

نقش هنر^۱

دردرونی سازی ارزش های اخلاقی

(بررسی تطبیقی مولوی، عطار و سنایی)

دوران علی محسنی^۲

۱. در این تحقیق بیشتر شعر و قصه که زیر مجموعه هنر می باشد مورد بررسی قرار گرفته است اما از آنجایی که نقش هنر را به طور کلی مورد بررسی قرار می دهیم عنوان کلی تر انتخاب شده است.

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی از موسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی (ره)

چکیده

یکی از اهداف مهم نهاد آموزشی و دغدغه مربیان جامعه، از دیرباز تا کنون، نهادینه‌سازی و تثبیت رفتارهای اخلاقی در جامعه بوده است. در فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، عناصر، عوامل و نهادهای زیادی نقش ایفا می‌نمایند. یکی از ابزارهای بسیار مؤثر، استفاده از هنر در نهادینه‌سازی ارزش‌ها است که تاکنون توجهی چندانی به آن نشده است. جا دارد به این پرسش که «نقش هنر در ترویج و درونی‌سازی اخلاق اسلامی چیست؟» پاسخ گفته شود و در این تحقیق به پاسخ پرسش یادشده را دنبال کرده‌ایم. برای فهم بهتر از موضوع، سه متن ادبی برجسته حوزه ادبیات فارسی؛ یعنی «مثنوی» مولوی، «منطق‌الطیر» عطار و «حدیقه‌الحقیقه» سنایی را به‌طور اجمال از زاویه تکنیک‌های ادبی مقایسه نموده‌ایم. اشتراکات و امتیازات آن‌ها را مشخص کرده‌ایم.

نتیجه به‌دست‌آمده حاکی از این است که مولوی چهارده تکنیک منحصر به فرد در مثنوی دارد و از نوآوری‌های ایشان محسوب می‌گردد و همین امر او را از عطار و سنایی، متمایز و ممتاز می‌سازد. توجه و اقبال عمومی به مثنوی و حضور آن در میان مردم و بهره‌برداری از محتوای سودمند اخلاقی را بیشتر نموده است. در تحقیق، با روی‌کرد کیفی، از روش توصیفی تحلیلی و توصیفی استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است.

کلید واژه‌ها: هنر، درونی‌سازی، اخلاق اسلامی، مثنوی، منطق‌الطیر، حدیقه‌الحقیقه

مقدمه

هدف اصلی هر نهاد آموزشی ارزش‌مدار، رسیدن به ارزش‌های مورد نظر و تحقق آن پس از پایان دوره آموزشی است. این فرایند نیازمند نظام آموزشی کارا و اثربخش است، آموزشی که دارای این ویژگی باشد باید پس از پایان دوره، منجر به بروز رفتار ارزشی مطابق با اهداف از پیش تعیین‌شده در مربی گردد؛ به عبارت دیگر، باید آموزش از او، انسان متفاوتی پیش و پس از این آموزش‌ها بسازد که نسبت به آن ارزش‌ها وفادار بوده و نسبت به ضد ارزش‌ها حساسیت و واکنش نشان دهد و به افراد و گروه‌هایی شبیه و به افراد و گروه‌هایی بی‌شباهت باشد. رویکرد ما در این تحقیق، رویکرد هنری به تربیت ارزش‌های اخلاقی است.

بهره‌گیری از ظرفیت بالای هنر در آموزش اثربخش اخلاق اسلامی و نهادینه ساختن آن‌ها مورد توجه و تأکید این تحقیق می‌باشد. هنر دارای پتانسیل بسیار قوی است که می‌تواند آموزش تمام عرصه‌ها را در جهت برخورداری از اثربخشی افزون‌تر متحول سازد. هنر مجموعه‌ای از آثار یا فرایندهای ساخت انسان است که در جهت اثرگذاری بر عواطف، احساسات و هوش انسانی و یا به‌منظور انتقال یک معنا یا مفهوم خلق می‌شوند. با توجه به این پیش‌درآمد مباحث را دنبال خواهیم نمود.

مفهوم‌شناسی

هنر

برای هنر همانند دیگر مفاهیم تعریف‌های گوناگونی ارائه شده است که به‌چند مورد اشاره می‌شود:

فیلیسین شاله فیلسوف فرانسوی، می‌نویسد: «هنر کوششی است که برای ایجاد زیبایی، یا ایجاد عالم ایده‌آل انجام می‌شود».

به بیان هربرت رید (Herbert Reed) «هنر بیان آرمانی است که هنرمند توانسته باشد آن را در صورت تجسمی تحقق بخشد».

محمد قطب در تعریف هنر می‌گوید: «هنر کوشش بشری است برای تصویر تأثیرات ناشی از حقایق هستی که در حس ایجاد شود، تصویری زیبا و زنده و مؤثر؛ و یا هنر کوششی است برای صورت لذت‌بخش. فعالیتی است که زیبایی را نمودار می‌سازد» (علی قایمی: ۶).

باتوجه به تعریف‌های گوناگون آنچه هسته مرکزی هنر را تشکیل می‌دهد تجلی و نمود زیبایی است که در اشکال مختلف توسط هنرمند بروز و ظهور می‌یابد. بعد زیبایی‌شناختی انسان را درگیر می‌سازد و با احساس و عواطف سروکار دارد.

درونی‌سازی (internalization)

برای این واژه نیز تعریف‌های مختلفی ارائه شده است. در کتاب روان‌شناسی ژنتیک آمده است:

«درون‌سازی (جذب و تحلیل در فیزیولوژی - Assimilation). یک فرایند کنشی است، فعالیتی است روانی (عقلی، عاطفی، حسی-حرکتی، ادراکی، حرکتی و غیره) که واقعیت را تغییر شکل می‌دهد تا آن را مشابه یک روان‌بنه نماید، به عبارت دیگر درون‌سازی ادخال داده در روان‌بنه است (علی اکبر شعاری نژاد، ۱۳۷۵: ۲۷۸).

در مقابل درون‌سازی، واژه برون‌سازی قرار دارد. در تعریفی که برای این واژه ارائه شده است می‌خوانیم:

برون‌سازی (تطابق در فیزیولوژی - Accmmmodation) فرایندی که کودک به وسیله آن یک روان‌بنه آغازین را تغییر می‌دهد تا خود را با اشیاء جدید و یا موقعیت‌های تازه سازش دهد برون‌سازی نامیده می‌شود. در برون‌سازی آزمودنی با تغییر روان‌بنه‌های فعالیت خود با شی‌رو به‌رو می‌شود تا رفتار خود را با داده‌های جدید موقعیت همراه سازد. در کودک در طول مراحل مختلف تحول برون‌سازی و درون‌سازی همواره به صورت مکمل یکدیگرند (شعاری نژاد، ۱۳۷۵: ۲۸۲)

شعاری نژاد می‌نویسد: درونی‌سازی عبارت از ترکیب و به‌هم پیوستن چیزی

در درون عقل یا شخصیت، سازگار ساختن افکار، اعمال، مقیاس‌ها یا ارزش‌های خود با اشخاص دیگر یا اجتماع می‌باشد. (شعاری نژاد، ۱۳۷۵:۲۰۷) صادق کریم‌زاده در تبیین این مفهوم می‌نویسد:

درونی‌سازی فرایندی است که در ضمن آن ارزش‌هایی که از طریق عوامل بیرونی به فرد داده شده است، با افکار و اعمال او یکی می‌شوند. انتقال از عوامل ناظر بیرونی به احساسات شخصی و باورهای اخلاقی، به‌عنوان بنیاد رفتار اخلاقی فرد، همان درونی‌سازی اخلاقی خواهد بود. به‌گونه‌ای که مربی پس از آن که در معرض آموزش قرار گرفت، نگرش او تغییر نماید. نسبت او با افراد و گروه‌های اجتماعی تفاوت نماید. هویت او دست‌خوش تحول گردد؛ بدین معنا که با افراد و گروه‌هایی احساس نزدیکی و قرابت روحی، ذهنی و رفتاری بیشتری نموده و افراد و گروه‌هایی را از این جهت از خود دورتر یابیده و در سایه التزام به ارزش‌های مورد نظر، مربی از کسانی که در معرض این آموزش‌ها قرار نداشته‌اند متمایز گشته و به صفات مورد نظر متشخص گردد (صادق کریم‌زاده ۱۳۸۹: ۲۸).

مراد ما در این تحقیق همان چیزی است که در این تعریف آمده است؛ یعنی درونی‌سازی فرایندی است که مربی پس از دوره آموزشی شخصیت او شخصیت بهنجار گردد و رفتارهای اخلاقی در همه حال از او مشاهده گردد چه در حضور کنترل‌کننده‌های اجتماعی و چه در غیاب آن چه در خفا و چه در آشکار التزام عمیق قلبی و رفتاری برای او به وجود بیاید به طوری که رفتارهای اخلاقی از شاکله و ساختار او گردد نزدیک به همان چیزی که در ادبیات علمای اخلاق از آن به «ملکه» تعبیر می‌نمایند.

ارزش‌های اخلاقی

منظور از ارزش‌های اخلاقی در این پژوهش عبارت از مجموعه قواعدی است که رفتار انسان را در زندگی شخصی و همچنین زندگی اجتماعی هدایت می‌کنند (محسنی، ۱۳۷۱: ۲). به عبارت دیگر ارزش‌های اخلاقی مجموعه‌ای از اوصاف و فضایل و در نهایت رفتارهای است که یک مسلمان باید داشته باشد و دوری از

مجموعه رذایلی است که نباید داشته باشد.

با پایان یافتن بخش مفهوم شناسی، اصل بحث را در سه بخش الف، سازوکار روان شناختی درونی سازی؛ ب، نقش هنر در درونی سازی ارزش های اخلاقی؛ ج، مقایسه مثنوی و منطق الطیر و حدیقه الحقیقه ادامه می دهیم.

سازوکار روان شناختی ارزش های اخلاقی

هر جامعه ای رفتارهای اجتماعی خویش را بر اساس یکسری هنجارها و ارزش ها استوار می سازد. افراد جامعه ملزم هستند رفتارهای خویش را با هنجارهای مورد قبول جامعه عیار نمایند. حال این پرسش مطرح می شود که سازوکار روان شناختی پدیده درونی سازی ارزش های اخلاقی چیست و چه فرایندی در سازه شناختی انسان طی می شود تا یک هنجار در شخص نهادینه گردد.

فروید معتقد است که شخصیت انسان در پاسخ به چهار منبع اصلی تنش رشد می کند و عبارتند از فرایندهای رشد فیزیولوژیک، ناکامی ها، تعارضات و تهدیدها. در اثر رشد و توسعه منابع فوق، انسان جهت یادگیری روش های جدید کاهش تنش، تحت فشار قرار می گیرد. این یادگیری به رشد شخصیت تحقق می پذیرد. همانندسازی و جابجایی دو روشی هستند که انسان به وسیله آنها می آموزد که چگونه محرومیت ها تعارضات و اضطراب های خود را حل کرده و آنها را از بین ببرد.

همانندسازی

در خصوص همانندسازی در کتاب مکتب های روان شناسی و نقد آن آمده است:

همانندسازی به منزله روشی تعریف می شود که به وسیله آن انسان طرح های رفتاری فرد دیگری را گرفته و آن را گویی با بخشی از شخصیت خود متحد می سازد. او می آموزد که چگونه تنش خود را به وسیله الگوگیری از رفتار فردی که چنین موقعیتی داشته است کاهش دهد. (محسنی، ۱۳۷۱: ۳۰۸)

اشاره شد که در خلال تعارض سطح اول شخصیت یعنی «نهاد» و سرکوبی

میل‌ها توسط سطح دوم یعنی «من»، «فرامن» شکل می‌گیرد و کامل می‌شود. آدم‌ها امور منع شده خانواده و جامعه را به عنوان مرزهای اخلاقی خود می‌پذیرد و یک‌نوع کنترل درونی برای خود به وجود می‌آورد که از او در برابر تکان‌ها و میل‌های خطرناک محافظت نماید. وی می‌کوشد برای دوری از تنبیه و طرد شدن از جامعه از چیزهای که مورد علاقه خانواده و جامعه نیست و ناهنجار تلقی می‌شود، دوری کند و به ارزش‌های مورد پسند اعتقاد پیدا نماید و آن‌ها را جزیی از شخصیت خود سازد. یعنی با تعارض میل درونی با هنجارهای قابل قبول خانواده و جامعه یک واسطه و کنترل‌کننده در درون فرد ایجاد می‌گردد تا بر اساس همان هنجارها میل‌ها و رفتارهای خود را سامان دهد.

این فرایند که از عواملی مانند ترس از والدین و جامعه متأثر می‌گردد از بیرون به درون انسان برده شده و در طی فرایندی از شخصیت وی می‌گردد و این انتقال از عوامل ناظر بیرونی به احساسات شخصی و باورهای اخلاقی، به عنوان بنیاد رفتار اخلاقی فرد، همان درونی‌سازی اخلاقی خواهد بود. چیزی که به اعتقاد بسیاری از روانشناسان فرایند اصلی و عمده تحول اخلاقی محسوب می‌شود. حاصل این انتقال در فرد وضعیتی است که نقض هر یک از آن‌ها، نوعی رنج هیجانی یا احساس ناگوار شرم و حیا را به دنبال خواهد داشت و رعایت آن‌ها به احساس رضایت‌خاطر و آرامش درونی او منتهی می‌شود.

علی‌رغم اهمیت نظریه فروید در چیستی درونی‌سازی اخلاقی، از سوی برخی از روان‌تحلیل‌گران به‌طور کلی مورد پذیرش واقع نشده است از آن جمله اریکسون تبیین فروید را ناتمام دانسته و نقش انگیزه‌های محبت و جلب رضایت را نیز در این فرایند مهم می‌داند. فروید در تحلیل درونی‌سازی مصر بود که همسان‌سازی تا حد زیادی از طریق ترس کودک نسبت به از دست دادن عشق والدین و احتمال تحمل تنبیه، برانگیخته می‌شود. نتیجه این درونی‌سازی آن است که یک واسطه و میانجی تنبیه‌کننده در درون کودک شکل می‌گیرد اما اریکسون معتقد است که کودکان اصول اخلاقی پدر و مادر و هنجارهای جامعه را به‌منظور کسب رضایت آن‌ها و به دست آوردن محبت و عشق آن‌ها

درونی سازی می کنند.

نویسنده کتاب «اریکسون فرزند خود و معمار هویت» می نویسد:

و او (کودک) با پانهادن به محیط بیرون از خانواده، مشتاقانه می کوشد مهارت های تازه تری را از فرهنگ گسترده جامعه بیاموزد. ... در هر حال او با یاد گرفتن و بکار بستن مقررات کار یا مدرسه می آموزد که با صرف توجه مداوم و جدی می تواند کاری را به پایان برد و از نتیجه آن محظوظ شود. او همچنین در حین کار یا درس با معلمان و مربیان خود «هماندسازی» می کند و خود را در نقش های شغلی گوناگون تصور می کند و از این طریق آن ها را می آزماید (رفیعی، ۱۳۸۲: ۶۰)

بر اساس نظریه اریکسون هم «من» هم «فرامن» نقش های مهم در فرایند یادشده ایفا می کنند و می پذیرد که رفتار اخلاقی محصول درونی شدن دستورات «فرامن» و نیروهای مهارکننده «من» است که پیروی از این قواعد را برای کودک امکان پذیر می سازد.

قابل یادآوری است که این رویکرد از سوی روان شناسان مورد نقد جدی قرار گرفته است و نمونه های فراوانی برای نقض فرضیه مزبور در امر درونی سازی اخلاقی ارائه کرده اند که ما در این پژوهش بنا نداریم آن را مورد بررسی قرار دهیم. اما باید اذعان نمود که اندیشمندان اسلامی در خصوص تبیین روان شناختی مساله درونی سازی ارزش های اخلاقی گام های جدی برنداشته اند؛ لذا برای فهم موضوع ناگزیریم به یافته های پژوهش های که با رویکرد غیر دینی انجام شده است مراجعه و استناد نماییم.

الف: نقش هنر در درونی سازی ارزش های اخلاقی

می توان هنر را بر اساس محتوای که دارد، دسته بندی نمود؛ از این رو هنر می تواند نسبت به محتوایش به صورت ذیل دسته بندی گردد:

۱. هنر غنائی - بزمی: محتوای این هنر بیشتر به دوستی ها و گرایش های جنسی و عشق های زمینی معطوف بوده و در خدمت میل های حیوانی انسان

می‌باشد. موسیقی و آوازخوانی و رقص و ... نمونه‌های بارز این هنر هستند.
۲. هنر عرفانی: محتوای هنر عرفانی برخاسته از شراره‌های درونی عارف بوده و سوز و گداز و راز و نیاز در راه کمال را نشان می‌دهد. هنر عرفانی در خدمت میل‌های عالی انسان بوده و ناظر به رسیدن به هدف غایی انسان می‌باشد. اشعار حافظ و اشعار کتاب شمس تبریزی و... از این نوع هنر می‌باشد.

۳. هنر حماسی: این هنر محتوایش حماسه‌ها و بیان قهرمانی‌های انسان است. شاید شاهنامه فردوسی را از جمله این نوع هنر به حساب آورد.

۴. هنر تعلیمی: این هنر به ترویج اخلاق و افکار و اندیشه‌های متنوع اخلاقی می‌پردازد. این هنر در خدمت آموزش است. اشعار سعدی و مثنوی معنوی را شاید بتوان در این نوع قرار داد.

رویکرد ما در هنر همان نوع چهارم (هنر تعلیمی) است و هر جا سخن از هنر به میان می‌آید اولاً هنر تعلیمی مراد است و ثانیاً از میان انواع هنر بیشتر به شعر و قصه و داستان نظر داریم.

۱. توجیه فلسفی آموزش از طریق هنر

برای آموزش از طریق هنر متفکران علوم از قبیل روان‌شناسی و فلسفه هر کدام توجیهاتی نموده‌اند. فیلسوفان کوشیده‌اند هم برای ضرورت آموزش هنر و هم برای بهبودسازی فرایند آموزش جهت رسیدن به اهداف تعلیم و تربیت، دلایلی اقامه نمایند. این متفکران معتقدند از طریق هنر انسان می‌تواند هم به آگاهی از احساسات خود دست یابد و هم او را در فهم امور فرهنگی و اجتماعی کمک نماید.

هربرت رید، در کتاب «تعلیم و تربیت از طریق هنر» می‌نویسد:

یک توجیه مستدل و کاملاً مقبول برای تربیت زیبایی‌شناختی بر پایه دلایل عقلانی را می‌توان در نظریه سوزان لانجر یافت که معتقد بود ما از طریق هنر از عناصر احساسات مان آگاه شده و قادر خواهیم شد این احساسات را به شکلی واقعی از یکدیگر تفکیک کنیم. به همین دلیل، یک اثر هنری، تجسم احساسات

و نمادی برخوردار از توانایی ارائه یا برپایی یک احساس خاص است. به علاوه، هنر می‌تواند تربیت و فهم فرهنگی و اجتماعی را تقویت کند؛ زیرا می‌تواند آشکارکننده این حقیقت باشد که شکل‌های اصلی احساس در بسیاری از مردم دست‌کم در درون یک فرهنگ و اغلب فراتر از آن، مشترک است؛ زیرا شمار زیادی از آثار، تقریباً برای هر کسی که با معیارهای هنری درباره آن‌ها به داوری می‌نشیند، معنی‌دار و مهم به نظر می‌رسند (جان الیاس، ۱۳۸۱: ۸۰).

عده‌ای برای ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی چنین استدلال نموده‌اند که این نوع تربیت چون مرتبط با قوه تخیل انسان است در پرورش تخیل نقش مستقیم داشته و در نتیجه با رشد قدرت تخیل رشد اخلاقی نیز فراهم و تقویت می‌شود و از این طریق دست‌رسی به مفاهیم اخلاقی و نهادینه‌سازی آن در نهاد انسان ممکن می‌گردد. نویسنده کتاب فلسفه تعلیم و تربیت می‌نویسد:

توجیه دیگر فلسفی این است که تربیت زیبایی‌شناختی، رشد اخلاقی را تأمین می‌کند. عده‌ای استدلال می‌کنند که پرورش تخیل به رشد اخلاقی می‌انجامد؛ زیرا می‌تواند ظرفیت همدلی، علاقه، عدالت و سایر فضایل اخلاقی را بالا ببرد. هنر بر زندگی اخلاقی اثر می‌گذارد؛ زیرا مردم تحت تأثیر اموری هستند که به طور عمیق و روشن تجربه می‌کنند. هنر خوب، توانایی تسهیل ویژگی‌های خوب و ممانعت از ویژگی‌های بد را دارد. تجربه ما در ارتباط با یک هنر خوب، حساسیت ما را نسبت به موقعیت‌های اخلاقی افزایش می‌دهد (جان الیاس، ۱۳۸۱: ۸۱).

هنر پنجره‌های زیادی را برای دیدن جهان و ارتباط با آن، در برابر چشمان ما قرار می‌دهد.

هنر می‌تواند حس اخلاقی را پرورش دهد. آنچه هنر به آن متوسل می‌شود، احساس است. هنر، احساس این که چه چیز خوب است و چه چیز بد را به ما می‌دهد.

روان‌شناسان اذعان می‌نمایند که هنر، هم در فهم عمیق و هم در رشد یک

مفهوم اخلاقی و هم در رشد دامنه ظرفیت‌های انسان در برابر مشکلات به ما کمک می‌نماید. در ادامه به تبیین روان‌شناختی آموزش از طریق هنر می‌پردازیم.

۲. تبیین روان‌شناختی آموزش از طریق هنر

آگاهان روان‌شناسی نیز برای لزوم تربیت زیبایی‌شناختی و نقش آن در فرایند آموزش دلایل و توجیهاتی دارند. اساس این نگاه توجه به ساحت زیبایی‌شناختی انسان و اصل لذت استوار است. اصل لذت هنری موجب توانایی و توسعه دامنه ظرفیت انسان در برابر مشکلات، شکست‌ها و خستگی‌ها گردیده ما را به موفقیت بیشتر نوید می‌دهد. جان الیاس در خصوص نیازمندی به تربیت زیباشناختی می‌گوید:

شکل مرسوم توجیه تربیت زیبایی‌شناختی، رجوع به زمینه‌های روان‌شناختی است. مردم نیازمند ارزش‌های تفریحی هستند که لذت و تولید هنری می‌تواند آن را فراهم کند. با توجه به فشارهای زندگی مدرن و موانع و ناکامی‌هایی که مردم با آن‌ها روبه‌رو هستند، برای لذت بردن از زندگی به تجربیات زیبایی‌شناختی نیازمندند. نیز اگر جوانان در زمینه‌های هنری آموزش ببینند، فرصت‌هایی فراهم می‌شود که می‌توانند آرزوها و توان خود را بالا ببرند. توجیهات روان‌شناختی، اغلب بر عنصر بازی در تمام تلاش‌ها و لذت هنری تأکید دارند. بازی هنری فرد را قادر می‌سازد تا به راحتی بر کارهای شاق، شکست‌ها و خستگی مفرط زندگی فائق آید. با افزایش آگاهی‌های ما از جهان، هنر قلمروهای وسیع‌تری برای لذت و موفقیت پیش روی ما می‌نهد. همان‌گونه در بالا بیان شد (جان الیاس، ۱۳۸۱: ۸۰).

یک پای استدلال ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی بر روان‌شناسی رشدی مبتنی است. روان‌شناسان، هنر را وسیله‌ای برای رشد، بلوغ و مواجهه با تعارضات درونی می‌دانند. هنرها که با نمادها سروکار دارند، کودکان را در رشد نیروی تفکر، زندگی مؤثر و پربار و مهارت‌های روانی - حرکتی کمک می‌کنند.

هم‌چنین هنر می‌تواند برای نوجوانان و بزرگسالان از این جهت مفید باشد که آن‌ها را قادر می‌سازد تا با کشمکش‌ها و ناکامی‌های درونی روبه‌رو شده

و آن‌ها را اظهار کنند. افزون بر این، لذت زیبایی‌شناختی که از تجربه کردن یا به وجود آوردن یک اثر هنری ناشی می‌شود، می‌تواند انرژی‌بخش و رضایت‌آفرین باشد. با توجه به توجیه و تبیین فلسفی و روان‌شناختی آموزش از طریق هنر، در ادامه به کارکردهای هنر به‌طور مصداقی این نقش‌ها می‌پردازیم.

ب. نقش و کارکردهای هنر

هنر و زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت در جهان امروز رفته رفته جایگاه ویژه‌ای برای خود احراز می‌کند. روان‌شناسان برای هنر آثار و فوایدی زیادی را بر شمرده‌اند و نقش آن را در ساحت‌های مختلف زندگی با اهمیت می‌دانند از این‌رو، ابتدا به بررسی اثرات تربیتی هنر و نقش آن در زندگی از نظر دانشمندان خواهیم پرداخت.

آگاهان امر تعلیم و تربیت معتقدند، هنرها به‌طور کلی و به‌طور خاص هنرهای تجسمی، نمایش و... در درک زیبایی، شناخت جزئیات و مشکلات زندگی و به تبع آن بالا بردن قدرت درک، نقش بسزایی در قرار دادن کودک در جریان رشد خلاقیت‌های ادبی و هنری دارند. ایجاد تعامل و وحدت و هماهنگی و پرهیز از تکروری (شرکت در تعاملات اجتماعی) و شناخت آداب و رسوم، ارزش‌ها، ضوابط اخلاقی و... از دیگر اثرات هنر در تعلیم و تربیت است. هنر را می‌توان یکی از کارآمدترین ابزار تربیت انسان در جهان امروز به‌شمار آورد. از برجسته‌ترین شخصیت‌های تعلیم و تربیت معاصر که مستقیماً و به شکل مستقل و مستوفی به این موضوع توجه نموده است، می‌توان به «هری به رودی - H. Broudy» فیلسوف اشاره کرد. وی معتقد است که این بُعد از تربیت باید از حاشیه به متن برنامه‌های درسی و آموزش بازگردد. وی در اثری ویژه به تبیین نقش هنر در تربیت ارزشی و اخلاقی می‌پردازد. به رودی در اثر یاد شده، «ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه - The Enlightened Cherishing» به نقد وضع موجود در تربیت اخلاقی و ارزشی پرداخته و به درستی بحران ناکارآمدی در این بُعد از تعلیم و تربیت را تجزیه و تحلیل می‌نماید. به‌زعم وی این ناکارآمدی که

کارآمدی کل نظام‌های تعلیم و تربیت را با پرسش جدی مواجه می‌سازد، به این خاطر است که تربیت اخلاقی با هدف نیل دانش‌آموزان به ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه ارزش‌ها در دستور کار نبوده است.

در تبیین این شایستگی او به دو مؤلفه شناخت نظری و عقلی و ارتباط روحی و عاطفی با ارزش مورد نظر اشاره می‌کند و ادامه می‌دهد که نظام‌های آموزشی نوعاً تمرکز خود را بر یکی از این دو مؤلفه قرار داده و لذا از کارآمدی لازم برخوردار نبوده‌اند. بدین معنا که یا فهم و شناخت هدف تلقی شده که منطقاً رفتار و عمل را در پی ندارد یا تأثیرگذاری روحی و عاطفی را در کانون توجه قرار داده که عمل بی‌بصیرت و بعضاً مخرب را به همراه داشته است. آنچه باید مطلوب انگاشته شود البته رفتاری است که از «پشتوانه توأمان عاطفی و شناختی - Cognitive feeling / feelingfull cognition» برخوردار باشد یا به تعبیر به رودی، مبتنی بر ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه باشد. این وضع مطلوب به باور وی تنها از طریق به‌کارگیری هنر حاصل می‌شود. منظور وی از هنر نیز البته استفاده از اثر هنری (عمدتاً هنرهای تجسمی) است. رویاروی با اثر هنری با هدف‌های سه‌گانه ادراک کیفیت حسی (Sensory qualities) ادراک کیفیت صوری (Formal qualities) و ادراک معنای مستتر (Expressive qualities) می‌تواند اتفاق بیفتد. بالاترین سطح ادراک یا عمیق‌ترین آن ادراک معانی مستتر یا استنباط معناست که چنانچه اثر با محوریت معنای ارزشی خلق شده باشد، ادراک معنای نهفته در آن از همان کیفیت ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه برخوردار خواهد شد.

ویگوتسکی در پژوهش خویش برای رسیدن به پاسخ این سؤال که اثر هنری چه تأثیری بر بیننده می‌گذارد؟

می‌نویسد:

ادبیات به‌عنوان خلاقیت زبان هنری با احساسات انسان سروکار دارد، زبانی که ویژگی‌های خود را دارد و از این گذر موجب دگردیسی احساسات خواننده می‌شود. احساسات حاصل از خواندن رمان، شعر و یا تماشای نمایشی به روی صحنه، دست‌خوش تغییر شده و موجب واکنش زیباشناختی می‌شود و این خود به

«کار تأسیس» می‌انجامد که برای سلامت روان خواننده مؤثر است (عزبدفتری، ۱۳۸۲: ۷۷).

آگاهان امور بر این باورند که قصه‌ها قوانین اخلاقی، شیوه تبعیت از احکام اخلاقی، شکل‌دهی فعالانه به خویش و غایات اخلاقی را در ناخودآگاه کودک می‌ریزند و جهان‌بینی ارائه می‌کنند که در آن مخاطب کودک و نوجوان به سمت تعالی روح حرکت می‌کند و این حرکت در گرو ارزش‌های اخلاقی است که کودک از قصه برداشت می‌کند. به‌عنوان مثال اگر در قصه‌ای کودک اسباب‌بازی مورد علاقه‌اش را به کودک دیگری می‌بخشد که اسباب‌بازی ندارد، دیگر نیازی به معرفی ارزش بخشیدن نیست.

هنر می‌تواند اساسی‌ترین مراحل و عمیق‌ترین ابعاد حیات، شخصیت مخاطبان را با تغییر و تحول بارز مواجه سازد. هنر، علاوه بر نقش فردی، از تأثیر اجتماعی مهمی نیز برخوردار است. یک اثر هنری می‌تواند هدف‌های مشخصی را در برگیرد. این هدف‌ها گاه به صورت جزئی و گاه در حدی کلی عمیق‌ترند تا آن‌جا که اساسی‌ترین و کلی‌ترین اهداف تعلیم و تربیت را می‌توان در آثار هنری جست‌وجو کرد.

با توجه به تبیین و بررسی نقش هنر به طور کلی در آموزش اکنون به بررسی نقش شاخه‌ای از هنر یعنی قصه و شعر و نقش آن در فرایند درونی‌سازی ارزش‌های دینی و اخلاقی می‌پردازیم.

۳-۱. نقش و کارکرد قصه در آموزش

از مهم‌ترین گونه‌های هنری و تمدن انسان آثار ادبی قصه است. واژه ادبیات معنای گسترده‌ای از علوم و فنون ادبی را باخود همراه دارد و تمامی هنرهایی که به وسیله قلم و بیان تحقق می‌یابد وابسته به این دانش است. ادبیات از ماده «ادب» و معنای آن عبارت از هر اثر منظوم یا منثور که مظهر ذوق و احساسات بدیعی باشد و معنای لطیف را در عبارت فصیح بیان کند، می‌باشد.

ادبیات شامل قصه، شعر، نمایش، افسانه و داستان و ... است. ادبیات عبارتست

از تلاشی هنرمندانه در قالب کلام برای هدایت مخاطب به سوی رشد، با زبان و شیوه‌ای مناسب و در خور فهم او. به بیانی دیگر ادبیات عبارت از چگونگی تعبیر و بیان احساسات، عواطف و افکار به وسیله کلمات در اشکال و صورت‌های گوناگون می‌باشد.

قصه موجب تثبیت دل

در قرآن کریم در سوره هود آیه ۱۲۰ در باره فواید قصه می‌فرماید: «وَكَلَّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ». هر خبری از اخبار پیامبران را برایت حکایت می‌کنیم تا تو را قوی‌دل گردانیم. مفسرین در ذیل تفسیر آیه و فواید قصه می‌نویسند: قصه و اخبار گذشته موجب افزایش یقین، تسکین دل، ثبات نفس، قوت اراده، اطمینان، تحکیم و استواری قلب می‌گردد.

بر تو خواندیم از خبرهای رسل تا بیارآمد دلت ای شخص کل.

(صفی‌علیشاه، ج ۱، ۱۳۸۸: ۳۵۰).

پیشینه قصه و قصه‌گویی، در تاریخ زندگی انسان چندان مشخص نیست. شاید بتوان گفت قصه همواره و همزاد انسان بوده و با آغاز زندگی او در این جهان همراه او بوده است. پورقانعی می‌نویسد: عمر قصه‌گویی به اندازه عمر پیدایش زبان و گویایی انسان است. شرح جنگ‌ها و حماسه‌ها در میان خانواده‌ها و قصه‌گویی‌های دربار پادشاهان، نقلی افسانه‌گویان و حکایت‌پردازان، حکایت از آن دارد که زندگی انسان هیچ‌گاه از قصه خالی نبوده (پورخالقی چترودی، ۱۳۷۱: ۱۶-۱۵) و همواره منعکس‌کننده آداب و سنن، اعتقادات و تاریخ یک نسل به نسل‌های دیگر بوده است (دیویی چمبرز، ۱۳۷۱: ۵).

۳-۲. الف: نقش شعر در آموزش

خواندن قطعات ادبی مانند شعر و داستان از دیر باز در میان خانواده‌ها مرسوم بوده است. نویسنده کتاب تأثیر و تعلیم در شخصیت کودک (Dewey Chambers) حتی هم‌سطحی اشعار با رشد شناختی کودک را در نقش و تأثیر اشعار لازم نمی‌داند و نفس شعرخوانی در خانواده را به‌طور مطلق مؤثر می‌داند و می‌گوید:

اگرچه ممکن است برخی از قسمت های این قطعات ادبی از نظر کودک نامفهوم باشد، ولی خوش آهنگی و شیوایی و روانی اشعار و زبان شاعرانه و پراستعاره، سبب شکوفایی احساس عالی در کودک و آشنایی او با ظرافت های کلمات و سوق او به سوی خلاقیت های هنری و ادبی خواهد شد. (استروسکایا، ۱۳۸۰: ۲۳۶).

همان گونه که اشاره شد نقش شعر در ترویج ادیان و مذاهب و متأثر شدن شعر از آن ها موضوعاتی هستند که قابل انکار نیست. ایدئولوژی ها و عقاید در جهت گیری ادبیات تأثیرگذار است و ادبیات هم می تواند نقش عمده در ترویج و استحکام عقاید پیروان آن ها گردد.

تأثیر اسلام بر ادبیات و غنا بخشی به محتوا و اهداف آن حقیقتی بود که به وقوع پیوست؛ زیرا در عصر جاهلیت ادبیات به خصوص شعر، در خدمت شهرت و شهوت انسان بود، اما اسلام به ادبیات و شعر شاعران مسلمان محتوای الهی داده آن را تعالی بخشید. قابل ذکر است که تأثیر آن یک سویه هم نبوده بلکه ادبیات نیز نقش مهمی در تبلیغ دین و ارزش های اسلامی و الهی داشته است. نویسنده مقاله نقش ادبیات در رسالت اسلام می نویسد:

«ادبیات، به منزله سرانگشتانی است که گیتار روح را به نوا درآورده و به حرکت وامی دارد تا از آن، نغمه های عروج انسان بلند شود و او را از کمیت ها به سمت کیفیت ها متحول سازد که در حقیقت، همان سیر عرفانی و عملی روح بشری است.

شعر قدرت نرم

مأموران متوکل، امام هادی (ع) را به اجبار نزد متوکل بردند. متوکل برای اینکه مجلس بزمش کامل شود، به امام دستور داد شعر بخواند. امام هادی فرمود: من شعر، کم از بر دارم. گفت: باید بخوانی!

امام (ع) اشعار ذیل را انشاء نمودند:

آین الملوک و أبناء الملوک و من	قَاد الجیوش أَلَا یَا بئس مَا عملوا
باتوا علی قُلل الأَجبال تحرسهم	غلب الرجال فلم ینفعهم القُلل
فأنزلوا بعد عز عن معاقلهم	و أسکنوا حفرةً یَا بئس مَا نزلوا
ناداهم صارخ من بعد مَا دفنوا	أین الأسرء و التیجان و الكلل
أین الوجوه أَلتی کانت منعمة	من دونها تضرب الأستار و الحجل
فأفصح القبر عنهم حین ساء لهم	تلك الوجوه علیها الدود تتقل
قد طال مَا أکلوا دهرًا و مَا شربوا	فأصبحوا بعد طیب الأکل قد أکلوا
سالت عیونهم فوق الخدود و لو	رأیتهم مَا هناک العیش یَا رجل

اشعاری که توسط امام هادی خوانده شد آنچنان تأثیری گذاشت که اطرافیان متوکل و خود متوکل را منقلب کرده اشک‌شان را جاری ساخت: قَالَ فَبِکَی الْمُتَوَكِّلُ حَتَّى بَلَغَ لِحِیَّتِهِ دُمُوعُ عَیْنِهِ وَ بَكَی الْحَاضِرُونَ وَ دَفَعَ إِلَى عَلِی ع أَرْبَعَةَ آلَافٍ دِینَارٍ ثُمَّ رَدَّهُ إِلَى مَنْزِلِهِ مُکْرَمًا (مجلسی، ۱۴۰۴ ق، ج ۵۰: ۲۱۱)

از این ماجرا دو موضوع قابل برداشت است. یک، جنبه ثبوتی قضیه. دو، جنبه اثباتی آن. راجع به جنبه ثبوتی اینکه تأثیر و نقش شعر در میان جامعه عرب مسلم بوده است گویا مجلس بزم آن‌ها بدون امری که آن‌ها را در کنار لذت مادی بهجت قلبی و معنوی ایجاد نماید ناقص بوده است و این کار را تنها شعر می‌توانسته است انجام دهد. از این رو متوکل می‌خواست مستی ناشی از شراب را با استماع شعری کامل سازد. درباره جنبه اثباتی باید گفت نقش شعر آنچنان است که حتی کسانی را که می‌خواهد از شنیدن شعر خوشحال شود شاید نه تنها آمادگی گریستند ندارد که احتمالاً در برابر آن مقاومت می‌کند ولی باز در مقابل قدرت و نفوذ آن تاب نمی‌آورد و شعر، مجلس بزم و مستی را به مجلس عزا و رسوایی تبدیل می‌کند. مولوی خود در باره نقش شعر می‌گوید:

چون مشاهده کردیم که به هیچ نوعی به طرف حق مایل نبودند و از اسرار

الهی محروم می ماندند، به طریق لطافت سماع و شعر موزون که طبع مردم را موافق افتاده است، آن معانی را در خور ایشان دادیم؛ چه مردم روم اهل طرب و زهره بیان بودند؛ مثلاً چنانکه طفلی رنجور شود و از شربت طیب نفرت نماید و البته فقاع خواهد؛ طیب حاذق رو چنان نماید که دارو را در کوزه فقاع کرده بدو دهند تا به وهم آنکه فقاع است، شربت را به رغبت بنوشیده از خلل علل صافی گشته حلل صحت در پوشد و مزاج سقیم او مستقیم گردد (افلاکی، ۱۳۶۲: ۲۰۷-۲۰۸).

علامه امینی در نقش و تأثیر شعر می نویسد: «تأثیر شعر خوب و زیبا را بالاتر از هر دعوت و تبلیغی می یابی (امینی، ۱۳۶۸: ۲)

داستان و داستان سرایی و سرودن شعر همان گونه که همزاد و همراه انسان بوده است نقش تربیتی آن نیز قابل انکار نیست. صاحب نظران معتقدند جنبه آموزشی آن ها به ویژه در کودکان بسیار برجسته و تأثیرگذار است. اگر کودک از ابتدای زندگی با ادبیات و هنر آشنا گردد، در بزرگی انسانی دانش دوست و خوش مشرب و آشنا با فرهنگ خواهد شد. بلینسکی با تأکید بر ضرورت آشنایی کودکان با بهترین نمونه های آثار کلاسیک می نویسد:

بگذارید گوش کودک به آهنگ زبان مادری مأنوس شود و قلب او از احساس ظرافت و زیبایی لبریز گردد. بگذارید اشعار نیز مانند موسیقی از طریق قلب و مغز کودک بر احساس او نفوذ کند تا بتواند در موقع خود الهام بخش او شود (استروسکایا، ۱۳۷۲: ۲۳۶).

جانیس هایز آندروز (Hayzandovrz) مربی کودکان فلوراید در مقاله شعر یا ابزار جادویی در کلاس درس می نویسد:

فواید آموزشی شعر در برنامه درسی پیش دبستان بسیار است؛ تخم عشق و علاقه به خواندن را در دل های کودکان می کارد اغلب کودکان ابتدا خواندن را با فنون مکانیکی آن می آموزند سپس مهارت های لازم را برای فراگرفتن آن کسب می کنند.

عرضه ادبیات از جمله شعر، سطح دانش خواندن بچه‌ها را افزایش می‌دهد. میزان لغات آن‌ها را بالا می‌برد و آن‌ها را تشنه ادبیات می‌کند. آگاهی بچه‌ها از دنیای اطراف خود حتی علاقه‌مندی آنان به علوم با تجربیاتی که از طریق ادبیات به دست می‌آورند بیشتر می‌شود. در این راه گام‌های بلندتری بر می‌دارد. مجذوبیت در عبارات و کلمات به کودکان کمک می‌کند تا حساسیت آن‌ها نسبت به مردم، مکان‌ها و اشیاء تقویت شود و به آن‌ها توان «بیان» بدهد.

نویسنده کتاب سهم معلم شیوه معلم می‌نویسد:

«بچه‌ها با گوش دادن شعر می‌آموزند که همه انسان‌ها نیازها و احساسات مشترک دارند، نیاز به مهریانی در هنگام دل‌تنگی و دها احساس و نیاز مشابه کودکان از طریق شعر با این گونه احساس‌های عاطفی پیوندی عمیق برقرار سازند.

وقتی کودکی شعر کوتاهی را حفظ می‌کند احساس غرور به او دست می‌دهد همین احساس می‌تواند انگیزه و پایه‌ای باشد برای یادگیری مطالب دیگر و در آینده به او کمک خواهد کرد تا بیشتر یاد بگیرد. حفظ اشعار حس رقابت‌جویی را در کودکان تقویت می‌کند. حسی که برای آن‌ها خیلی اهمیت دارد (علی رؤوف، ۱۳۸۵: ۷۵)

ج: تکنیک‌های خاص مولوی در نحوه بیان محتوای مثنوی معنوی

گفته شد که مولوی برای درونی‌سازی ارزش‌های دینی و اخلاقی و سبک داستان‌سرایی خصوصیات و ویژگی‌های خاص خود را دارد. همین خصوصیات است که مولوی را از دیگر شاعران جدا ساخته و موجب جذابیت و ماندگاری ایشان گردیده است. در این بخش می‌خواهیم ویژگی‌های مثنوی را که در داستان‌سرایی به کار برده است مورد بررسی قرار دهیم. مولوی شیوه‌های خاص در مثنوی دارد که به اجمال به برخی از آن اشاره می‌نمایم.

۱. تغییر کیفی در داستان‌ها

با مراجعه به مآخذ داستان‌ها و تمثیلاتی مولوی مراجعه می‌نماییم متوجه

می‌شویم که ایشان در ارکان اغلب داستان‌ها تصرف کرده به نحوی که با مقاصد عرفانی، تربیتی، دینی، علمی و اخلاقی متناسب باشد از جمله تغییر کیفی داستان‌ها در مثنوی. نویسنده کتاب آفتاب معنوی می‌نویسد:

تغییر کیفی آن است که داستانی بی‌رونق در مأخذ اصلی (اسرار نامه) با موضوع و محتوای محدود و کوچک، به دست مولوی گسترش و کمال می‌یابد و به سبب ورود زمینه‌های تازه و نکته‌های متعدد علمی، ادبی، عرفانی و غیر این‌ها، تحرک و جلوه‌ای نو پیدا می‌کند و بر اثر افزوده شدن مفاهیم عالی به آن از حد یک قصه عادی بالاتر می‌رود و به صورت مجموعه‌ای از علوم و معارف گوناگون در می‌آید. مثلاً داستان «بازرگان و طوطی» که موضوع اصلی آن اندرز پرنده‌ای است به پرنده دیگر برای رهایی از قفس، در مثنوی تغییرات کلی می‌یابد و کیفیت و اوج معنی و تعالی سطح سخن بدان حد می‌رسد که آن را یکی از مشهورترین داستان‌های عرفانی تبدیل می‌کند (وزین‌پور، ۱۳۸۶: ۳۸-۳۹).

۲. تغییر کمی در داستان‌ها

مولوی وقتی حکایتی را از مأخذ اصلی می‌گیرد آن را به خوبی می‌پروراند، بسط می‌دهد و توسعه می‌بخشد. به طور مثال در «داستان پیر چنگی» مقدارشان از ۲۵ سطر در مأخذ اصلی (محمد بن منور ۱۳۵۴: ۱۱۶) به ۱۲۸ بیت در مثنوی توسعه داده شده است. در اسرارالتوحید پس از تسلیم زر به مطرب داستان متوقف می‌شود، اما در مثنوی، بحث دل‌نشین و زیبای عرفانی و اخلاقی و دینی به دنبال این کار پیش آورده می‌شود که چنگی گنه‌کار و بینوا از رحمت و لطف خداوند شرمسار می‌گردد، یکباره جان‌ش به بیداری تشرف می‌یابد و در مقام، از تمام خلائق می‌گذرد.

۳. تغییر موضوعی در داستان‌ها

گفته شد که مولوی در مثنوی به غالب ارکان داستان‌ها تغییر ایجاد می‌نماید از جمله تغییر در موضوع داستان‌ها. تغییر موضوعی آن است که گاه مولانا موضوع داستان را به کلی تغییر می‌دهد و از جویبار کوچک و آرام، اقیانوسی بیکران، عمیق متلاطم پدید می‌آورد که بسی گهرهای گران‌بها و اسرار بی‌پایان در خود

نهفته است. به‌طور مثال داستان (وکیل صدر، ابیات ۳۶۸۶-۳۶۹۹) که در مأخذ اصلی قصه‌ای بسیار ساده در باره رنجش پدر و پسری از یکدیگر است، در کتاب مثنوی به هیأت داستان دراز با مفاهیم عالی و عقاید مهم عرفان در می‌آید.

۴. تغییر در زمان حکایت‌ها

از خصوصیت دیگر مولوی در شیوه مثنوی این است که در زمان حکایت‌ها نیز تغییر ایجاد می‌نماید. به‌طور مثال در باره تغییر زمان و مکان داستان‌ها می‌توان به داستان «پیر چنگی» که در مأخذ اصلی (محمد بن منور، ۱۳۵۴: ۱۱۶) پیر زنی در شهر نیشابور است که صره‌ای (کیسه‌ای) زر به حسن مؤدب عارف نامی شیخ ابوسعید ابوالخیر برای هزینه‌های صوفیان خانقاه می‌سپارد. ولی در همین قصه در مثنوی (مثنوی، دفتر سوم، ابیات ۳۶۸۶-۳۶۹۹) با عنوان «داستان پیر چنگی که در عهد عمر از بهر خدا در گورستان یثرب چنگ می‌زد» به کلی دیگر گون شده است.

۵. تغییر در مکان و شخصیت‌ها

همان‌طور که در داستان «پیر چنگی» زمان تغییر داده شده در مکان نیز تغییر صورت گرفته است. محل واقعه از نیشابور به یثرب تبدیل شده است. زمان آن به جای سده پنجم هجری قمری، قرن اول هجری (عهد خلافت عمر) تعیین گردیده است. نکته دیگر اینکه در «اسرارالتوحید» حسن مؤدب مأمور رساندن زر به پیر طنبورزن شده اما در مثنوی، عمر ابن خطاب چنین مأموریت دارد:

آن زمان حق بر عمر خوابی گماشت تا که خویش از خواب نتوانست داشت

در مأخذ اصلی این وظیفه به اشارت شیخ ابوسعید مهنه و در داستان مثنوی مولوی به فرمان حق به انجام رسیده است (وزین‌پور، ۱۳۶۵: ۴۱)

۶. وصف و تجسّم حالت‌ها

جنبه وصفی در مثنوی قوی است. وصف‌ها با مهارت تام انجام می‌گیرد به‌طوری‌که این کار مخاطب را به واقعیت نزدیک می‌سازد، زیرا حتی جزئیات امور و اشیاء به دقت ترسیم می‌گردد تا خواننده خود را در محیط داستان

احساس کند و در پیرامون خود با مناظر و اشیاء ناآشنا روبرو نباشد؛ مانند این داستان‌ها؛ اختلاف در شکل پیل؛ افتادن شغال در خم رنگ؛ وکیل صدر جهان؛ درویش غلامان عمید خراسان و...

سیر برخی از داستان‌ها پر تحرک و هیجان‌انگیز است. احساس آدمی را سخت تحت تأثیر قرار می‌دهد و از شور و تلاطم بسیار برخوردار است مانند داستان «وکیل صدر جهان» که هنرنمایی در وصف و ایجاد هیجان در آن به حد کمال می‌رسد و بسی با جمال و زیبایی همراه می‌شود. (وزین‌پور، ۱۳۶۵: ۴۱) جنبه تجسم و تصویر کردن حالات درونی آدمیان بسیار قوی و مؤثر است در این داستان‌ها هم مکالمات و هم اعمال قهرمانان، هیجان‌انگیز است. احوال بازیگران به خوبی نشان داده می‌شود و نشانه وقوف داستان‌سرا به نمایش دادن حالات نهفته انسان‌هاست.

شخصیت‌پردازی از طریق برقراری گفتگوهای کوتاه یا مفصل میان شخصیت‌های داستان و نیز توصیف احوال روانی آن‌ها به مقتضای مقام و موقعیت و احوالی که با آن درگیرند. به گونه‌ای که شخصیت‌ها نماینده گروهی از انسان‌ها می‌شوند تطبیق این شخصیت با تجربه مخاطبان و خوانندگان، از طریق درک دقت و باریک‌بینی نویسنده ایجاد لذت و شگفتی در مخاطب یا خواننده می‌کند. (نامداریان، ۱۳۸۸: ۳۱۷)

۷. تغییر در قهرمانان داستان‌ها

در داستان‌های که مولانا برگزیده و از نو به نظم کشیده، قهرمانان و شخصیت‌های گوناگون از طبقات مختلف اجتماعی و با اخلاق و منش‌های گوناگون برگزیده شده و این عارف بزرگ در این کار به جامعه و نیازهای تربیتی او نظر داشته برعکس بیشتر داستان‌ها و منظومه‌های ادبی ایران که قهرمانان آن‌ها از افراد ممتاز و ناپرووردگان راحت‌طلب تشکیل یافته‌اند. شخصیت‌های قصه‌های مثنوی اغلب مردمان معمولی، از پیشه‌ور و مطرب و گدا و صوفی تهی‌دست و دلقک و... هستند.

افراد حکایت‌های مثنوی، برخلاف داستان‌های ویس و رامین، خسرو و شیرین، بیژن و منیژه همای و همایون و غیر این‌ها مردم درباری، بی‌درد و عیاش نیستند، بلکه از میان همه اقشار جامعه برگزیده شده‌اند تا تمام دردهای اجتماعی، از خودبینی، ستم‌کاری، تهیدستی، نادانی، غرور، ناراستی و همانند این امور مورد بررسی، انتقاد و راهنمایی قرار گیرد (نوزین‌پور، ۱۳۶۵: ۴۹).

۸. پیچیده‌تر کردن طرح داستان‌ها

از طریق افزودن بعض حوادث به هسته روایت اصلی که معمولاً منجر به واقعی و منطقی‌نماتر شدن حوادث و رابطه علت و معلولی آن‌ها می‌شود بر تردید و انتظار خواننده می‌افزاید. (پورنامداریان، ۱۳۸۸: ۳۱۷) گویا مولوی این تکنیک را از قرآن کریم وام گرفته است؛ زیرا یکی از تکنیک‌های این کتاب آسمانی گره‌افگنی در داستان‌ها برای ایجاد حس کنجکاوی مخاطبین است.

سید اسحاق شجاعی در این خصوص می‌نویسد:

در برخی از داستانهای قرآنی مانند داستان دیدار موسی و خضر، اسرار و اطلاعات اصلی تاپایان داستان از خواننده پنهان می‌ماند و حس کنجکاوی و گرفتن جواب پرسش‌های که در داستان ایجاد شده، خواننده را تا آخر داستان می‌کشانند. در پایان داستان گره‌های بسته گشوده می‌شود و به پرسش‌های متن پاسخ داده می‌شود. در واقع داستان، یک مسیر فرازمندی را طی می‌کند تا به نقطه اوج و قله اصلی برسد، داستان در همان فراز و اوج هم پایان می‌یابد (شجاعی، ۱۳۹۰: ۱۸۷)

۹. بیان داستان‌ها از زاویه دید دانای کل

گویی مولوی به مخفی‌ترین زوایای روح شخصیت‌ها آگاه است و نه تنها در باره آن همه چیز را می‌داند بلکه در باره همه کارها و اشیایی که آنان در خلال حوادث به نوعی با آن درگیر می‌شوند اطلاع کامل و تجربه وسیع دارد. (پورنامداریان، ۱۳۸۸: ۳۱۸).

۱۰. ایجاد تعلیق در حد مقدور حکایت ها

از طریق شیوه بیان غیر عادی توصیف احوال روانی، گفتگوها، به تأخیر انداختن علت بیان حوادث یا تصریح نکردن علت ها و قطع و وصل کردن جریان و خواننده را از این طریق در انتظار و تردید گذاشتن. این تکنیک نیز برگرفته از قرآن کریم است. برای توضیح بیشتر باید گفت؛ یکی از ویژگی های خاص قرآن، داشتن ایهام و غرابت هنری است. قرآن هم در تبویب و ترکیب غیر متعارف خود و هم در پراکندگی و از هم گسیختگی ظاهری خود، جنبه های غریب و ناشناخته ای بسیار دارد چنان که خواننده را همیشه در حیرت فرو می برد. مولوی در این خصوص می گوید:

حیرت اندر حیرت آمد این قصص بی هشی خاصگان اندر اخص

(مثنوی، دفتر چهارم بیت ۳۸۰۵)

مثنوی نیز از این تکنیک بهره برده است. سید شجاعی می نویسد:

کتاب های هنری و از آن میان، مثنوی به پیروی و تأثیرپذیری از قرآن از چنین ویژگی های برخوردار می باشد. نوع بیان قرآن مثنوی با دیگر آثار فرق دارد. یکی از این فرق ها در تغییر ناگهانی کلام از مخاطب به متکلم یا غایب و با برعکس است. این جابجایی ناگهان و بدون زمینه مخاطب، متکلم و غایب، باعث آشنایی زدایی برای خواننده می گردد. این شگفتی آفرینی و غرابت هنری به خواننده طراوت و تازگی می بخشد و به خواننده این احساس را به وجود می آورد که هنوز مطالب تازه و کشف نشده ای وجود دارد. ذهن او را به تکاپو و تلاش و تأمل وامی دارد (شجاعی، ۱۳۹۰: ۱۸۸)

۱۱. نمایشی از زندگی واقعی در کنار شرح مسائل عرفانی در داستان ها

مولوی داستان ها را غالباً با نگاهی واقع بینانه آغاز می کند. از طریق داستان های مولوی در مثنوی می توان با احوال و روحیات مردم عصر او و گرفتاری ها و گذران زندگی و کنش ها و واکنش های آنان - که نمونه هایش را چه بسا در عصر خود نیز می بینیم - آشنایی پیدا کرد. مولوی داستان ها را در خلال داستان گویی

آن‌گونه تأویل به واقعه درونی در هستی انسان و قوت‌ها و قابلیت‌های مثبت و منفی او می‌کند تا امکان بهره‌برداری از آن برای بیان جهان‌بینی عرفانی نیز فراهم آید. دعوای مرد و زن اعرابی نمونه کامل و زنده‌ای زن و شوهری است که هرکدام زندگی را از دریچه چشم خود می‌بینند. ماجرای دعوای زن اعرابی با شوهرش هم در مصیبت‌نامه عطار (۲۵۳۶ شاهنشاهی: ۳۷۸) آمده و هم در مثنوی معنوی به آن پرداخته شده است.

نویسنده کتاب در سایه آفتاب با مقایسه سنایی و عطار و مولی در باره «حکایت احول» می‌نویسد:

با توجه به همین سه روایت «احول» در حدیقه‌الحقیقه (سنایی، ۱۳۶۸: ۸۴) به تصحیح مدرس رضوی، سنایی و «الهی‌نامه» عطار (عطار، ۱۳۵۹: ۲۴۳) و «مثنوی» مولوی به‌خوبی می‌توان اهمیت داستان‌پردازی را از نظر مولوی نسبت به پیشینیان وی ملاحظه کرد. از همین نمونه‌ای که نقل کردیم می‌توان دریافت که زبان مثنوی نسبت به زبان حدیقه و مثنوی‌های عطار تا چه اندازه به زبان مردم نزدیک‌تر است و این نزدیکی به‌خصوص وقتی مولوی سعی می‌کند زبان شخصیت‌ها را با حال و مقام آنان و بافت و وضعی ارتباطی یک‌ه شخصیت در آن قرار گرفته‌اند سازگار کند، به زبان مردم نزدیک‌تر هم می‌شود. وجود این زبان مردمی که سرشار از کنایات و مثل‌های رایج و تکیه کلام‌ها و اصطلاحات قشرهای مختلف است و گاهی نیز واسطه مستهجن‌ترین حکایت‌هایی می‌شود که غالباً در مجالس خصوصی نقل می‌شود، جهان مثنوی را بیش از حد انتظار واقعی و ملموس می‌سازد. این جهان، با طرح آشفته و منطق‌گریزی که بر آن حاکم است تصویر بسیار واقعی از جامعه عصر مولوی و زندگی مردم و چهره‌ها و خلق و خویهای متنوع و عادات و آداب و رسوم گوناگون و دوستی و دشمنی‌های ناشی از تلاش برای زیستن و گرفتاری‌ها و حیل‌ها و دغل‌بازی‌ها و جلوه‌های خشم و شهوت و دل‌مشغولی و غم‌ها و شادی‌ها و نیازهای مردم و اسباب و آلات زندگی آنان را نشان می‌دهد (نامداریان، ۱۳۸۰: ۲۶۱).

۱۲. توجه به شیوه داستان پردازی در کنار برداشت های عرفانی

در مقایسه حکایت های سنایی و عطار می توان به این نکته رسید مولوی در این حکایت ها که اصرار در رعایت روابط علی و معلولی حوادث، طرح گفتگوها، شخصیت پردازی و تجسم صحنه ها و توانایی وی در شناخت و توصیف روحیه و خلق و خو و عادات مردم عصرش و نیز اختیار زبان مناسب که به زبان مردم نزدیک تر است و به اقتضای موقعیت و احوال روحی شخصیت ها تعبیر می کند به وضوح می توان به توجه مولوی نسبت به شیوه داستان پردازی در کنار برداشت های عرفانی پی برد (نامداریان، ۱۳۸۰: ۳۰۲)

۱۳. توجه به جنبه تفریحی حکایت ها در مثنوی.

از مجموع مطالب و نکات در مثنوی و مقایسه میان روایت های مختلف از یک حکایت در مثنوی به این نتیجه می رسیم که مولوی به جنبه تفریحی داستان ها در کنار جنبه تحلیلی نیز اهمیت می دهد. مولوی برای افزایش جنبه تفریحی حکایت ها و داستان ها از شگردهای متنوع داستان نویسی که امروز متداول است در عصر خود به بهترین شیوه استفاده کرده است (نامداریان، ۱۳۸۰: ۳۱۷)

۱۴. تنوع بخشیدن به شیوه بیان داستان ها

ایجاد تنوع یکی از جذابیت هایی است که مخاطب را تحت تأثیر قرار می دهد. یکنواختی کسل کننده است و نمی تواند مخاطب را زیاد باخود نگه دارد یا برای بار دوم و بار سوم به خود برگرداند. یکی از شگردهای هنری ایجاد تنوع است. تنوع به چند روش ایجاد می شود: گاه در آغاز، عصاره داستان آورده می شود و سپس وارد جزئیات می گردد، گاه حوادث داستان یکی پس از دیگری در توجیه آن نتیجه بیان می شود گاه داستان از حوادث کلی به سوی حوادث جزئی حرکت می کند و ... مولوی این شیوه را از قرآن پیروی نموده است؛ زیرا در قرآن چنین تکنیک های در بیان داستان ها وجود دارد، مثلاً در سوره کهف عصاره داستان آورده شده سپس به جزئیات پرداخته شده است. گاه نتیجه داستان در آغاز می آید، گاه حوادث داستان یکی پس از دیگری در توجیه آن نتیجه بیان می شود

مانند داستان موسی در سوره قصص و گاه داستان از حوادث کلی به جزئی حرکت می‌کند (شجاعی، ۱۳۹۰: ۱۸۵)

یکی از شگردهای هنری مولوی همین ایجاد تنوع است. خصوصیات مولوی این است که در شیوه بیان داستان تنوع می‌بخشد. نویسنده در «سایه آفتاب» می‌نویسد: تنوع بخشیدن به شیوه بیان داستان و نظم حوادث به گونه‌ای که در موارد بسیار خلاف روایت ساده و رعایت ترتیب زمانی داستان‌گویی در گذشته است. چنان که مثلاً داستان اعرابی بدون مقدمه با دعوی زن با مرد آغاز می‌شود و شخصیت زن و شوهر در خلال همین بگومگوست که کاملاً برای خواننده روشن می‌شود (نامداریان، ۱۳۸۰: ۳۱۸).

د: مقایسه مثنوی با حدیقه‌الحقیقه

محدود بودن مخاطب «حدیقه‌الحقیقه» نسبت به «مثنوی»

سنایی اولین شاعر در حوزه زبان فارسی است که کتاب «حدیقه‌الحقیقه» را با رویکرد تعلیمی نوشته است و این کتاب نخستین اثری منظوم تعلیمی در این حوزه به حساب می‌آید. مولوی متأثر از سنایی است. در مقایسه «حدیقه‌الحقیقه» با «مثنوی معنوی» آگاهان در حوزه ادبیات زبان فارسی گفته‌اند: مخاطب همه مردمند، اما زبان سنایی، زبان رسمی و درباری است. در حالی که زبان مولوی زبان مردم عادی است. نویسنده کتاب در سایه آفتاب می‌نویسد:

مخاطب شاعر، (سنایی) همه مردمند اما زبان رسمی و درباری از یکسو و مطالب حکیمانه کتاب از تفسیر قرآن و فلسفه و حدیث گرفته تا ذکر نکات بسیار ظریف علمی عرفانی با لحنی مستدل، سبب شده است که «حدیقه» در قلمرو فهم خواص محدود و دایره مخاطبان آن تنگ شود (نامداریان، ۱۳۸۰: ۲۶۱)

۲. تفاوت در ساختار «حدیقه‌الحقیقه» و «مثنوی»

حدیقه‌الحقیقه کتابی است که از قبل با طرح مدون و از پیش سنجیده شده نگاشته شده و دارای ابواب و فصول مدون است. در حالیکه «مثنوی معنوی» چنین خصوصیتی ندارد. بدون طرح مدون، بدون فصل و باب که از این نظر

شیوه قرآن کریم می باشد (نامداریان، ۱۳۸۰: ۲۵۵)

۳. تفاوت در مبدأ سیر و سلوک منازل روحانی

سنایی مثل بسیاری از عرفا در «حدیقه الحقیقه» رویکرد کلی شان، شرح و بسط و تفسیر و تأویل آیه «إِنَّا لِلّٰهِ وَ إِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ» است که در این رویکرد سیر و سفر روحانی از خدا به خلق و از خلق به خدا است اما در «مثنوی معنوی» سیر از خود به خدا است. «نی» جان مولانا است همچون مسافر سرگشته رو به جانب حق دارد و در طلب یاری برای رسیدن به اصل خویش می باشد (نامداریان، ۱۳۸۶: ۶)

۴. تفاوت در مثنوی شیوه های داستان پردازی و خلاف عادت ها در مثنوی

در «حدیقه الحقیقه» شیوه داستان پردازی ها به صورت معمول و معروف و با شیوه های رایج مثنوی شده است در حالی که در «مثنوی معنوی» هم شیوه داستان پردازی ها و هم شیوه بیان و هم شیوه طرح و تفسیر معانی سرشار از خلاف عادت هاست (نامداریان، ۱۳۸۶: ۲۵۵)

۵. جذابیت همراه با شور و هیجانات عاطفی در مثنوی

همان طور که گفته شد زبان «حدیقه الحقیقه» زبان رسمی و در باری است. سعی شده است با ادبیات و بیان رسمی مطالب ارائه شود که این مسأله باعث شده است جذابیت چندانی برای مخاطبین نداشته باشد. در حالی که زبان «مثنوی معنوی» زبان مردم کوچه و بازار است و این خصوصیت به علاوه شور و هیجانات عاطفی سبب شده است جذابیت سخن را بیش از «حدیقه الحقیقه» نماید (نامداریان، ۱۳۸۶: ۲۵۴).

۶. تفاوت کمی در داستان های «حدیقه الحقیقه» و «مثنوی»

در «حدیقه الحقیقه» داستان ها نسبتاً کوتاه آورده شده است. در حالی که در «مثنوی معنوی» داستان ها بیش از حد شرح و تفصیل داده شده و گفتگوها بسیار بلند مطرح گردیده است.

۷. تفاوت کیفی در داستان‌های «حذیقه‌الحقیه» و «مثنوی»

مولوی همان گونه که تغییر کمی در داستان‌ها داده است تغییر کیفی نیز داده است. توضیح بیشتر در بخش تکنیک‌های خاص مولی اشاره شد.

۸. توجه به روان‌شناسی شخصیت‌ها در داستان‌های مثنوی

در «حذیقه‌الحقیه» داستان‌ها به صورت معمول طرح شده و از آن‌ها استنتاج به عمل آمده است. توجه چندانی به خصوصیات روانی شخصیت‌های داستان نشده است؛ اما در «مثنوی معنوی» به علاوه مطرح شدن داستان‌ها، به روان‌شناسی شخصیت‌ها و توصیف احوال درونی آنان نیز بسیار اهمیت داده شده و به ویژگی‌های روانی شخصیت‌ها نیز توجه گردیده است (نامداریان، در سایه آفتاب: ۱۳۸۶: ۲۸۴).

۹. تفاوت در نوع نگاه به وضعیت انسان

در سخنان سنایی سخن از فراق انسان است؛ اما مولوی دائماً از وصال انسان سخن به میان می‌آورد. نویسنده کتاب «العرفان الصوفی» از زبان مولوی می‌نویسد: مولوی در غزلیات و قصاید خویش به‌طور روشن و زیاد به دو شاعر سنایی و عطار اشاره نموده و در مثنوی می‌گوید: ان الحکیم الهی سنایی و فریدالدین عطار، کانا من کبار علماء الدین و لکنهما یتکلمان دائماً عن الفراق و لکنی انا اتکلم عن الوصال دائماً (رفعت‌جو، ۱۴۲۹: ۵۷)

ه. مقایسه مثنوی با منطق الطیر

۱. تفاوت در ساختار

منطق‌الطیر عطار، اثر منظومی است که در آن حماسه روحانی و جهاد با نفس مطمح نظر می‌باشد که این خصوصیت، شباهت نزدیکی با «مثنوی معنوی» دارد؛ اما «منطق‌الطیر» عطار مانند «حذیقه‌الحقیه» دارای ساختار سنجیده و منطقی است که از این جهت با «مثنوی معنوی» فرق دارد (پورنامداریان، ۱۳۸۶: ۲۶۲)

۲. عبارات زاید در «منطق‌الطیر» و مطالب زیاد در «مثنوی»

در حکایات عطار کلمات و عبارات زاید زیاد است که با حذف آن هم

مشکلی در فهم مطالب به وجود نمی‌آید در حالی که در مثنوی مطالب زیاد است اما عبارات زاید وجود ندارد.

۳. تفاوت در کمیت گفت‌گوها

گفت‌گو در داستان‌های «منطق‌الطیر» کوتاه است در حالی که در «مثنوی معنوی» گفت‌وگوها بلند است.

۴. تفاوت در کیفیت و جذابیت مطالب

در «منطق‌الطیر» به دلیل نبود گفتگوها و توصیف‌های روانی شخصیت‌ها، جذابیت چندانی برای مخاطبین ندارد در حال که در «مثنوی معنوی» به خاطر دقت و توجه به روان‌شناسی شخصیت‌ها و توصیف احوال درونی آن‌ها جذابیت مطالب را زیاد نموده است (نامداریان، ۱۳۸۶: ۲۶۰).

۵. در منطق‌الطیر مرغان از هفت وادی دشوار می‌گذرند تا سرانجام به دیدار سیمرغ که تمثیلی از دیدار و وصال است نائل آیند. مولوی نیز در فکر وصل و لقای دوست می‌باشد.

ما ز فلک بوده‌ایم، یار ملک بوده‌ایم	باز همانجا رویم جمله که آن شهر ماست
ما ز فلک برتریم و از ملک افزون‌تریم	زین دو چرا نگذریم منزل ما کبریاست

نتیجه‌گیری

از مباحث به این نتیجه دست یافتیم که نقش هنر از جمله شعر در درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی فوق‌العاده مفید و مؤثر است. بهره‌برداری از هنر در فرایند آموزش می‌تواند مربیان را در یادگیری و نهادینه‌سازی ارزش‌ها کمک نماید. از مقایسه سه متن فاخر در حوزه زبان و ادب فارسی دریافتیم که بحث درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی در تاریخ ادبیات و رویکرد اخلاق اسلامی از سابقه بسیار طولانی برخوردار بوده و هنرمندان به‌ویژه شاعران زبان فارسی از ابزار شعر برای درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی استفاده نموده‌اند. در میان سه شاعر بزرگ عطار نیشابوری و سنایی غزنوی، مولانا جلال‌الدین رومی بلخی دارای محتوای غنی‌تر و تکنیک‌های ادبی بیشتر و قوی‌تری می‌باشد. پیام این نوشته برای

دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت این است که نقش هنر را در فرایند تعلیم و تربیت جدی گرفته برای بهبود یادگیری و دستیابی به هدف‌های آموزشی از این ابزار غفلت ننمایند.

منابع

قرآن کریم

۲. قائمی، علی. (بی‌تا). دیدگاه اسلامی هنر. قم: انتشارات هادی، بی‌تا.
۳. علی اکبر شعاری نژاد. (۱۳۷۵). فرهنگ علوم رفتاری. تهران: انتشارات امیر کبیر.
۴. عبدالحسین نینگ گهر. (۱۳۶۹). مبانی جامعه‌شناسی. تهران: نشر رایزن.
۵. عبداللطیف محمد. (۱۳۷۸). بررسی روانشناختی تحول ارزشها. مترجم، خلیفه سیدی، سید حسن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۶. نیک چهره، محسنی، (۱۳۷۱). ارزش‌های اخلاقی در نظریه‌های مختلف روان‌شناسی. دانشگاه تهران، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۷. جان الیاس (۱۳۷۱). ترجمه عبدالرضا ضرابی. مجله معرفت. قم: سال یازدهم، شماره ششم، شماره مسلسل ۵۷.
۸. بهروز عزبدفتری، (۱۳۸۲). رویکرد ویگوتسکی به ادبیات و هنر، نشریه کتاب ماه (ادبیات و هنر) سال هفتم، مسلسل ۷۵-۷۶.
۹. ارنست جونز و دیگران. (۱۳۶۶). رمز و مثل در روانکاوی. ترجمه جلال ستاری، تهران: انتشارات توس.
۱۰. صفی‌علیشاه، حسن بن محمد باقر. (۱۳۷۸). تفسیر صفی. ج ۱ تهران: انتشارات منوچهری.
۱۱. پورخالقی چترودی، مه‌دخت. (۱۳۷۱۹). فرهنگ قصه‌های پیامبران. مشهد: آستان قدس رضوی.
۱۲. دیوئی چمبرز. (۱۳۸۰). قصه‌گویی و نمایش خلاق. مترجم، ثریا قزل ایاغ، مرکز نشر دانشگاهی.
۱۳. ل. ف. استروسکایا. (۱۳۷۲). تأثیر تعلیم و تربیت در شخصیت کودک. ترجمه اصغرزاده، تهران: نشر دنیای‌نو.
۱۴. سیّد جمال‌الدین دین‌پرور. (بی‌تا). بررسی نقش ادبیات در رسالت اسلام. همایش هزاره شریف رضی در دمشق.
۱۵. مجلسی، محمد باقر. (۱۴۰۴). بحارالانوار، ج ۵۰. بیروت: مؤسسه الوفا.

۱۶. افلاکی، احمد. (۱۳۶۲). مناقب العارفین. تصحیح یازجی، ج، ۱، تهران: دنیای کتاب، چاپ دوم.
۱۷. محدثی، جواد. (۱۳۷۶). هنر در قلمرو مکتب. قم: دفتر تبلیغات حوزه علمیه قم.
۱۸. رئوف، علی. (۱۳۸۵). سهم معلم شیوه معلم. مشهد: به نشر، چاپ سوم.
۱۹. وزین‌پور، نادر. (۱۳۶۵). آفتاب معنوی. (چهل داستان از مثنوی) تهران: انتشارات امیر کبیر.
۲۰. تقی‌پور، نامداریان. (۱۳۸۰). در سایه آفتاب. (شعر فارسی و ساخت شکنی در شعر مولوی) تهران: نشر سخن.
۲۱. مثنوی معنوی از نگاه دیگر، (۱۳۸۶). تهران موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
۲۲. رفعت‌جو، فرحناز. (۱۴۲۹). العرفان الصوفی. بیروت لبنان: دارالهادی.
۲۳. محمود منصور. (۱۳۷۸). روان‌شناسی ژنتیک. ج ۱ تهران: نشر سمت.
۳۴. امینی، عبدالحسین. (۱۳۶۸). الغدیر. ج ۲، تهران: دارالکتب الاسلامیه، چاپ چهارم.
۲۵. عطار نیشابوری، شیخ فریدالدین. (۲۵۳۶ شاهنشاهی). مصیبت‌نامه. به اهتمام و تصحیح نورانی وصال تهران: از انتشارات کتابفروشی زوار چاپ دوم.
۲۶. سنایی، (۱۳۶۸). حدیقه‌الحقیقه و شریعه‌الطریقه، به تصحیح مدرس رضوی، تهران: موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه.
۲۷. عطار، الهی‌نامه. (۱۳۵۹). تصحیح و مقدمه، هلموت ریتز، تهران: انتشارات توس.
۲۸. محمد بن منور. (۱۳۵۴) اسرارالتوحید فی مقامات شیخ ابوسعید. به اهتمام ذبیح‌الله صفا تهران: امیر کبیر چاپ سوم.