



اشاره

خانم فریده افضلان، دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی «آموزش تاریخ» از دانشگاه لندن و در حال حاضر ساکن آن شهر است. نامبرده مقالاتی در زمینه‌ی آموزش تاریخ برای ما ارسال داشته است که در شماره‌های قبل، قسمت‌هایی از آن‌ها را منتشر کرده‌ایم. نوشته‌ی حاضر سومین مقاله‌ی خانم افضلان در این باره است.

رشد آموزش تاریخ

مقدمه

کتاب‌های درسی تاریخ در نظام‌های گوناگون آموزشی، متناسب با هدف‌های تعیین شده در آموزش، نقش‌های متفاوتی را به عهده می‌گیرند. یکی از هدف‌های تعیین شده در آموزش تاریخ، ایجاد قوه‌ی استنباط تاریخی در دانش‌آموزان است. براساس این هدف، دانش‌آموز باید دریابد که یک موضوع تاریخی می‌تواند از

دیدگاه‌های مختلف بررسی، تعبیر و تفسیر^(۱) شود. این موضوع به دانش‌آموز تفهیم می‌شود که به واسطه‌ی دیدگاه‌های متفاوت محققان، استفاده از منابع و شواهد متفاوت، به‌کارگیری روش‌های گوناگون تحقیق، و همچنین، تأثیر شرایط زمان حاضر در بررسی وقایع زمان گذشته، یک موضوع تاریخی می‌تواند به صورت‌های گوناگونی تعبیر و تفسیر شود و استنباط‌های متفاوتی از یک موضوع تاریخی به دست آید. فراتر از آن، به او آموزش داده می‌شود که خود به استنباط از یک موضوع تاریخی دست یابد.

مقاله‌ی حاضر بر آن است، ارتباط دانش‌آموز با کتاب درسی تاریخ، نقش کتاب در انگیزش تفکر تاریخی و دستیابی به مفهوم استنباط تاریخی را بررسی کند. با عنایت به اعتبار «اصل مشارکت در آموزش» و تبدیل آموزش منفعلانه به آموزش فعال، دانش‌آموز و کتاب می‌باید ارتباط متقابل داشته باشند. آیا دانش‌آموزان با کتاب

استنباط تاریخی در حصار کتاب درسی

فریده افضلان

پرتال جامع علوم انسانی



ارتباط متقابل دارند؟ آیا آنان از خواندن کتاب درسی تاریخ لذت می‌برند؟ کتاب درسی تا چه میزان و در چه شرایطی در ایجاد استنباط تاریخی مؤثر است؟

بر اساس نتایج یکی از تحقیقات این‌جانب، در نظام‌های آموزشی متمرکز، ارتباط دانش‌آموز با کتاب درسی رابطه‌ای غیر فعال است. در این گونه نظام‌های آموزشی، دانش‌آموز نه تنها در «فرایند» یادگیری، بلکه در «فراورده» یادگیری نیز نقش ضعیفی را بازی می‌کند. این امر نه تنها موجب ناتوانی او در استفاده از روش‌های حل مسأله و تحلیل اطلاعات به طور عام، بلکه سبب عدم توجه وی به استنباط تاریخی به طور خاص شده است. همچنین به موجب نتایج همان تحقیق، منحصر به فرد بودن کتاب درسی حتی نقش معلم را در روند آموزش تضعیف می‌کند و ادراک دانش‌آموز از استنباط تاریخی را محدود می‌سازد. به دو جمله‌ی زیر توجه کنید:

۱. «به دنبال هرج و مرج‌هایی که آشوبگران در فرانسه به وجود آوردند، حکومت ماری آنتوانت از بین رفت و قدرت به دست نیروهای اغتشاشگر افتاد.»

۲. «انقلابیون فرانسوی که از حکومت ضعیف و ناتوان ماری آنتوانت به ستوه آمده بودند، با نبردهای خیابانی قدرت را به نیروهای مردمی منتقل کردند.»

آیا دو جمله‌ی یاد شده، انقلاب فرانسه را از یک نگاه تاریخی بررسی می‌کنند؟ آیا زیر بنای فکری نویسندگان این دو جمله یکی است؟ آیا «مردم»، «ماری آنتوانت» و هویت آنچه که به عنوان «انقلاب فرانسه» در تاریخ شناخته شده است، در این دو جمله مشابهند؟ در جمله‌ی اول از مردم فرانسه به عنوان «هرج و مرج طلب»، و در جمله‌ی دوم به عنوان «نیروی انقلابی» نام برده شده است.

ساختار دو جمله کاملاً متفاوت است. با وجودی که هر دو جمله درباره‌ی یک موضوع تاریخی سخن می‌گویند، می‌کوشند استنباط خواننده از این واقعه‌ی تاریخی را به سوی نتیجه‌ی مورد دلخواه نویسنده سوق دهند.

این مطلب در تاریخ به عنوان «استنباط تاریخی» شناخته می‌شود. عواملی را که باعث استنباط‌های متفاوت از یک موضوع تاریخی می‌شود، می‌توان در این موارد جست‌وجو کرد:

● سطح و میزان دستیابی به منابع تاریخی در زمان‌های مختلف، متفاوت است. چه بسا مورخ و محقق، به دلیل

دسترسی محدود به شواهد تاریخی، استنباطی پیدا کند که پس از چندی، به واسطه‌ی گسترش سطح دسترسی به منابع جدید، به برداشت تاریخی دیگری دست یابد.

● تاریخ نیز همچون دیگر علوم به شواهد و منابع خاص خود وابسته است. در شرایطی که منابع موجود پاسخگوی سؤال تاریخی و توضیح پاسخ آن نباشند، این تخیل^(۲) تاریخی است که به کمک محقق می‌آید و می‌کوشد به معمای تاریخی پاسخ دهد. این پاسخ خود تعبیری از تاریخ است که می‌تواند با تعبیرهای دیگران متفاوت باشد.^(۳)

● محقق تاریخ تحت تأثیر باورهای شخصی خود قرار دارد. این باورها در تعبیرهای او از موضوع تاریخی تأثیر می‌گذارند. به عبارت دیگر، شواهد و اسناد تاریخی تحت تأثیر باورهای محقق تفسیر می‌شوند. پس به تعداد باورهای مختلف می‌توان تفسیرهای متفاوت از یک موضوع تاریخی داشت.

از اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰، «تشخیص هدف‌های آموزش تاریخ» در بریتانیا مورد توجه و تأکید قرار گرفت. [McAleavy, 2000:72-82] بر اساس این هدف، دانش‌آموز درمی‌یابد که می‌توان یک موضوع تاریخی را به طرق مختلف تفسیر کرد. ایجاد و تقویت این توانمندی در نوجوانان موجب رشد تفکر نقادانه^(۴) می‌شود و پرورش تفکر نقادانه یکی از هدف‌های اصلی آموزش و پرورش است.

بر اساس یک اصل مسلم در آموزش و پرورش، همه‌ی عوامل مؤثر در آموزش می‌باید به گونه‌ای عمل کنند که هدف از آموزش تحقق یابد. کتاب درسی نیز در کنار دیگر عوامل، می‌باید نقش خود را در راستای دستیابی به هدف تعیین شده، ایفا کند. کتاب درسی می‌تواند، یا به عنوان یکی از وسایل کمک آموزشی در کنار دیگر وسایل آموزشی باشد، و یا به عنوان تنها منبع علمی، در کانون فرایند آموزش قرار گیرد. گاه کتاب درسی

مشبعی است که تمام اصول و واقعیت‌های غیر قابل مناقشه را، نه تنها به دانش‌آموز، بلکه به آموزگار نیز می‌آموزد. در این شرایط، هر چه در کتاب آورده شده است، خدشه‌ناپذیر دانسته می‌شود و هیچ تفسیر متفاوتی در مقابل آنچه کتاب می‌گوید، وجود ندارد. در مقابل، در برخی از نظام‌های آموزشی کتاب راهنمایی است در کنار دیگر وسایل کمک آموزشی که به دانش‌آموز کمک می‌کند، در روندی تعاملی به تفکر بپردازد و خود به نتیجه‌ی آموزش دست یابد. با این مقدمه، به بیان دو موضوع می‌پردازم:

۱. دانش‌آموز و کتاب درسی
منزلت و مقامی که برای کتاب درسی قایل



می شویم، نحوه‌ی رفتار دانش آموز و حتی معلم با کتاب درسی متفاوت می‌شود. ارتباط دانش آموز و کتاب درسی دو بخش قابل

بررسی است: بخش اول، نحوه‌ی رفتار و برخورد دانش آموز با کتاب، و بخش دوم نتیجه‌ی حاصل از مطالعه‌ی کتاب بخش اول را به عنوان «فرایند» یا کارکرد و بخش دوم را «فرآورده‌ی مطالعه» می‌خوانند.

۱-۱. در بررسی چگونگی رفتار دانش آموز با کتاب و به عبارت دیگر، کارکرد یا فرایند رابطه‌ی دانش آموز، نحوه‌ی برخورد او با کتاب به عنوان منبع اصلی اطلاعاتی، پذیرش کتاب به عنوان منبع دارای اطلاعات تأیید شده و غیر قابل مناقشه، تعامل و حتی تقابل بین کتاب با دیگر منابع همچون آموزگار، کتاب‌های دیگر، وسایل ارتباط جمعی و ... مطرح هستند. در این بحث می‌توان میزان اعتماد دانش آموز به کتاب و دیگر منابع را ارزیابی کرد.

۲-۱. در بحث فرآورده و نتیجه‌ی حاصله از مطالعه‌ی کتاب درسی، نقش کتاب در ادراک، فهم و تجسم تاریخی مورد بحث است که تحقیقات گوناگونی پیرامون آن صورت گرفته است. به عنوان نمونه به یکی از این تحقیقات اشاره می‌شود.

محقق‌ی به نام بریت^(۵) (1993) و همکارانی که نتیجه‌ی حاصل از خواندن کتاب درسی را مورد آزمایش قرار داده‌اند، توانمندی دانش آموزان را در سه سطح تشخیص داده‌اند.

- سطح ابتدایی: فهرست برداری^(۶). در این مرحله، دانش آموز فقط از حوادث فهرست برداری می‌کند؛ خلاصه‌سازی حوادث بدون آن‌که ارتباط منسجم آنان با هم مورد توجه قرار گیرد.

- سطح میانی: تمرکز بر موضوعات جانبی^(۷). در این سطح، دانش آموز ارتباط منسجم، وقایع را درک می‌کند، اما بین موضوعات جانبی و اصلی تفاوتی قائل نمی‌شود. در واقع، در این خلاصه‌سازی به همان اندازه به موارد جنبی می‌پردازد که به موضوع اصلی.

- سطح عالی: درک موضوع اصلی^(۸). در این سطح، دانش آموز ضمن آن‌که ارتباط منسجم وقایع را درک می‌کند، قادر به تشخیص موضوع اصلی از فرعی است. او در خلاصه‌سازی فقط به موارد اصلی اشاره می‌کند.

بر اساس نتایج این تحقیق، اطلاعات قبلی و توانایی خواندن، در دستیابی دانش آموزان به سطوح میانی و عالی تأثیر قابل توجهی

دارد. [Britt & Georgi, 1994: 47-63].

به این دلیل می‌توان باز هم تأکید کرد که کتاب نباید به عنوان

اولین و ابتدایی‌ترین منبع آموزش تاریخ مورد استفاده قرار گیرد. ارائه‌ی اطلاعات، آشنا ساختن دانش آموز با موضوع و حتی ایجاد سؤال قبل از خواندن کتاب در ایجاد رابطه‌ی فعال بین دانش آموز و کتاب درسی نقش اساسی را بازی می‌کنند. اگر دانش آموز قبل از مراجعه به کتاب، سؤالی در ذهن داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که رابطه‌ی منفعلانه با کتاب نخواهد داشت؛ البته به شرطی که نویسنده تمام آنچه را که به عنوان روند هرک تاریخی مطرح هستند، خود قبلاً به تنهایی انجام ندهد باشد و انتظار نداشته باشد که دانش آموز، اطلاعات حلایی شده را به عنوان ادراک تاریخی

بپذیرد.

تحلیل کتاب: محقق‌ی به نام

گانینگ^(۹) معتقد است، دانش آموز باید

شیوه‌ی تحلیل کتاب درسی را بیاموزد. او می‌گوید: «تحلیل کتاب درسی یعنی این که دانش آموز بتواند اطلاعات را دریافت، تعبیر، ارزش گذاری و تفسیر کند. [Gunning, 1978:110] در این میان، نه تنها کتاب درسی، بلکه نویسنده نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. تعیین و یافتن دیدگاه‌های نویسنده هنر ظریفی است. برای تعیین ارزش و اعتبار یک خبر تاریخی، دانش آموز باید پنج مقوله را از هم تشخیص دهد: اطلاعات ثبت شده^(۱۰) شرح واقعه^(۱۱)، عمومیت بخشی^(۱۲)، تعبیر و برداشت^(۱۳) و تفسیر نهایی^(۱۴).

با توجه به این که منابع دست اول تاریخی معمولاً برای دانش آموزان خصوصاً در مراحل ابتدایی و متوسطه قابل استفاده نیستند، کتاب درسی به عنوان منبع تاریخی اصلی دانش آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد و به عبارت دیگر، وسیله‌ی اصلی یادگیری به شمار می‌آید. در این میان، احتمال دارد که دانش آموز کتاب‌های تاریخ را به عنوان واقعیاتی تأیید و تثبیت شده بپندارد که برداشت‌ها و تفسیرهای مختلف از آن ممکن نیست. این اشکال خصوصاً در شرایطی که فقط یک کتاب به عنوان کتاب درسی در اختیار دانش آموز قرار می‌گیرد، بیش تر است. به خصوص که در کتاب‌های درسی، معمولاً میزان اطلاعات^(۱۵) زیاد، اما توضیح اطلاعات^(۱۶) کم است و به هنگام توضیح اطلاعات است که امکان برداشت‌های مختلف و تفسیرهای متفاوت از یک جریان تاریخی فراهم می‌آید.

ادبیات کتاب‌های درسی تاریخ نیز در ایجاد استنباط تاریخی مؤثر



تشخیص داده شده است. به موجب تحقیقی که اوول کریسمور^(۱۷) (1984) انجام داده است، نویسندگان حرفه‌ای کتاب‌های تاریخی، در نوشته‌های خود بیش‌تر از افعالی همچون: به نظر می‌رسد، احتمال داده می‌شود، استنباط می‌شود، و یا قیدهایی همچون، شاید، گاهی و... استفاده می‌کنند. اما نویسندگان کتاب‌های درسی تاریخ این گونه فعل‌ها و قیده‌ها را از متن کتاب حذف می‌کنند. [Crismore, 1984: 279-96] تغییر ادبیات کتاب‌های درسی باعث می‌شود، آنچه یک محقق تاریخ با دیده‌ی شک به آن می‌نگرد، برای دانش‌آموز اصل مسلم باشد. در این شرایط، دانش‌آموز هر آنچه را در کتاب درسی نوشته شده است، به عنوان حقایق ثبت شده و دانش غیر قابل نقد می‌پذیرد. در چنین شرایطی چگونه می‌توان انتظار داشت دانش‌آموز خواندن نقادانه را بیاموزد؟

۲. درک استنباط تاریخی

نگارنده‌ی این سطور در بخشی از رساله‌ی کارشناسی ارشد خود، در رشته‌ی آموزش تاریخ در دانشگاه لندن، اعتماد دانش‌آموزان به منابع گوناگون در آموزش تاریخ (کتاب، آموزگار و منابع غیر رسمی) را بررسی و مقایسه کرده است. در این تحقیق تلاش شده است، نقش کتاب درسی در فهم تفسیر تاریخی ارزیابی شود. روش تحقیق، تکمیل پرسش‌نامه و به دنبال آن انجام مصاحبه بود. [Afzalan, 1997] در پرسش‌نامه از دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی درخواست شد تا موافقت یا مخالفت خود را در پنج مرتبه (کاملاً موافق، موافق، بی‌نظر، مخالف و کاملاً مخالف) با ۱۰ گزاره‌ی گوناگون اعلام کنند. برای پیشگیری از اطاله‌ی کلام، در این جا بررسی حاصل از فقط سه گزاره‌ی زیر آورده شده است:

- هر چه در کتاب درسی تاریخ نوشته شده، صحیح است.
- معلم بیش از کتاب می‌داند.
- از خواندن کتاب تاریخ لذت می‌برم.

بیش‌تر دانش‌آموزان، با گزاره‌ی «هر چه در کتاب تاریخ نوشته شده، صحیح است» موافق، ولی با گزاره‌ی «معلم بیش از کتاب می‌داند»، مخالف هستند. اکثر دانش‌آموزان اعلام می‌کنند که از خواندن کتاب درسی تاریخ لذت نمی‌برند.

پس از تکمیل پرسش‌نامه از دانش‌آموزان مصاحبه به عمل آمد و در مورد دلیل پاسخ‌هایشان سؤال شد. پاسخ‌های دانش‌آموزان به گزاره‌ها، به صورت زیر دسته‌بندی و برای بررسی دقیق‌تر، بدون دخل و تصرف آورده شده است:

بررسی پاسخ‌ها می‌تواند نشانگر عمق درک دانش‌آموزان از منابع گوناگون، مقایسه‌ی آن‌ها و همچنین، مشکلاتی باشد که ما در کتاب‌های درسی با آن‌ها مواجه هستیم. به عنوان نمونه، با توجه به این که فقط یک کتاب در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، درک آنان از تعبیرهای مختلف تاریخی محدود است.

از سوی دیگر، دانش‌آموزان نظر اجماعی را بر نظر فردی

ترجیح می‌دهند. آنان صحت اطلاعات کتاب را تأیید می‌کنند؛ چرا که توسط شورای نویسندگان نوشته شده است. به نظر گروه آزمایشی، شورای نویسندگان بیش از معلم می‌داند، اعتماد دانش‌آموز به شورای نویسندگان می‌تواند به دو دلیل باشد: شورای نویسندگان یعنی نهاد رسمی. رسمیت این نهاد باعث می‌شود که دانش‌آموز به صحت نوشته‌های کتاب اعتماد کامل داشته باشد. از سوی دیگر، شورای نویسندگان نماینده‌ی فکر جمعی است که می‌تواند اعتماد دانش‌آموز را بیش از تفکر فردی معلم به خود جلب کند. با وجود آن که دانش‌آموزان گروه آزمایشی، به کتاب‌های درسی اعتماد دارند و هر چه در کتاب نوشته شده است را صحیح می‌دانند، اما کتاب را در بیان مسائل تاریخی ضعیف ارزیابی می‌کنند.

با وجود آن که اکثر شرکت‌کنندگان در آزمون معتقد بودند، معلم بیش از کتاب نمی‌داند، اما معترف بودند که برای یافتن پاسخ سؤال‌های خود به معلم مراجعه می‌کنند، نه کتاب. توضیح این امر تا حدودی آشکار است: از یک سو رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز ارتباطی کلامی است که درک آن برای دانش‌آموز آسان‌تر است، و از سوی دیگر، میزان توضیحات در کتاب درسی کافی نیست. با وجود آن که دانش‌آموز به اطلاعات موجود در کتاب بیش از معلم خود اعتماد دارد، اما کتاب را منبع پاسخگو برای توضیح نمی‌داند. این مطلب یک بار دیگر اثبات شده است. در کتاب‌های درسی تاریخ از اطلاعات و ضعف آن‌ها را در تشریح و ارائه‌ی تحلیل نشان می‌دهد. از سوی دیگر، نگاه تابو گونه یا قداست آمیز به هر آنچه نوشته شده است، در پاسخ‌های کودکان دیده می‌شود. به عنوان نمونه، دانش‌آموزی در توضیح تقدم کتاب بر آموزگار گفت: «کتاب درست است، چون نوشته شده است، اما معلم حرف می‌زند. شاید فردا چیز دیگری بگوید». به عبارت دیگر، او تصور می‌کند، هر چه مکتوب است، با ارزش و غیر قابل تغییر است و اگر تغییر کرد، صحیح نیست. «نوشته باوری» ریشه‌ی کهن دارد و بررسی علل و عوامل آن نیازمند بحث مستقلی است.

به گمان نگارنده، در صورتی که دانش‌آموز کتاب را تنها منبع درس تاریخ ببیند، به طور طبیعی برای این منبع منحصر به فرد قداست قائل خواهد شد و به خود حق خواندن نقادانه‌ی کتاب را نخواهد داد. پس ضروری به نظر می‌رسد که در درس تاریخ، از دیگر وسایل کمک آموزشی مثل موزه، فیلم و تئاتر، قصه‌گویی (بیان شفاهی) و... استفاده کرد.

دانش‌آموزانی که با صحت گزاره‌ی «هر چه در کتاب درسی نوشته شده، صحیح است»، مخالف بودند، در پاسخ‌های خود به گونه‌ای به استنباط تاریخی اشاره می‌کردند. دانش‌آموزی که می‌گوید: «در زمان‌های مختلف مطالب متفاوت در کتاب نوشته می‌شود»، در یافته است که می‌توان از وقایع تاریخی تفسیرهای

متفاوت داشت؛ هر چند که به گمان او، اگر این تفسیرها و نظرها با هم متفاوت باشند، کتاب غلط است. به عبارت دیگر، او نیز صحت مطلب را در غیر قابل تغییر بودن آن‌ها می‌داند.

گروهی از دانش‌آموزان اعلام داشتند که مورد درسی درست است، چرا که «در این کتاب واقعیتهایی را می‌نویسند که همه قبول دارند». به عبارت دیگر، دانش‌آموز از یک سو معترف است که مسائلی در تاریخ وجود دارند که همه‌ی افراد در آن‌ها متفق القول نیستند و این موضوع اعلام وجود تفسیرهای مختلف تاریخ است. اما از سوی دیگر، دانش‌آموز می‌گوید که در کتاب‌ها فقط مطالبی نوشته می‌شوند که همه آن‌ها را پذیرفته‌اند. این مطلب به غلبه‌ی وقایع نگاری، در مقابل تاریخ تحلیلی، در کتاب‌های درسی تاریخی اشاره می‌کند.

بررسی نتایج تحقیق نشانگر سه مرتبه در برداشت نوجوانان از استنباط تاریخی است.

- مرتبه‌ی ابتدایی: نفی استنباط تاریخی. در این مرتبه، تاریخ واقعی قطعی است و تفسیرهای متفاوت در آن جای ندارد.

- مرتبه‌ی میانی: تأیید وجود استنباط تاریخی، اما با نفی صحت آن. در این مرتبه نوجوان می‌پذیرد که امکان دارد، افراد مختلف تفسیرهای متفاوتی از تاریخ داشته باشند و یا می‌توان در زمان‌های متفاوت، تفسیرهای مختلفی از تاریخ ارائه کرد، اما تعارض را نمی‌پذیرد. به عبارت دیگر، نمی‌تواند قبول کند که افراد در زمان‌های مختلف و با دیدگاه‌های متفاوت می‌توانند وقایع تاریخی را استنباط کنند و این استنباط‌های متفاوت می‌تواند، از دید صاحبان آن‌ها و در زمان خود صحیح هم باشند؛ از دید او، تفسیر تاریخی سیاه و سفید است، یعنی یا درست، یا نادرست و به عبارت دیگر، یا قابل قبول یا غیر قابل قبول.

- مرتبه‌ی عالی: استنباط تاریخی، هم وجود دارد و هم صحیح است. در این مرتبه دانش‌آموز دریافته است که امکان دارد، یک موضوع تاریخی را به شیوه‌های متفاوت تفسیر کرد و این تفسیرها هر کدام به نوبه‌ی خود می‌توانند صحیح باشند.

اکثر دانش‌آموزان گروه آزمایشی در مرتبه‌ی ابتدایی و تعداد کمی نیز در مرتبه‌ی میانی قرار داشتند. در این گروه، فقط یک نفر نشانه‌هایی از مرتبه‌ی عالی را ارائه داد. قابل توجه است که پدر این نوجوان دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی تاریخ بود. این نوجوان در دیگر آزمون‌هایی که صورت گرفت نیز، قابلیت‌هایی فراتر از میانگین گروه نشان داد.

نتیجه

پرورش تفکر نقادانه می‌باید از مراحل اولیه‌ی آموزش مورد

توجه قرار گیرد و نباید به تحصیلات عالی موقوف شود. هر چند نمی‌توان انتظار داشت، دانش‌آموز مرحله‌ی ابتدایی به مراتب عالی در استنباط تاریخی دست یابد، اما می‌توان او را برای دوران نوجوانی آماده کرد.

تحقیق حاضر یک بار دیگر این اصل را تأیید می‌کند که هر چند کتاب به عنوان ابزار^(۲۲) آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما نمی‌تواند و نباید تنها منبع^(۲۳) آموزشی باشد. اگر فقط به کتاب بسنده کنیم، دیگر نمی‌توان انتظار داشت، دانش‌آموز به توانایی درک و تفسیر تاریخی دست یابد.

با توجه به نظام آموزشی کشور، وزارت آموزش و پرورش می‌تواند سرفصل درس‌ها را اعلام کند و از سازمان‌های انتشاراتی و یا دانشکده‌های تاریخ دعوت کند، کتاب‌های درسی را براساس سرفصل‌های تعیین شده، تهیه کنند. در این شرایط، ضمن حفظ یکسانی سرفصل درس‌ها، کتاب‌های گوناگونی در اختیار آموزگار و دانش‌آموزان قرار دارند که می‌توانند به آن‌ها مراجعه کنند. در این شرایط، نه تنها منابع متعدد در اختیار دانش‌آموز قرار می‌گیرد، بلکه به او کمک می‌شود تا استنباطات مختلف از تاریخ را دریابد و در کنار دیگران، به خود نیز اجازه دهد تا از یک واقعه‌ی تاریخی استنباط شخصی پیدا کند. در این شرایط است که می‌توان مدعی شد، آموزش تاریخ موجب فعال شدن ذهن، خلاقیت و آموزش تعاملی شده است. در غیر این صورت، آموزش تاریخ فقط رابطه‌ای یکسویه خواهد بود که در آن، نقش دانش‌آموز فقط دریافت‌کننده‌ی اطلاعات از قبل ثابت شده است.

از سوی دیگر، انتقال مسؤلیت تنظیم کتاب‌های درسی به دانشکده‌های تاریخ و تهیه‌ی کتاب‌های مختلف از دانشگاه‌های متفاوت نیز موجب مشارکت تربیت‌کنندگان آموزگاران فردا در تنظیم کتاب‌های درسی خواهد شد. این مشارکت نه تنها بر خورد آموزگار با کتاب درسی را فعال‌تر خواهد ساخت، بلکه دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم را نیز با اجرای طرح‌های تنظیم کتاب‌های درسی آموزش و پرورش، عملاً در ارتباط قرار خواهد داد.

با توجه به ضرورت تنوع ابزارهای آموزشی، می‌توان از توان بالقوه‌ی دانشگاه‌های هنر و رشته‌هایی همچون نقاشی متحرک^(۲۴) یا تئاتر استفاده کرد. وزارت آموزش و پرورش می‌تواند، پروژه‌های مشترکی با دانشکده‌های رشته‌ی هنر منعقد سازد و براساس این پروژه‌ها، فیلم‌های نمایشی تاریخی کوتاه به صورت عروسکی، نقاشی یا ... برای استفاده در کلاس‌های درس تهیه کند. نمایش این فیلم‌ها در کلاس‌های درس تحولی در روش‌های تدریس سنتی ایجاد خواهد کرد که آموزش تاریخ به طور جدی به آن نیاز دارد.



دفتر انتشارات کمک آموزشی



مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش، با این عناوین تهیه و منتشر می شوند:

مجله های دانش آموزی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی - منتشر می شوند):

- رشد کودک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی ابتدایی)
- رشد نوآموز (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی ابتدایی)
- رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی ابتدایی).
- رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی).
- رشد جوان (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه).

مجله های عمومی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد مدیریت مدرسه، رشد معلم، رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا

مجله های تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال منتشر می شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)، رشد برهان متوسطه (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش جغرافیا، رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش زبان، رشد آموزش زیست شناسی، رشد آموزش تربیت بدنی، رشد آموزش فیزیک، رشد آموزش شیمی، رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش هنر، رشد آموزش قرآن، رشد آموزش علوم اجتماعی، رشد آموزش زمین شناسی، رشد آموزش فنی و حرفه ای، رشد مشاوره.

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، آموزگاران، مدیران و کادر اجرایی مدارس

دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهرشمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

1. Interpretation

2. imagination

۳. در مورد نقش تخیل در ادراک تاریخی، مراجعه کنید به مقاله ی ارزشمند استاد عبدالرسول خیراندیش، تحت عنوان «تخیل و تاریخ». درآمدی بر چگونگی به کارگیری قوه ی تخیل در تدریس تاریخ، در مجله ی رشد تاریخ، سال سوم، شماره ۹.

4. Critical thinking

5. Beritt

6. Listing of Facts

7. Sub story

8. Main story

9. Gunning

10. Fact

11. Definition

12. Generalization

13. Interpretation

14. Prescription

15. Data

16. Detail

17. Avone Crismore

18. fact

۱۹. پسر ۱۲ ساله ای در توضیح گفت: من هیچ فایده ای در خواندن کتاب تاریخ نمی بینم. من با خواندن کتاب تاریخ نمی توانم چیزی درست کنم. به نظر من، فقط پادشاهان و رؤسای باید تاریخ بخوانند تا بدانند چه طور باید بر مردم حکومت کنند.

20. Instrument

21. Resource

22. Animation

منابع

1. McAleavy. "T. Teaching about interpretation" in "Issues in history teaching" edited by Arthur. J and Philips R. "Routledge.2000.
2. Britt, Rouet, Georgi, Perftti, " Learning History Texts: From Casual Analysis to Argument Models" (eds) Gaea Leinhhardt, Beck, Stainton. Teaching and Learning History. 1994.
3. Gunning D, The Teaching of History, Croom Helm, London, 1978.
4. Crismore, A. The Rhetoric of Textbooks: Met discourse, Journal of Curriculum Studies 16, 1984.
5. Afzalan. F. "The Role of Text Books in Teaching and Learning History with Emphasis on a case study on Textbooks in Iranian Primary Schools". Institute of Education University of London. 1997