

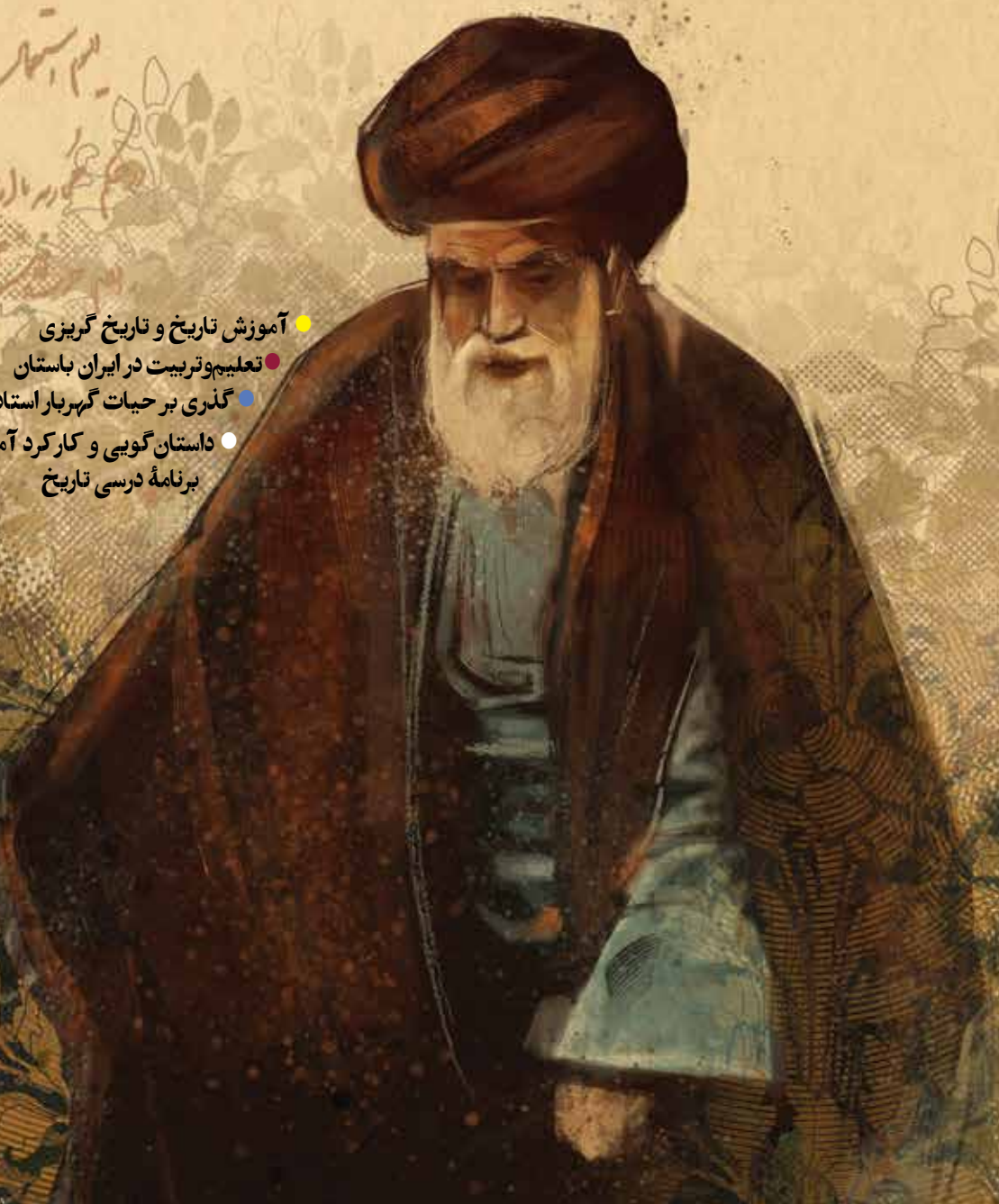
تاریخ



فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره بیست و پنجم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

بسم الله الرحمن الرحيم
ایم استوار تا که روزی می شود
ایم که روزی می شود
ایم که روزی می شود

- آموزش تاریخ و تاریخ‌گرایی
- تعلیم و تربیت در ایران باستان
- گذری بر حیات گهربار استاد علی اصغر فقیه‌هی
- داستان‌گویی و کارکرد آموزشی و تربیتی آن در برنامه‌درسی تاریخ



مسجد جامع عتیق قزوین



مسجد جامع عتیق قزوین از بزرگ‌ترین و کهن‌ترین مساجد جامع ایران است. این مسجد به شیوه چهار ایوانی بنا شده و بنای اولیه آن به فرمان هارون الرشید و به سال ۱۹۲ هجری قمری ساخته شده و در دوره‌های سلجوقی، صفوی و قاجار نیز بنای آن افزایش یافت.



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی

مدیر مسئول: محمد صالح مذنبی
سر دبیر: دکتر سعید طاووسی مسرور
مدیر داخلی: محمد حسین معتمد راد
هیئت تحریریه:
دکتر نصرالله صالحی
دکتر سعید طاووسی مسرور
دکتر محمود مطهری نیا
دکتر زهرا مروتی
محمد حسین معتمد راد
دکتر سهیلا نعیمی
دکتر محمد حسین وفانیان
ویراستار: مرتضی حاجعلی فرد
طراح گرافیک: جعفر وافی
دبیر عکس: اعظم لاریجانی

نشانی مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰
تلفن مجله: ۰۲۱-۸۷۱۹۶۵۲۱
نمبر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶
صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۶۳۳۲۰۸
پيامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
رایانامه: tarikh@roshdmag.ir
وبگاه: www.roshdmag.ir

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:
● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه‌شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن‌ها باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا حروف‌نگاری شود. مقاله‌ها می‌توانند در قالب ورد و روی لوح فشرده (CD) یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله دارای چکیده باشد و در آن، هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نامابه (کلیدواژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان‌های فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقاله‌های دریافتی بازگردانده نمی‌شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



www.roshdmag.ir

دوره بیست پنجم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

یادداشت سردبیر / اشنیدن کی بود مانند دیدن / دکتر سعید طاووسی مسرور / ۲

آموزش تاریخ و تاریخ‌گرایی (گفت‌وگویی صمیمی با سه تن از کارشناسان گروه تاریخ دانشگاه فردوسی مشهد) / محمد حسین معتمد راد / ۴

سنجش تکوینی (مستمر) در درس تاریخ / دکتر علی اکبر شهبادی، اشرف سرشاد استاد / ۹

داستان‌گویی و کارکرد آموزشی و تربیتی آن در برنامه‌دستی تاریخ / افتخار قاسم‌زاده / ۱۳

تعلیم و تربیت در ایران باستان / مریم اکبری / ۱۸

صنعت ضرب سکه در دوره تیموریان / دکتر نسرین میرآخوخلو / ۲۴

محیط زیست در ایران باستان / اکرم علیخانی / ۲۷

چرا تاریخ‌نگاری صنعت ایران ضرورت دارد؟ (قسمت اول) / دکتر علیرضا ملائی توانی / ۳۲

تحلیل تصویرهای آغازین درس‌های کتاب تاریخ دهم انسانی به روش ویلیام رومی / هدایت رفیعی، ناهید ابراهیمی / ۳۶

گذری بر حیات گم‌برابر استاد علی اصغر فقیه‌بی / سعیده اژدری / ۴۲

موزه جنگ جهانی دوم و ننگارد / ۴۶



با پویش این رمزینه، ما را از دیدگاه‌های ارزشمند خود بهره‌مند کنید



رمزینه اشتراک مجلات رشد



شنیدن کی!

ظاهراً در حدود سیصد نفر گنجایش داشت. این سقیفه در حدود سیصدمتری مسجدالنبی و در سمت شمال غربی آن قرار داشت و سعد بن عباده خزرجی که نامزد انصار برای خلافت بود، در نزدیکی آن زندگی می‌کرد و در این محل برای مشورت با بزرگان در امور مهم انصار حضور می‌یافت.»

در گام بعدی، دبیر باید کاری کند که دانش‌آموز بتواند واقعه را از ابتدا تا انتها در ذهن خود تصور کند. بنابراین برای همین مثال سقیفه باید منبعی داشته باشد که فارغ از نقد و تحلیل و رد و اثبات، خود واقعه را روایت کرده باشد که در این باره می‌توان به قسمتی از کتاب تشیع در مسیر تاریخ نوشته مرحوم استاد سیدحسین محمدجعفری مراجعه کرد که واقعه سقیفه را از ابتدا تا انتها مشابه یک فیلم‌نامه با ذکر گفت‌وگوهای اشخاص مهم و تأثیرگذار در این واقعه نوشته است. البته این هنر دبیر است که برای تدریس قسمت‌های مهم از درس خود چنین منابعی را شناسد یا شناسایی کند.

در گام بعدی می‌تواند روایت‌هایی جذاب و کمتر شنیده‌شده از واقعه مورد بحث را ارائه کند که اولاً تصویر کامل‌تری در ذهن دانش‌آموز شکل بگیرد و ثانیاً این تصویر در ذهن او ماندگار شود و حتی می‌تواند با انتخاب درست و دقیق گزارش‌ها ذهن دانش‌آموز را درگیر تحلیل تاریخ و فهم چرایی‌ها کند. امروزه با انواع و اقسام نرم‌افزارها و وبگاه‌ها و امکان جست‌وجو، یافتن چنین روایت‌هایی چندان دشوار نیست. برای مثال درباره همین سقیفه می‌توان با کمک نرم‌افزارهای نور، مانند تاریخ ایران اسلامی و جغرافیای جهان اسلام، مطالبی جذاب به فارسی یافت و برای دانش‌آموزان ارائه داد. یک نمونه جالب، کتابی از رضاقلی خان هدایت با عنوان سفارت‌نامه خوارزم است. محمد امین خان، والی خبوه که خود را خوارزم‌شاه می‌خواند، در سال ۱۲۶۸ ق آق‌تایاز محرم را با چند نفر و با بعضی هدایا به دربار قاجار فرستاد و

از قدیم گفته‌اند و شنیده‌ایم که «شنیدن کی بود مانند دیدن؟»، اما واضح است که دبیر تاریخ نمی‌تواند همه وقایع تاریخی را برای دانش‌آموزان به تصویر بکشد و درباره همه وقایع و حتی وقایع مشهور هم فیلم سینمایی وجود ندارد و اگر هم باشد لزوماً منطبق بر تاریخ یا فهم دبیر از تاریخ یا متن کتاب درسی نیست. با وجود این، اگر دبیر بتواند واقعه‌های تاریخی را هرچه تصویری‌تر برای دانش‌آموزان عرضه کند، موفق‌تر است. اما چگونه؟ یک راهش استفاده از اطلس و نقشه است که محل واقعه را نشان بدهد. برای مثال درباره غزوه خیبر، با استفاده از کتاب اطلس غزوات رسول خدا(ص) محل دقیق خیبر را نشان بدهد یا نقشه‌های را از نرم‌افزارهای نور، مانند دانشنامه نبوی یا جغرافیای جهان اسلام انتخاب کند یا نقشه‌های معتبر از اینترنت بیابد. در گام بعدی باید تصویرهایی از خرابه‌های قلعه خیبر نشان دهد که در همان کتاب اطلس غزوات و سایر منابع فوق یافت می‌شوند. فرض کنید دبیر تاریخ قرار است درباره واقعه سقیفه بنی‌ساعده تدریس کند. برای این کار با رجوع به کتاب مدینه‌شناسی اثر مرحوم استاد سید محمدباقر نجفی می‌تواند محل دقیق سقیفه را شناسایی و روی نقشه مدینه به دانش‌آموزان نشان دهد، سپس با جست‌وجویی در اینترنت، تصویرهایی از وضعیت فعلی سقیفه بیابد و آن‌ها را هم در برابر دیدگان دانش‌آموزان قرار دهد. دبیر هنگام نشان دادن نقشه و تصویرها باید به خوبی مکان مورد بحث را توصیف کند. برای نمونه درباره سقیفه بگوید: «سقیفه از ریشه سقف است به معنای سایبان و به بنای سقف‌داری گفته می‌شود که ایوان هم داشته باشد. برخی از طوایف عرب یا شاید همه آن‌ها چنین جایی برای تصمیم‌گیری و مشورت در کارهای عمومی داشتند. دارالندوه در مکه همین کارکرد را برای قبیله قریش داشت. سقیفه بنی‌ساعده ایوان سقف‌داری بود که در مدینه متعلق به طایفه بنی‌ساعده، یکی از شاخه‌های خزرج بود و

ودمانند دیدن؟

دکتر سعید طاووسی مسرور

جماعت مباحثه نمایند غالب شوند. از جمله گویند که: در مرض موت، حضرت رسول الله (ص) قلمدان و قرطاس بخواستند که وثیقه و وصیت‌نامه نگارند که امت گمراه نشوند. عمرین خطاب صریحاً منع نمود و این خود مشهور است. دیگر گویند که: اگر ایشان را به حضرت رسول الله (ص) ارادت و اخلاصی بود، چرا آن حضرت را بعد از رحلت بر زمین گذاشتند، به سقیفه بنی ساعده تاختند و مردم را به خلافت خود مجبور و مأمور ساختند؟ از آن گذشته، اگر خلافت به وصیت است، حضرت رسول (ص) در غدیر خم علی (ع) را نصب فرموده بود، چرا تمکین نکردند؟ و اگر به اجماع عامه است، چرا ابوبکر به اجماع وانگذاشته، در خلافت عمر تصریح و حکم کرد؟ و اگر وصیت صحیح است، چرا عمر امر را بعد از خود به شورا واگذاشت؟ نه وصیت و نه اجماع را حجت دانست. مثلی در ایران مشهور است که یک بام و دو هوا نخواهد بود. از این قرار یک بام به چندین هوا اتفاق افتاده است و این طایفه امامیه حب رسول و آل او را مایه نجات دانند و به دوازده امام فائل‌اند و بر وفق آیات و اخبار عمل نمایند. و در این قوم زهاد و عباد و علما و فضلا بسیارند. خان خوارزم چون این سخنان را شنید لختی تعقل و تفکر نموده، گفت: عجب ارادتی به علی بن ابی طالب دارند.»

واضح است این پرسش‌هایی که هدایت به آن‌ها اشاره کرده، چنان که خان خویه را به فکر فرورده، فکر دانش‌آموزان را نیز به خود مشغول خواهد کرد و آنان بعد از مرور ماجرای سقیفه در ذهنشان و مشاهده تصویر ذهنی آن، وارد فهم و تحلیل این واقعه خواهند شد (البته با راهنمایی دبیر). غرض اینکه بسنده کردن به متن کتاب درسی و توضیح اجمالی آن، بعید است به یادگیری دانش‌آموزان بینجامد و چنان که آمد، دبیر باید متن کتاب درسی را تصویری کند، چون از قدیم گفته‌اند: «شنیدن کی بود مانند دیدن؟»

ناصرالدین شاه به صلاح‌دید امیر کبیر، رضاعلی خان هدایت (در گذشته ۱۲۸۸ق) را مأمور ساخت تا عازم خویه شود و با خان خویه درباره اسیران ایرانی و اوضاع سیاسی خوارزم مذاکره کند؛ علاوه بر آن، هدایت به‌طور سرتی نیز مأموریت داشت تا قدرت نظامی و نحوه کشورداری خان خویه را هم بررسی کند. هدایت شرح سفر خود را در این کتاب نوشته است. گفت‌وگوی هدایت و خان خویه به مسائل مذهبی در آن ایام هم کشیده است. هدایت که در این گفت‌وگو خود را به تقیه از شافعیان ایران معرفی کرده است، از زبان شیعیان امامی مذهب در ایران، انتقادی به منطبق سقیفه بنی ساعده کرده که ظاهراً خان خویه پاسخی برای آن نداشته است. دبیر می‌تواند این گفت‌وگو را بخواند و خلاصه آن را برای دانش‌آموزان به زبان ساده شرح دهد تا دانش‌آموز به آن فکر کند و ذهنش وارد تحلیل یک واقعه تاریخی بسیار مهم مانند سقیفه شود.

بخشی از گفت‌وگوی هدایت و خان خویه را در اینجا می‌آورم تا روشن شود که چگونه نقل یک واقعه تاریخی رخ داده در دوره قاجار می‌تواند موجب جذابیت بیشتر تاریخ صدر اسلام و فهم بهتر آن شود و نیز به دانش‌آموز نشان دهد، همان‌طور که در دوره قاجار بعد از گذشت چندین سده هنوز از مسائل صدر اسلام گفت‌وگو می‌شده، امروز هم این نیاز هست. هدایت به خان خویه می‌گوید:

«من بنده در فارس نشوونما یافته‌ام و به سواحل و بنادر آنجا مکرر شتافته‌ام، قریب سی‌هزار نفر شافعی مذهب در آن نواحی هستند و همچنان در لارستان و سایر بلوکات فارس اهل سنت و جماعت بسیارند و کمال فراغت و آرام دارند، من نیز در میان آن‌ها زیسته‌ام و بر آن عقیده‌ام و غرضی در مطالب مذاهب ندارم؛ اما طایفه‌ای در ایران هستند که آن‌ها را امامیه گویند و در بعضی امورات حق با ایشان است و هر وقت که با علمای اهل سنت و

آموزش تاریخ و تاریخ‌گرایی



گفت‌وگویی صمیمی با سه تن از کارشناسان گروه تاریخ دانشگاه فردوسی مشهد

محمدحسین معتمدراد

اشاره

بحث آموزش تاریخ و کسب‌وکار دانش‌آموختگان این رشته و تاریخ‌گرایی، همواره دغدغه بسیاری از علاقه‌مندان و کارشناسان تاریخ بوده و هست. به همین دلیل، رفتن به دانشگاه فردوسی مشهد و گفت‌وگو با سه تن از عزیزان (دکتر علی‌اکبر شهبابادی سرگروه آموزشی درس تاریخ خراسان رضوی، دکتر پدram جم مدیر گروه تاریخ دانشگاه فردوسی مشهد و دکتر نجم‌الدین گیلاتی عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد) را ضروری دانستیم.

خوب است پیش از پرداختن به موضوع این نشست، اشاره‌ای به دفتر انتشارات و فناوری آموزشی داشته باشیم. همان‌طور که می‌دانید، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش‌وپرورش، متولی تولید محتوا، چاپ و توزیع کتاب‌های

درسی است و شامل چند دفتر است که یکی از آن‌ها، دفتر انتشارات و فناوری آموزشی است که تولید و انتشار مجلات رشد را بر عهده دارد. این مجلات برای کودکان، نوجوانان، جوانان و بزرگسالان منتشر می‌شوند؛ یعنی در کنار چاپ کتاب‌های درسی، دفتر انتشارات و فناوری آموزشی مجلات رشد را نیز منتشر می‌کند. در بین مجلات تخصصی (رشد آموزش فیزیک، شیمی، زبان خارجی، ادبیات فارسی، زیست‌شناسی و...) فصلنامه «رشد آموزش تاریخ» را داریم که محور بحث امروز ما مخاطبان این فصلنامه است.

با این توضیحات در این نشست قصد داریم بیشتر درباره آموزش تاریخ و مشکلات و نواقص و آینده آن صحبت کنیم.

معمدرا: اولین پرسش‌م را از آقای دکتر جم شروع می‌کنم. لطفاً بفرمایید که چرا در ادامه تحصیلات خود، رشته تاریخ را انتخاب کردید و برای رفع نواقص و ضعف‌های آموزش تاریخ در مدرسه‌ها و دانشگاه‌های کشور چه تدبیری دارید؟



دکتر جم

دکتر جم: خدمت همه عزیزان سلام عرض می‌کنم و خوشامد می‌گویم. در دوره کارشناسی، باستان‌شناسی خواندم و کارشناسی ارشد و دکترای من هم «فرهنگ و زبان‌های باستانی» بود. تاریخ یکی از علاقه‌های بسیار مهم من بوده و هست و در حقیقت، همین علاقه

وافر مرا به این رشته کشاند. وقتی دوره کارشناسی‌ام تمام شد به این نتیجه رسیدم که بهتر است زمینه‌ای را انتخاب کنم تا به کمک مطالعه متون تاریخی بتوانم گذشته را بررسی کنم. من ترجیح دادم دوره باستان را مطالعه کنم، برای همین رفتم زبان‌های باستانی را بخوانم تا بتوانم مستقیم به متون آن دوره دسترسی داشته باشم. این طور شد که به این رشته علاقه‌مند شدم و آن را آینده‌دار می‌دانم و اکنون هم در خدمت گروه تاریخ دانشگاه فردوسی مشهد هستم. البته قبل از اینجا با گروه‌های تاریخ دانشگاه‌های دیگر نیز همکاری می‌کردم.

از دید خودم دو مسئله مهم در آموزش تاریخ در دانشگاه‌ها و مدرسه‌ها داریم: یکی در ارتباط با دانشجویان کارشناسی است و دیگری در ارتباط با دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا. حقیقت این است که از گذشته‌های خیلی دور، یعنی از همان زمانی که من دانشجوی بودم، رشته‌هایی مثل باستان‌شناسی و رشته‌های شبیه به آن، دانشجوی علاقه‌مند جذب نمی‌کردند. من خودم به‌عنوان یک شاهد عینی، در سال ۱۳۷۴ وقتی دانشجوی دانشگاه تهران شدم، بعد از کلی ماجرا، وقتی در اولین جلسه دانشگاه در کلاس نشستیم، انتظار داشتم ۳۴ دانشجوی دیگر با علاقه تمام و با اعتمادبه‌نفس و خوشحال از اینکه در دانشگاه تهران در رشته باستان‌شناسی قبول شده‌اند، اینجا نشسته باشند. ولی شما باورتان نمی‌شود، ما با ۳۴ دانشجوی عمدتاً پسر افسرده، مأیوس و ناراحت سروکار داشتیم. بعدها فهمیدم خیلی از آنان حس می‌کردند شکست خورده‌اند، یعنی خود را بازنده می‌دانستند. فکر می‌کردند که باید مهندس و پزشک می‌شدند و نشدند و برای همین به سمت علوم انسانی آمدند و در علوم انسانی هم باید در حقوق و علوم سیاسی قبول می‌شدند و نتوانستند. به زعم خودشان سرخورده و واخورده بودند. خانواده و اطرافیان هم که می‌گفتند: «باستان‌شناسی چیه؟ مگه

نیازی هست در دانشگاه خونده بشه؟ شما اگر خودتون خیلی علاقه دارید، می‌تونید این‌ها را به صورت تفریحی بخونید.» به هر حال چهار سال تلاش یک گروه علمی در دانشگاه تهران برای اینکه این دانشجویان را سر حال بیاورند و به آنان چیزی یاد بدهند، نتیجه خیلی موفق نداشت. شما در مدرسه و دانشگاه نمی‌توانید با دانش‌آموزان و دانشجویان بی‌انگیزه معجزه کنید. همه فکر می‌کنند می‌توانند، نسل قبل از ما فکر می‌کرد می‌تواند، ما هم فکر می‌کردیم می‌توانیم، ولی نتوانستیم. چنین کاری ممکن نیست. رشته تاریخ، باستان‌شناسی و رشته‌های مشابه، علاقه‌مندان بسیار دارند، ولی اکنون پزشکی و مهندسی می‌خوانند یا مشغول کار دیگری هستند. همچنین برخی از همان‌هایی که علاقه‌مند به تاریخ بودند و نخواندند، بعد از سال‌ها که شغل دیگری انتخاب کردند و زندگی تشکیل دادند و یک رفاه نسبی پیدا کردند، تصمیم گرفته‌اند بیایند و تاریخ بخوانند. از همین جا معلوم می‌شود که چه استعداد‌های خوبی هم دارند. واقعاً چقدر حیف شد که این بچه‌ها از همان اول وارد رشته تاریخ نشدند، چون اگر می‌آمدند، وضعیت این‌طور نمی‌ماند و آن وقت ما دانشجویانی انگیزه‌دار داشتیم و آموزش تاریخ بسیار متنوع می‌بود و دانشجویان علاقه‌مند بسیار در دانشگاه‌ها داشتیم.

معمدرا: اجازه دهید ادامه بحث را به آقای دکتر گیلانی واگذار کنیم. از ایشان می‌خواهیم که ضمن پرداختن به ضعف‌ها در آموزش تاریخ، دیدگاهشان از تاریخ را نسبت به رشته‌های دیگر بفرمایند.

دکتر گیلانی: در آموزش تاریخ، همان‌طور که آقای دکتر جم گفتند، ضعف داریم. در کلامی منتسب به بزرگمهر آمده است که:

مرا به تجربه معلوم شد در آخر کار

قدر مرد به علم است و قدر علم به مال

آن نگاهی که دانش‌آموزان، دانشجویان به تاریخ دارند، چه نگاهی است؟ از ابتدا آن‌ها که زرنگند نمی‌آیند رشته علوم انسانی (نه فقط تاریخ) را انتخاب کنند، بلکه سراغ رشته‌های دیگر می‌روند که به لحاظ شغلی آینده‌دار باشند. ما از

همان دوران دبیرستان، ضمن اینکه بحث تاریخ‌گریزی را داشتیم، سرفصل‌های جذابی نداشتیم که بتوانند دانش‌آموز را جذب کنند. خاطریم هست یک جا **ولتر** گفته است: «همسر من گفته از تاریخ بدم می‌آید، تاریخ هم‌هش داستان گشت و کشتاره.» این نگاه به تاریخ وجود دارد. خوب وقتی دانش‌آموز این‌گونه با تاریخ آشنا شود، برایش کسالت‌بار خواهد بود. **ولتر** گفته است: «من حکمت و

نگاه نظام آموزشی ما به تاریخ باید طوری باشد که دانشجویان را به این رشته علاقه‌مند کند

فلسفه را وارد تاریخ می‌کنم.» و با شوق و علاقه بسیار این کار را کرد. بنابراین، همان‌طور که آقای دکتر جم گفتند، خیلی از دانشجویان با بی‌علاقگی و بی‌میلی به سمت تاریخ می‌آیند و برای همین از تاریخ گریزان می‌شوند، چون می‌دانند آینده‌ای ندارند و سراغ یک رشته آینده‌دار می‌روند. بنابراین نگاه نظام آموزشی ما به تاریخ باید طوری باشد که دانشجو و دانش‌آموز را به این رشته علاقه‌مند کند.

معمدراد: برای خروج از ضعف‌ها، نقص‌ها و نارسایی‌ها در آموزش تاریخ و همچنین برای اینکه یک دانشجوی تاریخ بعد از فارغ‌التحصیل شدن بتواند جذب بازار کار بشود، شما آقای دکتر شهابادی، چه تدابیری دارید؟

دکتر شهابادی: عرض ارادت دارم و خیر مقدم عرض می‌کنم و سپاسگزارم از آقای دکتر جم و همین‌طور آقای دکتر گیلانی که میزبانی این جلسه را پذیرفتند و ما به‌عنوان مهمان در خدمتشان هستیم. در یک جمع‌بندی کلی من با نظرات آقایان موافقم که



دکتر شهابادی

بی‌علاقگی به تاریخ وجود دارد و منشأ این بی‌علاقگی دلایلی دارد. یک دلیل خیلی مهم، همان‌طور که آقای دکتر جم گفتند بحث فرهنگی-اقتصادی و آینده‌شغلی است که در واقعیت نیز همین‌طور است. ولی از دید من، در یک نگاه کلی، چند عامل در این زمینه تأثیر گذارند. متأسفانه این روند از همان دوره ابتدایی و متوسطه شروع می‌شود و در دانشگاه‌ها ادامه می‌یابد. اولین مسئله به شیوه‌های تدریس معلمان و دبیران و استادان ما برمی‌گردد. یکی از موضوعات بسیار مهم در دانشگاه این است که برای ارتقای علمی به جای موضوعات آموزشی بر اسناد پژوهشی تأکید دارند. منظورم این است که دانشجو باید برود اسناد را ببیند و شاهد یک تدریس به شیوه‌ای جدیدتر از استاد باشد که این روش حتماً تأثیرگذار است. یکی از عوامل دل‌زدگی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان و دانشجویان در درس تاریخ، تکرار روش‌های سنتی تدریس است که هم در مدرسه‌ها و هم در دانشگاه‌ها ادامه دارد، یعنی آموزش تاریخ هنوز بیشتر سخنرانی و توضیحی است و فراتر از این نمی‌رود. می‌خواهم بگویم که ما در آموزش تاریخ می‌توانیم تأثیرگذار باشیم، به‌ویژه که این رشته می‌تواند در

عامل دیگر دل‌زدگی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان و دانشجویان در درس تاریخ، تکرار روش‌های سنتی تدریس است که هم در مدرسه‌ها و هم در دانشگاه‌ها ادامه دارد

یادگیری مهارت‌های نرم نقش اصلی داشته باشد. برای توضیح بیشتر باید بگویم که ما در دنیا دو نوع مهارت داریم: مهارت نرم و مهارت سخت. در مهارت‌های سخت، آموزش خیلی ساده است؛ برای نمونه، انسان، مهارت‌هایی همچون حروف چینی و رانندگی را پس از گذشت یک مدت کوتاه یاد می‌گیرد. به این‌ها مهارت‌های سخت می‌گویند. اما مهارت نرم به مهارتی گفته می‌شود که هم آموزش آن خیلی سخت است و هم به تمرین و ممارست زیاد نیاز دارد و آن هم فقط و فقط از عهده رشته‌های شاخه علوم انسانی برمی‌آید. خوشبختانه با توجه به رویکرد جهانی و شرکت‌های مهم دنیا در خیلی از شرکت‌ها برای جذب استخدام نیروی خودشان، اول سراغ مهارت‌های نرم می‌روند. این مهارت‌ها عبارت‌اند از: فن بیان، ارتباط مؤثر، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌گیری، مشارکت، خردورزی، اندیشه‌ورزی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق. ما در درس تاریخ به‌راحتی می‌توانیم این مهارت‌های نرم را آموزش دهیم. متأسفانه شیوه‌های تدریس‌مان در بعضی از مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها خشک و نظری است. این مسئله بسیار مهم است که ما مدرسه‌هایمان یا دانشگاه‌هایمان را به سمت مهارت‌های نرم و آموزش آن‌ها ببریم و کاری کنیم که همین بچه‌ها متوجه شوند این موضوعات در زندگی روزمره‌شان کاربرد دارد و این روش بسیار تأثیرگذار است. ما در زمینه آموزش در بعضی از مدرسه‌ها یک مشکل و معضل اصلی به نام «بحران امکانات» داریم. یعنی ما مدرسه‌ای داریم که تا اسفندماه هنوز دبیر ندارد و اصلاً به این معضل توجه نمی‌شود یا در زمینه فناوری، حداقل وجود یک رایانه کیفی (لپ‌تاپ)، یک فراتاب (دیتا پروژکتور) که جزو حداقل‌های آموزشی است بعضی از مدرسه‌های ما از این امکانات محروم‌اند. عامل دیگر، بی‌انگیزگی دبیران است. متأسفانه در آموزش و پرورش، جدا از بحث بی‌علاقگی همکاران، بحث بحران مالی هم مطرح است. خوب، همه این‌ها تأثیرگذارند. متأسفانه در رشته تاریخ بحث بحران کارآفرینی را هم داریم، یعنی پروژه‌های کارآفرینی بیشتر به سمت بخش‌هایی که دارای تحصیلات تکمیلی هستند، می‌روند. برای نمونه در صدا و سیما اگر بخواهند درباره موضوعی فیلم بسازند، معمولاً آن را به یک دبیر تاریخ واگذار نمی‌کنند.

معمدراد: ببینید، شاید شرایط اقتصادی برای همه قشرها یکسان نباشد و این نمی‌تواند تنها عامل بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و دانشجویان رشته تاریخ باشد. مهم‌تر از شرایط اقتصادی، نبود بازار کسب‌وکار است که



معمدراد

دانشجوی رشته تاریخ، خود را با دانشجویان دیگر رشته‌ها مقایسه و تفاوت‌ها را حس می‌کند. این تفاوت و مقایسه را شما آقای دکتر جم، چگونه ارزیابی می‌کنید.

دکتر جم: پرسش خیلی خوبی مطرح کردید، چون این پرسش شما ادامه بحثی است که با هم داشتیم. از همکاران عزیز تشکر می‌کنم که بحث را به خوبی جلو بردند و من حالا می‌توانم ادامه دهم. در حقیقت، مشکل اصلی هیچ‌یک از این مواردی که شما فرمودید، نیست. ببینید، پزشکی خیلی علاقه‌مند دارد و از هر دانش‌آموز رشته تجربی بپرسید، می‌گوید «خیلی به آن علاقه دارم». آنان چنین می‌اندیشند که این رشته و برخی از رشته‌های دیگر، رشته‌های آینده‌دار و پول‌سازند، حالا درست و نادرستش مهم نیست، بلکه مهم این است که این‌طور فکر می‌کنند. در کشور ما رشته‌ها طبقه‌بندی شده‌اند: رشته‌های بالا و رشته‌های پایین. رشته‌های پایین از نظر آنان رشته‌هایی هستند که از لحاظ اقتصادی برای آن‌ها پول‌ساز نیستند. این تقسیم‌بندی اکنون وجود دارد و ما هم چندان دخالتی در آن نداریم. ما به‌عنوان اهالی تاریخ می‌بینیم که رشته‌های مشابه آن را نداریم و خیلی راحت می‌توانیم انگشت اتهام را به سمت خودمان ببریم و در مدرسه بگوییم «معلم تاریخ، چرا این کار را نکردی؟» یا در دانشگاه بگوییم «استاد تاریخ، چرا این کار را نکردی؟»

رشته تاریخ و گرایش‌های آن مثل رشته‌های مهندسی برق و پزشکی درآمدساز نیستند. مشکل اصلی این است که یک بخش مربوط به حق نشر (کپی‌رایت) و بسته‌بودن پنجره‌های کاری در کشور ماست. برای نمونه، مطبوعات پول‌سازند، برنامه‌های تلویزیونی می‌توانند با برنامه‌سازی، پول به شبکه‌های خصوصی تزریق کنند که ما این‌ها را در گرایش تاریخ نداریم. باستان‌شناسان و تاریخ‌دانان ما وقتی فارغ‌التحصیل می‌شوند، باید چشمشان به آزمون استخدامی باشد و معلم یا کارمند بشوند و هیچ جای دیگر و هیچ پنجره دیگری را به روی خودشان باز نمی‌بینند. ببینید، من اکنون ۴۶ ساله‌ام و بیست و چند سال است که در یک خانواده بسیار بزرگ دارم درباره تاریخ صحبت می‌کنم و با یک نگرش مثبت، خیلی‌ها را هم به رشته تاریخ علاقه‌مند کرده‌ام، اما حتی یکی از این‌ها هم نیامدند رشته تاریخ، باستان‌شناسی یا گرایش دیگری از تاریخ را برگزینند و بخوانند. چرا؟ چون به وضعیت من نگاه می‌کنند و می‌بینند که وضع زندگی من معقول و عادی نیست و می‌گویند «من می‌خواهم در زندگی یک رفاه عادی و معقول داشته باشم.»

در بحث آموزش تاریخ، یک بخش آن به ابزارهای آموزشی مربوط می‌شود که ما در کلاس‌ها به کار می‌گیریم، مثل رایانه و فراتاب که در آموزش تاریخ نقش اساسی دارند، حتی اگر به صورت سمعی-بصری باشد. فایل‌های چندرسانه‌ای هم به فهم

دانشجو کمک می‌کنند. در سال‌های اخیر دانشگاه فردوسی خیلی تلاش کرد تا کلاس‌های خودش را تجهیز کند و برای چند سال، خیلی خوب پیش رفت. بخش دوم و خیلی مهم در آموزش تاریخ، بازدید از موزه‌هاست. ما در پنج سال اخیر موفق شدیم که دانشجویانمان را یک بار به سفر ببریم، در صورتی که بنا بر برنامه‌ریزی تصویب‌شده در وزارتخانه، هر ورودی باید در سال دست‌کم یک بار به سفر برود. وقتی که هزینه یک روز کرایه اتوبوس ده میلیون تومان است، شما اگر پنج روز بخواهید سفر بروید، فقط باید پنجاه میلیون تومان کرایه اتوبوس بدهید و اگر هزینه اسکان و خوردوخوراک و... را هم حساب کنید، ببینید، آیا دانشجویان امکان اینکه این هزینه را از جیب خانواده‌شان پرداخت کنند، دارند یا ندارند؟ جز یک اقلیت کوچک، بقیه مطلقاً نمی‌توانند. نه دانشگاه می‌تواند هزینه‌ها را پرداخت کند، نه دانشجویان. چه کار می‌شود کرد؟ وقتی وارد کلاسی می‌شویم، رایانه‌اش کار نمی‌کند و من که یک رایانه کیفی دارم مجبورم آن را به دوش خود بکشم و بیاورم اینجا، بعد می‌بینم این کابلی که باید وصلش بکنم خراب است و نمی‌توانیم بخریم، چون قیمتش ۱۵۰ هزار تومان است و می‌گویند ۱۵۰ هزار تومان نداریم. خوب، ما چه کار کنیم؟ یعنی من خودم باید بروم کابل بخرم. وقتی کابل هم می‌خریم، می‌بینیم فراتاب کار نمی‌کند. خوب، همه این‌ها به اقتصاد برمی‌گردد. من وقتی که می‌بینم وضعیت اقتصادی دانشگاه این‌طور است، چطور می‌توانم انتظار داشته باشم یک جوان ۱۸،۱۷ ساله با اشتیاق بیاید تاریخ بخواند و معلم تاریخ همان اشتیاقی را در تدریس داشته باشد که معلم ریاضی دارد.

معتدرا: من فکر کنم دو مسئله اینجا مهم است: یکی اینکه شیوه آموزش‌مان را در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها تغییر دهیم و دوم اینکه از ابزارهای آموزشی مناسب بهره‌مند باشیم. ممنون می‌شوم اگر آقای دکتر گیلانی به این مبحث پردازند و سپس در ادامه، آقای دکتر شهابادی جمع‌بندی کنند.



دکتر گیلانی

دکتر گیلانی: من بیشتر با نظر آقای دکتر جم در این زمینه موافقم. ببینید ما یک ظرفی پر از غذای مسموم داریم، بعد می‌آییم در ظرف را عوض می‌کنیم. تغییر شیوه‌های آموزشی خوب است، ولی بیشتر از آن، آینده دانش‌آموزان مهم است که آنان میل و گرایش به سوی این

رشته داشته باشند. من بیشتر با این موافقم. درباره دیدوبازدیدها باید به یک نکته اشاره کنم. من بازدید از موزه‌ها را خیلی مفید می‌دانم، زیرا معتقدم دانش کتابی، دانشی نیست که خیلی



دوستان ما، مثل آقای پرتوی مقدم یک کارهای این چنینی انجام دادند. کتابهای درسی در پنج سال اخیر به سمت حوزه فرهنگی و تمدنی رفتند و این خیلی خوب است. یعنی هم نگاه سیاسی و نظامی و هم نگاه فرهنگی در کتابها دیده می شود. برای تدریس تاریخ، ابزارهای بسیار وجود دارند. اولین چیز به نظر من، وجود کارگاههای آموزشی تاریخ است. در این کارگاهها دانش آموزان در محیطی قرار می گیرند که آن نگاه تاریخی را ترسیم می کند و ذهنیت تاریخی را برای آنان شکل می دهد. این روش می تواند خیلی مؤثر باشد. یعنی وقتی که معلم قرار است درس تاریخ بدهد، یک کارگاهی بازسازی بشود و در آنجا دانش آموزان لمس کنند و از نزدیک ببینند. همچنین طراحی نمایشگاههای تاریخ، مانند «نمونک (ماکت) سازی» می تواند دانش آموزان را علاقه مند کند. وجود امکاناتی مانند کتابخانه که دانش آموزان بتوانند از اسناد و مدارک تاریخی استفاده کنند یا رایانه کیفی و اینترنت در مدرسهها، خیلی مهم و مؤثر است.

بعضی از رشتهها ذاتشان متفاوت است. برای نمونه، رشته جغرافیا ملموس و علمی است، ولی تاریخ، ذهنی است و این ویژگی تاریخ، کار ما را در آموزش آن سخت می کند. من تاکنون تدریس تاریخ و جغرافیا و جامعه شناسی داشته ام و باید بگویم که تدریس تاریخ در این میان، سخت تر از همه است. متأسفانه یک مشکل دیگر این است که شیوه آموزش ما در مدرسهها کلاً نقلی است. ببینید، وقتی که شما یک روایت تاریخی را می گوید و در آن، تحلیل و نظریه ارائه نمی دهید، قطعاً دانشجو در این فضای صرفاً روایی، بعد از پنج دقیقه خسته شده و می خوابد.

معتمداً: سپاسگزارم از وقتی که گذاشتید. امیدوارم مباحث این میزگرد مورد توجه مخاطبان قرار گیرد و برای آنان سودمند باشد.

عمیق باشد. پیش از این، حتی اوایل انقلاب اسلامی، دانشجویان را به یونان و ترکیه می بردند. یادم هست آن زمان، دانشجویان روان شناسی غبطه می خوردند که چرا ما تاریخ نمی خوانیم؟ می گفتند «دانشجویان تاریخ هر روز در سفرند.» من خودم یکی از کسانی بودم که پس از گذراندن دو نیم سال (ترم) اول دوره کارشناسی دیگر نمی خواستم ادامه دهم، ولی یک نیم سال با دکتر محمودآبادی برای بازدید از آثار باستانی شهر شیراز رفتیم و همان بازدید مرا دگرگون کرد و باعث شد من بیایم و رشته تاریخ را ادامه دهم. بازدید از مکانهای تاریخی تا این اندازه مهم است که متأسفانه اکنون برای بردن دانشجویان به اردو باید از هفت خوان رستم گذشت.

دکتر شهابادی: من می خواهم به یک نکته مهم اشاره کنم. ما باید دو موضوع را از هم تفکیک کنیم. یک موضوع، سیاست گذاری است. ببینید، پولهای کلانسی در برخی از پژوهشها هزینه می شوند که باید در بدنه دانشگاه تزریق شوند. این پولها باید در اختیار خود معلم تاریخ، استاد تاریخ و کارشناس تاریخ قرار گیرند. موضوع دیگر این است که در کشور ما افراد علاقه مند به تاریخ بسیارند. خیلی ها را می بینم که به تاریخ علاقه دارند. خوشبختانه در سالهای اخیر، تحولی در کتاب درسی تاریخ به وجود

آمده که درسهای پایههای دهم و یازدهم یک مقدار علمی و دانشگاهی نوشته شدند. خدا را شکر می کنم که حداقل



رشته تاریخ و گرایشهای آن مثل رشتههای مهندسی برق و پزشکی درآمدها را نیستند. مشکل اصلی این است که یک بخش مربوط به حق نشر و بسته بودن پنجره های کاری است

سنجش تکوینی (مستمر) در درس تاریخ

دکتر علی اکبر شهبادی، سرگروه آموزش تاریخ، خراسان رضوی
اشرف سرشاد استاد، دبیر تاریخ، منطقه تبادکان، خراسان رضوی



اشاره

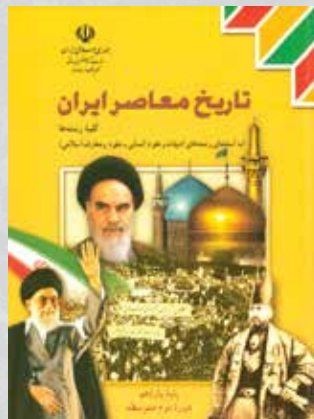
آزمون‌های عملکرد به معلم بازخوردهای توصیفی کارآمدی برای بهبود و هدایت یادگیری ارائه می‌دهد، به طوری که با کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموز، سطح کیفی یادگیری کلاسی و سلامت روان آنان در درس تاریخ افزایش می‌یابد. در این مقاله، گردآوری داده‌ها به صورت اسنادی، کتابخانه‌ای و میدانی و روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، سنجش تکوینی، یادگیری، فراگیرنده، درس تاریخ، سنجش مستمر

یکی از اساسی‌ترین جنبه‌های فرایند آموزش و یادگیری در درس تاریخ، سنجش کلاسی است. در این پژوهش تلاش شده است تا به راهبردهای اساسی در سنجش تکوینی در درس تاریخ پرداخته شود. سنجش تکوینی یا سنجش برای یادگیری با مشارکت یادگیرنده و همکاری معلم در جریان یادگیری واحدهای یادگیری رخ می‌دهد. هدف این نوع سنجش، بهبود نحوه یادگیری دانش، مهارت‌ها و کاربرد آن‌ها در موقعیت‌های واقعی است.

یافته‌های پژوهش بیانگر آن‌اند که سنجش تکوینی (مستمر) در درس تاریخ با استفاده از انواع روش‌های گردآوری اطلاعات، همچون آزمون‌های مدام و کاغذی، برگه‌های مشاهده رفتار و نیز

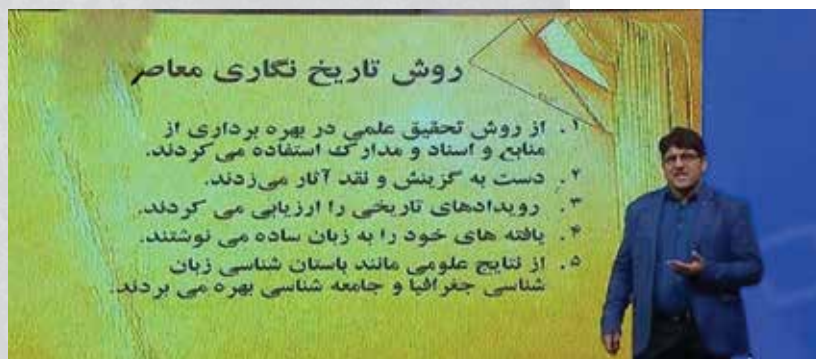
۷. توصیف وضعیت دانش آموز با عبارت‌هایی که «آنچه هست» را نشان دهد (نقش و کارکرد بازخورد).
۸. استفاده از عبارت‌های مثبتی که نقاط قوت عملکرد را با توجه به آنچه مطلوب است، توصیف کند (ارائه رهنمودهای اصلاحی برای یادگیری و بهبود عملکرد) (جذابیت بازخورد).
۹. استفاده از کلمه‌ها و عبارت‌هایی که دانش آموز بتواند قصد و نیت پیام معلم را به درستی درک کند (عینی بودن پیام‌ها در بازخورد) (شفافیت در بازخورد).
۱۰. استفاده از لغات ویژه در عبارت‌ها و رهنمودها به طوری که دانش آموز دقیقاً از وضعیت حاضر خود آگاه شود و قدم‌های بعدی پیشرفت را درک کند (ویژه‌بودن بازخورد).
۱۱. استفاده از واژه‌هایی که حس احترام را به یادگیرنده منتقل و او را به اندیشیدن تشویق کند (لحن بازخورد) (خوش خلق، ۱۳۹۰: ۴۵-۴۳).



نکات عملی قابل توجه در سنجش تکوینی (مستمر) درس تاریخ

همواره توجه داشته باشید که هدف در سنجش تکوینی، ایجاد موقعیت یادگیری و اصلاح نواقص یادگیری در فرایند آموزش و بهبود مستمر فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس تاریخ است.

برگزاری آزمون‌های کتبی مکرر کلاسی یا هماهنگ در مدرسه و ثبت میانگین نمره‌های آن‌ها به‌عنوان نمره مستمر با اهداف سنجش تکوینی در تعارض است و موجب ایجاد اضطراب مضاعف در دانش‌آموزان و تنفر آنان از درس تاریخ خواهد شد. دبیر تاریخ از نمره مستمر نباید به‌عنوان نمره انضباط استفاده کند. همچنین نمره مستمر نباید به‌عنوان ابزار واپایش (کنترل) رفتار دانش‌آموز مورد استفاده قرار گیرد. نمره انضباط دانش‌آموز مطابق آیین‌نامه ارزشیابی با اعمال نظر مدیر، معاونان و دبیران درس‌ها، جداگانه در پرونده تحصیلی ثبت خواهد شد. معیارها و تکلیف‌های عملکردی در درس تاریخ که مبنای سنجش تکوینی (نمره مستمر) هستند باید به وضوح توسط معلم تعریف و در دفترهای کلاسی ثبت شوند. هرچند نمره ارزشیابی مستمر قابل اعتراض نیست، اما ملاک‌ها و معیارهای سنجش تکوینی در درس تاریخ باید کاملاً روشن باشند و در صورت لزوم، معلم باید آن‌ها را به اولیا یا ناظران آموزشی ارائه دهد.



ویژگی‌های بازخورد سنجش تکوینی در درس تاریخ

۱. بازگشت دادن فوری اطلاعات در مورد عملکرد، هنگامی که دانش‌آموزان هنوز در حال یادگیری هستند (زمان ارائه بازخورد).
۲. تعیین مقدار بازخورد، به طوری که دانش‌آموزان با حداقل عبارت‌های توصیفی، بیشترین اطلاعات را در مورد نحوه عملکرد خود به دست آورند (مقدار بازخورد).
۳. انتقال پیام‌های بازخورد به بهترین روش (نوع ارائه بازخورد).
۴. ارائه بازخوردهای مناسب با مخاطبان خاص (مخاطب بازخورد).
۵. اجتناب از پیام‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی، مشاهده راهبردها و شیوه‌های انجام تکلیف‌ها توسط دانش‌آموز برای ارائه رهنمودهای اصلاحی و اجتناب از پیام‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی (تمرکز پیام در بازخورد).
۶. مقایسه عملکرد دانش‌آموز با ملاک‌های از پیش تعیین شده و مقایسه عملکرد حاضر دانش‌آموز با عملکرد گذشته و قبلی او در تکلیف‌های مشابه (معیارهای مقایسه در بازخورد).

تکلیف‌های پیشنهادی برای سنجش تکوینی در درس تاریخ

سنجش تکوینی بیش از هر چیزی به دانش و تجربه معلم و ویژگی‌های بومی مدرسه و کلاس درس بستگی دارد و می‌تواند کاملاً خلاقانه باشد. نمونه‌ای از فعالیت‌ها و تکلیف‌هایی که می‌توانند به صورت پیشنهادی در فرایند سنجش تکوینی در درس تاریخ مورد استفاده قرار گیرند به این شرح‌اند:

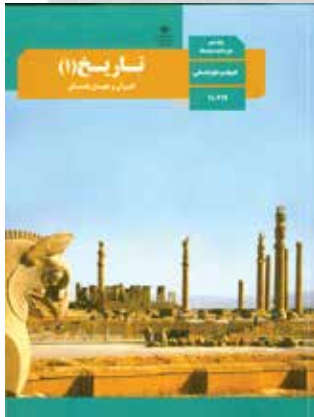
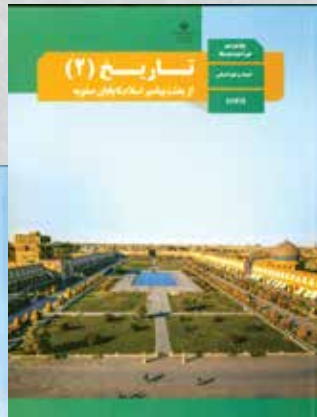
۱. **آزمونک‌ها:** آزمون‌های کلاسی به‌طور محدود و به‌عنوان یکی از معیارهای سنجش می‌توانند در درس تاریخ مورد استفاده قرار گیرند. بازخورد سریع نتایج سنجش در این موارد نقش حیاتی دارد. در استفاده از آزمون‌های قلم و کاغذی و متداول کلاسی و تعداد آن‌ها باید مراقب بود که موجب اضطراب دانش‌آموزان نشوند و سهم متعادلی در ارزشیابی تکوینی داشته باشند.

۲. **سنجش گروهی:** در این روش، دانش‌آموزان به صورت گروهی یک تکلیف عملکردی را انجام می‌دهند و به صورت گروهی و فردی مورد سنجش قرار می‌گیرند. افزون بر عملکرد دانش‌آموزان در انجام تکلیف، میزان تعامل، مسئولیت‌پذیری و همکاری گروهی نیز سنجیده می‌شود که جزء اهداف اصلی یادگیری در درس تاریخ است.

۳. **فعالیت‌های فردی و گروهی خارج از کلاس:** انجام پروژه‌های پژوهشی و مطالعاتی کوتاه‌مدت یا بلندمدت خارج از کلاس درس با توجه به پیچیدگی فرایند، می‌تواند بسیاری از مهارت‌های دانش‌آموزان را تقویت کند و باعث آشنایی فراگیران با اسناد، منابع و مآخذ تاریخی و نظایر آن‌ها شود.

۴. **ارزشیابی‌های باز:** آزمون‌ها یا تکلیف‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند هنگام انجام آن‌ها از منابع مختلف تاریخی (کتاب درس تاریخ، یادداشت‌ها، اینترنت و...) به صورت فردی یا گروهی استفاده کنند. در ارزشیابی باز، پرسش‌ها باید جنبه تفسیری، تحلیلی، ترکیبی و استنباطی داشته باشند. در این گونه ارزشیابی‌ها پرسش اساسی مطرح می‌شود (برای نمونه، «کتاب تاریخ ۱ در پایه دهم ادبیات و علوم انسانی تا چه اندازه بر ضرورت درک تاریخ ایران و جهان باستان و ایجاد حس همگرایی و وحدت بین‌المللی تأکید دارد؟» یا «سواد تاریخی تا چه اندازه در زندگی ما اهمیت دارد؟ دلیل بیاورید.» یا «چگونه می‌توانیم شرایط بهتری برای رشد دانش و فهم تاریخی (سواد تاریخی) در جامعه ایجاد کنیم؟»).

۵. **خودارزیابی (خودسنجی) دانش‌آموزان:** فرصت‌ها و شرایطی که معلم ایجاد می‌کند تا دانش‌آموزان



بتوانند درباره میزان یادگیری خود از درس تاریخ به قضاوت و ارزیابی بپردازند. تصحیح آزمون‌های کتبی تاریخ به دست خود دانش‌آموزان

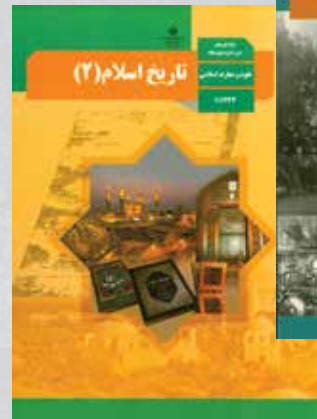
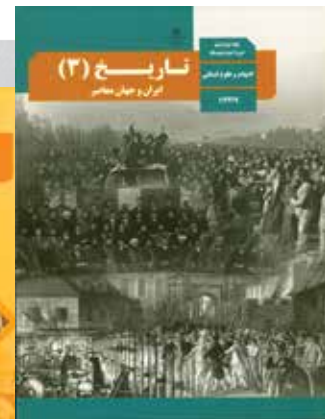
یا تکمیل بازبینی (چک‌لیست) در تکلیف‌های عملکردی تاریخ، نمونه‌هایی از خودسنجی هستند (مهددی، ۱۳۹۸: ۴۱).

۶. **سنجش همتا (همسالان):** در سنجش همتا، دانش‌آموزان در نقش ارزیابی‌کننده یکدیگر ظاهر می‌شوند. دانش‌آموزان می‌توانند در ساخت آزمون درس تاریخ، طراحی تکلیف و ارزشیابی همسالان خود در درس تاریخ فعال شوند و به سطوح عمیقی از یادگیری دست یابند (همان).

۷. **نظر اولیا:** اولیا می‌توانند یکی از منابع سنجش دانش‌آموزان در درس تاریخ باشند. اولیا به‌طور مستمر بر انجام تکلیف درس تاریخ دانش‌آموزان نظارت دارند و از این جهت، صلاحیت سنجش را خواهند داشت. دریافت نظر اولیا بر همکاری و همدلی آنان با مدرسه و معلم نیز تأثیر مثبت دارد (همان).

۸. **همایش‌ها (کنفرانس‌ها):** همایش‌های کلاسی درس تاریخ که دانش‌آموزان به صورت شفاهی برگزار می‌کنند، می‌توانند موقعیت‌های خوبی برای سنجش و یادگیری مهارت‌های گوناگون، از جمله توانایی ارائه مطلب، گفت‌وگویی نقادانه، استفاده از فناوری و...

را در درس تاریخ فراهم آورند و یک موقعیت یادگیری متنوع و



مطلوب را برای سایر همسالان ایجاد کنند (خوش خلق، ۱۳۹۰: ۱۱۰).

۹. انجام فعالیت‌های کتاب‌های
درسی تاریخ: انجام فعالیت‌های کتاب‌های درسی تاریخ، یک معیار آسان برای

سنجش تکوینی است که می‌تواند در کلاس یا بیرون از کلاس انجام شود.

۱۰. مصاحبه‌های هدایت‌شده دانش‌آموزان: گفت‌وگو با دانش‌آموزان در خصوص موضوعات درسی تاریخ، یک ابزار کارآمد در سنجش عمق یادگیری آنان است. مصاحبه‌های هدایت‌شده ضمن ارائه بازخورد شفاهی و غیررسمی از نقاط قوت و ضعف یادگیری دانش‌آموز و هدایت او به یادگیری مؤثرتر در تاریخ، موقعیت یادگیری مطلوبی نیز برای دیگر دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند.

۱۱. انجام تکلیف‌های درسی عملکردی تاریخ (آزمون‌های عملکردی): تکلیف‌های عملکردی می‌توانند به صورت قلم و کاغذی، ابزار محور، نمایش محور، سنجش در موقعیت‌های طبیعی، انجام پروژه‌های عملکردی کوتاه یا طولانی مدت و شبیه‌سازی‌های موقعیت‌های واقعی باشند. سنجش‌های عملکردی می‌توانند فردی یا گروهی باشند و به سنجش فرایندهای یادگیری، فراورده‌های یادگیری یا هر دو مورد پردازند. در سنجش تکلیف‌های عملکردی در تاریخ، لازم است معیارهای عملکردی از پیش برای دانش‌آموزان تبیین شوند (جدول راهنمای توصیف عملکرد در تاریخ از قبل تنظیم شود) (خوش خلق، ۱۳۹۳: ۶۰-۱۲).

۱۲. مشاهدات تدریجی رفتار: این شیوه سنجش به‌ویژه در آموزش مهارت‌های عملی (فعالیت‌های کارگاهی و آزمایشگاهی) کاربرد دارد. در درس تاریخ نیز برای شناخت مهارت‌های نرم، مانند تعامل مؤثر در گروه، تفکر خلاقانه، تفکر نقاد و نظایر آن، می‌توان نحوه رفتار و عملکرد فراگیران را

ثبت کرد. مشاهدات می‌توانند با استفاده از فهرست‌های واری و ویژه انجام گیرند.

۱۳. پرسش و پاسخ شفاهی در درس تاریخ: پرسش و پاسخ‌های کلاسی تاریخ، نقش بی‌بدیلی در سنجش تکوینی دارند، به‌ویژه آنکه سایر دانش‌آموزان نیز به هنگام طرح پرسش، خود را جایگزین دانش‌آموز مخاطب معلم قرار خواهند داد و نوعی خودسنجی در آنان اتفاق خواهد افتاد که باعث تعمیق یادگیری می‌شود (جلالیان، ۱۳۹۱: ۳۷).

۱۴. گفت‌وگوها و مباحثه‌های فردی و گروهی در کلاس: گفت‌وگوها و مباحثه‌های فردی و گروهی در درس تاریخ، افزون بر تعمیق یادگیری تاریخ، مهارت‌های دیگر از جمله توانایی گوش دادن فعال، پرسش‌های هدفمند، استدلال منطقی و مهارت‌های کلامی را نیز در دانش‌آموزان تقویت خواهد کرد (رستگار، ۱۳۸۳: ۴۳).

نتیجه‌گیری

سنجش تکوینی در درس تاریخ بر پرورش انگیزه‌های درونی برای یادگیری در مقابل انگیزه‌های بیرونی برای یادگیری تمرکز دارد. همچنین در این نوع از سنجش، هیجان‌های مثبت نسبت به یادگیری در تاریخ (شادمانی) در مقابل هیجان‌های منفی (اضطراب امتحان) ایجاد می‌شوند. فراگیران به جریان یادگیری توجه می‌کنند و با هدف اصلاح بدفهمی‌های تاریخی، فعال می‌شوند. این سنجش بر کاربرد دانش و مهارت‌ها در موقعیت‌های واقعی در مقابل حفظ طوطی‌وار اطلاعات تاریخی نیز، تمرکز دارد. گاهی در این سنجش، فراگیران به جای تکرار دانش آموخته‌شده تاریخی خویش به تولید دانش جدید در عرصه تاریخ می‌پردازند و نظریه‌های نو ارائه می‌دهند.

منابع

- جلالیان، محمدباقر. (۱۳۹۱). *ابزارهای معلم در ارزشیابی توصیفی و چگونگی کاربرد آن در کلاس*. مشهد: ضریح آفتاب.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۹۷). *اصول، راهبردها و کاربردهای سنجش برای یادگیری*. تهران: مؤسسه مدارس یادگیرنده مرآت.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۹۳). *اصول و راهنمای عملی آموزش گام‌به‌گام ساخت و تهیه آزمون عملکرد (با تأکید بر یافته‌های پژوهشی و مبانی یادگیری سازنده‌گرایی)*. تهران: زنده‌اندیشان.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۹۰). *اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه بازخوردهای توصیفی در کلاس درس*. تهران: جوان امروز.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۳). *ارزشیابی در خدمت آموزش: رویکردهای نو در سنجش و ارزشیابی با تأکید بر سنجش مستمر و پویا و بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان در فرایند آموزش*. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- مهدی، سمیه. (۱۳۹۸). *ارزشیابی کیفی توصیفی*. ماهنامه آموزشی رشد فناوری آموزشی، دوره ۲۵، ش ۵.

در ارزشیابی باز، پرسش‌ها باید جنبه تفهیمی، تحلیلی، ترکیبی و استنباطی داشته باشند. در این گونه ارزشیابی‌ها پرسش اساسی مطرح می‌شود

داستان گویی

و کارکرد آموزشی و تربیتی آن در برنامه درسی تاریخ

افتخار قاسم زاده

کارشناس ارشد تاریخ، معلم آموزش و پرورش شهرستان خداآفرین، آذربایجان شرقی

اشاره

روش توصیفی-تحلیلی و با اتکا به منابع کتابخانه‌ای به تبیین نقش و جایگاه آموزشی و تربیتی داستان گویی در برنامه درسی تاریخ پرداخته است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که هنر داستان گویی جایگاه خاصی در پیشبرد اهداف برنامه‌های آموزشی دارد و می‌تواند به‌عنوان روشی غیرمستقیم در تدریس درس تاریخ، دارای جذابیت بالایی برای دانش‌آموزان باشد که بر میزان یادگیری آنان تأثیر می‌گذارد و نشان‌دهنده لزوم توجه بیشتر به گنجاندن آن در برنامه‌های آموزشی است.

کلیدواژه‌ها: داستان گویی، آموزش تاریخ، برنامه درسی تاریخ، آموزش و پرورش

یکی از ابزارهای مؤثر کمک‌آموزشی در آموزش تاریخ، داستان گویی یا قصه گویی در برنامه درسی تاریخ است. داستان گویی را می‌توان روشی برای تقویت مهارت‌های زبانی و فرازبانی در کودکان و نوجوانان دانست که نه تنها موجب بروز و ظهور ایده‌های نو و خلاق در کودکان و نوجوانان می‌شود، بلکه زمینه‌های مناسب رشد و تقویت تفکر خلاق و انتقادی را در آنان گسترش می‌دهد. از این رو، مورد توجه بسیاری از مسئولان آموزشی قرار گرفته است، به طوری که در بسیاری از نظام‌های آموزشی، معلمان و مسئولان امر از این شیوه برای آموزش کودکان استفاده می‌کنند تا تجربیات واقعی و عملی را در اختیار آن‌ها قرار دهند. در همین راستا، مقاله حاضر با

کارکرد داستان‌گویی در زمینه تربیتی و آموزشی

آموزشی نقش بسزایی در گسترش به‌کارگیری مقوله قصه‌گویی در راستای بهبود وضعیت تحصیلی، نگرشی و رفتاری کودکان و نوجوانان دارد که می‌تواند به‌عنوان معضلاتی برای دستیابی به اهداف آموزشی به‌واسطه داستان‌گویی به شمار آیند و به‌عنوان حلقه مفقوده نظام آموزشی به چشم آیند (بیرانوند، ۱۳۸۷).

داستان‌گویی، هنری کهن در بین جوامع مختلف بشری است که در حیطه تعلیم و تربیت جایگاه خاصی دارد و برای پیشبرد اهداف آموزشی می‌تواند تجربیات واقعی و عملی بسیاری را در اختیار شنوندگان خود قرار دهد. در این میان، کودکان و نوجوانان مهم‌ترین قشر استفاده‌کننده از این مقوله به شمار می‌آیند که نه تنها به‌واسطه داستان‌گویی می‌توانند به تثبیت و افزایش معلومات خود دست یابند، بلکه داستان‌گویی موجب تحریک امیال طبیعی آنان می‌شود و رغبت به یادگیری را در آنان افزایش می‌دهد که این امر می‌تواند در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی داشته باشد. پس قصه‌گویی

داستان‌گویی مقوله‌ای قابل توجه در بسیاری از زمینه‌ها، از جمله زمینه‌های تربیتی و آموزشی است. به عبارتی، این مقوله را می‌توان مکمل روش تربیتی دانست که بر منش، رفتار و طرز فکر کودکان و نوجوانان به‌آرامی تأثیر می‌گذارد. کودکان و نوجوانان با قصه ارتباط برقرار می‌کنند و فرصتی برایشان فراهم می‌شود که با استفاده آگاهانه و درست از واژه‌ها در ساختن و پرداختن ماجرا و تصویرسازی ذهنی در حل مسئله، بتوانند از ایده‌های خلاق خود که با ارتباط برقرار کردن با داستان به آن‌ها دست یافته‌اند، استفاده کنند (جلیلی، ۱۳۸۹). داستان و داستان‌گویی نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت کودکان و نوجوانان دارد و می‌تواند آنچه را که فرد در خانواده یا محیط یاد گرفته است به کلی تغییر دهد یا اصلاح کند. در این راستا، نظام

داستان‌گویی از جمله ابزارهای مؤثر برای آموزش‌های غیرمستقیم است که در آن، دانش‌آموزان خلاقیتی را در خود ایجاد می‌کنند که می‌تواند در رسیدن به اهداف آموزشی، آنان را یاری دهد

را باید مقوله‌ای مهم در امر آموزش کودکان و نوجوانان دانست که اهدافی چون گسترش رشد زبان، انتقال تجربه‌های زندگی به کودکان، آشنایی با ادبیات قومی، تقویت زمینه‌های برنامه‌داری، افزایش مهارت گوش‌دادن، ارضاکردن حس کنجکاوی، رشد قدرت تخیل کودکان و آشنایی با صفات پسندیده و بیزاری از کارهای ناپسند را دربردارد (پشت‌دار، ۱۳۷۶).

یکی از روش‌های دل‌انگیز برای دانش‌آموزان که می‌تواند برای آنان برانگیزاننده و وسیله‌ای مناسب برای آموزش به شمار آید، قصه‌گفتن و پرداختن به داستان است. در بحث فناوری آموزشی، ابزار قصه‌گویی ابزاری ناملموس به شمار می‌آید که می‌تواند خیلی چیزها را در خلال روایت داستان به دانش‌آموزان بیاموزد، به طوری که چه گوینده و چه شنونده داستان کودکان و نوجوانان باشند، می‌توانند از مزایای آن بهره‌مند شوند. داستان‌گویی از جمله ابزارهای مؤثر برای آموزش‌های غیرمستقیم است که در آن، دانش‌آموزان با درک و احساس شخصیت، فضای خیالی ذهنی و مجازی می‌سازند و خلاقیتی را در خود ایجاد می‌کنند که می‌تواند در رسیدن به اهداف آموزشی، آنان را یاری دهد (کردی و همکاران، ۱۳۹۱). امروزه اهمیت پرداختن به داستان برای دانش‌آموزان در راستای رشد مهارت‌های مباحثه و گفت‌وگو در آن‌ها در سطحی گسترده آشکار شده است (رولنیز و همکاران، ۲۰۰۲). از این‌رو، داستان‌سازی و داستان‌گویی برای دانش‌آموزان، فرایندهای رشد هیجانی و شناختی آنان را آسان می‌کند و به آنان دیدگاهی نو و خلاق از دیگران و روابط بین افراد ارائه می‌دهد. برخی از پژوهشگران از توانایی داستان‌گویی برای ارزیابی و سنجش مشکلات و توانایی‌های مختلف دانش‌آموزان در همه زمینه‌ها، از جمله زمینه‌های آموزشی و درسی استفاده کرده‌اند. برای نمونه، گایتزرز و همکاران (۲۰۰۱) تحلیل و تفسیر قصه‌ها در داستان‌گویی را روشی مناسب برای ارزیابی مهارت‌های زبانی دانسته‌اند. همچنین، نوبری و همکاران (۲۰۰۳) برای ارزیابی توانایی کودکان و نوجوانان در مهارت‌های ارتباطی از قصه‌گویی استفاده کرده‌اند.

بر این مینا، داستان‌گویی را باید دارای کارکردهای آموزشی و تربیتی دانست که به‌عنوان ابزاری در جهت فعال کردن فرایند یادگیری، اسلحه‌ای نیرومند برای سرکوبی کهنگی و عاملی برای رشد قدرت آفرینندگی و خلاقیت در کودکان و نوجوانان، کاربرد دارد (ذکرپایی و همکاران، ۱۳۸۷؛ گودمن، ۲۰۱۱). در درس‌هایی چون درس تاریخ، داستان‌گویی دانش‌آموز را تشویق

می‌کند که در افکار و اندیشه‌های مربوط به درس غرق شود، حقایق را پیدا کند، با ساختار آن‌ها و... رابطه بهتری برقرار کند. هنگامی که معلم قصه‌های دلخواه دانش‌آموزان را بازگو می‌کند، دانش‌آموزان شخصیت‌های داستان را در ذهن خود زنده می‌کنند، توالی حوادث را به خاطر می‌سپارند و سپس قصه را برای مخاطبان بازگو می‌کنند و می‌توانند از لغات، کلمات، اشارات، اصطلاحات و تقلید صدا نیز کمک بگیرند (یاسایی، ۱۳۸۲). از این‌رو، داستان‌گویی را باید دارای کارکردی بسیار مهم برای دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی دانست که به آنان کمک می‌کند با پرورش قوه تخیل خود به فراگیری بهتر و عمیق‌تری از درس بپردازند.

ارائه الگوهای پیشنهادی برای بهره‌گیری از روش داستان‌گویی در برنامه درسی تاریخ

یاددادن تاریخ برای دانش‌آموزان، امری مهم و درخور اهمیت است که در پرتو آن، با استفاده از تجربه‌های تاریخی در زمینه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... به آن چیزی که برای رشد و توسعه یک سرزمین نیاز است، می‌توان دست یافت. در این میان، معلم یکی از ارکان اصلی در فرایند یاددهی-یادگیری و مهم‌ترین عامل در تأثیر داستان بر دانش‌آموزان است. از این‌رو معلم تاریخ باید پیش از بهره‌بردن از روش تدریس داستان‌گویی در برنامه درسی خود به مواردی توجه داشته باشد که در اینجا به این موارد اشاره می‌شود:

● آشنایی با مسائل روان‌شناسی تربیتی و رشد دانش‌آموزان به معلم کمک می‌کند که بداند چه بخش‌هایی از داستان را برای دانش‌آموزان هر یک از پایه‌های تحصیلی با تأکید و پرداخت بیشتری بیان کند و از چه بخش‌هایی سریع‌تر بگذرد. همچنین اگر بخواهد افزون بر داستان‌های کتاب درسی، از خارج از کتاب برای دانش‌آموزان داستانی بگوید، داستان را با ملاک‌هایی بهتر و مناسب‌تر انتخاب خواهد کرد.

● گنجینه لغات و واژگان دانش‌آموزان به‌ویژه در پایه‌های اولیه تحصیلی مختلف است. از این‌رو بیان داستان در هر پایه باید به زبان دانش‌آموزان آن پایه نزدیک باشد و معلم با سطح و نوع واژگان آن پایه آشنایی داشته باشد. گاهی دانش‌آموزان معنای واژه‌ای را نمی‌دانند و گاهی نیز برای یک معنا در پایه‌های مختلف از واژگان متفاوت استفاده می‌کنند. در بیان داستان و

به کارگیری واژه‌ها، عبارات و جملات، باید به گنجینه واژگان و دایره فهم و درک دانش‌آموزان توجه شود.

● بیان داستان‌های تاریخی نیازمند دقت خاصی است، به‌ویژه از آنجا که معمولاً این داستان‌ها با برخی مسائل جانبی و پیرایه‌هایی در فرهنگ جامعه رایج است، باید سعی شود با تسلط کامل بر متن داستان، تنها به بیان آنچه در کتاب آمده است، بسنده کرد. ذکر این مطلب ضروری است که تأکید بر بیان دقیق داستان به معنای پرهیز از فضاسازی‌های مناسب و خلاقیت در بیان داستان نیست، بلکه معلم باید با خلاقیت خویش، داستان را با جذابیت برای دانش‌آموزان تعریف کند. در صورتی که معلم بتواند پیش از بیان داستان در کلاس نحوه بیان خود را ضبط کند و با گوش دادن آن، ضعف خود را کشف و رفع کند، اقدامی بسیار مفید است. اگر این تمرین برای چند داستان عمل شود، مهارت لازم برای بیان داستان به دست خواهد آمد (انواری و دیگران: ۱۳۸۰: ۵۳).

● شناخت معلم از فرهنگ خاص دانش‌آموزان، اعم از آداب و رسوم، گویش محلی و... نقش بسزایی در نحوه بیان و

تأثیر داستان بر آنان دارد. در صورتی که بیان داستان با گویش محلی یا زبان مادری همراه با اصطلاحات رایج در فرهنگ محلی برای دانش‌آموزان شیرین‌تر و جذاب‌تر باشد و این امر با قوانین آموزش و پرورش مغایرت نداشته باشد، می‌توان از این شیوه بهره جست. بدین ترتیب دانش‌آموزان با موضوع داستان ارتباط بیشتری پیدا می‌کنند و مفاهیم داستان را بیشتر و بهتر درک خواهند کرد.

● پیش از بیان داستان باید با ایجاد انگیزه در مخاطب، علاقه او را به شنیدن داستان افزایش داد. ایجاد انگیزه، دستورالعمل یا چارچوب خاصی ندارد و بهتر است با استفاده از وقایعی که در اطراف دانش‌آموز اتفاق می‌افتند و برای آن‌ها جالب یا پرسش‌برانگیزند، زمینه بیان داستان را فراهم کرد. برای مثال، می‌توان با پرسش و پاسخ از دانش‌آموزان درباره برادر یا خواهر خردسالشان، آن‌ها را به ظرافت‌ها، زیبایی‌ها و نیازهای نوزادان آشنا کرد و گفت «آیا شما سراغ دارید که مادری مجبور شود نوزاد خود را از خود جدا کند» و به این ترتیب آن‌ها را برای شنیدن داستان کودک‌کی حضرت موسی(ع) آماده کرد.

داستان‌گویی
را باید دارای
کارکردهای
آموزشی و
تربیتی دانست
که به‌عنوان یک
ابزار
در جهت
فعال کردن
فرایند
یادگیری
کاربرد دارد

● در بیان داستان باید از هرگونه رفتاری که موجب اختلال در دقت دانش آموزان می‌شود، پرهیز کرد. معلم باید داستان را آرام و رسا، زیبا و جذاب تعریف کند و از توضیحات اضافی و غیر ضروری به‌ویژه تکیه‌کلام و انجام رفتارهای تکراری بپرهیزد.

برقراری ارتباط دوسویه از طریق پرسش و پاسخ بین معلم و دانش آموزان، نگاه‌های عاطفی به همه دانش آموزان و نه فقط برخی از آن‌ها، گرفتن تأییدهای ضمنی به صورت کلامی یا غیر کلامی از دانش آموزان و سایر شیوه‌های ارتباطی مناسب، فضای تأثیرگذاری و تأثیرپذیری بهتری را برای فهم داستان و لذت بردن از آن فراهم می‌آورد (انواری و دیگران: ۱۳۸۰).

● معلم با توجه به نوع داستان، از بین شیوه‌های متفاوت بیان داستان، یکی یا ترکیبی از آن‌ها را انتخاب و اجرا می‌کند. همچنین با معرفی کتاب‌های کمک آموزشی به‌ویژه کتاب‌های داستانی به دانش آموزان، می‌توان زمینه گسترش اطلاعات و تعمق علاقه و انس دانش آموزان با موضوعات را فراهم آورد. در صورت امکان برای بیان داستان باید از یک یا چند وسیله کمک آموزشی بهره برد. این وسیله می‌تواند یک تصویر نقاشی، پوستر و عکس ساده یا فیلم و... باشد. برای برخی از داستان‌های تاریخی فیلم‌های مناسبی تولید شده‌اند که در صورت دسترسی به آن‌ها و امکان پخش فیلم برای دانش آموزان، می‌توان فضای متنوع و جذابی برای ایشان فراهم کرد.

رشد سوادآموزی عاطفی و درک تاریخی و اجتماعی بهتر شوند. دانش آموزان برای آنکه بتوانند خودشان را با اجتماع خود بیشتر سازگار کنند، باید مهارت‌های اجتماعی گوناگون را بیاموزند و درکی تاریخی از هویت، فرهنگ و تمدن کشورشان داشته باشند. هویت ایرانیان، به‌مثابه امری تاریخی، با تاریخ مردمان این کشور و کلیت مورث معنوی و فرهنگی ایرانیان گره خورده است و از این رو شناخت و آگاهی تاریخ ایران، سازه هویتی و غنای مؤلفه‌های قوام‌دهنده آن را موجب می‌شود. نقش درس تاریخ در تداوم تاریخی فرهنگ و تمدن ایران از این زاویه بسیار مهم است. دانش آموزان از طریق داستان‌ها با هویت، فرهنگ و تمدن، حقایق و تجربه‌های زندگی کشورشان آشنا می‌شوند. تأثیرپذیری از شخصیت‌های تاریخی، تقویت قدرت فهم و بیان، پرورش خلاقیت، آموزش زبان و افزایش گنجینه واژگان دانش آموزان نیز از دیگر تأثیرهای آموزشی و تربیتی داستان‌سرایی به شمار می‌روند. داستان، نقش بسیار مهمی در تکوین شخصیت دانش آموزان دارد.

در کنار برنامه درسی تاریخ که معلم آموزش می‌دهد، با گفتن داستانی می‌توان به‌جای خشکی و یکنواختی، تنوع و جذابیت را در درس نشان داد و با این کار، راهی درخور فهم برای یادگیری درس به فراگیران در فضایی پر جنب و جوش فراهم کرد که همواره سنگینی و سختی آن را راحت‌تر می‌کند.

منابع

۱. انواری، آرزو؛ پاک‌آیین، پدram و کاشفی خوانساری، سیدعلی. (۱۳۸۰). *چهره‌های ادبیات کودکان و نوجوانان: مصطفی رحمان دوست*. تهران: روزگاران.
۲. بیرانوند، علی. (۱۳۸۷). *مطالعه و کتاب‌خوانی در کودکان*. ماهنامه ارتباط علمی، ش ۸.
۳. پشت‌دار، علی محمد. (۱۳۷۶). *قصه‌گویی و نمایش خلاق*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
۴. جلیلی، مهرا. (۱۳۸۹). *با قصه مهارت‌های زندگی را تمرین کنیم*. کرمان: انجمن دوستداران کودک کرمان.
۵. ذکریایی، منیژه؛ سیف‌نراقی، مریم؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت‌الله. (۱۳۸۷). *بررسی اثر اجرای برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و یادگیری دانش آموزان دختر پایه چهارم مقطع ابتدایی، منطقه ۵ شهر تهران*. نشریه پژوهش‌نامه تربیتی، ش ۴.
۶. سجودی، مرجان. (۱۳۹۷). *قصه‌گویی، جهانی‌ترین تجربه انسانی*. مجله رشد جوانه، ش ۶۰.
۷. کردی، عبدالرضا و دیلمی، ندا. (۱۳۹۱). *از قصه تا قصه‌درمانی*. تهران: فدک سبز.
۸. یاسایی، مهشید. (۱۳۸۲). *قصه‌گویی در کلاس درس*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نتیجه‌گیری

داستان‌گویی به‌عنوان یک روش انعطاف‌پذیر، می‌تواند برای گروه‌های کوچک یا بزرگ، رده‌های سنی مختلف و افراد با خصوصیات متفاوت به کار گرفته شود. داستان‌ها از زبان برای ترسیم تصویر در ذهن شنونده استفاده می‌کنند و از این طریق، تفکر دیداری را که از اجزاء مهم خلاقیت است توسعه می‌دهند. بیان داستان به توسعه رابطه میان داستان‌گو و شنونده کمک می‌کند. داستان‌ها می‌توانند مفاهیم ارزشی و اخلاقی فرهنگ و تمدن کشورمان ایران و سایر تمدن‌ها در کتاب‌های درسی تاریخ، همچون هم‌دردی، شجاعت، بخشندگی و صبر را منتقل کنند و از طریق تقویت و تنبیه جانشینی، تمایز بین پیامد رفتارهای خوب و بد را نشان دهند. قصه‌ها می‌توانند بدون وارد شدن به حیطه شخصی فرد، به‌صورت غیرمستقیم، باعث

در آینه باستان

تعلیم و تربیت

مریم اکبری
کارشناس ارشد و دبیر تاریخ،
شهرستان محلات

اشاره

بخشی از میراث فرهنگی هر جامعه تاریخ تعلیم و تربیت آن جامعه است. مطالعه و بررسی تاریخ تعلیم و تربیت دو دستاورد مهم دارد: اول بازیابی گذشته و دوم نوسازی آن در شرایط حاضر، با تکیه بر تجربه‌ها و اندوخته‌های گذشتگان.

با توجه به اهداف مذکور، در نوشتار حاضر، به منظور بررسی و شناخت شیوه تعلیم و تربیت در ایران باستان، ابتدا عوامل مهم تربیت در این دوره را به اختصار معرفی می‌کنیم. سپس به نحوه شکل‌گیری حکومت‌های ایران باستان و ساختار اجتماعی اقتصادی آن‌ها اشاره خواهیم کرد. در نهایت شیوه، برنامه و سازمان تعلیم و تربیت را در هر دوره تاریخی از ایران باستان (ماد، هخامنشی، سلوکی، اشکانی و ساسانی) به‌طور کوتاه بررسی می‌کنیم.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، ایران باستان، آریایی‌ها، آموزش و پرورش



عوامل مهم تربیت در ایران باستان

با توجه به ویژگی‌های اقلیمی جغرافیایی و تاریخی سرزمین ایران، همچنین خصوصیات اقوام آریایی، مهاجرت و استقرار آنان در سرزمین ایران، عوامل اولیه تربیت در ایران باستان عبارت بودند از: طبیعت، وضع جغرافیایی دین و دولت.

طبیعت

آریایی‌ها در ایران، که سرزمینی کم‌آب و دارای آب و هوایی خشک و سوزان بود، ناچار شدند به زندگی شبانی و کشاورزی بپردازند. آنان برای برطرف کردن مشکل کم‌آبی، به ابداعاتی دست زدند و با کوشش و زحمت زیاد، با احداث قنات، برای خود آب فراهم کردند. از این‌رو به مردمی نیرومند، زحمت‌کش، قانع، سازگار و صرفه‌جو تبدیل شدند.

طبیعت و شرایط آب و هوایی در تربیت و تفاوت اقوام آریایی مستقر در ایران، هند و یونان تأثیر بسیار داشت. در ایران، تنازع بقا و کوشش برای دست‌یافتن به حیات بهتر، سعی و عمل را در وجود مردم پدید آورد. بر خلاف آریایی‌های مستقر در ایران، در هند که در آب و هوایی مرطوب و گرم جای گرفته بودند، به تن‌آسایی و زحمت کمتر خو گرفتند و به خیالات فلسفی و افکار شاعرانه گرویدند.

وضع جغرافیایی

موقعیت جغرافیایی ایران در جنوب آسیای مرکزی و محصور شدن آن در شمال غرب و به‌وسیله کوه‌های قفقاز و حضور ایلات و عشایر چادرنشین و بیابانگرد و هجوم بی‌وقفه آنان به سمت جنوب، نوعی روحیه ایستادگی و دفاع در هموطنان ما ایجاد کرد. از این‌رو باید هوشیار و جنگ‌آموده بار می‌آمدند. از سوی دیگر، قرار گرفتن ایران در شاهراه تجاری شرق و غرب سبب شد ضمن تبادل کالا، مواردی صنوعات، علم و ادب، افکار و اندیشه، تمدن و فرهنگ نیز مبادله شوند.

دین

آریایی‌ها به دو دسته از وجودهای نیکوکار و زشتکار معتقد بودند که پیوسته با هم در مبارزه‌اند: باران، روشنایی، آتش و آسمان از دسته اول بودند که آن‌ها را ستایش می‌کردند. خشک‌سالی، تاریکی، قحطی و بیماری را از دسته دوم می‌دانستند و فکر می‌کردند به وسیله ورد و ذکر می‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند. در نتیجه، سحر و جادو و خرافات بین مردم شایع شد. زرتشت بر ضد این آرا قیام و مردم را به توحید دعوت کرد.

وی می‌گفت: برای چیره‌شدن نیکی بر بدی باید با اهریمن و لشکر او مبارزه کرد و خدایرستان باید کشاورزی و دام‌پروری و پاکیزگی و راستی و درستی را پیشه خود کنند (صادقی و جلالی، ۱۳۸۷: ۳۰۹).

زرتشت اساس سعادت دنیوی و اخروی را به سه اصل اخلاقی نهاد که عبارت‌اند از: «راستی و درستی و دادگری»، «دلیری» و «سپاس‌دانی». این صفات باید از کودکی به اطفال آموزش داده شوند. زرتشت برای دانش و خرد اهمیت زیادی قائل شده و مزدپرستان را به تعلیم و تربیت تشویق کرده است (افتخارزاده، ۱۳۷۷: ۱۸۶).

دولت

با تأسیس حکومت شاهنشاهی در ایران، این کشور پهناور به مردمانی احتیاج پیدا کرد که مورد اعتماد بوده و به وظایف خود به‌خوبی آگاه باشند، دولت، به حکم ضرورت، از اطفال شاهزادگان و بزرگان و نجبای برجسته کشور عده‌ای را برای فرمانروایی و اداره امور تربیت کرد (صدیق، ۱۳۵۴: ۵۷). بنابراین، دولت نیز یکی از مهم‌ترین عوامل در تربیت ایرانیان محسوب می‌شده است.

تعلیم و تربیت در جامعه ماد



به روایت **دیاکونوف**، تاریخ دولت ماد به دو دوره متفاوت تقسیم می‌شود: یکی قبل از تشکیل پادشاهی بزرگ ماد و دیگری بعد از آن. بنابراین، تاریخ تربیت مادها نیز به دو مرحله سیاسی و مذهبی تقسیم می‌شود. مرحله اول از دوره مهاجرت؛ مرحله دوم از دوره حکومت پادشاهی تا انقراض به دست کوروش (۱۳۷۹: ۳۳۵). از قرائن چنین استنباط می‌شود که تربیت در مرحله اول، ناشی از اعتقادات مذهبی و متناسب با معیارهای اجتماعی بوده است؛ اعتقاد به یک رشته از موجودات نیک و بد، یعنی آنچه برای انسان سودمند بوده و آنچه موجب زیان او می‌گردیده است. همچنین، خانواده یکی از واحدهای تشکیلاتی و اجتماعی ایرانیان به حساب می‌آمده است. پدر، بزرگ خانواده و سمت آموزگاری داشته است و مراقبت از آتش نیز پیوسته با او بوده است که مبدا خاموش شود. مجری مراسم و آداب مذهبی نیز بوده است. بعد از خانواده، به اقتضای مراحل رشد، تربیت تحت تأثیر عملکرد تیره و قبیله و عشیره نیز قرار گرفته است (پیرنیا، ۱۳۷۰: ۴۸).

تعلیم و تربیت در دوره هخامنشیان

در این دوره، اولین و ابتدایی‌ترین محل برای آموزش به‌طور عام خانه بوده است. ولی به مرور و پایه‌پای تحول اجتماعات



هدف مشخصی عقاید خاصی را به کودکان القامی کرد و عادت‌های معینی را در آن‌ها به وجود می‌آورد. در ایران باستان سعی بر این بوده است که با وضع قوانین و مقررات و صدور دستور، تمام کودکان را در یک قالب بریزند و همه را طبق عقیده و سلیقه دولت پرورش دهند!

اهداف تعلیم و تربیت در دوران هخامنشی

داریوش برای اداره کشور پهناور خود به ایجاد حکومت مرکزی مقتدر و مردانی مدبر نیازمند بود. برای داشتن چنین افرادی، شروع به تربیت اطفال شاهزادگان و طبقات ممتاز کرد (الماسی، ۱۳۶۵: ۸۵). به همین دلیل می‌توان گفت، دولت یکی از عوامل مهم تعلیم و تربیت ایرانیان باستان محسوب می‌شده است. بر طبق مستندات، تعلیم و تربیت در دوره هخامنشیان در سه بخش انجام می‌شده است:

۱. پرورش اجتماعی، با هدف ایجاد روح همکاری و همیاری و آشنایی و احترام به حقوق دیگران و مسئولیت‌پذیری.
۲. پرورش شخصی، با هدف توجه به ویژگی‌های فردی و پرکردن زمان فراغت و بیکاری.
۳. پرورش شغلی و حرفه‌ای، با هدف آموختن فنون نظامی، لشکری و کشورداری و آموزش صنعت و شغل و حرفه که مجموعاً ایرانی را به عنوان یک شهروند وطن‌دوست، کارآمد و مسئولیت‌پذیر در همه جهات بار می‌آورد (بیژن، ۱۳۵۰: ۱۶۱-۱۶۰).

بر این اساس دانش‌آموزان نیز به سه دسته تقسیم می‌شدند:

۱. دانش‌آموزان خاص

۲. دانش‌آموزان حرفه‌ای

الف) شاهزادگان که به آموزش علوم سیاسی، اداری و جنگی می‌پرداختند.

ب) فرزندان روحانیون که تعلیم دینی می‌دیدند.

و تمرکز خانواده‌ها، مکان آموزش به خانه مربی انتقال یافت (حکمت، ۱۳۵۰: ۳۶۸). با رواج دین زرتشت، آتشکده برای آموزش مورد استفاده قرار گرفت و مدت‌ها عهده‌دار این نقش مهم بود.

مدرسه‌های ویژه نیز برای فنون نظامی، مانند مدرسه‌های تربیت‌بدنی، با مکان‌های سرپوشیده و میدان‌های وسیع در دوره هخامنشیان وجود داشتند و سایر آموزشگاه‌های آموزشی و فنی حرفه‌ای از مراکز متناسب با نوع آموزش برخوردار بودند (الماسی، ۱۳۷۸: ۶۷). **ویل دورانت** به نقل از **استرابون** در مورد کسانی که برای فرمانروایی و اداره مملکت تربیت می‌شدند، می‌نویسد:

زندگی دانشجویان در مدارس عالی بسیار دشوار بود. شاگردان صبح زود بیدار می‌شدند، مسافت زیادی را می‌دیدند، بر اسب‌ها سوار می‌شدند و به سرعت می‌تاختند. از کارهای دیگر این مدارس شنا، شکار جانوران، دنبال کردن دزدان، کشاورزی و درختکاری و طی کردن مسافت‌های دراز در گرما و سرمای شدید بود! آنان را چنان پرورش می‌دادند که بتوانند تغییرات و سختی‌ها را تحمل نمایند (دورانت، ۱۳۸۰: ۴۳۵).

روش تعلیم و تربیت

شواهد حاکی از آن هستند که در دوره باستان برای تعلیم و تربیت دو شیوه خاص معمول بوده است: نخست آنکه حدود برنامه و مدت آن را معین و اولیا را در پرورش کودکان و انتخاب آموزگار، دستور تحصیل و روش آموختن آزاد می‌گذاشتند. این روش معمولاً در یونان باستان مورد استفاده قرار می‌گرفته است (الماسی، ۱۳۶۵: ۷۸).

مردم یونان باستان هم‌نشین کسانی بودند که به‌طور منظم و منطقی به مطالعه و بررسی موضوعاتی از قبیل اخلاق سیاست و تعلیم و تربیت می‌پرداختند.

روش دوم تعلیم و تربیت از دخالت دولت در تمام شؤون زندگی حکایت داشت. دولت با



در این دوره، اولین و ابتدایی‌ترین محل برای آموزش به‌طور عام خانه بوده است. ولی به مرور و پایه‌پای تحول اجتماعات و تمرکز خانواده‌ها، مکان آموزش به خانه مربی انتقال یافت



پیشرفت آن موقتی بود. «در این شهر عده یونانی‌ها زیاد بود و در آنجا مدارس یونانی و ژیمنازها آداب یونانی را تعلیم می‌دادند. ولی به‌طور کلی توده ایرانی زبان و مذهب و طرز زندگی خود را مانند سابق حفظ کرده بودند» (خاورشناسان فرانسوی، ۱۳۷۷: ۱۱۴).

تعلیم و تربیت در دوره اشکانیان

از روش تعلیم و تربیت اشکانیان اطلاع صحیحی در دست نیست، جز آنکه تا حدودی دنبال‌کننده روش آموزشی و سوادآموزی هخامنشیان بوده و در بسیاری موارد از آن‌ها تقلید می‌کرده است. اشکانیان به جوانان خود سواری، تیراندازی و شیوه‌های جنگی می‌آموختند و به‌کاربردن شمشیر و نیزه و امثال آن را هنگام شکار یاد می‌دادند. به‌طور کلی تربیت آن‌ها عملی و متناسب با احتیاجات ملی بود. تربیت نظامی را در کودکی و نوجوانی منظور می‌کردند. یعنی افراد تربیت نظامی را ضمن زندگی عادی می‌آموختند. خواندن و نوشتن برای طبقات ممتاز بود و در تربیت حرفه‌ای معمولاً هر طبقه از مردم حرفه و صنعت خود را به فرزندان خویش می‌آموختند. اشکانیان به انضباط سخت معتقد بودند و در تحمل سرما، گرما و تشنگی بسیار قوی بودند و همه این موارد در تربیت آن‌ها منظور می‌شد (الماسی، ۱۳۶۵: ۹۴).

روش تدریس، سن و مدت تحصیل نیز تقریباً از دوره هخامنشیان تبعیت می‌کرد. آموزش افراد از سن هفت‌سالگی با تربیت خانوادگی آغاز و سپس آموزش عمومی از هفت تا پانزده‌سالگی و آموزش‌های اختصاصی از پانزده‌سالگی شروع می‌شد و نوجوانان را برای پذیرش رشته‌های تخصصی آماده می‌کرد. عده‌ای را در فن سپاهگیری، عده‌ای را فنون صنعتی و سرانجام عده دیگر را برای آموختن علوم عالی آماده می‌کردند. (حکمت، ۱۳۵۰: ۳۷۳-۳۶۳).

اشکانیان به علت داشتن باورهای مذهبی و گرایش به سنت‌های کهن کوشش کردند نهادهای آموزش و پرورش را به سبک پیشین احیا کنند و احترام به موبدان و معلمان را فراهم کردند. در این دوره خانواده نقش بنیادی تری یافت و در پاسداری ارزش‌های ملی و مذهبی بیش از نهادهای رسمی از خود توانایی نشان داد. در نیمه دوم فرمانروایی اشکانیان، آتشکده‌ها رونق یافتند و آموزش توسط مغان استحکام نسبی یافت و برای گروه‌های اشراف و خاندان‌های برگزیده نیز آموزشگاه‌هایی برپا گردید (تکمیل همایون، ۱۳۶۸: ۴۰-۴۰۰).

تعلیم و تربیت در دوره ساسانیان

در زمان ساسانیان مانند ادوار سابق، به حکم خصیصه‌های طبقاتی و اشرافی، تربیت مخصوص خانواده‌های اشراف و نجبا بود. به‌قول کریستین سن «عده‌ای از نجیب‌زادگان، مانند عهد

(ج) فرزندان صاحبان مشاغل که هر کدام برای حرفه و صنعتی آماده می‌شدند.

۳. دانش‌آموزان عمومی

(الف) فرزندان آموزگاران

(ب) فرزندان کارمندان

(ج) فرزندان بازرگانان که آموزش اقتصاد و ... می‌دیدند (حکمت، ۱۳۵۰: ۳۷۵-۲۶۷).

سن تحصیل

آغاز سن تحصیل را تاریخ‌نویسان معمولاً پنج تا هفت سالگی ذکر کرده‌اند. مرحله تعلیم و تربیت کودکان به سه دوره تقسیم می‌شد: **مرحله اول** یک تا پنج سالگی؛ **مرحله دوم** هفت تا پانزده سالگی و **مرحله سوم** شانزده تا بیست سالگی. تربیت کودک تا پنج سالگی به عهده مادر بود و آموزش وی شامل آموخته‌ها و تلقینات مذهبی و آداب اولیه زندگی بود (بیژن، ۱۳۵۰: ۱۸۸).

در مرحله دوم جوانان را به فراگرفتن دروس مذهبی و آموزش علوم و ادبیات و تمرین راست‌گویی، اسب‌سواری و تیراندازی ترغیب می‌کردند (حکمت، ۱۳۵۰: ۴۹).

پسران طبقات پایین اجتماع در درس خواندن نداشتند و تنها سه چیز را می‌آموختند: اسب‌سواری، تیراندازی و راست‌گویی. تعلیمات عالی تا سن بیست یا بیست‌و‌چهار سالگی ادامه می‌یافت و به بعضی از فرزندان اشراف تعلیمات مخصوص می‌دادند که برای فرمانداری استان‌ها و تصدی مشاغل دولتی مهیا شوند (دوران، ۱۳۸۰: ۴۳۴).

تعلیم و تربیت در دوران سلوکیان

در دوره سلوکیان هنر هخامنشی به ضعف گرایید. زیرا جز بر اثر حمایت شاه و دربار نمی‌توانست پایدار بماند. «آنچه مورد توجه شاه و دربار سلوکی و توده تازه‌واردان به ایران بود، جنبه ایرانی نداشت. هنرمندانی که از یونان یا نواحی دیگر می‌آمدند، می‌بایست مشتریان یونانی خود را کاملاً راضی می‌کردند. وضع ایرانیان یونانی‌شده‌ای که عالی‌ترین و ثروتمندترین طبقه جامعه ایرانی را تشکیل می‌دادند هم چنین بود» (همان، ۲۷۱).

با سلطه مقدونیان، شکوفایی فرهنگی در مقایسه با دوران گذشته از میان رفت. در این دوره «آموزش و پرورش به شیوه سنتی دچار رکود گردید و بسیاری از آتشکده‌ها و آموزشگاه‌ها ویران شدند و از تعلیم موبدان جلوگیری شد و در یونانی کردن آداب و رسوم اجتماعی و تربیتی تلاش شد» (تکمیل همایون، ۱۳۶۸: ۴۰-۴۰۰).

به‌طور کلی یونانی کردن در شهرهای پرجمعیت مانند شهرهای ناحیه شوش زودتر پیشرفت می‌کرد، حال آنکه در نقاط دیگر

هخامنشی، در دربار با جوانان خاندان سلطنت به قسمی از تعلیم ناقل می‌شوند و تحت ریاست «آموزگار اسواران» تعلیم می‌یافتند» (گریستین سن، ۱۳۶۷: ۴۳۸).

در اواسط دوره ساسانی، «سوادآموزی به علت‌های تاریخی و وضعیت اقتصادی و اجتماعی، چون پیشرفت‌های صنایع کاغذسازی، ایجاد و توسعه کتابخانه‌های متعدد و علاقه‌مندی‌های مردمی و نیازهای دولتی و جز این‌ها گسترش خاصی یافت و تخصص‌ها و حرفه‌های جدید آن روزگار نیز موجب شد قشرهای فراوانی به سوادآموزی جذب شوند» (تکمیل همایون، ۱۳۶۸: ۵۴). در اواخر دوران ساسانی، به جهت گسترش روابط بین‌المللی و اقتدار امپراتوری ایران، به‌ویژه پس از پیروزی بر رومیان، دامنه علم و اندیشه‌های نو و بالطبع دامنه آموزش در جامعه توسعه یافت و افراد دیگری به غیر از مغان و هیربدان وارد فعالیت‌های آموزشی شدند (درانی، ۱۳۸۰: ۲۶).

گریشمن در این باب می‌نویسد: «در دوران ساسانی، به تدریج آداب متحول و ظریف‌تر می‌شوند: جنگجو و شکارچی به خواندن و نوشتن می‌پرداختند، به موسیقی و آواز و علوم توجه خاص نشان می‌دادند و در توسعه آن می‌کوشیدند. آنچه مسلم است، در دوره ساسانیان تأکید فراوان به تعلیم زرتشت می‌کردند» (گریشمن، ۱۳۳۶: ۴۱۶).

اهداف تعلیم و تربیت

به نظر می‌رسد هدف نهایی آموزش و پرورش در دوره ساسانیان چنین بوده است:

۱. خدمت به خانواده و طبقه؛
 ۲. خدمت به نظام طبقاتی-اجتماعی در کشور؛
 ۳. حفظ امتیازات و برتری طبقاتی (درانی، ۱۳۸۰: ۲۶).
- بی‌تردید مبانی و باورهای دینی براساس کتاب اوستا بوده و موبدان با توجیه و تفسیر آن کوشش می‌کردند متن آن را در اختیار جوانان قرار دهند و بر بنیاد تعلیمات آن، سیمای فرهنگی جامعه و جوان را برای ادامه حیات و زندگی در جامعه ترسیم کنند (حکمت، ۱۳۵۰: ۱۶).
- از لحاظ اجتماعی، آموزش‌های موجود در آن روزگار را می‌توان به این بخش‌ها تقسیم کرد:

۱. آموزش‌های گروه ویژه، چون شاهزادگان و بزرگ‌زادگان (ساتراپ‌ها، شهربانان، مرزبانان و دبیران بزرگ) پس از درس‌های اجباری و همگانی عبارت بوده است از درس‌های سیاسی، جنگی، کشورداری و گهگاه زبان‌های خارجی.
۲. آموزش‌های گروه مذهبی چون فرزندان مغان و هیربدان و موبدان بیشتر تعلیمات دینی و اوستایی بوده است.

۳. آموزش‌های فرزندان پیشه‌وران و صنعتگران و کشاورزان همان دانش‌های پدران آنان بوده است.

۴. آموزش‌های فرزندان آموزگاران و دبیران نیز در پیوند با مشاغل پدرانشان نظم یافته بود (تکمیل همایون، ج ۱، ۱۳۶۸: ۵۷).

سن و مکان تحصیل

روش آموزش در این دوره مانند دوره هخامنشیان است. با وجود این به نظر می‌رسد دختران طبقات بالای اجتماع مانند شاهان و درباریان و امرا از آموزش‌هایی مانند چوگان‌بازی و سوارکاری نیز برخوردار می‌شدند و «گاهی تعلیمات بسیار عمیق در علوم، تحصیل می‌کردند» (ضمیری، ۱۳۸۰: ۲۴).

در دوره ساسانیان، مانند ادوار پیشین، آتشکده‌ها به منزله آموزشگاه دارای وظایف فرهنگی و آموزشی بودند. در این دوران تعلیم و تعلم به عهده موبد یا موبدان بود و در آتشکده‌ها یا در دربار صورت می‌گرفت. در آموزشگاه‌ها در بخش اول و آخر روز برنامه تحصیل و سوادآموزی انجام می‌شد و زمان‌های بعد به ورزش و تعلیمات علمی دیگر اختصاص داشت. یک‌سوم روز صرف سوادآموزی و آموزش‌های نظری بود و دوسوم دیگر تعلق به برنامه‌ها داشت (بیژن، ۱۳۵۰: ۶۱).

به نظر می‌رسد، در دوره ساسانی برنامه آموزشی در آموزشگاه‌ها یکنواخت نبوده است. دانش‌آموزان علاوه بر حفظ قطعاتی از اوستا، خواندن و نوشتن و حساب را فرا می‌گرفتند. اساس آموزش و یادگیری بر حافظه بود و به همین دلیل ضرب‌المثل‌ها، گفته‌های بزرگان، اشعار و کلمات آهنگین اهمیت بیشتری داشت (تکمیل همایون، الف، ۱۳۶۸: ۳۱۸).

به این ترتیب، نظام اعتقادی، ارزشی و فرهنگی جامعه بارور می‌گشته و در واقع تمدنی شفاهی بر جامعه حاکم بوده است. با توسعه فرهنگ نوشتاری در میان ایرانیان، وضعیت تمدنی و فرهنگی جدید به وجود آمد. در این زمان، سال‌نامه‌نگاری، تهیه گزارش‌ها و نوشتارهای نجومی، اندرزنامه‌نویسی و این‌گونه تألیفات و تصنیفات رواج فراوان یافت (تکمیل همایون، ج ۱، ۱۳۶۸: ۳۱۴).

آموزش زبان پهلوی و خط به تخصص نیاز داشت و بر عهده مغان و هیربدان کاردان بود. این گروه به زبان و خط آرامی نیز وقوف داشتند و می‌توانستند شاگردان خود را با آگاهی بیشتری تعلیم دهند. فرزندان نجیب‌زادگان و گروه‌های مرفه، علاوه بر آموزش‌های مذکور، به چوگان‌بازی و شطرنج و شمشیربازی و سوارکاری و شکار و تیراندازی و کشتی‌گیری نیز مشغول می‌شوند. معلمان و مربیان این درس‌ها و ورزش‌ها از ماهرترین و ورزیده‌ترین و پاکدامن‌ترین افراد جامعه انتخاب می‌شدند (تکمیل همایون، ج ۱، ۱۳۶۸: ۵۷-۵۶).

آموزگاران پیش از تدریس موظف به مطالعه بودند تا بتوانند به





۱۱. حکمت، علیرضا. آموزش و پرورش در ایران باستان. مؤسسه تحقیقات علمی و آموزشی. ۱۳۵۰.
۱۲. درانی، کمال. تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام. انتشارات سمت. تهران. چاپ سوم. ۱۳۸۰.
۱۳. دورانت، ویلیام جیمز. تاریخ تمدن (مشرق زمین گاهواره تمدن). ترجمه احمد آرام و دیگران. انتشارات علمی و فرهنگی. تهران. ۱۳۸۰.
۱۴. دیاکونوف، م.م. تاریخ ماد. ترجمه کریم کشاورز. انتشارات علمی فرهنگی. تهران. ۱۳۷۹.
۱۵. رجبی، پرویز. هزاره‌های گمشده. ج سوم، شهر قومس. چاپ اول. ۱۳۸۱.
۱۶. صدیقی، عیسی. تاریخ و فرهنگ ایران. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ هفتم. ۱۳۵۴.
۱۷. ضمیری، محمدعلی. تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام. نشر ساسان. شیراز. چاپ هشتم. ۱۳۸۰.
۱۸. کریستین سن، آرتور. ایران در زمان ساسانیان. ترجمه رشید یاسمی. انتشارات امیرکبیر. تهران. چاپ پنجم. ۱۳۶۷.
۱۹. گروه خاورشناسان انگلیسی، ا.ج. آربری، میراث ایران، ترجمه دکتر معین و دیگران، نگاه ترجمه و نشر کتاب، تهران، ۱۳۶۴.
۲۰. گریشمن، رومن. ایران از آغاز تا اسلام. ترجمه محمدمعین. انتشارات علمی و فرهنگی. تهران. ۱۳۳۶.
۲۱. مجموعه خطابه‌های نخستین کنگره تحقیقاتی ایرانی، به کوشش غلامرضا ستوده. انتشارات دانشگاه تهران. ۱۳۵۴.
۲۲. نامه باستان (مجموعه مقالات محمدجواد مشکور). به اهتمام سعید میرمحمد صادقی و نادره جلالی. تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۳۷۸.

آرامی و تبحر تدریس کنند و اگر در این کار کوتاهی می‌کردند، گنهگار به‌شمار می‌آمدند. روحانیون زرتشتی نه فقط مأمور اجرای تشریفات مذهبی بودند، بلکه هدایت معنوی قوم و تهذیب نفوس نیز به عهده آنان بود. تعلیمات به‌طور کلی، اعم از ابتدایی و عالی، به‌دست روحانیون اداره می‌شد (کریستین سن، ۱۳۶۷: ۱۷۴).

منابع

۱. الماسی، علی محمد. تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام. دانشگاه شهید بهشتی. تهران. ۱۳۶۵.
۲. الماسی، علی محمد. تاریخ مختصر تحول تعلیم و تربیت در اسلام و ایران. رشد. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۸.
۳. افتخارزاده، محمدرضا، فرهنگ آئین و فرهنگ ایران. رسالت قلم. تهران. ۱۳۷۷.
۴. بیژن، اسدالله، چشم‌انداز تربیت در ایران باستان (سیر تمدن و تربیت در ایران باستان). ابن سینا. ۱۳۵۰.
۵. پیرنیا، حسن. ایران باستان. تهران. کتاب‌فروشی خیام. ۱۳۷۰.
۶. پیگولوسکایا و دیگران. تاریخ ایران از دوران باستان تا سده هجدهم میلادی. ترجمه کریم کشاورز. دانشگاه تهران، ۱۳۵۳ و ۱۳۶۴.
۷. تکمیل همایون، ناصر. «آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان در آغاز تاریخ ایران» مجله فرهنگ (الف) شماره‌های ۳ و ۴. ۱۳۶۸.
۸. تکمیل همایون، ناصر. «آموزش عالی در ایران باستان.» مجله تحقیقات تاریخی. (ب) شماره‌های ۱ و ۲. ۱۳۶۸.
۹. تکمیل همایون، ناصر. «آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان در دوره ساسانی.» مجله تحقیقات تاریخی. (ج) شماره‌های ۳ و ۴. ۱۳۶۸.
۱۰. چند تن از خاورشناسان فرانسوی. تمدن ایرانی. ترجمه عیسی بهنام. نشر و ترجمه کتاب. ۱۳۷۷.

در دوره ساسانیان، مانند دوره‌های پیشین، آتشکده‌ها به منزله آموزشگاه و ظایف فرهنگی و آموزشی داشتند

صنعت ضرب سکه در دوره تیموریان

(با تکیه بر قلمرو شرق ایران)

دکتر نسرین میرآخورلو، دبیر تاریخ، تهران

اشاره

ضرب سکه در دوره تیموریان، همانند دوره‌های پیشین، به شیوه چکشی معمول بود. در این روش، فلزات را با دستگاه‌های مختلف آماده می‌کردند و در طی مراحل ضرب، نقش پشت و روی سکه با استفاده از چکش انجام می‌شد. پژوهش حاضر به روش تاریخی درصدد واکاوی صنعت ضرب سکه در دوره تیموریان با تأکید بر قلمرو شرقی آن است و می‌کوشد به این پرسش‌ها پاسخ دهد: در صنعت سکه‌زنی عصر یادشده، چگونه سکه‌های رایج ضرب می‌شدند؟ این سکه‌ها چه ویژگی‌هایی داشتند؟

دستاوردهای پژوهش نخست نشان می‌دهند که در دوره تیموریان سنت پیشین ضرب سکه بر پایه سکه‌های فلزی از جنس طلا، نقره و مس بوده و نقره بیش از سایر فلزات در ضرب سکه کاربرد داشته است. ضرب این سکه‌ها بدون تبعیت از نظام متمرکز ضرب، همواره تداوم داشته است. سکه‌ها از نظر شکل و فرم ظاهری عموماً مدور بوده‌اند. مراحل فرایند ضرب عبارت بودند از: طرازبندی، سرسکه‌سازی، تولید پیش‌سکه، ضرابی و ممیزی. حکاکان کار طرازبندی یا ترسیم شکل‌ها و نقش‌ها و نوشته‌های متن را انجام می‌دادند. «دیوان مال» وظیفه رسیدگی به امور ضرب سکه را بر عهده داشت. در این دوره، واحدهای پولی «تومان»، «تنکه»، «کپکی» و «شاهرخ» با معیارهای متفاوت، رواج بیشتری داشتند.

کلیدواژه‌ها: دوره اسلامی، تیموریان، صنعت، ضرب سکه، ضراب‌خانه، دیوان مال، قلمرو شرق ایران

کیفیت سکه‌ها در دوره تیمور

جنس سکه‌های دوره تیمور بیشتر از نقره به وزن ۶ گرم و به نام «تنکه» بود و سکه‌های نقره‌ای با وزن ۱/۵ گرم (برابر با یک چهارم تنکه) به نام «میری» ضرب می‌شدند (توختیف، ۱۳۷۷: ۳۰ و ۳۵). این واحد پولی در هندوستان به وزن ۱۰/۷۶ گرم ضرب می‌شد. تنکه نقره تیموری نیز از همان معیار تبعیت می‌کرد و تقریباً نصف تنکه دهلی، یعنی ۵/۳۸ گرم بود (همان: ۱۴۳). یک تنکه به «چهار میری» تقسیم می‌شد. هر واحد «میری» به طور استاندارد ۱/۵۵ گرم بود (علاءالدینی، ۱۳۹۷: ۸).

ویژگی‌های ضرب سکه در دوره تیموریان رسم الخط

سکه‌های دوره تیموری با خط‌های کهن، ترکی (اویغور)، عربی در اشکال ثلث، نسخ و کوفی (توختیف، ۱۳۷۷: ۳۷) و خط فارسی (سلیمانی، ۱۳۹۱: ۳۹) رایج بود. از رسم الخط «ترکی-مغولی» برای نوشتن نام و لقب ترکی در دوره جانشینان تیمور به ندرت استفاده می‌شد و تنها در سکه‌های شاهرخ، ابوسعید و سلطان احمد با واژه‌های ترکی-مغولی مانند «سوزوم و گورکان» مواجه می‌شویم (ترابی طباطبائی و سلیمانی، ۱۳۸۶: ۴۵).

طرح‌ها

در سکه‌های دوره تیموری، اغلب، طرح‌ها و نقش‌های گوناگون هندسی، چون دایره، ستاره پنج‌پر، دایره‌های مضاعف خطی و



خود، حک کرده است (تراپی طباطبائی و سلیمانی، ۱۳۸۶: ۹۹ و ۱۰۴؛ علاءالدینی، ۱۳۹۷: ۲۱۳). در دوره جانشینی ابوسعید، لقب‌های «بهادر»، «معز السلطنه و الخلافه» و «ابوالغازی» روی سکه‌های سلطان حسین بایقرا (۹۱۱-۸۷۳ق) (سلیمانی، ۱۳۹۱) تداوم یافت (تراپی طباطبائی و سلیمانی، ۱۳۸۶: ۱۲۸).

پس از مرگ سلطان حسین بایقرا در سال ۹۱۱ق، لقب «بهادرخان» روی سکه‌ها باقی ماند (همان: ۱۵۸-۱۴۳ق). این لقب‌ها عموماً با پسوند اسلامی «خَلد الله ملکه»، «خَلد الله ملکه و سلطانه» درج شده‌اند (موزه بانک سپه، ۱۳۹۸: ۲۶۸؛ علاءالدینی، ۱۳۹۷: ۲۴۰-۲۳۱).

مفاهیم و ویژگی‌های نشان‌های ضرب‌شده روی مسکوکات

بارزترین ویژگی سکه‌های تیمور، مهر خاص وی و طرح سه دایره کوچک است که به‌ویژه در تمام سکه‌ها به چشم می‌خورد. به نظر «کلاویخو» این نشان بدان معناست که تیمور حاکم سه اقلیم است و به فرمان تیمور، همه امیرانی که خراج‌گزار وی بودند، می‌بایست این نشان را بر سکه‌های خود ضرب می‌کردند (کلاویخو، ۱۳۷۴: ۲۱۳).

دایره توخالی داخل نقش برخی سکه‌ها نیز تداعی‌کننده نماد «نقاط سه‌گانه تیمور» است (فتحی، ۱۳۹۷: ۱۳۲). نقش‌های هندسی و تصویرهای گیاهان به ظرافت و هنرمندی به کار رفته‌اند که نشان توجه به هنر در آن عصر است. نمونه آن، سکه سلطان حسین بهادر است (استرآباد، ۸۹۵ق). روی سکه، متن «به‌بود» داخل گلی چهاربرگ با گلبرگ‌های گنبدی شکل

زنجیره، اضلاع مربع، شمسه چهارضلعی منتظم و نقش‌های گیاهی و حیوانی، چون گل‌پر مرکب از قوس و جناق و تصویر خرگوش به کار رفته‌اند (تراپی طباطبائی و سلیمانی، ۱۳۸۶: ۴۴، ۶۲، ۶۴ و ۱۰۱). در سکه‌زنی این عهد، از نقوش هندسی بیشتری استفاده شده است (همان، ۱۳۹۱). سکه‌ها از نظر شکل و فرم ظاهری عموماً مدورند (موزه ملی ملک).

لقب‌ها و عنوان‌ها

تیمور به منظور کسب مشروعیت مغولی، مسکوکات خود را در فاصله سال‌های ۷۹۰ تا ۸۰۵ق به نام خان‌های جغتای ضرب کرد. بنابراین پیش از نام حاکم جغتای (محمود) لقب «الاعظم» و «العدل» و پس از نام خود، عنوان «امیر» و «امیرمعظم» را حک کرد (علاءالدینی، ۱۳۹۷: ۱۹ و ۲۶). او پس از درگذشت سلطان محمودخان در سال‌های ۸۰۵ تا ۸۰۷ق سکه‌ها را با نام خود ضرب کرد (علاءالدینی، همان: ۸) و روی این سکه‌ها لقب «الاعظم» و «الامیرالاعظم» به خود نسبت داد (همان: ۵۹).

لقب‌های درج‌شده روی سکه‌ها عبارت بودند از: «بهادرخان» و «العدل» (شریعت‌زاده، ۱۳۹۰: ۲۳۱)، «مغیث‌الدین شاهرخ»، «معین‌الدین»، «مالک الرقاب و الامم» و «جلال‌الدین» و «الدین». روی سکه‌های شاهرخ (۸۵۰-۸۰۷ق) از تمغای دولت تیمور و روی سکه‌های الغبیک (۸۵۳-۸۵۱ق) فرزند شاهرخ (۸۵۱ق) بود (توختیف، ۱۳۷۷: ۵۰).

در سکه‌های عبداللطیف (۸۵۴-۸۵۳ق) استفاده از لقب‌های «الخاقان بن خاقان» و «ابوالغازی» کمی متفاوت‌تر از دوره پیشین است.

در سکه‌های ابوسعید (۸۷۳-۸۵۵ق)، لقب‌های طولانی کمتر دیده می‌شوند و اغلب لقب کوتاه «الاعظم» روی سکه‌ها آمده است. وی مانند تیمور و الغبیک واژه «گورکان» را پس از نام

تیمور به

منظور کسب

مشروعیت مغولی،

مسکوکات خود را در

فاصله سال‌های ۷۹۰ تا

۸۰۵ق به نام خان‌های

جغتای ضرب کرد



درج شده و انتهای گنبدها با گره‌های اسلیمی تزیین شده است. پیرامون نقش، دایره‌ای ممتد قرار دارد و بیرون آن دایره، با نقاط برجسته طراحی شده است. پشت سکه، پیرابندی (کادری) مربع‌شکل برای نوشتار دارد و در امتداد چهار ضلع مربع، طرح محراب نقش بسته است. دو دایره ممتد بیرون از پیرابند نیز، مربع را احاطه کرده‌اند.

تولید پیش‌سکه‌ها، ضربی و ممیزی، عیار و ارزش سکه‌ها مشخص و نام حاکم، طرح و نقش، شعائر و محل ضرب بر پشت و روی سکه‌ها حک شده‌اند.

به دلیل توجه تیمور و جانشینان وی به هنر ضرب سکه، ذوب فلز و حکاکی و ارزش‌گذاری آن با دقت صورت می‌گرفته است و در این خصوص، دیوانیان و نقش مهمی ایفا می‌کردند.

الگوی نظام پولی تیموریان متأثر از نظام‌های پیشین، بر پایه سکه‌های فلزی طلا، نقره و مس استوار بوده، اما در مبادلات داخلی و خارجی، مسکوکات نقره و مس نقش مهم‌تری داشتند.

پس از انتقال حکومت ایلخانان به تیموریان، از شعائر در شکل کلی مسکوکات فراوان استفاده شده است. پشت سکه‌های دوره تیموریان با الگوگرفتن از دوره ایلخانی و بنا بر بینش سیاسی-مذهبی شاهان، عموماً بر عبارت «لا اله الا الله محمد رسول الله» و نام چهار خلیفه بعد از پیامبر (ص) به‌عنوان شعائر مذهبی تأکید شده است (سرافراز و آورزمانی، ۱۳۷۹: ۲۲۶). در دوره شاهرخ، وی عبارت شهادتین را در وسط سکه و نام چهار خلیفه بعد از پیامبر (ص) را در حاشیه با لقب آنان ضرب می‌کرد (تراپی طباطبائی و سلیمانی، ۱۳۸۶: ۵۲-۵۰).

شعائر دینی مسکوکات

نتیجه‌گیری

بررسی صنعت ضرب سکه در دوره تیموریان، نگاهی نو در جهت شناخت تحولات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی این دوره خلق می‌کند. صنعت ضرب همانند دوره‌های پیشین در ضرابخانه‌ها و به صورت چکشی بوده و با گذراندن مراحل طرازی‌بندی، سرسکه‌سازی،



پشت سکه‌های دوره تیموریان با الگوگرفتن از دوره ایلخانی و بنابر بینش سیاسی-مذهبی شاهان، عموماً بر عبارت «لا اله الا الله محمد رسول الله» و نام چهار خلیفه بعد از پیامبر (ص) به‌عنوان شعائر مذهبی تأکید شده است

منابع

۱. تراپی طباطبائی، جمال و سلیمانی، سعید. (۱۳۸۶). سکه‌های گورکانیان و سورشازرها. چاپ اول. تبریز: مهدی آزادی.
۲. تراپی طباطبائی، جمال (۱۳۴۷). سکه‌های اسلامی دوره ایلخانی و گورکانی، نشریه شماره ۳، آذربایجان، تبریز: مؤسسه گراور و چاپ شعاع، ۱۳۴۷
۳. تراپی طباطبائی، جمال (۱۳۵۰). سکه‌های شاهان اسلامی، نشریه شماره ۵، تبریز، اداره کل فرهنگ و هنر آذربایجان، چاپ اول.
۴. توختیف، عرفان. (۱۳۷۷). سیاست پولی-مالی تیمور و خاندان او و سکه‌های آن‌ها. چاپ اول. قم: کتابخانه آیت‌الله‌العظمی مرعشی نجفی.
۵. سرافراز، علی‌اکبر و آورزمانی، فریدون. (۱۳۷۹). سکه‌های ایران از آغاز تا دوران زندیه. تهران: سمت.
۶. سلیمانی، سعید. (۱۳۹۱). اهمیت علم سکه‌شناسی. کتاب ماه تاریخ و جغرافیا. ش ۱۷۸.
۷. شریعت‌زاده، علی‌اصغر. (۱۳۹۰). سکه‌های ایران زمین. چاپ اول. تهران: پازینه.
۸. علاءالدینی، بهرام. (۱۳۹۷). سکه‌های ایران دوره گورکانیان. تهران: پازینه.
۹. فتحی، لیلا. (۱۳۹۷). نقوش سکه‌های باستانی، حکومت تیموری. چاپ اول. تهران: نامه‌خرد.
۱۰. موزه بانک سپه: شماره‌های ۱۲۶۸۷، ۱۲۷۰۱، ۱۲۷۲۸، ۱۲۷۳۱، ۱۲۷۳۴، ۱۲۷۳۵ و ۱۲۷۵۱.
۱۱. موزه ملی ملک، واقف: حاج‌حسین آقا ملک
12. <https://www.coincircuit.com/coin-Auction/stephen-album-rare-coins/3880051/lot-747-islamic-timurid-stephen-album-r>.
13. <https://www.iranicaonline.org>.

محیط زیست در ایران باستان

اکرم علیخانی، کارشناس ارشد تاریخ

اشاره

بر اساس آموزه‌های زرتشت، ایرانیان از گذشته‌های دور به طبیعت احترام می‌گذاشتند. هرودوت در قرن پنجم پیش از میلاد آورده است که ایرانیان هرگز عناصر چهارگانه مقدس خود، شامل آب، هوا، خاک و آتش را آلوده نمی‌کردند و آن را گناهی بزرگ می‌دانستند. اگر یک پارسی می‌خواست دست خود را بشوید، دست آلوده خود را وارد آب رودخانه یا چشمه نمی‌کرد، بلکه مقداری آب برمی‌داشت و دست خود را در کنار رودخانه یا چشمه می‌شست. همچنین برای جلوگیری از آلودگی خاک، جنازه مردگان خود را در جاهای بلند قرار می‌دادند تا پرندگان آن را بخورند، سپس استخوان‌هایش را در شکاف سنگ‌ها می‌گذاشتند تا پوسیده شوند و در لشکرکشی‌ها، بر خلاف سایر اقوام از جمله آشوریان، به ندرت اقدام به تخریب مزارع، باغات، چاه‌ها و پوشش گیاهی می‌کردند و شکنجه جانوران یا کشتن آن‌ها را به قصد لذت مجاز نمی‌دانستند. مقاله حاضر تلاش کرده است به باورهای ایرانیان باستان درباره مراقبت‌هایی از محیط زیست، بپردازد.

کلیدواژه‌ها: زرتشت، یشت‌ها، ستوت‌یسن، گات‌ها، وندیداد، طبیعت، محیط زیست، ایران باستان

طبیعت در ایران باستان

در گذشته، طبیعت بخش جدایی‌ناپذیر زندگی ایرانیان به شمار می‌آمد و بسیاری از آنان در آیین‌ها و سنت‌ها و عیده‌ها طبیعت را مقدس می‌پنداشتند. زندگی قبیله‌ای و خانوادگی به نگهداری طبیعت و استفاده درست از آن بستگی داشت و همین امر موجب می‌شد که ایرانیان روزهای بی‌شماری از سال را به شکرگزاری برای طبیعت و نعمت‌های الهی سپری کنند. در ایران، هر برداشتی از طبیعت حتماً باید با یک کاشت در آن همراه می‌شد. جهان‌بینی ایرانی ریشه در فرهنگ هزاران ساله او دارد که منابع شناخت آن در فرهنگ‌نامه اوستا گردآوری شده‌اند. این منابع را می‌توان در چهار گروه دسته‌بندی کرد:

۱. **یشت‌های کهن.** کتابی است که باور ایرانیان را در دوران

اسطوره‌ای نشان می‌دهد.

۲. **ستوت یسن.** این کتاب گات‌ها (کتاب آسمانی اشوزرتشت) و سرودهایی چون هفت‌هات و فرورد را دربردارد و آموزش‌های پیامبر و باور زرتشتیان نخستین را می‌نماید.
۳. **وندیداد.** آیین‌های است که باورهای قبیله مغان ماد را نشان می‌دهد. این باورها به‌طور مشخص در زمان اردشیر دوم هخامنشی با رنگ زرتشتی نمایان می‌شوند و در دوره ساسانیان که خود را از هخامنشیان می‌دانستند به اوج گسترش و قدرت می‌رسند.

۴. **نوشته‌های به‌جامانده از دوران ساسانی.** دینکرد که از ۹ دفتر ساخته شده بود، بن‌مایه‌های اندیشه‌وری، رفتار و اخلاق را بر پایه فقه دینی زمان نشان می‌دهد. التقاط همه این باورها با

ایرانیان باستان

با الهام از تعالیم

مذهبی آیین

زرتشت، به

طبیعت، به‌ویژه

خاک و آب و آتش و

هوا و گیاه به‌مثابه

عناصری مقدس

می‌نگریسته‌اند که

نه تنها آلودن آن‌ها

گناه شمرده می‌شد،

بلکه پاک‌نگهداشتن

و پاک‌کردن آن‌ها

وظیفه‌ای دینی بوده

است.

باورهای انیرانی (ناایرانی) در بندهشن دیده می‌شود. این کتاب در دورهٔ ساسانیان از روی نوشته‌های باستانی بازنویسی و مبنایی برای فقه زرتشتیان زمان تبدیل شد (غیبی، ۱۳۸۴).

دیگران آگهی می‌شود. در این بند، از **دین بهی** به عنوان رهبر مینوی (معنوی) زمین که مردم را چون مادر در بر گرفته است، یاد می‌شود.

۱. پشت‌ها

بنا بر پشت‌ها («ی ش ت» به معنای سروده‌های نیایش) (پورداود، ۱۳۶۵) ایرانیان محیط‌زیست خود (آتش، آب، زمین، باد، گیاه و جانوران) را نیک نگه می‌داشتند. پشت‌هایی نیز برای ایزدانوانی چون دانش، دین (بینش-وجدان)، راستی و ثروت سروده شده‌اند که گویای ارزش والای این ویژگی‌ها نزد ایرانیان هستند. دشت‌های سرسبز، چراگاه‌های آباد، رودها و چشمه‌های جاری با آب گوارا، صلح، دوستی و دام‌های خوب از ثروت‌های نیک بود. راستکاران از ایزدان برای چنین ثروت‌هایی خواستار پیروزی هستند که برآورده می‌شوند، ولی نذرهای گران‌بار کسانی که خواهان پیروزی برای نابود کردن یا دزدیدن این ثروت‌ها هستند، پذیرفته نمی‌شوند.

دلکش‌ترین پشت‌ها در ستایش ایزد بانو آناهیتا و ایزد مهر است. آناهیتا نماد آب‌ها به‌ویژه رودهای جاری است و زندگی‌بخش و زدایندهٔ بدی‌ها؛ رودی پاک و بی‌آلایش که از آسمان به سوی زمین جاری است. پرستشگاه‌های آناهیتا در کنار منابع طبیعی آب ساخته می‌شدند تا بتوانند آب را تقدیس کنند. ایزد مهر که گرما و نور خورشید است، هر روز جهان را می‌پاید تا کسی به جهان زنده آسیبی نرساند. او که دارندهٔ دشت‌های فراخ و نگهبان راستی بود، به صورت مردی جنگاور دارای هزار چشم و گوش مجسم می‌شود. او ضعیف‌ترین ناله‌ها را می‌شنود و به یاری ستم‌دیدگان می‌شتابد. مهرپرستی آن‌چنان قدرتمند بود که به یونان و رم هم گسترش یافت و امروزه یادگارهای فراوانی از آن در فرهنگ اروپایی چون مقدس بودن روز خورشید دیده می‌شود.

۳. وندیداد

وندیداد، فرهنگ‌نامهٔ باور مغان ماد است که با افزودن و کاستن مطالبی، به آن رنگ زرتشتی داده شده است (رضی، ۱۳۷۶). در سراسر وندیداد، جهان، آوردگاه دو خدای نیک و بد است. اهریمن و دیوان همواره می‌کوشند تا آفریدگان مزدا به‌ویژه آتش، آب، زمین، گیاه، جانداران و مردم را بیازارند و بمیرانند. راستکاران با پاک‌نگهداشتن، خانه‌ساختن، آباد کردن (کاشتن گیاه) و کارهایی از این دست، با خدای بد می‌جنگند، ولی بدکاران با آلودن، ویران کردن و بریدن گیاهان به اهریمن یاری می‌رسانند. مجازات چنین افرادی از پرداخت کفاره تا مرگ بود. در بند چهارم از فرگرد سوم این کتاب، شادترین زمین، از زمینی دانسته است که دارای بیشترین کشت‌وکار، بهترین چراگاه و درختان باشد. در بند بیست‌ویکم از فرگرد هشتم آرزو می‌شود که مبادا دیو دروغ‌کار بدخواه گیتی را نابود کند. در بند یازدهم همان فرگرد، ناشادترین زمین، زمینی است خاک‌آلوده و خشک که مرد راستکار با همسر و بچه در آن گم شود و ناله و فریاد کند. هر گونه پلیدی یا انسان‌های پلید به چنین زمین ناشاد برده می‌شد تا اهریمن نتواند زمین‌های شاد را ناشاد کند. در فرگرد یازدهم بندهای پنجم تا یازدهم زمین را چون زن، مادر آفریدگان مزدا می‌داند و تعهد می‌کند که هر گونه ناپاکی، پلیدی و بداندیشی را از خانه، آتش، آب، زمین، گیاه و چارپا براندازد.

نمونه‌هایی از اخلاق زیست‌محیطی زرتشتیان

۱. کار و کوشش

یکی از مواردی که در مواجهه با طبیعت بسیار مورد تأکید قرار گرفته، ارزش کار و کوشش برای آبادانی و سازندگی است، چنان‌که در گات‌ها می‌خوانیم: «ما می‌خواهیم از زمرهٔ کسانی باشیم که جهان را به سوی آبادانی و پیشرفت و مردم را به سوی راستی و پارسایی رهنمایند» (شهزادی، ۱۳۷۷، پینا ۳۰، بند ۹).

۲. ستوت‌یسن

این منبع شامل گات‌ها و سروده‌های نخستین پیروان اشوزرتشت است. در فرورد [هات ۱۲] با باور به آب‌ها، باور به گیاهان، باور به جهان زندهٔ نیک‌نهاد، باور به خدای دانا که جهان زنده را آفرید و مردم راستکار را... پذیرفتن دین از سوی نیایش‌کننده به

۲. مراقبت و مقدس و پاکیزه نگهداشتن طبیعت

(ترجمه منشور پارسومانش).

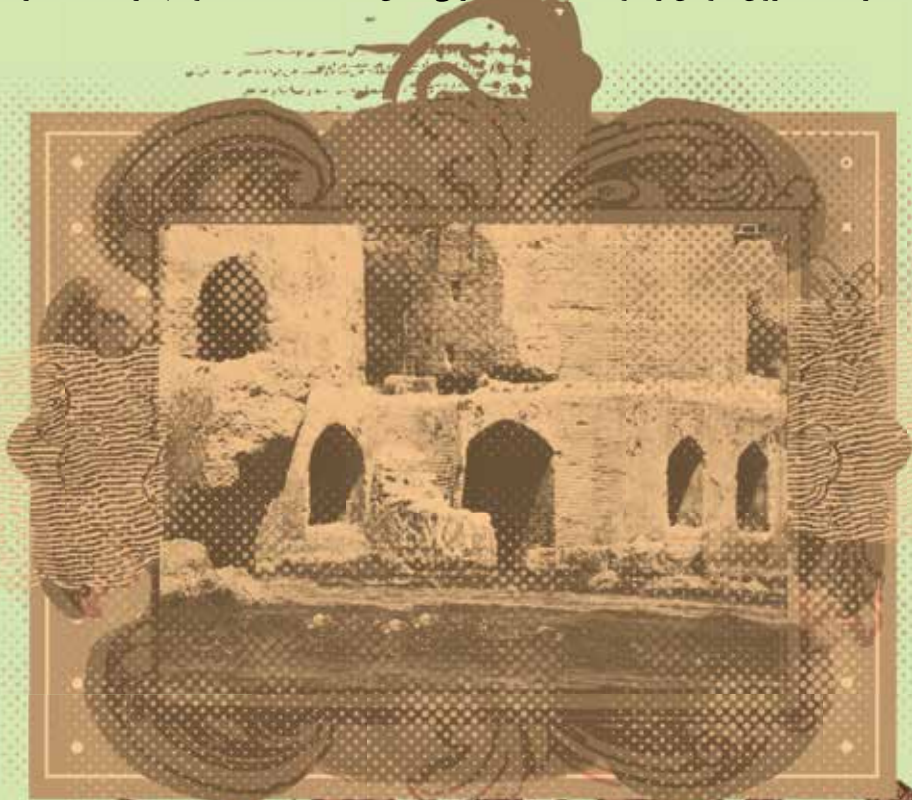
وجه دیگر تقدیس و بزرگداشت طبیعت در جشن‌های متنوع زرتشتی تجلی یافته است. جشن‌ها در ایران باستان در ارتباط عمیق با طبیعت بوده‌اند. برای مثال می‌توان از جشن‌های نوروز، مهرگان، دیگان، شب چله، سده، تیرگان، گهنبار و... نام برد که هر یک در ارتباط با محیط‌زیست و طبیعت بار معنایی ویژه‌ای داشته‌اند. در آیین زرتشت، جشن‌های هفت‌گانه‌ای وجود داشتند که به اهوره مزدا، امشاسپندان و هفت آفریده آنان اختصاص داشت (بویس، ۱۳۸۴: ۵۸). بنابراین، نوعی درهم‌تنیدگی فرهنگی در قالب جشن‌ها و مناسک با طبیعت را در آیین زرتشتی شاهدیم که باز هم ارزش و اهمیت عناصر طبیعی و محیط زیستی در تربیت زرتشتی را آشکار می‌سازد.

۳. اردیبهشتگان

ایرانیان باستان، سومین روز اردیبهشت را روز برپایی جشن برای حفظ زمین و پاکی طبیعت می‌دانستند. از این‌رو از سال ۱۳۶۹ ش سازمان ملل نیز ۲۲ آوریل را به عنوان روز جهانی زمین پاک اعلام کرد. انتخاب این نام در پی آیین اردیبهشتگان به‌عنوان یک سنت ایرانی، نشان‌دهنده اهمیت حفظ و نگهداری طبیعت برای ایرانیان

ایرانیان باستان با الهام از تعالیم مذهبی آیین زرتشت، به طبیعت، به‌ویژه خاک و آب و آتش و هوا و گیاه به مثابه عناصری مقدس می‌نگریسته‌اند که نه‌تنها آلودن آن‌ها گناه شمرده می‌شد، بلکه پاک‌نگهداشتن و پاک کردن آن‌ها وظیفه‌ای دینی بوده است، ضمن آنکه علاوه بر وجه ظاهری و دنیایی، وجهی معنوی و آسمانی نیز برای آن‌ها قائل بودند. از نظر زرتشت، غایت خلقت زمین و آسمان در جهت بهره‌وری انسان و استفاده نیکو از آن‌هاست (ابراهیم‌نیا، ۱۳۸۳: ۱۱۴).

ساختمان‌های باقی‌مانده از ایران باستان نشان می‌دهند که آنان با قناعت در مصرف منابع طبیعی کاملاً جانب احتیاط را رعایت می‌کردند و منابع طبیعی را از هر گونه آلودگی محفوظ نگه می‌داشتند و چنین تفکری محصول تعالیم دینی زرتشت بود. نقل است که کوروش گفته است: «به فهم آب رسیدن و گندم را گرامی داشتن؛ این آیین من است. پس هر که رونده‌ای را بیازارد، جهان را آزرده است. او که درختی را بیفکند، بی‌اجاق خواهد مرد. او که آب را بیالاید، روان خویش را آلوده است»



ایرانیان باستان،
سومین روز
اردیبهشت را روز
برپایی جشن
برای حفظ زمین
و پاکی طبیعت
می‌دانستند. از این‌رو
از سال ۱۳۶۹ سازمان ملل
نیز ۲۲ آوریل را به
عنوان روز جهانی
زمین پاک اعلام کرد

ما در روز قیامت می‌داند. از این رو نگهداری از طبیعت، یکی از وظایف دینی و شرعی ما مسلمانان است. در اسلام، کشاورزی مورد تأکید قرار گرفته و پیامبر(ص) فرموده‌اند که شکستن شاخه درختان از نظر من مانند شکستن بال فرشتگان است. همچنین پیامبر(ص) در جنگ‌ها اجازه آلوده‌سازی چاه‌های آب یا خراب کردن نخلستان‌ها را نمی‌دادند و حضرت علی(ع) شخصاً اقدام به کشاورزی، احداث نخلستان و حفر چاه می‌کردند، هر چند که این رویه بعدها به‌وسیله خلفا و اعراب رعایت نشد.

بنابراین، ایرانیان پس از اسلام هم با اندرزه‌های قرآن مجید نسبت به اجتناب از فساد در زمین روبه‌رو بوده‌اند. ساختمان‌های روستایی به‌جامانده از سال‌ها پیش، نشان‌دهنده احترام و قداستی است که مردم این سرزمین نسبت به منابع طبیعی داشته‌اند و همه، معلول تربیت دینی و ملی بوده است. در ساختمان‌های نیاکان و اجداد ما نشانه‌هایی از قناعت و صرفه‌جویی و حفظ محیط‌زیست طبیعی و تمهیدات در این زمینه‌ها دیده می‌شود که نشان می‌دهد این اندیشه، یعنی صرفه‌جویی، بهره‌وری و حفظ مظاهر طبیعت، مایه‌های دینی داشته است. در ساخت کبوترخانه‌ها در برخی استان‌ها و روستاهای اطراف آن‌ها هنر معماری دیده می‌شود که هیچ‌انگیزه دیگری جز سیاست صرفه‌جویی و محافظت از مظاهر طبیعت نداشته است.

تاریخ درخشان نیاکانمان باید در رفتار و کردار نسل حاضر ما مؤثر باشد و ما را در حفظ طبیعت و محیط زیستمان تشویق گرداند. ما که به ایران و ایرانی بودنمان مفتخریم و خود را میزبان آموزه‌های قرآن مجید می‌دانیم، هرگز انتظار نیست که درختان را قطع و برج‌ها را به‌جای آن‌ها بنا کنیم.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. ابراهیم نیا، رضا. (۱۳۸۳). اهمیت محیط‌زیست در ایران باستان. تاریخ پژوهی، ۶، ۱۱۳-۱۲۲.
۳. اوستا.
۴. بویس، مری. زرتشتیان؛ باورها و آداب دینی آن‌ها. ترجمه عسگر بهرامی. ویراست دوم. چاپ هشتم. تهران: ققنوس، ۱۳۸۴.
۵. پورداد، ابراهیم. (۱۳۶۵). یشته‌ها. دوره دوجلدی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۶. رضی، هاشم. (۱۳۷۶). ونیدیاد. تهران: فکر روز.
۷. شهزادی، رستم. (۱۳۷۷). (برگردان) گات‌ها. تهران: فردوس.
۸. غیبی، مهران. (۱۳۸۴). مبانی فلسفی حفاظت از محیط‌زیست در ایران باستان. امرداد، تارنمای خبری زرتشتیان.

است. در اوستا، زرتشت از حمایت حیوانات صحبت می‌کند و آزار آن‌ها را گناه کبیره می‌داند. بر اساس آموزه‌های زرتشتی گفته می‌شود: «ملتی که درخت مثمر بکارد و زمین لم‌یزرع را به زمین کشاورزی تبدیل کند، خوشبخت‌ترین قوم است.» تاریخ ایران باستان نشان می‌دهد که پادشاهان مردم را به کشاورزی و کشت گیاهان تزئینی و احداث سد و قنات ترغیب می‌کردند. ایرانیان باستان مقام خاصی برای درخت سرو قائل بودند و آن را درخت مینو می‌دانستند که از بهشت آمده است، به‌طوری که نقش جقه در نقاشی‌ها و طراحی‌های ایرانی از سرو الهام گرفته شده است. چنار نیز محبوبیت فراوانی بین ایرانیان باستان داشت. پادشاهان ماد، هخامنشی و ساسانی از جنگل‌ها حفاظت و برای این منظور جنگل‌بان منصوب می‌کردند. به عبارتی، ایرانیان اولین قومی بودند که سازمان جنگلداری داشتند. کورش و داریوش حتی خودشان در روز درخت‌کاری شرکت می‌کردند و درخت می‌کاشتند و از آنجا که موقعیت اجتماعی افراد با میزان اموال و تعداد احشامشان سنجیده می‌شد، برای نگهداری دام‌ها مراتع را به‌خوبی حفظ می‌کردند. خشایارشا در لشکرکشی خود به آسیای صغیر، حفاظت از جنگل سرو زیبای خود را به گارد سلطنتی سپرد و با این عمل، اولین منطقه حفاظت‌شده دنیا را در چندصد سال قبل از میلاد مسیح (حدود ۵۰۰ سال قبل از میلاد) ایجاد کرد.

اهمیت طبیعت از منظر قرآن

قرآن مجید نیز «فساد در زمین» را برابر با کشتار و خون‌ریزی (سفک دماء) و نابودکردن طبیعت و گیاهان (هلاک حرث به معنای روییدن‌ها) را هم در رده ریختن خون یک انسان و هلاک نسل می‌داند که به دست یاغیان و طاغیان صورت می‌گیرد. در آیه ۲۰۵ سوره بقره، خداوند در مورد یاغیان می‌فرماید «و اذا تولی سعى فی الارض لیفسد فیها و یهلك الحرث و النسل و الله لا یحب الفساد: هر گاه به قدرت و حکومت برسد، به فساد در زمین و نابودی کشت و نسل می‌کوشد و خداوند فساد را دوست ندارد.» همین آیه نشان‌دهنده اهمیت طبیعت در دین مبین اسلام نیز هست. تعبیرات قرآن کریم نشان‌دهنده آن است که تهاجم علیه طبیعت و کشتار انسان‌ها یک منشأ دارد و آن عبارت است از: پشت‌کردن و غفلت نسبت به خالق آسمان و زمین و انسان و فرورفتن در گرداب طغیان و پرستش طاغوتیان. از سوی دیگر، قرآن مجید، زمین را شاهد و گواه رفتار و کردار

چرا تاریخ نگاری صنعت ایران ضرورت دارد؟ (قسمت اول)

اشاره

منظور از تاریخ نگاری صنعت، بازنمایی رخداد‌های صنعتی ایران در قالب روایت‌های مکتوب و مستند تاریخی است که با سبک‌ها، روش‌ها، رهیافت‌ها و گفتمان‌های گوناگون به نگارش درمی‌آیند. هنگامی که از رخداد‌های صنعتی سخن می‌گوییم با ایده‌ها، رفتارها، کنش‌ها، تلاش‌ها، مسیرها و همه فرایندهایی سروکار داریم که در درون آن‌ها تحولات تاریخ صنعت ایران از گام‌های آغازین، یعنی ایده تأسیس کارخانه/ کارگاه تا طراحی، نصب ماشین‌آلات، راه‌اندازی واحد تولیدی، کارگران، مهندسان، متخصصان، بسته‌بندی، تولید، فروش، عرضه، بازاریابی، کیفیت، کمیت، صادرات، مواد اولیه، زنجیره تولید، زنجیره مصرف و همه کنشگرانی که در میدان‌های مرتبط با آن صنعت فعالیت می‌کنند، رقم می‌خورد. آنچه گفته شد، تنها بخشی از تاریخ صنعت است و بخش مهم‌تر آن، روایت کامیابی‌ها و ناکامی‌ها، شرح رنج‌ها و سختی‌ها و بیان تجربه‌های صاحبان صنایع است که به انتقال و انباشت آگاهی‌های تاریخی، مستندسازی رویدادها و تحلیل آثار اجتماعی و اقتصادی حاصل از تولید صنعتی می‌انجامد. این سخن که «تاریخ صنعت ایران باید نوشته شود» را هر

دکتر علیرضا ملاتی توانی

استاد پژوهشکده تاریخ،
پژوهشگاه علوم انسانی و
مطالعات فرهنگی





اداره واحدهای صنعتی در طی چندین سال و در دوره‌های گوناگون شکل گرفته‌اند، به نگارش درآورد و به مدیران بعدی انتقال داد. تنها با انباشت تجربه‌ها می‌توان به مدیریت بهتر واحدهای صنعتی دست یافت. افزون بر کارشناسان و مدیران این نهاد، مدیران و کارگزاران نهادهای دیگر نیز می‌توانند از این تجربه‌ها استفاده کنند و از آغاز دوباره و بازگشت به نقطه صفر و انجام کار به روش آزمایش و خطا بپرهیزند که در مجموع، به افزایش بهره‌وری نهادها و سازمان‌ها می‌انجامد.

۳. با نهادینه‌شدن و توسعه یافتن این فعالیت‌ها، رشته‌ها و گرایش‌های جدید علمی مانند «تاریخ صنعت و صنعتگران» پدید خواهد آمد و با رونق گرفتن چنین پژوهش‌هایی، متخصصان تازه‌ای با تخصص تاریخ صنعت/تربیت می‌شوند که تا این زمان در تربیت آن‌ها کوتاهی شده و دانش تاریخ به شدت از آن زبان دیده است. به دنبال آن، حوزه‌های روش‌شناختی و معرفت‌شناختی تاریخ توسعه خواهند یافت، زیرا متناسب با هر نوع صنعتی، تاریخ‌نگاری متناسب با آن شکل می‌گیرد و در پرتو آن، انبوهی از مطالعات میان‌رشته‌ای پدیدار می‌شود.

۴. با افزایش چنین تحقیقاتی، آگاهی اجتماعی و عمومی ایرانیان افزایش خواهد یافت و جنبه‌های ناگفته‌ای از حیات اقتصادی اجتماعی ایرانیان روایت می‌شوند. بسیاری از مردم، صنعتگران را خواهند شناخت و تلاش‌های آنان را خواهند ستود. بنابراین، چنین تلاشی یک اقدام مهم علمی و فرهنگی در سطح ملی است و بخش مهمی از تاریخ نانوشتۀ کشور را به نگارش درمی‌آورد.

۵. با ایجاد پیوند ژرف میان مورخان و صنعتگران است که دانش‌آموختگان تاریخ، افزون بر تاریخ‌نگاری صنعتی، می‌توانند در بایگانی این نهادها مستقر شوند و به کار سامان‌دهی علمی مدارک آرشیوی و حتی تدوین و انتشار آن‌ها همت گمارند که خود، بهترین منبع برای تاریخ صنعت به‌شمار می‌آیند.

۶. این دانش‌آموختگان پس از نگارش تاریخ این نهادها و آشنایی حاصل یک پژوهش عمیق، می‌توانند به‌عنوان یک فعال فرهنگی در روابط عمومی و حوزه‌های فرهنگی مؤسسات صنعتی کار کنند و تدوین روزنامه، سالنامه‌ها، خبرنامه‌ها، تقویم مؤسسات و تدوین بولتن‌ها و گزارش‌های داخلی، خبرنامه‌ها، وبگاه‌ها و تقویم داخلی فعالیت‌های صنعتی بپردازند، یعنی همان فعالیت‌هایی که اکثریت قریب به اتفاق کارخانه‌های صنعتی ایران فاقد آن‌ها هستند. در نتیجه، ضرورت تاریخ‌نویسی نهادها موجب می‌شود که تولید این نوع داده‌ها و

مخاطبی تصدیق می‌کند. اما مسئله این است که چرا تاریخ صنعت ایران نوشته نشده است؟ این پرسش مبنای طرح انبوهی از پرسش‌های دیگر است که باید به نحوی به آن‌ها پاسخ داد، از جمله اینکه: مبنای، مسائل، موضوعات و مفاهیم تاریخ‌نگاری صنعت چیست؟ تاریخ صنعت چگونه و با چه روشی باید نوشته شود؟ مهم‌ترین سبک‌ها و سنت‌های تاریخ‌نگاری صنعت چیست؟ هدف‌ها و کارکردهای تاریخ‌نگاری صنعت کدام‌اند؟ تاریخ‌نگاری کدام دسته از صنایع ضرورت دارد؟ در تاریخ‌نگاری صنعت چه کسانی باید پیشگام شوند؛ صنعتگران، تاریخ‌نگاران یا سیاست‌گذاران؟ اندیشیدن و پاسخ‌دادن به این پرسش، سرآغاز راهی تازه برای ایجاد یک معرفت جدید یا یک میان‌رشته‌ای تازه به نام «تاریخ صنعت» است که همراه با مهارت عملی کارورزانه به تربیت متخصصانی با این گرایش در رشته تاریخ می‌انجامد. این مقاله می‌کوشد تا گوشه‌ای از ضرورت‌ها، کارکردها و دشواری‌های تاریخ صنعت ایران را توضیح دهد، آثار زیان‌بار شکاف میان تاریخ‌نگاران و صنعتگران را بیان کند و از ایده تأسیس گرایش تخصصی «تاریخ صنعت و صنعتگران» در دانشگاه‌های ایران پشتیبانی کند.

کلیدواژه‌ها: تاریخ‌نگاری، تاریخ صنعت، تاریخ‌نویسی صنعتی، صنعت ایرانی

سودمندی‌ها و کارکردهای تاریخ صنعت و صنعتگران

تاریخ‌نگاری صنعت، کارکردها و سودمندی‌های بسیاری دارد که اینک به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. میدان تازه‌ای از فعالیت‌های پژوهشی حرفه‌ای و اشتغال‌آفرین را به روی دانش‌آموختگان و حتی دانشجویان دوره‌های ارشد و دکترای تاریخ می‌گشاید، یعنی این نوع تاریخ‌نگاری‌ها می‌توانند جایگزین علمی و عملی پایان‌نامه‌های تکراری رشته تاریخ باشند که نتیجه‌ای جز اتلاف وقت و هزینه و انتشار بی‌رویه مدارک تحصیلی ندارند، زیرا عمدتاً با روش چسب و قیچی (رونویسی و چسباندن) گردآوری می‌شوند و عملاً گره‌ای از کار تاریخ و پژوهش تاریخی نمی‌گشایند؛ در حالی که تاریخ‌نویسی نهادها می‌تواند به‌عنوان کارهای اکتشافی، نوآورانه و خلاقانه قلمداد شود و تحرک تازه‌ای در مطالعات تاریخی پدید آورد. این میدان آن‌چنان گسترده است که اگر چند نسل از محققان ایرانی به‌صورت تمام‌وقت به کاوش در آن حوزه‌ها بپردازند، نمی‌توانند از عهده کار برآیند و حق مطلب را ادا کنند.

۲. با تاریخ‌نگاری صنعت می‌توان تجربه‌ها و تخصص‌هایی را که در

نوشتن تاریخ صنعت با پشتیبانی صنعتگران، موجب شکل‌گیری یک روایت درونی خواهد شد که از منظر تاریخ‌نگاری بسیار اهمیت دارد



۱۱. با تولید متن‌ها و آثار گوناگون درباره تاریخ صنعت و صنعتگران ایرانی و خرید و فروش آن‌ها بازار نشر رونق می‌گیرد. آثار پژوهشی تولیدشده، چه در قالب‌های گوناگون مانند متن‌های کوتاه برای انتشار در شبکه‌های اجتماعی و چه در قالب متن‌های پژوهشی اعم از کتاب‌ها و مقاله‌ها، از سوی کاربران علاقه‌مند و کنشگران مرتبط با آن‌ها خوانده و خریداری می‌شوند و به افزایش آگاهی‌های عمومی و تخصصی می‌انجامند.

۱۲. در اثر پیوند دانشگاه با جامعه، صنعت از دیگر کارکردهای تاریخ‌نگاری صنعت و صنعتگران ایرانی است. اگر تمام فکر دانشگاه تبدیل شدن به بنگاه اقتصادی و تدارک درآمدهای اختصاصی باشد و برعکس، اگر از صحنه‌های واقعی دور بماند، در هر دو حالت خطر بزرگی دانشگاه را تهدید می‌کند. با گسترش روابط دانشگاه با جامعه و نهادهای گوناگون، زمینه‌سازی ساختار درونی و اصلاح برنامه‌های آموزشی و مهارت‌آفرینی دانشگاه فراهم می‌شود (همتی، ۱۳۹۶: ۴۸-۴۷). تاریخ صنعت و صنعتگران ایرانی یکی از این میدان‌هاست که مورخان را با سایر اقشار جامعه پیوند می‌دهد.

۱۳. نوشتن تاریخ صنعت و نهادهای صنعتی، همان عرصه‌ای است که «دانش و خواسته» به هم می‌پیوندند، یعنی بخشی از امکانات مالی و سرمایه‌گذاری این واحدها در خدمت پشتیبانی از این نوع پژوهش‌ها و پژوهشگران آن قرار می‌گیرد و دستاوردهای آن هم رشته تاریخ و هم سازمان‌های ذی‌نفع سود خواهند برد.

۱۴. کارکرد تبلیغاتی از دیگر کارکردهای تاریخ‌نویسی صنایع است. در کشورهای آزاد جهان، زمینه از هر سو برای تبلیغات تاریخی فراهم است، چنان‌که درباره تاریخ صنایع، هم پژوهش‌های تاریخی انجام و هم همایش‌ها و نشست‌های فراوان برگزار می‌شوند. رواج فزاینده تاریخ‌های عامه‌پسند بر دامنه این علاقه‌ها و انگیزه‌ها افزوده است. این تاریخ‌ها هم موجب شهرت و هویت‌یابی این صنایع می‌شوند و هم به شهرت بیشتر برندها و نشان‌ها خواهند انجامید.

۱۵. ایجاد حس غرور و افتخار ملی به تولید و صنعت ایرانی از دیگر کارکردهای ملی تاریخ‌نگاری صنعت و صنعتگران است که به‌ویژه در میان نسل جوان، این احساس را برمی‌انگیزد و حتی می‌تواند برای کسانی که می‌خواهند در این مسیر گام بردارند، الهام‌بخش باشد و چشم‌اندازهایی را فراروی تولیدگران و صنعتگران جوان بگشاید.

تأسیس گرایش تخصصی تاریخ صنعت و صنعتگران و کارکردهای آن

دانشگاه‌ها و نهادهای علمی نمی‌توانند در برابر جامعه یک موقعیت انتزاعی بگیرند و نسبت به آن بیگانه باشند. دانشگاه نهادی مستقل از جامعه نیست. آنچه می‌تواند این رابطه را مختل کند، برنامه‌های آموزشی ناهماهنگ با نیازهای جامعه و ضروریات نوین

اساساً مستندسازی فعالیت‌ها رواج یابد تا بعدها به کمک آن‌ها بتوان عملکرد این صنایع را بهتر معرفی و ثبت کرد.

۷. نگارش تاریخ مؤسسات صنعتی مستلزم گردآوری داده‌ها از رهگذر مصاحبه با گردانندگان و کارگزاران صنعت است. همین امر پژوهندگان این مسیر را در عرصه تاریخ شفاهی و فنون مصاحبه ورزیده می‌کند، به این معنا که تاریخ شفاهی صنعت و خاطرات صنعتگران را تدوین خواهند کرد.

۸. با تدوین تاریخ صنایع می‌توان از یک سو به ضعف‌ها و کاستی‌ها و از دیگر سو به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های صنایع و نوع مدیریت آن‌ها پی برد. از رهگذر بازخوانی و بازفهمی این تجربه‌ها و نقد و ارزیابی پژوهش‌های انجام‌شده، هم کارنامه آن صنایع و هم پژوهش‌های انجام‌گرفته در معرض قضاوت قرار می‌گیرند و در نهایت، به‌عنوان یک ذخیره فرهنگی برای افزایش بهره‌وری نهادهای استفاده خواهند شد، چنان‌که ممکن است نوعی رقابت مؤثر و مفید را سامان دهد که در نهایت به اعتلای صنعت، اقتصاد، فرهنگ و مدیریت در کشور بینجامد.

۹. نوشتن تاریخ صنعت با پشتیبانی صنعتگران، موجب شکل‌گیری یک روایت درونی خواهد شد که از منظر تاریخ‌نگاری بسیار اهمیت دارد. اگرچه ممکن است بعدها کسانی به نگارش این نوع تاریخ‌ها از بیرون اقدام کنند، اما قطعاً این‌گونه آثار از کاستی‌های فراوان برخوردارند، زیرا از یک‌سو، یک روایت کاملاً بیرونی است و از دیگر سو، چون روایت رسمی و درونی این نهادها در دست نیست، روایتی ناقص شکل خواهد گرفت که در آن از همه اسناد و داده‌ها

به‌ویژه مصاحبه‌ها استفاده نشده است و در نتیجه، بسیاری از جنبه‌های ناشناخته حیات آن نهادها همواره در پرده ابهام باقی خواهند ماند.

۱۰. مجموعه این تلاش‌ها جایگاه دانش تاریخ و کارکردهای آن را بیش از پیش نمایان خواهد کرد و به بخشی از بحران‌های کارکردی این دانش پاسخ خواهد داد.

یکی از مشکلات تاریخ‌نگاری صنعت، رواج نداشتن رواج نیافتن سنت و خاطره‌نگاری و حتی خاطره‌گویی صنعت‌تنگران است



صاحبان صنایع شکل نگرفته و اعتماد متقابل میان آنان پدید نیامده است و هر نوع ورود تاریخ‌نگاران به این میدان را به منزله ورود رقیبان یا کارشناسان مالیات و... می‌پندارند و آن‌ها را دفع می‌کنند.

۵. هنوز در کارخانه‌ها و کارگاه‌های تولیدی ما، مانند بسیاری از نهادهای دیگر، آرشیو و بایگانی منظم و منسجم داده‌ها و اسناد شکل نگرفته است که بتوان به آسانی به آن‌ها دست یافت. در بسیاری از آن‌ها شغل بایگانی اسناد و نظام سامان‌دهی مدارک آرشیوی وجود ندارد و در نتیجه دسترسی به داده‌های معتبر ممکن نیست، زیرا یا نابود شده‌اند و اگر هم به‌جای مانده باشند، دشوار و کمیابند.

۶. شکل‌گیری هر شاخه علمی جدید نیاز به برنامه‌ریزی، تفکر، معرفت‌شناسی، تعریف مسئله‌ها، موضوعات، مفاهیم و مانند آن‌ها دارد و تا این زمینه‌ها شکل نگیرند، نمی‌توان به زایش یک دانش امیدوار بود. این دانش نیاز به سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، آموزش، سرمایه‌گذاری و پشتیبانی دارد تا یک سنت علمی شکل بگیرد و نهادینه شود که بدون همراهی دانشگاه، صاحبان صنایع، صنعتگران و سیاست‌گذاران صنعتی مقدور نیست.

۷. شکل‌گیری حرکت تاریخ‌نویسی صنعت ایران، نیازمند یک اقتصاد پویا، رقابتی، غیردولتی و رقابت‌پذیر است که همراه با رشد و توسعه سریع خود، نیاز فزاینده به هویت‌بخشی نهادهای گوناگون و بهره‌گیری تبلیغاتی از آن‌ها را افزایش دهد تا نه تنها در تولید صنعتی، بلکه در تولید آگاهی تاریخی با یکدیگر رقابت کنند.

۸. یکی از مشکلات تاریخ‌نگاری صنعت، رواج‌نداشتن و رواج‌نیافتن سنت خاطره‌نگاری و حتی خاطره‌گویی صنعتگران است. افزون بر این، زندگی‌نامه‌نویسی، چه خودنوشت و چه دیگرنوشت نیز، در میان صنعتگران و کارگران و سیاست‌گذاران رواج ندارد. البته در سال‌های اخیر، خاطره‌گویی به‌جای خاطره‌نویسی و تاریخ شفاهی به تدریج در حال گسترش است.

۹. افزون بر همه این‌ها، تاریخ‌نگاری سازمان‌ها و نهادهای نیازمند فضای دموکراتیک و بسط آزادی‌های بیان و قلم است تا با طرح گفت‌وگوهای انتقادی و آزاد، امکان فهم‌ها و دریافتهای متفاوت را فراهم آورد و باعث شود که باور عمومی به کار مورخان افزایش یابد.

منابع

۱. داداشپور، فرخزاد. (بی‌تا). دانشگاه در بحران: شناختی تازه از مسائل جوانان و آموزش. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
۲. کی‌بوک و دیگران. (۱۳۹۶). مسئولیت اجتماعی دانشگاه: رسالت دانشگاه در جهان پیچیده امروز. مترجمان: مریم عالم‌زاده، آرمین امیر و علی پاپلی‌یزدی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۳. همتی، رضا. (۱۳۹۶). علم، دانشگاه و جامعه. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

اقتصادی است که نمی‌تواند نیروی ماهر و متخصص و متناسب با نیازهای بازار تولید کند (داداشپور، بی‌تا: ۷۵). چون جامعه و دولت از خدمات رفاه عمومی، منابع خاصی از جمله پارانه‌های قابل توجه را به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به دانشگاه اختصاص می‌دهند، لذا دانشگاه نیز باید روی حل مسائل اجتماعی تمرکز کند تا دینش به جامعه و کمک‌های دولتی ادا شود (کی‌بوک و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۹-۲۰). یکی از راه‌های ادای این دین، نوشتن تاریخ صنعت و صنعتگران ایرانی است که علوم انسانی را با صنعت، خدمات و نهادهای مرتبط با آن‌ها پیوند می‌دهد و صنایع را به یکی از مشتریان و مصرف‌کنندگان فراورده‌های دانشی دانشگاه تبدیل می‌کند.

اما اکنون، نه در وضعیت مصرف‌کننده قرار داریم و نه مشتری صنعت. مصرف‌کننده کسی است که خدمات فراهم‌شده را مصرف می‌کند، اما مشتری سفارش و خواسته خود را به اطلاع عرضه‌کننده می‌رساند و منابع خود را برای خرید کالا و خدمات گسترش می‌دهد. این پیوند زمانی شکل می‌گیرد که تاریخ صنعت و صنعتگران به یک گرایش علمی و تخصصی تبدیل شود و رابطه دوسویه مصرف‌کننده و مشتری میان تاریخ‌نگاران و صنعتگران شکل بگیرد.

اما پرسش اصلی این است که شرایط تحقق تاریخ‌نگاری صنعت و صنعتگران چیست و چرا تاریخ‌نگاری صنعت تحقق نیافته است؟ در پاسخ به این پرسش، می‌توان به این نکته‌ها توجه کرد:

۱. رونق این نوع پژوهش‌ها پیش از هر چیز، نیازمند افزایش انگیزه‌ها و علاقه‌های تاریخ‌خوانی و تاریخ‌نویسی در میان مردم و رونق دادن به کار مورخانه و گسترش آگاهی‌های تاریخی است. بی‌گمان، ایجاد جنبش تاریخ‌خوانی و تاریخ‌نویسی نیازمند جلب اعتماد عمومی نسبت به کار تاریخ‌نگاران و باور به سودمندی این نوع فعالیت‌ها به‌ویژه در میان صنعتگران و کارخانه‌داران ایرانی است.

۲. تاریخ ایران تا چند دهه اخیر ماهیت و موضوعی سیاسی داشته و هنوز هم این قوی‌ترین رهیافت تاریخ‌نویسی در ایران است، یعنی میدان روایتگری اربابان قدرت و ثروت است و در آن، نشان اندکی از مردم ایران و ردپای جامعه، اقتصاد، صنعت، زندگی روزمره و... دیده می‌شود.

۳. نگارش تاریخ صنعت نیازمند شکل‌گیری میان‌رشته‌های تازه و همکاری متخصصان مختلف با تاریخ‌نگاران است. این عرصه همچون همه میان‌رشته‌های دیگر هنوز در آغاز راه قرار دارد و متولی مشخصی ندارد و میدان و قلمرو موضوعات و مباحث نظری و معرفتی آن آشکار نیست. نه وزارت صنایع و نه دانشگاه‌ها و نه صنعتگران، هیچ‌یک به این موضوع نیندیشیده‌اند.

۴. صرف‌نظر از فقدان پیوند و تعامل علمی میان صنعتگران و تاریخ‌نگاران، هنوز مستندسازی و تدوین تاریخ صنعت در میان

تحلیل تصویرهای آغازین درس‌های کتاب تاریخ دهم انسانی به روش ویلیام رومی

هدایت رفیعی و ناهید ابراهیمی
کارشناس ارشد تاریخ، معلم آموزش و پرورش شهرستان لرستان

اشاره

نمودارها برآورد شد و با استفاده از روش ویلیام رومی، میزان فعال و غیرفعال بودن تصویرها مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه تحلیل محتوا مشخص کرد که فقط ۴۴ درصد از تصویرهای ورودی درس‌های کتاب، فعال‌اند و دانش‌آموزان را درگیر کنجکاوی و یادگیری می‌کنند و کتاب، نیازمند بازنگری و تجدیدنظر است و برنامهریزان و مؤلفان کتاب باید با توجه به تحلیل‌های کارشناسان در جهت یادگیری فعال فراگیران، تدابیری بیندیشند و بدون نادیده گرفتن نقش فعال دانش‌آموزان، تنها به ارائه اطلاعات علمی و تاریخی در امر یادگیری بسنده نکنند.

کلیدواژه‌ها: تاریخ دهم، علوم انسانی، تصویر، یادگیری، دانش‌آموز، ویلیام رومی

کتاب‌های درسی آمیخته‌ای از متن، تصویرها و ابزارهای علمی هستند. یکی از دغدغه‌های دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، انتخاب مطلب‌ها و تصویرهایی است که بتوان به کمک آن‌ها ماهیت یک کتاب را به دانش‌آموزان انتقال داد. تصویرها و عکس‌ها یکی از روش‌های مهم و قابل توجه انتقال مفاهیم و محتواهای درسی به دانش‌آموزان است. با توجه به اهمیت تصویرها در کتاب‌های تاریخ، هدف این پژوهش، بررسی میزان اثرگذاری تصویرهای آغازین درس‌های کتاب تاریخ دهم رشته انسانی در یاددهی، یادگیری و انتقال مفاهیم متن درس به دانش‌آموزان است. تصویرهای آغازین، مدخل‌های ورود به بحث درس‌اند و نقش مهمی در یادگیری دارند. بعد از استخراج تصویرها و بررسی آن‌ها در کتاب، تعداد ۲۱۱ تصویر بدون احتساب جدول‌ها، خط زمان و خلاصه



سرديس سلوکوس اول

شناساندن مفاهیم آن برای احیای هویت افتخارآمیز اسلامی و ایرانی تربیت‌یافتگان نیاز دارد (سند تحول بنیادین، راهکار ۷-۱: ۲۸). با توجه به اینکه از سال‌ها پیش تاکنون استفاده از تصویرها در کتاب‌های درسی به‌ویژه کتاب تاریخ دهم دوره متوسطه برای بهره‌وری هرچه بهتر از مطالب درسی پررونق شده است، ضرورت بررسی میزان اثربخشی این روش در یادگیری دانش‌آموزان از مسائلی است که باید با کارشناسی دقیق به آن پرداخته شود تا برنامه‌ریزان در جهت تکمیل محتوای کتاب در سال‌های بعدی، برای بهتر شدن یادگیری فراگیران از نتایج آن استفاده کنند.

برای نمونه در پژوهشی که محمد نوریان در سال ۱۳۹۳ با عنوان «اثربخشی کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای از منظر هماهنگی تصویرها با متن» با روش توصیفی انجام داد، مشخص کرد که حدود ۱۰ درصد تصویرهای کتاب‌های درسی جامعه آماری با متن نوشتاری ارتباطی ندارند، ۸۰ درصد کاملاً منطبق و ۱۰ درصد آن‌ها محتوایی بیشتر یا کمتر از متن نوشتاری ارائه کرده‌اند.

اهداف پژوهش

۱. بررسی و تحلیل کمی و کیفی تصویرهای کتاب تاریخ دهم انسانی؛
۲. میزان اثربخشی تصویرها (فعال یا غیرفعال بودن) در یادگیری دانش‌آموزان.

پیشینه پژوهش

با جست‌وجو در منابع کتابخانه‌ای و مقالات، بیشترین تحلیل‌های پژوهشگران درباره کتاب تاریخ دهم انسانی از منظر متن و محتوای کتاب بوده است؛ از جمله این تحلیل‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- شهلا سلطانی (بررسی کمی و تحلیل محتوایی کتاب درسی تاریخ ۱، ۱۳۹۷)، مهدی بکتاش و ابراهیم جوکار (تحلیل و بررسی سطح خوانایی کتاب تاریخ دهم انسانی بر اساس روش مک لاقین، ۱۳۹۹)، سارا اسدپور (تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ ایران و جهان باستان، پایه دهم بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی، ۱۳۹۹)، جاوید مجیدی و مهرداد درخشنده (تحلیل محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان باستان، پایه دهم رشته ادبیات و علوم انسانی بر مبنای عوامل خلاقیت گیلفورد، ۱۴۰۰)، سارا اسدپور و مراد یاری (تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تاریخ رشته علوم انسانی بر اساس دیدگاه اسلامی عمل در آموزش تاریخ، ۱۴۰۰).

بیان مسئله

قلمرو حوزه علوم انسانی در برنامه درسی ملی، درک موقعیت این علوم در گذشته، حال و آینده است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰: ۳۲). از سوی دیگر، درک آموزش در دوره متوسطه دوم به موقعیت‌های واقعی زندگی نزدیک‌تر است و فرصت‌های بیشتری را برای مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد (همان: ۳۳). با این همه، پژوهشگران تعلیم و تربیت درصددند تا با دقت در تدوین کتاب‌های رشته علوم انسانی، فهم دانش‌آموزان از محتوای کتاب‌ها را با واقعیت‌های زندگی تطبیق دهند.

برای فهم درس تاریخ از علوم مختلف کمک گرفته شده است. برای نمونه، باستان‌شناسی برای بررسی آثار تاریخی گذشته، علوم تجربی با ابزارهای مدرن برای بررسی اصالت و اعتبار اسناد تاریخی، ریاضیات برای بررسی شکل بناها و وسایل تاریخی، مردم‌شناسی برای شیوه زندگی، پزشکی برای بررسی اعضای مومیایی‌ها و... به کار گرفته می‌شوند. پس از گردآوری اسناد این علوم، مؤلفان محتوای درس تاریخ را مستند و مصور می‌کنند.

از مراحل مهم و حساس یک کتاب درسی، مصور کردن آن با توجه به محتوای کتاب است. امروزه متخصصان امر تعلیم و تربیت برای آموزش مفاهیم و موضوعات از روش آموزش غیرمستقیم بهره می‌برند. تصویر نیز به‌عنوان یکی از موفق‌ترین ابزار آموزشی غیرمستقیم به دلیل اثرگذاری از طریق بینایی افراد، نقش مهمی در یادگیری دارد. تصویرها و عکس‌ها جذابیت خاصی برای دانش‌آموزان دارند و در کتاب‌های درسی، فراگیر، اولین نگاه خود را به تصویرها معطوف می‌کند. تصویرها از جمله پرکاربردترین رسانه‌های آموزشی هستند. تصویرها شامل نقاشی، عکس، نمودار و... هستند. استفاده از تصویرها در کتاب درسی دو هدف را دنبال می‌کند: فهماندن بهتر موضوع به فراگیر؛ علاقه‌مند کردن فراگیر به مطالعه کتاب درسی (حبیبی بردبری و همکاران، ۱۳۹۶). بر اساس نظر کارشناسان، حدود ۷۵ درصد از یادگیری انسان با حس بینایی، ۱۳ درصد با حس شنوایی، ۶ درصد با حس لامسه، ۳ درصد با حس بویایی و ۳ درصد با حس چشایی به دست می‌آید. این امر اهمیت راهبرد دیداری در فرایند مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. کتاب‌های درسی و آموزشی فاقد عکس و تصویر، باعث دل‌زدگی می‌شوند و یادگیری چندان زیادی را در پی ندارند (نظری، ۱۳۹۵).

با توجه به اهمیت نمایش تصویرها و عکس‌های تاریخی در یاددهی و یادگیری درس تاریخ و توجه به این مقوله مهم در کتاب تاریخ مقطع متوسطه، لازم است برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های تاریخ، متناسب با محتوای آموزشی درس‌ها، از تصویرها و عکس‌های جذاب برای درک و فهم بهتر مطالب کمک بگیرند. از سوی دیگر، درس تاریخ به‌عنوان یک درس هویتی، به توجه ویژه مسئولان در جهت

این روش مشخص می‌کند که تصویرها در یک کتاب تا چه حد می‌توانند دانش آموزان را به فعالیت وادارند و آن‌ها را درگیر فعالیت‌های کتاب کنند. همچنین با بررسی کمی و کیفی مشخص می‌کند که آیا کتاب از نظر تصویرها شرایط لازم برای آموزش و یادگیری را دارد یا باید در تألیف آن تجدیدنظر شود.

پژوهش حاضر بر اساس تحلیل ویلیام رومی با این پرسش‌ها در پی بررسی تصویرهای کتاب تاریخ دهم انسانی است:

۱. تصویرها تا چه اندازه، اهداف آموزشی مورد نظر را در بر می‌گیرند؟
۲. تصویرها تا چه اندازه با درک و فهم فراگیران ارتباط دارند؟
۳. تصویرها تا چه اندازه به ساده‌سازی یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند؟ (پیچیده نبودن)
۴. تصویرها تا چه اندازه اجزای مهم درس را برجسته می‌کنند؟
۵. آیا تصویرها کنجکاوی دانش‌آموزان را برمی‌انگیزانند؟
۶. آیا تصویرها در صفحه درسی در جای مناسب قرار گرفته‌اند؟ (در کنار متن بودن)
۷. آیا نشانه‌ها، نمادها، رنگ‌ها و خط‌ها در وضوح تصویرها به خوبی رعایت شده‌اند؟

مهم‌ترین اصل در مقوله تصویرها این است که تحلیلگر از یک سو باید متغیرهایی را که با آن سروکار دارد به وضوح تعریف کند و از سوی دیگر، باید شاخص‌هایی را تعریف کند که اطلاعات تصویرها بر اساس آن‌ها در مقوله قرار می‌گیرند (فعال و غیرفعال). به عبارت دیگر، مقوله‌ها باید منعکس‌کننده هدف پژوهش باشند. بر اساس تحلیل ویلیام رومی، تصویرها به دو دسته تقسیم می‌شوند: فعال و غیرفعال.

تعریف مفاهیم

تصویر: در بحث یادگیری، تصویر به رسانه آموزشی گفته می‌شود که دربرگیرنده مفاهیم یک درس به صورت دیداری و عینی باشد و دانش‌آموزان را با موضوع درس در یک قاب مصور آشنا کند. تصویر می‌تواند به صورت عکس، نقاشی، نمودار و نقشه باشد.

تصویر فعال: تصویری است که فراگیر را به کنجکاوی و انجام فعالیت آموزشی وامی‌دارد و با شاخص‌هایی بررسی می‌شود. (جدول ۱)

تصویر غیرفعال: تصویری است که اطلاعات یک موضوع و متن را بلافاصله شرح می‌دهد و با این شاخص‌ها قابل بررسی است:

۱. توضیح بلافاصله بعد از متن و زیر تصویر؛
۲. محدودکننده متن؛
۳. عدم قابلیت تبدیل مفاهیم انتزاعی به عینی؛



به دنبال گردآوری خوراکی



هنر و معماری

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای ویلیام رومی انجام شده است. ویلیام رومی یکی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، کتاب خود به نام «تکنیک‌های پژوهشی در آموزش علوم» را در سال ۱۹۸۶ ارائه کرد. روش او، بنا بر باور خودش، یک روش تحلیل کمی است که به توصیف عینی و منظم محتوای آشکار مطالب درسی و آزمایشگاهی می‌پردازد. هدف روش ویلیام رومی در بحث تصویرها، تمایز بین تصویرهای فعال و غیرفعال در کتاب است.

استفاده از تصویرها در کتاب درسی دو هدف را دنبال می‌کند:
فهماندن بهتر موضوع به فراگیر؛
علاقه‌مند کردن فراگیر به مطالعه کتاب درسی

جدول ۱. شاخص‌های تصویرهای فعال

در تحلیل ویلیام رومی، اصلی‌ترین تصویر، فعال‌ترین تصویر است. چنین تصویری برانگیزاننده حس جست‌وجوگری در دانش‌آموزان است و بدون هیچ‌گونه پیش‌داوری، ذهن او را به تفکر پیرامون موضوع درس وامی‌دارد.	A. تصویر بدون توضیح در زیر متن
این تصویر علاوه بر هماهنگی با متن و بلکه فراتر از متن، به روند یادگیری و گسترش اطلاعات دانش‌آموزان کمک می‌کند.	B. گسترش‌دهنده متن
این تصویر با توجه به موضوع درس، کلیت آن را در خود نمودار می‌کند.	C. برجسته‌کردن موضوع درس
جزئیات تصویر (رنگ، خط، نشانه‌ها، ابعاد و...).	D. وضوح تصویر
این تصویر علاوه بر موضوع درس، قابلیت انطباق با مصادیق دیگر برای یادگیری را دارد.	E. تصویر کلی انطباقی
	F. تناسب با گروه سنی (۱۶ تا ۱۸ سال)

۴. ابهام تصویر؛ سنگ‌نوشته‌ها و سالنامه‌ها، که در تمدن‌های نخستین این منطقه وجود دارند، در یک قاب استفاده شود.

۵. تصویر جزئی که فقط بر یک امر مشخص قابل اطلاق است و هیچ امر مفروض دیگری را نمی‌توان مصداق آن قرار داد.

۶. تناسب‌نداشتن با گروه سنی (۱۶ تا ۱۸ سال).

۲. تصویرهای آغازین درس دوم، صفحه ۱۲ با موضوع «تاریخ؛ زمان و مکان». تصویرها به این دلایل فعال‌اند: گسترش دادن متن درس (نحوه استفاده و ساخت)؛ برجسته‌کردن موضوع درس (نمایش وسایل مرتبط با زمان)؛ وضوح تصویرها؛ تصویرهای کلی انطباقی هستند و فراگیران، ساخت چنین وسایلی برای اندازه‌گیری زمان در گذشته را با زندگی امروزی که همه چیز پیشرفته و در قبضه زمان است، مرتبط می‌دانند.

۳. تصویر آغازین درس سوم، صفحه ۲۰ با موضوع «باستان‌شناسی در جست‌وجوی میراث فرهنگی». این تصویر فعال است. شکل‌های موجود در تصویر فوق این است که علاوه بر برجسته‌کردن موضوع

درس برای دانش‌آموزان (باستان‌شناسی و میراث فرهنگی) آنان را به کنجکاوی در نحوه ساخت، شناخت فرهنگ و شیوه زندگی مردمان آن روزگار با توجه به وسایل موجود در آن زمان، آشنا می‌کند. افزون بر این، تصویر فوق، فراگیران را درباره نحوه کشف و آشنایی با کار مورخان و باستان‌شناسان کنجکاو می‌کند.

۴. تصویر آغازین درس چهارم، صفحه ۳۰ با موضوع «پیدایش تمدن بین‌النهرین و مصر». تصویر به این دلایل غیرفعال است: توضیح بلافاصله بعد از متن دارد؛ محدودکننده متن

۴. ابهام تصویر؛

۵. تصویر جزئی که فقط بر یک امر مشخص قابل اطلاق است و هیچ امر مفروض دیگری را نمی‌توان مصداق آن قرار داد.

۶. تناسب‌نداشتن با گروه سنی (۱۶ تا ۱۸ سال).

یافته‌های پژوهش

با بررسی تصویرهای موجود در کتاب، تمام تصویرها توضیح و معرفی داشتند و چون یکی از شاخص‌های تصویرهای فعال در روش تحلیل ویلیام رومی برای تفکر و کنجکاوی، درج‌نشدن توضیح در کنار و زیر آن‌هاست، این شاخص در تمام تصویرها غیرفعال است.

تحلیل تصویرها

در این بخش، بررسی کیفی تصویرهای کتاب بر اساس شاخص‌های فعال و غیرفعال صورت می‌گیرد.

۱. تصویر آغازین درس اول، صفحه ۳ با موضوع «تاریخ و تاریخ‌نگاری». تصویر به این دلایل غیرفعال است: توضیح بلافاصله بعد از متن دارد؛ محدودکننده متن درس است؛ کلیات موضوع درس در آن نمودار نیست؛ ابهام دارد (وضوح کافی ندارد)؛ تصویر جزئی است. این تصویر یک ستون سنگی به نام «سالنامه شاهی» مربوط به تمدن مصر است و در موزه شهر پالرمو ایتالیا نگهداری می‌شود. پیشنهاد می‌شود که با توجه به موضوع درس (تاریخ‌نگاری) و شروع تمدن از بین‌النهرین، از تصویرهایی مانند گل‌نوشته‌ها،

**تصویر به‌عنوان
یکی از موفق‌ترین
ابزار آموزشی
غیرمستقیم به‌دلیل
اثرگذاری از طریق
بینایی افراد، نقش
مهمی در یادگیری دارد**



سنگ‌نگاره داریوش یکم

درس است (پیدایش تمدن با ترسیم انسان‌هایی که به دنبال گردآوری خوراک‌اند)؛ کلیات موضوع درس (پیدایش تمدن بین‌النهرین و مصر) در آن نمودار نیست؛ تصویر جزئی است و موضوعی غیر از زندگی انسان‌های اولیه را بیان نمی‌کند؛ وضوح تصویر از نظر ابعاد، رنگ و ترسیم، اشکالاتی دارد.

بلکه ماهیت تاریخ یک حکومت (هخامنشی) در آن نهفته است؛ برجسته‌کردن موضوع درس، زیرا تاریخچه فعالیت‌های مطالعه و کاوش را در ایران نشان می‌دهد؛ یک تصویر انطباقی با یادگیری بالا برای فهمیدن شیوه معماری و شهرسازی در تاریخ گذشته ایران است؛ تصویر وضوح دارد، زیرا از شاخص‌های مهم تصویر، تلاش نقاش این اثر با توجه به امکانات موجود در آن زمان برای جلوه‌دادن جزئیات بناست.

۵. تصویر آغازین درس پنجم، صفحه ۴۲ با موضوع «هند و چین». تصویر به این دلایل غیرفعال است: توضیح بلافاصله بعد از متن دارد (نقشه هند باستان)؛ محدودکننده متن درس است؛ کلیات موضوع درس در آن مشهود نیست؛ تصویر جزئی است و قابلیت انطباق برای یادگیری موضوعی دیگر را ندارد. پیشنهاد می‌شود که تصویری از آثار تمدنی هند و چین، مانند بناهای موهنجودارو و دیوار چین جایگزین شود.

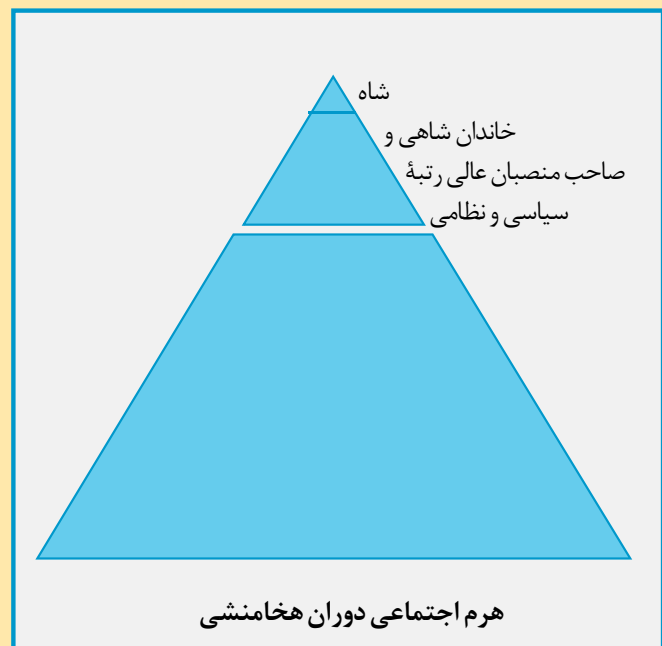
۸. تصویر آغازین درس هشتم، صفحه ۷۰ با موضوع «سپیده‌دم تمدن ایرانی». تصویر به این دلایل غیرفعال است: محدودکننده متن درس است؛ عدم قابلیت تبدیل مفاهیم انتزاعی به عینی؛ ابهام تصویر؛ تصویر جزئی است، زیرا نشانگر محدوده جغرافیایی کشور ایران و ناهم‌واری‌های سطح فلات ایران است و قابلیت انطباق حتی با متن درس (سپیده‌دم تمدن ایرانی) را ندارد.

۶. تصویر آغازین درس ششم، صفحه ۵۰ با موضوع «یونان و روم». تصویر به این دلایل غیرفعال است: توضیح بلافاصله بعد از متن دارد (نقشه یونان باستان)؛ محدودکننده متن درس است؛ کلیات موضوع درس در آن مشهود نیست؛ تصویر جزئی است و قابلیت انطباق برای یادگیری موضوعی دیگر را ندارد. پیشنهاد می‌شود که تصویری از آثار تمدنی یونان و روم، مانند بناهای آکروپولیس و کولوسئوم جایگزین شود.

۹. تصویر آغازین درس نهم، صفحه ۸۱ با موضوع «از ورود آریایی‌ها تا پایان هخامنشیان». تصویر از نوع نقشه و مانند تصویرهای صفحه‌های ۸ و ۹ غیرفعال است. پیشنهاد می‌شود که با توجه به شروع دوران تاریخی تمدن ایران، مجموعه تصویری با الهام از آثار تمدنی و فرهنگی این دوره تاریخی جایگزین شود.

۷. تصویر آغازین درس هفتم، صفحه ۶۲ با موضوع «مطالعه و کاوش در گذشته‌های دور». تصویر به این دلایل فعال است: گسترش‌دهنده متن است، یعنی فقط یک نقاشی ساده نیست،

۱۰. تصویر آغازین درس دهم، صفحه ۹۰ با موضوع «اشکانیان و ساسانیان». تصویر به این دلایل غیرفعال است: محدودکننده متن درس است، زیرا این سردیس مربوط به مؤسس سلسله سلوکی است و حتی با عنوان درس (اشکانیان و ساسانیان) تباين دارد؛ جزئی است، زیرا کلیات درس در آن مشهود نیست، بلکه محدود به سلسله سلوکی است؛ تصویر ابهام دارد؛ با گروه سنی (۱۶ تا ۱۸ سال) تناسب ندارد.



۱۱. تصویر آغازین درس یازدهم، صفحه ۹۹ با موضوع «آیین کشورداری». فعال است، زیرا شاخص‌های فعال بودن تصویر در جدول شماره ۱ را دارد. در این تصویر، موارد مربوط به موضوع درس (آیین کشورداری) مشهود است، زیرا در ایران باستان، کشور را شاه، درباریان، نظامیان و حاکمان محلی اداره می‌کردند که همگی در تصویر قابل مشاهده‌اند. کلیت تصویر، برای یادگیری بیشتر، قابلیت انطباق بر موضوعاتی همچون آداب و رسوم، شیوه پوشش، آرایش، تقسیم مناصب اداری و حکاکای تصویر روی سنگ را دارد و دانش‌آموزان را به کنجکاوی وامی‌دارد.

۱۲. تصویر آغازین درس دوازدهم، صفحه ۱۰۹ با موضوع «جامعه و خانواده» فعال است، زیرا از جمله تصویرهایی است که در آن

جزئی است، در حالی که مقوله هنر و معماری در ایران باستان یک موضوع گسترده و کلی است؛ تصویر ابهام دارد.

نتیجه

امروزه روش‌های تدریس نوین و راهکارهای ارتقای بخش در آموزش تاریخ مورد توجه متخصصان قرار گرفته است و روش‌های سنتی، اعتبار قبلی خود را از دست داده‌اند. در این روش‌ها دانش‌آموزان بیشتر فعال‌اند و انعطاف‌پذیری، کاوش، تحلیل و انتقاد از ویژگی‌های کلاس‌های درس است. با تحلیل مناسب کارشناسان آموزش، روند تغییر محتوای کتاب‌ها نیز در دستور کار قرار دارد تا از ارائه اطلاعات و بیان مطالب علمی صرف، پرهیز شود و به صورت کتاب‌هایی پویا و متحرک با محوریت نقش فعال دانش‌آموزان در جریان یادگیری و یاددهی، نقش خود را ایفا کنند. از جمله تغییرات اساسی در کتاب‌ها به‌ویژه کتاب تاریخ، برای فعال کردن جریان یادگیری، تغییر و تحول در تصویرهای آن‌هاست که نقش هویتی و ملی را نیز بر عهده دارند. ما در این تحقیق، تصویرهای آغازین درس‌های کتاب تاریخ دهم انسانی را تحلیل کردیم و با بررسی کمی و کیفی، در مجموع به این نتیجه رسیدیم که عمده این تصویرها غیرفعال‌اند و تنها برای تکمیل محتوای درس ارائه شده‌اند. بنابراین لازم است دست‌اندرکاران آموزش و تألیف، با در نظر گرفتن تحلیل‌ها و تجربیات محققان در هر چه فعال تر کردن محتواها و تصویرهای کتاب بر اساس شرایط دانش‌آموزان بکوشند. البته ما فقط تصویرهای ورودی درس‌ها را تحلیل کردیم. پیشنهاد می‌شود که محققان دیگر با بررسی تصویرهای دیگر کتاب از نظر ویژگی «فعال یا غیرفعال بودن» به تکمیل این پژوهش کمک کنند.

منابع

۱. آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۲. اسدپور، سارا. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ ایران و جهان باستان پایه دهم بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۱۶، ش ۶۱، تابستان ۱۴۰۰.
۳. حبیبی بردبری، و همکاران. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای ارتباط بین تصاویر و متن کتاب درسی علوم تجربی پایه ششم ابتدایی. فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، دوره ۳، ش ۶.
۴. نظری، سحر. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش اینفوگرافیک در درس تاریخ. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه رازی کرمانشاه.
۵. نوریان، محمد. (۱۳۹۳). اثربخشی کتاب‌های فنی و حرفه‌ای از منظر هماهنگی تصاویر با متن نوشتاری. فصلنامه مهندسی آموزشی تکنولوژی و طراحی آموزشی، سال ۳، ش ۳.
۶. نوریان، محمد و سالم، صدیقه. (۱۳۹۴). چگونگی ارتباط متن و تصویر در کتاب‌های درسی علوم پایه دوم و ششم ابتدایی ایران در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی سال دوازدهم، دوره ۲، ش ۱۹.

شاخص‌های فعال برای نشان دادن جامعه ایران در دوران باستان ذکر شده‌اند و کلیات درس در آن قابل مشاهده است. وجود تصویرهای هرم و ترسیم طبقات مردم در حکومت‌های ایران باستان روی آن در صفحات بعدی، نشانگر تمرکز مؤلفان کتاب بر بیان موضوع درس در قالب این تصویر است.

۱۳. تصویر آغازین درس سیزدهم، صفحه ۱۱۸ با موضوع «اقتصاد و معیشت». شاخص‌های فعال در تصویر موجودند. برای نمونه، تصویر، گسترش دهنده متن درس (اقتصاد و معیشت) است، زیرا شیوه ساخت مهر و دلیل ساخت آن در دوران باستان و شیوه معیشت از جمله مواردی است که بر وسعت اطلاعات دانش‌آموزان می‌افزاید. تصویر همچنین قابلیت انطباق بر یادگیری موضوعات دیگر از جمله ساخت ابزارها، محصولات و روش‌ها و فنون کشاورزی حکومت‌های ایران باستان همراه با پیشینه آن و مقایسه با دیگر حکومت‌های جهان باستان را دارد.

۱۴. تصویر آغازین درس چهاردهم، صفحه ۱۲۸ با موضوع «دین و اعتقادات». تصویر به این دلایل فعال است: گسترش دهنده متن است، زیرا حکومت‌های ایران باستان بر یگانه‌پرستی بر اساس آموزه‌های دین زرتشت تمرکز داشتند، تلاش پادشاهان حکومت‌های هخامنشی، اشکانی و ساسانی برای گسترش آیین زرتشت بود و سنگ‌نگارها، سکه‌ها و بناهای مذهبی نشان‌دهنده توسعه این آیین در آن دوران بوده که در درس آمده است؛ موضوع درس را برجسته کرده است، چون اعتقادات ایرانیان در دوران باستان، پرستش اهورامزدا، خدای دین زرتشت، بوده است. با وجود تصویر، موضوعاتی همچون تولد و زندگی زرتشت، کتاب مقدس زرتشتیان و مطالب آن، الهی یا غیرالهی بودن این دین، مراسم آن و مقایسه آن با ادیان دیگر، دانش‌آموزان را به کنجکاوی وامی‌دارد.

۱۵. تصویر آغازین درس پانزدهم، صفحه ۱۳۶ با موضوع «زبان، علم و آموزش». تصویر به این دلایل فعال است: گسترش دهنده متن درس است (تقسیم‌بندی نموداری و استفاده از رنگ سبز برای مشخص کردن زبان‌های ایرانی)؛ برجسته‌کننده موضوع درس است، زیرا علاوه بر معرفی زبان‌های ایرانی، قابلیت انطباق برای شناخت دیگر شاخه‌های زبان هند و ایرانی و حتی نژاد و اقوام را نیز دارد؛ وضوح تصویر (ابعاد، رنگ و خط)؛ تناسب با گروه سنی (۱۶ تا ۱۸ سال).

۱۶. تصویر آغازین درس شانزدهم، صفحه ۱۴۳ با موضوع «هنر و معماری». تصویر به این دلایل فعال نیست: توضیح بلافاصله بعد از تصویر دارد؛ تصویر محدودکننده متن درس است؛ تصویر

گذری بر حیات گهربار

استاد علی اصغر فقیهی



معلم، نویسنده و تاریخ پژوه معاصر

سعیده اژدری
کارشناسی ارشد تاریخ تشیع

اشاره

علی اصغر فقیهی در سال ۱۲۹۷ ش (۱۳۳۶ ق) در خانواده‌ای روحانی در شهر قم متولد شد. ایشان در مجله رشد معلم درباره سال تولد خود فرموده است: «من طبق شناسنامه‌ام در سال ۱۲۹۲ شمسی در شهر قم متولد شده‌ام، ولی مرحوم پدرم در پشت جلد یکی از کتاب‌هایش تاریخ تولدم را سال ۱۳۳۶ قمری نوشته است.» پدر وی مرحوم آقا شیخ ابوالحسن فقیهی، مدرس حوزه و مدرسه جانی‌خان^۱ بود. مرحوم آیت‌الله حائری این مدرسه را قبل از تشکیل حوزه علمیّه قم دایر کرده بود و بسیاری از علمای قم از این مدرسه برخاسته‌اند. مدرسه موقوفاتی هم داشت که درآمد آن صرف کمک به طلاب می‌شد.

تحصیلات

ایشان از سن پنج‌سالگی به یادگیری علوم دینی و دروس دیگر معمول در آن زمان پرداخت. استاد فقیه‌ی تحصیل را از مکتب‌خانه شروع کرد و بعدها خدمت پدر خویش در همان مدرسه مقدمات علوم دینی را فراگرفت. منطق را پیش آقا شیخ عبدالحسین ابن‌الدین شاگردی کرد، سپس تا پایان سطح نیز در خدمت پدر و عموی خود که او نیز از مدرسان همان مدرسه بود، به تحصیلات حوزوی ادامه داد. وی در گفت‌وگو با مجله فرهنگ کوثر در این باره گفته است: «بعضی از کتاب‌هایی که آن زمان‌ها رسم بود بخوانیم حالا دیگر در حوزه‌ها خوانده نمی‌شود و به جای کتاب‌های دیگری می‌خوانند. خلاصه، این‌ها را که تمام کردم دوره سطح متوسط را شروع کردم؛ معالم الأصول، قوانین میرزای قمی، شرایع، شرح لمعه، مکاسب، شرح ریاض؛ بعد هم وسائل شیخ انصاری و کفایه الاصول مرحوم آخوند خراسانی که آخرین مرحله سطح بود. همه این کتاب‌ها را تا آخر می‌خواندیم و هیچ‌کدام ناتمام نمی‌ماند.» وی دوره سطح را نزد استادان وقت حوزه همچون شیخ عبدالحسین ابن‌الدین قمی، سید شهاب‌الدین مرعشی نجفی، محمد فیض قمی، سید محمدرضا گلپایگانی و... به پایان برد. پس از اتمام این دوره، مدتی در درس خارج فقه سید محمدتقی خوانساری شرکت می‌جست. بعد از اتمام دوره حوزه علمیه، در سن ۱۸ سالگی برای ثبت‌نام در دانشکده معقول و منقول^۲ راهی تهران شد.

استاد علی‌اصغر فقیه‌ی در مصاحبه‌ای از علت رفتنش به این دانشکده می‌گوید: «علت اینکه به آن دانشکده رفتم اولاً آن دانشکده بسیار پر بار بود، بهترین اساتید آنجا تدریس می‌کردند. دیگر اینکه دیپلم نمی‌خواست، تنها امتحان ورودی داشت، چون در آن موقع دبیرستان کاملی نبود و تا چند سال بعد هم کسی در دبیرستان‌ها دیپلم نگرفت و کمک‌خرجی و حجره هم می‌دادند که این برای من که نه خودم امکاناتی داشتم و پدرم بضاعتی نداشت که به من کمک کند، بسیار مغتنم بود.» از استادان وی در مقطع دانشگاه می‌توان به محمود شهابی خراسانی، بدیع‌الزمان فروزانفر، احمد بهمنیار، عبدالعظیم قریب، مهدی الهی قمشه‌ای و میرزا یدالله نظرپاک اشاره کرد. او در شهریورماه سال ۱۳۱۹ ش تحصیلات دانشگاهی را با دفاع از رساله پایانی خود در موضوع «تأثیر ایرانیان در بسط تمدن اسلامی» در حضور اساتید راهنما و مشاور، عباس اقبال آشتیانی و سید احمد کسروی، به پایان برد و مدرک کارشناسی ارشد خود را در رشته ادبیات دریافت کرد.

وی در طول دوران تحصیل با کتاب‌های متعددی از جمله نصاب‌الصبیان، جامع‌المقدمات، شرح سیوطی و الفیه، شروح کافیه و شافی و دیگر کتاب‌های ارزشمند دینی آشنایی کامل پیدا کرد. با پایان بردن دوره مقدماتی، درس‌های دوره تکمیلی

را نیز فراگرفت و در مدرسه‌های علمیه مشغول به تدریس شد. از دستاوردهای فرهنگی، علمی و تاریخی ایشان می‌توان به آثار گرانمایه‌ای اشاره کرد که سهم بسزایی در شناساندن فرهنگ و قومیت مردم ایران و تاریخ تثبیت تشیع در ایران دارند. کتاب‌های تاریخ آل‌بویه، تاریخ وهابیان، تاریخ جامع قم، آثاری در زمینه فارسی و نگارش و جغرافیا و ترجمه ارزشمند نهج‌البلاغه، زندگانی پربار و آمیخته به دانش ایشان را معرفی می‌کند.

در سال دوم تحصیل در دانشکده به ایشان پیشنهاد شد که هر کس مایل است به کار دبیری بپردازد، باید در علوم تربیتی دانش‌سرای عالی هم شرکت کند. ایشان یک سال هم در آنجا شرکت کرد. خود ایشان در این باره می‌گوید: «در سال ۲۰-۱۳۱۹ پس از پایان دوره دانشکده به‌عنوان دبیر به قم اعزام شدم و تا سال ۱۳۵۰ در قم، دروس فقه، تاریخ ادبیات فارسی و عربی را تدریس می‌کردم. در سال ۱۳۵۰ آقای علامه کرباسچیان، مؤسس و چند تن از امنای مدرسه علوی تهران به قم آمدند و از من برای تدریس در آن مدرسه دعوت کردند که پذیرفتم و تا سال ۵۸ حدود هشت سال در آنجا تدریس می‌کردم و در سال ۵۸ به دبیرستان نیکان رفتم که آن هم از نظر درسی همانند مدرسه علوی در سطح بالایی بود. سیزده سال هم در آنجا تدریس کردم و بعد هم تدریس را کنار گذاشتم و به قم برگشتم.»

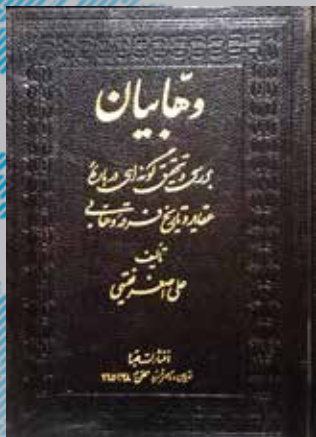
روحانیان سرشناسی همچون سیدموسی صدر، احمد آذری‌قمی، محمدفاضل لنکرانی، محمد مؤمن قمی و نیز استادان و ادیبانی همچون مظاهر مصفا، علی‌اشرف صادقی، محمود بروجرودی، محمدعلی مجاهدی قمی (پروانه)، سید علیرضا شمس (شمس قمی)، سید علی موسوی گرمارودی، محمود شریف صادقی (وفا)، به‌عنوان شاعران، ادیبان و مدیحه‌سرایان اخیر، از شاگردان استاد علی‌اصغر فقیه‌ی هستند.

تالیف‌ها

۱. تاریخ و عقاید وهابیان؛
۲. وهابیان؛
۳. دستورهای املا و انشاء؛
۴. جغرافیای کشورهای اسلامی و تاریخ اسلام؛
۵. شاهنشاهی عضدالدوله دیلمی؛
۶. تاریخ مذهبی قم؛
۷. آل‌بویه؛
۸. دستور زبان فارسی؛
۹. فغان دل، مقدمه چندین صفحه‌ای بر دیوان شعر شرر بیگدلی؛ محمدعلی مجاهدی قمی (پروانه) درباره این اثر می‌گوید: «به خاطر دارم



روحانیون
سرشناسی همچون
سیدموسی صدر،
احمد آذری‌قمی،
محمدفاضل لنکرانی
و... از شاگردان استاد
علی‌اصغر فقیه‌ی
بودند



هنگامی که در سال ۱۳۴۹ به پیشنهاد مرحوم آیت‌الله آذری قمی سرگرم مقابلهٔ نسخه‌های خطی دیوان اشعار حسینعلی بیگ بیگدلی (متخلص به شرر) فرزند آذر بیگدلی مؤلف آتشکدهٔ آذر بودم، استاد فقیهی به رسم شاگردنوازی پس از ملاحظهٔ کارهایی که در این رابطه انجام داده بودم به من فرمودند: اگر مایل باشی مقدمه‌ای بر دیوان شرر خواهم نوشت. و به فاصلهٔ چند روز مقدمه‌ای عالمانه در ۱۶ صفحه مرقوم داشتند و در پایان آن، این ناچیز را مورد عنایت خود قرار دادند. این مقدمه زینت‌بخش دیوان شرر بیگدلی با عنوان فغان دل است که به سال ۱۳۴۹ توسط انتشارات دارالعلم قم چاپ و منتشر گردیده است.»

۱۰. دست‌نوشتهٔ هزار لغت، مخصوص لهجهٔ قمی؛

۱۱. قم در مسیر تاریخ؛

۱۲. بنی‌امیه در تاریخ.

پس از تأسیس

مدرسهٔ دین و

دانشی توسط

آیت‌الله شهید

دکتر بهشتی،

تدریس جغرافیای

کشورهای اسلامی و

تاریخ اسلام به من

و آگدا شد

ترجمه‌ها

۱. ترجمهٔ عهدنامهٔ مالک اشتر؛ عهدنامهٔ مالک اشتر مهم‌ترین نامهٔ علی بن ابی‌طالب (ع) است. علی اصغر فقیهی در سال ۱۳۴۱ برای استفادهٔ دانشجویان رشتهٔ ادبیات، آن را ترجمه کرد و سپس متن و ترجمه را در اختیار عموم قرار داد. توضیح اینکه این ترجمه، زمینه و اندیشهٔ ترجمهٔ تمامی کتاب نهج‌البلاغه را فراهم آورد.

۲. ترجمهٔ توحید مفضل، گفتار منسوب به امام صادق علیه‌السلام؛ این کتاب با نام «راه خداشناسی» یا «خلاصهٔ توحید مفضل»، شامل ترجمهٔ گفتار امام صادق علیه‌السلام به ضمیمهٔ مختصری از نبوت، عدل، امامت و معاد، به‌گونه‌ای همه‌فهم، چاپ و در

دسترس عموم قرار گرفت. در چاپ‌های بعد برای تفهیم بیشتر مطالب در جای‌جای کتاب از تصاویر مناسب نیز استفاده شد. این اثر به زبان انگلیسی نیز ترجمه شده است.

۳. ترجمهٔ محمد رسول‌الله صلی‌الله علیه و آله و سلم؛ اصل این کتاب تألیف احمد تیموریک مصری است که به فارسی ترجمه شده، ولی از چاپ و نشر آن خبری در دست نیست.

۴. ترجمهٔ نهج‌البلاغه؛ این اثر که با نام «کتاب شریف نهج‌البلاغه» همراه با شرح شیخ محمد عبده ترجمه شده، در میان دیگر آثارش جلوهٔ ویژه‌ای دارد. ترجمهٔ این کتاب هفت سال (۱۳۶۸-۱۳۶۱) به طول انجامیده و ترجمهٔ متن عربی آن به فارسی چنان با دقت صورت گرفته است که می‌توان آن را کلمه به کلمه و جمله به جمله با ترجمهٔ فارسی آن تطبیق داد.

سفرنامه‌ها

۱. سفرنامهٔ آفریقا؛ او در سال ۱۳۵۲ مسافرت‌های متعددی به اروپا، آفریقا، خاور دور، استرالیا و چند کشور عربی داشت. وی خاطرات سفرش به آفریقا را که حاوی تحقیقی جامع پیرامون آن قاره و آداب و سنن اجتماعی، آثار و شگفتی‌های آنجاست، در این مجموعه گرد آورده است.

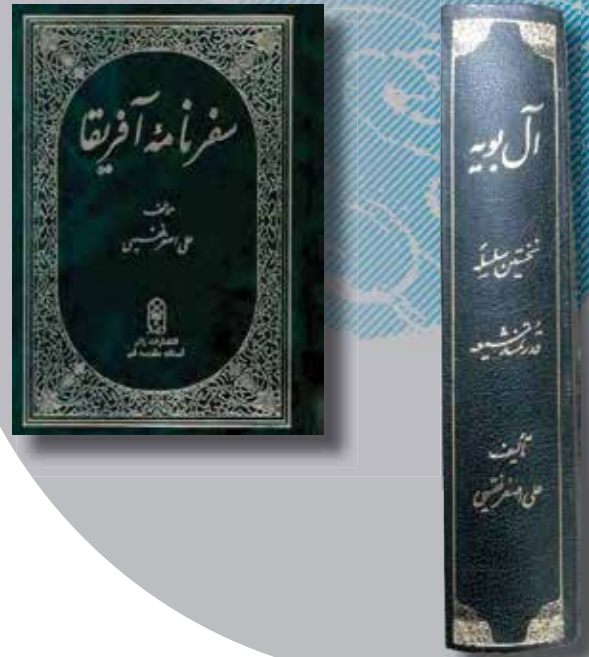
۲. دست‌نوشته‌هایی پیرامون خاطرات سفر به عتبات.

۳. سفرنامهٔ حج؛ او در سال ۱۳۴۵ پس از بازگشت از حج تمتع که نخستین سفر خارج از کشورش بود، کتاب سفرنامه را با نام «حج آن‌طور که من رفتم» شامل گزارش ۲۷ روزه از وقایع و رویدادهای سفر و اعمال حج، نگاشته است.

در ادامه، به توضیحات برخی از تألیفات استاد فقیهی از زبان خودش اشاره شده است. از آثار اولیهٔ ایشان می‌توان به سلسله‌مقالاتی



دبیرستان حکیم نظامی قم
 ردیف نخست: از سمت چپ افغان ۱. دکتر اشراقی ۲. دکتر سادات ناصری ۳. دکتر مصفا ۴. دکتر بهشتی ۵. آل پاسبان ۶. دکتر گویا ۷. دکتر فقیهی ۸. جزوی ۹. محمد غروی ۱۰. ۱۱. استاذ ردف اول ۱. خری استاذ ردف دوم ۱. بولری



کرباسچیان که از اصحاب ایشان بود، نوشتم. توحید مفضل را ترجمه کردم و به ضمیمه بقیه اصول دین به نام **راه خداشناسی** چاپ شد و بارها تجدید چاپ گردید. عهدنامه مالک اشتر را نیز ترجمه کردم. همچنین در سال ۱۳۴۶ سفرنامه حج نوشتم به نام **حج آن طور که من رفتم**. در همین سال دستور زبان فارسی را نیز چاپ کردم. در سال ۴۷ کتاب فرمانروایی عضدالدوله دیلمی را نوشتم و بعد عده‌ای نامه نوشتند که همه آل بویه به جهان تشیع خدمت کرده‌اند، چرا تنها عضدالدوله را انتخاب کرده‌ای؟ از این روی درصدد کتابی درباره آل بویه برآمدم. یازده سال طول کشید تا کتابی به نام تاریخ آل بویه متجاوز از نهصد صفحه نوشتم که مکرر به چاپ رسیده است. در سال ۵۰ **تاریخ جامع قم** را نوشتم به ترتیب مذهبی، اجتماعی و علمی که قسمت مذهبی آن چاپ و نایاب شده است.»

آخرین اثری که از ایشان چاپ شده، ترجمه نفیس نهج البلاغه است.

وفات

مرحوم علی اصغر فقیهی پس از تحمل چهار سال بیماری ناشی از عوارض مغزی، سرانجام در تاریخ ۱۳۸۲/۹/۲ ش (۲۸ رمضان ۱۴۲۴ ق) در ۹۰ سالگی بر اثر سکته قلبی درگذشت. شاگردان این استاد گران قدر و جامعه فرهنگی قم، پیکرش را تشییع کردند و پس از مراسم نماز در صحن مطهر حضرت معصومه سلام‌الله‌علیها در حجره محل دفن یار و همراه جوانی اش، شهید دکتر مفتاح، به خاک سپردند.

پی‌نوشت‌ها

۱. مدرسه جهانگیر خان یا جانی خان از مدارس علمی حوزوی در قم است. این مدرسه که در مقابل مسجد جامع قم قرار دارد، دارای حیاطی کوچک است که بیست حجره آن را احاطه کرده و جلوی هر حجره، ایوانی دارد که با مقرنس‌های گچی و آجری و کنیسه‌هایی به نام‌های الله و پیامبر اکرم (ص) و حضرت علی (ع) تزئین شده است. در خصوص نام‌گذاری این مدرسه به جهانگیر خان اختلاف است. این مدرسه در فهرست آثار ملی ثبت شده و دارای موقوفات فراوان است.
۲. دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه تهران (نام پیشین: دانشکده معقول و منقول)، یکی از دانشکده‌های دانشگاه تهران است که در سال ۱۳۱۳ تأسیس شد.

منابع

۱. عارفی، محمد مهدی و حجتی، عبدالرحیم. (۱۳۷۷). گفت‌وگو با علی اصغر فقیهی. فرهنگ کوثر، ش ۱۶، صص ۸۱-۷۹.
۲. کریمی، نرجس. (۱۳۷۹). گفت‌وگو با علی اصغر فقیهی (مترجم نهج البلاغه). کتاب ماه و دین، ش ۳۵، صص ۴۷-۴۶.
۳. محقق، جواد. (۱۳۷۶). گفت‌وگو با استاد علی اصغر فقیهی. رشد معلم، ش ۱۳۰، صص ۱۷-۸.
۴. حسینی، شیرین سادات (۲۰۱۲). معرفی علی اصغر فقیهی. پایگاه دانشنامه اسلامی (<https://wiki.ahlolbait.com>).

درباره تاریخ و عقاید وهابیان که در روزنامه معروف آن زمان به نام «استوار» چاپ می‌شد، اشاره کرد. استاد فقیهی درباره انگیزه تألیف این اثر می‌گوید: «علت آن، این بود که در سال ۱۳۲۲ وهابیان در مکه سر یک زائر ایرانی را به نام حاج ابوطالب به اتهام واهی قطع کردند. در آن موقع از عقاید وهابیان کسی چندان اطلاعی نداشت، کتابی هم در این باره نبود و یا کم بود و چون من تاریخ تدریس می‌کردم از من زیاد سؤال می‌شد که اینان چه گروهی هستند و چه می‌گویند؟ من هم با مدارک و منابع اندکی که بود شروع به نوشتن آن سلسله‌مقالات کردم و به ریشه‌یابی این فرقه و عقایدشان پرداختم و کتاب کوچکی جزوه‌مانند در حدود هشتاد صفحه شد و مرحوم آیت‌الله نجفی مرعشی هم لطف کردند یک صفحه به زبان عربی مقدمه‌ای بر آن نوشتند. این اولین اثر من بود که به صورت کتاب چاپ شد. این موضوع انگیزه‌های شد که درباره وهابیان تحقیق را ادامه دهم. لذا در سال ۱۳۵۲ با جمع‌آوری مدارک زیادی درباره فرقه وهابی و عقایدشان و به خصوص کتاب‌های ابن تیمیه و کتاب‌های محمد بن عبدالوهاب و دیگر آثار وهابی‌ها، کتابی را به نام وهابیان چاپ کردم.»

وی در سال ۱۳۳۰ به پیشنهاد عده‌ای از معلمان و دبیران، کتابی درباره «قواعد املا» و «انشا» نیز نوشت. استاد در توضیح این اثر و دیگر تألیفات خود در مجله کتاب ماه و دین می‌گوید: «پس از تأسیس مدرسه دین و دانش توسط آیت‌الله شهید دکتر بهشتی، تدریس جغرافیای کشورهای اسلامی و تاریخ اسلام به من واگذار شد. این دو ماده درسی نخستین بار بود که در دبیرستان تدریس می‌شد، لذا من اول مطالب را تقریر می‌کردم، بعد خلاصه آن را برای دانش‌آموزان می‌گفتم و آنان می‌نوشتند. بعد این نوشته‌هایم به صورت کتابی چاپ شد. در زمان آیت‌الله بروجردی (ره) به دستور ایشان، متن رساله عملیه را به صورتی ساده به کمک آقای علامه

موزه جنگ جهانی

موزه جنگ جهانی دوم ونگارد از جاهای دیدنی لاهیجان و اولین و تنها موزه تخصصی و خصوصی جنگ جهانی دوم در ایران است. کارن جمال امیدی گردآوری قطعات موزه را از سال ۱۳۹۴ خورشیدی از کشورهای درگیر جنگ جهانی دوم آغاز کرد. آثار موزه شامل مواردی همچون هم‌ساز (یونیفرم)، کلاهخود، اسناد و وسایل مربوط به جنگ جهانی دوم است. هر اتاق موزه به جبهه‌های ویژه اختصاص دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به اتاق متفقین، اتاق متحدین و اتاق ایران اشاره کرد. هر یک از اتاق‌ها با سبک منحصر به فرد خود در همراهی با وسایل، اسناد و عکس‌ها، تاریخچه‌ای از رویدادهای جنگ جهانی دوم را روایت می‌کند.

موزه جنگ جهانی دوم ونگارد از کشورگشایی‌های آلمان نازی از سال ۱۹۳۹ تا سال ۱۹۴۱ میلادی و از نقطه عطف جنگ جهانی دوم در شرق اروپا (استالینگراد شوروی) و در غرب اروپا (نرماندی فرانسه) می‌گوید. مهم‌ترین پوشش‌های (کمپین‌های) جنگ جهانی دوم از کشورهای مختلف را نیز می‌توان در موزه مشاهده کرد. همچنین روایت‌های جبهه‌های غرب تا شرق اروپا، جبهه شمال آفریقا، جبهه جنوب ایتالیا، جبهه مدیترانه و حتی جبهه خاورمیانه و ایران در این موزه بازگو می‌شوند. (منبع عکس‌ها: خبرگزاری فارس)



سانی دوم ونگارد

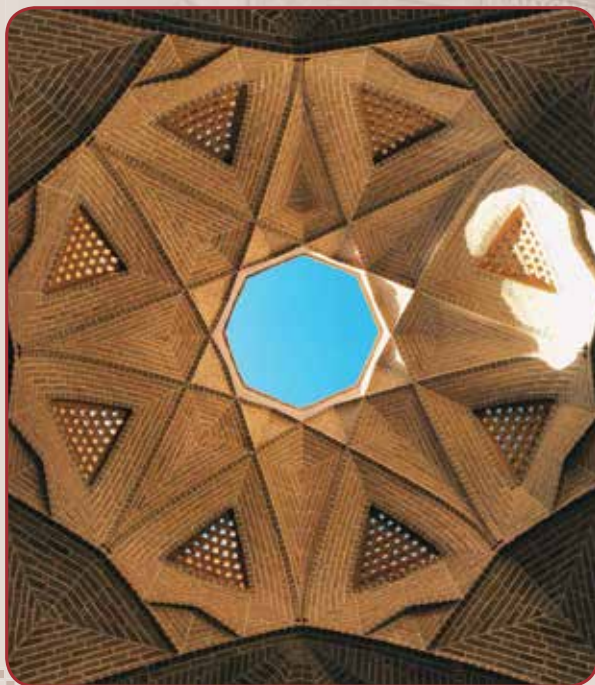




کاروان سرای شاه عباسی میبد



کاروان سرای میبد در استان یزد مربوط به دوره صفوی است. این بنا در تاریخ ۲ مرداد ۱۳۵۷ با شماره ثبت ۱۶۱۸ به عنوان یکی از آثار ملی ایران به ثبت رسیده است. این بنای قدیمی شامل بخش‌هایی مانند ساباط، ایوان بیرونی، هشتی ورودی، حیاط مرکزی، حوض خانه، مهتابی، چهار هشتی زیبا و تعداد زیادی حجره است. همچنین در مجاورت آن یخچال سنتی، آب‌انبار و چاپارخانه قرار دارد.





فصلنامه مقاله

فصلنامه رشد آموزش تاریخ

* دفتر انتشارات و فناوری آموزشی در جهت ایجاد زمینه مناسب برای تقویت مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تاریخ، معرفی راهبردها، رویکردها و روش‌های آموزش تاریخ، کمک به ارتقای دانش معلمان نسبت به محتوای کتاب‌های درسی تاریخ، ایجاد زمینه مناسب برای هم‌اندیشی و تبادل نظر بین معلمان و کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی تاریخ، افزایش آگاهی معلمان از کاربردهای گوناگون علم تاریخ در زندگی با تأکید بر محتوای اسناد بالادستی و کتاب‌های درسی، آشنا کردن معلمان با تاریخ علم به منظور دانش‌افزایی آن‌ها، آشنا کردن معلمان با دستاوردهای انقلاب اسلامی ایران در بیش از چهار دهه گذشته، افزایش آگاهی‌های معلمان از رخدادهای علمی آموزشی تاریخ در جهان، اقدام به انتشار رشد آموزش تاریخ کرده است.



* از دبیران تاریخ، کارشناسان، فرهنگیان و دانشجویان علاقه‌مند دعوت می‌شود که مقالات و تجربه‌های آموزشی خود را در محورهای زیر به آدرس دفتر مجله رشد آموزش تاریخ ارسال کنند.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| ۹. شخصیت‌شناسی در حوزه آموزش تاریخ؛ | ۱. دستاوردهای انقلاب اسلامی ایران |
| ۱۰. تاریخ محلی؛ | در بیش از چهار دهه گذشته؛ |
| ۱۱. تاریخ ایران؛ | ۲. نقد و بررسی برنامه درسی تاریخ؛ |
| ۱۲. تاریخ ایران باستان؛ | ۳. فعالیت‌های دبیرخانه راهبری کشوری درس تاریخ؛ |
| ۱۳. تاریخ معاصر؛ | ۴. ارائه برنامه‌های گروه‌های آموزشی درس تاریخ؛ |
| ۱۴. تاریخ جهان؛ | ۵. نقد و بررسی کتاب‌های حوزه تاریخ؛ |
| ۱۵. تاریخ اسلام؛ | ۶. تجربه‌ها و مهارت‌ها در آموزش تاریخ؛ |
| ۱۶. تاریخ قبل از اسلام؛ | ۷. ارائه شیوه‌های نوین در آموزش تاریخ؛ |
| ۱۷. تاریخ انقلاب اسلامی ایران. | ۸. آموزش تاریخ در فضای مجازی؛ |

نشانی دفتر مجله رشد آموزش تاریخ: tarikh@roshdmag.ir

تلفن مجله: ۸۷۱۹۷۵۲۱ - ۰۲۱ و ۰۹۱۹۳۶۷۷۸۶۸

وبگاه: <http://www.roshdmag.ir>