

## بازشناسی مؤلفه‌های شاگردپروری در عرفان اسلامی با تأکید بر منش

### معلمی جنید بغدادی، بایزید بسطامی و نجم‌الدین کبری

عاطفه نادری\*

محمدحسین حیدری\*\*

سیدعلی اصغر میرباقری فرد\*\*\*

#### چکیده

«عرفان اسلامی» یکی از منابع غنی در فرهنگ اسلامی-ایرانی است که با رجوع به آن، می‌توان دلالت‌های ارزشمندی برای تعلیم و تربیت اسلامی، بازشناسی نمود. یکی از این دلالت‌ها، «شاگردپروری» است. بسیاری از عرفای مسلمان، ضمن اهتمام به سیر و سلوک عرفانی، به پرورش شاگرد نیز التفات ویژه‌ای داشته‌اند. در این راستا، پژوهش حاضر به مطالعه احوال، اقوال و منش شاگردپروری سه عارف مشهور یعنی جنید بغدادی، بایزید بسطامی و نجم‌الدین کبری پرداخته و با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون، بیست و چهار مؤلفه شاگردپروری را بازشناسی نموده است. در گام بعدی، مؤلفه‌های اولیه (خرده مضمون‌ها) در قالب دو مضمون سازمان‌دهنده (منش فردی و منش میان‌فردی) دسته‌بندی شدند و در نهایت همه آنها در ذیل مضمون فراگیر «منش شاگردپروری» قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از میان مضمون‌های استنتاج شده، شش مضمون «عبودیت و بندگی خداوند، حسن خلق، تخصص و تبحر علمی، کلام نافذ و تأثیرگذار، مجاهدت در کسب علم و حفظ حرمت و شخصیت شاگردان» از بیشترین فراوانی برخوردار بوده و از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم شاگردپرور محسوب می‌شوند. تدوین شبکه مضامین، چارچوب مفهومی از رابطه مضمون‌های شاگردپروری و الگوی «معلم شاگردپرور» از دیگر یافته‌های این پژوهش به شمار می‌آید.

**واژگان کلیدی:** شاگردپروری، منش معلمی، عرفان اسلامی، جنید بغدادی، بایزید بسطامی، نجم‌الدین کبری.

a.naderi6671@gmail.com

\* کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

mh.heidari@edu.ui.ac.ir

\*\*\* استاد گروه ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان

bagheri@ltr.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۲/۱۵ تاریخ تأیید: ۱۳۹۹/۶/۵

## مقدمه

با وجود گذشت بیش از چهار دهه از انقلاب اسلامی، نظام آموزش و پرورش فعلی کشور ما، هنوز تا حد زیادی از الگوهای وام گرفته از غرب متأثر است. پیشینه این موضوع، به طور عمده به زمان قاجار و آشنایی ایرانیان با متون غربی، رفت و آمد درباریان و متمولین به اروپا و فرستادن جوانان برای آموزش به خارج از کشور برمی گردد.<sup>۱</sup> زمان کوتاهی پس از این مواجهه، مدارسی به سبک غربی در برخی از شهرها تأسیس شد و معلمانی از کشورهای اروپایی برای تدریس به ایران دعوت شدند.<sup>۲</sup> این رخداد از دو وجه قابل توجه بود: از سویی، دست اندرکاران تربیتی با نگاهی خوش بینانه، اهداف، اصول و روش های تعلیم و تربیت غربی را با کمترین دخل و تصرف و بومی سازی در آموزش کشور به کار گرفتند و از سوی دیگر، دانشجویان بازگشته از اروپا، نسبت به نظام آموزشی بومی و سنتی بدبین شده، آن را ناکارآمد دانسته و به طور عمده بدان پشت کردند. این روند در دوران پهلوی اول و دوم نیز با شرایطی به نسبت مشابه ادامه یافت.

پس از انقلاب اسلامی، گرچه تلاش هایی در جهت بومی سازی و تحقق اهداف و اصول تربیت اسلامی صورت گرفت، اما نتایج آن چندان رضایت بخش نبوده و حتی اسناد بالادستی ارزشمندی چون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز، مجال تحقق نیافته اند. برخی بر این باورند که «بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، علی رغم تمایل شدید و اساسی به بازگشت به فرهنگ اصیل و غنی ایران-اسلامی، این گرایش در حد شعار و آرمان یا به تعبیر صحیح تر آرزو باقی مانده است» (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۱۳۲).

یکی از آثار برجسته از آموزش و پرورش اقتباسی فعلی، تعلیم-محور بودن آن است. دغدغه اصلی این نظام آموزشی، انتقال دانش و تکیه بر بعد شناختی است و معیار شأن و ارزش دانش آموزان و دانشجویان، کسب نمره در ارزشیابی ها، موفقیت در کنکور و مواردی از این قبیل است. «والدین نیز در اثر غلبه روحیه مادی و فن سالارانه بر علم و تحصیل، به آموزش و موفقیت تحصیلی فرزندان بیش از هر چیز حساس هستند» (ملکی، ۱۳۸۹، ص ۲۰۲). در این میان، آنچه اغلب نادیده گرفته می شود، پرورش استعداد های اصیل انسانی و تعالی اخلاقی و معنوی شاگردان است.

۱. به عنوان نمونه «در سال ۱۳۰۸ قانونی به تصویب رسید که طبق آن دولت موظف شد تا شش سال هر سال حداقل صد دانشجو را از میان دارندگان مدرک دیپلم برای ادامه تحصیل به کشورهای خارجی اعزام کند. طبق این قانون ۳۵ درصد از سهمیه مذکور مختص داوطلبان حرفه معلمی بود» (حیدری عبیدی، ۱۳۷۴، ص ۶۶).

۲. «در سال ۱۳۰۰ یک باب مدرسه نظامی در اصفهان و در سال ۱۳۰۲ یک مدرسه نظامی در تهران با معلمین ایرانی که از فارغ التحصیلان دارالفنون بودند و عده ای معلم اروپایی دائر گردید. همچنین، در تبریز نیز مدرسه ای با معلمین ایرانی و اروپایی تأسیس گردید که بعد از مدرسه دارالفنون دومین مدرسه دولتی جدید بود» (صدیقی، ۱۳۵۴، ص ۳۵۷).

از دیگر معایب این نظام آموزش-محور آن است که معلم به عنصری منفعل تبدیل می‌شود که بیشتر در جهت تحقق اهداف آموزشی و مشخصاً انتقال محتوای کتب درسی به شاگردان تلاش می‌کند. در این شرایط، معلم، از جایگاه یک الگوی اخلاقی و مربی تأثیرگذار، به شخصیتی ماشینی و انتقال‌دهنده اطلاعات تنزل می‌یابد. با این اوصاف، به نظر می‌رسد یکی از شئون فراموش شده حرفه معلمی در جامعه کنونی ما، کم‌توجهی به تربیت شاگردان در مقیاس عام و «شاگردپروری» در مقیاس محدودتر است. اما منظور از شاگردپروری چیست و از حیث مقیاس یا حوزه عمل، چه تفاوتی با نقش یا وظیفه تربیتی معلم دارد؟

«شاگردپروری» را می‌توان آگاهی و حساسیت معلم نسبت به نقش تربیتی خویش و تلاش برای ایجاد رابطه‌ای مستمر، سازنده، الهام‌بخش و فراتر از انتقال معلومات، با شماری از شاگردان مستعد به منظور هدایت آنها به سمت ارزش‌های متعالی تعریف کرد. به نظر می‌رسد عدم التفات جدی به این رسالت در حرفه معلمی، یکی از حلقه‌های مفقوده نظام آموزشی امروز ماست؛ معضلی که برخی از صاحب‌نظران دغدغه‌مند جامعه از جمله رهبر معظم انقلاب، بر آن تأکید کرده‌اند:

«اساتید باید یکی از اهتمام‌هایشان شاگردپروری باشد. ارزش استاد، اعتبار استاد در بیرون، به شاگردان اوست. در حوزه‌های علمیه ما هم همین‌طور است. آن استاد، آن فقیه یا حکیمی ارزش بیشتری دارد که آثار وجودی او به شکل شاگردان و تلامذه برجسته او، خودش را نشان بدهد. شاگردپروری کنید. این افرادی که می‌آیند در کلاس‌های درس شما می‌نشینند و شما با آنها با عنوان استاد مواجه می‌شوید، اینها را نباید به حساب مستمع یک سخنرانی یا یک منبر به حساب آورد؛ نه! باید مثل مصنوعی که اینها را می‌خواهید با دست خودتان بسازید، با اینها برخورد کنید. البته استعدادهای یکسان نیست، شوق‌ها یکسان نیست، زمینه‌ها و فضاهای گوناگون یکسان نیست؛ اما این هدف برای اساتید، به نظر من یک هدف جدی باید باشد. نگاه کنید ببینید چقدر شاگرد پرورش دادید. شاگرد فقط آن کسی نیست که سر کلاس حاضر می‌شود؛ آنی است که به وسیله شما ساخته و تحویل جامعه داده می‌شود» (دیدار مقام معظم رهبری با اساتید و رؤسای دانشگاه‌ها، ۱۳۷۶/۰۸/۰۹).

یکی از راه‌های احیای هدف یادشده در جامعه ما، رجوع به الگوی تجربه شده و بومی «عرفان اسلامی» است. در عرفان اسلامی، رابطه مربی و متربی با آنچه امروزه در عرصه آموزش و پرورش کشور به چشم می‌خورد، متفاوت بود. عرفای شاگردپرور، سال‌های طولانی محل رجوع شاگردان بودند و تمام همت خود را وقف پرورش همه‌جانبه آنان می‌کردند تا آنجا که برخی از القابی که به

آنان نسبت می‌دادند، منحصر به تبحرشان در شاگردپروری و رساندن متربی به قله‌های معرفت و حقیقت راستین بوده است.

به‌عنوان نمونه، «شیخ نجم‌الدین کبری» که عارفی وارسته و شاگردپرور بوده را «شیخ ولی‌تراش»<sup>۱</sup> نام نهاده‌اند. گویی این عارف نامی، همچون مجسمه‌سازی متبحر، از انسانی مبتدی در مسیر سیروسلوک، انسانی می‌آفرید که به معرفت حقیقی نائل شده و پس از طی کردن راه‌های صعب‌العبور به مدد استاد، خود، ولی و محل رجوع انسان‌های دیگر می‌شد و زنجیره شاگردپروری را ادامه می‌داد. این عرفای بزرگ، آنچنان دغدغه پرورش شاگردان خویش را داشتند و در تعالی آنها همت می‌گماشتند که گاه شاگردان با استعداد، در مراتب عرفان از استاد خویش پیشی می‌گرفتند.<sup>۲</sup>

با این اوصاف، پژوهش حاضر در پی بازشناسی مفهوم و مؤلفه‌های شاگردپروری و تدوین چارچوب مفهومی ارتباط میان این مؤلفه‌ها در بستر عرفان اسلامی است تا نمونه‌ای واقعی و موفق از ارتباط معلم و شاگرد و ویژگی‌های معلم شاگردپرور را واکاوی نماید. بدین منظور، سه عارف شاگردپرور مربوط به دوره اول عرفان اسلامی (قرن دوم تا پایان قرن ششم هجری) یعنی بایزید بسطامی، جنید بغدادی و نجم‌الدین کبری انتخاب شدند<sup>۳</sup> تا منش معلمی آنها در شاگردپروری واکاوی شود. به امید آنکه، یافته‌های این پژوهش، تلنگری باشد برای معلمانی که از اعجاز رابطه عاطفی مستمر بین معلم و شاگرد در جهت‌دهی اخلاقی و معنوی نسل آینده غافلند و رسالت معلمی خویش را به انتقال معلومات کتب درسی به فراگیران، محدود کرده‌اند.

## گذری اجمالی بر زندگی نامه عرفای منتخب

### بایزید بسطامی

طیفور بن عیسی بن آدم بن سروشان در اواخر قرن دوم و اوایل قرن سوم هجری قمری می‌زیست. درباره زندگی بایزید اطلاعات بسیار محدود و ناقصی در دست است، با آن همه آنچه از تعلیم و تربیت و عرفان او باقی است به هیچ وجه ناقص و مبهم نیست (زرین‌کوب، ۱۳۶۷، ص ۳۵-۳۷). به گفته عطار، بایزید در راه سیر و سلوک عرفانی و کسب معرفت و حقیقت، به مدت سی سال از بسطام به شام سفر کرده و به کسب علم مشغول شده و می‌گوید وی در این زمان صدوسیزده پیر را خدمت کرده است (عطار، ۱۳۸۶، ص ۱۳۹).

۱. «وی را شیخ ولی‌تراش نیز گفته‌اند به سبب آنکه در غلبات وجه نظر مبارکش بر هر که افتادی به مرتبه ولایت رسیدی» (جامی، ۱۳۷۰، ص ۴۲۲).

۲. به‌عنوان نمونه «شیخ عطار نقل فرموده است که وقتی از شیخ سری سؤال کردند که هیچ مرید را درجه از درجه پیر بلندتر باشد؟ گفت باشد و برهان او ظاهر است، جنید را درجه بالای درجه من است» (عطار نیشابوری، ۱۳۸۶، ص ۳۱۰).

۳. دلیل این انتخاب در بخش روش تحقیق توضیح داده شده است.

در طول مدتی که بایزید در بسطام به سر برده است، برخلاف آنچه گفته‌اند، عزلت‌نشین نبوده و از معاشرت با مردم دوری نکرده است. گزارش‌هایی که درباره‌ی وی هست و همین‌طور اقوال بسیاری که به صورت تعالیم و سؤال و جواب از او در دست است، نشان از آن دارد که وی مریدان و شاگردان بسیاری داشته و از نقاط دور برای دیدار او می‌آمدند و برخی نیز مدتی طولانی نزدش می‌ماندند (اسفندیار، ۱۳۸۴، ص ۴۲). نزدیک‌ترین مرید و دوست صمیمی وی «ابوموسی» برادرزاده‌ی اوست که بسیار به بایزید علاقه و محبت داشته و تمام زندگی خویش را وقف خدمت به وی کرده است (زرین‌کوب، ۱۳۶۷، ص ۳۷).

یکی دیگر از شاگردان نزدیک بایزید و دومین شخصی که در انتقال اقوال او نقش مهمی ایفا کرد، «ابوموسی دیلی» است. وی اصالتاً اهل ارمنستان بود و مدتی محضر پیر را درک کرد و بسیاری از سخنان او را به خاطر سپرد. بعدها بایزید از او خواست به ارمنستان بازگردد تا طریق عرفان را در آنجا رواج دهد. از دیگر شاگردان او می‌توان به «سعید راعی»، «خطاب طرازی»، «ابومنصور جقنوی»، «عبدالله یونابادی» اشاره کرد. هم‌ایشان بودند که به کمک بستگان بایزید موجب اشاعه و استمرار سنت صوفیانه‌ی او و مکتب خراسان شدند (سهلگی، ۱۳۸۴، ص ۵۲-۵۴). به تدریج و در طول زمان بایزید شاگردان بیشتری به خود جذب می‌کند که در کشف‌المحجوب از آنها به‌عنوان «طیفوریه» یاد می‌شود (هجویری، ۱۳۸۰، ص ۲۲۸-۲۲۹).

### جنید بغدادی

ابوالقاسم جنید بن محمد بن جنید خزاز قوایری، عالم و شیخ معروف قرن سوم هجری و از پیشگامان تصوف بغداد است. خانواده‌ی او مسلمان و اصالتاً ایرانی و از نهانوند بودند (خطیب بغدادی، بی‌تا، ص ۱۲۴). وی در کودکی پدر خود را از دست می‌دهد و تحت تربیت دایی خویش سری سقطی (ف. ۲۵۳ هـ.ق) قرار می‌گیرد. این رابطه‌ی خانوادگی با استادش را می‌توان بزرگ‌ترین عامل موفقیت جنید در زمینه‌ی علم و عرفان به‌شمار آورد. او از ابتدای کودکی با مراقبت‌های ویژه‌ی سری با راه و روش تهذیب و سلوک نفس آشنا می‌شود و در ادامه‌ی حیات خویش در بغداد و در محضر استادان بلندمرتبه‌ی آن زمان به علم‌آموزی می‌پردازد و پس از آن به پرورش شاگردانی همت می‌گمارد که هر یک از بزرگان زمان خویش و از تأثیرگذاران بر عرفان و تصوف اسلامی می‌شوند (عطار، ۱۳۸۶، ص ۳۶۳).

او از جمله عارفان صاحب‌تألیف دوره‌ی خود بوده و حدود بیست کتاب از وی باقی‌مانده است. از جمله: قصیده صوفیه، السر فی انفس الصوفیه، کتاب الميثاق، الوصایا، کتاب فی الاوهیه، دوائ الارواح، رساله الی بعض اخوانه، رساله الی یحیی بن معاض رازی، رساله الی عمر بن عثمان مکی،

کتاب الفنا، کتاب فی الفرق بین الاخلاص و الصدق، مسائل فی التوحید، شرح شطحات ابی یزید بسطامی و بسیاری کتب دیگر منسوب به او (دهباشی و میرباقری فرد، ۱۳۸۸، ص ۱۰۶).

شهرت بسیار و نفوذ شدید جنید در اندک مدتی او را در موقعیت خاصی قرار داد؛ به طوری که با بیشتر صوفیه عصر خود مراوداتی داشت؛ البته درجه رفاقت و نزدیکی او با همه عارفان به یک اندازه نبود. گروهی از این عارفان در زمره شاگردان و مریدانش بودند، بعضی اصحاب و اقانش و عده‌ای نیز «صاحب سر» او بودند (اسفندیار، ۱۳۸۴، ص ۷۸). شاگردان مستقیم او را می‌توان در دو گروه جای داد: گروه اول آنها که شاگردی تربیت نکرده‌اند و اگر مریدی داشته‌اند، اسمی از آنها در میان نیست و مکتب جنید از طریق آنها ادامه نمی‌یابد که تعدادشان نیز به نسبت زیاد است؛ گروه دوم، صوفیانی‌اند که به واسطه پرورش شاگردان، حلقه اتصال سلسله‌های صوفیانه سده‌های بعد با جنید هستند. از جمله افرادی که از اقران، اصحاب و شاگردان جنید بوده‌اند می‌توان به «ابوبکر بن ابی سعدان»، «ابوبکر کتانی»، «بو عمرو اکاف»، «علی بن سهیل الازهر الاصفهانی»، «الحسن بن علی المسوحی»، «ممشاد دینوری»، «احمد بن وهب»، «سهیل بن عبدالله تستری»، «ابراهیم بن داوود القصار الرقی»، «سمنون محب»، «ابراهیم خواص»، «ابوعمر بن جنید»، «ابوحمز خراسانی»، «ابویعقوب النهرجوری»، «ابوعبدالله بن الجلا»، «ابوعثمان حیری»، «ابوعبدالله محمد بن الخفیف»، «ابوالحسن مزین صغیر»، «ابوبکر شبلی»، «ابومحمد جریری»، «ابوبکر واسطی»، «ابوعلی رودباری»، «ابومحمد عبدالله بن محمد مرتعش» و «شیخ جعفر خلدی» اشاره کرد (رادمهر، ۱۳۷۸، ص ۱۳۳-۱۴۵). از میان این افراد شش نفر آخر سرمنشأ یک سلسله شدند و بخش عمده حیات خویش را به تعلیم و تربیت شاگردانی پرداختند که تعالیم مکتب جنیدی یا همان مکتب بغداد که میراث جنید بوده است، به وسیله آنان در طول زمان ادامه یافت (رضایی، ۱۳۸۷، ص ۳۹).

### نجم‌الدین کبری

ابوالجناب احمد بن عمر بن محمد بن عبدالله صوفی خیوقی خوارزمی معروف به نجم‌الدین کبری یکی از پرآوازه‌ترین صوفیان قرن ششم هجری قمری است. وی در سال ۵۴۰ ق در یکی از اصیل‌ترین طوایف خیوه که دارای عنوان علمی و اجتماعی بودند، دیده به جهان گشود. با گذشت زمانی کوتاه شخصیت علمی او در همان ایام جوانی مورد توجه خاص استادان حوزه علمی خوارزم قرار گرفت و به صلاحدید پدر و استادانش به سیر و سیاحت پرداخت و در محضر بزرگانی قرار گرفت که جان تشنه وی را سیراب نمودند. نجم‌الدین پس از سفرهای علمی بسیار با همسر و

فرزندان خویش به خوارزم بازگشت و خانقاهی دایر کرد و بقیه زندگانی خود را به تعلیم و تربیت شاگردان فراوان همت گمارد (حیدر خانی مشتاقعلی، ۱۳۶۸، ص ۷-۱۰).

شیخ نجم‌الدین به سبب وقایع زندگانی و به تناسب مراتب علمی و حالات شخصی و عرفانی چندین لقب داشته است. در این میان لقبی که بسیار مهم است و یکی از علل انتخاب وی به عنوان عارف و معلم شاگردپرور بوده، «شیخ ولی تراش» است. قدرت روحی او آنقدر بسیار و با عظمت بود که می‌توانست با نگاهی ژرف به باطن هر کس مس وجود او را زر خالص کند (محمدی، ۱۳۹۲، ص ۴۳).

نجم‌الدین در تألیف آثار عرفانی بسیار پرکار بوده است و آثار فارسی و عربی بسیاری از خود به جای گذاشته است. این تألیفات عبارت‌اند از: «الاصول العشره»، «رساله فی السلوک»، «رساله الطریق» یا «اقری الطرق الی الله»، «طوالح التنویر»، «فوائج الجمال و فوائج الجلال»، «الهائم الخائف من لومه اللائم»، «الساير الحایر الواجد الی السائر الواحد الماجد»، «هدایه الطالبین»، «آداب المریدین»، «سکینه الصالحین»، «وصول الی الله» و تفسیر قرآن در دوازده مجلد (دهباشی، میرباقری فرد، ۱۳۸۸، ص ۱۷۰).

هرچند که کبری در خوارزم شاگردان بسیاری را پرورش داد، ولی از میان تمام آنها دوازده نفر بسیار مستعدتر از دیگران بوده و بر همگان پیشی گرفتند و از بزرگان و یگانه جهان در زمان خود قلمداد می‌شوند. این دوازده تن عبارت‌اند از: «سعدالدین حموی»، «سیف‌الدین باخزری»، «مجدالدین بغدادی»، «رضی‌الدین علی لالا»، «بابا کمال جندی»، «نجم‌الدین رازی»، «جمال‌الدین گیلی»، «بهاء‌الدین ولد»، «فریدالدین عطار نیشابوری»، «شهاب‌الدین ابوحفص سهروردی» و «بهاء‌الدین زکریا مولتانی» (محسنی، ۱۳۴۶، ص ۷۵). در کل می‌توان گفت، این دوازده نفر کسانی بودند که با پرورش شاگردان بسیار باعث شدند مکتب کبرویه و تعلیمات شیخ تا مدت‌ها مبنای تعلیم و تربیت عرفای دیگر قرار گیرد و راه نجم‌الدین ادامه یابد. سرانجام شیخ کبری در سال ۶۱۸ق در حمله مغول به خوارزم به شهادت رسید.

### پیشینه تحقیق

مرور اجمالی بر تاریخ تعلیم و تربیت کشور ما، نشان می‌دهد که ارائه‌الگویی از رابطه معلم و شاگرد، در فرهنگ تربیتی این مرزوبوم رایج بوده است. به عنوان نمونه، می‌توان به کتاب «منیه‌المرید یا آداب تعلیم و تعلم» شهید ثانی و بخش‌هایی از کتاب «راه روشن» فیض کاشانی اشاره کرد. در سال‌های اخیر نیز، برخی از محققان، به بازخوانی تأثیر عرفان و تصوف بر تربیت پرداخته‌اند.

شمشیری (۱۳۸۵)، محقق است که در کتاب «تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان» مهم‌ترین تأثیر مربی را کمک به فرآیند خودشناسی در متری می‌داند و بر آن است که این مهم بدون همراهی و نظارت مربی بسی دشوار و مخاطره‌آمیز خواهد بود. او بیان می‌کند که با تأمل در آموزه‌های عرفانی می‌توان دریافت که مربی یا شیخ در مقام تربیت، بیش از آنکه تعلیم‌دهنده باشد، در نقش یک روان‌شناس و روان‌تحلیل‌گر به شناخت ظرفیت‌های متری خویش پرداخته و به او کمک می‌کند در عمل به معرفت نفس دست یازد.

سبحانی‌نژاد و رسولی (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «تبیین جایگاه و ضرورت شاگردپروری و مؤلفه‌های آن به منظور اثربخش‌سازی نظام آموزش و پژوهش دانشگاهی» پیرامون مصادیقی از شاگردپروری در سبک تدریس و سلوک رفتاری امام خمینی رحمته‌الله، و شهید مطهری و وجوهی از مؤلفه‌های شاگردپروری در مدرسه خوانساری‌ها به مطالعه و پژوهش پرداخته‌اند. به‌علاوه، زینالی خامنه (۱۳۹۰) در مقاله‌ای «اصول و روش‌های تربیت عرفانی در اندیشه‌های امام خمینی رحمته‌الله» را بررسی کرده است. در نتیجه‌گیری این نوشتار آمده است: «عرفان اسلامی می‌تواند فطرت سلیم جامعه را به خود جلب نماید، چراکه این مکتب فکری استکمال نفس را به‌عنوان غایت وجود انسان می‌داند». محقق، تربیت عرفانی را «ایجاد شرایط مساعد توسط مربی برای مهاجرت معنوی و سفر قلبی و عرفانی متری از بیت‌النفس و منزل انانیت و مهاجرت الی‌الله، بدون دیدن خود و نفسانیت» تعریف می‌کند و فقدان تربیت عرفانی در جامعه را، منشأ بروز نارسایی‌های اخلاقی موجود می‌داند.

غفاری هاشجین و همکاران (۱۳۹۱) از دیگر پژوهشگرانی هستند که در مقاله‌ای با عنوان «مؤلفه‌های اخلاق علمی و شاگردپروری در سیره علمی-آموزشی امام خمینی» به پژوهش در زمینه شاگردپروری پرداخته‌اند و به مؤلفه‌های اخلاق معلمی امام مانند نظم و تواضع، احاطه و تسلط علمی، خلاقیت و نوآوری علمی و روحیه انتقادپذیری اشاره کرده و در بخش پایانی نیز مؤلفه‌های شاگردپروری امام را در سه محور تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و تربیت علمی تقسیم‌بندی کرده‌اند. ماستری فراهانی (۱۳۹۲) نیز هدف پژوهش خود را «بررسی آداب استادی و شاگردی در آثار شاخص ادب فارسی تا قرن هشتم» قرار داده است. از منظر وی، بخش عمده‌ای از ادبیات فارسی با رویکردی اخلاق‌مدارانه، نوعی از تعلیم را دنبال می‌کند که در آن، تعامل استاد و شاگرد از آداب و اصولی جدی برخوردار است.

خلیلی (۱۳۹۵) در مقاله «نقش ارتباط مؤثر استاد و طلبه بر پیشرفت تحصیلی طلاب جامعه المصطفی‌العالمیه رحمته‌الله» دغدغه خود را این‌گونه می‌نویسد: «در فرآیند آموزشی، ارتباط بین استاد و شاگرد از اهمیت زیادی برخوردار است. رابطه استاد و شاگرد، رابطه‌ای اساسی و توأم با شناخت



متقابل است. مهم‌ترین هدف از برقراری چنین رابطه‌ای هدایت و تربیت جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری انسان است. در این میان، استاد که وظیفه تربیت شاگردان را بر عهده دارد، نقش مهمی در برقراری و حفظ ارتباط دارد. او می‌کوشد تا از راه‌های مختلف با شاگردان ارتباط بیشتر و مؤثرتری برقرار کند تا بهتر شخصیت آنان را شکل دهد و توانایی‌ها و استعدادهایشان را شکوفا سازد. ارتباط استاد و شاگرد اساسی‌ترین روش دگرگون ساختن شاگرد و ایجاد تحول درونی و بیرونی او به حساب می‌آید و شاگرد بدون برخورداری از ارتباط مثبت با استاد به رشد و شکوفایی لازم دست نخواهد یافت».

رضانی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در مقاله‌ای با عنوان «معلم الهام‌بخش کیست؟ کنکاشی در سلوک و منش چهار معلم برجسته ایران در دوره معاصر» به بازشناسی و صورت‌بندی سلوک و منش معلمانی پرداخته‌اند که فراتر از اهداف علمی و درسی، با برخورداری از شور و شوقی اصیل و درونی، نقش‌های ماندگار و ارزشمندی را بر روح و جان شاگردان خویش حک کرده‌اند.

تلاش نگارندگان مقاله حاضر برای یافتن تحقیقات مرتبط با موضوع شاگردپروری در خارج از کشور چندان موفق نبود. مرتبط‌ترین تحقیقات به موضوع این مقاله، به‌طور عمده حول محور «معلمان اثربخش» انجام شده است. برای نمونه، پژوهشگری چون ترینا (۱۹۹۹) نیز زندگی شخصی ۱۲۵ آمریکایی برجسته قرن ۱۹ و ۲۰ را با هدف یافتن صفاتی که این رهبران به محبوب‌ترین معلم خود داده‌اند، مورد بررسی قرار داده و به سه ویژگی مهم تسلط بر موضوع درسی، توجه و محبت عمیق به شاگردان و سبک و ویژگی ممتاز و فراموش‌نشدنی آنان رسیده است. ترینا می‌نویسد که افراد مورد مطالعه بر این باورند که زندگی‌شان توسط چنین معلمانی دگرگون شده است.

نگاهی کلی به پیشینه تحقیق بیان‌کننده آن است که پیرامون ویژگی‌های معلم موفق و اثربخش، رابطه معلم و شاگرد، روش‌های تربیت عرفانی، حقوق تربیتی شاگردان و تأثیر عرفان بر تعلیم و تربیت، پژوهش‌های متعدد و متنوعی انجام شده است؛ اما آثاری که منحصراً به بحث شاگردپروری پرداخته باشد، بسیار کم و انگشت‌شمار است؛ در حالی که خلأ این موضوع در نظام آموزش و پرورش به‌خوبی حس می‌شود و بیش از این موارد نیاز است بدان پرداخته شود تا چراغ راهی پیش روی معلمان دغدغه‌مند شود.

از طرفی درباره تربیت عرفانی نیز مطالعات و تحقیقات بسیار اندکی صورت گرفته و این مکتب فکری و عملی گران‌بها با وجود گوهری که در وجود خود دارد به‌طور شایسته مورد توجه متصдیان تعلیم و تربیت قرار نگرفته است. از این رو پژوهش حاضر با پرداختن به موضوع شاگردپروری در بستر عرفان اسلامی و مطالعه و واکاوی باورها و سلوک معلمی سه تن از بزرگان این مکتب غنی و گرانقدر

امیدوار است بتواند گامی در جهت کارآمدی هرچه بیشتر نظام آموزش و پرورش کشور برداشته و معلمان را در وظیفه خطیر و رسالتی که بر گردنشان است یاری کند.

### روش تحقیق

در این مقاله، به منظور شناسایی و استخراج مفهوم و مؤلفه‌های شاگردپوری از روش تحلیل مضمون<sup>۱</sup> با رویکرد استقرایی استفاده شده است. با این روش می‌توان قطعات گسسته و پراکنده یک واقعیت اجتماعی را به روشی نظام‌مند در کنار یکدیگر سازمان داده و تصویری جامع از آن ارائه داد. به سخن دیگر در این تحلیل که هم می‌تواند کاربرد مستقل داشته باشد و هم در رویه‌ها یا فن‌های تحلیلی دیگر به کار رود، پژوهشگر می‌کوشد مضمون‌ها یا الگوهای را که برای توصیف پدیده مورد نظر یا در ارتباط با پرسش‌های پژوهش مهم هستند، با دقت مشخص، بررسی، ثبت و یا طبقه‌بندی و تفسیر نماید؛ به گونه‌ای که سرانجام یک یا چند الگوی محرز و معنادار به دست آورده و گزارش کند. در حالت تحلیلی‌تر، این گزارش می‌تواند با تفسیر بازتابشی او نیز همراه باشد. بدین سان تحلیل مضمون پا را فراتر از شناسایی و شمارش عبارت‌ها یا واژه‌ها در یک متن می‌گذارد و می‌کوشد عقیده‌های آشکار یا ضمنی موجود در داده‌ها را شناسایی و از طریق کدگذاری و طبقه‌بندی آنها به مضمون‌های الگویی دست یابد (میرزایی، ۱۳۹۵، ص ۱۲۴۳).

در روش تحلیل مضمون از شبکه مضامین به عنوان ابزار تجزیه و تحلیل استفاده می‌شود. آنچه شبکه مضامین عرضه می‌کند نقشه‌ای شبیه تارنما به مثابه اصل سازمان‌دهنده و روش نمایش است. شبکه مضامین بر اساس روندی مشخص مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) را نظام‌مند می‌کند و سپس این مضامین به صورت نقشه‌های شبکه تارنما، رسم و مضمون‌های برجسته هر یک از این سه سطح همراه با روابط میان آنها نشان داده می‌شود. این شبکه‌ها به صورت گرافیکی و شبیه تارنما نشان داده می‌شوند تا تصور وجود هرگونه سلسله‌مراتب در میان مضامین را از بین ببرند، باعث شناوری آنها شوند و بر وابستگی و ارتباط متقابل میانشان تأکید کنند (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۷۰).

### گام‌های تحقیق

کینگ و هاروکس<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، براون و کلارک<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) و آتراید و استیرلینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) روش

1. Thematic analysis.

2. King & Harouks.

جامعی را برای تحلیل مضمون عرضه کرده‌اند که دارای شش گام است و این مقاله در راستای اهداف خود از آن بهره گرفته و تا رسیدن به نتایج گام به گام مراحل را پیش رفته است:

- آشناسدن با متن از طریق مطالعه و مکتوب کردن داده‌ها؛

- ایجاد شناسه‌های اولیه و شناسه‌گذاری؛

- جستجو و شناخت مضمون‌ها از طریق تطبیق شناسه‌ها با قالب مضمون‌ها، استخراج

مضمون‌ها از بخش‌های شناسه‌گذاری شده متن و پالایش و بازبینی مضمون‌ها؛

- ترسیم شبکه مضامین براساس روندهایی چون بررسی و کنترل همخوانی مضمون‌ها با

شناسه‌های مستخرج، مرتب کردن مضمون‌ها، انتخاب مضمون‌های اصلی، سازمان‌دهنده و فراگیر و ترسیم نقشه مضامین؛

- تحلیل شبکه مضامین از طریق تعریف و نامگذاری مضمون‌ها و توصیف و توضیح شبکه آنها؛

- تدوین گزارش براساس گام‌هایی چون تلخیص شبکه مضامین و بیان مختصر و صریح آن،

استخراج نکات جالب، مرتبط کردن نتایج تحلیل با سؤال‌های تحقیق و نوشتن گزارش (عابدی

جعفری و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۳۳).

همچنین، گفتنی است که در این پژوهش، نمونه‌گیری به صورت هدفمند و قضاوتی صورت گرفته است؛ بدین معنا که در وهله اول، بازه زمانی آغاز قرن دوم تا پایان قرن ششم هجری جهت انتخاب عرفای شاگردپرور تعیین شد. همان‌گونه که در کتاب تاریخ تصوف آمده است از صدر اسلام تا سده دوم، عناصر و عوامل مختلفی باعث شد تا شیوه ساده‌زیستی و زاهدانه مسلمانان به مشرب خاصی به نام تصوف سوق یابد؛ ولی هنوز مکتبی متمایز به شمار نمی‌آمد و در این قرن بود که بر مبنای نوع تفکر و بینش صوفیان، تصوف اسلامی به صورت رسمی و مشخص به‌عنوان یک مشرب فکری و عملی در میان مسلمانان بروز و ظهور یافت (دهباشی و میرباقری‌فرد، ۱۳۸۸، ص ۵۲). این شرایط تا پایان قرن ششم هجری ادامه یافت تا آنکه در سده هفتم هجری، تحولی بنیادی و عمیق در عرفان اسلامی پدید آمد. تا قبل از این قرن، اختلاف دیدگاه‌ها و پراکندگی آراء فقط در حیطه فروع و آداب و رسوم تصوف مطرح بود؛ ولی از قرن هفتم به بعد تحولاتی به وجود آمد که از فروع و آداب فراتر رفته و مبانی و اصول عرفان اسلامی را نیز دربر گرفت که عرفان را به دو دوره پیش از سده هفتم و پس از آن تبدیل نمود (میرباقری‌فرد، ۱۳۹۱، ص ۶۶). به همین سبب از آنجایی که در دوره اول، نوعی وحدت رویه در عرفان و تصوف وجود داشته و تنوع و اختلاف مشرب‌ها کمتر بوده است، پژوهش حاضر به‌عنوان گامی مقدماتی در این مسیر، تمرکز خود را بر دوره اول عرفانی قرار داده است.

1. Braun & Clarke.

2. Atrayd & Stirling.

اما فارغ از مقطع زمانی انتخاب شده، دو نکته مهم دیگری نیز در مورد انتخاب این سه عارف، وجود داشت: نخست آنکه این سه عارف، از بزرگان و پیشروان عرفان در عصر خود بوده‌اند؛ بایزید از پیشگامان مکتب خراسان، جنید از پیشگامان مکتب بغداد<sup>۱</sup> و نجم‌الدین از پیشگامان مکتب کبرویه<sup>۲</sup> است. این خود نشان از آن دارد که منش معلمی آنها تا سال‌های متمادی پس از آنها هنوز به قوت خویش باقی مانده است و شاگردان بسیاری تحت تأثیر منش آنها رشد و پرورش یافته‌اند. اما مهم‌تر از مکتب‌ساز بودن، «شاگردپرور بودن» آنهاست؛ شاگردانی که هرکدام مسیر رشد و کمال را به خوبی طی نموده و از بزرگان زمان خود شده<sup>۳</sup> و منش شاگردپروری را به صورت سلسله‌وار به نسل بعد منتقل کرده‌اند.

پیش از پرداختن به یافته‌های تحقیق لازم به ذکر است مهم‌ترین متونی که در این پژوهش برای بازشناسی مضامین بدان‌ها رجوع شده عبارت‌اند از: تذکره الاولیاء عطار نیشابوری (شناسه ۱)،<sup>۴</sup>

۱. از اواخر قرن دوم تا اواخر قرن پنجم هجری دو مکتب خراسان و بغداد به‌عنوان دو مکتب غالب و بزرگ عرفانی حضور دارند و پیروان بسیاری را به خود اختصاص داده‌اند. در خصوص مکتب خراسان که جلودار آن بایزید بسطامی است باید گفت که با وجود اعتقاد راسخ او و پیروانش به احکام شریعت، سخنانی بر زبان او جاری شد که با ظاهر شرع سازگار نبود. بیان این اقوال که به «شطحات» یا «شطحات» معروف است ناشی از توجه بایزید و پیروان او به سکر است. پیشرو مکتب بغداد نیز ابوالقاسم جنید بغدادی است که آراء و معاملات عرفانی او با ظاهر و باطن شریعت مطابق بود و به دلیل آنکه با اعتدال همراه بود، کمتر موجب حساسیت غیر عرفا می‌شد (دهباشی و میرباقری‌فرد، ۱۳۸۸، ص ۷۰).

۲. ظهور نجم‌الدین کبری به‌عنوان یک شیخ بزرگ صوفی در خوارزم و خراسان، چنان حیثیت و اعتباری برای تصوف به وجود آورد که خلفا و تربیت‌یافتگان او تقریباً تا چند نسل بعد، خیلی بیش از شاگردان مکتب امام فخر رازی و پیشوایان و رهبران رسمی روحانی، مورد قبول و اعتقاد عامه و مرجع روحانی آنها واقع شدند. درواقع خلفای این شیخ کبری که تحت عنوان «کبرویه» در عهد خوارزمشاهیان و ایلخانیان از خراسان و ماوراءالنهر تا شام و آسیای صغیر به نشر و ترویج طریقه او کوشیدند، با توجه به بی‌اعتباری فلسفه و کلام که حاصل قهری مناظرات امام فخر و مناقشات فقها و متکلمان اهل مدرسه بود، توجه و قبول فوق‌العاده‌ای که نیل بدان هرگز برای متکلمین، فلاسفه، حتی فقها ممکن نبود، در نزد عامه کسب کردند و بدین‌گونه حیثیت و اهمیت بی‌نظیری برای تصوف به وسیله آنها تحصیل و تأمین شد (زرین کوب، ۱۳۸۵، ص ۸۱).

۳. یکی از مریدان بایزید به نام «ابراهیم مؤذن» تاجر ثروتمندی بوده است و بخشی از دارایی‌های خویش را در اختیار بایزید قرار داد تا وی بتواند روزی صد شاگرد و مهمان را پذیرایی کند (اسفندیار، ۱۳۸۴، ص ۴۲). شاگردان مستقیم جنید را می‌توان در دو گروه جای داد: گروه اول آنها که شاگردی تربیت نکرده‌اند و اگر مریدی داشته‌اند، اسمی از آنها در میان نیست و مکتب جنید از طریق آنها ادامه نمی‌یابد که تعدادشان نیز به نسبت زیاد است؛ گروه دوم، صوفیانی‌اند که به واسطه پرورش شاگردان، حلقه اتصال سلسله‌های صوفیانه سده‌های بعد با جنید هستند (رادمهر، ۱۳۷۸، ص ۱۳۴). تعداد مریدان و شاگردان نجم‌الدین در تاریخ گزیده «دوازده» نفرند؛ ولی جامی در فحاحات‌الانس تعداد آنها را «بسیار» می‌گوید و بر آن است که آنان در هنگام حمله مغول بالغ بر «شصت» تن بوده‌اند (اسفندیار، ۱۳۸۴، ص ۲۴۹). در مرادالمریدین آمده است که شیخ نجم‌الدین «سیصد» مرید و شاگرد داشته است (میرباقری‌فرد، نجفی، ۱۳۸۹، ص ۱۶).

۴. ظهور نجم‌الدین کبری به‌عنوان یک شیخ بزرگ صوفی در خوارزم و خراسان، چنان حیثیت و اعتباری برای تصوف به وجود آورد که خلفا و تربیت‌یافتگان او تقریباً تا چند نسل بعد، خیلی بیش از شاگردان مکتب امام فخر رازی و پیشوایان و رهبران رسمی روحانی، مورد قبول و اعتقاد عامه و مرجع روحانی آنها واقع شدند. درواقع خلفای این شیخ کبری که تحت عنوان «کبرویه» در عهد خوارزمشاهیان و ایلخانیان از خراسان و ماوراءالنهر تا شام و آسیای صغیر به نشر و ترویج طریقه او کوشیدند، با توجه به بی‌اعتباری فلسفه و کلام که حاصل قهری مناظرات امام فخر و مناقشات فقها و متکلمان اهل مدرسه بود، توجه و قبول فوق‌العاده‌ای که نیل بدان هرگز برای متکلمین، فلاسفه، حتی فقها ممکن نبود، در نزد عامه کسب کردند و بدین‌گونه حیثیت و اهمیت بی‌نظیری برای تصوف به وسیله آنها تحصیل و تأمین شد (زرین کوب، ۱۳۸۵، ص ۸۱).

طرائق الحقایق محمد معصوم شیرازی (شناسه ۲)، النور محمد بن علی سهلگی (شناسه ۳)، تحقیق در احوال و آثار شیخ نجم‌الدین کبری اویسی نوشته منوچهر محسنی (شناسه ۴)، فوائج الجمال و فوائج الجلال شیخ نجم‌الدین کبری (شناسه ۵)، جنید بغدادی (تاج العارفین) به قلم فریدالدین رادمهر (شناسه ۶)، مرادالمیردین غیاث‌الدین حمویه (شناسه ۷)، مردان خدا (تحریری دیگر از تذکره‌الاولیا) از محمدباقر صدرا (شناسه ۸)، نفحات الانس عبدالرحمن بن احمد جامی (شناسه ۹) و نجم‌الدین کبری نوشته کاظم محمدی (شناسه ۱۰).

### یافته‌های تحقیق

در این بخش از تحقیق، نگارندگان پس از بازخوانی حکایات و اقوال مربوط به این سه عارف، ۲۴ مضمون مهم شاگردپروری را در جدول شماره ۱ ارائه نموده‌اند. گفتنی است که بسیاری از حکایات، نقل قول‌ها و سخنان یافت شده دارای متنی طولانی بودند به همین سبب در جدول شماره ۱ به صورت شناسه با شماره صفحه آورده شده تا علاقه‌مندان با رجوع به آنها به سلوک و منش این معلمان شاگردپرور پی برند و در جدول شماره ۲ به جهت درک هرچه بیشتر موضوع، متنی کوتاه در ارتباط با ویژگی‌های شاگردپروری این عارفان نامی ذکر شده است.

جدول ۱: مضامین شاگردپروری برگرفته از منش معلمی جنید بغدادی، بایزید بسطامی و نجم‌الدین کبری

ردیف	مضامین شاگردپروری	شناسه و شماره صفحه
۱	عبودیت و بندگی خالص خداوند	(شناسه ۱: ص ۳۸۱) (شناسه ۱: ص ۳۹۰) (شناسه ۲: ص ۵۰۰) (شناسه ۱: ص ۱۳۹) (شناسه ۱: ص ۱۴۵) (شناسه ۱: ص ۱۵۵) (شناسه ۱: ص ۱۶۶) (شناسه ۳: ص ۱۷۷) (شناسه ۳: ص ۲۲۰) (شناسه ۴: ص ۷۲) (شناسه ۴: ص ۱۷۵) (شناسه ۴: ص ۱۸۶) (شناسه ۵: ص ۷)
۲	حسن خلق	(شناسه ۶: ص ۳۰۷) (شناسه ۱: ص ۱۴۸) (شناسه ۳: ص ۳۵۷) (شناسه ۴: ص ۲۰۱)
۳	تواضع و فروتنی	(شناسه ۱: ص ۳۶۷) (شناسه ۱: ص ۳۶۶) (شناسه ۶: ص ۲۲۹) (شناسه ۶: ص ۲۹۲) (شناسه ۱: ص ۱۴۸) (شناسه ۳: ص ۳۵۶) (شناسه ۳: ص ۳۵۴) (شناسه ۳: ص ۳۵۳) (شناسه ۴: ص ۱۴) (شناسه ۴: ص ۲۰۱) (شناسه ۷: ص ۱۸)
۴	صبر و بردباری	(شناسه ۶: ص ۲۱۷) (شناسه ۶: ص ۲۷۸) (شناسه ۳: ص ۳۵۶) (شناسه ۴: ص ۱۹۲)
۵	قناعت	(شناسه ۸: ص ۵۱۵) (شناسه ۱: ص ۴۲۶) (شناسه ۱: ص ۱۴۹) (شناسه ۳: ص ۳۶۱) (شناسه ۱: ص ۱۶۷) (شناسه ۳: ص ۳۵۷) (شناسه ۴: ص ۱۶۵) (شناسه ۴: ص ۱۹۳)
۶	کم‌توجهی به دنیا	(شناسه ۶: ص ۹۹) (شناسه ۳: ص ۲۵۹) (شناسه ۳: ص ۲۶۰) (شناسه ۴: ص ۱۹۲)
۷	خودسازی	(شناسه ۱: ص ۳۷۰) (شناسه ۱: ص ۱۴۵) (شناسه ۱: ص ۱۵۹) (شناسه ۳: ص ۳۴۶) (شناسه ۵: ص ۲)
۸	مراقبه نفس	(شناسه ۸: ص ۵۱۲) (شناسه ۶: ص ۱۰۳) (شناسه ۱: ص ۱۴۲) (شناسه ۱: ص ۱۴۴) (شناسه ۳: ص ۳۱۶) (شناسه ۴: ص ۱۶۸) (شناسه ۴: ص ۱۷۳)

ردیف	مضامین شاگردپروری	شناسه و شماره صفحه
۹	خلوص نیت در علم‌آموزی	(شناسه ۱: ص ۱۶۶) (شناسه ۹: ص ۳۲۱)
۱۰	تلاش و مجاهده فراوان در کسب علم	(شناسه ۱: ص ۱۴۲) (شناسه ۴: ص ۱۰) (شناسه ۴: ص ۱۳) (شناسه ۱۰: ص ۱۲) (شناسه ۱: ص ۳۶۹) (شناسه ۲: ص ۳۸۹) (شناسه ۶: ص ۳۰۹) (شناسه ۱: ص ۱۳۹)
۱۱	تخصص و تبحر علمی	(شناسه ۱: ص ۳۶۳) (شناسه ۲: ص ۴۱۰) (شناسه ۲: ص ۳۸۹) (شناسه ۲: ص ۳۹۱) (شناسه ۶: ص ۷۴) (شناسه ۶: ص ۷۵) (شناسه ۱: ص ۱۳۹) (شناسه ۳: ص ۱۲۲) (شناسه ۹: ص ۴۲۲) (شناسه ۴: ص ۲) (شناسه ۴: ص ۱۲) (شناسه ۴: ص ۵۴)
۱۲	هماهنگی علم و عمل	(شناسه ۶: ص ۷۲) (شناسه ۶: ص ۱۰۲) (شناسه ۱: ص ۵۱۱) (شناسه ۶: ص ۱۸۶) (شناسه ۳: ص ۲۳۴) (شناسه ۳: ص ۱۵۷) (شناسه ۴: ص ۱۹۲)
۱۳	مهربانی و شفقت نسبت به مخلوقات عالم	(شناسه ۱: ص ۳۶۷) (شناسه ۶: ص ۲۹۴) (شناسه ۲: ص ۱۸۰) (شناسه ۳: ص ۱۴۹) (شناسه ۱: ص ۱۴۵) (شناسه ۳: ص ۱۵۶) (شناسه ۳: ص ۳۵۳) (شناسه ۴: ص ۱۹۲)
۱۴	حفظ حرمت، شخصیت و کرامت شاگردان	(شناسه ۱: ص ۳۷۶) (شناسه ۲: ص ۴۹۴) (شناسه ۱: ص ۵۴۰) (شناسه ۱: ص ۱۶۵) (شناسه ۳: ص ۳۵۷) (شناسه ۳: ص ۲۰۱) (شناسه ۴: ص ۱۹۱)
۱۵	توجه به توانایی و ظرفیت شاگردان	(شناسه ۲: ص ۴۴۵) (شناسه ۶: ص ۱۳۸) (شناسه ۶: ص ۱۶۰) (شناسه ۶: ص ۲۲۹) (شناسه ۱: ص ۱۵۹) (شناسه ۲: ص ۴۸۸) (شناسه ۳: ص ۱۳۵) (شناسه ۴: ص ۷۸) (شناسه ۴: ص ۸۳)
۱۶	اهتمام بر خودسازی شاگردان	(شناسه ۱: ص ۳۷۷) (شناسه ۲: ص ۴۴۸) (شناسه ۳: ص ۳۵۹) (شناسه ۱۰: ص ۲۱۱) (شناسه ۷: ص ۱۸)
۱۷	حساسیت در متنبه کردن شاگردان	(شناسه ۱: ص ۳۷۹) (شناسه ۸: ص ۵۰۷) (شناسه ۲: ص ۴۱۰) (شناسه ۱: ص ۴۳۴) (شناسه ۱: ص ۱۵۴) (شناسه ۴: ص ۱۷۴)
۱۸	کلام نافذ و تأثیرگذار	(شناسه ۶: ص ۱۷۳) (شناسه ۸: ص ۵۱۱) (شناسه ۱: ص ۳۷۸) (شناسه ۲: ص ۵۲۷) (شناسه ۶: ص ۹۶) (شناسه ۳: ص ۳۴۴) (شناسه ۴: ص ۸۷) (شناسه ۴: ص ۱۴۳)
۱۹	التفات ویژه نسبت به شاگردان مستعد	(شناسه ۱: ص ۳۸۰) (شناسه ۲: ص ۵۰۶) (شناسه ۳: ص ۱۳۶) (شناسه ۸: ص ۱۳۳) (شناسه ۳: ص ۱۴۵) (شناسه ۱۰: ص ۲۱۶) (شناسه ۷: ص ۲۲) (شناسه ۷: ص ۲۲) (شناسه ۷: ص ۲۳) (شناسه ۴: ص ۸۷) (شناسه ۷: ص ۱۴)
۲۰	میدان دادن به شاگردان مستعد	(شناسه ۲: ص ۵۰۶) (شناسه ۳: ص ۵۴) (شناسه ۴: ص ۸۳) (شناسه ۷: ص ۱۷) (شناسه ۷: ص ۲۳)
۲۱	نفوذ در قلب شاگردان	(شناسه ۱: ص ۳۷۸) (شناسه ۶: ص ۱۸۰) (شناسه ۳: ص ۱۳۵) (شناسه ۵: ص ۴۱) (شناسه ۴: ص ۸۷)
۲۲	دعوت شاگردان به مهرورزی نسبت به هم‌نوع	(شناسه ۶: ص ۱۰۲) (شناسه ۲: ص ۴۹۴) (شناسه ۶: ص ۱۳۸) (شناسه ۳: ص ۱۶۵) (شناسه ۶: ص ۳۴۸) (شناسه ۴: ص ۱۹۲) (شناسه ۱۰: ص ۲۱۱)
۲۳	گذشت و تغافل	(شناسه ۱: ص ۳۷۶) (شناسه ۱: ص ۳۷۹) (شناسه ۱: ص ۱۴۸) (شناسه ۳: ص ۱۹۲) (شناسه ۴: ص ۱۹۲)
۲۴	شناخت دقیق شاگردان و نحوه رفتار با آنان	(شناسه ۱: ص ۵۴۰) (شناسه ۱: ص ۳۷۹) (شناسه ۲: ص ۳۹۶) (شناسه ۶: ص ۱۶۰) (شناسه ۶: ص ۱۶۹) (شناسه ۳: ص ۱۸۸) (شناسه ۴: ص ۷۸)

جدول ۳: حکایات و سخنان کوتاه در ارتباط با منش معلمی سه عارف

ردیف	مؤلفه	عارف	حکایت، نقل قول، سخن و...
۱	عبودیت و بندگی خالص خداوند	بایزید بسطامی	و بایزید می‌گفت: «دل عارف را، اگر به مقرض ببرند شکوه نکند و البته، نومید نگردد. به سوی او، جز بدو راه نیاید، گر خود همه بر هوا رود یا بر آب. از کید او برنپاساید، گر خود همه بر سریر نشیند. از او غافل نباشد، گر خود همه در میان بازار باشد و جز بدو اطمینان نیاید» (سهلگی، ۱۳۸۴، ص ۲۲۰).
۲	حسن خلق	بایزید بسطامی	نقل است که شیخ شیبی از گورستان می‌آمد. جوانی از بزرگ‌زادگان بسطام بریطی می‌زد. چون نزدیک شیخ رسید، شیخ گفت: «لا حول و لا قوة الا بالله». جوان بریط بر سر شیخ زد و هر دو بشکست. شیخ باز زاویه آمد و علی‌الصبح بهای بریط به دست خادم، با طبقی حلوا پیش آن جوان فرستاد و گفت: «او را بگوی که بایزید عذر می‌خواهد و می‌گوید که دوش آن بریط در سر ما شکستی. این قراضه [پول] بستان و دیگری را بخر و این حلوا بخور تا غصه شکستگی و تلخی آن از دلت برود». چون جوان حال چنان دید، بیامد و در پای شیخ افتاد و توبه کرد و بسیار بگریست و چند جوان دیگر با او موافقت کردند. به برکت اخلاق شیخ (عطار، ۱۳۸۶، ص ۱۴۸).
۳	تواضع و فروتنی	جنید بغدادی	چون جنید را سخن بلند شد، سری سقطی گفت: «تو را وعظ باید گفت». جنید متردد خاطر شد و رغبت نمی‌کرد و می‌گفت: «با وجود شیخ ادب نباشد سخن گفتن» (عطار، ۱۳۸۶، ص ۳۶۷). یکی در مجلس، جنید را بسی مدح گفت. جنید گفت اینکه تو می‌گویی مرا هیچ نیست، تو ذکر خدای را می‌کنی و ثنای او را می‌گویی (رادمهر، ۱۳۷۸، ص ۲۲۹).
۴	صبر و بردباری	نجم‌الدین کبری	شیخ نجم‌الدین کبری در منہاج‌السالکین در منهج پنجم از جمله نصیحت‌هایی که می‌کند عبارت است از: «و فرو خوردن خشم و تسکین غضب در حال توانایی و قدرت چه در برابر دوست چه در برابر دشمن، به جز مواردی که ظهور خشم و غضب برای حق باشد و مدارا کردن با مردم و صبر و شکیبایی» (محسنی، ۱۳۴۶، ص ۱۹۲).
۵	کم‌توجهی به دنیا	بایزید بسطامی	بایزید می‌پرسید که «ای ابوموسی! عبدالرحیم در کدام فن از فنون علم کلام سخن می‌گوید؟» - و این عبدالرحیم دانشمندی بود در بسطام - گفتیم در فن زهد در کار دنیا. پس گفت: «قدر دنیا خود چیست تا کسی درباره زهد در آن سخن بگوید؟» (سهلگی، ۱۳۸۴، ص ۲۵۹).
۶	قناعت	نجم‌الدین کبری	شیخ نجم‌الدین کبری در بیان ده اصل طریقت، اصل چهارم را قناعت می‌داند و بیان می‌کنند که: «قناعت و اصل قناعت بیرون آمدن بود از لباس آرزوهای نفسانی و تمتعات بهیمی، چنان‌که به مرگ از همه آرزوها جدا خواهد شد مگر آن مقدار که قوام اصل حیات است بدان از مأكولات و ملبوس به حد اعتدال در آن» (محسنی، ۱۳۴۶، ص ۱۶۵).
۷	خودسازی	بایزید بسطامی	نقل است که بایزید را گفتند: «از مجاهدات خود ما را چیزی بگوی». گفت: «اگر بزرگتر گویم طاقت ندارید، اما از کمترین بگویم: روزی نفس را کاری فرمودم. خزونی کرد. یک سال آیش ندادم. گفتیم: یا تن در طاعت ده یا از تشنگی جان ده» (عطار، ۱۳۸۶، ص ۱۵۹).
۸	مراقبه نفس	جنید بغدادی	روزی بر فراز منبر مردم را موعظه می‌کرد. جوانی مسیحی وارد مسجد شد و هیچ‌کس نمی‌دانست بر کدام مذهب است. در مقابل منبر ایستاد و گفت: «ای شیخ! این فرموده پیغمبر است که: اتقوا فراسه المومن، فانه ينظر بنورالله؛ بپرهیزید از زیرکی مؤمن چرا که او نظر می‌افکند به نور خدا؟» جنید گفت: «به همین جهت، من از تو می‌خواهم که زنا و صلیب خود بیفکنی و مسلمان شوی که وقت مسلمان شدن تو است». جوان اطاعت کرد و مسلمان شد. اصحاب زبان به تمجید و تحسین وی گشودند. جنید اصحاب را ترک کرد و در خانه گوشه عزلت اختیار کرد. هرچه بر در خانه رفتند تا او را راضی کنند به موعظه ادامه دهد، قبول نکرد. پس از چندی بی‌آنکه کسی به دنبالش برود از منزل بیرون آمد و به مسجد رفت و به موعظه پرداخت. از وی پرسیدند: چه حکمتی در این کار بوده است؟ گفت: «تعریف مردم می‌خواست مرا در ورطه هلاکت بیندازد» (صدر، ۱۳۷۱، ص ۵۱۲).

ردیف	مؤلفه	عارف	حکایت، نقل قول، سخن و...
۹	خلوص نیت در علم آموزی	بایزید بسطامی	و گفت: «طالب علم و اخبار از کسی لایق است که از علم به معلوم شود و از خبر به مخبر؛ اما هر که از برای مباحثات، علمی خواند و بدان رتبت و زینت خود طلب کند تا مخلوقی او را پذیرد [مرید و هوادار پیدا کند]، هر روز دورتر باشد و از او مهجورتر گردد» (عطار، ۱۳۸۶، ص ۱۶۶).
۱۰	تلاش و مجاهده فراوان در کسب علم	جنید بغدادی	از او پرسیدند که: «بدین درجه به چه رسیدی؟» گفت: «بدان که چهل سال بر آستانه او به قدم مجاهده ایستاده بودم». (بر آستانه سری سقطی) (عطار، ۱۳۸۶، ص ۳۶۹) — جنید گوید: «اگر دانستی که اندر زیر کبودی آسمان خدای تعالی را علمی بودی، بزرگوارتر از این علم که با اصحاب می گویم، قصد آن کردمی و به دست آوردمی» (رادمهر، ۱۳۷۸، ص ۳۰۹).
۱۱	تخصص و تبحر علمی	نجم الدین کبری	ایشان را طامه الکبری می نامیدند؛ زیرا او در بدایات و نهایت علوم با هر کدام از علما و دانشمندان عصر خود مباحثه می فرمود بر آنها فائق می آمد و اکثر اوقات به حل غوامض مشکلات خلق می پرداخت و بدین رو اهل زمان به علم، دانش، ذکاوت، فصاحت و معرفت شیخ ایمان تام حاصل می کردند، از این جهت بود که حضرتش نزد خواص به طامه الکبری اشتهار یافت (محسنی، ۱۳۴۶، ص ۲).
۱۲	همه‌انگی علم و عمل	بایزید بسطامی	از یکی از مشایخ شنیدم که می گفت بایزید روز آدینه برای نماز قصد مسجد جامع کرد. بارانی آمده بود و گلی در راه بود. پایش لغزید و انگشت بر دیواری نهاد. پس بدین سبب از افتادن خویش جلوگیری کرد. پس درنگ کرد و برانداشید و در دل گفت یافتن خداوند این دیوار و جستجوی رضای او از این کار بهتر است از رفتن به مسجد چراکه آن کار فوت نخواهد شد و وقت هنوز باقی است. پس رفت و به جستجوی خداوند آن دیوار پرداخت. گفتند از آن مردی مجوسی است. به در سرای او رفت و آواز داد. مرد آمد و بایزید او را از آن قصه آگاه کرد و از او حلالی طلبید. مرد مجوسی گفت و شما را در آیینتان این مایه دقت و احتیاط است؟ ایمان آوردم به الله و به رسولی او محمد ﷺ است، ایمان آورد و همه آنها که در سرای او بودند به برکت این کار ایمان آوردند (سهلگی، ۱۳۸۴، ص ۱۵۷).
۱۳	مهربانی و شفقت نسبت به مخلوقات عالم	بایزید بسطامی	از بایزید شنیدم که می گفت: «مردی از خداوندان حال نزد من آمد و گفت ای بایزید! این منزلت به چه یافتی؟» گفتم: منزلت را رها کن، اما حق تعالی مرا هشت کرامت ارزانی کرد: نخستین آن، این بود که نفس خویش را واپس مانده دیدم و خلق را پیشی گرفته از خود؛ دوم آنکه، راضی شدم که به جای همه خلق به دوزخ درآیم، از فرط شفقتی که بر ایشان داشتم؛ سوم آنکه، قصد من ادخال سرور در قلب مؤمن بود؛ چهارم آنکه، چیزی از برای فردا ذخیره ننهادم؛ پنجم آنکه، رحمت خدای را از برای خلق بیشتر خواستم تا از برای خویش؛ ششم آنکه، کوشش خویش را برای ادخال سرور در قلب مؤمن و بیرون راندن غم از دل او به کار بردم؛ هفتم آنکه، از فرط شفقت بر مؤمنان، هر که را دیدم نخست بر او سلام گفتم؛ هشتم آنکه، گفتم اگر خدای تعالی به روز رستاخیز بر من ببخشد و اذن شفاعتم دهد، نخست آنان را شفاعت کنم که مرا آزاده‌اند و با من جفا کرده‌اند، سپس آنان که در حق من نیکی و اکرام کرده‌اند (سهلگی، ۱۳۸۴، ص ۱۴۹).
۱۴	حفظ حرمت، شخصیت و کرامت شاگردان	جنید بغدادی	نقل است که وقتی شبلی همی گریست و می گفت: «آه! آه!». جنید گفت: «شبلی خواست تا در امانتی که حضرت الهیت به ودیعت بدو داده است خیانتی کند، او را به صیاح آه مبتلا کردند». جنید چون این سخن بگفت، چیزی در خاطر مستمعان افتاد. به نور ایمان خبر یافت. گفت: «زنهار! خاطرها از شبلی نگاه دارید که عین الله است در میان خلق» (عطار، ۱۳۸۶، ص ۵۴۰).
۱۵	توجه به توانایی و ظرفیت شاگردان	جنید بغدادی	جنید را پرسیدند که از تو مسئله‌ای می پرسند تو آن را جواب می گویی و همان مسئله را دیگری می پرسد جواب دیگر می گویی؟! جنید گفت: علی المقدر السائل الجواب (رادمهر، ۱۳۷۸، ص ۲۲۹). و گفت: «مرا هر مرید که در ارادت آمد، مرا فروتر بایست آمد و به قدر فهم او سخن گفت» (عطار، ۱۳۸۶، ص ۱۵۹).



ردیف	مؤلفه	عارف	حکایت، نقل قول، سخن و...
۱۶	اهتمام بر خودسازی شاگردان	جنید بغدادی	نقل است که مریدی بسیار مال داشت و همه را در راه شیخ درباخته بود و او را هیچ نمانده بود الا خانه‌ای. گفت: «با شیخ! چه کنم؟». گفت: «بفروش و زر بیاور تا کارت انجام گیرد.» برفت و بفروخت. شیخ گفت: «آن زر در دجله انداز.» برفت و در دجله انداخت و به خدمت شیخ شد. شیخ او را براند و خود را بیگانه ساخت و گفت: «از من بازگرد.» هرچند آمد، می‌راند - یعنی: تا خودبینی نکند که من چندین زر درباخته‌ام - تا آنکه راهش انجام گرفت (عطار، ۱۳۸۶، ص ۳۷۷).
۱۷	حساسیت در متنبه کردن شاگردان	جنید بغدادی	گویند: جنید در بصره مریدی داشت که در خلوت اندیشه گناهی کرده بود و چون در آینه نگریست، صورت خود را سیاه یافت. متحیر شد و سه روز از خانه بیرون نرفت و از این مقوله با کسی سخن نگفت و هر سه روز به درگاه خدا نالید و استغفار کرد. پس از آن، کم‌کم آن سیاهی برچیده شد و چهره‌اش رنگ خود را بازیافت. ناگاه کسی در زد، در را گشود... نامه‌ای از جنید آورده بودند که روی آن نوشته بود: سه روز است که از جانب حق مأموریت داشتم که چهره‌ی تو را از تباهی و سیاهی پاک کنم. چهره از خلق پنهان مکن و از این پس در درگاه حق ادب نگه‌دار (صدر، ۱۳۷۱، ص ۵۰۷).
۱۸	کلام نافذ و تأثیرگذار	جنید بغدادی	روزی جنید در مسجد جامع سخن می‌گفت. گذر ابوعلی رودباری بر مجلس جنید افتاد. جنید با مردی سخن می‌گفت، به آن مرد گفت: «اسمع یا هذا». ابوعلی پنداشت که او را می‌گوید، بایستاد و گوش با وی داشت. کلام جنید در دل وی جای گرفت و اثر تمام کرد هرچه در آن بود ترک نمود و بر طریقت قوم اقبال کرد. از آن پس در معارف و دقائق توحید شاگرد جنید بوده است (شیرازی، ۱۳۸۲، ص ۵۲۷).
۱۹	التفات ویژه نسبت به شاگردان مستعد	جنید بغدادی	نجم‌الدین سعدالدین حمویه را «طایر» می‌خواند و از سایر مریدان برتر می‌شمرد (محمدی، ۱۳۸۰، ص ۲۱۶). - سعدالدین حمویه در رابطه با اولین دیدار خود با شیخ نجم‌الدین می‌نویسد: «هنگامی که به نزد شیخ رفتم، برخاست، سینه‌ام را بوسید و مرا کنار خود نشاند و گفت: به راستی خداوند مردانی در عالم غیب دارد که هر کس را به سوی اهل خودش راهنمایی می‌کنند» (حمویه، ۱۳۸۹، ص ۱۴).
۲۰	میدان دادن به شاگردان مستعد	نجم‌الدین کبری	حضرت شیخ نجم‌الدین کبری تربیت و ارشاد و مصاحبت بیشتر دو تن از شاگردان خود یعنی شیخ نجم‌الدین رازی (دایه) و شیخ فریدالدین عطار نیشابوری را به عهده شیخ مجدالدین بغدادی محول فرموده بودند (محسنی، ۱۳۴۶، ص ۸۳).
۲۱	نفوذ در قلب شاگردان	بایزید بسطامی	از شیخ ابوعلی‌الله شنیدم که می‌گفت عبدالله از فرط محبت بایزید به جایگاهی رسیده بود که گاه آهنگ بایزید می‌کرد و توجه نداشت که سراویل خویش را نپوشیده است، اگر قبلاً نپوشیده بود (سهلگی، ۱۳۸۴، ص ۱۳۵).
۲۲	دعوت شاگردان به مهرورزی نسبت به هم نوع	نجم‌الدین کبری	نجم‌الدین خطاب به شاگرد خود سید رضی‌الدین چنین می‌نویسد: «و سفارش می‌کنم تو را به اصلاح ذات‌البین و رساندن رحمت و نفع به خلق خدای. به تحقیق که نبی ﷺ فرموده است: بهترین مردم کسی است که مردم را نفع رساند و بدترین مردم کسی است که مردم را زیان رساند و سفارش می‌کنم که در برخورد با حوادث متابع کتاب خدا و سنت رسول الله ﷺ باشد و از کسی که بر او ستم کند عفو نماید و عطا کند به کسی که او را محروم دارد و نیکی کند به کسی که به او بدی کند؛ زیرا که آن دأب صالحان و صدیقان است» (محمدی، ۱۳۸۰، ص ۲۱۱).
۲۳	گذشت و تغافل	جنید بغدادی	نقل است که جنید را مریدی بود. مگر روزی خطایی از او سر زد. از خجالت برفت و باز خانقاه نیامد. تا یک روز جنید با اصحاب در بازار می‌گذشتند. نظر شیخ بر آن مرید افتاد. مرید از شرم بگریخت. جنید اصحاب را بازگردانید و گفت: «ما را مرغی از دام نفور شده» و عقب او برفت. مرید بازنگریست، شیخ را دید که می‌رفت. گام گرم کرد و می‌رفت تا به جایی رسید که راه نبود. روی به دیوار باز نهاد از شرم شیخ. ناگاه شیخ بدو رسید. مرید گفت: «کجا می‌آیید؟». شیخ گفت: «جایی که مرید را پیشانی به دیوار آید، شیخ آنجا به کار باید». پس او را باز خانقاه برد و مرید در قدم شیخ افتاد و استغفار کرد (عطار، ۱۳۸۶، ص ۳۷۹).

ردیف	مؤلفه	عارف	حکایت، نقل قول، سخن و...
۲۴	شناخت دقیق شاگردان و نحوه برخورد با آنان	جنید بغدادی	یک روز اصحاب شبلی را مدح می‌گفتند که: «این ساعت به صدق و شوق او کسی نیست و عالی همت و پاک روتر از او کسی نیست از روندگان». ناگاه شبلی در آمد و آنچه می‌گفتند بشنود. جنید گفت: شما او را نمی‌دانید، او مردود و مخذول و ظلمانی است. او را از اینجا بیرون کنید. اصحاب بیرونش کردند. شبلی بر آن آستان نشست و اصحاب در بیستند؛ و گفتند: «ایها الشیخ! تو می‌دانی که ما هرچه در حق شبلی گفتیم، راست گفتیم. این چه بود که فرمودی؟». گفت: «آنچه او را می‌ستودید، هزار چندان است؛ اما شما او را به تیغ تیزی می‌کردید. ما سیری در آن پیش نهادیم و پی گم کردیم» (عطار، ۱۳۸۶، ص ۵۴۰).

پس از بازشناسی ۲۴ مؤلفه مربوط به شاگردپروری برگرفته از قول و فعل سه عارف مذکور، این مضامین اولیه در ذیل مضامین کلی‌تری با عنوان «سازمان‌دهنده» و «فراگیر» قرار گرفتند.

جدول ۳: مضامین اولیه، سازمان‌دهنده و فراگیر شاگردپروری برگرفته از منش معلمی جنید بغدادی، بایزید بسطامی و نجم‌الدین کبری

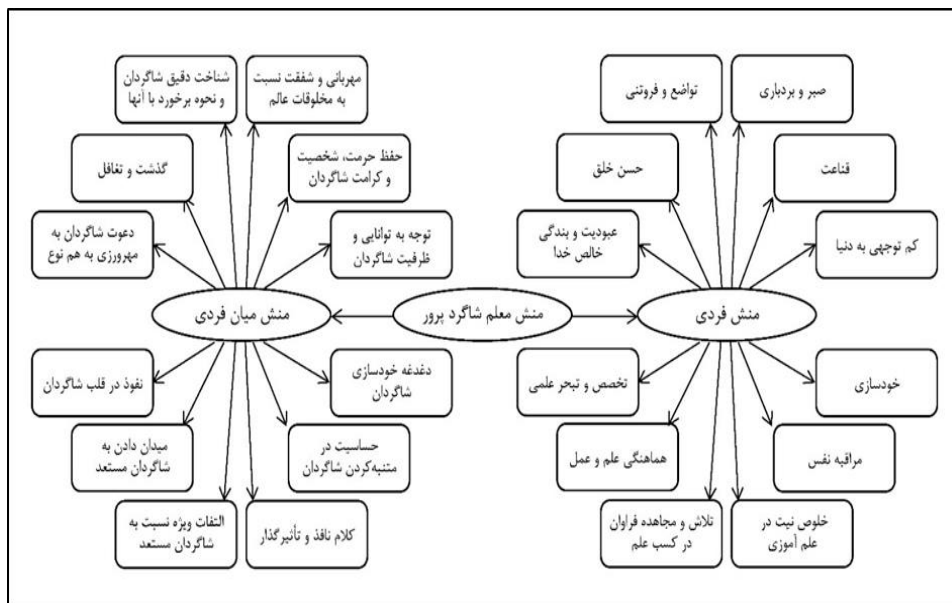
مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین اولیه شاگردپروری	فراوانی
منش فردی	منش فردی	عبودیت و بندگی خالص خداوند	۴۸
		حسن خلق	۴۸
		تواضع و فروتنی	۴۰
		صبر و بردباری	۳۹
		قناعت	۴۰
		کم‌توجهی به دنیا	۳۴
		خودسازی	۳۷
		مراقبه نفس	۳۷
		خلوص نیت در علم‌آموزی	۴۵
		تلاش و مجاهده فردی در کسب علم	۴۸
		تخصص و تبحر علمی	۴۸
		هماهنگی علم و عمل	۴۴
		منش شاگردپروری	منش میان‌فردی
حفظ حرمت، شخصیت و کرامت شاگردان	۴۷		
توجه به توانایی و ظرفیت شاگردان	۴۴		
اهتمام بر خودسازی شاگردان	۴۱		
حساسیت در متنه کردن شاگردان	۳۶		
کلام نافذ و تأثیرگذار	۴۷		
التفات ویژه نسبت به شاگردان مستعد	۴۳		
میدان دادن به شاگردان مستعد	۴۲		
نفوذ در قلب شاگردان	۴۵		
دعوت شاگردان به مهرورزی نسبت به هم‌نوع	۴۰		
گذشت و تغافل	۴۳		
شناخت دقیق شاگردان و نحوه رفتار با آنان	۴۶		

چنانچه در جدول ۳ ملاحظه شد، ۲۴ مضمون اولیه شاگردپروری، در قالب دو مضمون سازمان‌دهنده «فردی» و «میان‌فردی» قرار گرفته‌اند. منش فردی به نحوی شرط اولیه یا مبنایی شاگردپروری است و معلم با التفات به آنها، به تدریج صلاحیت شاگردپروری را در خود ایجاد خواهد کرد. منظور از منش میان‌فردی، رفتار مداوم و تثبیت شده یا همان سلوک یا منشی است که در نتیجه ایجاد ویژگی‌های فردی در معلم، نسبت به انسان‌های دیگر به‌ویژه شاگردان، از وی سر می‌زند. در مورد این تقسیم‌بندی، چند نکته قابل ذکر است:

نخست اینکه، جداسازی و تفکیک این موارد در قالب فردی و میان‌فردی چندان هم ساده نیست و دسته‌بندی آنها، ممکن است محل اختلاف نظر باشد. برای نمونه، «تواضع و فروتنی» یا «صبر و بردباری» فضایی هستند که حاصل خودسازی فردی و شخصی هستند؛ اما نمود بیرونی دارند؛ یعنی در رابطه با دیگران، نمایان می‌شوند. اما از آنجا که، این صفات، جزء شروط اولیه معلم شاگردپرور محسوب می‌شوند، در دسته اول قرار گرفته‌اند؛

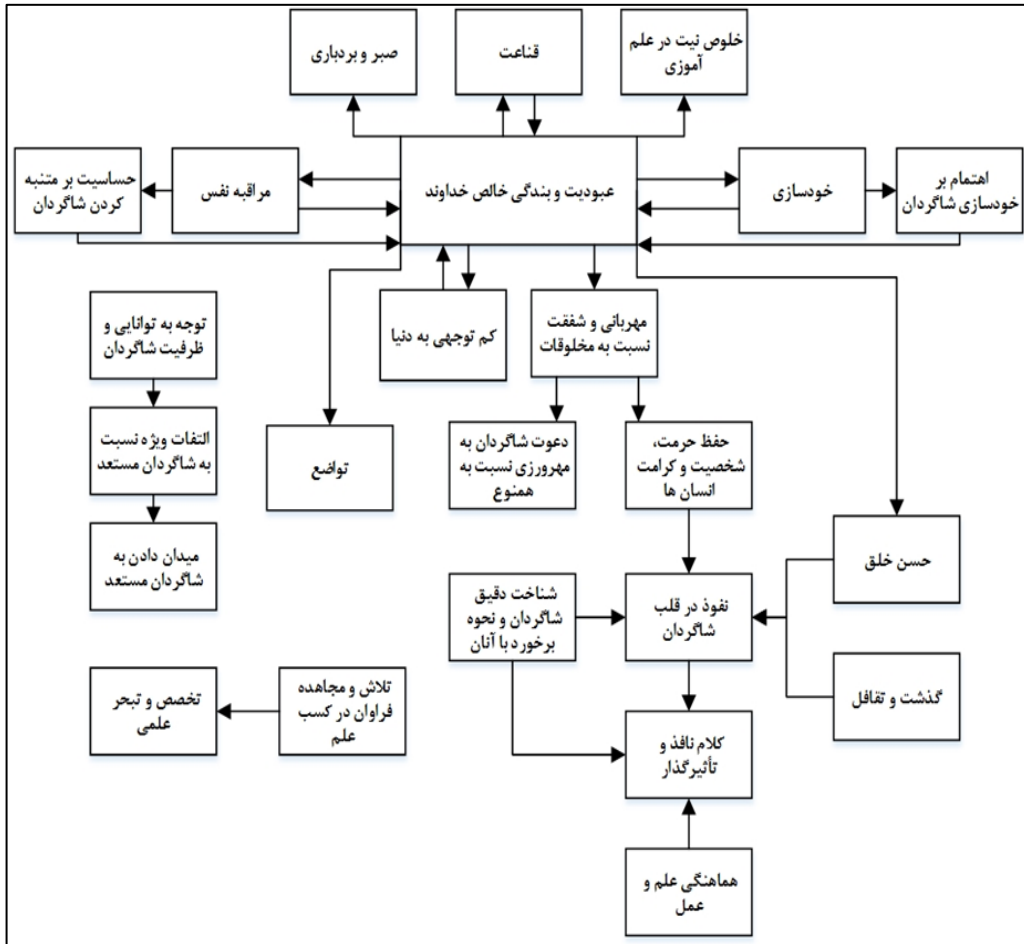
نکته دوم اینکه، گرچه مجموعه ویژگی‌های ذیل منش فردی، به‌عنوان مقدمه شاگردپروری محسوب می‌شوند، اما این به معنای آن نیست که هر معلمی قبل از شروع به تربیت دیگران و قرار گرفتن در جایگاه معلمی، لازم است این خصوصیات فردی را در خود به‌طور تمام و کمال ایجاد کند و پس از رشدیافتگی و نهادینه کردن این ویژگی‌های معنوی و اخلاقی در خود، مسئولیت خطیر معلمی را برعهده گیرد. آراستگی به حد قابل قبولی از منش فردی برای شروع معلمی لازم است. اما این منش فردی زمانی در مسیر تکامل حقیقی قرار می‌گیرد که معلم در جاده رشد و تربیت انسان‌ها گام بگذارد. معلم تا در ارتباط با شاگرد قرار نگرفته است، حفظ حرمت، گذشت، تغافل و دیگر مضامین میان‌فردی، مجال بروز، آزمایش و تکامل نمی‌یابند.

اما به هر حال، برای ارائه منظم‌تر یافته‌ها و جمع‌بندی منطقی‌تر مضمون‌ها در شمایی کلی، شبکه‌ای از مضامین توسط محققان ترسیم شده است. شبکه مضامین، به‌عنوان ابزاری تحلیلی در روش تحلیل مضمون به کار برده می‌شود. این شبکه شبیه نقشه تارنمایی است که ارتباط مضامین اصلی، سازمان‌دهنده و فراگیر را نشان می‌دهد.



شکل ۱: شبکه مضامین سازمان دهنده شاگردپروری برگرفته از منش معلمی جنید بغدادی، بایزید بسطامی و نجم الدین کبری

در بخش دیگری از یافته‌های پژوهش، چارچوبی مفهومی از ارتباط میان مؤلفه‌های شاگردپروری ارائه شده است تا درک عمیق‌تری نسبت به مضامین مهم‌تر یا دارای اولویت، همچنین روابطی مابین آنها و تأثیر هر یک بر دیگری صورت گیرد. به‌عنوان مثال، با توجه به تحلیل ویژگی‌های عرفای شاگردپرور مورد بحث، می‌توان نتیجه گرفت که در سایه عبودیت و بندگی خالص خداوند، معلم نسبت به شاگردان خویش مهربان و شفیق می‌شود؛ این مهربانی و شفقت، حفظ حرمت و کرامت شاگردان را در پی دارد و ثمره چنین خصلت‌هایی، نفوذ در قلب شاگردان است. این زنجیره از موارد، روند شاگردپروری را به‌طور شایسته‌تری به پیش می‌راند.



شکل ۲: چارچوبی مفهومی از ارتباط مؤلفه‌های شاگردپروری برگرفته از منش معلمی جنید بغدادی، بایزید بسطامی و نجم‌الدین کبری

پیش از پرداختن به مبحث پایانی گفتنی است که تفاوت و نقطه عطف پژوهش حاضر نسبت به تحقیقات پیشین خود رجوع به مکتب غنی عرفان اسلامی و بازشناسی منش سه عارف بنامی است که انسان‌های بزرگی را در دامان خود پرورش داده‌اند و سلوک معلمی و شاگردپروری آنها در طول تاریخ زبانزد خاص و عام بوده است. اما نکته قابل توجه آن است که آنچه این مقاله را کاربردی و مفید فایده قرار خواهد داد، شباهت بسیاری از یافته‌های آن با پژوهش‌های قبل است.

به‌عنوان مثال، برخی از این مؤلفه‌ها با آنچه شهید ثانی (۱۳۵۹) در کتاب آداب تعلیم و تربیت در اسلام درباره وظایف معلم نسبت به خود و شاگردان آورده است، مشابهت دارد. ایشان نیز حسن خلق، فروتنی و نرمش نسبت به شاگردان، احترام به شخصیت شاگرد و اعتراف به اهمیت افکار او، پالایش قصد و هدف، محبت و التفات معلم و تصفیه و پالایش دل از آلودگی‌ها را از ویژگی‌های معلم نمونه و مؤثر برمی‌شمرند. به‌علاوه سبحانی نژاد و رسولی (۱۳۸۸) نیز در مقاله خود، تذکره‌های اخلاقی نافذ به دانشجویان، تلاش وافر بر صبوری در مقابل دانشجوی، بیان روشن، گرم و دل‌نشین در کلاس، دوست داشتن حقیقی و عملی شاگردان، تسلط جامع بر موضوع درس، توجه به شاگردان و چگونگی زندگی و روحیات آنان، خوشرو بودن در محضر همکاران و دانشجویان، پرهیز از تجمل و رعایت سادگی، سنجش فهم و درک شاگرد در ابتدای درس و میدان دادن به طلاب و دانشجویان از ویژگی‌های شاگردپروری امام خمینی علیه السلام، شهید مطهری و مدرسه آقاحسین و آقاجمال خوانساری دانستند که با نتایج حاصل شده در این پژوهش شباهت‌هایی دارد.

رمضانی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در مقاله خود برخی از ویژگی‌های معلم الهام‌بخش را احاطه علمی، همخوانی علم و عمل، مراقبه، زهد، پرهیز از کبر و غرور، تکریم شاگردان، قابلیت‌شناسی، بهره‌گیری از مشارکت علمی شاگردان، عفو و گذشت و انسان‌دوستی دانستند که با مؤلفه‌های حاصل شده در این پژوهش مطابقت دارد. تمامی اینها نشانگر آن است که ویژگی‌های معلم شاگردپرور در هر عصر و زمانی تقریباً یکسان بوده و شاگردپروری با برخورداری از منشی خاص و اخلاقی حرفه‌ای امکان‌پذیر است و مجموع این پژوهش‌ها می‌تواند الگویی بومی و مطابق با فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی در اختیار تمام معلمان قرار دهد که دغدغه تعالی و رشد شاگردان خویش را دارند و در پی تحقق اهداف غایی و متعالی تعلیم و تربیت اسلامی در آنان هستند.

### بحث و نتیجه‌گیری

چنان‌که در مقدمه این نوشتار اشاره شد، یکی از مشکلات نظام تعلیم و تربیت امروز ایران، «آموزش محوری» است و این کلیشه ساختگی به خانواده‌ها، متریان و متصدیان تعلیم و تربیت کشور القاء می‌کند که تنها ملاک موفقیت دانش‌آموزان همانا انباشت محفوظات، تسلط صوری و رندانه بر مفاهیم درسی به‌منظور عبور از امتحانات آزمایشی و ورودی به مدارس خاص و سرانجام، ربودن گوی سبقت از دیگران، در «مسابقه مرگ و زندگی کنکور» است. در این میان، بسیاری از خانواده‌ها نیز، خواسته یا ناخواسته، در دام مالکان مدارس منفعت‌طلب و کاسبان و تاجران آموزشی افتاده و نهال‌های نورسته خود را فقط برای برنده شدن در این مسابقه آماده می‌کنند.

در چنین شرایطی، دیگر متولیان تربیت یعنی «معلمان» نیز به چند دسته تقسیم می‌شوند. گروهی، موقعیت را مناسب دیده و از این آب گل آلود، ماهی منفعت خود را صید کرده و در عمل به کارگزار تاجران آموزشی تبدیل می‌شوند. گروه دیگر، معلمانی هستند که به ساختگی بودن این «رقابت به ظاهر علمی» پی برده‌اند؛ اما به دلایل مختلف، از انگیزه و همت لازم برای شنا در خلاف جهت این امواج، برخوردار نیستند و به تدریج به معلمان بی تفاوت یا حداکثر «منتقد» تبدیل می‌شوند. اما گروه سوم، که تعدادشان چندان هم زیاد نیست، در این آشفته بازار، هنوز به شأن تربیتی معلم، ایمان راسخ دارند و پرورش و تربیت نسل آینده را مهم‌تر از تعلیم و انتقال معلومات می‌دانند. هدف این مقاله، نهیب زدن به دسته اول، جهت‌دهی و انگیزه‌بخشی به دسته دوم، و ارائه راهکار عملی به دسته سوم برای التفات بیشتر به رسالت فراموش شده معلم امروز یعنی «پرورش شاگرد» و «شاگردپروری» است.

البته گفتنی است که در این نوشتار، پرورش شاگرد و شاگردپروری، دو مفهوم یا هدف تربیتی مشابه و یکسان نیستند. پرورش شاگرد، رسالت ذاتی حرفه معلمی است و معلم باید برای همه شاگردان خود، در حد وسع، بدان اهتمام ورزد. پس، پرورش شاگرد، وظیفه اجتناب‌ناپذیر هر معلم است که جنبه عام داشته و همه شاگردان را دربرمی‌گیرد. اما شاگردپروری، مقیاسی محدودتر دارد و صرفاً تعدادی از شاگردان واجد بن‌مایه‌های لازم را شامل می‌شود. در اینجا، معلم با هدفی والاتر از «جانشین‌پروری» و حتی «نخبه‌پروری»، ارتباط ویژه و مستمری را با تعدادی از شاگردان مستعد و بانگیزه برقرار کرده تا آنها را به جایگاهی رفیع‌تر از جایگاه فعلی خود برساند. با این اوصاف، مفهوم «شاگردپروری» را به شرح ذیل می‌توان صورت‌بندی نمود:

«آگاهی و حساسیت معلم نسبت به نقش تربیتی خویش و تلاش خالصانه برای ایجاد رابطه‌ای مستمر، سازنده، الهام‌بخش و فراتر از انتقال معلومات، با شماری از شاگردان مستعد به منظور هدایت آنها به سمت ارزش‌های متعالی و ساختن شخصیت‌های تربیت‌یافته و شاخص».

تأکید این پژوهش آن است که اگر قرار باشد شاگردپروری، در مسیری منطبق با معیارهای تربیت اسلامی قرار گیرد، باید شماری از صلاحیت‌ها و بایسته‌ها را برای معلم شاگردپرور تعیین نمود و به نظر می‌رسد یکی از راه‌های نیل به آن، رجوع به الگوهای بومی و موفق مانند شاگردپروری در عرفان اسلامی باشد.

این مقاله با هدف بازشناسی مؤلفه‌های شاگردپروری به تحقیق و مطالعه در زندگانی، احوال و نحوه پرورش شاگردان عارفانی چون جنید بغدادی، بایزید بسطامی و نجم‌الدین پرداخت و نتایج حاصل آمده از این بازشناسی، محققان را با ۲۴ ویژگی و مؤلفه در شاگردپروری آشنا نمود. فراوانی و میزان اهمیت

هر یک از مؤلفه‌های به دست آمده، گویای آن است که این عارفان، در وهله اول با توسل به مراقبه نفس و دیگر روش‌های خودسازی، ارتباط عمیق و خالصانه‌ای با خداوند برقرار کرده و به درجه‌ای قابل قبول از «عبودیت» دست می‌یافتند. از برکات و نتایج این مقام، ظهور فضایل اخلاقی مهمی چون حسن خلق، تواضع، صبر، گذشت و تغافل، قناعت، حفظ حرمت و کرامت بندگان خدا و هماهنگی علم و عمل بود که باعث می‌شد شاگردان، پروانه‌وار در اطراف شمع وجودشان جمع شوند و کلام و پیام آنها، در قلب متریان نفوذ و تأثیری ماندگار داشته باشد.

واکاوی منش معلمی این سه عارف، نشان می‌دهد که آنان، شناخت دقیقی نسبت به متریان خود داشتند و با توجه به توانایی و ظرفیت آنها، مباحث معرفتی را مطرح نموده و شرایط رشد و شکوفایی شاگردان مستعد و توانمند را به خوبی فراهم می‌کردند. از طرفی با آموزش مهرورزی از بروز صفاتی چون کینه، حسادت در بین آنان جلوگیری می‌نمودند. آنها افزون‌بر خودسازی به ایجاد و تثبیت صفات نیکو در شاگردان همت می‌گماردند و با وجود ویژگی گذشت و تغافل عمومی، گاه نسبت به خطاهای شاگردان بسیار حساس بودند و آنان را به نحو مقتضی متنبه می‌کردند. مجموعه این صفات، از این عرفا، انسان‌هایی ساخته بود که در عمق قلب شاگردان خویش نفوذ کردند و کلامشان تأثیر ویژه‌ای بر متریان و حتی انسان‌های عامی داشت و توانستند در هدایت و تعالی انسان‌های تحت تربیت خویش گام‌های مؤثری بردارند.



## منابع

۱. اسفندیار، محمدرضا (۱۳۸۴)، آشنایان ره عشق: مجموعه مقالاتی در معرفی شانزده عارف بزرگ، تهران: مرکز نشر دانشگاهی: سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی.
۲. جامی، عبدالرحمن بن احمد (۱۳۷۰)، نفحات الانس من حضرات القدس، مقدمه، تصحیح و تعلیقات محمود عابدی، تهران: اطلاعات.
۳. حمویه، غیاث‌الدین (۱۳۸۹)، مرادالمیریدین، مقدمه، تصحیح و تعلیقات علی‌اصغر میرباقری‌فرد و زهره نجفی؛ زیر نظر مهدی محقق و علی‌اصغر میرباقری‌فرد، تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران-دانشگاه مک‌گیل.
۴. حیدری‌عبدی، احمد (۱۳۷۴)، «نظام تربیت در ژاپن و مقایسه آن با نظام تربیت در ایران»، مجله تعلیم و تربیت، شماره ۴۳، ص ۴۹-۸۶.
۵. خطیب‌بغدادی، ابوبکر احمد بن علی (بی‌تا)، تاریخ بغداد، ج ۷، بیروت: دارالکتب العلمیه.
۶. خلیلی، نیک محمد (۱۳۹۵)، نقش ارتباط مؤثر استاد و طلبه بر پیشرفت تحصیلی طلاب جامعه المصطفی العالمیه علیه‌السلام، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پژوهشکده علوم اسلامی.
۷. دهباشی، مهدی و سیدعلی‌اصغر میرباقری‌فرد (۱۳۸۸)، تاریخ تصوف (۱)، تهران: سمت.
۸. رادمهر، فریدالدین (۱۳۷۸)، جنید بغدادی (تاج العارفین): شرحی بر زندگی، افکار و آثار جنید بغدادی، تهران: روزنه.
۹. رضایی، مهدی (۱۳۸۷)، مکتب جنیدیه؛ ریشه‌ها و اندیشه‌ها، تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران.
۱۰. رمضان‌ی، فاطمه؛ محمدحسین حیدری و رضاعلی‌نوروزی (۱۳۹۶)، «معلم الهام‌بخش کیست؟ کنکاشی در سلوک و منش چهار معلم برجسته ایران در دوره معاصر»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۷(۲۵)، ص ۵۷-۷۷.
۱۱. زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۲)، ارزش میراث صوفیه، تهران: امیرکبیر.
۱۲. زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۷)، جستجو در تصوف ایران، تهران: چاپخانه سپهر.
۱۳. زینالی‌خامنه، کاوه (۱۳۹۰)، اصول و روش‌های تربیت عرفانی در اندیشه‌های امام خمینی علیه‌السلام، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

۱۴. سبحانی نژاد، مهدی و رحیمه رسولی (۱۳۸۸)، «تیین جایگاه و ضرورت شاگردپروری و مؤلفه‌های آن به منظور اثربخش سازی نظام آموزش و پژوهش دانشگاهی»، مطالعات معرفتی در دانشگاه، ۴۴، ص ۸۰-۱۱۲.
۱۵. سهلگی، محمد بن علی (۱۳۸۴)، النور (دفتر روشنایی: از میراث عرفانی بایزید بسطامی)، ترجمه محمدرضا شفیعی کدکنی، تهران: سخن.
۱۶. شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: طهوری.
۱۷. شهید ثانی (۱۳۵۹)، منیه المرید فی آداب المفید و المستفید، آداب تعلیم و تربیت در اسلام، ترجمه محمدباقر حجتی، بی جا: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۸. صدرا، محمدباقر (۱۳۷۱)، مردان خدا (تحریری دیگر از تذکره الاولیاء)، بی جا: سلسله نشریات ما.
۱۹. صدیق، عیسی (۱۳۵۴)، تاریخ فرهنگ ایران (از آغاز تا زمان حاضر)، تهران: چاپخانه زیبا.
۲۰. عابدی جعفری، حسن؛ محمدسعید تسلیمی؛ ابوالحسن فقیهی و محمد شیخزاده (۱۳۹۰)، «تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی»، اندیشه مدیریت راهبردی، ۱۰، ص ۱۵۱-۱۹۸.
۲۱. عطار نیشابوری، محمد بن ابراهیم (۱۳۸۶)، تذکره الاولیاء، بررسی، تصحیح متن، توضیحات و فهرس از محمد استعلامی، تهران: زوار.
۲۲. غفاری هاشجین، زاهد؛ کشاورزی شکری، عباس و میرزا محمدی، محمدحسن و آمرورامینی، نرگس (۱۳۹۱) «مؤلفه‌های اخلاق علمی و شاگردپروری در سیره علمی-آموزشی امام خمینی (علیه السلام)»، تربیت اسلامی، شماره ۱۵، ص ۶۵-۸۸.
۲۳. فیض کاشانی، محمد بن شاه مرتضی (۱۳۷۲)، المحججه البیضافی تهذیب الاحیاء (راه روشن)، ترجمه محمدصادق عارف، ج ۶ و ۵، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
۲۴. کبری، شیخ نجم‌الدین (۱۳۶۸)، فوائح الجمال و فواتح الجلال، ترجمه محمدباقر ساعدی خراسانی، به اهتمام حسین حیدرخانی مشتاقعلی، تهران: مروی.
۲۵. ماستری فراهانی، محمد مهدی (۱۳۹۲)، بررسی آموزه‌های آداب استادی و ادب شاگردی در آثار شاخص ادب فارسی تا قرن هشتم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه علامه طباطبایی.

۲۶. محسنی، منوچهر (۱۳۴۶)، تحقیق در احوال و آثار شیخ نجم‌الدین کبری اویسی، تهران: شرکت سهامی چاپ و انتشارات کتب ایران.
۲۷. محمدی، کاظم (۱۳۹۲)، نجم‌الدین کبری، پیر ولی تراش، کرج: انتشارات نجم کبری.
۲۸. ملکی، حسن (۱۳۸۹)، تعلیم و تربیت اسلامی با رویکرد کلان‌نگر، تهران: عابد.
۲۹. میرباقری‌فرد، سیدعلی‌اصغر (۱۳۹۱)، «عرفان عملی و نظری یا سنت اول و دوم عرفانی؟ (تأملی در مبانی تصوف و عرفان اسلامی)»، پژوهش‌های ادب عرفانی (گوهر گویا)، ۲(۶)، ص ۶۵-۸۸.
۳۰. میرزایی، خلیل (۱۳۹۵)، کیفی پژوهی: پژوهش، پژوهشگری و پژوهشنامه‌نویسی، ج ۲، تهران: فوژان.
۳۱. هجویری، ابوالحسن علی بن عثمان (۱۳۸۰)، کشف‌المحجوب، تصحیح ژوکوفسکی، تهران: انتشارات طهوری.
32. raina, R., (1999), "What make a teacher good?", *Education week*, 34, pp.18-19.