

ناله

۷۱

رشد آموزش

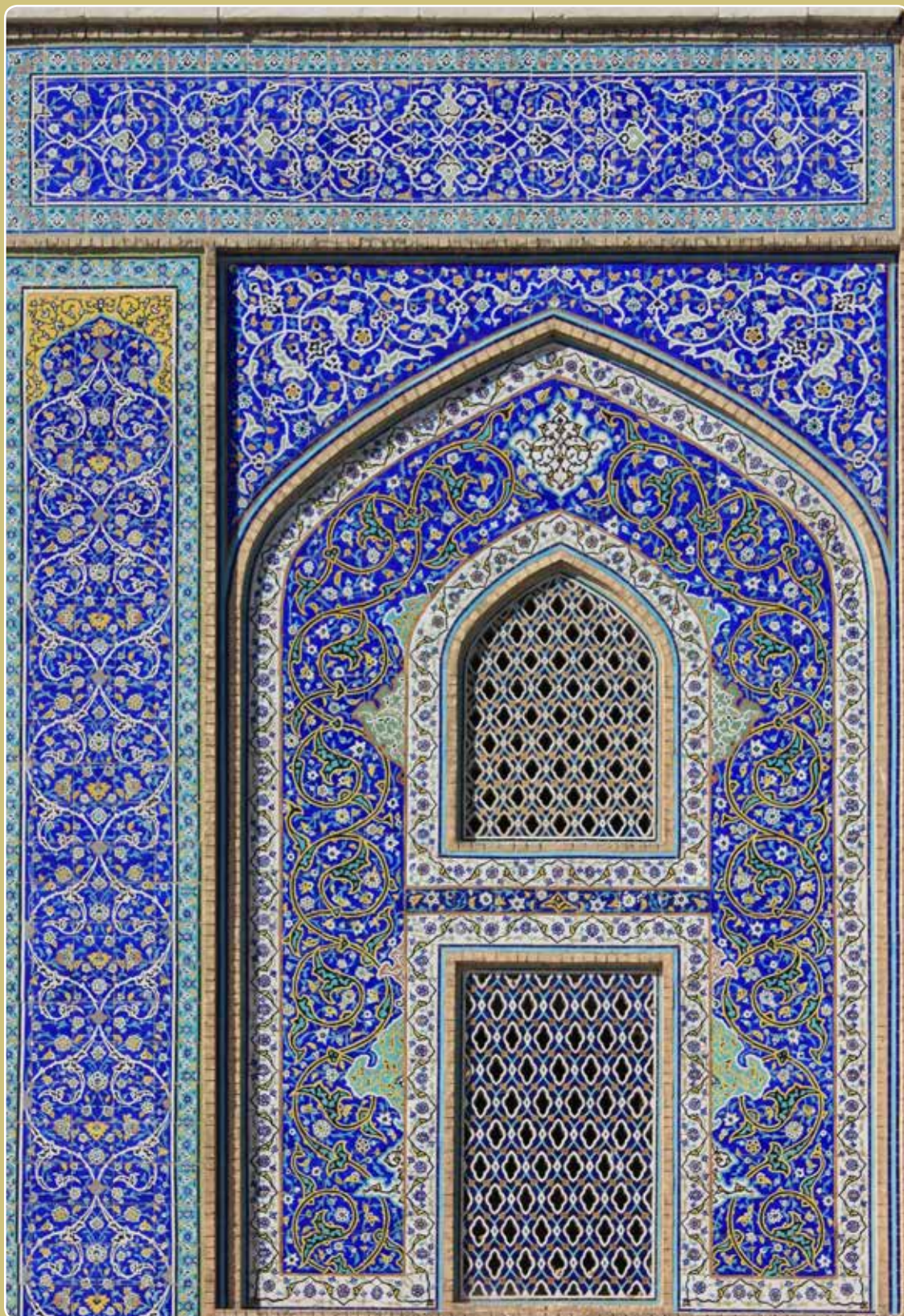
فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان و دانشجویان
دوره بیستم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۸ | ۸۰ صفحه | ۲۱۵۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۹۷
www.roshdmag.ir

● آشنایی با مرکز اسناد و تحقیقات دفاع مقدس ● حافظه تاریخی و آموزش تاریخ ● کتابخانه‌ها در تمدن باستان



میراث جهانی ایرانیان

مسجد شیخ لطف‌الله شاهکاری از معماری و کاشی‌کاری قرن یازدهم هجری است که توسط استاد محمدرضا اصفهانی، ساخته شده‌است. این مسجد به فرمان شاه عباس اول و برای تجلیل از شیخ لطف‌الله بنا گردیده، در ضلع شرقی میدان نقش جهان و مقابل عمارت عالی‌قاپو و در همسایگی مسجد شاه واقع شده است.



تاریخ

۷۱

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره بیستم / شماره ۳ / بهار ۱۳۹۸



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: مسعود جوادیان
مدیر داخلی: محمد حسین معتمد راد
هیئت تحریریه: دکتر فرج الله احمدی
مسعود جوادیان
دکتر عطاء الله حسینی
دکتر عبدالرسول خیراندیش
دکتر نیره دلیر
دکتر نصر الله صالحی
دکتر طوبی فاضلی پور
دکتر حسین مفتخری
ویراستار: جعفر ربانی
طراح گرافیک: مهسا قباپی
نشانی مجله:
تهران ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
تلفن مجله: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹
(داخلی ۲۳۷)
نمبر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶
صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۹۷
پیام نگار: tarikh@roshdmag.ir
وبگاه: www.roshdmag.ir
چاپ و توزیع: شرکت افست
شمارگان: ۲۷۰۰ نسخه

یادداشت سردبیر/ به کجا می رویم؟/ ۲

آشنایی با مرکز اسناد و تحقیقات دفاع مقدس (گفت و گو با یحیی نیازی)/ مسعود جوادیان/ ۳

دغدغه های آموزش تاریخ (گزارش تفصیلی نشست کشوری سرگروه های درس تاریخ در مازندران)/

محمد حسین معتمد راد/ ۸

روان پزشکی در ایران باستان/ سیده مریم باقری/ ۱۵

بررسی تأثیرات مهاجرت لهستانی ها به تهران در جنگ جهانی دوم/ نسرين میرآخوړلو/ ۲۰

دیار مهاباد (گفت و گو با استاد محمود پدرام)/ مسعود جوادیان/ ۲۶

حافظه تاریخی و آموزش تاریخ/ رحیم شبانه/ ۳۱

فارس چگونه فتح شد؟/ عباس فروغ آئین/ ۳۸

نقش معلم در آموزش تاریخ/ دکتر سید حسین رضوی خراسانی/ ۴۴

کلاس موضوعی تاریخ/ پروانه گودرزی/ ۵۰

کتابخانه ها در تمدن های باستان/ الهام فرقان/ ۵۳

بدلیسی و تاریخ او/ دکتر مهری پاکزاد/ ۶۲

رویکرد تاریخی به خاستگاه نمایش تعزیه/ دکتر فریدون شایسته/ ۶۷

آموزش دختران از قاجار تا پهلوی اول/ فرشته ذوالجناحی/ ۷۲

رونمایی از یک کتاب/ ۷۶

گزارشی از پنجمین همایش آموزش تاریخ در مدارس سیستان و بلوچستان/ ۷۶

معرفی کتاب (واکوی آسیب های تاریخ و تاریخ نگاری)/ ۷۷

تنویری های انقلاب (گزارشی از دومین مجمع گروه تاریخ اصفهان)/ محمد حسین معتمد راد/ ۸۰

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتر اصلی، تیترهای فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



در آن سال‌هایی که راه طولانی محل کار تا منزل را با سرویس اداری رفت و آمد می‌کردیم، فرصتی برای گپ و گفت پیش می‌آمد؛ به‌ویژه در آن ایام که هنوز گوشی‌هایی وجود نداشت که هر کس سر در لاک و لایک! فرو برده باشد!

روزی از روزها، یکی از همکاران اظهار داشت «من کتابی آماده چاپ دارم که در آن نشان داده‌ام، یازده سلسله از سلسله‌های تاریخ ایران، ترک بوده‌اند.» من تا آن زمان کمتر به این نکته توجه داشتم که می‌توان به تاریخ، این‌گونه نگریست. از حرف او تعجب کردم. جا خوردم و به فکر فرو رفتم. گرچه «قومیت‌گرایی» و تکیه بر مفاخر بومی را فراوان دیده بودم و برایم چیز غریبی نبود.

از آن پس، از این دست موضوعات فراوان دیدم که در اینجا نمونه‌های دیگری را بیان می‌کنم. چند ماه پیش، خبر رسید که شاگردان یکی از استادان پیش‌کسوت دانشگاه اصفهان بر آنند که برای ایشان بزرگداشتی بگیرند و از او تجلیل به عمل آورند من هم اخبار آن را پیگیری می‌کردم. سرانجام روز موعود رسید و مراسم برگزار شد و خبرهای آن لحظه به لحظه از طریق یک گروه در فضای مجازی اطلاع‌رسانی می‌شد. در آن مراسم، وقتی نوبت به اسناد رسید تا سخنرانی کند، به تفصیل و با شور و حرارت، درباره «اهمیت اصفهانی بودن!» سخن گفت. استادی که بیش از نیم قرن تاریخ خوانده، نوشته و آموخته بود!

نمونه‌ای دیگر: چندی پیش برای انجام مصاحبه و نیز شرکت در مراسم رونمایی از یک کتاب، به یکی از شهرهای کردستان رفته بودم. در مراسم رونمایی، شرایطی پیش آمد که من هم می‌بایست قدری سخن می‌گفتم. در صحبت‌هایم به این نکته اشاره داشتم که «جایگاه تاریخ عثمانی در تاریخ ترکیه، شبیه جایگاه هخامنشیان در تاریخ ایران است» و توضیحاتی در این ارتباط. بی‌خبر از این، که این سخن، در دل برخی از حضار، شوری به پا می‌کند! پس از پایان مراسم، یکی از ایشان که مردی تحصیل‌کرده و دنیادیده بود، نزدیک آمد و باب سخن را گشود. در ابتدا منظور و مقصود او را در نمی‌یافتم، اما کم‌کم دریافتم که نسبت به گفته‌هایم معترض است و از اینکه، به زعم او، جایگاه **مادها** را در تاریخ ایران، مورد بی‌مهری قرار داده‌ام شکایت دارد. در فرصتی دیگر نیز، یکی دیگر از اهل فضل آن دیار، در باب وحشی‌گری و خشونت هخامنشیان داد سخن داد و پیدا بود که می‌خواهد به نگارنده پاسخی داده باشد. نیز در این سفر مکرر شنیدم که «مادر کوروش، یک کرد بوده است».

در سفری دیگر به استان فارس، استاد احمد فروغ بخش اظهار می‌داشت که برخی از جوانان آن دیار، میان چهره و به‌طور کلی ساختار جسمانی خود با نقش برجسته‌های تخت جمشید ارتباطی می‌بینند و مدعی‌اند از نسل پادشاهان هخامنشی‌اند! شنیده‌ام که در لرستان نیز برخی خود را به «گوتی‌ها» منتسب می‌کنند.

با خود می‌اندیشم، به کجا می‌رویم؟ در چنین فضایی، که تحصیل‌کردگانی از هر قوم نیز بدان دامن می‌زنند ما به کجا خواهیم رسید؟ آیا این حرف‌ها، هویت ملی ما را مختل نمی‌سازد و اساساً وحدت ملی را در معرض خطر قرار نمی‌دهد؟

اساساً در دنیایی که از یک سو جهانی شدن رو به گسترش است و از سوی دیگر روشنفکران هر ملت، ندای هویت ملی سر می‌دهند (تا بین این دو اعتدالی ایجاد کنند) و برنامه‌های گوناگون برای وصول به وحدت ملی در سر می‌پروراند و اقوام هم‌ریشه‌های محلی خود را جست‌وجو می‌کنند، چگونه می‌توان بین این سه [جهانی شدن، هویت ملی و هویت قومی] تناسبی معقول برقرار کرد؟

بزرگوار

آشنایی با مرکز اسناد و تحقیقات دفاع مقدس

در گفتوگو با یحیی نیازی

مسعود جوادیان

اشاره

اوایل مرداد ۱۳۹۷ فرصتی پیش آمد تا همراه با عده‌ای از همکاران، به دیدن «مرکز اسناد و تحقیقات دفاع مقدس» برویم تا با آن آشنا شویم. در این بازدید از بخش‌های مختلف مرکز دیدار کردیم. میزبانی ما و همچنین راهنمایی این دیدار را آقای یحیی نیازی برعهده داشت. این امر سبب شد از ایشان تقاضا کنم که در یک فرصت مناسب با هم گفت‌وگویی برای درج در مجله رشد آموزش تاریخ داشته باشیم که مورد قبول واقع شد. من چند روز بعد به دفتر آقای نیازی رفتم و با استقبال گرم او مواجه شدم. متن حاضر، حاصل آن دیدار و آن گفت‌وگوست.



ما در حوزه جغرافیا و اطلس هم وارد شده ایم. اطلس مناطق نبرد یا اطلس یگان ها، این ها را با استفاده از منابعی که وجود دارد و نقشه ها و کالک هایی که شما در آرشیو دیدید تهیه می کنیم

● **خیلی از شما ممنونم، خیلی لطف کردید که وقتتان را در اختیار ما گذاشتید، جناب نیازی لطفا خودتان را معرفی کنید.**

○ من یحیی نیازی هستم، هم می نویسم و هم می خوانم. محقق و پژوهشگر، به خصوص در حوزه دفاع مقدس هستم. رشته تحصیلی من در کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی بود، در آن حوزه فعالیت هایی داشته ام. در مقاطع بعد در رشته های دیگری تحصیل کردم ولی پایه شکل گیری تحصیل دانشگاهی ام علوم تربیتی و مدیریت آموزشی بود. در آن حوزه هم یک رشته کار انجام می دهم. در حال حاضر هم در مرکز اسناد و تحقیقات دفاع مقدس مشغول هستم.

● **لطفاً این مرکز را هم معرفی کنید.**

○ مرکز اسناد و تحقیقات دفاع مقدس در واقع مجموعه ای است که در دوران دفاع مقدس شکل گرفت با نگاه تاریخ نگارانه، برای ثبت و ضبط فعل و انفعالاتی که در حوزه دفاع مقدس به خصوص در رده فرماندهی و طرح ریزی عملیات در جریان بود. به این منظور که تاریخ دفاع مقدس در آینده دچار تحریف نشود. تا پایان جنگ کار دوستان و کسانی که به عنوان «راوی» در صحنه نبرد بودند وظیفه شان ثبت و ضبط اتفاقات صحنه نبرد بود. جلسات طرح ریزی، چگونگی پشتیبانی از یک عملیات و بعد خود آن عملیات، همه را ثبت و ضبط کردند. بعد از جنگ هم وارد حوزه پژوهشی شدند و به وسیله اسنادی که در اختیارشان بود کوشیدند محصولاتی را تولید کنند. به عنوان نمونه، یکی از آن محصولات، «روزشمار جنگ ایران و عراق» بود که در یک مجموعه ۶۰ جلدی که رویدادها را از دهه اول انقلاب، تا مرداد ۶۷، که در واقع قطعنامه پذیرفته می شود و بین ایران و عراق آتش بس می شود، ارائه می کند، آن هم به صورت تحلیل گونه؛ نه اینکه بگوید امروز این اتفاق افتاد و رفت؛ بلکه می گوید امروز که مثلاً فرض کنید بیست و نه مرداد هست این اتفاق افتاد، بعد این اظهار نظرها شد، بعد این نتایج به دست آمد. روزشمار جنگ یک مجموعه بسیار غنی است و برای استفاده محققین و پژوهشگران در حوزه های مختلف مرجع است. حتی برای اهالی هنر و کسانی که می خواهند مستندی بسازند بسیار می تواند مورد توجه قرار بگیرد.

● **آیا این مجموعه منتشر شده؟**

○ سؤال خوبی بود. بله، از این ۶۰ جلد، ۳۰ جلد منتشر شده و ۳۰ جلد بقیه هم در حال نگارش است که در سال جاری تعداد قابل توجهی از آن رونمایی خواهد شد و بعد تقریباً این مجموعه قرار است در یک فرایند سه یا چهار ساله به پایان برسد. از جمله محصولات دیگری که بعد از این مجموعه تولید شد، کتاب هایی درباره نبرد ایران و عراق بود. چون این مرکز کاملاً متکی به اسناد و منابع دست اول و جمع آوری شده از صحنه نبرد است، خدشه ای به اسنادش وارد نمی شود به خاطر اینکه از دل آن جلسات و صحنه ها ثبت و ضبط شده. کتاب های این شکلی هم چاپ کرده ایم که کاملاً مستند است. مثلاً فرض کنید ما گفته ایم عملیات والفجر هشت چه طور شروع شده، چه طور طرح ریزی شده؛ چه مقدار زمان برده تا آماده سازی شود و اصلاً در جریان نبرد چی گذشته است. یا اینکه، چه کسانی با این عملیات موافق و چه کسانی با آن مخالف بودند، شرایط کشور اصلاً چی بوده است، فرض کنید ما قبل از آن جنگ در یک بن بست قرار داشتیم ولی وقتی بعدش ضمن اینکه موازنه قوا را به نفع ما تغییر می دهد، در عین حال گشایشی در کار جنگ ایجاد می شود، یک پیروزی به دست می آید و این عملیات مثلاً زمینه را برای پذیرش قطعنامه و پایان جنگ آماده می کند. این ها مواردی است که نویسنده کتاب های نبردی و تحلیلی هر یک با نگاه کاملاً استنادی و با استفاده از مدار کی که در اختیارش هست می نویسد.

ما در حوزه جغرافیا و اطلس هم وارد شده ایم. اطلس مناطق نبرد یا اطلس یگان ها، این ها را با استفاده از منابعی که وجود دارد و نقشه ها و کالک هایی که شما در آرشیو دیدید تهیه می کنیم. همچنین کتاب های موضوعی جنگ، مثلاً یک منطقه ای در جزیره مجنون هست که به آن کیسه های شکل می گویند. شهید باکری یک رزم بی امانی آنجا داشته و بعدش همان جا شهید می شود و یا مثلاً جاده استراتژیک فاو - بصره که موضوع بسیار مهمی بوده در منطقه نبرد والفجر هشت. کتاب های موضوعی هم در واقع دارد نوشته می شود. عرضم به حضور شما، ما فصل نامه تخصصی «نگین» را داریم که عمدتاً به حوزه دفاع مقدس می پردازد. سردبیر این فصلنامه هم خود بنده هستم. به خصوص این کار وسیعی هم که اخیراً شروع کردیم، بحث تاریخ شفاهی است که



مرکز اسناد و
تحقیقات دفاع
مقدس تاکنون
حدوداً ۲۵۰ کتاب
چاپ کرده است.
مامی خواهیم
دستاوردهایمان هر
چه زودتر به دست
جامعه ادبی، هنری،
آموزشی و علمی
کشور برسد

استفاده از اطلاعاتی که خودشان جمع‌آوری کرده بودند، مثلاً از آن نواری که ضبط کرده بودند، دفتر یادداشتی که لحظه به لحظه ثبت کرده بودند که الان چه اتفاقی افتاد، چه کسی رفت، چه کسی اظهارنظر کرد و ... گفت‌وگوهایی که با آدم‌های دخیل آنجا انجام داده بودند؛ مثلاً می‌گفتند آقای فرمانده گردان تخریب، شما رفتی اینجا، این معبر میدان مین را باز کردی چه مشکلاتی داشتی، و امثال این‌ها ... این‌ها را جمع‌آوری می‌کردند. بعد با توجه به مشاهدات میدانی خودشان گزارش عملیات را می‌نوشتند. این خودش مبنای جمع‌بندی و تحلیل عملیات می‌شد. نقاط ضعف و قوتش در می‌آمد و می‌توانست کلی به فرماندهان کمک کند. در بعد مدیریت دانش این یک کار منحصر به فرد بوده است و این را من یک ابتکار و خلاقیت منحصر به فرد در دوره دفاع مقدس می‌دانم.

● کسانی که این کار را کردند شما به آن‌ها «راوی» می‌گویید. آیا راوی اینجا معنیش با آنچه که در جاهای دیگر ما شنیده‌ایم و با آن سروکار داشته‌ایم متفاوت است؟

○ بله دقیقاً درست است. ببینید، ابتدا این مجموعه در دل دفتر «سپاه» شکل گرفت، بعد در دل آن دفتر سیاسی، «بخش جنگ» راه افتاد. در همین رابطه کسانی بودند که گزارش جامعی از هر عملیات را، با حضور در صحنه نبرد، تهیه می‌کردند که این‌ها در واقع «تاریخ‌نگاران صحنه نبرد» بودند. ولی رفته رفته به آن‌ها «راوی» هم گفته شد و این یک لفظ عمومی شد. یعنی اگر می‌پرسیدند طرف اینجا چکار می‌کند، می‌گفتند این دارد اطلاعات جنگ را برای تاریخ جمع می‌کند. ما امروز یک عده راوی داریم که مثلاً در کاروان‌های راهیان نور می‌روند و جنگ را روایت می‌کنند. راوی بلندگو را دستش می‌گیرد و می‌گوید که اینجا چه اتفاقاتی افتاده. این راویان با راویان مرکز متفاوت هستند. این‌ها در واقع تاریخ‌نگاران صحنه نبرد هستند. منتها برای سهولت در محاوره، می‌گوییم «راویان». موضوع بعدی اینکه راویان باید پر حوصله می‌بودند و این کار پریسک را می‌پذیرفتند. دوم اینکه باید دانش حداقلی می‌داشتند، چون لازم بود طرف بالاخره دست به قلم باشد، یا ذهن پژوهشی داشته باشد. موضوع دیگر اینکه این‌ها بسیار امانت‌دار و رازدار بودند. یکی از ویژگی‌های خوب راویان یا

با کسانی که با کار جنگ مرتبط بوده‌اند گفت‌وگو می‌کنیم و آن‌ها را ثبت می‌کنیم.

● انصافاً باید گفت ایسن کار خیلی خوبی است که از همان اوایل جنگ، عده‌ای به این فکر بودند که اخبار جنگ و چگونگی آن را ثبت و ضبط بکنند؛ و این هم عجیب است و هم بعید. یعنی اوایل جنگ با توجه به این اوضاع نابسامانی که بود و آشفتگی‌هایی که بود، ناهماهنگی‌هایی که در مدیریت جنگ بود در این بحبوحه عده‌ای به این فکر بیفتند که ما اخبار جنگ را برای آیندگان به‌طور مستند ثبت بکنیم، این واقعا خیلی عجیب است.

○ شاید بتوان گفت یکی از خلاقیت‌ها، نوآوری‌ها و ابتکارات منحصر به فرد در جنگ ما همین است، چون این موضوع تقریباً ما به‌ازا و بدیلی ندارد، حتی در ارتش‌های کلاسیک در دنیا هم ثبت و ضبط رویدادهای جنگ را نداریم. در آن جنگ‌ها عمدتاً مראودات و مکاتبات اداری و دستورات عملیاتی و مسائلی ثبت شده که در واقع به صورت ساختاری ردوبدل می‌شده است. اما اینجا کسانی مثل شهید حسن باقری به این کار کمک کردند و فرمانده کل سپاه هم کمک کرد تا این کار به سرانجامی رسید. یک کار مبارکی بود که امروزه حتی خودش می‌تواند در مدیریت دانش الگو باشد. وقتی شما درباره انتقال تجربه به‌عنوان یک موضوع مهم به صورت آکادمیک بحث می‌کنید، می‌تواند حتی در آن زمینه هم یک فرایند خلاقانه به حساب بیاید. خب از زمانی که جرقه ذهنی عملیاتی در ذهن فرماندهی فرمانده مثلاً سپاه، فرمانده نیروی زمینی یا تیمی که این‌ها داشتند، این جرقه ذهنی وقتی زده می‌شد، تا پایان عملیات، این‌ها همه ثبت و ضبط شده، فرض کنید اولین جلسه که برای طرح‌ریزی در تهران گذاشته می‌شود، مثلاً در شورای عالی دفاع، یا در نیروهای مسلح یا نیروهای ارتش، با آن امکاناتی که آن موقع بود ضبط گذاشته می‌شد، همه مباحث و موارد ثبت و ضبط می‌شد و از این‌ها بعداً در همان خود صحنه نبرد هم، استفاده‌های زیادی می‌شد. و بالاخره، در پایان عملیات یک گزارش از عملیات می‌نوشتند. در حال حاضر صدها گزارش عملیات در مرکز ما وجود دارد و این‌ها را آن راوی یا راویانی که در صحنه نبرد بوده‌اند می‌آمده‌اند به تهران و با

تاریخ‌نگاران صحنه نبرد، امانت‌داری‌شان است، چون در سرتیترین جلسات شرکت می‌کردند. البته در ابتدا آموزش‌هایی برایشان می‌گذاشتند و آن‌ها را توجیه می‌کردند.

● اینکه فرمودید کاری پرریسک داشتند را یک مقدار باز کنید.

○ خب اولین موضوعش ساختاری است. شما وقتی در یک ساختار حضور دارید، مثلاً الان شما جابه‌جاشدن‌تان در آن ساختار مشکل ایجاد نمی‌کند. در مجموعه مجلات رشد متولی فلان مجموعه هستید و همه شما را می‌شناسند، شما هم همه را می‌شناسید، اما اگر به شما بگویند که آقای جوادیان شما امروز بروید به معاونت آموزش وزارت‌خانه و ۱۰ روز در آنجا فلان کار را انجام بدهید، شما اگر چه آنجا نه مهمان هستید و نه صاحب‌خانه هستید! ولی باز هم خارج از ساختار نیستید. اما راویان ما به لحاظ ساختاری در مجموعه خودشان ماندگار نبودند. آموزش‌هایی می‌دیدند و می‌رفتند مثلاً به فلان لشکر یا تیپ. حالا می‌رفتند آنجا. بالاخره در آن ساختار، طرف هویت سازمانی داشت، چند ماه بود در جبهه بود مسئول فلان کار بود ولی این راویان این مرآه را نداشتند. از این جهت در اوایل، فرماندهان برایشان جا نیفتاده بود، به‌خصوص در یگان‌ها، که راویان چه کاری را بناست انجام بدهند. احساس می‌کردند یک نفر از حوزه مرکزی و فرماندهی سپاه، گذاشته‌اند که مواظب این‌ها باشد! بنابراین مسئله بعدی اینکه شما مثلاً در اتاق جنگ در زمان هدایت عملیات چون همه کس که نمی‌تواند برود، فرض کنید در عملیات یک دفعه پنج شبانه‌روز درگیری هست یا دو شبانه‌روز درگیری هست، در اتاق جنگ هدایت عملیات هست. فرض کنید آقای محسن رضایی می‌آید دو ساعت عملیات را هدایت می‌کند، بعد می‌رود، برای جلسه یا برای کار دیگر، آقای شمخانی می‌آید و ادامه می‌دهد، بعد ایشان کارش تمام می‌شود، آقای صفوی می‌آید، در لشکر هم همین‌طور، اما راویان فقط یک نفر می‌تواند داخل اتاق جنگ برود. با یک سری ضبط‌صوت‌های مکانیکی آن دوره، این نوار سی دقیقه یا چهل و پنج دقیقه ضبط می‌کند و بعد باید نوار را آن‌طرف برگردانی، کافی است

یک بار شما حواست نباشد و این بپرد، یا نوار جمع کند یا گیر کند. گاهی پیش می‌آمد که آن فرماندهان یا آن مسئولین در یگان یا هر جا بالاخره عوض می‌شدند، می‌رفتند و تجدید قوایی می‌کردند اما این راوی باید مدام آنجا چشمش به ضبط می‌بود و یادداشت می‌کرد و گرنه ممکن بود یک موضوع مهم از دستش برود. این یک کار پراسترس و پرریسکی بود، مسئله دوم اینکه این‌ها جایگزین کمتری داشتند. مثلاً فرمانده یک گردان، سه چهار تا معاون داشته، چون حادثه بود، هر آن ممکن بود فرمانده گردان مجروح یا شهید شود. معاون اول اتوماتیک‌وار جایگزینش می‌شد اما راوی اگر اتفاقی برایش می‌افتاد جایگزین نداشت. ما هفده شهید از این راویان در صحنه جنگ داشتیم. این‌ها اگر اتفاقی برایشان می‌افتاد کارشان نیمه‌کاره می‌ماند. به همین دلیل می‌گوییم کارشان پرخطر و پر حادثه بود.

● از این نسل راویان، مخصوصاً راویان اولیه، الان هم کسی فعال است یا همه بازنشسته‌شده‌اند؟

○ بله بازنشسته شده‌اند؛ ولی باز هم حضور دارند و با مرکز همکاری می‌کنند. بالاخره این‌ها پیش‌کسوتان این مجموعه هستند و در حوزه دفاع مقدس صاحب‌نظرند. خیلی‌هاشون هم کتاب نوشتند، خیلی از دوستان، مثل آقای دکتر اردستانی که صاحب‌نظر هستند یا آقای دکتر نخعی، که صاحب اندیشه‌اند. بعضی‌ها هم صرفاً اجرایی بودند. در مجموع تعداد قابل توجهی از آن‌ها صاحب قلم و صاحب تحلیل بوده و هستند.

● جناب نیازی، میراث خیلی ارزشمندی از زمان جنگ باقی‌مانده که الان دست شماست. این میراث را شما به چه صورت تدوین و آماده چاپ می‌کنید؟

○ یکی از کارهای ما تهیه همین روزشمارهاست که مستند است. اگر چه ما از اسناد کمکی هم استفاده می‌کنیم مثلاً اگر از حادثه‌ای می‌نویسیم از خبرگزاری‌ها هم استفاده می‌کنیم برای اینکه پرورش بدسیم ولی مبنای آن اسناد مرکز است. در تاریخ شفاهی با فرماندهان، ما امروز تاریخ شفاهیمان یک تفاوت ماهوی دارد با کار این‌هایی



ما هفده شهید از این راویان در صحنه جنگ داشتیم. این‌ها اگر اتفاقی برایشان می‌افتاد کارشان نیمه‌کاره می‌ماند. به همین دلیل می‌گوییم کارشان پرخطر و پر حادثه بود

که در کشور انجام می‌شود. مثلاً ما اگر قرار است با سردار رضایی در مورد عملیات کربلای ۵ گفت‌وگو کنیم، ابتدا همه اسناد مربوط به ایشان را می‌آوریم. می‌گوییم مثلاً فرض کنید وقتی شما داشتید فلان موضوع را مطرح می‌کردید، این اتفاقات و این بحث‌ها افتاد، حالا خودتان موضوع را توضیح دهید. یعنی در واقع آن چیزی که در سینه افراد هست و تحت عنوان تاریخ شفاهی الان جای خودش را باز کرده در مرکز کاملاً متکی بر همین اسناد است. کتب نبردی، کتب اطلس و جغرافیایی، کتبی که در مورد جنگ وجود دارد، در همه این‌ها آمار و ارقام کاملاً متقن است، در حالی که در جاهای دیگر بعضاً از ذهنیات افراد و براساس حدس و گمان بهره می‌گیرند.

• ممکن است بخش‌هایی از این اطلاعات، سری به حساب آید و ناگفته بماند؟

○ موقع آنالیز ممکن است به چنین مواردی هم برخوردیم که به صورت ویژه نگهداری می‌شوند.

• مثلاً آیا الان می‌نشینند و می‌گویند در فلان عملیات که زیاد شهید و زخمی داریم فلانی تقصیر بیشتری داشته یا فرمانده کوتاهی کرده؟

○ بله، اتفاقاً یکی از جاهایی که می‌تواند این شبهات را پاسخ دهد همین جاست. شاید یکی از رسالت‌های مرکز این باشد که این‌ها را در اختیار جامعه پژوهشی کشور قرار دهد که به همین شبهات هم پاسخ داده شود، یعنی مثلاً اگر آقای جوادیان یک روز آمد و گفت در فلان عملیات فلان فرمانده اشتباه کرده مثلاً ۱۰ نفر را به کشتن داده. می‌پرسند که آقا، این فرمانده اصلاً در این عملیات نبوده و یا بوده و سمت او این نبوده. الان یکی دو کانال هستند که بعضاً چیزهایی را می‌نویسند که غلط است. حتی ما با بعضی از این‌ها صحبت کردیم که این‌ها را از کجا می‌گویید و می‌گویند که مثلاً از فلان کتاب. بعد نگاه می‌کنید می‌بینید مقدمه و مؤخره این را اصلاً نیاورده بلکه از وسط یک چیزی آورده، و یا از یک جای دیگر آورده و این‌ها را به هم وصل کرده. اما اگر شما سندی را بررسی کنید، می‌بینید در سند این وجود ندارد. خب خیلی از اتفاقات بهتر از این عمل می‌شود.

• آقای نیازی آیا مشابه این مرکزی که الان در سپاه وجود دارد در بقیه نهادهای نظامی هم وجود دارد؟ چون آن‌ها هم به نوعی ممکن است در جنگ دخیل بوده باشند.

○ در زمان جنگ نه؛ یعنی در دوره جنگ این مرکز در واقع فعل و انفعالات سطح فرماندهی را اعم از ارتش و سپاه در قرارگاه‌های مشترکی که داشتند و حتی جهاد سازندگی، این‌ها در جلسات هر چي طرح شده همین است که در اینجا هست. آن‌ها مستقلاً جمع‌آوری نکرده‌اند. اما بعد از جنگ مراکزی بود مثل هیئت معارف شهید صیاد شیرازی که الان کار تدوین و مواردی را که مربوط به حوزه جنگ است انجام می‌دهد یا اینکه اگر این از این دست اسناد را داشته باشند، تعاملاتی که با هم داریم اگر لازم داشته باشند از همین جا استفاده می‌کنند.

• تا الان چند کتاب در این زمینه دستاوردتان بوده؟

○ مرکز اسناد و تحقیقات دفاع مقدس تاکنون حدوداً ۲۵۰ کتاب چاپ کرده است. ما می‌خواهیم دستاوردهایمان هر چه زودتر به دست جامعه ادبی، هنری، آموزشی و علمی کشور برسد. من فکر می‌کنم یک جهشی در دو سه سال آینده در این زمینه داشته باشیم.

• اگر کسی علاقمند باشد یا شخصاً بخواهد از اسناد شما استفاده بکند و مثلاً پایان‌نامه‌ای بنویسد آیا به او کمک می‌کنید؟

○ بله صددرصد، این چیزی که در اینجا جمع شده یک ثروت ملی است و متعلق به نهاد یا ارگان خاصی نیست. متعلق به کشور ماست که در جنگ ایران و عراق این اتفاقات افتاده و هر کس که بخواهد در این زمینه برای جامعه کاری انجام دهد قطعاً ما موظف هستیم به او کمک کنیم. منتها باید موضوعش مشخص و مرتبط باشد و ما بدانیم که او چه چیزی می‌خواهد.

• خیلی از شما ممنونم. اگر نکته‌ای دارید و دلتان می‌خواهد توضیح دهید بفرمایید.

○ نه، من هم خیلی تشکر می‌کنم از شما و همکارانتان، شما خیلی جامع سؤال پرسیدید.



در ایران انجمن
تاریخ شفاهی
که یک انجمن
غیردولتی است
از سال ۸۳
تاکنون فعالیت
می‌کند و من هم
عضو آن هستم

دغدغه‌های آموزش تاریخ

گزارش تفصیلی نشست کشوری

سرگروه‌های درس تاریخ در مازندران

محمدحسین معتمدراد

اولین روز این همایش سه نشست داشت. در نشست اول که ساعت ۸ صبح آغاز شد آقای **عسگری نیکزاد**، مدیر کل اداره آموزش و پرورش استان مازندران، در موضوع تاریخ سخن گفت و در آن به تاریخ نقلی و تاریخ تحلیلی، منابع معتبر تاریخی و نقش تاریخ در پیشرفت جامعه پرداخت. سپس **اسفندیار نظری**، معاون آموزش متوسطه استان مازندران سخنانی ایراد کرد و ضمن خوشامدگویی به سرگروه‌های تاریخ کشور به اهمیت آموزش تاریخ بومی و محلی اشاره کرد و گفت: چون تاریخ بومی و محلی، تاریخ نزدیک و در دسترس است می‌تواند که معلمان تاریخ در کلاس‌های خود گریزی به آن بزنند و پیوند آن را با تاریخ ملی برای دانش‌آموزان بیان کنند.

تفاهم‌نامه با انجمن ایرانی تاریخ

سومین سخنران دکتر **اکرم صالحی**، مسئول دبیرخانه درس تاریخ بود که به تشریح برنامه عملیاتی دبیرخانه پرداخت و از جمله گفت:

در مورد مسابقه «تولید محتوا» عرض کنم که این مسابقه امتیاز ندارد و فقط یک مسابقه است. من شیوه‌نامه آن را در

اشاره

دومین همایش تخصصی سرگروه‌های کشوری درس تاریخ در روزهای هفتم و هشتم آذر ماه سال گذشته در مرکز آموزشی - رفاهی فرهنگیان ساری برگزار شد. این همایش پس از تلاوت آیاتی از کلام‌الله مجید و پخش سرود جمهوری اسلامی با سخنران **رستمی‌نژاد** مجری برنامه آغاز گردید. وی ضمن خوشامدگویی به حاضران به بیان اجمالی برنامه‌های همایش در سه محور به بررسی برنامه عملیاتی سال تحصیلی ۹۸ - ۹۷، ارزیابی کتاب نو نگاشت تاریخ پایه دوازدهم انسانی و نشست با انجمن ایرانی تاریخ پرداخت. او ضمناً اشعاری را با گویش مازندرانی برای حاضران قرائت کرد. گزارشی از این همایش را با هم می‌خوانیم.



سایت قرار داده‌ام و شما هم می‌توانید آن را در اختیار همکارانی که می‌خواهند در مسابقه شرکت کنند قرار دهید. وی گفت: یک مورد هم «آزمون آنلاین» است که قرار است به کمک انجمن ایرانی تاریخ انجام دهیم.

دکتر صالحی به تفاهم‌نامه با انجمن ایرانی تاریخ اشاره کرد و افزود: این تفاهم‌نامه با تأیید وزارت آموزش و پرورش امضا شده و به زودی ما براساس همین تفاهم‌نامه کارهای کلی‌تری را انجام خواهیم داد که یک مورد آن می‌تواند رفت و آمد همکاران به استان‌ها را بهبود بخشد. با این تفاهم‌نامه آموزش و پرورش نسبت به عملکرد انجمن ایرانی تاریخ شناخت بهتری کسب می‌کند و ما می‌توانیم کارمان را بهتر انجام دهیم.

یکی از مصداق‌های این همکاری آزمون آنلاین است که قرار است برای ارتقای سطح آموزش تاریخ در مدارس، با همکاری انجمن ایرانی تاریخ انجام شود. ما امسال امور استان‌ها را بین همکاران تقسیم کردیم به‌طوری که هر ده استان به یک همکار در دبیرخانه تعلق گیرد تا کار بررسی فعالیت‌ها راحت‌تر انجام شود. هر فعالیتی که به دست ما می‌رسد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و برای هر فعالیت هم فرم‌های ارزیابی تهیه می‌شود. مبنای امتیاز، کیفیت کار همکاران است. مقالاتی هم که همکاران می‌فرستند، می‌بایست در چارچوب شیوه‌نامه مجله رشد آموزش تاریخ باشد تا از طریق دبیرخانه برای مجله بفرستیم.

تاریخ پایه دوازدهم

در ادامه نشست، برخی از سرگروه‌های استانی به نقد و بررسی کتاب تاریخ پایه دوازدهم (پایه دوم متوسطه - ایران و جهان معاصر) پرداختند. اولین نظر را **رضوان نعمتی**، سرگروه تاریخ استان اصفهان اظهار داشت که گفت: محتوای کتاب درسی ایران و جهان در دوره معاصر [پایه دوازدهم] به دلیل اهمیت موضوع و نزدیکی زمانی با دوره فراگیر

از حساسیت قابل توجهی برخوردار است. این محتوا در دو بخش و با دو دیدگاه متفاوت و گاه نامتجانس نوشته شده و فاقد وحدت محتواست.

بخش اول: درس‌های ۱ تا ۶

این بخش با رویکردی متفاوت نسبت به بخش دوم نگاشته شده است. می‌توان گفت در بخش اول در نگارش تاریخ تجدیدنظری صورت گرفته و آن این است که نگاه سیاه و یک طرفه‌ای که قبلاً وجود داشت تا حدودی از بین رفته و سعی شده مطالب مبتنی بر منابع نگاشته شود؛ به‌خصوص دو درس اول که تأکید بر منبع‌شناسی دارد.

نقاط قوت کتاب

۱. انتخاب عکس و تصویر از بناهای تاریخی، شخصیت‌ها، منابع تاریخ‌نگاری، تابلوهای نقاشی، فرش و اشیا به‌خوبی و به‌جا انتخاب شده است.

۲. کارهایی چون رنگ‌آمیزی، انتخاب فونت مناسب، نقشه و قطع کتاب جذابیت و جلوه بصری کتاب را افزایش داده است.

۳. از نظر زیبایی‌شناسی، از تصاویر و عکس‌های متناسب با علایق دانش‌آموز استفاده شده است.

۴. برای تداوم و تعمیق یادگیری از «بیشتر بدانیم، بررسی شواهد و مدارک، فعالیت‌ها، جداول و کاوش خارج از کلاس» استفاده شده است. این فعالیت‌ها روحیه بحث‌وپرسش‌گری و ایده‌پردازی را در دانش‌آموز تقویت می‌کند.

۵. بیان تاریخ اجتماعی، سیاسی، اداری، فرهنگی، اقتصادی و نظامی از نکات مثبت دیگر این بخش از کتاب است.

۶. از منظر اجتماعی با طرح فعالیت‌های گروهی، روحیه همکاری و مشارکت و مشورت در امور را تقویت می‌کند.

۷. محتوای کتاب به صورتی تنظیم شده است که می‌توان در فرایند تدریس از انواع روش‌های فعال تدریس استفاده کرد.

کاستی‌های کتاب

۱. کاغذ کتاب متأسفانه از جمله بی‌کیفیت‌ترین کاغذهاست.

۲. رنگ‌آمیزی برخی پاراگراف‌ها دانش‌آموزان را به اشتباه می‌اندازد که گویی آن‌ها متن اصلی نیستند.

۳. تعداد صفحات هر درس بسیار زیاد است و با ساعت کلاسی هماهنگی ندارد.

۴. در برخی قسمت‌های کتاب به بحث هویت‌یابی توجه نشده است. از جمله در مبحث جنگ‌های ایران و روسیه، نقاط ضعف ارتش ایران برجسته شده است.

۵. حجم مطالب هر درس بسیار زیاد و در عین حال ناهماهنگ با همان درس است. به‌عنوان نمونه در درس

دکتر صالحی:

امسال امور استان‌ها را بین همکاران تقسیم کردیم به‌طوری که هر ده استان به یک همکار در دبیرخانه تعلق گیرد تا کار بررسی فعالیت‌ها راحت‌تر انجام شود. هر فعالیتی که به دست ما می‌رسد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد

۲ دانش‌آموز باید دوران‌های افشاریه، زندیه، حکومت‌های مسلمان عثمانی و گورکانی، اوضاع سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشورهای اروپایی و آمریکا را یکجا بیاموزد.

۶. مطالب مهم انقلاب مشروطه در درس پنجم در جدول و کادر درج شده در صورتی که پی‌بردن به علل و پیامد حوادث، مستلزم آن است که مطالب در متن اصلی کتاب باشد؛

۷. زیرنویس تصویر صفحه ۱۱ «ارگ سمنان» است که باید «دروازه سمنان» باشد.

۸. در صفحه ۱۴ نامه‌ای آورده شده که حروف آن بسیار ریز است و نمی‌توان هیچ استفاده‌ای از آن برد؛



یکی از ضعف‌های حاکم بر درس دهم، فقدان تحلیل ریشه‌های انقلاب اسلامی ۵۷ است؛ بهتر بود عوامل زمینه‌ساز وقوع این رُخداد بیان و ریشه‌یابی می‌شد

۷. در صفحات ۱۹ و ۲۲ کتاب در مورد اقدامات **کریم‌خان زند** به صورت تکراری و بیش از اندازه از او تعریف و تمجید شده است.

سرگروه تاریخ استان مرکزی، **رُزا معماری**، نفر بعدی این نشست بود که به بررسی کتاب پایه دوازدهم پرداخت. وی گفت: درس ۲ با ۱۶ صفحه نتوانسته است به صورت گویا در بردارنده حوادث مهم تاریخ زندیه باشد؛ حوادثی مانند سرکوب شورش **میرمهنا** و اقتدار کریمخان زند در برخورد با هیئت‌های اقتصادی و سیاسی انگلستان و فرانسه. در درس ۳ نیز، با وجود حجم زیاد آن، به شخصیت ارزنده **عباس‌میرزا** در دوره قاجار پرداخته نشده است. همچنین به

در زمان این نخست وزیران، روند انقلاب را تسریع نموده، مطلبی بیان نشده است؛ ۵. یکی از ضعف‌های حاکم بر درس دهم فقدان تحلیل ریشه‌های انقلاب اسلامی ۵۷ است؛ بهتر بود عوامل زمینه‌ساز وقوع این رُخداد بیان و ریشه‌یابی می‌شد.

۶. ریشه‌های وقوع جنگ تحمیلی به خوبی بیان نشده است. در صفحه ۱۴۹ آمریکا را مشوق صدام برای حمله به ایران می‌داند. بهتر بود با ذکر سند یا منبعی این نکته بیان می‌شد.

خلیل عینکی ملکی، سرگروه تاریخ استان آذربایجان شرقی، نیز گفت: کتاب تاریخ ۳، پایه دوازدهم در مجموع از نظر تاریخ‌نگاری نوین کتابی است مفید، سودمند، مستند، دارای تصاویر جذاب و محتوای غنی برای فراگیران رشته علوم انسانی، با وجود این باید نکات زیر را به عنوان اصلاح و پیشنهاد یادآور شویم. ۱. در صفحه ۵۵ در جدول بیشتر بدانیم، سطر اول واژه «چهارم» به «چهاردهم» تغییر یابد.

۲. در صفحه ۱۹ سطر آخر ستون سمت راست، تاریخ ۱۲۱۲ ق مجدداً مورد بررسی قرار گیرد.

۳. در صفحه ۶۳ سطر ۲، به جای واژه «مجازات سفیر» به لحاظ بار اخلاقی و بدآموزی سفیرکشی نام خود **گریبایدوف** ذکر شود.

۴. در صفحه ۷۳ با عنایت به نقش زنان در انقلاب مشروطه، ذکر نام **زینب پاشا** به عنوان نمونه، خالی از لطف نیست.

۵. در صفحه ۴۵، در امتیاز رویتز، با توجه به اینکه این امتیاز یک قرار داد برد - برد بوده است، بهتر است نفع ایران نیز از این امتیاز به صورت شفاف برای فراگیران روشن شود. برای مثال طبق این قرارداد، ایران صاحب خط آهن و حرکت قطار سراسری از خزر به خلیج فارس می‌شد.

۶. اسامی و عناوین جغرافیایی از جمله نام دریای خزر براساس عنوان‌های به کار رفته در منابع ذکر شود.

۹. در حالی که می‌دانیم اولین مدارس جدید را میسیونرهای آمریکایی ساختند در صفحه ۵۴ به اشتباه نوشته شده میسیونرهای اروپایی؛

۱۰. در صفحه ۸۱، نقشه سیاسی «اتحاد و اتفاق مثلث» درج شده با عنوان اروپا در آستانه جنگ و به اشتباه ایتالیا را نیز جزء اتفاق مثلث آورده است، در صورتی که در آستانه جنگ ایتالیا جزء اتحاد مثلث بود.

۱۱. محتوای میحث «انقلاب روسیه» که بر جامعه معاصر ایران بسیار اثرگذار بوده تنها در حد یک پاراگراف است.

بخش دوم درس‌های ۷ تا ۱۲ (به استثنای درس ۸) کاستی‌ها:

۱. در فهرست مطالب کتاب ترتیب حوادث و کروئولوژی تاریخی دیده نمی‌شود. درس چهارم اختصاص به اوضاع اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دوره قاجار دارد ولی در همین فهرست در مورد دوره پهلوی در ارتباط با سیستم و تشکیلات اداری، اوضاع اقتصادی و فرهنگی عنوانی موجود نیست. در حالی که در برنامه درسی ملی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی تأکید کرده‌اند که دانش آموز باید روال و نظم منطقی درس را بفهمد، پیوستگی و ساختار و انسجام و تفکر منطقی را بیاموزد؛ و ...، اما در این کتاب اگر اهداف برنامه درس ملی تاریخ را در کنار دروس هفت و ... بگذاریم ناهمبستگی و عدم تناسب را به خوبی می‌بینیم.

۲. نقشه صفحه ۱۰۶، ایران را جزء متفقین آورده در صورتی که ایران جزء دول بی طرف بوده است.

۳. در درس ۱۰ بیشتر به وقایع‌نگاری پرداخته و از روش علمی تاریخ‌نگاری دور شده است.

۴. در بررسی اوضاع منتهی به سال‌های ۵۶ و ۵۷ و تغییر مکرر کابینه‌ها، صرفاً به آوردن اسامی نخست وزیران پهلوی اکتفا شده ولی از اقدامات آن‌ها و حوادثی که



اقدامات اصلاحی قائم مقام فراهانی و امیرکبیر اشاره نشده است. به نقش شعر و ادب فارسی، موسیقی و ... هم اشاره‌ای نشده است. البته نام بردن از بی بی خانم استرآبادی به عنوان زن پیشرو در ایجاد آموزش و پرورش نوین ایران و تلاش او در جهت اعتلای جایگاه دختران کشورمان در به دست آوردن حق تحصیل جای تشکر دارد. خوب بود تا از سایر زنان دوره قاجار هم که نقشی در تحولات ایفا کردند یاد می‌شد. در درس پنجم از شخصیت‌هایی یاد شده مثل ستارخان، باقرخان، سردار اسعد، محمد ولی خان تنکابنی و پیرم خان ارمنی که مشخص نمی‌شود بعد از فتح تهران چه وضعی پیدا می‌کنند.

از نکات مثبت درس، می‌توان به این نکته اشاره کرد که به مخالفت‌های فکری و سیاسی که با مشروطه وجود داشت خوب پرداخته شده، حداقل بیان شده که علما چند گروه می‌شدند و هر یک چه دیدگاهی داشتند.

لادن رمضانی، سرگروه تاریخ شهرستان‌های تهران هم نکاتی را در خصوص کتاب پایه دوازدهم مطرح کرد که عبارت است از:

۱. درس سوم مطالبش پیوستگی منظمی ندارد. در معرفی پادشاهان قاجار نامی از سه پادشاه آخر برده نشده و دیگر اینکه در جنگ‌های ایران و روسیه

و تبعات آن تقدم و تأخر رویدادها رعایت نشده است.

۲. کلی‌گویی در کتاب زیاد وجود دارد؛
۳. به دلیل زمان کم امکان بازدید از کاخ‌ها و یا موزه‌ها و ... وجود ندارد؛

۴. مواد قراردادهای گلستان و ترکمان‌چای یکجا ذکر شده؛

۵. در درس مربوط به قلمرو عثمانی و یا بالکان وجود نقشه ضرورت دارد که به این مورد توجه نشده است؛

۶. کتاب با نگاهی نسبتاً نوین نوشته شده که ارزشمند است. خصوصاً درس اول و چهارم. مثلاً در درس اول در شناخت انواع منابع تاریخی، معرفی تاریخ‌نگاری سنتی و تاریخ‌نگاری نوین بسیار شایسته و مفید مطرح شده و آوردن متونی از هر دو تاریخ‌نگاری یادگیری دانش‌آموز را تسهیل و عمیق می‌کند. اصولاً این کتاب نسبت به کتاب‌های سال‌های گذشته نگاه جدیدتری به تاریخ معاصر دارد.

محمدعلی شیوانسب، سرگروه تاریخ استان گلستان نیز گفت: در چاپ کتاب از کاغذ نامناسبی استفاده شده، در اعراب‌گذاری برخی کلمات بایستی توجه می‌شد مثل عدم تشدید در کلماتی مانند «عهدنامه مفضل» که سبب می‌شود دانش‌آموز در خواندن دچار اشکال شود. از ایرادات دیگری که بر کتاب وارد است این می‌باشد که علی‌رغم ادعای مؤلفین و عنوان کتاب (که مطالب تاریخ ایران و جهان را در هم تنیده و منطبق با موضوعات تاریخ جهانی آورده‌اند)، از درس دهم به بعد خبری از رویدادهای تاریخ جهان مقارن پیروزی انقلاب اسلامی نیست.

تصاویر کتاب جدید و مطلوب نیست حتی در بعضی از صفحات، تصاویر خوب چاپ نشده از جمله صفحات ۱۳۷ و ۱۴۵. دیگر اینکه میزان ساعت تدریس هفتگی این کتاب با موضوعات هر درس انطباق ندارد و دبیر مجبور می‌شود در دو هفته بسیاری از مطالب را تدریس نماید.

در بحث استقرار نظام جمهوری

اسلامی ایران مطلب همکاری دولت موقت با شورای انقلاب اسلامی در اداره امور کشور مطلب جدیدی است و به حق و شایسته در کتاب نونگاشت ذکر شده است.

کوروش زمانی از استان هرمزگان دیگر سرگروهی بود که کتاب پایه دوازدهم را نقد کرد. وی به درس چهارم، صفحه ۵۱ اشاره کرد و گفت: در این درس، آورده شده که «جنگ‌های استقلال آمریکا» موجب افزایش تولید و صادرات پنبه از ایران به روسیه شد، این در حالی است که جنگ‌های استقلال آمریکا مربوط به دوره کریم‌خان زند است و به دوره قاجار که شاهد افزایش تولید و صادرات پنبه ایران هستیم ارتباطی ندارد، به‌ویژه که هدف درس، بررسی اوضاع اقتصادی قاجار است. در اینجا می‌بایستی «جنگ‌های داخلی آمریکا» (جنگ‌های الغای برده‌داری) جایگزین شود که هم موجب کاهش تولید و صادرات پنبه آمریکا شد و هم در دوره ناصری بود.

مورد دیگر اینکه در صفحه ۲۶، پاراگراف ۳، سطر ۴، «انقلاب با شکوه» نباید با «انقلاب صنعتی» اشتباه گرفته شود زیرا انقلاب با شکوه یک انقلاب اجتماعی در انگلستان بود و در سال ۱۶۸۸ م رخ داد ولی انقلاب صنعتی یک فرایند بود که در اواسط قرن هجدهم در اروپا و از انگلستان آغاز شد.

سیدحبیب حسینی، سرگروه تاریخ استان مازندران نیز به نقد کتاب پرداخت و گفت: مطالب مربوط به دوره قاجار براساس ادامه سبک دهم و یازدهم بر موضوع محور و پژوهشی تألیف شده است اما در دوره پهلوی و انقلاب اسلامی به موضوعات سیاسی اکتفا شده، یعنی به اوضاع فرهنگی و اقتصادی اشاره‌ای نشده است. شایسته بود که یک فصل به موضوعات سیاسی و یک فصل به موضوعات اجتماعی، و همان‌طور یک فصل هم به موضوعات اقتصادی و فرهنگی و غیره اختصاص یابد.

در زمینه نوگرایی در دوره قاجار نیز به

یک فصل نیاز است.

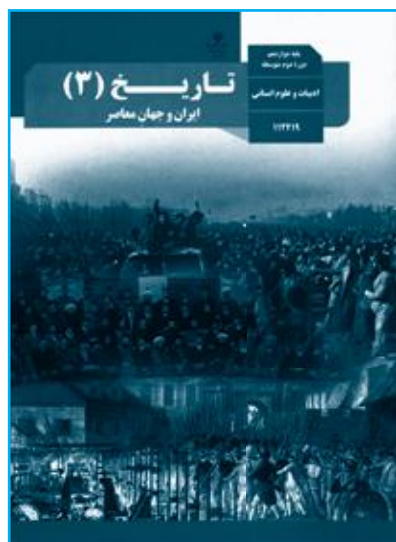
نشست دوم همایش ساعت ۱۵ آغاز شد و اختصاص داشت به دو سخنرانی. نخست **شیرزادی**، کارشناس مسئول دفتر آموزش متوسطه در خصوص برنامه عملیاتی دبیرخانه راهبردی درس تاریخ توضیحاتی داد. سپس دکتر **عباس پرتوی مقدم**، کارشناس مسئول گروه تاریخ دفتر تألیف ضمن اظهار نظر درباره تولید برنامه درسی و سند تحول بنیادین، در پاسخ به نقد کتاب تاریخ پایه

بود که حاکمیت بازماندگان نادرشاه افشار بر خراسان به طور کامل برانداخته می شود. البته آن ضربه اساسی را آقا محمدخان بر پیکر افشاریه وارد کرد، ولی حاکمیتشان باز در خراسان تا زمان فتحعلی شاه باقی بود. اما در مورد مقایسه نقش ها؛ باید بگویم که من فکر می کنم در برخی مقایسه کردن ها باید دقیق تر باشیم. مثلاً در مورد مقایسه کریم خان با آقا محمدخان قاجار می دانیم که به کریم خان به طور کلی نگاه مثبت وجود

لازم است اشاره کنم که بعد از سقوط صفویه بود که مناطق قفقازی عملاً از خاک ایران جدا شد و حاکمیت ایران در آن مناطق رو به ضعف رفت و همین امر زمینه را برای استقلال خواهی برخی از مردم قفقاز فراهم کرد. اما، شما و ما نمی توانیم یک جانبه به تاریخ بنگریم. بله، اقداماتی که آقامحمدخان قاجار در جهت ایجاد وحدت سیاسی و ارضی انجام داد، خوب بود و این یک نکته مثبت و قابل توجهی در کارنامه اوست؛ اما آیا شما می توانید توجیه بکنید سببیت و خشونت را که آقامحمدخان قاجار در همه جا اعمال می کرد؟! آن خشونت و ضدیتی که او نسبت به زندیان داشت، آن جنایاتی که در حق مردم کرمان مرتکب شد! از طرفی هم حجم کتاب درسی و هم اینکه برخی موضوعات که مربوط به داخل می شود مانند جنبه های خشونت آمیز و رویه هایی که ممکن است روحیه ها و روش های خشونت آمیز را ترویج بکند، این ها همه باعث شده است که ما این گونه عمل کنیم. برای مثال، استدلال خیلی از مورخان این است که آن رفتار و کردار و سختگیری که آقامحمدخان نسبت به مردم تفلیس داشت، گرجی ها را به اینجا رساند که حتی به قیمت پیوستن به حاکمیت روسیه حسابشان را از ایران جدا کنند و گرجی ها این کار را کردند. با این حال باید بگویم شما اگر یادتان باشد و با کتاب های ده پانزده سال گذشته آشنا باشید، می دانید که تقریباً در همه کتاب های تاریخ یک قضاوت منفی از شاهان قاجار طرح و بیان می شد. اما در این کتاب های جدید سعی شده است که آن نگاه و این قضاوت ها تعدیل شود، و به قول معروف: «عیب می جمله بگفتی، هنرش نیز بگو»

نقش زنان

دکتر پرتوی در خصوص نقش زنان که یکی از مباحث دبیران بود گفت: بله، درست است؛ واقعاً قبول داریم که



دکتر پرتوی:

ما باید هر قدر می توانیم از اسامی وطنی استفاده کنیم نه نام هایی که دیگران بر ما تحمیل کرده اند. ما اصرار داریم که حتماً نام فارسی جزایر ایرانی خلیج فارس را در کتاب ها بیاوریم و بنویسیم

دارد و آن به خاطر برخی ویژگی های مثبتی است که در وجود او هست و نیز ملاحظاتی که کریم خان، در آن شرایطی که کشورمان داشت، رعایت می کرد. شرایطی مانند بعد از جنگ های نادر و مسائلی که رخ داده بود و همچنین ظرفیت ایلی که کریم خان با آن به قدرت رسیده بود. این شرایط را اگر بخواهیم نسنجیده با شرایط آقامحمدخان قاجار، مقایسه کنیم شاید خیلی معقول و منطقی نباشد.

یک رشته ویژگی های شخصیتی در وجود کریم خان هست که همان ها مانع می شود تا کشورگشایی بیشتری بکند. در واقع، جامعه ای که پس از چند دهه جنگ های داخلی و خارجی خسته و فرسوده شده بود، دیگر امکانات و ظرفیت هایش اجازه نمی داد که به جنگ ادامه دهد.

دوازدهم نیز سخن گفت. وی در ابتدا به روند تولید محتوای کتاب پایه دوازدهم پرداخت و گفت: تقریباً یک سال پیش بود که من در جلسه ای خدمت شما رسیدم و سرفصل های تاریخ دوازدهم را اعلام کردم و به بحث گذاشتیم و تقریباً با همان چارچوب کار را آغاز کردیم و تا تألیف کتاب پیش بردیم، اما متأسفانه در سه درس این کتاب شرایط آن گونه که ما می خواستیم پیش نرفت.

مقایسه نقش شاهان قاجار

دومین مبحث دکتر پرتوی در این همایش اختصاص داشت به نقدهای سرگروه های درس تاریخ. وی به مقایسه عملکرد نقش شاهان قاجار در پاسخ به یکی از سرگروه ها گفت: من فکر می کنم زمان فتحعلی شاه قاجار

تاریخ ما، یک تاریخ مردانه است، و این منحصر به ایران نیست و تاریخ جهان در مجموع «تاریخ مذکر» است. کتاب‌های درسی ما، آبخورش تحقیقات آکادمیک رسمی و دانشگاهی کشور است. در آنجاست که به نقش زنان کم پرداخته می‌شود. آموزش و پرورش خودش تولید علم نمی‌کند و از محتوا و کیفیتی که در مراکز تحقیقاتی و آموزش عالی کشور در داخل یا خارج تولید یا ترجمه می‌شود استفاده می‌کند.

در زمینه واقعیت نقش زنان در انقلاب مشروطیت یا در جنگ‌ها و غیره خیلی ادعا می‌شود. اما این ادعاها باید مبتنی بر دیدگاه علمی باشد تا ما بتوانیم در کتاب درسی به آن اشاره کنیم.

اسامی جغرافیایی

در زمینه اسامی جغرافیایی در کتاب نیز دکتر پرتوی گفت: ما باید هر قدر می‌توانیم از اسامی وطنی استفاده کنیم نه نام‌هایی که دیگران بر ما تحمیل کرده‌اند. باید ببینیم در اسناد مهمی که آمده است، حقیقت اسامی چیست؟ مثلاً در دوره هخامنشی، در زمینه نام دریای خزر چه بگوییم؟ این، در آن زمان، نام دیگری بوده، بعد دریای کاسپین می‌شود و بعد از آن هم دریای مازندران می‌شود. این‌ها بازی نیست. این، اتفاقاً منافع ملی ما است که اسامی را که دلالت بر یک بار حقوقی دارد مطرح و استفاده کنیم. در خلیج فارس هم همین‌طور است. ما اصرار داریم که حتماً نام فارسی جزایر ایرانی خلیج فارس را در کتاب‌ها بیاوریم و بنویسیم. من قبول دارم که باید سیاست و روش مدونی در دفتر تألیف باشد. البته ما داریم با گروه‌های دیگر هم رایزنی می‌کنیم که اسامی رسمی و مطرح بین‌المللی جغرافیایی را کار کنیم، اما آیا دلیل دارد تا زمانی که این اسامی رسمی نشده است از اسامی غیربومی استفاده کنیم؟

دورهٔ زندگی

در مورد حوزهٔ تاریخی و تمدنی زندگی

که جلوه‌های خوبی در زمینهٔ معماری دارد، زمینه‌هایی وجود داشته است. شما در کدام یک از دوره‌های تاریخی مشاهده می‌کنید که پر از تنش سیاسی، آشوب و جنگ‌های داخلی باشد، آرامش و رفاه اقتصادی نباشد، ولی معماری‌اش شکوفا باشد؟ ما چنین دوره‌ای نداریم. حتماً باید یک اتفاقاتی افتاده باشد، ثبات و آرامش سیاسی برقرار شده باشد و یک رونق نسبی حداقل در یک منطقه از کشور ایجاد شده باشد، تا مظاهر و جلوه‌های تمدنی ظاهر بشود و نمود پیدا کند.

امتیاز رویت

در مورد امتیاز رویت که یکی از مباحث سرگروه‌ها بود، دکتر پرتوی گفت: در این‌باره اقوال و قضاوت‌های مختلف وجود دارد. من قبول دارم که نه در امتیاز رویت و نه در امتیاز رژی یا همان توتون و تنباکو، یک کار تاریخی در حوزه اقتصاد و پژوهشی متقن و محکم و بررسی دقیق صورت نگرفته است. البته در این مورد باید یک پژوهش و تحقیقی در حوزهٔ اقتصادی صورت گیرد تا مسئله روشن و واضح شود. در کتاب درسی، مسائل خیلی خلاصه مطرح می‌شود. در ارتباط با راه‌آهن، اتفاقاً اسناد کاملاً روشن می‌کند که هر وقت در دورهٔ قاجار اقدامی برای تأسیس کشتیرانی و راه‌آهن انجام می‌شده، روس‌ها و انگلیسی‌ها با آن مخالفت و در آن کارشکنی می‌کردند.

ما معتقدیم در حوزهٔ آموزش، هیچ چیزی در تاریخ معاصر، بهتر از متن عقدنامه‌ها و متن امتیازنامه‌ها نمی‌تواند آموزنده و عبرت‌آموز باشد تا دانش‌آموز روی آن مذاقه کند. خود آن متن باید ارائه شود. کتاب درسی، وحی منزل نیست. من نمی‌دانم چرا در کشور ما اینقدر بر اهمیت و نقش کتاب درسی تأکید شده است که یک کلمه و یا جمله آن بالا و پایین نشود. ما آمدم متن قراردادهای دورهٔ قاجار را آماده کردیم تا همکاران بتوانند استفاده کنند، ضمن اینکه این اسناد به وفور در دسترس همگان قرار

دارد و با یک جست‌وجوی ساده، می‌توان متن آن را در اختیار دانش‌آموز قرار داد تا خود بچه‌ها قضاوت کنند.

حجم کتاب

در مورد حجم کتاب، که بحث سرگروه‌ها نیز بود، دکتر پرتوی گفت: واقعیت این است که در بخش اعتبارسنجی، اولین سؤالی که از گروه پرسیده شد اعتبارسنجی دربارهٔ حجم کتاب بود. مشکل حجم بیشتر در بخش ارزیابی وجود دارد و در آزمون‌ها خود را نشان می‌دهد. هنگامی که شما آزمون‌ها را برگزار می‌کنید، دانش‌آموزان مجبورند اسامی، عبارات، مفاهیم و واژه‌های اساسی کتاب را حفظ کنند و لذا دیگر توجهی به مفهوم و محتوای متن‌ها ندارند و انگیزه هم پیدا نمی‌کنند. به همین دلیل است که احساس می‌کنند این خواندن و حفظ کردن، هیچ اثر مثبتی در آیندهٔ تحصیلی و شغلی آن‌ها نخواهد داشت. هنگامی که ما یادگیری را مترادف و منحصر می‌کنیم در میزان به خاطر سپردن کلمات و واژه‌های کتاب و آن‌گونه ارزشیابی می‌کنیم، اگر حجم کتاب‌ها نصف همین میزان کنونی هم بشود، باز بچه‌ها تاب نمی‌آورند. شما اگر کتاب‌های دههٔ ۶۰، ۷۰ و ۸۰ را ببینید، متوجه می‌شوید که کتاب‌های امروز چقدر آب رفته و حجم آن‌ها کم شده، ولی بچه‌ها باز گله‌مند و ناراحت هستند و حق هم دارند چون اگر بخواهند نمره خوب بگیرند، باید به این شکل همهٔ متن‌ها را حفظ کنند. با روش کنونی آموزش اگر ساعت آموزش و تدریس دو برابر هم بشود، باز نتیجه نخواهد داشت. اگرچه می‌پذیرم که در مجموع، با توجه به تاریخ طولانی و پرفراز و نشیبی که ما ایرانیان داریم، این سخن که ساعات آموزش درس تاریخ، باید زیاد شود درست است.

دکتر پرتوی در ادامه به مباحث فعالیت‌های کتاب پرداخت و گفت: من نمی‌دانم چرا مطالبی که قرار است در امتحان نیاید باید از همان ابتدا خط بخورد،

در حالی که بخش‌های داخل کادرها مثل «بیشتر بدانیم» با سایر قسمت‌ها ارزش یکسانی دارد. فقط خواسته است آن بار آزمون‌ها را که جزئی‌محور و حافظه‌محور است کمتر بکند و آن مطالبی را که مهم‌تر است برایش فعالیت تعریف کرده تا روی آن کار بشود.

وی به محتوای بعضی از درس‌ها اشاره کرد و گفت: من فکر نمی‌کنم اگر درس هفتم مشکلی دارد دانش‌آموز را در فهم درس اول تا ششم دچار مشکل بکند. یا فکر نمی‌کنم که اگر درس هفتم مشکلی دارد، سبب شود دانش‌آموزان در درس هشت یا درس نه نیز دچار مشکل شوند. خوب ممکن است شما بگویید درس ده؛ قبول دارم؛ به هر حال درس

دکتر پرتوی:

در زمینه واقعیت نقش زنان در انقلاب مشروطیت یا در جنگ‌ها و غیره خیلی ادعا می‌شود. اما این ادعاها باید مبتنی بر دیدگاه علمی باشد تا ما بتوانیم در کتاب درسی به آن اشاره کنیم

ده، درسی نیست که بنیان کاوشگری و تحقیق‌گری داشته باشد. اما آیا می‌توان پذیرفت که چون درس ده این شرایط را دارد دانش‌آموز درس نفت را نمی‌فهمد؟ یعنی درسی را که می‌گوید چرا نهضت ملی شدن صنعت نفت در ایران به وقوع پیوست و پیامدهایش چه بود و چرا به کودتا منجر شد؟ نه، این‌ها اشکال کتاب نیست اگر چه قبول دارم کتاب دارای اشکال‌هایی هست.

طراح سؤال

در طرح ارزشیابی دکتر پرتوی به سند تحول بنیادین اشاره کرد و گفت: اسنادی که مطرح شد (سند تحول بنیادین) راجع به ارزشیابی دیدگاه روشنی دارد که حقیقتاً یک تلقی عالمانه

تربیتی رشددهنده از ارزشیابی است. نباید ارزشیابی را صرفاً وسیله‌ای برای سنجش میزان محفوظات دانش‌آموز قرار دهیم، یا برای اینکه به دانش‌آموز گفته‌ایم این کار را انجام بده و اگر انجام داده، پاداشش بدهیم و برعکس. تا هنگامی که این نگاه و تلقی از ارزشیابی وجود دارد و یادگیری مساوی و منحصر و محدود است به میزان انباشت ذهنی کلمات، واژه‌ها و عبارت‌های کتاب برای دانش‌آموزان وضع مطلوبی نخواهند داشت. ما با مرکز سنجش صحبت کردیم، آن‌ها می‌گویند هیچ‌کس نمی‌تواند طراح سؤال کنکور باشد جز دبیری که در همان سال تحصیلی حداقل ۶ ساعت ابلاغ برای تدریس آن درس داشته باشد.

بارمبندی و طرح سؤال

بارمبندی آزمون بحث دیگر دکتر پرتوی بود. وی گفت:

برنامه درسی تاریخ، همانند سایر برنامه‌های درسی، به لحاظ ارزشیابی و سنجش با مسائل و مشکلات زیادی مواجه است. در برنامه‌های درسی، ارزشیابی عمدتاً بر سنجش محفوظات ذهنی و طراحی آزمون‌های حافظه‌محور، نکته‌یاب و دقت‌سنج متمرکز است در حالی که نسبت به سطوح دانشی، درک، فهم، تحلیل، تفکر، اعتنا و توجه درخوری ندارد. برای رفع این کاستی، گروه برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی تاریخ، تغییراتی را در نظام بarmبندی کتاب‌های نونگاشت ایجاد کردند؛ به این شرح که: از یک سو برای آنکه دست دبیر و طراح سؤال در طراحی پرسش‌های مفهومی باز باشد، برای درس‌های مختلف به جای یک نمره ثابت بازه‌ای از نمره را در نظر گرفتند، و از سوی دیگر به منظور کاستن از تحمیل فشارهای گوناگون بر دانش‌آموزان در آزمون پایانی، دو بسته انتخابی سؤال برای نیمه اول کتاب پیشنهاد کردند. علاوه بر آن در کنار جدول بarmبندی کمی، یک جدول

بارمبندی کیفی نیز طراحی شد. گروه مذکور بarmبندی کتاب تاریخ ۳ را نیز به همان سبک و سیاق بarmبندی کتاب‌های تاریخ ۱ و ۲ طراحی کرد و به مرکز سنجش وزارت آموزش و پرورش ارسال نمود؛ اما آن مرکز این شیوه بarmبندی را نپذیرفت و گروه تألیف ناگزیر به طراحی بarmبندی غیربازه‌ای و غیرانتخابی شد.

در مقابل، همکاران ما در مرکز سنجش قول دادند که تلاش خواهند کرد آزمون نهایی با توجه به جدول بarmبندی کیفی و جدول اهداف و انتظارات عملکردی درس‌های کتاب تاریخ ۳ انجام شود.

پرتوی در خصوص حذفیات آزمون‌های کتبی (پایانی - نهایی) و کنکور گفت: دبیران محترم باید بدانند که از محتوای نقشه‌های تاریخی و نمودارهای خط زمان و نیز مطالب مندرج در جدول‌ها و هرآنچه که با عنوان «بررسی شواهد و مدارک» و یا «بیشتر بدانیم» آمده است نباید پرسشی طرح شود که پاسخ دادن به آن مستلزم خواندن و به خاطر سپردن این‌گونه مطالب باشد؛ در عین حال، طراح و دبیر می‌تواند با ارائه نقشه‌های تاریخی و یا متن شواهد و مدارک در برگه آزمون، پرسش‌های استنباطی و تحلیلی درباره آن‌ها طرح کند.

نشست با انجمن ایرانی تاریخ، سومین برنامه این همایش بود که با حضور **دکتر یوسفی‌فر**، استاد دانشگاه و رئیس هیئت‌مدیره انجمن ایرانی تاریخ و **دکتر صیامیان**، نائب‌رئیس انجمن برگزار شد.

نخست دکتر یوسفی‌فر در پیرامون مطالعه و آموزش تاریخ، اهمیت شغلی معلمان تاریخ و فعالیت‌های انجمن ایرانی تاریخ سخنانی ایراد کرد و در ادامه دکتر صیامیان بحث آموزش شبکه‌ای و شبکه آموزش را برای سرگروه‌های درس تاریخ تشریح نمود.

در پایان همایش، بیانیه‌ای نیز از سوی دبیرخانه راهبردی درس تاریخ قرائت شد.

اشاره

در مورد قدمت پزشکی نمی‌توان تاریخی تعیین کرد چرا که از تمدن‌های خیلی قدیم اطلاع زیادی در دست نیست، ولی شاید بتوان همان روزی را که آدمی درصدد رفع درد و رنج بیماری از خود برآمد شروعی بر تاریخ پزشکی و نخستین فردی را که توانست رفع درد از خود یا دیگری بنماید اولین پزشک دانست.

تاریخ علم پزشکی با مسائل ماوراء طبیعی، با ساحران قباثل، جادوگران و جادو پزشکان ارتباط نزدیک دارد، زیرا بیماری در نظر انسان اولیه، نتیجه آزار روح خبیث بود که در تن آدمی جایگزین می‌شد و بیرون رفتن آن تنها به وسیله دعا و خواندن اوراد و گاه با حرکات عجیب و غریب عملی می‌شد. در نتیجه، نخستین پزشکان را می‌توان جادوگران دانست که به تسخیر ارواح و نیروهای آسمانی شهره بودند.

طبق اندیشه و نگرش ایرانیان، (که در کتاب اوستا و سایر متون دینی آن‌ها منعکس شده)، درد و بیماری پدیده‌ای اهریمنی، و علت بیماری غلبه اهریمن و نیروهای اهریمنی بر وجود انسان است. در مقابل، تلاش انسان برای غلبه بر بیماری‌ها و همچنین تسلط بر این نیروهای اهریمنی منجر به پیدایش علم پزشکی گردید که امری اهورایی و مورد پسند خدای بزرگ بوده است.

ایرانیان در تاریخ پزشکی جهان باستان نقش در خور و بسزایی داشته‌اند و پزشکان ایرانی از قدیم‌ترین پزشکان دوران کهن به شمار می‌آیند. ایرانیان باستان بنا بر طبقات اجتماعی‌شان به دسته‌بندی پزشکان براساس تخصص‌های آنان چون گیاه‌پزشکی، کارد پزشکی و مانتره‌درمانی (روان‌پزشکی) نائل آمده‌اند و به تنظیم و سامان‌دهی قوانین و شرایط و ضوابطی برای دست زدن به کار درمان پرداخته و این حرفه را قانون‌مند نمودند.

کلیدواژه‌ها: ایران باستان، مانتره‌درمانی، روان‌پزشکی

روان‌پزشکی در ایران باستان

دبیر علوم اجتماعی، ناحیه یک تهران
سیده مریم باقری



آغاز روان پزشکی

روان پزشکی یکی از قدیم‌ترین شاخه‌های تخصصی پزشکی است. به عبارت دیگر اگر سرآغاز پزشکی را روان پزشکی بدانیم، سخن گزافی نیست، زیرا بشر اولیه عامل بیماری را قوای مافوق‌الطبیعه و ارواح خبیثه می‌دانست، و برای از بین بردن آثار شوم و عواقب منحوس آن‌ها به سحر و جادو که خود جنبه تلقینی داشت متوسل می‌شد. برداشت‌ها و شناخت بشر اولیه درباره ماهیت بیماری و نحوه چاره‌جویی آن، به‌طور مسلم جنبه روانی داشته است. در ایران، از روزگاران کهن محترم‌ترین درمانگران آن‌هایی بوده‌اند که بیماران را با کلام مقدس درمان می‌کردند

و درواقع مروج سلامت تن و مبشر پاکی روان بودند. به همین دلیل این گروه از پزشکان را در زبان اوستایی «منتره پزشک» می‌نامیدند (منتره یعنی کلام مقدس) یعنی پزشک درد آشنایی که دردمندان را با کلام مقدس درمان می‌کرده است. اما متأسفانه با توجه به بنیادی بودن این شاخه از پزشکی کمتر به این تخصص توجه شده، و منابعی که به‌طور خاص به این دانش در ایران باستان پرداخته باشد، در حد انگشتان دست هم

نیست، لذا نگارنده سعی نموده در حد امکان به ادای مطالبی در این خصوص بپردازد.

روان پزشکی در ایران

اولین دوران رشد و اعتلای پزشکی ایران از اواسط هزاره اول قبل از میلاد، شروع شد و در زمانی که قسمت عمده خاورمیانه تحت نفوذ شاهنشاهی ایران قرار داشت به نقطه اوج خود رسید. در فرهنگ ایران شناخت بیماری‌های روانی و رفتار غیرعادی سابقه‌ای دور و دراز دارد. اگر کلمه دیوانه را به‌عنوان اسم عام بیماری روانی و رفتار غیرعادی قبول کنیم قدمت این آشنایی تا قبل از روزگاری که اقوام هند و ایرانی با هم در یک جا زندگی می‌کردند کشیده می‌شود. کلمه دیو، در زبان سانسکریت، به معنی خداست. پس از



ظهور زردشت عده‌ای از خدایان سابق آریایی که مورد قبول مذهب جدید نبودند با عنوان «دیو» از سایر خدایان جدا گردیدند. به این ترتیب کلمه دیوانه تدریجاً به بیماران روانی و دارای حالات رفتار غیرعادی اطلاق گردید که نشانگر گروه خاصی از موجودات غیرطبیعی بود. این موضوع از حیث تطبیق این قبیل رفتارها با موازین و ارزش‌های فرهنگ قومی شایان توجه است. کلمه شیدا که در زبان فارسی ادبی مترادف دیوانه است ظاهراً از زبان آرامی می‌آید و با کلمه شیطان در عربی هم‌ریشه است (محرری، ۱۳۷۳: ۳۴).

ایرانیان سده دویست تا سیصد قبل از میلاد آئین دوگانه‌پرستی داشتند، یکی اهورامزدا (هرمزد) است که جهان را آفرید و خدای خوبی‌ها، نور و روشنی است و شش فرشته که هرکدام به نوعی نماینده خوبی‌ها و مهربانی هستند او را احاطه کرده‌اند. دیگری درست نقطه مقابل اهورامزدا و به نام انگره مینو، اهریمن است که روح شیطانی داشته و منشأ تاریکی‌هاست. اهورامزدا دائماً با اهریمن و شیطان‌هایی که یار و مددکار اویند در جنگ و جدال است و رفع بیماری‌ها و علاج بیماران را بر عهده فرشته‌ای به نام «تریتا» که همتای خدایان اساطیری یونان بوده گذاشته است. در آن روزگار بیماری روانی یک نوع اهریمن‌زدگی به

حساب می‌آمد (همان).

در باور ایرانیان پیش از اسلام، پزشکی بر دو بخش عمده بوده است: روان پزشکی و تن پزشکی. در روان پزشکی حفظ روان در برابر گناه و تطهیر روان در صورت اقدام به گناه مدنظر بوده و در تن پزشکی مراقبت از تن در سلامت و درمان تن به هنگام ابتلا به بیماری مورد توجه بوده است و روان پزشکی سه بخش اندیشه [پندار]، گفتار و کردار را شامل می‌شد (صوری، ۱۳۹۰: ۱۴).

تقسیم‌بندی جسم و روح انسان در ایران باستان

برابر یسنه ۵۵ بند ۱ (دوست‌خواه، ۱۳۸۴: ۲۱۷)، انسان از ۹ بخش تشکیل شده است که سه بخش آن

مادی، سه بخش آن اثیری، و سه بخش دیگر آن روحانی است. از جمله بخش‌های روحانی باید به: ۱. بتودنگ که وظیفه آن رسانیدن پیام حواس از راه سلسله اعصاب به روح است. ۲. اوروان که روان یا نفس مُدرک باشد و ۳. فره‌وشی یا پرتوی خدایی که گوهر معنوی کیهان است (فدایی، فره‌ادی، ۱۳۸۰: ۱۰۰) اشاره کنیم.

در یسنه ۴۶ بند ۴ (دوست‌خواه، ۱۳۷۱: ۲۱۳) از دو اصل معنوی دیگر هم سخن رفته است: «اهو» یا شعور ناخود آگاه، احساس قلبی و وجدان «ونیا» یا احساس ادراک عوامل معنوی. در آیین زردشت انسان از جسم و روح ترکیب شده است و توصیه می‌شود مردم در

جهت نیرومندی هر دو بکوشند و این باور وجود دارد که اگر جسم ضعیف شود بر روح نیز تأثیر می‌گذارد و سبب ضعف آن می‌شود (فدایی، فره‌ادی، ۱۳۸۰: ۱۰۰).

روان‌درمانی در اوستا

در قسمت‌های مختلف اوستا بارها به بیماران روانی، نحوه برخورد و درمان آن‌ها اشاره شده است که از جمله می‌توان به دو مورد زیر اشاره نمود:

در یسن‌ها

در این قسمت اوستا دعاهایی وجود دارد که خواندن دو بار، سه بار و چهار بار از آن‌ها سفارش شده است. این دعاها برای بیرون راندن دیوها و تلقین به کار برده می‌شدند. این دعاها در قسمت وندیداد ذکر خواهد شد.

در یشت‌ها

در هرمزد یشت بند ۴۱ آمده است: «پرسید زردشت از اهورامزدا [که]: کدام سخن از پاک مانتره [مانتره] بزرگوارتر است که سراینده را زور و نیرو افزایش دهد؟ در دل و نفس وی آشکار شود؟ کدام نیرومندترین، پاکی‌افزاینده‌ترین، تن‌درستی‌بخش‌ترین، چاره‌بخش‌ترین، انگره مینو و دُرَج زادت‌ترین است؟ اهورامزدا فرمود: «ای اسپیتمان زردشت! نام من و

سخن مقدس من نیرومندترین، پاکی‌افزاینده‌ترین، تن‌درستی‌بخش‌ترین، چاره‌بخش‌ترین انگره مینو و دُرَج‌زادت‌ترین است. کسی که نام مرا زمزمه کند، و سخن مانتره را زمزمه کند مانند جشن پُشت، زره پیش سینه، به ضد انگره مینوی نابکار به کار رود نه درد به وی رسد نه آسیب، قدرت این سخن چنان است که گویی هزار مرد یک مرد را نگهبانی کنند» (دوست‌خواه، ۱۳۷۱: ۲۶۸).

بنابر گواهی بندهای فوق، هنگامی که یونانیان از آپولون، خدای دارو و درمان، و بابلی‌ها و آشوریان، از بت‌ها و الهه‌ها، درمان می‌جستند و برخی مانند کلدانیان با اوهام و خرافات دست به دامان جادوگران شدند، ایرانیان اهورامزدا را بشه‌زه یعنی «آسیب‌زدا»، و بشه زیوتمه یعنی «درمان‌بخش‌ترین» و پشوتنا یعنی «نگهدارتن» می‌خواندند و در هنگام بیماری در اثر باور از وی درمان می‌خواستند و باور داشتند زمزمه سخن مانتره از همه برتر است (نجم‌آبادی، ۱۳۷۶: ۸۰ و ۸۱).

در بند ۹۳ آبان یشت، به افراد بی‌شعور و مصروع اشاره شده و حضور آن‌ها در مراسم خاص مذهبی منع گردیده است (دوست‌خواه، ۱۳۷۱: ۳۱۴).

در بند ۸ اردیبهشت یشت، از دو دیو به نام‌های دیو ترومتی (غول نفرت و غرور) و دیو پیری متی (دیو وهم و اندیشه فاسد و یا وسواس) نام برده شده است. در همین بند از نتایج بیماری‌زای چشم بدزندگان و پریان جادوگر سخن رفته و مورد تقبیح و نفرین قرار گرفته‌اند (همان: ۲۸۹).

در بند ۶ اردیبهشت یشت، از چهار نوع طیب نام برده شده که عبارتند از منتره‌پزشک (پزشکی که با کلام مقدس بیماران را درمان کند)، کارد پزشک (جراح)، پزشک عمومی و گیاه‌پزشک. درمان‌بخش‌تر درمان‌بخشان کسی است که با کلام مقدس شفا دهد (همان: ۲۸۸).

در اردیبهشت یشت، بند ۷-۹، آمده است: «ای



در ایران، از
روزگاران کهن
محترم‌ترین
درمانگران آن‌هایی
بوده‌اند که بیماران
را با کلام مقدس
درمان می‌کردند
و درواقع مروج
سلامت تن و مبشر
پاکی روان بودند.
به همین دلیل این
گروه از پزشکان را
در زبان اوستایی
«منتره پزشک»
می‌نامیدند

بیماری‌ها نابود شوید. ای مرگ نابود شو. ای آسیب‌رسانندگان نابود شوید. ای پتیارگان نابود شوید. ای آزاررسانندگان نابود شوید. ای تب نابود شو. ای پلیدترین تب نابود شو. ای مایه درد و رنج و بیماری نابود شو. ای ترومتی نابود شو. ای پیری میتی نابود شو. ای بد نظر نابود شو. ای جهی کار نابود شو. ای باد طرف شمال، ای بادی که از سوی پلیدی‌ها می‌آیی نابود شو». این بندها تمامی نفرین‌هایی است که بر پلیدی‌ها نثار می‌شود که در نظر ایرانیان باستان نوعی تلقین و رسیدن به آرامش را تداعی می‌کرد (همان: ۲۹۰).

وندیداد

در فصل ۱۰ وندیداد (دارمستتر، ۱۳۸۴: ۱۹۵) کاملاً به مانتره و کلام مانتره پرداخته شده است. در بند اول تا پنجم این فصل آمده است: زردشت از اهورامزدا می‌پرسد که چگونه می‌تواند با دروج ناسو^۱ که از جسد مرده به زنده منتقل می‌شود مبارزه کند؟ اهورامزدا در پاسخ می‌گوید که آواز گات‌ها را با صدای بلند دو بار، سه بار، چهار بار بخواند. در ادامه از گات‌ها می‌پرسد که کدامند؟ و اهورامزدا در بند ۴ تمامی دعا‌هایی را که باید دو بار خوانده شود برمی‌شمرد. این دعاها بدین شرح‌اند: اهیه یسا... اورانم (یسنه ۲۷ بند ۲). هومه تانم... مهی (یسنا ۲۷ بند ۲) - اشا یه ات سره... مهی (یسنا ۳۰ بند ۸) - یته تووی... اهوره (یسنا ۳۹ بند ۴). هومم توه... هودستم (یسنا ۴۱ بند ۳) - تووی استتراسکه... اهوره (یسنا ۴۱ بند ۳) - اوشته اهه ای... مننهو (یسنا ۴۳ بند ۱) - اسپننه مینو... اهوره (یسنا ۴۷ بند ۱) - و هوخشترم... وورشنی (یسنا ۵۱ بند ۱) - وهیشته ایشتیش... شیو تنه که (یسنا ۵۳ بند ۱) (دارمستتر، همان). در بند ۵، در ادامه خواندن دعا‌های اشاره شده، به ذکر دعایی دیگر می‌پردازد که: «من اهریمن را از این خانه، از این برزن، از این بخش و از این کشور بیرون می‌اندازم و حتی از تن مردی یا زنی که به جسد مرده آلوده شده بیرون می‌اندازم و از تن رئیس خانه، رئیس برزن، رئیس بخش، رئیس کشور و از تن همه مردم نیک بیرون می‌اندازم (دارمستتر، ۱۳۸۴: ۱۹۴ و ۱۹۵).

در بندهای ۷ به بعد از این فصل، اهورامزدا به ذکر دعا‌هایی که دو بار خوانده می‌شوند و به آن‌ها کلام بیشمروت و دعا‌هایی که سه بار خوانده می‌شوند و به آن‌ها کلام تریشمروت و در

نهایت کلام کاتریشمروت دعایی که باید چهار بار خوانده اشاره می‌کند (همان، ۱۹۶ - ۱۹۸). دعا‌هایی که باید سه بار خوانده شوند در وندیداد این گونه ذکر شده‌اند:

اشم وهو (یسنا ۲۷ بند ۴) - یه سه ویشتو... پتی (یسنا ۳۳ بند ۱۱) - همخشروتوم... وهیشته (یسنا ۲۴ بند ۳۵) وزوزه ش... وهیو (یسنا ۵۳ بند ۹) (همان: ۱۹۴ - ۱۹۵).

و دعا‌هایی که باید چهار بار خوانده شوند شامل: یته اهوریه... (یسنا ۲۷ بند ۱۳) - مزدا آتمویی... دائو آهوم (یسنا ۳۶ بند ۱۵) - آآریه مه ایشیو... - مسه ته مزدا (یسنا ۵۴ بند ۱) (همان، ۱۹۷).

بیشترین مطلب این فصل وندیداد در بند ۲۰ موجود است؛ آنجا که زردشت از اهورامزدا می‌پرسد و دعا می‌کند: «یته اهو وریه - میل و اراده خداوند دستور خیر و نیکی است.

کمنه مزدا - کدام حمایت‌گر و پشتیبان [را] برای من عطا نمودی، ای مزدا در وقتی که مرد بد بخواهد مرا گرفتار دشمنی خود سازد؟

که ورترم جبه - کدام فیروزمند است که دین مزدا و ای اسفندارمذ، از کسی که مزاحمت ما را فراهم می‌دارد محافظت کن و دروج دیوآسا را تباه ساز (همان: ۱۹۹).

این بند به جهت دعای درخواست محافظت نوعی امنیت و به جهت نفرین دیوان مزاحم نوعی آرامش را القا می‌کند. این همان هدف درمان مانتره است که در میان مردم باستان از همه درمان‌ها برتر بوده است.

مانتره در دید آریایی

آریایی‌ها تصور می‌کردند که در برخی واژه‌های گفتاری نیرویی نهفته است که خدایان را به همراهی می‌کشاند و انسان را توانا می‌سازد که بر دردها و آسیب‌ها پیروز شود. بنابراین مانتره ترفندی کارساز و نیرومند بود، ولی مدتی بعد کم‌کم به خرافات روی آوردند. مانتره می‌تواند برخی از افراد را که دارای توانایی ویژه هستند به هر کاری توانا ساخته و با سخن مانتره، مینوی ایریمن (اثریه مه ایشیو) را از خود خشنود سازد (خدابخشی، ۱۳۷۶: ۸۰).

ابرواسیون

در میان زردشتیان هنوز روش درمان با مانتره رواج دارد. این گونه درمان که به حقیقت باید آن

را «درمان مذهبی» نامید بدین گونه اجرا می‌شود: بیمار را شست‌وشو داده صمغ‌ها و گیاهان ویژه، مانند صندل، کندر و عود را در مجمری روی آتش می‌ریزند و سراینده مانتره با گفتار زیر و بم با یک آهنگ ویژه موسیقایی این تلقین و نیایش را برای بیمار می‌سراید. بیماران در پایان این مراسم یک نوع حالت شمع و امیدواری در خود حس می‌نمایند (همان: ۸۳).

روان‌درمانی در ایران باستان

روان‌درمانی بیماران از همان آغاز روزگار ساسانی در بیمارستان‌ها به شیوه‌های علمی انجام می‌گرفت. در بخش مجزایی از بیمارستان‌های ساسانی و به‌ویژه مرکز جندی‌شاپور، روان‌شناسان (مانتره پزشکان) حضور و فعالیت داشتند تا بدان‌جا که در زمان شاپور دوم در جندی‌شاپور علاوه بر گیاه‌درمانی (پزشک داخلی) کارد - پزشکی (جراحی)، داروسازی و ...، مانتره‌پزشکی (روان‌پزشکی) نیز آموزش داده می‌شد (احمدزاده، ۱۳۷۸: ۸).

از این‌رو پزشکان جندی‌شاپور علاوه بر بیماری‌های جسمی از بیماری‌های روانی نیز آگاه بودند و به درستی بیماری‌های روانی و چگونگی درمان آن‌ها را می‌شناختند. در مراکز درمانی سرزمین ایران برای درمان بیماران از جمله بیماران روانی در کنار تمام تدابیر، اتاق موسیقی نیز در نظر گرفته شده بود که می‌توانست برای بیمارستان‌های سده‌های بعدی سرمشق باشد به طوری که بعدها هنگامی که پزشکان جندی‌شاپور به دارالخلافه اسلامی نقل مکان نموده و اقدام به ساخت بیمارستان‌هایی در حوزه حکومت اسلامی نمودند. در بیمارستان بغداد که پزشکان ایرانی ریاست آن را بر عهده داشتند و از گردانندگان آن بودند نه‌رهای جاری بود که صدای آب در آن‌ها باعث آرامش روانی بیماران می‌شد (الکود، ۱۳۶۹: ۱۱۴).

ایرانیان باستان بیماری را ناشی از یورش اندیشه پلید (انگهره مینو = ترس، نفرت، رشک، اندوه) به ذهن بیمار می‌دانسته‌اند. انگهره مینو نیروی اهریمنی جداکننده انسان از وحدت الهی است. اهریمن دائماً به سینه انسان‌ها راه می‌یافته و باعث به وجود آمدن افکار اهریمنی چون ترس و نومیدی و اندوه در دل می‌شده، این افکار به کمک بهمن و اندیشه نیک و سپن‌تامینو از دل برون می‌شدند.

مزدیسنان با نیروی ذهن از ورود این همه ترس و ناامیدی بیماری‌زا به ناخودآگاه خویش جلوگیری می‌کردند.

مانتره‌پزشکان بر این باور بودند که هرگونه بیماری و اندوه از ورود این‌گونه گفتارهای اهریمنی به درون ذهن پدید می‌آید. آنان گفتارهای مقدس یا هرگونه گفتار مناسب را به بیمار یاد می‌دادند تا او به خود القا کند، بنابراین ناخودآگاه انسان این پیام‌ها را دریافت می‌کرد و این پیام‌ها به یک فرمان تبدیل می‌شد. این پزشکان به کمک نیروی ایمان و بالا بردن امید و اعتمادبه‌نفس و بیدار کردن و خالص کردن ذهن ناخودآگاه توانمند و شگفت‌انگیز، بیماران را درمان می‌کردند. افرادی که بر پایه ایمان به باورهای مذهبی از بزرگان دینی شفا می‌گرفتند، ناخودآگاه ذهن خفته شفابخش خود را بیدار کرده بودند. در این روش بسیاری از بیماری‌های لاعلاج درمان می‌شد.

مانتره از دید امروز

امروزه مانتره‌پزشکی از نظر علمی ثابت شده و روزبه‌روز گسترده می‌شود. این قرن عصر بیداری ذهن خفته و جادوگر انسان است. اندیشیدن منفی به یک پدیده، آن را در ذهن پرورش داده و آن را تبدیل به یک فرمان در ناخودآگاه می‌کند. اندیشیدن به بیماری، خود موجب بیماری می‌شود. اندیشیدن به هر چیز که انسان آن را نمی‌خواهد، آن چیز را پدید می‌آورد. احساس نامنی، لکنت زبان، ناراحتی ستون مهره‌ها، گوارش، غش و ناراحتی اعصاب از احساس ترس پدید می‌آیند. احساس انواع خشم، نیز گوش‌درد، لارنژیت، گلودرد، سنگ کلیه، جوش، کورک، دمل، سوختگی، ناراحتی فک و کبد و گوارشی را پدید می‌آورد.

با ریشه‌یابی این رفتارها و القای جملاتی به ذهن ناخودآگاه، می‌توان این بیماری‌ها را درمان کرد. درمانگران، بسیاری از واژه‌های مناسب برای درمان را از کتاب‌های دینی همه ادیان بیرون می‌کشند. مانتره‌پزشکی نیز از چنین روشی در درمان بیماری‌ها بهره می‌گرفت. مانتره‌پزشکی درمان به کمک بهمن (نیک اندیشیدن) و تقویت ذهن ناخودآگاه است. ذهن ناخودآگاه فرمانبردار دستورهای است که لحظه به لحظه به او داده می‌شود.

پی‌نوشت

۱. درج ناسو را می‌توان همان میکروب دانست که از مرده به زنده و از بیمار به سالم منتقل می‌شود.

منابع

۱. احمدزاده، علی؛ پیشینه دانشگاه جندی‌شاپور، مجله علمی پزشکی، دوره ۷، شماره ۱، بهار ۱۳۷۸.
۲. خدابخشی، سهراب؛ پزشکی در ایران باستان، فروهر، تهران: ۱۳۷۶.
۳. دارمستر، جیمز؛ مجموعه قوانین زردشت (وندیداد اوستا)، ترجمه موسی جوان، تهران: دنیای کتاب، ۱۳۸۴.
۴. دوست‌خواه، جلیل؛ اوستا، تهران: انتشارات مروارید، ۱۳۷۱.
۵. دینکرد سوم، ترجمه فریدون فضیلت، ج ۲، تهران: بی‌جا، ۱۳۸۴.
۶. صوری هلسستانی، نرگس‌بانو؛ پزشکی به روایت کتاب سوم دینکرد، تهران: مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، ۱۳۹۰.
۷. فدایی، فرید؛ فرهادی، یدالله؛ درمان‌های روانی در ایران باستان، اولین همایش بین‌المللی نقش دین در بهداشت روان، فروردین، بی‌جا، ۱۳۸۰.
۸. الگود، سربل؛ تاریخ پزشکی ایران و سرزمین‌های خلافت شرقی، ترجمه باهر فرقانی، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۱.
۹. محجری، محمدرضا؛ نگرشی بر تاریخ روان‌پزشکی و تاریخچه روان‌پزشکی در ایران، مجله اندیشه و رفتار، ش ۲ و ۳، ۱۳۷۳.
۱۰. نجم‌آبادی، محمود؛ تاریخ طب ایران، ج ۱، تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه، ۱۳۷۱.
۱۱. هی، لونیژ؛ شفای زندگی، ترجمه گیتی خوشدل، تهران: نشر پیکان، ۱۳۷۶.

مقدمه

لهستان در سال ۱۹۱۸ م به رهبری یوزف پیلسودسکی اعلام استقلال کرد. پیلسودسکی توانست مشکلات مرزی کشورش را به نفع استقلال طلبان پایان بخشد، اما پس از مرگ وی علاوه بر شوروی، توسعه طلبی آلمان در ناحیه مرزی نیز مشکلاتی را برای دولت و مردم لهستان فراهم آورد. پیش از شروع جنگ جهانی دوم هیتلر و استالین در مورد تقسیم لهستان به توافق رسیده بودند تا اینکه با شروع جنگ حملات آلمان و شوروی به لهستان، موجب اشغال کامل این کشور و اخراج مردم از وطن خود و انتقال آن‌ها به شوروی شد. چون دولت شوروی نتوانست شرایط مناسب بهداشتی و معیشتی را برای مهاجران فراهم کند بسیاری از آنان به دلیل بیماری، یا شرایط سخت اردوگاه‌ها، جان خود را از دست دادند. در پی آن دولت شوروی و لهستان قراردادی امضا کردند که بر طبق آن، اسیران لهستانی به ایران انتقال داده شدند. این لهستانی‌ها در آوریل و اوت سال ۱۹۴۲ از طریق بندرانزلی و عشق‌آباد، یعنی دو سوی دریای خزر، وارد ایران شدند. این عده شامل افراد نظامی و غیرنظامی می‌شدند. آنان در اردوگاه‌هایی، در شهرهای تهران، اصفهان و مشهد اسکان داده شدند. وضعیت جسمی آنان در بدو ورود مناسب نبود و تعداد زیادی از آنان دچار بیماری‌های مسری بودند. اما دولت ایران علی‌رغم مشکلات اقتصادی و معیشتی و بحران سیاسی، فعالیت‌های گسترده‌ای در خصوص اسکان و سازماندهی آنان انجام داد و مردم ایران نیز از آنان استقبال خوبی به عمل آوردند.

مقاله حاضر به بررسی ورود مهاجران لهستانی به تهران و پیامدهای اجتماعی و فرهنگی آن می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: تهران، مهاجرت لهستانی‌ها، جنگ جهانی دوم، پیامدهای اجتماعی و فرهنگی.

بررسی تأثیرات مهاجرت لهستانی‌ها به تهران در جنگ جهانی دوم

نسرتین میرآخورلو
دبیر تاریخ، شهر تهران



دلایل ورود لهستانی‌ها به ایران

با استقلال جمهوری لهستان در سال ۱۹۱۸ این کشور بر آن شد که مرزهای شرقی خود را به حد و مرز آن در سال ۱۷۷۲ م. برساند، ولی این امر موجب بروز جنگ بین روسیه و لهستان شد. (۲۱- ۱۹۲۰) که سرانجام با انعقاد قرارداد «ریگا» کشمکش‌ها به نفع استقلال‌طلبان پایان یافت. طی این قرارداد شهر ویلنا نیز از لیتوانی جدا و ضمیمه لهستان شد. اما در مرزهای غربی، پس از مرگ پیلسودسکی و روی کار آمدن حکومت نازی‌ها، (بیات، ۱۳۷۴: ۷۱) هیتلر مصمم شد قسمتی از سرزمین‌های متعلق به آلمان، یا آلمانی‌نژاد، مانند سار، سودت و اتریش را بدون توسل به جنگ تصرف کند. لهستانی‌ها در مورد ناحیه داننزیگ، زیر بار نرفتند و آلمان متوسل به قوه قهریه شد. (مهدوی، ۱۳۸۳: ۳۹۳) هیتلر همچنین به شهر لایپزیک در مرز آلمان و لهستان چشم طمع داشت و عده‌ای از نیروهای اس.اس را تحریک کرد که به مرز مشترک دو کشور تجاوز کنند تا بهانه‌ای برای حمله به لهستان فراهم آید. (نیک‌پور، ۱۳۸۸: ۱۰) بنابراین دالان داننزیگ (بندر گدانسک) انگیزه حمله وحشیانه آلمان نازی به لهستان شد. (بیات، ۱۳۷۴: ۷۱) پس از حمله آلمان به لهستان و اشغال آن، در سوم سپتامبر ۱۹۳۹ فرانسه و انگلستان، به‌عنوان دفاع از لهستان و در واقع جلوگیری از قدرت روزافزون آلمان، به آلمان اعلان جنگ دادند و به این ترتیب آتش جنگ جهانی دوم شعله‌ور شد. با توجه به اینکه هیتلر و استالین در ۲۲ اوت (۲۷ مرداد) همان سال در مورد تقسیم لهستان به توافق رسیده بودند، (دمندان، ۱۳۸۹: ۱۷) در ۲۲ آگوست (۸ شهریور ۱۳۱۸) نازی‌ها لهستان را مورد حمله قرار دادند. اهالی ورشو به مبارزه سختی با آن‌ها دست زدند. نبردهای مخفی و علنی کارگران لهستان در مجاری زیرزمینی ورشو و در محله یهودیان جزء داستان‌های قهرمانی این جنگ است که نویسندگان لهستانی چون **سینکویچ** و **یژی اندره یوسکی** به نگارش آن پرداخته‌اند. (کسمایی، بی‌تا: ۳ و ۴) حملات به لهستان راه در جبهه‌های دیگر، سپاهیان شوروی در ۳۱ آگوست ۱۹۳۹ (۸ شهریور ۱۳۱۸) به قصد تسخیر شرق لهستان و انضمام آن به خاک خود ادامه دادند. سرانجام سپاه روس و آلمان در منطقه برشت لیتوفسک به یکدیگر رسیدند و به این ترتیب لهستان را به دو نیمه تقسیم کردند. در

پی این اقدام ارتش روسیه تصمیم گرفت ناحیه شرقی لهستان را خالی از سکنه کرده و به جای آن تعدادی از روس‌ها را اسکان دهد و لهستانی‌ها را به شمال و شرق روسیه منتقل سازد. در این ماجرا جمعیت اسیران لهستانی بیش از ۲۲۰۰۰۰ نفر بود. وضعیت اسیران در قطارهای باری تا رسیدن به مقصد بسیار اسفبار بود. عده‌ای از آن‌ها بیماران، سالخوردگان و نوزادانی بودند که جان خود را از دست دادند. مناطق حاشیه دریای سفید، غرب اورال، سیبری غربی و استپ‌های قزاقستان و اورال علیا برای اسکان لهستانی‌ها در نظر گرفته شده بود. در منطقه قزاقستان شرایط زندگی متفاوت بود؛ زیرا معمولاً اسیران خانواده‌های افسران و کارمندان پلیس را به آنجا اعزام می‌کردند که در آنجا بلافاصله به کلخوزهای روستایی اعزام می‌شدند. در پی حمله هیتلر به شوروی، در ژوئیه ۱۹۴۱ م. (تیر ۱۳۲۰ ش) وضعیت لهستانی‌ها بدتر شد. از این‌رو در ماه ژوئیه ۱۹۴۱ بین ژنرال سیکورسکی و اتحاد جماهیر شوروی پیمانی به امضا رسید که براساس آن عده زیادی از اسیران لهستانی با خانواده‌هایشان به ایران منتقل شوند. (اداره مطبوعات سفارت کبری جمهوری ملی لهستان در تهران، ۱۳۲۳: ۱) ورود این پناهندگان به ایران به سادگی ممکن نبود چرا که طبق اسناد و منابع منتشر شده در شهریور ۱۳۱۸، ایران بی‌طرفی خود را اعلام کرده بود. (آوری، ۱۳۷۵: ۱۴۸) در نتیجه، طی مذاکرات بین آلمان و شوروی، قرار شد ارتش لهستان از طریق ایران به ارتش انگلیس در عراق بپیوندد و پس از اینکه در فلسطین تعلیمات لازم را دید، به جبهه اروپا اعزام شود. در اظهارات سرتیپ ژوزف لایوس (نماینده مربوط در وزارت جنگ ایران، مورخ ۱۳۲۱/۵/۲) درباره ورود لهستانی‌ها تنها به عبور ارتش لهستان از خاک ایران اشاره شده و اینکه طبق توافق بین دو دولت انگلستان و لهستان سربازان لهستانی، به زودی به‌طور ترانزیت از راه ایران به شرق نزدیک اعزام خواهند شد و دولت شوروی اعتراضی در این زمینه ندارد. (مرکز پژوهش و اسناد، ۱۳۸۸: ۳۰۶ و ۳۰۷) به‌عبارت دیگر، ابتدا از ورود غیرنظامیان صحبتی نبوده اما چون تأمین مایحتاج آن‌ها در شوروی با مشکلاتی همراه شده، تصمیم گرفته شد که آن‌ها نیز همراه نظامیان به خاک ایران فرستاده شوند. اکثر این غیرنظامیان را زنان و کودکان

پس از حمله آلمان به
لهستان و اشغال آن،
در سوم سپتامبر ۱۹۳۹
فرانسه و انگلستان،
به‌عنوان دفاع از
لهستان و در واقع
جلوگیری از قدرت
روزافزون آلمان، به
آلمان اعلان جنگ
دادند و به این ترتیب
آتش جنگ جهانی دوم
شعله‌ور شد

تشکیل می‌دادند. مسئولیت انتقال اسیران ابتدا با ژنرال آندرس بود و با تلاش‌های وی پناهندگان در دو نوبت (فروردین و مرداد ۱۳۲۱) در نوبت اول، ۳۱۱۸۹ نفر نظامی و ۱۲۴۰۸ نفر غیرنظامی و در نوبت دوم، ۴۳۷۴۶ نفر نظامی و ۲۶۰۹۴ نفر غیرنظامی به ایران انتقال یافتند. (دمندان، ۱۳۸۹: ۲۳) نخستین توقفگاه لهستانی‌ها در بدو ورود به ایران بندرانزلی بود و عده‌ای هم از طریق عشق‌آباد و از مرز باج‌گیران وارد ایران شدند (سفارت لهستان: ۱۳۸۸: ۴۲) در مجموع، از میان ۱۱۶ هزار نفر پناهنده لهستانی به ایران در سال ۱۹۴۲، ۸۵ هزار نفر آن‌ها سربازانی بودند که خاک ایران را ترک گفتند و به عراق، فلسطین و در نهایت به ایتالیا و بریتانیای کبیر اعزام شدند. (نیک‌پور، ۱۳۸۸: ۶) و بقیه یعنی حدود ۳۱ هزار نفر از آن‌ها اقامت و ادامه زندگی در ایران ترجیح دادند. (همان: ۴۱)

چگونگی استقرار و اسکان لهستانی‌ها در تهران

مسیر حرکت عده‌ای از لهستانی‌هایی که به سمت تهران آمدند خالی از خطر نبود و عده‌ای از آنان در راه جان باختند. (دولتشاهی: ۱۷۱) در ابتدای ورود، عده‌ای از زنان و کودکان لهستانی، موقتاً در خارج شهر تهران (بیرون دروازه دوشان تپه) سکونت داده شده‌اند، تا به تدریج ترتیب مسافرت و حرکت آن‌ها به مکانی دیگر داده شود. (روزنامه اطلاعات، شماره ۴۸۴۰، فروردین ۱۳۲۱: ۴) عده‌ای را نیز در قسمت‌های مسقف دانشکده فنی نیروی هوایی، آشیانه‌های خالی طیارات و ابنیه دانشکده افسری مستقر کردند. (مرکز پژوهش و اسناد ریاست جمهوری، ۱۳۷۹: ۳۱۲ و ۳۱۳). دو هفته بعد، در ۱۶ اردیبهشت، سه هزار تن از پناهندگان به اردوگاه منظریه، در شمیران منتقل شدند. (دولتشاهی، ۱۳۸۶: ۱۷۱). چادرهای محل سکونت مهاجرین توسط مأمورین انگلیسی، هندی و لهستانی به شدت محافظت می‌شد. (نیک‌پور، همان: ۸۶) در این میان عده‌ای از کودکان یهودی وارد اردوگاه نشدند و در میان خانواده‌های یهودی ایرانی جای گرفتند. (دولتشاهی، ۱۳۸۶: ۱۷۷). پناهجویان غیرنظامی در ایران دارای تشکیلاتی بودند که به دو بخش اردوگاه و انستیتو و بهداشت تقسیم می‌شد و امور مربوط به زندگی روزمره آنان را سروسامان می‌داد. اردوگاه و انستیتو خود به چهار بخش تهران، اهواز، اصفهان و مشهد تقسیم می‌شد.

بخش تهران خود به بخش‌های اردوگاه شماره ۵، ۳، ۲، ۱، خانه سالمندان، پرورشگاه، کارگاه فنون و صنایع دستی و اقامتگاه معلمان تقسیم می‌شد. بخش بهداشت نیز به ۷ بخش تقسیم می‌شد که عبارت بود از دبیرخانه، حسابداری و مالی، تدارکات، آموزش و مطبوعات، بایگانی، آرشیو امور دینی و آرشیو امور پزشکی. بخش تدارکات به ۵ بخش خرید، غذاسانی، تهیه پوشاک، انبار مرکزی و بخش اقتصادی تقسیم می‌شد. (دولتشاهی، ۱۳۸۶: ۲۰۴) در زمینه تأمین خواروبار پناهندگان وزیر مختارهای انگلیس و لهستان قول مساعد داده بودند که مدت اقامت آنان در ایران مدت طولانی نخواهد بود. دولت آمریکا نیز به حسن نیت و مهربانی دولت و ملت ایران اظهار امیدواری کرد. (مرکز پژوهش و اسناد ریاست جمهوری، ۱۳۷۹: ۳۰۸-۳۰۵)

اوضاع سیاسی و اقتصادی ایران به هنگام ورود پناهندگان لهستانی

مقارن با شروع جنگ جهانی دوم در سپتامبر ۱۹۳۹ (شهریور ۱۳۱۸) ایران، بی‌طرفی خود را در این جنگ اعلام کرد. (پیتر آوری، ج ۲: ۱۴۸) اما این اعلام بی‌طرفی

اهمیتی نداشت چرا که، هنگام ورود لهستانی‌ها، **علی سهیلی** نخست‌وزیر اقدامات مهمی به نفع متفقین انجام داد. او در آوریل ۱۹۴۲ روابط سیاسی خود را با ژاپن قطع کرد و راه برای الحاق به متفقین و اعلان جنگ به آلمان و ژاپن هموار نمود. با دومین حمله ارتش آلمان به روسیه در ژوئن ۱۹۴۲ و تصرف بقیه خاک اوکراین، سواحل دریای سیاه و استالینگراد، در بین میهن پرستان ایرانی جنب و جوشی رخ داد و هر روز انتظار شکست روس‌ها را داشتند. در خلال این مدت راه‌آهن سراسری، جاده‌ها و کلیه وسایل ارتباطی ایران در اختیار متفقین بود. اسلحه، مهمات و مواد غذایی خام و دارو از طریق ایران به شوروی حمل می‌شد. (هوشنگ مهدوی، ۱۳۸۳: ۴۱۲ و ۴۱۳) تهران در سال‌های ۱۹۴۲ و ۱۹۴۳ وضعیت خوبی نداشت. اشغال آذربایجان توسط نیروهای حزب دموکرات بر



اوضاع سیاسی و اقتصادی تأثیر بدی گذاشته بود. خیابان‌های تهران پر بود از نیروهای متفقین. مواد غذایی به‌ویژه قند و شکر به شدت کمیاب بود. (نیک‌پور، ۱۳۸۸: ۹۰) تولید گندم و جو به میزان ۲۵ درصد، پنبه ۳۹ درصد، برنج ۱۰ درصد، گاو ۹ درصد، توتون ۷ درصد و میوه ۲۵-۳۰ درصد کاهش یافته بود. (جان‌فوران، ۱۳۸۳: ۳۹۵) مخالفت روس‌ها با ارسال گندم از منطقه شمال و شمال غربی ایران به پایتخت، جهت هدف‌های سیاسی و تبلیغاتی خود، بر وخامت اوضاع افزود. (آوری، ج ۲، ۱۳۷۴: ۲۱۵) با ورود پناهندگان لهستانی به ایران دولتمند انگلستان و آمریکا، اطمینان کامل دادند که خواروبار، دارو و پوشاک آن‌ها را تأمین خواهند کرد، لیکن گزارش‌ها خلاف این امر را نشان می‌دهد. تهران و شهرهای دیگر با کمبود مواد غذایی به‌ویژه نان مواجه شد. (مرکز پژوهش اسناد ریاست جمهوری، ۱۳۷۹، ج ۳: ۳۱۱) روزنامه اطلاعات از وضعیت رقت‌بار نان خبر می‌دهد. (روزنامه اطلاعات، ۱۳۲۱: ۱۰) در همین نشریه یک روز بعد در مورد تأثیر خریدهای مهاجرین بر خواروبار تهران می‌نویسد: موضوع خواروبار در تهران مورد توجه شریدان قرار گرفته و در این خصوص کمیسیونی مرکب از نمایندگان سفارت انگلستان و صلیب سرخ آمریکا با حضور وزیر مختار انگلستان تشکیل شد. (همان) کمیسیون مذکور پس از مذاکرات خود در ۱۶ آبان، از کاهش خرید مواد غذایی، گوشت، پنیر، سیب‌زمینی، سبزیجات، مرباجات و میوه‌جات به میزان تعیین‌شده اطلاع دادند. در ضمن برای مریض‌های لهستانی غذای مهاجرین عادی، به‌علاوه یک چهارم لیتر شیر، نصف تخم‌مرغ و پانزده گرم کره داده خواهد شد. به اطفالی هم که از دوازده سال کمتر دارند، همان غذای اشخاص بالغ به‌علاوه یک هشتم تخم‌مرغ، سی گرم کره و پانزده گرم شکلات داده خواهد شد. متخصصین طبی اظهار می‌کنند که غذای مزبور برای لهستانی‌ها کافی است... (مرکز پژوهش اسناد ریاست جمهوری، ۱۳۷۹: ۳۷۵) در سندی دیگر، شریدان اشاره به جیره‌بندی گوشت، پنیر و مارمالاد دارد. (همان، ۳۸۰) با توجه به منابع و اسناد ذکر شده، اشغال ایران توسط متفقین و استقرار پناهندگان لهستانی در تهران و شهرهایی چون خراسان، اهواز و ... در کاهش آرزاق عمومی به‌ویژه نان تأثیر بسزایی داشته است. اما نکته قابل توجه اینکه مردم ایران با وجود مشکلاتی

که داشتند، مهاجرین را از لطف و مهربانی خود محروم ننمودند و این امر در نشریات و منابع درج شده است. از جمله در روزنامه اطلاعات می‌خوانیم: یک نفر ایرانی نیکوکار، باغچه‌ای با یک هزار متر مربع مساحت، واقع در جاده دزاشوب [دزاشیب] نیاوران را برای سکونت کودکان خردسال لهستانی در اختیار صلیب سرخ گذاشته است که شامل هفت اتاق با لوازم بوده است. (روزنامه اطلاعات، ۱۳۲۱: ۱) همچنین خانم استلماخ در خاطرات خود می‌گوید: آدم‌های خیر در تهران گاهی به کمپ می‌آمدند و از وضعیت اسفبار یک مشت اروپایی مفلوک و گرسنه متأثر می‌شدند. آن‌ها هر روز برای ما کمپوت و مواد خوراکی می‌آوردند. (نیک‌پور، ۱۳۸۸: ۸۹)

پیامدهای استقرار لهستانی‌ها در ایران

۱. اشتغال به کار لهستانی‌ها

پناهندگان حدود سه سال و اندی، تا پایان جنگ جهانی دوم، در ایران ماندند. عده‌ای از آنان به‌عنوان پرستار در بیمارستان‌ها مشغول به کار شدند. عده‌ای نیز با اجرای کنسرت‌های موسیقی و نمایش‌های لهستانی و اشتغال در کافه رستوران‌ها، بنگاه‌ها و یا در منازل خصوصی مورد توجه دولت ایران قرار گرفتند و از این طریق کسب درآمد می‌کردند. (مرکز پژوهش و اسناد، ریاست جمهوری، ۱۳۷۹: ۳۶۲) بعضی از آنان نیز به زنان ایرانی، طرز آرایش و مد غربی را آموختند. عده‌ای هم برای رفع نیاز مالی خود به دوختن لباس، حتی لباس‌های ارتشی پرداختند. (سفارت لهستان، ۱۳۸۸: ۴۳ و ۴۴)

۲. فعالیت‌های فرهنگی و هنری

در میان لهستانی‌هایی که به ایران آمدند، چهره‌هایی از ادب و فرهنگ وجود داشتند که در ایران ماندند و جذب جامعه فرهنگی - هنری ایران شدند که خود موجب تعامل فرهنگی بین دو کشور شد. اولین خبر در مورد روابط انجمن فرهنگی استادان ایرانی و لهستانی در روزنامه کیهان مورخ اول بهمن ۱۳۲۱ درج شد. (دولتشاهی، ۱۳۸۶: ۱۸۲) از سوی دیگر گروهی از فرهیختگان و دانشمندان لهستانی مقیم ایران در سال ۱۹۴۲ م. اقدام به تشکیل «انجمن لهستانی مطالعات ایرانی» در تهران نمودند. (دایره سفارت

در ماه ژوئیه ۱۹۴۱ بین ژنرال
سیکورسکی و اتحاد جماهیر
شوروی پیمانی به امضا
رسید که براساس آن عده
زیادی از اسیران لهستانی‌ها
با خانواده‌هایشان به ایران
منتقل شوند

مطبوعات سفارت کبرای جمهوری ملی لهستان،
(۳۳:۱۹۵۹)

۳. شیوع بیماری‌ها

از همان ابتدای ورود مهاجران به ایران، طبق اطلاع سفارت لهستان، وضعیت بهداشتی آنان بد گزارش شده و این افراد به امراض مُسری و به‌ویژه به بیماری‌های متعددی مبتلا بودند. عده‌ای از پزشکان وزارت بهداشتی به ریاست مؤید حکمت، که در امور قرنطینه اطلاعات کامل داشت، مأمور شدند به وضع بهداشتی پناهندگان رسیدگی کامل نمایند و برای جلوگیری از سرایت امراض افرادی که وارد مرز می‌شدند قرنطینه دایر سازند. با وجود اقدامات ضروری وزارت بهداشتی در زمینه بازرسی



مبتلایان به امراض مسری و جدا کردن آنان از افراد سالم، بازهم بیماری‌های مسری وجود داشت (مرکز پژوهش و اسناد ریاست جمهوری، ۱۳۷۹: ۳۱۱-۳۰۵) **استلماخ** یکی از مهاجران لهستانی مستقر در کمپ یوسف‌آباد، در خاطرات خود از وضعیت نامناسب بهداشتی، کمبود دارو، کمبود مواد غذایی و گرسنگی افراد کمپ سخن می‌گوید. (نیک‌پور، ۱۳۸۸: ۸۶-۸۹) بنابر تصمیمات کمیسیون وزارت جنگ، در تاریخ ۱۳۲۱/۱/۱۷، سرپرست اردوگاه غیرنظامی و استیبورسکی نماینده سفارت انگلستان از وضعیت فعلی و نقاط مسکونی مهاجران در دانشکده نیروی هوایی بازدید به‌عمل آورده و در مشاهدات خود به وضعیت کثیف و نامطلوب اردوگاه، ناکافی بودن وسیله نظافت حدود دو هزار زن و بچه به سنین مختلف از بچه شیرخواره تا پیرمرد کهنسال در قسمت‌های مسقف (خوابگاه‌ها و ناهارخوری دانشکده نیروی هوایی) محوطه بنای

جمهوری ملی لهستان، ۱۳۲۳: ۱) هدف این انجمن آشنا نمودن دو ملت با فرهنگ یکدیگر بود. جلسات سخنرانی و انتشار جزوات و نشریات دوزبانه فرانسوی - لهستانی از جمله اقدامات مهم انجمن بود که بعدها در مطالعات ایران‌شناسی در لهستان مؤثر واقع شد. سه نشریه مهم آن‌ها **عقاب سفید**، **بهشت** و **لهستانی در ایران** نام داشت. از اعضای مهم این انجمن **فرانچیشک ماخالسکی** ایران‌شناس بزرگ بود که فارسی روزمره را در ایران آموخت. (دولتشاهی، ۱۳۸۶: ۱۸۲ و ۱۸۳) وی به شاعران معاصر ایران از جمله نیما یوشیج علاقه داشت. (آرشیو اسناد ملی ایران: سند شماره ۲۹۷/۲۲۹۴۹) و اثری سه جلدی در حوزه شعر معاصر ادبیات ایران معاصر تألیف کرد. (دولتشاهی، همان: ۱۸۳)

وی کتاب دیگری درباره اشعار تاریخی زبان فارسی نوشت. پس از خاتمه جنگ مستشرقین لهستانی، در کشور خود، به فعالیت ادامه دادند. در لهستان انستیتوی علوم و زبان‌های شرقی تأسیس گردید. (دایره مطبوعات سفارت کبرای جمهوری ملی لهستان، ۱۹۶۶: ۲۹) که در رأس آن آنانیاس، زایا تشکوفسکی قرار داشت. (رستمی، ۱۳۹۰: ۵۷۸ و ۵۷۹) وی و مستشرقین دیگر لهستان، از جمله دکتر رایخمان، دکتر بیلوسکی و دکتر کولاسکی آثاری از ابن‌سینا را تهیه و چاپ کردند. (دایره سفارت جمهوری ملی لهستان، ۱۹۶۶: ۳۰)

فعالیت‌های هنری: یکی از اشخاص نامدار لهستانی در میان مهاجران **هانکا اوردونوونا** بود که فعالیت هنری خود را پیش از جنگ جهانی دوم در ورشو آغاز کرده بود. او مدتی به اسارت نیروهای ارتش سرخ درآمد و به شرق تبعید شد و پس از تشکیل نیروی تحت‌امر آندرس سرپرستی کودکان یتیم و بی‌سرپرست را در مسیر خروج از شوروی برعهده گرفت و از ایران عبور کرد. هنرمند دیگر در زمینه نقاشی و آهنگسازی فیلم، **هنریک ورفاسکی** بود که به نیروهای تحت‌امر آندرس پیوست و با عبور از ایران، عراق، مصر و فلسطین در نبرد ایتالیا شرکت کرد. موسیقی‌دانان لهستانی در دهه ۳۰ خورشیدی در عرصه موسیقی علمی حضوری پررنگ در شهرهای تهران و رشت داشتند. (دولتشاهی، ۱۳۸۶: ۱۶۷ و ۱۶۸) از جمله **آدام هاراشویچ** از مبرزترین پیانیست‌های لهستان، در خرداد سال ۱۳۳۸ به دعوت انجمن فیلامونیک برای اجرای کنسرت وارد تهران شد. (دایره

دانشکده و حدود چهارصد تن در قسمتی از اینبه
 هنگ ۲ اشاره کرده است. به گزارش وزارت جنگ،
 در تاریخ ۱۳۲۱/۲/۲ تعداد غیرنظامیان لهستانی
 در تهران بالغ بر ۱۲۲۴۱ نفر بوده که ۸۲۸ نفر از
 آنان مریض بوده‌اند که بیماران مرد را در بیمارستان
 نظامی انگلیس و بقیه را در یکی از ابنیه داخلی و زیر
 چادر در خارج از محوطه دانشکده فنی خلبانی تحت
 مراقبت و مداوا قرار داده‌اند. در ضمن، با توجه به
 خطیر بودن مسئله بهداشت عمومی و نزدیک شدن
 فصل تابستان، برای انتقال پناهندگان به خارج از
 تهران اقداماتی به عمل آمد و سه محل اسکان در
 کرج، ورامین و کهریزک برای آن‌ها تعیین گردید. بنا
 به اقدامات بدوی یکی از عمارات بیمارستان پانصد
 تخت‌خوابی از طرف وزارت بهداشت برای مریضان در
 نظر گرفته شد. نسبت
 به حفظ انتظامات
 اردوگاه‌های غیرنظامی
 لهستانی و جلوگیری
 از تماس آن‌ها با
 شهر مراقبت‌های لازم
 به عمل آمد. همچنین
 با حضور استیبورسکی
 در جلسه کمیسیون
 روز ۱۳۲۱/۲/۶ تصمیم
 گرفته شد که به منظور
 جلوگیری از سرایت
 امراض و سایر مفاصد
 اخلاقی، از طرف متصدی اردوگاه مهاجرین کارتی
 به نام ورقه مرخصی تهیه شود. این کارت به دو زبان
 فارسی و لهستانی چاپ شد و به عده معینی که
 درخواست مرخصی برای آمدن به شهر داشتند داده
 شد. پاس‌بانان ایرانی و پلیس از هر فرد غیرنظامی
 ورقه مرخصی مطالبه می‌کردند و آن‌هایی که دارای
 ورقه نبودند جلب می‌شدند. طبق نظر کمیسیون
 برای نگهداری اطفال و تفکیک آن‌ها از مردها و
 زن‌ها، جای مناسب دیگری در ونک و اوین در نظر
 گرفته شد. (همان: ۳۱۷-۳۱۲) اقدام دیگر، سرکشی
 و بازدید وزیر بهداشت ایران، دکتر مرزبان و دکتر
 واشیلوسکی، رئیس بهداشتی مهاجرین لهستانی در
 معیت فرماندهان اردوگاه‌ها و رؤسای بیمارستان‌ها
 از اردوگاه‌ها و بیمارستان‌های مهاجرین لهستانی،
 بالاخص بیماران سالمند و اطفال خردسال و
 دستورات لازم نسبت به تأسیس لابراتوار امور
 آزمایشگاه و امور دارویی بود. (روزنامه اطلاعات،

در میان
 لهستانی‌هایی که
 به ایران آمدند،
 چهره‌هایی از ادب
 و فرهنگ وجود
 داشتند که در ایران
 ماندند و جذب جامعه
 فرهنگی-هنری
 ایران شدند

۱۳۲۱:۱) بی‌تردید؛ اقدامات مذکور در کنترل و
 افزایش بیماری‌های مسری تأثیر خوبی داشت، اما
 نه به‌طور کامل زیرا با گذشت تقریباً یک سال از
 ورود پناهندگان، روزنامه اطلاعات با عنوان «تیفوس
 در فومن» از شیوع بیماری خبر داد. در تهران نیز
 در سه نقطه تیفوس شیوع پیدا کرد ولی هیچ‌گونه
 اقدامی جهت ضدعفونی به‌عمل نیامد و تنها از
 طرف بهداری اعلان شد که پزشکان در صورت
 مشاهده بیماری تیفوس آن را اطلاع دهند. (روزنامه
 اطلاعات، ۱۳۲۲:۱) این در حالی بود که آدم‌های
 خیر در تهران گاهی به کمپ می‌آمدند و از وضعیت
 اسف‌بار لهستانی‌ها متأثر می‌شدند و خوراکی و
 کمپوت برایشان می‌آوردند. (محمدعلی نیک‌پور،
 ۱۳۸۸:۸۹) گفتنی است عده‌ای از لهستانی‌هایی که
 به دلیل جنگ، بیماری و یا کمبود مواد غذایی جان
 باختند در دو گورستان لهستانی‌ها و ۶ گورستان
 دیگر ملیت‌ها در ایران دفن شده‌اند. اصلی‌ترین
 گورستان لهستانی‌ها در تهران، گورستان دولاب
 است که شامل گورهایی از دیگر ملیت‌هاست. در
 گورستان انگلیس تهران واقع در قلعهک نیز چند
 گور لهستانی وجود دارد. (دولتشاهی، ۱۳۸۶:۲۰۸ و
 ۲۰۹)

سخن پایانی

با وجود اینکه ورود لهستانی‌ها به ایران در اثنای
 جنگ جهانی دوم مقتضای شرایط نامناسب
 اقتصادی و سیاسی ایران نبود و انتظار می‌رفت ایران
 نتواند پذیرای آنان باشد و مایحتاج آنان را فراهم
 کند، اما دولت و ملت ایران با آغوش گرم پذیرای
 این گروه شدند و در مقابل، ادعاهای دولتین آمریکا
 و انگلستان مبنی بر این که از مهاجران و پناهندگان
 لهستانی حمایت خواهند کرد خلاف از آب درآمد.
 حضور آن پناهندگان هرچند در خصوص چگونگی
 استقرار، درمان بیماران، تأمین معیشت و... شرایط
 سختی همراه داشت اما روند مؤثری را طی کرد.
 حمایت دولت و استقبال مردم موجب شد تا
 لهستانی‌ها از شرایط اجتماعی و اقتصادی نسبتاً
 خوبی برخوردار شوند و فضایی پویا برای رشد و
 بالندگی آنان در زمینه‌های شغلی و هنری فراهم
 شود. از جمله با تأسیس انجمن فرهنگی دو کشور،
 در لهستان توجهات ارزنده‌ای به ادبیات ایران و
 مطالعات ایران‌شناسی مبذول شد. از سوی دیگر،
 تجربه آشنایی ایرانیان با لهستانی‌ها روابط سیاسی، و
 دیپلماسی دو کشور را غنی‌تر ساخت.

منابع

۱. آرشیو اسناد ملی ایران، شماره بازبایی، ۱۳۴۸/۲۴۰، ۱/۹۷/۲۴۰، ۱۴۴۰/۲۴۰، ۱۳۲۱/۲۲۰/۱۶۹۳۹.
۲. آوری، پیترو؛ تاریخ معاصر ایران، جلد سوم، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران: انتشارات عطائی، ۱۳۷۵.
۳. بیات، نصرالله؛ لهستان، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه، ۱۳۷۴.
۴. جمعی از نویسندگان، لهستان، ترجمه کسمایی، حسین؛ انتشارات بزرگ علوی، بی‌جا، بی‌تا.
۵. دایرة مطبوعات سفارت کبرای جمهوری ملی لهستان در تهران؛ لهستان امروز، چاپخانه صبح امروز، ۱۹۶۶.
۶. دایرة مطبوعات سفارت کبرای جمهوری ملی لهستان، لهستان، تهران: بی‌جا، ۱۹۵۹.
۷. دایرة مطبوعات سفارت کبرای جمهوری لهستان، اطلاعاتی درباره گذشته و حال لهستان، چاپخانه مجلس، ۱۳۲۳.
۸. دولتشاهی، علیرضا؛ لهستانی‌ها و ایران، تهران: انتشارات بال، ۱۳۸۶.
۹. رستمی، محمد؛ ایران‌شناسان و ادبیات فارسی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۰.
۱۰. روزنامه اطلاعات، سال هفدهم، شماره ۴۹۸۸، ۱۵ شهریور ۱۳۲۱؛ شماره ۵۰۴۲، ۱۳ و ۱۴ آبان ۱۳۲۱؛ شماره ۵۰۴۹، ۱۹ آبان ۱۳۲۱؛ شماره ۵۱۶۰، اردیبهشت ۱۳۲۲.
۱۱. سفارت لهستان؛ لهستان و ایران، تهران: انتشارات کتاب‌سرا، ۱۳۸۸.
۱۲. فوران، جان؛ مقاومت شکننده، تاریخ تحولات اجتماعی ایران، ترجمه احمد تدین، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۸۳.
۱۳. مرکز پژوهش و اسناد ریاست جمهوری؛ اسنادی از اشغال ایران در جنگ جهانی دوم، جلد سوم، تهران: خانه کتاب، ۱۳۷۹.
۱۴. دمنان، پریسا؛ بچه‌های اصفهان (پناهندگان لهستانی در ایران ۱۳۲۴ - ۱۳۲۱) تهران: مؤسسه فرهنگی پژوهشی چاپ و نشرنظر.



دورنمای مهاباد و سد مشرف بر آن

دیوار مهاباد

گفت‌وگو با استاد محمود پدرام

مسعود جوادیان

اشاره

در مردادماه سال گذشته که برای شرکت در مراسم رونمایی از کتاب «هشت‌بهشت» ادریس بدلیسی (تصحیح دکتر مهری پاکزاد) به مهاباد رفتم فرصتی پیش آمد تا با تنی چند از فضایی آن دیار آشنا شوم؛ از جمله با استاد **محمود پدرام**، و چون مجهز و با آمادگی قبلی رفته بودم در فرصتی با نامبرده گفت‌وگویی انجام دادم. این نشست گرچه به‌طور جامع بیانگر تصویری از تاریخ مهاباد نیست اما گوشه‌هایی از سوابق تمدنی آن را می‌نمایاند.

● استاد! در آغاز گفت‌وگو خواهشمندم یک معرفی از خودتان بفرمایید. کجا به دنیا آمدید و کجا درس خواندید؟

○ من قبل از هر چیز به شما خیر مقدم می‌گویم. لابد می‌دانید که سعدی می‌گوید: یکی قطره باران ز ابری چکید/ خجل شد چو پهنای دریا بدید... باید بگویم همه ما واقعاً یک قطره در پهنه دریای انسان‌ها هستیم و باز به قول شاعری دیگر: «قطره دریاست اگر با دریاست/ ورنه او قطره و دریا دریاست». اول بگویم که من یک خصوصیتی دارم که خوشبختانه می‌توانم روی آن مانور بدهم و آن اینکه تا حال که نزدیک به هفتاد سال سن دارم؛ همین اول شهریورماه پای به هفتاد می‌گذارم، مرتب به سالن ورزشی می‌روم و با دوستان پیش کسوت توپکی می‌زنیم. کوهستان‌های ایران و نیز کوه‌های اکثر کشورها را رفته‌ام... بنابراین در مورد جغرافیا، مخصوصاً جغرافیای طبیعی می‌توانم در خدمت دوستان مجلات رشد هم باشم. اما درباره معرفی خودم. من محمود پدرام هستم. نام فامیلی خاندان ما ابتدا پیروست بود و بعد همگی آن را عوض کردیم. تعدادی به پدرام و تعدادی به معیرزاده تبدیل کردیم. پسرعموی من استاد معیرزاده از استادان بنام کردستان است و اشعار فارسی - کردی دارد. اهل مهاباد و محله کوی جامعه اینجا هستیم. نام مادرم فاطمه دارباری است و او فرزند شخصی به نام حمزه بود. حمزه، پدر بزرگ من، اهل اطراف ارومیه، از روستایی به نام دارباری بوده است. وقتی آن کشت و کشتارهای قوم «ژولوس» که در اصطلاح محلی به آن «جلو» می‌گویند پیش می‌آید، گروهی از کردهای سنی آنجا که زبانشان ترکی بوده کوچ می‌کنند و به اینجا می‌آیند که مادر من هم در میان آن‌ها بوده است. حدود صد سال قبل. او بعد با پدرم که اهل خود اینجا بوده ازدواج می‌کند. بنابراین من حاصل آن ازدواج هستم.

من تحصیلات ابتدایی را در دبستان فردوسی که نزدیک خانه خودمان بود گذراندم. پدر بزرگ من تاجر کفش بود. حتی خودش مخترع نوعی کفش بود؛ کفشی به نام کفش جیر یا کورومانجی، که آن را به شهرهای دیگر هم صادر می‌کرد. اما او نزدیک به ۷ سال فلج شد و متأسفانه یواش یواش ورشکست شد. ما وضعمان خوب بود. شبان‌کار داشتیم، گوسفند هم داشتیم، اما بعد سیل آمد و خسارت زیادی به خانواده ما وارد کرد. بنابراین از آن همه ثروت و سامان، وقتی چشم باز کردم

و به کلاس اول ابتدایی رفتم، دیگر ته‌دیگ آن هم نمانده بود! بدتر اینکه پدرم از مادرم جدا شد ولی مادرم که قبلاً دو تا بچه را از دست داده بود اجازه نداد من به دامن نامداری بیفتم. بنابراین در دامن مادر و پدر بزرگ مادری‌ام بزرگ شدم. چون مادرم هم جوان بود و حش بود که ازدواج بکند و ازدواج کرد. البته من دو برادر و دو خواهر و یک برادر ناتنی هم دارم که همه آن‌ها را دوست دارم و برای من محترم هستند. پدر بزرگ مادری‌ام خانه و زندگی‌اش را در اختیار ما گذاشته بود و ما راحت زندگی می‌کردیم. بعد از ابتدایی من کلاس اول و دوم و سوم متوسطه را هم در مهاباد تمام کردم. من با آقای سید محمد صمدی که کتاب «نگاهی به تاریخ مهاباد» را نوشته است هم‌کلاسی بودیم. ایشان واقعاً زحمت کشیده و از اندیشمندان و مورخان منطقه ماست. ما با هم هم‌کلاس و رفیق بودیم و البته رقیب درسی هم بودیم. سیکل دوم را به دبیرستان ابن سینا رفتم. نزدیک دو ماه در رشته ریاضی درس خواندم ولی بعد به واسطه علاقه‌ای که به ادبیات داشتیم از ریاضی انصراف دادم و به رشته ادبی رفتم و در سال ۴۸-۴۹ دیپلم ادبی گرفتم.

از اتفاقات سال ۴۶، برای من، یکی اینکه به سیاست کشیده شدم. آن زمان بارزانی‌ها به رهبری ملا مصطفی بارزانی در کردستان عراق بودند و مبارزه می‌کردند. من همراه با دوستان هم‌کلاسی از طریق کوه‌های منطقه پیرانشهر به نام کان خدا به کردستان عراق رفتم تا وارد جرگه پیش‌مرگ‌ها شویم، ولی ما را قبول نکردند! یکی از افراد ژنرال بارزانی به نام محمد کوهی در آنجا مسئولیت کردهای ایران را داشت. چون بارزانی رابطه تنگاتنگی با حکومت پهلوی داشت کردهای ایران را قبول نمی‌کرد و اجازه نمی‌داد پیش‌مرگ بشوند. ما هم درست در این شرایط رفته بودیم. ژنرال بارزانی به محمد کوهی، رهبر پیش‌مرگ‌های کردستان، گفته بود ایرانی‌هایی که برای پیش‌مرگی می‌آیند برای ما خیلی احترام دارند اما به آن‌ها بگو بروند کشور خودشان درس بخوانند و دکتر و مهندس بشوند.

این حرف باعث شد که من خودم تصمیم به برگشت گرفتم. یک روز صبح، بعد از اینکه بچه‌ها را از خواب بیدار کردم دیدم همین دوستم که الان اینجاست و اسمش رحیم است گفت: من برمی‌گردم، چون دیشب خواب پسر مرا دیدم. من گفتم: من هم خواب مادرم را دیدم! اوایل شهریور ۴۶ بود، هنوز جنگ بین بارزانی و احمد حسن البکر

و صدام شروع نشده بود. خلاصه ما از راه دیگری که الان دست پ.ک.ک هست برگشتیم. آمدیم پیرانشهر و بعد هم به مهاباد آمدیم. من همان جا تصمیم گرفتم که درس بخوانم. با اینکه در فقر و محرومیت بودم ولی ادامه دادم. سال ۴۶ کلاس چهارم متوسطه بودم. ناگفته نماند که ساواک یا دیگر دستگاه‌های اطلاعاتی که در آن زمان فعال بودند هیچ حرفی در مورد ما نزدند. حالا یا به خاطر ناپختگی ما بوده و یا اینکه نمی‌خواستند حرفی بزنند. به هر روی آن سال در ماه رمضان بود که اتفاق بدی برای من افتاد. ناپدری‌ام در یک مغازه کوچک ذرت بوداده درست می‌کرد و می‌فروخت. در آنجا من در حادثه‌ای سوختم. خیلی ناامید شده بودم، اما خوشبختانه نزدیک به یک ماه و نیم طول کشید و من تحت مداوا قرار گرفتم و بهبود پیدا کردم. یکی از کسانی که با روغن ماهی مرا مداوا می‌کرد پدر مرحوم همین دکتر مسعود پزشکیان بود که الان نماینده و نایب‌رئیس مجلس است. برادر بزرگش با من هم‌کلاس بود. آن‌ها ساکن اینجا بودند و خانه‌شان در یک محله‌ای بود که ما به آن کوی جهودها می‌گوییم. چون مهاباد خوشبختانه سعه صدر را همیشه داشته که تمام مذاهب و اقوام راحت اینجا زندگی می‌کردند. در سال ۴۷ سازمان میراث فرهنگی کشور که آن زمان به نام «سازمان ملی حفاظت آثار باستانی» خوانده می‌شد اعلام کرده بود کسانی که راجع به آثار باستانی منطقه خودشان اطلاعاتی دارند می‌توانند مقالاتشان را برای ما بفرستند ما جایزه برایشان می‌فرستیم. من هم به واسطه همان شوق و ذوقی که داشتم مطلبی حدود ۲۰ صفحه در مورد آثار باستانی شهر خودمان مانند کاروان‌سراهای قدیمی و مسجد جامع نوشتم. عمویی هم داشتم که زمین‌شناسی خوانده بود. از طریق او هم با انواع و اقسام فسیل‌ها آشنا شده بودم و اطلاعاتم در این باره را فرستادم. خوشبختانه در تمام ایران به‌عنوان نفر اول انتخاب شدم. آن زمان رئیس سازمان ملی حفاظت از آثار باستانی دکتر **محمود مهران** بود. او نامه تشکرآمیزی به علاوه چهارده پانزده پوستر بزرگ تاریخی مثل تخت‌جمشید و کتابی به نام «فهرست بناهای تاریخی و اماکن باستانی ایران» که مرحوم نصرت‌الله مشکاتی نوشته بود برای من فرستاد. این کتاب مشوق بیشتری برای من شد که در این راه گام بردارم و به کلی وارد این شغل شوم.

من از سال ۱۳۶۷، یعنی بعد از قطعنامه ۵۹۸، کارشناس میراث فرهنگی شدم و سرپرستی میراث باستانی استان را برعهده گرفتم و یکی از دستاوردهای من در این کار تألیف کتابی به نام «تمدن مهاباد»، است که در آن نزدیک به ۲۵ یادمان تاریخی را معرفی و شرح کرده‌ام که می‌تواند برای دانشجویانی که در این مورد تحقیق می‌کنند چراغ راهنمایی باشد. خوشبختانه کتاب مورد توجه واقع شده است.

به هر حال، برگردیم به عقب. من در خرداد ۱۳۴۹ دیپلم گرفتم. شاید می‌توانستم همان موقع وارد دانشگاه بشوم ولی چون بضاعت مالی نداشتیم به خدمت سربازی رفتم.

بعد از خاتمه خدمت نامه‌ای نوشتم برای سازمان حفاظت از آثار باستانی و مدارکم را ارائه دادم و آن‌ها هم مرا به تهران دعوت کردند. آن زمان مسئول بخش آموزش سازمان همان نصرت‌الله مشکاتی بود که گفتم کتابش را دکتر مهران برایم فرستاده بود. تا رفتم مرا شناخت. به هر حال بعد از حدود ۱۳ روز که در تهران بودم و به سازمان رفت‌وآمد می‌کردم، مرا استخدام کردند. البته نه پیمانی و نه رسمی، بلکه در بخش کارگری، آن هم برای شهر شیراز در مرمت بناهای تاریخی. مرا به شیراز فرستادند، تک‌وتنها. دقیقاً اول آبان ماه ۱۳۵۱ بود. اتفاقی گرفتم با چهار تومان و بلافاصله خودم را به اداره معرفی کردم. مدیر کل اداره، آقای کجوری، اهل شمال بود و بسیار مرد وارسته‌ای بود. آقای مشکاتی هم از تهران به او زنگ زده بود که فلانی می‌آید آنجا و ممکن است پول نداشته باشد. آقای کجوری هم به من گفت به شما فعلاً یک مساعده‌ای می‌دهیم. بعد مرا به مدت یک هفته فرستادند به خانه‌ای که اسم آن خانه فرهنگ بود و بعد هم مرا به خانه زینت‌الملک قوامی، نزدیک نارنجستان قوام، روبه‌روی مسجد نصیرالملک فرستادند که خانه‌ای کاملاً آینه‌کاری و منبت‌کاری بود. قوام در همان دوره قاجار برای خانمش ساخته بود.

● چند سال شیراز بودید؟ و چه آموختید؟

○ نزدیک به دو سالی در شیراز بودم. در آن مدت علاوه بر اینکه یک مدت سرپرست کاخ سروستان و قلعه دختر و آتشکده فیروزآباد شدم مدتی هم در کازرون مسئول امور تنگ چوگان شدم. در آنجا راه آبی را کشیدم، چون مسیر آب را عوض کرده بودند و نصف آثار را هم کنده بودند. لوله‌های

مانا، سرزمین مرموز و فراموش شده‌ای به درازای تاریخ بشریت و یکی از کانون‌های تمدن بوده است

و سنگ تمام می‌گذاشت برای ما. متأسفانه با انتقالی من از شیراز موافقت نکردند و من با تمام علاقه‌ای که داشتم از آنجا بیرون آمدم و برای آموزش و پرورش تعهد دادم. در آن زمان دانشجویان باید تعهد می‌دادند که از مملکت خارج نخواهند شد. در عوض ماهی هزار تومان و حتی بیشتر به ما می‌دادند که آن موقع خیلی زیاد بود. تازه خوابگاه هم می‌دادند. به هر حال وقتی فارغ‌التحصیل شدم از من پرسیدند تو را کجا بفرستیم؟ من هم گفتم به آذربایجان غربی. به هر حال با یکی از همکلاسی‌های خود آنجا ازدواج کردم. سال ۵۶ بود تازه زمزمه‌های انقلاب شنیده می‌شد. ما را در آذربایجان غربی به شهرهای مختلف مثل نقده تقسیم کردند. تا انقلاب شد.

بعد از انقلاب به مدت ۸، ۹ سال در آموزش و پرورش بودم و در این مدت در مجله «هنر و مردم» و بعضی از روزنامه‌های محلی هم مطلب می‌نوشتیم. سال ۶۶ به اصرار مسئولین سازمان میراث فرهنگی، دوباره به آنجا رفتم و به‌عنوان کارشناس شروع به کار کردم. بعد به واسطه فعالیت‌ها و سابقه‌ای که داشتم مسئول مردم‌شناسی کل استان شدم. مدتی بعد هم رییس اداره میراث مهاباد شدم. در مدت ۳ سال تمام آثار باستانی ناشناخته جنوب استان (اشنویه، پیرانشهر، نقده، مهاباد، سردشت، بوکان، میاندوآب) را با شرح‌های مبسوط و نیمه‌مبسوط شناسایی و منتشر کردم.

اما بعد مشکلاتی برایم پیش آمد که ناچار مهاباد را ترک کردم و در تبریز مشغول کار شدم. در تبریز مسئول موزه معاصر آذربایجان شدم. موزه آذربایجان سه بخش داشت. بخش پیش از تاریخ، بخش اسلام و بخش معاصر که بخش معاصر آن شامل مجسمه‌هایی بود که یک شخصیت پیکرتراش بسیار برجسته آذربایجانی آن‌ها را ساخته بود و واقعا جالب بود. یعنی دنیایی را نشان می‌داد. من در موزه آذربایجان احساس آرامش می‌کردم به‌واسطه اینکه فقط مادرم و زن و بچه‌ام با من بودند. متأسفانه در تبریز مادرم به‌خاطر وضعیت بد روحی‌اش بر اثر سکته فوت کرد. او خیلی برایم عزیز بود. چون در واقع هم مادر و هم پدرم بود. این قضیه باعث شد ضربه روحی شدیدی بر من وارد شود. در نتیجه به هر ترتیب بود رفتم تهران. خدایم‌مزد آقای **سراج‌الدین کازرونی** را، رئیس سازمان بود. من نزدیک به دو ماه مأموریت

گالوانیزه‌ای که تهیه کردیم کار گذاشتیم که الان هم آن لوله‌ها باقی هست. به هر حال خدمات زیادی در شیراز انجام دادم و درس‌های زیادی هم یاد گرفتم. بعد به تحصیلاتم ادامه دادم. بعد از ۴ سال در کنکور دانشگاه شرکت کردم و در سال ۵۳، خوشبختانه به‌عنوان نفر دوم در رشته تاریخ در دانشگاه اصفهان قبول شدم.

● در دوره تحصیل در اصفهان بیشتر از همه از چه کسی تأثیر پذیرفتید؟

○ ما استاد‌های برجسته‌ای داشتیم. مثل دکتر **حسین میرجعفری**، دکتر **لطف‌الله هنرفر**، دکتر **مهدی کیوان**، دکتر **میردامادی**. بعضی اوقات دکتر **ذبیح‌الله صفا** هم می‌آمد و برای ما یک چیزهایی می‌گفت. اما استادی که بر من بیش از همه تأثیر گذاشت استاد **هنرفر** بود که بسیار متین و دوست‌داشتنی بود. ایشان ابتدا تاریخچه هنر ملی را به ما می‌گفت و چون من در این رشته وارد بودم جزو دانشجویهای برتر بودم. بعد از او استاد‌های دیگری هم تأثیر داشتند؛ مخصوصاً دکتر **میرجعفری** که استاد صفویه‌شناسی بود



پایین‌تر از آن ما مقبره‌ای داریم که در کتاب تصویر و شرح آن آمده است، به نام «فره‌قا»، که دومین پادشاه منتخب مادها است. برای این ادعا دلایل هم داریم. هرودت از جنوب دریاچه چیچسته صحبت می‌کند و می‌گوید آنجا آرامگاه فرورتیش است. دارایس روستایی است در اینجا و تپه‌ای در کناره آن، که من خودم کشف کردم. همه این‌ها با توجه به شکل خود مقبره تطابق کامل دارد. با مقابر عادی فرق دارد. این تمدن برمی‌گردد به چیزی حدود ۲۷۰۰ سال قبل که بهتر از بنده می‌دانید. حالا قبل از آن‌ها ما تمدن مانایی را داریم که یکی از قلاعش، تپه حسنلوی نقده بوده، یعنی مهاباد هم در قلب این‌ها واقع شده، بنابراین یک تمدن پیشرفته اما گمنام بود. مانا سرزمین مرموز و فراموش‌شده‌ای به درازای تاریخ بشریت و یکی از کانون‌های تمدن بوده است و اسنادش را ما داریم

من بر اساس آن تمدن دیرین، آمدم نام آن تمدن را «تمدن مهاباد» گذاشتم. اگر می‌گفتم تمدن فقرقا حتماً برای شما ناآشنا بود!

• آیا گزارش‌های مربوط به «برده کنته» جایی منعکس شده؟

○ پله، اولاً خود شخص بنده کار کردم، متأسفانه اخیراً بخشی از آن را ویران کرده‌اند. عزیزان زیادی مثل بهمن کارگر، حیدری و میرفتاح کار کردند و چند نفر دیگر که اکنون فوت کرده‌اند. مثل دکتر مهریار، بشاش و توحیدی. من در کتاب‌های خارجی چیزی ندیده‌ام، قریب به یقین در کتاب‌هایی بوده که ترجمه نشده.

• شما تا الان چند جلد کتاب منتشر کرده‌اید؟

○ من یک کتاب تمدن مهاباد، دارم. یکی هم به زبان کردی است، به نام «مهاباد گذرگاه زردشت»، کتابی هم نوشته‌ام به نام «نامه‌نشمیل» و آن هم به کردی است که الان در سوئد است. قرار بود چاپ کنم ولی یکی از دوستان قرار است فیلمش کند. محتوای آن در مورد آثار باستانی است. در مورد بانویی است به نام نشمیل مربوط به جریانات حلبچه و حدود صد صفحه می‌شود.

• باز هم استاد پدرام از شما تشکر می‌کنم که در گفت‌وگو با ما شرکت کردید.

به خدمت در تهران گرفتم و در کاخ موزه نیاوران مشغول خدمت شدم. روزهای چهارشنبه آقای کارزونی آنجا می‌آمد، یک‌روز به من گفت بهتر است برگردی و من را برگرداندند مهاباد و همان پست خودم را اینجا به من دادند. در این فاصله مقالات زیادی نوشتم که در مجلات و روزنامه‌ها چاپ شد و چندین جلد کتاب هم دارم و ضمن اینکه کارشناس آثار باستانی هم هستم.

• شما در بین صحبت‌هایتان از تمدن مهاباد اسم بردید. اگر ممکن است یک مقدار توضیح



دهید که منظورتان از تمدن مهاباد چیست؟

○ تمدن امری گسترده است. وقتی ما صحبت می‌کنیم فرض بکنید از تمدن املش یا از تمدن سیلک یا از تمدن بین‌النهرین، هر کدام از این‌ها گستره زیادی را دربر می‌گیرد یا تمدن قلاتچی. می‌توانیم بگوییم یک تمدنی در اینجا بوده. من خوشبختانه توانستم کتیبه‌ای را که دزدیده شده بود برگردانم و همین هم باعث شد از کارهایی که در شیراز انجام دادیم مشخص شود که اینجا همین ایزرتو مرکز ماناها بود.

منظور من از تمدن مهاباد نه شهر مهاباد، و نه حتی شهرستان مهاباد است. اگر ما به تاریخ اجتماعی و تمدن منطقه مراجعه بکنیم در شهر مهاباد همین «برده کنته» که یک عبادتگاه قدسی بوده، یکی از نمونه‌های تمدن منطقه هست.

اشاره

حافظه تاریخی می‌تواند شامل هر گونه آثار بشری، اعم از مادی و غیرمادی باشد؛ اما بیشتر آن را در مورد «برداشت جمعی و کلی جامعه از گذشته» به کار می‌برند. این برداشت ممکن است مطابق با حقیقت تاریخی باشد یا نباشد. حافظه تاریخی بیشتر یادآور امور غیرعادی و مهم در تاریخ ملت‌هاست که می‌تواند نقش مثبت در وحدت ملی داشته باشد و ممکن است باعث غرور، تعصب و اغراق‌گویی مردم یک جامعه از گذشته خود شود. حافظه تاریخی در تاریخ‌نویسی و آموزش تاریخ مؤثر است، چرا که هر مورخی بخشی از داده‌های تاریخی خود را از حافظه تاریخی جامعه و زمان خود می‌گیرد. از سوی دیگر همین داده‌های حافظه تاریخی برای مورخ می‌تواند گمراه‌کننده و باعث تحریف تاریخ شود و به همان میزان در آموزش و تدریس تاریخ اثر منفی بگذارد. هدف این مقاله شناخت حافظه تاریخی و تأثیر آن در تاریخ‌نویسی و آموزش تاریخ است.

کلیدواژه‌ها: حافظه تاریخی، مورخ، آموزش تاریخ

حافظه تاریخی و آموزش تاریخ

رحیم شبانه
دبیر تاریخ، بهبهان

مقدمه

اگر با بزرگ‌ترها از آداب و رسوم و منشأ آن‌ها سؤال شود، غالباً می‌گویند پدرانمان این گونه رفتار می‌کردند. در واقع آنچه که از این آداب و رسوم در ذهنیت افراد وجود دارد همان حافظه تاریخی آن‌هاست. البته آنچه ما امروزه به عنوان آداب و رسوم از بزرگ‌ترها می‌شنویم حقیقتاً آن نیست که در گذشته وجود داشته است، چرا که مطالعه تاریخ اجتماعی اثبات می‌کند که این آداب و رسوم در طول زمان دچار تغییر و تحول شده و از آن حالت اولیه بسیار فاصله گرفته‌اند، اما حافظه تاریخی جامعه از گذشته این آداب را حفظ کرده است. **پس حافظه تاریخی برداشت جامعه امروز از گذشته خود می‌باشد.**

حافظه تاریخی

برداشت ما از گذشته چگونه به وجود می‌آید؟ آیا ما قادر هستیم این گذشته را بدون واسطه درک کنیم؟ «بی‌تردید ما قادر به شناخت چیزی متعلق به گذشته نیستیم مگر به واسطه داده‌ها و شواهد باقی‌مانده از آن دوره» (استنفورد، ۱۳۸۲: ۳۳۸) یکی از این واسطه‌ها همان حافظه تاریخی کنونی ما نسبت به گذشته است. شاید حافظه تاریخی به این معنا باشد که تاریخ تداوم دارد و بن‌بست ندارد؛ سیری است که از گذشته شروع شده به حال و آینده می‌رسد. پس جامعه برای تداوم حیات خود به یک خط ارتباطی بین این گذشته، حال و آینده نیاز دارد. این خط ارتباطی را باید حافظه تاریخی جامعه نامید. شاید حافظه

حافظه تاریخی را باید نقطه مشترک بین مردمان یک سرزمین دانست نه نظریات مختلف دربارهٔ یک فرد یا شخص که متفاوت است

مکتوب در آن جامعه می‌شود. حافظه تاریخی را باید «تاریخ حال‌گرا» یا «تاریخ به روایت اکنون» نامید، یعنی آنچه که مردمان آن را جزء تاریخ می‌دانند اعم از اینکه واقعا تاریخ باشد یا نباشد. به هر حال آنچه که در حال حاضر (در هر دورهٔ زمانی) مردم آن را تاریخ می‌دانند حافظه

تاریخی را تشکیل می‌دهد. آنچه را که مردمان در زمان حال تاریخ می‌دانند خود برگرفته از یک فرایند و سیر تاریخی است که به شکل حافظه تاریخی درآمده است و یکی از وظایف مورخان مطالعه چگونگی شکل گرفتن همین فرایند است.

هر چند نمی‌توان حافظه تاریخی را معادل فرهنگ گرفت اما در عین حال بخشی از حافظه تاریخی هر جامعه در، سنت‌ها و آداب و رسوم جامعه نهفته است. حافظه تاریخی گاهی با ادغام در عناصر فرهنگی به شکل‌های مختلف در نمادهای جامعه چون آداب، رسوم، اعیاد، لباس‌های محلی و سنتی و شعائر دینی ظاهر می‌شود. حافظه تاریخی جزئی از فرهنگ یک ملت محسوب می‌شود. اگر در فرهنگ ما حکمت، امثال و حکم و حکایات عبرت‌آمیز وجود دارد بدین خاطر است که حافظه تاریخی ایرانیان پر از مصادیق این موارد است.

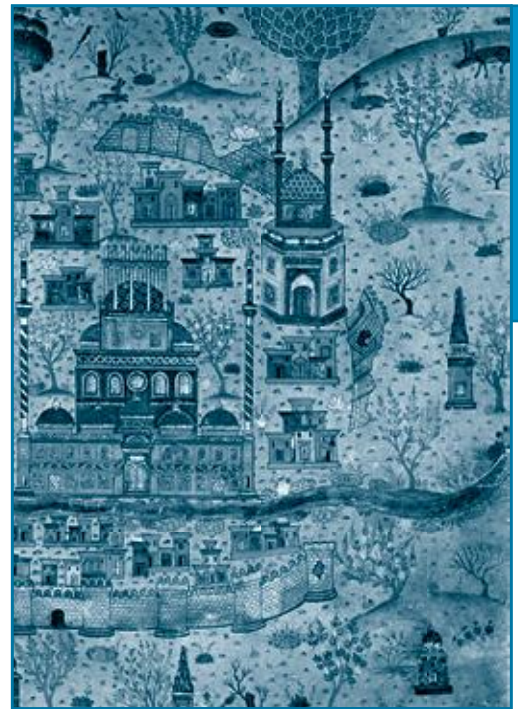
حافظه تاریخی که برداشت کلی یک جامعه را از گذشته تاریخی خود نشان می‌دهد موضوعی کلی است که جزئیات چندانی در آن راه ندارد. اگر چه ممکن است جزئیاتی هم در آن باشد. اما این جزئیات شامل تمام رویدادهای مهم تاریخ نیست، بلکه بیشتر نشانه‌ها و نمودهایی است که می‌خواهد آن کل را اثبات کند. این کلیات از طریق مختلف آثار و شواهد تاریخی، نوشته‌های مورخان و غیره حاصل شده است. مثل همان دید کلی ایرانیان از تمدن و عظمت گذشته خود که جزئیات زیادی از آن روش نیست. ظریفی می‌گفت تاریخ علمی است که همه در مورد آن تخصص دارند. کافیسست که شما به یک شخصیت یا واقعه تاریخی اشاره کنید می‌بینید که افراد بدون داشتن سواد تاریخی دربارهٔ آن اظهارنظر می‌کنند. شاید دلیل آن این باشد که هر کسی در ذهن خود از افراد و رویدادهای گذشته یک حافظه تاریخی دارد و براساس آن اظهارنظر می‌کند. حافظه تاریخی را باید نقطه مشترک بین مردمان یک سرزمین دانست نه نظریات مختلف دربارهٔ یک فرد یا شخص که متفاوت است.

تاریخی همان «تاریخ دم دست باشد، یا تاریخ نزدیک؛ یعنی آنچه که از گذشته در حال حاضر موجود است. در اصل حافظه تاریخی روایتی است که سینه به سینه نقل شده و به اصطلاح شکل فولکلور پیدا کرده است.» (نورایی و موسی‌پور، ۱۳۹۱: ۱۳)

حافظه تاریخی تفسیر جمعی تاریخ یا بیشتر عوامانه تاریخ است. برداشتی است که عوام و توده مردم از تاریخ خود دارند. این تفسیر ممکن است درست و یا دور از حقیقت باشد. شاید همراه با اغراق باشد و باعث پیدایش و تداوم غرور ملی شود. یا ممکن است ناشی از ضعف، سرخوردگی و ناامیدی و ناکامی‌های تاریخی باشد. می‌توان حافظه را همان روایات افواهی دانست که شاید در تاریخ حقیقی به مرور زمان رخ داده و بعدها تبدیل به هویت و حافظه قوم و ملتی خاص شده است، همانند آنچه در عهد عتیق آمده. گفته می‌شود روایات کتبی عهد عتیق از زمان حضرت سلیمان و داود شروع می‌شود و آنچه مربوط به قبل از داود می‌باشد را باید روایات افواهی نامید که کم‌کم به شکل حافظه تاریخی قوم یهود در آمده است. (زرین کوب، ۱۳۸۱: ۵۷)

حافظه تاریخی از یک طرف به کمیت تاریخی برمی‌گردد یعنی مقدار و حجم اطلاعاتی که از گذشته در ذهن مردمان امروز باقی مانده؛ و از طرف دیگر با کیفیت اطلاعات ارتباط دارد، یعنی این گذشته (شخصیت‌ها - حوادث) در نگرش مردم امروز یا هر دوره‌ای چگونه است، مثبت یا منفی، محبوب یا منفور؟ برای مثال ایرانیان عصر ساسانی اطلاعات زیادی از اجداد پارسی خود یعنی هخامنشیان به شکل واضح و روشن نداشتند، و آنچه داشتند و در حافظه تاریخی آن‌ها ثبت بود این بود که اجداد آن‌ها بسیار قدرتمند و توانا بوده‌اند. لذا ایشان هم سعی در نوعی تقلید از آن‌ها در ثبت شکوه و عظمت خود داشتند. برای نمونه سعی می‌کردند کتیبه‌ها و شاهکارهای نمود قدرت خود را در جوار آثار آن‌ها، یعنی هخامنشیان، ثبت کنند.

حافظه تاریخی است که تداوم و به عبارت بهتر «سنت» را برای هر جامعه ایجاد می‌کند. اما مطمئناً این تداوم و سنت به همان شکل اولیه باقی نخواهد ماند و با ترکیب و تأثیر گرفتن از عنصر زمان دچار تغییر و تحول خواهد شد. تاریخ زمانی شکل می‌گیرد که جامعه به یک نوع خودآگاهی دست پیدا کند و آن را به شکل مکتوب در آورد. (انوشه و تاقبفر، ۱۳۹۰: ۱۶) این خودآگاهی در واقع چیزی نیست جز حافظه تاریخی یک ملت که باعث پیدایش تاریخ‌نویسی



اگر سؤال شود چه چیزی در حافظهٔ جمعی جامعه باقی می‌ماند؟ می‌گوییم دقیقاً آنچه تا حدودی در حافظه فردی افراد باقی می‌ماند، یعنی غیرعادی‌ها، رویدادها، افراد و اشخاص غیرعادی، چیزی که نسبت به بقیه تفاوت داشته و برجسته‌تر باشد. حافظه تاریخی زمانی به وجود می‌آید که اطلاعات زیاد و کلی، در حجم

زیاد و جزئیات فراوان، خلاصه می‌شود. مصادیق کم و کمتر شده و تبدیل به یک کل می‌شود. شاید حافظه تاریخی بیشتر تابع نظریهٔ «آنچه هست» می‌باشد و نه تابع آنچه می‌اندیشیم «باید باشد» چرا که حافظه تاریخی گویای چیزی است که از گذشته تاریخی فعلاً باقی مانده، نه آنچه که ما می‌اندیشیم باید بوده باشد. شاید این موارد خیلی هم مورد قبول مورخان نباشد زیرا بیشتر مورخان در مورد گذشته دنبال آنچه «باید باشد» هستند و نه «آنچه که هست».

مردم هر دوره نوع خاصی از حافظه تاریخی دارند. حتی ممکن است مردمان مختلف در یک زمان هم برداشت‌های مختلف از یک موضوع تاریخی داشته باشند و همین شاید بزرگ‌ترین عامل تحریف تاریخ باشد. ممکن است مورخان دربارهٔ یک واقعه تاریخی خیلی هم دقیق نوشته باشند، اما جامعه با توجه به فرهنگ حاکم بر هر دوره آنچه را که خود بنابه نیازهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی می‌خواهد در حافظه نگاه خواهد داشت و تغییرات لازم را در آن ایجاد خواهد کرد، آیا حافظه تاریخی یک ملت در مورد یک موضوع یا دوره خاصی از تاریخ خود یکسان است؟ اصولاً حوادث روز یا حتی علم و اطلاعات روز چه تأثیری در این حافظه ایجاد می‌کند؟ مثلاً حافظه ایرانیان عصر صفویه در ارتباط با عصر ساسانیان چگونه بوده است؟

آیا حافظه تاریخی آن‌ها از نظر حجم اطلاعات

(کمیت) یا نوع برداشت آن‌ها از حوادث و شخصیت‌های عصر ساسانی (کیفیت) با آنچه ایرانیان امروزی در حافظه تاریخی خود دارند به یک اندازه است؟ مطمئناً یکسان نیست. پس علم تاریخ و اطلاعات و ارتباطات روز در «حافظه تاریخی» هر دوره متفاوت است. حتی در یک زمان خاص هم می‌توان مدعی شد که حافظه تاریخی در بین اقشار مختلف جامعه متفاوت است. یعنی باسواد و بی‌سواد و غیره در مورد یک حادثه تاریخی قضاوت یکسان ندارند. پس شاید بتوان مدعی شد که جامعه یک حافظه تاریخی کلی دارد؛ درست مانند یک فرهنگ کلی که در کنار آن خرده فرهنگ‌های مختلف هم وجود دارند. آیا حافظه تاریخی هم مفهومی زمانی دارد؟ یعنی یک موضوع در ذهن یک ملت با گذشت زمان دچار تغییر و تحول یا تحریف می‌شود؟ قاعدتاً چنین است.

حافظه تاریخی مردمان براساس نوع احساس و هنجارها و ارزش‌های زمانی که در آن واقع شده‌اند متفاوت و متغیر است. حافظه تاریخی شامل اشیاء، انسان‌ها، ادوار زمانی و اندیشه‌هاست. گاهی اوقات برداشتی که جامعه از این موارد دارد همراه با افتخار و غرور است و گاهی همراه با نوعی شرم و خواری. اما همین احساس شرم و خواری و افتخار و غرور هم ممکن است در طی یک تحول زمانی دچار تغییر و جابه‌جایی شود. افتخار و غرور می‌تواند در یک حافظه تاریخی اغراق ایجاد کند، همچنان که شرم و خواری نیز قادر است حافظه تاریخی را دچار تحریف و خودسانسوری کند. پس در نتیجه حافظه تاریخی به شدت تابع «زمان» است. منظور این است که تغییرپذیر است، چرا که در قالب تغییر است که می‌توان زمان را درک کرد. حافظه تاریخی نیز همچون خود تاریخ در حرکت است. شاید به همین دلیل است که گفته‌اند: «گذشته کشوری بیگانه است. آنان در آنجا رفتاری متفاوتی دارند.» (استنفورد، همان: ۲۸۸)

آیا بخشی از حافظه تاریخی می‌تواند بخش دیگر را به چالش بگیرد و باعث عدم تعادل در حافظه ملت شود؟ بله؛ اگر حافظه تاریخی را میراث فرهنگی و تاریخی بدانیم این امکان وجود دارد. لذا نادیده گرفتن بخشی از این میراث فرهنگی در دنیای امروزی می‌تواند بحران‌ساز باشد، چرا که بخشی از هویت هر ملت را میراث فرهنگی و تاریخی یا به نوعی حافظه تاریخی آن تشکیل می‌دهد. گاهی اوقات سیاست‌های حاکمان در جهتی است که بخشی از این میراث را نادیده می‌گیرند و به تقویت بخش دیگری از این حافظه

تغییر ماهیت می‌دهد، چنانکه درباره خود اسطوره‌ها نیز باید همین مطلب درست باشد. در واقع خود اسطوره‌ها از یک سابقه تاریخی ناشی شده‌اند که در ابتدا بخشی از حافظه تاریخی یک قوم و ملت بوده‌اند که به شکل غیرمکتوب به اخلاف همان ملت یا سایر ملل رسیده و تغییر شکل یافته و تبدیل به اسطوره شده و از حالت واقعی خود خارج گشته است. پس تاریخ و اسطوره جزئی از حافظه تاریخی ملل می‌باشد. تاریخ حافظه مکتوب ملت‌ها است و اسطوره‌ها حافظه غیرمکتوب ملل هستند. اما باید گوشزد کرد که واقعاً حافظه تاریخی ملل گرایش به اسطوره‌سازی دارد چرا که همیشه سعی دارد واقعیت‌های رخ داده شده در بین پدران را تغییر شکل دهد، براساس نیازهای فکری و فرهنگی و آمال و آرزوهای خود تبدیل به حافظه اسطوره‌ای کند و به فرزندان خود تحویل دهد. این مطلب بجاست که گفته‌اند: «در افسانه‌های عامیانه، آداب و رسوم و خرافات امروز نیز نشانه‌هایی از حیات گذشته را می‌توان یافت.» (زرین کوب، همان ۲۶۷)

حافظه تاریخی و رسانه‌ها

درباره حافظه تاریخی و تأثیر آن در تحولات اجتماعی و سیاسی بین ملت‌ها بایستی به موضوع رسانه‌ها نیز توجه داشت، چرا که امروزه رسانه‌ها می‌توانند در ایجاد، اثرگذاری و بی‌خاصیت کردن حافظه ملت‌ها بسیار مؤثر باشند. چه بسا موضوعاتی که بخشی از حافظه تاریخی جامعه‌اند ولی جامعه نسبت به آن حساسیتی نشان نمی‌دهد، اما اگر باب طبع و میل صاحبان قدرت و رسانه‌ها باشد ایشان با قدرت رسانه‌ای خود می‌توانند با مطرح کردن این نگرش و حافظه تاریخی در جامعه اثرگذار باشند، برعکس اگر حافظه تاریخی باب میل حاکمان رسانه‌ای نباشد آن‌ها با تبلیغات و یا وارونه‌انگاری سعی در واپس زدن یاد آن در جامعه دارند. لذا در بررسی تأثیر حافظه تاریخی در جوامع بایستی بین عصر رسانه و دوران مدرن با دوره قبل از رسانه‌ها تفاوت قائل شد و این موضوع را هم مدنظر قرار داد. گاهی تعبیری که از حافظه تاریخی در بین یک ملت می‌شود، به‌خاطر اهداف سیاسی یا میهنی است. مثلاً زیاد شنیده می‌شود که فلان ملت حافظه تاریخی دارند. البته همچو چیزی امکان ندارد چرا که همه ملت‌ها حافظه تاریخی دارند نه فقط بعضی ملت‌ها. شاید بتوان گفت کسانی که حافظه تاریخی ندارند بیماران روانی هستند، و گر نه انسان‌های سالم دارای حافظه هستند و همه جوامع حافظه جمعی و

تاریخی می‌پردازند؛ و این می‌تواند به تولید نوعی بحران هویتی و فرهنگی در جامعه بینجامد. برای مثال در عصر پهلوی باستانگرایی افراطی باعث نادیده گرفتن بخش مهمی از حافظه تاریخی ملت ایران یعنی دوره اسلامی شد که این خود باعث به‌وجود آمدن بحران هویت در ایران در آستانه انقلاب اسلامی شد. گاهی اوقات مسائل و حوادثی که در تاریخ یک ملت رخ می‌دهد آن ملت را وادار به مراجعه به حافظه تاریخی خود می‌کند و چه بسا با توجه به موضوع ایجاد شده این مراجعه به حافظه تاریخی نه تنها نگاه تاریخی به رویدادهای واقعی رخ داده شده نیست بلکه «پدیده معاصرت» باعث می‌شود که حقایق تاریخی رخ داده شده در اذهان ملت به شکل دیگری تغییر کرده و حتی باعث تحریف تاریخ شود، برای مثال نیازی که ایرانیان در قرون اولیه اسلامی برای مقابله فرهنگی با متعصبان عرب داشتند منجر به پیدایش جنبش شعوبیه شد که بیش از هر چیز به حافظه ایرانیان اتکا داشت. در عین حال، شعوبیان، با مراجعه به این حافظه تاریخی سعی داشتند آن را براساس پدیده‌های روز (دوره اسلامی) تفسیر و تعبیر کنند، لذا سعی در اغراق و بزرگ‌نمایی در تاریخ خود نمودند و همین امر هم باعث پیدایش آثار تاریخی و ادبی بزرگی همچون شاهنامه فردوسی شد. موزه‌ها و آثار برجای مانده از گذشته یک ملت هم بخشی از حافظه تاریخی آن ملت محسوب می‌شود. قضاوت‌هایی که افراد یک ملت در مورد آثار گذشتگان خود دارند حافظه برجای مانده از تاریخ آن‌هاست. در بیشتر موارد این آثار یادآور تحسین و شگفتی و احترام مردم امروز نسبت به گذشته مبهم و پر رمز و راز خود است. اصولاً اشیای برجای مانده از گذشتگان برای یک ملت می‌تواند نوعی اغراق و بزرگ‌نمایی در حافظه تاریخی او ایجاد کند به‌طوری که گاهی گذشتگان خود را در علم و فهم و ادراک برتر از دنیای امروز می‌بینند. حتی یک ضرب‌المثل و حکایت از گذشته می‌تواند قضاوت اغراق‌آمیزی از پدران در ذهن فرزندان ایجاد کند و حافظه تاریخی را به‌گونه‌ای دیگر جلوه دهد. به‌طور کلی هر چه آثار برجای مانده از گذشته به شکل آثار مکتوب و غیرمکتوب، معماری، ابنیه، اشیاء و غیره بیشتر باشد، اغراق و بزرگ‌نمایی در حافظه تاریخی بیشتر رخ می‌نماید.

اسطوره‌ها و حافظه تاریخی

گاهی اوقات بخشی از حافظه تاریخی یک ملت در قالب اسطوره‌ها و داستان‌های خیالی در می‌آید و



برخی تمام هستی
امروزی خود را براساس
حافظه تاریخی قرار
داده‌اند و به قول معروف
به یک نوع لجبازی
تاریخی مبتلا شده‌اند
همانند یهودیان به‌ویژه
صهیونیست‌ها که تمام
مشروعیت امروزی خود
را بر حافظه تاریخی قبلی
خویش بنا نهاده‌اند

می‌ماند و بخشی از حافظه تاریخی می‌شود. بدون شک مورخان هر عصر در ایجاد حافظه تاریخی و عمومی جامعه نسبت به حوادث آن عصر نقش مهمی دارند، چنانکه خود مورخ در تاریخ‌نویسی خود به‌شدت، به‌ویژه از لحاظ کیفیت، متأثر از حافظه تاریخی مردم زمان خود است. مثال واضح آن کیفیت کار هرودوت پدر تاریخ است. هرودوت در جهانی یونانی بزرگ شد در زمانی که نگرش ویژه یونانی‌ها در ضدیت با ایرانیان بود. لذا این نگرش شدید ضد ایرانی و ضد (بربر) در یونانیان عصر هرودوت که در اصل ناشی از حافظه تاریخی یونانیان از جنگ‌ها و مداخلات ایرانیان در امور ایشان بود در تاریخ‌نویسی هرودوت به‌خوبی قابل مشاهده است. از طرف دیگر نوشته‌های هرودوت خود در پیدایش طیف وسیعی از سنت تاریخ‌نویسی، که نوعی ضدیت و تضاد و دشمنی بین شرق و غرب را تداعی می‌کرد، مؤثر افتاد و این برای همیشه به شکل یک اصل باقی ماند. بعدها هم، وقتی رومیان و اروپاییان میراث‌دار یونانیان باستان شدند، همین نگرش ضدیت نسبت به جهان غیر یونانی و غیراروپایی در آن‌ها ادامه یافت و همیشه دیواری بین این دو بخش جهان ایجاد شد. در تاریخ معاصر نیز بسیاری، نقش نوشته‌های تاریخی را در ایجاد حافظه تاریخی مهم می‌دانند، به‌ویژه تاریخ‌هایی که شور ملی‌گرایی را تحریک می‌کنند و در ملت‌ها غرور ملی میهنی ایجاد می‌کنند. در این نوشته‌ها از کودکی به بچه‌ها یاد می‌دهند که میهن آن‌ها بهترین میهن‌ها و مردم آن‌ها بهترین مردم جهان هستند. کم‌کم این نوشته نوعی حافظه تاریخی ایجاد می‌کند که می‌تواند بسیار مخرب باشد. بسیاری از مورخان، سیاست‌های تجاوزگرانه را **ایش سوم** آلمان را تا حدود زیادی ناشی از نوشته‌های مورخان آلمانی می‌دانند، (استنفورد، همان: ۹۵) که یک حافظه تاریخی مبتنی بر برتری نژادی در ملت آلمان ایجاد کرده بود. در واقع چیزهای غیرعادی بیشتر در حافظه ملت‌ها باقی می‌مانند. به گفته **ویل دورانت** تاریخ بدان‌گونه که معمولاً نوشته می‌شود با آن‌گونه که معمولاً وجود داشته کاملاً متفاوت است. مورخ موارد استثنایی را گزارش می‌دهد که جالب است، و غیرعادی است. (دورانت، ۱۳۸۶: ۵۵) شاید به همین خاطر باشد که گفته‌اند: «انسان‌ها خود تاریخ خود را می‌سازند ولی نه بر پایه اراده آزاد خود و نه در چارچوب شرایطی که خودشان برگزیده‌اند. بلکه در چارچوب شرایط موجود و به ارث رسیده که فرا روی آن‌ها قرار دارد.» (استنفورد، همان: ۴۱۸) بیشتر

تاریخی دارند. منتهی گاهی گذشت زمان و پیدایش نسل‌های جدید می‌تواند حساسیت نسبت به این گذشته را شدت و ضعف دهد؛ برای مثال جنگ‌های واقع شده بین ملل، همانند جنگ‌های جهانی. امروزه دیده می‌شود بسیاری از ملت‌هایی که در چند دهه پیش دشمن همدیگر بودند با هم متحد و دوست شده‌اند، چرا که نیازهای زندگی و تغییر شرایط می‌تواند بر روابط بین ملل تأثیر بگذارد. البته این دلیل فراموش کردن حافظه تاریخی در بین آن‌ها نیست. برخی از مردمان هم هستند که تمام هستی امروزی خود را براساس این حافظه تاریخی قرار داده‌اند و به قول معروف به یک نوع لجبازی تاریخی مبتلا شده‌اند، همانند یهودیان به‌ویژه صهیونیست‌ها که تمام مشروعیت امروزی خود را بر حافظه تاریخی قبلی خویش بنا نهاده‌اند.

حافظه تاریخی و تاریخ‌نویسی

برخی می‌پندارند که: «آنچه مربوط به تاریخ است «گذشته» است و آنچه مربوط به مورخ است زمان «حال» است.» (همان: ۱۲۶) شاید حافظه تاریخی همان است که متعلق به مورخ و زمان حال تلقی می‌شود. زیرا حافظه تاریخی نه گذشته به معنای کلمه یا تاریخ است بلکه برداشت جامعه از این گذشته می‌باشد، یعنی به زمان حال برمی‌گردد و نه خود اصل «گذشته». به قول کالینگوود «مورخ از اسنادش شروع می‌کند و در ذهن خویش چیزی را که اذعان دارد تصویر گذشته است می‌سازد. این تصور در ذهن اوست و نه در جای دیگر؛ بنایی درونی و ذهنی است.» (کالینگوود، ۱۳۸۵: ۲۱۷) مورخان در شکل دادن به حافظه تاریخی چه نقشی دارند؟ مطمئناً نقش مهمی دارند. اولین روایت مشهور هر چند جعلی باشد می‌تواند در ایجاد یک سابقه به‌عنوان بخش اصلی حافظه مردمان نقش داشته باشد و حتی تحقیقات جدی بعدی هم با همه اطمینانی که در آن‌ها هست نمی‌تواند نقش روایت اول را پاک کند، چرا که آن اولی شکل حافظه را تا حدود زیادی مشخص کرده است. در تاریخ‌نویسی همیشه وقتی مورخی برای اولین بار در مورد موضوعی مطلبی نوشت یا اظهارنظری کرد این مطلب و موضوع به نوعی برای مورخان بعدی به‌عنوان حافظه تاریخی حجت محسوب می‌شود و مورخان بعدی یا درصدد اثبات کلام او و یا درصدد رد نظریه وی برمی‌آیند. اما به هر حال آنچه او نوشته است به‌عنوان یک سابقه تاریخی به شکل سنتی باقی

برای دستیابی به
حافظه تاریخی مردم
هر زمان در کنار
نوشته‌های مورخان باید
به اشعار شاعران، آثار
هنرمندان، معماران
و حتی به ادبیات
فولکلوری هر دوره
مراجعه کرد

متون تاریخی از تصورات تاریخی زمان خود یعنی همان حافظه تاریخی زمان خود متأثر هستند. زمانی که **گیبون** مورخ انگلیسی کتاب خود را می‌نوشت جریان تاریخی و تصور عمومی، تاریخ را نوعی نمایش و ماجرای الهی می‌دانست و اراده غیبی را پشت رویدادهای تاریخی می‌دید. (همان: ۳۹۳) در انجیل از قول **پولس** مطلبی است که نشان‌دهنده برخورد ملت‌های مختلف با قضیه ادعایی کلیسا دربارهٔ مصلوب شدن حضرت مسیح است. او می‌نویسد که: «یونانیان چون تنها مسائلی را می‌پذیرند که با حکمت و فلسفه سازگار باشد مصلوب شدن مسیح را پوچ و بی‌معنی می‌دانستند.» (کتاب مقدس، اول قرن‌تباران) این مطلب یک حقیقتی را نشان می‌دهد و آن کیفیت بخش مهمی از حافظه تاریخی مردم یونان باستان است. پس فلسفه و حکمت در گذشته تاریخی یونان جایگاه مهمی داشته است، و این مطلب در تاریخ‌نویسی یک مورخ امروزی برای پرداختن به تاریخ یونان باستان بسیار حائز اهمیت است.

حافظه تاریخی همانند خود تاریخ، متأثر از زمان و گذشت زمان است. هر چند آنچه امروز رخ می‌دهد نمی‌تواند آنچه را که در گذشته رخ داده تغییر دهد اما بدون شک جامعه امروز از آنچه دیروز رخ داده متأثر است، و این چیزی نیست جز همان حافظه تاریخی که متأثر از زمان حال است ولی برداشت خاص خود را از گذشته دارد. ما اکنون نمی‌توانیم آنچه را که برای حافظه تاریخی مردمان در آینده مهم است و می‌ماند تعیین کنیم. به گفته **دانتته**: «توصیف کامل یک رویداد یعنی قرار دادن آن در چارچوب همهٔ داستان‌های درست، و ما نمی‌توانیم چنین کاری بکنیم، زیرا از لحاظ زمانی نسبت به آینده دید محدودی داریم.» (استنفورد، همان: ۳۲۱)

حافظه تاریخی جزء کدام دسته از منابع تاریخی شمرده می‌شود؟ آیا جزء منابع مادی تاریخ است؟ یا منابع غیرمادی تاریخ؟ در یک نگاه شاید کل منابع مادی و غیرمادی جزء حافظه تاریخی باشد. اما بی‌گمان حافظه تاریخی را باید جزء منابع غیرمادی تاریخ دانست. شاید آنچه در ذهنیت و حافظه هر ملتی از گذشته تاریخی خود وجود دارد، مثبت یا منفی، زشت یا زیبا باشد. چه بسا دستاوردهای مادی و آثار هنری را هم، که جنبه‌های مادی تاریخ محسوب می‌شوند و حاصل فکر و اندیشه انسان در تاریخ هستند، باید جزء حافظه تاریخی ملت‌ها دانست. حافظه تاریخی در اغراق‌گویی و تغییر و تحریف تاریخ تا چه مقدار و چرا مؤثر است؟

اصولاً آنچه از کل همهٔ وقایع در تاریخ ثبت می‌شود و مورد توجه قرار می‌گیرد آن قسمت‌هایی است که برجسته‌تر و مهم‌تر است. از سوی دیگر به‌نظر می‌رسد این خود مورخ است که این برجستگی را ایجاد می‌کند و از نظر او مهم می‌آید. قاعدتاً کار حافظه هم همچون کار مورخ برجسته، کاری مهم در نشان دادن برخی امور به دلایل مختلف است. لذا در بیشتر موارد ما شاهد هستیم که حافظه تاریخی ملت‌ها در ایجاد اسطوره و اغراق نقش عمده‌ای دارد.

اگر چه حافظه تاریخی می‌تواند یکی از عوامل انحراف تاریخ باشد ولی برای مورخ امروزی شناخت آن بسیار حائز اهمیت است. چرا که مورخ در تحلیل افراد و رویدادها اگر این عامل را نادیده بگیرد ممکن است نتواند رویدادها و شخصیت‌ها را به درستی تحلیل و قضاوت کند. در عین حال، از نتایج ناگوار تاریخ‌نویسی براساس حافظه تاریخی یک ملت، میراث‌گرایی و شیفتگی نسبت به گذشته است. توجه بیش از حد بر میراث گذشتگان «ذهن فرد را از توجه به مسیر تاریخ باز می‌دارد و او را به رخوتی شدید نیز دچار می‌کند و باعث اصرار بر حفظ مصنوعی نظم، سنت، تداوم، تجانس و هویت و تعصب فرهنگی می‌شود.» (بیگدلو، ۱۳۸۰: ۱۰۷)

اهمیت واقعی بسیاری از رویدادها به‌خاطر اصل آن رویدادها نیست و شاید مورخان هم نقش مهمی در با اهمیت نشان دادن آن‌ها نداشته‌اند. در اینجا برداشت عمومی از اهمیت یک رویداد و تصور عمومی از آن است که گاهی رویدادی چون سقوط زندان باستیل را به یک نماد تبدیل می‌کند و نمادهای بیشتری را هم به آن اضافه می‌کند که چه بسا مهم‌تر از اصل اهمیت واقعی آن در نوشته‌های مورخان خواهد بود. برای مثال هر چند در میان یونانیان مورخان بزرگی برخاستند اما «بی‌گمان بخشی از گذشته یونانیان بود که نقش محوری در اندیشه این مورخان بازی کرد، و این گذشته‌ای نمودیافته در اساطیر، شعر و نمایش‌نامه بود نه تاریخ‌نگاری.» (استنفورد، همان: ۱۶) اگر **توسیدید** معتقد است که: «وقایعی که پیش از او رخ داده امر شایان توجهی نبوده و پس از او هم احتمالاً وقایعی به مهمی وقایع زمان او رخ نخواهد داد.» (کار، ۱۳۵۱: ۱۶۱) این نشان می‌دهد که توسیدید تحت تأثیر حافظه تاریخی زمان خود بوده است.

هر چند حافظه تاریخی در هر زمان بر تاریخ‌نویسی مورخان آن دوره مؤثر است اما ممکن است بتوان عکس این حالت را هم فرض نمود. چه بسا بین حافظه تاریخی و آنچه در هر دوره به‌عنوان تاریخ

ثبت می‌شود، حتی آن‌گونه که موضوع آن مربوط به گذشته تاریخی است، تفاوت وجود داشته باشد، چرا که اکثر آثار مکتوب در تاریخ سفارشی بوده و با درخواست رسمی صورت می‌گرفته است. البته قاعدتاً آنچه یک مورخ از گذشته جامعه خود می‌نوشت تا حدودی به حافظه تاریخی مردم آن جامعه برمی‌گردد. اما در عین حال مورخ با توجه به مرکز سفارش‌دهنده سعی داشت این حافظه تاریخی را آن‌گونه که سفارش‌دهنده می‌خواهد در بیاورد نه آن‌گونه که واقعاً این حافظه تاریخی گویای آن بود. لذا برداشت تاریخی از حافظه تاریخی هر دوره تنها در نوشته‌های مورخان آن دوره نیست، چه بسا مورخ آن دوره بنا به ملاحظات سیاسی و غیره آنچه را منعکس می‌کرد، خلاف حافظه تاریخی زمان هم باشد. پس برای دستیابی به حافظه تاریخی مردم هر زمان در کنار نوشته‌های مورخان باید به اشعار شاعران و آثار هنرمندان، معماران و حتی به ادبیات فولکلوری هر دوره مراجعه کرد که البته این کار آسانی نیست.

نقش حافظه تاریخی در آموزش تاریخ

شاید مهم‌ترین مبحث مربوط به حافظه تاریخی ارتباط آن با آموزش تاریخ باشد، چرا که با توجه به هدف آموزش تاریخ، حافظه تاریخی می‌تواند نقش مثبت، سازنده و مفیدی را برای آموزش تاریخ داشته باشد و یا حتی نقش منفی، مخرب و نابودکننده‌ای ایفا کند. بدون شک تدوین و تدریس کتاب‌های تاریخی در هر جامعه بدون در نظر گرفتن نوع و شکل حافظه تاریخی مردم آن جامعه نسبت به رویدادها و حوادث تاریخی غیرممکن و یا غیرمفید خواهد بود. البته بایستی این نکته را هم در نظر داشت که هدف از آموزش تاریخ چیست؟ از آنجا که آموزش تاریخ در هر سرزمینی، در قالب کتب درسی و رسمی، یادآوری نوعی تأکید بر ارزش‌ها و اهداف کلی حاکم بر آن جامعه و نظام بوده و تا حدودی هم مطابق با حافظه تاریخی آن جامعه است، در اینجا حافظه تاریخی می‌تواند به‌عنوان وسیله کمک‌آموزشی برای آموزش و تدریس تاریخ باشد. پس در اینجا نقش و اهمیت آموزش و کتاب درسی تاریخ به مراتب مهم‌تر و حساس‌تر از تدوین و آموزش دروسی چون فیزیک و شیمی و علوم طبیعی خواهد بود، چرا که در آموزش این علوم به اصطلاح «دقیقه» آموزش دوگانه معنا و مفهومی ندارد و آموزش یک شکل و یک دست است. ولی در تدریس و آموزش و تدوین کتب تاریخ رسمی و درسی این دوگانگی به شدت احساس می‌شود و مفهوم پیدا می‌کند پس مؤلفان

تدوین‌کننده کتب درسی تاریخ مدارس بایستی در هر موضوع تاریخی مطرح شده در این کتاب‌ها به «حافظه تاریخی» جامعه نسبت به آن موضوع توجه کنند و با در نظر گرفتن آن اقدام به تهیه این مواد آموزشی نمایند. همچنین دبیران تاریخ نیز باید در کنار مطالعات علمی تاریخ، اطلاعات کامل و جامعی از حافظه تاریخی چه به شکل محلی و چه به صورت ملی از موضوعات و مواد

تدریس شده داشته باشند تا بتوانند این دوگانگی را برطرف و یا تا حدودی محدود کنند. سخن آخر اینکه شناخت حافظه تاریخی بر تمام دست‌اندرکاران آموزش تاریخ به همان نسبت شناخت خود تاریخ لازم و مهم است.



بدون شک تدوین و تدریس کتاب‌های تاریخی در هر جامعه بدون در نظر گرفتن نوع و شکل حافظه تاریخی مردم آن جامعه نسبت به رویدادها و حوادث تاریخی غیرممکن و یا غیرمفید خواهد بود

منابع

۱. استنفورد، مایکل؛ درآمدی بر فلسفه تاریخ، ترجمه احمد گل‌محمدی، تهران: نشر نی چاپ اول. ۱۳۸۲.
۲. انوشه، حسن و ثاقب‌فر، مرتضی؛ تاریخ و ترجمه، گفت‌وگو، کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، شماره ۱۶۶، اسفندماه. ۱۳۹۰.
۳. بیگلرلو، رضا؛ باستانگرایی در تاریخ معاصر ایران، تهران: نشر مرکز، چاپ اول. ۱۳۸۰.
۴. دورانت، ویل و اوریل؛ درس‌های تاریخ، ترجمه محسن خادم، تهران: انتشارات ققنوس، چاپ چهارم. ۱۳۸۶.
۵. زرین کوب، عبدالحسین؛ تاریخ در ترازو، تهران: انتشارات امیر کبیر، چاپ هفتم. ۱۳۸۱.
۶. طلوعی، محمود؛ ترس از انگلیس، تهران: انتشارات هفته، چاپ اول. ۱۳۶۹.
۷. نورایی، مرتضی و موسی‌پور، ابراهیم؛ سوبه‌های تاریخ محلی، گفت‌وگو، کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، شماره ۱۶۸، اردیبهشت ماه. ۱۳۹۱.
۸. ویسهوفر، یوزف؛ ایران باستان از ۵۵۰ پیش از میلاد تا ۶۵۰ پس از میلاد، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: انتشارات ققنوس، چاپ دوم. ۱۳۸۸.
۹. کار، ای. ای.؛ تاریخ چیست؟، ترجمه حسن کامشاد، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، چاپ سوم. ۱۳۵۱.
۱۰. کالیگود، آر. جی؛ مفهوم کلی تاریخ، ترجمه علی‌اکبر مهدیان، تهران: نشر اختران، چاپ اول. ۱۳۸۵.

مقدمه

سرزمین فارس در گذشته وسعتی بیش از استان فارس امروزی داشت، زیرا علاوه بر استان فارس فعلی، استان‌های بوشهر، کهگیلویه و بویراحمد، یزد و حتی شهرستان بهبهان را که اکنون جزء استان خوزستان است شامل می‌شد. ایالت فارس از مشرق به کرمان و از مغرب به نواحی خوزستان، از شمال به بیابان واقع در میان فارس و خراسان و قسمتی از اصفهان و از جنوب به خلیج فارس محدود بوده است (ابن حوقل، ۱۳۶۶: ۳۲).

اعراب تقسیم فارس به چند ایالت را، که هر کدام کوره (مُعَرَب خُره و به معنای شهرستان و ناحیه) نامیده می‌شد، از پادشاهان ساسانی به ارث بردند و این تقسیم تا زمان هجوم مغولان هم‌چنان باقی بود. این پنج کوره را می‌توان چنین نام برد:

۱. کوره اصطخر که شهر تخت جمشید یا به زبان یونانیان پرسپولیس مرکز آن بود. شهر اصطخر در کنار رود پلوار و به مسافت اندکی در غرب خرابه‌های کاخ بزرگ هخامنشیان قرار داشت. این کوره که پهناورترین و بزرگ‌ترین ولایت فارس بود تمام قسمت‌های شمالی فارس از جمله مرودشت، کامفیروز، آواده، اقلید و حتی استان یزد و روستاهای حاشیه کویر لوت را شامل می‌شد.

۲. کوره اردشیر^۱ خُره که شهر گور^۲ یا جور (فیروزآباد فارس) مرکز آن بود و شهرهای ساحلی و برخی از جزایر خلیج فارس مانند جزیره کیش را در برمی‌گرفت، از جمله شهرهای مهم آن می‌توان به شیراز، کوار، میمند و سیراف اشاره کرد.

۳. کوره دارابجرد (داراب کنونی) که شهری به همین نام مرکز آن بود و شرقی‌ترین ولایت فارس محسوب می‌شد. شهرهای فسا، جهرم، استهبان و نیریز جز این کوره بودند.

۴. کوره ارجان (بهبهان) که شهری به همین نام مرکز آن بود و غربی‌ترین ولایت پنجگانه فارس به حساب می‌آمد. خرابه‌های شهر ارجان اکنون در چند کیلومتری شمال شهر بهبهان کنونی واقع است که اهالی ارجان به آنجا کوچ کردند و از اواخر قرن ششم مهم‌ترین شهر این کوره شد. البته گاهی به

عباس فروغ‌آئین

دبیر تاریخ، قیروکارزین

فارس

چگونه فتح شد؟

نگاهی به چگونگی فتح ایالت فارس
به دست اعراب مسلمان



بیشاپور

جای کوره ارجان از «کوره قباد خُره» نام برده شده است که در کنار رودخانه طاب (رودخانه جراحی یا کردستان) بالای ارجان قرار داشته و شهرهای ریشهر، ارجان، گناوه، مهریان را شامل می‌شده است، کوره کوچک دیگری نیز به همین نام معروف بوده که شهرهای قیر، کارزین و ابزر را در برمی‌گرفته و معمولاً همین کوره جزء کوره اردشیر خره محسوب می‌شده است (فارسانه ابن بلخی، ۱۳۷۴: ۳۲۵-۳۵۲؛ ابن حوقل، ۱۳۶۶: ۳۴؛ مستوفی، ۱۳۶۲: ۱۱۷).

۵. کوره شاپور خره (شهر بیشاپور کنونی نزدیک کازرون) که شهر شاپور یا به شاپور مرکز آن بود و کوچک‌ترین کوره فارس به شمار می‌آمد. از جمله شهرهای این کوره عبارت بودند از کازرون، خشت و کمارج، نوبندگان، خُلاز و شعب (بنوان ابن حوقل، همان؛ مستوفی: ۱۱۳).

در کتب جغرافی دانان عرب و فارس در مورد هریک از شهرهای این کوره‌ها، تولیدات کشاورزی و دامی، صنایع دستی، آب‌وهوا، دریاچه‌ها و رودخانه‌ها، قلعه‌ها، معادن، مسافتات، اخلاق و آداب و رسوم آن‌ها به تفصیل سخن رفته است و چون ذکرشان با موضوع این تحقیق ارتباط چندانی ندارد از توضیح آن‌ها خودداری می‌کنیم. خوانندگان محترم می‌توانند برای اطلاعات بیشتر در این زمینه به این منابع مراجعه کنند: (صورة الارض، ۳۲-۷۱؛ احسن التقاسیم، ۴۵۵-۴۲۵؛ نزهةالقلوب، ۱۳۸-۱۱۲؛ فارسنامه، ۴۰۱-۲۸۶؛ حدودالعالم، ۱۳۶-۱۳۰).

کلیدواژه‌ها: فارس، حمله اعراب، فتح ایران

جنگ با فارس از راه بحرین (سال ۱۷ هـ.ق)

چنان‌که می‌دانید قسمت عمده ایران و به‌خصوص فارس در زمان خلیفه دوم فتح و تصرف شد و در زمان خلیفه سوم تکمیل گردید. ما در این تحقیق به چگونگی فتح فارس می‌پردازیم.

علاءبن حضرمی^۳ در زمان حکومت خلیفه اول والی بحرین بود. خلیفه دوم نیز او را بر آنجا ابقا کرد. علاء در کارها با سعدبن وقاص رقابت می‌کرد. ریشه رقابت آن‌ها این بود که از یک سو علاء در پیکار با مرتدین (از دین‌برگشتگان) موفقیت به دست آورده بود و از سوی دیگر سعد در جنگ

قادسیه پیروز شده بود که کاری بزرگ‌تر از کار علاء به حساب می‌آمد. بر این اساس بود که علاء خواست جبران کند و در برابر فتح ایران کار مهم‌تری انجام دهد بی‌آنکه بنگرد که در این باره مرتکب گناهی یا خلائی می‌شود یا نه (ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۳: ۵۳۸؛ حسینی فسایی: ج ۱: ۱۷۲ و ۱۷۳).

به همین جهت علاء حضرمی، هرثمه را بدون اجازه عمر، خلیفه دوم، راهی فارس کرد و او توانست جزیره لارو^۴ را در دریای فارس فتح کند. وقتی خبر این فتح به خلیفه رسید علاء را سرزنش کرد و در عین حال آن را آغاز فتح فارس دانست. خلیفه به علاء نامه نوشت و از او خواست تا عتبه را به کمک هرثمه فرستد تا با جزایر دیگر فارس جنگ کند (فارسانه ابن بلخی، ۱۳۷۴: ۲۷۱ و ۲۷۲؛ حموی، ج ۴: ۲۲۶).

عمر پیش از این به پیروی از پیامبر (ص) و ابوبکر، خلیفه اول، در ترس از آسیب دیدن سپاه، علاء و دیگران را از جنگیدن در دریا منع کرده بود. زمانی هم که اهواز و سرزمین‌های پیرامون آن گشوده شد خلیفه همواره آرزو می‌کرد که: «ای کاش میان من و ایران ریسمانی از آتش بود که نه آنان می‌توانستند از بالای آن خود را به ما رسانند و نه ما می‌توانستیم خود را به ایشان رسانیم». گویی خلیفه از حمله به ایران وحشت داشت یا اینکه می‌ترسید سپاهیان مسلمان پس از فتح، گرفتار تجمل و رفاه‌گرایی شوند و روحیه جهادی خود را از دست بدهند.

علاء در سال ۱۷ هـ برای دومین بار سران سپاه بحرین و عمان را که تحت سرپرستی خود داشت بدون اجازه خلیفه به جنگ اهالی فارس فرا خواند که همگی به او پاسخ مثبت دادند. علاء سپاه خود را به سه دسته تقسیم کرد و بر هر یک امیری گماشت و خلید ساوری را فرمانده کل آنان کرد. این سپاهیان پس از طی خلیج فارس به ساحل ایران رسیدند و تا اصطخر پیش رفتند. آنان قصد داشتند اصطخر را که بزرگ‌ترین کوره فارس بود قبل از اینکه فارسین خبر شوند محاصره کنند و دیگر شهرهای بین دریا تا اصطخر را تصرف نمایند. ولی **هرید**، سپهسالار فارس و داماد یزدگرد، از آمدن اعراب و قصد آن‌ها مطلع شد. بنابراین با سپاهی گران در ساحل دریای فارس به تعقیب اعراب شتافت و حائل میان آنان و ساحل شد. در این حین خلید اعراب را تشویق و به پیروزی دلگرم کرد.

در نهایت اعراب جنگ سختی آغاز کردند که منجر به کشته شدن دو فرمانده آنان شد. خلید نیز شجاعت زیادی از خود نشان داد ولی سرانجام مجبور شد از محاصره اصطخر دست بردارد و به سوی بصره عقب‌نشینی کند. این جنگ در تاریخ به **جنگ طاووس** مشهور است (ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۲: ۵۳۸؛ حسینی فسایی: ج ۱: ۱۷۳).

خلید هنگام عقب‌نشینی، راهی به سوی دریا نیافت زیرا فارسین راه را بر آنان بسته بودند. اعراب به ناچار اردوگاه زدند و به پایداری پرداختند. خبر گرفتاری سپاه عرب به خلیفه رسید و او از عتبه‌بن غزوان والی بصره خواست تا به سپاه علاء کمک رساند. از طرف دیگر به علاء دستور داد تا به سپاه سعدبن وقاص بپیوندد، (به این خاطر که بدون اجازه او به چنین کاری دست زده بود) عتبه سپاه دوازده هزار نفری را به فرماندهی ابوسبره راهی فارس کرد و از این طریق مسلمانان توانستند نجات پیدا کنند و به ایرانیان شکست سختی بدهند (سال ۱۸ هـ). در این جنگ بیش از همه

مردم اصطخر، به فرماندهی شهرک، در برابر اعراب مقاومت کردند و دیگران نیز تا حدودی به آنان پیوستند. این جنگ در دشواری و کثرت نعمتی که به دست مسلمانان افتاد نظیر جنگ قادسیه بود (ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۲: ۵۳۹؛ بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۱).

خلیفه سرانجام علاء حضرمی را عزل و عثمان بن ابی العاص ثقفی را والی بحرین و عمان کرد؛ آن‌گاه تمام لشکریان عرب را از بصره، بحرین و عمان بسیج کرد و هر امیری را مأمور فتح یکی از کوره‌های فارس نمود. از جمله مجاشع بن مسعود را مأمور فتح کوره اردشیر خُره و شاپور خُره، عثمان ثقفی را مأمور کوره اصطخر و ساریه بن زنیم را مأمور کوره دارابجرد کرد (حسینی فسایی، ۱۳۸۲، ج ۱: ۱۷۴).

فتح تَوَجَّه^۵ (سال ۱۹ هـ)

عثمان ثقفی به محض اینکه ولایت بحرین و عمان را از طرف خلیفه عهده‌دار شد، برادرش حکم را با دو هزار سپاهی از طوایف عبدالقیس، ازد، تمیم و بنوناجیه از بحرین راهی فارس کرد. او سر راه خود جزیره ابرو^۶ کاروان (بنی کاروان) را تصرف نمود. سپس رهسپار تَوَجَّه شد و آنجا را نیز گشود (سال ۱۹ هـ) و همان قبایل عرب همراه خود را در توج اسکان داد. برخی منابع، خود عثمان ثقفی را فاتح توج می‌دانند که در آنجا مسجدی را نیز بنا نمود (حموی، ج ۴: ۲۲۶ و ۲۲۷؛ بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۱).

مردم بصره هنگامی که شنیدند پارسیان دوباره در تَوَجَّه گرد آمده‌اند، با فرماندهان خود راهی آنجا نشدند، بلکه هر فرمانده راهی شهری شد که مأمور فتح آن بود. این خبر به اهالی فارس رسید و آن‌ها هم پراکنده شدند به خیال اینکه در نواحی مختلف به دفاع بپردازند؛ از اینجا بود که سستی و شکست به اتحادشان راه یافت. مجاشع مأمور فتح شاپور و اردشیر خُره، در نزدیکی توج که از توابع کوره شاپور بود با سپاه فارس برخورد نمود و جنگشان به درازا کشید. سرانجام فارس‌ها شکست خوردند و توج فتح شد. با این حال، اهالی توج حاضر شدند به دین خود باقی بمانند ولی جزیه دهند. مجاشع مژده پیروزی و خمس غنائم را به نزد خلیفه عمر فرستاد (طبری، ۱۴۱۸، ج ۵: ۴۲؛ ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۳: ۳۹۱).

بنا بر گفته برخی مورخان، زمانی که حکم ثقفی، توج را گشود، شهرک، مرزبان و والی فارس، آمدن اعراب را سخت گران دید. او که داستان شجاعت و پیروزی اعراب را بر همه دشمنان شنیده بود لشکری عظیم فراهم آورد که همه زره‌پوش بودند، چنان‌که برق می‌زد و باعث وحشت اعراب می‌شد. او به سوی ریشهر رفت و در آنجا دره‌ای بود که موقعیت نظامی مهمی داشت. شهرک مردی از بزرگان فارس را با گروهی از سربازان بر آنجا گماشت و فرمان داد که هر کس از سپاه فارس را که قصد فرار کند به قتل رسانند. در این هنگام مردی دلیر از بزرگان فارس که روی به گریز نهاده بود فرا رسید. نگهبان خواست او را بکشد. مرد گفت: مرا نکش که با قومی در نبردیم که از نخست پیروز بوده‌اند و خداوند یاورشان است. آن مرد سنگی نشانده [نشانه گرفت] و تیری چنان بر آن زد که سنگ از هم شکافت، سپس گفت: «این تیر را دیدی که چگونه دل سنگ را شکافت، به خدا اگر آن را بر این قوم اندازم خراش هم بر پیکرشان ننشیند». (بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۱).

چنان‌که پیداست برخی از فارسیان نیز خود به پیروزی حتمی مسلمانان ایمان داشتند و خداوند و امداد غیبی را یاور آنان می‌دانستند. در این جنگ، اعراب، ریشهر^۷ را فتح نمودند و شهرک را به قتل رساندند. پس از فتح ریشهر، فارس به‌طور کلی ضعیف شد تا اینکه در زمان عثمان خلیفه سوم تمام نواحی آن به

علاء در کارها با

سعد بن وقاص رقابت

می‌کرد. ریشه رقابت آن‌ها

این بود که علاء در پیکار

با مرتدین

(از دین برگشتگان)

موفقیت به دست آورده

بود و سعد در جنگ

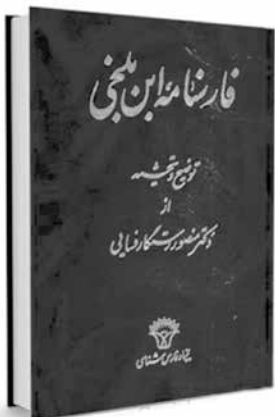
قادسیه پیروز شده بود که

کاری بزرگ‌تر از کار علاء

به حساب می‌آمد



کاخ اردشیر بابکان



تصرف اعراب آمد (دینوری، ۱۹۶۰: ۱۴۶؛ حموی، ج ۳: ۱۱۲ و ۱۱۳، ج ۴: ۲۲۶ و ۲۲۷).

بعد از فتح توج خلیفه خوشحال شد و به عثمان ثقفی نامه نوشت و از او خواست تا برادرش را به عمان و بحرین گمارد و خود به سوی فارس روانه شود. خلیفه نامه‌ای هم به ابوموسی اشعری فرستاد تا به مدد عثمان ثقفی بشتابد و به کمک یکدیگر فارس را بگشایند (فارسنامه ابن بلخی، ۱۳۷۴: ۲۷۳).

تصرف اصطخر و گور (سال ۲۰ هـ. ق)

عثمان ثقفی که مأمور فتح کوره اصطخر بود راهی آنجا شد و با اهالی اصطخر در صحرای فراشبند نزدیک شهر گور روبه‌رو شد و با آنان پیکار نمود. فارسیان به سوی اصطخر گریختند و عثمان گور را به قهر و غلبه تصرف کرد و بر اهالی آنجا جزیه مقرر داشت. سپس به سوی اصطخر شتافت و بلوک خواجه، میمند، کوار و کربال را در میانه راه قتل و غارت نمود. با رسیدن به اصطخر کشتار وسیعی در آنجا به راه انداخت تا اینکه هربد والی اصطخر و داماد یزدگرد با قبول جزیه و گرفتن امان‌نامه، اهل آنجا را آسوده کرد و فراریان بازگشتند. عثمان اهالی بلوک رامجرد، بیضا و کوهمره را نیز به دادن جزیه و سرشماری واگذاشت و از این طریق غنایم همه شهرها را جمع کرد و خمس آن‌ها را نزد عمر فرستاد و بقیه را میان مردم تقسیم کرد. (طبری، ۱۴۱۸، ج ۵: ۴۳؛ ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۳: ۴۰).

فتح شاپور خره و ارجان (سال ۲۰ هـ. ق)

چون فتح شاپور میسر نشد عثمان ثقفی شهرستان کازرون، نوبندگان و جره را در نهایت به صلح و دادن مال المسالمة گشود و مردم متعهد شدند جزیه و خراج دهند. در اواخر حکومت عمر، ابوموسی اشعری و عثمان ثقفی به کمک یکدیگر ارجان و شیراز^۸ را فتح کردند و مردم ارجان را در مقابل پرداخت جزیه و خراج امان دادند. اهالی شیراز با آنکه برج و باروی محکمی داشتند صلح کردند و مقرر شد هر کس آزاد است به جای دیگری کوچ کند و هر کس ماند دمی شود و خراج دهد و اعراب نیز کسی را نکشند و به بندگی نگیرند. دیگر شهرهای کوره قباد خره همه به صلح گشوده شد و مردمانش مال زیادی پرداختند و جزیه مقرر داشتند (بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۲؛ ابن اثیر، همان).

شهر سینیز^۹ را هم عثمان ثقفی و ابوموسی اشعری به یاری یکدیگر تصرف کردند و اهل آن را آزاد گذاشتند که به آبادانی زمین‌ها بپردازند. عثمان با

سپاه عرب، جتبه (گناوه) را که در آن زمان بندر آباد تجاری بود تسخیر کرد و چندین هزار اوقیه (هر اوقیه حدود ۷ مثقال) طلا و نقره از آنان جزیه گرفت. در آن زمان لشکر لارستان، قیر و کارزین و فومستان در شهر جهرم جمع شده بودند و عثمان به قصد جنگ با آنان و فتح جهرم از گناوه راهی این مناطق شد. او در میان راه شهرهای خنج، افزر و کارزین را گشود و از مردم آن جزیه گرفت. سپاه فارس در نزدیکی جهرم با لشکر عثمان درگیر شد که در نتیجه فارس‌ها شکست خوردند و جهرم فتح شد (بلاذری، همان؛ حسینی فسایی، ج ۱: ۱۷۶).

بنا به گفته بلاذری، عثمان ثقفی در سال ۲۳ هـ به شهر شاهپور رفت و دید که هیبت مسلمانان در دل مردم افتاده است. برادر شهرک که والی آنجا بود در خواب دیده بود که مردی از اعراب بر وی وارد شد و پیراهنش را گرفت. از این خواب وحشت در دل او افتاد. چندی تأمل کرد و بعد از عثمان امان خواست و صلح نمود. عثمان هم عهد کرد که کسی را نکشد و به اسارت نگیرد و در عوض برادر شهرک نیز دمی شود و جزیه دهد. اهالی شاپور برای سومین بار در سال ۲۶ هـ پیمان خود را شکستند و عثمان ثقفی با ابوموسی اشعری شهر را دوباره به جنگ فتح کردند (بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۲؛ دینوری، ۱۴۵).

فتح کوره دارابگرد (سال ۲۳ هـ. ق)

ساریه‌بن زنیم مأمور فتح دارابگرد شد و با لشکر خود به سوی آنجا حرکت کرد. اهالی دارابگرد یاران خود را به کمک طلبیدند و کردان به آنان پیوستند. اعراب با سپاه گران و انبوه فارس روبه‌رو شدند که از هر طرف به سوی آنان تاخت آوردند. اعراب در میان دشتی به نام دُم دشت در دامنه کوه بنارجان قرار داشتند که اگر در آنجا می‌ماندند محاصره می‌شدند و اگر به کوه پشت سرشان (کوه بنارجان) پناه می‌بردند فقط از یک طرف با سپاه فارس روبه‌رو می‌شدند. در نهایت اعراب در آن دشت گرفتار آمدند. آنان به کوه پناه بردند و نجات یافتند و عاقبت پیروز شدند (ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۲: ۵۳۹).

هَرَبَد (پیشوای زردشتی) که والی دارابگرد بود مال زیادی داد و متعهد شد که سالیانه دو میلیون درهم به بیت‌المال پرداخت کند به این شرط که مردم شهر، با دیگر مردمان فارس که شهرهایشان فتح شده برابر و در امان باشند. بعد از آن فسا نیز با همان شروط مصالحه کرد. احتمالاً هربد، فسا را هم که جزء کوره دارابگرد به

حساب می آمد در مصالحه خویش در آورده بود. فتح این دو شهر به طور کلی دو ماه طول کشید (بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۲؛ ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۳: ۱۰۱).

ادامه فتوحات پس از عمر (سال ۲۹هـ)

پس از فوت خلیفه دوم، خلیفه سوم پسر دائی خود عبدالله بن عامر را حاکم بصره، اهواز و فارس نمود. عبدالله بن عامر هم پس از ورود به بصره عبیدالله بن معمر را والی فارس تعیین کرد و او را روانه آنجا نمود. پس از مدتی یزدگرد پادشاه ایران که از سپاه اعراب شکست یافته بود به فارس آمد. قبیله شبانکاره که چندین هزار خانوار بودند با هربذ والی فارس همکاری کردند و در اطاعت یزدگرد درآمدند. در پی آن اهالی فارس به هواخواهی یزدگرد سر از اطاعت عبیدالله برتافتند و او مجبور به جنگ با آنان شد و آنان را تا دروازه شهر اصطخر عقب راند ولی خودش در این جنگ کشته شد (همان).

کار یزدگرد بالا گرفت و او حکومت را به دست هربذ داماد خود و اسماعیل رئیس قبیله شبانکاره واگذاشت. چون این خبر به عبدالله بن عامر رسید از بصره به فارس آمد و اصطخر را به زور شمشیر بگرفت. یزدگرد و اسماعیل شبانکاره با قبیله خود به دارابجرد رفتند و عبدالله با هربذ مصالحه نمود و کلیه امور فارس را به او واگذاشت و مجاشع بن مسعود را به دنبال یزدگرد و اسماعیل فرستاد. یزدگرد در داراب توقف نکرد بلکه به سوی کرمان و از آنجا به سجستان (سیستان) و سپس مرو روانه شد. عبدالله به دارابجرد شتافت و با طایفه شبانکاره مصالحه نمود و اسماعیل را نائب کارهای هربذ قرار داد و نواحی دارابجرد را که قیام کرده بودند آرام کرد (ابن اثیر، همان).

پس از آرام کردن مردم دارابجرد، خبر شورش دوباره اهل اصطخر و گور به عبدالله رسید ولی او به سوی اصطخر نرفت بلکه پیشروی به سوی شهر گور را دنبال کرد و آنجا را محاصره نمود. قبل از او هرمین حیان گور را محاصره کرده بود ولی نتوانسته بود آن را بگشاید. زیرا برج و باروی محکمی داشت و نیز در همان زمان اهالی اصطخر قیام کرده بودند و او ناچار به سرکوب آنان بود.

گشودن گور (فیروزآباد فارس) را چنین نقل کرده اند که: مسلمانان چندین سال با اهل گور در جنگ بودند و کسی یاری فتح آن را نداشت تا آنکه به دست عبدالله بن عامر فتح گردید. بدین

سان که شبی یکی از مسلمانان نماز می خواند و کیسه نان و گوشتی در کنار خود نهاده بود. ناگهان سگی آمد و آن را برداشت و فرار کرد و از راهرو زیرزمینی وارد شهر شد. این اتفاق سبب شد که مسلمانان از آن مدخل پنهانی راه رسیدن به شهر را کشف کردند و با شمشیر آنجا را فتح نمودند. ابن عامر بعد از جور، کاریان و فستجان را تصرف کرد، زیرا اهالی این دو شهر که در مصالحه هربذ والی دارابجرد نبودند نیز سر به شورش برداشته بودند (ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۳: ۱۰۱؛ حسینی فسایی، ۱۳۸۲، ج ۱: ۱۸۰).

شورش اهالی اصطخر

عبدالله بن عامر پس از فتح گور به اصطخر بازگشت، زیرا قبلاً ماهک والی آنجا از طرف اهل شهر با او پیمان صلح بسته بود. ولی پس از رفتن او به سمت گور مردم شورش کردند و عامل او را به قتل رساندند. عبدالله پس از محاصره شهر از منجنیق استفاده کرد و کشتار زیادی به راه انداخت (بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۲؛ حسینی فسایی، ج ۱، ۱۳۸۲: ۲۷۷ و ۲۷۸).

اهالی فارس دژ سیراف را سوریانج و عربها آن شهر را شهر یاج می گفتند. مسلمانان یک ماه تمام آن دژ را در محاصره داشتند در حالی که در آغاز فکر می کردند که در همان روز نخست شهر گشوده خواهد شد. روزی با اهل شهر جنگ کردند و سپس به لشکر باز آمدند. بردهای مملوک از سپاه مسلمانان عقب ماند. فکر کردند که از سپاه گریخته و به لشکر پارسیان پیوسته است. آن برده امان نامه ای نوشت و بر تیری نهاد و به سوی پارسیان انداخت. مسلمانان پس از چندی باز به جنگ پارسیان رفتند. پارسیان از حصار خود بیرون آمدند و اعلام کردند که شما خود به ما امان داده اید و این امان نامه شماس است. اعراب به عمر در این باره نامه نوشتند و او جواب داد که: «برده مسلمان از مسلمانان است و پیمان او چون پیمان شماس است. امان نامه او را معتبر دارید». ما نیز فرمان عمر را اطاعت کردیم (بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۳). پارسیان با دیدن چنین صحنه هایی که اعراب مسلمان تفاوت چندانی بین برده و آزاد نمی گذاشتند به اسلام گرایش یافتند؛ خصوصاً با توجه به تبعیض طبقاتی که در دولت ساسانی وجود داشت.

پس از سرکوب شدیدی که عبدالله بن عباس در اصطخر، به خاطر پیمان شکنی فارس ها، به راه انداخت، آوازه و ترس آن به دیگر شهرهای فارس رسید و مردم توان قیام را در خود نیافتند. به مرور زمان اهالی فارس مسلمان شدند (فارسنامه ابن بلخی، ۱۳۷۴: ۲۷۸).

پی‌نوشت‌ها

- در زبان فارسی قدیم کلمهٔ خُره به معنی روشنی است و ایالات اردشیر خره و شاپور خره به یادبود و افتخار اردشیر مؤسس سلسله ساسانی و پسرش شاپور نامگذاری شده بود (جغرافیای تاریخی سرزمین‌های خلافت شرقی، ۲۶۶).
- شهر گور که مُعرب آن جور است احتمالاً منسوب به بهرام گور می‌باشد. عضدالدوله دلمی در قرن چهارم به این شهر که تفرجگاه خوش آب‌وهوایی بود زیاد رفت‌وآمد داشت، مردم همواره می‌گفتند که شاه به گور رفت و چون گور در زبان فارسی به معنی قبر است، عضدالدوله کراهت داشت که مردم چنین بگویند پس نام آن را فیروزآباد، بر این اساس که بانی اول آن فیروز بود، نهاد (مقدسی، ۱۹۶۰: ۴۳۲؛ حموی، ج ۲: ۱۸۱؛ مستوفی، ۱۳۶۲: ۱۱۸).
- پیامبر(ص) او را در سال هشت هجری برای دعوت به اسلام یا گرفتن جزیه به سوی مُنذر پادشاه بحرین فرستاد. در آن زمان بحرین جز سرزمین ایران محسوب می‌شد تا اینکه در زمان پهلوی دوم این جزیره توسط توطئهٔ انگلیس از ایران جدا شد که تعدادی از اعراب هم در بیابان‌های آن ساکن بودند. با تلاش اعلاء، پادشاه آنجا وعدهٔ زیادی از اعراب و برخی از فارسیان اسلام آوردند و با پیروان ادیان مختلف که به دین خود باقی ماندند مصالحه شد. بعد از وفات پیامبر اکرم(ص) اهالی بحرین از دین اسلام برگشتند و این بار خلیفه اول، علاء را روانه آنجا کرد که او در این کار نیز موفق شد. احتمالاً به همین جهت بود که دو خلیفه اول او را که از بحرین و مردمانش اطلاع خوبی داشت و نیز هم‌پیمان آنان بود به‌عنوان والی آنجا انتخاب کردند (بلاذری، ۱۴۲۰: ۵۴؛ ابن اثیر، ۱۳۸۵، ج ۲: ۳۶۹).
- بنا به گفته مرحوم بهروزی منظور جزیره لارک است که در باب هرمز و نزدیک جزیره قشم قرار دارد. جزیره لارک نزدیک به هفت فرسخ جنوبی بندرعباس است (فارسنامه ابن بلخی، چاپ بهروزی، ج ۱: ۱۳۰. برای اطلاع بیشتر به سرزمین‌های تاریخی خلافت شرقی رجوع کنید: ۲۸۲)
- تُوج یا تَوَر در آغاز قرن ششم ویران گردید و تاکنون محل آن معین و پیدا نشده است، ولی نقل شده که آن شهر در ساحل رودخانه شاپور یا نزدیک آن در زمینی پست به فاصله ۱۲ فرسخی حنابه (کناوه) و در ساحل دریا در چهار فرسخی معبری که از دربر آغاز می‌شود واقع بوده است (لسترنج، ۱۳۶۴: ۲۸۰؛ حموی، ج ۲: ۵۶). به نظر می‌رسد که توج چندین بار در اوایل اسلام فتح شده و مورخین هم به آن اشاره کرده‌اند، یعنی هر بار پس از فتح، اهالی آنجا شورش می‌کردند و اعراب مجبور به فتح دوباره آنجا می‌شدند. اولین بار همان بود که سپاهیان علاء حضری در سال ۱۷ هـ در جنگ طاووس تا آنجا پیشروی کردند. حکم‌بن عاص بار دیگر آن را در سال ۱۹ هـ گشود و سومین بار مجاشع‌بن مسعود در سال ۲۳ هـ آنجا را فتح کرد و مردم آنجا را دعوت کرد تا جزیه دهند و ذمی شوند و آنان هم پذیرفتند (بلاذری، ۱۴۲۰: ۲۳۱؛ طبری، ۱۴۱۸، ج ۵: ۴۲).
- همان جزیره بزرگ لافت است که در دریای فارس بین عمان و بحرین قرار دارد. بنا به گفته یاقوت یکی از بزرگ‌ترین جزایر خلیج فارس است که روستاها و مزارعی را شامل می‌شد (حموی، ج ۲: ۱۳۹). لسترنج آن را در قسمت تنگ خلیج فارس می‌داند که به نام‌های جزیره کشم، جزیره طولیه، جزیره ابرکافان و ابر کمان هم نامیده می‌شده است (لسترنج، ۱۳۶۴: ۲۸۲).
- ریشهر جز کوره قباد خره و نزدیک بند معشور (ماهشهر کنونی) بوده است و رود طاب آن را مشروب می‌کرده است و سر حد میان بهبهان و خوزستان (فارسنامه ابن بلخی، به کوشش مرحوم بهروزی، ج ۱: ۱۳۱؛ لسترنج، ۱۳۶۴: ۲۸۱).
- بنا به گفته بسیاری از جغرافی‌دانان، شیراز را اعراب بنیان گذاشتند. اعراب در زمان خلیفه دوم هنگام محاصره اصطخر، محل شیراز را لشکرگاه خود قرار داده بودند و چون اصطخر فتح شد آنجا را به خاطر فرخندگی و خجستگی شهر ساختند. این شهر توسط محمد برادر یا پسرعموی حجاج والی عراق در زمان خلفای اموی (در سال ۶۴ هـ) بنا شد و به تدریج بر وسعت آن افزوده شد تا در نیمه دوم قرن سوم که صفاریان آن را مرکز دولت خود قرار دادند به‌صورت شهری بزرگ درآمد. البته

ناگفته نماند که قدمت شیراز به بیش از این‌ها می‌رسد، چرا که نام شیراز ظاهراً در الواح ایلامی مکشوف در تخت جمشید به‌صورت شیرازی‌اش آمده است و نشان می‌دهد که در عهد هخامنشی این شهر دایر و در آنجا کارگران و صنعتگران مشغول کار و احداث بنایی بوده و دستمزد از خزانه دریافت می‌کردند. اعراب وجه تسمیه شیراز را به دلیل شباهت آن به شکم شیر دانسته‌اند که عموماً خواروبار نواحی دیگر بدانجا حمل و همه مصرف می‌شد ولی از آن چیزی به جای نمی‌برند (یعنی شیر از و گرسنه) با این گفته بعید به نظر می‌رسد که اعراب شهری که بنیان گذاشتند شیراز بنامند، زیرا که لفظ شیر در زبان عربی چیز دیگری است. از طرفی دیگر برخی از جغرافی‌نویسان بنای شیراز را به یکی از پادشاهان ایران باستان نسبت می‌دهند (ابن حوقل، ۱۳۶۶: ۴۹، ۳۴). به‌طور کلی می‌توان گفت که شیراز در زمان‌های بسیار قدیم توسط یکی از پادشاهان ایران باستان شناخته شده که به مرور زمان تخریب گردیده است، تا اینکه پس از فتح فارس، اعراب آن را تجدید عمارت کردند یا بر ویرانه‌های آن شهر جدیدی به همین نام را بنا نهادند.

۹. سینیز، شهری بر ساحل دریای فارس با نعمت فراوان و هوای درست، جامه‌های معروف سینیزی که از کتان بافته می‌شد از آنجا صادر می‌گردید (حدودالعالم، ۱۳۴۰: ۱۳۲ و ۱۳۳).

منابع

- دینوری، ابوحنیفه؛ **اخبار الطوال**، تحقیق عبدالمنعم عامر، قاهره: ۱۹۶۰ م.
- مقدسی معروف بشاری؛ **احسن التقاسیم**، چاپ سوم، لیدن: ۱۹۶۰ م.
- ابن اثیر، عزالدین؛ **الکامل فی التاریخ**، جلد ۳ و ۲، دار صادر بیروت: ۱۳۸۵ هـ / ۱۹۶۰ م.
- کوفی، ابومحمد احمدبن اعثم، **الفتوح**، هند: ۱۳۹۳ هـ. ق.
- اشپولر، برتولد؛ **تاریخ ایران در قرون نخستین اسلامی**، ترجمه جواد فلاطوری، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران: ۱۳۶۴.
- جعفریان، رسول؛ **تاریخ خلفا** (تاریخ سیاسی اسلام)، انتشارات دلیل ما، چاپ هفتم، ۱۳۷۸.
- طبری، محمدبن جریر؛ **تاریخ طبری**، چاپ اول، دارالفکر بیروت: ۱۴۱۸ هـ / ۱۹۹۸ م.
- مستوفی، حمدالله؛ **تاریخ گزیده**، (ف، ۷۳۰ هـ) به اهتمام دکتر عبدالحسین نوایی، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۳۹.
- همدانی (ابن ققیه)، احمدبن محمدبن اسحاق؛ **مختصرالبلدان**، بخش مربوط به ایران، ترجمه ج - مسعود، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
- دینوری؛ **اخبار الطوال**، ترجمه صادق نشأت، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۴۶.
- گای لسترنج، **جغرافیای تاریخی سرزمین‌های خلافت شرقی**، ترجمه محمود عرفان، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۴.
- مؤلف ناشناخته، به کوشش منوچهر ستوده، **حدودالعالم**، تهران: ۱۳۴۰ هـ. ش.
- ابن حوقل؛ **صوره‌الارض**، ترجمه و توضیح دکتر جعفر شعار، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ دوم، ۱۳۶۶.
- فارسنامه ابن بلخی**؛ براساس متن مصحح گای لسترنج و نیکسن، مصحح منصور رستگار فسایی، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، بنیاد فارس‌شناسی، شیراز: ۱۳۷۴ هـ. ش.
- حسینی فسایی، حاج میرزا حسن؛ **فارسنامه ناصری**، تصحیح و تحشیه دکتر منصور رستگار فسایی، جلد ۱، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۸۲.
- بلاذری، احمدبن یحیی‌بن جابر؛ **فتوح‌البلدان**، بیروت: دارالکتب العلمیه، چاپ اول، ۱۴۲۰ هـ. / ۲۰۰۰ م.
- الحموی، یاقوت‌بن عبدالله؛ **معجم‌البلدان**، دار صادر بیروت، جلد ۴ و ۳ و ۲.
- مستوفی، حمدالله؛ **نزهةالقلوب**، به کوشش گای لسترنج، ناشر دنیای کتاب، چاپ اول، ۱۳۶۲.



بعد از فتح توج خلیفه

خوشحال شد و به عثمان

ثقفی نامه نوشت و از او

خواست تا برادرش را به عمان

و بحرین گمارد و خود به

سوی فارس روانه شود. خلیفه

نامه‌ای هم به ابوموسی اشعری

فرستاد تا به مدد عثمان ثقفی

بشتابد و به کمک یکدیگر

فارس را بگشایند

دکتر سیدحسین رضوی خراسانی
مدرس دانشگاه فرهنگیان

نقش معلم در آموزش تاریخ

با تکیه بر شایستگی‌ها و صلاحیت‌ها^(۱)

مقدمه

درس تاریخ^۲ در برخی از نظام‌های آموزشی جهان یکی از جذاب‌ترین و مهیج‌ترین درس‌ها محسوب می‌شود و در بسیاری از کشورها، برعکس، از ملال‌آورترین و خسته‌کننده‌ترین درس‌ها. در مقاله حاضر برآنیم که به‌طور خاص، و صرف نظر از یک سلسله علل و عوامل محیطی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی، نقش ویژه معلم تاریخ در فرایند تدریس را واکاوی کنیم؛ با طرح این سؤال اصلی که: معلم تاریخ چه نقشی در آموزش تاریخ دارد؟ و سؤال دیگر اینکه معلم تاریخ برای ارائه یک الگوی تدریس مؤثر و ثمربخش و تأثیرگذار نیازمند چه شایستگی‌ها و صلاحیت‌هایی است؟ فرض ما این است که معلم در صورت واجد بودن یک سلسله از صلاحیت‌های علمی، عملی و شخصیتی، مؤثرترین و محوری‌ترین نقش را در فرایند تدریس بر عهده دارد. در یک عبارت کوتاه، معلم یکی از مهم‌ترین ارکان مهم آموزش تاریخ است. با تکیه بر این صلاحیت‌ها و آگاهی و توانمندی‌هاست که کلاس درس تاریخ به شورانگیزترین و لذت‌بخش‌ترین کلاس‌ها تبدیل می‌شود و با تکیه بر همین اصل، معلمان فاقد این توانمندی‌ها لطمات شدیدی به تاریخ، و آموزش تاریخ خواهند زد. با توجه به محوریت و نقش ممتاز معلمان تاریخ است که امروزه در بسیاری از کشورهای صاحب‌نام در حوزه‌های علمی، رویکرد آموزش معلمان تاریخ رویکردی استراتژیک و حیاتی است. مقاله حاضر بر اساس تجربه‌های عملی نگارنده و با استفاده از مطالعات و پژوهش‌های پژوهشگران تدوین شده است.

عکاس: غلامرضا بهرامی



کلیدواژه‌ها: معلمان تاریخ، آموزش تاریخ، صلاحیت‌ها، تدریس فعال

اهمیت آموزش معلمان در کشورهای توسعه‌یافته

با ظهور رسانه‌های نوین ارتباط و گسترش فرایند فناوری اطلاعات و ارتباطات، گمان می‌رفت به مرور زمان از نقش سنتی معلمان در کلاس‌های درس کاسته شود، اما خیلی زود معلوم شد که چنین چیزی غیر ممکن خواهد بود و باید با توجه به تغییرات موجود به دنبال تبیین تازه‌ای از چگونگی ایفای نقش معلمان و ضرورت‌های آن پرداخت. به همین منظور امروزه در بیشتر نظام‌های آموزش و پرورش جهان، به‌ویژه کشورهای توسعه‌یافته، به آموزش معلم اهتمام ویژه‌ای می‌شود و کشورهای پیشرو گام‌های بسیار مهمی در این حوزه برداشته‌اند. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که مهارت‌های حرفه‌ای برای ورود به کلاس درس ضرورتی غیرقابل انکار است. به همین منظور طرح‌ها، پروژه‌ها، تشکیلات و سازمان‌های کوچک و بزرگی در بسیاری از کشورهای جهان برای توانمندسازی معلمان مشغول به فعالیت شده‌اند. مجموعه‌ای از دانشگاه‌ها، دانشکده‌ها، مراکز تربیت معلم و ده‌ها مؤسسات علمی دیگر ارائه آموزش ویژه به معلمان هر رشته را به عهده دارند. (عباسی، ۱۳۸۶) مضافاً اینکه صدها مجله و رسانه و صدها سایت، وبسایت و وبلاگ نیز در این حوزه فعال شده‌اند. برای نمونه در انگلستان یک سایت پژوهشی، با نام IHR، امکانات و منابع پژوهشی و مطالعاتی معلمان و پژوهشگران را ارائه می‌دهد. (<http://www.history.ac.uk>) و یا سایت «مدرسه‌های تاریخی در انگلستان» امکانات دسترسی آسان به منابع مورد نیاز معلمان و حتی دانش‌آموزان را عرضه می‌کند.

سایت (<http://www.schoolshist.ry.org.uk>) متعلق به مرکز آموزش ملی در انگلستان^۲، روش‌های ویژه آموزش تاریخ را به معلمان تاریخ این کشور ارائه می‌دهد. سایت (<http://www.org.uk/subject/history/indx.htm>) در کشور نیوزلند نیز فعالیت‌های درخشانی صورت داده است. به‌منظور آموزش ویژه معلمان تاریخ سایت (www.minedugovt.nz) طراحی شده است. همچنین بنیاد تاریخ‌شناسی کولونیکال ویلیامز برگ^۴ در آمریکا روش‌های آموزش ویژه‌ای به معلمان و دانش‌آموزان تاریخ پیشنهاد می‌کند؛ نظیر ایجاد

آرشیوهای تاریخی الکترونیکی، استفاده از نقشه‌ها و فهرست معانی تاریخی، داشتن طرح درس منظم و استفاده از IT و ... (حسینی، ۱۳۸۵: ۴۶).

سایت (<http://www.history.org/history/teaching>) نیز برای معلمان تاریخ آمریکا حائز اهمیت است. همچنین پژوهشگران و محققان دانشگاه «ویسکانسین^۵» در آمریکا سایت آموزشی «معلم تاریخ» (<http://www.historyteacher.net>) را ایجاد کرده‌اند که انبوهی از اطلاعات تاریخ جهان را در اختیار کاربران معلم قرار می‌دهد. (همان) امروزه به خوبی این مسئله به اثبات رسیده است که اجرای هر طرحی در حوزه آموزش و پرورش در گرو بازدهی‌هایی است که در عمل و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، آشکار می‌گردد. (رئوف، ۱۳۸۳: ۱۵۵) امروزه به خوبی این امر به اثبات رسیده است که اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی، معلم است. (شعبانی، ۱۳۷۸: ۱۳۰) حتی با رشد حیرت‌آور روش‌ها و فنون و الگوها و راهبردهای آموزش و پرورش به‌ویژه از نیمه دوم قرن بیستم، شرکت معلم به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در کلیه فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدرسه، خانه و جامعه مشهود و مشخص است. (صفوی، ۱۳۸۲: ۷) معلم باصلاحیت با توانایی‌های ویژه خود نارسایی‌های کتاب درسی را جبران می‌کند و محیطی پر از نشاط و لذت را در فرایند تدریس ایجاد می‌کند و برعکس معلمان فاقد صلاحیت‌های لازم بهترین موقعیت‌ها را از دست می‌دهند و مهم‌ترین موضوعات تدریس را به‌صورتی غیرفعال و ملال‌آور تبدیل خواهند کرد. (شعبانی، همان) دیدگاه، اندیشه و شخصیت و سرمایه اجتماعی^۶ معلم نقش بسزایی در دانش‌آموزان دارد. در ادامه شایستگی‌ها و صلاحیت‌های یک معلم تاریخ را، که موضوع سؤال دوم ما بود مورد بررسی قرار می‌دهیم.

معلم تاریخ باید
همواره با
یافته‌های جدید
علمی تاریخ
آشنایی و
آگاهی داشته
باشد. چنین
معلم‌پویایی،
دانش‌آموزانی
پویا، متفکر و
پرتلاش تربیت
خواهد کرد و
تأثیر ژرفی بر
اندیشه و تفکر
آنان خواهد نهاد

۱. دانش کافی در باب معرفت تاریخی

معلم تاریخ برای دستیابی به بینش و معرفت تاریخی، که زیربنای فلسفی و فکری تحلیل‌ها و تفسیرهای او را شکل می‌دهد، نیازمند یک سلسله مطالعات نسبتاً منسجم و دامنه‌دار است تا فلسفه و رسالت آموزش تاریخ را به درستی درک کند و صاحب شناختی نسبتاً جامع در این حوزه شود. این نوع مطالعه سبب می‌شود او صاحب شناختی دقیق از ماهیت، هدف و روش این علم شده و

دستاوردهای خود را به شاگردان انتقال دهد. به هر روی به قول شارل ساماران، معرفت تاریخی نیاز عمیق انسان متفکر است. (ساماران، ۱۳۸۹: ۱۳). معلم تاریخ نیز به نوبه خود برای تدریس این دانش که آمیخته‌ای از معارف فکری میراث بشری است نیازمند آگاهی و معرفت عمیق و دقیقی است. در این راستا او درمی‌یابد که هر حادثه تاریخی، معلولی است که علتی دارد که باید در پی فهم و کشف آن بود و در آموزش تاریخ بدان توجه کرد.

۲. آگاهی نسبتاً جامع و وسیع از موضوع تدریس

معلم تاریخ هر اندازه هم که دارای ویژگی‌های مطلوب انسانی باشد اگر از نظر علمی ضعیف باشد و بر موضوع تدریس احاطه کامل نداشته باشد، مورد قبول شاگردان واقع نخواهد شد. سیطره علمی معلم بر موضوع درس از مهم‌ترین ویژگی‌های هر معلم و از جمله معلم تاریخ است. اگر معلمی نتواند به پرسش‌های شاگردان خود پاسخ قانع‌کننده‌ای دهد به مرور احترام و اعتبار و جایگاه خود را از دست خواهد داد. معلم کم‌مایه و بی‌مطالعه ناچار از تکرار مکررات خواهد بود، لذا به منظور دستیابی به این ویژگی،

یعنی تسلط منطقی و علمی بر موضوعات درس، نیازمند مطالعه دائم است. (شعبانی، ۱۳۷۸: ۱۳۵) معلم تاریخ باید همواره با یافته‌های جدید علمی تاریخ آشنایی و آگاهی داشته باشد. چنین معلم پویایی، دانش‌آموزانی پویا، متفکر و پرتلاش تربیت خواهد کرد و تأثیر ژرفی بر اندیشه و تفکر آنان خواهد نهاد.

۳. پرورش افکار دانش‌آموزان

دیوید لوونتال^۷ در کتاب «گذشته سرزمینی بیگانه است»^۸ معتقد است که هیچ مورخی نمی‌تواند بر تمامیت وقایع گذشته اشراف داشته باشد و بنابراین نمی‌تواند آن‌ها را احیا کند. دانش هیچ مورخی کاملاً با گذشته منطبق نیست و حجم کلی گذشته مانع از دسترسی به کلیت تاریخ می‌شود.

(lowental, 1985, chapter 5) از نگاه دیلتای^۹ نیز، از آنجا که ما با رویدادهای گذشته زیسته‌ایم، جهان این رویدادها همواره برای ما بیگانه و دست‌نیافتنی باقی می‌ماند. بنابراین تنها راه ممکن برای «بازآفرینی» درک گذشته، کوشش در جهت «باز زیستن» آن از راه قرار دادن خویش به جای انسان‌های گذشته است. (مفتخری، ۱۳۹۲: ۳۹) برای همزیستی با انسان گذشته و درک او، معلم تاریخ باید با پرورش قوه اندیشه و تفکر دانش‌آموزان، به آن‌ها کمک کند تا درباره عمل، کنش و واکنش‌های انسان‌های گذشته بیندیشند. نتیجه این تفکر، بینش و درک عمیقی را به همراه خواهد داشت. از نظر کالینگ وود^{۱۰} «وظیفه اصلی اهل تاریخ است که افکار فاعلان و عاملان تاریخی را در ذهن خود «بازاندیشی» و «بازآفرینی» کنند.» (کالینگ وود، ۱۳۷۵: ۱۷۶؛ مفتخری: ۴۳) از نظر وی همچنین «تنها راه فهم گذشته درک تفکرات و استدلال‌ات گذشتگان است، زیرا افکار ذاتاً دارای این خاصیت هستند که بعد از مدتی می‌توان آن‌ها را احیا کرد» (مفتخری: ۴۲؛ والش، ۱۳۶۳: ۵۷) بنابراین پرورش قدرت اندیشه و تفکر بزرگ‌ترین رسالت معلم تاریخ است که در نظام‌های نوین آموزش و پرورش جهان به‌ویژه کشورهای توسعه یافته مورد عنایت و توجه است. تفکر و اندیشه تنها با گفتن «فکر کنید» حاصل نمی‌شود. دانش‌آموزان جز



در حالتی که با مسئله روبه‌رو شوند به فکر کردن نمی‌پردازند پس معلم باید با مسئله‌آفرینی برای دانش‌آموزان عشق و شوق اندیشیدن را در آنان تقویت کند و شیوه اندیشیدن را به آنان بیاموزد. (شعبانی، همان: ۸۲) و به قول برخی محققان باید تلاش کرد شاگردان به درک صحیحی از آموزش برسند و خود به یادگیرندگان مستقل تبدیل شوند. (رضایی، ۱۳۹۲: ۳)

۴. آگاه بودن بر اهمیت آموزش تاریخ و انتقال حس «حظ تاریخی» به دانش‌آموزان

معلم تاریخ به جز داشتن معرفت تاریخی باید به اهمیت آموزش این علم نیز آگاهی و اشراف کامل داشته باشد. متأسفانه درک عوامانه نسبت به این دانش سبب شده

بنگریم، می‌توانیم رنگ متفاوتی ببینیم» (استنفورد، ۸۳:۱۳۸۶)

۵. صداقت در گفتار و عمل، و احترام به عقاید و نظرات دانش‌آموزان

از تأثیرگذارترین شخصیت‌ها بر زندگی مردم، معلمان هستند. رفتار گرم، صمیمی و صادقانه معلم معمولاً چنان تأثیری بر روح و روان دانش‌آموز می‌گذارد که هرگز از خاطرش محو نخواهد شد. شاید به همین جهت است که ارسطو می‌گوید: «افتخار کسانی که به کودکان تعلیم می‌دهند بیش از کسانی است که آن‌ها را به وجود می‌آورند.» (کیت، ۱۳۸۰: ۵۴) تواضع، مهربانی، اخلاق نیکو، صبر، گذشت، صداقت و حفظ شخصیت دانش‌آموز از مظاهر و جلوه‌های معلم حقیقی است. معلمان سرمایه‌های اجتماعی یک کشورند و تأثیر ژرف و عمیقی بر رفتار، کردار و فرهنگ دانش‌آموزان دارند. (خلیلی و دیگران، ۱۳۹۲: ۱۶) امروزه نظریه‌پردازان بزرگی چون بورديو^{۱۴}، کلمن^{۱۵}، پاتنام^{۱۶} و فوکویاما^{۱۷} بر نقش سرمایه اجتماعی در موفقیت‌های فردی و گروهی تأکید بسیار کرده‌اند (پاتنام، ۱۳۸۰: ۲۹۸؛ کلمن، ۱۳۷۷: ۴۵۸-۸۲) احترام به عقاید و ارزش‌های دانش‌آموزان به آن‌ها می‌آموزد که در بحث‌های گروهی شرکت کنند و به اندیشه‌های دیگران احترام بگذارند. معلم تاریخ با صداقت و رفتار احترام‌آمیز، به دانش‌آموزان می‌آموزد که «به نظرات دیگران احترام بگذارند، چگونه با دیگران ارتباط برقرار کنند، چگونه یاد بگیرند، چگونه یاد بدهند، چگونه فکر کنند، چگونه بگویند، چگونه ببینند، چگونه بشنوند، چگونه بخواهند، چگونه جست‌وجو کنند، چگونه بیاموزند، چگونه بیازمایند و چگونه بیافرینند.» (رئوف، ۱۳۸۳: ۱۵۶)

توجه یکسان به همه دانش‌آموزان، رفتار محبت‌آمیز و به دور از تبعیض به شدت بر دانش‌آموزان تأثیرات مثبتی خواهد داشت. (پارسا، ۱۳۷۴: ۲۸۴) معلم باید احساسات سلطه‌جویانه خود را کنترل کند. (خنیفیر، ۱۳۸۲: ۶۰) چنین معلم آزاداندیشی بر قلب‌های شاگردان خود حکومت می‌کند و ژرف‌ترین تأثیرات را بر روح و روان آن‌ها خواهد گذاشت.

۶. توانایی آموزش به شیوه فعال

نهضت آموزش و پرورش پیشرو با پیشگامی چهره‌های شاخصی چون ماریا مونته‌سوری^{۱۸} (۱۸۷۰-۱۹۵۲) ایتالیایی، ژان لیتارت هلندی^{۱۹} (۱۸۵۹-۱۹۱۶)، ژرژ کرشن اشنتاینر^{۲۰} آلمانی (۱۸۵۴-۱۹۳۲)، برتراند

است که در نظام آموزشی ما این درس جایگاه حقیقی خود را پیدا نکند. به قول جان دیویس^{۲۱} «آنجا که تاریخ تدریس شود اطفال و جوانان امتیاز مردم کهنسال را دارند و آنجا که تاریخ آموخته نشود مردم کهنسال چون کودکانی بیش نیستند» (www.hawzad.net) معلم تاریخ با آگاهی از این اندیشه که معرفت حقیقی و درک گذشته، برای ساختن حال و آینده ما اهمیت دارد می‌تواند به دانش‌آموزان برای توجه و عنایت بیشتر به این درس انگیزه بدهد. به قول دورکیم: «حقیقت تاریخ چیزی جز تجزیه و تحلیل حال نیست؛ چرا که در گذشته است که می‌توانیم عناصر و عوامل تشکیل‌دهنده حال را بیابیم» (درانی، ۱۳۸۷: ۶) یکی از مهم‌ترین وظایف این درس حفظ میراث فرهنگی و تمدنی گذشتگان و انتقال آن به نسل‌های جدید است. بدون تاریخ این زنجیره قطع خواهد شد. مردمی که از گذشته خود قطع شده‌اند موجوداتی بی‌هویت و لاجرم بی‌فرهنگ خواهند ماند. مطالعه تاریخ لذت‌بخش است، درست مثل مشاهده یک فیلم یا مطالعه موسیقی، گیاهان و ستارگان. مشاهده یک سند قدیمی یا یک تابلوی نقاشی قدیمی حکایت از دنیای دیگری دارد که به ما امکان می‌دهد از گذشته لذت ببریم. (آرنولد، ۱۳۸۹: ۱۶۷) مطالعه تاریخ مستلزم کندن از حال و کاوش در دنیای دیگری است. این امر قطعاً ما را نسبت به زندگی و بسترهای حیات خودمان آگاه‌تر می‌کند. مطالعه تاریخ به نوعی مطالعه خودمان است. (همان) آرنولد می‌نویسد: «تاریخ گفت‌وگوست آن‌گاه که با جزم‌اندیشی و تعصب به ما می‌گوید «این تنها روال ممکن است» یا «تا بوده همین بوده!» تاریخ به ما امکان می‌دهد که به این حرف اشکال بگیریم و بگویم همواره روال‌های فراوان و انواع فراوانی از بودن وجود داشته است. تاریخ به ما ابزار مخالفت می‌دهد.» (همان) تاریخ میراث گران‌بهای ملت‌هاست و به قول جرمی بلک^{۲۲} «بخشی از فرهنگ ماست؛ آن چیزی است که همه ما در آن سهیم هستیم و هیچ فرد یا گروهی به تنهایی مالک آن نیست.» (بلک، مک‌راید، ۱۳۹۰: ۳۸) نکته دیگری که معلم تاریخ باید به آن توجه کند و این نکته را به دانش‌آموزان نیز انتقال دهد این است که مطالعه افراد متعدد درباره این موضوع، ادامه مطالعه بر روی آن موضوع را نفی نمی‌کند. و این مسئله یکی از لذت‌های تاریخ است. به قول «میلان کوندرا»^{۲۳}: «شما گمان می‌کنید که گذشته، تنها به سبب اینکه قبلاً اتفاق افتاده، تمام شده و تغییرناپذیر است؟ نه؛ گذشته جامعه رنگارنگ بر تن دارد و در هر زمان که به آن



معلم با عنایت به تدوین طرح درسی فعال و برنامه ریزی دقیق سبب افزایش کارایی خود و کلاس درس می شود. (سرمد، ۱۳۷۶: ۱۳۲) به قول کراس بای^{۲۷} «ما معلم را در حکم یک ارائه کننده اطلاعات و نیز به عنوان یک تسهیل گر یادگیری می بینیم که دانش آموز را ترغیب می کند تا برای کسب اطلاعات خود مسئولیت به عهده بگیرد و به دانش آموزان کمک می کند تا یاد بگیرند. (Harden and Crosby, 2000:334) لذا در شیوه تدریس نوین آنچه که اهمیت دارد ارتقای یادگیری برای دانش آموزان در کانون و قلب نقش معلم قرار دارد. (رضایی، ۱۳۹۲: ۴؛ دسوس و همکاران، ۲۰۰۸: ۵۵-۴۹)

۷. بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)^{۲۸}

ICT یک ابزار کلیدی در فرایند دستیابی و انتشار دانش به ویژه در قرن ۲۱ شده است. (Adesote, 2013: 2158) نقش ICT در آموزش تاریخ در جهان امروز، از اهمیت بسیاری برخوردار است. این شیوه شامل استفاده از رایانه در کلاس های درس، کاربرد اینترنت و جست و جوی اطلاعات و مکان های تاریخی، پردازش اطلاعات و ... می باشد. به همین منظور مقالات بسیاری در سایت های متعددی بارگزاری شده است که در پی نوشت به برخی از آن ها اشاره می شود.^{۲۹} امروزه فناوری انتقال اطلاعات از طریق اینترنت، نرم افزارهای تاریخی، و ICT تأثیر مهم و عمیقی بر جریان آموزش و یادگیری تاریخ دارد. لذا معلمانی که از این فناوری به خوبی بهره می گیرند، در فرایند یاددهی - یادگیری گام های بلندی برداشته و در جهت ارتقای کیفی و علمی آموزش تاریخ تلاش های ارزنده ای ارائه می کنند. عدم بهره گیری از این تکنولوژی گامی در جهت پس رفت و افول آموزش و یادگیری تاریخ در کلاس های درس است.

۸. آشنایی با علوم و دانش های مرتبط با تاریخ

تاریخ دانشی است که به طور عمده با علوم که با انسان و رفتار او سر و کار دارد ارتباط دارد. (زرین کوب، ۱۳۷۹: ۱۸؛ مجد، ۱۳۸۵: ۳۱) واقعیت این است که تاریخ شرح زندگی گذشته انسان است. تاریخ شرح رخدادهای تمدنی و فرهنگ است. در دل هر تمدنی اقتصاد، سیاست، فلسفه، جامعه شناسی، ادبیات، اسطوره شناسی و ... قرار دارد. مورخ چگونه قادر به شناسایی و شرح و بسط تمدن ها خواهد بود؟ آیا می توان تاریخ را از این علوم جدا کرد؟ (نوذری، ۱۳۸۲: ۷ و ۸) قدر مسلم چنین امری ناممکن خواهد بود. در فرانسه

راسل^{۳۰} انگلیسی، فرانسیس پارکر^{۳۱} (۱۸۳۷-۱۹۰۲) و جان دیویی^{۳۲} (۱۸۵۹-۱۹۲۲) آمریکایی به راه خود ادامه داد. (صفوی، ۱۳۸۲: ۵) رویکرد جدید و نوین آموزش تمامی حوزه ها و رشته ها را تحت تأثیر خود قرار داد. این رویکرد^{۳۳} سبب شد شیوه های سنتی آموزشی که در آن تنها معلم فعال یثاء بود دچار تغییر و دگرگونی شود. امروزه روش های دیرپایی از قبیل روش سخنرانی و حتی روش سقراطی یا متحول شده اند و یا دیگر به تنهایی به کار گرفته نمی شوند، بلکه روش های نوین به صورت ترکیبی و یا مجزا بیشتر مورد توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است. روش فعال رویکردی است که شالوده آن بر فعالیت جدی دانش آموز در فرایند تدریس بنا شده است. در آموزش سنتی: «هدف اولیه معلم آگاه کردن یادگیرندگان از طریق آموزش مستقیم یعنی گفتن و سخنرانی کردن عمدتاً پشتیبانی شده به وسیله کتاب های درسی (ویگنر و مک تایگه، ۲۰۱۲: chapter 5) است و در نقطه مقابل آن آموزش و پرورش پیشرو قرار دارد که در آن به نقش تجربه و فعالیت یادگیرنده در جریان یادگیری اهمیت داده می شود.

در روش های نوین تدریس مثل روش بحث گروهی و pbl^{۳۴} و روش ایفای نقش، روش پرسش و پاسخ، روش گردش علمی، روش آزمایشی و روش کلاس یادگیرنده، روش مسئله ای، روش واحد پروژه و امثال این ها بر موضوعات زیر تأکید می کنند:

- دخالت دادن نظریه های یادگیری در آموزش
- فعال کردن دانش آموزان و ایجاد شرایط و فرصت برای کشف قواعد و اصول
- پیوند دادن موضوع درس با زندگی و پیوند دادن زندگی با درس
- ارتباط دادن هر موضوع درسی با سایر موضوع ها و هدف های درسی

- استفاده از بازی ها و سرگرمی های آموزشی
- استفاده از فناوری
- بهره گیری از روش های جدید برای سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

- توسعه استانداردها (صفوی، ۱۳۸۲: ۱۸-۱۴) و ...
معلمان تاریخ با تکیه بر روش های نوین درسی و استفاده به جا و به موقع از یکی از این روش ها و یا ترکیبی از آن ها با تعامل و شرکت فعال دانش آموزان به کلاس درس تاریخ جان تازه ای می دهند و آن را از یک کلاس ملالت بار به کلاسی پرشور و پرهیجان همراه با یادگیری مؤثر و عمیق تبدیل خواهند کرد. در روش فعال هم دانش آموز و هم معلم در فرایند یاددهی - یادگیری مشارکت دارند و

نتیجه

مهم‌ترین و کلیدی‌ترین عنصر آموزش در کلاس درس «معلم» است. معلم حیاتی‌ترین نقش را در آموزش و جریان «یاددهی - یادگیری» ایفا می‌کند. لذا با تکیه بر همین ضرورت امروزه در بسیاری از کشورهای جهان به‌ویژه کشورهای صاحب نام در عرصه روش‌های نوین آموزش به مسئله آموزش معلمان حرفه‌ای اهتمام خاصی ورزیده‌اند. معلمان تاریخ نیز با تکیه بر همین اصل با مهارت و شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای، روش آموزشی مؤثر و ثمربخشی را به منصه ظهور می‌رسانند. یکی از ضروری‌ترین عناصر پویایی علمی در کلاس، تربیت معلمان حرفه‌ای است که با جدیدترین روش‌های آموزش و مهارت‌های ویژه آموزشی آشنا شده‌اند. به همین منظور سرمایه‌گذاری در بخش تربیت معلمان حرفه‌ای و اهتمام ویژه نسبت به عالی‌ترین شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای نتایج درخشان و شکوهمندی را در حوزه آموزش تاریخ به دنبال خواهد داشت. این گروه از معلمان دانش‌آموزانی را در حوزه تاریخ تربیت خواهند کرد که با مقوله تفکر و اندیشه‌آشنایی کامل دارند و رسالت آموزش تاریخ را به درستی و زیباترین شکل ممکن دریافت کرده‌اند. حفظ میراث فرهنگی و تمدنی مهم‌ترین دغدغه اصحاب سیاست و فرهنگ در همه کشورهاست و معلمان تاریخ حرفه‌ای و باصلاحیت مهم‌ترین انتقال‌دهندگان فرهنگ و تاریخ ملت به نسل‌های جدید هستند.

از آغاز قرن بیستم همزمان با پیشرفت‌های ژرف در حوزه آموزش تاریخ، در دبیرستان‌ها تاریخ را با آموزش فلسفه همراه کرده‌اند. (مجد، ۱۳۸۵: ۳۱) طبیعی است در ارتباط با چیستی و چرایی تاریخ و نیز ماهیت تاریخ، الزاماً پای بسیاری از علوم انسانی به میان می‌آید که معلمان حرفه‌ای تاریخ باید با این دانش‌ها آشنا باشند. جامعه‌شناسی، فلسفه، اسطوره‌شناسی و ادبیات در عین استقلال بخش‌های مهمی از ماهیت دانش تاریخ محسوب می‌شوند و آگاهی از آن‌ها به درک عمیق‌تر رویدادهای تاریخی و نیز آموزش تاریخ کمک شایانی خواهد کرد. شاید همین نگاه حرفه‌ای به تاریخ و معلم تاریخ سبب شده است که امروز در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته به ویژه فرانسه آموزش تاریخ مهم‌ترین موضوع درسی به حساب آید. (امالوی، ۱۳۶۹: ۱۹) به هر روی با توجه به اینکه معلم مهم‌ترین عامل در حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود طبیعی است که برای حفظ و آموزش این گروه نخبه باید سرمایه‌گذاری لازم صورت گیرد. (سلسبیلی و دیگران، ۱۳۸۲: ۵۹).

پی‌نوشت‌ها

۱۶. کلمن، جیمز؛ بنیادهای نظریه اجتماعی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نشر نی، ۱۳۷۷.
۱۷. خلیلی، صدیقه؛ برابری، مرضیه؛ رضوی خراسانی، سیدحسین؛ بررسی نقش سرمایه اجتماعی معلمان در ارتقای سطح سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان، فصل‌نامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، سال دوم، شماره ۳۰، پیاپی ۱۳۹۲.
۱۸. سرمد، غلامعلی؛ روش‌های تدریس و هنر معلمی، قم: اشراق، ۱۳۷۶.
۱۹. آرنولد، جان ایچ؛ تاریخ، ترجمه احمد رضا تقاء، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۹.
۲۰. درانی، کمال؛ تاریخ آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۷.
۲۱. مجد، مصطفی؛ آموزش تاریخ معرفتی میان رشته‌ای، مجله رشد آموزش تاریخ، دوره هشتم، ش ۱، پاییز ۱۳۸۵.
۲۲. زرین کوب، عبدالحسین؛ تاریخ در ترازو، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۹.
۲۳. نوذری، جمشید؛ در تدوین و نشر کتاب‌های داستانی - تاریخی به چه نکاتی توجه کنیم؟ فصل‌نامه رشد جوانه، زمستان، ۱۳۸۳.
۲۴. امالوی، کریستین؛ آموزش یک ملت، پیام یونسکو، سال ۲۹، ش ۲۳۹، اردیبهشت، ۱۳۶۹.
۲۵. سلسبیلی، نادر و دیگران؛ مجموعه مطالعات در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس، (گزارش پژوهش، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۲).
۲۶. رضایی، منیره؛ دانشگاه فرهنگیان، پاسخی به نیاز معلمان برای افزایش دانش حرفه‌ای در دنیای متحول امروز، تهران: فصل‌نامه فرهنگیان، شماره (۱) آذرماه.
۲۷. رضایی، منیره؛ نقش معلم در آموزش تدریس، دانش‌نامه ایرانی برنامه‌ریزی، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش.
۲۸. گنج، ان؛ مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۷۴.

- در آموزش تاریخ، رشد آموزش تاریخ، دوره هشتم، شماره ۴، تابستان ۱۳۸۹.
۲. حسینی، میرهادی؛ آموزش تاریخ در اینترنت، قسمت دوم، رشد آموزش تاریخ، دوره هشتم، شماره ۲، زمستان ۱۳۸۵.
۳. رثوف، علی؛ سهم معلم، شیوه معلم، مشهد؛ انتشارات آستان قدس رضوی ۱۳۸۳.
۴. صفوی، امان‌الله؛ روش‌ها و فنون الگوهای تدریس، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۲.
۵. صالحی، سیاوشانی؛ معرفی کتاب، رشد آموزش تاریخ، دوره هشتم، شماره ۲، زمستان ۱۳۸۵.
۶. شعبانی، حسن؛ مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس) تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۸.
۷. استفورد، مایکل؛ درآمدی بر تاریخ پژوهی، ترجمه مسعود صادقی، تهران: انتشارات سمت ۱۳۸۶.
۸. مفتخری، حسین؛ مبانی علم تاریخ، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۲.
۹. کالینگ وود، آر. جی؛ مفهوم کلی تاریخ، ترجمه علی‌اکبر مهدیان، تهران: نشر اختران، ۱۳۸۵.
۱۰. والش، دبلیو، اچ؛ مقدمه‌ای بر فلسفه تاریخ، ترجمه ضیاءالدین علایی طباطبایی، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۳.
۱۱. بلک، جرمی؛ مکر ایلد، دونالد؛ مطالعه تاریخ، ترجمه محمدتقی ایمانیپور، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی، ۱۳۹۰.
۱۲. کیت، ا. اجسون و دامین گال، مردیت؛ نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: انتشارات کمال تربیت، ۱۳۸۰.
۱۳. خنیفر، حسین؛ نگاهی دوباره به روش‌ها و فنون تدریس، قم: انتشارات بوستان کتاب، ۱۳۸۲.
۱۴. پارسا، محمد؛ روان‌شناسی تربیتی، تهران، انتشارات سخن، ۱۳۷۴.
۱۵. پاتنام، روبرت؛ دموکراسی و سنت‌های مدنی، ترجمه محمدتقی دلفروز، تهران: نشر روزنامه اسلام، ۱۳۸۰.

1. qualification
2. teaching history
3. the national center for history education
4. colonial Williams burg
5. Wisconsin
6. social capital
7. D. Lowenthal
8. the past is a foreign country
9. Diltay
10. collingwood
11. John Davis
12. Gremy Black
13. Milan Kundera
14. Pierre Bourdieu
15. James Coleman
16. Robert Putnam
17. Francis Fukuyama
18. teaching and instruction
19. Maria Montessori
20. Jan Ligthart
21. Georg Kerschen steiner
22. Bertrand Russell
23. Francis Parker
24. John Dewy
25. approach
26. problem- Based learning, PBL
- (یادگیری براساس حل طرح مسئله)
27. Crosby
28. information and communication technology
29. www. Academicjournals. org/ journal "the role of ict in the teaching and learning of history in the 21 century"

منابع

۱. عباسی، جواد؛ آموزش معلمان زیربنای پیشرفت

نقش انگیزش در یادگیری

برای ایجاد انگیزه صحیح قبل از هر چیز خود معلم باید در جهت آماده‌سازی دانش‌آموزان تلاش کند. او نباید تمام توجه خود را به تدریس معطوف سازد بلکه باید با آماده‌سازی فراگیران روند رو به رشد تدریس را بهبود بخشد. در چارچوب کلاس درس، انگیزش به خصوصیات رفتاری نظیر علاقه، هوشیاری، توجه، تمرکز و پشتکار اطلاق می‌شود. این جنبه‌های انگیزشی، جنبه‌هایی هستند که معلم مستقیماً در کلاس با آن‌ها سروکار دارد. اگر دانش‌آموزی به گفته‌ها و راهنمایی‌های معلم توجه نکند و تکالیف خود را انجام ندهد، بالطبع یاد دادن مطلب به او بسیار دشوار خواهد بود.

معلم تاریخ نه تنها علاقه دارد که شاگردان درس‌های او را بیاموزند، بلکه امیدوار است آنان در آینده نیز رویدادهای اجتماعی و تاریخی را دنبال کنند.

ایجاد هوشیاری و توجه در دانش‌آموزان

وجود دقت و توجه از عوامل مهم در فراگیری مطالب درسی است و عدم آن سبب یادگیری ضعیف دانش‌آموزان می‌گردد. بنابراین معلمان و مربیان برای افزایش سطح توجه و دقت دانش‌آموزان، با توسل



کلاس موضوعی تاریخ

پروانه گودرزی
سرگروه تاریخ استان اصفهان

مقدمه

عدم علاقه اغلب دانش‌آموزان به درس تاریخ، از مهم‌ترین معضلات مدرسان این درس است. تشکیل «کلاس موضوعی تاریخ»، از راهکارهای مناسب برای رفع این معضل می‌باشد. در این نوشتار نگارنده به بیان تجربه خود در این خصوص می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: انگیزش، آموزش تاریخ، یادگیری

در کلاس
موضوعی کلیه
تجهیزات و
امکانات آموزشی
در اختیار معلم
و دانش آموزان
قرار می گیرد
تا معلم بتواند
با کمک این
امکانات ضمن
بیان مفاهیم
کتاب های
درسی، با انجام
کار عملی به
انتقال مفاهیم و
یادگیری بیشتر
دانش آموزان
کمک کند

می شود. یکی از دیگر مزایای این طرح دلبستگی معلم به این کلاس، به دلیل اختصاص آن به نام اوست. بنابراین معلم انگیزه زیادی دارد که با اضافه کردن امکانات مورد نظرش به کلاس، با توجه به تجارب و سلیقه خود، تدریس را برای خود آسان تر کرده، و گیرایی دانش آموزان را بیشتر کند.

هدف از تشکیل کلاس های موضوعی

کلاس موضوعی با هدف آموزش عملی همراه با آموزش تئوری در کلاس درس و ایجاد انگیزه و شور و نشاط بیشتر و همچنین آموزش کار گروهی برای دانش آموزان طراحی شده است.

تشکیل کلاس موضوعی

امسال، از شروع سال تحصیلی، همواره تشکیل کلاس موضوعی تاریخ را مدنظر داشتم تا اینکه با کمک دانش آموزان وسایلی را فراهم کردم و سپس طرح خود را با مدیر دبیرستان در میان گذاشتم خوشبختانه مدیر نیز نهایت همکاری را با من نمود و یکی از کلاس های خود را به این امر اختصاص داد. وسایل ما به شرح زیر بود:

۱. نقشه های تاریخی سه بعدی، ۲. کتاب های تاریخی (اهدایی دانش آموزان)، ۳. ماکت های مربوط به آثار و اماکن تاریخی و مذهبی، ۴. مجسمه های تاریخی، ۵. تمبرهای قدیمی، ۶. اسناد (سندهای ازدواج خانواده ها یا اجداد دانش آموزان)، ۷. اسکناس ها و سکه های قدیمی، ۸. مجموعه فیلم ها و کلیپ های تاریخی، ۹. تصاویری از اماکن و شخصیت های تاریخی، ۱۰. رایانه و برد هوشمند (استفاده از تکنولوژی آموزشی)، ۱۱. تحقیقات دانش آموزی، ۱۲. ترجمه منشور کوروش، ۱۳. لباس های ایرانیان در دوره های مختلف تاریخی

آثار و پیامدها

در اینجا به ذکر برخی از دستاوردهای مثبت این طرح می پردازم:

۱. ثبات و ماندگاری بیشتر آموزه های علمی فراگیران؛
۲. تقویت قوه خلاقیت و ابتکار دانش آموزان؛
۳. ارتقای سطح اطلاعات تاریخی فراگیران؛

به تدابیر و روش های مختلف، می توانند توجه دانش آموزان را به مطالب درسی جلب نمایند. در حقیقت معلم باید در کلاس درس، نقش یک محرک را بازی کند. معنی دار کردن مطالب، پیچیدگی و سهولت یا سختی و آسانی مطالب و گفته ها، رفتارهای معلم از قبیل نگاه کردن یکسان و همه را مخاطب قرار دادن، کیفیت نوشته های معلم بر روی تخته، همه به طور مستقیم توجه و دقت دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد. معلم با استفاده از تدابیر آموزشی می تواند بعد از ایجاد توجه و دقت در دانش آموزان آن را در سطح مطلوب حفظ نماید. از سوی دیگر کم یا زیاد بودن علاقه دانش آموزان نسبت به یادگیری و آموختن موضوع های مختلف درسی به تجارب آن ها در برخورد با این موضوع ها ارتباط دارد. تجارب یادگیری دانش آموزان در درس های مختلف وقتی به صورت موفقیت ها یا شکست های پی در پی باشد، سبب ایجاد تصوراتی نسبت به توانایی هایشان در رابطه با یادگیری موضوع های مختلف می شود و حتی انگیزه آن ها را در رابطه با موضوع های مشابه، تحت تأثیر قرار می دهد.

یک شروع خوب، روان و موفقیت آمیز تأثیر مثبت و در مقابل یک شروع ملال آور، نامفهوم و خسته کننده، تأثیر منفی به دنبال دارد. معلم ماهر می داند که مسئله شروع درس به کلمات مقدماتی و اولیه قصه گو شباهت دارد که توجه و علاقه خواننده باید در آغاز داستان برانگیخته شود. معلم تاریخ باید بداند که چگونه و با استفاده از چه روش هایی در آغاز کلاس توجه دانش آموزان را به خود جلب کند.

کلاس موضوعی چیست؟

در کلاس موضوعی کلیه تجهیزات و امکانات آموزشی در اختیار معلم و دانش آموزان قرار می گیرد تا معلم بتواند با کمک این امکانات ضمن بیان مفاهیم کتاب های درسی، با انجام کار عملی به انتقال مفاهیم و یادگیری بیشتر دانش آموزان کمک کند زیرا با انجام کار عملی یادگیری آسان تر شده و در زمان صرفه جویی می شود. به علاوه، آموخته ها در ذهن دانش آموزان حک می گردد و همچنین باعث رشد خلاقیت و نوآوری و بالا بردن روحیه کار گروهی بین آن ها

۴. دو سویه شدن امر آموزش؛
 ۵. افزایش علاقه به مطالعه و تحقیق بین دانش‌آموزان؛
 ۶. آشنایی دانش‌آموزان با فناوری روز؛
 ۷. جنبه علمی یافتن درس تاریخ و خارج شدن آن از چارچوب محفوظات؛
 ۸. ایجاد جنب و جوش در کلاس (پویایی دانش‌آموزان)؛
 ۹. ایجاد صمیمیت بیشتر بین معلم و فراگیران؛
 ۱۰. افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان به درس تاریخ؛
 ۱۱. متمرکز شدن کلیه تجهیزات و امکانات آموزشی یک درس در یک مکان؛
 ۱۲. فراهم کردن فرصت و فضای مناسب برای فعالیت‌های علمی و عملی توسط دانش‌آموزان؛
 ۱۳. ارتقای سطح کیفی آموزش در مدارس؛
 ۱۴. انتقال بهتر مفاهیم و کمک به یادگیری بهتر و آسان‌تر دانش‌آموزان؛
 ۱۵. صرفه‌جویی در زمان تدریس؛
 ۱۶. به‌کارگیری روش‌های نوین و فعال تدریس؛
 ۱۷. متناسب نمودن نوع روش تدریس براساس موضوع هر کلاس؛
 ۱۸. افزایش عمیق یادگیری مطالب در ذهن دانش‌آموزان؛
 ۱۹. رشد خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان؛
 ۲۰. تقویت روحیه کار گروهی در دانش‌آموزان (گروه‌های ۳ یا ۵ نفری)؛
 ۲۱. ایجاد رقابت سالم در بین اعضای گروه؛
 ۲۲. تقویت روحیه پرسش‌گری، مشارکت و تفکر در دانش‌آموزان؛
 ۲۳. ایجاد انگیزه، شور و نشاط بیشتر در دانش‌آموزان؛
 ۲۴. چرخشی بودن کلاس‌های درسی؛
 ۲۵. جلوگیری از یکنواخت بودن کلاس‌های درسی؛
 ۲۶. افزایش انگیزه در دیگر دبیران نسبت به تأسیس و تجهیز کلاس موضوعی خود؛
 ۲۷. استفاده صحیح از وسایل و امکانات کمک‌آموزشی موجود؛
 ۲۸. شناسایی کاستی‌های مدرسه از لحاظ امکانات آموزشی؛
 ۲۹. آموزش عملی همراه با آموزش تئوری در کلاس درس؛
 ۳۰. ثابت بودن کلاس معلم و تجهیزات در طول سال تحصیلی.
- درس تاریخ که پیش از آن برای دانش‌آموزان یکنواخت بود، با این شیوه حالت دیگری به خود گرفت. به عنوان مثال با دیدن فیلم مومیایی کردن در مصر باستان، دانش‌آموزان به صورت عینی مطالب آموزشی درس مذکور را فرا گرفتند. ایجاد کلاس موضوعی تاریخ در «دبیرستان شاهد» تا حدود زیادی درس تاریخ را از چارچوب محفوظات خارج کرد و نشان داد که می‌توان به درس تاریخ جنبه عملی داد.



کتابخانه‌ها در تمدن‌های باستان

اشاره

اختراع خط یکی از بزرگ‌ترین پدیده‌های تمدن بشری است، به‌طوری که پیدایش آن را سرآغاز تاریخ به‌شمار می‌آورند. انسان به واسطه نوشتن بود که توانست دانش و تجارت خود را ثبت کند و اندیشه‌های خود را به‌صورت مکتوب درآورد و با انتقال آن به نسل‌های بعد زمینه پیشرفت تمدن و فرهنگ بشری را مهیا کند.

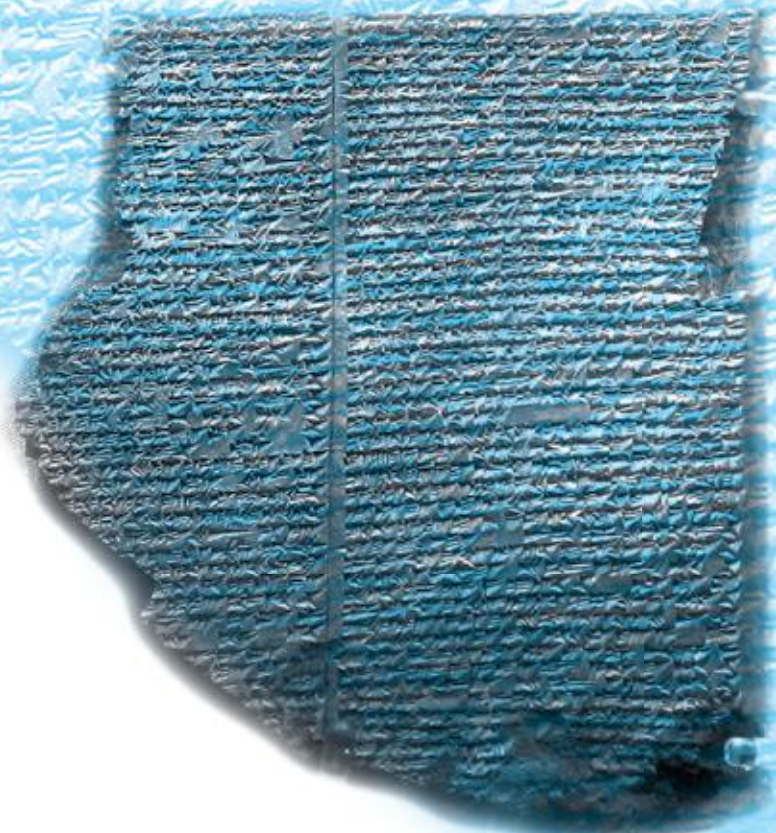
بعد از اختراع خط، انسان‌ها برای ثبت اخبار و علوم و وقایع زمان خود از انواع رسانه‌ها از قبیل الواح سنگی و گلی، پاپیروس، پوست و استخوان حیوانات و سرانجام کاغذ استفاده کردند، سپس برای حفاظت و نگهداری از این آثار و منابع نیازمند مکان‌ها و مراکزی شدند، بدین صورت بود که اولین کتابخانه‌ها در اولین تمدن‌ها شکل گرفت.

در مقاله پیش‌رو فرهنگ کتاب و کتابداری در دوران باستان بررسی شده است.

الهام‌فرقدان

دبیر ناحیه یک قزوین

کلیدواژه‌ها: پاپیروس، الواح، کتابخانه‌ها، جهان باستان



لوح بابل

سومریان

سومریان در دشت‌های سرسبز جنوبی سرزمین رافدین (سرزمین‌های حاصل خیز بین دو رود دجله و فرات) سکونت داشتند (لوکاس، ۱۳۷۶: ۸۱) و اولین قومی بودند که به یک نظام پیشرفته خط دست یافتند. آن‌ها در هزاره چهارم ق. م خط میخی را اختراع کردند که اهمیت زیادی در ترقی عالم قدیم داشته است (پیرنیا، بی تا، ۲۹) و به وسیله آن دین، فرهنگ و هنر خود را به نواحی مختلف گسترش دادند. خط میخی بعد از این قوم به اکد، ایلام، آشور، بابل (حاتم، ۱۳۸۹، ج ۱: ۳۹) و ایران رسید. اختراع خط بزرگ‌ترین منتهی است که سومریان بر تمدن دارند.

آن‌ها برای نوشتن از قلم فلزی تیزی (به شکل میخ) استفاده می‌کردند و بر موادی چون گل نرم، عاج یا چوب می‌نوشتند و برای این منظور کاتبانی تربیت شده داشتند که پس از نوشتن، گل نرم را می‌پختند تا سخت شود. این الواح پخته شده نخستین کتاب‌هایی است که تاکنون کشف شده است. (موکهرجی، ۱۳۷۵: ۸۰)

آن الواح گلی که در معابد نگهداری می‌شده، در بردارنده قوانین، تصمیمات حقوقی، صورت قراردادهای، قباله‌های املاک، صورت خرید و فروش کالا و دانستنی‌هایی بود که به زندگانی روزمره این مردمان مربوط می‌شد؛ برخی از آن‌ها نیز تکالیف مدرسه بوده است. (حاتم، ۱۳۸۹، ج ۱: ۳۹)

برای اولین بار در سال ۱۸۷۷ م باستان‌شناسان فرانسوی موفق شدند تا در کاوش‌های خود در شهر قدیمی «گاش» کتابخانه معروف «تلو» را کشف کنند. در این کتابخانه ۳۰ هزار لوحه گلی وجود داشت. در این کاوش‌ها مشخص گردید که سومریان کهن‌ترین ادبیات شناخته شده جهان را تدوین کرده‌اند، بدین معنا بسیار پیش از آنکه یونانیان حماسه معروف «یلیاد» را به وجود آورند سومریان حماسه معروف «گیلگمش» را آفریده و بر روی الواح گلی ثبت کرده بودند. (مزینانی، ۱۳۸۴: ۹۲)

بابلیان

بابلیان در بخش پایینی بین‌النهرین سکونت داشتند. آن‌ها خط میخی و علوم ریاضی و ستاره‌شناسی و غیره را از سومریان آموختند. (استیپچویچ، ۱۳۷۳: ۳۰) آن‌ها برای کتابت بر

برخی از مورخان بر این باورند که مهم‌ترین عاملی که نام آشور را در تمدن جاودانه ساخته کتابخانه‌های آنان است

روی الواح گلی، از وسیله‌ای مثلی و نوک تیز که از سنگ یا عاج ساخته شده بود استفاده می‌کردند و پس از پایان نوشتن الواح را در کوره می‌گذاشتند تا پخته و محکم شود. (نیکنام، ۱۳۷۱: ۴) کاوش‌هایی که در اطراف شهر «تیپور» بین سال‌های ۱۸۹۰ تا ۱۹۰۰ توسط باستان‌شناسان آمریکایی انجام شد منجر به کشف معبدی گردید که دارای اطاق‌های بسیار و پر از الواح گلی بود. این امر دلالت بر این داشت که این معبد در اصل جزئی از کتابخانه‌ای غنی، و مخزن اسنادی مربوط به نیمه دوم هزاره سوم (یعنی بین ۲۰۰۰ تا ۲۵۰۰ سال ق. م) بوده است. (دال، ۱۳۷۲: ۴۲)

به‌طور کلی کتابخانه‌های بابلیان بیشتر از نوع کتابخانه‌های معابد و قصرها بوده، که از معروف‌ترین آن‌ها می‌توان به کتابخانه «بورسیپا» اشاره کرد. (موکهرجی، ۱۳۶۸: ۸۱) از کتابداران بابل با عنوان «استاد الواح مکتوب» یاد شده است و از میان آن‌ها از شخصی به نام «آمیل - آنو» نام برده شده است. این کتابداران می‌بایست افرادی کار آزموده می‌بودند. آن‌ها ابتدا دوره‌های ویژه فنون کتابت را می‌گذراندند و در زمینه نوشته‌ها یا نوع موادی که قرار بود به توسط آن‌ها نگهداری شود تعلیم دقیق می‌دیدند؛ سپس چند سالی کار آموزی می‌کردند و طی آن در پیشه کتابداری متبحر می‌شدند و همزمان آن چندین زبان نیز می‌آموختند. آن‌ها علاوه بر کار کتابداری غالباً کارهایی از قبیل تصحیح، استنساخ و ترجمه آثار مورد نیاز مقامات عالی مرتبه دولتی و مذهبی را برعهده داشتند. کتابدار کتابخانه معبد غالباً یک کاهن عالی مقام همراه با یک صاحب‌منصب بود که هر دو از طبقات بالا بودند. (تامپسون، ۱۳۶۶: ۹۵)

آشوریان

پادشاهی آشوریان همزمان با فرمانروایی بابلیان بود. زبان آنان همان زبان بابلی و خط آنان خط میخی بابل بود. کتیبه‌ها و کتابت‌های زیادی از پادشاهان آشوری به جای مانده است زیرا آن‌ها به ثبت وقایع علاقه‌مند بودند. آشوریان لوحه‌هایی از گل رس می‌ساختند که پس از نوشتن مطالب آن‌ها را در آتش می‌پختند و در کتابخانه قرار می‌دادند (پیرنیا، ۱۳۷۹: ۱۳۵)

برخی از مورخان بر این باورند که مهم‌ترین عاملی که نام آشوریان را در تمدن جاودانه ساخته کتابخانه‌های آنان است. از مشهورترین کتابخانه‌های



خط میخی

لوحه‌ها با نظامی منطقی و برحسب موضوع مرتب شده بودند و در اتاق‌های متعدد در قصر سلطنتی نگهداری می‌شدند. برای مثال، یک اتاق به الواح مربوط به تاریخ و حکومت و اتاق دیگر به الواح مربوط به افسانه و اساطیر اختصاص یافته بود. در قسمت پایین هر لوحه راهنمایی وجود داشت که به کاتب و مضمون لوحه و نظایر آن اشاره می‌کرد و در قسمت انتهایی هر گل نوشته یک قالب یا انگشتر نقش بسته بود با این مضمون مثلاً: لوحه شماره ... در طبقه ... کاخ آشور بانیپال. بر روی دیوار داخلی اتاق نیز سیاهه‌ای از الواح نصب شده بود. (موکهرجی، ۱۳۶۸: ۸۲)

کاتبان کتابخانه همواره به استنساخ و ویرایش آثار قدیمی اشتغال داشتند و از روی نسخه‌های قدیمی که بر اثر استفاده ضایع شده بودند نسخه‌برداری می‌کردند. (تامپسون، ۱۳۶۶: ۴۵) ذکر این نکته حائز اهمیت است که مجموعه عظیم الواح گلی در کتابخانه نینوا به منظور آموزش فراهم آمده بود و استفاده عموم از آن‌ها آزاد بود، به همین دلیل از این کتابخانه با عنوان «کتابخانه گلین عمومی» نیز یاد شده است. (همان، ۵۵)

این کتابخانه بعد از مرگ آشور بانیپال به حیات خود ادامه داد تا اینکه در سال ۶۱۲ ق. م با حمله سلطان «میدی کیازاس» به نینوا، کتابخانه نیز ویران شد. (استپوچوچ، ۱۳۷۳: ۴۲) اما خوشبختانه تمام الواح گلین آن از بین نرفت و تعدادی از آن‌ها امروزه در موزه بریتانیای لندن نگهداری می‌شود. (دال، ۱۳۷۲: ۴۳)

یونان

اولین کتابخانه عمومی یونان را «پسیسیس تراسوس» در قرن ۶ ق. م در آتن بنا نهاد. (العبادی، ۱۳۷۹: ۷۲) کاغذ برای نوشتن در این دوره پایروس بود که توسط فنیقی‌ها از مصر وارد شده بود. بعدها یونانی‌ها برای نگارش از برگ و پوست درخت نیز استفاده کردند. در زمان یونان هلنیستی (بعد از مرگ اسکندر ۳۲۳ ق. م تا غلبه رومی‌ها) از پوست آهو و گوساله برای نوشتن بهره می‌بردند. (مزینانی، ۱۳۸۴: ۹۵)

از کتابخانه‌های دیگر در یونان می‌توان به کتابخانه‌های آکادمی افلاطون و لیسه ارسطو اشاره کرد. (العبادی، ۱۳۷۹: ۷۲) ارسطو در سال ۳۳۴ ق. م با کمک مالی اسکندر، مدرسه‌ای به نام «لیسه» برای تدریس معانی، بیان و فلسفه

آشور می‌توان به کتابخانه‌های معابد آشور، کالج، اربیل و نینوا اشاره کرد. (دال، ۱۳۷۲: ۴۴) الواح کتابخانه شامل ادبیات بابل و آشور، اشعار حماسی و مذهبی، مدارک نجومی، شرح مقیاس‌ها و اوزان، ادعیه و طلسم‌ها و شرح جنگ‌های پادشاهان و سرداران و امور اداری و ساختمانی آشور و فهرست زمانی و وقایع است. در هر یک از الواح نام و نشان پادشاه و منبع مندرج در لوحه ذکر شده است. (عقیقی بخشایشی، ۱۳۵۶: ۶۰)

آشور بانیپال، پادشاه آشوری، که طی سال‌های ۶۶۸ تا ۸۲۶ ق. م حکومت می‌کرد، کتابخانه نینوا را که یکی از مجلل‌ترین و پربارترین کتابخانه‌ها بود در مرکز حکومتش نینوا (موصل کنونی) بنا نهاد. او که از دوستان علم و ادب بود، زندگیش را وقف فعالیت‌های فرهنگی کرد. کاتبانی را به شهرهای مختلف از جمله کتابخانه بوریسیا در بابل فرستاد تا لوحه‌های گلی را استنساخ و ترجمه کنند و به نینوا منتقل سازند. (عواد، ۱۹۸۴: ۴۸) این لوحه‌ها که از حیث عده به چندین هزار می‌رسد اکنون در موزه بریتانیایی لندن مورد تحقیقات علمی است. (پیرنیا، بی‌تا، ۴۳)

نکته جالب توجه اینکه برای اولین بار در کتابخانه آشور بانیپال به فهرست برمی‌خوریم. تمامی

برای اولین بار در کتابخانه آشور بانیپال به فهرست برمی‌خوریم

مصر زاده رود نیل است. (حاتم، ۱۳۸۵، ج ۲: ۶)
مصریان در تاریخ خط و کتابت گوی سبقت را
از دیگران ربوده بودند. آنان کتاب را چنان بزرگ
می‌پنداشتند که گویی آن را می‌پرستند. برای
مثال، در یکی از متون مصری می‌خوانیم: «انسان
می‌میرد، جنازه او به خاک تبدیل می‌شود و همه
همروزگاران او چهره در نقاب خاک می‌کشند
و این کتاب است که یاد او را از زمانی به زمان
دیگر انتقال می‌دهد. نگارش سودمندتر از یک
خانه ساخته شده، یا یک صومعه در غرب یا یک
قلعه شکست‌ناپذیر یا یک بت در معبد است»
(جهانتاب، www.tebyan.net)

به این ترتیب دور از انتظار نیست که مصریانی
که با چنین اندیشه‌ای به کتاب و کتابت نگاه
می‌کردند برای ثبت دانش و فرهنگ خود عزمی
والا به کار برده و فرآورده‌های بسیاری در زمینه
کتاب و کتابت ثبت کرده باشند.

مصریان از نظر کتاب و ابزار نوشتن با تمدن‌های
پیشین تفاوت‌های بسیاری داشتند. آن‌ها معمولاً
بر روی سنگ، چوب، یا پوست و پارچه‌های
کتانی می‌نوشتند ولی در این بین پاپیروس
از همه رایج‌تر بود. ابزار نوشتن آن هم قلم مو
مانندی به همراه جوهرهای مشکی و قرمز بود.
(مزینانی، ۱۳۸۴: ۹۷) پاپیروس کاغذ مناسبی
بود که از مغز گیاه علفی به نام «بردی» به‌دست
می‌آمد و در باتلاق‌های دلتای مصر به‌وفور یافت
می‌شد. مصریان مغز این گیاه را به صورت نوار
در می‌آوردند و نوارها را به‌صورت دولا و سه‌لا
به‌صورت چلیپایی روی یکدیگر می‌گذاشتند،
آنگاه پس از خیساندن با فشار به هم می‌چسباندند
و سپس صیقل می‌دادند. علاوه بر آنکه بهای
پاپیروس بسیار ارزان بود با آب و هوای مصر
(عدم وجود رطوبت) نیز کاملاً سازگار بود. به
همین دلیل بسیاری از طومارهای پاپیروس در
گورستان‌ها، معابد، و حتی خانه‌های شخصی
محفوظ مانده است. (سار تون، ۱۳۴۶: ۲۷)

اما رجحان پاپیروس بر سایر مواد نوشتنی چون
استخوان، چرم و گل رس این بود که نوشته‌های
طولانی بر روی این ابزار از هم جدا می‌ماند و
نگهداری آن‌ها برای قرون متوالی کاری دشوار
و غیرعملی بود در حالی که مخترعان هوشمند
پاپیروس دریافتند که می‌توان کنار این ورقه‌ها
را به یکدیگر چسباند و طوماری به‌طول دلخواه
ساخت و سند یا نوشته را هر قدر هم طویل باشد



تأسیس نمود. این مدرسه دارای باغی زیبا بود
که کتابخانه‌ای بزرگ ضمیمه آن بود (عباس‌نژاد،
۱۳۸۸، ۴۱)

کتابخانه «پرگامون» نیز از جمله کتابخانه‌های
مشهور یونان بود که ۲۰۰۰۰۰ جلد کتاب
داشت (همایی، ۱۳۶۳: ۲۶) این کتابخانه در
سال ۱۹۶ ق.م به‌وسیله «ثومنز دوم» در رقابت
با کتابخانه اسکندریه تأسیس شد. تولید کتاب
در این شهر در چنان سطح گسترده‌ای انجام
می‌گرفت که مصریان صادرات پاپیروس را به امید
مأیوس کردن آن‌ها از استنساخ کتاب موقوف
کردند. (ویل دورانت، ۱۳۷۰، ج ۲: ۶۷۴)

حفاری‌هایی که در معبد آتنا در پرگامون انجام
شده، نشان می‌دهد که اتاق‌های کتابخانه را در
قسمت شمالی بنا و رو به شرق ساخته بودند تا
نور کافی دریافت کنند. بزرگ‌ترین اتاق کتابخانه
به مساحت ۱۸ در ۱۵ متر دارای سکوی باریکی
به ارتفاع یک متر بود که در سه طرف اتاق قرار
گرفته و روی دیوارهای پشت سکو، محفظه‌هایی
برای قرار دادن قفسه‌ها تعبیه شده بود. همچنین
نیمکتی بین مراجعان و طومارها قرار داشته که به
احتمال قوی وسیله‌ای برای گشودن طومار بوده
است. (عازم، ۱۳۷۹، ۴۰۰).

**قدیمی‌ترین
کتاب مصری
و مشهورترین
کتاب عالم به نام
«پاپیروس پرس»
است که قبل از
سال ۲۸۸۰ ق.م به
نگارش درآمده و
اکنون در کتابخانه
ملی پاریس
نگه‌داری می‌شود**

مصر

تمدن مصر همزمان با تمدن‌های سومریان،
بابلیان و آشوریان در انتهای بخش دیگر هلال
حاصلخیز شکوفا شد. (موکهرجی، ۱۳۶۸: ۸۳)
موقعیت جغرافیایی مصر تأثیر عمده‌ای در
چگونگی اوضاع سیاسی و فرهنگی این کشور
داشت. به‌طوری که تمدن مصر را می‌توان وابسته
به رودخانه نیل دانست چنانچه هرودوت می‌نویسد:

بزرگ‌ترین و معروف‌ترین کتابخانه در مصر، کتابخانه اسکندریه بود. سابقه تشکیل این کتابخانه به زمانی برمی‌گردد که اسکندر بر مصر تسلط یافت و دستور داد تا در کنار رود نیل شهری بزرگ به نام «اسکندریه» ایجاد کنند

بر آن نوشت و آن را محفوظ نگه داشت. آن‌ها این طومارها را در کوزه‌های دهان گشاد گلی (خم) یا استوانه‌های فلزی که دارای نشانه‌های شناسایی بود نگهداری می‌کردند. (ویل دورانت، ۱۳۷۰، ج ۲، ۲۰۸)

در مصر باستان کتابخانه‌ها از نوع شخصی، معبدی و باستانی‌های دولتی بود. (مزینانی، ۱۳۸۴: ۹۷) از کتابخانه‌های نیمه دوم قرن سوم پیش از میلاد می‌توان به کتابخانه معبد معروف الهه «زیدا» اشاره کرد. در این معبد لوحی کشف شده که بر آن چنین نوشته شده است: «این سالن، کتاب‌های بانوی مکرم سیسات، الهه تاریخ است.» در این سالن همچنین قفسه‌هایی در داخل دیوار کشف شده که مشخصاً برای حفظ طومارهای پاپیروسی به کار گرفته می‌شده است. در یکی از دیوارها سیاهه‌ای از کتاب‌ها یافت شده که دارای ۳۷ عنوان کتاب بوده است. (استیپ‌چویچ: ۱۳۷۳: ۵۹)

قدیمی‌ترین کتاب مصری و مشهورترین کتاب عالم به نام «پاپیروس پرس» است که قبل از سال ۲۸۸ ق. م به نگارش درآمده و اکنون در کتابخانه ملی پاریس نگهداری می‌شود. در پرتو آب و هوای مناسب مصر، بسیاری از طومارهای پاپیروس به‌ویژه در گورستان‌ها و بقایای معابد و حتی در خانه‌های شخصی محفوظ مانده است. (موکهرجی، ۱۳۶۸: ۸۳).

اما بزرگ‌ترین و معروف‌ترین کتابخانه در مصر، کتابخانه اسکندریه بود. سابقه تشکیل این کتابخانه به زمانی برمی‌گردد که اسکندر بر مصر تسلط یافت و دستور داد تا در کنار رود نیل شهری بزرگ به نام «اسکندریه» ایجاد کنند. او که علاقه فراوانی به کتاب و هنر داشت مدرسه اسکندریه را در آن شهر بنا ساخت و کتابخانه‌ای ضمیمه آن کرد. (مزینانی، ۱۳۸۴: ۹۸) اسکندر همچنین پس از آنکه شهر استخر فارس (پایتخت ایران) را تسخیر کرد دستور داد خزانه‌ها و دفترها و کتاب‌های سلطنتی را از فارسی به زبان مصری ترجمه و آن‌ها را به کتابخانه اسکندریه منتقل کنند. (العش، ۱۳۷۲: ۶۷)

اما ساخت کتابخانه مشهور اسکندریه به دستور «بطلمیوس اول» (سوتر) در سال ۲۲۸ ق م آغاز شد و «بطلمیوس دوم» (فیلادفوس) آن را به اتمام رسانید. در انتهای سلطنت بطلمیوس دوم تعداد طومارها به ۵۳۲ هزار رسیده بود که به معنای امروزی شامل حدود یکصد هزار جلد کتاب

می‌شد. تا مدتی افزودن به این مجموعه، در چشم پادشاهان برابر با افزایش قدرت سیاسی بود. به همین جهت «بطلمیوس سوم» (اورجنیس) فرمان داد که هر کتابی که به اسکندریه وارد می‌شود بایستی یک نسخه از آن در کتابخانه نگه‌داشته شود. همین دیکتاتور درخواست کرد که آتن نوشته‌های آشیل، سوفکل و اورپید را به او امانت دهد و وی پس از پرداخت وجه الضمان آن، نسخه‌های اصلی را نگه‌داشت و نسخه رونوشت را باز فرستاد. (ویل دورانت، ۱۳۷۰، ج ۲، ۶۷۲)

کتابخانه اسکندریه نظر مردان تاریخ را به خود جلب کرده است. در میان کتابداران آن می‌توان از «دمتریوس، زودوتوس، اراتوستن، آپولونیوس، کالیماخوس» و بلند مرتبگانی دیگر نام برد. (العبادی، ۱۳۷۹: ۹۱) کتابخانه دارای تعداد زیادی کاتب بود که احتمالاً از بردگان انتخاب شده بودند. آن‌ها از نسخه‌های اصلی رونوشت برمی‌داشتند و عده زیادی از دانشمندان آن‌ها را خوانده و برحسب مطلب به گروه‌هایی تقسیم می‌کردند. گروهی از آن‌ها متن‌های ادبی یا علمی را می‌نگاشتند، عده‌ای دیگر به تصحیح متون می‌پرداختند و گروه دیگر بر آن‌ها تفسیر می‌نوشتند تا عوام و نسل‌های آینده آن‌ها را بهتر درک کنند. (ویل دورانت، ۱۳۷۰، ج ۲، ۶۷۳)

کتاب‌ها را در کتابخانه براساس موضوع به دو نوع تفکیک کرده بودند، کتاب‌های درهم، که شامل کتاب‌هایی بود که بیش از یک موضوع را شامل می‌شد، و کتاب‌های تفکیک شده که یک موضوع علمی را در برمی‌گرفت. (العبادی، ۱۳۷۹: ۹۳)

مسئول کتابخانه کتاب‌ها را ثبت و طبقه‌بندی می‌کرد. در موقع ثبت کتاب‌ها، مطالب مربوط به منشأ و محل اولیه انتشار کتاب آورده می‌شد و به دنبال آن نام صاحب کتاب و دانشمندانی که کتاب را اصلاح یا ویراستاری کرده بودند نیز ثبت می‌کردند. دفتری نیز از محتویات کتابخانه در دست بود تا خوانندگان بتوانند از آن‌ها استفاده کنند و کتابی را که در جست‌وجوی آن هستند، بیابند. (همان، ۹۴)

کتابخانه را ۴۸ سال قبل از میلاد مسیح «ژولیوس سزار» رومی به آتش کشید ولی باز به ایجاد آن همت گماشتند. (صفا، ۱۳۷۳: ۵)

دومین کتابخانه در اسکندریه در ناحیه «سراپیوم» به فرمان بطلمیوس سوم ساخته شد و در معبد سراپیس قرار داشت. این کتابخانه که حدود ۱۰۰

کتابخانه اکتاوین منسوب به اکتاوی خواهر امپراتور در میدان الهه مارس ساخته شد. کتابخانه پالاتین در ۱۹۰ و اکتاوین در سال ۸۰ از میان رفت. <http://librarianshin-word.Blagfa.Com>

کتابخانه‌های هند باستان

در هند باستان همزمان با تشکیل دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، کتابخانه‌ها نیز شکل گرفت. از مهم‌ترین دانشگاه‌های هند که دارای کتابخانه‌های معتبر بودند می‌توان از دانشگاه «نالاندا» نام برد که در سال ۴۰۰ میلادی دارای کتابخانه‌ای بزرگ بود. در این کتابخانه نوشته‌هایی را که بر روی برگ‌های خرما می‌نوشتند در پارچه‌ای ضخیم و در رف‌های سنگی یا آجری نگه می‌داشتند. همچنین دانشگاه «تاکسیلا» نیز دارای کتابخانه‌ای معتبر بود. (موکهرجی، ۱۳۶۸: ۹۱)

کتابخانه‌های چین باستان

نیازهای عملی جامعه چین موجب اختراع خط و تسهیل پیدایش علوم گردید. خط چینی به کهن‌ترین دوران باستانی این کشور مربوط می‌شود. در متونی که بر روی استخوان در هزاره دوم ق.م نقش گردیده، دانشمندان بیش از دو هزار علامت خط تصویری بر شمرده‌اند و این خود به خوبی نشان می‌دهد که خط چینی در تاریخی بسیار قدیمی‌تر پدیدار شده است. (حاتم، ۱۳۸۵، ج ۲: ۱۳۸)

اولین کتاب‌های چینی، لوحه‌های چوبی بودند که با ابزارهای تیز، کنده‌کاری شده و سپس به وسیله قلم نی بلندی با مرکب بر روی آن می‌نوشتند. در سال ۲۱۳ ق.م به دستور نخستین امپراتور چین، «شی هوانگ‌تی» تمامی کتاب‌های چوبی سوزانده شد، این فرمان منجر به ظهور فعالیت ادبی بزرگی شد؛ زیرا مردم برای ثبت آثار خود لوح ابریشم را به کار گرفتند و به وسیله قلم‌های نی و فرش‌های از موی شتر بر آن می‌نوشتند، ابریشم از حیث نرمی و درخشندگی بر پاپیروس امتیاز داشت گرچه قیمت آن گران‌تر بود. (دال، ۱۳۷۲: ۴۱)

اما کهن‌ترین کتابخانه در چین در سده هفتم قبل از میلاد به وجود آمد. این کتابخانه در شهر «لویانگ» قرار داشت و «لائوت»، فیلسوف مشهور کتابدار آن بود (مزینانی، ۱۳۸۴: ۱۰۲).

در سال ۲۰۷ ق.م استنساخ و انتشار کتاب در چین رواج یافت. این زمان مصادف با روی کار آمدن سلسله «هان» بود. امپراتوران این سلسله

هزار طومار پاپیروس داشت. (مزینانی، ۱۳۷۹: ۹۹)

تحت سلطه «تئودوسیوس کبیر» (۱۳۷۹ - ۳۹۵ بعد از میلاد) که بسیاری از معابد بت پرستان را ریشه کن کرد از بین رفت. (همان: ۹۵)

کتابخانه‌های روم

فرهنگ امپراطوری روم تداوم فرهنگ یونان بود. آن‌ها ادبیات، فلسفه و علوم یونان را مورد مطالعه قرار دادند. رومی‌ها مانند یونانی‌ها برای نوشتن از پاپیروس، پوست آهو، گوساله و نظیر آن استفاده می‌کردند. (موکهرجی، ۱۳۶۸: ۸۷) از قرن دوم پیش از میلاد و از میانه این قرن زبان لاتین رواج یافت و ثبت و ضبط تاریخ در روم آغاز شد. سرداران رومی به کتاب و کتابداری علاقه‌مند شدند و در هر جنگی کتاب‌های کتابخانه‌ها را غارت می‌کردند و به روم می‌آوردند و بعد از ترجمه به زبان لاتین در کتابخانه‌های شخصی خود نگهداری می‌کردند.

مشهورترین نمونه از این کتابخانه‌ها به «لوکوس» (۱۱۴ - ۵۷ ق.م) تعلق داشت. (مزینانی، ۱۳۸۴: ۱۰۰)

کتابخانه‌های عمومی در زمان امپراطوری روم باستان تأسیس شد. ژولیوس سزار تأسیس این گونه کتابخانه را در پایتخت امپراطوری خود تصویب کرده بود، گرچه خود او پیش از آنکه این طرح اجرا شود در گذشت. (راسخ‌نیا، ۱۳۸۰: ۴۶)

در سال ۳۹ ق.م نخستین کتابخانه توسط آسی‌نیوس پولیون در معبد حریه ساخته شد و در عهد امپراطور «گوستوس» در روم نیز دو کتابخانه بزرگ دیگر تأسیس شد: کتابخانه پالاتین در سال ۲۸ ق.م و

کتابخانه

«پراگاموم»

نیز از جمله

کتابخانه‌های

مشهور یونان بود

که ۲۰۰۰۰۰ جلد

کتاب داشت. این

کتابخانه در سال

۱۹۶ ق.م به وسیله

«ائومنز دوم» در

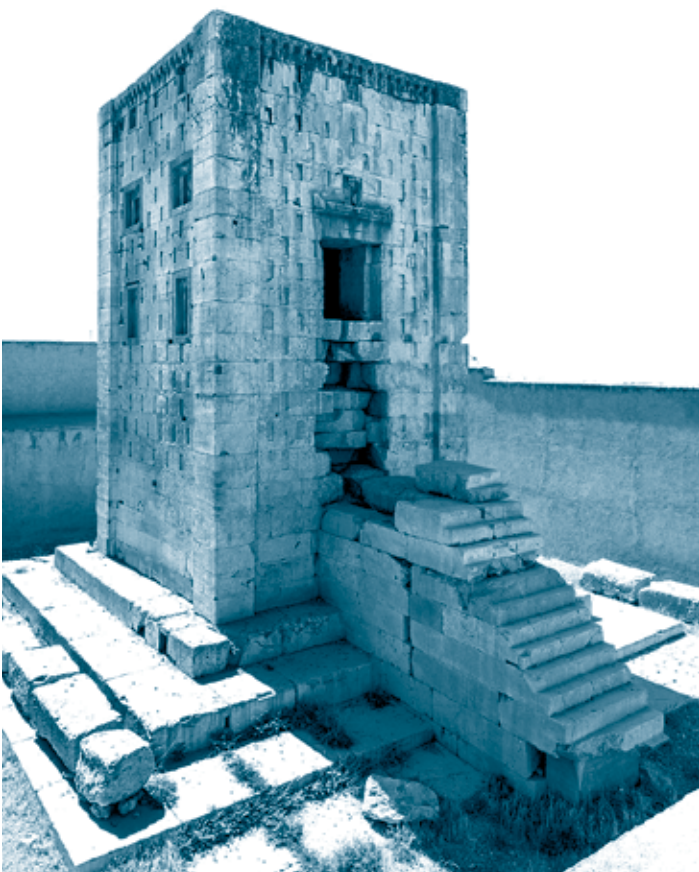
رقابت با کتابخانه

اسکندریه

تأسیس شد



**کتابخانه دژ
نبشت در کاخ
آبادانا قرار
داشته و دارای
هزاران لوح گلی
بوده که شامل
مجموعه‌ای
از دانش‌های
مختلف از قبیل
علوم طبیعی،
پزشکی و هیئت
می‌شده است**



و هیئت می‌شده است. (پارسایان، ۱۳۸۲: ۲۳)
در این کتابخانه تمامی کتاب اوستا بر روی دوازده هزار پوست گاو نوشته شده بود که بزرگ‌ترین مخزن کتاب و نوشته‌های عهد هخامنشی به‌شمار می‌رفت. در سی‌امین سال سلطنت گشتاسب، زردشت ظهور کرد و پادشاه را به دین خود فرا خواند. کتاب او را که کلام وحی بود بر روی پوست گاو حک و به طلا منقش ساختند، این نسخه را گشتاسب در کتابخانه دژ جای داد. (طبری، ۱۳۶۸، ج ۲، ۴۷۷) در این کتابخانه همچنین دفاتر شاهی، سالنامه‌های مدون و مضبوط و کتاب‌ها و نوشتارهای علمی این دوره که بیش‌تر مربوط به طب و نجوم بود نگهداری می‌شد. هرودوت (۴۲۵ - ۴۸۴ ق.م) مورخ مشهور یونان در کتاب خود به این موضوع اشاره کرده است. داریوش اول هخامنشی (۴۸۶ - ۵۲۲ ق.م) در ترویج و تأسیس این کتابخانه نقش داشته است. (رجبی، ۱۳۸۱: ۱۷)

الواح گلی، لوح زرین، پارشمن، پاپیروس و نوشته‌هایی بر پوست درخت خدنگ از جمله چیزهایی بود که در خزانه نگهداری می‌شد. این الواح را که براساس مکان و سال طبقه‌بندی شده بودند در داخل سبد گذاشته سپس در قفسه‌ها قرار می‌دادند. هر سبد برچسب خاصی داشت که بر روی آن نام کالا، حواله مزبور، محل صدور، نام مأمور مسئول و سال تحویل آن قید شده بود. وجود این سبدها نشان‌دهنده نظام طبقه‌بندی دقیق و منظم و پیشرفته‌ای بود که در گنجینه تخت‌جمشید به کار رفته بوده است. (کخ، ۱۳۷۶: ۳۸)

ابن‌ندیم درباره سرنوشت این کتابخانه

فرستادگان ویژه‌ای را به کتابخانه‌های شخصی یا کتابخانه‌های معابد در پی یافتن کتاب‌های کمیاب می‌فرستادند و هر گاه کتاب جدیدی می‌یافتند آن را در مقابل گرفتن پول به عاریه می‌گرفتند و بعد از نسخه‌برداری از آن، یک نسخه از آن را در کتابخانه امپراطور قرار می‌دادند. (استیچویچ، ۱۳۷۳: ۷۲).

کتابخانه‌های ایران پیش از اسلام

یکی از افتخارات ایرانیان باستان داشتن کتابخانه بود که نشان می‌دهد آن‌ها در سه‌هزار سال قبل مردمانی دانش‌پژوه و متفکر بوده‌اند و این یکی از دلایل برتری فرهنگ این ملت بر سایر ملل و اقوام در قرون متمادی پیشین است. ایرانیان در ابتدا برای نوشتن از گل استفاده می‌کردند و آنچه را می‌خواستند بنویسند بر روی خشت‌های قالب‌گیری شده می‌نوشتند، سپس آن‌ها را در کوره‌های مخصوص می‌پختند تا مانند سفال محکم شود. اکثر نوشته‌های دوران مادها، هخامنشیان و اشکانیان بر روی الواح گلی بوده است. ایرانیان همچنین بر روی پوست حیوان‌هایی که برای معابد و آتشکده‌ها قربانی می‌کردند. سروده‌های دینی خود را می‌نوشتند. (همایونفرخ، ۱۳۴۴: ۱۱)

ایرانیان به حفظ و نگهداری دانش‌های بشری توجه و علاقه مبذول می‌داشتند و به همین منظور برای نگهداری آن‌ها از گزند حوادث و آفات زمینی و آسمانی اوراقی را برگزیدند که در برابر گذشت زمان ایستادگی می‌کرد و از عفونت و پوسیدگی مصون می‌ماند. این اوراق پوست درخت خدنگ بود که آن را «توز» می‌گفتند. مردم کشورهای چین و هندوستان و همچنین دیگر کشورهای مجاور ایران زمین از ایشان در این کار پیروی کردند و توز را برای نوشتن برگزیدند. ایرانیان پس از آنکه دانش‌های گوناگون را بر روی پوست توز نوشتند پی‌جوی آن شدند که مکانی بیابند که خاک آن به زودی فاسد نشود و زلزله‌خیز نباشد و از خسوف برکنار بماند، این بود که پس از جست‌وجوی فراوان، شهری جز اصفهان با این خصوصیات نیافتند و در آنجا نیز در گوشه و کنار شهر جایی بهتر از جی ندیدند، پس علوم خود را در آنجا به ودیعت گذاشتند. (ابن‌ندیم، ۱۳۶۶: ۴۳۸)

کتابخانه دژ نبشت یا گنج نبشت

کتابخانه دژ نبشت در کاخ آبادانا قرار داشته و دارای هزاران لوح گلی بوده که شامل مجموعه‌ای از دانش‌های مختلف از قبیل علوم طبیعی، پزشکی

کتابخانه شیزگان یا گنج شاپیکان، در شیز بود که خرابه‌های آن همراه با ویرانه‌های آتشکده آذرگشنسب، تحت عنوان تخت سلیمان در آذربایجان باقی است

کتابخانه اردشیر بابکان و شاپور

اردشیر بابکان (۲۲۴ - ۲۴۱ م) سر سلسله ساسانیان بود. او ضمن حمایت از روحانیون زردشتی از ضعف اشکانیان استفاده کرد و حکومت ساسانی را پایه‌گذاری کرد. اردشیر که مردی خردمند بود به دانش و فرهنگ توجه مخصوص داشت. وی با جدیت و کوشش به جمع‌آوری آثار کهن از زمان هخامنشیان به‌خصوص آثار دوران پارت پرداخت (جواهر کلام، ۱۳۱۱: ۱۰) او مردمانی را به هند و چین و روم فرستاد تا از تمام کتاب‌هایی که در نزدشان بود نسخه‌برداری نمایند و به جست‌وجوی مقدار کمی هم که در عراق مانده بود پرداخت و آن‌ها را در گنجینه‌ای نگهداری کرد. (ابن‌الدیم، ۱۳۶۶: ۴۳۷) وی همچنین علاقه زیادی به جمع‌آوری اشیای قدیمی از دوران هخامنشی داشت. لذا تا آنجا که می‌توانست به فراهم کردن این آثار هنری و اشیاء قدیمی همت گماشت. (پارسایان، ۱۳۸۲: ۲۱)

پسر اردشیر، شاپور اول، کار پدر را ادامه داد و آنچه را از زبان‌های دیگر به فارسی برگردانده شده و به‌صورت کتاب در آمده بود جمع‌آوری کرد. وی همچنین به گردآوری اوستا پرداخت و با کمک موبدان، اوستا را بار دیگر پس از اینکه اسکندر سوزانده بود احیاء کرد. این مجموعه عظیم در کاخ مدائن در تیسفون واقع بوده است. (مزینانی، ۱۳۸۴: ۱۴۰)

این کتابخانه تا قرن‌ها دوام داشت، تا اینکه در زمان طغرل، اولین پادشاه سلجوقی، غارت شد. (رجبی، ۱۳۸۱: ۱۷)

کتابخانه انوشیروان

شهر جندی‌شاپور را شاپور اول در رقابت با انطاکیه بنا کرد. سپس انوشیروان (۵۳۱ - ۵۷۹ م) در آن شهر مدرسه و بیمارستان عظیمی بنا کرد. این مدرسه محل تحصیل طب و فلسفه بود. (همایی، ۱۳۶۳: ۳۰) برخی از استادان جندی‌شاپور مسیحیان نسطوری بودند که بعد از بسته شدن مدرسه فلسفی‌ها به‌دست امپراتور روم، در سال ۴۸۹ م به ایران پناهنده شده بودند. نظیر این جریان در سال ۵۲۹ م نیز اتفاق افتاد که هفت تن از فلاسفه رومی بر اثر سخت‌گیری‌های امپراتور روم، به دربار انوشیروان پناهنده شدند و با عزت و احترام مورد استقبال قرار گرفتند. (محمدی، ۱۳۸۵، ۵۸) کتابخانه انوشیروان در مجاورت بیمارستان

می‌نویسد: اسکندر مقدونی پس از آنکه بر تخت جمشید استیلا یافت پس از تخریب کاخ‌ها و ساختمان‌ها، آنچه را که بر تخته‌سنگ‌ها از انواع علوم نقش بسته و کنده‌کاری شده بود ویران کرد، سپس دستور داد تا مترجمان از آنچه در دیوان‌ها و خزینه‌های اصطخر بود رونوشتی بردارند و به زبان قبلی برگردانند. سپس آن‌ها را به مصر فرستاد تا در کتابخانه اسکندریه نگهداری شود. (ابن‌الدیم، ۱۳۶۶: ۴۳۶) همچنین دستور داد تا بعضی از قسمت‌های اوستا را که در نزد ایرانیان مقدس بود بسوزانند. (مسعودی، ۱۳۵۶، ج ۱: ۱۱۰) از همین رو بود که پارسیان قدیم او را ملعون می‌خواندند. (زرین کوب، ۱۳۶۴: ۲۵۶)

کتابخانه اگره یا گنجینه اکباتان

این کتابخانه در هگمتانه (همدان امروزی) قرار داشته است، پیشینه این کتابخانه به سلسله مادها می‌رسد. در این کتابخانه زیورآلات و نقدینه‌های دولتی نگهداری می‌شده در بخش دیگر آن، اسناد مربوطه به فرمان شاهان ماد و هخامنشی، یادداشت‌های سیاسی و پیمان‌نامه‌های نظامی و قراردادهای اقتصادی و تجاری داریوش کبیر (داریوش اول) وجود داشت. (قدیانی، ۱۳۷۶: ۲۷۷)

کتابخانه شیزگان یا گنج شاپیکان

این کتابخانه در شیز بود که خرابه‌های آن همراه با ویرانه‌های آتشکده آذرگشنسب، تحت عنوان تخت سلیمان در آذربایجان باقی است. (همایونفرخ، ۱۳۴۵، ج ۱: ۲۱)

کتابخانه‌های ایران در زمان پارت‌ها

در دوران پارت‌ها بیشتر بر پوست گاو می‌نوشت‌اند و ضمناً تحولی هم در نوشته‌های گلی پدید آمده بود و آن اینکه بر قطعه‌های سفالی با رنگ‌های مختلف آنچه را می‌خواستند می‌نوشتند و سپس لعاب می‌دادند. با این روش لوح‌هایی به‌دست می‌آمد که هم استحکام بیشتر داشت و هم در اثر داشتن لعاب، رطوبت نمی‌توانست رنگ آن را زائل کند. از این گونه لوح‌ها یکی لوحی است که در نسا (۱۸ کیلومتری شمال غربی عشق‌آباد) به‌دست آمده است. در نسا و اورامان قطعات بسیاری از چرم‌های نوشته شده متعلق به دوران پارت‌ها به‌دست آمده که بر آن‌ها مطالبی راجع به امور اقتصادی و سیاسی نوشته شده است. (همان: ۲۲)

جندی‌شاپور قرار داشت. با پیدا شدن نهضت علمی که از زمان اردشیر شروع شده بود، کتاب‌هایی از هند و یونان به ایران آورده شد. بعدها آن کتاب‌ها را ترجمه کردند بیشتر این کتاب‌ها در زمینه علم پزشکی بود. از جمله کتاب‌هایی که از هند آورده بودند، کتاب‌های کلیله و دمنه و هزار و یک شب بود که از زبان سانسکریت به زبان فارسی برگردانده شد. (جواهر کلام، ۱۳۱۱: ۱۱)

دانشگاه و کتابخانه بزرگ جندی‌شاپور در هرج و مرجی که در پایان حکومت ساسانیان ایجاد شد دچار افول شدیدی گشت. (سامی، ۱۳۴۲، ج ۱، ۱۱۸)



منابع

۱. ابن‌الدیم؛ **الفهرست**، ترجمه و تحقیق محمدرضا تجدد، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۶.
۲. استیسیوچ، الکساندر؛ **کتاب در پویه تاریخ**، ترجمه حمیدرضا آژیر، مشهد: آستان قدس رضوی بنیاد پژوهش‌های اسلامی، ۱۳۷۳.
۳. پارسائیان، حسن؛ **کتابخانه‌های ایران باستان**، پیام بهارستان، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۲.
۴. پیرنیا، حسن؛ **تاریخ ایران از آغاز تا انقراض قاجاریه**، انتشارات کتابخانه خیام، بی‌تا.
۵. جواهر کلام، عبدالعزیز؛ **کتابخانه‌های ایران از قبل از اسلام تا عصر حاضر**، تهران: فردوسی، ۱۳۱۱.
۶. جیمز، تامپسون؛ **تاریخ اصول کتابداری**، ترجمه محمود حقیقی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۶.
۷. حاتم، غلامعلی؛ **آشنایی با هنر در تاریخ**، تهران: دانشگاه پیام‌نور ۱۳۸۲، چاپ چهارم، ۱۳۸۹.
۸. حاتم، غلامعلی؛ **آشنایی با هنر در تاریخ**، تهران: دانشگاه پیام‌نور، چاپ دوم، ۱۳۸۵.
۹. دال، سوندا؛ **تاریخ کتاب از کهن‌ترین دوران تا عصر حاضر**، ترجمه محمدعلی خاکساری، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، بنیاد پژوهش‌های اسلامی، ۱۳۷۲.
۱۰. دوانی، علی؛ **مفاخر اسلام**، تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۳.
۱۱. دورانت، ویل؛ **تاریخ تمدن**، جلد دوم یونان باستان، مترجمان امیرحسین آریان‌پور، فتح‌الله محتجایی، هوشنگ پیرنظر، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، چاپ سوم، ۱۳۷۰.
۱۲. راسخ، علی‌احمد؛ **کتاب و کتابخانه در حوزه‌های شیعی از قرن سوم تا پایان قرن پنجم هجری**، مجموعه مقالات کنگره بین‌المللی کتاب و کتابخانه در تمدن اسلامی، مشهد: بنیاد پژوهش‌های آستان قدس رضوی، ۱۳۷۹.
۱۳. رجبی، محمدحسن؛ **کتابخانه در ایران**، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۸۱.
۱۴. روسو، پی‌پی؛ **تاریخ علوم**، ترجمه حسن صفاری، تهران: امیرکبیر، ۱۳۷۸.
۱۵. سارتون، جورج؛ **تاریخ علم**، علم قدیم تا پایان دوره طلایی یونان، مترجم احمد آرام، تهران: فرانکلین، چاپ دوم، ۱۳۴۶.
۱۶. سامی، علی؛ **تمدن ساسانی**، بخشی از مجموعه دروس، شیراز: انتشارات موسوی، ۱۳۴۲.
۱۷. صفا، دبیرالهی؛ **تاریخ علوم عقلی در تمدن اسلامی**، دانشگاه تهران: چاپ پنجم، ۱۳۷۳.
۱۸. طبری، محمدبن جریر؛ **تاریخ طبری**، ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران: انتشارات اساطیر، چاپ پنجم، ۱۳۷۵.
۱۹. عازم، پرویز؛ **نگاهی به کتابخانه و خدمات آن در درخشان‌ترین دوران تمدن اسلامی**، مجموعه مقالات کنگره بین‌المللی کتاب و کتابخانه در تمدن اسلامی، مشهد: بنیاد پژوهش‌های آستان قدس رضوی، ۱۳۷۹.
۲۰. العبادی، مصطفی؛ **زندگی و سرنوشت کتابخانه باستانی اسکندریه**، ترجمه دکتر علی شکوهی، تهران: دبیر هیئت‌امانی کشور، ۱۳۷۹.
۲۱. عباس‌نژاد، محسن؛ **پیشرفت علم با تأکید بر نقش دین**، مشهد: بنیاد پژوهش‌های قرآنی حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۸.
۲۲. عزتی، ابوالفضل؛ **آموزش و پرورش در اسلام**، تهران: انجمن علمی و مذهبی دانشگاه آذربایجان، ۱۳۵۳.
۲۳. العش، یوسف؛ **کتابخانه‌های عمومی و نیمه‌عمومی عربی در قرون وسطی** (بین‌النهرین، سوریه و مصر)، ترجمه اسدالله علوی، مشهد: آستان قدس رضوی بنیاد پژوهش‌های اسلامی، ۱۳۷۲.
۲۴. عقیقی بخشایشی، عبدالرحیم؛ **کتاب و کتابخانه زیربنای تمدن و علوم اسلامی**، انتشارات چاپ استوار، چاپ سوم، ۱۳۵۶.
۲۵. عواد گورگیس؛ **خزانة‌الکتب القدیمة فی العراق**، مطبعة المعارف ۱۹۸۴م، ۱۳۶۷ ق.
۲۶. غنیمه، عبدالرحیم؛ **تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی**، ترجمه نورالله کسائی، تهران: انتشارات دانشگاه، ۱۳۷۲.
۲۷. قدیانی، عباس؛ **تأثیر فرهنگ و تمدن ایران در جهان**، تهران: جاودان‌خرد، ۱۳۷۶.
۲۸. کخ، هاید ماری؛ **از زبان داریوش**، ترجمه پرویز رجبی، نشر کارنگ، تهران: چاپ چهارم، ۱۳۷۷.
۲۹. لوکاس، هنری؛ **تاریخ تمدن**، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: کیهان، ۱۳۷۶.
۳۰. محمدنیا سماکوش، مرتضی، به همکاری حسن اشرفی و حسین محمدی؛ **سرگذشت کتابخانه‌ها در ایران**، تهران: کتابدار، چاپ دوم، ۱۳۹۱.
۳۱. محمدی، ذکراالله؛ **نقش فرهنگ و تمدن اسلامی در بیداری غرب**، قزوین: انتشارات دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، ۱۳۸۵.
۳۲. مزینانی، علی؛ **کتابخانه و کتابداری**، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، ۱۳۸۴.
۳۳. مسعود؛ **مروج الذهب**، ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ پنجم، ۱۳۷۴.
۳۴. موکهرچی، اجیت کومار؛ **تاریخ و فلسفه کتابداری**، ترجمه اسدالله آزاد، مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۶۸.
۳۵. نیکنام، مهرداد؛ **آفت‌ها و آسیب‌های مواد کتابخانه‌ها**، ترجمه و گردآوری و تألیف مهرداد نیکنام، تهران: هیئت‌امانی کتابخانه‌های کشور، ۱۳۷۱.
۳۶. همایون‌فرخ، رکن‌الدین؛ **تاریخچه کتابخانه‌های ایران و کتابخانه‌های عمومی**، تهران: سازمان کتابخانه‌های عمومی شهرداری، ۱۳۴۴.
۳۷. همایون‌فرخ، رکن‌الدین؛ **کتاب و کتابخانه‌های شاهنشاهی ایران**، تهران: وزرات فرهنگ و هنر، ۱۳۴۵.
۳۸. همایی، جلال‌الدین؛ **تاریخ علوم اسلامی**، تهران: انتشارات نشر، ۱۳۶۳.

39. <http://librarianshin-word.Blagfa.Com>
 40. www.tebyan.net (جهان‌تاب)

بدلیسی و تاریخ او

به مناسبت تصحیح و انتشار تاریخ هشت بهشت

دکتر مهری پاکزاد

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

اشاره

هشت بهشت اثری است در تاریخ امپراتوری عثمانی که بخشی از آن به قلم خانم مهری پاکزاد تصحیح و منتشر شده است.^(۱) از مصحح درخواست کردم که خود وی چیزی در معرفی اثر بنویسد که پذیرفت و نوشت.

سردبیر

کلیدواژه‌ها: ادريس بدلیسی، تاریخ‌نگار، هشت بهشت

حکیم‌الدین ادريس بن حسام‌الدین علی بدلیسی، تاریخ‌نگار کرد، در دربار آق‌قویونلو، سلطان بایزید دوم و سلطان سلیم اول خدمت می‌کرد. (انوری، ۱۳۸۷، ج ۳) منابع مختلفی او را دانشمند کرد، دولتمرد حکومت عثمانی، شاعر، مؤلف وقایع‌نویس و منشی دانسته‌اند و بر گردیدن وی تأکید و تصریح کرده‌اند و مولد او را بدلیس دانسته‌اند (Isik, 106). همچنین نوشته‌اند که ادريس بدلیسی، مورخ و دولتمرد ایرانی تبار در دربار سلاطین عثمانی، و در بدلیس کردستان زاده شد. پدرش حسام‌الدین علی از عارفان زمان خود به‌شمار می‌رفت (پورگشتال، ۱۳۶۷، ج ۲: ۷۱۵).

بدلیسی در قصیده‌ای غرا که در مدح سلطان سلیم‌خان در فتح مصر «در رکاب نصرت انتساب سلطانی» درج کرد، ضمن اظهار شکایت خطاب به پادشاه می‌گوید که به خاطر وی از یار و دیار هجرت کرده است. از تبار خود در روم، شام، کرد و دیاربکر چنین سخن می‌گوید:

گرفتم آنکه ندارم برت حق خدمت

ز بهر تو بود این هجرتم ز یار و دیار

به روم و شام و به کرد و دیاربکر مراست

چو بنده زار و پریشان گروه اهل تبار...

(شرفخان بدلیسی، ۱۳۶۴: ۴۴۸)

در مورد تاریخ تولد ادريس بدلیسی، در منابع مذکور هیچ‌گونه ذکر نرفته است، ولی با ارزیابی و بررسی برخی از سرنخ‌ها می‌توان احتمال داد که وی در ۱۴۵۲ و یا ۱۴۵۷م و یا در سالی ما بین این دو تاریخ به دنیا آمده است. خود ادريس بدلیسی، در مقدمه اثرش «حق‌المبین» می‌نویسد که در آغاز جوانی‌اش در سال ۸۷۶ هـ ق/ ۱۴۷۲م. ملا [عبدالرحمن] جامی، همراه کاروان حج به تبریز آمده و وی اطلاع یافت که پدرش با وی ملاقات کرده است (توکل، ۱۹۷۴: ۴).

بدلیسی سال‌های آخر عمر خویش را در استانبول سرگرم کارهای علمی و نوشتن آثارش بود و در تاریخ ذیحجه ۹۲۶/نوامبر ۱۵۲۰ (اندک زمانی پس از فوت سلطان سلیم اول) در این شهر درگذشت. تقریباً تمامی مؤلفان فوت وی را در استانبول نوشته‌اند. با این همه، در مورد تاریخ فوتش نظرات مختلفی ذکر شده است. برخی منابع تاریخ ۹۲۱ هـ ق/ ۱۵۱۵م. (افندی، ۱۲۹۹، ج ۱: ۱۱۰)، (سامی، ۱۳۰۶، ج ۲: ۸۱۱) برخی دیگر سال ۹۱۱ هـ ق/ ۱۵۰۵م. (حبیب، ۵۹: ۱۳۰۵) بعضی دیگر ۹۳۰ هـ ق/ ۱۵۲۳م. (چلبی، ۱۹۴۱، ج ۱: ۲۱۸) را سال فوت وی نوشته‌اند. در حالی که همه این تاریخ‌ها اشتباه است، زیرا پسر بدلیسی در مقدمه‌ای که برای «سلیم‌نامه» پدرش نوشته، آورده است که او در ماه ذیحجه سال ۱۵۲۰/۹۲۶م. فوت کرده است که درست‌ترین تاریخ هم همین است. پس با توجه به قبول این تاریخ فوت (۹۲۶)، ادريس بدلیسی باید در سن ۶۵ و حداکثر ۷۰ سالگی فوت کرده باشد.

آرامگاه ادريس بدلیسی در استانبول، سمت محله ایوب امروزی در «کوشک ادريس» که به نام خود وی است و یا در باغچه مسجدی که همسرش زینب خاتون ساخته و وقف کرده در محلی که «چشمه» خوانده می‌شود، قرار دارد (مستقیم‌زاده، ۱۱۲: ۱۹۲۸)

بر سنگ قبر او چنین نوشته شده است: «الفاتحه برای روح مرحوم مغفور اطلب‌العارفین»

از شخصیت علمی و آثار ادريس بدلیسی می‌توان پی برد که وی در جوانی تعلیم و تربیت بسیار خوبی داشته است. البته اطلاعات مربوط به این موضوع بسیار محدود می‌باشد. مثلاً چندان مشخص نیست که وی نزد چه کسانی و در کجا تعلیم و تربیت یافته است.

با این همه، آنچه مشخص است، اینکه او بنا به رسم و عادت زمانش، در کنار عربی و فارسی، علوم عقلی و دینی را هم در دیاربکر و بعد در

تبریز، در ایامی که همراه خانواده‌اش به آنجا رفته بود، فراگرفته است. (ادریس بدلیسی، ترجمه و تفسیر حدیث اربعین، رگ ۲۵)

هشت‌بهشت

الف. جنبهٔ تاریخ‌نگاری بدلیسی

ادریس بدلیسی امروزه بیشتر به‌عنوان یک تاریخ‌نگار شناخته می‌شود؛ چرا که برخی از پژوهشگران تاریخ در دورهٔ معاصر فقط به بررسی اثر وی دربارهٔ تاریخ یعنی «هشت‌بهشت» پرداخته‌اند. البته او تاریخ‌نگاری نبود که دربارهٔ «علم‌تاریخ» فکر و اندیشه‌های جدیدی مطرح کند، بلکه در تغییر و تحول سبک تاریخ‌نگاری عثمانی تأثیرگذار بود. البته عده‌ای به جای اینکه این تأثیر را مثبت ارزیابی کنند به جنبهٔ منفی آن پرداخته و با دیدگاهی منفی آن را ارزیابی کرده‌اند.^۱ بدلیسی پیش از هر چیز شیوهٔ تاریخ‌نگاری فارسی (ایرانی) را وارد تاریخ‌نگاری عثمانی نمود. پیش از وی، کتاب‌های تاریخ اکثراً به ترکی و به میزان کم نیز عربی نوشته می‌شد اما این بدلیسی بود که رسم نگارش تاریخ ترک به فارسی را در عثمانی بنیان نهاد. علاوه بر این بدلیسی ادبیات را وارد تاریخ نمود. کتاب‌ها و آثار تاریخی که پیش از وی تألیف شده بود با روشی ساده و بی‌پیرایه نوشته شده بود ولی ادریس بدلیسی در نوشتن روشی سنگین و پرطمطراق در پیش گرفت. در این مورد گفته شده است که: در واقع تاریخ «هشت‌بهشت» از همان نقطهٔ آغاز یک شاهکار

است و از نظر ادبی نیز جایگاهی ویژه و استثنایی را به خود اختصاص داده است. ادریس بدلیسی، علاوه بر اینکه دانشمند متبحر زمان خود بود، ادیب بودن خود را نیز در اثرش به خوبی و بسیار زیبا نشان داده است. این شیوه به آنجا رسیده که در برخی موارد در جملات ادبی، اطناب به اندازه‌ای است که وقایع تاریخی را در سایه قرار داده است. روش وی در نویسندگی به اندازه‌ای توأم با پیرایش و آرایش کلمات و واژه‌هاست که آن را به‌صورت نثری کاملاً سنگین و غلیظ درآورده و آن را یکی از نمونه‌های سبک مصنوع و فنی در ادب فارسی ساخته است؛ به‌طوری که حتی خواجه سعدالدین که مقلد راستین سبک و روش او بوده، از این وضع فریادش برآمده و شکایت می‌کند. با این همه، بدلیسی با این روش ظریف سبب زایش و تولد سبک جدید تاریخ‌نگاری عثمانی شد و شاید هم به‌طور مستقیم عامل و بانی آن شد (شکری، ۱۹۳۴: ۸۹).

سوم اینکه ادریس بدلیسی به‌طور قطع سعی کرده است در تفهیم وقایع تاریخی، نظم تاریخی و کرونولوژیک را رعایت کرده و وقایع را به ترتیب قرار دهد. البته مورخان از دیرباز در تفسیر وقایع تاریخی تا حدی ترتیب تاریخی را رعایت می‌کردند. اما ادریس بدلیسی تقریباً و معمولاً بر این باور بود که در تفهیم تاریخ باید بین حوادث یک ارتباط و دقیق‌تر بگوییم یک توالی تاریخی برقرار کند، و این خصوصیت و ویژگی سبکی اوست که



ادریس بدلیسی امروزه بیشتر به عنوان یک تاریخ‌نگار شناخته می‌شود. به این سبب که برخی از پژوهشگران تاریخ در دوره معاصر فقط به بررسی اثر وی درباره تاریخ یعنی «هشت‌بهشت» پرداخته‌اند



فهرست مطالب هشت‌بهشت

—مقدمه

الف. علم تاریخ

ب. خاندان عثمانی و فضایل آنان

—بهشت اول: عثمان و زمان وی

الف. مقدمه: ریشه و تبار عثمانیان

ب. پیش‌گفتار اول و دوم: مناسبات سلجوقی - عثمانی، جلوس عثمان بر تخت و نخستین جنگ‌های عثمانی

ج. ۱۵ داستان (حکایت): ۶ داستان (حکایت) درباره حوادث پیش از بر تخت نشستن عثمان، ۹ داستان در ارتباط با حوادث بعدی.

د. نتیجه: فوت عثمان

—بهشت دوم: اورخان و زمان وی

الف. مقدمه: دلایل بر تخت نشستن اورخان

ب. پیش‌گفتار اول و دوم: جلوس اورخان بر تخت سلطنت، فضایل و فرمانروایان معاصرش.

ج. ۱۸ داستان در ارتباط با لشکرکشی‌ها و فتوحات اورخان است.

—بهشت سوم: مراد اول و زمان وی

الف. ۱۸ داستان: جلوس مراد اول بر تخت سلطنت، فرمانروایی و حوادث زمان وی

—بهشت چهارم: یلدرم بایزید (بایزید اول) و زمان وی

الف. پیش‌گفتار اول و دوم: جلوس بایزید اول بر تخت سلطنت و فضایل وی

ب. ۱۶ داستان (حکایت) فرمانروایی بایزید اول و حوادث دوران وی

—بهشت پنجم: محمد اول و زمان وی

الف. مقدمه: جلوس محمد اول و فضایل وی

ب. ۲۸ داستان (حکایت): فرمانروایی محمد اول و حوادث زمان وی

ج. نتیجه: فوت محمد اول

سعی کرده، در

«هشت‌بهشت» و

«سلیم‌نامه»، (دو

کتاب تاریخ خود)

رعایت کند.

ادریس بدلیسی

در عین حال،

از نخستین

وقایع‌نگاران

عثمانی و از نخستین تاریخ‌نگارانی است که مأمور نگارش تاریخ

رسمی عثمانیان شد.

معرفی هشت‌بهشت

همان‌طور که گفته شد مهم‌ترین اثر ادریس درباره تاریخ عثمانی

و شناخته‌ترین اثر در بین تمام آثارش کتاب «هشت‌بهشت»

است. کتابی که هم محتوای آن و هم عنوان آن به فارسی است.

این عنوان گاهی به صورت «هیشته‌بیهیشت» نوشته و خوانده

شده است. که البته این، نه یک خطا و اشتباه است بلکه از

اختلاف تلفظ ناشی شده است.^۱

هشت‌بهشت درباره هشت پادشاه نخستین خاندان عثمانی

است که سلطان بایزید دوم را هم شامل می‌شود. اثری است

بسیار با ارزش، اما متن آن سنگین و ثقیل نوشته شده است

و جزو نثر فنی و مصنوع محسوب می‌گردد. همچنین دارای

ویژگی‌های ادبی خاصی است که در جای خود اشاره خواهد شد.

باینکه «هشت‌بهشت» به نثر نوشته شده، ولی حدود ۸ هزار

مصرع شعر نیز در خود جای داده است.

بدلیسی در نوشتن اثرش از آثار نویسندگان تاریخ عثمانی پیش

از خود بهره جسته، اما منابع مورد استفاده را مشخص نکرده است.

هنگامی که درباره سلاطین پیش از سلطان بایزید دوم اطلاعاتی

به دست می‌دهد، استفاده از آثار تاریخ‌نگارانی مثل «نشری»،

«عاشق پاشا زاده»، و «شکرالله» امری طبیعی است. زیرا به‌ویژه

میان مطالب «جهان‌نما» اثر نشری، و این اثر ادریس بدلیسی،

مشابهاتی وجود دارد که توجه و نظر فرانتز بابینگر [مورخ و

ترک‌شناس آلمانی، F.Babinger = ۱۹۶۷-۱۸۹۱ م] را نیز جلب

کرده است. در زیر محتوای «هشت‌بهشت» معرفی می‌شود. اثر،

حاوی یک پیش‌گفتار (مقدمه)، هشت بخش (بهشت) و یک

نتیجه (خاتمه) است. در ضمن، هر بخش خود حاوی مقدمه‌ها،

پیش‌گفتارها و زیربخش‌های فرعی (فصول) و نتایج است.

— بهشت ششم: مراد دوم و زمان وی

الف. پیش‌گفتار اول و دوم، جلوس مراد دوم بر تخت سلطنت و فضایل وی

ب. ۲۸ داستان (حکایت): فرمانروایی و حوادث دوران مراد دوم
ج. نتیجه: فوت مراد دوم

— بهشت هفتم: محمد دوم (فاتح) و زمان وی

الف. مقدمه اول: جلوس محمد دوم بر تخت سلطنت

ب. مقدمه دوم: سلاطین و پادشاهان معاصر وی

ج. پیش‌گفتار (مدخل یا مقدمه)

قلب: فضایل محمد دوم

جناح اول: فرزندان محمد دوم

جناح دوم: وزرا و فرماندهان محمد دوم

د. ۲۹ حکایت: ۲۹ لشکرکشی علیه حکومت‌های مسیحی و مسلمان

— بهشت هشتم: بایزید دوم و زمان وی

الف. مقدمه: فضایل بایزید دوم

ب. مدخل: فرمانروایی بایزید دوم، سلاطین و پادشاهان معاصر وی

ج. قلب: جلوس بایزید دوم بر تخت سلطنت

د. بحث اول: ۸ حکایت: لشکرکشی‌ها و فتوحات بایزید دوم و دیگر حوادث

هـ. بحث دوم

جناح اول: فرزندان بایزید دوم، وزرا و فرمانروایان و امرای وی

جناح دوم: علما و دانشمندان دوره بایزید دوم

خاتمه: فوت بایزید دوم و جلوس یاوز سلطان سلیم بر تخت سلطنت

محتوای «هشت‌بهشت» به‌طور مختصر معرفی شد، اما در اینجا در مورد تاریخ نگارش اثر، پرسشی پیش می‌آید. در پیش، با استناد به منابع، اشاره شد که اثر در سال ۱۵۰۶م. به پایان رسیده است، ولی بخش نتیجه (خاتمه) همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مربوط به فوت بایزید دوم و جلوس یاوز سلطان سلیم، یعنی مربوط به حوادث سال ۱۵۱۲م. می‌گردد. در این صورت، اگر بخش اصلی «هشت‌بهشت» در سال ۱۵۰۶م. به پایان رسیده باشد، دست‌کم باید پذیرفت که بخش خاتمه اندک زمانی بعد نوشته شده است. بنابراین، در کل باید گفت که تاریخ اتمام اثر در سال ۱۵۱۲م. است و به همین خاطر هم هست که محمدطاهر بورسوی، تاریخ نگارش اثر را ۱۹۱۱هـ/۱۵۱۲م. ذکر کرده است (بورسوی، ۱۳۳۱، ج ۳: ۶۹).

«هشت‌بهشت» جزو ارزشمندترین منابع تاریخ عثمانی است و برای مورخان بعد از وی به‌صورت منبع و مأخذ درآمد و در مورخان تأثیر زیادی نهاده است. به‌ویژه خواجه سعدالدین در «تاج‌التواریخ» مصطفی عالی، در «کنه‌الآخبار» رومی آذرئوی در «سلیم‌نامه» و منجم‌باشی در «صفایح‌الآخبار» از «هشت‌بهشت»

بهره بسیاری برده‌اند.

«هشت‌بهشت» به صورت خطی باقی مانده بود و تا به امروز کاری در مورد این اثر [اعم از چاپ، ترجمه و...] صورت نگرفته بود هر چند دس. مارگولیو D.S. Margoliouth خاورشناس مشهور وعده داده بود که متن فارسی اثر را همراه با ترجمه انگلیسی آن در Oriental Translation Fund Series in the Royal Asiatic Society چاپ و منتشر خواهد کرد، ولی نتوانست به قول خود عمل کند. (بایراقدار، محمد؛ ۱۹۹۱)

در اینجا تنها به نسخه‌هایی که نگارنده جهت تصحیح آن‌ها را در اختیار دارد اشاره می‌شود:

نسخه‌های خطی موجود در دست نگارنده

۱. نسخه اساس متعلق به کتابخانه سلیمانیه به شماره ۲۱۹۷.
۲. نسخه مسوده متعلق به کتابخانه نور عثمانیه به شماره ۳۲۰۹.
۳. نسخه معیار که روی اولین برگ آن به خط لاتین نوشته شده «خزینة» به شماره ۱۶۵۵، و متعلق به کتابخانه لندن است.
۴. نسخه بسیار کوچک و کم‌حجمی که آغاز و انجام ندارد. این نسخه به شماره ۴۳۰۵ متعلق به کتابخانه فاتح ترکیه است.

نسخ فوق را در سال ۱۳۸۷ شمسی، جهت شناسایی و تشخیص از نظر استاد نجیب مایل‌هروی نسخه‌شناس مشهور گذراندم. ایشان با روش نسخه‌شناسی تطبیقی نخست به تصحیح و تورق نسخه‌های مختلف پرداخته و بعد با ملاحظه کردن ویژگی‌های مشترک و مفترق آن‌ها و دقت در ساخت زبانی مؤلف و نیز سبک نویسنده‌گی و سایر وجوه نسخه‌شناسی، اظهار داشتند که سه نسخه اول دستخط خود مؤلف است و طبق آداب نسخه‌شناسی و تجربیاتی که دارند در نسخه‌شناسی این چهار نسخه، نسخه اساس، مسوده و معیار را مشخص نمودند. نسخه چهارم را به علت وجود آشفتگی و نواقص آن، مناسب مطابقه کردن ندانستند و اظهار داشتند که نسخه اول (کتابخانه سلیمانیه) را به علت وجود حواشی زیاد، قلم‌خوردگی و بسیاری پارامترهای علم نسخه‌شناسی، باید نسخه اساس قرار داد و نسخه دوم را به علت افزودن برخی جملات و پاراگراف‌ها و دقتی که مؤلف در پاک‌نویس آن داشته، نسخه مسوده قرار داد و نسخه سوم را که روی آن نوشته شده (خزینة) باید نسخه معیار قرار داد چون این نسخه نهایی مؤلف است و در واقع نسخه آماده شده برای تقدیم به خزینة پادشاهی است. از نظر علم نسخه‌شناسی در جایی که نسخه «معیار» وجود داشته باشد، باید آن نسخه را مبنای کار قرار داد و آن را با نسخ دیگر مطابقه کرد. نسخه‌های موجود به صورت میکروفیلم تهیه و بعد در دانشگاه تهران، در بخش نسخه‌های خطی، تبدیل به سی‌دی شد. در حال حاضر نمونه‌ای از این چهار نسخه در کتابخانه دانشگاه تهران بخش نسخ خطی که سال ۸۷ شمسی توسط نگارنده تحویل شده، موجود است. با دقت در صفحات آغاز و انجام هر چهار نسخه که از میکروفیلم گرفته شده می‌توان تا حدودی به عنوان تبیین توضیحات فوق آن را پذیرفت.

مهم‌ترین اثر
ادریس دربارهٔ
تاریخ عثمانی
وشناخته‌ترین
اثر در بین تمام
آثارش کتاب
«هشت‌بهشت»
است

ارزش هشت‌بهشت

در دورهٔ عثمانیان به هشت‌بهشت بیشتر از امروز توجه می‌شد. از جمله سلطان محمود اول، پادشاه عثمانی، در سال ۱۱۱۶هـ.ق/ ۷۳۳ م. دستور داد این کتاب از فارسی به ترکی ترجمه شود و عبدالباقی سعدی (ف، ۱۱۶۱هـ/ ۱۷۴۸م) آن را ترجمه کرد و عنوان آن را همان «هشت‌بهشت» نهاد. مترجم کاتب دیوان بود و بعد در هوتین (شهری در لهستان امروز) به مقام دفتر داری رسید. وی که تخلص «سعدی» داشت، اهل «وان» و برادر دُرّی افندی بود، بنا به نظر بابینگر، مترجم دیگری به نام ابن کمال نیز «هشت‌بهشت» را به ترکی ترجمه کرد اما نه تنها تا به امروز به چنین ترجمه‌ای برخورد نشده است، بلکه در فهرست و منابعی که از آثار ابن کمال باقی است نیز چنین اثری وجود ندارد؛ و اطلاعاتی در این خصوص به دست داده نشده است. همچنین استوری، از ترجمه‌ای دیگر از «هشت‌بهشت» سخن می‌گوید که توسط حسین بن حسن منشی صورت گرفته و نسخه‌ای از آن تحت شماره ۴۳، سمینوف (Seminov) بخارا ثبت شده است (استوری، ۱۹۷۰، ج ۱: ۴۱۵). اما درباره این ترجمه نیز هیچ‌گونه اطلاعاتی به دست داده نشده است.

شایان ذکر است که ابوالفضل محمد افندی، پسر ادریس بدلیسی، ذیلی بر «هشت‌بهشت» پدر نوشته است که «سلیمان نامه» و یا «ذیل هشت‌بهشت» نام دارد. گفته شده است که نگارش این «ذیل» در سال ۹۷۴هـ/ ۱۵۶۶ م. به پایان رسیده است (همان: ۴۱۶).

سبک نثر هشت‌بهشت

همان‌طور که در پیش اشاره شد، کتاب هشت‌بهشت به شیوهٔ مترسلان خوارزمی و جهانگشای جوینی، البته قدری متکلفانه‌تر نوشته شده است. مؤلف در انشای آن بسیار کوشیده است تا سبک عطاالملک جوینی را پیروی کند. در نثر مصنوع این دوره ابداً از حلاوت و فخامت نثر فنی قرن ششم و هفتم خبری نیست و هر چه هست تکلف، و بی‌ذوقی و غلط‌پردازی است.

ویژگی‌های نثری کتاب هشت‌بهشت

به هر حال از ویژگی‌های مهم نثر کتاب هشت‌بهشت حکیم ادریس بدلیسی می‌توان فهرست‌وار به موارد زیر اشاره کرد:
- استفاده از آیات و احادیث، مانند:

ماشاءالله، این چه دریای عمان رحمت و عطای بی‌کران است و این چه محیط سحاب‌انگیز در افاضهٔ مکرم و احسان که یک قطرهٔ نطفهٔ بی‌مقدار آن سرزنش شنیدهٔ خَلْقِ الْإِنْسَانِ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ^۱ و آن یک رشحهٔ ذرهٔ کردار آن شماتت کشیدهٔ خَلَقْتَنِي مِنْ نَارٍ وَخَلَقْتَهُ مِنْ طِينٍ^۲ را از امطار امطار و ترشیخ اقطار شبنمی از بحر زخار نوال پرتوال در ظلال اطلال گلشن جود و افصال از هر دو گلستان پر زواهر افلاک و جواهر عناصر، انور و

ازهر فرمودی.

- در آمیختگی نظم و نثر

- فراوانی واژه‌های عربی در نثر که سبب شده گاهی الفاظ عربی جای واژه‌های فارسی را هم بگیرند مانند: امطار و امصار، طوامیر و مصباح و ضاح...

- به کار بردن نام جای‌ها و مکان‌ها و اشخاص و اقوام ترکی مانند: آینه نقول، آینه گول، شیخ اده‌بالی و اورخان و...

- رواج ترکیب‌های جمله‌مانند که اکثر به صورت تتابع اضافات آمده، مثل: استلام بارگاه سپهر استلام. یا... ملک فرح رسوم... اکمل قیاصهٔ شرایع انتصار...

- اطناب و درازگویی در میان اکثر صاحب قلمان این دوره به‌ویژه در نثرهای تاریخی و توصیفی یا در منشآت، به‌ویژه در سلطانیات عمومیت دارد و به‌خصوص در دیباچه‌ها و سرفصل‌ها و مقدمه‌چینی‌ها و فرمان‌های شاهی به‌فور دیده می‌شود.

- نثر مصنوع در این دوره نماد و نمودی ممتاز ندارد. زیرا نه زمانه اقتضای آن را دارد و نه نویسندگان و نه خوانندگان مایه و سودای لازم را برای ایجاد و التذاذ از آن دارند و آنچه بیشتر مورد توجه است، اطناب، واژه‌های مسجع و مترادف و مضاعف بر یکدیگر و عبارت‌سازی‌های بی‌مزه است که پس از دورهٔ آغازین عصر صفوی، به تدریج مطبوع اهل زمان می‌شود و انشای متمایل به صنعت‌گری یا نثر مصنوع مطلوب واقع می‌شود^(۶). با این همه در بسیاری از بخش‌های کتاب، نثر ادریس بسیار اعجاب‌انگیز است و قلمی بسیار استوار در سطر سطر آن دیده می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. مشخصات: هشت‌بهشت، جلد اول، تألیف ادریس بدلیسی، مقدمه، تصحیح و تعلیقات، دکتر مهری پاکزاد، چاپ اول، ۱۳۹۷، سازمان چاپ و انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، تهران.
۲. ادریس در مقدمهٔ هشت‌بهشت، لفظ و مفهوم تاریخ را تعریف کرده است و فایده‌های تاریخ را بیان نموده، به طوری که تا آن موقع در تاریخ‌نگاری عثمانی، مرسوم نبود. برای اطلاع بیشتر رک: هشت‌بهشت، مقدمه.
۳. برای مثال رک به: احمد زکی ولیدی طغان، سبک در تاریخ، دانشکدهٔ ادبیات و فنی دانشگاه استانبول، شمارهٔ ۴۴۹، استانبول، ۱۹۶۹، ص ۲۰۸.
۴. ال‌رحمن/ ۱۴
۵. الاعراف/ ۱۲
۶. صفا، ذبیح‌الله؛ تاریخ ادبیات در ایران، بخش ۳، ص ۵، ۱۴۴۹

منابع

۱. استوری؛ ادبیات فارسی، ج ۱، بخش ۱، یادداشت ۱.
۲. ابوالفضل محمد افندی؛ سلیم‌شاه‌نامه، نسخهٔ خطی فارسی، کتابخانه لالا اسماعیل افندی، شماره ۱۱/۳۴۸، برگ ط ۳۸.
۳. انوری، حسن؛ فرهنگ اعلام سخن، ج ۳، تهران: سخن، ۱۳۸۷.
۴. یابر اقدار، محمد؛ ادریس بدلیسی، انکار؛ انتشارات وزارت فرهنگ ترکیه، ۱۹۹۱ م.
۵. توکل، حسن؛ قانون شاهنشاهی، دانشکدهٔ ادبیات و فنی دانشگاه استانبول، گروه تاریخ، ۱۹۷۴ م.
۶. حبیب؛ خط و خطاطین، استانبول: بی‌نا، ۱۳۰۵ هـ.ق.
۷. رفعت‌افندی، احمد؛ لغات تاریخیه و جغرافیه، استانبول: بی‌نا، ۱۲۹۹ هـ.ق.
۸. شکری، محمد؛ تأسیس حکومت عثمانی، انکار؛ ۱۹۳۴ م.
۹. شمیسا، سیروس؛ سبک‌شناسی نثر، چاپ دوم، تهران: نشر میترا، ۱۳۷۷.
۱۰. کاتب‌چلبی، حاجی خلیفه؛ کشف‌الظنون، بیروت: دارالاحیاء التراث العربی، ۱۹۴۱ م.
۱۱. مستقیم‌زاده؛ تحفه‌الخطاطین، استانبول: بی‌نا، ۱۲۲۸ م.

اشاره

نمایش تعزیه یکی از سنت‌های قدیمی و پایدار جامعه ایرانی است که معمولاً در ماه‌های محرم و صفر برگزار می‌شود. مصائب خاندان اهل بیت (ع) در جریان نهضت عاشورا، محتوای اصلی سنت تعزیه‌خوانی را تشکیل می‌دهد. در این مقاله بررسی نحوه پیدایش و سیر تاریخی تداوم این سنت دیرپای ایرانی هدف اصلی نگارنده خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: تعزیه، ایران باستان، نمایش، امام حسین (ع)

رویکرد تاریخی به خاستگاه نمایش تعزیه

دکتر فریدون شایسته

مقدمه

یکی از سنن بسیار قدیمی و پایدار جامعه ایرانی نمایش تعزیه است که معمولاً به مناسبت سوگواری، گرامی‌داشت و حفظ نام و یاد حضرت امام حسین (ع) برگزار می‌گردد. شیعیان از راه برپایی تعزیه امام حسین (ع) و یاران پاکبازش توانسته‌اند نام و یاد آن امام شهید را همیشه زنده نگه دارند و مردم را با فرهنگ عاشورا و مصائب وارده بر خاندان پیامبر (ص) آشنا سازند. تعزیه‌خوانی را، حتی اگر نخواهیم نمایش بومی جامعه ایرانی بدانیم و آن را آئینی برگرفته از جامعه مسیحیت بدانیم، نباید تردید کنیم که پیدایش و بالندگی آن مختص جامعه ایرانی است و نمی‌توان این واقعیت مسلم را انکار کرد.

هدف از این مقاله بررسی نحوه پیدایش و سیر تداوم تعزیه در جامعه ایرانی است. روش مطالعه تاریخی است. نگارنده پس از مطالعه منابع از طریق انتقال اسناد و مدارک به

فیش‌ها و دسته‌بندی آن‌ها براساس تفکیک موضوع، به نگارش مقاله پرداخته است.

دیدگاه محققان درباره خاستگاه جغرافیایی سنت تعزیه

در میان محققان بر سر چگونگی پیدایش تعزیه اختلاف نظر وجود دارد. این اختلافات را می‌توان به دو دسته تقسیم‌بندی کرد:

۱. عده‌ای ریشه پیدایش سنت تعزیه را به ایران باستان نسبت می‌دهند و نمایش‌هایی چون: **مصائب میترا** و **سوگ سیاوش** را هسته اصلی پیدایش این سنت می‌دانند. غالب محققان بر این نظریه پافشاری می‌کنند. احسان یارشاطر (چلکووسکی، ۱۳۶۷: ۱۲۷) علی‌بلوک‌باشی (بلوک‌باشی، ۱۳۶۳: ۴۲) و ابوالنقه نویسنده مصری (ابوالنقه، ۱۳۶۷: ۶۹) از این دسته‌اند.
۲. عده‌ای تأثیر تئاتر اروپایی و نفوذ روش‌های نمایشی آن را در آئین تعزیه‌خوانی مؤثر می‌شمارند. محمدجعفر محبوب (چلکووسکی، همان: ۱۸۵) و دکتر علی شریعتی (شریعتی، ۱۳۸۲: ۱۶۹ و ۱۷۰) بر این عقیده پافشاری کرده‌اند.

نحوه استدلال دوگانه محققان سنت تعزیه

صادق همایونی که از موافقان دیدگاه نخستین است در تأیید این دیدگاه می‌نویسد: «بنا به روایت تاریخ بخارا، سیاوش، فرزند کیکاووس پادشاه کیانی، از نزد پدرش فرار کرد و از رودخانه جیحون گذشت و خود را به دشمن پدرش افراسیاب رساند. افراسیاب او را گرامی داشت و اکرام فراوان کرد و دختر خود را نیز به همسری او درآورد. سیاوش حصار برای خود بنا نهاد و زندگی آرام و پرشکوهی را آغاز کرد ولی سخن‌چینان، بدگویان و حسودان کار خود را کردند و کار را بدان جا رساندند که افراسیاب داماد ایرانی خود را کشت و آتش خصومت دیرینه ایرانیان و تورانیان را بیش از پیش مشتعل کرد. مغان چون از واقعه غم‌انگیز قتل سیاوش آگاهی یافتند یاد او را گرامی شمردند و مردم بخارا نیز غمگین شدند، سوگواری کردند و شعر ساختند و خواندند. کار به جایی رسید که شعرها را در همه کوی‌ها و برزن‌ها می‌خواندند که در حقیقت تجلی بود از خوبی و پاکی قتل بردیای دروغین (گئوماتای مغ) که به دست داریوش اول و با حمایت هفت خانواده پارسی انجام شد. این یکی دیگر از مظلوم‌کشی‌های جامعه ایرانی است که هردو مورخ یونان باستان از آن به‌عنوان ماگافونی (مغ‌کشی) یاد می‌کند. بنا به نظر وی ایرانیان هر سال

در همان روز مراسم سوگواری برپا می‌کردند و یاد و خاطره بردیای دروغین (گئوماتای غاصب) را گرامی می‌داشتند.

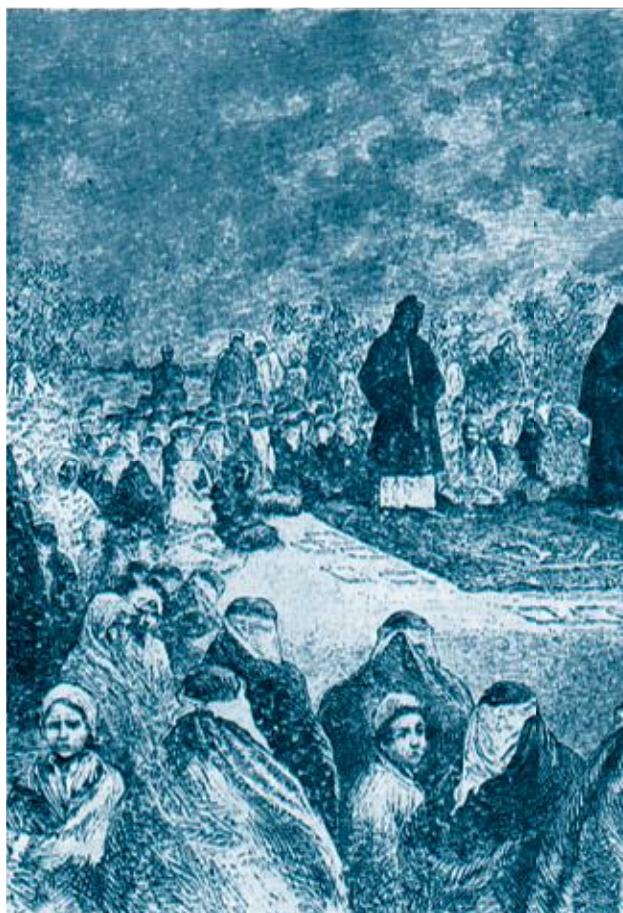
سومین واقعه نمایشی که انگیزه تجلیل و گرامی‌داشت را به‌دنبال داشت و در آن سوگواری صورت نمی‌گرفت به دوره سلطنت خاندان اشکانی برمی‌گردد. در دوره اشکانیان سورنا سپهسالار ایرانی که در بارگاه اُرد (اشک سیزدهم) می‌زیست به جنگ کراسوس رفت و کراسوس را کشت و سر او را به ارمنان به بارگاه اشک سیزدهم فرستاد. وی برای اینکه مژده پیروزی خود را به گوش همگان برساند و آشکار سازد و از سوی دیگر کراسوس را تحقیر کند. شخصی را با لباس و آرایش جنگی او آراسته کرد و بر اسب نشاند و سپاهی به تمسخر برایش مهیا ساخت (همایونی، بی‌تا: ۱۱ و ۱۲).

احسان یارشاطر که او را می‌توان نخستین ارائه دهنده این دیدگاه نامید، بین تراژدی (ماجرای غم‌انگیز) و شبیه‌خوانی (تعزیه) ارتباط نزدیکی می‌بیند و به همین دلیل سنت تعزیه‌خوانی را آیین بومی جامعه ایرانی می‌داند. وی در تأیید دیدگاهش



تعزیه در دوره قاجار (از کتاب ایران، کلد و شوش، اثر مادام دیولافوا)

ابوالنقه، یکی از نویسندگان صاحب نام مصری بر این عقیده است که: «ایران تنها کشوری بود که نمایش درام را پروراند. شاید بتوان این امر را با توجه ودلیستگی مستمر ایرانیان به نمایش تصویری نسبت داد. ایرانیان با پیش زمینه هنر تئاتر که داشتند توانستند از شهادت امام حسین (ع) و اصحابش نیز درام های مذهبی بیافرینند



می نویسد، «یادگار زیران» اثری متعلق به ایران در سده های میانه است که از روزگار ساسانیان باقی مانده و احتمالاً بر پایه اثری اصیل از عهد پارتیان است. این اثر حماسی هم چون مصیبت امام حسین (ع) بر شخصیت زریر، مدافع از جان گذشته و دلیر راه دین، متمرکز است و یشتاسپ شاه پاک نهاد زردشتیان از جانب ارجاسب شاه تورانیان که با گرویدن و یشتاسپ به آئین زردشت مخالف بود با سپاهی گران بر او می تازد. رزمندگان داوطلب زریر، در برابر دژخیمان به جنگ درمی آیند اما در پایان زریر به دست بی درفش، برادر بد نهاد ارجاسب، به قتل می رسد.

این تراژدی از دو جنبه درخور تأمل است:

۱. نتیجه قطعی حادثه بر زریر و نزدیکانش معلوم است: پیش از آنکه جنگ آغاز گردد شاه و یشتاسپ در یک پیش گوئی اسفانگیز، مصائبی را که رخ خواهد داد پیش گوئی می کند و به طرزی خاص می گوید که چطور زریر دلاور، خائنانه به دست بی درفش، کشته می شود پیش گوئی می کند که بیست و سه تن از برادران و پسران شاه به قتل خواهند رسید.

۲. مرگ زریر با عزیمت اندوه بار پسر جوانش (بستور) همراه می شود که بستور به رغم صغر سن به جنگ با بی درفش شقی، می شتابد و انتقام پدرش را می گیرد. او در کنار پیکر بی جان و به خون تپیده پدر می ایستد و به روش خاص تعزیه خوان ها با کلمات حزن انگیز به حال پدر نوحه می سراید. (همان: ۱۲۹ - ۱۲۸).

ابوالنقه یکی از نویسندگان صاحب نام مصری بر این عقیده است که: «ایران تنها کشوری بود که نمایش درام را پروراند. شاید بتوان این امر را با توجه و دلیستگی مستمر ایرانیان به نمایش تصویری نسبت داد. ایرانیان با پیش زمینه هنر تئاتر که داشتند توانستند از شهادت امام حسین (ع) و اصحابش نیز درام های مذهبی بیافرینند در صورتی که اعراب هیچ گاه به این اندیشه نائل نشدند که از این وقایع بهره بگیرند زیرا در میان شان هنر نمایش سنت نبود.» (ابوالنقه، ۱۳۶۷: ۶۹).

دکتر علی بلوک باشی نمایش «مصایب میترا» و «سوگ سیاوش» را در ایران، خاستگاه یا اصلی ترین نمونه از آئین های زمینه ساز نمایش «مصائب امام حسین (ع)» و اساس شکل گیری تعزیه خوانی دانسته است. (بلوک باشی، همان: ۴۲).

محمد جعفر محجوب که ریشه تعزیه خوانی ایرانیان را در فرهنگ مسیحیت می داند معتقد است: «فارسیانی که نزدیک امپراتوری های سابق عثمانی

به استناد سفرنامه‌های سیاحان و جهان‌گردان دوره زند که به ایران آمده‌اند، می‌توان دوره زند را دوره فعالیت تعزیه‌خوانان و آغاز برگزاری این سنت در ایران دانست

و روسیه می‌زیستند، می‌توانستند به سرعت و به سهولت به اروپا برسند. از طریق فعالیت‌های آنان، زبان و رسوم فارسی به شبه‌جزیره بالکان یعنی رومانی، مجارستان و یوگسلاوی نفوذ کرد و به‌وسیله همین مردمان، اندیشه‌های آزادی‌خواهانه کشورهای اروپایی در سده‌های اخیر به ایران آورده شد. بدون تردید این اشخاص ضمن مسافرت به سرزمین‌های مسیحی نشین متوجه شدند که مسیحیان مؤمن و معتقد، به‌منظور تقویت ایمان توده‌ها، با صداقت و ایمان، ماجراهای قدسیان خود را به قالب نمایش درآورده و نمایش‌های مذهبی موسوم به نمایش‌های «میراکل» با نمایش‌های «میستر» را پدید آورده‌اند. در واقع تئاتر امروزی اروپا مبتنی بر این نمایش‌هاست که بعدها در اثر مطالعه سنن تئاتری یونان و روم رونق یافت. در هر حال به‌نظر می‌رسد که سنت صحنه‌پردازی و بازآفرینی وقایع کربلا در سده‌های هفدهم و هیجدهم میلادی، در سال‌های قبل از انقلاب کبیر فرانسه از اروپا به ایران آمد (محبوب، ۱۳۸۲: ۱۹۶ - ۱۹۴).

دکتر علی شریعتی همانند محمدجعفر محجوب، بر تقلیدی بودن مراسم تعزیه‌خوانی از فرهنگ مسیحیت تأکید می‌کند. ... وزیر امور روضه‌خوانی و تعزیه‌داری به اروپای شرقی (که در آن هنگام، صفویه روابط بسیار نزدیک و مرموز ویژه‌ای با آن‌ها داشتند) رفت و درباره مراسم دینی و تشریفات مذهبی آنجا تحقیق و مطالعه کرد و بسیاری از آن سنت‌ها، مراسم جمعی، تظاهرات مسیحیت، برگزاری و نقل مصیبت‌های مسیح، حواریون و شهدای تاریخ مسیحیت، نیز علائم و شعائر، ابزارها و وسایل خاص این مراسم، دکورهای ویژه محافل دینی و کلیسا را اقتباس کرد و همه را به ایران آورد. در اینجا به کمک روحانیون وابسته به رژیم صفوی، آن فرم‌ها و رسوم با تشیع، تاریخ تشیع و مصالح مذهبی ایران سازش داده شد. آن قالب‌های مسیحی - اروپایی، در ایران محتوای شیعی - ایرانی یافت. بدین ترتیب در ایران سمبل‌ها و مراسم و مظاهر کاملاً تازه‌ای که هرگز نه در ملیت ایران سابقه داشت و نه در دین اسلام و نه در مذهب شیعی، به‌وجود آمد. مراسمی از نوع تعزیه‌گردانی، شبیه‌سازی نقش، علم، کتل، عماری، پرده‌داری، شمایل‌کشی، معرکه‌گیری، قفل‌بندی، زنجیرزنی، تیغ‌زنی، موزیک، سنج‌زنی، فرم‌خاص و جدید تشریفات مصیبت‌خوانی و نوحه‌سرایی جمعی و ... که همه اشکالش اقتباس از مسیحیت است و هر کس با آن آشناست، به سادگی تشخیص می‌دهد که تقلید است.» (شریعتی، ۱۳۸۲: ۱۶۹ و ۱۷۰).

در رد دیدگاه دکتر شریعتی دو نکته را می‌توان مورد توجه قرار داد:

۱. در کتب تاریخی دوره صفوی از جمله در **تذکره‌الملوک** و **دستورالملوک** میرزا رفیعا که در این دو، سازمان اداری حکومت صفوی به‌طور مشروح مورد بررسی قرار گرفته است، هیچ‌گاه از عنوانی چون «وزیر امور روضه‌خوانی» یاد نشده است.
۲. با توجه به وجود پیشینه‌های سوگواری در فرهنگ ایران دوره باستان، نمی‌توان منشأ و خاستگاه بومی سنت تعزیه‌خوانی را به کلی مورد انکار قرار داد و از آن بی‌تفاوت گذشت.

پیدایش مراسم تعزیه در دوره تاریخی ایران بعد از اسلام (دوره اسلامی ایران)

علاوه بر دکتر علی شریعتی که دیدگاه وی مورد مطالعه قرار گرفت دو تن از دیگر محققان نیز آغاز پیدایش این مراسم را در اواخر دوره صفوی دانسته‌اند. پرویز ممنون بنا بر نوشته‌های دو جهان‌گرد هلندی به‌نام‌های: **سالامون و ون گخ**، آغاز شکل‌گیری اولیه تعزیه‌خوانی را سال‌های پایانی حاکمیت خاندان صفوی می‌داند. (ممنون، ۱۳۸۰: ۱۱) مایل بکتاش هم با نقل روایتی از «رساله مواکب حسینی» نوشته‌ای از سال ۱۳۷۵ ه.ق/ ۱۹۵۶ م، می‌نویسد: اول کسی که تأسیس اساس تشبیه و شبیه واقعه کربلا را نمود محمدباقر مجلسی متوفی به سنه ۱۱۱۱ ق/ ۱۷۰۰ م و در اواخر صفویه بوده است (بکتاش، ۱۳۵۰، ۷).

محمدجعفر محجوب پیدایش مراسم تعزیه را مربوط به عصر صفوی نمی‌داند (بلوک باشی، ۱۳۶۳، ۲۲) **بنجامین** نخستین سفیر آمریکا در دوره ناصری که در سال‌های ۱۳۰۲ - ۱۲۹۹ ق/ ۱۸۸۵ - ۱۸۸۲ م در ایران به‌سر می‌برده است، آغاز تعزیه‌خوانی را به دوره پس از صفوی می‌کشد (بنجامین، ۱۳۶۳، ۲۸۲) استاد نصرالله فلسفی برپایه گزارش **ویلیام فرانکلین** از مشاهداتش درباره مجلس تعزیه عروسی حضرت قاسم (ع) در شهر شیراز که در سال ۱۲۰۱ ق/ ۱۷۸۷ برقرار شده بود. پیدایش این سنت را دوره سلطنت کریم‌خان زند می‌داند (فلسفی، ۱۳۶۹، ج ۲: ۸۵۷). به استناد سفرنامه‌های سیاحان و جهان‌گردان دوره زند که به ایران آمده‌اند، می‌توان دوره زند را دوره فعالیت تعزیه‌خوانان و آغاز برگزاری این سنت در ایران دانست. **کارستن نیبور** سیاحت‌گر آلمانی، از مراسم تعزیه در میدان بزرگ خارک سخن گفته، که در سال ۱۱۸۰ ق/ ۱۷۶۶ م توجه او را به خود جلب کرده است (نیبور، ۱۳۵۴، ۱۹۱ - ۱۸۹).

از گزارش‌های اعتمادالسلطنه، مستوفی، بنجامین، پولاک، دیولافوآ و ... می‌توان دریافت که رواج روزافزون سنت تعزیه در دوره سلطنت ناصرالدین شاه قاجار بوده است. (حسام مظاهری، ۱۳۸۷: ۹۵-۹۴).

ترتیب تعزیه‌خوانی در ایام محرم

در دهه اول محرم همراه با برگزاری مراسم روضه‌خوانی و سوگواری امام حسین (ع) و یارانش، مراسم تعزیه هم برگزار می‌شد. مراسم تعزیه در

این ایام که دارای ترتیب و نظم بود به شرح زیر صورت می‌پذیرفت:

۱. روز اول محرم، تعزیه وفات ابراهیم فرزند رسول اکرم (ص).

۲. روز دوم محرم، تعزیه برای یکی از چهره‌های مظلوم مانند: فاطمه صغری، زینب (س) و موسی بن جعفر (ع).

۳. روز سوم محرم، تعزیه مسلم بن عقیل.

۴. روز چهارم محرم، تعزیه دو طفلان مسلم.

۵. روز پنجم محرم، حجةالوداع، اشاره به آخرین سفر حج رسول خدا (ص) و اشاره به جانشینی علی (ع).

۶. روز ششم محرم، تعزیه حربن یزیدریاحی.

۷. روز هفتم محرم، تعزیه حضرت عباس (ع) (ابوالفضل) و امام حسین (ع).

۸. روز هشتم محرم، تعزیه دو طفل زینب (س) و غلام ترک.

۹. روز نهم محرم، تعزیه شهادت حضرت علی اکبر.

۱۰. روز دهم محرم، تعزیه شهادت امام حسین (ع).

۱۱. روز یازدهم محرم، ورود اُسرای کربلا به شام.

۱۲. روز دوازدهم محرم، ورود اُسرای عاشورا به کوفه.

۱۳. روز سیزدهم محرم، پشیمانی یزید و خروج مختار. (همایونی، بی‌تا: ۶۸).

تأثیر تعزیه در فرهنگ عامه

تحت تأثیر دیرپایی سنت برگزاری تعزیه در ایران ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات و عبارات گوناگونی وارد فرهنگ عمومی مردم ایران شده که از جمله عبارت است از:

۱. فلانی مثل خولی است، کنایه از ستم‌کاری.

۲. شمر وارد شد، کنایه از ورود با عصبانیت.

۳. مثل حارث است، کنایه از سنگدلی و شقاوت.

۴. روشن شود هزار چراغ از فتیله‌ای

یک داغ دل بس است برای قبیله‌ای این
ضرب‌المثل اشاره به عظمت و پیامد واقعه جان‌سوز کربلا دارد.

۵. زد به صحرای کربلا، کنایه از ورود واعظ یا ناطق برای تازه کردن داغ دل و ایجاد محیط حزن‌انگیز.

۶. اگر بار گران بودیم رفتیم

اگر نامهربان بودیم رفتیم

این بیت را معمولاً تعزیه‌خوان‌ها پس از پایان

برگزاری مراسم تعزیه به زبان می‌آورند.

۷. مثل دو طفلان مسلم، همراهی دو مظلوم با یکدیگر.

۸. عمر سعد، کنایه از بدعنتی و بی‌غیرتی است.

۹. مگر اینجا صحرای کربلاست؟ کنایه از فقدان آب. (همایونی، بی‌تا، ۸۶).

نتیجه

با توجه به دیدگاه‌های متفاوت در مورد خاستگاه سنت تعزیه، می‌توان دیدگاه کسانی را که ایران را به‌عنوان خاستگاه بومی این سنت باور دارند پذیرفت. زیرا یکی از جالب‌ترین و قابل توجه‌ترین جنبه‌های این سنت، استفاده فراوان از سنن ایرانی در آن است. انتخاب نام عقاب برای اسب حضرت علی اکبر، حنا بستن دست‌ها و پاها و سر عروس و داماد، آراستن حجله، تدارک خنچه، پوشیدن لباس سیاه در مراسم سوگواری و گاه بر سر افشاندن در مرگ عزیزان، همه ریشه در سنن باستانی ایران دارند.

اگر چه باید ریشه‌های عزاداری عمومی و رسمی را در سوگ حضرت امام حسین (ع) در دوره حکومت آل‌بویه جست‌وجو کرد، ولی در دوره صفوی، این سنت جنبه بسیار رسمی‌تر و عمومی‌تری یافت. دوره زندیه را می‌توان براساس منابع فراوان این دوره، آغاز برگزاری سنت تعزیه در ایران دانست. دوره حکومت قاجار به‌ویژه دوره حکومت ناصرالدین شاه، دوره اوج هنر تعزیه است؛ تکیه دولت اساساً برای برگزاری این مراسم بنا شد.

برگزاری سنت تعزیه موجب جلا دیدن و سیقل خوردن روح مؤمنان می‌شود. تعزیه به انسان‌ها درس معنویت و ایثارگری می‌آموزد و موجب ایجاد همبستگی و ارتقای سطح تعاون و هم‌دلی در جامعه می‌گردد.

منابع

۱. ابوالنقعه السعید عطیه؛ نمایش در شرق، ترجمه جلال ستاری، تهران: انتشارات نمایش، چاپ اول، ۱۳۶۷.
۲. بلوک باشی، علی، تعزیه خوانی (حدیث قدسی مصائب در نمایش آئینی)، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ اول، ۱۳۶۳.
۳. بکتاش، مایل؛ پدیدارشناسی تعزیه، تهران: سازمان جشن هنر، چاپ اول، ۱۳۵۰.
۴. بنجامین س. ج. و؛ سفرنامه ایران و ایرانیان، ترجمه محمدحسین کردیچه، تهران: انتشارات جاویدان، چاپ اول، ۱۳۶۳.
۵. حسام‌مظاهری، محسن؛ جامعه‌شناسی آیین‌های سوگواری و هیئت‌های مذهبی در ایران، تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل، چاپ اول، ۱۳۷۸.
۶. فرانکلین ویلیام، مشاهدات سفر از بنگال به ایران، ترجمه محسن جاویدان، تهران: مرکز ایرانی تحقیقات تاریخی، چاپ اول، ۱۳۵۸.
۷. شریعتی، علی، تشیع علوی و تشیع صفوی (مجموعه آثار ۹)، تهران: چاپخش، چاپ اول، ۱۳۸۲.
۸. فلسفی، نصرالله؛ زندگانی شاه عباس اول، جلد سوم، تهران: انتشارات علمی، ۱۳۶۹.
۹. محجوب، محمد جعفر؛ ادبیات عامیانه ایران، به‌کوشش حسن ذوالفقاری، تهران: نشر چشمه، چاپ اول، ۱۳۸۲.
۱۰. ممنون، پرویز، تعزیه از دیدگاه تئاتر غرب (کتاب تعزیه هنر بومی پیشرو ایران) گردآورنده پتر چلکووسکی، ترجمه داود حاتمی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول، ۱۳۶۷.
۱۱. نیبور، کارستن؛ سفرنامه نیبور، ترجمه پرویز رجبی، تهران: توکا، چاپ اول، ۱۳۵۴.
۱۲. همایونی، صادق؛ تعزیه و تعزیه‌خوانی، تهران: انتشارات جشن هنر، چاپ اول، بی‌تا.
۱۳. پارشاطر، احسان؛ تعزیه و آیین‌های سوگواری در ایران قبل از اسلام (کتاب تعزیه هنر بومی پیشرو ایران)، گردآورنده پتر چلکووسکی، ترجمه داود حاتمی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول، ۱۳۶۷.

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت در ایران تا پیش از انقلاب مشروطیت بر پایه سنت و مذهب قرار داشت و جامعه به گونه‌ای سنتی کودکان را برای آینده تربیت می‌کرد. پدر و مادرها به صورت طبیعی از همان آغاز تولد، نخستین و مهم‌ترین آموزگاران فرزندان خود بودند. پسر علوم، فنون و صنعت را از پدر می‌آموخت و دختر رموز و فنون خانه‌داری و تربیت فرزند را از مادر کسب می‌کرد. در این میان مکتب خانه‌ها، در کنار مساجد و جلسات مذهبی یکی از عمده‌ترین محل‌های تعلیم و تربیت کودکان به‌شمار می‌آمدند. از آنجا که هیچ‌گونه تشکیلات دولتی و غیردولتی ناظر بر عملکرد این مکتب‌خانه‌ها نبود، تنوع و میزان مواد درسی آن‌ها بستگی به ذوق و وجدان مکتب‌داران داشت. این شیوه تا دوران قاجار و حتی اواسط دوره پهلوی دوم ادامه داشت. در دوره قاجار با اعزام محصلان ایران به خارج از کشور و رفت‌وآمد خارجی‌ان به ایران نوعی دگرگونی و اصلاح‌طلبی در عقاید مردم و دولتمردان به وجود آمد و موضوع جایگزینی آموزش نوین به جای آموزش سنتی مطرح شد. در این مقاله سعی داریم این موضوع را مورد واکاوی قرار دهیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، آموزش دختران، آموزش مکتب‌خانه‌ای، قاجار، پهلوی

آموزش دختران از قاجار تا پهلوی اول

فرشته ذوالجناحی، کتابدار

نظام آموزش در دوران قاجار

در منازل وجود داشت. مکتب‌خانه‌های دوره قاجار را می‌توان به دو گروه تقسیم کرد:

۱. مکتب آخوندباجی‌ها

این مکتب‌خانه‌ها توسط معلمی که «ملاباجی» یا «خان‌باجی» و یا «شاه‌باجی» نامیده می‌شد اداره می‌شد. این معلم دانش مختصری در زمینه‌های دینی داشت و وظیفه‌اش آموزش کودکان چهار تا هفت ساله بود.

۲. مکتب‌خانه‌های عمومی

این مکتب‌خانه‌ها در اکثر شهرها و در برخی از روستاها دایر بودند و در حقیقت پس از مکتب‌خانه‌های آخوندباجی‌ها بودند ولی ضرورت نداشت کسانی که وارد مکتب‌خانه‌ها می‌شوند نخست دوره پیش از آن، یعنی مکتب‌خانه‌های

تاریخ نظام آموزش دوران قاجار را می‌توان به دو دوره تقسیم کرد:

الف: دوره‌ای که نظام آموزشی به‌طور کامل در دست طلاب علوم دینی و معلمان مکتب‌خانه‌ای بود و به گونه‌ای مستقیم و غیرمستقیم آنان گرداننده نظام مکتب‌خانه‌ای بودند.

ب: دوره دوم که از میانه‌های دوران قاجار و با آشنایی ایرانیان با فرهنگ و تمدن غرب شروع شد، دوره‌ای بود که روحانیون و افراد تحصیل کرده در غرب، هر دو گروه، با هم و گاهی نیز در کنار هم نظام آموزشی را هدایت می‌کردند.

در دوره نخست آموزش سنتی به سه شکل مکتب‌خانه‌ای، حوزه‌های علمیه و تدریس خصوصی

آخوندباجی‌ها را گذرانده باشند. تأسیس این مکتب‌خانه‌ها تابع هیچ‌گونه محدودیت یا به اصطلاح قانون و مقررات ویژه‌ای نبود. هر کسی با هر میزان دانشی که داشت می‌توانست مکتبی دایر و مکتب‌داری کند. (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۸۴) رواج تنبیه بدنی و نامناسب بودن مکان آموزشی و ناهمخوانی مواد درسی با مقتضیات سنی شاگردان از ویژگی‌های این مکتب‌خانه‌ها بود. (راوندی، ۱۳۶۹: ۱۲۳) شیوهٔ تدریس خصوصی و استفاده از معلم سرخانه نیز روش دیگر آموزش سنتی بود، اما این روش عمومیت نداشت و تنها منحصر به خانواده‌های اشراف بود. (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۸۴) بسیاری از دخترانی که در این دوران باسواد می‌شدند به‌طور معمول نزد پدر، برادر، عمو، همسر یا محارم دیگر به کسب علم می‌پرداختند و از نعمت خواندن و نوشتن بهره‌مند می‌شدند، بدین

تنها سه نفر از هر هزار زن در ایران باسواد بودند. (حافظیان، ۱۳۸۰: ۶۲). در دورهٔ دوم، عصر قاجار، عصر آشنایی با فرهنگ و تمدن غربی و شناخت شیوه جدید زیستی بود. از اواسط سلطنت فتحعلی شاه (۱۲۵۰-۱۲۱۲ ه.ق) به دلیل اعزام محصل به خارج از کشور، رفت‌وآمد مسافران، بازرگانان و مأموران حکومتی به کشورهای اروپایی و نیز پیدایش روزنامه زمینه آشنایی ایرانیان با تمدن و فرهنگ اروپایی فراهم شد. (یغمایی، ۱۳۷۶: ۱۲۷) اما اولین جرقه‌های آموزش جدید و نخستین تغییرات سیستم آموزشی در ایران توسط میسیونرهای آمریکایی و سپس فرانسوی زده شد. آن‌ها به هنگام ورود به کشور به قصد تبلیغ مذهبی سعی در ایجاد مدرسی به سبک اروپایی می‌کردند. (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ج. ۱: ۲۴۰) در زمانی که خروج دختران از خانه به هر دلیلی

در دوره نخست آموزش سنتی به سه شکل مکتب‌خانه‌ای، حوزه‌های علمیه و تدریس خصوصی در منازل وجود داشت

ترتیب زنان باسواد و عالم فقط در خانه خواص امکان پرورش می‌یافتند. (مستوفی، ۱۳۲۱: ۲۲۰) گروهی از اشراف و اعیان نیز که معلمی را برای تعلیم پسرانشان به خانه می‌آوردند، گاه به دخترانشان هم اجازه می‌دادند که از آن معلم‌ها سواد بیاموزند. بدین ترتیب دختران طبقه اعیان و اشراف به شکل خصوصی و دختران اقشار متوسط جامعه هم در مکتب‌خانه‌های عمومی آموزش می‌دیدند، اما دختران اقشار پایین جامعه به دلیل محدودیت‌های عرفی و اقتصادی امکان سوادآموزی نداشتند. مکتب‌خانه‌ها بیشتر به آموزش احکام مذهبی، خواندن قرآن و صرف و نحو عربی، دیوان حافظ، مثنوی مولوی، گلستان سعدی، دیوان سنایی و خلاصه‌الحساب شیخ‌بهایی و از این قبیل می‌پرداختند. (قلی‌زاده، ۱۳۹۵: ۱۱) در آن دوران به خاطر بی‌سوادی فراگیر تخمین زده می‌شود که

در نزد عموم مردم غیرقابل قبول بود، طرح مسئله آموزش دختران بسیار غامض می‌نمود، اما بسیاری از روشنفکران با الهام از تجارب عملی غرب و وجود مدارس اروپایی در ایران بر تعلیم دختران و اجباری کردن آن پافشاری نمودند و آن را از عوامل اساسی رشد و ترقی کشور دانستند. (ترابی فارسانی، ۱۳۸۷: ۹۱) نخستین مدرسه دخترانه در سال ۱۲۱۷ ه.ق توسط یک کشیش آمریکایی به نام پرکینز در شهر ارومیه تأسیس شد. این مدرسه در ابتدا مخصوص اقلیت‌های مذهبی بود و هیچ دختر مسلمانی اجازه تحصیل در آن را نداشت، چرا که جامعه آن عصر به هر گونه تحولی با دیدهٔ شک می‌نگریست و تحصیل دختران را جایز نمی‌دانست و به آیات قرآن مجید که خطاب «یا ایها الذین آمنوا» هم مردان را مخاطب قرار می‌دهد و هم زنان را، توجهی نمی‌کرد و کلام مقدس نبوی «طلب العلم و لو بالصین»

و یا «طلب العلم فریضه» را مدنظر قرار نمی‌داد (کسری، ۱۳۸۷: ۵۴)

پرکینز این مدرسه را با چهار دانش‌آموز نستوری در ارومیه تأسیس نمود که این تعداد تا سال ۱۲۱۹ ه.ق به ۲۴ دانش‌آموز رسید. در این مدرسه علاوه بر علوم مذهبی، مهارت‌های خانه‌داری و صنایع دستی چون قالببافی، خیاطی، گلدوزی، آهنگری و ... نیز تعلیم داده می‌شد. موفقیت‌های



پرکینز در زمینه آموزش دانش‌آموزان باعث شد که محمدشاه قاجار (۱۲۶۴ - ۱۲۵۰ ه.ق) فرمانی مبنی بر حمایت از تأسیس مدارس آمریکایی صادر کند، لذا در سال ۱۲۵۵ ه.ق مجوز فعالیت مدارس جدید که دارای کلاس‌های دخترانه و پسرانه بود صادر و به تدریج اجازه تأسیس یک باب مدرسه دخترانه در تهران نیز گرفته شد، فقط به شرط آنکه دختران مسلمان در آن راه نداشته باشند. (حسینی، ۱۳۷۰: ۸۲)

در این دوران با تبادل هیئت‌های سیاسی، ضرورت تحول در شیوه آموزش سنتی برای دستیابی به فنون و دانش جدید احساس شد. (ترابی فارسان، ۱۳۸۷: ۱۲۲) با گسترش نهضت ترجمه، زمینه برای طرح ساخت‌های آموزشی و تربیتی جدید فراهم شد. اما در این دوران که مرحله‌گذار از آموزش سنتی به آموزش نوین بود به دلیل عدم شکل‌گیری نهاد آموزش و پرورش، محدودیت‌های صنعت چاپ و همچنین عدم وجود نظام یکپارچه آموزشی، کتب آموزشی مدارس ابتدایی با همدیگر تفاوت‌هایی داشتند. با

ایجاد مدارس به شیوه نوین در نواحی غربی ایران، زمینه برای آشنایی عملی ایرانیان با نظام آموزش جدید فراهم آمد.

مطبوعات فارسی‌زبان درون‌مرزی دوره قاجار مانند صوراسرافیل، شرافت، کشکول و نیز مطالب مندرج از زنان در روزنامه‌های شکوفه و ایران‌نو، زمینه را برای فهم و ایجاد آگاهی از اهمیت مسئله تحصیل به‌ویژه آموزش دختران در اذهان ایجاد کرد. (باغدار، ۱۳۹۴: ۷۳) نوگرایی آموزشی، در دوران امیرکبیر و با تأسیس دارالفنون محقق شد. این مدرسه که تقلیدی از مدرسه نظام در روسیه و مکانی صرفاً مردانه بود، توسط معلمان اروپایی و ایرانیان فرنگ‌دیده آغاز به کار کرد. این مرحله به‌طور مستقیم نقش ویژه‌ای در روند آموزش نوین دختران ایفا نکرد، بلکه در واقع فضاسازی لازم برای اجرای آموزش‌های جدید و پرورش افراد در جهت تقویت و حمایت از این‌گونه آموزش‌ها را در سطح جامعه فراهم نمود. (صدیق، ۱۳۳۶: ۳۵۶)

مرحله بعد این نوگرایی تقریباً نیم‌قرن پس از تأسیس دارالفنون در دوران صدارت امین‌الدوله و توسط میرزا حسن رشیدیه انجام پذیرفت. در ۱۲۷۸ ه.ش، **طوبی آزموده** به کمک حسن رشیدیه «مدرسه ناموس» را در تهران تأسیس کرد که مورد استقبال مردم قرار گرفت. طوبی آزموده با تلاش بی‌وقفه توانست این مدرسه را حفظ و در سال‌های بعد گسترش دهد. پس از آن حسن رشیدیه مدرسه‌ای افتتاح کرد موسوم به «رشدیه» که در آن برخلاف روش‌های مرسوم مدارس سنتی، از برخی وسایل کمک‌آموزشی و روش‌های جدید بهره می‌گرفت. (رشیدیه، ۱۳۶۲: ۱۴۸) به رغم آنکه رشیدیه تنها در روش آموزش اصلاحاتی انجام داد نه در نوع و کیفیت مواد درسی، مورد خشم برخی از اقشار اجتماعی قرار گرفت و مانع ادامه کار او شدند، اما از سوی برخی از روحانیان مورد حمایت قرار گرفت که از جمله این افراد می‌توان از **شیخ هادی نجم‌آبادی** و **سیدمحمد طباطبایی** نام برد. این مدارس بدون کمک دولتی و با حمایت‌های مالی اشخاص اداره می‌شد. (شیخ الاسلامی، ۱۳۵۱: ۶۵) علاوه بر مخالفت‌های کلی با مدارس به شیوه جدید، تأسیس مدارس دختران، معضل بزرگ‌تری بود که

مجلس در سال
۱۲۸۹ ه.ش قانون
اداری وزارت معارف
و اوقاف و صنایع
مستظرفه را تصویب
کرد و رسیدگی به امور
تمام مدارس را به این
وزارت‌خانه سپرد

واکنش‌هایی را از سوی جریان سنت‌گرا برانگیخت. اولین تلاش برای ایجاد مدرسه ملی دخترانه در سال ۱۲۸۲ ه.ش صورت گرفت که با مخالفت‌های شدید مواجه شد. در سال ۱۲۸۵ ه.ش **بی‌بی خانم استرآبادی** (وزیراف) مدرسه دخترانه دوشیزگان را تأسیس کرد که آن نیز با مخالفت شدید مواجه شد به‌طوری که برخی در صدد برآمدن ساختمان مدرسه را ویران کنند. مدتی بعد از به توپ بستن مجلس، تقاضای بی‌بی خانم برای تأسیس مدرسه پذیرفته شد مشروط بر اینکه فقط دختران ۴ تا ۶ سال در مدرسه تحصیل نمایند و کلمهٔ دوشیزه نیز از تابلوی مدرسه حذف شود. پس از آن طوبی آزموده «مدرسه دخترانه پرورش» را تأسیس کرد که در چهارمین روز تشکیل به دلیل مخالفت به تعطیلی کشیده شد. (بامداد، ۱۳۴۷: ۴۱-۳۹)

پس از پیروزی انقلاب مشروطه، در خصوص تأسیس مدارس جدید، در مجلس اختلاف نظر وجود داشت. مشروطه‌خواهان و نمایندگان مجلس اول، در خصوص مدارس جدید به سه دسته تقسیم شدند: دسته اول بر این عقیده بودند که دختران علاوه بر یادگیری خواندن و نوشتن، بایستی مطالبی همچون تربیت اطفال و خانه‌داری و حفظ مراتب ناموس و شرف و بعضی از علوم مقدماتی را که به اخلاق معاش و معاشرت با خانواده مربوط است یاد بگیرند، ولی در امور خاصهٔ رجال، از قبیل علوم پلیتیکی و امور سیاسی، مداخله‌شان اقتضا ندارد. دسته دوم از مشروطه‌خواهان که بیشتر آن‌ها از منورالفکران بودند، معتقد بودند که نه‌تنها نباید برای آموزش دختران محدودیتی قائل شد، بلکه باید تمهیدی اندیشید تا تعلیم آن‌ها اجباری باشد و در شهرها و دهکده‌ها باید مدارس جدید تأسیس شود و مکتب‌خانه‌های قدیم بسته شود. دسته سوم از مشروطه‌خواهان با تأسیس مدارس دخترانه به سبک جدید مخالف بودند و همان مکتب‌خانه‌ها را برای آموزش دختران کافی می‌دانستند. (زنجانی‌زاده، ۱۳۹۲: ۱۰۴)

سرانجام اولین دستور تعلیمات مدارس ابتدایی و متوسطه تدوین شد و از تصویب گذشت و در سال ۱۲۸۸ ه.ش مدارس عفاف، تربیت، شمس‌المدارس و حجاب در تهران تأسیس شد، ولی همچنان بیشتر دختران و پسران به مکتب‌خانه می‌رفتند. مجلس در سال ۱۲۸۹ ه.ش قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه را تصویب کرد و رسیدگی به امور تمام مدارس را به این وزارت‌خانه

سپرد. (ترابی فارسانی، ۱۳۸۷: ۹۳ و ۹۴) وزارت معارف در سال ۱۲۹۷ ه.ش، آماری از مدارس دخترانه دولتی منتشر کرد که در محله‌های مختلف تهران فعالیت داشتند. اسامی این مدارس به گونه‌ای انتخاب می‌شد که بر اعتماد عمومی تأثیر گذارد. (سالنامه آماری، ۱۲۹۷: ۷۵-۷۳) در همین سال وزارت معارف، اداره تعلیمات نسوان را ایجاد کرد و دو مدرسه ابتدایی دولتی رایگان برای دختران تأسیس و مقرر شد در هر ناحیه یک مدرسه دولتی رایگان افتتاح گردد. تعداد دبستان‌های دخترانه رو به افزایش گذاشت، ولی تا اواخر دورهٔ قاجاریه برای دوره اول متوسطه دختران، تنها مدرسه فرانسوی «ژاندارک» وجود داشت. (ترابی فارسانی، ۱۳۷۸: ۹۵)

منابع

۱. بامداد، بدرالملوک؛ زن ایرانی از انقلاب مشروطیت تا انقلاب سفید، تهران: ابن‌سینا، ۱۳۹۴
۲. ترابی فارسانی، سهیلا؛ اسنادی از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوی، تهران: سازمان اسناد ملی ایران، ۱۳۷۸
۳. حافظیان، محمدحسین؛ زنان و انقلاب: داستان ناگفته، تهران: اندیشه برتر، ۱۳۸۰
۴. راوندی، مرتضی؛ سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا، رشت: نشر هدایت، ۱۳۶۹
۵. رشیدی، شمس‌الدین؛ سوانح عمر (مجموعه متون و اسناد تاریخی) کتاب دوازدهم (قاجاریه)، تهران: نشر تاریخ ایران، ۱۳۶۲
۶. شیخ‌الاسلامی، پری؛ زنان روزنامه‌نگار و اندیشمند ایران: (نخستین پژوهش دربارهٔ زنان روزنامه‌نگار)، تهران: زرین، ۱۳۵۱
۷. صدیق، عیسی؛ تاریخ فرهنگ ایران، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۳۶
۸. قاسمی پویا، اقبال؛ مدارس جدید در دورهٔ قاجاریه، بانیان و پیشروان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۷
۹. کسری، نیلوفر؛ نظام آموزش دختران در عصر قاجار، قم: مؤسسه فرهنگی و اطلاع‌رسانی تبیان، ۱۳۸۷
۱۰. محبوبی اردکانی، حسین؛ تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران (جلد اول)، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۷۰
۱۱. مستوفی، عبدالله؛ شرح زندگانی من: (تاریخ اجتماعی و اداری دورهٔ قاجاریه) (جلد اول) تهران: زوار، ۱۳۲۱
۱۲. یغمائی، اقبال؛ مدرسه دارالفنون، تهران: انتشارات سرو، ۱۳۷۶
۱۳. باغدار دلگشا، علی؛ بررسی نام‌نگاری زنان در روزنامه صوراسرافیل (با تأکید بر نظریه تحلیل گفتمان)، مجله تاریخ‌پژوهی، شماره ۶۲، سال ۱۳۹۴
۱۴. ترابی فارسانی، سهیلا؛ روند آموزش زنان از آغاز نوگرایی تا پایان عصر رضاشاه، مجله علمی پژوهشی دانشنامه، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۷
۱۵. حسینی، رباب؛ مدارس نسوان از آغاز تا ۱۳۱۴، مجله گنجینه اسناد، دوره ۱، شماره ۱، بهار ۱۳۷۰
۱۶. زنجانی‌زاده، هما؛ باغدار دلگشا، علی؛ سیر شکل‌گیری مدارس زنان در دورهٔ مشروطه (با تأکید بر مطالبات اجتماعی زنان) مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، شماره ۵، پاییز و زمستان، ۱۳۹۲
۱۷. قلی‌زاده مهدی‌خان محله، سولماز؛ نگاهی به وضعیت آموزش و پرورش دختران و زنان ایرانی در دورهٔ مشروطیت، روزنامه شهروند، سال چهارم، شماره ۹۹۴، سال ۱۳۹۵
۱۸. سالنامه آماری؛ وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه، ۱۲۹۷.



رونمایی از يك كتاب



در تاریخ ۲۹ دی سال گذشته، طی مراسمی در تهران، در محل پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، کتاب «مجموعه مقالات سومین همایش آموزش تاریخ در مدارس» رونمایی شد.^۱

این کتاب که به کوشش دکتر فروغی و رضوان نعمتی تدوین یافته دارای ۲۱ مقاله برگزیده است. محورهای اصلی مقالات این کتاب شامل: تحلیل محتوای کتب درسی تاریخ، تاریخ‌نگاری محلی و اجتماعی در کتب درسی، جایگاه هویت ملی در کتب درسی، تجربه زیسته معلمان تاریخ، روش‌های آموزشی تاریخ و... می‌باشد.

در این مراسم که با حضور اعضای هیئت‌مدیره انجمن ایرانی تاریخ، دبیران همایش از اصفهان، اعضای کارگروه آموزش و پرورش انجمن و تعدادی از سرگروه‌های درس تاریخ از مناطق تهران حضور داشتند، دکتر شهرام یوسفی‌فر، رئیس هیئت‌مدیره انجمن، دکتر فاضلی‌پور، دبیر اجرایی انجمن، دکتر صیامیان، عضو هیئت‌مدیره انجمن، روح‌بخش، عضو کارگروه، دکتر فروغی و رضوان نعمتی، دبیر همایش و نمایندگان انجمن علمی معلمان تاریخ از اصفهان طی میزگردی به ارزیابی همایش سوم و همچنین سلسله همایش‌های آموزش تاریخ در مدارس و چشم‌انداز آن پرداختند.

پی‌نوشت

۱. این همایش قبلاً در اصفهان برگزار شده بود.

گزارشی از پنجمین همایش آموزش تاریخ در مدارس سیستان و بلوچستان

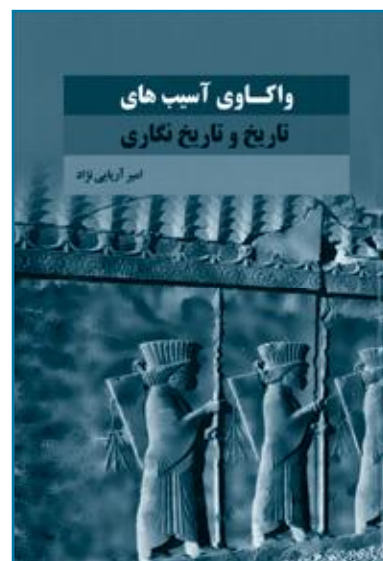


پنجمین همایش آموزش تاریخ در مدارس توسط انجمن ایرانی تاریخ و با همکاری گروه تاریخ دانشگاه زاهدان و آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان در ۲۶ دی ماه سال گذشته در سالن امام رضا (ع) دانشکده ادبیات دانشگاه زاهدان برگزار شد.

در این همایش ۲۶۰ نفر شرکت داشتند که حدود ۲۰۰ نفر آن معلمان بودند. تعداد ۱۱۷ نفر از پژوهشگران در این همایش چکیده مقاله ارسال کردند که از این تعداد ۱۰۰ نفر موفق به نگارش و ارسال مقاله شدند. از ۳۳ مقاله ارائه شده، ۲۰ مقاله متعلق به معلمان تاریخ بود.

در این همایش همزمان با ارائه مقالات، در دو پنل جداگانه، یک کارگاه آموزشی نیز تحت عنوان «روش تحقیق، در تاریخ و مسئله در پژوهش» توسط دکتر نیره دلیر برگزار شد.

سخنران اصلی افتتاحیه، دکتر عبدالرسول خیراندیش، استاد دانشگاه شیراز بود، سپس آقایان دکتر یوسفی‌فر، دبیر انجمن ایرانی تاریخ، دکتر مسعود مرادی، سرگروه تاریخ دانشگاه زاهدان و دبیر علمی همایش، دکتر نادریان‌فر، سرگروه درس تاریخ استان سیستان و بلوچستان و دبیر اجرایی همایش به سخنرانی پرداختند و در پایان اعلام شد که ششمین همایش آموزش تاریخ در مدارس طی فراخوانی در استان البرز برگزار خواهد شد.



و تاریخ‌نگاری و اکاوی آسیب‌های تاریخ

نام کتاب: واکاوی آسیب‌های تاریخ
و تاریخ‌نگاری
مؤلف: امیر آریایی‌نژاد
ناشر: انتشارات نوروزی
سال نشر: ۱۳۹۶ (چاپ اول)
محل نشر: گرگان
تعداد صفحه: ۱۹۶
قیمت: ۲۰۰۰۰ تومان
تلفن: ۰۹۱۳۲۹۷۹۵۱۲

یکی از اموری که در تاریخ و تاریخ‌نگاری اهمیت شایان دارد، تحقیقات تاریخی است. نویسنده مهم‌ترین مشکل تحقیقات تاریخی را عدم حضور محقق در صحنه واقعه دانسته و اینکه او نمی‌تواند به‌طور زنده اطلاعات و مدارک مورد نیازش را گردآوری کند. مشکل دیگر تحقیقات تاریخی، نحوه سازمان دادن اطلاعات و مدارک گردآوری شده است. محقق زمانی می‌تواند به تجزیه و تحلیل یک واقعه بپردازد که برای او امکان برقراری ارتباط بین اسناد و مدارک و ساختن تصویری از وضعیت و خصوصیات زمان حادثه وجود داشته باشد. مؤلف در ادامه به سندیت علم تاریخ، اوصاف تاریخ، و مطالعه تاریخ و همچنین به مشکلاتی که در سیر تحقیقات تاریخی وجود دارد می‌پردازد.

فصل اول کتاب به کلیات اختصاص دارد که اهم موضوعات آن عبارت است از: اهداف تاریخ‌نگاری، شرایط نوشتن تاریخ، آسیب‌های ساختاری تاریخ و تاریخ‌نگاری، مبنای دآوری مورخان و منابع تحقیقاتی تاریخی.

اهداف تاریخ‌نگاری

مؤلف، به نقل از دکتر سیدحسن اسلامی «رعایت عینیت» را یکی از اهداف مهم تاریخ‌نگاری دانسته و آورده است: «تاریخ‌نگار باید گذشته را آن‌گونه که بوده است بازبایی و بازسازی کند و

گذشته را پیش چشم کسانی قرار دهد که آن را خود مشاهده نکرده‌اند و اینک باید از طریق این گزارش و پژوهش به آن بنگرند.» (ص ۱۴)
از دیگر اهداف تاریخ‌نگاری، آشنایی اخلاف، با سرگذشت اسلاف است تا با غور در آن‌ها عبرت گرفته و از تجارب آن‌ها برای بهتر زندگی کردن ره‌توشه‌ای دریافت نمایند... جوانان می‌توانند با مطالعه تاریخ با انواع تزویرها و سیاست‌ها آشنا شوند و نسبت به خطاهای گذشتگان تدبیر و تفکر نمایند.

شرایط نوشتن تاریخ

یاکوب برکهارت، در مورد شرایط نگارش تاریخ می‌گوید: «اگر درباره مسائل مدارک کافی به‌دست نیاید محقق می‌تواند از روی مدارک و منابع موجود به حدس و گمان متوسل شود و درباره مطالب موردنظر به بحث و تفسیر بپردازد.» (ص ۱۸)

کوستل دوکولانژ در این ارتباط عقیده دارد که: «مورخ و محقق باید مدارک صحیح و دقیق را به‌دست آورد و حوادث وقایع تاریخی را مورد تحقیق و بررسی قرار دهد و عقاید شخصی و تعصبات مذهبی و ملی را در اظهارنظرهای خود دخالت ندهد.» (همان)

ابوعلی مسکویه نیز معتقد است: «مورخ واقعی کسی است که در موقع بررسی و تحقیق وقایع، حوادث گذشته را چنان در صفحه خیال خود تجسم نماید که خود را فردی از افراد عامل آن حوادث بشناسد.» اما نظر **ابوریحان بیرونی** در مورد شرایط نوشتن تاریخ چنین است: «مورخ باید حوادث و وقایع گذشته را از کتب مذهبی و غیرمذهبی جمع‌آوری کند و پس از آنکه قلب و دل خود را از تعصب ملی و دینی پاک کرد، منصفانه و بدون غرض به مقایسه وقایع

از منابع مختلف بپردازد و حوادث حقیقی را مشخص کند و آنچه را به عقل نزدیک‌تر است برگزیند.» (همان) در ادامه، نظر مرحوم **دکتر باستانی پاریزی** را دربارهٔ این پرسش می‌خوانیم که آیا مورخ می‌تواند عادل باشد؟ باستانی پاریزی عادل کامل بودن مورخ را نه تنها دشوار، بلکه غیرممکن می‌داند و می‌گوید: «هرچند به قول یک مورخ اروپایی، در اعصار گذشته، عادل کامل بودن غیرممکن بود، حتی آنچه را که در زمان خود ما می‌گذرد، از پشت عینک تیره‌ای می‌بینیم. در تحقیقات تاریخی، آزموده‌ترین متفکران فقط به اندازهٔ محدودی نسبت به بی‌سوادترین مردم تفوق و مزیت دارند. زیرا آنان که بیشتر می‌دانند کمتر به توافق می‌رسند.» (ص ۲۶ و ۲۷)

آسیب‌های ساختاری تاریخ و تاریخ‌نگاری

آسیب‌های ساختاری تاریخ و تاریخ‌نگاری، موضوع دیگر کتاب است که به نظریات **ویل دورانت**، **اوربان** و **پروffe یف** می‌پردازد.

در مورد علل ساختاری ضعف پژوهش‌های تاریخی، **ویل دورانت** می‌نویسد: «شاید بتوان گفت از جمله علل ساختاری ضعف پژوهش‌های تاریخی، ساختار آموزشی ناکارآمد رشته‌های تاریخی در دانشگاه‌های کشور [آمریکا] است. در حقیقت آموزش تاریخ در دانشگاه‌ها به تعدادی سخنرانی و ارائه چند کنفرانس محدود شده، حال آنکه بخشی از کلاس‌های درسی باید به‌طور علنی و کاربردی در مراکز پژوهشی تاریخ برپا شود. از نظر وی محققان انواع آسیب‌های موجود در پژوهش‌های تاریخی را به دو دستهٔ آسیب‌های محتوایی و آسیب‌های ساختاری تقسیم می‌کنند.» (ص ۲۷)

از نظر **اوربان**، پدیده‌های اتفاقی بزرگ‌ترین مشکلی است که مورخ با آن روبرویی دارد. **شوینهاور**، ضعف ساختاری تاریخ را در ذات تاریخ می‌داند و می‌نویسد: «تاریخ با امور زودگذر سروکار دارد و دائم بر روی زمین می‌خزد... تاریخ نمی‌تواند حقایق خود را چون یک قانون کلی جلوه‌گر سازد زیرا فقط به زمان مربوط است... هنر تاریخ محدود به توصیف است و حتی حقایقش بی‌ثبات و متزلزل است، زیرا هیچ یک از وقایع عیناً آن‌طور که رخ داده، شرح داده نمی‌شود. به همین جهت هرچه تاریخ مفصل‌تر باشد جنبهٔ افسانه بودنش بیشتر است. تاریخ تکرار مکررات است؛ یعنی حوادث واحد به صورت‌های گوناگون تکرار می‌شود.» (ص ۲۸).

پروffe یف نیز به ضعف ساختاری تاریخ اشاره دارد: «کار تاریخ به سبب خصوصیت موضوعش مشکل‌تر است. گذشته‌ای که مورخ درک می‌کند، چون در مرحله‌ای از گذشته شخصی او قرار دارد، به هیچ‌وجه با او بیگانه نیست. این گذشته با منافع عصر او و طبقهٔ او و نفع شخصی او ارتباط نزدیک دارد. ما در تاریخ با مردم سروکار داریم و آنجا که مردم است ناگزیر میل و نفرت اجتماعی و شخصی هم وجود دارد که در ارزیابی تأثیر می‌گذارد. مورخ با بررسی انگیزه‌های مردم، با مطالعهٔ رفتار آن‌ها و نتایج این رفتارها نمی‌تواند بدون ارزیابی کار بکند و رابطهٔ خود را با آن در ارزیابی داخل کند.» (ص ۲۹)

دیگر مباحث فصل اول کتاب عبارت‌اند از: آسیب‌ها و مشکلات پژوهش‌های تاریخی، دسته‌بندی مورخان از منظر ابن‌خلدون، تفاوت در نظریات مورخان، بازشناسی ریشه‌ها و علل خطای مورخان، آسیب‌های محتوایی تاریخ، آسیب‌های اجتماعی تحقیقات تاریخی، آسیب‌های

تاریخ‌نگاری مسلمانان.

عنوان فصل دوم کتاب، «آسیب‌های تاریخ و تاریخ‌نگاری» است. در این فصل نیز مؤلف به نظرات تنی چند از مورخان و صاحب‌نظران در مورد آسیب‌ها و آفت‌های تاریخ‌نگاری پرداخته است. از جمله:

میرخواند، یکی از آفت‌های تاریخ‌نگاری را، ذکر قصص و آثار ناپسندیده در مورد صحابه و تابعین می‌داند.

از نظر **ولتر** نیز مهم‌ترین آفت‌های تاریخ عبارت‌اند از:

۱. غرق شدن مورخ در وقایع.
۲. تحت‌تأثیر ادبیات قرار گرفتن.
۳. برانگیخته شدن احساسات مورخ بر اثر پیدایش قدرت‌ها و انحطاط و انقراض ملت‌ها.
۴. خشک و بی‌روح نوشتن وقایع تاریخی.

ژان برنار، ناقص بودن، نارسا بودن و نامفهوم بودن متون تاریخی را یکی از ضعف‌های تاریخ، و در نتیجه باعث و علت خطای او می‌داند.

ویل دورانت، تمایلات میهنی و تعصب مورخ را از آفت‌های تاریخ‌نگاری دانسته و قسمت عمدهٔ تاریخ را حدس می‌داند و باقی را تعصب.

دکتر عبدالرسول خیراندیش، احترام مورخ از حقیقت، کتمان واقعیت و جهل و تحریف را از اشکالات مورخ می‌داند. وی همچنین نگرش یک جانبهٔ مورخ را که به درک صحیح و کامل منتهی نخواهد شد از ضعف‌های مورخ برمی‌شمرد.

ابن‌خلدون، عدم آگاهی مورخ از کیفیت تطبیق حالات بر وقایع را از آسیب‌های آن می‌داند. او عقیده دارد که اخبار دروغ و نادرست در نوشتهٔ مورخان زیاد است و علل آن را روحیهٔ وقایع‌نگاران، غرور ملی، نقل نوشتهٔ دیگران بدون تحقیق و بی‌اطلاعی از علل و حوادث و تملق‌گویی می‌داند.

دکتر باستانی پاریزی، معتقد است که مشکل اهل تاریخ همیشه این است که ابزار کار او نه گیاه است که دوباره بروید و نه سنگ است که تا ابد بماند و نه آهن است و نه روی... اشکال کار مورخ این است که، ابزار کار او آدمیزاد است و گوشت و پوست و عصب و عاطفه آدمی.

آزاده شاکری، «تصورات تقلیل گرا» را آفت تاریخ و تاریخ نگاری دانسته و معتقد است که تصویری که از تاریخ وجود دارد، تصویری تقلیل گرا و محدود است. ما تاریخ را به مسائل سیاسی و نظامی تقلیل می دهیم و بسیاری از جنبه های تاریخی مانند حوزه اجتماعی، فرهنگی و به ویژه اقتصادی را عمدتاً مغفول می گذاریم و بسیار کم به آن می پردازیم.

جواد شیخ الاسلامی، «نداشتن صلاحیت علمی» را آفت تاریخ و تاریخ نگاری دانسته و می گوید: «دامنه توهّمات و افسانه پردازی ها به قلمرو تحقیق کشیده می شود و قلم به دست افرادی می افتد که هیچ گونه صلاحیت علمی برای اظهار نظر در مسائل مهم تاریخی را ندارند.» تقيه، مشکلات اقتصادی، ترویج تفکر «دترمینیستی»^۱، رعایت مصالح شخصی و طبقاتی، ایجاز در عین اطناب و اطناب در عین ایجاز، تهدید، ترس و بی امنیتی، تدریس بد، فقر تئوریک، عدم رعایت معیارهای علمی و پژوهشی و... آفت تاریخ و تاریخ نگاری بوده است.

«تاریخ ایران و علل تخریب آن»، موضوع فصل سوم کتاب است. مؤلف در این بخش نیز نظرات چندتن از صاحب نظران را در وصف تاریخ ایران آورده است:

گورویدال، نویسنده معروف آمریکایی، تمدن ایران باستان را برابر تمدن یونان نهاده و گفته است که موزه های دنیا پر است از آثار و اسناد

ایران که به قدر کافی نیز گویا هستند. چه دلایلی زنده تر از آن که ایران هنوز بر سر پاست و ادامه تاریخی دارد؟ ایران به شاهان و سلسله ها و گروه ها تعلق نداشته که با آمد و رفت آنان، بساط خود را پهن و جمع کند.

آرتور پوپ، سرچشمه بسیاری از امور ذهنی مانند فنون کشاورزی، فلزکاری، اندیشه های دینی، فلسفی و نوشتن علم اعداد و نجوم و ریاضی را ایران دانسته است. همچنین دکتر کریستی ویلسن نیز در کتاب «تاریخ صنایع ایران» نوشته است که: «در طرح صنایع، ایران راهنمای تمام عالم است، استعداد و پیشوایی ایران در عالم صنعت مورد تصدیق دانشمندان و اهل فن قرار گرفته و صنعت اساسی ترین و مهم ترین فعالیت قوم ایرانی و گران بها ترین خدمت آن ها به تمدن جهان است.» (ص ۱۴۱)

در فصل چهارم این کتاب، راه حل ها و پیشنهادهایی از سوی برخی از صاحب نظران ارائه شده است: از معاصران، **دکتر عبدالرسول خیراندیش**، قبل از همه به مورخ توصیه می کند که: «مورخ باید جانب جامعه (مردم) را داشته باشد؛ از حکومت مستقل باشد و از آن ها مواجهی نگیرد.» (ص ۱۴۴)

میرخواند، شرط اول مورخ خوب را سالم العقیده و پاک مذهب بودن می خواند. و شروط زیر را برای سلامتی کار مورخ مطرح می نماید:

۱. باید مورخ هرچه نویسد بیان واقعه را نوشته، مجموع حالات را در قید کتابت آورد. مقابح و ردایل ذکر شود و مستور نباشد.

۲. در مدح و ذم و افراط و تفریط احتراز واجب شناسد و الحاح جایز ندارد و اگر به جهت منفعتی یا دفع مضرتی چاره نبود، از مضمون کلمه «خیر الامور اوسطها» در نگذرد و لاشک.

۳. آنچه تاریخ نویس به کلک توفیق

در سلک تلفیق کشد، باید از شیوه تکلفات و تصلفات خالی بود و جهد کند تا سیاق کلام مؤسس بر کلمات وافی و تقریرات شانی افتد و صحایف حکایات و صفایح روایات به نقوش تلویحات ظریف و تصریحات لطیف منقش و مصور باشد. (ص ۱۴۵)

۴. مؤلف تاریخ باید که به امانت و دیانت معروف بود و به صدق گفتار و حسن کردار مشهور...

لرد اکتون (اکتن)، مورخ انگلیسی نیز درباره بهترین مورخ می گوید: «بهترین مورخی را که می توان دید آن است که دیده نشود...» (ص ۱۴۶) منظور اکتون این است که هیچ دخل و تصرفی در تاریخ نگاری از ناحیه مورخ نباید صورت بگیرد.

دالتون راجع به روش کار مورخان می نویسد: «مورخ هنگام بررسی رویدادهای گذشته و علل پیدایش آن، باید رابطه حال و گذشته را فراموش کند و به مسائل امروزی توجه ننماید.» (ص ۱۵۳)

ابوالفضل بیهقی، در مورد روش کار مورخ می گوید: «مورخ باید در موقع بررسی وقایع به این موضوع توجه داشته باشد که آیا این حادثه با امکانات زمان واقعه می تواند روی داده باشد... پس از اثبات صحت واقعه، درباره علل پیدایش آن به تحقیق بپردازد...» (ص ۱۵۷)

در پایان به این نکته اشاره می شود که برای یکدست شدن بعضی از کلمات مانند تاریخ نگاری، کتاب نیاز به ویرایش جدید دارد.

نکته بعدی اینکه در قسمت کلیات، بهتر بود دسته بندی موضوعات به حداقل می رسید.

پی نوشت

۱. دترمینیسم از حیث لغوی ازواژه (Determine) به معنای تعیین کردن و معین کردن، اخذ شده است. اما در تعریفی ساده و اصطلاحی می توان دترمینیسم را این گونه توصیف کرد: جبرگرایی، تعیین گرایی.

تئوری‌های انقلاب

گزارشی از دومین مجمع گروه تاریخ اصفهان

محمدحسین معتمدراد

اشاره

سال گذشته دو مجمع، یکی در ۲۱ آبان و دیگری در ۱۵ بهمن به همت گروه تاریخ استان اصفهان در محل مرکز تحقیقات معلمان برگزار شد. موضوع مجمع اول «کارگاه نقد و بررسی تاریخی» بود که با همکاری گروه تاریخ دانشگاه اصفهان و انجمن علمی معلمان تاریخ انجام شد. دومین مجمع نیز به معرفی رتبه‌های برتر استانی دبیران تاریخ اختصاص داشت. مهمان ویژه این نشست، **احمد مختاری**، دبیر ناحیه ۴ اصفهان بود که در موضوع تئوری‌های انقلاب به سخنرانی پرداخت. که خلاصه‌ای از شرح آن را می‌خوانیم:

این مجمع، تحت‌عنوان «تئوری‌های انقلاب» در تاریخ ۱۵ بهمن ۱۳۹۷ در محل مرکز تحقیقات معلمان اصفهان برگزار شد. در این نشست ابتدا، **رضوان نعمتی**، مدیر اجرایی همایش، ضمن خوش‌آمدگویی به حضاران و شرح مختصری از فعالیت‌های گروه، به معرفی رتبه‌های برتر استانی دبیران تاریخ پرداخت. سپس **احمد مختاری**، در زمینه «تئوری‌های انقلاب» به ایراد سخن پرداخت. وی نخست به کاربرد تئوری‌ها اشاره کرد و گفت: کلاً کاربرد تئوری‌ها از دانستن آن مهم‌تر است. کسانی که نمی‌دانند این تئوری‌ها چه کاربردی دارد تصورشان این است که این بحث‌ها نظری است و در عمل فایده‌ای ندارد، در حالی که بعضی از اندیشمندان معتقدند که تئوری‌ها عملی‌ترین کارها هستند. فعالیت بدون تئوری به منزله فعالیت بدون پشتوانه علمی است.

مختاری به نقش تئوری در انقلاب‌ها اشاره

کرد و گفت: تحلیل پدیده پیچیده انقلاب‌ها بدون تئوری امکان‌پذیر نیست. مشکلی که در تحلیل‌های تاریخی وجود دارد، یکی همین است که در بسیاری از آن‌ها پشتوانه نظری وجود ندارد، ممکن است شما انبوهی از رویدادها، واقعیت‌های تاریخی، سند و مدرک در اختیار داشته باشید ولی اگر همه این‌ها را در قالب یک نظریه نریزید چه بسا تحلیل‌هایتان تحلیل‌های عامیانه باشد. هر نظریه دستگاه مفهومی برای پدیده‌ها هستند. ما وقتی یک دستگاه مفهومی می‌سازیم و واقعیت حوادث و رویدادها را به آن می‌دهیم، آن دستگاه هم به ما تحلیلی می‌دهد. هر نظریه نیز نقاط ضعف و قوت خود را دارد. کار نظریه این است که حوادثی را که یک مورخ می‌داند و ظاهراً این حوادث بی‌ربط هم است، به هم ربط دهد و زیر یک چتر واحدی قرار دهد.

مختاری در ادامه، به شرح نظریه توقعات فزاینده، نظریه تعادل و نظریه ارزش افزوده پرداخت و در آن به دیدگاه‌های **توکویل**، **چالمرز جانسون** و **نیل اسملسر** اشاره کرد. وی در این مبحث به ریشه‌های عدم تعادل از نظر جانسون پرداخت و به چهار منبع تغییر در جامعه اشاره کرد که عبارت بودند از:

۱. تغییرات باورها از سوی نخبگان جامعه و...

۲. ابداعات و نوآوری‌ها از درون

۳. تغییرات باورها به علت ارتباط با جهان خارج

۴. ورود تکنولوژی از بیرون

مختاری در تحلیل موارد ذکر شده گفت: هنر سیاستمداران یک جامعه این است که در مقابل این تغییرات چگونه واکنش نشان بدهند.

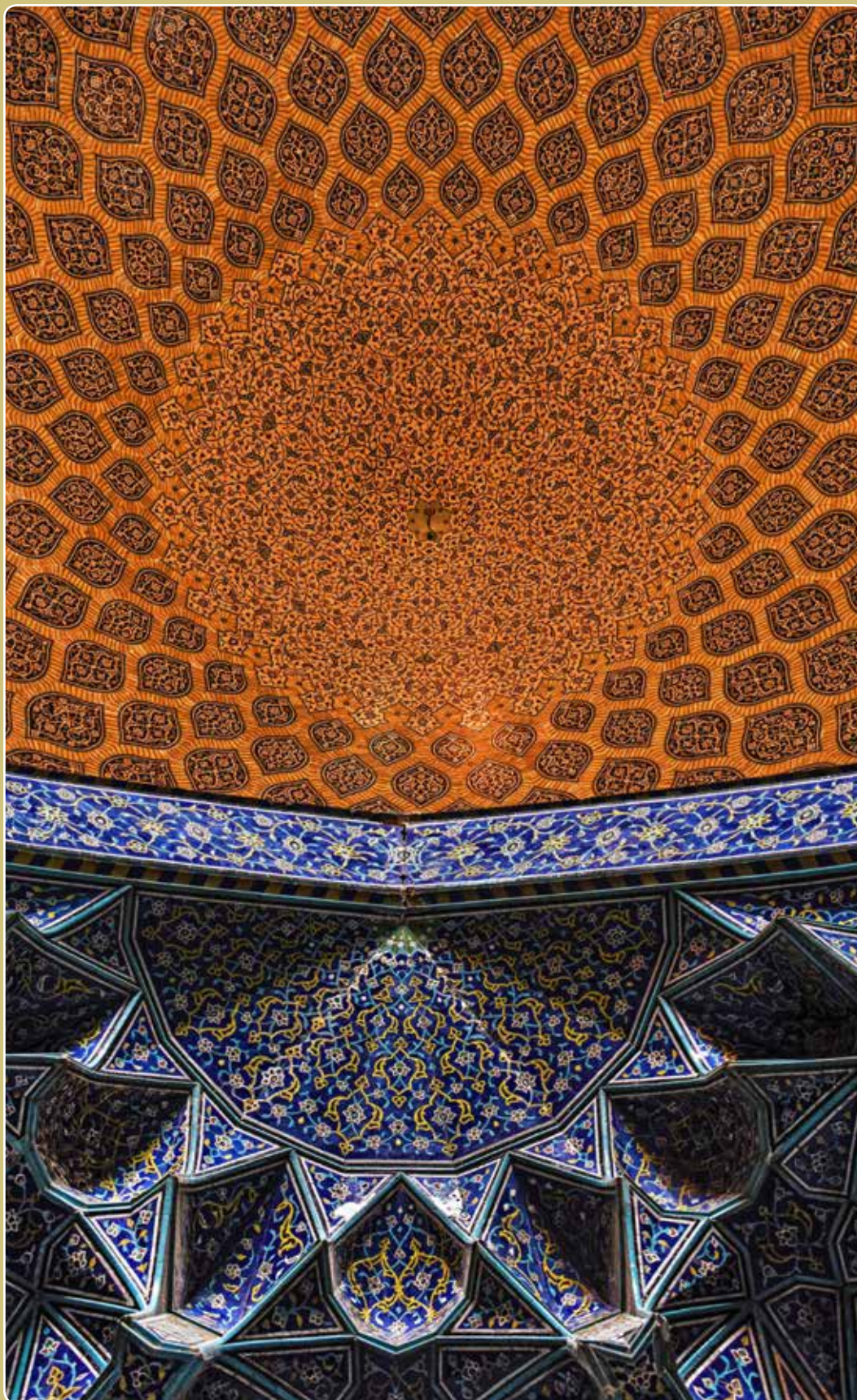
تاریخ زنده است و تمامی ندارد چنانکه نظریه‌ها نیز تمامی ندارد. شما با یک نظریه جدید می‌توانید یک بار دیگر فروپاشی یا سقوط و یا استحکام یک دولت را تحلیل کنید. تا نظریه‌ها هستند، تحلیل‌های تاریخی هم وجود دارند.

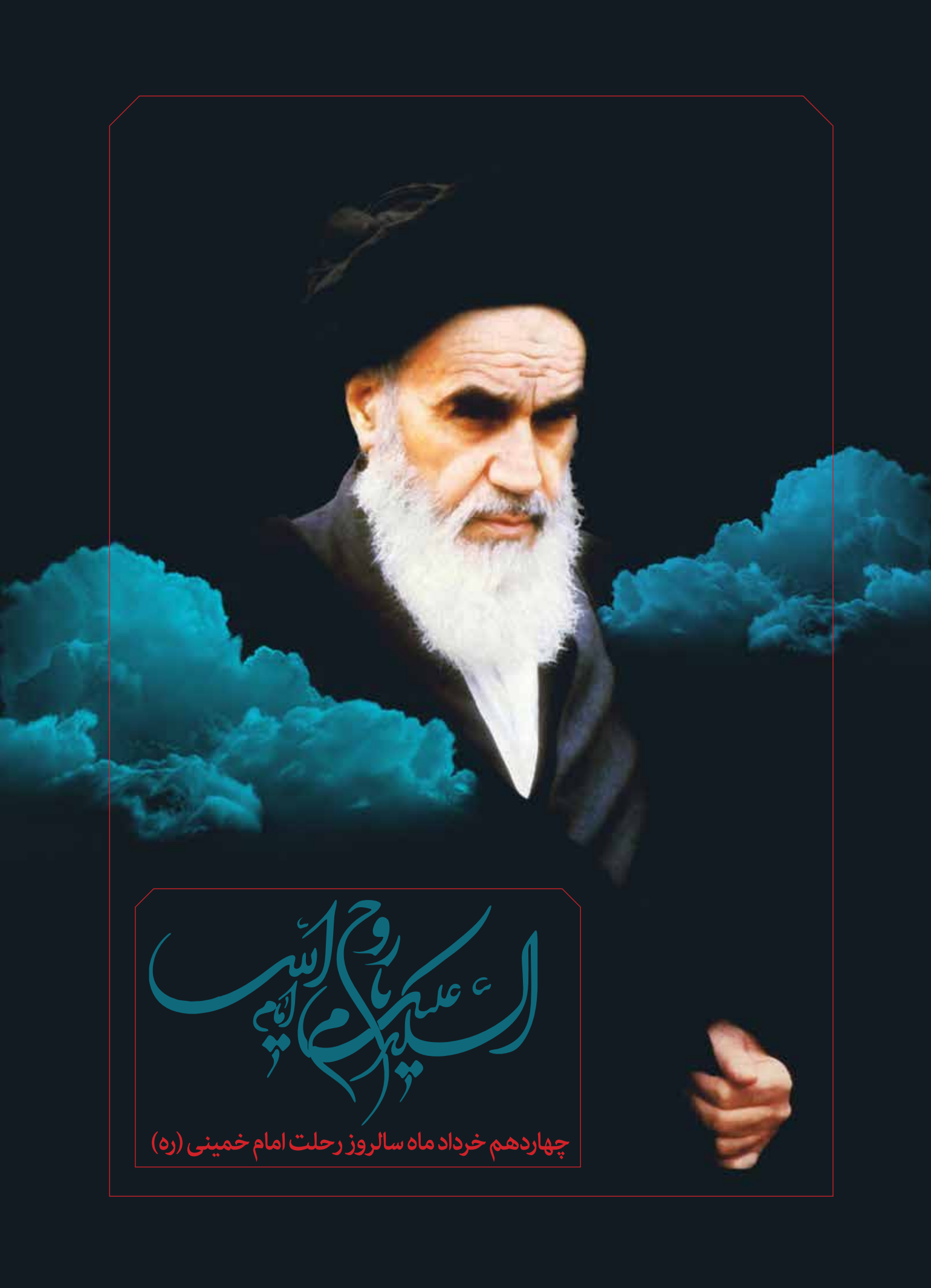
مراحل رفتار جمعی انقلاب‌ها از دیگر مباحث مختاری بود که گفت: یک انقلاب در شش مرحله واقع می‌شود:

- زمینه مساعد ساختی
- تنش ساختی
- باور جمعی
- عوامل شتاب‌دهنده
- بسیج برای عمل
- کنترل اجتماعی

وی در خصوص هر کدام از مراحل شش‌گانه، به تحلیل و تفسیر پرداخت. در پایان این نشست ضمن اهدای جوایز به رتبه‌های برتر استان، از سرکار خانم **درنا گرگین‌پور**، دبیر و پیشکسوت تاریخ شاهین‌شهر نیز تجلیل شد.

داخل و خارج گنبد بی‌مانند مسجد شیخ لطف‌الله که از زیباترین گنبد‌های جهان به شمار می‌رود، از کاشی‌های معرق نفیس پوشیده شده است. استفاده از نور طبیعی و رنگ‌های زیبا همه و همه از جمله ویژگی‌های چشمگیر این بناست. طاووسی در مرکز داخلی گنبد طراحی شده است که پره‌های آن به وسیله نور وارد شده از طاق بالای در ورودی مسجد تکمیل می‌شود.





الحمد لله رب العالمين

چهاردهم خرداد ماه سالروز رحلت امام خمینی (ره)