

پیشگیری از عقب ماندگی کاذب

نخستین گام در راه تأمین بهداشتی

پرویرخ دادستان

روانشناسی با تمامی فعالیتها و موقعیتهای انسانی مانند آموزش و پرورش، آسیب شناسی،^(۱) روان درمانی،^(۲) بهداشت روانی،^(۳) کار و فراغت، هدایت تحصیلی و حرفه‌ای و جز آن مرتبط است. روانشناسی علمی، خواسته یا ناخواسته، در قلمرو مسائل به کار بسته^(۴) درگیری شده است و حتی گاهی برخی از مسائل کاربردی، تعیین کننده جهت گیری های تجربی آن بوده اند. در واقع، روانشناسی از این زاویه، در موقعیتی مشابه رشته پزشکی قرار داشته و اغلب مجبور بوده است قبل از سطح تجربی و پیش از دستیابی به معلوماتی فطری - که بتواند مبانی مستحکمی را برای کاربرد فراهم سازند - موارد میدان بشود تا به مسائل مطرح شده در سطح عملی پاسخ گوید (پیاز، ۱۹۷۰). با این حال، تردیدی نیست که وقتی مسأله‌ای با هدف دستیابی به یک راه حل عملی مطرح می شود تا حدی دچار انحراف می گردد چون توجه به راه حلی فوری برای پرسشهای عملی، این خطر را دربر دارد که بسیاری از جنبه های مهم نظری نادیده انگاشته شوند (همان منبع).

مهمترین زمینه های کاربردیهای روانشناسی شاید زمینه هایی باشند که با آموزش و پرورش مرتبطند و در حدود یک قرن است که با کاربرد یافته های روانشناسی تفاوت های فردی^(۵) در قلمرو آموزش و پرورش مواجه هستیم؛ کاربردهایی که با ویژگیها و استعدادهایی که افراد را از یکدیگر متمایز می کنند سر و کار دارند. در این قلمرو است که تمامی مسائل سازش یافتگی^(۶) با زندگی آموزشی و لزوم ایجاد تمایز بین تأثیر عوامل عاطفی و عقلی یا به بیانی وسیعتر، بین عوامل کلی بازدارندهای^(۷) ناشی از آموزش به معنای محدود (ریاضیات، خواندن، نوشتن و غیره) مطرح می شود، اما منطبق کردن روشهای آموزشی با قوانین تحول بی تردید اساسی ترین جنبه کاربرد روانشناسی در زمینه آموزش و پرورش را تشکیل می دهد.

امروزه این نکته مسلم است که فرایندهای عقلی، اخلاقی و اجتماعی در خلال مراحل شکل می گیرند؛ مراحلی که در قلمرو آموزش و پرورش باید محترم شمرده شوند، ولی شرط دستیابی به این هدف، شناخت دقیق مراحل تحول، ظرفیتهای و توانمندیهای وابسته به آنهاست چرا که بدون این شناخت برنامه ریزی های درسی و فعالیتهای آموزشی مریبان و یا هر نوع سازماندهی علمی و آموزشی در سطوح مختلف تحول روانی حاصلی به بار نخواهند آورد، اما به رغم

1- pathology.

2- psychotherapy.

3- mental hygiene.

4- applied.

5- differential psychology.

6- adaptation.

7- inhibitions.

یافته‌هایی که پس از دهها سال تحقیق و پژوهش در قلمرو روانشناسی در دست داریم باز هم بسیاری از روشهای آموزشی به اصطلاح جدید، از نوعی عملی‌نگری^(۱) که بی‌شبهت به پزشکی قرن هفدهم نیست، پیروی می‌کنند. چنین رابطه‌ای بین روش آموزش و روانشناسی به ندرت به گونه‌ای هشیارانه و مستقیم برقرار شده است در حالی که در زیربنای هر روش آموزشی، آشکارا یا به طور ضمنی، یک دیدگاه روانشناختی قرار دارد و با تحلیل دقیق روشهای کلی و حتی اعمال جزئی و ساده آموزشی که در مواردی به کار برده می‌شوند می‌توان مفاهیم روانشناختی زیربنایی را به آسانی آشکار کرد. (لر، ۱۹۷۰).

بی‌تردید، عدم تناسب برنامه‌ها با فرآیند تحول کودکان و نوجوانان، انگیزه آموختن را در آنها کاهش می‌دهد و مسأله افت، تأخیر تحصیلی و در نهایت ترک تحصیل و تمامی انحرافهای وابسته به آنها را به وجود می‌آورد؛ مسأله‌ای که اهمیت آن بر هیچ کس پوشیده نیست و میلیاردها ریال هزینه را بر بودجه ملی تحمیل می‌کند. برای مثال، می‌توان گفت که هر سال در مقطع ابتدایی با ۱۵٪ مردودی مواجه هستیم که هزینه آن بالغ بر ۳۵ میلیارد ریال و ارزش انسانی آن معادل یک میلیون سال از عمر دانش‌آموزان است (رشد معلم، ۱۳۶۷). بدیهی است که با محاسبه رشد فزاینده جمعیت از سال ۱۳۶۷ تا کنون این روند گسترش بیشتری داشته است. افزون بر این، عدم تطبیق برنامه‌ها و روشها با فرآیند تحول دانش‌آموزان و بی‌توجهی نسبت به تفاوت‌های فردی نه تنها مشکلات تحصیلی در پی دارد بلکه با ایجاد انحرافهای مختلف در سطوح عاطفی و ارتباطی، احساس طردشدگی،^(۲) تضعیف سطح حرمت خود^(۳) و... در ۱۰٪ تا ۲۰٪ از کودکان و نوجوانان در وهله‌ای از تحول، جامعه را از بخش عمده‌ای از امکانات بالقوه انسانی خود محروم می‌کند (مبشر، ۱۹۸۹)، گروه کثیری از نونهالان را از جریان اصلی جامعه خارج می‌سازد و بار سنگینی را بر سازمانها و نهادهای اجتماعی تحمیل می‌نماید. شاید نگاهی کوتاه به علل ارجاع شاگردان دوره ابتدایی به مراکز روانی بتواند به مسأله وضوح بیشتری بخشد. تعداد مشکلات دانش‌آموزان در دوره ابتدایی محدود و تقریباً همواره مشابهند و آمارهایی که در کشورهای مختلف به دست آمده‌اند نشان می‌دهند که فراوانی آنها نیز کم و بیش ثابت است (لونی، ۱۹۵۹، سن تروک، ۱۹۹۱):

- مشکلات تحصیلی (تأخیر کلی یا رضایت بخش نبودن مجموعه نتایج)، علت مراجعه ۴۰٪ تا ۵۰٪ از شاگردان به این مراکز است. ضمن آنکه نیمی از تأخیرهای کلی با فزون کنشی،^(۴) ناپایداری،^(۵) و ناتوانی در رعایت انضباط و مقررات مدرسه همراه است.

- مشکلات خاص مانند بی‌مهارت‌های حرکتی یا تأخیر در قلمرو معین مانند نوشتن، خواندن یا حساب به ۱۵٪ از موارد پوشش می‌دهد.

- اختلالهای زبان مانند لکنت،^(۶) تأخیر زبان^(۷) یا نارسا گویی^(۸) به صورت مجزاً و یا توأم با اختلالهای دیگر، علت مراجعه ۱۰٪ از کودکان است.

1- empiricism.

2- abandonment.

3- self - esteem.

4- hyperactivity.

5- instability.

6- stuttering.

7- delayed language.

8- dysphasia.

- اختلالات خُلقی^(۱) و ارتباطی^(۲) در اغلب مراجعان کم و بیش وجود دارد و در ۵٪ از موارد علت اصلی مراجعه است. این نوع اختلالات در اغلب مواقع، با بازده بد تحصیلی توأم است. فزون کنشی اختلالی است که اغلب عنوان می‌شود. دزدی، گریزپایی^(۳)، مدرسه هراسی^(۴) و خشمهای مهار نشده نیز مشکلاتی را در راه زندگی تحصیلی ایجاد می‌کنند. دروغ، دستکاری نمره‌ها، تقلب و غیره از تجلیات رفتاری متداول این شاگردان است.

- اختلالات خواب^(۵)، ادرار بی اختیاری^(۶)، مدفوع بی اختیاری^(۷)، تیکها^(۸) و اختلالات تغذیه^(۹) مانند روان بی‌اشتهایی^(۱۰) و پرخوری از فراوانی کمتری برخوردارند و در ۸٪ تا ۱۰٪ از موارد با اختلالهایی که پیش‌تر نام بردیم همراهند.

هدف از ذکر این ارقام، نشان دادن گستره اختلالاتی مانند شکست تحصیلی کلی یا خاص، دروغها، گریزپایی‌ها، برخی از هراس‌ها و فزون کنشی‌هاست که برخی به گونه‌ای تنگاتنگ با زندگی تحصیلی مرتبطند و مسئولیت مهم مدرسه را در موفقیت نهایی یا شکست در قلمرو تحقق امکانات و سازش اجتماعی شاگردان نشان می‌دهند.

این آمار و ارقام که مبتنی بر یافته‌های بین‌المللی است از کشورهایی به دست آمده‌اند که برنامه‌ریزی درسی خود را بر پایه علم روز قرار داده‌اند، به نوسازی روشها و برنامه‌های خود پرداخته‌اند، اصل مطابقت بین مفاهیم عرضه شده با تواناییهای شاگردان در قلمروهای مختلف را در نظر گرفته‌اند و به تراکم یادگیریهای ناهمگون در تعیین مسیر آموزش پایان بخشیده‌اند. بر این اساس می‌توان فرض کرد که در نظام آموزش ما که مطابقت بین پیچیدگی مدرج برنامه‌ها و فرایند تحول روانی کودک ملحوظ نیست و در نتیجه، با عدم تناسب محتواهای دروس با ساعات تدریس، عدم توجه به پیش‌نیازهای لازم، عدم مشارکت و فعالیت شاگرد در اکتساب مفاهیم و بالاخره فقدان یک روش تدریس نظام‌دار و علمی مواجه هستیم، نه تنها تعداد دانش‌آموزانی که به علل مختلف با مشکلات تحصیلی و انحرافهای توأم با این مشکلات مواجه می‌شوند به مراتب از آمار ارائه شده در سطح بین‌المللی بیشتر است بلکه مشکلات آموزشی و پرورشی مانند عدم شناخت دقیق مراحل تحول، ظرفیتهای و توانمندیهای وابسته به آنها، در راه تحقق توان بالقوه تمامی دانش‌آموزان ما ایجاد می‌کنند و برنامه‌ریزیهای درسی، فعالیتهای آموزشی مریبان و یا هر نوع سازماندهی علمی و آموزشی را بی‌حاصل می‌سازند. به عبارت دیگر، نظام آموزشی ما تأخیری نظام‌دار را بر کودکان تحمیل می‌کند و در نتیجه، کاربرد عناصری از برنامه‌های علمی متداول در جهان را - که عملاً راهنمای همه نظامهای آموزشی هستند - با درصد عظیمی از ناکارآمدی مواجه می‌سازد. گواه این نارساییها نتایج تحقیقی* است که تحت عنوان «بررسی توانمندیهای ذهنی دانش‌آموزان دوره

1- mood disorders.

2- communication disorders.

3- fugue.

4- school phobia.

5- sleep disorders.

6- enuresia.

7- encopresia.

8- tics.

9- eating disorders.

10- anorexia.

*- تحقیق حاضر با استفاده از اعتبار شورای تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت و پرورش توسط دفتر مطالعات و تحقیقات

ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی، بین سالهای ۱۳۷۳ تا ۱۳۷۶ اجرا شده است. اگرچه هدف اصلی این پژوهش جامع از یکسو، تعیین سطح تواناییهای کودکان دوره ابتدایی و از سوی دیگر، ارائه رهنمودهای ضروری به منظور تدوین محتوا و تعیین روش تدریس متناسب با سطح تحول شاگردان بوده است، اما به دست دادن معیارهای لازم برای تسریع فرایند تحول مفاهیم مختلف بر اساس اتخاذ روشهای متناسب نیز در مدنظر قرار داشته است.

در اینجا به طرح بخشی از نتایج این پژوهش وسیع که با هدف پاسخگویی به پرسشهای زیر انجام شده است می پردازیم:
۱. شکل گیری مفاهیم شناختی، اخلاقی و مذهبی در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر تهران با گذار از چه مراحل مشخص می شود؟

۲. آیا سنین دستیابی به مفاهیم مختلف در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر تهران همان سنینی هستند که در کودکان کشورهای دیگر مشاهده می شوند؟

۲. فرایند روش شناختی

۲-۱. جامعه آماری و نمونه مورد آزمایش

در این تحقیق سه گروه مورد بررسی قرار گرفته اند و حیطة کار برای سه جامعه دانش آموزان دوره ابتدایی، جامعه معلمان دانش آموزان مورد بررسی و جامعه برنامه ریزان و تدوین کنندگان درسی به شرح زیر تعیین شد.
جامعه آماری دانش آموزان این پژوهش از مجموع دانش آموزان دوره ابتدایی مناطق ۱۹ گانه تهران در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴ تشکیل شده است. این مناطق بر اساس سطح اقتصادی - اجتماعی به پنج حوزه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شده اند و پس از انتخاب یک منطقه آموزشی در هر حوزه به صورت تصادفی، در هر منطقه نیز چهار واحد آموزشی، دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه به طور تصادفی برگزیده شدند و تعداد ۱۴۰۰ دانش آموز، نمونه این تحقیق را تشکیل دادند.

جامعه آماری معلمان مشتمل بر کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴ در مدارس تدریس می کردند. نمونه مورد بررسی در جامعه معلمان در مطابقت با گروه نمونه دانش آموزان انتخاب شد.
کلیه برنامه ریزان و دست اندر کاران تهیه و تدوین کتابهای درسی دوره ابتدایی، جامعه سوم بررسی را تشکیل دادند.

۲-۲. روش و ابزار تحقیق

شیوه اصلی این تحقیق توصیفی میدانی است. بدین معنا که گروههایی از دانش آموزان به صورت تصادفی انتخاب شدند و در متغیرهای مختلف مانند ردیف کردن،* طبقه بندی کردن،** فضا، زمان، مفاهیم متافیزیکی و... مورد اندازه گیری و سپس مقایسه قرار گرفتند تا بدین ترتیب، روابط بین متغیرهای دستکاری نشده مشخص شود.
روش اجرای آزمونها، روش بالینی*** پیازه است که با هدف دستیابی به فرایند فکری کودکان در عمیقترین سطوح به

روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب با همکاری دکتر محمود منصور استاد دانشگاه تهران، دکتر علی دلاور استاد دانشگاه علامه طباطبایی و اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، محمد تقی دلخوش، معصومه پور محمد، رضا تجربی، سوسن رحیم زاده، محترم نعمت طاووسی، رابعه نوربخش، فریبا یوسف نظری، جمیله کلانتری خاندانی و زهره مجد آبادی اجرا شده است.

#- seriation.

##- classification.

###- clinical method.

کار رفته است (منصور، ۱۳۷۴). با این حال، برای آن چهارچوب آزمایشها از لحاظ تجربی قابل کنترل باشد و امکان تبدیل ارزشیابیهای کیفی (تعیین مراحل) به نتایج کمی فراهم شود، در همه آزمونها حداقل پرسشهایی که می‌بایست پاسخ به آنها را می‌یافتیم، مشخص شدند و بدین ترتیب، روش اجرا و شیوه نمره‌گذاری ۱۹ آزمون تعیین شد.*

۲-۳. طرح تحلیل داده‌ها

الف) نتایج آزمونهای انجام شده بر حسب مراتب زیر مورد بررسی قرار گرفتند:

۱. نخست فراوانی و درصد دانش‌آموزان پنج پایه تحصیلی در هر یک از مراحل آزمونها (در سطح سه رتبه: فقدان ساحت، موقعیت بین بینی، تشکیل ساحت) تعیین شد و برای مقایسه گروهها از لحاظ شرایط گذار از مراحل، طرح تحلیل واریانس رتبه‌ای «کروسکال والیس»*** اجرا گردید.

۲. افزون بر نتایج رتبه‌ای، نمره‌های میانگین، انحراف استاندارد و فاصله اطمینان میانگین دانش‌آموزان در هر یک از آزمونها محاسبه شد و برای ارزشیابی تفاوت‌های گروهها، طرح تحلیل واریانس یک طرفه به اجرا درآمد و بر حسب مورد، تحلیل، تفاوت‌های معنادار در دو سطح گروهها با آزمون چندگانه «توکی - HSD»*** پی گرفته شد.

۳. برای مقایسه نتایج آزمونها در دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر، دو آزمون «مان ویتنی»*** نتایج رتبه‌ای و بر اساس آزمون t برای دو گروه مستقل، تفاوت نمره‌ها مورد ارزشیابی قرار گرفت.

۴. برای تعیین اثر شرایط اقتصادی - اجتماعی بر فرایند تحول مفاهیم مورد بررسی، نتایج آزمونها در سطح دانش‌آموزان پنج منطقه آموزشی، بر اساس دو طرح تحلیل واریانس رتبه‌ای «کروسکال والیس» (برای مقایسه نتایج رتبه‌ای) و تحلیل واریانس یک طرفه (برای مقایسه نمره‌ها) در هر یک از پایه‌های تحصیلی ارزشیابی شد.

ب) نظر معلمان دروس مختلف در زمینه نحوه دریافت دانش‌آموزان از مفاهیم و مباحث هر یک از کتابهای درسی پایه‌های تحصیلی، تقدم و تأخر مباحث، توایل و تناسب زمانی مطالب درسی به صورت درصد محاسبه شد.

ج) دیدگاه برنامه‌ریزان و تدوین‌کنندگان کتابهای درسی در مورد هدفها، اصول و منطق حاکم بر محتوای کتابهای درسی به علت محدود بودن تعداد پاسخ دهندگان جمع بندی و توصیف شد.

۳. پاسخ به سؤالیهای پژوهش

سؤال ۱: شکل‌گیری مفاهیم شناختی، اخلاقی و مذهبی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران با گذار از چه مراحل مشخص می‌شود؟

به علت کثرت یافته‌های تحلیلی امکان ارائه تمامی نتایج در اینجا میسر نیست بنابراین، به منظور پاسخ به پرسش اول پژوهش، به ارائه میانگینهای به دست آمده و درصد موفقیت آزمودنیهای نمونه تحقیق در آزمونهای مختلف بسنده می‌کنیم (جدولهای ۱ و ۲، نمودارهای ۱ تا ۵)

جدول ۱: میانگین نمره‌های آزمونهای مفاهیم شناختی، اخلاقی، متافیزیکی در گستره شکل‌گیری و استقرار عملیات

*- برای دستیابی به شرح کامل آزمونها و شیوه‌های ارزشیابی به جداول گزارش طرح بررسی توانمندیهای ذهنی (۱۳۷۶)، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش مراجعه شود.

##- kruskal - wallis.

###- Tuke - HSD.

####- Mann - Whitney.

نمودار ۱: میانگینهای نمره‌های دانش آموزان پایه تحصیلی در آزمونهای عملیات ردیف کردن (بدون الگو)، (با الگو) عملیات طبقه بندی (کمی سازی و درون گنجی)

جدول ۱ و نمودارهای ۱ تا ۵ نمره‌های دانش آموزان پنج پایه تحصیلی در سطح ۱۹ آزمون در گستره شکل گیری و استقرار عملیات منطقی عینی و مفاهیم اخلاقی و متافیزیکی را در محدوده سنی دوره دبستان برجسته می سازند.

جدو ۲ نشان دهنده درصد دستیابی به مفاهیم شناختی - اخلاقی - متافیزیکی در گستره شکل گیری و استقرار عملیات منطق عینی در دانش آموزان دوره ابتدایی است. حد نصاب موفقیت یا استقرار مفهوم در این تحقیق ۷۵٪ در نظر گرفته شده که با * در جدول مشخص شده است.

□ استقرار منطق روابط که بر اساس حد موفقیت در آزمونهای ردیف کردن با الگو و بدون الگو مشخص می شود بین ۷ تا ۹ سالگی است؛

□ منطق طبقه بندی که بر اساس آزمونهای کمی سازی درون گنجی و گروه‌های ضربی ارزشیابی شده تا پایان پایه پنجم ابتدایی (۱۰؛ ۱۰ سالگی) که مرز نهایی این تحقیق بوده است به حد استقرار نمی رسد؛

□ محدوده سنی استقرار نگهداری ذهنی مقدار ماده از ۴؛ ۸ تا ۱۰؛ ۸ سالگی و استقرار نگهداری ذهنی وزن از ۴؛ ۹ تا ۱۰؛ ۹ سالگی است در حالی که تا پایان مرز سنی این تحقیق (۱۰؛ ۱۰ سالگی) استقرار مفهوم نگهداری ذهنی حجم مشاهده نمی شود؛

□ نگهداری ذهنی عدد در محدوده سنی ۴؛ ۸ تا ۱۰؛ ۸ سالگی استقرار می یابد؛

□ تنها ۶۰ درصد از آزمونهای پایه پنجم ابتدایی به نگهداری ذهنی طول و سطح می رسند و با فقدان کامل شکل گیری مختصات فضا و درک مفهوم حجم فضایی در این پایه مواجه هستیم؛

□ استقرار مفاهیم زمانی تا حد پایان پنجم ابتدایی مشاهده نمی شود؛

□ تا پایان پایه پنجم ابتدایی هنوز اکثر دانش آموزان نمی توانند جایگاه قصد و نیت را در مفهوم دروغ مشخص می کنند؛

□ به رغم شکل گیری تدریجی مؤلفه‌های مفهوم خداوند در خلال پایه‌های ابتدایی، درک انتزاعی این مفهوم تا پایان پایه پنجم ابتدایی حاصل نمی شود؛

□ مفهوم مرگ و مؤلفه‌های آن از ۴؛ ۱۰ تا ۱۰؛ ۱۰ سالگی استقرار می یابند؛

سؤال ۲: آیا سنین دستیابی به مفاهیم مختلف در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر تهران همان سنینی هستند که در کودکان کشورهای دیگر مشاهده می شوند؟

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش یعنی مقایسه سنین دستیابی دانش آموزان نمونه تحقیق به مفاهیم مختلف با نتایج حاصل از کودکان کشورهای دیگر به جمع بندی نتایج تحقیقات بین - فرهنگی پرداختیم. اما نخست باید گفت که به رغم

تحقیقات بین-فرهنگی قابل ملاحظه‌ای که بر اساس آزمونهای پیازه‌ای در سراسر جهان انجام شده‌اند تاکنون تحقیقی که به تمامی مفاهیم مورد بررسی در پژوهش حاضر پوشش دهد، در سطح بین‌المللی تحقق نیافته است. به عبارت دیگر، هر محقق به بررسی برخی از مفاهیم پرداخته تا به آنچه در فرهنگهای مختلف نامتغیر باقی می‌ماند و می‌تواند جهان شمول تلقی شود دست یابد و یا آنکه آنچه را که به یک فرهنگ خاص وابسته است متمایز کند (روکلن، ۱۹۷۶؛ دیونه، ۱۹۹۶). بنابراین، ما کوشش کردیم تا بر مبنای مجموعه تحقیقاتی که از یکسو، روش سنتی پیازه را به کار برده‌اند (روشی که این پژوهش نیز بر مبنای آن استقرار بوده است) و از سوی دیگر، گروههای خود را از بین کودکان شهرنشین و مدرسه‌ای انتخاب کرده‌اند، طیف سنی موفقیت آزمودنیها در مفاهیم مختلف را به دست آوریم تا امکان پاسخ به پرسش ۲ فراهم شود. در جدول ۳، نتایج حاصل از مجموعه تحقیقات مذکور و تحقیق حاضر نشان داده شده است.

نگاهی به نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که شکل‌گیری برخی از مفاهیم (منطق روابط، نگهداریهای ذهنی مقدار ماده، وزن، عدد و همچنین مفهوم مرگ) به طور تقریبی مانند دیگر کشورهای جهان است. در حالی که برخی دیگر از مفاهیم مانند طول و سطح با تأخیر قابل ملاحظه‌ای (تقریباً ۴ سال) استقرار می‌یابند و بالاخره شاهد شکست کامل آزمودنیهای نمونه تحقیق و قلمرو عملیات طبقه‌بندی، ساخته شدن مختصات فضا، مفهوم زمان و مفاهیم اخلاقی تا پایان مرز سنی این تحقیق هستیم در حالی که نتایج اکثریت قریب به اتفاق تحقیقات کشورهای دیگر، حاکی از استقرار این مفاهیم در محدوده سنی ۱۰ تا ۱۲ سالگی است، اما باید گفت که مرزهای سنی دانش آموزان نمونه تحقیق به ما اجازه نمی‌دهند که فراتر از حد داده‌های به اظهار نظر بپردازیم. چرا که مرز بالای سنی نمونه تحقیق (۱۰؛ ۱۰ سالگی) ما را نسبت به ادامه رفتار عملیاتی کودکان در بسیاری از زمینه‌ها در تعلیق نگه می‌دارد پیداست که نمی‌توان پیش از سازماندهی پژوهشهای لازم، شتاب پیشرفت و پایان مراحل ناتمام را پیش بینی کرد.

۴. تبیین یافته‌ها

بر اساس نتایج حاصل از این تحقیق چند نکته اصلی برجسته می‌شود:

نخست آن که، دانش آموزان ما در برخی از توانمندیهای فکری با دانش آموزان سراسر جهان همسو و هماهنگ‌اند و این خود نشان می‌دهد که کودکان ما نیز حرکت فکری خود را در یک چهارچوب جهان شمول آغاز می‌کنند و می‌توانند آن را مانند خود در سراسر جهان گسترش دهند.

نکته دوم آنکه، ترتیب توالی دستیابی به مفاهیم متفاوت در دانش آموزان ما نیز از همان روندی پیروی می‌کند که در دیگر کشورهای جهان مشاهده شده است به عبارت دیگر، این تحقیق نیز تغییر ناپذیری توالی مراحل را آشکار کرده است. چنین یافته‌ای از دیدگاه پیازه [۱۹۶۶] «به عنوان شاخص وجود عوامل زیست‌شناختی در فرایند تحول شناختی است و بی‌تردید، چنین عواملی تحت تأثیر جامعه قرار نمی‌گیرد».

سوم و مهمتر از هر چیز، تأخیر قابل ملاحظه دانش آموزان ما در تحقق بسیاری از فرایندهاست و این در حالی است که در نمونه تحقیق حاضر فقط دانش آموزان قرار داشته‌اند که سن و پایه تحصیلی آنها به یکدیگر مرتبط بوده‌اند یا به عبارت دیگر، دانش آموزانی که تأخیر تحصیلی آنها به یکدیگر مرتبط بوده‌اند یا به عبارت دیگر، دانش آموزانی که تأخیر تحصیلی نداشته‌اند و به رغم تأخیر کلی نسبت به همسالان خود با خواسته‌های مدرسه سازش یابند. اما از سوی دیگر، به خوبی می‌دانیم که گروه بسیار قابل ملاحظه‌ای از دانش آموزان توانایی تطبیق با این خواسته‌ها را ندارند و با مشکلات و انحرافهایی که پیش‌تر بیان کردیم مواجه می‌شوند.

حال، به مسأله اصلی یعنی نقش تحول شناختی در بهداشت روانی باز می‌گردیم. اگر بهداشت روانی را به منزله توانایی

حفظ و افزایش سلامت روانی بدانییم و سلامت روانی را بر اساس سازش یافتگی بهینه^(۱) شخصیت، فقدان نسبی اختلالهای روانی و احساس فاعلی^(۲) سلامت تعریف کنیم (برانون، فیست، ۱۹۹۷) اهمیت نتایجی که از این تحقیق حاصل شده اند آشکار می شود و نقشی که تحول شناختی می تواند در مجموعه اقدامهایی که برای پیشگیری از اختلالهای روانی یا حفظ و افزایش سلامت فرد ایفا کند برجسته می گردد.

تمامی مراکز بهداشت روانی سه هدف عمده را پی می گیرند که تحت عناوین پیشگیری اولیه،^(۳) پیشگیری ثانویه^(۴) و پیشگیری ثالث^(۵) توصیف شده اند. (اسدورو، ۱۹۹۳).

پیشگیری اولیه کسانی را مورد نظر قرار می دهد که در معرض خطر قرار دارند و بر اساس افزایش حمایت اجتماعی، حذف منابع تنیدگی^(۶) و به خصوص تقویت فرد در جهت مقابله با عوامل تنیدگی زا^(۷) مشخص می شود (گستن، جیسن، ۱۹۸۷).

در چهارچوب پیشگیری ثانویه به ردیابی و درمان به موقع کسانی که در معرض خطر بروز اختلالهای روانی قرار دارند و یا برخی نشانه های مرضی در آنها قابل مشاهده است پرداخته می شود. بنابراین، پیشگیری ثانویه بر اساس مداخله هایی برای کاهش مدت بیماری و توسل به اقدامهایی در جهت محدود کردن دامنه معلولیت و یا کمک به آنهایی که در معرض رویدادهای ضربه آمیز شدید قرار گرفته اند تعریف می شود (همان منبع).

بالاخره پیشگیری ثالث به مجموعه اقدامهایی پوشش می دهد که با هدف جلوگیری از تشدید با عود بیماری و کمک به بیماران درمان شده به منظور از سرگیری یک زندگی مستقل، انجام می گیرد (کریسپ، ۱۹۸۶).

محققان توانسته اند سودمندی پیشگیریهای اولیه، ثانویه و ثالث را در مورد مشکلاتی مانند تأخیر عقلی (اسکات، کارن، ۱۹۸۷)، نابهنجارهای تحولی کودکان (سیمونسن، ۱۹۹۱) تجاوزهای جنسی (رورک، ۱۹۸۹) و مصرف مواد مخدر در دانشجویان (کینی، پلتنی، ۱۹۸۶) و... به اثبات رسانند.

افزون بر این، بر اساس پژوهشهایی که در دو دهه اخیر در قلمرو روانشناسی^(۸) سلامت انجام شده اند (ماتارازو، ۱۹۷۹؛ گاریک، لوونشتاین، ۱۹۸۹؛ وینی، ۱۹۸۹؛ و دیگران) این نکته آشکار شده است که گستره وسیعی از رفتارها می توانند به گونه ای مثبت یا منفی بر سلامت فرد مؤثر باشند و مهمتر آنکه پذیرش یک سبک زندگی^(۹) سالم یا ناسالم بسیار زود استقرار می یابد.

پژوهشهایی که در سه قلمرو اصلی تحت عناوین:

- تأثیر عوامل تنیدگی زا بر سلامت روانی و جسمانی؛

- تأثیر عوامل شخصیتی بر سلامت؛

1- optimum.

2- subjective.

3- primary prevention.

4- secondary prevention.

5- tertiary prevention.

6- stress.

7- stressor.

8- Health psychology.

9- life style.

- تأثیر سبک زندگی بر سلامت؛

انجام شده‌اند آشکارا نشان داده‌اند که چنین عواملی با تعیین چهارچوب رفتار فردی، تا چه اندازه دارای پیامدهای مثبت و منفی بر سلامت هستند (برازن، فیست، ۱۹۹۷).

حال، اگر از سویی عواملی را که دارای نقش اصلی در شکل‌گیری رفتار فرد هستند در نظر بگیریم و از سوی دیگر، هدفهای مراکز بهداشت روانی در پیشگیری از اختلالات را مورد توجه قرار دهیم، به یک عامل مشترک دست می‌یابیم و به این نتیجه می‌رسیم که در هر دو قلمرو این باور وجود دارد که آنچه زمینه بروز انحرافها و اختلالات روانی را فراهم می‌کند سبک زندگی فرد و ناتوانی وی در مقابله با مشکلات است. ضمن آنکه تحقق هدف اصلی تأمین بهداشت روانی مستلزم اتخاذ روشهایی است که بتوانند به افزایش توان مقابله فرد منجر شوند و وی را در برابر مسائل و مشکلات زندگی مجهز کنند. در اینجا است که می‌توان از خود پرسید که آیا عدم تحقق بهینه توان عقلی که یکی از مؤلفه‌های اصلی شخصیت، سبک زندگی و شیوه‌های مقابله ما را تشکیل می‌دهد مبین این نکته نیست که مسؤلیت بخش عمده‌ای از سازش نایافته‌های مردمان این مرز و بوم متوجه نظام آموزش و پرورش ماست؛ نظامی که نارساییهای آن نوعی «عقب ماندگی کاذب» را ایجاد می‌کند؟ به عبارت دیگر، نتایج این تحقیق، ناتوانمندیهای نسبی دانش‌آموزان ما را در دستیابی به موقع به نقطه‌های بحرانی فرایندهای مختلف آشکار ساخته‌اند، اگرچه عوامل ایجادکننده ناتوانمندیها بر همه دانش‌آموزان تأثیر مشابهی ندارند و آنها را در چهارچوب فرهنگی ما، به دو گروه عمده سازش یافته و سازش نیافته تقسیم می‌کنند، اما به هر صورت آثار جبران‌ناپذیر آنها تقریباً بر تمامی دانش‌آموزان مشهود است.

آثار این عوامل در گروه نخست - یعنی آنهایی که به رغم مشکلات موجود در برنامه‌ها و روشها، نوعی سازش یافتگی با مدرسه را نشان می‌دهند - این است که به رغم سازش یافتگی، تواناییهای آنها به صوت تام و تمام تحقق نمی‌یابند و این عدم تحقق، نه تنها کشور را از بخش عمده‌ای از نیروی انسانی خود محروم می‌کند و آن را در جامه یک کشور جهان سومی نگه می‌دارد بلکه با ایجاد موانعی در راه درونی سازی^(۱) مفاهیم، توان مقابله کودکان و نوجوانان با مشکلات شخصی را نیز کاهش می‌دهد. بنابراین، در این گروه نیز، سازش یافتگی با مدرسه به معنای سازش یافتگی با زندگی نیست. اما آنچه در گروه دوم مشاهده می‌شود، کاهش انگیزه آموختن، افت و تأخیر تحصیلی و در نهایت ترک تحصیل است که پیامد آن، بروز انحرافها و سازش نایافته‌هاست. اگرچه ما ادعا نمی‌کنیم که تمامی کودکان ۶ ساله‌ای که وارد مدرسه می‌شوند تواناییهای مشابهی دارند، اما باید اذعان کنیم که بسیاری از این شاگردان گروه دوم یا کودکان بهنجاری هستند که نمی‌توانند با خواسته‌های مدرسه سازش یابند و یا آنهایی که به علت تأخیر زبان، نارساییهای حرکتی، تأخیر عاطفی و یا بالعکس، تحولی زودرس و استعدادی درخشان از برنامه‌ها و روشهای متداول سود نمی‌جویند. در همه این موارد، تأخیر تحصیلی و پیامدهای ناخوشایند آن با روشهای پرورشی، تواناییهای مسلمانان، برنامه‌های نامنطبق با تواناییهای شاگردان و عواملی از این دست، وابسته است، اما علت شکست تحصیلی هر چه باشد، کودک را در یک دور باطل قرار می‌دهد؛ بی‌رغبتی شاگرد و سرزنش معلم را در پی دارد و بر حسب شخصیت کودک، واکنشهای تضاد ورزی^(۲) گوشه‌گیری، فزون‌کنشی و جز آن را دربر دارند، سراسر زندگی تحصیلی و سپس حرفه‌ای و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و همواره سرآغاز اغلب اختلالهایی هستند که در خلال زندگی تحصیلی و پس از آن بروز می‌کنند.

اگرچه نمی‌توان عدم تناسب برنامه‌ها و روشهای آموزشی با سطح تحول شاگردان را منشأ تمامی شکستها، اختلالات روانی و انحراف از مسیر بهنجار دانست، اما بی‌تردید چنین عدم تناسبها و تطابقهایی، سهم بزرگی در این میان ایفا

1- internalization.

2- oppositional.

می‌کنند که می‌توان تأخیر قابل ملاحظه دانش‌آموزان سازش یافته با چهارچوب مدرسه را - که نتایج این تحقیق مبین آن است - دلیل قانع‌کننده‌ای بر این مدعا دانست.

اما این تأخیر و پیامدهای نامطلوب آن در شاگردان به ظاهر سازش یافته یا آشکارا سازش نایافته به چه عواملی نسبت دادنی است؟

- همه چیز حکایت از آن دارد که در برنامه ریزیهای ما، مطابقت بین پیچیدگی مدرج برنامه‌ها و فرایند تحول روانی کودک ملحوظ نیست.

- ضوابط و معیارهای تعیین سطح درک و دریافت دانش‌آموزان سنین مختلف برای برنامه ریزان مشخص نیست و در نتیجه، پیش‌نیازهای لازم برای درک و درون‌سازی مفاهیم در نظر گرفته نشده‌اند.

- برنامه ریزان؛ ترکیب فرایندهای آموزشی کهنه و نو، اقتباس مثله شده محتوای دروس از منابع خارجی و عدم توجه به پیچیدگی منطقی محتوای برنامه‌های آموزشی، کودکان را در برابر ارائه نابهنگام مفاهیم قرار داده‌اند و در نتیجه، برنامه‌ها را به صورت بزرگترین عامل استقرار یک نظام آموزشی حفظی و لفظی درآورده‌اند؛ نظامی که بی‌تردید می‌تواند به منزله عامل اصلی تأخیر فرزندان ما به حساب آید.

بدین ترتیب، نظام آموزش و پرورش ما، به رغم کوششهای فراوانی که گردانندگان آن در راه اعتلای علمی و فرهنگی کشور به عمل می‌آورند، و با وجود سرمایه‌گذاریهای هنگفتی که جامعه در این راه متحمل می‌شود، به دلیل نداشتن برنامه‌ها و روشهای درست، و به علت عدم توجه به ویژگیهای تحول روانی، فرصتهایی را که در حکم زمانهای بهینه آموزش باید دانست را از دست می‌دهد.

پس یکبار دیگر به مسئله اصلی خود بازگردیم: آیا در شرایطی که مشکلات آموزشی و پرورشی موجبات عقب ماندگی عقلی بخش عظیمی از نیروهای انسانی کشور را فراهم می‌آورند، عاجل‌ترین اقدام در قلمرو بهداشت روانی، پیشگیری از چنین نتایج اسف‌باری نیست و اینک که فرایند تحول کودکانمان را می‌شناسیم و به علل عمده این نارساییها پی برده‌ایم آیا نباید تحول بهینه شناخت را در رأس هر نوع برنامه بهداشت روانی قرار دهیم؟ آیا تأمین چنین تحولی را نباید نخستین گام در راه پیشگیری از بروز انحرافها و اختلالها تلقی کنیم؟ بالاخره آیا نباید این اصل را بپذیریم که تنها راه خارج شدن کشور ما از قبابی یک جامعه جهان‌سومی وابسته و ناکارآمد، دگرگون کردن نظام آموزش و پرورش آن است؟ به نظر ما، اصلاح عاجل در کلیه سطوح نظام آموزشی با هدف تحقق بهینه تواناییهای شناختی و قریحه‌های فرزندان ما، تحکیم بخشیدن به اصول اخلاقی و مذهبی و بار آوردن افرادی متعهد و مسؤول، نه تنها مهمترین اقدام در قلمرو بهداشت روانی محسوب می‌شود بلکه امکان‌گذار از یک جامعه مصرف‌کننده به یک جامعه تولیدکننده را نیز فراهم می‌کند؛ جامعه‌ای که با درونی‌سازی اصول اخلاقی و مذهبی و تکیه بر ارزشهای تاریخی، خواهد توانست استحکام، صلاحیت و حقانیت خود را به‌هنگم برخورد اندیشه‌ها به اثبات رساند و با گامهایی استوار به سوی آینده‌ای روشن حرکت کند.

فهرست منابع

الف) منابع فارسی

۱. منصور، م. (۱۳۷۴). روانشناسی ژنتیک، تحول روانی از کودکی تا پیری. تهران: نشر ترمه.
۲. رشد معلّم (۱۳۶۷). طرح تشکیل کلاسهای جبرانی در آموزش ابتدایی، شماره ۴.

ب) منابع خارجی

تاریخ نگاری در تمدن اسلامی که به طور اختصار از آن با عنوان تاریخ نگاری اسلامی یاد می‌شود، در مقایسه با تاریخ‌نگاری تمدنهای پیشین و یا هم عهد خویش همچون یونان، روم، ایران باستان و غیره از چنان خصوصیتی برخوردار است که به کلی آن را از دیگران متمایز می‌سازد. بی تردید برجسته‌ترین این ویژگیها را بایستی در کثرت و گستردگی آن جستجو کرد. درست است که تاریخ نگاری اسلامی در مقایسه زمانی از برخی از این تاریخ‌نگاریهای دیگر متأخر است و این تأخر را می‌توان از اسباب گستردگی آن به حساب آورد. زیرا هم باعث بهره بردنش از میراث دیگران است و هم به سبب نزدیکی زمانی به ما بالنسبه کمتر تحت دستبرد حوادث قرار گرفته است. اما تنها این عامل تأخر زمانی نیست که این حجم انبوه را آفریده باشد. به یقین عوامل متعدد دیگری در این گستردگی نقش اساسی داشته‌اند.^(۱) از این خصوصیت برجسته (گسترده‌گی) که نظر بر کنیم، ویژگیهای دیگری نیز وجود دارند که تاریخ‌نگاری اسلامی را درخشش خاصی بخشیده‌اند.

تنوع و گوناگون بودن از جمله این خصوصیات ممتاز و برآمده است. اگر گستردگی حجم آثار تاریخی در تمدن اسلامی حکایت از توجه به دانش تاریخ در این تمدن دارد و آن نیز خود پرده از جایگاه رفیع نگرش و تفکر تاریخی در معارف اسلامی بر می‌دارد، متنوع و گسترده بودن آثار از جهت درج اخبار مختلف و گوناگون، نشانگر آن است که دانش تاریخ در نظر مورخان اسلامی، دایره‌ای گسترده داشته و همه گونه اخبار مربوط به گذشته حیات بشری را در بر می‌گرفته است. علاوه بر آن بر این حقیقت نیز ما را رهنمون می‌سازد که در زندگی فردی و اجتماعی آدمی - که در دانش تاریخ به مطالعه گذشته آن می‌پردازیم - عوامل مختلف سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، روانی، طبیعی و غیره تعامل دارند و غفلت از هر یک، شناخت دقیق ما را دچار اختلال می‌سازد بر این اساس مورخ اسلامی خود را ملزم ساخته است تا تنوع نگار باشد. این تنوع با نگاه اول در شکل کلی آثار هویدا و آشکار است و میراث تاریخ‌نگاری اسلامی را در انواع مختلفی می‌نمایاند. بر این اساس انواعی از منابع همچون تواریخ عمومی، تواریخ سلسله‌ای، تواریخ محلی، کتب سیر و مغازی، انساب، طبقات، تراجم، تذکره‌ها، کتب فتوحات و جغرافیا، سفرنامه‌ها، تک نگاریها و... یافت می‌شوند. علاوه بر این تفاوت انواع منابع، هر نوع از این انواع نیز برای خود دارای ویژگیهای منحصر به فردی می‌باشند که حکایت از گوناگونی و تنوع آنها دارد. بر این اساس کمتر می‌توان دو مورخ اسلامی را یافت که حتی با وجود یگانگی نوع، آثار آنان در ظاهر و اندرون شکل یکسانی را دارا باشند.

نوشتار حاضر می‌کوشد تا با توجه به این تنوع به بررسی چند اثر برجسته در زمینه تاریخ‌نگاری اسلامی و به خصوص مقایسه آنها با هم بپردازد. بررسی ما در این زمینه به دو بخش برونی و درونی تقسیم می‌گردد. زیرا این توه می‌تواند در دو شکل فوق مورد مطالعه قرار گیرد. از طرفی از آنجا که هر کدام از انواع منابع با نوع دیگر بی تردید تفاوت‌های بنیادینی را دارا می‌باشند، بالطبع بایستی این مقایسه را در آثاری که از جهت نوعیت اشتراک دارند به عمل آورد. بر این اساس و بدان جهت که تواریخ عمومی یکی از مهمترین انواع منابع در تاریخ‌نگاری اسلامی است به بررسی چند اثر برجسته در این زمینه می‌پردازیم. همچنین بدان سبب که دامنه زمانی نگارش اینگونه متون تا قرون اخیر گسترده است، به مقایسه منابعی روی می‌آوریم که تقریباً متعلق به قرون نخستین اسلامی باشند، آثاری چون «الاحبار الطوال» ابو حنیفه دینوری، «تاریخ

۱- بنگرید به: شاکر مصطفی: تاریخ العربی والمورخون، الجزء الاول، بیروت، دارالعلم للملایین، ۱۹۸۳ م، صص ۷۴-۴۹؛ الدكتور حسین نصار: نشأة التدوین التاريخی عند العرب، بیروت، منشورات اقراء، ۱۴۰۰ هـ، صص ۱۸-۱۴؛ طریف الخالدی، فکرة التاريخ عند العرب، بیروت، دارالنهار للنشر، ۱۹۹۷ م، صص ۳۸-۱۹.

ابن واضح یعقوبی «تاریخ الامم والملوک «طبری»، «مروج الذهب» و «التنبیه والاشراف» مسعودی، «الکامل فی التاریخ» ابن اثیر و غیره را در این نوشتار مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهیم.^(۱)

تواریخ عمومی به طور کلی آن دسته از منابع تاریخی می‌باشند که موضوع آنان از جهت زمانی و مکانی بسیار گسترده است. معمولاً اینگونه تواریخ، مباحث خود را با خلقت حضرت آدم (ع) شروع کرده و تا زمان حیات مؤلف ادامه می‌دهند. در واقع مؤلفین اینگونه آثار در گزینش موضوع و محدوده پژوهش خود هیچ اهل قناعت نبوده‌اند. این عدم قناعت هر چند ممکن است اثر آنان را در روزگاران گذشته، بزرگ جلوه‌گر سازد اما مورخ امروزی که همواره عمق اثر را برگسترده‌گی طولی و زمانی آن ترجیح می‌دهد، چنین آثاری را حداقل در روزگار حاضر نمی‌پسندد. البته این نکته باعث فروع افتادن جایگاه این آثار گرانقدر اسلامی نمی‌باشد زیرا اگر اینگونه اطلاعات گسترده در آن زمان توسط اینان ثبت نمی‌شد، به علت عدم وجود تعداد کافی مورخ و پژوهشگر تک نگار یا سلسله‌ای، اطلاعات بسیاری از دست می‌رفت و به آیندگان انتقال نمی‌یافت.

تواریخ عمومی همچون برخی دیگر از انواع منابع، در تاریخنگاری اسلامی فراوانند و در دوره‌های مختلف تعداد قابل توجهی از آنان یافت می‌شوند.

الف) تنوع برونی

مطالعه تنوع برونی تواریخ عمومی می‌تواند در خصوصیات همچون حجم اثر، تفکیک مباحث و خاتمه کتب فوق صورت پذیرد:

۱. حجم اثر

تواریخ عمومی هر چند در آنچه گفته شد مشترک می‌باشند اما هر کدام به طور جداگانه دارای ویژگیهای خاصی هستند که به کمک آن از دیگری ممتاز می‌شوند.

از نظر حجم و تعداد مجلدات نه تنها شباهتی بین این آثار یافت نمی‌شود بلکه تنوع و تفاوت بارزی را می‌توان در آنها جستجو کرد. *تاریخ الامم والملوک طبری* در قالب نگارش اصلی (عربی)، هشت مجلد بزرگ و در ترجمه فارسی حدود پانزده جلد را دربر می‌گیرد. *الکامل فی التاریخ* ابن اثیر نیز چنین است و چه بسا گسترده‌تر از آن به گونه‌ای که چاپ عربی آن دوازده مجلد و ترجمه فارسی نخست آن حدود سی و سه جلد را شامل می‌شود.^(۲) *تاریخ اسلام ذهبی، المنتظم ابن جوزی، تجارب الامم ابوعلی احمد بن محمد مسکویه، کتاب العبر ابن خلدون، البداية والنهاية ابن کثیر* و غیره نیز هر کدام دارای حجم گسترده و متفاوتی هستند.

اما در مقابل اینگونه آثار حجیم نوشته‌هایی همچون *الاخبار الطوال ابوحنیفه دینوری، تاریخ ابن واضح یعقوبی، مروج الذهب والتنبیه والاشراف مسعودی* از حجم نسبتاً محدودی برخوردارند. این محدودیت در آثاری چون *الاخبار الطوال والتنبیه والاشراف* سبب ابزار نظرات خاصی پیرامون آنها از سوی برخی محققین گردیده است. به گونه‌ای که در اولین از این دو اثر برخی به دیده شک و تردید نگریسه و گفته‌اند: چگونه ابوحنیفه بر این اثر محدود عنوان «*الاخبار الطوال*» یعنی خبرهای طولانی را نهاده است؟ اثر دوم یعنی *التنبیه والاشراف مسعودی* نیز از آنجایی که در حیات مؤلف آن تألیف شده

۱- آثار فوق در اینجا به طور جداگانه معرفی نشده‌اند زیرا خوانندگان محترم بی‌تردید با اینگونه آثار آشنا می‌باشند.

۲- الکامل ابن اثیر حداقل دارای دو ترجمه فارسی است. ترجمه نخست به کوشش آقایان عباس خلیلی، هاشمی حائری و ابوالقاسم حالت انجام گرفته و ترجمه جدیدتر آن توسط آقای محمد حسین روحانی پایان پذیرفته و یا در حال انجام است.

است از سوی برخی به «آواز قو» تشبیه شده است، زیرا گفته‌اند پرنده قو در پایان عمر آواز کوتاه و زیبایی سر می‌دهد و مسعودی نیز چنین کرده است.^(۱)

متنوع بودن متون تاریخنگاری اسلامی از جهت حجم نکته‌ای است که گاه خود این مورخان نیز بدان اشاره کرده‌اند. یعقوبی در مورد مورخان قبل از خود و یا معاصر خویش چنین آورده است:

«لاناقد وجدناهم قد اختلفوا فی احادیثهم و اخبارهم و فی السنین و الاعمال، و زاد بعضهم و نقص بعض»^(۲)

مسعودی نیز در مقدمه مروج الذهب گوید: «مؤلفان کتابها در این زمینه موفق یا مقصر، مفصل یا مختصر نویس بوده‌اند»^(۳) ابن اثیر هم از جمله دلایل تألیف کتاب خویش را همین مجمل یا مفصل گویی مورخان پیشین ذکر کرده است: «تاریخی که طولانی است در باره هر موضوعی به ذکر روشها و روایات گوناگونی پرداخته و دراز گویی کرده است. تاریخ مختصر نیز بسیاری از وقایعی را که روی داده از قلم انداخته است. با این وصف در هیچ تاریخی از تمام رویدادهایی که به وقوع پیوسته و آنچه به وجود آمده شرحی موجود نیست و بسیاری از آنها صفحاتی را به شرح پیشامدهای کوچک سیاه کرده‌ند که خودداری از ذکر آنها بهتر و در گذشتن از نوشتن آنها شایسته‌تر بوده است»^(۴)

۲. تفکیک مباحث

تواریخ عمومی از حیث جداسازی مطالب و تفکیک مباحث و به عبارتی فصل بندی و باب بندی نیز مشی یکسان نداشته و از این جهت نیز بسیار متنوع‌اند. مختصر نگاهی به این آثار می‌تواند چنین تصویری را به ما بنمایاند. دینوری در الاخبار الطوال مباحث خود را با اخبار مربوط به حضرت آدم و سکونت او در منطقه حرم مکه آغاز می‌کند و بدون هیچ فصل بندی و تفکیکی تا پایان کتاب که مباحث مربوط به دوره معتصم عباسی است به پیش می‌رود. تازه مشخص هم نمی‌باشد که عناوینی که گاه در آغاز مباحث وجود دارد از خود مؤلف است یا از کاتب یا مصححان اثر او. هر چند محدودیت حجم کتاب چه بسا در این عدم فصل بندی تأثیر داشته است اما حداقل انتظار آن وجود داشت که دو بخش اصلی گفتارها یعنی مباحث قبل از اسلام و مباحث بعد از اسلام از هم جدا گردند. متأسفانه از این جهت نیز ابوحنیفه تفکیکی قائل نشده و نحوه ورود او به تاریخ اسلام همچون شکل ورود او به هر یک از مباحث دیگر است. چگونگی ورود دینوری به تاریخ اسلام بدین گونه می‌باشد که او هنگامی که راجع به سلسله ساسانی سخن می‌گوید، در بحث مربوط به انوشیروان به سبب تقارن زمانی آن عصر با تولد پیامبر، اشاره‌ای کوتاه بدین نکته دارد. تمامی آنچه وی راجع به ظهور آیین اسلام و عصر پیامبر (ص) در مکه و مدینه آورده است در این چند جمله ذکر شده است:

«پیامبر در آخر روزگار و پادشاهی انوشیروان متولد شد و تا هنگام پس از چهل سالگی که به پیامبری برانگیخته شد در مکه اقامت فرموده است، پیامبر (ص) پس اب بعثت سیزده سال در مکه اقامت کرد و سپس به مدینه هجرت فرمود، ده سال هم در مدینه اقامت فرموده است و آن حضرت که درود و سلام فراوان بر او و خاندانش باد پس از کشته شدن خسرو

۱- ر.ک: مقدمه ناشر ترجمه فارسی آن با این خصوصیات: مسعودی، التنبیه و الشراف، ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ دوم، ۱۳۶۵.

۲- یعنی: ما آنان را چنان یافتیم که در احادیث و اخبار خویش و در سالها و کارها اختلاف کرده بعضی افزوده و بعضی کم آورده‌اند. ر.ک: احمد بن ابی یعقوب: تاریخ یعقوبی، ج ۲، قم، منشورات الشریف الرضی، ۱۴۱۴ ه.ق، ص ۵.

۳- مسعودی، مروج الذهب و معادن الجواهر، به تحقیق محمد محی الدین عبدالحمید، المجلد الاول، بیروت، دارالمعرفة، بی تا، ص ۱۲.

۴- ابن اثیر: الكامل فی التاريخ، الجزء الاول بیروت، دارالفکر للطباعة و النشر و التوزیع، بی تا، ص ۲.

پرویز رحلت کرد و هنگام مرگ عمر ایشان شصت و سه سال بود»^(۱) ابو حنیفه پس از این بیان کوتاه مجدداً به بررسی تاریخ ساسانیان می‌پردازد و در واقع آنجایی که از عصر باستان به طور کلی وداع کرده، وارد تاریخ اسلام می‌شود، حوادث مربوط به سقوط ساسانیان در عصر خلفاست.^(۲)

«التنبیه والاشراف» مسعودی هر چند همچون اثر ابو حنیفه از اختصار فراوانی برخوردار است «در اینجا با خویشتن شرط اختصار کرده‌ایم»^(۳) اما با این وجود از تفکیک و باب بندی قابل توجهی برخوردار است به خصوص دو بخش عمده مباحث قبل و بعد از اسلام به خوبی از هم جدا شده‌اند.

از منظر مورد نظر چه بسا کتاب ابن واضح یعقوبی از بهترین صورت برخوردار است. یعقوبی خود، مباحث کتابش را در قالب دو جلد عرضه می‌کند. جلد نخست به قبل از اسلام و جلد دوم به عصر اسلامی تعلق دارد. «همانا چون کتاب اول ما که در آن آغاز پیدایش دنیا و سرگذشت‌های پیشینیان از امتهای گذشته و کشورهای پراکنده و راههای گوناگون را به اختصار آوردیم به پایان رسید، این کتاب خود را بر اساس آنچه بزرگان دانایان و راویان پیشین و علمای سیر و اخبار و تواریخ روایت کرده‌اند. تألیف نمودیم... آغاز این کتاب ما از ولادت رسول خدا(ص) و سرگذشته آن حضرت است در حالی پس از حالی و زمانی پس از زمانی تا آنکه آخر خدا او را به جوار خویش برد و تاریخ خلفای پس از او و زندگانی خلیفه‌ای پس از خلیفه‌ای و فتوحات هر یک از خلفا و آنچه از او واقع شده و در روزگار حکومت و سالهای خلافت وی بدان عمل شده است»^(۴) اگر اثر یعقوبی در مقایسه با کتاب ابو حنیفه کامل است، *مروج الذهب* مسعودی را بایستی کامل‌تر (اکمل) به حساب آورد. زیرا وی خود مباحث کتابش را به خوبی تفکیک و باب بندی نموده و فهرست مطالب هر باب را در آغاز کتاب ذکر کرده است: «و شمار بابهای این کتاب حدود سی و دو باب است باب نخست ذکر مقاصد و باب دوم ذکر ابواب کتاب... اکنون شمه‌ای در باب بابهای آن به ترتیبی که هست می‌گوییم تا خواننده آسان بدان تواند رسید»^(۵)

تاریخ طبری، الکامل ابن اثیر، المنتظم ابن جوزی و دیگر آثار مشابه، از آنجایی که بر اساس حولیات تدوین شده‌اند، به نظر می‌رسد که خود را از باب بندی مباحث بی‌نیاز دانسته‌اند و در واقع مجموعه حوادث هر سال را بابتی جداگانه محسوب کرده‌اند. البته طبری نیز چون ابو حنیفه در مباحث قبل از اسلام و هنگام بحث از حوادث دوران خسرو و انوشیروان، اخبار مربوط به تولد پیامبر(ص) را ذکر می‌نماید و دوباره به ادامه تاریخ ساسانیان می‌پردازد، اما برعکس ابو حنیفه در ارتباط با پیامبر به همان مقدار بسنده نمی‌کند، بلکه پس از پایان تاریخ ساسانیان مجدداً سراغ پیامبر رفته و به ذکر نسب او و نیز حوادثی که در زمان او واقع شده پرداخته است.^(۶)

۳. خاتمه

تواریخ عمومی از جهت پایان مباحث و خاتمه کتاب نیز دارای تنوع می‌باشند. بین زمان آخرین اخباری که در این گونه آثار آمده و زمان درگذشت مؤلفین هماهنگی چندانی وجود ندارد. در برخی از این آثار این فاصله زمانی اندک و در برخی فراوان می‌باشد. ابو حنیفه دینوری هر چند خود در حدود سال ۲۸۲ هـ درگذشته است، اما پایان مباحث کتاب او به

۱- ابو حنیفه بن داود الدینوری، الاخبار الطول، بیروت، دارالفکر الحدیث للطباعة والنشر، ۱۹۸۸ م، ص ۵۹.

۲- همو، ص ۸۸.

۳- التنبیه والاشراف، همان، ص ۲۰۷.

۴- تاریخ یعقوبی، پیشین، ص ۶.

۵- مروج الذهب، پیشین، ص ۱۸.

۶- طبری: تاریخ الامم والملوک، الجزء الاول، بیروت، مؤسسه العلمی للمطبوعات، الطبعة الرابعة ۱۴۰۳ هـ، ص ۵۷۰.

سال ۲۲۷ هـ ختم می‌شود: «... معتصم روز پنجشنبه یازده شب باقی مانده از ربیع الاول سال دویست و بیست و هفت درگذشت... و این آخر کتاب الاخبار الطوال است.»^(۱) یعنی ابو حنیفه حوادث حدود پنجاه سال از عصر خویش را نگاه داشته است. یعقوبی با اینکه تقریباً همزمان با ابو حنیفه در گذشته است اما مباحث کتاب او به سال ۲۵۹ هـ ختم می‌یابد. «و گفته‌اند که خلقی عظیم در بادیه هلاک شدند و در آن سال ۲۵۹ بود.»^(۲) بر این اساس یعقوبی نیز حدود بیست و پنج سال از حوادث عصرش را نیاورده است. امری که بایستی با تأسف از آن گذشت درست شبیه تأسفی که بر کتاب تاریخ جهانگشای جوینی در ارتباط با عدم ثبت حادثه مهم سقوط بغداد وارد است.

طبری، مسعودی و ابن اثیر از این جهت کمتر مورد نکوهش هستند. طبری هر چند خود در حدود سال ۳۱۰ یا ۳۱۱ هـ در گذشته است اما مباحث کتاب او تا سال ۳۰۲ هـ ادامه می‌یابد و خوشبختانه به همت ذیل نویسان و صله نویسانی چون قرطبی و غیره این کاستی اندک جبران می‌شود. مسعودی، مروج الذهب خود را به سال ۳۳۲ هـ تألیف کرد و چند سال بعد در آن تجدید نظر نمود و سرانجام خود حدود ده سال پس از آن به سال ۳۴۶ هـ درگذشت. کتاب التنبیه والاشراف او البته فاقد چنین نقیصه‌ای است زیرا در همان سالی تألیف شده است که مسعودی در آن سال در گذشته است.

اثر ابن اثیر نیز از این نقصان تقریباً مبرا است زیرا او خود به سال ۶۳۰ هـ در گذشته است و مباحث کتابش نیز به سال ۶۲۸ هـ خاتمه می‌یابد. این عدم نقصان سبب شده است که کتاب او از جمله منابع دست اول برای مطالعه یورش نخستین مغولان به حساب آید. در آثار دیگر مؤلفا تواریخ عمومی نیز عموماً چنین فاصله مفقوده‌ای وجود دارد. این فاصله در تجارب الامم مسکویه حدود پنجاه سال (از ۳۶۹ تا ۴۲۱ هـ)، در المنتظم ابن جوزی حدود بیست سال (از ۵۷۴ تا ۵۹۷ هـ) و در البداية والنهاية ابن کثیر تقریباً صفر است. دلیل یا دلایل عدم نگارش تاریخ معاصر توسط این نویسندگان را چه بسا بتوان در اموری چون سپری نشدن دوره‌های فوق، ملاحظات سیاسی و اجتماعی، تعدد روایات، خستگی و کهولت سن مؤلفان و غیره جستجو کرد.

ب) تنوع درونی

علاوه بر تنوع برونی که برخی جلوه‌های آن نمایان گردید، آثار مذکور از جهت درون نیز بسیار متنوع می‌باشند و البته این تنوع برونی با اهمیت تر است. تنوع درونی به اسباب و علل مختلفی باز می‌گردد و می‌توان از جهاتی همچون تنوع منابع، سبک و روش، درون‌نامه، مباحث و مطالب، به مطالعه آن پرداخت.

۱. منابع

تنوع و تفاوت منابع مورد استفاده هر کدام از این مؤلفین در شکل بخشیدن به اثر آنان تأثیر بسزایی داشته است. این تفاوت البته از یک جهت به تعلق گرفتن هر یک از این آثار به زمان و مکان خاص خویش نیز باز می‌گردد. تنوع منابع سبب گردیده تا هر کدام از این آثار به اخبار و روایاتی روی آورند که خود سبب دگرگونی و تنوع اساسی آنها گردد. این البته زیباترین شکل تنوع است. «ابو حنیفه دینوری در الاخبار الطوال روایات مهم در باب فتوح اسلام نقل کرده است که در مآخذ دیگر نیست.»^(۳) دکتر زرین کوب در مورد یعقوبی نیز می‌گوید: «کتاب ابن واضح یعقوبی غالباً اخبار و روایات

۱- الاخبار الطوال، پیشین، ص ۲۸۲.

۲- تاریخ یعقوبی، پیشین، ص ۵۱۱، دکتر زرین کوب پایان کتاب یعقوبی را سال ۲۵۲ هـ ذکر کرده که اشتباه است. ر.ک: عبدالحسین، زرین کوب، تاریخ ایران بعد از اسلام، تهران، امیرکبیر، ۱۳۶۳، ص ۲۴.

۳- زرین کوب، همان، ص ۲۴.

آن به قول هوتسما (Hotsma) به کلی با روایات طبری تفاوت دارد و ظاهراً متعلق و مربوط به یک سلسله دیگر از مآخذ است. بیان او درباره عباسیان با بیان مورخین عصرش تفاوت دارد.^(۱)

یعقوبی در مقدمه جلد دوم کتابش شماری از مراجع خود را آورده است: «کسانی که ما مطالب این کتاب را از آنان روایت کرده ایم عبارتند از: اسحاق بن سلیمان بن علی هاشمی از بزرگان بنی هاشم و ابوالبختری وهب بن وهب قریشی از جعفر بن محمد و جز او از رجال حدیثش و ابان بن عثمان از جعفر بن محمد، محمود بن عمر واقدی از موسی بن عقبه و جز او از رجال حدیثش و عبدالملک بن هشام از زیاد بن عبدالله بکائی از محمد بن اسحاق مطلبی و...»^(۲)

یعقوبی خود بر این نکته تأکید دارد که علاوه بر کسانی که از آنها نام برده، روایان دیگری نیز مورد مراجعه وی قرار گرفته اند. همچنین او اعلام می‌دارد که از درج اخبار طولانی در کتاب خود پرهیز کرده است: «و از جز اینان که نام بردیم هم مطالبی آوردیم که آنها را دیگران گفته و روایت کرده اند و در تاریخ زندگی خلفا و سرگذشت آنان بر آنها دست یافته ایم. به این ترتیب آن را کتابی مختصر پرداختیم و اشعار و خبرهای طولانی را در آن نیاوریم.»^(۳)

مسعودی نیز با تعداد فراوانی از آثار مورخین آشنایی داشته و اسامی بسیاری از آنها را در مقدمه مروج الذهب خود آورده است. این تعداد همان گونه که دیگران نیز گفته اند، حکایت از کمال مآخذ او و دیگر مورخان نزدیک به عصر او دارد.^(۴)

مسعودی نیز چون یعقوبی نتوانسته است همه منابع و مآخذ خود را معرفی نماید: «در اینجا فقط کتابهای خبر و تاریخ و سرگذشت و حوادث را که مؤلفان و مصنفانش مشهور و معروفند یاد کردیم و از تواریخ اهل حدیث که از معرفت رجال دوران و طبقات محدثان سخن دارد چیزی نگفتیم که اینگونه کتابها بیش از آن است که در این کتاب یاد توانیم کرد.»^(۵)

طبری نیز در اثر با شکوه خویش از منابع متعددی بهره جسته است: «و از هر متخصصی در فن مخصوص به او نقل کرده است تفسیر از مجاهد و عکرمه، سیره از ابان بن عثمان و عروة بن زبیر و شرحبیل و ابن اسعد و موسی بن عقبه و ابن اسحاق، اخبار رده و فتوح را از سیف بن عمر اسدی، حوادث جنگ جمل و صفین را از ابو مخنف و مدائنی، اخبار امویان را از عوانه بن حکم و اخبار عباسیان را از احمد بن ابی خثیمه، اخبار عرب قبل از اسلام را از عبید بن شریه جرهمی و محمد بن کعب و وهب بن منبه، اخبار ایران را از کتابهای ترجمه شده از فارسی به عربی به خصوص کتابهای ابن مقفع و ابن کلبی نقل کرده است.»^(۶)

به هر حال منابع طبری هر چه باشد، اثر او در تدوین بسیاری از آثار بعدی تأثیر عمیقی بر جای گذاشت و مبنای تألیفات چندی گشت. ابن اثیر اساس کار خود را کتاب تاریخ کبیر ابو جعفر طبری می‌داند و معتقد است که آن نزد عموم یک کتاب اساسی شمرده می‌شود.^(۷)

۲. سبک و روش مورخ

۱- همو، همان، ص ۲۴.

۲- تاریخ یعقوبی، پیشین، ص ۶؛ در زمینه شناخت ابان بن عثمان و چگونگی نقل او از جعفر بن محمد رجوع کنید به: رسول جعفریان، منابع تاریخ اسلام، قم، انتشارات انصاریان، ۱۳۷۶، صص ۶۳-۷۶.

۳- همان، ص ۶، عبارت یعقوبی چنین است: «... وجعلنا کتاباً مختصراً، حذفنا من الأشعار وتطویل الاخبار».

۴- ر.ک: زرین کوب، همان، ص ۲۵.

۵- مروج الذهب، پیشین، ص ۱۷.

۶- آینه نند، صادق: علم تاریخ در اسلام، تهران، وزرات ارشاد اسلامی، ۱۳۶۴، ص ۷۲ (به نقل از مقدمه محمد ابوالفضل ابراهیم بر تاریخ طبری)

۷- ابن اثیر، ص ۳.

تنوع درونی هر چند از تنوع و گوناگونی منابع و مآخذ متأثر است اما آنچه در خلق آن تأثیر عمیقتری دارد، سبک و روش مورخ در تاریخ نگاری است. اختلاف و تفاوت مورخان در اتخاذ شیوه‌های مختلف از اسباب برجسته تنوع درونی تاریخ نگاری به حساب می‌آید. از این نظر کتب فوق حداقل به دو دسته تقسیم می‌شوند. دسته نخست آثاری هستند که بر شیوه موضوعی نگارش یافته‌اند و دسته دوم به روش حویلیات و سالشماری به پیش رفته‌اند. بر اساس این تقسیم بندی، آثاری چون اخبار الطول، تاریخ یعقوبی، مروج الذهب، التنبيه والاشراف در یک ردیف و آثاری چون تاریخ طبری، الکامل ابن اثیر، المنتظم ابن جوزی، البداية والنهاية ابن کثیر و غیره در ردیف دیگر قرار می‌گیرند. روزنتال از شیوه نخستین به عنوان تاریخ نگاری دودمانی و از شیوه حویلیات به عنوان صورت وقایع نگاشتی یاد کرده است. «تاریخ نگاری وقایع نگاشتی ادامه صورت خاصی از تاریخ نگاری سالشماری است. آن گونه که از نام آن بر می‌آید، توالی سالهای منفرد بر آن حکمفرماست. رویدادهای گوناگون سال خاصی زیر عنوانهایی چون «در فلان سال» یا «آنگاه که فلان سال رسید» یکایک شمرده می‌شود. رابطه بیان رویدادهای یک سال با ذکر و مقدم داشتن عبارت ساده: «و در آن (یعنی، همان سال، و فیها) برقرار می‌گردد. صورت خالص آن اجازه نمی‌دهد گزارش پی در پی از رویدادی که دوره‌ای چند ساله را دربر می‌گیرد، ضمن وقایع یکی از سالهای معین بیابد، لکن اغلب این قاعده مراعات نمی‌شود. این صورت ارائه تاریخی در زمان مورخ بزرگ طبری کاملاً تحقق یافت. از نظر حجم و اندازه کتاب احتمال کمی می‌رود که طبری نخستین کسی باشد که صورت وقایع نگاشتی را برای نوشته تاریخی مورد استفاده قرار داده باشد.»^(۱) وی همچنین در مورد شیوه نخست می‌گوید: «در کهن ترین آثار تاریخی باقیمانده، دورانهای حکومت حاکمان به عنوان تنها اصل تنظیم مطالب به کار رفت و تقسیم وقایع نگاشتی کاملی نداشت. در این زمینه تاریخ یعقوبی نمونه خوبی است چه از ویژگی اشاره به صور فلکی مؤثر و تعیین کننده آغاز هر دوره حاکمیتی برخوردار است. نیز می‌توان در مقام مقایسه اخبار الطوال دینوری، از معاصران یعقوبی برآمد. توالی طبیعی این شیوه بدین ترتیب است که از متقدم ترین حاکمان آغاز و به متأخر ترین آنها می‌انجامد.»^(۲)

ترحینی نیز در این زمینه معتقد است: «تاریخ یعقوبی از قدیمی ترین کتابهایی است که روزگار هر حاکمی را مبدأ جداگانه‌ای در ترتیب مباحث گرفته است بدون آنکه صرفاً بر حویلیات تکیه نماید. در این زمینه مسعودی نیز در اثر خود متأثر از یعقوبی است.»^(۳) ناگفته نماند که بین هر کدام از مورخین که هر دسته سالشماری یا موضوعی جای دارند، نیز گاه تفاوت‌هایی ملاحظه می‌شود. طبری و ابن اثیر هر دو بر اساس شیوه حویلیات به پیش رفته‌اند، اما با این وجود و جوهی از عدم مشابهت بین آنها وجود دارد.

ابن اثیر هر چند در آغاز تحریر خود می‌گوید: «کار خود را از روی تاریخ کبیر آغاز کردم که امام ابو جعفر طبری نگاشته و نزد عموم یک کتاب اساسی شمرده می‌شود و همه هنگامی که در مسأله‌ای اختلاف پیدا می‌کنند برای روشن شدن موضوع بدان مراجعه می‌نمایند»^(۴) اما بین شیوه او و طبری تفاوت‌هایی یافت می‌شود:

الف) طبری بیشتر رویدادها را با چند روایت شرح داده و هر روایتی مانند روایت پیشین یا کمتر از آن است. اما ابن اثیر می‌گوید من تمام ترین و جامع ترین را برگزیدم و نقل کردم و مطالب دیگری که در آنها نبود بر آنها افزودم.

ب) ابن اثیر گوید که کسانی چون طبری یک رویداد را در چند سال می‌آورند و در هر ماه قسمتی از آن را ذکر می‌کنند.

۱- روزنتال: تاریخ نگاری در اسلام، ترجمه اسدالله آزاد، ج اول، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۵، ص ۸۶.

۲- همو، ص ۱۰۵.

۳- الدكتور محمد احمد ترحینی: المؤرخون والتاریخ عند العرب، بیروت، دارالکتب العلمیه، ص ۱۴۲.

۴- ابن اثیر، پیشین، ص ۳.

بدین گونه یک رویداد قطعه قطعه می شود و مراد از آن به دست نمی آید و فهمیده نمی شود مگر پس از دقت و ژرف نگری، اما من هر رویدادی را در یک جا جمع کردم و یادآور شدم که هر بخشی از آن در کدام ماه یا کدام سال اتفاق افتاده است. بدین ترتیب جریان هر واقعه ای به طور منظم به دنبال هم قرار گرفت.

ج) ابن اثیر برای پیشامدهای کوچک هر سال که شرح مفصل لازم نداشته اند، فصلی را در پایان هر سال با عنوان «بیان رویدادهایی چند» یا «پاره ای دیگر از رویدادها» اختصاص داده است.

د) ابن اثیر علاوه بر آن در پایان هر سال، مرگ بزرگان و فضلاء و دانشمندان را که در آن سال درگذشته بوده اند، بیان کرده است.

ه) وی همچنین طرز تلفظ نام هایی که در خط با یکدیگر شباهت ولی در تلفظ با هم اختلاف داشته اند را ضبط کرده تا اشکال از میان برود و چنانچه نقطه آنها بیفتد به گونه های دیگر خوانده نشود.^(۱)

۳. درونمایه مورخ

گذشته از تنوع منابع و مآخذ و همچنین شیوه مرتب کردن اخبار (موضوعی یا به طریق حویات)، از دیگر عواملی که در پدید آمدن تنوع درونی تواریخ اسلامی تأثیر برجسته ای دارد، قریحه، ذوق، توانایی و در واقع درونمایه هر مورخ است. بر ما روشن است که مورخان اهل گزینش اند. اینگونه نیست که آنان تمام آنچه را اتفاق افتاده ثبت کنند. آنان چون مشتریانی می مانند که سبدهی در دست گرفته و از یک فروشگاه بزرگ خرید می کنند. بی تردید بین آنچه یک مشتری از فروشگاه می کند با آنچه دیگری می خرد، تفاوت بسیاری است. درست همانگونه که هر خریدار بر حسب نیازها، توانایی مالی، ذوق، دقت، آگاهی و عواملی دیگر صورت خاصی از کالاها را بر می گزیند، یک مورخ هم بنا به عللی نوعی خاص از اخبار را در تاریخ گزینش می کند و قطعاً بین انتخاب او و دیگران تفاوت است.

ابو حنیفه دینوری، ابن واضح یعقوبی، محمد بن جریر طبری و حتی مسعودی مورخان معاصرند با اندکی تأخر زمانی، با این وجود بین آنچه آنان در آثار خویش گرد آورده اند، تفاوت های آشکاری وجود دارد و از عوامل اساسی این تنوع و دگرگونی درونمایه هر یک از آنان می باشد. شکل و نوع گزینش اخبار، تفصیل یا اجمال گویی مباحث، دقت در صورت اخبار و نقد آنها و... همه از این تنوع درونمایه ای نشأت می گیرد. بنابراین هنگامی که از این منظر به مورخان مذکور می نگریم تفاوت و تنوع فراوانی را در نگاه آنان به تاریخ و نوع گزینش و پرداختن به حوادث می یابیم.

ابو حنیفه دینوری با اینکه او را به عنوان یک مورخ شیعی نمی شناسد، بلکه وی را در زمره مورخان اهل سنت دانسته اند، در برخی مباحث عهد خلفا به گونه ای پیش رفته است که چه بسا یک مورخ شیعی است و این نشان دهنده عدم تعصب اوست. ابوحنیفه تمام اخبار دوره طولانی حکومت عثمان را تنها در حدود یک صفحه و نیم منعکس کرده است و حال آنکه قریب یک پنجم صفحات کتاب او اختصاص به اخبار حکومت کوتاه علی (ع) و به خصوص جنگ صفین دارد. نگارش کوتاه او در مورد عثمان نیز چندان پسندیده اهل سنت نیست:

«پس از او (عمر بن خطاب) عثمان بن عفان به حکومت رسید که عمار یاسر را از کوفه عزل کرد و برادر مادری خود ولید بن عقبه بن ابی معیط را به فرمانروایی کوفه گماشت. ابوموسی اشعری را هم از بصره عزل کرد و عبدالله بن عامر بن کریز پسر دایی خود را که نوجوانی بود به حکومت آنجا گماشت. عمرو بن عاص را سالاندر جنگ مصر قرار داد و عبدالله بن ابی سرح را بر خراج مصر گماشت. او هم برادر رضاعی عثمان بود سپس عمرو بن عاص را از سالاری جنگ عزل کرد و هر

دو شغل را به عبدالله بن ابی سرح سپرد.^(۱)

اما هر چند این عدم تعصب او در ذکر این حقایق تاریخ اسلام، ستودنی است، در مواردی ناچاریم نوشته‌های او را در زمینه‌های دیگر مورد نقد قرار دهیم. درست است که فاصله زمانی ابوحنیفه با تحولات عصر باستان بسیار است و امکان نادرستی اخباری که از آن دوره به دست می‌رسد فراوان می‌باشد، اما وی ناچار نیست تا تمامی روایات را بپذیرد و همانها را منعکس نماید. کاری که در مواردی از ابوحنیفه سرزده است. او در مورد چگونگی مختلف شدن زبانها می‌نویسد: «گویند به روزگار جم در بابل زبانها مختلف شد و چنین بود که چون فرزندان نوح در بابل بسیار شدند و شهر از ایشان آکنده شد و ازدحام پیش آمد با آنکه زبان همه‌شان همان زبان سرایانی که زبان نوح است بود، یک روز صبح ناگهان زبانهای ایشان گوناگون و الفاظ و کلمات دگرگون شد و نگران شدند و هر گروه به زبانی که بازماندگان ایشان تا امروز سخن می‌گویند سخن گفتند و از سرزمین بابل بیرون آمدند و هر گروهی به سویی رفتند.»^(۲) او همچنین در مورد عیسی (ع) و عصر ظهور او می‌نویسد: «گویند به روزگار پادشاهی اردشیر خداوند عیسی (ع) را برانگیخت و گفته‌اند که آن حضرت یکی از یاران خود را سوی اردشیر فرستاد و او در شهر تیسفون به خانه ابرسام فرود آمد»^(۳) و حال آنکه بر همگان روشن است که اردشیر، مؤسس سلسله ساسانیان و متعلق به اواخر قرن دوم و نیمه نخست قرن سوم میلادی است. ابوحنیفه همچنین در مورد مردمی از روزگار باستان که در اطراف سودان می‌زیسته‌اند می‌گوید که آنان چشم‌ها و دهانهایشان در سینه‌هایشان قرار داشته است. در جایی دیگر مردمی از یمن را اینگونه توصیف کرده است: «مرد و زن ایشان نیمی از سر و نیمی از چهره و یک چشم و نیم بدن و یک پا داشتند و تندتر از اسب می‌جهیدند و در بیشه‌های کنار دریا و پشت ریگزارهای عالچ که در سرزمین عین است سرگردان بودند.»^(۴)

برعکس ابوحنیفه، یعقوبی مورخی است که نسبت به درج اخبار در کتاب خویش سخت محتاط است و تا آنها را از صافی خرد نگذارند، نمی‌پذیرد. یعقوبی در اخبار مربوط به پادشاهان پارس می‌نویسد:

«پارسیان برای پادشاهان خود چیزهای بسیاری ادعا می‌کنند که قابل قبول نیست از قبیل فزونی در خلقت تا آنجا که برای یک نفر چندین چشم و برای دیگری صورتی از مس و بر شانه دیگری دو مار که مغز سر مردان خوراک آنهاست و همچنین زیادی در عمر و دفع مرگ از مردم و مانند اینها، از اموری که عقل آن را نمی‌پذیرد و در شمار بازیها و یاوه‌گوییهای بی حقیقت قرار می‌دهد، ادعا می‌کنند. پیوسته خردمندان و دانایان عجم و بزرگان و شاهزادگان و دهقانانشان و اهل علم و ادب این گونه مطالب را نگفته و صحیح ندانسته از حقیقت برکنار شمرده‌اند.»^(۵)

او در جای دیگر می‌آورد: «اینان را قصه‌هایی است که چون بیشتر مردم را دیدیم که آنها را انکار می‌کنند و از خرد به دور می‌دانند، از ذکرش صرف نظر نمودیم چون بنای ما بر حذف مطالب ناپسندیده است.»^(۶)

طبری مورخ برجسته اسلامی چون در علوم دیگری مانند حدیث، تفسیر، فقه و غیره از بزرگان عصر خود بوده است، در تاریخنگاری نیز تحت تأثیر آن علوم و قایع روایات متعددی می‌آورد که گاه بین آنها سازگاری وجود ندارد. «راهی که طبری در تاریخ نگاری و تدوین و تنظیم بنای عظیم تاریخ خود پیموده همان راهی است که محدثین اهل سنت در نقل

۱- الاخبار الطوال، پیشین، ص ۱۰۷.

۲- همان، ص ۸.

۳- همان، ص ۳۹.

۴- همان، ص ۱۶.

۵- تاریخ یعقوبی، ج ۱، ص ۱۵۸.

۶- همان، ص ۱۵۹، با این عبارت: «ولهم اخبار قد اثبت رأیناً اکثر الناس ینکرونها ویستبشعونها فترکناها لان مذهبنا حذف کل مستبشع.

حدیث و نقد رجال پیموده‌اند. طبری در روایت تاریخ از روایان با طرق ممکنه که در علم حدیث معمول است نقل قول کرده است»^(۱)

الدوری نیز در مورد طبری نوشته است: «طبری از نظر برداشت و بینش یک نفر حدیث شناس بود، چنانکه این مسأله از تأکید وی بر سلسله منابع و خودداری او از نقادی محتوا دیده می‌شود.»^(۲) این گفته اخیر الدوری نیز قابل توجه است. طبری از نقد روایات خود پرهیز کرده است و این امر چه بسا از ارزش کار او کاسته باشد. البته شاید بتوان برای این اقدام ولی دلیلی را جستجو کرد. طبری تاریخ را مجموعه‌ای از روایات می‌داند که از طریق روایان به او رسیده است و به نظر او این روایات از جهت عقلی نقدپذیر نیستند: «ولیعلم الناظر فی کتابنا هذا ان اعتمادی فی کل ما احضرت ذکره فیه مما شرطت انی راسمه فیه انما هو علی ما رویت من الاخبار التی انا ذاکر هافیه والآثار التی انا مسندها الی رواتها فیه دون ما ادرک بحجج العقول و استنبط بفکر النفوس...» به طور خلاصه او می‌گوید: مبنای من بر روایان بوده است و علم به گذشته جز از طریق آن میسر نیست و به تفحص عقلی حاصل نمی‌شود. بنابراین اگر در کتاب من خبری عجیب و ناپسند هست از خود من نیست بلکه آن را به همان شکلی که دریافت کرده‌ام، آورده‌ام.^(۳)

اگر علم حدیث چنین تأثیری را در اندیشه تاریخ طبری پدید آورده بود، مسعودی و تا حدودی یعقوبی متأثر از اندوخته‌ای بودند که باعث درخشان شدن و جلوه نمودن فکر تاریخی آنان شده است. آنان اطلاعات گسترده جغرافیایی را که حاصل جهانگردیشان بوده است با تاریخ آمیختند و معجونی نو فراهم ساختند. مسعودی اهل سفر بود و جهانگردی. او خود در مقدمه مروج الذهب گوید:

«خاطر ما به سفر و بادیه پیمایی به دریا و خشکی مشغول بود که بدایع ملل را به مشاهده و اختصاصات اقالیم را به معاینه توانیم دانست چنانکه دیار سند و زنگ و صنف و چین و زابج را در نور دیدیم و شرق و غرب را پیمودیم. گاهی به اقصای خراسان و زمانی در قلب ارمنستان و... بودیم سیر من در آفاق چون سیر خورشید در مراحل اشراق بود. هر اقلیمی را شگفتی‌هاست که فقط مردم آن داند و آنکه در وطن خویش بجا ماند و به اطلاعاتی که از اقلیم خود گرفته قناعت کند با کسی که عمر خود را به جهانگردی و سفر گذرانیده و دقایق و نغایس اخبار را از دست اول گرفته برابر نیست.»^(۴)

مسعودی با مطالعات میدانی، دانش تاریخی خود را تکامل و گستردگی بخشیده است. برای نمونه او مناطق مختلفی از ایران همچون شهر استخر و گور را در فارس دیده و هنگام سخن گفتن از آتشکده‌های ایران، مشاهدات خود را نیز بیان می‌دارد.

یعقوبی نیز چون مسعودی اهل جهانگردی بوده است. او نیمی از عمر خود را در شرق و نیمی را در غرب گذرانیده و به ارمنستان، خراسان هند و مصر و بلاد مغرب سفر کرده است. او در مقدمه البلدان بوده است.

بر تمام آنچه در باب تنوع گفتیم این نکته را نیز باید افزود که به طور کلی علم تاریخ دانش تنوع است. زیرا در درون خود انواعی از حوادث ریز و درشت، شخصی و اجتماعی، سیاسی، نظامی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و غیره را دربر می‌گیرد. این امر سبب می‌شود تا جویندگان دانش تاریخ نیز به همان نسبت متنوع بوده و هر کدام در جستجوی امر خاصی از گذشته باشند. تاریخنگاری که بر این نکته به سبب درونمایه‌ای پخته و متعالی پی برده باشد می‌کوشد تا در حد

۱- آیینه وند، همان، ص ۷۳.

۲- ه. آ. ر. گیب و دیگران: تاریخ نگاری در اسلام، ترجمه یعقوب آژند، ص ۹۹.

۳- ر. ک: تاریخ الطبری، الجزء الاول، ص ۵.

۴- مروج الذهب، پیشین، ص ۱۲.

توان خویش، از زوایای مختلف این گذشته بشری پرده بردارد و این خود از اسباب مهم تنوع نوشته‌های اوست. به گمان ما مسعودی در این زمینه مرتبه بالایی را داراست. او که با سفره‌های طولانی سرد و گرم روزگار را چشیده بود و با انسانها، تحولات و اخبار گوناگون و بسیار متنوع برخورد کرده بود بدین نکته وقوف داشت زیرا او خود می‌گفت که بین کسی که به جهانگردی دقیق و نفیسی اخبار را از دست اول گرفته با کسی که به اطلاعات اقلیم خود بسنده کرده است تفاوت بسیاری است.

۴. مباحث و مطالب

تاکنون پیرامون اشکالی از تنوع درونی سخن گفتیم. شاید بتوان اذعان کرد که تنوع مباحث و مطالب، زاییده دیگر صورت‌های تنوع همچون گوناگونی منابع، روش مورخین و درونمایه آنان باشد. آثار مذکور هر چند در ارائه چهارچوب کلی مباحث تاریخی اشتراک دارند اما در هر زمینه مباحثی ارائه می‌دهند که اختصاص به هر یک از آنها دارد. حجم گسترده اخبار و روایات مختلفی که طبری به تبع مشی حدیث نگاری خویش و همچنین نوع نگرش خاص خود به تاریخ فراهم آورده است، به هیچ وجه در دیگر آثار یافت نمی‌شود، از این جهت شاید بتوان اثر وی را تحولی در تاریخ نگاری اسلامی به حساب آورد. ابن اثیر و صاحبان دیگر آثار تواریخ عمومی که در قالب سالشماری دست به نگارش زده‌اند، هر چند از روایات طبری نهایت بهره را برده‌اند، اما خود نیز نکات تازه‌ای بر آن افزوده‌اند. انتخاب روایتی از روایات متعدد طبری توسط آنان از این نکته حکایت می‌کند که آنها برخلاف به نقد روایات و گزینش آنها نیز دست یازیده‌اند. با این وجود، همانطور که گذشت دیدگاههای تاریخی هر کدام از این مورخین در انتخاب اخبار تاریخی تأثیر فراوانی داشته است.

ابن اثیر معتقد است که نبایستی صفحات کتب تاریخی را با ذکر پیشامدهای کوچکی مانند اینکه به فلانی خلعت داده شد یا چیزی بر نرخها افزوده گردید، سیاه کرد.^(۱)

از طرفی نوع اخباری که کسانی چون یعقوبی و مسعودی بدان پرداخته‌اند برای ما قابل توجه است. مباحثی پیرامون فلاسفه و حکمای یونان، ماههای رومی و جاهلی، داوران، شعرا، از لام و بازارهای عرب، انجیلهای چهارگانه، کتابهای هندوان و غیره بخشی از اطلاعات نادر یعقوبی است. وی همچنین به سبب گرایشات شیعی خود، پاره‌ای اخبار در ارتباط با سقیفه و ائمه معصومین (ع) در اختیار ما قرار می‌دهد که در دیگر آثار مشابه یافت نمی‌شود.

آثار بجا مانده از مسعودی نیز دربر دارنده مطالب متنوع و قابل توجهی است. ذکر زمین و دریاها و رودها و کوهها و ستارگان و هفت اقلیم، جزر و مد، طوایف آلان و خزر و ترک و غیره، معتقدات عرب درباره قیافه، فال، کهانت، ماههای عرب و عجم و قبطان و سریانیان، تأثیر آفتاب و ماه در جهان، چهار ربع جهان، خانه‌ها و معبد‌های بزرگ و آتشکده‌ها و بتخانه‌ها و عجایب عالم از جمله این مباحث می‌باشند. وی گاه مباحثی را نیز در زمینه‌های کلامی مطرح می‌سازد و خواننده را به دیگر آثار خود ارجاع می‌دهد. متأسفانه این آثار عمده دیگر مسعودی همچون «اخبار الزمان»، «کتاب الاوساط» و «المقالات فی اصول الدیانات» که برخی تعداد آنها را قریب سی و اندی می‌دانند مفقود شده‌اند. می‌توان حدس زد در آثار دیگر او نیز هر چند در زمینه تاریخ تدوین نشده بوده‌اند، اطلاعات تاریخی متنوعی یافت می‌شود. نوع اخباری که در آثار بجا ماند، مسعودی آمده است، گاه از اخبار دیگران متمایز می‌باشد. برای نمونه او برخلاف رأی مشهوری که برگرفته از خطبه‌هایی از امام علی (ع) می‌باشد و آن همانا نهی نمودن خلیفه دوم از حضور در میدان جنگ با ایرانیان و رومیان است، معتقد است که امام به خلیفه پیشنهاد کرده است تا به طور شخصی در صحنه بزرگ حاضر

شود.^(۱) مسعودی همچنین جریان پیدایش اختلاف بین قبایل عرب در اواخر دوره اموی را که در سقوط آن دولت تأثیر عمده‌ای داشته است، تا حدودی شکل گرفته و دامن زده شده به کوشش یکی از علویان می‌داند.^(۲) علاوه بر آنچه بیان گردید، نکات فراوان تری در زمینه تنوع مباحث در این آثار وجود دارد که با مختصر تأملی در آنها می‌توان بدان رهنمون شد.

پایان سخن

با توجه به مقایسه کوتاهی که بین چند اثر برجسته در زمینه تواریخ عمومی صورت پذیرفت، وجوهی از تنوع برونی و درونی آنها آشکار شد. بی‌تردید اگر این بررسی و مقایسه بین دیگر انواع منابع تاریخی همچون تواریخ سلسله‌ای، محلی و غیره صورت می‌گرفت، تصویری روشن‌تر و صورتی برجسته‌تر از این تنوع نمایان می‌گردید و ما را بیشتر بدین نکته که تاریخ نگاری اسلامی از تنوع گسترده و چشمگیری برخوردار است واقف می‌ساخت. این متنوع بودن آثار برجسته تاریخ نگاری اسلامی حکایت از آن دارد که به طور کلی دانش تاریخ در منظر مورخان اسلامی، دانش فراگیر و متنوعی بوده است و هر آنچه در زندگی و حیات گذشته بشری رخ داده بود، می‌توانست در درون آن جا می‌گیرد. از طرفی این تنوعی جهت مراجعه کنندگان به تاریخ نیز بسیار سودمند است و مجموعه گوناگون و متنوعی از اخبار را فراروی آنها می‌نهد. در این بین به گمان ما از بین مورخان که در نوشتار حاضر از آنان سخن گفتیم، مسعودی مرتبه بالایی را در زمینه تنوع نگاری داراست. او که با سفرهای طولانی سرد و گرم روزگار را چشیده و با انسانها، اخبار و تحولات گوناگونی آشنا شده بود، دریافته بود که حیات فردی و اجتماعی انسان - که فردا بایستی آن را در دانش تاریخ مطالعه کرد. بسیار فراگیر و متنوع است و بر مورخ واجب است تنوع نگار باشد. او همچنین دریافته بود که خوانندگان آثار تاریخی و پژوهندگان در این رشته از دانش بشری نیز به تبع همین نکته تنوع طلبند. بر این اساس مسعودی کوشید به دو طریق این تنوع طلبی و ضرورت تنوع نگاری را پاسخ گوید. نخست او با تألیف آثار متعدد و متنوع و ارجاع دائمی خوانندگان آثارش به آنها قدم اساسی را در این زمینه برداشت. در مرحله بعد وی با آوردن مطالب متنوعی در هر یک از کتب تاریخی خویش، این مهم را به انجام رساند. کلام خود را با سخنی از او در این زمینه به پایان می‌بریم. او در کتاب مروج الذهب در پایان اخبار مربوط به حکومت یزید بن عبدالملک، اخباری را نیز راجع به وفیات آن سالها آورده و سپس می‌نویسد:

«وفیات این گروه از اهل علم و راویان حدیث را ذکر کردیم تا موجب مزید فایده کتاب باشد و فایده آن عام شود که مقاصد مردم مختلف است و از کسب علم هدفهای جداگانه‌ای دارند. یکی طالب خیر است، بعضی دوستدار بحث و نظرند، یکی طالب حدیث است و جویای علل یا متوجه وفات کسانی از اینگونه است که گفتیم و ما برای هر یک از آنها قسمی را نهادیم.»

۱- ر. ک: ابن ابی الحدید: شرح نهج البلاغه، ج ۸، قم، منشورات مکتبه آیه الله العظمی المرعشی النجفی، ص ۲۹۶؛ نهج البلاغه، ترجمه فیض الاسلام، خطبه ۱۴۶.

۲- مروج الذهب، المجلد الثالث، ص ۲۱۵.