



## چیستی پژوهش تاریخی در مطالعات برنامه درسی از یک موضع پست مدرن Historical research in curriculum Studies: from a postmodernism position

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/ ۱۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/ ۱۸

F. Gandomi

فهیمة گندمی<sup>۱</sup>

**Abstract:** The most principal result of post-modern discourse is a change in the attitudes towards knowledge. The educational research, which deals with knowledge and the ways to acquire it, has inevitably been influenced by such a change too. A review of the related studies and historical inquiries in the field of curriculum studies clearly indicates that the current image of historical research has been overshadowed by this modern and positivist view of knowledge, and accordingly it is an inadequate image. The present article, within the framework of philosophical research, has made an attempt to interpret the historical inquiry in the field of curriculum studies in correspondence with the post-modern discourse via using conception development approach. In this view, the historical research is described as a narration which along with other narrations of a specific phenomenon and via a particular discourse style with a focus on metaphors as meaningful entities has interpreted and explained past events, which consequently provides a new understanding of it.

**Keywords:** historical inquiry, narration, post-modern discourse, scientific and artistic view

**چکیده:** تغییر نگاه به دانش، اصلی‌ترین پیامد گفتمان پست‌مدرن است. ضرورتاً پژوهش تربیتی نیز که سروکار آن با دانش و چگونگی دستیابی به آن می‌باشد تحت تأثیر این تغییر قرار گرفته است. یکی از قلمروهای بنیادین حوزه مطالعات برنامه درسی، قلمرو تاریخی آن است، لذا تحقیق و پژوهش در آن به‌عنوان یک تکلیف در برابر دانش پژوهان این حوزه خودنمایی می‌کند. حال سؤال این است که پژوهش‌ها در حوزه تاریخ مطالعات برنامه درسی بر اساس کدام بنیاد فلسفی یا به‌طور دقیق‌تر متأثر از چه نوع نگاهی به دانش انجام گرفته است. بررسی پیشینه و پژوهش‌های برخوردار از صبغه تاریخی در این حوزه مؤید آن است که تصویر موجود از پژوهش تاریخی تحت‌الشعاع نگاه مدرن یا دیدگاه اثبات‌گرایانه به دانش قرار گرفته است لذا از این جهت تصویری ناپسند است. نگارنده در این مقاله که نوعی پژوهش فلسفی است با استفاده از رویکرد شکل‌گیری مفهوم<sup>۲</sup> به ارائه تفسیری از پژوهش تاریخی در حوزه مطالعات برنامه درسی متناسب با گفتمان پست‌مدرن می‌پردازد. در این تصویر، پژوهش تاریخی به‌عنوان روایتی توصیف می‌شود که در کنار دیگر روایت‌ها از پدیده‌ای خاص و به‌وسیله سبک گفتمانی ویژه با محوریت استعاره‌ها به‌عنوان موجودیت‌های معنا دار، به تفسیر و تبیین وقایع گذشته پرداخته و در نتیجه فهم جدیدی از آن را فراهم می‌سازد.

**کلیدواژه‌ها:** پژوهش تاریخی، روایت تاریخی، گفتمان پست‌مدرن، نگاه هنرمندانه و علمی

## مقدمه و بیان مساله

سنت‌های مختلف پژوهش تربیتی مبتنی بر مفروضات هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی بنیادینی است (آشر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶) که چیستی و چگونگی هر پژوهشی در حوزه تعلیم و تربیت بالاخص حوزه مطالعات برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. لذا پژوهش تاریخی نیز به منزله یکی از روش‌شناسی‌های پژوهش در تعلیم و تربیت، متأثر از بنیادهای فلسفی ویژه، ماهیت متفاوتی پیدا می‌کند. بررسی پیشینه و پژوهش‌های برخوردار از صبغه تاریخی در این حوزه مؤید آنست که تصویر موجود از پژوهش تاریخی تحت‌الشعاع نگاه مدرن یا دیدگاه اثبات‌گرایانه به دانش قرار گرفته است و از این جهت تصویری نابسنده است. از یک موضع اثبات‌گرایانه مأموریت پژوهشگر در پژوهش تاریخی، چیزی جز توصیف دقیق و بدون کم و کاست رخدادهایی که در گذشته اتفاق افتاده‌اند، نیست. این مبین یک موضع پوزیتیویستی است که در فلسفه تاریخ تحت عنوان منطق علی<sup>۲</sup> تبیین تاریخی (همپل<sup>۳</sup>، ۱۹۴۲) از آن یاد شده است و مفروضه اصلی آن این است که روایتگر تاریخ نیز شبیه دانشمندان با استفاده از یکسری قوانین کلی به تبیین وقوع رخدادها می‌پردازد (روبرتز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). در این دیدگاه، ارتباط روایتگر تاریخ با گذشته، شبیه ارتباط بین دستگاه ضبط کننده صدا<sup>۵</sup> و خود صدا است و روایت محصول یک تحقیق تاریخی است و به خودی خود، وجود آن رسمیت ندارد (لورنز<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸). تلویح این تمثیل آنست که در نگرش پوزیتیویستی به روایتگری تاریخ، روایت، به عنوان موجودیتی تصور می‌شود که فاقد اصول سازمان دهنده منحصر به فرد خود است یا به عبارتی دیگر گفتمان خود روایت نادیده انگاشته می‌شود. اما چنین برداشتی از پژوهش تاریخی، در مواجهه با گفتمان کنونی در باب دانش و شناخت که در قلب آن شناخت‌شناسی تفسیری قرار دارد و تفکر پست مدرن در آن محوریت دارد به چالش طلبیده می‌شود. این درحالیست که در فلسفه تاریخ نیز با رسوخ اندیشه‌های پست مدرنیسم، و در اثر چرخش روایی، تاریخ و تاریخ‌نگاری در

- 
1. Usher
  2. Covering-Law
  3. Hempel
  4. Roberts
  5. Record Player
  6. Lorenz

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست مدرن

معروض یک تغییر پارادایم قرار گرفته است که به نام رویکرد انسان‌گرایانه و یا تاریخ تفسیری شناخته شده است (لورنز، ۱۹۹۸). این دیدگاه مبین فلسفه روایتگرانه مدرن از تاریخ است که با اهمیت قائل شدن به نقش تفسیر در روایتگری تاریخی، دیدگاه اثبات‌گرایانه سنتی و اصول آن را زیر سوال می‌برد و مفاهیمی چون داستان<sup>۱</sup>، روایت و استعاره<sup>۲</sup>، در آن مشروعیت می‌یابد (همان منبع). تحت این پارادایم کیفی و تحت تأثیر تفکر پسامدرن، چیستی و چگونگی پژوهش تاریخی در حوزه مطالعات برنامه درسی شکل و شمایل متفاوتی پیدا می‌کند. پست مدرن، گفتمانی است که تمرکز دایمی، مشروط بودن<sup>۳</sup>، شک و تردید<sup>۴</sup> و وابستگی به بافت اجتماعی فرهنگی از خصوصیات برجسته آنست (ادوارد و آشر، ۲۰۰۱). اکنون گفتمان هرمنوتیک به عنوان یک روش کیفی سنخیت زیادی با ماهیت تعلیم و تربیت دارد و می‌تواند به عنوان یک روش اساسی به کار گرفته شود (حسینی و محمودی، ۱۳۹۵). سیطره نگاه اپیستمی<sup>۵</sup> به دانش، یعنی اذعان به وجود دانش حقیقی و قطعی، بر پژوهش‌های تربیتی به ویژه پژوهش در حوزه برنامه درسی پایان یافته است. لذا قرائت‌ها و تفسیرهای متعدد از یک واقعیت موجه شناخته شده است (انکرسمیت، ترجمه نودری؛ ۱۳۷۹). بنابراین، پذیرش هویت جدید پژوهش تاریخی در سایه کثرت‌گرایی شناختی که از پیامدهای پست مدرن است امری اجتناب‌ناپذیر است. از این‌رو، لزوم تفسیری مجدد از پژوهش تاریخی بر اساس این شناخت‌شناسی جدید منطقی و ضروری می‌نماید. ادعای نگارنده آنست که تفسیر جدید معیاری را فراهم می‌کند تا بر اساس آن بتوان بسیاری از پژوهش‌ها در حوزه برنامه درسی را به عنوان پژوهش تاریخی بازشناسی کرد که در غیر این‌صورت امکان پذیر نبود. بر این اساس، مساله اصلی این پژوهش، توصیف چیستی پژوهش تاریخی در حوزه تربیتی و بویژه مطالعات برنامه درسی در پرتو گفتمان پست مدرن است. همچنین، تفسیر جدید از ماهیت پژوهش تاریخی، ما را به این درک رهنمون خواهد ساخت که در سایه اعتقاد به پلورالیسم شناختی، بحث در مورد کمی یا کیفی قلمداد

- 
1. Story
  2. Metaphor
  3. Decentring,
  4. Ambivalence
  5. Episteme

نمودن پژوهش تاریخی، موضوعی منسوخ است و راه به جایی نمی‌برد. به اعتقاد نگارنده، تنها تمایز مشروعی که از این حیث می‌توان پذیرفت تمایز بین سبکی است که پژوهش تاریخی انجام و نوشته می‌شود. نگارنده، در بخش پایانی مقاله، با الهام از دیدگاه الیوت آیزنر در باب وجود دو نوع سبک پژوهش در قالب دفاع از یک موضع کثرت، به ارائه تبیینی برای این تمایز و در نتیجه رفع این دوگانه اندیشی اقدام نموده است. در این مقاله، تصویری که از پژوهش تاریخی ترسیم می‌گردد امکان برملا گشتن روایت‌ها و داستان‌ها و به طور کلی فهم‌های جدیدی از تاریخ حوزه مطالعات برنامه درسی را فراهم می‌کند که در نتیجه آن، بینش‌های ارزشمندی از این قلمرو تاریخی حاصل خواهد شد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع فلسفی است و نگارنده بوسیله روش مفهوم پردازی یا شکل‌گیری مفهوم به عنوان یک رویکرد ویژه پژوهش فلسفی، در حل مسأله این پژوهش کوشیده است. این روش توسط کومیز و دنیلز به عنوان یکی از روش‌شناسی‌های پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شده است (شورت، ۱۹۹۱). تمرکز اصلی آن بر تفسیر مجدد یا بازسازی جنبه-هایی از ساختارهای مفهومی موجود است که به دلایلی ناپسندیده به نظر می‌رسد (همان منبع، ترجمه باقری). بر اساس این واقعیت که معنای موجود از پژوهش تاریخی به دلیل گرایش به کمی‌نگری و عدم امکان کشف معانی و تبیین‌های راهگشا و سودمند از رخداد‌های گذشته، ناکافی است و این موجب بازدارندگی این روش‌شناسی مهم از ارائه تبیین‌های روشنگرانه از قلمرو تاریخ برنامه درسی شده است، از این جهت در این پژوهش تفسیر دیگری از پژوهش تاریخی ترسیم می‌گردد. همچنین، روش مذکور، به عنوان منبعی الهام بخش برای انجام این پژوهش توسط نگارنده نیز بوده است.

### چستی پژوهش تاریخی: بازسازی رویدادهای گذشته یا خلق داستان‌های جدید

ریشه‌های مفهوم پردازی جدید از پژوهش تاریخی بر اساس گفتمان کیفی که مدعای این نوشتار است را می‌توان در مفاهیمی یافت که فیلسوفان تاریخ تحت تأثیر تفکر پسامدرن و از

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

منظر فلسفه روایی در تاریخ و تاریخ‌نگاری خلق کرده‌اند و این مفاهیم کلیدی، در تبیین ماهیت پژوهش تاریخی در حوزه مطالعات برنامه درسی نقش اساسی ایفا می‌کنند.

به طور کلی، با چرخش روایی در تاریخ و تاریخ‌نگاری، ظهور دیدگاه‌های مختلفی در خصوص روایتگری تاریخ را می‌توان شاهد بود. اساساً فلسفه روایی، حول دیدگاه‌های فیلسوفانی چون هایدن وایت<sup>۱</sup>، انکر اسمیت<sup>۲</sup>، دیوید کار<sup>۳</sup>، مینک<sup>۴</sup> شکل گرفته است. وایت و انکر اسمیت، روایت را به عنوان یک موجودیت زبان‌شناختی مستقل تلقی می‌کنند و شعار اصلی آنها این است که "داستان‌ها گفته می‌شوند/ اما زیسته نمی‌شوند" (لورنز، ۱۹۹۸). بنا بر اعتقاد آنها منطقی تبیینی روایت را نمی‌توان تنها درون جمله‌های فردی و توصیفی آن مورد تحلیل قرار داد (همان منبع). به این معنا که روایت تاریخی، مجموعه‌ای از جملات مجزا از هم که داستان‌های تاریخی را می‌سازند نیست، بلکه اساساً محصول تصور و تخیل و قدرت آفرینندگی روایتگر است، و به همین دلیل بیشتر از نوع تخیلی<sup>۵</sup> و یا استعاره‌ای<sup>۶</sup> هستند. تحت لوای این دیدگاه، اساس نوشتن یک روایت تاریخی، خلق دیدگاه‌ها و استعاره‌ها توسط روایتگر تاریخ است. فرض بر این است که روایت، شبیه استعاره، موطن و زادگاه معنا است. به همین دلیل، یکی از مهم‌ترین اصول مورد تأکید این دیدگاه، خاصیت خودتبیینی<sup>۷</sup> بودن روایت-روایت‌هاست. در حقیقت، استعاره‌ها، نظم‌ی را بر هرج و مرج و بی‌نظمی<sup>۸</sup> پدیددها، حاکم ساخته و آنها را تبیین می‌کنند، نظم‌ی که در استدلال استقرایی و پژوهش واقعی<sup>۹</sup> نمی‌توان یافت. این نظم همان ساختاری است که توسط روایتگر تاریخ به پدیده‌های واقعی تحمیل شده است و این ساختار<sup>۱۰</sup> طبق نظر هایدن وایت، همان کیفیت کاهش‌ناپذیر روایت است (لورنز، ۱۹۹۸). بنابراین بر اساس این دیدگاه، آنچه یک روایت تاریخی را معنادار می‌سازد آن ساختار

1. Hayden White
2. Ankersmit
3. David Carr
4. Mink
5. Fictional<sup>۵</sup>
6. Metaphorical
7. Self-Explanatory
8. Chaos
9. Factual
10. Plot-Structure

گفتمانی و ادبی است که به گذشته تحمیل می‌شود و به گفته وایت (۱۹۷۶) "هر کس این را فراموش کند قربانی تخیل بازنمایی واقعیت خواهد شد" (همان منبع). فیلسوفانی چون مندلبام (۱۹۶۷) و الافسون (۱۹۷۰) نیز تکلیف روایتگر تاریخ را چیزی فراتر از توصیف توالی رخدادها تلقی می‌کنند (کوپر، ۲۰۱۴). مندلبام (۱۹۶۷) معتقد است روایتگر تاریخ باید از طریق بررسی گزینه‌های بدیل و جمع آوری شواهد به منظور دفاع از هر یک از آنها درگیر یک پژوهش واقعی شود. به زعم التون<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) این امر مستلزم بررسی انتقادی شواهد تاریخی است. الافسون<sup>۲</sup> نیز معتقد است روایتگر تاریخ نباید به ثبت و ضبط اعمال انسان‌ها بسنده کند بلکه باید در تلاش برای تفسیر آنها بر بیاید و ادراکات، انگیزه‌ها و اعمال آنها را نیز مدنظر قرار دهد (همان منبع). الافسون (۱۹۷۹) با اذعان به دیالکتیک عمل معتقد است اعمال انسانی همان رخدادهایی هستند که روایتگر تاریخ با آنها سروکار دارد و روایت تاریخی، بازسازی توالی این اعمال است که در این توالی "یک عمل و پیامدهای آن مقدمه‌ای برای عمل بعدی است، آشکار سازی این توالی مؤید دیالکتیک عمل است که در اصل در تاریخ جای دارد تا در روایت تاریخی" (روبرتز، ۲۰۰۱، ص ۵). دیوید کار<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) نیز یکی دیگر از فیلسوفان روایی تاریخ، در موضعی متعادل‌تر، به دفاع از شکل روایی تاریخ برخاسته است. وی روایت تاریخی را فرایند تعامل مداوم بین روایتگر تاریخ و واقعیات، و دیالوگ بی‌پایان بین گذشته و حال تعریف می‌کند. به زعم وی آنچه ما تجربه می‌کنیم دارای بار نظری بوده و بواسطه چهارچوب بزرگتری شکل می‌گیرد که تفسیر رخدادها در قالب آن روی می‌دهد. آنچه این ساختار وسیع‌تر را تشکیل می‌دهد، آگاهی از عوامل قبل از رخداد و همچنین آگاهی از پیامدهایی است که انتظار رخداد آن را می‌توان داشت. این پیشینه و آگاهی از گذشته و پیش بینی آینده است که حس معناداری رخدادها را در روایتگر تاریخ ایجاد می‌کند به گونه‌ای که آن را به عنوان یک رخداد خاص در نظر می‌آورد. به عقیده کار، روایتگر تاریخ، ساختاری را نمی‌آفریند و روایتی را به یک گذشته دست نخورده<sup>۴</sup> تحمیل نمی‌کند، بلکه تجربه دست اول

- 
1. Elton
  2. Olaf Son
  3. David Carr
  4. Unnarrativised

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست مدرن

او، خود نوعی ابداع است و ماهیتی روایتی و داستانی دارد<sup>۱</sup> و به طور کلی تاریخ محصول تجربه روایتگر تاریخ است (لی وایسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). طبق این دیدگاه، روایت ابداع روایتگر تاریخ نیست بلکه اساساً مذاکره بین روایت‌هاست. به همین جهت آنچه اهمیت دارد کیفیت تفسیرهای روایتگر تاریخ در فرایند مذاکره است (همان منع). در این دیدگاه‌های پسامدرنی از پژوهش تاریخی، "ویژگی‌هایی چون نفی امکان ارائه تصویر حقیقی واحد از جهان خارج، نفی امکان نیل به حقیقت، نفی امکان ارائه تصویری حقیقی از گذشته یا حال" موجه شناخته می‌شود (انکر اسمیت، ترجمه نوذری، ۱۳۷۹).

چند آموزه مهم و اساسی از دیدگاه‌های فوق قابل استخراج است که می‌توان به عنوان مبنای تفسیر جدید از پژوهش تاریخی در حوزه مطالعات برنامه درسی لحاظ کرد. آنها عبارتند از:

**گفتمان و ساختار ویژه روایت:** گفتمان روایت و زبان ویژه آن، خود به مثابه تبیین<sup>۳</sup> است. روایت تاریخی، گفتن داستان<sup>۴</sup> است و داستان همان تبیینی است که توسط روایتگر تاریخ استفاده می‌شود. به عبارت دیگر، داستان، نوعی سبک تاریخی تبیین است و اعتبار آن تبیین در ساختاری قرار می‌گیرد که روایت برملا می‌کند (کار، ۲۰۰۸). از طرف دیگر موجودیت و اعتبار یک روایت تاریخی نیز وابسته به محتوای تبیینی آن است. لذا روایت هم به منزله پدیده مورد مطالعه و هم به منزله روش شناسی در پژوهش تاریخی قلمداد می‌شود. داستان فقط توصیفی از آنچه اتفاق افتاده است نیست، بلکه تبیینی از چگونگی و چرایی رخدادهای گذشته را در قالب روایت فراهم می‌کند. زیرا رخدادهای گذشته تجلی اعمال و تصمیمات ویژه افراد در گذشته هستند (مندلبام<sup>۵</sup>، ۱۹۶۷ به نقل از کوپر، ۲۰۱۴). به زعم دونیس (۲۰۰۰)، "این رویکرد تنها ابزار اصیل فهم چگونگی انعکاس اعمال و پدیده‌ها در دنیای پست مدرن است" (نوری و فردانش، ۱۳۹۰).

- 
1. Narrativised
  2. Levisohn
  3. Explanation
  4. Story
  5. Mandelbaum

توجه به عاملیت انسانی در رخدادهای گذشته: به زعم کار، موضوع نوشته‌های تاریخی، روایتگری پرکتیکال عاملان انسانی است که در قالب زمان زندگی می‌کنند. از این دیدگاه، "عمده انسجام و یکپارچگی روایت، برگرفته از فعالیت عملی و فکورانه عاملان انسانی است که موضوع داستان‌ها هستند" (کار، ۱۹۸۶؛ نقل شده توسط روبرترز، ۲۰۰۱، ص ۱۰). آنچه که باعث می‌شود روایتگر خالق داستان خود باشد، موضع گذشته نگر اوست، به گونه‌ای که قادر است روایت‌های واقعی پشتوانه رخدادهای تاریخی را در پرتو نتایج عملی، قصد شده و قصد نشده آنها متصور شود (همان منبع).

نقش تأمل، تصور و تجربه روایتگر در تصویرگری رخدادهای گذشته: داستان تاریخی، محصول تصور، تأمل و تجربه روایتگر تاریخ است. روایتگر تاریخ، فهم خود از ارتباطات بین رخدادهای گذشته را به کمک قدرت تخیل و تصور خود با استفاده از استعاره‌ها به تصویر می‌کشد. اساس نوشتن یک روایت تاریخی، خلق دیدگاه‌ها و استعاره‌ها توسط روایتگر تاریخ است. آنگاه روایت نیز، شبیه استعاره، موطن و زادگاه معنا می‌شود. توصیف‌های استعاری درون داستان، فراهم کننده یک تبیین روایی از پدیده‌هاست که مستثنی از تبیین علی است. همچنین، روایت تاریخی، محصول مذاکره بین روایت‌ها از یک پدیده است لذا تجربه دست اول روایتگر نوعی ابداع است و روایت تاریخی حاصل این ابداع است. تعمیم‌های تاریخی صرفاً استقرایی<sup>۱</sup> نیستند بلکه به منزله تفسیر خلاق هستند که مستلزم ارزش‌ها، علایق و تجربه روایتگر تاریخ است (کیستل، ۱۹۸۰).

با الهام از آموزه‌های فوق، پژوهش تاریخی را اینگونه می‌توان تعریف کرد: پژوهش از جنس تاریخی به منزله روایت یا داستانی است که مؤید نوعی تبیین از گذشته است. اساساً هدف پژوهش تاریخی بازسازی ناب رویدادها نیست بلکه فراهم نمودن فهمی از رخدادهاست و پژوهشگر باید در جستجوی بهترین شیوه برای تحقق این فهم باشد (تامورا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، ۱۵۶). فهم فراهم آمده از پژوهش تاریخی، حاصل تبیینی است که روایتگر تاریخ کشف کرده است.

---

1. Inductive  
2. Tamura



چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

بنابراین روایت تاریخی، نوعی تبیین است که در جستجوی ارائه بهترین و محتمل‌ترین گزارش از گذشته بوده و متکی به شواهد است و روایت غیر تبیینی، روایتی متناقض و نامنسجم خواهد بود (دانتو<sup>۱</sup>، به نقل از روبرتز، ۲۰۰۱). از این‌رو خوانندگان متن‌های تاریخی به منظور فهم محتوای تبیینی نوشته‌های تاریخی، باید قادر به درک داستان نهفته در آنها یا به عبارتی دیگر تبیین و تفسیر نهفته در آن باشند. در نوشتن روایت تاریخی در کنار نقل داستان افراد مورد مطالعه، این داستان خود روایتگر است که به روایت انسجام و ساختار می‌بخشد. در حقیقت انسجام داستان بواسطه احساس نتایج یا پیامدهای ممکن دیگر حاصل می‌شود. بنابراین، این روایت است که رخداد‌های گذشته را معنادار می‌سازد. آنچه به روایت تاریخی اعتبار می‌بخشد، همان بحث‌های تفسیری و تبیینی است که روایتگر تاریخ مطرح می‌سازد. در حقیقت، خواننده یک روایت تاریخی در انتظار تفسیر جدیدتر و با معناتری است که از جانب روایتگر ارائه شده است (دیویس جونیور، ۱۹۹۱)<sup>۲</sup>. به زعم گریتز<sup>۳</sup> این تفسیر باید مبتنی بر توصیف‌های ضخیم یا مترکم<sup>۴</sup> از واقعیت باشند. واژه ضخیم، بر اساس معنای لغوی آن، کنایه از این است که روایتگر در توصیف رخداد‌های گذشته، باید لایه‌های واقعیت را کشف و اصطلاحاً بر روی یکدیگر سوار کند تا نهایتاً توصیف عمیق و کاملی را از اتفاقات گذشته به مخاطب اعطا کند. سول کان<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) اصطلاح "بزرگ" را برای توصیف‌هایی که روایت تاریخی حاوی آنهاست به کار می‌برد و اظهار می‌دارد که روایت‌های تاریخی باید بزرگ و ضخیم باشند، زیرا چنین روایت‌هایی ما را در جهت فهم حال و مجسم نمودن آینده‌ای متفاوت سوق می‌دهند. در حوزه برنامه درسی، توصیف‌هایی از این جنس، پیچیدگی واقعیات مربوط به برنامه درسی را از طریق ترسیم تصویری شفاف و دقیق از آنها کاملاً ملحوظ می‌دارد (دیویس جونیور، ۱۹۹۱). کان، فضایی را که کلیبارد در آن کار می‌کند روایت کوچک می‌نامد. به زعم وی مقالات کلیبارد کم عمق و تک‌سخن‌گویانه<sup>۶</sup> بوده و هر چیزی در آنها ساده، آشکار و بدون معنا است، در

- 
1. Danto
  2. Davis Jr
  3. Clifford Geertz
  4. Thick
  5. Sol Cohen
  6. Monological

صورتیکه تاریخ برنامه درسی ونظریه‌های آن هرگز به صورت گفتمان‌های *monolistic* وجود نداشته‌اند. از نظر وی، برداشت‌های تاریخی کلیبارد عاری از ویژگی خود تأملی و درگیر ساختن برداشت‌های بدیل در یک فرایند مذاکره است و این شاید به خاطر غفلت کلیبارد از این حقیقت است که فعالیت تاریخ ممکن است مستلزم ملاحظات فلسفی و گفتمانی روش شناختی باشد (کان، ۱۹۹۳).

بنابراین، "روایت تاریخی باید به گونه‌ای بیان شود که نوعی حس بودن در گذشته را به خواننده اعطا کند، افراد و اعمالشان را به همراه انگیزه‌ها، ادراکات، زمان و دنیایی که در آن می‌زیسته‌اند، به ما بشناساند، و در نهایت، بواسطه توضیح و روشنگری فزاینده‌ای که فراهم می‌کند، فهم نابسنده از گذشته را بهبود بخشد. روایت تاریخی هم دارای کارکرد آگاهی بخشی است و هم معنا بخشی، زیرا هم شامل رخدادهای واقعی است که اتفاق افتاده‌اند و هم از طریق ساختار داستان گونه خود معنا را به خواننده منتقل می‌کند. دانش پژوهی در قلمرو تاریخ مطالعات برنامه درسی نیازمند چنین داستان‌ها یا تبیین‌های است، لذا توصیف واقعیات تکه تکه و مجزا از هم از گذشته رهگشا نخواهد بود (دیویس جونپور، ۱۹۹۱). واقعیات تاریخی، در پرتو تفسیر یافته‌ها و شواهد توسط روایت‌گر تاریخ معنادار می‌شوند. زیرا به زعم مولر<sup>۱</sup> "تاریخ معنای مشخصی ندارد زیرا انسان آزاد است تا به آن معنا بدهد" (مارک، ۱۹۹۲). راوس مایر<sup>۲</sup> با استناد به اینکه معنای اصلی لغت یونانی *historia* داستان نیست بلکه *inquiry* است، معتقد است تاریخ شکل دادن یک بحث است که مبتنی بر پژوهش و بینش روایتگران دیگر است و آنچه موجب شکل‌گیری این بحث می‌شود سؤالی است که توسط پژوهشگر تاریخ تنظیم و مطرح می‌شود. به زعم لورنز (۱۹۹۴)، روایت‌های تاریخی توصیف‌های از واقعیات هستند که بر اساس چهارچوب‌های توصیفی<sup>۳</sup> مشخص نگاشته می‌شوند لذا امکان وجود روایت‌های متعدد از گذشته‌ای یکسان وجود دارد (لورنز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴). زیرا هر روایت تاریخی که فراتر از نظم نظم زمانی رخدادهاست، روایتی است که در آن تمرکز روایتگر تاریخ بر ارتباط بین رخدادهای

- 
1. Muller
  2. Rousmaniere
  3. Frames Of Description
  4. Lorenz

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

تبیین آن بر اساس یک نظریه است (روس مانیره<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). به همین دلیل "نوشتن تاریخ ضرورتاً مستلزم انتخاب و تفسیر است و در هر تلاش برای ارائه روایتی از یک گذشته تاریخی، تحریف اجتناب‌ناپذیر است و از این‌رو هر روایت تاریخی ضرورتاً ناقص، جزئی<sup>۲</sup> و محتمل است" (هیمل فارب<sup>۳</sup>، ۱۵۹، ۱۹۹۷؛ به نقل از رایت، ۲۰۰۵). "هیچ روایتگر تاریخی نمی‌تواند کل حقیقت را در مورد یک شخص یا رخداد گذشته کشف کند، لذا او سعی می‌کند تا حد امکان گذشته را آنگونه که شرکت‌کنندگان در آن تجربه و درک کرده‌اند، بازسازی نماید. نائل شدن به چنین دانشی در مورد گذشته مستلزم قدرت تصور و داشتن سعه صدر در مواجهه با ابهامات است. روایتگر تاریخ باید خود را در گذشته با همه مفروضات و باورهای آن تصور کند و درک کند که شرکت‌کنندگان در تاریخ معانی متفاوتی را به رخدادهایی که شاهد آن بوده‌اند نسبت داده‌اند" (ادسون، ۱۹۸۶).

در سایه چنین نگرشی، می‌توان گفت پژوهش تاریخی در حین نوشتن روایت تاریخی پدید می‌آید و از آن جدا نیست. روایتگر تاریخ، هم داستان گذشته را نقل می‌کند و هم داستان خود را به نمایش می‌گذارد. هدف اضافه نمودن یک پرونده به آرشیو تاریخی حوزه مطالعات برنامه درسی نیست. بلکه هدف حل معماهای گذشته با استفاده از مدارک و شواهدی است که در آرشیو تاریخی حوزه برنامه درسی وجود دارد. بنابراین، روایتگری تاریخی در حوزه برنامه درسی، ساختن تفسیرهای متفکرانه از برنامه درسی به همراه تفسیرهای ممکن دیگر درون بافت‌های مناسب است که در شکل مضامینی ظهور می‌یابند که هم به عنوان جزئی از روایت و هم به عنوان عنصر توصیفی روایت قلمداد می‌شود (دیویس جونیور، ۱۹۹۱). این مضامین تفسیری که لمون (۱۹۹۵)<sup>۴</sup> از آن تحت عنوان موجودیت یا هویت معنادار یاد می‌کند، توسط روایتگر تاریخ کشف می‌شوند و ساختار داستان را شکل می‌دهند (روبرتز، ۲۰۰۱). به زعم دیویس جونیور، روایت تاریخی باید تعمق و تأمل را در خوانندگان خود بر انگیزد و این از طریق گنجاندن انواع تفسیرهای ممکن در کنار تفسیری است که از نظر روایتگر تاریخ مرجح

---

1. Rousmaniere

2. Partial

3. Himmelfarb

4. Lemon

دانسته شده است (دیویس جونور، ۲۰۰۱). روایتگر تاریخ برنامه درسی در فرایند تفسیر گذشته، در جستجوی فهمی است که معاصران او به آن نرسیده‌اند و حصول این فهم از طریق بازسازی دلایل یا استدلال‌هایی برای اعمال گذشته میسر می‌گردد (برگ، ۲۰۰۱). لذا باید هوشیار بود که ساختار روایت تاریخی، تنها یک مصنوع ادبی نیست بلکه سهمی را در تولید دانش به خود اختصاص می‌دهد (روبرترز ۲۰۰۱).

### نمونه‌ای از روایت‌ها در حوزه مطالعات برنامه درسی که از جنس پژوهش تاریخی‌اند

بر مبنای تفسیر جدید از پژوهش تاریخی، برخی داستان‌های تاریخی در حوزه مطالعات برنامه درسی وجود دارند که چون حاوی تبیین‌های محکمی از گذشته هستند می‌توان آنها را به عنوان یک پژوهش تاریخی بر شمرد. یکی از این داستان‌ها را لبویش<sup>۲</sup> در اثری تحت عنوان «ایده‌های مشترک در طول چندین نسل در حوزه برنامه درسی: یک سه سوسازی تاریخی»<sup>۳</sup> نقل کرده است. شخصیت‌های اصلی داستان، بابیت، تایلر و شوآب هستند. لبویش در داستان خود ارتباط تازه‌ای را بین این سه متفکر حوزه برنامه درسی به تصویر می‌کشد. اثر لبویش را می‌توان یک روایت تاریخی قلمداد کرد که به سبک هنرمندانه و استعاری، گوشه‌ای از تاریخ برنامه درسی را نقل می‌کند. داستان او متشکل از دو استعاره محوری است: «ایده‌های مشترک در طول چندین نسل»<sup>۴</sup> و «سه سوسازی تاریخی». در این روایت تاریخی، لبویش، با ارائه برداشت‌های مختلف موجود از ارتباط بابیت، تایلر و شوآب در داستان خود به مذاکره روایت‌های دیگر (برای مثال، رید ۱۹۹۳ و جکسون ۱۹۹۲) نیز اهتمام ورزیده است.<sup>۵</sup>

روایت یا داستان تاریخی دیگر متعلق به ویلیام پاینار (۲۰۱۳) است. مضمون محوری داستان او «عقلانیت تایلر» است که در اثر معروف تایلر تحت عنوان «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش» (۱۹۴۹) که به عنوان کتاب مقدس حوزه برنامه درسی از آن یاد می‌شود

---

1. Burg

2. Hlebowitsh

3. Generational Ideas In Curriculum: A Historical Triangulation

4. Generational

5. William Reid. 1993. "Does Schwab Improve On Tyler?" - Jackson, P. W. 1992. Conceptions Of Curriculum And Curriculum Specialists.

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

متجلی گشته است. به اعتقاد نگارنده، دو استعاره مهم داستان پاینار اصطلاح پارادیگماتیک<sup>۱</sup> و سرقت ادبی<sup>۲</sup> است. این استعاره‌ها همان مضامین تفسیری است که وجه تبیینی داستان او را تشکیل می‌دهد. پاینار سعی می‌کند بر اساس شواهد (نقل قول‌های تابا، تنر و تنر و...) نشان دهد که منطق تایلر یک نام اشتباهی است یا به عبارت دیگر متعلق به تایلر نیست. گرچه تا کنون، داستان‌های متعددی در مورد منطق تایلر مطرح شده است که چنانچه هر کدام از خاصیت تبیین‌کنندگی و اقناع‌کنندگی برخوردار باشند می‌توان آنها را یک پژوهش تاریخی در حوزه مطالعات برنامه درسی نامید. چون توانسته‌اند دریچه‌ای از فهم را به سوی گذشته و رخدادهای آن پیش روی ما بگشایند.

روایت تاریخی دیگر، روایتی است که در بخش دوم کتاب فهم برنامه درسی با عنوان گفتمان‌های تاریخی ارائه شده است. در فصول این بخش، به توصیف و تحلیل گسترده‌ای از تاریخ تحول اندیشه و عمل در خلال سال‌های ۱۸۲۸ تا ۱۹۷۹ پرداخته شده است. عناوین این فصل‌ها تا حدود زیادی گویای مضامین تحلیلی و تفسیری است که این سه فصل را شایسته شناسائی به عنوان یک مطالعه تاریخی در حوزه برنامه درسی می‌نماید. دوره اول (۱۸۲۸-۱۹۲۷) تاریخ حوزه مطالعات برنامه درسی، دوره خلق و تحول<sup>۳</sup> - دوره دوم (۱۹۲۸-۱۹۶۹) دوره بحران، تحول و بحران و دوره سوم (۱۹۷۰-۱۹۷۹) دوره نومفهوم‌پردازی حوزه برنامه درسی نامیده شده است. هر یک از این عناوین، در حکم یک استعاره توصیفی است که دلالت بر وقایع اصلی هر دوره دارد.

در نتیجه می‌توان گفت روایت‌های تاریخی هم دارای بعد توصیفی و هم دارای بعد هنجاری هستند و بعد هنجاری یا ارزشیابانه آن است که روایت را از شرح وقایع بر اساس نظم زمانی متمایز ساخته و وجه برتری یک داستان از داستان دیگر است. در حقیقت، کیفیت یک روایت حاصل کیفیت مذاکره روایت‌هاست که توسط روایتگر تاریخ انجام می‌گیرد (لی و وایسون، ۲۰۱۰). پژوهش تاریخی، الگوهایی را که در گذشته رخ داده است، بر ملا می‌سازد و

- 
1. Paradigmatic
  2. Plagiarism
  3. Creation And Transformation

در درک اینکه از کجا آمده‌ایم و چه نوع راه‌حلی را در گذشته استفاده کرده‌ایم یاری رسان است (دیویس جونپور، ۱۹۹۱). زیرا همواره نقطه شروع حرکت باید آن‌چیزی باشد که از تاریخ بدست آمده است. با فهم اتفاقات گذشته می‌توان توجیحات معاصر را بررسی کرد و طرح‌های پیشنهادی جدید را تحلیل و برنامه‌های درسی معتبرتری را خلق نمود (همان منبع، ۱۹۹۱). به زعم کلیبار (۱۹۹۵)، تکلیف پژوهش تاریخی فراهم ساختن راه حل برای مسائل تربیتی مبرم نیست بلکه تاریخ ما را به تفسیر دوباره سوال‌های قدیمی و اغلب کنار گذاردن آنها و مطرح کردن سوال‌های جدید فرا می‌خواند. انجام پژوهش تاریخی ضروری و مهم است و مهم‌ترین فایده آن به زعم کلیبار، پرورش عادت تأمل و پژوهش فکورانه است، تا در سایه آن، واقعیت مسلم پنداشته شده در معرض نقد قرار گیرد. این چیزی است که در بافت‌های تاریخی قابل تحقق است تا در بافت‌های معاصر. زیرا اندیشه‌ها و فعالیت‌هایی که در بافت معاصر، عادی و طبیعی به نظر می‌رسند، هنگامی که در محیطی تاریخی نگریسته می‌شود، عجیب و غیرعادی به نظر می‌رسند و این غیر عادی جلوه کردن موجب می‌شود تا آنها را از یک منظر متفاوت بنگریم (کلیبار، ۱۹۹۵).

بخش پایانی مقاله، به بیان چالشی می‌پردازد که بر اثر تقابل دیدگاه‌های کمی و کیفی نسبت به پژوهش تاریخی در حوزه تربیتی به وجود آمده است و در نهایت نگارنده با الهام از دیدگاه کثرت‌گرایانه الیوت آیزنر در باب پژوهش به ارائه راهکاری برای مواجهه با چالش فوق مبادرت ورزیده است.

**پایان نزاعی بی حاصل:** نگاهی هنرمندانه یا علمی<sup>۱</sup>

دانش پژوهی‌ها در عرصه پژوهش تاریخی، حکایت از تقابل دو رویکرد کمی و کیفی با یکدیگر دارد. برخی از آنها با نگاهی کاملاً کمی، پژوهش تاریخی را توصیف و مرحله‌ای را برای آن در نظر گرفته‌اند و برخی مانند کیستل (۱۹۸۰) با نگاه کاملاً کیفی، به تشریح آن پرداخته‌اند. در این بین گروهی نیز مانند مارک (۱۹۹۶) و ادسون (۱۹۸۶) در جستجوی یافتن وجوه اشتراک بین پژوهش تاریخی و پژوهش کیفی بوده‌اند. شرح مفصل این مواضع در

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

نوشتار حاضر نمی‌گنجد. در این بخش نگارنده به بیان دیدگاه مورد دفاع خود می‌پردازد تا مفهوم پردازی جدیدی که از پژوهش تاریخی در حوزه مطالعات برنامه درسی در این نوشتار ارائه شده است از این حیث نیز تبیین و تکمیل گردد. شاید مواضع فوق، هر کدام به نوعی در اقتناع مخاطب موفق عمل کرده‌اند؛ اما آنچه باید به رسمیت شناخت، این است که جوی که اکنون بر فضای پژوهش‌های تربیتی حاکم است، تقابلی سستی کمی و کیفی را بر نمی‌تابد. در سایه اعتقاد به کثرت شناختی، کثرت روش شناختی مشروعیت می‌یابد. اعتقاد به کثرت شناختی، یعنی دست کشیدن از امتیاز دادن‌های غیرموجه و خودداری از یافتن نقطه اشتراک، ما را ملزم به کنار گذاردن دوگانه اندیشی کمی و کیفی می‌کند. آنچه مهم است این است که ناسازگاری نهایی، بین دیدگاه‌های مختلف وجود ندارد. کثرت‌گرایی مستلزم آنست که پژوهشگر به امید اثبات هر چیزی نباشد و واقف بر این باشد که حقیقت همیشه غنی‌تر از فرمول سازی‌های ساخته و پرداخته اوست. پلورالیسم روش شناختی ناشی از فرمول بندی‌های مختلف از یک حقیقت واحد است. بنابراین کثرت‌گرا شدن به معنای دست شستن از دیدگاه‌های مورد قبول خود نیست، بلکه پذیرش این باور است که هر دیدگاه و روشی در کنار دیدگاه‌ها و روش‌های دیگر، فقط ارائه گزارشی از کل است (واتسون، ۱۹۹۰). بنابراین در سایه اذعان به کثرت شناختی، برداشت‌های مختلفی از یک رویداد تاریخی قابل پذیرش است و هر کدام به نوبه خود سهمی در برملا ساختن واقعیت ایفا می‌کنند. هر داستانی اعم از آنهایی که از روش شناسی و تحلیل‌های کمی بهره‌جسته‌اند و هم آنهایی که از روش‌هایی همچون قوم‌نگاری، پدیدارشناسی و ... استفاده نموده‌اند، هر کدام به سهم خود معنایی را از رخداد‌های گذشته برملا می‌سازد. تمایز قائل شدن بین رویکردهای کیفی و کمی در انجام پژوهش تاریخی و خود را قائل به یکی از آنها دانستن نه تنها دردی را از پژوهشگر دوا نمی‌کند بلکه او را از دست یافتن به فهمی تمام و کمال از گذشته محروم می‌سازد. لذا این تمایز مشروعیت ندارد و هر روشی که راهی به سوی دانش و شناخت، فراهم نماید، ارزشمند و معتبر است. رویکردهای کمی و کیفی هر دو زمینه ساز خلق روایت‌های بهتری از گذشته خواهند بود.

اما تمایز بین کمی و کیفی را در یک جا باید به رسمیت شناخت و آن تفاوت بین دو ژانر یا دو سبک گفتمانی در پژوهش تاریخی است، یعنی تفاوت بین سبک‌های گفتمانی که برای

بازنمایی یافته‌های کمی و کیفی از آن استفاده می‌شود. بریمن<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) از استعاره مدیریت در مقابل استعاره طبیعت گرایانه<sup>۲</sup> برای تمایز این دو سبک استفاده می‌کند. در رویکردهای کمی صحبت از طرح تحقیق، کنترل متغیرها، مدیریت داده‌ها و جداول است. در رویکردهای کیفی تأکید بر نشان دادن دیدگاه کسانی است که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند. الیوت آیزنر (۲۰۰۵) نیز از کسانی است که جانبداری از تقابل دو جبهه کمی و کیفی را کنارگذاشته و در نگاهی جامع‌تر و از موضع کثرت، دو جبهه را یکی کرده و تمایز را بین سبکی- علمی و یا هنرمندانه - قرار می‌دهد که پژوهش کیفی انجام می‌شود. ناگفته نماند که واژه کیفی که وی به همراه واژه پژوهش می‌آورد، به معنای دفاع صرف او از رویکردهای کیفی یا تمایز بین رویکردهای کمی و کیفی در انجام پژوهش نیست بلکه به اعتقاد وی " کل پژوهش‌های تجربی نیز ناگزیر از توجه به کیفیت‌ها هستند" و لذا اساساً مناقشه بین رویکردهای کمی و کیفی را جایز نمی - شمارد. یعنی او از نگاه پارادایمیک<sup>۳</sup> به مصالحه بین کمی و کیفی می‌نگرد. آیزنر بین آنچه به طور علمی مطالعه می‌شود و آنچه به طور هنرمندانه، تفاوت قائل می‌شود. دیدگاه آیزنر در این نوشتار، به عنوان منبعی الهام بخش برای یافتن راه حل، برای پایان دادن به جدال کمی و کیفی در مباحث تئوریک در عرصه پژوهش تاریخی، حائز اهمیت می‌باشد. وی ده بعد را بر می - شمارد که رویکردهای کمی و هنرمندانه به پژوهش را از هم متمایز می‌سازد. ذکر این تمایزات در اینجا خالی از لطف نیست و به عنوان منبعی آگاهی بخش برای علاقه‌مندان به انجام پژوهش تاریخی محسوب می‌شود. این ابعاد عبارتند از:

- اشکال بازنمایی: پژوهش‌هایی که به سبک علمی انجام می‌شوند، برای ارائه یافته‌های خود از جملات رسمی که نشان‌دهنده روابط علی است و یا گزاره‌های استدلالی<sup>۴</sup> استفاده می - کنند. در پژوهش‌های به سبک هنرمندانه، پژوهشگر برای ابراز فهم خود و حمل معنایی که به آن دست یافته است، از اشکال منحصر به فرد خود<sup>۵</sup> - شنیداری، بصری و ...- استفاده

- 
1. Bryman
  2. Naturalistic
  3. Paradigmatic
  4. Discursive
  5. Idiosyncratic



چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

می‌کند. او در جستجوی خلق یک شکل یا قالبی است که به گونه‌ای قدرتمندانه<sup>۱</sup>، معنا را منتقل سازد. داستان پاینار در مورد منطق تایلر و همچنین داستان لبویش در مورد بابیت، تایلر و شوآب را می‌توان از این دسته پژوهش‌ها به شمار آورد.

- معیارهای ارزیابی: رویکردهای علمی به پژوهش در جستجوی یافتن شواهدی هستند که نتایج آنها را حمایت یا رد می‌کند. به عبارتی دیگر در پژوهش علمی همیشه موضوع اعتبار<sup>۲</sup> مطرح است و معیارهای زیادی را برای سنجش اعتبار یک پژوهش باید به کار گرفت. در رویکردهای هنرمندانه، موضوع اعتبار، جای خود را به مسئله قابلیت اطمینان<sup>۳</sup> می‌دهد و همچنین شیوه‌های خاصی برای اندازه‌گیری قابل اعتماد بودن نویسنده و آزمون معناداری آماری نتایج وجود ندارد. در هنرها، مسئله اعتبار، محصول اقناع‌کنندگی<sup>۴</sup> یک دیدگاه یا بینش شخصی است به این معنا که به چه میزان بینش یا دیدگاه نویسنده آگاهی بخش است؟

- کانون تمرکز<sup>۵</sup>: رویکردهای علمی به پژوهش، بیشتر بر رفتار آشکار افراد یا گروه‌های مورد مورد مطالعه تمرکز دارند، یا حداقل می‌توان گفت تمرکز بر رفتار قابل مشاهده، در آنها نسبت به رویکردهای هنرمندانه بیشتر است. رویکردهای هنرمندانه، کمتر بر رفتار آشکار افراد تأکید دارند، بلکه تمرکز آنها بیشتر روی تجربیات آنها و معنایی است که اعمال آنها برای دیگران به همراه دارد. این امر به طرق مختلف انجام می‌شود. یک شیوه آن استنباط از رفتارهای قابل مشاهده است. شیوه دیگر، سکنی‌گزیدن در ذهن دیگری<sup>۶</sup> است یا به عبارت دیگر به گونه‌ای تصویری در تجربه دیگران شرکت کردن، به منظور شناخت آنچه که او تجربه می‌کند. رویکرد هنرمندانه در جستجوی قواعد کلی نیست، بلکه به دنبال یافتن معناست.

---

1. Evocative Form

2. Validity

3. Reliability

4. Persuasiveness

5. Point Of Focus

6. Indwell

- ماهیت تعمیم: در رویکردهای علمی، تعمیم ماهیتی آماری و قانونمند<sup>۱</sup> دارد و روش شناسی تعریف شده‌ای برای آن وجود دارد. در رویکردهای هنرمندانه، نگاه به تعمیم کاملاً متفاوت است. در این پژوهش‌ها، امر کلی، درون امور ویژه قرار می‌گیرد و شخص چیزهایی را که از موارد ویژه یاد می‌گیرد می‌تواند به عنوان طرحواره‌های پیش بینی کننده<sup>۲</sup> درون موقعیت‌های دیگر به کار گیرد.
- نقش شکل: در رویکردهای علمی، فرمی که پژوهش بر اساس آن نوشته می‌شود کاملاً مشخص و تعریف شده است و سبک استاندارد و وجود دارد که قابل کاربرد برای همه پژوهش‌هاست (برای مثال شناسایی مسئله- مرور پیشینه، توصیف ابزار اندازه‌گیری و جامعه و ...). در رویکردهای هنرمندانه، استانداردسازی سبک به صورت وارونه<sup>۳</sup> است. از قدرت یک شکل، به منظور آگاهی بخشی استفاده می‌شود، به طوری که شکل و محتوا با هم تعامل دارند. حتی از نظر برخی شکل، خود محتوا تلقی می‌شود. بنابراین فرم یا شکل به عنوان وسیله یا رسانه مهمی تلقی می‌شود که بخش مهمی از محتوا را تشکیل می‌دهد.
- میزان آزادی پژوهشگر در چگونگی به تصویر کشیدن نتایج: در رویکرد های علمی، گزارش نتایج به صورت علمی و با تأکید بر عینیت و پرهیز از ذهنیت مورد تأکید است. در رویکردهای هنرمندانه، پژوهشگر از اختیارات هنرمندانه<sup>۴</sup> برخوردار است. در هنرها، تفسیر شخصی، ابداع و خلاقیت، جایگاه ویژه‌ای دارد و در مقایسه با رویکردهای علمی، دست پژوهشگر در چگونگی اظهار یافته‌های خود بازتر است.
- علاقه به پیش بینی و کنترل: رویکردهای علمی به پژوهش، بیشتر به دنبال پیش بینی و کنترل هستند. رویکردهایی هنرمندانه در بهترین حالت خود، اشکال توصیف ناپذیر فهم

---

1. Nomothetic  
2. Anticipatory Schema  
3. Counterproductive  
4. Artistic License

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

هستند که تنها می‌توان از طریق خصوصیت غیر استدلالی<sup>۱</sup> و یا استعاری یک تصویر هنرمندانه که حاصل پژوهش‌های هنرمندانه است، آن را منتقل ساخت.

- منابع داده‌ها: در رویکردهای هنرمندانه به پژوهش، منبع اصلی داده‌ها، پژوهشگر، یا به عبارتی دیگر از چگونگی تجربه کردن پدیده‌ها توسط محقق نشأت می‌گیرد. روش‌های استاندارد شده برای جمع‌آوری داده‌ها، محوریت ندارند و در حاشیه قرار می‌گیرند. همچنین هیچ شیوه استاندارد برای رسیدن به اطلاعات و بیان آنها وجود ندارد.
- مبنای شناخت: رویکردهای هنرمندانه به پژوهش، قائل به کثرت شناختی هستند. محقق به این امر واقف است که شناخت یک پدیده، تک بعدی نیست، بلکه اشکال متعددی به خود می‌گیرد. بنابراین عواطف نیز نقش محوری داشته و به عنوان منبع شناخت عمل می‌کنند. این نگاه به کسب دانش، شناخت شناسی اثبات‌گرایانه را رد می‌کند و عاطفه و شناخت را قلمروهای مستقل از یکدیگر فرض نمی‌کند.
- هدف نهایی: هدف رویکردهای علمی به پژوهش، ایجاد بیانیه‌های درست و حقیقی در مورد دنیا است. اما رویکردهای هنرمندانه به پژوهش، بیشتر در جستجوی خلق معنا هستند. حقیقت، دلالت بر یگانگی و انحصار<sup>۲</sup> دارد. لیکن معنا دلالت بر تنوع و نسبیّت گزایی دارد. لذا هر رویکردی که برای مطالعه موقعیت تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرد، دیدگاه منحصر به فرد خود را فراهم می‌سازد.

بنابراین، می‌توان گفت مناقشه بر سر کمی یا کیفی بودن پژوهش تاریخی، مناقشه‌ای بیهوده و بی‌اساس است و چنانچه آیزنر می‌گوید "می‌توان بوسیله هر دو رویکرد به یک بینش و دیدگاه دوگانه<sup>۳</sup> از واقعیت دست یافت" (آیزنر، ۲۰۰۵). از منظر کثرت، جهت‌گیری کمی و کیفی هر دو جایگاه خاص خود را پیدا می‌کنند و نزاع بین آنها پایان می‌یابد. تحلیل‌های کمی و تحلیل‌های کیفی، هر کدام می‌توانند سهم منحصر به فردی در روشنگری گذشته داشته باشند. با این حساب روش ویژه‌ای برای انجام پژوهش تاریخی تجویز نمی‌شود، بلکه پژوهشگر

---

1. Discursive  
2. Singularity And Monopoly  
3. Binocular

تاریخ مجاز است تا با استفاده از رویکردهای مختلف پدیدارشناسی، قوم‌نگاری، تاریخچه زندگی و تاریخ قوم<sup>۱</sup>... به انجام پژوهش تاریخی مبادرت نماید.

پایان سخن اینکه در قالب پارادایم پست مدرن که جولانگاه رویکردهای کیفی و تفسیری در پژوهش تربیتی است، پژوهش تاریخی روایتی است که در زمان حال به تفسیر و تبیین رخدادهای گذشته در خصوص یک پدیده خاص می‌پردازد و این تا حد زیادی حاصل ذهن هنرمند و خلاق پژوهشگر می‌باشد. در این برداشت، هر پژوهشگری که از رهگذر واکاوی گذشته به خلق داستانی دست بزند که از خاصیت اقناع‌کنندگی برخوردار است درگیر پژوهش تاریخی شده است. این داستان به منزله تبیینی از یک پدیده است که در گذشته اتفاق افتاده و هر چه بیشتر متکی بر شواهد متقن و محکم باشد به حقیقت نزدیکتر است. در این تبیین ممکن است پژوهشگر از شواهد و تحلیل‌های کمی نیز بی‌نصیب نماند.

## منابع

- انکراسمیت، فرانک آر (۱۳۷۹). "پست مدرنیسم و نظریه تاریخ". ترجمه حسین علی نودری، تاریخ معاصر ایران. زمستان و بهار شماره ۱۳ و ۱۴. صفحات ۶۳ تا ۹۶
- حسینی، افضل السادات و محمودی، سید نورالدین (۱۳۹۵). اندیشه‌های نوین تربیتی، سال دوازدهم، شماره ۱. صفحات ۲۱۱ تا ۲۳۶
- خسروی، جمال و سجادی، امیر (۱۳۹۲): جامعه‌شناسی تاریخی: تبیین‌های تعمیم‌پذیر یا روایت‌های گوناگون. مطالعات تاریخ اسلام. سال پنجم، شماره ۱۶
- کومبز، جرالدر آر و دنیلز، لی روی بی (۱۹۹۱). ترجمه خسرو باقری، "پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی". روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ادموند سی شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، انتشارات سمت.

چیستی پژوهش تاریخی از یک موضع پست‌مدرن

نوری، علی و فردانش، هاشم (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به پژوهش تاریخی و جایگاه آن در میان پژوهش های تربیتی: تبیین چرایی، چیستی و چگونگی آن، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره زمستان، شماره

۱۰۸. صفحات: ۶۷-۹۰

- Berg, Bruce L (2001). "Qualitative research methods for the social sciences". Fourth edition. Allyn & Bacon
- Bryman, A. (1998). Quantitative and qualitative research strategies in knowing the social world, In, Knowing the Social World, edited by: T.May and M.Williams. Buckingham: Open University Press. pp. 138-56.
- Carr, David (1986). "Narrative and the Real World: An Argument for Continuity", History and Theory, 25 (2), pp. 117-131.
- Carr, David (2008). "Narrative explanation and its malcontents", Forum: Historical Explanation. History and Theory. V. 47. P: 19-30
- Cohen, Sol. (1993). "Review: Herbert M. kliebard. Forgoing the American curriculum: essay in curriculum history and theory", Historical studies in education. 5 (2),pp. 286-289
- Cooper, Hilary (2014). "Writing History", In Historical Writing in Different Genres, edited by: Hilary Cooper, pp. 7-11, Routledge
- Davis, O.L. Jr (۱۰۰۱). "Historical Inquiry: Telling Real Stories, In, Forms of Curriculum Inquiry. Short, Edmund C. State University of New York Press
- Edson, C. H (1986). "Our Past and Present: Historical Inquiry in Education". 21 (3), pp. 13-27
- Edwards, Richard; Usher, Robin. (2001). "Lifelong Learning: The Postmodern Condition of Education", Adult Education Quarterly, 51 (4). Pp. 273-287
- Eisner. Elliot W. (2005): "On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research". In, reimagining school. Routledge
- Hlebowitsh, Peter S. (2005). "Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation", Curriculum Inquiry 35:1. Pp. 73-87

- Jackson, Philip. W. (1992).” Conceptions of curriculum and curriculum specialists”, In handbook of research on curriculum, edited by Jackson, Philip. W, pp.3-40, McMillan.
- Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J.; Turner, Lisa A. (2007). “Toward a Definition of Mixed Methods Research”, Journal of Mixed Methods Research, 1 (2), pp.112-133.
- Kaestle, Carl F. (1980). “Recent Methodological Developments in the History of American Education”, in R. M. jaeger (Ed.), complementary methods for research in education, pp. 61-73. American educational research association.
- Kliebard. Herbert M. (1995).”Why History of Education?”, The Journal of Educational Research”,88 (4), pp. ۷9۱-199
- Lemon, M.C. (2003). Philosophy of History: A Guide for Students, Routledge
- Levisohn, Jon A. (2010). “Negotiating Historical Narratives: An Epistemology of History for History Education”, Journal of Philosophy of Education, 44 (1), pp. 1-21
- Lorenz, Chris (1988). “Can Histories be true? Narrativism, Positivism, and the "Metaphorical Turn"”, History and Theory, 37 (3). pp. 309-329
- Lorenz, Chris (1994).” Historical Knowledge and Historical Reality: A Plea for “Internal Realism””, History and Theory, 33 (3). Pp.297-327
- Mandelbaum, Maurice (1967).” A Note on History as Narrative”, History and Theory, 6 (3). pp. 413-419.
- Mark, Michael. (1996). “Qualitative Aspects of Historical Research”, Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 130, Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference II, pp. 38-43
- Pinar, William F. Reynolds, William M. Slattery, Patrick. Taubman, Peter M. (1995). “Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and contemporary Curriculum Discourses”. P. Lang

- Pinar, William F. (2013). "Plagiarism and the Tyler Rationale", Journal of the American association for the advancement of curriculum studies, 9 (2)
- Reid, William (1993). "Does Schwab Improve on Tyler? A response to Jackson", journal of curriculum studies, 25 (6), pp. 499-510
- Roberts, Clayton (2010). "Logic of Historical Explanation", Penn State Press.
- Roberts, Geoffrey (2001). The History and Narrative Reader, edited by: Geoffrey Roberts, Psychology Press.
- Rousmaniere, kate (2004). "Historical research". In Foundation for research methods of inquiry in education and the social science. Edited by: kathleen demarrais and stephen D. Iapan. Lawrence Erlbaum Associates.
- Short, Edmund C (1991). Forms of Curriculum Inquiry SUNY Series in Curriculum Issues and Inquiries, State University of New York Press
- Tamura, Eileen H (2011). "Narrative History and Theory", History of Education Quarterly, 51 (2).
- Usher, Robin (1996). "A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research", Understanding Educational Research., Edited by David Scott and Robin Usher, Routledge
- Watson, Walter (1990). "types of pluralism, Systematic Pluralism", The Monist, 73 (3), Pp. 350-366
- White, Hayden. (1978). "The historical text as literary artifact", In The writing of history: Literary form and historical understanding, edited by: Canary R. H., Kozicki H. (pp. 41-62). Madison: University of Wisconsin Press
- White, Hayden. (1987). The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation. The Johns Hopkins University press.
- Wright, Handel Kashop (2005). "Does Hlebowitsh Improve on Curriculum History? Reading a Rereading for Its Political Purpose and Implications", Curriculum Inquiry, 35:1.



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی