

مجله‌ی شعرپژوهی (بوستان ادب) دانشگاه شیراز
سال نهم، شماره‌ی سوم، پاییز ۱۳۹۶، پیاپی ۳۳

تحلیل منطق‌الطیر و مصیبت‌نامه‌ی عطار نیشابوری براساس نظریه‌ی سازنده‌گرایی برونر و ویگوتسکی

غلامرضا پیروز* عفت سادات غفوری**

دانشگاه مازندران

چکیده

سازنده‌گرایی، به‌عنوان نظریه‌ای نوین در حوزه‌ی فلسفه‌ی تعلیم و یادگیری، قابلیت تحلیل و بررسی متن‌های تعلیمی و عرفانی را داراست. طبق این نظریه، انسان‌ها در درک و یادگیری مفاهیم و واقعیت‌ها به نحو بارزی سهم هستند. بنابر این دیدگاه، انسان‌ها درک و فهم و دانش تازه‌ی خود را از راه تعامل بین آنچه از قبل می‌دانند، با اندیشه‌ها، رویدادها و فعالیت‌هایی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، می‌سازند. در این مقاله، تلاش شده است دو منظومه‌ی منطق‌الطیر و مصیبت‌نامه‌ی عطار نیشابوری، براساس شیوه‌های سازنده‌ی تعالیم عرفانی، ضمن تمرکز بر تعالیم راهنما، بررسی شود. مهم‌ترین نتایج برآمده از این پژوهش، حاکی از انطباق بارز مؤلفه‌های این نظریه در این دو منظومه است که در آن دو، عطار در رابطه‌ی تربیتی مراد و مرید در پی تبیین فرایند سلوک عارفانه با رهبری مراد و رسیدن به یک دگرذیسی شخصیتی است؛ همچنین، انگیزش درونی سالکان، فعال بودن و مشارکت در بحث گروهی، در مسیر سفر قرار گرفتن و شناخت موقعیتی، فرآیند تسهیل و روش‌های یادگیری اکتشافی، از بارزترین مؤلفه‌هایی است که در این آثار قابل درک و دریافت است. واژه‌های کلیدی: برونر، سازنده‌گرایی، عطار نیشابوری، منطق‌الطیر، مصیبت‌نامه، ویگوتسکی.

* دانشیار زبان و ادبیات فارسی pirouz-40@yahoo.com

** دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی e.ghafoori2010@yahoo.com (نویسنده‌ی مسئول)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۴/۲۶ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۳/۲۸

۱. مقدمه

ادبیات تعلیمی، از گذشته‌های دور تا امروز، پیوند ناگسستنی با تعلیم و آموزش داشته و در قالب‌های گوناگون و انواع ادبی مختلف در نظم و نثر، موضوعات آموزشی متنوع و فراوانی را پس از آمیختن با لطایف هنری و دقایق ادبی عرضه کرده و در آن از آموزش حکمت و اخلاق گرفته تا آداب و رسوم اجتماعی و مسائل سیاسی بازتاب یافته است. شیوه‌های یادگیری و تربیت، یکی از اصلی‌ترین مباحث موجود در رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی است. علاوه بر دو رشته‌ی مذکور، عرفان و تصوف نیز، به‌عنوان شاخه‌ای مهم و اثرگذار از تمدن ایرانی اسلامی، همواره به این امر توجه داشته و از نظام تربیتی استواری، برای تربیت مریدان استفاده کرده است. «در تربیت عرفانی، نقش اساسی مربی، انتقال اطلاعات نیست؛ بلکه فراهم کردن شرایطی است که شاگرد به تجربه‌ی «واقع‌های درونی» دست یابد و از این طریق، مسیر تعادل قلبی خود را به هم زند و نقطه‌ی عزیمتی برای تعادل جدید فراهم آورد. آنچه شاگرد در این مرحله تجربه می‌کند، نه انتقال می‌یابد و نه به کسی آموخته می‌شود. درنهایت، یک فرد می‌تواند خود را مهیای این تجربه سازد» (کریمی، ۱۳۷۴: ۸۸). با در نظر گرفتن بنیادهای فلسفه‌ی تعلیمی عرفان و همچنین، شیوه‌ی عمل مرشدان در تاریخ تصوف و طریقت، آشکار می‌شود که روش تربیتی این مکتب، مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی مرتبی است. در تربیت عرفانی، فاعل تربیت، خود مرتبی است؛ در واقع، مربی تنها فراهم‌کننده‌ی شرایط است تا مرتبی به طبع طبیعت خویش و به دور از چارچوب‌ها و قالب‌های دیگر ساخته، خود را در خود بطلبد و فردیت خویش را در جوهره‌ی تفاوت‌های فردی تحقق بخشد. «در این نوع تربیت، به هیچ وجه، شباهت‌سازی و همسان‌سازی مطرح نیست؛ بلکه دامن‌زدن به تفاوت‌ها در آفرینش ویژگی‌های شخصیت مرتبی است تا او، شخصیتی منحصر به فرد و ممتاز از دیگران گردد» (همان: ۶۷ و ۶۸).

درواقع، برنامه‌ی تربیتی به‌مثابه یک سفر است که این سفر، به‌نوبه‌ی خود، از مراحل و منازل گوناگونی تشکیل شده است. در نتیجه، طریقی نیز جز رفتن و پیمودن وجود ندارد و باید گام به گام مسیر ناهموار سفر پیموده شود تا فرد بتواند مراحل و منازل راه را یک‌به‌یک تجربه کرده، آن‌ها را درک کند. «ویژگی‌های روش تربیتی مکتب عرفان عبارتند از: نخست، عمل‌گرایی و تجربه‌محوری؛ دوم، تأکید بر تجارب فردی و به تبع

آن، تربیت فردی شده؛ سوم، ارتباط عاطفی بین مربی و متربی که اساس این روش محسوب می‌شود» (باخرزی، ۱۳۶۲: ۶۶). رویکرد صوفیه و مشایخ به بحث تعلیم و تربیت، تحت تأثیر نظام ویژه‌ای باعنوان مراد و مریدی است. در تعلیم و تربیت عرفانی، پیر یا همان مرشد، گنجینه‌ای از داشته‌های نظری و کتابی نیست؛ بلکه شخصی است سفرکرده که کوره‌راه‌های سیر و سلوک را درنوردیده است و به زیر و بم آن‌ها وقوف کامل دارد؛ از این رو، بنا به آموزه‌های این مکتب، مربی در آموزش و پرورش رسالتی برتر و بالاتر از انتقال اطلاعات به متربیان را بر عهده دارد.

به‌طور کلی، نقش‌های زیر از جمله رسالت‌های مربی محسوب می‌شود؛ نخست کشف استعدادها و توانمندی‌های متربی؛ دوم، طراحی فعالیت‌ها و برنامه‌های عملی که متربی از خلال آن‌ها به درک و آگاهی نایل آید؛ سوم، هدایت و راهنمایی متربی در طول فعالیت عملی و تجارب فردی؛ چهارم، تجزیه و تحلیل تجارب متربی به منظور اینکه از انحرافات و لغزش‌های وی جلوگیری شود (نک: جعفری، ۱۳۶۰: ۴۲).

رویکرد سازنده‌گرایی، به‌عنوان یکی از جدیدترین مکاتب فکری در زمینه‌ی 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 (نک: سیف، ۱۳۸۳: ۵۹).

از دیدگاه تعلیمی عرفان، متربی در فرآیند یاددهی یادگیری کاملاً فعال است؛ چراکه بصیرت و معرفت امری است که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. در این جستار، خوانشی جدید از دو منظومه‌ی عطار با بررسی وجوه تربیتی آن مد نظر است. مهم‌ترین دلایل انتخاب این دو منظومه برای پژوهش عبارتند از: ۱. قرن هفتم، یعنی زمان سرایش این منظومه‌ها، دوران بلوغ و پختگی اندیشه‌های صوفیانه است و تصوف در این دوران تا حدود زیادی مراحل تکاملی خود را پشت سر گذاشته است. عطار نیشابوری نیز در منظومه‌ها، در صدد ایجاد یک نظام و فرایند تربیتی سازنده و قابل اجراست که در آن فرد، بعد از تعلیم‌دیدن و طی مراحل سلوک، به آن آگاهی‌ای که بایسته است، نائل آید؛ ۲. نقش برجسته‌ی رابطه‌ی مرید و مراد در این دو اثر و پیشبرد

روایت با تکیه بر گفت‌وگوها و پرسش و پاسخ است؛ ۳. با توجه به موارد اشتراک این دو اثر در حوزه‌ی آفرینش نظام تربیتی و تکیه بر گفت‌وگو، تفاوتی در مضمون و درون‌مایه‌ی این دو اثر دیده می‌شود، چنانکه «منطق‌الطیر بر موضوع و مضمون طریقت و سیر تأکید دارد و مصیبت‌نامه نیز بر مفهوم حقیقت» (پورنامداریان، ۱۳۸۲: ۲۱۶).

این پژوهش به روش کیفی و به صورت تحلیلی استنباطی است. عناصری همچون حقیقت‌مداری و وحدت‌گرایی در عرفان، بیانگر گفتمان مطلق عرفان است؛ اما با بررسی بیشتر می‌توان به گفتمان سازنده نیز دست پیدا کرد. مطالعه‌ی شیوه‌ی تعلیمی سازنده‌گرایی، پژوهشگران این جستار را به این نکته رهنمون کرد که می‌توان در خوانشی، دو منظومه‌ی منطق‌الطیر و مصیبت‌نامه را با شیوه‌ی تعلیمی ویگوتسکی و برونر تحلیل کرد. لذا در فرایند این پژوهش، نخست مهم‌ترین عناصر نظریه‌ی سازنده‌گرایی بیان می‌شود، سپس آثار مورد نظر با توجه به این مؤلفه‌ها مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرند تا بدین پرسش پاسخ دهد که بازخوانی مؤلفه‌های سازنده‌گرایی در دو منظومه‌ی منطق‌الطیر و مصیبت‌نامه، چه نمودهایی دارد.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

درباره‌ی آثار عطار پژوهش‌های گوناگون و بسیاری در قالب پایان‌نامه، کتاب و مقاله منتشر شده است. مطالعه‌ی پیشینه‌ی تحقیق نشان می‌دهد که بسیاری از این پژوهش‌ها متوجه احوال و زندگی عطار بوده، گاه نیز که به تحلیل آثار پرداخته شده، بیشتر اندیشه‌های عرفانی رایج در آثار عطار توضیح داده شده است. به‌ندرت می‌توان مطالعه یا پژوهشی جدی را یافت که به بررسی نسبت میان عرفان و تعلیم و تربیت پرداخته باشد. معدودی از صاحب‌نظران فلسفه‌ی تعلیم و تربیت تنها به بیان برخی دیدگاه‌های تربیتی و عرفان اسلامی بسنده کرده‌اند (نک: نقیب‌زاده، ۱۳۷۷: ۸۰-۸۷).

ولی با بررسی و تحلیل عناصر سازنده‌ی این دو اثر از منظر رویکردهای جدید، به دلیل مشخص کردن لایه‌های مختلف ساختاری و محتوایی متون و بسط و گسترش آن‌ها متناسب با دیدگاه خوانندگان امروز، پژوهشی در این زمینه با رویکرد سازنده‌گرایی و تحلیل نظام مفهومی و زبانی آن‌ها صورت نگرفته است. با توجه به تأثیر دیدگاه‌های عرفان به ابعاد گوناگون فرهنگ ایران و تعلیم و تربیت و با در نظر گرفتن پژوهش‌های اندکی که به بررسی رابطه‌ی عرفان و تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، پژوهش حاضر قصد

دارد فرایند تعلیم و تربیت را از دیدگاه نظریه‌ی سازنده‌گرایی تبیین کند؛ در واقع، این نوشته عهده‌دار تبیین نحوه‌ی ارتباط مربی و متربی در منطق الطیر و مصیبت‌نامه‌ی عطار است.

۳. چارچوب نظری

۳.۱. سازنده‌گرایی (Constructivism)

در خصوص یادگیری و آموزش، رویکردهای متعددی با توجه به خاستگاه‌های مختلف آن مطرح شده است. در اواخر دهه‌ی ۱۹۸۰، آنچه بر فرآیندهای تعلیم و تربیت سایه افکند، ظهور نظریه‌ی یادگیری سازنده‌گرایی و انگاره‌های بنیادین آن در خصوص یادگیری و به تبع آن، آموزش بود. طبق این نظریه، دانش فعالانه توسط فرد ساخته می‌شود و دنیای ذهنی فراگیر اهمیت خاصی دارد؛ زیرا فراگیر اطلاعات را به درون برده و آن‌ها را به روش‌هایی پردازش می‌کند که بازتابی از نیازها، آمادگی‌ها، نگرش‌ها، باورها و احساسات اوست. سازنده‌گرایی به تولید معنی از تجربه باور دارد (نک: بیلر و اسنومن، ۱۹۹۳: ۷۸).

سازنده‌گرایی، برخلاف رفتارگرایی و شناخت‌گرایی، معرفت را مستقل از ذهن نمی‌داند و با وجودی که جهان خارج از ذهن را نفی نمی‌کند، معرفت فرد از جهان خارج را بر تفسیرهای منتج از تجارب فرد استوار می‌داند؛ بنابراین، معنا ایجادکردنی یا خلق‌کردنی است، نه کسب‌کردنی (نک: فردانش، ۱۳۷۷: ۱۰۸). ظهور سازنده‌گرایی، به‌عنوان گفتمان، مربوط به اواخر قرن بیستم و به تلاش افرادی چون: پیاژه (Piaget)، برنر (Bruner)، الریک نایسر (Ulrich Naysr)، ویگوتسکی (Vygotsky) و دیویی (Dewey) برمی‌گردد. سازنده‌گرایی در تعلیم و تربیت بر این باور است که مربیان باید به یک شیوه‌ی کل‌گرایانه‌ی تفکر، درباره‌ی یادگیری بیندیشند. آموزش ساختارگرا بر این باور است که فراگیران وقتی بهتر یاد می‌گیرند که دانش خود را، از طریق تفحص و یادگیری فعال به دست آورده باشند (نک: ولفولک، ۱۹۹۵: ۴۸؛ رفیعی، ۱۳۸۲: ۵۲). تأکید بر طبیعت ساختنی فرایند یادگیری، از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های بارز این دیدگاه است؛ بنابراین، فرایند یادگیری نسبت به موضوع یادگیری اهمیت بیشتری دارد. این فرایند برای یادگیری حل مسأله، استدلال، تفکر نقادانه، استفاده‌ی فعال و متفکرانه از معرفت ضروری است (نک: شیخی فینی، ۱۳۸۱: ۶۶). از منظر این رویکرد، محیط

یادگیری و فعالیت یادگیرنده یا کنش متقابل او با موضوع یادگیری ارتباط مستقیم دارد (نک: سیف، ۱۳۸۳: ۴۵). ما در این پژوهش، برای جامعیت بحث، با توجه به وجه شاخص برونر و ویگوتسکی و در پروراندن مباحث نظریه‌ی سازنده‌گرایی، این دو نظریه‌پرداز را برای بازخوانی متون برگزیدیم.

برونر یکی از بانیان اصلی نظریه‌ی سازنده‌گرایی است. چارچوب نظری برونر بر این اساس است که تعلیم، یک فرایند فعال است. در دهه‌ی ۱۹۴۰ کارهای اولیه‌ی برونر بر اثر نیازها، انگیزه‌ها و انتظارات (آمایه‌های ذهنی) و تأثیر آن‌ها بر ادراک متمرکز بود. به عقیده‌ی او، متعلمان، مسئله‌حل‌کن‌های فعالی هستند و توانایی اکتشاف را دارند. او همچنین نظریه‌ی علم پیوندی و دوره‌ی مطالعات اجتماعی را که به‌عنوان «انسان؛ یک دوره‌ی مطالعه» مشهور بود، طراحی کرد. این دوره شامل اکتشاف علمی، حل مسأله، تفکر و استدلال استقرایی افراد می‌شود (نک: وست‌وود، ۱۳۹۰: ۱۱). او انسان را موجودی اندیشه‌ور و آفریننده می‌شناسد. به عقیده‌ی برونر، یادگیری، فرآیندی خطی نیست و نیاز به زمان طولانی برای شناخت و بازشناخت ایده‌ها دارد و با گذشت زمان، به‌صورت درکی قوام‌یافته، پایدار و قابل‌تعمیم در می‌آید (نک: برونر، ۱۹۶۶: ۵۴). روش او در مسائل تعلیم، گزینشی و التقاطی است. تعلیم از نظر او مبتنی بر هدف‌جویی است. به عقیده‌ی برونر، تنها انگیزه‌های حیوانی، فرد را وادار به فعالیت نمی‌کند؛ بلکه نیازهای دیگری چون: کنجکاوی، علاقه و ادراک از عناصر مهم در رفتار فرد محسوب می‌شوند. اصول عمده‌ی نظریه‌ی برونر، تأکید بر اهمیت انگیزش درونی، تأکید بر اهمیت شهود، تأکید بر ساخت یادگیری و تأکید بر فرایند یادگیری است (نک: شعبانی، ۱۳۸۲: ۲۲).

از نظر برونر، فرایند کسب معرفت مهم است، نه حفظ‌کردن حقایق. به نظر او، کسب معرفت یک فرایند است، نه یک محصول؛ از این رو، معلم نباید اصول و قواعدی را که شاگردان باید یاد بگیرند به آنان بیاموزد، بلکه باید سعی کند تا خودشان برای کشف اصول و قواعد، درگیر یک جریان استقرایی شوند؛ زیرا در یادگیری اکتشافی، بیش از آنچه آموخته می‌شود، چگونگی یادگیری مورد توجه و اهمیت است. در این نوع یادگیری، مهم نیست که شاگرد چه می‌آموزد، بلکه مهم این است که چگونه می‌آموزد؛ در واقع، نگرش شاگردان، بیش از میزان معلومات آن‌ها اهمیت دارد (نک: همان: ۵۸).

ویگوتسکی نیز چهره‌ی بارز سازنده‌گرایی اجتماعی است که تا دهه‌ی ۱۹۸۰ شناخته نشد. ولی او هم‌دوره و هم‌پایه‌ی پیاز، فروید، پاولف و اسکینر بود. به اعتقاد ویگوتسکی، تجربه در فعالیت تربیتی، نیرویی مهم است که توسعه‌ی مفاهیم اصیل را هدایت می‌کند (نک: ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ب: ۵۲). ارتباط بین مفاهیم رسمی و غیررسمی براساس نظر او، از طریق کاربرد ابزار روان‌شناختی زبان به وقوع می‌پیوندد. به عقیده‌ی ویگوتسکی، یادگیری ابتدا در سطحی بین‌ذهنیتی (یا اجتماعی) براساس روابط و تعامل با دیگران رخ می‌دهد، سپس به‌عنوان حاصل این تعاملات و روابط، زمانی که افراد چیزهایی را که از دیگران آموخته‌اند، درونی می‌کنند، یادگیری درون‌ذهنیتی (یا فردی) می‌شود (نک: سیف، ۱۳۸۳: ۹۴)؛ بنابراین، در این رویکرد، کسب دانش، امری مشارکتی، فراشخصی و تجربی است. از دیدگاه ویگوتسکی، یادگیری فرایندی پویاست و رابطه‌ی دیالکتیکی با جهان اجتماعی فرهنگی فرد دارد (نک: ویگوتسکی، ۱۹۷۸ الف: ۱۴۵). دو مفهوم کلیدی با رویکرد ویگوتسکی توسعه و شناخته شده است: ۱. تأکید بر نقش آموزش در روند رشد، در نظریه‌ی منطقه‌ی مجاور رشد؛ ۲. رویکرد «داربست‌زنی» در فرایند یادگیری (نک: همان: ۱۳۱). بنابه گفته‌ی وی، زبان و فرهنگ ابزارهایی هستند که به رشد ساختارهای ذهنی فرد کمک می‌کند. مریان با طرح پرسش، درخواست استدلال قضاوت و تصمیم‌گیری و جست‌وجوی علت، رویکرد شناختی فرد نسبت به یک مسأله را به چالش می‌کشند و با ارائه‌ی یک داربست شناختی به او، از وی حمایت می‌کنند و به این طریق ابعاد فکری متربی را گسترش می‌دهند (نک: همان: ۱۳۳).

در ادامه، مهم‌ترین مؤلفه‌های این نظریه، شامل بعد انگیزشی، تأکید بر فرآیند و شناخت موقعیتی، نقش مربی، فرآیند تسهیل، نقش واسطه‌ای زبان و گفت‌وگو در امر تعلیم و روش اکتشافی، بررسی و تحلیل می‌شود.

یکی از کلیدی‌ترین و اصلی‌ترین مراحل آموزش سازنده‌گرا، ایجاد انگیزش در فراگیران است. مدل تعلیم سازنده‌گرا، بر این تأکید دارد که یادگیرندگان، نیازمندند تا برای مشاهده‌ی دقیق آنچه در اطرافشان می‌گذرد، تشویق شوند. آن‌ها نیاز دارند آنچه را مشاهده کرده‌اند، تفسیر کرده و استدلال‌های روایی بسازند. بخشی از این فرایند باید از طریق مشارکت بین آموزگار و فراگیر رخ دهد (نک: یادگارزاده، ۱۳۸۷: ۷۷). انگیزش موجب می‌شود توجه انسان نسبت به موضوع حفظ شود و تلاش در انجام فعالیت

تداوم یابد. انگیزش موجب ایجاد انرژی و جهت‌دادن به رفتار می‌شود. برونر بیان می‌کند که انگیزه‌ی درونی، کلید یادگیری کارآمد است. به نظر برونر، کشف یک پدیده یا مفهوم، احساس رضایتی را در یادگیرندگان ایجاد می‌کند که موجب تلاش بیشتر از سوی آن‌ها می‌شود. به‌طور کلی، انگیزه به‌عنوان نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت‌دهنده‌ی آن تعریف شده است (نک: گیج، ۱۳۷۴: ۳۴). ایجاد انگیزه در فراگیران، یکی از مراحل آغازین در آموزش محسوب می‌شود. شروع حرکت و رسیدن به برنامه باید بعد از ایجاد سؤال و انگیزه و طلب در ذهن شروع گردد (نک: ندیمی، ۱۳۷۴: ۱۵). این روش برای جلب توجه و برانگیختن متربیان به طرح پرسش و پاسخ و همچنین، ایجاد درگیری ذهنی به منظور درونی‌شدن مسأله بسیار مؤثر است. به اعتقاد برونر، پاداش‌های درونی از پاداش‌های بیرونی بسیار مؤثرترند. در این زمینه، به چهار نوع انگیزه‌ی درونی عمده اشاره شده است که شامل میل و رغبت افراد به شناخت و تعلیم، انگیزه‌ی ذاتی همکاری با دیگران، کنجکاوی و میل به تحقیق برای رفع ابهام و انگیزه‌ی قابلیت و توانمندشدن می‌باشد (نک: شعبانی، ۱۳۸۲: ۶۵).

بعد از انگیزش، قرارگرفتن در فرایند موقعیتی، یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی این رویکرد است. در جریان آموزش فراگیر، مشاهده می‌شود که فهم کامل و همه‌جانبه‌ی مسأله، به واقع پس از معرفی و مواجهه‌ی بلافصل با آن اتفاق نیفتاده و در جریان فرآیند، فراگیر با مسأله دست به‌گیری می‌شود و چنین به نظر می‌رسد که فهم کردن همه‌جانبه‌ی آن، خود در مقطعی از درگیرشدن با مسأله حادث می‌گردد (نک: دانشگر مقدم، ۱۳۸۸: ۶۴). هر دانشی وابسته به مقاصد و موقعیت‌هایی است که در اصل برای آن‌ها ساخته شده است. برای رسیدن به شناخت موقعیتی، سازنده‌گرایان پیشنهاد می‌کنند که باید متربیان با درگیرشدن در تکالیف اصیل و واقعی به تعلیم بپردازند. منظور از تکالیف اصیل، موقعیت‌های عینی و عملی زندگی است. گود و بروفی (Good and Brophy) می‌گویند: اگر واداشتن متربیان به یادگیری از طریق موقعیت‌های واقعی زندگی میسر نیست، دست‌کم می‌توان آنان را با شبیه‌سازی‌های واقعی درگیر کرد. (نک: گود و بروفی، ۱۹۹۵؛ به‌نقل از: فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱: ۱۴۱).

بعد از واقع‌شدن فراگیر در فرایند موقعیتی، نقش مربی پررنگ می‌شود؛ درواقع، «مربی بیشتر به دادن منابع و هدایت یادگیری دانشجویان می‌پردازد» (سیف، ۱۳۸۰: ۷۴). یکی از نقش‌های مربی، آسان‌سازی فرآیند ساخت دانش است. در این فرآیند، فراگیر در

مرکز تعلیم است و آموزگار، نقش زمینه‌ساز و راهنما و تسهیل‌کننده را دارد و به یادگیرنده اجازه داده می‌شود تا دانش را بسازد، نه اینکه دانش از طریق آموزش به او ارائه شود؛ یعنی مربی فراگیران را در کشف توانایی‌ها و علایقشان یاری می‌کند. مربی، هماهنگ‌کننده، تسهیل‌کننده، مشاور، آموزگار یا رهبر است (نک: واوروس، ۲۰۰۹: ۴۵). مربی برای محافظت و رشد شخصیت خلاق متربی، آگاهی‌ها و نظرات و تفاسیر شخصی خود را به‌طور مستقیم، به فراگیر ارائه نمی‌کند؛ بلکه به ذهن خلاق وی اجازه‌ی درگیری با مسأله و یافتن پاسخ را می‌دهد و به عکس‌العمل‌های هدایتگر توجه می‌کند. مربیان، به جای اثبات و انتقال دانش، به گفتمان و مشارکت با فراگیران تشویق می‌شوند. محوریت آن‌ها به تسهیل‌کنندگی و حمایت تبدیل گشته و آگاهانه در گفت‌وگو با فراگیران خود، در ساخت تفکر با آن‌ها مشارکت می‌کنند (نک: سیلویا، ۱۹۹۸؛ به‌نقل از: فرمی، ۱۳۸۳: ۵۴).

مبانی نظری سازنده‌گرایی اجتماعی با تکیه بر مشارکت و نقش واسطه‌ای زبان، رشد فرایندهای فکری چون: تفکر انتقادی را دنبال می‌کنند. از نظر ویگوتسکی، یادگیری و تکامل، یک فعالیت اجتماعی توأم با همکاری و هماهنگی است (نک: رفیعی، ۱۳۸۲: ۵۵). فرآیندهای عالی ذهنی در انسان از راه تعامل اجتماعی شکل می‌گیرند. ویگوتسکی، با تکیه بر نقش میانجی زبان در بستر تعاملات اجتماعی فرهنگی، گفت‌وگو را به‌عنوان بخشی از فرایند درونی‌سازی کنش اجتماعی، در جهت شکل‌گیری تفکر و تحول شناختی انسان تبیین می‌کند (نک: ویگوتسکی، ۱۳۷۱: ۸۶). او عمل انسان را به‌مثابه جزئی فعال، از یک کل تفکیک‌ناپذیر در زمینه‌ی اجتماعی فرهنگی، مورد مطالعه قرار داده و می‌گوید: «فرایند از حادثه به انسان و از انسان به حادثه از خلال «دیگری» روی می‌دهد» (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۲۵).

از دیدگاه ویگوتسکی، زبان و تفکر، درحین استقلال به‌نحوی پویا، با یکدیگر در تعامل‌اند. ساختار زبان، به‌مثابه ابزار یا علامت، به خدمت تفکر درمی‌آید و گفت‌وگو موجب پدیدایی کنش ذهنی و تفکر خصوصی است. ویگوتسکی این فرایند را نیز بر پایه‌ی قانون کلی تحول فرهنگی اجتماعی و در طی فرایند انتقال تدریجی از بیرون به درون (درونی‌سازی) توصیف می‌کند؛ ابتدا، واژه‌ها واسطه‌ی ارتباط و کنترل دیگران هستند (گفتار بیرونی)، سپس تسلط بر رفتار خود را هدایت می‌کنند (گفتار خصوصی) و درنهایت، درونی‌شده و گفتار درونی و تفکر خصوصی را شکل می‌دهند. از نظر

ویگوتسکی، این همان «مسیر فرهنگی» است که در دیالکتیک با «مسیر طبیعی» رشد، نظام نشانه‌ای فراهم‌آمده از فرهنگ را با نیروی «سازش‌جویی» رشد، درهم آمیخته و تفکر انسان را به‌مثابه گفتاری درونی و بی‌صدا سازمان می‌دهد (نک: کرین، ۱۳۸۹: ۶۵)؛ بدین ترتیب، طبق نظر ویگوتسکی، فرهنگ بستر رخداد یادگیری و رشد است و این دو، فرایندهای به‌هم‌پیوسته‌ای هستند که از خلال آموزش مبتنی بر اشتراک، همکاری و گفت‌وگو میسر شده و به‌واسطه‌ی آن‌ها، حرکت به‌سوی حد بالای قابلیت، امکان‌پذیر و ساخت شناخت در سطحی بالاتر را موجب می‌شود. این مفهوم، به‌عنوان بنیان اصلی اندیشه‌ی ویگوتسکی و زیربنای رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، بر تعامل فعال انسان در بافت اجتماعی، تکیه دارد.

روش اکتشافی نیز از دیگر مؤلفه‌های مؤثر در رویکرد سازنده‌گرایی است. برونر از بنیان‌گذاران روش آموزش اکتشافی، معتقد است باید روش اکتشافی را به‌عنوان شرط ضروری برای یادگیری شیوه‌ی حل مسئله در نظر گرفت. وی در فرایند یادگیری، بیش از هر چیز، به ساخت موضوع یادگیری و دریافت تفکر شهودی تأکید دارد (نک: برونر، ۱۹۶۱: ۲۲).

در این روش، مربی با درگیرکردن ذهن متربی و واداشتن او به تعمق و اندیشیدن، در پی ایجاد نتیجه‌ای است که متربی، شخصاً بدان برسد. «یادگیری اکتشافی یکی از مهم‌ترین روش‌های یادگیری است؛ زیرا می‌تواند شدیداً ایجاد انگیزه نموده و به دانش‌آموزان در ترکیب آنچه یاد می‌گیرند، کمک نماید» (کوهن و مانیون، ۱۳۷۲: ۱۴۹). در روش‌های مستقیم و لفظی، متربی هرگز استدلالی منطقی نمی‌آموزد و حتی اگر از این طریق به منطق و استدلالی دست یابد، از آنجاکه این منطق، صرفاً جنبه‌ی بیرونی و ظاهری دارد، در کوتاه‌مدت دگرگون می‌شود؛ زیرا این متربی نبوده که بناکننده‌ی منطق خویش است، بلکه عوامل تصنعی و تحمیلی یا تنبیه و تشویق بیرونی چنین ساختی را به او القا کرده است.

از آنجایی که سازنده‌گرایان، به‌ویژه برونر و ویگوتسکی، به ابعاد گوناگون انگیزشی، فرآیند و شناخت موقعیتی و نقش‌های مربی و متربی و رویکرد اکتشافی توجهی خاص دارند، در زیر، این مؤلفه‌ها در دو منظومه‌ی عطار مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۴. وجوه سازنده‌گرای در منطق الطیر و مصیبت‌نامه

۴.۱. انگیزش

در منطق الطیر، زمینه‌ی مطرح‌شدن خواسته و آرزو در خود مرغان نهفته و منطبق با بعد انگیزش درونی پذیرفته‌شده از نظر سازنده‌گرایان است. مرغان در مقام مقایسه‌ی سرزمین خود با دیگر سرزمین‌هاست که زمینه‌ی مطرح‌شدن نیاز به داشتن پادشاه را فراهم می‌کنند.

جمله‌ی مرغان شدند آن جایگاه	بی‌قرار از عزت این پادشاه
شوق او در جان ایشان کار کرد	هر یکی بی‌صبری بسیار کرد
عزم ره کردند و در پیش آمدند	عاشق او دشمن خویش آمدند

(عطار، ۱۳۸۷: ۲۶۵)

هدهد، راهنمای طریقت، با سخنان خود به مرغان جرأت و جسارت می‌دهد و اراده‌ی آنان را برای گسستن بندهایی که آنان را به زمین و تعلقات آن بسته، تقویت می‌کند. حکایت‌هایی که هدهد برای مرغان می‌گوید، وجود راهی پنهان را میان عاشق و معشوق و عدم جدایی آنان، متمثل می‌کند. او مرغان را از وجود نسبتی میان آن‌ها و سیمرغ آگاه می‌سازد و رغبت سیر به‌سوی معشوق و شاه‌سیمرغ را در آنان برمی‌انگیزاند.

وادی طلب در منطق الطیر، منطبق با بعد انگیزشی است؛ چراکه درحقیقت، «طلب» اولین قدم در تصوف است و آن حالتی است که در دل سالک پیدا می‌شود تا او را به جست‌وجوی معرفت و تفحص در کار حقیقت وادارد. اولین گام در مسیر رسیدن به این وادی، نیاز و رفع آن است. چون پرندگان نیازمند پادشاه و رهبر می‌شوند، انگیزه نیز در آنان درونی می‌شود. همه‌ی مرغان با انگیزه، خواسته و نیازشان را مطرح می‌کنند.

مجمعی کردند مرغان جهان	آنچه بودند آشکارا و نهان
جمله گفتند: «این زمان در روزگار	نیست خالی هیچ شهر از شهریار
چون بُود کاقلیم ما را شاه نیست	بیش از این بی‌شاه‌بودن راه نیست
یکدیگر را شاید ار یاری کنیم	پادشاهی را طلب‌کاری کنیم»
پس همه با جایگاهی آمدند	سربه‌سر جوای شاه‌ی آمدند

(همان: ۶۱۷)

در مصیبت‌نامه، عنصر «درد» همچون رشته‌ی اتصالی است که از آغاز تا پایان، راهبر سالک است. سالک مصیبت‌نامه، لحظه‌ای، بی‌قدم درد پیش نمی‌رود؛ درواقع، می‌توان گفت این عنصر، برانگیزاننده‌ی وی در طلب حقیقت است. درد است که سالک را بی‌قرار رفتن می‌کند و او را به وادی طلب می‌کشاند و پیوسته با سالک همراه است.

سالک فکرت ز درد این طلب می‌نیاساید زمانی روز و شب
می‌دود تا تن کند با جان بدل دررساند تن به جان پیش از اجل

(عطار، ۱۳۸۶: ۹۴۷ و ۹۴۸)

در این اثر، آنچه که زمینه‌ی مطرح‌شدن خواسته را در سالک فکرت به وجود می‌آورد، ذکر است؛ به‌بیان دیگر، انگیزش در درون سالک شکل می‌گیرد. سالک فکرت با تفکر در مراحل رشد انسان، جوای حقیقت این آفرینش و زندگی می‌شود. سالک فکرت، به‌دنبال سرگردانی‌هایی که در تفکر برای او حاصل می‌شود، نیاز به راهنما را در درون خود حس می‌کند تا اینکه سرانجام به پیر می‌رسد و او را به‌عنوان راهنما انتخاب می‌کند.

عاقبت چون گشت سالک بی‌قرار در رهش افکند پیر نامدار

(همان: ۱۶۵)

سالک فکرت خواسته‌اش را با پیر و راهنما مطرح می‌کند و در جست‌جوی مراتب معرفتی است. درنهایت نیز، به خواسته و نیاز و انگیزش اوست که مراتب معرفتی به‌وسیله‌ی پیر و راهنما، تبیین می‌شود و جایگاه و مرتبه‌ی هر یک از مقامات از طریق سخنان پیر روشن می‌شود. یکی از نکاتی که در طی سلوک برای سالک حاصل می‌شود، یافتن ظرفیت آخرین مرحله و قدم نهایی در طریقت است و جان سالک تازه‌کار، از همان آغاز، بدون طی کردن مقاماتی که پیش رو دارد، به حقیقت، عارف نمی‌گردد و ظرفیت درک عالم معنا و قرب سراپرده‌ی جانان را نمی‌یابد.

در مقاله‌ی سی‌وسوم، حضرت داوود (ع) اشاره‌ای مستقیم به سلوک و دلایل آن دارد که چون سالک از داوود می‌خواهد نشان راه گم‌کرده‌ی او را به او بنماید تا به گنج حقیقت دست یابد، داوود به سالک یادآور می‌شود که ملک مسلم حقیقت، از آن پادشاهانی است که سلوک کرده‌اند و عمری در طلب، گام نهاده‌اند و پیامبری را نمی‌توان نام برد که بی‌مشقت جست‌وجوی حقیقت و بی‌سلوک در جاده‌ی طریقت و

شریعت، به هدف و مطلوب رسیده باشد. حضرت داوود این‌گونه، سالک را به طی همه‌ی مقامات سلوک تا رسیدن به درگاه حقیقت ترغیب می‌کند:

گفت داوودش که یک کار ملوک	راست نامد در ره حق، بی سلوک
پادشاهانی که در دین آمدند	جمله، در کار، از پی این آمدند
گر برین درگاه باری بایدت	عزم راهی قصد کاری بایدت

(همان: ۲۵۸)

۲.۴. تأکید بر فرآیند و شناخت موقعیتی

در *منطق الطیر*، شناخت موقعیتی با حرکت پرندگان و راه‌رفتن و گام‌برداشتن برای سفر صورت می‌گیرد. «دهد» در *منطق الطیر* راه را برای سالکان مشخص نمی‌کند، بلکه از هفت وادی پیش‌رو و خطرات آن‌ها سخن می‌گوید. به عقیده‌ی پورنامداریان، در عرفان، راه‌رفتن و اندیشیدن، فعل لازم است. هدف و راه از پیش معلوم نیست. راه با رفتن پدید می‌آید. به همین سبب است که: «الطَّرُقُ إِلَى اللَّهِ عَلَى عَدَدِ أَنْفُسِ الْخَلَائِقِ»؛ درست است که غایت طریقت، رسیدن به حقیقت است، اما راه‌ها مختلف است. اگر سالک به جایی نرسد، از حرکت بازمی‌ماند. حقیقتی که هر سالک به آن می‌رسد، حقیقت خود اوست. حقیقت در زبان واحد است؛ ولی در ارتباط با افراد و تفاوت آنان با یکدیگر، نسبی و متعدد و متفاوت است (نک: پورنامداریان، ۱۳۸۲: ۱۷۷). مقصد مرغان در *منطق الطیر* جستن پادشاهی است که تنها نام دارد، هیچ نشانی ندارد. نه از اندازه‌ی آن کسی آگاه است و نه آنکه رفته، بازگشته است. دهد از هفت وادی در راه، صحبت می‌کند که اگر از آن هفت وادی بگذری به درگاه می‌رسی. او می‌گوید کسی از مسافت و فرسنگ آن آگاه نیست و تنها باید در این راه گام نهاد و در سیر و فرایند آن وارد شد تا بدان آگاه شد:

گفت ما را هفت وادی در ره است	چون گذشتی هفت وادی درگه است
وانیامد در جهان زین راه کس	نیست از فرسنگ آن آگاه کس
چون نیامد باز کس زین راه دور	چون دهند آگهی ای ناصبور

(عطار، ۱۳۸۷: ۱۸۵)

در *مصیبت‌نامه* نیز سالک در هر یک از مقالات پیامبران، به مقامی خاص در عرفان هدایت می‌شود؛ در واقع این هدایت با قرارگرفتن در راه میسر می‌شود و سالک فکرت به‌طور مستقیم با آن درگیر می‌شود. پیر در مقاله حضرت آدم، سالک را به مقام بندگی

امر می‌کند؛ مقامی که پیر، آن را دلیل هبوط آدم می‌داند. بنابراین حضور سالک نزد آدم، به دلیل کسب چنین مقامی در جاده‌ی طریقت است و رهبری به‌تنهایی مدنظر نیست. در مقالات حضرت نوح نیز، علاوه بر اینکه پیر، سالک را به مقام مداومت در دردی که خاص نوح است، دعوت می‌کند، خود نوح نیز، سالک را به صبر در رسیدن به مقام بندگان خاص و صاحب معرفت فرامی‌خواند و به سالک می‌گوید که خود او هزاران سال در راه خدا اطاعت و عبادت کرده تا چنین مقامی برای او حاصل آمده است. در مقالات حضرت ابراهیم، سالک از سوی پیر به مقام خلّت ابراهیمی دعوت می‌شود و از سوی خود ابراهیم به مداومت در کار و عبادت کردن فراخوانده می‌شود. باید به این نکته توجه داشت که این مقامات با پیامبر آن مقالات، ارتباط مستقیم دارد و پیر طبق مقالات پیشین، خصلت صاحب مقالات را به سالک یادآور می‌شود. هر یک از این مراتب، معنا و مفهوم نمادین خاص خود را دارند و برای سالک گذر از همه‌ی آن‌ها و مراجعه به یکایک آن‌ها ضروری است. در مقالات سی‌ام، چون سالک از نزد نوح بازمی‌گردد، پیر نوح را شب و روز در نوحه و مصیبت می‌خواند و به سالک هشدار می‌دهد که تا درد عشق در وجود آدمی پدیدار نگردد، قصه‌ی درد برای او معنا ندارد؛ درواقع پیر توصیه‌ای سازنده برای او دارد که باید با واقعیت عینی روبه‌رو شود:

در مصیبت بود دایم مرد کار	نوحه بودش روز و شب از درد کار
تا نیاید درد این کارت پدید	قصه‌ی این درد نتوانی شنید
گر تو خواهی تا شوی مرد ای پسر	هیچ درمان نیست جز درد ای پسر

(عطار، ۱۳۸۶: ۲۹۱)

۳.۴. نقش مربی

بسیاری از محققان معتقدند که کیفیت آموزگار، از مهم‌ترین عناصر تعیین‌کننده‌ی عملکرد فراگیر است. این امر زمانی که بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی عمل شود، پررنگ‌تر است (نک: یادگارزاده و همکاران، ۱۳۸۷: ۶۰).

۳.۴.۱. فرآیند تسهیل

عطار در *منطق‌الطیر*، معلم و راهنمایی را برای مرغان در نظر می‌گیرد و صفاتی را برای این راهنما (هدهد) برمی‌شمارد که با مؤلفه‌های سازنده‌گرایی همخوانی دارد و نشانگر معلم خوب است: ۱. تیزفهمی و آگاهی به امور؛ ۲. آزادگی و آزادسازی دیگران؛ ۳. درد طلب داشتن (صاحب درد بودن)؛ ۴. سیر و سلوک و تحمل سختی‌ها.

تیزو همی بود در راه آمده	از بد و از نیک آگاه آمده
...چون من آزادم ز خلقان لاجرم	خلق آزادند از من نیز هم
چون منم مشغول درد پادشاه	هرگزم دردی نباشد از سپاه
سال‌ها در بر و بحر می‌گشته‌ام	پای اندر ره، به سر می‌گشته‌ام

(عطار، ۱۳۸۷: ۴۸)

هدهد در پی فرصتی است که مرغان، پیوندی عمیق بین نمادهای درونی و اکتسابات بیرونی ایجاد کنند. او به دنبال آن است که شوق کشف وجودی را در مرغان پرورش دهد. این راهنما در گفت‌وگو با مرغان ضمن حفظ معرفت و آگاهی پرندگان نسبت به مواضع خود، با نسبی‌سازی معرفت‌های آنان، به منظور افزایش آگاهی آنان حرکت می‌کند و سمت‌وسویی کامل‌تر به مفاهیم و معارف پرندگان می‌بخشد؛ بنابراین طی این برخورد هدهد، دیدگاه‌های مختلف و جهان‌بینی‌های گوناگون در فرایند «یاددهی- یادگیری» پرندگان، مجال بروز می‌یابد. با راهنمایی‌ها و سکوهایی که هدهد برای پرندگان در نظر می‌گیرد و آن‌ها را تبیین می‌کند، تحول ذهنی و درونی پرندگان، شکل می‌گیرد. راهکار و پیشنهاد هدهد برای تغییر جایگاه مرغان و درک آنان از مراتب عشق در خصوص هر مرغ متفاوت است. او وابستگی‌ها را به شکل عشق‌های افراطی مطرح و رد می‌کند. او توانایی خلاق را دامن می‌زند و آنان را از ماندن در قالب‌های کلیشه‌ای و عادت‌ی و بازدارنده بر حذر داشته، به سوی سرمایه‌های سرشار انسانی رهنمون می‌شود.

هر یک از مرغان به تناسب کاستی‌های خود، باید راهی در جهت ترقی و تحول در پیش گیرند. در شیوه‌ی هدهد، قبل از آنکه طی طریق جمعی آغاز شود، «بط» باید از وسواس‌رهایی یابد و «کبک» باید طمع را رها کند، پرنده‌ای دیگر نیز به صبر و بردباری دعوت می‌شود. بدین‌گونه به جای ارائه‌ی راه‌حلی کلی و جمعی برای هر یک از مرغان به تناسب ظرفیت فردی راهکاری پیشنهاد می‌شود و با بیان دشواری‌های راه و آگاهی‌دادن به آن‌ها، راه را برایشان تسهیل می‌کند.

در مصیبت‌نامه، حرکت گام به گام سالک با همراهی پیر و استمداد از انبیا به‌عنوان والیان برتر، تا ولایت کامل‌ترین خلق جهان است؛ همچنین آموزه‌های عرفانی از زبان عرفا و پیران طریقت، حتی دیوانگان، بیانگر قابلیت راهنما در مصیبت‌نامه است. پیر

(راهنما) در این منظومه، همچون آفتاب است؛ سالکان راه نیز چون اختران هستند و نوری کم‌رنگ در درون خویش دارند و به رهبری پیر راه می‌جویند:

آفتابی در دو عالم تافته عالمی اختر ازو ره یافته
تا به پیشان دیده ره را گام گام تا به پایان رفته در در، بام بام

(عطار، ۱۳۸۶: ۱۰۸)

پیر در مصیبت‌نامه، که عنوان تسهیل‌گری برآزنده‌ی اوست، با صفات پیشوا (همان: ۸۵)، نامدار (همان: ۱۰۲)، خرده‌دان (همان: ۱۲۵)، دلفروز (همان: ۱۸۷)، دیده‌ور (همان: ۲۰۱)، مقتدا (همان: ۲۴۵)، منتهی (همان: ۲۸۶)، توصیف می‌شود که نشان از هدایت‌گری او دارد:

سالک آمد پیش پیر راهبر قصه‌ی خود بازگفتش سر به سر

(همان: ۹۶)

۲.۳.۴. نقش واسطه‌ای زبان و گفت‌وگو

در منطق‌الطیر تعدادی از پرندگان تلاش می‌کنند به وسیله‌ی عقل خود، به زندگیشان سروسامانی بدهند؛ اما آنچه موجب می‌شود این سازوکار ساده‌ی روانی به شکلی پیچیده و عمیق به طرف تکامل حرکت کند، مشارکت گروهی و وجود راهنمایی است که تک‌تک پرندگان را با بحث‌های هدایت‌شده از فضایی متکی به محاسبات ساده و پیش‌پاافتاده به سمت وسوی اندیشه‌ای برتر و فراتر سوق می‌دهد. گفت‌وگوی همدل با مرغان در منطق‌الطیر تقریباً همگی مربوط به مسایل شرعی و اخلاقی است. همدل آن‌ها را با یادآوری عیوبشان، متوجه هدفی عالی (سیمرغ) می‌کند. هنگامی که همدل راهنما با عذر و بهانه‌های پرندگان روبه‌رو می‌شود، با روشن کردن وضع موجود آنان و تفسیر موقعیتشان، به تنظیم رفتار آن‌ها می‌پردازد. او در مواجهه با نظرات متفاوت پرندگان حالتی تدافعی و مخالف به خود نمی‌گیرد، بلکه در ضمن گفت‌وگو با هر پرنده، تلاش می‌کند تا کلام متعلق به دیگری را به کار گرفته، در عین حفظ معنایی که از پیش داشته، معنایی تازه به آن ببخشد.

برای نمونه «بلبل»، نماد انسان عاشق‌پیشه، درحالی‌که از فرط عشق مدهوش است:

بلبل شیدا در آمد مست مست وز کمال عشق نه نیست و نه هست

(عطار، ۱۳۸۷: ۱۲۰)

از اثربخش نبودن طرح هدهد (معلم) برای خود سخن می‌گوید؛ زیرا عشق گلرویان او را از عشق به هدف 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 دانسته و با تکرار کلمه‌ی «بس» بر این امر تأکید می‌کند:

من چنان در عشق گل مستغرقم کز وجود خویش محو مطلقم
در سرم از عشق گل سودا بس است زانکه مطلوبم گل رعنا بس است
طاقت سیمرخ ندارد بلبلی بلبلی را بس بود عشق گلی
(همان: ۱۲۱)

معلم (هدهد) گفت‌وگو را ادامه می‌دهد و او را از اهداف و زیبارویان زمینی به اهداف متعالی‌تر و به عشق سیمرخ اعلی ترغیب و از عشق به چیزهای زوال‌پذیر منع می‌کند؛ بنابراین هدهد در مقابل این صفت بلبل، ضمن تأکید بر آن، عشق را این‌گونه از طریق گفت‌وگو تغییر معنایی و گسترش می‌دهد:

هدهدش گفت ای به صورت مانده باز بیش از این در عشق رعنائی مناز
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
(همان)

هدهد در این عبارات، ضمن حفظ معنا و آگاهی بلبل نسبت به عشق خود، با نسبی‌ساختن این مضمون، در جهت آن حرکت می‌کند و سمت‌وسویی متعالی به آن می‌بخشد. این فرایند در مواجهه‌ی هدهد با سایر پرندگان نیز ادامه می‌یابد و یک سخن واحد، دو جهت‌گیری معناشناختی را در خود جمع می‌کند.

در مصیبت‌نامه، پیر به سالک، راه بازگشت را نشان نمی‌دهد، بلکه شرح گذر او را از هر مرتبه می‌شنود و حقیقت هر مرتبه از راه را که خود از آن گذشته است، برای سالک آشکار می‌کند. در هر مرتبه، راهنمایان، پاسخ خود را که اظهار حیرانی و بی‌اطلاعی است به سالک می‌گویند. روند گفت‌وگو در همه‌ی مراحل ادامه دارد؛ درواقع، سالک نزد پیر بازمی‌گردد و پیر از طریق گفت‌وگو و با تبیین صفت و استعداد هر مرحله برای او، زمینه‌ی گذر سالک به مرحله‌ی بعد را فراهم می‌کند. بعد از گفت‌وگوی پی‌درپی، تغییر نهایی حاصل شده و حقیقت به درون سالک تأویل می‌شود.

۳.۳.۴. روش اکتشافی

ارزش آموزه‌هایی که از روش اکتشافی به دست می‌آید، به دلیل درگیری استدلالی ذهن متربی با آن، فراوان است و در ذهن متربی جایگاهی پایدار پیدا می‌کند؛ از این رو متربی، به شیوه‌های گوناگون و با تنوع زیاد، از این روش در تربیت متربیان بهره می‌گیرد. در واقع می‌توان گفت «یکی از اهداف روش اکتشافی این است که یادگیری را لذت‌بخش و الهام‌بخش می‌کند. انگیزش در روش اکتشافی، عمدتاً درونی است و به دلیل هیجان و لذتی که در زمان رسیدن به بینش یادگیرنده دست می‌دهد، ایجاد می‌شود» (برونر، ۱۹۶۰: ۳۱).

با توجه به گوناگونی روش‌های مبتنی بر اکتشاف و با استناد به منطق‌الطیر و مصیبت‌نامه‌ی عطار، این روش به سه بخش عمده تقسیم می‌شود:

۳.۳.۴.۱. تمثیل. تمثیل یکی از مباحث مهمی است که علاوه بر ادبیات، به خصوص میان بلاغیون، در منطق نیز همواره در کانون توجه و طرح بوده است. تمثیل با ظرافت خاص خود، از طریق تصویرسازی عینی مفاهیم پیچیده، به شنونده یا خواننده می‌آموزد که هر چیز واحد یک ساخت است و در درون هر ساختی تغییر همواره امکان‌پذیر است و اینکه همواره بیش از یک منظر یا دیدگاه وجود دارد (نک: صاحبی، ۱۳۸۷: ۲۵).

به تصریح صاحبی، تمثیل تنها نوعی خیال‌پردازی شاعرانه یا لفاظی ادبی نیست، بلکه ابزاری قدرتمند برای شکل‌دهی به ادراک و تجربه‌ی مخاطب است. هر تمثیل واجد قدرت خاص خود است و می‌توان از آن به منزله‌ی یک ابزار ضروری برای انتقال مفاهیم استفاده کرد؛ در واقع تمثیل‌ها، مدل و الگوهایی هستند که شکاف بین تجربه‌ی «من» به عنوان یک فرد و نظریه‌ای را که فرد می‌تواند برای تبیین و توضیح تجربه‌ای خلق کند، پر می‌کنند (همان: ۵۶). استفاده از تمثیل در کلام، علاوه بر هنری‌تر کردن و زیباکردن آن، موجب افزایش رسانندگی پیام و تأثیر بیشتر بر مخاطب می‌شود. «با تمثیل و تشبیه، نوعی یادگیری معنی‌دار نیز تحقق می‌یابد؛ زیرا دانش‌آموزان اغلب با مثال‌ها و شبهه‌ها آشنا هستند؛ از این رو با مثال‌زدن و تشبیه‌کردن محتواهای آموزشی با آموزه‌های پیشین، بین آنان رابطه برقرار می‌کنند و تعلیم، بهتر و ساده‌تر انجام می‌شود» (حسینی‌زاده، ۱۳۸۹: ۱۵۰).

هدهد از زمینه‌های لازم برای درک هر یک از مرغان مطلع است، او آگاه است که هر سخن و هر بازی زبانی نمی‌تواند اثرگذار باشد؛ بدین جهت است که هدهد در هر وضعیت، متناسب با مجلس و جایگاه و برای اثرگذاری بیشتر، هر حکایت را انتخاب و عنوان می‌کند. این معلم سازنده‌گرا به صورت عینی برای یادگیری آن‌ها طراحی می‌کند و مرغان نیز آموزه‌های او را در قالب تجربه‌ها و دانسته‌های خود تفسیر می‌کنند و متناسب با زمینه و علاقه‌ی 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 می‌کند و به همین روش در پاسخ به عذر هر پرنده، حکایتی را روایت می‌کند (نک: عطار، ۱۳۸۷: ۹۵).

این جایگاه‌های متزلزل که مرغان در نتیجه‌ی اتکا به آن، دچار انفعال و بی‌حرکی و بی‌تدبیری شده‌اند، یک‌یک با استدلال‌های عقلانی، تمثیل 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 گذرنکردن از موقعیت ثابت خود، امکان یافتن جایگاه و موقعیتی فراتر را نخواهند داشت؛ درواقع 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 به‌طور غیرمستقیم نوعی پیوند میان یک گفتمان و گفتمان غیر ایجاد می‌کند» (کهنمویی، ۱۳۸۳: ۱۱ و ۱۲). بنابراین رغبت و انگیزه‌ی مرغان با شنیدن سخنان هدهد و حکایات و تمثیل‌ها برانگیخته می‌شود، چنان‌که ابیات ذیل مؤید آن است:

چون همه مرغان شنودند این سخن نیک پی بردند اسرار کهن
جمله با سیمرغ نسبت یافتند لاجرم در سیر رغبت یافتند

(عطار، ۱۳۸۷: ۵۸)

در منظومه‌ی مصیبت‌نامه، پیر مرحله به مرحله، سالک فکرت را راهنمایی می‌کند و گفت‌وشنود سالک با پیر و بعد از آن با ملایک و انبیا و با تمام عوالم که بر آن‌ها عبور می‌کند، مشحون از دقایق طریقت و در عین حال آکنده از قصه‌ها و تمثیلات عبرت‌آموز است. روایت قصه‌ها و حکایت‌های تمثیلی از زبان پیر به منزله‌ی ابزاری است که از آن

کارها می‌انگیزد و فواید بسیاری به بار می‌آورد. معانی نهفته در هر حکایت دری از درهای طریق را به روی سالک فکرت می‌گشاید و او را قدم به قدم در رسیدن به شناخت هدایت می‌کند. یکی از مهم‌ترین پیام‌هایی که در این منظومه از طرف راهنما به سالک داده می‌شود و تمثیل و حکایاتی نیز در این موضع پرداخته شده، پیام مرگ است. پیر معتقد است دنیا آنقدر بی‌ارزش و اعتبار است که انسان در هنگام مرگ همه چیز آن را رها می‌کند و چیزی از آن را با خود نمی‌برد. او سرانجام با زبان اشاره و تمثیل ندا می‌دهد که مرگ حق است و همه باید خود را آماده‌ی روز رفتن کنند. نکته‌ی مهمی که در برخی حکایات و تمثیل‌ها به چشم می‌آید، این است که راهنما به گونه‌ای حکایت را برای مرید روایت می‌کند که مشخص می‌شود ساختار داستان کم‌اهمیت است و اهمی‌امی به فضاسازی و توصیف ریز و دقیق اجزای روایت ندارد؛ تا جایی که حتی نام و مشخصات شخصیت‌ها نیز چندان مهم دانسته نشده است؛ چراکه شخصیت در غالب این داستان‌ها، حضوری اعتباری دارد. گویی تنها چیزی که برای راهنمایان، مهم به نظر می‌رسیده، نوع تفکر و دقت در رفتارهای تمثیلی بوده است؛ بنابراین غلبه‌ی انگیزه‌های تعلیمی باعث شده برخی از این تمثیلات، بدون پایان‌بندی مناسب و تنها زمانی که نکته‌ی محتوایی آن‌ها از زبان یکی از اشخاص داستان نقل می‌شود، خاتمه یابند؛ برای نمونه در داستان «شیخ مهنه و گبر»، حکایت به محض بیان غیرمستقیم نکات تعلیمی «ناکارآمدی اسامی در تحقق بخشی به انتظارات نام‌گذاران» و «همسو نبودن همیشگی تفأل بندگان با مقدرات الهی» از زبان گبر، پایان می‌گیرد و راوی خروج ابوسعید ابوالخیر از قبض یا ماندن او در آن حالت پس از استماع سخن گبر را ناگفته می‌گذارد (عطارد، ۱۳۸۶: ۱۷۲).

۲.۳.۳.۴ پرسش‌های غیرایجابی. پرسش، علاوه بر برخورداری از ویژگی‌های بلاغی و زبانی، یکی از عوامل ایجاد تفکر خلاق است. هدف از طرح پرسش در تفکر خلاق را عواملی همچون بیدارکردن اندیشه، به حرکت درآوردن و راهبری فکرها در جهتی معین و آشنایی با طرز تفکر مخاطب می‌توان برشمرد. آنچه بیش از همه در سلامت بنیان گفت‌وگو تأثیر دارد، طرح پرسش است. در منطق‌الطیر، 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 می‌پرسند که اگر به مقصد نرسند چه خواهد شد؟

جمله‌ی مرغان چو بشنیدند حال سربه سر کردند از هدهد سؤال
کی رسیم آخر به سیمرغ رفیع؟ گر رسد از ما کسی باشد بدیع

(عطار، ۱۳۸۷: ۲۴۲)

مرغان در فرایند یادگیری هستند و همچنان بر پرسش‌های خود اصرار می‌ورزند و از هدهد درباره‌ی هدف و نسبت خود با سیمرغ می‌پرسند:

«نسبت ما چیست با او بازگویی؟ زان که نتوان شد به عمیا رازجوی»

(همان: ۲۸۰)

هدهد در برابر پرسش مرغان جوابی آمیخته با پرسش می‌دهد که این رویکرد هدهد از دید منش سازنده‌گرا بسیار درس‌آموز است. از آنجایی که مرغان در مقام تردید و انکار قرار دارند، هدهد، استدلال استقرایی را به وسیله‌ی پرسش بیان می‌کند:

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 پای دریا تا به فرق؟

(همان)

بعد از گفت‌وگوی تک‌تک مرغان، همه‌ی مرغان به یک ارزیابی از خود و هدهد می‌رسند و مغالطه‌ها و استدلال‌های صوری و سفسطه‌ها را از استدلال‌های واقعی تمیز می‌دهند. هدهد در ادامه به گفت‌وگوی انتقادی برای بازسازی واقعیت می‌پردازد و نقادانه مرغان را از بددل‌بودن در راه رسیدن به این هدف، برحذر می‌دارد.

در مصیبت‌نامه نیز سالک با ندانستن و حیرت نخستین روبه‌رو می‌شود. برای اینکه عوالم بسیاری در راه طریقت برای او مکشوف شود، دچار سرگردانی و حیرت می‌گردد و با پرسش و «چه کنم؟ چه کنم؟» قدم در وادی طلب می‌گذارد:

«چه کنم و چه کنم» همیشه جفت ماست «می‌ندانم می‌ندانم» گفت ماست
گر در این میدان کشندت یک دمی بر تو تابد از تحیر عالمی
ور ره این پرده نگشاید تو را این همه افسانه‌ای آید تو را
گر تو را دانش اگر نادانی است آخر کار تو سرگردانی است

(عطار، ۱۳۸۶: ۶۹)

ع. _____ مجله‌ی شعرپژوهی (بوستان ادب) / سال ۹، شماره‌ی ۳، پاییز ۱۳۹۶ (پیاپی ۳۳)

حیرت در مصیبت‌نامه از همان آغاز گریبان سالک را می‌گیرد و سالک به سرگشته‌بودن و سرازپانشناختن در طلب معرفت فراخوانده می‌شود.

۳.۳.۳.۴. بیان حکایت از زبان دیوانگان. این نوع بیان، همانند طرح معما و ایجاد سؤال در ذهن سالک است و باعث می‌شود که او از لحاظ ذهنی دغدغه‌ی جواب پیدا کند و بر خلاف بیان مستقیم که در ذهن فرد داده‌هایی انباشته می‌شود و به سرعت تأثیرشان از بین می‌رود، ترتیبی به مراتب پایدارتر را در ذهن متربی شکل می‌دهند. حکایت از زبان دیوانگان و گفتارهای خلاف عرف و عادت، ذهن را از مفهوم‌های جبری می‌رهاند و به آزادسازی ذهن از قیدهای اسارت‌بار، یاری می‌رساند؛ در واقع بیان حکایات از زبان دیوانگان، به‌نوعی شکستن بت‌ها و عادت‌های ذهنی است و با واداشتن ذهن به کنکاش و تلاش برای درک و فهم بیشتر، در نهایت به یادگیری اکتشافی می‌انجامد.

در منطق‌الطیر حکایاتی چون: «دیوانه‌ای به هند که جبّه‌ای ژنده به او بخشیدند» (عطار، ۱۳۸۷: ۱۱۲)، «دیوانه‌ی تن‌برهنه و گرسنه» (همان: ۱۷۸)، «دیوانه‌ای که در کوهسار با پلنگان انس گرفته بود» (همان: ۲۱۵)، «مجنون که پوست پوشید و با گوسفندان به کوی لیلی رفت» (همان: ۲۴۷) و در مصیبت‌نامه نیز ۱۴۸، ۱۵۰، ۱۵۹، ۲۶۰، ۲۰۳، ۱۲۷، ۱۶۸، ۱۲۹، ۱۳۰ و... به گفت‌وگوی شخصیت‌های متعدد با دیوانگان و مجانین پرداخته است.

۵. نتیجه‌گیری

بررسی منطق‌الطیر و مصیبت‌نامه در سطح محتوایی و زبانی براساس نظریه‌ی سازنده‌گرایی، حاکی از انطباق بارز مؤلفه‌های سازنده‌گرایی در این دو منظومه‌ی عرفانی است که با انگیزش درونی متربیان، فعال‌بودن و مشارکت در بحث گروهی، در مسیر سفر قرار گرفتن و شناخت موقعیتی، فرآیند تسهیل و روش‌های یادگیری اکتشافی، درک‌کردنی و دریافتنی است. انگیزه در دو منظومه شروع حرکت است و طلب را در سالکان برمی‌انگیزاند؛ در واقع، استعداد بالقوه و خواسته و آرزوی مرغان، محرک انگیزه‌ی درونی آنهاست و نیازشان به پادشاه، سبب تقویت این انگیزش درونی می‌شود. این مؤلفه نیز در مصیبت‌نامه با تدبّر و نگرش درونی در فلسفه‌ی آفرینش تقویت شده است.

فرایند و شناخت موقعیتی نیز در دو منظومه پررنگ است. در *منطق الطیر*، سی مرغ با اینکه از چند و چون مسیر آگاه نیستند، در راه گام می‌نهند و در سیر و فرایند سلوک قرار می‌گیرند؛ در نهایت با طی کردن مسیر سفر و گذر از وادی‌ها، به معرفت و شناخت دست می‌یابند. سالک *مصیبت‌نامه* نیز با هر یک از چهل مقام به‌طور مستقیم درگیر می‌شود و با مداومت در کار و روبه‌رو شدن با واقعیت عینی، به معرفت و درکی درست از مقامات می‌رسد.

تسهیل‌کنندگی راهبران نیز با سازندگی در امر تربیت همراه است؛ به‌طوری‌که راهبر هر دو منظومه، با آگاهی به امور، در پی آزادسازی سالکان هستند و با دردطلبی که در سالکان برمی‌انگیزند، بین نمادهای درونی و اکتسابات بیرونی سالکان پیوندی عمیق ایجاد می‌کنند و تحول ذهنی و درونی آنان را سبب می‌شوند. راهبران دو منظومه، این مهم را از طریق نقش واسطه‌ای زبان برای رشد فرایندهای فکری سالکان دنبال می‌کنند و با درگیر کردن ذهن آنان و واداشتن به تعمق و اندیشیدن، سالکان را به شناختی که در جست‌وجوی آن هستند، رهنمون می‌سازند. راهبران به شیوه‌های گوناگون آموزشی و با مددگرفتن از ترفندها و شگردهای ادبی مانند تمثیل، پرسش‌های غیرایجابی و روش‌های تربیتی غیرمستقیم، دستیابی به شناخت و رسیدن به حقیقت را برای سالکان میسر می‌کنند.

از آنجاکه روش سازنده‌گرایی، از ترکیب تربیت‌های آزمایش شده و نسبتاً صحیح، الگوبرداری شده و عرفا نیز در برخی نمونه‌ها روش‌هایی را به کار گرفته‌اند که با این نظریه همخوان است، شاید بتوان بدین نتیجه رسید که عرفا نیز از یک روش تربیتی صحیح برخوردار بوده‌اند. چنان‌که دنیای معاصر نیز با تحقیق و بررسی روش‌های معمولی که انسان امروز به کار می‌گیرد به این مهم دست یافته است.

منابع

- باخرزی، یحیی. (۱۳۶۲). *فصوص‌الادب*. به‌کوشش ایرج افشار، تهران: دانشگاه تهران.
- صاحبی، علی. (۱۳۸۷). *تمثیل درمانگری در بازسازی شناختی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۸۲). *دیدار با سیمرغ*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

جعفری، محمدتقی. (۱۳۶۰). شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

دانشگر مقدم، گلرخ. (۱۳۸۸). «فهم مسأله‌ی طراحی در آموزش معماری؛ بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر فهم کافی از مسئله‌ی طراحی به‌عنوان آغازگاهی برای طراحان مبتدی». فصلنامه‌ی هنرهای زیبا، ش ۳۷، صص ۵۹-۶۸.

رفیعی، فروغ. (۱۳۸۲). «کاربرد دو نظریه‌ی آموزشی در کلاس درس؛ نظریه‌ی ساختگرا، نظریه‌ی یادگیری اجتماعی». فصلنامه‌ی پرستاری ایران، ش ۳۲ و ۳۳، صص ۵۰-۵۶. شیخی فینی، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). «تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی». تازه‌های علوم شناختی، س ۴، ش ۳، صص ۶۵-۷۳.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). «نظریه‌ی سازندگی یادگیری و کاربردهای آموزشی آن». فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت؛ ویژه‌نامه‌ی روش‌های تدریس، ش ۶۵، صص ۶۱-۷۶. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۳). روان‌شناسی پرورشی نوین؛ روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی؛ روش‌ها و فنون تدریس. تهران: سمت.

حسینی‌زاده، سیدعلی. (۱۳۸۹). نگرشی بر آموزش. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. عطار نیشابوری، فریدالدین. (۱۳۸۶). مصیبت‌نامه. تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی، تهران: سخن.

_____ . (۱۳۸۷). منطق‌الطیر. تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی، تهران: سخن.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۴). رویکردی نمادین به تربیت دینی با تأکید بر روش‌های اکتشافی. تهران: قدیان.

کرین، ویلیام. (۱۳۸۹). نظریه‌های رشد مفاهیم و کاربردها. ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی، تهران: رشد.

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

کوهن، لوئیز و لارنس مانیون. (۱۳۷۲). راهنمایی عملی تدریس. ترجمه‌ی فاطمه شاکری، مشهد: جهاد دانشگاهی.

گیج، ان. ال. (۱۳۷۴). *مبانی علمی هنر تدریس*. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی، تهران: مدرسه.

فردانش، هاشم. (۱۳۷۷). «طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی». *فصلنامه‌ی علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، س ۷، ش ۲۴ و ۲۵، صص ۱۹۲-۱۲۰.

_____ و علی‌اکبر شیخی فینی. (۱۳۸۱). «درآمدی بر سازنده‌گرایی در روان‌شناسی و علوم تربیتی». *فصلنامه‌ی علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، س ۱۲، ش ۴۲، صص ۱۲۵-۱۴۵.

فرمی‌هنی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳). *پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت*. تهران: آییژ. ندیمی، هادی. (۱۳۷۴). «مدخلی بر روش‌های آموزش معماری». *فصلنامه‌ی صفا*، ش ۲، صص ۹۴-۱۰۳.

نقیب‌زاده، عبدالحسین. (۱۳۷۷). *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: طهوری. ویگوتسکی، لوسموویچ. (۱۳۷۱). *اندیشه و زبان*. ترجمه‌ی حبیب‌الله قاسم‌زاده، تهران: فرهنگان.

وست وود، پیتر اس. (۱۳۹۰). *روش‌های تدریس؛ با تأکید بر رویکرد سازنده‌گرایی*. ترجمه‌ی یوسف نامور، اردبیل: دانشگاه آزاد اسلامی.

یادگارزاده، غلامرضا و همکاران. (۱۳۸۷). «تأملی بر کارکرد نظریه‌ی یادگیری ساختن‌گرایی در آموزش عالی». *ماهنامه‌ی مهندسی فرهنگی*، ش ۲۳ و ۲۴، صص ۷۲-۸۳.

Bieler, R. F. & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching*. Houghton Mifflin.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University.

_____. (1961). *The act of discovery*, In: Harvard Educational Review, 31 (1), pp21-23.

_____. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Belkapp Press.

Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Vavrus, F. (2009). "The Cultural Politics of Constructivist Pedagogies; Teacher Education Reform in the United Republic of Tanzania". *International Journal of Educational Development*, 29 (3), pp303-311.

Vygotsky, L, s. (1978a). "Tool and symbol in child development, In M. cole V. johon s. scribrer & E. Soubeman (Eds)". In: *Mind in society; The development of higer psychological processes*. Cambrige: Harvard University press.

Vygotsky, L, s. (1978b). *Mind and society: The development higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.