

Challenges and harms of teaching history in the university

Mohammad Reza Asgrani

Associate Professor of History, Payam Noor University, Tehran

Abstract

History was included in the curriculum of schools as an independent subject from the Qajar period; However, the organization of teaching methods and editing of textbooks had problems from the very beginning and now it is also accompanied by challenges. The purpose of this article is to review the background of the establishment of history in the university and to know the methods of history professors and to point out the problems of history teaching in the past and present, with the "descriptive-analytical" approach and referring to some of the opinions of history professors, in the "library" and "history" method. Oral" has been done. The main question is, what harms and challenges has university history education faced from the past to today? It is assumed: The continuation of the structural problems of traditional education in universities and the lack of stable communication to benefit from the experiences of advanced global educational institutions have been one of the plagues of the development of this knowledge. The result of this research also shows that: incorrect understanding of the field of history, memorabilia, extreme archeology and propaganda use of history are among the most important obstacles to university teaching of history, confusion in the subject of lessons, lack of textbooks, reduction of two-way communication between professors and students, anti-archaeological approach. , the loss of the teacher's guiding role in student research and the lack of an organized link between research and teaching are among the most important current challenges of history university teaching.

Keywords: Pathology, university education, history field, teaching method

* Corresponding Author, Email: askarani@pnu.ac.ir

DOR: [10.48310/RHE.2023.3370](https://doi.org/10.48310/RHE.2023.3370)

چالش‌ها و آسیب‌های آموزش تاریخ در دانشگاه

محمد رضا عسگرانی

دانشیار گروه تاریخ دانشگاه پیام نور تهران

چکیده

تاریخ به عنوان یک درس مستقل از دوره قاجاریه جزو برنامه درسی مدرسه‌ها قرار گرفت؛ لیکن ساماندهی شیوه‌های تدریس و تدوین متون درسی از همان آغاز آسیب‌هایی داشت و اکنون نیز با چالش‌هایی همراه است. هدف این نوشتار مرور پیشینه تأسیس رشته تاریخ در دانشگاه و شناخت روش استادان تاریخ و اشاره به آفت‌های تدریس تاریخ در گذشته و حال است که با رویکرد «توصیفی-تحلیلی»^۱ و مراجعه به برخی آرای استادان تاریخ، به روش «کتابخانه‌ای»^۲ و «تاریخ شفاهی»^۳ انجام گرفته است. پرسش اصلی این است که آموزش تاریخ دانشگاهی از گذشته تا امروز با چه آسیب‌ها و چالش‌هایی روبه‌رو بوده است؟ فرض می‌شود: تداوم مشکلات ساختاری تعلیمات سنتی در دانشگاه‌ها و نداشتن ارتباط پایدار برای بهره‌گیری از تجربیات مؤسسات آموزشی پیشرفته جهانی از آفت‌های توسعه این دانش بوده است. نتیجه این تحقیق نیز نشان می‌دهد: درک نادرست از حیطة دانش تاریخ، حافظه‌گرایی، باستان‌گرایی افراطی و استفاده تبلیغاتی از تاریخ، جزو مهمترین موانع تدریس دانشگاهی تاریخ بوده و آشفتگی در سرفصل درس‌ها، کمبود متون درسی، کاهش ارتباط دوسویه استاد و دانشجو، رویکرد باستان‌ستیزی، رنگ‌باختن نقش راهنمایی استاد در تحقیقات دانشجویی و نیز نبود پیوند سازمان‌یافته بین پژوهش و تدریس از مهمترین چالش‌های کنونی تدریس دانشگاهی تاریخ است.

واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی، آموزش دانشگاهی، رشته تاریخ، روش تدریس

2-Discript and analysis

3 -Library method

3- Oral history

رایانامه نویسنده مسئول: askarani@pnu.ac.ir

مقدمه

امروزه استفاده از ابزارها و دستگاه‌های فناورانه، تغییرات ژرفی را در زندگی اجتماعی به وجود آورده و برای مثال، در دوران همه‌گیری بیماری کرونا، تدریس در فضای مجازی به صورتی گسترده مورد استفاده قرار گرفته است؛ ولی به نظر می‌رسد که استواری الگوهای تربیتی برخاسته از باورهای دینی و ملی در ایران، همچنان از موانع جایگزینی جنبه‌های مختلف تعلیم و تربیت نوین با نظام آموزش سنتی است و در آموزش مجازی هم می‌شود رگه‌های تداوم سنت‌های آموزشی گذشته را دید. این سنت‌ها ریشه‌دارتر از آن هستند که به سادگی تغییر ماهیت دهند. معلمان و استادان عمری را از روش‌های قدیمی استفاده کرده و به آنها خو گرفته‌اند. درون بارویی که شیوه‌های تربیتی کهن را حراست می‌کند، هرچند گنجی از تجربه‌های هزاران ساله نیز نهفته است؛ ولی برخی از سگه‌های این گنجینه امروزه از رواج افتاده و خریدار ندارد. از طرفی نظام آموزشی کهن ایران در هر بار دست به دست شدن قدرت سیاسی، دگرگون شده و گسل‌هایی در روند تکوین آن به وجود آمده است. این تغییرات مداوم، نه فرصت می‌داد تا بنیان‌های آموزشی بازسازی شده و به آرامی تکامل یابد و نه دوران معاصر که جهان با شتاب دوران مدرنیسم را تجربه می‌کرد، پویایی لازم را داشت تا با تحولات مثبت تعلیم و تربیت نوین همسو گردد. حافظه‌مداری، املائی مطالب (جزوه نویسی)، استاد محوری، استفاده محدود از تجهیزات آموزشی، دادن تکالیف درسی کسالت‌بار و هر آنچه در بُن‌مایه روش‌های تدریس سنتی وجود داشت، همچنان در آموزش این رشته تداوم یافت؛ این در حالی بود که در کشورهای پیشرفته دوره‌های عالی «آموزش تاریخ» در دانشگاه‌های معتبر ارائه شده و معلمان آینده با روش‌های تدریس رشته خود آشنا می‌شوند. از طرفی انجام تحقیقات روزآمد توسط استاد و دانشجو، چندان جدی گرفته نمی‌شود. تعداد مقالات علمی ایران در عرصه‌های بین‌المللی رشد فراوانی داشته است؛ ولی بسیاری از این مقاله‌ها در زمینه علوم پایه و کاربردی بوده‌اند و محققان داخلی کمتر در قلمرو تاریخ تحقیق نوآورانه‌ای عرضه کرده‌اند. مؤسسه‌های تحقیقاتی مستقل از دولت انگشت‌شمارند و بهره‌مندشدن پژوهشگران از نتایج مادی و معنوی تحقیقات‌شان، از مهمترین دلایل کاهش پژوهش‌های تاریخی است. قائل شدن امتیازهای اداری برای انتشار مقاله و کتاب، جذابیت انجام تحقیقات اصیل را که متضمن صرف وقت و بها دادن به نوگرایی است را از بین برده و آفت بوروکراسی غیر ضروری، گریبان استادان تاریخ را هم گرفته است. گره‌زدن ارتقای رتبه استادان به کمیت مقاله‌ها و کتاب‌های منتشر شده، مانع به ثمر نشستن طرح‌های تحقیقاتی واقعی است و پژوهش‌های اصیلی که مایه شادابی آموزش این رشته را فراهم می‌کرد، در هزارتوی اتوماسیون اداری و کمیسیون‌های پژوهشی سردرگم مانده است. انبوه تحقیقات دانشجویی که گاهی با تغییراتی اندک توسط برخی استادان برای چاپ ارسال می‌گردد، تا اندازه‌ای وخامت وضع پژوهش در این حوزه را نشان می‌دهد. تبیین رویکرد به درس تاریخ در تعلیم و تربیت نوین ایران، امکان آسیب‌شناسی آموزش این رشته دانشگاهی را فراهم می‌کند و هدف این مقاله ریشه‌یابی پاره‌ای از کژی‌های کنونی آموزش تاریخ در دانشگاه است.

پیشینه تحقیق

مسعود جوادیان (۱۳۸۵)، در مقاله‌ای به اهمیت قصه‌گویی در آموزش تاریخ پرداخته و عبدالرسول خیراندیش (۱۳۸۱) ضرورت به کارگیری قوه تخیل در آموزش تاریخ را مورد توجه قرار داده است و حسن فانیذپور، یوسف مهدوی‌نسب و هاشم فردانش (زمستان ۱۳۹۳) نیز در مقاله مشترکی تأثیر محتوای درسی دانشگاهی با راهبرد قالب داستانی در بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بررسی کرده‌اند. مهدی فراهانی منفرد هم در طی مصاحبه‌ای (پاییز ۱۴۰۰) بر لزوم برنامه‌ریزی درسی در آموزش تاریخ تأکید کرده است؛ ولی نزدیکترین مقاله به این نوشتار توسط هادی شریف مقدم و قاسم علی احسانیان (بهار ۱۳۹۳) نوشته شده که نگرش دانشجویان نسبت به میزان رعایت الگوهای نگارشی در کتاب‌های درسی چاپ دانشگاه پیام‌نور را در یک تحقیق دانشگاهی بررسی کرده‌اند. هما شهلائی هم نتایج یک پژوهش دانشگاهی را زیر نظر استادان دوره دکتری منتشر کرده (بهار و تابستان ۱۴۰۱) که یک مطالعه کیفی پدیدارشناسانه از تجارب استادان حوزه علوم انسانی از ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی است؛ لیکن نویسنده این نوشتار ضمن استفاده از نتایج تحقیقات منتشر شده، کوشیده است با ریشه‌یابی چالش‌ها و آسیب‌های آموزش تاریخ از دوره قاجاریه تاکنون، دیدگاه تازه‌ای را ارائه کند که بخشی از آن حاصل تجربه‌های زیسته اوست.

چالش‌های تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی

چاپ کتاب‌های درسی رویداد پر دامنه‌ای است که در این مقاله نمی‌گنجد؛ اینک به کوتاهی برخی از آسیب‌هایی را که در تدوین متون درسی تاریخ از آغازین سال‌های آموزش رسمی این رشته وجود داشته است، به کوتاهی بررسی می‌شود و سپس آثار این رویکرد در آموزش دانشگاهی مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

در دوره قاجاریه استفاده از چاپ انتشار کتاب درسی را دگرگون کرد و فراگیران را از رنج رونویسی و نویسندگان را از زحمت نسخه‌برداری رها کرد. در سال‌های نخستین آموزش رسمی تاریخ، کتاب‌های «راهنمای تدریس» که بعدها برای هر یک از مواد درسی در آموزش و پرورش نوشته شد، هنوز تدوین نشده بودند و هر چند گاهی نویسندگان توصیه‌هایی را برای معلمان در دیباچه کتاب ارائه می‌کردند؛ ولی در این قسمت هم بیش‌تر به سپاسگزاری از این «معارف‌پرور» و آن «عدالت‌گستر» پرداخته شده بود و راهکاری برای تدریس به معلمان ارائه نمی‌کرد. نویسندگان انگشت‌شماری هم که در آثارشان اشاره‌هایی به چگونگی روش تدریس تاریخ دارند، بیش‌تر به انتقاد از «جزوه نویسی» و یا تعریف از عناصر مفید آموزشی کتاب‌هایشان بسنده کرده‌اند.

یکی از نویسندگان متون درسی از شیوه تدریس تاریخ در مدارس انتقاد کرده و می‌نویسد: «به واسطه نداشتن تألیفی کامل در تاریخ، کلیه دبیران ناچار به آن هستند که مطالب خود را به صورت جزوه برای دانش‌آموزان قرائت و آنان هم یادداشت بردارند ... من هم مطابق معمول یک سلسله مطالبی را به عنوان یادداشت به دانش‌آموزان خود می‌دادم؛ ولی در عرض سال به این مسأله پی بردم که همین قضیه جزوه گفتن و جزوه نوشتن علاوه بر آن که اغلبی از دبیران را به استفاده از زحمات و تتبعات دیگران و به کار نینداختن قوه جدیت و فعالیت شخصی عادت می‌دهد، دبیر و دانش‌آموزان را کم‌تر به اختلاط و آمیزش با یکدیگر و بالنتیجه مباحثه در مسایل مختلفه مربوط به درس همان دبیر وادار می‌نماید» (پرویز، ۱۳۱۵: مقدمه).

به نظر می‌رسد سر و صدای شاگردان هم از این وضعیت درآمده بود. خواهش آنان از معلم‌شان برای تدوین مطالبی که ساعت‌های متمادی معلم گفته و آنها نوشته بودند، نشانه رنجی است که در این کلاس‌ها بر خود هموار می‌کرده‌اند. زیان دیگر این بود که با وجود حجم بالای موضوعات درسی تاریخ دبیرستان‌ها، امکان تدریس تمامی سرفصل‌ها وجود نداشت (کریمی، فاضلی، ۱۳۱۴: مقدمه).

ریشه آفت جزوه‌گویی را باید در رسوبات باقی‌مانده از روش «املا» در تعلیمات سنتی جست‌وجو کرد. هنوز هم با گذشت نزدیک صد سال از نوشتن این انتقادات و با وجود در دسترس بودن کتاب‌های درسی فراوان، گسترش امکانات

چالش‌ها و آسیب‌های آموزش تاریخ در دانشگاه

تکثیر و وجود تجهیزات پیشرفته الکترونیکی، همچنان در پاره‌ای کلاس‌های درس، «جزوه‌گویی» رها نشده و برخی استادان دانشگاهی هم گاهی به دانشجویان مواردی را برای یادداشت‌برداری دیکته می‌کنند.

اولین کتاب‌های درسی تاریخ از زبان فرانسه. به فارسی برگردانده شدند و به طور طبیعی گذرگاه انتقال روش‌های تدریس اروپایی در ایران گردیدند. در آن سال‌ها دبیران از نقشه‌های تاریخی نیز برای تدریس سود می‌برده‌اند و به احتمال زیاد با استفاده از گچ و تخته طرحی از مکان جغرافیایی رویدادهای تاریخی را ترسیم کرده، از روی آن تدریس می‌کرده‌اند. به تقلید از کتاب‌های درسی غربی، تصاویر تاریخی مختلفی نیز در لا به لای مطالب به چاپ می‌رسید. این تصاویر خیالی یا حقیقی که ترسیم آنها با وجود دشواری‌های چاپ سنگی کار آسانی هم نبود، به درس‌ها جان می‌بخشیدند و فراگیران با لذت به آنها چشم می‌دوختند. بدون تردید وجود این تصاویر سبب می‌شد که پرسش‌هایی در ذهن فراگیران پدید آید و یا معلم خود بر جنبه‌های مختلف آنها تکیه نماید. درک بصری ناشی از دقت در تصاویر تاریخی که از طرف معلم هم مورد تأکید قرار می‌گرفت، به آموختن بهتر یاری می‌رساند و این موضوع به اندازه‌ای اهمیت خود را نشان داده بود که وجود تصاویر تاریخی کتاب، گاهی در عنوان اثر هم مورد تأکید قرار می‌گرفت (سیدعلی خان، ۱۳۲۹ق.؛ فروغی، ۱۳۲۶ق.).

در سال ۱۳۱۶ش. وزارت فرهنگ تعدادی عکس از بناهای تاریخی در اندازه پوستر تهیه کرد و برای مدارس فرستاد و دستور داد آنها را قاب گرفته و در محل مناسب نصب کنند اسناد موجود نشان می‌دهد که دست‌کم استان‌های بزرگ برای اجرای این بخش‌نامه گرفتار کسری بودجه بوده‌اند (ساکما ۱۳۱۶: سند ۲۱۸۰۳۰۲۹۷۰). هرچند برخی رؤسای معارف احتیاط بیشتری نشان دادند و چون در بخشنامه اشاره شده بود که ممکن است وزیر فرهنگ در اواخر اسفند از مؤسسات آموزشی بازدید کند، با شتاب سخنرانی‌هایی را در این زمینه ترتیب دادند تا هنگام ورود احتمالی وزیر، چنانچه از قاب و شیشه اثری نبود، دست‌کم چند سخنرانی برگزار شده باشد (ساکما، ۱۳۱۶: سند ۲۱۸۰۳۰۲۹۷۰).

آن زمان تلویزیون وجود نداشت و در انگشت‌شمار سینماهای پایتخت و یکی دو شهر ایران هم تنها فیلم‌های صامت غربی را نمایش می‌دادند و تصویری از اماکن تاریخی ایران در آنها وجود نداشت. تلفن‌های همراه هوشمند هم اختراع نشده بود و سفر به شهرهای مختلف کشور و مشاهده این آثار نیز برای بسیاری از دانش‌آموزانی که سطح زندگی پایینی داشتند و چه‌بسا در عمرشان سوار اتومبیل نشده بودند، امکان‌پذیر نبود. به همین دلیل تصویرهای مزبور غنیمتی محسوب می‌شد تا حدی که وزارتخانه برای فرستادن این مجموعه ده عددی عکس‌های سیاه و سفید، بخش‌نامه صادر کند و با آب و تاب استفاده از آن را در مدرسه تبلیغ نماید. این تصاویر که هم محوطه‌های باستانی ایران نشان می‌داد و هم به آثار دوره اسلامی اختصاص داشت، آن روزها جلوه زیادی پیدا کرد و دست‌کم تا دو سال بعد هم این اندازه اهمیت داشت که «اسماعیل مرآت» وزیر فرهنگ دستور دهد: متن سخنرانی‌های یکی از فرهنگیان دبیرستان پهلوی در مورد این آثار چاپ و در دسترس دیگر دبیران تاریخ قرار گیرد (شکرای، ۱۳۱۸: مقدمه). به هر تقدیر استفاده از تصاویر در تدریس تاریخ روز به روز بیش‌تر معمول می‌گردید و شواهد نشان می‌دهد که معلمان افزون بر تصاویر موجود در کتاب‌های درسی و پوسترها، حتی از تصاویر تمبرهای پستی هم برای آشنا کردن شاگردان با اماکن و شخصیت‌های تاریخی بهره می‌گرفته‌اند (مشحون و دیگران، ۱۳۳۴: مقدمه).

برخی از نویسندگان به ضرورت طرح پرسش‌های نمونه موجود در کتاب درسی در کلاس اشاره کرده‌اند (فروغی، ۱۳۲۵ق.: دیباچه). گنجاندن پرسش‌های نمونه نیز به پیروی از کتاب‌های درسی غربی در ایران رایج گردید. استفاده از روش پرسش و پاسخ هم سنجش اطلاعات قبلی دانش‌آموزان یا «ارزشیابی تشخیصی» را ممکن می‌ساخت و هم معلم را راهنمایی می‌کرد که درس جدید را با چه مطالبی آغاز کند. این روش شاگردان را در فرآیند یاددهی - یادگیری مشارکت داده، آنان را از شنوندگانی خاموش به پاسخ‌گویانی فعال تبدیل می‌کرد. استقبال معلمان تاریخ از

شیوه پرسش و پاسخ به اندازه‌ای بود که برخی از نویسندگان را تشویق کرد تا تمام مطالب کتاب درسی را به صورت پرسش و پاسخ درآورده، آن را به حساب نوآوری بگذارند (سعادت بوشهری، ۱۳۳۲ق.؛ طباطبایی، ۱۳۴۰ق.).

این که در برخی از کتاب‌های درسی تاریخ هیچ سؤال نمونه‌ای مطرح نشده و تمام مطالب کتاب دیگر به صورت سؤال و جواب نوشته شده بود، روشن می‌کند که تا چه میزان ناهماهنگی در مورد استفاده از روش پرسش و پاسخ وجود داشته است. این روند هرچند با اهداف آموزشی تعلیم و تربیت نوین که «تفکر انتقادی» را تشویق نموده و بر پاسخ‌های خلاقانه فراگیران تأکید می‌ورزید، هماهنگ نبود؛ ولی به نظر می‌رسد که برخی نویسندگان در سال‌های آغازین مشروطه از طرح سؤال برای به چالش کشیدن ذهنی فراگیران استفاده کرده‌اند؛ برای مثال، برخی از پرسش‌های مطرح شده، از این قرارند: «مردم ایران امروز در چه حالند؟ امروز دول مشروطه در کره ارض کدامند؟ دول جمهوری کدامند؟ دول مستبده چند تا مانده؟ مقتدرترین و عالم‌ترین دول عالم کیست؟ علت تنزل ایران چیست؟ مانع ترقیات ایران چیست؟ چاره رفع مانع چیست؟ تکلیف هر ایرانی چیست؟ تکلیف اطفال ایرانی چیست؟» (فروغی، ۱۳۲۵ق.؛ دیباچه).

پاسخ‌گویی به این سؤالات، طوفانی از تفکر خلاق و سازنده را در ذهن شاگردان بر پا می‌کرد و چنانچه برخی معلمان نیز بدون توجه به هدف اصلی این قبیل سؤالات، دانش‌آموزان را وادار می‌کردند تا جواب‌ها را در متن پیدا کرده و به خاطر بسپارند؛ ولی ماهیت پرسش‌ها به گونه‌ای بود که زمینه «بارش فکری» آنان را فراهم می‌آورد.

سؤالاتی که در سطوح بالای شناختی طراحی گردند، «روحیه کاوشگری» و «تفکر انتقادی» را در دانشجویان برمی‌انگیزد و در صورتی که مطالب به روش فعال و با مشارکت دادن شاگردان در فرآیند تدریس ارائه شوند، تأثیر زیادی در پرورش فکری آنان دارد. این که در گذشته تا چه میزان به دانشجویان اجازه می‌داده‌اند، پیرامون موضوعات درسی اظهار نظر نمایند روشن نیست. از چگونگی ارائه درس توسط استادان نیز آگاهی چندانی در دست نیست و با اطمینان نمی‌توان فضای کلاس‌های درس تاریخ را بازشناسی کرد؛ ولی گزارش‌هایی وجود دارد که از شرکت گسترده شاگردان مدارس در اجتماعات دوره مشروطه خبر می‌دهد. بروز جنبش مشروطه جامعه‌پذیری فراگیران را افزایش داد و به مرور توجه فعالان سیاسی نیز به مراکز آموزشی جلب شد و عده‌یی از روشنفکران برای تبلیغ اندیشه‌هایشان به مدارس روی آوردند (پهلوان، ۱۳۸۳: ۴۱).

نکته دیگری که از بررسی کتاب‌های درسی تاریخ روشن می‌شود، تکیه معلمان درس تاریخ بر روی به خاطر سپاری دقیق رویدادهاست. در ابتدا انتظار می‌رفت که شاگردان از عهده بازگویی دقیق مطالعات‌شان برآیند. در آن سال‌ها بسیاری از معلمان توقع داشتند که شاگردان نام اشخاص، سال وقوع حوادث و جنبه‌های بارز رویدادها را از بر نمایند. حتی در سال‌های بازپسین هم که مخالفت‌های زیادی با این شیوه تدریس صورت می‌گرفت، برخی از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بر آن اصرار می‌ورزیدند (پهلوان، ۱۳۸۰: ۲۳۷). اگر چه سهم زیادی در پایه‌گذاری تعلیم و تربیت جدید دارد، لیکن به نظر می‌رسد، نتوانست چندان با توسعه شتابان نظریه‌ها و روش‌های تربیتی نوین همگام گردد و هم‌چنان به معلمان توصیه شده، حافظه شاگردان را تقویت کنند (مجله معارف، ۱۳۰۷: ۱۵).

بیشتر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، «تاریخ» را نه به عنوان یک علم؛ بلکه به مثابه تکاپویی فکری برای ورزیدگی ذهن تلقی می‌کند که یادگیرنده را برای فراگیری سایر علوم آماده می‌نماید! چنین رویکردی به تاریخ صرفاً به صورت یک ورزش فکری و بازیچه می‌نگرد و فراگیر را به سوی تقلید ناآگاهانه سوق می‌دهد. رواج چنین دیدگاهی موجب گردید که حتی وزارت معارف هم برای تدوین کتاب‌های دوره ابتدایی، هم‌چنان بر حافظه‌گرایی تأکید ورزد (آموزگار، ۱۳۰۶: خاتمه).

شاید مهم‌ترین مانع رواج اصول تعلیم و تربیت نوین در ایران را بتوان در پایداری باورهای سنتی آموزش در بین دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دانست. شگفت این که پس از گذشت چند دهه از شروع تدریس رسمی تاریخ، هنوز در

چالش‌ها و آسیب‌های آموزش تاریخ در دانشگاه

باور برخی درسی است که تنها به درد تقویت حافظه می‌خورد و در غیر این صورت خشک و خالی و بی‌مغز بوده و عمراً بر باد می‌دهد!

«حافظه‌گرایی» هم‌چنان در زیر پوست تعلیم و تربیت نوین به حیاتش ادامه داد و با وجود رواج ظاهری اصول تربیتی نوین، هم‌چنان چیرگی خود را حفظ کرد، چنانچه یکی از مشهورترین معلمان تاریخ و نویسنده بسیاری کتاب‌های درسی این رشته است، طی یک سخنرانی به دفاع از شیوه «حفظ کردن» در تعلیمات سنتی پرداخت (ماهنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۱۵: ۷۸۷-۷۸۶). هرچند وی در کتاب «تاریخ ایرانکه به سفارش وزارت معارف برای شاگردان پایه پنجم و ششم ابتدایی تألیف کرد به آموزگاران ارائه وقایع تاریخی همراه با حکایت‌های شیرین (رشید یاسمی، ۱۳۱۷: مقدمه).

در این اثر «روش قصه‌گویی» و ضرورت به کار گرفتن تخیل در آموزش تاریخ را که امروزه از سوی برخی کارشناسان مورد تأکید قرار گرفته (جوادیان، ۱۳۸۵: ۲۳-۲۱، خیراندیش، ۱۳۸۱: ۱۷-۱۴، فارمر، ۱۳۸۱: ۳۹-۳۴)، به آموزگاران توصیه شده است. یک تحقیق دانشگاهی نیز تأثیر تدوین محتوای درسی دانشگاهی با راهبرد داستانی و قالب متداول در بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثبات کرده است. این تحقیق که بر روی ۴۰ نفر از دانشجویان کارشناسی تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه صورت گرفته است، نشان می‌دهد که بین دو گروه آزمایشی، تفاوت معناداری وجود دارد و تدوین محتوای درسی با راهبرد قالب داستانی، اثر معناداری بر انگیزش تحصیلی دانشجویان داشته است به طوری که هرگاه اثر پیش‌آزمون از روی نتایج انگیزش حذف شود، سطح معناداری ۹۵ درصد وجود دارد و می‌شود نتیجه گرفت ه روش‌های راهبرد قالب داستانی و راهبرد متداول، بر انگیزه دانشجویان مؤثر است و مقایسه آن با تحقیقات مشابه در دیگر کشورها نیز همسویی بالایی را نشان می‌دهد (فانیذپور و دیگران، ۱۳۹۳: ۳۹، ۵۶-۵۵).

به نظر می‌رسد بسیاری از آسیب‌هایی که در تدوین کتاب‌های درسی طی ده‌ها سال در نظام تعلیم و تربیت ایران وجود داشته است، امروزه نیز در تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی هم‌چنان وجود دارد. در تحقیقی آکادمیک که توسط دانشجوی دکتری علوم تربیتی در گروه برنامه ریزی درسی و با همکاری استادان علوم تربیتی و دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت) صورت گرفته، مشخص می‌شود که نویسندگان کتاب‌های درسی و استادان به معیار و الگویی مشخص نیاز دارند تا بتوانند به تألیف و انتخاب کتاب درسی بپردازند. این پژوهش که از طریق مصاحبه با استادان دانشگاه و نویسندگان کتاب‌های درسی حوزه علوم انسانی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ برای دریافت تجربه زیسته آنان صورت گرفته و نشان می‌دهد، شایستگی‌های مهارت‌های نرم و سخت در کتاب درسی، باید به یک اندازه مورد توجه قرار گیرند. بر مبنای یافته‌های این پژوهش، شایستگی‌های تفکر انتقادی، حل مسئله، خودآموزی، شناخت نیاز، ساختاری بودن دانش، آداب و رسوم، جامعه‌پذیری، و تعاملات ویژگی‌های شخصیتی و نیز ارتباط با مردم، توانایی نوشتن، توان افزایشی و توسعه فردی جزو مهارت‌ها و شایستگی‌های نرم محسوب می‌شوند. هم‌چنین توانایی تصمیم‌گیری جزئی‌جانشدنی تفکر از انتقادی بوده و محتوای غنی کتاب‌های درسی می‌تواند یادگیران را در موقعیت‌هایی قرار دهد که برای انتخاب گزینه‌ها با تجزیه و تحلیل مناسب، تصمیم‌گیری کنند. رویکرد فرهنگی نیز از ویژگی‌های مهم کتاب درسی است که در انتقال فرهنگ جامعه به فراگیران مسائل و دلمشغولی‌های اقشار مختلف جامعه، روابط جنسیتی در محتوا، انعکاس واقعیت‌های اجتماعی و ارزش‌های انسانی در کتاب درسی مؤثر است. شایستگی دیگر کتاب درسی دانشگاهی از دیدگاه استادان و نویسندگان کتاب درسی دانشگاهی، ضرورت داشتن رویکرد اجتماعی مانند جامعه‌پذیری، در نظر گرفتن تنوع فرهنگی در جوامع گوناگون، بازتاب چالش‌های اجتماعی در کتاب درسی، لزوم در نظر گرفتن دهکده جهانی و دوستی بین‌المللی، مشارکت اجتماعی و رفع تبعیض جنسیتی، نژادی، مذهبی و ملی، دانش عمیق درباره دیگر فرهنگ‌ها و سنت‌ها، توانایی در استفاده از

فناوری‌های ارتباطی نظیر تلفن، پست الکترونیک، کنفرانس‌های صوتی و تصویری، و تسلط به بیشتر از یک زبان است (شهلائی و دیگران، ۱۴۰۱: ۱۲۷-۱۲۴).

برای این که مشخص شود معیارهای برشمرده شده تا چه میزان رعایت شده‌اند، وضعیت کتاب‌های درسی که در دانشگاه پیام‌نور مورد استفاده قرار می‌گیرند، گزینه مناسبی است. این دانشگاه در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بزرگترین تعداد دانشجویان کشور را با بیش از یک میلیون و دویست هزار دانشجو دارا بود و با وجودی که سیاست‌های انقباضی وزارت علوم آمار دانشجویان را بسیار کاهش داده و به میزان سال ۱۳۸۴ در حدود چهارصد هزار دانشجو رسانیده، هنوز هم از موفق‌ترین دانشگاه‌های کشور در جذب دانشجو است (pnunews.com به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۹). از طرفی بسیاری از کتاب‌های درسی توسط استادان آن دانشگاه تألیف شده و انتشارات دانشگاه پیام‌نور هم آنها را منتشر می‌کند، به همین دلیل بررسی چالش‌های موجود در منابع درسی این دانشگاه - که متون درسی تاریخ را نیز دربرمی‌گیرد - معیار مناسبی برای سنجش وضعیت تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی است.

دانشگاه پیام‌نور به صورت «آزمون‌محور» و نیمه حضوری اداره می‌شود؛ بنابراین، تکیه دانشجویان بر منابع درسی ثابتی است که توسط این دانشگاه تعیین می‌شود. برای مثال در آغاز هر ترم فهرستی که برای دانشجویان کارشناسی به صورت ۸ ترمه و برای دانشجویان ارشد ۳ تا ۵ ترمه ارائه می‌شود (لیست ارائه دروس) در واقع همان واحدهایی هستند که دانشجویان در طول دوران تحصیل باید بگذرانند و به نوعی، برنامه‌ریزی جامع درسی توسط خود دانشگاه برای دانشجویان است و دانشجویان را راهنمایی می‌کند تا در هر ترم باید چه دروسی را انتخاب کنند. در این فهرست، به طور دقیق مشخص شده که برای هر درس انتخاب شده، چه فصل‌هایی از چه کتابی را باید مطالعه کرد و حدفیات آن کتاب و نوع امتحان (تستی یا تشریحی) هر درس نیز مشخص شده است. این فهرست هرچند ممکن است در هر ترم این فهرست عوض شود؛ ولی به ندرت منبع جدیدی جای منبع قبلی را می‌گیرد و برای مثال در رشته تاریخ، جز چند مورد اندک، تمامی منابع درسی همان کتاب‌ها و جزوه‌هایی هستند که در طول بیش از یک دهه تدریس شده‌اند.

در تحقیقی که روی ۵۸۴ جلد کتاب چاپ این دانشگاه در دانشگاه پیام‌نور مرکز مشهد با حدود ۲۰۰۰۰ دانشجو انجام شده است، نگرش دانشجویان نسبت به میزان رعایت الگوهای نگارشی کتاب‌های درسی دانشگاه پیام‌نور مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که هرچند اصول نوشتن و تدوین کتاب‌های درسی در بین گروه‌های آموزشی علوم انسانی و علوم پایه تا حدودی برابر رعایت شده است؛ ولی قواعد و معیار یکسانی ندارد و نتایج تحقیق در محور اول بررسی که رضایت‌مندی دانشجویان از کتاب‌های درسی چاپ این دانشگاه را نشان می‌دهد، میزان تأثیر پیشگفتار و مقدمه را در شناسایی محتوای کتاب ۵۰ درصد و میزان استفاده از تصاویر ۵۷/۶ درصد، مفید بودن نوشتن هدف‌های رفتاری در ابتدای هر فصل ۶۶/۶ درصد و مفید بودن نوع پرسش پایان فصل به میزان ۴۷/۳ درصد رضایت دانشجویان را برآورده کرده است. در محور دوم نیز که مربوط به میزان وجود و استفاده از شاخص‌های پیشگفتار، هدف‌های رفتاری هر فصل، وجود ویراستار علمی، وجود مقدمه و نمایه در کتاب‌های چاپ دانشگاه پیام‌نور است نیز نشان می‌دهد که استفاده از شاخص‌های یاد شده در حد رضایت‌بخش نبوده و ساختار کتاب‌ها در استفاده از این شاخص‌ها هم یکسان نیست. تجزیه و تحلیل داده‌ها در محور سوم نیز که مربوط به رعایت استاندارد واحد در تولید و ساختار انواع کتاب درسی است، نشان می‌دهد که از نظر تولید و ساختار کتاب وحدت رویه یکسانی وجود ندارد کتاب‌های درسی از نظر واژه‌نامه، تعداد صفحه، و فصل‌بندی اختلافات فاحشی با هم دارند (شریف مقدم؛ احسانیان، ۱۳۹۳: ۷؛ ۱۸-۱۷).

چالش‌ها و آسیب‌های آموزش تاریخ در دانشگاه

استفاده از روش‌های نوین تدریس تاریخ

با گشایش مراکز تربیت معلم، نیاز به کتاب‌های علوم تربیتی نیز احساس گردید و برخی تلاش‌ها برای تدوین آن صورت گرفت. کتاب‌های علوم تربیتی بیش‌تر از منابع غربی ترجمه شده‌اند.

نویسندگان و مترجمان ایرانی گاهی در کتاب‌های علوم تربیتی به مطالبی برمی‌خورند که با شرایط عمومی نظام تعلیم و تربیت کشور فاصله بسیار داشت؛ بنابراین در صدد هماهنگ ساختن آنها برمی‌آمدند. به همین دلیل، آثار این دوره بیش‌تر صورت ترجمه و تألیف به خود می‌گرفت و مترجمان با حذف موضوعاتی، نظرهای خودشان را هم در لابه‌لای مطالب ابراز می‌کردند. از آن جا که شیوه ارجاع دادن در متن چندان مرسوم نبود، تشخیص موارد افزوده شده، چندان آسان نیست؛ به هر تقدیر آثار پدید آمده، آکنده از جنبه‌های تربیتی نوین می‌باشد که طی سال‌های متمادی، راهگشای معلمان ایرانی گردید و آنان را در به کار بردن اصول جدید تربیتی یاری داد. در این کتاب «طریق تدریس تاریخ» را متناسب با اختلاف سن شاگردان به سه درجه تقسیم کرده است (آموزگار، ۱۳۰۱: ۲۳۱؛ ۲۲۷-۲۲۵). یکی از معلمان و مؤلفان تاریخ نیز کتابی در اصول تعلیم و تربیت ترجمه کرد. این اثر با هدف تدریس در دانش‌سرای مقدماتی و استفاده آموزگاران تدوین گردیده؛ به همین جهت آموزش ابتدایی بیش‌تر مورد نظر نویسنده قرار گرفته است (فلسفی ۱۳۱۴: ۱۱۴-۱۱۱).

امروزه به دلیل در اختیار قرار گرفتن تجهیزات پیشرفته آموزشی، امکان طراحی کلاس‌های درس بر اساس فناوری اطلاعات (Information Technology). به وجود آمده و «دانش‌آموز محوری» جای «معلم محوری» را در کلاس درس گرفته است. چنانچه معلمان می‌توانند برای استفاده از نقشه‌ها، تصاویر و فیلم از ابزارهای پیشرفته‌تری مانند «دیتا شو» (Data Show) و «ویژوالایزر» (Visualizer) استفاده کنند و به موضوعات درسی جان ببخشند؛ ولی هیچ معلم تاریخی بی‌نیاز از به کار بستن جنبه‌های معنوی مربوط به رشته خود نیست. گردش علمی نیز از روش‌های بی‌بدیل در فراگیری است. در گذشته دانش‌آموزان و دانشجویان از گردش‌های علمی برای مطالعه تاریخ استفاده می‌کردند. برای مثال در بهمن ۱۳۱۶ تعدادی از شاگردان دانشسرای مقدماتی اهواز برای بازدید از بناهای تاریخی به شوش رفتند (معین، ۱۳۱۶: ۲۸) و ۲۳ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران نیز همراه دکتر منوچهر ستوده و عزت‌الله نگهبان برای بازدیدی ده روزه از اماکن تاریخی عازم استان‌های اصفهان و فارس شدند (نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، ۱۳۳۶: ۱۰۰). صاحب این قلم نیز در دوره دانشجویی فایده فراوانی از گردش‌های علمی همراه استادان تاریخ برده است و با موزه‌ها و بناهای متعددی از همین طریق آشنا شده و همراه با همکلاسی‌های رشته تاریخ موجب مبادلات فکری ارزنده‌ای بوده است؛ لیکن به نظر می‌رسد که در سال‌های اخیر تعداد اردوهای دانشجویی برای گردش‌های علمی رشته تاریخ بسیار کاستی گرفته است. گردش‌های علمی با هدف مطالعات تاریخی در داخل و یا کشورهای دیگر برای بروز خلاقیت‌ها و باز شدن افکار بسیار سودمند است و باید در برنامه درسی دانشگاهی جزو دروس عملی قرار گیرد.

از روش‌های دیگر تدریس تاریخ، «دوره کردن» بود. این شیوه بیش‌تر بر یادآوری مطالب تکیه داشت و فراگیران را برای «نمره گرفتن» آماده می‌ساخت. برخی از معلمان برای بهبود نمرات آزمون‌های پایانی شاگردان با در نظر گرفتن ساعات تدریس در طول دوره‌های تحصیلی، مطالب را به گونه‌ای فشرده‌تر تدریس می‌کردند و در نتیجه چند جلسه زودتر از آغاز امتحانات، کتاب درسی به پایان می‌رسید و در جلسات باقی مانده، از آغاز تا پایان مطالب «دوره» می‌شد. در این گونه بازخوانی‌ها به طور معمول برخی از بخش‌های درس و اهداف اصلی آموزشی مورد تأکید دوباره قرار می‌گرفت و شاگردان برای فراگرفتن بخش‌هایی که معلم مشخص می‌کرد، کوشش بیشتری به کار می‌بردند (پرویز، ۱۳۱۵: مقدمه). امروزه هرچند در دانشگاه‌ها این شیوه متروک شده است؛ لیکن در برخی از دبیرستان‌ها هنوز مورد استفاده دبیران قرار می‌گیرد.

نظریه‌های جان دیویی انقلابی را برای اداره کلاس و شیوه تدریس ایجاد کرد. وی که از سرشناسترین نظریه‌پردازان تربیتی اوایل قرن بیستم میلادی بود، فعالیت‌هایی نظیر روخوانی و نوشتن را سیر قهقرایی در کلاس می‌دانست که انضباط راکدی را در کلاس ایجاد می‌کند. دیویی معتقد بود، استاد برای رشد دادن دانشجویان، نباید فعالیت‌های فوق‌برنامه را از یاد ببرد (مایر، ۱۳۷۴: ۴۸۶، ۴۹۰). در همین سال‌ها برای آموزش تاریخ هم «مارک بلوک» مورخ فرانسوی با «امیل دورکهم» جامعه‌شناس دست به دست هم داده، در جهت اصلاح روش‌های نوشتن و آموزش تاریخ در فرانسه کوشش می‌کردند (هیوز، مارنی، ۱۳۸۶: ۳۷). این در حالی بود که از چند دهه قبل در فرانسه افرادی مانند «شارل سینوبس»، «ویکتور دوروی» و «ارنست لایویس» با تدوین کتاب‌های درسی تاریخ مطابق اصول تعلیم و تربیت نوین، گام‌های مؤثری را برداشته بودند (www.Encyclopedia.com) و تلاش‌های افرادی چون «مارک بلوک» برای بهبود آموزش تاریخ بر شالوده دستاوردهای آنان ادامه می‌یافت. چنین اندیشه‌هایی با آنچه در مدارس ایران مرسوم بود فاصله بسیار داشت. معلمانی که تحصیلات‌شان را در غرب به انجام رسانده بودند، به سهم خود، پیام‌آور این نگرش‌ها بودند و چه بسا در گستره‌ای محدود هم موجب تغییر نگرش متصدیان آموزشی گردیدند؛ ولی تا نهادینه شدن رویکردهای نوین و استفاده از روش‌های فعال در تدریس تاریخ فاصله زیادی باقی مانده است. یکی از استادان تاریخ که سال‌ها تجربه تدریس دانشگاهی در ایران و خارج از کشور را دارد، در مصاحبه‌ای با اشاره به این که بعد از گرفتن مدرک دکتری بیدرنگ در دوره کارشناسی و سال بعد کارشناسی ارشد و در سال سوم دوره دکتری در یکی از دانشگاه‌های معروف پایتخت به تدریس پرداخته است، گلایه می‌کند که در ایران روش آموزش تاریخ به استادان ارائه نمی‌شود. وی که اکنون استاد دانشگاه «نورث ایسترن» آمریکا است، در مورد شیوه تدریس در آن دانشگاه می‌گوید: «سال گذشته برای ما چند دوره آموزشی از طرف مؤسسه‌ای به نام «Quality Matters» تعریف کردند که هزینه هر دوره خیلی هم گران است و دانشگاه ما را ثبت‌نام کرد و من چهار تا پنج تا از این دوره‌ها را به صورت فشرده در تابستان گذراندم. اول فکر کردم که این چه هست که حالا برویم ببینیم که چطور آموزش می‌دهند، چطور طراحی می‌کنند، چطور امتحان می‌گیرند، چطور نمره می‌دهند و...؛ ولی وقتی شروع کردم، دیدم که چه مطالب ارزشمندی را من نمی‌دانستم و یاد گرفتم و این خیلی در برنامه‌ریزی درس‌ها به من کمک کرد» (فراهانی منفرد، ۱۴۰۰: ۲۱-۲۰).

این واقعیت که بسیاری از استادان دانشگاهی شناخت کافی از روش‌های استاندارد تدریس ندارند و چه بسا دبیرانی که دوره‌های ضمن خدمت مربوط به روش‌های تدریس، سنجش و اندازه‌گیری، تکنولوژی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی یا دروس مرتبطی مانند روانشناسی را گذرانده‌اند، آگاهی بیشتری از استادان دانشگاه در این زمینه‌ها دارند، چالشی است که برنامه‌ریزان آموزش عالی باید به آن اهمیت دهند. شیوه ارتقای مرتبه استادان نیز بیشتر بر چاپ مقالات و کتاب و امور پژوهشی تأکید دارد و کیفیت تدریس به طور معمول با فرم‌های نظرسنجی بررسی می‌شود که در اغلب موارد دقت کافی ندارد. صاحب این قلم گواهی می‌دهد که دلچسب‌ترین درس‌های تاریخ را در محضر استادانی گذرانده است که تألیفات اندکی داشتند؛ ولی تسلط آنان بر روش تدریس و اطلاعات علمی آنان به اندازه‌ای بود که نویسنده هنوز هم خود را وامدار شاگردپروری آنان می‌داند؛ این در حالی است که استادان پر تألیفی را هم می‌شناسد که با وجود انتشار ده‌ها مقاله و کتاب، اصول اولیه کلاس‌داری را هم رعایت نمی‌کنند و دانشجویان از نخوت و بی‌توجهی ایشان در عذابند.

چالش‌ها و آسیب‌های آموزش تاریخ در دانشگاه

اهمیت برگزاری سمینار دانشگاهی برای درس تاریخ

یکی از روش‌های فعال تدریس که نقش زیادی در آشنایی دانشجویان تاریخ با محتوای رشته تحصیلی‌شان و قابلیت‌های آن را دارد «سمینار» (seminar) است. این واژه لاتین و برگرفته از فعل «سمیناریوم» به معنی «قطعه بذر» است که در زبان فارسی به درس گروهی یا برابر فارسی آن، «همکاو» می‌گویند. در این درس، دانشجویانی که زیر نظر یک استاد در رشته‌ای خاص به تحقیق و تتبع پرداخته‌اند، سخنرانی‌هایی را ترتیب می‌دهند و به پرسش‌های حاضران در زمینه موضوع سمینار پاسخ می‌دهند. این درس که به صورت گروهی و با مشارکت استاد برگزار می‌شود، می‌تواند یک یا چند هدف عمده داشته باشد؛ برای مثال، در سمینار تاریخ، دانشجویان دور هم جمع می‌شوند تا در مورد یک موضوع خاص - مانند موضوعات متعدد درباره هریک از درس‌ها، - بیش‌تر از آنچه در سرفصل‌های درس مطرح شده است، بدانند. در سمینار دانشجویان با نمونه‌های عملی مسائلی که در پژوهش‌های آتی پیش می‌آیند، آشنا می‌شوند و گاهی نیز در کنار اهداف آموزشی و پژوهشی، اهداف انگیزشی هم در نظر گرفته می‌شود تا انگیزه انجام یک کار خاص را برای شرکت‌کنندگان به وجود آورد. برای مثال، برگزاری سمینار در حوزه تاریخ، افراد را به استفاده از «دانش تاریخ» برای شروع کسب‌وکارهای کوچک و جدید و کاربرد آگاهی‌های تاریخی برای رونق بخشیدن به حرفه‌ها و فعالیت‌هایی نظیر تورگردانی، انواع هنرها، چاپ کتاب و مقاله، برگزاری کارگاه آموزشی، اجرای پروژه‌های پژوهشی با سازمان‌های مرتبط مانند رادیو و تلویزیون، سینما و موزه‌ها تشویق می‌کند. گاهی نیز برخی از مؤسسات علمی و فرهنگی در زمینه‌های خاص اقدام به برگزاری سمینارهایی می‌نمایند. چنانکه «موزه ملی جنگ جهانی دوم» و «انجمن تاریخ نظامی» در آمریکا به طور مشترک از ۱۱ ژوئن تا ۳۰ ژوئن ۲۰۲۳ میزبان «سمینار تابستانی در تاریخ نظامی» خواهند بود (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷ <https://www.nationalww2museum.org>).

سمینار درس تاریخ که به طور معمول در سه واحد ارائه می‌شود، به دانشجویان کمک می‌کند تا فراگیرند که چگونه با استفاده از منابع اصیل، تحقیق تاریخی انجام دهند و چگونه یک مقاله تحقیقاتی رسمی بنویسند. در دانشگاه‌های معتبر، گروه تاریخ ده‌ها سمینار مختلف را برای هر ترم ارائه می‌کند که طیف گسترده‌ای از دوره‌های زمانی و مناطق جغرافیایی را پوشش می‌دهد. برخی از سمینارها بر یک جنگ، جنبش فرهنگی یا گروه اجتماعی خاص تمرکز دارند، در حالی که برخی دیگر بر یک قرن، ملت، یا موضوعات فراملی گسترده مانند زندگی نامه یا سلامت جهانی متمرکز می‌شوند. در ضمن، اعضای هیئت علمی موضوعات سمینار را بر اساس تخصص خودشان انتخاب می‌کنند و دانشجویان نیز باید در درس سمیناری شرکت کنند که با حوزه مورد علاقه تاریخی خودشان مطابقت داشته باشد. با توجه به گرایش‌های متنوع استادان، موضوعات سمینار به اندازه کافی گسترده هستند تا به دانشجویان اجازه دهد، یک پروژه تحقیقاتی جذاب را پیدا کنند که با موضوع سمینار متناسب باشد. هر چند سمینارهای تاریخی موضوعات مختلفی دارد؛ اما با اهدافی مشترک برگزار می‌شوند. این دوره‌ها برای آشنایی دانشجویان با منابع اصیل مرتبط با موضوعات تاریخی طراحی شده‌اند که شامل روزنامه‌ها، مجموعه اسناد چاپی، یادداشت‌های روزانه یا زندگی‌نامه‌ها، اسناد دولتی و رساله‌ها یا آثار ادبی است. یادگیری در مورد تارنماهای اینترنتی و منابع الکترونیکی نیز بخش مهمی از سمینارهای درس تاریخ است (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷ <https://history.rutgers.edu>).

استادان به طور معمول فهرستی از موضوعات قابل اجرا در سمینار را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهند؛ در حالی که در برخی از سمینارها، استادان به دانشجویان اجازه می‌دهند تا موضوع تحقیقشان را از طریق یک فرآیند مشاوره و بحث توسعه دهند.

الزامات رسمی برای برگزاری درس سمینار در هر دانشگاه تفاوت‌هایی دارد؛ ولی تأکید اصلی بیشتر دانشگاه‌ها بر روی تولید یک مقاله تحقیقاتی ۱۸ تا ۲۵ صفحه‌ای و سرانجام ارائه گروهی آن متمرکز است. در برنامه درسی بسیاری از دانشگاه‌ها برای گذراندن درس سمینار، به دانشجویان تکالیفی داده می‌شود تا به‌طور جمعی بر روی آن کار کرده و آن را به بحث بگذارند. برای ارائه نتایج تحقیق سمینار نیز یک یا چند ارائه‌دهنده اصلی وجود دارد که در مورد یک

موضوع خاص سخنرانی می‌کنند. در سمینارهای موفق، سایر شرکت‌کنندگان نیز در بحث اصلی مشارکت و ابراز نظر می‌کنند و ارائه‌دهندگان اصلی بیش‌تر نقش تسهیل‌گر و هدایت‌کننده بحث‌ها را به عهده می‌گیرند. گاهی اوقات این مشارکت صرفاً به پرسش و پاسخ میان شرکت‌کنندگان و سخنرانان محدود می‌شود. در دانشگاه‌های معتبر جهان دانشجویان کارشناسی ارشد در انتهای دوره آموزشی، به تحقیق درمورد یک موضوع خاص می‌پردازند و در یک تالار و در جمع استادان و دیگر دانشجویان، به توضیح درمورد آن پرداخته و در پایان، به پرسش‌های شرکت‌کنندگان پاسخ می‌دهند (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷ <https://history.rutgers.edu>).

ثبت نام در درس سمینار برای دانشجویان تاریخ که در سال اول هستند نیز محفوظ است و یکی از پرتقاضاترین دوره‌های دپارتمان تاریخ است. از آنجا که در هر سمینار حداکثر ۱۵ دانشجو حق ثبت‌نام دارد، استادان و دانشجویان فرصتی برای همکاری نزدیک با یکدیگر پیدا می‌کنند و به همین دلیل، دانشجویان معمولاً سمینار را از پر ارزش‌ترین بخش‌های رشته خود می‌دانند؛ زیرا به آنها امکان می‌دهد، موضوعات را با عمق بیشتری نسبت به دوره‌های دیگر بررسی کنند.

استادان اغلب در اوایل ترم تعدادی تکالیف کوتاه‌تر را ارائه می‌کنند. برای مثال، ممکن است از دانشجویان بخواهند، کتابی را که اطلاعات پیش‌زمینه‌ای مورد نیاز برای کار سمینار را ارائه می‌کند، مرور کنند یا منبع اصلی را تجزیه و تحلیل کنند. برخی از استادان به دو پیش‌نویس خام نیاز دارند. پیش‌نویس اولیه معمولاً قبل از پایان ترم ارائه می‌شود تا فرصتی برای دانشجویان فراهم شود تا نظرات استاد و هم‌تایان خود را دریافت کنند که می‌تواند در مقاله‌نهایی گنجانده شود. از دانشجویان انتظار می‌رود که یک پیشنهاد رسمی (پروپوزال) برای موضوع تحقیق خود بنویسند که احتمالاً شامل کتابشناسی مشروح نیز می‌شود. همچنین دانشجویان باید حداقل یک پیش‌نویس از مقاله خود را قبل از مقاله‌نهایی بنویسند و آن را در کلاس مطرح کنند. در چنین مواردی دانشجویان در نتیجه بازخورد ارائه‌شده توسط سایر دانشجویان روی پروژه‌های مشابه کار کرده‌اند، اغلب متوجه می‌شوند که چگونه می‌توانند مقاله خود را اصلاح و بهبود بخشند.

بسیاری از استادان در طول ترم از دانشجویان می‌خواهند که کارشان را به صورت شفاهی ارائه دهند و با این که بسیاری از فعالیت‌های دانشجویان در سمینار به صورت مستقل انجام می‌شود، اما انتظار می‌رود دانشجویان نیز به طور فعال در بحث‌های گروهی هفتگی شرکت کنند. اکثر اساتید مشارکت را بخش مهمی از نمره‌نهایی می‌دانند. در طول هشت هفته اول ترم، کلاس به طور منظم برای بحث در مورد کتاب‌ها، مقالات و منابع در مورد موضوع سمینار تشکیل جلسه می‌دهد. استادان ممکن است تصمیم بگیرند که برای دو هفته در طول ترم کلاس به صورت گروهی تشکیل نشود. هنگامی که کلاس ملاقات نمی‌کند، انتظار می‌رود دانش‌آموزان هم‌کاری کنند (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷ <https://www.newpaltz.edu>).

نتیجه‌گیری

«آموزش» بنیادی‌ترین وسیله انتقال و حفظ یافته‌های علمی در تمامی علوم از جمله تاریخ است و پژوهش تنها راهی است که پیشرفت و توسعه علمی را محقق می‌سازد. پژوهش به تولید علم پرداخته و آموزش آن را استمرار می‌بخشد. در این مقاله مشخص گردید آموزش و پژوهش تاریخ پیوسته گرفتار آسیب‌های جدی بوده است. بررسی نخستین کتاب‌های درسی تاریخ نشان می‌دهد که حافظه‌گرایی مهمترین محور ارائه مطالب قرار داشته و اگرچه گاهی معلمان در استفاده از پرسش‌های خلاقانه و وسایل آموزشی، ابتکاراتی نشان داده‌اند؛ لیکن این موارد استثنایی بوده و نتوانسته در بدنه آموزشی کشور جایی باز کند.

در دوره معاصر تغییرات گسترده‌ای در زندگی اجتماعی مردم ایران پدیدار شد؛ ولی به دلیل استواری الگوهای تربیتی گذشته، جایگزینی جنبه‌های مختلف تعلیم و تربیت نوین با نظام آموزش سنتی به راحتی امکان‌پذیر نبود. درس تاریخ نیز از آغاز با موانعی روبه‌رو بوده است که ارائه مطلوب آن را دشوار می‌نمود. «جزوه‌نویسی» از آفت‌های درس تاریخ بود که با وجود چاپ گسترده کتاب‌های درسی، همچنان ادامه یافت. «دوره کردن» نیز از دیگر روش‌هایی بود که برخی از معلمان برای بهبود نمرات آزمون‌های پایانی مورد استفاده قرار می‌دادند. تکیه معلمان تاریخ بر روی به خاطر سپاری دقیق رویدادها نیز یکی دیگر از موانع این درس بود. چنین رویکردی مانع بروز خلاقیت‌های فکری و اندیشه‌های نو می‌گردید و فراگیر را به سوی تقلید ناآگاهانه و «حافظه‌مداری» سوق می‌داد.

کتاب‌های درسی تاریخ سهم بالایی در آموزش این رشته داشته‌اند؛ لیکن کاستی‌هایی نیز در آنها وجود دارد. یکی از این کاستی‌ها نپرداختن کافی به مبانی نظری تاریخ بود که موجب کم رنگ شدن ایجاد انگیزه در شاگردان می‌گردید. از طرفی گنجانیدن پرسش‌های نمونه نیز هرچند به پیروی از کتاب‌های درسی غربی در ایران رایج گردید؛ لیکن نبودن هیچ‌گونه سؤال نمونه در برخی از کتاب‌های درسی تاریخ و درآمدن تمام مطالب به صورت سؤال و جواب در پاره‌ای دیگر، روشن می‌کند که تا چه میزان ناهماهنگی در این مورد وجود داشته است. برخی نشانه‌ها وجود دارد که نشان می‌دهد پس از بروز نهضت مشروطه پرسش و پاسخ‌هایی پویایی در کلاس‌های درس تاریخ صورت می‌گرفته است. این روش به دلیل گسست‌هایی که در آموزش تاریخ ایجاد گردید، استمرار نیافت و به تدریج درج سؤال و جواب‌های کلیشه‌ای در کتاب‌ها، جای «بارش فکری» شاگردان در کلاس را گرفت.

برخی نویسندگان آثاری را در زمینه تعلیم و تربیت پدید آوردند که طی سال‌های متمادی، راهگشای معلمان ایرانی گردید؛ لیکن توصیه‌هایی که برای آموزش تاریخ در این قبیل آثار شده، یک دست نیست و گاهی روش‌هایی توصیه شده که با اصول تربیتی نوین مغایرت دارد.

امروزه رویکرد به مطالعات بین رشته‌ای راهبردی اساسی برای کاربردی کردن بیشتر دستاوردهای علمی است؛ بنابراین، انتظار می‌رود برنامه‌ریزان آموزشی، ضمن قرار دادن برنامه‌های پژوهشی در مراکز آموزشی و توأم کردن آموزش و پژوهش به گونه‌ای که نتایج تحقیقات بی‌درنگ در خدمت آموزش قرار گرفته و نیز متناسب با نیازهای جامعه علمی باشد، امکان استفاده از تجربه‌های متخصصان هر دو رشته «تاریخ» و «علوم تربیتی» را برای توسعه علم تاریخ فراهم آورند. بهبودبخشی کتاب‌های درسی دانشگاهی یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. تحقیقات آکادمیک نشان دهنده کاستی‌های فراوانی در تدوین متون درسی و محتوای آموزشی است. تقویت برخی سازمان‌های غیردولتی نظیر انجمن ایرانی تاریخ می‌تواند حلقه مفقودای است که می‌تواند با پژوهش‌های تاریخی مستقل، غبار یک‌سویه بودن این آثار را - که مشخصه بسیاری تحقیقات انجام شده در مؤسسات دولتی است - بزداید. برگزاری دوره‌های فشرده آموزشی برای آشنا کردن استادان با روش‌های فعال تدریس و شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری، اهمیت دادن به برگزاری مناسب درس‌هایی مانند «سمینار» که ارائه آنها قابل مقایسه با شیوه برگزاری آنها در دانشگاه‌های معتبر جهانی نیست، به اعتبار و غنای درس تاریخ دانشگاهی کمک خواهد کرد. گردش‌های علمی نیز چنانچه با هدف مطالعات تاریخی در

داخل و یا کشورهای دیگر انجام شود، برای بروز خلاقیت‌ها و باز شدن افکار بسیار سودمند است و باید در برنامه درسی دانشگاهی جزو دروس عملی برای رشته تاریخ قرار گیرد.

فهرست منابع

- آدمیت، فریدون، (۱۳۵۷)، اندیشه‌های میرزا آقاخان کرمانی، تهران: پیام، ج دوم.
- آموزگار، حبیب‌الله، (۱۳۰۱)، راهنمای تربیت یا اصول تعلیم از مجموعه گنج دانش، [نویسنده متن عربی نامعلوم] تهران: مطبعه روشنائی، بی‌جا، (چاپ سنگی - محل نگهداری پژوهشکده معلم شیراز).
- پرویز، عباس، (۱۳۱۵)، تاریخ اروپا در قرون وسطا از اوایل هجوم وحشی‌ها به اروپا تا فتح قسطنطنیه توسط سلطان محمد فاتح [جلد اول]، تهران: مطبعه اتحادیه (کتابخانه پرند)، بی‌جا.
- پهلوان، چنگیز، (۱۳۸۳)، ریشه‌های تجدید؛ نمونه مدرسه سیاسی و رساله حقوق اساسی اثر محمدعلی فروغی و مجموعه ای از اسناد، تهران: نشر قطره، ج اول.
- جوادیان، مسعود، (۱۳۸۵)، «یکی بود، یکی نبود: آموزش تاریخ»، تهران: رشد آموزش ابتدایی، سال ۸، شماره ۶ (پیاپی ۶۵)، صص ۲۱-۲۳.
- خمامی‌زاده، جعفر، (۱۳۸۰)، روزنامه‌های ایران؛ از آغاز تا سال ۱۳۲۹ق. ۱۲۸۹ش. با اضافات و شرح کامل به همراه تصاویر روزنامه‌ها: برداشتی از فهرست ه.ل. رابینو، ترجمه و تدوین جعفر خمامی‌زاده، تهران: اطلاعات، ج دوم (چ اول ۱۳۷۲).
- خیراندیش، عبدالرسول، (۱۳۸۱)، «تخیل و تاریخ؛ درآمدی بر چگونگی به کارگیری قوه تخیل در آموزش تاریخ»، تهران: رشد آموزش تاریخ، سال سوم، شماره پی‌درپی ۹ صص ۱۷-۱۴.
- رشید یاسمی، غلامرضا، (۱۳۱۷)، تاریخ ایران برای تدریس در سال پنجم و ششم ابتدایی، تهران: شرکت مطبوعات، ج یازدهم.
- سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما)، [تاریخ سند: ۱۳۱۶ / عنوان سند: بخش نامه؛ لزوم تهیه شیشه و قاب برای عکس‌های تاریخی و نصب آن/ شماره سند: ۲۱۸/۲۹۷۰۳۰ / شماره میکروفیلم ۲۹/۲۲۰ کد منشاء سند: وزارت آموزش و پرورش.
- سعادت بوشهری، محمدحسین، (بی‌تا - حدود ۱۳۳۲ق.)، تاریخ ایران (مدرسه سعادت بوشهر - بدون عنوان مشخص روی جلد)، بی‌جا: بی‌نا، بی‌جا، (چاپ سنگی - محل نگهداری: کتابخانه پژوهشکده معلم، شیراز).
- سیدعلی خان، (۱۳۲۹ق.)، تاریخ عمومی مصور، کاتب علیرضا، تهران: مطبعه آقا محمد مهدی، ج اول. (چاپ سنگی).
- شریف مقدم، هادی؛ احسانیان، قاسم‌علی، (بهار ۱۳۹۳)، «مطالعه کتاب‌های درسی چاپ دانشگاه پیام‌نور و بررسی نگرش دانشجویان نسبت به میزان رعایت الگوهای نگارشی»، تهران: فصلنامه مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی، سال ۱، شماره ۱، صص ۷ تا ۱۹.
- شکرایی، ابوالقاسم، (۱۳۱۸)، تاریخچه قسمتی از بناهای تاریخی کشور، اصفهان: چاپخانه عرفان، بی‌جا.
- شهبازی، هما؛ صفرنواده، مریم؛ آرمند، محمد؛ موسی‌پور، نعمت‌الله، (بهار و تابستان ۱۴۰۱)، «تجارب استادان حوزه علوم انسانی از ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی به منظور طراحی الگوی تدوین کتاب درسی دانشگاهی؛ یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی»، تهران: فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۲۶، شماره ۵۰، صص ۸۱ تا ۱۳۵.
- طباطبایی، سید سعید، (۱۳۴۰ق.)، تاریخ مختصر ایران؛ از تکالیف سال سوم و چهارم مدارس، اصفهان: گلپه‌ار، ج سوم، (چاپ سنگی).
- فارمر، آلن و کوپر، کریستین، (۱۳۸۱)، قصه‌گویی در تاریخ، ترجمه و تلخیص جمشید نوروزی و مرجان نگهبی، تهران: رشد آموزش تاریخ، سال ۳، شماره پی‌درپی ۹ صص ۳۹-۳۴.
- فانیدپور، حسن؛ مهدوی‌نسب، یوسف، فردانش، هاشم، (زمستان ۱۳۹۳)، «مقایسه تأثیر محتوای درسی دانشگاهی با راهبرد قالب داستانی و متداول در بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، تهران: فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری، سال ۱، شماره ۱، صص ۳۹ تا ۶۰.
- فراهانی منفرد، مهدی؛ طباطبایی، سیده سمیه، مصفا، زهرا، (پاییز ۱۴۰۰)، «آموزش تاریخ و برنامه‌ریزی درسی؛ مصاحبه با آقای دکتر مهدی فراهانی منفرد»، تهران: رشد آموزش تاریخ، دوره ۲۳، شماره ۷۸، صص ۱۹ تا ۲۱.
- فروغی، محمدعلی، (۱۳۲۶ق.)، دوره مختصر تاریخ ایران؛ دارای تصاویر متعدده با هشت صفحه نقشه رنگین برای متعلمین مدارس ابتدایی و اتاق‌های اول مدارس علمی، تهران: چاپ دوم (همراه با اضافات)، (چاپ سنگی - محل نگهداری کتابخانه مرکزی دانشگاه اصفهان، اصفهان).
- فروغی، محمدعلی، (حدود ۱۳۲۵ق.)، دوره ابتدایی از تاریخ عالم [جلد دوم: تاریخ ایران] مصور، با همکاری محمدحسین فروغی، بی‌جا: بی‌نا، بی‌جا، (چاپ سنگی - محل نگهداری کتابخانه مرکزی [ملی] تبریز).
- فلسفی، نصرالله، (۱۳۱۴)، تاریخ ایران پیش از اسلام؛ سال دوم، تهران: به کوشش مؤسسه وعظ و خطابه، شرکت سهامی چاپ، بی‌جا.

چالش‌ها و آسیب‌های آموزش تاریخ در دانشگاه

کریمی، بهمن و فاضلی، رضا، (۱۳۱۴)، دوره تاریخ [کتاب اول]؛ شامل خصوصیات تاریخ مصر، کلد و آشور، بنی اسرائیل، فنیقیه، یونان، تهران: شرکت نشر کتاب، ج اول.

ماهنامه تعلیم و تربیت، (۱۳۱۵)، صص ۷۸۶-۷۸۷

مایر، فردریک، (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه های تربیتی [جلد ۲]، تهران: سمت، ج اول.

مجله معارف، (۱۳۰۷)، «طریقه تدریس تاریخ»، تهران: سال سوم، دوره پنجم، شماره ۸ (فروردین ۱۳۰۷)، ص ۱۵.

مشحون، حسن و خزائنل، رضا و جلالی فر، علی اکبر، (۱۳۳۴)، تاریخ برای سال دوم دبیرستان‌ها؛ شامل ایران - اروپا، تهران: علمی، ج اول.

هیوز، وارینگتن، مارنی، (۱۳۸۶). پنجاه متفکر کلیدی در زمینه تاریخ، ترجمه محمدرضا بدیعی، تهران: امیرکبیر، ج اول.

https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Augustin_Sainte-Beuve (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۹)

<https://history.rutgers.edu/academics/undergraduate/courses/history-seminar> (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷)

<https://history.rutgers.edu/academics/undergraduate/courses/history-seminar> (به روز

رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷)

<https://pnunews.com> (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۹)

<https://www.britannica.com/search?query=Victor+Duruy> (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۹)

<https://www.nationalww2museum.org/war/jenny-craig-institute-study-war-and-democracy/summer-seminar-military-history> (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷)

<https://www.newpaltz.edu/history/bestseminarpapers> (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۷)

pnunews.com (به روز رسانی ۱۴۰۲/۳/۱۹)

www.Encyclopedia.com