

# شیوه‌های تعلیم و تعلم در تاریخ ایران اسلامی

ابراهیم مشفق‌فر

عضو هیأت علمی دانشگاه امام حسین (ع)

## چکیده

در تاریخ ایران بعد از اسلام، روشهای گوناگونی برای تدریس به کار رفته است. برخی از این روشها در محدوده زمانی خاصی مورد استفاده بود و برخی دیگر با گذشت قرن‌ها هنوز هم کارایی دارد. دوره‌های شکوفایی فرهنگ و تمدن ایرانی اسلامی منشاء اثر در تحولات آموزشی و بریژه در شیوه‌های تدریس بوده است. در این نوشتار شیوه‌های تدریس از زاویه رابطه معلم و متعلم مورد توجه قرار گرفته و در مجموع، شیوه‌های مختلفی که از قرن دوم تا قرن سیزدهم هجری قمری در ایران کاربرد داشته بررسی شده است. در این بررسی پیدایش، دوران کاربرد، انواع، تحولات و معایب و محاسن آنها با توجه به معیارهای ارزشیابی متأخر مدنظر بوده است. بر همین اساس، پیشنهادها و راهکارهایی در تعمیم و تقویت روشهای بهتر و بهینه‌سازی روشهای متداولی که در زمره موازین ملی و تاریخی ماست ارائه شده است.

**کلید واژه‌ها:** روش تدریس در ایران، مدرس، متعلم، آموزش در ایران، تاریخ تعلیم و تربیت

## مقدمه

در تاریخ ایران بعد از اسلام، روشهای مختلفی در تعلیم و تعلم به کار رفته است که برخی از آنها پس از چند قرن منسوخ شده، برخی دیگر در طی قرون و اعصار دستخوش تغییر و تحولاتی گردیده و بعضی هم با وجود گذشت زمان، هم اکنون ارزشمند و دارای کاربرد است. با توجه به نوساناتی که در تاریخ ایران اسلامی در حاکمیت‌های شیعی و پیرو اهل سنت به وجود آمده، موارث آموزشی نیز از آنها متأثر و ملهم بوده است. در مجموع با توجه به سرچشمه‌های اسلامی تعلیم و تربیت در ایران، شیوه‌های تعلیم و تعلم نیز از آنها متأثر شده است. نقاط عطف تاریخ آموزشی ایران، که عمدتاً با تأسیس مراکز علمی و آموزشی جدید در ادوار مختلف تاریخ ایران توأم بوده، تحولاتی را در عرصه تعلیم و تعلم و روشهای آن به وجود آورده است. دوره‌های حاکمیت آل بویه (قرن چهارم و اوایل قرن پنجم هجری)، سلجوقیان (قرن پنجم)، صفویه (قرون دهم و یازدهم) و قاجاریه (قرن سیزدهم) بیش از ادوار دیگر در نظامات آموزشی و روشها منشأ اثر و دورانهای تحول‌زا بوده است. شناخت این تحولات و جریانها با شناخت عناصر و عوامل مختلف فرایند تعلیم و تعلم در ایران در تعامل است و تحقیق دربارهٔ تک‌تک این عوامل در گرو درک جریانهای آموزشی تاریخ ایران نیز هست. شاید از مباحثی که در این مجموعه از کاربرد و اهمیت بیشتری برخوردار است و بطور منسجم و سازمان یافته کمتر بدان پرداخته‌اند، روشهای تعلیم و تعلم باشد. بنابراین با توجه به چنین نیازی این نوشتار تهیه شد که در آن از سه زاویه به موضوع توجه می‌شود: روشهای ارائه درس، روشهای یادگیری و روشهای تأمین مدرّس. در مبحث اول به روشهایی چون تدریس از روی متن، محاضره، املا، تکتیب و تلقین و آموزش حرفه‌ای توجه شده

است. در مبحث دوم به شيوه‌هایی چون حفظ متون درسی، تمرین و تکرار و راه‌های اعمال آن نظیر مباحثه، مناظره و مشق و به روش مناقشه پرداخته شده است و مقولاتی چون مسافرت (الرحله)، دعوت از مدرسان و استادان، مدرس خصوصی و مدرسه سیار در مبحث سوم مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

### روشهای ارائه درس

در فرایند تعليم و تعلم، عناصر اصلی چون معلم، متعلم و محتوا نقش دارد. اگر با محوریت معلم به بررسی شيوه‌های تدریس در تاريخ ايران اسلامي بنگریم به «تدریس از روی متن»، «املا»، «محاضره» و «تکتیب و تلقین» برمی‌خوریم که هر کدام از آنها در مقاطعی از تاريخ ايران کاربرد داشت که به مرور زمان یا تغییراتی در آنها به وجود آمده و یا به کلی منسوخ شده است و چه بسا برخی از مسائل با تغییراتی امروزه هم کارایی دارد و در نظامات آموزشی موقعیت خود را حفظ کرده است؛ اما به هر حال هم به عنوان کارنامه‌ای در تاريخ آموزشی این کشور محفوظ است و هم احتمالاً آموزه‌هایی در آنها یافت می‌شود که بررسی جزئیات آنها چنین واقعیتی را به اثبات خواهد رساند.

روشها از حیث چگونگی تدریس مشتمل بر املا، تدریس از روی متن، محاضره، تکتیب، تلقین و آموزش حرفه‌ای.

### روشها از حیث چگونگی تدریس

#### ۱- تدریس از روی متن

در قرن چهارم، مقارن با پیدایش مدارس جدید، متون خاصی برای تدریس

در نظر گرفته شد. امام محمدغزالی در احیاءالعلوم با اشاره به متون اصلی و مهم برخی از رشته‌ها نظیر حدیث، کلام و فقه نوشته است: «اقتصار در او آن است که در مختصر مزنی است و ما در خلاصه آن را مرتب کرده‌ایم و اقتصار سه چندان است و آن مقداری است که در وسیط آورده‌ایم و استقضاء آن است که در بسیط آورده‌ایم. و آنچه ورای آن است از تطویلات» (غزالی، ترجمه خوارزمی، ۱۳۵۱: ۱۲۶). این شیوه در حوزه‌های علمیه دینی معاصر کاربرد دارد و در دوره سطح، دروس از روی کتاب و فصل به فصل تدریس می‌شود (سلطان‌زاده، ۱۳۶۴: ۳۸۳)، در دارالفنون نَمیرو<sup>۱</sup> معلم سواره‌نظام بعد از مشق سواره از روی کتاب به صاحبمنصبان و چند نفر شاگردان مدرسه، تعلیم مشق سواری می‌داد (مشفق فر، ۱۳۷۳، ۳۶).

## ۲- محاضره

سخنرانیهای آموزشی را محاضره گفته‌اند (سلطان‌زاده، ۱۳۶۴: ۳۸۰) که در قرون اولیه اسلامی متداول بود. البته با سخنرانیهای مذهبی که برای عموم مردم در مساجد و منابر ارائه می‌شد تفاوت داشت و شبیه سخنرانیهای علمی کنونی بود که در قالب کنفرانس و سمینار ارائه می‌شود. امروزه «شیوه کنفرانس» در زمره روشهای مرسوم آموزشی است و از دیدگاه صاحب‌نظران به این جهت با اهمیت تلقی می‌شود که «فرصتی را در اختیار دانش‌پژوهان قرار می‌دهد تا با پاسخ به سؤالات طرح شده و با پرسشها، در آموزش شرکت فعال داشته باشند... و امکان شرکت بیشتر دانشجویان در مقایسه با سخنرانی فراهم می‌شود» (بیان و شکیمقدم، ۱۳۷۹: ۱۴۰).

## ۳- املا

روش مرسوم می‌که در قرون نخستین اسلامی در تدریس مورد استفاده بود، «املا»،

بود. قرائنی دال بر استفاده از این روش در اواخر قرن اول و اوایل قرن دوم هجری وجود دارد. امام صادق (ع) به شاگردان خود دستور داده بود، درسهای ایشان را بنویسند و نوشته‌ها و کتابهای خود را حفظ کنند که در آینده بدان نیاز پیدا می‌کنند؛ چنانکه مفضل می‌گوید امام (ع) به من فرمود: «بنویس و علمت را در میان دوستانت منتشر ساز...» (کلینی، ۱۳۶۵: ۵۲).

اگر استاد از روی یادداشتهای شخصی خود که دانشجویان نسخه‌هایی از آن را در دست نداشتند، می‌خواند آن درس، املا (نویسندن) بود. در این مورد استاد متن را حدیث به حدیث یا بند به بند می‌نویسند و دانشجویان آن را می‌نوشتند. پس از هر حدیث یا بند استاد توضیحی می‌داد که معمولاً دانشجویان آن را در حاشیه می‌نوشتند. در پایان دوره درس، استاد اتفاقی دستنوشته یک یا دو شاگرد را می‌خواست یا درخواست می‌کرد تا آن را برایش بخوانند و او هرگونه تصحیحی که نیاز می‌رفت پس از شنیدن انجام می‌داد و یا آن دستنوشته را به نشانه پذیرش امضا می‌کرد. امضای استاد گاهی اجازه‌ای را دربرداشت که شاگردش مجاز بود آن کتاب را به عنوان پایه‌ای برای درسهایش به کار برد (شبللی، ترجمه ساکت، ۱۳۷۰: ۲۹۵-۲۹۴).

در قرن چهارم بتدریج مرسوم شد که عده‌ای از مدرسان، متن درسی را که توسط یکی از طلاب خوانده می‌شد، توضیح دهند (سلطان‌زاده، ۱۳۶۴: ۳۸۱). امالی معمولاً حاوی مطالب مختلف و پراکنده‌ای از یک فن است، اما نظم و ترتیب ندارد. غالباً شاگردان سؤالاتی در فن مربوط از استادان می‌کردند و آنان در جواب شروع به ذکر مطالب خود می‌کردند. گاه ممکن بود که استاد، خود مسأله‌ای را طرح کند و راجع به آن توضیح دهد و ضمن توضیحات، قواعد و قوانین مختلف و نکات گوناگون را

به تناسب بیان دارد (ضمیری، ۱۳۷۴: ۱۱۹-۱۱۸) اما براساس گزارش دیگری، طلاب، گفته‌های استاد را به خاطر می‌سپردند... و استاد چندان توجهی به کتابت طلاب نداشت و برخی از طلاب از طریق سماع به حفظ مطالب می‌پرداختند و برخی یادداشت می‌کردند و استاد در موقع املا موظف بود ضبط هر کلمه را با دقت بگوید و شاگرد نیز دقیقاً آن را ثبت نماید و هرچه برایشان مبهم بود یا از قلم می‌افتاد به وسیله معیدان (دستیاران استاد) دوباره تکرار می‌گردید (کسایبی، ۱۳۶۳: ۱۳۲). در بیان وظیفه معیدها اشاره شده است که آنان در رفع اشکالات طلاب به ایشان کمک می‌کردند (نصر، ۱۳۵۹: ۶۴).

نکته قابل توجه اینکه در این روش و سایر روشها، مطالب درسی به صورت مرحله‌ای ارائه می‌شد؛ یعنی همیشه درس از مفاهیم ساده شروع و با مفاهیم پیچیده‌تر تمام می‌شد (شریعتی: ۱۵-۱۴).

املا پس از پیدایش آثار مکتوب، که بعدها به عنوان کتاب درسی مورد استفاده قرار گرفت، کاربرد خود را از دست داد و این تغییر بعد از پیدایش و توسعه مدارس جدید در قرن چهارم صورت گرفت و عموماً جای املا به روش دیگری داده شد. با این حال همچنان در برخی از مدارس و مساجد مورد استفاده قرار می‌گرفت و طبق گزارشی در نیمه دوم قرن ششم هجری در حوزه علمی شیعی نجف، ابن ادریس حلی (۵۴۳-۵۹۸ ه.ق) به شاگرد خود شیخ جعفر حائری متون درسی را املا می‌کرد و او به خط خویش آنها را می‌نگاشت؛ چنانکه نویسنده کتاب الذریعه می‌نویسد: «جعفر بن احمد بن الحسين بن قمریة حائری از شاگردان فقهی ابن ادریس است و مسائلی را به املاء ابن ادریس به خط خود نگاشته...» (صالحی، ۱۳۷۵: ۱۷۶) و طبق گزارشی از ابن بطوطه در سال ۷۲۷ ه.ق هنوز این روش مرسوم بود

(ابن بطوطه، ترجمه موحد، ۱۳۶۱: ۲۴۲).

در بیان قوت و ضعف روش املا باید گفت، دقت و فعالیت متعلمین در هنگام تدریس استاد از مزایای آن و پراکندگی و یک دست نبودن مطالب عرضه شده از نارساییهای آن بوده است. البته این ضعف نسبت به توانمندیها و قابلیت‌های علمی استادان، متغیر و با نسبیّت متفاوت در خور ارزیابی است. قدر مسلم اینکه پرورش و انسجام و پختگی و پیراستگی لازم در مطالب درسی ارائه شده حاصل نمی‌شد.

امروزه در حوزه نجف به عنوان مهمترین مرکز علمی شیعی، روش املا به گونه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد که از آن تحت عنوان «تقریر» یاد می‌کنند اما این روش در حوزه علمیه قم متداول نیست. البته در نجف نیز برخی استادان همچون آقای شاهرودی و آقای حکیم از تقریر استفاده می‌کردند. محمدجعفر مروج در بیان انگیزه کاربرد این سبک می‌گوید: «... در حوزه نجف، معمول بر این است که کسی سردرس چیزی ننویسد. آنانی که اهل نوشتن بودند، بعد از درس می‌نوشتند. از طرفی شاگردان یک درس همه از یک سطح علمی برخوردار نبودند. برخی سابقه بیشتر و درک بهتری داشتند، لذا بعد از اینکه درس استاد تمام می‌شد، برخی از شاگردان برجسته، درس همان روز استاد را تقریر می‌کردند و عده‌ای که درس را خوب نفهمیده بودند یا سابقه کمتری داشتند در این جلسه تقریر... شبهه‌ها و اشکالات خود را برطرف می‌ساختند» (مروج، ۱۳۷۹: ۲۸). آیت الله صافی اصفهانی در این مورد می‌گوید که این روش علاوه بر تقویت افراد ضعیف بر حفظ مطالب استاد در ذهن شاگرد کمک شایانی می‌کرد (صافی اصفهانی، ۱۳۷۳: ۴۰).

#### ۴- تکتیب و تلقین

بر اساس مندرجات منابع در دوره آل بویه، مکتب دو مرحله داشت: یکی برای

تعلیم خط (و احياناً تعلیم حساب و صرف و نحو) که وقتی طفل به سن تعلیم می‌رسید به این نوع مکتب فرستاده می‌شد. به این مکتب، کتاب (بر وزن تجار) هم گفته می‌شد. دیگری برای یاد دادن قرآن و از حفظ کردن آن بود که کودک مطابق استعداد خود در هر روز مقداری از آیات کلام‌الله را به یاد بسپارد. در اصطلاح، خط یاد دادن را تکتیب و قرآن یاد دادن را تلقین و کسی را که قرآن یاد می‌داد ملقّن می‌گفتند. ملقّن معمولاً قرآن را بطور شفاهی به کودک یاد می‌داد و روی لوحه نمی‌نوشت زیرا ممکن بود که در صورت نوشته شدن روی لوحه به آیه قرآن در زیر دست طفل و با پاک کردن آن از روی لوحه، توهین شود، لذا تعلیم دهنده خط، هرگز آیه‌ای را به عنوان سرمشق برای بچه نمی‌نوشت و سرمشقاها از ابیات مناسب و گاهی جمله‌های مناسبی از نثر بود. از قرار معلوم در ایران و عراق، تعلیم خط و قرآن در یک محل انجام می‌یافته است (فقیهی، ۱۳۶۵: ۴۹۲).

در مندرجات وقفنامه ربع رشدی (اوایل قرن هشتم) به روشی بنام «القاء» اشاره شده است که به نظر می‌رسد روش مشابه تلقین در سطح بالاتر علمی است. در وقفنامه آمده است «شرط کرده آمد که متولی دو مدرس را تعیین کند که یکی عالم باشد بر علم تفسیر و حدیث ... درسی از حدیث جهت دو نفر طالب علم نیک سیرت القا کنند...» (بروشکی، ۱۳۶۷: ۱۲۲).

#### ۵- آموزش حرفه‌ای

این شیوه در ربع رشیدی مرسوم بود و بصورت ویژه برای فرزندان کارکنان آن اجرا می‌شد. خواجه رشیدالدین فضل‌الله به متولی ربع رشیدی توصیه کرد که امکاناتی فراهم کند تا این کودکان برحسب نوع و میزان استعدادشان در ربع رشیدی و در دیگر تأسیسات متعلق به آن مثل مزارع، کارخانه‌ها و ... شغلی یا حرفه‌ای را



بیاموزند. در وقفنامه به مشاغلی چون خطاطی، قوالی، نقاشی، زرگری، باغبانی، کهریز کنی، دهقنت (کشاورزی) معماری و سایر حرف «بر وجهی که متولی مصلحت بیند تا آن صفت بیاموزند و بدان کسبی کنند و تا ممکن باشد صنعت پدر خود آموزند» اشاره شده است (همدانی، ۱۳۵۱: ۱۹۱). گفته می‌شود آموزش حرفه‌ای محل و ساختمان معین نظیر دیگر مراکز آموزشی در ریع رشیدی نداشته و به صورت عملی در نزد استادکاران و استادان هر فن در ریع رشیدی آموخته می‌شد و رشید به این مسائل تاکید داشته و آن را در زمره وظایف متولی به حساب آورده و در مکاتب نیز بر آن اشاره نموده است (بروشکی، ۱۳۶۷: ۱۲۱).

## روشهای یادگیری

در تاریخ ایران اسلامی، روشهای گوناگونی برای یادگیری فراگیران به کار رفته و در چارچوب مقتضیات زمانه مورد استفاده قرار گرفته است. برخی از آنها در موقعیتهای زمانی خود کاربرد داشته و برخی دیگر به مرور زمان تغییر شکل یافته و چه بسا اکنون هم مورد استفاده باشد. در مجموع، فراگیران با روشهای مختلفی به فراگیری متون درسی و علوم می‌پرداختند که با محور قرار دادن آنان، می‌توان به روشهایی چون «حفظ»، «مناقشه»، «تمرین و تکرار» اشاره کرد که خود به صورتهایی چون مباحثه، مناظره و مشق انجام می‌پذیرفت.

### ۱- حفظ متون درسی و علمی

حفظ مطالب درسی و متون علمی در مراحل مختلف تاریخ ایران ارزش و اهمیت خود را داشته است که امروزه نیز در جوانب مختلف صاحب نظران به آن توجه دارند و اصول و روشهایی برای استفاده بهینه از قدرت حافظه و تقویت آن و کارآمدی

بیشتر و علمی تر آن ارائه می کنند و مراحل طی چون دقت، رمز گذاری، ذخیره کردن و بازیابی را در حفظ مطالب در نظر می گیرند.

این شیوه تا سال ۱۳۲ هـ ق یعنی سالی که به کاغذ و نوشت افزار دسترسی حاصل شد، رواج داشت. شنیدن مطالب و حفظ آن مستلزم تکیه و اعتماد بر نیروی حافظه بود، لذا این سخن مبالغه آمیز گفته شد که «کسی که [چیزی] را از حفظ کرده حجت است بر آن کسی که آن را حفظ نکرده است» (غنیمه، ترجمه کسایی، ۱۳۷۲: ۲۴۷).

عواملی چون دشواری نگارش و مشکل دستیابی به نوشت افزار، تشویق پیامبر (ص) به حفظ قرآن کریم، پیدایش علم حدیث و رشد لغت و ضرورت حفظ لغات در تداوم این سنت در میان مسلمین قرن اول هجری مؤثر بود.

بنابراین حفظ و بالا بردن میزان آن بیش از دیگران مورد توجه محدثان و لغت شناسان بود و تاحدی در این زمینه اهتمام ورزیدند که درجه حافظ را بالاترین مراتب برای دانشمند حدیث یا لغت شناختند. البته فقها، متکلمان و فلاسفه کمتر از این شیوه بهره می بردند. تاریخ زندگی علمی برخی دانشمندان گواه اهمیت حافظه در ترقی و رشد است. اصمعی از جمله کسانی بود که به سرعت در حفظ شهرت داشت و در این کار آیتی بود و ابوبکر انبازی سیصد هزار بیت شعر از برداشت و از دانشمندی چون متنبی و ابوالعلا معری و امام نجاری و ابوالمحاسن رویانی و ... یاد کرده اند که در این زمینه معروف بودند (غنیمه، ترجمه کسایی، ۱۳۷۲: ۲۵۱ - ۲۴۹).

در نظام آموزشی نظامیه بغداد هم به یاد سپردن گفته های استاد توسط طلاب رایج بود و به هنگام تدریس احادیث نبوی حفظ می شد که به سماع حدیث معروف بود. در قرن هشتم هجری در شهرهای روم [ترکیه کنونی] مدرسه ای بود که بانی آن شرط کرده بود که کسانی می توانند در آن تدریس کنند که کتاب صحاح جوهری

را از حفظ داشته باشند و از ابوالمحاسن رویانی فقیه شافعی مذهب روایت کرده‌اند که گفت «اگر همه کتابهای شافعی بسوزد آنها را از حفظ املا می‌کنم» (ابن خلکان، ۱۲۹۹، ج ۱: ۳۷۴).

به هر حال کاربرد روش حفظ مطالب درسی و متون علمی موجب شد که به تکامل و تقویت نیروی حافظه نیز بیندیشند و به شناسایی راه‌ها و عوامل تقویت کننده و تضعیف کننده نیروی حافظه و راهکارهای آن پردازند اما در ارزیابی این روش نکاتی مطرح شده است؛ از جمله به این نکته اشاره شده است که «روش آموزش حفظی ... بدون فهم صورت می‌گرفت که هیچ گونه نیروی تعقل و تفکر را پرورش نمی‌داد و این ضرب‌المثل از حوزه‌ها مانده است که التعلیم حرف و التکرار الف» (ضمیری، ۱۳۷۴: ۱۰۲ - ۱۰۱). همچنین اگر این اصل کلی را که به نظر برخی «در نظام آموزشی امروز، روشهای معمول گذشته و سنتی چندان نمی‌تواند کارایی داشته باشد» (شعبانی، ۱۳۷۲: ۹۹) بپذیریم، باید این روش را مردود و فاقد کارایی به شمار آوریم. نیز در بیان اشکال بهینه روش تدریس راهکارهایی ارائه شده است که به تغییر این سبک (حفظ) اشعار می‌دارد. حسن شعبانی می‌نویسد: «معلم باید در جریان تدریس در حد امکان ابتدا، مطالب درسی را به صورت کل مطرح کند و سپس ارتباط اجزا را با کل مشخص سازد و پس از آن به بررسی و تحلیل اجزا اقدام کند. مطالعه جزئیات بدون در نظر گرفتن رابطه آنها با هم و رابطه آنها با کل موجب پریشانی فکر خواهد شد در حالی که مطالعه از کل به جزء با مشخص کردن روابط جزء با کل، قدرت تجزیه و تحلیل را در فراگیران افزایش می‌دهد.» او نتیجه می‌گیرد که «در نتیجه، یادگیری با معنی می‌شود؛ به عبارت دیگر حفظ و تکرار جای خود را به فهم و اندیشه می‌دهد» (شعبانی، ۱۳۷۲: ۲۲).

اما با وجود استدلال و منطق صحیحی که ناقدان روش حفظ ارائه کرده‌اند و پذیرفتنی است که در این شیوه درک و فهم مطالب تحت‌الشعاع قرار می‌گرفت از برخی ارزشهای روش حفظ نیز نباید غافل شد و اگر حفظ برخی متون و واژه‌ها و مفاهیم علمی توأم با درک و فهم آنها باشد، ماندگاری آنها بیشتر خواهد بود. اگر در بایگانی ذهن دانشمند هر علمی، محفوظات بیشتری وجود داشته باشد به میزان تحرک، خلاقیت و پویایی وی کمک خواهد کرد بویژه اگر این دانشمند در کسوت استادی و در موقعیت تدریس هم باشد. بویژه در برخی از شاخه‌های علوم، محفوظات ذهنی از لوازم و ضروریات است و به مثابه ابزاری کارآمد ارزش و اهمیت خود را دارد. در گذشته نیز در حفظ مطالب و موفقیت در این زمینه قواعدی به کار می‌بستند و در مباحث روانشناسی جدید هم به از پرکردن مطالب با رعایت ترتیب و هماهنگی و پیوستگی و ارتباط معانی (غنیمه، ترجمه کسایی، ۱۳۷۲: ۲۵۱) توجه شده است. هانری برگسن فیلسوف بزرگ فرانسوی نیز می‌نویسد: «تکامل نیروی حافظه چنانکه در موارد بسیار ملاحظه شد آن مقدار که به نحوه تقسیم‌بندی محفوظات و ترتیب و پیوستگی معانی متکی است به رشد نیروی حافظه وابسته نیست...» (غنیمه، ترجمه کسایی، ۱۳۷۲: ۲۵۱). البته ابن خلدون به جای «حفظ» ملکه شدن مفاهیم و مطالب علمی را پیشنهاد می‌کند که در اثر مناظره و محاوره دانشجو و معلم قابل حصول می‌داند و حفظ را یگانه مقصود «ملکه علمی» به حساب نمی‌آورد (ابن خلدون، ترجمه گنابادی، ۱۳۶۹: ۴۰۸).

## ۲- تمرین و تکرار و راههای اعمال آن

یکی از اصولی که در فرایند تعلیم و تعلم در سیستم آموزشی ایران پیشینه زیادی دارد و اکنون نیز ارزش و اهمیت خود را داراست، «تمرین و تکرار به شکلهای

مختلف است.» تاثیر تمرین و تکرار در کل فرایند یادگیری و حیطه‌های مختلف آن و بویژه در حیطه روانی و حرکتی غیرقابل انکار است و ضرب‌المثل قدیمی «کار نیکو کردن از پر کردن است» بیانگر تأیید این اصل توسط نسل‌های گذشته این کشور است. البته امروزه صاحب‌نظران علوم تربیتی نحوه صحیح کاربرد این روش را تعریف و تعیین کرده‌اند. و گفته می‌شود «کیفیت اجرای تمرین، مقدار و زمان آن نقش بسیار مهمی در تثبیت یا عدم تثبیت رفتار دارد. آزمایش‌های متعدد نشان داده است که اجرای تمرین در زمان غیرمتمرکز، اثر یادگیری بیشتری نسبت به اجرای تمرین در زمان متمرکز دارد؛ مثلاً شاگرد، موضوع مورد یادگیری را در دو تمرین بیست دقیقه‌ای زودتر از یک تمرین چهل دقیقه‌ای یاد می‌گیرد.» وی در بیان شرایط و ویژگی‌های این روش می‌نویسد: «باید منظم و مرتب و طول دوره‌های آن مناسب باشد و در شرایط واقعی و طبیعی انجام پذیرد. شاگرد باید بلافاصله از نتیجه تمرین و کارکرد خود مطلع شود. تمرین نباید طولانی و خسته‌کننده باشد» (شعبانی، ۱۳۷۲: ۲۴-۲۳).

در گذشته نیز متناسب با اوضاع و موقعیت روز، اندیشمندان مسائل تعلیم و تربیت در اجرای بهینه این روش، قاعده و ضابطه ارائه کرده‌اند که با مطالعه آنها می‌توان به وضعیت روش تمرین و تکرار در برخی دوره‌های تاریخی ایران پی برد. شیخ زین‌الدین حر عاملی، معروف به شهید ثانی که در قرن دهم هجری می‌زیست در بیان تحریص شاگردان بر تکرار درس آورده است: «معلم بهتر است شاگردان را به اشتغالات علمی در تمام اوقات و اعاده و تکرار محفوظات در اوقات مناسب، تشویق و تحریص نماید و راجع به مسائل مهمی که برای آنها بیان کرده، پرسشهایی مطرح سازد.» وی، همچنین فراگیران را مخاطب قرار می‌دهد و می‌نویسد که آنان فرصتهای

زندگانی را غنیمت شمارند تا لحظه و آنی از مجال و فرصتهایشان به هدر نرود (حرعاملی، ترجمه حجتی، ۱۳۷۹: ۲۷۴). تمرین و تکرار به عنوان یک اصل در آموزش در تاریخ ایران به صورت روشهای مختلفی چون مباحثه و مشق جریان داشته که ذیلاً به توضیح آن می‌پردازیم.

#### الف - مباحثه

مباحثه به عنوان شیوه‌ای در تعلیم و تعلم، هم از پیشینه قابل توجهی برخوردار است و هم تازگی و کارایی آن با گذشت قرون و اعصار از بین نرفته به گونه‌ای که اکنون هم روش مورد تجویز و استفاده صاحب‌نظران علوم تربیتی است. امروزه روش بحث گروهی با توجه به مزایای آن در کمک فکری و پرورش قدرت بیان، منطقی شدن اندیشه خود و استفاده از اندیشه دیگران موضوعیت دارد. البته معایب آن نیز مدنظر است. این روش در دوره‌های مختلف تاریخ ایران به کار رفته است. کاربرد آن در میان مسلمین به اوایل قرن دوم هجری مربوط می‌شود؛ چنانکه در زمان امام صادق (ع) مناظرات و مباحثات فلسفی زیر نظر و هدایت ایشان در مدینه جریان داشت (گوستاولبون، ترجمه حسینی، ۱۳۵۸: ۲۱۳).

در دوره آل بویه (قرن چهارم) در شهرهای بزرگ، مباحثات علمی در میان علما رواج داشت حتی اگر علمای یک شهر، شهرت علمی یکی از علمای شهر دیگری را می‌شنیدند، چندان را از میان خود برگزیده و برای مباحثه با وی به شهر مورد نظر می‌فرستادند. یکی از موارد آن داستان علمای شیراز و ابوسهل صعلوکی نیشابوری است. زیرا وقتی شهرت صعلوکی در فقه و تفسیر و نحو و کلام و ادب و علوم دیگر، بالا گرفت و به شیراز رسید، علمای این شهر چند نفر را از میان خود برگزیدند و برای مباحثه با وی به نیشابور فرستادند. علمای شیراز در فنون مختلف با صعلوکی به بحث پرداختند و او بر همه ایشان غلبه کرد (فقیهی، ۱۳۶۵: ۵۱۷).

بهرحال این قسم مباحثات هم در ارتقای مهارت‌های علمی و آموزشی موثر بود و هم در روشن شدن دقایق و ظرائف علمی و در فرایند تعلیم و تعلم شیوه‌ای مفید و دارای کاربرد بود.

در مقطع دیگری از تاریخ ایران نیز شواهدی دال بر مباحثات به منظور افزایش توانایی‌های یادگیری وجود دارد. در دوره صفویه (۹۰۷ - ۱۱۳۵ هـ. ق) که از دو دوره قابل تفکیک تشکیل شده گزارش‌های قابل توجهی در دست است. اگر سخن شیخ حر عاملی را سندی بر دوره اول صفویه قرار دهیم، علاوه بر جنبه نظری مطلب، منعکس کننده اوضاع زمانه هم خواهد بود. او می‌نویسد: «شاگرد باید با کسانی که همدرس او هستند و وی را در درس همراهی می‌کنند و در مجلس درس، مراقب نکات سودمند و قواعد و ضوابط و امثال آنها می‌باشند، بحث و مذاکره نماید و سخنان و بیانات استاد را میان خود، اعاده و تکرار کند، زیرا بحث و مذاکره درس متضمن فواید مهمی است که از هر جهت بر فواید و عواید حفظ کردن آن ترجیح دارد». وی در بیان اهمیت مسئله تأکید می‌کند که «هیچ امری از لحاظ اهمیت به پایه مذاکره و مباحثه نمی‌رسد و آن کس که طالب علم است برای مذاکره، احساس حرج و دشواری نمی‌نماید». حر عاملی برای این امر راهکار ارائه می‌کند و می‌نویسد: «اگر دانشجو برای مذاکره و مباحثه درس، یار و رفیقی برای خود نیافت باید خود با خویشان مذاکره کند و مفاهیم و تعبیری که از استاد شنیده است بر ذهن و خاطر خویش عرضه و تکرار نماید...» (حر عاملی، ترجمه حجتی، ۱۳۷۹: ۴۴۳) اما راجع به نیمه دوم دوره صفویه گزارش‌های آدام اولناریوس و گزارش شاردن در خور اهمیت است. اولناریوس ضمن اینکه به فراگیری فن خطابه و شعر توسط دانشجویان در مدارس عالی اشاره کرده و آورده است که «شاگردان دو به دو با یکدیگر به

تمرین عملی می‌پردازند» (اولناریوس، ترجمه کردبچه، ۱۳۶۹: ۶۷۹) و براساس مشاهدات شاردن «دانشجویان پس از پیشرفت در علوم، شروع به مباحثه می‌کنند و بدین منظور سه چهار نفری، نه بیشتر، اجتماع می‌نمایند. یکی جنبه مثبت مسئله و دیگری منفی آن را اختیار و بعضی اوقات در حضور استاد و بعضی ایام در میان خود به بحث می‌پردازند» (شاردن، ترجمه عباسی، ۱۳۵۹: ۵۰-۴۷). به هر حال مباحثه در دوره‌های بعد نیز مرسوم بوده و تاکنون در مراکز علمی مختلف کاربرد دارد.

در عصر متأخر گرچه تحولات اساسی در سامانه‌ها و فرایندهای تعلیم و تربیت به وجود آمده و در مجموع روندی رو به رشد در روشهای آموزشی در جریان بوده است، اما آسیبها و آفاتی نیز در این روند وجود داشته است. غفلت از سنتها و موارد ارزشمند از جمله بی‌اثر شدن کاربرد سیستماتیک مباحثه و مذاکره در مراکز نوین آموزشی از چنین آفاتی است. در سازمان آموزشی موجود، معلم و استاد متکلم وحده است و نقش و جایگاهی برای فعالیت متعلم تعریف نشده است مگر اینکه معلمی با طرح سؤالات، متعلم را به فعالیت وادارد. البته هنوز در مدارس و حوزه‌های دینی این سنت جریان دارد و از نقاط قوت آن به حساب می‌آید (موسوی گرگانی، ۱۳۷۳). شهید مرتضی مطهری در مورد این روش می‌نویسد: «امتیاز متد تحصیلی طلاب نسبت به سایر متدها، همین است که طلاب، درسی را که از استاد فرا می‌گیرند، دقیقاً مطالعه می‌کنند و سپس مباحثه می‌کنند و می‌نویسند و در همان حال دروس دیگر را تدریس می‌کنند. این جهات سبب می‌شود که طلاب در حدود تحصیلات خود عمیق گردند» (ربانی، ۱۳۷۵: ۲۲۱).

روش مباحثه در دیدگاه صاحب نظران علوم تربیتی با اهمیت و دارای کاربرد تلقی شده است و در چارچوب خاصی استفاده از آن را تجویز کرده‌اند. آنان روش بحث



گروهی را گفتگویی سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص که مورد علاقه مشترک شرکت کنندگان در بحث است به حساب آورده و در بیان نحوه طرح موضوع گفته شده است: «معمولاً معلم موضوع یا مسئله خاصی را مطرح می‌کند و شاگردان درباره آن به مطالعه، اندیشه، بحث و اظهار نظر می‌پردازند و نتیجه می‌گیرند» (شعبانی، ۱۳۷۲: ۳۲۰). درباره مزایای این روش نیز به شرکت فعالانه شاگردان در فعالیتهای آموزشی و داشتن مسئولیت یادگیری، دفاع از اندیشه و نگرش خود، تقویت تواناییهای شاگردان در سازماندهی عقاید و دیدگاه‌ها و ارزیابی نظریات مختلف اشاره شده است (شعبانی، ۱۳۷۲: ۳۲۰).

در مجموع مباحثه را دارای ارزشهای یادگیری و آموزشی فراوان دانسته‌اند که یادگیری را تسهیل می‌کند و به مثابه عوامل تقویت و تشویق یادگیری به کار می‌رود و مهارتها را پرورش داده و ارتباطات علمی و گروهی را تحکیم می‌بخشد و موجب یادگیری و انتقال و تعلیم مهارتها و دانشها می‌گردد (درانی، ۱۳۸۰: ۸۷).

### ب - مناظره

در مورد واژه «مناظره» و نقش و جایگاه آن در فرایند تعلیم و تعلم در آثار صاحب نظران، دیدگاه‌های متعددی وجود دارد. برخی از آنان بدون توجه به معنی و کاربرد دقیق این واژه آن را در ردیف واژه‌های مذاکره و مباحثه آورده‌اند و جایگاه چندان دقیق و درستی در فرایند تعلیم و تعلم برای آن قائل نشده‌اند؛ مثلاً عبدالرحیم غنیمه می‌نویسد: «روش مذاکره و مناظره در بالا بردن سطح اندیشه و رشد ذهنیات و گسترش دامنه آن مؤثر و مطلوب است» (درانی، ۱۳۸۰: ۲۶۲). کمال درانی با اشاره به تأثیر آن در تقویت حافظه می‌نویسد: «مناظره به طلاب کمک می‌کند تا حافظه آنها در مسائل مطروحه عکس العمل را سریع و مطلوب نشان دهد» (درانی، ۱۳۸۰: ۸۷). محمد ابوزهره نوع دیگری از مناظره، غیر از گفت و شنود حضوری را مطرح

می‌کند که عبارت از مکاتبات و ارسال نامه‌هاست (ابوزهره، ۱۹۴۸: ۵۷). بنابراین از مجموع دیدگاه‌های فوق اولاً به ثبوت مناظره در فرایند تعلیم و تعلم و ثانیاً به نقش مثبت آن در سطوح مختلف اعم از سطح طلاب و سطح استادان و دانشمندان برجسته می‌رسیم.

اما با کاوش بیشتر این موضوع به نظریات دو تن از برجستگان دنیای اسلام نیز می‌پردازیم: ابن خلدون و شیخ زین‌الدین حر عاملی ملقب به شهید ثانی. این دو ضمن توجه به جنبه‌های مختلف موضوع به نکته مشترکی توجه دارند و آن تأثیر مناظره بر کسب «ملکه» است که در تعلیم بسیار مهم است. اما شهید ثانی که نظریه کارشناسانه‌تری نسبت به این مقولات دارد و بر معانی و مفاهیم واژه‌ها دقت بیشتری دارد، «مناظره» را عمدتاً در سطوح فراتر و بالاتر از آموزش و یادگیری متون درسی می‌بیند و بدان توجه دارد. حال در مطالعه دقیق نظریات آن دو ابتدا دیدگاه‌های ابن خلدون را بررسی می‌کنیم. او می‌نویسد:

«آسانترین راه برای کسب ملکه و باز شدن زبان، محاوره و مناظره در مسائل علمی است؛ زیرا گشایش زبان، رسوخ ملکه را در دسترس قرار می‌دهد و دستیابی به آن را ممکن می‌سازد و در غیر این صورت می‌بینی که جوینده دانش پس از گذراندن سالهای دراز از عمر خود باز در محافل علمی خاموشی می‌گزیند و به هیچ روی سخن نمی‌گوید و در گفت و شنیدهای مطرح شده شرکت نمی‌جوید و توجهش به حفظ مطالب بیشتر از میزان حاجت است و از این رو از ملکه تصرف در دانش و آموزش بهره‌ای نمی‌گیرد. حتی در بین همین گروه کسانی یافت می‌شوند که پس از فراغت از کسب دانش هم، ملکه آنان در دانشی که دارند، ناچیز است و اگر به بحث یا گفتگو یا مناظره یا تعلیم پردازند بخوبی از عهده آن کار بر نمی‌آیند

و این کوتاهی تنها به چگونگی آموزش و از دست رفتن آن روش تعلیمی بازمی‌گردد...» (ابن خلدون، ترجمه گنابادی، ۱۳۶۹: ۴۰۸).

بنابراین از دیدگاه ابن خلدون مناظره با مباحثه مترادف است و در فرایند تعلیم و تعلم ارزشمندتر از «حفظ» مطالب و دروس است و در اندوختن و کاربرد دانش مهمتر است. با این حال شیخ حرعاملی ضمن توجه به مفهوم «مناظره» و جوانب مختلف آن نظر می‌دهد که چنین دیدگاه‌هایی ضمن ارائه مباحث نظری، وضعیت تعلیم و تعلم در زمان حیات نویسنده را نیز منعکس می‌کند. او در تأثیر مثبت مناظره در یادگیری با ابن خلدون متفق‌القول است؛ چنانکه می‌نویسد: «مناظره ... موجب ورزش و رشد ملکه و نیروی استدلال و تحقیق انسان است» (حرعاملی، ترجمه حجتی، ۱۳۷۹: ۵۰۶). اما در جایی که به اهمیت مناظره اشاره کرده به کاربرد آن در سطوح بالای محافل و مجالس علمی اشعار می‌دارد. وی می‌نویسد: «آنچه در مناظره دارای اهمیت است، مسئله ظهور و روشن شدن حق و حقیقت می‌باشد» (حرعاملی، ترجمه حجتی، ۱۳۷۹: ۵۰۵) در حالی که در سطوح پایین تعلیم و تعلم، هدف از ممارست به گونه‌های مختلف، یادگیری مفاهیم و مطالب درسی است. شاید سخن دیگر شهید ثانی در توضیح بیشتر مطلب کمک کند که نوشته است «کسی که در مسائل دینی مناظره می‌کند، باید مجتهد باشد» (حرعاملی، ترجمه حجتی، ۱۳۷۹: ۵۰۴) و بالاخره او کسانی را در مناظره پیشقدم می‌داند که از رهگذر مناظره جویای حقایقی گردند که از دیدگاه خداوند متعال به حق بوده است و او برخی از دقایق علمی و فروع و شاخه‌های جزئی احکام دینی را مسائل مورد مناظره دانسته است (حرعاملی، ترجمه حجتی، ۱۳۷۹: ۵۰۴ و ۵۰۲).

به هر حال گرچه مناظره از عوامل پویندگی و تحرک در تفکر اسلامی شد، اما

با این حال آفات و آسیبهایی هم آنرا دربرگرفت و چه بسا مناظره کنندگان، کوشش خود را در مسائل سبک و بی ارزش به هدر دادند و متوجه مسائل و اموری شدند که هرگز تحقق نمی یافت؛ مثلاً بحث می شد که اگر خورشید غروب کند، باز طلوع نماید، آیا وقت نماز هم به حکم خود بازمی گردد یا نه و یا اینکه اگر خدا، مرده ای را پس از تقسیم ارث باز زنده گرداند آیا حق دارد که بازمانده دارایی خود را از ورثه بازپس گیرد یا نه و از این قبیل بحثها... (غنیمه، ترجمه کسای، ۱۳۷۲: ۲۶۶).

### ج- مشق

در دوره قاجاریه در فرایند تعلیم و تعلم، واژه جدیدی تحت عنوان «مشق» مطرح شد که از اصول اساسی تعلیم و تربیت به شمار آمد که به نظر می رسد شکل عملی تمرین و تکرار در آموزش بود و در گزارشها کمتر به جنبه نظری و مکتوب آن برمی خوریم.

در دوران ناصری که با تأسیس دارالفنون، نقطه عطفی در تاریخ تعلیم و تربیت ایران نیز به شمار است، مشق فراگیران، با اهمیت تلقی شده، اجرا می شد. در جایی اشاره شده است که مریبان نظامی فوجها را «به قانون علمی، مشق و تعلیم می دهند» (آدمیت، ۱۳۷۸: ۳۵۴). بنابراین مشق را مساوی با کل تعلیم تلقی کرده اند. محمدحسن خان اعتمادالسلطنه در گزارشهای خود از نحوه آموزشها و تمرینات محصلین دارالفنون بارها با به کاربردن واژههایی چون «مشق» و «مشاقی» فرایند تعلیم و تعلم را نشان داده است؛ از جمله می نویسد: «چون یکصد و پنجاه نفر سربازی که حسب الامر... وزیر علوم از ملایر گرفته اند به مشاقی و تعلیم ذوالفقارخان سرهنگ مهندس در تعلیمات و فنون جدید از قبیل قلعه سازی، نقابی و قلعه فوری و غیره، خاصه در ساختن فکاز که عبارت از خمپاره زمینی است و آتش زدن آن با قوه

الکتریسیتة نهایت ماهر شده‌اند،... مشغولند (اعتمادالسلطنه، ۱۳۶۷: ۱۵۲۰). همچنین برای اجرای مشق، کتابها و جزواتی نیز تهیه و تدوین و یا ترجمه می‌کردند؛ چنانکه در گزارشی اشاره شده است به اینکه «کتبی که محمود آقا معلم علم پیاده نظام ترجمه و تألیف نموده: مشق سرباز و مخبران، مشق باطالیان، کتاب تیراندازی و...» می‌باشند (اعتمادالسلطنه، ۱۳۶۷: ۱۵۶۵).

علاوه بر دارالفنون در ایالات نیز مشق سربازان اجرا می‌شد؛ چنانکه در سال ۱۲۷۸ ه. ق وقتی مظفرالدین میرزای ولیعهد از اردوی عزیزالله خان سردار کل پیشکار آذربایجان که با شش هفت هزار سرباز در گاوگان (از بلوکات مراغه)، بازدید می‌کرد، این اردو «قریب یک ماه... به تعلیم و مشق مشغول بودند» (اعتمادالسلطنه، ۱۳۶۷: ۱۴۶۷).

غیر از تعلیمات نظامی در سایر آموزشها نیز مشق مهمترین جنبه یادگیری برای فراگیران بود که هنوز هم در مقاطع ابتدایی نظام آموزشی کنونی کاربرد دارد و در مقاطع بالاتر نیز به گونه‌هایی از تمرین و تکرار در فرایند یادگیری استفاده می‌شود.

### ۳- مناقشه

رابطه معلم و متعلم هنگام تحصیل علم، یکطرفه و عاری از تحرک متعلم نبود و به منظور ایجاد توان فکری و کمک به فهم مسائل به متعلم فرصت داده می‌شد تا از استاد سؤال کرده به بحث پردازد. این در حالی بود که متعلم و مربی نهایت احترام را برای معلم و استاد قائل بود. نرسیدن برای دانشجو مذموم و از آفات محسوب می‌شد. تاریخ آموزش در ایران هم صحنه آزمون برای اهل سنت بود و هم برای شیعه. شواهد و قرائن در متون تاریخی مبنی بر داشتن حق اظهار نظر و مناقشه متعلم با استاد هم در مراکز علمی شیعی و هم در میان اهل سنت وجود دارد. البته نمونه‌هایی

هم می‌توان یافت که مغایر آن باشد. اما اصل مسلمی وجود دارد که در میان دانشجویان یا طلاب، معدود افرادی بودند که تواناییهای علمی خوبی داشتند و قدرت عرض اندام علمی در مقابل استادان خود را داشته‌اند و افراد شاخص علمی در تاریخ ایران امثال بوعلی سینا، ملاصدرا و ... در دوره تحصیل خود چنین ویژگیهایی داشتند. پیشتر نیز ابوحنیفه، پیشوای بزرگ اهل سنت و از شاگردان امام صادق (ع)، در تعلیم و استخراج احکام بر مناقشه زیاد تکیه داشت و به شاگردان و پیروان خود فرصت می‌داد که آزادانه آنچه را در دل دارند، بیان کنند و مالک، امام دیگر اهل سنت، که بسیاری از شیوه‌های خود را از امام صادق (ع) آموخته بود، چنین روشی داشت. وی با نظر بسیاری از استادان خود در مسأله‌ای مخالفت می‌ورزید و شاگردان خود او هم گاهی با رأی وی مخالفت می‌کردند (غنیمه، ترجمه کسای، ۱۳۷۲: ۲۵۸-۲۵۹).

البته در صورتی این روش مفید و مؤثر است که آگاهی و فهم شاگرد نسبت به موضوع و مسئله مورد بحث در حد استاد باشد. در غیر این صورت مناقشه جز اتلاف وقت و بی‌راهه رفتن، فایده‌ای نخواهد داشت.

برخی استادان، دانشجویانی را که در فهم مسائل تحرک و کنجکاوی نشان می‌دادند، مورد توجه بیشتر قرار می‌دادند. ابوسعید عبدالرحمن از استادان نظامیه بغداد در شرح حال خود نوشته است: «از خطه ماوراءالنهر آمدم و جامه‌ای ژنده که بر جامه اهل علم نمی‌ماند، بر تن داشتم و به سرخس شدم. آن گاه در مجلس درس ابوالحارث بن ابی‌الفضل سرخسی حضور یافتم و در صف آخرین پیروان و شاگردان وی نشستم تا اینکه در باب مسأله‌ای سخن گفتند و من نیز سخن گفتم و اعتراض کردم و چون نوبت من گذشت، فرمود که از جای خویش پیشتر آیم و مرا از جای

بلند کرد و به اصحاب خویش ملحق ساخت و بدین سان شادی، وجود مرا فراگرفت.» (ابن خلکان، ۱۳۶۴: ۱۳۳).

ابن جبیر که از نظامیه بغداد دیدن کرده بود و در سخنرانی شیخ رضی‌الدین قزوینی رئیس شافعیه و فقیه نظامیه بغداد حضور داشت در سفرنامه خود گزارش جالبی از مناقشه استاد و شاگردان وی ارائه کرده است و می‌نویسد: وقتی وی در تفسیر و حدیث و معانی آن سخن می‌گفت «رگبارهای سؤال چونان تیر از هر جانب به سویش نشانه رفت و شیخ به همه پرسشها پاسخ گفت در حالی که در هیچ یک کوتاه نیامد و همچنان پیشی می‌گرفت و واپس نمی‌ماند تا اینکه رقعها به وی دادند و او همه را به دست گرفت و به یکایک جواب داد و فرو نهاد تا فارغ شد. پس شب فرا رسید و شیخ فرود آمد و جمع پراکند» (ابن جبیر، ۱۳۲۶: ۱۹۸). چند قرن بعد ابن بطوطه در شهر شوشتر در مجلس درس صدرالدین سلیمان شاهد وضعیتی بود که شبیه پرسش و پاسخهای پایان سخنرانیهای علمی یا عمومی کنونی است. ابن بطوطه می‌نویسد: «از عادت پارسیان است که مسائل خود را بر کاغذ پاره‌ای نویسند و به سوی واعظ پرتاب کنند تا به آنها جواب گوید. چون این پرسشها به سویش روانه شد، همه را در دست گیرد و با استادی و به نیکوترین روش به یک‌یک آنها پاسخ گوید» (ابن بطوطه، ترجمه موحد، ۱۳۶۱: ۲۰۳).

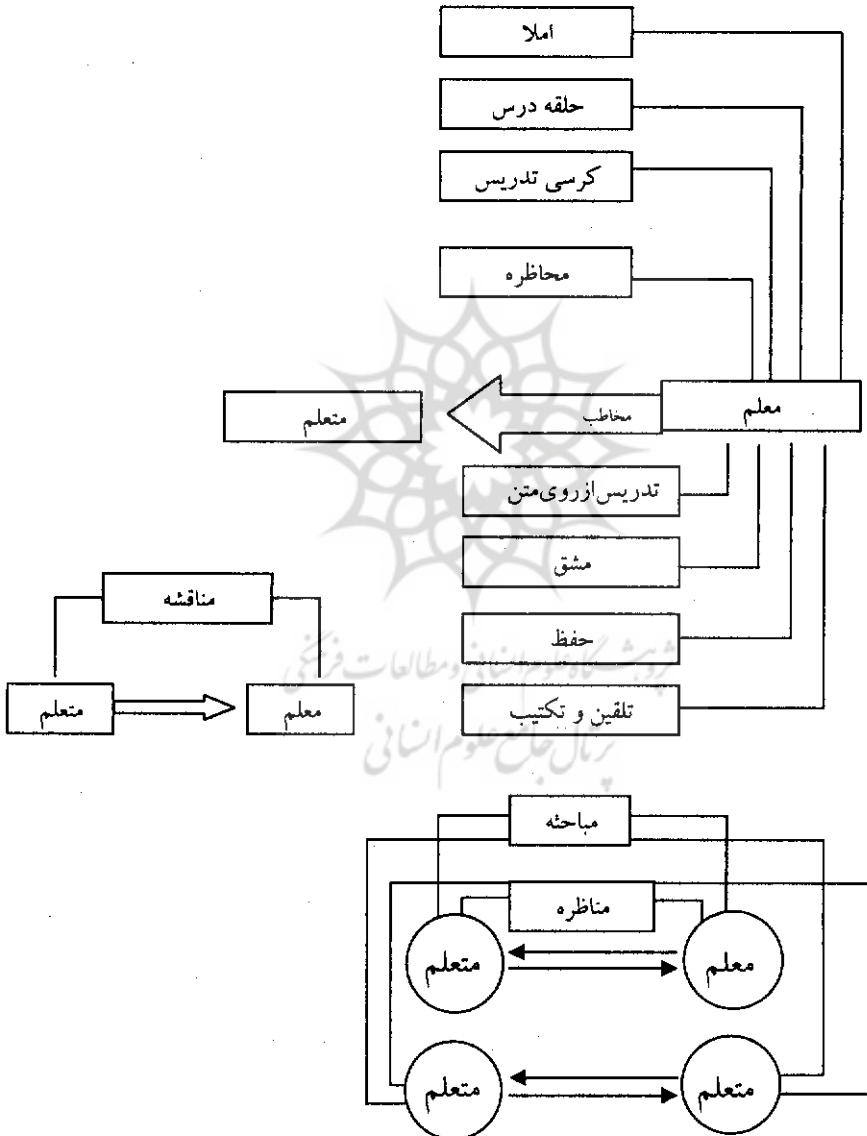
در مورد آداب مناقشه میان استاد و دانشجو به رعایت هیبت و منزلت استاد و آزادی رأی برای دانشجو توجه شده است و راه بهره‌گیری از دانش بر دانشجو فراهم است و از بزرگان دین نیز اظهاراتی در این زمینه وجود دارد. علی بن ابی طالب (ع) می‌فرماید: «همانا از حق دانشمند بر [تو] دانشجو است که در پرسیدن از وی زیاده روی نکنی و در پاسخ به پرسشها او را در رنج نیفکنی و به گاه خستگی پافشاری

نکنی، چون برخاست به دامانش در نیاویزی» (ابن عبدالبر: ۱۲۸).  
 بر استاد نیز واجب است که شاگرد خود را محترم شمارد و رأی او را به مسخره  
 نگیرد و دانشجویان بینوای خود را کوچک نشمارد و شیوه خداوندان پیش نگیرد که  
 اگر چیزی از دانش در حضورش مطرح گردد در خشم شود (غنیمه، ترجمه کسایی،  
 ۱۳۷۲: ۲۶۱).

شهید ثانی مبحثی را در کتاب منیه المرید تحت عنوان «احترام ویژه به شاگردان با  
 فضیلت و قدردانی از مزایای آنها» مطرح کرده و نوشته است که «باید معلم نسبت به  
 هممنشینان و شاگردان خویش، رفتار خوشی را در پیش گیرد و شاگردانی را که از  
 لحاظ سنی یا علمی یا لیاقت و شایستگی و یا شرافت روحی و امثال آنها بر دیگران  
 امتیاز و برتری دارند، مورد توقیر و احترام قرار داده و جایگاهشان را در جلسه درس  
 برافزارد و جایگاه آبرومندی را برای آنان در نظر گیرد» (حر عاملی، ترجمه حجتی،  
 ۱۳۷۹: ۳۰۱). بنابراین وقتی چنین دیدگاهی در رابطه بین استاد و شاگرد مطرح  
 می‌شود میدان دادن به شاگردان برجسته در مباحث علمی نیز مطرح، و سابقه داشته  
 است.



جدول شماره ۱: رابطه معلم و متعلم در روشهای تدریس در تاریخ ایران بعد از اسلام



## روشهای تأمین مدرس

### ۱- مسافرت (الرحله)

در نظام آموزشی متداول در ایران در قرون نخستین ارزش علمی و کیفی حلقه‌های درس به مدرس بستگی داشت و برخی مدرسان در زمینه‌های خاصی صاحب آوازه بودند. جویندگان علم لزوماً به مسافرت پرداخته و به شهری که عالمی مشهور در آن بود می‌رفتند. از قرن سوم هجری به مرور برخی از شهرها به سبب تجمع علما و فضای علمی موجود، بلند آوازه شد و بر مقدار و حجم سفرهای تحصیلی بدانجاها افزوده شد و مسافرت به امری ضروری در فرایند تعلیم و تعلم تبدیل شد.

البته سابقه این کار به زمان صحابه پیامبر می‌رسد و براساس روایتی که ابن عبدالبر از جابر ابن عبدالله نقل کرده است «از وجود حدیثی نزد یکی از اصحاب رسول خدا (ص) خبر یافتم. شتری خریدم و ... [تجهیز سفر کردم] و یک ماه راه پیمودم تا به شام رسیدم و ناگهان در آنجا عبدالله بن انیس انصاری ... را یافتم» (ابن عبدالبر: ۹۳). وی در ادامه بحث چگونگی دستیابی به حدیث مورد نظر را بیان می‌کند.

ابوحاتم سمرقند می‌گوید: «به گمانم از هزار شیخ از چاچ تا اسکندریه حدیث یادداشت کرده باشم» و درباره ابو یعقوب سرخسی گفته‌اند که در طلب حدیث بسیار کوشا بود (متز، ترجمه ذکاوتی، ۱۳۶۴: ۲۲۱).

در قرن پنجم هجری و بعد از آن با وجود تأسیس مدارس نظامیه و مستنصریه، از اهمیت نقش مدرسان کاسته نشد و سیر و سیاحت مثل دوره پیش از لوازم تحصیلات عالی بود. در مراکز علمی شیعی هم بزرگانی چون شیخ هاشم بن محمد حائری از

متکلمان اماميه برای کسب علم مسافرتهاى فراوان کرد (شهیدی صالحی، ۱۳۷۵: ۱۵۱). البته امثال ابو حامد غزالی نیز بودند که صرفاً از توس به گرگان و نیشابور رفته بودند (مترز، ترجمه ذکاوتی، ۱۳۶۴: ۲۲۱). ابن خلدون در مقدمه به طلبه‌ها توصیه می‌کند که برای استفاده مستقیم از محضر مدرسان و مشایخ و آشنایی با روش و اصطلاحات هریک به سفر بروند (ابن خلدون، ترجمه گنابادی، ۱۳۶۹: ۱۱۴۵). با وجود سختیهای مسافرت در آن روزگاران، سفر جویندگان علم به پایگاه‌های دانش جریان داشت و دانشگاه‌های آن دوران از دانشجویان نژادهای گوناگون پر بودند. یاقوت حموی در شرح حال محمدبن عبدالله سلمی نوشته است که وی در سال ۶۰۷ هـ. ق از بلاد مغرب خارج و به مصر و حجاز وارد شد. سپس با کاروان حاجیان به بغداد رسید و در آن شهر اقامت گزید و در مدرسه نظامیه به سماع و مطالعه فقه و اخلاق و دو اصل (از اصول) پرداخت و در نیشابور هم صحیح مسلم را شنید و در مکه به تحصیل برخی از مشکلات اقلیدس پرداخت (حموی، ۱۹۲۶: ۲۱۱-۲۰۹).

در زمان خواجه رشیدالدین فضل الله همدانی تعداد ۶۰۰۰ طالب علم از نقاط مختلف سرزمینهای اسلامی برای تحصیل به تبریز رفته بودند و همه آنها به علاوه هزار طالب علم دیگر و تعداد زیادی از وعاظ و حافظان قرآن مشغول تحصیل بودند.

## ۲- مدرسه سیار

در دوران حاکمیت سلطان محمدخدا بنده (الجایتو) از ایلخانان مسلمان مغول به ابتکار و پیشنهاد رشیدالدین و تاج‌الدین علی‌شاه مدرسه سیار که به همراه اردوی سلطان از نقطه‌ای به نقطه دیگر مملکت حرکت می‌کرد، دایر شد که به «مدرسه سیاره» معروف بود. این مدرسه از یک چادر یا خیمه بزرگ و تعدادی مدرس و

طلبه تشکیل می‌شد که در هر جایی که اردو مستقر می‌شد، آن هم برپای می‌گردید. به نوشته مؤلف تاریخ حبیب السیر «... و چون سلطان محمد به صحت علم و مباحثه مسائل شرعیه به غایت مایل بود در ایام دولت خود فرمان فرمود تا به طرح مدرسه‌ای از کرباس، چهارایوان و خانها ترتیب دادند و در اسفار (سفرها) آن را همراه خویش می‌گردانید و مولانا بدرالدین شستری و مولانا عضدالدین ایجی از جمله دانشمندانی که در مدرسه کرباس، مدرس بودند، پیوسته قریب صد طالب علم در آن مدرسه اقامت داشتند...» (خواندمیر، ۱۳۶۲: ۱۹۷).

### ۳- دعوت از مدرسان و استادان

روش دیگری که در تأمین استاد در تاریخ ایران سابقه کهنی دارد، فراخواندن علما و دانشمندان از شهرها و حتی از کشورهای دیگر برای تدریس در مراکز علمی ایران بود. گزارشهایی دال بر رواج این شیوه در اواسط قرن پنجم در نیشابور وجود دارد؛ چنانکه حافظ ابوبکر احمد بن حسین بیهقی برای تدریس در مدرسه نیشابور دعوت شد (غنیمه، ترجمه کسایی، ۱۳۷۲: ۱۱۲). اما وسیعترین اقدام در این زمینه در دوره صفویه به عمل آمد که با استقرار حکومت صفوی‌ها در ایران، یعنی از اوایل قرن دهم هجری به دعوت سلاطین این سلسله، علمایی از لبنان به ایران آمدند و در شهرهای شیراز، تبریز، قزوین، اصفهان، مشهد و قم سکنی گزیدند و به ترویج دانش‌های شیعی پرداختند و در این شهرها شمار زیادی مدرسه و مسجد توسط شاهان و حکام صفوی بنا شد که شاردن تعداد آنها را در اصفهان ۵۷ باب نوشته است. هریک از مهاجران در یکی از این مدارس یا مساجد که علاوه بر عبادت، محل درس و تدریس بود به آموزش جویندگان علم می‌پرداخت. تعدادی از این مدارس نیز به نام مهاجران بود یا برای برخی از مهاجران جبل عاملی ساخته شده بود؛

مثلاً در مدرسه شیخ لطف‌الله که به نام شیخ لطف‌الله میسی است، خود وی تدریس می‌کرد. این مدرسه به فرمان شاه عباس در سال ۱۰۱۴ / ۱۶۰۳ ساخته شد. در زمان شاه عباس دوم نیز مدرسه‌ای برای یکی از علمای مهاجر به نام سید نعمت‌الله جزایری ساخته شد (فرهانی، ۱۳۷۷: ۱۶۷).

#### ۴- مدرسه خصوصی

استفاده از مدرس و مربی مخصوص به گونه‌های مختلف در تاریخ ایران سابقه و رواج داشت. خلفا، سلاطین، وزیران و اعیان، کمتر کودکان خود را به مکتب یا مدرسه‌ای که فرزندان عامه مردم در آن به تحصیل مشغول بودند، می‌فرستادند. ایشان معمولاً برای اولاد خود معلم خصوصی انتخاب می‌کردند و عموماً از فضلا و ادبای بزرگ بودند؛ چنانکه ابوالحسین بن فارس از بزرگترین علمای لغت در قرن چهارم برای تعلیم پسر فخرالدوله به ری دعوت شد. گاهی برای معلم خصوصی، محلی را در قصر یا سرای ولی کودک اختصاص می‌دادند (فقیهی، ۱۳۶۵: ۴۹۵). در برخی مقاطع تاریخ ایران بویژه در دوره صفویه برای تعلیم و تربیت فرزندان سلاطین از مربیانی استفاده می‌شد که در زمره صاحبمنصبان عالیرتبه سیاسی - نظامی نیز بودند و عملاً به تربیت آنان می‌پرداختند که معروف به «آله» یا سرپرست بودند. برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت در تاریخ ایران به معلمان و علما توصیه می‌کردند که برای پرهیز از خواری و خفت برای تدریس به خانه شاگردان خود نروند تا به عنوان معلم سرخانه از ارزش علما نگاهند (حر عاملی، ترجمه حجتی، ۱۳۷۹: ۲۰۵).

#### نتیجه‌گیری

کارنامه تعلیم و تعلم و تحولات مربوط به سبک و سیاق آن در ایران اسلامی

بخشی از کارکرد و سهم و نقش ایرانیها در پیشبرد فرهنگ و تمدن اسلامی است و دستاوردهای آن آمیزشی از اقتباسات از سرچشمه‌های اسلامی این عنصر و ابتکارات و خلاقیت‌های این ملت است که به صورت روشهایی در فرایند تعلیم و تعلم به کار گرفته شده است. وقتی از این زاویه به کارنامه علمی و فرهنگی این جامعه و ملت نگاه می‌شود، دنیایی از تحرک و پویایی و تلاش همه‌جانبه و رو به پیشرفت ملاحظه می‌شود. با وجود اینکه در مقاطعی از تاریخ این کشور تهاجمات ویرانگری ثبت شده است، درست در همین مقاطع، مردان بزرگی که به زیور علم آراسته بودند در عرصه‌های سیاسی و فرهنگی ظاهر شدند و با تدبیر و تلاش منشأ اثر واقع شدند و با ایجاد مراکز علمی و آموزشی بزرگی، نظام آموزشی را نیز عرصه تحول قرار دادند و تغییر در شیوه‌های تعلیم و تعلم، متأثر از این تحولات بود.

تأکید اسلام بر ارزش و اهمیت علم برای ملتی که با علم و تمدن آشنا بود منشأ اثر و عامل پیشبرنده بود و همین عامل، تحمل سختیهای سر راه علم طلبی را هم برای ایرانیان مسلمان آسان و گوارا قرار داد تا جایی که آنان را در سفر برای علم اندوزی کوشا و جدی می‌یابیم. جالب اینکه در دوره‌هایی که جوامع ایرانی به داشتن حاکمان مذهبی و وجود احساسات دینی معروفند، فرایند سیر و سفر به گونه‌های مختلف تحقق یافته است که ایجاد مدرسه بسیار در دوره خدابنده مسلمان شده و مهاجرت علمای شیعه از جبل عامل لبنان به ایران در طول دوره صفویه نمونه‌های اندکی است از این قبیل.

برخی روشهای متداول در تاریخ ایران در فرایند تعلیم و تعلم به گونه‌ای امروزه نیز به کار می‌رود؛ هرچند فناوری آموزشی تغییراتی در شکل و شمایل آن ایجاد کرده، اما در عین حال مورد استفاده قرار می‌گیرد که می‌توان به بهره‌گیری

ازمتن در تدریس، سخنرانیهای آموزشی، آموزشهای فنی حرفه‌ای، حفظ متون درسی و به گونه‌ای املا، مناقشه، مباحثه، تکرار و تمرین اشاره کرد. البته برخی از این شیوه‌ها جنبه عام دارد و در زمره نظامات آموزشی و به صورت نهادینه متداول است و برخی دیگر در شیوه‌های تدریس برخی مدرسان و برخی مراکز آموزشی است که عمومیت ندارد.

#### منابع

- ابن خلکان، احمد بن محمد بن ابی بکر. *وفیات الاعیان و انباء ابناء الزمان*. حقه الدكتور احسان عباس، المجلد الثالث، قم: منشورات رضی، مطبعه امیر، ۱۳۶۴.
- ابن بطوطه. *سفرنامه ابن بطوطه*. ترجمه محمدعلی موحد، ج ۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۱.
- ابن جبیر. *الرحله*. چاپ السعاده، ۱۳۲۶.
- ابن حوقل. *صوره الارض*. لیدن ۱۹۳۸.
- ابن خلدون، عبدالرحمن. *مقدمه*. ترجمه محمد پروین گنابادی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۹.
- ابن عبدالبر قرطبی، ابو عمر یوسف. *جامع بیان العلم و فضله*. قاهره: اداره الطباعة المنیریة، ابو زهره، محمد الشافعی. *حیاته و عصره، آراؤه و فقهه*. قاهره: ۱۹۴۸.
- آدمیت، فریدون. *امیرکبیر و ایران*. تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، ۱۳۷۸.
- اعتمادالسلطنه، محمدحسن خان. *مراه البلدان*. به کوشش عبدالحسین نوایی، ج ۳، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۷.
- اولتاریوس، آدام. *سفرنامه اولتاریوس*. ترجمه حسین کردبچه، ج ۲، انتشارات شهر کتاب برای همه، ۱۳۶۹.
- بروشکی، محمدمهدی. *بررسی روش اداری و آموزشی ربع رشیدی*. مشهد: موسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۷.
- بیان، حسام الدین و شکیبامقدم، محمد. *مدیریت شیوه‌های نو در آموزش*. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، ۱۳۷۹.
- حرّ عاملی، زین‌الدین (شهید ثانی). *منیه المرید فی آداب المفید و المستفید (آداب تعلیم و تعلم در اسلام)*. ترجمه محمدباقر حجتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۹.
- حموی رومی (یاقوت)، شهاب‌الدین ابو عبدالله. *ارشاد الاریب الی معرفه الادیب، معجم الادیب*. ج ۱، قاهره: دارالمعائون، ۱۹۲۶.

- خواندمیر (حسینی)، غیاث‌الدین بن همام‌الدین. *حبیب السیر فی اخبار افراد بشر*. زیر نظر محمد دبیر سیاقی، تهران: کتابفروشی خیام، ۱۳۶۲.
- درانی، کمال. *تاریخ آموزش و پرورش در ایران قبل و بعد از اسلام*. تهران: سمت، ۱۳۸۰.
- ربانی، هادی. *ارزیابی شیوه استفاده از نوارهای درسی حوزه‌های علمیه*. مجله حوزه، ش ۷۵، سال سیزدهم، مرداد و شهریور ۱۳۷۵، ص ۲۱۹-۲۲۲.
- سلطان‌زاده، حسین. *تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا دارالفنون*. انتشارات آگاه، ۱۳۶۴.
- شاردن، ژان شوالیه. *سیاحتنامه شاردن*. ترجمه محمد عباسی، ج ۵، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۰.
- شیللی، احمد. *تاریخ آموزش در اسلام*. ترجمه محمدحسین ساکت، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۰.
- شریعتی، علی. *مکتب، تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات حسینیه ارشاد، بی‌تا.
- شعبانی، حسن. *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: سمت، ۱۳۷۲.
- شهیدی صالحی، عبدالحسین. *مدرسه کربلا از آل بویه تا حمله سلجوقیان (۲)*. مجله حوزه، ش ۷۸، سال سیزدهم، ۱۳۷۵، ص ۱۲۵-۱۷۱.
- شهیدی صالحی، عبدالحسین. *مدرسه کربلا از حمله سلجوقیان تا فروپاشی بغداد (۳)*. مجله حوزه، ش ۸۳، آذر و دیماه ۱۳۷۶، ص ۱۷۶-۲۲۱.
- صدیق، عیسی. *تاریخ فرهنگ ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۴.
- ضمیری، محمدعلی. *تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام*. شیراز: انتشارات راهگشا، ۱۳۷۴.
- غزالی، ابوحامد محمدبن محمد. *احیاءالعلوم*. ترجمه مویدالدین خوارزمی، به کوشش حسین خدیوچم، تهران: بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۵۱.
- غنیمه، عبدالرحیم. *تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی*. ترجمه نورالله کسایی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۲.
- فرهانی منفرد، مهدی. *مهاجرت علمای شیعه از جبل عامل به ایران در عصر صفوی*. تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۷.
- فقیهی، علی‌اصغر. *آل بویه*. تهران: انتشارات صبا، ۱۳۶۵.
- فهمی، اسماء. *مبایذ التریبه الاسلامیه*. قاهره: ۱۹۴۷.
- کسایی، نورالله. *مدارس نظامیه و تأثیرات علمی و اجتماعی آن*. تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۳.
- کلینی، ثقه الاسلام. *اصول کافی*. ترجمه جواد مصطفوی، ج ۱، تهران: دفتر نشر فرهنگ اهلبیت، ۱۳۶۵.
- گوستاولیون. *تاریخ تمدن اسلام و عرب*. ترجمه هاشم حسینی، تهران: انتشارات کتابفروشی اسلامیة ۱۳۵۸.
- متز، آدام. *تمدن اسلامی*. ترجمه علیرضا ذکاوتی، ج ۱، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۴.
- مشغفی فر، ابراهیم. *تاریخچه تعلیمات و تحصیلات نظامی در ایران تا اواخر قاجاریه*. فصلنامه بررسیهای نظامی، دانشکده فرماندهی و ستاد سپاه پاسداران، ش ۱۷، سال پنجم، تابستان ۱۳۷۳، ص ۱۵-۴۵.



- مصاحبه با آیت‌الله صافی اصفهانی. مجله حوزه، ش ۶۵، سال یازدهم، آذر و دیماه ۱۳۷۳، ص ۳۵-۵۱.
- مصاحبه با حاج سیدجعفر سروج. مجله حوزه، ش ۹۸، سال هفدهم، خرداد و تیر ۱۳۷۹، ص ۱۰-۳۹.
- موسوی گرگانی. آموزش در حوزه‌های علمیه. مجله حوزه، ش ۶۵، سال یازدهم، ۱۳۷۳، ص ۱۷۱-۲۰۷.
- نصر، حسین. علم و تمدن در اسلام. ترجمه احمد آرام، تهران: انتشارات خوارزمی ۱۳۵۹.
- همدانی، رشیدالدین فضل الله. وقفنامه ربیع رشیدی. به کوشش مجتبی مینوی و ایرج افشار، مشهد: انتشارات انجمن آثار ملی، ۱۳۶۷.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی