

A reflection on the multi-perspective approach in history education

Abbas Partovi Moghadam

Member of the Academic Board of Curriculum Planning Research Institute of Educational Studies Research Institute

Abstract

There are different approaches to teaching history in school. The multi-perspective approach is one of the new approaches that have been discussed in the scientific and educational forums of the leading countries in the field of education in the last three decades, and some countries have included this approach in their curriculum. This article has been done in a documentary way and with a systematic review of history education literature and identification of reliable and up-to-date sources, through international and Persian databases and scientific search engines. According to the findings of the research, multi-perspective in history education means examining historical events from different perspectives and multiple points of view, and by applying it in learning history, students will improve their historical literacy and critical thinking skills and will be able to learn lifelong. This approach also has the ability to train and develop citizens who have an open mind, are aware of diversity, tend to accept plurality and differences, and respect other peoples, cultures, religions and languages. In the conditions where revolutionary documents pay attention and emphasis on active, thinking and skill-oriented learning and consider history as one of the reliable sources of thinking and knowledge, it is expected that this article will be a cause for serious reflection and discussion among researchers in the field of education and training, those involved in curriculum development, authors Textbooks and teachers of history in Iran should adopt constructivist approaches in history education.

"Keywords: "Teaching History"; "history"; "multi-view"; "educational approach"; "Historical Literacy

* Corresponding Author, Email: abas.partovi@yahoo.com

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی-تخصصی پژوهشی در آموزش تاریخ

دوره چهارم، شماره سه، پاییز ۱۴۰۲

<https://historyedu.cfu.ac.ir>

شاپای الکترونیکی: ۲۷۸۳-۲۱۵۵

شاپای چاپی: ۱۴-۱۰۱۴-۲۸۲۱

تاریخ ارسال ۱۴۰۲/۰۸/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۰

صفحه ۱۳-۱

DOI: [10.48310/RHE.2023.3368](https://doi.org/10.48310/RHE.2023.3368)

تأملی بر رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ

عباس پرتوی مقدم

عضو هیئت علمی پژوهشکده برنامه ریزی درسی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

چکیده

رویکردهای مختلفی در خصوص آموزش تاریخ در مدرسه وجود دارد. رویکرد چندمنظری از جمله رویکردهای نوینی است که در سه دهه اخیر در مجامع علمی و آموزشی کشورهای پیشرو در حوزه آموزش مطرح بوده و برخی کشورها این رویکرد را در برنامه درسی خود گنجانده‌اند. این مقاله به روش اسنادی و با مرور نظام‌مند ادبیات آموزش تاریخ و شناسایی منابع معتبر و به روز، از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی، فارسی و موتور جستجوی علمی انجام شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، چندمنظری در آموزش تاریخ به معنای بررسی رویدادهای تاریخی از چشم‌اندازهای مختلف و دیدگاه‌های متعدد است و با کاربست آن در یادگیری تاریخ، دانش‌آموزان مهارت‌های سواد تاریخی و تفکر انتقادی خود را ارتقاء می‌دهند و قادر به یادگیری مادالمر خواهند بود. این رویکرد همچنین قابلیت بسیاری برای تربیت و رشد شهروندانی را دارد که دارای ذهنی باز، آگاه از تنوع، متمایل به پذیرش تکثر و تفاوت‌ها باشند و برای مردمان، فرهنگ‌ها، مذاهب و زبان‌های دیگر احترام قائل شوند. در شرایطی که اسناد تحولی بر یادگیری فعال، فکورانه و مهارت‌محور توجه و تأکید دارند و تاریخ را یکی از منابع معتبر تفکر و شناخت می‌شمارند، انتظار می‌رود که این مقاله اسباب تأمل و گفت‌وگوی جدی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، دست‌اندرکاران تدوین برنامه درسی، مؤلفان کتاب‌های درسی و معلمان تاریخ در ایران به رویکردهای سازنده‌گرا در آموزش تاریخ باشد.

کلید واژه:

«آموزش تاریخ»، «تاریخ»، «چندمنظری»، «رویکرد آموزشی»، «سواد تاریخی»

تأملی بر رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ

مقدمه

تاریخ از جمله دروسی است که از دیرباز تا کنون مورد توجه بسیاری از نظام‌های تعلیم و تربیت در اقصی نقاط جهان بوده است. مرور ادبیات مربوط به حوزه آموزش تاریخ نشان می‌دهد که صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، متولیان برنامه‌های درسی، مورخان، معلمان تاریخ و ... به ویژه در کشورهای مغرب‌زمین همواره درگیر مباحثه و مجادله جدی راجع به آنچه که باید در خصوص گذشته به دانش‌آموزان آموخت و چرایی و چگونگی یادگیری آن بوده‌اند (بیوار بلک، ۲۰۲۰، ۱).

تقریباً تا دهه ۱۹۶۰، نگرش و رویکردی بر آموزش تاریخ در بسیاری از کشورهای جهان حاکم بود که مهم‌ترین ویژگی‌های آن عبارت بود از: به لحاظ فلسفی و معرفت‌شناختی، حصول معرفت و دستیابی به واقعیت تاریخی را آنچنان که رخ داده بود، ممکن می‌دانست و از این ایده کلیدی معرفتی که تنها یک حقیقت عینی در مورد رویدادهای تاریخی وجود دارد، دفاع می‌کرد (سگال، ۱۹۹۹، ۳۵۹). از نظر آموزشی (پداگوژیک) بر انتقال دانش و آگاهی‌های تاریخی در قالب وقایع متمرکز بود. براساس این نگاه، روایت‌های متفاوت و متعارض، تفسیرهای متنوع و برداشت‌های متکثر از وقایع تاریخی به مثابه موانعی بر سر دسترسی به یگانه معنای حقیقی رخ‌دادهای تاریخی محسوب می‌شدند و رسالت مهم کتاب درسی و معلم آن است که دانش‌آموزان را از گرفتار شدن در مهلکه تبیین‌های ناسره در امان نگه دارند (وحدتی دانشمند و ...، ۱۳۹۷، ۹۵). از جنبه هدف، متأثر از اندیشه ناسیونالیسم و ایده دولت - ملت بر تربیت شهروند مهین‌پرست و دلبسته به تاریخ ملی (گالاگر، ۱۹۹۶، ۱۶) تأکید می‌کرد. به همین منظور روایتی واحد از گذشته و منطبق با واقع به مخاطبان ارائه می‌شد تا دلبستگی آنان را به دولت - ملت و هویت منحصر به فردی که آنها را از دیگران متمایز می‌کرد، برجسته سازد (مک کالی، ۲۰۱۳، ۲). نسخه ناسیونالیستی تاریخ مدرسه که غالباً محصور به منظر و دیدگاه مشخص و معینی بود، هر گونه تنوع و تفاوت را خطرناک و تفرقه‌افکنانه می‌شمرد و روایتی ملی که ارائه می‌نماید، اغلب با تاریخ بزرگترین و مسلط‌ترین جامعه قومی، زبانی، مذهبی و فرهنگی هماهنگ و منطبق است (بیوار بلک، ۲۰۰۱، ۱۰). از حیث محتوا نیز رویدادهای مربوط به حوزه قدرت و سیاست غلبه حداکثری دارد و علاقه بسیاری به انتخاب و برجسته کردن نقش سهم بزرگان و قهرمانان، مخصوصاً شخصیت‌های مشهور سیاسی - نظامی، کاشفان یا پیشگامان و ... وجود دارد. در مقابل، سهم عامه مردم به خصوص بومیان، مهاجران، اقلیت‌های قومی، مذهبی و زبانی، همسایگان منطقه‌ای و به ویژه زنان معمولاً نادیده گرفته می‌شد (گالاگر، ۱۹۹۶، ۱۷).

از دهه ۱۹۷۰م، رویکرد عینیت‌گرا و دانش‌محور در یادگیری تاریخ در کشورها و جوامع غربی به چالش کشیده شد (ساکی و پرتیلا بکمن، ۲۰۱۹، ۳). عوامل متعددی در به چالش کشیدن رویکرد سنتی در آموزش تاریخ و رویش رویکردهای بدیل در دهه‌های پایانی قرن ۲۰ و دو دهه اخیر، تأثیرگذار بوده‌اند. در اینجا به اختصار به مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود. یک عامل، توسعه مطالعات نظری تاریخ و بسط دیدگاه‌های فراپوزیتیویستی در سده ۲۰م به خصوص در نیمه دوم آن بود، که با رد ادعاهای مربوط به عینیت تاریخی، پیش‌فرض‌های فلسفی نگرش سنتی به آموزش تاریخ را با جدیت تمام به زیر سؤال بردند (سگال، ۱۹۹۹، ۳۵۹؛ فالاس و نیم، ۲۰۰۵، ۳۳۰) و موجب شدند تا گونه‌های جدید و متفاوتی از تاریخ‌نگاری و تاریخ‌نگاری شکل بگیرد و بر آموزش تاریخ تأثیر بگذارد. از جمله گونه‌های تازه تاریخ‌نگاری می‌توان به تاریخ اجتماعی نوین اشاره کرد که متأثر از جنبش حقوق مدنی و فمینیستی در ایالات متحده آمریکا شکل گرفت و افق‌های تازه‌ای را در تاریخ‌نگاری گشود. تاریخ اجتماعی نوین دامنه و قلمرو موضوعات تاریخ‌نگاری را بسط داد و آن از دایره محصور و تنگ وقایع‌نگاری‌های سیاسی و نظامی رهایی بخشید. ایراد اساسی که نویسندگان

۱. Bivar Black

۲. Segall

۳. Pedagogical

۴. Gallagher

۵. McCully

۶. Sakki & Pirtilä-Backman

۷. Fallace & Neem

تاریخ‌های اجتماعی بر مورخان تاریخ‌های سیاسی محور می‌گرفتند، این بود که صرفاً بر روایت‌های غالب در تاریخ که فقط گذشته صاحبان قدرت و نخبگان را نمایندگی می‌کنند، اتکاء دارند و تجارب و دیدگاه‌های گروه‌های به حاشیه‌رانده مانند زنان، اقلیت‌های بومی، مهاجر، مذهبی و ... را نادیده می‌گیرند. از این‌رو، مورخان در تاریخ‌های اجتماعی جدید بر ایده «تاریخ‌نگاری از پایین» یا تاریخ توده مردم تأکید می‌ورزیدند (موسی‌پور، ۱۳۸۶، ۱۴۳؛ فالاس و نیم، ۳۳۱).

دیدگاه‌های تازه در موضوع فلسفه علم تاریخ و گونه‌های تاریخ‌نگاری و تاریخ‌نگاری فراپوزیتیویستی کمک کرد تا در مبادی و مبانی آموزش این حوزه معرفتی چرخشی اساسی صورت گیرد و تلقی تاریخ به عنوان مجموعه‌ای از دانش و حقایق بی‌چون و چرا که باید به خاطر سپرده شود، به رهیافتی از تاریخ به مثابه فرایندی برای بررسی عقلانی گذشته بر اساس مهارت‌های کاوشگری و روش‌های مورخان دانشگاهی با تأکید بر ارجاع به شواهد گوناگون از دیدگاه‌های مختلف تغییر یابد (گالاگر، ۱۹۹۶، ۵۱). در کانون رهیافت جدید به تاریخ مدرسه، مفاهیمی کلیدی مانند تفکر، استدلال و قضاوت تاریخی، آگاهی تاریخی، اهمیت، تداوم و تغییر، همدلی، دیدگاه و منظر به هدف درک و تحلیل انتقادی گذشته پدید آمدند.

عامل دیگری که به تحول آموزش تاریخ کمک کرد، توسعه مطالعات حوزه دانش برنامه‌ریزی درسی و بسط نظریه‌های یادگیری بود. گسترش تحقیقات آموزشی در باره یادگیری، رشد و تفکر انسان که در بستر و جوی انتقادی نسبت به نظریه «رفتارگرایی» صورت گرفت، منجر به ظهور و بروز دیدگاه‌های تازه‌ای در حیطه آموزش و یادگیری شد که نظریه سازنده‌گرایی از جمله آنها بود. مدعای اساسی نظریه سازنده‌گرایی که بر ایده ساختن دانش توسط دانش‌آموز از طریق تقویت مهارت حل مسئله، تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل، قضاوت و ارزشیابی به جای انتقال دانش به یادگیرنده، توجه و تأکید می‌کرد (الماسی و عابدینی، ۱۳۹۹، ۳۶)، تأثیر بسزایی بر رویکردها و مقاصد آموزش تاریخ گذاشت.

عامل بعدی، چالش‌های اجتماعی ناشی از تنوع قومی، فرهنگی، زبانی و مذهبی بود که در دهه ۱۹۷۰م نخست در کشورهای اروپای غربی و به ویژه کشورهایی با سابقه استعماری و پذیرش کارگران مهاجران، بروز کرد. این چالش با فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی به اروپای شرقی نیز گسترش یافت. چالش‌های مذکور دغدغه فزاینده‌ای را در خصوص رسالت مدارس برای آماده کردن جوانان برای زندگی در اروپای متکثر و جهانی در قالب دهکده کوچک ایجاد کرد.

پاسخ‌های آموزشی اولیه به افزایش تنوع فرهنگی بر جذب و ادغام تأکید داشت و مدارس بر آموزش تاریخ ملی، زبان بومی، آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی جامعه میزبان به فرزندان خانواده‌های مهاجر تمرکز داشتند تا به آنان کمک کنند که در فرهنگ مسلط جذب شوند. در اوایل دهه ۱۹۸۰، نشانه‌های شکست این سیاست با افزایش تنش‌های میان فرهنگی در درون و خارج از مدرسه آشکار شد. پس از آن، سیاست برنامه‌های آموزشی در کشورهای اروپایی به سمت رسمیت بخشیدن حقوق و میراث فرهنگی اقلیت‌های سوق پیدا کرد و رویکردهای آموزشی جدیدی با جهت‌گیری سازگار با تنوع فرهنگی پدید آمد. از این‌رو، اصطلاحاتی مانند «چندفرهنگ‌گرایی» و «آموزش بین فرهنگی» به طور گسترده تر مورد استفاده قرار گرفتند و متخصصان برنامه درسی شروع به شناسایی، مفاهیم، روش‌ها و سازوکارهایی کردند که در آن موضوعات مختلف و حوزه‌های گوناگون برنامه درسی بتوانند بعد چندفرهنگی را توسعه دهند (استرادلینگ، ۲۰۰۳، ۱۱). آموزش تاریخ جایگاه و سهم ویژه‌ای در پیشبرد برنامه آموزشی چندفرهنگی داشت. از این‌رو، نهادها و سازمان‌های بین‌المللی مانند شورای اروپا، یونسکو، اتحادیه اروپا و پیمان ثبات برای اروپای جنوب شرقی، همگی نقش بالقوه مهمی را که آموزش تاریخ باید در تشویق درک متقابل، صلح و آشتی در شرق و جنوب شرق اروپا ایفا کند، تصدیق کرده‌اند (همان، ۱۲).

مفهوم چندمنظری در کنار مفاهیمی مانند تفکر تاریخی و آگاهی تاریخی از جمله مفاهیم تأثیرگذار در حوزه آموزش تاریخ است که در سی سال اخیر در کانون توجه و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، محققان موضوعات برنامه درسی، مورخان، معلمان تاریخ و

۱. Behaviorism
۲. Constructivism
۳. Stradling

تأملی بر رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ

حتی نهادهای سیاست‌گذاری مانند سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو)، شورای اروپا و انجمن اروپایی معلمان تاریخ^۱ در کشورهای توسعه یافته و پیشرو در تعلیم و تربیت بوده است. حتی در برخی نظام‌های آموزشی مانند ایرلند، انگلستان، هلند، آلمان، اتریش، فنلاند (ساکس و پرتیلا-بکمن، ۲۰۱۹)، نیوزیلند، استرالیا، سنگاپور و ...، چندمنظری به عنوان رویکردی در برنامه درسی آموزش تاریخ و مطالعات اجتماعی مورد توجه بوده است. این پژوهش در صدد است که با بررسی چستی و ویژگی رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ، ضرورت، کارکرد، قابلیت و برخی چالش‌های آن را ارزیابی و تحلیل نماید.

پژوهش حاضر از نوع کیفی است که به روش اسنادی و با مطالعه ادبیات آموزش تاریخ و شناسایی منابع معتبر و گردآوری داده‌های مناسب، از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی و داخلی و موتورهای جستجوی علمی انجام شده است. از میان آثار و منابع شناسایی شده، تعدادی مقاله و کتاب برگزیده شد که توسط پژوهشگران و صاحب‌نظران برجسته حوزه مطالعاتی آموزش تاریخ نگارش و در مجلات تخصصی معتبر نشر یافته و یا توسط ناشران شناخته شده منتشر شده‌اند. در واقع، اعتبار علمی مؤلفان و ناشران منابع برگزیده، مبنایی برای تشخیص میزان اتکاء‌پذیری و تأییدپذیری داده‌ها و شواهد مقاله در نظر گرفته شده است. در خصوص رویکرد چندمنظری یا دیدگاه‌های چندگانه هیچ پژوهش یا ترجمه‌ای به زبان فارسی در دسترس نیست. چندین تحقیق به زبان انگلیسی از محققان حوزه آموزش تاریخ قابل دسترسی است. برخی از این محققان چندمنظری را به عنوان موضوعی مستقل مورد بحث قرار داده‌اند و برخی دیگر در کنار مباحث و موضوعات دیگر مربوط به آموزش تاریخ به مبحث چندمنظری پرداخته‌اند.

رابرت استرادلینگ (۲۰۰۳) از جمله محققان برجسته حوزه آموزش تاریخ است که کتابی مستقل با عنوان «چندمنظری در یادگیری تاریخ: راهنمایی برای معلمان تاریخ» تالیف کرده که توسط شورای اروپا منتشر شده است. نویسنده علاوه بر تبیین نظری موضوع مورد بحث و تشریح مفصل مفاهیم، مبانی، ابعاد و مؤلفه‌های چندمنظری، مصادیق متعددی از گزارش رویدادهای تاریخی از منظرهای متفاوت را در کتاب ارائه کرده است تا کاربری چندمنظری را در عمل به معلمان آموزش دهد. استرادلینگ در بخش پایانی تحقیق خود به بررسی و تحلیل موانع و مشکلات کاربری چندمنظری در آموزش تاریخ پرداخته است.

چپمن^۲ (۲۰۱۱) در مقاله خود به ارزیابی اهمیت جدی گرفتن دیدگاه در استدلال تاریخی توجه کرده است. وانسینک^۳ و همکارانش (۲۰۱۸) در قالب مقاله‌ای پژوهشی، ویژگی‌ها و ابعاد چندمنظری در آموزش تاریخ را مورد بررسی قرار داده‌اند. این محقق حوزه آموزش تاریخ، در مقاله مشترک دیگری به ارزیابی تأثیر محیط معلم بر کاربری چندمنظری در یادگیری تاریخ در جوامع پس از جنگ و منازعه همت گماشته است. کراپمن^۴ و همکارانش (۲۰۱۸) نیز در مقاله‌ای چندمنظری در کلاس درس را به بحث گذاشته‌اند و در مقاله مشترک دیگری (۲۰۲۲) تأثیر چندمنظری در متون آموزشی تاریخ بر بازنمایی دانش‌آموزان از رویدادهای تاریخی را ارزیابی کرده‌اند. محقق دیگری به نام بیتاوتاس^۵ (۲۰۱۸) نیز ابعاد رویکرد چندمنظری در کتاب‌های درسی تاریخ کشور لیتوانی را تجزیه و تحلیل کرده است. شمار دیگری از محققان مانند گالاگر^۶ (۱۹۹۶)، مکالی^۷ (۲۰۱۲)، بیوار بلک (۲۰۱۲)، بارتن و لوستیک^۸ (۲۰۰۴) در ضمن مباحثی که در زمینه آموزش تاریخ مطرح کرده‌اند، ورودی نیز به مبحث چندمنظری داشته‌اند.

چندمنظری در تاریخ و کارکرد آموزشی آن

۱ EuroClio

۲ Chapman

۳ Wansink

۴ Kropman

۵ Bitatautas

۶ Gallagher

۷ Mccully

۸ Barton & Levstik

واژه منظر معادل واژه انگلیسی perspective از ریشه لاتین perspectus به معنای «نگاه کردن از» یا «درک» گرفته شده که معمولاً به نحوه دیدن یک شیء از نقطه نظر و دیدگاه چند سوژه در مورد یک شیء خاص اشاره دارد. از نظر لغوی و ریشه‌شناسی، منظر یک موضوع مربوط به دید و بینایی است که به نحوه ارتباط بین اشیا در یک میدان بصری با موقعیت بیننده مربوط می‌شود.

به عقیدهٔ چپمن اصطلاح «منظر» در تاریخ ناظر بر مفهوم عینی کلمه و در سطح ادراک بصری سوژه نیست و منظر در این معنا نمی‌تواند هیچ نقشی در شناخت گذشته داشته باشد؛ زیرا گذشته دیگر وجود خارجی ندارد و بنابراین، نمی‌توان آن را مستقیماً توسط یک سوژه تجربه کرد و یا دید. اما از نظر استعاری، البته تمام تاریخ منظر و دیدگاه است (۲۰۱۱، ۹۶).

لو-بیرا چندمنظری در تاریخ و آموزش تاریخ را به عنوان فرآیند «نگاه به رویدادهای تاریخی از چندین منظر» توصیف کرده است و اعتقاد دارد که چندمنظری ریشهٔ محکمی در روش تاریخی دارد. اما اشتاینر-خامسی^۱ هر چند که چندمنظری را با روش تاریخی مرتبط می‌داند، ولی می‌گوید که همه مورخان لزوماً یا معمولاً این کار را انجام نمی‌دهند و به ما یادآوری می‌کند که تاریخ اغلب به شکلی تک فرهنگی، قوم مدارانه، جهان شمول و نه تکرگرا انجام و آموزش داده می‌شود و بیشتر انحصاری است تا فراگیر (استرادلینگ، ۲۰۰۳، ۱۴).

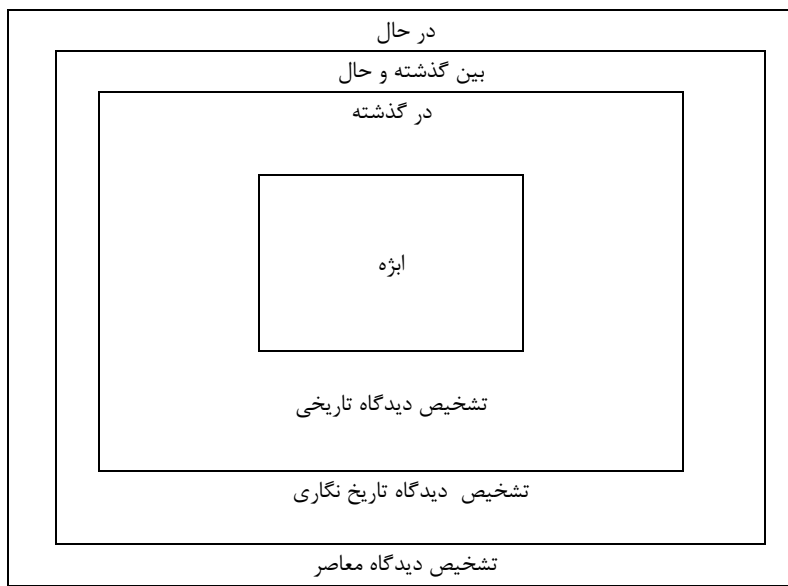
استرادلینگ مفهوم چندمنظری در تاریخ را فراتر از فرایند درک، «شیوه‌ای از دیدن و تمایل برای نگاه به وقایع تاریخی، شخصیت‌ها، تحولات، فرهنگ‌ها و جوامع از دیدگاه‌های مختلف با استفاده از رویه‌ها و فرآیندهایی که برای تاریخ به عنوان یک رشتهٔ علمی (نظام علمی) ضروری است» تعریف می‌کند (همان). پیش شرط‌های این شیوه، عبارتند از: نخست پذیرفته شود راه‌های ممکن دیگری برای نگرستن به جهان غیر از روش ما وجود دارد و ممکن است اینها به یک اندازه معتبر و به همان اندازه سوگیرانه باشند و دوم، تمایل به قرار دادن خود به جای دیگران و تلاش برای دیدن جهان آنگونه که آنها می‌بینند، یعنی ابزار همدلی (همان)؛ وانسینک و همکاران، ۲۰۱۸، ۴۹۷). پیش‌شرط اول اشاره به این ویژگی منظر در تاریخ دارد که منظر از یک سو، توسط انتظارات، پیش فرض‌ها و دغدغه‌های فرد محدود می‌شود و از سوی دیگر، انعکاس و بازتابی از آنهاست (استرادلینگ، ۱۶). این محقق برجسته حوزه آموزش تاریخ، دامنه و ابعاد منظر را فقط به گذشته محدود می‌سازد و دایرهٔ شمول آن را شامل تمامی افرادی می‌داند که در تولید مواد یک منبع تاریخی مشارکت و دخالت داشته‌اند، شامل شرکت‌کنندگان (بازیگران) در رویدادهای گذشته، شاهدان عینی، وقایع‌نگاران، مقامات و گردآوری‌کنندگان اطلاعات (همان، ۱۵).

از نظر چپمن، «دیدگاه گذشته / منظر گذشته / منظر تاریخی»، دلالت بر شکلی از روش‌هایی دارد که در آن مفاهیم، سؤالات و سوگیری‌هایی که در مطالعه گذشته دخالت داده می‌شوند، به نتایج مطالعه شکل می‌دهند (۲۰۱۱، ۹۶). وانسینک و همکاران، به چندمنظری با تمرکز بر ابعاد و لایه‌های مختلف زمانی آن پرداخته‌اند. آنان چندمنظری را در زمینه تاریخ و آموزش تاریخ، در نظر گرفتن دیدگاه‌های «سوژه‌های» مختلف در مورد یک «ابژه» یا موضوع تاریخی خاص که می‌تواند یک رویداد، پدیده یا شخصیت تاریخی باشد، تعریف کرده‌اند (۲۰۱۸، ۴۹۷). این محققان از طریق طراحی یک مدل نظری بدیع، ابعاد، مؤلفه‌ها و کارکردهای آموزشی چندمنظری در تاریخ را با دقت و ظرافت بسیار بررسی کرده‌اند. آنان، سوژه‌ها و دیدگاه‌ها نسبت به یک ابژه تاریخی را در سه لایهٔ زمانی «در گذشته» (هم‌زمان با رویداد، پدیده یا شخصیت)، «بین گذشته و حال» و «در زمان حال» طبقه‌بندی نموده و کارکرد آموزشی دیدگاه‌ها در هر لایه را توضیح داده‌اند. به نمودار شماره ۱ بنگرید.

^۱ Low-Beer

^۲ Steiner-Khamisi

تأملی بر رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ



۱. مدل زمانی کارکرد چندمنظری از دیدگاه وانسینک و همکارانش

در لایه زمانی «در گذشته»، به دیدگاه‌های سوژه‌هایی که معاصر ابژه تاریخی بوده‌اند، پرداخته می‌شود. از منابع اولیه می‌توان برای نشان دادن دیدگاه سازنده منبع استفاده کرد. چندمنظری «در گذشته» به دیدگاه‌های سوژه‌های همزمان یا موازی اشاره دارد و کارکرد آموزشی آن معمولاً این است که به دانش‌آموزان بیاموزد که بازیگران تاریخی مختلف ممکن است دیدگاه‌های متفاوتی در مورد یک ابژه خاص بر اساس تجربیات، باورها و ایدئولوژی‌های متفاوت داشته باشند (همان).

دومین لایه زمانی که وانسینک و همکارانش متمایز کرده‌اند، بین گذشته و حاضر قرار می‌گیرد. سوژه‌ها در این لایه زمانی، شامل مورخان و تمام کسانی می‌شوند که که پس از ابژه قرار دارند. کارکرد آموزشی دیدگاه در این لایه زمانی نسبت به دیدگاه «در گذشته» گسترده‌تر و پیچیده‌تر است. زیرا، دانش‌آموزان باید چندین زمینه تاریخی را در دوره‌های زمانی مختلف در نظر بگیرند. عملکرد خاص تشخیص دیدگاه در این لایه زمانی، «نگرش تاریخی نگاری یا تاریخ‌نگاری» نامیده شده است (همان، ۴۹۸).

سومین لایه زمانی مربوط به سوژه‌هایی که در زمان حال زندگی می‌کنند و نسبت به یک ابژه تاریخی موضعی معاصر دارند. معلمان و دانش‌آموزان دو گروه سوژه متمایز این لایه به شمار می‌روند. کارکرد آموزشی درخواست از دانش‌آموزان برای نگرش به یک ابژه تاریخی این است که به آن‌ها می‌آموزد تا دیدگاه خود را در مورد یک ابژه تاریخی خاص، از طریق ترکیب «نگرش تاریخی» و «تاریخ‌نگاری» و با آگاهی از معیارهای تحلیل تاریخی به طور انتقادی بیان کنند (همان، ۴۹۸، ۴۹۹).

برخی از پژوهشگران به جای ارائه تعریف مشخصی از چندمنظری، معانی و مصادیق گوناگون آن را بیان کرده‌اند. به عنوان نمونه ساکی و پرتیلا - بکمن (۲۰۱۹) می‌نویسند، چندمنظری به عنوان یک مفهوم اصلی مرتبط با آگاهی تاریخی می‌تواند معانی متفاوتی داشته باشد. از معلمی که دیدگاه‌های مختلف را توضیح می‌دهد تا دانش‌آموزانی که با منابع اصلی کار می‌کنند. علاوه بر اینها، چند منظری اغلب به عنوان دیدگاه ملل مختلف نیز درک می‌شود و حتی می‌تواند معانی وسیعی تری داشته باشد و شامل دیدگاه‌های فردی از موقعیت‌های مختلف یا جهان‌های مختلف زندگی، مانند دیدگاه‌هایی از نسل‌ها و حرفه‌های مختلف گردد.

به طور خلاصه، منظر و چشم‌انداز در تاریخ، اشاره به روش‌های مختلف درک و تفسیر موضوعات تاریخی دارد و چندمنظری در تاریخ به معنای بررسی رویدادهای تاریخی از دیدگاه‌های متعدد و مختلف است. تفاوت‌ها در دیدگاه‌ها معمولاً بر اساس موضوعاتی مانند جنسیت، قومیت، سیاست، مذهب، طبقه و ... است. بنابراین چندمنظری یک جنبه حیاتی برای درک و تحلیل تاریخی به شمار می‌رود.

به لحاظ معرفت‌شناسی، مفهوم چندمنظری بر این پیش‌فرض فلسفی اتکاء دارد که تاریخ فرایندی تفسیری از طریق در نظر گرفتن روایت‌ها و دیدگاه‌های مختلف در مورد رویدادهای تاریخی خاص در چارچوب معیارهای روش‌شناسی معتبر است و نه این که به طور عینی و با توسل به یک روایت «بسته» یا یک دیدگاه مشخص و محدود ارائه شود. روش‌شناسی تاریخ در چندمنظری بر دو معیار تأکید دارد: ۱. رویکردی چندمنظری به هر موضوعی را تشویق می‌نماید، اما تصریح می‌کند که قضاوت باید مبتنی بر شواهد معتبر باشد؛ ۲. می‌پذیرد همیشه طیفی از دیدگاه‌ها وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد، اما تصریح می‌کند که دیدگاه‌های مختلف باید با استناد به شواهد عقلانی و همدلی با در نظر گرفتن دیگر دیدگاه‌ها توجیه شوند (گالاگر، ۱۹۹۶، ۲۷).

ضرورت و اهمیت چندمنظری در آموزش تاریخ

جهان کنونی ما روز به روز به لحاظ فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی متنوع‌تر و پیچیده‌تر می‌شود. از این‌رو، پاسخ آموزش‌های مدرسه به چنین تنوع و تکثر پیچیده و به طور مشخص نسبت آن با مسائل و چالش‌های ناشی از بافت چندفرهنگی جوامع و ملل، همواره در کانون توجه سیاست‌گذاران و متخصصان حوزهٔ تعلیم و تربیت قرار داد. پاسخ‌های اولیه به این مسائل که در چارچوب نگرش تک‌فرهنگی بر جذب و ادغام تأکید می‌کرد، اکنون ناکارآمدی خود را نشان داده است. در دنیایی که به طور فزاینده به هم پیوسته و پیچیده شده است، برای شهروندان ضروری است که درک درستی از دیدگاه‌های فرهنگی و شیوه‌های مختلف تفکر تحصیل کنند. بدون تردید در جهان پیچیده و متکثر و متنوع کنونی رویکردهای چندفرهنگی در حوزهٔ آموزش و رویه‌های یادگیری که تحلیل انتقادی بر پایه‌های دیدگاه‌های متعدد را تشویق می‌کنند، اثربخشی و کارآمدی بیشتری خواهند داشت. امروزه کمتر محقق یا سیاست‌گذاری در حوزه تعلیم و تربیت هست که باور نداشته باشد، آموزش تاریخ در مدارس نقش مهمی در آماده کردن جوانان برای زندگی دارد. تاریخ، با منابع فوق‌العاده متنوع و در عین حال پیچیده، باید موقعیتی را برای دانش‌آموزان فراهم کند که فراتر از دیدگاه‌های خود حرکت کنند و دیدگاه‌های دیگران را جدی بگیرند، مهم نیست که این دیدگاه‌ها در ابتدا چقدر بیگانه به نظر می‌رسند (بارتون و لوستیک، ۲۰۰۴، ۲۲۴).

پرسش کلیدی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که آیا هر نوع یادگیری تاریخ می‌تواند چنین ظرفیت و قابلیت‌های ایجاد کند؟ قطعاً پاسخ منفی است. زیرا، تلقی تاریخ به مثابه گزاره‌های دانشی بی‌چون و چرا و گفت‌وگوناپذیر بر پایهٔ روایت‌های بسته و متکی به دیدگاهی خاص، دگم و تعصب را جایگزین تحقیق و گفت‌وگو می‌کند (سگال، ۱۹۹۹، ۲۶۷-۳۶۸). آموزش تک‌فرهنگی و محصور و محدود به منظری خاص، مانع از درک متقابل می‌شود و به انسجام اجتماعی آسیب می‌رساند. برنامه درسی که فقط بر تاریخ و فرهنگ گروه مسلط را در جامعه تمرکز می‌کند، دانش‌آموزان خارج از گروه مسلط را به نوعی وادار می‌سازد که در مقابل آن جبهه بگیرند. آنها ممکن است آن را بی‌معنا، بی‌ربط و در مواقعی توهین‌آمیز تصور کنند. چنین آموزشی گروه اکثریت را نیز از یادگیری در مورد دیگران محروم می‌کند (بیوار بلک، ۲۰۰۱، ۱۱).

دور شدن از رویکردی متکی بر روایتی بسته و دیدگاهی خاص در تاریخ به سمت رویکرد چندمنظری و جایگزین کردن تحقیق و تفکر انتقادی به جای انتقال و به خاطر سپاری تحولی امیدوار کننده (مک کالی، ۲۰۱۲، ۲) برای تربیت شهروندانی است که دارای ذهنی باز، آگاه از تنوع و متمایل به پذیرش تفاوت‌ها هستند و به مردمان، فرهنگ‌ها، مذاهب و زبانهای دیگر احترام می‌گذارند. این نوع از آموزش تاریخ، جوانان را دعوت می‌کند تا فراتر و خارج از نظام ارزشی خود روند و تلاش کنند مجموعه‌ای از ارزش‌ها را که به وضوح با ارزش‌های خودشان متفاوت است و حتی در برخی موارد ممکن است با آن بیگانه و حتی از آن متنفر باشند، را درک کنند (گالاگر، ۱۹۹۶، ۵۲).

موافقان طرفداران رویکرد چندمنظری به آموزش تاریخ اغلب تأکید می‌کنند که جوامع از نظر اخلاقی و فرهنگی روز به روز متنوع‌تر می‌شوند. بنابراین، دانش‌آموزان برای رسیدن به درک متقابل از فرهنگ‌های متنوع و تبدیل شدن به شهروندان دموکراتیک، مسئولیت‌پذیر و مداراگر نیازمند کاوش در دیدگاه‌های مختلف هستند (وانسینک و همکاران، ۲۰۱۸، ۴۹۶).

تأملی بر رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ

چندمنظری در تاریخ از بُعد دیگری، فراتر از اهداف و مقاصد تربیتی نیز ضرورت و اهمیت دارد. زیرا، چندمنظری ریشه در روش تاریخ دارد. شناخت دیدگاه یک الزام برای تعامل معنادار با گذشته است و یک مطالعه روشمند و علمی در تاریخ بدون در نظر گرفتن منظرهای مختلف ناقص و ابتر می‌ماند. از این بعد، چندمنظری با «همدلی» به مثابه یک مفهوم کلیدی در روش‌شناسی تاریخ ارتباط و تا حدود زیادی همپوشانی پیدا می‌کند. همدلی، شامل استفاده از دیدگاه‌های افراد در گذشته برای توضیح اعمالشان است. از این رو، مورخان برای فهم رفتار مردم در گذشته، ضرورت دارد که بر باورها، نگرش‌ها، دانش و مفروضات آنان که تفکر و عمل آنها را هدایت کرده است، تمرکز نمایند (بارتون و لوستیک، ۲۰۰۴، ۲۰۹).

قابلیت‌های چندمنظری در آموزش تاریخ

رویکرد چند نگرشی در آموزش تاریخ، ظرفیت متنوعی دارد و واجد قابلیت‌هایی است که می‌تواند شایستگی‌های گوناگونی را محقق سازد. در اینجا به برخی از کارکردها و مزایای در نظر گرفتن منظرهای مختلف در آموزش تاریخ اشاره می‌شود.

رویکرد چندمنظری با تمرکز بر روش‌شناسی خاص مطالعه گذشته در برنامه درسی، ضمن تقویت مهارت‌های تفکر و سواد تاریخی متریبان، اسباب یادگیری خارج از کلاس و به صورت مادام‌العمر را فراهم می‌آورد. چندمنظری همچنین با درگیر کردن دانش‌آموزان در مطالعه طیف وسیعی از روایت‌ها و دیدگاه‌های متفاوت و بعضاً متعارض به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک دقیق‌تر و جامع‌تری از ماهیت علم تاریخ تحصیل کنند (استرادلینگ، ۲۰۰۳، ۲۰). به عبارت دیگر به جای این که از دانش‌آموزان خواسته شود که یک روایت یا تفسیر معینی از یک رویداد تاریخی را بپذیرند، به چالش کشیده می‌شوند تا دیدگاه خود را از مطالعه تنوعی از شواهد و دیدگاه‌های گوناگون صورتبندی کنند (همان، ۱).

رویکرد چندمنظری با تشویق دانش‌آموزان به بررسی و ارزیابی دیدگاه‌های مختلف در مورد رویدادها و شخصیت‌های تاریخی به آنان کمک می‌کند تا مهارت‌های تفکر انتقادی را توسعه دهند و یاد بگیرند که تعصبات، کلیشه‌ها، مفروضات و باورهای خود را زیر سوال ببرند و آمادگی مناسب برای مواجهه با مسائل پیچیده و دشوار داشته باشند (گالاگر، ۱۹۹۶، ۳۱؛ مک‌کالی، ۲۰۱۲، ۱۳).

گالاگر (۱۹۹۶) استدلال می‌کند که رویکرد فرایندی یا مهارت محور در آموزش تاریخ ظرفیت مناسبی برای تربیت مدنی از طریق ترویج ارزش‌ها، توسعه تفکر انتقادی، استدلال اخلاقی و آموزش بین‌فرهنگی فراهم می‌آورد. به باور او، توسعه مهارت‌های سواد تاریخی و مخصوصاً بسط مهارت‌های تحلیل تاریخی به مثابه هدفی مهم و ارزشمند در رویکرد چندمنظری، صرفاً برای تأمین علایق آکادمیک یا اوقات فراغت نیست، بلکه به عنوان مبنایی بالقوه برای شکل‌گیری نگرش و ارزش‌های شخصی، قضاوت مستدل در موضوعات بحث‌انگیز و در نظر گرفتن ابعاد اخلاقی اعمالی است که بر حیثیت و حقوق دیگران تأثیر می‌گذارد. در نتیجه به قصد ترویج مداراگری و ارزش‌های دموکراتیک و حقوق بشری است (گالاگر، ۱۹۹۶، ۲۷). با توجه به این که رویکرد چندمنظری تأکید خاصی بر گنجاندن موضوعات مناقشه‌آمیز و دیدگاه‌های متعارض در آموزش تاریخ دارد، بیوار بلک، استدلال کرده که گنجاندن موضوع‌های بحث‌برانگیز و حساس در درس تاریخ، فرهنگ دموکراتیک را تقویت می‌کند، زیرا درک انتقادی از موضوع مورد مجادله، احترام به نظرات مختلف را تسهیل می‌نماید (۲۰۰۸، ۸).

رویکرد چندمنظری از طریق توجه به گروه‌ها و اقلیت‌های به حاشیه رانده شده و مخصوصاً توجه به مسئله زنان، مهاجران در تاریخ و با چالش کشیدن روایت‌های غالب تاریخ، به ارتقای عدالت اجتماعی و برابری در آموزش کمک می‌کند. تاریخ چندمنظر با شکستن هژمونی تاریخ سیاسی از طریق اهمیت بخشیدن به توده‌های مردم و اعتنای درخور توجه به تاریخ محلی (همان، ۳۸) به تنوع و جذابیت آموزش تاریخ کمک می‌کند.

رویکرد چندمنظری در یادگیری تاریخ، از طریق به چالش کشیدن کلیشه‌ها و روایت‌های ملی از گذشته که محصور در فرهنگ و دیدگاه گروه مسلط است و با لحاظ کردن هویت‌های چندگانه و سیال ملت، علایق و تعلقات متکثر در یک جامعه (بیوار بلک، ۷)، می‌تواند کمک شایانی به تعامل، درک متقابل، احترام به تنوع و تفاوت‌ها و در نهایت انسجام اجتماعی نماید.

رویکرد چندمنظری واجد این ظرفیت است که با فراهم کردن فرصتهایی برای دانش‌آموزان جهت به اشتراک گذاشتن دیدگاه‌ها و نظراتشان، مشارکت و همکاری آنان را برانگیخته و به ایجاد یک محیط یادگیری پویاتر و تعاملی در مدرسه کمک کند.

موانع و محدودیت‌های چندمنظری در آموزش تاریخ کدامند؟

اجرای رویکرد چند منظری در آموزش تاریخ در کلاس درس با موانع و محدودیت‌های متعددی ممکن است مواجه گردد که در اینجا به اختصار به برخی از آنها اشاره می‌شود.

تخصص نداشتن معلمان: یکی از چالش‌ها و موانع کاربست چندمنظری در آموزش تاریخ، فقدان آموزش معلمان در این زمینه و برخوردار نبودن از تخصص و مهارت لازم برای اجرای چنین راهبرد آموزشی است. برای تدریس تاریخ از منظرهای چندگانه یک معلم تاریخ به سه حوزه تخصصی نیاز دارد که باید در هم تنیده شوند: تخصص مدیریت کلاس، دانش محتوایی و اشراف بر دیدگاه‌های تاریخی، و دانش محتوای آموزشی. زمانی که این نوع تخصص‌ها وجود نداشته باشند، معلمان تمایل دارند بیشتر بر روی یک دیدگاه تمرکز کنند که به‌عنوان یک «روایت بسته» ارائه داده می‌شود، تا حدی به این دلیل که آنان به اجرای چنین تدریسی هم اطمینان و هم عادت دارند (وانسینک و همکاران، ۲۰۱۸، ۵۰۰).

نگرانی و ترس از حساسیت‌های گوناگون و واکنش‌های تعصب‌آمیز و سوگیرانه: در چارچوب رویکرد چندمنظری هر چه موضوع‌ها و مباحث تاریخی بیشتر بحث‌انگیز و مناقشه‌آمیز باشند و بر گرد آنها روایت‌ها و دیدگاه‌های مختلف و متعارض شکل گرفته باشد، ظرفیت بیشتری برای آموزش و یادگیری فکورانه و انتقادی دارند. اما معلمان، مدیران آموزشی و اولیاء به دلایل مختلف از جمله حساسیت‌ها، چالش‌ها و تنش‌هایی که ممکن است طرح چنین مباحثاتی در کلاس درس یا خارج از آن ایجاد نماید، نگران و محتاط می‌شوند و چه بسا با آن به مخالفت برخیزند. مدافعان چندمنظری می‌گویند که چنین نگرانی‌هایی نباید مانع از درگیر شدن آموزش تاریخ با مسائل مناقشه‌آمیز شود (بیواربلک، ۸) و معلم متخصص و ماهر به خوبی می‌تواند روند یادگیری را مدیریت نماید و کمک کند تا دانش‌آموزان، تعلقات، علایق و هویت‌های چندگانه خود را در نظر بگیرند، نسبت به تعصبات و کلیشه‌های خود آگاه شوند، اسطوره‌ها و سوگیری‌های خود را شناسایی کنند و تحمل و رواداری خویش را ارتقاء بخشند (همان، ۷).
کمبود منابع: گنجاندن دیدگاه‌های متنوع در برنامه درسی مستلزم دسترسی به طیف وسیعی از منابع اولیه و ثانویه است. با این حال، بسیاری از مدارس ممکن است منابع لازم برای دسترسی معلمان به این منابع را نداشته باشند، که می‌تواند اجرای موثر رویکرد چند دیدگاه را دشوار کند.

انعطاف‌ناپذیری برنامه درسی: اجرای رویکرد چندمنظری در کلاس درس، مستلزم آن است که برنامه درسی از انعطاف‌پذیری لازم و کافی برخوردار باشد و مانع از ابتکار عمل مربیان و متریبیان در طراحی آموزشی و پیشبرد فرایند یادگیری مبتنی بر چنددیدگاه نشود. به سخن دیگر، اتکای بیش از حد به کتاب درسی، مخصوصاً کتاب درسی که بر پایه روایت‌های بسته و دیدگاه مشخصی تألیف شده باشد، مانع اساسی برای یادگیری تاریخ با رویکرد چندمنظری است.

مقاومت در برابر تغییر: برخی از معلمان و مدیران ممکن است در برابر رویکرد چند منظری مقاومت نشان دهند، یا به این دلیل که با رویکردهای سنتی آموزش تاریخ عادت یا به این دلیل که نسبت به اعتبار و ارزش گنجاندن دیدگاه‌های متنوع در برنامه درسی تردید دارند.

محدودیت‌های زمانی: گنجاندن دیدگاه‌های متعدد در برنامه درسی زمان‌بر است، زیرا معلمان را ملزم می‌کند که مطالب بیشتری را پوشش دهند و فرصتهایی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا دیدگاه‌های مختلف را تجزیه و تحلیل و ارزیابی کنند. محدودیت زمان، در برنامه درسی شلوغ و کتاب‌محور به مراتب بیشتر است.

تأملی بر رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ

از دیگر موانع و محدودیت‌های اجرای چندمنظری در یادگیری تاریخ می‌توان به رویکرد نظام ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی اشاره کرد. به طور کلی رویکردهای مهارت‌محور و فکورانه مانند رویکرد چندمنظری نمی‌توانند با شیوه‌ای از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که بر سنجش محفوظات ذهنی دانش‌آموزان در قالب عمدتاً تست‌زنی تمرکز دارند، سنخیت و سازگاری داشته باشند.

نتیجه

آموزش تاریخ در جهان و به خصوص در کشورهای توسعه یافته و پیشگام در امر تعلیم و تربیت همواره با بحث و جدل‌های فراوان همراه بوده است. آثار و نوشته‌های بسیاری در خصوص آنچه که در مدرسه باید در خصوص گذشته به کودکان و نوجوانان آموخت و چرایی و چگونگی این آموزش وجود دارد. در سه یا چهار دهه اخیر پژوهش و تحقیقات نظری و تجربی متعددی به ویژه در اروپا و آمریکا در خصوص یادگیری تاریخ در مدرسه صورت گرفته است. این پژوهش‌ها، مباحث و موضوعات گوناگونی در خصوص آموزش تاریخ از قبیل مبانی و مسائل فلسفی مربوط به تاریخ، رویکردها، اهداف، مفاهیم کلیدی، محتوا و راهبردهای یاددهی و یادگیری را شامل می‌شوند.

با وجود این که پیشینه تدریس تاریخ در ایران به دوران قاجار و آغازین سال‌های گشایش مدارس جدید به سبک اروپایی در کشور ما می‌رسد، اما حوزه مطالعه و پژوهش در موضوع آموزش تاریخ بسیار محدود است و ادبیات ضعیفی دارد. عمده پژوهش‌هایی که در ایران در خصوص آموزش تاریخ انجام شده بر محتوای کتاب‌های درسی و بررسی اعتبار و سندیت آن و یا حجم آن متمرکز بوده است. کمتر به منطق، مبانی معرفت‌شناختی، فلسفه آموزش تاریخ و رویکردهای یادگیری تاریخ پرداخته شده است. تعداد انگشت‌شماری از محققان در آثار خود رویکرد سنتی آموزش تاریخ را به واسطه تمرکز بر وقایع‌نگاری و انتقال و به خاطر سپاری دانش مورد نقد قرار داده‌اند، اما توجه چندانی به رویکردهای بدیل آن نداشته‌اند.

رویکردهای مختلف و متفاوتی در باره آموزش تاریخ وجود دارد و مرور ادبیات آموزش تاریخ در جهان نشان می‌دهد که تحقیقات زیادی در این زمینه صورت گرفته است. رویکرد چندمنظری از جمله رویکردها به یادگیری تاریخ است که از دهه ۱۹۹۰ تا کنون در اروپا و آمریکا مورد توجه بوده و برخی از کشورها در برنامه درسی خود از آن استفاده کرده‌اند.

در این پژوهش، نخست زمینه‌های تاریخی پیدایش رویکرد چندمنظری بررسی و تأثیر بسط و گسترش مطالعات نظری مربوط به تاریخ و نیز توسعه تحقیقات در حوزه روانشناسی رشد و یادگیری و ظهور نظریات جدید در این دو حوزه بر شکل‌گیری رویکرد چندمنظری نشان داده شده است. علاوه بر آن، اشاره‌ای به نقش چالش‌های ناشی از بافت چندفرهنگی جوامع و کشورها به خصوص در اروپا در اشاعه و ترویج این رویکرد شده است.

در بخش اصلی مقاله، ابتدا مفهوم چندمنظری، لایه‌های مختلف و ویژگی‌های آن توصیف و تحلیل شده است. سپس ضرورت و اهمیت چندمنظری تشریح گردیده است. در ادامه، کارکردها و قابلیت‌های رویکرد چندمنظری شناسایی و توصیف شده‌اند. شاخص‌ترین قابلیت‌های شناسایی شده عبارتند از: تقویت مهارت‌های سواد تاریخی و تفکر انتقادی، کمک به یادگیری مادام‌العمر؛ توسعه درکی جامع و دقیق‌تر از گذشته؛ کمک به تربیت مدنی و تقویت ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی مانند مداراگری، صلح‌دوستی، علاقمندی به تعامل و گفت‌گویی به جای تقابل و ستیز؛ توسعه عدالت و برابری در آموزش، تقویت درک و احترام متقابل، تعامل بین‌فرهنگی و انسجام اجتماعی. در آخرین مبحث مقاله، موانع و محدودیت‌های اجرای رویکرد چندمنظری شناسایی شد. از جمله محدودیت‌هایی که شناسایی شد، می‌توان به عدم تخصص کافی معلمان در زمینه یادگیری چندمنظری و اجرای آن، نگرانی از تبعات بروز واکنش‌های تعصب‌آمیز و سوگیرانه هنگام بررسی دیدگاه‌های مختلف در باره مباحث بحث‌انگیز و مناقشه‌انگیز، کمبود منابع و زمان و انعطاف‌ناپذیری و کتاب‌محوری برنامه درسی اشاره کرد.

انتظار می‌رود مبحث این مقاله، اسباب تأملی جدی و گفت‌وگویی مؤثر را در باره رویکردهای آموزش تاریخ نزد صاحب‌نظران و محققان تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی و معلمان تاریخ در ایران فراهم آورد. چنین تأمل و توجهی، از چند بُعد ضرورت و اهمیت دارد و منافع زیادی بر آن مترتب است. ۱. رویکرد سنتی آموزش تاریخ (تاریخ‌نگاری عینی و

دانش‌محور) در اذهان بسیاری از دست‌اندرکاران آموزش تاریخ در ایران از سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی گرفته تا مربیان و معلمان رسوب کرده و سیطره دارد. مطالعه رویکردهای بدیل می‌تواند کمک سازنده‌ای به زدودن رسوبات کهن ذهنی و گشودن افق‌های تازه در آموزش تاریخ نماید. ۲. اسناد تحولی ضمن آن که تاریخ را به عنوان یکی از منابع معتبر شناخت می‌شناسند، بر یادگیری پرسش‌گری، نقادی، مهارت‌محوری و اندیشه‌ورزی پافشاری می‌کنند. از این رو، ضرورت دارد که رویکردهایی که مهارت‌ها کاوش‌گری و تفکر انتقادی را در حوزه‌های مختلف تربیت و یادگیری و دروس گوناگون تقویت می‌کنند، شناسایی و تبیین شوند. ۳. تنوع و تکثر اجتماعی و وجود تفاوت‌های فرهنگی، زبانی، مذهبی و ... یکی از مشخصه‌های تاریخ و تمدن کهن و پرفراز و نشیب ایران است. بنابراین، رویکرد چندمنظری از یک سو کمک می‌کند که گذشته تمدنی و تاریخی خود را دقیق و به گونه‌ای جامع‌تر بشناسیم و از سوی دیگر موجب ارتقای عدالت آموزشی در یادگیری تاریخ می‌شود و به تحقق تربیت مدنی کمک می‌نماید؛ زیرا نگاه حداکثری به تاریخ دارد و گذشته گروه‌ها و جمعیت‌های به حاشیه رانده شده و یا مغفول مانده را نیز مورد توجه قرار می‌دهد. پیامد تربیتی چنین آموزشی، می‌تواند ارتقای احترام و درک متقابل، مداراگری، گسترش صلح و دوستی، ارتقای مشارکت و همکاری وسیع و انسجام اجتماعی در سطوح محلی، ملی، منطقه‌ای و جهانی باشد.

منابع

- الماسی، محمد و عابدینی، مهنوش (۱۳۹۹)، «نگاهی تحلیلی به نظریه‌های یاددهی - یادگیری»، فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، ۲ (۳)، ۳۴ - ۴۰.
- ایگرس، گتورگ، (۱۳۹۶)، تاریخ‌نگاری در قرن بیستم، از عینیت علمی تا چالش پسامدرن، ترجمه محمدابراهیم باسط، تهران، سمت.
- باقری، خسرو و سجادی، نرگس، (۱۳۹۰)، «هدف‌های درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه برنامه درسی»، مجله انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱ (۱)، ۱۱۱-۱۳۸.
- فردانش، هاشم، (۱۳۸۰)، «بکارگیری روش‌های یاددهی - یادگیری بر اساس رویکردهای معرفت‌شناسی»، مدرس، ۵ (۳)، ۵۹ - ۶۹.
- فردانش، هاشم و شیخی فینی، علی اکبر، (۱۳۸۱)، «درآمدی بر سازنده‌گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی»، فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۱۲ (۴۲)، ۱۲۵ - ۱۴۵.
- کالینگوود، ر.ج.، (۱۳۹۸)، مفهوم کلی تاریخ، ترجمه علی اکبر مهدیان، تهران، اختران.
- موسی‌پور، ابراهیم، (۱۳۸۶)، «تاریخ اجتماعی: رویکردی نوین به مطالعات تاریخی»، تاریخ تمدن اسلامی، ۳ (۶)، ۱۴۱-۱۵۵.
- نوذری، حسینعلی، (۱۳۷۹)، فلسفه تاریخ، روش‌شناسی و تاریخ‌نگاری (ترجمه و تدوین). تهران، طرح نو.
- وحدتی دانشمند، علی، سجادی، نرگس و حسینی، افضل‌السادات، (۱۳۹۷)، «سازه‌گرایی در آموزش تاریخ: ترمیم آسیب‌ها بر اساس هرمنوتیک پل ریکور»، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۲)، ۸۷ - ۱۰۲.
- ورون، پیترون، (۱۳۸۴)، «تأثیر رویکردهای تجددگرا، پساتجددگرا و هرمنیوتیکی بر آموزش تاریخ»، ترجمه سید علی اصغر سلطانی، نشریه روش‌شناسی علوم انسانی، ۴۲، ۹۷ - ۱۱۳.

Abbey, D., & Wansink, B. G. (2022) rrr kkr rs of multiperspectivity in history education in post-conflict societies” *Journal of Peace Education*, 19(1), 67-90.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004), *Teaching history for the common good*. Routledge.

Bitautas, A. (2018), Expression of multiperspectivity approach development in textbooks on Lithuanian history.

Bivar Black, M. L. D, (2001). Regional Teacher Training Seminar on " Teaching Materials: Controversial and Sensitive Issues, Multiperspectivity"(Ohrid, Former Yugoslav Republic of Macedonia, May 6-8, 2001).

Chapman, A. (2011) “Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument”, *Educar em Revista*, (42), 95-106.

تأملی بر رویکرد چندمنظری در آموزش تاریخ

- Fallace, T. D. (2009), "Historiography and teacher education: Reflections on an experimental course., *The History Teacher*, 42(2), 205-222.
- Fallace, T. D. (2010), "John Dewey on history education and the historical method., *Education and Culture*, 26(2), 20-35.
- Fallace, T., & Neem, J. N. (2005), "Historiographical thinking: Towards a new approach to preparing history teachers" *Theory & Research in Social Education*, 33(3), 329-346.
- Fritzsche, K. P. (2001), *Unable to be tolerant. Tolerance in Transition, Olderburg: BIS*.
- Gallagher, C. (1996), *History Teaching and the promotion of Democratic Values and tolerance: A Handbook for Teachers*. Council of Europe Press.
- Gehlbach, H. (2004), "Social perspective taking: A facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement., *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 39-55.
- Kropman, M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2018), .Multiperspectivity in the history classroom., *Narrative and metaphor in education: Look both ways*.
- Kropman, M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2022), "The influence of multiperspectivity in history texts tttt t nnt" rppreettt innsffhhhlstrr icll vvnt., *European Journal of Psychology of Education*, 1-21.
- Low-Beer, A. (1997), "The Council of Europe and school history., (pp. 48-55). Strasbourg: Council of Europe.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009), "Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history., *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- McCully, A. (2012), "History teaching, conflict and the legacy of the past., *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.
- Rec, R. (15). of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe, In *Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771 meeting of the Ministers' Deputies*.
- Sakki, I., & Pirttilä-Backman, A. M. (2019), "Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries., *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65-85.
- Segall, A. (1999), "Critical history: Implications for history/social studies education., *Theory & Research in Social Education*, 27(3), 358-374.
- Seixas, P. (2012), "Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time., *Paedagogica Historica*, 48(6), 859-872.
- Seixas, P. (2016), .Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education., *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427-439.
- Seixas, P. (2017), "A model of historical thinking., *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605.
- Stradling, R. (1997), the preparation and publication of new history textbooks for schools in European countries in democratic transition. Report. Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers (pp. 495-527). Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers* (pp. 495-527). Strasbourg: Council of Europe.
- Wansink, B. G., Akkerman, S. F., & Kennedy, B. L. (2021) "How conflicting perspectives lead a history teacher to epistemic, epistemological, moral and temporal switching: a case study of teaching about the holocaust in the Netherlands., *Intercultural Education*, 32(4), 430-445.
- Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017), "Topic variability and criteria in interpretational history teaching., *Journal of curriculum studies*, 49(5), 640-662.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018), "Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality., *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.
- Wolfson, B. (1980) "Schools Council History 13-16 Project: An Upper School's Experience., *Teaching History*, (27), 25-30