

آموزش تاریخ و هویت ملی:

تحلیلی از چرایی آموزش تاریخ در مدارس و دانشگاه‌های ایران

غلامرضا تاجبخش^{۱*}، نگار غلامی^۲

۱. استاد گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آیت‌الله العظمی بروجردی (ره)، بروجرد، ایران.
۲. کارشناس ارشد، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آیت‌الله بروجردی

چکیده

مقدمه: آموزش تاریخ در نظام‌های آموزشی مدرن، نه تنها ابزاری برای انتقال وقایع گذشته، بلکه سازوکاری اساسی برای بازتولید حافظه جمعی، شکل‌دهی به هویت ملی و پرورش تفکر انتقادی است. با این حال، پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که آموزش تاریخ در مدارس ایران عمدتاً مبتنی بر رویکرد حافظه‌محور و انتقالی است و کمتر به پرورش مهارت‌های تحلیلی و هویت‌سازی پرداخته است. این شکاف، ضرورت بازاندیشی در منطق و چرایی آموزش تاریخ را دوچندان می‌سازد. پیشینه مطالعات داخلی عمدتاً بر محتوای کتاب‌های درسی و نگرش معلمان متمرکز بوده‌اند، اما کمتر به درک کنشگران نظام تربیت معلم از «چرایی» آموزش تاریخ پرداخته‌اند. در سطح بین‌المللی، پژوهش‌ها بر ضرورت گذار از حافظه‌محوری به تفکر تاریخی تأکید کرده‌اند. پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف، به سراغ دبیران و دانشجو-معلمان رفته است. پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. جامعه آماری شامل ۱۵ دبیر آموزش تاریخ و ۳۰ دانشجو-معلم دانشگاه فرهنگیان لرستان بود که با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. در خلال پژوهش سه مضمون فراگیر استخراج شد: آموزش تاریخ به مثابه بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی؛ گذار از حافظه‌محوری به تفکر تحلیلی-تاریخی؛ و آموزش تاریخ به عنوان تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی. یافته‌ها نشان می‌دهد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، آموزش تاریخ در ایران همچنان در الگوی حافظه‌محور گرفتار است و برای تقویت هویت ملی و تفکر تاریخی، نیازمند بازنگری اساسی در رویکردها، محتوا و روش‌های تربیت معلم است.

کلیدواژه‌ها: آموزش تاریخ، هویت ملی، جامعه‌شناسی آموزش، مدارس و دانشگاه، تفکر تاریخی، تحلیل مضمون.

مقدمه

آموزش تاریخ، یکی از ارکان بنیادین نظام‌های آموزشی مدرن به شمار می‌آید که کارکرد آن فراتر از انتقال صرف وقایع گذشته است. تاریخ در معنای عمیق خود، نه مجموعه‌ای از رخدادهای مرده، بلکه روایتی زنده از تجربه زیسته یک ملت است که تداوم فرهنگی و اجتماعی آن را امکان‌پذیر می‌سازد (Smith, 2013). به تعبیر بندیکت اندرسون، ملت‌ها در حقیقت «جوامع تصوّر شده‌ای» هستند که از رهگذر حافظه تاریخی و روایت مشترک از گذشته معنا می‌یابند (Anderson, 1991, pp. 22-25). در نتیجه، آموزش تاریخ در نظام آموزشی هر جامعه، نه صرفاً ابزاری برای انتقال اطلاعات، بلکه سازوکاری اساسی برای بازتولید حافظه جمعی، درونی‌سازی ارزش‌های مشترک و شکل‌دهی به هویت فردی و جمعی نسل‌های جدید محسوب می‌شود. از این منظر، هرگونه غفلت از منطق و فلسفه آموزش تاریخ، پیامدهایی فراتر از کلاس درس داشته و می‌تواند به بحران هویت، گسست نسلی و تضعیف سرمایه فرهنگی جامعه منجر شود (Husbands et al., 2003). از دیدگاه فلسفه تعلیم و تربیت، جان دیویی (Dewey, 1938) در نظریه یادگیری تجربی خود تأکید می‌کند که آموزش، زمانی معنادار است که فرد بتواند میان تجربه‌های گذشته و اکنون ارتباط برقرار کند. تاریخ از این حیث، یکی از حوزه‌های ممتاز است که امکان تداوم تجربه و بازسازی آگاهانه آن را فراهم می‌کند. دیویی معتقد بود که یادگیری تاریخ، فرصتی است برای درک تجربه انسانی در گذر زمان و تأمل درباره پیامدهای کنش‌ها (Dewey, 1916/2004, pp. 182-185). به عبارت دیگر، آموزش تاریخ نه بازگویی رخدادهای، بلکه فرایندی تأملی برای فهم مسئولیت انسانی در بستر زمان است. از منظر جامعه‌شناختی، پیر بوردیو (Bourdieu, 1977) با طرح مفاهیم «سرمایه فرهنگی» و «هابیتوس» توضیح می‌دهد که چگونه آموزش رسمی از جمله دروس تاریخ، ارزش‌ها، روایت‌ها و نمادهای مسلط را بازتولید کرده و درونی می‌سازد. بر این اساس، آنچه در کتاب‌های درسی تاریخ گنجانده می‌شود (و آنچه حذف می‌شود) بازتابی از ساختار قدرت و سلطه در جامعه است. در همین راستا، برنشتاین (Bernstein, 2000) با طرح نظریه «کدهای زبانی و طبقه‌بندی دانش»، نشان می‌دهد که نحوه‌گزینش و بازنمایی محتوا در برنامه‌های درسی تاریخ، می‌تواند نابرابری‌های اجتماعی را بازتولید کند یا به چالش کشد. از دیدگاه فلسفی، پل ریکور (Ricoeur, 2004) با مفهوم «زمان‌مندی روایت» بر این نکته تأکید دارد که تاریخ نه گذشته‌ای مرده، بلکه نوعی روایت فعال است که هویت فردی و جمعی را بازسازی می‌کند. بر اساس این رویکرد، منطق آموزش تاریخ، بازگشایی گفت‌وگویی میان گذشته و حال است که از طریق آن، دانش‌آموز به درک پویایی هویت و ارزش‌های فرهنگی خود می‌رسد. در سطح نظریه‌های

یادگیری معاصر، لو ویگوتسکی (Vygotsky, 1978) با نظریه «منطقه مجاور رشد» نشان می‌دهد که یادگیری اجتماعی و گفت‌وگویی در آموزش تاریخ، می‌تواند منجر به رشد تفکر انتقادی شود. او معتقد بود که فهم تاریخی زمانی شکل می‌گیرد که فراگیر در تعامل زبانی و فرهنگی با دیگران به بازتفسیر رخدادها بپردازد. این دیدگاه بعدها در نظریه یادگیری موقعیتی (Lave & Wenger, 1991) توسعه یافت که بر اهمیت «جامعه‌های یادگیری» در تکوین فهم تاریخی تأکید می‌کند. واینبرگ (Wineburg, 2001, pp. 5-6) نیز تفکر تاریخی را فرآیندی «غیرطبیعی» می‌داند که به فراگیران می‌آموزد میان گذشته و حال، پیوندهای انتقادی برقرار کنند؛ نه اینکه صرفاً وقایع را حفظ کنند. در واقع، آموزش تاریخ زمانی معنادار است که یادگیرنده را از سطح دانش حافظه‌محور به سطح تحلیل، قضاوت و فهم تاریخی ارتقاء دهد. چنین آموزشی، می‌تواند بستر پرورش شهروندانی انتقادی، آگاه و مسئول در برابر گذشته و آینده باشد (Ahonen, 2020).

در ایران، از دوران مشروطه تاکنون، آموزش تاریخ همواره در بطن تحولات نظام آموزشی و تربیتی جای داشته است. در دوره‌های نخست، هدف از تدریس تاریخ، ایجاد حس وطن‌دوستی و آشنایی با مفاخر ملی بود؛ اما با گذر زمان و تغییر شرایط فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، این رویکرد دستخوش دگرگونی‌های متعددی شد (کریمی، ۱۳۹۹: ۴۵-۴۹). پس از انقلاب اسلامی، آموزش تاریخ با تأکید بر ارزش‌های دینی و انقلابی بازتعریف گردید و برخی از عناصر ملی‌گرایی پیشین با روایت‌های اسلامی تلفیق شد (Jalali, 2018). امروزه، در شرایطی که جهانی‌شدن فرهنگی، رسانه‌های دیجیتال و جریان‌های اطلاعاتی فرامرزی، مرزهای ذهنی نسل جوان را گسترش داده‌اند، چالش حفظ و بازتولید هویت ملی از طریق آموزش تاریخ بیش از پیش اهمیت یافته است (نیک‌نژاد، ۱۴۰۱: ۶۳-۶۸؛ Safran & Ata, 2017, pp. 41-44). نسل جدید در معرض بمباران اطلاعاتی و روایت‌های متکثر از گذشته است؛ در نتیجه، توانایی تمیز دادن روایت مستند از غیرمستند و تفسیر انتقادی تاریخ، یک مهارت حیاتی محسوب می‌شود (Stradling, 2003). این توانایی زمانی حاصل می‌شود که آموزش تاریخ بتواند میان معرفت تاریخی و زیست اجتماعی دانش‌آموزان پیوند برقرار کند. با این حال، پژوهش‌های متعدد در ایران نشان داده‌اند که آموزش تاریخ در مدارس، هنوز عمدتاً مبتنی بر الگوی انتقالی و معلم‌محور است. در این الگو، کتاب درسی به‌عنوان تنها منبع حقیقت تاریخی تلقی می‌شود و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری نقشی منفعل دارند (حیدری و محسنی، ۱۴۰۰: ۷۸-۸۳). بررسی‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان

تاریخ هنوز درگیر آموزش توصیفی هستند و کمتر به سوی آموزش مفهومی و تحلیلی حرکت کرده‌اند (اکبری، ۱۴۰۰: ۹۲-۹۷؛ بابایی، ۱۳۹۸: ۱۱۲-۱۳۵). این امر، نه تنها مانع شکل‌گیری تفکر انتقادی و خلاق می‌شود، بلکه پیوند دانش‌آموزان با هویت تاریخی و ملی را نیز تضعیف می‌کند. در مقابل، دیدگاه‌های نوین آموزش تاریخ بر رویکردهای اکتشافی، بین‌رشته‌ای و مشارکتی تأکید دارند (Lee, 2017, pp. 56-61; Carretero, 2019, pp. 89-94). در این چهارچوب، تاریخ به مثابه متنی زنده تلقی می‌شود که باید با پرسشگری، مقایسه و تحلیل بازخوانی شود. از منظر تربیت شهروندی، آموزش تاریخ می‌تواند بستر مناسبی برای پرورش تفکر انتقادی، تحلیل اسناد و مدارک تاریخی، و تربیت شهروندان آگاه و مشارکت‌جو فراهم آورد (Seixas & Morton, 2013, pp. 1-6).

به عبارت دیگر، آنچه امروز در نظام آموزشی ایران با عنوان «آموزش تاریخ» اجرا می‌شود، غالباً به سطحی از انتقال اطلاعات حافظه‌محور و غیرتحلیلی فروکاسته شده است. اگر تاریخ صرفاً به‌مثابه انبوهی از وقایع، تاریخ‌نگاران و تاریخ پادشاهان تلقی شود، کارکرد تربیتی و هویت‌ساز آن از میان می‌رود. این امر می‌تواند موجب بروز نوعی بحران معنا در آموزش شود که در آن نسل جوان پیوند خود را با گذشته و هویت فرهنگی خویش از دست می‌دهد (Haydn, 2012). نتیجه چنین رویکردی، بی‌علاقگی فراگیران، کاهش انگیزه یادگیری و گسست میان محتوای درسی و زندگی واقعی است. در سطحی کلان‌تر، غفلت از منطق و فلسفه آموزش تاریخ به تضعیف سرمایه فرهنگی، بی‌ثباتی هویت ملی و حتی شکل‌گیری نگرش‌های سطحی و تحریف‌شده نسبت به تاریخ منجر می‌شود (Husbands et al., 2003). این مسأله در نظام تربیت معلم نمود مضاعف دارد: چنانچه دانشجو-معلم بدون درک فلسفی از «چرایی» آموزش تاریخ وارد عرصه تدریس شوند، محتوای تاریخی را نه به‌عنوان ابزاری برای پرورش تفکر انتقادی و شهروندی، بلکه صرفاً مجموعه‌ای از داده‌ها تلقی خواهند کرد (Barton & Levstik, 2004). از این رو، پرداختن به ضرورت و منطق آموزش تاریخ از منظر علمی و میدانی نه تنها یک نیاز آموزشی بلکه یک ضرورت فرهنگی و اجتماعی است که می‌تواند در طراحی برنامه‌های درسی، تدوین کتاب‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان تاریخ تأثیرگذار باشد.

با وجود انبوه پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر به مسأله آموزش تاریخ در ایران پرداخته‌اند، یک شکاف نظری و روش‌شناختی مهم وجود دارد. مطالعات پیشین در ایران عمدتاً به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی (علیپور، ۱۳۹۹: ۹۰-۱۱۰؛ جهانی و همکاران، ۱۴۰۰: ۷۵-۹۲)، بررسی نگرش معلمان (اکبری، ۱۴۰۰: قربانی، ۱۴۰۱) یا کارکردهای اجتماعی آموزش تاریخ (نادری و احمدی، ۱۴۰۰: ۷۵-

۹۶) پرداخته‌اند. پژوهش‌هایی نیز با رویکرد تطبیقی، وضعیت ایران را با سایر کشورها مقایسه کرده‌اند (مطالعه تطبیقی ابعاد هویت ملی، ۱۳۹۹). اما آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته، درک عمیق از دیدگاه کنشگران مستقیم نظام تربیت معلم - یعنی دبیران و دانشجو-معلمان - درباره «چرایی بنیادین» آموزش تاریخ است. به عبارت دیگر، بیشتر پژوهش‌ها به «چگونگی» آموزش تاریخ (روش‌ها، محتوا، آسیب‌ها) پرداخته‌اند؛ اما «چرایی» آن (منطق، فلسفه و کارکردهای غایی) کمتر موضوع تحقیق میدانی قرار گرفته است. این شکاف میان نظریه و عمل، و میان آنچه باید باشد و آنچه هست، انگیزه اصلی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد. به ویژه آن‌که دانشجو-معلمان به عنوان معلمان آینده، نقشی کلیدی در تحول یا تداوم وضعیت موجود ایفا می‌کنند. درک آنان از فلسفه آموزش تاریخ، به طور مستقیم بر شیوه تدریس، نگرش به محتوا و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان آینده تأثیر خواهد گذاشت.

از این رو، ضرورت بازاندیشی در منطق و چرایی آموزش تاریخ بیش از پیش احساس می‌شود. درک این مسأله که «اصلاً چرا باید تاریخ تدریس کنیم؟»، «آموزش تاریخ چه کارکردی در جامعه امروز ایران دارد؟» و «چه نسبتی میان آموزش تاریخ، هویت ملی و تفکر انتقادی برقرار است؟»، پیش‌شرط هرگونه اصلاح در محتوا، روش و برنامه درسی به شمار می‌رود. در جامعه امروز ایران که با پدیده‌هایی چون «فقدان حافظه تاریخی» و «گسست نسلی» مواجه است، توجه به چرایی آموزش تاریخ اهمیت مضاعف می‌یابد (نصیری، ۱۳۹۹: ۸۰-۱۰۵). نسل جدید در معرض روایت‌های متکثر و گاه متضاد از گذشته قرار دارد؛ از یک سو روایت رسمی مدرسه و رسانه‌های ملی، و از سوی دیگر روایت‌های جایگزین در فضای مجازی، شبکه‌های اجتماعی و محافل غیررسمی. در چنین شرایطی، آموزش تاریخ نمی‌تواند صرفاً به بازگویی یک روایت واحد اکتفا کند، بلکه باید به دانش‌آموزان ابزارهای فکری لازم برای ارزیابی، مقایسه و قضاوت درباره روایت‌های رقیب را ارائه دهد (Seixas & Morton, 2013). این همان نقطه‌ای است که فلسفه آموزش تاریخ با سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی تلاقی می‌کند.

در این میان، نباید از تأثیر تحولات ایدئولوژیک بر محتوای آموزش تاریخ در ایران غافل شد. پیش از انقلاب اسلامی، رویکرد باستان‌گرای حاکم بر کتب درسی تاریخ، عمدتاً بر تمدن پیش از اسلام، شاهنشاهی‌های بزرگ و مفاخر ملی متمرکز بود و از عناصر دینی و فرهنگی پس از اسلام غفلت می‌کرد. پس از انقلاب اسلامی، این رویکرد دستخوش دگرگونی اساسی شد و محتوای کتاب‌های درسی تاریخ به سمت بازنمایی ارزش‌های اسلامی، انقلابی و ضداستعماری سوق یافت. هر دو رویکرد - چه باستان‌گرای پیشانقلابی و چه اسلامی پس‌انقلابی - به نوعی دچار «ایدئولوژیک‌زدگی» بوده‌اند؛ بدین

معنا که تاریخ را نه به مثابه عرصه پرسش و گفت‌وگو، بلکه به عنوان ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به نظم سیاسی موجود بازنمایی کرده‌اند. آنچه در هر دو دوره مغفول مانده، «تاریخ از پایین» (تاریخ مردم، زنان، اقلیت‌ها و کنشگران غیررسمی) و نیز امکان نقد و بازاندیشی در روایت‌های رسمی است. این غفلت دوگانه، زمینه‌ساز بحران معنای آموزش تاریخ در ایران شده است. پژوهش حاضر اگرچه مستقیماً به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نمی‌پردازد، اما درک دبیران و دانشجو-معلمان از این مسأله را از خلال مصاحبه‌ها واکاوی کرده است.

بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر، واکاوی منطق و چرایی آموزش تاریخ در نظام آموزشی ایران با تأکید بر نقش آن در تقویت هویت ملی و اجتماعی است. این پژوهش به دنبال آن است که از خلال تجربه زیسته و دیدگاه‌های دبیران و دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان، تصویری روشن از وضعیت موجود و راهکارهای بهبود به دست دهد. بر خلاف پژوهش‌هایی که صرفاً به تحلیل محتوای کتاب‌ها یا نقد برنامه‌های درسی پرداخته‌اند، تمرکز این پژوهش بر «معنا و منطق» از دیدگاه کنشگران انسانی است. چرا که هرگونه اصلاح در نظام آموزشی، اگر با درک مشترک از «چرایی» همراه نباشد، به تغییرات سطحی و ناپایدار منجر خواهد شد. در نهایت، سؤال اصلی پژوهش به صورت زیر تدوین می‌شود: آموزش تاریخ در نظام آموزشی ایران تا چه اندازه توانسته است نقش خود را در تقویت هویت ملی و توسعه تفکر تاریخی ایفا کند؟ و از دیدگاه دبیران و دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان، منطق مطلوب و چرایی آموزش تاریخ چیست؟

پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، بازاندیشی در فلسفه و منطق آموزش تاریخ در ایران و جهان به یکی از مباحث محوری حوزه آموزش و پرورش تبدیل شده است. (رضوی، ۱۴۰۲: ۵۰-۵۷) در پژوهشی با عنوان «بازاندیشی در اهداف آموزش تاریخ از منظر تربیت انتقادی» نشان داد که در بسیاری از مدارس ایران، آموزش تاریخ همچنان بر پایه انتقال اطلاعات و حفظ کردن وقایع استوار است و کمتر به پرورش تفکر تاریخی و تحلیل انتقادی می‌پردازد. او تأکید می‌کند که فقدان درک فلسفی از چرایی آموزش تاریخ، سبب کاهش انگیزه یادگیری و تضعیف هویت فرهنگی دانش‌آموزان می‌شود. در همین راستا، (قربانی، ۱۴۰۱: ۶۳-۸۴) در مطالعه‌ای بر روی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان، دریافت که برنامه درسی موجود فاقد مؤلفه‌های لازم برای آموزش تحلیلی تاریخ است و بیشتر مبتنی بر آموزش حافظه‌محور و سستی

است. پژوهش «بررسی کارکردهای اجتماعی آموزش تاریخ در مدارس ایران» از (نادری و احمدی، ۱۴۰۰: ۷۵-۹۶) نیز تأکید دارد که درک چرایی آموزش تاریخ می‌تواند نقش مهمی در پرورش حس تعلق اجتماعی و فهم انتقادی نسبت به تحولات جامعه ایفا کند و ضروری است محتوای کتاب‌های درسی بر پایه اهداف هویت‌ساز بازننگری شود. در پژوهش «تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ متوسطه از منظر تربیت شهروندی» که (علیپور، ۱۳۹۹: ۹۰-۱۱۰) در فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی منتشر کرده است، نشان داده شد که محتوای کتاب‌های تاریخ ایران بیش از حد توصیفی بوده و کمتر به مفاهیم مشارکت اجتماعی، نقدپذیری و تصمیم‌گیری آگاهانه می‌پردازد. بابایی (۱۳۹۸) نیز در مقاله «چالش‌های آموزش مفهومی تاریخ در مدارس متوسطه» بر این باور است که آموزش تاریخ در ایران هنوز نتوانسته از رویکرد روایت‌محور به سمت آموزش تحلیلی و مسأله‌محور حرکت کند. در همین زمینه، پژوهش «مطالعه تطبیقی ابعاد هویت ملی در سیاست‌های نظام آموزشی کشورهای منتخب» (نشریه پژوهش‌های تطبیقی در آموزش، ۱۳۹۹) نشان داد که کشورهایی مانند ژاپن و کانادا، آموزش تاریخ را بر پایه تبیین فلسفه تربیتی و نقش آن در توسعه هویت شهروندی بازتعریف کرده‌اند، درحالی‌که در ایران این بعد نظری کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در سطح بین‌المللی نیز مطالعات متعددی بر ضرورت بازننگری در فلسفه آموزش تاریخ تأکید کرده‌اند. در پژوهشی با عنوان *History Education and the Construction of National Identities*، کورستلینا (Korostelina, 2013) نشان داد که آموزش تاریخ در مدارس ابزاری برای ساخت هویت اجتماعی و ملی است و نادیده‌گرفتن این نقش می‌تواند به تضعیف انسجام فرهنگی منجر شود. همچنین در پژوهش *History Education and the Construction of National Identity in Iran* (Jalali, 2018)، بیان شد که اگرچه عناصر ملی و دینی در آموزش تاریخ حضور دارند، اما پیوند میان این عناصر و مهارت‌های تفکر تاریخی هنوز ضعیف است. در مطالعه دورانی و آناند (Durrani & Anand, 2023) با عنوان *National Identity and the History Curriculum: Nation Making in the Shadow of Partition*، رابطه میان سیاست آموزشی، هویت ملی و برنامه درسی تاریخ در کشورهای آسیای جنوبی بررسی شده و تأکید شده که فهم فلسفه آموزش تاریخ برای تربیت شهروندان چندفرهنگی و انتقادی ضروری است. افزون بر آن، پژوهش منتشرشده در مجله *History Education and Social Identity* (Korostelina, 2008) نشان می‌دهد که آموزش تاریخ نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی نگرش‌های اجتماعی دارد و زمانی مؤثر است که میان روایت‌های تاریخی و

واقعیت‌های زیسته جامعه ارتباط برقرار کند. با تحلیل مجموعه این پژوهش‌ها، روشن می‌شود که چه در مطالعات داخلی و چه در تحقیقات بین‌المللی، تمرکز اصلی بر نقش آموزش تاریخ در شکل‌دهی هویت و تقویت آگاهی انتقادی است، اما از منظر فلسفی و میدانی، شکاف عمیقی میان «چرایی آموزش تاریخ» و «چگونگی اجرای آن» وجود دارد. پژوهش‌های داخلی بیشتر بر محتوا و نگرش معلمان تمرکز داشته‌اند و کمتر به ریشه‌های معرفت‌شناختی و جامعه‌شناختی موضوع پرداخته‌اند؛ درحالی‌که پژوهش‌های خارجی از چهارچوب‌های نظری غنی‌تری مانند «تفکر تاریخی» و «هویت ملی تحلیلی» بهره برده‌اند. وجه تمایز پژوهش حاضر در آن است که ضمن اتکا بر نظریه‌های جامعه‌شناسی آموزش و فلسفه تربیت انتقادی، به بررسی میدانی منطق و چرایی آموزش تاریخ در میان دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد تا از خلال داده‌های واقعی، الگوی بومی آموزش تاریخ را بازخوانی کند. این پژوهش نه تنها در پی تبیین نظری جایگاه فلسفی آموزش تاریخ است، بلکه با تحلیل کیفی تجربه‌های زیسته معلمان آینده، می‌کوشد پیوند میان هویت فرهنگی، تفکر تاریخی و آموزش انتقادی را در چهارچوب نظام آموزشی ایران آشکار سازد؛ رویکردی که در ادبیات پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

مبانی نظری پژوهش

منطق و چرایی آموزش تاریخ، ریشه در پرسش بنیادی از چرایی و چگونگی انتقال تجربه‌های جمعی انسان به نسل‌های بعد دارد. از دیدگاه نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت، آموزش تاریخ نه صرفاً انتقال داده‌های گذشته، بلکه ابزاری برای درک هویت، شکل‌دهی تفکر انتقادی و تکوین آگاهی تاریخی است. جان دیویی (Dewey, 1938:87-90) در نظریه یادگیری تجربی خود تأکید می‌کند که آموزش، زمانی معنادار است که فرد بتواند میان تجربه‌های گذشته و اکنون ارتباط برقرار کند؛ از این رو تاریخ، یکی از حوزه‌هایی است که به شکل بی‌واسطه امکان تداوم تجربه و بازسازی آگاهانه آن را فراهم می‌کند. از منظر جامعه‌شناختی، آموزش تاریخ در نظام آموزشی هر جامعه، ابزاری برای بازتولید فرهنگی و مشروعیت‌بخشی به نظم اجتماعی محسوب می‌شود (Bourdieu, 1977: 72-95). بوردیو با طرح مفهوم «سرمایه فرهنگی» و «هابیتوس» توضیح می‌دهد که چگونه آموزش رسمی از جمله دروس تاریخ، ارزش‌ها، روایت‌ها و نمادهای مسلط را بازتولید کرده و درونی می‌سازد. در همین راستا، برنشتاین (Bernstein, 2000:52-58) با طرح نظریه «کدهای زبانی و طبقه‌بندی دانش»، نشان می‌دهد که نحوه‌گزینش و بازنمایی محتوا در کتاب‌های درسی تاریخ، ساختار قدرت و سلطه را در

سطح گفتمانی تثبیت می‌کند. از دیدگاه فلسفه آموزش، پل ریکور (Ricoeur, 2004:21-25) با مفهوم «زمان‌مندی روایت» بر این نکته تأکید دارد که تاریخ نه گذشته‌ای مرده، بلکه نوعی روایت فعال است که هویت فردی و جمعی را بازسازی می‌کند. بر اساس این رویکرد، منطق آموزش تاریخ، بازگشایی گفت‌وگویی میان گذشته و حال است که از طریق آن، دانش‌آموز به درک پویایی هویت و ارزش‌های فرهنگی خود می‌رسد.

در سطح نظریه‌های یادگیری معاصر، ویگوتسکی (Vygotsky, 1978:84-97) با نظریه «منطقه مجاور رشد» نشان می‌دهد که یادگیری اجتماعی و گفت‌وگویی در آموزش تاریخ، می‌تواند منجر به رشد تفکر انتقادی شود. او معتقد بود که فهم تاریخی زمانی شکل می‌گیرد که فراگیر در تعامل زبانی و فرهنگی با دیگران به بازتفسیر رخدادها بپردازد. این دیدگاه بعدها در نظریه یادگیری موقعیتی (Lave & Wenger, 1991:29-34) توسعه یافت که بر اهمیت «جامعه‌های یادگیری» در تکوین فهم تاریخی تأکید می‌کند.

در چهارچوب نظری این پژوهش، سه لایه معنایی برای منطق آموزش تاریخ در نظر گرفته شده است:

۱. لایه معرفتی که بر توسعه توان تحلیل تاریخی و تفسیر وقایع تأکید دارد؛
۲. لایه هویتی-فرهنگی که به بازسازی پیوند فرد با میراث فرهنگی و ملی می‌پردازد؛
۳. لایه اخلاقی-اجتماعی که تاریخ را بستری برای فهم مسئولیت اجتماعی، مدارا و عدالت معرفی می‌کند.

جدول ۱: لایه‌های مفهومی آموزش تاریخ و کارکردهای آن

کارکرد آموزشی	تمرکز اصلی	لایه مفهومی
پرورش تفکر تاریخی انتقادی	تحلیل وقایع تاریخی، تفسیر و قضاوت	معرفتی شناختی
تقویت هویت ملی و احساس تعلق	حافظه‌جمعی، روایت‌های ملی، میراث فرهنگی	فرهنگی هویتی
تربیت شهروند آگاه و مسئول	مسئولیت اجتماعی، عدالت، مدارا	اجتماعی اخلاقی

مطالعات جدید در ایران نیز این رویکرد را تأیید کرده‌اند؛ برای نمونه، (محمدی، ۱۳۹۹: ۷۵-۹۶) در پژوهشی درباره نقش آموزش تاریخ در تربیت شهروند مسئول، نشان داد که برنامه درسی تاریخ زمانی

تاریخ‌شناسی است که با مسائل زیسته جامعه پیوند یابد. همچنین پژوهش صفری و همکاران (۱۴۰۱) درباره «بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های تاریخ متوسطه» بیان می‌کند که در صورت غلبه نگاه توصیفی و ایدئولوژیک، اهداف تحلیلی آموزش تاریخ محقق نمی‌شود. در همین راستا، (قنبری، ۱۴۰۰: ۱۱-۳۴) تأکید دارد که آموزش تاریخ باید از حافظه‌محوری به سوی فهم‌محوری حرکت کند تا بتواند تفکر انتقادی و تحلیل اجتماعی را در دانش‌آموزان پرورش دهد. در سطح بین‌المللی نیز (Korostelina, 2013:9-15) در پژوهش خود نشان می‌دهد که آموزش تاریخ، نقش مستقیمی در ساخت هویت اجتماعی و شکل‌دهی نگرش‌های سیاسی دارد. همچنین (Durrani & Anand, 2023:33-41) در مطالعه‌ای تطبیقی درباره آموزش تاریخ در کشورهای جنوب آسیا، تأکید کرده‌اند که آموزش تاریخ زمانی سازنده است که دانش‌آموزان را به گفت‌وگو درباره تفاوت‌ها و شباهت‌ها سوق دهد، نه آنکه صرفاً روایت ملی را بازتولید کند. بدین ترتیب، چهارچوب نظری پژوهش حاضر مبتنی بر تلفیق رویکردهای ترتیبی (دیوئی و ویگوتسکی)، اجتماعی-فرهنگی (بورديو و برنشتاین) و فلسفی (ریکور) است. این چهارچوب می‌کوشد تا نشان دهد که آموزش تاریخ باید از سطح انتقال روایت‌های ثابت فراتر رود و به عرصه گفت‌وگوی نقادانه درباره گذشته و حال تبدیل شود. در این نگاه، تاریخ نه حافظه‌ای بسته بلکه مجالی برای اندیشیدن، هویت‌یابی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است؛ همان چیزی که منطق بنیادین آموزش تاریخ را تشکیل می‌دهد.

بر مبنای چهارچوب نظری مطرح‌شده، مدل مفهومی این پژوهش بر سه بُعد اساسی از آموزش تاریخ در نظام تعلیم و تربیت معاصر استوار است: بُعد شناختی-تحلیلی، بُعد انتقادی-اجتماعی، و بُعد هویتی-ترتیبی. در این مدل، آموزش تاریخ نه صرفاً به عنوان ابزاری برای حفظ اطلاعات گذشته، بلکه به منزله فرآیندی پویا در رشد اندیشه تاریخی، شکل‌گیری آگاهی انتقادی، و تقویت هویت فرهنگی درک می‌شود. در بُعد شناختی، نظریه یادگیری معنادار آزوبل (۱۹۶۸) و مفهوم «بازسازی معرفتی» واینبرگ (۲۰۰۱) مبنای قرار گرفته است. بر اساس این دیدگاه، یادگیری تاریخ زمانی پایدار و مؤثر است که دانش‌آموزان بتوانند میان داده‌های تاریخی و ساخت‌های ذهنی خود پیوند برقرار کنند. بدین ترتیب، یادگیری تاریخ نه بازخوانی حافظه جمعی، بلکه بازتولید آن در ذهن فراگیر با تفسیر جدید است. در بُعد انتقادی-اجتماعی، آموزه‌های فریره (۱۹۷۰) و بورديو (۱۹۷۷) مورد توجه قرار گرفته‌اند. آموزش تاریخ در این سطح، ابزاری برای پرورش سواد انتقادی، بازاندیشی در روابط قدرت، و کشف الگوهای سلطه و مقاومت در گذشته است. فریره آموزش رهایی‌بخش را فرآیندی می‌داند که در آن یادگیری از انفعال به کنشگری تبدیل

می‌شود؛ بنابراین در کلاس درس تاریخ، هدف اصلی آن است که دانش‌آموز به تماشاگر گذشته محدود نشود، بلکه به کنشگر امروز بدل گردد. از منظر بوردیو نیز بازتولید فرهنگی می‌تواند در آموزش تاریخ بازتفسیر شود: اگر محتوای تاریخی با تأکید بر چندصدایی و دیدگاه‌های فرودستان بازآفرینی گردد، مدرسه به جای بازتولید سلطه، به نهاد آگاهی‌بخش بدل خواهد شد. در بُعد هویتی-تربیتی، آموزه‌های دورکیم (۱۹۲۲) و ملکی (۱۳۹۷) راهنمای نظری‌اند. آموزش تاریخ در این سطح، کارکرد انسجام‌بخشی و انتقال ارزش‌های جمعی را دنبال می‌کند و در عین حال، بستر بازاندیشی در هویت ملی و دینی را فراهم می‌سازد. دانش‌آموز با آشنایی با ریشه‌های تاریخی خود، نسبت به جامعه، فرهنگ و تمدن خویش احساس تعلق پیدا می‌کند و در نتیجه، حس مسئولیت اجتماعی و شهروندی فعال در او تقویت می‌شود (دهقان‌نژاد، ۱۴۰۱: ۴۵-۶۷).

بر این اساس، مدل مفهومی پژوهش حاضر بر روابط متقابل میان سه متغیر کلیدی استوار است:

۱. کیفیت آموزش تاریخ (شامل محتوای تحلیلی، روش‌های فعال، و تأکید بر تفکر انتقادی)،

۲. آگاهی تاریخی دانش‌آموزان (به عنوان پیامد شناختی و هویتی)،

۳. توسعه مسئولیت اجتماعی و کنشگری مدنی (به عنوان پیامد تربیتی و اجتماعی).

در این مدل، فرض می‌شود که آموزش تاریخ مبتنی بر منطق تحلیلی و انتقادی، سبب افزایش آگاهی تاریخی و در نهایت ارتقای کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. به عبارت دیگر، هرچه فرایند آموزش تاریخ از سطح حفظی و انتقالی فاصله گیرد و به تجربه‌محور و مسأله‌محور نزدیک‌تر شود، میزان درونی‌سازی ارزش‌های اجتماعی و هویتی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.



نمودار شماره ۱: مدل مفهومی آموزش تاریخ و پیامدهای آن

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث ماهیت و روش، کیفی است. انتخاب رویکرد کیفی مبتنی بر این فرض است که پدیده‌هایی مانند «منطق و چرایی آموزش تاریخ» ذاتاً تفسیری، فرهنگی و ارزشی هستند و تنها از طریق تحلیل معنا، تفسیر کنشگران و درک زمینه‌های اجتماعی می‌توان به لایه‌های

پنهان آنها دست یافت (Creswell, 2018). رویکرد کیفی به پژوهشگر امکان می‌دهد تا از خلال تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، به فهم عمیقی از پرسش‌های بنیادین پژوهش دست یابد، پرسش‌هایی که در روش‌های کمی قابل سنجش نیستند. جامعه آماری این پژوهش شامل دو گروه اصلی است: نخست، دبیران رشته آموزش تاریخ و جامعه‌شناسی آموزش در دانشگاه فرهنگیان استان لرستان؛ دوم، دانشجو-معلمان مقطع کارشناسی پیوسته رشته آموزش تاریخ در همین دانشگاه. انتخاب این جامعه به دلیل پیوند مستقیم آنان با سیاست‌های درسی، تجربه زیسته آموزش تاریخ و نقشی است که در آینده به عنوان معلمان و مربیان نسل آینده ایفا خواهند کرد. از میان این جامعه، ۱۵ نفر از دبیران (با حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس در حوزه تاریخ یا جامعه‌شناسی آموزش) و ۳۰ نفر از دانشجو-معلمان (ترم‌های ۶ تا ۸ تحصیلی) با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی انتخاب شدند. در نمونه‌گیری هدفمند، پژوهشگر آگاهانه افرادی را انتخاب می‌کند که بیشترین دانش و تجربه را درباره پدیده مورد مطالعه دارند (Patton, 2015). معیارهای ورود به پژوهش برای دبیران شامل داشتن حداقل یک مقاله یا پژوهش مرتبط با آموزش تاریخ، و برای دانشجو-معلمان شامل گذراندن واحدهای درسی مرتبط با روش تدریس تاریخ و تاریخ معاصر ایران بود. در جدول زیر مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش اشاره شده است.

جدول ۲: مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش

گروه	جنسیت	تعداد	میانگین سن	میانگین سابقه (سال)
دبیران	مرد	۱۰	۴۸	۱۸
دبیران	زن	۵	۴۲	۱۲
دانشجومعلم	مرد	۱۲	۲۳	-
دانشجومعلم	زن	۱۸	۲۲	-

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه به پژوهشگر امکان می‌دهد تا از یک سو چهارچوب مشخصی از پرسش‌ها را دنبال کند و از سوی دیگر، فضای کافی برای پیگیری پاسخ‌های غیرمنتظره و عمیق‌تر را داشته باشد (Kvale & Brinkmann, 2015). راهنمای مصاحبه شامل پرسش‌های محوری زیر بود: «به نظر شما چرا باید تاریخ در مدارس و دانشگاه‌ها تدریس شود؟»، «آموزش تاریخ چه نقشی در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان دارد؟»، «تفاوت میان آموزش تاریخ حافظه‌محور و آموزش تاریخ تحلیلی-انتقادی چیست؟»، «کتاب‌های درسی تاریخ فعلی تا چه اندازه به

تقویت تفکر تاریخی کمک می‌کنند؟»، «یک معلم تاریخ ایدئال چه ویژگی‌هایی دارد؟» و «چه عواملی باعث می‌شوند که آموزش تاریخ در ایران از وضعیت مطلوب فاصله داشته باشد؟». هر مصاحبه به طور میانگین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید و با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کامل و کلمه به کلمه پیاده‌سازی شد. مصاحبه‌ها در بازه زمانی دی تا اسفند ماه ۱۴۰۳ انجام گرفت. به منظور هدایت مصاحبه‌ها و اطمینان از پوشش دادن همه ابعاد پژوهش، راهنمای مصاحبه بر اساس چهارچوب نظری و سؤال اصلی پژوهش تدوین شد. محورهای اصلی سؤالات به همراه نمونه پرسش‌های هر محور در جدول ۲ ارائه شده است. لازم به ذکر است که ترتیب و عبارت دقیق سؤالات بسته به زمینه و پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان تغییر می‌کرد و مصاحبه‌گر از پرسش‌های کاوشگرانه (مانند «لطفاً بیشتر توضیح دهید» یا «آیا مثال خاصی در ذهن دارید؟») نیز استفاده می‌کرد.

جدول ۳: محورهای اصلی سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

محور سؤال	پرسش نمونه
چرایی آموزش تاریخ	به نظر شما چرا باید تاریخ در مدارس و دانشگاه‌ها تدریس شود؟
هویت ملی و تاریخ آموزش	تاریخ چه نقشی در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان دارد؟
روش تدریس	تفاوت میان آموزش تاریخ حافظه‌محور و تحلیلی-انتقادی چیست؟
نقد وضع موجود	کتاب‌های درسی تاریخ فعلی تا چه اندازه به تفکر تاریخی کمک می‌کنند؟
معلم ایدئال	یک معلم تاریخ ایدئال چه ویژگی‌هایی دارد؟
موانع تحول	چه عواملی باعث فاصله آموزش تاریخ در ایران از وضعیت مطلوب است؟

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) به شیوه براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) استفاده شد. این روش به پژوهشگر امکان می‌دهد تا از دل داده‌های متنی پراکنده، الگوهای معنایی منظم و مضامین تکرارشونده را استخراج کند. شش گام این روش به ترتیب عبارتند از: (۱) آشنایی با داده‌ها (خواندن مکرر پیاده‌سازی‌ها و یادداشت‌برداری اولیه)؛ (۲) تولید کدهای اولیه (استخراج واحدهای معنایی کوچک از متن مصاحبه‌ها)؛ (۳) جستجوی مضامین (گروه‌بندی کدهای مرتبط در مضامین اولیه)؛ (۴) مرور مضامین (بررسی انسجام داخلی و خارجی مضامین و اصلاح آنها)؛ (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین (تعیین مرزهای دقیق هر مضمون و نام‌گذاری نهایی)؛ (۶) نگارش گزارش (تدوین یافته‌ها با استفاده از نقل قول‌های مستقیم). پس از انجام کدگذاری اولیه، کدهای استخراج

شده چندین بار بازبینی و پالایش شدند. کدهای تکراری یا کم‌تکرار حذف و کدهای مشابه در مقوله‌های معنایی بزرگتر ادغام شدند. در نهایت، کدهای باقیمانده در قالب سه مضمون فراگیر و هشت مضمون سازمان‌دهنده طبقه‌بندی گردیدند. برای مدیریت و سازماندهی داده‌ها و فرایند کدگذاری، از نرم‌افزار MAXQDA 2022 استفاده شد.

برای اطمینان از اعتبار و پایایی پژوهش، از معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد که برای پژوهش‌های کیفی جایگزین مناسبی برای روایی و پایایی در پژوهش‌های کمی محسوب می‌شوند. این معیارها شامل چهار مؤلفه است: نخست، اعتبارپذیری (Credibility) که به جای روایی درونی قرار می‌گیرد و با روش‌هایی مانند بررسی مجدد یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان (Member Checking) و حضور مستمر در زمینه پژوهش تأمین شد. به این منظور، خلاصه یافته‌ها برای ۵ نفر از دبیران و ۸ نفر از دانشجو-معلمان ارسال و پس از دریافت بازخورد، اصلاحات لازم اعمال گردید. دوم، انتقال‌پذیری (Transferability) که به جای روایی بیرونی قرار می‌گیرد و از طریق توصیف غنی و دقیق از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرایند تحلیل فراهم شد تا خواننده بتواند درباره امکان تعمیم یافته‌ها به زمینه‌های مشابه قضاوت کند. سوم، اتکاپذیری (Dependability) که به جای پایایی قرار می‌گیرد و از طریق نگهداری مستندات کامل پژوهش (پیاپی‌سازی مصاحبه‌ها، کدها، یادداشت‌های تحلیلی) و بازبینی فرایند تحلیل توسط یک پژوهشگر همکار با تخصص روش‌شناسی کیفی تأمین شد. چهارم، تأییدپذیری (Confirmability) که به جای عینیت قرار می‌گیرد و از طریق نگهداری یادداشت‌های تأملی (Reflexivity Journal) و اطمینان از اینکه یافته‌ها برآمده از داده‌ها هستند نه پیش‌فرض‌های پژوهشگر. همچنین برای افزایش غنای داده‌ها و کاهش سوگیری، از روش مثلث‌سازی (Triangulation) در سطح منابع داده استفاده شد؛ بدین معنا که یافته‌های حاصل از مصاحبه با دبیران با یافته‌های حاصل از مصاحبه با دانشجو-معلمان مقایسه و نقاط اشتراک و افتراق آنها شناسایی گردید (Denzin, 2012). رعایت اخلاق پژوهش شامل دریافت رضایت آگاهانه، تضمین محرمانگی اطلاعات، امکان انصراف در هر مرحله و حفظ ناشناس بودن مشارکت‌کنندگان بود. در گزارش یافته‌ها، به جای نام واقعی، از کدهای شناسایی (مانند دبیر ۳ یا دانشجو-معلم ۱۲) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی و تحلیل عمیق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ دبیر و ۳۰ دانشجو-معلم دانشگاه

فرهنگیان استان لرستان، و طی مراحل شش‌گانه تحلیل مضمون به روش براون و کلارک (۲۰۰۶)، مجموعه انبوهی از کدهای اولیه استخراج گردید. این کدها پس از چندین دور بازبینی، پالایش و ادغام، در نهایت به سه مضمون فراگیر و هشت مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند. مضامین فراگیر عبارتند از: (۱) آموزش تاریخ به‌مثابه بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی؛ (۲) گذار از حافظه‌محوری به تفکر تحلیلی-تاریخی؛ و (۳) آموزش تاریخ به‌عنوان تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی. در ادامه، هر یک از این مضامین به همراه زیرمضمون‌های مرتبط و نقل قول‌های مستقیم از مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود.

مضمون فراگیر اول: آموزش تاریخ به‌مثابه بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی

این مضمون که پربسامدترین و محوری‌ترین مضمون استخراج‌شده از داده‌ها محسوب می‌شود، بیانگر آن است که از دیدگاه دبیر و دانشجو-معلم، مهم‌ترین کارکرد و منطق آموزش تاریخ، نقش آن در شکل‌دهی، حفظ و بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی نسل جدید است. مشارکت‌کنندگان به‌طور مکرر تأکید می‌کردند که تاریخ، «شناسنامه» یک ملت است و بدون شناخت آن، امکان شکل‌گیری حس تعلق به جامعه و احساس مسئولیت در قبال آن وجود ندارد. باین‌حال، آنچه از میان کدها و مقوله‌ها به دست آمد، یک اجماع ساده درباره اهمیت هویت‌سازی نبود، بلکه مجموعه‌ای از نقدهای عمیق به وضعیت موجود و پیشنهادهایی برای بازتعریف نسبت میان آموزش تاریخ و هویت بود.

زیرمضمون ۱-۱: نقد رویکرد حافظه‌محور و بازتولید هویت منجمد

یکی از برجسته‌ترین یافته‌های این پژوهش، نقد گسترده و تقریباً اجماعی مشارکت‌کنندگان بر رویکرد حافظه‌محور در آموزش تاریخ فعلی است. به گفته دبیر و دانشجو-معلم، آنچه امروز در مدارس به نام تاریخ تدریس می‌شود، عمدتاً به حفظ کردن سال‌ها، نام‌ها و رویدادها محدود است و هیچ ارتباطی با هویت زیسته و تجربه عینی دانش‌آموزان برقرار نمی‌کند. یکی از دبیر با بیش از بیست سال سابقه تدریس در این زمینه گفت: «متأسفانه ما تاریخ را به مجموعه‌ای از تاریخ‌ها و اسم‌های بی‌روح تبدیل کردیم. دانش‌آموز باید بداند که قاجارها چه سالی به قدرت رسیدند، اما هیچ‌کس از او نمی‌پرسد که این دانستن چه ربطی به زندگی امروز او دارد. این نوع آموزش نه تنها هویت‌ساز نیست، بلکه دقیقاً برعکس، باعث بیزاری از تاریخ می‌شود» (دبیر ۳). یک دانشجو-معلم نیز با اشاره به تجربه تحصیلی خود گفت: «ما در دانشگاه با تاریخ تحلیلی و تاریخ شفاهی و مبانی نظری تاریخ آشنا شدیم، اما وقتی به مدرسه می‌رویم و کتاب درسی را می‌بینیم، انگار دو دنیای کاملاً متفاوت است. در مدرسه فقط از ما می‌خواهند که حفظ کنیم. من نمی‌دانم حفظ کردن اینکه فلان پادشاه در فلان سال چه کرده، چه ربطی

به هویت ملی من دارد» (دانشجو-معلم ۸). تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که این نقد به رویکرد حافظه‌محور، صرفاً یک نارضایتی آموزشی نیست، بلکه یک دغدغه هویتی عمیق است. مشارکت‌کنندگان معتقدند که هویت ملی «زنده» و «پویا» است، در حالی که آموزش حافظه‌محور، هویتی «منجمد» و «مرده» را بازتولید می‌کند که هیچ پیوندی با نسل جوان ندارد.

زیرمضمون ۱-۲: تأکید بر روایت‌های بومی و محلی در برابر روایت ملی یکدست یافته‌ای دیگر که در میان کدهای مرتبط با هویت ملی به شدت تکرار می‌شد، نقد غلبه روایت یکدست و تهران‌محور بر کتاب‌های درسی تاریخ بود. مشارکت‌کنندگان از استان لرستان که خود متعلق به یک فرهنگ بومی غنی با تاریخ و آیین‌های خاص هستند، به شدت احساس می‌کنند که هویت ملی بازنمایی شده در کتاب‌ها، عمدتاً هویت مرکز نشین و فارس‌محور است و جای کمی برای هویت‌های بومی و محلی باقی می‌گذارد. یکی از دبیر بیان کرد: «ما در لرستان تاریخ و فرهنگ غنی داریم. آیین‌های عاشورایی، سوارکاری، شعر و ادبیات لری - اما در کتاب درسی تاریخ، از اینها تقریباً هیچ خبری نیست. دانش‌آموز لرستانی وقتی کتاب تاریخ را باز می‌کند، هیچ اثری از فرهنگ و تاریخ خودش نمی‌بیند. به نظر شما، چنین دانش‌آموزی چگونه باید به هویت ملی احساس تعلق کند؟ هویت ملی وقتی معنا می‌یابد که از دل هویت‌های بومی و محلی بیرون بیاید، نه اینکه آنها را نفی کند» (دبیر ۷). یک دانشجو-معلم نیز با حسرت گفت: «ما در دانشگاه با مفهوم هویت چندلایه آشنا شدیم - هویت محلی، ملی، دینی و جهانی. اما در کتاب‌های درسی، فقط یک لایه وجود دارد: هویت ملی رسمی از بالا تعریف شده. دانش‌آموز لر، کرد یا بلوچ هیچ جایگاهی در این روایت ندارد. این یعنی چه؟ یعنی ما می‌خواهیم با حذف تنوع فرهنگی، هویت ملی بسازیم؟ این نه فقط اشتباه است، بلکه خطرناک هم هست» (دانشجو-معلم ۱۵). تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان، آگاهانه یا ناآگاهانه، به یک مسأله نظری مهم اشاره دارند: هویت ملی زمانی پایدار و فراگیر است که بتواند تنوع فرهنگی را در خود جذب و بازنمایی کند، نه اینکه آن را نادیده بگیرد یا حذف کند.

زیرمضمون ۱-۳: ضرورت پیوند میان گذشته و حال برای هویت‌سازی معنادار
سومین زیرمضمون در این حوزه، تأکید بر این نکته بود که هویت‌سازی از طریق تاریخ، زمانی موفق است که دانش‌آموز بتواند میان رویدادهای گذشته و مسائل و تجربه‌های امروز خود پل بزند. به عبارت دیگر، گذشته صرفاً برای گذشته مهم نیست، بلکه به این دلیل اهمیت دارد که به ما می‌گوید امروز چگونه به اینجا رسیده‌ایم. یکی از دبیر در این باره گفت: «تاریخ باید مسأله‌دار و زیست‌شده تدریس شود. مثلاً

به جای اینکه بگوییم فلان سال قاجارها به قدرت رسیدند، باید پرسیم چرا جامعه ایران بعد از صفویه به سمت استبداد رفت؟ یا چرا مشروطه شکست خورد؟ این پرسش‌ها به زندگی امروز ما ربط پیدا می‌کنند، چون هنوز هم برخی از معماهای سیاسی و اجتماعی ما ریشه در همان دوره‌ها دارد» (دبیر ۲). یک دانشجو-معلم نیز با اشاره به تجربه تدریس کارورزی خود گفت: «وقتی من در کلاس درس تاریخ ماجرای نفت و ملی‌شدن صنعت نفت را گفتم، یکی از دانش‌آموزان پرسید: حالا که خودمان نمی‌توانیم بنزین را ارزان داشته باشیم، آن مبارزه چه فایده داشت؟ این سؤال من را به فکر فرو برد. به نظرم رسید که من نتوانستم پیوند میان آن گذشته و این حال را درست توضیح بدهم. شاید خود کتاب درسی هم چنین پیوندی برقرار نمی‌کند» (دانشجو-معلم ۴). این یافته نشان می‌دهد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، آموزش تاریخ فاقد پیوند با حال، نه تنها هویت‌ساز نیست، بلکه می‌تواند به بحران معنا و حتی بدبینی نسبت به تاریخ و هویت ملی منجر شود.

مضمون فراگیر دوم: گذار از حافظه‌محوری به تفکر تحلیلی-تاریخی

دومین مضمون فراگیر که از تحلیل کدها استخراج شد، بر ضرورت تغییر پارادایم در آموزش تاریخ از رویکرد حافظه‌محور و حفظ‌محور به رویکردی مبتنی بر تفکر تحلیلی، انتقادی و تاریخی تأکید دارد. این مضمون در واقع *réplique* عملی به نقدهای مطرح‌شده در مضمون اول است: اگر آموزش حافظه‌محور ناکارآمد است، جایگزین آن چه باید باشد؟ پاسخ مشارکت‌کنندگان روشن بود: پرورش «تفکر تاریخی» به عنوان یک مهارت شناختی و معرفتی.

زیرمضمون ۱-۲: تفکر تاریخی به عنوان مهارت قابل آموزش (نه استعداد ذاتی)

نخستین زیرمضمون در این حوزه، تأکید بر این بود که «تفکر تاریخی» (Historical Thinking) یک مهارت اکتسابی و قابل آموزش است، نه یک استعداد ذاتی یا مجموعه‌ای از اطلاعات. به گفته واینبرگ (۲۰۰۱) که برخی از دبیران مستقیماً به او ارجاع می‌دادند، تفکر تاریخی فرآیندی «غیرطبیعی» است و باید به طور نظام‌مند به دانش‌آموزان آموزش داده شود. یکی از دبیران در این باره توضیح داد: «خیلی از ما فکر می‌کنیم تفکر تاریخی یعنی اینکه آدم اطلاعات تاریخی زیادی داشته باشد. درحالی‌که این اشتباه است. تفکر تاریخی یعنی توانایی پرسیدن سؤال درست از گذشته، توانایی مقایسه منابع مختلف، توانایی درک این که مردم در گذشته چرا جور دیگری فکر می‌کردند، توانایی تشخیص تعصب و سوگیری در روایت‌ها. اینها مهارت‌هایی هستند که می‌شود طراحی آموزشی کرد و به دانش‌آموزان یاد داد. اما در سیستم ما کسی به این چیزها فکر نمی‌کند» (دبیر ۵). یک دانشجو-معلم نیز گفت: «تا قبل از

آمدن به دانشگاه، فکر می‌کردم تاریخ یعنی حفظ کردن. اما وقتی درس روش تدریس تاریخ را گرفتم، تازه فهمیدم تاریخ یعنی تحلیل، یعنی تفسیر، یعنی مقایسه. من الان می‌توانم یک سند تاریخی را بخوانم و بفهمم که نویسنده چه زاویه دیدی داشته، چه چیزی را گفته و چه چیزی را نگفته. این برای من یک انقلاب فکری بود. حیف که دانش‌آموزان مدارس از این فرصت محرومند» (دانشجو-معلم ۲۲).

زیرمضمون ۲-۲: تحلیل اسناد و مدارک تاریخی به جای حفظ متن کتاب درسی
دومین زیرمضمون، بر ضرورت ورود اسناد و مدارک تاریخی دست اول به کلاس درس تأکید دارد. مشارکت‌کنندگان به شدت از اینکه کتاب درسی به عنوان «یگانه منبع حقیقت تاریخی» تلقی می‌شود، انتقاد می‌کردند. به باور آنان، دانش‌آموز باید با منابع اولیه تاریخی (نامه‌ها، خاطرات، اسناد دولتی، سفرنامه‌ها، روزنامه‌های قدیم) مواجه شود تا خودش بتواند میان روایت‌های مختلف قضاوت کند. یکی از دبیران گفت: «تاریخ یعنی مواجهه با اسناد. مورخ حرفه‌ای با سند کار می‌کند، نه با کتاب درسی. اما در مدرسه ما، کتاب درسی همه چیز است. دانش‌آموز حق ندارد شک کند، حق ندارد بپرسد از کجا معلوم که این روایت درست است. این با روح تاریخ که همواره با عدم قطعیت و تفسیر همراه است، در تضاد کامل است» (دبیر ۹). یک دانشجو-معلم نیز با اشاره به یک تجربه تدریس موفق گفت: «در دوره کارورزی، یک بار برگه‌ای از فرمان مشروطه را کپی کردم و به کلاس بردم. از دانش‌آموزان خواستم خودشان بخوانند و بگویند چه چیزهایی در آن هست. باور کنید یک جلسه کاملاً متفاوت از جلسات همیشه بود. دانش‌آموزان سؤال می‌پرسیدند، تعبیر می‌کردند، با هم بحث می‌کردند. این همان تاریخ زنده است. اما این روش در سیستم ما نهادینه نیست و معلم جرأت نمی‌کند از کتاب درسی فاصله بگیرد» (دانشجو-معلم ۱۸). تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که یکی از موانع اصلی استفاده از اسناد تاریخی در کلاس، نبود مجموعه‌های منظم و در دسترس از اسناد برای معلمان است، و دیگری نبود آموزش کافی به معلمان برای چگونگی کار با اسناد در کلاس.

زیرمضمون ۳-۲: چندصدایی و آموزش تاریخ به مثابه گفت‌وگو
سومین زیرمضمون در این حوزه، تأکید بر «چندصدایی» در آموزش تاریخ است. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که آموزش تاریخ نباید روایت رسمی و تک‌صدا را بازتولید کند، بلکه باید فضایی برای شنیدن صداهای مختلف، حتی صداهایی که در روایت رسمی حاشیه رانده شده‌اند، فراهم آورد. یکی از دبیران که در حوزه تاریخ زنان پژوهش می‌کند، گفت: «تاریخ همیشه تاریخ مردان بوده است. زنان، کارگران، روستاییان، اقوام - اینها در روایت رسمی تاریخ ایران جایگاهی ندارند. اما این به آن معنا

نیست که آنها نبوده‌اند. ما باید به دانش‌آموز یاد بدهیم که هر روایتی از یک زاویه دید خاص نوشته می‌شود. روایت پادشاه با روایت درباری فرق می‌کند. روایت فاتح با روایت مغلوب فرق می‌کند. چندصدایی یعنی اینکه دانش‌آموز بتواند این تفاوت‌ها را ببیند و قضاوت کند» (دبیر ۱۱). یک دانشجو-معلم نیز با اشاره به کتاب درسی تاریخ معاصر ایران گفت: «برای نمونه، در کتاب "تاریخ معاصر ایران" پایه یازدهم (چاپ ۱۴۰۲، فصل انقلاب اسلامی) تقریباً یک روایت خطی و بی‌چالش از روند انقلاب ارائه شده است و کمتر به تحلیل مناقشات، علل اختلاف‌نظرها یا صداهای متفاوت درون انقلاب پرداخته شده است. اما همه ما می‌دانیم که تاریخ معاصر پر از مناقشه و اختلاف نظر است...

مضمون فراگیر سوم: آموزش تاریخ به‌عنوان تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی

سومین مضمون فراگیر که از تحلیل داده‌ها پدیدار شد، بر کارکرد اخلاقی-اجتماعی آموزش تاریخ تأکید دارد. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، تاریخ نه برای گذشته، بلکه برای ساختن شهروندانی آگاه، مسئول و متعهد در زمان حال و آینده تدریس می‌شود. این مضمون در واقع بعد هنجاری و ارزشی آموزش تاریخ را برجسته می‌کند و نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان، آموزش تاریخ را صرفاً یک فعالیت شناختی یا آکادمیک نمی‌دانند، بلکه آن را عملی اخلاقی و تربیتی می‌بینند.

زیرمضمون ۱-۳: تربیت شهروندان آگاه و مسئول در برابر گذشته و آینده

نخستین زیرمضمون، بر رابطه میان آموزش تاریخ و تربیت شهروندی تأکید دارد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که هدف غایی آموزش تاریخ، ساختن شهروندی است که هم نسبت به گذشته آگاه باشد و هم نسبت به آینده احساس مسئولیت کند. یکی از دبیران گفت: «یک شهروند آگاه، شهروندی است که بداند حق‌هایی که امروز از آنها برخوردار است، حاصل مبارزه‌ها و فداکاری‌های نسل‌های قبل است. وقتی این را بداند، قدر این حقوق را می‌داند و برای حفظ آنها تلاش می‌کند. تاریخ به ما می‌گوید که دستاوردهای امروز اتفاقی به دست نیامده‌اند. این یعنی مسئولیت» (دبیر ۱). یک دانشجو-معلم نیز با اشاره به تجربه شخصی خود گفت: «من تا قبل از خواندن تاریخ معاصر ایران، اصلاً نمی‌دانستم که نفت چه نقشی در تحولات ایران داشته. وقتی فهمیدم که چند دهه از عمر کشور صرف ملی‌کردن نفت شد، یک حس عجیب به من دست داد. احساس کردم من هم نسبت به این میراث مسئولم. این همان چیزی است که به آن حس تعلق می‌گویند. تاریخ می‌تواند این حس را ایجاد کند، اما به شرطی که درست تدریس شود» (دانشجو-معلم ۳۰). تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان میان دو نوع شهروندی تمایز قائل می‌شوند: «شهروند منفعل» که صرفاً اطلاعات تاریخی را حفظ می‌کند، و «شهروند

فعال» که با استفاده از درک تاریخی خود، در جامعه مشارکت می‌کند و مسئولیت می‌پذیرد.

زیرمضمون ۲-۳: پرورش مدارا و درک دیگری از طریق مواجهه با روایت‌های متکثر

دومین زیرمضمون در این حوزه، بر نقش آموزش تاریخ در پرورش مدارا و تساهل اجتماعی تأکید دارد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که مواجهه با روایت‌های مختلف تاریخی - حتی روایت‌هایی که با روایت رسمی یا باورهای فرد در تضاد هستند - می‌تواند به دانش‌آموزان بیاموزد که دیگری را بپذیرند و با دیدگاه‌های متفاوت مدارا کنند. یکی از دبیران در این باره گفت: «تاریخ پر از مناقشه است. همیشه دو طرف یک درگیری، روایت متفاوتی از آن دارند. وقتی ما در کلاس تاریخ این روایت‌های متضاد را کنار هم می‌گذاریم و از دانش‌آموز می‌خواهیم قضاوت کند، عملاً به او یاد می‌دهیم که جهان همیشه سیاه و سفید نیست. این مهارت بسیار مهمی است برای زندگی در جامعه چندفرهنگی امروز» (دبیر ۶). یک دانشجو-معلم نیز با اشاره به یک تجربه کلاسی گفت: «یک بار در کلاس درباره جنگ ایران و عراق صحبت می‌کردیم. یکی از دانش‌آموزان گفت پدرش گفته که بعضی از اسرا شکنجه شده‌اند. دانش‌آموز دیگری گفت چنین چیزی درست نیست و کتاب درسی چیزی نگفته. من به آنها گفتم که بیایید روایت‌های مختلف را کنار هم بگذاریم و ببینیم چه می‌شود. آن جلسه یکی از پرتنش‌ترین و در عین حال بهترین جلسات کلاس من بود. دانش‌آموزان یاد گرفتند که می‌شود بدون اینکه همدیگر را متهم به دروغ‌گویی کنند، درباره یک مسأله اختلاف نظر داشت» (دانشجو-معلم ۱۰). این یافته نشان می‌دهد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، آموزش تاریخ می‌تواند به عنوان یک «تمرین دموکراسی» در مقیاس کوچک عمل کند.

زیرمضمون ۳-۳: پیوند تاریخ با مسائل روز و دغدغه‌های نسل جوان

سومین زیرمضمون، بر ضرورت پیوند آموزش تاریخ با مسائل عینی و دغدغه‌های نسل جوان تأکید دارد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که آموزش تاریخی که نتواند به سؤالات «اینجا و اکنون» دانش‌آموزان پاسخ دهد، نخواهد توانست انگیزه و علاقه آنان را جلب کند و در نتیجه در تربیت شهروندی مسئول نیز ناکام خواهد ماند. یکی از دبیران گفت: «نسل امروز با نسل ما تفاوت دارد. آنها با اینترنت و شبکه‌های اجتماعی بزرگ شده‌اند. سؤالات آنها درباره هویت، عدالت، خشونت، مهاجرت، محیط زیست - همه اینها ریشه تاریخی دارند. مثلاً سؤال درباره مهاجرت و پناهندگی را در نظر بگیرید. اگر ما در کلاس تاریخ نشان ندهیم که مهاجرت‌های بزرگ در تاریخ ایران چطور رخ داده‌اند و چه پیامدهایی داشته‌اند، دانش‌آموز چگونه می‌خواهد درباره این پدیده قضاوت کند؟» (دبیر ۱۳). یک دانشجو-معلم نیز با اشاره به تجربه تدریس خود گفت: «وقتی در کلاس درباره مشروطه صحبت می‌کردم، یکی از دانش‌آموزان پرسید: این بحث‌های مجلس

و دموکراسی که شما می‌گویید، چه ربطی به امروز دارد؟ مگر امروز اوضاع بهتر است؟ من ابتدا جا خوردم، اما بعد گفتم که بیایید با هم مقایسه کنیم که مشروطه چه خواسته‌هایی داشت و امروز کدام از آنها برآورده شده و کدام نه. آن جلسه خیلی خوب شد. فهمیدم که اگر تاریخ را به امروز وصل نکنی، برای دانش‌آموز بی‌معنی می‌شود» (دانشجو-معلم ۲۰). تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان به طور ضمنی به یک نظریه یادگیری اشاره دارند: یادگیری زمانی معنادار است که محتوای یادگیری با مسائل و دغدغه‌های واقعی یادگیرنده در ارتباط باشد (همان چیزی که دیویی «یادگیری تجربی» می‌نامد).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از دیدگاه دبیران و دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان لرستان، شکاف عمیقی میان «منطق مطلوب آموزش تاریخ» و «وضعیت موجود» در نظام آموزشی ایران وجود دارد. در وضعیت مطلوب، آموزش تاریخی معنادار، مؤثر و هویت‌ساز است که: (۱) با هویت فرهنگی و بومی دانش‌آموز پیوند یابد نه اینکه هویتی یکدست و مرکز‌نشین را تحمیل کند؛ (۲) رویکردی تحلیلی، انتقادی و چندصدایی داشته باشد و از حافظه‌محوری و حفظ طوطی‌وار فاصله بگیرد؛ (۳) به مسائل روز و دغدغه‌های نسل جوان متصل باشد و در نهایت به تربیت شهروندانی آگاه، مسئول و منتقد منجر شود. در مقابل، وضعیت موجود عمدتاً با رویکرد حافظه‌محور، معلم‌محور، تک‌صدا و فاقد پیوند با مسائل امروز توصیف می‌شود. جدول زیر خلاصه‌ای از مضامین و زیرمضامین استخراج‌شده را به همراه بسامد نسبی آنها (بر اساس تعداد کدهای مرتبط) نشان می‌دهد.

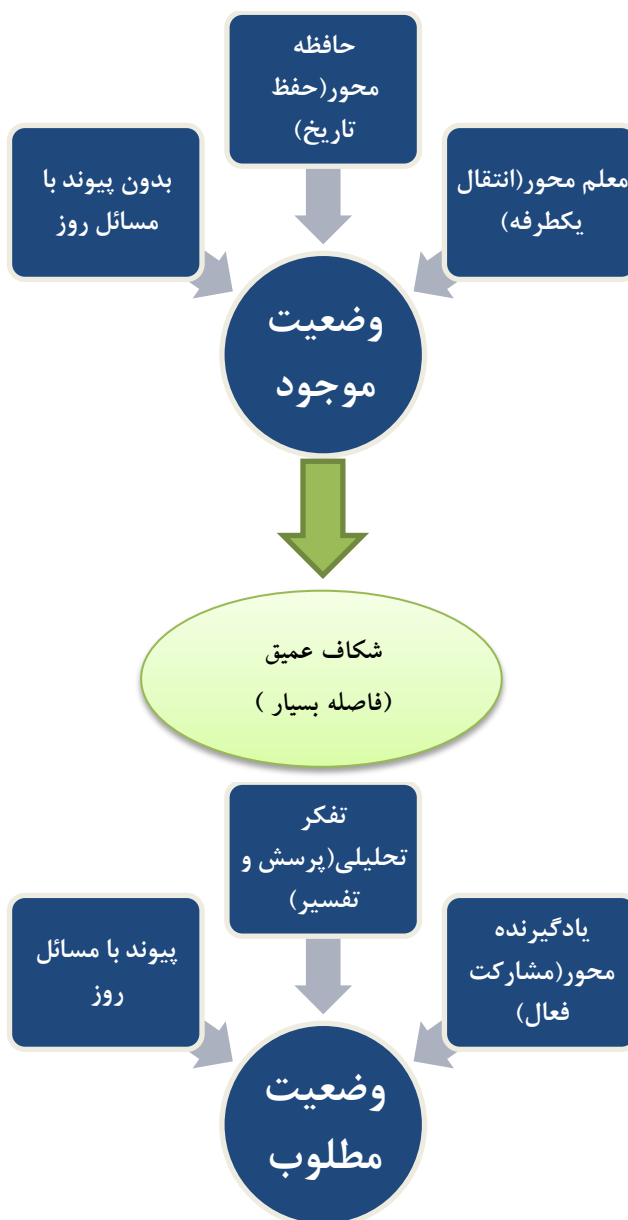
جدول ۴: مضامین استخراج شده و بسامد نسبی آنها

مضمون فراگیر	زیرمضمون	بسامد نسبی
بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی	نقد رویکرد حافظه‌محور و هویت منجمد	بسیار بالا
بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی	تأکید بر روایت‌های بومی و محلی	بالا
بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی	ضرورت پیوند گذشته و حال	بسیار بالا
گذار به تفکر تحلیلی-تاریخی	تفکر تاریخی به عنوان مهارت قابل آموزش	بالا
گذار به تفکر تحلیلی-تاریخی	تحلیل اسناد و مدارک تاریخی	متوسط
گذار به تفکر تحلیلی-تاریخی	چندصدایی و آموزش به مثابه گفت‌وگو	متوسط
تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی	تربیت شهروندان آگاه و مسئول	بسیار بالا
تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی	پرورش مدارا و درک دیگری	متوسط
تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی	پیوند تاریخ با مسائل روز نسل جوان	بالا



نمودار ۲ نیز همین بسامد را به صورت بصری بازنمایی می‌کند:

به منظور ترسیم فاصله میان رویکرد حافظه‌محور موجود و رویکرد تحلیلی-انتقادی مطلوب، نمودار ۳ ارائه شده است. این نمودار نشان می‌دهد که گذار از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب مستلزم تغییر در سه مؤلفه کلیدی است: از حافظه‌محوری به تفکر تحلیلی، از معلم‌محوری به یادگیرنده‌محوری و از بی‌پیوندی با مسائل روز به پیوند فعال با زندگی دانش‌آموزان.



نمودار ۲: بسامد نسبی مضامین فراگیر

این یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان نه تنها از وضعیت موجود ناراضی هستند، بلکه تصویر نسبتاً روشنی از وضعیت مطلوب نیز در ذهن دارند. باین‌حال، آنچه در ادامه و در بخش بحث و تفسیر به آن خواهیم پرداخت، بررسی موانع تحقق این وضعیت مطلوب و راهکارهای عبور از وضعیت موجود است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی منطق و چرایی آموزش تاریخ در نظام آموزشی ایران و با تمرکز بر دیدگاه‌های دبیران و دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان انجام شد. یافته‌های این پژوهش به روشنی نشان داد که از نگاه مشارکت‌کنندگان، شکاف عمیقی میان «آنچه باید باشد» و «آنچه هست» در آموزش تاریخ ایران وجود دارد. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج سه مضمون فراگیر شد که هر یک از زاویه‌ای متفاوت به منطق و چرایی آموزش تاریخ می‌پردازند: آموزش تاریخ به‌مثابه بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی، گذار از حافظه‌محوری به تفکر تحلیلی-تاریخی، و آموزش تاریخ به‌عنوان تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی. در خصوص مضمون نخست، یعنی «آموزش تاریخ به‌مثابه بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی»، یافته‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان معتقدند مهم‌ترین کارکرد آموزش تاریخ، نقش آن در شکل‌دهی، حفظ و بازآفرینی هویت ملی و فرهنگی نسل جدید است. باین‌حال، آنچه از میان کدها و مقوله‌ها به دست آمد، یک اجماع ساده درباره اهمیت هویت‌سازی نبود، بلکه مجموعه‌ای از نقدهای عمیق به وضعیت موجود بود. مشارکت‌کنندگان به شدت از رویکرد حافظه‌محور انتقاد کردند و آن را عامل بازتولید هویتی «منجمد» و «مرده» دانستند که هیچ پیوندی با نسل جوان ندارد. همچنین، آنان بر ضرورت توجه به روایت‌های بومی و محلی در کنار روایت ملی تأکید کردند و غلبه روایت یک‌دست و تهران‌محور در کتاب‌های درسی را نقد کردند. به باور آنان، هویت ملی زمانی پایدار و فراگیر است که بتواند تنوع فرهنگی را در خود جذب و بازنمایی کند. افزون بر این، مشارکت‌کنندگان بر ضرورت پیوند میان گذشته و حال برای هویت‌سازی معنادار تأکید داشتند و معتقد بودند که گذشته صرفاً به این دلیل اهمیت دارد که به ما می‌گوید امروز چگونه به اینجا رسیده‌ایم. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در ایران (علیپور، ۱۳۹۹؛ نادری و احمدی، ۱۴۰۰؛ نصیری، ۱۳۹۹) و سطح بین‌المللی (Anderson, 1991; Korostelina, 2013) همخوانی دارد. در خصوص مضمون دوم، یعنی «گذار از حافظه‌محوری به تفکر تحلیلی-تاریخی»، یافته‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان به طور قاطع بر ضرورت

تغییر پارادایم در آموزش تاریخ از رویکرد حافظه‌محور به رویکردی مبتنی بر تفکر تحلیلی و انتقادی تأکید دارند. آنان «تفکر تاریخی» را یک مهارت اکتسابی و قابل آموزش دانستند، نه یک استعداد ذاتی یا مجموعه‌ای از اطلاعات. به باور آنان، تفکر تاریخی یعنی توانایی پرسیدن سؤال درست از گذشته، مقایسه منابع مختلف، درک این که مردم در گذشته چرا جور دیگری فکر می‌کردند، و تشخیص تعصب و سوگیری در روایت‌ها. مشارکت‌کنندگان به شدت از اینکه کتاب درسی به عنوان «یگانه منبع حقیقت تاریخی» تلقی می‌شود انتقاد کردند و بر ضرورت ورود اسناد و مدارک تاریخی دست اول به کلاس درس تأکید کردند. همچنین، آنان بر «چندصدایی» در آموزش تاریخ تأکید داشتند و معتقد بودند که آموزش تاریخ نباید روایت رسمی و تک‌صدا را بازتولید کند، بلکه باید فضایی برای شنیدن صداهای مختلف فراهم آورد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های اکبری (۱۴۰۰)، بابایی (۱۳۹۸) و قنبری (۱۴۰۰) در ایران و با مطالعات واینبرگ (۲۰۰۱)، کارترو و همکاران (۲۰۱۲) و دورانی و آناند (۲۰۲۳) در سطح بین‌المللی همسو است. در خصوص مضمون سوم، یعنی «آموزش تاریخ به‌عنوان تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی»، یافته‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان، آموزش تاریخ را صرفاً یک فعالیت شناختی یا آکادمیک نمی‌دانند، بلکه آن را عملی اخلاقی و تربیتی می‌بینند. آنان بر رابطه میان آموزش تاریخ و تربیت شهروندی تأکید داشتند و هدف غایی آموزش تاریخ را ساختن شهروندی دانستند که هم نسبت به گذشته آگاه باشد و هم نسبت به آینده احساس مسئولیت کند. مشارکت‌کنندگان میان دو نوع شهروندی تمایز قائل شدند: «شهروند منفعل» که صرفاً اطلاعات تاریخی را حفظ می‌کند، و «شهروند فعال» که با استفاده از درک تاریخی خود، در جامعه مشارکت می‌کند و مسئولیت می‌پذیرد. همچنین، آنان بر نقش آموزش تاریخ در پرورش مدارا و تساهل اجتماعی تأکید داشتند و معتقد بودند که مواجهه با روایت‌های مختلف تاریخی می‌تواند به دانش‌آموزان بیاموزد که دیگری را بپذیرند و با دیدگاه‌های متفاوت مدارا کنند. افزون بر این، مشارکت‌کنندگان بر ضرورت پیوند آموزش تاریخ با مسائل عینی و دغدغه‌های نسل جوان تأکید کردند و معتقد بودند که آموزش تاریخی که نتواند به سؤالات «اینجا و اکنون» دانش‌آموزان پاسخ دهد، در تربیت شهروندی مسئول ناکام خواهد ماند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های محمدی (۱۳۹۹)، دهقان‌نژاد (۱۴۰۱) و رضوی (۱۴۰۲) در ایران و با مطالعات فریره (۱۹۷۰)، ریکور (۲۰۰۴) و Seixas & Morton (۲۰۱۳) در سطح بین‌المللی همخوانی دارد.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از دیدگاه دبیران و دانشجو-معلمان، آموزش تاریخ در نظام آموزشی ایران نتوانسته است نقش خود را در تقویت هویت ملی و توسعه تفکر تاریخی

به درستی ایفا کند، زیرا همچنان در الگوی حافظه‌محور و انتقالی گرفتار است. در وضعیت مطلوب، آموزش تاریخی معنادار، مؤثر و هویت‌ساز است که با هویت فرهنگی و بومی دانش‌آموز پیوند یابد، رویکردی تحلیلی و چندصدایی داشته باشد، به مسائل روز و دغدغه‌های نسل جوان متصل باشد و در نهایت به تربیت شهروندانی آگاه، مسئول و منتقد منجر شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. نخستین محدودیت، محدودیت جغرافیایی و فرهنگی است؛ این پژوهش صرفاً در استان لرستان انجام شده و نمی‌توان یافته‌ها را به طور مستقیم به سایر استان‌ها تعمیم داد. دومین محدودیت، محدودیت زمانی است؛ پژوهش در مقطع زمانی خاصی انجام شده و ممکن است یافته‌ها تحت تأثیر رویدادهای خاص این دوره قرار گرفته باشد. سومین محدودیت، محدودیت روش‌شناختی مربوط به روش تحلیل مضمون است؛ همواره این امکان وجود دارد که پژوهشگری دیگر با پیش‌فرض‌های نظری متفاوت، مضامین دیگری از همین داده‌ها استخراج کند. چهارمین محدودیت، عدم امکان مشاهده مستقیم کلاس‌های درس تاریخ به دلیل محدودیت‌های اداری و زمانی بود. پنجمین محدودیت، عدم دسترسی به برخی برنامه‌های درسی تفصیلی و اسناد آرشیوی محرمانه بود که می‌توانست تحلیل را عمیق‌تر کند؛ باین حال تمرکز اصلی پژوهش بر مصاحبه با کنشگران میدانی بود. با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، پیشنهادهای زیر بر اساس یافته‌های پژوهش ارائه می‌شود:

۱. بازنگری اساسی در محتوای کتاب‌های درسی تاریخ به گونه‌ای که از رویکرد حافظه‌محور و حفظ طوطی‌وار فاصله گرفته و بر پرورش مهارت‌های تفکر تاریخی (تحلیل منبع، مقایسه روایت‌ها، درک چشم‌انداز زمانی، تشخیص سوگیری) تمرکز کند.

۲. بازنمایی تنوع فرهنگی و قومی ایران در کتاب‌های درسی تاریخ به جای روایت یکدست و تهران‌محور.

۳. طراحی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان تاریخ با محوریت «سواد تاریخی و روش‌های فعال تدریس تاریخ».

۴. بازنگری در برنامه درسی تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) به گونه‌ای که دانشجویان-معلمان از همان ترم‌های ابتدایی با فلسفه آموزش تاریخ و روش‌های تحلیل اسناد تاریخی آشنا شوند.

۵. ایجاد بانک ملی اسناد تاریخی دیجیتال (نامه‌ها، خاطرات، عکس‌ها، فیلم‌ها، روزنامه‌های قدیم) برای دسترسی آسان معلمان.

۶. تشویق و حمایت از پژوهش‌های میدانی درباره آموزش تاریخ در استان‌های مختلف ایران.

۷. برگزاری کارگاه‌های «تاریخ شفاهی و کار میدانی» برای دانش‌آموزان.
۸. ایجاد رشته تخصصی «آموزش تاریخ» در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های بزرگ کشور.
۹. تشکیل کارگروه دائمی بازنگری در برنامه درسی تاریخ با مشارکت معلمان، دانشجو-معلمان و دبیران دانشگاه.
۱۰. تولید و انتشار مجموعه‌ای از «درس‌نامه‌های نمونه» برای معلمان تاریخ با رویکرد تحلیلی و مسأله‌محور.
۱۱. تشویق پژوهش‌های آینده‌نگر در حوزه آموزش تاریخ با تمرکز بر فناوری‌های نوین مانند هوش مصنوعی، واقعیت مجازی و بازی‌سازی تاریخی.
- در پایان، شرط اصلی بقا و کارآمدی آموزش تاریخ در ایران، خروج از بن‌بست حافظه‌محوری و بازگشت به فلسفه اصیل آن یعنی «تفکر»، «پرسش» و «مسئولیت» است. نسلی که تنها تاریخ را حفظ کند، نه هویت خود را می‌شناسد و نه آینده خود را می‌سازد. تحقق این امر، بدون بازنگری اساسی در باورها، محتوا و روش‌های آموزش تاریخ و بدون توانمندسازی معلمان به عنوان کنشگران کلیدی این تحول، ممکن نخواهد بود.

منابع

- احمدی، س.، & نادری، م. (۱۴۰۰). کارکردهای اجتماعی آموزش تاریخ در مدارس ایران. فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۷(۴)، ۷۵-۹۶.
- اکبری، م. (۱۴۰۰). تحلیل دیدگاه معلمان تاریخ درباره رویکرد تحلیلی در آموزش تاریخ. فصلنامه آموزش و پرورش ایران، ۴۵(۲)، ۷۵-۹۲.
- بابایی، ف. (۱۳۹۸). چالش‌های آموزش مفهومی تاریخ در مدارس متوسطه. پژوهشنامه تعلیم و تربیت، ۲۳(۳)، ۱۱۲-۱۳۵.
- جهانی، ز.، ابراهیمی، س.، & بامشکی، س. م. (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ دوره متوسطه دوم. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۲(۱)، ۷۵-۹۲.
- حجازی‌اناری، ح. (۱۳۹۸). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم. انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- دهقان‌نژاد، س. (۱۴۰۱). آموزش تاریخ و تربیت شهروند مسئول. فصلنامه علوم تربیتی، ۲۱(۳)، ۴۵-۶۷.

- رضوی، ک. (۱۴۰۲). بازاندیشی در اهداف آموزش تاریخ از منظر تربیت انتقادی. مجله جامعه‌شناسی آموزش، ۵(۱)، ۵۰-۷۲.
- شریفی، ن. (۱۳۹۸). بازاندیشی در اهداف آموزش تاریخ در ایران. فصلنامه علوم انسانی و تربیتی دانشگاه فرهنگیان، ۳(۲)، ۳۱-۵۴.
- صادقی، م.، & قنبری، ف. (۱۴۰۲). کاربست تحلیل مضمون در پژوهش‌های تربیتی. پژوهش در آموزش و یادگیری، ۱۲(۱)، ۹۵-۱۱۸.
- علی‌پور، ن. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ متوسطه از منظر تربیت شهروندی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴(۲)، ۹۰-۱۱۰.
- قنبری، ف. (۱۴۰۰). از حافظه‌محوری تا فهم‌محوری در آموزش تاریخ. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۷(۳)، ۱۱-۳۴.
- قربانی، ر. (۱۴۰۱). بررسی نگرش دانشجو معلمان نسبت به فلسفه آموزش تاریخ. مطالعات تربیت معلم، ۹(۲)، ۶۳-۸۴.
- محمدی، ع. (۱۳۹۹). نقش آموزش تاریخ در تربیت شهروند مسئول در مدارس متوسطه. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۱)، ۷۵-۹۶.
- موسوی، ف.، & رحیمی، ل. (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین رویکرد معلمان تاریخ و میزان مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری. فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، ۶(۲)، ۴۲-۶۵.
- نصیری، م. (۱۳۹۹). نقش آموزش تاریخ در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان. پژوهشنامه علوم اجتماعی، ۲۴(۲)، ۸۰-۱۰۵.
- یوسفی، ا. (۱۴۰۰). بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های درسی ابتدایی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۸(۱)، ۱۱۰-۱۳۰.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum (3rd ed.)*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Terry, G., Gavey, N., & Fenaughty, J. (2009). Thematic analysis and its applications. *Qualitative Psychology Review*, 5(3), 20–45.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodriguez-Moneo, M. (2012). *History education and the construction of a national identity*. Information Age Publishing.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Durrani, N., & Anand, D. (2023). *National identity and the history curriculum: Nation making in the shadow of Partition*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Korostelina, K. V. (2013). *History education and the formation of social identity: Toward a culture of peace*. Palgrave Macmillan.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Teaching History and National Identity: An Analysis of the Logic and Rationale of History Education in Iranian Schools and Universities

Gholamreza Tajbakhsh*¹, Negar Gholami²

1. Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Humanities, Grand Ayatollah Boroujerdi University (RA), Boroujerd, Iran.

2. Master's Degree, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Ayatollah Boroujerdi University

Abstract

Introduction: In modern educational systems, history education is not merely a tool for transmitting past events, but a fundamental mechanism for reproducing collective memory, shaping national identity, and fostering critical thinking. However, previous research has shown that history education in Iranian schools is predominantly based on a memory-oriented and transmission-based approach, with little attention to developing analytical skills and identity formation. This gap underscores the necessity of rethinking the logic and rationale of history education. **Background:** Domestic studies have mainly focused on the content of textbooks and teachers' attitudes, but have paid less attention to understanding how actors in the teacher training system perceive the "rationale" of history education. At the international level, research emphasizes the necessity of shifting from memory-orientation to historical thinking. The present study aims to fill this gap by examining the perspectives of professors and student-teachers. **Method:** This research employed a qualitative approach using thematic analysis. The study population consisted of 15 history education professors and 30 student-teachers from Farhangian University of Lorestan, selected through purposive sampling. The data collection instrument was semi-structured interviews. **Findings and Conclusion:** Three overarching themes were extracted: history education as the recreation of national and cultural identity; the transition from memory-orientation to analytical-historical thinking; and history education as a practice of social responsibility. The findings indicate that from the participants' perspective, history education

* Email: tajbakhsh@abru.ac.ir

in Iran remains trapped in a memory-oriented model and requires a fundamental revision in approaches, content, and teacher training methods to strengthen national identity and historical thinking.

Keywords: History Education, National Identity, Sociology of Education, Historical Thinking, Thematic Analysis.