

آموزش تاریخ

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره چهاردهم، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۱



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

- ۲ فضیلت تاریخ دانی / دکتر عبدالرسول خیراندیش
- ۳ در جست و جوی طرحی نو برای کتابهای تاریخ / حشمت الله سلیمی
- ۱۲ کمبوجیه و چگونگی فتح مصر / رضا موسوی
- ۲۲ سی نکته برای تدریس موفق معلم تاریخ / سکینه سلیقه دار
- ۲۴ منابع مالی حکومت معاویه بن ابی سفیان / علیرضا غفاریان
- ۲۹ آموزش و پرورش ایران از قرن اول تا تأسیس دارالفنون / مهرداد نوری مجیری
- ۳۶ ساز و کار محرک تاریخ چیست؟ / شهناز مسلمی
- ۴۲ سرزمینی به قیمت ۷/۵ میلیون روپیه / فاطمه سادات کریم آبادی
- ۴۹ بررسی مصادیق نظم و بی نظمی بر اساس نظریات «نظم اجتماعی» در کتاب تاریخ و صاف / زهره تمیم داری، زینب اسلامی
- ۵۶ موزه شهدا، گنجینه عرفان، مظلومیت / محمدصادق دهنادی
- ۶۰ فایده تاریخ و چگونگی تدریس آن / مریم احمدیان اسدآبادی
- ۶۳ تاریخ و شهادتی دیگر / نرجس نصرآبادی
- ۶۴ یادی از استاد محمدحسن گنجی، پدر جغرافیای نوین ایران / مرزده زحمتکشان

مدیر مسئول: محمدناصری
سر دبیر: دکتر عبدالرسول خیراندیش
مدیر داخلی: مسعود جوادیان
هیئت تحریریه: دکتر عطاءالله حسنی
دکتر عبدالرسول خیراندیش
دکتر نصرالله صالحی
دکتر منصور صفت گل
دکتر جواد عباسی
دکتر حسین مفتخری
دکتر طوبی فاضلی پور
دکتر عباس پرتوی مقدم
مسعود جوادیان
ویراستار: کبری محمودی
طراح گرافیک: مهسا قباپی

نشانی مجله:

تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۵۱۱۰ و ۷۷۳۳۶۶۵۶

نمابر: ۱۴۷۸-۸۸۳۰

تلفن مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱

داخلی: ۲۵۰

پیام گیر نشریات رشد:

۸۸۳۰۱۴۸۲-۸۸۸۳۹۲۳۲

مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۳

امور مشترکین: ۱۱۴

پیام نگار: tarikh@roshdmag.ir

وبگاه: www.roshmag.ir

چاپ: شرکت افست (سهام عام)

شمارگان: ۷۰۰۰ نسخه

روی جلد: مسجد جامع بزرگ عکس: مهسا قباپی



فضیلت تاریخ دانی

دکتر عبدالرسول خیراندیش

منزلت تاریخ در میان دیگر علوم همواره مورد توجه اهل نظر بوده است. آگوست کنت، متفکر فرانسوی، تاریخ را علمی مرکب و دارای مرتبه‌ای بالا در میان علوم می‌دانست. شوپنهاور به سبب وجود طبقه‌بندی تریبی (زمانی)، آن را دانشی عالی می‌خواند. مسعودی، مورخ مسلمان، تاریخ را موجب آگاهی و احاطه (التنبیه و الاشراف) خواندگانش تلقی می‌کرد و شرف‌الدین علی یزدی آن را دانشی شریف می‌نامید. به همین نحو اگر به آرای متفکران مراجعه شود، تأکید فراوان آنان بر منزلت و فضیلت تاریخ دانی و تاریخ خوانی را بسیار می‌توان مشاهده کرد.

گذشتگان ما نیز اطلاع از تاریخ را از لوازم تربیت و فرهنگ‌پذیری و در همان حال، از مقدمات و اسباب بزرگی و کسب سروری می‌دانستند. همچنین اطلاع از تاریخ را فضیلتی می‌دانستند که در بهره‌مندی از آن، تربیت و رفعت درجات حاصل می‌شود. این همه را نمی‌توان از گذشته‌پرستی یک جامعه سنت‌گرا دانست. زیرا در جوامع مدرن نیز به همین نحو بر اهمیت فراوان دانش تاریخ در شکل‌گیری فرهنگ، دارا شدن تربیت و اجتماعی شدن افراد جامعه تأکید کرده‌اند. بدین دلیل، معلمی تاریخ مسئولیت و موقعیت ارزشمندی است. دانش آموزی هم که تاریخ را فرامی‌گیرد، به نوبه و درجه خود دارای ارزشمندی به‌شمار می‌آید. زیرا دانش تاریخ حاصل اخبار انسان‌های بزرگ، تأکید بر فضیلت‌ها و نکوهش بی‌دانشی و فرومایگی، علل عظمت و زوال ملت‌ها و تمدن‌ها، دلایل شکست‌ها و پیروزی‌ها، رمز پیشرفت و عقب‌ماندگی جامعه‌ها و به‌طور کلی، مباحثی است که به‌طور کلان به جامعه و انسان از ورای امور مادی و ملموس و گذرا می‌نگرد.

این همه نشان می‌دهد که در فراهم آوردن محتوای هر برنامه آموزشی تاریخ و سپس ارزیابی دستاوردهای آن، لازم است این معیار را در نظر گرفت که آیا به‌سوی تکریم فضائل رفته است؟ آیا شوق بزرگ‌منشی و بلندهمتی را در فراگیرندگان برانگیخته است؟ آیا احساس غرور، عزت‌نفس و خودباوری را موجب شده است؟... اگر چنین باشد می‌توان امیدوار بود که نه تنها مدرسان و محققانی برای درس تاریخ تربیت کرده‌ایم، بلکه در امور علمی، صنعتی، اقتصادی، مدیریتی و نظایر آن‌ها نیز انسان‌هایی شایسته و موفق را آماده خدمت به جامعه ساخته‌ایم.

در روزی نهایت سعود آنرا برافراشت و مجلس را با انواع تجملات باراستند و بول کوزان از ایندیده داشته مبارکی و طالع سعید بر تخت بنیاد
رسندگان مکناری نشن و حوائج و تمنا دکان دارا که حاضر بودند و تمام ارکان دولت و اعیان حضرت و بول و درج‌کام اطراف کاجع کشته ناریت
رسولین بندید رسانیدند و اندر



اشاره

کتاب‌های درسی تاریخ همواره یکی از دغدغه‌های معلمان، دانش‌آموزان و کارشناسان عرصهٔ تعلیم و تربیت بوده است. با وجود تغییرات کیفی که در سال‌های اخیر در محتوا و ساختار کتاب‌ها ایجاد شده است، هنوز تا رسیدن به وضعیت کاملاً مطلوب فاصله وجود دارد. برای بررسی وضعیت بایسته و شایسته کتاب‌های درسی تاریخ، در هشتم خردادماه ۹۱ با حضور تعدادی از دبیران تاریخ در گروه تاریخ دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی برگزار شد. در این میزگرد دکتر **طوبی فاضلی پور**، **کبری برزگر نفری**، **فریده حشمتی**، و **سیدحسین رضوی خراسانی** و **سعید صمدی پور** شرکت داشتند.

میزگردی با حضور چند تن از صاحب‌نظران آموزش تاریخ

در جست‌وجوی طرحی نو برای کتاب‌های تاریخ

حشمت‌الله سلیمی

هستند. در ابتدا از سرکار خانم دکتر فاضلی پور به‌عنوان پیش‌کسوت در امر آموزش تاریخ و تألیف کتاب‌های درسی خواهش می‌کنم که بحث را شروع کنند. **فاضلی پور:** قرار بر این است که در مورد وضعیت مطلوب صحبت کنیم، نه آنچه موجود است. البته من در مجلهٔ رشد تاریخ‌نقدهایی را خوانده‌ام که به ضعف‌ها و قوت‌های کتاب‌ها اشاره کرده‌اند؛ اما نکته‌ای همیشه توجه‌ام را جلب کرده و در سال‌های تدریسم کوشیده‌ام آن را رعایت کنم؛ هرچند که در کتاب نبوده است. من فکر می‌کنم اگر برنامهٔ درسی براساس روش جاری آموزش در سطح جهانی تهیه شود، بهتر است. می‌دانید که رویکرد شناختی آموزش خیلی مورد توجه است. در رویکرد شناختی، سعی بر این است که توانایی دانش‌آموزان را افزایش دهیم. برای ارتقاء و توسعهٔ توانایی فراگیران باید مواردی که در

از این تغییرات از نظرات کارشناسان، صاحب‌نظران و معلمان محترم دربارهٔ وضعیت مطلوب کتاب‌های درسی استفاده کنیم. وضعیت فعلی کتاب‌های درسی تاریخ بیشتر مبتنی بر تاریخ سیاسی است. ما می‌خواهیم ببینیم اگر قرار باشد تغییری در کتاب‌های درسی ایجاد شود، چگونه باید باشد. آیا باید همین روند را پی بگیریم یا بحث بینابینی داشته باشیم؟ در این بازنگری احتمالی کتاب‌های درسی، تا چه میزان به تاریخ سیاسی و تا چه میزان به مباحث فرهنگی باید توجه شود؟ آیا این مطالب جدا از هم باید بحث شوند؟ جایگاه تاریخ ایران کجای بحث باید باشد و جایگاه تاریخ جهان کجاست؟ میزان محتوایی که به تاریخ و تمدن اسلام و ایران اختصاص داده شود، تا چه حد باید باشد؟ مباحث فرهنگ و تمدن کاملاً مجزا از مباحث سیاسی یا توأم با آنها باشند؟ در محتوای کتاب‌های درسی، چگونه به میزان درک و فهم دانش‌آموزان توجه شود؟ مباحث اساسی همین‌ها

سلیمی: می‌خواهیم دربارهٔ مطالبی

که برای معلمان شایسته تدریس و برای مخاطبان شایستهٔ آموختن است، صحبت کنیم. همکاران محترم اطلاع دارند که نظام آموزشی ما و از جمله درس تاریخ، تغییر و تحولات زیادی داشته و دوره‌های متفاوتی را طی کرده تا به وضعیت فعلی رسیده است. بعد از پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی نیز به خاطر مقتضیات انقلاب و با توجه به شرایط سیاسی، اجتماعی حاکم بر مملکت و ورود به دورهٔ جدیدی از حاکمیت سیاسی، تغییراتی در کتاب‌های درسی ایجاد شد. این تغییرات در چند دوره اتفاق افتاد و در هر دوره همواره دانش‌آموزان، کارشناسان تاریخ و معلمان، ایرادها و انتقاداتی به کتاب‌های درسی داشتند و هیچ کتاب تاریخی از ایراد و اشکال مبرا نبود. در مورد وضعیت کتاب‌های درسی تاریخ می‌توان گفت که وضعیت نسبتاً مطلوب است. منتها چون احتمال تغییر در کتاب‌ها وجود دارد، لازم دانستیم قبل

کتاب‌ها مطرح می‌شود قابل لمس باشد و عینیت یابد تا دانش‌آموز بتواند با آن ارتباط برقرار کند. برای رسیدن به چنین هدفی باید کتاب‌هایمان را از بحث صرف در عرصه‌ای خاص بیوریم. از قرار دادن تصویری کوچک از یک فرد و زندگی او پرهیز کنیم. در ابتدای کتاب‌های درسی در قسمت سخنی با معلم و سخنی با دانش‌آموز، هدف از بیان مطالب و رویدادهای تاریخی در کتاب آمده است. ولی این چشم‌انداز در سیر نگارش کتاب‌ها اصلاً دیده نمی‌شود. دانش‌آموز بعد از چند صفحه ارتباطش با توصیه‌های مؤلفان قطع می‌شود و فکر می‌کند دارد شرح حال گذشتگان و زندگی نامه کسانی را می‌خواند که اصلاً

بزرگر: اگر کتاب‌های فعلی را آسیب‌شناسی نکنیم، متوجه نخواهیم شد کتاب از لحاظ محتوا، روش و ارائه مطالب چه ایرادهایی دارد و مطالب چگونه باید کنار هم گذاشته شوند

با آن‌ها رابطه‌ای ندارد و نمی‌تواند پیوند برقرار کند و به همین دلیل دل‌زده می‌شود. با این شیوه تألیف، بدون تعمد، دانش‌آموز را به سمت و سوی محفوظات می‌بریم. سؤال این است که آیا مطالعه مجموعه‌ای از حوادث خشک و غیرملموس بهتر است، یا بیان رویدادهایی که دانش‌آموز در لایه لایه آن‌ها حضور خود را حس کند؟

من فکر می‌کنم تاریخ باید با زندگی امروز کاملاً پیوند بخورد، یعنی، به جای اینکه از زمان گذشته به زمان حال بیایم، بد نیست که از حال به گذشته برویم. چه اشکالی دارد که اصلاً روش نگارش کتاب عوض شود؟ چه اشکالی دارد که ما برای بیان اقدامات یا خائن بودن یک فرد یا

بیان یک رویداد، موضوع را با نامه‌ای تاریخی آغاز کنیم؟ روحیات یک فرد، قلم او، کلمات و واژگان متداول عصر او، طریقه نامه‌نگاری و خیلی چیزهای دیگر را می‌توان از یک نامه تاریخی به دست آورد. می‌توانیم از درون یک نامه به تاریخ نگاه کنیم، از دریچه چشم یک تصویر به تاریخ بنگریم. وقتی دانش‌آموز مطلبی را می‌خواند، به شیوه‌های متفاوتی آن را یاد می‌گیرد. آنچه را شما می‌گویید در ذهنش به تصویر تبدیل می‌کند؛ پردازش می‌کند و به خاطر می‌سپارد. چه اشکالی دارد که در این پردازش ما جایگاه اصلی تاریخ را به او نشان بدهیم؟ مگر ما نمی‌گوییم تاریخ سنگر و سپر هویت است؟ خب با اوصافی که ما در کتاب‌ها می‌کنیم، کجا دانش‌آموز هویتش را تشخیص می‌دهد و کجا تاریخ را حافظ بقای جامعه می‌داند و ضرورتش را برای مطالعه می‌فهمد؟ این اتفاق نمی‌افتد، مگر این که تاریخ برای او کاربرد داشته باشد

و کاربردش زمانی احساس می‌شود که با زندگی روزمره پیوند بخورد. بنابراین، اولین توصیه‌ای که من می‌کنم این است که مؤلفان در کتاب چشم‌اندازی برای دانش‌آموز ترسیم کنند و بعد آن را از دریچه چشم او به زندگی‌اش، آغاز کنند. خودمان را به جای دانش‌آموز قرار دهیم تا بفهمیم آن‌ها از تاریخ چه می‌خواهند؟ یعنی کتابی که شما اسم تاریخ را روی آن می‌گذارید باید محتوایی داشته باشد ملموس و عینی.

رضوی: در ادامه بحث خانم دکتر فاضلی‌پور، باید عرض کنم که آموزش، تألیف و تدوین کتاب‌های درسی تاریخ در ایران هرگز در شأن و منزلت تاریخ ایران نبوده است. امیدوارم در برنامه‌های

آتی، شأن این تمدن بزرگ و این ملت بزرگ در تاریخ‌های رسمی ما دیده شود. ما باید بدانیم که برای چه تاریخ می‌خوانیم. هدف ما از تاریخ در مدارس چیست؟ چه چیز را می‌خواهیم به دانش‌آموز یاد بدهیم؟

یکی از چیزهایی که ما در تاریخ می‌خوانیم، این است که هویت‌مان را پیدا کنیم. خوب این هویت چیست؟ هویت در قالب فرهنگ خود را نشان می‌دهد. اگر ما کتابی درسی نوشتیم که در آن دانش‌آموز توانست عشق به میهن، عشق به ارزش‌ها و اعتقاد به سنن خودش را پیدا کند، ما کار ارزشمندی انجام داده‌ایم. اینکه دانش‌آموز انضباط اجتماعی را یاد بگیرد، متعهد باشد، آرمان‌خواه، ارزش‌گرا و کمال‌طلب باشد، این‌ها همه هویت ملت بزرگ ایران است. با کتاب‌های تاریخی باید به دانش‌آموز یاد بدهیم که هویت خودش را پیدا کند. متولی بزرگ هویت‌شناسی، درس تاریخ است. ما می‌خواهیم به این نقطه شناختی برسیم که دانش‌آموز بعد از مطالعه تاریخ بتواند به چنین جایگاهی برسد.

سلیمی: سؤال من این است که این هویت را در قالب چه محتوایی مناسب است که به دانش‌آموزان منتقل کنیم؟

رضوی: بهترین و ارزشمندترین کلام و سخن گاهی چنان بد ارائه می‌شود که دیگران هیچ استفاده‌ای از آن نمی‌کنند. ما غنی‌ترین مطالب هویتی را در تاریخ‌هایمان حذف کرده‌ایم. فرهنگ، تمدن و میراث گران‌قدر ما در کتاب‌های درسی گم شده یا بسیار بد ارائه شده است. گاهی اوقات در کتاب‌های آموزشی از بدترین نوع کاغذ، بدترین نوع طراحی و بدترین تصویر استفاده می‌کنیم. به این ترتیب، هویت و دستاوردهای تمدنی را چگونه می‌خواهیم به دانش‌آموزان نشان

بدهیم؟

باید تصاویر را با گویاترین و زیباترین شکل نمایش بدهیم. نکته دیگر این که از محرک کلامی هم به خوبی استفاده کنیم. متن ما باید جذابیت داشته باشد. در مطالب کتاب‌های درسی گسست وجود دارد. رابطه منطقی بین مطالب نیست و این یکی از بزرگ‌ترین مشکلات درس تاریخ است. من معلم سرکلاس حس می‌کنم بچه‌ها نمی‌توانند با تاریخ جهان و تاریخ معاصر ارتباط برقرار کنند. به دلیل اینکه بین مطالب گسست می‌بینند. رابطه منطقی بین اجزای محتوای کتاب وجود ندارد و رابطه علی بین آن‌ها نیست.

مطلب دیگر اینکه هویت مثل یک قرص، یک میوه یا لقمه نیست که در دهان کسی گذاشته شود. شکل‌گیری هویت جریانی دوسویه است؛ یعنی دانش‌آموز باید بکاود و تلاش کند تا به آن برسد. کتاب درسی ما باید این توان را داشته باشد که دانش‌آموز را به تلاش و کاوش وادارد.

سلیمی: من دو مطلب را در صحبت‌های آقای رضوی متوجه شدم؛ یکی تأکید ایشان بر تقویت روحیه انضباط اجتماعی و دیگری بحث تقویت هویت. ایرادهایی بر وضعیت کتاب‌های درسی هم وارد کردند که به نوبه خود قابل طرح است. البته آنچه ما اینجا به دنبال آن هستیم، صرفاً پرداختن به وضعیت موجود نیست. بحث این است که قالب و محتوایی که قرار است در آینده در کتاب‌های درسی استفاده شود، باید چگونه باشد و چه مباحثی را شامل شود؟

حشمتی: به نظر من باید بحث را به دو بخش تقسیم کرد؛ یکی بخش ساختار و دیگری محتوای کتاب‌ها. اگر محتوا به بهترین شکل بیان شود ولی ساختار

خوبی نداشته باشد، نمی‌تواند مناسب باشد. قبل از هر دوی این‌ها کتاب باید بتواند نظر دانش‌آموز را جلب کند. باید به این نکته توجه کنیم که کتاب چگونه نظر مخاطب را جلب کند و ساختار کتاب‌های درسی به چه صورت باشد. به نظر من، از کل به جزء رفتن، روش خوبی است که در تاریخ ایران و جهان اجرا شده و این کتاب هم تاریخ جهان و هم تاریخ ایران را مطرح کرده است. اگر دو کتاب تاریخ ایران و جهان (۲) تاریخ‌شناسی هم به شکل درستی تلفیق شوند، روش مناسبی در شکل و ساختار کتاب‌های درسی به دست می‌آید. ساختار خیلی مهم است. در ارتباط با تلفیق هم بهتر است که اگر مثلاً تاریخ باستان را مطرح می‌کنیم، همان‌جا بحث سکه‌شناسی و هنر را هم مطرح کنیم. در مباحث تاریخ باستان به جای پرداختن به عرض تاریخ به عمق آن بپردازیم. دانش‌آموزان ما درک درستی از عنصر زمان و مکان در تاریخ

ندارند. در مبحث محتوا می‌توان بیشتر به این موضوع پرداخت.

برزگر: در بحث تاریخ، به‌طور کلی اولین موضوعی که به‌نظر من می‌آید این است که ابتدا آسیب‌شناسی کنیم. اگر کتاب‌های فعلی را آسیب‌شناسی نکنیم، متوجه نخواهیم شد کتاب از لحاظ محتوا، روش و ارائه مطالب چه ایرادهایی دارد و مطالب چگونه باید کنار هم گذاشته شوند. موضوع دیگر این است که ببینیم آیا این درس تاریخ باید دریافتنی و درک‌کردنی باشد؟ در زمان تحصیل ما درک و استنتاج خیلی مهم بود. چگونه درسی که می‌تواند به شیوه رابطه علت و معلولی ارائه شود، به درسی صرفاً حافظه‌ای تبدیل شده است؟

در کتاب تاریخ می‌بینیم که مطالب فهرست‌وار بیان شده‌اند و این خود باعث می‌شود که بچه‌ها فکر کنند درس حفظی است. یعنی کلی باید با دانش‌آموزان صحبت کرد که متوجه شوند می‌توان در این درس‌ها قوای فکری، تجزیه و تحلیل و درک را فعال کرد. ما درسی را



سید حسین رضوی

رضوی: شکل‌گیری جریانی دوسویه است؛ یعنی دانش‌آموز باید بکاود و تلاش کند تا به آن برسد. کتاب درسی ما باید این توان را داشته باشد که دانش‌آموز را به تلاش و کاوش وادارد

که می‌تواند قدرت تجزیه و تحلیل را بالا ببرد، به سمتی می‌بریم که بیشتر حافظه‌ای است. مشکلات دیگر جامعه مثل کنکور، این درس را حافظه‌ای‌تر هم می‌کنند. در بحث از رویکرد شناختی هم مسائلی وجود دارد که لازم است ابتدا چند مقوله را تعیین کنیم و بعد در ارتباط با آن‌ها مسائل را باز کنیم؛ طوری که خیلی کلی نباشد. ما غافل شده‌ایم از اینکه بچه‌ها باید موضوع را بفهمند، درک و کشف کنند و رابطه بین مسائل را بیابند. برای مثال، در کتاب تاریخ معاصر، در مبحث قراردادهای زمین‌های انقلاب مشروطه، به رابطه علی و معلولی رخدادهای توجه نشده است. در کل بحث علت و معلول در کتاب‌های درسی خیلی کم‌رنگ است.

در قسمتی از تاریخ دوم انسانی، مسائل به خوبی مطرح و تمدن‌ها معرفی شده‌اند ولی در جایی که باید دانش آموز به درک ملموس برسد و مطالب کاربردی شوند، این روند قطع گردیده و مطالب به شکلی گذرا مطرح شده است. دانش آموز در سال سوم متوسطه با تاریخ حجیمی روبه‌روست. محتوای کتاب تاریخ با شکل فعلی جاذبه این کتاب را کمتر می‌کند. در کتاب‌های درسی تاریخ اصلاً جای بحث و گفت‌وگو وجود ندارد.

رضوی: ما نمی‌خواهیم درباره شیوه آموزش صحبت کنیم. دستور کار جلسه این است که ببینیم کتاب درسی تاریخ از چه مطلوبیت‌هایی باید برخوردار باشد. کتاب مطلوب چیست؟ آقای سلیمی در ابتدای جلسه این دستور کار را به خوبی مطرح کردند.

فاضلی: ما ابتدا چشم‌انداز، سپس ساختار و بعد هدف را باید مشخص کنیم مطالعه باید لذت‌بخش باشد. باید آنچه

خواننده می‌شود، باور و بعد درونی شود که بتواند به حفظ ارزش‌ها کمک کند. هر فرد یک حس درونی دارد که هنگام یادگیری، باید به جوشش درآید. این خلاصه تمام تفکرات آموزشی جهان است. به‌علاوه کتاب باید به‌گونه‌ای نوشته شود که دانش آموز خودش در تولید محتوای آن نقش داشته باشد؛ یعنی سؤال مطرح شود و به دنبال آن سؤال دانش‌آموز تولید دانش کند. آن وقت است که ما می‌توانیم توانایی دانش‌آموز را تقویت کنیم. کجای کتاب‌ها ما بازخورد این توانایی را می‌بینیم؟ به همین دلیل است که می‌گوییم ابتدا در مورد ساختار صحبت کنیم و سپس در مورد محتوا.

سلیمی: در اینکه ما ناچاریم کلیاتی از تاریخ ایران را با این همه طول و تفصیل

بگوییم، شکی نیست؛ مخصوصاً در رشته علوم انسانی ناچاریم غیر از تاریخ ایران، تاریخ جهان را هم بگنجانیم. سؤال این است که در این محتوا تا چه حد به تاریخ سیاسی میدان دهیم؟ چقدر به مباحث فرهنگی، تمدن و تا چه حد به مباحث تاریخ جهان بپردازیم و این‌ها چگونه در کنار هم قرار گیرند؟ یعنی



فاضلی پور

فاضلی پور: مؤلفان نباید داستان‌سرایی کنند، یعنی نباید هر آنچه را دلشان می‌خواهد در کتاب درسی بیاورند.

ساختار و قالبی که برای ارائه این محتوا در نظر می‌گیریم، چگونه باید باشد؟ **فاضلی پور:** من با این شکل بحث مخالفم. چندین سال است که کتاب‌ها به این شیوه نوشته می‌شوند؛ آیا به جایی رسیده‌ایم؟ ما باید ذهنیت‌مان را عوض کنیم. این طور به نتیجه نمی‌رسیم؛ چون ملغمه‌ای از محتویات را کنار هم قرار داده‌ایم که باید همه را کنار بگذاریم. ما باید بدانیم کسی که آموزش می‌بیند، چه محتوایی را می‌پسندد؟ من ۳۲ سال تاریخ تدریس کرده‌ام و حدود هفت سال است که روی ساختار کتاب‌نویسی کار می‌کنم. ما می‌گوییم دانش‌آموز برای یادگیری باید در تولید محتوا دانش نقش داشته باشد. چرا فکر می‌کنیم همه‌اش ما باید بنویسیم و دانش‌آموزان نوشته‌های ما را بخوانند؟

ما می‌توانیم به جای قسمت‌هایی از این محتوای حجیم، تصویر قرار بدهیم، صوت پخش کنیم، می‌توانیم سؤال‌اتی را طرح کنیم که دانش‌آموز را به تفکر و در نتیجه تولید دانش وادارد.

صمدی پور: برای آنکه به وضعیت مطلوب دست یابیم، باید ابتدا مشخص کنیم برای چه کسانی می‌خواهیم کتاب بنویسیم. ما دانش‌آموزان را به خوبی نمی‌شناسیم. دانش‌آموز اطلاعات و علاقه‌هایی دارد که ما از آن بی‌خبریم. دیگران (نهادهای و رسانه‌ها) اطلاعاتی به آن‌ها می‌دهند و ابهاماتی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. در نتیجه، با این محتوا نمی‌توانیم به پرسش‌های آن‌ها پاسخ دهیم و هر چقدر هم بخواهیم توجیه کنیم، مقبول نمی‌افتد. از موارد دیگر اینکه کتاب‌هایی که نوشته شده‌اند، تکمیل شده کتاب‌های گذشته‌اند و ما حالا این کتاب‌ها را تدریس می‌کنیم. مجری این کتاب‌ها معلم است. اگر کتابی نوشته شود که

از نظر معلم مقبول نباشد، این کتاب جایگاهی ندارد. معلم برای چنین کتابی ۲۰ سؤال به دانش‌آموزان می‌دهد و در نهایت، از بین این ۲۰ سؤال ۱۵ سؤال را در آخر سال امتحان می‌گیرد. دانش‌آموز هم در ساعت درس تاریخ «اسم - فامیل» بازی می‌کند. پس دانش‌آموزان و علاقه آن‌ها را باید شناخت. معلم باید به کتاب علاقه‌مند باشد و آن را قبول داشته باشد. در مجموع کتاب باید ویژگی‌هایی داشته باشد که ما بتوانیم از طریق آن هویت را به دانش‌آموز معرفی کنیم و بشناسانیم. در آموزش و پرورش در چند مرحله درباره تاریخ تصمیم‌گیری می‌شود. یکی در شورای عالی آموزش و پرورش است. وقتی در آنجا تصمیم‌گیری می‌شود، ما نمی‌دانیم که این مباحث ما مطرح

می‌کنیم، برای اعضای شورا جایگاهی دارد یا خیر. یکی هم حوزه وزارتی و دفتر تألیف است. بعضی از مؤلفان کتاب‌های درسی حتی یک جلسه هم سابقه تدریس تاریخ در مدرسه را ندارند. مؤلفان کتاب تاریخ معاصر مدنظر من هستند. ما از این مؤلفان برای شرکت در جلسه معلمان دعوت کردیم اما در آن جلسه نتوانستند معلمان را مجاب کنند که چرا کتاب را به این سبک نوشته‌اند. وقتی چنین شرایطی حاکم است، دبیر و دانش‌آموز هم به درس و کتاب بی‌ربط می‌شوند. نتیجه مطالعه، آموزش و ارزشیابی چنین درسی از پیش معلوم و مشخص است.

رضوی: ما می‌خواهیم درباره کتاب‌هایی که قرار است در آینده نوشته شوند یا تغییراتی که در کتاب‌های

فعالی ایجاد شود، صحبت کنیم؛ روی روش و محتوا. یعنی روش‌شناسی نوشتاری و شیوه‌های آموزش که کتاب باید داشته باشد و محتوای آن. من دو

مثال می‌زنم، یکی از روش و دیگری از محتوا. ابتدا به محتوا می‌پردازم. همه ما وقتی سر کلاس تاریخ می‌رویم، احساس می‌کنیم دانش‌آموزان نقادند. در مقابل آنان چه باید بکنیم؟ پاسخ این سؤال، داشتن نگاه متعادل و متوازن به تاریخ ایران، نگاه جامع به تاریخ ایران و رعایت انصاف و واقع‌بینی در تجزیه و تحلیل پدیده‌ها و حوادث است. اینکه نویسنده با انصاف و امانت‌داری موضوعی تاریخی را در کتابی طرح کند. اگر موضوع سندیت داشته باشد، به دل می‌نشیند. همچنین وقتی هدفمندانه و با نگاه علمی باشد. حالا همین مطلب خیلی خوب را که عدالت در آن رعایت و متوازن شده است، در ساختار چگونه ارائه دهیم؟ کتاب آموزشی گاهی طوری تألیف

می‌شود که دانش‌آموز را دائماً درگیر می‌کند. در کتاب‌های درسی که براساس شیوه‌های خلاق و جریان دوسویه علم، نوشته شده‌اند، این ارتباط برقرار می‌شود. مؤسسات آموزش زبان از این شیوه‌ها استفاده می‌کنند. شیوه‌ای که فراگیرنده را فعال نگه می‌دارد. گاهی می‌توانیم با یک عکس شروع



فراشه حسینی

حشمتی: به نظرم باید نگاه سنتی به تاریخ را بشکنیم. فقط واقعیت را به دانش‌آموز بگوییم، او خودش باید بفهمد استنباط تاریخی چیست

کنیم و مثلاً از دانش‌آموز پرسیم که برداشتش از آن چیست. گاهی اوقات می‌توانیم یک سند ساده را در ابتدای کتاب بیاوریم و از بچه‌ها بخواهیم آن را بخوانند و برداشت خود را بگویند؛ چه از لحاظ سیاسی و چه اقتصادی.

فاضلی‌پور: مؤلفان نباید داستان‌سرایی کنند، یعنی نباید هر آنچه را دلشان می‌خواهد در کتاب درسی بیاورند.

رضوی: کتاب‌های فعلی ما مثل دایرةالمعارف‌هایی هستند که مجموعه‌ای اطلاعات تاریخی صرف در آن‌ها نوشته شده که به درد کم‌هوش‌ترین دانش‌آموزان می‌خورد. کتاب‌های تاریخی ما کمترین سطح آموزش را دربرمی‌گیرد. هر کسی که بیشتر حفظ کند، باسوادتر است.

ما باید از این ساختار رها شویم. می‌توانیم از یک عکس، از یک محرک کلامی و از یک شعار استفاده کنیم. این‌ها بینش ایجاد می‌کنند.

سلیمی: ما می‌خواهیم بیشتر روی ساختار مطلوب کتاب‌های درسی صحبت کنیم. یعنی همان بحثی که خانم فاضلی‌پور مطرح کردند. سپس روی این موضوع صحبت شود که این قالب و ساختار با چه محتوایی پر شود. لطف کنید این دو مبحث را محور صحبت‌ها قرار دهید.

فاضلی‌پور: خود ساختار باید فرایندی را طی کند که ما در تاریخ از آن به عنوان علت و معلول یاد می‌کنیم و در دنیای امروز با عنوان فرایند مطرح می‌شود. این ساختار براساس چشم‌انداز ما تجلی پیدا می‌کند.

این چشم‌انداز باید چه دنیایی را برای دانش‌آموز ترسیم کند؟ دنیایی که او نیاز دارد، نه دنیایی که ما می‌خواهیم. برای رسیدن

به این دنیا ما چه گام‌هایی باید برداریم؟ **تافلر** جمله خوبی دارد. «شما اگر گذشته را نشناسید، این گذشته در آینده روی سر شما خراب می‌شود.» می‌خواهیم قدرت تحلیل بچه‌ها را بالا ببریم. پس باید به گونه‌ای مطالب را کنار هم بچینیم که این دانش‌آموز به آن تحلیل برسد، نه اینکه من نویسنده تحلیل کنم و آن محتوایی را که می‌خواهیم ارائه دهیم، مطالب باید بیشتر به شکل سؤال باشد. الآن بسیاری از کتاب‌های تاریخی کشورهای دیگر، یک برش در یک دوره تاریخی می‌زنند و سپس یک گروه که نگاه مشترک دارند، آن را با محتوا، تصویر و انواع پرسش‌ها کامل می‌کنند. ما هم می‌توانیم با این‌گونه روش‌ها تاریخ را برای دانش‌آموز ملموس کنیم تا او به این برسد که تاریخ‌ساز است.

در غیر این صورت، اگر قرار باشد من راجع به تمدن بنویسم و من تحلیل کنم، باز به بیراهه رفته‌ایم. باید فضا برای تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان فراهم شود.

حشمتی: به نظرم باید نگاه سنتی به



سلیمی: تحولی عمده باید ایجاد شود؛ هم در ساختار و هم در محتوای کتاب‌های درسی. حجم کتاب‌های درسی باید کمتر شود و بیشتر به تفکر، خلاقیت و اندیشه و ذهنیت‌های دانش‌آموزان اجازه رشد داده شود

تاریخ را بشکنیم. ما می‌خواهیم به دانش‌آموز درک بگوییم درک تاریخی پیدا کند. فقط واقعیت را به دانش‌آموز بگوییم، او خودش باید بفهمد استنباط تاریخی چیست. ما باید به کمک دانش‌آموز تاریخ

را تولید کنیم. با توجه به اینکه بحث آی‌تی (IT) در مدارس مطرح است و مدارس هوشمند می‌شوند، چشم‌انداز امروز این است که استفاده از IT در درس تاریخ هم کاربردی شود. دیگر لازم نیست تمام تاریخ صفویه یا هخامنشی را بنویسیم و به دانش‌آموز تزییق کنیم. اگر ابتدای هر درس را با چند سؤال شروع کنیم، باور کنید در عرض نیم‌ساعت دانش‌آموزان کلی مطلب پیدا می‌کنند و یاد می‌گیرند که نقد کنند. در وضعیت کنونی، با نوشتن این کتاب‌ها به دانش‌آموز گفته‌ایم تاریخ

همین است و یک جواب مشخص دارد. در حالی که با طرح سؤالات فرادانشی و واگرا دانش‌آموز به تکاپو می‌افتد و وارد بحث می‌شود. این همه ما از استعمار حرف می‌زنیم اما دانش‌آموز نمی‌داند که انگلیس در نقشه کجاست.

سلیمی: نتیجه‌ای که از صحبت‌های

خانم فاضلی پور و خانم حشمتی گرفتیم، این است که ما قدرت تفکر را از دانش‌آموز گرفته‌ایم و القائات خودمان را به دانش‌آموز دیکته می‌کنیم. خوب، در نظام آموزشی متمرکز، حاصل کار همین است. خواهش من این است که مقداری هم درباره نظام آموزشی غیرمتمرکز صحبت کنید و سایر همکاران هم نظر بدهند.

فاضلی پور: هر آنچه ما بحث

می‌کنیم، باید با توجه به وضعیت موجود باشد. وضعیت این نظام متمرکز است. می‌خواهیم کاری کنیم که در دانش‌آموز مهارت‌های تفکر، حل مسئله، تصمیم‌گیری و سازماندهی رشد یابد که لذت‌بخش هم باشد.

رضوی: بحث شناختی آن است

که دانش‌آموز خودش آن را دنبال کند. این یادگیری ماندگار و جاودان خواهد بود. این موضوع الزاماً به تاریخ ربطی ندارد. روشی است که در کشورهای توسعه‌یافته و طراز اول پیاده می‌کنند. آن‌ها در آموزش ریاضی، شیمی و ادبیات این‌گونه حرکت می‌کنند و بچه‌هایشان از کودکی پرسشگر بار می‌آیند. استدلال قدرتی خدادادی است که در نهاد بشر وجود دارد. بچه از ابتدا استدلال را دوست دارد. این اتفاق باید از ابتدا بیفتد و در تمام درس‌ها باید این نگاه وجود داشته باشد که باز خورد آن فوق‌العاده است. در درس جامعه‌شناسی این اتفاق افتاده است. ساختار بحث‌های درس

جامعه‌شناسی کم است و معلم دغدغه ندارد که درسش را کی تمام کند. در روش طرح مسئله، که مدرن‌ترین روش آموزش حاضر است، معلم مسئله‌ای اساسی مطرح می‌کند و همه در آموزش آن دخالت می‌کنند. در زمانی که محتوا کم است، این اتفاق می‌افتد. حجم باید کم و عمیق باشد.

سلیمی: من کلیت بحث را قبول دارم

و ایرادی بر آن وارد نمی‌دانم. آیا همه دانش‌آموزان ما از یک سطح امکانات برخوردارند؟ امکاناتی که دانش‌آموز تهرانی دارد، با امکانات دانش‌آموز دور افتاده‌ترین روستای یک استان مرزی متفاوت است. این دانش‌آموز تهرانی حداقل به چند کتاب غیردرسی دسترسی دارد که می‌تواند نیازهای خود را با استفاده از آن‌ها رفع کند، اما آن دانش‌آموز روستایی از حداقل امکانات هم بی‌بهره است.

فاضلی پور: اشتباه ما این است

که فکر می‌کنیم در کنار آموزش باید تجهیزات مفصلی وجود داشته باشد. اصلاً این‌طور نیست. معلم با توجه به کتاب درسی، امکانات را هم تهیه می‌کند. فرض کنید من به بچه‌ها می‌گویم فلان فیلم را ببین و تحلیل کن. جایی دیگر معلم می‌گوید من علاوه بر آن، این‌ها را هم می‌خواهم. سنگ بزرگ علامت نزدن است. اگر قرار باشد منتظر باشیم که همه از تجهیزات بهره‌مند شوند، اصلاً به نتیجه نمی‌رسیم. ما باید نگاه به تاریخ را عوض کنیم. تدوین جدید از درون به شما خواهد گفت که به چه تجهیزاتی احتیاج دارد. چون شما می‌خواهید مهارت را تمرین کنید.

حشمتی: قرآن کریم خیلی از

موضوعات و وقایع را در قالب کلمات محدود بیان می‌کند و سپس نتیجه‌گیری

می‌کند و قانون کلی می‌گوید. ما می‌توانیم رئوس مطالب را به شکلی موجز در کتاب بیاوریم و به دبیر فرصت مانور بدهیم. حجم زیاد کتاب، این فرصت را از دبیر و دانش‌آموز می‌گیرد.

فاضلی‌پور: با توجه به آنچه خانم حشمتی در مورد روش قرآن کریم گفتند، ما می‌توانیم به بچه‌ها یاد بدهیم که تمام جریانات حاکم بر جامعه یک فرایند است. بنابراین دانش‌آموز باید برود در مورد فلان حادثه تاریخی مطالعه کند و آن را فرایندی کند و در کوتاه‌ترین جملات برای ما بخواند. ما می‌توانیم جریان عظیم تاریخ را با این روش یاد بدهیم. منتها فقط راه را نشان می‌دهیم. بنابراین، ساختار جدید کتاب‌های ما طوری باشد که نقش معلم در آن به اندازه معلم قبلی نباشد.

برزگر: بحث اساسی این است که چرا مدام تاریخ حافظه‌ای تقویت می‌شود و چگونه می‌توان این محفوظات را کاربردی کرد. همه اتفاق نظر دارند که حجم کتاب‌ها بسیار زیاد و کاربرد آن‌ها کم است.

در کشورهای پیشرفته، محتوا با وجود حجیم بودن به قدری ملموس است که دائم کاربرد دارد. ما باید بفهمیم چگونه می‌شود تاریخ برای بچه‌ها استفاده کاربردی داشته باشد. وقتی دانش‌آموز در تولید محتوا و روش‌ها دخالت کند، ذهن و تفکر فعال خواهد داشت. اگر ما در درس‌ها کاری کنیم که دانش‌آموز به این نتیجه برسد که باید فعال شود، این رویکرد تاریخی هم عوض می‌شود. از دوره راهنمایی باید این زمینه در دانش‌آموز به وجود بیاید. بحث اصلی که خیلی هم آسیب می‌رساند، حجم زیاد مطالب است. در حال حاضر، حجم مطالب به قدری زیاد است که دانش‌آموز

احساس می‌کند فکر خودش هیچ تأثیری ندارد و باید فقط بخواند و حفظ کند. این مسئله ملموس است. درباره گذشته باید اصل انصاف را رعایت کرد و واقعیت‌ها را گفت تا مخاطب خودش قضاوت کند.

رضوی: کتاب درسی باید حجم کمی داشته باشد و شیوه خلاقانه در آن به کار رود. اولین چیزی که به اعتقاد من در این کتاب باید به آن توجه شود، روش تحقیق است. آموزش روش تحقیق به معنای علمی در سطحی که دانش‌آموز یاد بگیرد از یک مطلب یا سند تاریخی چگونه می‌توان استفاده کرد. دوم معلم است که باید آموزش ببیند.

اگر روش تحقیق به خوبی آموزش داده شود، مشکل پاسخ دادن به سؤال‌های فرادانشی و واگرا رفع خواهد شد.

صمدی‌پور: مطالب خیلی جالبی گفته شد. مسئله یا مشکل امکاناتی که گفتند، وجود ندارد، این بحث امروز برای کتاب‌های چند سال آینده است. در حال حاضر هم تمام روستاهای ما اینترنت دارند. تاریخ باید به صورت کلیات در ابتدایی و راهنمایی گفته شود و در دوره متوسطه فکر کردن و جست‌وجو کردن درباره این تاریخ به دانش‌آموز آموزش داده شود. اما فرصت تفکر در درس تاریخ در درس تاریخ برای دانش‌آموز کم است. کتاب تاریخ معاصر با ۲۵۰ صفحه مطلب، دو ساعت در هفته زمان دارد. با این وضعیت، نمی‌توان از دانش‌آموز انتظار تفکر چندانی داشت.

فاضلی‌پور: وقتی می‌گوییم وضعیت مطلوب، یعنی شاکله همه چیز باید تغییر کند. در رویکردی که من گفتم، معلم پایه‌پای شاگرد باید یاد بگیرد و دانش خود را افزایش دهد. باید خود را به تمام تجهیزات روز مجهز کند. هم نگاه

مدیران به این درس باید عوض شود و هم معلم که تاریخ ۲۰۰ صفحه‌ای را به ۵۰ سؤال خلاصه نکند، تا اولیای بچه‌ها هم نگویند که شما باید نمره تاریخ را ۲۰ بدهید، چرا که فرزند من نمره فیزیک را ۲۰ شده است.

آقای رضوی گفتند دانش‌آموز، معلم، تجهیزات، طراح و عکاس، همه باید تغییر کنند. ما تجربه سال ۱۳۷۵ را داریم. در آن سال کتاب را عوض کردیم و ساختار جدیدی برای آن گذاشتیم. بعد برای دبیران دوره ضمن خدمت گذاشتیم اما در پایان به موضوع تأسفباری رسیدیم، و آن اینکه معلمانی تاریخ را تدریس می‌کردند که متخصص نبودند. باور کنید من تمام قسمت‌های فرادانشی را برای آن‌ها شرح می‌دادم. حتی در طول شبانه‌روز به خانه من زنگ می‌زدند و توضیح می‌خواستند اما نکته تأسفبار این بود که همکار من حاضر نشد به خاطر تغییر کتاب، خودش را تغییر دهد. بنابراین، وقتی این شاکله را می‌خواهیم عوض کنیم، فقط برای دانش‌آموز عوض نکنیم. باید رفتار معلم را هم تغییر داد. برای این کار نباید در آموزش ضمن خدمت به آموزش محتوا اکتفا کرد بلکه باید معلم‌ها را با انواع روش‌ها هم آشنا ساخت.

رضوی: بحث به جایی رسید که باید می‌رسید. فرایند یک جریان منقطع نیست. در این فرایند مثلثی شکل می‌گیرد که یک ضلع آن معلم، دومی دانش‌آموز و دیگری کتاب درسی است. اگر کتاب درسی مدرن باشد ولی معلم مدرن نباشد، اتفاق وحشتناکی می‌افتد. من سال‌هاست که ضمن خدمت تدریس می‌کنم و تجربیاتی به دست آورده‌ام. گاهی اوقات در تدریس از شیوه‌هایی استفاده می‌کردم که باعث می‌شد جذاب‌ترین،

مطلوب‌ترین و مهم‌ترین درس برای فراگیران، درس تاریخ باشد. وقتی وارد دبیرستان می‌شدم، بچه‌های ریاضی یا تجربی به من می‌گفتند که می‌شود یک‌بار من سر کلاس شما بنشینم؟ متولی هر درس می‌تواند به آن درس قداست و



صمدی پور: کتاب تاریخ معاصر با ۲۵۰ صفحه مطلب، دو ساعت در هفته زمان دارد. با این وضعیت، می‌توان از دانش‌آموز انتظار تفکر چندانی داشت

اعتبار ببخشند و برعکس هم اتفاق می‌افتد. این یعنی کتاب درسی، معلم و دانش‌آموز باید با هم حرکت کنند.

فاضلی پور: البته باید محتوا هم تا حدی با

شیوه کار شما هماهنگی داشته باشد.

رضوی: کمترین اتفاقی که در این فرایند خوب می‌افتد، این است که شما وارد کلاسی شوید که دانش‌آموز بعد از آن از تاریخ خوشش بیاید و لذت ببرد. درس زمانی خوشایند است که دانش‌آموز در آن مشارکت داشته باشد.

حشمتی: در دوره ابتدایی، روش ابداعی جدید، پژوهش، جست‌وجو و تحقیق مطرح است. این روش کار معلم‌های دبستان را سخت کرده است اما اگر ادامه داشته باشد و نمره پژوهش در کارنامه ثبت شود در واقع می‌شود

مسیری را طی کرد که دانش‌آموز حال دیگر با ساختار تحقیق و پژوهش بیگانه نباشد ولی برای دانش‌آموز فعلی اگر بخواهیم کاری کنیم، حداقل تا سه سال آینده با مشکل روبه‌رو هستیم. باید به تدریج در کتاب‌های درسی تاریخ فضا و شرایط برای این روش ایجاد شود و همکاران با آن آشنایی پیدا کنند.

سلیمی: برگزاری این جلسات مقدمه همین بحث است. جمع‌بندی کلام این است که تحولی عمده باید ایجاد شود؛ هم در ساختار و هم در محتوای کتاب‌های درسی. حجم کتاب‌های درسی باید کمتر شود و بیشتر به تفکر، خلاقیت و اندیشه و ذهنیت‌های دانش‌آموزان اجازه رشد داده شود و پاسخ‌کلیشه‌ای به سؤالات داده نشود. لازمه این تحول هم منحصر به تغییر در محتوای کتاب و نگرش مؤلفان نیست. این قدم اول است. قدم‌های بعدی، هم نیروی انسانی که این درس را آموزش می‌دهد، هم مخاطب (که این درس را می‌پذیرد) و هم خانواده‌ها را در بر می‌گیرد. فراتر از این، تجهیزات و امکاناتی لازم است که کار را پشتیبانی کند تا این تحول به نحو احسن ایجاد شود.

فاضلی پور: ما به کم شدن حجم هم اشاره کردیم که امیدواریم این کار به گم شدن مطالب نینجامد و ضروریات حذف نشوند. باید نگرشی دقیق، وسیع و گسترده داشته باشیم تا چیزی را جا نیندازیم. در حال حاضر همه به حجم زیاد معترض‌اند اما اینکه چه مطالبی و چگونه کم شوند، خیلی مهم است. نگاه جهان امروز به آموزش چنان تغییر کرده است که چه بخواهیم و چه نخواهیم ما را در بر می‌گیرد. منتها این باعث نشود که مسیر را اشتباه برویم.

رضوی: در بحث محتوا و روش،

کتاب‌های گذشته دیکتاتور مآبانه بودند. در حالی که نگاه فعلی ما به تاریخ، نگاه شخصیت محور است و این خطرناک است؛ چون هیچ‌وقت ما را به سمت واقعیت نمی‌برد. اگر از آن طرف هم فقط جریان‌شناسی را منهای شخصیت‌های بزرگ بررسی کنیم، باز به جایی نمی‌رسیم. کتاب‌ها باید تحولات اجتماعی را در جایگاه خودشان بررسی کنند مثلاً ناپلئون را در فضای جامعه بعد از انقلاب کبیر فرانسه. یعنی در آنجا ردپای تفکرات ولتر هم پیدا باشد و موضوع همراه با تحولات کشورهای همسایه بررسی شود. در تاریخ باید از استدلال استفاده کنیم و برسیم به جایی که نتیجه درست بگیریم. ما گاهی اوقات از مقدمات غلط نتایج نادرست می‌گیریم اما اگر از هر چیزی در جایگاه خودش استفاده کنیم، به نتیجه درست می‌رسیم.

حشمتی: با توجه به اینکه دانش‌آموزان در سن الگوبرداری هستند، از این شخصیت‌ها می‌توانیم به عنوان الگو برای دانش‌آموزان استفاده کنیم. باید شخصیت‌ها را از ابعاد گوناگون بررسی کنیم.

رضوی: تاریخ یعنی روشن کردن حیات گذشته یا بازسازی گذشته که می‌تواند هم شامل زندگی و آداب و رسوم گذشته باشد و هم زندگی عطار، موسیقی‌دان، شاعر و بقال آن عصر را در بر بگیرد.

در مدرسه نود درصد تحقیق‌های بچه‌ها درباره امیرکبیر بود. من مخلص امیرکبیر هستم ولی تاریخ قاجار ما که فقط امیرکبیر نیست. من می‌گفتم بچه‌ها دلاک‌ها (سلمان‌ها) در دوره قاجار چگونه بودند؟ ماست‌فروشان و عطاران و نعل‌بندان چگونه بودند؟ این‌ها تاریخ هستند. ما فکر می‌کنیم که فقط مردان بزرگ و رهبران سیاسی اتفاقات تاریخی را به وجود آورده‌اند ولی این‌طور نیست.

تاریخ فقط این نیست؛ تاریخ هنر هم هست، معماری هم هست.

سلیمی: در جمع‌بندی اخیر هم یکی از مباحث مطرح شده، پرهیز از سیاه‌نمایی شخصیت‌های تاریخی است. همین‌طور پرهیز از خط‌کشی کردن وقایع و بد و خوب کردن آن‌ها و همچنین پرداختن به زندگی اجتماعی در دوره‌های مختلف و مشاغل گوناگون. جرعه این کار خوشبختانه در پایه ششم ابتدایی زده شده و همه این مباحث به صورت تلفیقی در کتابی با عنوان علوم اجتماعی آمده است. در آنجا، هم جغرافی مطرح است و هم مطالب اجتماعی؛ نظیر آیین دوست‌یابی و ادامه دادن و حفظ دوستی. بخشی از تاریخ را هم در بر می‌گیرد. مباحث تاریخی هم که مطرح شده‌اند، به بحث امروز نزدیک‌اند به تاریخ علم و به مباحث فرهنگی و تمدنی نیز پرداخته شده است. جا برای اندیشیدن و فعالیت و خلاقیت دانش‌آموز در این کتاب در نظر گرفته شده است. کتاب به صورت گروهی نوشته شده و در تدوین و تألیف محتوای آن هم از نظرات متخصصان تاریخ و هم از کسانی که با علوم روان‌شناسی و تعلیم و تربیت آشنا هستند، استفاده شده است.

فاضلی‌پور: پیوند درس را با هم مدنظر داشته باشید. اگر این پیوند به وجود بیاید، مثل آمار و تاریخ، زنجیره‌ای آموزشی به وجود خواهد آمد که حلقه‌های به هم تنیده‌اند و آموزش را آسان خواهند کرد. **رضوی:** الان تاریخ هم از لحاظ مبانی نظری فوق‌العاده پیشرفت کرده است. در حال حاضر، علوم پایه در خدمت تاریخ‌اند و تاریخ از جنبه یک رشته نظری بودن بیرون آمده است. تاریخ توانایی این را دارد که دیگر رشته‌ها را مدیریت بکند. مورخ از دستاوردهای دانش‌های

گوناگون برای اثبات نظریه خودش استفاده می‌کند. امروزه برای تألیف کتاب تاریخ، حتماً جامعه‌شناس، روان‌شناس یا متخصص هنر باید حضور داشته باشد. با بازی می‌شود بعضی موضوعات تاریخی را آموزش داد. اینجاست که تیم‌های تخصصی چکیده کارشان مثرتر خواهد بود.

سلیمی: در همین کتاب علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی رگه‌هایی از این تلفیق دیده می‌شود. مثلاً از دانش‌آموز خواسته می‌شود که از دوستی که در خارج از کشور دارد، برای دیدار از اصفهان دعوت کند. او ضمن توصیف شهر اصفهان به صورت یک انشا، تصاویری از اصفهان ترسیم می‌کند و به این ترتیب، دوستش را برای دیدن اصفهان ترغیب می‌کند. این کار قدم مثبتی است، هرچند هنوز راه زیادی در پیش است. پس بحث تلفیق مورد توجه همکاران، در کتاب پایه ششم ابتدایی تحقق یافته است.

حشمتی: رویکردهای دیگری هم باید داشته باشیم؛ از جمله مطالعات بین رشته‌ای. مثلاً چرا ما در جغرافی، جغرافیای سیاسی نداریم؟ باید بین درس ارتباط افقی ایجاد کنیم. مثلاً وقتی جامعه‌شناسی نهاد را می‌خوانیم، باید نهادهای اجتماعی دوره صفویه را بررسی کنیم.

سلیمی: نظرتان درباره استفاده از سفرنامه‌ها و منابع تاریخی در کتاب‌های درسی چیست؟ مثلاً گزیده‌ای از یک سفرنامه دوره صفویه در کتاب بیاید و از دانش‌آموزان خواسته شود در مورد آن بحث و تبادل نظر کنند؟

فاضلی: در سفرنامه‌های اروپاییان شما کاملاً متوجه می‌شوید که چقدر نگرش آن‌ها نسبت به جامعه فرق می‌کند. تفاوت فرهنگی آن‌قدر ملموس است که احتیاج

نیست بگوییم ما از آن‌ها چندین سال عقب بوده‌ایم. کافی است ورود و خروج آن‌ها را به یک منطقه ببینیم.

سلیمی: آیا می‌توان از طریق سفرنامه‌ها به مقایسه وضعیت اجتماعی فرهنگی هر دوره با زمان حال پرداخت؟ آیا این کار را می‌توان به عنوان نمونه‌ای از پیوند زمان گذشته با زمان حال، در کتاب درسی مطرح کرد؟ به نظر من، از این طریق می‌توان پلی بین گذشته و حال ایجاد کرد. می‌خواهم نظر همکاران را در این باره جویا شوم.

رضوی: اروپایی‌هایی که به ایران آمده‌اند، در سفرنامه‌هایشان توصیف دقیقی از شهرهای ایران از جمله اصفهان و نیز زندگی مردم به دست داده‌اند. همچنین اوضاع زندگی ایرانیان را با مردم اروپا مقایسه کرده‌اند. از این جنبه هم می‌توان از سفرنامه‌ها استفاده کرد.

حشمتی: به نظر من به شکل دیگری هم می‌توان از متون تاریخی و سفرنامه‌ها و در کتاب‌های درسی استفاده کرد. به این صورت که بخشی از یک منبع تاریخی (البته بازنویسی شده و به صورت ساده) را در مورد موضوعی تاریخی نقل کنیم و در کنار آن بخشی از یک سفرنامه یا یک منبع تاریخی دیگر را هم قرار دهیم. از دانش‌آموزان بخواهیم تفاوت‌ها و نکات مشترک متن‌ها را پیدا کنند. با این روش می‌توانیم به دانش‌آموزان تفهیم کنیم که در مورد یک موضوع یا یک واقعه تاریخی، روایت‌ها و برداشت‌های متفاوتی وجود دارد.

سلیمی: در پایان، یک بار دیگر از همکاران محترم به خاطر حضور در این میزگرد و ارائه نظرات کارشناسی درباره بایسته‌های کتاب‌های درسی تاریخ تشکر می‌کنم.

اشاره

در تاریخ دولت هخامنشی، کمبوجیه پادشاهی است که وقایع مربوط به دوران سلطنت او به علت کمبود منابع و نیز ابهام موجود در آن‌ها، چندان واضح و روشن به نظر نمی‌آید. مهم‌ترین منابعی که دربارهٔ او سخن رانده‌اند عبارت‌اند از: «کتیبهٔ داریوش اول در بیستون» و «کتاب تواریخ» اثر هرودوت که هر هر دوی آن دو نواقص بی‌شماری در این‌باره دارند؛ کتیبهٔ داریوش در بیستون، چیزی جز توجیه پادشاهی خود او نیست؛ او در کتیبه، با لحنی خشک و رسمی، اشارات کوتاهی به کمبوجیه و اقدامات او و نیز شورش‌های پس از مرگش می‌کند که این مطالب، بیشتر سوءظن یک محقق را برمی‌انگیزد تا حقایقی را دربارهٔ او روشن کند. مطالب کتاب هرودوت نیز که مدت‌ها بعد از مگر کمبوجیه تألیف شده بیشتر به نقل از مصریان و یونانیان است؛ مصریانی که کینه و عداوت خویش نسبت به کمبوجیه را به خاطر تسلط بر سرزمین‌شان و پایان بخشیدن به سلسله‌های چند هزار سالهٔ فراعنه هرگز از یاد نبرده بودند و می‌کوشیدند در روایات خویش، وی را پادشاهی نابهنجار، سخت‌دل و خون‌آشام جلوه دهند. مورخان دوره‌های بعد نیز که در مورد کمبوجیه به تحقیق و نگارش پرداخته‌اند، بیشتر - آگاهانه یا ناآگاهانه - تحت تأثیر روایات و قضاوت‌های کتاب هرودوت و کتیبهٔ داریوش در بیستون قرار گرفته و همان روش آن‌ها را در داوری و تحلیل نسبت به اقدامات کمبوجیه در پیش گرفته‌اند اما تحقیقاتی که در دوره‌های اخیر، در مورد این پادشاه

رضا موسوی

دبیر تاریخ، مازندران، شهر چمستان

کمبوجیه و چگونگی فتح مصر



بزرگ هخامنشی و اقدامات او صورت گرفته است، تا حد زیادی واقع‌بینانه و منطقی به نظر می‌آید. زیرا مورخان و محققان دوره‌های اخیر، علاوه بر نگرش انتقادی نسبت به نوشته‌های هرودوت و کتیبه داریوش، از کشفیات جدید باستان‌شناسی نیز بهره‌جسته‌اند و در این زمینه، تا حد زیادی پرده از ابهامات موجود برداشته و کمبوجیه را از پس پردهٔ تهمت‌های ناروای مورخان باستان، پادشاهی مقتدر و موجه جلوه داده‌اند. امید است که در آینده نیز این تحقیقات و نیز کاوش‌های جدید باستان‌شناسی ادامه یابد و به مدد علوم پیشرفته امروزی، حقایق تاریخی مربوط به این دوره به نحو مطلوبی به نمایش گذاشته شود.

در این نوشتار مختصر، نگارنده کوشیده است از یک سو با مراجعه به منابع دوران باستان و از سوی دیگر با استفاده از تحقیقات دانشمندان و مورخان دوران جدید، رویدادهای مربوط به دوران سلطنت این پادشاه هخامنشی به‌ویژه زمانی را که وی به‌عنوان فاتح بزرگ مصر در آن سرزمین سپری کرده است، تا پایان سلطنت او بررسی کند.

کلیدواژه‌ها: کمبوجیه، بردیا، داریوش، شاهنشاهی هخامنشی، هرودوت، کتیبه بیستون، مصر

زندگی کمبوجیه از تولد تا پادشاهی

کمبوجیه، پسر بزرگ «کوروش کبیر» (بنیان‌گذار سلسلهٔ هخامنشیان) است. تاریخ دقیق تولد او در هیچ یک از منابع تاریخ مربوط به سلسلهٔ هخامنشیان نیامده اما از قرائن تاریخی این گونه برمی‌آید که از قبل از به پادشاهی رسیدن کوروش به دنیا آمده است. مادر او **کاساندان** (کاساندانه)، دختر فرّنس پس بود که از بزرگان خاندان هخامنشی به‌شمار می‌رفت. کوروش از کاساندان پسر دیگری به نام «بردیا» (به یونانی سمردیس) نیز داشت.

از کمبوجیه در منابع عصر باستان به صورت‌های گوناگونی اسم برده شده است. نام او در کتیبهٔ بیستون «کمبوجیه» در نسخهٔ بابلی «کبوزیه»، در اسناد مصری «کَبوت» و «کَمبات»، وی در نوشته‌های اسلامی «قَمبُوس» یا «قَمباسوس» و در استعمال اروپایی «کامبیز» آمده است. وی در فتوحات پدر شرکت داشته است؛ به‌طوری که بعد از فتح بابل، **کوروش** او را به جانشینی خویش در این کشور ثروتمند برگزیده و در فرمان معروفش، که به صورت لوحه‌ای در نتیجهٔ کاوش‌های باستان‌شناسی در عصر حاضر به‌دست آمده، بر این امر تأکید کرده است. او را در آن زمان، «پادشاه بابل» می‌خوانده‌اند که در اسناد بابلی این عنوان قید شده است. بر این اساس، «تردیدی نیست که کمبوجیه در زمان حیات پدر با وی در کار ملک شریک بود و نیز تردیدی نیست که در آخرین



داریوش در کتیبه بیستون، با لحنی خشک و رسمی، اشارات کوتاهی به کمبوجیه و اقدامات او و نیز شورش‌های پس از مرگش می‌کند که این مطالب، بیشتر سوءظن یک محقق را برمی‌انگیزد تا حقایق را درباره او روشن کند

سفر جنگی کوروش، کمبوجیه به نیابت از وی بر اریکه پادشاهی تکیه داده بود (هوار، ۱۳۷۵: ۵۱) و برادر کوچک‌تر او بردیا نیز در زمان حیات پدر، فرمانروایی ولایات شرقی کشور را عهده‌دار بود. بدین ترتیب، می‌توان گفت که در زمان حیات کوروش کبیر، هر یک از دو پسرش در بخش جداگانه‌ای از کشور و تحت فرماندهی عالی‌او فرمان می‌راند و این روند تا سال ۵۲۹ ق.م (سال مرگ کوروش) ادامه داشته است.

پادشاهی کمبوجیه

بعد از مرگ کوروش، کمبوجیه بر تخت پادشاهی هخامنشیان تکیه زد. گویا در زمان بر تخت نشستن او شورش‌هایی در نواحی تحت حکومتش به وقوع پیوست که او سه تا چهار سال از دوران پادشاهی خود را صرف سرکوبی آن‌ها کرد. در مورد چگونگی این شورش‌ها و نحوه سرکوبی آن‌ها، منابع مربوط به آن دوره، هیچ‌گونه اطلاعاتی به دست نمی‌دهند ولی برخی از مورخان، عامل این شورش‌ها را، که بیشتر در ایالات شرقی و تازه فتح‌شده به دست کوروش صورت گرفت، بردیا (برادر کمبوجیه) می‌دانند (گیرشمن، ۲۵۳۵: ۱۴۵) همچنین، از آنجا که داریوش در کتیبه بیستون نیز کشته شدن بردیا به دست کمبوجیه را قبل از حرکت کمبوجیه به سوی مصر ذکر کرده، تا حدی این فرضیه

درست به نظر می‌آید (شارپ، ۱۳۴۵: کتیبه بیستون، ستون ۱، بند ۱) بدین ترتیب، تا سال ۵۲۶ ق.م کمبوجیه به ظاهر سرگرم سرکوبی شورش‌ها در ایالات بود و بعد از اینکه توانست اغتشاش‌ها و طغیان‌ها را کاملاً برطرف کند، در پی جهان‌گشایی و پیروی از سیاست‌های پدرش در فتح و تصرف سرزمین‌های تازه برآمد. در این زمان، سرزمین‌های متمدن و کشورهای قدرتمند در همسایگی شاهنشاهی هخامنشی عبارت بودند از: لیدیه (سارد) بابل و مصر.

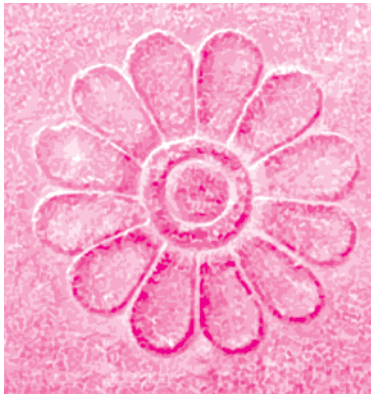
سرزمین لیدیه و پایتخت طلایی آن سارد را کوروش فتح کرد و پس از آن، کشور پر قدرت و ثروتمند بابل نیز تحت قیادت پارسیان به رهبری کوروش قرار گرفت. با فتح سرزمین لیدیه در آسیای صغیر، از یک طرف، سرزمین مصر و از طرف دیگر یونان با کشور تازه تأسیس هخامنشی هم‌مرز و همسایه شدند. در نواحی شرق کشور و نیز در شمال امپراتوری هخامنشی، اقوام وحشی و بی‌تمدنی قرار داشتند که هدف شاهان هخامنشی از حمله به آن‌ها تنها جلوگیری از یورش‌های غارتگرانه آنان به نواحی مسکون و آباد کشور بود. طی یکی از همین حملات بنیان‌گذار سلسله هخامنشی، جان خویش را از دست داد. در این زمان، تنها کشوری که می‌توانست مورد توجه کوروش، این جهان‌گشای قدرتمند و تازه به قدرت رسیده، قرار گیرد سرزمین آباد، متمدن و پر ثروت فراعنه در کنار رود نیل بود.

دلایل حمله کمبوجیه به مصر و چگونگی فتح این سرزمین

همان‌گونه که ذکر شد، پس از فتح لیدیه، سرزمین مصر همسایه قدرتمند و پرآوازه امپراتوری هخامنشیان بود. آوازه این سرزمین ثروتمند با تمدن چند هزار ساله‌اش هر جهان‌گشای ماجراجویی را

به خویش فرا می‌خواند. از سوی دیگر، اگر بخواهیم براساس منابع عصر باستان، حمله کمبوجیه به مصر را ریشه‌یابی کنیم، باید به دوران فرمانروایی کوروش کبیر نیز نظری بیفکنیم؛ یعنی زمانی که «کرزوس» (پادشاه لیدیه) خود را در معرض تهاجم کوروش دید و دست اتحاد به سوی مصر و بابل دراز کرد و از جانب هر دو کشور، جواب مساعد دریافت کرد. بنابراین، پس از فروپاشی حکومت لیدیه و تسخیر پایتخت ثروتمند آن‌سازد، لازم بود هر یک از متحدان یاد شده، به خاطر این جسارت و اتحاد با دشمنان کوروش، پاسخ لازم را از جانب او دریافت کنند. بابل، جزای اتحاد با کرزوس را از دستان کوروش دریافت کرد و آن، از دست رفتن استقلال و حاکمیتش برای همیشه بود ولی کوروش قبل از اینکه مجال لازم را برای مجازات متحد مصری کرزوس بیابد، کشته شد و این بار، نوبت پسر و جانشین کوروش بود تا پاسخی درخور، به گستاخی «آمازیس» (فرعون مصر) دهد و به قلمرو پادشاهی‌اش در حوزه رود نیل حمله ببرد.

اما «هردوت» که کتاب او تقریباً تنها منبع مورد مراجعه مورخان دوره‌های بعد در مورد مسائل اوایل دوره هخامنشی است، درباره حمله کمبوجیه به مصر، دلایل چندی را متذکر شده است؛ از جمله اینکه، چون کمبوجیه نیاز به چشم‌پزشک پیدا کرد، به سبب شهرت پزشکان مصری، از آمازیس خواست که یکی از ماهرترین چشم‌پزشکان مصر را روانه دربار هخامنشی کند و آمازیس نیز در اجابت این درخواست، چشم‌پزشکی را روانه دربار کمبوجیه کرد اما این فرد، چون از زن و فرزند و خانه و کاشانه‌اش دور افتاده بود و علت آن را نیز کسی جز آمازیس نمی‌دانست، درصدد انتقام برآمد. پس کمبوجیه را ترغیب کرد تا از فرعون مصر، دخترش را خواستگاری



کمبوجیه از بیابان‌های بی‌آب و علف مصر، با درایت و راهنمایی همین مزدور یونانی بود که اعراب، آب مورد نیاز لشکریان او را با شتران خود فراهم کردند و در نتیجه یکی از موانع بزرگ طبیعی و حیاتی از سر راه لشکر عظیم کمبوجیه مرتفع شد. از سوی دیگر، «پلی کراتس»، جَبَّار «ساموس»، که آمازیس به وعدهٔ او در مورد ارائهٔ کمک متکی بود، ترجیح داد برای تأمین وضع خویش به کمبوجیه ملحق شود (زرین‌کوب، ۱۳۷۱: ۱۳۴). در نتیجه، آمازیس از دریافت کمک نظامی از طرف او، به‌خصوص از جانب دریا، مأیوس اما آنچه در نهایت روند آغاز جنگ را به سود کمبوجیه کاملاً تغییر داد، درگذشت فرعون آمازیس و بر تخت

پارسی به درون حرم کوروش رفت و به ستایش جوانان رشیدی پرداخت که در کنار «کاساندان» (ملکه کوروش) ایستاده بودند ولی کاساندان در جواب این ستایش ابراز کرد که با داشتن این فرزندان رشید و برومند، باز هم توجه کوروش معطوف به زنی است که از مصر آورده‌اند. در اینجا کمبوجیه که در کنار مادرش ایستاده و از علت ناراحتی او آگاه بود، اظهار کرد که اگر من به پادشاهی برسیم، به خاطر مادرم سرزمین مصر را ویران خواهم کرد (پیشین).

البته هرودوت قبل از ذکر این روایت، نسبت به صحت و سقم آن تردید روا داشته و بر بی‌اعتباری آن تأکید کرده است اما آنچه از این روایت برمی‌آید، این است که شاید مصریان که بار حقارت شکست از کمبوجیه را بر خود گران می‌دیدند، درصدد توجیه آن برآمده و خواسته‌اند کمبوجیه را فردی جلوه دهند که به جنگ با فرعون غاصب (آمازیس) برخاسته و درصدد انتقام از او به خاطر کشته شدن پدر بزرگ مادری‌اش، آپری‌یس، برآمده و خود به‌عنوان فرعون قانونی بر تخت حکومت نشسته است.

در هنگام حملهٔ کمبوجیه به مصر نیز عواملی چند در پیروزی او دخیل بودند، از جمله در آغاز حملهٔ او یکی از مزدوران جنگی یونانی به نام «فانس» که از اهالی «هالیکارناسوس» بود، از لشکر آمازیس به دربار کمبوجیه گریخت و تمام اسرار دفاعی آمازیس را برای کمبوجیه فاش کرد و او را رهنمون ساخت که چگونگی به‌وجهی مطلوب سپاه خود را از میان صحرای عربستان عبور دهد. وی پیشنهاد کرد که پادشاه سفیری نزد فرمانروای عربستان گسیل دارد و برای لشکریان خود درخواست عبور بی‌مزاومت کند (همان: ۱۹۳) بدین ترتیب، در عبور لشکر فراوان

کند؛ زیرا می‌دانست که پیامد امتناع آمازیس از درخواست کمبوجیه، تیرگی روابط دو کشور خواهد بود. کمبوجیه نیز به خاطر این درخواست قاصدی را روانهٔ مصر کرد. فرعون مصر (آمازیس) از یک سو در خود توان ردِّ درخواست کمبوجیه را نمی‌دید و از سوی دیگر هم راضی نمی‌شد که دخترش یکی از زنان بی‌شمار حرم‌سرای کمبوجیه باشد؛ زیرا می‌دانست که کمبوجیه قصد ازدواج با دختر او را ندارد. بنابراین، خواست با زیرکی خاص خود این مسئله را حل کند. او در پاسخ به درخواست پادشاه هخامنشی، دختر فرعون قبلی مصر را، که خود تاج و تخت او را غصب کرده بود، روانهٔ دربار کمبوجیه کرد. این دختر که پدرش «آپری‌یس»^۲، فرعون قبل از آمازیس بود و به‌دست او کشته شده بود، «نی‌ته‌یس»^۳ نام داشت. او بعد از مدتی که در دربار کمبوجیه بسر برد، ماجرا را برای کمبوجیه فاش ساخت و کمبوجیه به خاطر این اهانت درصدد برآمد که از آمازیس انتقام بگیرد (هرودوت، ۱۳۳۸: ۱۹۱).

روایت دیگری که هرودوت درخصوص علت حملهٔ کمبوجیه به مصر ذکر کرده آن قدر بی‌اعتبار می‌نماید که این مورخ در اثر خود، به نادرستی آن اشاره کرده است. او آورده است که مصریان بر این باورند که کمبوجیه نبود که با «نی‌ته‌یس» دختر «آپی‌یس» ازدواج کرد بلکه کوروش با دختر فرعون مصر ازدواج کرد و کمبوجیه نیز حاصل ازدواج کوروش و دختر فرعون مصر است. هرودوت در ردِّ این ادعا دلیلی می‌آورد و آن این است که «خود مصریان بهتر می‌دانند که پارسیان، فرزندی را که مادرش از تبار شاهی نباشد بر تخت نمی‌نشانند (همان: ۱۹۲) هرودوت در ادامهٔ این روایت، باز ماجرای دیگری را ذکر می‌کند که به ماجرای فوق مربوط است و آن اینکه روزی یکی از بانوان

نشستن پسر او «پسامتیک سوم» بود؛ زیرا این فرعون فردی بی تجربه و بی کفایت بود و کمبوجیه به راحتی می توانست بر او فائق آید.

با وجود این عوامل و تهیه تدارکات لازم، کمبوجیه با لشکری عظیم از راه خشکی به سوی مصر حرکت کرد و «پسامتیک سوم» (پسر آمازیس) در دشت «پلوزیوم»، مقابل دهانه شرقی نیل، جبهه بیاراسته بود و ورود کمبوجیه را انتظار می کشید (هرودوت، ۱۳۳۸: ۱۹۴) و «ایرانیان از کویر عبور کردند و مقابل لشکر مصری جبهه ساختند» (همان:

کمبوجیه بعد از فتح مصر، با مردم آن سرزمین همان رفتاری را در پیش گرفت که پدرش (کوروش کبیر) با ملل مغلوب داشت. به خدایان مصر احترام می گذاشت و «یکی از عمال عالی رتبه مصری را مأمور اداره مملکت کرده بود

۱۹۵) ابتدا یونانیان مزدور در ارتش مصر، به خاطر خشمی که از کار «فانس» (مزدور یونانی پناهنده شده به کمبوجیه) به آنان دست داده بود، فرزندان او را در فاصله میان دو لشکر سر بریدند و خون آن ها را در تشتی ریختند و با شراب آمیخته و نوشیدند (همان: ۱۹۵) پس از این اقدام، جنگ بین دو لشکر آغاز شد. براساس روایت هرودوت، اگرچه تلفات دو سپاه در ابتدا بسیار زیاد بود، در نهایت مصریان شکست خوردند و به طرف «ممفیس»^{۱۹} عقب نشینی کردند و به درون شهر پناه بردند. کمبوجیه آن ها را به تسلیم و صلح دعوت کرد و برای ابلاغ این دعوت، یک جارچی پارسی را از راه رودخانه در کشتی «میلطی» جلو فرستاد. اهالی شهر وقتی دیدند که کشتی راست تا قلب شهر به سوی ایشان پیش می آید، یورش بردند، کشتی را در هم شکستند و سرنشینان آن را تکه پاره کرده و قطعاتی از بدن کشته گان را به درون شهر بردند. کمبوجیه ممفیس را در حصار گرفت و شهر به زودی تسلیم شد و پسامتیک سوم به اسارت کمبوجیه درآمد (همان: ۱۹۶). بعد از فتح مصر، سکنه لیبی (کشور هم جوار مصر)، از شنیدن سرگذشت مصریان به وحشت افتادند و بدون هیچ گونه مقاومتی تسلیم شدند و تعهد کردند که باج بدهند و هدایایی تقدیم کنند. ترس مشابهی، اهالی «کورینه» و «برقه» را ناگزیر ساخت که از آنان پیروی کنند (همان). اما سرزمین های دیگری که این گونه عمل نکردند، مورد تهاجم لشکر کمبوجیه قرار گرفتند.

اقدامات کمبوجیه در فتح سرزمین های همجوار مصر

چنان که ذکر شد، بعد از فتح مصر، سرزمین های هم جوار آن همچون لیبی، برقه و کورینه، چون احساس کردند به زودی مورد هجوم لشکریان پارسی قرار خواهند

گرفت، داوطلبانه و با ارسال هدایایی به نزد کمبوجیه نسبت به او اظهار انقیاد کرده و از این حملات قریب الوقوع جلوگیری کردند اما سرزمین های دیگری نیز وجود داشتند که فتح مصر به دست کمبوجیه را نادیده گرفتند و اعتنایی به او نکردند و کمبوجیه هم در صدد فتح آن ها برآمد. این سرزمین ها یا مناطق عبارت بودند از:

۱. کارتاژ (قرطاجنه) که ساکنان آن در اصل مردمی از فینیقیه بودند و در آنجا یک مستعمره نشین تشکیل داده بودند و مردم فینیقیه آن ها را از خودشان می دانستند؛
۲. واحه آمون که طایفه ای به نام «آمونی ها» در آنجا زندگی می کردند؛
۳. سرزمین حبشه (اتیوپی)

کمبوجیه ابتدا در صدد فتح سرزمین کارتاژ برآمد و بدین منظور خواست ناوگانی از فینیقی ها که مهم ترین نیروی دریایی او را تشکیل می دادند، به آن ناحیه اعزام کند، ولی «فینیقی ها به مناسبت خویشاوندی که با مردم قرطاجنه داشتند، از رفتن امتناع کردند و جنگ و ستیز با منسوبان خویش را گناه پنداشتند. لذا بر اثر خودداری فینیقی ها و ناتوانی بقیه جهازات شاهی در انجام چنان کار رزمی، کارتاژ از قیادت پارس رهایی یافت» (همان: ۱۹۹). کمبوجیه نیز نمی توانست به دلیل این نافرمانی، اقدام شدیدی علیه فینیقی ها انجام دهد؛ زیرا نیروی دریایی او تنها زمانی به قدرت قابل قبولی دست یافته بود که ناوگان فینیقی به آن ملحق شده بود. پس از این اقدام ناموفق، کمبوجیه به جانب سرزمین «تب» در جنوب سرزمین مصر حرکت کرد؛ زیرا قصد داشت از طریق آن ناحیه به سرزمین حبشه (اتیوپی) حمله ببرد. البته او در پشت سر خویش و برای جلوگیری از شورش مصریان، سه پادگان مهم از پارسیان در سه ناحیه از مصر باقی گذاشت که عبارت بودند از: پادگان



کمبوجیه

مغلوب کرده است، باز به نظر می‌آید که شاه پارس به خاطر اخبار ناگواری که مقارن این ایام از ایران به او رسیده بود، با عجله عازم مصر شد (زرین کوب، ۱۳۷۱: ۱۳۷). و شاید به هنگام مراجعت، صدماتی به لشکر او وارد شده که ناستازن آن‌ها را به حساب خود گذاشته است.

بررسی و تحلیل اقدامات کمبوجیه در مصر

چنان‌که از منابع تاریخی، به‌ویژه آن دسته از منابعی که در نتیجه کاوش‌های باستان‌شناسی سده‌های اخیر در مصر به‌دست آمده‌اند برمی‌آید، کمبوجیه بعد از فتح مصر، با مردم آن سرزمین همان رفتاری را در پیش گرفت که پدرش (کوروش کبیر) با ملل مغلوب داشت. او در مصر خود را جانشین فراغه می‌دانست. به خدایان مصر احترام می‌گذاشت و «یکی از عمال عالی‌رتبه مصری را مأمور اداره مملکت کرده بود و بفرمود تا اصلاحاتی به نفع ملت انجام دهند» (گیرشمن، ۱۳۵۵: ۱۹۷). او حتی فرعون مغلوب مصر (پسامتیک) را

شکیبایی کمبوجیه را لبریز کرد و به مجرد اینکه از جریان نهایی کار آگاه شد، در حالی که مقدار لشکریانش بسیار کاهش یافته بود، دستور مراجعت صادر کرد و بدین ترتیب، ماجرای لشکرکشی به اتیوپی پایان یافت» (همان: ۲۰۲).

این ماجرای است که هرودوت درباره لشکرکشی کمبوجیه به حبشه ذکر کرده و طبق نظر این مورخ، به علت قحطی و کمبود آذوقه، لشکرکشی کمبوجیه به حبشه با ناکامی مواجه شده است اما برخی از مورخان و محققان جدید، در این روایت هرودوت تردید کرده‌اند و گفته‌های او را تحت تأثیر و تحریک منابع مصری می‌دانند (گیرشمن، ۱۳۵۵: ۱۴۹). آن‌ها اظهار می‌دارند که «براساس قرائن موجود، کمبوجیه در سفر جنگی خود به سوی دیار حبشه، تا قلمرو «ناپاته» (نَبَط) رفت و از آنجا ناچار شد با عجله راه بازگشت را در پیش بگیرد» (زرین کوب، ۱۳۷۱: ۱۳۷) اما علت این بازگشت او در حین شدت عملیات جنگی، به احتمال زیاد، اخباری بود که از ایران به او رسیده بود (گیرشمن، ۱۳۵۵: ۱۴۹). او در این بازگشت به دلیل شدت عجله، شاید مجبور شد که از راه میان‌بری در صحرا عبور کند و شاید همین مسئله باعث شد که سپاهیان او دچار کمبود آذوقه شوند. در هر حال، «دلایلی در دست است که می‌رساند پارسیان به نبط رسیده بودند؛ زیرا پس از این عهد، دیگر ذکری از این حکومت در منابع تاریخی به میان نمی‌آید. در این منطقه، شهری به نام زوجه کمبوجیه «مروئه» بنا نهاده شده و این امر ثابت می‌کند که سفر جنگی مورد بحث، چنان‌که منابع آن را معرفی می‌کنند نکبت بار نبوده است (همان: ۱۴۹) و با آنکه «ناستازن»، (پادشاه سرزمین حبشه)، در لوحه‌ای به زبان اتیوپیایی از او باقی مانده ادعا می‌کند که «کمبازوَدِن» را در جنگ

«دَفنه»، پادگان «ممفیس» و پادگان «الفاتین» (مشکور، ۱۳۶۹: ۱۸۴). او ابتدا از سرزمین تب، پنجاه‌هزار نفر از لشکریان خود را به سوی واحه آمون روانه کرد. این لشکر در بیابان دچار طوفان و شن‌های روان شد و به قول هرودوت «کسی از این لشکر پنجاه‌هزار نفری زنده برنگشت (هرودوت، ۱۳۳۸: ۲۰۲). اما در حمله به حبشه که خود کمبوجیه فرماندهی لشکر را برعهده داشت، بدین گونه عمل شد که او مردمی از شهر «الفاتین» را انتخاب کرد؛ چون آن‌ها زبان مردم حبشه را می‌دانستند و بنا بر روایت هرودوت «ایختیوفاگی» خوانده می‌شدند و کمبوجیه آنان را برای جاسوسی و آگاهی از اوضاع و احوال آن سرزمین به آنجا روانه کرد. این جاسوسان برای پنهان‌کاری، هدایایی برای پادشاه حبشه بردند. باوجود این کار، پادشاه حبشه به مأموریت اصلی این گروه، که جاسوسی بود، پی برد و هدایایی را که آن‌ها از جانب کمبوجیه برده بودند، به تمسخر گرفت. چون سفیران کمبوجیه مراجعت کردند و رفتار و گفتار پادشاه حبشه را گزارش کردند، کمبوجیه به‌خاطر غرور خویش، بلافاصله و بدون تهیه تدارکات کافی برای تنبیه وی، روانه آن سرزمین شد. اما «هنوز یک پنجم راه طی نشده بود که خوراکی‌ها تمام شد و سربازان ناچار از گوشت حیوانات باربر تغذیه کردند که آن‌ها نیز سرانجام تمام شد. اگر کمبوجیه با ملاحظه آن وضع و حال عقب‌نشینی می‌کرد و به پایگاه اصلی خود باز می‌گشت، با وجود اشتباهات قبلی، باز کاری عاقلانه بود اما او بی‌اعتنا به اتفاقات، به پیشروی ادامه داد. سربازان در راه از علف و گیاه سدّ جوع می‌کردند اما این کار تا زمانی ادامه داشت که به کویر نرسیده بودند؛ از آن پس، بعضی از ایشان ناگزیر به آدم‌خوری افتادند و از هر ده نفر یکی قربانی آن ماجرا شد. این جریان، کاسه

مشمول عفو خویش قرار داد و «پسامتیک از آن پسر در دربار کمبوجیه با عزت و احترام می‌زیست» (هرودوت، ۱۳۳۸: ۱۹۸) و زمانی فرمان کشتن او صادر شد که «وی را در هنگامی که مصریان را ترغیب به شورش می‌کرد دستگیر و چون گناهِش ثابت شد مجبورش کردند خون گاو نو بنوشد و زود جان داد» (همان: ۱۹۸).

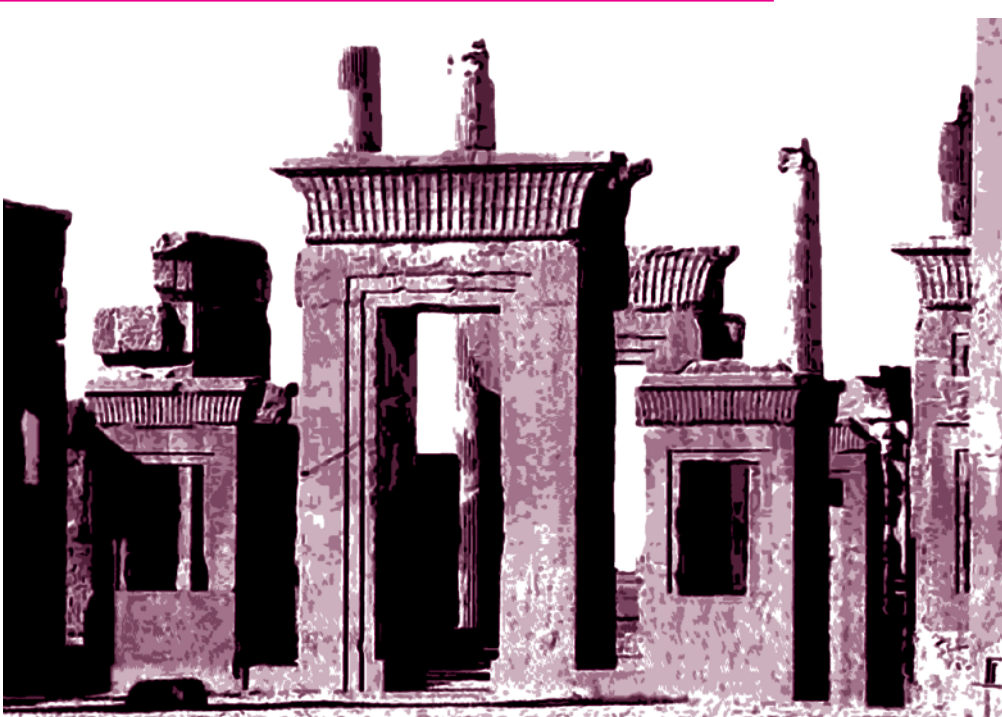
در مورد رفتارهای انسانی و بزرگ‌منشانه کمبوجیه، اسناد متعددی از کشفیات باستان‌شناسی در مصر به دست آمده است که حکایت می‌کند مصریان او را به‌عنوان فرعون خویش در آن سرزمین به رسمیت می‌شناختند. تدبیری که آن‌ها مشروعیت بخشیدن به حکومت او اتخاذ کرده بودند، «پراکندن این شایعه بود که مادر وی «شاهزاده خانم نی‌ته‌تیس»، دختر فرعون مخلوع «آپری‌یس» و همسر کوروش است (بویس، ۱۳۷۵: ۱۱۲). همچنین، کاهنان مصری به او لقب پسر رع (خدای آفتاب مصریان) دادند و این

لقبی است که آنان در مواردی حتی از دادن آن به فراعنهٔ خویش دریغ می‌ورزیدند. در موزه واتیکان شهر رم، از شخصی به نام **اودجا-هور-رسنت** - که پسر رئیس معابد و رئیس شهر مقدس «سائیس» بود و بعدها در زمان آمازیس، خزانه‌دار پادشاهی و دارای مقام‌هایی همچون رئیس محرران دیوان‌خانه و نیز رئیس قصر سلطنتی و رئیس سفاین پادشاهی در عهد فرعون پسامتیک سوم بود، سنگ نوشته‌ای به‌دست آمده است که حکایت از آن دارد که کمبوجیه او را، که فردی آگاه به مسائل دینی و سیاسی و اجتماعی مصر بود، مأمور انجام اصلاحاتی به نفع مردم کرد (همان: ۱۱۱). از سوی دیگر، از برخورد کمبوجیه و تحمل و بردباری او با عفو اهالی بندر صور (فینیقی‌ها) که نخواسته بودند علیه برادران کارتاژی خود اقدام کنند و به خدمت گرفته شوند، مشخص می‌شود که او فردی متعادل و دارای سعه صدر بوده و اقداماتی را که بعدها در مورد خشونت و تندمزاجی به او نسبت داده‌اند، نادرست

است (توئینی، ۱۳۷۳: ۱۵۵).

اما هرودوت و نویسندگان پس از او که بیشتر تحت تأثیر روایات او قرار گرفته‌اند، چهره‌ای دیگرگونه از کمبوجیه و اقداماتش در مصر ترسیم کرده‌اند. ماجرا از اینجا آغاز می‌شود که هرودوت می‌گوید: «پس از ورود کمبوجیه به ممفیس (پس از شکست در حبشه یا ناکامی از فتح این سرزمین)، بنا بر روایت همین مورخ، «آپیس» (به زبان یونانی اپافوس) بر مصریان ظاهر شد و به این مناسبت آنان لباس‌های فاخر بر تن کرده و جشن و سرور به راه انداختند. کمبوجیه که شادمانی ایشان را مشاهده کرد، تردیدی نکرد که مصریان شکست‌های اخیرش را جشن گرفته‌اند و سپس بزرگان شهر ممفیس را احضار کرد و از آنان علت این اعمال را خواستار شد. چون کلاتران شهر و سپس روحانیون علت اصلی این اقدامات را توضیح دادند و آن را ناشی از پیدایش آپیس دانستند، او باور نکرد و کلاتران را به قتل رساند و دستور داد روحانیون را شلاق بزنند و دستور احضار گاو آپیس را داد و چون آن را به حضورش آوردند، با کارد ضربتی به رانش زد که بر اثر آن جان سپرد» (هرودوت، ۱۳۳۸: ۲۰۳-۲۰۲). همچنین، اتهام دیگری که هرودوت نسبت به کمبوجیه روا می‌دارد، فرمان قتل برادرش «بردیا» است که در مورد این ماجرا در بخش دیگر همین پژوهش و به‌صورت جداگانه بحث خواهد شد.

اما هرودوت اقدام دیگر کمبوجیه در مصر را که به نکوهش آن پرداخته است، کشتن خواهرش می‌داند که همسر وی نیز بود و با او به مصر آمده بود. گرچه هرودوت نامی از این بانو نبرده اما برخی از منابع، نام او را «رئوخشه» (روشنک = رکسانا) و بعضی «مروئه» ذکر کرده‌اند. این مورخ در مورد اینکه چرا کمبوجیه خواهرش را به قتل رسانده، دو روایت-





همچنین، زنده به گور کردن دوازده نفر از پارسیان والانسب و نیز قصد کشتن کروزس، پادشاه اسیر لیدیه، که در دربار کوروش می‌زیست و بعد از مرگ او به همراه کمبوجیه به مصر آمده بود، را از جمله این اقدامات می‌داند (همان: ۲۰۷). در ادامه این اتهامات، هرودوت، خرابی معابد مصریان را نیز به او نسبت می‌دهد.

اکنون بعد از ذکر روایات هرودوت درباره اقدامات کمبوجیه در مصر، باید گفت که آرای بسیاری از دانشمندان و صاحب‌نظران تاریخ در این زمینه کاملاً متفاوت و مخالف با نظریات این مورخ موجود است. «او مستد»، تمام مطالب اثر هرودوت را در این زمینه گرافه‌گویی می‌داند و می‌گوید: «قصه‌های وحشی‌گری کمبوجیه، عقیده همزمان‌های او نبوده است، بلکه این مطالب را در زمان داریوش نوشته‌اند» (اومستد، ۱۳۴۰: ۱۲۰). او همچنین، بعضی از مطالب هرودوت در مورد تخریب معابد مصریان توسط کمبوجیه را ساخته و پرداخته یهودیان «الفاتین» می‌داند (همان: ۱۲۳). در این رابطه می‌توان گفت که «قضاوت هرودوت در مورد کمبوجیه، به‌طور کلی، شاید بیشتر معرف طرز تلقی مصریان عصر مورخ باشد تا احوال واقعی و طرز تلقی مردم عصر کمبوجیه از فاتح پارسی (زرین‌کوب، ۱۳۷۱: ۱۳۶). بدین ترتیب، بسیاری از مورخان عصر حاضر در رد نظریه‌ها و روایت‌های هرودوت دلایل قابل‌قبولی ارائه کرده‌اند که به چند نمونه از آن‌ها در همین بخش اشاره می‌شود.

نخست، در مورد ضربت زدن و کشتن گاو «آپس» به‌دست کمبوجیه، یکی از مورخان اظهار می‌دارد که با مطالعه نوشته‌های ستون «سرافیوم» می‌توانیم ادعا کنیم که کمبوجیه نمی‌توانسته است گاو آپس را مجروح کند، زیرا مدارکی که از

یکی از منبع یونانی و دیگری از منبع مصری - ذکر کرده و در این رابطه آورده است که «یونانی‌ها می‌گویند کمبوجیه توله سگی را با شیربچه‌ای به جنگ انداخت. چون توله‌سگ مغلوب شد، توله‌سگ دیگری به کمک او آمد و شیربچه را از پای درآوردند و خواهر کمبوجیه که ناظر ماجرا بود، اشک از چشمانش سرازیر شد. چون کمبوجیه علت را جویا شد، خواهر ابراز داشت که برادرم بردیا هنگام به قتل رسیدن کسی را نداشت که به او کمک کند و کمبوجیه که نمی‌خواست راز قتل برادر فاش شود، از این موضوع ناراحت شد و لگدی به پهلوی خواهر (همسرش) زد که او چون حامله بود، فرزند سقط شد و خودش هم به قتل رسید (همان: ۲۰۴). روایت دیگری هم که هرودوت در این باره از زبان مصریان نقل می‌کند، همین نتیجه را دارد و تفاوت در جزئیات داستان است. او می‌گوید: «مصریان می‌گویند برادر و خواهر بر سر سفره طعام نشسته بودند که بانو بوته‌ای کاهو به‌دست گرفت و پس از کندن برگ‌های آن از کمبوجیه پرسید کاهو با برگ خوشایندتر است یا بی‌برگ؟ و کمبوجیه اظهار داشت با برگ را بیشتر دوست دارد. در اینجا بانو اظهار داشت که وی با خاندان کوروش همانند این کاهو رفتار کرده است و کمبوجیه پس از آن لگدی به بانو زد که باعث سقط جنین و مرگ او شد» (همان: ۲۰۴).

از اقدامات دیگر کمبوجیه که هرودوت در این زمان ذکر می‌کند، کشتن فرزند «پراکراسپه» (پرکاساسپ)، از اشراف و بزرگان پارسی حاضر در لشکر کمبوجیه، است. هرودوت می‌گوید: کمبوجیه برای اثبات این امر که در حالت مستی نیز همچون حالت هوشیاری قادر به تیراندازی است، قلب فرزند پراکراسپه را مورد هدف قرار داد و او را قتل رساند (همان: ۲۰۶).

کاوش‌های باستان‌شناسی به‌دست آمده، نشان می‌دهد که گاو مقدس مصریان در سال ششم سلطنت کمبوجیه (یعنی در سال ۵۲۴ ق.م) مرده و گاو بعدی در سال چهارم سلطنت داریوش یکم پیدا شده است و نیز روی «ستل»‌هایی که در مصر کشف شده، نقش کمبوجیه در حالی که در برابر گاو مقدس زانو زده است دیده می‌شود (گیرشمن، ۱۳۵۵: ۱۵۰). همچنین، در سال ۱۸۵۷ م در نزدیکی هرم «خثوپس» تابوتی از سنگ کشف شد که به همان گاو آپس مورد ادعای هرودوت مربوط است. روی این تابوت نوشته شده است: «هوروس» (خدای آسمان و فرزند ایزیس و اوزیریس) و «سام‌توی»، پادشاه مصر علیا و سفلی، «مستی‌رو» فرزند «رع» (لقب خدای آفتاب)، کمبوجیه، که عمرش تا ابد جاودان باد، به یادبود پدرش آپس - اوزیریس تابوت سنگی از سنگ گرانیت ساخت... و کمبوجیه، آن کس که به همه زندگی بخشید، به همه امنیت بخشید. برای همه نیک‌بختی و برای همه

تندرستی آورد. برای همه شادمانی آورد، به پیکر پادشاه مصر علیا و سفلی درآمد و خود را نمود (سامی، ۱۳۴۱: ۲۱۳).

در مورد کشته شدن خواهر (همسر) کمبوجیه به دست او نیز نمی توان کاملاً ادعای هرودوت را باور داشت؛ زیرا این مورخ، از همان آغاز ذکر روایات، دچار دوگانه‌گویی است. یعنی هم از قول یونانیان و هم از زبان مصریان روایت خود را بیان می‌دارد و روایات مذکور نیز ادعای کسان دیگر است نه مشاهدات خود او و همان‌گونه که شاپور شهبازی در ضمیمه ترجمه تاریخ هرودوت از قول «جرج راولینسن» نقل کرده است، به احتمال قوی، سقط جنین باعث خون‌ریزی و مرگ رنوخشه شده است.^۱ و این عمل می‌توانست در حالت عادی نیز روی دهد. در مورد کشتن فرزند «پراکراسپه» نیز شهبازی اظهار می‌دارد: «در زمان داریوش اول، فرزند پراکراسپه به نام «اسپه‌کانه» از بزرگ‌ترین درباریان شوش شد و تصویر او روی آرامگاه داریوش

بزرگ، در نقش رستم فارس به یادگار مانده است؛ بنابراین این روایت نیز افسانه است.^۲ حتی در صورت صحت اصل این ماجرا، یعنی کشته شدن پسر پراکراسپه به دست کمبوجیه نیز می‌توان موضوع را به گونه‌ای دیگر تعبیر و تفسیر کرد و در این راستا، همان‌طور که هرودوت ماجرای قتل این فرد را در کنار ماجرای زنده به گور کردن دوازده نفر پارسیان والانسب ذکر می‌کند (هرودوت، ۱۳۳۸: ۲۰۷)، شاید بتوان این‌گونه نتیجه گرفت که این افراد به دنبال همان ماجرای دستگیر شده‌اند که بر اثر آن بردیا به قتل رسید. یعنی قتل این افراد و شاید پسر پراکراسپه «به‌خاطر مداخله در شورش‌هایی بوده که در ایران روی داده بود» (زرین‌کوب، ۱۳۷۱: ۱۳۹) و در آن زمان ماجرا به سمع کمبوجیه رسیده و او به مجازات آن‌ها اقدام کرده بود.

اما در مورد تخریب معابد مصریان به دست کمبوجیه نیز اسناد چندانی معتبری در دست نیست. شاید علت اختراع چنین افسانه‌هایی این بود که «کمبوجیه بعد از فتح مصر کوشیده بود تا در راه برقراری نظم و امنیت، مقداری از نفوذ بی‌حد و حصر کاهنان مصری را که در زمان دودمان سانیس، به گونه‌ای عنان گسیخته افزایش یافته بود، محدود کند (بویس، ۱۳۷۵: ۱۲۴). یا اینکه به خاطر جنگ و تسلط خارجیان، دیگر چندان هدایایی به معابد نمی‌رسید و همه این‌ها می‌توانست منشأ افسانه‌ای باشد که در آن پارسیان فاتحانی سخت‌دل معرفی می‌شوند (گیرشمن، ۱۳۵۵: ۱۵۰). نیز «شاید در ابتدای فتح مصر، بعضی از معابد توسط سربازان غارت شدند و این غارت و کاهش امتیاز کاهنان، باعث ناراحتی کاهنان شد و آنان کوشش‌های شاه را در مورد اصلاح امور کافی ندانستند و بدین طریق تصویر کمبوجیه بیمار و تندخود رواج یافت (ویسهوفر، ۱۳۷۷: ۱۸).

در مورد اصلاحات کمبوجیه در معابد مصریان، کتیبه‌ای از «ادجا-هور-رسنت»، که سرگذشت او پیش‌تر در همین مقاله آمد، موجود است که در آن آمده است: او از بیگانگی که در پرستش‌گاه «نیت» (مادر «رع» خدای مصریان) نشیمن کرده بودند به شاه گله کرد و شاه فرمان داد که آن‌ها را بیرون برانند (سامی، ۱۳۴۱: ۲۱۴).

از سوی دیگر، هرودوت خود می‌گوید «کمبوجیه بعد از فتح مصر و بعد از اینکه از سفر حبشه مراجعت کرد، تغییر اخلاق داد و هرچند پیش از آن هم حالتی عادی نداشت ولی مصریان اعتقاد راسخ داشتند که تغییر حالت او ناشی از گناه کشتن گاو آپیس بوده است» (هرودوت، ۱۳۳۸: ۲۰۴). در جای دیگر، همین مورخ، علت کارهای نابهنجار کمبوجیه را بعضی از بیماری‌هایی می‌داند که عمر آدمی را تباہ می‌سازند (همان: ۲۰۵). او در این باره می‌گوید: «شاید علت این بود که کمبوجیه از دوره کودکی به ناخوشی صرع، که بعضی مقدس می‌شمردند، دچار بوده است و در این صورت بعید نیست که رنج و ناراحتی، او را علیل کرده باشد» (همان: ۲۰۵) و شاید این اتهامات (نسبت دادن بیماری به کمبوجیه)، به این دلیل بود که کارها و اقدامات نادرستی را که به او نسبت می‌دهند، درست‌تر به نظر آید؛ زیرا «آشکار است که اگر کمبوجیه شاهی عصبانی مزاج، ستمکار و بلهوس معرفی می‌شد، تهمت برادرکشی پنهانی (و سایر اقدامات نابهنجار) بیشتر به او می‌چسبید» (بویس، ۱۳۷۵: ۱۲۵). لذا مشاهده می‌شود که همه این داستان‌ها به صورت بخشی از مبارزه پیگیر و گسترده برای بدنام کردن کمبوجیه در تاریخ درآمده است. مبارزه‌ای که چنان مؤثر واقع شد که تاریخ او را به عنوان شاهی دچار چنین ادواری و خون‌آشام نابخرد می‌شناسد (همان: ۱۱۴-۱۱۳).



نتیجه

باتوجه به اسناد و منابع تاریخی باقی مانده از دوران هخامنشیان، به ویژه منابع مربوط به دوران سلطنت کمبوجیه، می توان این گونه نتیجه گرفت که کمبوجیه، دومین پادشاه بزرگ از سلسله هخامنشی، در مقایسه با پادشاهان بعدی این سلسله، به استثنای داریوش، فردی مدبر، لایق و باکفایت بوده است. وی بلافاصله پس از مرگ پدرش، کوروش کبیر (۵۲۹ ق.م)، بر تخت سلطنت هخامنشیان جلوس کرد و اوضاع کشور را که بر اثر مرگ بنیان گذار سلسله هخامنشی در شورش و اغتشاش به سر می برد، در مدت کوتاهی سامان بخشید. سپس با موفقیت، سیاست جهان گشایی کوروش را ادامه داد و در این راستا سرزمین بزرگ و پرآوازه مصر را فتح کرد.

براساس روایات، او در برخی از لشکرکشی هایش از مبدأ مصر به سرزمین هایی همچون کارتاز، واحه آمون و حبشه ناکام ماند اما در نتیجه این لشکرکشی ها، سرزمین هایی مانند سیرن، بُرقه و لیبی قیادت و سلطه او را پذیرفتند. اگر روایات و منابع تاریخی مربوط به این پادشاه بزرگ هخامنشی، که اکثر آن ها پس از مرگ او و از قول دشمنان یا کاهنان ناراضی مصری در مورد اعمال و افکارش در مصر و نسبت به مردم، کاهنان، معابد و حتی نزدیکانش در آن سرزمین نقل شده است، نقادانه و از سر احتیاط نگریسته شود و در این زمینه عوامل دیگری چون مرگ زود هنگام و احتمال بیماری صرع او، که بنا بر روایت هرودوت از کودکی دچار آن بوده است، در نظر آورده شود و نیز به این واقعیت توجه شود که کمبوجیه بلافاصله پس از مرگ کوروش کبیر بر تخت سلطنت جلوس کرده و اقدامات کوروش و خاطره بزرگ منشی های او هنوز از ذهن مردم بیرون



منابع

۱. اومستد، ات. تاریخ شاهنشاهی هخامنشی. محمد مقدم. انتشارات ابن سینا. تهران. ۱۳۴۰.
۲. بویس، مری. تاریخ کیش زرتشت (هخامنشیان) (ج ۲). همایون صنعتی زاده. انتشارات توس. تهران. ۱۳۷۵.
۳. پیرنیا، حسن. ایران باستان (ج ۱). انتشارات دنیای کتاب. چاپ پنجم. تهران. ۱۳۷۰.
۴. توثینی، آرنولد. جنگ و تمدن (چکیده ای از پژوهش در تاریخ به انتخاب آلبرت فوله). خسرو رضایی. انتشارات علمی و فرهنگی. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۳.
۵. خدادادیان، اردشیر. داریوش چه کسی بود و چگونه به قدرت رسید؟ پژوهشنامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی. شماره ۱۸. تهران. زمستان ۱۳۷۴.
۶. زرین کوب، عبدالحسین. تاریخ مردم ایران (قبل از اسلام). انتشارات امیرکبیر. چاپ سوم. تهران. ۱۳۷۱.
۷. سامی، علی. تمدن هخامنشی. انتشارات دانشکده ادبیات شیراز. ۱۳۴۱.
۸. شارپ، رلف نارمن. فرمان های شاهنشاهان هخامنشی. شیراز. ۱۳۴۶.
۹. گیرشمن، رمان. ایران از آغاز تا اسلام. محمد معین. انتشارات بنگاه ترجمه و نشر کتاب. تهران. ۱۳۵۵.
۱۰. مشکور، محمدجواد. ایران در عهد باستان (در تاریخ اقوام و پادشاهان پیش از اسلام) انتشارات اشراقی. چاپ ششم. تهران. ۱۳۶۹.
۱۱. هرودوت، تواریخ. ع. وحید مازندرانی. انتشارات دنیای کتاب. چاپ دوم. تهران. ۱۳۳۸.
۱۲. هوار، کلمان. ایران و تمدن ایرانی. حسن انوشه. انتشارات امیرکبیر. چاپ دوم. تهران. ۱۳۷۵.
۱۳. ویسهوفر، یوزف. ایران باستان (از ۵۵۰ تا ۶۵۰ پیش از میلاد). مرتضی ثاقب فر. انتشارات ققنوس، چاپ اول. تهران. ۱۳۷۷.

نرفته و او را تحت الشعاع خود قرار داده بود و او در جوار کوروش کبیر قبل از خود و داریوش کبیر بعد از خود، تا حدی کوچک جلوه می کرد و نیز اگر درباره او و اقداماتش با دیده انصاف قضاوت شود، می توان گفت او در مقایسه با پادشاهان بعد از داریوش اول، از هر جهت فردی مدبر و بزرگ منش جلوه می کند. در مورد برادرکشی او (در صورت صحت این ادعا) نیز باید گفت که این عمل در میان پادشاهان بعدی سلسله هخامنشی امری عادی بوده است؛ تنها در این میان، افکار و رفتار کوروش کبیر و بزرگ منشی های او و سیاست آمیخته با تساهل وی نسبت به اقوام و ملل آن عصر، در دید مورخان و محققان امروز، به نحوی شگفت انگیز و انسانی جلوه می کند؛ زیرا این نوع عملکرد در پادشاهان بعدی سلسله هخامنشی و حتی دیگر سلسله ها و خاندان های حکومتگر ایرانی کمتر مشاهده می شود.

پی نوشت

۱. ر.ک. هرودوت، ۱۳۳۸، توضیحات دکتر شاپور ع. شهبازی بر ترجمه تاریخ هرودوت. توضیح شماره ۱۷. ص ۵۳۱
۲. همان، توضیح شماره ۱۸، ص ۵۲۱

در دنیای کنونی و در شرایطی که تحولات جهانی در همه زمینه‌ها (سیاست، اقتصاد و فرهنگ) پرشتاب است، تأکید بر هویت ملی و توجه به تاریخ، اهمیت ویژه‌ای دارد و معلمان تاریخ در این باره مسئولیت بسیار سنگینی به عهده دارند. لذا شایسته است بیشتر از گذشته نقش و وظایف خود را یادآوری کنیم و در ارائه تدریس مناسب آن‌ها را به کار ببریم. مجموعه حاضر، نکات مهم نظرات کارشناسان تاریخ و سخنان سردبیر مجله رشد آموزش تاریخ است که در شماره‌های گوناگون مجله مذکور آمده‌اند.

سی نکته برای تدریس موفق معلم تاریخ

۱. چون درس تاریخ از میراث گذشتگان سخن می‌گوید، همه نسبت به آن احساس تعلق دارند. به عبارتی، تاریخ در شکل‌گیری فرهنگ مشترک جامعه نقش اساسی دارد؛ پس علاقه به تاریخ را در دانش‌آموزان تقویت کنیم.
۲. برای شروع و خاتمه تدریس لازم است طرحی مناسب در نظر بگیریم.
۳. شایسته است ترکیبی از علم، ادب، متانت و احترام به شاگرد در شخصیت معلم تاریخ جمع باشد.
۴. تأثیر حسن برخورد و خوش اخلاقی دبیران تاریخ در افزایش میزان علاقه دانش‌آموزان به این درس قابل توجه است.
۵. هنر بیان در درس تاریخ اهمیت بسیار دارد. بیان زیبا و دل‌نشین و کلام شیرین، هم به خوبی بر دل می‌نشیند، هم کلاس را جذاب می‌کند و هم فهم مطلب را آسان می‌سازد.
۶. رسالت درس تاریخ را باور داشته باشیم که تاریخ معلم انسان‌هاست.
۷. برای درس تاریخ هدفی مشخص کنیم و آن هدف، اعتلای مبانی اخلاق حمیده انسانی در دانش‌آموزان باشد. تاریخ را به گونه‌ای تدریس کنیم که زمینه‌ساز تربیت شهروند آگاه و متعهد شود.
۸. باید این امکان برای معلمان تاریخ فراهم شود که از خلاقیت‌ها، استعدادها و علایق خود در تدریس مباحث تاریخی استفاده کنند. این امر آنان را به تدریس موفق‌تری می‌کند و موجب تلاش مضاعفشان در تفهیم مطالب به دانش‌آموزان می‌شود.
۹. به جایگاه تاریخ در قرآن توجه کنیم.
۱۰. آشنایی معلم با رویکردهای جدید در آموزش و مهارت او در استفاده از روش‌های مناسب تدریس می‌تواند برخی کاستی‌ها را در حیطه‌های دیگر پوشش دهد. به‌طور قطع، نوآوری و پویایی مداوم در روش‌های تدریس، سهم بزرگی در موفقیت نظام آموزشی دارد.
۱۱. باید به تأثیر رسانه‌های دیداری در آموزش تاریخ (استفاده از عکس، نقاشی، چارت و پوستر و استفاده از رایانه در کلاس) توجه شود.
۱۲. بازدید از موزه در آموزش تاریخ ضرورت دارد. در واقع، دانش‌آموزان مطالب و درس‌ها را با استفاده از شیوه آموزش دیداری و عینی، بهتر فرا می‌گیرند. بنابراین، شایسته است معلم تاریخ از آموزش سمعی و بصری بیشتر بهره بگیرد و آموزش

سکینه سلیقه دار

دبیر تاریخ. شهر تهران



بعضی مفاهیم را با بازدید از اماکن تاریخی توأم کند.

۱۳. باید با دانش‌های جنبی دیگر از قبیل جامعه‌شناسی، باستان‌شناسی، سیاست، اقتصاد و علم شناخت وجه تسمیه نام‌های جغرافیایی (توپو نومی) آشنایی نسبی داشته باشد.

۱۴. باید به روخوانی، صحیح خواندن و درست ادا کردن کلمات و مفاهیم تاریخی توجه کند.

۱۵. اگر معلم تاریخ از امکانات و دستاوردهای علم جغرافیا در کار خود بهره بگیرد، موفق‌تر خواهد بود. بهره‌گیری از جغرافیا در آموزش و پژوهش تاریخ به درک بهتر گذشته کمک می‌کند.

۱۶. لازم است معلم تاریخ به میزان قابل توجهی شعر، حکایت، مثل، نکته جالب و اخبار دور و نزدیک را در حافظه داشته باشد و با درک شرایط کلاس، به‌طور متناسب سخن بگوید.

۱۷. باید از رمان‌های تاریخی استفاده کند؛ این کار باعث شیرینی کلاس، جذب دانش‌آموزان و علاقه‌مندی بیشتر آن‌ها می‌شود.

۱۸. برای ارتقای فرهنگ و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان می‌توانیم از درس تاریخ کمک اساسی بگیریم. این همه در صورتی ممکن است که کلاس درس تاریخ محل فهمیدن و اندیشیدن باشد و آثار آن در رفتار دانش‌آموزان متبلور شود.

۱۹. در کلاس تاریخ، هرگز نباید به پرسش‌های دانش‌آموزان به‌طور مکانیکی پاسخ داد. در مجموع، تاریخ مقوله‌ای دیالکتیکی است و باید از تدریس آن به روش مکانیکی پرهیز شود.

۲۰. معلم در تدریس تاریخ، باید به آموزش مفهوم زمان و مکان و مفهوم

تغییر و توالی (به معنی پی در پی آمدن) توجه لازم را داشته باشد.

۲۱. باید دانش و توانایی کافی برای مقایسه مسائل و وقایع هم‌زمان و مشابه را داشته باشد.

۲۲. برای کیفیت بخشیدن به تدریس، باید به منابع اصلی مراجعه کند و در برخی جلسات، متن اصلی را در کلاس ارائه دهد.

۲۳. باید به این نکته توجه داشته باشد که در تدریس دوره‌های گوناگون تاریخی، فضاسازی و نحوه بیان نباید یکسان باشد. برای مثال، زبان مورد استفاده و فضاسازی مربوط به حمله مغولان به ایران، با جنگ‌های ایران و عثمانی متفاوت است.

۲۴. از تبلیغ شخصیت پرستی، قهرمان تراشی و داوری نهایی و شتاب‌زده باید احتراز کند.

۲۵. او باید مواظب باشد که با بیان مطالب احساسی و عاطفی، که کم هم نیستند، تخم ستیز و نفرت و خشونت را در ذهن دانش‌آموزان نکارد.

۲۶. باید جست‌وجوگر و به دنبال تفاوت‌ها و تغییرات حقیقی باشد و در واقع فکر و نگاه تاریخی داشته باشد.

۲۷. او با ذخیره‌ای غنی و گسترده از معلومات و موارث بشری سر و کار دارد. تاریخ او را با عرصه‌ای وسیع از تجربه‌های انسان آشنا می‌سازد. بدین لحاظ تدریس توأم با موفقیت درس تاریخ، با مطالعه مداوم، کسب دانش و تعمیق هر چه بیشتر آموخته‌ها ملازمت دارد. در کنار تلاش‌هایی که برای دانش‌افزایی معلمان تاریخ صورت می‌گیرد، خود آنان باید تلاشی شایسته در این عرصه داشته باشند.

۲۸. تاریخ در بردارنده شرح مجاهدات انسان‌های پر تلاش و فکور، و ستمگری‌ها، کوتاه اندیشی‌ها و نابخردی‌هایی است که از بعضی انسان‌ها در طول تاریخ دیده شده است. از این منظر، معلم تاریخ می‌تواند در تعالی اخلاق عمومی و گسترش بینش مردم به قلمروی وسیع‌تر و سطحی بالاتر، کمک شایانی کند.

۲۹. به منظور عبرت گرفتن از تاریخ به عنوان اساس بینش فلسفی تاریخ، معلم تاریخ لازم است سیر پیروزمندانه حق‌پرستان و حقیقت‌طلبان در تاریخ را مد نظر قرار دهد.

۳۰. تاریخ گذشته خویش را نمی‌توان نفی کرد اما بدون شک می‌توان آن را نقد کرد. در تاریخ نکات مثبت و منفی و زشت و زیبا بسیارند که می‌توانند دست‌مایه نقد باشند. از سویی، انسان‌ها دوستدار حقیقت، زیبایی، عدالت و انسانیت‌اند و با نقد و انتقاد پرده از بسیاری واقعیت‌های پنهان برمی‌دارند. به این ترتیب، نقد حتی در خشک‌ترین شیوه‌اش نیز متضمن نفی نیست. از تحریف و تحریب تاریخ خویش پرهیزیم و با تأکید بر نقاط مثبت، ضمن گرامیداشت تاریخ گذشته، به نسل کنونی پیامی که چگونه تاریخ‌ساز باشد.

منابع

۱. خیراندیش، عبدالرسول. رشد آموزش تاریخ.
۲. سلاری خیابانی، مریم. رشد آموزش تاریخ، شماره ۴۰. پاییز ۱۳۸۹.
۳. کیوان، مهدی. رشد آموزش تاریخ، شماره ۲۴. پاییز ۱۳۸۵.
۴. کیوان، مهدی. رشد آموزش تاریخ، شماره ۸ زمستان ۱۳۸۰.
۵. برادران شکوهی، سیروس. رشد آموزش تاریخ، شماره ۱۳. سال پنجم. ۱۳۸۲.
۶. آرام، محمدباقر. رشد آموزش تاریخ، شماره ۳. پاییز ۱۳۷۹.

علیرضا غفاریان
دبیر تاریخ. شهر تهران

منابع مالی حکومت معاویه بن ابی سفیان

مقدمه

در زمان خلفای راشدین، حکومت، مذهبی بود و جنبه سیاسی و دنیوی آن کمتر محسوس بود. در صورتی که در زمان امویان، خصوصاً در عهد معاویه، این حکومت به سلطنت سیاسی - موروثی تبدیل شد. امویان یک حکومت متعصب عربی تشکیل دادند و غیرعرب را از هر جهت پست و زبون ساختند. در نتیجه، اهل ذمه و تازه مسلمانان یا مسلمانان غیرعرب، از عمال حکومت معاویه و سایر خلفای بعد از او ستم‌های فراوانی کشیدند (زیدان، ۱۳۷۹: ۲۲۶).

معاویه علاوه بر تغییرات سیاسی، به دگرگونی‌ها و اصلاحات مالی نیز دست زد و برای افزایش ثروت شخصی خود و خاندان اموی تلاش‌هایی کرد. در اینجا به برخی اقدامات مالی او اشاره می‌کنیم.

معاویه ولایت خراج را از منصب ولایت عامه جدا کرد؛ در حالی که پیش از آن کارگزار سیاسی و عامل مالی هر دو یک نفر بودند. وی یکی از موالی خود به نام **عبدالله بن دراج** را والی خراج عراق کرد (ابی یعقوب، ۱۳۷۴: ۲۱۸) و به او نوشت: «از اموال عراق آنچه بدان کمک جویم، به سوی من حمل کن» ابن دراج در پاسخ به معاویه خاطر نشان کرد: برابر اظهارات دهقانان، کسری و خاندان او خالصه‌هایی داشته‌اند که درآمد آن‌ها را برای خودشان جمع‌آوری می‌کرده‌اند و حکم خراج بر آن دو بار نمی‌شود. معاویه به او نوشت که

ضمن سرشماری خالصه‌ها برای آن‌ها سد بسازد. ابن دراج دهقانان را فراهم ساخت و خالصه‌های ساسانی را از دفتر حلوان استخراج کرد و سدها برای آن بست و آن را خالصه معاویه نمود. این خالصه‌ها را اعراب صوافی می‌نامیدند. درآمد معاویه از محل این خالصه‌ها با صوافی از کوفه و سواد به پنجاه میلیون درهم می‌رسید (پیشین). عایدی وی از صوافی عراق سالانه صد میلیون درهم بود. وی **ابن آثال نصرانی** را عامل خراج حمص کرد (همان: ۲۳۳).

کلیدواژه‌ها: معاویه، بنی‌امیه، منابع مالی، حکومت.

اینک به تشریح هر یک از منابع مالی معاویه می‌پردازیم. البته نکته قابل ذکر این است که قلمرو حکومت اسلام در دوره خلافت معاویه به نهایت وسعت خود رسید که شامل پنج ولایت بزرگ به این شرح بود:

۱. ولایت مشتمل بر حجاز و یمن و مناطق مرکزی عربستان، ۲. ولایت مصر علیا و سفلی؛ ۳. ولایت عراق (عراق عجم و عراق عرب و ایران)؛ ۴. ولایت ارمنستان و بعضی از نواحی آسیای صغیر؛ ۵. ولایت با اهمیت آفریقای شمالی تا حدود اسپانیا، مصر و جزایر بزرگ دریای مدیترانه که مرکز آن قیروان بود. بیات؛ ۱۸۷).

بنابراین، امویان به‌خصوص معاویه، در جمع مال و ثروت سعی داشته از هر

وسیله‌ای برای اجرای احکام صادره در جهت انجام آن استفاده می‌کرده است. نگاهی به فهرست درآمدهای خلافت او، که شاید چندان دقیق نباشد، عمق مشکلات مردم و بی‌توجهی حکام نسبت به آن‌ها را نشان می‌دهد. از این درآمدها فقط بخشی به مرکز ارسال می‌شده است. والیان درآمدهای اختصاصی داشته‌اند که آمار دقیقی از آن‌ها در دست نیست.

نویسنده کتاب تاریخ یعقوبی، درآمدهای خلیفه در دوره معاویه را به این شرح آورده است:

۱. خراج سواد ۱۲۰ میلیون درهم
۲. خراج فارس ۷۰ میلیون درهم
۳. خراج عراق و مضافات آن در کشور ایران ۶۵۰ میلیون درهم
۴. خراج اهواز و مضافات آن ۴۰ میلیون درهم
۵. خراج یمامه و بحرین ۱۵ میلیون درهم
۶. خراج شهرستان‌های دجله ۱۰ میلیون درهم
۷. خراج نهاوند و ماه کوفه، که دینور باشد، و ماه بصره، که همدان باشد، و مضافات آن ۴۰ میلیون درهم
۸. خراج ری و مضافات آن ۳۰ میلیون درهم
۹. خراج حلوان ۲۰ میلیون درهم
۱۰. خراج موصل و متعلقات آن ۴۵۰ میلیون درهم
۱۱. خراج آذربایجان ۳۰ میلیون درهم
۱۲. خالصه‌ها که شامل تیول جمعی از

بستگان
امویان بوده،
۱۰۰ میلیون
درهم
۱۳. خراج مصر ۳
میلیون درهم

حاکمیت اسلام را پذیرفته بود. مقداری
از آن مبالغ پس از پرداخت مستمری‌ها و
حقوق سپاهیان و سایر مأموران، به خزانه
خلافت ارسال می‌شد (همان: ۳۱۰).
طریق دریافت جزیه از اهل ذمه در زمان
پیامبر و تا پایان خلفای راشدین به‌گونه‌ای
بود که پرداخت آن وجه هیچ مشکلی



- ۱۴. خراج فلسطین
۴۵۰ میلیون دینار
- ۱۵. خراج اردن ۱۸۰
میلیون دینار
- ۱۶. خراج دمشق
۴۵۰ میلیون دینار
- ۱۷. خراج حمص
۳۵۰ میلیون دینار
- ۱۸. خراج قنسرین و
عواصم ۴۵۰ میلیون دینار
- ۱۹. خراج جزیره ۵۰ میلیون دینار
- ۲۰. خراج یمن یک میلیون و دویست و
نود هزار دینار (ابی یعقوب، ۱۳۷۴: ۱۶۷-
۱۶۶).

منابع مالی خلافت معاویه بن ابی‌سفیان

مهم‌ترین منابع درآمد در دوره خلافت
معاویه عبارت بودند از: ۱. مالیات؛ ۲. تیول
و خالصه؛ ۳. هدایای نوروزی؛ ۴. خمس
غنائیم؛ ۵. زکات؛ ۶. بطائح؛ ۸. ضرب سکه.

۱. مالیات

مالیات دو گونه از مردم گرفته
می‌شد؛ یکی مالیات سرانه (جزیه)، که از
غیرمسلمان می‌گرفتند، و دیگری مالیات
زمین و محصولات آن (خراج)

الف) جزیه: جزیه پولی بود که، مانند
دوران خلفای راشدین، از اقوام و مال
مغلوب می‌گرفتند که با حفظ دین خود،

برای آن‌ها به‌وجود نمی‌آورد ولی مأموران
حکومتی بنی‌امیه برای دریافت مالیات
زمین از اهل ذمه بیداد می‌کردند (زیدان،
۱۳۷۹: ۲۳۱) و آنچه را می‌خواستند از آن‌ها
می‌گرفتند. پس از پرداخت این پول، چیزی
برای زمین‌دار باقی نمی‌ماند ولی مأموران به
این موضوع توجه نداشتند. معاویه همچنین
به **وردان**، **غلام عمر** و **عاص**، دستور داد
یک قیراط بر مالیات قبطی‌های مصر
ببافزاید (طبری، ۱۳۸۰: ۴۵۸).

ب) خراج: در آغاز دوره اموی، به سبب
تدبیر معاویه و کارایی یارانی که برای خود
گزیده بود مانند **مغیره**، **زیاد**، **عمر و عاص**
و **مسلمه بن مخلد**، خراج انتظام یافت.
انتظام شرط نخستین برای تضمین خراج و
افزایش درآمد است. معاویه همچنین سایر
امویان بعد از او، به موضوع خراج و رشد
منابع مالی - اعم از منابع مالی خاص که در
تملك خود وی و سایر حکام اموی بود و
منابع مالی عام که حق دولت بود - توجهی
خاص مبذول می‌داشت (الویس، ۱۳۷۳:

ابوسفیان بن حرب،
پدر معاویه، در زمان
تجارت خویش در
دوره جاهلیت در
شام به دست آورده
بود (بلاذری، ۱۹۷۵: ۱۳۵)
خود معاویه نیز
زمینی از یک یهودی
در وادی القری خرید
و زمینی را از راه احیا

به آن افزود (همان، ص ۴۲)؛ همچنان‌که
بخشی از اراضی طائف را از یهودیان
خرید. این گروه از یهود طائف، از یمن
و یثرب رانده شده بودند و در طائف به
بازرگانی اشتغال داشتند (همان: ۶۳). معاویه
فدک را نیز تصرف کرد (همان: ۲۹). او از
عثمان، خلیفه وقت، خواست زمین‌هایی را
که صاحبانشان در شام رها کرده و رفته
بودند، به او واگذارد (زیدان، ۱۳۷۹: ۲۲۵).
در شام این‌گونه اراضی فراوان بود. این
راضی را فرماندهان و سرلشکران سپاهیان
روم به‌هنگام شکست در برابر نیروهای
اسلام رها کرده بودند. این اراضی همچون
صوافی، یعنی اراضی خاص کسری و
سپهسالاران مرزبان ایران، بود که عمر همه
آن‌ها را در عراق به بیت‌المال اختصاص
داد. عثمان با خواست معاویه موافقت کرد
و معاویه عطایای خویش را از آن اراضی
به‌دست می‌آورد. معاویه خطاب به **سلیمان
المشجعی قضاعی**، عامل خود در فلسطین،
نوشت: زمینی برای من انتخاب کن که نه

وضع مالی مالکین
آثار پیمان و ران سوی

خشک باشد و نه ناخشک و البته در مجاری آب باشد، و سلیمان دو جلگه از ناحیه عسقلان را برای وی

انتخاب کرد (الویس، ۱۳۷۳: ۱۸۸).

معاویه بر آن شد امر خراج عراق را به یکی از موالی خویش واگذارد تا سلطه تمام بر او داشته باشد و مطمئن شود که او چیزی از آن اموال نمی‌دزدد. از این‌رو، منصب ولایت خراج را از منصب ولایت عامه فصل کرد و از این‌رو کارگزاری خراج را از مغبری بن شعبه، اندکی پس از والی شدن در سال ۴۲ ه. ق، گرفت و به عبدالله بن دراج که از موالی معاویه و برادر عبدالرحمن بن دراج بود، سپرد (بلاذری، ۱۹۵۷: ۱۳). این عبدالرحمن نیز از موالی و کاتبان معاویه بود.

۲. تیول و خالصه

بنی امیه تنها از راه مالیات و زمین و جزیه پول جمع نمی‌کردند بلکه برای تحصیل مال مقدار مالیات را نیز می‌افزودند. معاویه، که مردی باهوش و زیرک و از دهه‌ها معروف عرب به حساب می‌آمد، برای استحکام موقعیت خود در صدد تقویت بنیه مالی حکومت برآمد؛ زیرا می‌دانست اکثریت قریب به اتفاق مردم بنده زر و زور هستند. او علاوه بر اراضی

بلقاء، که از ابوسفیان به ارث

برده بود، زمین‌های زیادی در وادی القری، احیا و در طائف از یهودیان آن نقاط خریداری کرده بود که منابع درآمدی بسیار زیادی داشتند (همان: ۶۹-۶۸). او حتی فدک را که تا آن زمان جزو منابع درآمد عامه به‌شمار می‌رفت، به خود اختصاص داد. پس از مدتی آن را به صورت اقطاع به مروان بن حکم داد و جزو اموال خانوادگی مروان درآمد (اجتهادی، ۱۳۶۳: ۱۱۹).

۳. هدایای نوروز

معاویه از اهل سواد خواست که در نوروز و مهرگان به کسی که کارگزار او در امر خراج بود، هدایایی بپردازند. اهل سواد این کار را کردند و از این طریق، در سال مبلغ ده هزار هزار درهم به معاویه می‌رسید (الویس، ۱۳۷۳: ۱۸۹).

رسم تقدیم هدایا در نوروز و مهرگان، رسمی است قدیمی میان ایرانیان. جاحظ در التاج می‌گوید: «از حق شاه همانا هدایای مهرگان و نوروز است و علت امر این است که این دو نشان‌دهنده دو موسم سال است: یکی مهرگان که همانا آمدن زمستان و فصل سرماست و دیگری نوروز که همانا آغاز

فرارسیدن فصل گرماست اما در نوروز کارهایی صورت می‌گیرد که در مهرگان صورت نمی‌گیرد. از

جمله آن کارها عبارت‌اند از استقبال از سال جدید و افتتاح خراج و به کارگماردن و تبدیل آنان و ضرب درهم و دینار و قربانی کردن در آتشکده‌ها و تطهیر بدن‌ها با آب پاک و تقدم قربانی و نذورات و تأسیس بناها و امثال این کارها و از این لحاظ، نوروز بر مهرگان مزیت و برتری داشت (جاحظ، ۱۹۱۴م: ۱۶۶).

اولین بار که یادی از این هدایا در اثنای فتوح به میان آمده، در زمان عثمان است. در سال ۳۲ ه. ق احنف بن قیس با اهل بلخ بر این اساس صلح کرد که به آنان چهارصد هزار درهم بپردازد. احنف، پسر عم خویش، اسید بن مثنم را در بلخ جانشین خود کرد تا مبلغ مورد مصالحه را بگیرد. اسید آن را گرفت. گرفتن این مبلغ از اهل بلخ





مصادف

با مهرگان

بود. از این رو،

اهل بلخ هدایایی

از قبیل ظروف طلا

و نقره و درهم و دینار

و اشیای نفیس و جامه،

به اسید دادند (طبری، ۱۳۸۰، ج ۵: ۸۳).

اسید پرسید آیا این چیزها در قرارداد صلح

ما بود؟ گفتند نه اما در این روز مهرگان، این

چیزها را به فرمانروای خود اهدا می‌کنیم تا

عطوفت او را جلب کنیم. اسید گفت: من

نمی‌دانم این رسم چیست اما این هدایا را

می‌گیرم و جدا می‌گذارم. وقتی احنف به

بلخ بازگشت، اسید موضوع را به احنف

گزارش داد. احنف از اهل بلخ درباره آن

هدایا پرس و جو کرد. اهل بلخ همان پاسخ

را که به پسر عمویش اسید داده بودند، به

احنف دادند. او هم آن هدایا را به نزد عامر،

که فرمانده کل بود، حمل کرد و جریان

امر را به او گزارش نمود. او گفت: ای

ابو بحر، این‌ها را بستان که از آن توست.

احنف گفت: من نیازی به این هدایا ندارم.

پس خود ابن عامر آن هدایا را گرفت.

حسن بصری، که راوی این رویداد است،

گود: قریشی آن هدایا را ربود و او رابنده

بود (پیشین).

ابن عامر قیس بن هيثم را در سال ۴۳

ه به سبب کوتاهی و سستی در امر خراج

و هدیه عزل کرد (ابن اثیر، ۱۳۷۸، ج ۳:

۱۷۴). یکی از دلایل حاکی از تمایل شدید

معاویه به افزایش درآمدهایش این است

که - چنان‌که پیش از این گفتیم - از حکم

بن عمرو، عامل خود در خراسان، خواست

که زر و سیم را از میان غنایم برای وی

برگزیند اما حکم امتناع ورزید. همچنان‌که

معاویه از وردان، که از موالی عمرو بن

عاص بود و از سوی او کارگذار خراج

بود، طلب کرد که قیراطی بر هر مردی

از قبلیان بیفزاید. وردان در پاسخ معاویه

نوشت: «چگونه بر آنان بیفزایم در حالی که

در پیمان صلح آنان قید شده است که

چیزی بر آن افزوده نشود؟» (الویس، ۱۳۷۳:

۱۹۱). به هر حال، هیچ روایتی نداریم که

نشان دهد پس از آنکه پاسخ رد وردان

به او رسید، بر آن افزایش اصرار ورزیده

باشد (همان: ۱۹۲) ولی دستور داد که هر

ولایتی سهمی به خزانه دمشق بفرستد (ابی

یعقوب،

۱۳۷۴، ج ۲:

۲۳۳). عایدی

او از هدایای

نوروز و مهرگان

سالانه ۱۰ میلیون

درهم می‌شد (پیشین).

۴. خمس غنایم

مهم‌ترین منبع درآمد در عهد

فتوحات و اصولاً در عهد بنی امیه،

که فتوحات را ادامه دادند، از خمس

غنایم جنگی بود. این غنایم پس از هر

جنگی، در صورت پیروزی مسلمانان،

نصیب فاتحان می‌شد و یکی از عوامل

عمده تحریک و تحریض سپاهیان

پس از دوره صدر اول اسلام براساس

دستور شرع مقدس اسلام بود ولی

هر چه از زمان خلفای اولیه فاصله

گرفته شد، عوامل حرکت برای فتح

سرزمین‌های کفار به سوی عوامل مادی

تغییر جهت دادند. علاوه بر اینکه این

نوع درآمد برای سربازان اسلام عامل

حرکت بود، راهی برای

ثروتمند شدن نیز بوده

است. به خصوص فتح

سرزمین‌های ایران،

خصوصاً خراسان،

از مهم‌ترین راه‌های

ثروتمند شدن بوده

است (همان: ۱۶۷ -

۱۶۶). سربازان پس از

تقسیم غنایم یک‌پنجم

آن را جدا می‌کردند و

به بیت‌المال می‌دادند

و مابقی را بین خود

تقسیم می‌کردند.



مسجد امویان، دمشق.

اراضی آبادی فراهم
آورد که درآمد آن به پنج هزار هزار درهم
بالغ گردید (الویس، ۱۳۷۳: ۱۸۸).

از این رو، کار عبدالله نمونه و مثالی
رشد برای خلفا و امیران پس از او که در
اصلاح و احیای اراضی دیگر کوشیدند.
سرانجام در دوره اموی اراضی وسیعی از
بطائح احیا شد.

۵. زکات

زکات در
اسلام قسمتی
از درآمد مسلمین
است، همان حقوق

فقرا در اموال اغنیاست. در صدر اسلام
از سوی پیامبر اکرم (ص) و خلفا، افرادی
را مأمور گرفتن یک دهم اموال یا عایدی
آنان می کردند. ابتدا این مبلغ هر چقدر که
بود، نسبت به درآمد هنگام فتوحات،
مبلغ کمی بود و اصلاً قابل مقایسه نبود
اما همان میزان کم برای مسلمانان صدر
اسلام که در مدینه مهاجران را پناه داده
بودند، سبب گشایش در کار مسلمین
بود. با توسعه دامنه فتوحات و دسترسی
مسلمانان به درآمدهایی نظیر غنایم و فئ
وضع مالی آن‌ها رو به بهبود گذاشت و
پس از چند سال به چنان میزانی رسید که
دیگر احتیاجی برای اجرای حکم زکات
نبود. زکات مهم‌ترین درآمد تعاونی اسلام
بود که برای بهبود وضع معیشتی فقرا و
بینوایان بسیار حائز اهمیت بود. پیامبر
اسلام (ص) و خلفای راشدین افرادی را
جهت گرفتن زکات تعیین می کردند تا آن
را وصول و در موارد تعیین شده مصرف
کنند. ولی معاویه بن ابی سفیان زکات
را جزو منابع اصلی حکومت قرار داد و
درآمد حاصل از آن را به خزانه خود واریز
کرد (عبدربه، ج ۴: ۳۳۷).

۶. بطائح یا مرداب‌های عراق

آنچه کوشش عبدالله بن دراج را در
ادای وظیفه‌اش اثبات می‌کند، اصلاح
بخشی از اراضی برای معاویه است. او با
سدسازی و با چوب آب را مهار کرد و از
اراضی رها شده و آبرفت‌ها و بیشه‌زاران،

۷. ضرب سکه

ضرب سکه به خودی خود نمی‌تواند
منبع درآمد به‌شمار رود ولی در رشد
اقتصادی حکومت‌ها و تسهیل در دادوستد



سکه دوره اموی

کالا نقش با اهمیتی دارد. ضرب سکه
در میان اعراب بی سابقه بود ولی ضرب
سکه در اسلام را به خالد بن ولید نسبت
می دهند که در سال پانزدهم ه.ق در طبریه
آن را ضرب کرد که عیناً مثل دینار رومی
دارای صلیب و تاج و چوگان بود (زیدان،
۱۳۷۹: ۱۰۱).

عمر، عثمان و علی بن ابی طالب (ع)
نیز به ضرب سکه اقدام کردند. معاویه هم
به دلیل آشنایی با درهم و دینار ایران و روم
و آگاهی از ارزش اقتصادی آن شروع به
ضرب سکه کرد که در یک طرف آن نام
خودش حکاکی شده بود ولی این سکه
ارزش چندانی نداشت و نتوانست نقش
مؤثری در بهبود اقتصاد خلافت او ایفا کند
(بلاذری، ۱۹۵۷: ۴۷۰-۴۶۶).

پی‌نوشت

۱. سرزمین‌هایی که بدون جنگ و درگیری و با صلح و مصالحه به دست مسلمانان می‌افتادند.
۲. بطائح اراضی آب گرفته ما بین کوفه و بصره است.

اصل این بطائح به روزگار قباد بن فیروز به‌وجود آمد. در آن زمان شکافی بزرگ در آب‌بند پایین کسکر پدید آمد و توجهی به آن نشد تا آنکه آب فراوانی سرازیر شد و بسیاری از اراضی مزروعی به زیر آب رفت. چون انوشیروان پسر قباد به سلطنت رسید، به فرمان او در این‌باره اقدام شد. او آب را با سد بندی مهار کرد تا آنکه بخشی از آن زمین‌ها آباد شد. سپس در آغاز دوره اسلام، سال ۶ یا ۷ ه.ق آب فرات و دجله بسیار بالا آمد؛ چنانکه مردمان نظیر آن را ندیده بودند و شکاف‌های عظیم در سیل‌بندها و سدها پدید آمد. پرویز کوشید تا آن رخنه‌ها را سد کند. حتی در یک روز، هفتاد کارگر را به دار آویخت؛ با این همه نتوانست بر آن فائق آید. سپس مسلمین به عراق درآمدند و ایرانیان به جنگ درآمدند. بندها شکسته شد و کسی بدان نپرداخت و در نتیجه بطائح و مرداب‌ها گسترش یافتند. این رسته مساحت بطائح را سی فرسخ در سی فرسخ دانسته است. لسترانج عرض آن را پنجاه میل و طول آن را دویست میل دانسته است. بنا بر هر دو برآورد، مساحت آن وسیع و زیاد بوده است.

منابع

۱. زیدان، جرجی. تاریخ تمدن اسلام، چاپ نهم. علی جواهر کلام، امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۹.
۲. احمد ابی یعقوب. تاریخ یعقوبی. ترجمه محمد ابراهیم آیتی. علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۷۴.
۳. بیات، عزیزالله. تاریخ ایران از ظهور تا دیالمه. چاپ دوم. دانشگاه شهید بهشتی. تهران.
۴. محمد بن جریر طبری. تاریخ طبری. چاپ سوم. ابوالقاسم پاینده. علمی و فرهنگی. تهران.
۵. الریس، ضیاءالدین. خراج و نظام‌های مالی دولت‌های اسلامی. فتحعلی اکبری. انتشارات دانشگاه اصفهان.
۶. بلاذری، احمد بن یحیی بن جابر. فتوح البلدان. تحقیق عبدالله انیس الطیب. دارالنشر الجامعین. ۱۹۵۷ م.
۷. اجتهادی، ابوالقاسم. بررسی وضع مالی و مالیه مسلمین. سروش. تهران، ۱۳۶۳.
۸. جاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر. التاج فی اخلاق الملوک. نشری احمد زکی پاشا الاولی. طبع اول. قاهره. ۱۹۱۴ م.
۹. ابن اثیر. تاریخ کامل. ترجمه حسن روحانی. انتشارات اساطیر. ۱۳۷۸.
۱۰. عبدربه الاندلسی، احمد بن محمد. تحقیق محمد یعید العریان. دارالفکر. بیروت.

آموزش و پرورش ایران از قرن اول تا تأسیس دارالفنون

مهداد نوری مجیری
دبیر تاریخ. شهر تهران

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت، اسلام

تعلیم و تربیت در اسلام

در ابتدای ظهور اسلام عده کمی در بین اعراب از مهارت نوشتن بهره داشتند و آن‌ها نیز جزو قبیله قریش بودند. وقتی پیامبر در جنگ بدر بر قریش پیروز شد، برای آزادی اسیران سوادآموزی به ۱۰ نفر را شرط آزادی قرار داد. قرآن و دین اسلام مشوق علم و ادب است و در هیچ کتابی به اندازه قرآن درباره علم و دانش سفارش نشده است. نوشته‌اند: «سفیان

بن امیه و ابوالقیس

عبدالمناف اولین بومیان مکه بودند که هنر خواندن و نوشتن را از آموزگار مسیحی خود به نام **بشرین عبدالملک** آموختند و نخستین مردمی که در عربستان خواندن و نوشتن را آموختند، از مردم وادی القری بودند!

ابن خلدون می‌گوید: «کسی که نوشتن را از حیره آموخت، سفیان بن امیه بود.»

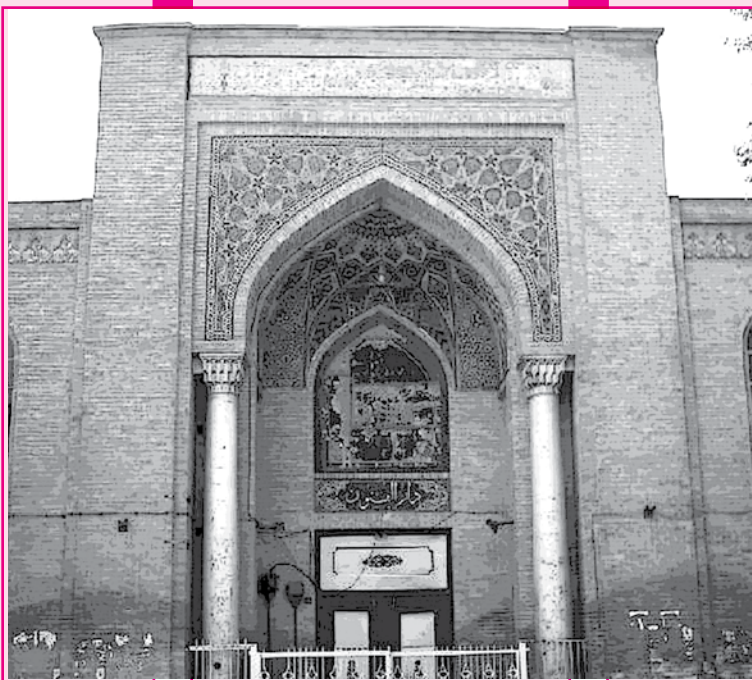
در زمان حضرت علی (ع) هیچ‌گونه بحثی به خصوص در زمینه مسائل عقیدتی و قرآنی بدون جواب نمی‌ماند. قیام امام حسین که علاوه بر مجالس درس باعث رشد اندیشه و تفکر بین مسلمین شد. از یک طرف و از طرف دیگر وجود امام **محمدباقر (ع)** و امام **جعفر صادق (ع)** و شاگرد آن‌ها **جابر بن حیان** فایده‌های بسیاری در روشنگری مسلمین داشتند. روش‌هایی که امام صادق به کار می‌برد، عبارت بودند از: احتجاج و مناظره و روش استدلال تحلیلی. شاگردان او نیز راه امامان بزرگوار را ادامه دادند. از

جمله **ابوجعفر محمدبن یعقوب کلینی** و سپس **ابن بابویه، محمدحسن طوسی**، حرّ عاملی، ملا محسن فیض کاشانی و باقر مجلسی.

مدت یک قرن بنی‌امیه دوران فترت و انحطاط مسلمین بود. در این دوره، اغلب کتاب‌ها و نوشته‌های ادبی محو و نابود شدند. خط و زبان ایرانیان همان خط و زبان پهلوی بود. در زمان معاویه و خلفای بعد تا زمان **عبدالملک**، سکه‌ها به پهلوی بودند. در زمان **عبدالملک مروان** تمام دیوان‌ها و مسکوکات به خط عربی تبدیل شدند و این خط در تاریخ ایران رواج یافت. از قرن

دوم هجری، با شروع خلافت عباسیان و اعمال نفوذ وزیران ایرانی مانند «برامکه» در امور مملکت‌داری، وضع مدارس و محافل علمی بهبود یافت. یکی از این مراکز «بیت‌الحکمه» بود که مأمون عباسی در بغداد تأسیس کرد (وکیلان، ۱۳۷۰: ۵۴-۵۸).

در اثر دانش دوستی وزیران ایرانی و بذل مال فراوان در



ترویج علم و ترجمه کتاب‌های پهلوی به عربی در فنون ادبی، اخلاقی، تاریخی مملکت‌داری و آداب معاشرت و منطق، آثار ارزشمندی ارائه شد و دانشمندان ایرانی و دیگران آثار طبی و فلسفی یونانی و هندوی را به عربی ترجمه کردند. به همین دلیل، این دوره از تاریخ اسلام را قرون طلایی اسلام نامیده‌اند (صدیق، ۱۳۳۶: ۱۰۳).

در قرن پنجم هجری قمری در دوره حکومت سلاجقه، به منظور تربیت مدیران و حکمرانان، فکر تأسیس مدارس خاص شکل گرفت. در سال ۴۵۹ هجری قمری «نظام‌الملک» مدارس نظامیه را پایه‌گذاری کرد. وی مدارس متعددی

در شهرهای گوناگون از جمله هرات، اصفهان، نیشابور و بلخ تأسیس کرد که بزرگ‌ترین آن‌ها «نظامیه» بغداد بود. این نظامیه‌ها و اداره آن‌ها

در دست شخصی معروف به «متولی» بود که آن‌ها را طبق وقف‌نامه اداره می‌کرد. معلمان نظامیه به سه دسته تقسیم می‌شدند: ۱. مدرس؛ ۲. نایب‌مدرس؛ ۳. معید.

مدرس مقام شامخی داشت و علمای طراز اول مملکت او را انتخاب می‌کردند. اگر معلمی با این اوصاف پیدا نمی‌شد، موقتاً کسی را به نیابت مدرس تعیین می‌کردند. گاهی صدها معلم و طلبه تلمذ علم می‌کردند و چون صدای مدرس به گوش همه نمی‌رسید از دو نفر مؤید



استفاده می‌شد که در دو طرف استاد می‌ایستادند و با صدای بلند بیانات او را تکرار می‌کردند (وکیلیان، ۱۳۷۰: ۵۶).

با ایجاد نظامیه بغداد در کشورهای اسلامی نهضت بزرگی برای ایجاد مدرسه پدید آمد و برخی از بزرگان به فکر تأسیس مدارس بر اساس تشکیلات «نظام‌الملک» افتادند؛ مانند تاج‌الملک قمی. نهضتی که خواجه‌نظام‌الملک با ساختن نظامیه‌ها به وجود آورد، به سرعت در سراسر ایران و کشورهای اسلامی انتشار یافت و شاگردان زیادی به این مدارس روی آوردند. در این مدارس، استادانی تدریس می‌کردند مانند **شیخ ابواسحاق شیرازی** و امام محمد غزالی. مواد تدریس عبارت بودند از علوم قرآنی، قرائت و تفسیر و بحث در قصص و امثال و احکام قرآن، حدیث و فقه و فروع آن‌ها و کلام و علوم ادبی یعنی صرف، نحو، لغت، معانی بیان و امثال آن (نظام‌الملک، ۱۳۶۳، ج ۱: ۷۲۲).

رهاورد ارزشمند اسلام، فرهنگ و تمدن اسلامی است که براساس برنامه‌های مترقی و منسجم و آموزش‌های اسلامی شکل گرفت و اولین کانون آن مساجد بود. مساجد در ابتدا محل تجمع نو مسلمانی بودند که برای حل و فصل مسائل ورتق وفتق امور دینی به آنجا رفت و آمد می‌کردند و کارهایی از قبیل اقامه نماز، استماع، تبلیغ دین و اصول آن، بررسی‌های دینی، تقسیم غنائم، پرستش و نیایش در آنجا انجام می‌گرفت. مساجد همچنین، دادگاه‌های دادرسی و کانون سیاسی و نهاد آموزشی نیز بودند. هر مسجدی موفق‌وفاقی داشت که از درآمد آن به مدرس، پیش‌نماز و واعظ حقوق پرداخت می‌شد. به دانشجویان نیازمند از طرف خیرین مسجد و سلاطین، که چیزی وقف کرده بودند، حقوق پرداخت

می‌شد. بنابراین، جایگاه اصلی برای آموزش در اسلام مساجد بود و مسلمین هر کجا را فتح می‌کردند، مسجدی بنا می‌نهادند. **عمر بن خطاب** به والیان خود دستور می‌داد که مسجد جامع بسازند تا در آنجا نماز آدینه و نمازهای روزانه برگزار شود. (شلی، ۱۳۵۴، ۹۰).

بعضی از مساجد بزرگ و مهمی که برای آموزش ساخته شدند، عبارت بودند از:

۱. مسجد جامع منصور که برجسته‌ترین مدرسه و آرمان تمام دانشمندان بود.
۲. مسجد جامع دمشق که یکی از کانون‌های آموزشی بود. ابن جبیر می‌گوید: حلقه‌های تدریس بسیاری در این مسجد وجود داشت و استادان آن حقوق روزانه خوبی داشتند (ابن جبیر، ۱۳۵۱: ۲۷۲).
۳. مسجد جامع عمر که پزشکی، تفسیر، فقه و ستاره‌شناسی در آن تدریس می‌شد.

مکتب‌خانه‌ها و کیفیت تعلیم آن‌ها

مکتب‌خانه‌ها مراکز یا مؤسسه‌ای بودند که برای تعلیم و تربیت و قرائت قرآن و آموختن و خواندن و نوشتن به وجود آمدند. مکتب را در زبان تازی «کتاب» می‌خوانند. دو نوع مکتب‌خانه وجود داشت: ۱. مکتب‌خانه‌هایی که در آن قرآن و مسائل دینی آموزش داده می‌شد؛ ۲. مکتب‌خانه‌هایی که خواندن و نوشتن را تعلیم می‌دادند. مکتب‌دار را معلم یا مؤدب یا ادیب می‌خواندند. حقوق مکتب‌دار از درآمد اوقاف مکتب تأمین می‌شد. مواردی که در مکتب‌خانه‌ها تدریس می‌شد، علاوه بر قرآن و احادیث، گلستان سعدی، حافظ، مثنوی، نان و حلواهای شیخ‌بهایی، پندنامه

عطار، موش و گریه عبید زاکانی، حلیه المتقین مجلسی و حسین کرد شبستری بود (یار شاطر، ۱۳۵۶: ۱۹۲).

مکتب‌دار معمولاً در پایان هر مرحله از تعلیم، مانند ختم سوره فاتحه تا اتمام قرائت قرآن، هدیه‌ای از اولیا دریافت می‌کرد. وی علاوه بر تعلیم اطفال به امور دیگر از جمله استنساخ کتاب، نامه‌نویسی، تحریرات شرعی و دعانویسی نیز می‌پرداخت (راوندی، ۱۳۳۷: ۱۲).

مدارس اسلامی و شیوه‌های تدریس در آن‌ها

مدرسه تا سه قرن اول هجری وجود نداشت. در سال ۲۰۰ هجری قمری به فرمان مأمون در شهر بغداد بیت الحکمه تأسیس شد که کتابخانه و رصدخانه داشت. کتاب‌های متعددی هم از منطق، نجوم، ریاضیات، طب، ادب و سیاست یونان به پهلوی، هندی و سریانی به زبان عربی ترجمه شدند. نخستین مدرسه مستقل را ناصر کبیر، از داعیان علوی، در آمل برپا کرد و در قرن چهارم چند مدرسه در نیشابور و سبزوار تأسیس شد که مشهورترین آن‌ها مدرسه‌های «بیهقیه» و «سعديه» بودند (صفا، ؟: ۱۴).

شیوه‌های تعلیم و تربیت اسلامی به نحوی سازمان یافته بود که بیشترین آزادی و انعطاف‌پذیری را به استادان و شاگردان می‌بخشید.

سازمان تدریس چنین بود:

الف) حلقه: به معنای دایره که به صورت دایره و گرداگرد آن می‌نشستند.

ب) دیوار نشست: که دلالت بر نشست و انجمن دارد که مناظره‌ها در این مجالس دیده می‌شد.

ج) مجالس مذاکره یا مباحثه (منیرالدین، ۱۳۳۵: ۵۷).

روش‌های تدریس نیز در مدارس اسلامی، به طور اعم عبارت بودند از:

۱. سماع: به معنای شنیدن، که استاد، خارج از کتاب یا از حفظ، مطلبی را برای کلاس ارائه می‌کرد و دانشجویان گوش می‌دادند.

۲. املا: دانشجویان از روی کتاب یا آنچه استاد از درس نوشته بود، از حفظ به استاد عرضه می‌کردند که در اصطلاح عرض نیز نامیده می‌شد.

۳. اجازه: یا گواهی که به شخص اجازه می‌داده تا به استناد استاد کتابی یا بخشی معین از کتابی را روایت کند.

۴. وجاده: پذیرفتن یا گرفتن مطلبی یا متنی که کسی در کتاب‌ها یا یادداشت‌هایش از دیگران خوانده بود؛ بدون داشتن گواهی و اجازه یا کسب سماع.

۵. رحله: دانشجویان از یک مرکز آموزشی به کانون دیگری سفر و آگاهی کسب می‌کردند.

وسایل تحصیل در مدارس نیز عبارت بودند از: حفظ که بر حافظه تکیه داشت و روایت، درایه، سؤال و مناقشه، مناظره و مذاکره. (غنیچه، ۱۳۶۹: ۲۷۶-۲۴۷).

عوامل تأثیرگذار بر نظام آموزش و پرورش از صدر اسلام تا تأسیس دارالفنون

این عوامل را می‌توان آمیزه‌ای از میراث کهن ایران باستان و فرهنگ اسلامی دانست: انتقال فرهنگ کهن به مسلمانان، آثار دانشمندان، حکومت‌ها و رخدادهای تاریخی.

الف) انتقال فرهنگ کهن به مسلمانان: در آن برهه از تاریخ ایران، علاوه بر تحولات ناشی از اسلام، عواملی نیز باعث بهره‌گیری از فرهنگ همسایگان و

سایر ملل متمدن و غنای فرهنگ ایران شد که عبارت بودند از:

۱. پیروزی اسکندر و جانشینان او و

رواج فرهنگ یونان بر ایران

۲. نقل مکان نسطوریان به امپراتوری

ایران و جهان عرب. این فرقه میراث

دانش یونانی هلنی به‌ویژه در زمینه‌های

فلسفی، پزشکی، ریاضیات و نجوم را به

ایران آوردند و در حفظ نگهداری آن‌ها

کوشیدند. این میراث را بعدها مسلمانان

به محققان قرون وسطا در اروپا منتقل

کردند.

۳. دانشگاه جندی شاپور که بر نامه‌های

آن با دانشگاه اسکندریه مطابقت داشت،

در قرن ۶ میلادی آموخته‌های هندی،

یونانی، سریانی،

هلنی و عبری و...

را در هم آمیخت

(فرای، ۱۳۴۶:

۱۴۲).

۴. تحقیقات و

آثار غیرمسلمانان

(ب) آثار

دانشمندان

دانشمندان

ایرانی از

صدر اسلام تا

تأسیس دارالفنون آثار ارزنده‌ای درباره موضوعات گوناگون پدید آوردند که در تکوین فلسفه و نظام آموزش و پرورش تأثیر بسزایی داشتند. مهم‌ترین این آثار عبارت‌اند از: قانون و شفا (ابن‌سینا)، چهارمقاله (نظامی عروضی)، قابوس‌نامه (عنصرالمعالی)، سیاست‌نامه (خواجه نظام‌الملک)، کیمیای سعادت (غزالی)، اخلاق ناصری (خواجه نصیر طوسی)، گلستان و بوستان (سعدی).

ج) حکومت‌ها و رخدادهای تاریخی



● دوره فترت

اعراب به دستور عمر به ایران حمله کردند. آنان در تاریخ ۲۱ هجری قمری در جنگ نهاوند، که فتح الفتوح نام گرفته است، ایران را فتح کردند و به این ترتیب کشور ایران جزو امپراتوری اسلام شد. از آن پس تا سال ۲۵۰ هجری قمری دوره فترت نامیده شده است. در این فاصله، امویان و عباسیان بر ایران حکمرانی داشته‌اند. از آغاز سلطه اعراب بر ایران دو نوع آموزش و پرورش به طور هم‌زمان در ایران وجود داشته است: یکی ویژه کسانی بود که در دین زرتشت باقی مانده بودند که زبان پهلوی و اصول دینانت را از طریق اوستا و زند می‌آموختند و دیگری به مسلمانان اختصاص داشت که با آموزش عربی همراه بود. در این دوره، آموزش و پرورش جنبه طبقاتی داشت و توده مردم از آن برخوردار نبودند و تعلیمات دینی به صورت شفاهی برای آن‌ها بیان می‌شد. در دوره عباسی آموزش زبان عربی گسترش یافت و با افزایش شمار اسلام آوردگان، خواندن قرآن و متون عربی ضرورت بیشتری یافت. با وجود این، آموختن زبان و ادبیات پهلوی همچنان رایج بود. زبان عربی که تا دوره اموی فقط زبان رسمی و مذهبی بود، در این دوره به زبان علمی و ادبی نیز تبدیل شد و از آن پس کتاب‌ها به زبان عربی نگاشته شدند. در این دوره، دانشمندان ایرانی نتیجه تحقیقات و اندیشه‌های خود را به عربی نوشتند. سرودن شعر فارسی در این دوره آغاز شد و حظله بادغیسی نخستین شعر فارسی را سرود. (بارشاطر، ۱۳۵۷: ۲۸۳).

- از نیمه قرن سوم تا استیلای مغول (۴۵۰-۲۵۰ هجری قمری):

این فاصله زمانی به دو دوره تقسیم

می‌شود:

دوره اول با حکومت‌های صفاریان، سامانیان، زیاریان و خاندان بویه همراه بوده است. در این فاصله، دانشمندانی چون **ابن سینا** و **ابوعلی مسکویه** و **عنصرالمعالی** پدیدار شدند که نظرات ارزشمندی درباره تعلیم و تربیت عرضه کردند.

دوره دوم با حکمرانی غزنویان، سلجوقیان، اتابکان و خوارزمشاهیان آغاز می‌شود. از رخدادهای مهم این دوره به صدارت رسیدن خواجه نظام‌الملک و تأسیس نظامیه است. دانشمندانی چون **غزالی** و **خواجه نصیر طوسی** و شاعرانی چون **عنصری**، **عسجدی**، **فرخی** و **فردوسی** و **سعدی** از پدیده‌های مهم این دوره به شمار می‌روند (حکمت، ۱۳۵۰: ۱۴۷).

- از استیلای مغول تا ظهور صفویه (۹۰۷-۶۵۶ ه.ق):

این دوره که به عصر رنج و گذار شهرت یافته است، به چهار دوره تقسیم می‌شود:

دوره اول که از آغاز حکومت هلاکوتا دوره حکومت ابوسعید است. در این دوره، علاقه شاهان مغول به ثبت فتوحات خود، باعث توجه آن‌ها به فن تاریخ‌نویسی شد و مورخانی پدید آمدند. شاعرانی اندک چو **عراقی**، **شبستری** و **اوحدی** در عرصه ادب این دوره ظاهر شدند.

دوره دوم با حکمرانی مظفریان، جلایریان، آل کرت و سربداران در نواحی مختلف ایران آغاز شد. در این دوره برخی شهرهای مهم به مراکز علم و ادب تبدیل شدند. شاعران معروف این دوره عبارت بودند از: **ابن یمین**، **خواجوی کرمانی**، **عبید زاکانی**، **سلمان ساوجی** و **حافظ شیرازی**. در زمینه تألیف کتاب

عربی نیز چند دانشمند در عرصه علم و ادب ظاهر شدند. (همان: ۲۵۰).

دوره سوم از آغاز حکومت شاهرخ فرزند تیمور در خراسان آغاز شد. رواج خط ثلث، احداث مسجد گوهرشاد، جمع‌آوری شاهنامه و توجه به هنرهای زیبا به ویژه معماری و کتابت، تأسیس رصدخانه سمرقند و تألیف زیج الغ بیکی، از دستاوردهای مهم این دوره است (صدیق، ۱۳۳۶: ۱۲۵).

دوره چهارم بعد از مرگ شاهرخ و جدال میان بازماندگان آغاز شد و امرا سلسله‌های مستقلی تشکیل دادند؛ از جمله ترکمانان قره‌قویونلو و آق‌قویونلو. هجوم و لشکرکشی مغولان ۴۰ سال و تیموریان ۲۵ سال طول کشید. پس از آن، ایران مدت ۸۰ سال در دست بازماندگان قوم بود. تیمور و بازماندگانش ۴۵ سال بر ایران سلطه داشتند و حدود ۱۱۰ سال نیز سلاله‌های کوچک بر قسمت‌هایی از کشور حاکم بودند.

نتیجه این حکومت‌ها انحطاط فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی ایران بود. با غلبه مغول مرکز فرهنگ اسلامی از بین رفت و زبان عربی به زبان دینی محدود شد. کتاب‌های نفیس که حاصل قرن‌ها تجربه علمی بودند، هزاران دانشمند، مدرس، ادیب و نویسندگان کشته شدند. مکاتب و مساجد بسیاری نیز ویران شدند. شیوه بیان مطالب و نوشتن فارسی به ابهام، تکلیف و تعقید گرائید و مغلق‌نویسی رواج یافت. همچنین در این دوره زبان ترکی در آذربایجان و شمال غرب ایران متداول شد (راوندی، ۱۳۶۷: ۱۵۲).

● دوره صفوی (۱۱۳۵-۹۰۷ ه.ق):

این دوره نتایجی دربرداشت:
۱. ایجاد وحدت و یگانگی از طریق توسل جستن به مذهب شیعه

با غلبه مغول مرکز فرهنگ اسلامی از بین رفت و زبان عربی به زبان دینی محدود شد. کتاب‌های نفیس که حاصل قرن‌ها تجربه علمی بودند، هزاران دانشمند، مدرس، ادیب و نویسنده کشته شدند



سعادی

ق به محاصره درآمد. با وساطت انگلیس و به موجب عهدنامه ترکمانچای در ۱۲۴۳ هـ ق این جنگ خاتمه یافت و حق کاپیتولاسیون برای روسیه و سایر دول اروپایی پایه‌گذاری شد. در این دوره دانشجویانی به اروپا اعزام شدند، چاپ‌خانه تأسیس و تماس ایران و اروپا برقرار شد و زبان و ادبیات فارسی رونق یافت. (همان: ۲۷۴).

پس از فتحعلی‌شاه، محمدشاه با صدارت قائم‌مقام در ۱۲۵۰ هـ ق به سلطنت رسید و فرزند ارشدش ناصرالدین میرزا به ولیعهدی معرفی شد. محمدشاه به علت ضعف نفس خود وزیر کاردان خویش را به قتل رساند و خود نیز در ۱۲۶۰ هـ ق درگذشت. در این دوره، **سیدعلی محمد شیرازی** معروف به باب فرقه بابیه را پایه نهاد. پس از فوت محمدشاه، ناصرالدین میرزا با حمایت میرزاتقی‌خان امیرکبیر در ۱۲۶۳ هـ ق به سلطنت رسید و امیرکبیر صدارت وی را عهده‌دار شد. در این دوره تحولات شگرفی در کشور پدید آمد. مهم‌ترین اقدامات امیرکبیر به شرح زیرند:

- اروپایی

- برقراری امنیت در کشور

● دوره زندیه (۱۱۹۳-۱۱۶۳):

در این دوره کریم‌خان زند حدود ۲۰ سال حکومت کرد. این زمان دوره آرایش و گسترش فرهنگ راكد دوره افشاری و رشد تجارت و اقتصاد است. پس از وی نیز افراد خاندان زند بر سر کسب قدرت به جان یکدیگر افتادند. آخرین آن‌ها **لطفعلی خان زند** بود که در ۱۲۰۹ هـ ق به دست **آقامحمدخان قاجار** به قتل می‌رسد (صدیق، ۱۳۶۶: ۱۲۵).

● دوره قاجاریه (۱۳۰۴ هـ ش - ۱۲۱۰ هـ ق):

حکومت سلسله قاجار با تاج‌گذاری آقامحمدخان در ۱۲۰۰ هـ ق در تهران آغاز گردید. آقامحمدخان قاجار خدمت مستقیمی به فرهنگ ایران نکرد، فقط عبارت‌پردازی، القاب و عناوین و گزافه‌گویی را در مراسلات ممنوع کرد (آدمیت، ۱۳۴۸: ۲۲۴). پس از قتل وی، **باباخان** در نوزدهم ۱۲۱۲ هـ ق تاج‌گذاری کرد. او **عباس میرزا** پسرش را به وصیت **آقامحمدخان** به ولیعهدی معرفی و **میرزا عیسی فراهانی اول** را به وزارت تعیین کرد. در این دوره، خطر روس ایران را تهدید می‌کرد. شاه برای مبارزه با این خطر با ناپلئون پیمان سیاسی و نظامی منعقد کرد و **ژنرال گاردان** برای خدمت نظامی به ایران اعزام شد. در ۱۸۱۱ میلادی رابطه فرانسه و روسیه تیره و انگلیس در ضدیت با فرانسه با روسیه متحد شد. جنگ فرانسه و روس در آوریل ۱۸۱۲ میلادی آغاز شد. (همان، ص ۲۰۷). در این زمان، جنگ‌های ایران و روسیه نیز آغاز شد. تبریز در ۱۲۴۳ هـ

۲. دشمنی‌های عثمانی در غرب و ازبکان در شرق

۳. محروم ماندن ایران از تحولات

اروپای قرن‌های ۱۶ تا ۱۸ میلادی

۴. قدرت یافتن عالمان مذهبی

۵. افزایش تعداد طلاب و کاهش

محصلان علوم طبیعی و ریاضی و ادبی

۶. رونق مراسم سوگواری شهدای

راه دین

۷. تألیف و تدوین مطالب دینی به

زبان فارسی به جای زبان عربی

۸. ظهور اندیشمندانی چون

ملاصدرای شیرازی، میرداماد، علامه

مجلسی و ملامحسن فیض

۹. عدم توجه به شعرا و جلوگیری از

مدح شاعران، شاهان را (حکمت، ۱۳۵۰:

۱۷۴).

● دوره افشاریه (۱۱۶۰ - ۱۱۰۰ هجری قمری):

در این دوره، از همان ابتدای ظهور نادر تا پس از ۱۲ سال حکومت او همواره جنگ و ستیز و ویرانی در قسمت اعظم سرزمین در جریان بود. نبردهای متعدد با عثمانیان در شمال، ازبکان در شرق و روسیه، ویرانی و آوارگی‌های بسیاری را به دنبال داشت. در این دوره علما و روحانیون به سرزمین هند و عتبات عالیات مهاجرت کردند و بسیاری از مدارس ویران و محصلان یا ترک دانش کردند یا به خدمت نظام پیوستند. در دوره‌های نادر نیز اختلافات و درگیری‌های داخلی، امید برای رشد فرهنگی و ادبی در این دوره را به ناامیدی تبدیل کرد.



اساسی معارف ایران در مورد همگانی شدن آموزش ابتدایی به تصویب رسید و به تدریج آموزش مکتب‌خانه‌ای به آموزش دبستانی تبدیل شد (شمیم، ۱۳۴۳، ۳۸۴). چند روز پس از امضای فرمان مشروطه مظفرالدین‌شاه درگذشت و پسرش محمدعلی‌شاه جانشین او شد. وی که در باطن با مجلس مخالف بود، سرانجام به کمک نیروی قزاق ساختمان مجلس را به توپ بست و استبداد حکم فرما شد. لیکن مردم در شهرهای مختلف قیام کردند و در ۱۳۲۷ هـ ق نیروی شاه شکست خورد و شاه نیز به روسیه پناهنده شد. (مکی، ۱۳۲۳، ج ۳: ۴۵۲). پس از کناره‌گیری محمدعلی‌شاه، احمد میرزا، فرزندش، از طرف ملّیون به سلطنت برگزیده شد و از طرف مجلس عضدالملک و ناصرالملک به ترتیب به ریاست برگزیده شدند. دولت به پشتیبانی مجلس اصلاحات را آغاز کرد ولیکن با مخالفت روس و انگلیس مواجه شد. سرانجام مجلس در این دوره تعطیل شد، ارتش روس و انگلیس وارد ایران شدند و تا قزوین پیشروی کردند. سرانجام در سال ۱۳۳۲ هـ ق جنگ جهانی اول آغاز شد. با اینکه ایران بی‌طرفی خود را در این جنگ اعلام کرده بود، مورد تجاوز

دانشمندان ایرانی از صدر اسلام تا تأسیس دارالفنون آثار ارزنده‌ای پدید آوردند که در تکوین فلسفه و نظام آموزش و پرورش تأثیر بسزایی داشتند. مهم‌ترین این آثار عبارت‌اند از: قانون و شفا (ابن‌سینا)، چهارمقاله (نظامی عروضی)، قابوس‌نامه (عنصرالمعالی)، سیاست‌نامه (خواجه نظام‌الملک)، کیمیای سعادت (غزالی)، اخلاق ناصری (خواجه نصیر طوسی)، گلستان و بوستان (سعدی)

صد نفری که به سن مدرسه می‌رسیدند، دو نفر به مدرسه راه می‌یافت. بقیه از نعمت تحصیل بی‌بهره بودند. این امر تشکیل حکومت ملی را با مشکلات عدیده‌ای مواجه کرد (کسروی، ۱۷۴).

دخالت‌های روس و انگلیس، بیماری مظفرالدین‌شاه، بی‌اطلاعی مردم از کیفیت حکومت ملی و تقلیدی بودن قانون اساسی ایران، که تناسبی با جامعه و فرهنگ مردم ایران نداشت، موجب شد اوضاع کشور آشفته بماند. اما عواملی چون رفت و آمد سفیران کشورهای اروپایی و انتشار اخبار انقلاب صنعتی، سیاسی و اجتماعی کشورهای اروپایی موجبات روی آوردن به تمدن اروپایی شد (همان: ۲۴۱).

قانون اساسی مشروطه که در ۱۳۲۴ هـ ق به تصویب رسید، در اصل‌های ۱۸، ۱۹ و ۲۰ این هدف‌ها را برای آموزش و پرورش در نظر گرفته است: «تحصیل و تعلیم علوم و معارف و صنایع آزاد، مگر آنچه شرعاً ممنوع باشد، تأسیس مدارس به مخارج دولتی و ملی و تحصیل اجباری، عامه مطبوعات غیر از کتب و مواد مضره به دین مبین آزاد و ممیزی در آن‌ها ممنوع است ولی هرگاه چیزی خلاف قانون مطبوعات در آن‌ها مشاهده شود، نشر دهنده یا نویسنده طبق قانون مطبوعات مجازات می‌شود.»

با آغاز مشروطه بر تعداد مدارس افزوده شد. پس از پیروزی مشروطه‌طلبان و تشکیل پارلمان در ۱۲۹۰ هـ ق قانون

- سامان دادن به امور بودجه و حقوق کارکنان
- جلوگیری از مداخله روس و انگلیس
- رسیدگی به بهداشت عمومی و تعیین پزشک برای نظام
- انتشار روزنامه و وقایع اتفاقیه
- تأسیس مدرسه دارالفنون و اعزام محصل به اروپا

پس از ناصرالدین‌شاه ولیعهد ۴۴ ساله، که در تبریز اقامت داشت، در ۱۳۱۳ هـ ق به تهران آمد و زمام امور را به دست گرفت. مظفرالدین‌شاه صدارت را به امین‌الدوله سپرد. وی اصلاحاتی را آغاز کرد، ولی با دسیسه اطرافیان امین‌السلطان از صدارت معزول شد و عین‌الدوله به صدارت رسید. وی مملکت را به استقراض خارجی دچار و راه را برای مداخله روس و انگلیس در امور کشور هموار کرد. در این دوره مظفرالدین‌شاه فرمان مشروطه را صادر کرد و متعاقب آن اولین دوره مجلس شورای ملی در ۱۷ شعبان ۱۳۲۴ هـ ق گشایش یافت و قانون اساسی در ۵۱ ماده به تصویب رسید (مکی، ۱۳۲۳، ج ۳: ۷۴۵).

انقلاب مشروطه نقش بسزایی در تحول و تکوین نظام جدید داشت اما آنچه که در نتیجه تلاش آزادی‌خواهان به عنوان نظام سیاسی مشروطه حاصل شد، با همه ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی آن‌طور که باید و شاید شکل نگرفت؛ تا جایی که در سال ۱۳۲۴ در ایران از هر

دولت‌های روس و انگلیس قرار گرفت و خسارت‌های زیادی بر کشور وارد شد (شمیم، ۱۳۴۳، ۲۴۸).

تأسیس دارالفنون

نظام رسمی آموزش و پرورش در ایران با تأسیس مدرسه دارالفنون آغاز شد. سنگ بنای این مدرسه با همت امیرکبیر در سال ۱۲۶۶ هـ ق در محل کنونی دبیرستان امیرکبیر واقع در خیابان ناصرخسرو تهران نهاده شد. دارالفنون در ۱۲۶۸ هـ ق گشایش یافت اما هنگام افتتاح آن امیرکبیر به کاشان تبعید شده بود. مدرسه مذکور با حضور ناصرالدین‌شاه و میرزا آقاخان نوری صدراعظم و وزیران و اهل فضل و معلمان ایرانی و اروپایی افتتاح شد و در هر رشته گروهی به تحصیل علوم جدید مشغول شدند. در این مدرسه رشته‌های پیاده‌نظام، سواره‌نظام، توپخانه، مهندسی، پزشکی، جراحی، داروسازی و معدن وجود داشت. در تمام رشته‌ها زبان فرانسه، علوم طبیعی و ریاضی و تاریخ و جغرافیا تدریس می‌شدند (آدمیت، ۱۳۴۸: ۴۲).

در طول تاریخ، این نخستین بار بود که دولت به طور مستقیم مدرسه تأسیس کرده و به طور رسمی اداره آن را بر عهده گرفته بود. به همین دلیل، تاریخ گشایش دارالفنون مبدأ تحول جدید در آموزش و پرورش ایران است. از آنجا که معلمان دارالفنون از کشورهای اروپایی به خدمت گرفته شده بودند، با ورود آن‌ها فرهنگ جدید مغرب زمین به ایران وارد شد. تحصیل در این مدرسه رایگان بود. دانش‌آموزان که تعداد آن‌ها در بدو تأسیس صد نفر بود، لباس واحد می‌پوشیدند، در مدرسه تغذیه می‌شدند و کمک‌هزینه تحصیلی دریافت می‌کردند. مطالب درسی هم به صورت کتاب تألیف

می‌شدند و در چاپخانه مدرسه به چاپ می‌رسیدند (همان: ۵۷).

اولین رئیس دارالفنون «میرزا محمدعلی خان شیرازی» - وزیر امور خارجه - و سپس «عزیزخان مکرری» - سردار کل - بود. سپس رضاقلی خان هدایت ریاست آن را بر عهده گرفت. در سال ۱۲۷۴ هـ ق «علی‌قلی میرزا اعتضادالسلطنه» به ریاست دارالفنون برگزیده شد. وی یک سال بعد نیز به عنوان نخستین وزیر علوم به این سمت منصوب شد (شمیم، ۱۳۴۳: ۲۲۱).



امیرکبیر

پی‌نوشت

۱. شمیم، علی‌اصغر، ایران در دوره سلطنت قاجار، ص ۲۴۸
۱. آدمیت، فریدون، امیرکبیر و ایران، ص ۴۲
۲. همان، منبع، ص ۵۷
۳. شمیم، علی‌اصغر، ایران در دوره سلطنت قاجار، ص ۲۲۱

منابع

۱. آدمیت، فریدون، امیرکبیر و ایران. خوارزمی، تهران. ۱۳۴۸.
۲. ابن جبیر، الرحله، ترجمه حسین ذوالفقاری، طوفان. تهران. ۱۳۵۱.
۳. ابن‌خلدون، مقدمه، ترجمه محمدرضا سلیمی، مطالعات اسلامی. تهران. ۱۳۷۰.
۴. ارفع الدوله، م. ایران دیروز. آموزش و پرورش. تهران. ۱۳۴۵.
۵. پیرنیا، حسن. اقبال آشتیانی، عباس، تاریخ

- کامل ایران. دنیای کتاب.
۶. بلاذری. فتوح البلدان. ترجمه حسین ساکت. نشر اسلامی. تهران. ۱۳۵۵.
۷. بیژن، اسداله. سیر تمدن و تربیت در ایران باستان. ابن سینا. تهران. ۱۳۵۰.
۸. پیرنیا. مشیرالدوله. ایران باستان. ج ۳.
۹. حکمت، علیرضا. آموزش و پرورش ایران باستان. تهران. مؤسسه تحقیقات برنامه‌ریزی علمی آموزشی. ۱۳۵۰.
۱۰. درانی، کمال. تاریخ آموزش و پرورش قبل و بعد از اسلام. سمت. ۱۳۷۶.
۱۱. دورانت، ویل آریل. تاریخ تمدن. ج ۱. ترجمه احمد آرام. تهران. فرانکلین.
۱۲. دیاکونوف، ام. تاریخ ماد. ترجمه کریم کشاورز. بنگاه ترجمه و نشر کتاب. تهران. ۱۳۴۳.
۱۳. راوندی، مرتضی. سیر فرهنگ و تاریخ و تعلیم و تربیت در ایران و اروپا. نگاه. تهران. ج ۲. ۱۳۶۷.
۱۴. شبلی، احمد. تاریخ آموزش در اسلام. ترجمه محمدحسین ساکت. نشر اسلامی. تهران. ۱۳۵۴.
۱۵. شمیم، علی‌اصغر، ایران دوره سلطنت قاجار. ابن سینا، تهران. ۱۳۴۳.
۱۶. صدیقی، عیسی. تاریخ فرهنگ ایران. دانشگاه تهران. تهران. ۱۳۳۶.
۱۷. صفوی، امان‌الله. تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هـ ش. رشد. تهران. ۱۳۸۳.
۱۸. عبیوضی، بدرالسادات. تعلیم و تربیت در ایران باستان تا انقلاب فرهنگی. عبیوضی. تهران. ج ۱. ۱۳۸۵.
۱۹. غنچه، عبدالرحیم. تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی. ترجمه حسین مقدسی. رودکی. تهران. ۱۳۶۹.
۲۰. فرای، ریچارد. میراث باستانی ایران. ترجمه مسعود رجب‌نیا. بنگاه ترجمه. تهران. ۱۳۴۶.
۲۱. کریستین سن، آرتور. ایران در زمان ساسانیان. ترجمه رشید یاسمی. امیرکبیر. تهران. ۱۳۷۱.
۲۲. کشاورزی، محمدعلی. تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران. رهگشا. ۱۳۷۱.
۲۳. گزنفون، کوروش‌نامه. برخی نویسندگان روسی. تهران. ۱۳۵۴.
۲۴. مکی، حسین. تاریخ بیست ساله ایران. مجلس. تهران. ۱۳۲۳.
۲۵. منیرالدین، احمد. وزیر آموزش اسلامی. ترجمه حسین اشرفی. بعثت. شیراز. ۱۳۶۵.
۲۶. وکیلیان، منوچهر. تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران. تهران. پیام نور. ۱۳۷۰.
۲۷. یارشاطر، احسان. دانش‌نامه اسلام و ایران. بنگاه ترجمه. تهران. ۱۳۵۶.
۲۸. یارشاطر، احسان. زبان و لهجه‌های ایرانی. بنگاه ترجمه. تهران. ۱۳۵۷.

سازوکار محرک تاریخ چیست؟

اشاره

برای اطلاع از پیوند حوادث گذشته، حال و آینده با رویکرد فلسفی، بی‌تردید آرای هگل اهمیت زیادی دارد. چرا که در نوشته‌های بیشتر فلاسفه قرن هجدهم این رویکرد وجود ندارد یا اینکه بسیار کم‌رنگ است. در این مقاله، به موضوع تاریخ فلسفی وی، هدف و غایت تاریخ، عوامل معنادار تاریخ و محرک آن (روح مطلق که در کل جهان وجود دارد)، منازل مهم مسیر و تأثیر هگل بر متفکران بعدی پرداخته می‌شود. سؤالات بدین قرار است: از نظر هگل تاریخ به کجا و چگونه می‌رود؟ سازوکار محرک تاریخ چیست؟

کلیدواژه‌ها: هگل، فلسفه نظری تاریخ، روح، آزادی

زمانه و زندگی هگل

انقلاب فرانسه در آلمان تأثیرات بسزایی گذاشت؛ مثل بیداری روح آزادی خواهی، لغو بردگی و جنگ‌های خانمان‌سوز. البته غلبه ناپلئون اول موجب از بین رفتن امپراتوری رم و ژرمن، تجزیه آلمان به سه قسمت یعنی اتریش، پروس و ایالات راین شد. در پروس سال ۱۷۹۷ فردریک سوم بر تخت سلطنت نشست. وی مردی دین‌دار بود. پس از صدماتی که در سال ۱۸۰۶ در نتیجه شکست از فرانسه بر پروس وارد آمد، روح ملی و میهن‌پرستی مردم این سرزمین بیدار شد. در واقع، می‌توان گفت که این عصر، دوران احیای نظام سلطنتی در اروپا بوده است (دولاندلن، ۱۳۷۰: ۲۶۳ و ۲۴۹-۲۴۸/۲).

در این زمان حکومت پادشاهی در آلمان نیرومند شد.

بر جسته‌ترین فیلسوف آلمان

در این روزگار گئورگ ویلهلم فریدریش هگل^۱ است.

هگل در ۲۷ اوت ۱۷۷۰ در شهر اشتوتگارت متولد شد. او در مدرسه اشتوتگارت و از سال ۱۷۸۸ در مدرسه توینگتن تحصیل کرد. هگل می‌خواست به تحصیل علوم دینی بپردازد اما بیشتر وقت او صرف یادگیری فلسفه و زبان‌های یونانی و لاتینی شد. در همان‌جا با فریدریش هولدرلین، که بعداً از بزرگ‌ترین شاعران آلمانی شد، دوست شد. همین‌طور فریدریش شلینگ که فیلسوف مشهور سالیان بعد بود. پس از خاتمه تحصیلاتش، به کشیش شدن رغبتی نشان نداد. هشت سال به صورت معلم سرخانه در برن و فرانکفورت، به‌سر می‌برد. در سال ۱۸۰۱ به شهر ینا رفت و در دانشگاه آنجا به تدریس پرداخت. با بسته شدن دانشگاه در پی اشغال ینا به دست ارتش فرانسه، هگل به مدت یک سال سردبیر روزنامه شد و از سال ۱۸۰۸ در مقام رئیس دبیرستان پسرانه در نورنبرگ کار کرد. در سال ۱۸۱۶ استاد فلسفه دانشگاه هایدلبرگ شد و دو سال بعد، از او خواستند که استادی دانشگاه برلین را بپذیرد. هگل تا دم مرگ در سال ۱۸۳۱ در این دانشگاه بود و بزرگ‌ترین فیلسوف عصر خود به‌شمار می‌رفت (مک‌کارنی، ۱۳۸۴: ۲۰-۱۷).

آثار وی عبارت‌اند از پدیدارشناسی روح (۱۸۰۷) و علم منطق که به صورت پیاپی در سال‌های ۱۸۱۲ و ۱۸۱۳ و ۱۸۱۶ چاپ و منتشر شدند. دایره‌المعارف علوم فلسفی (۱۸۱۷) و فلسفه حقوق (۱۸۳۰) و همین‌طور مطالبی در مورد زیبایی‌شناسی، تاریخ فلسفه و فلسفه تاریخ که به صورت درس گفتارها آمده است.

فلسفه تاریخ هگل از کار پیشینیان خود تأثیر پذیرفته است. بزرگ‌ترین مقام را در

شهناز مسلمی

دبیر تاریخ شهرستان‌های استان تهران

این زمینه کانت دارد. منتها این دو در زمینه معرفت‌شناسی با یکدیگر تفاوت دارند (همان: ۲۳ و ۴۰).

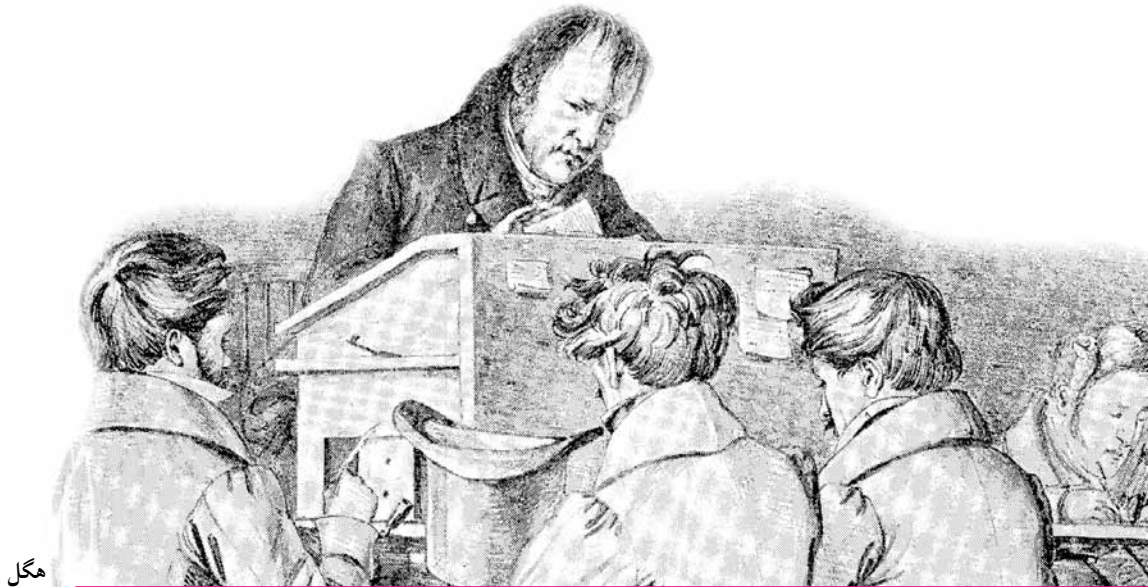
دیدگاه‌های هگل در مورد تاریخ‌نگاری

هگل در ابتدای بحث خود سه نوع تاریخ یا تاریخ‌نگاری را می‌شناسد:

الف) تاریخ اصلی، گزارش توصیفی رویدادها در اوضاعی اجتماعی است که تاریخ‌نگار آن را به چشم خود دیده است. در واقع تاریخ‌نگار به عصر و قوم مورد وصف خود تعلق دارد. نمونه‌های کلاسیک این نوع تاریخ‌نگاری آثار توسیدید و هرودوت است، اما هگل می‌گوید که نویسنده فقط به شرح حوادثی می‌پردازد که آن‌ها را مشاهده کرده است.

ب) تاریخ اندیشیده، تاریخی است که از مرزهای تجربه تاریخ‌نگار فراتر می‌رود؛ زیرا او می‌کوشد علاوه بر نقل حوادث، معنای آن‌ها را نیز بفهمد. در این تاریخ‌نگاری، نویسنده دیدگاه خود را بر گذشته تحمیل و گذشته را بر حسب روح عصر حاضر تفسیر می‌کند.

ج) تاریخ فلسفی یا فلسفه تاریخ؛ به این معنا که تاریخ باید تأثیری ژرف در برداشت از رویدادها داشته باشد و برای کاربرد عقل در تاریخ بشر باید به مطالعه سیر رویدادها پرداخت (کاپلستون، ۱۳۷۵، ج ۷: ۲۱۸). تاریخ‌نگار باید به حدس و گمان در مورد جریانات تاریخی بپردازد و نشان دهد که در عرصه تاریخ، تعقل عامل مهمی محسوب می‌شود. او برای انجام دادن این کار باید از نتایج تاریخ تجربی به صورت اطلاعات اولیه استفاده کند و با وارد کردن اندیشه یا تصور



هگل

کلی، یعنی بیان نقش تعقل و مربوط کردن این نقشه با اطلاعات اولیه‌ای که از تاریخ تجربی به دست آمده است، مسیر تاریخ را روشن کند (والش، ۱۳۶۳: ۱۵۴). در واقع، هگل در تاریخ فلسفی از ترکیب دو روش تاریخی و فلسفی استفاده می‌کند. موضوع تاریخ‌نگاری وی فقط حوادثی نیست که تاریخ‌نگار اندیشه‌گر یا مشاهده‌کننده توصیف می‌کند، بلکه آگاهی است. آنجا که می‌گوید: «موضوع تاریخ فلسفی عبارت از روح ملت‌هایی است که به اصول ذاتی خود آگاهی یافته و واقف گشته‌اند به اینکه چه هستند و اعمالشان دال بر چه چیزی است» (توران، آذر ۱۳۸۲: ۳۰-۲۹).

منطق دیالکتیکی هگل

یکی از ابزارهایی که هگل با استفاده از آن تکامل تاریخ را توجیه می‌کند، بینش دیالکتیکی تاریخ است. دیالکتیک از نظر لغوی به مفهوم استدلال، گفت‌وگو و منطق جدل است. (حق‌شناس، ۱۳۸۵، ج ۱: ۳۹۹) اما منظور هگل از این گونه تفکر، تغییرات تکاملی تاریخ از زاویه تضادهاست. مولوی، شاعر ایرانی، نیز به اصل تضاد معتقد است و اینکه انسان از دو نیروی والا و پست

(علوی و سفلی) تشکیل شده و این عالم، نبرد نیروهای متضاد است.

این جهان جنگ است چون کل بنگری ذره ذره همچو دین با کافری جنگ فعلی، جنگ طبعی جنگ قول در میان جزها حربی است هول (مثنوی مولوی چاپ هرمس دفتر ششم ص ۹۱۶). بر هر انسانی مسلّم است که وجود هر چیزی مدیون ضدخودش است و میان گرایش‌های متعارض، ستیزی جاودانه وجود دارد. از دیدگاه قرآن نیز جهان عرصه حق‌گرایان و باطل‌گرایان است و بین این دو گروه همواره تضاد و کشمکش بوده است. آموزه مهدویت نیز که در اکثر ادیان الهی وجود دارد، نتیجه تضاد میان واقعیت و حقیقت است: واقعیت یعنی آنچه هست، ولی حقیقت یعنی آنچه نیست اما باید باشد. البته اصل تضاد تنها معیار تفکر دیالکتیکی هگل نیست. به اعتقاد وی، در هر عصر نوعی وحدت مستقل وجود دارد. هر دوره اندیشه اصلی خود را تا آخرین حد ممکن رشد می‌دهد و سپس اضدادش به وجود می‌آیند. این مبارزه همچنان ادامه پیدا می‌کند تا اصول متضاد در وحدتی بالاتر به نام «سنتز» یا «هم‌نهاد» آشتی می‌پذیرند. بار

دیگر همین سنتز تا بالاترین نقطه پیش می‌رود و ستیزی تازه به وجود می‌آید که عناصر کارآمد «تز» یا «برنهاد» و «آنتی‌تز» یا «برابر‌نهاد» را دربردارد. با چنین شیوه سه پایه‌ای اندیشه پیش می‌رود و سرانجام به یک مطلق خواهیم رسید (صدیقی، ۱۳۶۶: ۷۰-۶۹).

حرکت دیالکتیکی منطق هگل را می‌توان این‌گونه نشان داد: آن مفهومی که از نظر منطق بر مفهوم‌های دیگر تقدم دارد، هستی است اما مفهوم هستی در کنار نیستی مطرح می‌شود. ذهن ما از هستی به نیستی و از نیستی به هستی می‌رود و بر هیچ‌یک نمی‌توان تکیه کرد و هر کدام درضد خود ناپدید می‌شود. این جنبش از هستی به نیستی و از نیستی به هستی نهایتاً به شؤند (صیورت، شدن) می‌رسد. شؤند در واقع، سنتز هستی و نیستی است و مجموع آن‌ها را شامل می‌شود (کاپلستون، ۱۳۷۵: ج ۷: ۱۹۳). اگر هستی را مطلق در نظر بگیریم، مساوی با نیستی و عین نیستی است (شیء تمایل به منفی خودش دارد). پس هستش نیستی است ولی بعد که هستی و نیستی با هم ترکیب می‌شوند، حرکت به وجود می‌آید (مطهری، ۱۳۷۶: ۷۸-۷۷).

منشأ اصلی دیالکتیک منطقی بود اما این مسئله فقط به منطقی محدود نمی‌شود، بلکه علاوه بر کلیه گروه‌های سه‌گانه درونی منطقی (نهاد، برابر نهاد و هم‌نهاد) خود منطقی یا اندیشه جزو یک گروه سه‌گانه بالاتر است که در آن طبیعت آنتی‌تز یا برابر نهاد است و روح (زندگی فکری یا عالم اندیشه) هم نهاد یا سنتز است و برای اینکه اندیشه در حد کمال باشد، باید به صورت ملموس تجسم شود و روح ملموس به خود بازگردد (والش، ۱۳۶۳: ۱۵۴). در واقع، هگل هدف این ستیز و سازش را تکامل بخشیدن به روح جهان می‌داند که همواره به سوی غایت خود می‌رود.

عقل حاکم بر تاریخ

هگل می‌کوشد از نو اعتماد به عقل را برگرداند؛ اعتمادی که کانت آن را متزلزل کرده بود. به همین دلیل است که ادعا می‌کند تنها عقل است که جهان را هدایت می‌کند. به اعتقاد او عقل اندیشه‌ای است که با آزادی ممکن می‌شود. هگل از هرچه با عقل و منطقی مخالف است بیزار است و می‌گوید کل جهان بر طبق اصول عقلی سیر می‌کند؛ چنان‌که می‌گوید آنچه معقول است حقیقی است و آنچه حقیقی است معقول است و باور دارد که نظام‌های اجتماعی موجود در جهت حرکت عقل هستند و براساس این تفکر است که اصول دیالکتیک خود را بنیان می‌نهد. پس تکامل عقل تکامل واقعیت است. مثلاً نظام پادشاهی در طول مدتی که معقول به‌شمار می‌رفت، وجود داشت اما زمانی که به صورت نامعقول درآمد، زوال یافت (صدیقی، ۱۳۶۶: ۸۹-۸۷).

در مورد جنگ می‌گوید که جنگ ضرورتی عقلانی دارد، از فروماندگی ملت‌ها پیشگیری می‌کند و نگهبان سلامت اخلاقی آن‌هاست (!) البته هگل تجربه‌ای از جنگ‌های فراگیر نداشت و آخرین خاطره او از جنگ،

جنگ‌های ناپلئونی و مبارزه پروس برای استقلال بود (کاپلستون، ۱۳۷۵: ج ۷: ۲۱۷). بنابراین، عقلانیت و ویژگی جهان است و هر حادثه‌ای که در جهان رخ می‌دهد، به دلیل همین ویژگی است. اصلاً شک در مورد حوادث تاریخی معنا ندارد و این عقل است که جهان را هدایت می‌کند. تصادف در جهان مفهومی ندارد؛ چرا که هر آنچه در جهان رخ می‌دهد، بر مبنای ماهیت عقلانی است. پس در پس هر رویدادی ضرورتی وجود دارد.

روح، آزادی

هگل برای بیان چگونگی حکومت عقل بر جهان، به مفهوم روح روی می‌آورد. او فلسفه تاریخ را بر مبنای روح و سیر تکامل آن می‌داند.

روح با عنوان‌های ذهنی، عینی و مطلق تقسیم می‌شود. روح ذهنی آگاهی فردی است که در انسان‌شناسی، پدیدارشناسی و روان‌شناسی مطرح است. روح عینی همان روح در جنبه اجتماعی است؛ آن‌گونه که در رسوم و نهادهای اجتماعی و بشری مجسم می‌شود. روح مطلق همان روح است که از رهگذر سه پایه هنر، دین و فلسفه وجود دارد. بحث درباره تاریخ جهان به قلمرو روح عینی مربوط می‌شود (مک‌کارنی، ۱۳۸۴: ۱۰۲).

اصلی درونی در سیر تاریخ وجود دارد که دارای اهمیتی اساسی است. بستر و زمینه این امر درونی را تاریخ فراهم می‌کند و مسئله‌ای نیست که خود را با مسائل دیگر (امکان و تصادف) سرگردان کند، بلکه عامل تعیین‌کننده امور دیگر است. روح همانند چیزی است که خود را آفریده است. روح در درون خود با خویشستن جنگ می‌کند و برای آنکه به مقصودش برسد، باید بر خویش غلبه کند. روح تنها جنبه ظاهری و کلی تکامل را ندارد بلکه ملزوم تحقق غایتی با هدفی مشخص است. مفهوم روح به این صورت است که تکامل تاریخ در زمان

صورت بگیرد. تاریخ جهانی مظهر روح در زمان است (هگل، ۱۳۸۱: ۱۷۰-۱۶۷).

هگل برای روح زمان، نوعی عصمت قائل است و می‌گوید که زمان اشتباه نمی‌کند و فقط فرد است که اشتباه می‌کند (مطهری، ۱۳۷۶: ۳۸). حادثه تاریخی معلول علل خارجی نیست بلکه حرکتی است که از درون روح را متحول می‌کند. تاریخ واقعی نتیجه تجلی روح است. بنابراین، حوادثی که رخ می‌دهند اگر تحت تأثیر روح جهان نباشند، در تاریخ واقعی جهان مؤثر نیستند. در واقع، جهت حرکت امور را فلسفه روح تعیین می‌کند. مردان مؤثر در تاریخ (مثل سزار و ناپلئون) اسیر جریان‌اتی خارج از هدف و اراده خود بوده‌اند. در فهم حوادث تاریخی باید به هدف و غایت آن‌ها توجه داشت (مجتهدی، ۱۳۸۵: ۱۵۳-۱۵۲).

از نظر هگل، تاریخ جهان، نشان‌دهنده گسترش روح از آزادی و در نهایت، تحقق آزادی است. او پدیده‌های تاریخی را ناشی از تجلیات روح می‌داند. یکی از نتایج فلسفه‌اش را آزادی می‌داند و معتقد است که آزادی تنها واقعیت روح است. ماده به سوی مخالف خویش گرایش دارد. اگر توفیقی در این امر پیدا کند، دیگر ماده نیست و نابود می‌شود. ماده در تلاش برای تحقق یک فکر است، اصل و ریشه ماده در خارج از خودش است اما موجودیت روح قائم به ذات است و این آزادی به معنای واقعی است (والش، ۱۳۶۳: ۱۵۷-۱۵۶).

بنابراین، تاریخ جریانی است که از راه آن روح جهان به خود در مقام آزادی آگاهی می‌یابد اما این روح تنها در دولت و از طریق آن موجودیت دارد. دولت برترین نمود روح عینی است و هر جا میان خواست دولت و افراد درگیری به وجود بیاید، باید خواست دولت حاکم شود. هگل پایداری دولت را به این شرط می‌داند که افراد برحسب اوضاع و توانمندی‌های گوناگون اهداف کلی را اهداف خود بدانند. در هر دوره خاصی، ملتی نماینده پرورش روح جهانی است. این ملت

در این دوره از تاریخ جهان مقتدر است و تنها یک بار فرصت به دست می‌آورد، روح ملی او پرورش می‌یابد و اوج می‌گیرد، و سپس به پستی می‌گراید (کاپلستون، ۱۳۷۵، ج ۷: ۲۱۳-۲۱۲ و ۲۲۰-۲۱۹).

می‌توان گفت تاریخ جهانی نمودار تکامل آگاهی روح از آزادی خود است و مرحله بعد تحقق آزادی است. آزادی کامل‌ترین مرحله تکامل اندیشه بشری است و در تاریخ هرچه جلوتر می‌رویم، به آزادی بیشتری دست می‌یابیم.

سیر تاریخ جهانی

هگل تاریخ جهان را براساس آزادی یک نفر و اسارت دیگران - آزادی عده‌ای و اسارت عده‌ای دیگر - و نهایتاً آزادی همگان می‌داند. تاریخ جهان را از شرق شروع می‌کند و با غرب به پایان می‌برد. او سیر تاریخ را به چهار قسمت (سه دوره) تقسیم می‌کند؛ بدین ترتیب:

۱. **جهان خاور زمین**؛ منظور وی از جهان خاورزمین چین، هند و ایران است. چین و هند را از تمدن‌های ساکن می‌داند و آن‌ها را بیرون از تاریخ جهان توصیف می‌کند. در جامعه خاورزمین تنها یک فرمانروا آزاد است. هگل می‌گوید اتباع یا رعایای شرقی اراده به معنای امروزی نداشت. در خاورزمین اخلاق و قانون وجود ندارد و نهادهای اساسی جامعه نظام کاست است. در **ایران باستان**، قانون فرمانروا و رعیت را تحت ضابطه درمی‌آورد. ایران سلطنت خداسالارانه داشت. استوار بر دین زرتشت و ملزم به پرستش نور بود. البته این به مفهوم آن نیست که در ایران برابری حکم فرما بود. شاهنشاه تنها شخص آزاد در قلمرو شاهنشاهی بود (سینگر، ۱۳۷۹: ۴۵-۴۳).

جهان اسلامی هم که به روح مطلق و خدای یکتا باور دارد، در امپراتوری عثمانی با استبداد درآمیخته است. بنابراین، این عصر دوره کودکی روح است، یگانگی روح با

طبیعت مشاهده می‌شود و این روح هنوز آزاد نیست (هگل، ۱۳۸۱: ۱۷۲).

۲. **تاریخ یونان**؛ هگل نیروی جان‌بخش جهان یونانی را اندیشه فردیت آزاد می‌خواند اما می‌گوید که آزادی فردی هنوز

زمان ناشی از آن بود که فرد از یکسو خود را آزاد می‌دید و از سوی دیگر باید در برابر قدرت سلطه‌گر احساس درماندگی می‌کرد. در

هگل تاریخ جهان را براساس آزادی يك نفر و اسارت دیگران - آزادی عده‌ای و اسارت عده‌ای دیگر - و نهایتاً آزادی همگان می‌داند

واقع، فرورفتن در فلسفه واکنشی منفی به این وضع بود که به چاره‌ای مثبت نیاز داشت که مسیحیت آن را فراهم می‌کرد.

مسیحیت دین ویژه‌ای است؛ چرا که عیسی هم (به زغم مسیحیان) پسر خدا و هم موجودی انسانی است. در واقع، بعضی انسان‌ها از بعضی جهات محدودند ولی در عین حال به صورت خداوند آفریده شده‌اند. در نتیجه انسان‌ها باید خود را از بند خواهش‌های طبیعی نجات بدهند. نقش دین مسیح این است. آنچه برای آدمیان اهمیت دارد، همین فطرت روحانی است و آنچه مورد نیاز است تقوا و پرهیزگاری است. به همین دلیل، مسیحیت به مخالفت با بره‌داری برمی‌خیزد؛ زیرا هر انسانی مطابق با انسان‌های دیگر ارزش ذاتی دارد. وابستگی به غیب‌گویان پایان می‌گیرد؛ زیرا موجود غیب‌گو نمودار چیرگی عالم طبیعت بر موجودات روحانی است. بنابراین، مسیحیت در امپراتوری روم مقام برجسته‌ای پیدا می‌کند و در عصر کنستانتین دین رسمی آن امپراتوری می‌شود. نیمه غربی امپراتوری در برابر هجوم اقوام بربر تسلیم می‌شود اما امپراتوری بیزانس بیش از هزار سال پایدار می‌ماند. اما به نظر هگل، این مسیحیت راکد و منحط بود و به مردمی نیاز داشت تا اصول مسیحی را به سرمنزل نهایی برسانند (سینگر، ۱۳۷۹: ۵۳-۴۹). این مرحله زمان مردانگی روح است که فرد اهدافی دارد ولی نمی‌تواند به آن‌ها برسد (هگل، ۱۳۸۱: ۱۷۳).

۴. **جهان ژرمنی**؛ هگل سراسر دوره

در این مرحله از تاریخ به شکوفایی نرسیده است. شکل دموکراسی یونانی نیازمند برده‌برداری بود و این یعنی جهان یونانی به مرحله‌ای رسیده بود که در آن بعضی آزاد بودند و همین افراد هم به صورت ناقص آزادی داشتند؛ چرا که وجدان فردی نداشتند. گذشته از آن، یونانیان پیش‌غیب‌گو می‌رفتند، در حالی که اگر به راستی آزاد بودند، براساس عقل و استدلال خود تصمیم می‌گرفتند. بدون تأمل نقادانه نمی‌توان به آزادی رسید؛ چنانکه فیلسوفان یونانی، به‌ویژه سقراط، این دعوت به تحقیق آزادانه را به جان می‌پذیرفتند. به اعتقاد هگل، اصل تفکر مستقل موجب سقوط آتن شد و نشانه پایان گرفتن نقش تاریخی تمدن یونان بود (سینگر، ۱۳۷۹: ۴۹-۴۵). در این دوره، روح برای خود آزادی دارد ولی هنوز از گوهر روح جدا نشده است (هگل، ۱۳۸۱: ۱۷۲).

۳. **جهان رومی و پیدایش مسیحیت**؛ امپراتوری روم از اقوام گوناگون بنا شده بود و فاقد هرگونه پیوند پدرسالاری یا وابستگی‌های دیگر بود. بنابراین، به انضباط متکی به‌زور نیاز داشت. اساس امپراتوری روم بر شکلی از نظام حقوقی بود که حق فردی یکی از بنیادی‌ترین آن‌ها به‌شمار می‌رفت. هگل تفاوت واقعی شاهنشاهی ایران با روم را در این می‌داند که در اولی اصل استبداد شرقی وجود دارد اما در دومی پیوسته میان قدرت مطلق دولت و آرمان فردی درگیری است. اما این درگیری در شاهنشاهی ایران وجود نداشت. به عقیده هگل، گسترش مکاتب فلسفی در این

تاریخی از سقوط امپراتوری روم تا روزگار معاصر را جهان ژرمنی می خواند. صفتی که او به کار می برد (Germanische) به معنای ژرمنی است. مفهوم ژرمنی علاوه بر آلمان، کشورهای اسکاندیناوی، هلند و حتی بریتانیا را شامل می شود. او به تحولات فرانسه و ایتالیا نیز توجه می کند.

اتفاق مهم پس از سقوط امپراتوری روم نهضت، اصلاح دین است. چرا که در دوره های گذشته کلیسا صورت خوبی از روح راستین دینی ارائه نمی کرد و اصرار داشت که پیروانش بدون تعقل از کلیسا اطاعت کنند. هگل نهضت اصلاح دین را مهم تر از رنسانس می داند و به آن صفت «آفتاب جهان افروز» می دهد او به دلیل اینکه منشأ اعتراض لوثر بخشودگی گناهان توسط پول است، عناصر بنیادی اصلاح دین را پاکی و دل می داند که به دست راهب پاک و ساده آلمانی لوثر برپا شد. نتیجه آن از میان رفتن کلیسای کاتولیک رومی بود و به جای آن این فکر که هر موجود انسانی در قلب خود با مسیح رابطه معنوی مستقیم دارد رایج شد. نهضت اصلاح دین اعلام می کند که هر

موجود انسانی، از زن و مرد، می تواند فطرت روحانی و معنوی خود را تشخیص بدهد و به رستگاری برسد و سرنوشت انسان به حکم فطرت، آزاد بودن است.

از زمان اصلاح دین به بعد، نقش تاریخ این است که جهان را طبق اصول فوق دگرگون کند. باید کوشید که همه نهادهای اجتماعی بر طبق اصول عقلی باشند. روشنگری و انقلاب کبیر فرانسه رویدادهای بعدی گزارش هگل از تاریخ جهان هستند. نظریه متفکران فرانسوی مانند دیدرو و ولتر این بود که همه چیز باید بر اساس عقل باشد و هر چه بر مبنای خرافات باشد، مردود است. در فرانسه پیش از انقلاب، اشراف و نجبایی از امتیازات ویژه ای برخوردار بودند که بنیاد عقلانی نداشت. در این اوضاع غیرعقلانی، تصور فیلسوفان از حقوق بشر پیروز شد.

هگل اهمیت تاریخی انقلاب فرانسه را در این می داند که اصول خود را به ملت های دیگر، به ویژه آلمان، انتقال داد. در آلمان قانون نامه ای ناظر بر حقوق به وجود آورد که به آزادی شخصی و مالکیت فردی رسمیت بخشید، درهای مناصب دولتی را به روی

(سینگر، ۱۳۷۹: ۵۹-۵۳).

در واقع، هگل می گوید این انقلاب عقلانی از آلمان شروع شده و بیرون از خود آلمان در اسکاندیناوی، انگلستان و جهان رومی روی نداده است. از این رو، مردمان آلمانی بودند که در این زمان مسئولیت کامل آزادی روح (روزگار پیری روح) را بر عهده داشتند (مک کارنی، ۱۳۸۴: ۲۱۷).

بدین ترتیب، تاریخ جهان در نقطه اوج به پایان می رسد و هگل به اینکه دولت عقلانی چیست پاسخی نمی دهد. شاید به عقیده وی، کشورش در آن دوره به مقامی سازمان یافته بر طبق موازین عقلی رسیده بوده است.

بیشترین انتقاد وارد بر هگل این است که هدف اصلی او حمایت از حکومت پادشاهی در آلمان بود. او می خواسته است به سازمان سیاسی عصر خود مشروعیت ببخشد؛ چنانکه «شوپنهاور و انگلس از هگل انتقاد می کنند و او را فیلسوف درباری حکومت پروس معرفی می کنند» (سروش، ۱۳۶۰: ۱۲). کاپلستون در پاسخ به این انتقاد می گوید که او خردمندتر از این است که یک نوع ساختار سیاسی را

در اینکه درک نوشته های هگل شاید دشوارتر از هر فیلسوف دیگری است، اتفاق نظر وجود دارد اما شگفت اینکه فلسفه او به رغم دشواری، خاستگاه مکاتب گوناگون شده است

بر ملت ها تحمیل کند؛ به دلیل اینکه این ساختار با خواسته های عقلی سازگارتر است. هر ساختار سیاسی از درون یک ملت بیرون می آید. برای مثال، «ناپلئون می خواست به اسپانیا یک ساختار سیاسی پیش ساخته بدهد اما این تلاش به جایی نرسید»؛ چون ساختار سیاسی حاصل تحولات و رویدادهای قرن هاست و به همین دلیل اسپانیایی ها آن را بیگانه تلقی کردند (کاپلستون، ۱۳۷۵، ج ۷: ۲۱۴).
والش نیز از کسانی که از هگل در این

افراد با استعداد باز کرد، تعهدات فئودالی را لغو کرد و پادشاه را در رأس قرار داد.

هگل تکرار می کند که: تاریخ جهان چیزی نیست مگر شکوفایی آزادی اندیشه آزادی. کافی نیست که افراد بر طبق وجدان و معتقداتشان بر خویش حکومت کنند. این امر فقط آزادی ذهنی است. دنیای بیرونی هم باید سازمان عقلانی پیدا کند و قوانین و اخلاقیات هم باید عقلانی شوند. آنگاه آزادی هم ذهنی و هم عینی می شود و آنگاه است که جهان به هدف خود خواهد رسید



گئورگ ویلهلم فربدریش هگل

زمینه انتقاد می‌کنند و بر او خرده می‌گیرند. او می‌گوید که این ایرادها فاقد ارزش اند اما در ورای آن‌ها، علاقه‌تر بود که وی هدف تاریخ را به آینده واگذار می‌کرد نه اینکه سرمنزول مقصود را حال می‌دانست (والش، ۱۳۶۳: ۱۶۵).

تأثیر هگل بر مورخان بعدی

در اینکه درک نوشته‌های هگل شاید دشوارتر از هر فیلسوف دیگری است، اتفاق نظر وجود دارد اما شگفت اینکه فلسفه او به‌رغم دشواری، خاستگاه مکاتب گوناگون شده است و در یک و نیم قرن گذشته بسیاری از متفکران جهان تحت تأثیر او بوده‌اند؛ چنان که فریدریش انگلس درباره اهمیت هگل در افکار خودش می‌نویسد: «وجه تمایز طرز فکر هگل از همه فیلسوفان دیگر شَمّ تاریخی استثنایی نهفته در شالوده تفکر وی بود. صرف نظر از اینکه شکل به‌کار گرفته شده چقدر انتزاعی و ایده‌آلیستی باشد، سیر تحولی اندیشه‌های او همواره با سیر تحولی تاریخ جهان موازی است و حتی فرض بر این است که دومی برهانی بر اولی است» (سینگر، ۱۳۷۹: ۳۹). هگل به مطالعات اجتماعی در قرن نوزدهم و بیستم تحرک تازه‌ای بخشید. در این قسمت به دو نوع از متفکران قرن بیستم اشاره می‌شود:

کارل مارکس: زمانی که مارکس به دانشگاه برلین پا گذاشت، هگل تازه در گذشته بود اما روح او هنوز بر این دانشگاه چیرگی داشت. مارکس نیز پس از چند صباحی مقاومت تسلیم این روح شد. البته استادان مارکس در دانشگاه حقوق برلین از جمله **ساوینی**، استاد درس قضاوت و **گانس**، استاد درس حقوق جنایی، نیز بر مارکس بی‌تأثیر نبودند. همین‌طور فیلسوفان جوانی مانند **برادران ادگار و برونو بائر** که مارکس از طریق آنان با نظام جهانی هگلی آشنا شد (کوزر، ۱۳۸۳: ۹۶-۹۵). مارکس تا حدودی منتقد هگل است. وی نظریه رشد و توسعه

دیالکتیکی تاریخ را بدون تأکید بیشتر ادامه می‌دهد؛ تز، آنتی‌تز و سنتز. در آرای هگل آزادی اخلاقی بر مبنای قانون وجود دارد اما در نظریات مارکس، ملوک‌الطوایفی، سرمایه‌داری، و امید به جامعه بی‌طبقه سوسیالیستی وجود دارد. مارکس آشکارا ایده آلیسم هگل را رد می‌کند (اتکینسون، مرداد ۱۳۷۸: ۵۲).

کارل مانهایم: از متفکران قرن بیستم است. او که در بوداپست مجارستان به دنیا آمد، بعدها به آلمان رفت. مانهایم مارکسیستی فعال و انقلابی بود که می‌خواست وضع جهان را تغییر دهد. او اعتقاد داشت که آشوب‌های زمانه به سر رسیدن عصر بورژوازی و به قدرت رسیدن پرولتاری‌های انقلابی را به عنوان یک نیروی تاریخ‌ساز و تعیین‌کننده بشارت می‌دهند. شخصیت بزرگ هگل در کارهای مانهایم تأثیر عمده‌ای داشته است. اگر چه وی معتقد است کار هگل از نظر روش و محتوا خام است اما اندیشه‌اش رنگ هگلی دارد. کوشش هگل در جنبه تاریخ فلسفی، تأکید او بر شرایط تاریخی روح بشری، روابط دیالکتیکی پدیده‌های تاریخی و نیز مفهوم اندیشه، همه این عناصر بخشی از عقاید مانهایم است (کوزر، ۱۳۸۳: ۵۹۵). از افراد دیگری که تحت تأثیر هگل بوده‌اند، می‌توان به **کارل لایب** و **وایتمن** اشاره کرد (زرین‌کوب، ۱۳۵۴: ۲۲۱).

سخن پایانی

بنابر آنچه گفته شد، هگل از فیلسوفان مشهور آلمانی و از مهم‌ترین متفکران تاریخ غرب است. او از نخستین کسانی بود که به نوشتن تاریخ فلسفه مبادرت ورزید و آثار او نفوذ نیرومندی بر متفکران دوره‌های بعدی داشت.

تاریخ انسانی سیرری به سوی کمال روحی و معنوی دارد و در سیر تاریخ انسان‌ها غایت و مقصودی وجود دارد که وظیفه مورخ کشف آن است. این غایت از نظر

هگل وصول

به آزادی است. در سیر تاریخ به سوی آزادی مراحلی باید پیموده شود. در مرحله ابتدایی که شامل دولت‌های شرقی است، یک نفر آزاد بوده و بقیه بنده و برده به‌شمار می‌رفته‌اند. در مرحله دوم که دولت‌های یونان و روم قدیم را شامل می‌شود، تعداد افراد آزاد بیشتر بوده بالاخره در مرحله آخر، که شامل دولت‌های جدید اروپایی است، تعداد آزادان بیشتر است. جنگ در نظر هگل امری اجتناب‌پذیر است؛ زیرا دولت‌ها منافع متضاد دارند و برای رفع این تضادها جنگ می‌کنند و تاریخ جهان پدید می‌آید. در واقع، سیر تاریخی هگل سیری خطی است که در آن امروز ما از دیروز بهتر است و فردایمان بهتر از امروز خواهد بود.

پی‌نوشت

1. Georg Wilhelm fridrish hegel

منابع

۱. اتکینسون، رف، «فلسفه تاریخ». ترجمه همایون همتی. کیهان فرهنگی. ش ۱۵۴. تهران. مرداد ۱۳۷۸.
۲. توران، امداد. «فلسفه تاریخ هگل». نامه مفید. ش ۳۹. آذر ۱۳۸۲.
۳. حق‌شناس، علی محمد. فرهنگ هزاره (ج ۱). فرهنگ معاصر. تهران. ۱۳۸۵.
۴. دولاندولن، ش. تاریخ جهانی (از قرن شانزدهم تا عصر حاضر) (ج ۲). ترجمه احمد بهمنش. انتشارات دانشگاه تهران. تهران. ۱۳۷۰.
۵. زرین‌کوب، عبدالحسین. تاریخ در ترازو. امیرکبیر. تهران. ۱۳۵۴.
۶. سروش، عبدالحکیم. فلسفه تاریخ. پیام آزادی. تهران. ۱۳۶۰.
۷. سینگر، پیتر. هگل. ترجمه عزت‌الله فولادوند. طرح نو. تهران. ۱۳۷۹.
۸. صدیقی، عبدالمجید. تفسیر تاریخ. دفتر نشر فرهنگ اسلامی. تهران. ۱۳۶۶.
۹. کاپلستون، فردریک. تاریخ فلسفه (از فیشه تا نیچه) (ج ۷). ترجمه داریوش آشوری. انتشارات علمی و فرهنگی و سروش. تهران. ۱۳۷۵.
۱۰. کوزر، لیوئیس. زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران.
۱۱. مجتهدی، کریم. فلسفه تاریخ. سروش. تهران. ۱۳۸۵.
۱۲. مطهری، مرتضی. فلسفه تاریخ. صدرا. تهران. ۱۳۷۶.
۱۳. مک‌کارنی، جوزف. هگل و فلسفه تاریخ. ترجمه اکبر

سرزمینی به قیمت ۷/۵ میلیون روپیه

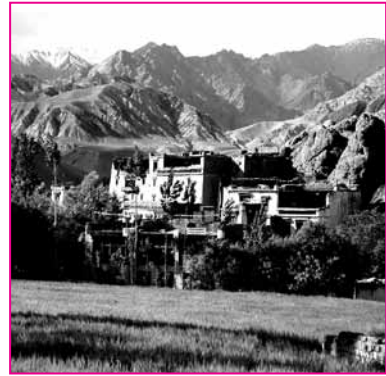
نگاهی به تاریخ کشمیر

اشاره

هدف اصلی این تحقیق بررسی اوضاع جغرافیایی، سیاسی و فرهنگی کشمیر - با تکیه بر چگونگی گسترش اسلام و زبان فارسی در این منطقه است. با توجه به ماهیت موضوع، روش تحقیق توصیفی - تحلیلی خواهد بود. براساس تحلیل داده‌ها، جغرافیای کوهستانی و مناظر زیبای طبیعی کشمیر، که در طول تاریخ هم مورد تحسین هر بیننده‌ای قرار گرفته، مانع ورود جهان‌گشایان به این سرزمین بوده است. اسلام از طریق جهان‌گردان، بازرگانان و صوفیان به کشمیر راه یافت. این افراد بیشتر ایرانی بودند. به همین دلیل، فرهنگ ایران و زبان فارسی را با خود آوردند. در قرن ۱۵ میلادی یکی از حکام مسلمان کشمیر (زین‌العابدین) فارسی را زبان درباری اعلام کرد. زبان فارسی تا قرن نوزدهم موقعیت رسمی دربار را حفظ کرد. دوران حاکمیت مسلمانان در کشمیر بسیار درخشان است. طوری که سایر فرقه‌های مذهبی نیز با آرامش در کنار مسلمانان زندگی می‌کردند. در قرن ۱۹ میلادی، انگلستان کشمیر را به قیمت ۷/۵ میلیون روپیه به مهاراجه سیک فروخت. سرانجام پس از خروج انگلستان از شبه‌قاره هند، مهاراجه سند الحاق ایالت به هند را امضا کرد.

فاطمه سادات کریم‌آبادی

دبیر تاریخ. کازرون



کشمیر

کلیدواژه‌ها: کشمیر، سری‌نگر، میرسید علی همدانی

پیشینه تاریخی

پاندد کلهن^۱ کشمیری که در ادبیات سانسکریت^۲، زبان علمی و مقدس هندوان شاعری توانا و تاریخ‌نویسی بی‌همتا شناخته شده است، نام کشمیر را برگرفته از نام «گشپ» نوّه برهما (یکی از خدایان سه‌گانه هندو) می‌داند (کلهن، ۱۳۵۳: ۴۳). «بعضی نیز عقیده دارند که در اینجا قومی به نام گش زندگی می‌کردند و برخی می‌گویند این واژه ترکیبی از کلمات گس یعنی کانال، و میر به معنای کوه است» (حاج سید جوادی، ج ۲، ۱۳۷۱: ۵۲). کشمیر ایالتی است واقع در شبه‌قاره هند، در دامنه رشته کوه هیمالیا که رود سند آن را مشروب می‌سازد. در این منطقه، کوه‌های سر به فلک کشیده‌ای قرار دارند که از برف پوشیده‌اند.

دره کشمیر را استحکامات کوهستانی احاطه کرده‌اند و فقط چند دهانه، ارتباط آن را با جهان خارج حفظ می‌کنند. تا صد سال قبل، جاده‌ای که کشمیر را به جهان خارج متصل کند، تقریباً وجود نداشت و تنها پیاده‌ها، قاطرها، فیل‌ها و گاوهای وحشی از گذرگاه‌های کوهستانی عبور می‌کردند (حسین، ۱۳۷۲: ۱۴). این سرزمین، علاوه بر زیبایی جادویی خود، به خاطر قالی‌های دست‌بافت با نقش و نگار عالی، منبت‌کاری‌های زیبا و در رأس همه، شال‌های مشهورش، شهرت دارد. در تهیه شال از کرک بز نژاد کشمیری استفاده می‌شود که بسیار نرم و لطیف و البته گران است. «لطایف انهار» و فروانی «انواع هنر و فضل» (کلهن، ۱۳۵۳: ۴۴، ۴۵)، آب و هوای خوش و «مرغزاری نزه» که در برابر «جمال او دم طاووس به پر زاغ مانستی» از دیگر ویژگی‌های کشمیر هستند (حسن‌زاده آملی، ۱۳۶۵: ۲۰۰ و ۲۲۸).

اسلام از طریق جهان‌گردان، بازرگانان و صوفیان به کشمیر راه یافت. این افراد

بیشتر ایرانی بودند. به همین دلیل، فرهنگ ایران و زبان فارسی را با خود آوردند.

در قرن ۵۱ میلادی یکی از حکام مسلمان کشمیر (زین‌العابدین) فارسی را زبان

درباری اعلام کرد

تاریخ کشمیر به حدود چهارهزار سال قبل از میلاد مسیح باز می‌گردد. ۲۱ سلسله هندو، بودایی و غیره تا قرن ۱۴ میلادی بر کشمیر حکومت کردند. مسافری چینی که در قرن هفتم میلادی دو سال در کشمیر به سر برده است، چنین می‌گوید: این کشور مملکتی مرفه و آرام است با یک صد صومعه و چهار تالار پر از یادگاری بودا و حدود پنج‌هزار کاهن بودایی است (حسین: ۲۵).

ورود اسلام

«در سال ۹۵ ق (۷۱۵ م) مردی عرب به نام حمیم ابن اسامه وارد این سرزمین گردید. این مرد نخستین مسلمانی بود که به ایالت کشمیر قدم می‌نهاد» (طباطبایی، ۱۳۵۰: ۱۹). حملات مسلمانان به کشمیر در سال‌های ۱۱۴ و ۱۵۲ ق (۷۳۳ و ۷۷۰ م) دفع شد اما به تدریج یک منطقه مهاجرنشین مسلمانان در منطقه‌ای از سری‌نگر^۳ هم به وجود آمد: «قرن ۵ ق (۱۱ م) شاهد ۱۷ حمله از طرف ترک‌ها به رهبری محمود غزنوی، به قلمرو هندوها، در شمال هند بود اما کشمیر فتح نشد و محمود تصمیم گرفت خود به این کشور لشکرکشی کند. وی دو بار از طرق گذرگاه توسامیدان به کشمیر حمله کرد که در قلعه نظامی پونج متوقف شد و به کشورش بازگشت.

در سال ۴۱۱ ق (۱۰۲۱ م) برای دومین بار به کشمیر حمله کرد. این بار انسان و طبیعت ضد مهاجم توطئه کردند و بارش برف سنگین، محمود را مجبور کرد که از ماجراجویی خود بر ضد کشمیر دست بردارد» (حسین: ۳۱ و ۳۲).

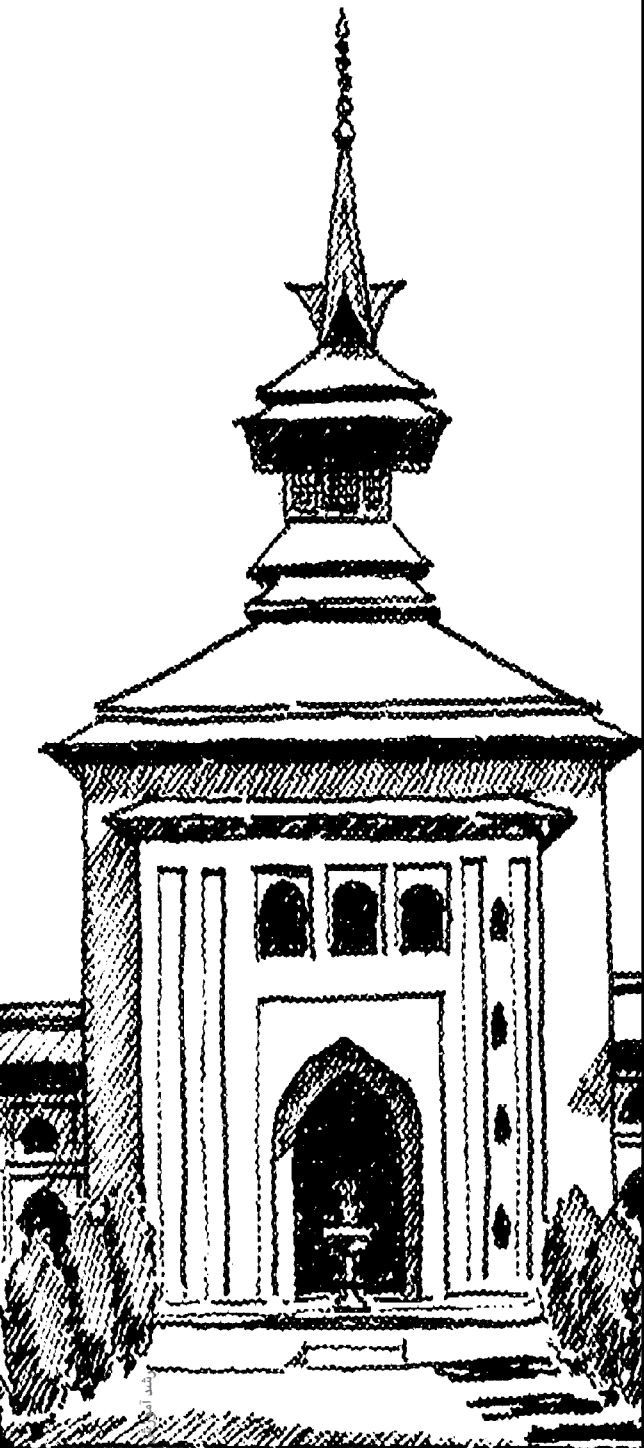
در جریان لشکرکشی محمود غزنوی به کشمیر و شکست او، طبیعت نقش بیشتری داشت تا پای مردی اهالی.

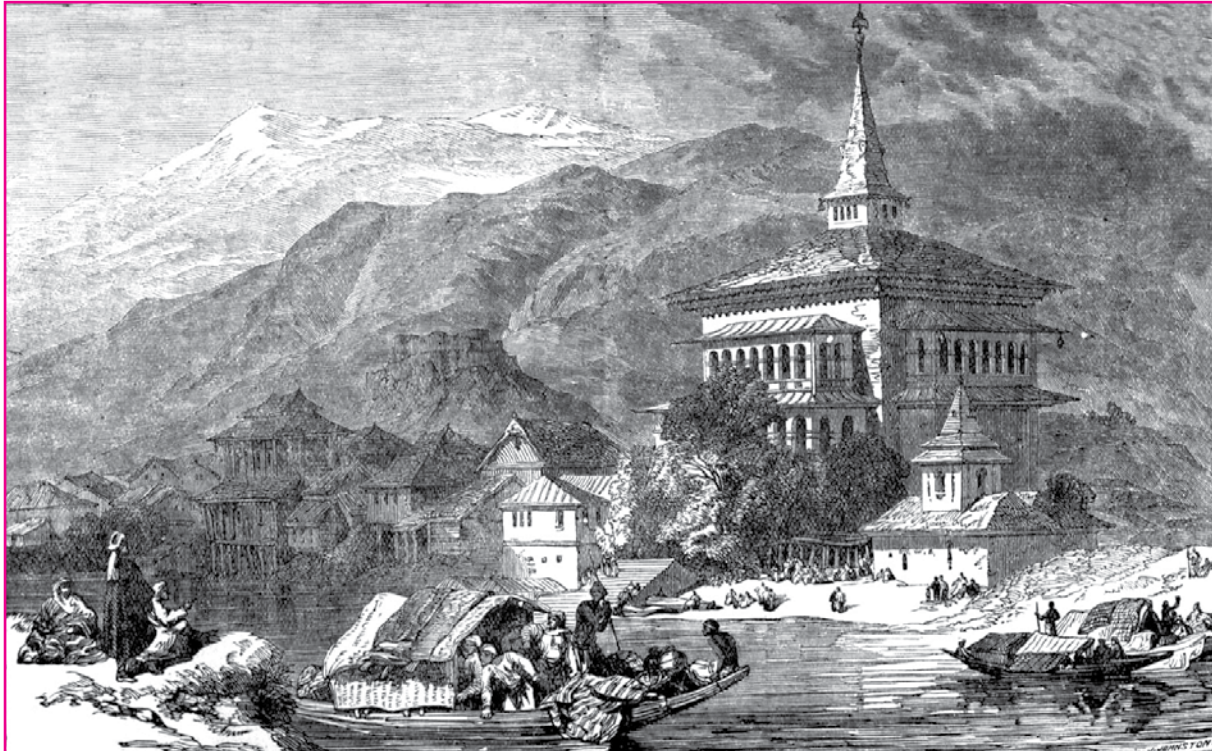
در این لشکرکشی، ابوریحان بیرونی، دانشمند مشهور ایرانی، حضور داشت. او نتیجه کاوش‌های خود را درباره سرزمین و فرهنگ هند، در کتابی تحت عنوان «تحقیق ماللهند» نگاشت. او می‌نویسد: «اهل کشمیر پیادگان‌اند بی چارپایان و پیل‌ها و بزرگان آن بر گنوت‌ها نشینند که نوعی است از پالکی (تخت روان) و بر دوش مردمان حمل شوند و متعهد حصانت موضوع‌اند و پیوسته مداخل و دروازه‌های آن محکم دارند و از این رو مخالفت با آنان متعذر باشد» (بیرونی، ج ۱، بی تا: ۱۶۱). بنا به اعتقاد نهری، ابوریحان بیرونی زبان سانسکریت را در کشمیر فرا گرفت (نهری، ۱۳۶۱: ۳۹۱).

تغییر بنیادی از هندو به اسلام در کشمیر به شکلی آرام و مسالمت‌آمیز از طریق ایمان و ارشاد به کیش تازه صورت گرفت. تبلیغ اسلام به وسیله جهان‌گردان، بازرگانان و ماجراجویان آغاز شد و بعد با سفر روحانیون و صوفی‌ها از ایران و آسیای مرکزی که بعداً به کشمیر آمدند، تحریک بیشتری یافت. شرایط حاکم در کشمیر نیز برای انتقال از آیین هندو به اسلام کاملاً مناسب بود.

حکومت مسلمانان در کشمیر

مهاجمان اسلامی برخلاف سایر مهاجمان به هند، مبادی فکری و عقاید مذهبی داشتند و تحت تعالیم دین اسلام با مذهب هندویی و برهمنی کشمکش داشتند. همچنین، بر سر اقتدار سیاسی





تغییر بنیادی از ہندو بہ اسلام در کشمیر بہ شکلی آرام و مسالمت آمیز از طریق ایمان و ارشاد بہ کیش تازہ صورت گرفت

داشتند کہ دو بیست و ہفتاد و نہ سال از این دورہ کشمیر دارای استقلال بود۔ در این سال‌ها دو خانوادہٴ مسلمان بہ نام شاہ میر و چاک بر کشمیر حکومت کردند، خاندان چک شیعہ بودند (ہمان: ۵۷)۔

میر سید علی ہمدانی

در دوران سلطنت چہارمین جانشین صدرالدین، یعنی قطب الدین (۱۳۷۲ م / ۷۷۴ ہ)، اسلام پیشرفت بسیاری در کشمیر کرد۔ در این زمان، یک گروہ از اسلاف پیامبر (سیدھا) وارد کشمیر شدند کہ برجستہ ترین آنها میر سید علی ہمدانی بود۔ سید بزرگ اسلام کہ بہ میر سید علی ہمدانی یا شاہ ہمدان مشہور است، دوازدهم رجب سال ۷۱۴ ہجری در ہمدان چشم بہ جهان گشود۔ آموزش‌های ابتدایی را در ہمدان فرا گرفت و در نوجوانی حافظ قرآن شد۔ سپس بہ مطالعہٴ الہیات و فلسفہ پرداخت۔ وی مرید شرف الدین محمد فردقانی بود۔ شرف الدین میر سید را ترغیب کرد کہ ضمن فراگیری علوم دینی، سفرهای وسیعی نیز بہ نقاط مختلف جهان کند۔ میر سید نیز از مسیرهای صعب العبور بہ سفرهای چندی بہ ممالک گوناگون کرد و برای مدت بیست و یک سال در نقاط گوناگون جهان و بیشتر بلاد اسلامی بہ سیر و سیاحت پرداخت۔ پس از اتمام سفرهایش بہ زادگاہش مراجعت کرد۔ پس از مدت کوتاهی اقامت و تحمل آزار و اذیت و قتل عامی کہ بہ علت هجوم تیمور بہ ایران شدت گرفت، میر سید را واداشت تا بہ ہمراہ ہفتصد تن از سادات و مریدانش ہمدان را بہ قصد کشمیر ترک گوید۔ میر سید برای بار اول در ہفتم ربیع الاول ۷۷۴ ق (۱۳۷۲ م) وارد کشمیر شد۔ «او در

و تفوق اقتصادی با مہاراجہ‌های ہند پیوستہ در تنازع و جدل بودند (حکمت، ۴۹)۔ در حالی کہ بخش اعظم تودہ‌های مردم با وضع غم‌انگیز و اسفناکی روبہ‌رو بودند۔

فساد اجتماعی ہمہ‌جا را فرا گرفته و باعث دل‌سردی مردم شدہ بود۔ در نتیجہ، ہر تغییری کہ ممکن بود آنها را از این وضع یأس آور رها سازد مورد استقبال قرار می‌گرفت۔ «در این زمان، بہ علت راجہٴ ہندو، سیدیو، یک شاہزادہ بہ نام ریچن در کشمیر نفوذ کرد کہ توسط شرف الدین عبدالرحمن بلبل شاہ مشرف بہ اسلام شد و بہ نام سلطان صدرالدین بر کشمیر فرمان‌روایی کرد» (حاج سید جوادی، ج ۲، ۱۳۷۱: ۵۶ و ۵۵)۔ نخستین مسجد را در سری‌نگر، پایتخت کشمیر، بلبل شاہ ساخت۔ ریچن نخستین حکمران مسلمان کشمیر است و از این زمان (۱۳۲۰ م / ۷۱۹ ہ) مسلمانان بہ مدت چہارصد و ہفتاد و نہ سال بر کشمیر حکومت

بنا به اعتقاد نهر، ابوریحان بیرونی

زبان سانسکریت را در کشمیر فرا

گرفت

سفر اول که چهار ماه طول کشید با بزرگان و علمای بنام هندو بحث‌ها و جدل‌های بسیاری دربارهٔ مسائل روحی، مذهبی و علمی داشت. گزارش شده است که تنها خود میرسید، ۳۷ هزار غیرمسلمان را در کشمیر به دین شریف اسلام برگرداند. در سال ۷۸۱ق (۱۳۷۹ م) میرسید برای بار دوم از کشمیر دیدن کرد- این سفر دوونیم‌سال طول کشید. وی تلاش خود را در این مدت نسبتاً طولانی برای تبلیغ اسلام، صرف ساختن مساجد و اعزاز سادات به نقاط دورافتادهٔ کشمیر کرد. این سادات با جدیت تمام به هر نقطهٔ کشمیر سفر می‌کردند و اسلام را در آن نقاط گسترش می‌دادند. در حال حاضر، در تمامی دهکده‌های کشمیر نیز زیارتگاه‌های این شخصیت‌های پرفروغ به چشم می‌خورد.

سومین سفر میرسید به کشمیر در سال ۷۸۵ ق (۱۳۸۳ م) به وقوع پیوست. او پس از مدت کوتاهی اقامت، مجبور شد به دلیل بیماری آن دیار را ترک گوید. میرسید علی، در شب پنجم ذی‌الحجه در سن ۷۲ سالگی دار فانی را وداع گفت. زیارتگاه میرسید هم‌اکنون در خاتلان (شمال جیحون و شرق بدخشان) در دهکدهٔ کولاباست» (رضوی، ۱۳۶۷: ۲۵ و ۲۴).

فرقهٔ کبرویه که نجم‌الدین کبری آن را تأسیس کرد، توسط سیدعلی همدانی شافعی به درهٔ کشمیر محدود شد و گسترش چندانی نیافت. سید، به امام علی (ع) به عنوان منشأ فتوت اعتقاد داشت (احمد، ۱۳۶۷: ۶۲).

اجرای دستورات اسلامی در دوران حکومت **شهاب‌الدین و اسکندر**، از دیگر پادشاهان خاندان شاه‌میر، در کشمیر

شدت یافت. شهاب‌الدین استفاده از الکلی، قمار و نواختن آلات و موسیقی را ممنوع کرد و «در زمان اسکندر، قوانین اسلامی با قاطعیت زیاد به اجرا درآمد. او مدارس و بیمارستان‌هایی تأسیس کرد که در آنها غذا و دارو به رایگان در اختیار مردم قرار می‌گرفت. تعدادی روستا را وقف مسافران، محققان و افراد نیازمند کرد. قصری باشکوه و مسجد جامع بزرگی نیز ساخت. اسکندر حامی بزرگ مردان دانش و صوفیان به‌شمار می‌رفت. در دورهٔ سلطنت وی شمار زیادی از آنان از ایران و آسیای مرکزی به کشمیر آمدند» (حسین: ۴۷، ۴۶).

در سال اقدامات سلطان زین‌العابدین ۸۸۲ ق (۱۴۲۰ م) با روی کار آمدن سلطان زین‌العابدین در کشمیر، نوعی آزادی عمومی مذهبی برای تمام مذاهب اعلام شد. اسناد مهم به ثبت رسید و کانال‌های آبیاری بسیاری ساخته شد. زین‌العابدین که حامی بزرگ دانش بود، اطرافش را گروهی از روحانیون، محققان، شاعران، تاریخ‌نویسان و موسیقی‌دانان احاطه کردند. سلطان خود نیز یک نویسنده و شاعر بود و علاوه بر زبان کشمیری، زبان‌های سانسکریت، پارسی و تبتی را نیز می‌دانست. او به «بده‌شاه»، یعنی سلطان حکیم ملقب بود. هنرها و صنایع ایرانی از جمله شالبافی و فلزکاری از ایران به کشمیر راه یافت و بسیاری از کتاب‌های معروف فارسی به زبان کشمیری ترجمه شد (احمد: ۱۷۵). این پادشاه عاشق کتاب بود. کتاب‌های خطی بسیاری خرید و کتاب‌خانهٔ بزرگی تأسیس کرد. افرادی را نیز برای یادگیری صنعت کاغذسازی و صحافی به سمرقند فرستاد. دانشکده‌های کشمیر دانشجویان را از افغانستان و ترکستان به خود جلب می‌کردند. او صنعتگران و پیشه‌وران کشورهای دیگر را تشویق کرد به کشمیر بیایند و استعداد خود را در آنجا به‌کار گیرند تا اینکه این کشور به خاطر شال‌های نفیس، کاغذهای رنگین، منبت‌کاری، قلاب‌دوزی‌های زیبا، حکاکی و قالی‌بافی شهرت بسیاری یافت. با مرگ زین‌العابدین در سال ۸۷۴ ق (۱۴۷۰ م) حکومت خاندان شاه‌میر ضعیف شد و سرانجام به‌وسیلهٔ چاک‌ها سرنگون شد (حسین: ۱۳۷۲، ۵۲).

«زیبایی و ثروت خیزی، آب و هوای معتدل و مناسب این سرزمین و وجود درگیری میان شیعه و سنی سبب شد **اکبر**، پادشاه مغولی هند، به بهانهٔ خاتمه دادن به هرج و مرج لشکری، به کشمیر اعزام و در سال ۹۹۴ ق، ۱۵۸۶ م، آنجا را تصرف کند. (دولافوز، ۳۱۶: ۱۳۵).

زبان فارسی در کشمیر

بنا به نوشتهٔ دکتر **محمد معین** در مقدمهٔ کتاب «برگزیده‌ای از پارسی سرایان کشمیر» در طی دورهٔ اسلامی، در ناحیهٔ کشمیر، قریب به ۵۰ نویسنده و ۲۵۰ شاعر پارسی‌نشت یافتند. صوفیان و شعرای ایرانی زبان فارسی و دین اسلام را در آن سامان رواج دادند. صد سال پس از گسترش اسلام، زبان فارسی در کشمیر ریشه گرفت و سلطان زین‌العابدین در قرن ۹ ق (۱۵ م) فارسی را زبان درباری اعلام کرد و «رزمیه» یا شعر حماسی به تقلید از زبان فارسی گسترش یافت. شاه‌نامه به شعر کشمیری برگردانده شد و حماسه‌ای به نام نبوره- و ذه تألیف شد (احمد: ۱۷۵). در آن عصر، در زمینهٔ ادب، دانشمندان، شعرا و نویسندگان کشمیری برای بیان عقاید و احساسات خود، از زبان فارسی بیش از زبان سانسکریت و کشمیری استفاده می‌کردند؛ زیرا حکومت کشمیر تا قرن نوزدهم در دست مسلمانان بود. فارسی موقعیت زبان رسمی دربار را حفظ کرد. کشمیریان در نظم و نثر از سنن پارسی ایران آثار جامی و نظامی پیروی کردند.

«غنی کشمیری، شیخ یعقوب صوفی و کامل از معروف‌ترین شعرای فارسی‌گوی

(سدارنگانی، ۱۳۵۵: ۱۲ و ۱۳). بدون تردید چون اسلام از ایران به هند نفوذ یافته بود، رنگ ایرانی داشت و هندیان از راه زبان فارسی معانی آیات و تفسیر قرآن را آموختند. علمای ماورالنهر اولین کسانی بودند که فتوا دادند می توان تفسیر طبری را به زبان فارسی ترجمه کرد. به همین خاطر، وقتی زبان فارسی به هند آمد، به عنوان زبان دینی نیز شناخته شد (جلالی نائینی، ۱۳۷۵: ۲۰).

زبان مردم کشمیر، کشمیری، ادبیات خاص خود را دارد که از فارسی و پس از آن از اردو اثر پذیرفته است. اشعار داستانی کشمیر از مثنوی فارسی تبعیت می کند و موضوعاتی را از آثاری چون یوسف و زلیخا و لیلی و مجنون به عاریت گرفته است. کشمیری نسبت به شیوه عرفانی شعر فارسی، مخصوصاً مستعد بود و مضامین را از تصاویر شعری فارسی اقتباس می کرد (احمد: ۱۷۴).

کشمیر در تصرف شاه جهان

«در سال ۹۸۶ ق (۱۵۷۹ م) پادشاه مغولی هند، شاه جهان، کشمیر را زمینه امپراتوری خود کرد. ظفرخان (متخلص به احسن)، از امرای دربار شاه جهان، در ایالت کشمیر حاکم شد. وی امیری ادب پرور و شعر دوست و صاحب طبع بود. صائب تبریزی و کلیم همدانی و دیگر شعرا در دستگاه او مقام و منزلت ارجمندی داشتند (حکمت: ۹۵). در این دوره، به تقلید از سبک معماری مغولان کبیر، باغات و قصرها در کشمیر ساخته شد. حاج محمد خان، شاعر دربار شاه جهان، در وصف باغ های کشمیر یک مثنوی سروده که دو بیت آخر آن چنین است:

حکایت آن قدر گفتم ز بستان
که اعضایم شد اجزای گلستان
به باغ فکر زین گلشن ستائی
کفی دارم ز گل چین حنایی



آزار و اذیت و قتل عامی که به علت هجوم تیمور به ایران شدت گرفت، میرسید را واداشت تا به همراه هفتصد تن از سادات و مریدانش همدان را به قصد کشمیر ترک گوید

کشمیر بوده اند و شعرای بزرگ فارسی نیز از ایران به کشمیر آمده اند. در ساختمان های قدیمی و مزارهای کشمیر بعضاً کتیبه های فارسی دیده می شود» (حاج سیدجوادی، ج ۲: ۵۷). درباره چگونگی ورود زبان فارسی به هند عقاید گوناگونی بیان شده که مهم ترین آنها عبارتند از:

۱. همراه سپاه محمد بن قاسم که در شیراز جمع شدند، ایرانیانی حضور داشتند و پس از حمله به هند باعث گسترش زبان فارسی در آن سامان شدند؛
۲. اواسط قرن سوم هجری زبان فارسی در سند گسترش یافت، زیرا یعقوب، پسر لیث، عربی نمی دانست،
۳. زبان فارسی از دوره محمود غزنوی در لاهور و هند گسترش یافت.

موارد اول و دوم، به علت اعتقاد جغرافی دانانی مانند ابن حوقل و مقدسی مبنی بر اینکه مردم هند در زمان آنان به زبان مادری و عربی تکلم می کردند، پذیرفتنی نیست

باسقوط امپراتوری مغولی هند، کشمیر به مدت ۶۷ سال (۱۷۵۲-۱۸۱۹ م/ ۱۱۶۵-۱۲۳۴ هجری) تحت سلطه افغان‌ها قرار گرفت. بعد از افغان‌ها نوبت به سیک‌ها (قومی از هندوان دارای مذهب وشنو، شعبه‌ای از دین بودایی) رسید و کشمیر به مدت ۲۷ سال تحت سلطه سیک‌ها قرار گرفت. جنگ سیک‌ها با انگلیس در سال ۱۲۶۴ ق (۱۸۴۶ م) شروع شد و براساس موافقت‌نامه لاهور، پس از چند ماه به پایان رسید. البته انگلیسی‌ها به تدریج بر سراسر هند مسلط شدند. در موافقت‌نامه لاهور حاکمیت مستقل را جا گلاب سینگ بر منطقه شناخته و مقرر شد موافقت‌نامه دیگری در این زمینه تنظیم شود. بر طبق آن موافقت‌نامه، انگلیس کشمیر را به مبلغ ۷/۵ میلیون روپیه به گلاب سینگ فروخت و این فرد به‌عنوان مهارجه جامو و کشمیر شناخته شد» (کوثری، ۱۳۷۸: ۷۸۹).

با تسلط انگلستان بر شبه‌قاره هند، زبان فارسی به تدریج مورد بی‌مهری قرار گرفت و مقام ارزشمند خود را از دست داد.

به سوی هند یا پاکستان

گروهی از مردم کشمیر با موافقت‌نامه میان گلاب سینگ و انگلستان «ام‌تیسر» نامیده، مخالفت کردند. این موضوع در مبارزه علیه مهاراجه به ابزاری در دست مردم که اکثریت مسلمان بودند، تبدیل شد. قبل از استقلال هند و ایجاد پاکستان در سال ۱۹۴۷ حدود ۶۰۰ ایالت کوچک و بزرگ در هند وجود داشت. درباره کیفیت اداره آینده ایالات بعد از خروج انگلیس از شبه‌قاره، اختلاف‌نظرهایی میان حزب مسلم لیگ (نماینده اکثریت مسلمانان) و حز کنگره (نماینده اکثریت هندوها) وجود داشت. **جواهر لعل نهرو** معتقد بود که هیچ‌کدام از ایالات در آینده نباید به‌طور مستقل به حاکمیت خود ادامه دهند و باید به هند پاکستان پیوندند. **محمدعلی جناح** با این نظر موافق نبود.

به اعتقاد او هر کدام از ایالات حق حاکمیت داشتند.

پس از آنکه کشمیر به گلاب سینگ فروخته شد، وی رفتاری ناعادلانه در پیش گرفت «هر مسلمان برای کشتن یک گاو به چهارده سال زندان محکوم شد. با وجود اکثریت مسلمان این استان، میزهای ادارات دولتی و ارتشی در اختیار غیرمسلمانان بود و نسبت مسلمانان در اینگونه مشاغل ۲۰ درصد و هندو ۸۰ درصد بود. ارتش کشمیر از سیزده هنگ تشکیل شده بود که یک هنگ از آنان را مسلمین و بقیه را هندوها تشکیل داده بودند. از بیست و هشت نخست‌وزیر زمان تسلط مهاراجه‌ها حتی یک نفر مسلمان نبود. مسلمانان بیشتر کارهایی پست و بی‌ارزش مثل سقایی، همیزم‌کشی و حمالی را در اختیار داشتند و هندوها همه مقام‌های بزرگ را تصاحب کرده بودند.» (طباطبایی: ۲۸-۲۶)

اولین جرقة قیام مردم علیه این وضعیت در جولای ۱۹۳۱ خورد. مسلمانان زمانی که شنیدند یک افسر ارتش هندو در زندان جامو به قرآن مجید بی‌احترامی کرده است، به خیابان‌ها ریختند. شیخ عبدالله رهبری آنان را به دست گرفت.

بعد از مبارزات فراوان، مهاراجه مجبور به قبول بعضی از آزادی‌های مدنی شد؛ از جمله ایجاد حزبی که در کارها مورد مشورت مهاراجه قرار بگیرند. دیگری، آزادی زندانیان و برگزاری انتخابات بود. در انتخابات سال ۱۹۳۸ اعضای حزب کنگره ۲۰ کرسی از ۲۱ کرسی مخصوص کشمیر را به دست آورد.

در سال ۱۹۳۹ تشکیلات جدیدی به نام حزب کنگره وطنی به وجود آمد که بعضی از رهبران مسلمان به آن ملحق شدند و شیخ عبدالله لقب شیر کشمیر یافت. دو حزب کشمیر یعنی حزب کنگره وطنی و حزب کنگره اسلامی با هم اختلاف نظرهایی داشتند که رهبران مسلمان هند، به‌خصوص جناح، برای رفع آن کوشش‌های بسیار کردند، ولی اختلافات کاملاً رفع نشد و مهاراجه نیز بر آتش دامن می‌زد.

مهاراجه حزب کنگره وطنی را مورد محبت خویش قرار داد و حتی اشخاصی از این حزب را به وزارت خود نیز منصوب کرد و با حزب دیگر یعنی کنگره اسلامی رفتار نادرستی داشت.» (طباطبایی: ۳۵-۳۰)

بعد از خاتمه جنگ جهانی دوم و رشد افکار آزادی خواهی که با تضعیف سلطه استعماری انگلیس بر جهان هم‌زمان بود، **لرد مونت باتن**، آخرین نایب‌السلطنه انگلیس در هند، به این نتیجه رسید که تقسیم شبه‌قاره بر اساس مذهب، تنها راه‌حل ممکن برای رهایی از بن‌بست و کسب استقلال است «۶۵ درصد قلمرو هند براساس سه معیار مذهب ساکنان ایالات، خواسته‌های اهالی، و وضعیت جغرافیایی ایالت، بین هند و پاکستان تقسیم شدند. مونت باتن برای باقی مانده (۳۵ درصد) دو راه‌حل باقی گذاشت: مهاراجه‌ها و نواب‌ها (حاکمان نواحی مسلمان) باید از الحاق به هند یا پاکستان یکی را انتخاب کنند. نهرو با این گفته که «من در تمامی ایالت‌هایی که به هند ملحق نشوند، شورش را تشویق خواهم کرد»، نارضایتی خود را از این تصمیم ابراز داشت.

بروز اختلاف میان رهبران مسلمان کشمیر مانند **چودری غلام عباس** و **شیخ محمد عبدالله** که وی با نظر محمدعلی جناح، رهبر حزب مسلم لیگ، مبنی بر تأسیس پاکستان- شدیداً مخالفت می‌کرد، باعث گردید که بعد از جدایی پاکستان از هند (۱۹۴۷)، کشمیر به دلیل مردود بودن مهاراجه در الحاق به هند یا پاکستان، به صورت مسئله‌ای لاینحل باقی بماند. مهاراجه فکر نمی‌کرد انگلستان به این زودی از هند خارج شود اوضاع داخلی کشمیر به هم ریخته بود و هر لحظه امکان شورش و قیام مسلمانان وجود داشت. مهاراجه برای حفظ جانش به جامو پناه برد و در همان‌جا به تاریخ ۲۶ اکتبر ۱۹۴۷ سند الحاق کشمیر به هند را امضا کرد.» (رضوی: ۴۵-۴۱)



قتل عام مسلمانان در پنجاب شرقی باعث شد مردم شهر پونج، قیام (اکتبر ۱۹۴۷) و حکمران محلی را سرنگون کنند و حکومت کشمیر آزاد را در پونج برقرار سازند

جنگ‌های هند و پاکستان بر سر کشمیر

۱. سال ۱۹۴۷

بعد از الحاق کشمیر به هند و بروز درگیری میان مسلمانان و هندوها، جمعیتی حدود نیم میلیون نفر به پاکستان پناه بردند. پاکستان در آغاز زندگی خود بود و نمی‌توانست به مردم کشمیر کمک کند، ولی مردم صحرائشین در پاکستان تا حد امکان به کشمیری‌ها کمک کردند (طباطبایی: ۹۰-۸۹). در جریان مهاجرت مسلمانان از سایر نقاط هند به مناطق مسلمان‌نشین، مهاجران باید از نواحی سیک و هندونشین عبور می‌کردند. آنان مورد تهاجم قرار گرفتند و تعداد زیادی کشته شدند. قتل عام مسلمانان در پنجاب شرقی باعث شد مردم شهر پونج (یکی از چهار بخش کشمیر) قیام (اکتبر ۱۹۴۷) و حکمران محلی را سرنگون کنند و حکومت کشمیر آزاد را در پونج برقرار سازند. «پس از چند ماه درگیری، سازمان ملل برای هند و پاکستان قطع‌نامه‌ای به تصویب رساند که در آن خواسته شده بود دو کشور ترتیبات آتش‌بس را که از طرف ناظران نظامی سازمان ملل مورد نظارت قرار بگیرد، بپذیرند. در این قطع‌نامه همچنین گفته شده است که آینده جامو و کشمیر طبق رأی و نظر مردم تأمین خواهد شد» (کوثری: ۱۳۷۸، ۷۹۳).

۲. سال ۱۹۶۵

در طول جنگ ۱۹۶۵ هیچ‌کدام از هم‌پیمانان به‌طور اساسی به یاری او نیامدند، جز ایران که از طریق زاهدان احتیاجات نظامی پاکستان را با کامیون ارسال می‌داشت. سرانجام دو کشور قطع‌نامه شورای امنیت سازمان ملل را مبنی بر آتش‌بس پذیرفتند. به پیشنهاد شوروی، کنفرانسی در تاشکند برای حل اختلافات دو کشور برگزار شد و دو کشور توافق کردند نیروهای خود را به مرزهای قبل از ۱۹۶۵ عقب ببرند (رضوی: ۹۰-۸۲).

۳. سال ۱۹۷۱

اگرچه جنگ هند و پاکستان در سال ۱۹۷۱ به دلیل بحران پاکستان شرقی (بنگلادش) بود، ولی به گفته صاحب‌نظران پاکستانی، در این جنگ، بخشی از خاک آزاد کشمیر را در منطقه خط آتش‌بس به تصرف خود درآورد و سپس از طریق موافقنامه سیملا که در سال ۱۹۷۲ میان دو کشور به امضا رسید، اقدام هند پوشش قانونی به خود گرفت.

یکی از مواد موافقت‌نامه سیملا درباره کشمیر است. براساس این ماده، خط کنترل که نتیجه آتش‌بس ۱۹۷۱ است، از هر دو طرف رعایت خواهد شد. علاوه بر این، اصول تماس‌های دو جانبه که بر پایه آن دو طرف باید از طریق مذاکرات دو جانبه اختلافات خود را حل کنند، در موافقت‌نامه گنجانده شد (کوثری: ۱۳۷۸، ۷۹۵).

پی‌نوشت

1. Pandet Kolhan
2. Sanscrit
3. Srinagar
4. Emertiser
5. Simla

منابع

۱. احمد، عزیز. تاریخ تفکر اسلامی در هند. ترجمه نقی لطفی و محمدجعفر یاحقی. تهران. کیهان. ۱۳۳۸.
۲. بیرونی، ابوریحان. تحقیق ماللهند. منوچهر صدوقی سها. بی‌جا. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی. بی‌تا.
۳. تیگو، گل، برگزیده از پارسی سرایان کشمیر. بی‌جا. انتشارات انجمن ایران و هند. ۱۳۴۲.
۴. جلالی نائینی، سیدمحمدرضا. هند در یک نگاه. تهران. شیرازه. ۱۳۷۵.
۵. حاج سیدجواد، سیدکمال. میراث جاویدان. بی‌جا. رایزنی فرهنگی سفارت جمهوری اسلامی پاکستان. ۱۳۷۱.
۶. حسن‌زاده آملی، حسن. کلیده و دمنه. تهران. امیرکبیر. ۱۳۶۵.
۷. حسین، الطاف. کشمیر بهشت زخم خورده. ترجمه فریدون دولت‌شاهی. بی‌جا. مؤسسه اطلاعات، ۱۳۷۲.
۸. حکمت، علی‌اصغر. سرزمین هند. تهران. چاپ‌خانه دانشگاه تهران. ۱۳۳۷.
۹. دولافوز، ث. ف. تاریخ هند. ترجمه سیدمحمدتقی فخر داعی گیلانی. تهران. چاپ‌خانه مجلس. ۱۳۱۶.
۱۰. رضوی، سیدسجاد. بحران کشمیر. بی‌جا. انتشارات کیهان. ۱۳۳۷.
۱۱. ارنگانی، هرمل. پارسی‌گویان هند و سند. بی‌جا. انتشارات بنیاد فرهنگ ایران. ۱۳۵۵.
۱۲. طباطبایی، سیدجعفر. ترازدی کشمیر. بی‌جا. کانون انتشار. ۱۳۵۰.
۱۳. کلهن، پاندت. راج ترنگینی (تاریخ کشمیر). ترجمه ملاشاه محمد شاه‌آبادی. تصحیح.
۱۴. نهر، جواهر لعل. کشف هند. ترجمه محمود تقضلی. تهران. امیرکبیر. ۱۳۶۱.
۱۵. کوثری، علی. «ریشه‌های مسئله کشمیر و چشم‌انداز آینده». مجله سیاست خارجی. سال ۱۳. ش ۳. پاییز ۱۳۷۸.

پیوند ادبیات با تاریخ

بررسی مصادیق نظم و بی‌نظمی بر اساس نظریات «نظم اجتماعی» در کتاب تاریخ و صاف

زهره تمیم داری، دانشجوی دکترای زبان و ادبیات فارسی

زینب اسلامی، دانشجوی دکترای فلسفه معاصر

مقدمه

بدون شک کتاب «تاریخ و صاف» از مصادیق پیوند تاریخ و ادبیات است؛ کتابی ارزشمند که از یکی از مهم‌ترین مقاطع تاریخی و فرهنگی کشور عزیزمان سخن می‌راند و در کنار کتاب‌های «تاریخ جهان‌گشای» جوینی، «جامع‌التواریخ» رشیدالدین فضل‌الله و تاریخ گزیده حمدالله مستوفی ارکان اربعه تاریخ مغول را در وجود می‌آورد.

پژوهش حاضر ضمن معرفی مختصر این کتاب و اشاره به حوادث عصر ایلخانی و نظریات جامعه‌شناسی نظم، مؤلفه‌های نظم را در خلال روایات تاریخی این کتاب ارزشمند بررسی می‌کند.

کلیدواژه‌ها: نظم اجتماعی، امنیت، تاریخ و صاف، ایلخانان

کتاب «تجزیه‌الامصار و تزجیه‌الاعصار» (پراکنده شدن شهرها و گذشت روزگاران) معروف به «تاریخ و صاف» در پنج جلد به رشته تحریر در آمده است؛ محتوای آن شامل تاریخ ایلخانان مغول و تاریخ ملوک و امرای اطراف است و وقایع سال‌های ۶۵۶ تا ۷۲۸ ه. ق را در بر می‌گیرد (بهار، ۱۳۷۳: ۱۰۰). شهاب‌الدین یا شرف‌الدین عبدالله بن فضل‌الله شیرازی معروف به و صاف‌الحضره و متخلص به شرف، در شیراز تولد یافته و پس از تحصیل علم و ادب و زبان عربی به کارهای دیوانی اشتغال یافته است، مردی فاضل و ادیب که هدفش از نگارش کتاب آن بوده است که تا روزگار خویش، دنباله و ذیلی بر تاریخ جهان‌گشای جوینی را به نگارش درآورد. نثر کتاب او بسیار دشوار و همراه با اطناب است و از این رو استفاده تاریخی از آن مشکل است؛ حال آنکه به لحاظ تاریخی کمال اهمیت را دارد. خوشبختانه تحریر ساده و روان استاد **عبدالمحمد آیتی** امکان بهره‌مندی از این اثر و بررسی آن را در اختیار پژوهندگان قرار

می‌دهد. اصل کتاب به صورت چاپ سنگی است که یک بار در بمبئی و یک بار در تهران به چاپ رسیده و نسخه‌های آن در کتاب‌خانه ملی موجود است.

کتاب در پنج جلد به شرح زیر طبقه‌بندی شده است:

جلد اول: از وفات منکوقسا آن تا گرفتاری صاحب دیوان و قتل او؛

جلد دوم: از ذکر دودمان سلغری تا صفت

حال اتابکان لر؛

جلد سوم: از به تخت نشستن گیخاتوخان تا اصلاحات غازان خانی؛

جلد چهارم: از جنگ غازان خان با ممالیک مصر و شام تا انجام آن و نیز ذکر پاره‌ای از احوال مغولان و ویژگی‌های چنگیز...؛

جلد پنجم: وقایع دوران اولجایتو و ابوسعید مغول.

تقسیم‌بندی کتاب بر اساس مفاهیم

می‌توان مفاهیم کلی موضوعات طرح شده در کتاب را به این شرح دسته‌بندی کرد^(۱):

۱. مفاهیم سیاسی: ویژگی‌های مغولان، اختلافات شاهزادگان و سرداران، نبرد با ممالک دیگر...؛
۲. مفاهیم اقتصادی: تجارت و بازرگانی، زراعت و کشاورزی، اصلاحات اقتصادی غازان‌خان، فساد مالی و اختلاس...؛
۳. مفاهیم اجتماعی: موقعیت اجتماعی علما و مشایخ، اوضاع اجتماعی شهرها و وضعیت تصرف کشورها، روابط میان مردم با یکدیگر و نیز با حکام و سرداران، اصلاحات اجتماعی دوره غازان‌خان و وضعیت تصوف؛



«فقدان یا کاهش تهدید» یعنی عامل عینی نیز آنگاه مؤثر است که وجود آن «احساس» شود؛ چرا که تصور ناامنی، خود ناامن‌ترین شرایط را در پی دارد و بدین ترتیب حتی در صورت فقدان تهدید هم امنیت محقق نخواهد شد. لذا تعریف امنیت آمیزه‌ای از وضعیت فیزیکی و حالت فکری است

مصادیق بی‌نظمی در کتاب تاریخ و صاف

براساس نظر توماس هابز، که از نظریه‌پردازان اجتماعی مکتب «کارکردگرایی» است، انسان‌ها در حالت طبیعی موجوداتی کاملاً ستیزه‌گر و سودجو هستند که صرفاً در جهت ارضای امیال خود عمل می‌کنند اما برای رسیدن به خواسته‌های خویش به منابع کافی دسترسی ندارند. گرچه از دید مباحث اخلاقی و کرامت انسانی بر این نظر نقدهایی وارد است اما در بارهای ایلخانی می‌توان مصادیق آن را به وضوح مشاهده کرد. یکی از پیامدهای این فرض آن است که در شرایطی «رقابت» مبنای روابط انسانی می‌شود؛ زیرا هر فرد، دیگری را مانعی بر سر راه ارضای نیازهایش می‌بیند. پیامد دیگر، ایجاد هرج و مرج و نظم است و اینکه در چنین جامعه‌ای امنیت برای هیچ‌کس وجود نخواهد داشت؛ مگر آنکه انسان‌ها به «قراردادهای اجتماعی» تن دهند (ورسلی، ۱۳۸۸: ۷-۱۲).

شاید چشمگیرترین موضوعی که در سراسر تاریخ و صاف از آن سخن می‌رود، همین رقابت شاهزادگان، سرداران و امرای مغول باشد؛ رقابت‌هایی خونین که علاوه بر آشفته کردن دستگاه مرکزی حکومت، مشکلات فراوانی را به همه سطوح جامعه تسری می‌دهند.

در آغاز کتاب و صاف، از اختلاف اریغ بوکا (برادر کوچک‌تر) و قبلا (برادر بزرگ‌تر)، که از برادران منکوقاآن هستند، برای رسیدن به مقام خانی و ایجاد دو دستگی در طرفداران حکومتی، سخن می‌رود. همچنین، یکی از وقایعی که پس از فتح بغداد رخ می‌دهد، بروز اختلاف میان هولاکو و برکه اغول است که بر سر تصرف نواحی اران و آذربایجان و دست‌درازی به املاک یکدیگر به آتش کینه و جنگ دچار می‌شوند. از لشکر برکه اغول عدّه کثیری از مردمان کشته می‌شوند و با آنکه وی منهزم می‌گردد و با سپاه پا به فرار می‌گذارد، هولاکو دست بر نمی‌دارد و از روی آب‌های یخ بسته به تعقیب رنج‌بار وی ادامه می‌دهد.

غم‌انگیزترین واقعه‌ای که در این نبرد روی می‌دهد این است که هر دو سردار برای انتقام از یکدیگر و بسته شدن باب تجارت، عدّه کثیری از بازرگانان شهرها را غارت می‌کنند.

از جمله حوادث فرعی پس از مرگ هولاکو، جانشینی مبارکشاه به جای آلعو و اعتراض براق با زبان لشکرکشی به

۴. مفاهیم نظامی: جنگ‌ها و لشکرکشی‌ها، مهارت‌ها و فنون جنگی مغولان.

نظم اجتماعی در نظریه‌های جامعه‌شناسی

به طور کلی جامعه‌شناسی دو مسئله اساسی دارد. یکی مسئله نظم که به «مسئله هابزی»^(۲) معروف است و دیگری مسئله تغییر که از آن به «مسئله مارکسی» تعبیر می‌شود. مسئله هابزی در صدد است که به سؤالاتی از این دست پاسخ دهد: نظم اجتماعی چگونه به وجود می‌آید؟ و چگونه دوام پیدا می‌کند و با همه کمبودها به طور نسبی پایدار باقی می‌ماند؟ در مسئله مارکسی نیز سؤال‌های اساسی این‌ها هستند: جامعه چگونه تغییر می‌کند؟ ساز و کارها و عوامل تغییر چیستند و چه انواعی دارند؟ (چلبی، ۱۳۸۲: ۱۱).

گروهی از جامعه‌شناسان همچون پارسونز و دورکیم که به نظریه‌پردازان نظم شهرت دارند به مسائل ماهوی نظم می‌پردازند. در کنار آن کسانی چون اگوست کنت قرار دارند که طرفدار وضع موجود و حفظ تعادل و وفاق اجتماعی هستند. گروه دیگری از جامعه‌شناسان، همچون مارکس، که نظریه‌پردازان تغییر هستند، مسائل عارضی نظم را مورد توجه قرار می‌دهند و با تأکید بر اصل «تضاد» بر مفاهیمی چون استثمار و استبداد متمرکز می‌شوند.

با همه تلاش‌هایی که برای ارائه تعاریف تخصصی «نظم» صورت می‌گیرد، به نظر می‌آید در ذهن عموم انسان‌ها مفهوم مشترک و روشنی از نظم وجود داشته باشد که در برابر آن مفاهیمی چون هرج و مرج و آشفته‌گی قرار می‌گیرند. امنیت نیز در تقابل با خوف و تهدید و هراس تبیین می‌شود. براساس تعریف متداول در فرهنگ سیاسی کنونی، «فقدان یا کاهش تهدید» عنصر اساسی مفهوم امنیت است که البته این تعریف به نسبی بودن مقوله امنیت و چندوجهی بودن آن اشاره دارد. «فقدان یا کاهش تهدید» یعنی عامل عینی نیز آنگاه مؤثر است که وجود آن «احساس» شود؛ چرا که تصور ناامنی، خود ناامن‌ترین شرایط را در پی دارد و بدین ترتیب حتی در صورت فقدان تهدید هم امنیت محقق نخواهد شد. لذا تعریف امنیت آمیزه‌ای از وضعیت فیزیکی و حالت فکری است (اسماعیلی، ۱۳۷۹: ۲۶۴).



می‌کنیم که با انواع مصائب و جنگ‌ها دست و پنجه نرم می‌کنند. بدیهی است که این مشکلات به همراه فقر و نابسامانی‌های دیگر می‌تواند به تضعیف و انحطاط اصول اخلاقی منجر شود؛ چنان‌که در روایات دینی نیز کفر و فقر دو روی یک سکه شمرده شده‌اند. به بیان حضرت علی (ع)، که نماد اعلائی برقراری نظم و عدالت است، تفرقه و درگیری داخلی موجب انحطاط است؛ به همین دلیل ایشان خود را جدی‌ترین مردم در برقراری وحدت داخلی می‌دانند.^۳

یکی از مهم‌ترین مسائل تاریخی که این کتاب به آن می‌پردازد، ماجرای سرنگونی خلیفه عباسی و فتح بغداد است. نویسنده مصرانه بر آن است که خیانت ابن علقمی وزیر به خلیفه المستعصم بالله، مهم‌ترین علت سقوط بغداد است. از جمله دلایل آزرده‌گی ابن علقمی که مردی فاضل بوده، بی‌احترامی مقربان خلیفه به وی است. همچنین، این اقدام نابخردانه و خلاف شأن خلیفه که دستور می‌دهد محله شیعه‌نشین کرخ را غارت و برخی سادات بنی‌هاشم را اسیر کنند، وزیر را که به تشیع اعتقادی راسخ دارد، بر آن می‌دارد که خلیفه و اتباع او را از دم تیغ بگذرانند. به همین دلیل به قدرت و مهابت هولاکو متوسل می‌شود. خلاصه کلام آنکه سپاه مغول وارد بغداد می‌شود و «آن‌قدر مردم را می‌کشند که نه‌ری چون نیل از خون کشتگان روان می‌شود» (آیتسی، ۱۳۸۳: ۲۸ و ۲۹). همچنین، «به فرمان ایلخان تا چهل روز در بغداد به قتل و غارت و خراب کردن خانه‌ها و محلات می‌پردازند» (همان: ۳۱). پس از آنکه مال جهان اندوخته و شهرها و دیه‌ها سوخته می‌گردد، فتح‌نامه‌ای نوشته می‌شود و در آن، قوم مغول سپاهیان خداوند خوانده می‌شوند که خداوند آنان را بر هر مردمی که مورد خشم الهی باشند، مسلط می‌گرداند (همان: ۳۲). گرچه جفاهایی که از سوی خلیفه بر شیعیان و نیز ابن علقمی روا داشته شده، بس عظیم و دل‌آزار است اما به هر روی راه بخردانسه مقابله با آن، «خیانت» وزیر نتواند بود؛ زیرا نقش ابن علقمی به عنوان یکی از عناصر مهم سوختن و کشتن و در رنج افکندن مردم و فقیر کردن بازماندگان و زندگان، قابل تأمل است. جالب‌تر آنکه هولاکو خان نیز پس از این پیروزی به ابن

فرمانروایی وی است. براق موفق می‌شود مبارک‌شاه را منهزم کند و بر تخت بنشیند اما این پیروزی چندی نمی‌پاید و با حمله سهمگین و ناگهانی قیدو (نبیره اوکتای قآن) مواجه می‌شود. براق پا به فرار می‌گذارد و در نواحی سمرقند و بخارا به جمع‌آوری سباز و برگ می‌پردازد. این امر باعث عذاب مردمان این نواحی می‌شود. وی دستور می‌دهد هر گاوی که یابند بکشند و از پوست آن سباز سازند. در اینجا نویسنده کتاب جمله مشهور خود را در باب جور این طایفه بیان می‌کند که «الحق سپری که از پوست گاو پیرزنان سازند، تیر حوادث را نیکو دفع کند!» (وصاف الحضرة، بی‌تا: ۴۸).

سیاست‌های تنش‌آفرین: خیانت و دسیسه

از جمله آفت‌های اخلاقی جوامع بحران‌زده، خیانت و نیرنگ‌پردازی و توطئه است که همه اندیشمندان بر تقبیح این ناهنجاری‌های اخلاقی متفق‌القول هستند. دورکیم برای اولین بار در کتاب «قواعد روش جامعه‌شناسی»، با طرح نظریه «وجدان جمعی»، آن را به عنوان «واقعیت عینی، والا و متمایز از وجدان‌های فردی به منظور تبیین امر اجتماع» به کار برده است (پیرو، ۱۳۶۶: ۵). از نظر دورکیم، با توسل به اخلاق می‌توان بر ناهماهنگی، آشوب و رکود جامعه چیره شد. بنابراین، تعهد اخلاقی را می‌توان همچون پادزهری برای وضعیتی که در نتیجه کاهش تعهد مذهبی پدید آمده است، در نظر گرفت (گیدنز، ۱۳۸۱: ۲۹).

به هر روی، در عصر ایلخانی با فرمانروایی روبه‌رو هستیم که بسیاری از آنان فاقد مذهب مشخص و یک طریقه معلوم برای سلوک اخلاقی و انسانی هستند - نیز سیمای مردمی را مشاهده

براق دستور می‌دهد هر گاوی که یابند بکشند و از پوست آن سباز سازند. در اینجا نویسنده کتاب جمله مشهور خود را در باب جور این طایفه بیان می‌کند که «الحق سپری که از پوست گاو پیرزنان سازند، تیر حوادث را نیکو دفع کند!»

علقمی التفات نمی‌کند و می‌گوید که کسی را که به ولی نعمت خود خیانت ورزد، نتوان مورد مرحمت قرار داد (همان: ۳۰).

بر طبق روایت تاریخ و صاف، در سال‌های بعد بر دیوارهای شهر با خطوط گوناگون می‌نوشتند: «لعن الله من لا یلعن ابن العلقمی» (همان: ۳۱).

از موارد دیگر توسل به نیرنگ و ریا می‌توان به روابط سلطان احمد تکودار و ارغون اشاره کرد که بعد از اختلافات دیرینه، یکدیگر را در کنار می‌گیرند و سلطان به ارغون خان حکمرانی خراسان را وعده می‌دهد اما روز بعد الیناق را می‌فرماید تا ارغون را به قتل برساند. آنگاه عده‌ای از بزرگان علیه سلطان احمد توطئه می‌کنند و بر آن می‌شویند که او را از تخت به زیر کشند و ارغون را به خانی بردارند. در همین اثنا شبانه به خوابگاه الیناق می‌روند و او را با پشه خانه‌ای که در آن خفته بود، پاره پاره می‌کنند و از پای درمی‌آورند... (همان: ۸۷).

گرچه و صاف الحضرة، خود از دیوانیان مغول بوده و کتاب خویش را به غازان خان و الجایتو اهدا کرده است، این‌گونه نیست که مطالب کتابش صرفاً در تعریف مغولان و تأیید مظالم آنان باشد، بلکه به تناوب و در مقاطع گوناگون می‌کوشد با محکوم کردن کردارهای ناپسند، علل تیره‌روزی مردم و ناکامی حکام بیگانه را بنمایاند

خشونت طلبی و انتقام

جامعه‌شناسان غربی در اینکه عامل وحدت جامعه و نظم اجتماعی چیست، هم‌نظر نیستند. دورکیم و کنت بر عامل «مذهب» و «اخلاق» در قالب قواعد اخلاقی تکیه می‌کردند و معتقد بودند ضمن آنکه افراد با درونی کردن اخلاق، از هنجارها پیروی می‌کنند، قوانین اجتماعی نیز افراد سودجو را محدود و آنان را مجازات یا تربیت و اصلاح می‌کند. تضادگرایان بر نقش طبقه مسلط تأکید می‌کردند و می‌گفتند طبقه مسلط با ابزارهای متعددی که در دست دارد، قادر است نظم صوری را در جامعه برقرار کند (یوسف‌زاده، ۱۳۸۵: ۵۳). در عصر ایلخانی با جامعه‌ای درباری مواجهیم که عموم افراد آن جز منفعت شخصی به چیز دیگری نمی‌اندیشند؛ نه تنها برقراری نظم در طبقات اجتماع و میان ارباب حرف دغدغه آنان نیست، بل توسعه قدرت و سرکوب خارج از حد مخالفان، آنان را به‌عنوان عوامل برهم زننده نظم و

امنیت نمایان می‌کند. بدین ترتیب، نه هنجارهای اخلاقی و انسانی تبلیغ می‌شود و نه طبقه حاکم از استیلاي خود برای سامانمندی بهره می‌برد.

از دلایل دامن‌زدن به خشونت، اعمال سلیقه‌های شخصی فرمانداران عصر ایلخانی در امور کلان‌ملک‌داری است. مثلاً آغو (آغو بن بایدوبین جغتای) همسری زیباروی به نام هرغنه اختیار می‌کند که وی را با مسلمانان رغبتی است. هنگامی که هرغنه در حال وضع حمل از دنیا می‌رود، آغو فرمان می‌دهد که مسلمانان سمرقند و بخارا را غارت کنند و قتل عام نمایند؛ زیرا دوستی آنان با هرغنه مبارک نیفتاده است! که البته با ممانعت یکی از بزرگان ایرانی از این کار صرف نظر می‌کند (همان: ۱۳).

در دوران حکومت اباخان نیز به دلیل دشمنی و استهزایی که بین مسعودبیک و صاحب دیوان رفته است، صاحب دیوان، اباخان را به غارت و قتل شهرهای تحت سیطره مسعودبیک تحریض می‌کند. در نتیجه لشکری که به بخارا وارد می‌شود، طی هفت هفته کشتار می‌کند و هزاران نفر از مردم را به قتل می‌رساند. فرمانروایی چون خواجه بهاءالدین، ملک را به باد نابودی می‌دهد و در مدت حکومت خود چند هزار نفر را با قتل و شکنجه و مثله و سوختن به دیار عدم می‌فرستد. او حتی زمانی که بر آن می‌شود که به زعم خود عدالت را برقرار کند، آن را با مجازات‌های بیش از میزان جرم اشتباه می‌گیرد، همچون ماجرای نگهبانی که در غیاب صاحب دکان، قرصی نان برمی‌دارد و دوبرابر بهای آن را بر جای می‌گذارد اما به دستور حاکم بر دار می‌شود!

آسیب‌شناسی فرهنگ مردمی در عصر ایلخانی

نمود آسیب‌های فردی و اجتماعی به صورت انحراف، خطا، بی‌نظمی و اختلال موضوعی است که افراد و جوامع در همه زمان‌ها با آن درگیر بوده‌اند. به دلیل تغییرات اجتماعی، آسیب‌ها در هر دوره‌ای متفاوت بوده است. این آسیب‌ها می‌تواند به عنوان نوعی بیماری اجتماعی مورد مطالعه قرار گیرد.

اگر از منظری کارکردگرایانه و در تمثیلی سازمانی و نظام‌دار به جامعه به عنوان بدن موجودی زنده بنگریم و نظم همان وضعیتی باشد که در آن همه چیز در جایگاه خویش قرار گرفته است و هنجار به شیوه استقرار مطلوب امور تعریف شود، بنابراین، هر چه نظم دارد بهنجار قلمداد می‌شود و آنچه بی‌نظم است نابهنجار. بنابراین، نظم و هنجار دو روی یک سکه‌اند.

از سوی دیگر، هر انسانی را «هوموداپلکس» (دارای ترکیبی از خود فردی و خود اجتماعی) خوانده‌اند. یعنی موجودی دو بخشی که هم ویژگی‌های فردی با حساسیت‌های فیزیکی و احساسات خاص خویش را دارد و هم دارای وجدان جمعی

است و جامعه نیز روح این موجود دو بخشی است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۷: ۲۳۶ - ۲۳۸).

از آنجا که آثار ادبی تجلیگاه فردیت و نیز سیمای اجتماعی مردمان اعصار گوناگون است، می‌تواند علاوه بر کارکردهای ذوقی استحسانی، کارکردهای اجتماعی نیز داشته باشد. تورقی کوتاه در آثاری چون مثنوی مولانا، دیوان حافظ، گلستان سعدی و اشعار سیف فرغانی نشان می‌دهد که دگرگون شدن مفاهیم انسانی در ایران عصر مغول و ایلخانی تا چه حد بغرنج بوده است. رشد ناهنجاری‌هایی چون ریاکاری، ارتشا (رشوه گرفتن)، خیانت، دروغ‌بافی و قساوت، از جمله این مسائل است. علاوه بر این، هنر و ادبیات نیز دچار دگرگونی‌هایی شده‌اند.

گرچه در کتاب «تاریخ و صاف» بیشتر «دربار» به عنوان جامعه در نظر گرفته شده است و آنچه به دقت شرح داده می‌شود، چیزی نیست جز بیان اختلافات و جنگ و گریزهای خان مغول و امرا و دیوان‌سالاران و... در خلال همین جنگ‌ها، سیمای مردمان شهرها با بیم‌ها و امیدها و عموماً آسیب‌هایی که به آنان روی نموده، قابل بررسی و مطالعه است.

در این کتاب، هنگامی که از «مردم» یاد می‌شود، به غارت‌ها و جوی‌های روان خون اشاره می‌شود. عیش و راحتی مردم جز در مواردی نادر و در دوره فرمانروا یا امیری عادل صورت نمی‌بندد که آن دوره‌ها نیز دیری نمی‌یابد.

طبقات مردم شامل افراد فرودست اصحاب حرف، هنرمندان، صنعتگران، پیشه‌وران و اصحاب علم و فضل و کمال یا بزرگان و ریش‌سفیدان است.

منظور از این طبقه آخر گروهی است که گاه با تدبیر خویش و تقدیم هدایا و قبول سفارت در ابراز بندگی و ایللی مردم یک شهر یا ناحیه در نزد فرمانروای مهاجم، گروه کثیری را از بلا و غارت می‌رهانند؛ مانند ماجرای خلاصی اهل حله از سطوت هلاکو که با تدبیر سه تن از بزرگان شهر صورت می‌گیرد (آیتی، ۱۳۸۳: ۲۸) یا رستن اهل دمشق که در استیصال خویش این چنین رهایی می‌یابند: «دمشقیان چون در خود یارای مقاومت ندیدند، مشایخ و معارف ایشان قرآن به دست بیرون آمدند و با پیشکش کردن هدایا و تحف مراسم انقیاد به جای آوردند و شهر را تسلیم کردند» (همان: ۳۴).

از دیگر نکات قابل تأمل در این کتاب، ماجرای قتل سید عمادالدین در دوران سلطان احمد نکودار در شیراز است؛ فردی که و صاف‌الحضره تن او را به «جان مروت و حمیت» تعبیر می‌کند و دسیسه‌چینی و محضرنویسی برای قتل او با قلمی سوگوار حکایت می‌کند. وی در روایت خویش از دون صفتی

مردم عصر خویش به تنگ می‌آید؛ زیرا سید عمادالدین در سال ۶۸۳ هـ. ق نماز عید را در شهر برگزار می‌کند و از محبوبیت عام برخوردار است اما کمتر از یک ماه نمی‌گذرد که در ۲۱ شوال همان سال به قتل می‌رسد. در جریان قتل وی چند تن از اطرافیان او با اعدا همدست می‌گردند! در شهر نیز منادی می‌شود که چون عمادالدین فردی ستمکاره بوده، او را از میان برداشتیم؛ طبق تحلیل و صاف این امر خلاف واقع بوده است. عجیب‌تر آنکه عوام با طبل‌ها و علم‌ها شادی‌کنان فوج فوج می‌روند و به یکدیگر تهنیت می‌گویند! در این روایت مردمی که روزی با سید عمادالدین نان و نمک خورده‌اند و از وی نیکویی‌ها دیده و او را حمایت کرده‌اند، به یکباره او را فرو می‌گذارند و نمایندگان طبقات مختلف محضر ظلم وی را امضا می‌کنند. و صاف به قدری از این موضوع گله‌مند است که قحطی خانمان سوز شیراز را حاصل همین بی‌اخلاقی می‌داند. (وصاف‌الحضره، ج ۲: ۲۱۸ - ۲۱۴).

تلاش برای برقراری «نظم» در عصر ایلخانان

استقرار نظم و امنیت از جمله مسائل بسیار مهم و مبنایی در سازماندهی امور جامعه و کارهای حکومتی است. در مباحث نظم اجتماعی دو سؤال عمده مطرح می‌شود:

۱. نظم اجتماعی چگونه به وجود می‌آید؟

۲. تداوم نظم اجتماعی چگونه ممکن است؟

وفاق و تعادل اجتماعی مورد تأکید نظریه‌پردازانی چون کنت، دورکیم و پارسونز است. برخی وفاق را به همبستگی تعبیر





اگرچه نویسنده در دربار مغولان می‌زیسته و اثر خود را در شرایط دشوار استیلای آنان نگاشته و در مواردی از معدلت مغولان داد سخن داده، در جای‌جای کتاب نیز از نشان دادن فجایع و مضایق فرهنگی و سیاسی فروگذار نکرده است

هابز)، برای رسیدن به منافع بیشتر، بر انتخاب یک فرد توافق می‌کنند و وی را به قدرت می‌رسانند: پس از مرگ منکوقاآن، برادرش اریغ بوکا دعوی‌ی خانیت می‌کند و قتلتای، که بزرگ‌ترین خاتونان منکوقاآن است و تعدادی از پسران و نیبرگان جغتایای این رأی را نصرت می‌دهند و او را به خانی برمی‌دارند (آیتی، ۱۳۸۳: ۱۰).

در به حکومت رسیدن قبلائی نیز همه شاهزادگان و خاتونان و امیران، به دل راست و قول درست خط می‌دهند که سراز فرمان قبلائی قان نییچند و در همه حال مطیع اوامر او باشند (همان: ۱۵). همچنین است تدبیر شاهزادگان در به حکومت رساندن تیمورقاآن یا حاصل وفاق در باب خانیت احمد تکودار که برای جلوگیری از اختلال بیشتر ملک، بزرگان به انتخاب وی همت می‌گمارند (همان: ۲۸۷).

تداوم نظم و پیگیری مظاهر آن پس از استقرار حکومت

در این مرحله، دومین سؤال مسئله نظم روی می‌نماید: این که نظم اجتماعی چگونه تداوم می‌یابد؟ به نظر می‌رسد که پس از جلوس خان بر تخت قدرت، مهم‌ترین دغدغه وی استقرار و سامان نظم بوده است؛ زیرا هر خانی به زعم خویش به یک مجموعه اقدامات اصلاحی دست می‌یازیده که در رأس آن‌ها، شهرت اصلاحات غازان‌خانی نمودار است.

از جمله فرمانروایانی که نویسنده آنان را به عدل و داد و سامان‌دهی امور می‌ستاید، می‌توان به قبلائی قان، قیدو، تیمورقاآن و غازان‌خان اشاره کرد. و صاف الحضرة در عدالت قبلائی می‌آورد: «قبلائی قان» چنان کرد که از تأثیر عدل او گرگ و گوسفند و باز و تیهو رسم دشمنی فراموش کردند. چون آوازه عدل و رأفتش سرتاسر آفاق را گرفت، مردم شاد شدند... ذکر انصاف و کیاست و صواب‌اندیشی.. او چنان زبانزد ساکنان آن نقاط گردید که شیوه عدل و داد شاهان گذشته را از یادها بسترد.» از دیگر اقدامات او نواختن اهل فضل، وضع خطی زیبا به جای خط اوغوری، جلوگیری از اسراف و تبذیر در عین بخشندگی و تخفیف رنج و ترفیه خاطر مردمان است.

حاکمان عادل عصر ایلخانی برای برقراری نظم، ثبات و امنیت دست به اقداماتی می‌زده‌اند که شاخص‌ترین آن‌ها عبارت است از: برانداختن دشمنان خانیت و ایجاد یکپارچگی، اسلام آوردن و احترام گزاردن به اعتقادات مردمی، کوتاه کردن دست امرای ظالم، مشورت با بزرگان ایرانی تبار و بر کشیدن وزیران دانشمند، اصلاح قوانین مالیات، ساماندهی امور لشکر و رسیدگی به وضع کشاورزان و پیشه‌وران. کتاب سوم تاریخ و صاف با

می‌کنند؛ مقدمه‌ای که به نظم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، وفاق و همبستگی مقدمه نظم اجتماعی است. بی‌سامانی، جنگ و گریز و تیرگی مواضع سیاسی و اجتماعی صاحبان قدرت در عصر ایلخانان، بر اصحاب تاریخ پوشیده نیست اما در کتاب تاریخ و صاف به موارد و قرائنی اشاره می‌شود که تلاش‌های صورت گرفته برای برقراری نظم و امنیت به بار نشسته است بر خورداری مردمان از رفاه و شادمانی و قرار گرفتن ارباب فنون و حرف در تخصص خویش، تضمین شده و از قتل و غارت جامعه ممانعت به عمل آمده است؛ و در واقع، مانند نظریه‌های نظم در اسلام، نظم با عدالت پیوندی ناگسستنی یافته است.

گرچه و صاف الحضرة، خود از دیوانیان مغول بوده و کتاب خویش را به غازان‌خان و الجایتو اهدا کرده است، این گونه نیست که مطالب کتابش صرفاً در تعریف مغولان و تأیید مظالم آنان باشد، بلکه به تناوب و در مقاطع گوناگون می‌کوشد با محکوم کردن کردارهای ناپسند، علل تیره‌روزی مردم و ناکامی بیگانه را بنمایاند؛ چنان که در بخش‌های پیشین مقاله به آن‌ها اشاره کردیم.

وفاق و تعادل برای استقرار نظم و قدرت فرمانروایی

چنان‌که گفته آمد، یکی از سؤال‌های اساسی در جامعه‌شناسی نظم این است که نظم اجتماعی چگونه به وجود می‌آید. در تاریخ و صاف بارها به مواضع مغولان برمی‌خوریم که اشراف و بزرگان برای جلوگیری از آشوب بیشتر یا (طبق نظر متفکرانی چون

اصلاحات غازان خان (۶۹۴-۷۰۳ ه. ق) تحت عنوان «صادرات افعال سلطانی و مآثر معدلت غازی» پایان می‌یابد.^۶

اصلاحات وی در عرصه‌های متفاوت از جمله سیاست، اقتصاد، سپاه، علم و فرهنگ به اجرا درمی‌آید. در زمینه سیاسی بر یکپارچگی حکومت ایلخانی افزوده می‌شود و شورش‌های داخلی حکام و سرداران پایان می‌یابد. برای اداره بهتر سپاه و جلوگیری از غارتگری‌های سپاهیان، قواعدی وضع می‌شود و به موضوع مالیات‌ها، که برای مردم بسیار مشکل ساز بوده است، رسیدگی می‌شود. برخی اصلاحات وی فهرست‌وار به این شرح است:

۱. بنای شهر «اسلام اوجان» در سال ۶۰۹ ه. ق؛
۲. احداث خانقاه همدان و موقوفات آن؛
۳. یکسان کردن قانون خراج؛
۴. جلوگیری از خودسری کارگزاران مالیاتی؛
۵. منع صدور حواله‌های بدون وجه و بی اعتبار؛
۶. خراج کردن مسکوکات مغشوش و معیوب از چرخه پولی کشور؛
۷. ترتیب دادن یام خانه‌ها با چاپاران و خبرگزاران و پیک‌های آماده؛
۸. بازداشتن امرا و شاهزادگان و شحنگان از ورود به منازل مردم؛
۹. ثبت معاملات ملکی در دفاتر و روزنامه‌ها؛
۱۰. دور کردن شحنگان از اطراف شهرها و ولایات و جلوگیری از ایزای مردم توسط ایشان؛
۱۱. امن کردن راه حج و ...

نتیجه

در نگاهی فراگیر به کتاب ارزشمند «تاریخ و صاف» چنین برمی‌آید که اگرچه نویسنده در دربار مغولان می‌زیسته و اثر خود را در شرایط دشوار استیلای آنان نگاشته و در مواردی از معدلت مغولان داد سخن داده، در جای‌جای کتاب نیز از نشان دادن فجایع و مضایق فرهنگی و سیاسی فروگذار نکرده است. طبیعتاً ذهن وی به موضوع نظم اجتماعی معطوف نبوده اما شیوه‌ای که در تاریخ‌نگاری برگزیده، شیوه‌ای تحلیلی است. مثلاً در ماجراهای مهمی چون فتح بغداد، قتل سید عمادالدین، قحطی شیراز و فرمانروایی هلاکو، به ریشه‌یابی بی طرفانه مسائل می‌پردازد. این نوع تاریخ‌نگاری، به مخاطب امروز مجال می‌دهد که این اثر را بر اساس تئوری‌های مسائل اجتماعی بررسی کند. قتل و غارت‌ها، دسیسه‌ها و خیانت‌ها، ایجاد فضای رعب و نبود

امنیت از جمله موضوعات تکرار شونده در وقایع کتاب است که نمود چشمگیرتری از تدابیر بر جایگاه فرمانروایان عادل و دوره‌های اندک رفاه حال مردمان دارد.

پی‌نوشت

۱. این تقسیم‌بندی براساس مقاله «بررسی کتاب تجزیه‌الامصار و ترجیه‌الاعصار» محمد سلماسی‌زاده ارائه شده است.
۲. هابز معتقد است که وضع طبیعی انسان جنگ است و تکاپوی فرد در پی بقا و کام‌جویی خود، به هم‌چشمی و بدگمانی در حق دیگران می‌انجامد. از این رو به مصلحت انسان است که از این وضع طبیعی جنگ خارج شود. از نظر او خروج از این وضع، تنها به مدد «قانون طبیعی» میسر می‌شود. مقصود هابز از «قانون طبیعی» در کتاب لویاتان آمده است، قانون طبیعی عبارت است از دستور یا قاعده‌عام که عقل آن را کشف کرده باشد و بر مقتضای آن، آدمی از انجام آنچه زندگی وی را تباہ می‌کند یا وسایل زندگی‌اش را از او می‌گیرد و از ندادن کاری که به دیده او مایه بقای زندگی‌اش به بهترین وجه است، نهی می‌شود. «لویاتان، ۱۹۴۶: ۱۷-۱۶».
۳. رک: نهج‌البلاغه، خطبه‌های ۲۵ و ۹۶ و نامه ۷۸.
۴. برای توضیح و تفصیل بیشتر رجوع کنید به مقاله «شکار معانی در صحرای بی‌معنی، آسیب‌شناسی فرهنگ ایرانی بعد از مغول» محمدرضا شفیعی کدکنی و کتاب سبک‌شناسی نثر از سیروس شمیسا، ص ۱۷۰ تا ۱۷۴؛ و نیز جامعه‌شناسی در ادبیات فارسی، تألیف فریدون وحید، ص ۲۰۹ تا ۲۵۹.
۵. اتفاق بر سر خانیات وی مربوط به آغاز شکل‌گیری نظم است اما رویکردهای خودسرانه اریغ بوکا در بنا کردن کاخی زرین و ستاندن مالیات‌های خارج از طاق، بی‌کفایتی وی را به اثبات می‌رساند. مواجهه وی با خیانت دست پرورده خویش، آغو و دعوی خانیات اقبلا، باعث سرنگونی و هلاکت وی می‌شود (وصاف‌الحضره، ۱۳۸۳، ۱۰-۱۳).
۶. غازان خان علاوه بر مسلمان شدن، تابعیت از خان بزرگ مغول را نیز کنار گذاشت و بدین ترتیب، استقلال حکومت ایلخانی را کامل کرد (مرتضوی، ۱۳۴۱: ۳۰-۲۳). در چنین شرایطی، زمینه برای حضور گسترده‌تر ایرانیان در صحنه سیاسی آماده شد.

منابع

۱. اسماعیلی، محسن. امنیت و شریعت (نظم عمومی در قواعد و احکام فقهی). کتاب نقد، شماره‌های ۱۴ و ۵.
 ۲. آیتی، عبدالمحمد. تحریر و صاف. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران، ۱۳۸۳.
 ۳. بهار، محمدتقی. سبک‌شناسی؛ ج ۳، تهران، ۱۳۷۳.
 ۴. بیرو، آلن. فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه باقرساروخانی. کیهان. تهران، ۱۳۶۶.
 ۵. چلبی، مسعود. جامعه‌شناسی نظم (تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی). تهران، ۱۳۸۲.
 ۶. سلماسی‌زاده، محمد. «بررسی کتاب تجزیه‌الامصار و ترجیه‌الاعصار، معروف به تاریخ و صاف». کتاب ماه تاریخ و جغرافیا. اسفند ۱۳۸۷.
 ۷. شمیسا، سیروس. سبک‌شناسی نثر. نشر میترا. تهران، ۱۳۸۶.
 ۸. صدیق سروستانی، رحمت‌الله. آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحراف اجتماعی). سمت. تهران، ۱۳۸۷.
 ۹. گیدنز، آنتونی. جامعه‌شناسی. منوچهر صبوری. چشمه. تهران، ۱۳۸۱.
 ۱۰. دکتر مرتضوی، منوچهر. دوره ایلخانان ایران. چاپخانه شفق. تبریز، ۱۳۴۱.
 ۱۱. ورسیلی، پیتر. نظریه جامعه‌شناسی نظم. سعید معیذفر. جامعه‌شناسان. تهران، ۱۳۸۸.
 ۱۲. وحید، فریدون. جامعه‌شناسی در ادبیات فارسی. سمت. تهران، ۱۳۸۷.
 ۱۳. یوسف‌زاده، حسن. «نظم اجتماعی در اسلام». مجله معرفت، ش ۱۰۳.
- 17.Hobbes Leviathan. edited with an introduction by M. Oa keshott. Oxford 1946.

موزه شهدا

محمدصادق دهنادی

گنجینه عرفان، مظلومیت

همه هستند

شهیدی که انگشت خود را بعد از شهادت تعمیر کرده، شهیدی که قرآن را بعد از شهادت نوشته، شهیدی که برنامه امتحانی فرزندش را دو هفته بعد از شهادتش امضا کرده است و نشانه‌های دیگری از زنده بودن شهدا به حسب آیات قرآن.

اولین و پیرترین سمت نگارخانه، مربوط به یادگاری‌های شهید افشردی معروف به حسن باقری است. لباس خونین شهید مهدی زین‌الدین از دیگر آثار ارزشمندی است که در ابتدای بازدید، انسان را به خود می‌آورد.

نوشته معروف شهید باقری را که در آن عاقبت افراد بعد از جنگ را پیش‌بینی کرده است نیز می‌توان در پیرترین یادمان این شهید بزرگوار، در کنار سایر آثارش، دید و نیز ساعتی را که روی ۱۱ و ۲۴ دقیقه متوقف شده

لمت

از پیرترین آثار جاویدالآثر احمد متوسلیان و شهید همت عبور می‌کنیم. کتاب شهید علم‌الهدی، نشانی از دانشجو بودن این بزرگوار است و کارت شناسایی شهید کاوه به مسئولیت او در ستاد بسیج خراسان اشاره می‌کند.

از دیگر آثار جذاب این نمایشگاه که حرف‌های زیادی برای گفتن دارد، وسایل گلوله خورده شهید موحد دانش، نمونه‌سازی پلایشگاه نفت (بزرگداشت شهید تندگویان)، عکس‌های متفاوت شهدا از تیپ‌های جوانانه تا چهره‌های غبار آلود جنگی

یک خاطره دانش‌آموزی ناب

گرچه شاید در دوران دانش‌آموزی چند باری برای بازدید از این موزه به زیارت شهدا در این یادمان نایل شده بودم اما هیچ‌گاه به این دقت و به چشم خریدار، به این گنجینه ننگریسته بودم. راهروی ورودی موزه شهدا، نگارخانه هنری خوش‌نویسی و نگاره‌های زیبایی دارد که دل بیننده را آماده سفری به اعماق تاریخی پرافتخار می‌کنند. مسئولان موزه در حال مهمانداری یکی از مهمانان خارجی موزه هستند، برای همین، از خواهری که ظاهراً کمتر درگیر است، می‌خواهم درباره موزه برایمان توضیحاتی بدهد.

او گرچه برای مصاحبه محدودیت دارد، مهربانانه قبول می‌کند که شمایی از موزه را به ما - به عنوان بازدید کننده‌ای عادی - نشان دهد.

شاید مهم‌ترین نکته‌ای که می‌توان از صحبت‌های این خدمتگزار شهدا دریافت، این باشد که جز یک نمادواره از طناب‌دار شهید شیخ فضل‌الله نوری (ره)، بقیه آثار شهدا، آثار معجزات و دست نوشته‌های موجود در این گنجینه، اصلی هستند و هیچ بدل و نمادی در بین نیست.

در طبقه همکف، بی‌مقدمه با پیرترین آثار شهدا روبه‌رو می‌شویم. در سمت چپ راهرو نگارخانه آثار شهدای شاخص و چهره‌های آشنا تر یکصد ساله اخیر پایبندی، در چند پیرترین قرار داده شده است؛ آثاری که به جز زندگی‌نامه، گاهی کرامت‌نامه

این ساختمان نه چندان کهن، موزه‌ای

است که قیمت‌اشیایی که در آن

نگهداری می‌شود، به مراتب بالاتر و

والا تر از ارزش وسایل و گنجینه‌های

موزه‌های معروف دنیا است

اگر (در تهران) از میدان فلسطین، از مسیر خیابان آیت‌الله طالقانی به سمت لانه جاسوسی - همان جایی که روز دانش‌آموز در آنجا گردهم می‌آییم - راه بیفتیم، یک چهار راه مانده به لانه، به خیابانی می‌رسیم که قدیمی‌های محل به آن فرصت می‌گویند، اما سال‌هاست که به احترام شهید موسوی، به نام او خوانده می‌شود

این تقاطع نشانی خوبی است برای آن که یادمان نرود در همین حوالی، ساختمانی سه طبقه رخ می‌نماید که در آن گنجینه‌هایی ارزشمند از گذشته و حال این سرزمین نگهداری می‌شوند.

این ساختمان نه چندان کهن، موزه‌ای است که قیمت‌اشیایی که در آن نگهداری می‌شود، به مراتب بالاتر و والا تر از ارزش وسایل و گنجینه‌های موزه‌های معروف فیلیست

این جا موزه شهدای جمهوری اسلامی است؛ مکانی برای یادآوری حماسه‌های یکصد سال مجاهدت یک ملت و جایی برای نگریستن به خود و تماشای نادیدنی‌های درون.



آن‌هاست که نشان می‌دهد نبرد مظلومانۀ ما همتی از سوی همه اقشار بوده است. گرچه چهره‌های افراد، پس از مرگ، اصولاً چهره‌های مناسبی برای نمایش دادن و عکس گرفتن نیستند، در انتهای راهروی اول نگارخانه، تصاویری قرار دارند که این ایده را به چالش می‌کشند.

در ویرین آثار شهید محمدرضا دیرینه حقیقی، سه عکس از لحظه شهادت، لحظه تدفین و لحظه تلقین او قرار داده شده که به زیبایی نشانه واضحی از کرامت شهید است. محمدرضا در لحظه تلقین به وضوح لبخند زده و این در حالی است که در لحظه‌های دیگر لبخندی به لب ندارد. هر که از جلوی این ویرین می‌گذرد، با تعجب و حیرت، چند لحظه‌ای به عظمت این تصاویر خیره می‌ماند.

خواندن قصه شهید روحانی صالحی خوانساری و دیدن امضای او روی برگه برنامه امتحانی فرزندش - پس از شهادت - به تأیید کارشناسان امضا و خط‌شناسی نیز رسیده است، این شگفتی‌ها را کامل می‌کند. جوهر صورتی رنگی که به تأیید شرکت‌های تولید خودکار و جوهر، مطابق هیچ یک از نمونه جوهرهای دنیا نیست: «و لا تحسبن الذین قتلوا فی سبیل الله لموتاً»

از دیگر آثار زیبای این موزه، لباس تعزیه شهید خلبان بابایی است و اشیای آسیب دیده همراه شهید آوینی در هنگام شهادت.

جلوتر می‌روم. طناب بازی شهید فهمیده، وسایل نقاشی شهید کشوری، چند تکه لباس و شجره‌نامه از شهید مدرس، عکس سر بریده و لوازم شخصی میرزا کوچک خان و رئیس علی دلواری، اعلامیه‌های نواب

نظم بصری چندانی ندارند، اما زمینه مناسبی برای توضیح مراحل جنگ ماست.

آثار شهدای جمعۀ خونین مکه، آثار شهدای موشک باران و بمباران شهری، شهدای دانش‌آموز، خانواده‌هایی که چهار پنج شهید تقدیم اسلام و انقلاب کرده‌اند، آثار شهدای اقلیت‌های مذهبی یعنی مسیحیان، ارامنه و زرتشتیان (شهید آوانسیان، فرهاد خانی و اردشیر مردانیان)، شهدای سیاست خارجی جمهوری اسلامی، شهدای حزب‌الله لبنان (مقاومت اسلامی)، شهدای ورزشکار مانند برادران طوقانی با تمام نشان‌های پهلوانی، شهیدان تفحص (مانند شهید پازوکی و محمودوند)، شهدای خبرنگار، شهدای رسانه‌ای مانور ارتش ۱۰۰ و شهدای زن، در طبقه دوم ساماندهی شده‌اند.

اما بی‌شک از همه این آثار جان‌سوزتر آثار غنچه‌های شهید (کودکان و نوجوانان) است که هر

صفوی، قصه حر انقلاب یعنی طیب حاج رضایی، کارت شناسایی پاکستانی اندرزگو، وسایل شخصی شهدای محراب و سایر شهدای روحانی مشهور انقلاب اسلامی، سرگذشت نامه بسیار تکان دهنده شهدای شهری (نظیر طهماسبی، طالب طاهری) که منافقین آن‌ها را پس از شکنجه زنده دفن کرده‌اند، وسایل ساده رئیس جمهور رجایی، آثار شهدای نماز جمعۀ و بالاخره پوکه تیر شلیک شده به شهید لاجوردی و سنگی شبیه کلت کمری که شهید نصرت‌الله با آن خود را از اسارت نجات داد و به علاوه توانست چند اسیر بگیرد، بیشتر از سایر آثار طبقه اول برایم جالب‌اند. پایان‌بخش آثار این طبقه هم انگشتر شهید خانه‌عنقا است که چندین سال بعد از شهادت، خودش آن را تعمیر کرده است.

طبقه دوم البته متفاوت با طبقه اول است؛ زیرا آثار شهدا به صورت موضوعی جمع‌آوری شده‌اند و گرچه

یک به نحوی به فیض شهادت رسیدند.
بازدیدم از طبقه دوم به پایان می‌رسد اما برای بازدید از طبقه زیرین که به آثار هنری شهدای هنرمند و به آثار هنرمندان درباره شهدا اختصاص یافته است، فعلاً محدودیت وجود دارد. قرار است این قسمت یکی دو هفته دیگر بازگشایی شود.



برای آن‌هایی که به صورت گروهی از اینجا بازدید می‌کنند، بازدید از نمایشگاه عکس، استفاده از سالن آمفی‌تئاتر ویدیونماونوا، کارگاه مرمت و نمایشگاه آثار حجمی شهدا مانند نقاشی‌های شهید چمران، شهید کشوری و... با هماهنگی قبلی امکان‌پذیر است. البته این‌ها به غیر از حدود ۱۷۰۰ تابلو و چند هزار اثر آرشیو شده‌ای است که فعلاً امکان نمایش آن‌ها وجود ندارد.

باید چند دقیقه‌ای پیاده روی کنم تا با حضور در معاونت ارتباطات بنیاد شهید بتوانم شرح کامل‌تری از وضعیت موزه‌های شهید در سراسر کشور به دست آورم.

از موزه دور می‌شوم اما دلم آن‌جا مانده است؛ کنار دست‌خط شهید کلاس اولی که از آمدن باران نوشته

بود و زیر بارش موشک شهید شده بود

قدیمی‌ترین موزه انقلاب اسلامی

به گفته فرهاد شهبازی، مدیر اداره گنجینه‌های شاهد بنیاد شهید و امور ایثارگران، هم‌زمان با دستور امام راحل مبنی بر تمرکز بنیاد شهید روی مسائل فرهنگی در کنار مسائل معیشتی خانواده‌های معزز شهدا، احداث موزه‌ای برای جمع‌آوری آثار شهدا و هم‌چنین آثاری که درباره شهدا تولید می‌شود، از اولین اقدامات فرهنگی بنیاد شهید است که در سال ۱۳۵۹ به ثمر می‌رسد.

البته مکان اولیه موزه در خیابان الهیه تهران بوده است. بنیاد شهید در ابتدای امر با اجرای چند طرح رضایت خانواده شهدا را برای واگذاری آثار و یادگاری‌های فرزندان‌شان گرفته و در همین چارچوب توانسته است ضمن جمع‌آوری آثار آسیب دیده یا آلوده به مواد شیمیایی محیطی، جبهه را ترمیم و پاک‌سازی کند.

ساختمان کنونی موزه شهدا از سال ۱۳۷۵ به این کار اختصاص یافته و موزه از مکان قبلی به اینجا منتقل شده است. در موزه مرکزی بیش از پنج شش هزار اثر از شهدای شاخص یعنی شهدایی که آثار تأثیرگذارتری دارند نگهداری می‌شوند که به دلیل گنجایش اندک بخش نمایشگاهی، بیشتر این آثار به صورت فنی و استاندارد جهانی آرشیو شده‌اند.

آثاری در موزه، خانه موزه و باغ موزه

به لحاظ شرکت گسترده مردم کشور ما در جنگ تحمیلی، نهادهای

متعددی برای جمع‌آوری آثار جنگ، که آثار شهدا نیز جزئی از آن‌هاست، به وجود آمده است. به همین دلیل و هم‌چنین به خاطر تعدد شهدا، هیچ‌گاه آرشیو متمرکزی از آثار شهدا وجود نداشته است. برای مثال در تهران بزرگ، در شمال تهران، باغ موزه‌ای برای دفاع مقدس ساخته شده است. سه موزه شهدا فعالیت می‌کند و در کنار این دو نوع یادمان، چند خانه موزه نیز تحت نظارت شهرداری به نگهداری آثار شهدا در محل زندگی آن‌ها می‌پردازند. مثلاً آثاری که از شهید چمران در خانه موزه ایشان واقع در بازار تهران نگهداری می‌شود به مراتب بیشتر از آثاری است که به موزه شهدا سپرده شده‌اند.

موزه‌های شهدا در سراسر ایران



البته باید در نظر داشت که موزه شهدا مختص به تهران و موزه مرکزی در خیابان آیت‌الله طالقانی نیست. به گفته شهبازی، در سراسر کشور ۲۱ موزه تحت نظارت بنیاد شهید فعال است. از این تعداد سه موزه مربوط به تهران بزرگ، در منطقه‌های چیدر، طالقانی و بهشت‌زهرا (س) فعالیت می‌کنند و بقیه نیز آثار شهدای ۱۷

استان را به نمایش درآورده‌اند، به لحاظ استانداردهای جهانی موزه، موزه مرکزی همچنان بهترین موزه شهدای کشور محسوب می‌شود؛ البته نباید فراموش کرد که در همین موزه هم به ازای هر هزار شهید، کمتر از یک ویترین وجود دارد و امکانات، با توجه به خیل آثار شهدا و تعدد و عظمت آن‌ها، بسیار کم است. آب دریا را اگر نتوان کشید هم به قدر تشنگی باید چشید.

معلم‌ها خودشان را آماده کنند

در موزه شهدا مطالبی در حوزه تاریخ، اعتقادات و هنر وجود دارد که هر آموزگاری پیش از اجرای اردو باید درباره آن‌ها اطلاعاتی داشته باشد. برای مثال در چند بخش از موزه، کرامت‌ها و معجزه‌هایی از شهدا قرار داده شده که درک آن‌ها برای آدم‌های عادی و بسیاری از دانش‌آموزان امکان‌پذیر نیست. پیشنهاد می‌کنیم که معلمان دینی برای پاسخ‌گویی صحیح به سؤالات دانش‌آموزان در این زمینه‌ها، آماده باشند.

راهنمایی‌بازدیدکنندگان

بازدید گروه‌های دانش‌آموزی و دانشجویی از این موزه آن قدر زیاد است که امکانات به اندازه کافی فراهم نیست. با این حال، به زودی



جنگ بسیاری موجودند که البته بر خلاف موزه شهدا، عمدتاً موضوع آن‌ها انسان‌های جنگ نیستند، بلکه از انسان‌ها به صورت یکی از موضوعات مربوط به جنگ یاد شده است. البته موزه جنگ جهانی دوم در بیشتر کشورهای درگیر در این جنگ بزرگ، نمونه بارزی از موزه‌های مشابه موزه شهدا در جهان است.

حکایت زمین برای آسمان

موزه جنگ ملیتا در جنوب لبنان،

با استقرار سامانه بلوتوث در موزه، افراد می‌توانند اطلاعات هر بخش را به این شیوه دریافت کنند تا بازدیدها به روایتگری راهنمایان موزه منوط نباشد.

ثبت‌احوال‌آثار

مطابق دستور سازمان بین‌المللی موزه‌ها، موزه‌های استاندارد موظف‌اند از همه آثار به نمایش درآمده و آرشیو شده خود، گزارشی کامل تهیه کنند و به ثبت برسانند.

موزه شهدا از این حیث هم اکنون ۱۷۰۰۰ شناسنامه اثر دارد و همه آثار، از انگشتر کوچک شهید همت تا نخ و سوزن همراه میرزا کوچک جنگلی، شرح، تاریخچه و مشخصاتی در قالب چند صفحه دارند.

موزه‌هایی به رنگ تاریخ

در بسیاری از استان‌ها مانند اردبیل یا شهرستان کاشان، موزه شهدا در محل خانه‌ای قدیمی، نقش میراث فرهنگی را نیز به خود گرفته و بازدید مردم از این موزه‌ها هم فال است و هم تماشا.

موزه‌های جهانی جنگ

در تمام جهان، به نسبت جنگ‌های صورت گرفته، موزه‌های



که به همت حزب‌الله در سال‌های بعد از پیروزی بزرگ سال ۲۰۰۶ در دامنه کوه ملیتا بنا شده، نزدیک‌ترین موزه جنگ به موزه شهدای ماست. در شناخت نامه موزه ملیتا این شعار نوشته شده است: این موزه روایت و حکایت زمین برای آسمان و آسمانیان است.

امتیاز موزه طبیعی ملیتا که برای بازدید آن باید بسیار راه رفت و از کوه بالا رفت و پایین آمد، این است که افراد در کنار آشنایی با شهدای مقاومت اسلامی، می‌توانند عملاً داخل سنگرهای آن‌ها شوند و با نبرد حیدری و فاطمی یاران خمینی کبیر در نبرد با رژیم اشغالگر قدس، آشنا شوند.



فایده تاریخ و چگونگی تدریس آن از دیدگاه استاد نصرالله فلسفی

مریم احمدیان اسدآبادی
آموزگار منطقه کامفیروز

تاریخ صورت علمی محض خواهد یافت و برای شاگردان هیچ گونه سودی نخواهد داشت. البته تاریخ باید با بی طرفی و حقیقت‌جویی تدریس شود ولی معلمان را از اظهار عقیده‌ای که مبتنی بر حقیقت باشد منع نباید کرد. اگر درباره حوادث تاریخی و احوال رجال تاریخ با رعایت انصاف و حقیقت اظهار نظر شود، هر قسمت آن در راه سعادت، نیک‌بختی و تهذیب اخلاق، راهنمای مفیدی خواهد بود.

✓ تاریخ اخلاق را می‌سازد: فته لون^۱ شاعر فرانسوی، می‌گوید: «تاریخ بهترین آموزگار اخلاق است؛ چه نیک‌ترین درس‌های اخلاقی را از تاریخ می‌توان آموخت. تاریخ با اخلاق بستگی کامل دارد و مفیدترین دستیار آن است. هیچ کس نمی‌تواند حس حق‌شناسی و تحسینی را که از مطالعه اعمال نیک رجال بزرگ در وی پدید آمده و نفرت و خشمی را که از خواندن شرح حال مردان خودخواه، خون‌خوار و خیانت‌پیشه تاریخ در خود احساس کرده است، انکار کند. بنابراین، تردیدی نیست که خواندن وقایع تاریخی احساسات نیک را تحریک و تقویت می‌کند، اراده را نیرو می‌دهد و در قلوب سرد حرارت و هیجانی پدید می‌آورد.

در صفحات تاریخ گنج گران‌بهایی نهفته است. بهترین سرمشق‌های جوان‌مردی، فداکاری، مردانگی، وفا، شجاعت و امثال آن از خصوصیات آدمی، در این گنج گران‌بها، یعنی تاریخ زندگانی پدران ما، پنهان است. از بخشیدن این گوه‌ران تابناک به کسانی که تاریخ آینده کشور نام جمعی از ایشان را ضبط خواهد کرد و سرنوشت آینده ایران به وجود ایشان بسته است، دریغ نباید کرد تا قلوب، ارواح و احساسات آنان قوی شود و مثل پدران در رفتار و کردار سرمشق پسران شوند.

البته تاریخ را آینه حقیقت‌نمای اخلاق نباید پنداشت. چه بسا نیکی‌ها که به بدی پاداش یافته و چه بسا بدان که به مقامات بلند رسیده و پاداش نیک دیده‌اند. تاریخ نماینده حیات گذشته آدمی است و حیات آدمی پیوسته با نیک و بد آمیخته است. همه به تجربه می‌دانیم که اعمال بشر همیشه با انصاف و عدل موافق نیست، پس برای اینکه از درس تاریخ نتیجه اخلاقی

بحث در فایده تاریخ در نظر اول زائد و غیرلازم می‌نماید ولی چون می‌دانیم که بیشتر معلمان در این باب عقیده ثابت و روشنی ندارند و فایده حقیقی تدریس تاریخ برایشان تا حدی تاریک و مبهم است، سطری چند در این خصوص می‌نویسیم. ✓ تاریخ شاگردان را از گذشته ایران آگاه می‌سازد: مسلم است که هر مرد و هر زن ایرانی باید لااقل از وقایع و حوادث مهم تاریخی میهن خویش آگاه باشد و نام مردان بزرگی را که مایه افتخار و قدرت و بلندنامی ایران عزیز بوده‌اند، یاد گیرد و به طرز زندگانی، اخلاق، آداب و رسوم نیاکان خویش واقف شود.

تدریس تاریخ مخصوصاً در دبستان و دبیرستان برای تولید و تقویت حس میهن‌پرستی در اطفال واجب است، گذشته از اینکه بسیاری از فصول آن در کردار، رفتار و امور اخلاقی نیز سرمشق و راهنمای ایشان می‌تواند باشد.

✓ تاریخ میهن‌پرستی را تقویت می‌کند: کودکان تا تاریخ نخوانند، مفهوم واقعی «میهن» را درک نمی‌کنند. تاریخ ایشان را از میزان کوشش و دقتی که پدران ما برای ایجاد عظمت و تأمین بزرگی و استقلال ایران به کار برده‌اند و از رنج‌ها و مصائبی که در راه حفظ میهن از آسیب بیگانگان و بدخواهان کشیده‌اند، آگاه می‌سازد. آنها با آموختن تاریخ به اهمیت سلسله اسلاف خود که عظمت، استقلال، بلندنامی و سعادت ایران نتیجه کار و کوشش ایشان است، پی می‌برند و می‌فهمند که ایران امروز چون میراث مقدسی است که از گذشتگان به ما سپرده شده و ما نیز باید آن را به صورتی نیکوتر از آن چه هست به فرزندان سپاریم. تاریخ میان ایرانیان امروز و نیاکان در گذشته ایشان بستگی و رابطه‌ای پدید می‌آورد که بنیان میهن‌پرستی بر آن استوار است.

✓ تاریخ درس گذشته است که باید برای آینده به کار بست: برخی معتقدند که مورخ باید به بیان حوادث اکتفا کند و از اظهار عقیده و حکم درباره مردان تاریخی و وقایع گذشته بپرهیزد.

این عقیده چندان پسندیده نیست، چه، در این صورت



ساعت سخن گوید و خود گمان کند که شاگردان درس او را به خوبی فرا گرفته‌اند. در صورتی که در حقیقت کودکان فقط کلماتی را شنیده‌اند و به مقصود اساسی درس پی نبرده‌اند، زیرا قوه تفکر و تعقل ایشان کم است و بیان تنها برای اینکه آنان را به حقیقت مطلب رهبری کند، کافی نیست. پس در کلاس‌های دبستان، درس تاریخ باید تا حد امکان با تصاویر رجال و آثار گذشته توأم باشد و اگر از ابنیه و آثار قدیم نمونه‌ای در محل موجود باشد بهتر است شاگردان را بدان جا برند، عین آنها را نشان دهند و خصوصیاتشان را بیان کنند.

۲. درس تاریخ در دبستان مختصر ولی با روح و پر معنی باشد: در دبستان نباید آنچه را دانستنش ممکن است آموخت. بلکه باید آنچه را ندانستنش جایز نیست، درس داد. آموزگاران باید از افزودن اسامی و سنواتی بر آنچه در کتاب شاگردان هست، خودداری کنند و به جای بیان وقایع و حوادث کوچک، به روشن ساختن و تشریح حوادث همت گمارند. در درس تاریخ هر چه بیشتر به جزئیات پرداخته شود، اشکال و ابهام آن در نظر کودکان بیشتر خواهد شد. در کلاس‌های دبستان باید قسمت‌های اساسی و مفید تاریخ را تدریس کرد و بیشتر به بیان علل و نتایج حوادث پرداخت. بیان گزارش جنگ او لشکرکشی‌های متعدد سلاطین و عدد سپاه ایشان و ذکر سنوات بسیار، علاوه بر اینکه در کلاس‌های دبستان بی‌فایده است و اساساً با حافظه، فهم و قوای دماغی کودکان متناسب نیست، ایشان را از تاریخ بیزار خواهد کرد.

بدیهی است که از ذکر برخی جنگ‌ها، معاهدات و حوادث تاریخی که در احوال سیاسی و اجتماعی ایران یا دنیا تأثیر مخصوص داشته‌اند، مانند جنگ‌های داریوش سوم، اسکندر، اردشیر، اردوان و حملات اعراب و مغول، جنگ‌های صلیبی و فتح قسطنطنیه، و جنگ بین‌الملل و مانند آن خودداری نباید کرد. البته شاگردان سنوات آنها را نیز باید یاد گیرند ولی بیان جنگ‌های متعدد ایران و روم در دوره اشکانیان و ساسانیان یا لشکرکشی‌های متعدد محمود غزنوی به هندوستان و محاربات سلسله‌های ایرانی مانند آل بویه، سامانیان و آل زیار با یکدیگر در کلاس‌های دبستان لزومی ندارد و جز خسته کردن قوای دماغی شاگردان نتیجه‌ای نخواهد داشت.

۳. در کلاس‌های دبستان به تاریخ تمدن ایران و عالم بیشتر توجه شود: از تاریخ زندگانی فرمانروایان و شاهزادگان و امرا باید کمتر سخن گفت: مقصود از تدریس تاریخ آن است که کودکان از طرز زندگانی نیاکان خویش آگاه شوند و از بیان تاریخ حیات فرمانروایان این مقصود به دست نمی‌آید. پس باید بیشتر در تاریخ آداب و رسوم و قوانین و قواعد اجتماعی و مدارج ترقی علوم، ادبیات، صنایع، طرز اداره کشور در قرون

مطلوب به دست آید، باید در تدریس آن متصف و بی‌غرض باشیم و حقایق را در پرده اغراض و احساسات مخفی نکنیم. اگر از فتوحات کسی سخن گفته می‌شود، باید ستم‌های او را نیز بیان کرد و خساراتی را که از لشکرکشی‌های وی به کشور رسیده است، گوشزد نمود. علاوه بر این، در شاگردان نیز قوه تشخیص و تمیزی هست که نیک را از بد می‌شناسد و غالباً خود در مطالب تاریخ به درستی حکم می‌کنند؛ آن را که شایسته تمجید است تمجید و آن را که سزاوار تقبیح است، تقبیح می‌کنند.

✓ تاریخ در تقویت هوش و حافظه تأثیر دارد: گذشته از آنچه گفته شد، تاریخ حافظه را قوی می‌سازد، قوه ابداع و ابتکار را وسعت می‌دهد، احساسات نیک را نیرو می‌بخشد، بر قوای عقلی می‌افزاید و قوه تشخیص و سنجش و تمیز را تربیت می‌کند. فایده اخیر از مهم‌ترین فایده‌های تاریخ است.

طرز تدریس تاریخ

در کلاس‌های دبستان باید نکات زیر را در تدریس تاریخ رعایت کرد.

۱. درس تاریخ ساده، روشن و متناسب با فهم کودکان باشد: برای شاگردان دبستان تنها بیان خوب و فصیح کافی نیست، چه ممکن است آموزگاری مثلاً درباره آثار و ابنیه عصر صفوی یک

متفاوت و ترتیب گرفتن مالیات‌ها و تنظیم سپاه و مانند آن بحث شود از ذکر مطالبی که در تشریح تاریخ اجتماعی و ملی ایران بی‌تأثیر هستند، خودداری شود.

۸. در درس تاریخ، آموزگار باید مراقب احوال شاگردان باشد؛ او باید تأثیر بیانات خود را از قیافه، حرکات چشم و سایر آثار ظاهری ایشان استنباط کند. بکوشد که رشته مطلب را از دست ندهد و قسمت‌های متفاوت را با مهارت تام به یکدیگر مربوط سازد. همچنین در خلال بیانات خود نیز گاه‌گاه از شاگردان درباره آنچه گفته است، سؤالاتی بپرسد تا هم اطمینان یابد که درس را فهمیده‌اند و هم ایشان را مجبور سازد که به درس گوش دهند. ضمناً اسامی تاریخی و سنوات مهم را روی تخته کلاس بنویسد و چون از حدود مملکت یا محل جنگ یا راه‌های تجاری و مانند آن سخن در میان است، روی نقشه دیواری، جغرافیای نقاطی را که نام می‌برد، نشان دهد.

استفاده از نقشه جغرافیا در تدریس تاریخ بر هر معلمی واجب است، زیرا تاریخ و جغرافیا با یکدیگر بستگی تام دارند و هیچ یک از دیگری بی‌نیاز نیست. متأسفانه این روش در مدارس ما تا به حال کمتر متداول بوده و به همین سبب غالباً مشاهده شده است که شاگردان نام شهرها و نقاط تاریخی را طوطی‌وار به خاطر سپرده‌اند، در صورتی که از مکان واقعی آنها بی‌خبرند. معلمان تاریخ باید به قدری در کار خود به نقشه اهمیت دهند که اگر اتفاقاً در مدرسه نقشه لازم موجود نباشد، خود با گچ روی تخته کلاس نقشه‌ای بکشند و هیچ‌گاه درسی را که محتاج نقشه است، بی‌نقشه نگویند؛ چه در این صورت درس برای شاگردان تاریک و مبهم خواهد بود و نتیجه‌ای نخواهد داشت.

۵. تاریخ از روی کتاب تدریس شود: تنها بیانات آموزگار برای شاگردان کافی نیست. پس از آنکه آموزگار درسی را از خارج بیان کرد، باید همان درس را از روی کتاب مخصوص کلاس بخواند یا یکی از شاگردان را به خواندن آن مأمور سازد. در ضمن قرائت نیز، لغات و عبارات مشکل یا کنایات و استعارات مبهم را معنی و تشریح کند. اگر کتاب دارای تصویر است، درباره آنها نیز توضیحاتی دهد و موضوع هر تصویری را مشروحاً بیان کند تا برای شاگردان هیچ‌گونه اشکالی باقی نماند و در خانه که برای فرا گرفتن درس به کتاب مراجعه می‌کنند، به مطلب نامفهومی برخورد نکنند.

ترتیب پرسش درس تاریخ

معلم باید در هر درسی درس روز پیش را از شاگردان بپرسد تا بر او معلوم شود که شاگردان توضیحات و بیانات او را درست فهمیده و درس گذشته را فرا گرفته‌اند یا نه. حتی برای

اینکه شاگردان مطالب تاریخی را که غالباً فراموش شدند است، خوب به خاطر بسپارند، در کلاس پنجم دبستان و دوره اول دبیرستان بهتر است معلمان خلاصه‌ای از هر درس تاریخ را در کتابچه معینی بنویسند. بدین ترتیب شاگرد ناگزیر است مطالب کتاب و آنچه را از معلم شنیده است، به دقت مطالعه کند تا بتواند از آن خلاصه‌ای ترتیب دهد. البته هرچه بیشتر او را به دقت و مطالعه مجبور کنیم، مطالب بیشتری در ذهن او رسوخ خواهد یافت. معلم باید کتابچه خلاصه درس‌های تاریخ هر دانش‌آموز را هر روز درس ببیند و برای پاکیزگی، صحت و خوبی آنها نیز نمره‌ای معین کند. حتی آن نمره را در نمره امتحانات داخلی تأثیر دهد تا شاگردان به ترتیب و تهیه آن دل‌بستگی یابند و در نوشتن آن از شتاب، سهل‌انگاری و بی‌دقتی که مقصود اساسی، یعنی فراگرفتن درس از آن حاصل نمی‌شود، احتراز کنند.

همچنین، ۱۵ روز یا ماهی یک بار باید به شاگردان تکلیف کتبی داد، ولی تکالیف باید چنان باشد. که شاگردان فقط با قوه حافظه از عهده انجام آنها برنمایند، بلکه ناگزیر قوای حاکمه و عاقله ایشان نیز به کار افتد. مثلاً به جای اینکه بگوییم «تاریخ حمله اعراب مسلمان به ایران» را بنویسند، باید از ایشان خواست که «نتایج حمله اعراب مسلمان» را بنویسند یا «حمله اعراب مسلمان را با حمله مغولان مقایسه کنند».

اگر تاریخ مطابق آنچه گذشته تدریس شود، قطعاً بسیار سودمند و در حیات آتیه کودکان مؤثر خواهد بود. تاریخ را باید روشن، خالی از ابهام و با اسلوب صحیح تدریس کرد. همان‌طور که اشاره کردیم، معلم تاریخ باید در درس خود بی‌طرف و از هرگونه غرضی که حقیقت را مستور دارد، برکنار باشد. البته نباید بی‌طرفی و بی‌غرضی را با بی‌اعتنایی و بی‌علاقه بودن اشتباه کرد. در تدریس تاریخ ایران، این سرزمین پرافتخار عزیزی که وجود ما از آن و برای آن است، از ابراز احساسات و عواطفی که محرک ایران‌دوستی و غرور ملی [و دینی] در کودکان است، نباید خودداری کرد. تاریخ ایران علاوه بر اینکه مردان آتیه را از گذشته پرافتخار خویش آگاه می‌سازد، بنیان تربیت ملی و دینی، میهن‌پرستی و علاقه‌مندی ایشان را به ایران نیز استوار می‌کند. استحکام این بنیان، مایه اطمینان کامل ما به استقلال، عظمت و بلندنامی آینده ایران اسلامی تواند بود.

پی‌نوشت

1. Fene Ion

متبع فلسفی، نصرالله؛ اصول آموزش و پرورش. چاپ دوم، تهران، چاپخانه شرکت مطبوعاتی، ۱۳۱۷.

تاریخ و شهادتی دیگر

نرجس نصرآبادی

- اهداف حمایت آمریکا از طالبان
۱. دستیابی به ذخایر و منابع آسیای مرکزی (هدف اقتصادی)
 ۲. ممانعت از نفوذ ایران در منطقه
 ۳. نزدیکی به مرزهای روسیه
- واکنش کشورهای مجاور افغانستان، سازمان‌ها و مجامع جهانی به پدیده طالبان

فصل چهارم: ایران و طالبان

- واکنش ایران به گروه طالبان
- منشأ افکار طالبان
- قتل عام شیعیان در قلمرو طالبان
- مزار شریف
- مصاحبه با تنها باقی‌مانده طالبان پس از سقوط کابل

فصل پنجم: شهادت دیپلمات‌ها و خبرنگار ایرانی در افغانستان



مؤلف در این قسمت پس از بررسی اصول دیپلماسی و قوانین مرتبط به دیپلمات‌ها در دنیا، به چگونگی حمله طالبان به سرکنسولگری ایران در شهر مزار شریف افغانستان می‌پردازد و واکنش سازمان‌ها، مجامع بین‌المللی و شخصیت‌های داخلی و خارجی نسبت به حمله طالبان به سرکنسولگری جمهوری اسلامی ایران را تحلیل می‌کند. سپس درباره زندگی هشت دیپلمات ایرانی، که در افغانستان توسط طالبان به

شهادت رسیدند و شهید محمود صارمی، خبرنگار ایرانی در مزار شریف، که سالروز شهادتش روز خبرنگار نام‌گذاری شده است، توضیحاتی می‌دهد.

فصل ششم: وضعیت طالبان در حال حاضر

در فصل آخر کتاب، مؤلف به بیان وضعیت گروه طالبان در حال حاضر و احیای طالبان و راهبرد جدید آمریکا در رابطه با آن‌ها پرداخته است.

کتاب: طالبان و شهادت دیپلمات‌های ایرانی

تألیف: اکرم علیخانی
 نشر: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، زمستان ۱۳۹۰
 شمارگان: ۲۰۰۰، تعداد صفحات ۲۵۶
 قیمت: ۲۹۰۰۰ ریال

مؤلف در پیش‌گفتار وضعیت کشور افغانستان را از زمان حمله ارتش سرخ شوروی به این کشور، همچنین زمینه‌های تشکیل طالبان، مخالفت آنان با شیعیان و سرانجام رفتار وحشیانه آن‌ها با دیپلمات‌های ایرانی و در نهایت، واکنش‌های بین‌المللی در این باره را بررسی کرده است.

کتاب در شش فصل تدوین شده است:

فصل اول: افغانستان در دو قرن اخیر؛ شامل

- افغانستان در قرن بیستم
- افغانستان بعد از جنگ جهانی دوم
- دین و دولت
- مجاهدین

فصل دوم: طالبان

نویسنده در این فصل توضیحات کاملی در مورد طالبان، روند شکل‌گیری، رشد و بالندگی آن داده است.

مطالب این فصل عبارت‌اند از:

- عوامل داخلی مؤثر در ظهور طالبان
- ملا محمد عمر
- اهداف طالبان
- سیاست طالبان در مورد اسلام
- نحوه رفتار طالبان با زنان
- کودکان

فصل سوم: طالبان و دیگر کشورها

- کشورهای مؤثر در ظهور طالبان

پاکستان

مراکز و سازمان‌های مهم در ظهور طالبان

عوامل موفقیت سیاست‌گذاری پاکستان در افغانستان

اهداف پاکستان در حمایت از طالبان

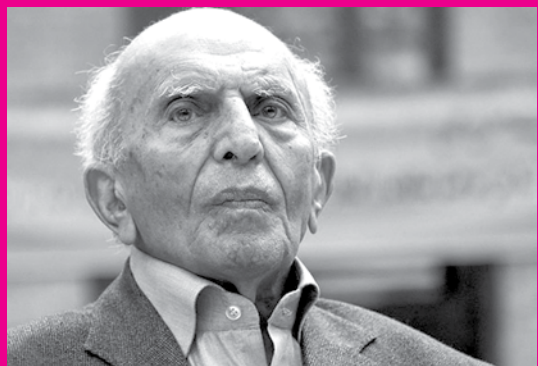
عربستان سعودی

اهداف حمایت عربستان از طالبان

ایالات متحده آمریکا

یادی از استاد محمد حسن گنجی پدر جغرافیای نوین ایران

مژده زحمتکشان



در شهریور ۹۱ پژوهشگری چشم از جهان فرو بست که دنیای جغرافیا نظیر او را کمتر به خود دیده است. مرحوم محمد حسن گنجی در سال ۱۲۹۱ در بیرجند به دنیا آمد. در ۱۳۰۹ برای تحصیل در رشته تاریخ و جغرافیا (که هنوز از هم جدا نشده بودند) وارد دانشسرای عالی شد. پس از آن برای ادامه تحصیل در همان رشته به دانشگاه ویکتوریای لندن رفت. در مهر ۱۳۱۷ به وطن بازگشت و با سمت دبیری به کار مشغول شد. در عین حال، در دانش سسرای عالی نیز تدریس می کرد. چندی بعد برای ادامه تحصیل به آمریکا رفت و پس از پایان دوره دکترا به ایران بازگشت و از آن پس به مدت ۳۷ سال به تدریس مشغول بود. او در سال ۱۳۵۴ بازنشسته شد و در همان سال مسئولیت مدیریت مجتمع آموزش عالی بیرجند را به عهده گرفت. دکتر گنجی از وجود استادی همچون عباس اقبال بهره برده بود که در تاریخ نگاری نوین ایران سهمی بسزا دارد. او با مجامع بین المللی همکاری های چشمگیری داشت، اداره کل هواشناسی ایران را تأسیس کرد (۱۳۳۵)، دانشگاه بیرجند را بنیان نهاد (۱۳۵۴) و در سال ۲۰۰۱ مرد سال هواشناسی جهان شد. یکی از معروف ترین آثار دکتر گنجی «جغرافیا در ایران» است که اثری تاریخی محسوب می شود. او در این کتاب سرگذشت علم جغرافیا در ایران را به زیبایی به رشته تحریر کشیده و ماجراهای خواندنی زیادی را نقل کرده است.

روحش شاد



تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی

برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

شما می توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دوروش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

◆ نام مجلات در خواستی:

.....

◆ نام و نام خانوادگی:

.....

◆ تاریخ تولد:

◆ میزان تحصیلات:

.....

◆ نشانی کامل پستی:

.....

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

◆ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

.....

امضا:

◆ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

◆ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

◆ اشتراک مجله: ۱۴-۱۳۳۹۷۱۳/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۶۶۵۶-۲۱

◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال

◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال