شوم.

نگاه کلی به نقد حاضر: ناقد محترم ضمن بیان شاخص‌های کتاب‌های درسی به لحاظ انگیزشی-هنری-محتوایی-ساختاری و ظاهری روش نقد خویش را با لحاظ کردن سه جنبه نقد روش‌شناختی، نقد ساختاری و نقد تحلیلی، و ضمن استناد به سخن نگارنده در مقدمه اثر، در سه حیطه مطرح کرده‌اند:

۱. اصالت مطالب و استحکام آن
۲. بازاندری در شیوه ارائه مباحث
۳. انطباق با پیش‌دانسته‌های مخاطب

۱. نویسنده کتاب مبانی عرفان نظری (سعید رحیمیان، ۱۳۸۸، تهران: سمت)، مقاله «آسیب‌شناسی کتاب درسی «مبانی عرفان نظری»» با رویکرد تحلیل محتوا و روش» را پیش از چاپ مطالعه کردند؛ نوشته حاضر دیدگاه ایشان را جمع به نقد نویسنده اصلی مقاله (دکتر محمدرضا ارشادی‌نیا) است که در اینجا به نظر خوانندگان محترم می‌رسد.

* استاد دانشگاه شیراز

در بعد نخست یعنی اصالت مطالب و استحکام آن دیدگاه ایشان آن است که نگارنده توفیق نسبی داشته است اما بیشتر نقدها را به دو ویژگی دیگر یعنی شیوه ارائه و انطباق با پیش دانسته‌ها وارد کرده‌اند.

در اینجا چنان که پیش تر ذکر شد، تلاش می‌کنم در دو مبحث نکات پذیرفتنی و نکات قابل نقد، مطالب خود را مطرح کنم.

الف) نکات قابل پذیرش

اولین نکته اشاره شده از سوی ناقد محترم تناسب کتاب با سطح دانش مخاطب است که برای تعدیل یا رفع آن، حذف و تعدیل برخی مباحث، کاهش حجم کتاب به یک سوم حجم فعلی و نیز ساده‌سازی برخی مباحث پیشنهاد شده است. همچنان که به تناسب بیشتر آن با سطح کارشناسی ارشد نیز اشارت رفته است (می‌توان رساندن واحدهای تدریس از ۴ واحد به ۶ واحد را نیز به عنوان پیشنهاد دیگری از این باب نگریست).

در این زمینه باید اعتراف کنم که با توجه به کاهش سطح سواد دانشجویان، متأسفانه نکته فوق حداقل در اغلب موارد مقرون به صحت است. آفت گلچینی خواندن و مرور سطحی کتاب‌های فلسفی و کلامی (حتی در سطح بدایه الحکمه و نهاییه الحکمه یا تجرید الکلام) و عدم آشنایی کافی با این دو علم که پیش زمینه طرح مباحث عرفان نظری است طبعاً برخی مباحث کتاب را دشواریاب نموده است. ضمن آنکه به خاطر دارم هنگام تقدیم طرح‌نامه این اثر به ریاست محترم «سمت»، دو پیش شرط تدریس آن را چنین عنوان کردم: ۱) تدریس اثر در ترم آخر رشته‌های فلسفه و کلام و مانند آن و پس از آموزش یک دوره فلسفه اسلامی باشد و ۲) تدریس توسط استاد باتجربه و مسلط صورت گیرد.

شکوها و گله‌های مرحوم استاد سید جلال‌الدین آشتیانی که در آثار متعددش از ضعف علمی روزافزون رشته‌های فلسفه و عرفان در دانشگاه و حوزه صورت گرفته است، هنوز پیش روی ماست و البته در چند سال اخیر بدون رودربایستی مع‌الاسف به دلیل سیطره کمیت‌گرایی و خودگردانی مالی بر پذیرش دانشگاه‌ها و لحاظ کردن جنبه‌های مادی در پذیرش دانشجو باید گفت سال به سال دریغ از پارسال.

البته بنده نمی‌خواهم بار دشواری برخی مواضع کتاب را به گردن نکته پیش گفته بنهم؛ و به نوبه خود از برخی مباحث که ناقد محترم پیشنهاد جرح و تعدیل یا توضیح بیشتر یا حذف آن را داده است بهره می‌برم؛ در مباحثی مانند بحث جبر و اختیار (ص ۸۹ کتاب) در نزد عارفان، که آن را نیازمند توضیح بیشتر دانسته‌اند یا منطق هولاهو ابن عربی که آن را زمینه‌ساز شکاکیت تلقی نموده‌اند و نیز برخی جملاتی که به سبب حیرت‌زایی یا به لحاظ امکان سوء تفاهم (در ص ۱۹۰ کتاب) پیشنهاد حذفش را داده‌اند.

مطلب دیگر قابل پذیرش، پیشنهاد تحلیل و جمع‌بندی از گفتارهای موازی یا متعارض در انتهای برخی مباحث است که به دانشجو در سازمان‌یابی ذهنی‌اش مدد می‌رساند. نکته دیگر لزوم طرح سؤالات جدید با هدف گشودن افق‌های تازه و به منظور تفکر بیشتر در انتهای فصل‌هاست که پیشنهادی درخور توجه و مهم است. نکته دیگر شماره‌گذاری عناوین برای تمایز بهتر عناوین اصلی / فرعی است که این نکته نیز قابل اعمال است.

مورد دیگر توجه به جلوه‌های هنری و جذاب کردن و روان‌سازی مطالب با استفاده از هنر همراه با مطالب مرتبط با آگاهی‌پیشین مخاطب است که البته آنچه در این زمینه به ذهن این نگارنده رسیده بود استفاده از اشعار عارفان شاعر بود، که هم جنبه هنری و هم جنبه تعلیمی را در برداشت، همچنان که در مواردی استفاده از نمودارها برای سهولت بیشتر در تعلیم به کار گرفته شد که البته نظر ناقد محترم به حق آن است که این موارد می‌توانست بیشتر باشد (البته چنان که توضیح خواهم داد دشواری مطالب تا حدودی به سنخ مباحث باز می‌گردد و تهیه جداول و ... هر چند در حفظ کردن و به یاد سپردن مطالب کمک می‌کند اما لزوماً مشکل اصلی حل نخواهد شد). همچنین معرفی منابع کمکی برای مطالعه بیشتر در پایان هر بخش نیز پیشنهادی است متین و درخور توجه.

ب) نکات قابل نقد و پاسخگویی

عمده‌نقدهای روشی و ساختاری و محتوایی ناقد محترم بر کتاب را می‌توان در موارد ذیل جمع‌بندی کرد (ابتدا نقد را به صورت عنوان و تیترو می‌آورم و سپس توضیح خود را):

۱. نقد روشی - ساختاری

• انباشتن گستره‌ای وسیع از مطالب به صورت حجمی متراکم برای جامعیت کتاب: این نکته البته به خودی خود می‌تواند حسن تلقی شود اما هنگامی که با مورد بعدی لحاظ شود حالت منفی پیدا می‌کند.

• تدوین مطالب فراوان کتاب بدون برنامه و روشی خاص و سلیقه‌ای بودن گزینش مباحث فراوان مطرح شده در کتاب: در این زمینه نگارنده این سؤال را مطرح می‌کند که آیا واقعاً متن مورد بحث، یک حجم متراکم از اطلاعات است؟ یا آنکه نظم و نسقی در ورای آن موجود است؟ و طرحی نوآورانه که می‌توان مدعی شد پیش از این در هیچ کتاب درسی یا غیر درسی عرفان نظری، سابقه نداشته بر آن حاکم است؟

چنان که در مقدمه کتاب توضیح داده شده است دسته‌بندی مطالب در پنج بُعد شناخت‌شناسی، هستی‌شناسی، خداشناسی، جهان‌شناسی و انسان‌شناسی و تلاش برای تطبیق مباحث

هر بخش با انتظارات ذهنی دانشجویانی که علاوه بر فلسفه اسلامی تا حدودی فلسفه غرب را نیز خوانده‌اند؛ مانند آنچه در مباحث معرفت‌شناسی مشاهده می‌شود، از دیدگاه بنده (بدون قصد خودستایی) نه ضعف، بلکه حسن اثر تلقی می‌شود.

همچنین است تلاش برای تطبیق مباحث هستی‌شناسی و وحدت وجود با انتظاراتی که به واسطه مطالعه فلسفه غرب ممکن است در اذهان پدید آمده باشد، همچنین دفع شبهاتی که ممکن است هم از سوی متشرعان مقدس‌مآب بر نظریه وحدت وجود وارد شود و هم از سوی برخی فلاسفه.

از این قبیل است سعی در توضیح خداشناسی عارفان بر اساس آنچه در فلسفه دینی جدید تحت عنوان شیء یا شخص بودن خداوند و مسئله الهیات سلبی و مانند آن مطرح شده است و نیز تبیین رابطه معرفت خداوند با معرفت نفس و فروع آن که به حسب تجربه شخصی خود نگارنده در صورت طرح صحیح هر یک از مباحث پیش گفته، دانشجویان را علی‌رغم سنگینی مباحث جذب خواهد کرد، هر چند ممکن است ناقد محترم و برخی مدرسان محترم دیگر چه بسا تجربه‌ای خلاف آن داشته‌اند.

غرض از این تفصیل این بود که حتی با نگاهی به فهرست کتاب می‌توان دریافت که مطالب کتاب به هیچ وجه سلیقه‌ای نبوده و بر اساس طرح قبلی تنظیم شده است که هر بحث نیز متفرع بر بحث پیشین و به منزله زمینه‌ای برای مباحث بعد تلقی می‌شود، چنان که درک مباحث هستی‌شناسی به منزله زمینه‌ای برای مباحث بعد تلقی می‌شود و عدم درک آن به عدم فهم مباحث خداشناسی می‌انجامد؛ و نیز در رشته جهان‌شناسی که متفرع است بر خداشناسی و علم الاسماء و هکذا دیگر مباحث.

بهرتر بود ناقد محترم برای وضوح بیشتر انتقاد خود در این زمینه مثال‌هایی می‌آورد.

● غفلت از اهداف عاطفی در تدوین کتاب و برقراری رابطه انس‌آمیز با دانشجویان: در این زمینه چنان که گفته شد ممکن است تجربه‌های تدریس متفاوت باشد اما توجه به چند نکته در این باب مهم است: ۱) کتاب‌های عرفان نظری از جهتی همانند کتاب‌های فلسفی‌اند که تا حدود زیادی بر اصطلاحات فنی مبتنی‌اند و این امری است گریزناپذیر. ۲) نگارنده نیز در طول تدریس خویش در کنار جاذبه‌ها و اشتیاق‌هایی که مشاهده کرده شاهد دافعه‌هایی نیز بوده است. طبعاً اگر این دافعه به واسطه متن کتاب بوده باشد (یا حتی ناتوانی مدرس در تدریس این کتاب)، حسرت و اندوه آن برای اینجانب خواهد بود و اگر انگیزه‌ای برای ویرایش مجدد کتاب باشد نیز اصلاح همین مورد خواهد بود؛ اما اینکه متنی مایه جذب از سویی و مایه دفع از سوی دیگر باشد در مبحث عرفان و کتاب‌های عرفانی بی‌سابقه نبوده است. مولانا در مقدمه مثنوی این نکته را طبیعی می‌داند، که در مورد مثنوی نیز می‌توان گفت: یهدی به کثیراً و یضل به کثیراً. مشکل اصلی در این است که بسیاری از مطالب عرفان نظری چیزی است که عارفان آن را از اسرار می‌دانسته‌اند که بیان آن هر نویسنده را به نوعی عمل متناقض می‌کشاند یعنی «بیان سر». از این جهت تنها امید آن است که کسانی که با این گونه متون از

ادامه پیگیری مباحثش منصرف شوند دلیلش آن باشد که با استعداد یا سنخ روحی یا پیش زمینه ذهنی شان ناسازگار باشد. شاید مفاد نصیحت شیخ الرئیس مبنی بر نهی از تدریس اشارات جز به افرادی اندک پس از اختبار و امتحان ایشان، همین بوده است.

البته باز تأکید دارم که این نکته را نمی‌خواهم توجیهی برای عدم اعمال تصحیحات یا عدم استفاده بیشتر از جاذبه‌های هنری در متن قرار دهم.

● یکسان نبودن سطح مطالب: تلاش نگارنده در حفظ سطح کتاب در حد متوسط بوده است به گونه‌ای که نه کاملاً از مباحث فنی و مصطلحات مغلق آکنده شود و نه با ساده‌سازی به حد ابتدال برسد و اگر مواردی از این حد افراط یا تفریط صورت گرفته است، با ذکر نمونه‌ها مشتاق دریافت و توضیح موارد و پیشنهاد و تعدیل آن‌ها هستم.

● مدرس محور بودن متن: حقیقت آن است که متون عرفانی خصوصاً عرفان نظری همانند متون فلسفی، مدرس محورند، از زمره دلایل این امر نیز آن است که در فلسفه و عرفان نظری تبیین مفاهیم، مرحله اساسی است و اگر دانشجو این متون را صرفاً پیش خود بخواند اطمینانی نیست که برای او سوءفهم یا اشتباه در درک مباحث پیش نیاید.

دلیل ذکر مقاطعی از کلمات بزرگان دین یا عرفان بدون توضیح تفصیلی نیز همین است که دانشجو احساس بی‌نیازی نسبت به استاد پیدا نکند زیرا این امر در عرفان و فلسفه او را در معرض خطر و سوءفهم قرار می‌دهد.

۲. نقدهای محتوایی

گذشته از مبحث تناسب محتوا با پیش‌دانسته‌های مخاطب که در بخش نخست بدان پرداختیم و نیز مبحث صفت انسجام که در بخش دوم بدان پاسخ دادیم، ناقد محترم چند نکته را در زمینه محتوا خاطر نشان کرده‌اند، از جمله:

● عدم پابندی به مواضع ابن عربی در همه فصل‌های کتاب: این مورد عمدتاً در دو مبحث «معرفت‌شناسی» و «زبان عرفان» مطرح است که تا حد زیادی عمدی است چرا که بحث «معرفت‌شناسی» بحثی نوظهور در فلسفه دین و اپیستمولوژی است که ضمن بررسی نظرات برخی فلاسفه غرب و متکلمان جدید تلاش شده است که نظرگاه عارفان و فلاسفه اسلامی استخراج شود و با استناد به نظرگاه و کلمات ابن عربی و دیگر عارفان، در نهایت به جمع‌بندی برسد. در مبحث «زبان عرفان» نیز از آنجا که جنبه هنری و زیباشناختی این زبان مدنظر بوده است نه جنبه اصطلاحات فنی آن، مبحث مزبور بیشتر ناظر به معارف مولانا تنظیم شده و شواهدی از مثنوی و دیوان شمس آورده شده است. البته این مباحث در هماهنگی کلی با مواضع ابن عربی بوده است.

در دیگر مباحث نیز خط اصلی معارف همانا مکتب ابن عربی است و استناد به عارفان قبل و بعد از وی برای ایضاح بیشتر مطلب بوده است.

• آوردن تعبیرهای موازی: تعابیر گوناگون از یک مطلب، چه به نقل از عارفان متعدد چه از جانب نگارنده می‌تواند قوت یا ضعف باشد. اگر برای روشن ساختن ابعاد گوناگون یک مفهوم باشد به فهم بیشتر مدد می‌رساند. اما اگر در نهایت جمع‌بندی نشود مایهٔ پراکندگی خاطر مخاطب می‌شود. البته آنچه ناقد محترم در برخی مباحث مانند توضیح فنا و بقا مطرح کرده است چه بسا از سنخ دوم باشد که لازم است با تحلیل و جمع‌بندی به نتیجهٔ نهایی برسد.

موردی که در باب مکاشفه نقل کرده‌اند در دو موضع مختلف کتاب ناظر به دو اصطلاح متفاوت از مکاشفه است؛ یکی مکاشفه به معنی اخص (در ص ۵۷ کتاب) و دیگری مکاشفه به معنی اعم (در ص ۵۶ و ۵۷)، که جمع‌بندی آن به عهدهٔ مدرس یا مخاطب نهاده شده است، هر چند می‌توان این نکته را در پاورقی نیز ذکر کرد.

• القای برخی مطالب مانند جبر (در ص ۱۸۹-۱۹۰) یا شکاکیت (در ص ۱۲۶ و ۱۲۷): این موارد هر چند از سنگین بودن و پیچیدگی مطالب حکایت دارد اما به نظر نگارنده با توجه به توضیحات صفحات قبل و بعد و تدقیق در آن، مقصود کاملاً واضح است. البته می‌توان با افزودن پاراگراف یا توضیحی اضافی نیز برای دفع توهم مزبور افزود.

در نهایت بار دیگر با تشکر از ناقد محترم که اثر حاضر را درخور نقد دانسته و با دقت در آن مطالبی سودمند پیشنهاد کرده است، نگارنده امید دارد بتواند ضمن تصحیح و ارائهٔ ویرایش نوین اثر حاضر، دیگر اثر خویش، مبانی عرفان عملی، را که آمادهٔ نشر از سوی «سمت» است نیز به پیشگاه اندیشمندان تقدیم نماید، به خصوص که یکی از نتیجه‌گیری‌های ناقد محترم یعنی کار جمعی در تدوین کتب درسی در آن به کار گرفته شده است. انه ولی التوفیق.