

بررسی چند اصل تعلیمی - تربیتی از دیدگاه مولانا*

علی رضا یوسفی^۱

دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت - دانشگاه علوم پزشکی اصفهان - ایران

فروغ منصوری^۲

مربی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد ایذه - ایران

چکیده

مثنوی و اشعار مولانا دارای دو جنبه عام و خاص است که جنبه عام شامل حکایات و تمثیلات است و جنبه خاص معناشناسی است. اشعار و آثار مولانا از آبخور قرآن بهره گرفته و جاودان مانده است. یکی از خصوصیات منحصر به فرد اشعار مولانا که همواره انسان را شیفته خود می‌کند، طرز بیان مسایل تعلیمی و اندرزی است. به جرأت می‌توان گفت که مهم‌ترین موضوع در آثار مولانا و به ویژه مثنوی، عناصر تعلیمی - تربیتی، اخلاقی و ارزشی است. مولانا در اکثر اشعارش ابتدا ذهن خواننده را برای به نتیجه رساندن یک تمثیل در مسیر معرفتی که مدنظرش است باز می‌کند و سپس به بیان داستان پرداخته و در انتها نتیجه‌گیری را به دست خواننده می‌سپارد، چرا که هم او مرشد به حقی است و هم خوانندگانش مریدان شایسته‌ای و لذا بدون گفتن صریح نتیجه نهایی خواننده را به مسیر درست حقیقت بدون نگرانی از انحراف او هدایت می‌کند و این بهترین الگوی تربیتی و رشد می‌تواند باشد. بررسی همه عناصر تعلیمی در مثنوی معنوی در حوصله این مقاله نیست و در اینجا فقط به سه الگوی تعلیمی - تربیتی تنبیه، تشویق و خاموشی پرداخته خواهد شد.

کلید واژه‌ها: عناصر تعلیمی، مولانا، تنبیه، تشویق، خاموشی

* تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۲/۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۶/۲۰

۱- پست الکترونیکی: aryousefy@edc.mui.ac.ir

۲- پست الکترونیکی نویسنده مسؤل: F.mansouri@izehiau.ac.ir

مقدمه

ادبیات فارسی از غنی‌ترین ادبیات جهانی است، لبریز از عواطف و احساسات درونی و قالب‌های گوناگون رایج زمان در درازنای تاریخ پرفراز و نشیب این سرزمین. بسیاری از شاه کارهای ادبی، جنبه تعلیمی دارند و از این قبیل است مثنوی مولوی، بوستان سعدی، حدیقه سنایی، منظومه‌های عطار و نظایر آن‌ها که جنبه‌های تعلیمی آن‌ها هم پای جنبه‌های ادبی، پُرمایه و قوی است، عرصه کاربرد ادب تعلیمی بسیار وسیع است، زیرا به هر حال، هر اثری، مطلبی را تعلیم می‌دهد. (کازرونی، ۱۳۹۰: ۲)

شعر تعلیمی آن است که هدف سراینده در سرودن آن، آموزش اخلاق و تعلیم اندیشه‌های پسندیده عرفانی و مذهبی و امثال آن باشد. (رزمجو، ۱۳۷۴: ۷۷) آن چه در ادب تعلیمی مطرح است بیشتر مسایلی است که در حوزه دین و مذهب و اخلاق و فلسفه قرار دارد که با ویژگی‌های تخیلی سروده شده باشد (تمیم داری، ۱۳۷۹: ۲۳۹). در شعر تعلیمی محوریت با مخاطب یا تو است، تا آن جا که می‌توان آن را به یک معنا، شعر مخاطب محور نامید. در چنین شعری، احساسات و عواطف شاعر نیز در خدمت تعلیم و تربیت مخاطب یا تو قرار می‌گیرد (زرقانی، ۱۳۸۸: ۸۹)

تأثیر و نفوذ اندیشه‌های مولانا جلال‌الدین بلخی خراسانی بر جریانات فکری و عرفانی جهان، مورد اتفاق اندیشمندان و صاحب نظران حوزه عرفان و تصوف است. آثار مولانا، به ویژه مثنوی معنوی، تبلوری از شخصیت عرفانی اوست. مثنوی اسفار عارفان و در حقیقت شرح احوال و مقامات معنوی اولیا است. مثنوی کتابی است تعلیمی، که حاصل دوره پختگی و صحو مولانا است، برخلاف غزلیات شمس، که حاصل بی خودی و محو اوست. مثنوی شرح سفرهای معنوی و تجربیات مولانا است؛ که عارفان را عقیده بر این است که مرید و مراد همچون آینه، تصویر یکدیگر را انعکاس می‌دهند. «مثنوی یکی از بزرگ‌ترین کتب ادبی و عالی‌ترین بیان و نظم عرفانی و خلاصه سیر فکری و آخرین نتیجه سلوک عقلانی امام اسلامی است» (فروزانفر، ۱۳۶۱: ۱۶۱).

گرچه الفاظ و صورت حکایات مثنوی متعدد است؛ لیکن داستان اصلی، وحدت حق و یگانگی انسان کامل و عارفان است. افزون بر تصریح مولانا، شواهد تاریخی هم تأییدی

است بر این که مثنوی حاصل الهامات ربانی است، نه زائیده تعقلات بشری. مولانا معانی الهامی را به جنینی تشبیه کرده که روحش از آن باردار می‌شده و ابیات مثنوی همان نوزاد تازه تولد یافته است. مظاهر تسامح، تساهل، دوستی، صمیمیت، صلح و صفا، چنان در آثار مولانا و به ویژه مثنوی انعکاس یافته که برای همه انسان‌ها، فارغ از زبان و فرهنگ قابل درک است. بدین‌سان پرده‌های اختلاف فروافتاده، آثار مولانا حتی در مغرب زمین از پرفروش‌ترین کتب می‌شود. مولانا در آثار خویش، مثنوی را با القاب گوناگون از جمله جامع اصول اصول دین، فقه اکبر، طریق روشن و دلیل آشکار توصیف کرده است.

مثنوی مولانا چکیده تمامی معارف نظری و تجربه‌های تعلیمی و اخلاقی بشر است. مولانا در وسعت نظر و بلندی فکر و قدرت بیان آیتی است شگرف. «بی‌گمان بیان قواعد باریک و معانی آسمانی در قالب حکایات و تمثیلات مثنوی، آن هم به زبان شعر از مهارت‌های بی‌بدیل مولانا است و هیچ سخنوری حتی سنایی و عطار نیز در این عرصه تنگ همچون او نیزه بازی نکرده‌اند. همو عرصه‌های خرد آشوب را که اصحاب عرفان نظری، جان خود و خوانندگان آثار خود را به لب رسانده‌اند تا شمه‌ای در بیان آرند با حلاوتی تمام چنان بازگو کرده که هر دلی بدان می‌آرمد و هر جانی به سکینت و اطمینان می‌رسد.» (زمانی، ۱۳۸۲: ۴۷)

«مثنوی گذشته از اشمال بر تبیین حقایق ادیان و اصول تصوف و شرح و رموز آیات قرآنی و اخبار نبوی، نموداری است از مراتب و مقامات مولانا و یاران برگزیده او. بلکه غرض اصلی مولانا از نظم مثنوی، بیان احوال معنوی خود او و آن برگزیدگان در لباس امثال و حکایات و قصه موسی و عیسی و مشایخ طریقت و گفتن سیر دلبران در حدیث دیگران بوده است» (فروزانفر، ۱۳۶۱: ۱۶۳).

این تلاش‌ها نظام فکری مولانا (عرفان عشق یا عرفان عملی) را فراتر از مرزهای روم در شرق و غرب گسترش داد. اندیشه‌های مولانا در همه جوامع فرهنگی جهان مورد استناد است؛ چرا که او در بند نام و نشان و زبان و بیان و گفت و صوت نیست. یوگنی ادوارد ویچ بارتولد شرق شناس روس، در اثر خویش به نام تصوف و ادبیات تصوفی با درک این

خصوصیت، با تأکید بر ارزش و آوازه جهانی مثنوی، آن را منظومه‌ای عبرت‌آموز در تصوف می‌شمارد که بی‌نیاز از ستایش است» (انس، ۱۳۵۳: ۱۴).

تنبيه و تشويق از دیدگاه مولانا

تنبيه، واژه‌ای عربی از باب «تفعیل» و از ماده «نَبَه» (سیف، ۱۳۷۹: ۴۵) است که در لغت‌نامه‌ها این گونه تعریف شده است: «نَبَه: النبه القیام و الانتباه من النوم، و قد نَبِهه و انبَهه من النوم فتنبه و انتبه من نومه، استيقظ، و التنبه مثله»؛ برخاستن و بیدار شدن از خواب، بیدار شدن از خواب غفلت. تنبيه هم مانند نَبَه است؛ یعنی تنبيه هم از این ماده است، و به معنای بیدار شدن از خواب غفلت است. وجه نام‌گذاری مجازات متریبان خطاکار به تنبيه، به خاطر آن است که بدین وسیله، او را از خواب غفلت بیدار می‌کنند. در فرهنگ‌های فارسی برای تنبيه معانی مختلفی بیان شده است؛ از جمله: آگاه و بیدار کردن، واقف گردانیدن بر چیزی، مجازات کردن، گوشمالی دادن، سیاست کردن و چوب زدن. در اصطلاح، از تنبيه یا (Punishment)، تعاریف متعددی ارائه شده است که در زیر، به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. آزرین و هولز در تعریف تنبيه می‌گویند: «تنبيه کاهش دادن احتمال بروز آتی یک پاسخ است که در نتیجه ارائه محرکی پس از آن پاسخ حاصل می‌شود؛ محرک ارائه شده محرک تنبيه کننده و کل فرایند تنبيه نام دارد» (سیف، ۱۳۷۷: ۴۷۳). رینولدز در تعریف تنبيه چنین می‌گوید: «تنبيه عبارت است از ارائه مشروط یک رویداد آزاردهنده یا حذف یک رویداد تقویت کننده. افزون بر آن، تنبيه مثبت شامل ارائه یک محرک آزارنده است که اغلب دردناک یا ناخوشایند است» (میلتن برگر، ۱۳۸۷: ۱۵۱).

گاتری می‌گوید: «تنبيه به وسیله آن چه که ارگانيسم تنبيه شده را به انجام آن وامی دارد تعریف می‌گردد. تنبيه نه به علت ناراحتی که تولید می‌کند، بلکه به سبب این که نحوه پاسخ‌دهی فرد به محرک‌های معین را تغییر می‌دهد، مؤثر است. تنبيه در صورتی مؤثر است که پاسخ تازه‌ای را به محرک‌های قدیمی ایجاد کند. تنبيه به این علت در تغییر دادن عادت نامطلوب مؤثر است که رفتار ناهمساز با رفتار تنبيه شده را ایجاد می‌کند» (هرگنهان، ۱۳۷۶: ۲۵۴). دو برداشت از تنبيه وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد:

۱. یک برداشت عامیانه از تنبیه وجود دارد و آن عبارت است از رنج و احساس دردی که در اثر اعمال محرک دردناک ایجاد می‌گردد. بسیاری از والدین، هنگامی که کودک را مورد آزار جسمی قرار می‌دهند و در اثر آن، کودک احساس درد می‌کند، می‌گویند او را تنبیه کردم، صرف نظر از اینکه احتمال تغییر رفتار وجود داشته باشد یا خیر.

۲. برداشت دومی که از تنبیه می‌شود و مطابق با تعریف لغوی ماده «نبه» است، برداشتی است که صاحب نظران این موضوع بیان داشته‌اند و آن عبارت است از کاهش احتمال رفتار در اثر ارائه یک محرک، اعم از این که آن محرک آزارنده باشد (تنبیه مثبت) و یا غیر آزارنده (تنبیه منفی). بنابر این تعریف، حتی زمانی که هیچ محرک آزارنده‌ای هم اعمال نشود، ولی تقویت کننده‌های محیط کم شود و موجب حذف رفتار گردد می‌توان گفت تنبیه صورت گرفته است. بنا بر برداشت اول، صرف ارائه محرک آزاردهنده تنبیه تلقی می‌شود بدون توجه به نتیجه کار؛ اما بنا بر تعریف اصطلاحی، احتمال کاهش که در اثر اعمال محرک به وجود می‌آید تنبیه است. در میان صاحب نظران مسائل تربیتی، روان‌شناسی و اجتماعی غرب، افراد و مکاتب زیادی وجود دارند که تنبیه را به عنوان یک ابزار تربیتی و تعلیمی پذیرفته و معتقد به جواز تنبیه هستند.

جان لاک معتقد است که: «کودکان که بیش از دیگران تنبیه می‌شوند به ندرت بهترین انسان‌ها خواهند شد. آن چه تاکنون به خاطر آن محکوم شده‌ام، این است که معتقدم سخت‌گیری، هرچه باشد، لازم، و بیش از آن باید در مورد کودکان به کار گرفته شود و بعد از اینکه با کاربرد به جا تأثیر خود را گذاشت، رها و به نوع معتدلی از سلطه تبدیل شود» (اوزمن و سمویل، ۱۳۷۹: ۱۴۱). ادوین ری گاتری، استاد روان‌شناس دانشگاه واشنگتن، معتقد بود: کارآمدی تنبیه به این بستگی دارد که تنبیه بتواند فرد تنبیه شده را به انجام کار مورد نظر وادارد. تنبیه نه به این خاطر که تولید ناراحتی می‌کند تأثیرگذار است، بلکه به سبب این که نحوه پاسخ‌دهی فرد به محرک‌های معین را تغییر می‌دهد مؤثر است. تنبیه تنها در صورتی مؤثر است که پاسخ تازه‌ای را به محرک‌های قدیمی ایجاد کند. تنبیه به این علت در تغییر دادن عادت نامطلوب مؤثر است که رفتار ناهمساز با رفتار تنبیه شده را ایجاد می‌کند.

وقتی که رفتار حاصل از تنبیه با رفتار تنبیه شده ناهمساز نباشد، تنبیه ناموفق است (هرگنهان، ۱۳۷۶: ۲۵۵).

در مقابل در میان صاحب نظران علم تعلیم و تربیت و روان شناسی افرادی هستند که استفاده از تنبیه را یا مطلقاً رد می‌کنند یا بعضی از صور تنبیه را غیر مؤثر می‌دانند. اینان معتقدند: اگرچه تنبیه برای حذف رفتار نادرست، خطرناک، یا نامطلوب از خزانه رفتار فرد طرح‌ریزی می‌شود، و فرض این است که کسی که به خاطر انجام رفتاری تنبیه می‌شود با احتمال کمتری آن رفتار را انجام خواهد داد، ولی موضوع به این سادگی نیست. کودکی که به سبب بازی جنسی به شدت تنبیه می‌شود الزاماً به این معنا نخواهد بود که تمایل کمتری نسبت به انجام این کار از خود نشان خواهد داد و یا شخصی که به علت حمله به دیگران زندانی می‌شود الزاماً نسبت به دیگران تمایل کمتری نخواهد داشت.

روسو، اسپنسر، بوروس فردریک اسکینر، ادوارد لی ثرندایک و ... از مخالفان تنبیه بدنی هستند. روسو معتقد است: ذات انسان‌ها اساساً خوب است، اما به سبب تمدن به انحراف کشیده می‌شود. نباید برای اصلاح کودک به تنبیه او متوسل شد؛ زیرا طبیعت برای هر عملی مجازاتی را پیش بینی کرده است. کودکی که با عجله می‌دود و به زمین می‌خورد و پایش زخم می‌شود این خود تنبیه است. بنابراین، می‌توان روسو را قایل به مجازات طبیعی دانست. او می‌گوید: «طبیعت برای تنبیه بدن وسایلی کامل دارد که نباید هرگز از آن جلوگیری کرد. اگر طفل می‌خواهد راه برود نباید او را مجبور به توقف کرد و اگر خواست توقف کند نباید او را به راه رفتن مجبور ساخت» (اوزمن و سموئل ام، ۱۳۷۹: ۲۱۶) (حسینی، ۱۳۹۱: ۹۹) عنصر المعالی بهره‌گیری از تشویق و تنبیه را با علم آموزی و تربیت لازم می‌داند و می‌نویسد: «هر هنری و فضلی روزی به کار آید، پس در فضل و هنر آموختن تقصیر نباید کردن و در هر علمی که مر او را آموزی، اگر معلمان از بهر تعلیم مر او را بزنند، شفقت مبر، بگذار تا بزنند که کودک علم و هنر و ادب را به چوب آموزد نه به طبع خویش» (سادات، ۱۳۶۵: ۹۸). خواجه نصیرالدین طوسی درباره تنبیه بدنی بر این باور است که: «به هر خلق نیکی که از کودک صادر شود او را مدح باید کرد و بر خلاف آن در توبیخ اول عمل قبح او را تغافل منسوب کنند تا بر انجامش اقدام ننمایند، و اگر بر خود پوشیده دارند، بر او

پوشیده دارند و اگر معاودت کند در سر او را توییح کنند و چون معلم در اثنای توییح ضربی به ثمر رسانند از فریاد و شفاعت خواستن حذر فرمایند؛ چه آن فعل ممالیک و ضعفا بود. به عبارت دیگر او نیز تنبیه را جایز می‌داند منتهی تا حدی که تنها باعث تنبیه شود و هرگز از سرکین ورزی و شقاوت نباشد» (نجاتی، ۱۳۵۴: ۱۴۳).

به هر حال مقصود از تنبیه پاسخ منفی در برابر رفتار نامطلوب متربی است و برای آن مصادیقی است، از جمله: نگاه سرد، روی برگرداندن، بی‌اعتنایی، تغییر چهره، حبس کردن، محروم ساختن، جریمه و تنبیه بدنی. تشویق، موجب رغبت و دل‌گرمی و نشاط می‌شود، انسان را به حرکت وا می‌دارد و اعتماد به نفس او را تقویت می‌کند. برعکس اگر شخص مورد نکوهش قرار گیرد، احساس حقارت و خود کم بینی می‌کند، توان خود را از دست می‌دهد و نمی‌تواند بر مشکلات فایق آید. قرآن کریم پر است از بشارت و انداز، ولی در تربیت اسلامی بر تشویق بیش از تنبیه تأکید شده است. خداوند می‌فرماید: ما حقایق قرآن را سهل و آسان به زبان تو آوردیم تا اهل تقوا را بشارت‌دهی و معاندان لجوج را بترسانی. (آل نور: ۳۶) و یا در جایی دیگر: ای پیامبر! به کسانی که ایمان آورده و عمل صالح انجام داده‌اند، بشارت بده که جایگاه آنان در قیامت، باغستان‌هایی است که نهرهای آب در آن جاری است. چنان چه می‌بینیم در منطق قرآنی، تشویق و امر به معروف و نیکی و بشارت به تحقق وعده الهی بر تنبیه و عذاب مقدم است (عمران: ۷۲). مولوی تنبیه را نیز یکی از روش‌های مؤثر تربیت دانسته و حتی تنبیه بدنی را نیز جایز می‌شمارد. در مقام جواز تنبیه بدنی این نکته را ذکر کرده است که معلم، امین و نایب حق است و هرگز به منظور انتقام جویی و نفع شخصی، شاگرد را تنبیه نمی‌کند، بلکه فقط برای اصلاح و تربیت او چنین اقدامی می‌کند. تشویق وسیله‌ای برای برانگیختن و تقویت است. طبیعت انسان‌ها به گونه‌ای است که وقتی در انجام امور مورد تشویق قرار می‌گیرند، معمولاً در صدد بر می‌آیند تا آن امور را بهتر انجام دهند. بدون تردید تشویق و ترغیب از مهم‌ترین ارکان روان‌شناسی تربیتی و عاملی مؤثر در تحریک انگیزش‌های پیشرفت و عملکرد فرد در فرایند یادگیری و تقویت رفتارهای مطلوب است. تشویق موجب رغبت و دل‌گرمی و نشاط و تحرک می‌شود و انسان را به جدیت وادار می‌کند. انسانی که مورد تشویق قرار بگیرد احساس آرامش و

رضایت خاطر و اعتماد به نفس می‌کند و برای جدیت بیشتر و تحمل دشواری‌ها آماده می‌گردد. اصل تشویق و تنبیه به عنوان امری مسلم در تربیت اسلامی شناخته و پذیرفته شده است. مولوی اساس تعلیم و تربیت را بر شیوه تشویق و محبت گذارده و در موارد بسیاری از نقش تعیین کننده محبت سخن به میان آورده است:

از محبت، دردها صافی شود از محبت، دردها شافی شود
از محبت، مرده زنده می‌کند از محبت، شاه بنده می‌کند

(مولوی، ۱۳۸۷)

خاموشی

سکوت انسان را در مقابل بسیاری از گناهان بیمه می‌کند و او را به فکر و اندیشه که سرچشمه حیات معنوی او است دعوت می‌کند، به همین دلیل افراد ساکت فکور، پرمایه و اهل علم هستند، به عکس افراد پرحرف غالباً کم مایه‌اند و کمتر از خود عمل نشان می‌دهند. سکوت بهترین وسیله برای زنده کردن نیروی اندیشه است زیرا هنگام سخن گفتن نیروهای فراوان فکری مصرف می‌شود. اگر این انرژی‌ها ذخیره شود نیروی عظیمی را تشکیل خواهد داد که به وسیله آن حقایق بزرگی را می‌توان درک نمود، به علاوه سکوت آرامش بخش روح و تعدیل کننده احساسات است و پرحرفی که نقطه‌ی مقابل سکوت است انسان را لابلایی بار می‌آورد، زیرا لغزش‌های انسان را زیاد و حیا را کم می‌کند و با شکسته شدن سد حیا که نتیجه کثرت لغزش‌هاست اعمال خلاف را برای شخص ساده می‌نماید. بسیاری کسانانی که از سخن گفتن پشیمانند اما به خاطر سکوت هیچ گاه اظهار ندامت نمی‌کنند. لقمان به فرزندش فرمود: «فرزندم چه بسا که من در اثر گفتار پشیمان شده‌ام اما به خاطر سکوت افسوس نخورده‌ام» (بیهقی، ۱۳۷۶: ۱۶۶). اگر در روایات، سخن از فضیلت سکوت و خاموشی به میان می‌آید، مقصود سخنانی است که بی‌جا و بی‌مورد از زبان انسان خارج شده و یا غیبت و تهمت و دروغ و افترا باشد. در این مورد است که باید خود را کنترل کند و لب فرو بندد زیرا سکوت از سخن گفتن بی‌مورد سزاوارتر است (راغب، ۱۹۸۰: ۶۹). در فرهنگ معین آمده است: «سکوت یعنی خاموش شدن، ساکت گشتن، خاموشی» (معین، در زیر سکوت). خاموشی یعنی سکوت، بی‌صدایی، آرامی. (همان) در

لغت نامه دهخدا آمده است: «سکوت یعنی خاموش شدن، خاموشی» (دهخدا، در زیر واژه سکوت). «خاموشی یعنی عدم تکلم، سخن ناگفتن.» (همان: در زیر خاموشی)

در قرآن مجید مسأله سکوت و خاموشی به عنوان یک ارزش والا مطرح شده است (سوره مریم، آیات ۲۶-۲۳). هدف از ستایش سکوت در آیات و روایات و کلام بزرگان و ... باز داشتن انسان از پرگویی و سخنان بیهوده است. سکوت در مواردی که سخن گفتن لازم است، عیب بزرگی محسوب می‌شود و نشانه ضعف است. سبحان وائل را در فصاحت بی‌نظیر نهاده‌اند به حکم آن که بر سر جمع سالی سخن گفتی لفظی مکرر نکردی و گرهمان اتفاق افتادی به عبارتی دیگر بگفتی و از جمله آداب ندماء ملوک یکی این است (فروغی، ۱۳۷۰: ۳۸)

سخن گرچه دل‌بند و شیرین بود سزوار تصدیق و تحسین بود
چو یک‌بار گفتی مگو باز پس که حلوا چو یک بار خوردند بس

(سعدی، ۱۳۷۰: ۱۲۳)

یکی از نشانه‌های فهمیدگی انسان این است که کمتر سخن بیهوده می‌گوید. زیرا موجب اتلاف وقت خود و دیگران و مانع برای ذکر و فکر می‌شود. علاج بیهوده‌گویی، کنترل زبان و ساکت بودن و تکلم به مقدار نیاز و در صورت ضرورت دینی یا دنیایی است، زیرا زبان یگانه آلت تیزی است که با استعمال زیاد تیزتر می‌گردد. (ساداتیان، ۱۳۸۸: ۲۱۲)

خاموشی در عرفان

در بسیاری از کتب عرفانی، سخن از سکوت و خاموشی است. این مطلب ریشه‌روایی دارد و حتی در میان عارفان یکی از مقامات بلند و شامخ عرفانی شناخته و دانسته شده است. چنان که سکوت از ابزارهای رسیدن به کمالات عرفانی و سیر و سلوک، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. اهل ریاضت و عرفا سکوت را بر خود حتم می‌داشتند (غزالی، ۱۳۸۶: ۱۱۱). چنانچه خلوت را نیز اهمیت می‌دادند برای همین با آن که در معاشرت با اهل معرفت و دانشمندان، فواید بی‌شمار است ولی چون آفات معاشرت بسیار است و انسان نمی‌تواند خود را از آن حفظ کند، مشایخ اهل ریاضت و عرفان خاموشی و سکوت را بر عشرت ترجیح می‌دهند (گیلانی، ۱۳۸۷: ۱۵۱). گفته‌اند خاموشی و سکوت موجب شده است تا

انسان‌های صاحب نامی چون عطار و مولوی به کمالات آن چنانی دست یابند و سرآمد روزگار خویش گردند و جهان و جهانیان به آنان افتخار کنند. این گونه است که مولوی این عارف دل‌سوخته به خموشی و خاموشی تخلص می‌کند و در اشعارش خود را بدین نام می‌خواند. وقتی عقل و خرد به کمال می‌رسد و آدمی به یک معنایی به بلوغ عقلانی دست می‌یابد، خاموشی بر می‌گزیند و سکوت اختیار می‌کند. به عقیده عرفا آن چه مایه بدبختی انسان و باز داشتن او از تهذیب نفس و سیر و سلوک الی الله است، سخنان اضافی و به اصطلاح فضول الکلام است و از هر گونه افراط و تفریط در این مساله شدیداً پرهیز می‌کردند. هدف عرفا از سکوت مبارزه با انبوه سخنان اضافی و بی‌هدف و احیاناً گناه آلود است. این نکته نیز شایان توجه است که صمت و سکوت هر چند در منابع اصلی لغت تقریباً به یک معنی تفسیر شده است، ولی در کلمات بعضی از علمای اخلاق تفاوتی در میان آن دو دیده می‌شود؛ به این معنی که سکوت ترک کلام به طور مطلق است، ولی صمت به معنی ترک سخن گفتن در اموری است که هدف درستی را تعقیب نمی‌کند و آن چه برای عرفا و سالکان الی الله و راهیان خدا و علاقه مندان به تهذیب نفس ضرورت دارد، بیشتر صمت است نه سکوت. انسان پرهیزگار و عارف از فوت کلام و سخن نگفتن ناراحت نمی‌شود، زیرا سکوت را غنیمت می‌داند نه زیان (مسعودی، ۱۳۴۷: ۱۶۰). سکوت معمولاً در دو مساله ریشه دارد؛ جهل و علم. گاهی انسان مسأله‌ای را نمی‌داند و از فهم آن ناتوان است. بنابراین، چون نمی‌داند، به ناچار سکوت می‌کند؛ زیرا حرفی برای گفتن ندارد. پس هر سکوتی به طور مطلق، پسندیده نیست و میان این سکوت جاهلانه و جبری تا آن سکوت پسندیده و عالمانه که گاه بعضی بزرگان از سرفروتنی یا حکمت بدان روی می‌آورند، تفاوت از زمین تا آسمان است:

هر دو صورت گر به هم ماند رواست آب تلخ و آب شیرین را صفاست

(مولوی، ۱۳۸۷: ۲۴۷/۱: ۴۲)

جاهل ساکت و عالم ساکت، هر دو ساکتند، ولی این کجا و آن کجا. در سودمندی سکوت، بحث بسیار رفته است. گرچه سکوت چون لباسی زیبا و فاخر، پوشاننده عیب جاهلان است و سکوت اختیار کردن نادان غایت دانایی است؛ زبان ترجمان عقل و اندیشه

و شخصیت انسان است. استفاده از زبان هم در جهت خیر و هم در جهت شر ممکن است و به همین دلیل از جمله مباحث مهم و قابل توجه، بحث زبان و خاموشی زبان است. پیش از آن که نعمت بیان و زبان مفید و ارزشمند است، آفات آن زیانبار و ناپسند است. باید گفت همان گونه که هیچ عبادتی نزد خداوند برتر از سخن حق نیست، هیچ گناهی بالاتر از سخن باطل نمی‌باشد. این را هم باید توجه داشت، همان طور که بیشتر گناهان با زبان انجام می‌شود قسمت مهمی از عبادات و اعمال نیک از قبیل ذکر خدا، ارشاد مردم، تعلیم و تربیت، امر به معروف و نهی از منکر و جهاد، با سخن گفتن و زبان انجام می‌شود. (مکارم شیرازی، ۱۳۸۶: ۷۹)

زبان دارای دو بعد مثبت و منفی است و نمی‌توان گفت چون زبان نعمت بزرگ الهی است، پس باید هر چه بیشتر از آن استفاده کرد و بدون حساب هر سخنی را بر زبان جاری ساخت. اصولاً یکی از نشانه‌های انسان عاقل آن است که بی‌جا سخن نمی‌گوید زیرا زبان گویای عقل آدمی است و نقش آن در زندگی بشر، کلیدی و حسّاس است. اگر انسان در موقعی که باید سخن بگوید، لب از سخن فرو بندد و زمانی که باید سکوت اختیار کند، لب به سخن گشاید، نشانه سبکی عقل است. واژه‌های خاموش، خمّش، خموش و خاموش، در دیوان شمس آنقدر تکرار می‌شوند که برخی از صاحب نظران پنداشته‌اند که این واژه، نام شعری یا تخلص مولانا است. زرّین کوب در توجیه این امر می‌گوید: «جای تعجب نیست که در بازگشت به قونیه آن را که در وجود وی سخن می‌گفت، شمس تبریز بشناسد و در مقابل گفتار او که در نی وجود وی می‌دمیده، خویشتن را، خاموش، خموش و بی‌زبان بیابد، چراکه کلام وی در پایان واقعه ظهور و غیبت شمس، چیز دیگر بود» (زرّین کوب، ۱۳۶۳: ۲۸۹). در مثنوی نیز، مولوی بارها، بی‌اعتباری و نارسایی زبان را در شرح مکنونات دل و نیز بی‌اعتنایی خویش را به گفت و صوت، ابراز کرده است. او عظمت عشق را بالاتر از آن می‌داند که به تفسیر زبان گنجد:

گرچه تفسیر زبان، روشن‌گر است لیک عشق بی‌زبان، روشن‌تر است

(مولوی، ۱۳۷۸، ۱/۳۲۴: ۱۴)

حقیقت قدسی از ورای سکوت می‌تراود. قرآن در بیان داستان زندگی زکریا سکوت را نشانه‌ای از سوی خداوند می‌شمارد: قال رب اجعل لی آیه قال آیتک انا تکلم الناس ثلاث لیل سوئاً ... (مریم، ۱۱-۱۰). مولانا در اشاره به همین آیات است که می‌گوید:

زان نشان هم زکریا را بگفت	که نیابی تا سه روز اصلاً بگفت
تا سه شب خامش کن از نیک و بدت	این نشان باشد که یحیی آیدت
دم مزن سه روز اندرگفت و گو	کین سکوت آیت مقصود تو
هین میاور این نشان را تو بگفت	وین سخن را دار اندر دل نهفت

(همان: ۱۶۷۸ / ۲: ۹۸۷)

پاره‌ای از مفسران گفته‌اند که آن سکوت خود نشانه خداوند بود، و پاره‌ای دیگر گفته‌اند که نشانه خداوند به واسطه آن سکوت بر زکریا آشکار گردید. در هر حال، عارف در دل داستان زکریا راز سکوت و نقش کارساز آن را در طریق معنا می‌خواند. مولانا با ادب سکوت هم در مقام طریقت و هم در مقام حقیقت نیک آشنا بود. او خود اهل سکوت ورزی بود، و نهایتاً سیمای حقیقت انفسی را در ماورای پرده سکوت به تماشا نشست. اما تجربه سال‌ها مراقبه احوال باطن و طی مراتب سلوک به وی آموخت که سکوت از جنس واحد نیست، و سالک طریق باید در زندگی معنوی خود مراتب گوناگون سکوت را بیازماید و از سر بگذراند. نخستین مرتبه سکوت را می‌توان سکوت سالکانه نامید. سکوت سالکانه سکوت مقام طریقت است، یعنی ادبی است که سالک بر روح خود الزام می‌کند تا برکه گل‌آلود و مضطرب روح خویش را زلالی و آرامش بخشد شاید که در آینه صافی آن نقش ماه و ستارگان آسمان بازتابد. مولانا خود از دوران کودکی و تحت ارشاد پدر و نیز لالای دوران کودکی‌اش، سید برهان الدین محقق ترمذی، ادب سکوت سالکانه را آموخته و آزموده بود. سال‌ها بعد نیز که سید برهان آن کودک هوشمند را در بیست و چهارسالگی در قونیه بازیافت، او را به سه بار چله‌نشینی الزام کرد که از جمله شروط آن التزام به سکوت‌های طولانی بود. وقتی هم که مولانا خود بر مسند نشست و به تعلیم و تربیت مشتاقان عالم معنا پرداخت کم‌گویی و سکوت‌ورزی را در صدر آداب طریقت خود نهاد:

چون تویی گویا چه گویم من تو را	ای زبان تو بس زیانی مرا
چند این آتش درین خرمن زنی	ای زبان هم آتش و هم خرمنی
ای زبان هم رنج بی‌درمان تویی	ای زبان هم گنج بی‌پایان تویی
هم انیس وحشت هجران تویی	هم صغیر و خدعه مرغان تویی

(همان: ۱۷۳/۱: ۳۲)

در واقع مهم‌ترین آفات زبان بیشتر از جنس ناراستی‌های اخلاقی مانند دروغ گفتن، بدگویی کردن، سخن ناسزا به دیگری گفتن، زبان به یاوه گشودن، سخن‌چینی کردن، و امثال آن است. توصیه مولانا به کسانی که امیر زبان نبودند این بود که سکوت پیشه کنند مبادا اسیر زبان شوند:

لیک چون گفتم پشیمانی چه سود	من پشیمان گشتم این گفتن چه بود
همچو تیری دان که آن جست از کمان	نکته‌ای کآن جست ناگه از زبان
بند باید کرد سیلی را ز سر	وانگردد از ره آن تیرای پسر
گر جهان ویران کند نبود شگفت	چون گذشت از سر جهانی را گرفت
گه ز روی نقل و گه از روی لاف	سنگ و آهن را مزن بر هم گزاف

(همان: ۱۶۶۰/۱: ۱۳۷)

دومین مرحله را می‌توان سکوت تعلیم پذیرانه نام گذاشت:

مدتی خامش بود او جمله گوش	کودک اول چون بزاید شیر نوش
از سخن تا او سخن آموختن	مدتی می‌بایدش لب دوختن
سوی منطق از ره سمع اندرآ	زآنکه اول سمع باشد نطق را
تابع استاد و محتاج مثال	باقیان هم در حرف هم در مقال

(همان: ۱۶۲۴/۱: ۴۳۵)

مولانا به سالکان می‌آموزد که از دو راه می‌توان رازداری و سرپوشانی کرد: یکی از طریق

نگفتن است:

چون بینی مشک پر مکر و مجاز لب ببند و خویشتن را خنب ساز
عاشقی و مست و بگشاده زبان الله الله اشتری بر ناودان
چون ز راز و ناز او گوید زبان با جمیل الستر خواند آسمان

(همان: ۲۰۳۷/۶: ۱۲۳۱)

نتیجه

مولوی در طریقه آموزش عناصر تعلیمی - تربیتی و اخلاقی پیرو روش تعلیم و تربیت پیامبران است و روح و مسلک او همان است که خود مولوی می‌گوید: «قصه‌ی پیغمبر است» او این مسائل را گفته و شرح و حد هر مقام و منزلی را به طور مقامات العارفین و منازل السائرتین بیان کرده است. از چشم انداز رسالتی که شاعران پارسی‌گوی برای خود قایل بودند شعر پارسی و به ویژه شعر عرفانی در زمره شعر متعدد قرار می‌گیرد. انسان محوری مولانا باعث شده است تمام مضامین و مسایل مربوط به انسان در کانون توجه مولانا قرار بگیرد. با توجه به عظمت جایگاه ادبی آثار مولانا شعر او در مثنوی نمونه بارز عناصر تعلیمی است.

منابع و مأخذ

۱. قرآن کریم.
۲. اصفهانی، راغب (۱۹۸۰)، الذریعه الی المکارم الشریعه، بیروت: دارالکتب العلمیه.
۳. انس، محمد (۱۳۵۳)، مجموعه مقالات مجلس مولانا، کابل.
۴. اوزمن، هواردا و سموئل ام. کراور (۱۳۷۹)، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامرضا متقی فر و همکاران، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۵. بیهقی، محمد (۱۳۷۶)، المحاسن و المساوی، بیروت.
۶. تمیم داری، احمد (۱۳۷۸)، کتاب ایران (تاریخ ادب پارسی، مکتبها، دورهها، سبکها و انواع ادبی)، تهران: الهدی.
۷. حسینی کازرونی، سید احمد (۱۳۹۰)، سخنی پیرامون ادبیات تعلیمی و غنایی، بوشهر: دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه تحقیقات تعلیمی و غنایی زبان و ادب فارسی، ش ۸.
۸. دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷)، لغتنامه، تهران: روزنه.
۹. رزمجو، حسین (۱۳۷۴)، انواع ادبی و آثار آن در زبان فارسی، مشهد: آستان قدس رضوی.
۱۰. زرقانی، سید مهدی (۱۳۸۸)، «طرحی برای طبقه‌بندی انواع ادبی در دوره کلاسیک»، فصلنامه پژوهش‌های ادبی، دانشگاه تربیت مدرس، سال ششم، ش: بیست و چهارم.
۱۱. زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۶۳)، جستجو در تصوف ایران، تهران: نی، چ دوم.
۱۲. زمانی، کریم (۱۳۸۲)، فرهنگ موضوعی مثنویف تهران: نی.
۱۳. سادات، سید حمید رضا (۱۳۸۸)، گنجینه من و شما، تهران: من و شما.
۱۴. سادات، محمدعلی (۱۳۶۵)، اخلاق اسلامی، تهران: سمت.
۱۵. سیف، علی اکبر (۱۳۷۷)، روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه، چ نوزدهم.
۱۶. ----- (۱۳۷۹)، تغییر رفتار و رفتار درمانی، تهران: دوران، چ ۴.
۱۷. غزالی، محمد (۱۳۸۶)، احیاء علوم الدین، تهران: پعلمی و فرهنگی.
۱۸. فروزانفر، بدیع الزمان (۱۳۶۱)، شرح حال مولانا، تهران: زوار، چ ۴.
۱۹. فروغی، محمد علی (۱۳۷۰)، گلستان سعدی، امیر کبیر.
۲۰. گیلانی، عبدالرزاق (۱۳۸۱)، شرح مصباح الشریعه، تهران: جامی.
۲۱. مسعودی، علی بن حسین (۱۳۴۷)، نهج البلاغه، شرح ابن ابی الحدید، تهران: بنیاد ترجمه و نشر کتاب.
۲۲. معین، محمد (۱۳۸۵)، فرهنگ لغت، تهران: امیرکبیر.
۲۳. مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۶)، زندگی در پرتو اخلاق، تهران: سرور.

۲۴. مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۷۸)، مثنوی معنوی، تهران: نی.
۲۵. میلتن برگر، ریموند (۱۳۸۷)، شیوه‌های تغییر رفتار، ترجمه علی فتحی‌آشتیانی و هادی عظیمی آشتیانی، تهران: سمت، چ ۷.
۲۶. نجاتی، محمد عثمان (۱۳۵۴)، کلیات فلسفه، تهران: حکمت.
۲۷. هرگنهان، بی. آر. و متیو اچ. السون (۱۳۷۶)، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: دوران، چ سوم.