

Islamic Knowledge and Insight

Epistemological Foundations of Hafez and the Inference of a Mystical Approach in Teacher Education in Iran

1. Mohammadreza Madadi Mahani*: Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. (Email: madadi42@cfu.ac.ir)

2. Seyed Hamidreza Alavi: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

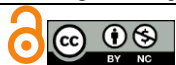
3. Mohammadreza Sarafi: Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

4. Morad Yari Dehnavi: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Abstract

The aim of this study is to design a mystical teacher education system aligned with the epistemology of Hafez. To this end, Hafez's mystical poetry has been analyzed and inferred through interpretive and deductive methods. The findings indicate that religious teachings have a profound influence on the foundational elements of teacher education. The ultimate aim of education is closeness to God (qurb) and maintaining a relationship with the Divine. Along this path, several attainable intermediate goals exist, including propositional (ḥuṣūlī) and intuitive (ḥuḍūrī) knowledge, understanding of love, and self-knowledge. The curriculum content is God-centered and includes self-knowledge and purification of the soul, the expression of love, the creation of beauty, acquisition of various sciences, and study of the Qur'an and Hadith. Instructional methods, influenced by these goals, emphasize spiritual purification, contemplation, and love. Teachers trained in such a system benefit from spiritual-psychological serenity, universal love, inner intuition, and theistic belief.

Keywords: *Mystical education, teacher education, Hafez, intuitive knowledge, Divine proximity.*



How to cite: Madadi Mahani, M., Alavi, S. H., Sarafi, M., & Yari Dehnavi, M. (2025). Epistemological Foundations of Hafez and the Inference of a Mystical Approach in Teacher Education in Iran. *Islamic Knowledge and Insight*, 2(2), 238-252.

© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Submit Date: 22 April 2024

Revise Date: 14 July 2024

Accept Date: 22 July 2024

Publish Date: 10 September 2024

معرفت و بصیرت اسلامی

مبانی معرفت شناسی حافظ و استنتاج رویکردی عرفانی در تربیت معلم ایران

۱. محمدرضا مددی ماهانی*: گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (پست الکترونیک: madadi42@cfu.ac.ir)

۲. سید حمیدرضا علوی: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

۳. محمدرضا صرفی: استاد، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

۴. مراد یاری دهنوی: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، طراحی نظام تربیت عرفانی در تربیت معلم، متناسب با معرفت شناسی حافظ است. بر این اساس، اشعار عرفانی حافظ با تحلیلی و استنتاجی مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزه‌های دینی بر ارکان اساسی تربیت معلم سایه انداخته است. هدف نهایی تربیت، قرب و حفظ رابطه با خداست. و در این میان، هدف‌های قابل دسترس دیگری مانند معرفت حصولی و حضوری، شناخت عشق و خودشناسی نیز وجود دارد. محتوای درسی نیز متوجه خداست، و شامل شناخت نفس و تهذیب آن، ابراز عشق، خلق زیبایی، کسب علوم مختلف، قرآن و حدیث است. روش‌های آموزشی تحت تاثیر اهداف به تهذیب نفس، اندیشیدن و عشق‌ورزی توجه دارد. معلمین دانش آموخته چنین نظامی از آرامش روحی-روانی، عشق‌ورزی به همه عالم، شهود باطنی و خداآوایی بهره مند هستند.

کلیدواژه‌ها: تربیت عرفانی، تربیت معلم، حافظ، معرفت شهودی، قرب الهی.

شیوه استناددهی: مددی ماهانی، علوی، سید حمیدرضا، صرفی، محمدرضا، و یاری دهنوی، مراد. (۱۴۰۳). مبانی معرفت شناسی حافظ و استنتاج رویکردی عرفانی در تربیت معلم ایران. *معرفت و بصیرت اسلامی*, 2(2), 238-252.

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

تاریخ ارسال: ۳ اردیبهشت ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۲۴ تیر ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۱ مرداد ۱۴۰۳

تاریخ چاپ: ۲۰ شهریور ۱۴۰۳

مقدمه

در سال‌های اخیر، نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران با چالش‌هایی در تربیت معلم متناسب با ارزش‌ها و اهداف بومی-اسلامی مواجه شده است. از یک‌سو، اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر ضرورت تربیت معلمان مؤمن، متعهد و دارای هویت اسلامی-ایرانی تأکید دارند (Sohbatlou, 2022). از سوی دیگر، فقدان چارچوبی منسجم برای تربیت معلم و تضعیف ارزش‌های معنوی و الهی در این حوزه، به دغدغه‌ای جدی بدل شده است (Mousapour, 2020; Tavakoli, 2018). نظام تربیت معلم در ایران، هرچند در اسناد رسمی به «تربیت اسلامی» تأکید دارد، اما در عمل بیشتر بر انتقال دانش تخصصی و مهارت‌های حرفه‌ای تمرکز کرده و به پرورش درونی، اخلاقی و عرفانی معلمان کمتر توجه نشان داده است (Sohbatlou, 2022).

همچنین در شرایطی که جریان‌های عرفان‌های نوظهور با تحریف مفاهیم معنوی و حذف محوریت خداوند، آسیب‌هایی جدی به هویت دینی جوانان وارد می‌کنند، بازگشت به عرفان اصیل اسلامی ضرورتی انکارناپذیر است (ویکی‌فقه). عرفان اسلامی می‌تواند به‌عنوان روش درمانی برای بهبود سلامت روان مورد توجه قرار گیرد. بسیاری از مشکلات روانی که امروزه مردم دچار آن هستند، همچون افسردگی و احساس پوچی، ریشه در گسست‌های معنوی دارد. عرفان با بازگرداندن انسان به ریشه الهی و رابطه عاشقانه با خداوند، به زندگی معنا و جهت می‌بخشد. رویکرد عرفانی به تربیت معلم، با تکیه بر سلوک درونی، تهذیب اخلاق و رابطه عاشقانه با حق تعالی، می‌تواند الگویی جایگزین و تکمیل‌کننده برای رویکردهای فعلی ارائه دهد.

دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان نهاد رسمی تربیت معلم، مأموریت خود را بر مبنای معیارهای نظام اسلامی و پرورش هویت اسلامی-ایرانی-انقلابی دانشجومعلمان بنا نهاده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). با وجود این، همچنان نبود چارچوبی منسجم و بومی، مانع تحقق عمیق این اهداف شده است. لذا طراحی الگویی جامع و مبتنی

بر معرفت‌شناسی عرفانی، می‌تواند راهی نو برای تحقق تربیت معلمی معناگرا و درون‌محور فراهم سازد.

مبنای نظری این پژوهش بر تلاقی سه حوزه استوار است: معرفت‌شناسی عرفانی، تربیت عرفانی، و فلسفه تربیت معلم اسلامی. انسان به‌طور فطری در جستجوی کمال و سعادت است. از دیدگاه عارفان، عالی‌ترین مسیر برای رسیدن به مرتبه نهایی کمال و رستگاری، مسیر عرفان است. در نگاه آنان، سعادت واقعی در شناخت خداوند و رسیدن به قرب الهی نهفته است، به باور عرفای مسلمان، عرفان بر دو پایه اصلی یعنی سلوک معنوی و معرفت استوار است. معرفتی که در اینجا مورد نظر است، شناختی قلبی و باطنی است، نه صرفاً دانشی عقلانی یا نقلی یا تجربه حسی (Afkousi, Peghle & Golafshan, 2023; Ashkouri, 2021). تربیت عرفانی فرآیندی است که با تکیه بر شریعت، زمینه رشد و شکوفایی استعدادها و نیازهای معنوی فرد را فراهم می‌کند و او را برای طی کردن مراحل سیر و سلوک و دستیابی به شهود الهی آماده می‌سازد (Mousavi-Nasab, 2014).

از سوی دیگر، تربیت عرفانی در سنت اسلامی، فرایندی برای پرورش انسان سالک است که با تکیه بر معرفت نفس، سیر انفسی، تهذیب باطن و عشق به حق، به کمال انسانی می‌رسد (Daraei et al., 2021). این نوع تربیت، هدف نهایی تعلیم و تربیت را نه در مهارت‌آموزی یا شهروندسازی، بلکه در قرب الهی، شناخت نفس و وصال با حقیقت هستی می‌داند (Alizadeh et al., 2022). تربیت عرفانی را عشق به خداوند می‌داند و عالم هستی تجلی عشق حق تعالی و جلوه‌ای از جمال اوست. این معنا در آثار عرفانی همچون شعر حافظ و در احادیثی چون حدیث قدسی «لولاک لما خلقتُ الأفلاک» به‌خوبی نمود دارد. در نتیجه، در نظام تربیتی مبتنی بر تربیت عرفانی، عشق به خداوند محور بندگی است؛ بندگی‌ای که نه از روی ترس از جهنم یا طمع به بهشت، بلکه از محبت حقیقی و ارتباط قلبی با ذات حق و اولیای الهی شکل می‌گیرد.

دیدگاه سهروردی درباره معرفت حضوری و شهودی نیز در این چارچوب قابل توجه است؛ از نگاه او، معرفت از مسیر تزکیه و ادراک شهودی حاصل می‌شود و در تربیت، باید به تجربه باطنی و شناخت از طریق نور درون، توجه داشت (Afkousi Peghle & Golafshan, 2023). این رویکرد، آموزش را به فرایندی ذوقی و سلوکی تبدیل می‌کند و نشان می‌دهد که در برنامه‌ریزی تربیت معلم، نباید صرفاً به انتقال دانش پرداخت، بلکه باید معلم را در مسیر رشد شهودی و معنوی هدایت کرد.

چنین نگرشی در تقابل با معرفت سکولار، ضرورت توجه به مبانی معرفتی عرفانی را در دانشگاه‌های تربیت معلم بیش از پیش برجسته می‌سازد. در چنین شرایطی، بازخوانی منابع اصیل فرهنگی و معرفتی ایران، از جمله میراث عرفانی و ادبی بزرگان چون حافظ، می‌تواند بستری برای الهام‌گیری در طراحی الگوهای تربیتی معنوی فراهم آورد.

پیشینه پژوهش

مددی ماهانی (۱۳۹۷) با مطالعه انسان‌شناسی حافظ، دلالت‌های تربیتی اندیشه او را در اهداف، روش و محتوا بررسی کرده است. از نظر وی، محور اصلی اندیشه حافظ خدامحوری، عشق‌پروری و وحدت‌گرایی است و تربیت حافظ با آموزه‌های اسلامی هماهنگ است (Madadi Mahani, 2018). دارایی و همکاران (۱۴۰۰) نیز با استناد به مبانی انسان‌شناسی اسلامی، از دیدگاه علامه حسن زاده آملی، اصولی مانند معرفت‌النفس و ولایت‌مداری را در تربیت عرفانی برجسته کرده‌اند (Daraei et al., 2021). مطالعه یوسفی و همکاران (۱۳۹۴) تأثیر سلامت معنوی بر سلامت روان را تأیید می‌کند (Yousefi et al., 2015).

در زمینه تربیت معلم، صحبتلو (۱۴۰۱) با نقد برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، ضعف در تحقق اهداف اسناد بالادستی، تکرار محتوا، کم‌عمقی فعالیت‌های آموزشی و تضعیف نقش استاد را از موانع تحقق تربیت دینی می‌داند. به نظر وی برنامه درسی تربیت معلم نیاز جدی برای ارتقا کیفیت دروس تعلیم و تربیت و منابع معتبر دارد

(Sohbatlou, 2022). در همین راستا، اعتمادی نیا و باصری (۱۴۰۲) تحلیل نقش ادبیات فارسی در آموزش عرفان اسلامی، به این نتیجه رسیده‌اند که زبان تمثیلی و عاطفی متون فارسی، نقشی مؤثر در انتقال مفاهیم معنوی دارد (Etemadinia & Basri, 2023).

یکی از مهم‌ترین منابع برای احیای بعد عرفانی در تربیت معلم، بازخوانی و بهره‌گیری از اندیشه‌های معرفتی شاعران و عارفان بزرگ ایرانی-اسلامی است، ادبیات ایران آکنده از جلوه‌هایی از هنر است که در نهایت پاکی و زیبایی، در بلندترین مراتب ادراک شهودی جای گرفته‌اند. شاعران بزرگی چون حافظ، مولوی، سعدی و خیام با بیانی شاعرانه و جادویی، زیبایی‌های عالم معنا و شهودات غیبی را به تصویر کشیده‌اند؛ تصاویری هنرمندانه و منحصر به فرد که همواره حیرت و تحسین بشریت را برانگیخته‌اند. از منظر هستی‌شناسی تربیت عرفانی (Alizadeh et al., 2022) نشان می‌دهد، عشق جایگاهی بنیادی دارد، بر اساس این دیدگاه محبت الهی بنیان خلقت است و اگر عشق نبود آفرینشی نبود، عشق به خداوند محور بندگی است. اندیشه‌های عرفای بزرگی چون حافظ شیرازی که تلفیقی از زیبایی، عشق، حکمت و شهود را عرضه می‌کنند، می‌تواند افقی نو برای تربیت معلم بگشاید. در اشعار حافظ نوعی معرفت‌شناسی عرفانی جریان دارد که بر تجربه حضوری، تهذیب نفس، اتحاد عاشق و معشوق و شهود حقیقت تأکید می‌ورزد که می‌تواند در طراحی محتوای دروس تربیت معلم مورد بهره‌برداری قرار گیرد. اندیشه حافظ این امکان را فراهم می‌آورد که نظام تربیتی در دانشگاه تربیت معلم، به جای تأکید صرف بر انتقال داده‌ها، به سمت پرورش شخصیت درونی، ارتقای بینش قلبی و آگاهی معنوی حرکت کند؛ امری که می‌تواند در پاسخ به بحران‌های هویتی و معنوی نسل جوان، نقشی مؤثر ایفا نماید.

با وجود این تلاش‌های نظری، همچنان طراحی نظام آموزشی و تربیت مبتنی بر عرفان در ساختار تربیت معلم جایگاه مشخصی نیافته است. از همین رو، پژوهشگر با احساس خلأ در این حوزه، بر آن است تا با انتخاب حافظ به عنوان یکی از بزرگ‌ترین شاعران و عارفان

مسلمان، و با تحلیل معرفت‌شناسی اشعار وی، به طراحی رویکردی عرفانی پردازد که نه تنها با اسناد بالادستی هم راستا باشد بلکه بتواند راهکارهایی الهام‌بخش برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای-عرفانی در تربیت معلم ارائه دهد.

در این راستا، پرسش‌های اصلی پژوهش به شرح زیر است:

۱. معرفت‌شناسی حافظ چگونه تبیین می‌شود؟
۲. اهداف تربیتی در دانشگاه تربیت معلم مبتنی بر اندیشه حافظ چه خواهد بود؟
۳. روش‌های آموزشی متناسب با دیدگاه عرفانی حافظ کدام‌اند؟
۴. محتوای برنامه درسی در تربیت معلم عرفانی با الهام از حافظ چگونه طراحی می‌شود؟

روش پژوهش

در پاسخ به این سؤالات، ابتدا اشعار عرفانی حافظ شناسایی و تحلیل شده‌اند. سپس با استفاده از روش‌های مختلف مانند شرح برای رفع ابهام، تفسیر برای کشف معنا، تحلیل محتوا برای استخراج مفاهیم، تبیین علّی برای تحلیل روابط و استنتاج منطقی، دلالت‌های تربیتی مربوط به اهداف، روش‌ها و محتوا برای نظام تربیت معلم بر مبنای معرفت‌شناسی حافظ استخراج شده است.

انتظار می‌رود این پژوهش، ضمن سهم در گفتمان تولید علم بومی، به گشودن افق‌هایی تازه برای استفاده از شیوه‌های عرفان اسلامی در بازسازی شیوه تربیت معلم در دانشگاه‌های ایران باشد.

یافته‌های پژوهش

معرفت‌شناسی حافظ

«معرفت» در لغت به معنای شناسایی، اطلاعات، عقاید و افکار است و در اصطلاح صوفیه دانشی است که مبتنی بر کشف و تهذیب نفس می‌باشد (Khorramshahi, 2014). از منظر عارفان، اصل معرفت در شناخت خداوند نهفته است (سلمی، طبقات الصوفیه :

^۱ ملاک پژوهشگر در انتخاب اشعار عرفانی حافظ، کتاب «درس حافظ» نوشته محمد استعلامی، چاپ ششم بوده است.

۴۳۱؛ به نقل از سجادی، ۱۳۸۳: ۷۳). در حوزه‌ی معرفت‌شناسی، مباحثی نظیر چیستی معرفت، ابزار و منابع آن، روش‌های دستیابی، موانع و همچنین معیار درستی آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. با استخراج مفاهیمی چون «علم»، «معرفت»، «مدرسه»، «عقل» و «قلب» از دیوان حافظ، می‌توان به بازسازی منظومه‌ی معرفت‌شناسی او پرداخت.

اهمیت معرفت از نظر حافظ

با بررسی دیوان حافظ، در وهله‌ی نخست می‌توان به اهمیت والای معرفت نزد او پی برد. آنچه در بادی امر به ذهن متبادر می‌شود، این است که معرفت و دانش از منظر حافظ دارای منزلتی والا است و او ارزش هر انسان را به میزان دانشش می‌داند؛ به گونه‌ای که مراتب ادراک آدمیان را به اندازه‌ی دانش ایشان تعریف می‌کند: «به قدر دانش خود هر کسی کند ادراک» (غزل ۳۰۰ و ۴۱۵).^۲ وی در برخی موارد، معرفت را در معنای عادی و غیرعرفانی به کار می‌برد و از عقل و مدرسه سخن می‌گوید: «معرفت نیست در این قوم خدا را سببی» (غزل ۲۵۲)؛ اما در مواردی دیگر - که به نظر می‌رسد ناشی از تحول فکری و عرفانی او باشد - از معرفت در معنای عرفانی سخن می‌گوید و بدین‌وسیله، مشرب عرفانی خویش را تشریح می‌کند. حافظ، درک عالم معنا را به مثابه گوه‌ری می‌داند که تنها نصیب صاحبان معرفت می‌شود: «گوهر معرفت آموز که با خود ببری» (غزل ۳۶۷)؛ و بر این باور است که تنها اهل علم و معرفت‌اند که شایسته ورود به وادی عشق هستند: «بی‌معرفت مباش که در من یزید عشق / اهل نظر معامله با آشنا کنند» (غزل ۱۹۶).

اقسام معرفت در اندیشه‌ی حافظ

بر اساس آنچه از کلام حافظ استنباط می‌شود، معرفت را می‌توان به سه نوع فطری، حصولی و حضوری تقسیم کرد:

- ۱- معرفت فطری: مراد از معرفت فطری، دانشی است که به‌طور ذاتی و بی‌نیاز از یادگیری در انسان وجود دارد؛ مانند گرایش به خداجویی

^۲ شماره غزل بر اساس دیوان حافظ به تصحیح غنی و قزوینی است.

و خداشناسی. حافظ، انسان را ذاتاً ملکوتی و آسمانی می‌داند: «طایر گلشن قدسم، چه دهم شرح فراق» (غزل ۳۱۷)؛ و معتقد است انسان قابلیت دریافت انوار الهی را دارد: «روم به گلشن رضوان که مرغ آن چمنم» (غزل ۳۴۲). از نگاه او، انسان فطرتاً خداجوست: «در ازل داده‌است ما را ساقی لعل لب / جرعه‌ی جامی که من مدهوش آن جامم هنوز» (غزل ۲۶۵)؛ و این شوق ذاتی او را به حرکت و سلوک در مسیر معرفت وامی‌دارد: «گر نور عشق حق به دل و جانت اوفند / بالله کز آفتاب فلک خوب‌تر شوی» (غزل ۴۸۷). از این رو، هدایت و جهت‌دهی به زمینه‌های فطری در انسان، نقشی تعیین‌کننده در تعلیم و تربیت دارد.

۲. معرفت حصولی: معرفت حصولی به دانشی اطلاق می‌شود که با واسطه‌ی ابزارهایی مانند حواس ظاهری، عقل و صورت‌های ذهنی حاصل می‌شود. در این نوع معرفت، صورتی از معلوم در ذهن نقش می‌بندد. تمام علوم عقلی، نقلی و تجربی که در آن‌ها از مفاهیم ذهنی استفاده می‌شود، همچنین مفاهیمی که ذهن از یافته‌های حضوری می‌سازد، در حوزه‌ی معرفت حصولی قرار می‌گیرند. از جمله ابزارهای معرفت حصولی می‌توان به حس، عقل، استدلال و تجربه اشاره کرد. حافظ نیز از علم، که حاصل اندیشه و عقل است، سخن می‌گوید و آن را مایه‌ی کمال و عزت انسان می‌داند: «حافظا علم و ادب ورز که در مجلس شاه / هر که را نیست ادب، لایق صحبت نبود» (غزل ۲۰۸).

از نظر حافظ ابزار این معرفت، حواس و عقل است، آن جایی که حافظ می‌فرماید: «مراد دل ز تماشای باغ عالم چیست/ به دست مردم چشم، از رخ تو گل چیدن» (غزل ۳۹۳) منظور همان استفاده از حواس ظاهری برای شناخت است. عقل هم اگر چه در جایی جزئی‌نگر و اکتسابی است «صراحی و حریفی گرت به چنگ افتد/ به عقل نوش که ایام فتنه انگیز است» (غزل ۴۱) ولی حافظ از عقل متعالی‌تری که قادر به درک حقایق جهان است، نام می‌برد «مشورت با عقل کردم، گفت: می‌بنوش» (غزل ۳۹۰).

۳. معرفت حضوری: هرگاه علم و معرفت بدون واسطه و به صورت مستقیم بر عالم منکشف شود، از آن با عنوان معرفت حضوری یاد می‌شود (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۹۷). این نوع معرفت، مانند ادراک حالات درونی چون شادی، اراده و احساس، به صورت شهودی حاصل می‌شود. چون در این نوع علم، معلوم و عالم یکی هستند، امکان خطا در آن وجود ندارد. از نگاه حافظ، معرفت و درس عشق از راه مدرسه و استدلال عقلی حاصل نمی‌شود؛ بلکه باید به «میکده» روی آورد و آن را از طریق سلوک باطنی و ابزار قلب کشف کرد:

«از قیل و قال مدرسه حالی دلم گرفت / یک چند نیز خدمت معشوق و می‌کنم» (غزل ۳۵۱)؛

و با نوشیدن جام می، معرفت را از رهگذر سفر به درون خویش جستجو کرد؛ در جایی که معرفت با شهود حاصل می‌شود و به اسراری دست می‌یابد که عقل راهی به آن ندارد. این اسرار نه در مدرسه، بلکه در میکده مکشوف می‌گردند:

«به کوی میکده هر سالکی که ره دانست / دری دگر زدن اندیشه تبه دانست»

«بر آستانه‌ی میخانه هر که یافت رهی / ز فیض جام می، اسرار خانقه دانست» (غزل ۴۷).

موانع کسب معرفت در اندیشه حافظ

از دیدگاه حافظ، عوامل گوناگونی وجود دارند که مانع دستیابی انسان به معرفت و حقیقت می‌شوند. شناخت این موانع می‌تواند مبنایی برای طراحی یک دانشگاه با رویکرد عرفانی فراهم کند؛ دانشگاهی که در آن، تربیت انسان متعهد به سلوک باطنی و جوای حقیقت اولویت یابد. مهم‌ترین این موانع عبارت‌اند از:

۱. خواهش‌های نفسانی

از نظر حافظ، تا زمانی که سالک در بند هوای نفس باشد، دستیابی به معرفت الهی برای او ممکن نخواهد بود. هوای نفس، همچون حجابی است که جلوه‌های روحانی انسان را می‌پوشاند. در این وضعیت، روح در قفس تن گرفتار می‌شود و تمنای رهایی از این عالم و پیوستن به

حقیقت مطلق را دارد (غزل ۳۴۳). بنابراین، برای رهایی از قفس جسمانی و زدودن غبار آن، کنترل نفس و زدودن آلودگی‌های درونی ضروری است: «دست از مس وجود چو مردان ره بشوی / تا کیمیای عشق بیایی و زر شوی» (غزل ۴۸۷)

الف. تعلقات دنیوی:

حافظ وابستگی‌های دنیوی همچون مال، مقام و جاه‌طلبی را فریبنده و بازدارنده می‌داند. فردی که دلبسته‌ی دنیا شده، برای رسیدن به موقعیت‌های اجتماعی و مادی تلاش می‌کند و در پی ارضای نفس است؛ چنین فردی آزادی درونی خود را از دست داده و قابلیت عشق‌ورزی و سلوک عرفانی را از کف می‌دهد: «تو کز سرای طبیعت نمی‌روی بیرون / کجا به کوی طریقت گذر توانی کرد؟» (غزل ۱۴۳)

ب. خودخواهی و خودبینی

از منظر حافظ، خودخواهی مانعی جدی در راه سلوک عرفانی است. او خودبینی را معادل کفر و مانع ایمان واقعی می‌داند. کسی که گرفتار خودبینی است، دیگران را نمی‌بیند و کردار او آلوده به خواسته‌های نفسانی است: «فکر خود و رأی خود در عالم رندی نیست / کفر است در این مذهب خودبینی و خودرایی» (غزل ۴۹۳) چنین فردی در پی منافع شخصی خویش است و از دیدن زیبایی‌ها و فضائل دیگران غافل می‌ماند: «نبندی ز آن میان طرفی کمروار / اگر خود را بینی در میانه» (غزل ۴۲۸) در این شرایط، راهی به معرفت اسرار عالم معنا برای او گشوده نخواهد شد.

۲. علم مدرسه‌ای

از دیدگاه حافظ، علم رسمی و مدرسه‌ای با عشق و معرفت شهودی در تعارض است. او بر این باور است که معرفت حقیقی از مسیر عشق می‌گذرد، نه از راه استدلال‌های عقلانی و آموزشی صرف. مخالفت حافظ با علم مدرسه‌ای دو جنبه دارد: نخست، آن که علم مدرسه‌ای بر منطق و استدلال عقلانی تکیه دارد، حال آن که عشق، فراتر از تعقل و مفاهیم قراردادی است: «بشوی اوراق اگر همدرس مایی / که علم عشق در دفتر نباشد» (غزل ۱۶۲) ثانیاً، این نوع دانش را آلوده به ریا، جاه‌طلبی و دنیاخواهی می‌بیند؛ علومی که اغلب برای رسیدن به

مقامات دنیوی کسب می‌شوند و سالک را از صداقت، ایثار و دیگرخواهی دور می‌سازند: «فقیه مدرسه دی مست بود و فتوی داد» (غزل ۴۴)

۳. عقل جزوی

هرچند حافظ عقل را به‌عنوان یکی از ابزارهای شناخت می‌پذیرد، اما بر این باور است که عقل جزوی، یعنی عقل مادی‌نگر و سوداندیش، نمی‌تواند سالک را به قلّه‌ی معرفت الهی برساند: «ای که از دفتر عقل آیت عشق آموزی / ترسم این نکته به تحقیق ندانی دانست» (غزل ۴۸) از دید عرفا، عقل جزوی محدود به مصالح ظاهری، محاسبه‌گری و مصلحت‌اندیشی است و در درک اسرار غیب و حقایق الهی ناتوان است. عقل، حتی در بالاترین توان خود، فقط به فهم ظواهر بسنده می‌کند، در حالی که عشق، از خودگذشتگی و فنا در راه محبوب را طلب می‌کند: «قیاس کردم و تدبیر عقل در ره عشق / چو شبی است که بر بحر می‌کشد رقی» (غزل ۴۷۱)

با توجه به آن‌چه در معرفت‌شناسی حافظ گذشت، در بخش دوم پاسخ‌های مناسبی برای سوال‌های پژوهش استنباط می‌شود:

هدف‌های تربیتی در تربیت معلم عرفانی چیست؟

تعیین دقیق و روشن هدف‌ها، از مهم‌ترین ارکان در طراحی برنامه‌های آموزش عالی به شمار می‌آید. اهداف آموزشی نه تنها جهت‌گیری نظام تربیتی را مشخص می‌کنند، بلکه ارتباطی بنیادین با مبانی نظری از جمله فلسفه، معرفت‌شناسی (در دو قلمرو علم حصولی و حضوری)، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی دارند. از سوی دیگر، اهداف تربیتی مستقیماً بر انتخاب محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری تأثیرگذارند. گرچه غایت‌ها ناظر به مفاهیمی کلی و بنیادین اند، اهداف آموزشی ناظر به انتظارات مشخص تری هستند که فراگیران باید در پایان دوره‌های آموزشی به آن دست یابند (Nasr et al., 2007).

هدف غایی تربیت

بر اساس مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی حافظ و با توجه به دیدگاه او نسبت به مفاهیمی چون خدا، انسان، جهان و معرفت،

می‌توان هدف غایی تعلیم و تربیت را قُرب الهی دانست. در اشعار حافظ، مضامین متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد انسان در مسیر تکامل خود باید به سوی خداوند حرکت کند و در پرتو نور الهی، وجود خویش را تعالی بخشد: «گر نور عشق حق به دل و جانست او فتد / بالله کز آفتاب فلک خوب‌تر شوی» (غزل ۴۸۷). از منظر حافظ، انسان موجودی است که ظرفیت تجلی الهی را در خود دارد و هدف اصلی او، درک این تجلی و پیوند با حقیقت مطلق است (غزل ۳۸۱). این هدف، در متون دینی نیز با اصطلاحاتی چون «عند ربهم»، «عنده» و «عندالله» بیان شده است که ناظر به مقام قُرب و نزدیکی به خداوند می‌باشند. این قُرب، صرفاً نوعی حضور مکانی نیست، بلکه به معنای آراسته شدن به صفات الهی، تزکیه نفس، و رهایی از رذایل اخلاقی است. بر این اساس، اگر قُرب الهی به عنوان هدف غایی در دانشگاه تربیت معلم در نظر گرفته شود، همه اجزای نظام آموزشی از جمله استاد، دانشجو، محتوا و روش‌ها، رنگ و بوی الهی خواهند یافت. استاد و دانشجو نه صرفاً نقش انتقال‌دهنده یا دریافت‌کننده اطلاعات، بلکه سالکانی خواهند بود که در مسیر سلوک معرفتی، در پی تحقق صفات الهی در درون خود گام برمی‌دارند. در چنین نگاهی، برنامه درسی، روش تدریس و محتوای آموزشی نیز متأثر از این هدف غایی شکل می‌گیرد و با آن هم‌راستا می‌شود.

هدف‌های واسطی تربیت

از آن‌جا که قُرب الهی به عنوان هدف کلان و جهت‌گیری نهایی نظام تربیت عرفانی مطرح می‌شود، ضروری است این هدف والا به اهداف روشن‌تر و قابل اجرا تفکیک گردد تا بتوان در سطح برنامه‌ریزی آموزشی، تدوین محتوا، و انتخاب روش‌ها در نظام تربیت معلم عرفانی از آن بهره برد. این تفکیک، از طریق قیاس عملی ممکن می‌شود و با فراهم کردن گزاره‌های بنیادین در مقدمه کبری و گزاره‌های واقع‌نگر در مقدمه صغری، به نتیجه‌گیری و مشخص کردن هدف‌های واسطه‌ای می‌پردازیم (Bagheri, 2010). به طور خلاصه رسیدن به قُرب الهی نیازمند تحقق چهار قابلیت اساسی است که حافظ در اشعار خود بر آن‌ها تأکید می‌ورزد: درک و پرورش

عشق الهی (غزل ۲۸۷)، معرفت نفس یا خودشناسی (غزل ۱۴۳)، اندیشه‌ورزی و تحصیل معرفت حصولی از جهان هستی (غزل ۴۵)، کسب معرفت حضوری و شهودی از حقایق عالم (غزل ۴۳۹). بر این اساس، برای نیل به قرب الهی باید قابلیت‌هایی چون عشق‌ورزی، خودشناسی، معرفت حصولی، معرفت حضوری را به دست آورد و به عنوان هدف‌های واسطی در مراکز تربیت معلم منظور کرد.

عشق‌پروری: از دیدگاه حافظ، عشق جوهر بنیادین هستی است و نه تنها انگیزه و محرک حیات، بلکه غایت سلوک انسانی نیز محسوب می‌شود. عشق، نتیجه تجلی الهی است و هستی همه موجودات به آن وابسته است. چنان‌که حافظ می‌گوید: «هرگز نمیرد آن که دلش زنده شد به عشق» (غزل ۱۱۱). در انسان نیز عشق الهی حضور دارد و او حامل امانت عشق است: «آسمان بار امانت نتوانست کشید / قرعه کار به نام من دیوانه زدند» (غزل ۱۸۴). حافظ، عشق را مفهومی ژرف و ناپذیرفتنی در قالب تعریف‌های ظاهری می‌داند: «سخن عشق نه آن است که آید به زبان» (غزل ۸۱). عرفا نیز بر این باورند که عشق، چشیدنی است نه گفتنی؛ به تعبیر محیی‌الدین عربی: «کسی که عشق را تعریف کند، آن را نشناخته و کسی که از آن نچشیده، راهی به حقیقت آن نیافته است» (Yathrebi, 2001). شمشیری (۱۳۸۵) نیز فرایند تکامل عشق در انسان را به صورت سیر تدریجی می‌داند که از عشق به خود در دوران کودکی آغاز می‌شود و از مراحل عشق به دیگری، ممنوع، مخلوقات، تا عشق الهی گسترش می‌یابد (Shamshiri, 2006). بنابراین، پرورش عشق و عاطفه الهی یکی از اهداف بنیادی در دانشگاه تربیت معلم عرفانی است. آموزش عرفانی باید زمینه‌ای فراهم سازد تا شعله عشق الهی در نهاد انسان روشن گردد و از حالت نهفته و بالقوه، به صورتی زنده، آگاهانه و فعال درآید. چنین عشقی، در نگاه حافظ، نه صرفاً عاطفه‌ای انسانی، بلکه مقدمه‌ای برای نیل به معرفت شهودی و اتصال با حق است.

معرفت نفس: خودشناسی از مهم‌ترین اهدافی است که در دانشگاه عرفانی تربیت معلم باید بر آن تأکید ورزید. چنان‌که حافظ با حسرت می‌پرسد: «عیان نشد که چرا آمدم، کجا رفتم» (غزل ۳۴۲). این نوع

معرفت، دو بعد اساسی دارد: از یک سو، به شناخت نفس اماره و هوای نفس به عنوان منشأ غرایز، لذات جسمانی و تمایلات مادی اشاره دارد؛ اموری که اگر هدایت و کنترل نشوند، به رذایل اخلاقی مانند حسد، طمع و خودخواهی منجر خواهند شد. حافظ، نفس را عاملی مزاحم در مسیر سلوک می‌بیند: «فضول نفس حکایت بسی کند ساقی» (غزل ۳۹۷). در چنین شرایطی، هوای نفس به عنوان حجابی سترگ مانع رسیدن انسان به معشوق الهی می‌شود. از سوی دیگر، خودشناسی به معنای کشف و شناخت خود برتر یا وجه الهی انسان است. انسان در نگاه حافظ موجودی است که منشأ الهی دارد «طایر گلشن قدسم» (غزل ۳۱۷) و حامل امانتی عظیم در نظام هستی: «قرعه کار به نام من دیوانه زدند» (غزل ۲۸۴). شناخت خود، نه تنها مقدمه‌ای برای فهم جایگاه انسان در میان مخلوقات است، بلکه ابزار معرفتی برای درک شهودی حقیقت نیز به‌شمار می‌آید. از این رو، دانشگاه باید زمینه‌هایی برای درون‌نگری، تأمل و کشف لایه‌های وجودی فراهم کند تا مربی به آگاهی حضوری از خود و هستی دست یابد.

معرفت شهودی: معرفت شهودی را می‌توان هدف گمشده نظام‌های آموزشی و دانشگاهی دانست؛ ساحتی از معرفت که کمتر مورد توجه قرار گرفته و هنوز جایگاهی در برنامه‌های رسمی نیافته است. در این نوع معرفت، ادراک حقیقت از طریق کشف باطنی، اشراق، و دریافت مستقیم صورت می‌گیرد. ابزار این دریافت، نه عقل جزئی، بلکه بر اثر کشف و روشن‌شدگی دل صورت می‌گیرد: «خامان ره‌رفته چه داند ذوق عشق» (غزل ۴۳۹). در معرفت شهودی، فرد با کنار زدن حجاب‌های ظلمانی، به دریافت بی‌واسطه و بدون خطا از حقایق نائل می‌شود. منبع این نوع شناخت، قلب و جان انسان است و عقل تحلیلی راهی به آن ندارد. به تعبیر جوادی آملی، کسی که به معرفت شهودی دست یافته باشد، در درون خویش حقایقی را می‌بیند و با گوش دل، می‌شنود آنچه دیگران از آن محرومند. ایجاد زمینه تجربه شهودی در دانشگاه تربیت معلم، مستلزم تربیت نفسانی، تهذیب اخلاق، و پرداختن به روش‌های سلوک معنوی است.

معرفت حصولی: معرفت حصولی یا شناخت مبتنی بر عقل، حواس و تجربه، جایگاه ضروری و بنیادینی در نظام دانشگاهی معلمان دارد. این نوع معرفت، شامل علوم عقلی (فلسفه، منطق)، نقلی (علوم دینی، عرفان نظری) و تجربی (علوم طبیعی و اجتماعی) است که هر یک نقشی در رشد ابعاد مختلف شخصیت انسان ایفا می‌کند. حافظ در اشعار خود با وجود انتقاد از علم ریایی و بی‌عمل، بارها به ارزش دانش‌افزایی اشاره کرده است: «به قدر دانش خود هر کسی کند ادراک» (غزل ۳۰۰). او همچنین از بیهوده‌گذراندن عمر و دانش گله‌مند است: «ای دل به هرزه دانش و عمرت به باد رفت» (غزل ۴۳۷). در نظام دانشگاه عرفانی تربیت معلم، معرفت حصولی نه به عنوان غایت، بلکه به عنوان وسیله‌ای برای تعمیق معرفت شهودی و تربیت معنوی تلقی می‌شود. بهره‌گیری از ابزارهای عقل، تجربه و استدلال در کنار پرورش دل و روح، ترکیب متوازنی از عقل و عشق را فراهم می‌آورد.

برای پیاده‌سازی اهداف تربیتی در دانشگاه تربیت معلم با تکیه بر مبانی معرفت‌شناسی حافظ، می‌توان چند پیشنهاد کاربردی ارائه داد: واحدهای درسی با موضوع «خودشناسی» و «عشق‌ورزی عرفانی» که از منابعی چون غزلیات حافظ، متون عرفانی کلاسیک و تجربه‌های شخصی بهره‌گیرند. برگزاری کارگاه‌هایی در زمینه مراقبه، سکوت، و سیر درونی برای آشنایی عملی با ابزارهای تهذیب نفس، ایجاد دوره‌های بین‌رشته‌ای در حوزه‌های عرفان اسلامی، روانشناسی معنوی و فلسفه‌ی تربیت برای تبیین عمیق‌تر مفاهیم عشق، نفس، و شهود، تغییر نقش استاد از انتقال‌دهنده اطلاعات به راهنما و مربی سلوک درونی، کسی که نه فقط تدریس، بلکه تربیت قلبی و باطنی را نیز مد نظر دارد. استفاده از روش گفت‌وگو، تأمل جمعی، شعرخوانی و تحلیل اشعار حافظ به عنوان ابزار درک شهودی و برانگیختن تجربه‌ی درونی، ترویج فرهنگ عشق، صداقت، و ساده‌زیستی در روابط استاد – دانشجو و میان خود دانشجویان.

روش‌های آموزش-تربیتی در تربیت معلم عرفانی چگونه است؟

«روش» به معنای شیوه و دستورالعملی است که برای رسیدن به اهداف معین در فرآیند آموزش به کار گرفته می‌شود. به منظور استخراج روش‌های تربیتی در نظام معرفتی حافظ، می‌توان از روش استنتاج قیاسی بهره برد؛ بدین صورت که از اهداف تعیین شده، شیوه‌های متناسب استخراج شود. برای مثال: پرورش عشق، نیازمند به‌کارگیری روش عشق‌ورزی است: «روز نخست چون دم رندی زدیم و عشق / شرط آن بود که جز این شیوه نسپریم» (غزل ۳۷۲). دستیابی به معرفت نفس، در گرو روش تفکر و تأمل در خویش است: «به چشم عقل در این رهگذار پرآشوب» (غزل ۴۵). درک معرفت شهودی وابسته به تهذیب نفس، است: «دست از مس وجود چو مردان ره بشوی / تا کیمای عشق بیابی و زر شوی» (غزل ۴۸۷). و رشد در معرفت حصولی، مستلزم به‌کارگیری روش نظام‌مند کسب علم و دانش است «حافظا علم و ادب ورز که در مجلس شاه» (غزل ۲۰۸). اینک هر یک از آن‌ها با تفصیل بیشتری تحلیل می‌شود:

روش، عشق‌ورزی: عشق‌ورزی، روش بنیادی تربیت عرفانی است که بر محور ارتباط عاطفی، مهربانی، و تجربه‌ی حضور خداوند در جان انسان شکل می‌گیرد. در این مسیر، انسان در پی آن است که شبیه شود به حقیقتی که در روزگار ازل از آن جدا گشته است؛ عشق، راهی برای باز یافتن آن حضور اصیل و گمشده است. حافظ در همین زمینه می‌گوید: «گلبنگ سربلندی بر آسمان توان زد» (غزل ۱۵۴). و نیز تأکید می‌کند که عشق، عامل اصلی آرامش و معنا یافتن حیات است: «عاشق شو و نه روزی، کار جهان سر آید» (غزل ۴۳۵). نخستین گام در آموزش تربیت معلم عرفانی، پرورش حس عشق‌ورزی در فراگیران است. از دیدگاه حافظ، بذل محبت به دیگران، سرآغاز عشق به معبود یگانه است. آنچه عارفان «عشق مجازی» می‌نامند—یعنی عشق به طبیعت، انسان و زیبایی‌های زمینی—تمهیدی است برای رسیدن به عشق حقیقی (Este'lami, 2015).

از این منظر، روش عشق‌ورزی در دانشگاه، تربیت معلم باید در تمام سطوح آموزشی و ارتباطی جاری باشد، استاد با مهربانی و دلسوزی خود، الگوی عشق الهی را در ذهن دانشجویان مجسم می‌سازد،

تدریس نباید با اجبار، ترس یا رقابت همراه باشد، بلکه باید آمیخته با محبت، تعامل انسانی و همدلی باشد، رابطه‌ی استاد و دانشجو می‌بایست متکی بر احترام، اعتماد، و هم‌افزایی عاطفی باشد. حافظ مهرورزی را نه تنها شرط رشد تربیتی، بلکه مقدمه‌ای برای فعال‌سازی فطرت درونی انسان می‌داند: «درخت دوستی بنشان که کام دل به بار آرد» (غزل ۱۱۵).

روش، تفکر: روش تفکر یکی از ابزارهای اساسی در تحقق معرفت نفس و رشد معنوی انسان است. توجه به اندیشه‌ورزی و فراهم‌سازی شرایط لازم برای آن در محیط تربیت معلم، موجب می‌شود تا دانشجو به تأمل در خود و جهان پیرامون بپردازد، گوهر وجودی خویش را بشناسد، و به این حقیقت واقف گردد که اشرف مخلوقات است و از توانایی‌های عقلانی، تحلیلی و اخلاقی چشمگیری برخوردار است. این فرایند، نه تنها در حل مسائل فردی و اجتماعی مؤثر است، بلکه شناخت ابعاد مختلف نفس را نیز ممکن می‌سازد. حافظ در تأیید نقش عقل در شناخت، می‌گوید:

«به چشم عقل در این رهگذار پرآشوب / جمله کار جهان هیچ در هیچ است» (غزل ۴۵)، و در جایی دیگر، به محدودیت‌های عقل در ساحت ماورای طبیعت اشاره دارد (غزل ۴۸). بنابراین، تفکر در منظومه معرفت‌شناسی حافظ، ابزاری دوسویه است که هم مایه بصیرت است و هم محدودیت آن باید شناخته شود.

از سوی دیگر، مراکز تربیت معلم انجام می‌دهند به مثابه نهاد علم‌محور، باید فضایی برای کاوش‌های عقلانی در ابعاد علمی، دینی و ارزشی فراهم سازد. چنانکه قرآن نیز بر اهمیت تفکر و انتخاب آگاهانه تأکید دارد: «فَبَشِّرْ عِبَادِ، الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» (زمر: ۱۸). بر این اساس، ایجاد بستری مناسب برای گفت‌وگوی علمی، تفکر انتقادی، مناظره آزاد، و رشد اندیشه در فضای دانشگاه، نه تنها مطلوب، بلکه لازم و حیاتی است.

از این رو، مراکز تربیت معلمی که به پرورش عقل، در کنار تهذیب قلب اهتمام داشته باشد، زمینه‌ی بروز انسان‌های متفکر، مسئول و اخلاق‌مدار را فراهم خواهد کرد. در چنین محیطی، با آموزش

روش‌های کنترل فکر، خودآگاهی و تأمل، دانشجو به آرامش درونی، عزت نفس و تعادل رفتاری دست می‌یابد. تجربیات تربیتی نیز نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های تفکر، به‌ویژه در مراحل جوانی، مانع بروز رفتارهای پرخطرگانه شده و رشد معنوی را تسهیل می‌کند. چنان که در مدارس معنوی مدرن، یکی از واحدهای اساسی، آموزش کنترل ذهن و تمرکز بر افکار سالم و اخلاقانه است (Miller & Qoligorchian, 2001).

روش، تهذیب نفس: تهذیب نفس به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین روش‌های تربیت در دانشگاه عرفانی تربیت معلم، ناظر به پالایش جان انسان از آلودگی‌های نفسانی و غلبه بر تمایلات پست مادی است. در این روش، تا هوای نفس مهار نشود، انسان آمادگی و توانایی سلوک معنوی و پرواز روحانی نخواهد داشت. تنها در پرتو تزکیه نفس است که انسان می‌تواند مالک وجود خویش شود، به قرب الهی دست یابد، و انوار الهی را در درون خود احساس کند؛ چنان که حافظ می‌گوید: «از پای تا سرت همه نور خدا شود» (غزل ۴۷۷). در این وضعیت، فرد با کسب فضایل اخلاقی، به زیور ارزش‌های الهی آراسته می‌گردد. در مقابل، اگر انسان تحت سلطه نفس اماره باقی بماند، زمینه سلطه شیطان بر او فراهم می‌شود و دوری از خداوند امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. حافظ برای تهذیب نفس راهکارهای متعددی را برمی‌شمارد؛ از جمله: دوری از دلبستگی‌های دنیوی، عبادت خالصانه، نماز و روزه، عبادت شبانه و مناجات در خلوت، ذکر و یاد خدا.

برای پیاده‌سازی این راهکارها در نظام دانشگاهی، می‌توان به اقدامات عملی زیر توجه کرد:

- پرهیز از دلبستگی‌های دنیوی در روابط استاد و دانشجو؛ بدین معنا که نیت‌ها، رفتارها و اهداف، باید از آرایش‌های مادی به دور باشد تا زمینه رشد روحی فراهم شود.
- ترویج روحیه عبادی با تسهیل اقامه نماز، روزه‌داری، و اعمال دینی در فضای دانشگاه، تربیت معلم که پیوند معنوی افراد را با خالق تقویت می‌کند.

- تشویق به خلوت‌گزینی، مراقبه، و محاسبه نفس، به‌ویژه در ساعاتی خاص از شبانه‌روز، تا ذهن از هیاهوی روزمره فاصله بگیرد و تمرکزی درونی برای مراقبت از خویش پدید آید.

روش، کسب علم و دانش: کسب علم و دانش از جایگاه رفیعی در منظومه تربیتی حافظ برخوردار است. علم، ابزار شناخت جهان، کشف نظم و زیبایی‌های خلقت، و درک روابط علی میان پدیده‌هاست. عقل در فرآیند علم‌حصولی، از طریق حواس ظاهری و توانایی تحلیل و ترکیب مفاهیم، به شناخت‌های جدید دست می‌یابد. این شناخت‌ها، از شناخت پدیده‌ها گرفته تا تأمل در آغاز خلقت و خاستگاه مخلوقات، به انسان کمک می‌کنند تا حضور خداوند را در اجزای آفرینش احساس کند و به مقام توحید نظری دست یابد. در منظومه فکری حافظ، علم حصولی مقدمه‌ای است برای معرفت حضوری و شهودی، و از این طریق به تجلی اسماء و صفات الهی در هستی پی می‌برد. چنین نگرشی، مسیر انسان را به سوی قرب الهی هموار می‌سازد، جایی که فرد همه چیز را جلوه‌ای از حق می‌بیند و پیوند عاشقانه‌ای با عالم برقرار می‌سازد. حافظ از علم به‌عنوان مقدمه‌ای برای ورود به عرصه عرفان یاد می‌کند، نه به‌عنوان غایتی مستقل. بر این اساس، برای پیاده‌سازی روش علمی در دانشگاه با رویکرد عرفانی، اقدامات زیر پیشنهاد می‌شود:

پیوند میان علم و معنویت در کتاب‌های درسی، انتخاب رشته بر اساس استعداد و علاقه، کشف روابط علی و تبیین جهان آفرینش

محتوای آموزشی در تربیت معلم عرفانی چگونه است؟

محتوای آموزشی مجموعه‌ای از مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی است که بر اساس مبانی فلسفی، اهداف تربیتی و اصول دینی انتخاب و سازماندهی می‌شود. انتخاب محتوا باید متناسب با ابعاد وجودی دانشجویان و نیازهای عاطفی، شناختی و معنوی آنان باشد (Maleki, 2002). در دانشگاهی با رویکرد عرفانی، محتوا نه صرفاً برای انتقال اطلاعات، بلکه به‌منظور پرورش معرفت شهودی، رشد

معنوی و سلوک درونی طراحی می‌شود. بر این اساس، چهار محور اصلی زیر می‌تواند چارچوب محتوای درسی را شکل دهد:

شناخت خدا: رسیدن به هدف نهایی تربیت، یعنی معرفت الهی، مستلزم ارائه محتوایی است که دانشجو را به درک حضور خداوند در همه هستی سوق دهد. درسی که هستی را جلوه گاه اسماء و صفات الهی معرفی کند، زمینه‌ساز رشد توحیدی خواهد بود. این محتوا می‌تواند در واحدهایی مانند معارف اسلامی، تهذیب نفس، علوم طبیعی، اخلاق، ادبیات و شعر ارائه شود؛ به‌طوری‌که در هر یک، وجهی از جلوه الهی آشکار شود.

شناخت عشق و پرورش آن: عشق در نگاه عرفانی، سرچشمه حیات معنوی است: «هرگز نمیرد آن که دلش زنده شد به عشق» (غزل ۱۱). درک زیبایی‌های طبیعی، هنر، و عشق مجازی مقدمه‌ای است برای نیل به عشق مطلق. محتوای آموزشی می‌تواند از طریق واحدهایی همچون ادبیات، هنر، معماری، خوش‌نویسی، موسیقی، و علوم طبیعی، حس زیبایی‌شناسی و عشق به هستی را در دانشجویان پرورش دهد. همچنین فعالیت‌های میدانی مانند مشارکت در امور خیریه، پروژه‌های زیست‌محیطی، عیادت از بیماران، و زیباسازی محیط دانشگاه (استفاده از گیاهان، رنگ‌های گرم، آثار هنری و...)، مکمل مناسبی برای تحقق این هدف هستند (Miller & Qoligorchian, 2001).

شهود و معرفت درونی: حافظ مسیر تحقق معرفت شهودی را در سیر و سلوک درونی و پالایش دل از آلودگی‌ها می‌بیند. از مراحل تهذیب نفس در نگاه او می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: شناخت نفس: «فضول نفس حکایت بسی کند ساقی» (غزل ۳۹۷) پاکسازی دل: «شست‌وشویی کن و آن‌گه به خرابات خرام» (غزل ۴۲۳) آراستن به ارزش‌ها: «ای بی‌خبر! بکوش که صاحب‌خبر شوی» (غزل ۴۸۷) روشنی باطن: «گلبانگ سر بلندی بر آسمان توان زد» (غزل ۱۵۴) بنابراین محتوای درسی باید شامل موضوعاتی همچون شناخت نفس، ریاضت، عبادت، سکوت ذهنی، دعا، توکل، و عرفان عملی باشد.

به‌ویژه سکوت ذهنی که ابزار درک بی‌واسطه حقیقت و شنیدن ندای الهی است (Ghanbari, 2013; Mirlohi, 2005). حافظ نیز در خلوت و سکوت به درک نور معشوق می‌رسد: «ساقی بیا که یار ز رخ پرده برگرفت...» (غزل ۸۶). مراقبه و تمرکز ذهنی، امروزه در مدارس معنوی جهان برای پرورش سکوت درونی و ارتقای زندگی معنوی آموزش داده می‌شود (Miller & Qoligorchian, 2001).

کسب علوم و معارف: سلوک عرفانی بی‌ارتباط با تحصیل علوم نیست. بلکه آموختن علوم مختلف، راهی برای شناخت نظم هستی، تجلیات الهی، و تفسیر آیات آفاقی و انفسی است. محتوای درسی باید شامل طیفی از علوم باشد: علوم نقلی (مانند قرآن، حدیث، فقه) علوم عقلی (منطق، فلسفه) علوم تجربی (فیزیک، زیست‌شناسی، زمین‌شناسی) علوم انسانی و زیبایی‌شناسی (ادبیات، هنر، موسیقی) شیوه آموزش نیز باید ترکیبی از روش‌های رسمی، غیررسمی، شفاهی و تجربی باشد: مانند حضور در کلاس اساتید برجسته، شرکت در حلقه‌های مباحثه، مسافرت و مشاهده طبیعت، خلوت‌گزینی، و تمرین تفکر خلاق. از آنجایی که انسان عامل یادگیرنده است، محتوا باید انعطاف‌پذیر و متناسب با نیازهای فردی، تجربیات و گرایش‌های شخصی دانشجویان طراحی شود. تهیه محتوا به صورت مشارکتی و در تعامل میان مربی و دانشجو صورت می‌گیرد و روش‌های آن شامل گفت‌وگو، پژوهش، پروژه، حل مسئله و کاوشگری است. در نهایت، محتوای آموزشی باید مبتنی بر آموزه‌های قرآنی، رمز و نمادهای عرفانی، تفکر در خلقت، تهذیب نفس، و درک زیبایی و هنر باشد؛ به‌گونه‌ای که از طریق آن، پیوندی میان علم و معنویت، عقل و دل، ظاهر و باطن برقرار گردد.

نتیجه‌گیری

محور اصلی تزیست معلم عرفانی، در اندیشه حافظ، بر سه رکن اساسی: تهذیب نفس، شهود و عشق استوار است. این الگوی تربیتی، مسیری متفاوت از برنامه‌ریزی‌های متعارف در نظام‌های دانشگاهی موجود را می‌پیماید و بر اساس پیوند ازلی میان انسان و خدا، تربیت

را نه غایت درونی، بلکه وسیله‌ای برای حفظ و تعمیق رابطه با خداوند می‌داند. از این رو، هدف نهایی تربیت، تقرّب الی‌الله است و به تبع آن، روش‌ها و محتواهای آموزشی در نظام تربیت معلم پیشنهادی، به‌طور بنیادین از این رویکرد متأثر می‌گردند.

در چنین نظامی، دانشجو از طریق تفکر عمیق و مهار ذهن، به کشف سطوح درونی وجود خویش نائل می‌شود و به شناخت‌هایی دست می‌یابد که از ادراک دیگران خارج است. با تهذیب نفس و پالایش درون، روح خود را از قید و بندهای نفسانی می‌رهاند و از این طریق، به شهود مستقیم حقیقت دست پیدا می‌کند. این نکته در پژوهش (Daraei et al., 2021) آمده است. این تجربه‌ی معرفتی، فراتر از استدلال عقلانی، او را به درکی حضوری و بی‌واسطه از هستی می‌رساند. این نکته با یافته‌های پژوهش (Afkousi Peghle & Golafshan, 2023) هم راستا است.

در کنار این فرآیند، مهرورزی و عشق به کل هستی نقشی بنیادی ایفا می‌کند. دانشجوی تربیت معلم ضمن سیر و سلوک شخصی، از طریق خدمت، مهربانی و همدلی با دیگران، زمینه‌ی تجلی عشق الهی در خود را فراهم می‌سازد (Ajdari Fard et al., 2010) نیز بر این باورند. عشق در این نظام، مفهومی غیرمادی، بی‌چشمداشت و فراگیر است که نسبت به تمام مخلوقات ابراز می‌شود. چنین عشقی، دانشجوی معلمی را به جانشینی الهی در زمین نزدیک می‌سازد؛ چرا که همانند خداوند، منبع فیض و بخشش برای دیگران می‌شود.

محتوای آموزشی در این دانشگاه تربیت معلم، بر مبنای مبانی معرفت‌شناختی حافظ طراحی می‌شود. عناصر کلیدی مانند تفکر، epistemology, Islamic pedagogy, and the transformative power of poetry as a conduit for spiritual wisdom. Iran's formal teacher education system, although nominally committed to Islamic principles, tends to emphasize technical skills and subject-matter competence, often sidelining the cultivation of ethical and spiritual dimensions of teacher identity (Sohbatlou, 2022). This pragmatic imbalance not only creates a spiritual vacuum in future educators but also exposes the system to the

شهود، تهذیب نفس و عشق، ساختار مفهومی محتوای آموزشی را تشکیل می‌دهند. در این مسیر، استاد صرفاً ناقل دانش نیست؛ بلکه نقش همراه، مربی و هم‌نوا را ایفا می‌کند و از طریق روش‌های اکتشافی، تعاملی و شهودی، به رشد فطری و معنوی دانشجویان معلمی یاری می‌رساند. این موضوع در پژوهش (Mousavi-Nasab, 2014) نیز آمده است.

رویکرد آموزشی این نظام، شخص‌محور، منعطف و متناسب با نیازها و ظرفیت‌های درونی هر دانشجو تعریف می‌شود. همین ویژگی، انگیزه‌ی درونی دانشجویان برای یادگیری را افزایش داده و زمینه را برای بروز پژوهش، نوآوری و خلاقیت معنوی در آنان فراهم می‌آورد.

در نهایت، محصول چنین نظام مربیت معلمی صرفاً تولید دانش یا انباشت اطلاعات نیست؛ بلکه پرورش انسانی است که از آرامش روحی-روانی، اطمینان قلبی، تهذیب درون، عشق‌ورزی به عالم، شهود باطنی و اتصال واقعی با خداوند برخوردار است. چنین انسانی، خدا را در مرکز حیات خویش می‌نشاند؛ «جز او نبیند و جز او نخواهد».

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

The contemporary landscape of teacher education in Iran presents a profound challenge: how to reconcile institutional pedagogical practices with the rich mystical and epistemological traditions embedded within Islamic-Iranian identity. This study addresses that gap by designing a mystical teacher education framework inspired by the epistemology of Hafez. At its core, the research is situated at the intersection of mystical

adverse cultural influences of pseudo-mystical movements that distort the authentic message of divine-centered spirituality. Consequently, a return to genuine Islamic mysticism, particularly as articulated in Hafez's poetic corpus, is not only desirable but necessary to reinvigorate the teacher's role as a moral and spiritual guide. The conceptual grounding of this study rests on integrating mystical cognition (ma'rifah), spiritual journeying (suluk), and epistemic love (mahabbah), all of which are fundamental to Hafez's worldview and provide an alternative to the prevailing rationalistic paradigms of teacher preparation (Afkousi Peghleh & Golafshan, 2023; Ashkouri).

The theoretical foundation draws heavily from the mystical tradition within Islamic thought, where knowledge is not confined to sensory perception or logical deduction, but includes intuitive insight and direct spiritual experience. As noted by Sohrevardi, true knowledge is attained not through external instruction but through inner purification and illumination by divine light (Afkousi Peghleh & Golafshan, 2023). Hafez's epistemology reflects this, emphasizing the primacy of intuitive and heart-centered knowledge over rationalist methods. Accordingly, knowledge in this system is categorized into three interrelated forms: innate (fitri), propositional (ḥusūli), and intuitive (ḥudūri). Each plays a vital role in the holistic education of a teacher, with intuitive knowledge regarded as the highest form—accessed not by textbooks or reasoning, but by love, inner purification, and self-knowledge. In this light, the ultimate goal of teacher education becomes not mere competency in instructional techniques, but the attainment of qurb (divine proximity), where the teacher is both spiritually transformed and capable of awakening the same yearning in students (Mousavi-Nasab, 2014; Nasr et al., 2007). This process necessitates moving beyond the limitations of secular cognitive models and cultivating faculties of the soul through sustained ethical practice and aesthetic engagement with beauty and love, especially as mediated through the poetic language of Hafez.

The research methodology employed interpretive and deductive analysis of Hafez's ghazals, drawing upon hermeneutic tools such as tafsir (interpretation), causal inference, and content analysis to extract educational implications relevant to goals, methods, and content in teacher training. This qualitative approach is justified given the symbolic density and spiritual ambiguity embedded in Hafez's language, where poetic metaphor often stands in for theological abstraction. The findings reveal four central educational goals that should shape teacher education curricula: cultivation of divine love, deepened self-knowledge, acquisition of both rational and intuitive knowledge, and ultimately, the attainment of divine nearness. Each of these aims corresponds to specific pedagogical strategies. For example, divine love is fostered through compassion-driven relational methods, while self-knowledge demands contemplative practice and introspective exercises. Rational knowledge is pursued through structured learning in sciences and humanities, and intuitive knowledge through immersive spiritual disciplines such as meditation, artistic creation, and silent worship. This multidimensional model stands in stark contrast to secular pedagogical models, which tend to isolate cognitive, emotional, and spiritual domains. It suggests a more integrated, heart-centered approach to education that honors the metaphysical depth of the human being (Bagheri, 2010; Yathrebi, 2001).

This epistemological reorientation has concrete implications for educational practice. For instance, curriculum content must shift from being predominantly data-driven to being spiritually formative. Suggested curricular domains include: study of Qur'an and Hadith to build God-consciousness; mystical literature and Persian poetry for aesthetic and emotional development; philosophy and ethics for rational inquiry; and contemplative practices for inner transformation (Ghanbari, 2013; Maleki, 2002). The teaching of love must move beyond sentimental rhetoric and engage students in acts of service, beauty

appreciation, and soulful dialogue. Additionally, teacher-student relationships must be redefined within a framework of mutual respect, emotional openness, and spiritual guidance. Teachers are envisioned not as mere instructors, but as spiritual mentors who exemplify inner equilibrium, self-restraint, and divine longing. Their classroom should not be a site of information transfer, but a sanctuary where minds are illuminated and hearts are kindled. Such a vision would require a transformation in institutional culture, from one focused on measurable outputs to one grounded in metaphysical outcomes like serenity, love, and insight (Este'lami, 2015; Miller & Qoliqorchian, 2001).

Empirical and philosophical support for this model can be found across various domains. Prior studies have confirmed the psychological and pedagogical value of spirituality in enhancing teacher efficacy and student well-being. For instance, Madadi Mahani's anthropological study of Hafez emphasized the poet's theological anthropocentrism—his belief in humans as vessels of divine love and moral action (Madadi Mahani, 2018). Similarly, Daraei et al. emphasized principles such as self-knowledge and divine orientation as central to spiritual pedagogy (Daraei et al., 2021). Yousfi et al. showed a positive correlation between spiritual health and psychological health, suggesting that spiritual education yields mental clarity and emotional resilience (Yousefi et al., 2015). Meanwhile, research by Etemadinia and Baseri identified the unique affective and symbolic power of classical Persian literature in communicating abstract mystical truths (Etemadinia & Basri, 2023). These findings bolster the claim that integrating Hafez's mystical epistemology into teacher education is not merely an idealistic proposition, but one grounded in psychological and pedagogical reality. The practical proposals derived from the study include restructured syllabi, contemplative pedagogy, faculty training in spiritual mentorship, and a systemic realignment of teacher education with Islamic mystical anthropology.

Ultimately, this article offers a pioneering vision for revamping Iran's teacher education system by grounding it in the mystical epistemology of Hafez. The model developed in this study redefines the teacher as a seeker, the classroom as a site of sacred journeying, and knowledge as a multidimensional reality that encompasses reason, intuition, and love. Through love-centered instruction, contemplative self-awareness, and integrated epistemologies, teacher education can shift from technocratic utility toward metaphysical excellence. This vision does not negate scientific knowledge or skill development; rather, it reframes them as steps on a broader spiritual journey toward divine proximity. It provides a blueprint for a teacher education system that does not merely produce instructors, but nurtures luminous human beings capable of guiding others toward transcendence.

References

- Afkousi Peghleh, S., & Golafshan, S. H. (2023). Investigating religious and mystical education based on Suhrawardi's epistemology. *Islamic Lifestyle Journal*, 7(1), 116-125.
- Ajdari Fard, P., Ghazi, G., & Nouranipour, R. (2010). Investigating the impact of mysticism and spirituality education on students' mental health. *Innovations in Educational Management*, 5(2), 105-120.
- Alizadeh, R., Rezaei, M. H., & Faghihi, A. (2022). Ontological foundations of mystical education in the Fundamental Transformation Document of Education and the National Curriculum of the Islamic Republic of Iran. *Islamic Revolution Research Journal*, 12(44).
- Ashkouri, M. Investigating religious and mystical education based on Suhrawardi's epistemology. <https://www.hawzahnews.com/news/936141>
- Bagheri, K. (2010). *Approaches and Research Methods in Philosophy of Education*. Institute for Cultural and Social Studies.
- Daraei, M., Farmahini Farahani, M., & Mousavi, R. (2021). Principles and goals of mystical education in youth based on Allameh Hassanzadeh Amoli's anthropological foundations. *Educational and Learning Research*, 18(1), 101-115.
- Este'lami, M. (2015). *Lessons on Hafez*. Sokhan Publishing.

- Etemadinia, M., & Basri, V. (2023). The role and place of Persian literature in teaching Islamic mysticism. *Research on Teaching Religious Knowledge, Farhangian University*.
- Ghanbari, B. (2013). Flying in Silence. *Shahrvand Daily*.
- Khorramshahi, B. (2014). *Hafez-Nama*. Elmi-Farhangi Publishing.
- Madadi Mahani, M. R. (2018). Educational implications of Hafez's anthropology in the Islamic education system. *Journal of Islamic Education*, 9(3), 30-50.
- Maleki, H. (2002). *Curriculum Planning: A Practical Guide*. Madreseh Publishing.
- Miller, J. P., & Qoliquorchian, N. T. (2001). *Education and the Soul*. Farashenakhti Andisheh.
- Mirlohi, S. H. (2005). The educational significance of silence from an existential perspective and its potential inclusion in school curricula. Educational Sciences Conference Proceedings, Tehran.
- Mousapour, N. (2020). Editor's Note: Teacher education in Iran - agency or administration at Farhangian University? *Curriculum Studies Quarterly*, 15(56), 1-4.
- Mousavi-Nasab, S. M. R. (2014). Goals and methods of mystical education. *Islam and Educational Research*, 2(12), 19-36.
- Nasr, A. R., Etemadizadeh, H., & Nili, M. R. (2007). *Curriculum and Lesson Design in Universities and Higher Education Centers*. Jihad Daneshgahi.
- Shamshiri, B. (2006). *Education from the Perspective of Love and Mysticism*. Tahoori.
- Sohbatlou, A. (2022). A critique of the curriculum for teacher training in the Islamic Republic of Iran from the perspective of Islamic education. *Research in Islamic Education and Curriculum, Farhangian University*.
- Tavakoli, Y. (2018). The ideal teacher training in the Islamic Republic of Iran based on the teachings of the Holy Qur'an. *Teacher Professional Development Quarterly*, 3(2), 75-89.
- Yathrebi, S. Y. (2001). *Theoretical Mysticism*. Bustan-e Ketab.
- Yousefi, F., Rafiei, S., & Teyri, F. (2015). Investigating spiritual health and its relationship with mental health among newly admitted students at Kurdistan University of Medical Sciences. *Kurdistan University of Medical Sciences*.