

عقل» و نیز ۳ ضمیمه به نامهای «اعتماد به نفس» ترجمه علی دشتی، «صنایع ایران در گذشته و آینده» و «سوگواری انجمن ادبی ایران در فوت پرفسور ادوارد براون» (نک: حکمت، علی اصغر، همان، ۳-۱؛ ماسه، ۱۲۲-۱۲۳). آنچه بیش از همه در این دوره به چشم می‌آید، کمبود تحقیقات تاریخی و ادبی است که در سالهای بعد جبران شد. نویسندگان مجله در این دوره، شخصیت‌هایی بودند مانند عیسی صدیق، عباس اقبال آشتیانی، مخبرالسلطنه هدایت، ولی‌الله نصر، غلامرضا رشید یاسمی، سیدحسن تقی‌زاده، آندره هس^۱، اشترونک^۲، محمدعلی فروغی، غلامحسین رهنما، سعید نفیسی و ابوالحسن فروغی. سروده‌هایی نیز در باب تعلیم و تربیت از ملک‌الشعرا بهار، حیدرعلی کمالی و بدیع‌الزمان فروزانفر در مجله درج می‌گردید (نک: تعلیم و تربیت، سالهای ۳-۱).

از مقاله ماسه (ص ۱۲۱-۱۲۴) در باب معرفی تعلیم و تربیت برمی‌آید که این مجله نه تنها در محافل ایرانی، که در مراکز ایران‌شناسی خارج از کشور نیز مورد توجه قرار داشت و بدان مراجعه می‌شد. انتشار تعلیم و تربیت در سال ۱۳۰۷ ش «به عللی» که علی اصغر حکمت («حکم...»، ۷) اشاره‌ای بدان نکرده است، تعطیل شد.

انتشار دوره دوم مجله، پس از یک وقفه چند ساله از ۱۳۱۳ ش، به مدیریت نصرالله فلسفی و هنگامی که علی‌اصغر حکمت کفیل وزارت معارف بود، شروع شد (نک: همان، نیز یغمایی، همانجاها). در آغاز شماره اول (فروردین ۱۳۱۳ ش)، حکم انتصاب نصرالله فلسفی به عنوان سردبیر جدید مجله به امضای علی‌اصغر حکمت درج شده است. حکمت در این حکم به ضرورت آشنایی معلمان با «کتب و مقالات» مربوط به تعلیم و تربیت اشاره می‌کند و مجله تعلیم و تربیت را قادر به پاسخ‌گویی به این ضرورت می‌داند (نک: حکمت، علی‌اصغر، همانجا).

مجله در این دوره، دارای دو بخش «عمومی» و «رسمی» بود (همانجا)، ولی محتوای آن نسبت به دوره قبل تغییرات کلی کرده بود، بدین معنی که علاوه بر مقالات مربوط به تعلیم و تربیت، بر شمار مقالات تاریخی و ادبی مربوط به فرهنگ ایران افزوده شده بود؛ مقالاتی مانند «تعلیم و تربیت در نظر امام محمد غزالی»، «مدارس اسلامی»، «بازیهای ایرانی»، «نقدالشعر» و نیز ضمیمه‌ای به نام «سعدی‌نامه» به جای شماره ۱۱-۱۲ دوره هفتم (۱۳۱۶ ش). ترکیب نویسندگان نیز تغییرات کلی کرده بود و کسانی مانند رضازاده شفق، عبدالرحمان فرامرزی، محمدعلی جمال‌زاده، جلال‌الدین همایی، احمد کسروی، یحیی دولت‌آبادی، روح‌الله خالقی، فاطمه سیاح، لطفعلی صورتگر، احمد بهمنیار، محمدعلی تربیت، کاظم‌زاده ایرانشهر، رعدی آذرخشی و منوچهر

ستوده به جمع نویسندگان سابق پیوستند (نک: تعلیم و تربیت، سالهای ۱۳۱۳-۱۳۱۷ ش؛ میرانصاری، ۱۰۷/۳)؛ هرچند از دوره هفتم (۱۳۱۶ ش)، ترکیب نویسندگان به گونه‌ای تغییر کرد که به نظر می‌رسید دست اندرکاران مجله به یک نوع جوان‌گرایی در انتخاب نویسندگان روی آورده‌اند.

مهم‌ترین نکته قابل اشاره در باب انتشار تعلیم و تربیت در مقطع دوم، توقیف و جمع‌آوری شماره پنجم از دوره پنجم (۱۳۱۴ ش) آن به سبب درج مقاله‌ای از سیدحسن تقی‌زاده به نام «جنبش ملی ادبی» بود. تقی‌زاده در این مقاله به نقد روش فرهنگستان در واژه‌گزینی و تصویب آن توسط رضاشاه پرداخته، و بیان کرده بود که «شمشیر در کار قلم نباید مداخله بکند». این امر بر رضاشاه گران می‌آید و به دستور وی، شهربانی تمام نسخه‌های این شماره را جمع‌آوری می‌کند و در غیاب حکمت که در مسکو به سر می‌برد، برخی از دست‌اندرکاران مجله از جمله رعدی آذرخشی را به حبس می‌اندازد (تقی‌زاده، ۲۵۶-۲۵۷؛ بیات، ۳۸۰/۱؛ افشار، ۳/ بیست و پنج؛ رعدی آذرخشی، ۹-۱۸).

تعلیم و تربیت با همین عنوان و محتوا، تا شماره ۵-۶ دوره هشتم (مرداد شهریور ۱۳۱۷) به کار خود ادامه می‌داد. از شماره ۷ که محمد محیط طباطبایی مدیریت آن را پیش‌تر برعهده گرفته بود، به سبب گزینش عنوان آموزش و پرورش به جای تعلیم و تربیت از سوی فرهنگستان، مجله با عنوان جدید به انتشار خود ادامه داد (نک: هس، آموزش و پرورش؛ یغمایی، «ماهنامه»، ۱۱۴؛ آرین‌پور، ۶۴/۳).

مآخذ: آرین‌پور، یحیی، *از نیما تا روزگار ما*؛ تهران، ۱۳۷۴ ش؛ افشار، ایرج، *فهرست مقالات فارسی*، تهران، ۱۳۲۸ و ۱۳۵۵ ش؛ بیات، کاوه و مسعود کوهستانی‌نژاد، *اسناد مطبوعات*، تهران، ۱۳۷۲ ش؛ تقی‌زاده، حسن، *زندگی طوفانی*، به کوشش ایرج افشار، تهران، ۱۳۷۲ ش؛ حکمت، علی‌اصغر، «آغاز سال دوم»، *تعلیم و تربیت*، تهران، ۱۳۰۵ ش، س ۲، شه ۱۱ همو، «حکم وزارتی»، همان، ۱۳۱۳ ش، س ۴، شه ۱۱ همو، «مجله تعلیم و تربیت»، همان، ۱۳۰۴ ش، س ۱، شه ۱۱ حکمت، مشارالدوله، «حکم وزارتی»، همان؛ رعدی آذرخشی، غلامعلی، «خاطره‌ای از فروغی، تقی‌زاده و سرپاس مختاری»، وحید، تهران، ۱۳۵۱ ش، س ۹، شه ۵ صدر هاشمی، محمد، *تاریخ جراید و مجلات ایران*، اصفهان، ۱۳۳۲ ش؛ ماسه، هانری، «مجله تعلیم و تربیت در خارج ایران»، *تعلیم و تربیت*، تهران، ۱۳۰۵ ش، س ۲؛ میرانصاری، علی، *اسنادی از مشاهیر ادب معاصر ایران*، تهران، ۱۳۷۸ ش؛ یغمایی، اقبال، «ماهنامه آموزش و پرورش»، *ماهنامه آموزش و پرورش*، تهران، ۱۳۴۴ ش، س ۳۵، شه ۱۰-۹ همو، *وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران*، تهران، ۱۳۷۵ ش.

تعلیمیّه، عنوانی برای اسماعیلیان نزاری ایران در دوره دعوت جدید (۴۸۳-۶۵۴ ق/۱۰۹۰-۱۲۵۶ م)، برگرفته از نظریه

حسن را آورده است (نک: ۱۹۵/۱-۱۹۷). در این رساله حسن در فصل ۴ می‌کوشد تا نشان دهد که عقل انسان به تنهایی قادر به شناخت خداوند نیست و برای معرفت به خدا نیاز به «معلمی صادق» است و این معلم کسی جز امام معصوم نیست.

نظریه تعلیم با پیش کشیدن یکی از مسائل مهم کلامی آغاز می‌شود: آیا با تکیه بر عقل می‌توان به معرفت خداوند رسید؟ بنا بر آنچه به ما رسیده، حسن در فصل اول از رساله خود، با حضری دو وجهی نشان می‌دهد که با تکیه بر عقل نمی‌توان به معرفت خداوند رسید. مقدمات فصل اول، معرفت به خداوند را یا از طریق عقل، یا از طریق تعلیم ممکن می‌داند. حال اگر بنا باشد که عقل به تنهایی به معرفت خداوند راه یابد، هیچ عقیده مبتنی بر عقل درباره معرفت خداوند قابل رد و تردید نخواهد بود. حسن خاطر نشان می‌کند که اختلاف مکاتب فلسفی و کلامی نشان درستی مدعای او ست و نتیجه می‌گیرد که معرفت خداوند به تعلیم معلم صادق امکان‌پذیر است. او در بخش اول قصد دارد تا ادعای فلاسفه را درباره معرفت خداوند مردود اعلام کند؛ از این رو راه‌های دیگر رسیدن به معرفت خداوند را در مقدمات قضیه خود در نظر نمی‌گیرد.

در فصل دوم، درباره صلاحیت معلم بحث می‌شود و بیان اینکه هر معلمی می‌تواند تعلیم دهد، یا تنها معلم صادق است که صلاحیت تعلیم را دارد. در صورت تساوی صلاحیت معلم به فصل اول برمی‌گردیم؛ یعنی در صورتی که مبنایی برای ترجیح معلمی بر معلم دیگر نباشد، کسی حق ندارد تا معلم دیگران را انکار کند و انکار معلم خصم نشان از تأیید تعلیم معلم صادق دارد. فصل دوم، در واقع نقدی بر عقیده کسانی است که قائل به تساوی مراجع هستند.

در فصل سوم حسن مسئله‌ای طرح می‌کند که به ادعای شهرستانی اختلاف دیدگاه حسن را با شیعه (امامیه) نشان می‌دهد، او می‌گوید وقتی نیاز به معلم صادق ثابت شد، چاره‌ای نیست تا نخست صلاحیت معلم را تشخیص داد و پس از تعیین او، از وی تعلیم گرفت. به عبارت دیگر حسن، تشخیص صلاحیت معلم صادق را وظیفه عقل می‌داند. در این قسمت مشکلی آشکار می‌شود؛ چطور عقلی که تا به حال اعتبار نداشت، می‌تواند صلاحیت امام را تشخیص دهد، امامی که قرار است به کمک او به معرفت خداوند رسید.

در فصل چهارم، حسن گوید: اکنون مردم بر دو دسته هستند، گروهی وجوب تعیین و تشخیص معلم صادق در معرفت خداوند را لازم دانسته، بعد به تعلّم از او می‌پردازند و گروهی تعلیم را از هر کسی جایز می‌دانند. با توجه به مقدمات گفته شده معلوم می‌شود که حق با گروه نخست است. حال که حق با این گروه است، پس رهبر آنان معلم صادق و بر حق است و بقیه باطل

تعلیم. تعلیم در اینجا به این معنا بود که در شناخت خداوند و استنتاج آموزه‌های دینی، عقل کافی نبوده، چنین معارض نیاز به آموزش از امامی دارد که در حکم «معلم صادق» است.

برای نزاریان ایران پس از گسستن از فاطمیان مصر، لزوم داشتن رهبری متمرکز و قوی که بتواند جامعه نزاری را در مقابل دشمنان حفظ کند، تأثیر مستقیم در مبانی نظری آنان داشت و باعث می‌شد تا توجه خاصی به عقیده امامت داشته باشند. از این رو مبانی نظری خود را بر محور مسئله امامت بسط دادند. آنان اساس دعوت مستقل خود را بر نظریه تعلیم بنا نهادند و این دعوت به «دعوت جدید» مشهور شد.

از آنجا که نزاریان توانسته بودند در میان عامه مردم نفوذ کنند و با گسترش قلمرو نفوذ خود تهدیدی جدی برای ترکان سلجوقی و خلافت عباسی به شمار آیند، نقد و رد آموزه‌های تعلیمیه از سوی اندیشمندان و متکلمان اهل سنت و جبهه همت قرار گرفته بود.

حسن صباح و نظریه پردازی تعلیم: شیعیان قائل به امام منصوص، از دیرباز مبانی اعتقادی خود را از امام فرا می‌گرفتند. برای اندیشمندان شیعی مرجعیت نهایی در امور دینی از آن امام معصوم بوده، و عقل کارکرد ثانوی داشته است (مدرسی طباطبایی، ۱۵۵؛ نیز نک: ابن قبه، ۱۹۴-۱۹۵؛ مفید، ۵۵، ۵۶). با این وجود، این سابقه، پرداخت نظریه تعلیم آن گونه که نزد اسماعیلیه نزاری مطرح است، بر پایه احیاء و بازخوانی نظریه کهن شیعی به حسن صباح (د ۵۱۸ق/۱۱۲۴م) بازمی‌گردد. حسن در رساله‌ای فارسی که اصل آن برای ما باقی نمانده است، با بیانی جدلی کوشیده بود تا نشان دهد که استنتاج عقلی به تنهایی نمی‌تواند به معرفت خداوند - به عنوان وجه شاخص معرفت دینی - منجر شود و تنها راه صحیح دستیابی به معرفت خداوند، تعلیم از طریق «امام معصوم» است. اینکه حسن بسیار مختصر می‌نوشته است (نک: رشیدالدین، ۱۰۶؛ جوینی، ۱۹۵/۳)، زمینه‌ساز آن بوده تا نظریه تعلیم در آغاز پرداخت آن، به گونه‌ای عاری از تفصیل بیان شده و زمینه گفت‌وگوهای بعدی را فراهم آورد، اگرچه بیان حسن همواره بنیانی‌ترین بیان از نظریه تعلیم بوده است.

گرچه رساله مورد نظر که شهرستانی آن را *الفصول الاربعه* (چهار فصل) می‌نامد، پیدا نشده است، ولی ملل و نحل نویسان و مورخان ایرانی قسمتهایی از آن را برای ما باقی گذارده‌اند (نک: رشیدالدین، ۱۰۵-۱۰۷؛ جوینی، ۱۹۵/۳-۱۹۹؛ ابوالقاسم، ۱۲۹؛ حافظ ابرو، ۲۰۰). از این میان کامل‌ترین گزارش به کتاب *الملل و النحل* عبدالکریم شهرستانی مربوط می‌شود که در حدود سال ۵۲۱ق/۱۱۲۷م، پس از مرگ حسن صباح، نوشته شده است. شهرستانی در انتهای جزء اول کتاب خود قسمتهایی از *الفصول*

هستند. حسن اضافه می‌کند که با این روش عقلی ما می‌توانیم جانب حق (معلم صادق) را تشخیص بدهیم و پس از تشخیص معلم صادق می‌توانیم به کمک او حق(?) و معرفت به خداوند را دریابیم. به عبارت دیگر عقل تا جایی اعتبار دارد که بتواند نیاز به معلم را آشکار سازد و در تشخیص او به ما کمک کند. پس از آن با یافتن معلم صادق می‌توان با تعلیم از او به معرفت خداوند رسید.

نقادان نظریه تعلیم: گسترش اندیشه‌های تعلیمیه برای حکومت‌های سنی مذهب تهدید مهمی به شمار می‌آمد و آنان را بر آن داشت تا پاسخی برای رد عقاید تعلیمیه طرح کنند. از این رو ابو حامد غزالی (د ۵۰۵ق/۱۱۱۱م) به سفارش خلیفه المستظهر بالله (حک ۴۸۷-۵۱۲ق/۱۰۹۴-۱۱۱۸م) کتاب *فضائح الباطنیة و فضائل المستظهریة* معروف به *المستظهری* را تألیف کرد. غزالی علاوه بر *فضائح الباطنیة* در دیگر آثار خود از جمله *حجة الحق*، *مفصل الخلاف*، *الدرج*، *القسطاس المستقیم* و *المنتقد من الضلال* به رد عقاید تعلیمیه پرداخته است (نک: *المنتقد... ۹۲-۹۳*).

محور انتقاد غزالی را می‌توان در رد تعلیم و تقلید از امام معصوم دانست. غزالی در *فضائح* پس از گزارشی از عقاید اسماعیلیان و نظریه تعلیم، تلاش دارد تا ناکافی بودن دلایل تعلیمیه و مبانی این نظریه را نشان دهد. او می‌گوید التزام به مقدمات تعلیمیان آن‌چنان که آنها بیان می‌کنند، لزومی ندارد و رسیدن به معرفت نیازمند تعلیم از معلم صادق نیست. غزالی می‌کوشد تا نشان دهد که مقدمات نظریه تعلیم حجیت برهانی ندارند و پس از تحلیل نظریه تعلیم به گزاره‌های جدا از هم و بررسی تک تک آنها نشان می‌دهد که این گزاره‌ها همواره صحیح نیستند. غزالی برای آنکه بتواند نادرستی مقدمات حسن را نشان دهد، آنها را بدون ارتباط باهم و فارغ از یک نظام کلی برای نتیجه خاص طراحی شده است، مورد نقد قرار می‌دهد. برای نمونه غزالی می‌گوید: خدا شناسی به عقل ممکن است و ما می‌توانیم با نظر در آفریده‌های خداوند به او معرفت بیابیم. درباره ادعای امام معصوم اضافه می‌کند که هر کسی می‌تواند ادعا کند که خود امام معصوم است؛ چطور ممکن است، امامی را به ادعای او بشناسیم و بعد حق را به کمک امام تشخیص دهیم؟ این مسئله مستلزم آن است که حقانیت ادعای امام را پس از شناختن امام دریابیم که ناممکن می‌نماید (*فضائح*، ۷۹ ب).

انتشار نقادیه‌های غزالی، واکنشهایی را در محافل اسماعیلی پدید آورد. به خصوص کوتاه‌زمانی پس از انتشار آنها، یک داعی یمنی به نام علی بن محمد ابن ولید (د ۶۱۲ق/۱۲۱۵م) ردیه‌ای با عنوان *دامع الباطل و حنف المناضل* در پاسخ به کتاب *فضائح الباطنیة* نوشت و در آن به طور مفصل به رد نظریات غزالی پرداخت (نک: سراسر کتاب).

نظریه تعلیم از سوی دیگر دانشمندان و مورخان اهل سنت نیز نقد شده است (نک: جوینی، ۳/ ۱۹۵-۱۹۸؛ رشیدالدین، ۱۰۶-۱۰۷؛ حافظ ابرو، ۲۰۰). فخرالدین رازی (د ۶۰۶ق/۱۲۰۹م) از مهم‌ترین منتقدان نظریه تعلیم است.

فخرالدین رازی نخست عقیده مشهور منتقدان را نقل می‌کند که اگر دریافت علم نیازمند معلم باشد، خود معلم نیز نیازمند معلم دیگری خواهد شد و بدین ترتیب تسلسل لازم می‌شود. علاوه بر این - با برداشتی پیامبرگونه از جایگاه معلم - صدق معلم در صورتی درست خواهد بود که خداوند او را با دادن معجزه تصدیق کرده باشد، حال اگر علم به خداوند فقط از طریق امام حاصل شود، در نتیجه دور پدید می‌آید.

فخرالدین رازی توضیح می‌دهد که این نقد مشهور چندان معتبر نیست، چرا که ممکن است عقل نبی و امام از عقل دیگران کامل‌تر باشد و در دریافت حقایق نیازمند معلم نباشند. از سوی دیگر ردیه فوق بر این پیش‌فرض استوار است که عقل به کلی نادیده انگاشته شود، در حالی که تعلیمیان معتقدند که عقل لازم است، اما کافی نیست؛ چرا که معلم در مواردی که تشخیص عقلی دشوار است، می‌تواند آن را توضیح دهد. فخرالدین رازی به ردیه غزالی هم همین ایراد را می‌گیرد (*المناظرات*، ۴۰-۴۲، *محصل... ۳۹-۴۰*).

خواجه نصیرالدین طوسی و نظریه تعلیم: نظریه تعلیم در آثار نویسندگان الموت، شرح و دوباره خوانی شده است و افرادی چون خواجه نصیرالدین طوسی (د ۶۷۲ق/۱۲۷۳م) که قسمتی از عمر خود را در میان اسماعیلیان سپری کرد، در آثار اسماعیلی خود تقریری دقیق‌تر از نظریه تعلیم داده‌اند. خواجه نصیرالدین در *روضه التسلیم* با تقسیم علم به ضروری، نظری، تعلیمی و تأییدی می‌گوید: در بحث معرفت خداوند از طریق آثار قدرت او، و برای جلوگیری از تشبیه و تعطیل و جلوگیری از تصور کثرت در ذات خداوند، به تعلیم معلم کلی نیاز است (ص ۳۹-۴۰).

خواجه نصیرالدین در *سیر و سلوک*، اثر دیگر خود، با بیانی منسجم‌تر نظریه تعلیم را تبیین می‌کند. وی نخست لزوم پی بردن به معرفت خداوند و دستیابی به سعادت اخروی را به عنوان مهم‌ترین مسئله مطرح کرده، بعد لزوم فعلیت علم را در میان مردم به تعلیم می‌بیند. سپس می‌گوید که معلم نمی‌تواند علم خود را از قوه به فعل رسانده باشد، زیرا این کار نیازمند تعلیم معلم دیگری است. پس علم معلم کلی بالفعل است؛ علم معلم کلی نمی‌تواند از جنس علم معلول به علت خود باشد. نفس معلم کلی بی واسطه به حقایق و معارف راه می‌یابد و میان او و خداوند هیچ واسطه‌ای نیست، زیرا وجود واسطه به معنی تعلیم است، در حالی که امام از کسی تعلیم نمی‌گیرد (ص ۴-۱۷).

علی، تأویل الآيات الظاهرة، قم، ۱۴۰۷ق؛ جوینی، عظاملك، تاریخ جهانگشای، به کوشش محمد قزوینی، لیدن، ۱۳۵۵ق/۱۹۳۷م؛ حافظ ابرو، عبدالله، مجمع التواریخ السلطانیة، قسمت خلفای علویة و مغرب و مصر و نزاریان و رفیقان، به کوشش محمد مدرس زنجانی، تهران، ۱۳۶۴ش؛ رشیدالدین فضل‌الله، جامع التواریخ، قسمت اسماعیلیان و فاطمیان و نزاریان و... به کوشش محمدتقی دانش‌پژوه و محمد مدرس، تهران، ۱۳۵۶ش؛ شهرستانی، محمد، الملل و النحل، به کوشش عبدالعزیز محمد وکیل، قاهره، ۱۳۷۸ق/۱۹۶۷م؛ غزالی، محمد، فضائح الباطنیة، به کوشش عبدالرحمان بدوی، کویت، مؤسسة دارالکتب الثقافیة؛ هو، المنقذ من الضلال، به کوشش جمیل صلیبا و کامل عیاد، دمشق، ۱۳۷۶ق/۱۹۵۶م؛ فخرالدین رازی، محصل افکار المتقدمین و المتأخرین، به کوشش سمیع دغیم، بیروت، ۱۹۹۲م؛ هو، المناظرات، به کوشش فتح‌الله خلیف، بیروت، ۱۴۰۶ق؛ قرآن کریم؛ کلینی، محمد، الکافی، به کوشش علی‌اکبر غفاری، تهران، ۱۳۷۷ق؛ مدرس طباطبایی، حسین، مکتب در فرایند تکامل، ترجمه هاشم ایزدپناه، نیوجرسی، ۱۳۷۴ش؛ مفید، محمد، تصحیح الاعتقاد، به کوشش هیبة‌الدین شهرستانی، قم، ۱۳۶۳ش؛ نصیرالدین طوسی، تلخیص المحصل، بیروت، ۱۴۰۵ق/۱۹۸۵م؛ هو، روضة التسلیم، به کوشش ولادیمیر ایوانف، بمبئی، ۱۹۵۰م؛ هو، سیر وسلوک، به کوشش جلال حسینی بدخشانی، لندن، ۱۹۹۸م؛ هو، «مطلوب المؤمنین»، همراه هفت باب بابا سیدنا، به کوشش ولادیمیر ایوانف، بمبئی، ۱۳۵۲ق/۱۹۳۳م. مسعود تارده

تَعْوِذٌ، چیزی (شیء، نوشته، تصویر، دعا و ورد) که دارای

نیروی جادویی - ماورایی انگاشته شود و نیز نصب و آویختن آن بر اموال و مکانها، و حمل آن توسط انسان یا حیوان، موجب دفع بلا، بیماری و تعرض موجودات و نیروهای شریر پنداشته شود. از دیگر سو طلسم را نوعی تعویذ دانسته‌اند که می‌تواند قدرت و بخت حامل و صاحب خود را در برابر نیروهای آزارسان افزایش دهد. از این حیث می‌توان طلسم و تعویذ را انواعی از یک مقوله، اما گاهی با راهبردهایی کم و بیش متفاوت در نظر آورد؛ در حالی که کار تعویذ طرد و دفع امور نامطلوب است، طلسم باعث جلب امور مطلوب نیز می‌شود (نک: ۵ د، باطل السحر).

تعویذ، در لغت، مشتق از ریشه «ع و ذ»، و به معنای «پناه بردن» است (نک: المنجد).

ساز و کار تعویذ: در حالی که احتمال عینی خطر منجر به اتخاذ تمهیداتی عینی برای پیش‌گیری از خطر می‌شود، پیش‌بینی ذهنی خطر، انگیزشی برای استفاده از تعویذ است.

موارد استفاده از تعویذ: احتمال حمله موجودات ماورایی و محافظت در برابر آنها یکی از موجبات تمسک به تعویذ بوده است. مثلاً احتمال حمله ام‌صبیان (ه م) و آل (ه م) نیز نک: شکورزاده، ۱۳۸) به زائو و نوزاد، یا خطر ارواح شریر و شیاطین، در امان ماندن از حمله گزندگان (نک: بیرونی، الآثار... ۲۲۹-۲۳۰، التفهیم، ۲۵۹-۲۶۰) و حیوانات وحشی (طوخی، ۵۲-۵۳) نیز از علل دیگر استفاده از تعویذ و طلسم است.

عمده‌ترین علت استفاده از تعویذ احیاناً جلوگیری از چشم زخم بوده است. باور به چشم زخم در اروپا، خاورمیانه، به ویژه

نویسندگان دوره الموت و به‌ویژه شخص خواجه، برای تبیین مبانی اعتقادی خود علاوه بر استنتاج عقلی، از قرآن و احادیث نبوی هم استفاده کرده‌اند. تقریر آنان را این گونه می‌توان گفت که به استناد حدیث قدسی لَوْلَاكَ لَمَّا خَلَقْتُ الْاَفْلَاكَ (ابن شهر آشوب، ۱۸۶/۱؛ استرآبادی، ۴۳۷/۱) و آیه وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَ حَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَ الْبَحْرِ (اسراء/۱۷/۷۰)، آدمی برترین موجودات است و بر او واجب است تا مبدأ و معاد خود را بداند. دانستن مبدأ و معاد جز با معرفت به خداوند درست نمی‌شود. با تکیه بر آیه اِنِّي جَاعِلٌ فِي الْاَرْضِ خَلِيفَةً (بقره/۲/۳۰) و احادیث نبوی «لوخلت الارض من امام ساعة لمادت باهلها» (نک: کلینی، ۱۷۹/۱؛ ابن بابویه، عیون... ۲۴۷/۲) و «من مات و لم یعرف امام زمانه فمات میتة جاهلیة» (هو، کمال... ۴۰۹)، معرفت آفریدگار منوط به معرفت رسول او و فرزندان به حق رسول است. حال پس از شناخت امام، به استناد آیه «وَ مَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَ الْاِنْسَ اِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات ۵۶/۵۱) بر او واجب است تا بندگی خدا را به جای آرد، پس بندگی خداوند به تعلیم از امام بسته شده است (نصیرالدین، مطلوب... ۴۴-۴۷).

بدیهی است خواجه نصیرالدین در دوره تألیف خود به عنوان یک عالم امامی، در سلک منتقدان نظریه تعلیم پای به عرصه نهاده است. وی در تعلیقات خود به کتاب محصل افکار، اشاره می‌کند که بسیاری از مردم به توحید خداوند اقرار دارند، ولی تا وقتی عبارت شهادتین را به زبان نیاورند، از آنها پذیرفته نمی‌شود. همین‌طور هم ممکن است تا کسی با تکیه بر عقل صرف بتواند به معرفت خداوند نایل شود، ولی مادام که تعلیم از «معلم صادق» را نپذیرد، معرفت او وسیله نجات نخواهد بود (تلخیص... ۵۲-۵۳).

چنان که دیدیم، مبانی نظری تعلیمیان به گونه‌ای طراحی شده بود که مؤمنان اسماعیلی با جان و دل به امام ایمان بیاورند و دستور امام را، هر چه که باشد، مایه سعادت و رستگاری خود بدانند. به این ترتیب چندان دور از انتظار نیست که اسماعیلیان الموت از هرگونه فداکاری و جان‌فشانی برای امام خود دریغ نکنند. مبانی تعلیم، مقدمه‌ای برای اعلام دوره قیامت از سوی امامان الموت نیز به شمار می‌آید. جامعه نزاری ایران در دوره الموت، بقای خود را مرهون تأملات اندیشمندی چون حسن صباح و جانشینان او می‌داند.

مأخذ: ابن بابویه، محمد، عیون اخبار الرضا (ع)، بیروت، ۱۴۰۴ق؛ هو، کمال‌الدین و تمام النعمه، به کوشش علی‌اکبر غفاری، قم، ۱۴۰۵ق؛ ابن شهر آشوب، محمد، مناقب آل ابی طالب، نجف، ۱۳۷۶ق؛ ابن‌قبة، محمد، «النقض علی ابی الحسن علی بن احمد بن بشار فی الغیبة»، همراه مکتب در فرایند تکامل (نک: هم، مدرس طباطبایی)؛ ابن‌ولید، علی، دامع الباطل و حنف المناضل، به کوشش مصطفی غالب، بیروت، ۱۴۰۳ق/۱۹۸۲م؛ ابوالقاسم کاشانی، عبدالله، زبدة التواریخ، بخش تاریخ اسماعیلیه، به کوشش محمدتقی دانش‌پژوه، تبریز، ۱۳۴۳ش؛ استرآبادی،