



نشریه علمی علم و تمدن در اسلام
سال چهارم/ شماره پانزدهم/ بهار ۱۴۰۲

20.1001.1.26764830.1402.4.15.2.5

تحلیل پدیده گسترش مدارس در دمشق و حلب با تأکید بر دوره زنگیان؛

بر مبنای نظریه سرمایه بوردیو

علیرضا اشتری تفرشی^۱ / مهری گودینی^۲

(۳۳-۵۵)

چکیده

در سده‌های ششم و هفتم هجری، نزدیک به چهل مدرسه در دو شهر مهم شام یعنی دمشق و حلب تأسیس شدند. اگر این شمار از مدارس تنها در دو شهر دمشق و حلب، با تعداد مدارس پیشین، به ویژه نظامیه‌ها که شمار قابل ملاحظه کم‌تری داشتند، اما در عین حال در جغرافیای وسیع‌تر و شهرهای بیشتری پراکنده بودند، مقایسه شود، این مهم آشکار می‌شود که مدارس دمشق و حلب را باید پدیده‌ای در خور مطالعه از نظر انگیزه‌ها و عوامل مؤثر در ساخت آنان دانست؛ از این رو، پژوهش حاضر، ابتدا با بررسی مهم‌ترین منابع تاریخی این حوزه با شیوه‌ای کتابخانه‌ای، به اطلاعات توصیفی - تاریخی این مدارس دست یافته است؛ سپس با استفاده از نظریه سرمایه پی‌یر بوردیو با روش تحلیل کیفی به تطبیق پدیده مدارس با اصول این نظریه دست زده است؛ این پژوهش کوشیده است به تعریفی گویا و کارآمد از نظریه سرمایه بوردیو بپردازد و در ادامه به کمک این چارچوب نظری نشان دهد که مدارس به عنوان سرمایه‌های فرهنگی مؤسسه‌محور به نقش آفرینی در توسعه میدان اجتماعی گفتمان دینی مذاهب شافعی و حنفی کمک کرده‌اند و به‌عنوان عاملی برای فراجذب احترام نسبت به حکمرانان زنگی و در نتیجه، زمینه‌ساز توسعه سرمایه نمادین آنان، یعنی استمرار و افزایش مشروعیت نرم ایشان در جامعه نقش آفرین بوده‌اند.

واژه‌های کلیدی: مدرسه، زنگیان، دمشق، حلب، نظریه سرمایه، بوردیو.

۱. استادیار گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران. (نویسنده

ashtari.tafreshi@atu.ac.ir

مسئول)

۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد تاریخ و تمدن ملل اسلامی، دانشکده علوم و تحقیقات اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)،

mhrig91@gmail.com

قزوین، ایران.

۱. مقدمه

طی سده‌های ششم و هفتم هجری، در دو شهر دمشق و حلب در شام، ده‌ها مدرسه برپا شدند. این مدارس به تدریس فقه، عمدتاً شافعی، تعلق داشتند. پژوهش حاضر بر آن است تا با مدلی کیفی به مطالعه پدیده گسترش مدارس پردازد و زمینه‌های مختلف آن را تبیین نماید. مدارس دمشق و حلب بسیار وامدار الگوی مدارس ایرانی یعنی نظامی‌های عصر سلجوقی بودند؛ به‌ویژه آن که از کالبد یا ساختمانی اختصاصی برخوردار بودند، این در حالی بود که در ادوار پیشین، تعالیم فقهی اهل تسنن در مساجد و خانه‌های عالمان، فقیهان و محدثان تعلیم داده می‌شد و نهادهای آموزشی و علمی مانند دارالعلم‌ها، خزانه‌الحکمه‌ها بیت-الحکمه‌ها یا به تعالیم غیر از فقه و حدیث اهل تسنن تعلق داشتند و یا عمدتاً در اختیار شیعیان بودند. هرچند این مدارس در الگوهای تأسیس بسیار شبیه به مدارس نظامیه بودند، اما در شمار به مراتب بیشتر از مجموع مدارس نظامیه‌ای بودند که از خراسان تا بغداد در چندین شهر مهم ایران و مرکز خلافت اسلامی تأسیس یافته بود. به نظر می‌رسد که در پی کاربست موفق مدارس در تعالیم فقهی و حدیثی در ایران، این پدیده تمدنی اندکی با حدود تقریباً یک قرن فاصله یعنی تقریباً در اواخر سده پنجم و اوایل سده ششم وارد شامات شده و دو شهر مهم این منطقه، شاهد پدیدار شدن این مؤسسات در خود بوده است. تا حدود یک و نیم قرن بعد یعنی تا نیمه سده هفتم که پایان دوره ایوبیان بود، حدود یعنی دمشق و حلب طی حدود یک قرن بعد از آن، حدود ۳۷ مدرسه در این دو شهر پدید آمد که آماری حائز اهمیت و نیازمند توجه به نظر می‌رسد تا زمینه‌های چنین اقبالی به نهاد مدرسه کاویده شود.

پژوهش حاضر برای ارائه پاسخی معتبر به این پرسش آغاز می‌شود که چه عواملی موجب ظهور و گسترش ساخت مدارس در شهرهای دمشق و حلب در سده‌های ششم و هفتم هجری بودند؟

با علم به وجود عوامل مختلف دخیل در این فرایند، این پژوهش تنها تلاش دارد تا پدیده مدارس در دمشق و حلب را بر مبنای یک رویکرد یعنی نظریه سرمایه‌بوردیو تحلیل نماید؛ بر این اساس، پاسخ اصلی این پژوهش بر این فرضیه استوار است که مدارس دارای تشکیلات و خصلت نهادی و ظرفیت دریافت سرمایه-های فرهنگی مؤسسه‌محور و نمادین فرهنگی بودند، از این رو، مورد توجه طبقه فرادست حکمران برای دست‌یازیدن و حفظ این سرمایه‌های چندگانه قرار گرفتند.

۲. روش و چارچوب نظری

این پژوهش، با شیوه‌ای کتابخانه‌ای و با رویکرد توصیفی در گردآوری داده‌های تاریخی و روش تحلیل کیفی

در تحلیل یافته‌ها صورت خواهد پذیرد. چارچوب نظری این پژوهش مبتنی بر نظریه سرمایه‌هاست که بوردیو از مهم‌ترین ایده‌پردازان آن است. پی‌یر بوردیو^۱ جامعه‌شناس معاصر فرانسوی است که عمده دیدگاه‌های وی بر مسأله واقعیت‌های جامعه و تبیین آبخورهای قدرت در آن تمرکز دارد. نظریه سرمایه‌ها هر جامعه را متشکل از میدان‌های متنوعی می‌داند که در میان هر یک، سرمایه‌هایی به شکل چینی الکترونی با تمرکز در بخشی خاص که خصلت آن میدان را نشان می‌دهد، فعال هستند. این سرمایه‌ها می‌توانند به نهادها، سازمان‌ها و یا حتی افراد تعلق داشته باشند (Bourdieu & Passeron 1997:71-75؛ جنکینز، ۱۳۸۵، ۱۳۶).

سرمایه^۲ از نظر بوردیو شامل هر اعتباری اعم از مادیات یا معناست که در درون شبکه‌ای از روابط اجتماعی شکل این سرمایه‌ها به چهار دسته اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نمادین تقسیم می‌شوند (جنکینز، ۱۳۸۵، ۱۳۶). بر اساس این دیدگاه، جامعه خصلتی بافتی دارد، بدین ترتیب که اگر جامعه به یک قالی بافته شده تشبیه شود، سرمایه‌های افراد، گره‌های خُرد آن هستند و از مجموع این گره‌ها یا سرمایه‌های فردی، میدان‌هایی شکل می‌گیرد که به مثابه طرح‌های کلانی هستند که از مجموع آنان نیز جامعه پدید می‌آید. در این میان، برخی افراد یا نهادها می‌توانند از سرمایه‌های بیشتری برخوردار باشند و یا سرمایه‌های دیگران را به سویی خود رهبری کنند (Tzanakis 2011:77-90). در نظریه بوردیو، مفاهیمی وجود دارد که می‌توانند در این پژوهش مورد استفاده قرار گیرند:

۲/۱. میدان اجتماعی^۳: عرصه‌های نقش آفرینی کنش‌گران اجتماعی را میدان می‌گویند که در جامعه بسیار متنوع است و افراد با تعلقات خاص خود می‌توانند در آن به نقش آفرینی به نفع سرمایه‌های یکدیگر و یا برضد این منافع مشغول باشند. این میادین می‌تواند به تخصص‌ها، دانش‌ها، علوم، هنر و تولیدات اختصاص داشته باشند (جنکینز، ۱۳۸۵، ۱۶۱-۱۷۰؛ شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۱۵-۱۶، ۱۴۰-۱۴۱؛ فکوهی، ۱۳۸۴، ۱۴۵).

۲/۲. ماهیت سرمایه: سرمایه‌ها دارای سیالیت هستند، یعنی اشکال آن مانند اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی قابلیت تبدیل به یکدیگر دارند؛ سرمایه‌ها حتی اگر معنایی نیز باشند، قابلیت افزایش و توسعه دارند (Bourdieu 1986:241-242؛ شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۱۶)؛ سرمایه‌های معنایی و فرهنگی با جنبه‌های شناختی و معنایی انسانی رابطه مستقیم دارند (شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۱۳-۱۶).

1. Pierre Bourdieu

2. Capital

3. Field

۲/۳. سرمایه‌های فرهنگی مؤسسه‌محور^۱: بخشی از سرمایه‌های فرهنگی ممکن است در قالب نظام آموزشی مشخص به تولید اعتبار آموزشی مشغول شوند، یعنی به شکلی رسمی، به افرادی از جامعه درجاتی ارائه دهند که آن درجات موجب ارتقای پایگاه‌های اجتماعی باشد و در این مسیر از قوانین و اصول ویژه‌ای پیروی کنند (Bourdieu & Passeron 1997:71؛ شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۹۵؛ روح‌الأمینی، ۱۳۶۵، ۱۱۸).

۲/۴. سرمایه‌های نمادین^۲: بوردیو یکی از شارحان اندیشه ماکس وبر به شمار می‌آید. مفهوم سرمایه نمادین، شکل بسط یافته اندیشه وبری در زمینه مشروعیت کاریزماتیک است که به توسط بوردیو مطرح شده و بدین معناست که حتی افرادی که مستقیماً سهمی از منافع صاحبان قدرت ندارند، بواسطه سرمایه نمادین صاحبان قدرت (صاحبان سرمایه نمادین) پذیرای قدرت صاحبان آن، کرنش نسبت به آنان و فرمان‌پذیری نسبت به سلطه^۳ آنان و قبول کردن سهم آنان از منافع می‌شوند (Bourdieu 1986:242, 245-247؛ شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۹۸-۱۰۰). ابزارهای این سرمایه، احترام، قابلیت‌های انسانی مانند زبان و هنر است. در حقیقت، این نوع سرمایه، شناختی‌ترین بخش از نظریه سرمایه را نشان می‌دهد، یعنی دارنده سرمایه و پذیرنده احترام نسبت به آن، هر دو در قراردادی اجتماعی، آن سرمایه را معیار احترام و مشروعیت قلمداد کرده‌اند (Bourdieu 1984:291؛ شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۱۰۳؛ جنکینز، ۱۳۸۴، ۱۱۹). وجه شناختی این سرمایه مستقیماً با مسأله‌گفتمان در جامعه که همان بستر فهم مشترک عمومی می‌تواند باشد، ارتباط دارد، بدین ترتیب که با تولید وجه شناختی مشترک، به فهم مشترک از موضوعاتی مانند احترام و مشروعیت کمک می‌کند و تسهیل‌گر دامنه‌های سلطه همسو با آن گفتمان در جامعه می‌شود (Tzanakis 2011:77-80؛ شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۱۷). بدین ترتیب، هر طبقه و یا هر گفتمان می‌تواند با افزایش سرمایه نمادین یا نفوذ گفتمانی خود بر میزان سلطه مطلوب خود در جامعه بیفزاید (Bourdieu 1990:122-120؛ شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۱۰۲).

۲/۵. سرمایه اقتصادی^۴: پول و کالای مادی دارای ظرفیت انتقال میان افراد با هدف تولید و بهره‌وری از خدمات، سرمایه اقتصادی است. از نظر بوردیو، کنش‌گران اجتماعی با اتکاء به سرمایه‌های اقتصادی و تبدیل آنان به سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی و نمادین، می‌کوشند تا میدان اجتماعی خود را توسعه

1. Institutionalized Cultural Capital

2. Symbolic Capital

3. Domination

4. Economical Capital

بخشند، حتی اگر این میدان در نزاع با دیگران به دست آید (شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۹۵؛ Huang 2019:45).

۲/۶. احترام: چنان که در بخش سرمایه نمادین ذکر شد، بخش مهمی از سرمایه نمادین، بواسطه احترام روی می دهد و تحقق می یابد (Bourdieu 1990:123, 125, 129, 131). به طور کلی، افراد در مراحل پس از رفع نیازهای اولیه مانند خوراک، پوشاک و امنیت سرپناهی، نیاز به احترام در جامعه و روابط اجتماعی را حس می کنند. در نظریه بوردیو، احترام از ابزارهای مهم اعمال سلطه است، به نحوی که دارنده این نوع سرمایه، می تواند دیگران را به شکلی نامحسوس به مشروع دانستن سلطه ناملموس خود فراخواند (فکوهی، ۱۳۸۴، ۱۴۴؛ Bourdieu 1990:131).

۳. مروری بر ادبیات تحقیق

در باب مدارس اسلامی با رویکرد توصیفی - تاریخی تا کنون پژوهش های مختلفی در ادبیات فارسی، عربی و انگلیسی زبان صورت گرفته است. برای نمونه، پژوهش های نورالله کسایی در این زمینه، به ویژه با تمرکز بر مدارس نظامیه، از جمله کتاب *مدارس نظامیه و تأثیرات علمی و اجتماعی آن*، از این دست پژوهش هاست. برخی از این مطالعات به دوره تاریخی مورد نظر این پژوهش نزدیک تر بوده اند، مثلاً مهری گودینی در کتابی با عنوان *نهاد تعلیم و تربیت در قلمرو زنگیان* فهرستی از برخی مدرسه های دوران زنگیان را توصیف کرده است. برخی مقالات پژوهش نیز به حوزه های تاریخی مشابه پرداخته اند؛ مثلاً مقاله «سیاست مذهبی و وضع علمی و آموزشی شامات (از اتابکان زنگی تا پایان ممالیک)» به قلم ایزدی و کریم زاده ضمن با اشاره به پنج مدرسه دوره زنگیان و هشت مدرسه دوره ایوبیان در شام، ظهور آنان را با تلاش زنگیان و ایوبیان برای رویارویی با شیعیان مورد اشاره ای مختصر قرار داده است. (ایزدی و کریم زاده: ۱۳۹۵ ۱۶۷-۱۶۴) برخی مقالات نیز به تحلیل روابط میان دانش و قدرت در این دوره با رویکرد تحلیل تاریخی پرداخته اند؛ برای نمونه مقاله «دین و دولت در دولت های آل زنگی و ایوبیان: درآمدی بر ادبیات سیاسی اسلامی» به قلم انصاری قمی (انصاری قمی، ۱۳۸۵: ۱۰-۹) که تحلیل هایی در باب دغدغه های سیاسی زنگیان و ایوبیان در رویارویی با صلیبیان و شیعیان را مطرح می دارد. با این حال، بررسی تحلیلی پدیده مدارس پرشمار دمشق و حلب در سده های ششم و هفتم از منظر پی-یر بوردیو کوششی نوآورانه است.

۴. یافته‌های توصیفی پژوهش

تقریباً از آستانه سده ششم تا نیمه سده هفتم هجری، ۳۷ مدرسه در دو شهر دمشق و حلب تأسیس شدند. این مدارس را می‌توان به شرح ذیل چنین دسته‌بندی نمود:

جدول ۱:

| استناد | گزارش اطلاعات آموزشی و جانبی | مدرسه و اطلاعات کلی آن | |
|--|--|--|---|
| نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۴۱۳ | سکونت طلاب | صادریه؛ دمشق؛ حنفی؛ ۴۹۱ ه.ق.؛ بانی امیر شجاع‌الدوله صادر بن عبدالله | ۱ |
| نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۱۳۲-۱۳۳، ۱۳۴، ۱۳۵؛ ذهبی، ۱۴۱۳، ق/۱۹۹۳، م، ۳۶: ۶۱؛ ابن‌کثیر، ۱۴۱۳، ق/۱۹۹۳، م، ۲، ص ۶۲۳؛ کتبی، ۱۳۹۷، ق/۱۹۷۷، ۱۲: ۴۰۴ | اولین مُدرّس ابوالحسن علی بن مسلم سلمی دمشقی؛ بعد از او پسرش محمد؛ موقوفات شامل بازار سلاح دمشق | امینیّه؛ دمشق؛ شافعی؛ ۵۱۴ ه.ق.؛ بانی اتابک دمشق امین‌الدوله کمشکتکین بن عبدالله طغتنکین؛ | ۲ |
| غزی، ۱۴۱۹، ۱: ۱۳۳؛ حلبی، ۱۴۱۷: ۲۷۰-۲۷۳؛ یاقوت، ۱۹۹۵، ۱: ۱۴۴؛ ابن‌شداد، ۱۹۹۱، ۱: ۲۴۱-۲۴۲، ۲۵۸؛ ذهبی، ۱۳۶۳، ق/۱۹۸۴، م، ۴: ۱۷۵؛ ذهبی، ۱۴۱۳، ق/۱۹۹۳، م | بنای سابق این مدرسه متعلق به شیعیان بود؛ برای فقیه و محدّث شرف‌الدین- عبدالرحمن بن عجمی و با مصالح کنیسه طحانین به رغم مخالفت شیعیان ساخته شد؛ مدرسان آن: شرف‌الدین اولین مدرّس و پس از شرف‌الدین، نوه او مجالدین طاهر بن نصرالله بن جهبل و برادرش زین‌الدین ابوالحسین عبدالکریم، صالح- ابوالحسن علی بن محمد بن منصور بن- داود ارجیشی؛ دارای اوقافی چون روستای | زجاجیه؛ در بازار شیشه‌گران (زجاجین) حلب؛ شافعی؛ ۵۱۷- ۵۱۶ ق؛ بانی اتابک بدرالدوله؛ | ۳ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ۳۸۲-۴۱:۳۸۱ | کارس | | |
| :۱، ۱۴۱۰، نعیمی، ۳۶۸-۳۶۹ | اولین مدرس شیخ ابوالحسن علی بلخی، عالم دارای گرایش‌های تند سنی‌گرایانه و محدودیت برای سایر مذاهب، بوده است که از جمله عبارت شیعی «حی علی خیر العمل» را از اذان در شام انداخت. از دیگر مدرسان: فرزند بلخی، شمس‌الدین، قاضی بدرالدین یوسف‌بن خضر حنفی و ابو عبدالله سدیدالدین تمیمی | بلخیه یا خربت‌الکنیسه و یا خانه آبی‌درداء؛ دمشق؛ ۵۲۵ ق؛ احتمالاً شافعی؛ بانی امیر ککر دقاقی؛ | ۴ |
| ابن اثیر، ۱۳۸۵ ق/ ۱۹۶۵ م، ۱۱: ۵۵؛ ابن عماد حنبلی، ۱۴۰۶ ق/ ۱۹۸۶ م، ۶، ۲۹۸؛ ابن کثیر، ۱۴۰۷ ق/ ۱۹۸۶ م، ۱۲: ۲۱۲، ۲۲۹؛ نعیمی، ۱۴۱۰: ۳۸۶-۳۸۴؛ ذهبی، ۱۳۶۳ ق/ ۱۹۸۴ م، ۴: ۱۶۲؛ ذهبی، ۱۴۱۳ ق/ ۱۹۹۳ م، ج ۳۸، ص ۲۲۲-۲۲۱ | مدرسان: شیخ ابی‌الحسن علی بلخی، فخرالدین قاری و قاضی شرف‌الدین- عبدالوهاب حورانی. | خاتونیه برانیه؛ دمشق؛ احتمالاً شافعی؛ احتمالاً در ۵۲۶ ق؛ بانی تاج‌الملوک زمرد خاتون دختر امیرجاولی، خواهر دقاق و همسر ملک بوری و مادر ملک اسماعیل و ملک محمودبن بوری؛ | ۵ |
| صلابی، ۱۴۲۸ ق / ۲۰۰۷: ۲۱۷؛ حلبی، ۱۴۱۷، ۱: ۲۸۵- | مدرسان: قطب‌الدین مسعودبن محمدبن- مسعودنیشابوری، منصف کتاب فقهی الهادی | نفریه نوریه؛ حلب؛ شافعی؛ ۵۴۴ ق؛ بانی نورالدین زنگی | ۶ |

| | | | |
|---|--|---|----|
| ۲۸۶ | | | |
| <p>ابن شداد، ۱۹۹۱، ۲: ۲۶۹-۲۶۴؛ حلبی، جعفر بلخی؛ پرداخت مقرری به طلاب و مدرسان و امتیازاتی چون تأمین غذا، تخصیص سی هزار درهم به آذوقه ساکنان در ماه رمضان و یا شیرینی‌هایی که هر شعبان برای اهالی تهیه می‌شد؛</p> <p>۴۵۸</p> | <p>مدرسان: برهان‌الدین ابوالحسن علی‌بن- حسن‌بن‌محمد بن ابی‌جعفر معروف به جعفر بلخی؛ پرداخت مقرری به طلاب و مدرسان و امتیازاتی چون تأمین غذا، تخصیص سی هزار درهم به آذوقه ساکنان در ماه رمضان و یا شیرینی‌هایی که هر شعبان برای اهالی تهیه می‌شد؛</p> | <p>حَلَوِیَه یا حَلَاوِیَه؛ حلب؛ در محل کنیسه‌های تخریب شده مسیحیان و محل مسجد سراجین بنی‌مرداس؛ حنفی؛ ۵۴۴ ق؛ بانی نورالدین زنگی</p> | ۷ |
| <p>حلبی، ۱۴۱۷، ۱: ۳۵۳؛ ابن شداد، ۱۹۹۱، ۱، ۲۷۶-۲۷۷</p> | <p>مدرسان: برهان‌الدین ابوالعباس احمدبن- علی اصولی، افتخارالدین ابوهاشم- عبدالمطلب‌بن‌فضل‌هاشمی و فرزندش ابوالمعالی فضل و شهاب‌الدین احمدبن- یوسف‌بن‌عبدالواحدانصاری؛ دارای وقوفات.</p> | <p>مقدمیه؛ حلب؛ در محل کنیسه‌های چهارگانه مسیحیان که در واکنش به نبش قبور مسلمانان توسط صلیبیان، به فرمان قاضی ابوالحسن‌محمدبن- یحیی‌بن‌محمد بن احمد بن خشاب تخریب شده بودند؛ ۵۴۵ ق؛ بانی عزالدین عبدالملک مقدم؛ او قلعه‌بان سنجار بود و بعدها پسرش شمس‌الدین محمد، از امیران زنگی و از مهم‌ترین آنان علیه صلیبیان برآمد.</p> | ۸ |
| <p>نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۳۷۳</p> | <p>نخستین مدرس آن قاضی عزالدین ابوعبدالله محمد حنفی بود.</p> | <p>تاشیه؛ دمشق؛ ۵۵۰ ق؛ حنفی؛ بانی امیرتاشی دقاقی؛</p> | ۹ |
| <p>حلبی، ۱۴۱۷، ۱: ۲۷۹-۲۷۸؛ غزی، ۱۴۱۹، ۲: ۱۱۱؛ ابن شداد، ۱۹۹۱، ۱، ۲۴۴-۲۴۵</p> | <p>مدرسان: شرف‌الدین عبدالله بن محمدبن- هبه‌الله تمیمی شافعی معروف به ابن‌ابی- عصرون؛ دارای اوقافی چون مغازه‌ها و روستاها در داخل و خارج حلب و اتاق- هایی برای اقامت طلاب؛</p> | <p>عصرونیه؛ حلب؛ در محل خانه ابوالحسن علی‌بن‌ابی‌ثریا، وزیر بنی- مرداس؛ ۵۵۰ ق؛ احتمالاً شافعی؛ بانی نورالدین زنگی</p> | ۱۰ |

| | | | |
|--|---|--|----------------|
| <p>ابن شداد، ۱۹۹۱، ۱؛ ۲۴۸-۲۵۰؛ نعیمی، ۱۴۰۱، ۱، ۳۴۳- ۳۴۵؛ ذهبی، ۱۴۱۳ ق/۱۹۹۳ م، ۳۸، ۱۸۵؛ ابن کثیر، ۱۴۰۷ ق/۱۹۸۶ م، ۱۲: ۲۴۳؛ ابن تغردی بردی، ج ۶، ص ۱۴۴؛ ابن عماد حنبلی، ۱۴۰۶ ق/۱۹۸۶ م، ۶: ۵۲۰- ۵۱۹؛ دوزی، بی تا، ذیل جَوّانی</p> | <p>قاضی زکی الدین بن زکی وصی بانی آن بود؛ نخستین مدرس آن قطب الدین نیشابوری بود؛ محل دفن بانی بنا؛ دارای موقوفات فراوان؛ «جَوّانی» به فضای درونی حصار شهر گفته می شد.</p> | <p>مدرسه مجاهدیه جَوّانیّه؛ دمشق؛ ساخته شده قبل از ۵۵۵ ق؛ در نزدیکی باب الخواصین؛ شافعی؛ بانی سردار سپاه نورالدین، مجاهدالدین- ابوالفوارس بن بزّان کردی.</p> | <p>۱ ۱</p> |
| <p>نعیمی، ۱۴۱۰، ۱؛ ۳۴۷؛ دوزی، بی تا، ذیل بَرّانی.</p> | <p>مدرسان: شمس الدین عبدالکافی، تاج- الدین ابوبکر شهَرزوری و تاج الدین مَراغی؛ «بَرّانی» به فضای مسکونی بیرون حصار شهر می گفتند</p> | <p>مدرسه مجاهدیه بَرّانیّه؛ دمشق؛ ساخته شده قبل از ۵۵۵ ق؛ شافعی؛ بانی سردار گُرد سپاه نورالدین، مجاهدالدین ابوالفوارس بن بزّان کردی</p> | <p>۱ ۲</p> |
| <p>نعیمی، ۱۴۱۰، ۱؛ ۴۵۱؛ ابن کثیر، ۱۴۰۷ ق/۱۹۸۶ م، ۱۲: ۲۲۶؛ ذهبی، ۱۳۶۳ ق/ ۱۹۸۴ م، ۴: ۱۲۲-۱۲۱</p> | <p>مدرسان: شیخ رشیدالدین غزنوی، نجم- الدین نیشابوری و پسرش سراج الدین- محمد؛ مزار بانی</p> | <p>مدرسه معینیه؛ دمشق؛ شافعی؛ ۵۵۵ ق؛ بانی معین الدین اُنُر بن عبدالله- طغتكین، از امیران شام؛</p> | <p>۱ ۳</p> |
| <p>نعیمی، ۱۴۱۰، ۱؛ ۴۶۶، ۴۷۶-۴۷۵</p> | <p>اولین مدرس: بهاء الدین بن عقاد بود، پس از او برهان الدین مسعود دمشقی و پسرش</p> | <p>نوریه کبری؛ دمشق؛ شافعی؛ در محل خانه عبدالملک بن مروان و خانه</p> | <p>۱ ۴</p> |

| | | |
|--------|---|--|
| | صدر ابراهیم | سابق معاویه بن ابی سفیان؛ ۵۶۳ ق؛ بانی نورالدین زنگی؛ |
| ۱ ۵ | اسدیه شافعیه؛ دمشق؛ شافعی؛ ساخته شده پیش از ۵۶۴ ق؛ بانی اسدالدین شیرکوه | نعیمی، ۱۴۰۱، ۱: ۱۱۴ |
| ۱ ۶ | اسدیه حنفیه؛ ساخته شده پیش از ۵۶۴ ق؛ دمشق؛ حنفی؛ بانی اسدالدین شیرکوه؛ | نعیمی، ۱۴۰۱، ۱: ۳۶۲ |
| ۱ ۷ | ریحانیه؛ دمشق؛ سال ۵۶۵ ق؛ حنفی؛ بانی ریحان طواشی، خادم نورالدین زنگی؛ | نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۴۰۱ |
| ۱ ۸ | عادلیه کبری؛ دمشق؛ شافعی؛ بانی نورالدین زنگی؛ ۵۶۷-۵۶۸ ق؛ | ابن کثیر، ۱۴۱۳ ق قطب‌الدین نیشابوری بود و مدرسه برای او ساخته شد؛ دارای موقوفاتی فراوان اولین مدرس آن، فقیه نامدار ایرانی، ۱۹۹۳ م، ۱۲: ۲۷۰ و ۱۳: ۶۸؛ نعیمی، ۱۴۱۰ ق: ۱، ۲۷۱- ۲۷۳؛ ذهبی، ۱۴۱۳ ق/۱۹۹۳ م، ۳۹: ۴۷ |
| ۱ ۹ | نوریه حنفیه صغری؛ دمشق؛ حنفی؛ ساخته شده پیش از ۵۶۹ ق؛ بانی نورالدین زنگی؛ | نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۴۹۹ |
| ۲ ۰ | عمادیه صلاحیه؛ دمشق؛ شافعی؛ ساخته شده پیش از ۵۶۹ ق؛ بانی نورالدین زنگی | نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: (۳۰۸-۳۱۲) |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| ۲ ۱ | شعیبیه و یا اتراس و یا غضائری؛ حلب؛ شافعی؛ ساخته شده پیش از ۵۶۹ ق؛ بانی نورالدین زنگی | اولین مدرس آن شعیب بن ابی الحسن بن حسین بن احمد اندلسی | ابن شداد، ۱۹۹۱، ۱: ۲۵۸-۲۵۷، ۳۰۹-۳۹۷، ۴۶۰؛ غزی، ۱۴۱۹، ۲: ۷۱ |
| ۲ ۲ | قلعه حلب؛ در محل مساجد بنی-مرداس و کنائس تخریبی شده مسیحی؛ حلب؛ حنفی؛ ساخته شده پیش از ۵۶۹ ق؛ بانی نورالدین زنگی | | ابن عدیم، بی تا، ۱: ۴۵۹ |
| ۲ ۳ | دارالحدیث نوریه؛ دمشق؛ شافعی؛ ساخته شده پیش از ۵۶۹ ق؛ بانی نورالدین زنگی | اولین مدرس آن ابوالقاسم علی بن حسن عساکر دمشقی شافعی؛ دارای موقوفات؛ | نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۷۴-۷۶ |
| ۲ ۴ | دارالحدیث نوریه؛ حلب؛ ساخته شده پیش از ۵۶۹ ق؛ بانی نورالدین زنگی | دارای موقوفات؛ | حلبی، ۱۴۱۷، ۱: ۳۷۷؛ ابن شداد، ۱۹۹۱، ۱: ۲۸۷-۲۸۶ |
| ۲ ۵ | صلاحیه؛ دمشق؛ شافعی؛ ساخته شده پیش از ۵۶۹ ق؛ بانی نورالدین-زنگی، بعدها منسوب شده به صلاح الدین ایوبی | مدرس‌ان: عماد الدین بن ابی زهران - موصلی، محیی الدین خطیب، شمس-الدین کردی اعرج، مجدالدین عبدالله-کردی؛ دارای موقوفه فراوان؛ به طالبان، افزون بر مقرّری، پوشاک نیز تعلق می-گرفت | نعیمی، ۱۴۰۱، ج ۱، ص ۲۵۲-۲۵۰ |
| ۲ ۶ | خاتونیه جوانیه؛ دمشق؛ حنفی؛ ساخته شده قبل از ۵۸۱ ق؛ بانی دختر معین الدین اُنُر، حاکم دمشق و همسر نورالدین زنگی. | مدرس‌ان: فخرالدین حواری، فرزندش محمد تاج الدین و نجم الدین خلیل بن-علی حموی بودند؛ دارای موقوفات. | نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۳۸۸-۳۸۹، ۳۹۱، ۱۴۱۳، ذهبی، ق/۱۹۹۳، م، ۴۱: ۱۲۰، ۴۴: ۲۹۰؛ |

| | | | |
|--|---|--|----------------|
| <p>ذهبی، ۱۳۶۳ ق/ ۱۹۸۴ م، ۴: ۲۴۵</p> | | | |
| <p>نعمی، ۱۴۱۰، ۱: ۲۰۸، ۲۲۷، ج ۲: ۱۲۹؛ ذهبی، ۱۳۶۳ ق/ ۱۹۸۴ م، ۵: ۶۱؛ همو، ۱۴۱۳، ۹۶: ۲۲؛ ابوشامه، ۱۴۲۲ ق/ ۲۰۰۲ م، ۴: ۱۷۱؛ نعمی، ۱۴۱۰: ۱، ۲۱۷، ۲۲۳- ۲۲۴؛ ابن قاضي شبهه، ۱۴۰۷، ۹۲- ۹۳؛ اشتری تفرشی، ۱۳۹۷، ۲۶: ۳۶۱</p> | <p>محل سکونت طالبان فقه و قاریان قرآن؛ دارای موقوفات فراوان؛ محل دفن همسر، برادر و پسر بانی؛</p> | <p>شامیه بَرّانیه؛ دمشق؛ شافعی؛ ۵۸۲ ق؛ بانی ست‌الشام زمرّد خاتون، خواهر صلاح‌الدین و همسر ناصرالدین محمد بن اسدالدین شیرکوه والی حمص</p> | <p>۲ ۷</p> |
| <p>نعمی، ۱۴۱۰ ق، ۱: ۳۰۵-۳۰۲</p> | <p>اولین مدرس بانی آن شرف‌الدین بن‌ابی- عصرون بوده و فقهای زیادی نزد او تربیت یافتند</p> | <p>عَصْرُونِيه؛ دمشق؛ شافعی؛ ساخته شده قبل از ۵۸۵ ق؛ بانی شرف- الدین عبدالله بن محمد بن هبه الله بن- ابی‌عصرون، قاضی القضاة شام، والی سنجار، نصیبین و حرّان.</p> | <p>۲ ۸</p> |
| <p>نعمی، ۱۴۱۰، ۱: ۴۳۴-۴۳۱</p> | <p>محل اقامت طالبان فقه و قاریان قرآن؛ بنای یادمانی به یاد فرخشاه، پسر بانی بدون دفن جسد در آن؛</p> | <p>فرخشاهیه؛ دمشق؛ شافعی؛ ساخته شده حدود ۵۸۷ ق؛ بانی حَظُّ الخیر خاتون، همسر شاهنشاه بن نجم‌الدین ایوب</p> | <p>۲ ۹</p> |
| <p>حلبی، ۱۴۱۷، ۱، ۳۴۷-۳۴۵؛ غزی،</p> | <p>مدرسان: موفق‌الدین بن نحاس</p> | <p>مدرسه شادبختیه یا عدیمیه؛ حلب؛ قبل از ۵۹۰ ق؛ بانی امیر جمال-</p> | <p>۳ ۰</p> |

| | | |
|--------|--|---|
| | الدین شاذبخت، از امیران زنگی | ۱۴۱۹، ۲: ۶۳؛ ابن-شداد، ۱۹۹۱، ۱: ۲۷۱-۲۷۲ |
| ۳ ۱ | عذراویه؛ دمشق؛ ۵۹۳ق؛ مشترک بین شافعیان و حنفیان؛ بانی عذرا خاتون، دختر شاهنشاه بن نجم‌الدین ایوبی | نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۲۸۳-۲۹۰ |
| ۳ ۲ | عزیزیه؛ دمشق؛ ساخته شده پیش از ۶۳۴ ق؛ شافعی؛ بانی ملک عزیز ایوبی | ابن شداد، ۱۹۹۱ م، ۱: ۲۹۷؛ بهاء‌الدین بن شداد، ۱۹۶۴: ۲۳۷-۲۳۹؛ نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۲۹۰؛ ابن کثیر، ۱۴۰۷ ق/۱۹۸۶ م، ۱۳: ۱۲ |
| ۳ ۳ | صالحیه؛ دمشق؛ شافعی؛ ۶۳۸ ق؛ بانی مادر ملک صالح اسماعیل | نعیمی، ۱۴۱۰، ۱: ۲۳۹-۲۴۶ |
| ۳ ۴ | اتابکیه؛ دمشق؛ شافعی؛ قبل از ۶۴۰ ق؛ بانی خاتون، دختر عزالدین مسعود بن مودود زنگی | ابن کثیر، ۱۴۱۳ ق /۱۹۹۳ م، ۱۳: ۱۶۱-۱۶۲؛ نعیمی، ۱۴۰۱: ۹۶-۹۸ |
| ۳ ۵ | صاحبیه؛ دمشق؛ حنبلی؛ قبل از ۶۴۳ ق؛ بانی ربیعہ خاتون، خواهر صلاح‌الدین و همسر ملک مظفرالدین حاکم اربل | نعیمی، ۱۴۱۰، ۲: ۶۲؛ ابن عماد، ۱۴۰۶ ق/۱۹۸۶ م، ۳: ۱۶۵؛ ذهبی، سیر، ۱۴۱۳: ۲۲؛ ابن کثیر، ۳۳۵؛ ابن کثیر، |

| | | | |
|--|--|--|--------|
| ۱۴۰۷ ق/ ۱۹۸۶ م، ۳۱۷، ۱۲ | | | |
| نعیمی، ۱۴۰۱، ۱: ۱۸۲- ۱۸۳؛ ابوشامه، ۱۴۲۲ ق/ ۲۰۰۲ م، ۳: ۱۹۷ | بانی این مدرسه، اولین مدرس آن بود؛ | دولعیّه؛ دمشق؛ شافعی؛ ساخته شده قبل از ۶۵۳ ق؛ بانی جمال‌الدین- محمدبن‌ابی‌فضل تغلبی ارقمی- دولعی خطیب | ۳ ۶ |
| ابن‌عَدیم، بی‌تا، ۱: ۶۲؛ حلبی، ۱۴۱۷: ۳۴۸-۳۵۱، ۱ | مدرسان: حسین‌بن‌محمدبن‌اسعدبن‌حلیم- منعوت؛ صاحب موقوفاتی چون مغازه- هایی در بازار حلب؛ | حدّادیه؛ در بازار آهنگران (حدّادیه) حلب؛ ساخته شده در نیمه دوم سده هفتم؛ شافعی؛ بانی حسام‌الدین- محمد لاجین، از امیران محلی | ۳ ۷ |

۵. تحلیل یافته‌های تاریخی پژوهش

بر اساس آنچه در مبحث چارچوب نظری این پژوهش مطرح شد و نیز نوع داده‌هایی که در بخش توصیفی ارائه شده است، به نظر می‌رسد که بتوان داده‌های بخش توصیفی را در پنج محور مستخرج از چارچوب نظری بازخوانی کرد. این بازخوانی بدین شرح خواهد بود:

۵/۱. دگرگونی ماهیتی سرمایه‌ها

یکی از آشکارترین موضوعات در تأسیس مدارس موضوع سرمایه اقتصادی است. هرچند به سبب ماهیت فرهنگی، علمی و دینی مدارس، شاید وجه اقتصادی آن‌ها در بسیاری پژوهش‌ها اولویت تحلیل-ها قرار نگیرد و یا حتی مغفول بماند، اما مزیت نظریه بوردیو کاربست آن در موضوع اقتصادی بدین ترتیب است که توجه به سرمایه اقتصادی را جلب می‌نماید و پژوهش را از بی‌توجهی به آن می‌رهاند. گزارش‌های فوق نشان می‌دهد که مشخصاً در مواردی از تأسیس مدارس، موقوفاتی به آن‌ها تعلق داشته-اند که بعضاً فراوان نیز توصیف شده‌اند (جدول ۱، بندهای ۲، ۱۰، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۷، ۳۷)؛ این موقوفات معمولاً اموال غیر منقولی بوده‌اند که سال‌ها و گاه قرن‌ها در خدمت مؤسسه می-بودند، به‌ویژه در مواردی که مشخصاً به بازارها و مغازه‌ها اشاره شده است (جدول ۱، بندهای ۱۰ و ۳۷). اشاره به ناظر نیز نشان دهنده اهمیت امور مالی همین مؤسسات و موقوفات آن‌ها است (جدول ۱، بند

از سوی دیگر، گزارش‌های دیگری نشان از ارائه مقرری یعنی پرداخت حقوق به مدرّسان و طلبان دارد (جدول ۱، بندهای ۷ و ۲۵). هم‌چنین بدون شک در تأسیس اولیه این مدارس، در مواردی برای بنا نهادن آنان به جای ساختمان‌های تخریب شده قبلی و یا بر ساختن بنایی جدید، هزینه‌های ساختمانی به کار برده می‌شدند. تمامی این موارد به معنای تبدیل سرمایه اقتصادی به نوعی دیگر از سرمایه است که اجتماعی، فرهنگی و یا نمادین بوده است و طبق نظریه بوردیو امکان آن با مبحث ماهیت سرمایه و قابل تبدیل بودن آن قابل بازخوانی است. بدین ترتیب، انگیزه‌هایی قوی، سرمایه اقتصادی که از جذاب‌ترین نوع سرمایه‌هاست به شمار می‌رود را به سرمایه‌های دیگر از جنس معنایی، شناختی و حسّی تبدیل کرده است. این انگیزه‌ها، علاوه بر انگیزه‌های خیرخواهانه، خدایسندانه و دینی که انکارناپذیر هستند، در سایر جنبه‌ها می‌توانند طبق نظریه بوردیو با تحلیل سرمایه‌های هدف یعنی سرمایه‌های نمادین و فرهنگی بازشناسی شوند.

۲/۵. سرمایه فرهنگی مؤسسه محور

واضح است که این سرمایه با نهادها و نظام آموزشی تطبیق دارد. مدارس نیز از نهادی‌ترین عناصر علمی - فرهنگی تمدن اسلامی به شمار می‌روند. در حالی که از سده اول اسلامی، حلقه‌های آزاد بدون هیچ قید و بندی در اماکنی متنوع، مانند مساجد، خانه‌های معمولی تا خانه‌های عالمان و بزرگان، تالارهای پرطمطراق در بارها و بازارها، بر مبنای احساس نیاز دینی و علمی به دانش یا دانش دینی، به ترویج علوم دینی، مانند فقه و حدیث اختصاص یافته بودند (غنیمه، ۱۳۷۷، ۴۹ - ۶۲)، مدارس، از اواخر سده چهارم و بعدها با ظهور مدارس نظامیه، این علوم و انگیزه‌ها را در سیطره تسلط خود گرفتند (غنیمه، ۱۳۷۷، ۱۰۵-۱۱۷).

در حالی ممکن است عنوان مدرسه در گزارش‌هایی از تمدن اسلامی، به سبک فقهی - حدیثی ویژه‌ای اشاره داشته باشند (Makdisi 1981: 1-2)، گزارش‌های مربوط به مدرسه در این پژوهش از نوعی یعنی مشخصاً مدرسه در مفهوم نهاد آموزشی هستند؛ فلذا جدول ۱ در این پژوهش به روشنی نشان می‌دهد که مدارس فوق در سبک مدارس نظامیه و به معنای اصطلاحی مدرسه بوده‌اند. این نهادها از روال‌های آموزشی، استادان و دانش‌جویان برخوردار بودند. گمارش استادان حتی با نظارت‌ها و آیین‌های ویژه صورت می‌پذیرفت و تأکید بر تدریس عالم نام‌دار در این مدارس بدین معناست. درس نیز بر مبنای مشخصی عمدتاً با تأکید بر فقه بودند و استادان که فقیهان درجه اول روزگار به شمار می‌آمدند، بر مبنای اصول و تلقی فقهی خویش به تعلیم مشغول بودند. حدیث در برخی مدارس مورد تأکید بیشتر بود که

دارالحدیث‌های نوریه شامل آن هستند. بدین ترتیب، این مدارس در دوره تاریخی خود دقیقاً مصادیق سرمایه‌های فرهنگی مؤسسه محور در اندیشه بوردیو بوده‌اند (بوردیو، ۱۳۷۸: ۱۰۹-۱۱۰).

۵/۳ فراجذب احترام

بر اساس جدول ۱، بخش قابل توجهی از مدارس، مانند نوریه‌ها، اسدییه‌ها و ... حاملان نام یا القاب سازندگان آنان بودند. مشخصاً این موضوع می‌توانست نقش قابل ملاحظه‌ای در فراجذب احترام برای این افراد در جامعه داشته باشد. به نظر می‌رسد که ورود شمار قابل توجهی از زنان درباری یا زنان خاندان‌های فرادست حکمران در جامعه به عرصه ساخت مدارس، برای این بانوان نیز احترام قابل توجهی، چه از نظر خاندانی و چه از نظر اجتماعی داشته است (جدول ۱، بندهای ۵، ۲۶، ۲۷، ۲۹ و ۳۵). تبدیل برخی از این مدارس به آرامگاه‌ها خاندانی بزرگان سیاسی نیز هرچند از مصادیق آموزش-طلبی بوده است، اما هم‌چنان به فراجذب احترام برای آن خاندان منتهی می‌شد (جدول ۱، بندهای ۱۱، ۲۷، ۲۹ و ۳۲).

۵/۴ توسعه میدان اجتماعی یا گفتمانی

مدارسی که حامل نام بزرگان سیاسی بودند به توسعه گفتمانی آنان در جامعه کمک می‌کردند (Tzanakis 2011: 77-90)، اما این موضوع بیشتر از آن که در مورد خاندان حکمران مشهود باشد، در مورد عالمان مشهود بود. از ارکان سه‌گانه مدرسه یعنی یک بانی، فردی برای آموختن و فردی برای آموزش دادن، دو تن از عالمان بودند. این افراد حاملان گفتمان دینی در جامعه بودند. بدین ترتیب، هر چقدر بر تعداد، حضور، فعالیت و دامنه حضور این افراد افزوده می‌شد، میدان اجتماعی عالمان و یا گفتمان دینی توسعه می‌یافت (جنکینز، ۱۳۸۵، ۱۶۱). تخصیص هر مدرسه به تدریس یک عالم برجسته روزگار، نشانه دیگری از این موضوع است. گزارش‌ها از سکونت طلاب در این مدارس و شمار دانش‌آموختگان آن نیز شواهد دیگری است. این بدان معناست که این تعداد از مدارس می‌توانستند بر تعداد کنش‌گران دین‌آموخته و در نتیجه دامنه کنش‌گری عالمان دینی بیفزایند. این میدان اجتماعی یا گفتمان برتر با این تعداد از مدارس که همه آنان به اهل تسنن و بیشتر آنان به ترتیب به دو مذهب شافعی و حنفی تعلق داشتند، می‌توانستند در توسعه گفتمانی مذهبی خاص در جامعه نقش‌آفرین باشند. به ویژه در این دوره که حضور صلیبیان در مرزهای هم‌جوار تهدیدی علیه اساس اسلامی جامعه بود و نیز در درون جامعه اسلامی، رویارویی با رقیبانی مانند اسماعیلیه می‌توانست حاکی از انگیزه‌های عالمان تسنن برای تداوم وسعت بخشی به میدان اجتماعی فعالیت خود یا برتری خواهی گفتمان مذهبی خویش در رقابت با سایر

میادین گفتمانی باشد. به عبارت دیگر، این میدان به معنای توسعه افرادی دارای فهم و شناخت مشترک در برابر تهدیدات عناصر تهدیدکننده مشترک بود.

به عبارت دیگر، یکی از گفتمان‌ها یا میادین رقیب برای اهل تسنن در شام مسیحیت بود که رویارویی سرمایه‌های متنوع میادین آن با اسلام از قرون اولیه اسلامی مشهود بود؛ شهرهای دمشق و حلب از آغاز اسلام محل مجادلات دینی میان اسلام و مسیحیت بودند. شام، با سابقه دیرپایی از حضور شاخه‌های مختلف مسیحیت، مانند فرقه‌های یعقوبی- منوفیزی و کلیسای بیزانسی، پایتختی امپراتوری مسیحی روم شرقی و در برداشتن بسیاری از یادمان‌های مقدس و زیارتگاهی مسیحیان (زیاده، ۱۹۶۶: ۱۹-۱۸، ۱۶؛ هروی، ۱۹۵۳: ۱۱)، محل انواع رویارویی‌های اسلام و مسیحیت بود؛ این رویارویی‌ها در سده اول هجری بیشتر در قالب رویارویی‌های کلامی بروز یافتند. (زرو، ۱۹۷۱: ۱۲۴-۱۲۵) در مجادلات دینی میان مسیحیت و اسلام، شام مرزی تهاجمی بر ضد اسلام بود، چنان‌که تلاش‌های یوحنا یا یحیی دمشقی فرزند سرجیوس/ سرجون مسیحی را نمونه‌هایی از این دست می‌توان برشمرد. (بروکلمان، ۱۹۵۹، ۱: ۲۵۶) حتی الگ گرابار ایجاد بناهایی چون جامع اموی دمشق و قبه الصخره را پاسخ نمادین و اقتدارآمیز حاکمیت اسلامی به جهان مسیحیت می‌داند (گرابار، ۱۳۷۹: ۱۳۱-۱۲۹). این رویارویی، با ظهور صلیبیان در شام و قتل و عام‌های دولت‌های ایشان علیه مسلمانان به عینیتی هولناک رسید. از این رو، گزارش‌هایی در ساخت مدرسه در جای اماکن مقدس مسیحی (جدول ۱، بندهای ۷ و ۸)، در حقیقت، نزاع میادین اجتماعی از نوع بارز آن بوده است. نمونه‌های دیگری از رقابت‌های میدان اجتماعی مذهب تسنن با سایر میادین، رقابت با میادین سایر مذاهب اسلامی بود؛ برای نمونه، در بندهای ۱۲، ۲۳، ۲۴ و ۲۵ اشاره شده است که این مدارس در جای اماکنی متعلق به سایر مذاهب اسلامی به وجود آمده‌اند. این بارزترین نوع جدال میادین برای حذف رقیب و توسعه خود به شمار می‌آید.

علاوه بر این، میادین اجتماعی می‌توانند دارای سرپل‌های ویژه یا کانون‌های مرکزی با رتبه‌بندی‌های مختلف در اثرگذاری نیز باشند. بدین ترتیب، مدرسه به عنوان یکی از کانون‌های مهم در میدان اجتماعی تسنن، می‌توانست از طریق نزدیکی با میادین دیگر مانند بازارها، به کنش‌گری بیشتری نائل آید؛ ساخت مدارس در بازارها (جدول ۱، بندهای ۳ و ۳۷) و یا ارتباط مدارس با خطیبان در مساجد جامع که صاحبان رسانه بودند (جدول ۱، بند ۲۰، ۲۵، ۳۶)، نمونه‌هایی از این دست است.

عناصر دیگری که بر قدرت کنش‌گری مدارس در میدان اجتماعی می‌افزود، ماهیت آموزش آن‌ها بود که عمدتاً بر محوریت فقه شکل گرفته بود. علم فقه با ماهیت ویژه در اثرگذاری اجتماعی و گفتمانی می-

توانست در این زمینه، مؤثر باشد (میرمحمدی، ۱۳۹۹، ۱۴۹). به عبارت دیگر، گفتمان فقهی یا زبان فقه همان گفتمان مَدْرَسی بود که با مفهوم زبان دانشگاهی امروزی در نظریه بوردیوی قابل تشبیه است (جنکینز، ۱۳۸۵، ۲۹۰). گسترش مدارس به معنای تربیت افراد بیشتری بود که به عنوان فرهیخته از این گفتمان آگاه بودند و بر دامنه نفوذ آن در جامعه می‌افزودند (شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ۱۳).

۵/۵. سرمایه نمادین

اگر به چهار بند تحلیلی پیشین یعنی ۵-۱ تا ۴-۵ دقت شود، شبکه‌ای از ارتباطات میان آنان نمایان است؛ سرمایه‌های اقتصادی به سرمایه‌های فرهنگی مؤسسه‌محور تبدیل شده‌اند، این سرمایه‌ها به فراجذب احترام برای بانی آن‌ها تبدیل و هم‌زمان به توسعه میدان اجتماعی یا گفتمانی عالمان و مذاهب تسنن منجر شده‌اند. تمامی این چرخه می‌تواند منجر به افزایش سرمایه نمادین جریان حاکمرانی اتابکان زنگی و یا سلطنت ایوبیان باشد.

هر حاکمیت دارای نوعی از اقتدار است که از سوی طبقه حکمران به طبقات دیگر تعمیم می‌یابد. پذیرش این اقتدار تعمیم‌یافته از سوی سایر طبقاتی که در دامنه اقتدار حاکمیت قرار گرفته‌اند، زمانی ممکن است که این پذیرش بدون چالش روی دهد، گسترش میدان‌های اجتماعی همسو با حاکمیت یا گفتمان‌های همسو با آن به تسهیل‌گری این رابطه می‌انجامد (Bourdieu 1990:112).

حاکمیت زنگی با توسعه میدان اجتماعی مدارس، کنش‌گری افرادی را توسعه می‌بخشیدند که در اصول باورمندی یعنی مذهب با آنان هم‌خوان‌تر از پیروان مذاهب رقیب بودند؛ تأکید این خاندان‌ها بر ساخت مدارس با مذاهب شافعی و حنفی در همین راستا بود و می‌توانست میدان اجتماعی غالب را با میدان قدرت این حکمرانان هم‌پوشان سازد (جنکینز، ۱۳۸۵، ۱۶۴). احترام ناشی از سرمایه مؤسسه‌محور فرهنگی به شکلی ناملموس مشروعیت لازم را برای حکمران ایجاد می‌نمود (Bourdieu 1990:131). این موضوع، البته محدود به عصر زنگی نبود و در ادوار مختلفی از تمدن اسلامی می‌توان آن را سراغ گرفت (عتبی، ۱۴۲۴: ۴۳۶-۴۳۷؛ فارسی، ۱۴۰۳، ۷۰۷). طبق گزارش‌های فوق، از مجموع ۲۸ مدرسه زنگیان، ۱۳ مدرسه به دست نورالدین برآمده بود و سایر امیران نیز به این امر اهتمام داشتند، جمله تأسیس مدارس صادریه، امینیه، اسدیه و عزیزیه به دست امیران این حکمرانی تأسیس شدند. حساسیت بانیان در گمارش مدرّسان بر کرسی تدریس، شواهدی از اهمیت نهاد مدرسه برای حکمرانی است؛ عالمانی صاحب‌نام چون قطب‌الدین نیشابوری، شمس‌الدین شیرازی، عمادالدین کاتب اصفهانی، ابن‌ابی‌عصرون، شمس‌الدین جَزَری، شعیب آندلسی، رضی‌الدین سرخسی، برهان‌الدین بلخی و علی‌بن-

عساکر دمشقى بر مدارس نورالدین برای تدریس گمارش یافتند. در این چرخه، بانى و مدرّس، کنش‌گران هم‌پوشان در توسعه یک میدان اجتماعى به شمار می‌آمدند و این میدان به مشروعیت حاکمیت زنگیان یاری شایانى می‌رساند (برای شواهد تاریخی مشابه نک: اشتری تفرشى و گودینى، ۱۳۹۱، ۹۳ به بعد).

۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر تلاشی بود برای ارائه پاسخ معتبر به این پرسش که چه عواملی موجب ظهور مدارس و گسترش ساخت آنان در شهرهای دمشق و حلب در سده‌های ششم و هفتم هجری بودند؟ با علم به وجود عوامل مختلف دخیل در این فرایند، مانند انگیزه‌های شخصی دینی، خیرخواهی‌های فردی و ایجاد زمینه‌هایی از خیرات دینی برای آموزش درگذشتگان، این پژوهش تلاش خود را بر این امر متمرکز ساخت تا سایر عوامل مرتبط با پدیده مدارس دمشق و حلب را بر مبنای نظریه سرمایه بورديو تحلیل نماید؛ بر این اساس، در بخش‌های مختلف این پژوهش به این موضوعات پرداخته شد: (۱) کلیات و طرح مسأله اصلی (۲) معرفی و تحلیل چارچوب نظریه سرمایه بورديو در محورهای میدان اجتماعى، ماهیت سرمایه، سرمایه فرهنگی مؤسسه‌محور، سرمایه نمادین، سرمایه اقتصادى و احترام (۳) بررسی پیشینه تحقیق (۴) ارائه داده‌های تاریخی مرتبط با ۳۷ مدرسه دمشق و حلب در دوره مورد نظر با تأکید بر تفکیک گزارش‌های شناسنامه‌ای اصلی مانند اطلاعات ساخت و بانیان و داده‌های تاریخی مرتبط با فرایندهای آموزش و حیات مدرسى (۵) تطبیق تحلیلى یافته‌های تاریخی بخش چهارم با محورهای بخش دوم یا چارچوب نظری؛ در بخش پنجم، مشاهده شد که مدارس مورد نظر قابل بازخوانی با نظریه سرمایه بورديو است. بدین ترتیب:

الف - موقوفات و سایر هزینه‌های مادى مدارس بر اساس تغییر سرمایه‌های اقتصادى به فرهنگى تحلیل شد؛

ب- مدارس با مفهوم سرمایه فرهنگى مؤسسه‌محور تطبیق داده شد؛

ج- کاربست مدارس در مفهوم فراجذب احترام بازخوانی شد؛

د - مفهوم توسعه میدان اجتماعى یا گفتمانى مذاهب شافعى و حنفى و نقش مدارس در این فرایند تحلیل شد؛

ه - مفهوم سرمایه نمادین با توسعه مدارس تطبیق و نشان داده شد که مدارس در توسعه این نوع سرمایه یا بازتولید مشروعیت برای حاکمیت زنگى اثرگذار بوده‌اند.

اینک در مقام نتیجه‌گیری مراتب ذیل قابل ارائه است:

۱- مدارس در دوره مورد نظر تاریخی، قابل تطبیق با نظریه سرمایه‌بورديو هستند؛ این تحقیق الگویی جدید برای بازخوانی این نظریه معاصر در قرون مختلف تمدن اسلامی است.

۲- طبق این الگو، مدرسه نهادی دینی با اهمیت اجتماعی و سیاسی و سرمایه، ایجاد و انباشت توان اثربخشی اجتماعی بوده است؛ فلذا از افزایش توان اثربخشی این نهاد دینی، توسعه میدان اجتماعی مذهبی که مدارس حامل آن بودند، اتفاق افتاده است، یعنی: میدان اجتماعی تسنن (مذاهب شافعی و حنفی) توسعه یافته است و کنش‌گری عالمان آن بیشتر شده است؛ تغییر سرمایه اقتصادی به کمک حکمران به سرمایه فرهنگی مؤسسه‌محور موجب فراجذب احترام یا کرنش جمعی پیدا یا پنهان نسبت به گفتمان اهل تسنن (شافعی و حنفی) شده است؛ حکمران (زنگی) از این احترام یا کرنش جمعی نسبت به گفتمان مورد حمایت خود، به نفع تداوم مشروعیت و سلطه بهره برده است.

۳- در مقام پیشنهاد علمی، به نظر می‌رسد، احتمال کاربست نظریه سرمایه‌بورديو در مدارس طی قرون و جغرافیای متنوع تمدن اسلامی، بتواند زمینه‌ساز مطالعات مشابه دیگری باشد؛ برای نمونه، تحلیل مدرسه در ایران عصر صفوی از این منظر، می‌تواند یک پژوهش جذاب را رقم زند. هم‌چنین در حالی که پژوهش‌هایی با رویکرد تمدن‌شناسانه به مطالعه فراز یا فرودهای تمدنی اسلام پرداخته‌اند (ثواقب، ۱۴۰۰، ۳۴-۶۵)، ماحصل مطالعات این حوزه می‌تواند در پژوهش‌های مستقلی از منظر فراز یا فرودهای تمدنی تحلیل شود.

۴- رابطه این پژوهش با موضوعات تحلیلی، اعم از تاریخی و جاری، یعنی گفتمان‌شناسی‌های دینی، سیاسی و اجتماعی، می‌تواند اهمیت مطالعه در زمینه اثرگذاری نهادهای آموزشی از منظر نظریه سرمایه‌را، به ویژه برای غنا بخشیدن به ادبیات حکمرانی معاصر، نمایان سازد.

منابع

- ابن اثیر، عزالدین ابوالحسن علی، (۱۳۸۵ ق/ ۱۹۶۵ م)، الکامل فی التاریخ، بیروت، دار صادر.
- ابن شداد، معزالدین محمد بن علی بن ابراهیم، (۱۹۹۱ م)، اطلاق الخطیره فی ذکر امراء الشام و الجزیره، تحقیق زکریا عبّاره، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.
- ابن عبری، گریگوریوس، (۱۳۷۷)، تاریخ مختصر الدول، ترجمه‌ی عبدالمحمد آیتی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

- ابن عدیم، کمال‌الدین عمر بن احمد بن ابی جراده، (بی‌تا)، بغیه الطلب فی تاریخ الحلب، بیروت، دارالفکر.
- ابن عماد حنبلی، شهاب‌الدین ابوالفلاح عبدالحی بن احمد عکری حنبلی دمشقی، (۱۴۰۶ ق/ ۱۹۸۶ م)، شذرات الذهب فی اخبار من ذهب، تحقیق الارناؤوط، دمشق- بیروت، دار ابن کثیر.
- ابن قاضی شهبه، ابوبکر بن احمد، (۱۴۰۷ ق)، طبقات الشافعیه، چاپ حافظ عبد العلیم خان، بیروت.
- ابن کثیر، (۱۴۱۳ ق/ ۱۹۹۳ م)، طبقات الفقها الشافعیین، تحقیق و تعلیق احمد عمر هاشم- محمد زینهم محمد غرب، بی‌جا، مکتبه الثقافه الدینیّه
- ابن کثیر، ابوالفداء اسماعیل بن عمر دمشقی، (۱۴۰۷ ق/ ۱۹۸۶ م)، البدایه و النهایه، بیروت، دارالفکر.
- ابوشامه، مقدسی دمشقی شافعی، عبدالرحمن بن اسماعیل، (۱۴۲۲ ق/ ۲۰۰۲ م)، الروضتین فی اخبار الدولتین النوریه و الصلاحیه، بیروت، دارالکتب العلمیه.
- اشتری تفرشی، علیرضا، (۱۳۹۷)، «شامیه»، دانشنامه جهان اسلام، ج ۲۶، زیر نظر غلامعلی حداد عادل، تهران، دانشنامه جهان اسلام.
- اشتری تفرشی، علیرضا و گودینی، مهری، (۱۳۹۱)، «ارتباط متقابل عالمان سنی و حاکمان زنگی (۵۲۱-۶۴۲ ق)»، تاریخ و تمدن اسلامی، ش ۲۰، صص ۹۳-۱۱۰.
- انصاری قمی، حسن، (۱۳۸۵)، «دین و دولت در دولت‌های آل زنگی و ایوبیان: درآمدی بر ادبیات سیاسی اسلامی»، کتاب ماه دین، صص ۱۰۶-۱۰۴.
- ایزدی، حسین و کریم‌زاده سورشجانی، مهناز، (۱۳۹۵)، «سیاست‌های مذهبی و وضعیت علمی و آموزشی شامات (از اتابکان زنگی تا پایان ممالیک)»، فصلنامه تاریخ اسلام، ش ۶۶، صص ۱۶۱-۱۸۵.
- بورديو، پیر، (۱۳۷۸)، «ذوق و سرمایه فرهنگی»، ترجمه لیلی مصطفوی، مجله نامه فرهنگ، ش ۳۰، صص ۱۰۶-۱۱۳.
- بهاء‌الدین بن شداد، یوسف بن رافع، (۱۹۶۴ م)، النوادر السلطانیه و المحاسن الیوسفیه، تحقیق جمال‌الدین شیال، قاهره، الدارالمصریه للتالیف و الترجمه.
- ثواقب، جهانبخش، (۱۴۰۰)، «عوامل انحطاط تمدن اسلامی از منظر پژوهشگران معاصر»، نشریه علمی علم و تمدن در اسلام، ش ۸، صص ۳۳-۶۸.
- جنکینز، ریچارد، (۱۳۸۵)، پی‌یر بورديو، ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان، تهران: نی.
- حلبی، سبط ابن العجمی، احمد بن ابراهیم، (۱۴۱۷ ق)، کنوز الذهب فی تاریخ الحلب، حلب، دارالقلم.
- خلیل داود زرو، (۱۹۷۱)، الحیاة العلمیة فی الشام فی القرنین الأول و الثانی للهجرة، بیروت.
- دوزی، زینهارت، (بی‌تا)، تکمله المعاجم العربیه، تحقیق محمدسلیم النعمی، بغداد: دارالرشید للنشر،
- ذهبی، محمد بن احمد، (۱۳۶۳ ق/ ۱۹۸۴ م)، العبر فی خبر من غیر، تحقیق صلاح‌الدین منجد، کویت: التراث

العربی.

ذهبی، محمد بن احمد، (۱۴۱۳ ق/ ۱۹۹۳ م)، تاریخ الاسلام و وفیات المشاهیر و الاعلام، تحقیق عمر عبدالسلام تدمری، بیروت، دارالکتب العربی، ج ۲.

ذهبی، محمد بن احمد، (۱۴۱۳)، سیر اعلام النبلاء، چاپ ارناووط و عرقسوسی، بیروت. زیاده، نقولا، (۱۹۶۶)، دمشق فی عصر المماليك، بیروت- نیویورک.

شویره، کریستیان، اولیویه، فوتن، (۱۳۸۵)، واژگان بوردیو، ترجمه مرتضی کتبی، تهران: نی.

صلابی، علی محمد، (۱۴۲۸ ق / ۲۰۰۷)، الدوله الزنکیه و نجاح المشروع الاسلامی بقیاده نورالدین محمود شهید فی مقاومه التغلغل الباطنی و الغزو الصلیبی، بیروت، دارالمعرفه.

عتبی، ابونصر محمد بن عبد الجبار، (۱۴۲۴ ق)، الیمینی، چاپ احسان ذنون الثامری، بیروت.

غزی، کامل حلبی، (۱۴۱۹ ق)، نهر الذهب فی تاریخ الحلب، حلب، دارالقلم.

غنیمه، عبدالرحیم، (۱۳۷۷)، تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی، ترجمه نورالله کسای، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ج ۳.

فارسی، (۱۴۰۳ ق)، الحلقه الاولى من تاریخ نيسابور المنتخب من السياق، چاپ محمد کاظم محمودی، قم.

فکوهی، ناصر، (۱۳۸۵)، «پیر بوردیو: پرسمان دانش و روشنگری»، مجله علوم اجتماعی (دانشگاه فردوسی مشهد)، ش ۵، صص ۱۴۱-۱۶۱.

کتبی، محمد بن شاکر، (۱۳۹۷ ق/ ۱۹۷۷)، عیون التواریخ، تحقیق فصیل السامر و نبیله عبدالمنعم داوود، بغداد، دارالحریه للطباعه، ج ۱۲.

گرابار، اولگ، (۱۳۷۹)، شکل‌گیری هنر اسلامی، ترجمه مهرداد وحدتی دانشمند، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

گودینی، مهری، (۱۳۹۶)، نهاد تعلیم و تربیت در قلمرو زنگیان، تهران، نشر اسحاق.

میرمحمدی، جمال الدین، (۱۳۹۹)، «نقش فقه در تمدن سازی اسلامی»، نشریه علمی تمدن اسلامی و دین پژوهی، ش ۶، صص ۱۳۶-۱۵۲.

نعیمی، عبدالقادر بن محمد، (۱۴۱۰ ق)، الدارس فی تاریخ المدارس، بیروت، دارالکتب العلمیه.

هروی، علی بن ابوبکر، (۱۹۵۳ م)، الإشارات إلی معرفة الزیارات، چاپ سوردل توماین (جانین سوردیل طومین)، منشورات المعهد الفرنسي للدراسات بدمشق.

یاقوت، (۱۹۹۵)، معجم البلدان، بیروت، دارصادر، ج ۲.

Bourdieu, Pierre, and Passeron, Jean-Claude, (1997), *Reproduction in Education, Society and Culture*, translated by Richard Nice, London, Sage Publications.

Bourdieu, Pierre, (1986), 'The forms of capital' In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Edited by Richardson, J., Westport, CT: Greenwood: 241-58.

Bourdieu, Pierre, (1990), The Logic of Practice, Translated by Richard Nice, Stanford University Press.

Bourdieu, P, (1984), Distinction: A social critique of the judgement of taste, translated by R. Nice, London: Routledge.

Huang, Xiaowei, (2019), 'Understanding Bourdieu - Cultural Capital and Habitus', Review of Eurupian Studies, Vol. 11, No. 3, P. 45-49.

Makdisi, George, (1981), The Rise of Colleges, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Tzanakis, Michael, (2011), 'Bourdieu`s Social Reproduction Thesis and the Role of Cultural Capital in Equcational Attainment: A Critical Review of Key Emperial Studies', in Educate, Vol. 11, No. 1, 76-90.