



<https://jpll.ui.ac.ir/?lang=en>

Research on Mystical Literature

E-ISSN: 2476-3292

Document Type: Research Paper

Vol. 17, Issue 1, No.50, Spring & Summer 2023, pp. 1-23

Received: 20/08/2022

Accepted: 27/05/2023

## **An Educational Approach to the Functions of Convergent Questions in the First Book of Rumi's *Masnavi***

**Fatemeh Davari Dolatabadi**

Ph.D. Candidate, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran

f.davari.d@gmail.com

**Mohsen Mohammadi Fesharaki** 

Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran

m.mohammadi@ltr.ui.ac.ir

**Mohammad Hosein Heidari**

Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

mh.heidari@edu.ui.ac.ir

### **Abstract**

Rumi is a Persian poet and mystic of the seventh century AH who pays attention to the audience and the effect that his poems and writings have on the personality of the audience. Among the reasons for this claim, in addition to his direct references to the appropriate observance of the audience, is the existence of many questions in *Masnavi* that cause thinking in the audience's mind. Contrary to the audience's expectation of convergent questions that focus more on the literary aspect, this study seeks to investigate other aspects of convergent questions to extract the educational functions of convergent questions from the first book of *Masnavi*. For this purpose, by collecting and classifying the convergent questions from the first

---

\* Corresponding author

Davari Dolatabadi, F., Mohammadi Fesharaki, M., & Heidari, M. H. (2023). Educational approach to the functions of convergent questions in the first book of Rumi's *Masnavi*. *Research on Mystical Literature*, 17 (1): 1-24.

2476-3292 © The Author(s).

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>)



10.22108/JPLL.2023.134817.1722

book of *Masnavi*, we extracted the educational functions of the convergent questions from *Masnavi* based on the motivation they have in the audience. In this research, using the library research method for data collection, and sample selection for data analysis, the qualitative research method of content analysis was used in the final report. The result of this research indicates the inclusion of convergent educational questions in the first book of *Masnavi* with functions such as creating a reminder, accepting disability, paying attention and focusing on a subject, showing negligence, and expressing regret.

**Keywords:** Rumi; Convergent Question; Educational Question; Educational Function; *Masnavi*.

## 1. Introduction

Questioning is a method that has attracted the attention of many researchers at different times such as Socrates and Plato, and perhaps the least reflection of questioning in mystical texts is expected because most of them are not as a means of rationalization. But with a bit of searching, the questioning method appears to be important in the lesson of some mystics who have an audience-based style. Questioning, showing the intelligence of the questioner and the manner of the respondent, has had a great impact on the development of disciples' mental and scientific development. Rumi, among the Iranian mystics, is the poet of the seventh century AH, who has thought educational, ethical, and human development issues. He has paid much attention to the audience, dialogue, and question and answer in the audience's mind. Rumi says that the seeker accompanies the speaker and brings him alive even if he is dead or mute.

Among the most commonly used questions in mystical texts are convergent or short answers. In terms of the level, these questions are not expected to have a great educational role, but they need more reflection due to the creation of ethical and behavioral consequences.

Despite the fact that converging questions are widely used in *Masnavi*, until now, there is no practical and independent research in the field of presenting the model and educational functions of questioning. This research, focusing on the first book of *Masnavi Manavi*, can help to show the way convergent questions can be raised with the purpose of intellectual stimulation and internal and external change. In this research, due to the large volume of the six books of *Masnavi* and for a detailed and in-depth analysis, only the first book of *Masnavi* has been investigated.

Researchers in this study are looking to answer the following questions: 1) what is the convergent and heterogeneous questioning in the first office of *Masnavi*? 2) What are the examples of convergent questioning verses that have an educational impact? 3) On what basis can the educational functions of the question be obtained in *Masnavi*? 4) What are the educational functions extracted from the questions?

## 2. Review of the Literature

Molavi does not blame any kind of intellect. He criticizes partial reason, which is the only tool that is supposed to be used in the initial stages of life and the journey to the truth. To him, if partial reason is considered the main and final tool to reach the ultimate goal of life and prevents a person from being trapped in the partial intellect or resourceful intellect, it violates the existence of the present world. The general intellect has a final and hidden form, which is the original version of the world, and all forms get their light from it, and the soul of the universe

finds its consistency from it. The abstract intellect is the middle ground between general intellect and partial intellect

‘Education’ means providing reasons for growth and breeding. Hence, it also means nutrition and physical growth. However, it should be noted that the term ‘education’ mostly refers to the aspect of personality development and the improvement of people from the spiritual and behavioral aspect, which is cultivation and refinement (Bagheri, 2012, p. 51).

### 3. Methodology

The content analysis adopted in this study was first presented by Lawrence Borden (1966). It has three principles in order:

1) The initial analysis is dedicated to the organization and the initial revelation of the text. It includes the following steps:

a) Free reading of the text for the initial acquaintance;

b) Selecting the required documents, which are sometimes clarified in advance, with the subject matter of the research, and features such as sample comprehensiveness, customary and sample representation from the entire statistical population and data, homogeneity, and proportion of data in the selection of documents;

c) Setting assumptions and goals;

d) Marking signs and determining the goals of the hypothesis; and

e) Preparing materials before starting the original analysis.

2) Extracting from materials that include encryption, calculation, or count tailored to the list or program that is already set.

3) Submitting and reviewing the results and then their interpretation (p. 107- 115)

Based on the steps mentioned, in this study, first, the selection of documents was done comprehensively. Then, the overall categorization of the questions, minor goals, and research questions were reviewed, and the educational functions of convergent questions were prepared in the first book of *Masnavi*. In this step, it can be said that the goals and categorization of the titles have been inductive and deductive, meaning the function of convergence questions was finalized by revising the text and categories. After extracting, categorizing, and analyzing the results, the explanation and analysis of the educational functions of the convergent questions were written.

### 4. Results

Molavi is a mystic who pays attention to the issue of wisdom and reason at different levels, and for each of the levels, reason has priority. He considers general reason as ‘the light of light’, and sees partial reason to be misleading if it is used as the main means on the way to reach the goal of a seeker due to the characteristics of worldliness, utilitarianism, and subsistenceism. He has also paid much attention to the training of his disciples and respecting the needs of the audience in his works, and for some of his audience in some stages, he has also benefited from partial and philosophical reasoning. One of the signs that shows Molavi's attention to the audience and the influence of the word on him is mentioning many questions everywhere in his works, especially in *Masnavi*. Among the six books of the *Masnavi*, the first book has been the focus of the present research due to its superiority in compilation and the presence of pristine topics in it.

Among the 476 interrogative and educational verses used in the first book of *Masnavi*, there are 284 converging verses, which shows Molavi's attention to this type of question. In the classification of verses with converging questions with different functions, the important principle is the internal and behavioral motivation of the questions selected from the text of the first book of *Masnavi*.

In the first book of *Masnavi*, convergent educational questions have functions such as creating a reminder, accepting disability, paying attention and focusing on a subject, showing negligence, neglecting, expressing regret, and trying to compensate. As the implication of the study, educators can use questions with functions that have been extracted from Maulavi's *Masnavi* to stimulate the creativity and intellectual and logical development of students.

نشریه علمی پژوهش‌های ادب عرفانی


سال هفدهم، شماره اول، پیاپی ۵۰، بهار و تابستان ۱۴۰۲، صص ۱-۲۳

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۵/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۳/۶

## رویکرد تربیتی به کارکردهای پرسش‌های هم‌گرا در دفتر اول مثنوی مولانا

فاطمه داوری دولت آبادی، دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی گرایش ادبیات عرفانی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

f.davari.d@gmail.com

محسن محمدی فشارکی\* ، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

m.mohammadi@ltr.ui.ac.ir

محمدحسین حیدری، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

mh.heidari@edu.ui.ac.ir

### چکیده

**بیان مسئله:** در آثار مولوی تأثیرگذاری بر مخاطب بسیار مهم است، از جمله دلایل این ادعا، علاوه بر اشاره‌های مستقیم وی به رعایت مقتضای حال مخاطب، وجود پرسش‌های زیاد در مثنوی معنوی است که سبب ایجاد تفکر در مخاطب می‌شود.

**روش:** در پژوهش حاضر به استخراج کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرا از دفتر اول مثنوی مولوی پرداخته می‌شود. برای این منظور با جمع‌آوری و دسته‌بندی پرسش‌های هم‌گرا از دفتر اول مثنوی، پرسش‌های هم‌گرای تربیتی دسته‌بندی، و کارکردهای تربیتی این پرسش‌ها، براساس برانگیزانندگی، استنتاج خواهد شد. در این کار ضمن استفاده از شیوه کتابخانه‌ای در جمع‌آوری داده‌ها و انتخاب نمونه هدفمند و همگون، برای تحلیل داده‌ها در گزارش نهایی، از تحلیل محتوای کیفی استفاده می‌شود که به سبب دقیق‌تر بودن شیوه رفت‌وبرگشتی دارد.

**نتایج و یافته‌ها:** حاصل این پژوهش قرار گرفتن پرسش‌های هم‌گرای تربیتی دفتر نخست مثنوی در کارکردهایی مانند ایجاد یادآوری، پذیرش ناتوانی، توجه و تمرکزدهی بر یک موضوع، نمایاندن غفلت و نادانی، غفلت‌زدایانه، بیان پشیمانی و تلاش برای جبران و خواهش از خدا بوده است. مدرسان می‌توانند در امر تربیت از پرسش در کارکردهایی که از مثنوی مولوی استخراج شد، برای برانگیزانندگی، خلاقیت و رشد فکری و منطقی دانش‌آموزان و دانشجویان استفاده کنند.

### واژه‌های کلیدی

مولوی؛ پرسش هم‌گرا؛ پرسش تربیتی؛ کارکرد تربیتی؛ مثنوی معنوی

\* مسؤول مکاتبات

داوری دولت آبادی، فاطمه، محمدی فشارکی، محسن، حیدری، محمدحسین. (۱۴۰۲). رویکرد تربیتی به کارکردهای پرسش‌های هم‌گرا در دفتر اول مثنوی مولانا. پژوهش‌های ادب عرفانی، ۱۷ (۱): ۱-۲۴.



2476-3292 © The Author(s).

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>)

 [10.221108/JPLL.2023.134817.1722](https://doi.org/10.221108/JPLL.2023.134817.1722)

## ۱- مقدمه

پرسشگری روشی است که معلمان بسیاری در طول تاریخ، مانند سقراط و افلاطون، به آن توجه داشته‌اند و شاید در نگاه اول، کم‌ترین بازتاب پرسشگری در متون عرفانی انتظار برود که اغلب مریدمحور هستند و با خردورزی در جایگاه ابزار نهایی رسیدن به حقیقت سرسبز دارند؛ اما با اندکی جست‌وجو، دیده شد که این شیوه در میان حلقه‌ی درس و بحث بعضی از عارفان با شیوه‌ی مخاطب‌محور اهمیت فراوان دارد. پرسشگری، بسته به رندی و زیرکی شخص پرسشگر و نوع برخورد پاسخگو، تأثیر زیادی در رشد و پیشرفت روحی، سلوکی و علمی مریدان داشته است. در میان اندیشمندان و عارفان ایرانی، مولوی عارف، شاعر و ادیب قرن هفتم — که در مسائل تربیتی و اخلاقی و رشد و تکامل انسان صاحب نظر است — به مخاطب‌محوری، گفت‌گو، پرسش و پاسخ دوطرفه و ایجاد پرسش در ذهن مخاطب توجه فراوانی نشان داده است. حال این مخاطب هر چند هم تشنه‌ی شنیدن باشد، در صورتی می‌تواند از کلام گوینده تأثیر مثبت بپذیرد که با گوینده همراه و اهل یادگیری باشد. وی در جایی از مثنوی اینگونه از تأثیر مخاطب بر گوینده و اصرار خود بر همراهی او می‌گوید:

«ای دریغاً مرا گنج‌جا بدی      تا ز جانم شرح دل پیدا شدی  
مستمع چون تشنه و جوینده شد      واعظ ار مرده بسود گوینده شد  
مستمع چون تازه آمد بی‌مالال      صدزبان گردد به گفتن گنگ و لال»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۱۶)

پروردگار بر عنصر خردورزی در قرآن و استفاده از پرسش به‌ویژه پرسش‌های هم‌گرا برای تحریک اندیشه در آیات مختلف تأکید کرده است و به همین سبب، توجه به استخراج شیوه‌ی پرسشگری از متن تربیتی مخاطب‌محور و دیالکتیکی مثنوی مولوی — که متأثر از آیات الهی شکل گرفته است — امر مهمی تلقی می‌شود که می‌تواند در تعالی و پویایی معنوی و شخصیتی آدمی کمک شایانی کند؛ این امر خود سبب اثبات این مطلب است که بعضی از عارفان از خردورزی و کنجکاوی و پرسشگری در زمینه‌ی رشد ابعاد شخصیتی خود و مریدانشان کمک می‌گیرند؛ بنابراین می‌توان برای برون‌رفت از سیستم آموزشی تا حدودی غیرمنعطف، اقتباسی (Nowrozi, 2014: 175)، تک‌بعدی، پاسخ‌محور، معلم‌مدار و سنتی فعلی (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۳۰)، به آثار برخی از اهل عرفان رجوع کرد که مخاطب‌محورانه و پرسش‌محورانه سعی در خلق اثر داشته‌اند. مثنوی مولوی از جمله آثاری است که با توجه به مخاطب‌محوری، می‌تواند در رفع مشکلات نظام تربیتی فعلی مؤثر باشد.

آثار عرفانی ایران، بر مبنای منابع اسلامی مانند قرآن، تفاسیر قرآنی، روایات و احادیث شکل گرفته است؛ نیز این آثار، بیان نکته‌سنگجانه و رندانه‌ای در نگارش داشته‌اند که با توجه به همین خاستگاه دینی و تعلیمی، مسئولان نظام تربیتی کشور می‌توانند به آرای عرفان اسلامی توجه داشته باشند. به‌ویژه با توجه به اینکه در آثار عرفانی مثل مثنوی معنوی بسامد پرسش‌های همگرا یا کوتاه‌پاسخ از پرسش‌های واگرا یا بلندپاسخ بیشتر است، می‌توان با نگاه ویژه‌ای به مقصود آموزشی و تربیتی آنها به طرح این نوع پرسش‌ها توجه کرد.

نکته‌ی دیگر در ضرورت پرداختن به این تحقیق این مطلب است که با وجود پرکاربردی پرسش‌های هم‌گرا در مثنوی معنوی تاکنون تحقیق کاربردی و مستقلاً در زمینه‌ی ارائه‌ی الگو و کارکردهای تربیتی پرسشگری و به‌طور خاص پژوهشی بر

پرسش‌های هم‌گرا در آثار و اندیشه‌های مولوی تدوین نشده است که ممکن است به‌خاطر انتظار مخاطب از پرسش‌های کوتاه‌پاسخ باشد که گاه فراتر از نگاه بلاغی و ادبی نبوده است. پژوهش حاضر با محوریت دفتر اول مثنوی معنوی، می‌تواند با توجه ویژه به کارکردهای تربیتی این نوع پرسش‌ها، نشان دهد که پرسش‌های هم‌گرا می‌توانند با هدف برانگیزاندگی فکری و تغییر درونی و بیرونی مطرح شوند؛ نیز این پژوهش به دنبال جبران نقص ناشی از نگاه سنتی به این نوع پرسش‌ها و تکمیل منابع لازم پژوهشگران بعدی است. در این پژوهش، برای بررسی دقیق و عمیق، تنها به بررسی دفتر اول مثنوی پرداخته شده است.

در پژوهش حاضر دفتر اول مثنوی مولوی بررسی و ابیات پرسشی استخراج و دسته‌بندی شد. در این میان، ابیاتی با پرسش‌های غیرتربیتی کنار گذاشته شد؛ سپس با جداسازی پرسش‌های هم‌گرا، به ارائه دسته‌بندی ابیات پرسشی هم‌گرا ذیل عنوان کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرا در مثنوی معنوی پرداخته شد. پژوهشگران در این تحقیق با روش تحلیل کیفی، به دنبال ارائه پاسخ به این پرسش‌ها هستند: (۱) ابیات پرسشی هم‌گرا و غیرهم‌گرای مولوی در دفتر اول مثنوی چند عدد است؟ (۲) نمونه ابیات پرسشی هم‌گرا که جنبه تربیتی دارند، کدام است؟ (۳) بر چه مبنایی می‌توان کارکردهای تربیتی پرسش در مثنوی را به دست آورد؟ (۴) کارکردهای تربیتی مستخرج از ابیات پرسشی هم‌گرا کدام است؟

#### ۱-۱ پیشینه پژوهش

درباره کارکردهای پرسش‌های هم‌گرا در مثنوی معنوی تاکنون پژوهشی انجام نشده است. آنچه بوده است تأثیر داستان‌های مثنوی بر بیشتر شدن مهارت پرسشگری بوده که نه به‌شیوه کتابخانه‌ای، بلکه به‌شیوه میدانی انجام شده است. برخی هم که به پرسشگری در متون برای روشی تربیتی پرداخته‌اند، متون دیگری مانند قرآن و یا دیوان شاعرانی مانند ناصر خسرو را ملاک تحقیق خود قرار داده‌اند که در روش تحلیل، نوع دسته‌بندی و متن و نتیجه با پژوهش حاضر متفاوت است. از آن جمله می‌توان به آثار زیر اشاره کرد:

(۱) فیضی شلمانی (۱۳۸۰)، پرسشگری در قرآن کریم، این پایان‌نامه پرسشگری را در قرآن کریم واکاوی کرده؛ پژوهش حاضر فقط نوعی از پرسش‌ها را از نظر رویکرد تربیتی بررسی کرده است. متن و نتایج و اهداف پژوهش حاضر با تحقیق یادشده مغایر است.

(۲) آقاحسینی و همکاران (۱۳۸۸)، «اهمیت پرسش در متون عرفانی»، این مقاله به جایگاه پرسش در سه متن عرفانی قرن پنجم تا هفتم هجری از بعد غیرایجابی و صرفاً بلاغی می‌پردازد و به پرسش همانند ابزاری تربیتی نمی‌نگرد؛ نیز مثنوی معنوی را بررسی نکرده است.

(۳) رنجبر تیلکی (۱۳۸۹)، کارکردهای تربیتی پرسشگری در قرآن، این پایان‌نامه با رویکردی مشابه با پژوهش حاضر، به دنبال استخراج کارکردهای تربیتی پرسش‌های قرآن کریم بوده است. وجه تمایز آن با پژوهش حاضر، تفاوت در نوع داده‌های بررسی شده، دسته‌بندی‌ها، روش و متن پژوهش است.

(۴) شکیبایی و همکاران (۱۳۸۹)، «تأثیر داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان»، این پژوهش به‌شیوه میدانی به تأثیر داستان‌های مثنوی بر پرسشگر شدن نوجوانان توجه دارد و با پژوهش حاضر — که در متن مثنوی به دنبال تحلیل نوعی از پرسش‌هاست — متفاوت است.

۵) حاجیان (۱۳۹۱)، نقش تربیتی پرسش‌های قرآنی در تغییر فرهنگ جاهلی، این پایان‌نامه به بررسی پرسش‌های به‌کاررفته در قرآن کریم و تأثیر آن بر تغییر فرهنگ جاهلی قبل از اسلام می‌پردازد و در روش، متن پژوهش و اهداف با تحقیق حاضر مغایر است.

۶) فصیح (۱۳۹۳)، ماهیت پرسشگری در قرآن کریم و ماهیت آموزشی آن، این پایان‌نامه نیز به بررسی ابعاد آموزشی پرسش‌های به‌کاررفته در قرآن کریم می‌پردازد و در روش، اهداف و متن بررسی شده با پژوهش حاضر متفاوت است.

۷) صادقی (۱۳۹۴). پرسشگری در قرآن و عهد جدید، این پژوهش به شیوه‌ای مقایسه‌ای و تحلیلی، پرسشگری را در قرآن و عهد جدید بررسی کرده است و بنابراین در روش، نتایج، اهداف و متن پژوهشی با تحقیق حاضر متفاوت است.

۸) حاجتی‌زاده (۱۳۹۴)، «پرسش از پرسش‌گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان ناصر خسرو»، نویسنده به بررسی کلی پرسش در دیوان ناصر خسرو پرداخته است. او پرسش‌ها را به دو دسته همگرا (بلاغی) و واگرا (فلسفی) تقسیم کرده است و از جهت نوع تقسیم‌بندی، متن پژوهش و هدف، با پژوهش حاضر متفاوت است.

۹) سجادیه و همکاران (۱۳۹۶)، «رویکرد تربیتی به کارکردهای پرسش از منظر قرآن کریم»، این پژوهش با روشی متفاوت از پژوهش حاضر، به استخراج کارکردهای تربیتی از آیات قرآن می‌پردازد که علاوه بر روش، در متن و نتایج با تحقیق حاضر متفاوت است.

### ۱-۱ روش پژوهش

در پژوهش حاضر ابتدا به شکل مطالعاتی و کتابخانه‌ای به جمع‌آوری داده‌ها پرداخته شد و سپس از طریق تحلیل کیفی، داده‌های به‌دست‌آمده تحلیل و تفسیر می‌شود. «تحقیق کیفی به مطالعه روابط انسان با اذعان به حقایق متکثر و فردی‌شده آن در زندگی‌شان می‌پردازد» (یوفلیک، ۱۹۹۸ / ۱۳۸۲: ۱۵). تحت عنوان تحقیق کیفی، روش‌های متفاوتی جمع شده است که ملزومات نظری خاص و مفهوم خود را دارند؛ هرچند در روش‌شناسی متفاوت هستند و چشم‌انداز متفاوتی دارند (رک. همان: ۳۳). از میان انواع روش تحقیق و تحلیل کیفی، با توجه به سروکار داشتن پژوهش حاضر با متن، «تحلیل محتوای کیفی» برای روش تحلیل داده‌ها در این پژوهش انتخاب شد. تجزیه و تحلیل محتوا روشی برای احترام به بازبودن باورها و همچنین مبتنی بر نظریه است. در واقع تحلیل‌گر در تحلیل محتوای کیفی با منطق قاعده‌محور خود و روش‌های کنترل‌شده گام به گام تجزیه و تحلیل را مدیریت می‌کند. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روشی تلقی کرد که رویکرد جامع به تجزیه و تحلیل داده‌ها دارد و به نظر می‌رسد به‌ویژه برای مطالعات موردی مناسب باشد (Kohlbacher, 2006: 28).

مراحل تحلیل محتوا از نگاه لورنس باردن دارای سه قطب است که از نظر زمانی پشت سر هم قرار می‌گیرند:

۱) **تحلیل ابتدایی** که به سازمان‌دهی و مکاشفات اولیه از متن اختصاص دارد و شامل مراحل زیر است:

- قرائت آزاد متن برای آشنایی اولیه؛
- انتخاب مدارک لازم که گاهی از قبل و با تعیین موضوع تحقیق روشن می‌شوند و باید ویژگی‌هایی مانند جامعیت نمونه، مانعیت و نمایندگی نمونه از کل جامعه آماری و داده‌ها، همگنی و تناسب داده‌ها در انتخاب مدارک، مدنظر قرار گیرد؛



- تنظیم فرضیات و اهداف؛
- علامت‌گذاری نشانه‌ها و تعیین اهداف فرضیه؛
- تهیه مواد قبل از شروع تحلیل اصلی.

۲) **استخراج از مواد:** شامل اعمال رمز‌گذاری، محاسبه یا شمارش متناسب با فهرست یا برنامه‌ای می‌شود که از قبل تنظیم شده است.

### ۳) **ارائه و بررسی نتایج به دست آمده و سپس تفسیر آنها** (باردن، ۱۹۹۶/۱۳۷۴: ۱۰۷-۱۱۵).

بر اساس مراحل و ویژگی‌های یادشده، در این پژوهش نیز ابتدا با بررسی متون مختلف و مطالعه‌ی ضمنی مثنوی معنوی و آشنایی با متن، با توجه به هدف‌گذاری اولیه به انتخاب مدارک، بازنگری و انتخاب داده‌هایی پرداخته شد که جامع و مانع پژوهش باشند؛ یعنی ابیات پرسشی هم‌گرا در دفتر اول مثنوی؛ سپس ضمن دسته‌بندی کلی پرسش‌های به دست آمده، اهداف جزئی و سؤالات تحقیق بازنگری شد و کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرا در دفتر اول مثنوی با رفت و برگشت بر داده‌ها و با توجه به داده‌های اولیه، به شیوه‌ی نهایی شکل گرفت. با توجه به این مطلب می‌توان گفت تعیین اهداف و دسته‌بندی مؤلفه‌ها استقرایی قیاسی بوده است؛ یعنی کارکردهای پرسش‌های هم‌گرا با تعیین و با بازنگری چندباره متن و دسته‌بندی‌ها نهایی شد. پس از استخراج، دسته‌بندی و تحلیل و بازنگری نتایج، گزارش نهایی یعنی تبیین و تحلیل کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرا در دفتر اول مثنوی نگارش یافت.

## ۲- مولوی و عقل

پرسشگری از خردورزی و تعقل برمی‌آید؛ بنابراین با نظر به بعضی اشعار مولوی که از آنها خردستیزی و نکوهش عقلانیت برمی‌آید (رک. مولوی، ۱۳۸۹: ۱۰۷ و حدیدی و موسی‌زاده، ۱۳۸۷) و بعضی دیگر از اشعار مولوی که از آنها ستایش عقلانیت برداشت می‌شود (رک. مولوی، ۱۳۸۹: ۵۷۱ و فولادی و یوسفی، ۱۳۸۳)، لازم است در ابتدای بیان مبانی نظری پژوهش، به موضع مولوی درباره خرد و اقسام و مراتب آن توجه شود تا مشخص شود که در کجا عقل تأییدشده مولوی بوده است و کدام نوع عقل را نکوهیده است.

### ۲-۱ عقل جزوی

مولوی از عقل جزوی مرتبه‌ای از روح آدمی را اراده می‌کند که قدرت رسیدن به کمال حقیقی و رسیدن به ملکوت و نظر از آن بر موجودات دیگر را ندارد. این نوع عقل گاه اسیر وهم و خیال و زندانی حرص و شهوت می‌شود؛ اگرچه تشابه بسیار زیادی با عقل نظری فلاسفه دارد، همیشه و همه‌جا با آن یکسان و مطابق نیست.

«عقل دو عقل است اول مکسبی	که درآموزی چو در مکتب صبی
از کتاب و اوستاد و فکر و ذکر	از معانی وز علوم خوب و بکر
عقل تو افزون شود بر دیگران	لیک تو باشی ز حفظ آن گران
لوح حافظ باشی اندر دور و گشت	لوح محفوظ اوست کو زین در گشت

(مولوی، ۱۳۸۹: ۵۷۱)

آنچه مسلم است و مولوی نیز در آثار خود بر آن تأکید داشته، این است که تکیه بر عقل جزوی در معرفت‌شناسی آفت دریافت حقایق است؛ زیرا عقل جزوی آدمی را حساب‌گر و محدود به منافع این جهانی می‌کند و محدودماندن به آن، بال‌های پرواز به عالم ملکوت و عالم حقیقت را از آدمی می‌گیرد. از جمله دلایل بزرگ ناکامی آن می‌توان بدین ترتیب یاد کرد:

(۱) محدودیت عرصه حاکمیت آن؛ زیرا از یک‌سو نیازمند اسباب معرفت‌آفرین است و از سوی دیگر نیز مبتنی بر یافته‌های حسی و قیاسات ذهنی است. این دو ویژگی سبب می‌شود تا عقل جزوی محدود به عالم ماده شود و ظرفیت ادراک عالم غیب و رسیدن به کمال حقیقی را نداشته باشد (نصر اصفهانی، ۱۳۷۵: ۷-۱۴). به عبارت دیگر، عقل جزوی تنها برای درک امور حسی برای انسان‌ها به وجود آمده است و ابزار آن نیز همین قوای جسمانی و مادی است. در نتیجه محدودیت زیادی در قلمرو ادراکی خویش دارد.

«عقل گوید شش جهت حد است و بیرون راه نیست عشق گوید راه هست و رفته‌ام من بارها  
عقل بازاری بدید و تاجری آغاز کرد عشق دیده زانوسوی بازار او بازارها»  
(مولوی، ۱۳۹۱: ۱۲۵)

(۲) عارفان عقل را در مخالفت و ضدیت با تقدیر الهی می‌دانند و از آن به سایه برابر آفتاب تعبیر می‌کنند و می‌گویند سایه یارای روبه‌رویی با آفتاب حقیقت را ندارد (نصر اصفهانی، ۱۳۷۵: ۱۵). به عبارتی دیگر، عارفان عقل جزوی محدود را که توهم دانستن همه‌چیز را دارد، در منافات با تقدیر الهی می‌دانند که ماورای توان آدمی مقرر می‌شود.

«تا در آمد حکم و تقدیر اله عقل حارس خیره سر گشت و تباه  
حکم و تقدیرش چو آید بی‌وقوف عقل کی بُد در قمر افتد خسوف»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۷۲۶)

(۳) حرص و شهوت دشمنان دیرینه عقل جزوی هستند. هرگاه یکی از این دو حضور داشته باشد، عقل فقط اسیر آنهاست (نصر اصفهانی، ۱۳۷۵: ۱۷). خداوند عقل را برای کمک به رشد آدمی آفریده است؛ اما آسیب‌هایی وجود دارد که سلامت عملکرد آن را تهدید می‌کند. حرص، خشم و شهوت از جمله این آفات هستند که عقل جزوی به تنهایی نمی‌تواند از پس آنها بر بیاید.

«خشم و شهوت عقل را احوال کند ز استقامت روح را مبدل کند  
چون غرض آمد هنر پوشیده شد صد حجاب از دل به‌سوی دیده شد»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۴۰ و ۴۱)

(۴) پراکندگی و عدم تمرکز فعالیت‌های عقل جزوی از جمله موجبات ناکامی آن در دستیابی به حقیقت است (نصر اصفهانی، ۱۳۷۵: ۱۹). عقل جزوی آن‌قدر به دنبال منافع کوچک و بزرگ مادی است که حتی در رسیدن به اهداف مادی خویش نیز پراکندگی و عدم تمرکز دارد.

«عقل جزوی عقل را بدن نام کرد کام دنیا مرد را بی‌کام کرد»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۶۶۱)

۵) از جمله فعالیت‌های ناموفق عقل جزوی، قیاس و تمثیل است که در آن حکم یک جزء را به جزئی دیگر نسبت می‌دهند (نصر اصفهانی، ۱۳۷۵: ۲۰) و از این غافل هستند که جهان طبیعت پیرو اصول و قواعد کلی است و نمی‌توان به‌صرف شباهت یک اتفاق، از قیاس و تمثیل برای شناخت بیشتر استفاده کرد.

«طوطی اندر گفت آمد در زمان بانگ بر درویش زد که هی فلان  
از چیه ای کل با کلان آمیختی؟ تو مگر از شیشه روغن ریختی؟  
از قیاسش خنده آمده خلق را کو چو خود پنداشت صاحب دلق را  
کار پاکان را قیاس از خود نگیر گـرچه ماند در نشتن شیر شیر»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۳۸)

به عقیده بعضی از صاحب‌نظران، عقل جزوی لزوماً در مثنوی، همیشه مذموم نیست و نمی‌توان از دریای عقل کلی است؛ اما به سبب ویژگی‌هایش اسیر هواهای نفسانی و شیطانی می‌شود (شجری، ۱۳۸۶: ۸۷). مولوی توصیه می‌کند خرد شخص را - گرچه شخص سالخورده است ولی به دلیل هم‌جواری با نفس در پرده و کودک مانده است - باید با عقل قرین کرد و دست او را در دست عارفی قرار داد (فولادی و یوسفی، ۱۳۸۳: ۴). از همه آنچه یاد شد می‌توان به ضعف عقل جزوی برای درک حقایق و دریافتن کمال حقیقی و عدم یک‌پارچگی و تمرکز آن در کسب شناخت کلی از مسائل پی برد و برای از بین بردن موانع اتصال آن با عقل کلی کوشید. به عبارت ساده‌تر، مولوی هر عقلی را سرزنش نمی‌کند. برای او، عقل جزوی تنها ابزاری است که در مراحل آغازین زندگی و سلوک به حقیقت استفاده می‌شود. اگر این عقل ابزار اصلی و نهایی رسیدن به هدف غایی زندگی در نظر گرفته شود، مولوی آن را نقد می‌کند و آدمی را از محصورماندن در عقل جزوی یا عقل مدبر معاش دنیای حاضر برحذر می‌دارد. به همین ترتیب، به عتاب فلاسفه‌ای می‌پردازد که فقط از عقل جزوی بهره می‌برند و در لوازم و اسباب آن مانده‌اند و راه آنان را راه رستگاری نمی‌دانند.

## ۲-۲ عقل کلی

مولوی عقل را به اکتسابی و موهبتی تقسیم می‌کند و بر آن است که عقل اکتسابی و تحصیلی با خواندن کتاب حاصل می‌شود و زوال‌پذیری ویژگی شاخص آن است؛ اما عقل موهبتی که به واسطه فیض الهی دریافت می‌شود، مانند چشمه‌ای در میان جان آدمی می‌جوشد و انسان را در رسیدن به حق و حقیقت یاری می‌دهد:

«عقل دیگر بخشش یزدان بود چشمه آن در میان جان بود  
چون ز سینه آب دانش جوش کرد نه شود گـنـده نه دیرینه نه زرد  
ورره نبخش بود بسته چه غم کو همی جوشد ز خانه دم به دم»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۵۷۱)

این تعبیر از عقل همان علم و معرفت حقیقی است. مولوی گاه از عقل کلی تصویری دارد که حکما از آن ارائه می‌دهند؛ یعنی همان مخلوق الهی که از نظر مرتبه وجودی از دیگر خلائق قوی‌تر و واسطه فیض حضرت حق به سایر موجودات است. او برای عقل کلی ویژگی‌های زیر را برمی‌شمارد:

۱) عقل کلی از ظواهر می‌گذرد و باطن و عمق پدیده‌ها را درمی‌یابد و می‌بیند (نصراصفهانی، ۱۳۷۵: ۲۵). به عبارت دیگر، عقل کلی می‌داند که حقیقت و علت پدید آمدن هریک از موجودات چیست و سعی دارد از آنها در همان راستا استفاده کند.

«کل عالم صورت عقل کل است کوست بابای هر آن که اهل قل است»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۶۱۸)

روشنایی این مرتبه از عقل به حدی است که روز روشن در مقابل آن به منزله شب تاریک است. عقل کل از مشکلات نمی‌هراسد؛ زیرا با بودن او دیگر مشکلی وجود ندارد (نصراصفهانی، ۱۳۷۵: ۲۵). اتصال عقل کلی به حقیقت (منبع اصلی نور و روشنایی) باعث می‌شود که او مانند شمعی روشن و حلال مشکلاتی عمل کند که به دلیل بی‌بصیرتی عقل جزوی به وجود می‌آید.

«عقل کل را گفت ما زاغ البصر عقل جزوی می‌کند هر سو نظر  
عقل ما زاغ است نور خاصگان عقل زاغ، استاد گور مردگان»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۵۴۷)

۲) عقل کلی به هیچ روی دست نیاز به سوی هیچ پدیده‌ای دراز نمی‌کند و هر سخن او بوی باغ حقیقت دارد؛ این مهم نشان از آن دارد که عقل کل به گلستان حقیقت پای نهاده است؛ گلستان حقیقتی که خود شمه‌ای از عطر آنجا دارد (نصراصفهانی، ۱۳۷۵: ۲۶).

«این سخن‌هایی که از عقل کلسنت بوی آن گلزار و سرو و سنبل است  
بوی گل دیدی که آنجا گل نبود جوش مل دیدی که آنجا مل نبود  
بو قلاووزست و رهبر مر تورا می‌برد تا خلد و کوثر مر تورا»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۹۸ و ۹۹)

۳) عقل کل به فکر عاقبت کار و در اندیشه تدارک آن است و برای همین از هر راهی برای رسیدن به هدف خود و همین‌طور به هر هدفی استفاده نمی‌کند.

«عقل جزوی را وزیر خود مگیر عقل کل را سلازای سلطان وزیر  
کین هوا پر حرص و حالی بین بود عقل را اندیشه یوم دین بود»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۵۴۵)

۴) مقصود و مقصد عقل کلی علم الهی است؛ زیرا خود تربیت یافته آن آستان است. عقل کلی همه چیز را به عینه می‌بیند و مانند عقل جزوی نیست که به هر سویی بنگرد و بهره الهی نیز نبرد (نصراصفهانی، ۱۳۷۵: ۲۷).

«پیش شهر عقل کلی این حواس چون خران چشم بسته در خراس»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۳۳۶)

۵) عقل کلی مانند عقل جزوی، با سیاه کردن اوراق حجم کار خویش را نمی‌افزاید؛ بلکه او به وسیله نور ماه خویشتن خویش و بی‌واسطه، دل خود را روشنی می‌بخشد و در اسامی و صفات حق اینگونه می‌نگرد (نصراصفهانی، ۱۳۷۵: ۲۷).

«عقل دفترها کسند یکسر سیاه عقل عقل آفاق دارد پسر ز ماه  
از سیاهی وز سپیدی فارغ است نور ماهش بر دل و جان بازگست»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۴۱۰)

نسبت عقل کلی به سایر عقول به‌ویژه عقل جزوی، نسبت پدر به فرزند و مغز به پوست است. عقل کل جامع کمالات همه عقل‌هاست و سایر عقل‌ها هستی خویش را از آن می‌گیرند (شجری، ۱۳۸۶: ۹۴)؛ بنابراین عقل کلی یک صورت نهایی و پنهانی دارد که همان نسخه اصلی و پنهانی جهان است و همه صورت‌ها نور خویش را از آن می‌گیرند و جان عالم قوام خویش را از آن می‌یابد. انسان‌ها و عقل‌هایی که به عقل کلی راه یابند، واحدی را تشکیل می‌دهند که سری در این جهان و سری در عالم ملکوت و لاهوت دارد.

## ۲-۳ عقل مجرد (عقل)

مولوی گاهی نیز عقل را بدون هیچ صفتی به کار می‌برد و در بیشتر اوقات مرتبه‌ای از عقل مراد اوست که نه آنقدر ضعیف است که اسیر نفس شود و نه مانند عقل کلی است که بی‌واسطه از افاضات الهی بهره‌مند شود؛ بلکه حد فاصلی بین عقل کلی و عقل جزوی است؛ اما در حد خودش، حجت باطنی حق بر انسان‌هاست. ویژگی‌های عقل مجرد یا همان عقل از دید مولوی به شرح زیر است:

- ۱) عقل آسمانی و حق‌جوست و مانند فرشته‌ها رو به سوی حق و حقیقت دارد.
- ۲) عقل کاری به کار متاع دنیا ندارد و برای بیشتر بهره‌بردن از آن جنگ و نزاع نمی‌کند. همه هم و غم او خداست و بس.
- ۳) عقل مانند شحنه‌ای مراقب شهر دل است و هر کس او را نگاهبان دل خویش کند، عقل او را در دوری از بدی‌ها و پرداختن به خوبی‌ها رهنمون می‌شود.
- ۴) عقل ضد شهوت است و هرگز اسیر شهوت نمی‌شود و چون شهوت شعله برافروزد، عقل هیچ تغییری نمی‌کند.
- ۵) عقل بر پیمان خویش وفادار است و اگر نفس آن را فراموش کند، عقل آن پیمان را یادآور می‌شود و نسیان نفس را بر باد می‌دهد.
- ۶) عقل از اسباب و علل امنیت‌بخشی است؛ ناامنی آفتی است که به خاطر انحراف از جاده خردمندی به وجود می‌آید. همچنین عقل نفی ستم می‌کند و نویددهنده عدالت است.
- ۷) عقل همانند بال و پر پرواز به قلّه تعالی و بزرگی است که با اطمینان بدان می‌تواند از هولناک‌ترین دام‌های هوس به بالاترین جایگاه‌ها پرواز کرد (نصر اصفهانی، ۱۳۷۵: ۲۸-۳۰).

«حق اگرچه سر جنباند برون پاس آن ذوقی دهد در اندرون  
که دوصلد جنیدن سرازرد آن سر چنین جنباند آخر عقل و جان  
عقل را خدمت کنی در اجتهاد پاس عقل آن است کافزاید رشاد  
حقوق جنباند به ظاهر مر تو را لیک سازد بر جهان سرور تو را  
مر تو را چیزی دهد یزدان نهان که سجود تو کنند اهل جهان»  
(مولوی، ۱۳۸۹: ۶۲۷)

بنابر آنچه گفته شد، عقل یا همان عقل مجرد حد واسط عقل کلی و جزوی است و هم اوست که به زندگانی انسان‌ها رنگ انسانیت می‌دهد و پیروی از آن سبب نجات از هوای نفس و راه‌یابی به دریای بی‌کران وحدت می‌شود که همان عشق الهی است.

### ۳- تربیت

واژه «تربیت» از ریشه «رَبَّ و» است که از این ریشه معنای افزونی گرفته می‌شود و در مشتقات مختلف آن می‌توان این معنی را یافت؛ بنابراین «تربیت» با توجه به ریشه آن به معنی فراهم آوردن موجبات فزونی و پرورش است و از این رو به معنی تغذیه و رشد جسمی نیز هست؛ اما باید توجه داشت که اصطلاح تربیت بیشتر بر جنبه رشد شخصیتی و تعالی افراد از جنبه روحی و رفتاری اشاره دارد که همان تزکیه و تهذیب است (باقری، ۱۳۹۲: ۵۱). یکی از ابزار تحریک و رشد تفکر و خردورزی، پرسشگری اثربخش، خلاق و فعال است که می‌تواند سبب کشف علوم و یافته‌های علمی جدید از طریق ایجاد تفکر نقاد و پویایی علمی شود.

### ۴- پرسش و پرسشگری

بنابر آنچه شیوه قرآن کریم است، می‌توان گفت پرسش یکی از ابزار تحریک‌کننده خرد انسان است که بزرگ آموزگار هستی نیز در جای‌جای کتاب خود از دریچه آن به تعلیم و تربیت بندگانش پرداخته است. خداوند در قرآن کریم با کلمات پرسشی «هل، او و واژه‌هایی مثل یَسْئَلُونَكَ، سَأَلُو، سَلْ و...» (بقره: ۷۷، ۱۸۹، ۲۱۱، ۲۱۵، ۲۱۹، ۲۲۰؛ مائده: ۴، ۷۴؛ اسراء: ۸۵؛ طه: ۱۰۵؛ نازعات: ۴۲؛ احزاب: ۶۳؛ آل عمران: ۷۰ و ۷۱؛ انبیا: ۷؛ نسا: ۸۳؛ روم: ۸؛ زاریات: ۲۱؛ طارق: ۵ و...) انسان‌ها را به پرسشگری و کنجکاوی وامی‌دارد (عبدالله‌پور، ۱۳۹۸: ۴۷).

در تعریف لغوی پرسش می‌توان گفت پرسش یا سؤال، عبارتی زبانی با مضمون درخواست اطلاعات است (کزاری، ۱۳۸۰: ۲۱۷). پرسشگری در نگاه سقراطی آن یعنی نمایاندن نادانی و پذیرفتن چیزی آنگونه که ادراک می‌شود و دنبال شواهد گشتن. وی معتقد بود تا زمانی که باور نکرده‌ای نمی‌دانی به دنبال حقیقت نمی‌گردی و حقیقت آنچه تجربه می‌کنی نیست، حقیقت را باید جست‌وجو کرد و این جست‌وجو با پرسشگری انجام می‌شود (اوورهلسر، ۱۳۹۵: ۱۲)؛ همچنین، پرسشگری نوعی گفت‌وگوی متقابل و ارائه استدلال‌هایی است که به ادراک عمیق‌تر در فرایند جست‌وجو و درک حقیقت می‌انجامد (عبدالله‌پور، ۱۳۹۸: ۴۳). می‌توان گفت پرسشگری یکی از شیوه‌های یادگیری و آموزشی خلاق است که ضمن درگیر کردن شخص یادگیرنده، به تعمیق مواد آموزشی برای وی و تسریع فرایند آموزش کمک می‌کند. طبق یافته‌های محققان تعلیم و تربیت، یک محیط تربیتی پاسخ‌محور قدرت تخیل دانش‌آموزان را از بین می‌برد و خلاقیت آن‌ها را زایل می‌کند. اگر نظام‌های تربیتی علاقه‌مند به تقویت آفرینندگی دانش‌آموزان هستند، باید فرصت پرسشگری را برای دانش‌آموزان فراهم کنند و آنها را برای پرسیدن پرسش‌های متخیلانه تشویق و تحریک کنند. درواقع، خلاقیت در فضای پرسشگرانه شکوفا می‌شود، نه در محیطی که تأکید بر پاسخ‌های مشخص، مهم‌ترین ویژگی آن است؛ بنابراین، نظام آموزش و پرورش باید تخیل و پرسشگری را در جایگاه دو ویژگی مهم تفکر انسان — که اندیشیدن به امکان‌های جدید و راه‌حل‌های بدیع را میسر کرده است و خلاقیت را امکان‌پذیر می‌کند — ارج نهد و بر آن تأکید کند (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۲۹).

## ۵- یافته‌های پژوهش

### ۵-۱ جایگاه کمی پرسش‌های هم‌گرا در دفتر اول مثنوی

پس از مطالعه و بررسی ابیات پرسشی مثنوی، براساس یک نگاه کلی، می‌توان پرسش‌های به‌کاررفته در مثنوی معنوی را به سه دسته هم‌گرا، واگرا و تبیینی تقسیم کرد. پرسش‌های هم‌گرا پرسش‌هایی هستند که فقط برای گرفتن انکار، اقرار و یا تأکید بر موضوعی طرح می‌شوند. بعضی از پژوهشگران این پرسش‌ها را پرسش‌های با کارکرد صرفاً بلاغی می‌دانند (حجتی‌زاده، ۱۳۹۴)؛ همچنین پرسش‌های هم‌گرا ممکن است پرسش‌هایی را شامل شود که پاسخی یک‌کلمه‌ای را می‌طلبند و به‌شکل کلی می‌توان گفت در یافتن پاسخ اکثر این نوع پرسش‌ها احتمالاً تأمل زیاد لازم نیست.

پرسش‌های واگرا پرسش‌هایی هستند که با هدف ایجاد تأمل طولانی و در بیشتر اوقات رسیدن به پاسخ طولانی مطرح می‌شوند. مولوی گاهی این پرسش‌ها را مطرح کرده است و یافتن پاسخ برای آنها را به عهده مخاطب گذاشته و گاه نیز در ادامه حکایت و یا داستان به آن پرسش‌ها با دادن سرنخ‌هایی پاسخ داده است. پرسش‌های تبیینی پرسش‌هایی هستند که ضمن مطرح‌شدن سؤال، پاسخ نیز به‌طور ضمنی در ادامه بیت یا ابیات بعدی و بلافاصله بیان شده است. پاسخ پرسش‌های تبیینی نه به کوتاهی پرسش‌های هم‌گراست و نه به دیرپافتگی و بلندی پرسش‌های واگراست. یادکرد این نکته ضروری است که هدف پژوهش حاضر، تنها بررسی کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گراست.

با مطالعه و استخراج ابیات پرسشی دفتر اول مثنوی و دسته‌بندی کلی آنها و سپس حذف پرسش‌های غیرتربیتی، به ۲۸۴ پرسش هم‌گرا، ۸۹ پرسش تبیینی و ۱۰۳ پرسش واگرا می‌توان دست یافت که همگی کارکرد تربیتی دارند. از تعداد بالای پرسش‌های هم‌گرا در متن تربیتی و عرفانی مثنوی معنوی — که در آن به گفته برخی پژوهشگران معنا بر متن غلبه دارد (محبتی، ۱۳۸۷: ۱۸۵) و تأکید خود مولوی در آثارش مبنی بر اهمیت معنا و غلبه معنا بر لفظ است (مولوی، ۱۳۸۹: ۹۹) — می‌توان به اهمیت و مقصد مهم در بیان ابیات پرسشی پی برد که فراتر از اغراض ادبی، زیبایی‌شناسی و بلاغی است.

### ۵-۲ کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرای دفتر اول مثنوی

توجه به این نکته ضروری است که ملاک استخراج و دسته‌بندی تربیتی کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرا در دفتر نخست مثنوی، تأثیر ادبی پرسش بر کلام نبوده است و برای پژوهش حاضر تنها برانگیزاننده‌بودن این پرسش‌ها مهم بوده است. به عبارت دیگر، گاهی بعضی پرسش‌های هم‌گرای به‌کاررفته در دفتر اول مثنوی تنها کارکرد غیرایجابی و ادبی داشته‌اند؛ مثلاً برای بیان مبالغه یا حیرت بوده‌اند و کارکرد تربیتی نداشته‌اند. برای همین در پژوهش حاضر بررسی نشده‌اند؛ مانند ابیات زیر که پرسش بیت اول کارکرد مبالغه‌ای دارد و پرسش بیت دوم برای بیان حیرت است و بنابراین کارکرد تربیتی ندارند:

خود چه باشد گوهر؟ آب کوثر است      قطره‌ای زین است کاصل گوهر است

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۲۹)

لطف شاهنشاه جان بی‌وطن      چون اثر کرده ست اندر کل تن؟

(همان: ۱۳۳)

در تعریف برانگیزاننده‌بودن می‌توان گفت عواملی که میل درونی فرد به کار و تغییر را افزایش می‌دهند، عوامل برانگیزاننده هستند. این عوامل می‌توانند فرد را به‌صورت درونی یا بیرونی به فعالیت وادارند و یا به فعالیت فرد شدت و

جهت بخشند (برقی مقدم و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۳۶). به عقیده پژوهش حاضر، احتمالاً بسیاری از پرسش‌های بسته می‌توانند برانگیزانندگی درونی و تغییر بیرونی را موجب شوند.

در جدول شماره یک، از کارکرد یادآوری و مرور، کارکرد پذیرش ناتوانی، کارکرد توجه و تمرکزدهی بر یک موضوع، کارکرد غفلت‌زدایانه، کارکرد خواهش از خدا، کارکرد نمایاندن غفلت و ندانی، کارکرد بیان پشیمانی و تلاش برای جبران - که از پرسش‌های هم‌گرا استخراج شده‌اند - برای کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرا در دفتر اول مثنوی معنوی به همراه مثال‌هایی یاد شده است.

### جدول شماره ۱: کارکردهای تربیتی پرسش‌های هم‌گرا و نمونه ابیات از مثنوی

عنوان کارکرد تربیتی پرسش	نمونه ابیات کارکرد مدنظر
کارکرد ایجاد یادآوری و مرور	«همچو نی زهری و تریاقی که دید؟/ همچو نی دمساز و مشتاقی که دید؟» (مولوی، ۱۳۸۹: ۲۹) «هیچ گندم کاری و جو برده‌د؟/ دیده‌ای اسبی که کره خر دهد؟» (همان: ۸۹) «خود کدامین خوش که او ناخوش نشد؟/ یا کدامین سقف کان مفرش نشد؟» (همان: ۱۰۵) که نیم کوهم ز حلم و صبر و داد/ کوه را کی در ریاید تند باد؟» (همان: ۱۶۸)
کارکرد پذیرش ناتوانی	«من چگونه هوش دارم پیش و پس؟/ چون نباشد نور یارم پیش و پس» (مولوی، ۱۳۸۹: ۳۰) «در تصور ذات او را گنج کو؟/ تا در آید در تصور مثل او» (همان: ۳۳) «من چه گویم؟ یک رگم هشیار نیست/ شرح آن یاری که او را یار نیست» (همان: ۳۳)
کارکرد توجه و تمرکزدهی بر یک موضوع	«تا ز زهر و از شکر در نگذری/ کی تو از گلزار وحدت بر بری؟» (مولوی، ۱۳۸۹: ۴۷) «خویش را رنجور سازی زار زار/ تا تو را بیرون کنند از اشتها که اشتها خلق بند محکم است/ در ره این از بند آهن کی کم است؟» (همان: ۸۶) «جر و مد و دخل و خرج این نفس/ از که باشد؟ جز ز جان پر هوس؟» (همان: ۱۵۱)
کارکرد نمایاندن غفلت و ناتوانی	«از چه ای کل با کلان آمیختی/ تو مگر از شیشه روغن ریختی؟» (مولوی، ۱۳۸۹: ۳۸) «چند صورت آخر ای صورت پرست؟/ جان بی‌معنیت از صورت نرست؟» (همان: ۶۶) «ای برادر چون ببینی قصر او؟/ چون که در چشم دلت رسته‌ست مو» (همان: ۸۰)
کارکرد غفلت‌زدایانه	«بند بگسل، باش آزاد ای پسر/ چند باشی بند سیم و بند زر؟» (مولوی، ۱۳۸۹: ۲۹) «پس سلیمان گفت ای هدهد رواست؟/ کز تو در اول قلدح این درد خاست» (همان: ۷۴) «ور نه‌ای منکر چنین دست تهی/ در در آن دوست چون پا می‌نهی؟» (همان: ۱۴۶) «حلقه کوران به چه کار اندرید؟/ دیدبان را در میانه آورید» (همان: ۱۰۷)
کارکرد بیان پشیمانی و تلاش برای جبران	«این چرا کردم چرا دادم پیام؟/ سوختم بی‌چاره را زین گفت خام» (مولوی، ۱۳۸۹: ۸۷) «من پشیمان گشتم این گفتن چه بود/ لیک چون گفتم پشیمانی چه سود؟» (همان: ۹۰) «گفت خصم جان جان چون آمدم؟/ بر سر جان من لگدها چون زدم؟» (همان: ۱۱۹)
کارکرد خواهش از خدا	«گر فراق بنده از بد بندگی ست/ چون تو با بد کنی پس فرق چیست؟» (مولوی، ۱۳۸۹: ۸۶) «هر دو گفتند ای خدا فرمان تراست/ بی‌امان تو امانی خود کجاست؟» (همان: ۱۵۴) «دست ما چون پای ما را می‌خورد/ بی‌امان تو کسی جان چون برد؟» (همان: ۱۷۱)

### ۳-۵ کارکرد ایجاد یادآوری و مرور

گاهی یک نکته آموزشی را می‌توان به شیوه پرسش انکاری و تقریری و کوتاه‌پاسخ، برای مرور و یادآوری یک مطلب و نکته بیان کرد. یادآوری یک موضوع و تذکر عملکردی یا تربیتی اگر در لفظی خاص و یا به شکل امری باشد،



در بیشتر اوقات ممکن است برای یادگیری و یا تشویق برای انجام کار و تغییر عملکرد، نوعی بازدارندگی در شخص مقابل ایجاد کند؛ اما اگر نویسنده بتواند با پرسش انکاری و تقریری شرایط یادآوری را فراهم کند، علاوه بر درگیر شدن ذهن مخاطب برای یافتن پاسخ، تحکمی بودن و تلخی شیوه‌های تربیتی یک‌طرفه و تک‌بعدی را نیز ندارد؛ در عین حال توجه به این نکته خالی از لطف نیست که پرسش به‌خاطر سلبی نبودن و غیرمستقیم بودن، خود برانگیزاننده خواهد بود. در ادامه چند بیت با کارکرد ایجاد یادآوری و مرور از مثنوی مولوی و شرح آن خواهد آمد.

«همچو نی زهری و تریاکی که دید؟      همچو نی دمساز و مشتاقی که دید؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۲۹)

کریم زمانی نی را نمادی از انسان کامل می‌داند. برای همین علاوه بر معنای تحت‌اللفظی که مانند نی زهر و پادزهر کسی ندیده است و مانند نی مونس و مشتاق کسی ندیده است، می‌گوید یادآوری این مسئله مهم است که حق تعالی پر از صفات متضاد است و مثلاً لطف و قهر را با هم دارد، انسان کامل نیز همینطور است؛ یا اینکه خداوند لطف و قهر را در زمان‌های متفاوت، اما بر یک نفر رومی دارد (زمانی، ۱۳۷۲: ۵۹). فرض کنید مولوی در این بیت اینگونه می‌گفت: «کسی مانند نی زهری و تریاکی ندیده/ کسی مانند نی دمساز و مشتاقی ندیده»؛ چنین بیانی چندان ذهن مخاطبی را که به‌طور عمیق به خواندن مثنوی مشغول است، با خود همراه نمی‌کند و حتمیت خبری کلام آن هم در زمانه‌ای که بسیاری از علوم و جملات منطقی به‌ویژه در مسائل مربوط به علوم انسانی راحت نقض می‌شود، برایش جلب نظر نمی‌کند. همچنین مولوی در قرن هفتم، با دقت در مقتضای حال مخاطبان، ویژگی‌ای را که پیشتر و یا در ابیات قبلی در ذهن مخاطب بوده است، به‌طور لطیف، پرسشی، درگیرکننده و برانگیزاننده برای مخاطب یادآوری می‌کند و یادگیری را از حالت مستقیم و یک‌طرفه به پرسشی و دیالکتیک و پویا می‌کشانند.

«هیچ گندم کاری و جو بر دهد؟      دیده‌ای اسبی که کره خر دهد؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۸۹)

این بیت در میان داستان طوطی و بازرگان آمده است. در حکایتی میانه داستان و درباره تأثیر لقمه حلال و حرام سخن می‌گوید. مولوی یادآوری می‌کند که آیا ممکن است تو گندم بکاری و حاصلش جو شود؟ یا دیده‌ای که اسبی کره الاغی به دنیا بیاورد؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۴۵۳). در این بیت مولوی با ذکر نمونه‌ای به‌شکل پرسشی به یادآوری این نکته می‌پردازد که هر علتی معلول مشخص خود را دارد و نمی‌توان جز آن انتظاری داشت. بیان پرسشی این دقیقه باعث می‌شود که مخاطب ضمن درگیر شدن برای یافتن پاسخ، نکته متذکر شده را بهتر بیاموزد.

«خود کدامین خوش که او ناخوش نشد؟      یا کدامین سقف کان مفرش نشد؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۰۵)

بیت بالا که از داستان پیر چنگی است، به‌صورت پرسشی یادآوری می‌کند که هیچ خوشی نیست که ناخوش نشود و هیچ سقفی نیست که فرونریزد و هر چیز زمینی عمری دارد (زمانی، ۱۳۷۲: ۵۵۴). فرض کنید مولوی گفته بود: «هیچ خوش نبود که آن ناخوش نشد/ یا که سقفی نیست کان مفرش نشد»؛ در این صورت ذهن مخاطب کمتر درگیر معنای بیت و مقصود شاعر از سخن می‌شود. مولوی با پرسشی آوردن بیت، فضای کلی داستان را از تک‌گویی خارج می‌کند و

مخاطب را به یک دیالکتیک درونی می‌کشاند. همین پرسشی کردن و ایجاد تأمل، تأکید و تأثیر یادآوری محتوایی را بیشتر و همچنین ناپایداری دنیا را عمیق‌تر بر جان مخاطب می‌نشانند؛ بنابراین باید گفت می‌توان برای آموزش از پرسش‌های تقریری و انکاری استفاده کرد که جنبه تأکیدی و غیرمستقیم دارند و یادگیری را پویاتر می‌کنند.

«که نیم کوهم ز حلم و صبر و داد کوه را کی درریاید تندباد»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۶۸)

مولوی در جایی از داستان خداونداختن خصم بر روی امیرالمؤمنین علیه‌السلام در وصف حضرت علی<sup>(ع)</sup> می‌گوید که من گاه نیستم؛ بلکه در بردباری، شکیبایی و دادگری مانند کوه استوار هستم و همچنین به‌شکل پرسشی یادآوری می‌کند که تندباد چگونه می‌تواند کوه را از جای خود حرکت دهد؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۹۶۲). استواری و محکمی از ویژگی‌های منحصربه‌فرد کوه است که مولوی برای برانگیزاندگی ذهنی مخاطب به‌شکل پرسشی آن را یادآوری می‌کند و حضرت علی<sup>(ع)</sup> را در صبر مانند کوهی استوار می‌شمرد که تندباد ستم بر او غلبه نمی‌کند.

### ۵-۴ کارکرد پذیرش ناتوانی

گاهی مولوی در بعضی از ابیات پرسشی به کاررفته در مثنوی معنوی، ضمن تأکید بر معنا و مفهومی که از آن سخن می‌گوید، با بیانی پرسشی به ناتوانی خویش در مقابل محبوب حقیقی و یا شمس اعتراف می‌کند که اگر با جملات خبری بیان می‌شد، تأثیرگذاری چندانی نداشت؛ اما زبان پرسش و همراه کردن مخاطب و گرفتن تصدیق و اعتراف از او به دلیل بلاغت کلام، باعث اثرگذاری تربیتی بیشتر کلام شده است. پذیرش ناتوانی و اعتراف به آن در مقابل موجودی که از نظر رُتبت از فردی بالاتر است، خود از نشانه‌های تواضع و داشتن ظرفیت وجودی بالاست.

«من چگونه هوش دارم پیش و پس چون نباشد نــــور یارم پیش و پس؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۳۰)

مولوی در این بیت با ابراز ناتوانی و تواضع مقابل محبوب می‌گوید که اگر نور هدایت باطنی خداوند نبود، من چیزی جز ناتوانی در طی مسیر سلوک نداشتیم و نبودم (زمانی، ۱۳۷۲: ۶۸). شاعر بیان ناتوانی خویش نسبت به اراده و مشیت خداوند را به‌شکل پرسشی بیان می‌کند تا تأکید بر ناتوانی و وابستگی بنده به هدایت الهی را با تأثیرگذاری بیشتری برای مخاطب بیان کند که البته این موضوع از مسائل مهم برای سلوک است.

«در تصور ذات او را گنج کــــو؟ تا درآیــــد در تصور مثل او»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۳۳)

در اوایل داستان پادشاه و کنیزک، حسام‌الدین چلبی از مولوی می‌خواهد وصفی از شمس حقیقت بگوید و مولوی با آوردن دلایلی فعلاً از گفتن اسرار شمس صرف‌نظر می‌کند. در این بیت، مولوی می‌گوید ذات الهی چگونه در تصور ما انسان‌ها می‌گنجد تا بتوان مانند او را در تصور آورد؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۹۴). در این بیت نیز شاعر ضمن پرسشی تأکیدی بر ناتوانی فهم و ادراک مخلوقات در شناخت و تصور خداوند اشاره می‌کند.

«من چه گویم یک رگم هشیار نیست شرح آن یاری که او را یار نیست»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۳۳)

من درباره یار و محبوب که هیچ مثل و مانندی ندارد، چه بگویم وقتی کاملاً مست و بی خود از او هستم؟ کسی که مست باشد توان شرح و توضیح چیزی را ندارد (زمانی، ۱۳۷۲: ۹۵). مولوی در پاسخ خواهش حسام‌الدین برای بیان نکاتی از شمس حقیقت، از مستی خود سخن می‌گوید که توان او را در شرح محبوب بی‌مانند گرفته است. او از بیان پرسشی برای نشان دادن ناتوانی خویش بهره می‌برد تا پس از بیان مستی خود که علت نداشتن توانایی برای بیان وصف است، ضمن گرفتن تصدیق و پاسخ از مخاطب، ناتوانی خود را در وصف محبوب با تأکید و تأثیر بیشتری به آنها نشان دهد.

### ۵-۵ توجه و تمرکزدهی بر یک موضوع

گاه مولوی در مثنوی همانند یک معلم، در میان آموزش، برای ایجاد تمرکز و توجه دادن مخاطبان بر موضوع مدنظر خود، از بیان پرسش تأکیدی در ابیاتش استفاده می‌کند تا ضریب تأثیر کلام را در ذهن و رفتار مخاطب افزایش دهد.

«تا ز زهر و از شکر در نگذاری کی تو از گلزار وحدت بر بری»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۴۷)

در داستان پادشاه یهودی که نصرانیان را می‌کشت، مولوی از زبان وزیر و به شکل پرسش تأکیدی پیشروان مسیحیان را به این نکته توجه می‌دهد که تا از کثرت‌های این دنیا نگذرند، نمی‌توانند به دریای وحدت متصل شوند و به دنیای حقیقت دست یازند (زمانی، ۱۳۷۲: ۱۷۴)؛ بنابراین، پرسش این بیت، تأکیدی و برای ایجاد تمرکز و توجه بر لزوم گذشتن از کثرت‌های دنیا برای رسیدن به عالم وحدت و یکرنگی است که پرسشی بیان‌شدن آن برای جلب توجه و تأثیر مناسب‌تر است.

«خویش را رنجور سازی زار زار تا تورا بیرون کنند از اشتهار

که اشتهار خلق بند محکم است در ره، این از بند آهن کی کم است؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۸۶)

این بیت پرسشی که برای دریافت بهتر معنی، همراه با بیت قبل خود آمد، از پایان داستان «آمدن رسول روم تا امیرالمؤمنین عمر و دیدن او» است. معنی ابیات چنین است: خود را به رنجوری بزن تا از چشم ظاهرینان دنیا پرست بیفتی؛ زیرا توجه به این نکته مهم است که شهرت میان مردم مانند زنجیر محکم آهنی است که مانع راه سلوک و طی طریقت می‌شود (زمانی، ۱۳۷۲: ۴۲۷). مولوی در این بیت، ضمن استفاده از تشبیه بند شهرت به زنجیر آهنی برای تأکید و توجه دادن مخاطب بر بازداشتن او از شهرت‌طلبی، مصرع دوم را به صورت پرسشی بیان کرده است تا هم با پرسشی از مخاطب بر زشتی شهرت‌طلبی اقرار بگیرد و هم نکته تربیتی خود، یعنی دوری انسان‌ها از شهرت‌طلبی را خبری و امری نگوید تا ضمن ایجاد تأمل به دلیل پرسشی بودن، برانگیزاننده‌تر، لطیف‌تر و شیرین‌تر بر جان‌ها بنشیند.

«جر و مد و دخل و خرج این نفس از که باشد؟ جز ز جان پر هوس؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۵۱)

مولوی در پایان داستان مرتدشدن کاتب وحی، درباره اینکه آن کاتب تأثیر کار خود را در ثبت وحی، هم‌پای کسی می‌داند که وحی بر او نازل می‌شود، می‌گوید فکر می‌کنی بالا و پایین رفتن و دم و بازدم نفس ما از چه کسی به جز روح ماست که آن هم متصل به اراده خداست. (زمانی، ۱۳۷۲: ۸۵۷). اگر این نکته برای کسی گفته می‌شد که عملاً منکر اراده

خدا در نزول وحی نبود، می‌توانستیم تأکید بیت را از نوع یادآوری نیز گرفت. شاعر در این بیت و ابیات پیرامون آن، خواننده را به این نکته متوجه می‌کند که در انجام‌شدن هر کار، مجموعه عواملی مؤثرند؛ اما بعضی از عوامل تأثیر بیشتر و حتمی‌تری دارند و درست نیست که تنها کار خود را آن هم وقتی از نظر درجه ناچیز بوده است، مهم و مؤثر بداند. مولوی برای تأکید بر این مطلب و برانگیختن تأمل مخاطب، به جای اینکه بگوید: «جر و مد و دخل و خرج این نفس / زان جان است زان جان پرهوس» از پرسش تأکیدی بهره می‌برد.

### ۶-۵ کارکرد نمایاندن غفلت و نادانی

گاه غرض از پرسش در مثنوی معنوی به خاطر جهل فرد درباره یک موضوع و تلاش برای رسیدن به دانایی است و یا پرسیدن برای نمایاندن جهل خود یا دیگری درباره یک موضوع است و در پی یافتن پاسخ یک مجهول پرسشی مطرح نمی‌شود. پرسش‌های دسته اول همان پرسش‌هایی هستند که در این پژوهش با عنوان «پرسش برای کشف حقیقت» مطرح شدند؛ اما گاهی غرض اصلی پرسش نشان‌دادن ناآگاهی فردی است که از آن بی‌خبر است و با طرح پرسشی انگیزه بیشتر و بازدارندگی کمتری برای دریافتن نادانی ایجاد می‌شود.

«از چه ای کل با کلان آمیختی؟ تو مگر از شیشه روغن ریختی؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۳۵)

طوطی که به خاطر ریختن شیشه‌های روغن تنبیه شده بود، با دیدن فرد بی‌موازی او می‌پرسد که تو چرا بی‌موازی شده‌ای؟ نکند از شیشه روغن ریخته‌ای؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۱۲۲). طوطی از روی نادانی وضع آن قلندر را با اتفاقی مقایسه می‌کند که برای خودش افتاده بود و شاعر نیز به منظور نشان‌دادن نادانی طوطی و استفاده اشتباه او از قیاس این بیت را بیان می‌کند. در این پرسش، هم جهل نمایان می‌شود و هم در درجه بعدی حاضران آگاه می‌توانند فرد ناآگاه را مطلع کنند. چنین پرسش‌هایی علاوه بر اینکه یک لطیفه بلاغی هستند، با تأکید بر اینکه سخن گفتن و پرسش باعث رفع جهل می‌شود، به یافتن علم در یک موضوع کمک می‌کنند؛ اما در گام اول چنین پرسشی کوتاه‌پاسخ و هم‌گراست و اگر طوطی پاسخ بیشتر بخواهد، با عبارت «پس چرا...؟» به دنبال پاسخ خواهد بود.

«چند صورت آخر ای صورت پرست؟ جان بی معنیت از صورت نرست»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۶۶)

ای فرد ظاهر پرست! تا کی در ظاهر مسائل قرار است بمانی؟ ای تویی که جانت از باطن مسائل و عالم معنا به دور افتاده است، هنوز از ظاهر نتوانسته‌ای رها شوی؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۳۰۳). این پرسش، پرسشی انکاری و تأکیدی نیز هست و برای نشان‌دادن جهل فرد یا افرادی است که ظاهرین هستند؛ اگر مولوی گفته بود: «بگذر از صورت تو ای صورت پرست / گر ز صورت بگذری این بهتر است»؛ جمله مستقیم و امری بود و میزان ایجاد تأمل و برانگیخته‌شدن فرد برای گذر از ظاهر کمتر می‌شد.

«ای برادر چو ببینی قصر او؟ چون که در چشم دلت رسته‌ست مو»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۸۰)

وقتی فرستاده روم از مردم مدینه سراغ قصر عمر را گرفت، مردم گفتند که قصر ظاهری ندارد و قصر باطنی او را هم

تو نمی‌توانی ببینی؛ زیرا غفلت و جهالت و در ظاهر بودن مانعی در دید باطنی تو ایجاد کرده است (زمانی، ۱۳۷۲: ۳۹۳). نوعی از جهل هم غفلت و جهل درونی و باطنی است که به‌شیوه پرسشی به فرستاده روم متذکر شده‌اند تا تأثیر کلام را بر او بیشتر، و او را برای رستن از ناآگاهی مشتاق‌تر کنند.

### ۵-۷ کارکرد غفلت‌زداییانه

در قرآن کریم در آیات مختلفی از هشدار دادن به بندگان برای رفع غفلت استفاده می‌شود (بقره: ۶؛ انعام: ۱۹؛ اعراف: ۱۸۴ و...). مولوی نیز به پیروی از قرآن در مثنوی گاهی از بیان پرسشی هم‌گرا برای تلنگر به مخاطب و برانگیختن آگاهی درونی و واداشتن وی به رفتار صحیح و ایجاد حرکت و تغییر در اخلاق و منش استفاده می‌کند. هشدار و اعتراض به رفتار و اخلاق نامناسب اگر با زبان پرسش مطرح نشود، عتاب‌آمیز خواهد شد و تأثیر عملی هشدار را پایین می‌آورد. علاوه بر آن، ذهن مخاطب در بیان پرسشی هشدار، بیشتر درگیر یافتن پاسخ ذهنی و بازنگری و تغییر می‌شود.

«بند بگسل، باش آزاد ای پسر چو بند باشی بند سیم و بند زر؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۲۹)

ای سالک! قید و بند دنیا را از خود باز کن و رها شو. تا کی می‌خواهی گرفتار دنیا و بنده سیم و زر باشی؟ اینکه شیخ به سالکان و مریدان پسر خطاب می‌کرده، به‌خاطر ارتباط معنوی محکم میان آنها در مسیر رشد و تربیت است (زمانی، ۱۳۷۲: ۶۲). مولوی هشدار خود برای دوری از دنیا و ثروت را در مصراع اول به‌شکل امری و در مصراع دوم با ساخت پرسشی بیان می‌کند. جمله امری باعث توجه‌دهی و تغییر مسیر فرد می‌شود و پرسشی که در مصراع دوم آمده است، مخاطب را به تأمل در رفتار گذشته خود به قصد بازنگری وامی‌دارد و ذهن او را از این حالت خارج می‌کند که بخواهد فرمان کسی را اجرا کند و به تصمیمی درونی سوق می‌دهد که براساس یک بازنگری و مرور است. اگر بیت مولوی این بود: «بند بگسل، باش آزاد ای پسر/ هین نباشی بند سیم و بند زر»، مخاطب با چند جمله امری مواجه می‌شد و به گمان زیاد، به بازنگری درونی و تغییر ماندنی ترغیب نمی‌شد.

«پس سلیمان گفت ای هدهد رواست؟ کز تو در اول قدح این دُرد خاست؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۷۴)

در مجلس حضرت سلیمان با پرندگان، سلیمان با شنیدن حرف‌های سعایت‌آمیز زاغ، به هدهد گفت: آیا رواست همین اول کار دروغ‌بگویی و ناراستی و ناخالصی پیشه کنی؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۳۵۲). در این باره، هدهد عملکردی دارد که به دلیل بدگویی دشمنان و یا بی‌اطلاعی مافوق — که می‌تواند معلم و یا والدین و... نیز باشد — اعتراض و هشدار مافوق، به شکل پرسشی شامل حال او شده است و به او لزوم غافل‌نبودن در رفتار تذکر داده می‌شود. این نوع عتاب اعتراضی از سمت مافوق گاه می‌تواند به‌حق و براساس اشتباه فرد باشد. این نوع پرسش‌ها اگرچه اعتراضی و هم‌گراست است، مطرح‌کننده پرسش به دنبال گرفتن پاسخ، پرسش خود را مطرح می‌کند. این فرصت‌دهی به مخاطب و دوری از قضاوت سبب رشد فردی و اجتماعی مخاطبان نیز خواهد شد. همچنین می‌تواند به رشد فرد نیز کمک کند.

«ورنه ای منکر چنین دست تـــــــهی در در آن دوست چـــــــون پا می‌نهی؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۴۶)

اگر چیزی نداری که برای هدیه به میزبان خودت تقدم کنی، چه طور می‌خواهی به در خانه دوست بروی؟ آگاه باش و غافل نباش! اگر دست تو از طاعات و عبادات خالی است، چگونه به آستان حضرت خداوندی خواهی رفت؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۸۲۰). این پرسش اعتراضی و هشدارِ کوتاه‌پاسخ، جنبه انکاری و تأکیدی دارد و برای ایجاد تأمل و بازسازی و تجدیدنظر بر رفتار و اعمال مطرح شده است.

«حلقه کوران به چه کار اندرید؟ دیدبان را در میان آورید»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۰۷)

در میانه داستان پیر چنگی هنگامی که عمر در خوابی بی‌وقت در ندایی که مشخص نیست از کجاست و دلیلش چیست، می‌شنود که او را به دست‌گیری از پیر چنگی فرامی‌خوانند، از داستان بیرون می‌آید و برای توضیح جایگاه ندای غیبی بر مسائل استدلالی توضیح و حکایت‌گویی را آغاز می‌کند. سپس با نهدی می‌گوید: ای خیل کوران غافل و سرگشته معرفت، به چه کار مشغول هستید؟ فرد بینایی را بیاورید تا راه را نشانمان دهد و شما را به سرمنزل مقصود برساند (زمانی، ۱۳۷۲: ۵۶۷). هشدار مولوی به مخاطب (به چه کار مشغولید؟) برای این است که غبار غفلت را از دیدگان بزدايد و آدمی از بند ظواهر و حواس بیرونی و استدلال بیرون آید تا بتواند حقایق را ببیند. او مانند معلمی دلسوز نگران دانش‌آموز خود است و می‌داند که با بیت پرسشی بهتر می‌تواند او را برانگیزاند.

### ۸-۵ کارکرد بیان پشیمانی و تلاش برای جبران

بعضی از پرسش‌هایی که مولوی در مثنوی به کار برده است، برای نشان‌دادن پشیمانی قهرمان داستان‌ها از فکر و نیت و یا کرده خویش هستند. این پرسش‌ها بیشتر برای برانگیزاندگی درونی و پشیمان‌سازی برای جبران اشتباه به کار می‌روند تا اینکه در مطرح‌شدنشان ارائه پاسخ صرف هدف پرسشگر باشد و به دلیل داشتن اغراض ثانویه در طرحشان، مانند بسیاری از پرسش‌های هم‌گرا علاوه بر جنبه اخلاقی و عبرت‌آموزی و تأثیر‌گذاری تربیتی، ادبی نیز هستند؛ اما در اینجا جنبه تربیتی آنها ملاک توجه است.

«این چرا کردم؟ چرا دادم پیام؟ سوختم بی‌چاره را زین گفتم خام»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۸۷)

«من پشیمان گشتم این گفتن چه بود؟ لیک چون گفتم پشیمانی چه سود؟»

(همان: ۹۰)

ای کاش حرف طوطی هندی را به طوطی خودم نمی‌رساندم. چرا این کار را کردم و جان این طوطی را با کلام نسنجیده‌ام گرفتم؟ این پرسش برای تذکر به مراقبت زبانی نیز به کار رفته است (زمانی، ۱۳۷۲: ۴۴۰). من از دادن پیغام تو به طوطیان هندی پشیمان شدم؛ ولی پس از اینکه حرف را زده بودم، پشیمانی چه سودی داشت؟ (همان: ۴۵۵). بازرگان این پرسش‌ها را برای پشیمانی، سرزنش و تذکر نسبت به گفته و کرده خویش مطرح کرده است. هدف پرسش‌ها، دریافت پاسخ از خود یا مخاطب نیست؛ بلکه جنبه تذکر و برانگیختگی درونی و مراقبت بیشتر از زبان خویش را دارد که به دلیل داستانی بودن، پرسشی مطرح‌شدن و اینکه قهرمان داستان، خویش‌تن را مخاطب قرار داده و امری و نصیحت‌گونه نیست، از تأثیر‌گذاری بیشتری برخوردار است.

«گفت خصم جان جان چون آمدم؟ بر سر جان من لگدها چون زدم؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۱۹)

مرد اعرابی که با شنیدن حرف‌های زن از جدل کردن و راندن همسر عزیزش از خود پشیمان شده بود، با خود گفت که من چرا دشمن کسی شدم که جان جانم است و برایم بسیار عزیز است؟ و چرا بر سر او با کلمات تند خود، لگدها زدم؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۶۳۸). در این بیت نیز مولوی ترتیب‌دادن یک حدیث نفس پرشی را برای نشان‌دادن پشیمانی مطرح می‌کند تا به‌خاطر پرشی و غیرمستقیم بودن، تأثیر کلام را بالا ببرد.

### ۹-۵ خواهش از خداوند

بیشتر اوقات در مناجات‌ها و راز و نیاز با خداوند، از فعل امری استفاده می‌شود؛ اما بعضی وقت‌ها ضمن ابراز تواضع در محضر خداوند، افراد خواسته‌خویش را پرشی مطرح می‌کنند که به‌دلیل غیرمستقیم بودن، امری نبودن و رعایت ادب حضور در برابر مولا، بر متانت کلام افزوده می‌شود؛ برای همین در چنین بیانی احتمال گرفتن پاسخ مثبت و اجابت درخواست نیز بالا می‌برد.

«گر فراق بنده از بند بندگی است چون تو با بد بد کنی پس فرق چیست؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۸۶)

خداوند! اگر من بدر جایگاه بنده تو در بندگی رفتار بدی کردم و تو هم بخواهی به‌عوض رفتار بد من، با من بد برخورد کنی، فرق تو که خدایی با من بنده در چیست؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۴۳۴). مولوی با بیان این مسئله که بد کرده است، اما انتظار دارد خدا بنده‌نوازی کند و با او خوب رفتار کند و او را در لطف خود قرار دهد، به‌شکل پرشی به خداوند خواهش خود برای بخشایش را مطرح می‌کند. این بیان مؤکد و تأثیرگذار به‌دلیل آمرانه‌نبودن و رعایت شأن مخاطب به اجابت نزدیک‌تر است و مولوی ضمن مطرح کردن آن می‌کوشد تا ادب سؤال از خداوند را نیز به مخاطب بیاموزد.

«هر دو گفتند ای خدا فرمان تراست بی‌امان تو امانی خود کجاست؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۵۴)

هاروت و ماروت به پروردگار گفتند که امر، امر توست و اگر تو به ما امان ندهی کجا و چه کسی به ما امان خواهد داد؟ (زمانی، ۱۳۷۲: ۸۷۶). باز پرشی تأکیدی آمده است که نشان می‌دهد گوینده ضمن اقرار به بزرگی پروردگار و امان‌دادن او، به‌شکلی مؤدبانه و غیرمستقیم و با بیانی پرشی از وی برای آینده خود نیز امان می‌خواهد.

«دست ما چون پای ما را می‌خورد بی‌امان تو کسی جان چوون برد؟»

(مولوی، ۱۳۸۹: ۱۷۱)

دست ما با اعمال ناشایستی که انجام می‌دهد، سبب می‌شود تمام اعمال خوبی که علت آن با ماست، از بین برود و در چنین موضعی خداوند اگر تو به ما امان ندهی و حافظ ما نباشی، بی‌گمان در ورطه گمراهی و شیطانی می‌افتیم (زمانی، ۱۳۷۲: ۹۸۶). در این بیت، ناتوانی بنده و دستگیری خداوند به‌شکل پرشی و طلبی غیرمستقیم از خداوند بیان شده است که پرشی بیان‌شدن آن باعث تأکید بیشتر بر ناتوانی و تأثیر بیشتر بر مخاطب (خداوند) برای اجابت خواسته و امان‌دهی او می‌شود.

## ۶- نتیجه‌گیری

بسیاری از عارفان معتقد به صحبت و خردورزی و قیل و قال نیستند و به پرسش نیز — که از خردورزی و قیل و قال حاصل می‌شود - توجهی ندارند؛ اما مولوی از جمله عارفانی است که به مسئله خردورزی و عقل در مراتب گوناگون توجه دارد و برای هر کدام از مراتب عقل جایگاهی قائل است. وی عقل کلی را عقل جزوی و نور نور می‌داند و عقل جزوی را اگر در مسیر رسیدن به غایت آدمی وسیله اصلی باشد، با توجه به ویژگی دنیاخواهی، منفعت‌اندیشی و معاش‌گرایی آن گمراه‌کننده می‌شمارد. مولوی همچنین به تربیت مریدان و رعایت مقتضای حال مخاطبان در آثار خویش توجه بسیاری نشان داده و برای بعضی از مخاطبان خود در مراحل از استدلال و عقل جزوی و فلسفی نیز بهره برده است. از نشانه‌هایی که بیانگر توجه مولوی به مخاطب و تأثیرپذیری کلام بر وی است، مطرح کردن پرسش‌های بسیار زیاد در جای‌جای آثار خود به‌ویژه در مثنوی است. در میان دفاتر شش‌گانه مثنوی، به دفتر اول — با توجه به تقدم در سرایش و وجود موضوعات بکر در آن - توجه شده است.

در این پژوهش که به شیوه کتابخانه‌ای و روش تحلیل محتوای کیفی داده‌ها انجام شده است، پس از مطالعه دفتر اول مثنوی و جداسازی ابیات پرسشی آن و حذف ابیاتی که پرسش آنها غیر تربیتی است، به استخراج ابیات دارای پرسش همگرا پرداخته شد؛ بنابراین در ابتدا ابیات پرسشی تربیتی در سه دسته پرسش همگرا، پرسش تبیینی و پرسش واگرا جای گرفت. سپس با حذف ابیات واگرا و تبیینی، به دسته‌بندی و تحلیل محتوایی ابیات دارای پرسش همگرا در سه مرحله (۱) تحلیل ابتدایی، (۲) استخراج از مواد و داده‌ها، (۳) تبیین نتایج به دست آمده و تفسیر آن، پرداخته شد.

از میان ۴۷۶ بیت پرسشی تربیتی به کاررفته در دفتر اول مثنوی، ۲۸۴ بیت همگرا یا کوتاه پاسخ وجود دارد که نشان از توجه مولوی به این نوع پرسش‌هاست. در دسته‌بندی ابیات هم‌گرا در کارکردهای مختلف، اصل مهم، برانگیزاننده بودن درونی و رفتاری پرسش انتخاب‌شده از متن دفتر اول مثنوی بوده است. بر همین اساس، کارکردهای یادآوری و مرور، پذیرش ناتوانی، توجه و تمرکزدهی بر یک موضوع، غفلت‌زدایانه، خواهش از خدا، نمایاندن غفلت و ندانی، بیان پشیمانی و تلاش برای جبران از پرسش‌های تربیتی همگرا استخراج شده‌اند و در جلد شماره یک برای هر کدام به شکل هدفمند، سه یا چهار نمونه از ابیات پرسشی بیان شده است. مدرسان می‌توانند برای برانگیزانندگی، خلاقیت و رشد فکری و منطقی دانش‌آموزان و دانشجویان در امر تربیت، از پرسش در کارکردهایی استفاده کنند که از مثنوی مولوی استخراج شد. به مربیان و معلمان گرامی توصیه می‌شود برای این منظور، مباحث درسی را ساده و داستانی بیان کنند تا موجب ایجاد پرسش‌های ذهنی و درگیری فکری در دانش‌آموزان شود. همچنین مربیان برای سهولت در این زمینه می‌توانند از کتاب‌های داستانی استفاده کنند که حکایات آثاری مانند مثنوی را به زبان کودکان بیان کرده‌اند و بحث و تمرین دارند.

## منابع

قرآن کریم.

آقاحسینی، حسین و همکاران (۱۳۹۰)، «اهمیت پرسش در متون عرفانی»، فصلنامه علمی پژوهشی کاوشنامه، سال ۱۲، شماره ۲۲، ۱۳۱-۱۶۰.

ابراهیمی، نامدار؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). «از پرسش‌های متخیلانه تا پاسخ‌های خلاقانه»، مجله علمی پژوهشی پژوهشنامه تعلیم و تربیت، سال ۴، شماره ۲، ۲۹-۵۰.



اوور هولسر، جیمز (۱۳۹۵). راه و رسم پرسشگری سقراطی در روان‌درمانی، ترجمه آرزو حسینی، تهران: ابن‌سینا.  
باردن، لورنس (۱۳۷۴/۱۹۹۶). تحلیل محتوا، ترجمه دکتر محمد یمنی‌دوزی سرخابی و دکتر ملیحه آشتیانی، تهران: شهید بهشتی.

باقری، خسرو (۱۳۹۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول، تهران: انتشارات مدرسه.  
برقی مقدم، جعفر و همکاران (۱۳۸۸). «ارتباط سبک‌های هویت با عوامل برانگیزاننده و احساس موفقیت»، مجله فراسوی مدیریت، سال سوم، شماره ۱۱، ۱۳۵-۱۵۵.

حاجیان، بهناز (۱۳۹۱). نقش تربیتی پرسش‌های قرآنی در تغییر فرهنگ جاهلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم.

حجتی‌زاده، راضیه (۱۳۹۴). «پرسش از پرسش‌گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان ناصر خسرو»، دوفصلنامه زبان و ادبیات فارسی، سال ۲۳، شماره ۷۹، ۱۱۳-۱۳۹.

حدیدی، خلیل؛ موسی‌زاده، محمدعلی (۱۳۸۷). «سودای سبب‌سوزی (تأملی بر فلسفه‌ستیزی مولانا در مثنوی با تکیه بر برخی اصطلاحات فلسفی)»، مجله علمی پژوهشی زبان و ادبیات فارسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، شماره ۲۰۴، ۱۹-۴۶.

رنجبرتیلکی، زهرا (۱۳۸۹). کارکردهای تربیتی پرسش در قرآن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه‌های آموزش عالی غیردولتی-غیرانتفاعی، دانشکده اصول‌الدین.

زمانی، کریم (۱۳۷۲). شرح جامع مثنوی معنوی، دفتر اول، تهران: اطلاعات.  
سجادیه، نرگس و همکاران (۱۳۹۶). «رویکرد تربیتی به کارکردهای پرسشگری از منظر قرآن کریم»، دوفصلنامه علمی پژوهشی کتاب‌قیم، سال هفتم، شماره ۱۶، ۶۹-۹۰.

شجری، رضا (۱۳۸۶). «ستایش و نکوهش عقل در مثنوی»، نشریه علمی پژوهشی پژوهش‌های ادبی، شماره ۱۷، ۸۷-۱۰۶.  
شکیبایی، زهره و همکاران (۱۳۸۹). «تأثیر داستان‌های مثنوی مولانا بر مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان»، فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره دو، ۱۱۷-۱۳۴.

صادقی، جواد (۱۳۹۴). پرسشگری در قرآن و عهد جدید، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم.  
عبدالله‌پور، رؤیا (۱۳۹۸). «تأثیر فلسفه‌ورزی بر پرسشگری دانش‌آموزان و تبیین آن از منظر قرآن»، مجله فلسفه و کودک، شماره ۲۰، ۴۳-۴۸.

فصیح، نگار (۱۳۹۳). ماهیت پرسش‌گری در قرآن کریم و ویژگی‌های آموزشی آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

فلیک، یو (۱۳۸۲/۱۹۹۸). درآمدی بر پژوهش‌های کیفی در علوم انسانی، ترجمه عبدالرسول جمشیدیان و همکاران، قم: سما قلم.

فولادی، محمد؛ یوسفی، محمدرضا (۱۳۸۳). «جایگاه عقل و مراتب آن در مثنوی مولوی»، مجله علمی ترویجی پژوهش‌های فلسفی و کلامی دانشگاه قم، سال ششم، شماره ۲ و ۳، ۸۱-۱۱۱.

فیضی شلمانی، محسن (۱۳۸۰). پرسش و پرسشگری در قرآن کریم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

کزازی، میر جلال‌الدین (۱۳۸۰). معانی (زریباشناسی سخن پارسی ۲)، تهران: چاپ پنجم.

محبتی، مهدی (۱۳۸۶ / ۸۷). فراتر از معنای متن — نگره‌ای تازه در تحلیل رابطه صورت و معنا در دیدگاه ادبی مولانا، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، سال هفدهم و هجدهم، شماره ۶۸ و ۶۹، ۱۸۱-۲۰۵.

مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۹۲). *فیه ما فیه*، به تصحیح و حاشیه بدیع الزمان فروزانفر، تهران: دانشگاه تهران.

مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۸۹). *مثنوی معنوی براساس تصحیح نیکلسون*، قم: کمال الملک.

نصراصفهانی، محمدرضا (۱۳۷۵). *فرزاتگی و شیدایی (بررسی تحلیلی عقل و عشق در آثار مولانا)*، اصفهان: هشت بهشت.

## References

- Abdullahpour, R. (2018). The effect of philosophizing on students' questioning and its explanation from the perspective of the Qur'an. *Journal of Philosophy and Children*, 20, 43-48 [In Persian].
- Aghahosseini, H., Barati, M., & Jamali, F. (2018). The importance of questions in mystical texts. *Kavoshnameh Scientific Research Quarterly Journal*, 12(22), 131-160. Doi: 10.29252/kavosh.2011.2532 [In Persian].
- Barden, L. (1996). *Content analysis*. Translated by Mohammad Yemoni Dozi Sorkhabi and Maliha Ashtiani. Tehran: Shahid Beheshti Publication [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2012). *Looking again at Islamic education*. Tehran: Madreseh Publication [In Persian].
- Barghi Moghadam, J., Moshref, B., Mozafari, A., & Garousi, T. (2008). The relationship between identity styles and motivational factors and the feeling of success. *Beyond Management Journal*, 3(11), 135-155 [In Persian].
- Ebrahimi, N., & Mehrmohammadi, M. (2013). From imaginative questions to creative answers. *Scientific Research Journal of Education Research*, 4(2), 29-50 [In Persian].
- Fasih, N. (2013). *The nature of questioning in the Holy Quran and its educational features*. MA Thesis. Al-Zahra University [In Persian].
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative studies in the humanities*. Translated by Abdul Rasool Jamshidian. Qom: Sama Qalam Publication [In Persian].
- Fuladi, M., & Yousefi, M. (2004). The position of intellect and its levels in Maulavi's Masnavi. *Journal of Philosophical and Theological Studies*, 6(2-3), 81-111 [In Persian].
- Faizi Shalmani, M. (2008). *Questions and questioning in the Holy Quran*. MA Thesis. Tarbiat Modares University [In Persian].
- Hajian, B. (2012). *The Educational Role of Quranic Questions in Changing Jahili Culture*. MA Thesis. University of Sciences and Education of the Holy Quran [In Persian].
- Hojjatizadeh, R. (2014). Questions about question types and the function of questions in Nasser Khosrow's court. *Persian Language and Literature*, 23(79), 113-139 [In Persian].
- Hadidi, K., & Mosizadeh, M. A. (2007). Sudai Sebsouzi (a reflection on the anti-philosophy of Rumi in Masnavi based on some philosophical terms). *Scientific Research Journal of Persian Language and Literature (University of Tabriz)*, 204, 19-46 [In Persian].
- Kazazi, M. (2010). *Ma'ani (Esthetics of Parsi Speech 2)*. Fifth Edition. Tehran: Markaz Publication [In Persian].
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. In *Forum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative social research* (Vol. 7, No. 1, pp. 1-30). Institut fur Klinische Sychologie and Gemeindesychologie.
- Mohabati, M. (2008). Beyond the meaning of the text new perspectives in the analysis of the relationship between form and meaning in Rumi's literary perspective. *Al-Zahra University*

- Humanities Research Quarterly*, 18(69), 181-205 [In Persian].
- Molavi, J. (n.d). *Fihe Ma Fih*. Tehran: University of Tehran Press [In Persian].
- Molavi, J. (2009). *Masnavi Ma'ani*. Qom: Kamal al-Mulk Publication [In Persian].
- Nasr Isfhani, M. (1996). *Wisdom and mania (an analytical study of reason and love in Rumi's works)*. Isfahan: Hasht Behesht Publication [In Persian].
- Nowrozi, R. (2014). Sufi educational purposes from Suhrewardi's perspective. *Journal of Education and Practice*, 5(34), 174-183 [In Persian].
- Overholser, J. (2016). *The way and method of Socratic questioning in psychotherapy*. Translated by Arzoo Hosseini. Tehran: Ibn Sina Publication [In Persian].
- Ranjabr Tilki, Z. (2009). *Educational functions of questioning in the Quran*. MA Thesis. Non-governmental Non-profit Higher Education Institutions [In Persian].
- Sajjadih, N., Dialameh, N., & Tousian, S. (2016). An educational approach to the functions of questioning from the perspective of the Qur'an. *Bi-quarterly Scientific Research Journal of Qayyim*, 7(16), 69-90 <https://www.sid.ir/paper/201558/fa> [In Persian].
- Shajari, R. (2016). Praise and criticism of wisdom in Masnavi. *Scientific Research Journal of Literary Research*, 17, 87-106 [In Persian].
- Shakibaei, Z., Goleiji, Y., & Khalatbari, J. (2009). The effect of Rumi's Masnavi stories on the philosophical questioning skills of teenagers. *Educational Management Research Quarterly*, 2(2), 117-134 [In Persian].
- Sadeghi, J. (2014). *Questioning in the Quran and the New Testament*. MA Thesis. University of Sciences and Education of the Holy Quran [In Persian].
- The Holy Quran*
- Zamani, K. (1993). *The comprehensive commentary on the first book of Masnavi Manavi*. First Edition. Tehran: Ettelaat Publication [In Persian].