

## نقش عنصر گفت‌وگو در رابطه مرید و مراد بر مبنای نظریه سازنده‌گرایی در منطق‌الطیر عطار

عفت سادات غفوری\* - دکتر غلامرضا پیروز - دکتر سیاوش حق‌جو -

دکتر سهیلا هاشمی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه مازندران - دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه  
مازندران - استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه مازندران - دانشیار علوم تربیتی دانشگاه مازندران

### چکیده

عنصر گفت‌وگو در حوزه ادبیات، ظرفیت و افق تازه‌ای برای خوانش متون به دست داده است. عطار با بهره‌گیری از این عنصر، در رابطه تربیتی مراد و مرید، در پی تبیین فرایند سیر و سلوک عارفانه با رهبری مراد و رسیدن به یک دگردیسی شخصیتی است. همسو با آن در تعلیم و تربیت نیز نوعی تعامل کلامی و فکری بین مربی و متربی در جهت رسانیدن او به کمال فکری و شخصیتی وجود دارد. بنابراین همانندی‌های درخور تأملی، برای ایجاد یک تعامل مدبرانه بین سیر و سلوک عارفانه و تعلیم و تربیت به چشم می‌خورد. این مقاله با نگاهی نو، در صدد است تا در حوزه ادب عرفانی بدین عنصر بپردازد و با بازخوانی رابطه مراد و مرید بر اساس نظریه سازنده‌گرایی، همخوانی روایت عطار از سیر پرندگان به سوی سیمرخ را بررسی و تحلیل نماید. در ساختار این داستان تمثیلی، ضمن تمرکز بر مسأله گفت‌وگو، به عنوان عنصر کانونی و انسجام‌بخش، کارکردهای این نظریه مورد بررسی قرار می‌گیرند. بنابراین پیشبرد این اثر با تکیه بر گفت‌وگو است که موجب برجسته شدن، درک دیگری، مشارکت و سازماندهی گروهی می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** منطق‌الطیر، تعلیم، سازنده‌گرایی، گفت‌وگو، ویگوتسکی.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۶/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۹/۲۲

\*Email: E.ghafoori2010@yahoo.com (نویسنده مسئول)

## مقدمه

تصوف و عرفان به فراخور نیازهای زمانی و مکانی (اجتماعی، سیاسی) عرفا میراثی فرهنگی به وجود آورده است و با ویژگی خاص خود، با توجه به اوضاع پیدایش و نوع مخاطبان و پیروانشان، با جنبه‌های مثبت و منفی در فرهنگ ما سهیم شده است. بر این اساس بازخوانی متون کهنه و نو در این عرصه اهمیت فراوان دارد. از زمانی که به عرفان به‌عنوان یک راه و روش توجه شد، همواره مورد رد یا پذیرش متفکران بوده است. عده‌ای مسیر افراط را پیمودند، به‌گونه‌ای که راه نجات بشر را منحصر در همین راه دانستند و هر پدیده‌ای را تفسیر باطنی کردند و به ظواهر، ارزش و بهایی ندادند. این امر سبب شد تا آنان وظایف خود را از دین‌داران جدا کنند و فیض‌یابی از پیامبران الهی را تنها برای عوام لازم بدانند و برای خود رهبران دیگری برگزینند. (رمضانی ۱۳۷۹: ۷۵) برخی دیگر در برابر این گروه قرار گرفتند و به‌شدت با عرفان به مخالفت برخاستند؛ در مخالفت با عرفان و رابطه مراد و مرید نظراتی مطرح است. (همان) سروش در کتاب *تجربه نبوی*، مخالفت خود با پیوند عرفان و سیاست را بدین‌گونه استدلال می‌کند که نباید ولایت عرفانی را به ولایت سیاسی تسری داد؛ زیرا در ولایت عرفانی، رابطه مرید و مرادی و اطاعت محض حاکم است. (سروش ۱۳۷۸: ۱۵۷) دیهیمی و قاضی مرادی نیز همانند سروش در مخالفت با عرفان نظریاتی مطرح کرده‌اند.<sup>(۱)</sup>

تعلیم در عرفان از یک سو روی در تربیت خلق دارد و از جهت دیگر به پرورش فرد همت می‌گمارد. (مصفا ۱۳۴۳: ۲۸) رویکرد صوفیه به تعلیم و تربیت، رویکردی دینی و اسلامی است که بنا بر دیدگاه خود آنان از کتاب و سنت سرچشمه می‌گیرد، اما تفاوتی که با رویکرد مبتنی بر کتاب و سنت دارد و در آثار فقیهان و محدثان و عالمان اخلاق جلوه‌گر است، چگونگی تلقی مفاهیم علم و به تبع آن عالم و معلم و متعلم است. در واقع، رویکرد تأویلی صوفیه به دین، زیرساخت رویکرد خاص

آنها به تعلیم و تربیت و انگیزه طرح‌ریزی نظام ویژه‌ای با عنوان «مراد و مریدی» شده است. «برای دست یافتن به این دانش، باید مرید و پیرو شیخی شد؛ زیرا این راه، راهی است دشوار و پیچیده و سلوک آن بی‌هدایت راهنما ناممکن است. به این دلیل که شیطان از راه‌های گوناگون درصدد راهزنی است.» (غزالی، ۱۴۱۷، ج ۳: ۸۱) عرفان به باور عطار راهی است که با رفتن آغاز می‌شود و با رفتن راه می‌شود. این راه بی‌نشان و ناپیدا است، چون با رفتن رهرو پدید می‌آید و در این راه، رهرو و رهبر نیز سرانجام راه می‌شوند. رهرو با شوریدن علیه زنجیر عادت و پرده پندار رسم و قیل و قال مقام و شأن اجتماعی در آستانه راه بی‌پایان عشق و رهایی قرار می‌گیرد. (فروزانفر ۱۳۴: ۴۹)

نظام مرید و مرادی را می‌توان نظریه ویژه تربیت عرفانی خواند. این نظریه تربیتی ریشه در قرآن کریم، خاصه آیات همسفری خضر و موسی علیه‌السلام (کهف: ۶۰-۸۲) دارد. به همین سبب است که صوفیه از مریدان خواسته‌اند که هر گاه مشکلی برایشان پیش آمد، قصه خضر و موسی را به خاطر آورند. (غزالی، ۱۴۱۷، ج ۲: ۳۴) در حقیقت، در چارچوب نظام مرید و مرادی است که هدف تربیت خاص صوفیان (وصول به درجه انسان کامل) تحقق‌پذیر می‌نماید. (زرین‌کوب، ۱۳۸۰: ۹۰) در فلسفه تربیتی عرفان اسلامی مرشد، گنجینه‌ای از دانسته‌های نظری و کتابی نیست. بنابر آموزه‌های این مکتب، مربی در آموزش و پرورش رسالتی برتر و بالاتر از انتقال اطلاعات به متربیان بر عهده دارد. به طور کلی، نقش‌های ذیل از جمله رسالت‌های مربی محسوب می‌شوند:

۱) کشف استعدادها و توانمندی‌های متربی؛ ۲) طراحی فعالیت‌ها و برنامه‌های عملی‌ای که متربی از خلال آنها به درک و آگاهی نائل آید؛ ۳) هدایت متربی در طول فعالیت‌های عملی و تجارب فردی؛ ۴) تجزیه و تحلیل تجارب متربی به منظور جلوگیری از انحرافات و لغزش‌های وی به‌ویژه آسیب‌پذیری‌هایی که در

جریان تربیت عاطفی و عشق‌پروری وی پیش می‌آیند. به طور کلی مربی در بیشتر موارد نقش مشاور و راهنما را ایفا می‌کند. (جعفری ۱۳۶۰: ۴۲)

**نقش مربی:** مطابق با الگوی اقتباس شده از دیدگاه تربیتی عرفان اسلامی، مربی در فرایند یاددهی - یادگیری کاملاً فعال است؛ چرا که بصیرت و روشن‌شدگی، امری است که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. بنا بر این دیدگاه، مربی (سالک) به مثابه کوهنوردی است که با عزمی استوار از کوره‌راه‌های صعب‌العبور شناخت و تربیت بالا می‌رود. در این مسیر، سالک هر چه بالاتر می‌رود، فراخنای درک و بصیرتش گسترش یافته و به شناخت عمیق‌تری نائل می‌آید. با این مثال روشن می‌شود که به زعم عرفان اسلامی، انتقال دانش و اطلاعات امری بی‌معنا است، درست همان‌گونه که هیچ فردی بدون کوهنوردی عملی و تنها با تکیه بر اطلاعات و دانش نظری، کوهستان را درک نخواهد کرد. به عقیده زرین‌کوب، عطار گرچه داعیه تربیت یا تعلیم اخلاق ندارد، تمام مثنوی‌هایش شعر تعلیمی است. موعظه او ارائه راه‌هایی است که سالک را در سیر و سلوک راهنمایی می‌کند. ارشاد و موعظه‌ای که در کلام تعلیمی عطار است، سیرت صوفی واقعی را - که سیرت اهل درد است - تقریر می‌کند و بدین گونه نوعی تعلیم اخلاقی را در کلام او می‌توان یافت. (زرین کوب ۱۳۷۹: ۱۶۵)

تعلیم و تعلم در عرصه عرفان، بسیار تحت تأثیر عنصر زبان است. زبان نقش عمده‌ای در پرورش مفاهیم و آفرینش واقعیت‌ها دارد. زبان را می‌توان اساسی‌ترین موضوع فلسفه معاصر، به‌ویژه در تفکر هایدگر دانست. بنیاد بحث زبان در تفکر هایدگر خود «وجود است» که در دوران طولانی اندیشه‌ورزی‌اش، همواره مهمترین نقش را ایفا کرده است. به نظر هایدگر، زبان در آواها یا الفاظ شفاهی محبوس نمی‌شود؛ «به تعبیر او مراد از زبان، کلمه «لوگوس»<sup>۱</sup>، در اصل خود هستی

یا به عبارتی عرصه ظهور و بروز همه چیز است. تمام آنچه هست و روی می‌دهد در زبان است. (پیراوی ونک ۱۳۹۳: ۵۴) بر اساس دیدگاه‌های جدید زبان‌شناسی، هر چند موجودیت‌ها از قبیل اشیا، اعمال و تجارب، وجودی مستقل از زبان دارند، اما بیان آنها در قالب زبان موجب می‌گردد تا زبان، در شناخت یا نمود آنها نقش بسزایی ایفا کند؛ لذا نظام زبانی و نوع کاربرد زبان در ساخت واقعیت‌ها و چگونگی استدلال و تعقل تأثیرگذار است. «فلاسفه و زبان‌شناسان، همیشه در شناسایی این مسأله با هم توافق داشتند که بدون زبان، اندیشه مانند سحابی است که هیچ چیزی لزوماً در آن مشخص نشده است، مفهوم سابق‌الوجود وجود ندارد و هیچ تمایزی هم قبل از زبان پیدا نمی‌شود.» (سوسور ۱۳۷۸: ۱۵۵)

عطار گفت‌وگو و سخن را معبر مناسبی برای شناخت انسان می‌داند و نشان می‌دهد که چگونه می‌توان با استفاده از زبان گفت‌وگو، تغییر و تحول ایجاد کرد. او تلاش کرده است تا با بهره‌گیری از این شگرد، مفاهیم انتزاعی را به شکلی ملموس‌تر و محسوس‌تر شرح دهد و از این روش برای بیان روابط، مسائل و نیازهای انسانی استفاده کرده است. «اهمیت گفت‌وگو در منطق‌الطیر از عنصر داستانی فراتر رفته و به صورت قالب داستان آمده است.» (زرین‌کوب ۱۳۷۶: ۹۳)

در این داستان، گفت‌وگوی مرغان با هدهد، طولانی‌ترین گفت‌وگوها محسوب می‌شود؛ زیرا مرغان قصد دارند عذر و بهانه‌های خود را منطقی جلوه دهند و هدهد هم قصد دارد با نشان دادن صفات و جمال سیمرخ مرغان را با خود همراه سازد. هدهد در این داستان برای تأثیرگذاری بیشتر، تفصیل سخن را بر اجمال ترجیح می‌دهد. علاوه بر داستان مرغان، قالب مسلط حکایاتی که در ذیل آن بیان شده است، بر مدار گفت‌وگو می‌چرخد. اگرچه عناصری همچون حقیقت‌مداری، وحدت‌گرایی در عرفان، بیانگر گفتمان مطلق عرفان است، با بررسی بیشتر می‌توان به گفتمان سازنده نیز دست پیدا کرد. از جمله این موارد، پیشبرد روایت با تکیه

بر گفت‌وگوها است که موجب می‌شود، نظر و گفت‌وگوهای دیگران نیز شنیده شود. علاوه بر این تأکید هدهد بر حرکت جمعی و پیدایش دیگربودگی است که سرانجام، به فروپاشی شخصیت استعلایی هدهد می‌انجامد. هر پرنده دارای آگاهی، گفتار و جهان‌بینی ویژه خود است که این وجوه را از رهگذر مناسبات گفت‌وگویی و در ارتباط با سایر پرندگان به نمایش می‌گذارد. از طرفی همه این پرندگان در مواجهه با سیمرغ (دیگری) است که می‌توانند به معرفت نهایی از خود دست یابند؛ یعنی این «من»ها در ارتباط با سیمرغ است که می‌توانند به «ما» تبدیل شوند.

مطالعه شیوه آموزش سازنده‌گرایی، پژوهشگران را به این نکته رهنمون کرد که در ادبیات تعلیمی نیز شیوه‌های آموزشی به کار رفته است که برخی از آنها با شیوه سازنده‌گرایی قابل مقایسه است. در این پژوهش، رابطه تربیتی مراد و مرید با رویکرد نظریه سازنده‌گرایی و با مطالعه موردی *منطق‌الطیر عطار نیشابوری* بازنگری می‌شود.

### پیشینه پژوهش

پژوهش‌های گوناگونی درباره آثار عطار صورت گرفته است. مطالعه پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که بسیاری از این پژوهش‌ها متوجه احوال و زندگی عطار بوده‌اند، گاه نیز که به تحلیل آثار پرداخته‌اند، بیشتر اندیشه‌های عرفانی رایج در آثار عطار توضیح داده شده است. به‌ندرت می‌توان مطالعه و یا پژوهشی جدی یافت که به بررسی نسبت میان عرفان و تعلیم و تربیت پرداخته باشد. معدودی از صاحب‌نظران فلسفه تعلیم و تربیت تنها به بیان برخی دیدگاه‌های تربیتی و عرفان اسلامی بسنده کرده‌اند. (نقیب‌زاده ۱۳۷۷: ۸۰-۸۷) تاکنون پژوهشی در حوزه

تأثیرگذاری گفت‌وگو بر اساس نظریه سازنده‌گرایی ویگوتسکی و انطباق و تبیین همسانی‌های آن در آثار ادبی و عرفانی انجام نگرفته است. به همین دلیل انجام چنین پژوهشی ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به تأثیر دیدگاه‌های عرفان بر ابعاد گوناگون فرهنگ ایران و تعلیم و تربیت و با در نظر گرفتن پژوهش‌های اندکی که به بررسی رابطه عرفان و تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، پژوهش حاضر قصد دارد فرایند تعلیم و تربیت را از دیدگاه نظریه سازنده‌گرایی تبیین کند. در واقع این نوشته عهده‌دار تبیین نحوه ارتباط مربی و متربی در *منطق‌الطیر عطار* است.

## سازنده‌گرایی<sup>۱</sup>

رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان یکی از مکاتب فکری در زمینه تعلیم و تربیت، تأثیر زیادی بر تغییرات جاری و آتی نظام‌های آموزشی گذاشته است. سازنده‌گرایان بیش از دیگران بر فعالیت یادگیرندگان در فرایند یادگیری تأکید می‌ورزند و خود آنان را عامل اصلی ادراک امور و کشف و ساختن دانش می‌دانند و برای معلم نقش هدایت‌گری فعالیت‌های یادگیرنده و آسان‌سازی یادگیری قائل‌اند. «این نظریه یک نظریه انقلابی نیست، بلکه تکاملی است و بیشتر مبانی نظری این دیدگاه از تحقیقات روانشناسی اخذ شده است. به اعتقاد سیف، ریشه‌های جدیدتر نظریه سازنده‌گرایی بر پایه پژوهش‌های بارتلت<sup>۲</sup>، روانشناسان گشتالت<sup>۳</sup>، پیازه<sup>۴</sup>، برونر<sup>۵</sup>، ویگوتسکی<sup>۶</sup> است.» (سیف ۱۳۸۶: ۵۹)

---

1. Constructivism  
3. Geshtalt  
5. Bruner

2. Bartlt  
4. Jean Piaget  
6. Vigotosky

این نظریه معتقد است که انسان‌ها فهم و دانش خویش را با کمک جهان از طریق تجربه نمودن اشیا و تفکر کردن درباره این تجربیات می‌سازند. هنگامی که فرد با محرک‌های جدید مواجه می‌شود، آنها را با اندیشه‌ها و تجربیات گذشته خود سازگار می‌کند و ممکن است آنچه به آن اعتقاد دارد، تغییر کند یا اطلاعات جدید را بی‌ربط تشخیص دهد و از آن دست بکشد. در هر حال فرد فعالانه دانش خویش را خلق می‌کند. شاید بتوان یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا نقش‌های مدرس و یادگیرنده برشمرد. در این رویکرد «مدرس به عنوان تسهیل‌گر یادگیری، در فرایند یادگیری نقش اصلی را ایفا می‌کند.» (واوروس<sup>۱</sup> ۲۰۰۹: ۲۵) در واقع معلم سازنده‌گرا با غلبه بر اقتدار سنتی خود شناخته می‌شود. در این رویکرد، معلم به عنوان راهنما، به عنوان کسی که به فراگیران، اختیارات لازم را می‌دهد و انگیزه و توانایی آنها را برای افزایش یادگیری فراهم می‌سازد و توسعه تفکر آنها را با ایجاد محیطی باز برای سؤال کردن و هم‌چنین مخالفت‌های مستدل با سایر نظرات مهیا می‌کند، شناخته می‌شود. (آویرام<sup>۲</sup> ۲۰۰۰: ۳۹) سازنده‌گرایی به زبان و گفت‌وگو، مشارکت و درک دیگری توجهی خاص دارد. در این پژوهش به منظور بررسی ارتباط مربی و متربی، به تبیین این دو مؤلفه و نسبت همسانی آن در منطق الطیر پرداخته شده است.

## زبان و گفت‌وگو

در نظریه سازنده‌گرایی بر اهمیت زبان تأکید زیادی شده است. سازنده‌گرایی برای زبان، نقشی پرورشی، آموزشی و اجتماعی قائل است و در چارچوب رویکرد نقش‌گرا به بررسی چگونگی رشد زبان در انسان می‌پردازد. (هولتزمن<sup>۳</sup> ۱۹۸۴: ۱۱۹)

---

1. Vavrus  
3. Holtzman

2. Aviram



ویگوتسکی زبان را برای رشد کارکردهای عالی ذهن بسیار مهم می‌داند. توجه خاص وی به چگونگی رشد تفکر و زبان، نظریه‌اش را از دیگر نظریه‌ها برجسته‌تر می‌کند. او رشد تفکر را وابسته به زبان می‌داند و برای منشأ زبان، علاوه بر علت بیولوژیکی یا آنچه وی «خط طبیعی رشد» می‌خواند، علت اجتماعی نیز قائل است. (ویگوتسکی ۱۹۶۲: ۵۱)

ویگوتسکی دو نقش برای زبان قائل است: یکی نقش بیرونی برای ایجاد ارتباط با محیط اطراف و دیگری نقش درونی برای کنترل افکار. در نظر وی، نقش تعامل اجتماعی به عنوان عامل تعیین کننده رشد زبان، مشخصه‌ای محوری است. زبان ابزار جدیدی به سازمان درونی انسان می‌افزاید و موجب رشد کنش و تفکر می‌شود. وی بر این اعتقاد است که رشد تفکر با زبان صورت می‌گیرد؛ یعنی رشد عقلی بستگی به تسلط افراد بر ابزار اجتماعی تفکر، یعنی زبان دارد. به عبارت دیگر، زبان در یادگیری یا به قول ویگوتسکی درونی کردن دانش و ابزارهای تفکر که ابتدا در محیط اطراف قراردارند، نقش اساسی دارد. تجربه فرهنگی - اجتماعی انسان از طریق زبان انجام می‌شود و همین امر، موجب رشد تفکر می‌شود. (ویگوتسکی ۱۳۷۱: ۸۶)

لوریا نیز به بررسی ارتباط گفتار و فرایندهای عالی ذهنی مانند توجه، تفکر، حافظه و عمل ارادی و به طور کلی آگاهی و شناخت، پرداخته است. او در چارچوب نظام ویگوتسکی اعتقاد داشت که بدون منظور کردن نقش گفتار نمی‌توان تبیینی درست از ساختار و کارکرد فعالیت‌های عالی ذهنی به دست داد. از نظر او مخصوصاً نقش نظم‌بخشی گفتار، حائز اهمیت است. او به نقش زبان تنها در محدوده ارتباط و مرادده اجتماعی نمی‌نگرد، بلکه آن را عاملی مهم در نظم‌بخشی رفتار می‌داند و معتقد است که در جریان رشد، تکلم که وسیله اصلی ارتباط است به تدریج وسیله‌ای برای تجزیه و ترکیب عمیق‌تر واقعیت می‌گردد و مهم‌تر

از آن در مقام تنظیم‌کننده عالی رفتار، نقش ایفا می‌کند. (لوریا<sup>۱</sup>: ۱۳۷۶: ۵۸) در این نظریه همچنین بر مکالمه و گفت‌وگو تأکید فراوان شده است، تا جایی که در فرایند یادگیری متریان - چه در ارتباطات و چه در فعالیت‌ها - گفت‌وگو نقش برجسته‌ای دارد. گفت‌وگو اساس یادگیری مشارکتی در سازنده‌گرایی محسوب می‌شود. (اسلاوین<sup>۲</sup>: ۱۳۸۵: ۳۴) گفت‌وگو ابزار مهمی از سکوسازی<sup>۳</sup> در ناحیه تقریبی رشد است. (تپان<sup>۴</sup>: ۱۹۹۸ به نقل از بیابانگرد ۱۳۸۴: ۵۲)

سکوسازی، استعاره‌ای است که از حرفه ساختمان‌سازی (داربست‌بندی) به عاریت گرفته شده است. چهارچوب یا سکو در تعلیم و تربیت، توسط معلم به منظور حمایت فرد در فرایند یادگیری است که بر اساس مفهوم تقریبی رشد، پدید آمده است. (سیف ۱۳۸۶: ۱۴۵) در تکیه‌گاه‌سازی، ابتدا معلم یا شخص دیگری که یادگیرنده را یاری می‌دهد، سهم عمده‌ای از مسئولیت را به عهده می‌گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می‌رود، مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود. به بیان دیگر «سکوسازی یعنی کمک به دانش‌آموزان برای پاسخ دادن به سؤالات مشکل یا حل مسائل با استفاده از سؤالات راهنما یا راهنمایی‌های غیرمستقیم.» (اسنومن ۲۰۰۹: ۴۶)

سازنده‌گرایان با تکیه بر بافتار زبان، «گفتمان سازنده دانش» را در مقابل انتقال دانش با ابزار زبان، قرار داده‌اند. (فرمیته ۱۳۸۳: ۵۸) بنابراین مربیان به جای اثبات و انتقال دانش، به گفتمان و مشارکت با متریان تشویق می‌شوند و محوریت آنها به تسهیل‌کنندگی و حمایت تبدیل شده است و آگاهانه در گفت‌وگو با متریان خود در ساخت تفکر با آنها مشارکت می‌کنند.

---

1. Lurii

2. Slavin

3. scaffolding

4. Teppan

## درک دیگری و آموزش به کمک بحث‌های گروهی

در نظریه سازنده‌گرایی یکی از مقوله‌های مهم که نشانگر تأکید این نظریه بر بعد اخلاقی آموزش است، لحاظ نمودن «دیگری»<sup>۱</sup> است. منظور از لحاظ نمودن دیگری، شنیدن صدای دیگری و روایت‌های او است. علاوه بر این، گوش دادن به دیدگاه‌های فردی افراد، تحمل آراء و اندیشه‌های دیگران، دغدغه داشتن برای رشد و تعالی یکدیگر و تلاش برای بهبود فرایندهای ذهنی و عقلانی است. به طور یقین فضای ایجادکننده چنین سطحی از آموزش، مستلزم نگاهی دیالکتیکی در فرایند یاددهی - یادگیری است. به عبارت روشن‌تر، نگاه سازنده‌گرایی مبتنی بر تعامل بین اذهان از رهگذر به‌کارگیری گزاره‌های کلامی است که برای افراد گروه قابل درک است. حال از رهگذر این گفت‌وگو افراد یا با هم به توافق می‌رسند و یا هم‌چنان بر اندیشه و منطق خود و توجیه آن پافشاری می‌کنند که در این صورت، تعارض پابرجا می‌ماند. وجود تعارض و چندگانگی آراء، یعنی همان تکثر اندیشه و آراء که خود می‌تواند منبع و عامل برانگیزاننده حرکت در جهت رشد و پیشرفت ذهنی نیز باشد. (جارویس<sup>۲</sup> ۲۰۰۳: ۱۴۵) بنابراین ساز کار انجام گفت‌وگو، فهم سخن «دیگری» و نقد آن است، نه حمله به «دیگری» و دفاع از «خود». به این ترتیب می‌توان گفت: «گفت‌وگو مکالمه‌ای است که در آن شرکت‌کنندگان برای نیل به هدفی واحد و مشترک که حل یا رفع مسأله یا مشکل مبتلابه همه‌شان است، به فهم و نقد سخن یکدیگر می‌پردازند. در فرایند گفت‌وگو، فهم سخن تو، زمینه‌ساز نقد آن سخن از سوی من می‌شود که تو یا مدعای خود را واضح‌تر کنی یا دلیل خودت را قوی‌تر و این ایضاح مدعا با تقویت دلیل مرا به فهم عمیق‌تر سخن تو و نقد دقیق‌تر آن رهنمون می‌شود و

بدین ترتیب و با این سیر دیالکتیکی، گام به گام و دست در دست هم به حل یا رفع مسأله یا مشکل نزدیک و نزدیک‌تر می‌شویم.» (ملکیان ۱۳۸۱: ۱۳۰)

سازنده‌گرایان از جمله پیازه و ویگوتسکی، از مدافعان یادگیری به کمک بحث‌های گروهی و مشارکت گروهی هستند. آموزش به کمک بحث گروهی به فراهم آمدن موقعیتی گفته می‌شود که در آن متریان با همدیگر، یا با معلم به گفت‌وگو می‌پردازند تا اطلاعات، اندیشه‌ها و عقاید را با هم مبادله کنند یا به کمک هم به حل مسائل بپردازند. (کروکشانک<sup>۱</sup>، جنکینس<sup>۲</sup> و متکالف<sup>۳</sup>: ۲۰۰۶: ۱۹۳، به نقل از سیف ۱۳۸۶: ۵۲۵) بنابراین بحث گروهی، روشی است برای تحریک اندیشیدن، به چالش کشیدن نگرش‌ها و باورها و پرورش مهارت‌های میان فردی. (همانجا) در بحث گروهی مهارت‌های میان فردی شامل یادگیری گوش دادن به صحبت‌های دیگران، تحمل دیدگاه‌های مخالف دیدگاه خود، رعایت حق آزادی افراد دیگر و واری انتقادی درک و فهم، نگرش‌ها و ارزشیابی خود و دیگران می‌شود.

مباحث گفت‌وگویی که با بحث‌های گروهی و در اجتماع و فعالیت افراد صورت می‌گیرد، نزد سازنده‌گرایان باری ارزشی دارد. اما وجوه این موارد در این مقاله بار ارزشی نخواهد داشت و این گونه نیست که مؤلفه‌های سازنده‌گرایی، نوعی فصل الخطاب و معیار ارزشی پنداشته شود و مواردی که در *منطق الطیر* با شاخص‌های سازنده‌گرایی همخوانی دارند، ارزش بیشتری از موارد ناهمخوان با آن داشته باشند. هدف این مقاله، خوانشی نو از یک متن کلاسیک است، تا

---

1. Krvkshank

2. Jnkyns

3. Metcalf

وجوهی خاص و دیگرگون از آن به دست داده شود؛ لذا تطابق یا عدم تطابق منطق‌الطیر با شاخصه‌های سازنده‌گرایی، رتبه و ارزش مثبت یا منفی خاصی به متن نمی‌دهد. خاستگاه عرفانی منطق‌الطیر، معنا و مفاهیم خاصی از جمله وحدت، تکامل، رسیدن به حقیقت غایی سلوک و ... به آن داده است؛ از این رو شاید گفتمان مطلق و صدای غالب راهنما بر سالک و مرغان در بافت و زمینه کلام و منطق عرفا، ارزشی بیشتر از هرگونه تکثرگرایی و مرکززدایی داشته باشد؛ به همین سبب نویسندگان این نوشتار برآنند تا جدا از هرگونه قضاوت یا توجیه و تأیید و رد یک اندیشه، به توصیف و خوانشی نو از یک متن سنتی بپردازند.

### وجوه سازنده‌گرایی در منطق‌الطیر

منطق‌الطیر به جهت روانی زبان و جناس‌زبانی سیمرخ و سی مرغ و طرح پرسش‌ها، گفت‌وگوها، حیرت‌ها، حرکت‌ها، آموزش مهارت اندیشیدن، دیدار با خویشتن خویش و رسیدن به اصل خویشتن خویش، نقشی مهم و جنبه‌های مشترک بسیاری با نظریه سازنده‌گرایی دارد. عطار با آموزش مهارت اندیشیدن، یادگیری و فرهنگ‌سازی در میان سالکان (مرغان)، آنها را به اتخاذ تصمیم آزادانه برای رسیدن به حق تعالی (سیمرخ)، هدایت می‌کند. موضوع اصلی منطق‌الطیر «شناخت حقیقت نفس خود و معرفت به عظمت استعدادهای بی‌کرانه پنهان در وجود شخص است که اسارت در زندان آب و گل، مرغان را از وجود و شناخت خود غافل کرده بود.» (پورنامداریان ۱۳۸۲: ۱۲۷)

لوریا و ویگوتسکی با مطرح کردن نقش و اهمیت زبان در تنظیم رفتار با عطار هم‌داستان هستند؛ عطار نیز بیان می‌کند که زبان نقش مهمی در تغییر و تحولات رفتار و فرایندهای روانی انسان دارد. علاوه بر آن عطار نیز همانند آنان، تغییر و تحول انسان را در مراحل رشد تابعی از نقش و کارکرد زبان در نظر می‌گیرد. در

اینجا کنش تحولی زبان مطرح می‌شود، به طوری که از نظر این نظریه‌پردازان زبان در مسیر رشد روی مغز و رفتار اثر می‌گذارد و از دیدگاه عطار زبان نقش مهمی در مسیر سلوک بازی می‌کند و بر مراتب سلوک اثر می‌گذارد.

### نقش و تأثیر گفت‌وگوی هدهد و پرندگان در روند تغییر معنایی

گفت‌وگوی هدهد با مرغان در منطق‌الطیر تقریباً همگی مربوط به مسایل شرعی و اخلاقی است. هدهد آنها را با یادآوری عیوبشان، متوجه هدف عالی (سیمرغ) می‌کند. (صادقی شهپر و صادقی شهپر ۱۳۹۲: ۴۵) در این منظومه یکی از مرغان از هدهد می‌پرسد، به چه دلیل به عنوان مراد و رهبر ما برگزیده شدی، تو چه خصوصیتی داری که دیگران ندارند؟ هدهد در جواب تربیت صحیح را مهم می‌داند و تنها به علم و تجربه و تقوا بسنده نمی‌کند؛ چرا که اینها شرط لازمند نه کافی. او مجاورت با سلیمان نبی و تربیت در محضر سلیمان را فضیلت می‌داند. بنابراین «جایگاه هدهد در داستان عطار - به عنوان رابط سی مرغ و سیمرغ - دقیقاً برگرفته از اشاره انحصاری قرآن به این جنبه از زندگانی سلیمان پیامبر است؛ یعنی نمونه یک رهبر عرفانی که قادر بود با زبانی سرّی با روح پرندگان سخن بگوید.» (نوحی ۱۳۸۷: ۶۹) در این داستان عطار معلم و راهنمایی را برای مرغان در نظر می‌گیرد و صفاتی را برای این راهنما (هدهد) برمی‌شمارد که با مؤلفه‌های سازنده‌گرایی قابل مطابقت است؛ ۱- تیز فهمی و آگاهی به امور؛ ۲- آزادگی و آزادسازی دیگران؛ ۳- درد طلب داشتن (صاحب درد بودن)؛ ۴- سیر و سلوک و تحمل سختی‌ها؛ ۵- خودشناسی و خودسازی.

از آنجا که منطق‌الطیر در بافتی عرفانی، غایتی هستی‌شناختی به خود گرفته است، مسلماً هدهد نیز به تنهایی قادر و واجد رسیدن به این شناخت نیست و

آگاهی و معرفت او نسبت به سیمرغ، تنها از طریق گفت‌وگو و آمیزش با دیگر پرندگان است که به فعلیت می‌رسد.

پادشاه خویش را دانسته‌ام چون روم تنها چو نتوانسته‌ام  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۶۳)

هدهد می‌کوشد یکی از موضوعات مهم عرفان را که وحدت وجود، است، به کسانی که قصد تعلیم آنان را دارد (سالکان) بیاموزد. هدف هدهد، ایجاد مسأله جمعی و جست‌وجو برای رسیدن به سیمرغ و کاوش جمعی است و در مرحله بعد تبیین و وضعیت فردی هر کس از جانب خود (تفکر برای خود) و سوق دادن تک‌تک مرغان و در نهایت جمعی از مرغان به هدف است.

پرندگان (سالکان) در ابتدا در برابر ارشاد پیر مقاومت نشان می‌دهند؛ (محمدی ۱۳۸۷: ۹۴) تلاش می‌کنند به وسیله عقل خود سروسامانی به زندگیشان بدهند. اما آنچه موجب می‌شود این سازکار ساده روانی به شکلی پیچیده و عمیق به‌طرف تکامل حرکت کند، وجود راهنمایی است که مکان اقتدار فردی خود را یافته است و در نتیجه جمع را از فضایی متکی به محاسبات ساده و پیش‌پا افتاده به سمت وسوی اندیشه‌ای برتر و فراتر سوق می‌دهد. هنگامی که هدهد راهنما با عذر و بهانه‌های پرندگان روبه‌رو می‌شود، با گفت‌وگو به تفسیر موقعیت آنها می‌پردازد و وضع موجود آنها را روشن می‌کند و از این طریق به تنظیم رفتار آنها می‌پردازد. هدهد به علت ناسازگاری راهکار برای عموم مرغان که به علت طولانی شدن راه و مسیر سیر و سلوک پدید آمده بود، از عنصر گفت‌وگو بهره می‌گیرد. هدهد در تمامی گفت‌وگوهایی که با تک‌تک پرندگان ترتیب می‌دهد، حالتی تدافعی و مخالف به خود نمی‌گیرد. با اینکه جنبه اقناعی گفتار را در نظر دارد، ولی اقناعی همراه با ترغیب در گفت‌وگوهای او بیان می‌شود. او با بهره‌گیری از

فرایند اقتناعی، در پی بروز تغییر در ذهن مرغان و پذیرش به خواست خود آنان، پیام را برای آنان درونی‌سازی می‌کند.

در این داستان هر پرنده با ویژگی خاصی تعریف می‌شود؛ مثلاً بلبل عاشق است، طاووس نماد تظاهر و خودشیفتگی و کبک، سمبل مردم جواهر دوست و ثروت‌اندوز و جغد ممثّل مردم گوشه‌گیر و انزواطلب است. در حقیقت، صفت هر مرغ که نوعی خاستگاه فرهنگی و مذهبی دارد، جهان‌بینی و شاخصه وجودی او می‌گردد.

ابتدا بلبل، نماد انسان عاشق‌پیشه، پیش می‌آید، در حالی که از فرط عشق مدهوش است.

بلبل شیدا درآمد مست مست و ز کمال عشق نه نیست و نه هست  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۶۳)

از اثر بخش نبودن طرح هدهد (معلم) برای خود سخن می‌گوید؛ زیرا عشق گلرویان او را از عشق به هدهد، و سیر و سلوک الی الله بازداشته است. او با بیان این نکته که عشق گل برایش کافی است، ظرفیت وجودی خود را محدود و منحصر می‌کند و با تکرار کلمه بس بر این امر تأکید می‌ورزد:

من چنان در عشق گل مستغرقم      کز وجود خویش محو مطلقم  
در سرم از عشق گل سودا بس است      زانکه مطلوبیم گل رعنا بس است  
طاقت سیمرغ نارد بلبلی      بلبلی را بس بود عشق گلی  
(همان: ۲۶۶)

معلم (هدهد) گفت و گو را ادامه می‌دهد و او را از اهداف و زیارویان زمینی به اهداف متعالی‌تر و به عشق سیمرغ اعلی ترغیب و از عشق به چیزهای زوال‌پذیر منع می‌کند. بنابراین هدهد در مقابل این صفت بلبل، ضمن تأکید بر آن، عشق را این‌گونه تغییر معنایی و گسترش می‌دهد.



هدهدش گفت ای به صورت مانده باز  
عشق روی گل بسی خارت نهاد  
کارگر شد بر تو و کارت نهاد  
گل اگرچه هست بس صاحب جمال  
حسن او در هفته‌ای گیرد زوال  
عشق چیزی کان زوال آرد پدید  
کاملان را آن ملال آرد پدید  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۶۶)

هدهد در این عبارات، ضمن حفظ معنا و آگاهی بلبل نسبت به عشق خود، با نسبی ساختن این مضمون، در راستای آن حرکت می‌کند و سمت و سویی کامل‌تر به آن می‌بخشد. این فرایند در مواجهه هدهد با سایر پرندگان نیز ادامه می‌یابد و یک سخن واحد، دو جهت‌گیری معناشناختی را در خود جمع می‌کند. از این منظر، گفتمان هدهد، گفتمان برتر و نابودکننده نیست، بلکه در طی این برخورد، دیدگاه‌های مختلف، پیوندی معناشناختی به خود می‌گیرند و جهان‌بینی‌های گوناگون در فرایند یاددهی-یادگیری مجال بروز می‌یابند.

سازنده‌گرایان معتقدند، اگر دانش به صورت کاوش جمعی کلاسی سازماندهی شود، هر آموزنده از دیدگاهی متفاوت موضوع را می‌شکافد و در گام بعد، آموزندگان، به تفکر برای خود سوق داده می‌شوند؛ زیرا ممکن است به اتفاق نظر برسند یا نرسند. بنابراین، یکی از مؤلفه‌های سازنده‌گرایان، استخراج و استنتاج عقاید فردی، از گفت‌وگوهای جمعی (کلاسی) است. گفت‌وگو در این داستان سبب شکل‌گیری تحول ذهنی و درونی کنشگران شده است. راهکار و پیشنهاد هدهد برای تغییر جایگاه مرغان و درک آنان از مراتب عشق در خصوص هر مرغ متفاوت است. هریک از مرغان به تناسب کاستی‌های خود، باید راهی در جهت ترقی و تحول در پیش گیرند. گرچه مسیر کلی حرکت یکی است، قبل از این حرکت جمعی باید حرکتی در درون هر یک از اجزا به تناسب حال خودشان صورت پذیرد. یکی باید از ترس رهایی یابد و دیگری طمع را رها کند، پرنده دیگر به صبر و بردباری دعوت می‌شود و دیگر مرغ باید از گوشه‌نشینی و

عزالت‌طلبی رها شود و بدین‌گونه به جای ارائه راه‌حلی کلی و جمعی برای هریک از مرغان به تناسب ظرفیت فردی، راهکاری پیشنهاد می‌شود. بنابراین هدهد هر کدام از مرغان را نسبت به وجوهی از شخصیت‌شان آگاه می‌کند، در طول مسیر هم پرندگان ضمن آگاهی از کاستی‌های درونشان به سفر ادامه می‌دهند.

هدهد بعد از گفت‌وگوی با بلبل، گفت‌وگوی مشابهی با طوطی، نماد انسانی که بعد ملکوتی او بر امیال نفسانی او غلبه دارد، ترتیب می‌دهد و عذر انسان طوطی‌نما را، که همت او مقصور به رسیدن به عمر جاودانی است، پاسخ می‌دهد و او را به گذشتن از جان و حیات ناپایدار دنیایی ترغیب می‌کند. همچنین طاووس، که رمز انسان وجیه و عابد و خواهان بهشت است، با هدهد سخن می‌گوید و عذر می‌آورد که از سیر و سلوک دشوار معذور است و هدف او رسیدن به فردوس عالی است. هدهد او را از اهداف کوچک به هدف عالی و کلی دعوت می‌کند و می‌گوید بدیهی است، هرکس اهداف بلند را وجهه همت خود قرار دهد، اهداف کوچک را نیز در چنگ دارد:

قطره باشد هرکه را دریا بود هرچه جز دریا بود سودا بود  
چون به دریا می‌توانی راه یافت سوی یک شبنم چرا باید شتافت  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۶۹)

سپس بط، رمز انسان‌های وسواسی که از دینداری جز وسواس در طهارت نشناخته‌اند، با هدهد یا رهبر گروه سخن می‌گوید و آرزوی خود را داشتن سبویی آب اعلام می‌کند و هدهد او را نیز از این هدف کوچک به اهداف بلند سوق می‌دهد. کبک، رمز انسان جواهر دوست، ضمن اظهار علاقه خود به گوهر و کوه می‌گوید؛ همین‌ها برای من مطلوب است و حرکت به سوی سیمرخ مشکل است و از سیر و سلوک عذر می‌خواهد؛ هدهد وی را نیز از عشق به سنگ که رنگ‌های آن او را از معرفت‌های عالی بازداشته نهی می‌کند. هما، رمز انسان‌های اهل سیاست و درگیر با مسائل سیاسی، برای هدهد بهانه می‌آورد که شاهان دنیایی

برای او کافی هستند و او شایسته درگاه پادشاه اعلی نیست؛ هدهد وی را از نازیدن به این کار باز می‌دارد. سرانجام باز، رمز مقربان دربار شاهان، پیش می‌آید و از سیروسسلوک عذر خواسته و از اینکه پایگاه او دست شاه باشد، ابراز خرسندی می‌کند؛ هدهد او را از خطرات دربار شاهان دنیایی پرهیز می‌دهد و او را به قرب حق تعالی می‌خواند. بوتیمار، نماد انسان‌های غمخوار و عاشق دریا، پیش می‌آید و غم دریا را برای خود کافی می‌داند، از سیر به سوی هدف والا عذر می‌خواهد؛ هدهد می‌گوید دریا از عشق حضرت حق جوش می‌زند؛ آنگاه تو آرامش خود را در وجود موجودی بی‌قرار می‌جویی و بوتیمار را به قانع نشدن به این عشق و شوق حضرت دوست تشویق می‌کند. جغد، نماد انسان‌های عاجز زردوست که در کنج خرابه‌ها به عشق گنج اقامت گزیده‌اند، پیش می‌آید و یافتن طلسم گنج را نهایت آرزوی خود اعلام می‌کند؛ هدهد به وی می‌گوید: زیرپستی بت پرستی است و این دو، دور از راز هدف خلقت انسان است. صعوه، رمز انسان‌های ضعیف، پیش می‌آید و بی‌خبر از نیروی مشارکت، خود را ضعیف و ناتوان می‌پندارد و معتقد است که در راه رسیدن به سیمرخ جان خواهد داد و به مقصد نخواهد رسید. صعوه نمی‌داند که هر فرد، هر اندازه هم ناتوان باشد، اگر به گروه بپیوندد، در معرفت و تفکر و اندیشه او چه تأثیری دارد. هدهد او را از نبودن در جمع برحذر می‌دارد و به او پیشنهاد می‌کند که قدم در راه نهد و اندیشه و معرفت و یادگیری را با دیگران پیوند دهد. (عطار ۱۳۸۷: ۲۶۰-۲۸۰)

هدهد در شیوه آموزش گفت‌وگو محور خود، وابستگی‌ها را به شکل عشق‌های افراطی مطرح و رد کرده است. وی توانایی خلاق را دامن می‌زند و از ماندن در قالب‌های کلیشه‌ای و عادت‌ها و بازدارنده به سرمایه‌های سرشار انسانی رهنمون می‌شود. زمینه‌های شغلی (سیاست‌مدار، زرگر، معدنچی، تاجر،...) نشان دهنده علایق روحی و موانع است.

## گفت‌وگو و شگردهای ادبی

دیوید بوهم، گفت‌وگو (دیالوگ) را فرایندی می‌داند که در ارتباط خود با خود یا با افراد دیگر و یا محیط او شکل می‌گیرد و نتیجه‌ای به بار می‌آورد که حاصل آن درک و فهم تازه برای کسانی است که در جریان این فرایند قرار می‌گیرند. جریانی از معنی است که در جمع ما، در بین ما و در درون ما حاصل می‌شود و منجر به پیدایش نوعی فهم تازه می‌شود. چیزی که بدیع و خلاقانه است، معنای مشترکی است که چسب یا سیمانی می‌شود که افراد را به یکدیگر می‌چسبانند. (بوهم ۱۳۸۱: ۳۲)

هدهد با راهکارهای گوناگون سعی دارد بر مرغان تأثیر بگذارد. او برای درک بهتر هر یک از مرغان و تبیین هدف و وارد کردن مرغان در فرایند یاددهی - یادگیری از نقش‌ها و شگردهای زبانی و ادبی بهره می‌گیرد. هنگامی که هدهد با استفاده از حکایات و داستان‌ها سعی می‌کند وضعیت پرندگان را تغییر دهد، قواعد قوام‌بخش مطرح می‌شوند، به طوری که برای تحول، تغییر وضع موجود پیشنهاد می‌شود.

## تمثیل و حکایت

هر یک از مرغان از عادات و صفات خود می‌گویند و هدهد در مقابل هر پیشنهاد یا پوزش و عذر، ... حکایتی را به میان می‌کشد. هدهد از زمینه‌های لازم برای درک هر یک از مرغان مطلع است؛ او آگاه است که هر سخن و هر بازی زبانی‌ای نمی‌تواند اثرگذار باشد؛ به همین سبب است که در هر وضعیت متناسب با مجلس و جایگاه و در نتیجه در جهت اثرگذاری بیشتر حکایتی را انتخاب و نقل می‌کند. این معلم سازنده‌گرا به صورت عینی محیط را برای یادگیری آنها طراحی می‌کند و مرغان نیز در قالب تجربه‌ها و دانسته‌های خود تفسیر می‌کنند و متناسب با زمینه

و علاقه شخصی به ساختن معنای ویژه می‌پردازند. هدهد با آوردن مثال در بین سخنانش در پی پروراندن مقصود و جلب توجه مرغان است. او مشکلات هر وادی و احوال روحی سالک را در هر وادی شرح می‌دهد و با تمثیل و حکایت‌های متعدد، سخنان خود را روشن می‌سازد. هدهد بعد از بیان‌های مستدل خود به بلبل، با بیان حکایت «درویشی که عاشق دختر پادشاه شد» استدلال‌های خود را مؤکد می‌سازد و به همین روش در پاسخ به عذر هر پرنده، حکایتی را روایت می‌کند و سعی می‌کند مرغان را اقناع کند. این جایگاه‌های متزلزل که در نتیجه اتکا به آن، مرغان دچار انفعال، عدم تحرک و تدبّر شده‌اند، یک‌یک با استدلال‌های عقلانی و حکایات و روایات داستانی هدهد، تا اندازه‌ای برای طیور آشکار می‌شود. آنها درمی‌یابند در موقعیتی که قرار گرفته‌اند، دچار مشکلاتی هستند که در صورت گذر نکردن از موقعیت ثابت خود، امکان یافتن جایگاه و موقعیتی فراتر را نخواهند داشت. در واقع در این منظومه ذکر تمثیلات و حکایت‌ها در بطن روایت جامع، ساختاری مکالمه‌ای به داستان داده است. «در حقیقت، هر تمثیل و حکایتی که در داستان ذکر می‌شود، ضامنی برای بیان دیگری است و به طور غیرمستقیم نوعی پیوند میان یک گفتمان و گفتمان غیر ایجاد می‌کند.» (کهنمویی ۱۳۸۳: ۱۱-۱۲) هدهد در این حکایات به دو روش عمل می‌کند.

### بیان حکایت از زبان دیوانگان

هدهد با بیان حکایاتی از دیوانگان دانا و همراه ساختن این حکایات با طنز و انتقاد، در واقع بیان انتقادی خود به مرغان را با این شگرد ادبی همراه می‌سازد تا کارکرد تعلیمی آن مؤثر واقع شود. او در پاسخ به عذر و بهانه طوطی، حکایت دیوانه عالی مقام با خضر را روایت می‌کند یا در استدلالی که برای کبک می‌آورد، بعد از اینکه او را از دل‌خوش کردن به آبی برحذر می‌دارد، با روایتی از زبان دیوانه، به تبیین نقایص درک این پرنده می‌پردازد:

کرد از دیوانه‌ای مردی سؤال  
گفت کاین هر دو جهان بالا و پست  
کاین دو عالم چیست با چندین خیال؟  
قطره‌ای آب است نه نیست و نه هست  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۷۱)

نیز در جواب طوطی که خود را خضر مرغان می‌داند، این‌گونه حکایت را از زبان دیوانه عالی‌مقام می‌آورد:

بود آن دیوانه عالی‌مقام  
رای آن داری که باشی یار من؟  
خضر با او گفت «ای مرد تمام  
گفت «با تو برنیاید کار من  
تا بماند جان تو تا دیرگاه  
من در آنم تا بگویم ترکِ جان  
زانکه بی‌جانان ندارم برگِ آن»  
(همان: ۲۶۸)

### روایت سخن استاد و شاگرد

یکی دیگر از ظرافت‌های گفتاری هدهد در بیان حکایت و تمثیل این است که در جواب پرسش‌های پرندگان به روایت سخن استاد و شاگرد می‌پردازد و با روایت چنین حکایتی، مبانی ذهنی و استدلالی مرغان را محکم می‌کند.

کرد شاگردی سؤال از اوستاد  
گفت بود آدم همی عالی گهر  
کز بهشت آدم چرا بیرون فتاد؟  
چون به فردوسی فرو آورد سر  
(همان: ۲۶۹)

### برقراری رابطه بین حکایات از طریق تداعی معنی

هدهد در پی تبیین استدلال و پرورش تصور معقول پرندگان، از تداعی معنایی بهره گرفته است. تداعی معنایی توسط هدهد به دو شیوه پردازش می‌شود. یا لفظ یا الفاظی در پایان یک بخش به کار می‌برد و آن را در بخش بعدی تکرار می‌کند و توسعه و گسترش می‌دهد و یا در مواردی دیگر، شخصیت یک پرنده که با نقش‌های اساطیری و تلمیحی پیوند خورده است، در حکایت و تمثیلی که بیان

می‌کند، به تداعی همان نقش اسطوره‌ای و تلمیحی می‌پردازد. بنابراین بدین شیوه غالباً رشته کلام گسیخته نمی‌شود و وحدت کلام حفظ می‌شود. نمونه پیوند اول از راه تداعی معنی حکایت محمود و سوزاندن بت لات در سومنات است که قبل از آن در پایان بخش، خطاب حضرت عزت با داوود، همه تعلقات دنیوی به بت تشبیه شده است: «بت بود هرچه گزینی تو بر او» و حکایت را بدین گونه بیان می‌کند:

یافتند آن بت که نامش بود لات لشکر محمود اندر سومنات  
(عطار ۱۳۸۷: ۳۷۵)

نمونه پیوند دوم چنین است: صعوه خود را یعقوب می‌داند که به دنبال یوسف گم‌شده در چاه خویش است؛ برای همراه نشدن با گروه مرغان عذر می‌آورد. هدهد جواب او را با بیان تشبیه به پایان می‌رساند و حکایت یعقوب و یوسف را شرح می‌دهد. (همان: ۲۷۹)

## تلمیح

هدهد برای پیش بردن داستان از سرگذشت پیامبران بهره برده است. تلمیحات و قصه‌های انبیای الهی و اشاره به آنها، کلام او را دلنشین و پر بار کرده است. هر شخصیتی از منظر قرآن ویژگی‌ها و حالات مختلفی دارد که هدهد در قالب صنایع ادبی به قصه‌های مربوط به هر شخصیت به طرز ماهرانه اشاره کرده است. او با تلمیحاتی که در داستان‌ها به کار می‌گیرد، زندگی و سرگذشت پیامبران را روایت می‌کند که به نوعی با حالات و رفتار تعدادی از پرندگان پیوند خورده است. هدهد از ویژگی‌هایی که یک شخصیت به عنوان نماد آن معروف شده است، چندین بار سخن گفته است. مانند صبر ایوب، زره‌سازی داوود، زیبایی یوسف،

اعجازهای حضرت محمد و حضرت عیسی. او با این روش، استادی خود را در رساندن پیام خود به مرغان نشان می‌دهد.

هدهد برای این که راه سلوک را برای کبک توجیه کند، حکایت سلیمان و انگشتی و زنبیل بافی او را یادآوری می‌کند.

...هیچ گوهر را نبود آن سروری کان سلیمان داشت در انگشتی  
گرچه زان گوهر سلیمان شاه شد آن گهر بودش که بند راه شد  
آن گهر چون با سلیمان این کند کی چو تو سرگشته را تمکین کن  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۷۲-۲۷۳)

### تشبیه

هدهد برای معرفت شرایطی بیان می‌کند؛ از جمله عنایت حق، درد، تلاش دائمی، رعایت ادب، اندیشه و بصیرت. و به بیان موانعی که پرندگان در رسیدن به معرفت با آن مواجه می‌شوند، می‌پردازد. موانعی چون، غفلت، غرور، نفس‌پرستی و دل‌بستگی به دنیا. او در بیشتر موارد این موانع را با تشبیه تبیین می‌کند تا تأمل و تعمق پرندگان را برانگیزاند. ابیات زیر به عنوان نمونه آورده می‌شود:

شاه دنیا فی المثل چون آتش است دور باش از وی که دوری بس خوش است  
(همان: ۲۷۵)

هست دنیا چون نجاست سر به سر خلق می‌میرند در وی در به در  
صد هزاران خلق همچو کرم زرد زار می‌میرند در دنیا به درد

نیز:

هست دنیا و آن که در وی ساخت قوت چون مگس در خانه آن عنکبوت  
(همان: ۳۳۰)



## پرسش‌های بلاغی (غیرایجابی) و ایجابی

مرغان توانایی‌های خود را نمی‌شناسند. هدهد توانایی‌های پرندگان را آشکار می‌سازد و آنها را برمی‌انگیزد تا حرکت کنند. در راه، سؤال‌ها پیش می‌آید و هدهد پاسخ آنها را می‌دهد. مرغان سؤال می‌کنند که اگر به مقصد نرسند، چه خواهد شد؟

جمله مرغان چو بشنیدند حال سربه سر کردند از هدهد سؤال  
کی رسیم آخر به سیمرغ رفیع گر رسد از ما کسی باشد بدیع  
نسبت ما چیست با او بازگوی زان که نتوان شد به عمیا رازجوی  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۸۰)

ترس آنها را فرامی‌گیرد که نکند در راه بمیرند. دوباره هدهد ناگزیر می‌شود که پاسخ بدهد. اما پاسخ‌های او با پرسش درآمیخته است. این رویکرد هدهد، از دید منش سازنده‌گرا بسیار درس‌آموز است. بیشتر پرسش‌های بلاغی که هدهد در گفت‌وگوی خود با پرندگان مطرح می‌کند، از نوع استفهام انکاری است و می‌تواند مؤید این باشد که او به نحوی در پی حقیقی دانستن نظر خویش است و بدین خاطر بر آن تأکید می‌ورزد. «گفتمان ایدئولوژیک برای تأکید بر حقیقی بودن نظرگاه از عناصر نحوی شدت‌بخش بسیار سود می‌برد که یکی از این عناصر وجه پرسشی با محتوای نفی و انکار (استفهام انکاری) به قصد تأکید است.» (فتوحی ۱۳۹۱: ۳۱۰)

چون نداری دانه‌ای را حوصله چون تو با سیمرغ باشی هم چله؟  
چون تهی کردی به یک می پهلوان دوستکانی چون خوری با پهلوان؟  
چون نداری ذره‌ای را گنج و تاب چون توانی جُست گنج از آفتاب؟  
چون شدی در قطره‌ای ناچیز غرق چون روی از پایِ دریا تا به فرق؟  
(عطار ۱۳۸۷: ۲۸۰)

هدهد در ادامه به گفت‌وگوی انتقادی برای بازسازی واقعیت می‌پردازد و نقادانه مرغان را از بد دل بودن در راه رسیدن به این هدف، برحذر می‌دارد. مرغان در فرایند یادگیری هستند و همچنان بر پرسش‌های خود مصرند و از هدهد در مورد

هدف و نسبت خود با سیمرغ می‌پرسند. گفت‌وگوی مرغان با هدهد و یافتن نسبت با خداوند و کشف هویت خود، که سایه خداوندند، نقد توأم با تغییر عقیده را شکل می‌دهد که به پرورش تصور معقول از خود و عزت نفس مرغان و احترام به دیگران، به جهت آن که همه نسبتی با خدا دارند و سایه خداوندند، منجر می‌شود. چون همه مرغان شنودند این سخن نیک پی بردند اسرار کهن جمله با سیمرغ نسبت یافتند لاجرم در سیر رغبت یافتند زین سخن یکسر به راه بازآمدند جمله همدرد و هم‌آواز آمدند (عطار ۱۳۸۷: ۲۸۴)

هدهد در هدفش که پرداختن به آموزش گروهی و تصمیم‌آزادانه گرفتن و ارتقای رابطه مرغان بود، موفق می‌شود. در نهایت این بحث و گفت‌وگو، مرغان به پاسخ دست می‌یابند.

عزم ره کردند، عزمی بس درست ره سپردن را بایستادند چست (همان: ۳۲۰)

مرغان چندین بار مسأله هدف و سیمرغ را مطرح می‌کنند و هدهد را به پرسش می‌گیرند. و این روند تا پایان داستان ادامه دارد. هر دو طرف گفت‌وگو در این فرایند به یادگیری و ارزشیابی راهکارها می‌پردازند و با حکایت و تمثیل مسائل را توضیح می‌دهند. در ادامه هدهد به توضیح و تبیین هفت وادی و مقامات می‌پردازد و ارتباط مؤلفه‌ها و شاخه‌های گوناگون اندیشه را تحلیل و ارزیابی، و در نهایت از آن نتیجه‌گیری می‌کند. و در نهایت نیز هدف اصلی را با گفت‌وگوهای مستمر آموزش می‌دهد.

## نتیجه

در آثار عطار می‌توان به نقش و اهمیت زبان به عنوان ابزاری برای شناخت انسان پی‌برد. خلق عوالم جدید از طریق گفت‌وگو بوده است که عطار در زبان کشف کرده است. این مهم را شاعر در شعر خود با تمسک به عنصر زبان به منصفه ظهور

می‌رساند. کار را شاعر در شعر خود با زبان می‌کند. از نظر عطار، پیروی و اطاعت بی‌چون و چرای متربی از مربی، نباید یکی را به ماشین فرمان و امر و دیگری را به ماشین اجرا و کار تبدیل کند، بلکه در عین مطیع و مطاعی، باید باب گفت‌وگو و پرسش و پاسخ باز باشد. متربی، حق پرسش و دریافت پاسخ را دارد. عطار به گفتار و گفت‌وگو اهمیت بسیاری می‌دهد. شیوه عطار در *منطق‌الطیر* از نمونه‌های آموزش از طریق گفت‌وگو است که به شیوه‌ی آموزش سازنده‌گرایان نزدیک است. هدف عطار ایجاد مسأله جمعی و جست‌وجو برای رسیدن به سیم‌رخ و کاوش جمعی و تبیین وضعیت فردی هرکس از جانب خود او (تفکر برای خود) و سوق دادن تک تک مرغان و در نهایت جمعی از مرغان به هدف است. عطار، با طرح یک پرسش جمعی و کشاندن گروه مورد تعلیم به سمت سؤال‌های فردی و تفکر برای خود، آنها را به تصمیم‌گیری آزادانه برای رسیدن به هدف سوق می‌دهد. هر پرنده، دارای آگاهی، گفتار و جهان‌بینی ویژه خود است که این وجوه را از رهگذر مناسبات گفت‌وگویی و در ارتباط با سایر پرندگان به نمایش می‌گذارد. گفتار هر پرنده وابسته به دیگر گفته‌ها یا خطاب‌کننده‌ها به آنها است و همه گفته‌ها از رهگذر آوای رقیب و متعارض شکل می‌گیرد. مرغان به سوی قاف حرکت می‌کنند و در راه دشواری‌های خود را با همداد در میان می‌نهند. مریدان همداد و مرغان سرگشته برای دست‌یابی به آرامش و اطمینان نه از روی اجبار و سلطه بلکه با پیروی از مغناطیس و گرایش درون است که در سخنان همداد، حقیقت و تعالی را می‌یابند. خود همداد نیز در مسیر هدفی مشترک با دیگر مرغان در حرکت است و در نتیجه خود پیشتاز و پرچمدار این مسیر پرخطر گردیده است. همداد همانند مربی سازنده‌گرا با حوصله تمام و از روی خیرخواهی آن‌گونه که از مربی ماهری چون او می‌سزد، به یکایک آنان پاسخ می‌دهد و راه‌گذشتن از سختی‌ها را به آنان می‌آموزد و کاستی‌هایشان را با انتقاد برمی‌شمارد تا در رفع

آنها بکوشند. او با آوردن حکایاتی به طریق تمثیل حقیقت، بهانه‌ای آنان را روشن می‌کند و با حکایات متعدد، نسبت مرغان را با سیمرغ آشکار می‌سازد. حکایات و تمثیل‌هایی که به تناسب سؤال هر مرغی ارائه می‌کند، ویژه و منحصر به فرد است و با درایت و ریزینی خاصی برای تدبر و تامل سؤال‌کننده انتخاب شده است. او برای ترغیب پرندگان، گفت‌وگو می‌کند و از شگردهای ادبی‌ای چون حکایات و تمثیل، تشبیه، تلمیح و پرسش‌های بلاغی بهره می‌گیرد، تا پرندگان قانع شوند و با میل و اراده خود راه کمال را ادامه دهند.

### پی‌نوشت

(۱) دیهیمی مبنای ارتباط در رابطه مراد و مرید را دچار اشکال می‌داند؛ چرا که به نظر وی با یک آدم بالغ مانند کودک رفتار کردن به هر بهانه‌ای که باشد، رشد و تعالی فرد را منکوب می‌سازد و این امر را بسیار ضد اخلاقی می‌داند. به عقیده وی، انسان جز از طریق آزمون و خطای شخصیتش نمی‌تواند به تعالی برسد؛ یعنی هر چه انباشت تجربه زیاد باشد، از آن طریق شخصیتش تکامل پیدا می‌کند. و در نهایت معتقد است که در پشت رابطه مراد و مریدی یک شهوت پنهان قدرت دیده می‌شود که در لفافه محبت و عشق پیچیده شده است. (دیهیمی ۱۳۸۳: ۱۰۴-۱۰۵)

قاضی‌مرادی نیز معتقد است، عرفان با رویکرد دوانگاران‌اش به جهان ظاهر و باطن و اتکا به تجربه باطنی، تعامل فکری روشنگرانه را حذف می‌کند. به اعتقاد او چیرگی تک‌گویی به‌ویژه در تصوف خانقاهی و عرفان عملی جلوه‌های آشکاری دارد. تا جایی که حتی اگر به ظاهر هم صحبتی میان عارفان و یا مرید و مراد وجود داشته باشد، این هم‌صحبتی از تک‌گویی سرشته شده است. مراد و پیر بر مسند سرور مستبندی می‌نشینند که مریدان خود را جز بندگان خویش نمی‌خوانند. (قاضی‌مرادی ۱۳۹۲: ۱۲۰-۱۲۳)

### کتابنامه

قرآن مجید.

- س ۱۲ - ش ۴۵ - زمستان ۹۵ \_\_\_\_\_ نقش عنصر گفت‌وگو در رابطه مرید و مراد.../ ۱۸۳
- اسلاوین، رابرت. ۱۳۸۵. *روانشناسی تربیتی، نظریه و کاربری*. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: دوران.
- بوهم، دیوید. ۱۳۸۱. *درباره دیالوگ*. تدوین لی نیکول. ترجمه محمدعلی حسین نژاد. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- بیابانگرد، اسماعیل. ۱۳۸۴. *روانشناسی تربیتی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- پورنامداریان، تقی. ۱۳۸۲. *دیدار با سیمرغ*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پیراوی و نک، مرضیه. ۱۳۹۳. *زبان در تفکر های‌دگر*. چاپ اول. تهران: ایران
- جعفری، محمدتقی. ۱۳۶۰. *عرفان اسلامی*. چاپ چهارم. تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- دیهیمی، خشایار. ۱۳۸۳. «اخلاق. فصل مشترک عرفان و سیاست» در *گفت‌وگوهایی درباره عرفان و انسان امروز*. به کوشش مژگان ایلانلو. تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- رضائی، رضا. ۱۳۷۹. «عرفان پویا از نگاه امام خمینی»، *مجله پژوهش‌های فلسفی - کلامی*. ش ۴. صص ۷۴-۹۳.
- زرین کوب، عبدالحسین. ۱۳۷۶. *بحر در کوزه*. چاپ هفتم. تهران: علمی.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۹. *صدای بال سیمرغ*. چاپ دوم. تهران: سخن.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۰. *ارزش میراث صوفیه*. تهران: امیرکبیر.
- سروش، عبدالکریم. ۱۳۷۸. *تجربه نبوی*. تهران: صراط.
- سوسور، فردیناند. ۱۳۷۸. *درس‌های زیان‌شناسی همگانی*. ترجمه نازیلا خلخالی. تهران: فروزان.
- سیف، علی اکبر. ۱۳۸۶. *روانشناسی پرورشی نوین*. *روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
- صادقی شهپر، علی و رضا صادقی شهپر. ۱۳۹۲. «بررسی تطبیقی مراحل سلوک در منطق الطیر عطار و یوگاسوتره‌های پانتجلی»، *فصلنامه ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب*، س ۹ - ش ۳۱.
- عطار نیشابوری، فریدالدین. ۱۳۸۷. *منطق الطیر*. به اهتمام سید صادق گوهرین. چاپ هفتم. تهران: علمی و فرهنگی.
- غزالی، محمد. ۱۴۱۷. *احیاء علوم الدین*. ج ۳ بیروت: دارالمعرفه.
- فتوحی، محمود. ۱۳۹۱. *بلاغت تصویر*. تهران: سخن

۱۸۴ / فصلنامه ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی — عفت سادات غفوری — غلامرضا پیروز — سیاوش حق جو...

فرمی‌هنی فراهانی، محسن. ۱۳۸۳. پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت. تهران: آبیژ  
فروزانفر، بدیع الزمان. ۱۳۴۰. شرح احوال و نقد و تحلیل آثار شیخ فریدالدین عطار نیشابوری.  
تهران: دهخدا.

قاضی مرادی، حسن. ۱۳۹۲. شوق گفت‌وگو و گستردگی فرهنگ تک‌گویی در میان ایرانیان.  
تهران: دات

کهنمویی، ژاله. ۱۳۸۳. «چندآوایی در متون داستانی»، پژوهش‌نامه زبان‌های خارجی دانشگاه  
تهران. ش ۱۶. صص ۵-۱۶.

لوریا، الکساندر. ۱۳۷۶. زبان و شناخت. ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده. تهران: فرهنگان.  
محمدی، هاشم. ۱۳۸۷. «از منظومه فنی‌کس تا منطق‌الطیر عطار و استراليا»، فصلنامه ادبیات عرفانی  
و اسطوره‌شناختی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، س ۴ - ش ۱۲. صص ۸۱-۹۸.  
مصفا، مظاهر. ۱۳۴۳. «تعلیم و تربیت عرفانی»، ماهنامه آموزش و پرورش. دوره سی و چهارم.  
ش ۶. صص ۸-۱۸.

ملکیان، مصطفی. ۱۳۸۱. «گفت‌وگوی تمدن‌ها»، ضرورت فرهنگی». پل فیروزه. ش اول.  
صص ۲۵-۴۸

نقیب زاده. عبدالحسین. ۱۳۷۷. نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری.  
نوحی، نزهت. ۱۳۸۷. «از دنیای چاوسر تا عرفان عطار (نگاهی به مجلس مرغان و منطق‌الطیر)»،  
فصلنامه تخصصی عرفان. سال چهارم. ش ۱۵. صص ۵۷-۸۸.  
ویگوتسکی، لوسموویچ. ۱۳۷۱. اندیشه و زبان. ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده. تهران: فرهنگان.

## English Sources

Aviram .M (2000). Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education, *Studies in Philosophy and Education*.19: 465–489

Holzman, M. (1984). "Evidence for a reciprocal model of language development". *Journal of Psycholinguistic Research* 13, 119-146

Jarvis, peter ,(2003),*The Theory & Practice of Learning*, Psychology Press, Kogan Page Publisher

Snowman, Mccawn. & Biehler. (2009). *Psychology applied to teaching*. (12ed). Wadsworth cengage learning press

س ۱۲ - ش ۴۵ - زمستان ۹۵ \_\_\_\_\_ نقش عنصر گفت‌وگو در رابطه مرید و مراد.../۱۸۵

Vavrus. F (2009). *The Cultural Politics of Constructivist Pedagogies: Teacher Education Reform in the United Republic of Tanzania*

Vygotsky, L.S. (1962), *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

## References

The Holy Qurān.

'Attār-e Neishābouri, Farid-oddin. (2008/1387SH). *Manteq-ol-tayr*. With the effort of Sādegh Gowharin. 7<sup>th</sup> ed. 'Elmi va farhangī.

Biyabāngard, Esmāeil. (2005/1384SH). *Ravānshenāsi-ye tarbiyyati*. Tehran: Markaz-e nashr-e dāneshgāhi.

Bohm, David. (2002/1381SH). *Darbāreh-ye diāloge*. (*On Dialogue*). Ed. by Lee Nichol Tr. by Mohammad 'Ali Hossein-Nezhād. Tehrān: Daftar-e pazhuhesh-hā-ye farhangī.

Deyhimi, Khashāyār. (2004/1383SH). "Akhlāgh fasl-e moshtarak-e 'erfān va siyāsāt" *goft-o gou-hā-yi dar bāreh-ye 'erfān va ensān-e emrouz*. With the effort of Mozhgān Ilānlou. Tehrān: Mo'asseseh-ye tahghigāt va tovse'eh-ye 'oloum-e ensāni.

Farmihani Farāhāni, Mohsen. (2004/1383SH). *Post Modernism va Ta'lim va tarbiyat*. Tehrān. Āyizh.

Forouzānfār, Badi'-ozzamān. (1961/1340SH). *Sharh-e ahvāl va naghd va tahlil-e Āsār-e sheikh Farid-eddin 'Attār-e Neishābouri*. Tehrān: Dehkhodā.

Fotouhi, Mahmoud. (2012/1391SH). *Balāghat-e tasvir*. Tehrān. Sokhan.

Ghazzālī, Mohammad. (1417H). *Ehyā'-e 'oloum-eddin*. Vol.3. Beyrout: Dār-ol-ma'refeh.

Ghāzi Morādi, Hasan. (2013/1392SH). *Showgh-e goft-o-gou va gostardegī-ye farhang-e tak gouyi dar miyān-e Iranian*. Tehrān: Dāt.

Ja'fari, Mohammad Taghi. (1981/1360SH). *'Erfān-e eslāmi*. 4<sup>th</sup> ed. Tehrān: Mo'asseseh-ye tadvin va nashr-e āsār-e 'Allāmeḥ Ja'fari.

Kahnemouyipour, Zhāleh. (2004/1383SH). "Chand āvāei dar motoun-e dāstāni". *Pazhuhesh-nāmeḥ-ye zabān-hā-ye khāreji* Tehrān University. No.16. Pp. 5-16.

Luriā , Alexānder. (1997/1376SH). *Zabān va shenākht (Language and Cognition)*. Tr. by Habib-ollah Ghāsem-Zādeh. Tehrān: Farhangān.

Malekiyān, Mostafā. (2002/1381SH). "Goft-o-Gou-ye Tamaddon-hā zarourat-e farhangī". *Pol-e Firouzeh*. No.1. Pp. 25-48.

Mohammadi, Hāshem. (2008/1387SH). "Az manzoumeh-ye phenix tā mantegh-ol-tayr-e 'Attār va Australia". *Āzād University Quarterly Journal of Mytho- mystic Literature*. Year 4. No.12. Pp. 81-98.

Mosaffā, Mazāher. (1964/1343SH). "Ta'lim va tarbiyat-e 'erfāni". *Āmouzesḥ va parvaresh*. 34<sup>th</sup> Period. No.6. Pp.8-18.



- Naghieb-Zadeh, 'Abd-ol-Hossein. (1998/1377SH). *Negāhi be falsafeh-ye āmouzesesh va parvaresh*. Tehrān: Tahouri.
- Nouhi, Nozhat. (2008/1387SH). "Az donyā-ye Chausser tā 'erfān-e 'attār (negāhi be majles-e morqān va mantegh-ol-tayr)". *The Quarterly Journal of 'Erfān*. 4<sup>th</sup> Year. No. 15. Pp.57-88.
- Pirāvi Vanak, Marziyyeh. (2014/1393SH). *Zabān dar tafakkor-e Heidegger*. 1<sup>st</sup> ed. Tehrān: Irān.
- Pour-Nāmdāriyān, Taghi. (2003/1382SH). *Didār bā Simoorq*. Tehrān: Pazhesh-gāh-e 'oloum-e ensāni va motāle'āt-e farhangī.
- ghazzālī, Mohammad. (1417H). *Ehyā'-e 'oloum-eddin*. Vol.3. Beyrout: Dār-ol-ma'refeh.
- Ramazāni, Rezā. (2000/1379SH). "'Erfān-e pouyā az negāh-e Imām Komeini". *Pazhuhesh-hā-ye falsafi-kalāmi*. No. 4. Pp. 74-93.
- Sādeghi Shahpar, 'Ali and Rezā Sādeghi Shahpar. (2013/1392SH). "Barresi-ye tatbighi-ye marāhel-e solouk dar mantegh-ol-tayr-e 'Attār va yougā soutreh-h ā-ye Pātanjil". *Āzād University Quarterly Journal of Mytho- mystic Literature*. Year 9. No. 31.
- Saussure, Ferdinand de. (1999/1378SH). *Dars-hā-ye zabān-shenāsi-ye hamegāni (Course in General Linguistics)*. Tr. by Nāzilā Khalkhālī. Tehrān. Forouzān.
- Seyf, 'Ali Akbar. (2007/1386SH). *Ravān-shenāsi-ye yādگیری va Āmouzesesh*. Tehrān. Dowrān.
- Slavin, Robert. (2006/1385SH). *Ravānshenāsi-ye tarbiyati, nazariyyeh va kārbast (Educational Psychology)*. Tr. by Yahyā Seyyed Mohammadi. Tehrān: Dowrān.
- Soroush, 'Abd-ol-Karim. (1999/1378SH). *Tajrobeh-ye nabavi*. Tehrān. Serāt.
- Vygotsky, Lev. (1992/1371SH). *Andisheh va Zabān (Thought and Language)*. Tr. by Habib-ollāh Ghāsem- Zādeh. Tehrān: Farhangān.
- Zarrinkoub, 'Abd-ol-Hossein. (1997/1376SH). *Bahr dar kouzeh*. 7<sup>th</sup> ed. Tehrān: 'Elmi.
- Zarrinkoub, 'Abd-ol-Hossein. (2000/1379SH). *Sedāye bāl-e Simorq*. 2<sup>nd</sup> ed. Tehrān: Sokhan.
- Zarrinkoub, 'Abd-ol-Hossein. (2001/1380SH). *Arzesh-e mirās-e soufiyyeh*. Tehrān: Amirkabir.