

آموزش تفکرورزی به کودکان در مثنوی معنوی

فاطمه بندلی‌زاده^۱، زهره حسینی خامنه^۲، احسان قیصری^۳

چکیده

هدف اصلی در این پژوهش بررسی دیدگاه مولانا در آموزش تفکرورزی به کودکان است. از دیدگاه او، خاستگاه هر تفکری در بشریت، وحی الهی است و در واقع عقل انسانها با پشتوانه وحی تکمیل میشود و آدمی از ابتدای خلقت، در راه رسیدن به کمال فکری، نیازمند استادی جامع و کامل همچون خداوند میباشد. نگرش مولانا به کودکان نیز همین‌گونه است. کودکان دارای تجربه‌های بسیار محدود، صداقت و سرشتی پاک و بدور از نیرنگهای بزرگسالان هستند. در اشعار مولانا کودکی نماد دورانی است که آدمی به وصال معشوق دست نیافته است. در این دوره، عاشق نیاز به واسطه دارد؛ در واقع کودک نیاز به آموزش تفکرورزی دارد. مقاله حاضر با تکیه بر مثنوی معنوی، به بررسی و استخراج مؤلفه‌های اندیشه مولانا در اینباره پرداخته است، به این امید که بدین وسیله بتوانیم گامی در حوزه تعلیم و تربیت برداشته و شاهد بفعلیت درآمدن تواناییهای بالقوه کودکانمان باشیم.

کلیدواژگان:

فلسفه، کودک، آموزش تفکرورزی، فلسفه و کودک، مثنوی معنوی، مولانا.

مقدمه

امروزه صحبتها و ایده‌های زیادی درباره آموزش به کودکان بگوش میرسد؛ گروهی گمان می‌برند که کودکان باید مانند افسران پلیس، بازیکنان فوتبال و مدیرعاملهای تجاری، مصمم باشند. هیچ شکی نیست که کودک در موقعیتی که نیازمند انتخاب کردن است، باید بتواند تا حد امکان، دست به انتخابهای هوشمندانه بزند و بیقین اگر کودک فرصت انتخاب میان گونه‌های مختلف بازی، کتابهای مختلف یا بررسی امور متفاوت را داشته باشد و این کار را انجام ندهد، از فرصتهای پیش رویش بهره کاملی نمیبرد (قائدی، ۱۳۹۵). بعلاوه، کودکان نیز باید آگاه و در کارهایشان ثابت‌قدم باشند، باید به آنها در استفاده از وقتشان تذکر داده شود و مانند یک ناظر دقیق و دلسوز، بجاست که والدین بر کارهای آنان نظارت درست داشته باشند (فریمن، ۱۳۹۰: ۱۵۹).

در همین راستا، دستاورد رایج در برنامه «فلسفه و کودک»، افزایش مهارت تفکر انتقادی و اثربخش کودکان را وجهه همت خود قرار داده است. باید توجه داشت که «فلسفه و کودک» گرایش تازه‌یی است که در دهه هفتم سده بیستم میلادی ظهور کرده و طی سی و پنج سال اخیر، مورد اقبال عموم قرار گرفته و گسترش فراوان یافته است (امی و فرامرز قراملکی، ۱۳۸۴). «فلسفه و کودک» بر این ایده استوار است که کودکان قابلیتها و تواناییهای استدلال و دانش خود را در یک اجتماع می‌سازند. در این فرایند، نقش معلمان و والدین آماده کردن دانش برای بلعیده شدن بوسیله کودکان نیست، بلکه تدارک الگویی از متفکر مجرب برای کودک و تضمین حفظ تفکر سطح بالا در اوست (قائدی، ۱۳۸۳: ۳۸-۳۶).

در ادامه با توجه به تعریف فلسفه و کودک، مؤلفه‌های

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۳ تاریخ تأیید: ۹۹/۳/۳

۱. مدرس دانشگاه فنی و حرفه‌یی، دانشکده فنی و حرفه‌یی دختران شاهرود،

سمنان، ایران (نویسنده مسئول): fatemeh4318100@gmail.com

۲. پژوهشگر «فلسفه و کودک»، بنیاد حکمت اسلامی صدرا؛ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران؛ zohrehhosaini1968@gmail.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی،

تهران، ایران؛ ehsan_gheisari@yahoo.com

این الگو در شعر مولانا را بررسی میکنیم. او از بانگ گردشهای چرخ سخن میگوید که مردم آن را در عالم بصورت موسیقی مینوازند و میخوانند. پس عالم هستی دارای اصوات موسیقایی است. مولانا خاطر نشان میسازد که اصوات باید منظم و برنامه‌ریزی شده باشند تا بتوانند به ماده تبدیل شوند و حتی گام فراتر میگذارد و میگوید باور و اندیشه منظم انسان نیز خود آفریننده انرژی است، زیرا وقتی انرژی به ماده تبدیل میشود، پس انرژی فکری انسان نیز تبدیل به ماده یا جرم میشود. مقصود از بیان مقدمات اینست که ما با انرژی اندیشه و باور خویش الگوهای را بوجود می‌آوریم که آنها با ارتعاشات ظریف خود بتدریج شکل و صورت مادی بخود میگیرند (فرشاد، ۱۳۸۹: ۳۴-۳۲).

ژان پل سارتر معتقد است انسان خود را در عملش می‌یابد و در واقع تبلور انسانیت، در عمل انسان است. باید توجه داشت که انسان آزاد است که سعادت‌مند شود و به قله‌های رفیع آفرینش برسد. بقول مولانا، علمی که متعلق به دنیای مادی و خاکی است راهی به آسمان هفتم ندارد. خرده‌کارهای علم هندسه

یا نجوم و علم طب و فلسفه کان تعلق با همین دنیاستش

ره به هفتم آسمان برنیستش

(مولوی، ۱۳۸۴: دفتر ۴/ بخش ۵۶).

با توجه به این اندیشه‌ی والای مولانا، خود او در آثارش شیوه‌های تربیتی رسیدن به آسمان هفتم را متذکر میشود. پس نتیجه میگیریم که علم حقیقی علمی است که از مکاشفه و اعماق روح انسان سرچشمه گرفته و با امتزاج با تحقیقات، استدلال و مشاهده و تجربه یا تفکر و محاسبه، به فرضیات بدیع و کشفیات دست اول میرسد. ما در شرایط کنونی برای رشد و بالندگی کودکانمان، هرچه بیشتر نیاز به این شیوه تربیتی داریم (فرشاد، ۱۳۸۹: ۳۴-۳۲).

بلحاظ نظری، این پژوهش میتواند به دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت، آگاهی لازم و سازنده را برساند. حوزه تعلیم و تربیت از ارکان اساسی و مهم یک نظام

اجتماعی است و اغراق نیست اگر گفته شود ریشه‌های رشد و ترقی ملت و جامعه مترقی و هدمند، در گرو توجه به نظام تعلیم و تربیتی آن است. با این وصف، وظیفه رهبران و متولیان تعلیم و تربیت در هر جامعه‌ی، بویژه جوامع اسلامی، توجه به نیازهای بنیادین و فرهنگی جامعه بر اساس مقتضیات زمان، برای اصلاح و تغییر آن است و این امر با الگوگیری از دانشمندان و عرفایی که منادی تغییر بوده‌اند و ایجاد تغییر را بر مبنای تربیت استوار کرده‌اند، میسر میشود. مولانا یکی از این بزرگان است که با ایجاد فضایی لطیف و متفن در حوزه تربیت، نگاه ویژه‌ی به اصل وجود و تواناییهای کودک داشته و با مبنا قرار دادن شیوه متافیزیکی، برای ایجاد تغییر، حاوی نکاتی درخور توجه است.

روش‌شناسی بحث

واژه روش، معادل method بمعنای راه انجام دادن هر کاری است؛ روش آموزش به راه منظم و منطقی ارائه محتوای آموزش اشاره دارد. روش آموزشی، تعیین‌کننده ماهیت فعالیت معلم و شاگرد در فرایند آموزش، برای رسیدن به اهداف آموزشی است (Robertson and Lang, 1991)؛ بعبارت دیگر، با انتخاب یک روش آموزشی، معلم و شاگردان میدانند برای دستیابی به هدفهای آموزشی، دقیقاً چه فعالیتهایی را باید انجام دهند (اسدزاده، ۱۳۹۶: ۲۶۳-۲۶۱).

اولین نکته‌ی که باید درباره روشها به آن توجه داشت اینست که روشها، راه وصول به اهدافند. البته ممکن است یک روش خاص همواره نتواند ما را به هدف مورد نظر برساند، اما اساساً در روش، چنین قابلیت فرض میشود که دست‌کم در شرایطی بتواند ما را به اهداف مطلوب برساند. برای مثال، تشویق میتواند در شرایطی، در تربیت فرد تأثیر مثبت داشته باشد و در شرایط دیگر، تأثیر منفی، اما از آن جهت که بیشتر قابلیت تأثیر مثبت دارد، آن را یکی از روشهای تعلیم و تربیت بشمار می‌آورند. اگر نوعی فعالیت، هیچگاه و در هیچ شرایطی ما را به اهداف مطلوب در تعلیم و تربیت اسلامی نرساند، یا تأثیر منفی آن

همواره بیش از تأثیر مثبتش باشد، طبعاً نباید آن را از روشهای چنین تعلیم و تربیتی محسوب کنیم. برای مثال، تهمت زدن و مجادله را میتوان از اینگونه امور دانست؛ یعنی آثار منفی بکارگیری این راهها به اندازه‌ی است که هیچگاه نمیتوان از آنها برای اهداف مطلوب در تعلیم و تربیت اسلامی استفاده کرد، بلکه این کارها همواره در جهت خلاف هدف عام تعلیم و تربیت اسلامی هستند و بهمین دلیل، اساساً نباید آنها را در زمره روشهای تعلیم و تربیت اسلامی بحساب آورد (مصباح یزدی و همکاران، ۱۳۹۴: ۴۵۲-۴۴۵). متأسفانه این رویکرد مغفول مانده یا دست‌کم آنقدر که باید و شاید به آن توجه نشده است. حاصل چنین طرز تفکری دربارهٔ کودک و نوجوان، سبب شد که کوششی علمی در راه شناخت شخصیت کودک صورت نگیرد و در نتیجه، آنچه در ظاهر برای تربیت کودک و نوجوان در برنامه‌های رسمی و غیررسمی حوزه آموزش و پرورش فراهم آمده، با روحیه و بستر فکری کودکان سازگار نباشد (ایمن و همکاران، ۱۳۵۷: ۱۹).

روشها و تفکرورزی کودکان

روشها میتوانند در موارد مختلف بکار آیند. عناوین، بیان‌کننده روشها و مفاهیمی کلی هستند. از آنجا که روشها ناظر به رابطهٔ فعالیتها با اهدافند، باید گفت این عناوین از تأثیر نوعی فعالیت در تعلیم و تربیت انتزاع میشوند و نشان‌دهنده ماهیت یک کار - صرف‌نظر از تأثیر آن در تعلیم و تربیت- نیستند. برای مثال، سخنرانی، از آن جهت که بیان شفاهی مطالب بصورت یکسویه برای آموزش به دیگران است، یکی از روشهای تعلیم بشمار میرود.

نکته‌ی که مناسب است در اینجا بدان توجه کنیم اینست که باید میان خود روشها و گزاره‌هایی که دربارهٔ روشها هستند، فرق گذاشت. برای مثال، این گزاره که «سخنرانی از روشهای آموزشی است»، گزاره‌ی دربارهٔ روشی با عنوان «سخنرانی» است و نباید خود گزارهٔ مزبور را از روشها بحساب آورد؛ گرچه منظور از روش سخنرانی مفاد این گزاره یا گزاره‌ی مشابه آن است. همچنین

درست است که شناسایی روشها بدین منظور صورت میگیرد که آنها را در شرایط مناسب بکار ببریم و گزاره‌هایی تجویزی بسازیم - مانند: «دربارهٔ توضیح مصطلحات اولیهٔ دانشهایی همچون ریاضی، باید بیشتر از روش سخنرانی استفاده کرد» - اما این گزاره‌های تجویزی نیز گزاره‌هایی دربارهٔ روشها هستند، نه خود روشها (مصباح یزدی و همکاران، ۱۳۹۴: ۴۵۲-۴۴۵).

بدین ترتیب، شاید منظور کسانی که روشها را از سنخ گزاره‌هایی تجویزی دانسته‌اند این باشد که عموماً گزاره‌هایی که در تعلیم و تربیت دربارهٔ روشها بکار میبریم، از سنخ گزاره‌های تجویزی هستند. درواقع، روشها از این جهت با عوامل و موانع مشابهند که با بیان اصول و دستورالعملهای تعلیم و تربیت، دربارهٔ آنها گزاره‌هایی تجویزی برای راهنمایی متصدیان تعلیم و تربیت صادر میکنیم. بهر حال، بنظر میرسد جز با مسامحه نمیتوان روشها را از سنخ گزاره‌های تجویزی بحساب آورد و باید گفت خود روشها را با عناوینی کلی و انتزاعی بیان میکنیم (همانجا).

فنون یا مهارتهای آموزشی بسیار زیاد و متنوعند و فهرست مشخصی از آنها در دست نیست. با وجود این، بعضی از مهارتهای آموزشی در کلاسهای درس کاربرد فراوان دارند. در اینجا به سه مهارت متداول آموزشی اشاره میکنیم.

۱. توضیح دادن

معلمان غالباً وقت زیادی از کلاس درس را به توضیح دادن مطلب یا موضوعی برای کل کلاس، گروه کوچکی از شاگردان یا حتی برای یک نفر، اختصاص میدهند. هدف از توضیح‌دادنهای معلم اینست که شاگردان، اولاً، مفاهیم و مطالب درس را بخوبی درک کنند؛ ثانیاً، از تصمیمها آگاه شوند. در مورد اول، معلم باید یک مفهوم را بدرستی تعریف کند و برای آن مثال و شاهد بیاورد. در مورد دوم، یک توضیح باید بتواند موارد زیر را نشان دهد: الف) رابطهٔ علت و معلول؛ مثلاً، اثر ترکیب یک اسید با یک باز. ب) تبعیت یک عمل از یک قاعده یا قانون؛ مثلاً، نوشتن یک نام با حروف بزرگ. ج) فرایند و شیوهٔ یک عمل؛ مثلاً، مراحل و عملیات حل یک معادلهٔ ریاضی. د) قصد و منظور یک



فرایند یا فعالیت؛ مثلاً، از پیش خبر دادن یک نمایش (Robertson and Lang, 1991).

براون انواع توضیحات را به سه دسته تقسیم کرده است: (۱) توضیحات تفسیری که بر سؤال «چه» منطبقند و معنی اصلی یک اصطلاح، عبارت، مطلب، یا نکته را روشن میکنند. مثلاً، رمان چه نوع داستانی است؟ (۲) توضیحات توصیفی که بر سؤال «چگونه» منطبقند و فرایندها، ساختها و شیوه‌های اجرایی را نشان میدهند. مثلاً، دستگاه گردش خون چگونه کار میکند؟ (۳) توضیحات تعلیلی که بر سؤال «چرا» منطبقند و غالباً اصلها، تعمیمها، دلایل و علتها را شامل میشوند. مثلاً، چرا لامپ میسوزد؟ (بنقل از سیف، ۱۳۹۵: ۵۱۰-۵۰۵). توضیح دادن، بهترین فن آموزشی برای ارائه مطلب در روش سخنرانی است. آنچه در توضیح دادن اهمیت دارد، روشن بودن و قدرت تفهیم آن است، نه تقدم و تأخر استفاده از انواع آن (اسدزاده، ۱۳۹۶: ۲۶۳-۲۶۱).

باید دقت داشت که محتوا و مطالب آموزشی معمولاً از شرح و بسط لازم برخوردار نیستند. از اینرو، شاگردان برای درک آنها نیاز به نشان دادن (نمایش علمی) دارند. شاگردان از طریق مشاهده رفتار دیگران، یاد میگیرند. نشان دادن، پیوند زدن بین دانستن و توانستن است. نمایش علمی برای درک و یادگیری شاگردان، بسیار اثربخش است؛ البته وقتی که بدقت انجام شود و با توضیح و بحث مختصری همراه باشد (Robertson and Lang, 1991).

۲. سؤال کردن

سؤال کردن (پرسیدن) جایگاه مهمی در کلاسهای درس دارد و بخش زیادی از وقت تدریس را بخود اختصاص میدهد. سؤال مناسب باید از توزیع مناسبی برخوردار باشد و سطوح مختلف شناختی، از دانش تا ارزشیابی را دربرگیرد. سؤال مناسب باید بدقت طرح‌ریزی شده، بروشنی بیان شود و هدف مشخصی را دنبال کند. وقتی از مهارت پرسیدن بخوبی استفاده شود، مشارکت شاگردان در بحث کلاسی بیشتر میشود، درک شاگردان افزایش می‌یابد، تفکر شاگردان برانگیخته و هدایت میشود

و گسترش پیدا میکند، خلاقیت شاگردان رشد میکند، تواناییهای تفکر انتقادی شاگردان توسعه می‌یابد و بازخورد و تقویت مناسب نیز بتبع آن، شکل میگیرد (اسدزاده، ۱۳۹۶: ۲۶۳-۲۶۱).

فن سؤال کردن

قبل از سؤال کردن، باید توجه شاگردان را جلب کنید. سؤال باید بجای یک شاگرد، همه شاگردان کلاس را مخاطب قرار دهد. از همه شاگردان، اعم از داوطلب و غیرداوطلب درخواست شود به سؤالها پاسخ دهند؛ همچنین در پاسخ دادن، کل کلاس را مخاطب قرار دهند. با وجود این، معلم باید میل و علاقه فرد شاگردان به پاسخگویی را مورد توجه قرار دهد و حتی‌الامکان به هر شاگرد فرصت دهد برای کل کلاس سخن بگوید. نباید در سؤال کردن، شاگرد خاصی را مورد خطاب قرار داد. سؤال کردن مستقیم، فن مناسبی برای همه شاگردان نیست. معلم باید بین سؤال کردن و درخواست پاسخ، مکث کند که به آن زمان انتظار گفته میشود. زمان انتظار بیشتر، شاگردان را در فکر بهتر و پاسخ سنجیده کمک میکند. آگاهی و استفاده از فنون مناسب سؤال کردن، برای معلمان یک ضرورت است (همانجا).

پژوهشگران معاصر روشهای کلی آموزش و تدریس را در یک پیوستار معرفی و توصیف کرده‌اند؛ از دیدگاه معلم‌محوری تا دیدگاه شاگرد‌محوری. بعبارت دیگر، یک سازماندهی منطقی برای روش‌های آموزشی و تدریس در این پیوستار وجود دارد، بدین معنا که نمیتوان از شاگردان انتظار داشت درباره چیزی بحث و گفتگو کنند که هیچ از آن نمیدانند (Hall, Quinn and Gollnick, 2014). بنابراین، در ابتدای کار، دادن دانش و اطلاعات مهم است که معمولاً با روش سخنرانی به بهترین وجه انجام میشود، یا کار گروهی شاگردان نیاز به مهارت شیوه صحیح سؤال کردن از یکدیگر و بحث درباره موضوعات بشیوه معقول و مؤدبانه دارد؛ همچنین در مورد سایر روشهای تدریس که نیازمند حرکت از روشهای معلم‌محور بسمت شاگرد‌محور هستند (اسدزاده، ۱۳۹۶: ۲۶۳-۲۶۱).

سخنرانی	نمایش علمی	بحث گروهی	حل مسئله	پرسش و پاسخ	مشارکتی	گردش علمی	آزمایشی	بدیعه‌پردازی	ایفای نقش	اکتشافی
---------	------------	-----------	----------	-------------	---------	-----------	---------	--------------	-----------	---------

روشهای تربیتی اسلام

مهمترین روشهای تربیتی اسلام عبارتند از: عبادت؛ تلفیق ایمان و عمل؛ توأم ساختن علم و عمل؛ تربیت عملی یا پیروی از سیره پیامبر و پیشوایان معصوم؛ پیروی از عقل در تربیت اسلامی؛ امر به معروف و نهی از منکر؛ مجاهده در راه حق؛ پاداش و تنبیه؛ توبه؛ پند و اندرز دادن؛ تربیت از طریق ذکر مثال؛ تربیت از طریق جلب توجه به سرگذشت اقوام و ملل (شریعتمداری، ۱۳۶۷: ۲۴۰-۲۳۹).

عبادت در اسلام، هم هدف است و هم روش تربیت؛ دعا خواندن که خود بمنزله عبادت است، جزو روشهای اساسی تربیت اسلامی است. در دعاهایی که خواندن آنها از طریق پیشوایان معصوم توصیه شده است، مضمون دعا غالباً فرد را به عظمت مقام حق تعالی، رأفت الهی، نعمتهای خداوندی، حقارت انسان، خودشناسی، مطالعه اعمال خود، اعتراف به گناه، توبه و امید به بخشایش الهی، تعهد برای جبران گذشته، محاسبه یا ارزیابی اعمال خود، خویشتنداری، تزکیه و زدودن آلودگیها، اتصال به مبدأ و رشد و تکامل خود و اموری از این قبیل، رهنمون میسازد. نکته شایان توجه اینست که در *مثنوی معنوی* مولانا، اکثر روشهای مد نظر اسلام، بگونه‌یی کارآمد در هم آمیخته و استفاده شده است.

محتوای آموزش به کودکان

محتوای آموزش در برنامه «فلسفه و کودک» بکمک سه منبع صورت میگیرد:

داستانهای کوتاه فلسفی: در این شیوه آموزشی

بجای خسته کردن کودکان با توضیحات و روش سخنرانی، از طریق خواندن و صحبت در مورد داستانهای کودکانه، شاگردان خود را با قرینه‌های داستانی مقایسه میکنند. این مقایسه کمک میکند کودک با قهرمانان داستان همذات‌پنداری و برای همسان شدن با او تلاش کند؛ البته این کار بیشتر از نظر عقلانی و فکری صورت میگیرد و کمتر هیجانی است.

کتاب راهنمای معلم: کار راهنمای آموزشی، کمک به معلمان در ایجاد تحقیق در کلاس درس است. این راهنماها که بطور مداوم در حال تجدید نظر و ارزیابی هستند، سطح آگاهی فلسفی در معلمان را افزایش میدهند و به دانش‌آموزان و معلمان کمک میکنند ایده‌های فلسفی مهم را شناسایی و بر آنها تمرکز کنند. فصلهایی از این راهنماها با داستانهایی که در کتاب اصلی برای کودکان نقل شده، هماهنگ است و پیرامون ایده‌های برخاسته از آنها شکل گرفته‌اند. این ایده‌ها از طریق تمرین، بصورت حاشیه‌یی و ضمنی ارائه شده‌اند، اما حاشیه‌یی ارزشمند هستند و بدان سبب ارائه شده‌اند که کودکان تفاوت بین ایده‌ها و ملاحظات مربوط و نامربوط را تشخیص دهند.

معلم: بیقین کودکان، بدلیل نداشتن تجربه کافی و بسیط بودن ذهنشان، نمیتوانند بدون کمک هیچ منبعی، تنها، خودشان و فقط بکمک حس طبیعیشان، اجتماع پژوهشی خود را خلق کنند. این مهم تنها زمانی ممکن میگردد که آنها تصویری عقلانی یا یک الگو از روشی که در آن چنین اجتماعاتی کار میکند، داشته باشند. معلم بکمک راهنماهای آموزشی چنین امکانی را برای آنها فراهم میسازد (قائدی، ۱۳۸۳؛ همو، ۱۳۹۵).

مثنوی بمتابه منبعی مناسب برای محتوای فلسفه و کودک

شعر، گزارش روزنامه، بازیهای کودکانه، موسیقی، مجموعه عکس، فیلم مستند و حتی تجارب کودکان، محتوای برنامه فلسفه و کودک را تشکیل میدهند. با توجه به تعدد مواد و منابع آموزشی، معلمان باید منابع مورد استفاده خود را بدقت انتخاب کنند. یک ملاک مناسب



برای این انتخاب، قدرت آنها در ایجاد ابهام، تولید معما یا تحریک واکنشهای عمیق کودکان است که نمونه‌های ناب آن را در اشعار مولانا مشاهده میکنیم. گرچه سخن گفتن درباره مولانا و آثارش، پا گذاشتن به اقیانوسی بیکران است اما بگفته خود وی، «آب دریا را اگر نتوان کشید؛ هم بقدر تشنگی باید چشید».

نکته‌ی مهم که در بازنویسی حکایت‌های مثنوی باید بدان توجه داشت اینست که خود این حکایتها غالباً بازنویسی حکایت‌هایی است از آثار پیشینیان - مانند کلیله و دمنه، کیمیای سعادت، احیاء العلوم، آثار نظم و نثر عطار و سنایی، اسرار التوحید، کشف المحجوب - یا داستان‌هایی مبتنی بر قرآن و حدیث و سیره (اخوت، ۱۳۸۸). در واقع مولانا حکایتها را مناسب بحث خود برمیکزیند و غالباً با حفظ طرح و ساختار اصلی، معنا و محتوای حکایت را کاملاً در خدمت بیان مقصود خود میگیرد و تفسیر و تعبیر خود را با هنرمندی از آن بیرون میکشد. بنابراین بازنویس باید توجه کند که تنها بازنویسی چارچوب و داده‌های داستان به زبان کودکان و ساده، بمعنی بازنویسی اثر مولانا نیست، بلکه باید بدرستی راهی برای انتقال آن تأویلات و پیامها نیز بیابد و این نکته‌ی است که مولانا بصراحت و روشن به آن اشاره کرده است:

ای برادر قصه چون پیمان‌یهی است

معنی اندر وی مثال دانه‌ای است

دانه معنی بگیرد مرد عقل

ننگرد پیمان‌ه را گر گشت نقل

(مولوی، ۱۳۸۴: ۱۰۷/۲).

این نکته باید در همه آثار بازنویسی شده رعایت شود، یعنی بازنویس باید متوجه پیام اصلی یا پیام‌های منبع مورد نظر باشد و راهی مناسب برای انتقال آن به مخاطب پیدا کند. البته نباید تفسیر و تعبیر شخصی خود را بر داستان تحمیل کند یا در پایان داستان، تحت عنوان نتیجه‌گیری، بصورت مستقیم و نصیحت‌گونه و حتی بترتیب شماره، پیامها را مانند غذایی پخته و آماده اما بی‌نمک، در مقابل چشم خواننده قرار دهد.

همچنین باید توجه داشت که در بازنویسی حکایت‌های مثنوی ظرافتی وجود دارد چراکه این کتاب برای مخاطب کودک و نوجوان نوشته نشده و درک بسیاری از تعبیرها و تأویلهای مولانا برای این گروه سنی، بسیار مشکل و گاهی ناممکن است. بهمین سبب گزینش حکایتها و زبان بازنویسی آنها بسیار اهمیت دارد. شاید همین‌که بازنویس بتواند خاطره‌ی دلنشین و طعمی لذتبخش از حکایت مثنوی را در ذهن پویای کودک بنشاند، بطوری که این خاطره در ذهن و ذائقه ادبی او، در آینده او را به مطالعه اصل اثر مشتاق سازد، میتوان گفت بازنویس از عهده مقصود برآمده است (همانجا).

کودکی در اندیشه مولانا

الگوگیری از زندگی و اندیشه انسان‌های والا و فرهیخته همچون پیامبران، اولیاء الله، متفکران و اصحاب اندیشه، شخصیت‌های تاریخ‌ساز و مصلحان اجتماعی، یکی از روش‌هایی است که میتواند در امر تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار گیرد. در بین این بزرگان و اندیشمندان، بیشک سرگذشت و اندیشه‌های عارفی کم‌نظیر چون مولانا، بسیار حائز اهمیت است؛ در واقع زندگی او شعری است ناسروده که بمراتب از مثنوی بلند و غزلیات سکرآورش، زیباتر است، واقعیتی که بیشتر به افسانه میماند. مکاشفات سالهای کودکی، زهد و ریاضت او، هیجانهای روحی، عشق او به انسان کامل، سماع و اشتغالش به شعر، آئینه و موسیقی، سیر روحانی بیوقفه و رهایی از ماسوی‌الله تا رسیدن به مرتبه فنا، همه و همه را میتوان در آئینه شعرش دید (کرمانی، ۱۳۹۳: ۳-۵).

شاید در نگاه اول به آثار مولانا گمان شود که وی کودکی را دوران نقصان آدمی و بزرگسالی را دوران کمال میداند، اما باید توجه داشت که دوران کودکی و بزرگسالی در مثنوی حالت نمادین دارند؛ کودکی در شعر او بیشتر نماد دورانی است که انسان هنوز به شناخت خداوند و وصال او نرسیده است، و دوران بزرگسالی نماد دورانی است که شخص از نظر عقلی به کمال رسیده و راه سلوک

را طی کرده است. از نظر او، کودکی یا بزرگی به سن و سال نیست، بلکه هرکس بویی از حق را استشمام کرده باشد، بزرگ شمرده میشود. مرز کودکی و بزرگی در نسبتی است که هر فرد با دنیا دارد؛ افق بصیرت انسان نسبت به دنیا و رفتارش نسبت به آن، ملاک کودک و مردی است؛ هر که محجوب باشد کودک و هر که از شک خارج شود، مرد است (تاجدینی، ۱۳۸۳: ۷۲۶-۷۲۴).

«کودک شخصیتی است کاملاً متفاوت با شخصیت بزرگسالان. او تجربه‌های محدودی دارد. از صدق و صفای باطن کودکان برخوردار است. هنوز با نیرنگها و سوءنیت‌های اجتماعی بزرگسالان آشنا نیست» (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸: ۵۷). نگرش مولانا به کودک نیز اینچنین است. او سرشت کودکان را پاک میدانند که از حیل‌ها و چاره‌اندیشی‌های بزرگان بدور است.

پیر، پیر عقل باشد ای پسر
نه سپیدی مو در ریش و سر
از بلیس او پیرتر خود کی بود
چون که عقلش نیست، او لاشیء بود
طفل گیرش، چون بود عیسی نفس
پاک باشد از غرور و از هوس
... کاش چون طفل از حیل جاهل بدی

تا چو طفلان چنگ در مادر زدی
(مولوی، ۱۳۸۴: ۸۱ / ۴).

در ادامه نیز میخوانیم که مولانا به مسائل تربیتی کودکان توجه ویژه داشته است. از نظر او، موضوع مهم در تربیت کودکان اینست که باید با آنها با زبان خودشان سخن گفت و برای تربیتشان از شیوه تشویق استفاده کرد: چونکه با کودک سر و کارم فتاد

هم زبان کودکان باید گشاد
که برو کُتاب تا مرغت حَرَم
یا مویز و جَوَز و فُسْتَقِ آوَرَم
(همان: ۱۰۰).

همچنین مولانا، علت بزور رفتن کودکان به مکتب را این میدانند که آنها از فواید مکتب رفتن آگاه نیستند:

کودکان را میبری مکتب بزور

زانکه هستند از فواید چشم کور

میروند کودک به مکتب بیچ پیچ

چون ندیدند از مزد کار خویش هیچ

(همان: ۲۲۱ / ۳).

درحالیکه اگر کودک از مزایای رفتن به مکتب مطلع شود، با شور و شوق این کار را انجام میدهد:

چون شود واقف، به مکتب میدود

جانش از رفتن شکفته میشود

(همانجا).

مولوی توجه دارد که کودکان از نظر توانایی و استعداد

در یک سطح نیستند:

خود ملایک نیز ناهمتا بدنند

زین سبب بر آسمان صف صف شدند

کودکان گر چه به یک مکتب درند

در سبق هر یک ز یک بالاترند

(همان: ۷۶ / ۴).

کودکی در شعر مولانا، نشان از مرحله‌ی است که انسان به وصال معشوق نرسیده است. عاشق، در این دوره به دلالت و نامه نیاز دارد و کودک به تعلیم، اما در مرحله مردی که نشانه‌ی از دوران وصال است، واسطه‌ها حذف میشوند:

چونکه با معشوق گشتی همنشین

دفع کن دلالگان را بعد از این

هر که از طفلی گذشت و مرد شد

نامه و دلاله بر وی سرد شد

نامه خواند از پی تعلیم را

حرف گوید از پی تفهیم را

پیش بینایان خبر گفتن خطاست

کان دلیل غفلت و نقصان ماست

پیش بینا شد خموشی نفع تو

بهر این آمد خطاب انصتوا

گر بفرماید بگو بر گوی خوش

لیک اندک گو دراز اندر مکش

(همان: ۷۷ / ۴).



با توجه به اهمیت دوران کودکی، مولانا یادآوری میکند که کودک در یادگیری سرعت پیش می‌رود، زیرا انگیزه وی نیرومندترین محرک، یعنی میل به کشف جهان پیرامون اوست:

هر که او ارزان خرد، ارزان دهد
 گوهری طفلی به قرصی نان دهد
 غرق عشقی ام که غرقست اندرین
 عشقهای اولین و آخرین
 مجملش گفتم نکردم زان بیان
 ورنه هم افهام سوزد هم زبان
 من چو لب گویم لب دریا بود
 من چو لا گویم مراد الا بود
 (همان: ۹۰ / ۱).

او متذکر میشود که کودک، با توجه به ضعف شناخت و درکش بدلیل سادگی و بسیط بودن ذهنش، ارزش و گرانبه‌ای امور را درک نمی‌کند و ممکن است چیز بسیار ارزشمندی را به قیمتی ناچیز بفروشد؛ بهمین دلیل است که نیاز به راهنما و راهبر دارد:

چون نباشد طفل را دانش، دثار^۱
 گریه و خنده‌اش ندارد اعتبار
 محتشم چون عاریت را ملک دید
 پس بر آن مال دروغین می‌طپید
 خواب می‌بیند که او را هست مال
 ترسد از دزدی که بر باید جوال^۲
 چون ز خوابش بر جهانند گوش‌کش
 پس ز ترس خویش تسخر آیدش
 همچنان لرزانی این عالمان
 که بودشان عقل و علم این جهان
 از پی این عاقلان ذو^۳ فنون
 گفت ایزد در نبی لا یعلمون
 هر یکی ترسان ز دزدی کسی
 خویشان را علم پندارد بسی
 گوید او که روزگار می‌برند
 خود ندارد روزگار سودمند
 گوید از کارم بر آوردند خلق

غرق بیکاریست جانش تا به حلق
 عور^۴ ترسان که منم دامن کشان
 چون رهانم دامن از چنگالشان
 صد هزاران فضل داند از علوم
 جان خود را مینداند آن ظلوم
 داند او خاصیت هر جوهری
 در بیان جوهر خود چون خری
 که همیدانم یجوز و لایجوز^۵
 خود ندانی تو یجوزی یا عجز
 این روا و آن ناروا دانی ولیک
 تو روا یا ناروایی بین تو نیک
 قیمت هر کاله میدانی که چیست
 قیمت خود را ندانی احمقیست
 سدها و نحسها دانسته‌یی
 ننگری سعدی تو یا ناشسته‌یی
 جان جمله علمها اینست این
 که بدانی من کیم در یوم دین
 آن اصول دین بدانستی ولیک
 بنگر اندر اصل خود گر هست نیک
 از اصولینت اصول خویش به
 که بدانی اصل خود ای مرد مه
 (همان: ۱۱۹ / ۳).

ابیات آخر این بخش بخوبی این مفهوم را منتقل میکند که آدمی چگونه از خود غافل و به چیزهای دیگر مشغول است. اگر برآستی جان همه علوم، فهم خویش است، پس بسیار جای بررسی دارد و مهم است که کودکان این مفهوم عمیق را بدرستی درک کنند. از طرفی، هرکس توجهی از خویشتن دارد. اگر بپرسیم کیستی؟ جواب روشن و مطمئن میدهد؛ یکی میگوید من یک معلم هستم، دیگری میگوید یک کاسب یا کارگر یا کارمند یا... هستم. در این موارد، «شغل» پاسخ من کیستم شده است! آیا این پاسخها پاسخ حقیقی من کیستم است؟ تا انسان به پاسخی نهایی برای این سؤال نرسیده باشد، کاری ارزشمند در زندگی انجام نداده است و حقیقت اینست که من برتر و حقیقی انسان نفعه‌ی از روح خداست. انسان از این منزلت خود دچار نسیان شده،

بازی در زندگی کودکان نقش مهمی دارد و در رشد و تکامل کودکان بسیار مؤثر است. بازی میتواند به رشد جسمانی، شناختی، زبانی، عاطفی و اخلاقی کودکان کمک کند (شریدان، ۱۳۸۲: ۱۸-۱۷). «طفل چه در بازی فردی و چه در بازی جمعی، سرگرم تمرین نقشهاست. خود را در نقشهای مختلف قرار داده و سعی دارد ادای آن نقش را درآورد که این خود وسیله‌ی برای تمرین فعالیت‌های اوست و حتی بعدها میتواند زمینه‌ساز رشد و فعالیت او باشد» (قائمی، ۱۳۸۴: ۱۹۲).

مولانا بیشتر به «بازی نمادی» کودکان توجه داشته است. «بازی نمادی» بازی‌یی است که در آن چیزی را بجای چیز دیگر نشان دهند؛ مانند قرار دادن سفال بجای زر و چوب بجای اسب در بازیهای کودکان. در روانشناسی کودک «بازی نمادی که اوج آن در سن ۵-۶ سالگی است، نقش مهمی در زندگی کودک ایفا میکند، زیرا کودک همواره ناگزیر است که خود را با دنیای اجتماعی بزرگسالان که قواعد آن برای او قابل درک نیست، سازگار کند» (حجازی، ۱۳۸۷: ۶۰). بر اساس همین خصوصیت است که این نوع بازیها در اندیشه عارفی همچون مولانا، حالت نمادی پیدا کرده و برای بیان بی‌ارزشی مادیات دنیوی در برابر عالم معنا، از «بازی نمادها» استفاده شده است. از نظر وی، خواسته‌های دنیوی در برابر خواسته‌های معنوی و داده‌های الهی، مانند بازیهای کودکان هستند در برابر اصل این بازیها که مربوط به دوران بزرگسالی است.

کودکان چون نام بازی بشنوند

جمله با خور گور هم تک میدوند

(مولوی، ۱۳۸۴: ۱۵/۳)

وقت بازی کودکان را از اختلال

مینماید آن خزفها زر و مال

(همان: ۲۶/۴)

کودکان گرچه که در بازی خوشند

شب، کشانشان سوی خانه میکشند

(همان: ۱۲/۶)

شد برهنه وقت بازی طفل خرد

دزد از ناگه قبا و کفش برد

چراکه اعمال و گناهان مانع از اینست که شخصیتی که برای خود ساخته را فراموش کند و با من حقیقی خود یگانگی پیدا کند، مگر اینکه با روشی مصنوعی برای مدتی کوتاه خود را فراموش کرده و احساس خوشبختی نماید، ولی بدون خودشناسی و وحدت با خود حقیقی، دوباره به بدبختی عمیقتری فرو خواهد رفت. اگر انسان خود را بیاد آورد که چه بوده و حقیقت او چیست و خود او با خودش چه کرده است، از اعمالی که باعث پستی او شده توبه کرده و خود را بیشتر و بیشتر خواهد شناخت و در نهایت به حقیقت خود و موطن اصلی و بهشت گم‌شده وجود خود خواهد رسید و احساس خوشبختی کامل خواهد کرد؛ اینست نهایت خودشناسی و یکی شدن و پایان تضاد و دوگانگی (آمدی، ۱۳۶۶: ۲۳۲).

در این مسیر، مولانا راه مهم معرفت به خود را در این میدان که بدانیم چه تصویری از خود پیدا کرده‌ایم و در آن تجدید نظر کنیم و به تصوراتی که فقط به اعتبار جامعه معنا پیدا کرده، اکتفا نکنیم. انسان از ابتدای کودکی در کنار خانواده و مربیان، وابستگی پیدا میکند و بعد دنباله‌رو عناصری در جامعه میشود که چه بسا هیچ آگاهی‌یی از آنها ندارد. پس بناچار ایده کر و حرص نابینا و... پیدا میکند و عیب خود را متوجه نمیشود. ممکن است ما کم‌وبیش متوجه باشیم که اصل وجودمان آزاد و غیروابسته است، اما عادت‌ها و شرطی‌شدن‌ها بشدت اصرار دارند که ما را وابسته و از مبدأ هستی دور نگه دارند. اهمیت بنیادین این مسئله در زندگی هر فردی، نشان میدهد که باید آموزش درست را از منابع درست، مانند اشعار مولانا، درک کنیم.

بهر روی، مولوی در همه جای مثنوی، بشکل هشدار، توصیه، خواهش، امر، تمنا، نوازش و گاه توهین، با سماجت و جدیت هرچه تمامتر، میگوید باید کاری کرد! پیداست که غفلت بزرگی در احوال ما دیده است و برای این رسالت عظیم آستین بالا زده و راه پیامبران را که برای اکثر مردم حتی دینداران، ناشناخته است، توضیح میدهد.

نگاه مولوی به بازی و کودک

یکی از مسائل مهم تربیتی کودکان، مسئله بازی است.

آنچنان گرم او به بازی درفتاد

کان کلاه و پیرهن رفتش ز یاد

شد شب و بازی او شد بیمدد

رو ندارد کو سوی خانه رود

(همانجا)

کودکان سازند در بازی، دکان

سود نبود جز که تعبیر زمان

شب شود، در خانه آید گرسنه

کودکان رفته، بمانده یک تنه

(همان: ۶۱ / ۲).

مولانا با استفاده از این مثالهای ملموس، شیوا و جذاب

سعی کرده است ابتدا مفهومی مهم را برای مخاطب روشن

کند و در وهله دوم نگاه تربیتی به دوره‌های رشد فکری و

شناختی کودک داشته است.

عقل از آن بازی همی یابد صبی^۷

گرچه با عقل است در ظاهر ابی^۸

کودک دیوانه بازی کی کند؟

جزء باید تا که کل را فی^۹ کند

(همان: ۷۶ / ۶)

در اینجا نیز باید نکته مهمی را بیاد داشته باشیم،

اینکه کودک برای بازی کردن باید قدرت درک و هوش

نسبی داشته باشد تا بمرور به عقل و شخصیت کامل

دست یابد؛ کودکی که فاقد ضریب هوشی و قدرت نسبی

ادراک است، اصلاً بازی نمیکند. در واقع، بازی کردن نشانه

سلامتی کودک است. البته برای بازی، اسباب‌بازی هم

لازم است.

باز گرد از بحر و رو در خشک نه

هم ز لعبت گو که کودک راست به

تا ز لعبت^{۱۰} اندک اندک در صبا^{۱۱}

جانش گردد با یم^{۱۲} عقل، آشنا

(همانجا).

مولانا با بیانی ظریف، عارفان و اولیاءالله را همانند

مرغابی میداند که راز دریا را میفهمند. آنها گرچه در

خاموشی بسر میبرند، اما از اسرار آگاهند. فقط کسانی

میتوانند این فریادها را بشنوند که اهل راز باشند و همگان

نمیتوانند رازدانی و رازداری کنند. برای ورود به چنین

دریای پر رمز و رازی باید مهارتها آموخت که بیقین این

آموزشها و تفکرورزیها باید از دوران کودکی آغاز گردد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

روشهای تعلیم و تربیت باید قابلیت آن را داشته باشند

که ما را به اهداف تعلیم و تربیت برسانند؛ تعیین این

روشها منوط به احراز چنین قابلیت است. این قابلیت

نسبت به اهداف تعلیم و تربیت، غالباً با روش تجربی

بدست می‌آید، چنانکه درباره نحوه و میزان تأثیر روشها در

دستیابی به اهداف و نیز برتری برخی بر برخی دیگر، نیز

از همین راه میتوان نظر داد؛ روشی که با آزمون و خطا

همراه است و امکان کشف نادرستی برخی روشها را فراهم

میسازد و راه را برای کشف روشهای مناسبتر باز نگاه

میدارد. از سوی دیگر، در تعلیم و تربیت اسلامی، همه

اهداف باید در راستای قرب الهی باشند. اینک سؤال

اینست که چگونه میتوان قابلیت فعالیتهایی خاص را برای

وصول به چنین اهدافی احراز کرد. آیا روش تجربی در

اینجا کارآیی دارد یا باید از روشی دیگر بهره جست؟

مسئلاً اگر در دین اسلام به برخی روشها تصریح شده

باشد، به این معناست که خود دین، چنین قابلیت را در

آنها تضمین کرده است و آنها را میتوان از روشهای تعلیم

و تربیت اسلامی بشمار آورد. البته انتساب این روشها به

دین، منوط به یافتن ادله‌یی است که از جهت صدور و

دلالت معتبر باشند، یعنی هم اطمینان داشته باشیم که

خداوند یا پیشوایان دین آنها را بیان کرده‌اند و هم معنای

آنها کاملاً روشن باشد. از سوی دیگر، میدانیم که چنانچه

در میان آموزه‌های دینی، دلیلی معتبر بر منع انجام دادن

کاری یافت نشود، انجام دادن آن کار شرعاً مجاز است.

مجاز بودن چنین کاری را که فقها با تمسک به اصل

برائت اثبات میکنند میتوان با توجه به برخی مبانی،

توضیح داد (قائمی مقدم، ۱۳۹۰).

یکی از این مبانی، حکمت الهی است که بنا بر آن، همه

ابعاد و شئون وجودی انسان و قابلیت‌ها و ظرفیتهایی که با تعلیم و تربیت میتوانند به فعلیت برسند، در وصول او به مقام قرب الهی مؤثر هستند. البته در این زمینه حدود و مرزهایی وجود دارد که تخطی از آنها برای وصول به این اهداف زیانبار است (صانعی، ۱۳۷۸). مبنای دیگر، اینست که اسلام دینی کامل است که از جانب خداوند حکیم برای راهنمایی بشر بسوی سعادت حقیقی آمده و در این راه، همه احکام لازم را بیان کرده است. به این ترتیب، دین اسلام همه حدود و مرزها را در تمام ابعاد و شئون زندگی انسان تعیین کرده و در نتیجه، نبودن منع شرعی از کاری، خود دلیلی بر ممنوع نبودن و مجاز بودن آن است. پس میتوان گفت چنانچه با روش تجربی، قابلیت نوعی فعالیت برای وصول به برخی اهداف تعلیم و تربیت، احراز گردید و در ادله معتبر شرعی، دلیلی بر منع بکارگیری آن یافت نشد، میتوان آن را بصورت یکی از روشهای مجاز در تعلیم و تربیت اسلامی بکار گرفت. به این ترتیب، روشهایی از دیدگاه تعلیم و تربیت اسلامی قابل قبولند که یا براساس دلایل معتبر شرعی، صریحاً بعنوان روش مقبول پذیرفته شده باشند، یا دستکم ناسازگاری آنها با آموزه‌های دینی براساس ادله معتبر شرعی به اثبات نرسیده باشد؛ همان‌گونه که جواز استفاده از این روشها نیز باید بر اساس ادله معتبر شرعی اثبات شود یا دستکم، منع استفاده از آنها با دلایل معتبر شرعی اثبات نگردیده باشد. در حوزه ادبیات، بویژه ادبیات عرفانی، نیز تأکید بر ایجاد نیاز و تشنگی در طالب حقیقت برجسته شده است؛ بقول مولانا: «آب کم جو، تشنگی آور بدست؛ تا بجوشد آبت از بالا و پست».

مسئله‌بی که در نظامهای تعلیم و تربیتی کارآ و مؤثر جهان معاصر برجستگی خاصی دارد و آن را از نظامهای تعلیم و تربیت منفعل جدا میسازد، اینست که محیطی فراهم کنیم که یادگیری بصورت کشف پاسخهای تازه از طریق موقعیتهای مبهم، به تغییر ساختهای شناختی کودک منجر شود. با توجه به این نظر، تا زمانی که ساختار شناختی فرد نتواند تمامی محرکهای محیطی را جذب کند و دچار سؤال ذهنی و ابهام نشود، این ظرفیت

خدادادی دست‌نخورده باقی میماند. اگر ساختار شناختی متعلم و متربی، از ارائه برخی محرکها تهی گردد، تعادل بین کودک و محیط وی بر هم میخورد و او را از حالت تعادل خارج کرده و در حالت حیرت قرار میدهد. نتیجه این حیرت آغاز کوشش برای حل تعارض و انطباق میان ساختار شناختی و محرکهای محیطی میشود و در ادامه چنین کوششی، تحول شناختی آشکار میگردد. در همین راستا، از نظر مولوی برای کشف اسرار جهان و غواصی در دریای علوم مختلف، باید شنا و غواصی را آموخت و گرنه غرق میشوی و راه بجایی نمیبیری.

تا به دریا، سیر اسپ و زین بود
بعد از اینست مرکب چوبین بود
مرکب چوبین به خشکی ابتر است
خاص، آن دریایان را رهبر است
این خموشی مرکب چوبین بود
بحریان را خامشی تلقین بود
هر خموشی که ملولت میکند
نعره‌های عشق آنسو میزند
تو همی گویی: عجب! خامش چراست؟
او همی گوید: عجب! گوشش کجاست؟
من ز نعره کر شدم، او بیخبر
تیزگوشان زین سمر^{۱۳} هستند کر
(مولوی، ۱۳۸۴: ۱۳۲/۶)

نتیجه اینکه مولانا در راستای آموزش کودکان، نه تنها بر این باور است که کودکان از سرشتی پاک برخوردارند بلکه معتقد است دوران کودکی بمثابة دوران گذر به بزرگسالی یا دوران پختگی است. در واقع از نظر مولانا کودک در دوره طفولیت و نوزادی که از جامعه علم بیبهره است، گریه و خنده‌اش (بدلیل فقدان تشخیص) ارزشی ندارد. او باید بمرور روابط اجتماعی و اصول رفتار در جامعه را بشناسد و طبق آن عمل کند. هیچ کودکی، اجتماعی زاده نمیشود، با رفتار مطلوب یا نامطلوب دنیا نمی‌آید و برای اینکه بتواند خود را بشناسد، در موقعیتهای خاص بخوبی انتخاب کند و با افراد جامعه خود سازگار

شود، باید چیزهایی را بیاموزد. بدون یادگیری نمیتوان از او انتظار آداب معاشرت یا پذیرفتن مسئولیت اجتماعی یا دینی داشت.

مست و بنگی را طلاق و بیع نیست

همچو طفل است او، معاف و معتقی است

(همان: ۱۸/۳).

پی‌نوشتها

۱. لباسی که روی لباسهای دیگر بر تن کنند، مانند جیه و عبا؛ روپوش.
۲. بسیار گردش‌کننده.
۳. صاحب، دارنده.
۴. نابینا شدن از یک چشم؛ یک‌چشم شدن.
۵. روا و ناروا.
۶. ظرف سفالی.
۷. کودک.
۸. ابا کننده، سر باز زننده.
۹. مخفف فیء بمعنی رجوع و بازگشت.
۱۰. بازیچه، عروسک، اسباب‌بازی.
۱۱. کودکی، صبادت.
۱۲. دریای عمیق، اقیانوس؛ همچنین در اسطوره‌ها به خدای اقیانوس اطلاق میشود.
۱۳. قصه و افسانه که در شب بگویند؛ افسانه شب.

منابع

- آمدی، عبدالواحد (۱۳۶۶) *غرر الحکم و درر الکلم*، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
- اخوت، فرزانه (۱۳۸۸) «نگاهی بر بازنویسهای مثنوی معنوی برای کودکان و نوجوانان»، مقالات همایش بین‌المللی اندیشه‌های جهانی مولانا جلال‌الدین محمد بلخی، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- اسدزاده، حسن (۱۳۹۶) *نظریه‌ها و روشهای آموزش*، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- امی، زهرا؛ فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۴) «مقایسه دو سبک در فلسفه برای کودکان»، *اندیشه نوین دینی*، شماره ۲.

ایمن، لیلی و همکاران (۱۳۵۷) *گذری در ادبیات کودکان*، تهران: شورای کتاب کودک.

تاجدینی، علی (۱۳۸۳) *فرهنگ نمادها و نشانه‌ها در اندیشه مولانا*، تهران: سروش.

حجازی، بنفشه (۱۳۸۷) *ادبیات کودکان و نوجوانان*، تهران: روشنگران و مطالعات زنان.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵) *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*، تهران: دوران.

شیردان، مری (۱۳۸۲) *بازی و رشد کودکان*، ترجمه رضا توکلی و دیگران، تهران: رشد.

شریعتمداری، علی (۱۳۶۷) *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: چاپخانه سپهر.

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۸) *روانشناسی رشد*، تهران: اطلاعات. صانعی، سیدمهدی (۱۳۷۸) *پژوهشی در تعلیم و تربیت اسلامی*، مشهد: سناپاد.

فرشاد، محسن (۱۳۸۹) *اندیشه‌های کوانتومی مولانا؛ پیوند علم و عرفان*، تهران: گلرنگ یکتا.

فریمن، جوان (۱۳۹۰) *والدین فهمیده، کودکان تیزهوش*، ترجمه لیلا صالحی، تهران: نسل نواندیش.

فائدی، یحیی (۱۳۸۳) *آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری*، تهران: دواوین.

فائدی، یحیی (۱۳۹۵) *مبانی نظری فلسفه برای کودکان*، تهران: مرآت. قائمی مقدم، محمدرضا (۱۳۹۰) *روشهای آسیب‌زا در تربیت از منظر تربیت اسلامی*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

قائمی، علی (۱۳۸۴) *نقش پدر در تربیت کودک*، تهران: امیری. کرمانی، ناصر (۱۳۹۳) *کودک و کودکی در آثار مولوی*، تهران: انتشارات باد.

مصباح یزدی، محمدتقی؛ فتحعلی، محمود؛ مصباح، مجتبی؛ یوسفیان، حسن (۱۳۹۴) *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه.

مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۸۴) *مثنوی معنوی*، بکوشش سعید حمیدیان، تهران: قطره.

Hall, G. E.; Quinn, L. F.; Gollnick, D. M. (2014). *Introduction to Teaching, Making a Difference in Student Learning*. Los Angeles/California: SAGE.

Robertson, G.; Lang, H. (1991). *Instructional Approaches: a Framework for Professional Practice*. Regina, SK: Saskatchewan Education.