

## تبیین مقایسه ای اصول ، هدفها و روشهای تربیتی مولوی و هایدگر

دکتر جواد طاهری<sup>۱</sup>، دکتر نورالدین قاضی<sup>۲</sup>، فاطمه رحمنی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف اصلی این مقاله تبیین مقایسه اصول، هدفها و روشهای تربیتی جلال الدین محمد بلخی به عنوان برجسته ترین نماینده ی عرفان و مارتین هایدگر به عنوان یکی از شخصیت های بزرگ و جنجالی تفکر فلسفی قرن بیستم است. این تحقیق از نوع تحلیلی - توصیفی و استنتاج نظری است که برگرفته از ( مطالعه اسنادی) کتابخانه ای می باشد. در تحقیق حاضر اکثر یافته ها و نتایج با استناد به متون و منابع اصلی اخذ شده و سعی شده است از آراء محققانی که به موضوع مقاله مرتبط هستند نیز استفاده شود. در این پژوهش جهت استنتاج نتایج از روشهای تحلیل مفاهیم و متن استفاده شده است. مولوی در مثنوی، بیشتر به اخلاق و تربیت نظر دارد و مثل یک «شیخ تربیت» می کوشد که خواننده را از خود بیرون آورد و از او چیز تازه ای بسازد و هایدگر در زمینه تربیتی فهم و تبیین شرایط وجودی را

---

۱. استادیار ادبیات فارسی، گروه ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد واحد ابهر، ابهر، زنجان.

۲. استادیار ادبیات فارسی، گروه ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد واحد ابهر، ابهر، زنجان.

۳. دانش آموخته دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان

مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت قرار می‌دهد و وظیفه اصلی متربی را رساندن فراگیر به فهم می‌داند. حال با توجه به این که اشتراکات و افتراقات زیادی بین اهداف تربیتی هایدگر و مولوی وجود دارد، آشنایی با اهداف، اصول و روش‌های تربیتی در دو دیدگاه و مقایسه آن‌ها با یکدیگر امری ضروری است و این امر از آن روی که می‌تواند باعث ایجاد شناخت و آگاهی، بروز روحیه نقادی نسبت به خط مشی‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی شود مطلوب و مفید است. مهمترین نتیجه‌ای که می‌توان از این پژوهش گرفت این است که، اصول تربیتی همیشه پایدار و فروع آن تابع زمان است و معرفت عرفانی مولوی و هستی‌شناسی و معرفت به آن در نظر هایدگر و به تبع آن تربیت در آثار آنان توانسته اصول واحدی عرضه نماید. با توجه به این موضوع مهم و ناظر به هدف این پژوهش پیشنهاد می‌شود پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی رابطه وجودی انسان با عالم از دیدگاه هایدگر و مولوی انجام گیرد.

### کلید واژه‌ها:

تعلیم و تربیت، اصول تربیت، هدفهای تربیتی، روشهای تربیتی، مولوی و هایدگر

## مقدمه

از پدیده های مشخص قرن حاضر گرایش عمومی به آموزش و پرورش است و این توجه بر اثر دگرگونی نظام طبقاتی جامعه ناشی شده است. در دنیای کنونی مردم به این واقعیت پی برده اند که امکانات رشد به طبقه معینی اختصاص ندارد و از راه تعلیم و تربیت می تواند آنچه را که در زمانهای گذشته به طبقه خاصی از جامعه تعلق داشت برای خودشان تامین کنند. (فرجاد، ۱۳۹۰: ۱۳) رفاه و عظمت هر جامعه ای با تعلیم و تربیت ارتباط مستقیمی دارد بدین معنی که هر چه سطح آموزش و پرورش مردم بالاتر باشد سعادت بیشتری بر آن جامعه حکمفرما است و اگر بنا باشد که مردم به حال خود رها شوند و هر کس به دنبال خواسته ها و هوس های خود برود، اجتماع به صورت ناموزون و ناهماهنگی در می آید که هرج و مرج و بی بند و باری در آن حاکم خواهد بود. (علاقه بند، ۱۳۸۹) اما در دین اسلام، پیامبر اسلام که آخرین برنامه کامل و سعادت بشر را متجاوز از چهارده قرن قبل بر انسان عرضه داشت، هنگامی که مردم در تاریکی جهل راه خود را گم کرده و به کلی از تعلیم و تربیت بی بهره بوده اند، مردم را به فراگیری علم و دانش و کسب فضائل و آداب نیکو فرا خواند و فراگیری دانش را بر هر مسلمان واجب دانست. از تمام روایات اسلامی بر می آید که انسان باید در تمام لحظات زندگی به سیر

تکاملی خود ادامه داده و پیوسته بر کمالات خود بیافزاید و در صدد اصلاح و تکامل خود با شد. (رفیعی، ۱۳۸۸) تعلیم و تربیت انسان کاری پر ارج و در عین حال وقت گیر است و نتایج قطعی و نهایی آن نسبتاً دیر آشکار می شود. ارجمندی آن از آن جهت است که انسانیت انسان به چگونگی تربیت بستگی دارد. اگر در شرایط مناسبی پرورش پیدا کند به خیل نیکان می پیوندد و اگر در تربیت غفلت صورت گیرد چه بسا که انسان از حد حیوان نیز پست تر رود.

**هدف کلی:** این تحقیق سعی دارد به استخراج نظرات تربیتی مولوی و هایدگر پرداخته و دیدگاه هر دو دانشمند و چگونگی بکارگیری آراء تربیتی آنان در نظام آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار دهد. این هدف کلی چند هدف فرعی (اختصاصی) نیز به دنبال دارد که در زیر به آنها اشاره می شود.

۱. اصول ، هدفها و روشهای تربیتی - عرفانی مولوی در مثنوی معنوی و اصول ، هدفها و

روشهای تربیتی - فلسفی هایدگر در هستی و زمان

۲. تعلیم و تربیت، کارکردهای تربیتی و شعر در آثار مولوی و هایدگر

### پیشینه پژوهش

۱- جاویدی کلانته جعفرآبادی، طاهره (۱۳۹۳). **نقد و توسعه دلالت‌های تربیتی در جهان هستن از**

**نظر هایدگر.** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد.

این پژوهش، به نقد و بررسی دلالت‌های تربیتی در- جهان- هستن از دیدگاه هایدگر می پردازد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش فلسفی بهره گرفته شده است. بدین ترتیب، نخست به در- هستن و جهانیت جهان از منظر هایدگر پرداخته شد، سپس ابزار و نحوه دسترسی به این جهان و اشیاء و دلالت‌های تربیتی مورد بررسی قرار گرفته است. در ادامه، به منظور پرداختن به خودی که با در- جهان- هستن بنا می شود، مکان مندی و تاریخ مندی دازاین و داسمن مورد مذاقه قرار گرفته است. در پایان ضمن ترسیم الگوی تعلیم و تربیت از منظر هایدگر و نقد دیدگاه های او، امکان گفتگوی دین و تفکر او بررسی شده و الگوی مینوی تعلیم و تربیت ارائه شده است. در این الگو خداوند مبدأ، آفریننده و کارگردان جهان و دازاین تاریخ مند است و خداوند به واسطه رسولان خود در برهه های زمانی مختلف ، هنجارهای حاکم بر جوامع بشری را تغییر داده است. غایت تعلیم و تربیت در این دیدگاه نیز دازاین اصیلی است که رو به سوی پروردگار دارد و علاوه بر بررسی مدام افکار، اعمال و رفتارهای خویش که سبب اصلاح آن ها و حرکات رو به جلوی جامعه خویش است، در برابر کارگردان صحنه نیز مسئول و پاسخگو می باشد.

۲. سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۷). دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر و تعلیم و تربیت. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تربیت مدرس.

در این مقاله دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به محوریت مقوله فهم در مباحث هرمنوتیکی، هایدگر با نگاه فلسفی به فهم و مرتبط ساختن آن با وجود و تبیین شرایط وجودی حصول آن از هرمنوتیک روش شناسانه دیلتای ۱ فاصله گرفته و هرمنوتیک فلسفی را طرح ریزی نموده که در این تحقیق تاثیر آن بر تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفته است. ایده اصلی در هرمنوتیک فلسفی هایدگر، رساندن تربیت شونده به فهم به گونه ای است که وی به امکان های وجودیش برای هستی و در متن زیست جهانی که در آن زندگی می کند، برسد. معلمان نیز بایستی با ایجاد فضاهای باز و اعتماد متقابل هم تفکر دانش آموز را بپذیرند و هم آن را به چالش بکشند و به دانش آموز کمک نمایند که به آن چه صدای تفکر می دهد، گوش فرا دهد. این روش، آشکارا از نظام تعلیم و تربیتی که چیزی جز آموزش در آن نیست فاصله می گیرد.

۳. اسدی، محمد رضا (۱۳۸۶). بررسی آرای انسان شناسانه هایدگر و ملاصدرا، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

این پژوهش از رهگذر مقایسه آرای انسان شناسانه دو متفکر بزرگ هایدگر و ملاصدرا، ابتدا به برخی از ابهامات و پرسش ها در باب حقیقت انسان پاسخ می دهد، سپس پاره ای از نقاط ضعف و قوت تحقیقات فلسفی این دو فیلسوف را شناسایی و معرفی می کند، و در نهایت بستری فراهم می نماید تا در آن از طریق تعامل و تشریک مساعی فلسفی و با تکیه بر پتانسیل و ظرفیت مشترک موجود در فرهنگ و تفکر فلسفی بشری، گامی به سوی شناخت دقیق تر و بهتر حقیقت آدمی بر دارد. نگارنده می خواهد اشاره ای به مغفول بودن این موضوع در حکمت اسلامی و فلسفه غرب داشته باشد تا جایگاه تاریخی مسئله انسان شناسی تا حدودی روشن شود. به همین دلیل با بررسی و مقایسه ذهن، زبان، زمانه و نگاه دینی و الهی اندیشه های هایدگر و ملاصدرا در باب انسان به پرسش از حقیقت انسان و تبیین ماهیت ابعاد او پرداخته است.

۴. فاضلی، قادر (۱۳۹۰). عشق و انسان در مثنوی مولوی، تهران: اطلاعات.

این کتاب دارای سه بخش است. بخش اول کتاب درباره عشق در مثنوی است که عشق را تعریف می کند و انواع آن را توضیح می دهد و از آداب عشق در مثنوی می گوید. بخش دوم درباره انسان شناسی در مثنوی است که به حقیقت انسان، مراحل سیر آدمی و مقام انسانیت می پردازد. و در

---

۱ - ویلهلم دیلتای (۱۹ نوامبر ۱۸۳۳ - ۱ اکتبر ۱۹۱۱) مورخ، جامعه‌شناس، روان‌شناس و فیلسوف آلمانی‌ست. او از بنیان‌گذاران جامعه‌شناسی تفهیمی به شمار می‌رود.

بخش سوم درباره مواجهه انسان و خدا سخن می گوید و انواع مواجهه ( مرآتی، بایع و مشتری و .... ) در مثنوی را توضیح می دهد. در این کتاب نگارنده توانسته که با تأثیر پذیری از مکتب غنی عرفان اسلامی به تشریح و تبیین نسبت عشق و تعلیم و تربیت بپردازد و از چگونگی ورود عشق به حوزه تعلیم و تربیت گفت و گو کند. همچنین اهمیت و امکان به کارگیری برخی نکته های تربیت عرفانی- که ویژه خاصان شمرده شده- در قلمرو عام و تربیت انسان چون انسان را نشان دهد.

### فرضیه های پژوهش:

۱. اصول، هدفها و روشهای تربیتی باز گو شده در مثنوی می تواند برای اجرای جنبه های تربیتی امروز مورد استفاده قرار گیرد.
۲. مولانا در بیان کلیات مربوط به تربیت نوع بشر توانسته است اصول غیر قابل تغییری را ارائه دهد.
۳. تربیت عرفانی مولانا، اشتراک و افتراقی با آموزش از نوع جدید هایدگر دارد.
۴. معرفتی که مولانا مطرح می کند به هستی شناسی و معرفت به آن در بیان نظریات هایدگر شباهت دارد.

### تعریف اصطلاحات و مفاهیم:

تعلیم و تربیت ۱: تعلیم و تربیت، عبارت است از فراهم آوردن زمینه ها و عوامل به فعلیت رساندن، یا شکوفا ساختن شخص در جهت رشد و تکامل اختیاری او به سوی هدف های مطلوب و بر اساس برنامه ای سنجیده شده. (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ج ۱، ص ۳۴۱-۳۶۶) افلاطون (۴۲۷-۳۴۶ ق. م) در خصوص تعلیم و تربیت می گوید: تعلیم و تربیت عبارت است از کشف استعداد های طبیعی و شکوفا ساختن آنها. (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ج ۱، ص ۱۶۷-۱۷۳)

اصول تربیت: اصول تربیت ریشه و بنیانی است که در جریان تربیت، اجتنابناپذیر است و به عنوان دستورالعملی کلی، تمام جریان تربیت را تحت سیطره و نفوذ خویش دارد و در صورت تخطی از آن، رسیدن به هدف آرمانی تربیت، دستخوش مخاطره می شود.

اهداف تربیتی: شناخت این اهداف در هر جامعه و ملتی از راه به دست آوردن طرز و نوع زندگی اجتماعی آن جامعه میسر است. کشورها و جوامعی که براساس طرز فکر، اندیشه، مکتبی خاص و فلسفه ای ویژه اداره می شوند، اهدافی را که برای جامعه و مردم خود در نظر می گیرند آن اهداف مسیر و

مقصد تعلیم و تربیت را نیز مشخص می‌نماید آنچه از مطالعه تاریخ به دست می‌آید این است که اهداف تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش در میان ملت‌های مختلف در قرون متفاوت با یکدیگر فرق دارند. روش‌های تربیتی: روش‌های تربیتی مجموعه‌ای از روش‌هایی است که به طور مستقیم و غیر مستقیم می‌تواند در تربیت انسان و پرورش استعدادها و فعلیت بخشی به قوای بشر در راستای دست‌یابی به کمالات بایسته و شایسته اش موثر باشد.

مولوی ۱: جلال‌الدین محمد بلخی معروف به مولوی و مولانا و رومی (۶ ربیع‌الاول ۶۰۴ بلخ یا و خ) (۵ جمادى‌الثانى ۶۷۲ هجرى قمرى، قونیه) (۱۵ مهر ۵۸۶-۴ دی ۶۵۲ هجرى شمسی) از مشهورترین شاعران ایرانی تبار پارسی‌گوی است.

هایدگر: مارتین هایدگر (به آلمانی: Martin Heidegger) (۱۸۸۹-۱۹۷۶) یکی از معروفترین فیلسوفان قرن بیستم بود. او با شیوه‌ای نوین به تامل درباره وجود پرداخت. فلسفه او بر دیدگاه‌های بسیاری از فلاسفه بعد از او اثر گذاشت.

## تعلیم و تربیت از منظر مولوی:

مبانی تعلیم و تربیت: مبانی تعلیم و تربیت عبارت است از اندیشه‌ها، افکار و نگرش‌های مربوط به معرفت‌شناسی، جهان‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی و در کل موقعیت انسان، امکانات و محدودیتهای او را نشان می‌دهد و در باره ضرورت‌هایی که حیات او پیوسته تحت تاثیر آنهاست بحث می‌کند.

حقیقت آدمی: آرای تربیتی مولوی بر انسان‌شناسی عرفانی مبتنی است. در این نگرش، هر چند انسان مرکب از روح و بدن است، حقیقت آدمی بدن نیست. «بدن تنها ابزار روح است و حیات و اندیشه و اراده و حالات گوناگون انسان وابسته به روح است و کنترل تمام اعضا و جوارح و فعالیت‌های بدن در اختیار روح است و بدن منهای روح سرد و خاموش و بی‌ارزش است. گو اینکه روح بی‌بدن نیز در انجام دادن کارها ناتوان است: "روح بی‌قالب نداند کار کرد قالب بی‌جان فسرده بود و سرد قالبت پیدا و آن جان‌نهان راست شد زاین هر دو اسباب جهان این همه مردن نه مرگ صورت است این بدن مر روح را چون آلت است آلتش بشکست و رهزن زنده ماند نفس زنده است، ارچه مرکب خون فشانند" مولوی از این نیز فراتر رفته و حقیقت آدمی را در ضمن دیالوگی که بین روح و بدن برقرار ساخته به زیبایی تمام به تصویر کشیده است. وی می‌گوید: هرچند در ظاهر بدن مجلای جمال و زیبایی، فعالیت، عظمت، و اندیشه و اراده است، این امر فریبی بیش نیست؛ زیرا حیات، شادابی، طراوت و زیبایی

بدن و نیز اندیشیدن، دیدن، شنیدن، گفتن و به طور کلی تمام آثار حیات انسانی در پرتو روح و از آثار روح است. آنگاه که روح بدن را رها سازد این حقیقت آشکار خواهد شد. در آن هنگامه بدن سرد و خاموش و بی حرکت می ماند و از آن پس ، از اندیشیدن، دیدن، شنیدن، گفتن، رفتن و ... خبری نیست، بلکه بدن چنان بدبو و متعفن می شود که جان فداییان و آنان که به او عشق می ورزیدند بینی خود را می گیرند که از بوی بد بدن آزرده نشوند و بسرعت او را به گور می برند تا طعمه موران و ماران، شود. مولوی آرای تربیتی خود را بر این مبنا استوار ساخته است که اصالت با روح مجرد و فناپذیر است» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۸۸-۱۸۷).

سعه وجودی انسان: «انسان از منظر مولوی از شگفتیهای آفرینش است. از سویی، این موجود پیچیده و بسیار گسترده ، اشرف مخلوقات، اصل جهان هستی، عالم اکبر، مسجود فرشتگان و خلیفه الهی است؛ زیرا نسخه جامع جهان هستی و مظهر جمیع اسما و صفات خداوند متعال است و در نهانخانه روح خود گوهرهایی بس عظیم دارد که خود وی نیز از آنها غافل است؛ بنابراین، بی نهایت بزرگ است و از سوی دیگر همین انسان پست ترین موجود است؛ بدین دلیل که خواسته ها و امیال حیوانی و کششهای مادی او را تا پست ترین نقطه هستی تنزل می دهد. مهم این است که چه کسی انسان را تصاحب می کند. اگر انسان و تواناییها و ابعاد وجودی او در اختیار عشق و عقل و دین قرار گیرد از تاریکیهای رهایی یافته، به کمال می رسد و عظمت می یابد؛ ولی اگر هوا و هوس انسان را تصاحب نماید سیمایی زشت برای وی ترسیم می شود» (بهشتی و همکاران ، ۱۳۸۶: ۱۸۹-۱۸۸).

اختیار آدمی: «اختیار در سرشت آدمی نهاده شده است و اساس شخصیت و فصل مقوم اوست. اهمیت اختیار بدان لحاظ است که اساسا بعثت پیامبران، تعلیم و تربیت، اخلاق و هرگونه مسئولیت و تکلیف پذیری و ثواب و عقاب و ... بدون آن توجیه پذیر نیست. اختیار این است که انسان در عرصه تلاش و تصمیم گیری از روی علم و آگاهی و میل تصمیم گیری عمل می کند . در مثنوی از دو گونه جبر سخن رفته است:

**الف) جبر مذموم:** عبارت است از اینکه کسی بگوید انسان تکویناً مجبور است. این اعتقاد، به تعبیر مولوی ، عوامانه یا نشات یافته از نفس اماره است؛ زیرا قائلان به جبر یا به علت برخورد با استدلالهای پیچیده به وجدان فطری خود جبری شده اند، با اینکه همین افراد در عمل اختیار انسان را پذیرفته اند؛ یا برای فرار از مسئولیت و توجیه تنبلی ها، تمایل به آزادی بی قید و شرط و هموار ساختن راه ظلم و ستم جبری مسلک شده اند. مولوی با اقامه ادله فراوان این گونه جبر را ابطال کرده است.



ب) **جبر ممدوح**: عبارت است از اینکه انسان به مقام فنا، جذبه و بیخودی و بی اختیاری برسد و مقیت قیومیه حق تعالی را بیابد و تعینات را در هستی مطلق و فانی سازد؛ در این صورت، گویی قطره ای است که به دریا پیوسته و وجودش و ذات و صفت و فعل و عمل و جنبش و آرامشش تابع دریاست. مولوی با اینکه به مختار بودن انسان اذعان دارد، از خداوند می خواهد به عالم بی اختیار و بیخودی و فنا راه یابد» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۹۹-۱۹۸).

حیات و شعور هستی: «برخی از اندیشمندان و عارفان بر این باورند که موجودات جهان هستی نه تنها از حیات بلکه از نوعی شعور و اراده نیز برخوردارند. مولوی بنای تعلیم و تربیت عرفانی خویش را بر شعور جهان هستی نهاده است و در موارد بسیاری در مثنوی حیات، شعور و تسبیح موجودات جهان هستی را به زیبایی تبیین و چنین مستدل می نماید که طبیعت مخلوق و مربوب خداوند است و فرمان خالق و مدبر و رب خود را می پذیرد و مطابق مشیت خداوند عمل می کند. کافی است که خداوند بخواهد تا طبیعت بر طبق آن عمل نماید. بدیهی است پذیرش مشیت الهی را می فهمد و آن را می پذیرد. بنابراین، درک مشیت الهی از یک سو، و عدم مخالفت با آن و عمل بر طبق آن از سوی دیگر، بارزترین شکل حیات، شعور و تسبیح موجودات جهان هستی است. انسان در صورتی می تواند شعور و تسبیح موجودات جهان را درک کند که از بیماری طبیعت زدگی و ماده گرایی و حس گرایی دست بردارد و با تصفیه روح و تهذیب نفس گستره فهم خود را افزایش دهد و از عالم جماد و طبیعت به جهان جان گام نهد تا نوای دلنواز تسبیح موجودات را بشنود و خود را نیازمند به تأویل تسبیح موجودات نبیند» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۰۹).

### اصول، هدفها و روشهای تربیتی از منظر مولوی:

مقصود از روش های تربیتی فنون و شیوه ها و رفتارهایی است که اهداف و اصول تعلیم و تربیت را به ثمر می رساند و به آنها عینیت می بخشد. براین اساس، بخش کاربردی فرایند تعلیم و تربیت شیوه ها و روش های آن است. «روش های تعلیم و تربیت را می توان به دو گروه تقسیم کرد: الف) روش های تربیت متری: والدین، معلم و مربی باید با روش ها و شیوه های عملی و اجرایی تربیت براساس مبانی، اهداف و اصول تعیین شده آشنا باشند تا از میان آنها روشی را که با شرایط ویژه متری سازگار است برگزینند و در تربیت فرزند، دانش آموز و متری خویش از آن بهره گیرند، مانند روش های اسوه سازی، مهوروزی، تشویق، تنبیه، انتقاد، تغافل و...

ب) روش های خود سازی: انسان طالب کمال برای رسیدن به کمال می کوشد با روش ها و شیوه های عملی و اجرایی تهذیب نفس بر اساس مبانی و اهداف تعیین شده آشنا شود تا از آن میان

روش برتر را برگزیند و با استفاده از آن روش خود را به کمال معنوی نزدیک سازد؛ مانند روش های پالایش از رذایل، آرایش به فضایل، ذکر و فکر و...؛ علاوه بر این چون انسان کمال جوست از آنان که درجات بیشتری از کمال دارند الگو می گیرد. روش هایی که اغلب مورد توجه مولوی قرار گرفته است روش های خود سازی و تربیت معنوی و عرفانی است؛ اما وی از روش های تربیت متربی نیز غافل نمانده است « (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶).

### ۱- روش های تربیت مربی:

- **روش الگویی:** یکی از روش های تربیتی روش الگویی است که از آن با عناوین الگوسازی ، اسوه سازی ، و الگوگیری یاد می شود. این روش از شیوه های عینی و کاربردی تعلیم و تربیت است و بر جان و دل متربیان می نشیند. کودک در سال های نخست زندگی از والدین ، اطرافیان ، همبازیها ، همنشینان ، معلمان و مربیان الگو می گیرد و شخصیت او از این طریق ساخته می شود و چون بزرگتر شود از دوستان و شخصیت های اجتماعی، فرهنگی و هنرنری الگو می گیرد. مولوی روش اسوه سازی را در قالب تمثیلی زیبا بیان می کند و این روش را به امیرالمومنین(ع) استناد می دهد: زنی سراسیمه نزد امام علی(ع) رفت و گفت: اما ما کودکم بر ناودان رفته و هر چه او را می خوانم گوش نمی کند و اینک در خطر سقوط است و رهایی فرزندم تنها به دست توست چه کنم؟ امام فرمود: کودک دیگری را به بام ببر تا چون کودکت او را ببیند الگو بگیرد و بر بام رود و از خطر سقوط رهایی یابد ؛ مادر چنین کرد و فرزندش از خطر مصون ماند» ( بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶).
- **روش مهر ورزی:** محبت و مهرورزی نیاز طبیعی و اساسی انسان است. کودک خردسال می خواهد او را در آغوش گرفته ، این سو و آن سو ببرند. وی مایل است با کسی بازی کند و کسی او را دوست بدارد و با او حرف بزند. اینها همه احتیاجاتی است که باید ارضا شود . «مولوی شیوه مهرورزی و محبت را شیوه ای نافذ و ثمر بخش دانسته است که آدمی را از درون دگرگون می سازد و مربی با مهرورزی می تواند متربی را دل بسته خویش گرداند و زمینه تربیت پذیری او را هموار نماید و از این طریق اعتماد متربی را جلب کند تا او همه رازهای درون خود را با مربی باز گوید. مهرورزی آدمی را آماده می سازد که به تکالیف شاق تن دهد، چنانکه شاه را آماده می سازد که به بندگی تن دهد. این سخن ، سخن مولوی و همه اندیشمندان اسلامی است که در حقیقت از اسلام گرفته شده است . راز پیشرفت اسلام نیز از مهرورزی پیامبر اسلام گرفته شده است « ( بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶). راز پیشرفت اسلام نیز در مهرورزی پیامبر اسلام (ص) به مردم نهفته است " : پس به برکت رحمت

الهی با مردم نرم خو و پر مهر شدی و اگر تند خو و سخت دل بودی قطعاً از پیرامون تو پراکنده می شدند" (آل عمران ، ۱۵۹)'.<sup>۱</sup>

- **روش تشویق یا تنبیه:** در تعلیم و تربیت اسلامی روش اصلی تشویق است؛ زیرا اساس تربیت بر سهولت، محبت و ملایمت است. وانگهی از طریق تشویق می توان انگیزه و میل و رغبت متری را به انجام دادن کارهای مطلوب افزایش داد و میل فطری او را به مهر و محبت و قدر شناسی تامین و اعتماد او را جلب کرد. البته در صورتی که تشویق موثر واقع نشود و خطا و تخلفی از سوی متری صورت پذیرد به منظور آگاهی دادن به او و جلوگیری از تکرار تخلف و نیز به منظور سالم سازی فضای خانواده، مدرسه و جامعه می توان ابتدا به انذار و سپس به تنبیه روی آورد. بدون شک روی آوردن به تنبیه نه از سر تشفی خاطر که به منظور هدایت و تضمین سعادت است؛ چون چشم پوشی از خطا کاریها و تخلفات نقض غرض تربیت است. براین اساس؛ تشویق و تنبیه برای بالندگی و رشد تعلیم و تربیت و ضمانت اجرای آن ضرورت دارد و نمی توان به یکی بدون دیگری روی آورد. مولوی اساس تعلیم و تربیت را بر شیوه تشویق و رفق و مدارا و محبت گذارده و در موارد بسیاری از نقش تعیین کننده محبت و رفق سخن به میان آورده است. با این همه، از تنبیه نیز سخن گفته و در مقام جواز تنبیه بدنی این نکته را ذکر کرده است که معلم امین و نایب حق است و هرگز به منظور انتقام جویی، تشفی خاطر و نفع شخصی به تنبیه بدنی روی نمی آورد، بلکه فقط برای اصلاح و تربیت او چنین اقدامی می کند» (بهشتی و همکاران ، ۱۳۸۶: ۲۴۳-۲۳۱).
- **روش موعظه حسنه:** موعظه حسنه از روش های پذیرفته شده در تعلیم و تربیت اسلامی است. موعظه، گفتار سنجیده و بموقعی است که به منظور آگاهی دادن و دعوت به خیر و صواب از دل برخیزد و از سر اعتقاد و خیر خواهی و شفقت به نرمی بیان شود. نقش موعظه حسنه این است که غفلت را می زداید، خشم و شهوت را فرو می نشاند، قساوت را از دل می برد و صفا و جلا و نرمی و رقت را جایگزین آن می سازد. «مولوی در موارد بسیاری از موعظه حسنه سخن گفته است؛ از سویی روش تربیتی انبیای الهی را روش وعظ و نصیحت می داند و از سوی دیگر روش تربیت خویش را در بیان حکایات و قصص و تمثیلات مثنوی و روش وعظ و نصیحت قلمداد می کند. وی در این زمینه به دو نکته اساسی اشاره می نماید:

---

۱. قرآن کریم : سوره مبارکه آل عمران آیه ۱۵۹

۱) اگر موعظه و نصیحت سنجیده و بموقع و با شرایط القا گردد تاثیر بسیاری دارد و دلها را واله و شیدای خود می کند تا حدی که ممکن است افرادی را از شنیدن موعظه حسنه قالب تهی کند.  
۲) شرط اصلی تاثیر گذاری موعظه فراهم بودن زمینه ی پذیرش از سوی موعظه شونده است  
« (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۴۳).

- **روش مشاوره:** «یکی از روشها و فنون پذیرفته شده در تعلیم و تربیت مشاوره است. مشاوره به یک معنی تجربه دیرینه آدمی است و در طول قرون و اعصار بوده و به شکلهای گوناگون بروز داشته است. مولوی در موارد بسیاری از مشاوره سخن گفته و نقش ان را در کمک به افراد در جهت تغییرات شناختی و پیدایش بینشها و بصیرتها و پیدا کردن راه حل مشکلات با اهمیت ذکر کرده است. وی نه تنها اهمیت مشاوره را در زندگی بشر گوشزد نموده، بلکه اصول مشاوره را که باید مشاور و مراجع رعایت نمایند تا مشاوره به نتیجه برسد بیان داشته است؛ از جمله آشنا شدن مشاور با تاریخچه زندگی مراجع از طریق سوال، محبت ورزیدن و مهربانی نمودن، امید دادن به مراجع و راز داری» ( بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶).

- **روش عبرت آموزی:** روش عبرت آموزی از روش های مسلم تعلیم و تربیت اسلامی است. عبرت آموزی روشی است که آدمی از رخدادهای مشهود عبور می کند و به ارزیابی آنها می پردازد و به ناپیداها می رسد و برای زندگی خویش رهنمودی تازه به دست می آورد و از تکرار خطاها جلوگیری می کند. «مولوی از این روش در مثنوی سخن گفته و عبرت آموزی را نشانه خرد ورزی، بصیرت و رشد دانسته است. وی بر این باور است که آدمی می تواند در تاریخ گذشتگان جایگاه خود را بیابد و خود را به محک تاریخ بزند و عبرت بگیرد. عاقل آن باشد که عبرت گیرد از مرگ یاران در بلای محترز چون گرفتی عبرت از گرگ دنی پس تو رو به نیستی شیر منی خشم بنشان چشم بگشا شاد شو عبرت از یاران بگیر استاد شو» ( بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶).

- **روش داستان سرایی:** «زبان قصه یا داستان سرایی یکی از روش های آموزش است که دارای جاذبه و نفوذ ویژه ای است و از طریق آن می توان حقایق و واقعیات زندگی را به زیبایی تام ترسیم و اثر آن را در افراد مشاهده کرد. نقل داستان از عمده ترین روش های مورد استفاده مولوی است. او بسیاری از حقایق سیر و سلوک نفسانی و ابعاد گسترده، پیچیده و شگرف بشری را در قالب قصه و حکایت بیان کرده است» ( بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶).

وی داستان های مثنوی را نقد حال انسان و بازتاب احوال درونی او می داند و می گوید:

## بشنوید ای دوستان این داستان خود حقیقت نقد حال ماست آن .

- **روش تمثیل:** تمثیل از روش های آموزش و پرورش است و به منظور تبیین مراد و نزدیک ساختن مطلب به فهم مخاطب و مجسم ساختن مطلب در ذهن وی به کار می رود. « تمثیل مانند تشبیه است، با این تفاوت که تمثیل تشبیه چند به چند است؛ یعنی در صورتی که چند موضوع مشبه با چند موضوع مشبه به مورد تشبیه قرار گرفت معمولا آن را تمثیل می گویند. مولوی معتقد است بد اندیشی، بدگمانی، بد دلی، و خیال باطل بسان ناخن پر از زهر است که نه تنها چهره جان را عمیق می خراشد و آن را بد ترکیب می سازد، بلکه زهری است که بتدریج زمینه نابودی انسان بد اندیش و بد دل را فراهم می آورد. این تمثیل بیانی رسا، شیوا و گویاست از نقش تخریبی بد اندیشی و بددلی و شنونده را از توضیح بیشتر بی نیاز می سازد » (بهشتی و همکاران ، ۱۳۸۶: ۲۵۲).

## ۲- روش های خود سازی:

- **عمل به علم:** گام نخست خود سازی عمل به علم است. اگر آدمی به آنچه می داند عمل کند و تعهد خویش را به دانسته خود ایفا نماید، خداوند به او کمک می کند و نور و روشنایی می بخشد و افق های تازه ای را در برابر او مکشوف می سازد. «عالمان اخلاق، اندیشمندان تعلیم و تربیت، عارفان سالک و سالکان واصل عمل به علم را مهمترین روش خود سازی دانسته اند. مولوی معتقد است سالکان میدان کمال راه را شناختند و در میدان عمل وارد شدند و در آن میدان تاختند و پذیرای رنجها شدند و به مقصد رسیدند؛ ولی تن پروران در همان پایگاه نخستین ماندند و به دانسته خود وفادار نماندند و بیچاره شدند. در منظر مولوی لب علم تعهد و عمل است. ملاک انسانیت را باید در التزام عملی و تعهد جستجو کرد و نباید فریب دانشهای ظاهری را خورد» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۵۴).
- **عشق به خدا:** عشق به خدا اکسیر اعظمی است که پایه عرفان ، اخلاق و تربیت برآن استوار است و به لحاظ اینکه دارای مراحل و مراتب است می توان مراحل نهایی آن را هدف تعلیم و تربیت دانست و مراحل آغازینش را شیوه های تربیت قلمداد نمود. «مولوی عشق را اصلی ترین شیوه تربیتی عرفانی خویش می داند و معتقد است تربیت و تکامل معنوی تنها از این طریق امکانپذیر است؛ زیرا

عشق دارای نیروی است که شخصیت عاشق را دگرگون می سازد و او را بیرنگ می کند و از خود و صفات و عادات و رفتارهای ناپسند خویش تهی می گرداند و او را به سوی همسو شدن با معشوق می کشاند و به عاشق تفهیم می کند که خلق و خوی و منش و روش او متناسب با انتظارات معشوق باشد و این امر زمینه خود سازی و پرورش روح او را به وجود می آورد» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶).

▪ **مراقبه و محاسبه:** «مراقبه به معنای مواظبت کردن و نگاهبانی کردن است و محاسبه به معنای به حساب چیزی و یا کسی رسیدن. روش مراقبه و محاسبه در تعلیم و تربیت و اخلاق، در واقع محافظت و مداومت بر تدابیر تربیتی و اخلاق و سلوک است. ضرورت و اهمیت این روش بدان دلیل است که پیدایش شخصیت و شاکله انسان بدون محافظت و مداومت بر عمل صالح با حفظ همه شرایط و ضوابط غیر ممکن است. مولوی در زمینه مراقبه و محاسبه و نقش آن در خودسازی بسیار سخن گفته است و آن را طریق رسیدن به کمال، مکاشفات باطن و مشاهدات قلبی دانسته و گذشتن از مراحل سیر و سلوک و هفت شهر عشق را متوقف بر داشتن مراقبه و محاسبه ذکر کرده است» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۵۷).

▪ **تلاوت قرآن:** قرآن مجید زیباترین، برترین و آخرین سخن خدا با بشر است. این کتاب جاودانه در طول تاریخ سختترین دلها را به لرزه درآورده، قسی ترین قلبها را نرم کرده، فرازترین گردنهای را فرود آورده و در دامان خود از تربیت شدگان فرهنگ جاهلی انسانهایی ساخته است که در مسلخ عشق سر دادند، ولی دست از قرآن برنداشتند و چنان عظمتی پیدا کردند که هیچ قدرتی را یارای مقابله با آن نبود. «مولوی در مورد قرآن می گوید: هرگز مپندار که کلمات قرآن مانند سایر الفاظ است و مفاهیم معمولی دارد؛ زیرا ظاهری که تو میبینی دارای باطن با عظمتی است و همچنان هر باطن دارای باطن دیگری است. اگر قرآن را بخوانی و بپذیری و در معنای ژرف هر آیه تعمق کنی روح تو چنان عظمتی می یابد که هر دم احساس تنگی می کند و شوق پرواز او را یک لحظه آرام نمی گذارد» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۵۹).

▪ **ذکر و فکر:** «ذکر آن است که جان و دل و زبان آدمی به یاد خدا باشد و جز به محبت و عشق او نیندیشد. مولوی بر این باور است که اندیشه و فکر باید آمیخته به ذکر باشد؛ زیرا ذکر موجب پویایی و جلای فکر است و همه وجود انسان را به فکر مبدل می سازد و موجب گسستگی و وارستگی و

تطهیر از ناپاکیه‌ها می‌شود و نه تنها اندیشه انسان را بارور می‌سازد، بلکه حواس درونی او را نیز پرورش می‌دهد» (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۶۱).

در مثنوی، مولانا بیشتر به اخلاق و تربیت نظر دارد و مثل یک «شیخ تربیت» می‌کوشد که خواننده را از خود بیرون آورد و از او چیز تازه‌ای بسازد. این امثال و داستان‌ها همه‌جنبه‌ی تعلیمی و اخلاقی دارند. حتی چند حکایت زشت و ناروا هم که در آنها هست، از همین قصد تربیت خالی نیستند. به هر حال، مولانا در مثنوی بیشتر به تذهیب و تربیت انسان علاقه دارد و داستان‌سرایی او نیز از همین روست. (زرین کوب، ۱۳۶۸) از آنجا که هدف تعلیم و تربیت «انسان» است و نقطه‌ی تمرکز مولانا در مثنوی، به حساب می‌آید، اهمیت مبنایی این مباحث بیش از پیش آشکار می‌شود. براساس اصول تعلیم و تربیت، می‌توان درس گفتارهای مولانا در مثنوی را، به‌ویژه در دفتر اول، نمونه‌ای از مسائل و اصول تربیتی و مبنای آنها بر شمرد:

۱- **اصل کمال:** براساس این اصل، مربی باید آینده و توجه به کمال زندگی فرهنگی و تمدنی را مدنظر قرار دهد. از این لحاظ منشأ و مصدری را که چنین آینده‌ای باید از آن سرچشمه گیرد، به اصل کمال و تمامیت تعبیر نموده‌اند. (شریعتمداری، ۱۳۸۷) در واقع، «اصل کمال» یکی از مؤثرترین روش‌های تربیتی است، در متون عرفانی هدف اصلی آفرینش را در همین اصل برای انسان خلاصه کرده‌اند. از جمله مقدمات این اصل، ندیدن خود و سرسپردگی کامل به خالق است. در تعلیم و تربیت و آموزش و فرائد از آن در تمام تعلیمات انبیا، اولیا و رسولان، بزرگ‌ترین هدف و آرمان «کمال» انسان بوده و عالی‌ترین درجات در رسیدن انسان به «کمال» است. (سجادیه، ۱۳۸۸)

**گر کمالم، با کمال انکار چیست؟**      **ورنیم، این زحمت و آزار چیست؟**  
**ما چو چنگیم و تو زخمه می‌زنی**      **زاری از ما نی، تو زاری می‌کنی (م/ ۱: ۶۰۲ و ۵۹۷)**

۲- **اصل تزکیه:** این اصل از مبنای معرفت شناختی انتقاد به محصور کردن عقل در استدلال‌های منطقی برآمده است و بر این نکته تأکید می‌ورزد که معرفت حقیقی وارد دل بیمار و آلوده نمی‌شود و شرط ورود معرفت در دل، پاک‌ی و تزکیه‌ی آن است. (سجادیه، ۱۳۸۸) بنابراین، تزکیه از نظر او نه تنها بر تعلیم مقدم است بلکه شرط به‌شمار می‌آید. به بیان دیگر، معرفتی که بدون تزکیه به دام فرد می‌افتد، معرفت حقیقی و نجات‌بخش نیست و وبالی بر گردن او خواهد شد؛ معرفت کاذبی که نمی‌تواند فرد را متحوّل سازد و مسیر سعادت او را هموار کند. «کشف موفقیّت و ارزش دل در

دریافت حقایق غیبی از جمله مهم‌ترین تعلیماتی است که همه عارفان بر آن تأکید کرده‌اند.»  
(سجادیه، ۱۳۸۸)

### آینه‌ات دانی چرا غمّاز نیست؟ زانکه زنگار از رخس ممتاز نیست (م/۳: ۳۴)

۳- **اصل مشورت:** در واقع، یکی از مهم‌ترین اصول در آموزش و تعلیم و تربیت، مشورت افراد در کلیه موارد آموزشی و پرورشی است. «هم‌اندیشی افراد در سطوح اجتماعی، به‌ویژه در بخش تعلیم و تربیت، افکار و سمت و سوی آنها را مشخص می‌کند و برای پیشبرد تمام افراد آموزشی و پرورشی بسیار لازم است. مولوی در مقام معلم اخلاق و به‌پاکننده اصول بنیادین تعلیم و تربیت، در قالب حکایات و تمثیل‌ها از این مهم نیز چون سایر موارد غافل نمانده است.» (سجادیه، ۱۳۸۸) او می‌گوید:

### مشورت، ادراک و هشیاری دهد عقل‌ها، مرعقل را یاری دَهد

#### گفت پیغمبر: بکن ای رای زن مشورت، کالمُستشارُ مُوتَمَن (م/۱: ۱۰۴۴-۱۰۴۳)

۴- **اصل دوری از غرض‌ورزی:** در تعلیم و تربیت، به‌ویژه در بخش آموزش، مرتبی باید تمام امیال و خواسته‌های شخصی خود را در زمان آموزش و پرورش به یک سو نهد و تنها به مصالح و مواردی که در چارچوب فکری و کاری از طریق اعمال قانون و نظم، تعریف شده‌اند، عمل کند. اینکه شاگردی براساس تمایلات شخصی و غرض‌ورزی‌های بی‌پایه مورد تنبیه واقع شود، از بزرگ‌ترین آفات است و نتایج خطرناکی به‌بار می‌آورد. این اصل با اصولی همچون «کمال‌جویی» و «صبر» در ارتباط نزدیک است. (سجادیه، ۱۳۸۸)

### چون غرض آمد، هنر پوشیده شد صد حجاب از دل به سوی دیده شد (م/۱: ۳۳۴)

۵- **اصل پرهیز از تعمیم غیرمستدل:** در اینجا نوعی از تعمیم مورد نظر است که در جریان آن از «استقرای ناقص» می‌پرهیزیم و موارد مشابه را به یکدیگر حمل نمی‌کنیم. معلمی که در جریان آموزش به دو یا سه دانش‌آموز تنبل یا کودن برخورد کرد، نبایستی مشکلات یادگیری این چند نفر را به کل کلاس عمومیت دهد. همچنین، اگر به عکس دو یا چند نفر از دانش‌آموزان در فراگیری و یادگیری از سایرین توانایی بیشتری داشتند، نمی‌توان کل مجموعه را در چنین سطحی تصوّر کرد. «در اینجا سخن از تقلیدی است که جاهلان و عالمان و فیلسوفان و صوفیان همه می‌توانند به نحوی در آن بیفتند و اسیر زندان تقلید می‌شوند. مقلدی که براساس محفوظات و ذخیره ذهنیات خویش



ادعای سخن‌دانی می‌کند، به جوی آبی می‌ماند که ممکن است تشنگانی را سیراب کند ولی خود از آب بهره‌ای نمی‌برد. شاید هم به این دلیل است که او اصلاً احساس تشنگی نمی‌کند. (معراجی، ۱۳۸۲)

### سحر را با معجزه کرده قیاس هر دو را بر مکر پندارد اساس (م/۱: ۲۷۳)

۶- **اصل تفاوت‌های فردی در انسان:** انسان در چشم مولوی موجودی است دارای کمالات بی‌نهایت که با داشتن گوهری به نام اختیار، شایسته‌ی مقام کرّما گردیده است. سلطنتی که هیچ موجودی در دریا و خشکی توفیق دستیابی بدان را نداشته است و این منزلت و تمایز تنها برای او و با موهبت الهی حاصل شده است. به‌نظر مولوی، آنچه بیش از هر چیز برای آدمی اهمیت دارد و جان همه‌ی علوم است این است که بداند خود کیست، از کجا آمده است، آمدنش بهر چیست، و عدم آگاهی بر این موضوعات مهم، او را در زمره‌ی ستمکاران و جاهلان قرار می‌دهد. این تفاوت میان انسان با حیوانات بسیار مهم است و گذشته از این هر کدام از انسان‌ها با انسان‌های دیگر تفاوت‌های فیزیولوژیکی - روانی و... دارند. با توجه به این تفاوت‌هاست که مرتبی در آموزش‌های خودش بیش از اندازه باید به این تفاوت‌ها دقت و توجه داشته باشد. مولانا با نگاه عمیق و ژرف خود به این نکته تربیتی و روان‌شناسی امروز، در گذشته توجه داشته و در دفتر اول یک به یک با مثال‌های شیرین و گیرا به این مهم را پرداخته است. (سجادیه، ۱۳۸۸)

### آدم خاکی ز حق آموخت علم تا به هفتم آسمان افروخت علم

نام و ناموس ملک را در شکست کوری آن کس که با حق در شکست (م/۱: ۱۰۱۸-۱۰۱۷)

### قصه گویی، ابزار مولوی در روش‌های تربیتی:

هر ملت و فرهنگی قصه‌هایی خاص خود را دارد. قصه پدیده‌ای است که کودک، نوجوان، جوان، میان‌سال و حتی افراد مسن از شنیدن آن لذت می‌برند و برای همگان جذابیت خاصی دارد، به طوری که با شروع آن، توجه و سکوت بر هر گروه سنی حکمفرما می‌شود. غالباً این سؤال مطرح است که حلاوت و زیبایی قصه در چیست؟

از آنجا که قصه، پدیده‌ای عامه‌پسند و همه‌گیر است، توجه برانگیزی آن تا بدان حد پیش می‌رود که سوژه یا محتوای هر اثر هنری از قبیل داستان، رمان، شعر، تئاتر، فیلم و... به دلیل برخورداری از قدرت و کشش قصه‌سنجیده می‌شود. قصه موجودی زنده و پویاست و مهمترین جنبه آن، روابطی

است که میان عناصر تشکیل دهنده آن وجود دارد. حتی در قصه های کلیله و دمنه، شخصیت ها و خصیصه ها انسانی هستند و روابط گروهی جامعه انسانی بر آن حکمفرماست.

«مولانا قصه ها را مکرر در مکرر می بیند و خود هیچ گاه بیرون از آنها نیست. او جهل نسبت به محتوای داستان ها را زندان می شمارد. در حالی که علم به آنها، آزاد گاه بینش و تعالی است. برای دستیابی به گنج ها و رموز و اسرار نهایی باید توجه عمیق و دو طرفه نسبت به داستان و قصه داشت زیرا خواندن قصه بدون ادراک، رابطه متقابل آن تنها پیمانه نگرستن است . به عبارت دیگر، قصه آینه ای است که هر انسانی زوایای شخصیت خویش را چه مثبت و چه منفی در آن می بیند و لمس می کند و زمینه تغییر را آنچنان که در دیگران مشاهده می نماید در خود به محک می زند . وصول به عاقبت و خوشبختی منوط به ادراک معنی است» (طاهری، ۱۳۸۹: ۹۱).

تصویر زنده دیگری که مولانا ارائه می دهد، این است که سخن به مثابه شیر در پستان جان احتیاج به کشنده دارد تا روان گردد:

#### این سخن شیر است در پستان جان بی کشنده خوش نمی گردد روان (م/ ۱: ۲۲۷)

همانطور که مختصات قصه را می شناسد خصایص شنونده را متذکر می شود که اگر جمله اعضا چشم و گوش نگردد و عشق به شناخت و فهم وجود نداشته باشد، قصه ها در شکل سرگرمی باقی خواهد ماند و زمینه ساز رشد و کمال انسان و جامعه نخواهد بود. تشویق وی در شنیدن امثال و اسرار و رمز معنوی برای هجرت از شکل به محتواست. گاهی شرح قسمتهایی از داستان علی رغم جوشش و غلیان احساس و عواطف و روشنگری افکار، ترس از نومید گردانیدن شنونده را در وی ایجاد می کند.

#### شرح این از سینه بیرون می جهد لیک می ترسم که نومیدی دهد (م / ۱: ۳۲۵۱)

«حکایات میزان هایی هستند تا سره و ناسره از هم جدا گردند و معیارهای اخلاقی و اجتماعی و نتیجه گیری های متراب بر آنها در ذهن شنونده نقش بندد. فرآیند قصه گوئی راه را بر کهنه پرستی می بندد و میل به نوگرایی را هموار می کند، چرا که ابزاری است بر ضرورت تغییر یافتن خلق و خوی و خصایص انسان و نیز متذکر می شود که پیام قصه را ضرورتاً نباید شنید. بلکه اساسی تر از آن، شنیدن رموز و دقایق مطلب است. در حین بیانگری حالات و عواطف انسانی، زمانی «جرّ جرّار» کلام مانع از اتمام داستان می شود. پس به خود نهیب می زند که باز گرد و قصه را تمام کن » (طاهری، ۱۳۸۹: ۹۲).

## قصه شاه و امیران حسد بر غلام خاص و سلطان خرد

دور ماند از جرّ جرّار کلام باز یابد گشت و کرد آن را تمام (م / ۲: ۱۵۶۲-۱۵۶۱)

و از آن مهمتر، غرض مولانا بیان حکایت نیست، بلکه راز گشایی و روشنگری است و در این مسیر باید از وی خواسته شود که بسیار بگوید و در غیر این صورت او از صد مورد، یک مورد و آن هم به سان موظفیه ای و نکته باریکی را آشکار می سازد:

تا نگویم مر مرا بسیار گو من زصد، یک گویم و آن هم چومو (م / ۲: ۳۵۰۵)

«مولانا معتقد است هزل داستانها مفاهیم عمیقی در خود پنهان دارد. آنچنان که در ویرانه ها به گنج بر می خوریم و نیز نباید به اعتبار افسانه ها آشنا بودن پنداشت که هر مطلب یا موضوع مختصری افسانه است، زیرا مردم بیگانه نمی توانند با حقایق موجود در افسانه ها آشنا شوند. در قسمتی دیگر «مثل سازی» را هنری بس عظیم و با تأیید حضرت حق می داند چرا که فقط او به آشکار و نهان داناست» (طاهری، ۱۳۸۹: ۹۲).

در نتیجه در می یابیم که غرض از داستانسرای و قصه پردازی نزد مولانا، یافتن انانی است که اهلیت شناخت و درک را دارند. هم انانی که از سنگ و کلوخ درس می گیرند و می آموزند. این افراد هدف اصلی آموزه های مثنوی هستند، چرا که قابلیت تغییر و بهبود در رفتار و تفکر و عواطف نزد آنان وجود دارد. قدرت پذیرش و بینش یافتن، اصلی است که در تعلیم و تربیت نیز به بسیار مد نظر قرار گرفته است، چه کسانی می توانند به عنوان مراجع در جلسات تربیتی شرکت جویند؟ شرط نخست آن است که ضرورت تغییر را حس کنند و به دنبال تطابق بیشتر با محیط اجتماعی خویش باشند.

«مولانا انسان را در مراحل بسیار والاتر از انسان تطابق یافته و نرمال می بیند و مدارج متعالی تری برای انسان قائل است. مشخصه مولانا در حل مشکلات روحی و شخصیتی، آن است که با واقع گرایی و مددگیری از تحلیل رفتار، افکار، و عواطف، طریقه تغییر و تحول شخصیت را باز می نماید. شیوه وی بر اساس درمان شناختی و تغییر نگرش است و از پند و اندرز معمولی بسی فراتر می رود. به هر صورت، یکی از مهمترین اهداف وی در مثنوی، گشودن راز های نهان وجود آدمی است که وجه ممیزه انسانهاست. بزرگترین مانع وی در راه رشد و کمال همانا بی بصیرت عمر را در شنوده ها گذرانیدن است. مولانا تشنگان معنویت را به تأمل در جزیره مثنوی دعوت کرده، یاد آور می شود مثنوی آیینیه شفافی است که هر کس خود را آنگونه که هست در آن مشاهده می کند و زشت و زیبای خود را می بیند و در جهت کمال از آن بهره می برد. با توجه به اصل تغییر تدریجی نگرش، از

هر داستان به مقتضای نیاز، دریچه‌های تازه‌ای در مقابل چشمان انسان گشوده می‌شود. این دریچه‌ها نهایتاً یک جهان بینی را تشکیل می‌دهند» (طاهری، ۱۳۸۹: ۹۵).

### تعلیم و تربیت از منظر هایدگر:

هایدگر در عمده‌ترین اثر خود «هستی و زمان» مفهومی دیگر از فهم ارائه داده است. او اظهار می‌کند فهم، وجه وجودی دازاین است؛ نه این که صرفاً یکی از مشخصه‌های او باشد. وی بر این اساس، هرمنوتیک ۱ را چیزی جز تفسیر و تأویل دازاین نمی‌داند. (سجادی، ۱۳۸۷: ۴۶) این امر در درون خود دلالت‌های بسیاری برای امر خطیر تعلیم و تربیت دارد. از هایدگر بندرت به طور صریح در نوشته‌های آموزشی-تربیتی یاد می‌شود گرچه هر از چند گاهی (در این آثار) سیری در هستی‌شناسی تفسیری دیده می‌شود. «اساساً دیدگاه هرمنوتیکی یا تأویلی در برابر نگرش اثبات‌گرایانه علوم اجتماعی پدید آمده است. نقش تعلیم و تربیت در دیدگاه عینی گرا عبارت است از کمک به دانش‌آموزان تا در خصوص دنیای واقعی بیاموزند بنابراین به یادگیری به عنوان فراگیری و انباشت مجموعه‌ای از مهارت‌ها و حقایق نگریسته می‌شود. در این دیدگاه یادگیرندگان در خصوص جهان می‌آموزند و از آن‌ها انتظار می‌رود تا محتوا و ساختار آن را در تفکر خویش تکرار کنند». (سجادی، ۱۳۸۷: ۵۴) عقیده‌ی محوری دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر آن است که یادگیری فرآیندی فعال است. بر اساس این دیدگاه اطلاعات تحمیل می‌شود اما فهم را نمی‌توان تحمیل نمود زیرا فهم باید از درون فرد حاصل شود. بنابراین هرمنوتیک بر نقش فعال یادگیرنده در خلق دانش شخصی، اهمیت تجربه‌ی فردی و اجتماعی در فرایند خلق دانش و فرآیند فهم تأثیر می‌گذارد. دانستن، ریشه در ساخت اجتماعی، فرهنگی و زبان دارد و مبتنی بر تعامل است دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر یادگیری را خلق معنا از تجربیات و بودن در جهان می‌داند بنابراین معنا ایجاد کردنی یا خلق کردنی است و نه کسب کردنی و از آن جا که این دیدگاه به تعداد افراد می‌تواند متنوع باشد در نتیجه دست‌یابی به یک معنای از قبل تعیین شده به طور صحیح امکان نخواهد داشت». (سجادی، ۱۳۸۷: ۵۸) فرد و عوامل محیطی و تعامل بین آنها بر شکل‌گیری دانش مؤثرند، یادگیری باید در زمینه‌ی خاص با موقعیت خاص انجام شود. هر عمل در زمینه‌ی خود تجربه‌ای است که تفسیر خود را بر اساس تجارب قبلی فرد می‌سازد و این تفسیرها و معناها به طور دائم درک فرد را متحول می‌سازند. «هایدگر در کتاب خود تحت عنوان (تفکر چیست؟) در مورد تدریس و یادگیری می‌نویسد: یادگیری وسیله‌ای است برای ایجاد و ساختن هر

۱- هرمنوتیک (به انگلیسی: Hermeneutics) یا علم تأویل، تأویل‌شناسی یا ژندشناسی دانشی است که به «فرایند فهم یک اثر» می‌پردازد و چگونگی دریافت معنا از پدیده‌های گوناگون هستی اعم از گفتار، رفتار، متون نوشتاری و آثار هنری را بررسی می‌کند.

چیز و پاسخ به ضروریاتی است که نیاز مخاطب ما در هر زمانی می باشند. تدریس مشکل تر از یادگیری است، چون آنچه تدریس به آن می پردازد یادگیری و اجازه دادن برای یادگیری می باشد.» (سجادی، ۱۳۸۷: ۵۹) «با توجه به نقل قول هایدگر در زمینه ی تدریس و یادگیری، روشن می گردد که هایدگر به یادگیری به عنوان کاری سخت و اشتراکی نگاه می کرد، که نیازمند همکاری یادگیرنده می باشد. طبق نظر هایدگر جریان سنگین یادگیری نمی تواند از طریق دستاوردهای یک مجموعه اهداف از پیش تعیین شده با تمام جزئیات، همانند برخی برنامه ریزی های درسی تنظیم شده در سطح ملی به دست آید. معلم باید به دانش آموزان اجازه دهد که یاد بگیرند نه این که آن ها را مجبور به یادگیری کند.» (سجادی، ۱۳۸۷: ۵۹) «هایدگر با تأکید بر آزادی تربیت شونده در جریان یادگیری از اینکه یادگیری در نقشش انفعالی به نظر آید، مخالفت می ورزید. آن چه برای هایدگر بسیار تعیین کننده بود، این مسئله بود که افراد یادگیرنده به مشکلات و سختی های فکر کردن تن در دهند و به تفکر خود در ورای شرایط معین یادگیری که در آن درگیر هستند، گوش فرا دهند. که این بر تجسم و تمرکز یابی درونی تأکید دارد. از سوی دیگر هایدگر مخالف مکانیکی کردن تفکر بود که هدف آن محدود کردن اندیشه در ساختارهای از پیش تعیین شده بود و غالباً بسیار وسیله ساز (سودمند)؛ که در را به روی احتمالات مختلف می بست. از نظر هایدگر، تفکر گرد آوری و ترکیب پاره اطلاعات و ایده های از پیش تعیین شده نمی باشد.» (سجادی، ۱۳۸۷: ۵۹) «روش دیگری که در دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر در زمینه ی تعلیم و تربیت مطرح شده است روش درون گری، دقت و تأمل در حالات درونی به منظور شناخت این حالات، ریشه ی پیدایش آن ها و پی بردن به ارتباط حالات مختلف درونی است. در دیدگاه هایدگر تعلیم و تربیت صحیح هرگز در زمینه ی پاسخگویی به نیازهای جامعه سرمایه داری نیست. این تعلیم به طور بارزی با ارزش و مفهومی که ما از یادگیری استفاده می کنیم، سر و کار دارد که باید دید بیرونی و اعمال و برداشتمان را از زندگی هم به عنوان افراد مسئول و هم به عنوان شریکانی در وضعیت انسانی تحت تأثیر قرار دهد. برای این که به این کیفیت از یادگیری دست یابیم، نیاز به کیفیت درک متفاوتی از روابط معلم- دانش آموز نسبت به آنچه زمینه روش های رایج است، می باشد.» (سجادی، ۱۳۸۷: ۶۰) «محتویات دقیق یادگیری از درون همین رابطه سر بر می آورد و نه جلوتر از آن، گر چه مسلماً این وظیفه ی معلم است که دانش آموزان را تحریک کند تا تشخیص دهند سؤالاتی را که باید پرسیده شود دنبال کنند. بنابراین فضای باز و اعتماد متقابل تبدیل به ویژگی های مشخص کننده می شود، که در آن معلم با این مسئله رو در روست که هم تفکر دانش آموز را بپذیرد و فهم آن را به چالش کشاند که این، مستلزم آن است که به آن چه صدای تفکر در این فعالیت ها و درگیری های آموزشی می دهد، گوش فرا دهد و به دانش آموز نیز کمک کند که خودش بتواند این

صداها را بشنود» (سجادی، ۱۳۸۷: ۶۰) «قسمت دیگری از اندیشه‌های هایدگر که از لحاظ مفهوم آن در تعلیم و تربیت بسیار غنی است، تحلیل وی از تکنولوژی نوین است. وی ضمن تأکید بر ضروری بودن آن اشاره می‌کند: تکنولوژی مدرن باعث بروز وجودی می‌شود که شتابی به سوی سلطه در آن تجلی می‌نماید و جهان را به عنوان یک منبع می‌شناسد؛ و به خاطر موفقیت کاملاً آشکار و عینی آن، این طرز تفکر حسابی که همه چیز را از جهت استعداد بالقوه‌ی آن در تأمین اهداف به حساب می‌آورد و در روندی صعودی قرار دارد که توجهات را شدیداً متمرکز بر آن می‌کند که تعیین کنند، توضیح دهند و پیش‌بینی نمایند (تا از بعد تفکر به دست آورد) در عالم و دنیای مادی به کار گیرند. این مسئله از دیدگاه هایدگر نگران‌کننده است؛ آشکارا بر روی دیدگاه ابزاری تعلیم و تربیت که آن را به پایانه‌ی اقتصادی متصل می‌کند پافشاری می‌نماید و دیدگاه محاسباتی نسبت به جهان را به ظهور می‌رساند، که در این مورد اهداف یادگیری مستقل از یادگیرندگان، از پیش تعیین شده‌اند و به طور سیستماتیک در غیاب هرگونه تعامل از پیش توصیف شده‌ی یادگیرندگان، پرورش داده شده‌اند. این حالت شدیداً در تضاد با برنامه‌ریزی درسی است که به گونه‌ای بارز آموزش داده می‌شود که بیشتر به دلیل کیفیت‌های شعری محتوایش و غنی بودن در گیری شخصی دانش‌آموزان یادگیری اهمیت می‌یابد. این مسئله مفید و مؤثر بودن اندیشه‌های هایدگر در مفهومی از تعلیم و تربیت که به راستی برای زندگی است به اثبات می‌رساند» (سجادی، ۱۳۸۷: ۶۱)

### اصول، هدفها و روشهای تربیتی هایدگر:

هایدگر نگاه فلسفی به تربیت دارد و اندیشه را مهمترین مقوله معرفی می‌نماید. هایدگر در آثار خود، در زمینه‌های متعددی اندیشید و مخاطبان خود را نیز به اندیشه فرا خواند. تعیین جایگاه و نقد فلسفه او برای متفکران کمی دشوار می‌نماید. چرا که بخش انبوهی از آثار وی هنوز به تفسیری و توضیحی نینجامیده که نوعی اتفاق نظر در آن حاصل شده باشد. معدنی را می‌نماید که هزار چند گاهی از آن، دوفین‌ی گران سنگی به رویت جستجوگران می‌رسد. «حکم مباحث مرتبط با آموزش و پرورش در این آثار نیز چنین است. اما کنکاش پیرامون این مبحث، ذیل یک پرسش بنیادی صورت گرفته است. پرسش از معنای هستی. هایدگر نقطه عزیمت خود را در تفکر، با این تعبیر که: "پرسش یاد شده را امروزه به دست نسیان سپرده‌اند" و ضرورت دارد که ما بار دیگر به "اعاده گویا و بین" آن بپردازیم، انتخاب می‌کند و البته یادآور می‌شود که این "پرسشی دلخواه نیست" به این طریق ما را در مدار منظومه‌ی فکری خود نگه می‌دارد» (هایدگر، ۱۳۸۷: ۵۹). فلسفه که از سپیده دم طلوع خود در

پی گسترش و عمق بخشیدن به دیدگاه آدمی در باره جهان بوده است با درک و انس دوباره ای که با هستی بر قرار می کند پرده از ذات به شدت تعلیمی خود بر می دارد. به همین علت گفته می شود: «برای هایدگر، فلسفه ذاتاً به عمیق ترین و گسترده ترین معنا، تعلیمی است» (جانسون، ۱۳۸۷). او به فراست دریافته بود که فلسفه پیوندی وثیق با تعلیم و تربیت دارد. در کتاب «مقدمه ای بر متافیزیک» سعی می کند این نسبت را مورد تاکید قرار دهد و بگوید که «چگونه فلسفه به طور ماهوی قالب یا صورت عملی می یابد و چگونه عمل فلسفه ماهیتاً، مشروط بر آنکه در بر گیرنده پرسش از هستی باشد، نقش تعلیمی بر عهده می گیرد. جا دارد که بپرسیم چشم انداز این تعلیم چیست؟» از نظر هایدگر سخنرانی های فلسفی پیام آور بیداری حصار است و وظیفه هر تعلیم و تربیت فلسفی نیز همین بیداری یا آگاهی است» (جانسون، ۱۳۸۷). و مجدداً باید یادآوری کرد که کارکرد تعلیم و تربیت بر حسب توضیح و تفسیر هستی شناسانه «ریشه در کشف امکانات تفسیر وجودی آغازین دارد» (جانسون، ۱۳۸۷). با این مقدمات پی می بریم که مفهوم تعلیم و تربیت از نظر هایدگر این چنین فهم می شود که ما در کشف مسائل و پاسخ به پرسشهای اصیل زندگی متکی بر مسائل بنیادینی هستیم که بر پایه آنها راه حل هایی می یابیم که مسیر ما را برای عبور از پیچ و خم های مسائل زندگی، روشنایی می بخشند.

هایدگر در مواجهه و تعلیم مخاطب خود، راه صعب و دشواری را انتخاب می کند. شیوه ای که سقراط بر گزیده بود. به جای آن که مطالب را حاضر و آماده و حتی مانند خیلی از معلمان، نیم پز نماید، «مخاطب را به وادی تفکر می کشاند و او را رها می کند» (خاتمی، ۱۳۸۶: ۱۹۲). در جاده صعب و دشوار پرسش گری و تفکر، معلم و شاگرد به دقت گام بر می دارند و گاهی در تجربه مسائل، فقط گام برداشته اند و نتایج، موکول به کسب آمادگی های دیگر می شود. سقراط در مکالماتش آموخته بود که اساساً تفکر در مواجه شدن با پرسش گران و ورود در کوره پر حررات تأمل و تعامل شکفته می شود و پایان هر مجلس گفتگو نیز الزاماً بیانگر پایان مسئله و نایل شدن به نتیجه معهود نیست. هایدگر از "بشر امروز" گلایه مند. در جایی می گوید: "اغلب به اندازه کافی به فقر تفکر دچاریم. همه ما در فکر کردن بسیار سهل انگاریم. بی فکری زائری مرموز و زیرک است که در جهان امروز در همه جا حضور دارد. و بلا فاصله یادآور می شود که «بشر امروز گریزان از تفکر است. این گریز از تفکر مبدأ بی فکری است» (هایدگر، ۱۳۸۹: ۱۲۰). «تعلیم و تربیتی که در آن روح پرسش گری به رخوت و جمود میل کرده باشد، سرنوشت مختوم سقوط را طی می کند. تفکر و پرسش دو پایه اصلی تربیت و آموزش اند. "هر جا پرسش ظهور کند تفکر می بالد." "پرسش تقوای تفکر است"» (هایدگر، ۱۳۸۹: ۱۲۱).

«هایدگر از منتقدین جدی تاریخ فلسفه غرب و به تبع منتقد جدی سیطره اندیشه‌های برخاسته از دوره مدرنیته بود. وی به صراحت تمام مدرنیته را ثمره غفلت از وجود می دانست. به نظر او مدرنیته انسان را تبدیل به سوژه ۱ کرده و بقیه عالم را ابژه ۲ آن قرار داده لذا سد بزرگی میان او و جهان هستی ایجاد کرده است. تولیدات مدرنیته در تخریب انسان و عالم او فعالیت کرده. این نگاه، انسانها را از خانه وجودشان دور نموده. به همین علت، تاریخ فلسفه که تاریخ تفکر انسانی محسوب می شده، بیانگر وضعیتی است که بی "خانمانی" و "نیپیلیسم" صورت بندی آن شمرده شده است. از نگاه هایدگر غروب حقیقت وجود، تاریکی و سقوط را به همراه داشته و لذا او تلاش کرد که بی بنیادی تفکر معاصر را نشان دهد و آنگاه بنیادی برای آن پیدا کند. بنیادی که در سقوط تفکر از دیرباز مدفون مانده است. این بنیاد در اندیشه‌های کهن یونانی قابل رد یابی بود. رجوع به پرسش از وجود این بنیاد را مجدداً کشف می کرد. هر چند انسان امروز قابلیت هم سخنی با وجود را از دست داده. اما می توان با طرح "زبان جدیدی" برای تفکر به پیشواز این مسئله رفت. در نهایت، راه حل‌های مبتنی بر مدرنیسم را در احیا و گسترش آموزش و پرورش نمی پسندید. علاوه بر آن از اومانیسیم رایج نیز فاصله گرفت و از کسانی که این "بنیاد" را در آن می جستند انتقاد کرد» (جانسون، ۱۳۸۷: ۱۲۶).

«تربیت» در اندیشه هایدگر به چه معناست؟ با تأمل در آثار وی می توانیم از مضمون ۳به معنای پرورش دادن و "بارآوردن" بهره برداری کنیم. تعلیم و تربیت در معنای وسیع خود پروراندن امکاناتی است که در برابر شخص وجود دارد. واژه اگزیزتانس، برون ایستایی دازاین را یاد آور می شود. مک کواری می نویسد: تربیت کردن معنایی کمتر از رخصت دادن به وجود کسی ندارد، یعنی برون جستن از خویش یا تعالی جستن در فضای وجودی تا هر کس همان شخص یا فردی که هست بشود» (مک کوری، ۱۳۷۷: ۷۹). «دستگاه تعلیم و تربیت باید به فرد اجازه بدهد که فردیت خود را در دامنه خودی از امکانات حفظ کند. اقتدار گرایی در چنین تعلیمی راه ندارد. باید شرایطی ایجاد کرد تا فرد خود را به کامل ترین معنا بیابد. در اینجا با مبحث مهمی مواجه می شویم و آن استبداد حوزه عمومی است. وقتی تفکر تبدیل به یک فن یا تکنیک شود تحت استبداد حوزه عمومی قرار می گیرد. حوزه عمومی ذهنیت را امری بنیادی فرض می کند و هر چیزی بر حسب نیازهای هر روزه و خواسته‌های بشری فهم می شود. حوزه عمومی این نیازها را تعریف کرده تعیین می کند که چگونه و با چه عواملی این نیازها باید ارضاء گردد» (جانسون، ۱۳۸۷: ۱۲۷). «او همواره به ما هشدار می دهد که تفکر را باید

۱ - موضوع، آن چه که درباره آن بحث یا آزمایش کنند.

۲ - (object) ابژه (در لاتین objcere: به معنی خود را در برابر چیزی گذاشتن)، چیز، موضوع. 'ابژه، در برابر سوژه یا ذهن، آن است که درباره اش گفته.



از تفسیر های تکنیکی و فن محورانه آزاد کرد. و همچنین نمی توان آن را بر اساس مفاهیم از پیش فرض شده اعتلاء بخشید. باید به دانش پژوهان نوعی از تفکر را معرفی کرد که در آن، این برداشت که " رابطه سوژه و ابژه بیانگر تنها رابطه ممکن و علمی با جهان و انسانهای دیگر است حذف شود. و آنها بیاموزند که احساس و فهم و حتی عقل (لوگوس) اجازه ظهور دادن به چیزهاست. تفکر کشف حجاب است، وی متذکر بود که با برقراری نسبت های اصیل است که حجاب پس زده می شود. در اینجا باید توجه داشت که هایدگر سعی ندارد که ما را از زندگی در لایه های مختلفش دور کند، او تحقیقات پدیدارشناسانه ی عمیقش را از دم دستی ترین لایه ها که همان زندگی روزمره است شروع می کند. از نظر وی عالم های بسیاری وجود دارد و هریک از این عالم ها را غرض و نظرگاه خاص موجودی انسانی ساخته است» (مک کاوری، ۱۳۷۷: ۷۹). عالم هر روزی یکی از آنهاست. ما از کلماتی مانند زیستن یا سکونت کردن اغلب برای اشاره به وجود داشتن هر روزی مان می کنیم" (مک کاوری، ۱۳۷۷: ۷۹). در این عالم است که جهان پردازی و اهتمام خود را می نماید. و عمل و فایده عملی تقدم خود را اظهار می دارد. دازاین در این وضعیت است که شبکه پیچیده ابزار را پیشاپیش فهم می کند. این نکته در تبیین فلسفه تعلیم و تربیت مبتنی بر نظرات بنیادی هایدگر از اهمیت خاصی برخوردار است. اما علاوه بر این دازاین در وضعیت دیگری نیز قرار دارد. هستی با دیگران. در اینجا نحوه و شیوه های گفتمان یا ارتباط از یک دازاین با دازاین دیگر مطرح می شود. این نسبت بر حسب دگر پروایی ۲ توصیف می شود. دگر پروایی، بیانگر دل مشغولی ها و دغدغه های دازاین نسبت به دیگران است. هایدگر در کتاب هستی و زمان دو نوع دگر پروایی را به ما نشان می دهد. دگر پروایی که "پروا" را از دیگری سلب می کند و به تعبیر او: «خودش را در دل مشغولی به جای او قرار دهد (تا حدی که) جانشین ۳ او شود» (هایدگر، ۱۳۸۹: ۱۶۳). «این نوع از دگر پروایی نوعی از انقیاد را به همراه دارد، هرچند ممکن است خاموش و پنهان باشد. اما نوع دیگر آن اینست که از دیگری در هستن توانستنِ اگزیزستانسیل اش پیش می جهد ۴ نه برای این که "پروا" را از او سلب کند بلکه برای این که آن را برای نخستین بار به گونه ای اصیل به مثابه پروا به او باز پس دهد... به دیگری کمک می کند تا در پروایش شفاف و برای آن آزاد شود» (هایدگر، ۱۳۸۹: ۱۶۳). «در دیدگاه تربیتی هایدگر، پیدا کردن درک عمیق فرد به دغدغه های خود و دیگران، بسیار پر اهمیت است. نمی توان گفتمانی ایجاد کرد که بر این ساختار اساسی دازاین، مهر فراموشی زد ویا او را در وضعیت گمگشتگی مستغرق ساخت. در نظام

2. concern

3. solicitude

4. Leap in

5. Leap ahead

آموزشی دانشجو موجودی است که این استعداد را دارد که از آنچه هست فراتر رود تا به چیزی تبدیل شود که نیست. برنامه درسی باید با توجه به این تعالی جستن زمانی از خویش تنظیم شود و در عین حال آموزگار نیز کسی تصور شود که قادر به انجام دادن این عمل تعالی جستن از خویش است» ( مک کواری، ۱۳۷۷: ۲۶۴). این تفسیر وجود شناسانه آشکار می کند که هر دازاین می تواند «بی واسطه دازاین دیگر را در تجربه اصیل وجود تاریخی راهنمایی و هدایت نماید نیز او را در وضعیتی بیاورد که فهم امکانات دازاین را فراهم سازد» ( مک کواری، ۱۳۷۷: ۲۶۴).

این مباحث نوعی از تعلیم و تربیت را می شناساند که در عین حفظ هویت فردی، به امکانات پیش رو برای هر انسانی تصریح می نماید و سعی دارد پاسخی بیاید به نگرانی از وضعیت اسفبار یکسان سازی انسانها در بُعد فکری و رفتاری. هایدگر از اینکه فرایند یاددهی- یادگیری به صورتی در آید که دانش آموز، درس را فقط تحویل بگیرد بدون آنکه آن را تجربه کند، نگران است. می گوید: «یاد دهی چیزی نیست جز اجازه یادگیری به دیگران دادن، یعنی یکدیگر را به یادگیری رساندن، یادگیری، دشوار تر از یاددهی است، زیرا فقط کسی می تواند حقیقتاً یاد بگیرد- و فقط تا وقتی که می تواند چنین کند- که حقیقتاً یاد بدهد. معلم حقیقی با شاگرد فرق دارد فقط از این حیث که او می تواند یاد بگیرد و حقیقتاً بیش تر می خواهد یاد بگیرد. در هر نوع یاددهی، معلم، بیش ترین چیز ها را یاد می گیرد» (بهشتی، ۱۳۸۶: ۴۰۵). «فحوای کلام وی در بر دارنده نوعی تلقی از مفهوم آزادی است. وی این تلقی را عمدتاً در وجه تعلیمی فلسفه جستجو می کرد. آزادی و هدایت، دو ویژگی مهم که باید در مناسبات بین دازاین ها ملحوظ باشد. در فرهنگ تعلیم و تربیت هایدگر، از یک مناسبت دیگر آگاهی می یابیم، آن نسبت بین رهبری و تعلیم و تربیت است. برداشت وی از این واژه بیشتر از آنکه متوجه سیاست به معنای امروزی باشد، متوجه بُعد آموزشی است. نقشی که در آن هدایت ذهن و فهم آدمی برای تحلیل مسائل و به تعبیر خود هایدگر فهم امکانات دازاین است» (بهشتی، ۱۳۸۶: ۴۰۵).

ما درک درستی از اندیشه های هایدگر در مباحث تعلیم و تربیت به دست نمی آوریم اگر بحث مهم دیگری را ناگفته رها کنیم. گفته می شود که در آموزه های افلاطونی، گوش ها بسته شد تا چشم ها باز گردد. در متن اندیشه های هایدگر توجه به گوش دادن و شنیدن بار دیگر احیا می شود. (در کتاب هستی وزمان در قسمت دازاین و گفتار. زبان صص ۱۶۶-۱۶۱ مطالب زیبایی در این باره دارد.) «به این ترتیب در آموزش باید " شنیدن فعال " صورت بگیرد. البته در چنین شنیداری، تحمل و فرصت دادن و کسب آمادگی های لازم، مضمراست. تصمیم در مورد خود و تقویم ساختار اصیل وجودی نیز علاوه بر آنکه از ویژگیهای بنیادی دازاین محسوب می گردد، در تحلیل مباحث تربیتی نیز جایگاه مهمی دارد. شرایطی باید ایجاد کرد که آدمی در مورد خود بتواند تصمیم بگیرد. این مسئله فعال بودن

آدمی و پاسخگو بودن او را تضمین می کند. به نظر وی اعتماد و اطمینان کور در زندگی روزمره به تفسیر های همگانی موجب می شود تا ریشه ما کنده شود « (خاتمی ، ۱۳۸۷ : ۲۱۰). «زمان مندی دازاین وتاریخمندی بستر حیاتی او گذشته ای را فراهم آورده و آینده ای را. این گذشته، تاریخ و فرهنگ اوست و آینده، امکان کمال هستی او. غفلت از این دو نباید داشت. باید درک ژرف و عمیقی از سنت و تقدیر و سرنوشت به دست آورد. تعلیم و تربیت عهده دار این وظیفه مهم است. "انشریح و گشودگی دازاین اصیل و حقیقی نسبت به گذشته (که میراث را می سازد) و آینده (که خود را بدان فرا می افکند) ، دازاین را در میراث و حوالت فرهنگ و جامعه خود سهیم و شریک می نماید» (خاتمی ، ۱۳۸۷ : ۲۱۲). زندگی با دازاین های دیگر در پی دارنده هم-رخدادی است. یعنی که زندگی دازاین در میان دیگران و با آنها رخ می دهد . این باهم رخ دادن همان سرنوشت است. دازاین نه تنها درگیر سرنوشت مردم خود، بلکه درگیر تاریخ جهانی است .این بُعدی است که به آموزش و پرورش نگاهی جهانی نیز می دهد.

### نظرات هایدگر درباره شعر:

«پرسش هایدگر این است که کجا حقیقت بودن امکان بروز بیشتر را می یابد و پاسخ او به این پرسش همسایگی تفکر با اصیل ترین شکل زبان یعنی شعر است. او زبان را اقامت گاه بودن می نامد یعنی افقی که در آن چیزها آشکار می شوند.حدوث هر چیز یعنی وقوع آن در زمان و زبان است. چنین حدوثی را هایدگر Ereignis می نامد. اما هیچ حدوثی نمی تواند در یک لحظه خاص و با کلماتی محدود عیان شدن کامل حقیقت بودن باشد. این حقیقت در کلیت خویش چونان یک راز باقی می ماند. به تعبیر هایدگر زبان اصیل ما را به سوی ابعاد همواره فروبسته بودن باز می گشاید. وی از زبان اصیل به عنوان Poesis نام می برد که اگر چه به شعر ترجمه می شود اما شامل هر سخن اصیلی است چه در قالب نظم و چه در قالب نثر. در تفکر شاعرانه معنای بودن بر تفسیر آدمی از جهان خود فائق می شود و بدین سان شاعر از رویکرد مصلحت طلبانه رایج میان مردم و خود رها می شود. بنابراین زبان شاعرانه اصیل ترین شیوه بودن با دیگران و بودن در جهان است « (فدایی مهربانی ، ۱۳۹۲).

«از نظر هایدگر شعر ماهیت سکنی را می سازد. شعر و سکنی نه تنها با یکدیگر تضاد ندارند بلکه با یکدیگر پیوند و تعلق دارند. هر کدام از آنها در طلب دیگری است. شاید سکنی غیر شاعرانه ما و ناتوانی از آن در سنجش از افراطی شگفت در سنجش و محاسبه دیوانه وار برخاسته باشد و فهم این که ما به طور غیر شاعرانه سکنی کرده ایم و نیز فهم چگونگی آن فقط در صورتی ممکن است که ما شاعرانه را بشناسیم. شاعرانه استعداد و توانایی بنیادین برای سکناى انسان است. انسان در هر زمانی تنها به اندازه ای مستعد شاعر است که بودنش متناسب با آن چیزی است که به او نزدیک است و میل

به انسان و نیاز به حضور او دارد. شعر متناسب با میزان این انتصاب اصیل یا غیر اصیل است. از این روست که شعر اصیل در هر دوره‌ای به درستی و روشنی حضور نمی‌یابد. انسان از ماهیت شاعرانه، شعر می‌سازد. وقتی شعر به درستی آشکار شود انسان به گونه‌ای انسانی روی زمین سکنی می‌کند» (فدایی مهربانی، ۱۳۹۲).

تمام آنچه در قسمت‌های گذشته به بیان آمد زمینه‌ای را برای مقایسه میان مولوی و هایدگر فراهم می‌آورد. حال می‌توانیم به وجوه اختلاف و شباهت میان هایدگر و مولوی بپردازیم.

### مضامین آراء تربیتی مولوی و هایدگر:

هنگامی که به مسأله تعلیم و تربیت در مولوی و هایدگر می‌رسیم، برداشت ما از تعلیم و تربیت با شباهتها و تفاوت‌هایی همراه است چرا که آرای تربیتی مولوی بر انسان‌شناسی عرفانی مبتنی است و مولوی بنای تعلیم و تربیت عرفانی خویش را بر شعور جهان هستی نهاده است و در موارد بسیاری در مثنوی حیات شعور و تسبیح موجودات جهان هستی را به زیبایی تبیین و چنین مستدل می‌نماید که طبیعت مخلوق و مربوب خداوند است و فرمان خالق و مدبر ورب خود را می‌پذیرد و مطابق مشیت خداوند عمل می‌کند. کافی است که خداوند بخواهد تا طبیعت بر طبق آن عمل نماید. «در این نگرش، هر چند انسان مرکب از روح و بدن است، حقیقت آدمی بدن نیست. بدن تنها ابزار روح است و حیات اندیشه و اراده و حالات گوناگون انسان وابسته به روح است و کنترل تمام اعضا و جوارح و فعالیت‌های بدن در اختیار روح است و بدن منهای روح سرد و خاموش و بی‌ارزش است. گو اینکه روح بی‌بدن نیز در انجام دادن کارها ناتوان است. مولوی از این نیز فراتر رفته و حقیقت آدمی را در ضمن دیالوگی که بین روح و بدن برقرار ساخته به زیبایی تمام به تصویر کشیده است. وی می‌گوید: هرچند در ظاهر بدن مجلای جمال و زیبایی، فعالیت، عظمت، و اندیشه و اراده است، این امر فریبی بیش نیست؛ زیرا حیات، شادابی، طراوت و زیبایی بدن و نیز اندیشیدن، دیدن، شنیدن، گفتن و به طور کلی تمام آثار حیات انسانی در پرتو روح و از آثار روح است. آنگاه که روح بدن را رها سازد این حقیقت آشکار خواهد شد. در آن هنگامه بدن سرد و خاموش و بی‌حرکت می‌ماند و از آن پس، از اندیشیدن، دیدن، شنیدن، گفتن، رفتن و ... خبری نیست، بلکه بدن چنان بدبو و متعفن می‌شود که جان فداییان و آنانکه به او عشق می‌ورزیدند بینی خود را می‌گیرند که از بوی بد بدن آزاده نشوند و بسرعت او را به گور می‌برند تا طعمه موران و ماران، شود. مولوی آرای تربیتی خود را بر این مینا استوار ساخته است که اصالت با روح مجرد و فناپذیر است». (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۸۸-۱۸۷)

با توجه به مسأله تفکر در مولوی و هایدگر، نظر نگارنده به شباهتهایی معطوف می شود که: «مولوی همواره «عقل جزوی»<sup>۱</sup> یا «عقل تحصیلی» را به خاطر محدودیت‌هایش در تفکر و تأمل در باب مطلق می نکوهد. برای او تفکر حقیقی تنها با رها کردن این عقل و روی آوردن به تفکر شهودی ممکن می شود. تفکر شهودی منشأی متعالی دارد و وابسته به اراده و اختیار آدمی نیست، بلکه از جانب مطلق سرچشمه می گیرد. چنین تفکری مسیر از پیش مشخصی را نمی پیماید و به جای معینی ختم نمی شود» (همدانی، ۱۳۸۷: ۲۸۸). «انسان می بایست ساحت جان خود را به روی اندیشه هایی که منشأی متعالی دارد، گشوده نگه دارد و این امر تنها با گذر از موجودات و تسلیم به مطلق ممکن است. مولوی همچنین ما را به ترک تفکری که همه چیز را بر بنیاد علل طبیعی تبیین می کند و از علل روحانی و خداوندی که در فراسوی پدیدارها در جهان تصرف می کند و نظم یا توالی رویدادها را برهم می زند، غفلت می کند، فرا می خواند. همچنین او از ما می خواهد که قلمرو دلیل را ترک نماییم. مطلق در فراسوی دلیل و فراتر از چهار چوب عقلانیت قرار دارد. تنها با ترک دلیل یا عقلانیت است که انسان می تواند به ساحت او راه برد و او را بشناسد. هایدگر نیز همواره در کار نکوهش عقل و تفکر مبتنی بر باز نمود است. به نظر چنین تفکری هرگز راه به درک معنای وجود نمی برد و در قلمرو موجودات باقی می ماند. منطقی و عقل و تفکر حسابگر که بر بنیاد آن دو قرار دارد، از این جهت دشمنان تفکر حقیقیند. تفکر حقیقی تفکر بنیادین است که منشأی متعالی دارد چرا که از وجود سرچشمه می گیرد و وابسته به اراده و اختیار آدمی نیست. چنین تفکری با تبطل از موجودات و روی آوردن به وجود ممکن می گردد. تفکر حقیقی چیزی جز راه نیست و متفکر حقیقی کسی است که همیشه در راه است. «در راه بودن» یعنی خود را به ساحت چشم انداز هایی که در راه پدیدار می شود، گشوده نگه داشتن و برداشتن گامهایی که «راه بودن راه»، وابسته به آنهاست» (همدانی، ۱۳۸۷: ۲۸۹).

«چنین تفکری هیچ گاه مسیر از پیش طی شده ای را نمی پیماید بلکه همیشه منتظر آشکار شدن چشم اندازهای تازه ای است که در طول راه وجود دارند و پدیدار می شوند. برای گام نهادن به ساحت چنین تفکری است که انسان می بایست خود را از سلطه اصل دلیل کافی رها کند و مانند گل سرخ گردد و از چرایی امور نپرسد. تنها از این طریق است که می توان به وجود که خود به مثابه امر بی بنیاد فراتر از هر بنیاد و دلیلی است، اندیشید» (همدانی، ۱۳۸۷: ۲۹۰).

۱ - کلمه ی Ratio یا عقل جزوی در ریشه ی لغوی به معنای شمارش کردن و حساب کردن و یا آن قوه‌ای در نفس انسان است که به محاسبه ی امور روزمره می پردازد.

«در مورد ماهیت و حقیقت تفکر هم شباهتها و اختلافهایی میان مولوی و هایدگر وجود دارد. به نظر هر دوی آنها، تفکر حقیقی منشأیی متعالی دارد اما در حالی که این منشأ متعالی برای مولوی، خداوند به مثابه خالق اندیشه هاست، در نزد هایدگر سرچشمه متعالی تفکر بنیادین، وجود است. هایدگر نمی‌تواند دیدگاه مبتنی بر هستی‌شناسی الهیاتی مولوی را که بر بنیاد آن، قلمروی در فراسوی اسباب و علل وجود دارد بپذیرد، اما او همچون مولوی از محدودیتهای عقل و منطق سخن می‌گوید. البته در این مورد هم تفاوتی وجود دارد: مولوی معتقد به محدودیت عقل در شناخت مطلق است حال آنکه هایدگر از محدودیت عقل در شناخت وجود سخن می‌گوید. در نهایت هر دوی آنها ما را به ترک دلیل و عقلانیت می‌خوانند؛ اما یکی آن را راهی به سوی شناخت مطلق یا حق می‌داند و دیگری راهی به سوی شناخت وجود و حقیقت آن» (همدانی، ۱۳۸۷: ۲۹۱).

در مورد شعر از نقطه نظر این دو دانشمند می‌توان گفت که: مولوی بزرگترین شاعر ایرانی قرن هفتم است و هایدگر فیلسوفی است که نگاه شاعرانه دارد. به همین دلیل ابتدا نظر هایدگر را درباره شعر بررسی می‌کنیم. «در تفکر شاعرانه هایدگر، معنای بودن بر تفسیر آدمی از جهان خود فائق می‌شود و بدین سان شاعر از رویکرد مصلحت طلبانه رایج میان مردم و خود رها می‌شود. بنابراین زبان شاعرانه اصیل‌ترین شیوه بودن با دیگران و بودن در جهان است. ما می‌توانیم پدیدارشناسی را به عرفان خودمان شبیه بدانیم. چون پدیدارشناسی پدیدارها را اصل قرار می‌دهد و عرفان ما تجلیات را. در پدیدارشناسی، پدیدار به مبنایی پیوسته است که بدون آن مبنا ظاهر نمی‌شود: یعنی پدیدار هرگز بی ارتباط با مبنای خود نیست. به همان نحو نیز تجلی و ظهور در عرفان بدون مبنای خاص خودش نمی‌تواند باشد» (نوالی، ۱۳۹۱). «همچنین برخی از مباحث هایدگر از جمله «نگرش و چپش» یا به قول مترجم فرانسوی «احساس موقعیت»، در مولوی هم عیناً طرح شده است. مثلاً مولوی داستان مگسی را در مثنوی نقل می‌کند: این مگس روی کاهی که در بول خر شناور است، می‌نشیند و بعد خیال می‌کند که بول خر دریا است و این پر کاه هم کشتی. سپس این مگس شروع می‌کند که «ما همی دریا و کشتی دیده ایم/ مدتی در فکر این می‌مانده ایم/ آن مگس بر پر کاه و بول خر/ همچو کشتیبان همی افراشت پر». در ادامه داستان، مولوی می‌گوید اگر این مگس عبرت کند خواهد دید که عالم دیگری هم هست. «آن مگس گر تاویل بگذارد به رای/ آن مگس را بخت گرداند همای/ آن مگس نبود که این عبرت بود/ روح او نه در خور صورت بود.» ضمن این داستان، مولوی می‌گوید: «عالم اش چندان بود کش بینش است/ چشم چندین بحر هم چندینش است.» یعنی چشم او اگر به اندازه بی باشد که بول خر را دریا ببیند، عالمش هم در همان حد خواهد بود. یعنی اگر مگس بینش محدود داشته باشد، عالم او قالب و زندانی بیش نیست: ولی اگر بینش بلند داشته باشد عالم او لایتناهی خواهد

بود. بالاخره مولوی می گوید که «صاحب تاویل باطل چون مگس/ وهم او بول خر و تصویر خس.» حال هایدگر هم همین مطالب را بدون اینکه به شعر و تمثیل گفته باشد، مطرح می کند «(نوالی ، ۱۳۹۱). « به باور او، هر انسانی در مسیر زمان قرار گرفته و تاریخی دارد. آن تاریخ به او احوالاتی داده که در زمان حال با چینش گذشته و ملاحظه آینده که هدف هایش در آنجا ست، بینشی نسبت به عالم خود پیدا می کند. این سخن به گفته های مولوی که هر کس بنا بر عالمی که دارد، جهان را می بیند، بسیار شباهت دارد. منتها هایدگر همین سخن را با ملاحظاتی دیگر یعنی تاریخمندی و زمانمندی بیان می کند. تاریخمندی از نظر هایدگر به این معنا ست که ما در تاریخ قرار داریم و این تاریخمندی است که نگرش ما به جهان عطا می کند و به ما می گوید که چه نگرشی به جهان داشته باشیم. در سنت ما هم گفته شده هر کسی در مرتبه خاص خودش و با حدود معرفت خود می تواند نگرشی به عالم داشته باشد: «ور نظر بر نور داری می رهی/ از دویی و اعداد جسمی منتهی» (نوالی ، ۱۳۹۱).

«هایدگر می گوید ما همیشه در راهیم و به سوی تعالی می رویم و هیچ وقت در آن حالی که داریم، نباید بمانیم و از همان حال باید بالابرویم، می بینم شبیه این گفته را در ادبیات خودمان هم گفته اند. مثلاً گفته شده «إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ مَنْ طَلَبَ مَعَالِيَ الْأُمُورِ.»<sup>۱</sup> یعنی خداوند کسانی را دوست می دارد که به مرتبه بالامیل دارند و هیچ وقت در یک مرتبه نمی ایستند: یا آنکه گفته اند «وَيْلَ لِمَنْ سَاوَى يُومَاهُ.»<sup>۲</sup> یعنی وای بر آن کسی که دو روزش مثل هم باشد. چنان که ملاحظه می کنید شباهت هایی میان این دو سنت فکری وجود دارد: فقط تفاوت این است که ما می گوئیم مبنای هر چیزی خداست اما هایدگر می گوید مبنا هستی است. هرچند که در ادبیات ما هم گاهی هستی و خدا مترادف اخذ شده اند «(نوالی ، ۱۳۹۱). «هایدگر در «وجود و زمان» هرگز از خدا نام نبرده است . اما وقتی می گوید همه چیز از وجود است و اگر وجود نبود موجودات هم نبودند، به نوعی پای خدا را پیش می کشد : هرچند که آشکارا در این باره سخن نمی گوید. او می گوید ما در داخل وجود هستیم ، از وجود نمی توانیم خارج شویم ، هر کجا نگاه کنیم، علایم وجود و تجلی آن را می بینیم . این سخنان مگر شباهتی به گفته های ما مسلمانان ندارد که می گوئیم : «به هر جا بنگرم روی ته وینم/ به دریا بنگرم دریا ته وینم/ به صحرا بنگرم صحرا ته وینم/ به هر جا بنگرم کوه و در و دشت/ نشان از قامت رعنا ته وینم.» هر چند که هایدگر مراد خود را به زبان شعر نمی گوید ولی می گوید هر کجا نگاه می کنیم یا گزاره یی را با فعل هست بیان می کنیم، از وجود سخن می گوئیم «(نوالی ، ۱۳۹۱). «بنابر این وقتی می گوئیم خدا، آن موجودی به نظر می آید که همه موجودات از آن نشات گرفته اند. این سخنان رگه هایی از

۱ - حدیثی از رسول اکرم (ص)

۲ - حدیثی از حضرت علی (ع)

عرفان دارد. عرفا هم همه جا جلوه خدا را می‌بینند. «چشم بگشا که جلوه دلدار به تجلی است از در و دیوار/ این تماشا چو بنگری گویی لیس فی الدار غیره دیار.» اگر این شعر را برای هایدگر می‌خواندیم او بسیار می‌پسندید و می‌گفت منظور من از وجود همین است: یعنی وجودی که از در و دیوار تجلی می‌کند» (نوالی، ۱۳۹۱).

«مباحث هایدگر شباهت بسیاری با سنت فکری و ادبی ما دارد. به موارد بسیاری از این شباهت‌ها می‌شود اشاره کرد. از جمله قرآن مجید می‌فرماید: «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ ۝۱» برخی از مفسران گفته‌اند منظور این است که انسان در عین استقامت و زیبایی آفریده شده است. اما کبد معنای دیگری هم دارد که همان درد و رنج است، این از یک طرف. از طرف دیگر هایدگر می‌گوید اساس همه چیز غم و نگرانی است. سخن هایدگر در این باره به تلقی ما نزدیک است» (نوالی، ۱۳۹۱). «نمونه دیگر از این شباهت‌ها بحث هایدگر در باب وجود اصیل و غیراصیل است. او می‌گوید صاحب وجود اصیل کسی است که خود تصمیم می‌گیرد، به هستی توجه دارد و می‌خواهد به سوی هستی رهسپار شود، همیشه می‌خواهد چیزی را برای خود منکشف کند. اما وجود غیر اصیل: همه انسان‌ها در ابتدا آن‌طور هستند و برخی تا آخر عمر همان‌طور می‌مانند و به حرف دیگران گوش می‌کنند، به «می‌گویند‌ها» توجه دارند و با همین «می‌گویند‌ها» امور را درمی‌یابند. به عقیده هایدگر راهی که ما به سوی انکشاف هستی داریم از همان وجود غیر اصیل شروع می‌شود. مولوی می‌گوید: «از دوصدرنگی به بی‌رنگی ره‌یست/ ابر چون رنگ است و بی‌رنگی مهی است». منظور مولوی از دوصدرنگی، امور باطل و غیرواقع و از بی‌رنگی همان نور است. هایدگر هم می‌گوید که ما از غیر اصیل به اصیل راه پیدا می‌کنیم» (نوالی، ۱۳۹۱). «به این دلیل که هر انسانی ابتدا با «می‌گویند‌ها» بزرگ می‌شود ولی کسانی هستند که خودشان را از تلقینات دیگران رها می‌کنند و دری دیگر به عالم وجود و به سوی خدا پیدا می‌کنند. چنانچه می‌بینید این گفته مولوی شبیه سخنان هایدگر است. مولوی در جای دیگری می‌گوید: «این جهان زندان و ما زندانیان/ احفره کن زندان و خود را وارهان.» زندان همان زندان عقاید است: یقینی است که آدمی دارد و خیال می‌کند حقیقت همین عقاید اوست. باز حدیثی از علی ابن ابی طالب (ع) داریم که می‌گوید: «بُسْ مَطِيئَةَ الرَّجُلِ زَعْمُوا.» بدترین کشتی و مرکب انسان زعم و خیال اوست» (نوالی، ۱۳۹۱).



## نتیجه:

اکنون که به تفصیل اصول، هدفها و روش تربیتی مولانا و هایدگر بیان شد، در این بخش از پژوهش ابتدا می‌بایست به نکات برجسته ی پژوهش اشاره و سپس نتیجه گیری کنیم.

ابتدا در تحقیق، تعلیم و تربیت مولوی، مبانی تعلیم و تربیت، حقیقت آدمی، سعه وجودی انسان، اختیار انسان، حیات و شعور هستی مطرح گردید. سپس بر مبنای اندیشه های مولوی، به استخراج روش های تربیتی پرداخته شده است. که روش های تربیتی از نگاه مولوی عبارتند از: روش الگویی، مهرورزی، تشویق و تنبیه، موعظه حسنه، مشاوره، عبرت آموزی، داستان سرایی، تمثیل، عمل به علم، عشق به خدا، مراقبه و محاسبه، تلاوت قرآن، ذکر و فکر. و در نهایت اصول تربیتی از نگاه مولوی از جمله اصل کمال، اصل تزکیه، اصل مشورت، اصل دوری از غرض‌ورزی، اصل پرهیز از تعمیم غیرمستدل، اصل تفاوت‌های فردی در انسان بیان شد.

در دیدگاه تربیتی هایدگر، پیدا کردن درک عمیق فرد به دغدغه های خود و دیگران، بسیار پر اهمیت است. از نظر هایدگر سخنرانی های فلسفی پیام آور بیداری حضار است و وظیفه هر تعلیم و تربیت فلسفی نیز همین بیداری یا آگاهی است و کارکرد تعلیم و تربیت بر حسب توضیح و تفسیر هستی شناسانه ریشه در کشف امکانات تفسیر وجودی آغازین دارد که مفهوم تعلیم و تربیت از نظر هایدگر این چنین فهم می شود که ما در کشف مسائل و پاسخ به پرسشهای اصیل زندگی متکی برمسائل بنیاد ینی هستیم که بر پایه آنها راه حل هایی می یابیم که مسیر ما رابرای عبور از پیچ وخم های مسائل زندگی، روشنایی می بخشند.

با تأمل بر آن چه گذشت می توان دریافت که نتایج حاصل از این پژوهش با یافته های پژوهشی طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی (نقد و توسعه دلالت‌های تربیتی در جهان هستن از نظر هایدگر)، سیدمهدی سجادی (دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر و تعلیم و تربیت)، محمد رضا اسدی (بررسی آرای انسان شناسانه هایدگر و ملاصدرا) قادر فاضلی (عشق و انسان در مثنوی مولوی) و جواد طاهری در خصوص تعلیم و تربیت در مثنوی، مطابقت دارد.

بر اساس روشهای تربیتی موجود در اثر گران سنگ مولوی (مثنوی معنوی) که برگرفته از قرآن کریم است و با توجه به این که چندین قرن از آن سروده ها می گذرد، همچنان در مسائل آموزشی و تربیتی به آنها استناد می شود. پس می توان نتیجه گرفت که، اصول تربیتی باز گو شده در مثنوی معنوی، نسخه ای برای تمامی دوران زندگی است. مولوی، تعلیم و تربیت را از طریق شعر آموزش داده است و هایدگر، تعلیم و تربیت را از طریق سخنرانی فلسفی، آموزش از نوع کلاسیک که نماینده آن مولوی است تفاوت هایی با آموزش از نوع جدید که نماینده آن هایدگر است دارد. ولی این تفاوتها تنها

به دلیل نگرش افراد در هر دوره و زمان بستگی دارد. (در عصر مولوی دیدگاه مردم بیشتر عرفانی و الهی بود ولی در زمان هایدگر دیدگاه مردم فلسفی و عقلانی است). پس با تحقیق و بررسی انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که تربیت عرفانی همان تربیت ایده‌آل و آرمانی است که بشر به دنبال آن است و شعر یکی از برجسته‌ترین ابزارهای بشر برای آموزش و بیان ایده‌آلهاست. اصول تربیتی بازگو شده در قرن هفتم (مولوی) همچنان در قرن بیستم (هایدگر) مورد استفاده قرار می‌گیرد و تنها نوع آموزش و روش این اصول متفاوت است و زمان تأثیر گذارترین مقوله بر این مسائل است. اصول تربیتی همیشه پایدار و فروع آن تابع زمان است. هایدگر در عصر خود اصول تربیتی را ارائه کرده که مولوی از آنها در دوره خود استفاده کرده بود و در آینده، نسلهای بعدی نیز اصول ارائه شده توسط مولوی و هایدگر را همچنان مورد استفاده قرار دهند و فاصله زمانی تأثیری بر اصول نداشته و ندارد این نشان دهنده غیر قابل تغییر بودن اصول ارائه شده در بیان کلیات مربوط به تربیت نوع بشر توسط هایدگر است. معرفت عرفانی مولوی و هستی‌شناسی هایدگر از اصلی‌ترین مسائل تربیتی است. با توجه به تطبیق آثار موجود از این دو عارف و فیلسوف برجسته که هستی‌شناسی و معرفت به آن و الهیات یا خداشناسی، مرکز ثقل نظریات هر دو دانشمند است که معرفت عرفانی مولوی و هستی‌شناسی و معرفت به آن در نظر هایدگر و به تبع آن تربیت در آثار آنان توانسته اصول واحدی عرضه نماید.

پژوهش را، ضمن تأکید مجدد بر نیاز مبرم همه ما به تعلیم و تربیت، با ارائه چند بیت از مثنوی شریف جلال‌الدین محمد بلخی و سروده‌هایی از مارتین هایدگر به پایان می‌آوریم.

### مولوی:

رفتم و سرمست شدم سلسله بندنده شدم  
اطلس نو بافت دلم دشمن آن ژنده شدم  
یوسف بودم زکنون یوسف زاینده شدم

گفت سرمست نه ای لایق این خانه نه ای  
تابش جان یافت دلم نو شد و بشکافت دلم  
زهره بدم ماه شدم چرخ دوصد چاه شدم

## هایدگر:

متفکر چوان شاعر

«راه و آغاز سفر کردن

صعود و بیان کردن

در یک گام یافت می شوند.

بدون تأمل پذیرا شو

تردید و شکست را

در مسیر خاص خویشتن.

آن هنگام که پرتو فجر به آرامی بر سر کوهساران نمایان می شود....

سیاهی عالم هرگز به نور بودن دست نمی یازد.

ما برای خدایان بسیار تأخیر کرده ایم

و برای بودن بسیار نارسیم. شعر بودن

که به تازگی آغاز شده ، همانا انسان است.

## منابع

### ۱. قرآن کریم

۲. اسدی، محمدرضا. (۱۳۸۶). *حدیث آرزومندی بررسی آرای انسان شناسانه هایدگر و ملاصدرا*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۳. بهشتی، سعید (۱۳۸۶) *فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*، تهران: اطلاعات.
۴. بهشتی، محمد؛ ابوجعفری، مهدی و نقی فقیهی، علی. (۱۳۸۶). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۵. جانسون، پاتریشیا آلتنبند. (۱۳۸۷). *هایدگر*، ترجمه بیژن عبدالکریمی. تهران: علم.
۶. خاتمی، محمود. (۱۳۷۹). *جهان در اندیشه هایدگر*، تهران: مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.
۷. ----. (۱۳۸۶). *مدخل فلسفه غربی معاصر*، تهران: نشر علم.
۸. رفیعی، علی. (۱۳۸۸). *تاریخ تحلیلی پیشوایان (ع)*، قم: زمزم هدایت.
۹. سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۷). *دیدگاه هرمنوتیک هایدگر و تعلیم و تربیت*، مجله روانشناسی و علوم تربیتی ، شماره ۱.

۱۰. سجادیه، نرگس. (۱۳۸۸). *بازخوانی برخی از آرای تربیتی مولانا و پیش فرض‌های فلسفی آن*، رساله دکترای رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران.
۱۱. ----. (۱۳۸۷). *اصول تعلیم و تربیت*، تهران: دانشگاه تهران.
۱۲. طاهری، جواد. (۱۳۸۹). *تعلیم و تربیت در مثنوی*، رساله دکترای رشته تعلیم و تربیت اسلامی، آکادمی تحصیلات عالی روسیه.
۱۳. علاقه بند، علی (۱۳۸۹). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران: روان.
۱۴. *فدایی مهربانی*، مهدی (۱۳۹۲). [ایستادن در آن سوی مرگ](#)، تهران: نشر نی.
۱۵. فرجاد، محمد علی (۱۳۹۰). *آموزش و پرورش تطبیقی*، تهران: رشد.
۱۶. لطیفی، محمود. (۱۳۹۰). *چه چیزی تفکر نیست؟*، (۹۳/۷/۱)، سایت فکر نو. [www.fekreno.org](http://www.fekreno.org).
۱۷. مک کواری، جان (۱۳۷۷) *فلسفه ی وجودی*، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران: هرمس.
۱۸. معراجی، علی اصغر. (۱۳۸۲). *سیر کمال انسانی در مثنوی مولوی*، پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته ادبیات. دانشگاه تهران.
۱۹. نوالی، محمود. (۱۳۹۱). *همزبانی های دیگر و مولانا*، روزنامه اعتماد، شماره ۲۶۳۲، صفحه ۸ (نگاه دوم).
۲۰. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۷). *هستی و زمان*، ترجمه سیاوش جمادی. تهران: ققنوس.
۲۱. ----. (۱۳۸۹). *هستی و زمان*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: نشر نی.
۲۲. ----. (۱۳۸۹). *وارستگی، گفتاری در تفکر معنوی*، ترجمه محمد رضا جوزی. تهران: هرمس.
۲۳. همدانی، امید (۱۳۸۷) *عرفان و تفکر: از تأملات عرفانی مولوی تا عناصر عرفانی در طریق تفکر هایدگر* (بررسی تحلیلی-انتقادی)، تهران: نگاه معاصر.
1. Anima Taubes, Susan (1954) The Gnostic Foundations of Heidegger's Nihilism, The journal of religion, Published by: The University of Chicago Press, Vol, 34, No. 3, pp. 155-172.
  2. Bernasconi, R. (1998): The question of language in Heidegger history of being, Hummanities N.V, 1998.
  3. Cousens Hoy, David (1970): Forgetting the tex: Derrida's critique of Heidegger, Duke university press, boundary 2, Vol. 8, No. 1, pp. 223-236.

- 4-Harman, Graham (2007): From phenomena to thing, Springer, Netherlands.
5. Heidegger, Martin; Hofstadter, Albert (2001): Poetry, language, thought, perennial classics, New York.
6. Heidegger, Martin (2001): The fundamental concepts of Metaphysics: world, Finitude, solitude, Indian university press.
- 7.Heidegger , Martin (2000) An Introduction to Metaphysics (2000): An Introduction to Metaphysics, Tr. Greory fried & Richard polt, yale, university.
8. Heidegger, Martin (1976): The problem of non-objectifying thinking and speaking.
9. Heidegger, Martin (1972): L Etre et Le Temps, Traduit Par Rudlf Boehm et Alphonse de waelhens, paris, Ed. Gallimard.
10. Stulberg, Robert B. (1973): Heidegger and crigin of work of art, The journal of aesthetics and art criticism, Vol.32, No.2,pp. 257-265.

