

## رویکرد تربیتی تاریخ و تعامل با نظام تعلیم و تربیت

محمد علی رنجبر\*

هادی کشاورز\*\*

### چکیده

استقرار و بقای هر جامعه‌ای مستلزم آن است، که مجموعه باورها، ارزش‌ها، رفتارها، گرایش‌ها، دانش‌ها و مهارت‌های آن به نسل‌های جدید منتقل شود. سازوکار یا وسیله این انتقال، تعلیم و تربیت است. تعلیم و تربیت به معنی اعم، مترادف با جامعه‌پذیری است، یعنی فرایندی که افراد از طریق آن به یادگیری نقش‌ها، قواعد، روابط و به طور کلی، فرهنگ جامعه خود می‌پردازند، تعلیم و تربیت به معنی اخص فرایندی است که افراد به واسطه آن در وضعیت‌های اجتماعی سازمان یافته، در معرض آموزش منظم دانش‌ها، مهارت‌ها، رفتارها و گرایش‌های معین قرار می‌گیرند. در مورد نقش تاریخ در یکی از کارکردهای بسیار مهم جامعه، یعنی تعلیم و تربیت و در باب این‌که چرا تاریخ باید در برنامه درسی باشد، دلایل متعددی اشاره شده است. این دلایل از تقاضای ملی گرایانه، که عقیده دارند هر فردی باید کنش‌های بزرگ، مردان هم وطنش را بداند تا تقاضاهایی که روش شناسی متمایز مورخان را مورد توجه قرار داده و خواستار یادگیری این روشها توسط همه افراد جامعه هستند را در بر می‌گیرد. تعلیم و تربیت دو جنبه دارد: فردی و اجتماعی، مطالعه تاریخ برای خود بخشی از جنبه فردی است. اصرار حکومت بر برنامه درسی خاصی در مدارس بخشی از جنبه عمومی آموزش تاریخ است. در این پژوهش سعی شده به رویکردهای تربیتی تاریخ در حوزه های فردی و اجتماعی و تعاملات آن با نظام تربیتی پرداخته شود

**کلید واژه :** تاریخ، رویکرد تربیتی، نگرش‌های فردی تربیتی، نگرش‌های عمومی تربیتی

---

\* استادیار گروه تاریخ دانشگاه شیراز ranjbar@shirazu.ac.ir

\*\* دانشجوی دکتری تاریخ ایران اسلامی hadekeshavarz88@yahoo.com

## مقدمه

شاید انسان تنها موجود زنده‌ای است که به ابعاد سه گانه زمان - گذشته، حال، آینده - می‌اندیشد و خود را براساس این معیار یعنی بعد زمان - بدون توجه به مفهوم فلسفی و علمی آن ارزیابی می‌کند؛ انسان از مطالعه و تحلیل گذشته اش، برای بهبود زمان حال و از زمان کنونی خویش برای آینده خود بهره می‌گیرد. می‌دانیم که ابعاد زمانی را جز در ذهن نمی‌توان از همدیگر تفکیک و حوادث آنها را مجزا و مستقل از هم پنداشت، به بیان دیگر، گذشته هر انسان مسئول زمان حال و آینده او و آینده‌اش از زمان حال وی متأثر می‌شود و حتی آینده‌تصوری او در وضع فعلی اش اثر می‌گذارد. وجود این ارتباط است که انسان را به امر تعلیم و تربیت وادار کرده است. (شعاری نژاد، ۱۳۶۵: ۹)

علمی که به گذشته موثر در تربیت انسان می‌پردازد تاریخ است که به طور گسترده دچار تحول شده است ظهور مکاتب مختلف فلسفه تاریخ، نتیجه تلاش متفکران این علم برای تبدیل آن به دانش موثر در زندگی اجتماعی انسان است. تاریخ در ساده ترین تعریف عبارت است از سرگذشت زندگی اجتماعی انسان که شامل گذشته و حال جوامع انسانی است و با تحولات و تغییرات کیفی و کمی هماهنگ است. فهم گذشته و تاریخ، به معنای تحت حاکمیت گذشته بودن نیست، در واقع، درست خلاف آن صادق است. هر چه گذشته را بهتر بفهمیم از سایه سنگین آن آزاد تریم و کلام مارکس که «آدمیان هستند که تاریخ خود را می‌سازند؛ ولی نه آن‌گونه که دلشان می‌خواهد، یا در شرایطی که خود انتخاب کرده باشند، بلکه در شرایط داده شده‌ای که میراث گذشته است..... بار سنت همه نسلهای گذشته با تمامی وزن خود بر مغز زندگان سنگینی می‌کند» (مارکس، ۱۳۷۷: ۱۱) در مورد ما کمتر صدق می‌کند و سنت نسلهای مرده دیگر مانند یک کابوس بر ما فشار نمی‌آورد؛ زیرا با به پرسش کشیدن و رد کردن الگوها و

سیاست‌هایی که به وسیله حکومت‌ها و سنت‌ها بر ما تحمیل شده، بهتر می‌توانیم تاریخ خودمان را با این مفهوم بسازیم. مطالعه تاریخ همواره با مطالعات اجتماعی دیگر توأم است و نمی‌توان موضوعات آن را منفصل از سیر و روند جوامع انسانی بررسی کرد. گذشته و حال حاضر به یکدیگر پیوند خورده‌اند و می‌توانند راه آینده را ترسیم نمایند. می‌توان گفت که موضوعات علم تاریخ، بررسی کامل زندگی اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و تربیتی مردم یک جامعه است. (تکمیل همایون، ۱۳۸۰: ۷۸)

ارتباط بین گذشته و تاریخ و تعلیم و تربیت همواره وجود داشته است در این پژوهش نیز سعی شده به رویکردهای تربیتی تاریخ در حوزه‌های فردی و اجتماعی و تعاملات آن با نظام تربیتی پرداخته شود.

#### نقش، ضرورت و هدفهای تربیتی

به طور کلی می‌توان گفت تربیت را در مورد انسان به کار می‌گیرند چون جهان انسان از قلمرو جهان فیزیکی و محیط طبیعی فراتر می‌رود. تربیت است که عامل گذر انسان از بعد قلمرو زیستی و حیوانی به زندگی انسانی است، که در پرتو آن انسان‌ها ارزش‌ها را می‌فهمند، می‌پذیرند، دوست می‌دارند و آزادانه و آگاهانه به کار می‌گیرند. (نقیب زاده، ۱۳۶۸: ۱۴-۱۵) تربیت مستلزم رو به کمال بودن و رشد مثبت است. این کمال گاهی در جنبه شناختی است که به دانش شناخت و آگاهی انسان مربوط می‌گردد. گاهی جنبه حرکتی دارد که به رفتارها و اعمال عینی انسان که اغلب دارای مظاهر جسمانی است مربوط می‌شود و گاهی نیز جنبه عاطفی دارد که نگرشها، اعتقادات، علائق، احساسات و تمایلات انسانی را در بر دارد (ابراهیم زاده، ۱۳۷۰: ۲۵-۴)

تربیت از روزی آغاز شد که انسان خود را به عنوان فردی در اجتماع مانند خانواده یا قبیله دریافت و متوجه شد که باید راه‌های زندگی یا سازگاری با محیط را به فرزندان

خویش بیاموزد. بدون تردید کودکان و والدین در تلاشها و مبارزه با شرایط سخت بیرونی زندگی به وجود یکدیگر نیازمندند بودند. کودکان خیلی زود در کارهایی که در خانه یا مزرعه وجود داشت متناسب با قدرت جسمانی و استعدادهاى خود شرکت می‌کردند و با رسیدن به سنین بالاتر وظایف و مسئولیت های آنان نیز به تدریج بیشتر می‌شد دختر تحت تربیت مادرش قرار می‌گرفت و آنچه لازمه زندگی بود از او می‌آموخت (برزینکا، ۱۳۷۱: ۵۱-۵۰). بزرگسالان می‌کوشیدند پسران و دختران را با نقل افسانه‌ها به سوی زندگی و فرهنگ مطلوب خود راهنمایی کنند و بدین ترتیب، پایه آنچه امروز مدرسه نامیده می‌شود ریخته شد.

در طول تاریخ انسان همیشه می‌خواسته ارزش‌های پذیرفته خود را به نسل‌های بعد انتقال دهد و آموزش و پرورش همواره برای رسیدن به هدف یا هدفهای معینی انجام گرفته است. اهداف در جریان تربیت به معنای وضع‌نهایی و مطلوبی بود که به طور آگاهانه، سودمند تشخیص داده شده و برای تحقق آن، فعالیت‌های مناسب تربیتی انجام می‌پذیرفت. (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۱: ۵) اما این اهداف، پیوسته در تغییر بود؛ زیرا عوامل یا عناصر زندگی ثبات نداشت و تربیت نیز از زندگی جدا نیست و در واقع فرایندی از فرایندهای زیستن می‌باشد پس نمی‌تواند از لحاظ کمی و کیفی ثابت بماند و همیشه یک نوع هدف را دنبال کند. هدف‌های تربیت بر حسب زمان و مکان و عوامل طبیعی و اجتماعی تغییر می‌کند، مثلاً زمانی تامین معاش تنها هدف تربیت بود، سپس تحصیل علم و معرفت محض جانشین آن شد، گاهی نیز رشد و تکامل هماهنگ همه نیروها و استعدادهاى فرد مورد توجه قرار می‌گیرد و به فرد بیشتر از جامعه توجه می‌شود، زمانی نیز معنوی و اخلاقی بار آوردن افراد، هدف مهم آموزش و پرورش می‌گردد و «سرانجام مربیان به جامعه بیش از فرد توجه می‌کنند زیرا می‌بینند رفاه و آسایش

همگانی در صورتی ممکن خواهد بود که میان خواسته های فرد و جامعه تعارض پیدا نشود و این نیز مستلزم رشد و تکامل صلاحیت اجتماعی افراد می باشد «(شعاری نژاد، ۱۳۵۷: ۵-۳۸۴).

به طور کلی می توان به دو گروه ۱- عوامل فردی ۲- عوامل جمعی در تربیت اشاره کرد: عوامل فردی عبارتند از؛ وضع عمومی رشد و تکامل، استعدادها و توانایی ها، رغبتها و نیازهای فرد در مراحل مختلف زندگی هستند. توجه به جنبه های فردی تربیت سابقه تاریخی دارد. به طور نمونه جان لاک در اواخر قرن هفدهم بر اهمیت نقش هوش و منش در پرورش شخصیت تاکید می ورزید. لاک ضمن تاکید بر تفاوت های فردی و تبعات منطقی آن عقیده داشت « هر کودک موجود منحصر به فردی است و هدف های نهایی آموزش و پرورش آن است که کودک را با تمام معایب، با همه نقائص و با جمیع امکاناتش، چنانکه طبیعت وی را آفریده است در اختیار بگیریم و از این امکانات هر چه بیشتر به نفع خودش استفاده کنیم. » (شاتو و دیگران، ۱۳۵۵: ۱۴۴).

عوامل اجتماعی: شامل همه عواملی هستند که زندگی اجتماعی انسان باعث پیدایش آنها شده اند و این عوامل در همه جوامع بشری یکسان نیستند از این رو، گاهی آنها را زیر عنوان فرهنگ مورد بحث قرار می دهند. در این رویکرد فرهنگ به مجموع آداب و رسوم، هنرها، علم، رفتار دینی و سیاسی، گرایش ها و ارزشها و نهادهای اجتماعی که جامعه ای را از سایر جامعه ها مشخص می نماید، اطلاق می شود. هر نسل بخشی از سرمایه فکری خود را از طریق تعلیم و تربیت به نسل بعد منتقل می کند و در طول مدتی که عمل تربیت و انتقال جریان دارد، نسل تربیت کننده خود تحت تاثیر نسل قبل که همچنان از سندیت برخوردار است و سهم فعالی در اداره اجتماع، حرکت افکار و تحرک امور بعهده دارد، قرار می گیرد. به گفته دورکیم: «تعلیم و تربیت تاثیر والدین و

معلمان بر اطفال است. این تاثیر خاصه همه نهادهای اجتماعی و امری عام است. در زندگی اجتماعی مرحله ای و حتی در جریان روز لحظه ای نیست که در آن، نسل جوان با نسل بزرگسال در تماس نباشد و حین آن از اینان متاثر نشود. تعلیم و تربیتی وجود دارد که جریان آن ناخودآگاه، به هم پیوسته و بی پایان است.» (شکوهی، ۱۳۷۸:

(۷۸-۸۹)

عوامل اجتماعی یا فرهنگی را می توان به سه گروه تقسیم کرد: ۱- فرهنگ سنتی یا فرهنگی که در قدیم وجود داشته و اکنون آثارش را می توان در جامعه مشاهده کرد ۲ - فرهنگ معاصر یا فرهنگی که فعلاً بر یک جامعه حکمفرماست که در گذشته آن چنان فرهنگی وجود نداشته و یا به این شکل نبوده است ۳ - فرهنگ آینده یا فرهنگی که جامعه برای داشتن آن می کوشد.

البته تفکیک دقیق این سه نوع فرهنگ مخصوصاً فرهنگ های سنتی و معاصر بسیار دشوار است به همین سبب گاهی به اصطلاح (میراث فرهنگی) از آن تعبیری نمایند تا شدت همبستگی فرهنگها را در حیات اجتماعی یک جامعه نشان بدهند. به عبارت دیگر همانطوری که از والدین خود، ثروتی به ارث می بریم، یا صفتی از صفات ایشان از راه وراثت به ما منتقل می شود، فرهنگ یا خصایص یک جامعه نیز از نسلی به نسلی دیگر انتقال پیدا می کند میراث فرهنگی نامیده می شود. در تعیین هدفهای تربیتی یک جامعه باید سه نوع فرهنگ مذکور را در نظر گرفت. (شعاری نژاد، ۱۳۶۵: ۱۱-۱۰۹)

### نگرشها و رویکرد های تربیتی تاریخ

در مورد رویکردهای تربیتی تاریخ باید توجه داشته باشیم که همان طور که تعلیم و تربیت دو جنبه فردی و اجتماعی دارد تاریخ نیز دارای چنین ویژگی است.

مطالعه تاریخ برای خود بخشی از جنبه فردی است. اصرار حکومت بر برنامه درسی خاصی در مدارس بخشی از جنبه عمومی آموزش تاریخ است. (استنفورد، ۱۳۸۴: ۱۰۹)

نگرش‌های فردی به تاریخ از تجارب و خاطرات شخص سرچشمه می‌گیرند؛ یعنی از علاقه خاص خود فرد که به وسیله این تجارب برانگیخته شده و به وسیله عواطف شخصی تقویت شده است. اما نگرش‌های عمومی به تاریخ از آنچه خوشایند فرد است، نشئت نمی‌گیرد بلکه آن‌ها از آنچه دیگران گمان می‌کنند فرد باید باور داشته باشد سرچشمه می‌گیرند. نگرش‌های عمومی به وسیله سیاستمداران، روزنامه نگاران و مربیان شکل می‌گیرد.

### نگرش‌های فردی به تاریخ

اکثر مردان و زنان به چندین شیوه تاریخ را تصور می‌کنند: شیوه نخست، از طریق حافظه است. نخستین خاطره فرد، خاطره ای از والدین یا از پدر بزرگ و مادر بزرگ است. این خاطرات ممکن است ساده، محدود، غیر قابل اعتماد و گزینشی باشد. اما مزیت این خاطره‌ها در وضوح و اصالتشان است. آنها معرفت تاریخی را شکل نمی‌دهند، شخص را آگاه می‌سازند که زمانی گذشته ای، که در آن جهان، بسیار متفاوت از آنچه اکنون هست بوده. خاطرات شخصی اموری اتفاقی اند، و هم به لحاظ دامنه زمانی و هم به لحاظ دامنه مکانی، بسیار محدودند (استنفورد. همان. ۹۷)

آموزش تاریخ مستلزم معرفتی از گذشته است، که تا اندازه ای رسمی تر، منظم تر و گسترده‌تر باشد. درس تاریخ اصالت و وضوح خاطره شخصی را ندارد، اما نسبت به خاطره شخصی روشن تر و منسجم تر است. شیوه سومی که ما از طریق آن اندیشه‌هایمان را درباره گذشته کسب می‌کنیم و کمتر سازمان یافته است. عبارت از

رگبارهای اتفاقی اطلاعات که از سرچشمه های گوناگونی وارد زندگی ما می شود. نوشته های مورخان، داستان های تاریخی در انواع رسانه ها، رمان، فیلم، رادیو، تلویزیون، کتابهای راهنما، کاتالوگهای نمایشگاه، و برنامه تئاتر، مجلات، سخنان سیاستمداران، واعظان و بسیاری از شواهد بی کلام گذشته مانند قلعه ها، دژها،... نمونه هایی از این سرچشمه ها هستند. امروزه مشاهده تاریخ در مقابل چشمان ما مطرح است. باوم می گوید: « شبکه ای از تلویزیونهای مدرن عملاً مشاهده این حوادث را در زمان وقوع برای ما امکان پذیر کرده اند و تکنولوژی مدرن ارتباطات، به ما توانایی داده است که در صورت تمایل، حتی در این حوادث مشارکت کنیم » (باوم: ۱۶۸) شیوه نخست معرفت بر اصالت تجربه مبتنی است و شیوه دوم بر رشد عقلی ناشی از آموزش رسمی، و شیوه سوم بر عواطف مبتنی است. در ادامه به برخی از رویکردهای فردی تربیتی تاریخ می پردازیم.

### حسن استمرار

معرفت به تاریخ، حسی از تاریخت به همراه می آورد. احساس این که ما بخشی از مجموعه ای هستیم که طی قرن ها، از مدت ها قبل از تولدمان تا مدت ها بعد از مرگمان جریان دارد. این حسن استمرار بخشی از اعتراض عمیق نسبت به مرگ است. همچنین تائیدی بر انسانیت مشترک انسانهاست. که متاسفانه به وسیله انحصار گرایی نژادی، ملی یا مذهبی به شیوه هایی که منکر همین انسانیت است از آن سوء استفاده می شود.

در واقع تاریخ به ما می آموزد که زندگی ما به زندگی تمام افراد جامعه ارتباط دارد و زندگی جامعه و قوم ما نیز با زندگی جوامع و اقوام دیگر پیوسته است. چنان که زندگی تمام اقوام و جوامع انسانی با رشته ای نامرئی به همدیگر وابسته است. درک این وحدت



و استمرار انسان را از تالم و دغدغه تنهایی بیرون می‌آورد و نشان می‌دهد که زندگی ساده‌ترین فرد انسانی نیز در انزوا و خلاء مطلق نیست و حتی حیات انسانیت نیز با هستی تمام کائنات اتصال دارد و یکپارچه است. به علاوه این اتصال فرد با تمام دنیای انسانیت تنها محدود به دنیای حاضر و زمان جاری هم نیست، با دنیای گذشته و با آنچه در آینده خواهد بود نیز پیوند اتصال دارد. این استمرار امریست که درک آن نشان می‌دهد که وجود انسان معنی و هدف دارد و حتی مرگ افراد آن را به پایان نمی‌رساند. (زرین کوب، ۱۳۷۵: ۲۶)

## تاریخ و عبرت

در بیشتر مواقع تاریخ همچون زمینه انتقال تجربه گذشته، برای ساختن آینده بررسی و ارزیابی می‌شود و به مصداق عبرت بودن تاریخ در مفهوم اعتباری آن توجه می‌شود. چنانکه طرح فلسفه‌های تاریخ و بیان دیدگاه‌های ایدئولوژیکی تفسیر تاریخ از همین زاویه است. بر این اساس تاریخ نماینده تجربه متراکم و جمعی گروه انسانی بویژه در چارچوب فرهنگی مخصوص است. افراد از طریق فرهیخته شدن، خود را با گروه و جامعه هم‌گوهر دانسته جزئی از آن می‌شوند. ارزش‌های سنتی و تاریخی که نماینده تجربه جمعی اند، وسیله‌ای برای محدود ساختن خودپسندی، خودمحوری و خرد ستیزی افراد می‌شوند. (گوتک، ۱۳۸۰: ۲۹۳) توجه به تاریخ و دگرگونی‌های آن این فرصت را به انسان عرضه می‌کند که از آنچه دیگران انجام داده‌اند درس و عبرت بگیرد. چنانچه می‌بینیم عبرت در نزد مسلمین نیز فایده عمده تاریخ محسوب می‌شده است. اهمیت تجربه در نزد مسلمین مبنی بر این تصور بود. اگر چه که رویدادهای تاریخ در جزئیات با یکدیگر اختلاف دارند، اسباب و موجبات آنها و تدابیری که برای برخورد

با آن‌ها می‌توان اتخاذ کرد تفاوت چندانی ندارد و گذشته یک قوم و یک فرد برای قوم دیگر و فرد دیگر می‌تواند تجربه سودمندی باشد.

در واقع تاریخ تجربه گذشته را به تجربه کنونی ما می‌افزاید و زندگی ما را پربار می‌کند. اتکا بر زندگی گذشته غالباً اخذ تصمیم را در زندگی روزانه آسان می‌کند. این نکته که انسان در زندگی روزانه خویش خاطرات گذشته را می‌کاود، از آن میان آنچه را لازم دارد بیرون می‌کشد، آنها را به هم می‌پیوندد و توجیه می‌کند کاری است که مورخ انجام می‌دهد و بدین گونه تاریخ به نوعی ناخودآگاه جزوه زندگی روزمره انسان است و انسان در هر قدم و هر اقدام خویش از آن فایده‌ای می‌گیرد. (زرین کوب، ۱۳۷۵: ۱۸)

### تاریخ و شناخت انسان و زندگی

انسان خواه وجود وی عبارت از آنچه می‌اندیشد و خواه عبارت از آنچه انجام می‌دهد باشد، در ضمن مطالعه تاریخ و در طی بررسی احوال کسانی که اهل نظر یا اهل عمل بوده‌اند، بهتر می‌تواند رسالت خود را ارزیابی کند و در ارتباط با دیگران حق خویش و مسئولیت خویش را بشناسد. در این گونه مسائل آنچه دین یا اخلاق و علم حقوق یا اقتصاد ممکن است به وی تعلیم دهند فقط نظری است. نمونه واقعی عمل را فقط تاریخ و تامل در احوال انسان‌های گذشته به انسان یاد می‌دهد. یکی از مورخان ایرانی در رابطه با تاریخ و زندگی می‌نویسد "نوشتن تاریخ از آن روی چهره می‌بندد که نسل‌های کنونی و آینده بدانند که تاریخ و گذشته آنان به راستی چه بوده است تا خود و گذشته خود را از این رهگذر به درستی بشناسند، در این صورت است که آنان

خواهند دانست به چه و که وابسته اند و با شناخت درست از خویشتن آماده خواهند بود راهی خردگرایانه و آگاهانه به سوی آینده بگشایند. (حائری، ۱۳۷۲: ۱۴۳)

نیچه در کتاب، سودمندی و ناسودمندی تاریخ برای زندگی، از حافظه تاریخی زبان به میان می آورد و معتقد است « حیوان غیر تاریخی زندگی می کند، چون هیچ درکی از امروز و فردا ندارد. جز آنکه به این سو و آن سو می جهد، می خورد، می آساید و هضم می کند و دوباره می جهد، نه خوشحال می شود و نه افسرده، حیوان مانند حلقه‌ای از زنجیر موجودات، بی آنکه گسیختگی عجیب و غریبی پیدا کند، در زمان حال جریان می یابد. حیوان نمی داند چگونه پنهان کند، چیزی را پنهان نمی کند در هر لحظه، دقیقاً به همان گونه که هست، ظاهر می شود و بنابراین، چاره ای ندارد جز اینکه صادق باشد. او می افزاید: انسان فارغ از هرگونه خاطرات زندگی، به سان حیوان، در سعادت کامل به سر می برد، اما بدون توانایی فراموش کردن، زندگی مطلقاً غیر ممکن است.» (نیچه، ۱۳۷۷: ۱۵)

نیچه بر این باور است که هر موجود زنده ای، فقط می تواند از درون افقی سالم و قوی بارور شود. اگر موجود زنده ای نتواند به دور خود افقی ترسیم کند یا خود خواه تر از آن باشد که جهان بینی خود را به مرزهای افق ترسیم کرده فرد دیگری محدود کند، به سختی می پژمرد و به شتاب به سوی مرگ زودرس می رود. او به دو تعبیر تاریخی و غیر تاریخی باور دارد. باور تاریخی عبارت است از: حالتی تنگ نظرانه و ناسپاسی به گذشته، کور از دیدن خطرات، کر از شنیدن هشدارها و حالت تاریخی، یعنی توجه به تاریخ تا حدی که انسان به گذشته اش ببالد و برای عظمت آن اقدام به باز سازی آن کند، وی معتقد است، عامل تاریخی و غیر تاریخی به یک اندازه برای سلامت یک فرد، یک ملت، و یک فرهنگ ضروری است (همان: ۱۹-۱۸) اما زیان و گزند تاریخ وقتی آشکار می شود که آن را به علمی که هیچ تعلق به زمان حاضر ندارد

تبدیل کنند و در آن صورت از انسان موجودی خواهند ساخت که جز مجموعه ای از اطلاعات نیست. «موجودی بی طرف، بی خاصیت، بی اثر. استغراق در تاریخ، انسان را ممکن است به جایی برساند که خود را فقط به آموختن تاریخ مشغول می دارد و از ساختن تاریخ عاجز می یابد، چنین کسی در وجود خودش احساس ثبات و دوام ندارد، به خودش هم پایبند و معتقد نمی ماند و همه عالم را یک سلسله نقطه های متحرک می یابد و وجود وی در آن میان نامحسوس و مستهلک می گردد و وی حتی جرات نمی کند که انگشت خود را نیز در این غوغای تحرک و استمرار به حرکت در آورد.» (زرین کوب: همان: ۱۳)

### تاریخ و نمونه ها و الگوهای اخلاقی و تربیتی

بخش زیادی از تاریخ نگاری سنتی به قصد فراهم آوردن نمونه ها یا سرمشق های مناسب برای استفاده نسل های بعدی شکل گرفته است چنین دیدگاهی از کارکرد اخلاقی و تربیتی تاریخ از گذشته های دور تاکنون دوام داشته است. برای این اساس تاریخ نگاران نمونه های خاص و عملی از اصول تربیتی و اخلاقی در اختیار می گذاشتند که فیلسوفان می توانستند آنها را به شکل عام تر و نظری تر فرموله کنند. البته الگوها و نمونه ها به شکل ارادی در اختیار گذاشته می شدند، تا خواننده به آسانی ببیند که بر سر کسانی که جاه طلب، آزمند، شهوت پرست و هرزه بودند، چه آمده، تا با مسلح شدن به چنین شناختی بتواند از سرنوشت های هراس انگیز بپرهیزد. این درس ها به یک گروه اجتماعی خاص محدود نمی شد. از یک طرف، به اعضای طبقه فرودست جامعه آموخته می شد که جاه طلبی شان را مهار کنند و در انتهای دیگر طیف اجتماعی، مقامات بالا

آموخته می شد که خود بینی طبیعی خود را تعدیل کنند. به طور خلاصه همه باید از نمونه هایی که تاریخ در دسترس گذاشته بود، سود می بردند.

پس در تاریخ سرمشق ها و الگوهایی برای همه نهفته است. اما نکته اصلی همان نکته تربیتی و اخلاقی است که تاریخ با یادآوری تنوع ناتوانی هایی که ما را همراهی می کنند همه را برای مرگ آماده می کند. اما تاریخ باید به شکل درستی مورد استفاده قرار گیرد تا سودی اخلاقی و آموزشی به ارمغان داشته باشد، و حتی تاریخنگاران خود می توانند یک درس مهم بیاموزند، و آن اینکه از چاپلوسی بپرهیزند. زیرا تاریخ آموزش می دهد که تاریخ نگار هرگز نباید به دلیل الزام سیاسی و مالی، جستجوی حقیقت را فدا کند. تاریخ نگاران یاد می گیرند که حداقل با خود راستگو باشند (سائگیت، ۱۳۷۹: ۶۱-۵۹). استفاده از زندگی نامه نویسی به قصد آموزش های اخلاقی در اروپا در سده نوزدهم به اوج خود رسید، به گونه ای که توماس کارلایل قهرمانان را بنیان اصلی تاریخ نویسی می داند. او معنای خود از تاریخ عام را در قالب - تاریخ انسانهای بزرگی که در اینجا عمل کرده اند - تعریف می کند. انتخاب چنین الگوهای مهمی نقطه آغازی برای دیگر مورخان این دوره می شود که زندگی نامه هایی به قصد در اختیار گذاشتن درس ها و الگو هایی از پشتکار، سختکوشی و فرهنگ اشخاص برجسته، تدوین کنند.

در اینجا باید تمایزی در آنچه تاریخ نمونه ها و الگوها خوانده می شود ذکر شود. بخشی از این تاریخ به قصد گرفتن الهام بوده است، و بخشی از آن برای نشان دادن این که در یک موقعیت خاص چه می توان انجام داد. نوع اول در خدمت انگیزه است، یعنی محرکی است برای عمل، در حالی که نوع دوم از طریق ارائه پیشنهاد های عملی در خدمت شیوه عمل است. غالباً چنین تمایز مفیدی در نظر گرفته نمی شود. با این

حال، از آنجا که چنین تمایزی به مسئله تاریخ مفید مربوط می شود باید آن را جدی گرفت. جایی که قرار است از تاریخ استفاده عملی کرد، مهم است که نمونه پیشنهادی به دقت، یعنی با توجه دقیق به جزئیات و با دید گاهی گسترده و از بالا نسبت به بافت و زمینه مطالعه شود. در غیر این صورت چه بسا درس اشتباه گرفته شود. اما جایی که تاریخ باید الهام بخش باشد. هر تاریخ نقاد و امینی باید از خطاها، شکست ها، ضعف-ها و جنایت‌هایی که همراه حتی بزرگترین کنش‌هاست، پرده بردارد.

### نگرشهای عمومی به تاریخ

نگرشهای عمومی به تاریخ می توانند تاثیری زیادی بر ما بگذارند. در بسیاری از جوامع، برخی از اعضا حق تصمیم گیری از جانب همه را پیدا می کنند. نوعاً یک حکومت تصمیم می گیرد که یک ملت را وارد جنگ کند. این تصمیمات چه بسا بیشتر یا همه اعضای یک جامعه را درگیر کند. بعدها ممکن است آنها آن تصمیمات را نه به عنوان اعمال دولتی غیر شخصی (فلان کشور اعلان جنگ کرد) بلکه به عنوان اعمال خودشان (ما همه به جنگ رفتیم) به یاد آورند (استنفورد، همان: ۱۰۲). نه تنها تاریخ رسمی، بلکه همه انواع اسطوره‌ها، افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه، داستان‌هایی می‌سازند از آنچه ما (ایرانی‌ها، انگلیسی‌ها، ژاپنی‌ها...) در گذشته انجام دادیم، بدین سان، هویت خودمانی به هویت آن گروه بزرگتر می‌پیوندد و به وسیله آن گسترش می‌یابد. کارکرد تاریخ در گذر از این هویت خودمانی به هویت جمعی و همچنین دیگر نگرشهای عمومی به تاریخ، موارد بسیاری را تشکیل می‌دهند که ما در ادامه به ۲ نمونه از آن می‌پردازیم.

### کارکرد عمومی و رویکردهای ایدئولوژیک در تاریخ

در پیوند زدن زمان گذشته به حال، فرایندهای تربیتی اهمیت زیادی پیدا می‌کنند. منابع غیر رسمی آموزش و پرورش مانند رسانه های همگانی نقش وسیله را برای ایجاد حلقه های رابط بین عظمت گذشته، وضعیت فعلی و آنچه باید باشد، ایفا می‌کنند. وظیفه آموزش و پرورش نهادینه شده، در مدارس ایجاد حس هویت گروهی در اذهان کودکان، یعنی اعضای نارس جامعه است، تا آنان را با گذشته متصل سازد. در چنین پیوندی، اسطوره ها، داستان‌ها و حماسه پردازیها مخصوصا مفید خواهد بود. (گوتک، همان: ۱۵-۲۱۴) از کارکردهای عمومی تاریخ هویت سازی برای ملت ها و جوامع است. نمونه‌ای از کاربرد گذشته و تاریخ برای هویت سازی و تبیین موقعیت فعلی را می‌توان از مفاهیمی که برخی از مردمان تحت ستم پدید آورده اند به دست داد. مثلا باسکهای اسپانیا خود را چنین می‌نگرند که روزگاری تاریخ با عظمت و ممتازی داشتند حوادث تاریخی موجب شدند که این فرهنگ با سابقه درخشانشان در فرهنگ اسپانیایی محصور مانده، تحت شعاع قرار گیرد. به این ترتیب بخشی از جنبش آزادی یا خودمختاری باسک از تلقی مردم آن نسبت به گذشته نشأت می‌گیرد البته این ایده تاریخی که گروه نژادی یا قومی خاص به واسطه آنکه در گذشته سرکوب شده، اکنون درصدد تامین آزادی از دست رفته خویش بر آمده است، نیروی محرکه مهم بسیاری از حرکت های ناسیونالیستی و قومی معاصر به شمار می‌آید. چنانچه در هندوستان داستان مبارزات گاندی برای استقلال آن کشور شخصیتی قهرمانی پدید می‌آورد که به طور شورانگیزی جوانان هندی را هم به گذشته و هم به زمان حال مرتبط می‌کند...

از طرفی یکی شدن هویت‌ها به وسیله یکی شدن تاریخیت‌ها، اهمیت تاریخ را برای هر جامعه‌ای نشان می‌دهد و بیشترین، استفاده و سوءاستفاده از تاریخ را تبیین می‌کند،

زیرا حکومت‌ها در طول تاریخ، برای محافظت از این‌که تنها تاریخ مناسب عموم مردم باید در اختیار آنها قرار گیرد از هیچ کوششی فرو گذار نکردند. تفسیر ایدئولوژیک گذشته ممکن است از نظر تاریخی دقیق باشد یا نباشد. ایدئولوژیست، گذشته گروه را به منظور انجام تفسیر یا توجیه خاص مطالعه می‌کند. این مطالعه بغایت گزینشی، اغلب به دیدگاه مخدوشی از تاریخ منتهی می‌شود که غالباً موجب آمیخته شدن اسطوره با تاریخ و پندار با واقعیت می‌گردد. ایدئولوژیست با اعمال روشی که مورخ آن را به عنوان اکنون باوری محکوم می‌کند از گذشته برای تهیه توصیفی از نحوه شکل‌گیری حال گروه بهره می‌گیرد. اگر لازم باشد ممکن است وقایع گذشته به گونه‌ای سازمان داده شوند که با اصل از پیش مفروضی که برنامه حال یا آینده را توجیه می‌کند همخوانی داشته باشد.

برای نمونه، در دوران پهلوی اول، مؤلفان کتاب‌های درسی تاریخ با داشتن اندیشه ناسیونالیسم باستانگرایی، برای شناساندن گذشته ایران از تمامی عناصر فرهنگی عصر باستان، خواه دین و خواه سیاست، بهره می‌گرفتند تا بتوانند میهن پرستی و غرور ملی را ایجاد کنند و افزایش دهند. ناسیونالیسم این روزگاران به شکل‌های باستانگرایی، شاه پرستی و میهن دوستی در کتاب‌های تاریخ تبلور و نمود یافت. اختصاص صفحات بیشتر کتاب‌های تاریخ به شرح تاریخ ایران باستان و برجسته سازی این دوران با تمجید از پادشاهان و ذکر صفات آنان، بخصوص توجه به گستردگی مرزها که به منظور ارائه گذشته‌ای پر افتخار از ایران صورت می‌گرفت، از جمله ویژگیهای کتاب‌های درسی تاریخ بود. در برخی از کتاب‌های درسی تاریخ ابتدایی، بخشی را به تعریف تاریخ و لزوم مطالعه و بهرمندی و سودمندی‌های آن اختصاص داده بودند بر همین اساس آمده است: « بر ماست که بر وقایع ایران که وطن عزیز ماست، آشنا شده و به گذشته با شرافت ایرانیان باستان، که نیاکان، ما هستند پی ببریم. این مقصود به وسیله تاریخ حاصل



می شود» (قویم، ۱۳۰۷: ۸-۲۶) پیوند میان میهن دوستی و شاه دوستی و باستانگرایی به این مفهوم که میهن دوست باید شاه پرست نیز باشد، در متن کتاب‌های تاریخی تعبیه شده و نسبت دادن ویژگی‌های فره‌مندی (کارزمایی) به رضا شاه و قداست بخشی به وی همچون نجات دهنده کشور و برانگیخته شدن از سوی خدا به منظور اعتبار دهی و مشروعیت بخشی، به حاکمیت پهلوی در همین راستا عرضه شد. (وطن دوست و دیگران، ۱۳۸۸: ۲۰۲)

حتی در دوره ای ما می بینیم که شماری از متفکران آلمانی، از جمله یوهان گات لیب فیخته (۱۷۶۲-۱۸۱۴) فیلسوف و فردریش ماینکه (۱۸۶۲-۱۹۵۴) مورخ، به دیدگاه برتری اخلاقی دولت چسبیدند به طوری که در سال ۱۸۰۷ فیخته ادعا کرد که در روابط بین الملل هیچ حق و قانونی جز حق قوی تر وجود ندارد. در واقع او دولت، و نه مسیحیت و خانواده را به آموزگار اخلاقی و دینی ملت آلمان تبدیل کرد (Iggers, ۲۴ : ۱۹۶۸ ماینکه هم تاریخ ریشه‌های تاریخ باوری را نوشت و چندین کتاب دیگر درباره تاریخ فرهنگی را به مفاهیم و تصورات سیاست بدون اخلاق اختصاص داد. از دیدگاه او دولت معیارهای اخلاقی خاص خود را داشت که در چارچوب آن معیارها نمی توانست کار خطایی بکند، زیرا آنچه از ماهیت عمیق فردی یک موجود سرچشمه بگیرد، نمی تواند غیر اخلاقی باشد. (Iggers : ۲۰۳) او فقط پس از مصیبت های نازیسم و نابودی آلمان قدیم در جنگ جهانی دوم، در ارزش‌های خود تجدید نظر کرد، قدرت پرستی و دولت پرستی را کنار گذاشت و به فرهنگ عالی تجلی یافته در گوته که شاید بزرگترین شخصیت آلمان باشد روی آورد. (Cannon, ۱۹۸۸ , ۶-۲۷۴) هر نوع ایدئولوژی تاریخ نگری خاص خود را دارد. ایدئولوژی به تاریخ رنگ اسطوره ای می زند، هر چند که تاریخ نه مقوله ای اسطوره ای است و نه ایدئولوژیکی. (بشler, ۱۳۷۰:

۲۵) حکومت‌های محدودی می‌توانند در مقابل میل شدید شکل دادن به نگرش‌های ما مقاومت کنند مورخان وظیفه عمومی دارند تا از این تلاش‌ها پرده بردارند. نظر به اینکه نگرش‌های عمومی، آن قدر اهمیت دارند که سیاستمداران و دیگر افراد تلاش می‌کنند تا آنها را دستکاری کنند مایه تاسف است که تاریخ این چنین به آسانی در معرض سوء استفاده قرار می‌گیرد.

### تاریخ و ردیابی مسیر تغییر

چنانچه قبلاً ذکر شد گذشته تا حد زیادی حال را شکل می‌دهد، امروز نیز تا حد زیادی پیامد دیروز است. نقش آشکار تاریخ آگاه شدن از این نقش است. دانستن اینکه گذشته حال را شکل می‌دهد، سودمند است اما اینکه بدانیم دقیقاً چگونه گذشته حال را شکل می‌دهد سودمند تر است. اگر بخواهیم تحلیل‌مان را از این هم فراتر ببریم بهتر است بگوییم مهم تر از همه این است که بدانیم چه مقدار از حال به وسیله گذشته شکل نگرفته تا با انتخاب‌های دیگر به زندگی خود ادامه بدهیم. در جهانی با تغییرات سریع، نیازمند تاریخی هستیم که برای ما سیر آرام تغییرات را ردیابی کند. مزایایی که از ردیابی مسیر تغییر نشئت می‌گیرد، آن است که افراد و جوامع را به اندیشیدن به تغییر، عادت می‌دهد، در واقع به ما می‌آموزد که انتظار تغییر را داشته باشیم. مزیت دیگر این است که شیوه‌های دیگر امور را به افراد و جوامع نشان می‌دهد و بنابراین، به ما در نقد سالم شیوه‌های فعلی موجود در جامعه مان یاری می‌رساند.

## تعاملات تاریخ و نظام تعلیم و تربیت

### تاریخ در نظام تعلیم و تربیت

تاریخ یکی از رشته های علوم انسانی است که برخی آن را در زمره علوم اجتماعی آورده اند گذشته و تاریخ منشا سنت هایی هستند که به نهادهای اجتماعی و روابط انسانی شکل می بخشند. بر پایه گذشته، مردم به عنوان اعضای جامعه ای متمایز یا ملتی که در ناحیه معینی در برهه خاصی از تاریخ ریشه دارند، احساس هم گوهری فرهنگی و همبستگی پیدا می کنند. زمان حال فرد به عنوان لحظه ای از تاریخ انسانی امر گذرایی نیست، بلکه جزئی از پیوستاری است که گذشته و آینده را به هم پیوند می دهد. مردم، جامعه ای معین، بر پایه درس هایی که در طول زمان آموخته اند، وارث خرد جمعی هستند. گذشته و آگاهی تاریخی، باید از راه تعلیم و تربیت پرورش یابد. امروز جابه جایی بی وقفه و تحول اجتماعی ناشی از زندگی نوین موجب نوعی احساس بی-ریشگی گردیده است، که مردم خود را بدون وابستگی مکانی و احساس تعلق، در آن می یابند. آموزش و پرورش باید از راه تاکید بر تاریخ که با گذشته گرانمایه و سرزننده ارتباط برقرار می کند، در نسل جوان حس هویت فرهنگی ایجاد کند. (گوتک، همان:

(۲۹۲)

از طرفی تحولات جدید جهانی در ابعاد سیاسی، فرهنگی و تکنولوژیکی، نیز نگرش تاریخ را دچار تحولات عظیمی کرده و بسیاری از پارامترهای گذشته را از حیز انتفاع ساقط و پارامترهای جدیدی را برای تحلیل حوادث وارد مباحثات تاریخی کرده است. بنابراین تاریخ را باید همچون رشته ای زنده در کنار سایر حوزه های علوم اجتماعی دید. بازشناسی اندیشه ها با دید انتقادی، نه تنها گذشتگان بلکه صاحب نظران و متفکران زنده را دربر می گیرد. برای این منظور برنامه های تعلیم و تربیت به گونه ای باید تحول

پیدا کند که بتواند تاریخ را به صورت یک دانش میان رشته ای وارد دیگر رشته ها کند. (خانیکی، ۱۳۸۰: ۱۳۳) چنانچه در دیدگاه‌های نوین تاریخنگاری و علم تاریخ، توجه به زمان معاصر یا آنچه فوکو می‌گوید " حال حاضر " برای پاسخگویی به نیازهای جوامع و کارآمد کردن مطالعات تاریخی است (لچت، ۱۳۷۷: ۱۷۴) بنابراین می‌توان نزدیکی بیش از پیش و پیوند تاریخ را با دیگر رشته چون جامعه‌شناسی، روانشناسی، سیاست، اقتصاد، مذهب، علوم تربیتی و ادبیات... را دریافت.

بررسی وضع موجود در آموزش تاریخ به لحاظ محتوایی و مطالعه برنامه درسی تدوین شده به ویژه در ایران حکایت از تداوم نگرش‌های کهن دارد، به عبارتی تاریخ و دیگر رشته‌ها همچنان در لاک آموزش‌های سنتی گرفتار هستند. افراد بسیاری از گذشته تا کنون از این رویکرد سنتی مدارس انتقاد کرده‌اند. چنانچه دیوئی فیلسوف بزرگ آموزش و پرورش بر این نکته اصرار می‌ورزید که بین روش‌شناسی و برنامه درسی رابطه نزدیکی وجود دارد، او به سه سطح از سازماندهی برنامه درسی اشاره می‌نمود: ۱- ساختن و انجام دادن ۲- تاریخ و جغرافیا ۳- علوم سازمان یافته .

اولین سطح برنامه-ساختن و انجام دادن- بچه‌ها را به فعالیتها و پروژه‌هایی جلب می‌کند که بر تجربه‌های دست اول مبتنی است و مستلزم کاربرد و تصرف در مواد خام است. هنگامی که کودکان سرگرم دستکاری مواد خام می‌شوند، فعالیتها متضمن کاربرد عقل خواهند بود که موجب می‌شود آنان نسبت به جنبه‌های کنشی تجربه آشنا شوند. دیوئی سطح دوم برنامه - تاریخ و جغرافیا- را به عنوان دو منبع تربیتی بزرگ برای بسط میدان و اهمیت تجربه زمانی و مکانی طفل از محیط‌های بلافصل خانه و مدرسه تا اجتماع و جهان بزرگتر در نظر می‌گرفت .

به نظر دیوئی «تاریخ و جغرافیا علومی هستند که انسان را نسبت به خود و طبیعت آگاه می سازند و معانی خصوصی و محدود فعالیت های او را به معانی عمومی و دامنه داری تبدیل می کنند، ولی همین علوم پر اهمیت اگر جدا از فعالیت های کودک تدریس شوند، نتیجه معکوس به بار می آورند. مدرسه باید فعالیت های کودک را چنان رهبری کند که اولاً کودک لزوم چنین اطلاعاتی را دریابد، و ثانیاً هر فعالیتی که از کودک سر می زند، فعالیت مناسب دیگری را ایجاد کند. به این ترتیب این علوم روابط وسیعی را بین انسان و طبیعت و جامعه برقرار می سازند. انسان با آموختن جغرافیا قادر به فهم مناسبات مکانی فعالیت های خود می شود و همچنین انسان با آموختن تاریخ قادر به فهم مناسبات انسانی فعالیت های خود می شود. زیرا تاریخ علمی است؛ شامل واقعیاتی که درباره گروه های انسانی به دست آورده ایم و به وسیله این واقعیات از عهده فهم آداب و رسوم و سازمان های اجتماعی خود برمی آیم» (دیوئی، ۱۳۴۱: ۱۵۱). به نظر او تاریخ و جغرافیا را نباید به عنوان دو مجموعه اطلاعات که بطور گسسته ای سازمان یافته باشند تدریس کرد، بلکه باید از محیط بلافصل طفل آغاز کرد و سپس گسترش داد؛ به نحوی که کودک نسبت به زمان و مکان تعلق پیدا کند. مرحله سوم برنامه درسی دیوئی شامل موضوعات نظام دار یا علوم مختلف است که از مجموعه ای از باورهای آزمون شده یا احکام موجه تشکیل می شوند.

دیوئی با انتقاد نسبت به موضوع درس تاریخ در مدارس، عقیده داشت «متأسفانه در مدارس ما تاریخ را صرفاً ناظر بر گذشته می دانند و از ارتباط آن با زندگی اجتماعی معاصر غافلند. تاریخ اگر از زمان حال بگسلد، دیگر متضمن هیچ گونه فایده ای نخواهد بود. زیرا گذشته اگر مطلقاً رفته و گذشته باشد، راهی در زندگی ما نخواهد داشت و گره ای را از کار ما نخواهد گشود، ولی واقع امر چنین نیست تاریخ البته با

گذشته سر و کار دارد، ولی این گذشته با زمان حال بی ارتباط نیست تاریخ علم حوادث گذشته است. اما گذشته تاریخی در حکم تاریخ زمان حال است. بنابراین مسلم است که علم تاریخ باید با حوادث اجتماعی موجود در ارتباط باشد. در غیر این صورت تاریخ از عهده رسالت خود که بسط مناسبات اجتماعی انسان است قاصر خواهد بود.» (دیوئی، همان: ۱۵۴)

در مورد نظرات دیوئی در رابطه با تاریخ باید خاطر نشان کرد که در عصر حاضر این ایده که تاریخ به گذشته می پردازد، نزد همه مورخان پذیرفته شده است، اما درباره نگاه امروزی به تاریخ اختلاف نظر است اما اگر بخواهیم تا اندازه ای با سخنان دیوئی همراهی کنیم می توان گفت که مورخ باید با توجه به تفاوت میان دوران تاریخی، جوامع گوناگون، همچنین در نظر داشتن اینکه مفاهیمی که نهادها و پدیده‌ها را توصیف می کنند، در زمان و مکان و با شرایطی دگرگون شدنی شکل گرفته اند. باید بتواند امکان بررسی و تحلیل رویدادهای گذشته را بیابد و آن را برای فهم امروز جوامع تبیین کند. دیوئی همچنین خاطر نشان می کرد مدارس، گذشته از آنکه موضوع درس تاریخ را دچار محدودیت هایی می کنند، در تدریس آن هم وسایل و روش های ناروا پیش می گیرند. او نمونه ای از این وسایل و روش های ناروا را اینگونه بیان می کند «

۱- روش سرگذشت گویی وقتی سودمند است که کودکان را از خطر نابغه پسندی و قهرمان پرستی محفوظ دارد و زندگی افراد را در خلال زندگی جامعه بیان کند. ۲-

زندگی بشر ابتدایی در کتاب های درسی به صورت افسانه ای پرشور و مهیج در می آید و از نمایش عوارض و عناصری که موجد تکامل و منشا تمدن گردید باز می ماند. زندگی انسان ابتدایی اگر به شیوه درست بیان شود، خواهد توانست کودکان را از سیر تکامل بشر مخصوصاً تاریخ اقتصادی و شعب آن - تاریخ صنعت و تاریخ کار - آگاه سازد.

چنان که می دانیم، تاریخ اقتصادی برخلاف تاریخ سیاسی بسیار دلپذیر و آموزنده است. تاریخ سیاسی و تاریخ نظامی اصلاً شامل مساعی قدرت پرستانی است، که با خدعه و جنگ، در تحقق مقاصد خود کوشیده اند. شرح این مساعی به زندگی روزانه کودک ارتباطی ندارد، از این رو به آسانی آموخته نمی شود. اما شرح تکامل اقتصادی بشر یعنی شرح مجاهدت هایی که انسان در راه تهیه خوراک و مسکن و تامین آسایش خود ورزیده است، برای کودک معنی و لطف دارد و به سهولت مقبول ذهن او می افتد.» (دیوئی، همان: ۵۶-۱۵۵)

چنانچه گفته شد تعلیم و تربیت سنتی در تاریخ، این بود که شماری از واقعیت‌ها را در حافظه کودکان فروکنند، که ارکان اصلی تاریخ ملی به شمار می آمدند و به ندرت، چیزی بیش از فهرستی از پادشاهان، قهرمانان و نبردها بودند. از طرفی معلمان نگران هستند؛ اگر واقعیت‌های تاریخی در بافت و زمینه‌ای گسترده و عمیق جای نگیرند بی معنا خواهند شد و به زودی فراموش می گردند. هنگامی که معلمان دلسوز سعی می کنند چنین بافت و زمینه‌ای را فراهم سازند، دو مشکل بلافاصله آشکار می شود: مشکل نخست این است که ایجاد بافت و زمینه مستلزم در اختیار داشتن وقت و منابع کافی است. در این صورت یا زمینه به طور مبسوط شرح داده می شود و معلم مجبور می شود از بیشتر واقعیت‌های دیگری که دانستنش برای کودکان جذاب است، چشم پوشی کند، یا به بهای از دست دادن علاقه و درک، شدیداً پایبند محدودیتها می ماند. مشکل دوم این است که به هم بافتن کل فرشینه جریان مبسوط تاریخ - سیاسی، اداری، حقوقی، اقتصادی، دینی، اجتماعی و فرهنگی - که در آن رویدادهای مهم رخ داده اند، از کودکان فهمی توقع دارد که بسیار بیشتر از رشد فکری شان است. از این رو هم در مورد شمار واقعیت‌هایی که یک کودک برای مدت طولانی به یاد می آورد و هم در مورد

میزان فهم آن واقعیت‌ها محدودیت‌های جدی وجود دارد. با این حال رویکرد دوم فایده بیشتری نشان داده است. زیرا با تلاش در جهت فهم بافت و زمینه‌ای که امور در آن واقع می‌شوند - (چگونگی) و (چرایی) - کودکان چیزی بیشتر از واقعیت‌های محض می‌آموزند.

هیچ فردی انتظار ندارد دانش آموزی که در مدرسه تاریخ می‌آموزد باید کتاب‌های درسی گسترده راجع به روانشناسی، حکومت، اقتصاد، سازماندهی نظامی و غیره را پیش از آنکه در گذر تاریخ قدم بگذارد فراگیرد. خود مورخان هم به این روش عمل نمی‌کنند. بنابراین شاید مفیدترین شیوه آموزش تاریخ حداقل به کودکان این باشد که آنها را تشویق کنیم تا برای خودشان الگو ساده شده‌ای در پژوهش تاریخی بیابند. این امر مستلزم این است که به کودکان اجازه دهیم به برخی از اشیاء به نمایش گذاشته شده در موزه‌ها دست بزنند و آنها را بررسی کنند؛ آنها را تشویق کنیم که رویدادهای تاریخی را به صورت نمایش اجرا کنند، نسخ مدارک تاریخی را برای تحقیق، مقابله با نسخ دیگر و گنجاندن در یک گزارش تاریخی منسجم چاپ کنیم. بدین روش تخیل برانگیخته می‌شود، فهم عمق می‌یابد و مهارت‌های خاصی کسب می‌شوند. اما کارکرد آموزش یک کودک این نیست که او را مورخ کنیم، از نظر عمومی کارکرد آن این است که از وی یک شهروند مفید و مسئول بسازیم. اما اگر وی بتواند آنچه را در آموزش تاریخ کسب کرده است؛ در جاهای دیگر بکار برد - مثلاً در مدیریت، سیاست و در بیان ادبی - چنین روشهایی موجه‌اند. چنین روشهایی در مدارس متوسطه، که برنامه‌های درسی تابع مقتضیات امتحان است، امکان‌پذیر نیستند. باین حال، امتیازهای آموزش از طریق تجربه غیر مستقیم انسانها نمی‌تواند در هر حرفه آینده‌ای که مستلزم فهم مردم است ارزشمند نباشد (استنفورد، همان: ۱۱۲)



### وظایف نظام تعلیم و تربیت در مقابل تاریخ و میراث فرهنگی

نظام تعلیم و تربیت در مقابل فرهنگ و تاریخ جامعه سه وظیفه اساسی، انتقال میراث فرهنگی، ارزش سنجی آن و توسعه و پیشرفت میراث فرهنگی را به عهده دارد.

#### فهم تاریخ و میراث فرهنگی :

یکی از وظایف مهم نظام تعلیم و تربیت انتقال میراث فرهنگی به شاگردان است مدرسه (به عنوان یکی از ارکان نظام تعلیم و تربیت) نه تنها در این مورد نقش انتقال دهنده را به عهده دارد بلکه تفسیر و ترجمه فرهنگ جامعه نیز به عهده مدرسه می‌باشد. معمولاً تغییرات زندگی اجتماعی و تاثیر آن در کلیه شئون زندگی، طبقه جوان و شاگردان مدارس را از میراث فرهنگی دور می‌سازد و همین امر تضادی بین افکار و نظریات، احساس و عقاید جوانان و سالمندان به وجود می‌آورد اختلاف افکار و عقاید بیش از حد وحدت جامعه را متزلزل می‌سازد و ادامه حیات اجتماعی مردم یک جامعه را مشکل می‌کند. در اینجا است که مدرسه برای جلوگیری از تضاد فکری و عقیدتی و حفظ وحدت جامعه و ادامه زندگی اجتماعی باید به شاگردان کمک کند تا ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی را بهتر درک نمایند و قدر و اهمیت آن را بدانند. در این زمینه فیلسوف آمریکایی جان دیوئی معتقد است « بدون زندگی جسمانی و انتقال موارث اجتماعی، وجود جامعه استمرار پیدا نمی‌کند. انتقال موارث اجتماعی از طریق انتقال عادات عملی و فکری و عاطفی نسل سالمند به نسل جوان تحقق می‌پذیرد. هر گاه آرمان‌ها امیدها و انتظارات و موازین و عقاید کسانی که رو به مرگ می‌روند، به نوباوگان جامعه منتقل نشود، زندگی اجتماعی دوام نمی‌آورد.» (دیوئی، ۱۳۴۱: ۵)

به عبارتی یک تمدن بزرگ به کلی نمی میرد پاره ای از کوششهای ارزنده مانند افروختن آتش، ایجاد روشنایی، ساختن چرخ و ابزارهای اساسی، ایجاد زبان و خط و هنر و موسیقی، کشاورزی کردن، خانواده تشکیل دادن و از فرزندان مراقبت کردن، تاسیس سازمانهای اجتماعی، ترویج اخلاقیات و نועدوستی و استفاده از تعلیم در انتقال معارف خانواده و نژاد، همه با وجود تمام رویدادهای طلوع و افول کشورها برجای مانده اند. اینها عناصر تمدن اند. عناصری که با سرسختی از گذرگاههای پرمهلکه تمدن گذشته اند اینها بافت پیوندی تاریخ بشرند. اگر تعلیم و تربیت انتقال تمدن را به عهده داشته باشد، ما بدون تردید در حال پیشرفت هستیم. تمدن موروثی نیست، آموختنی و اکتسابی است، هر نسل باید آن را از نو فراگیرد. هرگاه در کار انتقال فقط یک قرن وقفه ایجاد شود مرگ تمدن فرا می رسد، و ما همه دوباره مردمی وحشی خواهیم بود. به گفته ویل دورانت: «غرض از تعلیم و تربیت در حافظه انباشتن مشتی حقایق و سنوات مربوط به سلطنتها نیست، و نه صرفاً تحصیل آمادگی ضروری برای کسب معاش در جهان است، بلکه غرض از آن وسیله ای است که میراث معنوی و اخلاقی و فنی و هنری را به مقیاس هر چه بیشتر و در سطحی هر چه گسترده تر انتقال می دهد، و هدف آن بالا بردن سطح شناخت و دریافت انسان و تسلط او بر خویشتن و پیراستگی زندگی اوست» (دورانت، ۱۳۵۷: ۵۴-۱۵۲) هر چند بعضی از مربیان وظیفه مدرسه را در انتقال میراث فرهنگی به عنوان نقش محافظه کارانه این موسسه تربیتی تلقی کرده اند و ایفای این نقش را جهت ایجاد زمینه مشترک فرهنگی در جامعه ضروری می دانند ولی چنانچه که خواهیم دید وظیفه مدرسه تنها انتقال میراث فرهنگی و کمک به شاگردان در درک و فهم آن میراث نیست.

### ارزش سنجی میراث فرهنگی :

وظیفه دوم مدرسه در مقابل فرهنگ جامعه امتحان و ارزش سنجی میراث فرهنگی است، بدون تردید آنچه از گذشتگان برای ما باقی مانده است باید به وسیله میزان و محک علمی در معرض آزمایش و ارزش سنجی قرار گیرد. روی این زمینه مدرسه باید مهارت‌ها و استعداد های لازم برای ارزش سنجی میراث فرهنگی، افکار و عقاید، آداب و رسوم، ایده آلهای و آرزوها، سنن اخلاقی و موسسات اجتماعی در شاگردان رشد دهد. به طور مسلم تمام آنچه از گذشته به ما رسیده است برای زندگی امروز حتی آینده ما مفید نیست. شرایط زندگی ما با گذشته فرق دارد. بنابراین آداب و رسوم و سنن و افکار و عقاید گذشته قابل تجدید نظر و آزمایش هستند. در اینجا است که شاگرد باید قوه قضاوت صحیح را در خود رشد دهد و امور را مورد انتقاد قرار دهد؛ یعنی جنبه های خوب و بد آنها را با میزان علمی مشخص سازد. ضمن ایفای این وظیفه، مدرسه باید به شاگردان کمک کند تا امور اجتماعی، افکار و عقاید، آداب و سنن مبنای اخلاقی را تحلیل نماید، علل پیدایش آنها را درک و شرایطی را که در پیدایش اینگونه امور موثر بوده اند، بررسی بنماید. آنگاه آن شرایط را با وضع حاضر مقایسه کند آنچه قابل اجرا و مفید است، حفظ نمایند و آنچه مفید نیست ترک کنند .

بنابراین شاگرد حق دارد که علل و فلسفه اجتماعی بعضی از امور اجتماعی را سؤال کند و خود را دست بسته تسلیم این گونه امور نسازد. بدین وسیله می توان شاگردان را آماده ساخت تا نقش مؤثری در تغییرات اجتماعی داشته باشند و تا حدی این تغییرات را هدایت نمایند. تذکر این نکته اینجا ضروری است و آن اینکه، «منظور از ارزش سنجی و آزمایش میراث فرهنگی همان روش علمی است و با اجرای این روش

ما می‌توانیم آنچه از گذشته به دردمان می‌خورد حفظ کنیم و آنچه بر ای زندگی امروز ما بی‌فایده به نظر می‌رسد ترک نماییم.» (شریعتمداری، ۱۴۰: ۳۶-۳۵)

### توسعه و پیشرفت میراث فرهنگی

مهمترین وظیفه تعلیم و تربیت یا مربی کمک به نسل جوان در پیشرفت و توسعه میراث فرهنگی است. بنابراین وظیفه مدرسه این نیست که تنها میراث فرهنگی را به شاگردان انتقال دهد یا آنها را در ارزش‌سنجی این آثار کمک کند. در اجتماعی که وظیفه نظام تعلیم و تربیت فقط انتقال میراث فرهنگی است یک حالت رکود و توقف مشاهده می‌شود و حتی کار به جایی می‌رسد که این میراث ارزش خود را برای مردم جامعه از دست می‌دهد. همین‌طور ارزش‌سنجی صرف میراث فرهنگی، حالتی از هرج و مرج و بی‌ثباتی در جامعه به وجود می‌آورد. روی این زمینه باید در توسعه و پیشرفت میراث فرهنگی کوشش نمود. «بشر در هر لحظه از زندگی مجبور است در افکار و عقاید، آداب و رسوم، سنن ملی و اجتماعی خود تجدید نظر کند و در تشکیل مجدد تجربیات خود اقدام نماید تا بتواند موجبات پیشرفت خود را فراهم کند.» (همان: ۳۷)

### نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت محصول تاریخ و عاملی اساسی در سرنوشت فرد و جامعه است. به ویژه در عصر کنونی که تعلیم و تربیت باید انسانها را برای همساز شدن با تغییر و تبدیل که خصیصه اساسی روزگار ماست، آماده سازد. آموزش و پرورش در تمام دوران تاریخ انسان دارای هدف بوده. این هدف بر حسب زمان و مکان و اختلاف نیازهای حیاتی مردم تغییر پیدا می‌کرده. عوامل گوناگون طبیعی، اجتماعی، دینی،

اقتصادی، سیاسی... در تعیین هدفهای آموزش و پرورش موثر بودند. مطالعه در تاریخ هدفهای تربیتی نشان می دهد که در هر زمان انسان به جنبه خاصی از زندگی - در ارتباط با نیازهای آنی خود- توجه داشته است و مریبان آن را هدف غایی آموزش و پرورش قرار داده اند.

چنانچه گفته شد تاریخ همچون تعلیم و تربیت دو جنبه فردی و اجتماعی دارد . مطالعه تاریخ همواره با مطالعات اجتماعی دیگر همراه بوده و نمی توان موضوعات آن را منفصل از سیر و روند جوامع انسانی بررسی کرد. گذشته و حال حاضر به یکدیگر پیوند خورده اند و می توانند راه آینده را ترسیم نمایند. می توان گفت که موضوعات علم تاریخ، بررسی کامل زندگی اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و تربیتی مردم یک جامعه است.

در زمینه تعلیم و تربیت در تاریخ باید دانست که اگر واقعیت های تاریخی در بافت و زمینه ای گسترده و عمیق جای نگیرند، بی معنا خواهند شد و به زودی فراموش می گردند اما به هم بافتن کل فرشینه جریان مبسوط تاریخ نیز فهمی را نیاز دارد که بستگی به مخاطبان گوناگون متغیر است. از این رو هم در مورد شمار واقعیت هایی که یک فرد برای مدت طولانی به یاد می آورد و هم در مورد میزان فهم آن واقعیتها محدودیت های جدی وجود دارد .

## منابع و مأخذ

- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۷۰)، *فلسفه تربیت*، تهران: انتشارات پیام نور
- استنفورد، مایکل (۱۳۸۴)، *درآمدی بر تاریخ پژوهی*، ترجمه مسعود صادقی، تهران، سازمان مطالعات و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، دانشگاه امام صادق، معاونت پژوهشی
- باوم، اریک هابز، «بحران ایدئولوژی های امروز»، گفتگو، شماره ۲۹
- برزینکا، ولفگانگ (۱۳۷۱)، *نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز*، ترجمه مهرآفاق بایبوری، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
- بشلر، ژان (۱۳۵۳)، *ایدئولوژی چیست؟ نقدی بر ایدئولوژیهای غربی*، ترجمه علی اسدی، شرکت سهامی انتشار
- بطحایی، محمد علی (۱۳۵۳)، *تعلیم و تربیت (مقاصد، تکنیک ها)*، شیراز: انتشارات دانشگاه پهلوی
- پژوهشکده حوزه و دانشگاه، (۱۳۸۱)، *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، تهران، نشر سمت
- پور ظهیر، علی نقی (۱۳۶۸)، *اصول و مبانی، آموزش و پرورش*، تهران، پیام نور
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۰)، *عینیت تاریخی در علم تاریخ و جایگاه آن در پژوهشهای میان رشته ای. خودآگاهی و تاریخ پژوهی*، به کوشش شهرام یوسفی، تهران، دانشگاه تهران
- حائری، عبدالهادی (۱۳۷۲) *آنچه که گذشت نقشی از نیم قرن تکاپو*، تهران، معین

- خانیکی، هادی، (۱۳۸۰)، دکتر حائری و منطق پویای تاریخ نگاری خودآگاهی و تاریخ پژوهی، تهران، دانشگاه تهران
- دورانت، ویل و اریل (۱۳۵۸)، *درسهای تاریخ*، ترجمه احمد بطحایی، تهران
- دیوئی، جان (۱۳۴۱)، *مقدمه ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش*، کتابفروشی تهران
- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۷۵)، *تاریخ در ترازو (درباره تاریخنگاری و تاریخنگاری)*، امیر کبیر، تهران
- سانگیت، بوری (۱۳۷۹)، *تاریخ چیست و چرا؟ دورنماهای باستانی مدرن و پست مدرن*، ترجمه رویا منجم، تهران، انتشارات نگاه سبز
- شاتوودیدگران، مریبان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران ۱۳۵۵،
- شریعتمداری، علی (۱۳۴۰)، *جامعه و تعلیم و تربیت ( مبانی تربیتی تعلیمات متوسطه)*، انتشارات دانشگاه شیراز
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۷)، *فلسفه مسائل فلسفی. مکتبهای فلسفی. مبانی علوم*، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۵۷)، *مبانی روانشناختی تربیت (ویرایش ۲)*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۶۵)، *فلسفه آموزش و پرورش*، تهران، انتشارات امیر کبیر
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۸)، *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد، مرکز به نشر

- علاقه بند، علی (۱۳۷۴)، *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، موسسه نشر ویرایش با همکاری انتشارات فهیم، چاپ شانزدهم
- قویم، امیر علی خان (۱۳۰۷)، *تاریخ سوم و چهارم ابتدایی*، تهران، مطبوعه ترقی
- کانت، امانوئل (۱۳۷۲)، *تعلیم و تربیت (اندیشه هایی درباره آموزش و پرورش)*، ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران
- گونک، جرال د آل (۱۳۸۰)، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمد پاک سرشت، تهران، سازمان تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)
- لچت، جان (۱۳۷۰)، *پنجاه متفکر بزرگ معاصر*، ترجمه محسن حکیمی، تهران، انتشارات خجسته
- مارکس، کارل (۱۳۷۷)، *هجدهم برومر لوئی بناپارت*، ترجمه باقر پرهام، تهران، نشر مرکز
- مرادی، مسعودی (۱۳۸۸)، *تاریخ و مشکلات آموزشی - پژوهشی پیش رو (راهبردهای توسعه کیفی)*، فصلنامه علمی - پژوهشی تاریخ نگری و تاریخ نگاری، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۲
- ملکی، حسن (۱۳۸۵)، *مبانی و اصول تربیت*، زنجان، نیکان کتاب
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۶۸)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، انتشارات طهوری
- نودری، حسینعلی (۱۳۷۹)، *فلسفه تاریخ*، روش شناسی و تاریخ نگاری، تهران، طرح نو



- نیچه، فردریش (۱۳۷۷)، *سودمندی و ناسودمندی تاریخ برای زندگی*، ترجمه عباس کاشف و ابوتراب سهراب، تهران، فروزان
- وطن دوست، غلامرضا و دیگران (۱۳۸۸)، «*نمود های ناسیونالیسم در کتابهای درسی تاریخ دوره ی پهلوی اول*»، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱، دوره پیاپی ۷۶
- هیل، چارلز پیتر (۱۳۳۴)، *آموزش تاریخ*، ترجمه مهدی جلالی، انتشارات یونسکو

-Cannon .John .Davis.R.H.C , Doyle ,William and Greene , Jack P.( eds)( ۱۹۸۸). *The Blackwell Dictionary of Histirians*

,Blackwell

-Graham,Keith,(۱۹۹۲).*Karl Marx ,Our Contemporary , H arvester –W heatsheaf*

-Iggers .Georg G.(۱۹۷۵) *New Direction in European H istoriography*. Wesleyan University Press.

-Iggers.Georg G .(۱۹۸۳).*The German Conception of*

*History:the National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present* .Wesleyan University Press .

-Jacket ,Eberhard ,(۱۹۸۱),*Hitler’s World View:A Blueprint for Power* , Harvard University Press.



پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو فریښکي  
پرتال جامع علوم انساني