

تربیت غیرمستقیم مرید در حکایات عرفانی (با تکیه بر تذکره الاولیاء عطار)

علی صفایی^۱

محمد یحیایی*^۲

صفورا السادات رشیدی^۳

چکیده

یکی از پایه‌های اساسی تشکیل و تحکیم مبانی یک تمدن ماندگار، تعلیم و تربیت مؤثر و جریان آفرین است. در واقع دستیابی به اثر بخشی پایا و مؤثر در نظام تربیتی، مستلزم بینش صحیح و انتخاب درست روش تربیت است. یکی از برجسته‌ترین مکاتب تربیتی، مکتب تربیتی عرفای اسلامی است؛ کسانی که توانسته‌اند با کمترین امکانات، یکی از تأثیرگذارترین گونه‌های تربیت را در مواجهه با متربیان خود به کار گیرند. این مقاله بر آن است که با بررسی حکایات مربوط به نوع سلوک عارفان مسلمان، شیوه‌های تربیت غیرمستقیم مرید را با تکیه بر حکایات کتاب تذکره‌الاولیاء عطار، با روش توصیفی- تحلیلی و با توجه به بسامد کارکرد آن‌ها در حکایات این کتاب مورد بررسی و تحلیل قرار دهد. مقصود از شیوه‌های تربیت غیرمستقیم، شیوه‌هایی است که تکیه آن بیشتر بر کنایه و تعریض است و صراحت به تربیت، توسط مرید در آن وجود ندارد.

با توجه به بررسی انجام شده، مشایخ از سه شیوه اصلی تربیتی شامل شیوه‌های: مشاهده‌ای، اکتشافی و کشفی- شهودی بهره برده‌اند که هر یک از این شیوه‌ها در بردارنده فروعاتی هستند. روش مشاهده‌ای شامل روش‌های نمایشی و استفاده از طبیعت و محیط پیرامون؛ روش اکتشافی شامل طرح معما و بیان رمزگونه و استفاده از تاویل و تمثیل؛ و روش کشفی-شهودی شامل استفاده از سفر و هنر در تربیت مرید است.

کلید واژه‌ها: شیوه‌های تربیت (مشاهده‌ای- اکتشافی- کشفی شهودی)، تربیت غیرمستقیم، عرفان اسلامی، تذکره‌الاولیاء.

۱. دانشیار دانشگاه گیلان / safayi.ali@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری زبان فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی / mo_yahyaei@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری زبان فارسی دانشگاه مازندران / safarashe65@yahoo.com

مقدمه

شیوه‌های تربیت، یکی از اصلی‌ترین مباحث موجود در رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی است. علاوه بر دو رشته مذکور که به صورت مستقیم به موضوع شیوه‌های تربیت می‌پردازند، رشته‌های دیگری نیز برای تبیین بهتر مطالب و آموزه‌های خود برای آموزندگان از مباحث تربیتی استفاده می‌کنند؛ زیرا مربی هیچ‌گاه نمی‌تواند بدون اتخاذ روش و شیوه‌ای مناسب و درست، مترقی را در رسیدن به کمال مورد نظر خود یاری دهد و چه بسا استفاده از روشی نادرست نتیجه‌ای متضاد با خواست مربی، در آموزنده ایجاد کند و حتی او را از ادامه‌ی مسیر یادگیری و کمال طلبی بازدارد. در این میان، عرفان و تصوف به عنوان شاخه‌ای مهم و اثرگذار از تمدن ایرانی اسلامی همواره به این امر توجه داشته است و از نظام تربیتی استواری جهت تربیت مریدان استفاده می‌کردند. از سوی دیگر باید گفت که حکومت‌ها و گروه‌های قدرتمند اجتماعی که توان تعیین هنجار برای جامعه فکری و مردم عامه را داشتند، همواره تلاش می‌کردند تا با حمایت مادی و معنوی، روش و خط سیر تربیتی جامعه را در اختیار خود درآورند تا نتیجه، مطابق با ارزش‌های تعیین شده از سوی آنان باشد. به همین دلیل مشایخ با عدم حمایت و گاه سرکوب بیشتر حاکمان و پادشاهان شهرها و کشورهای اسلامی مواجه بودند. آن‌ها با اتخاذ روش و شیوه‌های صحیح و متفاوت در تربیت و کمال‌بخشی مریدان، توانسته‌اند پس از قرن‌ها، هنوز به حیات معنوی خود ادامه دهند و مسیر طریقت را با تربیت مریدانی چون خود ادامه دهند. لازم به ذکر است حتی زمانی که برخی حکام به برخی مشایخ روی خوشی نشان می‌دادند و حمایت مادی خویش را به آن‌ها وعده می‌دادند، این مشایخ واقعی بودند که سیره درویشی خویش را رها نمی‌کردند و گردن اطاعت بر فرمان کسی جز "او" نمی‌نهادند.

رویکرد صوفیه و مشایخ به بحث تعلیم و تربیت، تحت تأثیر نظام ویژه‌ای با عنوان «مراد و مریدی» است. در این نظام «مرید از آن رو باید تن به تسلیم شیخ دهد که معیار مشایخ صوفیه با معیار عالمان ظاهرگرا در باب شرایع متفاوت است. به همین سبب آنان نظام و نظریه دیگری در باب تربیت طراحی و پیشنهاد کرده‌اند که از آن جدا نیست اما از آن فراتر می‌رود و در آن به تحصیل علم از روی کتاب‌های مصنفان و بحث در باب اقوال و ادله اصرار نمی‌شود، بلکه در آن مجاهده با نفس و زدودن صفات مذمومه و بریدن از جملگی علایق و توجه کامل به خدا، اصل اساسی است.» (تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی، ص ۱۷-۱۶) شیوه‌های تربیتی مشایخ گاه بسیار جالب و ابداعی است و می‌توان یکی از دلایل توفیق شیوه‌های تربیتی مشایخ را در شناخت کامل آنان از مرید یافت که با تکیه بر این شناخت، بهترین گزینه را در میان روش‌های متعدد تربیتی موجود برمی‌گزینند. در واقع مسأله شناخت، نکته کلیدی در شیوه تربیتی مشایخ است؛ شناختی که شیخ از خود، از مرید و از طریقت به دست می‌آورد. شناخت شیخ از خود و از طریقت به ریاضت‌ها و مجاهده‌های جسمی و روحی شیخ و ارتباط او با پیر خویش بازمی‌گردد. اما شناخت شیخ از مرید - که دلیل اصلی توفیق شیوه‌های تربیت مشایخ در برابر دیگر گروه‌ها است - به ارتباط نزدیک شیخ با مریدان، زندگی گروهی، تعامل مریدان با هم و با شیخ مربوط می‌شود. در جریان این نوع زندگی است که شیخ به زوایا و خبایای روحی مرید پی می‌برد. محاسن و معایب او را بهتر می‌شناسد و در نتیجه روش مؤثرتری را در برخورد با او برمی‌گزیند. در این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی سعی شده است این روش‌ها - با توجه به بسامد کارکرد آن‌ها - در حکایات کتاب تذکره‌الاولیاء عطار مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. دلیل انتخاب تذکره‌الاولیاء برای انجام این پژوهش آن است که قرن هفتم، یعنی زمان تدوین این کتاب، از یک‌سو دوران بلوغ و پختگی اندیشه‌های صوفیانه است و تصوف در این دوران تا حدود زیادی مراحل تکاملی

خود را پشت سر گذاشته است و از سوی دیگر عطار در این کتاب، عصاره اندیشه و فرهنگ و روش‌های تربیتی فرقه‌های گوناگون صوفیه را جمع‌آوری کرده است؛ در نتیجه این کتاب می‌تواند منبع جذاب و متنوعی برای یافتن شیوه‌های گوناگون تربیتی صوفیان باشد.

شایان ذکر است که پس از مطالعه و بررسی مکرر حکایات تذکره‌الاولیاء آشکار شد که روش‌های مورد بحث در این مقاله با بیشترین بسامد، تأثیرگذارترین شیوه‌هایی بودند که منجر به ایجاد بینش و در نتیجه کنش مثبت در مرید می‌شدند. بنابراین با تکیه به مباحث تربیتی و روان‌شناختی، این روش‌ها - مشاهده‌ای، اکتشافی و کشفی شهودی - مبنای تقسیم‌بندی مقاله حاضر قرار گرفت.

تعریف تربیت

صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت، با توجه به نوع نگاه خود به موضوع تربیت، تعاریف گوناگونی از آن ارائه کرده‌اند؛ گاه کلماتی را بر دیگر تعاریف افزوده‌اند و گاه از تعاریف دیگران چیزی کاسته‌اند. اما ماحصل تمامی این تعاریف‌ها این است: «... تربیت، فرآیند یا جریانی است که در آن استعدادها بالقوه موجود پرورش و رشد می‌یابند.» (تجلی تعلیم و تربیت در ادب فارسی، ص ۱۶)

رشد و پرورش فرد و سوق دادن متربی به سوی کمال مورد نظر مربی، خلاصه و چکیده تمامی تعاریفی است که از تربیت ارائه شده است. هرچند صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت از هر کلمه و ترکیبی با هدفی خاص و به منظوری معین در تعاریف خود استفاده می‌کنند که به نوعی نشان‌دهنده جهان‌بینی آن‌ها است. اما مقصود ما در این مقاله همان تعریف عام تربیت و نزدیک به تعریفی است که علی شریعتمداری در کتاب "فلسفه و اصول تعلیم و تربیت" خود از قول "باتلر" می‌آورد. باتلر «تربیت را فعالیت یا کوششی می‌داند که در آن افراد مسن‌تر اجتماع یا آن‌هایی که بیشتر رشد کرده‌اند با افراد کم‌رشدتر برخورد می‌کنند، تا رشد بیشتری را

در آن‌ها به وجود آورند و از این راه به پیشرفت زندگی انسانی کمک کنند.» (اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۷۵)

روش‌های غیرمستقیم

هر چند روش‌های مستقیم تربیت تا حدودی و در مواقعی خاص مورد استفاده مشایخ قرار می‌گرفت، اما باید دانست که بنای اصلی در تربیت مریدان توسط مشایخ بر ترتیب غیرمستقیم بوده است. عرفان و تصوف به سبب ذات رمزآمیز و تأویلی خود، کمتر تربیتی از جنس مستقیم و صریح را برمی‌تابد. مریدی که با ذهن کنجکاو و ضمیر امیدوار خود، به جستجوی معرفت می‌پردازد و از عمر و آسایش خویش در جهت ایمانی قلبی هزینه می‌کند، بالطبع بهره قابل قبولی از هوش و فراست دارد و نمی‌توان در تربیت او از هر نوع سخن و رفتاری استفاده کرد. تربیت با استفاده از روش‌های مستقیم، معمولاً در قبال افرادی که دارای هوش و فراست‌اند، نه تنها دارای عملکردی مثبت نیست، بلکه با القای نوعی حس بی‌استعدادی در شخص، باعث جبهه‌گیری او در برابر چنین روش تربیتی می‌گردد. از این رو، مشایخ عموماً در شیوه تربیتی خود، بخش عمده‌ای را به روش‌های غیرمستقیم تربیتی اختصاص می‌دهند؛ چنانکه در نقل حالات ابوسعید ابوالخیر آمده است: «و شیخ ما هرگز هیچ کس را نگفته است که چنین کن یا چنان مکن. گفته است که چنین باید کرد و چنان نباید کرد.» (اسرارالتوحید، ص ۵۷) همان‌گونه که در این نقل قول آمده است، شیخ با شناخت صحیح از طبع انسانی و آگاهی از چگونگی افزایش میزان تأثیر سخن، در خطابی مستقیم، مرید را مورد امر و نهی قرار نمی‌دهد، بلکه صرفاً با نشان دادن راه صحیح، مرید را تشویق می‌کند که با فراست خویش راه صحیح را برگزیند.

شایان ذکر است که مقصود از روش‌های غیرمستقیم در این مقاله، روش‌هایی است که تکیه آن‌ها بیشتر بر کنایه و تعریض است و صراحت به تربیت توسط مربی در آن وجود ندارد. مشایخ و مریدان با توجه به سبک خاص زندگی گروهی، به

نوعی ویژه از این شیوه تربیتی استفاده می‌کردند. در این بخش، روش‌های غیرمستقیم تربیتی به سه قسمت عمده: روش‌های مشاهده‌ای، روش‌های اکتشافی و روش‌های کشفی-شهودی، تقسیم‌بندی شده است و به این موضوع پرداخته می‌شود که هر کدام از این روش‌ها به همراه فروع خود، سبب بروز کدام نوع از انواع تربیت غیرمستقیم در آموزه‌های مشایخ شده‌اند.

۱- روش‌های مشاهده‌ای

روش‌های مشاهده‌ای به روش‌هایی گفته می‌شود که در آن مشاهده و دیدن به مثابه اصلی برای تربیت شمرده شود؛ خواه این مشاهده، مشاهده عمل باشد و خواه مشاهده محیط و طبیعت اطراف. «در قاموس اسلام و قرآن می‌توان "نظر" و "بادقت نگاه کردن" را یکی از ارزشمندترین راه‌های کسب معرفت و شناخت نسبت به تمام کائنات و امور عالم نامید.» (بررسی تطبیقی نظریات تربیتی اسلام و ژان ژاک روسو، ص ۸۴)

در روش تربیت مشایخ، مرید همواره در مواجهه عینی با موضوعات مختلف قرار می‌گیرد و شیخ از این رویارویی مرید با مسائل گوناگون برای سوق دادن اندیشه و تفکر او به سوی مقصود مورد نظر بهره می‌گیرد. مرید در روش‌هایی که بر پایه مشاهده قرار دارند، به صورت غیرمستقیم و عینی با رفتار یا نکته‌ای از سوی شیخ مواجه می‌شود که او را در مسیر کمال قرار می‌دهد. مشایخ در سلوک خود با مریدان، از هر فرصتی برای جهت‌دهی اندیشه و رفتار مرید استفاده می‌کردند. از این رو توصیه به خوب دیدن و آگاه ساختن مرید نسبت به نکته‌های ظریف اطراف، که برای او قابل لمس و مشاهده است، فرصتی نیست که مشایخ به سادگی آن را از دست بدهند.

در مورد روش‌های مشاهده‌ای باید گفت که مشاهده عمل، گاه به عنوان یک یادگیری ابتدایی و پایه محسوب می‌شود. یعنی فرد مورد تعلیم از مشاهده عمل، با

مفهومی در ذهن مواجه می‌شود و یا پی به مسأله‌ای می‌برد که پیش از آن، از آن بی-اطلاع بوده است. اما در اکثر موارد روش‌های مشاهده‌ای، نقش یادآوری و تکرار آموخته‌های گذشته را دارند که باعث تحکیم مبانی و داده‌های ذهنی مرید می‌گردند. در این روش‌ها شیخ با نمایاندن صورت عینی و ملموس یک رفتار یا اندیشه، فرد مورد تعلیم را متوجه خطا و اشتباه خود می‌کند. نمونه چنین برخوردی را در حکایت زیر می‌بینیم:

«نقل است که جوانی بود و پیوسته بر صوفیان انکار کردی. یک روز شیخ [انگشتی خود به وی داد و گفت: پیش فلان نانوا رو و به یک دینار گرو کن]. انگشتی از شیخ بستد و ببرد به گرو نستدند. باز خدمت شیخ آمد و گفت: به یک درم بیش نمی‌گیرند. شیخ گفت: پیش فلان جوهری بر تا قیمت کند. ببرد. دو هزار دینار قیمت کردند. باز آورد و با شیخ گفت. شیخ گفت: علم تو با حال صوفیان، چون علم ناناوست بدین انگشتی. جوان توبه کرد و از سر آن انکار برخاست.» (تذکره‌الاولیاء، ص ۱۲۳)

حکایت فوق، که در نقل حالات ذوالنون مصری آمده است، نمایانگر ایجاد فضایی مشاهده‌ای و نمایشی توسط ذوالنون، در مواجهه با آن فرد است. در اینجا شیخ با ایجاد یک کنش عینی، اما در ابعاد کوچک و ملموس برای فرد، به صورت غیرمستقیم او را متوجه این نکته می‌کند که علم و آگاهی کامل فرد نسبت به یک امر است که می‌تواند زمینه را برای قضاوت صحیح فراهم کند.

در این بخش از مقاله، روش‌های مشاهده‌ای به دو عنوان فرعی: روش نمایشی و روش استفاده از طبیعت و محیط پیرامون تقسیم می‌شود. از این رو حکایت فوق که مرتبط با روش نمایشی است، به عنوان نمونه‌ای به منظور تبیین عنوان اصلی ذکر شده است و مجدداً در روش نمایشی که از فروع روش مشاهده‌ای است به آن ارجاع داده خواهد شد.

۱-۱ روش نمایشی

در این روش تربیتی، شیخ برای نمایاندن درستی یا نادرستی عملی، از ایجاد فضایی نمایشی استفاده می‌کند. نمایش، هنری نمادین است و باعث می‌شود مخاطب بدون قرار گرفتن در فضای مخاطب مستقیم و بدون آنکه احساس کند مخاطب است، با نمایش درگیر شود. (نگرشی بر مفاهیم هنری در قرآن، ص ۵۰)

مخاطب با مشاهده نمونه ساختگی یک عمل به وسیله نمایش، با ایجاد یک فضای منطقی ذهنی به مفاهیمی پی می‌برد که غرض از نمایش، رسیدن به آن بوده است. البته ایجاد فضایی نمایشی برای رساندن مخاطب به مفاهیم، کاری حساس و ظریف است؛ یعنی مخاطب نباید احساس کند که با پیامی - مخصوصاً مستقیم - از جانب نمایش مواجه است. از آنجا که احتمال خلط روش نمایشی با روش استفاده از تمثیل وجود دارد، باید گفت که در این مقاله، آن دسته از فضاهایی که عینی و ملموس‌اند؛ و به کنش و رفتاری فیزیکی برای رساندن مفهوم منجر می‌شوند، در زمره روش‌های نمایشی به حساب می‌آیند و آن دسته از فضاهایی که صرفاً در ذهن وجود داشته و جز در ذهن و کلام جایی ندارند، جزء روش‌های تمثیلی محسوب می‌شوند. یعنی تفاوت این دو تقسیم‌بندی تنها در کنش و رفتار خارجی عمل است که در روش تمثیلی، برخلاف روش نمایشی وجود ندارد.

مشایخ با استفاده از این روش، مقاصد مختلفی را دنبال می‌کردند. گاه انجام عمل نمایشی برای تعظیم و بزرگداشت و توجه دادن مریدان به امری خاص انجام می‌گرفت و گاه برای تأکید و یادآوری آموزه‌های پیشین مرید بود. چنانکه در حکایتی در ذکر احوال ابوالقاسم نصرآبادی آمده است: «... یک روز در طواف خلقی را دید که به کارهای دنیوی مشغول بودند و با یکدیگر سخن می‌گفتند. برفت پاره‌یی آتش و هیزم بیاورد. از وی سؤال کردند که: چه خواهی کردن؟ گفت: می‌خواهم که

کعبه را بسوزم تا خلق از کعبه فارغ آیند و به خدای پردازند.» (تذکره الاولیاء، ص ۶۸۵)

در این حکایت، شیخ با حرکتی نمادین اهمیت توجه به خالق را به مردم گوشزد می‌کند. او با این حرکت نمایشی، تکان روحی شدیدی در مخاطب ایجاد می‌کند و او را به تفکر در اعمال خویش وا می‌دارد. این روش به صورت عام در موارد گوناگون توسط مشایخ مورد استفاده قرار می‌گرفت. (برای نمونه نک به: همان: ۳۱، ۱۲۳، ۳۳۷، ۳۷۶، ۵۳۹، ۵۴۲، ۵۴۸)

بسامد استفاده از روش نمایشی برای تأکید بر اهمیت یک موضوع معمولاً در سه مورد خاص بیشتر است:

۱-۱-۱ امتحان نمایشی

یکی از کاربردهای روش نمایشی، ایجاد محیطی برای محک زدن و آزمودن متعلمان است، به گونه‌ای که جایگاه و درجه هر کدام از آنها برای خود، مربی و دیگر متعلمان روشن گردد. از این شیوه تربیتی در این مقاله به عنوان امتحان نمایشی یاد می‌شود. امتحان مرید معمولاً به دو منظور انجام می‌گرفت: نخست آنکه؛ شیخ میزان ظرفیت و مرتبه مرید را در طریقت دریابد و به خود مرید نیز بفهماند؛ زیرا گاه پیش می‌آمد که مریدی صبر کافی در رسیدن به مقامات طریقت را نداشت و یا جایگاه خویش را بالاتر از آنچه هست می‌پنداشت و در نتیجه خواسته‌هایی از شیخ طلب می‌کرد که فراتر از ظرفیت او بود. در این موارد شیخ با امتحان نمادین مرید، او را کاملاً متوجه جایگاه و درجه خود می‌کرد. در تذکره‌الاولیاء آمده است که جوانی یوسف نام، نزد ذوالنون مصری آمد تا اسم اعظم بیاموزد. ذوالنون «... کاسه‌ای چوبین سرپوشیده بدو داد و گفت: از رود نیل بگذر. فلان جایگه شیخی است. این کاسه بدو ده و هر چه به تو گوید، یاد گیر. یوسف کاسه برداشت و روان شد. چون پاره‌ای راه برفت، وسوسه‌ای در وی پیدا شد که: در این کاسه چه باشد؟ که می‌جنبد. سر

کاسه بگشاد. موشی برون جست و برفت. یوسف متحیر بماند. گفت: اکنون کجا روم؟ پیش شیخ روم یا پیش ذوالنون؟ عاقبت پیش آن شیخ رفت با کاسه تهی. شیخ چون او را بدید، تبسمی کرد. گفت: نام بزرگ خدای - تعالی - از او خواسته‌ای؟ گفت: آری. گفت: ذوالنون بی‌صبری تو می‌دید. موشی به تو داد. سبحان‌الله! موشی نگه نمی‌توانی داشت. اسم اعظم چون نگه داری؟ (همان، ۳۳۴) در حکایت فوق، شیخ با محک زدن ظرفیت و میزان رازداری مرید، به گونه‌ای نمادین و عینی او را متوجه عدم شایستگی برای فرا گرفتن اسرار الهی می‌کند.

اما دلیل دوم مشایخ از امتحان مریدان، شناساندن و آشکار کردن دلیل برتری یک مرید نسبت به دیگر مریدان بود. مشایخ، گاه به مریدی خاص توجه ویژه‌ای داشتند که سبب برانگیختن حس حسادت دیگر مریدان می‌شد. مشایخ که عموماً به سبب کمالات روحی و استعداد ذاتی مرید این تمایز را قائل می‌شدند، برای قانع کردن مریدان، در امتحانی نمادین، میزان استعداد و درک مریدان از طریقت را به معرض امتحان می‌گذاشتند تا دلیل برتری مریدی بر دیگر مریدان را به همگان نشان دهند. در این زمینه در ذکر احوال جنید بغدادی چنین آمده است:

«نقل است که مریدی داشت که او را از همه عزیزتر داشتی. دیگران را غیرت آمد. شیخ به فراست بدانست. گفت: ادب و فهم او از همه زیادت تر است. ما را نظر در آن است. امتحان کنیم تا شما را معلوم گردد. فرمود تا بیست مرغ آوردند و گفت: هر مریدی یکی بردارید و جایی که کس شما را نبیند، بکشید و بیارید. همه برفتند و بکشتند و باز آمدند، الا آن مرید که مرغ زنده باز آورد. شیخ پرسید که: چرا نکشتی؟ گفت: از آن که شیخ فرموده بود که: جایی باید که کسی نبیند و من هر جا که می‌رفتم حق - تعالی - می‌دیدم. شیخ گفت: دیدید که فهم او چگونه است و از آن دیگران چون؟ بعد از آن استغفار کردند.» (همان، ۸۰-۳۷۹) (و نیز نک به همان، ۵۰۲)

یکی دیگر از کاربردهایی که مشایخ در استفاده از روش نمایشی، مورد استفاده قرار می‌دادند، توجه و عطف در قبال تمامی مخلوقات، مخصوصاً جانوران و حیوانات است. مشایخ، با رفتار عملی و نمایش‌گونه خویش، اهمیت «الشَّقَقَه عَلٰی خَلْقِ اللّٰهِ» را به مریدان گوشزد می‌کردند! زمانی که مشایخ در آیین تربیتی خود، تا بدین جایگاه عطف می‌ورزیدند و نسبت به مراعات حال حیوانات این همه ظرافت به خرج می‌دادند، ضمیر مرید، ناخودآگاه بدین جهت سوق داده می‌شد که وقتی مراعات حال حیوانی این‌گونه مورد تأکید و اهمیت قرار می‌گیرد، پس پایگاه مراعات هم‌نوع تا چه مقدار است؟!

این توجه و رعایت نزد مشایخ به حدی است که بایزید، از بسطام به همدان می‌رود تا موری را که در بساطش مانده، به جایگاه خویش برگرداند (تذکره‌الاولیاء، ص ۱۴۲) و یا هنگامی که با اصحاب در تنگنایی به سگی می‌رسند، باز می‌گردد و راه خویش به سگ ایثار می‌کند (همان: ۱۴۸) دیگری با سگی هم کاسه می‌شود و به دست خویش لقمه در دهان سگ می‌گذارد. (همان، ۲۸۳) (و نیز نک به: همان، ۱-۲۶۰، ۴۶۰، ۶۳۹، ۶۸۵)

۱-۳-۱ نمایش الگویی رفتار

«مشاهده الگو در یادگیری مشاهده‌ای امری بدیهی است، یعنی بدون مشاهده الگو، اکتساب صورت نمی‌گیرد.» (روان‌شناسی تربیتی، ص ۱۳۴) در واقع «یادگیری در نتیجه تقلید از رفتار مدل یا سرمشق، یا به طور دقیق‌تر، در نتیجه تقلید از اعمال انتخابی حاصل می‌شود. وقتی شرایط یادگیری مناسب طرح‌ریزی شده و حضور داشته باشند، یادگیرنده نگرشی را کسب می‌کند و آنچه سرمشق انسانی بیان یا نشان داده شده است، منعکس می‌کند.» (شرایط یادگیری، ۱۳۶۸: ۳۲۳) روان‌شناسانی چون "پیازه و موریس دبس" این روش را از عوامل مهم رشد کودک و یادگیری اجتماعی دانسته‌اند. (آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت، ۲/۲۳۵)

باید توجه داشت «یادگیرنده، تنها باید رفتار خاص به نمایش گذاشته شده توسط شخص دیگری را قبل از اینکه خود تقلید نماید، مشاهده کند؛ که گاهی اوقات از روی آگاهی و گاهی نیز ناآگاهانه صورت می‌گیرد. شخصی که رفتار را به نمایش می‌گذارد «مدل» نامیده می‌شود و شکل یادگیری را «الگوبرداری» می‌نامند.» (راهنمای عملی تدریس، ص ۳۰۷) در اینجا لازم به ذکر است مهم‌ترین عاملی که مربی را در استفاده از این روش در قبال متریان موفق می‌سازد، «محبوبیت شخص الگو» است. الگو می‌تواند خود مربی باشد و یا فردی باشد که مربی به مربی‌نشان می‌دهد تا از آن طریق، او را به سوی مقصود تربیتی خویش هدایت کند. الگو می‌تواند بدون اینکه کلامی بر زبان بیاورد و یا به کسی امر و نهی کند، با استفاده از جاذبه و محبوبیت شخصیتی خویش و با عمل به تعالیم مورد نظر مربی، مربی را در نیل به هدف تربیتی مقصود، راهنمایی کند. به همین دلیل، دایره شمول روش «نمایش الگویی رفتار» در تربیت مشایخ بسیار گسترده است. یعنی رفتاری از مشایخ که به نوعی در ارتباط با یکی از آموزه‌های صوفیانه باشد، در این روش قرار می‌گیرد. مشایخ با دارا بودن اصل «محبوبیت شخص الگو» در میان مریدان خویش همواره در هر برخورد و رفتاری، به گونه‌ای سرمشق و الگو برای مریدان خود قرار می‌گرفتند. از این رو تمامی حکایاتی که به نوعی، کنش یا واکنش شیخ در برابر موضوعی در آن مطرح شده، جزء روش الگویی محسوب می‌شوند؛ زیرا هر عمل شیخ و هر سخن او سرمشقی برای مرید به شمار می‌آید. وقتی شیخی، به غم‌خوارگی همسایه گبر خویش می‌رود، سرمشقی است برای مریدان که چگونه با اهالی دیگر مذاهب رفتار کنند. (نک به: تذکره‌الاولیاء، ص ۲۵۳) یا وقتی پیری در برابر جفایی صبر می‌کند، در برابر گناهکاری می‌بخشد و در برابر مغروری تواضع نشان می‌دهد، همه‌ی این رفتارها و دیگر اعمال شیخ، چون سرمشقی در برابر دیدگان مریدان قرار می‌گیرد.

اگر با نگاهی عمیق و دقیق به محیط اطرافمان بنگریم، خواهیم دید که عناصر محیط از نظر تنوع و تکثر، برای استفاده در تمثیل‌های تربیتی قابلیت فراوانی دارند. ژان ژاک روسو - از متفکران سیاسی، ادبی و تربیتی قرن هجدهم - معتقد است «باید از آنچه کودک را احاطه کرده و حوادثی که برایش پیش می‌آید برای پرورش و تربیت او استفاده شود. مشاهده آثار طبیعت خارج کودک را به اندیشه وادار می‌کند و این مشاهدات روح استقرا و کشف قوانین را در کودک قدرت می‌دهد.» (بررسی تطبیقی نظریات تربیتی اسلام و ژان ژاک روسو، ص ۹۱) مشایخ صوفیه نیز در مواجهه با عناصر گوناگون طبیعت و خواص و ویژگی‌های ظاهری و درونی این عناصر، به گونه‌ای با آن برخورد می‌کردند که بتوان از آن برای آموزش نکته‌ای تربیتی سود جست. به عبارت دیگر محیط پیرامون مریدان، برای مشایخ، حکم یک وسیله کمک آموزشی را داشت که به واسطه آن مفاهیم مورد نظر خود را، آسان‌تر به مریدان انتقال می‌دادند. به عنوان نمونه، وقتی که مراد به عنوان یک روش تربیتی مریدان را به سفر و سیاحت دعوت می‌کند، برای ملموس کردن علت امر خویش، و ایجاد درکی صحیح در مریدان، شاهد مثالی از خواص آب در طبیعت ذکر می‌کند و آب روان را خوش می‌داند و آبی را که ساکن گردد، متغیر و ناخوش (تذکره‌الاولیاء، ۱۵۱) مشایخ با نگاهی عمیق به محیطی که در آن زندگی می‌کردند، برای انتقال مفهومی تربیتی، از نکات ریز موجود در محیط به بهترین شکل استفاده می‌کردند؛ نکاتی که پیوند آن‌ها با مسائل تربیتی تنها از ذهنی عمیق و هوشی سرشار برمی‌آید. این نکته‌سنجی از محیط و پیوند آن با مسائل تربیتی را در حکایت زیر از شیخ ابوبکر واسطی می‌توان دید:

«نقل است که روزی به اصحاب در خانه نشسته بود و در آن خانه روزنی بود. ناگاه آفتاب در آن روزن افتاد. هزار ذره به هم برآمده بود. شیخ گفت: شما را این حرکات ذره‌ها تشویش می‌آرد اصحاب گفتند: نه. شیخ گفت: مرد موحد آن است که

اگر کونین و عالمین و باقی هر چه هست، اگر همچنین در حرکت آید که این ذره‌ها، یک ذره درون موحد را تفرقه پدید نیاید اگر موحد است» (همان، ۶۳۹) شیخ، در حکایت فوق با استفاده از صحنه‌ای که شاید بارها و بارها، همگان در محیط پیرامون خود مشاهده کرده‌اند به طرح مسأله‌ای تربیتی می‌پردازد که برای مرید تمثیلی مشهود و ملموس است.

۲- روش‌های اکتشافی

حس کنجکاوی، نیاز به دانستن، فهمیدن، شناخت محیط و کشف حقیقت، از ویژگی‌های بارز انسان است و او را به سوی بررسی، تحقیق و تفکر، سوق می‌دهد. (نقش نیازهای روانی در بهداشت روانی و آموزش و پرورش، ص ۴۵) در روش‌های اکتشافی، مربی با درگیر کردن ذهن متربی و واداشتن او به تعمق و اندیشیدن، در پی ایجاد نتیجه‌ای است که توسط خود متربی حاصل می‌آید. «یادگیری اکتشافی یکی از مهم‌ترین روش‌های یادگیری است. زیرا می‌تواند شدیداً ایجاد انگیزه نموده و به دانش‌آموزان در ترکیب آنچه یاد می‌گیرند، کمک نماید.» (راهنمای عملی تدریس، ص ۱۴۹) در روش‌های مستقیم و لفظی، متربی هرگز استدلالی منطقی نمی‌آموزد، و حتی اگر از این طریق به منطق و استدلالی دست یابد، از آنجا که این منطق صرفاً جنبه بیرونی و ظاهری دارد، در کوتاه‌مدت دگرگون می‌شود. زیرا این متربی نبوده است که بناکننده منطق خویش است، بلکه عوامل تصنعی و تحمیلی و یا تنبیه و تشویق بیرونی چنین ساختی را به او القا کرده است.

علی اکبر سیف سه امتیاز برای روش یادگیری اکتشافی بر می‌شمرد. او معتقد است: «۱- این روش، توانایی ذهنی یادگیرنده را افزایش می‌دهد و دانش کسب شده از این طریق، بیش از روش آموزش نمایشی قابل انتقال است. ۲- این روش، انگیزش درونی را افزایش می‌دهد و پاداش شخصی حاصل از این نوع اکتشاف

مؤثرترین روش تقویتی است. ۳- این روش، از روش آموزش نمایشی، به یادداری (نگهداری مطالب در حافظه) مؤثرتری می‌انجامد.» (روانشناسی پرورشی، ص ۳۹۵)

ارزش آموزه‌هایی که از روش اکتشافی بدست می‌آید، به دلیل درگیری استدلالی ذهن تربی با آن بسیار زیاد است و در ذهن مرتبی جایگاهی پایدار پیدا می‌کند. از این رو مشایخ به شیوه‌های گوناگون و با تنوع زیاد، از این روش در تربیت مریدان سود می‌جستند. در واقع می‌توان گفت «یکی از اهداف روش اکتشافی این است که یادگیری را لذتبخش و الهام‌بخش می‌کند. انگیزش در روش اکتشافی، عمدتاً درونی است و به دلیل هیجان و لذتی که در زمان رسیدن به بینش یادگیرنده دست می‌دهد، ایجاد می‌شود.» (روانشناسی تربیتی، ص ۱۵۴) با توجه به گوناگونی روش‌های مبتنی بر اکتشاف و با استناد به حکایت‌های کتاب تذکرة الاولیاء، این روش‌ها را به سه بخش عمده تقسیم می‌کنیم:

۲-۱ طرح معما و بیان رمزگونه

طرح معما و ایجاد سؤال در ذهن سالک، باعث می‌شود که او از لحاظ ذهنی دغدغه‌جواب پیدا کند و برخلاف روش‌هایی مانند سخنرانی و پند و اندرز که بدون ایجاد سؤال در ذهن فرد داده‌هایی انباشته می‌شود - و به سرعت تأثیرشان از بین می‌رود - تربیتی به مراتب پایدارتر را در ذهن مرتبی شکل می‌دهند. «رمز اصولاً پیوند با احوال و عوالم و معارفی دارد که از دایره امور عادی و طبیعی و واقعیت‌های حسی و تجربی بیرون است. بر پایه این نظریه، هر چه درباره تجربه‌های ماورایی بگوییم، رمزی از کار درمی‌آید.» (زبان عرفان، ص ۱۱۷)

«در جریان این رمزگشایی و کشف معانی رمزهاست که هم حقایق فلسفی آموخته از طریق عقل و نقل درباره عالم کبیر و عالم صغیر، به وسیله تجربه‌های روحانی شخص بر سالک محقق و سبب یقین او می‌گردد، و هم نور معرفت نسبت به حقایق عالم

ماورای عالم محسوس در دل وی پرتوافکن و راز منزلت آسمانی و حقایق دینی بر سالک آشکار می‌شود.» (رمز و داستان‌های رمزی، ص ۲۱)

مشایخ صوفیه در بعضی مواقع با رفتار یا سخنی معماگونه و رمزی توجه مریدان را به خود جلب می‌کردند و با ایجاد سوال و ابهام در ذهن مرید، وی را در نوعی حالت انتظار و تعلیق نگاه می‌داشتند تا به وقت، از عمل خویش رمزگشایی کرده، ابهام را برطرف سازند. نمونهٔ چنین رفتاری را در حالات عبدالله تستری می‌بینیم که گفت: «اگر شکم من پرخمر شود، دوست‌تر دارم که از طعام حلال، گفتند: چرا؟ گفت: از آن که چون شکم پرخمر شود، عقل بیارامد و آتش شهوت فرومیرد و خلق از دست و زبان من ایمن شوند، اما چون از طعام حلال پر شود، فضول آرزو کند و شهوت قوی گردد و نفس به طلب آرزوهای خود سربرآورد» (تذکره‌الاولیاء، ۲۷۰)

نمونه‌ای که از رفتار معماگونه و رمزی مشایخ آورده شد، رفتاری از جنس کنش عملی و شخصی شیوخ است که باعث ایجاد ابهام و معما در ذهن سالک می‌شود. اما گاه، مشایخ به صراحت، معمایی طرح کرده و از مریدان طلب جواب می‌کردند تا از این طریق، مسأله‌ای تربیتی را به مریدان متذکر شوند. نمونهٔ چنین معماهایی را در ذکر احوال "کفیف مآلقی" در نفحات الانس می‌بینیم:

«روزی با اصحاب خود گفت: اگر فی المثل دو مرد باشند و هر یکی را ده دینار باشد، یکی از ایشان یک دینار صدقه کند و نه دینار نگاه دارد، و دیگری نه دینار صدقه کند و یک دینار نگاه دارد، کدام از ایشان فاضل‌تر است؟ همه گفتند: آن که نه دینار صدقه کند. شیخ گفت: چرا وی فاضل‌تر است؟ گفتند: از آن سبب که وی بیشتر تصدق کرده است. شیخ گفت: آنچه گفتید خوب است، اما روح مسأله را ندانستید و بر شما پوشیده بماند. گفتند: آن کدام است؟ گفت: آن که ما هر دو را در مال برابر فرض کردیم، آن که بیشتر داد در آمدن وی در مقام فقر بیش از آن کس

است که کمتر داد، پس نسبت وی به فقر زیادت باشد. پس وی افضل باشد.» (نفحات الانس، ۵۳۲)

در حکایت فوق، شیخ با طرح معما، مریدان را به کنه و باطن یک عمل دلالت می‌کند و علت برتری یک عمل را بر دیگری، با آشکار کردن دلیل و نفس آن عمل، بیان می‌کند. (نیز نک به: اسرار التوحید، ۲۴۴ و تذکره‌الاولیا، ۵۴۸ و نفحات الانس، ۷۲ و ۲۲۹)

۲-۲ استفاده از تأویل

تأویل ناشی از فکر و خیال است. فکر و خیالی که می‌تواند از موضوعات و موارد روزمره، برداشتی بلند و عمیق به دست بدهد. «چون تخیل هست تأویل هم هست و وجود تأویل دلیل بر وجود رمزاندیشی یا حتی ساحت دوگانه چیزهاست که از یک سو رمزند و از سوی دیگر مرموز» (هانری کرین، ص ۳۹۵) تأویل یا برداشت از یک موضوع، بسته به نگرش، تفکر و میزان آگاهی افراد درخصوص آن موضوع، متفاوت است. گاهی در برخورد با امری عادی و سخنی معمول، ذهن فعال، چنان برداشتی می‌کند که همگان را به تعجب وا می‌دارد و به دیگران می‌آموزد که می‌توان از افق‌های دیگر نیز به مسائل پیرامون خود نگریست. از آنجا که شیوخ تصوف و عرفان تمام همت و نیروی اندیشه و توان بدنی خود را صرف رسیدن به حقیقت و شناخت آن کرده‌اند، همواره حضور عمیق خداوند را در ذهن و ضمیر خویش احساس می‌کنند. به بیانی دیگر، آن‌ها در هر چه می‌بینند و هر سخنی که می‌شنوند، اثری از او می‌بینند.

شایان ذکر است که مشایخ، اغلب در تأویل دیده‌ها و شنیده‌ها، چندان تکلف نمی‌ورزند و تأویل‌ها، ناخودآگاه، به سرعت و با ایمان قلبی حاصل می‌شود. این که ما برخی رفتارهای مشایخ را تأویلی متفاوت از واقعیت بیرونی بدانیم، حکمی شخصی از درک و برداشت فردی خویش صادر کرده‌ایم؛ زیرا ممکن است مشایخ با

ایمان قلبی خویش، تأویل خود را عین واقعیت دانسته و جهان ذهنی ما را مجازی بیش ندانند. در اینجا تأویل مشایخ از «دیده‌ها و شنیده‌ها» تحت همین عناوین به دو بخش تقسیم می‌شود.

۲-۱-۲ تأویل دیده‌ها

اگر می‌توانستیم دنیا را از چشم عارفان ببینیم، بی‌گمان تمام دنیای اطراف را همچون نشانه‌ها و آیاتی می‌دیدیم که به سوی خداوند اشاره می‌کند. مشایخ در دیده‌های خود همواره در جستجوی نشانه‌هایی از اویند. یکی وقتی ضعف و ناامیدی بر او غالب می‌شود، چشمش بر ماه می‌افتد و می‌بیند که بر آن نوشته است: «فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ وَ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ» (تذکره‌الاولیاء، ص ۶۸۶) و آن دیگری را خاموش شدن شمعی به گریه می‌اندازد، زیرا شمع‌های ایمان و چراغ‌های توحید را در سینه‌ها می‌بیند و می‌ترسد که مبادا خاموش شوند! (همان: ۳۱۷) حکایاتی از این دست در حالات مشایخ تصوف کم نیستند. چنان که در ذکر احوال ابوالقاسم نصرآبادی آمده است: «... یک روز در حرم باد می‌جست و شیخ در برابر کعبه نشسته بود که جمله استار کعبه از آن باد در رقص آمده بود. شیخ را از آن حال، وجد پیدا شد. از جای برجست و گفت: ای رعنا عروس سرافراز که در میان نشسته‌ای و خود را چون عروس جلوه می‌دهی و چندین هزار خلق در زیر خار مگیلان به تشنگی و گرسنگی در اشتیاق جمال تو جان داده، این جلوه چیست؟ که اگر تو را یک بار بیتی گفت، مرا هفتاد بار عبدی گفت.» (همان، ۶۸۵)

در خصوص تأویل دیده‌ها توسط مشایخ باید گفت تربیت مریدان به این گونه به آن‌ها می‌آموزد که چگونه دقیق و عمیق به اطراف بنگرند و به سادگی از کنار چیزهایی که می‌بینند نگذرند. البته نگاه دقیق و عمیق چندان کافی به نظر نمی‌رسد، این تأویل دیده‌ها توسط مشایخ بیشتر به نوعی هنر و مخصوصاً شعر مانند است. مشایخ صوفیه چنان انقلابی در دیده‌ها و برداشت از آن‌ها ایجاد می‌کنند که جز شاعر

و شعر را توان ایجاد چنین تصاویری نیست؛ تصاویری که گاهی همانند آن‌ها را حتی در شعر مدرن معاصر نیز نمی‌توان یافت. (و نیز نک به: همان، ۴۰۷، ۴۸۷، ۵۴۳، ۶۶۹)

۲-۲-۲ تأویل شنیده‌ها

تأویل سخنان، عبارات و حتی صدای حیوانات، یکی دیگر از شیوه‌های تربیتی پیران عارف بوده است. مشایخ با برداشت زیرکانه و خلاقانه خود از صداهای اطراف، نوعی دیگر شنیدن را به مریدان می‌آموختند. همان گونه که در تأویل دیده‌ها گفته شد، در بسیاری از موارد چنین به نظر نمی‌رسد که اراده و اختیار چندانی از طرف مشایخ وجود داشته باشد. عارفان، عاشقان حق بودند و رسم عاشقی جز این نیست که در هر شیئی نشانی از معشوق ببیند و از هر صدایی، صدای او را بشنوند. مشایخ با حضور مداوم و مستغرق شدن در خیال معبود، عاشقانه در اصوات به دنبال نشانی از او بودند. چنانکه شبلی روزی «... به باب الطاق شد. آواز مغنیه‌ای شنود که می‌گفت: وقت و وقت بیاب الطاق. از هوش بشد و جامه پاره کرد و بیفتاد. برگرفتندش، به حضرت خلیفه بردند. گفت: ای دیوانه این سماع تو بر چه بود؟ گفت: آری شما باب الطاق شنودید، اما ما باب الباق شنودیم. میان ما و شما طایبی درمی‌آید.» (تذکره الاولیاء، ص ۷-۵۴۶) و روزی دیگر «در بغداد [می] رفت. فقاعی آواز می‌داد: لم یبق الّا واحد - جز یکی باقی نماند - شبلی نعره بزد و می‌گفت: هل یبقی الّا واحد؟» (همان: ۵۴۷) (و نیز نک به: همان، ۱۸۹، ۲۰۲، ۳۴۱، ۵۴۳، ۶۸۰، ۵۴۹)

۲-۳ تمثیل

تمثیل یکی از مباحث مهمی است که علاوه بر ادبیات، به خصوص میان بلاغیون، در منطق نیز همواره مورد توجه و طرح بوده است. تعریف و کارکرد تمثیل میان منطقیون با تعریف و کارکرد آن بین بلاغیون متفاوت است. تمثیل در منطق یکی از انواع استدلال - در کنار قیاس و استقراء - است که از ارزش پایین‌تری نیز برخوردار است. در حالی که تمثیل در ادبیات، نقش و کارکرد بسیار باارزشی دارد؛ به گونه‌ای

که هم به عنوان یک روش و هم به مثابه یک ابزار در نظر گرفته می‌شود. در واقع تمثیل «شیوه و استراتژی خاصی است که می‌توان آن را در هر نوع و شکل ادبی به کار گرفت، اما هرگاه اثری سراسر به شیوه تمثیل بیان شود، می‌توان آن را یک نوع ادبی مستقل، ادب تمثیلی دانست.» (بررسی کارکرد تمثیل در آثار ادبی تعلیمی، ص ۳۴)

از گذشته تا کنون، نگرش‌های مختلفی در ادبیات و بلاغت درباره تمثیل وجود داشته است: هم معنی با تشبیه، نوعی تشبیه با وجه شبه مرکب از امور متعدد، و یا نوعی از استعاره و مجاز. (نقش تمثیل در داستان‌های مثنوی معنوی، ص ۱۳۵) جرجانی - از علمای بزرگ بلاغت - در این باره معتقد است که دو گونه تشبیه وجود دارد؛ تشبیه عام و تشبیه خاص. تشبیه خاص همان تشبیه تمثیل است. در واقع تشبیه تمثیل نیاز به تأویل دارد و برای آن سه ویژگی ذکر می‌کند: وجه شبه در آن آشکار نیست. وجه شبه صفتی عقلی و غیرحقیقی برآمده از امور متعدد است که نیاز به تأویل دارد (اسرارالبلاغه، ص ۷۱-۷۸) همچنین سکاکی در این باره می‌گوید که «تشبیه تمثیلی، تشبیهی است که وجه شبه در آن به هیئت باشد غیرحقیقی و حسی، خواه عقلی باشد و خواه اعتباری صرف.» (مفتاح العلوم، ص ۴۵۵)

استفاده از تمثیل در کلام، علاوه بر هنری تر کردن و زیبا کردن آن، موجب افزایش رسانندگی پیام و تأثیر بیشتر بر مخاطب می‌شود. در واقع مخاطب با مثالی زیبا و به صورت غیرمستقیم، در ذهن خود میان مطلب ذکر شده و پیام نهفته در آن مشابهت ایجاد می‌کند و پیام آن را به ذهن می‌سپارد. از آنجا که انس بشر، بیشتر با محسوسات است تا معقولات، استفاده از تمثیل یکی از راه‌هایی است که می‌تواند معقولات را هر چه بیشتر به محسوسات ذهن متربی نزدیک کند. این روش می‌تواند امور معقول، انتزاعی و ذهنی را هر چه بیشتر به امور عینی نزدیک کند. «با تمثیل و تشبیه، نوعی یادگیری معنی‌دار نیز تحقق می‌یابد، زیرا دانش آموزان اغلب با مثال‌ها و مشابه‌ها

آشنا هستند؛ از این رو با مثال زدن و تشبیه کردن محتوای آموزشی جدید با آموزه‌های پیشین، بین آنان رابطه برقرار می‌کنند و یادگیری، بهتر و ساده‌تر انجام می‌شود.» (نگرشی بر آموزش، ص ۱۵۰) تعدادی از روانشناسان مکتب شناختی نیز معتقدند که استدلال و آموزش از راه تمثیل، اساس هوش عمومی است و تنها از راه شناخت وجوه مشابه و متفاوت یک چیز با چیزهای دیگر است که می‌توان آن را درک کرد. (آموزش تفکر انتقادی، ص ۵۹)

در قرآن کریم و سیره بزرگان دین استفاده از تمثیل دارای بسامد بالایی است و این نشان‌دهنده اهمیت این شیوه در تربیت اسلامی است. مشایخ صوفیه هم در خلال جملات و عبارات خود گاهی از تمثیل برای درک بهتر مفاهیم و یا شرح احوال خود استفاده می‌کردند؛ چنان که از حسن بصری نقل می‌کنند که گفت: «هیچ ستوری به لگام سخت، اولی‌تر از نفس تو نیست در دنیا.» (تذکره‌الاولیاء، ص ۳۹) همو وقتی که از حالش می‌پرسند، می‌گوید: «چگونه باشد حال قومی که در دریا باشند و کشتی بشکند و هر یکی بر تخته‌ای بمانند؟ گفتند: صعب باشد. گفت: حال من هم چنین است.» (همان: ۴۰) در اینجا شیخ برای انتقال بهتر و ملموس‌تر احوال خویش از تمثیلی مدد می‌گیرد که برای ذهن مرید ملموس‌تر از سخنانی ذهنی و انتزاعی است. در جایی دیگر عطار از قول احمد حواری نقل می‌کند که گفت: «دنیا چون مزبله‌ای است و جایگاه جمع آمدن سگان است و کمتر از سگ باشد آنکه بر معلوم دنیا نشیند، از بهر آن که سگ از مزبله، چون حاجت خود روا کند سیر شود و باز گردد.» (همان، ۳۰۱) (و نیز نک به: همان، ۴۷، ۵۵، ۳۳۲، ۳۲۳، ۵۶۷، ۵۸۳)

اخوان الصفا نیز از این روش تربیتی بهره می‌بردند و معتقد بودند «برای آنکه تعلیم مفیدتر و مؤثرتر صورت پذیرد، باید از محسوسات آغاز کرد؛ زیرا امور محسوس به فهم متعلم نزدیک‌ترند. از همین رو، تعلم هندسه را مقدم بر تعلم منطق

توصیه می‌کنند، زیرا مثال‌های هندسه قابل رؤیت است.» (آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت، ۲۲۵/۱)

۳- روش‌های کشفی - شهودی

همان‌گونه که از عنوان برمی‌آید، این روش‌ها تلفیقی از تکنیک‌های اکتشافی و مشاهده‌ای‌اند که ما از آن‌ها با عنوان روش‌های کشفی - شهودی نام می‌بریم. یعنی در استفاده تربیتی از این روش‌ها، ذهن متربی هم دچار کشف و تحلیل می‌شود و هم به عینه و به صورت ملموس با مسائلی مواجه می‌شود که در تربیت مورد نظر مربی، سودمندند. استفاده مشایخ صوفیه از شیوه سفر و هنر در تربیت مریدان، بارزترین این شیوه‌هاست که در ادامه بدان‌ها می‌پردازیم.

۳-۱ استفاده از سفر در تربیت

«سفر، سیاحت و جهانگردی، در میان معتقدان بیشتر ادیان ستوده است. سیاحت تقریباً اهداف مشترکی از سفر خود داشته‌اند که اصلی‌ترین مقاصد ایشان: ریاضت، مجاهده، مبارزه با هوای نفس، دیدار مشایخ قوم و فراگیری دانش از محضر ایشان، زیارت اماکن متبرکه، آشنایی با اقوام بیگانه سرزمین‌های مختلف و تحقیق درباره ملل و نحل متفاوت است. علاوه بر منابع صوفیه، سفرنامه‌های موجود چون سفرنامه ناصر خسرو، رحله ابن بطوطه و رحله ابن جبیر و غیره مبین این معانیند، هر چند که هیچ‌کدام از نامبردگان داعیه تصوف نداشتند» (سفر در متون نثر عرفانی، ص ۲۸)

در واقع سفر یکی از شیوه‌های تربیتی مشایخ است که در آن مرید تحمل مصائب را تمرین می‌کند و با دیدن شهرها و سرزمین‌های گوناگون، از مردمان تجربه می‌اندوزد و نیز از سخن پیران مختلف بهره می‌برد. مریدی که خواهان رشد و رسیدن به مراتب کمال در طریقت است، ناگزیر از سفر است؛ زیرا یکی از فوائد سفر دیدن مشایخ بسیار و بهره بردن از سخن آنان است. چنان‌که گفته‌اند: «دیدار پیران از فرایض این قوم است، که از دیدار پیران آن یابند که به هیچ چیز نیابند.» (نفحات

الانس، ص ۱۱۶) «مطالعه سرگذشت بسیاری از عالمان قدیم نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از فعالیت‌های علمی آنان مصروف مسافرت‌های علمی به ویژه به شهرهایی چون مدینه و مکه و سپس بغداد و ری و نیشابور و قاهره می‌شده است.» (تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی، ص ۵۵)

مشاهده مشایخ بسیار، رفتن به محضر آنان و کسب فیض از آنان برای سالک در میان دیگر سالکان کسب اعتبار می‌کرد و گاه دلیل ارجحیت یکی بر دیگری می‌شد. چنان که در نقل حالات "علی بن بندار" آمده است که: «... با شیخ ابو عبدالله خفیف به تنگی پلبی رسیدند. شیخ ابو عبدالله خفیف وی را گفت: پیش رو ای ابوالحسن! گفت: به چه سبب پیش روم؟ ابو عبدالله خفیف گفت که: تو جنید را دیده‌ای و من ندیده‌ام.» (نفحات الانس، ص ۱۱۶-۱۱۵)

یکی دیگر از فواید تربیتی سفر برای مرید، استفاده از سفر به مثابه نوعی تمرین توکل بود. مرید، هنگام گذشتن از بیابان‌ها و عبور از کوه‌ها و دشت‌ها - که معمولاً بدون زاد و توشه و تنها با توکل و اعتماد به خداوند انجام می‌شد - بسیار پیش می‌آمد که تا مرز هلاک می‌رفت. اما هر بار که به مرگ نزدیک می‌شد، با کرامتی از آن ورطه خارج می‌شد. بخش عمده‌ای از این کرامات منسوب به خضر نبی است که در هنگام شدائد و سختی‌هایی که بیم هلاک در آن می‌رفت به یاری صوفیان می‌آمد. سفر با پای پیاده و بدون توشه و با اعتقاد به روزی‌رسان بودن خداوند، مرید را با انواع ماجراها و تنگناها مواجه می‌کرد و به او توکل و اعتماد به خداوند را می‌آموخت و وی را از این سفرها پخته و دنیا دیده بیرون می‌آورد.

با توجه به شرح حال برخی از مشایخ و مقایسه سیره عملی آنان در زندگی، باید گفت که میان مشایخ درباره سفر و لزوم آن، اختلاف نظر و عمل وجود دارد. برخی از مشایخ و «عرفا با سیر و سفر موافق نبوده‌اند و تمام عمر اقامت اختیار کرده‌اند، یا تنها سفر ایشان حج خانه خداست، آن هم به جهت ادای تکلیف، زیرا ایشان خود در

سایه عنایت حق با کمند جذبۀ الهی و به صحبت شیخی کامل به کعبه مقصود رسیده-
اند و در نتیجه از سیر و سفر مستغنی بوده‌اند؛ اما بیشتر آن‌ها به سیر و سفر پرداخته‌اند
یا در آغاز کار جهت استفاده از مشایخ یا پایان کار جهت افادت و ارشاد خلق و یا
تمام عمر، از آن جهت که صلاح دل و صحت حال خود را در آن دانسته‌اند و این سیر
و سفرها خود مؤید نقش سفر در عرفان اسلامی است.» (بررسی و تحلیل جایگاه سفر
آفاقی در متون عرفانی، ص ۶۹)

۳-۲ استفاده از هنر در تربیت

هنر در گذشته شامل تمامی دستاوردهای فکری و عملی انسان بود و تمامی فضایل و
کمالات انسان را در بر می‌گرفت (هنر شاعری یا شاعر هنری، ص ۶۴) استفاده از هنر
در تربیت، موضوعی تازه در تاریخ تعلیم و تربیت نیست. فرهنگ‌ها و تمدن‌های
گونگون از دیرباز هنر را به چشم ابزاری قوی در پرورش روح و جسم آدمی
می‌دیده‌اند. ابزاری که قادر است اندیشه و حکمت را با خویش برای هنرمند به
ارمغان بیاورد. امروزه نیز بسیاری از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت، نوعی به
استفاده ابزاری از هنر قائلند. آن‌ها بر این باورند که هنر می‌تواند در شکل‌گیری
شخصیت و منش شخصیتی انسان تأثیر عمیقی داشته باشد و از آنجا که هنر مستلزم
تفکر است، پس نگاه متفکرانه به آثار هنری روشی برای بهتر اندیشیدن است (پرورش
تفکر ممتاز از طریق برنامه درسی هنر، ص ۹-۲۵۷)

اما باید گفت آنچه استفاده از هنر را در عرفان اسلامی برجسته می‌کند، ابداع یک
شیوه و روش متمایز و بدیع نیست؛ بلکه برجستگی استفاده از هنر در تعالیم تصوف
در این است که این شیوه جایگاه چندانی در تربیت اسلامی، پیش از ظهور تصوف
نداشت و به چشم ابزاری برای انتقال مفاهیم و تربیت روحی دیده نمی‌شد. عرفا به
سماع به گونه‌ای خاص می‌نگریستند که می‌توانست حکمت بیافریند و روح را صیقل
دهد. به عنوان مثال، امام محمد غزالی در وصف سماع و تفسیر آن می‌گوید: «سماع

آواز خوش و موزون، آن گوهر دل را بجنابند، و در وی چیزی پدید آورد، بی آنکه آدمی را در آن اختیاری باشد و سبب آن مناسبتی است که گوهر دل آدمی را با عالم علوی - که آن را عالم ارواح گویند- هست. و عالم علوی عالم حسن و جمال است، و اصل حسن و جمال تناسب است، و هر چه متناسب است نمودگاری است از جمال آن عالم؛ چه هر جمال و حسن و تناسب که در این عالم محسوس است، همه ثمرهٔ جمال و حسن آن عالم است. پس آواز خوش و موزون متناسب هم شبهتی دارد از عجایب آن عالم. بدان سبب که آگاهی در دل پیدا آورد و حرکتی و شوقی پدید آورد.» (کیمیای سعادت، ۱/۴۷۳-۴۷۴)

سماع که آمیزه‌ای از هنرهایی چون موسیقی، آواز و رقص بود، تأثیر شگرفی بر فرهنگ و هنر اسلامی و ایرانی گذاشت تا جایی که حسین نصر معتقد است تصوف، موسیقی اصیل ایرانی را چنان متأثر کرده است که تا امروز نیز موسیقی عرفانی از جایگاه ویژه‌ای در موسیقی سنتی ایران برخوردار است. (تصوف و تأثیر آن در موسیقی، ص ۱۷۴)

سماع، موسیقی و خواندن شعر چنان با عرفان صوفیانه آمیخته است که جدایی آن‌ها به نظر امکان‌پذیر نمی‌آید. عرفا از قدرت معنوی موسیقی و رقص در پالایش و تزکیهٔ روح انسان یاری جستند و این استفاده از هنر زمانی اتفاق افتاد که بیشتر مردم با هنر و دستاوردهای آن به گونه‌ای بیگانه بودند. در چنین فضایی عرفا با استفادهٔ صحیح و مثبت از موسیقی و سماع، هنر را ارجمند داشتند و از هنر برای پیشبرد معنوی سالکان استفاده کردند. (زیبایی پرستی در عرفان اسلامی، ص ۲۵۰)

در خصوص کارکرد تربیتی سماع و اینکه چرا ریشه‌های موسیقی و رقص از تصوف برخاسته است، نمی‌توان به ضرس قاطع سخن گفت. فریتس مایر در این مورد احتمالاتی را مطرح می‌کند. او معتقد است که یا این الحان و اشعار در آغاز مجلس سبب رفع گرفتگی سالک و ایجاد راحتی برای او می‌شد و یا از این الحان

جهت نیل به مدارج بالاتر روحانی استفاده می‌کرده‌اند. همچنین مایر امکان آمیخته بودن هر دو مقصود را نیز در آغاز ایجاد سماع محتمل می‌داند. (ابوسعید ابوالخیر حقیقت و افسانه، ص ۲۴۳)

سماع صوفیان، جدا از نمود باطنی آن در قلب سالک، در ظاهر نیز دارای نشانه‌هایی است که سماع را به امری معنوی و آسمانی بدل می‌کند. نوع جامه درویش، نوع چرخیدن در حالت رقص و طرز قرار گرفتن دست‌ها، همگی دارای معنایی رمزی و تأویلی‌اند. «درویش دور خود و خورشید (پیر و مقتدای خویش) می‌چرخد و سپس دست راستش را که حاکی از خودآگاهی و توجه نفس است و کَفَش به سوی بالاست، بلند می‌کند تا از ذات حق کسب فیض کند و دست چپش را که کَفَش به سوی زمین است پایین می‌آورد تا فیض و موهبت الهی را به زمین برساند، و این‌چنین واسط و رابط میان آسمان و زمین می‌شود و سرانجام با برداشتن هر دو دست به سوی آسمان، خود را به جوار حق می‌پیوندد.» (مدخلی بر رمزشناسی عرفانی، ص ۱۴۰) در واقع «سماع در معنای نمادینش می‌تواند بزرگ‌ترین کرامت باشد.» (الست در غزلیات شمس، ص ۲۰۴)

نوع تأویل مشایخ از اشعار و الحان به گونه‌ای است که به صورت مستقیم با سطح درک آدمی ارتباط دارد. یعنی مشایخ در مواجهه با موسیقی و سماع بیش از آنکه به خود موسیقی و شعر توجه کنند، بیشتر شنونده را در نظر می‌گرفتند. چنان که بعضی از مریدان را از تواجد و یا نعره زدن در حالت سماع باز می‌داشتند و بعضی دیگر را در چنین حالاتی رها می‌کردند تا خود مرید به حالت سکون برسد. (نک به: تذکره‌الاولیاء، ص ۳۰ - ۲۹)

نقل است که مولانا جلال الدین بلخی روزی در جمعی گفت: «آواز رباب، صریر باب بهشت است که ما می‌شنویم. منکری گفت: ما نیز همان آواز می‌شنویم؛ چون است که چنان گرم نمی‌شویم که مولانا؟ خدمت مولوی فرمود: کَلَّا و حاشا! آنچه ما

می‌شنویم، آواز باز شدن آن در است، و آنچه وی می‌شنود آواز فراز شدن.» (نفحات
الانس، ص ۶۳)

وقتی به زیبایی این سخن و برداشت شاعرانه مولانا از صدای رباب می‌اندیشیم،
می‌توانیم به درک بهتری از استعداد و ظرف وجودی آدمی برسیم. یکی با شنیدن
آوایی تنها به حرکاتی موزون بسنده می‌کند و اوج التذاذ خویش را در حداقلی چنین
می‌جوید و دیگری چون مولوی به اوجی می‌رسد که ضمیر عوام را، حتی به حوالی
آن آفاق راهی نیست.

همان‌طور که گفته شد این حکایت اشاره‌ای ظریف به وسعت قلب و میزان آگاهی
و معرفت افراد دارد. یعنی چنان که از این حکایت و حکایاتی نظیر آن برمی‌آید، گاه
ممکن است صوتی واحد، برای شخصی، بسط و فتوح به همراه آورد و موجب
گشایش و سیر معنوی او گردد و برای دیگری موجب قبض و گرفتگی خاطر شود.
به همین دلیل است که همواره در تاریخ عرفان و تصوف دو گونه دیدگاه درباره
سمع وجود داشته است؛ دیدگاه مثبت و دیدگاه منفی. «سمع ممدوح منجر به ترک
هستی و گشوده شدن در ارادت بر دل سالک می‌شود و سماع اهل لهُو منجر به بهره
و لذت هستی و سرانجام دیو پروری در وجود سالک می‌شود.» (سمع اهل تصوف و
رویکرد سعدی بدان، ص ۲۹۱) تشخیص چگونگی برخورد با این مسأله و سالکان
همواره بر عهده پیر بوده است.

مشایخ، سماع را چیزی جدا از عبادت و ذکر نمی‌دانستند و برای سماع اعتباری
کمتر از نماز و روزه و حج و زکات قائل نبودند. از این رو ابوسعید که به مریدان و
یاران می‌گفت: «قوموا و ارقصوا لله» (اسرارالتوحید، ص ۸۵) برخیزید و برای خدا
رقص کنید. یعنی نفس را یک سو نهدید و همگی، او را باشید. همان گونه که برای
خدا نماز می‌خوانید و به حج می‌روید، به همان شکل و قربۀ الی الله به رقص درآیید.

همچنین مشایخ برای سماع، مقام‌ها (فهم، وجد و حرکت)، احکام و نیز آداب مخصوصی قائل بودند. (آداب و مراسم سماع، ص ۸۱-۸۹)

در مجموع باید گفت تربیت هنری با تلطیف عواطف و احساسات فرد، سبب می‌گردد که سالک با دیدی زیبایی‌شناسانه به محیط پیرامون خود بنگرد و در قبال صداها و تصاویر اطراف خود حساسیت بیشتری نشان دهد و دنیای ذهنی خود را از جهانی خشک و بی‌روح به گلستانی زیبا بدل کند که هر آوا و تصویری نشانی از او باشد.

نتیجه‌گیری

بدون تردید تربیت صحیح مرید نزد مشایخ دارای اهمیت و اعتبار ویژه‌ای است. این اهمیت و اعتبار تا اندازه‌ای است که مشایخ از هر فرصتی به منظور رشد مرید و انتقال نکات تربیتی به او استفاده می‌کردند. آن‌ها با توجه به شناختی که از مرید به دست می‌آوردند و با توجه به استعداد ذاتی و ظرف وجودی وی، روش‌های متفاوتی را در تربیت مریدان اختیار می‌کردند. رابطه نزدیک مربی و متربی در شیوه تربیت مشایخ سبب می‌شد که شناخت شیخ از مرید شناختی صحیح و بر پایه واقعیت باشد؛ از این رو روشی که توسط شیخ برای تربیت مرید، مورد استفاده قرار می‌گرفت، بهترین روشی بود که یک مربی می‌توانست در قبال متربی خود برگزیند. انتخاب روش مناسب با توجه به موقعیت، موضوع، شخصیت و استعداد خود مرید است که شیوه تربیت مشایخ را برجسته و ممتاز می‌کند. با توجه به بررسی صورت گرفته، مشایخ از سه شیوه اصلی تربیتی شامل شیوه‌های: مشاهده‌ای، اکتشافی و کشفی-شهودی بهره برده‌اند که هر یک از این شیوه‌ها شامل فروعاتی هستند. روش مشاهده‌ای شامل روش‌های نمایشی و استفاده از طبیعت و محیط پیرامون؛ روش اکتشافی شامل طرح معما و بیان رمزگونه و استفاده از تأویل و تمثیل؛ و روش کشفی-شهودی شامل استفاده از سفر و هنر در بحث تربیت مرید است. در میان این

روش‌ها، شیوه‌های بدیع دیگری نیز وجود دارد که به‌ندرت توسط صاحب‌نظران علوم تربیتی و روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است. مانند تأویل دیده‌ها و شنیده‌ها به گونه‌ای که با اهداف تربیتی مورد نظر شیخ هماهنگ باشد و متربی را به سوی کمال مورد نظر مربی هدایت کند.

منابع:

- «آداب و مراسم سماع»؛ علی دانشور کیان، ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، شماره ۱۷۰-۱۷۱، صص ۷۵-۹۰، ۱۳۸۳.
- آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن؛ محمد فتحعلی‌خانی و علیرضا فصیحی‌زاده و علی‌نقی فقیهی، چاپ ۱، سمت، تهران، ۱۳۷۷.
- آموزش تفکر انتقادی؛ پت مایرز، ترجمه خدایار ابیلی، سمت، تهران، ۱۳۷۴.
- ابوسعید ابوالخیر حقیقت و افسانه؛ فریتس مایر، ترجمه مهر آفاق بایوردی، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۷۸.
- اسرارالبلاغه (فی علم البیان) با حواشی السید محمد رشید رضا؛ عبدالقاهر جرجانی، بیروت، (بی‌تا).
- اسرارالتوحید؛ محمد ابن منور، تصحیح محمد رضا شفیعی کدکنی، چاپ ۴، آگاه، تهران، ۱۳۸۹.
- اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ علی شریعتمداری، چاپ ۳۲، امیرکبیر، تهران، ۱۳۸۶.
- «الست» در غزلیات شمس و شبکه روابط معنایی آن با آفرینش، ذکر و سماع؛ علی محمدی آسیابادی و مرضیه اسماعیل‌زاده مبارکه، شماره ۱۳، مطالعات عرفانی، صص ۱۸۵-۲۱۰، ۱۳۹۰.
- بررسی تطبیقی نظریات تربیتی اسلام و ژان ژاک روسو؛ سید حمیدرضا علوی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ۱۳۸۸.
- بررسی کارکرد تمثیل در آثار ادبی تعلیمی؛ عباسعلی وفایی و سمیه آقابابایی، شماره ۱۸، ادبیات تعلیمی، صص ۲۳-۴۶، ۱۳۹۲.
- بررسی و تحلیل جایگاه سفر آفاقی در متون عرفانی؛ سیدعلی اصغر میرباقری فرد و فاطمه طاهری، شماره ۶، ادب فارسی، صص ۵۷-۷۲، ۱۳۹۰.
- پرورش تفکر ممتاز از طریق برنامه درسی هنر؛ محمود مهرمحمدی، انجمن اولیاء و مربیان، تهران، ۱۳۸۱.
- تجلی تعلیم و تربیت در ادب فارسی؛ حمیدرضا علوی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ۱۳۸۷.
- تذکره‌الاولیاء؛ فریدالدین محمد عطار، تصحیح محمد استعلامی، چاپ ۲۰، زوار، تهران، ۱۳۸۹.
- تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی؛ اسماعیل باغستانی و محسن معینی، کتاب مرجع، تهران، ۱۳۸۸.
- تصوف و تأثیر آن در موسیقی؛ نصر، سیدحسین، شماره ۲۶، فصلنامه هنر، صص ۱۶۹-۱۷۸، ۱۳۷۳.

- راهنمای عملی تدریس؛ لوئیز کوهن، و لارنس مانیون، ترجمه فاطمه شاکری، جهاد دانشگاهی، مشهد، ۱۳۷۲.
- رمز و داستان‌های رمزی؛ تقی پور نامداریان، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۶۴.
- روانشناسی پرورشی؛ علی اکبر سیف، چاپ ۱۸، آگاه، تهران، ۱۳۷۶.
- روان‌شناسی تربیتی؛ پروین کدیور، چاپ ۱۲، سمت، تهران، ۱۳۸۷.
- زبان عرفان؛ علیرضا فولادی، سخن، تهران، ۱۳۸۷.
- زیبایی پرستی در عرفان اسلامی؛ علی اکبر افراسیاب پور، طهوری، تهران، ۱۳۸۰.
- «سفر در متون نثر عرفانی»؛ هوشنگ محمدی افشار، پژوهش زبان و ادبیات فارسی، شماره ۱۴، صص ۲۷-۵۰، ۱۳۸۸.
- «سماع اهل تصوف و رویکرد سعدی بدان»؛ فرح نیازکار، ادبیات عرفانی و اسطوره شناختی، شماره ۳۳، صص ۲۶۹-۲۹۶، ۱۳۹۲.
- شرایط یادگیری؛ رابرت گانیه، ترجمه جعفر نجفی زند، رشد، تهران، ۱۳۶۸.
- کیمیای سعادت؛ محمد غزالی، به کوشش حسین خدیو جم، علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۸۶.
- مدخلی بر رمزشناسی عرفانی؛ جلال ستاری، چاپ ۴، نشر مرکز، تهران، ۱۳۸۹.
- مفتاح العلوم؛ ابویعقوب یوسف بن محمد بن علی سکاکی، تصحیح عبدالحمید الهنداوی، دارالکتب العلمیه، تهران، ۱۴۲۰/۲۰۰۰م.
- تفحات الانس؛ عبدالرحمان جامی، تصحیح محمود عابدی، چاپ ۵، سخن، تهران، ۱۳۸۶.
- «نقش تمثیل در داستان‌های مثنوی معنوی»؛ ماه نظری، شماره ۲، فنون ادبی، صص ۱۳۳-۱۴۶، ۱۳۹۳.
- نقش نیازهای روانی در بهداشت روانی و آموزش و پرورش؛ علی میرزاییگی، چاپ ۴، اطلاعات، تهران، ۱۳۷۳.
- نگرشی بر آموزش؛ سیدعلی حسینی زاده، چاپ ۵، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، تهران، ۱۳۸۹.
- «نگرشی بر مفاهیم هنری در قرآن»؛ مجید صادقی رشاد، مجموعه مقالات اولین کنگره نقش هنر در تربیت، تربیت، تهران، صص ۴۳-۵۵، ۱۳۷۳.
- هانری کربن (آفاق تفکر معنوی در اسلام ایرانی)؛ داریوش شایگان، ترجمه باقر پرهام، چاپ ۴، فرزانه، تهران، ۱۳۸۵.
- «هنر شاعری یا شاعر هنری»؛ سیدمهدی طباطبایی، شماره ۴۰، زبان و ادب پارسی، صص ۶۳-۷۸، ۱۳۸۸.