

# آموزش و یادگیری تاریخ

نوشته

جف تیمینز، کیت ورنون و کریستین کینلی

## سیاس‌گذاری

ما مدیون بسیاری از همکاران مورخ تاریخ نویس خویش هستیم که در نگارش نوشتن تحریر این کتاب یاری‌مان کردند. همکارانمان همکاران در دانشگاه لنکاشر مرکزی ~~رهنمودهایی~~ درباره بسیاری از مسائلی که به بحث درباره آن می‌پردازیم ~~رهنمودهایی~~ را راهنمایی‌هایی در اختیار ما در اختیارمان ~~نهادند~~ گذاشته‌اند، (در دسترس ما قرار داده‌اند) خصوصاً به ویژه جان والتن و دیو راسل با خواندن و اظهار نظر بازگویی دیدگاه درباره پیش‌نویس‌های سوادهای اولیه نخستین ابتدایی به ما یاری رساندند. سوزان بیلی نیز کمک‌های فوق‌العاده بی‌اندازه ارزشمندی در امر پژوهش به ما کرد. همچنین مورخانی از دیگر نهادهای آموزش عالی در بریتانیا که بی‌درنگ به سرعت درخواست‌های ما را برای کسب اطلاعات-معلومات داده‌ها را اجابت نمودند برآوردند و نیز آنهایی که به پرسش‌های تحقیقی ما پاسخ دادند در پیوست الحاق شماره 1 یک تقدیر شده‌اند. آلن بوث و پل هایلند نیز عمیقاً بسیار بر ما تأثیر گذاشته و مشوق‌مان محرک‌مان بوده‌اند، هم از طریق نوشته‌های خودشان نوشته‌هایشان و هم از رهگذر ~~رخدادهای~~ رویدادهای فوق‌العاده بی‌اندازه تأثیرگذاری موثری که آنان در عرصه یادگیری و تدریس در سال‌های اخیر جدید و به‌عنوان همچون بخشی از برنامه‌های تاریخ 2000 و مرکز رشته تاریخ، مطالعه دوران کلاسیک دیرینه و باستان‌شناسی دیرینه‌شناسی ترتیب داده‌اند. برگزار کرده‌اند. انجام داده‌اند. همچنین می‌خواهیم از آن دسته از همکارانمان از

همکارانی تشکر کنیم (همچنین از همکارانی تشکر می کنیم که به شیوه های متنوعی به ویژه به راه و روش خودشان در تدریس و یادگیری، در نگارش کتاب به ما کمک کرده اند) که به شیوه های متنوع متنوعی گوناگونی بیگری در نگارش کتاب ما کمک کرده اند، خصوصاً به ویژه در رابطه با راه و روش خودشان به راه و روش خودشان [در تدریس و یادگیری]. این همکاران اسامی ایشان هست: عبارتند از: جان دیویس، الیزابت فویستر، ویل گریفیث، آن ماری کیلیدی و هاروی وولف.

همچنین وامدار متشکر - مدیون مورخان آموزش عالی در ایالات متحده و استرالیا هستیم، هم به سبب دادن جزئیاتی ریزگانی درباره رویکردهای نگرش های خودشان در یادگیری و تدریس و هم برای بحث گفت و گو با ما درباره این مسائل. (هم به سبب جزئیاتی که درباره ی رویکردهای خودشان در یادگیری و تدریس به ما دادند هم برای بحثی که با ما درباره ی این مسائل داشتند) به ویژه خصوصاً مایلیم مشتاق هستیم از رابرت بلکی، گری کراس، پیتر فردریک، دیوید گودمن، جنین گراهام، دایانا لانگ و اندرو مارکوس نیز تشکر کنیم.

الی چمبرز، سرویراستار این مجموعه، در طول در طی نگارش نوشتن کتاب مداومت پیوسته پیایی از ما حمایت نموده و ما را راهنمایی کرده است، و به انحاف روش های گوناگون به ما هشدار داده است یادآوری کرده است که متن کتاب بایستی هم از حیث از نظر محتوا مضمون و

هم از حیث از نظر ارائه آن عرضه آن باید ارتقا بهبود یابد. پیشرفت کند. به ویژه خصوصاً به سبب تلاش هایش. به نیابت از ما رهین منت او هستیم. مرهون منتش هستیم. (خصوصاً به سبب تلاشهایی که او در این زمینه کرده است از او قدر دانی می کنیم) همکار وی جان پارکر نیز توصیه ها پیشنهادها و تشویق های ارزشمندی گرانبهایی به ما عرضه داشته است.

تقریباً کم و بیش تمامی همه ی کتابها ممکن است بیش از آنچه نویسندگان خوشبین انتظار آن انتظارش را می کشند وقت ببرند طول بکشند تا تکمیل شوند. (زمان برای کامل شدن صرف کنند). ما امید داشتیم امیدوار بودیم که کتاب را در تابستان 2000 تمام کنیم که نگارش کتاب در تابستان ۲۰۰۰ تمام شود یعنی زمان احلام اعلام بازنشستگی تقاعد جو پاپ از منصبش مقامش به عنوان در جایگاه رئیس دپارتمان مطالعات تاریخی و انتقادی در دانشگاه لنکاشر مرکزی. (امید داشتیم که نگارش کتاب در تابستان ۲۰۰۰ یعنی زمان اعلام بازنشستگی جو پاپ از مقامش به عنوان رئیس دپارتمان مطالعات تاریخی و انتقادی در دانشگاه لنکاشر مرکزی به پایان برسد). ما علی رغم با آنکه آنکه این فرصت را از دست دادیم، امیدواریم که با تقدیم کتابمان به او، به پاس به احترام حمایت پیرپایی مداومی که او برای توسعه رویکردهای مترقیانه رویکردهایی نگرش هایی که باعث پیشرفت در تدریس تاریخ در مقطع کارشناسی کرده است، از ما خرسند باشد.

یاداشتی درباره ی کوتاه نوشتها

عنوان‌های کوتاه‌شده ی کتاب‌ها، جزوات جزوه‌ها نوشته‌ها و مقاله‌ها که به‌طور معمول طبق معمول معمولاً در ارجاعات ارجاع‌های متنی-به-دست-داده مطرح بیان می‌شوند حاوی شامل نام خانوادگی نویسنده، تاریخ انتشار، و هر جا که مقتضی است، لازم باشد، شماره صفحات صفحه‌ها است. با این حال، عناوین کوتاه‌شده ارجاعی انتقالی به تارنماهای دانشگاه‌ها از طریق ذکر نام نهاد و عنوان اسم سند به دست داده شده است، چه اینکه توضیح اینکه مؤلف و تاریخ نشر آنها به‌ندرت خیلی کم درج ثبت شده است. همین رویکرد نگرش درباره نقل انتقال از تارنماهای وبسایت‌های دیگر سازمان‌های مؤسسات تحصیلی نیز در پیش گرفته شده است. تاریخ‌هایی که در کمانک‌ها پیرانتزها پس از مداخله مداخله‌ی تارنماهای دانشگاه‌ها و دیگر سازمان‌ها درج شده ثبت شده حاوی شامل آخرین تاریخی هستند است که مؤلفان کتاب حاضر به این پایگاه‌ها رجوع کرده‌اند. هر جا که نام مؤلف و تاریخ نگارش تحریر جستارهای مبحث‌های برخط آنلاین در دست بوده است در دست بود آن را ذکر کرده‌ایم، اما در مواردی که تاریخ نشر آنها درج نشده بوده است درج نشده بود نام مؤلف و عنوان نام کوتاه‌شده آن را ذکر کرده‌ایم.

## تدریس و یادگیری علوم انسانی در آموزش عالی

دبیران مجموعه: الی چمبرز<sup>1</sup> و جان پارکر<sup>2</sup>، دانشگاه آزاد<sup>3</sup>

این مجموعه که برای مدرسان آموزگاران تازه‌کار کارآموز و مجرب کارآموده است با جنبه‌هایی جهت‌هایی از تدریس تک تک هنرها و رشته‌های علوم انسانی در آموزش عالی سروکار دارد. تعامل دارد. آموزگاران باتجربه پیشنهادها معتبری را در اختیار مدرسان آموزگاران تازه‌کار و مجرب باتجربه قرار می‌دهند تا بتوانند نگاه انتقادی‌تر و فکورانه‌تری متفکرانه تری درباره رویه‌های شیوه‌های مختص به ویژه ی رشته خویش داشته باشند.

هر کتاب در این مجموعه به بررسی کلی این موارد می‌پردازد: جریان‌های روندهای اصلی فکری در یک رشته؛ گرایش‌های رویکردهای نظری نگری مهم؛ سبک‌های شیوه‌های مناسب تدریس و یادگیری و بهترین الگوی سرمشق نمونه رایج، روش‌های نو برای ارائه عرضه و ارزشیابی درس؛ روش‌ها و منابع تدریس الکترونیک.

---

<sup>1</sup> Ellie Chambers

<sup>2</sup> Jan Parker

<sup>3</sup> The Open University

خصیصه‌های ویژگی‌های اصلی این آثار عبارت است از: هستند:

\* بحث درباره حوزه‌های زمینه‌های کلیدی مهم تعلیم و تربیت: توسعه درسگان رسانه، ارزشیابی، سبک‌های تدریس، توسعه گسترش حرفه‌ای، ماهرانه، استفاده مناسب از سی و آی‌تی.

\* بررسی موضوعات موضوع‌های مباحث مسئله‌برانگیز مسئله ساز خاص در زمینه تدریس در قالب‌قالب نمونه مطالعاتی پژوهشی

\* یافته‌های حاصل از پژوهش در زمینه مسائل آموزشی و مطالبی به عنوان نمونه، از همه نوع آن، از طیفی-از از تعدادی کشورها و سنت‌های روش‌های [آموزشی] برگرفته می‌شود. مأخوذ می‌شود.

\* در سراسر تمام کتاب پیشنهادهایی برای تصمیم‌گیری‌های انتقادی و راهبردهای روش‌های جایگزین جانشین و فعالیت‌های تکمیلی داده می‌شود، چنان که تمامی آموزگاران تشویق می‌شوند تا به شکلی انتقادی درباره پیش‌فرض‌ها انگاره‌ها و عملکردهای کارکردهای خویش بیندیشند.

این مجموعه رویکردهای مؤثری را به مجموعه وسیعی از وظایف تدریس و مربوط به تدریس تمهید می‌بیند. فراهم می‌کند. هموار می‌کند.

مقصود این است که کتاب‌های این مجموعه نقش متونی-محوری متون محوری اساسی را داشته باشند که هم مدرسانی آموزگارانی که می‌خواهند به عضویت مؤسسه یادگیری و تدریس درآیند از آن بهره‌جویند، بهره‌برند، هم برنامه‌ریزان دروس که در حال کارآموزی هستند

از مطالب آن استفاده کنند، و هم و نیز به عنوان منابع مرجع حرفه‌ای- کاربرد یابند. استفاده شوند. این کتاب‌ها همچنین برای مؤسسه بنیاد اعطای بخشش مدرک سند کارشناسی ارشد و دروس درس های آموزش عالی و تکمیلی مناسب هستند. مجموعه کتاب‌های حاضر در کشورهایی که برنامه‌های رسمی کمتری برای تربیت مدرسان آموزگاران دارند اما سنتی روشی طولانی‌تر و جدی در زمینه توجه به تعلیم و تربیت در فرهنگ آموزش عالی دارند، در پیش گرفته اند، به پژوهش در باب در باره ی در زمینه ی تدریس و یادگیری و توسعه گسترش حرفه‌ای و سازمانی نهادی یاری خواهند رساند.  
عنوان کتاب‌های مجموعه:

*Teaching and Learning Modern Languages, Literatures and Cultures*

Alison Phipps and Mike Gonzales

*Teaching and Learning History*

Geoff Timmins, Keith Vernon and Christine Kinealy

*Teaching and Learning English Literature (Publication Sept 2006)*

Ellie Chambers and Marshall Gregory

الی چمبرز استاد آموزش عالی علوم انسانی در مؤسسه فناوری آموزشی، در دانشگاه آزاد بریتانیا است. وی از سال 1974 به عنوان در جایگاه همچون مشاور رایزن آموزشی، ارزیاب کارشناس و محقق با همکاری در دانشکده هنرهای این دانشگاه فعالیت کرده است. (وی از سال 1974 در دانشکده هنرهای این دانشگاه، مشاور آموزشی،



ارزیاب و محقق بوده و با همکارانش فعالیت کرده است.) چمبرز در سال 1992 گروه میان‌رشته‌ای پژوهش در آموزش عالی علوم انسانی راه‌اندازی کرد را تشکیل داد. به راه انداخت. و در سال 1994 به همراهی همکارانش، شبکه ملی آموزش عالی علوم انسانی و هنرها را تأسیس کرد. وی مرتباً پی‌در پی پی‌پی در همایش‌های انجمن‌های بین‌المللی جهانی سخنرانی می‌کند و آثار پرشماری زیادی را در زمینه‌های آموزش از راه دور و آموزش عالی هنرها و علوم انسانی منتشر کرده است، از جمله از آنگونه کتاب پرفروشی برای دانشجویان با-عنوان با نام راهنمای مطالعه درست هنر (1997)، همراه با اندرو نورتج). خانم چمبرز در حال حاضر هم‌اکنون سردبیر محرر (سازنده) و مؤسس نشریه «علوم انسانی و هنرها در آموزش عالی: ژورنال روزنامه بین‌المللی جهانی نظریه، انگاره، پژوهش و عمل» (انتشارات سیج<sup>4</sup>) و عضو شورای انجمن پژوهش در آموزش عالی است.

دکتر جان پارکر پژوهشگر محقق ارشد مرکز پژوهش در آموزش و فناوری ساخت آوری آموزش در دانشگاه آزاد و مدیر گروه پژوهش در آموزش عالی علوم انسانی است. وی نه تنها دبیر و مؤسس نشریه انتشارات سیج با-عنوان با نام هنرها و علوم انسانی در آموزش عالی: ژورنال روزنامه بین‌المللی جهانی نظریه، پژوهش و عمل و دبیر اجرایی انجامی تدریس در آموزش عالی (تیلور و فرانسیس) است هنوز هم بلکه در رشته تخصصی کاری خویش، یعنی تراژدی داستان غمناک یونانی، نیز تدریس می‌کند و می‌نویسد و نیز، همچنین عضو

<sup>4</sup> Sage

ارشد دانشکده مطالعات دوره کلاسیک در دانشگاه کیمبریج کمبریج است. می باشد. خانم پارکر در حال حاضر هم اکنون نویسنده همکار در نگارش در تحریر کتاب تدریس و یادگیری آثار کلاسیک و مطالعات پژوهش های دوران کلاسیک دیرینه از همین مجموعه است. همکاری می کند.

پیشگفتار

این روزها آموزگاران تاریخ<sup>5</sup> در دانشگاه‌ها و کالج‌ها<sup>6</sup> اوقات پرتب و تابى پر سوز و گدازى دارند. تحولات اخیر جدید در درون رشته تاریخ تا حد تا اندازه ی بسیار زیادى دامنه و چشم‌انداز نماى تاریخ را به عنوان در جایگاه همچون حوزه‌ای زمینه‌ای از معرفت و تحقیق با گسترش داده و در چالش‌های کشمکش‌های تازه‌ای در مورد معنای یادگیری و سخن‌گفتن درباره گذشته پیش آورده است. همچنین در سراسر تمام جهان مورخان با نیازی مبرم شدید به افزایش منافع حاصل از آموزش تاریخ مواجه شده روبرو شده و فرصت آن را نیز یافته‌اند، و چه اینکه توضیح اینکه بسیاری از کشورها نظام‌های آموزش عالی خویش را دگرگون می‌کنند، تغییر می‌دهند، بر شمار تعداد دانشجویان می‌افزایند اضافه می‌کنند و دامنه آمایش آمادگی درسی<sup>7</sup> و بهره‌گیری استفاده از فناوری اطلاعات را برای تضمین رشد و توسعه جوامع‌شان جامعه هایشان را می‌گسترانند. اکنون چنین دگرگونی‌هایی، تحولاتی، هم در درون رشته تاریخ و هم در شیوه‌ها و بافت‌هایی ساختارهایی نسوجی که می‌توان تاریخ را در آن آموخت، اکنون پرسش‌های مهمی را درباره اینکه چه تاریخی را و نیز چگونه باید تدریس کرد شود برمی‌انگیزد. به وجود می‌آورد. (پرسشهای مهمی را بوجود می‌آورد).

البته، مورخان و آموزگاران خوب همواره درباره سرشت این رشته،

<sup>5</sup> هر جا که در متن فارسی واژه تاریخ به صورت برجسته درج می‌گردد، در متن انگلیسی با حرف H بزرگ درج شده است. -م.

6 college

7 course provision

چیستی ماهیت معرفت، مهارت‌ها و ارزش‌هایی که آموزش تاریخ باید منتقل کند و نیز درباره بهترین نحوه آموزش و یادگیری این امور پرسش‌هایی بنیادین اساسی طرح کرده‌اند. بسیاری از مورخان نیز، رأساً بی واسطه و از طریق انجمن‌های ملی خویش، درگیر مباحثاتی بلخ بحث‌های مهمی درباره اهداف آماج و منافع اجتماعی تحصیل تاریخ در دانشگاه شده‌اند و به طور کلی در این باره بحث کرده‌اند که حرفه پیشه‌ی تاریخ چگونه باید به نقدهای سیاست‌گذاران و چهره‌های عمومی دیگری پاسخ دهد که این نقدها غالباً معمولاً اغلب بر آن‌اند تا مطالعه تاریخ را در جهت تقویت دیدگاه‌ها و برداشت‌هایی استنباط‌هایی خاص از گذشته سوق-دهند. به حرکت درآورند. بنابراین، از این رو توسعه گسترش رشته تاریخ در پرتو تأمل و تحقیق و در مطابقت سازگاری با الگوهای دگرگون‌شونده متغیر و مطالبات خواسته‌های آموزش عالی از سنتی آدابی طولانی برخوردار است. دارد. با این حال، با این وجود برای رویارویی با مواجهه با بسیاری از چالش‌های کشمکش‌های تدریس به شمار فزاینده و متنوعی بسیاری از دانشجویان، برآوردن نیازها و آمال آنها، و ارتقای فرصت‌ها، تجارب و دستاوردهای نتایج یادگیری ایشان، اکنون نیاز به مساهمت مشارکت در اندیشه‌ها و دانش بیشتری درباره اقدامات و ابداعات اقدام‌ها و ابداع‌های خوب در این زمینه داریم. (با این حال، برای بسیاری از فرآیندهای تدریس دانشجویان و نتایج یادگیری ایشان، اکنون به مشارکت در اندیشه‌ها و دانش بیشتری درباره‌ی اقدام‌ها و ابداع‌های

خوب در این زمینه نیاز داریم.)

کتاب حاضر که مبتنی بر پایه‌ی بررسی دقیق جریان‌ها و روال‌های روش‌های جاری است، هم درباره شیوه‌هایی که از رهگذر آنها از گذرگاه آنها در حال حاضر هم اکنون این رشته پیکربندی ترکیب و ارائه عرضه می‌شود و هم درباره ابزارهایی وسایلی که به وسیله آنها می‌توان تدریس و یادگیری آن را ارتقا بهبود بخشید، سرمشقی مطالبی گیرا جالب و جذاب عرضه می‌دارد. عرضه می‌کند. پس از مقدمه‌ای درباره وضعیت این رشته، کتاب حاوی شامل فصل‌هایی است در این باره که چگونه تصمیم‌گیری‌های مهم بر تمامی جنبه‌های تحصیل دانشجو در رشته تاریخ تأثیر می‌گذارند؛ از جمله تصمیماتی در این باره که چگونه پیشرفت و تفاوت<sup>8</sup> در مقاطع مقطع‌های تحصیلی را تضمین کنیم. چه چیزهایی در درسگان<sup>9</sup> رسانه باید ارائه شود و مورد نیاز است. کدام مهارت‌ها و قابلیت‌ها را باید گسترش داد. کدامین روش‌های آموزش و یادگیری را باید به کار بست اجرا کرد و چگونه باید به بهترین نحو روند یادگیری را ارزیابی کرد. سنجید. چنین

---

8 differentiation: نویسندگان در فصول بعدی این اصطلاح را تعریف خواهند کرد. م  
9 curriculum: از آنجا که در فارسی معادل‌های دقیق و متمایزی برای بسیاری از اصطلاحات آموزشی تمهید نشده است، در اینجا می‌کوشیم تا معادل‌های اصطلاحات مشابهی نظیر curriculum, syllabus, planning و ... را دقیقاً از هم متمایز کنیم تا منظور نویسندگان دقیق‌تر بیان شود. در فارسی معمولاً معادل «سرفصل» یا «برنامه درسی» را برای همه این اصطلاحات به کار می‌برند، لیکن در متنی که تا این اندازه با مباحث تخصصی درباره مسائل آموزشی سر و کار دارد قطعاً نیاز به تمایزگذاری دقیق‌تری میان معادل‌های این اصطلاحات احساس می‌شود. - م

تصمیم‌هایی پرسش‌های بسیاری را درباره چالش‌هایی **کشمکش‌هایی** که امروزه **پیش‌روی در مقابل** مورخان قرار دارند **برمی‌انگیزند**، **بوجود می‌آورند**، چالش‌هایی که حتی برای مجرب‌ترین آموزگاران نیز به **قدرت اندکی آسان از آب درمی‌آید**. نتیجه می‌دهند. با این حال، **با این وجود**، در هر فصل مؤلفان به دامنه وسیعی از شواهدی **را** که از تارنماهای **وبسایت‌های** **دیپارتمان‌های بخش‌های** تاریخ، پرسشنامه‌ها، **دستورالعمل‌های**

**آیین‌نامه‌های** ملی در مورد استانداردهای **معیارهای** **آمایش بررسی و تحلیل** درسی، و تجارب شخصی در زمینه تدریس گرد آمده است، **توسل می‌جویند بکار می‌گیرند** تا مجموعه‌ای غنی و متوازن **برابر از** مباحث گفتگوها را فراهم آورند. **گرد آورند**. افزون بر این، علاوه بر **این** با اینکه مؤلفان از پژوهش‌های اخیر درباره **فرایند یادگیری** دانشجویان مطلع‌اند، اما توجه خود را **مجددانه** به **طور جدی** بر روی نیازها و **علائق دلبستگی‌های** آموزگاران تاریخ متمرکز کرده‌اند. **تمرکز داده اند**.

این کتاب با به‌دست‌دادن **فراهم آوردن** بررسی واضح، آشکار، آموزنده و تأمل‌برانگیزی از وضعیت کنونی تاریخ در آموزش عالی، و با کمک به بالابردن کیفیت **مباحثه** **مباحث** انتقادی درباره آینده آن، سهمی بزرگ در پژوهش درباره آموزش و یادگیری در رشته تاریخ خواهد داشت. همچنین تبدیل به منبعی مهم برای همه مورخان خواهد شد که تمنای آنان **ارج‌گذاری ارزش‌گذاری** به این فرموده کهن **قدیمی** است که

یگانه وظیفه ما در قبال در برابر تاریخ آن است که در حین در هنگام آموزش آن، همانند زمان تحقیق، آن را بازنویسی کنیم. دوباره بنویسیم.

#### مقدمه

بسیاری از ادعان **اعتراف** می‌کنند که آموزش عالی دگرگونی **تحول** عمیقی را از سر می‌گذراند **طی** می‌کند. **مطالبات** خواسته های اقتصاد دانش‌بنیان<sup>01</sup> از دو جهت فشاری فزاینده **افزاینده** بر دانشگاه و مؤسسات **مربوطه** **مربوط** می‌آورد؛ از یک جهت آنها را ترغیب **تشویق** می‌کند تا افراد بیشتری را جذب کنند و از طرف دیگر خواسته مراجع مالی و سیاسی را مبنی بر **بر پایه ی** تضمین حفظ استانداردها و برآوردن نیازهای جامعه و اقتصاد تأمین کنند. این تحولات با **پیاده‌سازی- اجراکردن** **اجرای** رهیافت‌های **رویکردهای** جدیدی در روش‌های یادگیری و آموزش، **بخصوص** به ویژه رهیافت‌های ناشی از نوآوری‌های **ابداع** های **حوزه--بخش-آی-سی-تی**<sup>11</sup>، پیوند یافته است، امری که به گونه‌ای **وسیع** **گسترده** امکان بالقوه **نهفته** جهانی‌سازی آموزش عالی را افزایش داده است. البته، مطالعه تاریخ در **چالش‌های**

---

10 knowledge economy

ICT 11: تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات. م

کشمکش‌های ناشی از این تحولات دگرگونی‌ها سهمیم شریک بود بوده است، لیکن ولی تاریخ به عنوان رشته‌ای دانشگاهی، بدون قطع ارتباط با این چالش‌ها-کشمکش‌ها، فرازوفرودهای پستی و بلندی بلندی و پستی‌های خاص خودش خود را نیز از سرگذرانده است. سپری کرده است. در نسل پیشین، قدیم مورخان با شور و حرارت زیاد و تاحدی تا اندازه‌ای با به وضوح روشنی درباره پیش‌فرض‌های انگاره‌های بنیادین اساسی، روش‌ها و اهداف دانشگاهی و عمومی رشته خویش بحث کرده‌اند. فارغ از مطلوبیت فایده و سودمندی شرایط متغیری که در آن آموزش عالی عملکرد کارکرد خویش را نشان داده، و نیز فارغ از مطلوبیت دستاوردهای نتایج نهایی آن، هم بافت ساختار عمومی و هم بافت ویژه‌ای که در آن تاریخ به-مطابق به مانند یک رشته دانشگاهی توسعه یافته پرسش‌هایی ژرف عمیق را درباره سرشت و اهداف این رشته در سطوح تحصیلات دانشگاهی برمی‌انگیزد، چه چیزهایی را باید به دانشجویان کارشناسی تاریخ آموخت؟ با چه ابزارهایی وسیله‌هایی و با چه اهدافی؟ مورخان به-ندرت اندکی درباره این مسائل سکوت اختیار کرده‌اند. سکوت کرده‌اند. در واقع، ادبیات جهانی معتنابه قابل توجه و روبه‌رشدی در مورد یادگیری و تدریس در رشته تاریخ در مقطع کارشناسی وجود دارد. بخش بخش‌های زیادی از این ادبیات به گزارش و اظهارنظر درباره رویکردهای نگرش‌های جدیدی در کلاس درس می‌پردازند که در درون فضاها سنتی چهره به-چهره روی در روی به



کار آورده شده‌اند، به کار گرفته شده‌اند، اما همچنین بخش قابل توجهی بزرگی از این آثار را نیز می‌توان یافت که درباره بهره‌گیری از محیط‌های یادگیری مجازی هستند. است. در هر دو مورد، پرداختن به مجموعه مهارت‌های مصوب تصویب شده<sup>21</sup>، یعنی ترغیب تشویق دانشجویان به بررسی و کاربرد استفاده شواهد دست اول، بسیار بیش از آنچه که به طور سنتی مد نظر مورد نظر بوده، اهمیت یافته است.

### هدف‌ها و رویکردها نگرش‌ها

هدف ما این است که با افزودن به ادبیات مزبور مذکور، در روند طراحی درسگان رسانه در برنامه‌های رشته تاریخ در دوره کارشناسی و طرح شیوه‌هایی که از رهگذر آنها این برنامه‌ها به اجرا درمی‌آیند سهمی داشته باشیم. رویکردمان نگرشمان تا حدی تا اندازه ای مرور تکرار مجموعه‌ای گزیده خلاصه از تلاش‌هایی است که مورخان آموزش عالی در رابطه با این موضوع انجام داده‌اند، آن هم با تکیه بر این اصل که از تأملات اندیشه‌ها و تجارب تجربه‌های کسانی که همانند ما به مسائل مشابهی توجه کرده‌اند ~~بسیار چیزها~~ چیزهای بسیاری می‌توان آموخت. هنگام گزینش انتخاب از میان این تجارب، بر نمونه‌هایی تمرکز کرده‌ایم که رویکردهای نگرش‌های ابتکاری خاصی برای توجه به مسائل کلیدی مهم ناشی از فرایند توسعه درسگان‌های رشته تاریخ و تمهید فراهم کردن راهبردهای تدابیر مناسب یادگیری و تدریس ارائه کرده‌اند. افزون بر این علاوه بر این، کوشیده‌ایم تا این بازبینی بررسی را بر بستر وسیع‌تر ادبیات آموزشی مربوط به تحصیل

در مقطع کارشناسی انجام دهیم. در اینجا تا اندازه‌ای قصد داشته‌ایم که با تکیه بر مشاهدات و تجاربی که مرزهای رشته‌ها را در نوردیده‌اند در هم پیچیده اند دامنه بحث را گسترش دهیم، والبته کوشیده‌ایم تا هر جا که فرصتی دست داده فرصتی به دست آمده از رویکردهایی که همکارانمان در رشته‌های دیگری غیر از جز رشته خود ما خودمان در پیش گرفته‌اند بهره جوییم بریم. این امر به ناگزیر نگرانی‌هایی را درباره نحوه روش کنارآمدن با ادبیات آموزشی وسیع پیش رو و نوع توازنی موازنه ای که باید میان امر عمومی و امر خاص حفظ شود، پدید می‌آورد. با این حال، در کتابی که عمدتاً بیشتر معطوف به متمایل به حرفه تدریس تاریخ، به خصوص به ویژه اعضای جدید این حرفه، است باید قویاً به شدت بر تحولات دگرگونی‌های صورت گرفته در درون خود رشته تأکید کرد. هدف ما از این سرک‌کشیدن‌ها جست‌وجو کردن‌ها به درون ادبیات وسیع مزبور مذکور عمدتاً بیشتر این بوده است که به بینش‌هایی، بعضاً گاهی بعضی اوقات کم و بیش نظری، دست یابیم که پایه منطقی رویه‌های روندهای گوناگونی را که مورخان تاکنون در پیش گرفته‌اند یا احتمالاً شاید درصدد درتلاش به دنبال درپیش گرفتن آن هستند، استحکام بخشد.

در رابطه با منابع دست اول‌مان باید گفت که مطالب معتبر معتنا بهی قابل توجهی بسیاری در تارنماهای دپارتمان‌های تاریخ قرار داده شده است. گرچه این پایگاه‌های اینترنتی از لحاظ میزان جزئیاتی که به دست می‌دهند بسیار با هم متفاوتند، و ممکن است با منطقی

فوق‌العاده بسیار مقتصدانه معتدل۔ این اطلاعات را ارائه کنند، ولی همراه با هم اطلاعات بسیار زیادی بسیاری فراوانی را درباره رویه‌های روندهای جاری در اختیار می‌نهند، می‌گذارند، و این امر به ویژه آنجا زمانی صدق می‌کند که دست‌نامه‌های<sup>31</sup> مفصل دانشجویان و توضیحات دروس نیز در این تارنماها گنجانده جای داده شده است۔ شود۔ به‌علاوه، وانگهی، این پایگاه‌ها امکان مقایسه در سطح بین‌المللی جهانی را فراهم می‌کنند، و ها در اینجا اکنون به بریتانیا و ایرلند، و آمریکای شمالی و استرالیا می‌پردازیم. در اینجا سپس و به جای آنکه دست به کار پژوهش شویم به پژوهش بپردازیم تا از آن به عنوان مبنایی اصلی برای دست زدن به تعمیم‌هایی احتمالاً پذیر اطمینان پذیر درباره رویه روند موجود استفاده کنیم، عمدتاً بیشتر منابع دست اول را گردآوری کرده‌ایم تا بتوانیم از آنها برای بحث درباره‌ی مسائل کلیدی مهم بهره‌گیریم. و حتی آنجا که پژوهش‌های کوچک-مقیاسی کوچک اندازه را در رابطه با موارد خاص انجام داده‌ایم، هدف از این پژوهش‌ها ارائه داده‌هایی بازنمایانه<sup>41</sup> نبوده است. (حتی هدف از پژوهش‌های کوچک مقیاسی که در رابطه با موارد خاص انجام داده ایم، ارائه داده‌هایی بازنمایانه نبوده است.) درباره منطق اتخاذ به کار بردن فراگرفتن اخذ این رویکرد در پیوست 1 یک بحث کرده‌ایم، اما می‌شاید شایسته است بہتر است که در اینجا اشاره کنیم که داده‌های

---

13 handbooks

14 representative

نابازنمایانه<sup>51</sup>، علی‌رغم **برخلاف** محدودیت‌هایشان بینش‌هایی فوق‌العاده بسیار روشنگر و تأمل برانگیز درباره طیفی **بینابی** **بازه** ای از مسائل تربیتی ای **تربیتی** که کتاب ما با آنها ~~سر و کار دارد~~ ارتباط دارد به دست می‌دهند. **نتیجه** می‌دهند.

### محک‌زنی تاریخ

برای تعیین سمت و سوی **جهت** محتوای **مضمون** این کتاب، ما بر مسائل **کلیدی** مهم مطرح‌شده در **دستورالعمل** **دستورکار** محک‌زنی **آزمودن** تاریخ<sup>61</sup> اتکا **تکیه** کرده‌ایم که در دسترس مؤسسات آموزش عالی در بریتانیا قرار گرفته است. این دستورالعمل که در سال 2000، از سوی اداره تضمین کیفیت (QAA)<sup>71</sup> (متولی **سرپرست** حفظ استانداردهای **معیارهای** اعطای مدارک **اسناد** تحصیلی در آموزش عالی) منتشر شده یکی از مجموعه‌هایی است که دامنه وسیعی **گسترده** ای از رشته‌های دانشگاهی حجم<sup>81</sup> را ~~پوشش می‌دهد~~. در **برمی‌گیرد**. هدف از این دستورالعمل‌ها به **قرارزیر** به **شرح ذیل** به صورت زیر است:

فراهم‌کردن **ابزاری** برای جامعه دانشگاهی به منظور **برای** توصیف سرشت **اصل** **آمیزه** و ویژگی‌های برنامه‌های مربوط به یک رشته خاص. این دستورالعمل‌ها همچنین معرف **انتظارات** عمومی مربوط به استانداردهای اعطای مدارک تحصیلی در یک مقطع معین و توضیح

---

15 non-representational

16 History Benchmarking Statement

17 Quality Assurance Agency

18 subject disciplines

روشن صفات و قابلیت‌هایی است که افراد داری دارای چنان مدارکی باید بتوانند از خود به نمایش گذارند. ارائه دهند.

در مورد تاریخ، انتظاراتی که از دانشجویان برخوردار از سطح ممتاز<sup>91</sup> می‌رود پنج-ملاحظه-را-دربر-می-گیرد. پنج مورد می باشد. این ملاحظات موارد به قرار زیر به شرح ذیل به صورت زیر است:

● مهارت‌ها و قابلیت‌های ذهنی مورخ؛

● معیارهای محتوایی؛

● پیشرفت در میان مراحل

● رویکردهای تدریس و یادگیری

● ارزشیابی

توصیه‌نامه‌های دانشجویان تحت هر یک از این عنوان‌ها تنظیم می‌شوند، که جزئیات آنها با هم متفاوت است و در فصل‌های بعدی خلاصه‌هایی از آنها ارائه می‌شود (QAA, History, 2000).

لحاظ کردن در نظر گرفتن در نگر آوردن دستورالعمل محکزی تاریخ به عنوان سند مناسبی که بیشتر قسمت بیشتر بخش بزرگی از کتاب کتاب کتابمان مبتنی بر بر اساس آن است، احتمالاً ممکن است نگرانی‌هایی به بار آورد، خصوصاً به این سبب دلیل که مفهوم محکزی آزمودن<sup>02</sup> تداعی‌کننده یادآور تجویز<sup>12</sup> جواز در سطحی بالا است. از این رو از این جهت بنابراین، جان کلر<sup>22</sup>، دبیر بخش آموزش

---

19 honours degree students

20 Benchmarking

21 prescription

22 John Clare

دیلی تلگراف<sup>32</sup>، هنگام ارائه گزارشی درباره اطلاعیه QAA مبنی بر برپایه معرفی دستورالعمل محکزی آزمودن رشته‌ای، تا-بدانجا تا جایی تا اندازه ای پیش رفت که اظهار نماید اظهار کند این کار باعث تحمیل یک درسگان رسانه اجباری در سطح ملی بر آموزش عالی در بریتانیا خواهد شد (Clare, 1998). حتی آنتونی بریدنی<sup>42</sup>، عضو دانشکده حقوق در دانشگاه لستر، در واکنشی سنجیده‌تر و آگاهانه‌تر محکزی آزمودن را به عنوان «بخشی از تلاشی دیرپا پایدار برای انداختن-هدایت به راه اندازی فعالیت دانشگاه در مسیری دور از رسالت سنتی آن» محکوم کرد. به نظر وی، اگرچه در این روند جریان محتوا مضمون تجویز نمی‌شود، جواز داده نمی‌شود، اما محکزی آزمودن هنوز هم نقشی محدودکننده دارد، خصوصاً به این دلیل که از دستاوردها نتایج به عنوان معیاری برای سنجش ارزیابی کیفیت در تدریس و یادگیری استفاده می‌شود (Bradney, 'Benchmarking'). بدون تردید چنین اظهاراتی (آن طور که مؤسسات آموزش عالی در بریتانیا در مواجهه با روبرو شدن با محک زنی آزمودن از خود نشان دادند)، زمینه‌ساز مقدمه چین واکنش نه چندان گرمی شد نشد. که ~~مؤسسات آموزش عالی در بریتانیا در مواجهه با محک زنی از خود نشان دادند. تنها حدود یک چهارم این مؤسسات حمایت خود را اعلام کردند و در حالی که اغلب بیشتر آنها واکنشی نشان ندادند یا در این باره دودل بودند تردید داشتند، اقلیتی معدودی بخش کمتری از ایشان~~

---

23 The Daily Telegraph

24 Anthony Bradney

اصولاً اساساً یا ~~منتقد شدید~~ انتقاد شدید به این موضوع داشتند یا مخالف آن بودند. (Fletcher, 1999).

معلوم نیست که آیا مورخان آموزش عالی استادان تاریخ دانشگاه‌ها<sup>52</sup> در انگلستان در همان زمان معرفی محکزی چنین دیدگاهی داشتند یا پس از آن دیدگاه‌هایشان دیدگاهشان تغییر کرده است. به هر حال، روشن است که گروه محکزی تاریخ، که متشکل از 46 شانزده تن از مورخان آموزش عالی استاد تاریخ در دانشگاه است، از همان آغاز فعالیت‌هایشان مخالف تجویز جواز بودند، چنانکه آنتونیو فلچر، رئیس گروه، می‌گوید: «که

«هرگز به ذهن‌مان خطور نکرد که احتمالاً ممکن است بخشی از وظیفه ما تثبیت یک درسگان رسانه ملی در رشته تاریخ باشد، یا اینکه بخواهیم با هر ترفندی سد راه خلاقیت ابداع ابتکار تنوع گوناگونی و ابتکار نوآوری در آموزش این رشته گردیم. کوشیده‌ایم تا گام در راه باریکی گذاریم که در یک طرف آن از یک جهت نگارش گزارشی گزارشی از موضوعی به اندازه کافی بسیار چالش‌برانگیز مسئله ساز وجود دارد، و در طرف دیگر از جهت دیگر تلاش بیش از حد فراوان برای تجویز نکاتی درباره اینکه همکارانمان همکاران باید چگونه سرفصل‌نامه عنوان نامه درسی<sup>62</sup> را تدوین کنند یا چطور به دانشجویان نشان دانشجویان درس بدهند و آنها را ارزیابی کنند.»

---

25 منظور نویسندگان از «مورخان آموزش عالی» همان استادان تاریخ در دانشگاه‌ها هستند، نه کسانی که تاریخ آموزش عالی را می‌نویسند-م.

یکی از مهم‌ترین دلایل اتخاذ **گرفتن** چنین موضعی این باور بود که تاریخ موضعی است که «در آن سطوح کادربندی آموزشی، فرهنگ‌ها و سنت‌ها به نحو وسیعی متنوع‌اند **گوناگون اند**» (Fletcher, 1999). همچنین در اینجا مفهوم تغییر به مفهوم تفاوت افزوده شد. شده است.

ما اصرار داریم که از نظر ما آموزش و یادگیری روندهایی **جریان‌هایی** تکامل‌یابنده‌اند و تأکید می‌کنیم که و نیز تأکید می‌کنیم که قصد نداریم آموزش تاریخ را در درون یک مدل خاص میخکوب کنیم. نداریم. (و تأکیدمان بر این است که قصد میخکوب آموزش تاریخ درون یک مدل خاص نیز نداریم.) باید به دستورالعمل محکزی **آزمودن** ما به عنوان یک نقطه عزیمت نگاه کرد: گروه‌های دانشگاهی و مجموعه رشته‌ها این **بخت فرصت افتخار** را خواهند داشت تا نشان دهند که چگونه می‌توان به استانداردهای محکزی از طریق فراهم آوردن **فراهم کردن** فرصت‌های بیشتر یا شاید فرصت‌های جایگزین **جانشین شکل داد.**

(QAA, History, 2000: 1)

### مسائل کلیدی مهم

در رابطه با هدف ما، در این باره این است که آنچه به سند محکزی **آزمایش** ارزش خاصی می‌بخشد آن است که این سند تعیین‌کننده و برانگیزاننده دغدغه‌هایی **نگرانی‌هایی** کلیدی مهم درباره جنبه‌هایی از یادگیری و آموزش است در مورد جنبه‌هایی از یادگیری و آموزش که آموزگاران مقطع **مرحله** کارشناسی تاریخ، فارغ از کشور



و نوع نهادی مؤسسه ای سازمانی که در آن مشغول به کار هستند، باید به آنها نظر داشته باشند. از این حیث، از این جهت، مورخان آموزش عالی تاکنون تا اندازه زیادی دست به کاوش‌های بررسی‌های بیادین اساسی زده‌اند. کاوش‌های بنیادین کرده‌اند. افزون بر این، اضافه بر این، این کاوش‌ها متکی به رای‌زنی‌های مشاوره‌های وسیعی بوده‌اند که گروه محک‌زنی متکفل عهده‌دار آن بوده، و مورخان مزبور مذکور نیز دعوت شده‌اند تا پاسخ‌های مکتوبی به پیش‌نویس دستورالعمل محک‌زنی پاسخ‌های مکتوبی دهند و در همایشی انجمنی ملی که به منظور برای بحث گفت و گو درباره محتوای مضمون آن تشکیل شده شرکت جویند. شرکت کنند. در این همایش جلسه که در مؤسسه پژوهش تاریخی<sup>72</sup> در لندن برگزار شد، حدود شصت مورخ حضور داشتند بودند که احتمالاً شاید نماینده حدود تقریباً نیمی از مؤسسات آموزش عالی در بریتانیا بودند. این واقعیت که فحواً مضمون واکنش‌های مکتوب و شفاهی صورت‌گرفته به دستورالعمل به طور کلی مثبت بود، و ظاهراً همین روند حفظ خواهد شد، باعث اعتماد به نفس بیشتر ما بیشترمان برای تمرکز بر مسائلی می‌شود است که این دستورالعمل به دنبال می‌آورد. و این واقعیت که دستورالعمل فوق یاد شده از تجویز جزئی‌نگرانه و تفصیلی خودداری می‌کند آن را تبدیل به تنها نقطه ارجاع انتقال کارآمد برای برنامه‌ریزی در طراحی درسگان رسانه و تعیین اهداف درسی می‌کند، چه اینکه خصوصاً اینکه زمینه‌ساز مقدمه چین تأملی پردامنه گسترده درباره بهترین راه‌هایی

است که ~~مورخان-آموزش-عالی~~، استادان تاریخ دانشگاه، در شرایط خاصی که خود را در آن می‌یابند، می‌بینند، در پیش دارند.

### بنیادهای بحث

در این کتاب برای ارائه یافته‌ها و ~~صورت‌بندی~~ صورت‌نگری تصویرسازی ~~خط-مشی~~ روش کار بحث‌مان، بحث شش فصل را منظور کرده‌ایم. نخستین فصل اساساً جنبه‌ای «صحنه‌پردازانه» دارد، و هدف آن مرور کلی سیر تحول تدریس تاریخ در آموزش عالی دانشگاه‌های بریتانیا و کشورهای دیگر است، و از این رهگذر روش ~~بستری~~ فراهم می‌کند برای مضامینی که در فصل‌های بعدی بررسی می‌شوند بستری فراهم می‌کند. یکی از مضامین کلیدی مهم این فصل بررسی شرایط متغیر دهه‌های اخیر است که در آن تاریخ در مقطع کارشناسی تدریس شده است، همچنین فصل حاضر بخصوص به ظهور اشکال گوناگون تاریخ اجتماعی و فرهنگی، و پیامدهای نتایج آن برای تحول در دورسگان رسانه و رویکردهای نگرش‌های در پیش‌گرفته‌شده در یادگیری و تدریس تاریخ توجه می‌کند. در این فصل هدف اصلی بحث ~~در این~~ فصل یادآوری این نکته است که طراحی و پیاده‌سازی -اجرای سرفصل‌نامه‌های درسی تاریخ در مقطع کارشناسی تبدیل به موضوعی پیچیده و زمان‌بر طولانی وقت‌گیر شده است که به هیچ روی به هیچ عنوان عاری از فاقد مناقشه بحث نیست و به موازات تغییر شرایط مرتبه‌پی در پی تحول می‌یابد و نیازمند آن است که ملاحظات پردامنه‌ای گسترده ای درباره ی آن صورت گیرد.

فصل دوم به مسئله حیاتی مهم پیشرفت می‌پردازد. دغدغه این فصل بررسی شیوه‌هایی است که با آن می‌توان نیاز به تدوین فعالیت‌هایی ~~چالش برانگیز مسئله برانگیز را~~ برای دانشجویان ~~را~~ برطرف کرد، چنانکه آنان بتوانند در خلال در میان برنامه‌های مطالعاتی‌شان پیشرفت کنند. البته بحث ما همچنین به استقبال مفهوم دوگانه تفاوت<sup>82</sup> می‌رود که در بافت ساختار تحلیل‌مان با ماهیت نهاد و گستره پهنه تمایزهای موجود در فعالیت‌هایی ~~سرو-کار-دارد~~ ارتباط دارد که دانشجویان در خلال میان این برنامه‌ها و هنگام گذر از یک سطح به سطحی دیگر انجام می‌دهند. این بحث حول پیرامون تحقیقی کلی می‌گردد است که ~~ها~~ در مورد روند تدریس در مقطع کارشناسی در بریتانیا ~~به-انجام رسانده‌ایم~~. انجام داده ایم. این تحقیق چارچوبی چارچوبی گسترده دارد و با گزینه‌ش تعیین محتوا، توسعه مهارت‌ها، تدریس و یادگیری، و ارزشیابی ~~سرو-کار-دارد~~ ارتباط دارد و ~~بدین-سان~~ بنابراین پایه دیگری برای بحث در فصول بعدی فراهم می‌کند و نیز دست به مقایسه‌هایی در سطح بین‌المللی می‌زند. مسائل سترگی مهمی که در این فصل نمایان می‌شوند با شیوه‌های مختلفی ~~سروکار دارند~~ تعامل دارند که از خلال میان آنها پیشرفت و تفاوت وارد برنامه‌های تدریس تاریخ، ~~در-داخل~~ در-میان در کشورها، می‌شوند. همچنین گستره متنوعی را-مد-نظر مورد نظر قرار می‌دهند که این مفاهیم زیربنای زیرساخت هر یک از ابعاد کلیدی مهم در رسانه را ~~پی-می‌ریزند~~ بنیان می‌گذارند. بنیان گذاری میکنند. یافته‌هایی که از تحقیق و بررسی

نمونه‌های خارجی حاصل شده‌اند به هیچ وجه به هیچ روی ابدأ تکلیف خواننده را روشن نمی‌کنند و ما را به این نکته مهم سوق می‌دهند تا بر این نکته تأکید کنیم که تحقیق بسیار مفصل‌تری گسترده ای مفصلی لازم است تا این مسئله را که چگونه پیشرفت و تفاوت‌گذاری را می‌توان محقق کرد صورت‌بندی صورتگری و بیان کنیم.

### ابعاد خاص درسگانی رسانه ای

فصول بعدی به هر یک از ابعاد خاص درسگانی<sup>92</sup> توجه می‌کنند و هر جا که زمینه برای پیشرفت و تفاوت میسر آسان باشد بدان به آن اشاره می‌کنند و ما افق چشم انداز بحث را نیز گسترش می‌دهند تا ملاحظات دیگر را هم دربرگیرد. در اینجا اکنون کار را با فصلی درباره محتوا مضمون آغاز می‌کنیم، موضوعی که به راحتی هرچه تمام می‌تواند اشتیاق ما را برانگیزد، خصوصاً آنجا که وقتی که پای اندیشه‌هایی در میان است درباره میزان معرفتی در میان است که ظاهراً دانشجویان تاریخ در هر سطحی از تحصیل باید کسب کرده و- از قرار معلوم از حفظ نگهداری کنند، بحث ما بحثمان عمدتاً بیشتر به مسئله نیاز به برقراری توازن تعادل برابری میان گستره و عمق اشراف تسلط بر محتوا<sup>93</sup> مضمون، و دخیل کردن اثربخشی انواع تاریخ هم در برنامه و هم در دروس در هر سطح مربوط می‌شود. در بحثمان بحث درباره مفاهیم یادگیری «عمقی» و «سطحی» و انواع تاریخ، مسئله برقراری توازن موازنه میان گستره و عمق را به مسائلی پیوند

---

29 Curricular  
30 content coverage

می‌دهیم که از تلاش برای ادغام **آمیختن** حوزه‌های نوظهور مطالعات تاریخی در درسگان **رسانه** نشأت می‌گیرند، **علی‌الخصوص** به ویژه آن قلمروهایی **گستره‌هایی** که با ظهور تاریخ اجتماعی و فرهنگی ارتباط می‌یابند. **دارند**. آنچه **مبتنی** اساس بحث را تشکیل می‌دهد این پرسش آزردهنده است که در درسگان‌های **رسانه‌های** مقطع کارشناسی تاریخ **تا** چه اندازه می‌توان به اجبار توسل جست **متوسل شد** تا مطمئن شویم که دانشجویان، هنگام انتخاب برنامه‌های مطالعاتی‌شان، به درجه‌ای از وسعت در اشراف **تسلط** بر **محتوا** **مضمون** دست می‌یابند، **(تسلط کافی بر مضمون می‌یابند)** و **هم‌هنگام** هم زمان نیز فرصتی کافی برای پی‌گیری علائق‌شان به دست می‌آورند.

فصل بعدی **کتاب** به مهارت‌ها می‌پردازد، موضوعی که **مشاجرات** **مشاجره‌های** **اختلاف‌های** زیادی را در میان مورخان به دنبال داشته است. **در پی داشته است**. هرچند، قراردادن مهارت‌ها و محتوا **مضمون** در تقابل با هم **آشکارا** به **طور آشکار** به صورت **صریح** نادرست است، لیکن هنوز هم تردیدهایی وجود دارد **مبتنی-بر** **بر پایه** اینکه **برجسته‌کردن** **تمایز کردن** **نمایان کردن** مهارت‌ها به معنای **تنزل کاهش** جایگاه **معرفت** به **گذشته** **شناخت گذشته** **دانش گذشته** است. با این همه، **با وجود این**، **مهارت‌های مرتبط با** **مربوط به** توانایی واقعی برای **پیش‌برد** **به انجام رساندن** مطالعه تاریخ **برای** **تا** مدت‌ها هسته اصلی و **جهت‌گیری** **جهت‌گیر** این موضوع را تشکیل داده است و همچنان عامل سازمان‌دهی **تنظیم** اغلب **بیشتر** برنامه‌ها در مقطع کارشناسی

تاریخ است. آنچه که در دوره اخیر اخیراً در زمان کنونی تازگی دارد، تلاش کاملاً درستی بجایی است برای توجه به این نکته که چگونه به بهترین نحو روش می توان مهارت های تاریخی را به شیوه ای فراگیر و ساختارمند-ساختاریافته ارتقا پیشرفت داد. افزون بر این علاوه بر این، فشارهای فزاینده ای برای ادغام دیگر انواع انواع دیگر مهارت در برنامه های تاریخ وجود دارد، مهارت هایی که لزوماً الزاماً مربوط به مطالعه گذشته نیستند، و قابل انتقال به بافت های دیگر، خصوصاً محل کار، هستند. در واقع بسیاری از مهارت های انتقال پذیر را می توان به سادگی در مطالعه عادی تاریخ پرورش داد، موضوعی که باز هم مورخان و کارفرمایان مدتی مدید دراز بدان به آن اذعان تایید داشته اند؛ دیگر مهارت های مهارت های دیگر انتقال پذیر مؤلفه های شاید غریب تر، ناشناخته تر، اما احتمالاً شاید احياناً قابل قبول درسگان رسانه هستند. این فصل-با-اتکا-بر-با-تکیه بر تحقیق موردی دیگری دیگر (که در آن به غور بررسی در دروسی پرداخته ایم که اختصاصاً منحصرأ تنها به ابعاد مهارتی مطالعه تاریخ توجه دارند) به دفاع از محوریت مرکزیت اساسی مهارت ها در برنامه های مقطع کارشناسی تاریخ می پردازد و مسائلی را بررسی می کند که مربوط به توسعه درسگان رسانه هستند.

فصل پنجم بر مسائل یادگیری و تدریس تمرکز می کند. و توجه ما نیز- تا حدی، تا اندازه ای، توجه ما معطوف متمایل به طراحی طرح ریزی برنامه ریزی و پیاده سازی اجرای تحقق رویکردهای سنتی به یادگیری

و تدریس است از جمله سخنرانی‌ها<sup>31</sup> و سمینارها که هیچ کدام از آنها از نقد قوی و کوبنده در امان نبوده‌اند. (همه ی آنها نقد قوی و کوبنده ای داشتند.) (بر همه ی آنها نقد قوی و کوبنده ای شده بود.) نظر ما این نیست که باید این رویکردها را کنار نهاد، (از نظر ما نه تنها نباید این رویکردها را کنار گذاشت)، بلکه معتقدیم که آنها را باید چنان [با نیازهای موجود] انطباق داد برابر کرد که اشکال فعالانه‌تر و ژرف‌تری عمیق تری را از یادگیری را-به-بار-آورند. نتیجه دهند. یکی از قسمت‌های مهم این انطباق‌دهی همسان سازی بر شیوه‌هایی تمرکز می‌کند که از رهگذر آن مورخان آموزش عالی می‌توانند از آی‌سی‌تی برای تعمیر هموار کردن فعالیت‌هایشان در تدریس و یادگیری بهره گیرند. همه چیز حاکی از بیانگر آن است که دانشجویان کارشناسی تاریخ-علی‌رغم برخلاف دشواری‌هایی که با آن روبرو هستند، اغلب می‌توانند به نحوی به گونه ای قابل توجه مؤثر و هدفمند هدف دار از آی‌سی‌تی استفاده کنند، خصوصاً به ویژه از طریق اتکا بر تکیه بر انواع تسهیلات امکانات وب-بنیاد<sup>32</sup> که هر روز بیش از دیروز بیش از بیش در خانه در دسترس در اختیار قرار می‌گیرند و از این رو گویی تنها برای برآوردن نیازهای برنامه‌هایی خاص ساخته و پرداخته آماده شده‌اند. با این حال، مسئله انطباق‌یابی همانند یابی در سخنرانی‌های-چهره به چهره روی در روی و سمینارها هم اندیشی ها میزگردها نیز نیازمند بررسی است و چنانکه از ادبیات منتشره منتشر شده در این

---

<sup>31</sup> lectures

<sup>32</sup> web-based

زمینه هویداست، روشن است، اغلب اکثراً می‌تواند شیوه‌های معنادارتری را در قیاس با در مقایسه با اشکال مجازی یادگیری پیش روی نهد.

فصل نهایی پایانی با ارزشیابی سنجش کاری که دانشجویان تاریخ انجام می‌دهند سروکار دارد. تعامل دارد. بخشی عظیمی از این فصل به مسائلی اختصاص دارد که دقیقاً بطور دقیق به آنچه ارزشیابی ارزیابی می‌شود مربوطند، مسائلی درباره معیارهایی که می‌توان بر طبق آنها دست به ارزشیابی زد، ارزشیابی کرد، سنجش کرد و مسائلی مربوط به دستورالعمل‌هایی آیین نامه‌هایی که سطوحی را مشخص می‌کنند که دانشجو بر طبق هر یک از این معیارها باید به آنها برسد. بر اینجاست اینجا اکنون تأکید بر ضرورت یافتن شیوه‌هایی است که از طریق آنها می‌توان با درجه معقولی از دقت و یکدستی با دقت و یکدستی بیشتری به کار دانشجویان نمره داد، شیوه‌هایی که به دانشجویان کمک می‌کنند تا بر اثر چیزهایی که برای رسیدن به سطوح بالاتری از موفقیت ضروری است وقوف یابند. (تا از چیزهایی که برای رسیدن به سطوح بالاتری از موفقیت ضروری است آگاه شوند.) همچنین انواع متفاوتی از ارزشیابی سنجیدن سنجش را مورد توجه قرار داده‌ایم. از جمله آنهایی که وارد بحث شده‌اند نمونه‌هایی است از رویکردهایی نگرش‌هایی فوق‌العاده بسیار ابتکاری بدیع که ممکن است اعتماد به جستارهای<sup>33</sup> مباحث [نوشته‌شده توسط دانشجویان] را، هم در امتحانات و هم و نیز در کار کلاسی با تضعیف کند. یکی از

<sup>33</sup> essay



دغدغه‌های **نگرانی‌های** ویژه این فصل پرسش در این باره است که با توجه به دامنه وسیع **گسترده‌ی** گزینه‌هایی که در دسترس هستند، جستارنویسی مبحث نویسی تا چه اندازه بهترین ابزارها را برای ارزشیابی **سنجش** درس و دستاوردهای **نتایج** برنامه‌های درسی به دست می‌دهد. **حاصل می‌کند.**

بخش نتیجه‌گیری، حاوی شامل نکاتی کلیدی مهم در این باره است که، با توجه به شرایط آشکارا دگرگون‌شونده‌ای دگرگون‌شونده‌ی آشکاری که مورخان آموزش عالی خود را با آن مواجه **روبرو** می‌بینند، چگونه می‌توان روند توسعه درسگان **رسانه** و رویکردهای یادگیری و تدریس در برنامه‌های مقطع کارشناسی تاریخ را بهبود بخشید. در اینجا اکنون باور بر آن است که با بازبینی بررسی روال‌های روش‌های موجود (که) در پیوند ارتباط با ملاحظات حاصل از تحلیل مزایای مزیت‌های امتیازهای محک‌زنی، آزمودن، (است) خصوصا به ویژه (اینکه) مزایای امتیازهای آن برای بیان دقیق و روشن‌گرداندن - کردن منطق رویکردهای در پیش‌گرفته‌شده برای دانشجویان کنونی و آینده، (می باشد) می‌توان انتظار داشت که به دستاوردهای نتایج بسیاری برسیم.

## فصل 1

### وضعیت چگونگی رشته تاریخ

#### مقدمه

تامس کوهن در رساله دوران سازش درباره ساختار فرم شکل انقلاب‌های علمی ادعا می‌کند مدعی است که توسل جستن متوسل شدن دانشمندان فعال به تحلیل فلسفی و تفکر بازنگرانه، مشخصه مشخص ویژگی دوره‌ای از بحران در رشته آنهاست که خود به وجود آن اذعان اعترافاتی اعتراف دارند. به ادعای وی، مشخصه‌های ویژگی‌های اصلی دوره‌های طولانی ثبات پایداری پارادایمی الگوواره سرمشق عبارتند از بر این پایه اند این موارد هستند: آرامش، پیش‌فرض‌های مشترک و فعالیت‌های نسبتاً تا اندازه ای جاافتاده-کامل و همیشگی در راستای درجهت خط-مشی‌های راه و روش‌های تثبیت‌شده. اثبات شده. با این حال، شروع انقلاب توأم با همراه با دیدگاه‌هایی معارض مخالف است درباره اینکه چگونه باید یک رشته علمی را به پیش برد، با موفقیت به انجام رساند، و این منجر به منتهی به مناقشه‌ای گفتگویی بحثی شدید یا حتی اختلال کامل در روند رویه جریان

برقراری ارتباط [میان اعضای رشته] ~~می‌شود~~ می‌شود. در این بافت، ساختار، روی آوردن به بازنگری درباره سرشت ~~بیادین-اساسی~~ آن رشته ~~موجد~~ موجب ~~پدید آورنده~~ تلاشی برای یافتن زمینه‌ای مشترک می‌شود، و یا با درهم شکستن آن، ~~منجر به منتهی به~~ پیکربندی مجدد دوباره سرشت اصلی پارادایم ~~الگوواره~~ می‌گردد (Kuhn, 1962). اگرچه بحث کوهن متوجه علم است، اما نظرات او مناسبت ~~تلمی کاملی~~ با مطالعه ~~دیگر رشته‌های دانشگاهی دیگر~~ دارد. اگر همه چیز در جهان کارورزان ~~کارآموزان~~ یک رشته به خوبی پیش می‌رود، ~~پیش برود~~ چرا باید آنان به تأملات نظری روی آورند، آن هم تأملاتی که با کار حرفه‌ای ~~شغلی~~ روزانه آنها فاصله بسیار دارد؟

در نسل پیشین، ~~قدیم~~ سیلی از تحلیل بازاندیشانه در درون حرفه ~~پیشه~~ تاریخ به راه افتاده است. کتاب‌ها، مقالات و همایش‌های ~~بی‌شماری~~ زیادی به بررسی پایه‌های فلسفی تاریخ، پیش‌فرض‌ها، ~~مدعیات~~ مدعیان و مناسبت آن پرداخته‌اند. روش‌ها، منابع و نظریه‌ها ~~دقیقتاً به~~ دقت ~~موشکافی باریک بینی~~ و تجزیه و تحلیل شده‌اند. این دغدغه مورخان، که مدتی ~~مدید طولانی~~ نام‌شان با ساده‌لوحی نظری و احکام تجربی پیوند یافته، با پرسش‌هایی درباره معرفت‌شناسی و روش‌شناسی ~~دست به گریبان است همراه است~~ که ~~منجر به منتهی به~~ باعث ~~ایجاد سردرگمی و حتی پریشان‌حالی در میان برخی از محققین~~ شده است (Swain, 1997). همان‌طور که تقریباً ~~انتظار می‌رفت~~، ~~پیش بینی~~ می‌شد، این پدیده تا اندازه‌ای باعث ~~تلخی اوقات عده‌ای~~ شده

(عده ای را رنجانده) و مسبب باعث نگرانی آزاردهنده‌ای در بطن این باره شده است که آیا (می توان)، یا و چگونه، این اختلافات را به اطلاع دانشجویان برسانیم.

با این حال، چه چیزی موجب این بازاندیشی دوباره فکر کردن تامل و مجادله جروبحث شده است؟ آیا منطقی است که به پیروی از کوهن فرض کنیم که تاریخ در وضعیتی موقعیتی بحرانی قرار دارد؟ گرچه باید اذعان داشت تایید کرد که قیل و قال یک مناقشه بحث عمومی ضرورتاً از روی ضرورت لزوماً حکایت از مشکلات ژرف عمیق یا فراگیر جامع ندارد، اما مسائلی که طرح مطرح شد، یعنی مسائلی که باید در راهروها و چایخانه‌های مؤسساتی که مورخان در آنها نقش خود را ایفا می‌کنند باید بدانها به آنها پرداخته رسیدگی می‌شده است، می‌شد، هنوز هم پیامدهایی نتایجی عمیق برای این رشته و شیوه تدریس آن به دنبال می‌آورد. در پی دارد.

این فصل نگاهی دارد به وضعیت موقعیت رشته تاریخ در آغاز سده قرن بیست و یکم دارد آن هم در پرتو اثر مشاجراتی کشمکش هایی کلیدی مهم که مشخصه ویژگی این رشته در سال‌های اخیر جدید بوده است. سه جبهه وسیع و وابسته به هم که مطالعه تاریخ در آنها به چالش‌کشیده شده به مباحثه پرداخته شده مورد توجه قرار می‌گیرد. این سه جبهه عبارت است از: موارد زیر است:

1. شیوه‌ای که در آن این رشته بر اثر انشقاقات انقطاع های درونی بر سر چشم‌انداز، منظره، محتوا مضمون و هدف آن متشج آشوب زده

شده است. آیا باید تاریخ معطوف به **متمایل به رویکردهای** اتفاق های بزرگ و باشکوه گذشته باشد یا باید با زندگانی و تجارب **تجربه های** مردم عادی نیز ~~سرکار- داشته- باشد~~؟ ارتباط داشته باشد؟ نکته **بنیادی تر اساسی تر** اینکه، پیش فرض های **انگاره های** معرفت شناختی **شناخت شناسی** محوری اساسی در این رشته به باد پرمش-گرفته شده اند. مورد سوال قرار گرفته اند. مورخان می توانند مدعی دانستن چه چیزی درباره گذشته شوند؟ مورخان می توانند درباره ی دانستن چه چیزی از گذشته مدعی شوند (هنگامی که مورخان گزارش هایی تاریخی را به نگارش **نگاشتن** درمی آورند **می نویسند**) واقعاً چه چیزی خلق می کنند؟ می آفرینند؟ واقعاً تاریخ برای چیست؟

2. **مناقشة گفتگو** درباره اشتباهات افتراق های **پراکندگی های** رشته تاریخ و مخاطبان آن. می توان گفت که در قیاس با **در مقایسه با** اغلب **بیشتر** رشته های دانشگاهی، تاریخ **وجه** صورت عمومی تری دارد. تاریخ یکی از اجزای محوری اساسی هویت **ماهیت مدنی و ملی** است و از این رو در برابر مخاطبان عامه **همه مخاطبان عموم** مخاطبان مسئولیت هایی دارد و باید پاسخگو باشد. در مدارس، موزه ها و دیگر حوزه های تاریخ همگانی<sup>43</sup>، مطالعه ی گذشته تاریخ معرض دستخوش بررسی دقیق و نزدیک **از نزدیک** از بیرون بوده است، امری که یکی از پیامدهای نتایج آن سیاسی سازی علنی آشکار و سانسور کنترل تحولات صورت گرفته در درون این رشته بود.

3. نحوه مساهمت **مشارکت** تاریخ دانشگاهی در مسئله گسترده تر

سرنوشت آموزش عالی. آنچه در اینجا موضوعیت **حالت نظری** دارد کاهش **نسبی کمابیش** منابع مالی به همراه **مداخله دخالت** روزافزون از بیرون دانشگاه است، امری که شاید در هیچ جا بیشتر از بریتانیا به **چشم نمی‌آید، دیده نمی‌شود،** کشوری که در آن ماهیت این بخش در طی ده سال اخیر به گونه‌ای ریشه‌ای دگرگون شده است.

این تحولات پرسش‌هایی جدی درباره ماهیت و اهداف تاریخ و **نیجیته** **سرانجام از این رو** درباره آنچه که باید به نسل‌های آینده مورخان و حوزه گسترده‌تر کاری‌شان انتقال یابد، مطرح می‌کند. تقسیم‌بندی‌های درونی در این حوزه ما را **ملزم می‌کنند ناگزیر می‌کنند** **تأثیر دقت** تا **درباره آن چیزی بیندیشیم** که به دانشجویان تدریس می‌شود به **دقت بیندیشیم** و نیز در این باره **بیندیشیم فکر کنیم** که **آنها** چگونه باید به رشته خویش توجه کنند و آن را درک کنند. پاسخ‌گو بودن در برابر حوزه عمومی حتی نیاز به فهم و انتقال، **اقتضا ضرورت** و اهمیت آنچه **را که** این رشته دانشگاهی به آن می‌پردازد بسیار مؤکتر **اکیدتر شدیدتر** می‌کند. فشارهای نهادی **ذاتی طبیعی** تأثیرات **چشم‌گیری قابل ملاحظه ای فراوانی** بر نحوه آموزش مجموعه **روز به روز پی در پی** متنوع‌تری از دانشجویان می‌گذارد و آموزش معنادار را **ترغیب تشویق** می‌کند. نظارت دقیق بیرونی چهره‌های دانشگاهی و کارفرمایان‌شان را **ملزم به ناگزیر به** پاسخ‌گویی بسیار بیشتری می‌کند، یعنی هم کسانی که **بر بیرون از جهان دانشگاهی خواهان دستاوردی نتیجه ای** حاصلی قابل دفاع و سودمند برای سرمایه‌گذاری خویش هستند و هم خود

دانشجویانی که به همین سان به همین مانند خواهان کسب چیزی مشخصاً به طور مشخص ارزشمند در پایان تحصیلات خویش هستند. با این حال، در مواجهه با رو در رویی با کالایی سازی<sup>53</sup> آموزش عالی، دیگر چه چیزی از پروژه برنامه لیبرالی آزادی خواهی و انسانی فهم گذشته انسان برجای می ماند؟ از بسیاری جهات، دگرگونی ها و چالش های کشمکش های پیشرویی مقابل پیش روی تاریخ پرده از تنش ها ناآرامی ها و تضادهای اختلاف های دیرپایی پایداری برداشته است که تاکنون بیش از حد بیش از اندازه در زیر لفافه ای پوششی از پیش فرض های انگاره های بدیهی آشکار پنهان داشته شده اند. مخفی مانده اند. اگر این مشکلات مورخان را وادارند وادار کنند تا به این مسائل با دقت بیشتری بپردازند، احتمالاً به تحقق هدفی ارزشمند یاری رسانده اند.

### تقسیم بندی های درونی

#### تاریخ به مثابه به مانند رشته ای دانشگاهی

سخن گفتن از رشته ای دانشگاهی به معنای سخن گفتن از قواعد و مرزهای چیزهایی است که در درون محدوده های آن رشته مجاز یا غیر مجاز قانونی یا غیرقانونی است (Bourdieu, 1988; Becher and Trowler, 2001; Jordanova, 2000). در دانشگاه نمی توان برای چنین محدوده هایی قانون وضع کرد ایجاد کرد. مگر جز با اتکاب بر با تکیه بر پیش فرض هایی انگاره هایی مشترک که ناشی از برآمده از قواعدی فراگیر-جامع کلی و صریح آشکار باشند و در طی در طول

دوران یادگیری در این حوزه درونی شده باشند. لاجرم ناگزیر مباحثه‌ای-بحثی گفت و گویی درونی درخواهد گرفت خواهد شد درباره اینکه چه چیزی باید مجاز قانونی باشد یا نباشد، قانونی یا غیرقانونی باشد، اما بیشتر مناقشات بحث ها را می‌توان از طریق مذاکره گفت و گو یا ایجاد محدوده‌های زیررشته‌ای و منعطف انعطاف یافته رفع و رجوع-کرد. سروسامان داد. با این همه، آنجا که عدم-توافقی-عدم سازگاری عمیق وجود دارد و چهره‌های پیشرو پیش قدم نمی‌توانند زمینه‌ای مشترک میان خویش بیابند، امکان دارد که آمیزه‌ای آمیخته ای متلون مختلف از هویت‌های ماهیت های فکری، حرفه‌ای شغلی و شخصی باعث ایجاد نزاع کشمکش شود.

در رشته تاریخ، مباحثه بحث و گفتگوی درونی مهمی درباره بنیادها سازمان ها و جهت‌گیری این رشته در گرفته است. شده است. در مرحله نخست، نکته مورد منازعه کشمکش بحث این بود که آیا باید فلان رویکرد نگرش یا فلان موضوع ویژه به-طور-حتم بی گمان جایگاهی محوری-تر اساسی تر از رویکرد یا موضوع دیگر داشته باشد یا نه خیر. از-دل از میان این مباحثه، گفت و گو، که مشخصاً به طور مشخص جایی میان تاریخ قدیمی و نو با اشغال می‌کرد، تصرف می کرد، معضلی مشکلی حتی سرنوشت‌سازتر و چشمگیرتر قابل ملاحظه تر سر برآورد. خود را نشان داد. این معضل مسئله با این چالش کشمکش پسامدرنیستی پسانوگرایی سر و کار دارد ارتباط دارد تعامل دارد که آیا تاریخ واقعاً به درستی می‌تواند چیزی را محقق کند که



همواره مدعی انجام آن بوده است، یعنی اینکه گزارش راستینی درستی واقعی ای به دست دهد که به گونه‌ای سراسر مستقیم با گذشته‌ای واقعی و شناخت‌پذیر پیوند دارد. مناقشه بحث پیچیده و آشفته‌ای که پیرامون پسامدرنیسم پسانوگرا در تاریخ درگرفته است انجام شده است تمامی بنیاد اساس پژوهش تاریخی را، آن گونه که به شیوه سنتی قدیمی بحران به آن عمل می‌شد، مورد تهدید قرار داده است، گو اینکه هرچند از بسیاری جهات، مناقشه بحث مزبور مذکور صرفاً تنها فقط بر گسل‌های ساختاری سخت‌جانی پرتو روشنی افکنده است. انداخته است. یعنی تنش بحران بنیادینی اساسی ای که حفره‌هایی گودال‌هایی را درون روش‌شناسی این رشته در مقابل اهداف و جهت‌گیری سنتی آن ایجاد کرده است.

برای بررسی نکته مورد نزاع درگیری در این بخش، می‌توان به اختصار به طور خلاصه سیر حرکت تحول تاریخ دانشگاهی را مورد توجه قرار داد.

### خلق کیش-قانون<sup>63</sup> تاریخی

به طور قطع، بی‌گمان معرفت به گذشته شناخت گذشته در انحصار اختصاص در دست مورخان دانشگاهی نیست. زیرا احتمالاً شاید مادامیکه-تا هنگامی که انسان‌ها صاحب شعور و ادراک بوده‌اند، گذشته یک منبع فرهنگی حیاتی را در اختیار آنها می‌نهاده است. می‌گذاشته است. می‌گذاشت. اسطوره‌ها، داستان‌ها، افسانه‌ها، قصص قصه‌ها و حکایات عامیانه عوامانه عناصری واقعی حقیقی و خیالی

<sup>36</sup> canon

خیالی را در هم می‌آمیزند مخلوط می‌کنند تا داستان‌هایی درباره روزگاران گذشته برسانند، بسازند، روزگاران که در ایجاد احساس هویت، احساس ماهیت، اجتماع، اخلاق و هدف‌مندی هدف داری جهت داری سهم شریک بوده است. رویکردهای عالمانه‌تر، که در جست و جوی شواهدی قابل اتکا تکیه کردن برای داستان‌های خویش بودند، اغلب بیشتر عناصری از یک روحیه عبرت‌جویانه پندآموزانه را حفظ می‌کردند که هنوز هم در صدود بود در تلاش بود تا پیام‌هایی درباره اسوه‌های الگوهای سرمشق‌های بافضیلتی برتری انتقال دهد که بیستی باید از آنها سرمشق گرفته می‌شد و کردارهای رفتارهای ناشایستی نامناسبی را نشان دهد که بیستی باید محکوم می‌شدند (Plumb, 1969). از «زندگی‌نامه‌ها» ی پلوتارخ گرفته تا «قهرمانان» کارلایل، مطالعه در-باب درباره ی مردان بزرگ نمونه‌هایی از انسان‌هایی را به دست می‌دادند که می‌ارزید ارزش آن را داشت از آنها سرمشق بگیریم. درست در سده قرن نوزدهم، مکاولی<sup>73</sup> کتاب پرتپرداری درباره تاریخ انگلستان بر اساس سنت روش ویگی<sup>83</sup> نگاشت نوشت و طرحی از پیشرفت ملت انگلیس بر اساس برتری بی‌چون و-چرای بدون تردید بی اندک مخالفت در عصر در زمان ویکتوریا ترسیم کرد. رسم کرد.

عادتاً طبق عادت تقریباً خاستگاه‌های مبدأهای تاریخ را به-عنوان

---

37 Thomas Babington Macaulay

38 Whig

همچون رشته‌ای دانشگاهی را در رویکرد نگرش علمی شده علمی نیبور<sup>93</sup> و فن رانکه [به تاریخ] در دانشگاه جدید برلین در اوایل آغاز سده قرن نوزدهم بازمی‌جویند تفحص می‌کنند (Appleby et al., 1995: 72-6). در آن زمان، از رهگذر فرایند روند روبه پژوهش تجربی استقرایی استنتاجی قلمروهای گستره‌های گسترده و جدیدی از معرفت شناخت در علوم طبیعی ایجاد شد. انباشت انبوه شده نتایج جزئی‌نگرانه، که از بررسی یا مشاهده تکرارپذیر نشئت می‌گرفت، سرچشمه می‌گرفت، ظاهراً مبتنی بر بنیادی پایه‌ای مستحکم محکم برای دست‌یابی به رسیدن (نیل) به حصول کسب معرفت عینی حقیقی و خالص درباره جهان طبیعی فراهم می‌آورد. می‌کرد. کاربری اعمال این روش‌ها در مطالعه گذشته انسان از طریق مطالعه تجربی جدی و بی‌طرفانه اسناد اصیل ریشه دار نیز می‌توانست به همین نحو به همین روش به مورخ تاریخ نگار دارای ذهنیت نگرش علمی امکان دهد تا چیزها را همانگونه که در واقعیت بوده‌اند به نمایش گذارد بی‌آنکه آکنده از انباشته از رنگ و بوی ادبی یا موعظه‌های اخلاقی باشد. پس از آنکه در نظام‌های دانشگاهی رو به گسترش، که کم و بیش از الگوی دانشگاه آلمانی سرمشق می‌گرفتند، تاریخ حرفه‌ای نهادینه<sup>04</sup> تثبیت شده تثبیت شد، چشم‌انداز منظره‌ی دورنمای علمی مزبور مذکور سنگ بنای سنگ شالوده فکری ارزشمندی را فراهم آورد فراهم کرد (Novick, 1988: ch. 1). هوای غیر از جز حیثیت ارزش

---

39 Barthold Georg Niebuhr

40 institutionalised

و اعتبار فرهنگی چشمگیری قابل ملاحظه ای که علم در نیمه دوم سده قرن نوزدهم داشت، آرمان آرزوی رسیدن به تحلیل عینی اصلی و خالص زمینه‌ای را فراهم کرد تا تاریخ دانشگاهی در حال حرفه‌ای شدن از ادبیات با رنگ و بوی خصوصیات رمانتیک داستانی افسانه‌ای احساسی مؤلفان مستقلی که اکنون غیر حرفه‌ای نامیده می‌شدند فاصله گیرد.

گرچه مورخان حرفه‌ای خود را ملزم به وادار به اصل تحلیل عینی خالص منابع می‌کردند، بسیاری از اهداف سنتی مطالعه گذشته همچنان به گونه‌ای مکتوم پنهان جایگاه خویش را حفظ کردند. دانشگاه مدرن نوین از درون جریان احیای فرهنگ پروسه سربرآورد خود را نشان داد و توسعه رشته تاریخ، دانشگاه‌ها و ملی‌گرایی ملت خواهی به گونه‌ای جدانپنیر جدانشدنی در هم تنیده شدند. بافته شدند. دانشگاه‌ها نهادهای فرهنگی ملی بودند و نیز گنجینه‌ها و مدافعان دفاع کنندگان هویت شناسه ملی بودند که مسئولیت تربیت نسل بعدی رهبران ملت را بر دوش داشتند. تاریخ هنوز هم نقشی کلیدی مهم در پرتوافکنی نورافکنی بر گذشته ملت و کمک به ارتقای پیشرفت ارزش‌های ملی داشت (Soffer, 1994). در دانشگاه کیمبریج، سیلی<sup>14</sup> این اندیشه به زعم به باور خویش سودمند را طرح کرد که هدف اصلی مکتب تاریخی خود او زمینه‌سازی برای آموزش رهبران آینده جامعه بود. (Slee, 1986: 58-65). چندان تعجبی نداشت که داستان‌های مترقیانه ترقی یافته و مثبت درباره مردان

---

41 John Robert Seeley

نجیب و ~~رخدادهای~~ حادثه های بزرگ گذشته ملت انگلستان ~~بایستی~~ باید جایگاه نخست را در درسگان رسانه داشته باشد، یا اینکه مورخان، که اغلب بیشتر مرد، سفیدپوست و در 4 ~~چهار~~ چهره های چهره ~~جائز شده~~ پخته طبقه متوسط بودند، ~~بایستی~~ باید بر نقش و ظهور صنف گروه خویش در میان نخبگان پرتزین ملی و درون نهادهای سیاسی تأکید ورزند. کنند. افزودن - بر - این، علاوه بر این، در دسترس ترین دست یافتنی ترین اسناد موجود اسناد ثبت شده دولتی و سیاسی بودند که در بایگانی های آرشیوهای ملی نگهداری می شدند.

~~از این قرار~~ بدینگونه، نهادینه سازی رشته تاریخ مسیر تحول آن را در راستاهای جهات امتداد های معینی سمت و سو جهت بخشید. در این میان تاریخ ملت ~~به~~ مانند به مانند کلیتی تعمیمی فراگیری سیاسی، که بر جنگ هایی معین، ~~دیپلماتی~~ سیاست، رهبران و برنامه های سیاسی تأکید می ورزید می کرد دغدغه ای نگرانی ای مهم ~~به~~ شمار می آمد. به حساب می آمد. گرچه این نکته مهم بود که رخدادها و مردم با اتکا بر با تکیه بر بررسی ~~موشکافانه~~ دقیق ریزبینانه منابع موجود به خوبی تحلیل تجزیه شوند، لیکن ولی مؤلفه های جزء های اجتماعی و فرهنگی رشته تاریخ ~~مستلزم~~ لازمه ی آن بود که یافته های عینی اصلی به گونه ای قاطع مثبت به نظر آیند. مسئله بی گمان این نکته اهمیت داشت که نسخه هایی سودمند و مفید از گذشته ملت در اختیار جوانان قرار گیرد. با این حال، ~~از چشم انداز~~ از منظر مورخان ~~بাসابقه~~، پیشینه دار احتمالاً شاید چنین بر می آمد که داستان مزبور مذکور

واقعا مترقیانه تکامل یابنده بود، داستانی که در آن ظهور خارق العاده شگفت انگیز انگلستان در عرصه میدان قدرت جهانی به موازات گسترش آزادی سیاسی و عدالت رخ می داد، اتفاق می افتاد، ایالات متحده غل و زنجیرهای بند و زنجیرهای استعمار بهره کشی را از پای خود می گشود و قلمرویی ناحیه ای گسترده ای گسترده را فتح می کرد، (و ناحیه ی گسترده ای را فتح می کرد.) (بر ناحیه ی گسترده ای پیروز می شد) و در هر نقطه ای از جهان ملت های نو از بند امپراتوری های استبدادی دیکتاتوری رهایی می یافتند و ارزش های متمدنانه پیشرفت یافته پیشرفته به میان مردمان بربر بی فرهنگ برده می شد. بنابراین، تاریخ دانشگاهی حرفه ای، گرچه در جست و جوی شواهدی مطمئن برای واقعیت بخشی به گذشته بود، لیکن ولی رخدادهایی اتفاق هایی را که بر تاریخ ملی مکشوف آشکار می شد به گونه ای در هم می یافت در هم می آمیخت که بتوان از آن به عنوان منبعی سرچشمه ای برای غرور و عبرت آموزی در زمان حال بهره گرفت. بدین-سان به این گونه بنابراین کیش-قانونی شرع-قانونی برای تاریخ سیاسی ملی و مترقیانه ترقی یافته سر برآورد نمایان شد که زمینه را برای فرهنگ پذیری وحدت بخش و یکپارچه سازانه یک دست سازانه نسل بعدی رهبران جامعه فراهم می کرد.

به-طور-قطع، بی گمان دیدگاه های مخالف با چنین داستان های خودستایانه ای خودستایی در آثار مورخان پیشرو پیشقدم در آمریکا و مورخان کار<sup>24</sup> در بریتانیا وجود داشت، افرادی که هم دیدگاه هایی

بالنسبه به نسبت در سنجش کمتر عافیت طلبانه درباره گذشته عرضه می‌داشتند نشان می‌دادند و هم-نیز دامنه گستره موضوعات مورد مطالعه در تاریخ را فقط به مردان نام‌آور مشهور محدود نمی‌کردند. در تنگنا نمی‌گذاشتند. خلاصه نمی‌کردند. (Novick, 1988: ch. 4; Wilson, 1999). با این حال نکته قابل توجه اینکه، این مورخان اغلب بیشتر در حواشی پیرامون سنت روش دانشگاهی رایج فعالیت می‌کردند و علائق علایق دلبستگی‌های سیاسی مشهودشان نمایان‌شان تنها باعث می‌شد تا آنان از تاریخ دانشگاهی که از دید از نظر حرفه‌ای عینی-حقیقی بود فاصله بیشتری بگیرند. در همین حال، چهره اجتماعی مورخان به-نحو به گونه گسترده‌ای سفید، مذکر و طبقه متوسطی-متوسط میانه باقی ماند. با اینکه احتمالاً احیاناً شاید آنان آشکارا صریح در مورد جنبه‌های تفسیر [تاریخ] با هم اختلاف بسیاری داشتند، لیکن ولی تفاوت‌های شخصیتی و علمی به طور جدی آنان را از تمرکز یکجایی مستمر پیوسته بر روایت‌های داستان‌های تحولات-دگرگونی‌های سیاسی، دیپلماتیک سیاسی و فکری، که خوراک طعمه اصلی آموزش عالی باقی مانده بود، باز نمی‌داشت. مانع نمی‌شد. تا دوره پس از جنگ جهانی دوم، به ویژه خصوصاً از دهه 1960 به بعد، به معنای واقعی چالش‌های کشمکش‌های جدی و مداومی پیوسته‌ای در برابر رویکرد نگرش کیش-قانون شریعت-قانون به-تاریخ در تاریخ پیش نیامد.

تاریخ نو و تاریخ قدیمی

تحولات وسیع اجتماعی و فرهنگی در دهه 1960 به گونه‌ای گریزن‌ناپذیر ناگزیر اجتناب‌ناپذیر بر نحوه پر شیوه توسعه رشته تاریخ تأثیر گذاشت و باعث شد تا تأکید بسیار بیشتری بر تاریخ از پایین - یعنی بر تاریخ مردم و موضوعاتی که تاکنون مغفول مانده نادیده گرفته شده مورد غفلت واقع شده یا در کیش-قانون شرع-قانون تاریخی بی‌اهمیت تلقی می‌شدند برداشت شده گذاشته-تأکید بیشتری شود (Burke, 1991). اغلب بیشتر کشورهای غربی شاهد توسعه قابل توجه چشمگیر بسیار آموزش عالی در این دوره بودند (هر چند که دامنه این توسعه در بریتانیا به-نحو به گونه چشمگیری قابل ملاحظه ای برجسته ای کمتر بود) و افزایش تعداد دانشجویان نیز باعث تنوع-گوناگونی اجتماعی بیشتری شد؛ زنان خیلی بیشتری وارد دانشگاه شدند و اعضای طبقات کارگر و گروه‌های اقلیت بخش کمتر کمترین قومی مشارکت همکاری گسترده‌تری به-خرج-دادند. کردند. مایه-باعث شگفتی نیست که دانشجویان کارشناسی ارشد که برخاسته از این ترکیب اجتماعی وسیع‌تر وسیع بودند دامنه گستره موضوعات تاریخی مورد مطالعه شان را گسترش دادند. در همین هنگام، جنبش‌های حرکت های حقوق بشر و زنان، و جریان کلی فراگیر ضد فرهنگ ضد نهاد<sup>34</sup>، که در همه آنها دانشگاه‌ها و دانشجویان نقش بارزی آشکاری داشتند، باعث شدند تا به فهم نیروهای تاریخی‌ای که از پایین عمل می‌کردند بهای ارزش بیشتری داده شود. تمامی حوزه‌های زمینه های جدید تاریخ اجتماعی، تاریخ زنان و تاریخ سیاهان به دنبال آن



بودند تا تجارب تجربه‌ها و نقش‌آفرینی‌های مردم عادی معمولی را دوباره به تصویر کشند. به‌سبب به دلیل قلت کمی اسناد و منابع رسمی، انواع گوناگون شواهد، به ویژه خصوصاً مدارکی اسنادی مدرکهایی که از خاطرات، خودزندگی‌نامه‌ها، حسب حال بیوگرافی و گزارش‌های شفاهی زبانی به دست آمده بودند، در جهت تلاش برای بازآفرینی بازسازی از نو ساختن زندگی روزمره-روزانه به کار آورده شدند. به کار گرفته شدند. نظریه‌هایی از علوم اجتماعی-انضامی دریافت شد تا بتوان به بینش‌هایی درباره ساختارهای قالب‌های اجتماعی فراگیر جامع کلی طبقه، نژاد و جنسیت دست یافت. تا زمانی که آموزش عالی رو به گسترش گذاشت و چشم‌اندازهای نماهای نو حاشیه‌ای ماندند، فضا برای همگان وجود داشت. موضوعات جدید در بدو آغاز امر تنوع گوناگونی را برای رژیم نظام درندگان رسانه مستقر به ارمغان آوردند؛ به وجود آوردند؛ هدیه دادند؛ دیدگاه‌های سنتی قدیمی هنوز هم غالب بودند و کیش-قانون شرع-قانون تاریخی اساس از روی اساس دست‌نخورده سالم باقی ماند (Stearns, 1993). با این حال، هنگامی که انواع جدید تاریخ و موضوعات بدیع تازه تکثیر افزایش یافتند کیش-قانون شرع-قانون تاریخ به گونه‌ای غیر مستقیم، ناراسته، و سپس آشکارا، به چالش کشیده شد. به (کشمکش) کشیده شد. این حد این اندازه از زمان و فضای لازم برای چنین تحولی تنها در زمان‌بندی درسی دانشجویان کارشناسی موجود بود. اگر مواد و مصالح جدید مدیوم-به‌طور

پیوسته همواره جذب-شوند، پذیرفته شوند، درسگان رسانه مدیریت ناپذیر می شود؛ اگر تفکیکی جداسازی تجزیه ای میان عناصر اجباری جبری و گزینه های اختیاری ارادی صورت-گیرد، انجام گیرد، این پرسش پیش می آید که چه چیزی باید نقش کانونی مرکزی داشته باشد و چه چیزی باید در پیرامون اطراف قرار گیرد. در یک سطح اجتماعی حرفه ای تر، تنوع بخشی گوناگونی بخشی مستمر پیوسته نهایتاً سرانجام منجر به منتهی به نوعی احساس پاره پارگی دریدگی و از دست رفتن هویت ماهیت می گردد. می شود. کیش-قانون شرع-قانون حسی از وحدت و انجسام انسجام همبستگی را به دست می دهد، امری که چیزی که آشکارا نقشی نقش مرکزی در یک رشته دانشگاهی دارد. اگر هر کسی برداشت استنباط خویش را از این داشته باشد که چه چیزی مهم است، مرکز از هم گسسته قطع جدا می شود و ماهیت هویت اصلی رشته-در-معرض دستخوش مناقشه گفتگو کشمکش قرار می گیرد.

چنین معضلاتی، دشواری هایی که در سطح نظریه انگاره قابل شناسایی هستند، هنگامی متناسب تناسب تام کامل یافتند که آموزش عالی از اواسط میانه های دهه 1970 وارد مرحله ای از 5 پنج مرحله شد (Novick, 1988: ch. 16). وقتی که ممکن بود امنیت شغلی در-گرو در گروی این مسئله قرار می گیرد، گیرد، این پرسش که چه چیزی بایستی باید یا نبایستی نباید وارد درسگان رسانه می شد خلعان اضطراب ذهنی عقلی بسیار بیشتری را به-بار-آورد نتیجه داد و

هنگامی که تاریخ به گونه‌ای آشکار در «جنگ‌های فرهنگی» دهه‌های 1980 و 1990 به کار آورده شد، به کار گرفته شد، ضرورتاً از روی ضرورت ناگزیر مناظرات مناظره‌های پیرامون آن وارد سطح کاملاً جدیدی از جدال‌های کشمکش‌های تند و بی‌پروا دلیرانه شد. این معجون شلم شوربالی شلم شوروی کار یا نوشته سخت عوامل فکری، سیاسی و اجتماعی مجادلات مجادله‌های کشمکش‌های دهه 1980 را پایه‌ریزی کرد، بنا کرد، مجادلاتی کشمکش‌هایی که مشخصه‌اش ویژگی‌ش این بود که در حد-فاصل در میانه‌ی میان تاریخ-نو جنبش‌های اجتماعی، نیروها و ساختارها قالب‌ها از یک سو، و از سوی دیگر تاریخ قدیمی روایت‌های کلان عظیم سیاسی مربوط به سیاست از سوی دیگر قرار می‌گرفت (Himmelfarb, 1987; 'AHR forum', 1989).

از نظر مدافعان دفاع‌کنندگان کیش-قانون شرع-قانون مستقر، که مواضع موضع‌های خویش را با تعابیری تعبیرهایی معانی‌ای دوقطبی بیان می‌کردند، تاریخ از پایین مطالعه گذشته را تبدیل به امری مبتذل پست بی ارزش می‌کرد که به افراد غیر مهم و موضوعات پست یا منزجرکننده زشت زنده می‌پرداخت که در اغلب بیشتر موارد واقعاً شواهد کافی در تأیید آنها وجود نداشت. افزون بر این، علاوه بر این، نظریه‌های انگاره‌های عقیده‌های برگرفته مأخوذ از علوم اجتماعی نیز از دو جهت مسئله‌ساز مشکل‌ساز به نظر می‌رسیدند. نخست، به نظر می‌رسید که این نظریه‌ها مورخ را ملزم می‌کنند مجبور می‌کنند تا به

گونه‌ای پیشینی<sup>44</sup> قدیمی اسلوب روش خاصی از تحلیل تجزیه را برگزیند انتخاب کند و نیز به نظر می‌رسید که نظریه‌های مزبور مذکور آشکارا حاوی، شامل رگه‌ها آثار رشته‌ها و ملاحظاتی نگرش‌هایی سیاسی‌اند که علی‌الظاهر به طور آشکار بنیاد اساس عینیت وحدت مستقل تاریخ را سست می‌ساختند. می‌کردند. و دیگر اینکه، همچنین به نظر می‌آمد که نظریه‌های مربوط به طبقه یا جنسیت نیز تمهید تمهید شده بودند تا با شرایط زمانی خاصی (یعنی اکنون) تناسب داشته باشند، و گرچه ممکن است برای فهم تکلیف قسمتی از زمان گذشته سودمند افتند، اما بیش از حد پیش از اندازه ایست ساکن بی حرکت هستند و نمی‌توانند چنان که می‌شاید شایسته است از پس از عهده تغییرات صورت گرفته انجام گرفته در طول در راستای زمان برآیند. تاریخ نو زنجیره‌های روایی کلان عظیم کیش-قانون شرع-قانون مرسوم رسم را از هم گسیخت. از هم جدا کرد.

از دیگر سو، از سوی دیگر از نظر مورخان نو، جدید، تاریخ قدیمی تنگ‌نظرانه، کوتاه بینانه نخبه‌گرایانه و مزورانه ریاکارانه بود. این نوع تاریخ با گذاشتن مردم عادی معمولی در طاق نسپان فراموشی زندگانی اکثریت شمار بیشتری عظیمی از مردمی را که تاکنون زیسته بودند زندگی کرده بودند ناچیز می‌شمرد. ناچیز می‌دانست. اندک می‌دانست. دست کم می‌گرفت. به طور قطع، بی‌گمان اغلب بیشتر این مسئله مطرح بود که مورخان جدید هنگام انتخاب موضوع و رویکرد نگرش خویش [از نظر سیاسی] از نظر سیاست متعهد پایبند بودند. با

44 a priori

این حال، اعتراض به تبعات-پیامدهای سیاسی تاریخ نو و چشم‌انداز نمای سیاسی از پایین به بالای آن به گونه‌ای ریاکارانه منافقانه باعث غفلت از تبعات-تبعات-پیامدهای سیاسی به همان اندازه صریح روشن تاریخ قدیمی می‌شد، تاریخی که در عمل موضع‌گیری-موضع حالت دفاعی سیاسی خود را از بالا به پایین اتخاذ-می‌کرد. می‌گرفت. (تاریخی که در عمل از بالا به پایین موضع سیاسی خود را می‌گرفت.) تاریخ نو به گونه‌ای قاطع‌تر می‌خواست جامع کامل باشد و با پرداختن به دامنه‌ای گسترده‌تر از موضوعات و طیف-بیناب مجموعه وسیع‌تری از صداها دیدگاهی غنی‌تر درباره گذشته عرضه دارد. کند. رویکردهای نگرش‌های نظری آن می‌توانست به آشکارگردانی ساختارهای زندگی و افکاری مدرس‌رساند کمک کند که تحت هر رویکرد نگرش دیگری احتمالاً احياناً شاید غیرقابل-بازیابی بازیافت ناشدنی بازیابی ناپذیر بودند، و رجوع صریح آشکار به نظریه بهتر از چشم‌اندازهای نماهای نظری فرضی تطویری-تصریحی تاریخ مرسوم رایج بود.

بسیاری از مورخان به ناگزیر ناچار لی لی کنان دویدن بریک پای در هر دو سوی دو طرف این تقسیم‌بندی در مطالعات فعلی کنونی خود گام برمی‌داشتند و به گونه‌ای تناقض‌آمیز دوگانگی هر دو تاریخ نو و قدیمی مدعی جامعیت فراگیری بودند: تاریخ نو از طریق اکتشاف کشف تنوع و تجلیل از آن، اجلال آن، بزرگداشت آن، و تاریخ قدیمی از رهگذر فراهم‌آوردن روایتی وحدت‌بخش که همه چیز می‌توانست

بدان به آن تعلق داشته باشد. مورخان نو به دنبال آن بودند تا صداهای اکثریت **بیشترین** ها را بازکشف **بازیافت** کنند و آنها را در یک روایت تاریخی **تکثرگرا**<sup>54</sup> **تنوع** گرا قرار دهند که به گونه‌ای حقیقی‌تر واقعیت گذشته را **ترسیم** **کند** **تصویر** کند. مورخان **قدیمی** **بیم** **ترس** آن را داشتند که **پاره‌پاره‌شدن** **تکه** **تکه** شدن مطالعه تاریخی و سست شدن بنیاد کیش-قانون **شرع** - **قانون** احتمالاً به **چندسنگی** **اختلاف** **تفرقه** و از دست رفتن احساس بهره‌مندی از میراث مشترکی شود که **اجتماعات** **گروه** ها را با هم پیوند می‌داد. **به هم متصل می‌کرد.**

انواع جدید منابع، چشم‌اندازها و اولویت‌هایی که در تاریخ از پایین به کار آورده شدند موجب پریشانی بسیاری از سنت‌های اجتماعی گشتند که حد و حدود رشته تاریخ را تعیین می‌کردند، امری که تبعات آن هنوز هم دیده می‌شود. در این میان نکته کلیدی این بود که چه چیزی را باید به دانشجویان تدریس کرد. پرداختن به همه موضوعات امری است به وضوح ناممکن، پس چگونه بایستی از پس وفور حیرت‌انگیز موضوع‌ها و رویکردها برآمد؟ چه چیزی را باید تدریس کرد، چه چیزی اختیاری است یا می‌تواند اختیاری باشد، و با چه دلایلی؟ از آنجا که هیچ کیش-قانون معرفتی وجود ندارد که هر دانشجوی تاریخ بایستی از آن مطلع باشد، چه چیزی هسته تقلیل‌ناپذیر این رشته را تشکیل می‌دهد، هسته‌ای که مورخان را در مقام مورخ به هم پیوند می‌دهد و می‌توان به دانشجویان انتقال‌اش داد؟ به همین نحو، دقیقاً تاریخ برای چیست، چرا باید مطالعه شود و باید به دنبال انتقال چه نوع

پیام‌هایی باشد؟ و اگر تاریخ روایتی وحدت‌بخش از گذشته ملی عرضه نمی‌دارد آیا می‌تواند محملی برای آموزش شهروندی و منبعی برای انجسام اجتماعی باشد؟ اگر این وجه از موضوع همان ارزش بنیادین تاریخ نیست، پس چیست؟

در سطحی هنوز هم ژرف‌تر، جنبه‌هایی از تاریخ نو نیز چالشی بنیادین در برابر هدف عینیت می‌نهند، هدفی که از آغاز حیات رشته تاریخ در آن تقدیس شده است. در بطن عمل نگارش تاریخ معضلی معرفت‌شناختی وجود دارد که بدان اذعان شده است اما، تا دوره اخیر به ندرت توجه کاملی به آن شده است. معضل مزبور را به سادگی می‌توان چنین بیان کرد: مورخان مستقیماً به گذشته دسترسی ندارند، بنابراین معرفت آنها از گذشته در بهترین حالت معرفتی دست دوم است که از بقایای گذشته که در اکنون برجای مانده‌اند نشئت می‌گیرد. مورخان از روی این شواهد پژوهشی پاره‌پاره و تصادفی می‌کوشند تا پی به ماهیت و روند رخداد‌های گذشته ببرند و آنگاه با برآوردی از ارجاعات‌شان تلاش می‌کنند تا معنا و اهمیت آن رخدادها را ارزیابی کنند و به مقولات علت و معلول و تداوم و تغییر بپردازند. با وجود این همه شکاف میان گذشته و اکنون، رسیدن به قطعیت معرفت‌شناختی ناممکن است و فهم تاریخی بیش از هر چیز حکم پایه بر آب نهادن را دارد مگر اینکه بتوان گونه‌ای ساختار تبیینی را تضمین نمود. این معضلات مدت‌هاست که شناسایی شده‌اند، اما تنها گروهی بسیار کم‌شمار از پژوهشگرانی را که خویش را سرگرم فلسفه تاریخ

تاریخ کرده‌اند به خود مشغول داشته است (Collingwood, 1970; McCullagh, 1998). اغلب مورخان توجهی به معضلات فلسفی ندارند و رشته تاریخ فرایندهایی تجربی و تکرارشونده را تمهید کرده است که منجر به تولید حجم وسیعی از معرفت تقریباً پایدار شده است و عدم قطعیت را که همواره رخ عوض می‌کند تا حد زیادی آشکار گردانیده است. هنوز هم این معضل بنیادین به حیات خود ادامه می‌دهد، به ویژه آنگاه که مورخان به گونه‌ای بی‌ملاحظه گزاره‌هایی درباره عینیت گزارش‌های تاریخی ابراز می‌دارند و حدی از بی‌اعتمادی فلسفی به بقای خود ادامه می‌دهد.

تا اواخر سده بیستم، دغدغه‌های فلسفی حضور برجسته‌ای در گفتمان تاریخی نداشتند. در اجماع حاصل از تاریخ‌کیش-قانونی<sup>64</sup>، بیشتر مورخان به خود به منزله کسانی می‌نگریستند که درگیر تلاشی مشترک برای جست و جوی گزارش‌های معتبر از گذشته هستند. محققان لیبرال و منصف‌شان خود را بالاتر از جانبداری‌های مبتذل و تنگ‌نظرانه می‌دانستند و تنها شواهد موجود در منابع را راهنمای خویش می‌دانستند. گرچه اصولاً می‌توان ادعان داشت که مورخان عنصری از شخصیت خویش را وارد مطالعات‌شان می‌کردند، لیکن انواع گوناگون تفسیرها تجلیاتی بودند از تفاوت‌های صادقانه و فردی در تأکید بر امری خاص که منبعث از شواهد بود و می‌توانستی بحثی معقول و متین را درباره آن به راه انداخت. با این حال، تاریخ‌نو از رهگذر ارائه چشم‌اندازهایی صراحتاً متضاد پایه‌های این اجماع را

---

46 canonical



سست کرد. ارج‌گذاری‌هایی که در حق سیاست‌های دموکراتیک و لیبرال صورت می‌گرفت، هنگامی که از منظر طبقات کارگر شهری در انگلستان، بردگان در جنوب آمریکا یا زنان در تقریباً همه نقاط جهان به آن می‌نگریستی تا اندازه‌ای پوچ و توخالی به نظر می‌آمدند. فهم تاریخی با جایگاه بازیگر تاریخی یا جایگاه مورخی که در تلاش برای بازیابی آن بود پیوند داشت. افزون بر این، مورخان نو مکرراً به موضع‌گیری‌های نظری صریح و اغلب سیاست‌زده پایبندی نشان می‌دادند. گرچه فرض می‌شد که بی‌طرفی سیاسی یک اسطوره است، اما تاریخ مرسوم این مزیت ویژه را برای خود قائل بود که پا را ورای کنش‌گری سیاسی می‌گذارد و موضعی مخالف در قبال آن نوع تاریخی دارد که به گونه‌ای آگاهانه به مارکسیسم یا اندیشه‌های ملهم از فمینیسم متعهد بود و تا حد بسیار زیادی فرقه‌گرایانه به نظر می‌رسید.

### **چالش پسامدرنیسم**

تضاد میان تاریخ قدیمی و نو تنها در جنبه‌هایی خاص مشهود بود و در دیگر نقاط تلاقی‌شان هنوز اشتراکات بسیاری میان‌شان برجای مانده بود. غالب مورخان نو هم‌نوا با تاریخ سنتی معتقد بودند که ایشان [یعنی مورخان نو] برهه‌هایی از یک گذشته واقعی و شناخت‌پذیر را مورد توجه قرار می‌دهند که از طریق تحلیل شواهد می‌توان بدان دست یافت و از قابلیت تفسیر عقلانی برخوردار است. با وجود این، از اواخر دهه 1980 به تدریج عناصر دیگری وارد تاریخ

نو شدند که گرچه دامنه تحلیل آن را به گونه‌ای منطقی می‌گستراند، اما نهایتاً این امکان را نیز فراهم می‌کرد که از ضعف‌های فلسفی موجود در بنیان هر دو تاریخ قدیمی و نو پرده برداریم. مطالعه تاریخی نو طیفی از نظریه‌های حوزه علوم اجتماعی، عمدتاً نظریه‌های ملهم از مارکسیسم یا فمینیسم، را به کار گرفت تا در تفسیر مقولات اجتماعی طبقه، نژاد و جنسیت از آنها مدد گیرد. در اواخر دهه 1980، به مرور توجهات از این ساختارهای اجتماعی مدرنیستی و غول‌پیکر برگشت و معطوف به پدیده‌های ریزبافت‌تر<sup>74</sup> اجتماعی و فرهنگی شد. مجموعه متفاوتی از نظریه‌ها که از انسان‌شناسی و نقد ادبی اخذ شده بودند مقبولیت یافت و باعث شد تا تحلیل پساساختارگرایانه<sup>84</sup> کاربرد یابد. این نظریه‌ها خطر تن دادن به نسبی‌گرایی تاریخی را با تمام تبعات منطقی آن را همراه داشت یعنی آنکه در نهایت تاریخ، یعنی تاریخی که تاکنون فهم می‌شد، را تبدیل به امری زائد می‌کرد. «پسامدرنیسم» تبدیل به اصطلاحی فراگیر برای توصیف این طیف از رویکردها و چشم‌اندازها شده است (Munslow, 1997: 1-6)، ولی دو جنبه از بروز مداخلات نظری پساساختارگرایانه در تاریخ ماهیت این چالش را به تصویر می‌کشد. هر دوی این جنبه‌ها در تاریخ فرهنگی نو سربرآوردند، تاریخی که خود یکی از محصولات جنبی تاریخ اجتماعی است.

---

47 finer-grained

48 poststructuralist

اثر کلاسیک ای. پی. تامپسون<sup>94</sup> که مطالعه‌ای الهام‌گرفته از مارکسیسم درباره طبقه کارگر در انگلستان بود تاریخ فرهنگی را به حرکت درآورد. اثر مزبور این کار را از طریق بحث خویش درباره مفهوم آگاهی طبقاتی محقق می‌کرد؛ یعنی این دیدگاه که طبقه نه صرفاً تجلی واقعیت‌ها و مناسبات مادی بلکه تا حدودی یک برساخت فرهنگی است (Thompson, 1963; Hunt, 1989: 1-22). چگونگی درک مردم از آگاهی خویش و بیان آن باعث تأکید ویژه‌ای بر تحلیل متون و زبان، اجتماع و آیین‌ها می‌شد. مورخان برای مدتی طولانی فرهنگ والا<sup>95</sup>، مذهب و افکار را مطالعه کرده بودند، البته این مورخان معمولاً منابع متنی و استنادی چشمگیری برای تداوم مطالعه این امور در اختیار داشتند. با این حال، دسترسی به قلمروهای جدیدی از فرهنگ عامه، آگاهی توده‌ای و نظام‌های اعتقادی، مستلزم چشم‌اندازهایی نو بود که در آنها نظریه‌های اخذشده از انسان‌شناسی فرهنگی آشکارا سودمند بود. انسان‌شناسی به وضوح نیازمند آن بود که نظام‌های اعتقادی بدیل جدی گرفته شوند، و مستلزم آن بود که این نظام‌ها با توجه به خود آنها درک شود. به همین نحو، مطالعات فرهنگی نشان می‌دهد که هیچ ابزاری که عاری از سویه‌های فرهنگی باشد برای تمایزگذاری میان جهان‌بینی‌های متفاوت وجود ندارد، و از این رو زبان و آیین همان اندازه که بازتاب‌دهنده واقعیت‌های موجود در جهان هستند به همان اندازه نمادین و بازنمایانه هستند. با این حال، در پیش

---

49 E.P. Thompson

50 high culture

گرفتن چین خط مشیی یقیناً پژوهشگر تاریخ از پایین جنبش‌ها را تا اندازه‌ای از نابرابری‌های مادی حاصل از فقر و سرکوب مستقیم، که دغدغه‌های اولیه تاریخ اجتماعی بودند، دور می‌گرداند.

مطالعه زبان و متون به مثابه بازنمایی‌هایی از جهان ذهنی در تاریخ فرهنگی در نهایت اسباب نزدیکی به قلمرو نظریه ادبی را فراهم آورد. البته تحلیل دقیق متون یکی از مواد کار مورخان است. فیلسوفان تاریخ برای مدتی مدید از مسئله هرمنوتیکی خوانش بدیل متون و وجود تفاسیر متعارض در تاریخ سنتی آگاه بوده‌اند، مسئله‌ای که تا حد بسیار زیادی متکی بر خوانش‌های متفاوت از شواهد مکتوب بود (Collingwood, 1970). به همین سان، مورخان عادتاً با مسئله دشوار ادغام پیچیدگی‌های رخدادهای گذشته در درون یک روایت خطی یگانه، آن هم با اتکا به تمهیدات و مجازهای روایت‌های ادبی، دست و پنجه نرم می‌کردند. با این همه، مورخان عموماً وابسته به نوعی معرفت‌شناسی از بن واقع‌گرا بودند که بر اساس آن متون، هر چند به شیوه‌هایی پیچیده، قطعاً بازتاب‌دهنده دیدگاه‌های مؤلفی بودند که در جهانی مستقل از ذهن مشغول به فعالیت بودند. برخی از گام‌ها به سوی تحلیل زبانی متون تاریخی را فوکو برداشت، متفکری که گرچه در حاشیه‌های تاریخ مشغول فعالیت بود، اما تأثیری فوق‌العاده بر بسیاری از گونه‌های نوشتار تاریخی گذاشت (O'Brien, 1989). مطالعات فوکو در این باب که چگونه قدرت از طریق زبان و آگاهی از فرایندهای ذهنی و جسمانی اعمال می‌شد بر گرد مدار تحلیل

متون می‌گشت. وی در جست و جوی انقطاع‌های فرهنگی‌ای بود که در شکاف‌های میان متونی که در رژیم‌های فرهنگی متفاوت تولید می‌شد تجلی می‌یافت. تلاش اندکی که در این زمینه صورت گرفته بود معطوف به توجیه چگونگی بروز این عدم انقطاع‌ها بوده و بیشتر متوجه تعریف تفاوت‌های آنها بوده است. برای مثال، مورخان رشته پزشکی بر دیدگاه‌های ارائه‌شده از سوی فوکو اتکا کرده بودند، اما عموماً آنها را به شیوه بافتاری<sup>15</sup> استاندارد تاریخمند کرده بودند (Foucault, 1973; Ackerknecht, 1967).

با وجود این، اگر آدمی این گفته را جدی می‌گرفت که همه شواهد تاریخی را می‌توان به مثابه نوعی متن تلقی کرد و افزون بر آن خود گزارش‌های تاریخی متن هستند، آنگاه کاربرد فنون شکلی تحلیلی متنی مورد استفاده در نظریه ادبی [در مورد شواهد تاریخی] نامعقول نمی‌بود (Kramer, 1989). برخی از آثار نگاشته‌شده از سوی نظریه‌پردازان پیشرو فرانسوی، نظیر دریدا، از دشواری‌های حاصل از تحلیل متون نتایجی افراطی گرفتند. از آنجا که دسترسی ما به جهان تنها در قالب نوعی متن میسر یا متجلی می‌گردد، متن‌ها تمامی آن چیزی هستند که ما می‌توانیم با آنها سر و کار داشته باشیم. از این قرار بر عهده خود خوانندگان است که معنا و نتایج خاص خویش را از متن برگیرند، بی آنکه در بند این ضرورت باشند که آن را با هر نوع واقعیت بیرونی پیوند دهند. از این قرار، روایت خطی‌ای که بر دست یک مورخ نگاشته می‌شود تنها یک بازنمایی کم و بیش مُخَيِّل از طیف

رنگارنگی از وقایع در درون خیل بی‌کرانی از بازنمایی‌های نظراً ممکن است.

می‌توان چالش پسامدرنیسم در تاریخ را ناشی از پی‌گیری تبعات منطقی برخی از مسائلی دانست که مورخان مدت‌هایی مدید از آنها آگاه بوده‌اند. معدود مورخانی خواهند بود که با قطعیت معرفت‌شناختی مدعی دانستن آن چیزی شوند که واقعاً در گذشته رخ داده است، و نیز مورخان کم‌شمارتری مدعی دانستن این نکته خواهند بود که یک برهه خاص از تاریخ به طور قطع چه دلالت یا معنای کوتاه یا بلندمدتی داشته است. مورخان حتی هنگامی که بالضروره در جست و جوی گزارش‌هایی صادق از گذشته هستند باز هم به مشروط‌بودن نتیجه‌گیری‌های‌شان اذعان خواهند کرد. از این جهت، شواهد بقایا و پاره‌ای از بازنمایی هستند و نه بازتابی مستقیم از واقعیت. به همین نحو، بسیاری کسان گزارش‌های تاریخی را همچون نظمی تحمیلی بر مقولاتی بی‌نهایت پیچیده دانسته‌اند که با هدف ایضاح و دستیابی به معنا صورت می‌گیرد، لذا باز هم از همین حیث نوعی کیفیت داستانی در نوشتار تاریخی هست که تا اندازه‌ای ناشی از ترجیحات، افکار و ارزش‌های خود مورخ هستند. پسامدرنیست‌ها با رونویسی از نقد مورخان نو بر مورخان قدیمی اظهار می‌دارند که تمامی مورخان باید مهملات فلسفی‌شان را رها کنند و بپذیرند که ایشان توصیفی از واقعیت شناخت‌پذیر عرضه نمی‌دارند بلکه برساخته‌های ادبی خویش را بر رخدادهایی ذاتاً شناخت‌ناپذیر تحمیل

می‌کنند. رفتن به استقبال این موضع به مورخان امکان می‌دهد تا در گفت و گو با مخاطبان کنونی خویش دست از تظاهر به عینیت بردارند، صداقت بیشتری در بیان پیش‌فرض‌های بنیادین‌شان به خرج دهند و نیز به آنان این آزادی را می‌دهد تا با فراغ خاطر گزارش‌هایی را بسازند که تناسب و ارزش بیشتری برای خوانندگان‌شان دارند (Jenkins, 1991).

اگر نسبی‌گرایی افراطی مواضع پسامدرنیستی را جدی بگیریم، نگاشتن تاریخ، آن گونه که تقریباً طی دو سده بدان عمل می‌شده است، غیر ممکن می‌گردد. اگر هیچ همبستگی‌ای میان شواهد و واقعیت وجود نداشته باشد و هر چیزی در معرض تفسیر بی‌نهایت قرار داشته باشد آنگاه هیچ راهی برای اظهار گزاره‌های معنادار درباره گذشته (یا در واقع درباره اکنون) وجود نخواهد داشت. اگر گزارشی که خود را تاریخی می‌خواند بنیان معرفت‌شناختی یکسانی با داستان محض داشته باشد، آنگاه این گزارش تاریخ به معنایی نخواهد بود که از زمان ظهور آن به عنوان رشته دانشگاهی مد نظر بوده است. با توجه به چنین یورش بی‌امانی به تمامی بنیادها و اهداف رشته تاریخ، و نیز هویت‌های دیرپای حرفه‌ای (و می‌توان حدس زد) شخصی، بروز چنان مناقشه تندوتیزی درباره دیدگاه پسامدرنیستی در این زمینه نباید مایه شگفتی باشد (Windschuttle, 1997; Marwick, 2001).

به نظر می‌رسد که در این واقعه، مورخان اندکی واقعاً موضع‌گیری پسامدرن‌ها را جدی گرفته باشند و گویا مناقشه مزبور در همان

سال‌های نخست خویش فرو مرد (Munslow, 2001: 355-6). با این حال، مباحثات مزبور میراث بسیاری مهمی را بر جای گذاشته‌اند. در این روزگار احتمالاً پسامدرن، برای مورخان بیش از پیش دشوار است که به سادگی بر تنش‌های ذاتی فعالیت خویش چشم بر بندند. صداقت فکری ایجاب می‌کند تا آنان با این مسائل درگیر شوند و پاسخی را برای آنها صورت‌بندی کنند. هیچ چیز ذاتاً اشتباهی در مورد آن شکلی از تجربه‌گرایی استقرایی که به مثابه ابزاری معرفت‌شناختی به کار گرفته می‌شود وجود ندارد، لیکن اگر این همان چیزی است که مورخان بدان مشغول‌اند، بایستی به وضوح بیان و تبعات آن بازشناسی شود. به راستی مورخان چه چیزی را باید به دانشجویان‌شان بیاموزند؟ آنان چه چیزی را باید در مورد ماهیت و هدف رشته خویش بگویند؟ مورخان می‌توانند مدعی دانستن چه چیزی شوند؟ آنان چگونه به جست و جوی فهمی معتبر از گذشته می‌پردازند و چگونه یافته‌هایشان را به اکنون پیوند می‌دهند؟ شاید این قبیل پرسش‌ها برای اذهان نامطلع بیش از حد برآشوبنده باشد، ولی آیا مورخان می‌توانند به سادگی این پرسش‌ها را نشنیده گیرند و امید داشته باشند که از دور خارج شوند؟

### **جبهه تاریخ در «جنگ‌های فرهنگی» دهه 1990**

در حالی که مورخان دانشگاهی بر سر ماهیت رشته خویش مجادله می‌کردند، طی تحولی که با این وضعیت نامرتبط نبود، رخداد‌های سیاسی وسیع‌تری باعث شدند که مطالعه گذشته تحت بررسی



موشکافانه و خصمانه از بیرون قرار گیرد و یورش بیرونی مزید بر خشم و خروش درونی این رشته شود. طی دهه 1980 و در آستانه دهه 1990 دولت‌هایی که تحت نفوذ اندیشه سیاسی راست نو<sup>25</sup> بودند در چندین کشور غربی تسلط یافتند و بر آن شدند تا سد راه تحولات لیبرالی در دوره پس از جنگ شوند. طی سیاسی‌سازی تقریباً فراگیر مطالعات اجتماعی و حرکت به سوی نسبی‌گرایی چندفرهنگی در علوم انسانی، آموزش عالی تبدیل به هدف اصلی این روند شد. «جنگ‌های فرهنگی» بازنمود تاخت و تاز راست نو بود به تمامی حوزه‌های دانشگاه، آموزش و فرهنگ عمومی آن هم در لفافه دفاع از ارزش‌های و معیارهای مرسوم در برابر کسانی که قرار بود ناسازگاری و هرج و مرج به پا کنند (Kaye, 1995). در بدو امر، تاریخ رشته‌ای نسبتاً امن و محافظه‌کار تلقی می‌شد، اما مشاجرات صورت‌گرفته پیرامون تاریخ نو و پسامدرنیسم در اینجا نیز آشکار ساخت که بربرها به دروازه‌ها رسیده‌اند و اسطوره‌های ملی تناورده‌شده را در معرض تهدید قرار می‌دهند. خود تاریخ دانشگاهی هنوز هم تا حدی از یورش مزبور در امان مانده بود، اما تاریخ به معنای عمومی‌تر آن، بخصوص تاریخ مدرسه‌ای و تاریخ همگانی در موزه‌ها در معرض مداخله وسیع‌تری قرار گرفتند.

### **مباحثه بر سر تاریخ مدرسه‌ای**

در ایالات متحده، مباحثه درباره تاریخ در درندگان مدارس بخشی از

یک اقدام گسترده‌تر آموزشی بود که معطوف به تثبیت استانداردهای ملی بود (Nash et al., 1997; Fox-Genovese and Lasch-Quinn, 1999: Pt. IV). دستگاه اجرایی ارشد دولت جرج بوش که از انحطاط ظاهری در دستاوردهای آموزشی وحشت‌زده شده بود پروژه‌ای را جهت تمهید چارچوب‌هایی ملی برای طیفی از رشته‌های درسی به راه انداخت. خود مورخان دانشگاهی در بسیاری از دغدغه‌هایی شریک بودند که پس از اقدام مدارس برای جایگزینی یا تلفیق تاریخ ظاهراً از مدافنده با مطالعات اجتماعی علی‌الظاهر به‌دردبخورتر سر برآوردند. این دغدغه‌ها در داستان ترسناک مألوفی درباره غفلت‌زدگی نسل جوان به اوج خود رسید، داستانی درباره ناتوانی جوانان 17 ساله برای پاسخ به این پرسش که جنگ داخلی آمریکا در کدام دهه رخ داد. مجموعه‌های دانشگاهی، از جمله انجمن تاریخ آمریکا و سازمان مورخان آمریکایی، برای دفاع از رشته خویش به تکاپو افتادند و از تشکیل چند مجموعه پویش<sup>53</sup>، همچون اتحادیه مدرسان تاریخ، و تأسیس یک کانون دانشگاهی به نام مرکز ملی تاریخ در مدارس<sup>45</sup> (NCHS) در دانشگاه کالیفرنیا، لوس آنجلس حمایت مالی کردند. این مرکز مأموریت یافت تا بر پروژه‌ای برخوردار از حمایت ایالت‌ها برای تمهید استانداردهایی در تاریخ نظارت کند.

NCHS برای تدوین دستورالعمل‌هایی مبنی بر اینکه استانداردهای مزبور باید متضمن چه چیزهایی باشند، پژوهشی دامنه‌دار و اقداماتی

---

<sup>53</sup> campaign bodies

<sup>54</sup> National Center for History in the Schools

مشاوره‌ای را در پیش گرفت که شامل مجموعه وسیعی از آموزگاران تاریخ در آموزش عالی و مدارس می‌شد. به ناگزیر اختلافاتی درونی میان اعضای هیئت وجود داشت که بازتاب‌دهنده مشاجراتی وسیع‌تر بود که در درون رشته تاریخ در اوایل دهه 1990 رخ داده بود. (Kaye, 1995; Nash et al., 1997). در هیئت ناظر بر تاریخ آمریکا، تنش‌ها بر گرد این مسئله می‌چرخید که درسگان مدارس باید بیشتر نمایانگر چشم‌اندازی متنوع‌تر و چندفرهنگی‌تر باشد یا نماینده دیدگاهی یکپارچه‌خواه‌تر و مبتنی بر میراث مشترک. معضل مشابهی پیش‌روی هیئت تاریخ جهان قرار گرفت دایر بر اینکه آیا باید رویکرد مألوف، وسیعاً اروپامحورانه و مبتنی بر تمدن غربی را در پیش گرفت یا اینکه نوعی تاریخ دامن‌دار و به معنای واقعی جهانی را در دستور کار قرار داد. با این همه، کارورزان هیئت‌ها در این نکته توافق داشتند که تدریس در تاریخ باید مشوق تفسیر و تحلیل هوشمندانه و قضاوت انتقادی باشد و، به منظور کمک به تفهیم این مهارت‌ها، چارچوبی متشکل از پنج استاندارد برای تفکر تاریخی ترسیم کردند که از عناصر زیر تشکیل می‌یافت:

\* تفکر گاه‌شناختی؛

\* درک تاریخی؛

\* تحلیل و تفسیر تاریخی؛

\* مهارت‌های پژوهشی در تاریخ؛

\* تحلیل مسئله<sup>55</sup> و تصمیم‌گیری تاریخی.

تعداد زیادی از نمونه‌های درسی تمهید شدند تا به آموزگاران نشان دهند که چگونه استانداردهای مزبور را در بوته عمل گذارند. با این حال، مباحثه میان کارورزان مزبور تحت‌الشعاع طوفان سیاسی و هیجانی رسانه‌ای قرار گرفت که به سرعت استانداردهای مورد نظر را درنوردید (Nash et al., 1997; Ravitch, 1999). علی‌رغم اینکه سازمان اوقاف عمومی برای علوم انسانی<sup>65</sup> در آغاز یکی از حامیان اصلی کار NCHS در مورد استانداردهای تاریخ بود، لین چنی<sup>75</sup> یکی از اعضای اوقاف چند روز پیش از انتشار فهرست استانداردها حمله‌ای شدیدالحن را علیه آن به راه انداخت. چهره‌های دیگری، که عمدتاً جمهوری‌خواه بودند، در تخطئه الگوهای تدریس (هر چند نه خود استانداردها) مشارکت جستند، آن هم ظاهراً به سبب نهادینه‌سازی نزاکت سیاسی<sup>85</sup> در این نمونه‌ها و نیز به سبب اینکه ضد آمریکایی و اساساً غیر تاریخی بودند. در واشینگتن دی‌سی، قطعنامه‌ای «با موافقت اعضای سنا» ترتیب داده شد تا این استانداردها و همه آن چیزهایی که نماینده آن بودند محکوم شود. به منظور نجات بخشی از این پروژه، هیئت بازبینی‌ای ایجاد شد تا توصیه‌های صورت‌گرفته را بازبینی کنند، خصوصاً توصیه‌هایی که خواهان حذف هزاران نمونه درسی‌ای شده بود که بیشترین نقش را در ایجاد مناقشه داشتند. برخی ادعا کرده‌اند که یکی از مدیران پروژه استانداردهای ملی اذعان

---

56 National Endowment for the Humanities

57 Lynne Cheney

58 political correctness

داشته بود که احتمالاً پای نوعی تلاش برای جبران عدم توازن تاریخی در میان بوده است (Ravitch, 1999). زمانی که نسخه‌ای بازبینی شده از استانداردها نگاشته شد، علاقه رسانه‌ها به این موضوع کم‌رنگ شده بود، اما بسیاری از ایالت‌ها تمایلی نداشتند که خطر به راه انداختن مناقشه سیاسی در سطح محلی را که حاصل عملی کردن بیش از حد صریح این استانداردها بود به جان بخرند.

در بریتانیا مشاجره‌ای مشابه، هرچند با خصومت کمتر، پیرامون تدریس تاریخ در مدارس در دهه 1980 درگرفت که باز هم موضوع آن تلاش برای ایجاد یک درسگان ملی تحت مدیریتی مرکزی و سیاسی بود (Phillips, 1998). به طور سنتی، نظارت بر درسگان در مدارس بریتانیا به خود مدارس و آموزگاران واگذار شده بود که در سطح ثانویه تحت ارشادات هیئت‌های بررسی مستقل قرار داشت و دولت احتیاط بسیاری برای درگیری بیش از حد مستقیم در آن به خرج می‌داد. با این حال، از اواخر دهه 1980 دولت نورااست‌گرای توری<sup>95</sup> دست‌به‌کار طراحی درسگانی شد که چارچوب‌هایی ملی را برای سطوح محتوایی و دستاوردهای تدریس فراهم می‌کرد. یک کارگروه تاریخ تعیین شد که طرحی کلی را ارائه داد، طرحی که مبتنی بر کار پروژه شورای تاریخ مدارس<sup>06</sup> بود. این پروژه در سطح دوم تبدیل به ابزاری شد برای مقابله با سوء شهرت تاریخ مدرسه‌ای که ناشی از

---

59 Tory  
60 Schools Council History Project

دیریابی<sup>16</sup> ملال آور رویکرد محتوامحور آن است، رویکردی که متکی «بر نام‌ها و زمان‌ها» است. انواع جدیدی از سرفصل‌نامه‌های درسی تدوین شدند که تأکید بیشتری داشتند بر مهارت‌های فعالانه و جذابی که به گونه‌ای واقعی درگیر نگارش نوعی تاریخ می‌شدند که متکی بر بهره‌گیری از منابع دست اول و نیز عدم قطعیت شواهد تاریخی و نیاز به لحاظ‌کردن زاویه‌دیدهای متنوع بود. با این حال، آن درسگان ملی تاریخ که بر رویکردهای انتقادی و تحلیلی و وجود تفسیرهای بدیل تأکید می‌ورزید چیزی نبود که دولت تاچر خواهان آن بود.

مداخله سیاسی قابل توجهی در تلاش‌های مربوط به تدوین درسگان ملی تاریخ صورت می‌گرفت، چنانکه حتی نخست وزیر کشور نیز در آن مداخله می‌کرد. اعمال فشار می‌شد تا توجه بیشتری به داستان‌های مثبت و پیشرفت‌گرا درباره تاریخ بریتانیا و ارزیابی توانایی دانش‌آموزان برای یادآوری واقعیت‌های تاریخی صورت گیرد. یکی از نمونه‌های این مسائل مناقشه چشمگیری بود که در مورد همدلی<sup>26</sup> به راه افتاد، که از آن به عنوان ابزاری استفاده می‌شد برای تشویق کودکان عمدتاً کم‌سن و سال‌تر برای گذاشتن خودشان به جای فردی دیگر و تصور اینکه زندگی مردمان در گذشته چگونه بوده است و چرا این مردم احتمالاً به شیوه‌های معینی عمل می‌کرده‌اند. تصویری اهریمنی از این رویکرد ارائه دادند و آن را دل‌مشغولی صرف به فانتزی و مبتذل‌سازی تاریخ معرفی کردند؛ در عوض از نظر آنان تاریخ

---

61 inaccessibility

62 empathy

را بایستی به مثابه عمل جدی به خاطر سپاری اطلاعاتی درباره رخدادهای بزرگ و افراد مهم تلقی کرد (Phillips, 1998: 20-1 and 35). سرانجام اینکه، پیشنهادهایی که ارائه شد حکایت از کنار آمدن با فشار سیاسیون داشت، امری که منتهی به تحمیل بار گرانی از تکالیف بر بچه مدرسه‌ای‌ها شد. زیرا بخش مهمی از این کار زده شد، آن هم هنگامی که به ناگاه اعلام شد که تاریخ در شمار درس‌های اجباری برای دانش‌آموزان بالاتر از 14 سال قرار نخواهد گرفت.

در قیاس با تدریس در مقطع کارشناسی در دانشگاه، که در آن دانشجویان از درجه بالاتری از بلوغ برخوردارند و می‌توانند دست به انتخاب زنند، مجادله بر سر تاریخ در مدارس به واسطه این مسئله که چه چیزی را درباره گذشته باید به کودکان تدریس کرد شدت و حدت بسیار بیشتری یافته است. آیا مهم این است که نسل بعدی داستان‌های وحدت‌بخش و یکپارچه‌سازی را بیاموزد که به تنیدن یک هم‌تافت اجتماعی نیرومند یاری رساند، آن هم احتمالاً به بهای ساده‌سازی یا حتی وجود عنصری از تحریف و دستکاری در آن؟ یا آیا ارزش‌های مدنی به بهترین نحو از طریق تقویت آگاهی از تنوع و تفکر انتقادی و بازاندیشانه پرورنده می‌شوند؟ این مسائل بنیادین به شیوه‌های اندک متفاوتی در ایالات متحده و بریتانیا مورد بررسی قرار گرفتند. در آمریکا، چندفرهنگ‌گرایی عاملی کلیدی بود: آیا تأکید بیش از حد بر تفاوت و تنوع زمینه‌ساز دارودسته‌بازی، فرقه‌گرایی و اغتشاش اجتماعی‌ای می‌شد که در همان زمان به میزان زیادی وجود داشت؟ در

بریتانیا مباحثه مزبور در قالب بحث مهارت‌ها در برابر محتوا نمود یافت. سنت‌گرایان به تاریخ به مثابه ثبت گذشته می‌نگریستند و از کودکان می‌خواستند تا داستان‌هایی درباره عظمت و بی‌همتایی بریتانیا بیاموزند، ایشان نمی‌خواستند تاریخ را فعالیتی غیرقطعی و مناقشه‌بردار تلقی کنند که ممکن است در آن تفسیرهایی بدیل یا متضاد وجود داشته باشد که کودکان بتوانند خودشان دست‌به‌کار ارزیابی آن گردند.

### مسئله تاریخ همگانی

آنچه در جبهه تاریخی دوم در جنگ‌های فرهنگی باعث ایجاد نگرانی می‌شد ستیزه‌جویی سیاسی تاریخ همگانی بود، به ویژه در موزه‌ها و اماکن میراثی که هر دوی آنها جنبه‌هایی حیاتی از آموزش تاریخی عامه مردم را تشکیل می‌دادند. تاریخ همگانی طی دهه 1980 در انجمن‌های بازسازی تاریخ<sup>36</sup>، شرکت‌های هدیه‌های نوستالژیک و خصوصاً در صنعت میراث<sup>46</sup> در بریتانیا شکوفا شد، صنعتی که در نسبتی معکوس با فراورده‌های تولیدی نابودشده‌ای که اغلب بدان مباحث می‌کرد، رونق گرفت (Hewison, 1987; Lowenthal, 1985). میراث تبدیل به نقطه‌ای کانونی در مباحثه پیرامون مصادره سیاسی و کالایی‌سازی اقتصادی گذشته و جایگاه بریتانیا در جهان شد. در سراسر دهه 1980 و اوایل دهه 1990، سیاست‌مداران حزب

---

63 historical reconstruction societies

64 heritage industry



توری مکرراً کوشیدند تا بازگشت به مجموعه‌ای فوق‌العاده‌گزینه‌ی از ارزش‌های پذیرفته‌شده در عصر ویکتوریا را تشویق کنند، ارزش‌هایی که بر خانواده هسته‌ای، خویش‌یاری، عقل معاش و صنعت، احترام به اقتدار، قائل‌شدن به نقشی محدود برای دولت و ملی‌گرایی میهن‌پرستانه تأکید می‌ورزید. به نظر می‌رسید که اماکن میراثی در بدترین حالت مؤید این دیدگاه احساسات‌زده‌اند، دیدگاهی که بازنمایی‌هایی تقدیس‌شده از گذشته را عرضه می‌داشت که اسطوره‌هایی تسلابخشانه و چشم‌اندازی غیر انتقادی را ارائه می‌کردند: یعنی آنکه، زندگی و کار در شرایط ویکتوریایی روی هم‌رفته آن قدرها هم بد نبود.

نمایشگاهی در آمریکا که قرار بود در مؤسسه اسمیتسونین<sup>65</sup> و به منظور گرامی‌داشت خاطره پنجاهمین سال‌گرد بمباران اتمی ژاپن برگزار شود، نمونه‌ای گویا از دشواری‌های برانگیختن حساسیت و توجه عمیق به یک رخداد است (Nash et al., 1997). اثر محوری در این نمایشگاه قطعه‌ای از هواپیمای اینولا گی<sup>66</sup> بود، همان هواپیمایی که نخستین بمب اتمی را در ژاپن فروانداخت. هدف برگزارکنندگان این بود که با لحاظ‌کردن هم‌زمان دیدگاه‌های ژاپنی‌ها و آمریکایی‌ها درباره این واقعه، نمایشگاهی را برای بینندگان برپا دارند که رخدادها را از پس‌زمینه تا وقوع آنها و نیز تا تأثیر و پیامد آنی آنها به ایشان عرضه دارد. نمایشگاه تفسیری مزبور واکنش بسیاری را برانگیخت چه

---

65 Smithsonian

66 Enola Gay

اینکه هدف از آن خوارداشت سربازان آمریکایی و به پرسش‌گرفتن انگیزه‌های آمریکاییان بود. افزون بر آن، قرار بود نمایشگاه مزبور در یکی از گنجینه‌های اصلی تاریخ ملی آمریکا برگزار گردد. با این حال، نمایشگاه دایر نشد و آن قطعه از هواپیما بدون هرگونه شرح و توضیحی وسیعاً به نمایش درآمد. مناقشات مشابهی با همین حجم و اندازه پیرامون مراسم‌های یادبود پانصدمین سالگر ورود کریستف کلمب به آمریکا پیش آمد.

چنین نزاع دامنه‌داری درباره بازنمایی و تفسیر تاریخ ملی به گونه‌ای حتی آشکارتر در رخدادهای مربوط به جشن دویست‌سالگی تاریخ استرالیا در 1988 بازتاب یافت، آنگاه که خود معنای تاریخ مورد نظر در این جشن مسئله‌برانگیز بود.<sup>76</sup> جشن صد و پنجاه سالگی که در سال 1938 برگزار شد تجلی بود نسبتاً ناقص که از خاستگاه‌های بریتانیایی استرالیای غربی شده به عمل می‌آمد. با این حال، دگرگونی در حساسیت‌های سیاسی و مذهبی باعث شد تا داستان اصلی ورود انگلیسی‌ها به جزیره در سال 1788 تبدیل به ماجرای بسیار مبهم‌تر شود. همانند مواجهه آمریکایی‌ها با کریستف کلمب، بنیان‌گذاری نمادین یک ملت [در استرالیا] مستلزم مصادره زمین‌های بومی و قلع و قمع همه‌جانبه مردمان بومی‌ای بود که تا به امروز در حاشیه مانده‌اند.

---

67 در اینجا نویسنده به روایت رسمی از تاریخ ملی استرالیا اشاره دارد که مبدأ آن سال 1788، یعنی زمان ورود انگلیسی‌ها به این کشور، در نظر گرفته می‌شود. مسئله‌ساز بودن این تاریخ‌گذاری به آن سبب است که تاریخ پیش از ورود استعمار، یعنی تاریخ بومیان استرالیا را نادیده می‌انگارد و استرالیای پیش از 1788 را سرزمینی بدون تاریخ قلمداد می‌کند. م

چه مقصود از این واقعه نوعی بزرگداشت بود و چه نوعی یادبود خوداندیشانه‌تر، به هر حال مراسم مزبور در راستای تمایل به انجام گونه‌ای عمل وحدت‌بخش ملی قرار داشت. قطعاً، طراحان مراسم نیز امید داشتند که این جشن تبدیل به یک روز تعطیل شاد و فرصتی برای ایجاد درآمد‌های توریستی گردد. تضادهای موجود در این مراسم خود را در مشاجرات کشداری نشان دادند که پیرامون ترتیب‌دادن صحنه نمایش کشتی سرفرماندهی درگرفت. جر و بحث‌هایی که در طی برنامه‌ریزی جشن میان جناح راست و چپ درگرفت نمایانگر انشقاق‌های موجود میان تبار اروپایی و اکنون چند فرهنگی در طی چندین دوره تغییر دولت بود. در نهایت، بازاجرای غیررسمی صحنه ورود انگلیسی‌ها به جزیره، که حامی مالی آن یک شرکت نوشابه‌های غیرالکلی بود، تبدیل به یکی از جلوه‌های بارز این مراسم شد. نمایشگاه آموزشی عظیمی که با عنوان سفر بزرگ در استرالیا برگزار شد به وضوح جنبه‌های تکثرگرتری داشت، گواينکه بر طبق گزارش‌ها تا اندازه‌ای باعث سردرگمی بسیاری از استرالیایی‌های دوردست‌نشین شد که مخاطبان این برنامه بودند.

تأکید بر سالگرد دویست‌سالگی یکی از رخداد‌های محوری در تاریخ دانشگاهی در استرالیا نیز بود. تاریخی چندین جلدی درباره مردم استرالیا، همراه با مجموعه منابعی 5 جلدی، فراهم گردید که شمار قابل توجهی از مورخان استرالیایی را تقریباً نزدیک به یک دهه مشغول خود داشت. طرفه آنکه، مجلدات این اثر به صورت

زمان‌پاره‌ها<sup>86</sup> و نه زنجیره‌هایی روایی تنظیم شدند که عمدتاً به سال‌های خاصی در فواصل زمانی 50 ساله، پیش از 1788، 1838، 1888، 1938، و از سال 1939 می‌پرداختند. این رویکرد باعث مجادله‌ای میان همه جناح‌ها شد دایر بر اینکه آیا این تاریخ نوعی ابزار تحلیلی از قماش همان تاریخ نو نبود؟ یا اینکه آیا تاریخ‌های گزینش‌شده نوعی اقدام محافظه‌کارانه در جهت چشم‌پوشی از دوره‌های فوق‌العاده بحث‌برانگیزی همچون هر دو جنگ جهانی نبود؟ برخی از اعضای دانشگاه‌های استرالیا از قبول هرگونه مسئولیتی در قبال جشن دویست‌ساله سر باز زدند و نشریه مطالعات فرهنگی استرالیا<sup>96</sup> بالکل از به رسمیت شناختن آن پرهیز کرد، حال آنکه شماره ویژه‌ای از نشریه مطالعات تاریخ استرالیا<sup>07</sup> با موضوع سالگرد دویست‌سالگی دو صفحه آغازین‌اش را با سخنی از نماینده حقوق بومیان استرالیا آغاز کرده بود (Jonson and Macintyre, 1988). فهم عامه از گذشته ریشه در انبوهی از منابع گوناگون دارد، و احتمالاً در شرایط کنونی مهم‌ترین منبع آن فیلم‌های عامه‌پسند پرفروش و مستندهای تلویزیونی هستند. بحث درباره دقت و پیام‌های منطوی در فیلم‌های مزبور با قوت بیشتری در می‌گیرد، جدیدترین جلوه آن هم اعتراض بریتانیایی‌ها به این نکته است که فیلم‌های آمریکایی نیروهای نظامی ایالات متحده را تنها چهره‌های پیروز جنگ جهانی

---

<sup>68</sup> time-slices

<sup>69</sup> *Australian Cultural Studies*

<sup>70</sup> *Australian Historical Studies*

دوم معرفی می‌کنند. با این همه، عموماً فیلم‌سازان شرکتی دور از دسترس دانشگاه‌ها و دولت‌ها هستند. از طرفی، مدارس و موزه‌ها آوردگاه‌هایی محوری برای مبارزه بر سر نظارت بر آموزش تاریخ به عامه مردم هستند. گرچه درسگان‌های آموزش عالی در برابر مداخله سیاست‌مداران نسبتاً مصون مانده‌اند، اما مناقشات پیرامون تاریخ همگانی بیانگر نحوه تحول رشته تاریخ پس از ظهور تاریخ اجتماعی و فرهنگی نو بود، امری که تاریخ دانشگاهی را در معرض توجه سیاست‌مداران قرار داد. یورشی که به جهت‌گیری عده‌ای به سمت مهارت‌ها، فهم انتقادی و تفسیرهای تکثرگرا چه در مدارس و چه در میراث صورت گرفت، و آشکارا معطوف به نحوه توسعه مطالعات تاریخی حرفه‌ای از دهه 1960 بود، پرسش‌هایی را درباره اینکه تاریخ برای چه بود و دانشگاهیان چه می‌کردند در سطح عامه برانگیخت. با وجود این، در همین زمان این احساس وجود داشت که مورخان دانشگاهی آغوش خودشان را به روی چنان انتقاداتی گشوده بودند (Nash et al., 1997; Cannadine, 1987). شاید در کشور بریتانیا بیش از کشور ایالات متحده دانشگاهیان خودشان را از تاریخ همگانی دور ساخته‌اند و تلاش اندکی به خرج داده‌اند برای آنکه مخاطبانی وسیع‌تر را از سمت و سوهایی که تاریخ در نسل‌های اخیر به خویش گرفته است آگاه سازند.

### **فشارهای بیرونی**

جنگ‌های فرهنگی تا حد زیادی باعث شد تا توجهی عمدتاً ناخواسته به

تاریخ صورت گیرد. منتقدان بی‌انصاف کاریکاتورهای بی‌شماری برای حمله یافتند و بر سر راه خویش قلمروهای وسیعی از حوزه تاریخ‌نگاری را بی‌رحمانه مورد تاخت و تاز قرار دادند، هرچند که سنت‌های استقلال دانشگاهی مانع از مداخله وسیع در سرفصل‌های درسی آموزش عالی شدند. با این حال، اوضاع متغیر اقتصادی و سیاسی زمینه را برای وضع محدودیت‌های فزاینده بر آموزش عالی به طور کلی فراهم کردند. از اواسط دهه 1970، این مرحله از فزون‌خواهی به ناگاه پایان یافت و در اواخر سده بیستم آموزش عالی در تقریباً تمامی کشورهای غربی به گونه‌ای ناخوشایند تحت تأثیر امواج رکود اقتصادی قرار گرفت. کاهش‌هایی که در بودجه صورت گرفت باعث واردآمدن فشار بر رویه‌هایی شد که منابع را مصرف می‌کردند و آنها را تحت نظارت دقیق درمی‌آورد تا مشخص شود سرمایه‌گذاری در این رویه‌ها چه محصولاتی به بار می‌آورد.

گرچه دولت‌های مرکزی مدت‌هایی مدید تأمین‌کننده عمده یا حتی اصلی بودجه‌های آموزش عالی بوده‌اند، اما در سال‌های اخیر این دولت‌ها هرچه بیشتر مهیای آن شده‌اند تا حقوق بودجه‌پردازان را در نظر گیرند، حقوقی که معمولاً ناشی از توانایی آنان برای دیکنه کردن موارد مصرف بودجه‌هایشان است. در همین حین، آموزش عالی به عنوان تولیدکننده اصلی دانش اقتصادی جدید قلمداد شده است، امری که باعث می‌شود تا حتی نظارت دقیق‌تری بر آن اعمال شود تا بلکه تضمین شود که دانش و اقتصاد دوشادوش هم حرکت کنند. بیشتر

این بخش از کتاب به شرایط آموزش عالی به طور کلی، و به طور خاص در بریتانیا، می‌پردازد لیکن بستری برای فهم تحولاتی فراهم می‌کند که به طور خاص در درون رشته تاریخ به وقوع می‌پیوندند. با رسیدن امواج رکود اقتصادی از اواسط دهه 1970، دیگر امکان حفظ روند توسعه فوق‌العاده گسترده آموزش عالی که طی دهه پیشین رخ داده بود میسر نبود. پس از آنکه جنگ‌های فرهنگی آشکار ساختند که برخی از تحولات دانشگاهی‌ای که از نظر مالی متکی بر همان توسعه بودند مورد لعن و نفرین دولت‌های نوظهور راست نو قرار داشتند، رشته‌های علوم انسانی خصوصاً بیشتر در معرض این اتهام قرار گرفتند که ارتباطی با اقتصاد ندارند و ظاهراً در انجام وظایف‌شان در قبال فرهنگ عمومی ناتوان هستند (Beck, 1996: 5-252). در طی دهه‌های 1980 و 1990، دولت‌ها به گونه‌ای فزاینده از پی آن برآمدند تا آموزش عالی را هر چه بیشتر با دغدغه‌های اقتصادی در هم تنند، هم از طریق وضع ضوابط مالی و هم از رهگذر مسئولیت و پاسخ‌گویی در برابر بنگاه‌های بیرونی. حوزه‌هایی که ارتباط ظاهری بیشتری با اقتصاد داشتند اولویت بالایی یافتند، آن هم در حالی که همه رشته‌ها بایستی هم خود را بیشتر مصروف آماده‌سازی دانشجویان برای بازار کار می‌کردند. به گونه‌ای نسبتاً تناقض‌آمیز، در حالی که مهارت‌های انتقادی برای طرح پرسش درباره گذشته در مدارس از اهمیت کمتری برخوردار شدند، در آموزش عالی بریتانیا مهارت‌ها اهمیت فزاینده‌ای یافتند، هر چند آن دسته از

مهارت‌هایی که در وهله نخست قابل انتقال به محل کار بودند. این فشارهای بیرونی در میان نظام‌های دانشگاهی مشترک بوده، اما شاید در بریتانیا با شدتی بیش از هر جای دیگری احساس شده است، چه اینکه دگرگونی شتابناک از یک نظام نخبه‌ای به یک نظام توده‌ای متضمن تعدیلات گسترده در روش‌های تدریس، پاسخ‌گویی و به طور بالقوه ماهیت کلی آموزش عالی بوده است.

### **توسعه آموزش عالی**

تا اواسط دهه 1980، بریتانیا نوعی نظام نخبه‌ای را در آموزش عالی حفظ کرد، نظامی که در خود حامل رویکرد ویژه‌ای به تدریس و یادگیری بود و پیش‌فرض‌های معینی درباره ماهیت دانشجویان داشت (Trends in higher education', 2000). چیزی کمتر از 15 درصد فارغ‌التحصیلان مدارس وارد آموزش عالی می‌شدند که اکثریت عظیمی از آنان سه سال را به صورت تمام‌وقت برای کسب مدرک ممتاز<sup>17</sup> درس می‌خواندند. هزینه‌های آموزش از سوی دولت پرداخت می‌شد و کمک‌هزینه‌ها تضمین می‌کردند که دانشجویان بتوانند تمامی توجه خود را وقف تحصیل کنند بی‌آنکه، به جز احتمالاً ایام تعطیلات، نیازی به کارکردن داشته باشند. تنها بخش‌های اندکی از دانشجویان از مدارس فارغ‌التحصیل نشده بودند یا به صورت پاره‌وقت درس خوانده بودند. چنان نظام فوق‌العاده گلچین‌شده‌ای حکایت از آن داشت که می‌توانستی استانداردهای بالای سواد پایه‌ای و شایستگی را

---

71 honours degree



مد نظر داشت. واحد مالی پایه امکان افزایش قابل توجه نسبت دانشجویان-کارکنان<sup>72</sup> را فراهم می‌کرد، امری که زمینه را برای تشکیل گروه‌های کوچک تدریس در کنار جلسات سخنرانی، در فرایندی تحصیلی که مبتنی بر آرمان تلاقی اذهان منفرد بود فراهم می‌کرد. اغلب دانشجویان برای دستیابی به مراتبی در یک رشته معین درس می‌خواندند که بخش عظیمی از وقت آنان را به خود اختصاص می‌داد. از این قرار این امکان وجود داشت که از طریق برنامه‌ای هدفمند و پیشرو برای گروهی مشخص از دانشجویان درسگانهایی را تدوین کرد. ارزشیابی به طور عمده، اگر نه منحصراً، از طریق امتحان نهایی صورت می‌گرفت که اغلب تنها در پایان دوره تحصیل برگزار می‌شد.

در اواخر دهه 1980 و اوایل دهه 1990، آموزش عالی در بریتانیا با اقبال توده‌ای مواجه شد، امری که باعث شد به موازات آن ماهیت و پیش‌فرض‌های آموزش عالی به گونه‌ای ریشه‌ای دگرگون شود ('Trends in higher education', 2000). بیش از 30 درصد از فارغ‌التحصیلان مدارس اکنون وارد آموزش عالی می‌شدند، و همراه با آن شمار فزاینده‌ای از دانشجویان غیر سنتی، چه شاغل و چه عیال‌وار، که پس از مدتی طولانی دوباره رو به تحصیل آورده بودند نیز به آن افزوده شدند. تعداد دانشجویان پاره‌وقت نیز که به تحصیل

---

<sup>72</sup> یعنی نسبت تعداد دانشجویان با تعداد افرادی که می‌توانند در دانشگاه در خدمت آنان باشند. هر چه به تعداد کمتری از دانشجویان نیروهای بیشتری اختصاص یابد این استاندارد بالاتر و قابل قبول‌تر است. م

تنها به عنوانی یکی از بخش‌های زندگی‌شان می‌نگریستند، به گونه‌ای اساسی افزایش یافت. در همین حال، دگرگونی‌هایی که در بودجه‌بندی آموزشی صورت گرفت به گونه‌ای روزافزون بار سنگین هزینه‌ها را بر دوش خود دانشجویان (و/یا والدین‌شان) می‌گذاشت و آنان را ملزم می‌کرد تا برای پرداخت شهریه و کمک به تأمین هزینه‌های تحصیل وام بگیرند و به دنبال کار مزدی به عنوان ابزاری برای پرداخت دیون‌شان بگردند. به ناگزیر، سطح میانگین کیفیت و شایستگی ورودی‌ها، نسبت به همان نظام آموزشی فوق‌العاده گلچین‌شده، کاهش یافت در حالی که دانشجویان بیشتری نیازهای آموزشی پایه‌ای داشتند و شمار عظیمی از نسل نخست دانشجویان در آموزش عالی جذب شدند که آگاهی کمی از الزامات دقیق دانشجویی در دوران کارشناسی نشان می‌دادند.

این تغییرات بنیادین و شتابناک در تعداد و ماهیت دانشجویان که بدون افزایش کارکنان یا منابع مقتضی برای آن صورت گرفت پیامدهای مهمی برای سازمان و عملکرد آموزش عالی داشت. افزون بر این، همراه با گسترش تعداد دانشجویان، دیگر تحولات آموزشی، که واحذبندی<sup>37</sup>، ترم‌بندی<sup>47</sup> و واحدافزایی<sup>57</sup> از جمله مهم‌ترین آنها بودند، ساختار بسیاری از مقطع‌بندی‌های تحصیلی سنتی را برهم زدند. گرچه این ابداعات امکان انتخاب و انعطاف‌پذیری بسیار بیشتری را برای

---

73 modularisation

74 semesterisation

75 credit accumulation

دانشجو به ارمغان می‌آورد، اما همچنین سبب از دست رفتن نسبی نظارت مدرسان بر برنامه‌های تحصیلی شد. تعداد معتنابه دانشجویان باعث شده است تا حفظ کلاس‌های فردی راهنمایی تحصیلی یا محدودنگه داشتن تعداد دانشجویان در سیمنا‌های گروهی دشوارتر گردد. با این حال، تحولات رخ داده در فناوری آموزشی امکان بالقوه برای اشکال مشارکتی<sup>67</sup> یادگیری را افزایش داده است. روی هم رفته، تعداد فزاینده دانشجویان عادی پایه‌های آن فلسفه آموزشی‌ای را که مبتنی بر تلاقی فردی اذهان در یک مواجهه الهام‌بخش میان آموزگار و فراگیر است سست گردانیده است. در آموزش عالی توده‌ای، بایستی اهمیت بیشتری به ابزارهای آموزشی و رویه‌های تدریسی داده شود که در کلاس درس و نه در مطالعه [نظری] ارتقا می‌یابند.

### **رشد ضابطه‌مندی**

گسترش بی‌سابقه تعداد دانشجویان کارشناسی در بریتانیا که با دغدغه‌هایی پیرامون کیفیت آموزش پس از کاهش واحد پایه بودجه‌بندی توأم شد، باعث شد تا دولت مرکزی به سوی اعمال نظارت عظیم‌تر بر آموزش عالی سوق یابد (Bennett et al., 2000: 1-3). دولت‌های بریتانیا به طور سنتی فاصله‌ای احترام‌آمیز را با دانشگاه‌ها حفظ کرده‌اند و با وجود مجموعه‌ای از دانشگاه‌های نخبه‌محور، ضوابط<sup>77</sup> را می‌توان عمدتاً از رهگذر ارزیابی همتایان<sup>87</sup> و پیوندهای غیر

---

76 distributed

77 regulation

78 peer review

رسمی حفظ کرد، امری که یکی از نمونه‌های آن نظام امتحان‌گیری بیرونی است. فهم مشترک از استانداردهای درجه‌بندی را می‌شد اکنون در مورد گروه اندکی از دانشجویان اعمال کرد. با این حال، هنگامی که شمار دانشجویان در یک بازه پنج‌ساله دو برابر می‌شد و تعداد دانشگاه‌ها یک‌شبه مضاعف می‌گردید، آشکارا شرایط بسیار متفاوتی پدید می‌آمد که بایستی با آن دست و پنجه نرم می‌کردی. تردید و خصومت قابل توجهی نسبت به روند گسترش مزبور مزید بر این شرایط شد آن هم از سوی کسانی که تصور می‌کردند که هر چه بیشتر ضرورتاً به معنای هرچه بدتر است. در نتیجه نظارت دولتی بر آموزش عالی که از دهه 1980 اعمال شد، در دهه 1990 بیش از پیش باعث ایجاد اخلاص شد. مجموعه‌های نظارت‌گر بیرونی تأسیس شدند تا فعالیت‌های دانشگاه را در هر دو زمینه تدریس و پژوهش، ظاهراً به بهانه تضمین یکسانی استانداردها و بازدهی عملکرد دانشگاه‌ها، زیر ذره‌بین گیرند.

بررسی مسئله پژوهش در اواسط دهه 1980 با تأسیس مرکز اعمال نظارت بر پژوهش (RAE)<sup>97</sup> آغاز شد (HERO, RAE 2001). از حیث نظری هدف از طراحی RAE این بود که مبنایی مطمئن‌تر برای توزیع بودجه‌های دولتی برای پژوهش فراهم آید، امری که از طریق بازبینی ادواری کمیت و کیفیت آثار پژوهشی منتشرشده از سوی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های بریتانیا میسر می‌شد. در بدو امر، RAE محدود به دانشگاه‌های جاافتاده می‌شد اما دامنه آن گسترش یافت و

مدارس صنعتی<sup>80</sup> و دیگر مؤسسات عالی‌ای را دربرگرفت که از سال 1992 شأن دانشگاهی یافته بودند. از زمانی که تصمیم‌گیری در مورد بودجه‌بندی‌های اساسی را RAE از طریق بازرسی‌های دوره‌ای انجام می‌داد، و پیامدهای جدی برای مناصب دانشگاهی به دنبال آورد، اعمال نظارت به سرعت جنبه‌ای رقابتی و دیوان‌سالارانه به خود گرفت. به گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر، پژوهش در دانشگاه‌ها به منزله برآوردن معیارهای مورد نظر RAE شد، و می‌توان گفت که منتهی به کارهای کمتر خلاقه‌ای شد که کمتر ترجیح می‌دادند با این خطر مواجه شوند که در موعد بعدی بازرینی تکمیل نشده باشد یا صرفاً مورد پذیرش قرار نگیرد. با شکست در تأمین کامل مالی فرایند بازرینی، که در سال 2001 برگزار شد، بسیار اذعان داشتند که خود این روند بایستی مورد بازرینی قرار گیرد.

در همین حال، ارزیابی فعالیت‌های حوزه تدریس یکی از اقدامات چشمگیری بوده است که در حوزه آموزش عمومی، البته نه در دانشگاه‌های قدیمی، از طریق بازرسی دوره‌ای و فعالیت مجموعه مرکزی نظارت بر مقرری‌های دانشگاهی صورت گرفته است. با این حال، طی اوایل دهه 1990، ساز و کار مقایسه‌ای‌تر برای بررسی دقیق فعالیت تمامی نهادهای آموزش عالی طرح شد که مبنای عمل‌اش را رشته‌های دانشگاهی تشکیل می‌داد. دفتر تضمین کیفیت (QAA)<sup>81</sup> ایجاد شد تا بازرسی‌های دوره‌ای را در تمامی دیپارتمان‌ها یا بخش‌هایی

---

80 polytechnics

81 Quality Assurance Agency

که به تدریس رشته‌های دانشگاهی می‌پرداختند تمشیت کند. این بازرسی‌ها شاخصی عددی را تعیین کردند که هدف از آن سنجش این امر بود که دستورات عمل‌های دولتی برای تضمین کیفیت مقررات آموزشی تا چه حد در عمل به اجرا درآمده‌اند (QAA, *About QAA*). از این قرار طی تقریباً ده سال، آموزش عالی در بریتانیا از یک حوزه نخبه‌گرای خودمختار تبدیل به نظامی همه‌گیر شد که مشخصه آن کمینه‌سازی منابع مالی و تحمیل نظارت بیرونی چشمگیر بوده است. به منظور پیش‌گیری از تبدیل شدن دگرگونی مزبور به معضلی برای هر یک از احزاب سیاسی در طی یک سال انتخاباتی، کمیسیون سلطنتی تحت زعامت سر ران دیرینگ<sup>28</sup> در سال 1996 مأمور شد تا به بازبینی آموزش عالی پردازد و در سال بعد پس از برگزاری انتخابات با اطمینان خاطر گزارش خود را عرضه دارد. گزارش هیئت دیرینگ شامل یک بازبینی وسیع و اساسی می‌شد که بیشتر به بررسی شیوه‌هایی پرداخته بود که از طریق آنها آموزش عالی دگرگون شده بود، گوا اینکه از بسیاری جهات هنوز شکل و شمایلی فوق‌العاده سنتی داشت (*Higher Education in the Learning Society, 1997*). دو تا از توصیه‌های این هیئت که به منصفه اجرا گذاشته شد زمینه‌ساز تحولات ده سال پیش شد که در اینجا از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند. یکی از توصیه‌ها این بود که تدریس در آموزش عالی نیازمند شناخت بسیار بیشتری است. توصیه دیگر این بود که، با توجه به چنان توسعه شتابناکی، بایستی ملاحظات صریح‌تری در مورد چپستی

---

82 Sir Ron Dearing

اجزای تشکیل‌دهنده تدریس و ماهیت دقیق دستاورد مورد انتظار از یک مقطع آموزشی اعمال می‌شد. به بیانی نه چندان ظریف، «دانشجوی کارشناسی بودن» به چه معنا بود؟

در اغلب نظام‌های دانشگاهی غربی، از جمله بریتانیا، پژوهش اولویت بسیار بیشتری از تدریس در تعیین جایگاه حرفه‌ای کسب کرده است (Brooks et al., 2000: 22-3; Booth, 2004, 249-50). ترفیع عمدتاً مبتنی بر پژوهش است و از نظر دانشگاهیانی که مشتاقند موظفی‌هایشان در حوزه تدریس حذف شود موهبتی اساسی است. این امر به گونه‌ای آشکار درباره حتی نظام‌های توده‌ای دیرپایی نظیر نظام دانشگاهی در ایالات متحده نیز صدق می‌کند، نظامی که در آن استادان میرز در نهادهای رده بالا تدریس عمومی دانشجویان کارشناسی را به دستیاران خود یا دانشجویان دکتری وامی‌گذارند. بنابر عقل سلیم در نظام دانشگاهی نخبه‌محور بریتانیا، رابطه‌ای نزدیک میان قابلیت برای پژوهش و توانایی برای تدریس با اتکا با بر نمونه‌های الهام‌بخش وجود دارد؛ علی‌الاصول همه دانشگاهیان هم پژوهش و هم تدریس کرده‌اند و هیچ مهارت خاصی برای تدریس لازم نیست. با این حال، ظهور نظام آموزشی توده‌ای بدان معنا بود که اغلب دانشگاهیان مجبور بودند خود را با تعداد افزایش‌یافته دانشجویانی انطباق دهند که نیازمند انواع جدیدی از رویه‌های تدریس بودند. در عین حال، RAE به شیوه اختلاف‌برانگیز خاصی این پرسش را پدید آورد که آیا در واقع همه دانشگاهیان هم تدریس و هم

پژوهش کرده‌اند؟ به تبعیت از توصیه‌نامه گزارش دیرینگ مؤسسه‌ای برای یادگیری و تدریس در آموزش عالی<sup>38</sup> تأسیس شد که در سال 2004 در آکادمی آموزش عالی<sup>48</sup> ادغام گردید. در این مؤسسه مرکزی برای توسعه حرفه‌ای یادگیری و تدریس در آموزش عالی ایجاد شد که هدف‌اش ارتقای سطح شناخت از آن و نیز بهبود و اشاعه الگوهای خوب بود (HEA, Home).

گزارش دیرینگ همچنین توصیه می‌کرد که کارگزاران تضمین کیفیت بایستی توجه بیشتری به تعیین معیار برای اجزای تشکیل‌دهنده آموزش عالی نمایند. پیشنهاد شد که اسناد محک‌زنی در مورد هر یک از رشته‌ها بازنویسی شود، امری که به تهمید چیزی می‌انجامد که برای تحصیل رشته توسط دانشجو در سطوح گوناگون آموزش عالی لازم بود و می‌کوشید تا مشخص نماید که معنا و دلالت فراغت از تحصیل با مدرک مربوط به آن چیست. تعیین چارچوب برای چنان محک‌هایی به گروه‌هایی متشکل از متخصصان رشته سپرده شد که تعیین وظیفه آنها بر عهده دفتر تضمین کیفیت بود، دفتری که «احکامی گسترده» صادر می‌کرد «که نمایانگر انتظارات عمومی در مورد استانداردها، به ویژه در مرحله ورودی دانشگاه‌ها، برای اعطای مدارک دانشگاهی در حوزه مربوطه بود» (QAA, History, 2000: 1). در حوزه تاریخ، گروه محک‌زنی اعضای خویش را از میان دامنه‌ای از نهادهایی گزینش کرد که نماینده طیفی از تخصص‌ها و رویکردها

---

83 Institute for Learning and Teaching in Higher Education

84 Higher Education Academy



بود. بیانیه محک‌زنی، به عنوان بیانیه‌ای در مورد اینکه موضوع تاریخ در آموزش عالی چیست و چگونه می‌خواهد دانشجویان را در این رشته آموزش دهد، از حمایتی گسترده در میان اعضای این رشته برخوردار گردید آن هم به سبب آنکه قابل فهم، منسجم و غیرفرمایشی بود. چنانکه در مقدمه کلی کتاب اشاره کردیم، بیانیه مزبور و پنج جزء تشکیل‌دهنده آن، به عنوان گزارشی درباره وجوه بنیادین رشته تاریخ در رابطه با تدریس و یادگیری ارزش بسیاری دارد و در ذیل عناوین فصول این کتاب معنا و اهمیت آنها به مرور بررسی خواهد شد.

تحولاتی که در بالا توصیفی کلی از آنها به دست دادیم باعث شد تا نظام آموزش عالی در بریتانیا شباهت هرچه بیشتری با اغلب نظام‌های آموزشی در آمریکا و کشورهای اروپایی بیابد. با این حال، از بسیاری جهات نظام مزبور هنوز در مرحله گذار است. اگرچه از حیث اندازه و ساختار یک نظام توده‌ای است اما عناصری از اسلاف نخبه این نظام در آن وجود دارد. اغلب دانشجویان ظاهراً دانشجوی تمام‌وقت هستند و از آنان انتظار می‌رود تا مدرک خود را در عرض سه سال بگیرند. بسیاری از برنامه‌های مقطع تحصیلی آنها می‌کوشد تا جنبه‌های آموزش در قالب گروه‌های کوچک<sup>58</sup>، نظارت از نزدیک و نوعی رویکرد شخصی‌شده را حفظ کند. با وجود این، تمایلی به مفروض گرفتن این باور وجود دارد که دانشجویان از آنچه می‌نمایند آماده‌ترند و آگاهی بیشتری از موضوع آموزش عالی دارند. زمانی می‌توانستی پیام‌های

---

85 small-group tuition

مربوط به سرمایه اجتماعی موجود بر گرد آموزش عالی را از رهگذر تعلیم فردی به گونه‌ای غیر رسمی انتقال داد، اما اکنون نمی‌توان چنین سطحی از حمایت را حفظ نمود. به همین نحو، نظام دانشگاهی بریتانیا کمتر از هم‌تایان آمریکایی و استرالیایی‌اش از ظرفیت مناسب برای اتخاذ روش‌های تدریس و یادگیری مناسب برای آموزش عالی توده‌ای برخوردار است. آموزش عالی در بریتانیا هنوز هم ظاهراً با تبعات حاصل از آموزش توده‌ای و نظارت بیرونی دست به گریبان است.

### وضعیت امروزی تاریخ

از این قرار این تتبع نسبتاً دلسردکننده درباره مسائلی که طی ده یا بیست سال اخیر دامن‌گیر رشته تاریخ شده قرار است ما را به کجا برساند؟ آیا تاریخ، چه به سبب انشقاق درونی و چه به سبب مداخله بیرونی، در بحران است؟ ماحصل این مناقشات متنوع چه بوده است؟ مسائل مزبور چه ارتباطی با دغدغه‌های کتاب حاضر برقرار می‌کند، کتابی که موضوع آن تدریس و یادگیری تاریخ در آموزش عالی است؟ تردیدی نیست که هر گزارشی درباره مرگ رشته تاریخ فوق‌العاده عجولانه است. مشاجرات اواخر دهه 1980 و اوایل دهه 1990 اگرچه واقعاً جدی بودند اما تبدیل به تهدیدی اساسی برای ماهیت و هدف بنیادین تاریخ نشدند. اکنون به نظر می‌رسد که رشته تاریخ در مرحله‌ای نسبتاً آرام به سر می‌برد، بحران چندانی ندارد اما شاید تا اندازه‌ای گیج و سردرگم و نیازمند دوره‌ای از خودکاو‌ی معتنا به‌تر

است. زیرا هنوز هم این معضل برجای می‌ماند که مسائل مطروحه در بررسی انجام‌گرفته در بالا، اگرچه اکنون به عقب رانده شده‌اند، اما واقعاً حل نشده و تبعات مهمی در رابطه با چگونگی، چیستی و چرایی تدریس تاریخ در سطح آموزش عالی دارند.

چنانکه پیشتر اشاره شد، در حدود اواسط دهه 1990 غوغایی که بر سر پسامدرنیسم درگرفته بود فروکش کرد. برای مورخ رشته‌های دانشگاهی، روند این رخدادها طنین بسیار آشنایی در گوش دارد. یکی از سناریوهای رایج در روند تکامل رشته‌های دانشگاهی این است که گروهی از کارورزان، که اغلب در حوزه‌های پیرامونی مشغول به کاراند، نظریه‌ها و روش‌شناسی‌هایی را از رشته‌های همسایه خویش اقتباس و متناسب‌سازی می‌کنند که می‌توانند آنها را در مورد علائق ویژه خویش به کاربندند. از این قرار، این نقل و انتقال مفاهیم می‌تواند تبدیل به مبنایی برای توسعه فعالیت ایشان از رهگذر دست و پا کردن یک مأوای تخصصی شود. اگر بتوانیم با به چالش کشیدن هنجارهای سنتی یا موضع‌گیری‌های قطبی‌شده زمینه مباحثه را فراهم کنیم آنگاه وضعیت بسیار بهتری خواهیم داشت. نهایتاً اینکه، مناقشه هنگامی رو به فروکش می‌گذارد که حرفه‌های دانشگاهی تثبیت می‌شوند و کاورزان موجود درمی‌یابند که در اغلب موارد می‌توان چالش مزبور را با اطمینان خاطر مورد اغماض قرار داد یا در درون رویه اصلی و غالب ادغام کرد. تا حد بسیار زیادی، به نظر می‌رسد که این قضیه در مورد پسامدرنیسم در تاریخ رخ داده است. هواداران

برجسته این رویکرد با اتکا به آن قطعاً شهرتی چشمگیر برای خود به هم زده‌اند و مأوایی تخصصی برای خویش دست و پا کرده‌اند. با این حال، تا آنجا که به رویه تاریخی اصلی و غالب مربوط می‌شود، دشوار است ارزیابی اینکه آیا پسامدرنیسم از دور خارج شده یا جذب این روند شده است، و اگر اتفاق دوم افتاده است آیا نمایانگر نوعی موفقیت است یا خیر. بی‌تردید، مورخان بسیاری به سادگی بر این مسئله چشم پوشیده‌اند. با این همه، اکثریت آنان احتمالاً برخی از دریافت‌های هوشمندانه‌تری را که پسامدرنیسم عرضه می‌دارد وارد کار خویش کرده‌اند، به ویژه نوعی حس اعتلایافته بازاندیشی، نوعی خوانش هنوز هم دقیق‌تر منابع و گشودگی بیشتر در برابر تنوع موضوعات تاریخی و تفسیرهای ممکن از آن. افزون بر آن، تمایل عمومی در فضای کنونی برای کار بر روی فرهنگ‌ها، اجتماعات و هویت‌ها به طور قطع به گونه‌ای سودمند از بینش‌های پسامدرنیستی بهره می‌برد. در چنین موقعیتی، به نظر می‌آید که پسامدرنیسم تأثیر بسیار بزرگ‌تری نسبت به بدعت‌های پیشین، نظیر کلیومتریک یا روان‌تاریخ، دارد که موجودیت تاریخ را آنگونه که ما با آن آشنا هستیم در معرض تهدید قرار می‌دادند (Evans, 1997).

با این حال، تفسیر پویایی‌های اجتماعی پسامدرنیسم نمی‌تواند بر چالش نظری جدی‌ای که پسامدرنیسم مطرح کرده سرپوش گذارد، چالشی که ناشی از آشکارگردانی تنش‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی بنیادینی است که دامن‌گیر جریان اصلی تاریخ‌نویسی

شده است. به واقع، بخشی از واکنش گاه جنون‌آمیز به پسامدرنیسم احتمالاً ناشی از احساسات تشویش‌آمیز فلسفی التیام‌نیافته‌ای است که این تفکر به بار آورده است. پرسش‌هایی نظیر اینکه ما چگونه می‌توانیم درباره گذشته بدانیم، چگونه می‌توانیم دست‌به‌کار فهم آن چیزی شویم که می‌توانیم بدانیم‌اش، و آیا آنچه ما می‌گوییم که می‌دانیم به گونه‌ای علاج‌ناپذیر ملوث به تعهدات و مفروضات شخصی است یا نه، پرسش‌هایی هستند که، از زمانی که تاریخ کوشید تا خود را از اسطوره‌سازی متمایز گرداند، در زیر سطح آن پنهان شده‌اند. همه مورخان ناگزیر شده‌اند تا پاسخ‌های خویش را برای این پرسش‌ها تمهید کنند و به شکلی حاد این مسئله را طرح کرده‌اند که چگونه در برنامه‌های مقطع کارشناسی ارشد با این موضوعات طرف شویم. ما چگونه باید درکی کامل از سرشت غیرقطعی معرفت تاریخی را به دانشجویان منتقل کنیم، آن هم در حالی که هنوز معتقدیم که می‌توانیم به معرفت معنادار و فهم نائل شویم؟

می‌توان ظهور پسامدرنیسم در تاریخ را همچون تلاشی برای اعطای گونه‌ای از نظم به روند فزاینده پاره‌پاره‌شدن این رشته، از رهگذر تعریف مرکزی نو برای آن، تعبیر کنیم. هسته رشته تاریخ به جای آنکه از کیش-قانونی متکی بر معرفت پذیرفته‌شده تشکیل شود می‌تواند پیکره‌ای از فهم نظری باشد، همانند آن چیزی که در علوم فیزیکی، علوم اجتماعی و دیگر رشته‌های علوم انسانی وجود دارد. ظاهراً رویدادی مشابه در نقد ادبی به قوع پیوسته است، رشته‌ای که آن هم

در معرض خطر از هم‌گسیختگی بسیار شدید بود (Graff, 1992). نظریه ادبی شیوه‌ای عرضه کرد برای تعیین پیکره‌ای وحدت‌بخش از معرفت که می‌توانستی آن را در مورد مجموعه بسیار متنوعی از ادبیات‌های موجود به کار بست. اگر پسامدرنیست‌ها قصد داشتند به چنین چیزی در تاریخ دست یابند از این حیث به نحو چشمگیری ناکام مانده‌اند، اما این پرسش بر جای می‌ماند که چه چیزی تار و پود رشته تاریخ را در هم می‌تند؟ به نظر می‌رسد که چند تا از پژوهش‌های اخیر می‌کوشند تا گامی به سوی دستیابی به زمینه مشترکی بردارند که مورخان متعلق به تمامی نحله‌های سیاسی و فرهنگی بتوانند بر گرد آن اتحاد یابند. تلاش نسبتاً فراگیری برای تحقق این امر در مجموعه‌ای از جستارهایی صورت گرفته است که به گونه‌ای خودآگاهانه به «بازسازی تاریخ»<sup>68</sup> اختصاص یافته است (Fox-Genovese and Lasch-Quinn, 1999). در این مجموعه گروه آشکارا متنوعی از مورخان به دنبال آنند تا مناظره‌ای آرام و عقلانی را به پیش برند و مضمون وحدت‌بخشی که این نویسندگان در کانون رشته تاریخ قرار می‌دهند حرفه پژوهش تاریخی است. در شماری از گفتارهای کتاب، زحمت صادقانه‌ای که مورخ در رابطه با منابع‌اش متحمل می‌شود به عنوان پایه واقعی این رشته در نظر گرفته می‌شود. مورخان هنوز هم راه درازی تا اجماع بر سر نوعی هسته اصلی برای رشته خویش دارند. احتمالاً در رشته‌ای که داغ ننگ تجربی بودن را بر پیشانی دارد عمل بخت بیشتری نسبت به نظریه داشته باشد، گو اینکه

مناظره مزبور درباره جایگاه مهارت‌ها در درسگان تاریخ همچنان گرهی از کار نمی‌گشاید و درباره اینکه دقیقاً چه نوعی از مهارت‌ها را باید و چگونه مؤکد کرد سردرگم باقی می‌ماند. در عین حال، مسئله‌ای که نخستین بار با ظهور تاریخ نو سر برآورد همچنان حل نشده باقی می‌ماند. دانش تاریخی بسیار زیادی، با دامنه و تنوعی سرگیجه‌آور و همواره فزاینده، وجود دارد که تعیین تکلیف در این باره را که چه بخش‌هایی از آن را باید تبدیل به بخشی از درسگان در دوره کارشناسی کرد امری خطیرتر می‌کند. با این همه، مسئله مزبور احتمالاً در حال حاضر در این مقال نگنجد. تصمیم‌گیری در این باره که چه چیزی باید اجباری و چه چیزی باید اختیاری باشد متضمن این پیش‌فرض است که آموزگاران می‌توانند بر انتخاب‌هایی که دانشجویان دست به آن می‌زنند اعمال اراده کنند. در روند انتخاب آزادانه و انعطاف‌پذیری در واحدبندی و واحدافزایی چه چیزی وجود دارد که مانع می‌شود تا دانشجویان برنامه‌های خودسرانه و نامسئوم مطالعاتی را در کنار هم قرار دهند؟ انتخاب بدون محدودیت ممکن است باعث تضعیف یادگیری شود آن هم از طریق مواجه کردن دانشجویان با مطالبی که آمادگی کاملی برای رویارویی با آنها ندارند. نیاز داریم تا نوعی توازن میان میدان‌دادن به اولویت‌های دانشجویان و نقاط قوت آنها برقرار کنیم، چنانکه پیشرفت عقلانی و منسجم معرفت و فهم را از طریق نوعی برنامه مطالعاتی تضمین نماید. در حالی که آرامش نسبی حاکم بر این بحث، که تماماً دال بر حصول

اجماع نبود، در درون رشته تاریخ بر هم خورد، آرامش و سکون مشابهی باعث فروخوابانیدن مناقشه‌های بیرونی در مورد تاریخ شد. بحث‌های عمومی سیاست‌زده درباره تاریخ در مدارس و نهادهای فرهنگی فروکش کرد. گرچه استانداردهای ملی در مقیاس کلان در ایالات متحده تحقق نیافتند، اما در بریتانیا یک درسگان ملی تحمیل شد که مدارس به ناگزیر بایستی می‌آموختند که با آن کنار آیند. نوآوری مداوم یکی از ویژگی‌های ملال‌آور سیاست‌گذاری تحصیلی در دوره اخیر بوده است که باعث شده تا بحث در این مورد بی‌اثر بماند. بازگشت دولت‌های چپ‌گرا و مرکزگرا در هر دو کشور آمریکا و انگلستان باعث شد تا بخشی از انتقادات حاصل از جار و جنجالی که راست نو بر سر میراث عمومی به راه انداخته بود متوجه آنان گردد، آن هم در حالی که شکوفایی اقتصادی تجدیدشده نیز به غلبه بر نوستالژیای تیره و تار درباره گذشته یاری رسانده است. با این حال، در آمریکا نظام دانشگاهی بار دیگر با بازگشت دولت راست‌گرا مورد حمله قرار گرفته است، دولتی که این اتهام را بدان وارد می‌کند که هر تلاشی برای فهم یک مسئله که دال بر به پرسش‌گرفتن نقش، اقدامات و انگیزه‌های ایالات متحده باشد مرادف با «سرزنش آمریکا در وهله نخست» است (Fine, 2001). از این که بگذریم، آموزش عالی همچنان جهت‌گیری بیشتری به سمت اولویت‌های اقتصادی داشته است، هر چند که برخی بر این نکته وقوف یافته‌اند که ظرفیت‌هایی که به بهترین شکل در علوم انسانی تولید می‌شوند ارتباط و نسبت



بیشتری [با شرایط جامعه] دارند. نظارت بیرونی نیز همچنان برجای ماند و خصوصاً در بریتانیا افزایش یافت. تعداد دانشجویان گسترش بسیار بیشتری یافته است و افرادی را وارد آموزش عالی کرده است که آمادگی پیشینی و سرمایه فرهنگی کمتری دارند و تقاضا از دانشگاه‌های بریتانیا برای تمهید شیوه‌هایی جدید برای تدریس، یادگیری و ارزشیابی به منظور تأمین نوعی نظام دانشگاهی توده‌ای صرفاً مؤکدتر شده است. مصلحت‌های دشواری هستند که باید در مورد چگونگی تدریس به تعداد زیادی از افراد در ضمن حفظ سطحی از ارتباط شخصی میان مدرس و دانشجو در نظر گرفته شوند، امری که برای مدت‌ها نقطه قوت ویژه آموزش دانشگاهی در بریتانیا بوده است.

مناقشات که دامنگیر رشته تاریخ شده هر چقدر هم که احتمالاً آزاردهنده و ناگوار بوده است، دست‌کم به آشکارگردانی تنش‌ها و تضادهای بنیادینی یاری رسانده است که مورخان هم به خاطر خودشان و هم به خاطر دانشجویان‌مان باید به آنها توجه کنند. ظاهراً برای دستیابی به شفافیت بسیار بیشتر درباره چیزی که مورخان تدریس می‌کنند، درباره چگونگی ارتقای یادگیری و ارزشیابی آن از سوی آنها، چگونگی تدبیرنمودن برنامه‌های مقطع درسی و درباره اینکه دقیقاً مقصود از تدریس تاریخ چیست دیگر وقتی نمانده است. هنگامی که می‌شد بر مجموعه‌ای از دانشجویان نخبه، اتکا کرد تا به موفقیت رسید و تقریباً چیزی از مدرسانش انتظار نداشت، فشار

اندکی برای لحاظ کردن چنان مسائلی وجود داشت. در یک نظام آموزشی عالی که بازتر و بیشتر در معرض دید است، و در رشته‌ای که بیشتر مستعد نظارت بنیادین است، مفروضات ناگفته و نظریه‌ای تلویحی درباره آموزش را بایستی به گونه‌ای بطئی به طور شفاف مورد توجه قرار داد. در مقیاسی وسیع‌تر، مسائل حول روابط میان تاریخ و آموزش شهروندی همانند همیشه نیروی خود را حفظ کرده‌اند و پرسش‌های از نو باب‌شده درباره چندفرهنگ‌گرایی، مهاجرت و پناهندگی مطرح می‌شوند تا زمینه ظهور آن مسائل را در شکلی نیرومند فراهم آورند. تاریخ، فرهنگ و هویت اموری پیوسته در معرض تغییر هستند و این ویژگی خود را همواره حفظ می‌کنند. اینکه نسل بعد از تاریخ خویش چه می‌آموزد و چگونه و چرا، نمی‌تواند مهم‌تر از این باشد.

#### مآخذ کلیدی

- Evans, R.J. (1997) *In Defence of History*. London: Granta Books.
- Fox-Genovese, E. and Lasch-Quinn, E. (eds) (1999) *Reconstructing History: The Emergence of a New Historical Society*. London: Routledge.
- Graff, G. (1992) *Beyond the Culture Wars: How*

*Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education.* New York: Norton.

Hunt, L. (ed.) (1989) *The New Cultural History.* Berkeley, CA: University of California Press.

Nash, G.B. Crabtree, C. and Dunn, R.E. (1997) *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past.* New York: Knopf.

Novick, P. (1988) *That Noble Dream: The 'Objectivity Question' and the American Historical Profession.* Cambridge: Cambridge University Press.

تارنماها

Higher Education & Research Opportunities in the United Kingdom: RAE 2001 at <http://.htm>

The Higher Education Academy (HEA) at <http://www.heacademy.ac.uk/default.asp>

The Quality Assurance Agency, About QAA at <http://www.qaa.ac.uk>

## فصل 2

### پیشرفت و تفاوت

#### مقدمه

بخش کوتاه اما بسیار مهمی از دستورالعمل محک‌زنی تاریخ که از سوی مؤسسه تضمین کیفیت صادر شده با مفهوم پیشرفت سر و کار دارد و اظهار می‌دارد که دیپارتمان‌های تاریخ در بریتانیا «باید نشان دهند که برنامه‌های ویژه آنها برای عرضه ابزارهای لازم به دانشجویان به منظور کسب بینش، توانش<sup>78</sup> و عملکرد مطلوب در طی 3 یا 4 سال چگونه طراحی شده‌اند». این سند محتاطانه اشاره می‌دارد که از دیپارتمان‌ها انتظار نمی‌رود تا از الگوی واحدی برای نیل به پیشرفت تبعیت کنند. با این حال دو رویکرد ممکن پیشنهاد می‌شود. یکی از این رویکردها دانشجویان را ملزم می‌سازد تا به صورت سال به سال به فعالیت‌هایی از یک نوع بپردازند که «تنوع موضوعی داشته باشد اما همراه با رشد توانش در آنها باشد». رویکرد دیگر این است که

---

87 competence

«مهارت‌ها و خصایص ویژه‌ای به دوره‌های درسی خاص» افزوده شوند «و معین نمایند که دانشجویان چگونه باید این دوره‌ها را پشت سر گذارند». یکی از انتظارات مشخصی که در این سند بیان شده این است که دانشجویان کارشناسی باید، به تناسب ساختارمندی برنامه‌هایشان، در پایان مطالعات درسی مقطع خویش به استاندارد بالاتری نسبت به آغاز دوره دست یابند (QAA, History, 2000: 6-7).

در رابطه با مسئله پیشرفت، استناد به مفهوم تفاوت با آن پیوند دارد سودمند است. از این قرار، در حالی که مفهوم پیشرفت دغدغه این را دارد که چگونه می‌توان درسگان و روش‌های مطالعه را به نحوی طراحی کرد که فعالیت‌های انجام‌شده از سوی دانشجویان، به موازات طی‌کردن برنامه‌های مطالعاتی‌شان، از حیث دانشگاهی چالشی‌تر شوند، مفهوم تفاوت با آن تفاوت‌هایی در چالش دانشگاهی سر و کار دارد که از هر سطح به سطحی دیگر در درون این برنامه‌ها لحاظ می‌شوند. و این تفاوت‌ها هم در رابطه با نوع نیازهایی که بر دانشجویان تحمیل می‌کنند و هم میزان تغییری که به بار می‌آورند نمود می‌یابند.

اهمیت بنیادین دستورالعمل‌های پیشرفت و تفاوت در این است که به دانشجویان یاری می‌رسانند تا به درکی از آن چیزی رسند که از آنان انتظار می‌رود تا در طول برنامه‌های مطالعاتی‌شان محقق سازند. البته، دانشجویان باید انتظار آن را داشته باشند که کاری که در پیش می‌گیرند مطالبات فزاینده‌ای متوجه آنان می‌کند، اما نمی‌توان تصور

کرد که ایشان از ماهیت و دامنه این مطالبات آگاهی می‌یابند. وانگهی، از منظر امر تدریس، ضروری است که تعیین و بیان شود که چگونه ماهیت کاری که دانشجویان بر عهده می‌گیرند سطح به سطح فرق می‌کند، به این معنی که می‌توان فعالیت‌های یادگیرانه مناسب را برای آنها تمهید نمود. بدون در نظر گرفتن چنین امری، احتمالاً تفاوت اندکی (یا هیچ) میان سطوح و از این رو در کل برنامه‌ها وجود خواهد داشت.

بحث ما درباره این مسائل با بخشی آغاز می‌شود که به بازگویی دغدغه‌های مهمی می‌پردازد که در حین کاربست مفاهیم پیشرفت و تفاوت در برنامه‌های آموزش عالی تاریخ رخ می‌نمایند. در ادامه آن هم بخشی می‌آید که نتایج پژوهش کوچک مقیاسی را گزارش می‌دهد که ما متکفل آن بوده‌ایم و موضوع‌اش این است که چگونه پیشرفت و تفاوت در این برنامه‌ها، تا آنجا که به نهادهای آموزش عالی در بریتانیا مربوط است، محقق می‌گردد. بخش‌های بعدی این نتایج را در رابطه با محتوا، تدریس مهارت‌بنیاد، روش‌های ارزشیابی و رویکردهای یادگیری و تدریس تحلیل می‌کنند. در بخش کوتاهی به عنوان نتیجه‌گیری، شمایی کلی از مسائل کلیدی حاصل از این تحلیل عرضه می‌شود.

### **مسائل مربوط به عملیاتی‌کردن پیشرفت و تفاوت**

دفاع از اهمیت پیشرفت و تفاوت در طراحی درسگان اهمیت دارد، لیکن کاربست این مفاهیم در شرایط ویژه اهمیت بیشتری دارد. در

اینجا مسائل چندی سربر می‌آورند که می‌بایست به اختصار بدانها پرداخت (Timmins, 2003).

### **بافتی که این مفاهیم باید در آن مدون شوند**

روشن است که باید هم به سطوح تحصیلی‌ای توجه کرد که دانشجویان ممکن است هنگام آغاز دوره‌های درسی خویش در آن قرار گیرند و هم به سطحی که از دانشجویان انتظار می‌رود هنگام تکمیل دوره‌های درسی‌شان در آن قرار گیرند. در رابطه با سطوح آغازین، دستاورد و تجربه تحصیلی دانشجویان اغلب به میزان قابل توجهی با هم متفاوت است، همان‌طور که میزان اعتمادی که آنان به توانایی‌های خویش دارند با هم فرق می‌کند (Booth, 1997; Booth, 2000: 39-40). بر این اساس می‌توان نکات زیادی درباره این منطق پیشرفت گفت که معطوف به این است که در سال نخست تحصیل اعتماد به نفس دانشجویان را ارتقا دهد و آنان را یاری کند تا احتمالاً از طریق دروس اجباری به آن نوع تجارب و فهمی دست یابند که بدان نیاز دارند تا با موفقیت از پس کارهای پیشرفته‌تر برآیند. وقتی پای سطوح پایانی در میان است، مسائلی در رابطه با فهم و مهارت‌هایی پیش می‌آید که باید کسانی که دروس خویش را در آستانه فارغ‌التحصیلی به اتمام می‌رسانند به آنها دست یابند. همچنین مسائلی در مورد تأمین آمادگی کافی در زمینه مهارت‌ها و فهم تاریخی برای کسانی که قصد ورود به مقطع تحصیلات تکمیلی دارند مطرح می‌شود. از این جنبه، چارچوب اعطای مدرک در آموزش عالی در

انگلستان، ولز و ایرلند شمالی<sup>88</sup> که توسط دفتر تضمین کیفیت در سال 2001 منتشر شده سودمند است. چارچوب مزبور شاخص‌های قاطع و عامی به دست می‌دهد برای تمایزگذاری میان معرفت، فهم و مهارت‌هایی که موجب تفاوت ماهوی سطوح مختلف تحصیلی از هم می‌شوند، از جمله آنهایی که در سطح ممتاز حاصل می‌شوند (QAA, Framework, 2001).

#### **محدودیت‌های پیش روی کنش‌ها و آرزوهای فردی**

این واقعیت که ممکن است از نظر بعضی افراد تعیین چارچوبی برای پیشرفت و تفاوت به منزله تحمیل قیود ناخوشایندی بر شیوه عملکرد دلخواه مدرسان آموزش عالی باشد باعث برانگیختن دغدغه‌های بحقی می‌گردد. اتخاذ یک رویکرد فراگیر و تجویزی احتمالاً بیشتر باعث ایجاد مشکلات می‌شود تا راه حل‌ها؛ فقط کافی است تا به تجدیدنظرهایی ادواری بیندیشیم که به ناگزیر در درسگان ملی در مدارس بریتانیا اعمال شده و منتظر تجدیدنظرهایی شویم که هنوز باید برای فهم این مسئله صورت گیرند. به همین نحو، اینکه به اعضای منفرد گروه‌های درسی اجازه داده شود تا، به ویژه در رابطه با طراحی درسگان، طبق اراده خود عمل کنند، به ندرت می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا مسیری را که در حال طی کردن آن‌اند و آنچه را که از آنان در طی این مسیر خواسته می‌شود درک کنند. و چنانکه پیترز و دیگران اشاره می‌کنند، با رواج دوره‌های درسی واحدبندی‌شده که در

---

88 The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland



آن دامنه انتخاب دروس گسترده است و دانشجویان از گروه‌های سالانه مختلف مجاز به انتخاب‌های واحدهای یکسانی هستند، احتمال می‌رود که مفهوم برنامه‌ریزی ساختارمند تا حد چشمگیری از دور خارج شود (Peters et al., 2000: 138). تمهید راه میانه‌ای بین انتخاب بی‌قید و بند و اجبار بیش از حد آشکارا ضروری است، امری که اهمیت بلوغ و استقلال روبه‌رشدی را که دانشجویان باید در روند پیشرفت‌شان حاصل کنند به ذهن متبادر می‌کند. گذشته از این، اگر قرار است درسگان در واکنش به اندیشه‌ها، نیازها و شرایط متغیر تکامل یابد، توجه به این نکته مهم است که هر چارچوبی برای پیشرفت و تفاوت باید حدی از انعطاف‌پذیری را در خود بگنجاند. چالش‌های نوینی که رویکردهای وب‌محور<sup>98</sup> به یادگیری و تدریس ایجاد کرده‌اند احتمالاً از این جنبه دغدغه‌های ویژه‌ای را به دنبال خواهد آورد.

#### **ابعاد درسگانی‌ای که باید مورد توجه قرار گیرند**

احتمالاً کسی با این نکته مخالفتی ندارد که مفاهیم پیشرفت و تفاوت باید زیربنای گزینش محتوایی<sup>99</sup> را تشکیل دهند. در اینجا می‌توان احتمالات متنوعی را متصور شد، که یکی از آنها پیش‌زمینه‌هایی است که باید برای دانشجویان فراهم می‌شود تا فهم و شناخت تاریخ‌نگارانه و نظری خود را در طول گذران برنامه‌های مطالعاتی خویش ارتقا دهند. این مسئله تبدیل به یکی از مسائلی می‌شود که در تصمیم‌گیری

---

89 web-orientated  
90 content selection

درباره حدود بروز و نمود چنان عناصری در هر یک از سطوح برنامه اهمیت دارد. اما ادعای ما این است که پیشرفت و تفاوت بایستی در رابطه با دیگر ابعاد اصلی درسگان تاریخ نیز به کار بسته شوند، ابعادی که در دستورالعمل محکزنی تاریخ مشخص شده‌اند و از جمله آنها می‌توان به کسب مهارت‌ها، راهبردهای تدریس و یادگیری و رژیم‌های ارزشیابی اشاره کرد. استدلال ما دو بخش دارد. نخست اینکه، تمرکز صرف بر روی محتوا در رابطه با امر پیشرفت و تفاوت به معنای چشم‌پوشی بر دیگر شیوه‌های ممکن است که از رهگذر آنها می‌توان فعالیت در مقطع کارشناسی را سطح به سطح چالش‌انگیزتر کرد. برای نمونه، در رابطه با ارزشیابی می‌توان ادعا کرد که، به فرض ثبات متغیرهای دیگر، ارائه شفاهی در کلاس با بهره‌جویی از نکات مهم وظیفه‌ای بسیار مبرم‌تر است تا روخوانی یک مقاله و از این رو باید در سال آخر برنامه درسی گنجانده شود یا اهمیت بیشتری در آن مقطع یابد. دوم آنکه، هنگامی که به پیشرفت و تفاوت از منظر ابعاد گوناگون درسگان تاریخ و نه صرفاً از منظر یکی از اجزای آن نگریده شود، اجرایی‌شدن آن را تا حد بسیار زیادی می‌توان تسهیل نمود. فی‌المثل، آن رژیم ارزشیابی‌ای که به‌گونه‌ای فزاینده بر کار پایان ترم به بهای بی‌توجهی به امتحانات تأکید می‌ورزد احتمالاً با ارتقای مهارت‌های شناختی<sup>19</sup> از طریق استفاده از منابع دست اول برای ایضاح دغدغه‌های تاریخ‌نگاران پیوند دارد. چنین پیوندی عموماً با توجه به کار بر روی پایان‌نامه برقرار می‌شود و احتمالاً به دیگر دروس

گنجانده شده در سال آخر تحصیل نیز تسری می‌یابد.

### تحقیق درباره پیشرفت و تفاوت

اظهاراتی که تا بدینجا صورت گرفت حکایت از آن دارد که شیوه‌هایی که از رهگذر آنها می‌توان در برنامه‌های رشته تاریخ در آموزش عالی به پیشرفت و تفاوت رسید از هر نهادی به نهاد دیگر تفاوت چشمگیری دارند. هیچ مجموعه‌ای از ابزارها برای تحقق این رسالت وجود ندارد و نمی‌توان الگوهای فراهم آورد که بتوان در سطح عام آنها را اعمال نمود. همچنین تأکید بر بایستگی این امر نیز مطلوب نیست. با این حال، آنچه که انجام آن می‌تواند سودمند باشد این است که به بحث درباره انواع احتمالات و مسائلی بپردازیم که در رابطه با رویه موجود مطرح می‌شوند تا بتوان به دست به ارتقاء شیوه‌ای زد که از طریق آن فهم چارچوب‌های پیشرفت و تفاوت را می‌توان افزایش داد. رویه موجود را تا حدی می‌توان با اتکا به یافته‌هایی فهم کرد که در قالب کتاب‌ها و مقالات نشر یافته‌اند. با این حال این متون در سطح آموزش عالی بسیار کم‌شمارند، گو اینکه می‌توان رهنمودهای سودمندی را از بحث‌های صورت‌گرفته درباره عنصر تاریخ در درسگان ملی مدارس بریتانیا برگرفت (Watts and Grosvenor, 1995: ch. 2; DES, 1990: 19-65 and 199; DES, 1985: ch. 6; Lee and Shemilt, 2003). تردیدی نیست که به منظور فراهم کردن مبنایی بسنده‌تر برای بحث باید با اتکا به تحقیقی موردی درباره آمایش رشته تاریخ در مقطع کارشناسی در بریتانیا به دنبال اطلاعات

بیشتری بگردیم. برای مقایسه یافته‌های حاصل از این تحقیق نمونه‌هایی موردی از برنامه‌های تحصیلی ارائه‌شده در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های آمریکای شمالی و استرالیا در نظر گرفته شده‌اند.

نتایج این تحقیق حاصل تتبع در 31 نهاد از نهادهای آموزش عالی در بریتانیا است که چند گرایش را به تدریس تاریخ اختصاص داده‌اند (یک سوم از کل گرایش‌ها)، و اطلاعات مربوط به آنها در قالبی استاندارد از تارنماها و با اتکا به تماس‌های شخصی گردآوری شده است. جزئیاتی که در پیوست 1. الف ارائه شده و تا اندازه‌ای در پوشش آنها توازن رعایت شده است حاصل تحقیق در دانشگاه‌ها و کالج‌های آموزش عالی در بریتانیا در حد فاصل سال‌های پیش و پس از 1992 هستند و به استثنای ایرلند شمالی اغلب مناطق بریتانیا را دربرمی‌گیرند. با وجود این، نمونه مزبور اساساً متکی بر اطلاعات در دسترس است و از این رو نمی‌توان گفت که به طور قطع نماینده تمامی ریزه‌کاری‌های موضوع است. با این همه، یافته‌های فوق‌الذکر نقطه کانونی سودمندی را فراهم می‌کند برای بحث درباره مسائل کلیدی‌ای که در رابطه با پیشرفت و تفاوت مطرح هستند.

نتایج مزبور در جدول 2-1 ارائه شده‌اند. زیرعنوان‌های این جدول ناظر بر مسائل مهمی هستند که در سند محک‌زنی تاریخ پوشش داده شده‌اند و در هر مورد دو یا سه تا از عناصر پیشرفت مورد اشاره قرار گرفته است. یافته‌های تحقیق در بخش‌های بعدی لحاظ شده‌اند، اما

چند نکته کلی را در رابطه با تفسیر این یافته‌ها در همینجا مورد اشاره قرار می‌دهیم.

\* به منظور فراهم کردن مبنایی وسیع برای بحث، در ذیل هر یک از چهار عنوان برگرفته از دستورالعمل محک‌زنی تاریخ به جست و جوی اطلاعاتی درباره پیشرفت و تفاوت پرداختیم. با این حال، در حین گردآوری داده‌های تحقیق‌مان نمونه‌هایی از احتمالات دیگر نیز به چشم خوردند، خصوصاً آنهایی که حاصل مشاهدات سودمند همکارانمان بودند. هر جا که مقتضی بوده درباره این نمونه‌ها اظهار نظر کرده‌ایم.

\* به طور عمده، عناصر پیشرفت در کلیت برنامه‌ها به بیان درآمده و نه در میان سطوح ویژه‌ای در درون برنامه‌ها. رویکرد دوم در طی تحقیق به آزمون گذاشته شد تا دریابیم که آیا امکان بروز تفاوت مشخص‌تری در میان سطوح دوم و سوم و نه سطوح اول و دوم وجود دارد یا نه، اما دریافتیم که این کار باعث افزایش چشمگیر حجم نمونه مورد بررسی می‌گردد، و از همین رو در اغلب موارد آن را کنار گذاشتیم. به همین دلیل، در اینجا چشم‌انداز کلی‌تری ارائه می‌شود و هر جا که مقتضی است در مورد تفاوت‌های سطح به سطحی که از دل تحقیق درآمده است توضیحاتی می‌دهیم.

جدول 1-2 عناصر پیشرفت و تفاوت در تدریس تاریخ در آموزش عالی بریتانیا

---

درصد موارد	تعداد	دستورالعمل پیشرفت
------------	-------	-------------------

---

پیشرفت در محتوا/ (الف)		
1. حرکت از وسعت به عمق در	27	87
اشراف بر محتوای هر سطح/درس		
2. فاصله‌گیری از دروس اجباری در	26	84
تدریس		
پیشرفت در مهارت‌ها (ب)		
1. به‌طور کلی، استفاده بسیار بیشتر	19	61
از منابع دست اول در سطح 2		
نسبت به سطح 1		
2. تأکید بیشتر بر استفاده از منابع		
دست اول در دروس سطح نهایی		
در مقایسه با قبل:		
(ا) در دروس خاص	23	77
موضوع/مطالعه محور		
(ب) در پایان‌نامه	31	100
(ج) در سطح کلی‌تر	14	45
3. درس پیش از پایان‌نامه قبل از	14	45
سال آخر		
پیشرفت در راهبرد یادگیری و (ج)		
تدریس		
1. تغییر جهت از تأکید بر تدریس	22	71

کلاسی به سیمینار		
افزایش فرصت برای یادگیری 2.	20	65
مستقل‌تر (غیر از پایان‌نامه)		
پیشرفت در راهبرد ارزشیابی (د)		
افزایش میزان ارزشیابی کار پایان 1.	9	29
ترم در دروس تدریس شده		
تغییر جهت آشکارتر به سوی 2.	25	81
ارزشیابی دانشجویان بر اساس توانایی‌شان برای استفاده/تحلیل شواهد دست اول		

توجه: ارقام درصدی موارد 2 الف و 2 ج بر اساس کلاً 30 پاسخ محاسبه شده‌اند، چه اینکه یکی از نهادهای مورد تحقیق میان دروس سطح 2 و سطح 3 تمایزی قائل نمی‌شود.

\*از آنجا که احتمالاً داده‌ها نمایانگر رویه عمومی نیستند، نبایستی با ارقام درصدهایی که در جدول ثبت شده‌اند برخورد ظاهری کرد؛ این ارقام صرفاً در حکم سر نخ هستند. با این همه، نتایج تحقیق نشان می‌دهد که، دست‌کم در بریتانیا، برخی از عناصر پیشرفت و تفاوت به گونه‌ای وسیع در دروس کارشناسی تاریخ جذب شده‌اند.

بُعد محتوایی

### از وسعت به عمق

در ابتدا انتظار می‌رفت که معقول‌ترین رویکرد در مورد تحقق پیشرفت و تفاوت در زمینه محتوا آن رویکردی باشد که از پوشش‌دهی وسعت‌محور محتوا به سوی پوشش‌دهی تخصصی‌تر آن حرکت کند. این امر تا حدی ناشی از این بود که چنان رویکردی با مدل «تمرین پژوهشی» ای انطباق داشت که هیچکاک<sup>29</sup>، شومیکر<sup>39</sup> و تاش<sup>49</sup> آن را به عنوان رایج‌ترین مدل در تحقیق اخیرشان درباره دیپارتمان‌های تاریخ در بریتانیا معرفی کرده‌اند. این مدل اساساً متضمن حرکت از درس تحقیقی در سال اول به سوی تحقیق و درس اختیاری در سال دوم و درس اختیاری، درس موضوع‌محور و پایان‌نامه در سال سوم می‌شد (Booth and Hyland, 2000: 53-4). علاوه بر این، امتیازهای این رویکرد، که در ادامه مورد اشاره قرار می‌گیرد، به خوبی بازگویی شده و احتمالاً مجاب‌کننده به نظر رسند.

\* یک زیرساخت وسعت‌محور معرفت و فهمی پیش‌زمینه‌ای را به دست می‌دهد که دانشجویان، اگر بخواهند به‌گونه‌ای مؤثر گام در راه مطالعه تخصصی‌تر گذارند، باید از آن برخوردار باشند؛ بر آنها واجب است که به چارچوبی زمینه‌ای دست یابند تا بتوانند مطالعات بعدی خویش را به آن پیوند دهند.

\* دانشجویان با انتخاب درس وسعت‌محور در مراحل اولیه مطالعات

---

92 Hitchcock

93 Shoemaker

94 Tosh



خویش، می‌توانند علائق نوی را در خود بیدار کنند و برای دست‌زدن به انتخاب‌های آگاهانه‌تر در مورد نوع دروسی که تمایل به گزینش آنها در مرحله بعدی دارند موقعیت بهتری می‌یابند.

\* دروس وسعت‌محور می‌توانند ارزش ویژه‌ای برای دانشجویانی داشته باشند که پیش‌زمینه اندک تاریخی یا هیچ پیش‌زمینه‌ای در این مورد ندارند، از جمله دانشجویان آمریکایی که برای علوم مقدماتی<sup>59</sup> یا برنامه‌های پیش‌حرفه‌ای ثبت‌نام کرده‌اند (Simons and LaPotin, 1992: 51).

\* این امور می‌توانند زمینه‌ای مشترک در رابطه با محتوا، و تصویری ذهنی از اهمیتی که به پیش‌زمینه‌های گوناگون دانشجویان درگیر با دروس تاریخ در مقطع کارشناسی داده می‌شود فراهم نمایند. (QAA, Archaeology, 2000: 10).

\* فاصله‌گیری از تأکیدگذاری بر وسعت می‌تواند فرصتی فراهم کند تا انواع چالش‌برانگیزتری از آموزش معرفی گردند. یک نمونه آن هم دروسی هستند که عامدانه بر دامنه‌ای محدودتر از موضوعات تمرکز می‌کنند تا عرصه را برای پژوهش عمقی درباره مسائل تاریخ‌نگارانه کلیدی، با استفاده از شواهد دست اول، گسترده‌تر سازند.

جدول 2-2 پیشرفت محتوایی در تاریخ در کالج رویال هالوی

نمونه‌ها	نوع درس	سال
زایش مسیحیت در غرب، 300 ق.م تا ورودی	یک	یک

95 liberal arts

---

1215 م	شکوفایی	قرون وسطی:	اروپا، گروه 1	دو
1400-1600	جامعه شهری لندن، 1600-1400		گروه 2	
	طبقة، جنسیت و ملت در بریتانیای عهد		گروه 3	سه

---

ادوارد

تعجبی ندارد که نهادهایی که برنامه‌هایی برای تاریخ ارائه می‌دهند که در آنها محتوای درس از وسعت به سوی عمق حرکت می‌کند تا حدی به صورت مکرر در نمونه تحقیق ما حضور دارند و تقریباً در چهار تا از پنج مورد مورد بررسی ما بروز می‌یابند. رویکردی که در کالج رویال هالوی<sup>69</sup> در دانشگاه لندن اتخاذ شده و در جدول 2-2 آن را خلاصه کرده‌ایم، نمونه خوبی است. دروس «ورودی» که در سال اول ارائه می‌شوند «قلمروهای گسترده‌ای از تاریخ را پوشش می‌دهند و هدف از آن گشودن چشم‌اندازهایی وسیع به حوزه‌های گسترده‌ای است که یا به صورت رویدادنگارانه یا به صورت مضمون‌محورانه، یا به هر دو صورت، تعریف می‌شوند». این واحدها راه را برای دروس تخصصی‌تر در سال دوم هموار می‌کنند. موارد مندرج در گروه 1 هنوز یک دوره نسبتاً طولانی رویدادنگارانه و/یا یک گستره وسیع جغرافیایی را پوشش می‌دهند، اما آنهایی که در گروه 2 هستند از حیث دامنه جغرافیایی و/یا رویدادنگارانه محدودتراند و معمولاً به مضمونی

وسیع توجه دارند که «به گونه‌ای نسبتاً جدی از زوایه‌های متعددی مورد مطالعه قرار می‌گیرد». در سال سوم، دروسی فوق‌العاده تمرکز یافته ارائه می‌شود که معمولاً دوره‌های کوتاه زمانی را پوشش می‌دهد و با بهره‌گیری از منابع دست اول از زوایه خاصی مورد پژوهش قرار می‌گیرد (Royal Holloway, Structure).

یکی از خصایص کلیدی رویکرد رویال هالووی این است که میزان تفاوت میان سال‌های دوم و سوم تقلیل یافته است زیرا دانشجویان یکی از دروس مضمون‌محوری را انتخاب می‌کنند که در سال دوم به عنوان بخشی از برنامه سه‌ساله آنها معرفی شده است. پیشرفت این نوع از «هم‌پوشانی و پیش‌روی» یکی از ویژگی‌های نوعی الگوی درسگانی «تمرین پژوهشی» است و چیزهای بسیاری برای ارائه به دانشجویان به منظور پیش‌بردن تدریجی آنها از یک مرحله به مرحله دیگر در چنته دارد، یعنی دانشجویان را به جلو می‌راند ولی اطمینان خاطر حاصل از امر آشنا را نیز برایشان به ارمغان می‌آورد. همچنین دامنه انتخاب دروس موجود در هر سطح گسترش می‌یابد. با این همه، این پرسش پیش می‌آید که آیا چنان رویکردی همیشه چالش‌هایی کافی را پیش پای دانشجویان می‌گذارد، شاید این رویکرد باعث از دست رفتن فرصت‌هایی برای به پیش‌راندن دانشجویان به شیوه‌ها و با آهنگ و شتابی گردد که آنان نمی‌توانند از عهده آن برآیند. قطعاً مخاطرات معینی در این جنبه از موضوع وجود دارد، خاصه اگر میزان هم‌پوشانی قابل توجه باشد و اگر، چنانکه دستورالعمل

محک‌زنی تاریخ دوران کلاسیک و باستان اشاره می‌دارد دروس مرتبط با کسب معرفت پایه‌ای در سال آخر به دانشجویان ارائه شود (QAA, 2000: 10).

این رویکرد به پیشرفت محتوایی که از دروس وسعت‌محور به دروس عمقی حرکت می‌کند احتمالاً رواج زیادی در هر سه کشور مورد نظر دارند، هر چند که شدت و حدت آن در آمریکا و استرالیا کمتر از بریتانیاست. با این حال، قضاوت درباره این مسئله به هیچ روی ساده و صریح نیست. این امر تا حدی به این سبب است که در هر سه کشور، توضیح مفصل مندرج در متون منتشرشده درباره ماهیت دقیق دروس ارائه شده در سطوح مختلف برنامه‌های تاریخ، و نیز توضیح مربوط به چگونگی تدریس آنها اغلب دچار نقصان است و باعث عدم قطعیت در این باره می‌شود که چرا دروسی معینی در یک سطح گنجانده می‌شوند و در سطح دیگر نه. اما قضاوت در این باره همچنین به این سبب مبهم می‌گردد که میزان تخصص‌یابی فزاینده دانشجویان در دروسی که برمی‌گزینند تا اندازه‌ای تابع انتخاب‌هایی است که در طول تحصیل خویش انجام می‌دهد یا قادر به انجام آن هستند.

برای درک بهتر این ملاحظات می‌توان نمونه‌هایی را از دروس تاریخ که در دانشگاه‌های آمریکا و استرالیا ارائه می‌شوند نقل کرد. در آمریکا واحدهای همگانی درس تمدن غرب زیرساختی شدیداً وسعت‌محور را وارد برنامه‌های تاریخ در سطح مقدماتی می‌کنند. با این حال، دانشجویان ملزم نیستند که پس از سطح مقدماتی مداوماً از وسعت

به عمق گام بردارند، گو اینکه اگر ملزم هم نشوند احتمالاً به خوبی تشویق می‌شوند تا در انتخاب درس ترکیبی از واحدهای وسعت‌محور و عمقی را اختیار کنند. این نکات به خوبی در جدول 2-3 به تصویر درآمده و از نمونه برنامه‌ای اخذ شده است که درس‌های اصلی رشته تاریخ در دانشگاه ایالتی اوهایو می‌تواند از آن تبعیت کند (Ohio, Majors, 2002).

جدول 2-3 نمونه واحدهای اصلی درس تاریخ در دانشگاه اوهایو

سال	عنوان درس
سال اول	تمدن غرب: عهد باستان تا 1800 تمدن غرب: سده هفدهم تا عصر مدرن
سال دوم	مقدمه‌ای بر اندیشه تاریخی انقلاب فرانسه و ناپلئون فرانسه در سده بیستم
سال سوم	تاریخ شرق آسیا تا 1800 تاریخ یونان در عهد کلاسیک انگلستان در قرون وسطی
سال چهارم	انگلستان در عهد تودور و استوارت تاریخ آفریقای مدرن

همان‌طور که می‌بینیم، حرکت آشکاری از وسعت به عمق همراه با تمرکز بر دروس مربوط به تاریخ اروپا در میان سال‌های اول و دوم وجود دارد. دروس تخصصی تکمیلی درباره تاریخ اروپا در سال‌های بعد اختیار می‌شوند که دو تا از آنها محدود به انگلستان می‌گردد. با وجود این، حرکت از سال دوم به سال سوم جهت معکوسی را طی می‌کند و شامل یک درس وسعت‌محور درباره تاریخ شرق آسیا می‌گردد که دریچه‌ای به حوزه مطالعاتی نوی می‌گشاید. افزون بر این، یک درس نسبتاً وسعت‌محور درباره تاریخ آفریقا در اواخر سال چهارم ارائه می‌شود. چنین برنامه‌ای آشکار این امتیاز را دارد که در سطح کارشناسی حوزه جغرافیایی محتوای تاریخی را گسترش می‌دهد و می‌توان آن را ابزار مناسبی برای پیشرفت محتوایی تلقی می‌کرد. با این حال، این پرسش مطرح می‌شود که آیا برآوردن ملزومات وسعت‌محوری در مراحل بعدی در یک برنامه نمی‌تواند به شکلی بیهوده سد راه توانایی دانشجویان برای تعمیق فهم‌شان از تاریخ گردد آن هم به شیوه‌هایی که به آنها درک کامل‌تری از ماهیت مطالعه تاریخ و شیوه‌های متعددی که می‌توان به آن روی آورد خواهد بخشید. احتمالاً در عمل این گونه باشد که دروس وسعت‌محوری که در مراحل بعدی برنامه‌ها ارائه می‌شوند از حیث کیفی کار بیشتری را از دانشجویان طلب می‌کنند تا آن دروسی که در بدو کار ارائه می‌شوند،

لیکن اگر چنین باشد این چالش پیش می‌آید که دقیقاً این امر چگونه نمود می‌یابد.

در رابطه با پیشرفت محتوایی میان سال اول و سال‌های بعدی در دانشگاه‌های استرالیا، این گرایش وجود دارد که آن درس‌هایی که بیشترین وسعت را دارند دوباره در برنامه‌های سال نخست ارائه شود اما به آنها محدود نشود. مقایسه واحدهای ارائه شده درس تاریخ در سال‌های سوم و چهارم در دانشگاه سیدنی در سال تحصیلی 2001 و 2002 بیانگر همین نکته است (Sydney, Handbook).

#### دروس سال سوم

هدف از این دروس فراهم آوردن «مقدماتی برای مطالعه تاریخ با تأکید بر رویکردها به تاریخ، کل‌نگری و تعمیم‌دهی» است. اینها شامل تاریخ اروپا در قرون وسطی متقدم می‌شود که دوره مزبور را از سده پنجم تا یازدهم پوشش می‌دهد.

#### دروس سال چهارم

این دروس شامل موارد زیر می‌شوند:  
1. دروس مضمونی، که هدف از طراحی آنها تداوم عنصر کل‌نگری است، اما همچنین قصد دارد به استقبال مفهوم تضاد برود. از این رو فاشیسم و ضد فاشیسم شامل مطالعه فاشیسم به مثابه «یک پدیده

اروپایی و جهانی...» می‌گردد «که به شیوه‌ای تطبیقی جنبش‌های فاشیستی در آلمان، ایتالیا و فرانسه... در طی سده بیستم را "مورد بررسی" قرار می‌دهد».

2. دروس تخصصی، که با مسائل، دوره‌ها و سده‌های خاص سر و کار دارد. از جمله آنها می‌توان به جنگ داخلی در اسپانیا اشاره کرد.

پیشرفت‌هایی از این نوع نشان دهنده شکلی از رویکرد «هم‌پوشانی و حرکت به پیش» در طراحی درس‌گان است که میزان قابل توجهی از تفاوت را حاصل می‌کند؛ اینها دقیقاً شامل انواع یکسانی از دروسی که در هر دو سطح مطالعه می‌شود نیستند، بلکه هنوز هم عنصری از تداوم را در رابطه با جنبه کل‌نگری دارا هستند.

جنبه‌ای دیگر از پیشرفت محتوایی در دانشگاه‌های استرالیا و آمریکا با آن درس‌هایی پیوند می‌یابد که هدف از آن مطالعه تاریخ در سطوح ممتاز است. اگر بار دیگر به برنامه دانشگاه سیدنی به عنوان نمونه‌ای گویا بنگریم، می‌توانیم سمینارهای عمومی و سمینارهای مطالعات اختصاصی را مد نظر قرار دهیم.

#### سمینارهای عمومی

این سمینارها به مجموعه متنوعی از مسائل نظری، روش‌شناختی و اخلاقی در تاریخ نظر دارند. برای نمونه سمیناری که عنوان تجدیدنظرطلبی را بر خود دارد «به پدیده بازتفسیر<sup>79</sup> تاریخی توجه دارد که هنگامی رخ می‌نماید که نگرش‌ها یا تحولات جهان معاصر بالاجبار

---

97 re-interpretation



موجد تجدیدنظری نو و اغلب مناقشه‌آمیزی در تفکر تاریخی می‌گردد». دانشجویان «نمودهای گوناگون تجدیدنظرطلبی را، در هر دو شکل مثبت و منفی آن، بر بستر دامنه‌ای از مشاجرات فکری، رخدادهای تاریخی و کشورهای مختلف بررسی می‌کنند».

### سمینارهای مطالعات اختصاصی

این سمینارها معطوف به مطالعه عمقی یک حوزه ویژه است. یکی از مثال‌های آن چین در سده بیستم از 1900 تا 1949 است.

نکته اساسی در اینجا آن است که می‌توانیم مشاهده کنیم که ابعاد نظری و روش‌شناختی در مراحل بعدی تحصیل در مقطع کارشناسی نمود بسیار نیرومندتری می‌یابد. طی کردن این مسیر از این جهت در نگاه اول جذاب است که شاید تصور کنیم فهم چنین ابعادی [نظری و روش‌شناختی] برای دانشجویان، برای مثال در مقایسه با علیت تاریخی، دشوارتر است، هرچند که این ادعا محل بحث است. با این حال، با این فرض که نظریه و روش‌شناسی باید نمود قوی‌تری در مراحل پایانی برنامه‌های تاریخ در مقطع کارشناسی داشته باشد، پرسش‌هایی از این دست پیش می‌آید که این عناصر را تا چه حد باید در دروس منفرد گنجانند، تا چه اندازه باید در کلیت برنامه‌ها در این سطح حضور داشته باشد، و چه نقشی باید در سطوح متقدم‌تر تحصیل بر عهده گیرد، البته اگر نقشی داشته باشد. در واقع، آیا قرار است آنها را یکی از ویژگی‌های تعیین‌کننده آمایش تحصیلی

بیشرفته‌تر قلمداد کنیم؟

هنگام طرح این پرسش‌ها، این مسئله نیز سر برمی‌آورد که از دیگر انواع چشم‌اندازهای تاریخی تا چه حد می‌توان بهره گرفت تا ماهیت دروس سال آخر را مشخص نمود. برای مثال کدام نوع از تاریخ تطبیقی مد نظر است؟ تاریخی که یکی از عناصر آن در دروس سطح ممتاز در دانشگاه سیدنی به چشم می‌آید. تحقیق هیچکاک، شومیکر و تاش آشکار می‌سازد که در دانشگاه‌های بریتانیا اغلب تأکید کمی بر تاریخ تطبیقی صورت می‌گیرد، هر چند که آنها به مواردی اشاره می‌کنند که این نوع از تاریخ در سطح سال سوم در آن گنجانده می‌شود (Booth and Hyland, 2000: 54 and 58). یکی از نمونه‌های آن دانشگاه یورک است که در آن دروس اجباری تخصصی تطبیقی که در ترم نهایی تدریس می‌شود دانشجویان را ملزم می‌کند تا از میان مجموعه مضامینی چون دهقانان، خانواده و رسانه یکی را در بافت‌های رویدادنگارانه و جغرافیایی متفاوت مورد مطالعه قرار دهند (York, Overview). دروس سطح بالاتر را که بر مطالعه تطبیقی تمرکز دارند می‌توان در دانشگاه‌های آمریکا و استرالیا مشاهده نمود، از جمله در درس تاریخ خانواده در دانشگاه ایالتی اهایو که عمدتاً به اروپا و ایالات متحده می‌پردازد و به مقایسه‌های میان‌فرهنگی توجه دارد (Ohio, Courses). با این همه، چنان دروسی اجباری نیستند و احتمالاً در همه جا رواج ندارند. به‌علاوه، این واقعیت که این دروس اختیاری هستند این دغدغه را پیش می‌آورد که برنامه‌های مطالعاتی‌ای

که شامل آن می‌شود احتمالاً نسبت به برنامه‌های دیگری که شامل آن نمی‌شود چالش بیشتری را برای دانشجویان ایجاد می‌کند. بنابراین، در بریتانیا و خارج از آن، شاید مسئله این باشد که بسیار کم درباره شیوه‌هایی تأمل می‌شود که از رهگذر آنها نظریه و تطبیق (یا مقایسه) می‌تواند به طرزی معنادار با پیشرفت محتوایی هماهنگی یابد، به‌گونه‌ای که تمامی دانشجویان تاریخ بتوانند این مقولات را بفهمند.

### *از اجبار و به سوی اجبار*

جنبه مهم دیگری از پیشرفت محتوایی که از تحقیق ما برمی‌آید به حضور واحدهای مطالعاتی اجباری در درس‌های تاریخ در آموزش عالی ارتباط می‌یابد. آنچه در اینجا ایجاد دغدغه می‌کند تعداد و جایگاه واحدهای تدریسی‌ای است که از همه دانشجویان خواسته می‌شود تا در یک دوره ویژه و در طول گذران برنامه‌های مطالعاتی خویش اختیار کنند و نیز این امر که چه مبنای منطقی‌ای برای آنها از حیث پیشرفت و تفاوت وجود دارد. در این تعریف برخی از عناصر اجبار حذف شده است، عناصری که هنوز هم امکان انتخاب اصولی موضوع را از سوی دانشجو، مثلاً در پایان‌نامه‌ها، میسر می‌سازد یا از دانشجویان می‌خواهد تا نوع خاصی از دروس را، از قبیل یک موضوع تخصصی، انتخاب کند.

از همان شروع بحث درباره تجربه بریتانیا تحقیق ما این نکته را آشکار می‌سازد که دروس اجباری معمولاً در سطح اول وجود دارند و در برخی نمونه‌ها این دروس بخش بزرگی از آمایش تحصیلی را تشکیل

می‌دهد. برای نمونه در دانشگاه بریستول<sup>89</sup> دانشجویان سال نخست هفت درس را انتخاب می‌کنند که معادل 120 واحد هستند و تنها یکی از آنها (که ارزش 20 واحدی دارد) اختیاری است. با این حال، دامنه کار اجباری‌ای که برعهده آنها گذاشته می‌شود متنوع است و شامل تاریخ اروپا در قرون وسطی و دوران مدرن و نیز درس آی‌سی‌تی<sup>99</sup> برای مورخان می‌گردد (Bristol, Handbook, 2004).

چنانکه در بخش پیش اشاره شد، اجباری‌کردن برخی از واحدها به تشخیص مزیت‌های مترتب بر ارائه دروس **آمایشی** وسعت‌محور در سطح اول یاری می‌رساند. با این همه این، میزان اجباری که باید اعمال گردد محل پرسش است و مسئله جذابیتی که انتخاب چنین دروسی می‌تواند برای دانشجویان داشته باشد به ذهن متبادر می‌شود. شاید بتوان در رابطه با این مسئله یک رویکرد کمینه‌گرا<sup>100</sup> را در پیش گرفت که آمایش اجباری را محدود به یک درس منفرد می‌کند. (رویکرد مشابهی را می‌توان در رابطه با عناصر مهارتی در مرحله آمایش در پیش گرفت). در مقابل، می‌توان این دیدگاه را در پیش گرفت که تقویت پایه‌ای محتوایی بایستی بخش عمده‌ای از زمان موجود در تحصیل را به خود اختصاص دهد، به ویژه اگر قرار است انواع مختلف تاریخ به همراه مضامین اصلی تاریخی‌ای که دانشجو بعداً با آن مواجه شود در همین مراحل معرفی شود.

---

98 Bristol

99 Information and communications technology: فناوری اطلاعات و ارتباطات-م.

100 minimalist

قراین حاکی از آن هستند که پس از سطح 1، دروس محتوامحور به ندرت در بریتانیا جنبه اجباری می‌یابند، هر چند که استثنائاتی نیز رخ می‌دهد. برای مثال، در دانشگاه شفیلد<sup>101</sup>، درسی اجباری با عنوان *بازاندیشی تاریخی* در ترم دوم سال آخر گنجانده شده است که هدف از آن فراهم‌آوردن فرصتی برای دانشجویان است تا «در مورد مبنای رشته خویش بازاندیشی کنند و به‌گونه‌ای انتقادی درباره تجربه خویش از مطالعه گذشته تأمل ورزند» (Sheffield, Single Honours). ارائه چنین درسی مسئله‌ای اساسی را در رابطه با این موضوع برمی‌انگیزد که عنصر اندیشه انتقادی تا چه اندازه بایستی در برنامه‌های عمومی‌تر تاریخ در طول سال نخست، آن هم در خلال دروس منفرد و نه یک درس تخصصی، حاضر باشد. در هر صورت، یکی از امتیازات بزرگ این رویکرد آن است که عناصری از رویکرد «درسگان مارپیچی»<sup>201</sup> تبدیل به یکی از ممیزات طراحی درس‌ها می‌شود و به دانشجویان امکان می‌دهد تا مضامین و مفاهیم را، از چشم‌اندازهایی گوناگون و به منظور دریافت بینش‌هایی نو، دوباره مرور کنند (Light and Cox, 2001: 93-4).

در دانشگاه‌های ایالات متحده و استرالیا، گرایش بر آن است که دانشجویان به موازات رسیدن به سطح بسیار بالاتری از تخصص در

---

101 Sheffield

102 spiral curriculum: درسگانی که در خلال آن دانشجویان در مراحل گوناگون موضوعات یکسانی را مطالعه می‌کنند اما در سطوح مختلف میزان پیچیدگی این موضوعات افزایش می‌یابد و آنچه را که دانشجو پیشتر فراگرفته است تقویت می‌کند. م

تاریخ، به سوی اخذ دروس اجباری گام بردارند. برای نمونه، در دانشگاه تاسمانیا،<sup>301</sup> کسانی که دروس سطح ممتاز در تاریخ را اختیار می‌کنند ملزم می‌شوند تا درس تاریخ در عمل<sup>401</sup> را بگذرانند، درسی که «هم از طریق به نمایش گذاشتن دامنه وسیعی از دغدغه‌ها، رویکردها و مناقشه‌ها، و هم از طریق ورود به مشاغل حرفه‌ای، دانشجویان را با کار مورخان آشنا می‌سازد» (*Tasmania, Honours*). نمونه‌ای هم از دانشگاه‌های آمریکا ذکر کنیم؛ دانشجویان تاریخ در سطح ممتاز در دانشگاه تگزاس بایستی واحد سمینار در تاریخ‌نگاری را بگذرانند که معمولاً در ترم بهار در سال سوم تحصیل‌شان ارائه می‌شود. به طور خاص، هدف از طراحی این واحد آماده‌سازی دانشجویان برای پروژه پژوهشی‌شان در سال چهارم است و مجموعه متنوعی از روش‌ها و رویکردهای تاریخی را به آنها معرفی می‌کند و از آنها درمی‌خواهد تا نوعی پیش‌گزارش از پایان‌نامه<sup>501</sup> خویش به نگارش درآورند. (Texas, Honors). در هر دو کشور، دروس اجباری نسبتاً اندک هستند و ظاهراً به مقدار بسیار زیادی دغدغه آماده‌سازی مؤثر دانشجو برای نگارش پایان‌نامه را دارند. در اینجا این احساس به آدمی دست می‌دهد که همانند بریتانیا، در این دو کشور نیز این دیدگاه مسلط وجود دارد که تا زمانی که دلیل خوبی نداریم که دانشجویان را وادار به اخذ واحدهای خاصی کنیم که با موضوعات خاص درس‌ها تطابق ندارند

---

103 Tasmania

104 The Practice of History

105 thesis prospectus

نبایستی آنان را وادار به چنین کاری کرد. البته در عمل ممکن است این گونه باشد که آزادی در انتخاب واحد تا اندازه‌ای در مورد واحدهای عمومی‌تر تجویز می‌شود. اما در اینجا ظاهراً این تصور غالب می‌شود که دانشجویان در قیاس با زمانی که وادار می‌شوند واحدهایی را اختیار کنند که گروه تدریس آنها را برای‌شان ضروری می‌داند اگر واحدهای درسی را با اراده خویش برگزینند از انگیزه بیشتری برخوردار خواهند شد.

### مهارت‌ها و گستره منابع دست اول

ادبیات موجود درباره دروس تاریخ در مقطع کارشناسی نشان می‌دهد که تأکید قابل توجهی بر رشد مهارت‌های کلیدی صورت می‌گیرد. مطالب زیادی را درباره ماهیت و دامنه این مهارت‌ها و اهمیتی که به آنها از جنبه شغلی داده می‌شود می‌توان از ادبیات مزبور برگرفت؛ اینها مسائلی هستند که به تفصیل در فصل 4 به آنها خواهیم پرداخت. با این همه، گزاره‌های دقیق درباره شیوه‌ها و ابزارهایی که از رهگذر آنها مهارت‌های کلیدی در طی گذر دانشجویان از یک سطح به سطح دیگر رشد می‌یابند اندک‌شمارند. و این علی‌رغم این واقعیت است که به واحدهای مطالعاتی عناوینی چون «مقدماتی» و «پیشرفته» یا «کوچک‌تر» و «بزرگ‌تر»<sup>601</sup> داده می‌شود، عناوینی که به صراحت حاکی

---

106 منظور از «کوچک‌تر» واژه junior و منظور از «بزرگ‌تر» واژه senior است که به دانشجویان سال‌های سوم و چهارم در دانشگاه‌های آمریکا اطلاق می‌شود. در اغلب بخش‌های این ترجمه از همان معادل‌های دانشجوی سال سوم و سال چهارم استفاده کرده‌ایم و در اینجا استثنائاً به منظور روشنی بیشتر موضوع از این دو معادل استفاده کرده‌ایم. م

از این هستند که دانشجویان بایستی، دست‌کم در زمینه مهارت‌های کلیدی در طی گذر از یک سطح به سطح دیگر، به مراتب بالاتری از صلاحیت دست‌یابند و آن را به نمایش گذارند.

با وجود این، می‌توان به بصیرت‌هایی در این باره دست‌یافت که چگونه پیشرفت در مهارت‌ها از طریق تأمل درباره شیوه‌هایی محقق می‌شود که از رهگذر آنها دروس تاریخ باعث می‌شوند تا دانشجویان منابع را درک و از آنها استفاده کنند. در رابطه با ارتقای انواع مهارت‌هایی که مورخان نیاز به بهره‌گیری از آنها دارند، آن دسته از برنامه‌های درسی تاریخ که به گونه‌ای فزاینده دانشجویان را ملزم می‌کنند تا از منابع دست‌اول به شیوه‌هایی پیچیده‌تر استفاده کنند به وضوح تکالیف بیشتری را بر عهده آنها می‌گذارند؛ در واقع، از دانشجویان خواسته می‌شود تا به همان شیوه مورخان پژوهشگر کار کنند، البته در سطحی با صلاحیت و آزمودگی کمتر. یکی از گزینه‌های محتمل در این رابطه این است که از آنها خواسته شود تا از موضعی که در آن در ارزیابی اعتمادپذیری انواع گوناگون شواهد تاریخی تا حد بسیار زیادی خبره شده‌اند از معرفت خویش بهره‌گیرند تا دست‌به‌ارزیابی انتقادی چشم‌اندازهای گوناگون تاریخ‌نگاران زنده.

### **دروس پایان‌نامه و پیش‌پایان‌نامه**

مسئله پیشرفت در استفاده از منابع دست‌اول، که تحقیق ما درباره مرحله آمایش در دانشگاه‌های بریتانیا با بیشترین وضوح ممکن آن را به نمایش می‌گذارد، با پایان‌نامه در مرحله ممتاز پیوند می‌یابد.



پایان‌نامه که یکی از اجزای مهم کار مستقل است و در سال آخر تحصیل قرار گرفته است در همه برنامه‌هایی که درباره آن تحقیق کرده‌ایم حضور دارد، گو اینکه همیشه هم اجباری نیست و ضرورتاً مستلزم استفاده از منابع دست اول نیست. به منظور کمک به آمادگی دانشجویان برای نگارش پایان‌نامه (یا ظاهراً برای نیل به چنین امری، چه اینکه هیچ مبنای منطقی‌ای برای آن به دست داده نشده است) عموماً درسی اجباری که با مسائل پژوهش سروکار دارد در برنامه‌های درسی تاریخ در طی سال سوم گنجانده می‌شود؛ این امر درباره تقریباً نیمی از نهادهایی که ما به عنوان نمونه برگزیده‌ایم صدق می‌کند.

همیشه معلوم نیست که آیا چنان دروسی دانشجویان را قادر می‌سازد تا تجاربی عملی در استفاده از منابع دست اول به دست آورند، اما این دروس قطعاً به ملاحظات بنیادینی در رابطه با آمادگی برای نوشتن پایان‌نامه توجه دارند. برای نمونه درسی که در دانشگاه ملبورن در این باره وجود دارد و عنوان نظریه و پژوهش تاریخی را بر خود دارد مبتنی بر دو جزء اساسی است:

\* واکاوی دامنه‌ای از نظریه‌های اجتماعی و روش‌شناسی‌هایی که از دوران روشنگری بر نگارش تاریخ تأثیر گذاشته‌اند، از جمله تجربه‌گرایی،<sup>701</sup> مارکسیسم، تاریخ فرهنگی، پسااستعمارگری،<sup>801</sup> فمینیسم و پساساختارگرایی<sup>901</sup>.

---

107 empiricism

108 postcolonialism

109 poststructuralism

\* بررسی امر نگارش تاریخ؛ رویه‌های بایگانیک و زندگی‌نامه‌ای‌ای که تاریخ‌نویسی بر آنها مبتنی است؛ و کنش خلاقانه تبدیل منابع تاریخ به روایت‌هایی تفسیری برای انتقال آنها به دیگران (Melbourne, Information).

با این حال، دیگر دروس روش تحقیق که برای مورخان دوره کارشناسی ارشد طراحی شده‌اند تعهد نیرومندتری به استفاده از منابع دست اول نشان می‌دهند. دروسی که واحد سمینار در سال چهارم را در دانشگاه یوتا تشکیل می‌دهند نمونه خوبی هستند. در این نمونه چندین گزینه در اختیار دانشجویان است، از جمله ورزش در جامعه آمریکا که اعضای کلاس را ملزم می‌کند تا مقالاتی تحقیقی فراهم آورند که عمدتاً متکی بر منابع دست اول هستند و مساهمت اصیلی در نوشته‌های تاریخی مربوط به موضوع به خرج می‌دهند (Utah, Descriptions). در دانشگاه بیرمنگام، به عنوان نمونه‌ای از دانشگاه‌های بریتانیایی، در درسی با عنوان پژوهش گروهی که در سال دوم ارائه می‌شود از دانشجویان می‌خواهند تا با کار در گروه‌های کوچک موضوعی را با اسمتداد از شواهد دست اول مورد بررسی قرار دهند. دانشجویان مسئولیت سامان‌دهی فعالیت‌هایی را که انجام می‌دهند برعهده می‌گیرند، و ارزشیابی درس مزبور متشکل از یک ارائه گروهی، تقدیم صورت‌جلسه‌های مشترک و گزارش‌های انفرادی تشکیل می‌شود (Birmingham, Programme).

**استفاده بیشتر از منابع دست اول در سطوح 2 و 3 در قیاس با**

## سطح 1

در حدود 60 درصد از برنامه‌های مورد تحقیق ما، در مقایسه با سطح 1 استفاده بسیار بیشتری از منابع دست اول در سطح 2 صورت می‌گیرد و نیز گرایش نیرومندی به تأکید گذاشتن بر استفاده از منابع دست اول در دروس سطح نهایی در مقایسه با سطوح پیشین وجود دارد، امری که معمولاً به پایان‌نامه‌ها و موضوعات خاص مربوط می‌شود اما گاهی جنبه عمومی‌تری می‌یابد.

واحدهای مربوط به دروس خاص تمایل به تأکید بر موضوعات دقیق و متمرکز دارند و دانشجویان را وامی‌دارند تا با استفاده از شواهد دست اول مسائل را به صورت عمقی بررسی کنند. این دورس معمولاً هم‌ارز دو واحد به حساب می‌آیند، به این شکل که هنگامی که در ارتباط با پایان‌نامه اختیار می‌شود عنصری نیرومند از کار مبتنی بر منابع دست اول در طول سال آخر خود را به نمایش می‌گذارد. در رابطه با پایان‌نامه باید گفت که پای‌گذاشتن به مرحله کار بر روی موضوع خاص را می‌توان از طریق تمرکز توجه بر بهره‌گیری از منابع دست اول در سال‌های پیشین تسهیل نمود و برای نیل به این هدف می‌توان از واحدهای «پیشاپایان‌نامه» بهره جست. با این حال، این پرسش برجای می‌ماند که آیا یک تفاوت جنبه مشهودتری خواهد یافت اگر برنامه‌های درسی پیش از سال پایانی تنها توجه نسبتاً اندکی به فعالیت‌های مبتنی بر منابع دست اول به خرج دهند. بار دیگر، آزادی در انتخاب می‌تواند در اینجا مسئله آفرین باشد، چه اینکه دانشجویان

شاید بتوانند و بخواهند واحدهایی را پیش از سال آخر خویش برگزینند که تجربه بالنسبه اندکی را در بهره‌گیری از منابع دست اول در اختیار آنها می‌نهند.

#### جدول 2-4 پیشرفت در آمایش مهارت بنیاد در دانشگاه شفیلد هارلام

مشخصه‌های اصلی	عنوان درس	سطح
مهارت‌هایی چون جستار نویسی، استفاده از کتابخانه، کار گروهی و IT را پوشش می‌دهد و منابع تاریخ را مورد توجه قرار می‌دهد.	تاریخ‌پردازی	سال نخست
این مرحله قابلیت‌های اصلی برای مورخ و برعهده‌گرفتن یک برنامه مستقل پژوهش تاریخ‌پژوهشی را توسعه می‌دهد. در اینجا هر دو رویکرد عملی و روش‌شناختی در پیش گرفته می‌شود.	مورخ و پژوهش	سال دوم
فرصتی را فراهم می‌کند تا یک کار پایان‌نامه تاریخننگارانه اساسی صورت گیرد که متکی بر پژوهش مستقل است و مهارت‌هایی را به نمایش می‌گذارد که در سطوح پیشین انباشت شده‌اند.	پایان‌نامه	سال سوم

در برخی موارد، تأکید فزاینده بر استفاده از منابع دست اول همراه با پیشرفت در واحدهای اجباری مهارت بنیاد تمام طول یک دوره سه ساله

برنامه درسی در مقطع کارشناسی را به خود اختصاص می‌دهد امری که در دانشگاه شفیلد هارلام و دانشگاه لنکاشر مرکزی شاهد آنیم. جدول 2-4 تصویری کلی از این نوع آمایش را به دست می‌دهد. (Sheffield Hallam, Content). ملاحظه اصلی در اینجا آن است که درس سال دوم با عنوان مورخ و پژوهش بدین منظور طراحی شده است تا سوار بر دروس تاریخ‌پردازی گردد که همه دانشجویان در هر دو ترم سال نخست اختیار می‌کنند و نیز دانشجویان را آماده گرداند تا در سال سوم بر روی پایان‌نامه کار کنند. همچنین با معرفی دروس تاریخ‌پردازی به عنوان «پلی» به تحصیل در کارشناسی عنصر دیگری به این روند پیشرفت افزوده می‌شود. در دانشگاه لنکاشر مرکزی، آمادگی برای نوشتن پایان‌نامه در سال سوم متکی بر درسی اجباری در سال دوم است که عنوان منابع و روش‌ها در تاریخ را بر خود دارد. در اینجا دانشجویان با استفاده از منابع دست اول بر روی پروژه‌های مدیریت‌شده و کوچک‌مقیاس کار می‌کنند. دروس معطوف به مهارت نیز در همین مرحله ارائه می‌شوند (دروس که دانشجویان تک‌موضوعه تاریخ در مرحله ممتاز<sup>011</sup> یک یا دو تا از آنها را اختیار می‌کنند) و هدف مشترکی را مد نظر دارند. در اینجا اهمیت استفاده از شواهد دست اول برای ارتقای ادبیات دست دوم، و نه صرف خود منابع دست اول، است که مورد تأکید قرار می‌گیرد. ظاهراً تفاوت میان این دو مرحله در آن است که پایان‌نامه متضمن کار بسیار بیشتری در مقایسه با پروژه‌های سال دوم است و به دانشجویان آزادی بیشتری

برای انتخاب موضوعات مورد مطالعه خویش می‌دهد. دروس مهارت‌بنیاد در سطح دوم همگی متکی بر درس فهم تاریخ در سطح نخست هستند، عنصری که دانشجویان را ترغیب می‌کند تا درباره ارزش و محدودیت‌های منابع دست اول تأمل کنند. با این حال، تا پیش از سطح دوم، دانشجویان از حیث میزان توانایی‌شان برای کاربرد منابع دست اول در تکالیف پایان ترم‌خویش مورد ارزیابی محسوسی قرار نمی‌گیرند.

همانند دیگر قلمروهای موضوعی، قراردادن کار پروژه‌ای در درس مقطع کارشناسی تاریخ تا پیش از سال پایانی ظاهراً عنصری حیاتی در تثبیت پیشرفت مهارت‌بنیاد است. از این رو، کاترین کاتبرت از قراردادن «پروژه‌های میانی» یا «کارآموزی» در برنامه‌های مقطع کارشناسی دفاع می‌کند، چه اینکه این امر دانشجویان را از پروژه سال پایانی آگاه می‌سازد و فرصتی به آنها می‌دهد تا دست به کار کسب آمادگی‌های لازم برای آن گردند (Cuthbert, 2001 : 80-2). لایت و کاکس نیز، با اتخاذ موضعی مشابه و نیز با تعبیری کلی، اظهار می‌دارند که نباید فقط پروژه از دانشجویان خواسته شود بلکه پروژه‌هایی پیش از آن نیز باشد که

هدف از آنها درگیرکردن دانشجویان و توسعه آموخته‌های اولیه آنان در کنار معرفی مبانی مدیریت پروژه‌ها به ایشان باشد. پس از آن پروژه‌های بعدی می‌توانند جنبه عمقی‌تری داشته باشند و قابلیت بیشتری برای همگن‌شدن با آموخته‌های قبلی دانشجویان در درس

مزبور ببایند. (Light and Cox, 2001: 94)

در پیش‌گرفتن چنین سیاستی باعث می‌شود پای ملاحظات چندی به میان کشیده شود، از جمله: تعداد پروژه‌هایی که باید دانشجویان بر عهده گیرند؛ شکل و دامنه این پروژه‌ها چه باید باشد؛ دانشجویان برای آماده‌کردن پروژه‌ها چقدر باید راهنمایی شوند؛ و تا چه حد می‌توان پروژه‌های گروهی را بر پروژه‌های فردی اولویت داد. اگر بناست تا پیشرفت‌هایی محقق شوند که به اندازه کافی مهارت‌بنیاد هستند، و اگر بایستی کار پروژه‌ای را پیش چشم داشته باشیم، آنگاه بایستی به این پرسش‌ها تا حدی با احتیاط اندیشید، و این نکته‌ای است که اعتبار خاصی دارد، البته به شرطی که آزادی انتخاب از اولویت بالایی در برنامه‌های تاریخ برخوردار باشد.

از نمونه‌هایی که در بالا ذکر کردیم تقریباً روشن می‌شود که مورخان آموزش عالی اغلب می‌خواهند عناصری از پیشرفت و تفاوت را در بُعد مهارت‌بنیادی درس‌های خویش در دوره کارشناسی بگنجانند. اما پرسش‌هایی در این باره که تا چه اندازه باید چنین کرد پیش می‌آیند. علی‌الخصوص، این پرسش که برنامه‌های درسی تاریخ تا کجا باید ریشه در چارچوب‌هایی از پیشرفت مهارت‌بنیاد داشته باشند که در همه سطوح آمایش تحصیلی رواج دارند؟ چارچوبی که در دانشگاه لاتن<sup>111</sup> و بر مبنای نهادی و وسیع اعمال می‌شود یکی از این نمونه‌ها است و خطوط اصلی پیشرفت در آن که با مهارت‌ها در پیوندند در جدول 2-5 معرفی شده‌اند (Fallows and Steven, 2000: 20-4).

---

111 Luton

ممکن است استفاده از چنین چارچوب‌هایی بیش از حد محدودکننده به نظر رسد یا تناسب کامل و مطلوبی با طراحی‌هایی که درباره برنامه‌های درسی کنونی تاریخ صورت می‌پذیرد نداشته باشد. و دستورالعمل‌هایی که این چارچوب‌ها در بردارد قطعاً نیازمند شفاف‌سازی برای دانشجویان هستند تا آنان دقیقاً بفهمند که اصطلاحات موجود در آنها واقعاً به چه معنایی است. از سوی دیگر، این چارچوب‌ها ارزش کاربردی بسیاری دارند، هم از این جهت که کمک می‌کنند تا تعیین کنیم که وظایفی که برعهده دانشجویان گذاشته شده است به موازات پیشرفت سطح به سطح آنها الزام‌آورتر می‌شود و هم از این جهت که به دانشجویان نشان می‌دهد که در هر سطحی از مطالعات‌شان چه انتظاری از آنها می‌رود. همین نکته دوم است که دانشجویان اغلب درباره آن دچار تردید هستند و از این رو گنجاندن دستورالعمل‌های مربوط به چارچوب‌های مهارتی در درون متون راهنمای دروس و دروس می‌تواند کمک چشمگیری به آنان نماید.

#### جدول 2-5 پیشرفت در مهارت‌های تحلیلی و ارزیابانه

ارزیابی	تحلیل	پایان سطح
وی باید بتواند اعتمادپذیری	دانشجو باید تواند با راهنمایی یک	یک
داده‌ها را با استفاده از فنون	استاد و با استفاده از	داده‌ها را با استفاده از فنون
تعریف‌شده و هدایت استاد	طبقه‌بندی‌ها یا اصولی که به	تعریف‌شده و هدایت استاد
(هر جا که نیاز بود) بسنجد.	وی معرفی شده‌اند دست به	(هر جا که نیاز بود) بسنجد.



---

تحلیل زند.

وی باید قادر باشد تا فنون وی باید بتواند دامنه‌ای از دو مناسب ارزیابی را برگزیند و اطلاعات را با کمترین تناسب و اهمیت داده‌های راهنمایی از جانب استاد گردآوری شده را بسنجد. تحلیل کند، نظریه‌های اصلی رشته خویش را به کار بندند و روش‌ها و فنون جایگزین برای دستیابی به داده‌ها را با هم مقایسه کند.

وی باید بتواند شواهدی را دانشجو باید قادر باشد تا با سه که مؤید استفاده از دامنه‌ای وسیع از نتیجه‌گیری‌ها/پیشنهادهایش فنون متناسب با رشته هستند، از جمله خویش، داده‌های جدی و/یا اعتمادپذیری، اعتبار و انتزاعی و شرایط جدید را اهمیت آنها، را مورد بازبینی بدون راهنمایی استاد تحلیل انتقادی قرار دهد و اطلاعات کند. متناقض را بررسی کند و/یا دلایل این تناقضات را تشخیص دهد.

---

جنبه‌های تدریس و یادگیری و ارزش‌یابی

اینکه دو جنبه باقی مانده از تحقیق مان را با هم مورد توجه قرار می‌دهیم بازتاب‌دهنده میزان محدود اطلاعاتی است که می‌توانیم، بدون توسل به تحقیقی عمقی‌تر، درباره آنها به دست آوریم. احتمالاً کاستی‌هایی که در این تحقیق نمود می‌یابد تا حد زیادی مسئول وضعیت کنونی امر است. همچنین، بخشی از ماجرا می‌تواند متوجه مورخان آموزش عالی باشد که توجه کمتری به مسائل پیشرفت و تفاوت در زمینه محتوا و مهارت‌ها نشان داده‌اند. به طور قطع می‌توان شواهدی را در مورد این مسائل از تحقیق آموزنده‌ای استخراج کرد که اخیراً ویل گریفیث<sup>211</sup> از دپارتمان تاریخ و تاریخ ولز در دانشگاه بنگور<sup>311</sup> متکفل آن شده و واکنش‌های فوق‌العاده تأثیرگذاری را در رابطه با عملکرد بریتانیایی‌ها به دنبال آورده است. از این قرار، از 37 نهادی که گزارشی در پاسخ وی عرضه داشتند، چیزی حدود 22 نهاد (حدود 60 درصد) اظهار کردند که روش‌هایی برای آماده‌سازی و تعلیم دانشجویان را در پیش گرفته‌اند که میان سطوح 2 و 3 تفاوت می‌کند. آنان این کار را از رهگذر تأکید بر جدیت نظیر ارائه سمینارهای بیشتر یا طولانی‌تری به انجام می‌رسانند که مستلزم فعالیت پژوهشگرانه بسیار بیشتری است. یافته‌های تا حدی مثبت‌تر را می‌توان از دل آن بخشی از تحقیق بیرون کشید که به امر ارزشیابی توجه دارد و شامل «کار اساسی‌تری از آن نوعی» است که ظاهراً در سطح سوم رایج است. نیاز به اینکه دانشجویان توانایی خویش برای استفاده از منابع

---

112 Wil Griffith

113 Bangor

دست اول در پایان‌نامه و موضوعات خاص را به نمایش گذارند بدون تردید در اینجا تأثیرگذار بوده است، امری که شماری از پاسخ‌دهندگان به گریفیث به آن اشاره می‌دارند. همچنین می‌توان اشاره کرد که تحقیقی که یان دوسن<sup>411</sup> و جوآن د پنینگتن<sup>511</sup> به صورت میدانی در مورد دروس تاریخ در آموزش عالی بریتانیا انجام داده‌اند و بی هیچ تردید پژوهش بزرگی است، هیچ مدرکی را نیافته است که دال بر پیشرفت برنامه‌ریزی شده در وظایف دشواری باشد که از دانشجو در حین عبور از یک سطح به سطح دیگر خواسته می‌شود (Booth and Hyland, 2000: 173).

#### **حرکت به سوی یادگیری مستقل**

نتایج تحقیق ما چه کمکی به بحث درباره این موضوعات می‌کند؟ اگر در وهله نخست تدریس و یادگیری را در نظر گیریم، نهادهای مورد نظر ما به طور گسترده‌ای حکایت از تنوع در رویکردهای تدریسی که در پیش گرفته‌اند دارند. سخنرانی‌ها، سمینارها و آموزش‌های اختصاصی قویاً به چشم می‌آیند، هر چند که البته اشاراتی به مفهوم تشویق یادگیری مستقل نیز صورت گرفته است. برای نمونه در دانشگاه لیورپول به دانشجویانی که وارد سال آخر تحصیل می‌شوند گفته می‌شود که

*[در این مرحله] تأکید بر مطالعه روزبه‌روز مستقل‌تر است. این امر معمولاً در قالب پایان‌نامه‌ای محقق می‌شود که منابع دست اول را در*

---

114 Ian Dawson

115 Joanne de Pennington

مورد موضوع منتخب دانشجو و زیر نظر یکی از اعضای هیئت علمی واکاوی می‌کند.

### (Liverpool, Programme)

با توجه به اینکه پایان‌نامه سال آخر تبدیل به یکی از اجزای متعارف برنامه‌های تاریخ در مقطع کارشناسی شده است، تقریباً واضح است که حرکت به سوی یادگیری مستقل یکی از خصوصیات بارز آنهاست. به‌علاوه، در بسیاری از موارد، هرچند نه عموماً، این حرکت نمایانگر پیشرفتی صریح در رویکرد به تدریس و یادگیری بین سال یکی به آخر و سال آخر است، چنانکه تعلیم فردی نقش مهم‌تری به خود می‌گیرد.

در رابطه با برنامه‌ریزی درسگان، مسئله مهمی که از این ملاحظات سر برمی‌آورد مربوط می‌شود به اهمیتی که نظریه آموزشی برای این اندیشه قائل می‌شود که دانشجویان بایستی در طول گذران برنامه‌های مطالعاتی خویش گام در راه یادگیری مستقل گذارند. از این رو، دستورالعمل محک‌زنی تاریخ کلاسیک و باستان (2000) که مؤسسه تضمین کیفیت (QAA) صادر کرده اظهار می‌دارد که:

مطالبه اصولی ویژه‌ای که از هر برنامه درسی در سطح ممتاز انتظار می‌رود این است که دست‌کم در سال اجرای این برنامه‌ها دانشجویان این فرصت را بیابند که به گونه‌ای مستقل درگیر فرایند یادگیری شوند و با راهنمایی محدود استاد و در درون ساختار وسیعی از دروس، با بهره‌گیری از مهارت‌ها و قابلیت‌های حاصل‌شده در سال‌های پیشین و بسط و گسترش آنها، دست به پژوهش زنند.

ماکسلی و دیگران، با تفصیل و جزئیات بیشتر نشان می‌دهند که رشد

دانشجو با تمرکز بر ارتقای بلوغ دانشگاهی تسهیل می‌گردد، روندی که از نظر آنان عبارت است از عبور دانشجویان از سه مرحله در نوع فعالیت‌هایی که برعهده می‌گیرند. به باور آنان:

*دانشجویان ظرفیت فزاینده‌ای را برای مدیریت تجربه یادگیری خویش بسط می‌دهند آن هم در حالی که از مبانی دانشگاهی به سوی یادگیری هدف‌مند حرکت می‌کنند و سپس به یارگیری خودمختارانه می‌رسند.*

مشخصه‌هایی که آنها در هر مرحله تمییز می‌دهند، و طنین نیرومندی در نوع فعالیت‌هایی می‌یابد که مختص برنامه‌های تاریخ در مقطع کارشناسی هستند، در جدول 2-6 بیان شده‌اند. گذشته از مطالبات روزافزونی که متوجه دانشجویان می‌شود، نکات جالب توجه درباره پیشرفت درسی عبارت‌اند از ماهیت و میزان تفاوتی که در هر سطح ایجاد می‌شود و نیز تأکیدی که بر یادگیری فعالانه صورت می‌گیرد. همچنین می‌توان اشاره کرد که ماکسلی و دیگران این دغدغه را دارند که بر اهمیت حرکت به سوی یادگیری خودمختارانه در رابطه با بهبود حفظیات تأکید نمایند، موضوعی که تقریباً به همان اندازه نیز دغدغه مورخان آموزش عالی است. آنان می‌گویند «به موازات رشد دانشجویان استقامت و مداومت آنان در کار افزایش می‌یابد و مخاطرات ناشی از حفظیات کمتر می‌شود» (Moxley et al., 2001: 93).

مسئله دیگر این است که آیا برنامه‌های تاریخ بار بیش از حد گرانی را بر روی دوش پایان‌نامه به عنوان ابزاری برای ارتقای یادگیری مستقل می‌گذارند یا نه. در حدود دو سوم برنامه‌های مورد بررسی در تحقیق

ما، فرصت فزاینده برای یادگیری مستقل، به جز در مرحله آمادگی برای پایان نامه، مشهود است هرچند که حد و حدود جدول 2-6 ویژگی‌های هر مرحله در پیشرفت به سوی یادگیری مستقل

مبانی دانشگاهی	یادگیری هدفمند	خودمختاری
سازمان یافتن	مشارکت و درگیری	ایجاد دانشگاهی دانشجوی
حضور در کلاس درس	درگیری با کارمایه‌ها	دستورالعمل شخصی روی کار بر روی دستورالعمل شخصی
برآوردن مطالبات	استفاده از کارمایه‌ها	یادگیری خودمدارانه

ارائه چنین فرصتی شاید چندان مشخص نباشد و بدون تردید در هر یک از این برنامه‌ها متفاوت است. از آنجا که رشد یادگیرندگان مستقل را بایستی به عنوان یکی از کارکردهای اصلی برنامه‌های تاریخ تلقی نمود، این یافته‌ها دست کم این پرسش را درمی‌افکنند که آیا برای تضمین اینکه هدف مزبور، خصوصاً در رابطه با کار سال آخر، برآورده می‌شود اقداماتی که صورت می‌دهیم کافی است یا خیر. از این رو، گرچه تصورات ما از دانشجویانی که با اتکا بر دستورالعمل خاص

خویش دست به خلق می‌زنند و فعالیت می‌کنند با قراردادن پایان‌نامه در این مرحله هم‌خوانی دارد، لیکن می‌توان این تصورات را به دیگر دروس سال آخر نیز تعمیم داد. پروژه‌های کوتاه‌تر در اینجا یک امکان قوی‌تر را فراهم می‌کنند. این پروژه‌ها می‌توانند اشکال متنوعی به خود گیرند، از جمله دروس تعیین سطح یا کارورزی. همچنین فرصت‌هایی برای ادغام تکالیف تعریف‌شده از سوی خود دانشجو در درون واحدهای تدریسی موجود نیز وجود دارد. اما نکته حیاتی تصمیم‌گیری در این مورد است که تا چه حد هم تکالیف درسی و هم کل دروس طراحی‌شده برای بهبود حرکت فزاینده به سوی یادگیری مستقل را باید در سال آخر تحصیل قرار داد و نه در سال‌های قبل از آن.