

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی

مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

(جلد دوم)

به کوشش

سید محمدرضا امیری تهرانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، ۱۳۹۱

سرشناسه : کنگره ملی علوم انسانی (دومین : ۱۳۹۰ : تهران)
عنوان و نام پدیدآور : مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی: علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی / به کوشش سیدمحمدرضا امیری تهرانی.
مشخصات نشر : تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۱ -
مشخصات ظاهری : ج.
فروست : پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛ ردیف انتشار ۶۳-۹۱.
شابک : دوره 8-634-426-964-978 : ج. ۱، 7-631-426-964-978 : ج. ۲؛ 4-632-426-964-978 : ج. ۳؛ 1-633-426-964-978
وضعیت فهرست نویسی : فیبا
یادداشت : ج. ۲ و ۳ (چاپ اول: ۱۳۹۱) (فیبا).
عنوان دیگر : علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی.
موضوع : علوم انسانی -- ایران -- کنگره‌ها
شناسه افزوده : امیری تهرانی، سیدمحمدرضا، ۱۳۴۲ -، گردآورنده
شناسه افزوده : پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رده بندی کنگره : ۱۳۹۰ / ک۹ / AZ۷۷۳
رده بندی دیویی : ۰۰۱/۳
شماره کتابشناسی ملی : ۲۹۷۲۸۷۶



مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی (جلد دوم)

به کوشش: سید محمدرضا امیری تهرانی
ویراستار: مرضیه کاووسی حسینی، معصومه نعمتی
ناشر: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
مدیر نشر: ناصر زعفرانچی
ناظر چاپ: مجید اسماعیلی‌زارع
آماده سازی: عرفان بهاردوست
نسخه‌پرداز، حروف‌نگار و صفحه‌آرا: فرزانه صادقیان
طرح و اجرای روی جلد: عطا... کویانی
چاپ اول: ۱۳۹۱
تیراژ: ۵۰۰ نسخه
چاپ و صحافی: الغدير
ردیف انتشار: ۶۴-۹۱

حق چاپ برای پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی محفوظ است.

شابک ۴-۳۲-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸ : شابک دوره: ۸-۶۳۴-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸

نشانی: تهران، صندوق پستی: ۱۴۱۵۵-۶۴۱۹، تلفن: ۳-۸۸۰۴۶۸۹۱، فاکس: ۸۸۰۳۶۳۱۷

فهرست مطالب

بخش سوم: علوم انسانی و نظام آموزش و پژوهش در ایران

- مروری بر بایدها و کارکردهای نظام آموزش در آغاز هزاره سوم
فرامرز اکرمی ۳
- سواد هیجانی، مفهومی زیرساختی و فراموش شده در آموزش
احمد امانی؛ فرشاد محسن‌زاده ۱۳
- سیمای علوم انسانی در مطالعات آمایش آموزش عالی کشور: مورد استان خراسان رضوی
محمد رضا آهنچیان ۲۹
- آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای در جغرافیای تاریخی
حسن باستانی راد ۵۷
- الگوی مدیریت دانش / مدیریت ساخت شناخت، شکوفایی خلاقیت و نوآوری در آموزش
علوم انسانی و علوم دیگر
محمد رضا بهرنگی ۸۱
- مسئله محوری و روش‌شناسی انتقادی در محتوای درسی علوم انسانی با هدف کارسازی
کردن آن
فائزه توکلی ۱۱۹
- جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول
زهرا حامدی ۱۳۵
- کاربست فرضیه در پژوهش‌های تاریخی
محسن خلیلی ۱۶۱

و مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- بررسی مروری جایگاه تفکر انتقادی و خلاق در تعلیم و تربیت دانشگاهی و کاربست آن
در برنامه‌ریزی درسی
مازیار رستمی؛ زهرا خمبه بینی ۲۰۵
دانشگاه اسلامی، مؤلفه‌ها و راهبردها
- علیرضا سمیعی اصفهانی؛ عبدالرضا فتحی مظفری ۲۱۷
بررسی میزان آشنایی و پایبندی دانش‌آموزان ایرانی پایه‌ی سوم دبیرستان و
پیش‌دانشگاهی در کویت نسبت به هویت ملی
- علیرضا صالحی؛ احسان علی‌اکبری بابوکانی؛ احسان بهجتی؛ اعظم پری پور ۲۴۳
نهادهای آموزشی و ضرورت تحول نگرش درباره ماهیت و روشهای آموزش و پژوهش در
علوم انسانی
- حجت صفار حیدری ۲۷۷
بررسی راه‌های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی در علوم انسانی
- نعمت‌اله عزیزی ۳۰۳
بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه‌ی «ز»
در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی
- علیرضا عصاره ۳۴۹
رویکرد میان‌رشته‌ای، راهکاری برای تعمیق و غنای پژوهش‌های تاریخی
- زهرا علیزاده بیرجندی ۳۷۹
پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های علوم
انسانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
- کوروش فتحی واجارگاه ۳۹۳
علوم انسانی و «مسأله تغییر»؛ بررسی ظرفیت‌های علوم انسانی با تأکید بر روش مطالعه
تاریخی
- ابوالحسن فیاض انوش ۴۳۱
گذار از تاریخ‌نگاری سیاسی
- علی قربانپور دشتکی ۴۵۳

فهرست مطالب ز

- آسیب‌شناسی تاثیر تحولات سیاسی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران
(۱۳۵۸-۱۳۸۸) با رویکردی تطبیقی به کتاب‌های درسی تاریخ ایران پیش از انقلاب
منصوره کریمی قه‌بی ۴۶۹
- مبانی انسان‌شناختی علوم انسانی بومی
سوسن کشاورز ۵۱۹
- ویژگی‌های ساختاری اثربخش برای نگارش کتاب‌های درسی دانشگاهی
فرحناز کیان ارثی؛ علی اکبر سیف ۵۴۵
- آموزش تاریخ در علوم سیاسی (مطالعه موردی درس تاریخ تحولات ایران)
احمد گل‌محمدی ۵۶۱
- بازاندیشی ساختار و محتوای درس پول و بانکداری در ایران
سید نظام‌الدین مکیان ۵۸۳
- تأملی در آموزش دانش تاریخ در ایران با تاکید بر دوره پس از انقلاب فرهنگی
علیرضا ملایی توانی ۵۹۹
- نقد نظام پژوهش در علوم انسانی
بهناز مهاجران؛ گلاله آتش سبزو؛ فاطمه آبادی ۶۱۹
- مقایسه تطبیقی و تحلیلی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در ایران و آلمان
محمد رضا نیلی احمدآبادی؛ زهرا نیلی احمدآبادی ۶۳۵
- پیشنهاد چارچوبی برای تدوین یک کتاب درسی مطلوب اقتصاد کلان
محمد واعظ؛ وحید مقدم ۶۵۳
- نحوه مطالعات تطبیقی حوزه علوم انسانی التقاط، تفکیک یا تلفیق
سید علی محمد یثربی ۶۶۹

مقدمه

خدای مهربان را سپاسگزاریم که توفیقی عنایت فرمود تا دومین کنگره ملی علوم انسانی را به همت شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی با حضور جمعی از اندیشمندان فرهیخته و پژوهشگران توانا و با همکاری رئیس و اعضای محترم دانشگاه شهید بهشتی برگزار نماییم. از آغاز فراخوان این همایش بزرگ ملی بیش از چهارصد مقاله و چکیده مقاله از دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی کشور به دبیرخانه کنگره واصل گردید. فرآیند ارزیابی و داوری مقالات در کمیته‌های علمی و تخصصی با عضویت تعدادی از استادان مجرب و محققان توانا، با توجه به محورهای تخصصی اعلام شده و مجموعه مقالات عرضه شده در کنگره اول با دقت و شکیبایی و بلند نظری انجام پذیرفت. بدون شک صاحبان متعهد و دلسوز همه مقالات و چکیده مقالات دریافتی در تدوین و تقدیم آثار خود زحمات ارزشمندی را متقبل شده بودند که در اینجا از همه ایشان صمیمانه سپاسگزاری می‌نماییم. آنچه در پیش روی شماست حاصل نتایج تلاش‌های متعهدانه کمیته‌های تخصصی و هیأت‌های داوری در ارزیابی مقالات دریافتی است. فرصت را مغتنم دانسته و از همه بزرگوارانی که با نهایت لطف و محبت، گذشت و صبوری، ما را در داوری مقالات دومین کنگره یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نماییم. از رؤسای بزرگوار و اعضای محترم گروه‌های تخصصی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی که با علاقمندی و حسن تدبیر در برگزاری این کنگره همراه و همگام ما بودند تشکر نموده و سپاس وافر خود را تقدیمشان می‌نماییم.

مقالات برگزیده دومین کنگره ملی علوم انسانی در شش موضوع تخصصی در مرکز همایش‌های بین‌المللی دانشگاه شهید بهشتی ارائه گردید که در این مجموعه مقالات در

ی مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

شش بخش و سه جلد کتاب به چاپ می‌رسد. بخش‌های شش‌گانه این مجموعه مقالات عبارتند از: علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی، نقش ادبیات فارسی و ادبیات تطبیقی در انتقال میراث فرهنگی؛ نقش علوم انسانی در تدوین الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، چشم‌انداز سند راهبردی علوم انسانی؛ علوم انسانی و نظام آموزش و پژوهش در ایران؛ علوم انسانی و نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران؛ علوم انسانی، کارکردها و دستاوردها، و چالش‌ها و چشم‌اندازهای علوم انسانی. امید است صاحب‌نظران ارجمند و پژوهشگران بصیر با واکاوی، تأمل و نقد مقالات و طرح دیدگاه‌های علمی و ارایه مباحث مستدل خود بر غنای هر چه بیشتر دستاوردهای دومین کنگره ملی علوم انسانی بیفزایند.

در خاتمه لازم میدانم از همه همکاران ارجمندی که ما را در برگزاری این کنگره مهم ملی یاری نمودند به ویژه دوستان بزرگواری که در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی و دبیرخانه و ستاد برگزاری کنگره زحمات فراوانی را متقبل گردیدند، صمیمانه تشکر و قدردانی نمایم. بدون تردید، در این رهگذر زحمات و تلاش‌های ارزشمند، توانمندی و حسن تدبیر برادر گرامی جناب آقای دکتر امیری طهرانی، دبیر محترم کمیته اجرایی در برگزاری دومین کنگره ملی ستودنی و فوق‌العاده قابل تقدیر و تحسین است. قدر مسلم نگاه عالمانه و حمایت مدیرانه و زحمات دلسوزانه برادر مکرم جناب آقای دکتر آیت‌اللهی، رییس محترم پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی در برگزاری این کنگره ملی بسیار مهم و ارزشمند بوده است.

از خالق مهربان سلامت، سعادت و توفیقات روزافزون همه همکاران و همراهان بزرگوار و همه عزیزان شرکت‌کننده در این کنگره بزرگ ملی را مسألت دارم.

دکتر غلامعلی افروز

استاد دانشگاه تهران

دبیر علمی دومین کنگره ملی علوم انسانی

اعضای کمیته‌های

دومین کنگره ملی علوم انسانی

رئیس کنگره

دکتر حمیدرضا آیت‌اللهی
عضو هیأت علمی دانشگاه علامه
طباطبایی و رییس پژوهشگاه علوم انسانی
و مطالعات فرهنگی

رییس کمیته علمی

دکتر غلامعلی افروز
استاد ممتاز دانشگاه تهران

رییس کمیته اجرایی

سیدمحمدرضا امیری طهرانی زاده
عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی
و مطالعات فرهنگی

اعضای کمیته علمی

دکتر حمیدرضا آیت‌اللهی
دکتر صادق آئینه‌وند
دکتر غلامعلی افروز
دکتر سید کاظم اکرمی
سیدمحمدرضا امیری طهرانی زاده
حجت الاسلام و المسلمین حمید پارسانیا
دکتر قاسم پورحسن
دکتر مجید توسلی رکن آبادی
دکتر سید حسن حسینی
حجت الاسلام و المسلمین دکتر سید حسین حسینی
دکتر بهروز دری
حجت الاسلام و المسلمین محمود رجیبی
دکتر حسینعلی قبادی
دکتر جان الله کریمی مطهر
دکتر حسین کلباسی اشتری
دکتر عیسی متقی زاده
حجت الاسلام والمسلمین غلامرضا مصباحی مقدم
دکتر سیدفضل اله موسوی
دکتر محمدرضا نیلی احمدآبادی
دکتر سید ضیاء هاشمی
دکتر شهرام یوسفی فر

بخش سوم

علوم انسانی و نظام آموزش و پژوهش در ایران

مروری بر بایدها و کارکردهای نظام آموزش در آغاز هزاره سوم

فرامرز اکرمی*

چکیده

تحکیم بنیانها و ساختارنظام آموزش موجب ارتقای کیفی و کمی تعاملات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در داخل و موجب صلح و توسعه پایدار و آینده‌ای همراه با امید برای جامعه بشری در ابعاد بین‌المللی و ساختار روابط بین‌الملل است. در این بین هزینه‌های سنگین آموزش و پژوهش و محدودیت منابع و امکانات در کشورهای در حال توسعه اقتصادی؛ توان این گروه از کشورها را برای شرکت در عرصه رقابت‌های علمی و در نتیجه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی از آنان سلب کرده است. همین موضوع محاسبات دقیق و هوشیارانه هزینه - فایده را برای مدیریت و برنامه‌ریزی این فعالیت‌ها ضروری می‌سازد. مطالعه سوابق و مرور سیر تحول نهادهای آموزشی، رسالت، اهداف و کارکرد آنها، خصوصاً در سطح حوزه آموزش عالی از آنچه هست تا آنچه باید باشد، قدمی کوچک برای تبیین جایگاه و اهمیت آموزش به طور اعم و به طور اخص زمینه و فرصتی مناسب برای بازنگری و تعریف مجدد رسالت، اهداف و کارکرد نظام آموزش عالی و یافتن ایده‌هایی نو در این باره است.

کلیدواژه‌ها: آموزش، آموزش عالی، توسعه، فناوری، تکامل اجتماعی

*. عضو هیأت علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مسئله

توسعه و تکامل جوامع بدون شک مرتبط با نهادینه شدن نظام آموزش و میزان متقابل درک و پذیرش نظام سیاسی و اجتماعی از آن است. برای مثال، یکی از موارد مهم نقش و سطح حضور نهادهای آموزشی و پژوهشی در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری و میزان اهمیت تعامل موجود برای بهره‌گیری از آنهاست.

علاوه بر این امروزه، آموزش با تکیه بر فناوری، زمینه‌ای جدید از امکانات و امیدها را پیش‌روی کشورها و جوامع در حال توسعه اقتصادی فراهم کرده است. برای مثال در این ارتباط بهره‌گیری از فناوری‌های نو آموزشی می‌تواند نه تنها به حوزه آموزش، تحقیق و پژوهش ابعادی تازه ببخشد. برای مثال، آن را از محدودیت‌های جغرافیایی معمول و در انحصار نظام سلطه‌رهایی دهد؛ بلکه می‌تواند آنرا از موانع سنتی محلی مقاوم در مقابل تحقیق، تتبع و نوآوری؛ برای مثال عقاید و فرهنگ‌های باطل، جزم‌اندیشی و کم‌باوری، توانایی متفاوت پذیرش در میان نسل‌ها، جوامع و محیط‌های جغرافیایی مختلف و... نیز برهاند.

محیط پیچیده و متحول

مطالعه و مرور تاریخی، رسالت، اهداف و کارکرد نظام آموزش، زمینه‌ای مؤثری برای ارزیابی عملکرد و نتایج و نیز فرصتی مناسب برای شناخت توانایی‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها و فراهم‌سازی زمینه‌ای برای توسعه است که در دهکده جهانی امروز خود موضوعی بسیار پیچیده و متحول است. برای مثال شناخت و تعامل با پیچیدگی‌های مفهوم امروزین رقابت و برتری، در شرایط جدید بین‌الملل و داخلی یکی از این نمونه‌هاست. پدیده‌های جدیدی چون ظهور شرکت‌های چند ملیتی و فراملیتی و ادغام آنها خبر از شرایط جدید در رقابت و برتری می‌دهد. شرایطی که اجازه می‌دهد رقابتی ایدئولوژیک دیروز، همچون آمریکا و چین، امروز به راحتی در بازارهای یکدیگر حضور یابند

مروری بر بایدها و کارکردهای نظام آموزش در... ۵

و حتی در قلمرو سنتی یکدیگر از حق سرمایه‌گذاری و مالکیت برخوردار شوند. این تحولات که در همه زمینه‌ها دارای شواهدی‌اند، ما را نیازمند بازنگری ساختار و محتوای نظام فعلی آموزش و بهره‌گیری از مفاهیم جدید برای تقویت تواناییها و فراهم‌سازی حضور مؤثر و مقتدر در جهان متحول امروز می‌نماید.

نیاز به توسعه نظریه‌ها، سیاست‌ها و راهبردها

برای چیرگی و تفوق بر نظام متحول جهان امروز ما نیازمند توسعه نظر و تدوین سیاست‌ها و راهبردهایی هستیم که در مقوله آموزش و تطابق آن با نیازهای جامعه از یک سو و از سوی دیگر نهادینه کردن اهمیت و ارزش‌های اساسی نظام آموزش و هم‌جهت ساختن این دو به‌کار گرفته شود.

برای مثال در بعد خرد؛ به‌رغم وجود سابقه بیش از ۷۰ ساله آموزش عالی در کشور، تام و تمام نبودن موفقیت‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی در جامعه ما و فقدان یا کم‌رنگی نقش بنیادهای آموزشی و پژوهشی در تعامل با نهادهای تصمیم‌گیر، نشان از خلاء حضور سازوکارهای لازم و نبود ارتباط منطقی و بنیادین بین نظام آموزش و نیازهای جامعه دارد که سبب تولید علم و تحلیل اطلاعات، ابهام‌زدایی از مجهولات فضای تصمیم‌گیری و در نتیجه آرایه راهکارها و پیشنهادهای مناسب برای پیشگیری از هزینه‌گزار جریان سنتی تجربه و خطا دارد.

در بعد کلان به موازات پیشرفت علمی کشورهای توسعه یافته اقتصادی، چالش‌های فرا روی جوامع در حال توسعه اقتصادی افزایش یافته و ظهور آشکار این تفاوتها در چرخه فعالیت‌های پیشرفته فناوری و آثار آن بر موازنه روابط سیاسی، فرهنگی، تجاری و اقتصادی این جوامع، شکاف عمیقی در ابتدای هزاره سوم مسیحی در بین این دو طیف از جوامع پدید آورده است.

این شرایط بستری اساسی است که از صعوبت و عمق چالش‌های فرا روی کشورهای در حال توسعه اقتصادی در ارتباط با کشورهای توسعه یافته اقتصادی سخن می‌گوید. برای مثال توسعه ارتباطات از طریق شبکه‌های اینترنتی زمینه را برای ظهور نوعی جدید از ارتباطات فراهم کرده است که می‌تواند منجر به تحکیم تسلط حاکمان شاهراه‌های ارتباط بین‌المللی بر جهان شود، این بدین معنی است که امروز مرزهای جغرافیایی، مظاهر و موارث فرهنگی، جناح‌ها و دسته‌بندی‌های سیاسی، منافع اقتصادی و... بدون جابه‌جایی لشکرها، عداوت جنگی و هزینه‌های معمول دست به دست می‌شود. در این خصوص در سال‌های اخیر برای مثال کافی است به سرمایه‌گذاری‌های چینی‌ها در آمریکای شمالی یا حتی آفریقا توجه کنیم که چگونه منافع سنتی کشورهای ذی‌نفع اروپایی همچون فرانسه و بلژیک را به خطر انداخته است (اکرمی، ۱۳۸۶). چنین شکافی چالش‌های اساسی را برای ساختار و نظام آموزش و پژوهش و بالطبع برای نظام‌های سیاسی، فرهنگی، تجاری و اقتصادی کشورهای در حال توسعه فراهم آورده است و کشور ما نیز از گزند این چالش‌ها در امان نیست. ما ناگزیر از مطالعه این تحولات و جدی گرفتن آنها و یافتن راهکارهای مناسب برای مدیریت آنیم.

عمق و گستردگی مشکلات یاد شده چه در بعد خرد و چه در بعد کلان؛ ساماندهی مجدد دانسته‌ها، بازسازی شناخت فعلی و تحلیل مجدد فرصت‌ها و تهدیدها و چالش‌های فرا روی جوامع در حال توسعه اقتصادی را خصوصاً در حیطه آموزش و آموزش عالی ضروری می‌سازد.

بازنگری و تدوین مجدد رسالت‌ها، اهداف، و راهکارها به منظور نهادینه کردن سازوکارهای نظام آموزش، خصوصاً در حوزه آموزش عالی، از مهمترین و حیاتی‌ترین جنبه‌های پرورش و هویت دادن به شخصیت و تمدن جامعه است که متأسفانه کمتر مورد توجه سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران عرصه آموزش و آموزش عالی است؛ برای مثال در

مروری بر بایدها و کارکردهای نظام آموزش در... ۷

بعد خرد، به فراموشی سپردن اهمیت اصل آموزش رایگان، که ضمانتی بزرگ برای کشورهای در حال توسعه برای حضور در عرصه رقابت در جهان امروز است. بعد کلان این مسئله تأکیدی برای بیان ضرورت تعجیل در اقدام برای درک متقابل و تفاهم بین افراد و جوامع است. یا حتی فرصتی برای شناخت خویش یا ارزیابی توانایی‌ها برای شرکت در میدان رقابتی است که امروز بی‌تعارف مرزهای جغرافیایی را درنور دیده و برای هیچیک از اعضای این جهان پهناور حاشیه امنیتی نگذاشته است، به نحوی که اسباب حیات یا ممانعت، عزت یا ذلت کشورها و جوامع بدان بستگی دارد.

مروری بر گذشته، راهی که بدون مقدمه برگزیده شد

توجه نخبگان جامعه سنتی ما به پیشرفت‌های شگرف فنی و صنعتی کشورهای اروپایی و شکاف فاحش علمی و فنی موجود با آنها؛ از آنجا که همراهی کشتی‌های جنگی با کشتی‌های تجاری و عرضه تولیدات انبوه توسط صنایع نو ظهور تحت حمایت نیروی نظامی شیوه‌ای معمول برای کشورهای سلطه‌گر بود، تنها به واسطه رویارویی اجباری با کشتی‌های جنگی، ادوات و اسلحه گرم و آتشین و در جبهه‌های نبرد با کشورهای استعمارگر متجاوز خصوصاً انگلیس، فرانسه و روسیه تزاری، در خلال قرون ۱۸ و ۱۹، جلب شد.

بزرگ مردانی چون قائم مقام فراهانی و میرزا تقی خان امیرکبیر در واکنش به شرایط روز جهان و برای زدودن ضعف و فاصله موجود و کشف علل عقب افتادگیها و درک شیوه‌های پیشرفت سریع فنی و صنعتی در کشورهای اروپایی، راهبردهایی را از دو طریق پی گرفتند.

راهبرد نخست در زمان عباس میرزا و به مشاورت قائم مقام به شکل اعزام برخی از مستعدین (۱۱۹۰ ه.ش) برای فراگیری علوم جدید خصوصاً طب در دستور کار قرار

گرفت. این اقدام براساس سیاست حفظ استقلال و کاهش وابستگی و زدودن فاصله علمی موجود و بی‌نیازی از حضور مستشاران بیگانه برگزیده شده بود.

راهبرد دوم طراحی و ایجاد مدرسی با بهره‌گیری از الگوی مدارس اروپایی بود که در زمان امیرکبیر به عنوان اقدامی رسمی توسط دولت وی اتخاذ گردید. مبنای این اقدام سیاست خودکفایی و پیشرفت علمی بود. البته وجود این مدارس (۱۲۳۰ ه.ش)، با توجه به تأسیس برخی مراکز آموزشی موازی توسط میسیونرهای مذهبی که ابهاماتی در خصوص اهداف حضور آنها وجود داشت، ضرورتی مضاعف و حیاتی یافت.

استخراج نتایج حاصل از راهبردهای ذکر شده این ادعا را تقویت خواهد کرد که ساختار نظام آموزش امروز و دانش‌آموختگان حاصل از آن را که در اغلب سطوح استغناء و استقلال علمی این کشور را رقم زده‌اند، دستاورد اجرای سیاست‌ها و راهبردهای اجرا شده فوق‌الذکر بدانیم. بازگشت دانش‌آموختگان ساعی متعهد و وطن‌پرست در عمل، سرمایه‌ها با ارزش و پر بهایی برای بنیان‌گذاری اولین مراکز آموزش عالی، همچون دارالمعلمین مرکزی (دانشگاه تربیت معلم تهران در سال ۱۲۹۸ ه.ش) و دانشگاه تهران (در سال ۱۳۱۳ ه.ش) به عنوان نخستین مراکز دانشگاهی و نخستین مدیران ایرانی وزارتخانه‌ها، صنایع و تشکیلات اداری به سبک نو کشور را فراهم آورد.

موانع و محدودیت‌ها

اگرچه دانشگاهها در تعاقب تشکیل مدارس نو که به یمن انقلاب مشروطه قانونمند شده بودند، تأسیس شدند، تأسیس آنها نیز همانند شکل‌گیری مدارس با هزاران مانع و مشکل روبه‌رو بود. از لحاظ بعد کمی گسترش مراکز آموزشی عالی به سبب مشکلات سیاسی و درگیر بودن کشور با جنگ و دخالت‌های بیگانگان به خوبی پیش نمی‌رفت و دانشگاهها تقریباً تنها در معدودی از مراکز استانها تأسیس شدند. برای مثال دانشگاه اصفهان در سال ۱۳۲۵ و با فاصله ۱۲ ساله از دانشگاه تهران، مشهد در سال ۱۳۲۸ و

مروری بر بایدها و کارکردهای نظام آموزش در... ۹

دانشگاه تبریز در سال ۱۳۲۸ و هر یک با اختلاف ۱۵ سال از تأسیس دانشگاه تهران تأسیس گردیدند. علاوه بر این مراکز آموزش عالی در لوای نظام آموزشی نو در بعد کیفی و محتوایی هم با مشکلاتی روبه‌رو بودند، مشکلاتی که رسالت، اهداف و کارکرد نهادهای آموزشی ما را تا حدود زیادی گمراه، مغشوش و سر در گم می‌کرد.

در نتیجه همان‌گونه که ارزش‌های انقلاب مشروطه در سایه دست‌اندازی و دخالت‌های استعمارگران خارجی، کوتاه‌بینی، بی‌کفایتی، قدرت‌طلبی و خیانت‌ورزی صاحب منصبان داخلی و فقدان زیرساخت‌ها و مقدمات لازم و جامعه مصیبت دیده، از این بعد، فرصت تجلی نیافت، نظام آموزش نوکشور و خصوصاً آموزش عالی کشور نیز در چنین شرایطی بی‌هدف و بدون حمایت هیأت حاکم و بدون انطباق با واقعیات موجود برای مدت‌ها سردرگم، بی‌هدف و بی‌حمایت رها شد. به عبارت دیگر اعزام دانشجویان برای آشنایی با علوم جدید و در تعاقب آن تأسیس و گسترش مدارس و دانشگاه‌ها به سبک جدید که قرار بود کارکردی فراتر از مکتب‌ها و حوزه‌های آموزشی و پژوهشی سنتی داشته باشد، اقداماتی منفک از واقعیات جامعه آنروز از کار درآمدند و به همان سرنوشتی که انقلاب مشروطه گرفتار شد، گرفتار شدند. به عبارت دیگر دوره خمودگی سبب سکون و فطرت چند دهه‌ای نظام آموزشی در قالب ساختارهای مدرن شد. راهی که بی مقدمه در پیش گرفته شده بود؛ بدون توجه به رسالت، اهداف و کارکرد نظام آموزشی در جامعه ایران آنروز، بی مقدمه هم رها شد. راهی که حتی می‌توان با جرئت آنرا ریشه بسیاری از مشکلات امروز نظام آموزشی ما چه به صورت کمی و چه به صورت کیفی و جایگاه و اعتبار مغفول مانده آن در دوران معاصر تلقی کرد. در نتیجه رسالت، اهداف و کارکرد نظام آموزش عالی امروز ما متأثر از پی‌ریزی سست و بی‌بنیاد ابتدایی آن قرار گرفته است. نظام آموزشی نو نه بر اساس نیازهای اجتماعی و بلوغ علمی جامعه ما بلکه مبتنی بر اجبار و مصلحت و تنها بر دوش عده‌ای معدود از بزرگان و نخبگان آینده‌نگر و دلسوزی که در جریان سیر تحولات علمی جهانی قرار گرفته بودند پی گذاشته شد. در چنین شرایطی

توانایی‌های علمی، فنی، اجتماعی و اقتصادی محدود بود و نظام جدید بی‌ارتباط با نیازهای اجتماعی و فرهنگی و سیاسی جامعه آنروز شکل گرفته بود. به عبارت دیگر ساختارهای نهادی فرهنگی و اجتماعی معمول آن عصر تمایلی برای ایجاد تعامل با نظام جدید آموزشی و پیامدهای آن نداشتند. بنیاد چنین نظامی بسیار شکننده بود، آن‌چنان‌که با حضور افراد مطلع، دلسوز و آینده‌نگر نظام آموزشی رونق می‌گرفت و با غیبت آنها نظام آموزشی و علم‌اندوزی و تولید علم دچار رکود می‌شد یا به سایه می‌رفت؛ و این میراثی شد که به‌رغم همه ادعاها در طول سالیان دراز ادامه یافت، اگرچه در بعضی برهه‌ها این جانبداری‌ها اشکال مؤثرتری به خود گرفته است.

نگاهی به سیر پرافت و خیز اهمیت، ارزش و اعتبار دانشگاهها، مراکز تحقیقاتی و دانشگاهیان در تصمیم‌سازی، برنامه‌ریزی و مدیریت و اعتبار و نقش آنان در سیاست، اقتصاد و مسایل اجتماعی یکصد سال اخیر بازگوکننده شرایطی است که این نخبگان در آن به سر برده‌اند.

الف - عدم بازگشت عده قابل توجهی از دانشجویان اعزامی به دلیل یأس از پیدا کردن جایگاه مناسب یا اکتساب زمینه لازم برای اعمال تواناییها و استعدادهایشان تنها شمه‌ای از این ماجراست و شاهدی دیگر بر بی‌ثباتی جایگاه و اعتبارضعیف این نهاد است.

ب - نکته دیگر متأثر بودن برنامه‌ها و عملکرد نظام آموزشی خصوصاً آموزش عالی از سیاستگذاری، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی منفعلانه در شرایط سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و تحت شرایط فوق و دور از نگاه بهره‌ورانه با توجه به امکانات و منابع محدود و ضرورت حداکثرسازی بهره‌وری در کشور برای تأمین و حصول اهداف و نیازهای استراتژیک سیاسی است. برای مثال اولین اعزام (۱۱۹۰ ه.ش) شامل ۲ دانشجو بود که یکی برای فراگیری طب برای خدمت در دربار و دیگری برای فراگیری نقاشی و به همان منظور اعزام شده بود. این اعزام درحالی اتفاق افتاد که در همان زمان و پیش از آن نیز کشور و خصوصاً دربار به شدت به متخصص در زمینه مالی و نظامی نیاز داشت و برای

مروری بر بایدها و کارکردهای نظام آموزش در... ۱۱

سامان‌دهی به امور مالی و نظامی از دیرباز از مستشاران خارجی استفاده می‌شد. این واقعه تاریخی متأسفانه گویای درس‌های ناگرفته ما از تاریخ برای دوره معاصر نیز هست. مثال معاصر آن ابهامات اساسی در برنامه‌ریزی آموزشی و نحوه گسترش ساختارهای نظام آموزشی امروز کشور است، که حاصل آن رشد سرسام‌آور بیکاری، نارضایتی شغلی و هدر رفتن سرمایه عظیم و خدادادی نیروی جوان برای فراگیری رشته‌های تحصیلی بی‌است که در عمل به کار گرفته نمی‌شود. امروز سرمایه انسانی اسیر بی‌برنامه بودن و روزمرگی‌های نظام سنتی و بی‌بهره بودن آن از جریان استفاده از علم در تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی است.

نتیجه‌گیری

دانشگاه در ایران اگرچه معنایی امروزمین برای منظوری قدیمی است، اما به سبب رشد یک بعدی و فقدان تعامل تنگاتنگ نظام آموزشی با تکامل اجتماعی و سیاسی جامعه، هنوز چه در رسالت، اهداف و کارکرد معنایی ملموس در بین طبقات مختلف اجتماعی کشورمان نیافته است. به همین سبب، انتظارات و توقعات روشن و مشترک نیز نسبت به ماهیت و عملکرد آن از منظر اجتماعی وجود ندارد. ابهام در نقش اجتماعی دانشگاه، جایگاه ارتباط دانشگاه با سایر سطوح اجتماعی و اقتصادی، به‌طور مثال ارتباط آن با تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری، تحقیق و توسعه، مثال‌هایی از این جمله‌اند.

سردرگمی و روزمرگی حاکم بر سیاستگذاری، تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی، نوع تعامل، فرم و محتوای ارتباطات، ارتباط دانشگاه با سایر نهادها، نحوه ارتباط نهادها و حلقه‌های قبلی و بعدی، دولتی‌ها و غیردولتی‌ها، عوامل بهره‌دهنده و بهره‌گیرنده، همه و همه ما را با این واقعیت آشنا می‌سازند که تلاش‌های معنی‌دار برای تبیین رسالت، اهداف و کارکرد نظام آموزش عالی و به‌طور اخص دانشگاه‌ها و جایگاه آنها، به‌رغم سیاست‌های رسمی اعلام شده توسط نهادهای مسئول برای تحکیم کارکردهای آن، به عمل نیامده یا مغفول

گذارده شده است. این بیانی صریح است برای پاسخ به سرگردانی آموزش عالی و جایگاه آن در کشور ما، آنچه که اعتبار و ارزش آموزش عالی و تولیدات آن را چه در قسمت نرم‌افزاری و چه در مرتبه سخت‌افزاری در بوتۀ ابهام فرو برده است؛ آنچه که می‌تواند جریان تمدن ساز و جامعۀ متمدن را از جامعۀ ای بری از تمدن و غیر متمدن معرفی کند؛ آنچه که یک جامعۀ پویا و دانش‌ساز، دانش‌آموز و دانش‌اندوز را از جامعۀ ای منفعل و بی‌توجه، فراموش کار و غفلت زده متمایز سازد.

این شواهد بیانگر ضرورتی عاجل برای بازنگری رسالت، اهداف و راهکارها در نظام آموزشی از سویی و از سوی دیگر نهادینه کردن ارزش آموزش و جایگاه نظام آموزش است؛ تصمیمی که بنیاد همه تحولات اساسی جامعۀ امروز ما خواهد بود.

منابع و ماخذ

- حسن خادم. آموزش عالی و نظام آموزش و پرورش ایران، ۱۲ بهمن ۱۳۸۳.
<http://daneshnameh.roshd.ir/mavara/mavara-index.php>
- حسن رضا رفیعی، روزنامه ایران، دوشنبه ۱۰ مرداد ۱۳۸۴.
- صالحی اصفهانی، جواد (۲۰۰۵). منابع انسانی در ایران، پتانسیل‌ها و چالش‌ها، مطالعات ایرانیان شماره ۳۸، اول مارس، صفحات ۱۱۷-۱۴۷.
- www.ingentaconnect.com/content/routledg/cist/2005
- Akrami, F.(2008).*Foreign Direct Investment in Developing Countries*.
Fribourg University Press.
- Chang, H.J. and I.Grabel. (2004). *Reclaiming Development*. An
Alternative Economic Policy Manual. London: Zed Books .
- Hobson , J.M .(2004). *The EasternOrigins of Western Civilisation* .
Cambridge University Press.

سواد هیجانی، مفهومی زیرساختی و

فراموش شده در آموزش

احمد امانی*

فرشاد محسنزاده**

چکیده

انسان تنها موجودی است که زندگی می‌تواند از او سؤال بپرسد و یا تیغ سؤال به جراحی باورها و عقاید خود بپردازد. ذهن جستجوگرش در تکاپوی برآورده کردن نیاز به آگاهی همواره در تلاش است و او را برای کسب حداکثر دانش و آگاهی به چالش می‌کشانند. تلاش برای شناخت محیط پیرامون و آینده او را از تحلیل روابط بین‌فردی، شناخت حالات، خلقیات، هیجان‌های درونی خود (خودشناسی) غافل کرده است. هدف این مقاله بررسی سواد هیجانی به‌عنوان عاملی زیرساختی در عرصه آموزش با تمرکز بر آموزش دانشگاهی می‌باشد.

امروزه دانشگاه‌ها در گسترش علوم و روابط انسانی، فرهنگ‌سازی، آموزش و غنی‌سازی روابط و اندیشه‌ها نقش کلیدی را برعهده دارند و اساتید همواره جهت‌دهنده و راهنمای کلیدی برای جامعه هدف دانشگاه بوده‌اند. در این میان سواد هیجانی میزان شناخت فرد از احساسات، هیجانها و عواطف درونی برای مدیریت کردن آنها در روابط بین‌فردی می‌باشد. این پژوهشی با رویکردی ترویجی - آموزشی به بررسی موضوع می‌پردازد و به‌دنبال بررسی این سؤال است که یک مدرس دانشگاهی به‌عنوان یک الگوی علمی -

* دکتری تخصصی مشاوره - استادیار دانشگاه کردستان

** دکتری تخصصی مشاوره - دبیر و مشاور آموزش و پرورش

انسانی برای دانشجویان، آیا سواد آکادمیک او منطبق بر سواد هیجانی اش می‌باشد؟ در دوره حساس دانشجویی که زمان شکل‌گیری آرزوها، رغبت‌ها و اهداف است، یک مدرس دانشگاهی تا چه اندازه به لایه‌های درون شخصیت خود توجه کرده است؟ و آیا از اثربخشی این لایه‌ها امروزه بر فرآیند زندگی علمی و اجتماعی امروزه اش آگاهی دارد؟ محققین بنا به سالها تجارب بالینی و آموزشی در کلاس‌های درسی، کلینیکی و مراکز مشاوره دانشجویی در خصوص تعارض بین فردی در بعد استاد - دانشجو دریافته‌اند که درصد بالایی از دانشجویان از سواد آکادمیک و به روز بودن اساتید خود مسئله‌ای ندارند بلکه همواره تعارض‌های بین فردی در روابط درون و برون کلاسی را به نحو اندیشیدن، منش شخصیتی و ایجاد رابطه مدرس خود مرتبط دانسته‌اند که این مهم خود می‌تواند دانشجو را با برخوردی ناروا از مسیر اهداف و آرزوهایش منحرف کرده و این سرمایه انسانی را به‌عنوان آتی‌ساز جامعه قربانی تکانه‌ها و تعارض‌های درونی خود کند. کسب بینش و بصیرت از تعارض‌های حل نشده درونی به افزایش سواد هیجانی در تعامل با سواد آکادمیک منجر شده و در روند ارتقاء فرآیندهای آموزشی و انسانی در دانشگاه‌ها کمک شایانی را خواهد نمود.

کلیدواژه‌ها: سواد هیجانی، سواد آکادمیک، تعارض‌های درونی و بین فردی

مقدمه و بیان مسئله

جمله «انسان موجودی منطقی است» بارها زمزمه ذهن ما بوده است و هر زمان خواسته‌ایم به ابهت، اقتدار و کمال انسان تمرکزی داشته باشیم «عقلانی بودن» او را سنگ محک خود قرار داده‌ایم و در مقایسه‌گریهای خود باز به این بعد برای برتریهای بین فردی و اجتماعی استفاده کرده‌ایم.

در لابه‌لای آرزوهای بزرگ خود برای فرزندان، دوستان و دانشجویان هوشمند بودن آنها را با انحای مختلف خواهانیم، ولی سؤال اینجاست که: آیا در تعاملات، کنش‌های اجتماعی، شهروندمداری، والد بودن و... باهوش بودن کفایت می‌کند؟ و با این تفاسیر هوش را چگونه تعریف می‌کنیم و آن را در چه عواملی معنا می‌بخشیم؟

در ۲۰۰۰ سال پیش افلاطون گفت: «تمام یادگیری‌ها دارای یک زیربنای هیجانی و عاطفی هستند» براساس گفته افلاطون از آن زمان تاکنون دانشمندان، پژوهشگران و فیلسوفان زیادی در جهت اثبات یا نفی نقش احساسات در یادگیری مطالعات زیادی انجام داده‌اند. متأسفانه تفکر حاکم بر این ۲۰۰۰ سال این بود که «هیجان‌ها مانع انجام کار و

تصمیم‌گیری صحیح می‌شوند و تمرکز حواس را مختل می‌سازد» اما در سه دهه گذشته حجم روبه رشد تحقیقات خلاف این مطلب را اثبات کرد (آقایار و شریفی، ۱۳۸۵).

معلمان امروزی که در کرسی‌های دانشگاه‌ها فعالیت می‌کنند، بارها در دوران تحصیل خود در زنگ‌های انشا در معرض این موضوع و سؤال قرار می‌گرفتند که: علم بهتر است یا ثروت؟ و گاه این جمله در ذهن‌های متفاوت با برداشت‌های متفاوت، دانش‌آموز دیروز و معلم امروز را در بن‌بستی تعارض‌آمیز قرار می‌داد: و تلاش می‌کرد به رسالت معلم جواب بدهد و بگوید و زحمات او را ناپیده نیندازد و همواره در پی سؤال و آگاهی و سوادآموزی بود. اما کسی از آن دانش‌آموز دیروز نپرسید: خشم بهتر است یا سکوت؟ چگونه همدیگر را دوست بداریم؟ انسانها چگونه متفکر شوند؟ تعارض‌ها را چگونه حل نماییم؟ در همین لحظه چه احساسی دارند؟ چگونه می‌توان زمزمه ذهن یک دانش‌آموز که به حواسپرتی او در کلاس و تعارض استاد - شاگردی منجر می‌گردد را شناخت؟ و... و صدها سؤال دیگری که دانش‌آموز دیروز و معلم امروز یا هرگز از خود نپرسیده است و یا در صورت پرسش به حالت گذار و سطحی از کنار آن گذشته است.

انسانها براساس یادگیری مشاهده‌ای و مدل قرار دادن برای رفتارها و باورهای خود از کودکی با مکانیسم‌های همانندسازی با والدین شروع کرده و به محیط همسالان، معلم، مدرسه و دانشگاه ادامه پیدا می‌کند. در محیط‌های دانشگاهی، اساتید باز می‌توانند با فعال کردن مکانیسم‌های همانندسازی در سیستم شناختی دانشجو و دوره گذار و حساس شکل‌گیری و عملی کردن آرزوها، رغبت‌ها و اهداف دانشجویان، به‌عنوان یک جهت‌دهنده اساسی در رشد و تکامل شخصیت جامعه هدف خود اثرگذار باشند. این مقاله در پی جواب این سؤال است که با بهره‌گیری از ذهن خردگرا^۱ و افزایش سواد آکادمیک (تخصص‌های هر فرد در رشته مورد نظر در ابعاد تألیف و ترجمه کتاب و مقالات و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی) می‌توان گفت ذهن هیجانی^۲ و سواد هیجانی^۳ (خودآگاهی هیجانی، همدلی، ارتباط مؤثر، مهارت کنترل استرس و خودشناسی و...) نیز افزایش می‌یابد؟ و آیا این دو مقوله (سواد هیجانی و سواد آکادمیک) در یک مدرس دانشگاهی نزدیک به هم یا بر هم منطبق‌اند؟

ذهن خردگرا، هوش و سواد آکادمیک

مفهوم هوش، تاریخی طولانی دارد، شاید به اندازه خود انسان قدمت داشته باشد، حتی قدیمی‌ترین داستان‌های مکتوب در تاریخ بشری، قبل از حماسه گیل گمش^۴، بعضی قهرمانان را «عاقل» و بعضی دیگر را «کم عقل» توصیف کرده‌اند. داستان‌های انجیل از باهوشی نمونه‌های بسیار واضحی را ارائه می‌دهند، مثل حضرت سلیمان، نمونه‌های حماقت را هم آورده‌اند، مثل حماقت همسایه‌های نوح و نیز خود فرعون‌های مصر. به نظر می‌رسد ما انسان‌ها مدت‌هاست که این عقیده را پذیرفته‌ایم که بعضی مردم در تصمیم‌گیری بهتر از بقیه هستند. این افراد احتمالاً همان اطلاعات را در اختیار دارند که دیگران دارند، اما وقتی به سبک و سنگین کردن، ارزیابی و پردازش اطلاعات می‌پردازند به نتایجی می‌رسند که خیلی بهتر از نتایج دیگران است (آقاییار و شریفی، ۱۳۸۵).

در اواخر قرن نوزدهم بود که برای اندازه‌گیری رسمی و علمی هوش تلاشهایی آغاز گردید. اولین کسی که در این مورد اقدام کرد فرانسویس گالتن^۵ بود. اما آلفردبنیه^۶ بود که در سال ۱۹۰۵ نمونه اولیه آزمون هوش واقعی را تهیه کرده. بعدها نظریه‌های عاملی به تحلیل‌سازه هوشی پرداختند که ابتدا اسپیرمن به دو نوع هوش، هوش عمومی یا عامل (g) و هوش اختصاصی یا عامل (S) اشاره کرده گیلفورد نیز آنرا ابعاد محتوی‌ها، عملیات و فرآورده‌ها تقسیم نمود (پاشا شریفی، ۱۳۷۶). با این تفاسیر هر چند تعاریف متعددی برای این سازه وجود دارد ولی تمرکز بیشتر بر توانایی‌های شناختی، قدرت پردازش اطلاعات، توانایی‌های سازگاری از فاکتورهای مهم در تعریف این سازه می‌باشد. ذهن خردگرا همان مقام درک و فهم است که نوعاً به آن آگاهییم. از نظر هوشیاری بارزتر و فکور و قادر به غور و تعمق است.

هوش همیشه به صورت چیزی تلقی می‌شود که مردم از طریق آن افکار و عقاید خود را بررسی می‌کنند، با اعداد کار می‌کنند، شباهتها را تشخیص می‌دهند. استنباط و استنتاج می‌کنند و مفاهیم جدیدی را به دست می‌آورند. همه این کارها به طور واضح در قلمرو شناختی (ادراکی) و عقلی قرار دارند، و هنگامی که آزمون‌های IQ مردم را در این نوع مهارتها ارزیابی می‌کنند، نمره‌هایی ارائه می‌دهند که کاملاً براساس توانایی‌های شناختی است. که در اکثر مواقع این آزمونها قسمت بزرگی از تجربه انسان را که احساسات، تمایلات و انگیزه‌های او را نشان می‌دهند، کاملاً نادیده می‌گیرند. بنابراین، مقیاس‌های

هوشی همواره روی جنبه‌ی معینی از تجربه انسان تمرکز کرده‌اند. این جنبه (هوش) مطمئناً جنبه مهمی است اما تنها جنبه‌ی مهم نیست.

در این میان مدرسان دانشگاهی نیز از این سازه برای افزایش آگاهی و تخصص حرفه ای خود استفاده می‌کنند و با بهره‌گیری از آن در عرصه آموزش و پژوهش به دستاوردها و پیشرفت‌های چشمگیری که همان سواد آکادمیک می‌باشد می‌رسند، از این طریق مرتبه های علمی خود را افزایش داده و منزلت‌های ویژه‌ای را نیز بدست می‌آورند. هم‌چنین به جامعه هدف خود خدمت والا و ارزشمندی را ارائه می‌نمایند.

حال این هوشمندی می‌تواند فرد را در راستای اهداف علمی‌اش ارتقاء ببخشد ولی وقتی به رسیدن موفقیت دیگر زمینه‌های زندگی می‌رسیم، یافته‌های نتایج دیگری را روشن می‌سازد. بعضی پژوهش نشان می‌دهند که IQ تقریباً ۲۵٪ از انعطاف‌پذیری و سازگاری شغلی را تعیین اما بعضی دیگر این تخمین را بسیار کمتر و در حد ۵ یا ۱۰٪ می‌دانند. حتی اگر رقم ۲۵٪ پذیرفته شود، باز هم معنای آن این است که $\frac{3}{4}$ سازگاری شغلی نتیجه IQ نیست، بلکه از جای دیگر ناشی می‌شود. اگر IQ با همه اهمیتی که دارد باعث بوجود آمدن این موفقیت یا تبیین آن نیست، پس چه چیزی آن را ایجاد می‌کند؟ پاسخی که از شنیدن آن تعجب نخواهید کرد ممکن است این باشد که، مردم چگونه هیجان‌ها را درک و از آن استفاده می‌کنند (گلمن، ۱۹۹۵؛ ترجمه پارسا، ۱۳۸۳).

ذهن هیجانی، هوش هیجانی و سواد هیجانی

از ابتدایی‌ترین ساختارهای مغز، مراکز هیجانی سر برآوردند. میلیون‌ها سال بعد در طی دوران تکامل، از این قسمت‌های هیجانی، مغز متفکر یا قشر تازه مخ^۷ پدید آمد، یعنی پوسته بزرگی متشکل از بافت‌هایی درهم پیچیده که لایه‌های فوقانی مغز را تشکیل می‌دهند. این واقعیت که مغز متفکر (ذهن خردگرا) از مغز هیجانی بوجود آمده است، رابطه میان فکر و احساسات را آشکارتر می‌سازد به این معنی که خیلی بیش از آنکه مغز منطقی پدید آید مغز هیجانی وجود داشته است (گلمن ۱۹۹۵؛ ترجمه پارسا، ۱۳۸۳).

ترون دیک^۸ (۱۹۲۰) یکی از اولین کسانی بود که هوش هیجانی را شناخت و آن را هوش اجتماعی^۹ نامید. او هوش اجتماعی را توانایی درک و مدیریت کردن برای تعامل و

ایجاد روابط انسانی برشمرده است. در همین زمینه چسلر^{۱۰} در سال ۱۹۵۲ در مطالعات خود به این نتیجه دست یافت که غیر از ضریب هوشی عواملی دیگر وجود دارد که در فرآیند اثربخشی و عملکرد فرد دخالت دارند.

ظهور تئوری هوش هیجانی توسط پیتر سالووی و جان مایر^{۱۱} در سال ۱۹۹۰ و گسترش این مفهوم توسط گلمن^{۱۲} در سال ۱۹۹۵ در کتاب پرفروشش تحت عنوان «هوش هیجانی» باعث شد به خصوص نیمه دوم این دهه را «احساس و هیجان یا قلب» اعلام نمایند. به این ترتیب تفکر قبل به مرور به فراموشی سپرده شد. دکتر دیوید کارسو در این مورد می‌گوید: «مهم است بدانید که هوش هیجانی ضد هوش نیست» به عبارتی نشانه برتری احساس (دل) به عقل (سر) نمی‌باشد بلکه هوش هیجانی نقطه تلاقی احساس و عقل است (سیاروچی و دیگران، ترجمه، نوری و نصیری، ۱۳۸۳).

به نظر ما یروسالوی (۱۹۹۷) هوش هیجانی عبارتست از توانایی ادراک عواطف، جهت دستیابی به عواطفی سازنده که به کمک آنها بتوان به ارزیابی افکار، فهم عواطف و دانش عاطفی خود پرداخت و با استفاده از آن بتوان موجبات پرورش احساسات و رشد هوشی خود را فراهم ساخت. به نظر مارتینز^{۱۳} (۱۹۹۷) هوش هیجانی یک سری مهارت‌های غیرشناختی، تواناییها و ظرفیتهایی است که توانایی فرد را در مقابل مطالبات و فشارهای بیرونی مقاوم می‌سازند. ویسینگر^{۱۴} (۱۹۹۸) نیز هوش هیجانی را هوش بکارگیری عاطفه و احساس در جهت هدایت رفتار، افکار، ارتباط مؤثر با همکاران، سرپرستان، مشتریان و استفاده از زمان در چگونگی انجام دادن کار برای ارتقاء نتایج تعریف می‌کند.

بار - ان (۲۰۰۰)^{۱۵} هوش هیجانی را مجموعه‌ای از قابلیت‌ها می‌داند که در نهایت نحوه برخورد انسان با نیازها و خواسته‌های اجتماعی را بهبود می‌بخشد. او این مجموعه از قابلیت‌ها را: توانایی شناخت، درک و بیان احساسات خود، توانایی شناخت و ایجاد ارتباط با دیگران، توانایی برخورد با هیجانات خود و کنترل آن و توانایی مطابقت با تغییر و حل مسائل اجتماعی خود بشمار می‌آورد. هوش هیجانی مشتمل بر شناخت احساسات خویش و استفاده از آن برای اتخاذ تصمیم‌گیری‌های مناسب در زندگی است. (سان^{۱۶}، ۲۰۰۵). در تعریفی دیگر هوش هیجانی بر اساس یک مدل توانشی چهار وجهی توصیف شده است. این مدل EI را به عنوان توانایی درک هیجانات خود و دیگران، مدیریت و تعدیل هیجانات، توانایی بیان موثر هیجانات و توانایی استفاده از اطلاعات هیجانی ذخیره شده در

موقعیت‌های مختلف تعریف می‌کند. (هوران، و همکاران (۲۰۰۹). مفهوم EI در واقع ریشه در تئوری هوش هیجانی گاردنر دارد که طبق آن هوش هیجانی عبارت است از سازه‌ای^{۱۷} که در پی کشف این واقعیت است که چرا برخی افراد در روابط اجتماعی، شغلی و زناشویی موفق‌اند و برخی خیر. (بریکر^{۱۸}، ۲۰۰۵). توجه هوش هیجانی به شناسایی مهارت‌های ذاتی ویژه و توانایی‌هاییست که برای صلاحیت اجتماعی به کار برده می‌شوند. این مهارت‌ها ممکن است اثری (اساس نورولوژیکی) و یا اکتسابی (فرایند اجتماعی شدن و الگوسازی) باشند. (مارتینز و همکاران (۲۰۱۰). برجسته‌ترین حضور این مفهوم در حوزه‌ی روابط بین فردی و رضایت از این روابط می‌باشد.

تعامل هوش هیجانی (EQ) با هوش (IQ)

«شناخت» همواره پیام‌آور اطلاعات است و محرک‌های پیرامونی به‌عنوان یک فاکتور وارد سیستم شناختی شده و در فیلتر درک انسان پردازش شده و منجر به تعبیر و تفسیر فرد از خود و دنیای پیرامونش می‌گردند. اما آیا «هیجان» نیز پیام‌آور اطلاعاتی است که سیستم‌های شناختی - عاطفی را وادار به کنش و واکنش می‌کند؟ به‌عنوان مثال، محرکی هیجانی از دانشجویی در کلاس به شما وارد می‌شود و شما را در سطح شدت و ضعف هیجانی‌اش به واکنش وامی‌دارد، با این تفاسیر آیا هیجان‌ها نیز در سیستم شناختی - عاطفی دارای کدهای اطلاعاتی برای رمزبایی، تعبیر و تفسیر هستند؟ با اندکی تأمل می‌توان تحلیل کرد که ذهن خردگرا و ذهن هیجانی همدیگر را در رساندن کسب آگاهی از خود و محیط پیرامون تغذیه می‌کنند. هیجانها ذهن خردگرا را تغذیه می‌کنند و برای عمل کردن آگاهی لازم را به آن می‌دهند و ذهن خردگرا درون داده‌های هیجانی را پالایش و گاهی اوقات نیز منع می‌کند، اما با وجود اینکه این دو ذهن نیروهایی نسبتاً مستقل از هم هستند و هر کدام نتیجه مداربندی متمایزی در مغز می‌باشند اما این دو مداربندی در عین تمایز در هم تنیده‌اند (گلمن، ۱۹۹۵).

از پیوند عقل با عواطف بصیرت همراه با هیجان به وجود می‌آید، عقل بدون عواطف نابارور است و عواطف و هیجان‌ها بدون عقل کور می‌باشند (تامکینز،^{۱۹} ۱۹۶۲؛ به نقل از سالوی، ترجمه اکبرزاده، ۱۳۸۳). احساس لازمه فکر و فکر لازمه احساس است و

همکاری این دو همواره نقطه آرامش، انعطاف‌پذیری و تحلیل‌های واقع‌بینانه می‌باشد. اما سؤال اینجاست که: چرا وقتی که هیجان‌ها به خروش می‌آیند این تعامل به هم می‌خورد؟ و در مغز ما اریکه قدرت برای تصمیم‌گیری و انتخاب به دست هیجانها می‌افتد؟

لودو^{۲۰} (۱۹۸۲) در یکی از مؤثرترین کشف‌های علمی درباره هیجان در دهه گذشته نشان داد که در ساختمان مغز ذهن خردگرا (مغز متفکر) در قشر تازه مخ و ذهن هیجانی در بادامه مغز به پردازش اطلاعات خود می‌پردازد. تحقیقات او نشان داد که علایم حسی که از چشم یا گوش صادر می‌شوند، ابتدا به تالاموس در مغز و سپس از طریق یک سیناپس منفرد به بادامه مغز می‌روند؛ و پس از آن، علامت دوم که از تالاموس ارسال می‌شود به قشر تازه مخ یعنی مغز متفکر می‌رود. این گونه انشعاب به بادامه مغز (ذهن هیجانی) اجازه می‌دهد تا قبل از قشر تازه مخ (ذهن خردگرا) شروع به پاسخدهی کند، یعنی ذهن هیجانی اطلاعات را قبل از ادراک کامل و عرضه بهترین پاسخ ممکن است از چندین سطح از مدارهای مغز جمع‌آوری کند.

تحقیقات لوود انقلابی در فهم زندگی هیجانی به شمار می‌رود، چرا که برای اولین بار مسیرهای عصبی احساسات را که قشر مخ را دور می‌زنند کشف کرده است، احساساتی که مستقیماً به سوی بادامه مغز جریان می‌یابند، از جمله ابتدا برترین و نیرومندترین احساسات هستند؛ که در تشریح نیروی هیجان در غلبه بر خرد نقش مهمی ایفا می‌کنند. (گلمن، ۱۹۹۵، ترجمه پارسا، ۱۳۸۳).

با توجه به تبیین‌های فوق می‌توان گفت که ذهن خردگرا و ذهن هیجانی ضمن تعاملات در فرآیند پردازش‌های خود اگر حداقل‌ترین زمان‌ها هم ملاک باشد، تقدم با پردازش‌های هیجانی است که اینجا اهمیت سواد هیجانی در فرآیند تعلیم و تربیت، روابط انسانی و خویشتن‌داری نقش خود را بارزتر نشان می‌دهد.

در اهمیت سواد هیجانی می‌توان به تحقیقاتی اساسی اشاره کرد که: تورانی (۱۳۸۹) در پژوهش رابطه هوشی هیجانی اعضاء هیئت‌علمی را با عملکرد آموزشی آنها را بررسی کرد که نتایج نشان داد بین هوش هیجانی (خودآگاهی و خودمدیریتی) اعضاء هیئت علمی با عملکرد آموزشی آنها رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

اهمیت توجه به سواد هیجانی در مدرسان دانشگاهی در این نکته است که سواد آکادمیک و متخصص بودن شرط لازم است ولی کافی نیست، رسالت دانشگاه تعلیم و

تربیت است و هیچکدام نباید فدای دیگری گردد. سن دانشجویی از دوره‌های حساس و بحران‌زای فرآیند زندگی است. در این سن اکثر ورودی‌های جدید در اواخر دوره نوجوانی و به نظر اریکسون در مرحله گم‌گشتگی در مقابل بحران هویت هستند، آرزوهای بزرگ دارند و با رویاهای بزرگ خود از محیط آموزشگاهی به دانشگاه‌راه‌یافته‌اند، سد کنکور را شکسته‌اند حال به دنبال تغییر و متفاوت بودن هستند در بعد روابط استاد - شاگردی مدل غیر از دبیرستان را جستجو می‌کنند و اگر با این نگرش دانشجویی در فضای کلاس به برخورد‌های تکراری گذشته معلم برخورد کند حتی اگر متخصص علم بالایی داشته باشد، این فاکتور می‌تواند مسیر علاقه و رغبت دانشجو را به دریغ، درد، افسوس و ای کاش‌های فراوانی تبدیل کند. به‌عنوان مثال تمام پیام سواد هیجانی «خودشناسی» است. یعنی شناخت حالات، روحیات و هیجانات درونی خود و شیوه‌های خود مدیریتی آنها برای سازگاری و انعطاف‌پذیری بهتر و بیشتر با خود و محیط. اگر دانشجویی در کلاس درسی از مدرسی سؤال را پرسد و به هر دلیل مدرس توان علمی پاسخ به سؤال او را نداشته باشد آیا مدرس می‌تواند با سواد هیجانی و خودمدیریتی تحلیل کند که شخصیت انسانی من از شخصیت علمی‌ام جدا از هم هستند؟ آیا می‌تواند نوک پیکان سؤال را به کل شخصیت وجودی خود ربط ندهد؟ و با درایت تحلیل کند و حتی سؤال را منع تغییر خود و بحث گروهی در کلاس نماید؟ یا سؤال را به شخصیت انسانی خود ربط داده و او نیز دانشجو را با رویکرد آموزشی خود ترور شخصیت کرده و فاصله‌های استاد شاگردی را بیشتر می‌کنند؟

توانایی آگاهی از حالات هیجانی خود مهارتی است که ممکن است برای برخی از مقوله‌های کلیه‌ی هوشی هیجانی مانند کنترل تکانه، پافشاری، اشتیاق و خودانگیزی، همدلی و مهارت اجتماعی بسیار بنیادی باشد (لین^{۲۱}، ۲۰۰۰، بار - آن، ۱۹۹۷؛ به نقل از فیتنس^{۲۲}، ۲۰۰۱). هم‌چنین می‌توان در خصوص ارتباط و تأثیر هوش هیجانی بر انعطاف‌پذیری (هولامان^{۲۳} و موس^{۲۴}، ۱۹۹۱)؛ سلامت روان (گاردیو^{۲۵} و بار - آن، ۱۹۹۹)؛ شادابی، نشاط، سرزندگی و استقلال بیشتر در کار و حرفه خود (سارنی، ۱۹۹۸)؛ راسخ و مصمم بودن، شخصیت مبتکر بودن و معطوف به هدف عمل کردن (مایر و همکاران، ۲۰۰۰)؛ ترک تحصیل در دوره دانشجویی (مایر و همکاران، ۱۹۹۸)؛ توفیق شغلی، استفاده از مکانیسم دفاعی سازگار رضامندی از زندگی (واپلاتت، ۲۰۰۰؛ به نقل از اسدپور، ۱۳۸۵)؛

۲۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

سازگاری اجتماعی (مزفدانی، ۱۳۸۳)؛ مدیریت و ابراز هیجان‌ها، همدل بودن و روابط بین فردی سالم (مایر، دی پائووسالوودی، ۱۹۹۰؛ وریت، ۱۹۹۷، به نقل از سالودی و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از بیپ و مارتین، ۲۰۰۶) ادراک و تظاهر هیجان، آگاهی و فهم هیجان (فیتنس، ۲۰۰۱؛ به نقل از الفن بین، ۲۰۰۶)؛ خوش‌بینی (مایر، ۲۰۰۱؛ به نقل از براکت، ایورز، لرنر، سالووی و شیفمن، ۲۰۰۶) اشاره نمود.

از نکات قابل توجه که در تاریخچه هوش هیجانی وجود دارد این است که اگرچه هوش (هوش شناختی) در سن‌های بالاتر رشدی قابل تغییر نیست اما هوش هیجانی را می‌توان دستکاری و تغییر داد (گلمن، ۱۹۹۵)، که این مهم خود به امر آموزشی در این عرصه برای ارتقاء، بهبود و غنی کردن فرآیندهای تعلیم و تربیت کمک شایانی را بعمل می‌آورد. با این نگاه سوادآموزی هیجانی از برنامه‌های ضروری و بااهمیتی است که می‌تواند در کنار سوادآموزی آکادمیکی به منزله دو بال یک پرنده برای هدف پرواز تشبیه کرد که هیچکدام در امر خطیر آموزش و پرورش فدای دیگری نگردد. برای شناخت بیشتر این مهم ضروری است جدول الفبا و واژه‌گان سوادآموزی هیجانی را بشناسیم که بتوانیم هدفمندتر برای خودشناسی بهتر در مسیر اهداف علمی و انسانی خود گام برداریم:

یار - آن مدل (۱۹۹۷) هوشی هیجانی را بر پنج خرده مقیاس و ۱۵ مؤلفه بنیان نهاد که شناخت از آنها به شناسایی مسیر و چگونگی کاربر روی سوادآموزی هیجانی کمک خواهد کرد.

مؤلفه‌های هوشی هیجانی به نقل از مایر، ۲۰۰۱

مؤلفه	۱- هوش عاطفی درون فردی	۲- هوش عاطفی بین فردی	۳- توان سازگاری	۴- مدیریت استرس	۵- خلق کلی
	- خودآگاهی هیجانی - حرمت نفس - خودشکوفایی - جرأت ورزی - استقلال	- همدلی - مسئولیت - پذیری اجتماعی - روابط بین فردی	- حل مسئله - واقعیت آزمایی	- تحمل - استرس - کنترل تکانه	- شادکامی - خوش‌بینی

نتیجه‌گیری

اگر امروز به‌عنوان یک مدرس دانشگاهی خود به یاد دوران دانشجویی به فایل‌های خاطرات گذشته خود تلنگری بزیند اولین فایل‌هایی که برای مرور و تداعی به ذهن خطور می‌کند خاطراتی از روابط بین فردی شما با اساتید یا دوستانتان که از ذهن هیجانی شما بیشتر استخراج می‌شود.

ذهن هیجانی نیز مانند ذهن خردگرا دارای الفبای خاص خود می‌باشد اگر در ذهن خردگرا اصولی مثل صغری، کبری و نتیجه (قیاس در منطق) برخوردار است، ذهن هیجانی نیز در جدول الفبای سوادآموزی هیجانی اصول، قواعد و حرف‌هایی برای ترجمان رفتارها و هیجانها دارد. در فرآیند کارهای بالینی مؤلف با دانشجویانی که بخاطر انصراف یا تغییر رشته به مرکز مشاوره دانشجویی مراجعه کرده بودند مشکل خود را در تعارض بین فردی استاد - دانشجویی، خسته شدن از روابط‌های سردمزانانه مدرسان خود در کلاس، اداره کردن کلاس توسط تهدید به کم کردن نمره، ترور شخصیت، بی‌توجهی به یادگیری مشارکتی در کلاس و... از موارد کلیدی قلمداد می‌کردند.

فراموش کردن سواد هیجانی و تمرکز بیش از حد برای ارتقاءهای علمی و شغلی در محیط دانشگاه‌ها مانند رشد بی‌رویه سلولهای جسمانی که منجر به غده‌های سرطانی می‌گردد روند تعلیم و تربیت تهدید و به مخاطره انداخته است. هر چند توجه سواد هیجانی مقوله‌ای حیاتی از پیش دبستان تا دانشگاه‌ها و از آن به بعد هم می‌باشد. ولی در دوره دانشجویی که فرد در مقابل انتخاب‌های حساس دوران زندگی خود مثل دوست، شغل و ازدواج می‌باشد اهمیت قضیه را دو چندان می‌کند. اگر با اندکی تأمل به تولد خودمان تلنگری بزینم آغاز روابط بین فردی ما قبل از زبان گشودن از طریق هیجان و عواطف می‌باشد و این خاطرات هیجانی خود به‌عنوان فرهنگ لغتی در ذهن هیجانی رسوب می‌کند و اهمیت تقدم ذهن هیجانی را مبرهن‌تر می‌کند (یانگ و همکاران، ۲۰۰۳). به این خاطر عملکرد ذهن هیجانی بسیار سریع‌تر از ذهن خردگراست، ذهن هیجانی مانند فنر از جا می‌جهد و سریع وارد واکنش‌ها می‌شود و در تصمیم‌گیری‌های حیاتی زندگی به این طریق نقش خود را ایفا می‌نماید.

بارها بعد از برخوردهای تند در اداره کلاس‌های درسی در خلوت خود از خودتان پرسیده‌اید «که دست خودم نبود» «راستی چرا آن رفتار را کردم»، سؤال اینجاست که

واقعاً پس دست کیست؟ نکند کسی در اندرون ما خفته است و ما را هدایت می‌کند. از آنجا که ثبت محرک در ذهن خردگرا واکنش نشان دادن به آن یک تا دو دقیقه بیشتر از ذهن هیجانی طول می‌کشد، در هر موقعیت هیجانی «اولین تکانه» به قلب تعلق دارد، نه به سر (گلمن، ۱۹۹۵).

ذهن هیجانی براساس تفکر نمادین و بر پایه تداعی استوار است، که فروید برای تبیین این حالت از فرآیندهای نخستین در فکر صحبت کرد که در این نحوه اندیشیدن هر شیء نماد شیء دیگر است. یک احساس جایگزین احساس دیگر می‌شود و به جای آن قرار می‌گیرد، کل به اجزاء تقسیم می‌شود، هیچ زمان و هیچ قانون علیتی وجود ندارد (کورسینی، ۲۰۰۶). لذا ذهن هیجانی فرقی میان چیزها قائل نمی‌شود و با زبان جایگزینی و نمادین ترجمه می‌کند که در این خصوص دانشجویی در تعارض بین فردی‌اش با استاد خود اذعان می‌کرد: «وقتی استاد از من سؤال می‌پرسد انگار پدرم دارد باز مرا در زیر سؤال‌ها و نگاه‌های خود خورد می‌کند و گیر می‌دهد». اینجاست که ذهن هیجانی نسبت به زمان حال به گونه‌ای واکنش نشان می‌دهد که گویی گذشته است. و این خود بستر سازی تعارضات بین فردی استاد - شاگردی و پیامد آن نیز بر مسیر زندگی دانشجو تأثیر والایی را خواهد داشت. با این تفاسیر برای افزایش و تمرکز بر سواد هیجانی یا هوش هیجانی در دیدگاه (بار ان ۲۰۰۱، گلمن، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۷) توجه به نکات زیر الزامی است:

- خودآگاهی هیجانی (شناخت و درک هیجانها و احساسات خود)
- کنترل هیجانها (افزایش احساس مسئولیت، کاهش تکانشگری، افزایش خویشتن داری، افزایش توانایی تمرکز).
- همدلی یا یافتن هیجانهای خود (افزایش توانایی درک دیدگاه مقابل، حساسیت نسبت به احساسات دیگران، توانایی گوش کردن به صحبت‌های دیگران).
- حفظ روابط درون و برون فردی (توانایی تجزیه و تحلیل و درک ارتباط، مدیریت حل تعارض)

- داشتن هنر گفتگو و مذاکره، مهارت ابراز وجود، تمرین در مشارکت‌های گروهی.
- داشتن استقلال و خوداتکایی
- بدین‌سان تعامل سواد آکادمیک و سواد هیجانی در مسیر تعلیم و تربیت است که این خود همان رسالت دانشگاه‌هاست لذا در این راستا پیشنهادهای جهت غنی کردن رضامندی

سواد هیجانی مفهومی زیرساختی و... ۲۵

در روابط، خودشناسی بهتر و ارتقاء در حیات علمی و انسانی به شرح زیر داده می‌شود:
۱- وارد کردن مؤلفه‌های سواد هیجانی به ارتقاء و مرتبه‌های علمی مانند سواد آکادمیک.

۲- برگزاری دوره و کارگاه‌های آموزشی سیستماتیک برای اساتید و نقش آن در ارتقاء علمی.

۳- درج آیت‌های هوشی هیجانی در ارزشیابی اساتید از طریق دانشجویان و همکاران و بازخورد به آنها.

۴- الزامی کردن ارزیابی هوش هیجانی از اساتید جدید قبل از آغاز به تدریس و برنامه‌ریزی آموزشی برای آنان در این جهت.

پی‌نوشت‌ها

1. Rational mind
2. Emotional mind
3. Literacy Emotional
4. Gilgamesh
5. Francis Galton
6. Alfred Binet
7. Neocortex
8. Thorndike
9. Social intelligence
10. Wechsler
11. Jhon mayer
12. Goleman
13. Martinz
14. Weissinger
15. Bar - on
16. san
17. construct
18. Bricker
19. Tamkinze
20. Lecoux
21. Lane. R
22. Fitness
23. Hallahan
24. Moos

منابع

- آقایار و شریفی. (۱۳۸۵) *هوشی هیجانی: کاربرد هوشی هیجانی در محیط کار، یادگیری ارتباطات، انگیزش، رهبری سازمانی و بیماری روانی*. اصفهان: سپاهان
- اسدپور، اسمعیل (۱۳۸۵). *اثربخشی آموزشی مؤلفه‌های هوشی هیجانی از طریق روش درونگردي جذب و انطباق بر تغییر نگرش دانشجویان دختر*. پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- اکبرزاده، نسرين. (۱۳۸۳). *هوشی هیجانی: دیدگاه سالووی و دیگران*. تهران: فارابی
- پاشا شریفی، حسن. (۱۳۸۶). *هوش و شخصیت*. تهران: سخن
- تورانی، محمود. (۱۳۸۹). *تأثیر هوشی هیجانی اعضاء هیئت علمی بر عملکرد آموزشی آنها*. مجله فراسوی مدیریت. سال چهارم. شماره ۱۳. ص ۱۴۰، ۱۲۱.
- سیاروچی و دیگران. (۱۳۸۳). *هوش عاطفی در زندگی روزمره، ترجمه: اصغر نوری امام زادهای و حبیبیا... نصیری، چاپ اول*. اصفهان: نوشته.
- گلن، دانيل. (۱۹۹۵). *هوش هیجانی*. ترجمه نسرين پارسا. تهران: رشد.
- Bar – on, R. (2000). *Emotional and Social intelligence: in sights from the emotional quotient inventory*, in Bar- on and J. D. A, parked (EdS) Handbook of Emotional intelligence, S. F. Jossy Bass.
- Bar- on, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test of Emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi- Health. System. Inc.
- Brachet, M. A: Rivers, S. E; Lerner, N; Salovey, P; Shiffman, S. (2006). *Relating emotional abilities to Social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*. Journal of personality and social psychology. Vol. 91, No. 4, 780, 795 .
- Corsini, R. (2006). *Current psychotherapies*. Itasca, Itassca, Illinois, F.E. Peacock publishers Inc .
- Elfenbein, H. A. (2006). *Learning in emotional Judgments: training and the cross- cultural understanding of facial expressions*. Journal of nonverbal behavior, 30 (1), Spring 2006 .
- Fitness, J (2000). *Emotional intelligence in personal relationships: cognitive, emotional, and behavioral aspects*. Paper presented at a 2nd joint conference of TssPR and IPR, Brisbane, Australia .
- Fitness, J. (2001). *Beterial, rejection, revenge, and for giveness: aninterpersonal Script approach*. In M/ Leary (Ed). Interpersonal. New York: Oxford university press.

-
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books .
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, N. Y. Bantam Books .
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence*, N. Y. Bantam Books .
- Hollahan, G. J. & Moos, P. H. (1991). Life stressors, attentions of the stress resistance paradigm, resistance factors and improved functioning. *Journal of personality and social psychology*, 4.
- Lane, R. D. (2000). *Levels of emotional awareness: Neurological, Psychological, and social perspectives*. In R. Bar- on & J. D. A. Parker (Eds). *Hand book of emotional intelligent* (171- 191). San Francisco: Jossey- Bass .
- Mayer, J. D, Salovey, P. (1997). Emotional intelligence, imagination cognition and personality 9, 185- 211.
- Mayer, J. D. (2001). Rather analyses of traits in regard to primary parts theory. Unpublished raw data .
- Mayer, j. d. Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed) *Handbook of intelligence* (pp. 396- 420). New York: Cambridge university press .
- Saarni, Carolyn. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental psychology*. Washington: Jul 1998. Vol 3 U. Iss. 4 .
- Salovey, P, Bedell, B. T, Detweiler, J. B, & Mayer, J. D. (2000). Current direction in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. Havilan – Jones (Eds), *Hand book of emotional* (2nd Ed) (pp. 504- 520). New York: Guilford press .
- Thorndike, E. L. (1920). In *telligence and its uses*. Harper’s magazine, P 140 – 235.
- Wechsler, D. (1952). *The range of human capacities*, New York: Halfner .
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: the untapped edge for success*, San Franciscos: Jossey – Bass.
- Yip, A. J & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence and social competence. *Journal of research in personality* 40, 1202- 1208 .
- Dale, bricke. (2005). *The link between marital satisfaction and emotional intelligence johannesburg* December 2005 - .
- Marca, bracket., rebeccam, warner., and Jennifer "s. bosco. (2005). *emotional intelligence and relationship quality among couples, personal relationship*, 12, 197-212. yale university .

-
- Kee, K., Horan, W., Salovey, P., Kern, R., Sergi, M., Fiske, A. (2009). Emotional intelligence in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 107(1), 61–68 .
- Martins, A., Ramalho. N., Morin, E. (2010) A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Journal of Personality and Individual Differences*, 49, 554–564 .

سیمای علوم انسانی در مطالعات آمایش آموزش عالی کشور: مورد استان خراسان رضوی

محمد رضا آهنچیان*

چکیده

هدف این مقاله بررسی مبانی نظری مطالعات آمایش آموزش عالی، هدف، ساختار، روش و مسیر مطالعه، به علاوه آرایه‌ی اصلی‌ترین دستاوردهای آن در گروه علوم انسانی و در استان خراسان رضوی است. به این منظور پس از آرایه‌ی اطلاعاتی از وضعیت علوم انسانی در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۴، در پنج محور: اولویت بندی گروه‌های تحصیلی؛ تغییر در تعداد و ترکیب رشته‌های علوم انسانی برای سال ۱۳۹۴؛ تعداد رشته‌های فعال گروه علوم انسانی به تفکیک مقطع؛ توزیع رشته‌های علوم انسانی بر حسب محل؛ و توزیع رشته‌های علوم انسانی بر حسب زیرنظام؛ مهمترین تصمیمات و روش‌های اتخاذ آن در ارتباط با گروه علوم انسانی مطرح شد. بر اساس برخی از مهمترین نتایج تحقیق روشن شد که توسعه‌ی رشته‌های علوم انسانی از الگوی معینی تبعیت نکرده است؛ زیرنظام‌های آموزش عالی، نقشه‌ای معین برای توسعه‌ی متوازن رشته‌های تحصیلی در این گروه نداشته‌اند؛ علوم انسانی حکم وسیله‌ای برای تأمین خواست مراجع بالاسری در کشاندن آموزش عالی به شهرهای دورافتاده‌ی فاقد امکانات اولیه برای توسعه را بازی کرده است؛ سیاست‌گذاری توسعه‌ی رشته‌های گروه علوم انسانی مبتنی بر رویکرد "ترجیح به دلیل سهولت" بوده است؛ هیچ رابطه‌ی منطقی بین نوع و فراوانی رشته‌های دایر علوم انسانی، مختصات شهری-ناحیه‌ای وجود ندارد؛ بین توسعه‌ی علوم انسانی با تغییرات اجتماعی، انتظارات جدید فرهنگی، نیازهای

*دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد . ahanchi8@um.ac.ir

کارفرمایان، و به‌طور کلی الزامات توسعه‌ی ملی ربط منطقی وجود نداشته است؛ پیشرفت‌های فناوری در بین گروه‌های آموزشی کمترین اثر را در علوم انسانی داشته است؛ یک نظام سیاست‌گذاری استانی در مورد هیچ یک از گروه‌های آموزش عالی از جمله علوم انسانی وجود نداشته است؛ بیشترین وزن توسعه‌ی کمی علوم انسانی به دانشگاه پیام نور واگذار شده است که دانشگاهی با رویکرد آموزش از راه دور است.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، مقاطع تحصیلی، زیرنظامها، آمایش آموزش عالی، استان خراسان رضوی

مقدمه

یکی از ابعاد مهم شکاف توسعه بین جوامع، تفاوت آنان در بهره برداری از فرصت‌های آموزشی است. هر چه فرصت‌های آموزشی در کلیه‌ی سطوح تحصیلی از جمله آموزش عالی کمتر باشد، به همان اندازه فرصت تشکیل سرمایه‌ی انسانی و استفاده از فرصت‌های توسعه کمتر خواهد بود. اجرای مطالعات توسعه. آموزش عالی و تهیه‌ی نقشه برای آن، یکی از راه‌های احراز اطمینان نسبی در مورد توازن در ایجاد فرصت‌هاست. در غیر این صورت، نه فقط آموزش عالی به توسعه‌ی متوازن منطقه‌ای و ملی کمک نمی‌کند که به عکس با تشدید نابرابریها و افزایش شکاف سرمایه‌ی انسانی، منجر به کورتر شدن گره توسعه‌ی پایدار می‌گردد. آمایش آموزش عالی به شناسایی نیازمندیهای توسعه آموزش عالی در پهنه‌ی سرزمینی کمک می‌کند و در این راه بهترین استعدادهای توسعه را به متناسبترین صورت ممکن با این نیازمندیها پیوند می‌زند. به همین دلیل برنامه‌ی مطالعات آمایش یکی از محورهای اصلی آموزش عالی کشور در سال ۱۳۸۹-۱۳۹۰ قلمداد می‌شود.

آمایش در لغت، اسم مصدر آمودن و آماییدن به معنای در هم کردن، آماده کردن، آراسته کردن و مستعد کردن است. آمایش به معنی مدیریت سرزمین است و در واقع نوعی برنامه ریزی توسعه است که هدف آن سازماندهی اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و زیست محیطی، به منظور تحقق آینده‌ای مطلوب است (عندلیب و مطوف، ۱۳۸۸). پیش از اتخاذ هر تصمیمی درباره‌ی توسعه‌ی آموزش عالی، لزوم مطالعات آمایش محرز است. منظور از توسعه در اینجا، مجموعه اقدامات سنجیده‌ای است که به منظور تحقق عدالت در توزیع فرصت‌ها، توازن بخشی به خدمات آموزش عالی بر حسب الزامات

و اقتضات سرزمینی، و متناسب ساختن برنامه‌های آموزش عالی با توانمندی‌ها و محدودیت‌های سرزمین صورت می‌گیرد. به این ترتیب در یک قرائت عملیاتی از توسعه، وقتی سخن از توسعه‌ی آموزش عالی به میان می‌آید، منظور اقداماتی نظیر ایجاد یا لغو امتیاز فعالیت یک یا چند رشته، در یک ناحیه، شهرستان یا زیرنظام‌ها (دانشگاهها) است. تصمیماتی همچون افزایش یا کاهش عده‌ی دانشجو، ترکیب جنسیتی دانشجویان، توزیع دانشجویها در رشته-مقاطع مختلف تحصیلی، تناسب استاد-دانشجو، و روند تغییرات در برنامه‌های آموزشی در چنین بستری اتخاذ می‌گردد. آمایش آموزش عالی، نتایج به دست آمده از مطالعات مرتبط در یک پهنه‌ی خاص جغرافیایی را در اختیار تصمیم‌گیرندگان قرار می‌دهد. روشن است که نتیجه‌ی تصمیماتی که در این صورت به عمل می‌آید، خردمندانه‌تر و موفقیت‌آمیزتر خواهد بود. از همین نقطه است که موضوع گروه‌های تحصیلی^۱ وارد عرصه‌ی آمایش می‌شود. منظور از گروه‌های تحصیلی، گروه‌های پنج‌گانه‌ی اصلی است که همه‌ی رشته‌های دایره‌ی آموزش عالی ایران در آنها جای‌گیر شده‌اند. این گروه‌ها عبارت‌اند از: علوم انسانی، علوم، کشاورزی، معماری و هنر و مهندسی. در مقاله‌ی حاضر، فقط آن بخش از مطالعات آمایش در استان خراسان رضوی است، که در ارتباط با گروه‌های تحصیلی، مسیر مطالعه و دستاوردهای آن با تأکید بر گروه علوم انسانی است و تصمیمات کلی که در این زمینه اتخاذ شد، ارایه خواهد شد.^۲ بدیهی است که به دلیل تمرکز بر این هدف، تحلیل توسعه یا محدود ساختن هر یک از رشته‌های زیرمجموعه‌ی گروه علوم انسانی به طور مجزا، هدف این مقاله نیست.

۱. به منظور اجتناب از خلط واژگانی با گروه‌های آموزشی که در هر دانشکده به اجرای برنامه‌های آموزشی در یک رشته‌ی خاص می‌پردازند، در اینجا از اصطلاح گروه تحصیلی استفاده شد.

۲. بدیهی است که نگارنده به عنوان مجری آمایش آموزش عالی استان، فقط مجاز به معرفی روش، تأکیدات و نتایج کلی است که در ارتباط با علوم انسانی حاصل گردید. پرهیز از ارایه‌ی آمار و نتایج تفصیلی شامل اطلاعات زیرنظام‌های آموزش عالی به دلیل قرار داشتن نتایج این مطالعات در مسیر تصویب توسط مرجع بالاسری یعنی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

آموزش عالی در خراسان رضوی

آموزش عالی به‌عنوان یکی از زیربخش‌های اصلی در بخش خدمات به‌شمار می‌رود. بنا به گزارش نهایی آمایش استان خراسان رضوی بخش خدمات به‌عنوان کلیدی‌ترین بخش توسعه‌ی استان معرفی شده است. در توجیه این امر خاطر نشان می‌شود که مأموریت کلیدی بخش خدمات، مدیریت توسعه‌ی اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی است. بنابراین نقش بخش خدمات در روند توسعه به‌عنوان مکمل سایر بخشها انکارناپذیر است. در حالی که سایر بخشها زمینه‌های لازم را برای روند رشد و توسعه فراهم می‌آورند، بخش خدمات، اهرم واقعی توسعه است. بخش خدمات علاوه بر این که تأمین‌کننده‌ی وسایل و ابزار اولیه و زمینه‌های توسعه‌ی سرزمین است، به خاطر تنظیم و ساماندهی پیوندهای فضایی موجود بین نیازها و امکانات، نقش پیشگامی مدیریت توسعه را نیز بر عهده دارد. بر اساس نتایج آمایش سرزمین خراسان رضوی (۱۳۸۹) در میان خدمات مختلف مورد نیاز جمعیت استان، اولویت با خدمات اجتماعی است. در حوزه‌ی خدمات اجتماعی انواع آموزشها شامل آموزش و پرورش، آموزش فنی و حرفه‌ای، آموزش عالی، به‌علاوه پژوهش و فرهنگ و هنر، بهداشت و درمان قرار دارد که در قالب سرمایه‌گذاری و فعالیت بخشهای عمومی و خصوصی قابل‌ارایه است.

استان خراسان با پیشینه‌ی فرهنگی غنی، ساختار گونه‌گون اجتماعی و قومی، اقلیم متنوع، و موقعیت ویژه‌ی جغرافیایی، بی‌گمان از قدیمی‌ترین دورانها، بستر فعالیت‌های بشری، معیشتی، بازرگانی و نظامی بوده است. به همین دلیل کهن‌ترین و معروف‌ترین راه ارتباطی بین شرق و غرب یعنی جاده‌ی تاریخی ابریشم از این طریق، شرق عالم را به غرب متصل می‌ساخته است. در کنار امتیازات برجسته‌ی اقتصادی و جغرافیایی و برخورداری از پیشینه‌ی فرهنگی و اجتماعی، یک محدودیت جدی برای برنامه‌ریزی توسعه‌ی آموزش عالی استان، به عامل انسانی باز می‌گردد. در بعد نیروی انسانی، استان از توزیع جمعیتی مناسب برخوردار نیست. دلیل اصلی این امر سطح بالای مهاجرپذیری شهر مشهد و برخوردار نبودن برخی از نقاط استان، به ویژه در مناطق مرزی و جنوب آن است. به‌طور خلاصه موقعیت فرهنگی و اجتماعی استان و آثار مفروض آن که در مطالعات آمایش مد نظر قرار گرفت، در جدول زیر (۱) مشخص شده است.

جدول ۱. برخی ویژگیهای استان خراسان رضوی و آثار مفروض آن در آموزش عالی

آثار	موقعیت
وجود زیرساخت های نرم افزاری مانند فضاهای بحث و گفت‌وگو و امکانات سخت افزاری همچون منابع چاپی و غیر چاپی یادگیری؛ وجود زمینه‌ی مناسب برای توسعه‌ی آموزش های مبتنی بر بوم فرهنگی و فرهنگ بومی .	مواریث علمی و فرهنگی ناب و بی نظیر در سطح ملی و جهانی مانند آنچه در موزه های استان قدس رضوی و سایر مراکز شهری مرکز استان و کتابخانه های غنی آن وجود دارد.
فراهم آوردن بستر مطلوب برای اجتماع اندیشمندان و طالبان علم.	مراکز آموزش های مذهبی یا حوزه های علمیه که در سطح کشور دومین قطب معتبر محسوب می‌شود.
آثار و مواریث مشهود و غیر مشهود علمی- فرهنگی، به‌عنوان زیربنای آموزش دانشگاهی.	آثار فرهنگی نیشابور و نظامیه‌ی آن، به عنوان قطب علمی جهان اسلام و وجود محور تاریخی جاده‌ی ابریشم و توس-مشهد، مشهد-نیشابور.
فراهم کردن امکان محیط چندصدایی، تعامل فرهنگی، و توسعه‌ی هوش فرهنگی در استان و منطقه که ظرفیت های - اجتماعی آموزش عالی را افزایش می دهد.	ورود سالانه ۲۵ میلیون زائر و گردشگر به استان.
امکان تزریق منابع پشتیبان توسعه‌ی آموزش عالی به شکل مستقیم و امکان فراهم کردن زمینه‌ی اقتصادی و اجتماعی مناسب برای توسعه‌ی دانشگاهها به طور غیر مستقیم.	توجه ویژه‌ی دولت به مرکز استان به عنوان پایتخت معنوی ایران.
فراهم آوردن بستر مطلوب برای مهاجرت اندیشمندان و طالبان علوم دینی، و تغذیه‌ی معنوی جریان های دانش پژوهی و دانش افزایی.	نقش بارگاه حضرت رضا (ع) در تقویت پیوندهای فرهنگی ملی و فرا ملی.
وجود بستر بسیار مناسب توسعه‌ی مطالعات بین فرهنگی، تاریخی، زبان شناختی، انسان شناختی و مانند اینها.	تنوع قومی و فرهنگی.
تسهیل امر آموزش و سرمایه گذاری اجتماعی و فردی در آن.	ثروت و سطح درآمد، گردش مالی، و سطح مبادلات.
تسهیل طرح و اجرای برنامه های آموزشی نیازمند عملیات میدانی و کارآموزی در موقعیت.	تنوع اقلیمی و ویژگیهای سرزمینی.

بر این اساس و به رغم محدودیتهای ناشی از فاصله‌ی استان از مرکز کشور و همجواری با استانهای پرجمعیت مرکزی، شمالی و غربی، خراسان رضوی از لحاظ شمار جمعیت دانشجویی و تعداد مراکز آموزش عالی، پس از استانهای تهران و اصفهان رتبه‌ی سوم کشوری را در اختیار دارد (سلطانی نژاد، الف، ۱۳۸۹). این استان، یکی از استانهای برتر کشور در بخش آموزش عالی است. بر اساس اطلاعات موجود در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸، استان خراسان رضوی دارای ۱۵۸ مرکز آموزش عالی (شامل دانشگاههای وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی) با قریب به ۲۱۰ هزار دانشجو بوده است. میانگین درصد تغییرات رشد دانشجو در استان خراسان رضوی به نسبت مدت مشابه سال تحصیلی قبل از آن، رقم ۹/۵ درصد برای کل مقاطع، ۴۰/۸ درصد برای کارشناسی ارشد و ۲۷/۶ درصد برای دوره‌ی دکترای تخصصی است. در مقایسه با سایر استانهای همتراز، خراسان رضوی از تناسب بالایی با سیاستهای ملی آموزش عالی برخوردار است. به عنوان نمونه با عنایت به سیاست کلان استفاده‌ی بیشتر از منابع بخش خصوصی برای توسعه‌ی آموزش عالی، آمارهای اخیر (سلطانی نژاد، ب، ۱۳۸۹)، نشان دهنده‌ی رتبه‌ی دوم استان در جذب دانشجو در دانشگاههای غیردولتی-غیرانتفاعی است.

مأموریت تحقق برنامه‌های آموزش عالی کشور در استان خراسان رضوی توسط شش زیرنظام شامل دانشگاههای دولتی، دانشگاه پیام نور، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشگاه جامع علمی-کاربردی، مراکز آموزش عالی مستقل، وزارت آموزش و پرورش و سایر دستگاههای اجرایی انجام می شود. جدول زیر (۲) تعداد دانشگاهها، مؤسسات و مراکز آموزش عالی استان را به تفکیک زیر نظامها ارایه داده است.

جدول ۲. تعداد دانشگاهها، مؤسسات و مراکز آموزش عالی استان خراسان رضوی در

سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷

ردیف	زیرنظام	تعداد	نسبت از کل	نسبت از کل بدون ع. پ*
۱	دانشگاههای دولتی (وزارت علوم)	۵	۳.۸	۴
۲	دانشگاههای علوم پزشکی	۵	۳.۸	
۳	دانشگاه پیام نور	۲۸	۲۱.۴	۲۲.۲
۴	دانشگاه آزاد اسلامی	۱۹	۱۴.۵	۱۵

سیمای علوم انسانی در مطالعات آمایش آموزش... ۳۵

۳۳.۳	۳۱	۴۲	دانشگاه جامع علمی-کاربردی	۵
۱۶.۷	۱۶	۲۱	مراکز آموزش عالی مستقل	۶
۸.۷	۸.۴	۱۱	وزارت آموزش و پرورش و سایر دستگاه‌های اجرایی	۷
۱۰۰	۱۰۰	۱۳۱	کل	-
۱۰۰		۱۲۶	کل (با حذف آمار علوم پزشکی)	-

* ع.پ. : دانشگاه علوم پزشکی

منبع: سلطان‌نژاد، اطلس استانی آموزش عالی، ۱۳۸۹

چنانکه در جدول بالا مشاهده می‌شود مؤسسات آموزش عالی وابسته به دانشگاه جامع علمی-کاربردی، به تنهایی در حدود یک سوم مراکز آموزش عالی استان را در اختیار دارند. دانشگاه پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند. از آنجا که دانشگاهها و مراکز آموزش عالی از توازن نسبی در شاخص عده‌ی دانشجو برخوردار نیستند، مؤسسات آموزش عالی وابسته به دانشگاه جامع علمی کاربردی دارای بیشترین تعداد واحد آموزشی می‌باشند. از نظر شمار دانشجو، دانشگاه آزاد اسلامی بیشترین دانشجویان استان را در اختیار دارد. جدول زیر (۳) توزیع دانشجویان استان بر حسب زیرنظامها را مشخص می‌کند.

جدول ۳. شمار دانشجویان دانشگاهها، مؤسسات و مراکز آموزش عالی استان خراسان

رضوی در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷*

ردیف	زیرنظام	تعداد	نسبت از کل	نسبت از کل بدون ع.پ.*
۱	دانشگاه‌های دولتی (وزارت علوم)	۲۶۸۰۶	۱۲.۹	۱۳.۴
۲	دانشگاه‌های علوم پزشکی	۷۴۶۲	۳.۶	
۳	دانشگاه پیام نور	۵۷۴۴۷	۲۷.۷	۲۸.۷
۴	دانشگاه آزاد اسلامی	۶۳۷۴۵	۳۰.۷	۳۱.۸
۵	دانشگاه جامع علمی-کاربردی	۱۴۱۰۶	۶.۸	۷

۳۶ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۱۱.۴	۱۱	۲۲۷۴۹	مراکز آموزش عالی مستقل	۶
۷.۷	۷.۴	۱۵۴۱۴	آموزش و پرورش و سایر دستگاه-های اجرایی	۷
	۱۰۰	۲۰۷۷۳۰	کل	-
۱۰۰		۲۰۰۲۶۸	کل (با حذف آمار علوم پزشکی)	-

* ع.پ. : دانشگاه علوم پزشکی

منبع: سلطان نژاد، اطلس استانی آموزش عالی، ۱۳۸۹

مطابق با هدف اصلی تهیه‌ی این مقاله، جدول زیر (۴) توزیع دانشجویان استان در گروه‌های تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. توزیع دانشجویان در گروه‌های تحصیلی در استان خراسان رضوی در سال

تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷*

ردیف	زیرنظام	تعداد	نسبت از کل	نسبت از کل بدون ع.پ.*
۱	علوم انسانی	۹۴۶۱۳	۴۵.۶	۴۸.۵
۲	علوم	۱۷۱۸۸	۸.۳	۸.۸
۳	علوم پزشکی	۱۲۰۶۸	۵.۸	
۴	کشاورزی و دامپزشکی	۱۲۴۸۳	۶	۶.۴
۵	مهندسی	۶۳۰۵۰	۳۰.۴	۳۲.۲
۶	هنر و معماری	۷۹۰۸	۳.۸	۴
-	کل	۲۰۷۷۳۰	۱۰۰	
-	کل بدون علوم پزشکی	۱۹۵۲۴۲		۱۰۰

منبع: سلطان نژاد، اطلس استانی آموزش عالی، ۱۳۸۹

از نظر توزیع دانشجو بر حسب مقطع تحصیلی نیز جدول زیر (۵) نشان‌دهنده‌ی عدم توازن نسبی دوره‌ها بر اساس هرم جمعیت دانشجویی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

سیمای علوم انسانی در مطالعات آمایش آموزش... ۳۷

جدول ۵. توزیع دانشجویان بر حسب مقطع در استان خراسان رضوی در سال تحصیلی

*۱۳۸۷-۱۳۸۸

ردیف	زیرنظام	تعداد	نسبت از کل
۱	کاردانی	۵۵۳۵۵	۲۶.۶
۲	کارشناسی	۱۳۸۹۹۵	۶۶.۹
۳	کارشناسی ارشد	۸۲۳۴	۴
۴	دکترای حرفه ای	۳۳۲۳	۱.۶
۵	دکترای تخصصی	۱۸۲۳	۰.۹
-	کل	۲۰۷۷۳۰	۱۰۰

* در این آمار دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی نیز مد نظر قرار گرفته‌اند.

منبع: اطلس استانی آموزش عالی، ۱۳۸۹

مبنای نظری، هدفها، ساختار و روش

مبنای نظری طرح آمایش آموزش عالی استان مبتنی بر رویکردهای نظری درون به بیرون و بیرون به بیرون بود. اختلاف بین این دو نوع برنامه‌ریزی که از دو دیدگاه نسبت به جهان ناشی می‌شود در طرحهای آمایش از جمله این طرح دارای اهمیت است. در برنامه‌ریزی "درون به بیرون" بقا و بهزیستی مجموعه مورد نظر است. در برنامه‌ریزی "برون به درون"، جامعه اولویت دارد (هرمن و کافمن، ۱۳۸۷) و هر آنچه که دانشگاه می‌تواند و باید برای خدمت به جامعه انجام دهد مشخص می‌شود. کمیته‌ی آمایش استان خراسان رضوی رویکرد "برون به درون" را واقع‌گرایانه و عملی‌تر تشخیص داد، ضمن اینکه توجه به منابع و امکانات دانشگاهها برای توسعه و تحول را نیز امری ضروری به شمار آورد. به عبارت دیگر با باور به ارزش یک رویکرد تلفیقی، دانشگاهها همچون وسیله‌هایی دیده شدند که در خدمت هدفهای جامعه‌اند. بنابراین، نتیجه گرفته شد که با انتخاب دیدگاه "درون به بیرون" بیشتر برای حفظ شرایط موجود تلاش به عمل می‌آید و با مراجعه به رویکرد "برون به درون"، بر اساس تقاضاهای جامعه‌ی استانی و ملی، افقها و پاسخهای جدید برای زیر نظامهای آموزش عالی مطرح می‌شوند.

مراجع استنادی آمایش آموزش عالی استان به عنوان یک سند راهبردی، عبارت از مبانی ارزشی و نظری بود که پایه‌های سند بر آن استوار شده‌اند. در سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور مبانی ارزشی به‌مثابه‌ی پشتوانه‌ی علمی، فلسفی، دینی و خاستگاه فرهنگی آن از اهمیتی ویژه برخوردار است. این مبانی که برگرفته از منابع و مستندات مهم دینی و ملی کشور است، مبانی نظری، ارزشها، و زیرساختهای معرفتی آمایش آموزش عالی استان را فراهم ساخت تا مسیر مطالعه و جهت‌گیری آن بر پایه‌ای عقلانیتی اسلامی- ایرانی و متکی بر نظام فرهنگی استان خراسان رضوی استوار شود. تلاش شد تا مبانی مورد نظر در این طرح نیز مانند سایر سندهای توسعه علم و فناوری کشور با استفاده از خرد جمعی، تجربه‌های ملی و جهانی به همراه تجزیه و تحلیل‌های علمی و فنی مورد توجه قرار گیرد. کمیته‌ی آمایش آموزش عالی استان با اتکا به چشم انداز و راهبردهای آمایش و با اعتنا به ارزشهای آن، محورهای اساسی تصمیم‌گیری خود در را به شرح زیر تعیین کرد:

۱- الزامات توسعه‌ی ملی بر اساس سندهای توسعه،

۲- رهنمودهای به دست آمده از برنامه‌ی توسعه‌ی آموزش عالی و سند چشم انداز

علمی کشور،

۳- الزامات توسعه‌ی استان بر اساس سندهای توسعه،

۴- توانمندیها و محدودیتهای شهرستانها و ناحیه‌های استان،

۵- توانمندیها و محدودیتهای زیرنظامهای آموزش عالی استان با تأکید بر فراوانی و

توزیع اعضای هیأت علمی،

۶- الزامات توسعه‌ی علم در شاخه‌ی مورد نظر.

مطابق با طرح پیشنهادی وزارت علوم، آمایش آموزش عالی در هر استان باید تحت راهبری یک کمیته‌ی مرکزی متشکل از رؤسای دانشگاههای استان و نمایندگان برخی از دستگاهها و سازمانهای کلیدی استان، و خبرگانی از آموزش عالی آن انجام شود. در استان خراسان رضوی، کمیته‌ی آمایش در آغاز با تشکیل تیم پژوهشی، مسئولیت طراحی و اجرای یک مطالعه‌ی نظام یافته را به آن سپرد و خود عهده‌دار وظیفه‌ی خطیر نظارت بر حسن اجرای آمایش و تصویب لایحه‌های پیشنهادی گردید. تیم پژوهشی با تشکیل کار گروه‌های مرکب از استادان برگزیده‌ی هر گروه تحصیلی، کمیسیون‌های تخصصی با

عضویت کارشناسان خبره‌ی آموزش عالی استان و تیم‌های جست‌وجو به پیشبرد هدف‌های آمایش در بازه‌ی زمانی تعیین شده (شهریور ۱۳۸۹ تا خرداد ۱۳۹۰) پرداخت. همان طور که گفته شد مطابق با هدف آمایش، هدف نهایی از اجرای این طرح، طراحی نقشه‌ای برای توسعه‌ی آموزش عالی استان به شکل متعادل و متوازن، با بهره‌گیری از مزیت‌های ملی و منطقه‌ای، و امکانات و قابلیت‌های متنوع استان و توجه به امکانات بالقوه و بالفعل منابع انسانی و طبیعی و زیر ساختی استان خراسان رضوی بود. کارگروه مطالعات با درک محدودیت‌های زمانی به عنوان یک متغیر اصلی در تصمیم‌گیری مدیران ارشد و پیچیدگی‌های آمایش از یک سو، و با آگاهی از حجم وسیع عملیات طراحی و اجرا در آمایش آموزش عالی مطابق با هنجارهای علمی، از سوی دیگر، تحقق هدف‌های طرح را دنبال کرد.

ابعاد چند گانه‌ی تحقیق و پیچیدگی آمایش، اجازه‌ی تابعیت از یک مبنای روش شناختی خاص و به تبع آن یک روش تحقیق معین را نمی‌داد. از این رو با نگاهی کارکردگرا، هم از روش‌هایی که به سوی پیمایش و جمع‌آوری داده‌های کمی‌گرایش داشت استفاده به عمل آمد و هم بر اساس الگوی نظری آمایش، مسیری برای پیشبرد هدف‌های طرح ترسیم شد که در آن ترکیبی از اطلاعات شهرستان و استان در همبندی با فرصت‌ها و تهدیدهای آن، ارزیابی از وضعیت کنونی توسعه و ترویج رشته‌های مختلف تحصیلی در کشور و استان، تقاضای جامعه از طریق مطالعه‌ی اطلاعات آماری چگونگی توزیع مشاغل در میان مناطق و شهرستان‌های استان، و سرانجام اجماع صاحب‌نظران در تشخیص روند آتی رشد، حفظ یا تحدید رشته-مقاطع در سطح استان، به شکل نتایج کمی و تحلیلهای کیفی نقشه‌ی توسعه‌ی آموزش عالی استان به ثمر نشست. به منظور دسترسی دقیق‌تر به استعدادهای محدودیت‌های ناحیه و شهرستان از فن تحلیلی SWOT استفاده به عمل آمد. در این روند، هر کدام از گروه‌های کاری، به مشاهده و ارزیابی نتایج مرحله‌ای کار گروه دیگر اقدام میکرد و کمیسیون‌های تخصصی در یکپارچه‌سازی نتایج و جرح و تعدیل آن نقش کلیدی ایفا می‌کرد. در نهایت کمیته‌ی آمایش آموزش عالی استان از طریق بحث و بررسی و ارایه‌ی انتقادات و پیشنهادها بر اعتبار نتایج مهر تأیید می‌زد و محورهای اصلی آمایش را به تصویب می‌رساند.

به منظور انتقال دانش خلق شده در فرایند مطالعات آمایش، در قسمت زیر فهرست و گامهای اصلی طراحی شده در طرح تحقیق در برنامه‌ی مطالعات آمایش آموزش عالی استان خراسان رضوی، نشان داده شده است.

فهرست و گامهای اصلی طراحی و اجرا شده در آمایش آموزش عالی استان خراسان رضوی

- شکل‌گیری کمیته‌ی آمایش آموزش عالی استان
- تشکیل کارگروه آمایش استانی
- نهایی کردن ترکیب کارگروه‌های تخصصی آمایش استانی
- نهایی کردن ترکیب کارگروه‌های تخصصی آمایش استانی
- تهیه‌ی شیوه‌نامه برای کارگروه‌های آمایش استانی
- تهیه‌ی جدول برگزاری جلسات کمیته و کارگروه‌ها
- تعیین چشم‌انداز آموزش عالی استان
- تعیین هدفهای کلان آموزش عالی استان
- تعیین راهبردهای آموزش عالی استان
- تعیین مأموریت‌های آموزش عالی استان
- شناسایی توانمندیها و محدودیتها، فرصت‌ها و تهدیدهای استان (SWOT)
- شناسایی الزامات توسعه‌ی استان بر اساس تحلیل به عمل آمده از فن SWOT
- شناسایی منابع داده‌های آموزش عالی استان، بجز اطلس‌های ملی و استانی و انطباق داده‌ها با یکدیگر به منظور تأمین اعتبار نسبی آمار آموزش عالی استان
- شناسایی اولویت‌های توسعه‌ی استان
- انطباق برنامه و تواناییهای بالقوه و بالفعل آموزش عالی استان با اولویتهای توسعه استان
- تهیه‌ی طرح تبدیل داده‌های آماری به نقشه‌های GIS و عقد قرارداد به پیمانکار متخصص
- کنترل کیفیت و انجام مذاکرات مربوط به نقشه‌های GIS با پیمانکار
- برنامه‌ریزی و مدیریت کمیسیون تخصصی آمایش استان متشکل از نمایندگان دانشگاهها

- برگزاری منظم جلسه‌های کمیسیون
 - تهیه‌ی طرح اجرایی و تشکیل کارگروه‌های آموزش عالی به تفکیک گروه‌های آموزشی
 - هماهنگی برگزاری جلسه‌ی مشترک کارگروه‌های آموزش عالی با هدف اعلام نتایج مرحله‌ای و توجیه کارگروه‌ها برای شرکت در جلسه‌های تخصصی
 - برگزاری جلسه‌های تخصصی در گروه‌های پنجگانه‌ی آموزشی به منظور استخراج اولویت‌های رشته-مقطع-زیرنظام‌های آموزشی
 - اولویت‌بندی توسعه‌ی گروه‌های آموزشی استان و تشخیص نقاط قابل بهبود
 - اولویت‌بندی توسعه‌ی مقاطع استان و تشخیص نقاط قابل بهبود
 - اولویت‌بندی توسعه‌ی رشته‌های آموزش عالی استان و تشخیص نقاط قابل بهبود
 - اولویت‌بندی توسعه‌ی زیرنظام‌های استان و تشخیص نقاط قابل بهبود
 - تعیین نسبت‌های توسعه‌ی آموزش عالی استان بر حسب گروه‌های آموزشی
 - تعیین نسبت‌های توسعه‌ی آموزش عالی استان بر حسب مقاطع
 - تعیین نسبت‌های توسعه‌ی آموزش عالی استان بر حسب زیرنظام‌ها
 - تعیین حوزه‌های بین‌رشته‌ای جدید
 - تعیین مراکز اصلی توسعه‌ی آموزش عالی استان
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی گروه‌های آموزشی برای هر شهرستان
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی مقاطع تحصیلی برای هر شهرستان
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی رشته‌های آموزشی برای هر شهرستان
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی زیرنظام‌ها برای هر شهرستان
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی گروه‌های آموزشی برای هر ناحیه
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی مقاطع تحصیلی برای هر ناحیه
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی رشته‌های آموزشی برای هر ناحیه
 - تعیین اولویت‌های توسعه‌ی زیرنظام‌ها برای هر ناحیه
 - تهیه نقشه‌های GIS بر اساس وضع موجود و نقشه‌ی توسعه آموزش عالی استان
 - تصویب نقشه‌ی توسعه آموزش عالی استان در کمیته‌ی آمایش
 - تدوین گزارش نهایی
-

وضعیت علوم انسانی در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۴

با توجه به هدف مقاله، وضعیت رشته های علوم انسانی در سال ۱۳۸۹ و نقشه‌ی توسعه آن برای سال پایان برنامه‌ی پنجم توسعه (۱۳۹۴) تعیین شد. از لحاظ فراوانی، بیشترین عده‌ی دانشجویان کشور در گروه علوم انسانی شاغل به تحصیل‌اند. جدول زیر که نتیجه‌ی بخشی از مطالعات آمایش در سطح ملی است (دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی، ۱۳۸۹)، نشان می‌دهد که بیش از ۴۵ درصد از دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی را دانشجویان علوم انسانی به خود اختصاص می‌دهند. جدول ۶ سهم گروه های آموزشی از آموزش عالی در سطح ملی

گروه تحصیلی	وضع موجود		وضع مطلوب		درصد رشد
	جمعیت	سهم	جمعیت	سهم	
علوم انسانی	۱۶۶۸۲۵۶	۴۵/۳۵	۱۳۵۸۴۹۶	۳۶	-۴/۵۶
علوم	۳۳۷۶۰۶	۹/۱۸	۳۷۷۳۶۰	۱۰	۲/۱۱
مهندسی	۱۲۳۹۱۷۵	۳۳/۶۹	۱۳۹۶۲۳۲	۳۷	۲/۲۵
هنر	۲۰۶۳۱۲	۵/۶۱	۳۳۹۶۲۴	۹	۷/۸۵
کشاورزی	۲۲۷۳۰۶	۶/۱۸	۳۰۱۸۸۸	۸	۴/۹۴
جمع	۳۶۷۸۶۵۵	۱۰۰	۳۷۷۳۶۰۰	۱۰۰	/۵۰

چنانکه آمار ارایه شده در جدول ۴ نشان داد در استان خراسان رضوی نیز ۴۵/۶ درصد از دانشجویان در گروه علوم انسانی شاغل به تحصیل‌اند. از این بابت وضعیت استان مشابه وضع کشور است.

یافته‌ها

مهمترین اقدامات و یافته های به دست آمده از مطالعات آمایش در حوزه‌ی علوم انسانی و روش حصول نتیجه‌ی مرتبط در هر مورد، در قالب پنج یافته‌ی اساسی در قسمت زیر به اختصار شرح داده شده‌اند.

(۱) اولویت‌بندی گروه‌های تحصیلی

یکی از اقدامات کلیدی که زیربنای تصمیمات بعدی آمایش را تشکیل می‌داد، تصمیم‌گیری درباره‌ی اولویت‌های توسعه‌ی گروه‌های تحصیلی بود. نتیجه‌ی به دست آمده در زیر ارایه شده است.

اولویت‌های مصوب توسعه‌ی آموزش عالی استان خراسان رضوی تا سال ۱۳۹۴

اولویت ۱. هنر و معماری (برای نمونه: معماری ایرانی، باستان‌شناسی، موسیقی سنتی، صنایع دستی، هنرهای تجسمی)

اولویت ۲. علوم انسانی (برای نمونه: شرق‌شناسی، ادبیات فارسی، شیعه‌شناسی، تاریخ و تمدن ایران، فلسفه، انسان‌شناسی، مدیریت آموزش منابع انسانی، مطالعات بین‌رشته‌ای فرهنگی و قومی)

اولویت ۳. علوم (برای نمونه: نانو شیمی -، زیست فناوری، جامعه‌شناسی زیستی، علوم شناختی، شیمی - زیست پزشکی)

اولویت ۴. مهندسی (برای نمونه: هوافضا، زلزله و بلایای طبیعی، فناوری هسته‌ای، فناوری اطلاعات و ارتباطات، انرژی، ساخت و تولید پیشرفته شامل رباتیک، حمل و نقل، مواد نو، عمران)

اولویت ۵. کشاورزی (برای نمونه: مهندسی علوم خاک، توسعه و عمران مناطق بیابانی، مهندسی ژنتیک و ژنتیک مولکولی)

روش: برای تصمیم‌گیری درباره‌ی اولویت‌های توسعه‌ی آموزش عالی برحسب گروه تحصیلی، منابع داده‌ها عبارت بودند از: سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران ۱۴۰۴؛ نقشه‌ی جامع علمی کشور؛ سند ملی توسعه‌ی بخش آموزش عالی؛ چهار برنامه‌ی توسعه‌ی کشور؛ برنامه‌ی پنجم توسعه‌ی کشور؛ سند تحول راهبردی نظام آموزش عالی کشور؛ و سند توسعه‌ی استان خراسان رضوی. پس از بررسی و تحلیل اسناد بالاسری، با تأکید بر نیازهای استان، اولویت‌گروه‌ها در کمیسیون‌های تخصصی مورد بحث قرار گرفت. سپس نتیجه‌ی به دست آمده در کمیته‌ی آمایش طرح شد و اعضای کمیته پس از بحث درباره‌ی دلایل اولویت‌بندی، در نهایت با رتبه‌بندی بالا موافقت کردند.

اولویت‌بندی گروه‌ها، در شرایط برابر، وزن یا ضریب ارزش یک رشته نسبت به رشته‌ی دیگر را تعیین می‌کند. این امر تصمیم‌گیری را برای مدیران و سیاستگذاران تسهیل می‌کند. در عین حال این به معنی ضرورت توسعه‌ی کمی در یک گروه نبود. چنانکه کمیته‌ی آمایش استان تصمیم گرفت تا به استثنای گروه علوم انسانی، در مورد بقیه‌ی گروه‌ها امکان افزایش شمار دانشجو برای سال ۱۳۹۴ را مورد توجه قرار دهد. در این تصمیم، مهمترین سند، طرح تحول راهبردی نظام آموزش عالی کشور و نظام نامه‌ی آمایش آموزش عالی بود که توسط وزارت علوم در همایش‌های مربوط مورد تأکید قرار داشت. اولویت‌بندی توسعه‌ی رشته‌ها به قرار زیر تعیین گردید.

محدود کردن گروه علوم انسانی

توسعه‌ی گروه مهندسی

توسعه‌ی گروه هنر

توسعه‌ی گروه کشاورزی و دامپزشکی

توسعه‌ی گروه علوم

۲) تغییر در تعداد و ترکیب رشته‌های علوم انسانی برای سال ۱۳۹۴

از لحاظ تعداد رشته‌های فعال موجود و در مقایسه با سال ۱۳۹۴ جدول ۷ نشان می‌دهد که تعداد رشته‌ها از ۱۷۲ مورد در سال ۱۳۸۹ به ۲۳۰ رشته در سال ۱۳۹۴ افزایش خواهد یافت. رشته‌هایی که افزوده خواهند شد به طور عمده مربوط به بین رشته‌ای‌ها می‌باشد.

جدول ۷. تعداد رشته‌های سال ۱۳۸۹ و سال ۱۳۹۴ در گروه‌های مختلف

ردیف	گروه آموزشی	رشته‌های فعال در سال ۱۳۸۹	رشته‌های فعال در سال ۱۳۹۴
۱	مهندسی	۱۵۳	۲۳۱
۲	علوم پایه	۳۵	۴۹
۳	علوم انسانی	۱۷۲	۲۳۰
۴	کشاورزی	۵۹	۱۱۶
۵	هنر	۳۰	۴۳
	جمع	۴۴۹	۶۶۹

سیمای علوم انسانی در مطالعات آمایش آموزش... ۴۵

جدول زیر (۸) عناوین برخی از مهمترین رشته‌هایی را که تا سال ۱۳۹۴ به مجموعه‌ی علوم انسانی افزوده خواهد شد، نشان می‌دهد.

جدول ۸. عناوین برخی رشته‌های علوم انسانی که تا سال ۱۳۹۴ به مجموعه‌ی فعلی استان افزوده می‌شود

عنوان رشته		
مدیریت فناوری اطلاعات	روان‌شناسی اعتیاد	ادیان و عرفان تطبیقی
مدیریت کارآفرینی	روان‌شناسی سازمان و مدیریت	تربیت مترجم زبان آلمانی
مدیریت فرهنگی و هنری	روان‌شناسی مذهبی	فرهنگ و زبان‌های باستانی
مدیریت گمرک	فناوری‌های نوین آموزشی	زبان چینی
علوم اجتماعی، گرایش مطالعات جوانان	مدیریت آموزش منابع انسانی	زبان و ادبیات فارسی ویژه‌ی دانشجویان خارجی
تربیت بدنی و علوم ورزشی، گرایش بیومکانیک ورزشی	روان‌شناسی رشد	مترجمی زبان فرانسه
تربیت بدنی و علوم ورزشی، گرایش رفتار حرکتی	روان‌شناسی رسانه	ادبیات فرانسه
تربیت بدنی و علوم ورزشی، گرایش آسیب‌شناسی ورزشی و حرکات اصلاحی	جرم‌شناسی و مواد مخدر	زبان و ادبیات چینی
تربیت بدنی و علوم ورزشی، گرایش مدیریت ورزش همگانی	حقوق اقتصادی	مترجمی زبان و ادبیات عربی
تربیت بدنی و علوم ورزشی، گرایش مدیریت ورزش قهرمانی	جامعه‌شناسی حقوق	ادبیات تطبیقی (عربی - فارسی)
تربیت بدنی و علوم ورزشی، گرایش علم تمرین	مطالعات بین رشته‌ای فرهنگی و قومی	آموزش زبان عربی
مدیریت تکنولوژی نوآوری، تحقیق و توسعه	سیاست‌گذاری علم و فناوری	مدیریت سیاست‌گذاری
تاریخ و تمدن ایران	شیعه‌شناسی	شرق‌شناسی

روش: برای انتخاب رشته های جدید، تیم تحقیق ابتدا به تهیه ی فهرستی مرکب از رشته های مصوب بر اساس منابع زیر پرداخت.

- فهرست رشته های مصوب شورای انقلاب فرهنگی
- فهرست رشته های موجود و فعال زیرنظام های آموزش عالی استان
- سند توسعه ی استان خراسان رضوی
- مرور و تحلیل توانمندیها و محدودیتهای استان به طور کلی و هر شهرستان به طور خاص

پس از آن برای پیشنهاد و تصویب رشته های جدید در استان، مراحل زیر طی شد:

- تهیه ی جدول رشته های پیشنهادی جدید برای استان به همراه دلایل اهمیت و ارزش هر کدام؛
- طرح و برگزاری جلسه های متشکل از اعضای هیأت علمی متخصص در کارگروه علوم انسانی؛

- ارایه ی اطلاعات مربوط به وضع کنونی رشته های علوم انسانی در استان؛

- ارایه ی اطلاعات مربوط به سیاست های توسعه ی آموزش عالی کشور مبنی بر کاهش عده ی دانشجویان علوم انسانی؛

- و اعلام اولویت بندی کمیته ی آمایش آموزش عالی استان در خصوص گروه های تحصیلی به اعضای کار-گروه.

سپس از اعضای کار-گروه خواسته شد تا به ارزیابی از وضعیت رشته ها بر اساس سوالات زیر بپردازند:

۱- تا سال ۱۳۹۴ کدام رشته های علوم انسانی، در کدام زیرنظام ها، و در چه شهرستان هایی باید بر اساس وضعیت سال ۱۳۸۹ ادامه پیدا کند؟

۲- تا سال ۱۳۹۴ کدام رشته های علوم انسانی، در کدام زیرنظام ها، و در چه شهرستان هایی باید بر اساس وضعیت سال ۱۳۸۹ متوقف شود؟

۳- تا سال ۱۳۹۴ عده ی پذیرش دانشجو در کدام رشته های علوم انسانی، در کدام زیرنظام ها، و در چه شهرستان هایی باید بر اساس وضعیت سال ۱۳۸۹ محدود شود یا کاهش یابد؟

سیمای علوم انسانی در مطالعات آمایش آموزش... ۴۷

۴- تا سال ۱۳۹۴ عده‌ی پذیرش دانشجوی در کدام رشته‌های علوم انسانی، در کدام زیرنظام‌ها، و در چه شهرستان‌هایی باید بر اساس وضعیت سال ۱۳۸۹ افزایش یابد؟

۵- تا سال ۱۳۹۴ بدون توجه به زیرنظام و شهرستان، چه رشته‌های جدید علوم انسانی برای استان پیشنهاد می‌دهید؟

اطلاعات به‌دست آمده از این مرحله، مبنای تهیه‌ی جدول رشته‌های پیشنهادی برای هر کدام از سؤالات پنج‌گانه‌ی بالا شد. به این ترتیب در حدود ۶۰ رشته‌ی جدید در گروه علوم انسانی برای زیرنظامها و در مقاطع مختلف تحصیلی انتخاب و تصویب شد که در جدول ۸ ارایه گردید.

۳) تعداد رشته‌های فعال گروه علوم انسانی به تفکیک مقطع

بر اساس معیارها و اولویت‌های توسعه، برای سال ۱۳۹۴ تعداد رشته-محل‌های فعال در زیرنظام‌ها و شهرستان‌های مختلف استان به شرح جدول ۹ معین شد. به این معنی که از ۱۷۰ رشته‌ی علوم انسانی، استان خراسان رضوی در ۲۳۷ رشته-محل که زیر نظام نیز در آن دیده می‌شود دارای دانشجوی مقطع کاردانی خواهد بود. در ۳۶۴ رشته-محل کارشناسی و به ۱۲۴ رشته محل کارشناسی ارشد و به همین ترتیب ۴۱ رشته محل دانشجوی دکترا خواهد داشت.

جدول ۹. تعداد رشته‌های فعال در سال مقصد (۱۳۹۴) به تفکیک مقطع و گروه

آموزشی

ردیف	مقطع گروه آموزشی	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکترا	جمع
۱	مهندسی	۲۹۷	۲۱۶	۶۸	۲۶	۶۰۷
۲	علوم	۱۹	۷۲	۵۸	۲۰	۱۶۹
۳	علوم انسانی	۲۳۷	۳۶۴	۱۲۴	۴۱	۷۶۶
۴	کشاورزی	۱۰۱	۱۲۴	۵۸	۱۴	۲۹۷
۵	هنر	۷۵	۵۷	۹	۱	۱۴۲
	جمع	۷۲۹	۸۳۳	۳۱۷	۱۰۲	۱۹۸۳
	درصد از کل رشته‌ها	۳۶	۴۲	۱۶	۵	۱۰۰

روش: برای دست یافتن به ترکیبی متناسب از تعداد و نسبت مقاطع تحصیلی در پنج گروه آموزشی داده های زیر تحصیل گردید:

- نمره‌ی اولویت‌های توسعه‌ی آموزش عالی استان به طور کلی و هر شهرستان به طور خاص

- آخرین اطلاعات درباره‌ی آمار وضع موجود آموزش عالی استان اولویت‌بندی توسعه‌ی مقاطع آموزشی مصوب کمیته‌ی آمایش استان به شرح زیر تعیین گردید:

کارشناسی ارشد

دکترای تخصصی

کاردانی

دکترای حرفه‌ای

کارشناسی

پس از آن برای تعیین سهمیه یا نسبت رشته-محل در هر گروه آموزشی، مراحل زیر طی شد:

- تهیه‌ی سیاست‌های کلی تخصیص رشته - محل های پیشنهادی جدید به هر گروه تحصیلی؛

- طرح و برگزاری کمیسیون تخصصی متشکل از نمایندگان زیرنظام ها؛

- ارایه‌ی رشته - محل به صورت پیشنهادی توسط کمیسیون، انطباق آن با سیاست های کلی تخصیص توسط تیم تحقیق و تأیید آن توسط دبیر کمیته‌ی آمایش.

۴) توزیع رشته های علوم انسانی برحسب نیازهای منطقه‌ای، ملی و فراملی در این محور، موضوع توسعه‌ی رشته‌های علوم انسانی در سطح استان در سه سطح منطقه‌ای، ملی و فراملی مورد بررسی قرار گرفت.

۴-۱) در سطح منطقه‌ای. در هر یک از ناحیه‌های هفت‌گانه‌ی استان، شهرهای مستعد توسعه‌ی کیفی و کمی رشته‌های علوم انسانی، به تفکیک مورد بررسی قرار گرفت. با دقت در آمار، روشن شد که توزیع رشته‌های گروه علوم انسانی در شهرستان‌های برخوردار و

غیر برخوردار استان نابرابر است. جدول زیر (۱۰) نشان‌دهنده‌ی نسبت بالاتری از رشته های علوم انسانی در شهرستان های غیربرخوردار فعال است.

جدول ۱۰. توزیع رشته های علوم انسانی برحسب مناطق برخوردار-غیربرخوردار

ناحیه	شهرستان	نسبت علوم انسانی به غیرعلوم انسانی
برخوردار	مشهد	۵۳٪
	سبزوار	۳۱٪
	نیشابور	۴۳٪
	گناباد	۳۷٪
غیربرخوردار	تایباد	۶۳٪
	سرخس	۷۵٪
	خواف	۸۲٪
	کلات	۱۰۰٪

۲-۴) در سطح ملی. بر اساس نقشی که استان باید در توسعه‌ی علوم انسانی در سطح ملی داشته باشد، با محوریت شاخص دسترسی‌پذیر بودن هر شهر، شهرهای مشهد، به-عنوان قطب آموزش عالی کشور، سبزوار، به دلیل همجواری با استان سمنان و نزدیکی نسبی با استان‌های مرکزی ایران و شهر تهران، قوچان، به دلیل همجواری با استان خراسان شمالی و نزدیکی نسبی با استان‌های شمالی ایران، و گناباد، به دلیل همجواری با استان خراسان جنوبی، و نزدیکی نسبی با استان‌های جنوب شرق ایران، به-عنوان شهرهای مستعد توسعه‌ی رشته‌های آموزش عالی مورد نیاز کشور شناخته شدند.

۳-۴) در سطح فراملی. با اساس همجواری استان با دو کشور خارجی، و نقش تاریخی استان در توسعه‌ی علم و رواج تعلیم و تربیت در منطقه‌ی آسیای میانه، به جز مشهد که از امتیاز بالای دسترسی از راه‌های زمینی و هوایی برخوردار است، شهرهای سرخس به منزله‌ی شهر مستعد توسعه‌ی آموزش فراملی در ارتباط با تقاضای آموزش عالی در گروه علوم انسانی برای کشور ترکمنستان و کشورهای آسیای میانه، و شهر تربت جام برای کشور افغانستان در نظر گرفته شد.

روش: محاسبه‌ی نسبت از طریق تقسیم تعداد رشته های علوم انسانی در هر شهرستان به تعداد کل رشته های دایر انجام شد. نتیجه‌ی به دست آمده از این اقدام در توازن بخشی به توسعه‌ی آموزش عالی در نواحی و شهرستان‌های استان برحسب گروه تحصیلی به کار بسته شد.^۱

بر اساس اولویت های استان در سال ۱۳۹۴ این سیاست اعمال گردید که در هر ناحیه بنا به اولویت های سرزمینی (جدول ۱۱) و مبتنی بر نتایج به دست آمده از تحلیل به کمک فن SWOT، رشته ها توزیع شوند. به عنوان نمونه، در شهرستان جوین که دارای استعداد کشاورزی کم نظیری است، در سال ۱۳۸۹، ۷۳ درصد رشته ها مربوط به گروه علوم انسانی می‌شد. بر اساس مصوبات کمیسیون و کارگروه‌ها، در سال ۱۳۹۴، تعداد ۱۰ رشته کشاورزی و ۲ رشته مهندسی به رشته های فعال در این شهرستان افزوده خواهد شد. در این صورت، نسبت رشته های علوم انسانی به از ۷۶ درصد به ۳۶ درصد کاهش خواهد یافت.

جدول ۱۱. اولویت بندی توسعه‌ی گروه های تحصیلی در نواحی و شهرستان‌های

استان

ناحیه	شمول جغرافیایی	اولویت‌بندی
۱	شهرستان‌های مشهد، فریمان، کلات، چناران و طرکبه-شاندیز	هنر، مهندسی، کشاورزی، علوم، علوم انسانی
۲	شهرستان سرخس	کشاورزی، مهندسی، علوم انسانی، علوم
۳	شهرستان‌های تربت جام، تایباد و باخرز	کشاورزی، علوم انسانی، هنر، مهندسی، علوم
۴	شهرستان‌های گناباد، تربت‌حیدریه، کاشمر، خواف، بجستان، بردسکن، زاوه، رشتخوار، و مهولات	کشاورزی، مهندسی، علوم انسانی، هنر، علوم
۵	شهرستان‌های قوچان و درگز	مهندسی، هنر، کشاورزی، علوم، علوم انسانی

۱. در این محاسبه‌ی آمار، دانشگاه جامع علمی-کاربردی لحاظ نشده است.

۶	شهرستان‌های نیشابور و تخت‌جلگه	هنر، مهندسی، کشاورزی، علوم انسانی، علوم
۷	شهرستان‌های سبزوار، جوین، و جغتای	مهندسی، کشاورزی، علوم انسانی، علوم، هنر

۵) توزیع رشته‌های علوم انسانی برحسب زیرنظام

جدول زیر (۱۲) نشان‌دهنده‌ی توزیع رشته‌های گروه علوم انسانی در چهار زیرنظام استان است. بر اساس اطلاعات جدول روشن است که نسبت بالایی از رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه پیام نور فعال است.

جدول ۱۲. توزیع رشته‌های علوم انسانی بر حسب زیرنظام در دو شهرستان

زیرنظام	شهرستان	نسبت رشته‌های علوم انسانی از کل در شهرستان
دولتی	قوچان	صفر درصد
	فریمان	دانشگاه دولتی ندارد
پیام نور	قوچان	۷۵٪
	فریمان	۶۴٪
آزاد	قوچان	۴۴٪
	فریمان	صفر درصد
غیر انتفاعی	قوچان	۵۰٪
	فریمان	دانشگاه غیر دولتی ندارد

روش: در هر شهرستان استان، نسبت توزیع رشته‌ها برحسب زیرنظام، از طریق تقسیم تعداد رشته در هر گروه تحصیلی، به تعداد کل رشته در هر زیر نظام به دست آمد. بر اساس اطلاعات به دست آمده و بر اساس تحلیل توانمندیها و محدودیتهای هر زیرنظام، توزیع دانشجویان برحسب مقطع در هر زیر نظام، قابل حصول بود که انجام گرفت، اما به دلیل عدم امکان دسترسی به اطلاعات جامع و دقیق از هر زیر نظام از یک سو، و مداخله‌ی مراجع مرکزی در اخذ تصمیم مبنی بر تخصیص مجوز راه اندازی دوره به

دانشگاه‌هایی مانند پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی، در سطحی فراتر از حد قدرت تصمیم‌گیری کمیته‌ی آمایش استانی، چنین اقدامی صورت نگرفت.

نتیجه‌گیری

همزمان با تهیه و انتشار نقشه‌ی جامع علمی کشور توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی و سند تحول راهبردی نظام آموزش عالی کشور توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۹، از ۳۱ دانشگاه مادر از جمله دانشگاه فردوسی مشهد، خواسته شد تا مطالعات آمایش آموزش عالی را در هر استان، به منظور تناسب توسعه‌ی آموزش عالی با الزامات برنامه‌های راهبردی علم و فناوری کشور، طراحی و اجرا کنند.

یکی از هدف‌های اصلی آمایش، توازن بخشی به توسعه‌ی آموزش عالی در پهنه‌ی سرزمینی است. در این میان عدم توازن و بی‌قوارگی‌های احتمالی در رشته، مقطع و زیر نظام نیز روشن خواهد شد. هدف این مقاله بررسی مبانی نظری مطالعات آمایش آموزش عالی، هدف، ساختار، روش و مسیر مطالعه، به علاوه‌ی اراییه‌ی اصلی‌ترین دستاوردهای آن در گروه علوم انسانی است. به این منظور پس از اراییه‌ی اطلاعاتی از وضعیت علوم انسانی در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۴، در پنج محور: اولویت بندی گروه‌های تحصیلی؛ تغییر در تعداد و ترکیب رشته‌های علوم انسانی برای سال ۱۳۹۴؛ تعداد رشته‌های فعال گروه علوم انسانی به تفکیک مقطع؛ توزیع رشته‌های علوم انسانی برحسب محل؛ و توزیع رشته‌های علوم انسانی برحسب زیرنظام؛ مهمترین تصمیمات و روش‌های اتخاذ آنها در ارتباط با گروه علوم انسانی مطرح شد.

نتایج مطالعات آمایش نشان داد که:

۱- توسعه‌ی رشته‌های گروه علوم انسانی در استان خراسان رضوی از الگوی معین تبعیت نکرده است؛

۲- از لحاظ نسبت رشته-دانشجو در گروه تحصیلی و برحسب مقطع، بیشترین وزن اختصاص به مقطع کارشناسی یافته است؛

۱. در مقایسه با سایر گروه‌ها، از لحاظ نسبت تعداد رشته در مقطع به کل، بزرگترین نسبت با ۴۷ درصد به سطح کارشناسی علوم انسانی اختصاص یافته است. کمترین نسبت در این

سیمای علوم انسانی در مطالعات آمایش آموزش... ۵۳

۳- زیرنظام‌های آموزش عالی، نقشه‌ای معین برای توسعه‌ی متوازن رشته‌های تحصیلی در این گروه نداشته‌اند؛

۴- علوم انسانی حکم وسیله‌ای برای تأمین خواست مراجع بالاسری در کشاندن آموزش عالی به شهرهای دورافتاده‌ی فاقد امکانات اولیه برای توسعه را بازی کرده است؛

۵- سیاست‌گذاری توسعه‌ی رشته‌های گروه علوم انسانی، مبتنی بر رویکرد "ترجیح به دلیل سهولت" بوده است؛

۶- رابطه‌ی منطقی‌ای بین نوع و فراوانی رشته‌های دایر علوم انسانی با مختصات شهری-ناحیه‌ای مشاهده نشد؛

۷- بین توسعه‌ی علوم انسانی با تغییرات اجتماعی، انتظارات جدید فرهنگی، نیازهای کارفرمایان، و به‌طور کلی الزامات توسعه‌ی ملی ربط منطقی مشاهده نشد؛

۸- پیشرفت‌های فناوری در بین گروه‌های آموزشی کمترین اثر را در علوم انسانی داشته است؛

۹- یک نظام سیاست‌گذاری استانی در مورد گروه‌های آموزش عالی از جمله علوم انسانی وجود نداشته است؛

۱۰- در توزیع رشته‌های علوم انسانی در زیرنظام‌ها، بیشترین شمار دانشجویان - رشته در اختیار دانشگاه پیام نور بوده است، در حالی که دشوار به نظر می‌رسد اگر تصور شود در این زمینه، به تفاوت‌های اساسی ناشی از کیفیت تحصیل دانشجویان در دانشگاه‌های مبتنی بر رویکرد چهره به چهره، و غیر حضوری-نیمه حضوری توجه شده باشد؛

۱۱- در برنامه‌ی پنج ساله‌ی پنجم توسعه در استان خراسان رضوی از افزایش عده‌ی دانشجویان در گروه علوم انسانی جلوگیری شده است. هدف اصلی این تصمیم برداشته

مقطع با ۳۶ درصد در اختیار گروه مهندسی است. در مقطع کارشناسی ارشد، بیشترین نسبت رشته در گروه علوم (۳۴٪) و کمترین آن در اختیار گروه هنر (۷دهم درصد) قرار دارد. این نسبت در مقطع کارشناسی ارشد برای گروه علوم انسانی برابر با ۱۶٪ می‌باشد. در مقطع دکترا نیز گروه علوم انسانی بعد از گروه علوم (۱۲٪) در رتبه دوم (با ۵٪) و هنر در رتبه آخر قرار دارد. در مجموع، گروه علوم انسانی پس از گروه‌های علوم (۴۶٪) و کشاورزی (۲۴٪)، از لحاظ تعداد رشته-محل، رتبه سوم را در مقاطع تحصیلات تکمیلی با ۲۱٪ در اختیار خواهد داشت.

شدن بار سنگین توسعه‌ی کمی آموزش عالی از دوش گروه علوم انسانی و کمک به رشته های علوم انسانی در بازسازی و توسعه‌ی کیفی، از جمله راه اندازی رشته های جدید و تقویت دوره های تحصیلات تکمیلی بوده است^۱.

۱۲- با در نظر گرفتن تمام جوانب و با توجه به نتایج آمایش، علوم انسانی اولویت دوم توسعه‌ی آموزش عالی استان خراسان رضوی پس از گروه هنر و معماری تشخیص داده شده است.

منابع و مأخذ

- آمایش استان خراسان رضوی (۱۳۸۹). گزارش مختصر مطالعات برنامه‌ی آمایش استان خراسان رضوی. معاونت برنامه ریزی استانداری خراسان رضوی.
- دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی (۱۳۸۹). گزارش طرح آمایش آموزش عالی. زاهدان: همایش رؤسای دانشگاه ها و معاونان آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- سلطانی نژاد، احمد، الف. (۱۳۸۹). اطلس استانی آموزش عالی. تهران: معاونت آموزشی وزارت علوم.
- سلطانی نژاد، احمد، ب (۱۳۸۹). اطلس ملی آموزش عالی. تهران: معاونت آموزشی وزارت علوم.
- عندلیب، علیرضا، و مطوف، شریف (۱۳۸۸). توسعه و امنیت در آمایش مناطق مرزی ایران. باغ نظر، ۱۲ (۶)، ۵۷-۷۵.
- هرمن، جری، و کافمن، راجر (۱۳۸۷). برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی: بازاندیشی، بازسازی ساختارها، بازآفرینی. مترجمان: عباس بازرگان و فریده‌ی مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.

۱. نگاهی به وضعیت توزیع رشته های گروه علوم انسانی در مجموع نشان می دهد که این گروه در سال ۱۳۹۴ باز هم بیشترین نسبت رشته-محل را برای مقطع کارشناسی و پس از آن کاردانی، کارشناسی ارشد و دکترا در اختیار خواهد داشت. این وضعیت با گروه های علوم و هنر تفاوت دارد. در مورد گروه علوم، بیشترین نسبت رشته - محل به ترتیب شامل مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکترا، و در رتبه‌ی آخر کاردانی خواهد بود. در گروه مهندسی نیز بیشترین رشته - محل را مقطع کاردانی در اختیار خواهد داشت.

آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای در جغرافیای تاریخی

حسن باستانی راد*

چکیده

جغرافیای تاریخی از مهم‌ترین حوزه‌های علمی در بررسی و تحلیل ساختارهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی است. با توجه به نیازهای کنونی در عرصه پژوهش پیرامون تاریخ ایران، ارائه طرح‌ها و راهکارهای نوین از طریق دیدگاه‌های میان‌رشته‌ای، در عرصه پژوهش و آموزش پیرامون جغرافیای تاریخی ضرورت دارد. اگرچه برخی از مهمترین آگاهی‌های تاریخی برگرفته از منابع جغرافیایی است، اما در دهه‌های اخیر تلاش بایسته‌ای برای بهره‌گیری از این دانش انجام نگرفته است. از دیگر سو پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های بسیاری به این موضوع اختصاص می‌یابد بی‌آنکه بر پایه دانش‌های میان‌رشته‌ای در این حوزه و چارچوب‌های نظری آن باشد. از این‌رو بایسته است به این موضوع علمی با دیدگاهی میان‌رشته‌ای توجه شود تا راهکاری علمی و عملی برای بهره‌گیری بیشتر از جغرافیای تاریخی در نظام آموزشی و پژوهشی به کار گرفته شود. برخی از این‌گونه موضوعات عبارتند از: جغرافیای اقتصادی، جغرافیای فرهنگی، جغرافیای اجتماعی، جغرافیای سیاسی، جغرافیا و مردم‌شناسی تاریخی، زبان‌شناسی تاریخی، مکان‌پژوهی و شهرپژوهی جغرافیایی و جی‌آی‌اس تاریخی. از این رو مسئله اصلی این مقاله، عوامل مؤثر بر آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای در جغرافیای تاریخی از منظر آسیب‌ها و راهکارهای عملی است.

کلیدواژه‌ها: جغرافیای تاریخی، آموزش و پژوهش، مردم‌شناسی تاریخی، زبان‌شناسی تاریخی، جی‌آی‌اس تاریخی.

* استادیار گروه تاریخ دانشگاه شهید بهشتی

طرح مسأله

در بررسی رویدادهای تاریخی، سه محور زمان، انسان و مکان در گردش تحولات و واقعات تاریخی مهم می‌نماید. چنانچه منظور از زمان همان سیر تاریخ در هر دو معنای زمان‌گذاری و گذشته و نوشته‌ها و نانوخته‌های سرگذشت احوالات انسان باشد، مشخص می‌شود که انسان به مثابه «موضوع واحد»^۱ در میانه تاریخ و جغرافیا، تحولات و رویدادهای پیش‌روی خویش را در سیر زمان و گاه با آغاز و انجامی که مورخان برای میراث‌داری تعریف کرده‌اند، انجام داده و با آن تاریخ خویش را رقم زده است. پرسش نخست این است که آیا می‌توان رویداد یا تحولی را در تاریخ انسان جستجو کرد که در حادث شدن آن با مکانی در پیوند نباشد؟ دو دیگر اینکه، نقش مکان یا به تعبیری نقش طبیعت و اقلیم و بستر جغرافیایی در رویدادهای تاریخی چیست؟ و سه دیگر آنکه جغرافیا به عنوان علم بررسی مکان و رابطه آن با انسان چه پیوندی با تاریخ دارد؟ این مقاله برآن نیست که به این‌گونه پرسش‌ها پاسخ دهد، که جای آنها در تتبعات میان‌رشته‌ای تاریخ و جغرافیا و فلسفه تاریخ و فلسفه جغرافیا و در نگاهی جامع‌تر در دستاوردهای پژوهشی جغرافیای تاریخی است. نگارنده بر آن است تا در این مقاله با بیان اهمیت جغرافیا در آموزش و پژوهش تاریخ، به نقش جغرافیای تاریخی در بررسی تاریخ، جایگاه این دانش در ایران، رشد و توسعه آن در مؤسسات آموزشی و پژوهشی دیگر کشورها و زیرشاخه‌های علمی آن، آسیب‌های کنونی متأثر از کم‌توجهی به مبانی این دانش و ارائه راهکارهایی برای توجه علمی به آن بپردازد.

تنوع اقلیمی در ایران شرایط گوناگونی برای زندگی جوامع و اقوام این سرزمین فراهم کرده است که بر اثر آن شیوه‌های زندگی اجتماعی به‌ویژه در سه دسته اصلی کوچ‌روی، ده‌نشینی و شهرنشینی را پدید آورده است. از آنجا که در این سرزمین «هفت اقلیم» می‌توان در یک زمان فصل‌های گوناگون سال را تجربه کرد، اقوام با خاستگاه‌ها و انگیزه‌ها و اهداف بیش و کم متفاوت به آن توجه کرده، وارد شده‌اند و تحولات آن را تحت تأثیر قرار داده‌اند. این مسأله همواره باعث شده تا ایران بستر رویدادهای گوناگون

۱. حسن یگانه (۱۳۸۲). «معرفی کتاب جغرافیای تاریخی کشورهای اسلامی»، کتاب ماه و جغرافیا، سال هفتم، شماره ۲، آذرماه، ص ۵۸.

قرار گیرد که نمی‌توان نقش عوامل جغرافیایی را در آن نادیده گرفت. این همه نشان می‌دهد که بر اساس دلایل گوناگونی ایرانیان به جغرافیا پرداختند و از پیشگامان طرح‌ریزی مبانی و تأمل در دانش‌های مرتبط با جغرافیا به شمار می‌آیند. بدین‌سان همواره تفکر در جغرافیا مورد نیاز واقع شده و اندیشمندان ایرانی همپایه دیگر جوامع، نه تنها به تألیف کتاب‌ها و رساله‌های فراوانی در حوزه جغرافیایی ایران و اسلام همت گماشتند، بلکه متناسب با شیوه‌های زندگی اجتماعی به تبیین ساختارهای اقتصادی، فرهنگی و سیاسی در این سرزمین و متناسب با جغرافیای آن پرداختند.

از یک نگاه در بررسی راهکارهای پژوهشی و آموزشی جغرافیای تاریخی ایران این پرسش مطرح می‌شود که جغرافیا از منظر طبیعی و حتی انسانی چه تأثیری بر جامعه، فرهنگ، اقتصاد و سیاست در ایران داشته است؟ از نگاهی دیگر این پرسش نیز شایان پاسخ است که جغرافیای تاریخی ایران از چه عواملی تأثیر پذیرفته و چگونه قابل بررسی و بازشناسی است؟ در این راستا امروزه و به ویژه در آموزش و پژوهش از کدام ابزارهای جغرافیای پژوهی در عرصه جغرافیای تاریخی بهره گرفته می‌شود؟ با این همه، بایسته است که برای پاسخ به چنین پرسش‌هایی راهکاری مناسب برای تقسیم‌بندی علمی از نقش جغرافیا در همه شئون تحولات و رویدادهای این سرزمین ارائه کرد. از این رو این نیاز همواره احساس شده و دغدغه تاریخ‌پژوهان بوده است که شاخه‌های برآمده از درخت تناور و پُر شاخ و بُن جغرافیای تاریخی ایران کدامند و از چه رویکرد و دیدگاه و یا از چه مسیر تاریخ‌پژوهانه‌ای می‌توان آنها را برای بررسی زمینه‌های پژوهشی و آموزشی این حوزه علمی معرفی و ارائه کرد؟

از این دست پرسش‌ها، تعداد بیشماری پیش روی تاریخ‌پژوهان است، بی‌آنکه جایی در سرفصل‌های درسی مقاطع گوناگون رشته تاریخ و عرصه‌های تاریخ‌پژوهی جغرافیایی داشته باشند. از دیگر سو جغرافیای تاریخی می‌تواند زمینه‌ساز پیوند میان‌رشته‌ای تاریخ با علمی چون جغرافیا، علوم اجتماعی و از آن میان جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی، اقتصاد، باستان‌شناسی و شاخه‌های گوناگون این دانش‌ها باشد که در نتیجه باعث توسعه بیش از پیش آموزش و پژوهش تاریخ در عرصه‌های گوناگون و گشودن زمینه‌ها و شیوه‌های نوین آن خواهد شد.

جالب آن‌که، تا کنون تعریف در خور توجهی برای این دانش طرح نشده^۱ که همه‌جانبه باشد و چارچوب‌ها و ساختار تمام نمای آن را بنمایاند. جغرافیای تاریخی پیوندگاه دو سویه جغرافیا و تاریخ‌نگاری است. برخی با توجه به این مسأله، ضرورت بررسی همه‌جانبه جغرافیای تاریخی را در پژوهش‌های تاریخی با توجه به دانش‌های نوین طرح کرده‌اند،^۲ اما این موضوع در طی سده‌های پیش همواره مورد توجه دانشمندان ایرانی بوده و جای آن دارد که برای درک بهتر رویدادهای تاریخی از وجوه گوناگون این رشته علمی بهره‌مندی بیش‌تر به‌دست آید. از آنجا که از طریق این حوزه علمی می‌توان از دانش جغرافیا در بررسی‌های تاریخی کمک گرفت،^۳ بایسته است که در آغاز نگاهی هرچند به اجمال و به ظاهر غیر ضروری به پیشینه تاریخ‌نگاری جغرافیایی و دانش جغرافیا در ایران و اسلام داشت و از راه بررسی آن به نیازهای پژوهشی و آموزشی امروز توجه کرد.

درآمدی بر دانش جغرافیای تاریخی در ایران و اسلام

بررسی پیشینه جغرافیای تاریخی و تاریخ‌نگاری و تاریخ تدوین انواع متون سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی در ایران، گواه از پیوند وجوه گوناگون آگاهی‌های نوشته و

۱. برای آگاهی درباره این نظر و عدم ارائه تعریفی خاص از جغرافیای تاریخی ← حسن بیک‌محمدی (۱۳۷۷)، *مقدمه‌ای بر جغرافیای تاریخی ایران*. اصفهان: دانشگاه اصفهان، ص ۲-۱۵؛ حسین قرچانلو (۱۳۸۰)، *جغرافیای تاریخی کشورهای اسلامی (۱)*. تهران: سمت. ص ۶-۷.

2. Zdenek Kucera (2008). "Historical Geography Between Geography and Historiography", in, *Klaudyan: Internet Journal of Historical Geography and Environmental History*. Volume 5, no 1, p. 5-13. → <http://www.klaudyan.cz>

۳. پیوند جغرافیای تاریخی با جغرافیا، به ویژه جغرافیای کاربردی چنان ناگسستنی است که جغرافی‌دانان کنونی جغرافیای تاریخی را جزو رشته‌های جغرافیای کاربردی، به مانند دیگر رشته‌های جغرافیایی (اقتصادی، کشاورزی، شهری، روستایی و...) دانسته‌اند. حسین شکوئی (۱۳۶۴). *جغرافیای کاربردی و مکتب‌های جغرافیایی*. مشهد: آستان قدس رضوی، ص ۴۵. شایان توجه است که برخی از دانشمندان جغرافیا، از این منظر جغرافیای کاربردی را «به کار گرفتن علم جغرافیا در جهت بهره‌برداری از تاریخ...» دانسته‌اند: همان، ص ۴۷.

حتی نانوشته با جغرافیا و البته با رویکرد جغرافیای تاریخی دارد. چنان‌که در این زمینه نباید تنها به منابع جغرافیایی تکیه کرد، بلکه دیگر متون نیز آگاهی‌های جغرافیایی را در پیوند با زندگی انسان در اختیار می‌گذارند. برای نمونه در بررسی متونی که توأم با آموزه‌های تاریخ فرهنگی^۱ (از آن میان دینی و ادبی، قوم‌شناسی / مردم‌شناسی فرهنگی^۲ و...، سیاسی^۳ (مانند اداری، حکومتی و ...)، اجتماعی^۴ (مانند مردم‌شناسی و دسته‌بندی اجتماعی و...)، و حتی اقتصادی^۵ (مانند معیشتی و وظایف و آیین‌های کارورزی) هستند می‌توان پیوندشان را با بنیان‌ها، شرایط و تأثیرات جغرافیایی دریافت. این نگاه به تاریخ، توأمان در متون جغرافیایی و غیر جغرافیایی در دوره باستان و دوران اسلامی تاریخ ایران مورد توجه بوده است؛ چنان‌که در متن‌های ایرانی میانه مانند بُن‌دهش (آفرینش آغازین) و مینوی خرد (روح عقل) که به انگیزه و هدف دینی و آموزه‌های زردشتی نوشته شده‌اند، می‌توان اشاره کرد. در این‌گونه آثار برای به‌دست دادن آموزه‌های دینی به گونه‌ای تأثیرگذار از آگاهی‌های جغرافیای تاریخی بهره برده‌اند. بخش‌هایی از کتاب بُن‌دهش به چگونگی زمین‌ها، دریاها، دریاچه‌ها، رودها، جانوران، گیاهان، آتش، باد، ابر، باران، شهرها و مائش‌ها و دیگر مکان‌های جغرافیایی به عنوان آفریده‌های جغرافیایی اختصاص یافته و در کنار آن آموزه‌های دینی مانند آفرینش، خوی‌های اهورایی و اهریمنی، دوزخ، روان درگذشتگان، رستاخیز و... بیان شده است. از دیگر سو مردمان، زنان و مردان، خوی‌های انسانی، ویژگی‌های زندگی، تبار و تخمه اقوام، تن و روان به عنوان برداشت‌های اجتماعی در این اثر بخش‌هایی را در بر گرفته‌اند. همین دیدگاه را می‌توان در مینوی خرد جستجو کرد که درباره «زمین‌های شاد و ناشاد»، اقلیم و طبیعت، ستارگان، کیهان، خورشید و ماه، کوه‌ها، دریاها، شهرها و دیگر عناصر جغرافیایی ارائه می‌کند، اما در پیوند با آموزه‌های دینی، اندرزاها، پرستش، آفرینش و ... و نیز مردم‌شناسی و قوم‌شناسی، خصلت‌ها، خوی‌ها و

-
1. Cultural History
 2. Cultural Anthropology
 3. Political History
 4. Society History
 5. Economical History

حتی هوش و حافظه، طبقات و مسائل کاری، مزد و کارورزی اقتصادی آنها.^۱ چنین رویکردی گواه از آن دارد که در ایران بهره‌مندی از آگاهی‌های جغرافیایی برای بیان اهداف و آموزه‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی بایسته بوده است. از دیگر سو بخش‌بندی قلمرو زمینی در معنای جغرافیای سیاسی آنچنان که هخامنشیان در تقسیم‌بندی ساتراپ‌ها و ساسانیان در بخش‌بندی گُست‌ها و شهرها (مانند *شهرستان‌های ایران‌شهر*)^۲ و مسلمانان در استان‌بندی قلمرو اسلامی^۳ داشته‌اند، با اهداف و پیوندهای گوناگون تاریخی و جغرافیایی انجام می‌یافت و در ساختار و نظام مملکتی کاربرد داشت. چنان‌که در دوره خسرو انوشیروان برای مساحی زمین‌ها به این‌گونه آگاهی‌ها کاملاً نیاز افتاد.

بهره‌مندی از جغرافیا در وجوه گوناگون زندگی ایرانیان نه در دوره باستان که در دوره اسلامی نیز بردوام ماند، کامل شد و بر پایه دستاوردهای علمی منشاء آموزش و پژوهش گسترده در حوزه این دانش شد. میراث آن نیز ارائه صدها نظریه جغرافیایی در کتاب‌ها و رسائل بی‌شماری بود که بیان آن در اینجا نه ضرورت دارد و نه می‌گنجد.

در دوره اسلامی نیز برگرفته از تعالیم *قرآن کریم* دانش جغرافیا مورد توجه واقع شد. در این کتاب آسمانی، طبیعت جایگاه ویژه‌ای دارد و سخن از هفت آسمان، کهکشان‌ها و افلاک، ستارگان، فصل‌ها، کوه‌ها، دریاها، برخی از شهرها و مواضع جغرافیایی، اقوام (اعراب، یهودیان، نصارا، صابئه، مجوس / پارسیان، عاد، ثمود و...)، کشورها، جانوران، مصائب طبیعی (زمین‌لرزه، طوفان) و... مورد توجه قرار گرفته است.^۴ بدین‌سان، مسلمانان

۱. برای آگاهی بیشتر از مندرجات این دو اثر ← *قرن‌بغ دادگی* (۱۳۸۵)، *بنا‌هش*، به کوشش

مهرداد بهار، تهران: توس؛ *مینوی خرد* (۱۳۸۵)، به کوشش احمد تفضلی، تهران: توس.

۲. این متن در دوره ساسانیان تدوین شده اما در دوره اسلامی بازنویسی و ترویج یافته است،

← *شهرستان‌های ایران‌شهر* (۱۳۸۸)، با آوانویسی و ترجمه متن از تورج دریایی، ترجمه

فارسی شهرام جلیلیان، تهران: توس، ص ۲۱.

۳. بیش‌تر منابع جغرافیانگاری اسلامی، اساساً بر این شیوه تدوین شدند. از این رو توجه به

جزئیات طبیعی و انسانی هر قلمرو مورد توجه قرار گرفته است.

۴. برای نمونه ← آیات گوناگون *سوره بقره*، آیه ۱۷-۲۹؛ ۱۱۱-۱۲۰؛ *سوره‌های هود*،

الانسان، النمل، الفیل، الزلزله، و... که هرکدام بخشی از این موضوعات را در بر می‌گیرند.

نیز جغرافیا را در صدر دانش‌های خود قرار دادند.

مسلمانان از جغرافیا برای مسائل و رفع نیازهای گوناگون برخوردار می‌شدند که از آن میان است: تعیین قبله در شهرهای گوناگون، حج‌گزاری و تعیین اوقات و مناسبت‌ها هرچند با بهره‌مندی از اخترشناسی، شناخت اقلیم‌ها و آسیب‌ها و ارائه راهکارها در مسائل جوی و سماوی، میزان درآمدها، راهنمایی عمال مالی و مأموران خراج، تقسیم‌بندی مناطق کشاورزی و صنعتی و بازرگانی، تمرکز سازمان اداری و تسلط حکومت بر قلمرو وسیع خلافت اسلامی، وجوه پیش‌گفته اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی، شناخت راه‌ها (مسالک) و شهرها و آبادی‌ها (ممالک و بلد‌ها)، و...

جغرافیای نجومی^۱ نزد ایرانیان، ساکنان بین‌النهرین، اعراب عصر جاهلی، یونانیان و صحراگردان آسیای اهمیت بسیاری داشت که از ورای آن می‌توان وجوه فرهنگی و اجتماعی زندگی آنان را بازشناخت. این دانش در پیوند با شناخت بروج، صور فلکی، اقمار و ستارگان و... در دانش جغرافیای عمومی مسلمانان کاربرد فراوان یافت که گاه با نام‌های «علم‌الاطوال و الاعراض» و «تقویم‌البلدان» مطرح می‌شد و در پیوند با مسائل دینی، هیئت و جغرافیا قرار گرفت.^۲ دانش مسلمانان در جغرافیای نجومی به ویژه تا سده چهارم قمری (۱۱۰م) پیشرفت زیادی حاصل کرد، چنان‌که آثار مربوط به این دانش در اسپانیا (آندلس) در سده پنجم (۱۱م)، ترجمه شد و به سرعت نام‌های الگوریسمی (الخوارزمی)، آفرکانوس (فرغانی)، الباتگنیوس (بتانی) و جز اینها نشان داد که این دانش با نام دانشمندان مسلمان در عرصه‌های علمی جغرافیای نجومی و ریاضی نیز کاربرد یافت.^۳ مسلمانان توانستند علاوه بر کیهان‌نگاری^۴ در اطلس‌نگاری نیز برای کمک به دانسته‌هایشان در «علم‌المسالک و الممالک» و در ترسیم نقشه‌ها تحت عنوان «المصور الجغرافی» در تهیه «صورت»‌های جغرافیایی و با بهره‌گیری از اندوخته‌های علمی ایرانیان و یونانیان باستان، پیشرفت بسیار کنند تا جایی که پژوهشگران به حقیقت سده چهارم

1. Astronomical Geography

۲. ایگناتی یولیانوویچ کراچکوفسکی (۱۳۷۹)، تاریخ‌نوشته‌های جغرافیایی در جهان اسلامی،

ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران: علمی و فرهنگی، ص ۶.

۳. کراچکوفسکی، ص ۱۲.

4. Cosmography

قمری را عصر طلایی اطلس‌نگاری اسلام نام نهاده‌اند.^۱ از دیگر سو در تکامل دانش خود از وصف زمین و انسان عجایب و غرایب را نیز تحت عنوان «علم عجایب و غرایب» مورد توجه قرار دادند که حاصل آن کتاب‌ها و رساله‌های بسیاری با نام *آثارالبلاد*، *عجایب‌المخلوقات* و... پدید آمد. همچنین در بیان نام و نشان اعلام جغرافیایی، لغت‌شناسی در جغرافیا جایگاه مهمی یافت و به گونه‌ای «جغرافیای لغوی» در پیوند با جغرافیا و پراکندگی قلمروهای زبانی و گویشی در متون انعکاس یافت.^۲

علاوه بر این موارد ده‌ها زمینه جغرافیای‌پژوهی در ایران پدید آمد. استفاده از این دستاوردها در زمینه آموزش و تتبع در تاریخ، به پیوند میان تاریخ و جغرافیا انجامید. این پیوند چنان استواری یافت که دانش جغرافیای تاریخی بی‌آنکه چنین عنوانی را از میانه تاریخ و جغرافیا بر خود نام نهد، جزو مهم‌ترین دانش‌های عرصه علم در ایران و اسلام درآمد.

خلاصه آنکه، آنچه در این بخش ارائه شد تنها نمونه‌هایی در بیان اهمیت این موضوع در گذشته بود. نگاه به دستاوردهای گذشته این موضوع مهم را مطرح می‌کند که از وجوه گوناگون جغرافیای‌نگاری تاریخی، نه تنها می‌توان در بررسی‌های تاریخ‌پژوهی کنونی کمک گرفت که منابع جغرافیای‌نویسته، از مهم‌ترین منابع غیرتاریخ‌نگاری برای شناخت فرهنگ‌ها، اقوام، سرزمین‌ها، باورها، دانش و... در هر دوره‌ای تواند بود. بدین سان ضرورت دارد با نگاه به گذشته به مسائل پیش‌آمده در پیوند دیرینه تاریخ و جغرافیا توجه شود.

سنت‌گرایی در پژوهش و آموزش جغرافیای تاریخی

امروزه شمار زیادی از مقالات علمی- پژوهشی، پایان‌نامه‌های تحصیلی و کتاب‌های بسیاری در زمینه جغرافیای تاریخی تألیف و تدوین می‌شوند، اما عدم توجه به شیوه‌های نوین پژوهشی و آموزشی در این حوزه علمی و نیز پایبندی به برخی از شیوه‌های سنتی جغرافیای‌پژوهی تاریخی و تاریخ‌پژوهی جغرافیایی، باعث شده که در برنامه‌ریزی‌های

۱. کراچکوفسکی، ص ۸-۱۰. عنوان این دانش باعث شد تا کتاب‌های زیادی در حوزه فرهنگ

و تمدن اسلام با نام و نشان *مسالك و ممالک و صورہ‌الأرض* تألیف شود.

۲. برای آگاهی درباره این بحث ← کراچکوفسکی، ص ۹۶-۱۱۹.

درسی و ابزار آزمودن و محک زدن پژوهش‌ها، همچنان راه گذشته ادامه یابد. شاید بتوان اذعان کرد که جغرافیای تاریخی جزو محدود حوزه‌های تاریخ‌پژوهی و تاریخ‌آموزی است که همچنان بر بنیاد سنت‌های گذشته پژوهشی و آموزشی قرار دارد.

در گروه‌های تاریخ دانشگاه‌های کشور دو درس «کلیات جغرافیا با تأکید بر جغرافیای ایران» و «جغرافیای تاریخی ایران / سرزمین‌های اسلامی»^۱ از دو منظر تدریس می‌شوند که به ارائه این درس‌ها از سوی دو دسته از استادان برمی‌گردد: الف، استادان گروه‌های جغرافیا؛ ب، استادان گروه‌های تاریخ.

از این دو گروه تدریس چند مشکل اساسی دامن فهم از جغرافیای تاریخی را آموزش و پژوهش تاریخ می‌گیرد: یکی آنکه چنانچه دسته نخست این درس را ارائه دهند تاریخ و کاربرد جغرافیا در پژوهش‌های تاریخی را نمی‌دانند و اگر استادان تاریخ این درس را ارائه دهند، به جغرافیا و کاربرد آن در پژوهش‌های تاریخی آگاهی ندارند. دیگر آنکه هر کدام از استادان تاریخ یا جغرافیا برای دانشجویان رشته تاریخ چنین درس‌هایی را ارائه دهند، نمی‌توانند مبانی جغرافیای تاریخی را اساس تدریس خود قرار دهند، زیرا هنوز هیچ‌کدام از این مبانی طرح و تعریف نشده است. از دیگر سو، در سرفصل درس‌های این حوزه به هیچ روی پیوند میان جغرافیا و جغرافیای تاریخی با دیگر حوزه‌های تاریخ‌پژوهی، مطرح نشده است.

سطح عامیانه دانش به کار گرفته شده از جغرافیا در تاریخ را می‌توان با این تعبیر جسورانه توصیف کرد: در آموزش و پژوهش تاریخ، جغرافیا را به توصیف عناصر طبیعی و جغرافیای تاریخی را به بازشرح نوشته‌های جغرافیادانان گذشته درباره شهرها و ولایات منحصر کرده‌ایم. به راستی آیا جغرافیا و جغرافیای تاریخی کاربرد دیگری در عرصه‌های تاریخ‌پژوهی و تاریخ‌آموزی ندارد؟

در پاسخ باید گفت، اگر کاربرد ندارد، همین چند واحد را هم بایستی حذف کرد و مقاله،

۱. در گروه‌های آموزشی تاریخ دو درس اختیاری ۲ واحدی در مقطع کارشناسی (جغرافیای تاریخی سرزمین‌های اسلامی و جغرافیای انسانی) و یک درس اصلی ۲ واحدی (کلیات جغرافیای ایران) و نیز در مقطع دکتری (جغرافیای تاریخی ایران)، تدریس می‌شود و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد از آن بی‌بهره مانده‌اند، این امر بارزترین نشانه بی‌توجهی به این حوزه میان‌رشته‌ای است.

پایان نامه و کتابی که عنوان «جغرافیای تاریخی» را با خود یدک می‌کشد، تألیف نکرد؛ و چنانچه کاربرد داشته باشد، چرا چنین منفعلی است و چه باید کرد تا از این وضعیت به درآید؟

چنان که در ادامه اشاره شده است، در سرفصل‌های درسی رشته تاریخ از حوزه‌های میان‌رشته‌ای در تاریخ و جغرافیا یا سخنی به میان نیامده و یا اگر اشاره‌ای شده باشد، چنین درس‌هایی در گمنامی و ناپیدایی به سر می‌برند. گویی هنوز دانش‌هایی میان‌رشته‌ای کاملاً در رشته تاریخ بیگانه و نامفهوم تلقی می‌شوند. گروه‌های آموزشی و پژوهشی این دانش‌ها را بیرون از حوزه کاری خود می‌دانند و حتی نسبت به آنها احساس بی‌نیازی دارند؛ به راستی دانشجویان رشته تاریخ از طریق چه کسانی و یا از چه مجرای باید درباره این گونه دانش‌ها آگاهی بدست آورند؟

جغرافیای تاریخی از مهم‌ترین این گونه دانش‌ها است که خود به ده‌ها زیرشاخه تقسیم می‌شود و دریغاً که هنوز تعریف دقیق و جامعی از این دانش توسط تاریخ‌پژوهان و یا پژوهشگران جغرافیای تاریخی ارائه نشده است؛ در واقع نمی‌توان تعریفی همه‌جانبه ارائه کرد، زیرا جغرافیای تاریخی با دیگر حوزه‌های تاریخی پیوند دارد و از این نظر گسترده است و این گستردگی هنوز مورد تأمل واقع نشده است و اینجاست که آسیب‌های وارد شده از این دیدگاه به آموزش و پژوهش در تاریخ رخ می‌نمایند. نگارنده عنوان این دیدگاه را «سنت‌گرایی در جغرافیای تاریخی» می‌داند که مهم‌ترین رکن آن ناآگاهی درباره روش‌ها و شیوه‌های نوین علمی در به‌کارگیری جغرافیای تاریخی است و مادامی که دیدگاه میان‌رشته‌ای طرح نشود نمی‌توان برای آن راه حلی را یافت.

بررسی پژوهش‌های انجام شده توسط دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری رشته تاریخ نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از پایان‌نامه‌های تحصیلی یا عنوان «جغرافیای تاریخی» را دارند و یا با حوزه جغرافیای تاریخی در ارتباط مستقیم هستند،^۱ اما

۱. این بررسی بر اساس پایان‌نامه‌های تحصیلی گروه‌های تاریخ در دانشگاه‌های شهید بهشتی، الزهراء، تهران و اصفهان انجام گرفته است. برای نمونه از ۲۴۱ پایان‌نامه مرتبط با تاریخ و باستان‌شناسی در دانشگاه تربیت مدرس، ۳۲ پایان‌نامه عنوان جغرافیای تاریخی دارند، ۴۰ پایان‌نامه در عنوان خود نام شهر و محل‌های جغرافیایی دارند و بیش از ۳۵ پایان‌نامه کاملاً در ارتباط با جغرافیای تاریخی‌اند. در دانشگاه شهید بهشتی از ۸۲ پایان‌نامه بررسی شده در

در میان درس‌های ارائه شده برای دانشجویان کارشناسی ارشد، عنوان درس «جغرافیا» و یا «جغرافیای تاریخی» به کار نرفته و هیچ پایان‌نامه‌ای نیست که حوزه‌های گسترده میان‌رشته‌ای را مورد توجه قرار داده باشد. همچنین اگرچه این درس در دوره دکتری درسی اصلی است، اما در پایان‌نامه‌های دوره دکتری عنوانی مهجور است و بر خلاف دوره کارشناسی ارشد تعداد کمتری از رساله‌ها اختصاصاً به این موضوع اختصاص یافته‌اند.

جغرافیای تاریخی و زیرشاخه‌های جغرافیایی آن

در ارائه مفهوم جغرافیای تاریخی پیش از هر چیز پیوند جغرافیا و انسان تحت عنوان جغرافیای انسانی ضروری می‌نماید. جغرافیای انسانی از ارتباط انسان با مکان و به تعبیری پیوند با محیط در حوزه‌های اجتماعی، زندگی و شیوه‌های آن، تأثیر و تأثر جغرافیا و انسان، فعالیت‌های وی در منطبق ساختن خود با محیط و تغییر دادن آن به مقتضای نیازهای خود بحث می‌کند که به شاخه‌های چندی چون جغرافیای شهری، روستایی، کوچ‌روی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و زیرمجموعه‌های گوناگون برای هرکدام تقسیم‌بندی می‌شود.^۱ از این دیدگاه می‌توان جغرافیای اجتماعی را نیز مطرح کرد که در حوزه‌های جغرافیای جمعیتی، ترکیب قومی، قوم‌نگاری جغرافیایی، جغرافیای شهری، روستایی و ایلی و... مهم‌ترین رکن جغرافیای انسانی را پی می‌نهد.

زیرشاخه‌های جغرافیای انسانی در سیر تاریخ از نظر فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی با هم گره خورده که بررسی هرکدام نیازمند آگاهی درباره دیگر جنبه‌های آن خواهد بود. این شاخه‌ها را از نگاهی می‌توان به اجمال این‌گونه دسته‌بندی کرد: جغرافیای

مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری، ۲۳ پایان‌نامه یا نام جغرافیای تاریخی دارند و یا درباره شهرها و محل‌های جغرافیایی‌اند (مهرماه ۱۳۸۹).

۱. برای آگاهی از ضرورت برقراری علمی و آموزشی میان جغرافیای انسانی و دیگر دانش‌های اجتماعی و همچنین برای ارائه طرح‌های نوین در حوزه جغرافیای نوین انسانی و شناخت شناسی آن ← یدالله فرید (۱۳۷۹). *شناخت‌شناسی و مبانی جغرافیای انسانی*. اهر: دانشگاه آزاد اسلامی.

سیاسی (حکومتی، اداری، امنیتی، نظامی^۱ و...); اقتصادی (درآمدهای مالی مانند خراج، جزیه و سرانه، تولیدات، شیوه‌های معیشت، راه‌های تجاری، بازارها، اصناف و پیشه‌ها و...); اجتماعی (تبار، ترکیب قومی، جمعیت، گروه‌بندی‌های اجتماعی و...); فرهنگی (نهادهای و نظام‌های آموزشی، دینی، آئینی، ادبی و زبانی، رسم‌ها و باورها و...).

جغرافیای سیاسی^۲ دربارهٔ زمین از لحاظ حکومت انسان بر آن و از توزیع جوامع بشری در قلمروهای محلی، ملی، منطقه‌ای و جهانی آنها بحث می‌کند. در این میان ژئوپلیتیک تاریخی^۳ اثرگذاری دوجانبهٔ مکان و انسان و از این راه اثرگذاری مکان بر تاریخ، فرهنگ و تمدن انسان و همچنین مرزبندی جغرافیایی و سیاسی و تحولات تاریخی جوامع را مورد تأمل و بررسی قرار می‌دهد. برخی برآنند که واژهٔ ژئوهیستوری و جغرافیای تاریخی به یک حوزهٔ معناشناسانه و معرفت‌شناختی تعلق دارند...^۴ از این رو جغرافیای حکومتی، جغرافیای

۱. در سیر تاریخ‌نویسندگان جغرافیایی همواره جغرافیای نظامی مورد توجه بوده است که قاعدتاً متأثر از ویژگی‌ها و سرگذشت سیاسی و نظامی ایران است. در چند دههٔ گذشته این موضوع به ویژه از سوی سازمان‌های پژوهشی نظامی در ایران مورد توجه قرار گرفته است و از زمان توجهٔ جدی سلطان احتسایان در کتاب *جغرافیای نظامی* (تهران: ۱۳۱۵) و تتبعات علی رزم‌آرا در *جغرافیای مفصل استان‌ها و شهرها و فرهنگ آبادی‌ها*، تا کنون آثار چندی با دیدگاه تاریخی به این موضوع پرداخته‌اند. برای آگاهی از یک نمونهٔ مفصل در این زمینه ← سید یحیی صفوی (۱۳۷۸-۱۳۸۱). *مقدمه‌ای بر جغرافیای نظامی ایران*. ۵ جلد. تهران: سازمان جغرافیایی نیروهای مسلح.

2. Political Geography / Geopolitics

3. Historical Geopolitics

ژئوپلیتیک را رویکرد انسان‌گرایانه از دانش ترسیم و تصویر سیاسی جهان در بینش سیاستمداران دانسته‌اند که از پیوند دو واژهٔ ژئو (زمین) و پولتیک (سیاست)، پدید آمده است و از این راه می‌کوشد تا پیوند **زمان** و **مکان** را در سیر تاریخ رویدادهای سیاسی انسان بررسی کند. برای آگاهی بیش‌تر دربارهٔ مبانی علمی این دانش و موضوعات مطرح در آن (از آن میان سیاست سرزمین و مکان، حکومت، ملت و کشور، ابعاد بین‌المللی دولت‌ها و...) در پیوند با جغرافیای تاریخی ← ریچارد مویر (۱۳۸۹). *درآمدی نو بر جغرافیای سیاسی*، ترجمهٔ دره میرحیدر. تهران: سازمان جغرافیایی نیروهای مسلح؛ عزت‌الله عزتی (۱۳۷۱). ژئوپلیتیک. تهران: سمت.

۴. علی فراستی (۱۳۷۸). *عوامل و اندیشه‌ها در ژئوپلیتیک*. تهران: سمت. ص ۷۶.

مرزها و گستره‌ها، جغرافیای اداری، و موضوعاتی از این دست می‌توانند پیوند جغرافیای سیاسی و تاریخ را بازشناسی و بررسی کنند.

جغرافیای اقتصادی ساختارها و نظام اقتصادی در پراکندگی جغرافیایی جوامع، تقسیم کار، تولیدات، درآمدها، ویژگی‌های جغرافیایی (طبیعی و انسانی) سرزمین‌ها در توانمندی‌ها و آسیب‌های اقتصادی، شیوه‌های معیشت، جغرافیای تجاری و مواردی از این دست را مورد آموزش و پژوهش قرار می‌دهد.

جغرافیای فرهنگی^۱ به گونه‌گونی فرهنگ‌ها، اشتراک و اختلاف فرهنگی، جغرافیای مذهبی، جغرافیای زبانی و ادبی، پراکندگی جغرافیایی آداب و رسوم و دیگر موضوعات این‌چنینی می‌پردازد. در پژوهش‌های کنونی، جغرافیای جدید فرهنگی^۲ از مباحث مهمی است که در پیوند با تاریخ و سرگذشت تاریخی اقوام و سرزمین‌های گوناگون به پژوهش گذاشته می‌شود.^۳

با این‌همه، جغرافیای طبیعی^۴ (اقلیم‌شناسی، جانورشناسی، گیاه‌شناسی، ژئومورفولوژی^۵ و...) برای بررسی شرایط و ویژگی‌های زندگی اجتماعی گذشتگان (مانند تغذیه، پوشاک، تولیدات، شناخت خصلت‌ها و ویژگی‌های جسمی و روحی و...) از اهمیت شایانی برخوردار است. این حوزه علمی با جغرافیای انسانی و شاخه‌های آن و از منظر جغرافیای تاریخی کاملاً در ارتباط است و در واقع از تأثیرپذیری و اثرگذاری انسان و طبیعت آگاهی به دست می‌دهد. این نگاه را می‌توان در منابع جغرافیایی کهن ایرانی مشاهده کرد که معمولاً

1. Cultural Geography

۲. برای آگاهی از طرح این مسئله در بررسی جغرافیای نوین تاریخی ←

Brian Graham and Catherine Nash (2000). *Modern Historical Geographies*. London: Longman. p. 4.

۳. از تلاش‌های مهم در زمینه جغرافیای فرهنگی و از دیدگاه جغرافیا پژوهان که در طرح‌ریزی این حوزه برای جغرافیای تاریخی می‌تواند مفید باشد مجموعه مقالات همایش رویکرد فرهنگی به جغرافیا (مشهد ۱۳۷۹) است ← مجموعه مقالات همایش بین‌المللی رویکرد فرهنگی به جغرافیا: جغرافیا در بستر گفت وگویی تمدن‌ها (۱۳۸۱). به کوشش محمد حسین پاپلی یزدی. مشهد: دانشگاه فردوسی.

4. Physical Geography

5. Geomorphology

جغرافی‌دانان برای به دست دادن آگاهی‌هایی دربارهٔ جغرافیای انسانی ناگزیر از آن بودند که به جغرافیای طبیعی بپردازند.^۱ این موضوع حتی امروزه الگویی است برای کسانی که دربارهٔ جغرافیای طبیعی (ژئومورفولوژی) ایران تحقیق می‌کنند.^۲

در عرصه‌های علمی کنونی، همواره بر نقش **انسان** در **طبیعت** و نقش طبیعت در زندگی و جامعهٔ انسانی تأکید می‌شود و از بحران‌های آتی طبیعی و اقلیمی دغدغه‌های بی‌شماری بیان می‌شود. از این رو جغرافیای تاریخی می‌تواند در بازشناسی عملکردهای گذشتهٔ انسان در این راستا آگاهی به دست دهد که اندیشمندان عرصه‌های گوناگون برنامه‌ریزی شهری و روستایی، پژوهندگان گستره‌های طبیعی و محیط زیست، باستان‌شناسان، برنامه‌ریزان اقتصادی و... می‌توانند از دستاوردهای پژوهندگان جغرافیای تاریخی بهره‌مند شوند. اما این مهم به دست نمی‌آید مگر آنکه زمینه‌های آموزش در جغرافیای تاریخی و روش‌های نوین آن در مؤسسات آموزشی تاریخ و جغرافیا فراهم آید.

نوگرایی در آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای برای جغرافیای تاریخی

انطباق علمی دستاوردهای نوین دو حوزهٔ تاریخ و جغرافیا با دانسته‌ها و شیوه‌های سنتی این دو رشته در ایران، مقدمهٔ نوگرایی علمی برای آموزش و پژوهش در جغرافیای تاریخی خواهد بود. نخست باید اذعان کرد که تا این زمان، آموزش میان‌رشته‌ای در تاریخ در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی متولی این امر چندان که باید جدی گرفته نشده است. به گونه‌ای که رشته‌های تخصصی مانند جامعه‌شناسی تاریخی، تاریخ اقتصادی، تاریخ فرهنگی، روانشناسی تاریخی، جغرافیای تاریخی، تاریخ نظام‌ها و ساختارهای دیوانی و... یا در ایران ناشناخته مانده‌اند و یا در اندازهٔ تعدادی واحد درسی در میان بررسی تاریخ سیاسی جایی برای جولان ندارند. در صورتی که می‌توان با طرح چنین دانش‌هایی به بسیاری از

۱. برای نمونه می‌توان به مندرجات کتاب‌هایی چون *مسالک و ممالک* اصطخری و *صورةالأرض ابن حوقل* و تاریخ‌نوشته‌های محلی دربارهٔ ولایات و وجوه گوناگون زندگی اهالی هر محل، رجوع کرد که همراه با آگاهی‌های جامع دربارهٔ انسان و شرایط زندگی آن به نقش طبیعت در ساخت شهرها و زندگی و تحولات جامعهٔ انسانی پرداخته‌اند.

۲. برای نمونه ← محمود علایی طالقانی (۱۳۸۰). *ژئومورفولوژی ایران*. تهران: قومس، بخش مقدمه.

بن‌بست‌ها و تکرارها در آموزش و پژوهش تاریخ ایران پاسخ داد. شاید این مسئله را همچنان باید به فراموشی سپرد، چرا که در ساختار آموزشی تاریخ هنوز نسبت به ایجاد رشته‌هایی که در پیوند مستقیم با تاریخ ایران هستند و به رغم اهمیت شایان آنها، و عدم نیاز به ارائه رویکرد میان‌رشته‌ای، چاره‌اندیشی نشده است (مانند رشته علمی سندپژوهی و نسخه‌شناسی تاریخی). در این صورت شاید، چنان که تا به امروز پنداشته شده است، بحث پیرامون جولان دادن به دانش‌های میان‌رشته‌ای و از آن میان جغرافیای تاریخی همچنان بیهوده به نظر آید!

در زمینه نوگرایی در مبانی علمی، جغرافیدانان کنونی نگاهی نو داشته‌اند. از یک سو با دستاوردهای علمی و صنعتی جدید پیوند برقرار کرده و از آن برای طراحی رشته‌های آموزشی و ایجاد زمینه‌های پژوهشی به‌رمند شده‌اند. در واپسین گفتار این مقاله تلاش می‌شود تا مواردی چند از دانش‌های جدید که می‌تواند مورد استفاده تاریخ‌پژوهان باشد بررسی و معرفی شوند.

برخی از پژوهشگران در دنیای کنونی که رو به «مدرنیته» دارد، جغرافیای تاریخی را از مهم‌ترین دانش‌ها برشمرده‌اند.^۱ در نظر این گروه، سختی‌های پیش‌روی دنیای جدید در مواجهه سنت و مدرنیته و جهانی‌سازی در سطح بین‌المللی از طریق آگاهی‌های جغرافیای تاریخی به دست می‌آید و از این راه است که می‌توان برای آن راهکارهایی نو اندیشید. همچنین می‌توان با تبیین و شناخت مکان‌ها از دیدگاه همه جانبه جغرافیای تاریخی، نظام‌ها و ساختارهای نوین جهانی را بر پایه قلمروهای فرهنگی و اجتماعی پی‌ریزی و استوار کرد. از این منظر هر گونه تصمیم‌گیری در سطح محلی، ملی، منطقه‌ای و جهانی^۲

۱. برای نمونه به مبحث جغرافیای تاریخی مدرنیته (Historical Geography of Modernity) در این پژوهش رجوع شود: Graham and Nash (2000), "Historical Geography of Modernity" p. 13-40

۲. توجه به جغرافیای تاریخی در عرصه جهانی شدن، مبتنی بر دانش میان‌رشته‌ای بر پایه تاریخ و جغرافیا است که «جغرافیای تاریخی جهانی شدن» (Historical Geographies of Globalization) را از آن مراد می‌کنند. بر همین اساس جغرافیای تاریخی در پیوند با این شیوه نو که پیش‌روی جهانیان است، می‌کوشد تا برخی از رویدادها را در سطح جهانی آن بررسی کند. از آن میان است جغرافیای تاریخی ادیان جهانی مانند اسلام و مسیحیت،

بدون در نظر داشتن پیشینه جغرافیای تاریخی هر کدام از این سطوحها زبان بار خواهد بود. در ادامه، تنها به چند نمونه از مباحث مطرح شده در بررسی‌های میان‌رشته‌ای جغرافیای تاریخی و به اجمال اشاره می‌شود. در بررسی چنین موضوعاتی پیش از هر چیز طرح و ارائه دسته‌بندی زیرمجموعه‌های مرتبط با جغرافیای تاریخی برای به دست دادن نیازهای آموزشی و پژوهشی در این حوزه ضروری می‌نماید. در این میان بایسته است که از منظر جغرافیای انسانی، پیوندگاه‌های این دانش با تاریخ مورد توجه و بررسی قرار گیرد.

مکان پژوهی تاریخی از منظر جغرافیای تاریخی

بی‌تردید مهم‌ترین موضوعی که در جغرافیای تاریخی ایران مورد توجه قرار گرفته است پژوهش پیرامون مکان‌ها به منزله استقرارگاه‌های انسانی است. انواع آبادی‌ها در دسته‌های خُرد و کلان مانند ده، روستا، شهر، شهرستان، استان و مناطق جغرافیایی با گستره پهناور بیش‌تر مورد توجه پژوهشگران تاریخ در ایران بوده است. جغرافیای تاریخی در این مقوله با تکیه بر تاریخ‌نوشته‌های محلی در بررسی طبیعت و اقلیم، اقتصاد، جامعه، فرهنگ، یادمان‌ها، مشاهیر، اقوام، راه‌شناسی تاریخی و... و در هر موضوع از دیدگاه‌ها و بیان جزئیات بیش و کم مورد توجه محققان بوده است. پرداختن به این موضوع از سوی دودسته از محققان از نظر وابستگی قومی و منطقه‌ای مورد توجه بوده است: **نخست** کسانی که زاده یا پرورده منطقه‌ای بوده‌اند که درباره آن پژوهش می‌کنند. از این رو هم می‌توانند آگاهی‌های قابل توجهی درباره زادبوم خود داشته باشند و هم از دیگر سو بیم آن می‌رود که درباره آن زادبوم نگاه یک‌جانبه داشته باشند. **دوم** پژوهندگانی که بدون وابستگی نسبی درباره مکانی پژوهش می‌کنند که از این رو اگرچه ممکن است بدون «تعصب و تزیدی» در این باره پژوهش کنند اما بیم آن می‌رود که آگاهی‌های کافی درباره آن موضوع که قاعدتاً با آن بیگانه‌اند نداشته باشند.

جغرافیای تاریخی شهر و روستا چنان که پیداست بیش‌ترین حجم تحقیقات را به خود اختصاص داده است و پیشینه تاریخ‌نوشته‌های محلی نیز براین امر گواهی می‌دهد که

بخش قابل توجهی از منابع تاریخی و جغرافیای تاریخی در ایران با عنوان **تاریخ محلی** تدوین یافته است. گذشته از اینکه تعداد منابع تاریخ محلی در ایران قابل توجه است و همین امر اهمیت موضوع را در توجه مورخان و جغرافی‌دانان گذشته نشان می‌دهد، پژوهش‌های بسیاری نیز با رویکرد جغرافیای تاریخی به سامان رسیده است. بررسی پژوهش‌های انجام شده از مهم‌ترین عرصه‌هایی است که از وِرای آن می‌توان کاستی‌های روش‌شناسانه در پژوهش‌هایی را که جنبه غالب آنها جغرافیای تاریخی است، مورد ارزیابی و سنجش قرار داد. در این باره پژوهش‌های انجام شده درباره اعلام جغرافیایی (نام‌مکان‌ها / جای‌نام‌ها)، در دایره‌المعارف‌ها نیز می‌توانند زمینه‌های پژوهشی و نگاه بیش و کم همه‌جانبه را نشان دهند.^۱ برای آنکه شهرپژوهی و ده‌پژوهی تاریخی بتواند بر مبنای پژوهش‌های همه‌جانبه مورد توجه قرار گیرد، بایسته است که مبانی علمی آن از دیدگاه‌های گوناگون بررسی و تدوین شود.^۲

۱. بخش عظیمی از دایره‌المعارف‌ها و دانشنامه‌ها به توضیح مختصر اما تقریباً جامع درباره اعلام جغرافیایی اختصاص یافته است. بررسی مدخل‌های دانشنامه‌ای نشان می‌دهد که نگاه میان‌رشته‌ای در جغرافیای تاریخی، بیش‌تر مورد توجه قرار گرفته است. چنان‌که از منظر جغرافیای طبیعی، پیشینه نام و نشان و واژه‌شناسی تاریخی اعلام، سیر تاریخی، ساختار اقتصادی، کالبد و عناصر شهری، ساخت اجتماعی، ترکیب قومی، ویژگی‌های جمعیتی، گروه‌بندی‌های اجتماعی، پراکندگی مذهبی نحله‌ها و فرق، یادمان‌ها، مشاهیر و... در هر محل مورد بررسی قرار می‌گیرد و نکته مهم آن است که هر موضوع را پژوهنده جغرافیا، تاریخ، زبان‌شناسی، مردم‌شناسی و... اما با در نظر داشتن دیدگاه و آگاهی‌های تاریخی انجام می‌دهند.

۲. برای آگاهی درباره پیوند میان جغرافیای تاریخی و شهرنشینی ←

Richard Denis (2000). "Historical Geographies of Urbanism", in, *Modern Historical Geographies*. Edited by Brian Graham and Catherine Nash London: Longman. p. 218-248.

در این باره تا کنون راهکارهای ارزشمندی ارائه شده و پژوهش‌های ارزنده‌ای در موضوع شهرپژوهی سامان یافته است. برای آگاهی درباره زمینه‌های پژوهشی در این باره و برای نمونه ← شهرام یوسفی‌فر (۱۳۸۲). «ساختار اقتصاد شهری در ایران دوره سلجوقیان». پایان‌نامه دوره دکتری رشته تاریخ. دانشگاه شهید بهشتی. همچنین برای آگاهی درباره مبانی

در مکان پژوهی تاریخی بایستی از جغرافیا، به ویژه جغرافیای طبیعی برای موضوعاتی مانند شهرپژوهی تاریخی با استفاده از شیوه‌های نوین جغرافیاپژوهی بهره‌مند شد.^۱ امروزه در بسیاری از مؤسسات پژوهشی، از جغرافیای تاریخی برای بررسی چشم‌انداز پیرامونی شهرها و آبادی‌ها بهره‌مندی حاصل می‌شود^۲ که بایسته است از این منظر با کاربرد شیوه‌های نوین مانند «جی‌آی‌اس تاریخی»، که در ادامه بحث به آن اشاره می‌شود، در شهرپژوهی تاریخی و با توجه به ویژگی‌های طبیعی مؤثر در شهرهای ایران و پیشینه تاریخی این شهرها بهره‌مندی حاصل شود.

جی‌آی‌اس تاریخی (HGIS) در پژوهش و آموزش

امروزه رشته تحصیلی و بستر پژوهشی با کاربری سیستم تحلیل اطلاعات جغرافیایی (GIS) در مؤسسات پژوهشی و آموزشی گوناگون به کار گرفته می‌شود. جی‌آی‌اس، فرآیند تحلیل اطلاعات جغرافیایی در سیستم رایانه‌ای است که چهار قابلیت اساسی در رابطه با داده‌های زمین مرجع فراهم می‌آورد و در چهار مرحله اطلاعات خام را به نتیجه تبدیل کرده در اختیار می‌گذارد: ورودی داده‌ها، پردازش داده‌ها، پردازش و تحلیل داده‌ها، و خروجی داده‌ها. از آنجا که جی‌آی‌اس توانمندی دریافت آگاهی‌های دقیق درباره ساختار طبیعی، جنس خاک، ویژگی‌های زمین، اقلیم و شرایط آب و هوایی و... را دارد که با تحلیل آنها نتایج پردازش را در اختیار محققان قرار دهد، همین روند را درباره گذشته می‌تواند دنبال کند. از طریق آن می‌توان آگاهی‌های گوناگون طبیعی، اقتصادی، اجتماعی و... و برداشت‌های میدانی به دست آمده از منابع تاریخی و جغرافیایی را به جی‌آی‌اس داد تا پس از پردازش اطلاعات، توانمندی‌های اقتصادی و ساختارهای کشاورزی و زندگی

علمی در جغرافیای تاریخی شهر و ارائه نمونه‌هایی برای مباحث مورد نظر در این زمینه

←

Harold Carter (1983). *An Introduction to Urban Historical Geography*. London & New York: Hodder & Stoughton.

1. Carter (1983), p. 1-2.
2. Graham and Nash (2000), p. 3.
3. Historical Geography Information Systems

آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای در جغرافیای تاریخی ۷۳

دامداری را بر اساس آگاهی‌های پردازش شده در اختیار تاریخ‌پژوهان قرار دهد.^۱ از این رو هر پژوهش تاریخی که از سیستم پردازش اطلاعات جغرافیایی بهره‌مند شود، مبتنی بر روش تحقیق جی‌آی‌اس تاریخی خواهد بود.

جی‌آی‌اس تاریخی را راهی برای پی بردن به بنیان مکان‌های جغرافیایی دانسته‌اند. این شیوه علمی در واقع می‌تواند در بررسی‌های تاریخی به ویژه در جغرافیای تاریخی کمک شایانی به محققان ارائه دهد.^۲

جی‌آی‌اس تاریخی از دهه ۱۹۹۰ میلادی (۱۳۷۰ش)، طراحی و به کار گرفته شد، به گونه‌ای که برخی از کشورها برای خود جی‌آی‌اس ملی تاریخی ابداع کردند تا از مسیر آن بتوانند تحقیقات جغرافیای تاریخی را با استفاده از شیوه‌های نوین سامان‌دهی کنند.^۳ همچنین همایش‌های بین‌المللی چندی تا کنون دربارهٔ ارائهٔ راهکارها و شیوه‌های کاربرد جی‌آی‌اس تاریخی برگزار شده^۴ و کتاب‌ها و مقاله‌های بیشماری دربارهٔ جی‌آی‌اس تاریخی

۱. در این زمینه حتی برای آگاهی از موقعیت‌های تاریخی می‌توان از سیستم موقعیت‌یاب جهانی (GPS) نیز بهره‌مند شد که در واقع نسل نوین قطب‌نما است که در گذشته پیش‌روی محققان جغرافیا و سیاحان و بازرگانان و نظامیان بوده است: Global Position System (GPS)

2. Cambridge Studies in Historical Geography (2008). *Historical GIS (Technologies, Methodologies and Scholarship)*, London: Cambridge University Press, p. 10-11.

اهمیت این موضوع برخی را بر آن داشته تا سایت تخصصی آموزش جی‌آی‌اس در تحقیقات تاریخی را راه‌اندازی کنند. برای آگاهی دربارهٔ اطلاعات یکی از این گونه سایت‌ها ← <http://hds.essex.ac.uk/g2gp/gis/>

۳. از آن میان در انگلیس با نام: Great Britain Historical GIS و در آمریکا با نام: National Historical GIS. برای آگاهی بیشتر در این باره ←

http://www.hgis.org.uk/what_is.htm

۴. از آن میان است همایش جی‌آی‌اس در علوم انسانی و اجتماعی با این مشخصات: GIS in The Humanities and Social Sciences, October 7-9, 2009. Academia Sinca Taipei, Taiwan.

انتشار یافته است.^۱ با توجه به پیشرفت‌های علمی که در این زمینه به دست آمده است، بایستی از این دانش در علوم انسانی استفاده و در بسیاری از پژوهش‌های تاریخی مشاوره متخصصان این حوزه به کار گرفته شود.

آنچه در اینجا شایان توجه است اینکه، چنانچه این شیوه پژوهشی مورد توجه محققان تاریخ در ایران قرار گیرد با توجه با ویژگی‌های طبیعی ایران و گستردگی گونه‌های مختلف در شرایط و مواضع جغرافیایی و آگاهی‌های انبوهی که در منابع تاریخی و جغرافیایی ایران وجود دارد می‌تواند بسیاری از موانع پژوهشی در رشته تاریخ را برطرف کند.

جغرافیای زبانی و زبان‌شناسی تاریخی

امروزه به شدت این نیاز احساس می‌شود که از ورای واژه‌شناسی تاریخی^۲ اعلام جغرافیایی و اجتماعی (نام مکان‌ها / جای نام‌ها،^۳ کسان، اقوام، گروه‌ها و...) و نیز بررسی

۱. برای آگاهی کلی درباره ۲۰۰ کتاب و مقاله تخصصی درباره جی‌آی‌اس تاریخی به سایت بین‌المللی جی‌آی‌اس تاریخی (The Historical GIS Research Network) رجوع کنید: www.hgis.org.uk/bibliography/htm

2. Historical Etymology

۳. اهمیت بررسی زبان‌شناختی جای نام‌ها تا بدانجا است که برخی از پژوهشگران، نام‌های جغرافیایی را «تاریخ زنده» خوانده‌اند. عبدالرسول خیراندیش (۱۳۸۲). «نام‌های جغرافیایی به مثابه بخشی از میراث فرهنگی». کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، سال هفتم، شماره ۷۴، آذرماه، ص ۳-۴. این موضوع هم می‌تواند نشان‌دهنده اهمیت آنها در میراث‌داری تاریخ محلی، منطقه‌ای، ملی، فراملی و بین‌المللی باشد و هم فراروی آینده مکان‌های جغرافیایی در نقش جغرافیایی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی‌شان باشد. نگارنده در دو مقاله نگاهی داشته به واژه‌شناسی تاریخی جای نام‌ها در دو دسته «شهر» و «ده و روستا» ← حسن باستانی‌راد (۱۳۸۸). «واژه‌شناسی تاریخی شهر در ایران»، فرهنگ، مجله علمی - پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره ۷۲، زمستان ۱۳۸۸ (زیر چاپ)؛ حسن باستانی‌راد (۱۳۸۷). «واژه‌شناسی تاریخی ده و روستا در ایران»، تاریخ ایران (مجله علمی - پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی)، شماره ۵۹/۵ (چاپ: زمستان ۱۳۸۸).

۴. نگارنده در دو مقاله نگاهی داشته به واژه‌شناسی تاریخی جای نام‌ها در دو دسته «شهر» و «ده و روستا» ← حسن باستانی‌راد (۱۳۸۸). «واژه‌شناسی تاریخی شهر در ایران»، فرهنگ،

تاریخ زبان‌ها، گویش‌ها و لهجه‌ها در قلمروهای جغرافیایی، قومی و فرهنگی، بتوان سیر تحولات تاریخی را نیز بررسی کرد. با آنکه جغرافیای لغوی پیشینه‌ای کهن در ایران دارد اما تا کنون چندان که باید به این حوزه علمی و به ویژه از منظر زبان‌شناسی تاریخی توجه چندانی به آن نشده است.^۱ نشده است اگرچه هنوز پیوند بایسته‌ای میان دانش زبان‌شناسی و به ویژه زبان‌شناسی تاریخی^۲ با پژوهش و آموزش در تاریخ ایران صورت نگرفته است، اما این حلقه مفقوده چنانچه مورد توجه قرار گیرد، می‌تواند بسیاری از پرسش‌های تاریخی را پاسخ دهد. برخی بر آنند که اصولاً زبان‌شناسی تاریخی را بایستی از منظر علم تاریخ بررسی کرد.^۳ گذشته از اینکه از دیدگاه زبان‌شناسی و دستاوردهای زبان‌شناسانه در زمینه ریشه‌شناسی تاریخی زبان و از آن میان اعلام تاریخی و جغرافیایی می‌توان روابط اجتماعی را هم دریافت، اما چنانچه این دانش در پیوند با جغرافیای تاریخی در شناخت جزئیات فرهنگی گروه‌ها و اقوام در قلمروهای جغرافیایی به کار گرفته شود، بی‌تردید می‌تواند بسیاری از پرسش‌های مطرح شده در حوزه پیشینه اقوام، مکان‌ها، رویدادها و اثرگذاری‌ها و اثرپذیری‌های فرهنگی و اجتماعی پاسخ گوید.

جغرافیای قومی - اجتماعی و مردم‌شناسی تاریخی

بدان گونه که اشاره شد، بخش قابل توجهی از منابع جغرافیایی متکی بر آگاهی‌های قوم‌شناسی تاریخی است. از آنجا که در پژوهش‌های کنونی مردم‌شناسی شناخت فرهنگ و فولکلور قومی برپایه مکان‌ها انجام می‌گیرد، این پرسش پیش می‌آید که در تحقیقات

مجله علمی - پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره ۷۲، زمستان ۱۳۸۸ (زیر چاپ)؛ حسن باستانی‌راد (۱۳۸۷). «واژه‌شناسی تاریخی ده و روستا در ایران»، *تاریخ ایران* (مجله علمی - پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی)، شماره ۵۹/۵ (چاپ: زمستان ۱۳۸۸).

۱. برای آگاهی کلی درباره زبان‌شناسی تاریخی و مقاله‌ای درباره ارتباط تاریخ و زبان ← آنتونی آراتو (۱۳۷۳)، درآمدی بر *زبان‌شناسی تاریخی*، ترجمه یحیی مدرس، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ص ۳۰۸ - ۳۲۶.

2. Historical Linguistics

۳. آراتو (۱۳۷۳)، ص ۳۰۸.

تاریخی و به ویژه از منظر جغرافیای تاریخی، پژوهشگران حوزه تاریخ تا چه اندازه از دانش مردم‌شناسی بهره می‌گیرند؟ پیوند میان مردم‌شناسی و تاریخ^۱ خود می‌تواند دانش مردم‌شناسی تاریخی^۲ را پدید آورد. اگرچه در این رابطه درسی به ارزش دو واحد از درس‌های اختیاری رشته تاریخ در مقطع کارشناسی با نام قوم‌شناسی تاریخی و مردم‌شناسی تاریخی ایران وجود دارد، اما معمولاً یا برای دانشجویان ارائه نمی‌شود یا اگر هم ارائه شود از مبانی علمی مردم‌شناسی و نگاه جغرافیایی به اقوام در سیر تاریخ فاصله بسیار دارد و به ندرت اتفاق می‌افتد که از متخصصان این حوزه کمک گرفته شود.

توسعه آموزشی و پژوهشی جغرافیای تاریخی در جهان

امروزه در دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی برخی از کشورها نه تنها جغرافیای تاریخی به رشته‌ای تحصیلی تبدیل شده است بلکه مردم‌شناسی تاریخی، زبان‌شناسی تاریخی و جی‌آی‌اس تاریخی (HGIS) یا رشته‌های تحصیلی در سطح کارشناسی ارشد و دکتری است و یا مؤسساتی با این نام و نشان متولی این حوزه‌های علمی‌اند. با توجه به توانمندی‌های تاریخی و جغرافیایی ایران در عرصه‌های گوناگون آموزش و پژوهش در جغرافیای تاریخی و پیشرفت‌های علمی در این دانش، امروزه چندان که باید در گروه‌های آموزشی و پژوهشی‌های تاریخی، بهره‌مندی از شیوه‌های نوین آن حاصل نمی‌شود. مجله

^۱. در این باره ایوانس پریچارد، استاد مردم‌شناسی اجتماعی در دانشگاه آکسفورد، مقاله‌ای مفصل در کتاب *جستارهایی در مردم‌شناسی اجتماعی* با عنوان (Anthropology and History) نوشته است که از دیدگاه مردم‌شناسی به تبیین پیوند مردم‌شناسی و تاریخ و اینکه مورخان چگونه می‌توانند از مردم‌شناسی و قوم‌شناسی کمک بگیرند و هم‌چنین چرا باید که مردم‌شناسان و انسان‌شناسان از دانش تاریخ بهره‌مند باشند، راهکارهایی اما با ماهیت فلسفی ارائه کرده است. برای آگاهی از این بحث ←

E. E. Evans- Prichard (1962), *Essays In Social Anthropology*. London: Faber and Faber Limited. p. 46-65.

^۲. Historical Anthropology

بین‌المللی جغرافیای تاریخی، سی و ششمین سال انتشار خود را سپری می‌کند^۱ و از طراحان اصلی نظریات جدید در جغرافیای تاریخی است، اما پژوهشگران ایرانی با آنکه سرزمینشان جزو پیشگامان این عرصه علمی و دربردارنده گنجینه عظیمی از آن است، در فهرست نویسندگان مقالات این گونه نشریات جایی ندارند!

همایش بین‌المللی جغرافیای تاریخی نیز هر ساله در دانشگاه‌های گوناگون برگزار می‌شود که اندیشمندان این حوزه جدیدترین شیوه‌های آموزش و پژوهش در جغرافیای تاریخی را ارائه می‌دهند.^۲ از این رو لازم است هم برای نهادینه کردن این دانش و توجه بیش‌تر به آن در ایران و هم برای ارائه راهکارهای نوین پژوهشی، راهکارهایی نو در پیش گرفته شود و پژوهشگران در حوزه‌های تخصصی به چنین شیوه‌هایی رهنمون شوند.

نتیجه

پیداست که جغرافیای تاریخی نیازمند نوگرایی در زمینه‌های میان رشته‌ای است. در ارائه راهکارهای آموزشی و پژوهشی در این حوزه، پیش از هر چیز بایسته است که در گروه‌های آموزشی تاریخ در دانشگاه‌ها جغرافیایی تاریخی مورد توجه واقع شود. در این راه نه تنها برقراری درس‌های تخصصی در این زمینه ضروری می‌نماید، بلکه بایسته است که رشته جغرافیای تاریخی به عنوان پیوندگاه تاریخ و جغرافیا تأسیس شود. این رشته می‌تواند به زمینه‌های پژوهشی و آموزشی گوناگونی بپردازد که از آن میان است: شناخت متون جغرافیایی، جغرافیای مردم‌شناسی تاریخی، جغرافیای زبان‌شناسی تاریخی، جغرافیای

1. *Journal of Historical Geography*, volume 1 (ISSU 1): January 1975- volume 36 (ISSU 1): January 2010. → <http://www.historical-geography.net>

۲. مهم‌ترین این همایش‌ها، با نام اختصاری ICHG (کنفرانس بین‌المللی جغرافیای تاریخی) هر ساله برگزار می‌شود که چهاردهمین دوره آن در سال ۲۰۰۹ در دانشگاه کیوتو ژاپن برگزار شد.

“14th International Conference of Historical Geographers 23–27 August 2009, Kyoto, Japan”. http://www.bun.kyoto-u.ac.jp/ichg/2ndCircular/second_circular_pdf.pdf

اقتصاد تاریخی، جغرافیای تاریخی فرهنگ‌ها، جغرافیای تاریخی ادیان و مذاهب، جغرافیای تاریخی زبان و ادبیات، جی‌آی‌اس تاریخی، شهرپژوهی تاریخی، جغرافیای تاریخ اجتماعی، تاریخ و جغرافیای طبیعی، ژئوپلیتیک تاریخی، جغرافیای دیوانسالاری و...

در این راستا ارائه شیوه‌های آموزشی و پژوهشی مبتنی بر جغرافیای تاریخی ایران و اسلام در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی تحت نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ضرورت دارد. در همین جا برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای استادان و دانشجویان مقطع دکتری و همایش‌های ملی در زمینه‌های یاد شده پیشنهاد می‌شود. بایسته است که از این راه آسیب‌ها و موانع پژوهشی و آموزشی موجود بررسی شود. راهکارهای پژوهشی و آموزشی نوین و ابزار پژوهشی و آموزشی مبتنی بر نیازهای ملی بازشناسی و معرفی شود تا از این راه بسترهای لازم برای نوگرایی در این حوزه علمی فراهم آید.

از آنجا که پژوهش‌های بسیاری در حوزه جغرافیای تاریخی انجام می‌شود بی‌آنکه زمینه‌ها و راهکارهای نوین تحقیقی در آنها مورد توجه باشد، لازم است که تحت نظر گروه‌های علمی- آموزشی تاریخ چارچوب‌های نظری و عملی این حوزه طرح‌ریزی و اعمال شود و از این راه نظارت کاربردی بر تحقیقات محققان به انجام رسد. پیش از هر چیز بهره‌مندی از تجربیات پژوهشگران حوزه جغرافیای تاریخی که عموماً استادان پیشکسوت تاریخ هستند ضروری به نظر می‌رسد. از این راه می‌توان به موانع موجود و نیازمندی‌های پیش‌روی محققان در نوگرایی برای این رشته علمی، پی برد.

مآخذ

قرآن کریم.

آرلاتو، آنتونی (۱۳۷۳)، درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی، ترجمه یحیی مدرس. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

باستانی‌راد، حسن (۱۳۸۸). «واژه‌شناسی تاریخی شهر در ایران»، فرهنگ، مجله علمی _ پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره ۷۲، زمستان (زیر چاپ).

_____ (۱۳۸۷). «واژه‌شناسی تاریخی ده و روستا در ایران»، تاریخ ایران (مجله علمی _ پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی)، شماره ۵/۵۹ (چاپ: زمستان ۱۳۸۸).

بیک‌محمدی، حسن (۱۳۷۷)، مقدمه‌ای بر جغرافیای تاریخی ایران. اصفهان: دانشگاه اصفهان.

خیراندیش، عبدالرسول (۱۳۸۲). «نام‌های جغرافیایی به مثابه بخشی از میراث فرهنگی». کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، سال هفتم، شماره ۷۴، آذرماه، ص ۳-۴.

شکوئی، حسین (۱۳۶۴). جغرافیای کاربردی و مکتب‌های جغرافیایی. مشهد: آستان قدس رضوی.

شهرستان‌های ایران‌شهر (۱۳۸۸)، با آوانویسی و ترجمه متن از تورج دریایی، ترجمه فارسی شهرام جلیلیان، تهران: توس.

صفوی، سید یحیی (۱۳۷۸-۱۳۸۱). مقدمه‌ای بر جغرافیای نظامی ایران. ۵ جلد. تهران: سازمان جغرافیایی نیروهای مسلح.

عزتی، عزت‌الله (۱۳۷۱). ژئوپلیتیک. تهران: سمت.

علایی طالقانی، محمود (۱۳۸۰). ژئومورفولوژی ایران. تهران: قومس.

فراستی، علی (۱۳۷۸). عوامل و اندیشه‌ها در ژئوپلیتیک. تهران: سمت.

فرنیغ‌دادگی (۱۳۸۵)، نبدش، به کوشش مهرداد بهار، تهران: توس.

فرید، یدالله (۱۳۷۹). شناخت‌شناسی و مبانی جغرافیای انسانی. اهر: دانشگاه آزاد اسلامی.

قرچانلو، حسین (۱۳۸۰). جغرافیای تاریخی کشورهای اسلامی (۱). تهران: سمت.

کراچکوفسکی، ایگناتی یولیانوویچ (۱۳۷۹)، تاریخ‌نوشته‌های جغرافیایی در جهان اسلامی، ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران: علمی و فرهنگی.

مجموعه مقالات همایش بین‌المللی رویکرد فرهنگی به جغرافیا: جغرافیا در بستر گفت وگویی تمدن‌ها (۱۳۸۱). به کوشش محمد حسین پاپلی یزدی. مشهد: دانشگاه فردوسی.

مویر، ریچارد (۱۳۸۹). درآمدی نو بر جغرافیای سیاسی، ترجمه دره میرحیدر. تهران: سازمان جغرافیایی نیروهای مسلح.

مینیوی خرد (۱۳۸۵)، به کوشش احمد تفضلی، تهران: توس.

یگانه، حسن (۱۳۸۲). «معرفی کتاب جغرافیای تاریخی کشورهای اسلامی»، کتاب ماه و جغرافیا، سال هفتم، شماره ۷۴، آذرماه، ص ۵۸-۶۱.

یوسفی‌فر، شهرام (۱۳۸۲). «ساختار اقتصاد شهری در ایران دوره سلجوقیان». پایان‌نامه دوره دکتری رشته تاریخ. دانشگاه شهید بهشتی.

Cambridge Studies in Historical Geography (2008). *Historical GIS (Technologies, Methodologies and Scholarship)*, London: Cambridge University Press.

Carter, Harold (1983). *An Introduction to Urban Historical Geography*. London & New York: Hodder & Stoughton.

Denis, Richard (2000). "Historical Geographies of Urbanism", in, *Modern Historical Geographies*. Edited by Brian Graham and Catherine Nash London: Longman. p. 218-248

GIS in The Humanities and Social Sciences, October 7-9, 2009. Academia Sinca Taipei, Taiwan.

Graham, Brian and Catherine Nash (2000). *Modern Historical Geographies*. London: Longman. p. 13-40.

Kucera, Zdenek (2008). "Historical Geography Between Geography and Historiography", in, *Klaudyan: Internet Journal of Historical Geography and Environmental History*. Volume 5, no 1, p. 5-13. → <http://www.klaudyan.cz>

Prichard, E. E. Evans (1962), *Essays In Social Anthropology*. London: Faber and Faber Limited.

"14th International Conference of Historical Geographers 23-27 August 2009, Kyoto, Japan". http://www.bun.kyoto-u.ac.jp/ichg/2ndCircular/second_circular_pdf.pdf

<http://hds.essex.ac.uk/g2gp/gis/>

<http://www.hgis.org.uk/bibliography/.htm>

http://www.hgis.org.uk/what_is.htm

<http://www.historical-geography.net/> *Journal of Historical Geography*.

الگوی مدیریت دانش / مدیریت ساخت شناخت، شکوفایی خلاقیت و نوآوری در آموزش علوم انسانی و علوم دیگر

محمد رضا بهرنگی*

چکیده

هدف این مقاله بیان تحولی است که می‌بایست خیلی پیش از این در دوران متمادی تاریخ آموزش و پرورش با نموده‌های مشترکی چون آموزگار محوری، حفظ محتوای جزوات و کتابهای با محتوای ثابت، ارزشیابی از حفظیات، شاگردان منفعل در یادگیری، و جو بی تحرک، بدون ارتباط شاگرد با شاگرد و مذاکره و مفاهمه صورت می‌گرفت. تحولی که اگر صورت می‌گرفت بشر را در عرصه توسعه آگاهی از طریق شکوفایی استعدادهای نهفته خلق و نوآوری بسیار فراتر از آنچه که امروز است پیش می‌برد. هدف دوم این مقاله معرفی رویکردی جدید توسط سناریوی ده مرحله‌ای تدریس است که در آن مهارتهای استفاده از الگوهای نوین پردازش اطلاعات در توسعه شناخت شاگردان صورت می‌گیرد. این الگوها شامل: آماده سازی و عرضه دانش سازمان یافته به کلاس، دریافت مفاهیم توسط شاگردان، عادت‌ورزی به تفکر علمی استقرایی، بدیعه‌پردازی، کاوشگری به شیوه تبدیل داده‌ها و واقعیات به نظریه‌های علمی، تولید دانش از طریق ارتباط با سرشت، فطرت و ذات در خلق و نوآوری و شکوفایی استعدادهای انسانی و تولید فرضیه‌های علمی برای مفاهیم، تحلیل و تعمیم آنها با آینده‌نگری است. به منظور

* استاد مدیریت آموزشی دانشگاه تربیت معلم - فارغ‌التحصیل دانشگاه کالیفرنیا جنوبی و یو.

سی. ال. ای behrangimr@yahoo.com

بستر سازی مناسب برای فعالیتها و مشارکت شاگردان در مدیریت دانش و مدیریت بر پردازش اطلاعات استفاده از الگوهای مختلف مشارکتی از جمله جیگ ساو، جورچین، تفحص گروهی، کاوشگری به شیوه محاکم قضایی، کشف و پذیرش ارزشها و موضعهای منطقی، مشارکت در یادگیری منظور می شود. به علاوه، این مقاله هدف سومی هم دارد که آن بررسی انتقال مهارتهای یادگیری محتوای علوم انسانی به یادگیری مطالب و مباحث علوم دیگر است. در این تحقیق از انواع روشهای تحقیق و حقیقت یابی و گردآوری دادهها و اطلاعات از جمله مشاهده، مصاحبه، دسته بندی، عنواندهی به مفاهیم کشف شده، تحلیل و تولید تعریف منطقی و علمی و پیشگویی بر اساس یافتهها که نوعی استفاده از روش تحقیق مبتنی بر گراند تئوری است استفاده شده است. روش تحقیق نیمه تجربی و توصیفی نیز به لحاظ بررسی اطلاعات آماری و استنباطی برای تحلیل آثار پرورشی و آموزشی کاربست عادت ورزی به مدیریت دانش/ ساخت شناخت و یادگیری معنادار، خلاق و نوآور ساختن مهارت یادگیری در آموزش علوم انسانی به کار رفته است. ابزار گردآوری دادهها، دو پرسشنامه محقق ساخته برای اندازه گیری میزان تأثیرات پرورشی و آموزشی تدریس با این الگو است که بر مبنای مشاهده و استفاده از کتابها و نتایج تحقیقات متعدد خود نویسنده، و اسناد دیگر تهیه شده و مراحل علمی سنجش روایی و اعتبار آن با تکرار آزمایشی فراوان انجام یافته است. نتایج تحقیقات نیمه تجربی و توصیفی بیانگر خیر کثیر کاربرد این الگو و نبود شری اندک در آثار پرورشی، آموزشی و پیشرفت تحصیلی شاگردان می باشد. در واقع عادت ورزی به مدیریت دانش/ ساخت شناخت در ذهن و توسعه مهارت یادگیری بر اساس خلاقیت و نوآوری که منجر به تقویت مهارت شناخت انسان می شود می تواند موجب توسعه شناخت او در پاسخ به نیازهای بومی، اجتماعی، کشوری و بشری و تولید و توسعه دانش شود. بنابراین این الگو برای تدریس علوم انسانی و با کسب مهارت یادگیری از آن برای تدریس سایر علوم توصیه گردیده است.

کلیدواژه ها: مدیریت دانش، مدیریت شناخت، یادگیری معنادار، خلاقیت و نوآوری

مقدمه

مردمی که سن و سالی دارند و زندگی چند دهه پیش را با زندگی پیچیده امروز مقایسه می کنند با حسرت به ساده زیستی آن دوران و داشتن اوقات لازم برای آموزش می نگرند. رفت و آمد چند دقیقه ای شاگردان به مدرسه در قرب جوار منزل، نبود اینترنت و سی. دی. رام برای بازیهای رایانه ای، هوای تمیزتر، آلودگی صوتی کمتر شهرها به دلیل کمبود

ماشین و کارخانه‌های صنعتی در شهرها، و نبود تلویزیون و در نتیجه حضور پر رنگ فعالیت‌های فرهنگی عمومی مثل وجود محافل خانواده‌گی برای بازگویی ادبیات، شعر، قصه، بازیهای محلی و ورزشها، آموزش مدرسه‌ای را در میان مشغولیات دیگر برجسته می‌ساخت. هدف عمده تعلیم و تربیت سواد آموزی برای پاسخ به نیازهای سازمانهای ساده‌ای بود که در آن زمان وجود داشت. اما امروز با پدید آمدن این همه تغییرات در جهان نمی‌توان پذیرفت که چرخ عناصر تعلیم و تربیت بر منوال سنتی گذشته بگردد و شاگردان چنین شوند که با احساس بی ارتباطی آموزش به نیازهایشان و محبوس شدن در کلاسهایشان تسلیم محیطی شوند که تمام اوقاتشان را به گوش دادن و چشم نبریدن از معلمان و گوش فرادادن به فرامین مدرسه‌ای به صورت منفعل بگذرانند. محیطی که حیات در آن با روشهای آموزگار محور و سخنرانی، ارزشیابی از حفظیات طاقت فرسا است و انگیزه‌اشان رهایی از آن و استفاده از امکانات وسیع خارج از آموزش است. امروز آموزش به روال گذشته در برابر تهاجم رقیبانی چون شبکه‌های اطلاعات و ارتباطات از راه دور و دل‌مشغولی فراوان شاگردان به استفاده از رایانه‌ها و یا اولویت شرکت در کلاسهای آماده‌گی کنکور و تست زنی شکست خورده است و نیاز به بازاندیشی جدی و بازسازی دارد تا خود را با آنچه که بهتر از سازمانهای رقیب می‌تواند انجام دهد، و آنها قادر به انجام آن نمی‌باشند، بازآفرینی نماید. آیا می‌توان پذیرفت که با انبوه سرگرمی‌های متنوع غیر رسمی پرکننده اوقات فراغت شاگردان، مراکز آموزشی این عصر پر مشغله به آن منوال و شیوه آموزش دهند که در گذشته می‌داده‌اند؟ آموزگار محوری، پابرجایی محتوای کتابها و جزوات، حفظ مطالب آنها، غیر فعال بودن شاگردان و ارزشیابی از حفظیات دیگر نمی‌تواند پاسخگوی نیاز انسان به این نوع آموزش و پرورش باشد. جهان تعلیم و تربیت به نقطه‌ای رسیده است که لازم است با توجه به توسعه شگرف آگاهی بشر تحول بنیادی در بیان اهداف، بینش، رسالت، مأموریت، روشهای تدریس و ارزشیابی به وجود آید. دنیای امروز به مردمی آگاه دست یافته است که دیگر حرکت زمین روی شاخ گاو و مسطح بودن آن را نمی‌پذیرند و فهم خود را برای درک فاصله دنیای ماورای کهکشانشان در سطح کلان و فراتر از اندازه نانومتر یا یک میلیارد متر در سطح خرد توسعه داده‌اند.

ضرورت توجه به مدیریت دانش/ساخت شناخت برای یادگیری معنادار

بالاخره فایده این آموزش سنتی چیست که بختک پیکره آموزش انسان و مانع تحول آن شده است؟ آنچه که در گذشته معمول بوده دیگر متناسب و پاسخگوی نیازهای جهان امروز به آموزش نیست. این که شاگردان در این غوغای بحرانهای جهانی از خود بیگانه شده‌اند و فلسفه‌ای برای زیستن خود ندارند و بر اساس محرکات خارجی برای گرفتن مدرک، شغل و پول در آوردن مجبور به ترک مدرسه برای حضور در مؤسسات آموزش مهارتهای تست زنی و یا تارک تحصیل می‌شوند در هر مشاهده‌ای مشخص است. اگر آموزش امروز نتواند شاگردان را به یادگیری مستقل، توسعه شناخت از رسالت خود، هویت بخشیدن به خود به عنوان انسانی کامل، و برانگیختن استفاده از توانمندیها و استعداد وجودی مثل خلاقیت و نوآوری مجهز سازد و آنها نتوانند سکان هدایت رشد و توسعه خویشتن را با بینشی وسیع و ژرف به دست گیرند این آموزش نمی‌تواند آموزش مناسب نیازهای عصر موجود باشد. بنابراین، لازم است دوربرگردانی در سر راه ادامه روال سنتی که اینرسی یا لختی ناشی از بار سنگین روال گذشته را بر دوش حمل می‌کند و مانع انعطاف‌پذیری برای پاسخگویی به نیاز امروز می‌شود به وجود آید.

نیاز به طی مراحل الگوی مدیریت دانش/ساخت شناخت برای باز سازی آموزش متناسب عصر

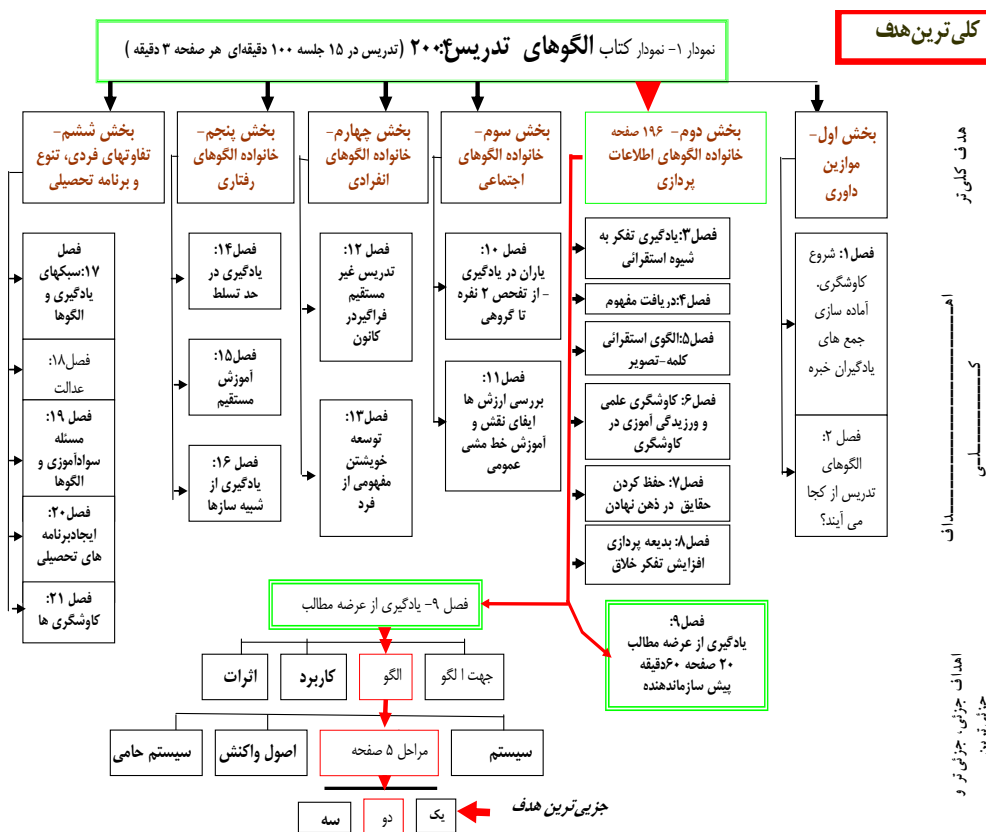
عادت‌ورزی به مدیریت دانش - لازم است شاگردان در تهیه نقشه مفهومی برای پیوند عمده‌ترین عناوین، عناوین عمده‌تر و عناوین عمده مبحث درسی مشارکت نمایند و بدینوسیله ساخت دانش را برای یادگیری منظم سازند (نمودارهای ۱ و ۲). اجرای این مرحله در کلاسهای درس به عنوان تکلیف خارج از کلاس و آماده سازی شاگردان برای یادگیری مبحث درسی روز ضروری است. نتایج تحقیقات انجام یافته در برخی از ایالات متحده آمریکا درباره تأثیر این روش نشاندهنده کاهش افت تحصیلی به صفر است. در آموزش هر مبحثی باید ابتدا از شاگردان خواست تا هر یک نقشه مفهومی خود را از آن مبحث درسی با توجه به پیوند بین عناوین و درجه وسعت هر کدام که در کتاب آمده تهیه کنند و با خود به کلاس بیاورند. فعالیت شاگردان در این مرحله به منظور آماده‌گی برای

آموزش مطالب مبحث درسی انجام می‌گیرد. در روال آموزش مطالب درسی که در دوران گذشته آموزش رسمی ایران و جهان مرسوم بوده، حضور شاگردان در شکل دهی به متن آموزشی بسیار کم رنگ و رعایت آن در آموزش بسیار ضعیف بوده است. پیدایش کسانی چون فارابی (آموزگار ثانی به دلیل تسلط بر معارف جهان آن روز)، ابن سینا، ابوریحان، سعدی، حافظ، فردوسی و ابن میثم، و کسان دیگر در این مقوله نمی‌گنجد زیرا آنها از آموزش رسمی به این شکل که امروز در ایران و جهان معمول است برخوردار نبوده‌اند. این که تحقیق شود که علم‌جویی فرهنگی و خانواده‌گی آنها و فراهم بودن آموزگاران عالم، متعهد و وفادار به انتقال و توسعه علم برای پرورش آنها شرایط مطلوب را به وجود آورده است ضرورت دارد ولی نتایج این تحقیق را باید در مقاله‌ای دیگر و نه در این جا بیان کرد تا نویسنده را از محوریت این مقاله دور نسازد. در مبحث خلاقیت این بزرگان نیاز به این کنگاش وجود دارد که معلوم شود چقدر از معارف مذکور در آثارشان متعلق به پدیده‌های علمی موجود در آن روزگار بوده که آنها توانسته‌اند انتقال دهند و چقدر از مباحث آنان متعلق به استفاده از استعداد خلاقانه خودشان بوده است که توانسته‌اند شکوفا سازند. البته لازم است به این نکته که زمینه علمی و ذهنی برای بروز خلاقیت ضروری است اشاره و به طور عملی نشان داده شود. اما، بطور کلی این مبحث را نیز فعلاً از مطالب این مقاله جدا می‌سازد تا فرصت بیشتری برای پرداختن به مطالب اصلی مورد نظر باقی بماند. روال حاکم بر آموزش و پرورش رسمی حال و گذشته بیشتر برخوردار از صفات مشترک روال آموزگار محوری، یکسویه عمل کردن آموزگار در تدریس متمرکز بر مطالبی که او از روی جزوه یا کتاب بیان می‌کند، انفعال شاگرد در ایجاد ارتباط با ذهن شناخت و استعداد خلاق خود، قطع ارتباط بین شاگردان برای مذاکره، مفاهمه، و مناظره در فهم مطالب درسی و ارزشیابی از متون ثابت درسی است. به دلایل بسیار متعدد ناشی از تحقیقات فراوان انجام شده در ادبیات موضوع و به استناد بر نتایج این تحقیقات می‌توان بیان کرد که فرصت ارتباط درونی برقرار کردن و استفاده از استعدادهای فردی کمتر به شاگردان داده شده است. در آموزش مهارتهای خلاقیت به این نکات که آموزش باید فرصت این ارتباط، شناخت ساخت شناخت شاگرد توسط خود او، استفاده از زمینه او برای یادگیری و خلق مطالب مرتبط برای تبیین یک پدیده علمی، مهارتهای تفکر تدبری، تفکر منطقی، تفکر انتقادی، تفکر علمی، و مهارتهای عقلی برای حل مشکلات و یافتن و خلق راه‌های

جانشین و راه حل اهم برای حل مسایل کمتر توجه شده است. به قول شوآپ (۱۹۶۵، ص. ۳۹-۴۰) کلاسهای درس کمتر به جریان پیدایش پدیده‌هایی که حاصل تحقیقات دانشمندان است می‌پردازند و کلاسها بیشتر بر حفظ حاصل این تحقیقات که در کتابها آمده است، تأکید دارند. این کلاسها کمتر به استفاده از الگوهای یادگیری مشارکتی از جمله مشارکت از نوع جیگ ساو و تفحص گروهی شاگردان که زمینه را برای شکوفایی خلاقیت همه شاگردان فراهم کند و از این طریق به تولید دانش و نیز باز تولید دانش موجود نایل آیند توجه می‌شود. راهی برای فعال کردن و آماده ساختن شاگردان برای یادگیری مبحث درسی، سپردن تکلیف مدیریت بر دانش از طریق تهیه نمودار پیوند عناوین و زیر عناوین مبحث درسی به شاگردان و ارائه آن در آغاز درس و ارزیابی از آن هنگام حضور و غیاب (اولین ارزشیابی تکوینی) از آنان است. نمودار ۱ و نمودار ۲ نمونه‌هایی از کار شاگردان می‌باشند که در آن ارتباط بین عناوین، زیر عناوین و نکات کلیدی با توجه به بخشها، فصلها و زیر فصلهای کتاب الگوهای تدریس و کتاب سازمانها ترسیم شده است. این نمودار در حکم پیش سازمان دهنده به ذهن شاگردان برای یادگیری کتاب الگوهای تدریس عمل می‌کند. تهیه نمودار پیوند مفاهیم در الگوی مدیریت بر دانش از این نظر بیشتر کاربرد دارد و مفید است که نمودار به عنوان یک پیش سازماندهنده به ذهن عمل می‌کند، توسط شاگرد و نه آموزگار تهیه می‌شود و بر خلاف نظر آزرول این شاگرد است نه آموزگار که با ترسیم نمودار خود از پیش به سازمان مبحث درسی پی می‌برد. آزرول در تعریف پیش سازماندهنده عقیده دارد که باید آموزگار در آغاز درس مبحث درسی را در یک جمله کلی خلاصه وار با رعایت پیوند آن با ساختار دانشی مبحث درسی و ساختار دانش ذهن شاگرد بیان کند. با توجه به نظرات آزرول و برونر (۲۰۰۴) می‌توان چنین برداشت نمود که آنها معتقدند که فرد باید به همان طریقی به ذهن خود درباره مفاهیم درسی ساخت دهد که آن مفاهیم در رشته علمی سامان یافته‌اند به نحوی که ساخت ذهن از آن دانش و ساخت دانش در عمل یکی شود. "هر یک از رشته‌های علمی دارای ساختاری از مفاهیم و یا قضایا است که بطور سلسله مراتبی سازمان می‌یابد یعنی در بالاترین طبقه هر رشته علمی تعدادی از مفاهیم بسیار وسیع و مجرد وجود دارند، و مفاهیم مجسم‌تر در سطوح پایین‌تر سازمان آن قرار می‌گیرند" (جویس، و دیگران، ۲۰۰۴ ترجمه بهرنگی). نمودار ۱ و ۲ پیوند بین مفاهیم که شاگرد

تهیه می‌کند همین مفهوم را به طور روشن و عملی نشان می‌دهند. بنا بر نظر دیوید آزوبل الگوی پیش سازمان دهنده به شاگردان کمک می‌کند ساختاری شناختی برای درک مطالب عرضه شده در خلال سخنرانی، خواندن و سایر رسانه‌ها در ذهن خود تشکیل دهند. اما الگوی پیش سازماندهنده به شکل نمودار که خود شاگردان تهیه می‌کنند فراتر از آنچه آزوبل عقیده دارد در یادگیری شاگردان مؤثر است. مجسم ساختن عناوین و زیر عناوینی که در نمودار (به عنوان پیش‌سازمان دهنده) ارائه می‌شوند خود نشانی از آثار آموزشی استفاده از آن است. با استفاده از پیش‌سازماندهنده در هر مبحث درسی می‌توان بر توانمندی یادگیری محتوای مباحث درسی، توانمندی دریافت مفاهیم در حین روخوانی متون و شنیدن سخنرانی‌ها، و ملاحظه سایر رسانه‌های دیگر افزود و نیز تمایل به کاوشگری و عادت به تفکر دقیق را، که متأسفانه در آموزش متداول کمتر بدانها توجه می‌شود، و از آثار پرورشی این الگو است، توسعه داد. آموزگار هنگام حضور و غیاب بر روی نمودار هر یک از شاگردان که قبلاً آماده کرده‌اند و با خود به کلاس آورده‌اند و در آن پیوند بین عناوین و زیر عناوین هر مبحث درسی را ترسیم کرده‌اند (نمودار ۱ و ۲) بر اساس میزان کامل بودن آنها نمره A+ و B+ می‌گذارد. تأثیر این عمل در یادگیری ساخت‌دهی به ذهن شاگردان قبل از آغاز درس است. نام "ساخت ذهن" عنوانی است که دیوید آزوبل برای توضیح مفهوم سازمان‌دهنده از پیش به کار برده است. بر اساس نظر دیوید آزوبل آموزگار می‌تواند با بیان پیش‌سازماندهنده در آغاز سخنان خود یادگیری شاگردان را در هنگام شنیدن سخنانش فعال سازد. الگوی عرضه مطالب به شیوه سازمان دادن به ذهن شاگردان پیش از بیان مطالب مبحث درسی، به این اشکال آموزش که سخنرانی یادگیری فعال شاگردان را بر نمی‌انگیزد پاسخگو است. بنا بر عقیده وی آموزگار در آغاز هر مبحث درسی با بیان یک جمله کلی مشتمل بر پیوند مفاهیم مرتبط گذشته در ذهن شاگرد با مفهومی که قرار است در آن مبحث درسی آموزش داده شود می‌تواند سخنرانی که عموم آن را روش غیر فعال در یادگیری شاگردان می‌شناسند به یادگیری فعال شاگردان در آن مبحث درسی تبدیل نماید. در الگوی مدیریت بر آموزش که حداقلی کردن (صفر کردن) بار بر دوش آموزگار و حداکثر کردن فعالیت یادگیری شاگردان (انجام تمام فعالیت‌های یادگیری توسط شاگردان) را در نظر دارد، شاگردان خود پیش‌سازمان‌دهنده به ذهن خود را برای آماده شدن برای یادگیری مبحث درسی تهیه می‌کنند. آموزگار در

این الگوی عملی نقش هدایت کننده شاگردان برای تسلط بر شکل پیوند مطالب مبحث درسی دارد.



نمودار ۱ - پیوند دهنده بخشها، فصلها، و زیرفصلهای کتاب الگوهای تدریس (۱۳۹۰) نوشته بروس جویس و دیگران ترجمه محمدرضا بهرنگی. چاپ هفتم

- ۱- نمودار پیوند عناوین و زیرعناوین مباحث درسی در حکم طرح درس دوره آموزشی عمل می‌کند. نمودار ۱ برای کل کتاب و نمودار ۲ برای یک فصل از کتاب. نمودار ۱ برنامه درسی بخشها، فصلها و عناوین زیر هر فصل کتابهای الگوهای تدریس و سازمانها را نشان می‌دهد. در نمودار کتاب الگوهای تدریس صفحات و زمان اختصاص یافته به هر مبحث درسی در طول ترم به خوبی مشخص شده است. به این ترتیب دیگر نیازی به تدوین طرح درس آنچنانی که معلمان را آزرده خاطر ساخته است نیست.
- ۲- این نمودارها به کسب بینش کلی یا نقشه ذهنی برای ساماندهی به ساخت ذهن بر اساس ساخت دانش به شاگردان کمک می‌کند. شاگردان با ترسیم این نمودارها قبل از آغاز آموزش ذهنیتی از کل مباحث درس در طول دوره آموزشی را به دست می‌آورند. از آنجا که شاگردان خود دست به ترسیم این نمودارها می‌زنند بنابراین به طور عملی از پیش سازماندهنده استفاده می‌کنند.
- ۳- در شکل ۱ به عنوان طرح درس، کلی‌ترین هدف (یادگیری کل کتاب) با جملاتی که مشتمل بر افعالی چون آشنایی، درک، بینش کلی، تصور کلی، تفکر وسیع و نقشه ذهنی از شناخت در چهار بخش خانواده الگوهای تدریس، یک بخش برای مقدمه و بخشی هم برای مؤخره که جمعا "شش بخش بیان می‌شود. به طور مثال در شکل ۱-۱ شاگردان در پایان دوره، بینشی ترکیبی از درک و توجه به ابعاد چهارگانه پردازش اطلاعات در ذهن، مشارکت در مذاکره مفاهم‌های، خویشتن آگاهی، تسلط بر رفتار منطقی و شناخت تفاوت‌های فردی و عدالت کسب می‌کنند. درک نحوه استخدام آموزش برای پرورش و تمیز آثار پرورشی و آموزشی نیز از جمله عبارات مقوله کلی‌ترین هدف است.
- ۴- هدف کلی‌تر در نمودار ۱ درک هر یک از بخشهای کتاب است. جملاتی که برای بیان هدفهای کلی‌تر به کار گرفته می‌شود دارای افعالی می‌باشند که دامنه شمولیت آنها نسبت به افعال کلی‌ترین هدف محدودتر و مرتبط با هر یک از بخشها است. هدف کلی‌تر با عبارتی چون درک مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت برای یادگیری معنادار در زمینه‌هایی چون موازین داوری، پردازش اطلاعات، روابط مشارکتی و اجتماعی، آگاهی به خویشتن، کنترل رفتار و درک تفاوت‌های فردی، تنوع و برنامه درسی بیان می‌شود.
- ۵- هدف کلی (مربوط به فصل) که از تجزیه هدف کلی‌تر (مربوط به بخش) کسب

می‌شود با عباراتی مشتمل بر افعالی چون شناخت آثار آموزشی و پرورشی و مراحل اجرای هر یک از الگوهای تدریس است. به طور مثال هدف کلی در الگوی عرضه مطالب به شیوه پیش‌سازماندهنده، آشنایی با نحوه شکل دادن سخنرانی به شیوه‌ای است که شاگردان ضمن شنیدن سخنان آموزگار مطالب بیان شده را به محور اصلی یا سؤال اساسی مبحث درسی پیوند دهند. فراگیران در این الگو با مفاهیمی چون ساخت دانش، ساخت شناخت و نیز یادگیری معنا دار آشنا می‌شوند.

۶- هدف جزئی نیز از تجزیه و تحلیل هدف کلی هر یک از فصلهای متعلق به بخش مربوط بدست می‌آید. به طور مثال هدف درک کلی شاگردان درباره جهت، مراحل، کاربرد و آثار آموزشی و پرورشی الگو است.

۷- هدفهای جزئی‌تر که از تجزیه هدف جزئی به دست می‌آید اگر هدف رفتاری و نهایی نباشد باز هم با جملاتی با افعال کلی ولی بسیار محدودتر، عینی‌تر و عملیاتی‌تر از هدف جزئی بیان می‌شوند. به طور مثال درک زیر عنوان هر یک از مباحث فصل ۹ شامل سیستم احتمایی، مراحل، اصول واکنش، سیستم حامی از هدفهای جزئی‌تر فصل می‌باشد

۸- جزئی‌ترین اهداف- جزئی‌ترین اهداف در این نظام نوین طراحی که در نمودارهای ۱ و ۲ نمایش داده شده است شامل کلمه کلیدیها با واحدهای عملیاتی هر زیر عنوان است که واحد مستقل مفهومی را نشان می‌دهد و در واقع می‌توان زیر آنها خط کشید و مشخص ساخت. شاگردان در هنگام کار با الگوی مدیریت بر دانش هر یک از این کلمه کلیدیها را که یک مفهوم را برسانند در کارتهای مجزا نوشته و با خود به کلاس می‌آورند. آموزگار در هنگام حضور و غیاب به آنها توجه کرده و ارزشیابی می‌کند.

۹- نمودارهای ۱ و ۲ به خوبی مدیریت تدوین دانش و تهیه یک برنامه درسی را به شکل قیاسی و از بالا به پایین نشان می‌دهند. قاعده منطقی برای یادگیری در الگوی مدیریت بر ساخت شناخت شاگردان است که در آن باید آموزش از پایین به بالا و به شکل استقرایی با توجه به معنادار شدن مطالب در ساخت ذهن شاگرد صورت گیرد.

۱۰- نمودارهای ۱ و ۲ بیانگر نگرش قیاسی به محتوای درسی دوره، جلسه درسی و یا هر مبحث درسی در یک جلسه است. نظام حاکم بر آن نشانگر پیوند منسجم و منظم همه مطالب درسی است. آموزگار و شاگردان با داشتن این تصاویر در ذهن همواره از پیش

نسبت به مطالبی که در دوره مطرح می‌شود آشنایی کلی می‌یابند، ساخت دانش مربوط را درک می‌کنند و میزان پیشرفت خود و مقدار برنامه باقی‌مانده در هر جلسه را پی می‌گیرند. آموزگار با آن قادر می‌شود به اهمیت میزان پیش دانسته‌های شاگردان در هنگام آغاز آموزش مبحث جدید پی‌برد و از آن برای تقویت و تسهیل یادگیری معنادار کمک بگیرد. از آنجا که تهیه طرح درس به شکل مذکور پدیده‌ای نو است و لازم است ارتباط بین طرح درس دوره با طرح درس یک مبحث آموزشی روشن شود لذا در زیر به نحوه تهیه طرح درس فصل ۹ کتاب الگوهای تدریس درباره عرضه مطالب به شیوه سازماندهنده می‌پردازد.

عرضه مطالب با مدیریت دانش / ساخت شناخت در آغاز آموزش

آموزگار باید به این مهارت حرفه‌ای دست یابد که در هنگام آموزش مباحث جدید ذهن شاگردان را برای شنیدن و توجه به مطالب آن مبحث آماده سازد تا یادگیری مطالب برایشان آسان‌تر شود. الگوی مدیریت دانش/ساخت شناخت به انجام این هدف کمک می‌کند. این الگو به شاگردان کمک می‌کند تا بتوانند مقدار زیادی اطلاعات را به طور معنی‌دار و مؤثر درک کنند. استفاده از این الگوی آموزشی موجب تسلط ذهنی شاگرد در برداشت از مفاهیم، حفظ و نگهداری مفاهیم در ساخت شناخت، استحکام بخشیدن به ساخت شناخت خود از مفاهیم، و رهایی از یادگیری طوطی‌وار می‌شود. در اصل این الگو با افزودن بر پایداری دانش قبلی فراگیران کسب اطلاعات جدید را آسان می‌سازد. همچنین این روش تمایل به تفکر دقیق در فراگیر را افزایش می‌دهد. از آنجا که پیش سازمان دهنده‌ها در حقیقت همان مطالب پیش گفتار هستند که قبل از ارائه مطالب هر مبحث درسی و در سطحی کلی‌تر از خود مطلب درسی بیان می‌شوند و پیوند بین مطالب پیش گفته با مطالب مبحث درسی را در خود دارند، بنابراین، همواره برای آموزش هر قسمتی از نمودار به عنوان مشخص کننده پیوند بین مباحث قابلیت کاربرد دارند. البته بسیاری از مقدمه‌ها و پیش گفتارهایی که در کتابهای درسی آورده شده است نمی‌تواند به عنوان پیش سازمان دهنده توسط آموزگاران به کار گرفته شود. هدف از مدیریت دانش/ساخت شناخت بهم پیوستن مطالب درس جدید با مطالب از پیش آموخته شده و یک پارچه سازی

آن در ذهن شاگردان است. در این مدیریت بهترین پیش سازمان دهنده‌ها آنهایی هستند که مفاهیم، اطلاعات و تعاریفی را که برای فراگیر آشنا می‌باشند به شکل مناسب به کار گرفته باشند. در نمودار ۱ و ۲ آموزش هر یک از عناوین می‌تواند به طور مستقل با استفاده از پیش سازمان دهنده مدیریت شود ولی عناوین کلی‌تر که از زیر عناوین تشکیل می‌شوند باید پس از آموزش تمام زیر عنوانها آموزش داده شوند.

مدیریت بر عرضه مطالب درسی: در این مرحله آموزگار باید مطالب مبحث درسی را ارائه دهد. البته باید مطالب مبحث درسی قبلاً" به شکل کلمات کلیدی واحدهای درسی با توجه به عناوین مبحث درسی سازمان یافته و فهرست شده باشند. یادگیری مدیریت دانش/ساخت شناخت در تمام زمان آموزش باید بر اساس پیوند بین مطالب و مفاهیم کلی‌تر مورد توجه باشد. به هر حال نباید فراموش کرد که پیش سازمان دهنده‌ها همواره مطالبی جامع‌تر و کلی‌تر هستند که از محتوای مبحث درسی استخراج شده‌اند. در واقع سازماندهنده بیان یک مطلب اساسی برگرفته از متن است که محوریتی را از پیش برای ذهن بوجود می‌آورد که شاگرد بتواند مطالب را بر اساس این محوریت در ذهن دریافت کند. در تمام مدت ارائه مطالب درسی باید توجه فراگیران به سازمان دهنده حفظ و در ارائه این مطالب نظم منطقی رعایت شود. گرچه ارائه مطالب درسی را می‌توان به شکل سخنرانی، بحث، فیلم و یا آزمایش انجام داد ولی الگوی یادگیری معنادار در مدیریت دانش/ساخت شناخت تأکید دارد که پیش سازماندهنده باید توسط خود شاگرد و با مشارکت همه شاگردان و به شکل نمودار تهیه شده و در فرایند فعالیت‌های جمعی شاگردان آموخته شود.

استحکام ساخت شناخت: الگوی یادگیری معنادار مدیریت دانش/ساخت شناخت به این دلیل که از همان آغاز آموزش، شاگردان را در تهیه داده‌ها، در فرایند تشکیل مفاهیم، در تحلیل و تعریف مفاهیم و تعمیم نتایج و یافته‌های شاگردان مورد توجه قرار می‌دهد بنابراین نمی‌تواند در این مراحل با استاندارد سازی که ابتکار عمل فکر کردن را از شاگردان بگیرد و یادگیری را از طریق تست زدن و تکرار آزمونها به سبک رفتارگراها با استفاده از برنامه‌های خطی و کمک رایانانه بوجود آورد دمساز باشد. ولی، برای تقویت و استحکام و ماندگاری مطالب یادگرفته و تقویت ساختار شناخت در ذهن از تست، برنامه خطی کمک رایانه‌ای می‌تواند بخوبی استفاده نماید. الگوی مدیریت بر ساخت شناخت به

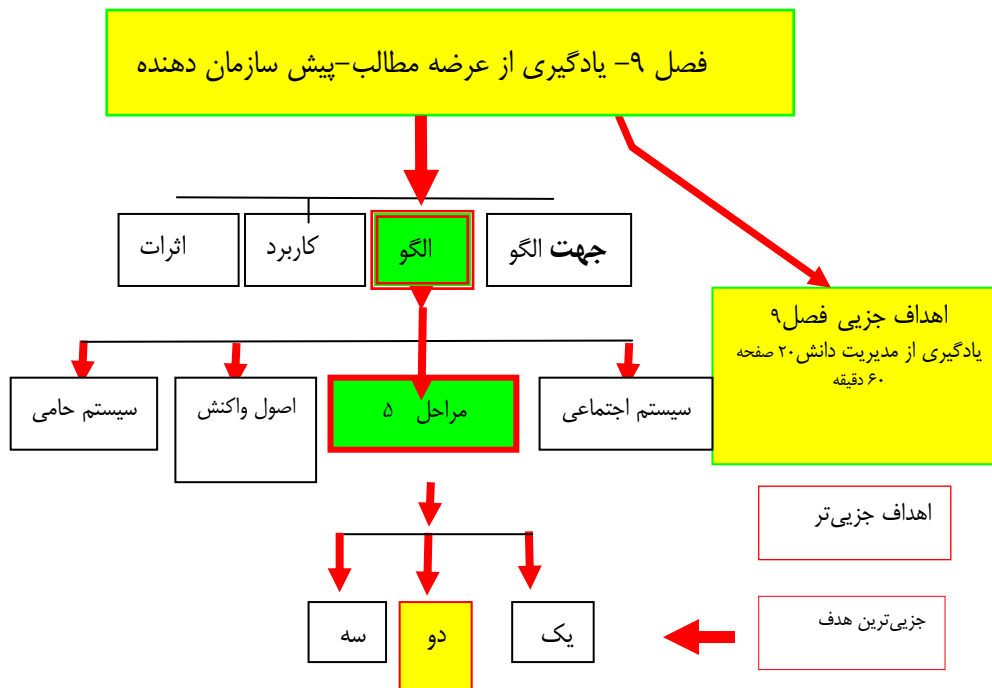
لحاظ به کار گیری مشارکت شاگردان در یادگیری در همه حال به تحکیم ساخت شناختی شاگرد کمک می‌کند. به هر حال تکرار مطالب یادگرفته شده باید با توجه به فرایند بوجود آمدن آن مفاهیم در ذهن شاگردان صورت گیرد و نه به صورت بیان فقط اسامی مفاهیم. برای این کار آموزگار می‌تواند شرایط کلاس را برای تقویت یادگیری مفاهیم با ایجاد سؤالاتی که برای رد یا قبول و تعمیم یادگیری مفاهیم مفید باشد مهیا سازد. بررسی و تحلیل موارد مشابه و یا مغایر مفهوم دریافت شده برای تقویت، تعمیم، استحکام بخشیدن به ساختار ذهن از دانش مربوط و یا نقص مفاهیم کسب شده مفید است. در اینجا شاگردان خود می‌توانند با مراجعه به منابع قابل دسترس به توسعه و تعمیم مفهوم دریافت شده کمک کنند و زمینه را برای خلق مفاهیم دیگر فراهم سازند. تکرار فرایند پدید آمدن و آشنا شدن شاگردان با مفاهیم و استفاده از مشابهت‌ها و تفاوت‌ها در مقایسه مفاهیم مطالب درسی نیز می‌تواند موجب استحکام ساخت شناختی شاگردان شود. در حقیقت در این مرحله ارتباط مطالب درسی با مطالب از قبل آموخته شده و توسعه یافته‌ها به درک مفاهیم جدید جریان یادگیری فعالی را پدید می‌آورد، جریانی که با استفاده از قیاسها می‌تواند نوآوری شاگردان را در حل مسایل تقویت نماید.

الگوی یادگیری معنادار با توجه به مدیریت دانش و مدیریت بر ساخت شناخت به این نکات توجه دارد و خود را با برنامه منظم و حساب شده‌ای که در مدیریت اجرایی آن دارد از این آسیبها بدور می‌سازد. در اجرای مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت لازم است به شاگردان اصول مدیریت کلاس آموزش داده شود. به طور مثال در این الگو برای راه اندازی استفاده از الگوی تفحص گروهی از تقسیم کار استفاده می‌شود. و یا آموزگار به شاگردان یاد می‌دهد که هنگامی شاگردی دید که آموزگار دست خود را بالا گرفته او نیز بدون این که با کسی حرف بزند باید دست خود را بالا بگیرد و به این ترتیب یک مرتبه سکوت در کلاس برقرار می‌شود و آموزگار به راحتی پیام خود را به کلاس می‌دهد. همچنین آموزگار به شاگردان یاد می‌دهد چگونه صندلیهای خود را برای تشکیل گروههای مطالعاتی حرکت دهند بدون این که صدایی از کشیدن صندلیها روی زمین بگوش برسد.

پیش سازمان دهنده باید از برخی توضیحات مقدماتی که در ابتدای تدریس گفته می‌شود تمیز داده شود. بطور مثال پرسشهایی که در شروع درس از شاگردان درباره

مطلب درس پیش یا سال پیش پرسیده می‌شود نمی‌توانند به عنوان پیش سازمان دهنده محسوب شوند. یا بیان هدفهای مربوط به مطلب درسی و اینکه در پایان درس از فراگیران انتظار یادگیری چه مطلبی وجود دارد نیز، گرچه تمام این موارد می‌توانند جزئی از یک ارائه خوب باشند، نمی‌توانند پیش سازمان دهنده به حساب بیایند. پیش سازمان دهنده باید یک مفهوم قوی و به اعتقاد دیوید آزوبل یک داربست عقلی باشد تا افکار و عقاید بعدی بر آنها بنا گذاشته شود. در کل باید گفت که پیش سازمان دهنده‌گان چه به صورت نمودار (موضوع مورد نظر نویسنده) و چه به صورت جمله کلی، با ویژه‌گیهایی که بیان شد (موضوع مورد نظر آزوبل)، مفاهیم و اصول را به طور مستقیم به شاگردان ارائه می‌دهند. با استفاده از این الگو شاگرد می‌تواند یادگیری طوطی وار را رها کند، با تسلط بر مهارت دریافت مفاهیم از اطلاعات، ساخت شناخت خود را استحکام بخشد و در اصل با افزودن بر پایداری دانش قبلی، کسب اطلاعات جدید را آسان سازد. همچنین این روش تمایل به کاوشگری و عادت به تفکر دقیق در فراگیر را افزایش می‌دهد.

آزوبل برای مدیریت دانش از مفهوم تفکیک تدریجی استفاده می‌کند. تشکل مجدد نیز مفهوم دیگری است که برای ساخت شناخت شاگرد به کار گرفته است. از نظر آزوبل آموزگار در تفکیک تدریجی اول مطالب کلی و انتزاعی را بیان می‌کند سپس به تشریح و تحلیل مطالب جزئی می‌پردازد. اما در تشکل مجدد این شاگردانند که در جریان گام به گام پیوند هر مطلب به مطالب قبلی از ابتدا تا انتها به طور فعال پیش می‌روند.



نمودار ۳- پیوند عنوان فصل ۹ با عناوین و زیر عناوین و جزئی ترین اهداف. مستخرج از بروس جویس و دیگران (۲۰۰۴) الگوهای تدریس ترجمه بهرنگی، فصل ۹ یادگیری از عرضه مطالب

نویسنده تنها به توضیح مدیریت دانش اکتفا نکرده و نظرات بیش از ۱۰۰ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری را درباره این مرحله از مدیریت دانش در کلاس جویا شده است. دانشجویان در این نظرخواهی ها با انتخاب گزینه بسیار زیاد موافقت عمومی خود را درباره مفید بودن این مدیریت دانش اعلام کرده اند. در زیر سه نمونه از سؤالات ارزیابی از نظرات شاگردان آمده است.

نظرخواهی

زمانی که برای کشیدن نمودار صرف می شود تا چه اندازه برای یادگیری مؤثر است؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان کشیدن نمودار در منزل به عنوان تکلیف سبب افزایش آمادگی شاگرد برای آمادگی یادگیری مباحث درسی می‌شود؟

بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم

۲- ارزشیابی تکوینی از نمودار ساخت دانش

آموزگار از شاگردی که برای دستیاری او در یک مبحث درسی انتخاب شده است می‌خواهد حضور و غیاب را انجام دهد (اصل مهم یادگیری معنادار در این الگوی مدیریت کاهش بار بر دوش آموزگار است). هر شاگرد به محض خوانده شدن نامش نمودار و کارتهای کلمات کلیدی واحد مباحث درسی را نشان آموزگار می‌دهد و او از دستیار خود می‌خواهد تا نمره پیشنهادی آموزگار را (که نمره A+ و یا B+) است روی نمودار شاگرد بنویسد. این حضور و غیاب توسط شاگردی که نوبت ارائه درس را دارد انجام می‌گیرد و فقط آموزگار با ملاحظه نمودارها نمره هر یک را اعلام می‌کند. آموزگار در این مرحله از مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت بر تشکیل ساخت دانش با استفاده از اصول آموزش غیر مستقیم امکان استفاده شاگردانی که کارهایشان را ناقص انجام داده‌اند یا "احیانا" انجام نداده‌اند از نمودار کسانی که نمره خوبی گرفته‌اند فراهم می‌سازد.

به نظر شما:

تا چه میزان این عمل می‌تواند به آموزگار در رعایت مقررات حضور و غیاب کمک می‌کند؟

بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم

۱. هدف این تفویض اختیار به دستیار آموزگار که یکی از شاگردان است کاهش بار بر دوش آموزگار و رساندن سنگینی این بار به صفر و افزایش اوقات آموزگار برای برنامه‌ریزی تولید دانش توسط مشارکت شاگردان است.

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

۳- مدیریت بر ساخت شناخت شاگردان توسط تهیه تصاویر مفهومی از عناوین

کلی

استفاده از تصویر برای نشان دادن دریافت مفهوم در ساخت شناخت شاگردان نکته جالبی در مدیریت بر ساخت شناخت شاگردان است. آموزگار از شاگردان در تکلیف آماده‌گی ورودی خواسته است تا از خود تصویری برای مفاهیم عناوین کلی نقاشی کنند. او با ملاحظه تصاویر تهیه شده توسط شاگرد می‌تواند به آنچه درون ذهن او درباره ساخت دانش مبحث درسی می‌گذرد پی برد. تولید یک تصویر از مفاهیم عمده نمودار ممکن است با کمک از گراف در گوگل و یا ساختن آن توسط شاگرد صورت گیرد. این عمل خود بازدارنده کپی کردن شاگردان از نمودارهای یکدیگر می‌شود. شاگردان به توجه به این اشکال متنوع از مفاهیم و نیز گفتگو درباره آنها بسیار علاقمندند. هر چه شاگردان به این تصاویر و نقاشیها بیشتر توجه کنند ساخت شناخت خود را از ساخت دانش بیشتر استحکام می‌بخشند.

به نظر شما:

تا چه میزان کشیدن تصویر از مفاهیم مورد نظر در یادگیری شاگرد مؤثر است؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان ذهن شاگرد برای استخراج تصویر از مفهوم می‌تواند فعال شود؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

آموزگار از شاگردان می‌خواهد اگر اعتراضی به نمره ارزشیابی او دارند در گروه اصلی^۱ خود مطرح کنند و سپس اگر شاگرد متقاعد نشده باشد شاگرد ثالثی که نمره بیشتری گرفته است اعتراض منطقی وی را به آموزگار اعلام نماید. به این صورت همه شاگردان

۱. گروه اصلی بهتر است مرکب از چهار نفر از شاگردان که در نزدیکی هم نشسته‌اند باشد. این گروهها وظیفه دارند محتوای مبحث درسی را برای تهیه کارتهای واحدها یا کلمات کلیدی بین خود تقسیم کنند، هر یک از آنان در موقع استفاده از الگوی مشارکتی جیگ‌سائو به عنوان پیک آورنده اطلاعات تکمیلی و اصلاح کلمات کلیدی به افراد مشابه خود در گروههای اصلی دیگر کلاس عمل می‌کنند.

می‌توانند نسبت به اصلاح کار خود با شاگردان دیگر به مذاکره و مفاهمه بپردازند و از ساخت دانش در ذهن آنان آگاه شوند. اعلام اعتراض از سوی شاگردی که نمره کامل گرفته به این دلیل است که از بار آموزگار در مدیریت کلاس کاسته شود. معمولاً شاگردی که نمره B+ گرفته با ملاحظه کار شاگردی که نمره A+ گرفته به اشتباه خود پی می‌برد و دلیلی برای اعتراض خود نمی‌یابد.

به نظر شما:

تا چه اندازه یادگیری شاگرد از شاگرد در این فرمان می‌تواند مفید باشد؟

بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
تا چه اندازه به یادگیری مستقل شاگرد کمک می‌کند؟			
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
تا چه میزان مهارت یادگیری تقویت می‌شود؟			
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم

۴- ارزیابی از میزان ساخت شناخت شاگردان

آموزگار از شاگردان می‌خواهد هر یک به طور مستقل نمودار پیوند بین عناوین و زیر عناوین مبحث درسی را که در ذهن دارند بدون کمک گرفتن از دیگری یا نمودار اولیه خود ترسیم کنند. آموزگار در این مرحله از مدیریت بر ساخت شناخت، از شاگردان می‌خواهد تا نقشه کلی فصل را که رسم نموده و طی استفاده از الگوی تسلط یاب بر آن مسلط شده بودند را به طور مستقل دوباره رسم کنند. در این مرحله شاگردان باید نقشه کلی فصل را که در ذهن خود دارند بر روی کاغذ بیاورند و برای این کار آموزگار باید زمان را مشخص نموده و پس از آن از شاگردان ارزشیابی بعمل آورد. در این الگو، ارزشیابی بیشتر شکل ارزشیابی تکوینی داشته، در خدمت آموزش قرار گرفته و در تمام فرایند یادگیری جزو لاینفک آن به شمار می‌رود. در این روش، آموزگار در کنار شاگرد است نه در مقابل او. این ارتباط باعث از بین رفتن اضطرابهای ناشی از برگزاری آزمون و بهبود روابط بین آموزگار و شاگرد و صمیمیت میان آنها می‌شود. ارزیابی از ساخت شناخت شاگردان به این صورت پدیده‌ای مهم و نوآورانه در تعلیم و تربیت است زیرا هیچ آموزگاری قادر نبوده است وارد ذهن شاگردان بشود و از دانش ساخته شده در آن اطلاع

یابد^۱.

به نظر شما:

تا چه میزان این فرمان سبب آگاهی شاگرد از میزان تسلط خود بر پیوند بین مفاهیم می‌شود؟ (تسلط یابی ذهنی، نقشه مفهومی)

بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم

۵- مقایسه ساخت دانش با ساخت شناخت

آموزگار از شاگردان می‌خواهد نمودار ترسیمی خود را با نمودار تهیه و کامل شده اصلی خود مقایسه کنند و به میزان درستی تصور خود از نمودار پیوند مفاهیم پی ببرند. در این مرحله شاگرد پی می‌برد که ساخت شناخت ذهن او با دانش اصلی چقدر تفاوت دارد. به قول آزوبل سطح قدری بالاتر دانش مبحث درسی از ساخت دانش شاگرد از آن مبحث در ذهن موجب بر انگیختن شاگرد برای یادگیری مطلب جدید می‌شود.

تا چه میزان این فرمان به کاهش فاصله بین نمودار ساخت شناخت شاگرد از نمودار دانش مبحث درسی مؤثر است؟

بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم

تا چه میزان پی‌بردن شاگرد به میزان تسلط خود بر پیوند بین مفاهیم و فاصله آن تا ساخت دانش مبحث مربوط، در یادگیری مؤثر است؟

بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
------------	------	----	----------

۶- نمودار مطلوب تدریس

آموزگار از شاگردان می‌خواهد نمودار جدیدی (نمودار مطلوبی) بر محور الگو پذیری

۱. مکتب فلسفی اگزیستانسیالیسم یا وجودگرایی به همین دلیل که آموزگار نمی‌تواند وارد ذهن شاگرد شده و سر از میزان مفاهیم دریافت شده او در آورد بیان می‌دارد که شاگرد را باید آزاد گذارد تا به طور مستقل مفاهیم را در ذهن خود بیابد. البته در این صورت مفاهیم می‌توانند درست یا غلط شکل یابند.

نمودار مبحث درسی برای تدریس تهیه کنند. آموزگار در این مرحله از شاگردان می‌خواهد در گروه‌های اصلی خود نمودار جدیدی را با استفاده از روش جورچین مناسب با کاربرد الگوی تدریس مورد نظر خود تهیه کنند. شاگردان در استفاده از روش جورچین عناوینی که بهتر بتواند سناریوی تدریس را تقویت کند از بین عناوین موجود در نمودار وضع موجود برگزیده و به نحوی می‌چینند که آموزش را با استفاده از الگوهای تدریس آسان نمایند. دسته‌بندی عناوین مبحث درسی و نام‌گذاری برای هر یک از دسته‌ها به یادگیری و تشکیل ساخت شناخت شاگردان از دانش مربوط بسیار مؤثر است. در واقع این نمودار به عنوان نمودار مطلوب آموزش مباحث درسی محسوب می‌شود. این گام به تهیه سناریوی تدریس جهت می‌دهد. در تهیه سناریو باید الگوهای تدریس و تکنولوژی متناسب مباحث درسی منطبق با محتوا و آثار آموزشی و پرورشی مورد توجه قرار گیرد.

۷- تهیه سناریوی تدریس

آموزگار باید بتواند سناریوی تدریس خود را با توجه به زمان و محتوای مباحث درسی و نیز هماهنگی همه عناصر تدریس شامل آماده‌گی شاگردان، هدفهای رفتاری، رسانه مناسب، محتوای برگرفته از نکات کلیدی، ارزشیابی و بازخورد بر اساس نمودار مطلوب تهیه شده در مرحله ۶ طراحی کند^۱.

آموزگار در این مرحله با توجه به کاربردی کردن سند تحول آموزشی و اسناد بالا دست دیگر، تمام اهداف تعلیم و تربیت در سطوح مختلف از جمله اهداف آرمانی و یا کلی‌ترین اهداف درس، اهداف کلی‌تر که ارتباطات موضوع فصل با بخش کتاب و ارتباط هدف کلی با اهداف جزئی و جزئی‌تر را برساند طرح اجرایی کردن تدریس خود در هر مبحث درسی را تهیه و اعلام می‌کند. هدف هدایت توسعه شناخت و رفتار شاگرد به سوی

۱. از آنجا که برای انجام این مرحله از کار تدریس حرفه‌ای به آموزگاران تعلیم دیده در مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت شاگردان نیاز است و این مسئله سبب تعویق آموزش و پرورش از عملیاتی کردن مدیریت بر دانش و مدیریت بر ساخت شناخت شاگردان می‌شود لذا به کمک دانشجویان دوره کارشناسی و دکتری رشته مدیریت آموزشی که در طول دوران کارشناسی ارشد که کاربرد این الگو را ملاحظه کرده‌اند و به آن خوی گرفته‌اند نیاز است تا در نوشتن سناریوی لازم و اجرای آن به آموزگاران کمک نمایند.

یک شهروند جهانی است که بتواند به مهارت تولید دانش و مهارت زندگی هدفمند نایل آید. در طراحی سناریوی اجرایی تدریس لازم است به استفاده از نکات کلیدی مبحث درسی که توسط شاگردان تهیه شده توجه شود.

۸- اجرای سناریو در کلاس

آموزگار سناریوی تهیه شده برای تدریس را در کلاس به اجرا در می‌آورد. به نظر نویسندگان هر آموزگاری باید بتواند مهارت خود را در استفاده از حداقل پنج الگوی تدریس که می‌تواند الگوی پیش‌سازماندهنده، استقرایی علمی، کاوشگری، خلاقیت یا بدیعه‌پردازی، مشارکتی جیگ‌ساو، و تفحص گروهی باشد نشان دهد.^۱ الگوی مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت به یادگیری مشارکتی و عادت‌ورزی به یادگیری ناشی از مذاکره، مفاهمه و استدلال منطقی تأکید دارد. می‌توان از الگوی جیگ ساو که در آن هر شاگردی در گروه اصلی با تسلط بر یک قسمت از مبحث درسی به شاگردان دیگر که در قسمتهای دیگر مبحث درسی تسلط یافته‌اند می‌آموزد و پس از رد و بدل کردن و اطمینان از مراحل یادگیری به گروه‌های دیگر برای دریافت نکته نظرات آنان گسیل شده و با یافته‌های جدید از کل کلاس به گروه اصلی خود باز می‌گردند به خوبی استفاده کرد. در این مرحله از تدریس و یادگیری فعال شاگردان برانگیخته شده و با ژرف اندیشی و استفاده از استعدادهای خود با نگاهی انتقادی یادگیری مطالب و توسعه شناخت خود را استحکام می‌بخشند.

۹- ارزشیابی پایانی از تأثیر الگوی مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت

ارزشیابی نهایی آموزگار از آثار آموزشی و پرورشی و پیشرفت تحصیلی شاگردان در آخرین مرحله مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت شاگردان توسط سه پرسشنامه محقق از مراحل تدریس با الگوی مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت پس از اجرای الگو انجام می‌گیرد.

۱. انجمن علمی مدیریت آموزشی ایران قرار است به آموزگاران که بتوانند حداقل پنج الگوی تدریس را در آموزش مباحث درسی خود به کار گیرند گواهینامه شایستگی اعطا نماید.

۱۰- بازخورد و اصلاح مراحل الگوی مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت

آخرین مرحله اجرای الگوی مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت شاگردان بررسی داده‌های حاصل از اجرای سه پرسشنامه محقق ساخته است. با اجرای دو پرسشنامه مرتبط با آثار پرورشی و آموزشی که روایی و اعتبار آنها به تحقیق تأیید شده است میزان اثربخشی در تحول کیفیت و کمیت آموزش آموزگار با استفاده از روشهای آماری و آمار استنباطی تعیین می‌گردد. علاوه بر این دو پرسشنامه محقق ساخته با پرسشنامه دیگری که برای تعیین پیشرفت تحصیلی در هر مبحث یا موضوع درسی تهیه شده است می‌توان به میزان موفقیت آموزگار پی برد. این پرسشنامه به نحوی تهیه شده است که سطوح مختلف یادگیری را اندازه‌گیری می‌کند. فرضیه‌های تحقیق که در تحقیقات متعدد مورد آزمون قرار گرفته‌اند شامل موارد زیر است:

یادگیری مباحث درسی با استفاده از الگوی مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت در کلاسهایی که این الگو توسط آموزگار حرفه‌ای به کار گرفته می‌شود به طور معناداری با کلاسهای معمولی متفاوت است.

تفاوت معناداری در سطح دانش در میانگین کلاسهایی که با این الگو آموزش می‌گیرند در مقایسه با گروه سنتی وجود دارد.

تفاوت بین میانگین نمرات شاگردان کلاسهایی که با این الگو آموزش می‌گیرند با کلاسهای دیگر در سطوح مختلف درک معنادار است.

آثار آموزشی این الگو بر یادگیری شاگردان نسبت به کلاسهای معمول بسیار چشمگیر است.

آثار پرورشی این الگو بر شاگردان نسبت به گروه کنترل بسیار معنا دار است. تا کنون برای گردآوری داده‌ها در تحقیقاتی که به عمل آمده از تأثیرات روش نیمه تجربی با متغیر مستقل الگوی مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت استفاده شده است. نظر متخصصانی که اجرای الگو را مشاهده کرده‌اند، خود آموزگاران که تدریس (دروسی مانند: نظریه‌های سازمان و مدیریت، مدیریت نظارت، الگوهای تدریس، مبحث اتحادها در ریاضی، کتاب تاریخ هنر جهان در هنرستانهای فنی و حرفه‌ای، علوم ابتدایی، و شیمی دبیرستانی) خود را با این الگو انجام داده‌اند، صاحب‌نظرانی که سناریوی تدریس طبق الگوی مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت را ملاحظه کرده‌اند، شاگردان و سایر

اشخاص ذی‌مدخل در ارزشیابی از کارآمدی این الگو در حد بسیار عالی در طیف چهار مقیاسی لیکرت استفاده شده است. نمونه گویه‌ها در آزمونهای نهایی به شرح زیر است:

ارزشیابی آثار پرورشی: اجرای سناریوی تدریس در الگوی مدیریت بر آموزش:

تا چه میزان موجب افزایش مهارت شاگرد در تهیه جدول از نکات عمده و مشترک مفاهیم می‌شود؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان به تقویت و استحکام تفکر علمی کمک می‌کند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان به مهارت شاگردان در تعمیم مفاهیم و کاربرد در یادگیری مفاهیم دیگر کمک می‌کند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان به مهارت ارتباط درونی شاگرد برای یادگیری مطالب جدید کمک می‌کند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

تا چه میزان شاگردان مباحث درس را در سطح دانش یاد می‌گیرند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان شاگردان مباحث درس را در سطح خلق و تولید مطالب یاد می‌گیرند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

ارزشیابی آثار آموزشی

تا چه میزان به کشاندن شاگرد به مرحله فرضیه سازی یا تعریف مفاهیم علمی مبحث درسی کمک می‌کند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان یادگیری شاگردان از طریق دسته‌بندی و رسیدن به مفاهیم علمی مباحث

درسی می‌شود؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان در به ذهن سپاری مفاهیم درسی کمک می‌کند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

تا چه میزان به مهارت یادگیری مباحث درسی در سطوح عمیق‌تر و بالاتر یادگیری

کمک می‌کند؟

بسیار زیاد زیاد کم بسیار کم

کلاسهای درسی که تا کنون این الگو در آنها اجر شده شامل نظریه‌های سازمان و مدیریت، مبانی نظری مدیریت آموزشی دکتری، نظارت و راهنمایی آموزشی، و تجزیه و تحلیل سیستمها در سه دانشگاه تربیت معلم حصارک کرج، تربیت معلم تهران، و دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات است. در ضمن الگوی مدیریت بر آموزش درس هنرستانهای فنی و حرفه‌ای تاریخ هنر جهان در ۷ فرمان توسط خانم نازیلا کریمی به تحقیق رسیده است که خود می‌تواند بخشی از این الگو محسوب شود. شکلی از کاربرد این الگو توسط تعداد بسیاری از شاگردان در دروس مختلف در دست انجام است. در درس ریاضی مبحث اتحاد توسط خانم عرب و در درس زیست شناسی توسط خانمها خواهران باقری نیز به کار گرفته شده است.

جامعه و نمونه های تحقیق

با توجه به تعداد کمتر از ۱۲۰ نفر شاگرد در این نیمسال از فرمول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برای تعیین نمونه استفاده می‌شود. این روش نمونه‌گیری برای استفاده از آزمون تی در جامعه کمتر از ۱۲۰ مورد استفاده است. درجه آلفا ۰/۰۵ و درجه درستی ۰/۰۵ در نظر گرفته می‌شود. علاوه بر آن برای جبران حذف پرسشنامه‌هایی که نتوانند مورد استفاده این تحقیق در گرد آوری داده‌ها قرار گیرند و یا معتبر نباشند به تعداد ۱۰ در صد اضافه بر عدد نمونه بدست آمده توزیع خواهد شد. با توجه به دسترسی به ۱۱۳ نفر شاگردان ۷ کلاس در نیمسال اول ۹۱-۹۰ تحصیلی، و جدول مورگان ۸۹ نفر نمونه مورد

نظر قرار گرفته است. ضریب خطای دقت نمرات به دلیل رشته علوم انسانی و استفاده از مقیاس چهار گزینه ای لیکرت ۵ در صد در نظر گرفته شده است.

سؤالات کلی در ارتباط با انتقال مهارت‌های یادگیری از علوم انسانی به آموزش سایر علوم

تا چه میزان کاربرد الگوی مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت می‌تواند موجب افزایش اهمیت و شأن علوم انسانی در کمک به توفیق یادگیری مفاهیم علوم مختلف شود؟

بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم
آیا عادت‌ورزی به یادگیری مطابق با کاربرد الگوی مدیریت دانش/ساخت شناخت می‌تواند موجب تقویت مهارت یادگیری مفاهیم دروس علوم دیگر شود؟			
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم

استنتاج آماری و استنباطی تأثیر بسیار زیاد آن را مستند می‌سازد.

نتایج و پیشنهادهای

نتایج به دست آمده از اجرای روش‌های تحقیق نشان می‌دهند الگوی مدیریت دانش/مدیریت ساخت شناخت شاگردان به میزان معتناهی:

- سبب علاقمندی آموزگاران با تغییر روش تدریس سنتی به این روش شده است.
- افزایش یادگیری بهتر شاگردان در مباحث درسی شده است.
- افزایش تنوع و شور و نشاط در یادگیری شده است.
- افزایش علاقمندی و مهارت تهیه نقشه مفهومی (نمودار پیوند عناوین و زیر عناوین یک مبحث درسی) به جای بیان پیش سازمان‌دهنده‌ای آموزگار در آغاز درس در یادگیری شده است.
- کمک کارتهای نکات کلیدی هر یک از عناوین و زیر عناوین مبحث درسی به درک مفاهیم درس شده است.

• تقویت یادگیری به دلیل ارزشیابی تکوینی از نمودار پیوند عناوین و زیر عناوین درسی شده است؟

• و به طور خلاصه تقویت مهارت‌های اجتماعی در مذاکره، مفاهمه، و مهارت‌های یادگیری و زندگی جمعی شده است.

نمودار ۱ وضعیت موجود پیوند عناوین مباحث درسی در یک دوره آموزشی را نشان می‌دهد. به دلیل نظم حاکم بر مباحث این کتاب ضرورتی برای تهیه نمودار مطلوب تدریس وجود ندارد. آموزگار برای تهیه طرح درس و اجرای آن در کلاس کافی است که الگوهای تدریس خود و نیز تکنولوژی مناسب تدریس را بر اساس نمودار مذکور تدوین کند. به طور مثال با ملاحظه بخش دوم که خانواده الگوهای تدریس در مبحث پردازش اطلاعات است، شاگردان با گردآوری نکات کلیدی هر فصل (در مجموع ۷ فصل) سعی می‌کنند مشترکات این الگوها را بیرون کشیده و در جدولی که برای این منظور تهیه می‌کنند قرار دهند. بعد از انجام موفقیت‌آمیز این مرحله هر یک از گروهها بر اساس جدول تهیه شده برای مفهوم مورد نظر که خانواده الگوهای پردازش اطلاعات است تعریف علمی این خانواده الگوها را تولید می‌کنند. این تعریف پایه تعمیم به سایر مواردی می‌شود که در مبحث مذکور در کتاب نیامده است. به این صورت شاگردان خود موفق به بسط تعریف علمی کشف شده می‌شوند و قدرت پیشگویی خود را با قیاسهای بیشتر افزایش می‌دهند. اگر شاگردان علاقمند به استفاده از الگوی دریافت مفهوم باشند کافی است که دو بخش دوم و سوم را برای مقایسه مورد استفاده قرار دهند. یعنی با معرفی نکات کلیدی مربوط به فصلهای خانواده الگوهای پردازش اطلاعات در مقایسه با نکات کلیدی الگوهای متعلق به خانواده الگوهای اجتماعی شاگردان به مقایسه بین این دو بخش و ارتباط هر یک از کلمات کلیدی هدایت می‌شوند.

پیشنهادها برای استفاده از این الگو بسیار زیاد است از جمله لازم است:

۱- تمام سازمانهای آموزشی بدون دغدغه خاطر از این الگو در تدریس و آموزش استفاده کنند.

۲- در عملیاتی کردن سند تحول آموزش از این الگو برای تدریس همه مباحث دروس مختلف در سطوح پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی استفاده شود.

۳- با اجرای آن به شکوفایی و پرورش استعدادهای نهفته شاگردان توجه شود.

- ۴- کارگاههای آموزشی برای مهارت‌ورزی تدریس با این الگو در انجمن علمی مدیریت آموزشی برای همه مباحث و موضوعات مختلف درسی دایر شود. اداره این کارگاهها توسط دانشجویانی که به استفاده از الگو در تدریس خود مهارت یافته‌اند صورت گیرد.
- ۵- پژوهشهای متعدد در بررسی آثار پرورشی، آموزشی و پیشرفت تحصیلی برای هر مبحث و موضوع درسی انجام گیرد و ...
- ۶- از مهمترین پیشنهادها استفاده از دانشجویان آموزش دیده در دوره‌های مدیریت آموزشی سه دانشگاهی است که محقق در آنها این الگو را در تدریس خود به کار گرفته است. این دانشجویان از آماده‌گی کافی برای راهنمایی و مشارکت با آموزگاران و استادان برخوردارند و می‌توانند تجارب خود را در اختیار آنان قرار دهند.
- ۷- از مدیریت حمایتی و تحولی و استفاده از تیمهای دونفره مرکب از آموزگار درس و دانشجوی ورزیده در اعمال الگو استفاده شود
- ۸- مدرسی در جنوب و شمال شهر برای مقایسه آثار آموزشی، پرورشی، و پیشرفت تحصیلی شاگردان به عنوان تحقیق موردی کاربرد این الگو انتخاب شود.

منابع

- فهرست منابع به دو دسته تقسیم می‌شود. دسته اول به منابعی که در این مقاله بدانها اشاره شده می‌پردازد و دسته دوم به منابعی اشاره دارد که حاصل تحقیقات متعدد نویسنده است که همگی مؤید یادگیری اثربخش بواسطه استفاده از الگوهای تدریس و مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت است.
- اسکات، ریچارد (۱۹۹۸). *سازمانها: سیستمهای حقوقی، حقیقی و باز ترجمه محمدرضا بهرنگی*، چاپ دوم ۱۳۸۸ انتشارات کمال تربیت.
- اسمیت، فیلیپ؛ *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*، راهنمایی برای پایان‌نامه ترجمه محمدرضا بهرنگی، چاپ تهران، انتشارات کمال تربیت چاپ ششم بهار ۱۳۸۶ انتشارات کمال تربیت.
- جویس، بروس. ویل، مارشا. و کالهن، امیلی (۲۰۰۴). *الگوهای تدریس ۲۰۰۴* ترجمه محمدرضا بهرنگی، چاپ هفتم ۱۳۹۰ کمال تربیت
- وایلز، جان و باندی، جوزف (۲۰۰۴). *نظارت در مدیریت*، راهنمایی‌های تعلیماتی و بهبود برنامه‌ریزی آموزشی و درسی سال ۲۰۰۴ ترجمه محمدرضا بهرنگی، چاپ دوم ۱۳۸۹ انتشارات کمال تربیت

Ausubel, D. P. (1980). Schemata, cognitive structure, and advance organizers: A reply to Anderson, Spiro, and Anderson. *American Educational Research Journal*, 17(3), 400-404

مقالات بر گزیده در باره تحقیقات انجام یافته در زمینه مدیریت دانش و مدیریت ساخت شناخت در یادگیری

بهرنگی، محمدرضا (نفر دوم)؛ جوادی، رفعت؛ زارع، شهرام؛ رشاد جو، حمیده (۱۳۸۹)، عوامل مؤثر بر بهبود یادگیری از دید دانشجویان دوره غیربالینی رشته پزشکی عمومی دانشکده پزشکی بندرعباس، مجله پزشکی علمی پژوهشی هرمزگان، سال چهاردهم، شماره ۳ (پیاپی ۵۵)، پاییز ۱۳۸۹،

بهرنگی، محمدرضا (نفر دوم)؛ صفایی فخری، (۱۳۸۸)، بهره‌گیری از الگوی مدیریت دانش فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی - تابستان ۱۳۸۸

بهرنگی، محمدرضا، اسدی، آرش (۱۳۸۸)، همراه سازی نرم افزار مولتی مدیا بیلدر با الگوی تدریس استقرار نگاره کلمه برای آموزش زبان انگلیسی پایه اول راهنمایی فصلنامه تعلیم و تربیت و نشریه علمی-پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سال ۲۵ شماره ۱ بهار ۱۳۸۸

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۶)، ذات گرایی در یاددهی و یادگیری فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی ۱۳۸۶ تابستان علمی پژوهشی - سال اول

بهرنگی، محمدرضا؛ فراقی وایفان (۱۳۸۶)، نظریه نگاره مفهوم، اجرا و تعیین اندازه اثر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر کلاس چهارم ابتدایی وزارت آموزش و پرورش زمستان ۸۶ فصلنامه علمی پژوهشی تعلیم و تربیت .

بهرنگی، محمدرضا، طیبیه آقایی (۱۳۸۳): "تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش آموزان پایه پنجم فصلنامه علمی پژوهشی نوآوریهای آموزشی شماره ۱۰ سال سوم زمستان

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۱)، بررسی نگرش معلمان دوره راهنمایی درباره روش‌های آموزشی که فرصت مشارکت دانش آموزان را در امر یادگیری فراهم می‌سازد. پژوهش‌های تربیتی. جلد پنجم. شماره ۴ و ۳،

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۵)، الگوی نوین پردازش دانسته‌های دانش آموزان برای دریافت مفاهیم درس مجله پژوهش‌های تربیتی. دوره جدید، جلد چهارم، شماره ۱ و ۲، بهار و تابستان
بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۴)، هدایت توجه شاگرد به درس با "روش شاگرد محوری" پژوهش‌های تربیتی جلد سوم شماره ۳ و ۴، دانشگاه تربیت معلم

بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۷۳، بررسی نگرش معلمان دوره راهنمایی درباره روش‌های آموزشی که فرصت مشارکت دانش آموزان را در امر یادگیری فراهم می‌سازد. پژوهش‌های تربیتی. جلد پنجم. شماره ۴ و ۳،

۱۱۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

بهرنگی، محمدرضا ۱۳۷۰ طرح سؤالات اساسی در زمینه بسط تفکر شاگرد، پژوهش‌های تربیتی دوره جدید سال اول شماره ۴ زمستان

بهرنگی، محمدرضا ۱۳۷۰ تکمیل الگوی کاوشگری به وسیله نرم‌افزارهای کامپیوتری مناسب برای کمک به تدریس، مجله پژوهش‌های تربیتی دوره جدید سال اول شماره ۱ - بهار

بهرنگی، محمدرضا ۱۳۷۰ مدیریت آموزشی - گذرگاه نظر و عمل - مجله پژوهش‌های تربیتی دوره جدید - سال اول شماره ۲ تابستان

بهرنگی، محمدرضا (نفر اول)؛ یاسینی، علی؛ شیبانی صفت، مهدی؛ ذوالقدر نسب، محسن (۱۳۸۹)، سنجش عملکرد سیستم یادگیری مجازی با استفاده از فرآیند AHP و مدل QFD- مطالعه موردی دانشگاه های الکترونیکی تهران- دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ریزی درسی ایران، انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایرانو دهم و یازدهم اسفند ۱۳۸۹ تهران دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۹) الگوی سه میم (تریپل تی) محور کارآفرینی در تحول آموزش‌پرورش، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، نوآوری و کارآفرینی، ۲۷ و ۲۸ بهمن ۱۳۸۹ شیراز

بهرنگی، محمدرضا؛ کریمی، نازیلا (۱۳۸۹)، جلای فضاهای آموزشی و مدرسه با خلاقیت و نوآوری، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، نوآوری و کارآفرینی، ۲۷ و ۲۸ بهمن ۱۳۸۹ شیراز

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۹) بررسی الگوی تدریس مدیریت بر آموزش از منظر خلاقیت در یادگیری و یادگیری خلاقیت، سومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران ۵ و ۶ آبان ماه، تهران مجتمع فرهنگی خانه معلم ۱۳۸۹

بهرنگی، محمدرضا (نفر دوم)؛ کریمی، نازیلا (۱۳۸۹)، نقش حمایتی محیط خانه و خانواده از خلاقیت فرزندان، مطالعه موردی بر کارکنان حوزه ستادی معاونت پرورشی و تربیت بدنی وزارت آموزش و پرورش مرداد ۱۳۸۹ سومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران، ۵ و ۶ آبان ماه، تهران مجتمع فرهنگی خانه معلم ۱۳۸۹

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۹)، راه نفوذ درافزایش کیفیت برنامه درسی علوم ابتدایی با توجه به نحوه آموزش آن هنوز باز است. همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۹)، از حرف من بکاه و بر حرف شاگرد افزا. سخنران کلیدی در همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

بهرنگی، محمدرضا، طالب زاده، فاطمه (۱۳۸۹)، بهبود سطح کیفی فرآیند یاددهی-یادگیری، افزایش دریافت مفاهیم و مشارکت دانشجویان با الگوهای فعال تدریس. همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

بهرنگی، محمدرضا، کریمی نازیلا (۱۳۸۹)، استفاده از زمینه آشنای فرهنگی دانشجویان برای تسهیل

یادگیری مفاهیم ناشناخته درس تئوری سازمان‌ها و بررسی آثار آموزشی و پرورشی ناشی از کاربرد آن. همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

بهرنگی، محمدرضا، بابازاده، ناهید (۱۳۸۹)، بررسی آموزش با الگوهای تدریس در آموزش عالی. همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی
بهرنگی، محمدرضا (نفر دوم)؛ کهندل، مرضیه (۱۳۸۹)، هدایت ظرفیت آزاد محتوای آموزشی درس علوم تجربی دوره راهنمایی به رشد ابعاد اجتماعی، تربیتی و انسانی دانش‌آموزان. همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

بهرنگی، محمدرضا (نفر دوم)؛ یاسینی، علی؛ سعادت طلب، آیت (۱۳۸۹)، امکان سنجی بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند یاددهی-یادگیری از نقطه نظر اعضای هیئت علمی در همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی
بهرنگی، محمدرضا (نفر دوم)؛ جوادی، رفعت (۱۳۸۸)، توجیه تلفیق الگوهای پیش‌سازمان‌دهند، استقرایی و یاران در یادگیری در اثربخشی آموزش مفاهیم مبحث طراحی و بهسازی برنامه درسی، نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۸ و ۲۹ مهر ۱۳۸۸ تبریز-دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

بهرنگی، محمدرضا (نفر سوم)؛ ضرغامی، سعید، شالیباف، معصومه (۱۳۸۸)، تدوین مفاهیم کلیدی اخلاق حرفه‌ای برای گروه مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران، نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۸ و ۲۹ مهر ۱۳۸۸ تبریز-دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
بهرنگی، محمدرضا (نفر دوم)؛ جوادی، رفعت (۱۳۸۸)، "وارونگی" و تلفیق در طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی: اندیشه‌های مکمل و مغفول، نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۸ و ۲۹ مهر ۱۳۸۸ تبریز-دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

بهرنگی، محمدرضا؛ شیرعلی‌پور، اصغر (۱۳۸۸)، راستی این همه هیاهو راجع به الگوهای تدریس برای چیست؟ نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۸ و ۲۹ مهر ۱۳۸۸ تبریز-دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۸)، سازو کار کاهش فاصله بین امتیازات یادگیری مبتنی بر ذهن‌آشنای دانشجویان و امتیازات یادگیری از مطالب بر گرفته از کشورهای تبار غربی: نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۸ و ۲۹ مهر ۱۳۸۸ تبریز-دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

۱۱۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

بهرنگی، محمدرضا؛ صفایی فخری، لیلی؛ مظفرزاده (۱۳۸۸)، بازآفرینی ساخت مفاهیم عمده درس "روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی" و رابطه آن با مهارت‌های دانش‌آموختگان با همکاری: نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۸ و ۲۹ مهر ۱۳۸۸ تبریز-دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
بهرنگی، محمدرضا؛ طالب‌زاده، فاطمه (۱۳۸۸)، بررسی تأثیر بکارگیری الگوی تدریس یاران در یادگیری بر افزایش میزان یادگیری دانشجویان درس آزمایشگاه الکترونیک صنعتی دانشگاه آزاد تهران سما: نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۸ و ۲۹ مهر ۱۳۸۸ تبریز-دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۸)، سازمان خلاق و نوآور به عنوان چشم‌انداز سرمایه فکری برای مدیریت بر آموزش. همایش بین‌المللی مدیریت سرمایه فکری 2009 iicm (مهر ۷-۸) زنجان پارک علوم و تحقیقات

بهرنگی ۱۳۸۸ سرکوب خلاقیت، تلاش ناخواسته در آموزش و پرورش ایران با همکاری کریمی، کنفرانس خلاقیت شناسی تبریز آبان ۱۳۸۸

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۸)، مدیریت آموزش جهت شناخت افزائی مبتنی بر خلاقیت و نوآوری، اولین کنفرانس ملی چالش‌های اثربخشی آموزشی در سازمان‌های تولیدی و خدماتی ۲۹-۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۸ شیراز اولین کنفرانس اثربخشی آموزشی

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۷)، آموزش نظام مدیریت مشارکتی با الگوی یادگیری مشارکتی ارائه مقاله کامل در دومین همایش مدیران آموزش سازمانهای تولیدی و خدماتی تهران مرکز همایش‌های بین‌المللی هتل المپیک- خرداد ۱۳۸۷

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۷)، تدوین استراتژی سازمان به عنوان مکان مناسب توسعه فرهنگ اشتغال انسان ساز فرهنگ کار=چهارمین همایش ملی. وزارت کار و امور اجتماعی - سال چاپ ۱۳۸۷
بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۷)، کاخ یا کوخ نگری به جهان برنامه درسی چکیده در همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی چالش‌ها و فرصت‌ها هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران ۸ و ۹ آبان ۱۳۸۷

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۷)، ذات محوری در یادگیری از خود به ناخود هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران ۲۸ و ۲۹ فروردین ۱۳۸۷ تهران- دانشگاه تربیت معلم
بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۷)، نگاهی به ضرورتها، ریشه‌ها، دیدگاه‌های نوین و نشانگان رفتار شهروندی سازمانی (ocb) معلمان اولین کنفرانس ملی مدیریت رفتار شهروندی سازمانی دانشگاه تهران بهمن ۱۳۸۷

بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۷ از خلاقیت تا نوآوری در بستر مدیریت دانش اولین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، TRIZ و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران آبان ۱۳۸۷ درج در مجموعه مقالات کنفرانس

الگوی مدیریت دانش / مدیریت ساخت شناخت،... ۱۱۳

- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۷، بستر سازی افزایش اثربخشی رشته‌های علوم انسانی با کاهش موانع ادراک متقابل سایر رشته‌ها، مقاله کامل در مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی تهران ۱۳۸۷
- بستر سازی افزایش اثربخشی یادگیری با کاهش موانع ادراک متقابل از مقاصد برنامه ریزی محتوای کتابهای درسی. کنگره ملی علوم انسانی
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۶، الگوگیری از سروش مهربانی در برنامه درسی و آموزشی وزارت آموزش و پرورش سالن اجلاس سران-۱۳۸۶/۲/۲۹ خلاصه مقالات نخستین همایش بین المللی سیمای پیامبر اعظم و برنامه های درسی
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۶ یکپارچه سازی مدیریت آموزشی با عمل فراکنشی در استفاده از فناوری های نوین اطلاعات و ارتباطات در توسعه شناخت تهران مرکز همایشهای بین المللی هتل المپیک خرداد ۱۳۸۶. اولین همایش مدیران آموزش سازمانهای تولیدی و خدماتی ۳۰-۲۹ / ۲ / ۸۶
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۶ بهره گیری آموزشی از فناوری اطلاعات و ارتباطات با الگوی مدیریت دانش- توسعه مدیریت دانش در مدیریت کلاس درس وزارت آموزش و پرورش - ۸۶/۸/۸
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۶، رویکرد سیستماتیک به تحول در منظومه یاددهی/یادگیری بر مدار افزایش شناخت پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی-۱۳۸۶ مجموعه مقالات اولین نظام علوم تربیتی همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۶، نقد و تحلیل مدیریت بر گروه آموزشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی ۱۳۸۶ اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۶، تدوین استراتژی سازمان به عنوان مکان مناسب توسعه فرهنگ اشتغال انسان ساز وزارت کار و امور اجتماعی فرهنگ کار = چهارمین همایش ملی
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۶، توسعه کار شایسته از طریق آموزش اخلاق حرفه ای وزارت کار و امور اجتماعی ۳۰-۲۹ / ۲ / ۸۶ فرهنگ کار = چهارمین همایش ملی
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۵، چکیده همایش ملی آموزش و پرورش نظری و مهارتی: فرصت‌ها و چالش‌ها شماره اول نظریه مفهوم پردازی نگاره‌ای در آموزش خواندن و نوشتن کلاس اول ابتدایی دانشگاه شیراز - زمستان ۱۳۸۵ ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران
- بهرنگی، محمدرضا، ۱۳۸۴، بستر سازی افزایش اثربخشی یادگیری با کاهش موانع ادراک متقابل از مقاصد برنامه ریزی محتوای کتابهای درسی. کنگره ملی علوم انسانی
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۴، رویکرد سیستماتیک به تحول در منظومه یاددهی/یادگیری بر افزایش شناخت، اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی، مشهد مقدس، دانشگاه فردوسی شهریور ۱۳۸۴.
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۴ نقد و تحلیل مدیریت بر گروه آموزشی و انتظام ابعاد و عناصر آن در حرکت بسوی توسعه شناخت، - اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی مشهد مقدس دانشگاه فردوسی ۲۳ و ۲۴ شهریورماه ۱۳۸۴ چاپ بعد از ۱۳۸۵

۱۱۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۳، نقش مدارس در هدایت جهانی سازی مشارکت: دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران ۱۳۸۳
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۳، نقش مدارس در استفاده از فن آوریهای نوین: مجموعه مقالات همایش فناوری، دانشگاه علامه طباطبایی ۱۳۸۳
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۳، توسعه شناخت و نیاز به پارادایم جدید در بهره وری آموزش عالی: مجموعه مقالات همایش بهره وری در آموزش عالی. دانشگاه تربیت معلم با همکاری وزارت علوم ۱۳۸۳
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۳، ساخت دانش - محور سازماندهی: همایش مؤلفه‌های کیفیت در آموزش عالی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. ۱۳۸۳
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۳، خم نظامهای اندیشه علمی در عهد عتیق: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی ۱۳۸۳
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۳، تطبیق چند وجهی ساخت دانش و شناخت شاگرد و هماهنگی نقشهای مدرسان، ناظران و مدیران در معنادار کردن یادگیری، همایش نهضت تولید علم، جنبش نرم افزاری و آزاد اندیشی در آموزش و پرورش، ۱۵ بهمن ۱۳۸۳ تهران.
- بهرنگی، محمدرضا ۱۳۸۲، نقش نظام کیفیت فراگیر در یاری به توسعه شناخت: مجموعه مقالات همایش کیفیت فراگیر - دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، ۱۳۸۲
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۲) استفاده از الگوی استقرایی در آموزش بسط دوجمله ای خیام و استفاده از این آموزش در تحقق اهداف تعلیم و تربیت، بیست و چهارمین کنفرانس ریاضی کشور، دانشگاه شهید بهشتی ۸-۱۱ فروردین ۱۳۷۲

برخی از مقالات منتشره در کنفرانسهای جهانی و ملی مرتبط با موضوع این مقاله

- Behrangi, Mohammad Reza, Fathollahi (2007), Determining Information Requirements for BI (Business Intelligence) Applications Volume 12, number 3, 3rd Quarter Canada-2007- در مجله فوق تخصصی هوش تجاری-
- Behrangi, Mohammad Reza, (the 2nd) Babellan, Zahed; Asgarian, Mostafa, Farzad, (2008), A Survey of the Organizational Health Status of Male High Schools in Ardabil Province The Social Science 3 (6): 448-454,
- Behrangi, Mohammad Reza, (the 2nd) Babellan, Zahed; Asgarian, Mostafa, Farzad, (2008), A survey of the organizational commitment status of male high school teachers in Ardabil Province 3 (5): 364-370, 2008 Medwell2008-The Social Science
- Behrangi, Mohammad Reza (2nd author); Karimi, Nazila (2011), Do parents and children look from the same perspective at the creativity of family

- environment? Sat the International Technology, Education and Development Conference, Valencia (Spain), 7th-9th of March, 2011
- Behrangi T Mohammad Reza (2nd author), Zeinabadi, Hassanreza (2010), Role of principal's transformational leadership in academic achievement of primary schools students: introducing a model, ECER,
- Behrangi, M. R. (2010). Learning capital through professional teaching. 2nd International Conference on Intellectual Capital Management, 6,7 October 2009 IICM Zanjan
- Behrangi, M. R. (2010). Inauguration message to the 2nd International Conference on Intellectual Capital Management, 6,7 October 2009 IICM Zanjan
- Behrangi, M. R. (2nd author); Karimi. Vajih. (2010). The impact of using video technology on the development of students' meta-cognitive strategies; a new usage of modern digital literacy technologies in the State University of Isfahan. June 13-18, XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education, Bled, Slovenia
- Behrangi, M. R. (2nd author); Zarghami, Saeid (2010). The social objectives of education in views of Jaspers and the role of virtual education XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education. June 13-18 Bled, Slovenia
- Behrangi, M. R. (2010). All subjects could be good for rationalizing socio-cultural and human values if the tested new approach in science and technology education be performed. June 13-18 XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education Bled, Slovenia
- Behrangi, M. R. (2nd author), Veladat, Fahimeh (2010). A study of the effect of applying spiral learning as a teaching model on academic concepts learning and socio-cultural & human values of Iranian students, XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education, June 13-18 Bled, Slovenia
- Behrangi, M. R. (2nd author), Karimi, Nazila (2010) Experiencing learning supervision science through atypical use of elective models of teaching focusing socio-cultural and human values effects. XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education, June 13-18 Bled, Slovenia
- Behrangi, M. R. (2nd author), Safaeifakhri, Leila (2010). Learning socio-cultural & human values considering knowledge management principles. June 13-18, XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education, Bled, Slovenia
- Behrangi, Mohammad Reza (2nd author); Talebzadeh, Fatemeh; Samkan, Mahmoud (2010), Accommodating the Model of Partners in Learning to

increase Academic achievement & nurturing socio-cultural and human values of electronic undergraduate students. June 13-18, XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education, Bled, Slovenia

Behrangi, M. R. (3rd author), kamal, F. Razjoo, Amir (2010). Socio-cultural and human values in teaching & leadership XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education. June 13-18 Bled, Slovenia 2010

Behrangi, Mohammad Reza; Veladat, Fahimeh (2010), Simulation/Spiral Teaching Approach, Makes the Diversity of Students Efficient, ECER 2010 European Conference on Educational Research Education and Cultural Change 23-27 August Berlin

Behrangi, Mohammad Reza; Talebzadeh, Fatemeh (2010), How Teaching Foreign Language Could be Effective, Efficient and Productive for Local Students ECER 2010 European Conference on Educational Research Education and Cultural Change 23-27 August Berlin

Dibavajari, T. Behrangi, M.R. (2010). The place of environmental education in Iranian primary school science curriculum XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education June 13-18 Bled, Slovenia

Suan Yoong, James, A, Behrangi, M.R. (2010). Trends on the teaching of science and mathematics in English. A critical appraisal XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education June 13-18 Bled, Slovenia

Kayzouri. A.H. Behrangi, M.R. (2010) A suitable model for teaching interdisciplinary science XIV IOSTE 2010 International Organization for Science and Technology Education June 13-18, Bled, Slovenia

Zeinabadi, Hassanreza, Behrangi, (2010). Role of Principal's Transformational Leadership in Academic Achievement of Primary Schools Students: Introducing a Model ECER 2010 European Conference on Educational Research Education and Cultural Change 23-27 August Berlin

Behrangi, M. R. (2010). Learning Capital, Triz 3rd. conference, Tehran

Behrangi, M. R. (2009). Creative and Innovative Organization as an Intellectual Capital Perspective for Management on Education. International Conference on Intellectual Capital Management, 7,8 October 2009 IICM Zanjan

Behrangi, M. R. (2009). A Report to the Workshop on Science and Technology Education in Asia and the Pacific: Current Status and Challenges, Ist UNESCO Forum on Science and Technology Education in Asia and the Pacific 29-30 September 2009

- Behrangi, M. R. (2008). Could learn oriented teaching in human science (LOTHS) be placed to enhance learning science and using technology for peace? The 13th International Conference on Science and Technology Education. Palme Publications & Bookshops LTD. Turkey-Ankara September 2008
- Behrangi, M. R. (2008). A Survey of the Organizational Health Status of Male High Schools in Ardabil Province The Social Science 3 (6): 448-454, 2008
- Behrangi, M. R. (2008). A survey of the organizational commitment status of male high school teachers in Ardabil Province 3 (5): 364-370, 2008 Medwell2008-The Social Science
- Behrangi, M. R. (2007). Determining Information Requirements for BI Applications Volume 12, number 3, 3rd Quarter Canada-2007
- Behrangi, M. R. (2007). Bridging the Gap between Scientists and Science educators Islamic educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) Bishkek, Kyrgyzstan- Dec 2007
- 2006 CAN META-CONSTRUCTIVISM IN LEARNING SCIENCE, THEORY AND PRACTICE, THROUGH APPROPRIATE MODELS OF TEACHING AND ADEQUATE ICT BE THE WINNER IN PARADIGM SHIFTS? IOSTE- مرداد ۸۵ MALYSIA-PENANG
- 2006 DOES PEER CONSULTATION OR PEER COACHING HAVE THE MORE RELATED TEACHER JOB SATISFACTION? IOSTE- مرداد ۸۵ MALYSIA-PENANG
- Behrangi, M. R. (2004). Cognitive Activity of Effective Learners- Formation of optimal instructional and nurturing effects of science teaching. XI Symposium IOSTE Poland- Lublin 2004
- Behrangi, M. R. (2003). Abductive Thinking- IOSTE symposium- north America-2003
- Behrangi, M. R. (2002). Multiple-model of Teaching: Build - In Assessment on Performance. A New Approach to Rethinking Science and Technology Education. the tenth International Organization for Science and Technology Education. Sao Paulo University, School of Education, Brazil. 2002
- Behrangi, M. R. (2002). Nurturing Wisdom Through Planning Curriculum Combined with Learning Models: The Process to Make Scientific Knowledge Could be Productive and New Criteria for Curriculum Production. International Satellite Seminar on Science Textbooks Assessment, Sao Paulo 6-8 August 2002.
- Behrangi, M. R. (2002). Man, Education, Culture and Communication. The International Organization for Science and technology Education. The

Second International Conference on Iran, Ghafghaz

- Behranghi, M. R. (2001). Axis of Science Education: 1st International Symposium in southern Europe, paralimni, Cyprus , 29th April-2nd May, 2001
- Behranghi, M. R. (2001). Conforming Model of Teaching by Students Learning Style: Preparing Future Citizens. 1st International Symposium in southern Europe, paralimni, Cyprus , 29th April-2nd May, 2001
- Behranghi, M. R. (2001). Preparing Future Citizens through matching students' learning Styles with teaching Instruction. First Seminar on Issues of ELT Islamic Azad University at North Tehran. 10-11 Oct.2001
- Behranghi, M. R. (1999). Meta-Model Approach in Science and Technology, 9th Symposium of the International Organization for Science and Technology Education, 26 June-2July 1999, Durban South Africa.
- Behranghi, M. R. (1996). Inductive method on teaching science, UNESCO. Regional workshop on methodologies of teaching science in primary level December 16-21, 1996 Tehran
- Behranghi, M. R. (1992). Comprehensive Thinking: A model for Management based on Hathrat Ali's letter to Malik Ashtar, state Management Training Center (SMTC), Tehran, Iran, August 1992
- Behranghi, M. R. (1992). The Principles of Management Extracted from the letter written by Imam Ali (may God Bless Him) to Malik Ashtar, State Management Training Center (SMTC) Tehran, August 1992
- Behranghi, M. R. (1992). Mathematical Education through Models of Teaching-Concept Attainment and or Inductive - Deductive Intuitive Approach 7th International Conference on Mathematical Education. Québec, Canada 1992.
- Communication in the service of humanity. A presentation to the twenty - fifth session of General conference, Paris, 1989.
- Behranghi, M. R. (1986). Communication in the service of humanity. A presentation to the twenty - fifth session of General conference, Paris, 1989.
- Behranghi, M. R. (1985). Means of Meeting the Needs for teachers in Iran, USC, School of Education L.A. spring 1985. No 2. Vol. III
- Behranghi, M. R. (1985). Records of the General Conference fourth Extraordinary Session, volume I Resolutions Paris, France, 1985.
- Behranghi, M. R. (1984). A Report to the Workshop on Methods of Standardization and Modalities of Exchange from the Network Point of View, Tehran. 25 February to I March 1984.
- Behranghi, M. R. (1983). Printed paper on Sub-Regional Meeting of national commissions for UNESCO in Asian countries, New Delhi, April 5-8, 1983. Bulletin of Indian National Commission-1983.

مسئله محوری و روش شناسی انتقادی در محتوای درسی علوم انسانی با هدف کارسازی کردن آن

فائزه توکلی *

چکیده

نقد در حوزه علوم انسانی همراه با مسئله شناسی در این حوزه معرفتی در دو حوزه‌ی نظر و عمل باید بسط یابد. اگر علوم انسانی را «بررسی هستن انسان در برون ذات و درون ذات‌اش به شمار آوریم و اگر بپذیریم که علوم انسانی معرفت ناظر بر انسان در آئینه‌ی ذهن، زبان، رفتار و نهادها و ساختارهای اجتماعی مصنوع اوست» به اهمیت و ضرورت کارسازی این معرفت بر منهج نقد وقوع خواهیم یافت. در این مقاله با ارائه روش شناسی نقد متون علوم انسانی، بر آموزش مبتنی بر مسئله (problem based learning) در تدریس متون علوم انسانی تأکید گردیده و به راهکارهای کارسازی کردن آن اشاره می‌شود. لازم به ذکر است از روش شناسی تفکر علوم انتقادی در سایر رشته‌های علوم نیز می‌توان بهره برد.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، مسئله محوری، روش شناسی، نقد، محتوای درسی

*. کارشناس ارشد تاریخ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مقدمه

شرط ضروری تکوین و توسعه در علوم انسانی و نقش آفرینی آن در توسعه سایر علوم و بهبود وجوه مختلف زیست فردی و جمعی جوامع شرقی و غربی و جهان اولی و آخری، ایده‌آل نقد و انتقادی بودن آن است. رونق ابعاد و سویه‌های نقد: نقد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، هنری، دینی، ادبی، فلسفی و ... در برهه‌ای از تاریخ موجب رونق زندگی و ارتقای بینش و حیاطمندی انسان‌ها و سلام ذهن و ضمیر شده است. پیامبران در شمار بزرگترین منتقدان اجتماعی می‌باشند که طرح و بسط پیام‌هایی بخش‌شان موجب تحول تاریخ در تراز «دوران» تاریخی شد. یعنی ذهن، ضمیر و حیات جامعه مخاطب را ارتقاء بخشیده‌اند. دانش انسانی نیز مانند نبوت باید حاوی و حامل «نبا» می‌باشد که به رهایی آدمی از نوع جبر و جهل و جور انجامد.

اگر به پیروی از ملای منتقد، مولوی، آدمی را به اندیشه‌اش فرو کاهیم و اندیشه را نحوه‌ای از هستن به شمار آوریم، می‌تواند انقیاد و نقطه مقابل آن نقد و انتقاد را نشانه دو گونه هستن دانست. هستن منقادانه در واقع حکایت از انواع و اقسام کاستی‌ها و نواقصی می‌کند که موجب استمرار صغارت و هجر آدمی و ماندن در بر هوت لم یزرع و بی‌ثمر تهی شدن از خود و پر شدن از غیر و نهایتاً رانده دشن در بن بست اسارت در تداوم زندگی در تراز زیست شناختی می‌شود. در برابر نقد و انتقاد نشانه ورود آدمی به تراز زیست انسانی، عمل بر منهج خرد است. نقد نشانه تجهیز آدمی به توانمندی روانی از یک سو برای فائق آمدن بر همه نیروها و عواملی است که از تهیایی روح وی از مایه‌های شخصیت و هویت تغذی می‌کنند و از سوی دیگر علائم برخورداری از توانمندی ذهنی و عقلانی بشر برای واکاوی سویه‌های مثبت و منفی، درست و نادرست، کارایی و ناکارایی است. در واقع نقد و معرفت حاصله از آن ابزار کار سازی است در دست بشر برای بسط و تفصیل استعدادهای مجمل و متراکم خدادادی و شاید بتوان در پرتو این ایده از حدیث شریفی که متضمن خلقت انسان بر صورت خداوند است فهمی این چنین به دست داد که توانایی بشر در صفت آفرینش در طول اراده ربوبی قرارداد و همانند آن است.

تعریف علوم انسانی

در منابع تعاریف زیادی از علوم انسانی مطرح شده است. علوم انسانی معرفت ناظر بر انسان در آئینه‌ی ذهن، زبان، رفتار و نهادها و ساختارهای اجتماعی مصنوع اوست.»

رسالت متخصصان علوم انسانی در حوزه‌های دانشگاهی و هم اندیشی‌های روشنفکری در جوامعی چون ایران بنا به مختصات فرهنگی و فکری که وضع کلی آن در مواجهه سنت و مدرنیته و بار سنگین تقابل یا تعامل این دو جهان رقم می‌خورد بسیار سنگین است. کارسازی عقلانیت انتقادی در علوم انسانی در راستای روش شناسی، مسئله شناسی، و سیاستگذاری و تصمیم‌گیری در حوزه نظر و عمل بسط یابد. توسعه مستلزم تکوین عقلانیت توسعه است و این عقلانیت بشر رشد و شکوفایی علوم تجربی به عنوان ابزار تحقق ایده‌های مندرج در عقلانیت توسعه است، به عبارت بهتر بذر علوم مذکور در خاک، هوا و آبی جوانه زده و رشد می‌یابد که به واسطه علوم انسانی مهیا می‌گردد. در این پژوهش با تأکید بر آموزش تفکر انتقادی و بسط آن در حوزه علوم انسانی و مهارت‌های حل مسئله، بر توانایی تفکر به شکل تفکر انتقادی به عنوان یکی از راهکارها و مهارت‌های اساسی در استنباط و استنتاج و روش بینی و باز اندیشی بدون حذف و طرد نظریه‌های غیر، تأکید می‌گردد. در جامعه اطلاعاتی کنونی و با حجم وسیع داده‌ها، مهارت برخورد با مشکلات و تصمیم‌گیری مستقل در حوزه معرفت دینی، اجتماعی، سیاسی امری حیاتی می‌باشد. در زیر با تعریف تفکر انتقادی روشهای این مهارت آورده می‌شود تا در حوزه علوم انسانی، سلاحی برای تجهیز و توانمندی تفکر نسل جوان باشد.

تعریف نظری توانایی تفکر انتقادی

کلمه‌ی انتقادی^۱ دارای ریشه‌ی یونانی است و از لغت «کرتیکس»^۲ به معنای «انتقاد»^۳ گرفته شده است. انتقادی بودن به معنی سؤال و پرسش کردن، احساس یا درک کردن^۴ و تحلیل کردن می‌باشد. با انتقادی بودن، فرد تفکر خود و دیگران را مورد بررسی قرار می‌دهد. تفکر انتقادی فرآیندی کاربردی و عملی است.^۵ هنر اندیشیدن درباره افکار، روشها، راههای بشر، روشن تر، دقیق تر، مطمئن تر و کاملاً فرایندی هدفمند است که با قضاوت و شناخت در راستای حل مسائل و تصمیم‌گیری همراه است.^۶

تفکر انتقاد با تفکر معمولی^۷ تفاوت دارد، تفکر معمولی وقتی است که پاسخ‌های فردی خود به خودی و بدون توجه (تفکر) بوده و فرد در فرآیندهای تا حدی واکنشی، روزمره، غیر تأملی و سریع درگیر شود. در تفکر معمولی رویکرد خطی است، یعنی دیدن

مسئله‌ی بحث برانگیز/ موقعیت/ نیاز، عمل کردن و دور شدن از آن می باشد. این نوع تفکر ممکن است همراه با توجه نباشد و فقط لازم باشد کاری انجام شود. در تفکر معمولی مسئله بحث برانگیز مورد نظر، احتمالاً خیلی مهم نبوده و احتمالاً عقیده بر این است که پاسخی سریع برای آن مناسب است.

تفکر انتقادی توانایی حل مشکلات بوسیله درک (احساس) اطلاعات با استفاده از فرآیندهای ذهنی تحلیلی، منطقی، الهامی (شهودی) و خلاق است.

در این تعریف، تفکر انتقادی در برگیرنده‌ی یک عمل کامل مغزی است که هر دو نیمکره‌ی راست (الهامی و خلاق) و چپ (منطقی و تحلیلی) را درگیر نموده و از همه مهمتر دارای فرآیندی مداوم و پیوسته می باشد.^۸

تفکر انتقادی را فرآیند منظم عقلانی از مفهوم سازی ماهرانه و فعالانه، به کار گیری، تحلیل، ترکیب و یا ارزشیابی اطلاعات کسب شده یا تولید شده بوسیله مشاهده، تجربه، انعکاس (تأمل و تعمق)، استدلال و ارتباط، به عنوان راهنمایی برای باور یا عمل می‌دانند. هیچ کس صد در صد متفکر انتقادی نیستف به این دلیل توسعه‌ی مهارت‌ها و تمایلات تفکر انتقادی تلاشی مادام العمر می باشد.

تفکر انتقادی روشی از فکر کردن درباره‌ی هر موضوع، محتوی، یا مشکلی است که متفکر درصدد بهبود و اصلاح کیفیت تفکر خود با به کار گیری ماهرانه‌ی ساختارهای اصلی تفکر و اعمال استانداردها بر آنها می‌باشد.^۹

اصول و مراحل تفکر انتقادی

(۱) استنباط

استنباط نتیجه‌ای است که فرد از پدیده‌های به وقع پیوسته به دست می‌آورد. مثلاً چراغ‌های خانه‌ای روشن باشد و از داخل خانه صدای موسیقی شنیده شود، شخص می‌تواند استنباط کند احتمالاً کسی در خانه است. البته این استنباط می‌تواند درست یا نادرست باشد، مثلاً ممکن است اهل خانه هنگام بیرون رفتن چراغها و رادیو را خاموش نکرده باشند. استنباط توانایی تشخیص داده‌های درست از نادرست از میان اطلاعات داده شده می‌باشد. در بخش استنباط محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند عبارت صحیح و غلط را از هم تمیز دهد.

۲) شناسایی مفروضات

مفروض عبارتی است که از پیش در نظر گرفته می‌شود، بدیهی فرض شده و یا برای پذیرفته شدن پیشنهاد می‌گردد. وقتی می‌گویید من در مرداد ماه فارغ التحصیل خواهم شد، فرض می‌کنید تا مرداد ماه زنده خواهید بود و یا دانشکده، فارغ التحصیلی شما را در مرداد اعلام خواهد کرد و مواردی از این قبیل: شناسایی مفروضات در حقیقت توانایی تشخیص مفروضات پیشنهادی از عبارات بیانی می‌باشد. در بخش تشخیص پیش فرض‌ها وجود یا عدم وجود پیش فرض‌های مطرح شده در عبارت مورد سنجش قرار گیرد.

۳) استنتاج

در استنتاج از مقدماتی منطقی نتیجه و یا نتایجی گرفته می‌شود. در استنتاج پیش‌دوریه‌های ذهنی نیابستی بر قضاوت و نتیجه‌گیری تأثیر بگذارد چرا که این فرآیند را از شیوه منطقی خود خارج می‌کند و باعث نتیجه‌گیری نادرست می‌شود. در استنتاج حرکت ذهنی از جزء به سوی کل می‌باشد بدین ترتیب که از مقدماتی جزئی نتیجه کلی گرفته می‌شود. همچنین در استنتاج توانایی تفکیک مقدمات و داده‌ها از نتیجه کلی حائز اهمیت است. در بخش استنتاج محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند درک کند که کدام نتایج از موقعیت‌های ذکر شده استخراج می‌گردد.

۴) تعبیر و تفسیر

تعبیر و تفسیر توانایی پردازش اطلاعات و تعیین اعتبار آنها می‌باشد. در این فرآیند باید قضاوت شود که آیا نتایج به طور منطقی از داده و مقدمه‌های خود گرفته شده است یا خیر؟ بنابراین در تعبیر و تفسیر استنتاجی صورت نمی‌گیرد بلکه نتایج در دسترس ما می‌باشد و موضوع مهم این است که داده‌ها و مقدمه‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار بگیرند و برآورد شود که آیا نتایج گرفته شده از آنها درست است یا نادرست؟ در بخش تعبیر و تفسیر داده‌ها محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند تعابیر و تفاسیر مناسب را از شرح حالهای ذکر شده استخراج کند.

۵) ارزشیابی استدلال‌های منطقی

در موارد مهم تصمیم‌گیری درباره انتخاب استدلال‌های قوی و ضعیف، مطلوب‌تر آن است که بتوانیم استدلال‌های قوی و ضعیف را تشخیص دهیم. یک استدلال منطقی وقتی قوی است که هم مهم و هم در ارتباط مستقیم با سؤال باشد و یک استدلال وقتی ضعیف است که مستقیماً در ارتباط با سؤال نباشد (حتی اگر از اهمیت زیادی برخوردار باشد) یا کم اهمیت باشد و یا تنها با جنبه‌های علمی و کم اهمیت سؤال در ارتباط باشد. در بخش ارزشیابی محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند اعلام کند کدام دلیل ضعیف و کدام دلیل قوی است.

انواع تفکر انتقادی

پائل (۱۹۹۰) چهار نوع تفکر انتقادی را توصیف کرده است که عبارت از: تفکر انتقادی، تفکر غیر انتقادی^{۱۱}، تفکر سفسطه آمیز^{۱۱} (حس ضعیفی از تفکر انتقادی)، و تفکر انتقادی بی‌غرض^{۱۲} یا منصفانه (حس قوی از تفکر انتقادی) می‌باشند.

۱- تفکر انتقادی: تفکر انتقادی فرایندی را توصیف می‌کند که توسط فردی که بر فرآیندهای تفکر خود آگاه است، به کار برده شده است. چنین فردی تلاش می‌کند دقیق‌تر، درست‌تر، مرتبط‌تر، ثابت‌تر (سازگارتر)، و منصفانه‌تر (بی‌تعصب) باشد، تفکری عمیق و ضمناً همراه با شک یم‌باشد. متفکر انتقادی از سوگیری، پیش‌داوری، یک طرفه بودن فکر (غرض‌ورزی) خودآگاه بوده و می‌کوشد تا آن‌ها را از میان بردارد. متفکر انتقادی همچنین بر دانسته‌ها و ندانسته‌های خود آگاه است.

۲- تفکر غیر انتقادی: تفکر غیر انتقادی ناخواسته‌ترین (نامطلوب‌ترین) نوع تفکر می‌باشد. تفکر غیر انتقادی تفکری نامشخص، غیر دقیق، مبهم، فیر منطقی، فیر تأملی، سطحی، بی‌ثبات و ناپایدار، نادرست، و بدیهی^{۱۳} می‌باشد این نوع تفکر، خود محور بوده، یعنی فرد به هر چیزی در رابطه با خود نگاه می‌کند. تفکر غیر انتقادی از تقاضاهای مربوط به شناخت شناسی خوب فکر کردن^{۱۴} و اصول استدلال منطقی چشم‌پورشی می‌کند.

۳- تفکر انتقادی سفسطه آمیز: تفکر انتقادی سفسطه آمیز به استدلال زیرکانه‌ی^{۱۵}

توصیفی اشاره دارد. این نوع تفکر از اصول استدلال منطقی برای خدمت به منافع مقرر^{۱۶}

متفکر استفاده می کند. بنابراین متفکر سفسطه کار هم خود محور (خودمدار) و هم نژاد پرست^{۱۷} (قوم مدار) می باشد.

۴- تفکر انتقادی بی غرض یا منصفانه: تفکر انتقادی بی غرض یا منصفانه، مطلوب ترین نوع تفکر است. این نوع تفکر از اصول استدلال منطقی در همه موقیعت‌ها استفاده می کند، چه وقتی که به درد متفکر بخورد و چه وقتی که به درد او نخورد. متفکر انتقادی بی غرض (منصف)، به طور ثابت در همه حال از اصول منطقی به طور یکسان هم برای خود و هم برای دیگران استفاده می کند. پائل معتقد است که مه باید تلاش کنند تا متفکرین منصف و بی غرض باشند.^{۱۸}

روش‌های آموزشی تفکر انتقادی

روشهای آموزش تفکر انتقادر در دو دهه اخیر تاکنون تحت تأثیر روش‌های آموزشی از قبیل؛ پرسش کردن، فعالیت در گروههای کوچک، ارائه‌ی گروهی، یادگیری مشارکتی، مطالعات موردی، آموزش با کامپیوتر، استفاده از پست الکترونیکی، تنظیم و طراحی تکالیف درسی نوشتاری، خودارزیابی، تشکیل پوشه‌ای از فعالیت‌های یادگیری توسط دانشجو یا کارپوشه^{۱۹}، روش مبتنی بر حل مسئله، روش نقشه‌ی مفهومی^{۲۰}، روش یادگیری خودگردان^{۲۱}، باز اندیشی، به کار گیری راهبردهای خاص در روش سخنرانی، اندیشیدن در مورد تفکر، شبیه سازی و بسیاری موارد دیگر را در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان مورد تأیید قرار گرفته است.^{۲۲}

۱- اندیشیدن در مورد تفکر

همان باز اندیشی فردی در مورد تفکر خود در خلال یک موقعیت واقعی یا شبیه سازی شده با مراقبت‌های مامایی است. دانشجویان سؤالاتی را در مورد موضوع طرح می کردند، روش‌های متعددی را برای پاسخ دادن به سؤال پیدا می کردند (خلاقیت)، بهترین روش را اجرا و نتایج را ارزشیابی می نمودند.

۲- پرسش یا آموزش به روش سقراطی^{۲۳}

قدیمی ترین و هنوز قوی ترین، فن آموزشی در پرورش تفکر انتقادی است. در این

روش، تمرکز بر سؤالاتی است که به دانشجو داده می‌شود نه بر پاسخ‌هایی که دانشجو می‌دهد. پرسیدن سؤالات سقراطی از قبیل؛ «از کجا می‌دانید؟» «چطور می‌توانید مطمئن شوید که این مدرک معتبر است؟» «چه نتایجی شما می‌توانید با توجه به این مدرک بدست آورید؟» «از چه استانداردی برای اندازه‌گیری قضاوت‌های خود استفاده می‌کنید؟» «چگونه متوجه خواهید شد که قضاوت‌های شما درست هستند.»

۳- تشکیل کارپوشه

کارنما نمونه‌ای از کار دانشجویان می‌باشد که برای یک دوره‌ی زمانی مشخص مثل یک ترم جمع‌آوری می‌شود. این کارنما علاوه بر این که روش تدریس می‌باشد، روشی برای خود ارزشیابی نیز هست که به رشد تفکر انتقادی نیز منجر می‌شود.

۴- ارائه مقاله

این نوع تفکرات باز به عنوان پایه‌ای برای نوشتن مقاله‌ای پنج صفحه‌ای براساس کیفیت و عمق فعالیت تأملی و ارزشیابی تأمل و اندیشه دانشجویان از تجربه فردی و مرور بر مطالعات و متون می‌باشد. از دانشجویان بخواهید که دفتر وقایع روزانه‌ای را برای ثبت تجارب اختصاص بدهند.^{۲۴}

۵- مطالعات موردی

بعد از ارائه یک سخنرانی یا فیلمی در مورد موضوعی بحث گروهی در کلاس صورت می‌گیرد. این امر استدلال تشخیصی^{۲۵} را تقویت می‌کند. این نوع یادگیری ماهیتاً تأملی بوده و به دانشجویان اجازه می‌دهد که موضوع را از زوایای مختلف بررسی و بررسی مجدد نمایند (اندیشه آزاد). در این روش تفکر انتقادی دانشجویان به دلیل بررسی پیش فرض‌ها افزایش می‌یابد و آنها می‌توانند مراقبتهای انتخابی را شناسایی نموده و اولویت بندی نمایند.^{۲۶}

۶- فعالیت در گروههای کوچک و یادگیری مشارکتی^{۲۷}:

این روش شامل تشکیل گروه‌های کوچک دانشجویی است که برای چند هفته از نیمسال تحصیلی برای تولید پروژه‌های یادگیری انتخابی خود کار می‌کنند. نهایتاً کار هر

گروه به گروه دیگری داده می‌شود و پس از بازبینی کارگروهها مورد بحث و گفتگو و سوال از یکدیگر و گرفتن پاسخ قرار می‌گیرد. دانشجویان به صورت آزادانه^{۲۸}، طوفان فکری، ... نظرات خود را اعلام می‌کنند.^{۲۹}

۷- سخنرانی^{۳۰}:

در تدریس کلاسی می‌توانیم بیشتر به نظرات دانشجو توجه نماییم، دانشجویان را وادار به بحث با هم نماییم، و سوالات دقیق و در سطوح بالاتر یادگیری را مطرح نماییم. سؤال کردن از دانشجویان به گونه‌ای که آنها نه فقط مطالب را بفهمند بلکه آن را تحلیل و در موقعیت‌های جدید به کار ببرند، همچنین تشویق دانشجویان برای تفکر بر مطالب ارائه شده، دادن زمان لازم برای پاسخگویی به سوالات در تقویت تفکر انتقادی مؤثر است.^{۳۱}

۸- تنظیم و طراحی تکالیف درسی نوشتاری:

برای جلسه بعد تکلیف مشخص نمایید یا موضوعی برای مطالعه فراتر به دانشجو بدهید. به کارگیری تکالیف نوشتاری در کلاس و خارج از کلاس به عنوان یک استراتژی یادگیری تفکر انتقادی می‌تواند در ارتقاء سطح یادگیری دانشجویان مؤثر باشد. حل خوب مساله نوشتن خوب نشانه تفکر انتقادی خوب است.

۹- درخت‌های مفهومی^{۳۲}:

نقشه سازی مفهومی به عنوان روش یاددهی یادگیری به کار رفته است که برای رشد تفکر انتقادی مؤثر است. نقشه‌های مفهومی یا دیاگرام‌های دیداری، به عنوان یک روش آموزشی و ارزشیابی در تفکر انتقادی مطرح شده‌اند به نظر می‌رسد که این نقشه‌ها، روشی را برای به خاطر آوردن و سازماندهی اطلاعات مهم را فراهم می‌نمایند. در این روش عنوان کلی در جعبه‌ای بالای صفحه ثبت شده و مفاهیم مرتبط با آن به صورت شاخه‌های درخت به آن متصل شده و بسط داده می‌شوند.

۱۰- روش‌های تصویر ذهنی:

موضوعی را در کلاس مطرح کنید و از دانشجو بخواهید که در ذهن خود آن را تفسیر کند و تصویری برای آن جستجو نماید.

۱۱- ایفای نقش^{۳۳}:

به یک دانشجو نقش معنادار داده و به دیگری نقش مراقب معنادار می‌دهیم که در حال انجام مراقبت یا ارائه مشاوره باشد. چون دانشجو مجبور می‌شود که دانش خود را در

مورد مراقبت بیمار و حل مشکلات وی بکار ببرد، خلاقیت خود را به کار می‌گیرد، پس سطح بالاتری از یادگیری رخ می‌دهد.

۱۲- پست الکترونیکی

مدارس سوال چهارجوابی که به دانشجویان با پست الکترونیکی ارسال می‌دارد و دانشجویان پاسخ‌های خود را با ذکر دلایل برای مدرس ارسال می‌کنند. مدرس سپس اشکالات آنها را مرتفع می‌نماید.

۱۳- امتحانات^{۳۴}:

سؤالات امتحانی به گونه‌ای می‌توانند طرح شوند که بیشتر تفکر انتقادی را عوض حفظ کردن طوطی‌وار ارتقاء بخشند. اگر چهار معیار زیر را برای طرح سؤالات چهار گزینه‌ای در نظر بگیریم، هم روشی است که تفکر انتقادی را در دانشجو رشد می‌دهد و هم ارزیابی می‌کند. این‌ها عبارتند از: ۱- داشتن استدلال برای هر سؤال آزمون ۲- نوشتن سؤالات در سطح کاربرد و بالاتر حیطه‌ی شناختی بلوم^{۳۵} ۳- پاسخ دادن به سؤالات مستلزم تفکر از نوع منطقی چندگانه^{۳۶} و ۴- انتخاب از میان جایگزین‌های موجه نما (گزینه‌های غلط) نیاز به سطوح بالای قدرت تمیز داشته باشد. در آزمون‌های عملکردی که به آنها آزمون‌های واقعی یا اصیل نیز می‌گویند فرآیندها و فرآورده‌های یادگیری دانش آموزان به طور مستقیم سنجش می‌شوند. در سال‌های اخیر بدلیل پیشرفت‌های تازه در روانشناسی شناختی و تاثیر آن بر جریانهای آموزش و پرورش، نیاز به تشویق و پرورش فرایندهای عالی فکری و مهارت‌های تفکری انتقادی، استفاده از این آزمون‌ها مورد توجه قرار گرفته است. علاقه‌مندی تازه متخصصین آموزش به سنجش عملکرد یادگیرندگان، امکان سنجش مهارت‌های شناختی سطح بالا و تکالیف عملکردی مهم مانند ایجاد ارتباط کلامی، حل مسئله را فراهم کرده است، که با آزمون‌های عینی مثل آزمون‌های چند گزینه‌ای قابل سنجش نیستند.^{۳۷}

جهت ارتقای تفکر انتقادی باید

۱- به متفکرین انتقادی (دانشجویان) احترام بگذارید. این امر حائز اهمیت است که هنگام آموزش تفکر انتقادی فضایی توأم با امنیت روانی برقرار شود، تادر آن دانشجویان بتوانند بدون احساس تهدید یا بی احترامی و توهین به بحث بپردازند. ۲- به متفکرین

انتقادی به دقت و با توجه گوش فرا دهید. باید به دقت به پیام‌ها و اشارات کلامی و غیر کلامی دانشجویان در ضمن آموزش توجه کنید. محدود کردن سخنرانی رسمی به ۲۰ درصد کل وقت کلاس، به این وسیله به دانشجویان فرصت داده شود که مطالب تدریس شده را جذب نموده و آن چه را که بحث شده فهمند. ۳- از تلاش‌های متفکرین انتقادی حمایت نمائید. دانشجویان یک شبه متفکر انتقادی نمی‌شوند، بلکه باید کوشش‌های اولیه‌ی آن‌ها مورد حمایت قرار گیرد و در صورت پیشرفت تشویق شوند. ۴- دانشجویان را برای فکر کردن به صورت انتقادی برانگیزید. ۵- پیشرفت را به طور منظم ارزشیابی کنید. یکی از نقش‌های مربی، تشویق دانشجویان به درگیر شدن منظم آنها در ارزشیابی تأملی یا بازتابی مهارت‌های تفکر انتقادی خود می‌باشد، به طوری که با شناسایی الگوهای رفتاری به بینش و بصیرت دست یابند. ۷- به متفکرین انتقادی برای ایجاد ارتباط با سایر منتقدین کمک کنید. ۸- یک معلم انتقادی باشید. الگو و مدلی از تفکر انتقادی باشید معلم‌ها خود می‌توانند رویکردی از تفکر انتقادی را برای تدریس اتخاذ کنند. یعنی با استفاده از پرسیدن پیش فرض‌ها، بهبود و ارتقاء تحقیق و پرسش‌گری و آزمون ایده‌های نو را در طول آموزش اتخاذ نمایند. ۹- آگاه کردن دانشجویان در مورد این که آنها چگونه تفکر انتقادی را یاد می‌گیرند. ۱۰- سعی بر آن نباشد که بیش از ۵۰ درصد مفاهیم اساسی و پایه در یک دوره‌ی درسی پوشش داده شود. در عوض تمرکز بیشتر روی مهمترین مفاهیم و کاربردهای آن مفاهیم باشد. ۱۱- پرسیدن سؤالاتی عمیق که دانشجویان را به تفکر وادارد. ۱۲- استفاده از مثال‌های زیاد در کلاس به طوری که دانشجویان بتوانند بین عقاید انتزاعی و کاربردهای واقعی ارتباط برقرار کنند. ۱۳- دانشجویان ملزم به نوشتن شوند. ۱۴- ملزم کردن دانشجویان به خواندن و نوشتن قبل از هر کلاس ۱۵- اختصاص دادن بخشی از وقت کلاس به ارائه‌ی طرح مشکلات در گروه‌های کوچک دوفره در کلاس و سپس دریافت پاسخ‌ها از گروه‌ها، همراه با تشویق و گوش کردن فعال. ۱۶- فرصت فکر کردن دادن به دانشجویان جهت ارائه‌ی پاسخ‌های خود. ۱۷- استفاده از نمودارها به عنوان پایه و شروع بحث در کلاس ۱۸- فراهم نمودن فرصت‌های زیاد برای دانشجویان جهت نوشتن و واداشتن آن‌ها به ارزشیابی نوشته‌های خود. ۱۹- کسب اطمینان از این که مکانیسم‌های ارزشیابی اهداف تفکر انتقادی آنان را پوشش می‌دهند. ۲۰- به کارگیری روش‌های خود ارزیابی، ارزیابی هم کلاسی‌ها (همتایان)، و آزمون‌های تصادفی به منظور

کم کردن تکالیف کتبی که خود شخصاً باید ارزشیابی کنید.

خصوصیات افراد با تفکر انتقادی

- ۱- درباره عقاید جدید فکر می کنند.
 - ۲- در پی کسب اطلاعات بیشتر هستند.
 - ۳- اطلاعاتشان را از منابع معتبر بدست می آورند.
 - ۴- سوال می کنند (از سوال کردن نمی ترسند).
 - ۵- سعی می کنند بین اطلاعاتی که دارند ارتباط برقرار کنند.
 - ۶- واقعیت را از عقیده شخصی جدا می کنند.
 - ۷- درباره چیزی که نمی دانند بحث (اظهار نظر) نمی کنند.
 - ۸- سعی می کنند حرف دیگران را بفهمند و حرفشان را به دیگران بفهمانند.
 - ۹- براساس اطلاعات قضاوت می کنند.
 - ۱۰- افراد با تفکر نقاد می توانند مستقل فکر کنند.
 - ۱۱- مشکلات را شناسایی کنند، اطلاعات مربوط را جمع آوری و تجزیه و تحلیل کرده و نتیجه بگیرند.
 - ۱۲- افراد با تفکر نقاد می توانند بدون تکیه کردن به نظرات و ایده های دیگران فکر کنند و تصمیم بگیرند.
- دنیای آموزش چنان غرق سخنان بی معنا شده که اعضاء هیئت علمی از تئوری مختلف موجود در یادگیری و عملکرد آموزشی بیگانه می شوند. لذا باید تا حد امکان از سخنان بی معنا دوری کرد. ارتقاء مهارت‌های عملکرد آموزشی و درک یادگیری دانشجو مستلزم صرف وقت است و آنچه در ارتقا این مهارت ضروری بنظر می رسد مراحل تفکر انتقادی است که در این مراحل تولید دانش و انجام عمل صورت می گیرد. تغییر شکل دانش و بینش حاصله به عمل در واقع آزمودن تئوریهای آموزشی است که بوسیله مربی ارتقا می یابد.

نقش استادان در رشد تفکر انتقادی

در میان شکل‌های مختلف آموزش، آموزش عالی همان طور که از نامش نیز پیداست برتر و بالاتر از سایر انواع آموزش می‌باشد. آموزش عالی وقتی بالاتر (عالی) و برتر است که دانشجو قادر به انجام ارزشیابی مستقل از آن چه که یاد گرفته است باشد... قادر به مرتبط کردن آن به نوعی دیدگاه و قادر به دیدن نقاط قوت و همچنین نقاط ضعف خود باشد. دانشگاه‌ها به لحاظ تاریخی برای تولید، آزمون و انتقال دانش بوجود آمده‌اند. مهارت‌های فرد دانش آموخته عبارت است از: توانایی تحلیل، ترکیب، استدلال به طور انتقادی و تفکر خلاق می‌باشد.^{۳۸}

هدایت یادگیرندگان به تفکر و اندیشه، اصلی‌ترین کار استادان به شمار می‌رود. معلم کارآمد کسی است که یادگیرندگان را با مسائلی روبرو سازد و برای مسائل مطرح شده آنان را به اندیشیدن هدایت نماید.

یکی از شیوه‌های آموزش و روش تدریس، آموزش طرح مسئله (Learning problem basic) است. در روانشناسی شناختی به فعالیت ذهنی، که عمل باز آرایبی و دستکاری اطلاعات به دست آمده از محیط یا نهادهای ذخیره شده در حافظه دراز مدت را تشکیل می‌دهد. «تفکر» گفته می‌شود. پس وقتی انسان با مسئله‌ای روبرو می‌شود و برای حل آن «فکر» می‌کند در واقع اطلاعات را بررسی کرده و برای پیش بینی راه حل احتمالی مسئله، از اطلاعات ذخیره شده در حافظه‌ی دراز مدت استفاده می‌کند و راه حل مسئله را در ذهن خویش پیدا می‌کند و سپس به حل آن می‌پردازد. «تفکر» عبارت از فعالیت‌های ذهنی برای حل مسئله می‌باشد. یکی از روشهای فعال تدریس معلم روش حل مسئله است. «حل مسئله» فرایندی است برای کشف توالی و ترتیب صحیح راههای که به یک هدف یا یک راه حل منتهی می‌شود. در موقعیتی که انسان با مسئله‌ای روبرو می‌شود باید بر موانع و یا مشکلاتی که بر سر راه رسیدن به هدف وجود دارد، غلبه کند. عامل اصلی در حل مسئله استفاده از تجربه قبلی فرد برای رسیدن به راه حل و ارائه پاسخ است.^{۳۹}

استفاده از تفکر انتقادی در رویکرد حل مسئله بسیار می‌تواند مؤثر باشد. استادان و معلمین نقش مهمی در رشد تفکر انتقادی و طرح مسئله در حوزه علوم انسانی دارند. آنان با ارتباط مؤثر، علاقه به تدریس، قابل دسترس بودن، منظم و صبور بودن، به روز بودن،

هدف و برنامه ریزی داشتن، با توان بالایی می‌توانند در این راه قدم بردارند. دانشگاه‌ها نیز در مسیر توسعه، از روش طرح مسئله و تفکر انتقادی در تمامی حوزه‌های علوم به ویژه حوزه علوم انسانی را باید در طرح واره‌های آموزشی و توانمندی دانشجویان قار داد. در سیستم کنونی دانشگاه‌ها تمرکز بر محتوای دوره و تولید و انبار کردن اطلاعات می‌باشد، لذا به دانشجویان صرفاً نباید یاد داد که درباره‌ی چه چیز فکر کنند، بلکه باید یاد داد که چگونه فکر کنند.^{۴۰}

نتیجه

علوم انسانی، علوم نقد واقعیت بوده و هست. متولیان علوم انسانی، منتقدان جامعه می‌باشند و کار عمده‌شان «بررسی روابط موجود میان نارضایتی فکری و نظریه‌های اجتماعی بوده است. کار منتقدان، باز نمود واقعیت‌های پیرامون یا درون وقایع و امور جوامع براساس فهم نظری همان جامعه از امور می‌باشد، نه مبنا قرار گرفتن جامعه‌ای دیگر، در نقد واقعیت بر مبنا و مقیاسی بیرونی. نکته مهم‌تر آن که خود این علوم نیز از شمول نقد خارج نمی‌شوند.

اگر کار این علوم نقد جامعه باشد، خود را نیز همواره باید در معرض نقد داشته و موضوع سنجش قرار دهند. چنانکه علوم انسانی قدیم نیز دست کم از این جهت همواره به نقد خود پرداخته‌اند. جمله مشهور ارسطو دلالت روشنی بر این مدعاست: مشهور است که در یکی از مباحثات که به نقد افلاطون پرداخته و نظری دیگر را پیش نهاده بود، از وی پرسیدند «مگر افلاطون را دوست نداری؟ و او پاسخ داد «افلاطون را دوست دارم اما حقیقت را بیشتر...» جوهر اندیشه انتقادی چنین است: نقد دانش انسانی توسط خرد نقاد.

علوم انسانی در ایران در شرایطی بسط و تعمق می‌یابد که نسل کنونی، با روش شناسی نقد و تفکر انتقادی در جامعه اطلاعاتی کنونی آشنا شوند و آن را به کار برند.

با همگانی شدن علم در دنیای مدرن شرایط به صورت بنیادین تغییر کرده و به تبع آن، علوم انسانی نیز وظایف و کارکردهای جدیدی را بر عهده گرفته است. حذف و طرد علوم کارسازی در این حوزه را فراهم نمی‌نماید. با مهارت آموزی و ایجاد کار بست‌های لازم در جریان آموزش نسل کنونی، تفکر انتقادی و مسئله محوری یکی از راه‌های گشایش و تعمیق این حوزه خواهد بود.

پی نوشت ها

*. کارشناس ارشد تاریخ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

faezehtavakoli@yahoo.com

¹. Critical

². Kritikos

³. Critic

⁴. To make sence of

⁵. Rubenfeld MG and scheffer Bk. 2nded. Critical thinking. Phila – delphia: Lippincott 1999. P, 7.

⁶. رسول اسلامی، توانایی تفکر انتقادی، پایان نامه کارشناسی ارشد، ۱۳۸۲.

⁷. Regular thinking

⁸. Hunt BK. "Developing critical thinking skills, 2003. P,15.

⁹. عباس حسینی، مسعود بهرامی، مقایسه تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و آخر کارشناسی، مجله ایرانی

آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۸۱، شماره ۶، ص ۲۵ - ۲۱.

¹⁰. Uncritical thinking

¹¹. Sophistic critical thinking

¹². Fair-minded critical thinking

¹³. Trivial

¹⁴. Good thinking

¹⁵. Subtly

¹⁶. Vested interests

¹⁷. Ethnocentric

¹⁸. کاوه بهمن پور، بررسی تأثیر آموزش به شیوه یادگیری براساس حل مشکل بر مهارت‌های تفکر انتقادی

دانشجویان، عوامل زمینه ساز تفکر انتقادی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، ۱۳۸۲.

¹⁹. Portfolio

²⁰. Concept map

²¹. Self- Directed Method

²². Kataoka- yahirom, saylorc. Acritical thinking model. J Nurs Educ, 1994, p. 356-351.

²³. Socratic teaching

²⁴. Suliman Aw. And Halabij. Critical thinking, self- steem, N. Nurse Eductoday, 2007, p 167.

²⁵. Diagnostic reasoning

²⁶. Kataoka- yahirom M, saylor C-A critical thinking: JNurs Educ. 1994, 351-356.

²⁷. Cooperative learning

²⁸. freewrite

²⁹. Schafersman Ds. An introduction to critical thinking. January 1991.

³⁰. Lectur

³¹. Lunyk – child o, crooks D,

³². Cognitive mapping, semantic, net working, knowledge mapping, web teaching, concept trees

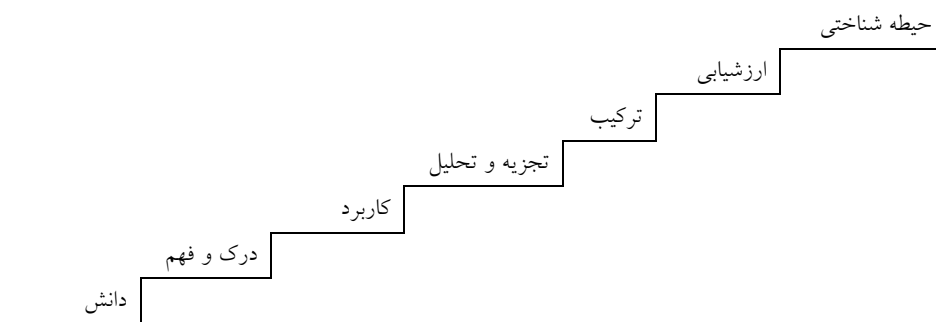
³³. Simulating the Real World

³⁴. Exams

³⁵. بی اس بلوم استاد دانشگاه شیکاگو (۱۹۵۶) اهداف آموزشی را در ۳ حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی

تقسیم بندی کرد که جهت مشخص نمودن (رفتار و اعمال مطلوب) فراگیر است که در پایان آموزش، باید در

وی مشاهده شود:



³⁶. Multilogical

³⁷. Hunt Bk. "Developing critical thinking skills, 2003. [http:// www. Drkenhunt com/ critical, html](http://www.Drkenhunt.com/critical.html) 2003 -05-90

³⁸. Stib sh, "Teaching and measuring thinking". J Nurs Educ. Nov 2003, vol, 42. Lss, and 11. P, 498.

³⁹. امان الله صفوی، کلیات روشها و فنون تدریس، انتشارات معاصر، ۱۳۸۰.

⁴⁰. نیره ناصری، روشهای نوین آموزش، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، جل اول، سال ۱۳۸۲، شماره دهم،

ص ۴۷.

جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول

زهرا حامدی*

چکیده

گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول که گزاره‌های اصلی آن ناظر بر هدایت جامعه به سمت الگوهای مدرن و ایجاد حکومتی متمرکز و مقتدر بود به منظور تحقق ایدئولوژی رسمی خود از آموزه‌ها و مباحث تاریخی بهره برداری کرد. مباحث تاریخی به ویژه تاریخ ایران باستان از زمینه لازم جهت بازسازی هویت مدرن جامعه ایران برخوردار بود و نخبگان فکری که خود از سیاست گذاران فرهنگی نظام پهلوی بودند به خوبی از این ظرفیتها استفاده برده و این مباحث را به شیوه‌های گوناگون در لابلای آثار و نوشته‌های خود مطرح ساختند. در بهره‌برداری از مباحث تاریخی، مشاهیر و چهره‌های شاخص فرهنگ باستانی و اسطوره ای ایران همچنین رخدادها و آثار روزگار باستان که به تهییج احساسات ناسیونالیستی کمک می‌کرد مورد تاکید قرار گرفت. این آمیختگی و بهره‌برداری افراطی سیاست از تاریخ موجب دگرگونی در مباحث تاریخی شد و مانع رواج واقعیت‌ها و حقایق تاریخی گردید و آسیب جدی را بر پیکره آموزه‌های تاریخی وارد نمود. این مقاله کوشش دارد تا نتایج بهره برداری که از جمله آن رواج اندیشه شاه پرستی در مباحث تاریخی است و از عوامل آسیب زای آن بود بپردازد.

کلیدواژه‌ها: پهلوی اول، ناسیونالیسم، تاریخ، نخبگان فکری.

مقدمه

گفتمان سیاسی عصر پهلوی اول با هدف مدرن سازی بر گزاره‌هایی چون

* عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد داراب

ناسیونالیسم، سکولاریسم، غرب گرایی و تمرکز گرایی استوار بود. این ویژگی‌ها در عرصه‌های مختلف و در جامعه آن روز توسط حاکمیت پهلوی ترویج شد و از جمله بازتاب آن بر ابعاد آموزش تاریخ، خواه رسمی و کلاسیک و خواه غیر رسمی قابل ملاحظه است. باتوجه به این نکته که ویژگی‌های تاریخ‌نگاری هر دوره دارای مشخصات خاصی است می‌توان در عصر پهلوی اول تسلط گفتمان حاکمیت را بر طرز نگارش تاریخ مشاهده و ارزیابی نمود. مصادیق بارز ایدیولوژی حاکمیت پهلوی که در زمینه‌های مختلف مورد توجه اولیای کشور قرار داشت و با جدیت در تمام عرصه‌ها پی‌گیری می‌شد، حیطه مهم نگرش‌های اجتماعی را هم در بر گرفت و تبلور اراده حکومتی را در اجرای خواست‌های حکومت ذیل یک سلسله آموزه‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، را نیز شامل می‌شد. در این میان توجه ویژه به مطالعات تاریخی که تقریباً همزمان با یافته‌های باستان شناسان در مهم‌ترین بخش از بقایای بر جای مانده از دوران باستان و حاکمیت پادشاهان هخامنشی - تخت جمشید - شده بود امکان مناسبی را جهت تمسک هر چه بیشتر به فر و شکوه از دست رفته ی ایران در پی آورد.

بدین ترتیب القای دیدگاه‌هایی با تاکید بر جایگاه مقتدرانه ناسیونالیسم ایرانی، که وجه ممیزه این دوره با دوره قاجار یه و در ارتباط با روح حاکم غالب نظام های سیاسی حاکمه در اروپا قرار داشت؛ به همراه تاکید بر جایگاه والا و مقام قدسی شاه را به خوبی می‌توان در متون تاریخی منتشر شده در مدارس و موسسات آموزشی جستجو نمود این مقاله برآن است تا جایگاه تاریخ و آموزه‌های تاریخی (با تکیه بر کتاب‌های درسی تاریخ) در گفتمان این دوره تأثیرگذاری گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی بر آموزه‌های تاریخی مطرح و انعکاس دو دیدگاه و نگرش مورد نظر حاکمیت در کتب تاریخی که متشکل از باستان - گرایی و شاه‌دوستی و شاه‌پرستی بود را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و مشکلات بر آمده از بطن آن‌ها مورد کنکاش قرار گیرد. بدین منظور ابتدا لازم است با نیم نگاهی به مقاطع تحصیلی این دوره کتاب‌های تاریخی تدریس شده در مدارس مورد بررسی قرار گیرد و سپس مضامین گفتمانی حاکمیت که با مقاصد ایدیولوژیک همراه بود مطرح شود.

بررسی و شناخت مقاطع تحصیلی

عصر پهلوی اول به لحاظ شکل کلی نظام آموزشی و مقاطع تحصیلی وام‌دار دوره

جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول ۱۳۷

قاجاریه است. بدین معنا که نظام آموزشی ایران متأثر از نظام آموزشی فرانسه بود و این الگوپذیری به مرور در دوره قاجار صورت عملی به خود گرفت.

مقاطع تحصیلی شامل دبستان و دبیرستان بود. مقطع دبستان پایه ی اول تا ششم را در بر می گرفت و دبیرستان به دو دوره سه ساله تقسیم می شد. در این دوره با توجه به افزایش مدارس، به ویژه توسعه و گسترش مقطع ابتدایی در دستور کار دولت قرار گرفت هرچند که مسولان از افزایش سهم مقاطع دیگر غافل نماندند.

استدلال اندیشه گران در اهمیت دادن به تعلیمات ابتدایی به عنوان تأثیر- گذارترین مقطع، موجب شد بیشترین تعداد مدارس در مقطع ابتدایی تأسیس شود. بدین ترتیب، با انجام این مهم نخستین دستورهای وزارتی عصر رضاشاه در خصوص گسترش مقطع ابتدایی به ویژه افزایش تعداد کلاس های آن، اساسی ترین خواسته روشنگران به اجرا درآمد.

مجله تعلیم و تربیت در اولین شماره سال ۱۳۰۵ خلاصه ای از خدمات و فعالیت های وزارت معارف در سال ۱۳۰۴ به چاپ رساند و آن سال را نسبت به سال های پیش، سال پیشرفت امور معارفی اعلام کرد.^۱ از این رو، افزایش کلاس های درسی در مقطع ابتدایی از ۴ کلاس به ۶ کلاس در دستور کار وزارت معارف قرار گرفت. در این راستا، به منظور تأسیس کلاس ششم ابتدایی برای ده باب مدرسه اعتبار ۲۳۴۰ تومان برای شش ماه دوم سال در نظر گرفته شد. بررسی آمار مدارس در سال های ۱۳۰۴ تا ۱۳۰۸ نشان از توجه وزارت معارف به مقطع ابتدایی را داشت.

اهمیت این مقطع به اندازه ای بود که در مجلس ششم شورای ملی اعتبار خاصی را برای تشکیل مدارس ابتدایی و تعلیمات عمومی به شرحی که در پی نوشت آمده در نظر گرفته شد.

مقاطع تحصیلی و تقسیم بندی آن برگرفته از نظام آموزشی کشور فرانسه بود. این سطوح تحصیلی شامل ابتدایی که دوره آن شش سال بود، متوسطه نیز شش ساله که به

۱. «خلاصه عملیات وزارت معارف»، (۱۳۰۵)، مجله تعلیم و تربیت، فروردین، ش ۱، سال دوم،

دو دوره تقسیم می‌شد:

کتاب‌های درسی تاریخ و به عبارت دیگر آموزش تاریخ در ابتدای سلطنت رضاشاه از کلاس سوم ابتدایی آغاز می‌شد. از سال ۱۳۰۸ برنامه ریزان حاکمیت توجه به تدوین صحیح کتاب‌های درسی را در دستور کار خود قرار دادند. آموزش تاریخ از این سال از کلاس پنجم آغاز می‌شد و کمیسیون تدوین کتاب‌های درسی وزارت معارف (فرهنگ) محتوای کتاب‌های تاریخ را مشخص می‌نمود. معین نمودن محتوای دروس مختلف و به ویژه تاریخ نشان از حساسیت حاکمیت پهلوی نسبت به بسط نظام فکری و گفتمانی را داشت. در این کتاب‌ها محوریت محتوا بر دو بخش بودبه سخن دیگر مباحث مطروحه در کتاب‌های درسی تاریخ در مقاطع مختلف دارای اشتراک در موضوع و محتوا بودند.

ابعاد مورد بررسی

بررسی دو بعد اجتناب ناپذیر است. بعد نخست، بعد مفید آنست که عمدتاً جنبه‌های تجربه آموزی و عبرت آموزی از تاریخ در این دوران ذکر می‌شود و از تاریخ به منظور ایجاد هویت ملی و آگاهی‌های ملی مورد استفاده قرار می‌گیرد که در این عصر آگاهی‌های در این خصوص طرح گردید.

بعد دوم آسیب‌هایی است که به تاریخ وارد شده است و مورد استفاده ابزاری قرار گرفته است. بدون شک هنگامی که دانشی به شائبه‌ها و اغراض سیاسی آلوده شود از فواید اصلیش آن را دور می‌سازد.

در بعد نخست فعالیت‌های اندیشه‌گران ملاک قرار گرفته است. مقالات متعدد نخبگان و اندیشه‌گران بر لزوم بهره‌مند شدن از تاریخ و افزایش آگاهی‌های تاریخی تاکید نموده و این مساله بر تجربه آموزی از تاریخ به ویژه تاریخ گذشته تاکید ورزیده اند. سردمداران این تفکر محمد علی فروغی، حسین کاظم زاده ایرانشهر، غلامرضا رشید یاسمی و تعدادی دیگرند.

بعد دوم آسیب‌هایی است که به دانش تاریخ اعم از کلاسیک و رسمی و غیر کلاسیک وارد شده است و در پیوند مستقیم با سیاست قرار گرفته است. اصولاً در هر دوره ای، تاریخ در پیوند با حاکمیت قرار گیرد بسیاری از حقایق مکتوم می‌ماند و حاکمیت موجود یکی از نخستین اقداماتش کتمان نمودن خدمات سلسله‌های پیش از خود قرار می‌دهد. حاکمیت

پهلوی اول قاجارها را به انحاء مختلف تخریب نمود و در نتیجه تحولات این عصر به دنبال تبلیغات حاکمیت پهلوی اول نادیده گرفته شد و عمدا مغفول ماند. در کتابهای تاریخی این دوره به ویژه کتابهای درسی و نشریات صفحات متعددی اختصاص به کوباندن قاجارها دارد. بارزترین نوع نگاه خصمانه نسبت به قاجارها را رضا شاه در دوران نخست وزیری اش در سفر خوزستان طرح نموده است.^۱

مباحث مطروحه در کتابهای درسی تاریخ و آسیب‌های وارد بر آن: آموزش کلاسیک و رسمی

محتوای کتابهای درسی تاریخ این عصر انعکاسی از ابزاری شدن این دانش بود. مباحثی چون میهن دوستی، شاه پرستی، پدر وطن و طرح دوران باستان از جمله مطالب اصلی تاریخ نویسی بود که بشدت تحت تاثیر ایدئولوژی ناسیونالیسم حاکمیت رقم زده شد. باید خاطر نشان ساخت اگر چه میهن دوستی فی ذاته قابل توجه بود و از آموزه‌های عصر مشروطه محسوب می‌شد اما چرخش فکری که در این عصر ایجاد گردید موجب شد تا این وجه باوجوه دیگر نظیر

شاه پرستی پیوند یابد و از مسیر اصلی فایده رسانی به تامین نظر حاکمیت مبدل گردد. در این راستا میهن دوست خوب کسی دانسته شد «که شاه پرست خوبی باشد و جان و مال خود را در راه مملکت و مهمتراز آن برای شخص او کشور بدهد»^۲

مدارس و مقاطع تحصیلی

استدلال اندیشه‌گران در اهمیت دادن به تعلیمات ابتدایی به عنوان تأثیرگذارترین مقطع، موجب شد بیشترین تعداد مدارس در مقطع ابتدایی تأسیس شود. بدین ترتیب، با انجام این مهم نخستین دستورهای وزارتی عصر رضاشاه در خصوص گسترش مقطع ابتدایی به ویژه افزایش تعداد کلاس‌های آن، اساسی‌ترین خواسته روشنگران به

۱. سفر نامه خوزستان

۲. رضاشاه پهلوی، (۱۳۰۳)، سفر نامه خوزستان،

اجرا درآمد.

مجله تعلیم و تربیت در اولین شماره سال ۱۳۰۵ خلاصه‌ای از خدمات و فعالیت‌های وزارت معارف در سال ۱۳۰۴ به چاپ رساند و آن سال را نسبت به سال‌های پیش، سال پیشرفت امور معارفی اعلام کرد.^۱ از این رو، افزایش کلاس‌های درسی در مقطع ابتدایی از ۴ کلاس به ۶ کلاس در دستور کار وزارت معارف قرار گرفت. در این راستا، به منظور تأسیس کلاس ششم ابتدایی برای ده باب مدرسه اعتبار ۲۳۴۰ تومان برای شش ماه دوم سال در نظر گرفته شد. بررسی آمار مدارس در سال‌های ۱۳۰۴ تا ۱۳۰۸ نشان از توجه وزارت معارف به مقطع ابتدایی را داشت.

اهمیت این مقطع به اندازه‌ای بود که درمجلس ششم شورای ملی اعتبار خاصی را برای تشکیل مدارس ابتدایی و تعلیمات عمومی به شرحی که در پی نوشت آمده در نظر گرفته شد.

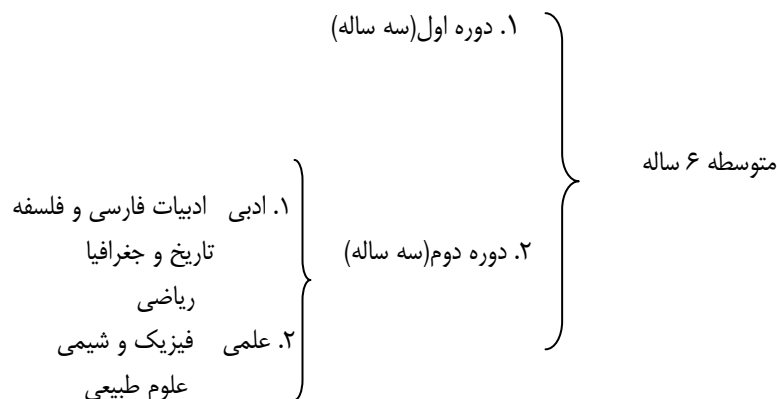
مقاطع تحصیلی و تقسیم‌بندی آن برگرفته از نظام آموزشی کشور فرانسه بود. این سطوح تحصیلی شامل ابتدایی که دوره آن شش سال بود، متوسطه نیز شش ساله که به دو دوره تقسیم می‌شد:

هریک از دوره‌ها سه ساله و شامل تعلیمات عالییه بود (حکمت ۱۳۰۶: ۱۲۲-۱۲۹؛ همچنین بنگرید به صدیق...: ج ۲، ۹۴-۹۵). شرط ورود به مقطع متوسطه یا دبیرستان گذراندن امتحان بود، همچنین برای ورود به دوره دوم متوسطه امتحان گرفته می‌شد. دوره دوم به دو شعبه ادبی و علمی تقسیم می‌شد. در شعبه ادبی بیشتر به درس‌های ادبی، تاریخ و جغرافیا پرداخته می‌شد و در شعبه علمی درس‌های ریاضی، فیزیک، شیمی و تاریخ طبیعی می‌شد.

نمودار زیر نمایانگر مطالب فوق است:

۱. «خلاصه عملیات وزارت معارف»، (۱۳۰۵)، مجله تعلیم و تربیت، فروردین، ش ۱، سال دوم،

جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول ۱۴۱



تعلیمات عالی شامل: مدارس حقوق، طب، داروسازی، قابلیت و دارالمعلمین بود. در بین این مدارس، دارالمعلمین سه دوره داشت.

دوره اول به مدت چهار سال و همانند دوره اول مقطع متوسطه بود و شرط ورود به آن داشتن گواهی نامه دوره ۶ ساله ابتدایی و گذراندن امتحان.

دوره دوم داشتن گواهی نامه سه ساله متوسطه همانند دوره دوم متوسطه بود.

دوره سوم داشتن گواهی نامه شش ساله متوسطه و گذراندن امتحان.

دوره عالی بود که به سه شعبه ادبی، ریاضی و طبیعی تقسیم می شد. (همان، ۱۳۳-۱۲۴

؛ عیسی صدیق، همان، ۹۴-۹۵)

با تصویب قانون تربیت معلم در اسفند سال ۱۳۱۲ که برای رفع نیاز معلم، صورت پذیرفت، می بایست بر اساس آن در طی ۵ سال، ۲۵ دانشسرا در کل کشور تأسیس می شد. این مرکز به دو بخش دانشسرای مقدماتی و عالی تقسیم می شد:

بخش مقدماتی دوره دو ساله و بخش عالی دوره سه ساله بود و به ترتیب همانند دوره اول و دوم متوسطه. (قانون تربیت معلم و اساسنامه قانون اجرای آن، ۱۳۱۳: طهران، مطبعه روشنایی)

بدون شک اعزام محصل به خارج جوابگوی نیاز به معلم نبود. به همین دلیل، تأسیس دانشسراها و تربیت معلم می توانست بخش وسیع تری از نیاز به معلم را رفع کند. با بررسی آمار مدارس و شاگردان در دوره شانزده ساله سلطنت رضاشاه، تحول چشمگیری به وجود آمد. که در این بخش از نظام آموزشی و مصادیق آن قابل تأمل است.

در سال ۱۳۰۴ تعداد دانش‌آموزان ابتدایی ۵۵۹۶۰ نفر بودند و تعداد مدارس ابتدایی این مقطع ۶۴۸ باب بود (سالنامه وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه، ۱۳۰۴: ۵ و ۱۲). در سال تحصیلی ۱۳۱۵-۱۳۱۶ تعداد دانش‌آموزان ابتدایی به ۲۱۰۳۲۲ نفر بالغ می‌شد. از این تعداد ۵۹۷۱۲ دختر و ۱۵۰۶۱۰ بودند (سالنامه و آمار وزارت فرهنگ (۱۳۱۵-۱۳۱۶ و ۱۳۱۶-۱۳۱۷): ۲۳۶). در همان سال تحصیلی، ۱۴۴۳ باب مدرسه ابتدایی وجود داشت که دقیقاً یک سال بعد به ۱۵۴۶ باب رسید (همان، ۲۳۷). بدین معنا که ظرف یک سال نزدیک به صد مدرسه در سراسر کشور تأسیس شد. در سال ۱۳۰۴ تعداد ۱۴۴۸۸ دانش‌آموز مقطع متوسطه (دبیرستان) و در ۷۴ دبیرستان تحصیل می‌کردند (سالنامه وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه ۱۳۰۴: ۱۰-۱۱). این در حالی بود که در ۱۳۱۵-۱۳۱۶ تعداد ۲۱۷۷۳ دانش‌آموز در ۲۲۷ دبیرستان تحصیل می‌کردند (سالنامه و آمار وزارت فرهنگ ۱۳۱۵-۱۳۱۶: ۵۰). و یک سال بعد (۱۳۱۶-۱۳۱۷) این تعداد به ۲۴۴۸۰ دانش‌آموز افزایش یافت و تعداد دبیرستان‌ها به ۲۹۴ باب رسید (همان، ۵۱). در سال ۱۳۲۰ تعداد دانش‌آموزان به ۲۸۷۲۴۵ نفر و دبیرستان‌ها به ۲۸۱۹۴ باب رسید و تعداد دبستان‌ها بالغ بر ۲۳۳۶ باب و دبیرستان‌ها به ۳۵۱ باب رسید.^۱

لازم به ذکر است گستره آموزش به حدی بود که در سطوح پایینی جامعه و حتی روستاییان این امر راه یافت سفرنامه‌نویسان از تمایل روستاییان به ادامه تحصیل حتی با آمدن به شهرهای بزرگ صحنه گذارده‌اند.^۲

روند رو به رشد مراکز آموزشی در دو مقطع دبستان و دبیرستان نشان از توجه حاکمیت پهلوی در این عرصه داشت. تعداد دبستان‌ها در آخر سال حکومت رضاشاه ۶ برابر دبیرستان‌ها و تعداد دانش‌آموزان دبستان ده برابر دبیرستان‌ها بود. این رویکرد نیز به تصمیم‌های اولیه وزارت معارف در ترویج تعلیمات ابتدایی در تمامی نقاط باز می‌گشت و در یک مقایسه کمی بین تعداد دانش‌آموزان و تعداد مدارس در

۱. پروانده آبراهامیان، همان، ۱۸۰.

2. Rosalie Slaughter Morton. (1940), *A Doctor's Holiday In Iran*, Funk & Wagnalls company, Newyork and London, 100.

بافت زبانی، بافت موقعیتی تأثیرگذار بر کتابهای درسی مقطع دبیرستان

در طول سلطنت رضاشاه گرایش به نوشتن کتابهای تاریخ دبیرستان به ویژه دوره اول (سه سال اول) رو به تزاید گذاشت. عباس اقبال تا سال ۱۳۰۷ تنها نگارنده تاریخ در این سطح بود، لیکن از سال ۱۳۰۷ حسین فرهودی و سپس عزت پور و مجدزاده صهبا نیز به جمع نویسندگان کتابهای تاریخ پیوستند. از سال ۱۳۱۷ نیز به شکل جدی تر با تصویب وزارت فرهنگ اقدام به یک دست سازی کتابهای درسی با محوریت کتابهای دبیرستان شد و مولفان زیر نظر کمیسیون تألیف کتاب، به نگارش پرداختند. افراد و تعداد آنان از سوی وزارت فرهنگ مشخص می گردید. بدین ترتیب کتابهای تاریخ دبیرستان در سه بخش تنظیم می شدند که هر بخش یک سال تحصیلی را دربر می گرفت.

۱- کتاب سال اول: تمدن های قدیم مصر، کلد، آشور، فینیقیه، ایران تا دوره هخامنشی و یونان قدیم

۲- کتاب سال دوم: روم قدیم، اشکانیان و ساسانیان، تاریخ اعراب قبل از اسلام، ظهور اسلام، اموی و عباسی و تاریخ ایران از طاهریان تا انقراض آل بویه

۳- کتاب سال سوم: سلاجقه، اتابکان، خوارزمشاهیان، مغولان، ایلخانان، تیموریان، قره قویونلو، آق قویونلو، صفویه، افشاریه، زندیه، قاجار و پهلوی و از تاریخ اروپا؛ قرون وسطی، جدید و قرون معاصر را پوشش می داد.^۱

در کتابهای دبیرستان از شروع سلطنت رضاشاه تا سال ۱۳۱۷ پرداختن به عنصر ناسیونالیسم با تأکید بر پادشاهان دوران باستان، نژاد آریا، ذکر مفاخر و وسعت مرز به منظور ایجاد حس میهن دوستی و شاه پرستی با توصیف و بسط بیشتری نسبت به کتابهای ابتدایی انجام گرفت.

۱. بنگرید به: عباس اقبال، (۱۳۱۱)، دوره تاریخ عمومی سال اول متوسطه، چاپ پنجم، تهران: مطبعه دانش ناصریه؛ حسین فرهودی، دوره تاریخ عمومی سال دوم متوسطه، چاپ سوم، تهران: مطبعه نهضت شرق، ۱۳۰۹ و چاپ پنجم، ۱۳۱۳، تهران؛ جواد مجدزاده صهبا، (۱۳۱۶)، تاریخ عمومی و ایران سال اول دبیرستان، چاپ اول، تهران: چاپخانه و کتابخانه مرکزی؛ همان، (۱۳۱۶)، تاریخ عمومی و ایران سال دوم دبیرستان، چاپ اول، تهران: چاپخانه و کتابخانه مرکزی؛ همان، (۱۳۱۷)، تاریخ عمومی و ایران سال سوم دبیرستان، چاپ دوم، تهران: چاپخانه و کتابخانه مرکزی.

از سال ۱۳۱۱ تا ۱۳۱۳ توجه به وقایع ایران در دوران پادشاهی‌های هخامنشی و ساسانی و نسبت دادن برخی از سلسله‌های اسلامی از جمله صفویه و مشابیه دانستن اقدامات شاهانی چون شاه عباس یکم با دوران ساسانی از جمله مباحث مهمی است که در این کتاب‌ها درج شده و در سال‌های ۱۳۱۶ و ۱۳۱۷ روند آن هم چنان رو به تزاید بوده است.

همانگونه که ذکر شد، با بررسی محتوایی کتاب‌های ابتدایی وقایع تاریخ ایران در دوران باستان با گزینش از پیش تعیین شده همراه بود. بر همین اساس کتاب‌های دبیرستان نیز ویژگی گزینشی بودن و توجه به برخی از شاهان عصر باستان و دوران اسلامی را دارا بودند.

مولفان کتاب‌های دبیرستان اقدامات داریوش اول را به سه دوره جداگانه تقسیم کرده‌اند و با تعریف و تمجید فراوان اقدام وی را ظرف سه سال در سرکوب گردنکشان «موجب تحیر و تحسین جهانیان دانسته‌اند»^۱ و بر این اساس دوره اول سلطنت وی به نام تجدید سلطنت هخامنشی، دوره دوم جهانداری و دوره سوم جهانگیری^۲ نام گذاری کرده‌اند.

دوران پادشاهی داریوش بزرگ را عصر تجدید سلطنت هخامنشی و دوره زدودن و حذف سرکشان و گردن‌کشان به حساب آمده است که «جز عزم راسخ و اراده آهنین او احدی را نیروی آن نبوده که برچنین مشکلاتی فایق آید»^۳ و منظور از جهانداری داریوش دوره‌ای است که داریوش تشکیلات داخلی را پایه‌گذاری می‌کند.

از نگاه نویسندگان این کتاب‌ها اقدامات داریوش ابتدا «موجب حفظ سلطنت دودمان او» شد و بعدها «برای قرن‌ها سرمشق جهانداری پادشاهان بزرگ عالم»^۴ می‌شده است. در متن‌های درسی از داریوش به عنوان پادشاهی که با داشتن جنبه الوهیت قدرتی فوق تصور داشته، یاد شده است. در این راستا، حکومت او را بر کشوری که «هر ایالتش زبان،

۱. مجدزاده صهبا، تاریخ عمومی و ایران سال اول دبیرستان، ۸۹.

۲. همانجا.

۳. همان، ۹۸.

۴. همانجا.

مذهب و آداب و رسوم جداگانه داشته، خراج از قدرت بشر و امری خارق عادت^۱ تلقی کرده‌اند.

جهانگیری داریوش نیز مورد ستایش قرار گرفته است. زیرا از یک طرف برای «تنبیه وحشیان»^۲ (سکاها) که به نواحی شمالی حمله می‌کرده‌اند و از طرف دیگر برای فتح هندوستان و سپس یونان^۳ اقدام کرده بود. درخصوص جنگ ایرانی‌ها و یونانی‌ها مولفان به توجیه شکست پرداخته و آن را «به علت کمی آذوقه و قلت نفرات»^۴ دانسته‌اند. در این متن واژگان به کار رفته نمادی از تأثیرپذیری از شاخصه‌های حاکمیت پهلوی بود. واژگانی که نوعی حس غرور ملی را القا می‌نمود و تعریف و تمجیدها با استفاده از این واژگان بار معنایی خاصی را نشانگر بود که به رسوخ هرچه بیشتر ایدئولوژی در متون انجامید و در بعد بخشیدن به آسیب به محتوای کتابهای تاریخ تأثیر گذاشت.

عرب‌ستیزی: تاریخ‌نویسان این عصر به ویژه از سال ۱۳۰۹ به بعد متون کتاب‌های درسی در سطح دبیرستان، را به بیان وقایع پس از ظهور اسلام و فتوحات اعراب با موضع‌گیری خاصی مطالب آن را اختصاص داده‌اند. به طوری که درحقیقت نوعی «عرب‌ستیزی» در نوشتار آنان آشکار است. آن‌ها هجوم عرب به ایران را یکی از «مصایب تاریخی این مملکت»^۵ دانسته و دلیل آن را قتل و غارت‌هایی که از سوی آن‌ها صورت گرفته ذکر کرده‌اند^۶ و در ادامه طرز تلقی خود را از اعراب (که به محو و نابودی آثار تمدنی ایران اقدام کرده‌اند) به گونه‌ای بیان نموده‌اند که این قوم نیمه وحشی جز قرآن چیز دیگری برای بشر لازم نمی‌دانسته است و علت پذیرش دین اسلام توسط ایرانیان را، بهره‌مندی از امتیازات مسلمین در دولت عرب و فرار از پرداخت جزیه و تحمل

۱. همانجا.

۲. همان، ۱۰۰.

۳. همان، ۱۰۱.

۴. همان، ۱۰۶. که البته در این مورد، کتاب‌های درسی تاریخ ۱۳۱۸ به بعد توضیح بیشتر آوردند که ذکر خواهد شد.

۵. حسین فرهودی، (۱۳۱۳)، دوره تاریخ عمومی سال دوم دبیرستان، چاپ پنجم، تهران: مطبعه روشنایی، ۲۵۷.

۶. همانجا.

نامالیقات دیگر ذکر کرده‌اند و ادامه داده‌اند که علیرغم این پذیرش، بغض و کینه آن‌ها، با تشکیل دولت‌های مستقل ایرانی از طاهریان به بعد خود را نشان داده است.^۱ در این نوشته که با نوعی اغراق همراه است، تنها علت حمایت ایرانیان از حضرت علی(ع) را دشمنی باخلیفه دوم عمر دانسته‌اند.^۲

در همانجا می‌آورد از جمله گروه‌هایی که حکومت اعراب را پذیرا نشدند ده‌نشین‌ها و کوهستان‌نشین‌ها از نجبای ولایات بودند و دین اسلام رابه آسانی نپذیرفتند به ویژه مناطقی مثل طبرستان و گرگان سلسله‌های محلی تشکیل داده و بیش از یک صد سال مانع ورود اعراب به مناطق خود شدند و نتیجه گرفته شد که اعراب در ایران به مقاومت-های سخت ملی برخوردند به گونه‌ای که حتی گستره‌ی این مقاومت‌ها تا مصر و شام کشیده شد.^۳

در این نوشتار نوعی حس برتری به متعلمی که متن را می‌خوانده القا می‌شد، به ویژه که در فصول قبل از آن، با تعریف و تمجید از شاهان دوران باستان ایران، آن دوران را به درجه اعلا رسانیده است و بدون شک عظمتی که از ایران در عصر باستان در ذهن دانش‌آموز نقش می‌بسته در مواجهه با مطالبی که از اعراب به عنوان قوم مهاجم نیمه وحشی ارایه می‌شده، زمینه‌ای را فراهم می‌آورد که عامل تمام بدبختی‌های ایرانیان اعراب بوده‌اند. این تفکر ضمن ضدیت با اعراب که به هر حال حاملان دین بودند بر وسعت علاقه نسبت به ایران باستان می‌افزوده است.

ارزیابی مباحث نژاد کتاب‌های تاریخ

از جمله مباحثی که در کتاب‌های تاریخ این دوران درج شده و در سنوات تحصیلی به ویژه در سطح دبیرستان از بدو شروع کتاب صفحاتی را به خود اختصاص داده بحث نژاد

۱. همانجا.

۲. این بخش از نوشته در چاپ سوم کتاب در ۱۳۰۹ آمده و در چاپ پنجم آن کل مطلب حذف گردیده است. بنگرید به: فرهودی، همان منبع، چاپ سوم، ۱۶۳ و جهت مقایسه

بنگرید به همان، چاپ پنجم، ۲۵۷.

۳. فرهودی، (۱۳۱۳)، همان، ۲۵۶.

وزبان ایرانیان بوده است.

در این کتابها و همچنین کتب جغرافیا یکی از اصول وحدت ملی، اشتراک نژاد تلقی شده که در افکار و آثار اندیشه‌گران ایرانی انعکاس داشته است. طرح این بحث به دلیل ارتباط نزدیک با گذشته باستانی، احساس غرورنسبت به آن دوران را تقویت می‌کرده هر چند نمی‌توان پایه‌ای علمی برای نظریه‌پردازی‌های اندیشه‌گران آن دوران در مورد نژاد آریا منظور نمود، لیکن آنان ایدئولوژی را به‌گونه‌ای القا نموده‌اند که سراسر عصر پهلوی نژاد آریا به عنوان نژاد برتر تلقی شده است.

در یکی از کتاب‌های تاریخ دوران پهلوی اول از جمله در نوشته‌های عباس اقبال بحث نژاد مطرح شده است.^۱ هر چند که پیش از آن در دوران مشروطیت، فروغی در نوشتار خود بخشی را به نژاد ایرانیان اختصاص داده بود^۲ به نظر می‌رسد به دلیل تقدم زمانی نوشته فروغی، اقبال و سایر نویسندگان دیگر در دوره پهلوی، با تفاوت‌هایی در این زمینه از او اخذ کرده باشند.

در کتاب‌های تاریخ در مورد نژادهای بشر چنین نوشته شده است «تمام سکنه روی زمین کاملاً به یکدیگر شبیه نیستند، بلکه عده‌ای از جهت قد و وضع جمجمه، قیافه، رنگ، لب و بینی با دیگران تفاوت دارند» و هوش و استعداد آن‌ها یکسان نیست در واقع تفاوت‌های ظاهری مبنای تقسیم‌بندی قرار گرفته و از این رهگذر مشخص‌کننده هوش نه بر اساس استعدادهای ذاتی افراد، بلکه ویژگی‌های ظاهری و محل استقرار آن‌ها از بعد

۱. میرزا عباس خان اقبال آشتیانی، (۱۳۰۴)، دوره تاریخ عمومی (دوره مختصر تاریخ عالم)، چاپ سوم، تهران: بی‌نا، ۳؛ همان، (۱۳۴۴ ق)، دوره مختصر تاریخ ایران پنجم و ششم ابتدایی، تهران: مطبعه سعادت، چاپ دوم، ۲-۳؛ همان، (۱۳۱۱)، دوره تاریخ عمومی، سال اول متوسطه، تهران: مطبعه دانش ناصریه، ۱۶-۱۹.

۲. محمد علی فروغی، (۱۳۲۷ هـ.ق)، تاریخ ملل قدیمه مشرق، طهران: کتابخانه شرکت اسلامیه، ۲-۹. لازم به توضیح است نخستین نخستین کتاب تاریخ ملل قدیمه مشرق ترجمه‌ای بود که توسط محمدعلی فروغی انجام گرفت. بنگرید به: میسیونس یوبس، (۱۳۱۷ هـ.ق)، تاریخ ملل قدیمه مشرق، ترجمه محمدعلی فروغی، بی‌جا، بی‌نا. لازم به ذکر است در ۱۳۲۷ هـ.ق با کمی تفاوت کتاب دیگری با همین نام، فروغی به رشته تحریر درآورد و در بالا به آن اشاره شد.

جغرافیایی است.^۱ افراد یک نژاد شامل مردمی است که به لحاظ صفات ظاهری و از جهت میزان استعداد بر یکدیگر شبیه‌ترند. در تقسیم‌بندی نژاد، چهار نوع نژاد شامل؛ نژاد سفید، زرد، سیاه و قرمز ذکر شده است. به لحاظ جغرافیایی نژاد سفید در نقاطی مانند اروپا، شمال آفریقا، غرب آسیا و آمریکا و اقیانوسیه زندگی می‌کرده‌اند. بر همین اساس مردم نژاد سفید، صورت کشیده، موهای سیاه موج‌دار یا خرمایی رنگ، بینی باریک و کشیده، لب‌های نازک و ریش زیاد دارند و از سایر نژادهای دیگر باهوش‌تر و متمدن‌تر قلمداد شده‌اند و با واژه «ما ایرانیان» از این نژاد هستیم بر گذشته نژادی تأکیدی صورت پذیرفته^۲ و نوعی حس برتری را القا می‌کند.

نژاد زرد شامل مناطقی چون ژاپن و چین بوده که برخی از شعب این نژاد بدوی و برخی دیگر مستعد و زیرک قلمداد شده‌اند.

نژاد سیاه شامل؛ آفریقایی‌های، وحشی و بدون استعداد تصور شده‌اند.

نژاد قرمز هم ساکنان اولیه و بومی آمریکا یا همان سرخ‌پوستان بوده‌اند.^۳

در بحث پیرامون مسایل نژادی به زبان توجهی خاص شده و علت اختلافات زبانی را نتیجه تأثیرات اوضاع طبیعی دانسته‌اند و اقوامی که زبانشان از یک ریشه مشتق شده اعضای یک خانواده برشمرده و بر همین اساس مبنای نژاد را زبان قرار داده‌اند. در همین رابطه تقسیم‌بندی نژادی با جهت جغرافیایی مطرح شده است.

اقوامی که زبانشان با زبان هندی و زبان ایران قدیم یک ریشه دارند، را هند و اروپایی و تمام طوایفی که زبانشان با زبان عربی از یک ریشه است را سامی نامیده‌اند. به این ترتیب نژاد سفید به دو شعبه تقسیم شده است. شعبه هندواروپایی شامل؛ ایرانی‌ها، هندی‌ها، اهالی قفقاز و تمام اروپا (غیر از عثمانی، مجار، فنلاند) و شعبه سامی شامل

۱. عبدالحسین شیبانی، رضا زاده شفق، غلامرضا رشیدیاسمی، حسین فرهودی و نصراله فلسفی، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ سال اول دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران، ۲-۵؛ همان، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال اول دبیرستان، ۲-۳؛ تربتی، (۱۳۱۶)، تاریخ عمومی، تهران: چاپخانه فردوسی، ۶؛ عزت‌پور، (۱۳۱۸)، تاریخ نو، چاپ نهم، تهران: چاپخانه شرکت طبع کتاب، ۸-۱۰.

۲. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، همان، ۲-۵.

۳. همانجا.

جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول ۱۴۹

یهود، عرب، فینیقی، آشوری و کلدانی‌های قدیم بوده‌اند. در تقسیم‌بندی فوق ایرانی‌ها باهوش‌تر، متمدن‌تر و برتر از سایر نژادها تصور شده‌اند و چون در بالاترین رتبه قرار می‌گرفتند تاریخشان با اهمیت‌تر می‌شده است و در عین حال ایرانیان به لحاظ تفاوت‌های زبانی با اعراب، نوعی بیگانگی و جدایی نسبت به این قوم احساس می‌کردند که از اساس با آن‌ها متفاوت بودند.^۱ استناد تاریخ نویسان درسی عصر پهلوی به پژوهش‌های باستان‌شناسی در قرن هجدهم که اشتراکات زبانی را دلیلی بر اشتراکات نژادی قلمداد نموده و تقسیم‌بندی‌های انجام شده در خصوص نژاد همه در راستای ایجاد و تحریک احساسات وطن‌پرستانه صورت پذیرفته است.

از این رو ملاحظه می‌شود مولفان ضمن آموزش‌های میهن‌پرستانه با طرح برتری نژادی و تمدنی به تدریج زمینه مباحثات و افتخار به گذشته باستانی را از طریق رسوخ در متن‌های درسی فراهم نموده‌اند.

سال ۱۳۱۷: سالی شاخص در تدوین متون درسی تاریخ

بنا به تصمیم وزارت فرهنگ از سال ۱۳۱۷ شیوه‌ی تقسیم‌بندی و محتوای کتاب‌های تاریخ مورد بازنگری قرار گرفت و تغییر کرد. به گونه‌ای که کتاب تاریخ سال اول در دو بخش تنظیم شد: بخش نخست شامل ملل شرق، یونان و روم بود که پیش از شروع این قسمت در آغاز به تعریف تاریخ، فایده تاریخ، آغاز و تقسیمات تاریخ می‌پرداخت و در بخش دوم: تاریخ ایران از فلات ایران و مهاجرت اقوام آریایی و نژاد آن‌ها شروع و سپس ماد، هخامنشی و تا پایان اشکانیان ادامه می‌یافت.^۲

تاریخ سال دوم نیز در دو بخش تنظیم و طراحی شده بود. بخش نخست آن شامل تاریخ ایران از آغاز عصر ساسانیان و سپس حمله اعراب، ظهور اسلام، خلفای راشدین، امویان، عباسیان و سلسله‌های حکومتگر طاهریان، صفاریان، سامانیان، علویان، زیاریان، بوییان، غزنویان، سلجوقیان، خوارزمشاهیان، مغول وایلخانان می‌شد و بخش دوم آن تاریخ

۱. همان، ۲-۳.

۲. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ سال اول دبیرستان.

اروپا در قرون وسطی را دربر می‌گرفت.^۱

تاریخ سال سوم نیز شامل؛ دو بخش بود. بخش اول از تیموریان شروع و ترکمانان، قراقوینلو، آق‌قوینلو، صفویه، فتنه افغان، افشاریه، زندیه، قاجار و پهلوی را پوشش می‌داد. بخش دوم نیز از تاریخ اروپا و انقلاب فرانسه شروع و تا دوران معاصر یعنی جنگ جهانی اول ادامه می‌یافت.^۲

سال ۱۳۱۷ سال تحول بزرگی در نظام آموزشی عصر پهلوی اول بوده است. علاوه بر ویژگی ظاهری کتاب‌ها از نظر جمله‌بندی و نثر، خط، چاپ و نوع کاغذ که تفاوت اساسی با سال‌های پیش از خود پیدا کرد. این کتابها از نظر ویژگی‌های درونی و محتوایی نیز متحول شدند. کتاب سال اول از فلات ایران و مهاجرت اقوام آریایی و نژاد آنها شروع و سپس ماد، هخامنشی و تا پایان اشکانیان ادامه می‌داد.^۳

تاریخ سال دوم در دو بخش تنظیم شده بود. بخش نخست آن، تاریخ ایران از ساسانیان آغاز، سپس حمله اعراب، ظهور اسلام، خلفای راشدین، امویان، عباسیان، طاهریان، صفاریان، سامانیان، علویان، زیاریان، بوییان، غزنویان، سلجوقیان، خوارزمشاهیان، مغول وایلخانان و بخش دوم آن تاریخ اروپا در قرون وسطی را دربر می‌گرفت.^۴

تاریخ سال سوم نیز شامل؛ دو بخش بود. بخش اول از تیموریان شروع و ترکمانان، قراقوینلو، آق‌قوینلو، صفویه، فتنه افغان، افشاریه، زندیه، قاجار و پهلوی را پوشش می‌داد. بخش دوم تاریخ از اروپا و انقلاب فرانسه شروع و تا دوران معاصر یعنی جنگ جهانی اول

۱. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال دوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.

۲. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال سوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.

۳. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ اول دبیرستان.

۴. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال دوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.

ادامه می‌یافت.^۱

آنچه در این خصوص حائز اهمیت است این است که اولیای امر به صورت علنی مبنای محتوای کتاب‌ها را ناسیونالیسم باستان‌گرای حاکمیت پهلوی و میهن‌دوستی و شاه‌پرستی اعلام نموده‌اند

بر همین اساس اسماعیل مرآت وزیر فرهنگ وقت در سال (۱۳۱۷) در مقدمه تمامی کتاب‌های دبیرستان از سال ۱۳۱۷ چنین نوشته است:

«...کتاب‌های دبیرستانی بر طبق اسلوب مطلوب و موافق با اصول آموزش و پرورش نگارش یافته علاوه بر مواد علمی و ادبی موید خصال ملی و ملکات راسخه باشد که از عهد باستان سرشته نهاد ایرانیان بود مانند میهن‌پرستی و شاه‌پرستی و راست‌گفتاری و درست‌کرداری و دیگر صفات و اخلاق نیکو که منظور اصلی از هر تعلیم و تربیت باشد.»^۲

مطلب فوق ضمن آنکه رویکرد باستان‌گرایانه را نشان می‌داد، به وجه دیگری تأکید داشت و آن ایدئولوژی عرفی‌گرایانه بود؛ زیرا صفات نیکو نظیر راستی و درستی را به مسلمانی و دین اسلام اتصال نمی‌داد، بلکه به دین زرتشت ارتباط می‌دهد.

وزارت معارف از کسانی که سابقه تألیف کتاب داشته‌اند، (البته نه همه آن‌ها) دعوت کرده‌اند تا به تنظیم و یکدست‌سازی و تمرکز در محتوای کتاب‌ها بپردازند و از سال مذکور یک گروه پنج نفره محتوای کتاب‌های تاریخ را ارزیابی و بازنویسی می‌نمودند.

آنچه کتاب‌های تاریخ این فاصله زمانی را با سال‌های پیش از خود متفاوت می‌کند توجه به بخش‌های فرهنگ و تمدن سلسله‌هاست. تا پیش از سال ۱۳۱۷ محوریت کتاب‌های تاریخ عمدتاً وقایع سیاسی بود. گو اینکه فرهودی و مجدزاده صهبا نیم‌نگاهی به جنبه‌های تمدنی داشته‌اند، اما از سال ۱۳۱۷ این بخش وسعت یافته است، ضمن اینکه در پایان وقایع سلسله‌ها، دلایل اهمیت آن سلسله‌ها افزوده شده است که البته «شرح اهمیت» شامل تمام سلسله‌ها نیست، بلکه اهمیت داشتن آن‌ها از سوی مولفان این کتاب‌ها را می‌توان در دو جنبه دانست:

۱. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال سوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.

۲. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ سال اول دبیرستان، مقدمه.

۱- وسعت بخشی و افزایش مرز و ایجاد امنیت و عدم تسلیم در برابر قدرت‌های زمان

۲- مبارزه سلسله‌ها با نفوذ و سلطه فاتحان عرب و احیا زبان فارسی و آداب و رسوم دوران باستان

کتاب‌های این دوره نیز به وفور از واژه وحدت ملی، میهن و ملیت استفاده کرده‌اند که با تأکید بر ضمیر «ما» انجام شده است. برای نمونه در خصوص جنبه دوم اهمیت سلسله‌ها در مورد صفاریان و سامانیان اینگونه آورده شده است.

«این سلسله (صفاریان) از لحاظ ظهور ملیت ایران دارای اهمیتی به سزاست، حکومت عرب را در ولایاتی که گرفته بود از بین برد، فارسی یعنی همان زبان ملی ما را هم رونق داد. از این زمان ایرانیان به زبان فارسی شعر گفتن را آغاز کردند {حتی} خطبه از عربی به فارسی شد و یعقوب اینان را تشویق کرد.»^۱

و در مورد اهمیت سامانیان می‌آورد: «چون میهن ما را به آیین ایرانی آراستند و کار طاهریان و صفاریان را تکمیل کردند^۲ از اقدامات و خدمات‌های بزرگ سامانیان به میهن ضمن احیا ملیت ایرانی زنده کردن تاریخ ایران بود و گذشته از تهیه تاریخ منشور فرمان دادند تا داستان دیرین میهن ما به نظم هم سروده شود پس نخستین طرح شاهنامه را شاهان سامانی ریختند.»^۳

در این متن‌ها استفاده از ضمیر ما آن‌هم در کنار واژگانی چون زبان ملی و میهن در خور توجه است. این موضوع؛ بزرگ‌نمایی همراه با نوعی قدرت را القا می‌نمود و نشان از آن داشت که واژگان نیز تحت تأثیر ایدئولوژی و شرایط حاکمیت پهلوی اول قرار گرفته به گونه‌ای که دارای بار معنایی خاصی بودند. این موارد در خصوص صفویه نیز صدق می‌نمود به گونه‌ای که در کتاب تاریخ سوم دبیرستان می‌آید:

«از همان استان مهم ایران یعنی آذربایجان که بنا به عقیده برخی از دانشمندان زرتشت پیامبر بزرگ ایران از آنجا برخاسته بود در قرن دهم هجری یک جنبش وحدت ملی و مذهبی ظهور کرد که میهن ما را بار دیگر به اوج عظمت رساند. این

۱. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال دوم دبیرستان، ۱۲۷.

۲. همان، ۱۳۹.

۳. همان، ۱۴۰.

جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول ۱۵۳

جنبش را صفویان یعنی فرزندان شیخ صفی‌الدین اردبیلی برانگیختند که مقرر خاندان آن‌ها شهر اردبیل بود.^۱

در جای دیگر درباره شاه عباس می آورد:

«بدون شبهه یکی از پادشاهان بزرگ و لایق میهن ماست نخست اینکه رشید و دلیر بود و در بسیج و تربیت سپاه ایران همتی بسزا به کار برد لشکری نیرومند به وجود آورد و بزرگ‌ترین دشمنان ایران را به جای خود نشانده. دوم اینکه این پادشاه بزرگ اهتمام خاصی داشت که در داخله کشور مردم به امن و آسایش زندگی کنند و تمام حکام و مامورین را موظف کرد که درباره مردم راه دادگستری پیش گیرند و خود را نیز شب و روز از احوال مردم بازجویی می‌کرد علی‌رغم خشک مقدسی در آن زمان جوانمردی و بردباری کرد و اتباع غیرمسلم ارضی حمایت کرد.»^۲

و در ادامه نگاشته شده به آبادانی کشور توجه کرد و تجارت را وسعت بخشید.^۳

همان‌گونه که اشارت رفت یکی از ویژگی‌های متن‌های تاریخی سال‌های ۱۳۱۷ به بعد این بود که به جنبه‌های سیاسی و تمدنی توجه ویژه‌ای شده و اهمیت برخی از سلسله‌ها مورد تاکید قرار گرفته است چنان که حکومت صفویه که وحدت ملی را فراهم آورده یکی از آن‌ها است.

«پیش از صفویان بدبختانه رشته اتحاد و یگانگی ملت ما که در اساس وجود دانسته از هم گسیخته شد ما ایرانیان به طور کلی منسوب به یک ملت و یک نژاد بوده‌ایم و تمام ساکنین این خاک از فرات و دجله تا سیحون و جیحون دارای دین و عادات و رسوم و اخلاق مشترک بوده و جملگی خود را ایرانی دانسته‌اند و علاقه قلبی به قدرت و ترقی میهن و سرافرازی ملت ایران داشته‌اند و گاهی حوادثی مانند جنگ‌ها ظهور سرکشان نادان خونخوار و نادانی مردم موجبات ستیزگی و نفاق فراهم آورد و شیرازه زندگانی و رشته یگانگی این ملت را از هم پاشید یکی از دوره‌های فترت بین تیموری و صفوی بود. تیمور مردی بود جهانگیر و خونخوار. اقامت او در ایران به حدی نبود که رسم کشورداری بیاموزد و تنها در امور لشکری بصیرتی داشت. پس در زمان او نظام داخلی کشور گسسته شد و جمعی کثیر از شاهزادگان روسای طوایف به خیال ریاست افتاده

۱. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال سوم دبیرستان، تهران: چاپخانه

بانک ملی ایران، ۲۱.

۲. عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، همان، ۵۰.

۳. همان، ۵۱.

هوای استقلال در سر پروردند به همین سبب تیمور ضعیف شد آسایش مردم از میان رفت نفاق و کشمکش بیشتری ایجاد شد و ایران ویران تاخت و تاز گردید.^۱ همچنین در ادامه ضمن توجه به اهمیت وافر سلسله صفوی با طول و تفصیل از شاهان برجسته این سلسله تعریف و تمجید نموده است:

«ظهور صفویه کشور ایران را که دوباره دستخوش ملوک الطوائف شده بود در اینجا بعضی از مدعیان سلطنت و ستیزه‌جویان را که هنگام جلوس شاه اسماعیل در نواحی مختلف کوس خودسری می‌زده‌اند نام می‌بریم. در چنین موقعی دولت صفوی ظهور و پادشاهان دلیر آن سلسله به خصوص شاه اسماعیل اول و شاه عباس بزرگ کمر همت بر میان بسته پس از رنج بسیار و جنگ‌های خونین مدعیان داخلی و دشمنان بیگانه را از میان برداشته ایران یکباره وحدت ملی خود را به دست آورد و نزدیک ۱۰۰ سال در سراسر کشور از فرات تا سیحون و جیحون و از دریای خزر تا خلیج فارس که قلمرو آن دولت بزرگ بود طغیان و نفاق پدید نیامد.»^۲

یکی از دلایل توجه کتاب‌های تاریخ به حاکمیت صفویه این بود که مولفان با ارایه‌ی وقایع این دوران می‌توانستند ضمن آنکه آن را به عنوان نخستین حکومت ملی پس از تسلط اعراب معرفی کنند، وقایع آن را در پیوند با عصر رضاشاهی قرار دهند. در این کتاب نیز فصلی اختصاص به دوران رضاشاه داشت که عنوان آن اعلیحضرت شاهنشاه رضاشاه پهلوی بود. در این متن ضمن ارایه‌ی وقایع جنگ جهانی اول در این فاصله زمانی خاک ایران را «میدان مبارزه دول جنگجو» دانسته^۳ حملات کشورهای مختلف به ایران را دلیلی بر آشکار شدن ضعف دولت مرکزی می‌داند. ارایه اوضاع نابسامان کشور را مقدمه‌ای برای اقدامات رضاشاه قرار داده است. براساس این متن تنها کسی که در این هنگام برای نجات کشور کمر همت بست رضاشاه بود لذا نویسنده ضمن بر شمردن تمامی اصلاحات رضاشاه و شرح هر کدام از آن‌ها، تمامی اقدامات را بر محوریت پادشاه، رضاشاه، قرار داده است چرا که او با استقلال بخشیدن به کشور و تأسیس نظام وظیفه و قانونی نمودن آن به حیات اجتماعی قوت و قدرت بخشیده و زنده کننده‌ی روحیه‌ی سلحشوری، میهن‌دوستی و شاه‌پرستی که در دوره‌های قبل از خاطر

۱. همان، ۶۱-۶۲.

۲. همان، ۶۲-۶۳.

۳. همان، ۱۷۸.

ایرانیان زدوده شده بود مجدداً احیا کرد و سرآمد تمامی اقدامات رضاشاه را وحدت ملی می‌داند که با ایجاد یگانگی در بین مردم همه‌ی فرزندان این آب و خاک می‌بایست مسؤل ترقی میهن خود شوند و کشورشان را از تاخت و تاز دشمن نگاه دارند.^۱

در این جا به گونه‌ای اغراق‌آمیز ادعا می‌شود اصلاحات رضاشاهی را که موجب پیشرفت همه‌ی مردم شده به «دفترها باز نتوان گفت».^۲

مطالبی که در این کتاب ارایه شده حاکی از جنبه‌های شاه‌پرستی ایدیولوژی حاکمیت است و آموزش میهن‌محوری با شاه‌پرستی عجین گردیده است. افزایش تعداد صفحات عملکرد رضاشاه در این کتاب آن هم در سال‌های پایانی سلطنت وی و شرح و تفصیل آن همراه با تصاویر شاه و اماکنی که او تأسیس نموده در جهت مقبولیت و مشروعیت-بخشیدن به این نظام صورت پذیرفته است.

ارزیابی و تحلیل دورویه دانش تاریخ در کتاب های درسی

در اینجا تبیین و تحلیل ویژگی های محتوایی بررسی دوبعد اساسی و قابل تفکیک از متن مطالب طرح شده در کتب درسی تاریخ اجتناب ناپذیر به نظر می‌رسد. نخست بعد مفید این کتابها است؛ که با تکیه بر همان برداشت های معمول و سنتی در تاریخنگاری ایرانی-اسلامی، بیشتر به جنبه های عبرت آموزی و تجربه اندوزی از تاریخ تاکید دارد و در این ضمن نیز متأثر از فضای فکری نواخته، به منظور ایجاد آگاهی و هویت ملی؛ موضوعات مورد طرح و پردازش قرار می‌گیرند. فعالیت های علمی اندیشه گران و نخبگانی چون محمد علی فروغی، حسین کاظم زاده ایرانشهر، غلامرضا رشید یاسمی و گروهی دیگر در این راستا برجسته شده و قابل ارزیابی است. اما

اما بعد و رویه ی دیگر این کتب نشان گر استفاده ابزاری از دانش و بینش تاریخی می باشد. در واقع مطالعه و بررسی محتوایی کتابهای درسی تاریخ در این عصر انعکاسی از ابزاری شدن این دانش بود. طرح مباحثی چون میهن دوستی شاه پرستی و باستان گرایی از جمله موضوعات اصلی تاریخ نویسی بود که متأثر از ایدیولوژی ناسیونالیسم حاکمیت بود.

۱. همان، ۱۸۰-۱۹۶.

۲. همان، ۱۸۳.

در اینجا باید خاطر نشان ساخت اگر چه برآمدن روحیه ی میهن دوستی به عنوان بخش مهمی از آموزه های عصر مشروطه که امکان فراهم ساختن زمینه های توسعه را فراهم می آورد قابل توجه بود اما به دنبال چرخش فکری که در این عصر ایجاد گردید وضعیتی پدید آمد تا این وجه با وجوه دیگری نظیر شاه پرستی و ناسیونالیسم افراطی حاکم در بخشی از اروپا پیوند یابد و از مسیر اصلی فایده رسانی به تامین توسعه و مدرن سازی خارج شده و به ابزاری صرفا سیاسی در خدمت حاکمیت تبدیل گردد. در اینجا باید گفت در واقع تزئین و شاخ و برگ دادن به نظام پادشاهی به عنوان محور اصلی / استبداد / ایرانی و هسته ی مرکزی قدرت بدون مهار تحت پوشش مفاهیمی چون ناسیونالیسم گه از قضا در عصر پهلوی اول با توجه به شرایط بین المللی نیز به شدت می توانست با اقبال بسیاری از نخبگان مواجه شود امکان رشد و توسعه ی دانش و بینش تاریخی مورد نیاز جامعه ای که تلاش داشت تا از زیر ساختارهای سنتی سیاسی-اجتماعی حاکمه رهایی یابد راسترون ساخت و در این راستا نخبگان حاکمیت پهلوی به عنوان داعیه داران تجدید و مدرنیته خواسته و ناخواسته پوسیدهترین و پیچیده ترین مفهوم سیاسی مورد تاکید در متن تاریخ ایران یعنی پادشاهی را که به دنبال انقلاب مشروطه متزلزل شده و یا لاقبل به مهار مجلس در آمده بود جامه ای نوپوشانیده و باز تعریف کردند و در مجموع پیامد پیوند تاریخ و سیاست در این عصر موجب وارونه جلوه دادن و کتمان برخی از حقایق تاریخی شده و بشدت به این دانش آسیب رساند و جایگاه تاریخ در این دوره مبدل به دانشی در خدمت قدرت انجامید

نتیجه

از مجموع آنچه ذکر شد می توان دریافت که گفتمان سیاسی حاکم بر کتابهای درسی تاریخ مصداق بارز ناسیونالیسم باستان گرا با توجه ویژه به نژاد آریا، ایران گرایی، شاه پرستی، میهن محوری بوده است و در طول دوران زمامداری رضاشاه از وضعیتی یکسان برخوردار نبود هر چه به پایان دوره نزدیک تر می شد گستره شاخصه های حاکمیت بر کتابهای تاریخ افزایش می یابد و ابعاد شاه پرستی بیشتر آشکار می گردد. در حقیقت هم شرایط موقعیتی و زمانی در گفتمان آموزشی کتابهای درسی تاریخ و هم شرایط زبانی قابل مشاهده است. نظام حقیقتی که حاکمیت پهلوی به وجود آورد مبتنی بر شاه پرستی،

جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول ۱۵۷

باستان‌گرایی، ایران‌گرایی و وطن‌محوری بود که در این خصوص کتاب‌های تاریخ بیش از سایر کتاب‌های دیگر این بستر ایدئولوژیک را فراهم نمود و حاکمیت (قدرت) چگونگی طرح دانش را تعیین نمود. نکته درخور توجه دیگر نوع نگاه به گذشته باستانی و نگارش وقایع اعصار قبل بر اساس دیدگاه حال به گذشته تدوین شده است به این معنی که مولفان تمام اندیشه و ذهنیت خود را در بررسی وقایع گذشته با خود تسری داده‌اند. ویژگی‌های فکری زمانی پهلوی تأثیرگذار بر سنجش و ارزیابی مولفان از گذشته شده است.

پی‌نوشت‌ها

- ۱- «خلاصه عملیات وزارت معارف»، (۱۳۰۵)، مجله تعلیم و تربیت، فروردین، ش ۱، سال دوم، ۳۶.
 - ۲- همان، ۳۸.
 - ۳- علی اصغر حکمت، (۱۳۰۶)، تقویم معارف، تهران: مطبعه مجلس، ۱۲۲-۱۲۹؛ همچنین بنگرید به: عیسی صدیق، یادگار عمر، ج ۲، تهران: انتشارات دهخدا، ۹۴-۹۵.
 - ۴- همان، ۱۲۳-۱۲۴؛ عیسی صدیق، همان، ۹۴-۹۵.
 - ۵- قانون تربیت معلم و اساسنامه قانون اجرای آن، ۱۳۱۳، طهران، مطبعه روشنایی.
 - ۶- سالنامه وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه، (۱۳۰۴)، ۵، ۱۲.
 - ۷- سالنامه و آمار وزارت فرهنگ، (۱۳۱۵-۱۳۱۶ و ۱۳۱۶-۱۳۱۷)، ۲۳۶.
 - ۸- همان، ۲۳۷.
 - ۹- سالنامه ۱۳۰۴، ۱۰-۱۱.
 - ۱۰- سالنامه و آمار ۱۳۱۵-۱۳۱۶، ۵۰.
 - ۱۱- همان، ۵۱.
 - ۱۲- پرواند آبراهامیان، همان، ۱۸۰.
- ۱۳۱ - Rosalie Slaughter Morton. (1940), *A Doctor's Holiday In Iran*, Funk & Wagnalls company, Newyork and London, 100.
- ۱۴- بنگرید به: عباس اقبال، (۱۳۱۱)، دوره تاریخ عمومی سال اول متوسطه، چاپ پنجم، تهران: مطبعه دانش ناصریه؛ حسین فرهودی، دوره تاریخ عمومی سال دوم متوسطه، چاپ سوم، تهران: مطبعه نهضت شرق، ۱۳۰۹ و چاپ پنجم، ۱۳۱۳، تهران؛ جواد مجدزاده صهبا، (۱۳۱۶)، تاریخ عمومی و ایران سال اول دبیرستان، چاپ اول، تهران: چاپخانه و کتابخانه مرکزی؛ همان، (۱۳۱۶)، تاریخ عمومی و ایران سال دوم دبیرستان، چاپ اول، تهران: چاپخانه و کتابخانه مرکزی؛ همان، (۱۳۱۷)، تاریخ عمومی و ایران سال سوم دبیرستان، چاپ دوم، تهران: چاپخانه و کتابخانه مرکزی.

۱۵۸ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- ۱۵- مجدزاده صهبا، تاریخ عمومی و ایران سال اول دبیرستان، ۸۹.
- ۱۶- همانجا.
- ۱۷- همان، ۹۸.
- ۱۸- همانجا.
- ۱۹- همانجا.
- ۲۰- همان، ۱۰۰.
- ۲۱- همان، ۱۰۱.
- ۲۲- همان، ۱۰۶. که البته در این مورد، کتاب‌های درسی تاریخ ۱۳۱۸ به بعد توضیح بیشتر آوردند که ذکر خواهد شد.
- ۲۳- حسین فرهودی، (۱۳۱۳)، دوره تاریخ عمومی سال دوم دبیرستان، چاپ پنجم، تهران: مطبعه روشنایی، ۲۵۷.
- ۲۴- همانجا.
- ۲۵- همانجا.
- ۲۶- این بخش از نوشته در چاپ سوم کتاب در ۱۳۰۹ آمده و در چاپ پنجم آن کل مطلب حذف گردیده است. بنگرید به: فرهودی، همان منبع، چاپ سوم، ۱۶۳ و جهت مقایسه بنگرید به همان، چاپ پنجم، ۲۵۷.
- ۲۷- فرهودی، (۱۳۱۳)، همان، ۲۵۶.
- ۲۸- میرزا عباس خان اقبال آشتیانی، (۱۳۰۴)، دوره تاریخ عمومی (دوره مختصر تاریخ عالم)، چاپ سوم، تهران: بی‌نا، ۳؛ همان، (۱۳۴۴ ق)، دوره مختصر تاریخ ایران پنجم و ششم ابتدایی، تهران: مطبعه سعادت، چاپ دوم، ۲-۳؛ همان، (۱۳۱۱)، دوره تاریخ عمومی، سال اول متوسطه، تهران: مطبعه دانش ناصریه، ۱۶-۱۹.
- ۲۹- محمد علی فروغی، (۱۳۲۷ هـ.ق)، تاریخ ملل قدیمه مشرق، طهران: کتابخانه شرکت اسلامیة، ۲-۹. لازم به توضیح است نخستین نخستین کتاب تاریخ ملل قدیمه مشرق ترجمه‌ای بود که توسط محمد علی فروغی انجام گرفت. بنگرید به: میسیون یوبس، (۱۳۱۷ هـ.ق)، تاریخ ملل قدیمه مشرق، ترجمه محمد علی فروغی، بی‌جا، بی‌نا. لازم به ذکر است در ۱۳۲۷ هـ.ق با کمی تفاوت کتاب دیگری با همین نام، فروغی به رشته تحریر درآورد و در بالا به آن اشاره شد.
- ۳۰- عبدالحسین شیبانی، رضازاده شفق، غلامرضا رشیدیاسمی، حسین فرهودی و نصراله فلسفی، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ سال اول دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران، ۲-۵؛ همان، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال اول دبیرستان، ۲-۳؛ تربتی، (۱۳۱۶)، تاریخ عمومی، تهران: چاپخانه فردوسی، ۶؛ عزت‌پور، (۱۳۱۸)، تاریخ نو، چاپ نهم، تهران: چاپخانه شرکت طبع کتاب، ۸-۱۰.

جایگاه تاریخ در گفتمان سیاسی حاکمیت پهلوی اول ۱۵۹

- ۳۱- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، همان، ۲-۵.
- ۳۲- همانجا.
- ۳۳- همان، ۲-۳.
- ۳۴- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ اول دبیرستان.
- ۳۵- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال دوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.
- ۳۶- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال سوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.
- ۳۷- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ اول دبیرستان.
- ۳۸- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال دوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.
- ۳۹- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال سوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.
- ۴۰- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۸)، کتاب تاریخ سال اول دبیرستان، مقدمه.
- ۴۱- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال دوم دبیرستان، ۱۲۷.
- ۴۲- همان، ۱۳۹.
- ۴۳- همان، ۱۴۰.
- ۴۴- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، کتاب تاریخ سال سوم دبیرستان، تهران: چاپخانه بانک ملی ایران، ۲۱.
- ۴۵- عبدالحسین شیبانی و دیگران، (۱۳۱۹)، همان، ۵۰.
- ۴۶- همان، ۵۱.
- ۴۷- همان، ۶۱-۶۲.
- ۴۸- همان، ۶۲-۶۳.
- ۴۹- همان، ۱۷۸.
- ۵۰- همان، ۱۸۰-۱۹۶.
- ۵۱- همان، ۱۸۳.

کاربست فرضیه در پژوهش‌های تاریخی

محسن خلیلی *

برای آن که تاریخ تا ابد دروغ باشد کافی است
که تنها یک نفر، حقایق را کتمان کند.^۱

میشله

پژوهش تاریخی، با بهره‌گیری از اسناد معتبر انجام می‌شود. اما عدم حضور پژوهشگر در صحنه واقعه که باعث می‌گردد نتوان به طور زنده، داده‌های مورد نیاز را جمع‌آوری نمود، سبب می‌شود پژوهش‌های تاریخی دچار ضعف شوند، زیرا محقق ناچار می‌شود گسستگی میان مدارک به دست آمده را با حدس و تفسیر پرکند. کارویژه تاریخ به منزله یک معرفت درجه اول، عبارت از شناسایی، بازآفرینش، و بازتفسیر رخدادهایی است که در گذشته روی داده‌اند. بنابراین آن چه که روی داده، متفاوت است با آن چه که مورخ از رویداد اکنون تاریخی شده، روایت می‌کند. پرسش اساسی آن است که علم تاریخ چگونه می‌تواند با فرضیه‌های هم‌نشین شود؟ فرضیه‌ای که از اساس باعث جهت‌دار شدن شیوه خوانش متون تاریخی می‌گردد و تاریخ واقعی یک رویداد را به قرائتی خاص از یک رخداد تبدیل می‌کند؟ وضعیت مسأله انگیز آن است که علم تاریخ از جنبه یک انتظام دانش‌ورزانه بدون کناکنش با دیگر شاخه‌های علوم انسانی، گیرایی کافی ندارد، زیرا به زنجیره‌ای بی‌پایان از رویدادهای تلنبار شده مبدل می‌گردد. وانگهی، بده‌بستان

* استادیار علوم سیاسی دانشگاه فردوسی مشهد. (mohsenkhalili1346@yahoo.com)

۱. مجید یکتایی، (۱۳۵۰)، تاریخ‌شناسی: نقدی بر تاریخ و تاریخ‌نگاری، تهران، کاخ چاپ،

کمک گیرانه آکادمیک نیز سبب می‌گردد اصل واقعه تاریخی شناسایی نگردد. فرضیه سازی، تیغ دودم علم تاریخ است؛ هم ناجی است و هم نافی. **کلیدواژه ها:** علم تاریخ، پژوهش‌های تاریخی، فرضیه، کارویژه‌های فرضیه، کاربست فرضیه، دشواره علم تاریخ.

تاکنون، بسیاری از دانشمندان درباره ناهمانندی‌های علوم انسانی/تجربی سخن گفته و از ناهمسانی میان شیوه‌های پژوهش درباره آن‌ها، یاد کرده‌اند. بنتلی نوشته است: در برخی موارد، فاصله میان علوم انسانی و علوم تجربی، بسیار زیاد به نظر می‌رسد، زیرا تمایز میان علم (به عنوان محیطی که در آن، سخن گفتن از قواعد و قوانین معنا پیدا می‌کند) و رفتار انسان (که اگر صرفاً به علت آزادی اراده باشد، همواره نیازمند استدلال منطقی است) مشخص نیست.^۱ مهم آن است که این ناهمانندی‌ها، اکنون، گریبان شاخه‌های گوناگون علوم انسانی را نیز گرفته است؛ به این معنا که هر کدام از رشته‌های موجود در علوم انسانی، بهره‌مند از روش‌شناسی‌های گوناگون هستند، و انگار، یکسان‌سازی‌های متدولوژیک، کاری عبث است. حال آیا می‌توان از همسانی فرضیه‌سازی/پردازی و کارویژه‌های فرضیه‌ها، در پژوهش‌های علوم انسانی، سخن به میان آورد؟ فرضیه پاسخی موقت و جهت یافته تلقی شده است که پژوهشگر در برابر یک امر واقع، مطرح می‌سازد؛ خواه به منظور بررسی این امر که آیا قوانین شناخته شده، در مورد آن قابل اعمال هستند یا خیر؛ خواه جهت دستیابی به قوانینی تازه، روابطی نو و یا پیشنهاد تجربه‌هایی جدید.^۲

فرضیه‌ها، باید به پژوهشگران کمک کنند تا از میان راه‌های گوناگون وصول به منظور، تنها یک، دو، یا چند راه را که حدس زده می‌شود بیش از همه به مقصد نزدیک‌ترند، برگزیده شوند و آسان‌ترین طریق و محتمل‌ترین راه جهت وصول به هدف پژوهش انتخاب گردد. برای ارائه فرضیه، دو راه بیشتر وجود ندارد: یا محقق، بدون مطالعه

۱. میشل بنتلی، (۱۳۸۵)، "بحران در روش"، ترجمه علیرضا ملایی توانی، نامه تاریخ پژوهان، سال ۲، شماره ۶، تابستان ۱۳۸۵، ص ۲۸.

۲. باقرساروخانی، (۱۳۸۵)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، جلد ۱: اصول و مبانی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ دوازدهم، ص ۱۰۰.

پیشین، حدس می‌زند که فلان قضیه درست است، (بنابراین تلاش می‌کند داده‌هایی را برگزیند که حدس او را تأیید نمایند)؛ یا، پژوهشگر، پس از بررسی تمامی جوانب یک موضوع، گمان می‌کند که یکی دو سه حدس نخستین او در باب پاسخ به مسأله پژوهش، متقن‌تر از سایر گمان‌هاست.

نگارنده، بنابر تجربه شخصی دریافته است که در فضای دانشگاهی کشور ما، و به ویژه در میان اهالی علوم انسانی (و بی‌گمان در میان آنان، اهالی علوم سیاسی و جامعه‌شناسی، بیشتر از همه) راه نخست را برگزیده و در این اندیشه نادرست اند که چرا دیگران، همانند شان، پژوهش نمی‌کنند. نوعی لجاجت هم به ویژه در میان اهالی علوم سیاسی پدیدار شده که انگار اگر کسی بدون فرضیه، پژوهش خود را آغاز کند، مرتکب ذنبی لایغفر شده است که می‌بایست با عتاب و خطاب درشت، او را به صراط مستقیم بازآورد.

با اصحاب علوم سیاسی، دیگر، کمتر کاری است. غصه وقتی افزون می‌شود که اهالی تاریخ را در حال پیمودن این راه نادرست مشاهده می‌کنیم. کتاب‌های تازه انتشار یافته در باب روش‌های پژوهش و تحقیق در تاریخ، به قلم ناقدانه در این مکتوب، فرصت جسارت می‌دهد که نبایستی بدون توجه به ناهمانندی‌های روش‌شناسانه، شیوه‌هایی را در پژوهش پیش انداخت که، نادرستی‌های بسیار دارند. به عنوان نمونه، در کتاب روش تحقیق با تأکید بر تاریخ، عناصر نوزده گانه‌ای را برای ساختار طرح تحقیق، برشماری^۱ و ادعا شده است که هر طرح تحقیقی، تمام عنصرها را دارد و تفاوت، تنها، در هدف و تفصیل و جنبه‌ها و عناصر مازاد است. به نظر می‌آید به ماهیت متمایز تاریخ با سایر شعبه‌های علوم انسانی کمتر التفات شده است. همین نکته بس که تحقیق کیفی که اساس پژوهش‌های تاریخی است، و به گمان نگارنده مقاله، مناسب پژوهش در تحقیق‌های تاریخی است، توسط نویسنده کتاب در بخش ضمایم^۲ آورده شده، که تلخیصی است از فقط یک کتاب؛ تازه، با نقل این جمله که "روش‌های تحقیق کیفی در رشته علوم

۱. جهانبخش ثواقب، (۱۳۸۵)، روش تحقیق با تأکید بر تاریخ، شیراز، نوید شیراز، صص ۶۵/۶۳.

۲. همان، صص ۳۴۲/۳۲۹.

تربیتی^۱ از سوی جی کاب، طبقه شده است.

بدون تردید، تاریخ دانان جوان و جویای نام و معرفت دوست(که غبطه ای می خورند به حال سایر رشته های علوم انسانی که مشحون اند از نظریه ها و مدل ها و فرضیه ها و مفاهیم که به جذابیت شان، بسی افزوده شده است؛)به نکته ای دیگر، اشارت می کنند؛ یعنی هنگامی که برخی از صاحب نظران به خواستاری اسکاچیل، مقاله هایی درباره نگرش ویژه افرادی چون بلوخ، پولانی، آیزنشتاد، بندیکس، اندرسون، تامپسون، تیلی، والرشتاین، و مور به تاریخ و رویدادهای تاریخی می نگارند^۲، در واقع، این دیدگاه را که "تاریخ، مجموعه ای از پژوهش های آرشیوی" است که "مختص گردآوری فاکت ها درباره زمان ها و مکان های خاص در گذشته است"^۳ کنار گذاشته و نشان داده اند که بده و بستان میان انتظام های کلاسیک دانشگاهی، تا چه اندازه می تواند روشنی بخش گذشته باشد.

این نکته، البته پذیرفتنی است؛ اما، نوعی ساده سازی آسان گیرانه ای رواج می یابد که در محیط های درسی نابسامان معمول در کشور، برای آشفته گی ذهنی، فرصت سازی می کنند. پذیرش این مفروضه که در واقع، تاریخ، موجودیت پیدا نمی کند تا زمانی که بازسازی گردد و به وسیله مورخان، روی کاغذ آورده شود^۴ امری ساده است؛ اما، نمی بایست به فدا ساختن مؤلفه های لازم و کافی ای منجر گردد که بن مایه شناخت یک انتظام دانشگاهی است.

آن چه که تاریخ را به عنوان دانش و معرفت، از بسیاری از رشته های موجود در علوم انسانی منفک می کند، این نکته است که تا محقق کلیه مدارک و مآخذ خود را بررسی و مواد لازم برای تحقیق را استخراج نکرده باشد، بر کیفیت پژوهش و محتوای اطلاعات خود احاطه نخواهد داشت و تا بر این نکته ها، احاطه و تبحر نباشد، امکان تعیین مسأله

۱. همان، ص ۳۲۹.

۲. تدا اسکاچپول، (۱۳۸۸)، بینش و روش در جامعه شناسی تاریخی، ترجمه سید هاشم آقاجری، تهران، نشر مرکز.

۳. همان، صص ۵۰۰/۴۹۹.

4. Geoffrey Elton, (2002), **The Practice of History**, Oxford, Blackwell Publishing, P. 97.

نخواهد بود.^۱ از این منظر: گام تحلیل در سیر پژوهش تاریخی بر شناخت متن واقعه، علل وقوع رویداد و روابط آن با دیگر وقایع، و نتایج و اثرات حاصل از واقعه^۲ مبتنی است.

مقدمه

روش پژوهش در تاریخ، به نوعی عبارت از گذار از قلمرو دانش به مرحله فلسفه علم است؛ بنابراین سرسری نیست و صرف خواندن و دانستن و در حافظه نگه داشتن محتوای یک رخداد تاریخی را نیز به ذهن متبادر نمی‌کند. اما، میان آن چه که در واقع بوده و آن چه که بعدها درباره آن رویداد به ذهن محقق خطور کرده، تفاوت بسیاری است: باید همیشه شکافی، کوچک یا بزرگ، میان چیزها، آن گونه که هستند و آن گونه که فکر می‌کنیم هستند، وجود داشته باشد: مسأله باور/ واقعیت. شناخت عنوانی است که به تلاش‌های ما برای پرکردن این شکاف، اطلاق می‌شود. گاهی شاید در این راه کامیاب شده، شناخت معینی به دست آورده ایم. ولی متأسفانه، اگر نه هرگز، به ندرت، می‌توانیم از این کامیابی یقین حاصل کنیم. دانستن چیزی است و دانستن این که می‌دانیم، چیزی دیگر. اگر در حوزه‌هایی از شناخت بشری چنین یقینی به دست آید، بسیار نامحتمل است که تاریخ، جزء آن حوزه‌ها باشد.^۳

در پژوهش، می‌بایست مسأله را برای تجزیه و تحلیل به دست تفکر منطقی سپرد؛ موضوع مورد پژوهش، به یکی از دو شیوه استقرایی و قیاسی، تحلیل می‌گردد. از آن جا که قیاس، ذهن را مقید می‌کند، ناگزیر در پژوهش‌های علمی و از جمله در پژوهش‌های تاریخی، روش استقرایی بر روش قیاسی برتری دارد. این حرکت جزء به جزء برای آن است که پژوهش نیز خود پویایی گام به گام است تا استنتاجی عقل‌پذیر فراهم آید: تحقیق درباره گذشته جهان یعنی شناخت محدوده زمین و آن چه در آن است به همان صورت که در قرون و اعصار پیش بوده است. در این تحقیق باید سیر تحولات

۱. جهانگیر قائم مقامی، (۱۳۵۸)، روش تحقیق در تاریخ نگاری، تهران، دانشگاه ملی ایران، ص ۳۳.

۲. همان، ص ۳۴.

۳. مایکل استنفورد، (۱۳۸۲)، درآمدی بر فلسفه تاریخ، ترجمه احمد گل محمدی، تهران، نشر نی، ص ۱۰۷.

آن مسائل و علل وقوع هر یک از تحولات و روابط آن ها با دیگر مسائل و رویدادها به نحوی که عوامل زمان و مکان در مورد هر یک از آن مسائل و تحولات در نظر گرفته شود، مورد توجه قرار گیرد و سرانجام یک استنتاج منطقی از مجموع بررسی ها به عمل آید.^۱

اما منزلت رشته تاریخ چیز دیگری است، برتر است و نمی توان آن را فروکاهید: هر نکته موجود در هر گزارشی درباره امری است که پیش تر اتفاق افتاده است. پی نوشت، ارجاع به منابع، و کتاب شناسی (که به آن چه گفته می شود، اعتبار می بخشند)، همگی از علم تاریخ به دست آمده اند. از تاریخ نویسان است که دیگران آموخته اند قراین را بررسی کنند، شواهد را بسنجند، و صحت امری را به اثبات برسانند. به شرط آن که پند و اندرزی مهم، فراموش نگردد: هنگامی که ادوارد هالت کار به شنوندگان سخنرانی اش گوشزد می کرد که "مورخان را مطالعه کنید پیش تر از آن که به پژوهش درباره واقعیت ها، دست بزنید"، او با تکیه بر یک همانند سازی ساده، این نکته را روشن ساخت که بهترین مورخان، یک زاد و ولد کننده عجیب و غریب و غیر متعارف بوده و هر کدام از آن ها، به منزله یک لنگرگاه و پناهگاهی برای پهلو گرفتن توأمان علائق و دل مشغولی ها، به حساب آمده اند؛ زیرا به تعبیر مارویک، تاریخ، محصور در هشت میدان نبرد است: جنبه متافیزیکی و رهیافت های هستی شناختی، سیاست های افراطی و پوچ گرایی، طبیعت گذشته و حال و آینده جوامع انسانی، ساخت فرهنگی دانش، زبان و ادبیات، متنیّت، ناهمراهی میان مورخان، و این که دقیقاً چه پدیده ای خطر آفرین (برای پژوهش معرفت شناسانه تاریخی) است.^۴

۱. جهانگیر قائم مقامی، منبع پیشین، صص ۶/۵.

۲. ژاک بارزان؛ هنری فرانکلین گراف، (۱۳۸۵)، پژوهشگر نوین: روش پژوهش و گزارش، ترجمه مجید خیام دار و مریم جابر، تهران، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی سازمان سمت، ص ۹.

3. Anthony Grafton (2007), **what was History?** , New York, Cambridge University press, P. 123.

4. Arthur Marwick, (2001), **The New Nature of History**, Hampshire, Palgrave, pp. 4/20.

بنابراین، پژوهش در تاریخ، دنباله‌رو نظریه‌های آموزش و یادگیری است، زیرا، از همان آغاز، می‌بایست به نحوی تاریخ آموزش داده شود که ذهن را پویا کند، ذهنی جوال که قدرت تمیز و تفکیک درست از نادرست را داشته باشد: نظریه‌های آموزش و یادگیری (که می‌توانند در آموزش تاریخ نیز به کار روند) چند گونه‌اند: آموزش به عنوان فراهم کردن آگاهی‌ها و داده‌ها، آموزش به منزله انتقال داده‌ها و یافته‌ها از آموزشگر به آموزش پذیر، آموزش به منزله تصویرسازی کاربردی تئوری در عرصه عمل، آموزش به عنوان گسترش پیوند میان مفاهیم/اصول و قواعد، آموزش به منزله توسعه توانایی خیره شدن، آموزش به منزله اکتشاف شیوه‌های فهم و شناخت از راهرو چشم اندازه‌های گوناگون، و آموزش به عنوان ایجاد کردن تغییرها و تحولات مفهومی. اگر پژوهش تاریخی فرآیندی تلقی گردد برای جستجوی نظامدار در داده‌ها برای پاسخ به پرسش‌های همپیوند با وقایع گذشته، می‌توان پذیرفت که شواهد، پیش از آن که مورخ به صورت بندی و دسته بندی آن‌ها برای به سرانجام رساندن یک پژوهش پردازد، وجود داشته‌اند. مسأله اصلی، پرهیز از دو نکته است: یکی، مورخ نبایست اخباری و عتیقه چینی باشد، به این معنا که فقط به یک مقطع خاص علاقه مند گردد و صرفاً به بررسی، مطالعه و جمع آوری شواهد و اسناد مربوط به رویدادها و اشیاء مرتبط با وجوه تمایز آن دوره تاریخی، بسنده کند؛ دوم، آن که، حال پندار آئیز نباشد، یعنی تلاش نکند رویدادهای گذشته را با بهره گیری از مفاهیم و دیدگاه‌های شکل گرفته در زمان‌های اخیر، تفسیر نماید. شاید این عبارت پرداززی پدیدار شده در دوران اخیر صحیح باشد که به رویدادها، نمی‌توان از یک زوایه نگریست، بلکه می‌بایست از روش‌های چندگانه، چند روشی

1. Alan Booth, (2003), **Teaching History at university: Enhancing learning and understanding**, Landon, Routledge P. 58.

۲. مردیت گال؛ والتربورگ؛ جویس گال، (۱۳۸۷)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، جلد دوم، ترجمه احمد رضا نصر {و دیگران}، تهران، سمت و دانشگاه شهید بهشتی، چاپ سوم، ص ۱۱۳۲.

۳. همان، ص ۱۱۶۰.

متدولوژیک، و پژوهش‌های مبتنی بر سه زاویه تحقیق (پژوهش‌های سه پایه)، بهره گرفت. زیرا: هر کدام از چهار نوع پژوهش کاربردی در پژوهش‌های اجتماعی* تجربه‌های پایا و تعمیم‌های نظری فراوان درباره زندگی اجتماعی فراهم آورده اند، اما به تنهایی کافی نیستند و دچار کاستی شده اند؛ زیرا، هنوز، بی شمار فرضیه‌های رقیب وجود دارند که ورای ظرفیت‌های روش شناختی، تئوریک، و عملیاتی ما هستند.^۲

در این زمینه، فرضیه‌های پیشینی که خود محل تردیدند، اگر بخواهند محقق را وادارند که بپذیرد این فرضیه است که صحت و سقم داده‌ها را معلوم می‌گرداند، راهی بر باطل گشوده اند؛ زیرا، فرضیه چنین منزلتی ندارد. آن چه که پذیرفتنی است این است که صدق یا کذب یک نظریه را می‌توان از طریق مشاهده و آزمایش‌های منظم و مستمر تشخیص داد.^۳ مشاهده و آزمون در باب داده‌ها و گواهی‌های گوناگون تاریخی نیز، میسر است؛ گرچه به سادگی و سهولت آزمون تجربی در شواهد علوم آزمایشگاهی نباشد. می‌بایست روش‌هایی ابداع کرد که هم گواهی‌ها و داده‌های زمانمند تاریخی را آزمون پذیر نمایند و هم مورخان را از دم تیغ انتقاد استنفورد رهایی دهد که به درستی، چنین نوشته: شناسایی علت، وابسته به متن یا بسترمند است. از آن جا که واقعیت جهان بسیار پیچیده است، ما باید بخش بسیار زیاد آن را نادیده بگیریم و بر آن چه به علایق و مقاصد کنونی ما مربوط می‌شود متمرکز شویم. این نقص تقسیم تاریخ به تخصص‌های گوناگون نظامی، علمی، دینی، اقتصادی و از این قبیل است که مورخان می‌خواهند علت را در حوزه تخصصی خود

4. Michael Bloor ; Fiona Wood , (2006) , **Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts** , London , Sage Publications , PP. 116/118 and 170/172.

* Fieldwork ,survey research, experimentation, nonreactive.

2. John Brewer; Albert Hunter, (2006), **Foundations of multimethod Research: Synthesizing Styles**, London, sage publications, PP. 1-2.

۳. رضا قلی نظام مافی، (۱۳۶۵)، "بیش و روش"، در کتاب: منصوره اتحادیه؛ حامد فولادوند {زیر نظر} بیش و روش در تاریخ نگاری معاصر، تهران، نشر تاریخ ایران، ص

پیداکنند.^۱

راهی که اکنون گشوده شده است و اهالی تاریخ هم مانند اصحاب علوم سیاسی و جامعه‌شناسی، در آن، گام گذاشته‌اند، این است که هر پژوهشگری را در آغاز راه پژوهش، با این پرسش اختناق آور "فرضیه تو چیست" به راهی نادرست می‌اندازند که یک سر، وظیفه اصلی دانش تاریخ را فراموش کند و به سادگی هر چه تمام تر و بدون آن که متنی خوانده و داده‌ای غربال کرده و سره‌ای از ناسره تشخیص داده باشد و بدون آن که فهم کند بستر تاریخ چیست و رویداد مورد نظر در کدام متن زمانمند/مکانمند، روایت شده است، فرضیه‌سازی می‌کند و تخم لق می‌پراکند که فرضیه داده‌ام و اکنون، پژوهش من، "علمی" است؛ زیرا سؤال اصلی، سؤال‌های فرعی، مفروضه، فرضیه، فرضیه‌های رقیب، و متغیرهای مستقل و وابسته دارد. به راستی، فرضیه چیست که آن قدر، منزلت یافته و کرسی نشین شده و فخر فروش گشته است که بدون آن، انگار، هر مکتوبی، یاره است.

یک) فرضیه

پژوهش علمی چهارهدف دارد: توصیف، پیش‌بینی، تعیین علت‌ها، و فهم یا تبیین رفتار؛ چه هستند؟ چه خواهند شد؟ به کدام دلیل و علت پدیدار شده‌اند؟ چرا رفتار معینی رخ داده است؟^۲ در وهله نخست، به نظر می‌رسد در هر چهار هدف پژوهش علمی، فرضیه از جایگاه یکسانی برخوردار باشد. در یک تعریف موجز، فرض، یک بیانیه ظنی و حدسی و مبتنی بر دانش و آگاهی‌های گذشته محقق می‌باشد که در محک آزمایش عملی سنجیده می‌شود.^۳ در تعریف‌هایی دیگر، فرضیه، راه حل پیشنهادی پژوهشگر برای پاسخ‌گویی به مسأله، ابزار نیرومند برای توانا ساختن پژوهشگر در ارتباط دادن نظریه به مشاهده و مشاهده به نظریه، یک قضیه آزمایشی پیشنهاد شده برای حل مسأله یا تبیین یک پدیده،

۱. مایکل استنفورد، منبع پیشین، صص ۱۵۷/۱۵۶.

۲. پل کازبی، (۱۳۸۶)، پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری، ترجمه حجت‌الله فراهانی و حمیدرضا عریضی، تهران، روان، ص ۹.

۳. عزت‌الله نادری؛ مریم سیف نراقی؛ فرنگیس شاهپوریان، (۱۳۸۶)، راهنمای عملی فراهم‌سازی طرح تحقیق، تهران، روان، چاپ دوم، ص ۱۸.

جمله ای برای برآورده ساختن انتظارات محقق در زمینه پیوند میان پدیده‌های مورد بررسی، نورافکن پر قدرت روشن کننده راه پژوهشگر، یک قضیه آزمایشی پیشنهاد شده برای آزمون شوندرگی اش (تأیید یا رد آن) بر اساس سازگاری مفاهیم آن با استناد به مدارک تجربی و دانش گذشته^۱ دانسته شده است؛ با این ویژگی بنیادین که فرضیه همواره موقت است.^۲

در پژوهش‌ها، فرضیه معمولاً به عنوان ابزار اصلی، به شمار می‌رود. کارویژه بنیادین فرضیه عبارت از پیشنهاد برخی تجربه‌ها و مشاهده‌های تازه برای حل و فصل یک دشواری است. یک فرضیه، مشتمل است بر توضیح، و حدس و گمان درباره وقوع برخی رخداد‌های همانند و یا گمانه‌ای گذرا و حدسی موقت است برای کانالیزه کردن جستجوگری‌ها.^۳ اما، یک پیش شرط بنیادین نیز وجود دارد: با این فرض اساسی که "فرضیه می‌بایست با پیکره اصلی یک نظریه، همپیوند" باشد، به تعبیر، ویلیام گود و پال هت، یک فرضیه می‌بایست از حیث مفهومی، واضح باشد، دارای مدلول و مصداق تجربی باشد، خاص و معین باشد، و مرتبط با تکنیک‌ها و روش‌های دست‌یافتنی باشد.^۴ فرضیه‌سازی، خودبه‌خود یک عمل آسان‌گیرانه نیست، و مقدمات و مقوماتی دارد که شرط نخست آن، ذهن کنجکاو یک محقق جستجوگراست. در این معنا، فرضیه، خلق الساعه نیست و بر بنیادی از تأمل و تفکر به همراه کسب دانش پیشینی استوار گشته: فرضیه، با الهام از تفکری تئوریک و بر پایه شناخت مقدماتی پدیده موضوع مطالعه، بیانگر استنباطی مستدل درباره رفتار اشیاء واقعی مطالعه شده است.^۵ بنابراین، از یک سو، می

۱. علی دلاور، (۱۳۸۵)، روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، ویرایش، چاپ بیستم، صص ۶۱/۶۰.

۲. باقرساروخانی، منبع پیشین، ص ۱۰۱.

3. C. R. Kothari, (2002), **Research methodology: methods and techniques**, New Delhi, wishwa prakashan, p. 223.

4. Delbert Miller; Neil Salkind, (2002), **Handbook of research design and social measurement**, London, 6th edition pp. 32/36.

۵. ریمون کیوی؛ لوک وان کامپنهود، (۱۳۸۶)، روش تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران، توتیا، چاپ دوم، ص ۱۱۹.

توان چنین تلقی کرد که: پنج منبع فرضیه یا ایده(به معنای "بیانی حدسی در مورد برخی چیزها که ممکن است صحیح باشد، موقتی است و به دنبال شواهدی برای تأیید یا رد آن باید بود") عبارتند از: عقل سلیم، مشاهده جهان پیرامون خود، نظریه‌ها، پژوهش‌های پیشین، مسایل کاربردی؛^۱ اما، از دیگر سو، تهیه، واریسی پیش فرض‌ها و آزمون فرضیه‌ها،^۲ همگی نشان دهنده آن اند که فرضیه‌ها، بسیار دیر متولد می‌شوند و در طول یک پژوهش دراز آهنگ به همراه تعمق کیفی به دست می‌آیند.

گوناگونی دامنه دار فرضیه‌ها^۳ و یا طبقه بندی فرضیه‌ها که با نگاه از زوایه‌های متفاوت و با معیارهای مختلف صورت پذیرفته و به انواعی گوناگون تقسیم شده‌اند،^۴ همگی نشان آن هستند که نمی‌توان از بن مایه‌های ناهمانند پژوهشی در علوم انسانی غفلت کرد و با عبارت‌هایی کلی از باب فرضیه پردازی(که به طور معمول در آغاز هر روند پژوهشی، استاد، آسان گیرانه و ساده سازانه از دانشجو می‌پرسد که فرضیه تو چیست) چنین نزد خود تصور کرد که معیارهای علمی، رعایت شده است. بنابراین فرضیه‌ها نقشی خاص و محدود در پژوهش اجتماعی ایفا می‌کنند. فرضیه‌ها، فقط هنگامی مناسب می‌یابند که درباره پرسش‌های "چرا"، کند و کاو می‌شود و نیز هنگامی که از استراتژی پژوهش قیاسی برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها استفاده می‌شود. فرضیه‌ها برای استراتژی استقرایی مناسبی ندارند و در استراتژی استقهای، دست کم در مراحل اولیه تحقیق به طور کلی نامناسب دانسته می‌شوند.^۵

تازه، می‌بایست روشن نمود که کدام یک از پژوهش‌ها در کدام شاخه از رشته‌های گوناگون علوم انسانی، رواج دارند، بنیانی اند یا کاربردی؟ پرسش چیستی دارند، یا

۱. پل کازبی، منبع پیشین، ص ۲۲.

۲. باقرساروخانی، منبع پیشین، صص ۱۰۴/۱۰۳.

۳. فریدون کامران؛ علی اکبر نیک خلق، (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران، چاپخس، صص ۶۶/۶۴.

۴. غلامرضا خاکی، (۱۳۸۷)، روش تحقیق با رویکردی به پایان نامه نویسی، تهران، بازتاب، چاپ چهارم، صص ۱۳۶/۱۳۰.

۵. نورمن بلیکی، (۱۳۸۷)، طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاووشیان، تهران، نشر نی، چاپ دوم، ص ۲۱۴.

چگونگی، و یا چرایی؟ کارکرد اکتشافی دارند یا توصیفی، تبیینی، تفهیمی، پیش بینی، ارزشیابی، اثرسنجی و تغییری؟^۱ گزینش و انتخاب هر کدام از آن ها، سبب می شود مسیر پژوهش به طور اساسی، دیگرگون شود. فرضیه نمی بایست محقق را از همان آغاز محدود کند؛ زیرا، داده ها، به طور کامل، در اختیار او نیستند. باید، آگاهانه، آن را تشخیص داد؛ با مهارت، صورت بندی کرد؛ و به شیوه ای هوشمندانه، آن را به کار بست. برخی از رشته های موجود در علوم انسانی (و در میان آن ها، به طرز شاخص، تاریخ) به دلیل داشتن داده های بی شمار، به طرز مداوم در مسیر اکتشاف و توصیف و توضیح و تنقیح شواهد و داده ها، پیش می روند و به طرز منطقی، کمتر می توانند فرضیه را پیش از برشماری داده های درست، برگزینند تا با توسل به آن، بخواهند سایر گواه ها و اطلاعات را تصحیح کنند و عرضه بدارند. فرضیه، پنج نقش در پژوهش دارد: جهت دادن به مطالعه منابع مربوط، معین ساختن جهت و هدف تبیین ها، حساس ساختن محقق به برخی از جنبه های موقعیتی معنادار از منظر مسأله پژوهشی، کمک به درک بهتر پژوهشگر از مسأله پژوهشی، و فراهم آوردن و ساختن چارچوبی برای گزارش نتایج.^۲

آیا تتبع در رویدادهای تاریخی، جنبه های حذف شدنی نیز دارد و یا آن که هر داده تاریخی، خود، یک تاریخ، نیست؟ آیا می توان از پیش تعیین کرد که در پژوهش در باب تاریخ، می بایست جهت و هدف تبیین رامعین نمود؟ تکلیف پژوهشگر با جنبه های محذوف از تبیین چیست و از کجا معلوم که حذفیات ما نادرست اند یا درست؟ چه معیاری در دست داریم؟ موقعیت معنادار در تاریخ و روایت رخداد تاریخی چیست و با کدام سنجه می توان میان معناداری و بی معنایی داده ها و شواهد سخن گفت تا برسیم به آن که فرضیه می بایست محقق را نسبت به آن، حساس سازد؟ وانگهی، چگونه می توان به آزمون فرضیه دست زد اگر همه متغیرهای موجود در فرضیه واقعاً به پیشامدهای به طور تجربی مشاهده پذیر ارتباط پیدا نکنند؟ زیرا، قبول داریم که فرضیه می بایست آزمون پذیر باشد.

۱. عباس منوچهری، {به اهتمام}، (۱۳۸۷)، رهیافت و روش در علوم سیاسی، تهران، سمت، ص ۳۵۷.

۲- علی دلاور، منبع پیشین، صص ۶۲/۶۱.

ویژگی‌های تدوین یک فرضیه چنین اند: پیش‌بینی پیوند و رابطه میان دو یا چند متغیر، بیان روشن و بدون ابهام فرضیه مبتنی بر یک جمله خبری، وجود استنتاج‌های ضمنی روشن برای آزمون روابط میان متغیرها، وجوب آزمون‌پذیری و آزمون آن بر پایه داده‌های تجربی.^۱ چگونه می‌توان بدون شناسایی داده‌های تاریخی درست، و تمیز آن از گواهی‌های نادرست، به پیوند میان آن‌ها، وقوف یافت و سپس دست به استنتاج زد؟ چگونه می‌توان داده‌های تاریخی را که اکنون قابل بازیافت نیستند و به مرور زمان دچار گشته و به فراموشی سپرده شده‌اند، آزمون‌پذیر ساخت و به نحوی تجربی، آن‌ها را، آزمون‌د؟ حال اگر حتی پس از پژوهش عمیق در پیشینه تاریخی یک موضوع مورد پژوهش و گردآوری تمامی کارهایی که در باب آن، صورت پذیرفته است (ادبیات پژوهش) که در نگاه اول، به نظر می‌رسد در باب رویدادهای تاریخی، بسیار صعب‌الوصول است، نوبت ملاک‌ها و معیارهای ارزیابی فرضیه تحقیق است که چند گانه‌اند.^۲ معیار مهم آن است که آیا فرضیه، قدرت سنجش و تبیین حقایق را دارد؟

به نظر می‌رسد گردآوری و تنقیح داده‌های تاریخی، کاری دشوار و طولانی است و حتی اگر فرضیه پیشینی، درست هم طرح شده باشد، معلوم نیست خودِ داده‌ها تا چه حد حقیقت داشته باشند؛ زیرا، ممکن است داده‌های نامکشوف، به طور کلی، مسیر پژوهش را تغییر دهند؛ قابلیت آزمون‌پذیری و تبدیل فرضیه به تعریف‌های عملیاتی بر ساخته محقق و دیگر سنج‌ها، نیز به کنار. حال اگر رویدادهای تاریخی، خود، واقعی باشند که هستند، اما، روایت آن‌ها، با توسل به فرضیه‌های گوناگون که هیچ‌هم معلوم نیست که درست‌اند یا نادرست، غیر واقعی شوند، چگونه می‌توان تاریخ را به درستی فهمید؟ فرضیه‌ها* مهم و تعیین‌کننده‌اند، مفیدند، جهت‌دهنده‌اند، اما همه کاره نیستند و تمامی پژوهش‌ها حول محور آن سامان نمی‌یابند؛ به ویژه اگر پژوهش‌های علوم اجتماعی، از سنخ‌های گوناگون باشند، مقام بی‌مثال فرضیه (مقبول‌روش‌شناسان پوزیتیویست) دچار فراز و

۱. حیدر علی هومن، (۱۳۸۶)، شناخت روش علمی در علوم رفتاری، تهران، سمت، ص ۱۴۳.

۲. محمد رضا حافظ‌نیا، (۱۳۸۴)، مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران، سمت، چاپ یازدهم، ص ۱۱۸.

فرودهای بسیار می‌شود.

دو) پژوهش تاریخی

تاریخ، مددکار پژوهش در تمامی شاخه‌های علوم اجتماعی است؛ بنابراین "علم اجتماعی مستقلی نیست".^۱ پژوهش تاریخی چیست و از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟ در یک تعریف، بررسی منظم در اسناد و مدارک و منابع دیگر تلقی شده که در زمینه همپوند با پرسش مورخ درباره گذشته، دارای حقایقی هستند.^۲ از دیگر سو، پژوهش تاریخی فرآیند جستجوی نظامدار داده‌ها برای پاسخ به پرسش‌های مربوط به وقایع گذشته با هدف درک بهتر از نهادها، عملکردها، روندها و مسائل کنونی^۳ نامیده شده است. پژوهش تاریخی، در واقع، کاریست روش‌ها و شیوه‌های جستجو در وقایع تاریخی است به منظور بازشناسی آن‌ها به همراه به دست آوردن تصویری واقعی یا نزدیک به واقع از آن چه که در گذشته روی داده است.

از یک سو، تاریخ، در حوزه علوم انسانی، سه کارکرد دارد: راهنمای عمل اجتماعی از طریق انتقال مفاهیم، مضامین و روی داده‌های گذشته به حال؛ نهادی برای آموزش، انتقال و اشاعه مدنیت؛ و نهادی برای سازمان‌دهی و سامان‌دهی امور سیاست، جامعه، فرهنگ و اقتصاد در حال و آینده؛^۴ از دیگر سو، این نکته پذیرفتنی است که تاریخ، مانند شکار، زمین‌شناسی، کارآگاهی، و از این قبیل، بر حدسیات و گمانه‌زنی‌ها استوار است. در همه این موارد، حدسیات، حتی حدسیات متخصص، ابطال‌ناپذیر نیست و نتایج و یافته‌های

۱. موریس دوورژه، (۱۳۷۵)، *روش‌های علوم اجتماعی*، ترجمه خسرواسدی، تهران، امیرکبیر، چاپ سوم، ص ۵۷.

۲. رمضان حسن زاده، (۱۳۸۷)، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، ساوالان، چاپ ششم، ص ۱۹۰.

۳. مردیت گال؛ والتربورگ؛ جویس گال، (۱۳۸۷)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمدرضا نصر {و دیگران}، جلد دوم، تهران، سمت، چاپ سوم، صص ۱۱۲۹/۱۱۳۰.

۴. فائزه توکلی، (۱۳۸۷)، "ضرورت بازاندیشی تاریخ و کارکرد آن در علوم انسانی: درک گذشته، تأثیر بر آینده"، *نامه تاریخ پژوهان*، سال ۴، شماره ۱۶، زمستان ۱۳۸۷، ص ۳۵.

آن‌ها، امر مسلم نیست. ^۱ حال وظیفه پژوهشگر تاریخ چیست؟ آنان، "همواره سعی دارند وقایع گذشته را بازسازی کنند و به نزدیک ترین و دقیق ترین تصور از آن، نایل آیند. اما، گاهی "این روش‌ها و ابزارها، خود، به جای یاری رساندن در خالص سازی واقعیت، بیشتر آن را به پندارهای مورخ می‌پالایند". ^۲

مورخان نیز با داده‌ها و شواهد تاریخی سرو کار دارند که بنا به یک تعبیر از هم متفاوتند: یافته تاریخی، آن چیزها و خبرهایی است که مورخ در کندوکاو خویش به آن‌ها، دست می‌یابد و به عنوان مواد خام در اختیارش قرار می‌گیرد؛ اما، داده تاریخی، دست‌آورد مبتنی بر تحقیق و تأمل مورخ از میان یافته‌هاست؛ اطلاعات غنی/ارزیابی شده‌ای که مورخ یا پژوهشگر تاریخ، برابر اصول و روش‌های تاریخی، به راستی آن‌ها، به گمان خویش، دست یافته است. ^۳ اما، با این همه حال، شواهد به منزله زیر بنای تاریخ و سازنده پل میان گذشته و حال، خود نمی‌توانند سخن بگویند. پیوندی که آن‌ها برقرار می‌کنند باید به وسیله ذهن انسانی درک شود. این درک، پیچیده و دشوار است. ^۴

گفتن یک نکته بدیهی، اجتناب ناپذیر است: کار عمده مورخ، هنوز باقی است، بهم پیوستن این اجزاء. این همان کارست که توجیه و تفسیر واقعیات می‌خوانند و بی‌آن، تاریخ فقط عبارت خواهد بود از واقعیات پراکنده. اینجاست که مورخ باید نخست خود را برای ادراک درست گذشته آماده کند. آن چه ضرورت دارد به گمان من رهایی از حال است، از زمان حاضر. مورخ که می‌خواهد یک قسمت از گذشته را ادراک درست کند و آن را درست در مختصات زمانی و مکانی خویش جای بدهد باید فاصله‌یی را که بین او و گذشته هست در نوردد. ^۵ حال، گوناگونی روش‌ها و منش‌های پژوهش حتی در رشته

۱. مایکل استنفورد، منبع پیشین، ص ۱۱۳.

۲. علی معموری، (۱۳۸۵)، "نسبت حقیقت و روش"، نامه تاریخ پژوهان، سال ۲، شماره ۶، تابستان ۱۳۸۵، ص ۸۶.

۳. سید علیرضا واسعی، (۱۳۸۵)، "تاریخ تحلیلی یا تحلیل تاریخ"، نامه تاریخ پژوهان، سال ۲، شماره ۶، تابستان ۱۳۸۵، ص ۱۴۲.

۴. استنفورد، منبع پیشین، ص ۱۱۵.

۵. عبدالحسین زرین کوب، (۱۳۷۰)، تاریخ در ترازو، تهران، امیر کبیر، چاپ سوم، صص ۱۶۳/۱۶۴.

تاریخ نیز پدیدار می‌گردد؛ از یک سو، روش کمی که انگار ویژه بخش‌هایی ریاضی گونه از علوم اجتماعی است کاربرد می‌یابد؛ هنگامی که یک مورخ سرگرم توصیف و تحلیل جامعه انسانی است، چه در زمان حال و چه در زمان گذشته، به ناچار رقم و عدد، زیاد به کار می‌بندد؛ سن و سال، تاریخ تولد، میزان ثروت و دارایی، تعداد همسران، و تعداد فرزندان؛ این همه، ارقامی اند برای پرده برداری از زندگی یک شخص و توصیف شخصیت او. اما گروه بندی کردن مردمان و کاربست واژگانی چون طبقه متوسط، فرانسویان، و محافظه کاران، نیز، منوط به داشتن رقم و عددی است که سر جمع، نشان می‌دهد چرا یک فرد فقیر یا ثروتمند و جوان یا پیر است، زیرا با عدد و رقم بهتر می‌توان مختصات او را بررسی و طبقه بندی کرد و به گروه بندی‌های بالاتر و ممتاز تر دست یافت. یک بار، سال تولد کسی را به عدد می‌گوییم و این امر، به طرز دقیق، رقمی است قابل احصاء؛ ولی یک بار به کسی می‌گوییم او فاشیست است و گرچه این عدد، رقمی کیفی است ولی مگر نه این است که همین عدد، حاصل اندازه گرفتن رقمی از انسان‌هایی است که چنین منظر و رفتاری را برگزیده‌اند. بنابراین مورخان نیز سر و کارشان با حساب و کتاب است.^۱

وانگهی، گوناگونی گیج‌کننده متدولوژی‌ها نیز، نشان از سادگی رشته تاریخ نیست: نمودار "تاریخ نگاری ساختارگرا"، نمودار "انواع بنیادین تئوری‌ها و روش‌شناسی‌های اجتماعی"، و "رهیافت‌های روش‌شناسانه به تاریخ ساختارگرا با عطف توجه به مبانی فلسفی"^۲، همگی نشانگر این قضیه هستند که فرض وجود فرضیه در پژوهش‌های گوناگونی که می‌توانند مورد عنایت پژوهشگر قرار گیرند، از اختلاف نظرهای بسیار، برخوردار می‌شود و فرضیه، که یکی از پایه‌های محرز پژوهش‌هاست، با چالش‌های گوناگون، مواجه می‌گردد. ** اما، در آغاز، یک پژوهش تاریخی، از سیر ساده روش‌شناختی برخوردار است، مانند سایر پژوهش‌های علوم اجتماعی: پژوهش تاریخی، بر هشت مرحله مستقل، اساسی، و پیاپی استوار است: "انتخاب موضوع/عنوان تحقیق، تهیه

-
1. Roderick Floud, (1990), **An Introduction to quantitative methods for historians**, London, Routledge, pp. 1-2.
 2. Christopher Lloyd, (1995), **The structures of history**, Oxford, Blackwell, PP. 17, 41, 70 – 71.

طرح مقدماتی، گردآوری مدارک و اطلاعات و مواد تحقیق، تصفیه، تعیین مسأله، تحلیل اطلاعات، تهیه طرح نهایی پژوهش، و تألیف/نگارش.^۱ روایتی مشابه نیز هست که نشان می‌دهد مقومات روش شناختی یکسان است. کیتسن کلارک نیز، پژوهش تاریخی را بر پایه‌هایی استوار می‌داند: هدف از تحقیق، انتخاب موضوع، وسایل لازم، نقد شواهد، ارائه شواهد، یادداشت‌های تحقیق‌کننده.^۲

هنگامی که پژوهش تاریخی، آغاز می‌گردد، دشواری‌ها خود را نشان می‌دهند. بیکر از مواردی چون تعیین موضوع مطالعه، تعیین منابع، گردآوری شواهد، ابزار کمی کردن شواهد، و گزارش نویسی^۳ یاد می‌کند. گال، بورگ و گال، نیز، از تعریف مشکل یا مسأله مورد بررسی، جستجو و تهیه منابع تاریخی، تلخیص و ارزیابی داده‌ها و ارائه منسجم داده‌های مرتبط در یک چارچوبه تحلیلی،^۴ به عنوان گام‌های گوناگون یک پژوهش تاریخی، یاد می‌کنند. اما، "از آن‌جا که تاریخ، چنان موضوع گسترده‌ای است که هرگز به شرح کامل آن نمی‌توان نایل آمد، تاریخ فقط مطالعه اموری را در بر می‌گیرد که ممکن است براساس آثار بازمانده برای تاریخ دان مکشوف گردد. همین خارج ساختن الگو و طرح از میان انبوه داده‌ها و جزئیات موضوع مورد مطالعه^۵ سبب می‌شود نتوان به سهولت درباره تاریخ، داوری نمود؛ به ویژه آن‌که، در فرضیه، خود به خود، نوعی داوری پیشینی، حتی اگر ارزشگذارانه هم نباشد، وجود دارد.

شاید بتوان به کمک تحلیل‌های تاریخی، فرضیه‌آزمایی کرد و یا دلایل همپيوند با وقوع یک رویداد تاریخی را دریافت نمود؛ اما، "محدود کردن مطالعه تاریخی به یک

-
۱. جهانگیر قائم مقامی، منبع پیشین، ص ۱۰.
 ۲. جرج رابرت سیدنی کیتسن کلارک، (۱۳۶۲)، مقدمه‌ای بر روش تحقیق در تاریخ، ترجمه آوانس آوانسیان، تهران، اساطیر، صص ۶۰/۲۳.
 ۳. ترز بیکر، (۱۳۸۶)، نحوه انجام تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ نایبی، تهران، نشر نی، صص ۳۳۲/۳۳۰.
 ۴. مردیت گال؛ والتربورگ؛ جودیت گال، منبع پیشین، ص ۱۱۳۸.
 ۵. ترز بیکر، منبع پیشین، ص ۳۲۶.
 ۶. ارل بی، (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه رضا فاضل، جلد دوم، تهران، سمت، چاپ چهارم، ص ۶۸۷.

موقعیت یا صحنه تاریخی خاص در گذشته، آزمودن ارتباط های علی را محدود می کند و هر گونه تبیین را که پژوهشگر پیشنهاد کرده است، دلبخواه و آزمون نشده جلوه می دهد. برای غلبه بر این مشکل، پژوهشگر تلاش می کند تا به جای تأکید بر آن یک واقعه، چند مورد را برای تطبیق بیابد تا به کمک مقایسه در مقام بهتری برای آزمودن فرضیه علی خود باشد. مشکل دیگر، ترکیب های بسیار متفاوت عوامل علی و کمبود موارد تاریخی کافی برای انجام مقایسه های کامل میان ترکیب های متفاوت ذکر شده است.^۱ این جاست که هر پژوهشگر پژوهش تاریخی، امکان دارد کژی ها و کاستی هایی داشته باشد و آن ها را در کار خود نمایان سازد؛ به عنوان نمونه: به تأثیر ارزش ها و علایق شخصی در گزینش و تحلیل و تفسیر منابع تاریخی پی نبرد؛ به طور نابجا از مفاهیم مربوط به دیگر رشته های علمی یا دوره کنونی، برای توضیح رویدادهای گذشته استفاده کند؛ و به استنباط های علی نادرست بپردازد و به جای در نظر گرفتن علل مختلف برای توضیح یک پدیده تاریخی، فقط به یک عامل بسنده نماید.^۲

مشکل اساسی، وجود فرضیه های پیشینی است که بدون مطالعه کافی، طراحی می شوند و مسیر پژوهش را به دلخواه خود تعیین می کنند؛ وگرنه، این نکته با اما و اگرهای گوناگونی پذیرفتنی است که: در تحقیقات تاریخی همیشه فرضیه ها به طور صریح بیان نمی شوند؛ اما، معمولاً به طور ضمنی مطرح می گردند. مورخ، شواهد را جمع آوری نموده و صحت آن ها را به دقت ارزشیابی می کند. اگر شواهد جمع آوری شده با پیامدهای فرضیه، هماهنگ باشند، فرضیه تأیید می شود.^۳ از پژوهش کمی در تحقیق تاریخی بهره گیری می شود، ولی، شیوه پژوهش در تاریخ، کمی نیست. جنس رویدادها نشان می دهد که حقیقت یابی در تاریخ، عموماً مبنی بر پژوهش کیفی است.

-
۱. کاووس سیدامامی، (۱۳۸۶)، پژوهش در علوم سیاسی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و دانشگاه امام صادق، ص ۴۱۷.
 ۲. مردیت گال؛ والتربورگ؛ جودیت گال، منبع پیشین، ص ۱۱۷۷.
 ۳. جان بست، (۱۳۸۱)، روش های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشاشریفی و نرگس طالقانی، تهران، رشد، چاپ نهم، ص ۱۸۱.

سه) پژوهش‌های کیفی

این ادعا که پژوهش تاریخی جزئی از سنت پژوهش‌های کیفی است، مدعی تازه‌ای نیست؛ بلکه، یادآوری نکته‌ای است که به نظر می‌رسد، به تدریج، در حال فراموشی است؛ زیرا، تاریخ دانان جوان، به جذابیت فزاینده روش شناختی و تنوع‌های متدولوژیک برخی از شاخه‌های علوم انسانی، غبطه می‌خورند و به طرز طبیعی، کوشش می‌کنند روش‌شناسی‌های گوناگون را به درون تاریخ بکشانند. گال، بورگ، و گال، از پژوهش‌های مابعد اثبات‌گرایانه نام می‌برند که در آن‌ها، این مفروض اساسی وجود دارد که جلوه‌های محیط اجتماعی به عنوان تفسیرهایی به وسیله افراد ساخته می‌شود و این تفسیرها، شکل‌گذا و وابسته به موقعیت دارند. در پژوهش‌های کیفی، دانش از طریق گردآوری داده‌های کلامی و متنی همراه با مطالعه جدی و عمقی به همراه عرضه این داده‌ها به استقراء تحلیلی، فراهم می‌آید. پژوهش کیفی، نقش اکتشافی دارد و نه تأییدی، مبتنی بر تفسیر معانی داده‌هاست، در آن، فرض گرفته می‌شود که واقعیت اجتماعی به وسیله مشارکت‌کنندگان در آن، ساخته می‌شود، در تبیین روابط علی میان پدیده‌های اجتماعی، نقشی عمده به مقاصد بشری داده می‌شود، موارد، مطالعه می‌شوند، معنایی را که افراد می‌آفرینند و پدیده‌های درونی دیگر را مطالعه می‌کنند، و مهم‌تر از همه، آن‌ها که "بعد از آن که داده‌ها، گردآوری شدند، مفاهیم و نظریه‌هایی را کشف می‌کنند".^۱ این حقیقت نشان می‌دهد که دست‌کم در پژوهش‌های کیفی، فرضیه‌ها، پسینی‌اند و نه پیشینی. مارشال و راس من نیز، تجزیه و تحلیل تاریخی را جزء پژوهش‌های کیفی قلمداد کرده‌اند که "به ویژه در موردی مفید است که پژوهشگر می‌کوشد در زمینه‌ای ناآزموده، دانشی کسب کند و پرسش‌هایی را که به آن‌ها، پاسخ قطعی داده نشده است، یک بار دیگر، بررسی نماید. با استفاده از تحقیق تاریخی، می‌توان صحت گفتار گذشته را تأیید کرد، بین رویدادها، رابطه علت و معلولی برقرار ساخت و چنین رابطه‌ای را شناسایی نمود. در واقع، بسیاری از روش‌های تحقیق بر پایه تاریخ یا محتوا قرار دارند،

۱. مردیت گال؛ والتربورگ؛ جویس گال، (۱۳۸۷)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمد رضا نصر {و دیگران}، جلد اول، تهران، سمت، چاپ چهارم، ص ۶۳.

بنابراین تجزیه و تحلیل منظم تاریخی، موجب افزایش درجه اعتبار و اعتماد تحقیق می شود.^۱ بنابراین، تاریخ، از این جهت، مادر همه پژوهش ها در علوم انسانی است که وظیفه اساسی تهیه داده های صحیح و تمیز آن ها از داده های نادرست را بر عهده دارد. موقعی که استراس و کوربین از مهارت های ضروری در تحقیق کیفی نام می برند، معلوم می گردد که تاریخ دانان چه خدمت بزرگی به سایر رشته های علوم انسانی می کنند: "فاصله گرفتن از موضوع، تجزیه و تحلیل انتقادی شرایط، تشخیص پیشداوری ها، اجتناب از ارزشداوری ها، کسب اطلاعات معتبر و قابل اعتماد، و تفکر انتزاعی".^۲ اگر داده ها و شواهد معتبر موجود نباشند، اهالی علوم انسانی می خواهند متدولوژی گوناگون خود را درباره کدام پدیده ها به کار برند و چگونه می خواهند تفسیر و تعبیر نمایند پدیدارهایی را که از همان آغاز، نمی دانند درست اند یا نادرست. بنابراین، "تعبیری بودن و پرداختن به عناصر معنی دار و تجزیه و تحلیل و تبیین استوار بر درک محتوا و پیچیدگی ها و ظرافت های موضوع های مورد پژوهش"،^۳ همگی نشان دهنده طولانی بودن روند پژوهش در تحقیق کیفی است؛ و نشانگر آن نیست که با ساختن یک فرضیه پیشینی که هنوز هیچ معلوم نیست از کدام منبع درست یا نادرست فرضیه سازی به بیرون تراویده است، می توان آغاز یک پژوهش تاریخی را نوید داد؛ درستی یا نادرستی خود فرضیه، امری جداگانه است.

فرآیند پژوهش کیفی، پیچیده و دشوار است، زیرا، آفرینش و برسازای معنا، کاری مشکل است. علت این که بسیاری از مردم، تحلیل داده های کیفی را دشوار می یابند، این است که این تحلیل یک فرآیند مکانیکی یا فنی نیست؛ بلکه فرآیندی از استدلال

۱. کاترین مارشال؛ گرچن راس من، (۱۳۸۶)، روش تحقیق کیفی، ترجمه علی پارسایان و سید محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی، چاپ سوم، صص ۱۲۵/۱۲۶.
۲. آنسلم استراس؛ جولیت کوربین، (۱۳۸۷)، اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه ها ها و شیوه ها، ترجمه بیوک محمدی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ دوم، ص ۱۸.
۳. بیوک محمدی، (۱۳۸۷)، درآمدی بر روش تحقیق کیفی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص ۲۴/۲۵.

استقرایی، تأمل و نظریه پردازی است.^۱ پیچیدگی رویدادهای تاریخی به کنار، فرآیند تبدیل داده‌های کیفی خام به یافته‌ها، نوعی ترکیب تحلیلی پیچیده و چند وجهی از علم، هنر خلاق و تفکر شخصی است که سر سازگاری با ساده‌گیری در فرضیه پردازی ندارد. توصیف عمیق رویدادهای تاریخی به همراه برسازی معناهای گوناگون، نخست از این راه به دست می‌آید که کدام داده، درست، و کدام یک، نادرست است.

در پژوهش‌های کیفی، از چند روش یا تکنیک، بهره‌گیری می‌شود، فرآیندی تعاملی و فرآورده‌ای کولاًژگونه دارد، و در آن، تکثر روش شناختی^۲، رواج می‌یابد؛ زیرا هم از مصاحبه و مشاهده و هم از تفسیر اسناد شخصی و تاریخی بهره‌گرفته می‌شود؛ از تعامل تاریخ و زندگی نامه و جنسیت و طبقه اجتماعی و نژاد و قومیت پژوهشگر و کسانی که در موقعیت مورد بررسی هستند، شکل می‌گیرد. حاصل کار، نشانگر محصولی پیچیده و متراکم و تأملی از پدیده مورد بررسی است و در واقع، نمایانگر فهم و تفسیرهای به دست آمده محقق از جهان مورد پژوهش است. اگر بخواهیم تحلیل تاریخی، امکان فراتر رفتن "از حیطه زمان خود"^۳ را به پژوهشگر اعطا کند، می‌بایست بپذیریم که دیگر نمی‌توان، تاریخ و پژوهش تاریخی را محدود و منوط نمود به متدولوژی‌هایی که در دیگر رشته‌های علوم انسانی کاربرد یافته‌اند. راه درست، بازگشت به همان کارویژه‌ای است که رشته درسی تاریخ بر عهده داشته است: فراهم‌آوری داده‌های درست. اگر، سه عمل "گاهش، دست‌چین، جداسازی"^۴ را به عنوان گام پنجم از پژوهش کیفی بپذیریم، می‌بایست در نظر آوریم که هیچ‌کدام از مرحله‌ها، مبتنی بر وجود فرضیه‌های پیشینی نیستند؛ نه در مرحله جمع‌آوری داده‌ها، نه در گام کدگذاری و رمزگذاری، نه در مرحله مقایسه داده‌های کدگذاری شده، نه در گام تولید مفهوم بر اساس داده‌های کدگذاری شده، و نه در مرحله آخر که محقق به عمل‌های سه‌گانه (حذف دسته‌بندی‌های بی‌ارتباط، بهره‌گیری دست‌چین شده از پژوهش‌های مرتبط به عنوان پشتوانه‌ای برای

۱. کاووس سید امامی، منبع پیشین، ص ۶۲.

۲. عباس منوچهری، منبع پیشین، ص ۱۶۲.

۳. خدیجه سفیری، (۱۳۸۷)، روش تحقیق کیفی، تهران، پیام پویا، ص ۲۳۹.

۴. عزت‌الله نادری؛ مریم سیف نراقی، منبع پیشین، صص ۱۴۲/۱۴۱.

دسته بندی حاصل از داده ها، و انفکاک متغیرهای اصلی برای توضیح شرایط وقوع آن ها، دست می زند.

آن چه هست، فراهم آوردن داده های صحیح و حذف داده های سقیم است. بنابراین: نظریه پردازی داده محور بر خلاف فرآیند تحقیق خطی و نشأت گرفته از نظریه، به جای پیش فرض های نظری، به داده ها و میدان مورد مطالعه، اولویت می دهد. نظریه ها را نباید بر افراد مورد مطالعه (سوژه ها) اعمال کرد، بلکه نظریه ها از طریق کار روی داده ها و در میدان، کشف و صورت بندی می شوند. در این جا فرض بر این است که محقق باید دانش نظری پیشینی را که با خود به میدان می آورد، دست کم، موقتاً کنار بگذارد. به تأخیر انداختن ساختار بندی به معنای دست برداشتن از صورت بندی پیشینی فرضیه ها است.^۱

چهارم) فرضیه در پژوهش تاریخی

پژوهش در تاریخ، مبتنی بر دیدگاهی ویژه است: تاریخ، نقشه قبلی ندارد؛ در تاریخ، هیچ چیز را نمی توان پیش بینی کرد. در ضمن مطالعه و کنجکاوی، اگر چیزی کشف شد مغتنم است، چنان که صنعتگر و شاعر همچنین هستند. آن لطایفی که اصل شعر و صنعت است از نقشه بیرون نمی آید، الهامی است. در تاریخ هم، اتفاقی است. شخص محقق اسناد را می خواند، نکته، جالب توجه او می شود، هزاران نکته از نظر او دور می ماند. جالب بودن و نبودن نکات هم بسته به سابقه ذهنی و ساختمان فکری و اغراض شخصی و اجتماعی مورخ است. با این همه حال، طبیعی است اگر: نتایج تحقیقات تاریخی، مظنون است؛ و شکی نیست که میان اخبار از حیث قرب به یقین، درجات هست، بعضی مشکوک، برخی مظنون، قسمتی مخدوش، و قسمتی نزدیک به یقین هستند.^۳ در این میان: مورخ نه غلام حلقه به گوش و نه فرمان روای خودکام امور واقع است. رابطه مورخ

۱. اووه فلیک، (۱۳۸۷)، درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی، صص ۱۰۹/۱۰۸.

۲. رشید یاسمی، (۱۳۱۶)، آیین نگارش تاریخ، بی جا، شرکت سهامی چاپ، ص ۹۰.

۳. همان، ص ۸۶.

و واقعیاتش بر پایه برابری و دادوستد استوار است. مورخ به طور مداوم، دست به کار سرشتن واقعیات به قالب تفسیرات، و تفسیرات به قالب واقعیات است.^۱

بنابراین، مورخ، در پژوهش تاریخی، خود بخود، نقشی مهم دارد یعنی، حق ندارد هر چیزی را با خود به متن پژوهش بیاورد؛ پژوهش تاریخی، معمولاً هنگامی آغاز می شود که مورخان می خواهند چیزهای بیشتری درباره دوره یا مرحله ای که در مورد آن به اندازه کافی مطالعه کرده اند بدانند. این پژوهش همیشه با پرسش های معینی آغاز می شود که مورخان درباره آن چه تاکنون عقیده داشتند در گذشته رخ داده می پرسند. مورخان با پرسش هایی که در ذهن دارند، شواهدی را جست و جو می کنند که انتظار دارند بتوانند اطلاعات مورد نیاز خود را از آن ها، استنباط کنند. برای تفسیر آن شواهد، آن ها هم به شناختی که از رویدادهای خاص شکل گرفته در دوره مورد بررسی دارند، متوسل می شوند، و هم به شناخت خود از فرآیندهایی که معمولاً در آن دوره وجود داشته است.^۲

اما، رشته درسی تاریخ، به عنوان یک انتظام دانشگاهی^{***}، سامانی دیگر دارد: برخی دانش ها و معرفت ها، با گردآوری مشاهدات درباره نوع معینی از رخدادها، سازمان می یابند و مشاهده پذیر می شوند؛ برخی معرفت ها، در شرایط دقیقاً کنترل شده ای، داده های متناسب به خود را ایجاد می کنند و سازمان داده می شوند؛ و برخی دیگر از دانش ها، با ایجاد فرضیه هایی خاص و حرکت با نهایت دقت و با استدلال و در جهت استخراج نتایج خاص، صورت می پذیرند. به تعبیر کالینگوود^۳ "تاریخ به هیچ یک از این طریقه ها، سازمان داده نمی شود".^۳ جدانوازی و بداهه سازی، تاریخ و اهالی تاریخ را بر صدر علوم انسانی نشانده؛ این همه، نیز، متکی به کار و حرفه مورخ است: مورخ با گزیده ای اولیه از امور واقع، و نیز تفسیری اولیه که در پرتو گزیده فوق، توسط خودش یا دیگران، به دست آمده است، شروع به کار می کند. همچنان که پیش می رود، تفسیر و گزیده و تقدم و تأخر

۱. ادوارد هالت کار، (۱۳۷۸)، تاریخ چیست؟، ترجمه حسن کامشاد، تهران، خوارزمی، چاپ پنجم، ص ۵۹.

۲. سی بین مکالا، (۱۳۸۷)، بنیادهای علم تاریخ: چستی و اعتبار شناخت تاریخی، ترجمه احمد گل محمدی، تهران، نشر نی، ص ۸۵.

۳. رابین جورج کالینگوود، (۱۳۸۵)، مفهوم کلی تاریخ، ترجمه علی اکبر مهدیان، تهران، اختران، ص ۳۱۶.

واقعیات، از طریق عمل متقابل یکی بر دیگری، دستخوش تغییرهای ظریف، و شاید تا حدی ناهشیار می شود. و این عمل متقابل، تقابل حال و گذشته را نیز شامل می گردد، چون مورخ جزء حال است و امور واقع، متعلق به گذشته؛ مورخ و امور واقع تاریخ، لازم و ملزوم یکدیگرند. مورخ بدون واقعیاتش بی ریشه و عبث است؛ و امور واقع هم بدون مورخ خویش، مرده و بی معنایند. . . تاریخ کنش و واکنش مداوم مورخ و امور واقع نسبت به یکدیگر است، و گفت و شنود بی پایان حال و گذشته.^۱

این سخنان را به تعبیری دیگر، نیز می توان پذیرفت: در برخی پژوهش های تاریخی، مورخ، متکی بر گواهی های مراجع است. در این زمینه، دشواری ویژه ای پدیدار می گردد: مورخ در این نقل قول ها، چیزی مناسب مقصود خود یافته است، آن را از متن جدا، و در صورت لزوم ترجمه می کند و به سبکی که مناسب می داند، باز می ریزد، و به تاریخ خود می افزاید. قاعدتاً، وقتی او، اظهارات فراوانی برای مراجعه به آن ها داشت، در خواهد یافت که یکی از آن ها، چیزی به او می گوید که دیگری نمی گوید؛ پس، آن ها هر دو یا همه آن ها را اضافه می کند. گاهی یکی از آن ها، دیگری را نقص می کند؛ در این صورت، اگر نتواند طریقی برای آشتی آن ها، بیابد، باید تصمیم بگیرد یکی را کنار بگذارد و این، چنان چه شعور داشته باشد، او را درگیر ملاحظه انتقادی درجه نسبی قابلیت اعتماد مراجع ضد و نقیض می سازد. . . من، تاریخ بنا شده از قطعات گواهی مراجع گوناگون و ترکیب آن ها را با هم، تاریخ سرهم بندی شده می خوانم.^۲ بنابراین، مورخ و تاریخ، به نوعی همگونی پیدا می کنند. وظیفه تاریخ چیست؟ کالینگوود، سخنی دارد: تاریخ، چه نوع چیزهایی را کشف می کند؟ من پاسخ می دهم، کرده ها: افعال آدمیان که در گذشته انجام شده است. اگرچه این پاسخ، پرسش های دیگری بر می انگیزد که بسیاری از آن ها مجادله انگیز است، اما هر گونه به آن ها، پاسخ داده شود، پاسخ ها، اعتبار این قضیه را نفی نمی کنند که تاریخ علم کرده ها، تلاش برای پاسخ دادن به پرسش های مربوط به افعال آدمیان در گذشته است؛^۳

۱. ادوارد هالت کار، منبع پیشین، ص ۵۹.

۲. رابین جورج کالینگوود، منبع پیشین، صص ۳۲۶/۳۲۵.

۳. همان، ص ۱۷.

یاسپرس سخنی دیگر می‌گوید: این سؤال که، آن چیست در تاریخ که واقعاً تاریخی است و تحقیقی از ابدیت است، سبب می‌شود که ما در جستجوی آن برآییم و بکوشیم رؤیتش کنیم. ولی ما هرگز نمی‌توانیم درباره تمام یک پدیده تاریخی حکم قطعی بدهیم، زیرا خدا نیستیم که بتوانیم داوری کنیم بلکه آدمیانی هستیم که چشم و گوشمان را باز کرده ایم تا از تاریخت بهره ور شویم و از این رو، هر چه بیشتر می‌فهمیم، بیشتر به حیرت می‌افتیم.^۱ 'توین بی، نیز، پذیرای همین نکته است: یعنی می‌گوید تاریخ آن است که مورخان می‌نویسند، نه آن چه واقعاً روی داده است، چون فرآیند ادراکی مورخ تنها عاملی است که به انبوه پراکنده واقعیات، مفهوم می‌بخشد.^۲ مورخان، مدعی نیستند، بلکه: ساختن و پرداختن توصیف رویدادهای تاریخی بر پایه شواهد درست در دسترس و سپس تفسیر ماهیت آن‌ها، کار مورخان است. این دسترسی، متکی بر علم غیب یا نوعی سحر و جادو نیست، بلکه مورخان ادعا می‌کنند که "توصیف‌های تاریخی، بخشی از یک تبیین عالی درباره شواهد در دسترس آنان، یا در واقع بخشی از بهترین تبیین قابل تصور"^۳ است.

اما، پیش شرطی هم وجود دارد: باید بدون تعصب به داده‌ها، نزدیک شد؛ حقایق مسلم باید به روشنی از آرا تفکیک داده شوند؛ شواهد باید تنها از شاهدهای بی طرف پذیرفته شوند و به موقع، مورد تحلیل منتقدانه قرار گیرند؛ با سرکوب درست تعصبات شخصی باید عینی‌گرایی را حفظ کرد؛ و گزارشی که سپس به روی کاغذ می‌آید باید به شکل موشکافانه‌ای دقیق باشد.^۴ ولی، راه وصل به حقیقت تاریخی، صعب است: معرفت تاریخی، مبتنی بر تفسیر شواهد است. هیچ راهی برای دست یافتن به گذشته، به جز از طریق آن چه در زمان حاضر باقی است، وجود ندارد؛ و این، شامل ویرانه‌ها، اسناد و مدارک، خاطرات و چیزهای دیگر می‌شود. به علاوه، از آن جا که افراد غالباً درباره تفسیر

۱. کارل یاسپرس، (۱۳۶۳)، *آغاز و انجام تاریخ*، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران، خوارزمی، ص ۳۱۳.

۲. آرنولد توین بی، (۱۳۷۰)، *مورخ و تاریخ*، ترجمه حسن کامشاد، تهران، خوارزمی، ص ۲۴.

۳. سی بین مکالا، *منبع پیشین*، ص ۳۸.

۴. بورلی سائگیت، (۱۳۷۹)، *تاریخ: چیست و چرا؟ دورنماهای باستانی، مدرن، و پست مدرن*، ترجمه رؤیا منجم، تهران، نگاه سبز، صص ۳۰/۲۹.

شواهد موجود، اختلاف نظر دارند، باید نتیجه گرفت که در بسیاری از موارد، معرفت تاریخی، چیزی بیشتر از در نظر گرفتن و سنجش احتمالات نیست.^۱ پس از پشت سر گذاشتن این مصائب است که تاریخ منزلت خود را باز می یابد: اگر تاریخ، تابع قوانین یکی از شاخه های علوم طبیعی نباشد، ممکن است به علمی مستقل با قوانین خاص خود مبدل گردد. مطمئناً این قوانین را نمی توان به طریق تجربی ثابت کرد و بنابراین به دقت فرمول بندی ریاضی نخواهد رسید. از سوی دیگر، علوم توصیفی، به اتکای روش های تطبیقی، تشابهاتی را نشان می دهند که از دقت کافی برای کاربرد عملی برخوردار هستند. علم تشریح، نمونه ای از یک علم طبیعی است که تاریخ می تواند از آن تقلید کند. حتی دوکالبد انسان که از هر لحاظ همانند باشند وجود ندارد. اما با شکافتن چندین جسد، مقایسه نتایج مشاهده شده و با نادیده گرفتن خصوصیات استثنایی، تنظیم جدول عمومی بدن انسان که در مورد تمام اعضای نوع آن یعنی انسان اندیشه ورز نیز صادق است امکان پذیر گردیده است.^۲

سرو کار تاریخ و مورخ با چیست؟ به نظر می رسد: تاریخ بر خلاف علوم طبیعی، در پی اصول و قواعد کلی که حاکم بر رویدادها باشند، نیست، بلکه با مسیر دقیق رویدادهای منفرد و مستقل سروکار دارد و تلاش مورخ مصروف این می شود که این گونه رویدادها را بازگو کند.^۳ شاید در فرآیند تمامی پژوهش ها در علوم انسانی و اجتماعی، بتوان از یک طرحواره کلی و مشترک، بهره گرفت: فرآیند پژوهش، که هم با استدلال و هم با تجربه، امکان اثبات پذیر است، برنامه ای است که دانشمندان برای تولید معرفت از آن بهره می گیرند. فرآیند پژوهش، الگوی تحقیق علمی و بر هفت مرحله اصلی استوار است: "مسأله، فرضیه، طرح پژوهش، اندازه گیری، جمع آوری داده ها، تحلیل داده ها و تعمیم

۱. مایکل استنفورد، (۱۳۸۴)، *درآمدی بر تاریخ پژوهی*، ترجمه مسعود صادقی، تهران، سمت و دانشگاه امام صادق، ص ۱۹۰.

۲. گوردون چایلد، (۱۳۵۵)، *تاریخ*، ترجمه محمد تقی فرامرزی، تهران، مازیار، چاپ دوم، ص ۱۰۵.

۳. علی حقی، (۱۳۷۱)، "آیا تاریخ می تواند علم باشد؟"، *مطالعات تاریخی*، سال ۴، شماره های ۱ و ۲، پیاپی ۱۳ و ۱۴، بهار و تابستان ۱۳۷۱، ص ۳۷.

داده‌ها؛ که هر گام، بر نظریه تأثیر می‌گذارد و از آن، متأثر می‌شود.^۱ اما، برخی رشته‌ها، بعضی موارد را ماهیتاً نمی‌توانند پذیرا باشند: یکی از عناصر اصلی کار تحقیقی، مشاهده است. مشاهده در همه دانش‌ها، مبنای بنیادی آگاهی‌ها و اطلاعات در باره فرآیندها و رویدادهاست. مشاهده علمی ثمربخش، از یک سو، می‌بایست "قصد قبلی"^۲ داشته باشد؛ یعنی برای مسأله پیشاپیش، پیش‌بینی شده و معین و منظم و با هدف مشخص و کارآمد و سیستماتیک به کار رود؛ و دیگر، آن که، بتوان به جداسازی و بازسازی رویداد تاریخی^۳ دست یازید. به دیگر سخن، ماهیت متفاوت علوم، ناهمانندی‌هایی اساسی را در شیوه و منش پژوهش، به ارمغان می‌آورد: شیوه پژوهش در علوم تجربی، استوار بر گام‌هایی است که از مشاهده ساده و فرضیه‌سازی و تجربه یا مشاهده و آزمایش، آغاز می‌شود و تجربه و ممارست‌های عینی به کار بررسی درستی یا نادرستی فرضیه، اثبات فرضیه و ابراز احتمالی یک قانون^۴ می‌روند. اما در بررسی‌های تاریخی، امکان تکرار مشاهده‌ها و بازسازی تجربه‌ها، ناممکن است. هم‌پرسش‌ها، هم‌شیوه‌های نگارش، و هم واحدهای تحلیل و بررسی در یک پژوهش تاریخی از دیگر پژوهش‌ها متفاوتند.

از یک سو، پرسش‌های یک پژوهش، کمک کار محقق است تا او بهتر بتواند بر موضوع پرتوافکنی کند. پرسش‌های موجود در پژوهش‌های تاریخی با عطف توجه به این موضوع که "در هنگام مطالعه متون تاریخی، همواره باید پنج سؤال کی؟ کی؟ کجا؟ چگونه؟ چرا؟"^۵ را در نظر آورد، به پنج پرسش کیستی، چیستی، زمانی، مکانی و چرایی، گروه‌بندی می‌شوند؛ از دیگر سو، نگارش یک پژوهش تاریخی، نیز، به چهار سیاق، ممکن است: توصیفی، روایی/نقلی، تحلیلی، و چرایی. توصیف، در واقع، بازگویی تجربه‌های حسی محیط اطراف است. در روایت و نقل، نوعی داستان‌نویسی یا داستان

۱. چاوا فرانکفورد؛ دیوید نجمیاس، (۱۳۸۱)، روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی، ترجمه

فاضل لاریجانی و رضا فاضلی، تهران، سروش، ص ۳۱.

۲. ن. آ. یروفه یف، (بی‌تا)، تاریخ چیست؟، ترجمه محمد تقی زاد، بی‌جا، جوان، ص ۱۴.

۳. همان، ص ۱۴۲.

۴. م. ذاکر، (بی‌تا)، مقدمه‌ای بر روش تحقیق در تاریخ، بی‌جا، آیت، ص ۱۹.

۵. مرتضی نورایی، {تألیف و ترجمه}، (۱۳۸۷)، راهنمای نگارش در تاریخ، دستنامه تحقیق

برای دانشجویان، مشهد، جهاد دانشگاهی، ص ۴۵.

سرایبی معطوف به واقعیت، موجودیت می یابد که در آغاز با طرح یک مشکل یا یک دغدغه، همزاد می شود. در روش تحلیلی، توضیح و تحلیل یک پیوند علی و دالی، مطمح نظر قرار می گیرد، و در چرایی، نویسنده به موضع گیری در یک موضوع بحث انگیز و جنجالی^۱ دست می زند.

سطح تحلیل نیز متفاوت است: واحدهای صحیح بررسی تاریخی، نه ملت ها هستند، نه دوره ها؛ بلکه جامعه ها به شمار می روند.^۲ در این معنا، جامعه به منزلت مجموع شبکه های موجود در روابط میان افراد بشر در می آید که امر منحصر به خود نیست، بلکه به عنوان جزیی از یک کل بزرگ، قابل فهم است. بنابراین، فرضیه پردازی به معنای معمول موجود در روال های پژوهشی در علوم اجتماعی، در انتظام آکادمیک تاریخ، دچار مشکل می شود: دو مشکل، امر تشکیل فرضیه را در مطالعات تاریخی، سد می نمایند: یکی، چون این امکان وجود دارد که اطلاعات تازه ای درباره رویدادهای مورد مطالعه به دست آید پژوهنده ای که روش تاریخی را برگزیده است، نمی تواند با اطمینان نسبت به روابط واقعی رویدادها، اظهار نظر کند؛ دیگری، چون احتمال دارد که تحقیقات آینده بر کمیت و کیفیت وقایع و حقایق شناخته شده مربوط به رویداد مورد مطالعه بیفزاید، اتخاذ تصمیم درباره مقدار و یا حجم شواهد و مدارک در یک مطالعه تاریخی مشکل است.^۳ بنابراین: هدف تاریخ نگاری علمی این است که هر چه بیشتر از مرحله وقایع نگاری و توصیف صرف فاصله بگیرد و به صورت روشمند، به تاریخ بنگرد. آن چه تاریخ نگاران در صدد آن اند، بازگویی وقایع از هم گسسته نیست، بلکه، شرحی منظم، منسجم و به هم پیوسته است که در آن رخدادها به گونه ای قرار می گیرند که گویی در جایگاه واقعی و طبیعی خود قرار گرفته و هر یک از آن ها، جزیی از یک کل قابل درک را شکل داده اند.^۴

۱. همان، صص ۶۳ / ۷۲.

۲. آرنولد توین بی، {۲۵۳۶}، (۱۳۵۶)، تحقیقی در باب تاریخ، ترجمه ع. وحید مازندرانی، تهران، توس، چاپ دوم، ص ۱۲.

۳. محمد حسین دیانی، (۱۳۶۸)، "نکات اساسی در تحقیقات تاریخی"، مطالعات تاریخی، سال اول، شماره ۲، پیاپی ۲، تابستان ۱۳۶۸، ص ۱۶۷.

۴. علیرضا ملایی توانی، (۱۳۸۶)، درآمدی بر روش پژوهش در تاریخ، تهران، نشر نی، ص ۳۸.

این نکته‌ها، نشانگر آن هستند که بن‌مایه پژوهش در تاریخ، کیفی است و نمی‌توان به سرعت و سادگی، فرضیه ساخت و از قالب‌های سایر شاخه‌های علوم انسانی گرتنه برداری نمود. این نکته نیز درست است که فرضیه در همه انواع پژوهش‌ها، به ویژه تحقیقات توصیفی، کاربرد ندارد و صرفاً در پژوهش‌های تاریخی، تحلیلی و تبیینی می‌توان آن را به خدمت گرفت. شاید همین امر، یکی از وجوه عمده تمایز میان تحقیقات تاریخی / توصیفی (نقلی، روایی، وقایع نگارانه و...) از تاریخ تبیینی (علمی، عقلی، تحلیلی) است.^۱ اما نکته مهم این است که فرضیه در پژوهش‌های تاریخی چگونه ساخته می‌شوند؟ یکی آن که، اگر ماهیت پژوهش در تاریخ به دلیل ماهیت و محتوای کلی متفاوت تاریخ، با دیگر منش‌های پژوهشی، ناهمانند باشد چگونه می‌توان از "قیاس با نظرات مشابه، تهیه پیش فرض‌ها، مطالعه و ارزیابی دیدگاه‌های پیشینیان در ارتباط با موضوع، و یا از طریق پاسخ‌گویی به سؤالات فرعی و ترکیب همه پاسخ‌ها در جملات و تعابیر فشرده و متراکم"^۲، فرضیه ساخت؟ دیگر آن که، تاریخ را سروکار با داده‌ها است، و تا داده‌ها، تمیز داده نشوند و در یک پژوهش کیفی، غربال نگردند و نادرست‌ها، حذف نشوند، این امکان وجود ندارد که بتوان پژوهش نمود. تاریخ مبتنی بر داده‌هایی بی‌کران در دوران‌های بسیار است؛ زمانمند و مکانمند. اسیر کردن آن در کالبد فرضیه‌های با دامنه محدود، نادرست است. جذابیت متدولوژیک برخی رشته‌های علوم انسانی نبایستی معیار فرضیه‌سازی در تاریخ قرار گیرند که تاریخ را، مکانی مکین در علوم انسانی است و جایگاهی رفیع. به واژگان موجود در فرضیه‌های زیر دقت کنید:^۳

الف) فرضیه اصلی

بحران‌های سیاسی مشروعیت و مشارکت که دامنگیر نظام شاهنشاهی در سال‌های پس از کودتای ۲۸ مرداد شده بود، علت اصلی تشکیل احزاب گوناگون دولتی به شمار می‌رفت.

ب) فرضیه مکمل یا فرعی

۱. همان، ص ۷۴.

۲. همان.

۳. همان، ص ۷۷.

هدف از تشکیل احزاب دولتی، نمایش چهره دموکراتیک از حکومت در نظام بین المللی و مهار یا سرکوب اپوزیسیون در داخل بود.

(ج) فرضیه رقیب یا جانشین

احزاب دولتی یکی از منابع عمده جامعه پذیری سیاسی بود و می توانست با کانالیزه کردن مخالفت های سیاسی، از یک سو، مانع از شکل گیری مراکز قدرت علیه شاه شود؛ و از دیگر سو، به توسعه سیاسی کشور بینجامد.

کدام یک از این واژگان تاریخی اند؟

بحران، بحران سیاسی، مشارکت، مشروعیت، بحران سیاسی مشارکت، بحران سیاسی مشروعیت، نظام شاهنشاهی، احزاب، احزاب دولتی، دموکراسی، نمایش دموکراتیک، نظام بین المللی، اپوزیسیون، مهار اپوزیسیون، سرکوب اپوزیسیون، جامعه پذیری، جامعه پذیری سیاسی، مخالفت، مخالفت سیاسی، کانالیزه کردن مخالفت سیاسی، قدرت، مراکز قدرت، شکل گیری مراکز قدرت، توسعه، توسعه سیاسی، کشور، توسعه سیاسی کشور.

می توان نشان این کلمه ها را در علوم سیاسی، جامعه شناسی، روابط بین الملل، جامعه شناسی سیاسی، علوم اجتماعی، و جغرافیای سیاسی پی گیری نمود؛ ولی، آیا سبب برتری آن ها بر تاریخ نمی شود و تاریخ را به یک رشته مصرف کننده، تنزل نمی دهد. بنگریم به دوازده کتابی که به گمان نگارنده، در جای خود، تاریخی اند و فرضیه هم ندارند.

در کتاب مجلس و انتخابات، اتحادیه، هدف از نوشتن کتاب را ارائه دیدگاه وسیع تری از تاریخ سنتی و سیاسی می داند که در آن، مطابق باور برودل، سطوح دیگری از تاریخ نگریسته و جامعه و گروه های مردم در نظر گرفته می شود. نویسنده بحث درباره تحولات مجلس و مشروطه ایران را از طریق جستجو درباره انتخابات، پی می گیرد، و در آن میان، شرایط جامعه و قوانین انتخابات را مدنظر می آورد. در این کتاب، جریانی سیال از مجلس و انتخابات و فرآیند دموکراسی نوپدید به بحث گذاشته شده است بدون آن که نویسنده خود را اسیر فرضیه ای کند بی بنیاد و ظاهر فریب، فرضیه ای که ظاهری علمی دارد و مجاب کننده برای شکل گرایان است، اما، توخالی است و کما بیش با وقایع و حقایق رویدادهای تاریخی، در تناقض.

ر. ک. به: منصوره اتحادیه (۱۳۷۵) مجلس و انتخابات از مشروطه تا پایان قاجاریه،

تهران، نشر تاریخ ایران.

بلوخ، توصیفی مشحون از جزئیات مربوط به ویژگی‌ها و رخداد‌های جامعه فتودالی را مطابق با شیوه تحلیلی مبدعانه مکتب آنال فراهم آورده است. بدون آن که بر فرضیه‌ای استوار شود. نوشتار بلوخ مملو از اطلاعات گران بهای همپیوند با باستان‌شناسی، جغرافیای اجتماعی، آداب زراعی، صنعت و هنر، حقوق و قضاوت، کلیسا و روحانیت، و جنگ و صلح درباره عصری از تاریخ اروپاست که زمینه ساز پیدایش بورژوازی و انقلاب صنعتی بوده است. شاهکار وی، توصیف طبقه‌میرنده اجتماع و طبقه نوین، یعنی فتودالیسم و بورژوازی، بوده است؛ بدون آن که فرضیه‌ای دست و پاگیر را پیشه خود سازد و خواننده را محصور کند در آن چه که خود دیده است، و نیز خود را، زنجیر کند در جمله‌هایی که در بررسی سیر وقایع، چندان هم معلوم نباشد که تا چه حد درست اند.

ر. ک. به: مارک بلوخ، (۱۳۶۳)، جامعه فتودالی، ترجمه بهزاد باشی، تهران، آگاه.

فایجس، تراژدی مردم را در انقلاب روسیه بین سال‌های ۱۸۹۱ تا ۱۹۲۴، به تصویر می‌کشد؛ ساختاری منسجم و استدلالی فراهم می‌آورد برای آن چه که تاریخ محنت و رنج مردمان روسیه نامیده شده است. انقلابی مردمی که بذره‌های سقوط را در دامان خشونت و دیکتاتوری کاشت و سایجس، این بار، بدون برداشتن بار گران و گزاف فرضیه، سنجشی ژرف در داده‌های تاریخی کرده و نشان داده است که انقلاب روسیه، دستاورد انواع گوناگون خیزش‌ها و انقلاب‌ها بوده و خود، زاینده نهضت‌ها و انقلاب‌های خونبار دیگر. وی کوشیده است به جای ایدئولوژی‌های اجتماعی انتزاعی، داستان مردمی را به تصویر بکشد که آرمان‌هایی والا داشتند ولی رهسپار جاده فقر و رنج و زجر و خشم و خشونت شدند.

ر. ک. به: اورلاندو فایجس، (۱۳۸۸)، تراژدی مردم: انقلاب روسیه، ۱۹۲۴ - ۱۸۹۱،

ترجمه احد علیقلیان، تهران، نشر نی.

افسون قلم تاکنم در سیر نابخردی، بار دیگر سرشت فاجعه آفرین بشر را روایت می‌کند، و خطاهای بزرگ تاریخی را برای اندرز گذشته و عبرت حال، اسیر قلم می‌کند.

بی کفایتی حکومت‌ها را نشان می‌دهد و بر این باور است که زمامداران، بی‌خردند و بر خلاف عقل و منافع خود عمل می‌کنند. این نیز، بر فرضیه استوار نیست و قلم، رهاست و هر واقعه‌ای را که می‌خواهد به خدمت می‌گیرد و تابلویی نفیس از سیر بی‌خردی را نشان می‌دهد. چون اسیر فرضیه نیست، قلم، جادو می‌کند و تدبری کیفی در سیر وقایع را می‌نمایاند که بشر، یک سر، با خود در ستیز است و زحمت خود می‌دارد و دیگران. ر. ک. به: باربارا تاکن، (۱۳۷۵)، سیر نابخردی: از ترویا تا ویتنام، ترجمه حسن کامشاد، تهران، فرزانه روز.

عصر انقلاب دموکراتیک به خامه پالم، نمونه‌ای از تجزیه و تحلیل تاریخی درباره تأثیر و تأثر انقلاب فرانسه از تاریخ مدرن اروپا و آمریکا است، در پرتو مراجع و مستندات تازه. بر مفروضه‌هایی استوار است، اما، فرضیه ندارد و نه نویسنده و نه خواننده، اسیر یافته‌های پیشین نمی‌شوند تا در حین خواندن متن، مدام با خود بجنگند که نشان فرضیه کجاست و چگونه در متن نمودار شده است. آن چه معیاری برای تبیین شده است فقط عبارت از تشکیلات حکومتی و قوانین اساسی است و بحث در باب ماهیت حاکمیت ملی و حقوق خصوصی در پرتو تحولات تاریخی برخاسته از انقلاب فرانسه. ر. ک. به: رابرت روزول پالم، (۱۳۸۱)، عصر انقلاب دموکراتیک، ترجمه حسین فرهودی، تهران، امیرکبیر، چاپ دوم.

چنگ و هالیدی، داستان ناشناخته مائو را به رشته تحریر کشیده‌اند؛ کتابی آکنده از اسناد تازه یاب با بهره‌گیری از مآخذ بسیار که تا حدی حیرت آور، گسترده است، تنها برای آن که روایتی دقیق/تازه/متفاوت تر از یکی از برجسته‌ترین سیاستمداران قرن بیستم ارائه گردد. فقدان فرضیه، چشمگیر است و بر دریایی مواج از داده‌ها، استوار شده تا خواننده بدون اسیر شدن در قید زنجیر کننده فرضیه‌های پیشینی، به شناختی عمیق از مردی افسانه‌ای به نام مائو در سرزمینی افسانه‌ای به نام چین با تاریخی هزار تو و پیچیده دست یابد.

ر. ک. به: جان چنگ و جان هالیدی، (۱۳۸۷)، مائو: داستان ناشناخته، ترجمه بیژن اشتری، تهران، ثالث.

تاکنون، موضوع به زعم وی اسف انگیز جنگ جهانی اول را در متن روایت‌هایی گوناگون از پیشرفت صنعتی، ادبیات، تحول اقتصادی، تغییر نهادهای حکومتی، ایدئولوژی‌های سیاسی، و منازعات بین‌کشوری و سپس بین‌المللی می‌نهد و از دریایی از داده‌های تاریخی بهره می‌گیرد تا نشان دهد می‌توان این‌گونه استنتاج کرد که پدیده نحس جنگ اول، از یک عصر طلایی بر نمی‌خیزد. برج فرازان تاکنون، تغییر بسیار شتاب‌آلود و دگرگون‌ساز در تاریخ بشریت را پدید آورنده بحران بدخیم جنگ اول تلقی می‌کند؛ اما، گفتن این نکته نه بر مبنای تأسیس شده برآمده از یک فرضیه پیشینی، بلکه دستاورد مطالعه‌ای عمیق در سیر تحول تاریخ اروپا و در پناه تصورات متداخل فراوان نویسنده است.

ر. ک. به: باربارا ورتهایم تاکنون، (۱۳۸۳)، برج فرازان، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران، سخن، چاپ دوم.

تامسن، اروپا را از دوران ناپلئون تا قرن بیستم، مورد تحلیل و بررسی جامعی قرار داده است؛ فاقد فرضیه است، اما به کار جمع‌آوری و برهم‌انباشتن اطلاعات، نیز، نپرداخته، و خود را درگیر بافتاری نموده است که فرآیندهای تغییر تاریخی را پدیدار می‌سازند. تامسن، پای خود را از حد روایت و توصیف فراتر گذاشته، تنها به آن دلیل که بر این باور بوده است که مورخ می‌بایست پیوندی متقابل میان شرایط، وقایع، شخصیت‌ها، و اندیشه‌ها، برقرار سازد؛ آن‌گاه، ارتباط درونی خود وقایع را نیز آشکار سازد. به تعبیر او، مورخ می‌بایست از فنون تحلیل، توضیح، و تفسیر هم بهره‌گیرد تا بتواند از دل توالی وقایع و از دل شناخت ما از تأثیرهای این رخدادها بر سرنوشت آدمیان، فهم عمیق‌تری راجع به چگونگی رخ دادن رویدادها، بیرون بکشد. آنگاه، روندهای کلی و عمومی قابل تشخیص در میان ملت‌های گوناگون را فراچنگ آورد. فقدان فرضیه، سبب سازگشاد/چیره‌دستی او در نگارش سیر تاریخ معاصر اروپا شده است تا جایی که خواننده به طرزی مواج، اسیر قدرت قلم او در توصیف و تحلیل و تبیین رخدادهای تاریخی می‌گردد.

ر. ک. به: دیوید تامسن، (۱۳۸۷)، اروپا از دوران ناپلئون (۱۹۷۰-۱۷۸۹)، ترجمه خشایار دیهیمی و احدعلیق‌لیان، تهران، نشرنی.

امیر کبیر و ایران، شاهکار فریدون آدمیت است. وی، ذهن انتقادی را رهنمون قلم خویش ساخته و تاریخ سیاسی ایران در دوران امیر را با تکیه بر مدارک اصیل تاریخی، تصنیف نموده است؛ با روشی تحلیلی و انتقادی و با تقید در واقعہ یابی. در این کتاب نیز، داوری های بسیار در باب تاریخ معاصر ایران شده و همگی هم، سویی دارند و رغبتی، اما، مبتنی بر یک فرضیه پیشینی که دست و پا و ذهن و قلم و زبان محقق را ببندد، نیست و قلم، یله و رهاست.

ر. ک. به: فریدون آدمیت، (۱۳۸۵)، امیر کبیر و ایران، تهران، خوارزمی، چاپ نهم.

آدمیت در کتاب مستغنی از تعریف خود درباره اندیشه ترقی و حکومت قانون عصر سپهسالار، به تاریخ تحول ذهن و اندیشه سیاسی و اجتماعی ایران دوران نوین به طرز تحلیلی می نگرد و تاریخ جدید آسیا را به عنوان تاریخ تسلط تمدن جدید مغرب بر فرهنگ کهن مشرق زمین می نگرد. به تعبیر او، کتاب، سرگذشت زندگی میرزا حسین خان سپهسالار نیست و به دوران زمامداری او، نیز، محدود نشده، بلکه پژوهش درباره دوره ای است که لوگوی آن تغییر بود و در همه زمینه های سیاسی و اجتماعی و اقتصادی و حقوقی، بسط می یافت. این پژوهش نیز فاقد فرضیه های سوگیرانه پیشینی است، زیرا تدبری کیفی در میان داده های گوناگون تاریخی است برای بازنمون ایرانی آن چه در فرنگستان، به ترقی و قانون نامبردار شده بود.

ر. ک. به: فریدون آدمیت، (۱۳۸۵)، اندیشه ترقی و حکومت قانون: عصر سپهسالار، تهران، خوارزمی، چاپ سوم.

مادلونگ در کتاب جانشینی حضرت محمد، روایتی دیگرگون از رخدادهای دوران خلفای نخست پس از پیامبر را تحلیل می کند و با پیش انداختن تحلیل ها و روایت هایی که مسأله جانشینی را به سادگی برگزار می کنند، کوشش می کند با تحقیق در متن مقدس و بسیاری از روایت های تاریخی نشان دهد که دلیل موجهی وجود دارد که با آن می توان درباره اعتبار نظریه مشترک اسلام شناسان غربی در مورد جانشینی محمد، تردید روا داشت؛ تا جایی که به تعبیر وی، می بایست برای ارزیابی صحت و سقم آن، نگاه تازه ای به منابع مربوط، افکنده شود. این نیز، فاقد فرضیه به معنای معمول قضیه است؛ اما،

تحلیلی است یکه تازانه که از طریق تدبر کیفی در منابع و بدون اتصال به فرضیه‌های متداولی که از پیش تعیین می‌کنند محقق چه می‌بایست بیندیشد، روایتی تازه از آن چه که بر تاریخ صدر اسلام و به ویژه دوران پس از رحلت پیامبر گرامی رفته بوده، به نگارش آورده است.

ر. ک. به: ویلفرد مادلونگ، (۱۳۸۶)، جانشینی حضرت محمد: پژوهشی پیرامون خلافت نخستین، ترجمه احمد نمایی {و دیگران}، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی، چاپ سوم.

زرگری نژاد، در کتاب تاریخ صدر اسلام، به ویژگی‌های جغرافیایی و کاراکترهای انسانی/اجتماعی شبه جزیره عرب و شیوه‌های گوناگون تأثیر چنان محیط جغرافیایی بر تاریخ صدر اسلام در دوره‌های مکی و مدنی می‌پردازد؛ بدون آن که خود را اسیر فرضیه‌های بی‌بنیادی کند که دستاورد نگاه‌های سوگیرانه به رویدادهای تاریخی اند. شرحی قابل تقدیر از تاریخ تحولات عصر نبوی می‌دهد که روشنگر تاریخ صدر اسلام و سپس تاریخ خلفای راشدین است. فرضیه‌های نادرست درباره تاریخ صدر اسلام و عصر نبوی، هم از سوی مخالفان هم از سوی موافقان، چنان فراوان است که ارزش دارد تمامی آن‌ها، نایده‌انگاشته شوند و تحلیلی مبتنی بر پژوهشی کیفی در باره آن‌ها، صورت می‌گیرد.

ر. ک. به: غلامحسین زرگری نژاد، (۱۳۸۷)، تاریخ صدر اسلام (عصر نبوت)، تهران، سمت، چاپ پنجم.

نتیجه‌گیری

به طور معمول، گفته می‌شود پژوهشگر پس از آن که مسأله پژوهش را برای خود، تصویر نمود، پاسخی موقت و مبتنی بر حدس و گمان فراهم می‌آورد. به طرز عقلانی، می‌توان پذیرفت که بنیان گرفتن فرضیه بر پایه داده‌های نادرست، به طور اساسی، پژوهش را دچار اعوجاج می‌کند؛ این پرسش نیز به کنار که از کجا و چگونه و با بهره‌گیری از کدام روش، فرض گرفته شده است که برخی داده‌ها نادرست اند و ملاک نادرستی آن از چه شیوه‌ای به دست آمده است. می‌ماند ارائه و صورت بندی فرضیه

برپایه داده های درست؛ پرسش اینجاست که با بهره گیری از کدام روش ها و با طی کدام مراحل و گام های تحقیقی، داده درست از داده نادرست تمیز داده شده است؟ بنابراین، در تاریخ، فرضیه پا نمی گیرد تا وقتی که معلوم شود کدام داده ها صحیح اند، و کدام، سقیم. ملاک بخردانه بودن حدس چیست؟ مگر جز آن است که می بایست مطابق واقع باشد؟ ملاک مطابقت داده با واقع چیست و چگونه کسب می شود؟ حدسی که بنیان فرضیه است می بایست به توقع و انتظار محقق، پاسخ دهد. در تاریخ، انتظار پژوهشگر، برتر است یا واقعیت داده ها؟ ملاک برتری و کهنتری و مهتری هر کدام از آن ها چیست؟ آیا توقع محقق، داده ها را جهت دار و یکسویه نمی کند و فاقد معنا و حقیقت؟ تازه در تاریخ، از کدام یک از فرضیه های گوناگون می بایست بهره گرفت؟ به چه دلیل؟ ملاک برتر شمردن و گزینش یکی از آن ها چیست و چه معیاری برای مردود شمردن بهره گیری از انواع فرضیه های دیگر وجود دارد؟ باید مواظبت کرد؛ فرضیه تیغ دودم است، بیش از آن که نافع باشد مضر است. وظیفه رشته تاریخ، فراهم آوردن زمینه مناسب برای فرضیه پردازی بخردانه در دیگر رشته های علوم انسانی است.

پی نوشت ها

* نگارنده در باب فرضیه، منابعی گوناگون را مطالعه نموده و حیف است که سر خط آن ها را خواننده علاقمند نداند. دلاور از آزمون فرضیه و ملاک های تدوین فرضیه؛ سرمد و بازرگان و حجازی از منطق تدوین فرضیه؛ فرهنگ و صفر زاده از اصول انتخاب و نگارش و ارزیابی فرضیه ها، مبانی و منابع فرضیه، قالب های فرضیه سازی، و تفاوت های فرضیه و نظریه؛ از کیا و دربان از انواع تعریف فرضیه، کارکرد فرضیه، انواع فرضیه و منابع فرضیه ها؛ تقی زاده و تاری از الگوریتم انتخاب روش تحقیق، و نمودار انواع فرضیه های تحقیق؛ ریچ و مانهایم از دو نوع راه قیاسی و استقرایی برای فرضیه سازی و آزمون فرضیه ها؛ بیبی از چگونگی ساختن قیاس ها و استقراءها برای تولید فرضیه؛ حافظ نیا از ویژگی های یک فرضیه خوب؛ و سید عباس زاده از طرز نوشتن فرضیه های پژوهشی، سخن به میان آورده اند که نگارنده نیازی ندید که آن ها را به درون مقاله بکشاند.

** الف) برای شناخت سیر تاریخی چگونگی تکامل معرفت تاریخی می توانید رجوع کنید به:

Arthur Marwick, (2001), *The New Nature of History*, Hampshire, Palgrave, PP. 51/150.

ب) برای پژوهش در باب روش‌ها و رهیافت‌های گوناگونی که تاکنون در عرصه تاریخ پژوهی پدید آمده است، می‌توانید به کتابی درخشان و جامع رجوع کنید. در این کتاب، در هر موضوع و زمینه‌ای که در عرصه‌های مختلف تاریخ پژوهی به کار می‌آید، از نام‌آورترین نویسندگان، مکتوبی آورده شده است:

Adam Budd, (2009), *The Modern Historiography Reader: Western Sources*, New York, Routledge.

پ) تفاوت در مکاتب تاریخ‌نگارانه را خلاف گفته "جی. بی. بری" که تاریخ را به سادگی یک علم، نه کمتر، نه بیشتر نامیده بود، می‌توان در این منبع مطالعه نمود:

Robert Harrison ; Aled Jones ; Peter Lambert , (2004) , " Methodology: Scientific history and the problem of objectivity " , cited in: peter Lambert ; Phillip Schofield , *History: an introduction to the history and practices of a discipline* , New York , Routledge , pp. 26/37.

ت) جرج نوآک، هنگامی که از شاخه‌های یونانی تفکر در باب تاریخ نام می‌برد، حتی در همان زمان، از تئوری‌های گوناگونی چون نظریه خدای بزرگ، نظریه انسان بزرگ، نظریه ذهن کبیر، نظریه بهترین مردم، و نظریه طبیعت بشر نام به میان می‌آورد. ر. ک. به:

George Novack, (1995), *History: Marxist Essays*, New York, Pathfinder, third printing, pp. 18-20.

*** نگارنده برای جلوگیری از اطناب مغل، خواننده علاقه‌مند را در چنین قلمروهایی به موضوع/کتاب‌هایی که نام برده می‌شود رجوع می‌دهد: بست از معضل تعمیم در پژوهش‌های تاریخی و علمی یا علمی نبودن تاریخ؛ نادری و سیف نراقی از موافقان و مخالفان تحقیق تاریخی؛ هروی از مراحل پژوهش علمی در تاریخ مشتمل بر فرضیه؛ سید امامی از مراحل پژوهش در مطالعات تاریخی، و دشواری‌های فهم و تفسیر پدیده‌های تاریخی؛ و ویژگی‌ها و مراحل پژوهش تاریخی، سخن به میان آورده‌اند.

منابع

ابراهیم زاده، حسن، (۱۳۸۱)، "سند و تحلیل"، در کتاب: مرکز بررسی اسناد تاریخی (رَبه کوشش)، مجموعه مقالات همایش اسناد و تاریخ نگاری معاصر، بی‌جا، مرکز بررسی اسناد تاریخی وزارت اطلاعات، جلد سوم، صص ۳۳/۲۵.

ازکیا، مصطفی؛ دربان آستانه، علیرضا، (۱۳۸۲) روش‌های کاربردی تحقیق، تهران، کیهان.

استراس، آنسلم؛ کوربین، جولیت، (۱۳۸۷)، اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه ها و شیوه ها، ترجمه بیوک محمدی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ دوم.

استنفورد، مایکل، (۱۳۸۲)، درآمدی بر فلسفه تاریخ، ترجمه احمد گل محمدی. تهران، نشرنی.

استنفورد، مایکل، (۱۳۸۴)، درآمدی بر تاریخ پژوهی، ترجمه مسعود صادقی، تهران، سمت و دانشگاه امام صادق.

اسکاچپول، تدا، (۱۳۸۸)، بینش و روش در جامعه شناسی تاریخی، ترجمه سید هاشم آقاجری، تهران، نشر مرکز.

اکبری، علی اکبر، (۱۳۸۱)، "اهمیت اسناد در تاریخ نگاری معاصر"، در کتاب: مرکز بررسی اسناد تاریخی (به کوشش)، مجموعه مقالات همایش اسناد و تاریخ معاصر، بی جا، مرکز بررسی اسناد تاریخی وزارت اطلاعات، جلد اول، صص ۲۲۳/۲۲۶.

ایران نژاد پاریزی، مهدی، (۱۳۸۵)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران، مدیران، چاپ سوم.

ایوانز، گراهام؛ نونام، جفری، (۱۳۸۱)، فرهنگ روابط بین الملل، ترجمه حمیرا مشیر زاده و حسین شریفی، تهران، میزان.

بارزان، ژاک؛ گراف، هنری فرانکلین، (۱۳۸۵)، پژوهشگر نوین: روش پژوهش و گزارش، ترجمه مجید خیام دار و مریم جابر، تهران، سمت.

بی، ارل، (۱۳۸۶)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی: نظری/علمی، ترجمه رضا فاضل، تهران، سمت.

بست، جان، (۱۳۸۱)، روش های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، تهران، رشد، چاپ نهم.

بلیکی، نورمن، (۱۳۸۷)، طراحی پژوهش های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، تهران، نشرنی، چاپ دوم.

بنتلی، میشل، (۱۳۸۵)، "بحران در روش"، ترجمه علیرضا ملایی توانی، نامه تاریخ پژوهان، سال ۲، شماره ۶، تابستان ۱۳۸۵، صص ۳۵/۱۸.

بیکر، ترز، (۱۳۸۶)، نحوه انجام تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ ناییبی، تهران، نشر نی.

ثواقب، جهانبخش، (۱۳۸۵)، روش تحقیق با تأکید بر تاریخ، شیراز، نوید شیراز.

تاجبخش، احمد، (۱۳۷۶)، تاریخ و تاریخ نگاری، شیراز، نوید شیراز.

تقی زاده، هوشنگ؛ تاری، غفار، (۱۳۸۸)، الگوی گرافیکی روش تحقیق در علوم انسانی، تهران، حفیظ، چاپ دوم.

توکلی، فائزه، (۱۳۸۷)، "ضرورت بازاندیشی تاریخ و کارکرد آن در علوم انسانی: درک گذشته، تأثیر بر آینده"، نامه تاریخ پژوهان، سال ۴، شماره ۱۶، زمستان ۱۳۸۷، صص ۴۶/۲۹.

توین بی، آرنولد، {۲۵۳۶}، (۱۳۵۶)، تحقیقی در باب تاریخ، ترجمه ع. وحید مازندرانی، تهران، توس، چاپ دوم.

توین بی، آرنولد، (۱۳۷۰)، مورخ و تاریخ، ترجمه حسن کامشاد. تهران، خوارزمی.

تیومومی، هادی، (۱۳۸۵)، "تاریخ نگاری ساختارگرا"، ترجمه مهران اسماعیلی، نامه تاریخ پژوهان، سال ۲، شماره ۶، تابستان ۱۳۸۵، صص ۴۵/۳۶.

جواهری زاده، ناصر، (۱۳۸۶)، راهنمای تهیه و تدوین پیشنهاد پژوهش، تهران، فرهنگ زبان.

چایلد، گوردون، (۱۳۵۵)، تاریخ، ترجمه محمد تقی فرامرزی. تهران، مازیار، چاپ دوم.

حافظ نیا، محمدرضا، (۱۳۸۴)، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران، سمت، چاپ یازدهم.

حسن زاده، رمضان، (۱۳۸۷)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، ساوالان، چاپ ششم.

حقی، علی، (۱۳۷۱)، "آیا تاریخ می‌تواند "علم" باشد؟"، مطالعات تاریخی، سال ۴، شماره‌های ۱ و ۲، پیاپی ۱۳ و ۱۴، بهار و تابستان ۱۳۷۱، صص ۵۱/۳۳.

خاکی، غلامرضا، (۱۳۸۷)، روش تحقیق با رویکردی به پایان نامه نویسی، تهران، بازتاب، چاپ چهارم.

خانمحمدی، علی اکبر، (۱۳۷۲)، "روش کار یا اسناد خطی"، گنجینه اسناد، سال ۳، دفتر اول، بهار ۱۳۷۲، صص ۹۷/۸۶.

خوشوقت، محمد حسین، (۱۳۷۵)، تجزیه و تحلیل تصمیم‌گیری در سیاست خارجی، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه.

دلاور، علی، (۱۳۸۵)، روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، ویرایش، ویراست چهارم، چاپ بیستم.

دواس، دیوید، (۱۳۸۷)، طرح تحقیق در تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ نایبی، تهران، آگه.

دوورژه، موریس، (۱۳۷۵)، روش‌های علوم اجتماعی، ترجمه خسرو اسدی، تهران، امیر کبیر، چاپ سوم.

دوئرتی، جیمز؛ فالتزگراف، رابرت، (۱۳۷۶)، نظریه‌های متعارض در روابط بین‌الملل، ترجمه علیرضا طیب و وحید بزرگی، تهران، قومس، جلد دوم، چاپ دوم.

- دویچ، کارل، {و دیگران}، (۱۳۷۵)، نظریه‌های روابط بین الملل، ترجمه وحید بزرگی، جهاد دانشگاهی، جلد دوم.
- دیانی، محمد حسین، (۱۳۶۷)، "نکات اساسی در تحقیقات تاریخی"، مطالعات تاریخی، سال اول، شماره ۲، پیاپی ۲، تابستان ۱۳۶۸، صص ۱۶۸/۱۵۹.
- ذاکر، م.، (بی تا)، مقدمه ای بر روش تحقیق در تاریخ، بی جا، آیت.
- رئیس السادات، سید حسین، (۱۳۷۹)، "معرفت تاریخی"، پژوهش‌های تاریخی، سال ۳، شماره‌های ۸/ ۵، بهار/ زمستان ۱۳۷۹، صص ۲۰۸/۱۹۹.
- زرین کوب، عبدالحسین، (۱۳۷۰)، تاریخ در ترازو، تهران، امیر کبیر، چاپ سوم.
- سانگیت، بوری، (۱۳۷۹)، تاریخ: چیست و چرا؟، ترجمه رؤیا منجم، تهران، نگاه سبز.
- ساروخانی، باقر، (۱۳۸۵)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، جلد اول: اصول و مبانی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ دوازدهم.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه، (۱۳۸۷)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، آگه، چاپ پانزدهم.
- سفیری، خدیجه، (۱۳۸۷)، روش تحقیق کیفی، تهران، پیام پویا.
- سنجابی، علیرضا، (۱۳۸۴)، روش شناسی در علم سیاست و روابط بین الملل، تهران، قومس.
- سیدامامی، کاووس، (۱۳۸۶)، پژوهش در علوم سیاسی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و دانشگاه امام صادق.
- سیدعباس زاده، میرمحمد، (۱۳۸۶)، روش‌های علمی تحقیق در علوم انسانی، ارومیه، دانشگاه ارومیه.
- سیف زاده، سید حسین، (۱۳۷۶)، مبانی و مدل‌های تصمیم‌گیری در سیاست خارجی، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه، چاپ دوم.
- شیخ الاسلامی، جواد، (۱۳۶۹)، "شیوه کاربرد اسناد و مدارک در پژوهش‌های سیاسی و تاریخی"، در کتاب: شیخ الاسلامی، جواد، افزایش نفوذ روس و انگلیس در ایران عصر قاجار، تهران، کیهان، صص ۱۹۵/۱۴۳.
- عقیلی، نورالله، (۱۳۸۱)، "اهمیت و چگونگی طبقه بندی و جرح و تعدیل در اسناد تاریخی"، در کتاب: مرکز بررسی اسناد تاریخی {به کوشش}، مجموعه مقالات همایش اسناد و تاریخ معاصر، بی جا، مرکز بررسی اسناد تاریخی وزارت اطلاعات، جلد اول، صص ۱۰۹/۱۰۱.
- فدایی عراقی، غلامرضا، (۱۳۷۷)، مقدمه ای بر شناخت اسناد آرشیوی، تهران، سمت.

- فرانکفورد، چاوا؛ نجمیاس، دیوید، (۱۳۸۱)، روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی، ترجمه فاضل لاریجانی و رضا فاضلی، تهران، سروش.
- فلیک، اووه، (۱۳۸۷)، درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی.
- قائم مقامی، جهانگیر، (۱۳۵۰)، مقدمه‌ای بر شناخت اسناد تاریخی، تهران، انجمن آثار ملی.
- قائم مقامی، جهانگیر، (۱۳۵۸)، روش تحقیق در تاریخ نگاری، تهران، دانشگاه ملی ایران.
- کار، ادوارد هالت، (۱۳۷۸)، تاریخ چیست؟ ترجمه حسن کامشاد. تهران: خوارزمی، چاپ پنجم.
- کازبی، پل، (۱۳۸۶)، پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری، ترجمه حجت‌ا. . . فراهانی و حمیدرضا عریضی، تهران، روان.
- کاظمی، محسن، (۱۳۸۱)، "کارکرد اسناد در واقعه نگاری تاریخی"، در کتاب: مرکز بررسی اسناد تاریخی {به کوشش}، مجموعه مقالات همایش اسناد و تاریخ نگاری معاصر، بی جا، مرکز بررسی اسناد تاریخی وزارت اطلاعات، جلد دوم، صص ۲۲۳/۲۱۳.
- کالینگوود، رابین جورج، (۱۳۸۵)، مفهوم کلی تاریخ، ترجمه علی اکبر مهدیان، تهران، اختران.
- کامران، فریدون؛ نیک خلق، علی اکبر، (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران، چاپخش.
- کیتسن کلارک، جورج سیدنی روبرتز، (۱۳۶۲)، مقدمه‌ای بر روش تحقیق در تاریخ، ترجمه آوانس آوانسیان، تهران، اساطیر.
- کیوی، ریمون؛ کامپنهود، لوک وان، (۱۳۸۶)، روش تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران، توتیا، چاپ دوم.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جوئیس، (۱۳۸۷)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی، ترجمه احمدرضا نصر[و دیگران]، تهران، سمت و دانشگاه شهید بهشتی، جلد اول و دوم، چاپ چهارم.
- مارشال، کاترین؛ راس من، گرچن، (۱۳۸۶)، روش تحقیقی کیفی، ترجمه علی پارساییان و سید محمداعرابی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ سوم.
- مارو، هنری ایرنه، (۱۳۷۵)، "حرفه تاریخ نویسی"، ترجمه اقدس یغمایی، در کتاب: ساماران، شارل {زیر نظر}، روش‌های پژوهش در تاریخ، مشهد، آستان قدس رضوی، جلد‌های ۳ و ۴، چاپ دوم، صص ۳۷۱/۲۹۵.
- مانهایم، یارول؛ ریچ، ریچارد، (۱۳۸۵)، روش‌های تحقیق در علوم سیاسی: تحلیل تجربی، ترجمه لی لا سازگار، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ دوم.

- مجتهد زاده، پیروز، {گفتگو با}؛ فیاضی، عماد الدین، {تهیه تنظیم از}، (۱۳۷۷)، "اسناد و اهمیت آن در اثبات هویت ملی و تاریخی"، گنجینه اسناد، سال ۸، دفتر ۳ و ۴، پیاپی ۳۱ و ۳۲، پاییز و زمستان ۱۳۷۷، صص ۱۲۲/۱۱۵.
- محمدی، بیوک، (۱۳۸۷)، درآمدی بر روش تحقیق کیفی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مرادی، یدالله، (۱۳۸۱)، "سند و تحلیل سیاسی"، در کتاب: مرکز بررسی اسناد تاریخی، {به کوشش}، مجموعه مقالات همایش اسناد و تاریخ معاصر، بی جا، مرکز بررسی اسناد تاریخی وزارت اطلاعات، جلد اول، صص ۹۹/۹۳.
- معموری، علی، (۱۳۸۵)، "نسبت حقیقت و روش"، نامه تاریخ پژوهان، سال ۲، شماره ۶، تابستان ۱۳۸۵، صص ۹۳/۸۵.
- مکالا، سی. بین، (۱۳۸۷)، بنیادهای علم تاریخ، ترجمه احمد گل محمدی، تهران، نشرنی.
- ملایی توانی، علیرضا، (۱۳۸۶)، درآمدی بر روش پژوهش در تاریخ، تهران، نشرنی.
- منوچهری، عباس، {به اهتمام}، (۱۳۸۷)، رهیافت و روش در علوم سیاسی، تهران، سمت.
- میلر، دلبرت، (۱۳۸۷)، راهنمای سنجش و تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ ناییبی، تهران، نشرنی، چاپ سوم.
- نادری، عزت ا. . .؛ سیف نراقی، مریم؛ شاهپوریان، فرنگیس، (۱۳۸۶)، راهنمای عملی فراهم سازی طرح تحقیق، تهران، روان، چاپ دوم.
- نادری، عزت ا. . .؛ سیف نراقی، مریم، (۱۳۸۷)، روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی با تأکید بر علوم تربیتی، تهران، ارسباران، ویرایش پنجم، چاپ سوم.
- نظام مافی، رضا قلی، (۱۳۶۵)، "بینش و روش"، در کتاب: اتحادیه، منصوره؛ فولادوند، حامد، {زیر نظر}، بینش و روش در تاریخ نگاری معاصر، تهران، نشر تاریخ ایران، صص ۱۳۰/۱۱۵.
- نورایی، مرتضی، {تألیف و ترجمه}، (۱۳۸۷)، راهنمای نگارش در تاریخ، مشهد، جهاد دانشگاهی.
- واسعی، سید علیرضا، (۱۳۸۵)، "تاریخ تحلیلی یا تحلیل تاریخ"، نامه تاریخ پژوهان، سال ۲، شماره ۶، تابستان ۱۳۸۵، صص ۱۵۶/۱۳۷.
- هالستی، کالوی جاکوی، (۱۳۷۶)، مبانی تحلیل سیاست بین الملل، ترجمه بهرام مستقیمی و مسعود طارم سری، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین المللی، چاپ دوم.
- هروی، جواد، (۱۳۸۶)، روش تحقیق و پژوهش علمی در تاریخ، تهران، امیرکبیر.
- هومن، حیدرعلی، (۱۳۸۶)، شناخت روش علمی در علوم رفتاری، تهران، سمت.

هیل، چارلزپیتتر، (۱۳۳۴)، آموزش تاریخ، ترجمه مهدی جلالی، تهران، کمیسیون ملی یونسکو در ایران.

یاسپرس، کارل، (۱۳۶۳)، آغاز و انجام تاریخ، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران، خوارزمی.

یاسمی، رشید، (۱۳۱۶)، آیین نگارش تاریخ، بی جا، شرکت سهامی چاپ.

یروغه یف، ن. آ. (بی تا)، تاریخ چیست؟ ترجمه محمد تقی زاد، بی جا، جوان.

یکتایی، مجید، (۱۳۵۰)، تاریخ شناسی: نقدی بر تاریخ و تاریخ نگاری، تهران، کاخ چاپ.

Abbott, Mary [edited by], (2004), *History skills: A student's handbook*, Newyork, Routledge.

Black, Jeremy, Macraild, Donald, (2000), *Studying History*, Newyork, Palgrave, second edition.

Bloor, Michael, wood, Fiona, (2006), *keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research concepts*, London, sage publications.

Booth, Alan, (2003), *Teaching History at university: Enhancing Learning and understanding*, London, Routledge.

Brewer, John, and Hunter, Albert, (2006), *Foundations of Multimethod Research: synthesizing styles*, London, sage Publications.

Budd, Adam, (2009), *The Modern Historiography Reader: western sources*, Newyork, Routledge.

Elton, Geoffrey Rudolph, (2002), *The Practice of History*, Oxford, Blackwell Publishing.

Floud, Roderick, (1990), *An Introduction to Quantitative Methods for Historians*, London, Routledge.

Grafton, Anthony, (2007), *What was History?* Newyork, Cambridge university press.

Harrison, Robert; Jones, Aled; Lambert, Peter, (2004), "Methodology: Scientific history and the Problem of objectivity", Cited in: Lambert, Peter; Schofield, Phillip; *Making History: An Introduction to the history and Practices of a discipline*, Newyork, Routledge, PP. 26- 37.

Kothari, C. R. , (2002), *Research Methodology: Methods and Techniques*, New Delhi, Wishwa Prakashan.

Lloyd, Christopher, (1995), *The structures of History*, Oxford, Blackwell.

Marwick, Arthur, (2001), *The New Nature of History*, Hampshire, Palgrave.

Mcculloch, Gary, (2004), *Documentary Research in Education, History and the social sciences*, London, Routledgefalmer.

Miller, Delbert C. ; Salkind, Neil J. , (2002), *Handbook of Research Design and social Measurement*, London, 6th edition.

Novack, George, (1995), *History: Marxist Essays*, Newyork, Pathfinder, third printing.

O Dochartaigh, Niall, (2002), The Internet Research Hand book, London, sage Publications.

بررسی مروری جایگاه تفکر انتقادی و خلاق در تعلیم و تربیت دانشگاهی و کاربرست آن در برنامه ریزی درسی

مازیار رستمی*

زهرا خمبه بینی**

چکیده

امروزه صاحب‌نظران، تفکر انتقادی و خلاق را بعنوان برون‌داد اصلی تعلیم و تربیت نوین معرفی کرده و تدریس تفکر را نکته پایه برای یادگیری بشمار می‌آورند. تفکر انتقادی و خلاق بر پایه اطلاعات به تقسیم بندی، تجزیه و تحلیل و کاربرد اطلاعات می‌پردازد و بر همین اساس با کشف قوانین علمی و ارائه نظریه‌های جدید به روند تولید علم شدت می‌بخشد. این نوع تفکر در تعلیم و تربیت اسلامی نیز جایگاه ویژه‌ای دارد. در گذشته تصور بر این بود که ممکن است بتوان افراد را متفکر و خلاق بار آورد. اعتقاد همگانی درباره ماهیت تفکر این بود که این مشخصات، کیفیاتی ذاتی و موروثی هستند که به هیچ وجه امکان کنترل و دخل و تصرف در آنها وجود ندارد، اما دانش امروزی نمایانگر این نکته است که تفکر، حل مشکل و خلاقیت پدیده‌های متافیزیکی نیستند، بلکه تفکر یک واقعیت و پدیده ای طبیعی است که تمام قوانین و نظامها و اصول حاکم بر رفتار انسان در آن صادق است. بنابراین تفکر رفتاری یادگرفتنی است و می‌توان افراد را با فراهم کردن شرایط قابل کنترل، متفکر و خلاق بار آورد. هدف این مطالعه، بررسی مروری جایگاه تفکر انتقادی و خلاق در تعلیم و تربیت دانشگاهی و کاربرست آن در برنامه ریزی درسی بود.

* دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، شاغل در دانشگاه علوم پزشکی گلستان.

** دانشجوی کارشناسی تحقیقات آموزشی، شاغل در دانشگاه علوم پزشکی گلستان.

مواد و روشها: این مطالعه به روش کتابخانه ای و همچنین بصورت مروری بر متون و تحقیقات مرتبط در راستای تفکر انتقادی و خلاق، از طریق سایتهای google، iran medex، magiran، irandoc، sid داخلی مرتبط که در مجموع 13 منبع بود، انجام پذیرفت.

یافته ها: نتایج مطالعه نشان داد، در سال های پایانی تحصیل در بین دانشجویان مقاطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دکترا، (درسیستم های آموزش عالی)، نمودها و مصادیق تفکر انتقادی و خلاق را شاهد هستیم

نتیجه گیری: برای اینکه فراگیران خوب تربیت شوند و افراد مفیدی در آینده باشند باید متفکر، خلاق، نقاد و دارای بینش علمی باشند. و این تنها در سایه انتقال اطلاعات به ذهن شاگردان و دانشجویان حاصل نمی شود بلکه در برنامه های درسی مدارس و دانشگاه ها، باید روش هایی گنجانده شود که از طریق آنها دانشجویان، قابلیت های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند و در زندگی روزمره خود به کار برند و با توجه به نقش اساسی محیط های آموزشی و روش های حاکم بر آنها، باید به صورتی سازماندهی شوند که دانشجویان، را به جای ذخیره سازی حقایق علمی با مسائلی که در زندگی واقعی با آنها مواجه می شوند درگیر سازند.

کلیدواژه ها: تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تعلیم و تربیت دانشگاهی، برنامه ریزی درسی.

مقدمه و بیان مسأله

ریشه های خردمندانه «تفکر انتقادی» قدمتی دیرینه دارد. روش تدریس و دیدگاه سقراط در ۲۵۰۰ سال قبل مؤید این مطلب بوده است. وی اهمیت پرسش سوالات عمیق را که موجب می شوند انسان قبل از پذیرش ایده ای به تفکر در آن بپردازد و نیز اهمیت جستجوی شواهد، آزمایش دقیق، استدلال، فرضیه ها و تحلیل مفاهیم اساسی، نشان داد. بعدها، روش سقراط بوسیله افلاطون و ارسطو دنبال گردید.^(۱) ص ۴۲۷.

اوایل قرن بیستم، تفکر انتقادی، سرفصل کارنظریه پردازان آموزشی قرار گرفت و متخصصین حوزه برنامه ریزی درسی، در صدد برآمدند که شیوه های تفکر انتقادی را با برنامه های درسی مدارس ممزوج سازند.^(۲)

در عصری که کتاب های درسی به سرعت کهنه می شوند و نوآوری دائماً تجربه می شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد. به عبارت دیگر، روشهای

بررسی مروری جایگاه تفکر انتقادی و خلاق در... ۲۰۷

سنتی تدریس و یادگیری یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آنها آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به طور علمی بیا ندیشند.^(۳)

جامعه جهانی نسبت به قبل، تحول آموزشی بیشتری به خود دیده است، این امر لزوماً به معنای بهینه تر شدن آموزش نیست. آموزش رسمی همچنان در سطح گسترده‌ای مشغول ارائه دانش از طریق محتوای موضوعی است که به جای تدریس چگونه اندیشیدن، بیشتر معطوف به پرورش مهارتهاست. اگر دانشگاه بخواهد در جامعه تکنرگرا و جهانی امروز موفق باشد، دانشجویان بیش از هر چیز نیازمند به کسب توانایی تفکر در سطح بالا هستند. آنها نیازمند تفکیک واقعیت از تفسیر، ارزیابی صحت گرایشها فکری خود و قضاوت درستی از شواهد و مدارک می باشند. ۱- ص ۲۶۵.

بزرگترین وظیفه دانشگاهیان، پژوهش و تحقیقات است. پیدا کردن منابع علمی مورد اطمینان و قابل استناد در ایران، ارائه روشهای صحیح آموزشی، تدوین کتابهایی با سبکهای متنوع آموزشی برای اقشار مختلف جامعه از جمله مهمترین فعالیتهایی است که دانشگاهها عهده دار آن می باشند. بار سنگین مسئولیت ترویج آموزش تفکر انتقادی و خلاق در جامعه امروز بر عهده پژوهشگران و محققان دانشگاهی کشور است که قبل از هر چیز باید در پی یافتن منابع لازم برای شروع یک اقدام گسترده عملی در آموزش این دو نوع تفکر باشند. تنها تعداد معدودی کتب ترجمه شده و پایان نامه های کارشناسی ارشد در این زمینه، نمی تواند نیاز آموزشی این موضوع را فراهم کند؛ بنابراین بیش از هر چیز نیازمند تدوین و تألیف منابع لازم می باشیم. از طرف دیگر ضرورت آموزش تفکر انتقادی و خلاق در بین قشر دانشگاهی کشور در اولویت قرار دارد؛ زیرا این افراد باید قبل از اقدام به تدوین منابع، توانایی های لازم را کسب نموده باشند تا بتوانند با بینش صحیح به این امر مهم بپردازند. ۱- ص ۱۷۷.

امروزه صاحب نظران، تفکر انتقادی و خلاق را بعنوان برون داد اصلی تعلیم و تربیت نوین معرفی کرده و تدریس تفکر را نکته پایه برای یادگیری بشمار می آورند.^(۴)

یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش کمک به دانش آموزان است تا یاد بگیرند چگونه به طور مؤلفه از طریق ترکیب تفکر انتقادی (ارزیابی ایده ها) با تفکر خلاق (ایجاد ایده

های تازه) اندیشه ورزی کنند. تفکر عبارت است از بازآرایی یا دستکاری اطلاعات به دست آمده از محیط و نمادهای ذخیره شده در حافظه درازمدت. این تعریف کلی انواع مختلف تفکر از جمله تفکر آفرینشی یا خلاق را شامل می‌شود. برای واژه خلاقیت نیز صاحب نظران از جنبه های مختلف تعاریف متعددی ارائه کرده‌اند؛ از جمله :

تونی پروتکور (۱۹۹۹) به نقل از ورتهمیر (۱۹۴۵ و ۱۹۵۹) بیان می‌کند که، "خلاقیت عبارت است از توانایی نگاه جدید به یک موضوع و به عبارتی فرایند شکستن و دوباره ساختن دانش خود درباره یک موضوع و به دست آوردن بینش جدید نسبت به ماهیت آن". ترزا آمبیلی (۱۹۹۶) بیان می‌دارد "خلاقیت عبارت است از تولید ایده های جدید و مفید در همه زمینه‌هاست". گیلفورد (۱۹۵۴) "خلاقیت را تفکر واگرا (در برابر تفکر همگرا) می‌داند (بررسی راه حل های گوناگون و انتخاب مناسب‌ترین راه حل را تفکر واگرا گویند و کاربرد دانش و قوانین برای کاستن از تعداد راههای ممکن را تفکر همگرا گویند)". تفکر خلاق یا مولد نوعی از تفکر است که ایجاد بینشهای جدید، رو یکردهای نو، چشم اندازهای تازه، راههای جدید و یکپارچه فهمیدن و ادراک را موجب می‌شود.^(۵)

تفکر خلاق

تفکر خلاق هم به مسأله و هم به تصمیم گیری های مناسب کمک می‌کند. با استفاده از این نوع تفکر، راه حل‌های مختلف مسأله و پیامدهای هر یک از آنها بررسی می‌شوند. این مهارت، فرد را قادر می‌سازد تا مسائل را از ورای تجارب مستقیم خود دریابد و حتی زمانی که مشکلی وجود ندارد و تصمیم گیری خاصی مطرح نیست، با سازگاری و انعطاف بیشتر به زندگی روزمره بپردازد. پروکتور (۱۹۹۹) به نقل از مازلو (۱۹۵۴) دو سطح اولیه و ثانویه برای تفکر خلاق و نوآوری قائل می‌باشد.

خلاقیت و نوآوری اولیه: عبارت از آن دسته از خلاقیت‌ها و نوآوری‌هاست که شامل ایجاد و توسعه اصول و مفاهیم جدید و خلق پارادایم نوین می‌شود. نظریه مکانیک کوانتومی پلانک، نظریه نسبیت انیشتین، نظریه های رفتارگرایی واتسون و اسکینز و نظریه شناختی پیازه از جمله خلاقیت ها و نوآوری های علمی اولیه یا بزرگ اند که باعث ایجاد تحولات عمیق علمی و شروع رویکردهای جدید شده اند.

خلاقیت و نوآوری ثانویه: آن دسته خلاقیت ها و نوآوری هایی هستند که شامل

کاربرد جدید و متفاوتی از اصول و مفاهیم شناخته شده قبلی و تکمیل و بسط خلاقیت های اولیه هستند. دستاوردهای علمی پژوهشگران که مبتنی بر نظریه‌های بزرگ علمی است از موارد خلاقیت ثانویه است.

آنچه مسلم است آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور می باید دانش پژوهان به خصوص رشته های علوم انسانی را به سوی خلاقیت‌های علمی سوق دهد و دروس رشته های علوم انسانی نیز باید زمینه ساز این نوع تفکر را فراهم سازند و در این راستا دانش پژوهان ما ضمن مطالعه نظریه های نظریه پردازان بزرگ و بسط و تعمیم آنها خود باید صاحب ایده و تفکری جدید گردند که مطابق با نیازها و فرهنگ جامعه خودشان باشد در حالی که متأسفانه دانش پژوهان ما آنقدر سرگرم آموختن تفکر دیگران هستند که خود فرصت فکر کردن ندارند !!

پست من فیلسوف آمریکایی می گوید: «ممکنست تعلیم و تربیت کامپیوتری، دانش آموزان را در نظام بوروکراسی صاحب شغل گرداند، ولی لزوماً از آنها شهروندانی با تفکر انتقادی نمی‌سازد که بتوانند در یک نظام دموکراتیک مشارکت کنند».

ادوارد دبونو (۱۹۶۸) خلاقیت را تفکر جانی (یا افقی) (در برابر تفکر عمودی) می داند؛ برخی صاحب نظران، خلاقیت را مترادف حل مسأله دانسته وعده‌ای دیگران را ابزار حل مسئله می دانند. استاین معتقد است که افراد آفریننده یا خلاق دارای فکر انتقادی، تفکر شهودی، تفکر خلاق و.. هستند. همان طور که ملاحظه می شود انواع تعاریف خلاقیت دارای نقاط مشترک زیادی است.

تفکر انتقادی

جان دیویی، فیلسوف آمریکایی، روانشناس و مربی، «پدر» «اصول تفکر انتقادی نوین» نامیده می‌شود. او تفکر انتقادی را باز تاب تفکر می‌خواند و آن را چنین تعریف می‌کند: «تفکر فعال، مستمر و بادقت در مورد یک عقیده یا فرض بر گرفته دانش در پرتو زمینه‌هایی که از آن حمایت می کند و نتایج بعدی که بدان منتهی می شود». دیویی از طریق توصیف تفکر انتقادی به عنوان یک فرآیند فعال، این امر را با یک نوع تفکر مقایسه می کند که در آن فرد ایده ها و اطلاعات را از کس دیگری کسب می‌کند. برای دیویی و هر کس دیگری که با این اصول کار کرده، تفکر نقدی در اصل یک فرآیند فعال

تلقى می شود، تفکری که شما به جای خود فکر می کنید، از خود سؤال می پرسید، خودتان اطلاعات مربوط را پیدا می کنید و... تا این که به یک شیوه کاملاً منفعل از دیگران بیاموزید. او می گوید تفکر انتقادی اهمیت زیادی راضیمه استدلال می کند، استدلال ارائه کرده و استدلال ها را تا آنجا که ممکن است، ارزیابی می کند. تفکر انتقادی به معنای تفکر صحیح برای ارزیابی مسائل است. به عبارت دیگر تفکر همراه با استدلال، مسئولیت، مهارت و هدف را تفکر انتقادی می نامند. فردی که تفکر انتقادی دارد می تواند سوالات مناسب بپرسد و اطلاعات مربوط را به طور مرتب و خلاق جمع آوری کند و به نتایج مدلی برسد که او را قادر می سازد که زندگی و عملکرد خوبی داشته باشد. تفکر انتقادی در واقع روش شناختی است که افراد عمدتاً با بررسی داده ها به قضاوت می پردازند. ۱- ص ۳۵۷-۳۵۴.

از دیدگاه جان دیویی معلم نقش قبلی خود را از دست داده (حرکت به سمت دانش آموز محوری) و به عنوان یک دوست و رفیق یا رابط در کنار فراگیران قرار می گیرد و آنها را وادار به تفکر می کند. او حفظ کردن را توجیه نمی کند و همان طور که سقراط کودک برده را وادار به حل مسأله یا استنباط ریاضی می کند معلم جدید سعی می کند به دیگران بیاموزد، خودحقیقت را کشف کنند تا این ملکه ذهن آنها شود و همیشه برای آنها باقی بماند. ۱- ص ۴۶۵.

بررسی متون

در پژوهشی که با عنوان مهارتهای تفکر انتقادی در بین ۱۵۰ نفر از دانشجویان پزشکی شیراز در بین ۳ گروه کارورز سال آخر، کارورز سال ۶ و کارآموز به عمل آمد، نتایج این تحقیق نشان دهنده ضعیف بودن دانشجویان پزشکی شیراز در بهره گیری از قابلیت های تفکر انتقادی بود، طی این مطالعه تنها توانایی استنباط اینترن ها به شکل معنی داری ($P=0/04$) از دو گروه دیگر بالاتر بود و دو گروه دیگر در زمینه های مختلف تقریباً مشابه همدیگر بودند. در ضمن توانایی استنباط دانشجویان مرد اندکی بالاتر از دانشجویان زن ارزیابی شد ($P=0/03$). (۶)

در پژوهشی که با عنوان تفکر خلاق و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در بین ۲۵۰ نفر از دانشجویان مقاطع کاردانی تا کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد

خوراسگان (۱/۳۶ دختر و ۹/۳۶ پسر) در سال تحصیلی ۸۶-۸۵، انجام پذیرفت مشخص گردید دانشجویان بررسی شده، در سطح متوسطی از تفکر خلاق و تحلیلی برخوردار بودند (۵/۰۵ P) و بین فاکتورهایی از قبیل رشته تحصیلی، جنسیت، معدل یا میانگین، و تفکر خلاق رابطه معنی داری وجود ندارد. ولی در بین عواملی همچون مقطع تحصیلی و تفکر خلاق رابطه معنی دار گزارش گردیده است و همچنین بین تفکر خلاق و تفکر تحلیلی رابطه معنی دار معکوس برقرار گردیده است (۰/۰۰۱ P) یعنی با افزایش یکی دیگری کاهش یافته است و برعکس.^(۷)

در پژوهشی که با عنوان رابطه توانایی تفکر انتقادی و مهارت تصمیم گیری بالینی دانشجویان پرستاری در کارآموزی بخش کودکان در بین ۳۴ نفر از دانشجویان رشته پرستاری (۱۶ نفر پسر و ۱۸ نفر دختر) دانشگاه علوم پزشکی کردستان، انجام پذیرفت، یافته ها حاکی است که اکثریت کارآموزان از نظر توانایی تفکر انتقادی در سطح ضعیفی قرار داشتند و بین سطح تفکر انتقادی دانشجویان در بخشهای مختلف رابطه معنی داری موجود نبود. اما بین مهارت تصمیم گیری دانشجویان تفاوت معنی داری با (۰/۰۰۰۱ P) مشاهده شد.^(۸)

در پژوهشی که توسط نوشادی در زمینه بررسی گرایش دانشجویان رشته های علوم انسانی به تفکر انتقادی در بین ۱۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۸۶-۸۵، انجام شد، بیانگر این نکته است که، تفاوت جنسیت در میزان گرایش به تمامی مولفه های تفکر انتقادی (نوآوری، بلوغ فکری و اشتغال ذهنی) نسبتاً برابر است. همچنین گرایش دانشجویان علوم انسانی در مولفه اشتغال ذهنی بالاترین و در مولفه بلوغ فکری پایین ترین نمره را به خود اختصاص داده است. یافته ها حاکی است که دوره تحصیلی (مقطع) دانشجویان بر میزان گرایش به تفکر انتقادی تاثیر معنی داری دارد. بطوریکه دانشجویان دوره دکتری، گرایش بیشتری نسبت به مولفه های تفکر انتقادی نشان دادند. تفاوت گرایش به مولفه های تفکر انتقادی در بین رشته های مختلف نیز معنی دار است. بطوریکه دانشجویان رشته های جامعه شناسی نسبت به دانشجویان رشته حقوق، گرایش بیشتری نسبت به مولفه های تفکر انتقادی نشان دادند. ۱- صص ۲۸۳-

در پژوهشی که با عنوان ارزیابی مهارت تفکر انتقادی و ارتباط بین رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه و نمره آزمون مهارت های تفکر انتقادی در دانشجویان جدیدالورود دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام پذیرفت، یافته های حاصل از مطالعه نشان داد که اولاً میانگین نمره کل تفکر انتقادی دانشجویان کمتر از ۵۰ درصد نمره کل است، و ثانیاً ارتباط معنی داری بین رتبه آزمون سراسری و نمرات آزمون مهارت های تفکر انتقادی وجود ندارد. بنابراین در این مطالعه، میانگین نمرات مهارت های تفکر انتقادی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، رضایت بخش نبود (۱۲/۴۸). (۹)

بحث و نتیجه گیری:

هدف اصلی از انجام این مطالعه، بررسی مروری جایگاه تفکر انتقادی و خلاق در تعلیم و تربیت دانشگاهی و کاربرست آن در برنامه ریزی درسی بود. در پژوهشی که توسط قریب و همکاران در خصوص مقایسه مهارت های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و ترم آخر کارشناسی مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی در اصفهان انجام پذیرفت، میانگین نمره کل مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان فوق الذکر، هنجار گزارش گردید (در دانشجویان ترم اول (۲. ۱۸±۱۱. ۵۵) و در دانشجویان ترم آخر (۲. ۵۹±۱۱. ۲۱) که با نتایج بعضی از پژوهش های انجام شده در ایران که در ذیل ذکر شده است، شباهت و همسویی دارد. میانگین نمره کل تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران (۳. ۰۹±۱۲. ۰۷) و میانگین نمره کل تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه های علوم پزشکی در شهر تهران، (۳. ۲۵±۱۱. ۶۸) گزارش شده است (۴) در پژوهشی که توسط پروفیتو در کانادا در بین دانشجویان کارشناسی پرستاری انجام انجام شد، میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان فوق الذکر، ۰.۱۷ و همچنین میانگین نمره گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان سال چهارم کارشناسی پرستاری (۳۶. ۴±۳۱۲. ۳) گزارش نموده است که این نمایانگر گرایش مثبت این دانشجویان در سالهای پایانی تحصیل نسبت به تفکر انتقادی بوده است. (۱۰) در پژوهشی که توسط زترگرن و همکاران در نیوزیلند در ارتباط با مهارت تفکر انتقادی دانشجویان رشته توانبخشی انجام شد، مشخص گردید نمره دانشجویان سال پنجم این رشته در یک دوره ۵ ساله ۲۱ گزارش شده است (۱۱). در پژوهشی که توسط جین جی و

همکاران در آمریکا بر روی دانشجویان داروسازی انجام شد نمایانگر این بود که مهارت تفکر انتقادی دانشجویان داروسازی در طول دوره چهار ساله از یک افزایش چهارده درصدی برخوردار بوده است. به عبارتی هر چه دانشجو به پایان دوران تحصیل نزدیکتر میشود به همان تناسب مهارت های تفکر انتقادی باستناد یافته های پژوهش فوق، روند افزایشی دارد.^(۱۲) پژوهش ذهبیون و همکاران در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان با عنوان (تفکر خلاق و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان)(۷) و پژوهش امینی و همکاران (۶) در بین دانشجویان رشته پزشکی با عنوان (مهارت های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی) دانشگاه علوم پزشکی شیراز، به لحاظ نتایج همسو هستند. همانطوریکه از یافته های این بررسی ها مشخص است، در سال های پایانی تحصیل برای دانشجویان درسیستم های آموزش عالی و (بعضاً مقاطع کارشناسی ارشد و دکترا)، نموده ها و مصادیق تفکر انتقادی و خلاق را شاهد هستیم. برای اینکه فراگیران خوب تربیت شوند و افراد مفیدی در آینده باشند باید متفکر، خلاق، نقاد و دارای بینش علمی باشند. و این تنها در سایه انتقال اطلاعات به ذهن تربیت شونده و دانشجویان حاصل نمی شود بلکه در برنامه های درسی دانشگاه ها، باید روش هایی گنجانده شود که از طریق آنها دانش آموزان و دانشجویان، قابلیت های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند و در زندگی روزمره خود به کار برند و با توجه به نقش اساسی محیط های آموزشی و روش های حاکم بر آنها، باید به صورتی سازماندهی شوند که دانش آموزان و دانشجویان، را به جای ذخیره سازی حقایق علمی با مسائلی که در زندگی واقعی با آنها مواجه می شوند درگیر سازند. کسب نگرش های علمی با روش های سنتی امکان پذیر نیست و باید به جای آنها از روش های جدید استفاده نمود. معلمان عزیز و اساتید گرامی نیز که در این خصوص پرچمدار محسوب می شوند باید با این گونه روش ها و رویکردها آشنا بوده و از آنها در اداره کلاس و آموزش دروس گوناگون استفاده نمایند. لذا پیشنهاد میشود، مسئولان نظام تعلیم و تربیت برای جایابی بهینه مقوله تفکر انتقادی و خلاق، توجه فزاینده ای به فرایند برنامه ریزی درسی نموده و برای بهبود این روند، در برنامه ریزی های آموزشی و درسی، روش های چون یادگیری بر اساس حل مساله، مباحثه، پرسش و پاسخ... را مد نظر قرار دهند.

منابع و مأخذ

- بختیاری، آمنه. راهکارهای ارتقا علوم انسانی در کشور. کتابچه مقالات اولین کنگره ملی علوم انسانی، اسفند ۱۳۸۵. ص ۴۲۷، ۲۶۵، ۱۷۷، ۳۵۷-۳۵۴، ۴۶۵.
- دژگاهی، علی اصغر. تفکر انتقادی چالشی در برابر استقلال بعه عنوان هدف آموزشی. دوفصلنامه اندیشه های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء. دوره ۴، شماره ۱۰۲، بهار و تابستان ۱۳۸۷. صص ۸۰-۶۳.
- بدری گرگری، رحیم. مجله مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره یازدهم، شماره ۱، سال ۱، ص ۱۹۰.
- قریب، میترا. مهارتهای تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی-درمانی، فصلنامه علمی و پژوهشی (مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی)، تابستان ۱۳۸۸ ص ۱۲۵.
- رحمانی، جهانبخش. مقاله مدل مفهومی نقش فناوری کامپیوتر و اینترنت در ترویج و تشویق تفکر انتقادی و خلاق در دانش آموزان - کتابچه مقالات همایش برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات تهران ۱۳۸۳، ص ۳۳۱.
- امینی، میترا. فضلی نژاد نوید. مهارتهای تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی شیراز، مجله پزشکی هرمزگان، سال چهارم، شماره ۳، پاییز ۸۹، صص ۲۱۸ تا ۲۱۳.
- ذهبیون، لیلا، احمدی غلامرضا. تفکر خلاق و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی، شماره ۲۱، بهار ۸۸، صص ۶۱-۷۸.
- پنجوینی، سوسن و همکاران، رابطه توانایی تفکر انتقادی و مهارت تصمیم گیری بالینی دانشجویان پرستاری در کارآموزی بخش کودکان دانشگاه علوم پزشکی کردستان. کتابچه خلاصه مقالات سمینار سراسری توسعه آموزش پزشکی. سندج ۱۲ لغایت ۱۱ اسفند ۱۳۸۹، ص ۲۵.
- اطهری، زینب السادات. ارزیابی مهارت تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. بهار ۱۳۸۸. صص ۷۸.
- Profetto, McGrath J. The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. J Adv Nurs 2003 sep; 43: 569-77.
- Zettergren KK, Beckett R. Changes in critical thinking scores: an examination of one group of physical therapist students. J of Physical Therapy Education 2004; 18:73-80.
- Jin G, Bierma TJ, Broadbear JT. Critical thinking among environmental

بررسی مروری جایگاه تفکر انتقادی و خلاق در... ۲۱۵

health undergraduates and implications for the profession. J Environ Health 2004 Oct;67:15-20,quiz 29-30.

خلیلی، ح. ارزیابی مهارتهای تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه های علوم پزشکی تهران. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. تابستان ۱۳۸۸. ص ۱۳۱.

دانشگاه اسلامی، مؤلفه‌ها و راهبردها

علیرضا سمیعی اصفهانی

عبدالرضا فتحی مظفری

سرچشمه تحولات یک جامعه را باید در محیط‌های علمی آن جامعه جستجو کرد که دانشگاه مظهر آن می‌باشد. تحقق جامعه اسلامی، ارتباط مستقیمی با تحقق دانشگاه اسلامی دارد. تا زمانی که اقتصاد، سیاست، فرهنگ، علم و اخلاق اسلامی نباشد، جامعه اسلامی حقیقی تحقق نمی‌یابد و این امر ممکن نیست، مگر با تحقق دانشگاه اسلامی. از دل دانشگاه اسلامی است که چنین مفاهیمی بیرون می‌آید. جنبش نرم‌افزاری و تولید علم نیز که امروزه به گفته مقام معظم رهبری حیات و ممت نظام به آن وابسته است، جز با تحقق دانشگاه اسلامی که مهمترین بستر جنبش نرم‌افزاری و تولید علم است تحقق نمی‌یابد. اهمیت دانشگاه به عنوان مرکز تولید علم و اطلاعات در بقاء یک کشور در عصر ارتباطات و اطلاعات چندین برابر شده است و نخبگان نیز به عنوان پیشروان جامعه در فضای دانشگاهی پرورش می‌یابند. لذا در این پژوهش سعی بر این است تا با مطرح کردن مؤلفه‌های دانشگاه اسلامی و تبیین آن، راهکارها و موانع تحقق چنین دانشگاهی را مورد بررسی قرار دهیم.

کلیدواژه‌ها: دانشگاه اسلامی، توسعه ملی، مبانی، راهکارها، موانع.

طرح مسأله

دانشگاهها به مثابه عالی‌ترین جایگاه تبلور اندیشه‌ها و تعالی افکار، مناسب‌ترین بستر پدیدایی خلاقیتها و نوآوریها و دستیابی به بالاترین قلّه علوم و فنون و مطلوب‌ترین سنگر پاسداری از ارزشها، بیشترین مسئولیت را در اصلاح و هدایت جامعه بر عهده دارند. به همین دلیل است که امام راحل (رضوان الله تعالی علیه) فرمودند: اگر دانشگاه اصلاح بشود، جامعه اصلاح می‌شود. جامعه‌ی دانشگاهی از جمله مجموعه‌هایی است که در مسیر تکامل حیات اجتماعی و رشد فرهنگ و غنای معرفتی و اخلاقی؛ نقشی کلیدی دارد. این مجموعه در درون جامعه‌ی اسلامی از دو نوع تأثیر برخوردارست: هم می‌تواند خود را با اصول فرهنگ اسلام منطبق ساخته و ارزشهای حاصله را به جامعه منتقل نماید؛ هم می‌تواند در آفرینش فرهنگ شایسته‌ی دینی نقش‌آفرینی کند. دانشگاه به عنوان نهاد علمی کشور، اصلی‌ترین خاستگاه نیروی انسانی لازم برای اداره جامعه و حکومت است. بنابراین هر حکومتی که خواهان تحوّل و ترقی و تعالی باشد باید به تعمیق و گسترش طرح‌های علمی و پژوهشی بپردازد تا بتواند به ابداعات و نوآوری نائل آید و بدون تردید دانشگاه مطلوب در جامعه اسلامی دارای چنین ماهیتی است. تردیدی وجود ندارد که رخوت و سستی در عرصه علوم بشری و دانش مورد نیاز جامعه و نظام اسلامی، موجب عقب‌افتادگی و وابستگی می‌گردد. از این منظر، این دانشگاه است که باید با علم و رجال علمی‌اش، پرچمدار کاروان تمدن ایران اسلامی باشد. دانشگاه به مثابه زبان ملت ما، آنگاه مصداق واقعی پیدا می‌کند که تثبیت و تحقق آرمانهای بلند انقلاب اسلامی را از جدّی‌ترین اهداف خود بداند و برای رسیدن به سرمنزل مقصود از هیچ تلاشی دریغ نکند. امروزه بحث درباره اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها، جایگاهی جدّی در ترسیم روند آینده حرکت علمی و فرهنگی دانشگاه‌های کشور به خود اختصاص داده است و در اکثر محافل علمی و فرهنگی دانشگاهی، این بحث به نوعی مطرح و به اظهار نظر گذاشته می‌شود. در این نوشتار به بررسی ضرورت دانشگاه اسلامی پرداخته می‌شود و به این سوال پاسخ داده خواهد شد که برآستی آیا طرح مسأله دانشگاه اسلامی در محافل علمی و تحقیقاتی ضروری است؟ و اینکه اصول و راهبردهای دانشگاه اسلامی چیست؟ و در نهایت به راهکارهای ایجاد زمینه دانشگاه اسلامی پرداخته می‌شود. در این راستا به نظر می‌رسد تا زمانی که بین علم و دین - در راستای تحقق علم دینی - پیوند برقرار نشود، دانشگاه

اسلامی در معنای حقیقی آن تحقق نخواهد یافت. روش تحقیقی که در این پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد روش تبیینی - توصیفی می‌باشد.

۱- تعریف مفاهیم

بدون تردید همواره اولین گام در پژوهش و تحقیق مشخص کردن مفردات تحقیق است. ما نیز در ابتدا برای قدم برداشتن در جهت رسیدن به اهداف خود و منزل مقصود به تبیین مفاهیم و مفردات تحقیق می‌پردازیم. در این بخش سعی می‌کنیم مفاهیم کلیدی که در عنوان تحقیق وجود دارد و یا در آن مستتر است را بررسی کنیم. این امر به جهت آنست که در طول بحث یک برداشت مشترک از این مفاهیم وجود داشته باشد. لذا در ابتدا به تبیین این مفاهیم می‌پردازیم:

۱ - ۱ - دانشگاه اسلامی

دانشگاه اسلامی، دانشگاهی است که در آن همه ارزشهای متعالی اسلامی و فرهنگ قرآنی، برترین اندیشه‌های علمی، خلاقیت‌های ذهنی، نوآوری‌های علمی و تولیدات فکری در رفتار و شخصیت دانشگاهیان، به مثابه الگوهای مطلوب اجتماعی پدیدار می‌گردد. و این دانشگاه به عنوان ارزشمندترین، پویاترین و رفیع‌ترین منبع فرهنگی، محل توجه و مورد تأسی همه قشرهای جامعه، به ویژه نوجوانان می‌شود. چرا که اساسی‌ترین رسالت دانشگاه، در کنار دانش‌افزایی عمومی و تربیت و تأمین کارشناس و نیروی متخصص مورد نیاز نهادها و دستگاههای مختلف کشور؛ همانا انجام پژوهشها و چالشهای علمی و تلاش در جهت به دست گرفتن سرنخ علوم و فنون نو، تکیه برکرسیهای رشته‌های گوناگون علمی، تولید فکر تازه و افزودن حلقه‌های جدید به زنجیره فرآورده‌ها و یافته‌های تحقیقاتی و علوم دنیای معاصر است. (افروز، ۱۳۸۱: ۱۵) دانشگاه اسلامی، دانشگاهی است که تمام وجوه و ابعادش مورد پذیرش دین اسلام بوده و هیچ گونه مغایرتی با اصول، آموزش‌ها و استنباطهای اسلامی نداشته باشد. در عین حال این تعریف به معنی غیرعلمی بودن، غیر-پژوهشی بودن و یا غیر انسانی بودن دانشگاه اسلامی نیست. از دیدگاه اکثر علما و صاحب‌نظران، از جمله مقام معظم رهبری؛ مقوله‌ی علمی، توجه به ارزش‌های اخلاقی - انسانی و رعایت استانداردهای قابل قبول پژوهشی، دقیقاً از وجوه تردیدناپذیر دانشگاه

اسلامی است. (بوالهروی، ۱۳۸۲: ۱۳) امام خمینی (ره)، این مفهوم را این گونه توضیح می‌دهند: "معنای دانشگاه اسلامی این است که استقلال پیدا بکند تا یک مملکت مستقل و یک فرهنگ مستقل اسلامی داشته باشیم". (امام خمینی، صحیفه نور، ج ۱۲، صص ۵۵-۵۲)

۱ - ۲ - علم اسلامی

تعبیر علم اسلامی تعبیر کهنی است که همه دانشمندان دوره اسلامی به آن تصریح کرده‌اند و ابداع امروزی نیست و در گذشته همه علوم طبیعی، ریاضی، اجتماعی، الهی، الاهیات فلسفی، عرفان، فقه و همه علوم مرتبط با فهم قرآن و سنت، جزء علوم اسلامی بوده‌اند، اما فرآیند این انتقال، انتقال عرفی، طبیعی و پارادایمی نیست و به همین جهت غرب اساساً با انتقال علم به ملل اسلامی به شدت مبارزه و مقابله می‌کند؛ بدین جهت شکل‌گیری علم اسلامی از طریق انتقال علم غربی به جهان اسلام عملاً غیرممکن است و راه و روش‌های دیگری نیاز دارد که نوعی تحرک و تکاپوی بومی است. و اگر با چنین حرکتی علم اسلامی احیا گردد واقعاً چیزی غیر آنچه که در غرب جریان دارد پدید خواهد آمد. از این رو شکل‌گیری دوباره علم اسلامی به دو عامل عمده نیاز دارد: یکی بهره‌گیری از دست‌آوردها و ره‌آوردهای علم نوین و دیگری بازخوانی علم اسلامی از همان نقطه‌ای که انقطاع صورت گرفته و به غرب رفته است. از سوی دیگر، عنصر اصلی پیشرفت مسلمانان در دوره اسلامی، داشتن گزاره‌های بنیادی برای دست‌یابی به معارف والای علمی که به عنوان حقایق دینی (ظاهر کتاب و سنت) در دست مسلمانان بوده است و این معارف در مرحله گردآوری حائز اهمیت فراوانی بوده‌اند که با تلاش‌های حدود هشتصد ساله مسلمانان به مرحله داوری علم رسید و این مسیر در انتقال علوم اسلامی به غرب از بین رفت. (نصر، ۱۳۸۵: ۳۳) اسلامی‌سازی علم تلاشی است که با پرهیز از افراط و تفریط، حضور انسان مسلمان را در دنیای جدید موجه می‌سازد و با بهره‌گیری از اصول و قواعد اصیل اسلامی، معنویت‌سازنده و فراموش شده را به محافل علمی باز می‌گرداند. «اسلامی‌سازی علم» به معنای کشف، تدوین، ابلاغ و نشر علوم، از زاویه جهان بینی اسلامی درباره جهان، زندگی و انسان است. از این رو اسلامی‌سازی علوم کاربردی و نیز قواعد علمی از طریق فهم و درک شباهت میان قوانین علوم طبیعی و قوانین هستی است که خود ارزش‌های دینی براساس آن ترکیب یافته است. (ویسی، ۱۳۸۴: ۱۴۲-۱۳۸)

۲- سابقه پیوند علم و دین در اسلام

پیوند علم و دین در اسلام همواره فراز و فرودهایی داشته و به شکل‌های مختلفی از تلاش برای ایجاد وفاق و پیوند میان آن دو تا انکار آنها از سوی یکدیگر در نوسان بوده است. آنچه امروزه در خصوص پیوند علم و دین مطرح است، مسئله‌ای شاذ و بی‌سابقه نیست. دین به مثابه یک نظام یا برنامه، بر اساس اصول و قواعد ثابت‌محور، موجب پدید آمدن علوم و معارف فاعلی می‌شود که همه آنها به نوعی یا در پی کشف و تبیین حقایق دینی هستند و یا دفع اباطیل و خرافه‌هایی که در مورد آن ابراز می‌شود. این دسته از علمی که مستقیماً با دین در ارتباطند به نام‌های مختلفی نظیر علوم نقلی، شرعی، نافع و ... خوانده می‌شود و سایر علوم عملاً از دایره شرعی بودن خارج می‌شوند. تلاش برای برقراری پیوند میان علم و دین و تأسیس علوم دینی جدید و یا علوم مورد تأیید دین، به دوران «تابعین» برمی‌گردد. امروزه که قلمرو مسلمانان از لحاظ سرزمین گسترش یافته است و ادیان و مذاهب، افکار و عقاید مختلف ملل گوناگون را در خود جای داده است، زمینه پیدایش علوم اسلامی و ساماندهی قوانین و قواعد ایمان فراهم شده است. به هر حال، به موازات گسترش قلمرو مسلمانان، توجه چشمگیر آنان به علوم غیرمسلمانان و معارفی که آنان در اختیار دارند، اهمیت چشمگیری یافته است. فارغ از علت و انگیزه اساس توجه مسلمانان به این علوم و معارف، دسته‌ای از مسلمانان به علوم غیرمسلمانان گرایش پیدا کرده‌اند و ضمن اقتباس و ترجمه آنها، به تفسیر، توضیح و حتی نقد این علوم مبادرت کردند و بدین‌سان علوم دیگر به حوزه افکار و کردارهای علمی علمای مسلمان راه پیدا کرد. متکلمان، فقهای اهل رأی و علمای علم اصول، از جمله گروه‌های مهمی هستند که راه نفوذ و حضور مسائل و مباحث نظری و عقلی، اسلامی و غیراسلامی را فراهم آوردند و سهم عظیمی در پیوند علم و دین از آن خود ساختند. در این زمینه می‌توان به «امام محمدبن محمد غزالی طوسی» (۵۰۵-۴۵۰) در اثر نامدار خویش، «المنقذ من الضلال» و نیز «ابن رشد» (۵۲۰-۵۹۵) در اثر مشهور خود «فصل المتعال»، اشاره کرد. بنابراین، توهم پذیرش مطلق و افکار بی‌قید و شرط علم و معرفت، دست‌کم از دیدگاه اسلام مردود است. توجه به این اصل و عملی کردن آن از سوی علمای اسلام، زمینه رشد علمی را در حوزه‌های علمی و معرفتی مسلمانان پدید آورد. تا جایی که امروزه

بررسی سیره و سرگذشت علم، جهانی و حتی آنچه که امروزه در مهم‌ترین دانشگاه‌ها، پژوهشگاه‌ها و حتی آزمایشگاه‌های جهانی مطرح است، بدون بحث از مرحله اسلامی علم یا مرحله‌ای از علم که در جهان اسلام در حال توسعه و بالندگی بوده، ناقص و ابتر است.

۳ - ضرورت دانشگاه اسلامی

کالبد شکافی هر تمدنی - در بعد استقرار و تثبیت پایه‌های آن - تبیین فرهنگی و ارائه‌ی اصول اساسی و انسانی آن است. تریبون فرهنگ اسلامی به لحاظ وجهی جهانی و بین‌المللی آن، تبیین علمی و کارشناسانه را می‌طلبد نه عرفی؛ بر این اساس، برای معرفی فرهنگ اسلامی باید در کسوت علم و در سنگر علما دفاع نمود. ضرورت وجود دانشگاه اسلامی، ضرورتی ملی و جهانی است، در عصر برخورد تمدن‌ها و مقابله‌ی فرهنگ‌ها و در فضای گفتگوی تمدن‌ها، نهادینه نمودن فرهنگ و برخورد سیستمی با فرهنگ مقابل، نیاز به نگاه جمعی نخبگان با دید جهانی نسبت به مسأله دارد. دانشگاه اسلامی، در واقع محل تجمع نخبگان و طراحان فرهنگ دینی اسلامی است که می‌خواهند برای بشریت نقشه بکشند و وجهی ملی فرهنگ خود را جهانی نمایند. سؤالی که در اینجا مطرح است این است که ما چگونه می‌توانیم دانشگاه را با نیازها و خواسته‌های جامعه‌ی اسلامی هماهنگ نمائیم؟ یکی از پیچیده‌ترین تشکیلات دانشگاه، هماهنگ نمودن دانشگاه با انتظارات جامعه‌ی اسلامی، کاری نیست که به این سادگی تحقق یابد، فلسفه‌ی وجودی دانشگاه در پیشبرد علم است که از برکاتش تأمین نیاز فرهنگی، فنی و مدیریتی کشور است، اگر به انقلاب و اصلاح مستمر دانشگاه و تقویت بنیه‌ی علمی و ایمانی آن اهتمام کافی نشود، ضمن اینکه اهداف عالی مزبور تأمین نخواهد شد بلکه دانشگاه خود منشأ بسیاری از مشکلات فرهنگی و ناهنجاری‌های اجتماعی خواهد شد. (فناپی اشکوری، ۱۳۷۷: ۱۲). با اندکی تأمل، پر واضح است که غوغای فرهنگی ما، نه از جامعه‌ی غیر علمی، بلکه گام‌های بلند ضد استقلال فرهنگی، اکثراً از صاحبان قلم و اندیشمندان کم هویت ماست، عامه‌ی مردم قلم نقد مخرب ندارند، این یک اصل است که جامعه؛ مرید اهل قلم و رهبران فرهنگی خود است، بعضاً مشاهده می‌شود که دانشگاه ما نه تنها مأمّن محکمی برای فرهنگ اسلامی نبوده است بلکه حتی با تنفر ملی و انزجار عمومی متدینین نیز رو به رو شده است. در چنین شرایطی دانشگاه به جای

اینکه مرکزی برای بررسی نقادانه‌ی اندیشه‌ها باشد، به بازاری برای مصرف مکتبها و افکار بیگانگان و کانالی برای تهاجم فرهنگی تبدیل خواهد شد و به جای اینکه حافظ و ضامن استقلال فرهنگی، اقتصادی و سیاسی کشور باشد. به عاملی برای وابستگی فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مبدل خواهد گردید. (همان، ۱۳). تقویت بنیه‌ی دانشگاه باعث خواهد شد که دانشگاه مولد علم باشد نه فقط مصرف کننده‌ی تحقیقات دیگران و تقویت بنیه‌ی ایمانی آن ضمن اینکه موجب شکوفایی علمی دانشگاه می‌شود در نتیجه، جامعه را از آفات فرهنگی، اخلاقی و شخصیتی مصون خواهد داشت و اعتلاء، ارتقای فرهنگی و اخلاقی و صعود به مراحل عالی‌ی انسانی را در پی خواهد داشت. اقتدار فرهنگی و ابهت هر مکتبی به سهم آن در تولید علم و تحقیقات بنیادی و کاربردی در سطح جهانی است، ما با تمام ادعایی که در سطح جهانی داریم هنوز سهم تولید علم بوسیله‌ی دانشگاه‌های ما در عرصه‌ی بین‌المللی بسیار ناچیز و بی‌مقدار است، حضور علمی یک تمدن است که آن را جاودانه و مقتدر می‌سازد، استقلال، عزت و هویت فرهنگ اسلامی مازاد بر وجهه‌ی انسانی آن در عرصه‌ی اخلاق و گسترش ایمان الهی است. بشریت امروز اگر در عرصه‌ی تکنولوژی محتاج به فرهنگ اسلامی نباشد در بُعد معنویت و ارزشهای انسانی، به شدت نیازمند و منتظر اسلام است و تاکنون ما، نه در عرصه‌ی تولید علم و نه در معنویت جهانی درخشش چندانی نداشته‌ایم و اگر ملت‌های مسلمان و نخبگان آنها کمر همّت نیندند، اسلام آمریکایی در آینده‌ای نه چندان دور، اسلام ما را محاصره خواهد کرد. این مقصد عالی (صدور فرهنگ و اخلاق اسلامی) چیزی نیست که با شعار، صدور بخشنامه، حذف و جابه جایی افراد و چند گردهمایی و صدور قطعنامه تحقق یابد، بلکه روندی است که با تلاش عمیق نظری، مطالعات علمی، کارشناسی، تجربه و آزمون مستمر باید به سمت آن حرکت کرد. امام راحل می‌فرمایند: "بزرگترین تحولی که باید بشود در فرهنگ باید بشود، برای اینکه بزرگترین مؤسسه‌ای است که ملت را به تباهی می‌کشد یا به اوج عظمت و قدرت می‌کشد". (اسدی مقدم، ۱۳۷۴: ۲۶)

۴- مؤلفه‌های دانشگاه اسلامی

آن چیزی که با شنیدن نام دانشگاه اسلامی به اذهان متبادر می‌شود این است که

دانشگاه اسلامی چه تعریفی دارد و به عبارت دیگر آن چیزی که درمقابل دانشگاه اسلامی قرار دارد چیست تا با دانستن و به تصور در آوردن آن خلافت یعنی دانشگاه اسلامی را تصور کرده و تصدیقش کنیم. اندیشمندان اسلامی تعریفی از حکومت اسلامی ارائه کرده- اند در نظر اکثریت دانشمندان و متفکرین اسلامی حکومت اسلامی حکومتی نیست که تنها اکثریت مردم آن سرزمین مسلمان باشند بلکه برای این که یک کشور دارای حکومت اسلامی باشد سه مؤلفه نیاز است:

۱- اکثریت مردم آن سرزمین مسلمان باشند ۲- حاکم و آن کسی که می‌خواهد حکومت کند، طبق معیارهای الهی انتخاب شود ۳- در این حکومت قوانین و مقررات برطبق موازین شرعی وضع شود و اجرا گردد.

مؤلفه‌هایی شبیه مؤلفه‌های فوق در زمینه دانشگاه اسلامی نیز مطرح است؛ دانشگاه اسلامی دانشگاهی نیست که تنها در یک کشور با اکثریت دانشجویان مسلمان مستقر است و یا اساتیدش مسلمان هستند بلکه آن علم و دانشی که در این دانشگاه تدریس می‌شود نیز باید دارای مؤلفه‌ای باشد که بتوان آن را شایسته دانشگاه اسلامی خطاب کرد. حال سوال این جاست که آیا علم به ذاته اسلامی است و یا در معیت یک امر مقدس دیگر دارای بار ارزشی مثبت می‌شود. با اندک نگاهی به تاریخ اسلام در می‌یابیم که قرون اولیه اسلامی مملو از پیشرفت‌هایی بود که امت نوپای اسلامی در قیاس با جهان غرب به آن دست یافته بود و سوالی که اینک اذهان را به خود مشغول کرده است این است که پیشرفت قرون اولیه اسلامی به چه علت بوده و امروز به چه علت عقب افتاده‌ایم؟

در قرون اولیه اسلام تصویری که مسلمانان از علم داشتند اینگونه نبود که علوم را به صورتی مرتجعانه به دو حوزه اسلامی و غیراسلامی تقسیم کنند و تحصیل علوم اسلامی را توصیه و از تحصیل علوم غیر اسلامی اجتناب کنند. شیمیدان‌های بزرگی چون جابر ابن حیان (از شاگردان امام جعفر صادق) در این محیط پرورش یافتند.

رهبر فرزانه انقلاب می‌فرماید:

«علم که دیگر مادی و معنوی ندارد علم علم است، علم معرفت است؛ علم عزیز و شریف است؛ گوهر است. علم آن چیزی است که انسان باید دنبال آن باشد...» (بیانات رهبر معظم انقلاب در دیدار با رؤسای دانشگاه‌ها ۱۳۷۶/۱۲/۶)

برمی‌گردیم به سوال اولیه این نوشته که دانشگاه اسلامی چه تفاوتی با دانشگاه

غیراسلامی دارد. در جواب به این سؤال مقوله جهان‌بینی مطرح می‌شود و آن تعریفی که اسلام از جهان مطلوب و آرمانی ارائه می‌دهد. ما باید علم را برای ساختن دنیایی که اسلام برای ما تصویر کرده به کار گیریم دنیایی را که اسلام برای مسلمین پیش‌بینی کرده بدون علم نمی‌شود به دست آورد. آیه «لیظهره علی الدین کله ولو کره المشرکون» که چند جا در قرآن تکرار شده یعنی غلبه فرهنگی بر همه دنیا و به دست گرفتن زمام هدایت همه مردم عالم و هدایت آن‌ها به سوی نور و معنویت و تکامل الهی. رسیدن به این هدف بزرگ جز با کسب علم امکان‌پذیر نیست. (بیانات رهبر معظم انقلاب در جمع دانشجویان اتحادیه انجمن‌های اسلامی اروپا ۱۳۸۱/۵/۱۹)

چنانچه می‌بینیم آن جهان‌بینی اسلامی که دین مقدس اسلام برای مومنان تصویر نموده است و آن مدینه فاضله‌ای که باید مومنان در جهت تحقق آن حرکت کنند جز به وسیله علم محقق نمی‌شود و چنانچه می‌دانیم رسیدن به جامعه فاضله ذاتاً امری است مقدس و به عرض این هدف مقدس است که علم در جهت رسیدن به آن هدف دارای بار ارزشی مثبت و مقدس می‌شود. این حرکت باید در دانشگاهها و مراکز علمی و تحقیقاتی ما به صورت انگیزه‌ای عام، امری مقدس و یک عبادت تلقی شود. همه رشته‌های علوم باید به این صورت در آیند... (بیانات رهبر معظم انقلاب در دیدار با اساتید دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۲/۲/۲۲)

فرهنگ تابع اقتدار است و اقتدار تابع علم. تا کشوری عالم نباشد مقتدر نیست و کشوری که توسط علم به اقتدار رسیده است، فرهنگش بر سایر ملل تسلط دارد و در نتیجه آن فرهنگ تعریف شده در اسلام نیازمند اقتدار است که جهان اسلام باید در سایه علم به آن دست یابد. اینگونه نیست که فرهنگ والای غرب به آن‌ها اقتدار بخشیده باشد، بلکه این علم است که به آن‌ها اقتدار بخشیده است و فرهنگ آن‌ها را مسلط نموده است. تسلط فرهنگ غرب به معنای برتری فرهنگی غرب نیست. «این مغالطه بزرگی است که کسی بگوید علم غربیها خوب است، پس فرهنگ و سیستم زندگی و اخلاقشان هم خوب است؛ نه، اینها با هم ملازمه‌ای ندارند. علمشان خوب است؛ اما این علم، پروریده و ساخته این فرهنگ نیست؛ حتی این فرهنگ به این علم ضرر هم می‌زند». مؤلفه دیگری که علم را دارای جنبه ارزشی می‌کند مدیریت علم است: اگر مدیریت علم به دست انسان‌های

دنیاطلب و قدرت طلب و زراندوز و سلطه طلب باشد، همین می‌شود که امروز شما در دنیا مشاهده می‌کنید. اگر مدیریت علم در دست انسان‌های صالح باشد این مسائل پیش نمی‌آید و علم در خدمت بشریت قرار خواهد گرفت.

۵- هویت دانشگاه اسلامی

امروزه جمهوری اسلامی از دو جهت احتیاج به مجاهدت فراوانی دارد: اولین مسئله اینکه در مجموعه‌ی مسائل کشور، کارآموزی خود را نشان دهد، دومین مسئله‌ای که امروز در مقابل جمهوری اسلامی قرار دارد - که البته با بخش اولی مرتبط است - در زمینه‌ی تفکرات و خط کلی نظام اسلامی است، امروز بخش عظیمی از تبلیغات جهانی در این راه صرف می‌شود که معارف اسلامی را در باب حکومت مورد تردید و خدشه قرار دهد و فرآورده‌های ذهن خود را بر ذهن جوامع مسلمان و از جمله مردم کشورمان و مسؤولان تحمیل کند. از طرفی تحولات فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و نظامی در دست نخبگان ملت‌هاست و از طرفی چون نخبگان و تراوش فکری آنان در تسلط مدیریت کلان حکومت‌هاست، آنچه که می‌تواند تمدن‌ها را تسخیر خود نماید و فرهنگ خود را به تمام جهان صادر کند، سیستم مدیریتی هر جامعه است. شاکله‌ی مدیریت است که باعث انحطاط یا اعتلای یک فرهنگ می‌شود. ما باید علم مدیریت اسلامی را به جهان تزریق نماییم و مدلی از مدیریت اسلامی به جهان ارائه دهیم که ضمن نقد تمام چالش‌های بشری؛ از برتری، قداست، عدالت اجتماعی و معنویت خاصی برخوردار باشد. الگوی مدیریتی حضرت امام تلنگری بود به روح تمام قدرتهای جهانی مدیریت استکبار، مدیریت دیکتاتوری که مبتنی بر بمب و جنایت است. مدیریت اسلامی، مدیریت عاطفه و حکومت بر دل‌هاست، اندکی تبلیغ درست می‌تواند مدیریت اسلامی - انقلابی ما را قلّه نشین قرن‌ها نماید. (رهنمایی، ۱۳۸۰: ۷۶) مسلمانان در پیشرفت تجارت، صنعت، علم، فلسفه، ریاضیات، نجوم، ستاره‌شناسی، پزشکی و... نقش بسزایی ایفا کرده‌اند و دستاوردهای مهمی را در ارتباط با مهارت‌های دریانوردی، کشاورزی، استخراج معادن و... برای غرب قرون وسطی به ارمغان آوردند. اندکی دقت این راز را افشاء می‌نماید که تاریخ مدیریت بشر، تاریخ مبتنی بر فرهنگ شرق و از زمان ظهور اسلام، مدیریت اسلامی است. همیشه رقابتهای جهانی در عرصه‌های مختلف، اقتصادی و... از آن مسلمانان و مدیریت جهانی، مدیریت مبتنی بر

تفکر اسلامی بوده است، مدیریت پیامبر اسلام، امپراطوری شرق و غرب را به زانو درآورد و حکومت عدل علی صدای عدالت بشری و تحقق مدیریت ناب الهی بود. تاکتیک صلح امام حسن، هنوز هم یک استراتژی است. انقلاب عاشورا، سیستم مدیریت اسلامی و جهانی در قرن ۲۱ است، مدیریت مبتنی بر زبان دعا در سیستم امام سجّاد، جاودانه‌ترین سیستم مدیریت و کنترل مخفیانه است. هر یک از معصومین حامل مدیریتی منحصر به فرد بودند که برای همیشه‌ی حیات بشری الگوست. در قرن بیستم هم جهان شاهد مدیریت اسلامی رهبر کبیر انقلاب «حضرت امام» راحل بود که تمام معادلات غربی را در هم ریخت. ضرورت دانشگاه اسلامی در این بعد؛ تفسیر، تحلیل و ارائه‌ی مدلی علمی از مدیریت اسلامی است که بتواند با نگاهی جهانی، بشریت را در دعوت به صلح، آرامش، عبودیت و رستگاری نماید برخلاف رعبی که الان ابرقدرت‌ها در جهان انداخته‌اند. حاکمان بی‌کفایت بعضی از کشورهای اسلامی در عرصه‌ی جهانی، در عین وابستگی به غرب و مسخ هویت اسلامی، چهره‌ی مدیریت و مدیران اسلامی را در جهان کدر کرده‌اند، مدیریت اسلامی الان در قالب و کسوت چند حکومت سلطنتی و وابسته به غرب در جهان جلوه‌گر است، هنوز هیچ سیستمی علمی، اقدام به معرفی همه‌جانبه‌ی ماهیت حکومت اسلامی در جهان نکرده است، اگر ماهیت مدیریت اسلامی - که چیزی جز عدالت، خدمت‌گزاری، آرامش، تعاون، صلح، امنیت، اخلاق و رفاه نیست - به جهانیان معرفی شود، موج عظیم قافله‌ی بشریت آن را در آسمان می‌قاپند، بشر امروز جسمش از مدیریت مبتنی بر زور و چپاول خسته است و روحش از حکومت مبتنی بر دروغ، حيله، تزویر، و سودجویی، گریزان و متنفر است. دنیا در انتظار حاکمی است که پیام‌آور صلح باشد نه بمب‌ده‌تنی و خوشه‌ای. مدیریت اسلامی مدیریتی است که جهان در انتظار آن است، اما متأسفانه متولّی جهانی ندارد، دانشگاه اسلامی بزرگترین رسالتش معرفی مدیریت مدیران لایق و متدیّنی است که جهان را نه به خود بلکه به خدای خود دعوت نمایند. در بررسی معضلات و حقارت‌های روحی و روانی رهبران غیردینی بشر، مسائلی مانند مبارزه با دین، خودپرستی، تقویت قدرت خود، ثروت اندوزی، شهوت‌رانی، ظلم، چپاول و فساد در ابعاد مختلف به چشم می‌خورد و نمایان است. در تبیین چهره‌ی دینی رهبران اسلامی در گذر زمان با یک نقد، از زمان معصومین تاکنون ما به فاکتورها و صفاتی در مدیریت دست می‌یابیم که اولاً

در تمام مکاتب و حکومت‌ها بی‌نظیر و از طرفی خواست فطری تمام بشریت است. از جمله‌ی این صفات؛ احساس مسؤولیت، خدمت‌گزاری، ترویج دین، توجه به معیشت و اقتصاد جامعه و فقر، تلاش برای عدالت اجتماعی، مبارزه با فساد، ترویج اماکن مذهبی و دینی، جهاد و مبارزه با استکبار، احترام به دموکراسی، خدا محوری، حکومت اسلامی و نهایتاً ساده زیستی به عنوان رکن نمادین زندگی به جای ساختن کاخهای بلند و پرهزینه است. خداوند سبحان مسأله‌ی تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت را در رأس اهداف انبیاء قرار داده؛ این از یک سو و از سوی دیگر، پیامبران الهی برای اینکه بتوانند اهداف الهی خود را در جامعه عملی سازند به تشکیل حکومت نیاز دارند تا در سایه‌ی آن، مؤمنان و سازمان خاص اجتماعی آن، تحت تدبیر و مدیریتی شایسته، بستر مناسبی را برای رسیدن به این مهم فراهم نمایند. (پژوهنده، ۱۳۸۰: ۲۱۲) امام خمینی بعنوان نزدیک‌ترین چهره‌ی دینی در قرن و عصر حاضر و همچنین شاخص‌ترین و محبوب‌ترین رهبر دینی، می‌تواند نمادی بارز برای تمام رهبران دینی در گذر زمان باشد. در بُعد اندیشه‌ی سیاسی، امام خمینی (ره) با تربیت الهی چهره‌ای بی‌نظیر از حکومت و تمدن اسلامی را بنیان نهاد که اگر تقویت شود، می‌رود تا تمام قدرتهای پوشالی را به بن‌بست برساند، وی پیام‌آور دموکراسی دینی، عدالت اجتماعی و جهانی، حاکمیت ارزشها و اعتقادات، مبارزه با استکبار و طاغوت و نهایتاً حامی محرومان و قشرهای آسیب‌پذیر بود. او پایه‌های تمدن و فرهنگ اسلامی را بار دیگر احیاء ساخت، ضرورت یک دانشگاه اسلامی در اینجا حداقل معرفی این شخصیتها و رهبران بی‌نظیر تاریخ بشریت است. مدیریت خیزش، ارائه‌ی ایدئولوژی و سیستم حکومتی، عوامل صدور فرهنگ و تمدن هستند که امام خمینی توأمأ آنها را گسترش داد.

۶ - رسالت دانشگاه اسلامی

بشر امروز در حال گذر از فرهنگ مدرنیسم و در حال تجربه‌ی فرهنگ پست مدرنیسم سردمداران و متولیان فرهنگی است، در بعد انسانی و رفاه، محصول این دو فرهنگ، بوجود آوردن دو جنگ جهانی، صدها جنگ منطقه‌ای، میلیونها کشته، ترویج انواع فساد و فحشاء برای انسان امروزی بوده است، بطوری که در قرن بیستم ما شاهد بیش از ۵۱ جنگ بزرگ منطقه‌ای و ۱۵۰ میلیون کشته در این صد سال هستیم. با این اوصاف، بشریت قطعاً در انتظار فرهنگی است که بتواند زخمها و آلام تن و روح او را الیتام

بخشد و مرهمی بر سینه‌ی چاک آن بنهد، چنین فرهنگی، جز فرهنگ اسلام چیز دیگری نیست. بهترین زمان برای تبلیغ و صدور فرهنگ اسلامی، امروز است که بشریت احساس بی‌فرهنگی و خلاء می‌کند و از طرفی عرصه بر فرهنگهای مادی و ادیان منسوخ‌تنگ شده است و در حال فروپاشی و ریزش هستند. از رمزهای بسیار مهم بالندگی فرهنگ و ارتقای دانش آدمی در همه‌ی ساحتها و عرصه‌ها، پژوهش و اندیشه‌ورزی و ژرف‌نگری است، اندیشه‌ی دینی هم مشمول این قاعده است و از ارکان وظایف حوزه‌های دینی در طول تاریخ، تحقیق در معارف و دانشهای دینی بوده است. عالمان آگاه نیز همواره در عرصه‌ی گسترش متدهای معرفت دینی و نوآوری علم اسلامی پاسخگوی نیازهای بشر بوده‌اند. (اعرافی، ۱۳۸۷: ۳). بحث وحدت حوزه و دانشگاه از سوی امام و رهبران دینی، بحث تولید علم و تزریق ایمان و معنویت به پیکر افسرده و بی‌روح جهان بود. هر چه تکنولوژی پیشرفت می‌کند و قدرت بشر بیشتر می‌شود همزمان؛ فساد، جنایت و خیانت او نیز بیشتر می‌شود. زیرا قدرت معنویت است که انسان را کنترل می‌کند و این خاص مکتب اسلام و فرهنگ دینی است. با شیوع علوم جدید و تغییراتی که آنها در اخلاق، رفتار و منش بشر می‌دهند، آینده‌ی روشنی فراروی بشر دیده نمی‌شود. بی‌شک جریان تولید علم و تحقیق، استوانه‌ی اساس انجام رسالت‌های دینی و رمز ماندگاری معرفت دینی بوده و خواهد بود. اسلام، دینی است که به گفته‌ی دوست و دشمن توانسته است در طول تاریخ بهترین و عالی‌ترین چهره‌ی آسان‌گیری و تحمل عقاید و افکار مخالف را از خود نشان دهد، برخوردارهای انسانی و همراه با رفق و مدارا با اقلیت‌های مذهبی بلاد مسلمان، زبانزد عام و خاص بویژه تاریخ نویسان است. (فتحعلی، ۱۳۷۸: ۵). صدها سال پیش از اینکه اروپائیان از تساهل و تسامح سخن بگویند، مسلمانان در فرهنگ اسلامی به آن پای‌بند بوده‌اند، تساهل دینی مسلمان به گونه‌ای بود که فرقه‌هایی از مسیحیان حاضر بوده‌اند زیر چتر اسلام زندگی نمایند. از دیدگاه روان‌شناسی، اقتدار یک فرهنگ تنها به محتوای غنی خود نیست، بلکه تعامل با دیگران و قبول فرهنگ و تمدن‌های دیگر، از جمله مصادیق اقتدار فرهنگی است. امروز می‌بینیم که آمریکائیان چگونه فرهنگ و تمدن خود را به دیگران تحمیل و میراث فرهنگی را به تاراج می‌برند، نمونه‌اش دموکراسی اهدایی آنها در عراق است. تساهل دینی هم در مقام نظر و هم در مقام عمل بوده است، بطوریکه جهانگردان

مسیحی از وجود آزادی بحث و گفتگوی علمی و اعتقادی در میان مسلمان و زندیقان و یهودیان و مسیحیان در مسجدهای مسلمانان اظهار شگفتی می‌کردند، نمونه‌ای برای آن در غیر بلاد مسلمانان سراغ نداشتند. (همان، ۱۵)

۷- هدف دانشگاه اسلامی

بحث اسلامی شدن دانشگاه‌ها، یکی از مهم‌ترین اهداف انقلاب اسلامی در بعد فرهنگی آن و از نیازها و ضرورت‌های اساسی جامعه ما است. از ابتدای انقلاب نیز تاکنون گام‌های مثبتی در این زمینه برداشته شده، اما با این همه نسبت به اهداف انقلاب اسلامی و جایگاه شایسته دانشگاه در این امر، با کاستی‌های فراوانی روبه‌رو است. اکتفا به برخی امور مانند گنجانیدن چند درس و یا مسائل ظاهری، هر چند امری لازم است اما به هیچ وجه کافی نیست و انتظارات جامعه از یک دانشگاه اسلامی را برآورده نمی‌سازد. ویژگی‌های دانشگاه اسلامی، باید روح حاکم بر دانشگاه و محتوای آموزش و سیاست‌ها، مدیریت‌ها و برنامه‌ریزی‌ها از تعالیم عالی اسلامی سرچشمه بگیرد. مسئولان، اساتید و دانشجویان با مبانی فکری و عقیدتی اسلام عمیقاً آشنا شده و از نظر روش و عملکرد، میزان و ملاک آموزه‌های دینی باشد. چنین دانشگاهی باید سرشار از نشاط، پویایی، ایمان و اخلاص باشد و هدف و انگیزه همگان، تعالی و تکامل خود و اجتماع و پیشی گرفتن در علم و ترقی کمی و کیفی آن باشد. رفع نیازهای نظام اسلامی و قطع وابستگی‌های علمی و فنی و جبران عقب ماندگی‌ها از هدف‌های مهم دانشگاه اسلامی است. نوآوری و به کار گرفتن تمام نیرو و اندیشه در راه تولید علم، از ویژگی‌های دیگر آن است. هر دانشجو می‌تواند با مطالعه عمیق مبانی دینی و اسلامی، آراسته شدن به فضایل اخلاقی و الهی، ایجاد ارتباط با دیگر دانشجویان، انتقال افکار و اندیشه‌های خود به یکدیگر، داشتن اتحاد و موضع‌گیری‌های مناسب در موارد ضروری و از همه مهم‌تر تلاش پیگیر علمی و فتح قلّه‌های دانش، در تحقق این مهم نقش مؤثری ایفا کند. آنچه که مقام معظم رهبری تحت عنوان «نهضت نرم افزاری» مطرح فرمود، یک شرط واقعی و مهم برای تحقق این هدف مهم است و وظیفه ما تولید علم و دانش در این عرصه است. مؤلفه‌های دیگر دانشگاه اسلامی - که باید در پی تحقق آنها بود - عبارت است از: ۱. علم و تخصص، ۲. معارف دینی، ۳. اخلاق و تهذیب، ۴. خودباوری و اعتماد به نفس، ۵. استقلال و اتکای

ذاتی در عین استفاده از یافته‌ها و تجارب دیگران، ۶. جامع‌نگری و بینش اجتماعی و سیاسی، ۷. آرمان‌گرایی و هدف‌داری، ۸. تعهد و دلسوزی در راستای اصلاح و سامان بخشیدن به امور جامعه. بنابراین تعهد و تخصص، دو مؤلفه لازم و همراه در دانشگاه اسلامی هستند.

۸- اصول حرکت دانشگاه اسلامی

۸.۱. تبیین عقلانی با نگاه جهانی

زبان و منطق تعامل و تفاهم دنیا، امروز زبان علوم تجربی و اندیشه است، نگاه احساسی به مسائل روز، نگاه جهان‌سومی و کهنه است. عرصه‌ی بدیع و بی‌نظیر کشفیات و خلاقیت بشر؛ تجربی، محصول عقلانیت و تلاش فکری اوست. زمان برای نگاه عقلانی ما به مسایل، بسیار تنگ و ناچیز است، زیرا نگاه عقلانی ما در این حد مربوط به پانصد سال پیش غربیان است، شعارهایی که پانصد سال پیش یعنی در آغاز دوران رنسانس سر زبان‌های غربیان بود ما الان داریم به زبان می‌آوریم، شعارهایی مانند؛ مدیریت علمی، تکریم ارباب رجوع، وجدان‌کاری، نظارت ملی، تولید علم، تجربه‌ی کاری در مدیریت و هزاران شعار رنگی دیگر. گرچه ماهیت مکتب ما، ماهیت عقلانی و بیشترین شعارش اندیشه و تفکر است و بارها قرآن، انسان بی‌تفکر و اندیشه را توبیخ، سرزنش و مورد شماتت قرار داده است. (ساعی، ۱۳۸۰: ۴۷) بر این اساس منظور ما از تبیین عقلانی با نگاه جهانی، عقل تجربی نیست بلکه فراتر از آن است، عقل اسلامی مسلح به ایمان و وحی است که بوسیله‌ی عالم ملکوت حمایت و پشتیبانی می‌شود، عقلی که به بن‌بست نمی‌رسد، عقلی که نهیلیسم را تولید و توجیه نمی‌کند، عقلی که احساسات نامشروع را بر نمی‌تابد، بلکه آنها را شکل، رنگ و تقدس می‌بخشد، لذا عقل اسلامی، بی‌بندوباری اخلاقی، فحشاء و ناهنجاری‌های رفتاری فرهنگهای مهاجم را مهر تأیید نمی‌زند بلکه محکوم و رد می‌کند، پیام‌آور چنین عقلی باید دانشگاه اسلامی که مرکز قدرت فرهنگی اسلام و مسلمین است، باشد. مسأله‌ی عقلانیت در فرهنگ اسلامی با ذات آن در آمیخته است به گونه‌ای که عقل به عنوان یکی از منابع دریافت احکام به شمار می‌آید و نیز تمام تلاشهای فکری و علمی انسان مسلمان بدون در نظر گرفتن عقل و عقلانیت فاقد اعتبار است.

۲ - ۸. قدرت نقد فرهنگ وارداتی

یکی از معضلات جامعه‌ی فرهنگی ما، پذیرش بدون نقد و همه‌جانبه‌ی فرهنگ وارداتی و غربی است. برای هر انسان متفکری جای سؤال است که چگونه یک سیستم به عوامل خارجی اجازه‌ی ورود و نشو و نما می‌دهد، زیرا حتی سیستمهای خودکار طبیعی مانند بدن حیوانات هم سریع به عوامل بیگانه انعکاس نشان داده و حمله می‌کنند. عدم جبهه‌گیری یک فرهنگ در مقابل فرهنگی دیگر نشان ضعف و بیمار بودن فرهنگ است. در اسلام، غیرت فرهنگی با این ورود آزاد و عمومی فرهنگ بیگانه مغایرت دارد. جامعه‌ی اسلامی باید فرهنگها را گوش کند، نقد نماید و مسایل مفید آنها را غربال و آنچه را که با محتوای غنی خود مغایر می‌بیند دور بیندازد، سلامت فکری جامعه در گرو قدرت نقد و آسیب‌شناسی فرهنگی است، جامعه‌ی فرهنگی ما نه نقدپذیر است و نه ناقد است. وظیفه‌ی دانشگاه اسلامی، ایجاد فرهنگ نقد در جامعه‌ی علمی است. ما نمی‌توانیم مرزهای علمی خود را به روی تمام فرهنگها ببندیم و همچنین نمی‌توانیم هیچ مرزی برای ورود قائل نشویم، سنگر دفاع ما نقد بر اساس موازین اسلامی است، هر فرهنگی که شرف، قداست، استقلال، هویت، پویایی، استحکام و معنویت ما را خدشه‌دار می‌نماید و جوان ما را از مسیر تفکر خارج می‌کند، باید شناسایی و به عنوان عامل مخل هویت ملی معرفی و نسبت به دفع آن آمادگی ایجاد شود. جامعه‌ی علمی باید با ذهن نقاد خود هر امری که عقل سلیم آن را باور داشته باشد و در تعارض با ارزشهای دینی نباشد به تجزیه و تحلیل آنها بپردازد و آن را بپذیرد. فرهنگ بی‌مرز غرب از طریق شبکه‌ی جهانی اینترنت، فرهنگها از جمله فرهنگ اسلامی را آسیب‌پذیر نموده است، ورود آزاد فیلمهای ضداخلاقی و کالاهای بدون استاندارد، اخلاق عمومی جامعه را تهدید می‌کند، و فور مشروبات الکلی با درصد بالا، امنیت خانواده و جامعه‌ی ما را به خطر انداخته است، فروش آزاد مواد مخدر در بین جوانان، غیرت دینی و ملی ما را فلج کرده است، تمام این موارد نیاز به کار و نقد فرهنگی دارد، متولی این امر باید دانشگاه اسلامی باشد. جهان و بشر امروزی به شدت تشنه‌ی معنویت و اخلاق است، فساد بیش از حد مکاتب بشری و جنایت سردمداران کفر و قدرتهای پوشالی، انسان مدرن را نسبت به زمین و زمان بدبین کرده است، بشر امروزی بسیار ناامید و وحشتزده است، هیچ مکتبی نمی‌تواند معنویت او را تأمین و تضمین نماید، تنها مکتبی که با ذخیره‌ی الهی می‌تواند الهام بخش او باشد اسلام

است. پایان خوش فرهنگ اسلامی که در کسوت حکومت جهانی حضرت حجّت (عج) نمایان می‌گردد، بزرگترین قدرت بشر معتقد و مؤمن است، چنین انسانی هرگز به بن‌بست و پوچی نمی‌رسد؛ زیرا پایان هستی را از آن خود می‌داند. معنویت مسیحیت و یهودیت نه تنها مشکل او را حل نکرده‌اند بلکه بر بار گران او افزوده‌اند. تحجّر نامعقول اصحاب کلیسا از یک طرف و قدرت‌طلبی و چپاول پیروان قلدر مسیحیت و یهودیت از طرفی دیگر، امید بشریت به منجی بودن این ادیان تحریف شده را به ناامیدی تبدیل کرده است. اعتقاد به وجود حضرت مهدی (عج) در فرهنگ شیعی، اعتقاد به معنویت جهانی، حکومت جهانی، عدل جهانی و حقانیت دین اسلام و مسلمین است و بدون اثبات آن مشروعیت الهی اسلام مخدوش و متزلزل می‌گردد.

۹- موانع و راهکارهای تحقق اسلامی کردن دانشگاه‌ها

در راستای اسلامی کردن دانشگاه‌ها موانعی بسیار جدی وجود دارد. بدیهی است رفع آن‌ها در واقع راهکارهای مناسبی در جهت دستیابی به این هدف است که برخی از آن‌ها ذیلاً تشریح می‌شود:

- تبیین دقیق مفهوم «اسلامی کردن دانشگاه‌ها» به گونه‌ایی که زمینه‌ی گسترش و ترویج قرائت‌های ناصواب پیش گفته در این زمینه برطرف شود.

- تبدیل دبیرستان‌های دانشگاه‌گونه فعلی کشور به دانشگاه‌های واقعی به عنوان اولین گام در راستای اسلامی کردن دانشگاه‌ها.

به عنوان توضیح باید اضافه کرد که متأسفانه دانشگاه‌های فعلی ما از لحاظ کیفی با الگوی استاندارد دانشگاه‌های معتبر دنیا فاصله‌ی فراوانی دارد که برخی دلایل آن به این شرح است:

- تعدّد مراکز تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها؛
- غلبه‌ی کمیّت بر کیفیت؛
- تدریس محوری بجای پژوهش محوری؛
- غالب بودن عرضه محوری تا تقاضا محوری در انجام پژوهش‌ها؛

- ضعف در ارائه‌ی علوم انسانی و عدم توجه کافی به این علوم در کشور؛
 - فقدان تکریم لازم و رعایت شئون مادی و معنوی اساتید؛
 - بیکاری وافر دانش‌آموختگان دانشگاهی؛
 - عدم تناسب ایجاد رشته‌های تحصیلی با وضعیت بازار کار و نیازمندیهای کشور؛
 - ضعف ارتباطات و تعاملات دانشگاه و صنعت؛
 - کمی بودجه‌های تحصیلی به نهاد آموزش عالی کشور و فعالیت‌های علمی؛
 - کمی منابع و مجلات علمی بین‌المللی؛
 - مدرک محوری و مدرک‌گرایی؛
 - غلبه‌ی آموزش و نبود پرورش در نظام آموزشی کشور؛
 - فقدان ارتباط یا ارتباطات اندک علمی اساتید و دانشجویان با عرصه‌های علمی
- فراکشوری و بین‌المللی

بدیهی است رفع این معضلات، و استانداردسازی نظام آموزش عالی کشور، قدم ابتدایی در راستای اسلامی کردن این نهاد است و طبیعی است انجام این اصلاحات دارای اقتضای عقلانی و در نتیجه ملازمت با شرع (کَلِمَا حُكْمٌ بِه الْعَقْل حُكْمٌ بِه الشَّرْع) دارد. - معرفی جامع و مانع اسلام به دانشگاه‌ها به عنوان دینی کامل و جهان شمول. بخشی از موانع اسلامی شدن دانشگاه‌ها مربوط به مسائل خارج از دانشگاه‌ها و بخش دیگر مربوط به مسائل درونی آنها است که متأسفانه نوعاً مسائل اخیر به عنوان موانع در این مسیر مورد عنایت قرار گرفته‌اند.

در مورد عوامل بیرونی ابتدا باید گفت که اسلام دین کامل و جهان شمول بوده و برای اداره‌ی جهان و به عنوان خاتم ادیان عرضه شده است و اختصاص به زمان یا مکان خاصی ندارد. حال باید دید که چقدر حوزه‌های علمیه و اسلام‌شناسان توانسته‌اند به معرفی کامل اسلام و اثبات واقعیت کارآمدی آن در حل معضلات فعلی بپردازند و در عین حال چقدر چنین اسلامی به صورتی جامع و مانع به دانشگاه‌ها معرفی شده است؟

بدیهی است که دانشگاه‌ها تشنه‌ی معارف و حقایق اسلامی هستند. حقایقی که به فرموده‌ی قرآن کریم «لَارْطَبُ وَ لَیَابَسُ الْاَفِیْ كِتَابِ مِیْنِ» توان پاسخگویی به کلیه‌ی مشکلات بشریت در همه‌ی اعصار را دارد و مسلم است که با انفتاح بیشتر سرچشمه‌های زلال اسلام ناب محمدی(ص) و معرفی اصالت و واقعیت‌ها و کاربری‌های

عینی آن؛ اسلامی شدن دانشگاه‌ها با سرعت بیشتری صورت خواهد گرفت. (علم‌الهدی، ۱۳۸۲: ۳۹-۳۸)

- تلاش افزون‌تر در جهت استفاده‌ی بیشتر از افراد باصلاحیت‌تر و اسلام‌شناسان آگاه‌تر در حوزه‌ی تدریس دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها.

متأسفانه و به ویژه در گذشته‌ای نه چندان دور، تدریس نه چندان موفق دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها و در پاره‌ای اوقات توسط افراد بعضاً غیرمجبرب، لطمات‌زیادی وارد نموده است. البته در چند سال اخیر خوشبختانه سعی شده که اساتید دروس معارف اسلامی پس از تأیید و کسب صلاحیتهای لازم، به این امر خطیر گمارده شوند. گرچه به دلیل گستردگی کمی مراکز دانشگاهی دولتی و غیر دولتی هنوز شنیده و دیده می‌شود که افرادی فارغ و بدور از این آزمونها، به تدریس این دروس اشتغال می‌ورزند.

- تدوین و تبویب متون معارف اسلامی به گونه‌ای متناسب و متوازن با رشته‌های مختلف تحصیلی و ضرورت امکان‌سنجی افزایش پاره‌ای واحدهای درسی متناسب با دیدگاه‌های اسلامی در هر رشته.

امروزه یک دست شدن متون معارف اسلامی برای اکثر رشته‌های تحصیلی دانشگاهی، تا حدود زیادی جذابیت این دروس را برای دانش‌پژوهان کم کرده است و متأسفانه با وجود تأکید پاره‌ای از صاحب‌نظران، هنوز اقدامی جدی و عملی در مورد ارائه‌ی دروس معارف اسلامی متناسب با رشته‌های مختلف تحصیلی و تدوین کتب معارف مختص آنها صورت نگرفته است. این در حالی است که دیانت جهان شمول اسلام در هر زمینه‌ای اعم از پزشکی، معماری، مهندسی و راهبردهای عملی و تجویزی است که به شکل منفک و حتی بصورت واحدهای درسی قابل تدوین و ارائه، برای هر رشته‌ی تخصصی است.

- ضرورت تدوین متون درسی و کتب دانشگاهی با صبغه‌ی اسلامی و حاکی از آراء اسلام.

این یک واقعیت است که متون اصلی بسیاری از علوم، خصوصاً علوم انسانی، غربی است و مطالعات و پژوهش‌های غربیها قوام این دروس دانشگاهی را تشکیل می‌دهد. لذا با وجود تأسیس مرکزی مانند «دفتر همکاری حوزه و دانشگاه» و «سازمان مطالعات و

تدوین کتابهای درسی (سمت) « و مساعی آنها، هنوز خلاء عظیمی در مورد تدوین کتب دانشگاهی با صبغه‌ی اسلامی وجود دارد و متأسفانه پاره‌ای از مدرسین بی‌اطلاع از اسلام و شاید مغرض، این وهم را هم دامن می‌زنند که اسلام در این مورد ساکت است.

– حفظ و ارتقای کیفیت مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها.

یکی از ابعاد اصلی اسلامی شدن دانشگاه‌ها، حفظ کیفیت و ارتقای آن در سطح آموزش عالی و در سطوح و ارکان شش‌گانه آن – استاد، دانشجو، فضای دانشگاه، امکانات علمی، متون علمی، و نظام آموزشی است. (موسوی فر، ۱۳۷۷: ۱۱۹-۱۱۴)

آنچه مسلم است در سالیان اخیر تا حدود زیادی کیفیت دانشگاه‌ها فدای کمیّت آن شده است و با تأسیس مراکز آموزش عالی در دستگاه‌های مختلف دولتی و به صورت خصوصی و غیرانتفاعی، علاوه بر کاهش سطح کیفی دانشگاه‌ها، وحدت رویه در قبال مسائل آموزش عالی، و هدایت و نظارت و کنترل آنها دچار خدشه شده است. همچنین تأسیس برخی از رشته‌ها و بالمآل تربیت دانشجو متناسب با نیازهای جامعه نبوده و مسلم است که وقوع چنین امری علاوه بر کاهش سطح کیفی دانشگاه‌ها، باعث یأس و سرخوردگی و ایجاد توقعات تنش برانگیز بسیاری از دانش‌آموختگان بیکار می‌گردد که مسلماً این قضیه تناسبی با دانشگاه اسلامی ندارد. بنابراین ضروری است در تأسیس دانشگاه‌های جدید به نیازهای واقعی جامعه عنایت بیشتری شود و ابعاد توسعه‌ی کمی این مراکز به نفع رشد و توسعه‌ی کیفی آنها متوقف شود. در ضمن، تأسیس دوره‌های تحصیلات تکمیلی، منحصرأ در اختیار وزارت آموزش عالی باشد تا دست کم سطوح کیفی تحصیلات این مقطع حفظ گردد.

– رفع ضعف‌های موجود در کادرسازی و تربیت اساتید مولد و متعهد و نهادینه نمودن تشکیلات لازم جهت ارتباطات علمی و هم‌اندیشی مستمر این‌گونه اساتید و سامان بخشی به این تعاملات.

با وجود تأسیس مراکزی مانند دانشگاه تربیت مدرس، که هدف اصلی آن تربیت اساتید متعهد است، متأسفانه هنوز ضعف‌های آشکاری در کادرسازی اساتید مؤمن و صاحب نظر و صاحب قلم وجود دارد و در پاره‌ای از موارد نیز با بهانه‌های مختلف، بهای لازم به چنین مدرسینی داده نمی‌شود. از سوی دیگر، مشکلات معیشتی فراوان اساتید باعث شده است که اساتید با سابقه و قدیمی‌تر، بیش از حد متعادل به تدریس بپردازند که

نتیجه‌ی طبیعی آن، علاوه بر تضعیف کیفیت آموزش، این است که اساتید پویا و جوان و متعهد به راحتی نتوانند به کارایی و تدریس و فعالیت علمی کافی بپردازند؛ لذا ایجاد فضای مناسب برای جذب اعضای هیأت علمی جدید و بالنده در دانشگاه‌ها، یکی از کارهای مؤثر در این زمینه است. ضمن آنکه باید تلاش وافر صورت گیرد که اینگونه اساتید در جلسات و تعاملات و ارتباطات متعدد به هم اندیشی مستمر و سازمان یافته بپردازند، متأسفانه به دلیل ضعف و عدم نهادینگی اینگونه نشست‌ها، هم‌اندیشی‌های مزبور نوعاً موقت، منقطع و فاقد حمایت‌های لازم بوده و غیرفراگیر است و معمولاً همین جلسات نامستمر هم به تهران یا یکی دو استان دیگر ختم و خلاصه می‌شود.

– اعمال سیاست شایسته‌سالاری و نخبه‌گزینی در نصب مدیریت دانشگاه‌ها و ترغیب افراد ذیصلاح در قبول مسئولیت این امر خطیر.

دانشگاه‌ها محل گردهمایی نخبگان هر ملت است و بسیار بدیهی است که گزینش مدیران این بخش، که قوه‌ی عاقله‌ی هر کشور است، از حساسیت و دقت زیادی باید برخوردار باشد. مدیر یک مرکز آموزش در درجه‌ی اول باید واجد برجستگی‌های لازم علمی و سپس سایر ویژگی‌ها باشد. متأسفانه در مراکز آموزش عالی این دقت نظر در انتصاب مدیران علمی کشور به گونه‌ای شایسته و به ویژه در سالیان اخیر رعایت کامل نشده است و ترجیح علایق سیاسی و جناحی در این گزینش‌ها مؤثر بوده است و بدیهی است که اساتید و دانشجویان، چنین مدیرانی را برنتابند. اینگونه ضعف مدیریت‌ها – که معمولاً هم در تخصص و هم در تعهد به آرمان‌های عالیه اسلامی و انقلابی دارای کاستی‌هایی هستند – مایه‌ی تضعیف ایده‌ی دانشگاه اسلامی و تحقق آن است. از سوی دیگر، اینکه افراد صاحب صلاحیت به آسانی مسئولیت امور دانشگاهی را برعهده نمی‌گیرند نیز یکی از مشکلات اسلامی شدن دانشگاه‌ها است. لذا می‌بایستی به انحاء مختلف و با یادآوری مسئولیت‌های خطیر این قشر، صاحبان تعهد و تخصص‌های لازم را به پذیرش این گونه مسئولیت‌ها وادار نمود.

– حل مشکلات معیشتی اساتید و جامعه‌ی دانشگاهیان

ایجاد اصلاحات لازم در وضعیت معیشتی اساتید و تجهیز امکاناتی دانشگاه‌ها و خوابگاه‌های دانشجویی، حفظ هویت علمی، معنوی و منزلت شغلی آن‌ها و افزایش امکان

اشتغال دانشجویان و مقابله با معضل روزافزون بیکاری دانش‌آموختگان، خواه ناخواه باعث افزایش نشاط و امیدواری محیط‌های دانشگاهی و دلدادگی بیشتر آن‌ها به کار خطیرشان می‌باشد؛ که نتیجه‌ی مستقیم این امر ارتقای سطح کیفی دانشگاه‌ها و جلوگیری از افت تحصیلی این مراکز و اهتمام بیشتر به ارزش‌های اسلامی است.

- جلوگیری از اعمال سلیقه‌های مختلف تحت عنوان اسلامی کردن دانشگاه‌ها.

متأسفانه همواره این تصور حاکم بوده که اسلامی کردن دانشگاه‌ها، تنها و در اصلی‌ترین وجه، متوجه رعایت ظواهر شرعی در پوشش و ارتباطات دانشجویان دختر و پسر است. این در حالی است که چنین تصور نازل و حداقل‌گرا در مورد اسلامی کردن دانشگاه‌ها نیز همواره دست و پا شکسته و بدون وجود وحدت رویه‌ی علمی با سلیقه‌های مختلف در دانشگاه‌ها اجرا شده و می‌شود.

- تحکیم و ترویج ارزش‌های اسلامی و انقلابی و تضعیف ارزش‌های منحط غربی در محیط دانشگاه و مبارزه‌ی منطقی، مستدل، جدی و یک دست با منکرات و زمینه‌های پیدایش اخلاقیات نامشروع.

- راه‌اندازی جنبش «تولید نرم‌افزار علمی و دینی» و نظریه‌پردازی در کلیه‌ی علوم و معارف دانشگاهی و عنایت به نهادینه نمودن خلاقیت علمی و تفکر بالنده‌ی دینی و مناظرات آزادانه‌ی علمی.

- تقویت شأن و ارتقای مرتبه‌ی نازل فعلی علوم انسانی و تلاش در جهت تلفیق این علوم با سایر علوم و راه‌اندازی علوم بین‌رشته‌ای در این مسیر.

- تشکیل پژوهشکده‌ها، مراکز و قطب‌های تحقیقاتی کیفی در جهت بومی نمودن پژوهش در حوزه‌های مختلف، تعیین زمینه‌های اولویت‌دار مبتنی بر خلاقیت و نوع‌آوری برای انتقال فن‌آوری پیشرفته روز به منظور پاسخگویی به نیازهای حال و آینده کشور.

- ترویج علوم مبتنی بر تفکر الهی، کتاب‌مبین و تعالیم انبیاء و اولیاء الهی و تحقیق و توسعه علمی همانند انسان‌شناسی اسلامی، مدیریت اسلامی، سیاست اسلامی، اقتصاد اسلامی.

- ترویج روش تحقیق مبتنی بر منابع شناخت و جهان‌بینی توحیدی، بصیرت‌فکر، عرفان الهی و اسلامی.

- اصلاح ساختاری مراکز آموزشی و دانشگاهی امروزی و تدوین استراتژی مشخص به

منظور رواج تحقیق، پژوهش و آموزش اسلامی به جای علوم قدیم و جدید و در یک کلمه ارائه تعریف مشخص از ساختار دانشگاه اسلامی .

- تأسیس و راه‌اندازی انجمنها و تشکلهای علمی در ابعاد مختلف همچون اقتصاد اسلامی، فلسفه علم، فرهنگ و ارتباطات اسلامی، تمدن اسلامی، مدیریت تحول فرهنگی، تعلیم و تربیت اسلامی، مدیریت اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی و... به منظور انسجام بخشی اندیشمندان اسلامی به جهت جهاد علمی .

- تأسیس کانونهای تفکر انقلاب اسلامی در ابعاد فکری، فلسفی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و بهره‌گیری از متفکرین ایرانی و اسلامی در راستای تقویت و گسترش پارادایم حکومت اسلام و جدائی ناپذیری دین از سیاست .

- تدوین الگوی توسعه انسانی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی با توجه به ارزشهای حاکم بر انسانها و تعالی جوامع توحیدی، اعتلای فطریات به همراه تحقق عدالت اجتماعی با بهره‌گیری از آخرین دستاوردهای علمی و فن‌آوری‌های بشری به منظور گسترش فرهنگ و ارزشهای اسلامی در سطح دنیا و دستیابی به خودکفائی و خوداتکائی در همه زمینه‌ها و ترسیم دور نمای تمدن اسلامی در عصر حاضر در راستای تحقق حکومت صالحین یا همان مدینه فاضله .

- هدایت و پشتیبانی مالی از تشکلهای و نیروهای متعهد و متخصص برای انجام فعالیتهای علمی و پژوهشی .

- طراحی، سازماندهی، اعتلای فرهنگ و تخصیص منابع مالی برای گسترش بخش تحقیقات کشور جهت تدوین طرحهای کاربردی و قابل اجرا در صنعت و مراکز سیاست-گذاری .

- تدوین نظام یکپارچه‌ی آموزشی - پژوهشی با بهره‌گیری از نظرات اساتید و مدرّسان محقق و علمی در ساختار آموزشی کشور به منظور جلوگیری از فعالیتهای غیر اثربخش و تکراری .

فرجام سخن

تمدن‌سازی بر اساس فرهنگ دینی و ملی از ضروریات زمان است، که اگر به آن توجه

نشود در عرصه‌ی سیادت جهانی، استکبار که در واقع جریان جهانی شدن غرب یا غربی شدن جهان است، فرهنگ اسلامی را مستهلک و مغلوب خواهد ساخت، برای تحقق تمدن اسلامی معاصر نیاز به نخبگان اسلامی داریم و پایگاه نخبگان دانشگاه اسلامی است نه دانشگاه بیگانه با فرهنگ اسلامی. داعیه‌ی حکومت جهانی بشر از آن اسلام و تفکر شیعی است، تلاش برای تحقق این حکومت منوط به ترویج فرهنگ اسلامی با نگاه مهدویّت و منجی آخرالزمان است، گسترش این نگاه در ابعاد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و دینی از رسالت‌های متفکران دینی و نخبگان اسلامی است، تحقق این امر منوط به داشتن تشکیلات منسجم و نگاه سیستمی است که فقط در قالب دانشگاه اسلامی قابل تحقق و اجرا است. گسترش باورهای دینی و ترویج احکام اسلامی از وظایف دینی هر مسلمانی است که باید برای تحقق آنها تا سرحد شهادت تلاش نماید، در عرصه‌ی کنونی که عرصه‌ی رقابت فکر، اندیشه، قلم، علم و فرهنگ است، مرد میدان، صاحبان اندیشه و قلم هستند، جنگ، جنگِ قلم و اندیشه است، بر این باور نیز جبهه و عرصه از آن نخبگان و دانشگاه اسلامی است. نخبگان ملی سرمایه‌ی علمی و تمدنی این ملتند، هر ملتی که بزرگی ندارد صدایش به هیچ کس نمی‌رسد، اگر ملت ما بزرگ است به یمن وجود رهبران بزرگ است، ملت ما در سایه‌ی تفکر معصومین و نخبگان اسلامی نظیر ابن‌سینا، فارابی، خواجه‌نصیر، مدرّس، امام خمینی و صدها انسانی نشسته است که در تولید فکر، جهانی و جاودانه شدند، براین اساس در عصر ارتباطات، جذب نخبگان و حرمت در خورشان آنان، وظیفه‌ای ملی و مذهبی است، ضرورت دانشگاه اسلامی از جهتی جذب این سرمایه‌ها است تا همچنان ملت ما سرسبز و پرمحتوا بماند. اثبات جاودانگی، خاتمیت، جامعیت و کمال دین اسلام در عصر ما، در گرو جهانی کردن آموزه‌های اسلامی و اعتقادات دینی است، در عرصه‌ای که همه می‌تازند تا باورهای دروغین و تحریف شده‌ی خویش را حتی به زور بر دیگران تحمیل نمایند، ما چرا نباید باورهای راستین، معقول، انسانی و پاک خود را به جهانیان عرضه داریم، در چنین فضایی عرضه‌ی علمی و هنری ادبیات و فرهنگ اسلامی، کاری ظریف، دقیق و علمی است که باید از کانال متخصصان و نخبگان صورت گیرد نه از زبان نابالغان، برای تحقق این ضرورت، رسالت و وظیفه، باز هم نیازمند قلم، فکر و اندیشه‌ی نخبگان و دانشگاه اسلامی هستیم.

منابع و مأخذ

- اسدی مقدّم، کبری. ۱۳۷۴. دیدگاه‌های فرهنگی امام خمینی(ره)، چاپ سوم، تهران: موسسه نشر و تحقیقات ذکر.
- اعراف، علیرضا. ۱۳۸۷. پژوهش و حوزه، جلد دوم، چاپ اول، قم: معاونت پژوهشی مرکز مدیریت حوزه علمیه.
- افروز، غلامعلی. ۱۳۸۱. "فرایند اسلامی شدن دانشگاه"، مجله‌ی دانشگاه اسلامی، شماره ۱۱، صص ۱۳-۲۰.
- بوالهروی، جعفر. ۱۳۸۲. "اسلامی شدن دانشگاهها"، مجله‌ی دانشگاه اسلامی، شماره ۱۹-۱۸، صص ۱۸-۱۱.
- پژوهنده، محمدحسین. ۱۳۸۰. اندیشه حوزه، چاپ اول، قم: انتشارات دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- رهنمایی، احمد. ۱۳۸۰. غرب شناسی، چاپ اول، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
- ساعی، میرمحمود. ۱۳۸۰. اخلاق و تربیت اسلامی، چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- علم‌الهدی، سید احمد. ۱۳۸۲. "اسلامی شدن دانشگاهها"، مجله‌ی دانشگاه اسلامی، شماره ۱۷، صص ۳۸-۳۹.
- فتحعلی، محمود. ۱۳۷۸. تساهل و تسامح اخلاقی، دینی، سیاسی، چاپ اول، تهران: موسسه فرهنگی طاها.
- فناپی اشکوری، محمد. ۱۳۷۷. دانش اسلامی و دانشگاه اسلامی، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
- موسوی فر، رضیه. ۱۳۷۷. "قابلیت‌ها و کاستی‌های نظام آموزشی حوزه و دانشگاه"، مجله‌ی دانشگاه اسلامی، شماره ۷، صص ۱۱۹-۱۱۴.
- موسوی مقدّم، رحمت الله. ۱۳۸۴. "بررسی ضرورت و هویت، مولفه‌ها و استراتژی‌های دانشگاه اسلامی در نگاه رهبران انقلاب اسلامی"، مجله‌ی دانشگاه اسلامی، شماره ۳۷، صص ۵۸-۱۱.
- نصر، سید حسین. ۱۳۸۵. "بر سر علم اسلامی چه آمده است؟" ترجمه‌ی رحیم قاسمیان، مجله‌ی بازتاب اندیشه، شماره ۸۲، صص ۲۴-۳۴.
- ویسی، زاهد. ۱۳۸۴. "اسلامی سازی دانش (طرحی برای گذار از سکولاریسم)"، مجله‌ی نقد، شماره ۳۴. صص ۱۴۶-۱۳۸.

بررسی میزان آشنایی و پایبندی دانش‌آموزان ایرانی پایه‌ی سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در کویت نسبت به هویت ملی

علیرضا صالحی
احسان علی‌اکبری بابوکانی
احسان بهجتی
اعظم پری پور

چکیده

در پژوهش حاضر جامعه‌ی آماری کلیه‌ی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی مدارس جمهوری اسلامی در کشور کویت (۳۰۲ نفر) است که بر اساس نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک ۶۴ نفر حجم نمونه را تشکیل و به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. علت انتخاب دانش‌آموزان سال سوم و پیش‌دانشگاهی این بود که معلوم شود خروجی‌های نظام آموزش و پرورش با چه میزان اطلاعات و تعلق نسبت به هویت ملی فارغ‌التحصیل می‌شوند و نظام آموزشی در این راستا تا چه حد موفق بوده است.

هدف پژوهش بررسی میزان آشنایی و پایبندی فراگیران نسبت به هویت ملی است. برای سنجش میزان آشنایی از مولفه‌های استاندارد مانند شناخت پاسخگویان از تاریخ و قهرمانان ملی (تاریخی و معاصر)، آداب و رسوم و سنت‌ها، زبان و ادبیات، آثار باستانی و میراث فرهنگی، احساس نسبت به وطن و چگونگی معرفی آن استفاده شده است. پایبندی دانش‌آموزان به هویت ملی نیز شاخص تعلق و تعهد نسبت به ایران را نشان می‌دهد.

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که میزان آشنایی خروجی‌های مقطع متوسطه با شاخص‌های هویت ملی در سطح پایینی قرار دارد و با متغیرهای مستقل پژوهش مانند

جنسیت، محل تولد، شغل و میزان تحصیلات والدین رابطه‌ی معناداری ندارد و فقط شناخت آن‌ها از شاخص قهرمانان ملی معاصر با رشته‌ی تحصیلی و زبان تکلم در خانواده در سطح معنادار است، اما احساس نسبت به خاک ایران و چگونگی معرفی آن، کاملاً مثبت و عمدتاً با استفاده از اصطلاحات بر گرفته شده از انقلاب اسلامی صورت گرفته است.

نتایج در پابندی به هویت ملی نشان می‌دهد که میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ایرانی بسیار بالا است (۹۳/۸ درصد تعلق زیاد و بسیار زیاد و ۵۰ درصد تعهد زیاد و بسیار زیاد). پابندی بالا نسبت به هویت ملی با متغیرهای مستقل پژوهش رابطه معناداری را نشان می‌دهد و فقط بین جنسیت و تعهد ملی سطح معناداری برابر ۰/۰۱۸ است یعنی ملی پسران بیش از دختران است.

در مجموع از مباحث تئوریک و یافته‌ها و نتایج تحقیق این‌گونه استنباط شده است که نگاه بیگانه به ایرانی در کشور کویت مثبت است. به همین دلیل احساس تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به مای جمعی ایرانی بودن تقویت شده است یعنی نه این‌که فراگیران هویت ایرانی خود را انکار نکرده بلکه به آن افتخار می‌کنند. در پایان پژوهش پیشنهادهایی برای حفظ و تقویت هویت ملی ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: هویت، هویت ملی، تعلق و تعهد

مقدمه

پرسش از کیستی و هویت افراد و ملت‌ها، از دغدغه‌های فکری بشر در طول تاریخ بوده است.

اهمیت مفهوم هویت ملی نسبت به سایر انواع هویت جمعی، در تأثیر بسیار آن بر حوزه‌های متفاوت زیست - اجتماعی است. مباحث مربوط به هویت ملی از نظر روش‌شناسی در رشته‌های مختلف علمی مورد توجه قرار می‌گیرد و از این جهت بحث بین‌رشته‌ای است.

به دلیل فراگیر بودن و تعیین کنندگی مفهوم هویت ملی در حوزه‌های فرهنگ، اجتماع، سیاست و اقتصاد، مردم‌شناسان، جامعه‌شناسان و علمای عام سیاست و اقتصاد به مطالعه درباره آن همت گمارده‌اند. در این میان آنچه مورد تأکید بیشتر واقع شده است، خواستگاه سیاسی هویت ملی و نقش نظام‌های سیاسی معاصر در هویت‌سازی است؛

اگرچه از سایر اجزای فرهنگی و تاریخی آن غفلت نشده است. برای تمام ملت‌های جهان، هویت ملی از اهمیت خاصی برخوردار است. در واقع، هویت ملی برای یک ملت، به منزله‌ی روح برای بدن است که فقدان آن به منزله‌ی مرگ خواهد بود. هویت ملی، هم عامل همبستگی و شکل‌گیری روح جمعی در یک ملت و هم وجه مشخصه و معرفه آن در میان ملل دیگر است. در واقع، قوام و دوام زندگی توأم با عزت و آزادی یک ملت، به هویت ملی آن در معنای عام و گسترده بستگی دارد. باید توجه داشت که هویت ملی مسأله‌ای انفرادی، شخصیتی و روانی نیست، بلکه پدیده‌ای جمعی است که به بنیادهای فرهنگی، تاریخی و اعتقادی یک ملت مربوط می‌شود، لذا تفسیرهایی که امروزه از هویت و یا بحران هویت می‌شود و منظور از آن تعارضات ناشی از مدرنیته و شکاف میان نسل جدید و قدیم و یا به طور کلی مشکلات نسل جوان است، بدرستی با بحث هویت ملی قابل انطباق نیست، بلکه بیش‌تر مقوله‌ای روان‌شناسانه یا جامعه‌شناسانه است.

وقتی به مسأله هویت ملی توجه می‌کنیم، در حقیقت به تشخیص و شخصیت واقعی یک قوم و یا یک ملت نظر می‌افکنیم، شخصیت و تشخیصی که از خصوصیات و ویژگیها و امتیازات مردم یک سرزمین حکایت دارد.

معمولاً بارزترین و عمیق‌ترین انگاره‌های هویتی یک کشور در فرهنگ آن قوم تجسم می‌یابد. در بررسی نقش فرهنگ، جلوه‌ها و بازنمایه‌های آن در هویت ملی، صرف نظر از روشهای نهفته در خود آن فرهنگ، نقش و تأثیر و تأثر آن از نظر اجتماعی و سیاسی و تاریخی نیز بررسی و تجزیه و تحلیل می‌شود.

هویت ملی ریشه در اعماق تاریخ و فرهنگ یک ملت دارد و با سرشت تک‌تک افراد یک جامعه درآمیخته است. آنچنان که اگر جان برود، آن نمی‌رود. هویت ملی ریشه در اعماق تاریخ و فرهنگ یک ملت دارد و با سرشت تک‌تک افراد یک جامعه درآمیخته است. آنچنان که اگر جان برود، آن نمی‌رود.

این کیفیت خاص یک ملت نیست، بلکه همه‌ی ملت‌های بزرگ و صاحب تمدن چنین هستند. حتی در مواردی هم که ملتی سرزمین خود را از دست داده و آواره شده است، همچنان هویت جمعی و ملی خود را حفظ کرده و بعدها بر مدار و محور آن خود را باز یافته است، مثل فلسطینی‌ها، افغان‌ها و ...

سخن راندن در وادی پر رمز و راز هویت در واقع تلاشی است برای کشف و شناسایی گروه‌های متعدد و متنوع انسانی، که هر کدام بر اساس ویژگی‌هایی نه چندان پایدار از هم قابل تفکیک‌اند. برآیند این ویژگی‌ها، هویت یا روح ملی یا قومی این گروه‌های انسانی را نشان می‌دهد (فلاحی ۱۳۸۷).

نگارنده‌گان در پژوهش حاضر به دنبال بررسی میزان آشنایی و پایبندی دانش‌آموزان ایرانی پایه‌ی سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در کویت نسبت به هویت ملی می‌باشند. بر همین مبنا مقام حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به سؤالات زیر می‌باشند: ۱) میزان آشنایی دانش‌آموزان با شاخص‌های هویت ملی چقدر است؟ ۲) آیا میزان آشنایی دانش‌آموزان با شاخص‌های هویت ملی با جنسیت، محل تولد، مدت اقامت در کویت، شغل والدین، میزان تحصیلات والدین، زبان تکلم در خانواده، پایه تحصیلی، رشته تحصیلی و وضعیت تحصیلی آن‌ها رابطه دارد؟ ۳) میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی چقدر است؟ ۴) آیا میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی با زبان تکلم در خانواده، پایه تحصیلی و رشته تحصیلی آن‌ها رابطه دارد؟

روش تحقیق پژوهش حاضر پیمایشی است و برای پاسخ به سؤالات و جمع‌آوری اطلاعات به صورت کمی و آماری از نرم افزار SPSS استفاده شده است. همچنین جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر ایرانی سال سوم و پیش‌دانشگاهی دوره‌ی متوسطه مدارس جمهوری اسلامی ایران در کویت در سال تحصیلی ۸۷ - ۱۳۸۶ تشکیل می‌دهند. تعداد کل دانش‌آموزان در پایه‌های ذکر شده ۳۲۵ نفر است که از این تعداد ۳۰۲ نفر ایرانی، جامعه‌ی آماری تحقیق را تشکیل داده‌اند و ۲۳ نفر غیر ایرانی (افغانی و عراقی) حذف شده‌اند. حجم نمونه ۲۰ درصد جامعه آماری است (۶۴ نفر) که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک انتخاب شده‌اند و کاملاً قابل تعمیم به کل جامعه آماری است.

۱. تعریف هویت و هویت ملی

هویت در اصل لفظی عربی بوده و از ضمیر "هو" که بمعنی "او" می‌باشد، اشتقاق یافته است. عربها که در دوره های شکوفایی تمدن اسلامی منطق و فلسفه را از یونان

ترجمه می‌کردند، از کلمه "هو"، "هویت" را اشتقاق نمودند و از "ماهو"، "ماهیت" را. خلاصه سخن اینکه منظور از هویت، شناسه‌هایی است که انسان و یا جامعه او را معرفی می‌نماید.

بی‌گمان پیشینه‌ی مسأله‌ی هویت (Identity) به آغاز تاریخ انسان باز می‌گردد. از دیرباز، انسانها به دنبال تعریف و شناسایی خویش، قبیله، قوم و ملیت و نیز کشف تمایزات خود از دیگران بوده‌اند، مفهوم هویت در حقیقت پاسخی به سؤال "چه کسی بودن" و "چگونه شناسایی شدن" است. پاسخ به این سؤالات است که یک فرد انسانی را از هم‌نوع خود متمایز می‌کند؛ ارزشهای او را از ارزشهای دیگری ممتاز مینماید؛ تعلق فرد را به گروه خاصی نشان می‌دهد و بالاخره هویت جمعی او را تعریف کرده، نشان می‌دهد که او کیست و به چه جامعه‌ای و به چه ارزشهایی تعلق دارد. سؤالات پیش‌گفته در درون چارچوب‌های سیاسی و اجتماعی مختلف، پاسخ‌های متفاوتی را دریافت می‌کند و بر این اساس هویت فردی و جمعی انسانها تا حد بسیاری محصول شرایط اجتماعی و سیاسی آنان است و این زیست اجتماعی-سیاسی انسانها است که پرسشها و نیز پاسخهای آنان را درباره خودشان شکل می‌دهد.

هویت کلمه‌ای عربی است که در زبان فارسی به جای واژه انگلیسی به کار می‌رود. معین در فرهنگ لغت فارسی خود تحت عنوان هویت، معانی از قبیل «ذات باری تعالی»، «هستی و وجود» و آنچه شناسایی شخص می‌شود را آورده است. (آمنا ۱۳۸۶: ۱۵)

در اصطلاح عمومی آنچه موجب شناسایی شخص، ایل، قوم می‌شود هویت آن است که در میان مخالفها بتواند خود را عرضه کند، باقی بماند و ثبات نسبی خود را حفظ کند. هویت در مفهوم روان‌شناختی احساسی است که فرد در اوایل سن نوجوانی خود را بر مبنای آن از دیگران مجزا و متمایز می‌کند، ثبات این احساس زمانی حاصل می‌شود که فرد خود را شبیه آنچه دیگران از او تصور دارند بشناسند. (آخوندی ۱۳۸۳: ۱۸)

در جامعه‌شناسی خود و روان‌شناسی اجتماعی هویت ویژگی‌های است که فرد خود را با اینها می‌شناسد با پاسخی است که فرد به سؤال من کیستم می‌دهد. البته پاسخ به کیستی در تعامل با دیگران و در گروه‌ها و جامعه‌ای که فرد در آن زندگی می‌کند، شکل می‌گیرد. (رجب زاده ۱۳۸۰: ۱۲۸)

ملیت عامل مهم و اثرگذار در هویت هر شخص است یعنی قسمت عمده‌ای هویت هر فردی از ملیت او نشأت می‌گیرد. هویت ملی شامل ارزش‌ها و اعتقادات ملی در بعد نظر و پایبندی عملی به ملیت و افتخار به تاریخ ملی و جان‌فشانی کردن در راه آن در بعد عملی است. (آخوندی ۱۳۸۳: ۵۵)

هویت ملی در این پژوهش خصوصیات و ویژگی‌هایی مانند آداب و رسوم، ارزش‌ها، هنجارها، تاریخ، قهرمانان ملی، میراث فرهنگی، زبان، ادبیات و مکان مشترکی است که فرد خود را با آن‌ها یک ایرانی می‌شناسد و دیگران نیز او را بر این مبنا ایرانی می‌دانند.

تعلق: احساس مثبت فرد نسبت به ویژگی‌های هویت ملی است.

تعهد: احساس وفاداری نسبت به هویت ملی و آمادگی فعالیت برای آن است. به عبارت دیگر تعهد، میزان هزینه‌ای است که فرد حاضر است برای هویت ملی به عنوان برجسته‌ترین هویت پرداخت کند. میزان تعهد و تعلق ما نسبت به هویت ملی از احساس خرسندی و رضایت یا ناخرسندی و عدم رضایت نسبت به آن ناشی می‌شود، یعنی اگر این انتساب در افراد احساس بزرگی و با ارزشی ایجاد کند، تعلق و تعهد تقویت می‌شود و برعکس اگر باعث محرومیت از مزایا یا بی‌ارزشی شود کتمان و عدم تعلق را به دنبال دارد. البته باید توجه داشت که این احساس خوشایند یا ناخوشایند نسبت به هویت ملی به روایاتی بستگی دارد که ما به وسیله‌ی آن ایران و ایرانی را شناخته‌ایم. (دوران ۱۳۸۴: ۶۳)

۲. هویت در علوم اجتماعی

هویت در علوم اجتماعی بیشتر از دیدگاه‌های جامعه‌شناسی خرد و روان‌شناسی اجتماعی و به خصوص دیدگاه کنش متقابل نمادی و آرای اندیشمندان اجتماعی نظیر کولی و مید سرچشمه می‌گیرد و در دیدگاه صاحب نظران جدید این مکتب مانند بلومر، مانفردکان، استرایکر و دیگران توسعه می‌یابد. مید و کولی هرچند مستقیماً از هویت و هویت اجتماعی بحث نمی‌کنند اما دیدگاه‌هایشان راجع به خود، خود آینه‌سان و دیگری تعمیم یافته مقدمات بحث در مورد هویت را فراهم می‌کند.

کولی هویت را پاسخ به سؤال من کیستم می‌داند که عمدتاً از قضاوت دیگران درباره‌ی فرد نشأت می‌گیرد. به عبارت دیگر کولی در نظریه‌ی خود آینه‌سان معتقد است

هر فردی خود را در آینده دیگران می‌بیند و می‌شناسد یعنی هر صفت مثبت و منفی که شخص به خود نسبت می‌دهد ابتدا دیگران درباره‌ی او قضاوت کرده‌اند و سپس وی پذیرفته و خود را با آن می‌شناسد. (توسلی ۱۳۷۳: ۱۲۱)

جورج هربرت مید، بنیانگذار مکتب کنش متقابل نمادی شکل‌گیری هویت را نتیجه‌ی کنش متقابل بین افراد جامعه و برخورد دیالکتیکی دو جنبه شخصیت هر فرد یعنی من فاعلی (I) و من مفعولی (ME) می‌داند. مید هویت هر فردی را به هویت فردی و هویت جمعی تقسیم می‌کند. هویت فردی خصوصیات خاص و منحصر به فرد هر انسانی است که او را از دیگران متمایز می‌کند. هویت جمعی ویژگی‌هایی است که حاصل زندگی در گروه‌های مختلف در جامعه است. این گروه‌ها شامل نژاد، مذهب، قومیت، ملیت، جنسیت، احزاب سیاسی و می‌شود. زمانی که فردی عضو گروهی می‌شود خصوصیات و ویژگی‌هایی را از آن به دست می‌آورد که در بین گروه موردنظر مشترک است، این همان هویت جمعی است. با شکل‌گیری هویت جمعی فرد نسبت به گروه احساس تعلق می‌کند و این هویت اجتماعی باعث ایجاد ما در مقابل آن‌ها می‌شود. (تنهایی ۱۳۷۴: ۱۸۷)

هویت اجتماعی نه این که می‌گوید فرد کیست و به چه گروه‌هایی تعلق دارد بلکه به او می‌نمایند که چه کسی نیست، بنابراین می‌توان گفت هویت جمعی تمایز بخش از برون - گروه و تعلق بخش به درون - گروه به صورت توأمان است.

احساس تعلق به مای جمعی در فرد ایجاد احترام و عزت نفس می‌کند یا برعکس در فرد احساس کم ارزشی به وجود می‌آورد، این احساس را نگاه دیگران به گروه‌هایی که فرد در آن‌ها عضویت دارد ایجاد می‌کند، اگر نگاه مثبت باشد احساس عزت و احترام و اگر منفی باشد کم ارزشی را به دنبال دارد، لذا تعلق یا عدم تعلق به هویت ملی نیز از قاعده مستثنی نیست.

۳. تحول تاریخی هویت ایرانی

۳-۱. هویت ایرانی در دوره‌ی باستان

اصطلاح هویت ملی ایرانی با مفهوم هویت ایرانی دقیقاً یکسان نیست، زیرا واژه‌ی هویت ملی در عصر جدید و ابتدا در اروپائیان مرسوم شده است و سابقه چندانی ندارد، در

حالی که مفهوم تاریخی هویت ایرانی سابقه‌ی تاریخی طولانی ندارد. هویت ایرانی در دوره‌ی ساسانیان ابداع شده و دوره‌ی اسلامی با فراز و نشیب‌هایی پایدار مانده است، در عصر صفوی این مفهوم تولدی دیگر یافت و در عصر جدید به صورت هویت ملی ایرانی متجلی شده است.

هویت ایرانی دوره‌ی ساسانی با اشتراکات سیاسی، قومی، دینی، زبانی، زمانی و مکانی آن در سرزمین ایران تجلی می‌یابد که شباهت‌های زیادی با مفهوم هویت ملی در عصر جدید دارد. در این زمان واژه‌ی ایران در عنوان یک مفهوم سیاسی به کار برده می‌شود و مفهوم فر شاهی ایران و ایرانشهر با قلمرو و پادشاهی ایران همراه با القاب مقامات اداری و نظامی شایع می‌شود همانند «ایران دبیر بد» یا «ایران ارتشار». ابداع شاهنشاه ایران از سوی اردشیر آغاز پیدایش مفهوم ایران به عنوان یک مقوله‌ی همبسته‌ی سیاسی، دینی، فرهنگی و جغرافیایی تازه در این دوره است. (صدیقی ۱۳۶۹: ۶۰-۲۳)

۲-۳. هویت ایرانی در دوره‌ی اسلامی

با ورود اسلام به ایران و پایان حکومت ساسانی هویت ایرانی کمرنگ شده و حکومت جهانی اسلام جای حکومت ایرانی را گرفته و دین اسلام جایگزین دین زرتشت می‌شود. در دو قرن نخستین اسلامی سرزمین ایران زیر فرمان خلافت بزرگ اسلامی است و والیان و حکام آن از مدینه، کوفه، دمشق و بغداد منصوب می‌شوند. پس از تجزیه‌ی خلافت عباسی از قرن سوم حکام مستقل محلی سر برمی‌آورند که طلیعه‌ی دوباره‌ی ایران مستقل است.

استقرار دولت‌های بزرگ سلجوقی، ایلخانان مغول، تیموریان و ترکمانان آق قویونلو نیز حاکی از تسلط سیاسی آن طوایف بر سرزمین ایران است و نه دال بر تأسیس حکومت فراگیر و وحدت سرزمین ایران.

در این دوران چند عامل بقای هویت ایرانی را تضمین نمود: یکی اقوام ایرانی است که به عنوان عجم در مقابل عرب و تاجیک در برابر ترک شناسایی می‌شود و هویت خاصی برای ایرانیان معین می‌کند. دیگر سرزمین ایران است که در مفهوم جغرافیایی آن به عنوان میانه‌ی جهان تداوم پیدا می‌کند. سوم: اسطوره‌های آفرینش انسان و پیدایش اقوام

ایرانی است که با افسانه‌های اسلامی درهم می‌آمیزد و پایدار می‌ماند و به تداوم فرهنگ ایرانی مدد می‌رساند، و از همه مهم‌تر شکوفایی زبان دری است که حامل و نگهبان فرهنگ پربار و هویت ایرانی می‌شود.

حمله‌ی اعراب مسلمان به ایران از دو جهت بر جامعه‌ی ایران تأثیر اساسی گذاشت: نخست جامعه طبقاتی و بسته‌ی ساسانی را متحول ساخت و زبان و اندیشه را از انحصار طبقه‌ی حاکم رها ساخت و دوم ایرانیان را به چالشی عظیم فراخواند تا استعدادهای سرشار آن‌ها شکوفا شود و به گفته‌ی ابن خلدون بزرگترین سهم را در خلق فرهنگ و تمدن اسلامی به دست آورند.

انقلاب عباسیان و ایرانی شدن خلافت اسلامی همراه با رشد شهرها و رونق تجارت و توسعه بازارها سبب برآمدن اهل قلم و صاحبان فکر و اندیشه و برخورد عقاید و آرا و تساهل فکری و شکوفایی علم و هنر، ادب و فلسفه و تاریخ‌نگاری در قرن‌های سوم تا پنجم شد. یکی از عناصر رشد فرهنگی، تحول و تکامل زبان فارسی دری است که زبان علمی و ادبی و دیوانی می‌شود و با خلق آثار گران بها مهم‌ترین عامل حفظ هویت ایرانی می‌گردد. (گردیزی ۱۳۴۷: ۲۲۵)

«قلمرو جغرافیایی ایران نه فقط در شاهنامه‌ی فردوسی بلکه در کتب تاریخ و جغرافیای این دوره پایدار می‌ماند و تصور جغرافیایی از ایران در میان هفت اقلیم مورد تأیید جغرافیای اسلامی نیز قرار می‌گیرد و این روایت‌ها به صورت گوناگون تکرار می‌شود.» (متینی ۱۳۷۱: ۲۴۳)

در این میان آنچه را که نباید از نظر دور داشت رواج مفاهیم اساطیری ایران در فرهنگ عامه و تداوم بسیاری از اعتقادات و آداب و رسوم عهد ساسانی در این دوران و رواج بسیاری از داستان‌های شاهنامه در میان عوام است. اما با این که مفهوم ایران و احساس ایرانی بودن در دوره‌ی اسلامی پابرجا می‌ماند، مفهوم سیاسی ایران، در معنای سرزمین یک پارچه و حکومت واحد، تنها در دوره‌ی صفویه است که دوباره احیا می‌شود. با تاسیس حکومت و رسمی شدن مذهب شیعه هویت ملی ایرانی تعریف تازه‌ای می‌یابد و با انقلاب مشروطه و تاسیس نوعی دولت ملی در معنای امروزی آن هویت ملی به شکل جدید آن در این مرز و بوم پر رنگ می‌گردد.

۳-۳. هویت ایرانی در عصر صفوی و دوره‌ی جدید

در دوران صفویه با استقرار دولت مرکزی، مفهوم ایران پس از نهمصد سال فترت، معنی و مفهوم سیاسی و دینی پیدا می‌کند و شالوده‌ی تحول و تکامل هویت ملی در عصر جدید می‌شود. مذهب شیعه که به دست پایه‌گذاران حکومت صفوی به عنوان مذهب رسمی کشور معرفی شد، نقش بزرگ تاریخی در حفظ هویت ایرانی و جمع و جور کردن اجزاء پراکنده‌ی کشور و همبسته کردن آن‌ها و ایجاد یک پارچگی سیاسی در ایران داشته است. پادشاهان صفوی هم خود را کلب آستان علی (ع) و هم شاهنشاه ایران می‌دانستند، نتیجه‌ی این ملازمت تقویت ملی ایرانی به وسیله‌ی مذهب بود. در دوران صفوی نوعی دولت ملی در ایران پدید می‌آید اما این دولت ملی در عصر جدید، که خاستگاه اروپا بود، هم شباهت دارد و هم تفاوت دارد. از جمله این که این دولت ملی از بالا و با زور و بازوی قبایل ترکمان برپا می‌شود و ملت و جامعه‌ی مدنی در پیدایی آن نقش ندارد. گذشته از آن، ملاک تعیین هویت توده‌های مردم، اسلام و تشیع و اجتماعات کوچک محلی و طایفه‌ای است.

البته باید توجه داشت در مغرب زمین هم مفهوم ملیت با بروز انقلاب‌های ملی پدید آمده است، موضوع ملیت و هویت ملی از اشتغالات ذهنی سرآمدن سیاسی و روشنفکران و طبقه متوسط جدید است و توده‌ی مردم و روستائیان در آن کشورها نیز کمتر به این گونه مباحث و مسائل تعلق خاطر داشتند. در ایران نیز به طور طبیعی اهل قل و اهل شمشیر از حاملان اصلی مفهوم ایران بوده‌اند. اهل قلم از نظر فکری و انتقال موارث فرهنگی و ادبی و راه و رسم کشورداری و اهل شمشیر از نظر سیاسی و نظامی به ایران و تداوم آن حکومت کرده‌اند. گذشته از آن، در ایران، به سبب سنت تعالی، شاهنامه‌خوانی و رواج داستان‌های اساطیری و تداوم آداب و رسوم قدیم ایرانی، توده‌های مردم نیز نوعی آگاهی به رگ و ریشه و اصل و نسب اساطیری خویش داشته‌اند که شاید در میان سایر ملل کم نظیر باشد. (اشرف ۱۳۸۷)

در عصر جدید که دولت‌های ملی ابتدا در اروپا و آنگاه در امریکا و آسیا و آفریقا سربرآوردند و مفاهیم جدید ملت و دولت ملی رونق پیدا کرد، در ایران نیز مفهوم تازه‌ی وطن و ملت وارد کلام سیاسی روشنفکران عصر روشنگری ایران شد و در انقلاب مشروطه و پس از آن رواج پیدا کرد و معنا و مفهوم تازه‌ای یافت.

۴. نقد دیدگاه تحول تاریخی هویت ایرانی

چنان که در تحول تاریخی هویت ایرانی آمد، از دیدگاه احمد اشرف مفهوم هویت ایرانی در نهضت‌های قومی، سیاسی و دینی دوران ساسانیان شکل گرفت و در دوران اسلامی با فراز و نشیب‌هایی پایدار ماند و در عصر صفوی تولدی دیگر یافت و پس از انقلاب مشروطه به صورت هویت ملی ایران متجلی شد. هویت ایرانی به علت موقعیت خاص جغرافیایی از سه حوزه تمدنی ایرانی، اسلامی و غربی تأثیر پذیرفته است. به گفته‌ی بروجردی استراتژی روشنفکران ایرانی استراتژی اختلاط و پیوند این سه گفتمان در اشکال گوناگون و شکل دادن به هویت ترکیبی بوده است. ولی تاکنون اغلب نویسندگان ایرانی در باز تولید و بازشناسی هویت ایرانی دارای نقاط ضعف عمده‌ای بوده‌اند، زیرا: اولاً، اغلب ادیب بودند نه مورخ و جامعه‌شناس، لذا هرچند نوشته‌هایشان دارای نثر شیوا و ادیبانه است ولی فاقد ضوابط علم تاریخ و اصول جامعه‌شناختی است. برای مثال فاقد زیرنویس است و مطالب ارائه شده مستند نیستند. ثانیاً با نگاه ایدئولوژیکی و عدم برخورد انتقادی به میراث فرهنگی جامعه نگرسته شده و اغلب با جریانات خاص سیاسی همراه بوده است. ثالثاً، با تکیه بر زبان فارسی به عنوان رکن اصلی و تعیین کننده‌ی هویت همراه بوده و سایر عناصر نادیده گرفته شده است، برای مثال فخرالدین شادمان براین باور بود که هویت ایرانی صرفاً بر اساس زبان شناخته می‌شود. (بروجردی ۱۳۷۹)

۵. دیدگاه صاحب نظران پیرامون هویت ملی

هویت ملی به معنای احساس تعلق و وفاداری به عناصر و نمادهای مشترک در اجتماع محلی و در میان مرزهای تعریف شده سیاسی است. مهم‌ترین عناصر و نمادهای ملی که سبب شناسایی و تمایز می‌شوند عبارتند از: سرزمین با جغرافیا، تاریخ، زبان یا ادبیات، میراث فرهنگی و دین و مذهب. «در درون یک اجتماع ملی میزان تعلق وفاداری اعضا به هر یک از عناصر و نمادهای مذکور، شدت احساس هویت ملی آن‌ها را مشخص می‌سازد. (یوسفی ۱۳۸۰: ۱۷)

به اعتقاد اشرف این پدیده به جای مفهوم کاراکتر ملی از نیمه‌ی قرن اخیر رواج یافته و از ساخته‌های علوم اجتماعی است. از نظر مکنزی هویت ملی یکی از چهار نوع هویت است که از قرن نوزدهم به جای مانده است و در کنار سه نوع دیگر، هویت دینی، طبقه‌ای و نژادی مشاهده می‌شود.

برخی تعاریف هویت ملی بر عناصر یک پارچه‌کننده‌ی واحد سیاسی مستقل تأکید دارند و آن را مجموعه‌ای از گرایش‌ها و نگرش‌های مثبت به عوامل و عناصر و الگوهای هویت بخش و یک پارچه‌کننده می‌دانند. (حاجیان ۱۳۷۹)

برخی دیگر بر جنبه روانی آن تأکید دارند. عده‌ای نیز مشترکات ملی و دلبستگی بدان را عنصر اصلی هویت دانسته‌اند و آن را به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و وابستگی‌ها و پیوندهای جغرافیایی، تاریخی و فرهنگی، اجتماعی و قومی که زندگی انسانی را دربرمی‌گیرد و عضو جامعه به آن می‌بالد و افتخار می‌کند، تعریف می‌کنند. (روح‌الامینی ۱۳۷۹)

شهید مطهری در کتاب خدمات متقابل اسلام و ایران می‌نویسد: «اگر هویت ملی را نوعی احساس ملی بنامیم تعریف آن عبارت خواهد بود از وجود احساس مشترک یا وجدان جمعی در میان عده‌ای از انسان‌ها که یک واحد سیاسی یا ملت را می‌سازند.» (مطهری ۱۳۶۳: ۵۴)

رزازی فرد درباره‌ی هویت ملی می‌گوید: «هویت ملی از نظر جامعه‌شناسی به مثابه نوعی احساس تعلق و تعهد عاطفی نسبت به مجموعه‌ای از مشترکات ملی جامعه است که موجب وحدت و انسجام می‌شود و دارای ابعاد مختلف خرده فرهنگ ملی، دینی، جامعه‌ای و انسانی است و ویژگی اصلی آن قابلیت انعطاف اجزاء آن و بومی بودن ابعاد تشکیل دهنده‌ی آن می‌باشد. (رزازی فرد ۱۳۷۹)

به هر حال هویت ملی، فراگیرترین و در عین حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمامی نظام‌های اجتماعی جدای از گرایش‌های ایدئولوژیک می‌باشد. «هویت ملی فرآیند پاسخگویی آگاهانه یک ملت به پرسش‌های پیرامون خود، گذشته، کیفیت، زمان، تعلق، خاستگاه اصلی و دائمی، حوزه تمدنی، خاستگاه سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و ارزش‌های مهم از هویت تاریخی خود است.» (صنیع اجلال ۱۳۸۴: ۱۰۴)

هویت ملی مجموعه‌ای از نشانه‌ها و آثار مادی، زیستی، فرهنگی و روانی به شمار می‌رود که جوامع مختلف را از یک دیگر متمایز می‌سازد، زیرا این آثار و نشانه‌ها از جامعه‌ای به جامعه‌ی دیگر متفاوت است. از سوی دیگر می‌توان گفت که: «هویت ملی مجموعه‌ای از نگرش‌ها و گرایش‌های مثبت نسبت به عوامل، عناصر و الگوهای هویت بخش و یک پارچه کننده در سطح یک کشور به عنوان یک واحد سیاسی است.» (صنیع اجلال ۱۳۸۴: ۱۰۴)

بر این اساس می‌توان دریافت که هویت ملی در سطح ذهنیت و رفتار یکایک شهروندان و افراد جامعه قابل بررسی و جستجو است. از دیدگاه جامعه‌شناسان ابعاد و عناصر هویت بخش در هر جامعه‌ای متفاوت از سایر جوامع است و بر حسب شرایط و مقتضیات خاص هر جامعه‌ای مشخص می‌گردد.

۶. مولفه‌های هویت ملی ایرانیان

۶-۱. سرزمین

محیط جغرافیایی تبلور فیزیکی، ملموس و مشهود هویت ملی است. برای شکل‌گیری هویت ملی تعیین محدوده و قلمرو یک سرزمین ضرورت تام دارد. هویت از دیدگاه جغرافیایی عبارت است از: نگرش مثبت به آب و خاک، به این جهت که ما ساکن یک کشور و سرزمین معین هستیم و از جایگاه مشخصی در نظام هستی برخورداریم. دلبستگی و تعلق خاطر به سرزمین مادری که با مرزهای معین مشخص می‌گردد به شکل‌های مختلفی نمایان می‌شود از جمله، آمادگی برای دفاع از سرزمین در زمان بروز خطر، احساس افتخار و عزت به سرزمین محل سکونت از نشانه‌های تعلق خاطر به محیط جغرافیایی خویشتن است و نقش مهمی در کسب هویت ملی ایفا می‌کند. از سوی دیگر محیط جغرافیایی با شرایط طبیعی حاکم بر آن خصوصیات و خصلت‌های شخصیتی خاصی در افراد ایجاد می‌کند که سبب تمایز آن از افراد در نقاط مختلف می‌گردد.

۶-۲. تاریخ

تحولات، وقایع و فرآیندهای دراز مدت تاریخی در شکل دادن به احساس عمیق

دلبستگی و تعلق به یک کشور و هویت ملی خاص نقش اساسی دارد. خاطرات و رخدادها و حوادث، شخصیت‌ها و فراز و نشیب‌های تاریخی در شکل دادن به هویت ملی بسیار موثر هستند.

«بعد تاریخی هویت ملی عبارت است از آگاهی مشترک افراد یک جامعه از گذشته تاریخی و احساس دلبستگی به آن و احساس هویت تاریخی است و هم‌تاریخ پنداری، پویند دهنده‌ی نسل‌های مختلف به یک دیگر است که مانع جدا شدن یک نسل از تاریخش می‌شود، زیرا هر جامعه‌ای با هویت تاریخی خود تعریف و ترسیم می‌شود.»
ایران یکی از پنج تمدن کهن جهان است. ایرانیان دارای سابقه‌ی صد هزار ساله‌ی سکونت، ده هزار ساله‌ی تمدنی، سه هزار ساله‌ی امپراتوری و هزار و پانصد ساله‌ی تمدن اسلامی با دو انقلاب رهایی بخش به نام‌های انقلاب مشروطه و انقلاب اسلامی هستند. در تمام این دوران با همه‌ی فراز و نشیب‌ها و خاطرات تلخ و شیرین، ایرانی و هویت ایرانی پابرجا مانده و افتخاز و سربلندی به حیات خود ادامه داده است. (مولایی ۱۳۸۶: ۳)

۳-۶. زبان و ادبیات

زبان و ادبیات از مولفه‌های اصلی و اساسی هویت ملی است. زبان وسیله‌ی برقراری ارتباط و ابزار حفظ و انتقال دستاوردهای مادی و فرهنگی به نسل‌های بعدی است. زبان وسیله‌ی برقراری ارتباط و ابزار حفظ و انتقال دستاوردهای مادی و فرهنگی و نسل‌های بعدی است. «یکی از نشانه‌های هویت زبان است، بسیاری از روشنفکران، زبان فارسی را یکی از معرفه‌های هویت ایرانی می‌شناسند و ادعا می‌کنند، هزاران سال است که زبان فارسی زبان رسمی ایرانی است.» (صالحی ۱۳۸۶: ۱۲)

ادبیات مکتوب نیز در شکل دادن به هویت ملی بسیار مهم است به گونه‌ای که مجموعه‌ها و دیوان اشعار و آثار منثور ادبی کهن و معاصر در تقویت هویت‌یابی نقش عمده‌ای دارند. هرگونه دلبستگی و تعلق خاطر به زبان و آثار مکتوب سبب تقویت احساس هویت ملی می‌شود. (مولایی ۱۳۸۶: ۳)

۴-۶. میراث فرهنگی

میراث فرهنگی هر ملت شامل مناسک عام، شیوه‌های معماری، سنت‌ها، اعیاد، اسطوره‌ها، فولکلورها و ... می‌باشد که در بین افراد جامعه پیوند و همبستگی ایجاد می‌کند. دلبستگی مردم به این عناصر فرهنگی باعث تقویت هویت ملی می‌شود. در فرهنگ ایران جشن‌ها و اعیاد ملی مانند نوروز، یلدا و ... از نشانه‌های هویت ملی به شمار می‌روند. سبک‌های معماری، بناها و مکان‌ها، آداب و رسوم و مناسک و آیین‌ها و سنت‌های عام، لباس و طرز پوشش و ... باعث تمایز هویت ملی ما از سایر ملل شده است.

۶-۵. دین و مذهب

دین و مذهب در هر جامعه‌ای وسیله‌ی همبستگی اجتماعی است. علی‌رغم شدت یافتن فرآیندهای توسعه و نوسازی در جوامع کنونی هنوز مذهب در تمام ابعاد خود به عنوان منبعی مهم برای هویت و معنابخش در جهان متجدد به‌شمار می‌رود. «برخلاف تصورات که مذهب را در نتیجه‌ی تداوم بروز تجددگرایی، محو شده می‌پنداشتند، دین منبع اولیه‌ی معنابخش و هویت بخش به بسیاری از مردم دنیا چون مسیحیان، مسلمانان، بودائیان و هندوان است. (معمار ۱۳۷۸: ۱۷)

هویت دینی فرآیند پاسخگویی آگاهانه و هوشمندانه یک ملت به جهان بینی، ایدئولوژی، تعالیم دینی و مذهبی و ویژگی‌های مناسک و مراسم مذهبی متناسب با اعتقادات دینی و مذهبی خودشان می‌باشد. وجود مذهب علاوه بر این که از لحاظ کارکردی عامل بسیار مهمی در روابط اجتماعی به شمار می‌رود، موجب دلگرمی و سرزندگی و نشاط و اشتیاق عمومی افراد جامعه می‌شود و با مضامین ملی از جمله دولت، تاریخ و میراث فرهنگی درآمیخته است و باعث تمایز و تفاوت جوامع از یک دیگر می‌گردد.

در جامعه‌ی ایران عناصر مختلفی در شکل‌گیری هویت دینی مردم تأثیر دارد از آن جمله می‌توان به قرآن به عنوان کتاب مقدس مسلمانان، سیره انبیاء و ائمه‌ی اطهار، اماکن مقدس مذهبی، مساجد و تکایا اشاره کرد. همچنین مراسم و مناسک مذهبی مثل نماز، روزه و آیین‌های محرم و رمضان در شکل‌گیری هویت دینی ما ایرانیان تأثیر اساسی و قابل توجهی دارد.

علاوه بر موارد فوق سایر مشترکات و نمادهای ملی اعم از پرچم، احساسات ملی، قانون اساسی به عنوان میثاق ملی، آداب و رسوم و جشن‌ها و اعیاد ملی و مذهبی از مولفه‌های هویت ملی هستند.

۷. کارکردهای هویت ملی

۷-۱. انسجام و همبستگی ملی

هویت‌ها فقط در جوامع وجود دارند و زمانی که افراد از جایگاه خود در جامعه می‌پرسند در واقع از هویت خود سؤال کرده اند. هویت ملی با بهره‌گیری از توانایی‌های نمادین مانند زبان، دین، گذشته‌ی تاریخی و منافع مشترک می‌تواند به وفاق اجتماعی و همبستگی ملی کمک نماید. مراد از همبستگی به هم پیوستن و مجتمع ساختن اجزای یک جامعه و واحدهای کوچک آن به یک کل همبسته تر است، به گونه‌ای که توان و نیروی آن اجزا و واحدهای پراکنده و مختلف، انباشته و متمرکز شوند و از طریق همیاری و همکاری آحاد جامعه و حمایت‌ها از نظام سیاسی، بحران‌های حاصل از دوران گذار را حل کند. بدین ترتیب هویت ملی به دلیل نقش تعیین‌کننده‌ای که در حوزه‌ی فرهنگ، اجتماع، سیاست و حتی اقتصاد دارد، از مفاهیم بسیار فراگیر و در عین حال مشروعیت‌دهنده به نظم سیاسی اجتماعی است و پیوستگی و انسجام درونی یک واحد سیاسی را در پی دارد.

۷-۲. ایجاد آگاهی ملی و جهت‌دهی به زندگی اجتماعی

هویت ملی علاوه بر ایجاد همبستگی بین افراد جامعه، مسیر و هدف جمعی آنان را نیز مشخص می‌کند، دولت‌ها با تکلیف بر هویت ملی، نظام ارزشی موردنظر خود را از طریق آموزش، تبلیغات و سایر ابزارهای جامعه‌پذیری به افراد جامعه القا می‌کنند. در این میان هویت ملی، متغیری محوری در تعریف ارزش‌ها و هنجارهای جمعی افراد یک جامعه است.

در واقع هدف اولیه‌ی هویت ملی یعنی انسجام اجتماعی نیز بدون جهت‌دهی به هویت ملی ممکن نیست، چراکه انسجام و همبستگی ملی لزوماً باید محور هدف مشترک باشد و

بدون هدف و جهت مشترک نمی‌تواند همبستگی اجتماعی اعضاییک گروه و بطور کلی جوامع قومی و ملی را حفظ کرد.

۳-۷. تعیین ساز و کارهای فرهنگ سیاسی

فرهنگ سیاسی، جنبه‌هایی خاص از فرهنگ عمومی جامعه است که به بیان نوع رابطه‌ی جامعه با نظام سیاسی می‌پردازد. زمانی که از فرهنگ سیاسی جامعه سخن می‌گوییم، به نظام سیاسی خاصی اشاره می‌کنیم که بر اساس نگرش‌ها، هنجارها و نمادهایی فرا گرفته است و آگاهی درباره‌ی نظام سیاسی تا اندازه‌ی بسیاری به میزان شناخت ارزش‌های حاکم بر آن محیط بستگی دارد. بر این اساس درک صحیح کنش‌های سیاسی در جوامع مختلف بشری، نیازمند کوشش‌هایی است که در فهم بسترهای فرهنگی این جوامع صورت می‌گیرد. در این میان هویت ملی که در برگزیده‌ی عناصر فرهنگ ملی جوامع است، می‌تواند بین ارزش‌های فرهنگی محیط اجتماعی و اقدامات سیاسی دولت‌ها رابطه برقرار کند. (فلاحی ۱۳۸۷: ۵)

پیشینه پژوهش

لطفعلی باهری در سال ۱۳۸۶ به بررسی نگرش‌های زبانی و مؤلفه‌های هویت ملی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی استان اردبیل پرداخت. هدف پژوهش بررسی نگرش دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی استان اردبیل به زبان ترکی و فارسی و عناصر اصلی هویت ملی دانش‌آموزان است. روش تحقیق پیمایشی است. نتایج نشان داد که نگرش دانش‌آموزان به زبان ترکی مثبت و در حد بالایی است و به فارسی در حد متوسط می‌باشد.

جواد بخشی در سال ۱۳۸۶ به بررسی بررسی متغیرهای جامعه شناختی مؤثر بر گرایش جوانان شهر رودسر به هویت ملی پرداخته است. این پژوهش با استفاده از چارچوب نظریات جامعه‌شناسی و روانشناسی اجتماعی به بررسی متغیرهای جامعه‌شناختی مؤثر بر گرایش جوانان ۱۶-۲۹ ساله شهرستان رودسر به هویت ملی پرداخته است. روش پژوهش پیمایشی و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه است. نتایج تحقیق حاکی از این

است که: در بین جوانان، زنان از گرایش بیشتری به هویت ملی نسبت به مردان برخوردارند. میزان تعلق و تعهد متاهلان به هویت ملی بیشتر از مجردها است. میزان تعلق، تعهد و گرایش به هویت ملی جوانان گروه سنی ۲۶-۲۹ ساله بیشتر از گروه‌های سنی دیگر است. یکی از مهمترین متغیرهای موثر بر گرایش جوانان به هویت ملی، متغیر رضایت از کشور است که دارای رابطه مستقیم با هویت ملی است. تحصیلات نیز متغیری است که تأثیر اساسی در گرایش جوانان به هویت ملی دارد و رابطه مستقیم با آن دارد. ۸/۸۲ درصد از جوانان رودسر به ایرانی بودن بسیار افتخار می‌کنند. ۵/۲ درصد ایرانی بودن را اصلاً افتخاری برای خود نمی‌دانند.

سیفالله ساعدی در سال ۱۳۸۳، به بررسی ارتباط بین هویت قومی و ملی در استان کردستان پرداخته است. هدف پژوهش بررسی موقعیت جغرافیایی استان کردستان که مرز طولانی با مناطق کردنشین عراق دارد و بافت جمعیت ساکن در این استان که در آن اکثریت با زبان کردی و مذهب اهل سنت است که این مسئله خود هویتی متمایز از سایر اقوام ایرانی برای کردها ایجاد کرده همچنین تأثیر تحولات منطقه‌ای اخیر عراق بر مناطق کردنشین ایران و استان کردستان به طور اخص است روش پژوهش استفاده از رهیافتهای جامعه شناسی سیاسی، سیاست تطبیقی، تاریخی، تحلیلی و سیاسی طرح پژوهش (آیا کردها هویت قومی خود را در راستای هویت ملی " ایرانی " می‌دانند؟ چرا؟) نتیجه کلی: (شکل گیری و پیدایش جنبشهای قومی در مناطق کردنشین تنها معلول ابرقدرتهای و قدرتهای منطقه‌ای نیست بلکه ریشه اصلی این جنبشها در بتن مناطق کردنشین نهفته است، شکافهای ساختاری " اقتصادی، سنی و جنسی " و تاریخی " فرهنگی، زبانی، مذهبی " بین قومی در ایران هویتی متمایز برای کردها ایجاد نموده‌اند).

تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش

میزان آشنایی دانش‌آموزان با شاخص‌های هویت ملی چقدر است؟

برای سنجش این سؤال از مولفه‌های استاندارد میزان آشنایی با هویت ملی (در بحث تئوریک آن‌ها معرفی شدند) در قالب سؤالاتی استفاده شده است که به تجزیه و تحلیل آن می‌پردازیم:

الف - قهرمانان ملی

سؤال ۱ - نام شخصیت‌های سیاسی و تاریخی زیر را شنیده‌ای: (مواردی که شنیده‌ای علامت بزن) هر یک از شخصیت‌های سیاسی و تاریخی زیر را در یک سطر معرفی کنید.

جدول شماره (۱): آشنایی با شخصیت‌های سیاسی و تاریخی

ردیف	نام شخصیت یا قهرمان	درصد
۱	خواجه نظام الملک	۱/۵٪
۳	خواجه نصیرالدین طوسی	۳/۲۰٪
۴	قائم مقام فراهانی	۴/۶٪
۵	امیر کبیر	۴۲/۱٪
۶	محمد مصدق	۴۰/۶٪

۱/۵ درصد دانش‌آموزان خواجه نظام الملک طوسی ۳/۲۰ درصد خواجه نصیرالدین طوسی، ۴/۶ درصد قائم مقام فراهانی، ۴۲/۱ درصد امیر کبیر و ۴۰/۶ درصد مصدق را به درستی معرفی کرده‌اند.

سؤال ۴ - هر یک از قهرمانان و شخصیت‌های معاصر زیر را در یک سطر معرفی کنید؟

جدول شماره (۲): معرفی قهرمانان و شخصیت‌های معاصر

ردیف	نام شخصیت یا قهرمان	درصد
۱	امام خمینی	۱۰۰٪
۳	شهید حسین فهمیده	۸۲/۸٪
۴	دکتر محمود حسایی	۳۴/۳۴٪
۵	علی کریمی	۷۶/۱٪
۶	جمشید مشایخی	۴۳/۷٪

۱۰۰ درصد دانش‌آموزان امام خمینی، ۸۲/۸ درصد شهید فهمیده، ۳۴/۳۴ درصد دکتر حسابی، ۷۶/۱ درصد علی کریمی و ۴۳/۷ درصد جمشید مشایخی را به درستی تعریف کرده‌اند. نتایج بالا نشان می‌دهد که میزان آشنایی دانش‌آموزان با قهرمانان ملی تاریخی بسیار اندک است و در شخصیت‌های معاصر نیز فقط امام خمینی برای آن‌ها کاملاً شناخته شده است.

سؤال ۵ - آیا شخصیت‌های سؤال قبل برای شما الگو هستند؟

جدول شماره (۳): الگوبرداری از قهرمانان و شخصیت‌های معاصر

ردیف	متغیر	درصد
۱	بلی	٪۸۲
۲	خیر	٪۱۸

۸۲ درصد دانش‌آموزان به این سؤال پاسخ بلی و ۱۸ درصد پاسخ خیر داده‌اند.

سؤال ۶ - در صورت مثبت بودن پاسخ کدام الگوی شما است؟

جدول شماره (۴): ارائه الگوی مورد نظر از میان قهرمانان و شخصیت‌های معاصر

ردیف	نام شخصیت یا قهرمان	درصد
۱	امام خمینی	٪۳۱
۳	شهید حسین فهمیده	٪۱۹
۴	دکتر محمود حسابی	٪۱۰
۵	بقیه افراد	۴۰

۳۱ درصد دانش‌آموزان امام خمینی، ۱۹ درصد شهید فهمیده، ۱۰ درصد دکتر حسابی و ۴۰ درصد ورزشکاران و هنرپیشه معرفی شده را به عنوان الگو انتخاب کرده‌اند.

سؤال ۷ - اگر پاسخی منفی است الگوی شما کیست و در آینده

بررسی میزان آشنایی و پایبندی دانش‌آموزان... ۲۶۳

دوست داری مثل چه کسی باشی؟

از ۱۷/۱ درصد دانش‌آموزانی که در انتخاب الگو به سؤال ۵ پاسخ منفی داده‌اند بیش از ۳۶ درصد باز الگوی ایرانی انتخاب کرده‌اند، حدود ۵۴ درصد به سؤال پاسخ نداده و فقط ۱۰ درصد الگوی غیر ایرانی برای خود انتخاب کرده‌اند.

نتایج به خوبی نشان می‌دهد که بین آشنایی و معرفی درست قهرمانان توسط دانش‌آموزان و انتخاب آن‌ها به عنوان الگو برای خود، رابطه وجود دارد. همچنین نتایج گویای آن است که الگوی انتخابی اکثریت قریب به اتفاق ایرانی است و حتیدانش‌آموزانی که قهرمانان ملی معاصر برای آن‌ها نقش الگویی نداشته‌اند باز حدود ۳۶ درصد الگوی ایرانی انتخاب کرده‌اند.

ب - آداب و رسوم و سنت‌ها

سؤال ۸ - از رسم و مراسم سنتی مخصوص ایران چند مورد را نام

ببرید؟

جدول شماره (۵): معرفی رسم و رسوم ایرانی

ردیف	متغیر	تعداد دانش‌آموز	درصد
۱	درست	۴۴	۶۸/۸٪
۲	نادرست	۲۰	۳۱/۲٪

از مجموع ۶۴ دانش‌آموز ۴۴ نفر یعنی ۶۸/۸ درصد به سؤال پاسخ درست و ۳۱/۲ درصد (۲۰ نفر) پاسخ نادرست داده‌اند.

ج - زبان و ادبیات

سؤال ۹ - چند شاعر فارسی زبان نام ببرید؟

از دانش‌آموزان پاسخ دهنده به این سؤال ۹۸/۴ درصد (۶۳) نفر پاسخ درست و ۱/۶ درصد (۱ نفر) پاسخ نادرست داده‌اند.

جدول شماره (۶): معرفی شاعران فارسی

ردیف	متغیر	تعداد دانش آموز	درصد
۱	درست	۶۳	۹۸/۴٪
۲	نادرست	۱	۶/۱٪

سؤال ۱۰ - به کدام شاعر علاقه داری؟

جدول شماره (۷): علاقه‌مندی به شاعران

ردیف	شاعر	درصد
۱	حافظ	۴۳/۷٪
۲	سعدی	۲۴٪
۳	فردوسی	۱۲/۵٪
۴	مولانا	۴٪
۵	شعرای معاصر	۱۰٪
۶	شعرای غیرمشهور	۳٪
۷	بی‌پاسخ	۳٪

۲۸ نفر از شاگردان (۴۳/۷ درصد) حافظ، ۱۵ نفر (۲۴ درصد) سعدی، ۸ نفر (۱۲/۵) فردوسی، ۴ درصد مولانا، ۱۰ درصد شعرای مشهور معاصر (شهریار و سهراب سپهری) و ۳ درصد شعرای غیر مشهور را انتخاب کرده‌اند، ۳ درصد به سؤال فوق پاسخ نداده‌اند. نتایج نشان می‌دهد تدریس ادبیات توسط دبیران شیرازی بر نتایج این سؤال بی تأثیر نبوده است.

د - آثار باستانی و میراث فرهنگی

سؤال ۱۲ - چند آثار باستانی یا بنای تاریخی را در ایران نام برده و نام شهری که در آن قرار دارد را کر نمائید.

بررسی میزان آشنایی و پایبندی دانش‌آموزان... ۲۶۵

جدول شماره (۸): معرفی آثار باستانی

ردیف	متغیر	تعداد دانش‌آموز	درصد
۱	درست	۵۰	٪۷۸/۱
۲	نادرست	۱۴	٪۲۱/۹

از مجموع حجم نمونه، ۵۰ دانش‌آموز یعنی ۷۸/۱ درصد به سؤال فوق پاسخ درست و ۲۱/۹ درصد (۱۴ نفر) پاسخ نادرست داده‌اند.

۵ - مکان

۱۳ - با شنیدن نام ایران اولین چیزی که به ذهن می‌رسد چیست؟

جدول شماره (۹): کلمات و عبارات تداعی شده از شنیدن نام ایران

ردیف	کلمات و عبارات تداعی شده	تعداد دانش‌آموز	فراوانی درصد
۱	وطن پرستی در قالب عبارات خانوادگی	۲۰	٪۳۱/۲۵
۲	صفات گرفته شده از انقلاب اسلامی	۳۲	٪۵۰
۳	ویژگی‌های عمومی وطن	۴	٪۶/۲۵
۴	کلمات و عبارات منفی	۳	٪۴/۶
۵	بدون پاسخ و بدون احساس	۵	٪۷/۸

پاسخ‌هایی به خوبی نشان می‌دهد تداعی معانی همراه با نام ایران در ذهن اکثریت قریب به اتفاق (۸۷/۵ درصد) کاملاً مثبت است. جالب آن که ۵۰ درصد دانش‌آموزان از صفات مثبت برگرفته شده از انقلاب اسلامی است.

و - احساس نسبت به خاک وطن
 سؤال ۱۴ - وقتی گفته می‌شود خاک ایران چه احساسی به شما دست
 می‌دهد یا چه عبارتی به ذهن شما می‌رسد؟

جدول شماره (۱۰) کلمات و عبارات تداعی شده از شنیدن خاک ایران

ردیف	کلمات و عبارات تداعی شده	تعداد دانش‌آموز	فراوانی درصد
۱	احساس مثبت	۲۳	۳۵/۹٪
۲	احساس مثبت انقلابی	۳۵	۵۴/۶٪
۳	بدون احساس	۲	۳/۱٪
۴	بدون جواب	۴	۶/۲٪

همراه خاک ایران در ذهن ۹۰ درصد دانش‌آموزان اصطلاحات مثبت تداعی می‌شود. ۵۴/۶ درصد با یاد خاک ایران ویژگی‌های مثبت برگرفته شده از انقلاب اسلامی را به ذهن می‌آورند.

ز - چگونگی معرفی وطن
 سؤال ۱۵ - ایرانی را در یک جمله معرفی کن.

جدول شماره (۱۱): کلمات و عبارات تداعی شده هنگام معرفی ایران

ردیف	کلمات و عبارات تداعی شده	تعداد دانش‌آموز	فراوانی درصد
۱	اصطلاحات و عبارات استفاده شده در تعریف	۲۲	۴۳/۳
۲	تعریف با ویژگی‌های مثبت انقلابی	۳۴	۵۳/۱
۳	درباره ی تعریف فکر نکرده ام	۱	۱/۵
۴	تعریف با ویژگی‌های منفی	۲	۳/۱
	بدون جواب	۵	۷/۸

۸۷/۴ درصد از پاسخگویان، ایرانی را با ویژگی‌های کاملاً مثبت تعریف کرده‌اند، این امر بیانگر دید کاملاً خوشبینانه نسبت به ایران است، ۵۳/۱ درصد در تعریف ایرانی از اصطلاحات مثبت گرفته شده از انقلاب اسلامی استفاده کرده‌اند.

سؤال دوم: آیا میزان آشنایی دانش‌آموزان با شاخص‌های هویت ملی با جنسیت، محل تولد، مدت اقامت در کویت، شغل والدین، میزان تحصیلات والدین، زبان تکلم در خانواده، پایه تحصیلی و رشته تحصیلی آن‌ها رابطه دارد؟

سطح معناداری بین رشته تحصیلی و معرفی شخصیت‌های معاصر ایران (سؤال ۴) $Sig = 0/000$ است. یعنی به ترتیب دانش‌آموزان رشته ریاضی و تجربی بهتر از سایر رشته‌های شخصیت‌های معاصر ایران را معرفی کرده‌اند. بین رشته تحصیلی و معرفی شخصیت‌های تاریخی (سؤال ۲) رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد.

بین زبان تکلم در خانواده و معرفی شخصیت‌های معاصر ایران رابطه‌ی معناداری وجود دارد، سطح معناداری بین این دو متغیر $Sig = 0/000$ است یعنی دانش‌آموزانی که زبان تکلم آن‌ها در خانواده فارسی است، شخصیت‌های معاصر ایران را بهتر شناخته و معرفی کرده‌اند. بین زبان تکلم و معرفی شخصیت‌های تاریخی رابطه‌ی معنای داری وجود ندارد. بین پایه تحصیلی و معرفی شخصیت‌های تاریخی و معاصر ایران رابطه‌ی معنای داری وجود ندارد. رابطه‌ی معناداری بین میزان آشنایی دانش‌آموزان با مراسم سنتی ایران (سؤال ۸) با جنسیت، محل تولد، شغل و میزان تحصیلات پدر و مادر وجود ندارد.

رابطه‌ای معناداری بین میزان آشنایی دانش‌آموزان با شعرای ایرانی (سؤال ۹) با جنسیت، شغل و تحصیلات والدین وجود ندارد. سطح معناداری بین آشنایی دانش‌آموزان با شعرای ایرانی با محل محل تولد $Sig = 0/27$ یعنی دانش‌آموزانی که در کویت متولد شده‌اند آشنایی کمتری با شعرای فارسی زبان دارند.

رابطه‌ی معناداری بین میزان آشنایی دانش‌آموزان با آثار باستانی و فرهنگی (سؤال ۱۲)، جنسیت، محل تولد و شغل و میزان تحصیلات پدر و مادر مشاهده نشد.

سؤال سوم: میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی چقدر است؟

میزان تعلق دانش‌آموزان به هویت ملی با سؤال زیر (سؤال ۱۶) سنجیده شده است:

سؤال ۱۶ - اگر مطلع شوید که به اتباع ایرانی در کشوری دیگر توهین شده است چقدر ناراحت می‌شوید؟

جدول شماره (۱۲): احساسات در مورد توهین به ایرانیان

ردیف	جنسیت	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	ناراحت نمی‌شوم
۱	پسران	۶۸/۸٪	۲۸/۱٪	۰	۰	۰
۲	دختران	۸۱/۳٪	۹/۴٪	۳٪	۰	۰

۶۸/۸ درصد دانش‌آموزان پسر و ۸۱/۳ درصد دانش‌آموزان دختر (۷۵ درصد کل دانش‌آموزان) تعلق خیلی زیاد نسبت به هویت ملی ایران داشته‌اند. ۲۸/۱ درصد پسران و ۹/۴ درصد دختران (۱۸/۸ درصد کل دانش‌آموزان) تعلق زیاد نسبت به هویت ملی ایران داشته‌اند. در مجموع ۹۳/۸ درصد دانش‌آموزان تعلق بسیار زیاد و زیادی نسبت به هویت ملی داشته‌اند. تعلق کم در بین پسران صفر درصد و در بین دختران ۳ درصد است و بر عکس عدم تعلق ۳ درصد دختران و صفر درصد پسران نیز به این سؤال پاسخ نداده‌اند. همچنین بین جنسیت، محل تولد (ایران و کویت)، شغل والدین و تحصیلات والدین با تعلق به ایران رابطه‌ای مشاهده نشد.

میزان تعهد دانش‌آموزان به هویت ملی با سؤالات ۱۷ و ۱۸ پرسشنامه سنجیده شده است.

سؤال ۱۷ - برای آبادی و سربلندی ایران حاضرید تا چه حد فعالیت کنید؟

جدول شماره (۱۳) میزان تعهد در مورد آبادی و سربلندی ایران

ردیف	متغیر	پسران	دختران	مجموع
۱	به قیمت فدا کردن آسایش زندگی (تعهد زیاد)	۵۶/۳٪	۴۳/۸٪	۴۳/۸٪
۲	به اندازه‌ای که آسایش زندگی از بین نرود (تعهد متوسط)	۹/۴٪	۴۰/۶٪	۲۵٪
۳	تا جایی که به آسایش زندگی کمک کند (تعهد کم)	۳۴/۴٪	۲۵٪	۱۹٪
۴	بی‌پاسخ	۰٪	۳٪	۳٪

۵۶/۳ درصد از پسران و ۳۱/۳ درصد از دختران (مجموع ۴۳/۸ درصد) تعهد زیادی نسبت به هویت ملی خود داشته‌اند. ۹/۴ درصد از پسران ۴۰/۶ درصد از دختران (مجموع ۲۵ درصد) تعهد متوسطی نسبت به هویت ملی ایرانی بودن داشته‌اند. ۳۴/۴ درصد پسران و ۲۵ درصد دختران (مجموع ۱۹ درصد) تعهد کمی نسبت به هویت ملی خود داشته‌اند. صفر درصد از پسران و ۳ درصد از دختران نیز به سؤال پاسخ نداده‌اند. همچنین بین جنسیت و تعهد به ایران سطح معناداری برابر ۰/۰۱۸ است که نشان می‌دهد تعهد دانش‌آموزان پسر نسبت به هویت ملی بیش از دختران است. بین محل تولد، شغل والدین، میزان تحصیلات والدین با تعهد به هویت ملی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد.

سؤال ۱۸ - اگر ایران مورد هجوم کشور بیگانه‌ای قرار گیرد شما چه

می‌کنید؟

الف - به من ربطی ندارد و کار خاصی نمی‌توانم انجام دهم.

ب - اگرچه نمی‌توانم کاری انجام دهم اما ناراحت می‌شود.

ج - حاضرم به رزمندگان ایرانی کمک کنم.

د - به جبهه می‌روم و با متجاوز می‌جنگم.

ه - جان من فدای وطن (چو ایران نباشد تن من مباد)

جدول شماره (۱۴): ابراز احساسات در مورد هجوم و حمله به ایران

ردیف	متغیر	پسران	دختران	مجموع
۱	گزینه‌های د - ه تعهد زیاد	٪۷۵	٪۳۴/۴	٪۵۴/۷
۲	گزینه‌های ب - ج تعهد متوسط	۰	۰	۰
۳	گزینه‌ی الف - عدم تعهد	۰	٪۳/۱	٪۳/۱
۴	بی پاسخ	٪۰	٪۶/۳	٪۶/۳

۷۵ درصد از دانش‌آموزان پسر و ۳۴/۴ درصد از دانش‌آموزان دختر (مجموع ۵۴/۷ درصد) تعهد زیادی نسبت به هویت ملی ایرانی داشته‌اند. صفر درصد پسران و ۳/۱ درصد دختران نسبت به هویت ایرانی تعهد نداشته‌اند. صفر درصد پسران و ۶/۳ درصد دختران به این سؤال جواب نداده‌اند.

سطح معناداری بین دو متغیر تعهد به هویت ملی و جنسیت $Sig = ۰/۰۰۹$ است که نشان می‌دهد تعهد به هویت ملی در دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر بیشتر است. بین محل تولد، شغل و میزان تحصیلات والدین با تعهد به هویت ملی رابطه‌ی معناداری دیده نمی‌شود.

سؤال چهارم: آیا میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی با پایه‌ی تحصیلی، رشته‌ی تحصیلی و زبان تکلم در خانواده رابطه‌ای دارد؟

بین پایه تحصیلی (سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی)، رشته تحصیلی (ریاضی، تجربی، انسانی و کاردانش) و زبان تکلم در خانواده (عربی و فارسی) با میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی ایرانی بودن رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش علت انتخاب دانش‌آموزان سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی به عنوان جامعه آماری این بود که مشخص شود خروجی‌های نظام آموزشی با چه میزان اطلاعات و تعلق و تعهد نسبت به هویت ملی فارغ‌التحصیل می‌شوند و آموزش و پرورش در این راستا

تا چه حد موفق بوده است.

یافته‌های پژوهش مربوط به سؤال اول نشان می‌دهد که میزان آشنایی خروجی‌ها با مولفه‌های هویت ملی در سطح پایینی قرار دارد. مثلاً میانگین آشنایی دانش‌آموزان با شخصیت‌های تاریخی و قهرمانان ملی نظیر خواجه نظام الملک طوسی، خواجه نصیرالدین طوسی و قائم مقام فراهانی کمتر از ۲ درصد و با امیرکبیر و دکتر مصدق حدود ۴۰ درصد است.

در شخصیت‌های ملی معاصر نیز فقط امام خمینی برای شاگردان شناخته شده است. جای تاسف است که حدود ۷۰ درصد از فراگیران خروجی نظام آموزشی اسوه و اسطوره‌ی علم و عمل سردار بزرگ اسلام شهید چمران را نمی‌شناسند و از فداکاری‌های او در دوران دفاع مقدس خبری ندارند، به همین دلیل کسی او را به عنوان الگو برای خود انتخاب نکرده است.

میانگین میزان آشنایی و معرفی درست دانش‌آموزان از آداب و رسوم و سنت‌ها، زبان و ادبیات و آثار باستانی و میراث فرهنگی حدود ۷۵ درصد است.

جای تأمل دارد بیش از ۸۷ درصد نام ایران در ذهن آن‌ها با ویژگی‌های کاملاً مثبت تداعی می‌شود و ۹۰ درصد خاک وطن را با ویژگی‌های مثبت که عمدتاً از انقلاب اسلامی نشأت گرفته است یادآوری می‌کنند. همچنین بیش از ۸۷ درصد تعریف کاملاً مناسبی از ایرانی و تواناهای او دارند که بیش از ۵۳ درصد آن‌ها این تعاریف را با ویژگی‌های گرفته شده از انقلاب اسلامی بیان نموده‌اند.

یافته‌های پژوهش در سؤال دوم بیانگر آن است که چون آشنایی دانش‌آموزان با شاخص‌های هویت ملی عمدتاً در سطح پایینی قرار دارد با متغیرهایی چون جنسیت، محل تولد، شغل و میزان تحصیلات والیدن رابطه‌ای معناداری ندارد و فقط شناخت آن‌ها از شاخص قهرمانان ملی معاصر با رشته‌ی تحصیلی و زبان تکلم در خانواده در سطح معناداری است.

سؤال سوم مربوط به میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی است. یافته‌ها حکایت از تعلق بسیار بالای دانش‌آموزان به هویت ایرانی است. (۹۳/۸ درصد تعلق بسیار زیاد و زیاد)

رابطه‌ای معناداری بین جنسیت، محل تولد و شغل و تحصیلات والیدن با تعلق به

هویت ایرانی وجود نداشت.

میزان تعهد دانش‌آموزان به هویت ملی نیز در سطح بالایی قرار دارد. (بیش از ۶۵ درصد پسران و ۳۲ درصد دختران و مجموع ۴۹ درصد تعهد زیاد نسبت به هویت ملی داشته‌اند.)

جالب است بین جنسیت و تعهد به ایران سطح معناداری برابر ۰/۰۱۸ است که نشان می‌دهد تعهد پسران نسبت به هویت ملی بیش از دختران است اگرچه در تعلق به ایران تفاوت چندانی بین آن‌ها موجود نبود.

بین تعهد به ایران با سایر متغیرها (محل تولید، شغل و تحصیل والدین) رابطه‌ی معناداری وجود نداشت.

سؤال چهارم رابطه‌ی میزان تعلق و تعهد به هویت ایرانی با متغیرهایی چون پایه تحصیلی، رشته تحصیلی و زبان تکلم را بیان می‌کند که یافته‌های تحقیق سطح معناداری را بین آن‌ها نشان نمی‌دهد.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌ها و نتایج حاصله از تحقیق و مباحث نظری پژوهش پیشنهادهایی جهت آشنایی بیشتر و تقویت هویت ملی‌دانش‌آموزان ایرانی مقیم کویت تقدیم می‌گردد:

۱- جهت آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با قهرمانان تاریخی، سیاسی، علمی، ورزشی و هنری کشور لازم است امور تربیتی مدارس با همکاری دبیران رشته‌های علوم اجتماعی، تاریخ، ادبیات و تربیت‌بدنی زیر نظر معاونت پرورشی سرپرستی مدارس جمهوری اسلامی ایران در کویت هر ماه بروشورهایی را در این زمینه فراهم و در بین فراگیران و خانواده‌های آن‌ها (خصوصاً عرب‌زبانان) توزیع کند.

۲- امکان برقراری ارتباط و پیوند دانش‌آموزان مقیم کویت با سرزمین مادری‌شان فراهم شود. در این راستا انجام سفرهای توریستی و زیارتی به ایران می‌تواند راه‌گشا باشد.

۳- با برنامه‌ریزی رایزنی فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در کویت، ایرانیان خصوصاً دانش‌آموزان ایرانی در مراسم خاص و اعیاد سنتی گرد هم جمع شوند تا ضمن آشنایی

بررسی میزان آشنایی و پایبندی دانش‌آموزان... ۲۷۳

دانش‌آموزان با سنت‌های ایرانی، هویت ملی در آن‌ها تقویت شود.
۴- با هماهنگی سرپرستی مدارس جمهوری اسلامی ایران در کویت، از سخنرانان ایرانی جهت آشنایی دانش‌آموزان با دستاوردهای ایرانیان پس از انقلاب اسلامی دعوت به عمل آید، این عمل باعث تقویت تعلق و تعهد دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی می‌شود.

فهرست منابع و مآخذ

- ۱- آخوندی، محمد باقر (۱۳۸۳) **هویت ملی - مذهبی جوانان**، موسسه بوستان کتاب، قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه‌ی علمیه.
- ۲- آمناء، محمد حسن (۱۳۸۶) **بررسی میزان تعلق و تعهد دانش‌آموزان سال اول دوره‌ی متوسطه مدارس جمهوری اسلامی در کویت نسبت به هویت ملی**، طرح پایان‌اعزام - سرپرستی مدارس جمهوری اسلامی در کویت.
- ۳- اشرف، محمد (۱۳۸۷) اینترنت - سایت [Sociology of iran.com](http://Sociologyofiran.com)
- ۴- بروجردی، مهرداد (۱۳۷۹) **فرهنگ و هویت ایرانی در فراسوی مرزها، فصلنامه مطالعات ملی**، شماره ۵، سال دوم.
- ۵- تنهایی، ابوالحسن (۱۳۷۳) **نظریه‌های جامعه‌شناسی**، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- ۶- تولی، غلام عباس (۱۳۷۳) **نظریه‌های جامعه‌شناسی**، تهران: انتشارات نشر کتب علوم انسانی دانشگاهها.
- ۷- جلیلی، حمیده (۱۳۸۶) **ساختار هویت ملی زن ایرانی - مجموعه مقالات دومین همایش پژوهشی معلم**، سرپرستی مدارس جمهوری اسلامی ایران در کویت.
- ۸- دوران، بهزاد (۱۳۸۴)، **هویت**، پایان‌نامه‌ی دوره‌ی دکترای جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران.
- ۹- رجب زاده، احمد (۱۳۸۴) **جامعه‌شناسی ۱**، تهران: شرکت چاپ و نشر کتب درسی.
- ۱۰- رزاری فرد، افسر (۱۳۷۹) **الگوی جامعه‌شناسی هویت ملی در ایران، فصلنامه مطالعات ملی**، شماره ۵، سال دوم.
- ۱۱- روح الامینی، محمود و دیگران (۱۳۷۹) **میزگرد فرهنگ و هویت ایرانی - فرصت‌ها و چالش‌ها، فصلنامه مطالعات ملی**، شماره ۴.

بررسی میزان آشنایی و پایبندی دانش‌آموزان... ۲۷۵

- ۱۲ - صالحی، علی (۱۳۸۴) **هویت، نشریه‌ی نامه**، شماره‌ی ۴۵.
- ۱۳ - صدیقی، غلامحسین (۱۳۶۹) **هفتاد مقاله ارمنان فرهنگی**، گردآورنده یحیی مهدوی و ایرج افشار، تهران: انتشارات اساطیر.
- ۱۴ - صنیع اجلال، مریم (۱۳۸۴) **درآمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی**، تهران: انتشارات توسعه مطالعات ملی.
- ۱۵ - گردیزی (۱۳۷۴) **زین الاخبار؛ به کوشش عبدالحی حبیبی**، تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
- ۱۶ - متینی، جلال (۱۳۷۱) **ایران در دوره‌ی اسلامی، فصل‌نامه‌ی ایران‌شناسی**، سال ۴، شماره ۲.
- ۱۷ - مطهری، مرتضی (۱۳۶۳) **خدمات متقابل ایران و اسلام**، تهران: دفتر انتشارات اسلامی.
- ۱۸ - معمار، رحمت‌الله (۱۳۷۸) **سنجش گرایش‌ها به هویت تاریخی**، تهران: انتشارات اداره کل مطالعات مرکز تحقیقات و سنجش برنامه سازمان صدا و سیما.
- ۱۹ - مولایی، ابوالفضل (۱۳۸۶) **هویت دینی و ملی ایرانیان، روزنامه‌ی کیهان**، شماره ۱۸۸۶۶.
- ۲۰ - یوسفی، علی (۱۳۸۰) **روابط بین قومی و تأثیر آن بر هویت ملی اقوام در ایران، فصل‌نامه مطالعات ملی**، شماره ۸ - سال دوم.
- فلاحی، نرگس (۱۳۸۷)، **هویت ملی و کارویژه‌های آن**، منتشر شده تاریخ ۱۳۸۹/۲/۹ در سایت:

<http://www.kanoonandisheh.com/articles/hoviat/001709.php>

نهادهای آموزشی و ضرورت تحول نگرش درباره ماهیت و روشهای آموزش و پژوهش در علوم انسانی

حجت صفار حیدری*

چکیده

گرچه در یک سده گذشته بواسطه بسط و توسعه مجادلات میان فیلسوفان علم درباره مفهوم و ماهیت علم، ترسیم دقیق مرز میان علوم انسانی و غیر انسانی دشوار گردیده است، با وجود این آنچه امروزه تحت عنوان علوم انسانی - و بویژه علوم اجتماعی - در نهادهای آموزشی ما از مدرسه تا دانشگاه آموزش داده می شود به نظر می رسد با دو بحران و دشواری جدی مواجه است. از یک سو در نهادهای آموزشی ما - بویژه در مدارس - مرز دقیق میان ایدئولوژی و علوم انسانی مشخص نیست؛ و از سوی دیگر حاکمیت تلقی اثباتی از علم سبب گردیده که علوم انسانی در دانشگاهها به نوعی دنباله‌رو و طفیلی علوم تجربی درآیند. این در حالی است که از یک قرن گذشته تاکنون دیدگاه اثباتی علم پیوسته مورد نقادی قرار گرفته است. با وجود این، این نگرش چنان در مراکز آموزشی عالی ما غلبه یافته است، که هر نوع روش آموزش و پژوهش دیگر، کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. گرچه بواسطه نگرش رسمی حاکم بر نظام آموزشی نقد دیدگاه اثباتی با سهولت بیشتری انجام می‌گیرد، اما به نظر می‌رسد که تهدید ایدئولوژی‌انگاری و نفوذ آن در علوم انسانی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. در این مقاله در صدد آنیم که با بررسی این موضوع پیامدهای آنرا از لحاظ آموزش و پژوهش

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران و دکترای فلسفه تربیت

علوم انسانی در نهادهای آموزشی مورد بررسی قرار دهیم.
کلیدواژه ها: نهادهای آموزشی، آموزش و پژوهش، اثبات گرایی، ایدئولوژی

مقدمه (طرح مساله)

هر گونه کوشش برای تغییر روشهای آموزشی و پژوهشی علوم انسانی در نهادهای آموزشی ما نیازمند بازاندیشی در بنیادهای فلسفی - معرفت شناختی علوم انسانی کنونی و تامل در چگونگی دراندازی طرحی جدید برای استقرار بنیادهای فلسفی متفاوت برای علوم انسانی نوین - در صورتی که چنین کوششی اساسا شدنی باشد - است. زیرا هر نوع نگرشی به علوم انسانی روشهای آموزشی و پژوهشی خاص خود را پدید می آورد. بر همین اساس است که می توان از روشهای آموزشی و پژوهشی اثباتی، دیالکتیکی، هنرمونوتیکی و انتقادی و مواردی از این نوع سخن گفت. آنچه در دو سده اخیر کم یا بیش جهت فعالیتهای نهادهای آموزشی را در حوزه های مورد بحث تحت تاثیر قرار داده است، نگرشی است که به آن اثبات گرایی نام نهاده اند؛ نگرشی که بنیادهای آن را می توان در تجربه گرایی یافت. پیشرفتهای علمی در رشته های علوم طبیعی زمینه مساعدی را برای تحمل این نگرش بر علوم انسانی فراهم ساخته است. امروزه هم اثبات گرایی و هم بنیادهای فلسفی و معرفت شناختی آن از سوی نگرشهای جدید به علم، مورد نقادی گسترده قرار گرفته است. بخشی از این نقادیهای به ماهیت خود علم اختصاص یافته حال آنکه بخشی دیگر به تفاوتیهای علوم انسانی با علوم طبیعی می پردازد. (نک به. چالمرز، ۱۳۷۹ بیتون و کرایب، ۱۳۸۶، لیتل، ۱۳۷۴؛ فی، ۱۳۸۶ و دیگران)

در این جا وقتی از علوم انسانی سخن می گوئیم در وسیع ترین معنای آن به عنوان مثال شامل رشته هایی چون روان شناسی، رمان شناسی، جامعه شناسی و مردمشناسی و غیره می باشد. این علوم امروزه کم یا بیش به توصیف و تبیین جنبه های گوناگون زندگی فردی و اجتماعی انسان می پردازند. از این رو می توان این پرسش را به میان آورد که تا چه اندازه این توصیف ها و تبیین ها به معنای دقیق کلمه علمی اند. آیا علمی بودن آنها بواسطه عینی و واقع نما بودن آنهاست یا به معنای دیگری علمی اند. روشن است که سخن گفتن در این باره نیازمند فهم معنای علم، علمی بودن و مساله عینیت است. این مفاهیم و دسته دیگری از مفاهیم مرتبط همواره موضوع بحث های فلسفه و فلسفه علم

بوده است. امروزه آن تصویر سراسر است و روشنی که در گذشته از علم داشته ایم مورد چالش های جدی قرار گرفته است و انواع گوناگون نگرشها برای توضیح علمی بودن یک گزاره پدید آمده است. آن نگرشی که در دوران نو تا قرن نوزده و نیمه اول قرن بیستم رواج داشته است پوزیتیویسم بوده است. علم در معنای اثباتی آن توصیف و تبیین واقعیت پدیده های عینی تلقی می شد و معیار و مرجع مشخص کردن صدق یا کذب هر ادعای علمی نیز به تجربه ارجاع می گردید. بنیاد فلسفی این نگرش نیز توسط فیلسوفانی چون بیکن و جان لاک و در قرون بعد توسط دیگر فیلسوفان تجربه گرا پایه گذاری شده بود.

این رویکرد به علم و تاکید بسیار آن بر تجربه نه تنها حوزه های علمی را متأثر ساخت، بلکه نهادهای آموزشی را نیز تحت تاثیر قرار داد. به عنوان نمونه کمیوس پدر تعلیم و تربیت جدید در قرن هفدهم شاید اولین کسانی بود که تحت تاثیر تجربه گرایی لاک، پای روش تجربی را به قلمرو آموزش و پرورش باز کرد. به نظر او نه تنها بخش قابل توجهی از محتوای برنامه درسی نهادهای آموزشی باید به علوم طبیعی اختصاص یابد، بلکه پیشنهاد می کند تا آموزگاران به پیروی از طبیعت روش تجربی - مشاهده مستقیم - را در آموزش بکار گیرند (شاتو، ۱۳۷۲). این ایده در قرون بعد توسط مرییان و فیلسوفان تربیتی ای چون روسو، پستالوزی، فروبل، کلاپارد، پیازه، دیویی و دیگران رواج و گسترش بیشتری یافت. به زودی تجربه گرایی مروج بکارگیری روش های تجربی پژوهش در حوزه آموزش و پرورش نیز گردید. به عنوان نمونه، دیویی، و پیش از آن کلاپارد تمایزی میان روش آموزش و پژوهش قائل نبودند. دیویی روش حل مساله را هم به عنوان روش آموزش و هم پژوهش پیشنهاد می کرد؛ گرچه در نگاه او تجربه معنای وسیعتری داشت. (دیویی، ۱۳۶۹) تاکید بر شیوههای تجربی آموزشی و پژوهشی از یک سو و بکارگیری یافته های علمی به عنوان محتوای برنامه درسی در نهادهای آموزشی از سوی دیگر، در تاثیری بود که بر ذهن یادگیرندگان می گذاشت. پیشرفتهای علمی و فنی و کاربردهای گسترده آن در حوزه های مختلف زندگی، خود مجوز بکارگیری شیوههای تجربی آموزش و پژوهش را در مدارس و دانشگاه ها صادر می کرد. کدام عقل سلیم است که بپذیرد این همه پیشرفتهای عظیم در زندگی حاصل تحقیقات تجربی باشد و در عین حال آن را ترویج نکند. نگاهی گذرا به تاریخ آموزش و پرورش در ایران نشان می دهد که چگونه این پیشرفتهای در ذهن تحصیل کردگان ایرانی که در فرنگ درس خوانده بودند

تاثیر گذارد و اولین مدارس و موسسات نوعی الگو برداری از نهادهای آموزشی مدرن بوده است. میرزا حسن رشديه پدر مدارس جديد در ايران، كوشيد تا روشهاى آموزش تجربى را در مدارس بكارگيرد او حتى برخلاف روال معمول محتواى برنامه درسى را به معرفى پديدههاى دنياى روزمره كودك اختصاص داد (كسروى، ۱۳۶۳). اميركبير نيز كه دارالفنون را تاسيس كرد كوشيد تا علوم روز و نيز شيوههاى تجربى آموزش و پژوهش را بكارگيرد در اين باره تفاوت چندانى با رشديه نداشت. (آدميت، ۱۳۸۵)

اگرچه اين الگوبردارى هيچگاه كامل نبود و چون كارى بى بنياى، به آن نتايج درخشانى كه مورد انتظار بود منجر نشد، نتايجى كه اروپاييان را به عنوان قدرتى مسلط در عرصه علم و فناورى در سطح مى و بين المللى در آورده بود، اما تاثير ماندگارى بر ذهن روشنفكران و نواندیشان ايرانى داشت. اين نواندیشان سر پيشرفت غربيان را روى آوردن به تجربه و كنارگذاشتن شيوههاى فكرى قرون وسطاىى يا ارسطوىى تحقيق و نيز کاربرد گسترده روشهاى آموزش و پژوهش تجربى در نهادهای آموزشی خود مى دانستند، و اين همان چيزى بود كه نهادهای آموزشی ما فاقد آن بودند. از اين رو بود كه آنها به مبارزه با تفكر و فلسفه سنتى - ارسطوىى و ترويج تجربه گرایی پرداختند. اگرچه اين تلقى يك سره از حقيقت خالى نبود، اما کاربرد روشهاى تجربى بدون آنكه بنيادهای فلسفى و معرفت شناختى آن وجود داشته باشد هيچگاه نمى توانست از سطح به عمق نفوذ كند و در نتيجه همان پيشرفتهای بزرگ علمى و فنى را كه در غرب رخ داده بود نصيب ما سازد. به همين جهت بود كه در آغاز با کاربرد اين روشها مخالفتهاى جدى اى به عمل آمد. (محبوبى اردكاني، ۱۳۷۰) اگر چه امروز نيز، على رغم آنكه ما شاهد گسترش روزافزون نهادهای مدرن آموزشى هستيم و نيز تاكيدى كه متخصصان آموزش و پرورش با نگارش و ترجمه كتابهاى روشهاى جديد تدريس و تحقيق، بر کاربرد وسيع شيوههاى تجربى آموزش و پژوهش در مدارس و دانشگاهها دارند، همچنان آن زمينه ها فراهم نيست. امروز كمتر بر اهل فن پوشيده است كه بنيادهای فلسفى آن كوشش ها رويكرد تجربه گرایی بوده است كه اثبات گرایی تنها يكى از ثمرات آن است. تنها در قرن بيستم بود كه اثبات گرایی با جديت بسيار مورد نقادى قرار گرفت (چالمرز، ۱۳۷۹، فى، ۱۳۸۶). مروجان تعليم و تربيت جديد در ايران شايد بى آنكه خود بدانند پيروان اثبات گراییى بوده اند كه صد و اندى سال در اروپا رواج داشته است. تاثير كوششهاى آنان و تقابل آن كوششها با فرهنگ

ایرانی که در تاریخ جدید ایران مضبوط است از قلمرو این بحث بیرون است. اندیشیدن درباره روشهایی متفاوت در تدریس و پژوهش علوم انسانی در نهادهای آموزشی نیازمند آن است که نشان دهیم این روشها مشروعیت خود را از کدام مبانی فلسفی اتخاذ می کنند. و این نیز به نوبه خود نیازمند آن است که طرح علوم انسانی مورد نظر خود را ترسیم کنیم. از این رو روشهای آموزشی و پژوهشی بر ایده ای از علوم انسانی استوار است و آن نیز بر بنیانهای فلسفی متناسب با خود. هدف اصلی این مقاله بررسی همین نکته است.

محدودیت های انسانشناسی اثباتی و تاثیر آن بر علوم انسانی

انسانشناسی اثباتی بر نوعی معرفت شناسی استوار است که از قرن هفدهم رواج یافت. و آن شناختنی بودن انسان بود. نه تنها انسان عصر مدرن جهان طبیعی را به موضوعی و سوژه ای برای شناختن تبدیل نمود تا از این راه بر آن تسلط یابد - همانگونه که بیکن از آن سخن گفت -، بلکه خود را نیز به سوژه ای برای شناختن تبدیل کرد. در اندیشه انسان مدرن شناختن جهان و شناختن انسان در گوهر تفاوتی نداشت. گرچه پس از بحث های بسیار این نتیجه حاصل آمد که روشهای شناخت انسان از روشهای شناخت طبیعت متفاوت است، با وجود این آنچه در آن تفاوتی نبود در همین شناختنی بودن انسان بود. پیشرفتهای علوم طبیعی که پشتوانه محکمی برای نگرش انسان شناسی بویژه نوع اثباتی آن محسوب می شد همانگونه که جهان را به ایده تقلیل داد و از این راه حکم نمود که توان شناسایی آن را دارد، نسبت به انسان نیز تقلیل گرا بود. این نوع تلقی یرای شناسایی علمی حدی نمی شناخت، انسان اساسا سطح و حد کیفی متفاوتی نداشت. در این تلقی انسان یا محصول فعل و انفعالات زیست شناختی بود و یا محصول وضعیت های خاص اجتماع و یا برآیند فعل و انفعالات روانی. غیر از این قلمرو و ساختی نبود که بتوان آن را مختص انسان دانست، چیزی به نام راز انسان وجود نداشت همانگونه که سخن گفتن از راز جهان نیز تمسخرآمیز به نظر می رسید. علم نوین با پیش فرضهای متافیزیکی خود رازگونگی انسان و حتی جهان را تبدیل به مساله کرد. مساله شناختنی است و شناختن مساله نیازمند متد و روشهای مختص خویش است. بی آنکه بتوان انکار

کرد که تا چه اندازه این روشها به موفقیت های نسبی در حل مسائلی که آدمی در زندگی با آن مواجه است دست یافته است، اما بعد ناشناختنی انسان را به بعد شناختنی آن تقلیل دادن به نتایج ناگواری انجامید. اولین نتیجه ناگوار این فرایند غلبه یافتن علم تجربی بود. گفتمان علم تجربی به ناحق توفیقات خود را به همه زمینه ها تسری داد و بی دلیل هر آنچه را که نتوان به تجربه دریافت خرافه نامید. در حالی که علم مدعی مبارزه با خرافات بود و به همین جهت باورهای متافیزیکی و حتی اسطوره ای را به عنوان باورهای غیر معرفتی انکار می کرد، بزودی خود به خرافه ای بدل گردید. این خرافه در روزگار ما خود را بصورت ایدئولوژی علم گرایی نمودار ساخته است. دومین نتیجه ناگوار سیطره علم تولید ابزارهایی بود که کاربردهای دوگانه داشت: از یک سو زندگی بشر را تسهیل نمود و از سوی دیگر به نابودی نوع انسانی کمک نمود. نمونه هایی از این وضعیت را می توان در جنگ های ویرانگر جهانی و دیگر موارد مشاهده کرد. آدمی در میان جانوران تنها موجودی است که این چنین به آسانی قادر است تا هموعان خود را نابود سازد. سومین نتیجه این فرایند تزلزل ارزشهای انسانی و اخلاقی بود. اگر آدمی محصول فرایندهای طبیعی، روانشناختی و یا اجتماعی است پس چه جای سخن گفتن از ارزشهای معنوی انسانی است.

انسان شناسی مدرن با تبدیل انسان به موضوع شناسایی نوعی دوگانگی را میان انسان به عنوان فاعل شناسا و انسان به عنوان موضوع شناسایی بوجود آورد (پاسپرس، ۱۳۷۸)، گرچه این دوگانگی را دکارت در قرن هفدهم بنا نهاده بود (هایدگر، ۱۹۷۷). معمولاً اگر بخواهیم به زبان علمی سخن بگوییم، باید اذعان کنیم که آدمی آنچه درباره خود می داند دانشی است که از طریق علوم انسانی بدست آورده است. در این گفته انسان با آگاهی از خود برابر خوانده شده است. این نوعی ایدالیسم جدید است که آگاهی را حد و بنیاد همه چیزها معرفی می کند. اما آدمی فراتر از دانش خویش است. پاسپرس (۱۹۵۶) متاثر از اندیشه کانت از فراگیرنده بودن انسان سخن گفته است. معنای این سخن آن است که انسان همواره بیش از آنی است که درباره خود می داند. این تلقی از انسان در حالی که اهمیت شناخت تجربی درباره انسان را نادیده نمی گیرد به محدودیت های آن نیز واقف است. انسان را نمی توان به آسانی به موضوعی برای شناسایی تبدیل کرد. پاسپرس این فراگیرندگی را برای جهان نیز قائل است. جهان نیز قابل تقلیل به موضوع نیست. دانش ما

درباره جهان با خود آن برابر نیست. ما همواره با جلوه ای از جهان مواجه ایم. پیامدهای روش شناختی این نوع تلقی از انسان بسیار متفاوت است. این نگرش در کنار کاربرد روشهای تجربی که بر جنبه عمومی علم تاکید می کند جنبه شخصی آن را نیز مد نظر قرار می دهد. به سخن دیگر، علمی بودن را نباید تنها به معنای عمومی و یا همگانی بودن آن تصور نمود. چنین تعریفی از علم، بسیاری از دریافت های عالی فردی را از حوزه تعریف خارج می سازد. غلبه علوم تجربی بر علوم انسانی بر این دیدگاه معرفت شناسانه استوار است که حقیقی بودن یا صدق و کذب یک گزاره به مجموعه شواهد بالفعل و یا ممکنى وابسته است که چون معیار می توان از آنها استفاده نمود. بر این اساس همانگونه که فی المثل می توان یک گزاره مربوط به عالم خارج را به کمک تجربه مورد بررسی قرار داد به همان طریق نیز می توان درباره ادعاهای علوم انسانی اقدام کرد. علوم از این رو به دقیق و غیر دقیق تقسیم می شوند که امکان چنین کاری وجود داشته باشد. گرچه امروز از آن مناظره های داغی که روزگاری درباره ترسیم مرز دقیق میان این دو نوع علم کشیده می شد کمتر می توان سراغ گرفت و بحث هایی که در کتابهای فلسفه علم آمده است خود شاهی بر این مدعاست، با وجود این حتی این نکته نادیده گرفته می شود که صدق و کذب همواره صفت گزارهها نیست، بلکه در کشف حقیقت ظرفیت کاشف حقیقت را نیز باید به دیده گرفت. این نگرش در حالی که به تجربه بعنوان معیاری برای روشن ساختن وضعیت صدق و کذب گزاره ای عینی تاکید می کند، این نکته را نیز طرح می نماید که همه آنچه حقیقت خوانده می شود در یک سطح قرار نمی گیرند و از سوی دیگر نمی توان با یک معیار به بررسی همه سخن ها و یا گزارهها پرداخت. بی گمان گزاره آب در صد درجه حرارت به نقطه جوش می رسد نیازمند معیاری تجربی است، گرچه در این جا نیز دیدگاههای تفسیری علم، صدق و کذب آن را در گرو عوامل دیگری مانند پارادایم غالب (کوهن، ۱۳۸۳) و یا زبان مورد آنگونه که مورد نظر هابرماس (اوٹ ویت، ۱۳۸۶، هولاب، ۱۳۷۵) است و یا نوعی بازی زبانی (ویتگنشتاین، ۱۳۸۱) و یا حتی امری وابسته به چشم انداز (حقیقی، ۱۳۸۱) معرفی می کنند، اما آنجا که سخن بر سر ادراک حقایق ناب و دریافتهای بی واسطه و بیان آنها است نمی توان از معیار همگانی بودن و یا تجربه استفاده کرد. بدیهی است که تلقی معرفت شناسانه علم مدرن نمی تواند برای حقایق معنوی، عرفانی و ذوقی جایی قایل شود. طرح بازبهای زبانی - که در آن می توان

از انواع زبانهای ادبی، فلسفی، دینی در کنار زبان علمی سخن گفت - راه به بنیاد نمی برد، بلکه به نسبیت می انجامد. مساله این نیست که هر گزاره ای در درون چارچوب زبانی خود می تواند معنادار و درست یا نادرست باشد، بلکه نکته این است که در تعریف حقیقت از یک سو نباید آن را به آگاهی صرف انسان محدود نماییم و از سوی دیگر ظرفیت و گنجایش آدمی را درک حقایق نادیده گیریم. حقیقت میان آنچه ادراک می شود و آنچه ادراک می کند قرار دارد. پیامد این سخن نسبی خواندن حقیقت نیست، بلکه مشکک دیدن حقیقت است و نیز تاکید بر مرتبه ادراکی آدمی در دریافت و دیدن حقیقت. در نگرش مدرن به علم و از جمله علم انسانی مرتبت ادراکی و وجودی انسان نادیده گرفته می شود. سر چنین نگرشی را می توان در تقلیل مفهوم خرد، چون نیرویی که قادر به نفوذ در حقیقت چیزهاست به نیرویی برای سازگاری با محیط و حل مساله، جستجو نمود. در نگاه فیلسوفان باستان پیش از سقراط بنیاد جهان بر خرد استوار بود و خرد انسانی در نوعی اتصال با آن می توانست به کنه و حقیقت چیزها دست یابد. در فلسفه افلاطون خرد و جهان حقیقت یا ایده - که جهان ثبات نیز بود - هم گوهر بودند و از این رو آدمی می توانست در صورتی که از تربیتی شایسته برخوردار و استعداد طبیعی نیز داشته باشد از عالم حس فراتر رود و به عالم ایده برسد و حقایق را نه به چشم سر بلکه به چشم عقل نظاره کند (یگر، ۱۳۷۶، بورمان، ۱۳۸۷). صرفنظر از این که ریشه این تلقی از کجاست، در فلسفه افلاطونی ما با تصویری از انسان روبرو هستیم که معنوی و متعلق به عالم دیگری است. این تلقی در فلسفه ارسطویی کم یا بیش وجود دارد. عقل مجرد آدمی پس از مرگ باقی می ماند و موضوع فلسفه نیز همین خرد است. ارسطو نیز کشف حقیقت را به خرد می سپارد و آن را فراتر از حس و تجربه می داند. شناخت ماهیت چیزهای دیده شدنی و یا تجربه کردنی به گذر از عالم حس و ورود به عالم عقل شدنی است. پس از ارسطو نیز چه در جهان مسیحی و یا جهان اسلامی از هم آمیزی فلسفه افلاطونی و ارسطویی با آموزه‌های دینی ما شاهد آن هستیم که خرد انسان با خرد مطلق پیوند می خورد. انسان موجودی معنوی و الهی است و خرد واسطه ارتباط انسان با عقل کل محسوب می شود. ما شکل کامل آن را نزد فلسفه سینیوی (داودی، ۱۳۸۷) و یا نگرشهای عرفانی می یابیم. با پدید آمدن رنسانس در اروپا فلسفه ارسطویی به مبارزه طلبیده شد. انسان در کانون توجه قرار گرفت. با این همه معنای خرد بتدریج دگرگونی یافت. در فلسفه دکارت خرد

قادر به شناختن حقیقت هاست در صورتی که بتواند بر بنیادی مطمئن و شک ناپذیر بیايستد. دکارت آن را در اندیشه یافت (کاپلستون، ۱۳۸۵) اما جان لاک نشان داد که تجربه مبنای هرگونه دانش است و خرد به خودی خود استقلاللی ندارد. خرد هویت خود را از تجربه می گیرد (کاپلستون، ۱۳۸۲). هیوم بر بنیاد فلسفه تجربه گرایی امکان ساخت یقینی را ناممکن دانست. کانت نشان داد که خرد ناتوان از شناختن آنچه او نومن یا ذات چیزها خوانده، است. (کانت، ۱۳۸۷) نقد او از متافیزیک نقد او از توانایی های او بود. پس از کانت هگل خرد را به امری تاریخی تاویل نمود. تاریخ عرصه ظهور تدریجی خرد است (کاپلستون، ۱۳۸۲). از این رو می توان گفت که خرد در بستر تاریخ و زمان شکل می گیرد. از پس از هگل ما شاهد پیدایش تلقی های گوناگون از خردیم. خرد به عنوان امری اجتماعی و اقتصادی در اندیشه مارکس، خرد به عنوان ابزاری برای ارتباط انسانی در برابر خرد ابزاری در اندیشه هابرماس، خرد به عنوان امری مردانه برای ایجاد سلطه بر زنان در اندیشه فمینیستی و در نهایت نفی خرد و حقیقت در اندیشه پساخترگرایی و پسامدرنیسم. با تقلیل خرد انسان، تاریخ علوم انسانی در جهان مدرن تبدیل به تاریخ تقلیل مقام آدمی شده است. به نظر نمی رسد که در نزاع میان تبیین گرایان و تفسیرگرایان در بنیاد تفاوت اساسی ای وجود داشته باشد، بلکه تفاوت تنها در نوع مطالعه انسان است. در حالی که در دیدگاه تبیینی بررسی صدق و کذب آنچه گزاره علمی خوانده می شود هدف محسوب می شود و در این کار فرایند شکل گیری یک گزاره علمی ربطی به صدق و کذب آن ندارد، در رویکرد تفسیری در تعیین صدق و کذب گزاره های علمی فرایند شکل گیری آنها نیز مد نظر قرار می گیرد.

بنیاد متافیزیکی علوم انسانی مدرن بر نوعی از انسانشناسی و معرفت شناسی استوار است که نمی تواند ابعاد و یا ساحت های وجودی متعالی تر انسان را بدیده گیرد. بنابراین نمی توان از این بنیادها ماده ای برای ساختن علوم انسانی معنوی فراهم ساخت. این تلقی از انسان در دو سده گذشته در سنتی از فلسفه غرب که حتی ریشه های شرقی نیز دارد، یعنی آنچه فلسفه های اگزیستانس خوانده می شود، مورد نقد جدی قرار گرفته است. از کی یرکه گور و نیچه گرفته تا گابریل مارسل و کارل یاسپرس و دیگران در این نگرش فلسفی، این نوع تلقی از انسان را مورد انتقاد قرار داده اند. به عنوان نمونه مارسل معتقد است که علم و فن آوری جدید بر حس تملک آدمی و نه بودن او افزوده است. از این

روست که معتقد است «جامعه ای که برای علم تجربی و فناوری بیشترین ارج و قرب را قائل است همواره در معرض این خطر است که بودن را قربانی داشتن کند و راز حضور را به پاس علم آشکاری که فناوری را امکانپذیر می سازد منکر شود.» (کین، ۱۳۷۵: ۳۸). یاسپرس از خرافه جدید با نام علم سخن گفته است. او می نویسد «این خرافه جدید، از علم چیزی را انتظار دارد که از علم بر نمی آید: بررسی علمی اشیاء را، از هر جنبه و هر جهت، شناسائی نهائی می پندارند؛ نتایج حاصل شده را بدون نقد و آزمایش می پذیرد بی آنکه راه رسیدن به آنها را بشناسد، یا مرزهایی که هر یک از نتایج علمی در محدوده آنها اعتبار دارند، آگاه باشد؛ چنان می پندارد که فهم ما قادر است به هر حقیقت و هر واقعیتی دست بیابد؛ به علم اعتماد مطلق دارد و از مرجعیت آن که از طریق مراحل رسمی کارشناسان اعمال می شود، بی چون و چرا اطاعت می کند در این وضع مهم این است که آدمی آن علم اصیل را بدست آورد که می داند چه دانستنی است، و در عین حال مرزهای خود را می شناسد.» (یاسپرس، ۱۳۷۳: ۱۲۹). در این جا سخن از شناختن انسان نیست، زیرا جز ساحت تجربی او - به تعبیر یاسپرس دازاین - گوهر انسان، شناختنی نیست. انسان موجودی گشوده است و نمی توان یک بار برای همیشه مدعی شناختن او شد. زیرا انسان بودن انسان شدن است. نگرش اثباتی به انسان این حقیقت را نادیده گرفته است و از این رو او را به یک موضوع برای شناسایی تبدیل کرده است. تنها در پرتو همین نگرش بود که علم هایی چون روانشناسی و جامعه شناسی و یا دیگر علوم انسانی مدرن می توانستند امکان حیات بیابند. در طی قرن بیستم این علم که خود به ایدئولوژی تبدیل شده بود توسط نیروهای اهریمنی در کار ساختن جامعه های آرمانی بگار گرفته شد. نظام های سیاسی فاشیستی، نازیستی و کمونیستی که از علم برای برنامه ریزیهای دقیق بهره برده اند نمونه هایی برجسته از این نیروها هستند. همین کاربرد نابجای علم بود که نوعی واکنش ضد علمی را فراهم ساخت.

علوم انسانی و ایدئولوژی

نقد نگرش اثبات گرایان درباره یکسان کردن انسان با پدیده طبیعی و در نتیجه تبدیل انسان به موضوعی برای شناسایی و نیز بر صدر نشاندن علوم طبیعی در قیاس با علوم

انسانی، این خطر را پدید آورد که علوم انسانی به ایدئولوژی تبدیل گردد. زیرا با نقد و نفی کردن معیارهای تجربی صدق و کذب گزاره های علوم انسانی و تاریخی و یا اجتماعی دیدن خرد، که در نهایت در اندیشه پسامدرن به نفی خرد انجامید، اکنون این خطر احساس می شود که آیا مرز میان علوم انسانی و ایدئولوژی در حال فروپاشی است.

علوم انسانی ممکن است به ایدئولوژی تبدیل شود در صورتی که نتواند یافته های خود را در قالب یک علم عرضه کند. از منظر اثباتی تجربه پذیری گزاره های علوم انسانی مانعی برای چنین دگرگونی محسوب می گردید. معیار تمایز میان علم انسانی و ایدئولوژی، آزمون پذیری است. از این رو پذیرش نوعی رئالیسم ضروری به نظر می رسد. در این معنا ایدئولوژی نظامی از باورها و اعتقادات است که آزموده نشده پذیرفته می شود. هدف ایدئولوژی ها فهم واقعیت نیست آنگونه که در هر علم ممکنى دنبال می شود. هدف ایدئولوژی ها ارائه تفسیری محدود از واقعیت ها به قصد تغییر و دگرگونی آنهاست. عناصر یک ایدئولوژی ممکن است از فلسفه، یا علم و حتی دین اخذ گردد، با وجود این، ایدئولوژی گرایان درصدد آزمون عناصر ایدئولوژی مورد نظر خود نیستند، بلکه صدق آنها بصورت پیشینی پذیرفته شده است. تعریفی که ایدئولوژی ها از واقعیت عرضه می کنند، تصویری از واقعیت است که با مبانی آن سازگار است. از این روست که به مثل در ایدئولوژی مارکسیستی، واقعیت تاریخ و مناسبات اجتماعی همانی است که مارکسیسم تصویر می کند. هر تلقی دیگری از واقعیت غیرواقعی است. بنابراین ایدئولوژی ها، برخلاف علم، نه درصدد یافتن واقعیت ها، بلکه ساختن آنها هستند.

علوم انسانی در صورتی که بخواهند به دام ایدئولوژی گرفتار نشوند، اولاً باید به واقعیت های مستقل قابل شناسایی قائل باشند، ثانياً، معیاری برای آزمون گزاره های خود بیابند. ناتوانی در برآوردن این دو شرط و یا نفی چنین امکانی اعتبار علوم انسانی را از میان خواهد برد.

رویکردهای تفسیری - در برابر رویکرد تبیینی - علی رغم آنکه چشم اندازهای جدیدی را برای فهم ما از انسان و چگونگی زندگی اجتماعی او فراهم کرده است، اما نتوانسته نشان دهند که به چه معنا می توان از علمی بودن علوم انسانی سخن گفت. حتی در دیدگاههای جدیدتر از علم، معنای خود علم نیز مخدوش می شود و از این جهت مرزهای میان علم و ایدئولوژی ناپدید می گردد. (مک لارن، ۱۳۸۰). نتیجه ای که از این

وضعیت حاصل می‌آید نوعی نسبیت‌گرایی معرفتی است. این نسبیت‌گرایی نه از این باور ریشه می‌گیرد که چیزی به نام حقیقت انسانی وجود دارد که نمی‌توان آن را شناخت، بلکه بر این اعتقاد استوار است که اساساً نمی‌توان از حقیقت انسانی سخن گفت. انسان موجودیت خود را از تاریخ، طبقه، جنسیت، نژاد می‌گیرد. در این معنا نمی‌توان از یک علم انسانی عمومی و همگانی حرفی به میان آورد. از این روست که علوم انسانی با مجموعه باورها و اعمالی سروکار می‌یابد که از طبقه‌ای به طبقه دیگر، جنسیتی به جنسیت دیگر، جامعه‌ای به جامعه دیگر تفاوت می‌یابد. در این جا باید از علوم انسانی ملی، قومی، طبقاتی و جنسی سخن بگوییم. اشکال چنین نگرشی به علوم انسانی از یک سو این است که در درون یک ملت و یا قوم و یا طبقه چگونه می‌توان مشخص ساخت کدام گزاره علمی است و از سوی دیگر، در نتایج عملی آن است. در صورتی که نتوان به معیار مشترکی برای مشخص ساختن صدق و کذب گزاره‌های علوم انسانی دست یافت، راهی برای مخالفت با نتایج نامطلوب و یا غیر اخلاقی باورهای ما وجود نخواهد داشت. بنابراین برای آنکه به دام ایدئولوژی به نام علم گرفتار نشویم باید بکوشیم تا نشان دهیم که یک گزاره علوم انسانی به چه معنا علمی است؟

برای روشن شدن بحث لازم است بار دیگر تاکید کنیم که به هنگام مطالعه درباره انسان چه چیزی شناختنی است و چه چیزی ناشناختنی. پس از آن است که می‌توان برای ساحت شناختی انسان در جستجوی معیار یا معیارهایی بود. به سخن دیگر لزومی ندارد که از سر اجبار میان دو راه یکی را برگزینیم. یا به نوعی رئالیسم علمی پایبند باشیم و مدعی باشیم انسان نیز به همان معنایی که می‌توان طبیعت را شناخت، شناختنی است و یا این که به نوعی علوم انسانی نسبیت‌گرا بگراییم. شناختن حد علم در عین التفات به تفاوت میان انسان و طبیعت ما را از درغلتیدن به این سو یا آن سو باز خواهد داشت. به نظر می‌رسد در بحث‌های موجود درباره علوم انسانی این نکته نادیده گرفته می‌شود.

بدیهی است علوم انسانی برای آنکه علمی باقی بماند و مرز خود را از مجموعه عقاید شخصی و یا گروهی که راهنمای عمل است و ایدئولوژی خوانده می‌شود تمایز بحشد چاره‌ای جز این نخواهد داشت که نشان دهد ادعاهای آن به چه معنا علمی است. علوم انسانی باید نشان دهد که از واقعیتی که مابازائی دارد سخن می‌گوید. خواه این واقعیت در عالم خارج باشد و یا در درون انسانها. معیار تمایز علم و ایدئولوژی واقعیت باوری است. به

نظر می‌رسد معیارهای هر علمی را باید در بیرون از آن علم یافت. این نکته نیز باید مورد التفات قرار گیرد که حتی در صورتی که چنین معیار و یا معیارهایی وجود داشته و یافتن آنها نیز ممکن باشد، علوم انسانی تنها از ساحت این - جایی انسان سخن می‌گوید و نه آن ساحتی که از دسترسی هر علم تجربی و یا تفسیری بیرون است. خواه علوم انسانی را بر روش تجربه بنا کنیم - مانند اثبات گراها - و یا به رویکردهای متنوع تفسیری - آنگونه که ما در نزد بسیاری از وبر گرفته تا دریدا می‌یابیم - متوسل شویم و امکان یافتن نظام عمومی و همگانی علوم انسانی را منکر شویم، این نکته را نباید نادیده گیریم که گوهر انسان ناشناختنی است^۱. نقد هرگونه علم انسانی که حد خود را نشانسد تنها از فلسفه ای راستین بر می‌آید. علوم انسانی اثباتی الگوی خود را از شیوههای پژوهش علوم طبیعی اخذ می‌نمود و در نتیجه به تفاوت یا تفاوت‌های انسان به طبیعت التفاتی نداشت. روشهای علوم تجری در حوزه مطالعات انسانی چون تخت پروکروست راهزن افسانه ای معیار حقیقت بودند. رویکردهای تفسیری بدرستی نشان دادند که چنین برداشتی از انسان تا چه اندازه می‌تواند خطاکارانه باشد. امروز در پرتو کوشش‌های مروجان این نگرشها بخوبی در یافته ایم که در شناخت انسان و طبیعت نمی‌توان از یک روش - آنها هم روش تجربی - استفاده نمود. اما رویکردهای تفسیری نیز نتوانستند نشان دهند که کجا می‌توان مرزهای هر علم انسانی ممکن را از غیر علم جدا ساخت. این ناتوانی حتی به یکسان گرفتن علم و دیگر حوزه‌های تجربه بشری انجامیده است. به عنوان نمونه فایراند مدعی است «... این فکر که علم طبیعی حاوی دانشی مستقل از ایده ئولوژی است، پیش داری اجتماعی، و نظایر آن است، صرفاً یک « قصه پریان » است [جنبه تخیلی] دارد زیرا هیچ تفاوت اساسی میان علم طبیعی و ادعاهای عرفان یا دین وجود ندارد.» (مک لان، ۱۳۸۰: ۱۱۷).

پیامدهای آموزشی و پژوهشی رویکردهای علوم انسانی

انسان شناسی تجربه گرای مدرن به پیروی از نگرشی که به عالم طبیعت و انسان داشت، روش شناسی خود را بوجود آورد. روش اثباتی مطالعه جهان و انسان شکل تکامل

۱. وجود ما معمایی است حافظ

که تحقیقش فسون است و فسانه

یافته همان نگرشی بود که از قرن هفدهم پایه گذاری شده بود. حتی نقد کانت از خرد و حدود شناسایی انسان به نفع علم تجربی وارد میدان شده بود. این روش نه تنها عرصه رشته های گوناگون علوم انسانی را در نوردید بلکه روشهای آموزش و پژوهش در حوزه تربیت را نیز تحت تاثیر قرار داد. الگوبرداری رویکردهای رئالیستی، طبیعت گرایی و پراگماتیستی از رشته های علوم طبیعی در قلمرو مطالعات تربیتی - به عنوان نمونه، در حوزه روانشناسی کودک - به نتایج قابل ملاحظه ای انجامید. از قرن هفدهم ببعده مفهوم طبیعت و شناختن آن در اندیشه تربیتی محوریت یافت. در این جا طبیعت از یک سو به معنای روی نمودن به جهان طبیعی و تلاش برای شناختن آن معنی می شد و از سوی دیگر شناخت طبیعت کودک با اهمیت تلقی شد. بکارگیری روش های تجربی توسط مریبان و فیلسوفان عصر مدرن در نهادهای تربیتی تلقی آدمی را نسبت به فرایند آموزش و عناصر آن دگرگون ساخت. روش تجربی اگرچه این امکان را فراهم نمی نمود که ما به دانش قطعی دست یابیم، لاقلاً بر قدرت ما در احاطه بر عالم می افزود. از این رو همانگونه که هورکهایمر (۱۳۷۰) می گوید. سیطره بر جهان هدف علم نوین و تحقق آن هدف نهادهای آموزشی در کنار سایر نهادهای اجتماعی بوده است. کاربرد روش های آموزش و پژوهش تجربی در مدارس و دانشگاهها بیش از آنکه به قصد شناختن چیزی باشد زمینه تسلط بر چیزها را فراهم ساخت. انسان و طبیعت دو عنصر مهم جهانند که به نام علم تحت انقیاد درآیند.

اگرچه این سخن به معنای نادیده گرفتن نتایج سودمند علم نیست. با وجود این هر نوع سیطره خود نیازمند شناختی است که بدان مشروعیت بخشد، اما این نکته را نباید نادیده گرفت که انسان به بهای شناخت طبیعت و انسان و به قصد به استخدام در آوردن آنها بهای گزافی پرداخته است. در دوران مدرن و تحت الهام خوشبینانه عصر روشنگری، ماموریت نظارت و کنترل بر علم مدرن به عقل ابزاری سپرده شد. اما به گواه تاریخ دوپست سال گذشته اروپا این ماموریت به شکست انجامیده است.

علم تجربی بر بنیاد نگرش و رویکرد اثباتی روشهای آموزشی و پژوهشی خود را پدید آورد. اما با نقد گسترده رویکرد مذکور و طرح رویکردهای بدیل، نظریه پردازی درباب روشهای جدید نیز آغاز گردید. بخشی از نگرش های بدیل از سنت زبانی برمی خاست که ویتگنشتاین و دیگر فیلسوفان تحلیلی مروج آن بودند. طرح بازیهای زبانی ویتگنشتاین

تاثیر قابل ملاحظه ای بر کار نهادهای آموزشی داشت. تاکنون تنها یک زبان، زبان واقعیت خوانده می شد و آن نیز زبان علم بود. اثبات گرایان با تاکید بر معیار اثبات پذیری تجربی همه زبانهای دیگر را فاقد اهمیت می دانستند. هر زبانی که نتوان به تجربه تاویلش نمود فاقد ارزش علمی است. علم نیز مجموعه گزاره‌های خوانده می شد که واقعیت های عالم را منعکس می ساخت. ماموریت نهادهای آموزشی نیز آن بود که در قالب محتوایی معین و به کمک روشهای آزمایشگاهی دانش آموزان را با جهان آشنا سازند. روش آموزش و روش علمی تفاوت چندانی نداشت. در واقع کاربرد این روشها به قصد هر چه نزدیک تر کردن فهم شاگردان از ساختار جهان بود. این تلقی می رفت تا تمامی هر آنچه ارزش علمی و تجربی نداشت از حوزه تعلیم و تربیت بیرون کند. اما ایده ای که ویتگنشتاین دوم پیش کشید بر این کوشش استوار بود تا نشان دهد که زبان آینه جهان نیست و نیز زبان علم برتری ذاتی ای بر دیگر زبانها ندارد. این ایده از یک سو نشان داد که تصور واقع نمایی علم تا چه اندازه می تواند مخدوش باشد و از سوی دیگر آنچه به نام علم عرضه می شود در گرو زبان است. بنابراین راه را برای مطالعه دیگر زبانها باز نمود. زبان دین، اسطوره، ادبیات و زبان تربیت به همان اندازه اهمیت دارد که زبان علم. این نگرش در حوزه تعلیم و تربیت به تحلیل مفهوم ها و گزاره‌های تربیتی و یا هر آنچه تحت عنوان روش و محتوای آموزش خوانده می شود، انجامیده است. در کار مربیان و محققان تربیتی (وایت و وایت، ۲۰۰۱) تحلیل این مفهوم ها برای روشن ساختن معنای آنها و در نتیجه پرهیز از کج فهمی ها به خوبی آشکار است.

رویکرد هرمنوتیکی بدیل دیگری بود. به عنوان نمونه گادامر معتقد بود شناخت کنش های فرد نه فهم دلیل یا قصد فرد از انجام آن است، بلکه به نظر او باید به سنت و تاریخ روی آورد. این نکته بدین خاطر است که انسان در درون جامعه سنت تاریخی خود پیش از این که بداند و قصدی آگاهانه برای کنشی داشته باشد دریافت می کند. فهم کنش دیگران از درون همین سنت تاریخی و بر پایه نوعی هم افقی ممکن است. « فرد از نظر گادامر فرعی است؛ تاریخ (فرهنگ، سنت) مقدم است. » (بنتون، کرایب، ۱۳۸۶: ۱۹۹). زیستن در درون همین سنتهاست که همواره پیشداوریها را حتمی می سازد. انسان موجودی تاریخی است و از این رو تاریخ و یا سنت همواره در کنش های او - خواه بداند یا نداند - حضور دارد. به همین دلیل یک پژوهش علمی به معنای حذف و نادیده گرفتن

این پشداوریها نیست، بلکه به حساب آوردن آن است. روشن است که این تعبیر با تلقی رایج از علم فاصله بسیار دارد. دلالتهای روش شناختی رویکرد گادامر برای آموزش و پژوهش به روشنی آشکار است. در صورتی که فهم بر زمینه نزدیک شدن افق های افراد در درون یک مباحثه یا خوانش متن تحقق می یابد، پس یادگیری چیزی جز نزدیک شدن افق های شاگردان با معلمان و یا با متن نیست. آموزگاران مجاز به تحمیل برداشتهای خود بر شاگردان نیستند و پژوهشگران نیز نمی توانند واقعیتهای تربیتی را جدای از زمینه تاریخی آنها بررسی نمایند. گادامر به ما گوشزد می کند که در خواندن یک متن و یا فهم یک معنا رابطه جزء و کل را نباید از یاد ببریم.

رویکرد تفسیری دیگری که به نقد رویکرد اثباتی پرداخته است، نگرشی است که به عقلانیت انتقادی (مکتب فرانکفورت) معروف است. از پیشگامان این مکتب می توان از آدرنو، هورکهایمر، مارکوزه و از نسل دوم از هابرماس نام برد. به نظر اصحاب مکتب فرانکفورت علم مدرن - از جمله اثبات گرایی - معرفت علمی را بجای انواع دیگری از معرفتها - مثلا اسطوره ای قرار داده و از این راه نوعی سلطه و ابزار قدرت را به نفع عده ای - مثلا غربی ها - و بر علیه گروههای دیگر بوجود آورده اند. علم مدرن نه تنها با معیارهایی که خود آفرید، معیارهایی چون عقلانیت، همگانی بودن و تجربی بودن بر انسان را به ابزاری تبدیل کرده است، بلکه طبیعت را نیز به یوغ خود درآورده و ویران کرده است. از این روست که کاربرد روشهای تجربی و تحلیلی علوم طبیعی را در علوم انسانی نوعی کجروی می دانند که راه به سوی فهم جامعه انسانی نخواهد برد. با وجود این، تحلیل هابرماس از مدرنیته تا این اندازه بدبینانه نبود. او بر آن است که نمی توان قلمرو علوم طبیعی و اجتماعی را نادیده گرفت و یکی را به نفع دیگری تاویل نمود. به نظر او علوم بر پایه علایق انسانی شکل می گیرد. (بنتون، کرایب، ۱۳۸۶) او از سه نوع علاقه تکنیکی که هدف آن دستکاری چیزها به قصد ساختن یا شناختن چیزی است نام می برد. در این جا می توان نوعی نزدیکی را میان او با اثبات گرایان مشاهده کرد. علایق نوع دوم، علایق عملی است و از زمینه ارتباط فرد با اجتماع حاصل می شود. علم هرمنوتیک در این مرحله ظهور می کند. نوع سوم علایق، علایق انتقادی است که به علم رهایی بخش می انجامد و هدف آن نقد و دگرگونی وضع نامطلوب موجود است. البته این نوع علایق همزمان می توانند وجود داشته باشند. علم رهایی بخش به گونه ای با زبان به

عنوان عامل ارتباط انسان با دیگران مربوط است. بر این اساس او از دو نوع کنش زبانی سخن گفته است: نمایشی و ارتباطی. اولی همان چیزی است که به کنش ابزاری زبان معروف است و بر عقلانیت ابزاری استوار است. کنش دوم زبانی، کنش ارتباطی زبان است و هدف آن برقراری ارتباط با دیگران به قصد فهم و درک منظور آنان است. به نظر هابرماس وجود کنش ارتباطی این امکان را به آدمی می دهد که تا بی نهایت با دیگران به گفت و گو پردازد و از رهگذر آن به توافقی جمعی دست یابند. به نظر هابرماس زبان محور مشترک همه علوم است که بر اساس علایق انسانی شکل گرفته است. مفهوم دیگری که هابرماس در تحلیل وضع انسانی از سخن گفته است مفهوم زیست - جهان است. (بتون و کرایب، ۱۳۸۶). اگرچه این مفهوم پیش از این توسط هوسرل نیز بکار رفته بود، حاکی از وابستگی آدمی به تجربه های خود از زندگی و از واقعیت ها و بویژه ارتباط با دیگران دارد. پیامدهای روش شناختی نگرش هابرماس برای روشهای آموزش و پژوهش در حوزه علوم خواه انسانی و یا طبیعی در مدارس حول محور ارتباط و گفت و گو انتقادی سازمان می یابد. آموزش و پژوهش می توانند نقش نیروهای رهایی بخش را ایفاء کنند تا از این طریق مانع بازتولید مناسبات ظالمانه ای قدرتهایی شوند که از همه چیز چون ابزاری برای کنترل آدمی بهره می برند. روش پژوهش انتقادی شامل مراحل زیر است: " ۱. کشف تضادها و تناقض های موقعیت ها؛ ۲. مشخص کردن علت ها یا عوامل پنهان؛ ۳. نقد ایدئولوژی ها؛ رهایی بخشی. " (باقری، ۱۳۸۹: ۲۵۰-۲۵۵).

رویکرد پسااختارگرایی به عنوان بدیلی دیگر برای پژوهش درباره انسان، بنیادهای خود را از نقد ساختارگرایی زبان‌شناسانه سوسور می گیرد، گرچه از روایت های جدید از روانکاوی فروید و یا مارکسیسم نیز متأثر است. سوسور زبان را امری قراردادی می دانست. با وجود این او معتقد بود که نشانه های زبانی نه به شی بلکه به مفهوم یا معنا دلالت دارند. او برای زبان قائل به نوعی ساختار بود. چنین ساختاری را ساختارگرایان برای هر گونه علمی قایل بودند. زیرا علم در درون یک چارچوب منسجم نظری و مفهومی قادر به شناختن ساختارهای عالم است - خواه عالم طبیعی باشد یا انسانی. از سوی دیگر لاکان برخلاف تفسیر فرویدی از ناخودآگاه معتقد است که ناخودآگاه همچون زبان ساخته می شود اما نه آنگونه که سوسور می اندیشید و بر مدلول زبان و نه دال تاکید می کرد، این دال است که اهمیت دارد و به همین طریق مثلا می توان از یک رویا و یا تداعی آزاد

تفسیرهای متفاوت و بی پایانی را ارائه نمود (بنتون و کرایب، ۱۳۸۶). فوکو تحت تاثیر نیچه علم را ابزار سلطه و قدرت می دانست و بر آن بود که ساختارهای اجتماعی بر ساخته نیروهای غالب است. در دوران نو این سلطه با کمک گرفتن از علوم برای تولید برچسب هایی چون دیوانه، منحرف جنسی، مجرم و... به این انقیاد مشروعیت داده است. « در این مطالعات [علوم اجتماعی] ایستمه ها، گفتمانهای کلان، نیستند که سوژه ها را خلق می کنند بلکه گفتمانهای علوم اجتماعی مانند جرم شناسی و روان شناسی و جامعه شناسی، نظریه های بیماری روانی و تمایلات جنسی اند که سوژه ها را خلق می کنند.» (بنتون و کرایب، ۱۳۸۶: ۳۰۶). کاربرد روش تبارشناسانه فوکو که در پی یافتن لایه های زیرین مفاهیم تربیتی است در مطالعات تربیتی کاربرد قابل ملاحظه ای یافته است. متناسب با نگرش تبارشناسی روش پژوهش می تواند مراحل زیر را شامل شود: ۱. برقراری ارتباط موضوع با قدرت و سوژه؛ ۲. فرض مخالف در فرضیه پژوهشی؛ ۳. مسئله آفرینی درباره موضوع؛ ۴. تعیین مولفه های مقوم رابطه قدرت - سوژه؛ ۵. تعیین شبکه مولفه های ارتباط قدرت - سوژه؛ ۶. جستجوی تبارهای موضوع به جای نقطه آغازین؛ ۷. جستجوی تاریخ به دنبال ظهورها و طلوع های مجدد مسله؛ ۸. جمع بندی: ترسیم شبکه روابط قدرت - دانش - سوژه. " (باقری، ۱۳۸۹: ۳۵۸-۳۷۴).

با دریدا پسا ساختارگرایی به ساختار شکنی می رسد. دریدا را فیلسوف غیاب می خوانند. او هر نوع حضور ساختاری را در جهان و یا حتی در زبان چون طرحی متافیزیکی نمی پذیرد و چون لاکان به تعدد تفسیرها قائل است. به نظر او معنا را نمی توان هیچگاه در واژه یافت در حالی که کم نیستند فیلسوفانی که در جست و جوی معنای حاضر عمر می گذرانند. او زبان نوشتاری را به زبان گفتاری ترجیح می دهد. زیرا در زبان نوشتاری است که واقعیت در معنایی که خواننده دارد ساخته می شود. ما در نگرش پسا ساختارگرایان شاهد نسبت گرایی مفرط هستیم. نفی هر گونه ساختار به معنای آن است که نمی توان نه از واقعیت های عینی سخن گفت و نه از روشهای ثابتی که بتوان به کمک آن به پژوهش پرداخت. گرچه عده ای کوشیده اند تا از نگرش او برای روشها آموزش و پژوهش در تعلیم و تربیت استفاده برند. مراحل و یا خط مشی های پژوهش های ساختار شکنی را می توان به این شرح بر شمرد: ۱. در نظر گرفتن یک متن؛ ۲. باز شناسی قطب های تضاد در متن؛ ۳. جستجوی آرایش قطب ها؛ ۴. قرار دادن متن در زمینه؛ ۵. وارونه کردن

قطب های تضاد؛ ۶. مفهوم پردازی جدید؛ ۶. تحلیل شبه فرارونده. " (باقری، ۱۳۸۹: ۴۰۵-۴۱۲).

نهادهای آموزشی و مساله روش های آموزشی و پژوهشی

آموزش و پرورش هویتی چند وجهی دارد. تا آنجایی که به ماهیت چند وجهی آموزش و پرورش مربوط است، نمی توان از نهادهای آموزشی انتظار داشت که در آموزش یا پژوهش علوم انسانی تنها از این یا آن روش استفاده کنند. تعدد ساحت های آموزش و پرورش، به چند ساحتی بودن موضوع آن، یعنی انسان باز می گردد. آدمی را نمی توان در یک ساحت محصور کرد، به همین واسطه آموزش و پرورش را نیز نمی توان به یک وجه محدود ساخت. انسان از یک سو چون همه پدیده های این جهانی موجودی طبیعی است، اما در عین حال، آگاهی کلی و روح نیز ساحت های دیگری از هستی اوست. از این رو ممکن است متناسب با هر ساحتی از روش آموزشی و یا پژوهشی مطلوب آن استفاده نمود. به عنوان نمونه، در حالی که استفاده از روش تجربی برای مطالعه انسان در سطح پدیده داری مناسب است، تبیین ساحت آگاهی کلی در انسان به کمک روش های تجربی فاقد اعتبار و در واقع تقلیل سطح بالاتر به سطح پایین تر است. کاهش گرایی یکی از خطاهای اساسی رویکرد اثباتی است. به نظر می رسد که استفاده از روش های آموزشی و پژوهشی مبتنی بر نظریه های تفسیری برای تبیین سطح آگاهی کلی تناسب بیشتری داشته باشد. ساحت روح که کلی ترین وجه هستی انسان است حتی به کمک نظریه های تفسیری نیز قابل تبیین نیست. زیرا روح را نه می توان به پدیده ای تجربی کاهش داد و نه می توان آن را به سطح آگاهی برگرداند. روح موضوعی برای شناسایی تجربی و یا پدیده ای اجتماعی نیست، بلکه در سطح پدیداری و یا اجتماعی جلوه می کند. به سخن دیگر، ممکن است ما با جلوه های روح در دو سطح تجربی و آگاهی مواجه شویم اما خود روح یک راز باقی می ماند. هرگونه کوشش برای تبیین تجربی و یا اجتماعی روح، انکار و یا نادیده گرفتن هویت آن است. به میزانی که از ساحت های پایین تر هستی انسان به سوی مراتب بالاتر آن حرکت می کنیم درمی یابیم که امکان ارائه یک نظریه عام و کلی که از ویژگی های هر علمی است، ناممکن تر می شود. روح را نمی توان به کمک یک

نظریه معرفتی کلی توصیف کرد، هر کوششی در این راه ناکافی و ناتمام است. از این رو به نظر می‌رسد برای شناختن روح نیازمند استفاده از روشهای دیگریم. روشهای شهودی و ذوقی نمونه‌هایی از این روشها هستند. نتایج روشهای شهودی و ذوقی، کلی و دارای اعتبار همگانی و عام نیستند، بلکه یافته‌هایی که از طریق این روشها بدست می‌آیند، شخصی و درونی است. به عنوان مثال، نمی‌توان دریافتهای یک هنرمند و تجربه‌های یک عارف را با محک روشهای تجربی و یا نظریه‌های تبیین اجتماعی آزمود. چنین کاری نه تنها سبب تقلیل سطح فراتر به سطح فروتر می‌شود، بلکه پیامد دیگر آن جزم اندیشی و انکار است. امروزه ما وقوع هر دوی این پیامدها را در مباحث مربوط به علوم انسانی شاهدیم. کمال و یا تحقق علوم انسانی در آن نیست که سطح ناشناختنی انسان را نادیده گیرد، بلکه در پذیرش حد شناسایی خود به عنوان یک علم و در نتیجه گشودن فضای فراختری برای دریافت واقعیت‌های انسانی است. هر نظریه علوم انسانی کاملتری - در صورتی که بتواند - باید در کنار ویژگی‌های زیست - جامعه شناختی انسان، تصویری از ذوق هنرمندانه، تجربه‌های عمیق عارفانه و حتی دینی او را ترسیم کند.

با نظر داشتن به آنچه گفته شد حال بهتر می‌توان در باره کار نهادهای آموزشی در بکارگیری روشهای آموزشی و پژوهشی علوم انسانی سخن گفت. متناسب با ساحت‌های هستی انسان در آموزش و پژوهش علوم انسانی می‌توان از روشهای تجربی، تفسیری یا تفهیمی، شهودی و ذوقی استفاده نمود. انجام این کار مستلزم آن است که از یک سو، تصویری از ویژگی‌های و مراتب هستی انسان به دانش آموزان و دانشجویان رشته‌های علوم انسانی ارائه گردد و از سوی، راه‌های پدید آمدن گرایش‌های متعصبانه با عنوان علم مسدود گردد. پیامد چنین وضعیتی آن خواهد بود که آنان بدانند به هنگام مطالعه ساحت‌های هستی انسان از کدام روش استفاده کنند. به عنوان مثال استفاده از روش‌های تجربی و آزمایشگاهی برای فهم رفتارهای زیستی و عصب شناختی انسان مناسب است. فهم کنش و اکنش‌های اجتماعی انسان، به کمک روشهای دیالکتیکی و هرمنوتیکی و دیگر روشهای تفسیری می‌تواند دست‌یافتنی باشد. اندیشیدن درباره کنش‌های روح انسان، که خود را به صورت کردارهای اخلاقی، دریافتهای هنری، عرفانی و دینی آشکار می‌سازد، نیز جز از طریق روشهای تاملی، ذوقی و شهودی ممکن نیست. روشهای فوق‌نه تنها برای مطالعه انسان از سوی دانش آموزان و دانشجویان به کاربردن

است، بلکه می تواند به عنوان روشهای آموزش نیز از سوی آموزگاران مورد استفاده قرار گیرند. به عنوان نمونه، روش آموزش مناسب در درسهای فیزیولوژی، عصب شناسی، روانشناسی آزمایشگاهی و دروسی از این قبیل روش آزمایش و تجربه است. در این سطح صدق و کذب گزاره ها، به میزان فراهم بودن شواهد تجربی آنها بستگی دارد. در درسهایی مانند جامعه شناسی، تاریخ و دروس مرتبط استفاده از روشهای تفسیری کاربرد مفیدتری دارد. با وجود این در دروسی مانند هنر، ادبیات، دین شناسی و... استفاده از روشهای آموزش ذوقی و شهودی مناسبتر است. روشن است که از این روشها نمی توان به جای یکدیگر استفاده نمود. رابطه میان این روشها رابطه ای طولی است و با ساخت های هستی انسان تناسب دارد. نادیده گرفتن این واقعیت، یا سبب اهمیت دادن به یک روش و نادیده گرفتن اهمیت روشهای دیگر می شود، و یا پدید آمدن نوعی تناقض میان آن روشها در ذهن دانش آموزان و دانشجویان. حالت اخیر را می توان در نهادهای آموزشی کنونی ما مشاهده کرد. دانش آموزان و دانشجویان علوم انسانی یا تحت تاثیر رویکردهای اثباتی قرار دارند و تنها روشهای تجربی را برای مطالعه انسان مفید می دانند، و یا آنکه در کلاس های گوناگون با نظریه های انسان شناختی و روشهای متفاوت پژوهش آشنا می شوند اما قادر نیستند تا تعارض میان این روشها را برطرف نمایند. دانش آنها در دروس مختلف ترکیبی از آموخته های ناسنجیده و فاقد نظام است. برای حل تعارض میان روشهای آموزش و پژوهش علوم انسانی در نهادهای آموزشی ما، ما نیازمند ارائه تصویری یک پارچه از هستی انسان هستیم. اگر چه آزمون تجربی همه اجزاء تصویر مذکور نه ممکن است و نه مطلوب، اما می توان در پرتو تامل انتقادی و حتی به کمک شواهد عینی کاستی های هر نظریه یک سوگرایانه و جانبدارانه ای درباره انسان را معلوم ساخت. به نظر می رسد بخشی از هر نظریه کامل درباره انسان همواره بیرون از تبیین های اثباتی و تفهم های تفسیری قرار می گیرد. و این نکته ای است که باید مورد توجه اهل نظر قرار گیرد.

از سوی دیگر، خطری که نهادهای آموزشی ما را تهدید می کند غلبه نگاه ایدئولوژیک به آموزش و پرورش است ایدئولوژی اندیشی در مدارس می تواند بر روشهای آموزش و پژوهش تاثیر نامطلوبی بگذارد و روحیه پذیرش بی چون و چرا و تلقینی را در آنها پدید آورد. وجود خطوطی که نمی توان از آن پرسش کرد در کنار وجود آموزگاران کم حوصله و

یا ایدئولوژی اندیش، امکان وجود هر گونه مناظره آزاد و در نتیجه برقراری ارتباطی انسانی میان دو قطب سیال (هوشیار، ۱۳۳۵) یعنی، معلم و شاگرد را سلب می کند. نتیجه چنین وضعیتی از میان رفتن روح حقیقی تربیت و تبدیل آن به کنشی مکانیکی است. استفاده ابزاری از آموزش و پرورش امکان هر گونه تحول معنوی انسان را از میان برده و از این رو آموخته ها به عمق جان و شخصیت شاگردان راه نخواهد برد.

برای مبارزه با خطری که نهادهای آموزشی ما در نتیجه غلبه و سیطره ایدئولوژی با آن مواجه اند، رواج و بکارگیری روش گفت و گو است.

در روشنگری این نکته باید گفت تربیت در معنای حقیقی خود جز یاری رساندن به عالی ترین امکانهای آدمی نیست. دیگر وظایفی که امروزه برای این فرایند در نظر گرفته اند یک سره از نیازهای متعدد زندگانی اجتماعی ریشه گرفته است. گرچه در این عصر از نهادهای آموزشی انتظار می رود تا آن نیازها را برآورند اما انجام این نباید به بهای نادیده گرفتن خود انسان و هستی او باشد. از این روست که انسان شدن آدمی نه در گروه صرف کسب مهارت‌های اقتصادی است و نه برآوردن نیازهای بنگاههای صنعتی و نظامی و حتی ایدئولوژیک. حتی اگر درصدد باشیم تا انجام این وظایف را از نهادهای عمومی و تخصصی آموزشی - یعنی از مدرسه تا دانشگاه - طلب کنیم، نباید این نکته را از یاد ببریم که انسان مساوی با وظایف از پیش تعریف شده آن نیست. شادی و سلامتی او در گرو تحقق همه امکانهای اوست. امکانهایی که او را بی مانند و یگانه می سازد. در این تلقی از تربیت باید آن را راهی به سوی خود شدن که همانا راه یافتن به ساحت درون و انسانیت است، دانست. اما انجام این کار خود نیازمند برقراری ارتباطی همدلانه میان معلم و شاگرد است و گفت و گو نیز بهترین روش اجرای آن.

گفت و گو نه تنها طریق آموزش، بلکه طریق پژوهش نیز هست. یگانه هدف گفت و گو کشف حقیقت و پرهیز از جزم اندیشی است که به کمک دو نفر انجام می شود اما گفت و گو خود نیز پیش شرطهای دارد. یاسپرس آنجا که از تصویری از گفت و گوی افلاطون ترسیم می کند از این پیش شرطها نیز سخن گفته است. (یاسپرس، ۱۳۵۷).

«دیالوگ طریق حقیقت» است. از اینرو کسی که با دیگری گفت و گو می آغازد اگر مخالف حقیقت باشد از پای در می آید. گفت و گو با کسی که مخالف حقیقت است و می خواهد دهان حریف را ببیند، بی معنی است. از اینرو صاحبان عقاید جزمی و نیست

انگاران (نیپیلیست ها) مخالف گفت و گو هستند. اینان از گفت و گو خاصیت طبیعی را سلب می کنند. همه قدرت هایی که خواهان خلاف حقیقت اند، مانع گفت و گو می شوند و اگر بتوانند گفت و گو با طرف مخالف را ممنوع می کنند.» (یاسپرس، ۱۳۵۷: ۷۳). یاسپرس توانایی شنیدن سخنان کسی که طرف گفت و گوست، آزاد منشی و خیرخواهی نسبت به دیگری، خوشبینی نسبت به حریف و التفات به آنچه موضوع گفت و گوست را از جمله این پیش شرطها معرفی می کند. (یاسپرس، ۱۳۵۷). کاربرد گفت و گو در معنای واقعی خویش به فهم شاگرد از خود و جهان خود یاری می رساند و افق میان نگاه معلم و شاگرد را به هم نزدیک می کند.

گفت و گو روش پژوهش نیز هست. هدف گفت و گو آگاهی و یا کشف حقیقت است. اما کشف حقیقت به تنهایی نا شدنی است. « فرد در تنهایی نمی تواند پی به حقیقت ببرد. از اینرو دیگری را می جوید تا اندیشه خود را با او در میان نهد و به یاری او بدرستی آنچه می اندیشد اطمینان یابد.» (یاسپرس، ۱۳۵۷: ۷۲). وجود آن دیگری شرط هرگونه پژوهش است. از این رو کشف حقیقت ماهیت بین الازدھانی دارد. پوپر آن را جهان ۳ نام نهاده است؛ یعنی آن جهانی که دانش از طریق گفت و گوی انتقادی میان صاحب نظران پدید می آید. این تلقی از دانش بر نوعی عینیت حقیقت یا واقعیت استوار است (پوپر، ۱۳۸۰) و در عین حال دست یابی به آن همواره احتمالی است (پوپر، ۱۳۸۶). ما همواره می کوشیم تا به حقیقت نزدیک شویم حتی اگر نتوانیم کاملاً به آن دست یابیم. پوپر از این جهت تفاوتی میان پژوهش های علوم انسانی و علوم طبیعی نمی بیند. (پوپر، ۱۳۸۴).

نتیجه گیری

هدف این مقاله آن بود که به بحث درباره روشهای آموزشی و پژوهشی علوم انسانی در نهادهای آموزشی بپردازیم. ادعای اساسی این بود که علوم انسانی در نهادهای آموزشی ما با بحرانهای جدی ای مواجه است. از یک سو غلبه نگرش اثباتی علوم انسانی را به حوزه ای که باید الگوی آموزش و پژوهش را از علوم طبیعی اخذ کند تبدیل کرده است و از سوی دیگر، مخالفت با این الگو برداری علوم انسانی را به سوی نسبیت گرایی کشنده و از این رو تبدیل آن به ایدئولوژی می راند. برای روشنی بحث باختصار به بعضی از

رویکردهای بدیل اثبات گرایی در علوم انسانی اشاره شد. با وجود این نکته محوری بحث آن بود که علوم انسانی باید بر نوعی انسانشناسی فلسفی بنا شود، همانگونه که در انواع رویکردهای مورد بحث به تلویح و یا به تصریح چنین انسانشناسی ای وجود دارد. در این مقاله کوشش بعمل آمد تا نشان دهیم که کاربرد الگوهای علوم طبیعی برای علوم انسانی از آنرو نارواست که انسان را نمی توان به موضوعی برای شناختن تبدیل کرد. حقیقت انسان همواره بیرون از دانش او نسبت به خود است. گرچه همین نکته در مورد جهان طبیعی نیز صادق است. با وجود این شناختن انسان به کمک تجربه کاملاً نیز ناممکن نیست. اما این شناخت همواره در سطح پدیداری خود باقی می ماند. نادیده گرفتن این نکته تقلیل انسان به پدیدار است. از سوی دیگر مبارزه با نگاه علمی اندیش به انسان، زمینه نفی امکان هرگونه علوم انسانی را فراهم می کند. این دو تلقی از انسان خواه ناخواه بر کار نهادهای آموزشی تاثیر می گذارد. در صورتی که انسان را نتوان چون یک سوژه مورد بررسی قرار داد پس چه راهی برای شناخت آن موجود است؟ پدیداری خواندن علم ما نسبت به انسان امکان کاربرد روش تجربی را در آموزش و پژوهش علوم انسانی نفی نمی کند، اما نشان می دهد که دامنه کاربرد آن تنها در سطح پدیداری است و راه به سوی حقیقت نمی برد. از سوی دیگر، تاریخی خواندن هویت انسان و خرد او که در رویکردهای تفسیری از آن سخن گفته می شود، نمی تواند مرز دقیقی را میان علوم انسانی و ایدئولوژی ترسیم کند. این نگرش در بطن خویش می تواند این خطر را به همراه داشته باشد که نهادهای آموزشی بخواهند به کمک روشهای القایی و بصورت جزم اندیشانه به ترویج آنچه خود علوم انسانی می پندارند اقدام کنند. و در نتیجه امکان هر گونه اجماعی در این حوزه مسدود شود. نهادهای آموزشی ما با هر دو نوع این خطرها مواجه است. با اذعان به این نکته که حل و فصل مناقشات در این حوزه دشوار به نظر می رسد، در این مقاله کوشیدیم نشان دهیم که نهادهای آموزشی باید با آگاهی از ناکافی بودن همه رویکردهای مورد بحث درباره انسان، به ترویج این ایده بپردازند که در شناخت انسان نمی توان به علم تنها اعتماد کرد. شناخت حد علم مانع از گرفتار آمدن به دام ایدئولوژی علم گرایی می شود. دانش علوم انسانی همواره احتمالی و ناتمام است. با وجود این چه از طریق شهود و چه از راه خطاهای تاریخی علم درباره انسان می توانیم دریابیم که حوزه امکانهای ما بسیار وسیعتر از دانش ماست. در این مقاله متناسب با سطح عالیتر

نهادهای آموزشی و ضرورت تحول نگرش... ۳۰۱

هستی انسان از روشهای ذوقی، شهودی در مطالعه و آموزش علوم انسانی سخن به میان آمد و در عین حال برای مبارزه با خطر و پیامد ایدئولوژی اندیشی، یعنی تعصب و جانبداری غیرموجه، در نهادهای آموزشی ما روش گفت و گو به عنوان روشی برای آموزش و پژوهش، پیشنهادگردید.

فهرست منابع

- آدمیت، فریدون (۱۳۸۵) اندیشه و حکومت قانون عصر سپهسالار. تهران: انتشارات خوارزمی
- باقری، خسرو (۱۳۸۹) رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بورمان، کارل (۱۳۸۷) افلاطون. ترجمه محمد حسن لطفی. تهران: انتشارات طرح نو.
- بتون، تد و کرایب، یان (۱۳۸۶) فلسفه علوم اجتماعی. ترجمه شهناز مسمی پرست و محمود متحد. تهران: انتشارات آگه
- پوپر، کارل (۱۳۸۰) جست و جو همچنان باقی است. ترجمه سیامک عاقلی. تهران: نشر گفتار.
- پوپر، کارل (۱۳۸۱) اسطوره چارچوب در دفاع از علم و عقلانیت. ترجمه علی پایا. تهران: انتشارات طرح نو.
- پوپر، کارل (۱۳۸۶) می دانم که هیچ نمی دانم. ترجمه پرویز دستمالچی. تهران: انتشارات ققنوس.
- چالمرز، اس اف (۱۳۷۹) چپستی علم. تهران: انتشارات سمت.
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۸۱) گذر از مدرنیته؟. تهران: انتشارات آگه
- داودی، علی مراد (۱۳۸۷) عقل در حکمت مشاء: از ارسطو تا ابن سینا. تهران: انتشارات حکمت
- دیویی، جان (۱۳۶۹) منطق تئوری تحقیق. ترجمه علی شریعتمداری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- روث ویت، ویلیام (۱۳۸۶) هابرماس: معرفی انتقادی. ترجمه لیلا جوافشانی و حسین چتوشیان. تهران: نشر اختران
- شاتو، ژان (۱۳۷۲) مریبان بزرگ. ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- فی، برایان (۱۳۸۶) فلسفه امروزی علوم اجتماعی. ترجمه خشایار دیهیمی. تهران: انتشارات طرح نو.
- کاپلتسون، فردریک (۱۳۸۵) از دکارت تا لایبنیتس، ج. ۴. ترجمه غلامرضا اعوانی. تهران: انتشارات علمی فرهنگی و سروش.
- کاپلتسون، فردریک (۱۳۸۲) فیلسوفان انگلیسی از هابز تا هیوم، ج. ۵. ترجمه امیر جلال الدین اعلم. تهران: انتشارات علمی فرهنگی و سروش.
- کاپلتسون، فردریک (۱۳۸۲) از فیثته تا نیچه. ترجمه داریوش آشوری. تهران: انتشارات علمی فرهنگی و سروش.

۳۰۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۷) سنجش خرد ناب. ترجمه ادیب سلطانی. تهران: انتشارات امیرکبیر
- کسروی، احمد (۱۳۶۳). تاریخ مشروطه ایران. تهران: انتشارات امیرکبیر
- کوثری، مسعود (۱۳۸۸) امکان تولید علم اجتماعی اسلامی. فصلنامه علمی- پژوهشی راهبرد فرهنگ. سال دوم، شماره هفتم. صص ۵۴-۳۱.
- کوهن، توماس اس (۱۳۸۳) ساختار انقلاب های علمی. ترجمه عباس طاهری. تهران: انتشارات قسه. کین. سم (۱۳۷۵) گابریل مارسل. ترجمه مصطفی ملکیان. تهران: انتشارات گروس
- لیتل، دانیل (۱۳۷۴) تبیین در علوم اجتماعی. ترجمه عبدالکریم سروش. تهران انتشارات موسسه فرهنگی صراط
- مک لان، دیوید (۱۳۸۰) ایده تولوژی. ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی. تهران: انتشارات آشیان.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰) تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران. ج اول. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- یاسپرس، کارل (۱۳۷۳) آغاز و انجام تاریخ. ترجمه محمد حسن لطفی. تهران: انتشارات خوارزمی
- یاسپرس، کارل (۱۳۸۷) کوره راه خرد. ترجمه مهید ایرانی طلب. تهران: انتشارات قطره
- ویتگنشتاین، لودویک (۱۳۸۷) پژوهش های فلسفی. ترجمه فریدون فاطمی. تهران: انتشارات نشر مرکز.
- یگر، ورنر (۱۳۷۶) پایدیا. ترجمه محمد حسن لطفی. تهران: انتشارات خوارزمی
- هولاب، رابرت (۱۳۷۵) یورگن هابرماس: نقد در حوزه عمومی. ترجمه حسین بشیریه. تهران: نشر نی.
- هوشیار، محمدباقر (۱۳۳۵) اصول آموزش و پرورش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- Heidegger, Martin (1977) Question Concerning Technology. Trans. By William Lovitt, Harper & Row Publisher, New York.
- Jaspers, Karl (1956) Reason and Existenz. Trans. By William Earle, Routledge & Keganpaul, London.
- Markovic, Mihailo (1970) Women's liberation and Human Emancipation. In Women and Philosophy, edit by Carole c. Gould & Max W. Wartofsky, G. P. Putnam's Sons. New York. (145-168)
- White, John & White, Patricia (2001) An Analytic Perspective on Education and Children's Rights. In Method in Philosophy of Education, edit by Frieda Hetying & others. New York.(13- 29).

بررسی راه های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی در علوم انسانی^۱

نعمت اله عزیزی*

چکیده

جایگاه و نقش با اهمیت پژوهش در رشد و توسعه جوامع موضوعی روشن و آشکار است که نیازمند استدلال و توضیح نیست. امروزه کشورهای جهان تلاش می کنند حجم توسعه یافتگی خود را با شاخص های پژوهشی چون تعداد نیروی محقق، سهم بودجه پژوهشی، تعداد مقالات چاپ شده در مجلات علمی و نظایر آن نشان دهند. وضعیتی که به رغم رشد نسبی فعالیت های پژوهشی در کشورمان در سالهای اخیر، هنوز در مقایسه با جایگاه دیگر کشورهای همتراز از مطلوبیتی چندان برخوردار نیست. انجام مطالعاتی در خصوص شناسایی علل آسیبها، نارساییها و ناکارآمدی ابعاد آموزشی و پژوهشی در علوم انسانی و همچنین ارائه راهبردها، الگوها و مدل های مناسب و اثربخش برای تقویت و بهبود شاخصهای عملکردی در این حوزه مهم علمی از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. از این رو تحقیق حاضر بع عنوان مطالعه ای توصیفی-پیمایشی با اتخاذ رویکردی همزمان (کمی و کیفی) در جمع آوری داده ها با هدف تحلیل عوامل مؤثر بر افزایش کارآمدی تحقیقات در حوزه علوم انسانی و بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی در حوزه مذکور انجام گرفته است.

۱. این پروژه با حمایت مالی پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی انجام شده است.

*. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان.

جامعه آماری تحقیق شامل اعضای هیأت علمی دانشکده های علوم انسانی دانشگاههای دولتی می باشد که با استفاده از شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای ۳۷۰ نفر از آنان به عنوان نمونه جهت بخش کمی مطالعه انتخاب گردیدند. ضمناً در بخش کیفی این پروژه نیز با ۳۰ از اساتید و پژوهشگران این حوزه نیز مصاحبه به عمل آمد. بعد از جمع آوری اطلاعات، داده ها استخراج و کد گذاری شده و با استفاده از شاخصهای گرایش مرکزی (آمار توصیفی) و آزمونهای تی تک متغیره و تحلیل واریانس یکطرفه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج این تحقیق نشان داد که بهبود عملکرد پژوهشی اساتید در علوم انسانی یک فرایند چند وجهی است که در آن عوامل و بازیگرهای متعددی نقش دارند. ارتقای عملکرد پژوهشی باوجودیکه از طرفی نیازمند انجام اصلاحات در رویکردهای سازمانی و مدیریت و سیاستگذاری پژوهشی است از طرف دیگر مشروط به اجرای برنامه های توانمندسازی و تقویت بنیه های حرفه ای اساتید در زمینه پژوهش و فراهم کردن شرایط و منابع مناسب و کافی مالی، مادی و علمی برای انجام فعالیتهای پژوهشی توسط اساتید است. مضافاً فراهم کردن بسترهای مناسب و حمایتگرای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و همچنین لحاظ کردن دغدغه های شخصی و حرفه ای اعضای هیأت علمی در این حوزه از جمله عواملی هستند که توجه به آنها بر رونق فعالیتهای پژوهشی می افزاید.

کلیدواژه ها: آموزش عالی، علوم انسانی، عملکرد پژوهشی، کارایی

مقدمه

دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشور علی الخصوص در حوزه علوم انسانی در راستای انجام رسالتها و وظایف خود همواره با مسایل و مشکلاتی دست به گریبان بوده که تداوم آن چالشها و نارساییها، کاهش منزلت علمی و پژوهشی این نظام مهم را در پی داشته است. طبیعتاً تداوم چنین روندی به افت شدید کیفیت آموزش، تدریس و پژوهش در مراکز دانشگاهی منجر خواهد شد. بر اساس نتایج بررسی های اخیر مرکز علم سنجی کشور علیرغم حرکت رو به جلو محققان کشور در تولید علم، اما هنوز جایگاه کشور از نظر فعالیتهای علمی و پژوهشی اساتید و سهم کشور در تولید دانش بشری، مطلوب ارزیابی نمی شود. این وضعیت در علوم انسانی و اجتماعی اسف بار است. زیرا از مجموع ۳۴۰۰ مقاله ISI محققان کشور در سال ۲۰۰۵، فقط ۳۲۰ مقاله و از مجموع ۱۸۳۲۲ مقاله ISI

بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی... ۳۰۵

محققان کشور در سال ۲۰۰۹ فقط ۲۸۱ مقاله به محققان حوزه علوم انسانی و اجتماعی مربوط می شود. اینها نشان دهنده ضعف عمومی فعالیتهای پژوهشی در حوزه علوم انسانی مراکز دانشگاهی کشور در مقایسه با دیگر حوزه های علمی است.

از طرف دیگر بررسی جایگاه کارکردهای دانشگاهها و مراکز آموزش عالی نشان می دهد که در این میان، کارکرد تولید دانش (خلاقیت علمی)، از جایگاه ممتازی برخوردار است. درحقیقت دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی با تولید دانش از عوامل کلیدی رشد و گسترش فن آوری محسوب می گردند. وقتی از زاویه دیگری به این موضوع نگاه می شود مشخص می گردد که از حدود ۱۵۰ سال پیش در نظامهای آموزش عالی و مؤسسات دانشگاهی و همچنین در زمینه گسترش استقلال و آزادی علمی در مراکز و مؤسسات آموزش عالی تحولی عظیم روی داده است. بر این اساس دانشگاهها در تعیین جزئیات آموزشی و چگونگی پژوهش یا تفکر، از آزادی عمل قابل توجهی برخوردار شده اند و نقش کنترلی و مداخله ای دولتها و دیگر نهادهای جامعه در آموزش عالی به یک نقش لجستیکی و پشتیبانی تغییر یافته است. از اینرو از گذشته در مؤسسات آموزش عالی دو سیاست اصلی مبنای فعالیتهای علمی را پی ریزی و تقویت می کرد. سیاست اول بر جذب متفکران و افراد خلاق در عالی ترین سطح ممکن و سیاست دوم فراهم آوردن امکانات پشتیبانی و تحقیقاتی در حد ممکن بود. این در حالی است که در کشور ما در جهت نهادینه ساختن امر تولید علم و اندیشه ورزی در مراکز دانشگاهی به این سیاستها کمتر توجه شده است.

نتایج مطالعات و بررسیها نشان دهنده ضعف عمومی فعالیتهای پژوهشی در حوزه علوم انسانی مراکز دانشگاهی کشور در مقایسه با جوامع پیشرفته است (صوری ۱۳۸۲، عزیزی، ۱۳۷۸). در تحلیل دلایل و علل موفقیت فعالیتهای پژوهشی و در توجیه جایگاه و اعتبار تحقیقات در حوزه علوم اجتماعی و انسانی در جوامع پیشرفته باید گفت که محققان در چنین جوامعی از شرایط و بسترهای علمی، حرفه ای و مادی لازم و همچنین مصونیت سیاسی نسبی جهت انجام کارهای پژوهشی و مطالعاتی خود برخوردار هستند (لهسایی زاده، ۱۳۷۶).

براساس گزارش هسته علم سنجی میزان تولیدات علمی ایران نسبت به کشورهایمانند عربستان، تایوان، ترکیه، مصر و کره جنوبی نیز کاهش یافته است؛ به گونه ای که

در طی دوره پنج ساله (۱۹۷۵ تا ۱۹۸۱)، ایران ۳۷۲ مقاله در مجلات بین‌المللی علوم انسانی منتشر کرده، که این رقم معادل ۱۸ درصد تولیدات علمی ایران در آن زمان بوده است؛ اما کل تولیدات علوم انسانی بر اساس شاخصهای مربوطه در دوره بیست ساله ۱۹۸۱ تا ۲۰۰۱، تنها ۱۸۵ مقاله یعنی ۲/۲۴ درصد تولیدات علمی کشور در این دوره بوده است. بنابراین تولیدات علوم انسانی کشور در ۲۰ سال اخیر برابر نصف تولیدات دوره پنج ساله قبل از ۱۹۸۱ بوده است (فاضلی، ۱۳۸۷). با توجه به وضعیت کنونی علوم انسانی در ایران، این سؤالات مطرح می‌شوند که اولاً آسیبهای موجود در مسیر تولیدات علمی در حوزه علوم انسانی کدامند؟ با استفاده از چه راهبردهایی و اتخاذ چه تدابیری از تداوم عقب ماندگی علوم انسانی در تولید علم می‌توان جلوگیری کرد؟ و چگونه و با اتکال به چه عواملی می‌توان بستر و زمینه ارتقا و بهبود عملکرد پژوهشی را در علوم مذکور فراهم ساخت؟

پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، ضرورت بازنگری در اهداف، ساختار، خط مشی‌ها و سیاستها، سرفصلها و محتوای برنامه‌ها و رشته‌های مختلف تحصیلی نظام آموزشی کشور را به عنوان اولویتی مهم در پیش و روی مسؤلان کشور قرار داد. در این ارتباط، رشته‌های علوم انسانی به عنوان محور تغییرات نوین در ساختارهای آموزشی، به دلیل نظام ناکارآمد غیرعلمی، غیرکاربردی، غیربومی و غیرمنسجم حاکم بر آنها در دوره‌های گذشته، با تغییرات بیشتری همراه بود. سیر این تحولات که با انقلاب فرهنگی شروع گردیده بود با بازنگری بنیادین در نظام آموزش عالی کشور بالاخص در حوزه علوم انسانی همراه بود. زیرا پایه و اساس علوم انسانی که در دانشگاه‌های کشور تدریس می‌شد، غربی و غیربومی انگاشته می‌شد که می‌بایست با علوم انسانی اسلام محور، جایگزین گردد. در نتیجه بسیار ضروری می‌آمد که در سه حوزه رویکردها، کارکردها و محتوا و ماهیت علوم مذکور، تغییراتی به وجود آید. تغییر در حوزه رویکردها با توجه به اینکه در نظام سیاسی گذشته در علوم انسانی تنها به توصیف اندیشه‌ها و نظریات صاحب نظران غربی پرداخته می‌شد، و براین اساس، تنها عمل به دیدگاه‌های غربی در ساختاری کاملاً وابسته به جهان غرب ممکن بود، مسؤلان کشور ضرورت جایگزینی این رویکرد را با رویکردی انتقادی درک کرده بودند. رویکردی که به جای توصیف صرف دیدگاهها، آراء

و نظریات غالب در متون علمی می بایست به بررسی نقادانه آن دیدگاهها و نظریات، تجزیه و تحلیل آنها بپردازد و زمینه ها و بسترهای لازم را برای تولید دانش بومی اسلامی فراهم سازد. شاید این امر را بتوان آغازگر دیالوگ اندیشه های غربی- اسلامی و نقطه شروع نقد رویکرد مسلط غربی به حساب آورد (زیباکلام، ۱۳۸۶).

از نظر کارکرد نیز تسلط رویکرد توصیفی نظام آموزش و پژوهش در علوم انسانی، سبب شده بود که فعالیت های آموزش و پژوهش بر دریافت و توزیع نظریات غربی متمرکز گردد و کمتر به تولید نظریات جدید و متفاوت با تولیدات غرب، توجه شود. بنابراین انقلاب فرهنگی در پی تغییر این رویه و تولید نظریه و علوم جدید بومی اسلامی برای رفع نیازهای جامعه بر آمد.

از نظر محتوا نیز همچنانکه پیشتر گفته شد در دوره گذشته، محتوا و ماهیت نظام آموزشی، غیربومی و عمدتاً غربی بود، براین اساس انقلاب فرهنگی با هدف تغییر ماهیت و محتوای غربی و غیر بومی علوم انسانی به علمی برآمده از متن و بطن جامعه و متناسب با گرایشهای دینی و اعتقادی و با تأکید بر نهادینه شدن و درونی سازی ارزش های انقلاب تلاش کرد. اگرچه این تلاشها زمینه تغییرات اساسی را در ساختار سازمانی، متون و برنامه های درسی، کارکردها و رویکردهای آموزش و پژوهش در علوم انسانی به وجود آورد، اما آنچه که با سالها همچنان لایتغیر باقی مانده است ذهنیت های منفی فرگیر موجود در جامعه نسبت به علوم انسانی و رشته های علمی آن است (عزیزی، ۱۳۸۵). طوری که در عمل، نظام آموزشی قبل از انقلاب همچنان در دانشگاه های کشور پابرجا است و علیرغم وقوع تغییرات عمیق در بنیانهای فکری و فلسفی و شرایط و انتظارات جدید جهانی از مراکز و مؤسسات آموزش عالی، بسیاری از سرفصل های درسی این علوم تقریباً همچنان بالاتغییر باقی مانده و مورد تجدیدنظر قرار نگرفته است. در واقع علی رغم سیاست های اعلام شده برای تولید دانش بومی و تمدن سازی اسلامی ایرانی، وضعیت علوم انسانی در ایران تنزل یافته و هیچ نظریه یا اندیشه جدیدی از سوی پژوهشگران ایرانی در سطح بین المللی، حتی در حد شرح و نقد نظریات غربی که هم اکنون در دانشگاه ها تدریس می شود، نیز مطرح نشده است.

جریان کلی علوم انسانی در کشور تحت تأثیر مجموعه ای از عوامل، صورتبندی خاصی می یابد و در جایگاه و کاربرد کنونی آن، نتایج و پیامدهای همین عوامل نیز فهم و

ترویج می‌گردد. در یک سوی این عوامل، فعالان و دست‌اندرکاران این حوزه شامل دانشجو، استاد، محقق، نهادهای آموزشی و پژوهشی، نهادهای برنامه‌ریز و سیاستگذار قرار دارد و در سوی دیگر آن، محیط فعالیت و فرایندهای آموزشی و پژوهشی قرار گرفته است که شامل دانشگاهها، حوزه‌ها، پژوهشگاهها، انجمنها و مجامع علمی و تحقیقاتی، مجلات و ژورنالهای علمی و تحقیقاتی می‌باشد. آنچه که علیرغم همه‌ی جهشها و حرکت‌های اصلاحی و رو به جلو در مسیر اندیشه‌ورزی و پژوهش در حوزه علوم انسانی، همچنان آزاردهنده و کندکننده تدوین و اجرای برنامه‌های مناسب است، ضعف ابتکار و خلاقیت می‌باشد. به عبارت دیگر، ضعف خودباوری و مسأله محور نبودن فعالیتهای آموزشی و پژوهشی در دو سطح انجام فعالیتها و گزینش و ارزیابی آنها در قالب ارزیابی‌های ناصواب آثار ارسالی برای چاپ در فصلنامه‌های دارای امتیاز علمی - پژوهشی - مانع از دستیابی این علوم به جایگاه شایسته خود در نظام سیاستگذاری کشور شده است. کثرت‌گریزی در اندیشه‌ورزی و محصور نمودن امتیازات علمی هم مانع هدایت تلاشها و تکاپوهای فکری در این حوزه و مانع نمایش جریان اصلی اندیشه‌ورزی گسترده در علوم انسانی در کشور گردیده است. این امر سبب شده است که به دلیل غفلت از پتانسیل نیروهای فکری از این نیروها به شکل هم افزایانه ای برای پیشبرد و حل و فصل مسایل کشور بهره گرفته نشود. علاوه بر اینها، دو عامل دیگر در تشدید این معضل نقش مؤثری ایفا می‌کنند. یکی ساده‌پنداری مدیریت و رویارویی با مسایل انسانی و دیگری نظام ناکارآمد ارزشگذاری و امتیازدهی به فعالیتهای علمی در حوزه‌ی علوم انسانی می‌باشد. مصداق اولی، عدم تقید و حساسیت برای گزینش مسئولان مرتبط با این حوزه از میان دانش‌آموختگان علوم انسانی می‌باشد، درحالی‌که عکس این موضوع یعنی ورود عالمان علوم انسانی کشور به امور دیگر نظیر حوزه‌های فنی و پزشکی، غیرممکن و محال است. پرسش این است که این تشخیص صحیح چرا درمورد مسئولیتهایی که متوجه علوم انسانی در کشور است، پذیرفته و اجرا نمی‌شود؟ مصداق دومی نیز، بی‌توجهی به عناصر هویت، فرهنگ، زمان و مکان در تکوین مسایل انسانی هر کشور و صبغهی خاص علوم انسانی در هر جامعه‌ای می‌باشد. در این ارتباط انتخاب ملاکهای غیربومی و حتی ضدبومی جهت تشخیص قوت علمی آثار تولیدی در حوزه‌ی علوم انسانی یک چالش اساسی است. به علاوه باید این واقعیت را

پذیرفت که نمره‌دهی داوران غربی به مقالات و آثار تولیدی در این حوزه نمی‌تواند برکنار از نگرش و جهان‌بینی غربی از یکسو و گرایش‌های سیاسی و ایدئولوژیکی آنها از سوی دیگر باشد. از این‌رو، حصر قوه تشخیص و تعیین وضعیت آثار و محققان به چنین ملاک‌هایی سبب کم‌رونقی اندیشه‌ورزی در علوم انسانی می‌گردد.

بر همین اساس انجام مطالعاتی در خصوص شناسایی علل آسیب‌ها، نارساییها و ناکارآمدی ابعاد آموزشی و پژوهشی در علوم انسانی و همچنین ارائه راهبردها، الگوها و مدل‌های مناسب و اثربخش برای تقویت و بهبود شاخص‌های عملکردی در این حوزه مهم علمی به دو دلیل مهم زیر، از اهمیت قابل توجهی برخوردار است:

اولاً "حوزه علوم انسانی یکی از بخش‌های مهم در نظام آموزش عالی کشور است که بیشترین تعداد اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و همچنین دانشجویان را در خود جمع کرده است که اداره آنها ولو به صورت روتین مستلزم صرف مبالغ زیادی از اعتبارات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دیگر نهادهای ذیربط است.

دوماً "به لحاظ گستره و شمول، این حوزه از علم و معرفت به انسان و ارزش‌های انسانی و فرهنگی و اجتماعی او مربوط می‌گردد و لذا شناسایی و اصلاح موانع عملکرد و ارتقا رویکردهای آموزشی و پژوهشی در آن می‌تواند این علوم را به کیمیای سعادت میبد سازد که آسایش فکری و روانی بشر را تأمین و عرصه حیات اجتماعی او را از ناملایمات و نابسامانیهای اخلاقی و روحی پاک سازد. از این نظر علوم انسانی در زمره علوم استراتژیک و راهبردی قرار می‌گیرند که به رشد انسانیت و تربیت همه جانبه انسان مدد می‌رسانند.

از طرف دیگر ایران به عنوان یکی از کشورهای مهم اسلامی نتوانسته است سهم قابل توجهی را در تولیدات علمی در حوزه علوم انسانی به خود اختصاص دهد (پاریاد و ملکی، ۱۳۸۵). در همین ارتباط مطالعه نقش دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و پژوهشی کشور و کم‌توجهی آنها به علوم انسانی نمایشگر این حقیقت است که نه تنها علوم انسانی جایگاه خاص خود را در زندگی فردی و جمعی از دست داده است (سجادیان، ۱۳۸۵) بلکه نگرش رایج در جامعه علی‌الخصوص در مدیران و مسؤولان نیز به این علوم، یک نگرش منفی و دست‌دوم است (فیض، ۱۳۸۵). در صورتی که این علوم دارای کارکردهای مهمی در زندگی فردی و اجتماعی هستند و برای اینکه به خوبی درک شوند باید به خوبی و به طور مناسبی آموزش داده شوند (شمشیری، ۱۳۸۵).

مسأله جدی دیگر در این رابطه سهم بسیار ناچیز تحقیقات گروه علوم انسانی در مقایسه با سایر گروه‌ها است. بطور مثال برابر توزیع بودجه تحقیقات ملی کشور در سال ۷۶ در کمیسیونهای مختلف شورای پژوهشی علمی کشور، سهم کمیسیون علوم انسانی و کمیسیون اقتصاد و مدیریت روی هم بجز از کمیسیون بیوتکنولوژی از سهم مابقی کمیسیون‌ها، بسیار کمتر است (انجمن علمی ایرانیان در امریکای شمالی، ۱۳۷۶).

از طرف دیگر از ایرادهای بزرگ رشته‌های علوم انسانی عملیاتی نبودن و عدم کاربرد علم در عمل است که این خود از دلایل اصلی ضعف فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها و عدم مقبولیت و عدم پذیرش آنها توسط بازار کار می‌باشد (کارنما، ۱۳۸۵). به علاوه کتب درسی علوم انسانی در دانشگاههای کشور و مقالات پژوهشی مبتنی بر فرهنگ اصیل ایرانی و اسلامی که بتواند به صورت کتاب‌های درسی در دانشگاه تدریس شود، محدود و یا نادرند (جمشیدیان و شاهین، ۱۳۸۵). در واقع بیشتر آنچه که به دانشجویان آموخته می‌شود، منابع درسی قدیمی دانشگاههای غربی است که تماما" در بینش‌های نویسندگان آنان ریشه داشته و با باورهای جامعه ما سنخیت ندارند. از دیگر موانعی که اعتبار و منزلت علوم انسانی را در کشور خدشه دار ساخته است، این است که از نظر بسیاری از افراد، نتایج تحقیقات علوم انسانی بدیهی بوده که در بسیاری از موارد ضرورتی برای پژوهش در آن نیز دیده نمی‌شود (چیت‌ساز و صحراگرد، ۱۳۸۵). باوجودیکه ممکن است چنین دیدگاههایی مجال یک تفکر غالب در سیاست‌گذاریهای آموزش عالی کشور را نیافته باشند، اما نباید از لطامات و پیامدهای آنها غافل بود (صیانتی، ۱۳۸۵).

کمبود نظریه پردازی صحیح و معضل روش شناختی نظریه پردازی در علوم انسانی از دیگر مشکلات علوم انسانی کشور است (واعظ و شهنازی، ۱۳۸۵) که خود این نیز ریشه در ناکارآمدی پژوهش در علوم مذکور دارد و حل آن مستلزم بهره‌گیری از روش شناختی متناسب با ماهیت علوم انسانی می‌باشد. به علاوه ماهیت غامض و پیچیده علوم انسانی که از طبیعت چند وجهی و متکثر انسان نشأت می‌گیرد، ذهنی بودن موضوع علوم انسانی، پیچیدگی روابط انسانی و عدم امکان تعمیم‌پذیری و تکرار‌پذیری تحقیقات این قلمرو علمی از طرفی و حاکمیت اندیشه‌های اثباتی و علم‌گرایانه صرف بر مراکز علمی از طرف دیگر سبب شده‌اند که عرصه بر علوم انسانی و محققین این حوزه تنگ‌گردد

طوری که در سیاست گذاریهای آموزش عالی کشور این علوم جایگاهی شایسته برای طرح و ضرورتی برای پرداختن نیابند. این در حالی است که این علوم از منظر علم روش شناسی برای بررسی، پردازش و تحلیل پدیدهها یک حوزه نسبتاً جوان بوده و در ایران در قیاس با سایر حوزه های علم و دانش، شرایط دشوار و پر چالشی را سپری کرده است (خورسندی طالاسکوه، ۱۳۸۵) که شاید همین مسأله از دلایل هرج و مرج و ابهام در روش شناسی و عدم دقت در گزینش روشهای مناسب پژوهشی در علوم انسانی است (هنری لطیف پور، ۱۳۸۵). چالش مهم دیگر در آموزش علوم انسانی، ابزار انتقال آن یعنی زبان علمی این دانشها است. گزارشهای مکتوب و شفاهی و تجربه های عینی حاکی از وجود اشکالات اساسی در آموزش زبانهای علمی این رشته ها (زبان انگلیسی و زبان عربی) است. طوری که بخش قابل توجهی از ضعف اساتید علوم انسانی در چاپ مقالات علمی در مجلات علمی و پژوهشی بین المللی در سایه این نارساییها و عدم تسلط آنها در یکی از زبانهای علمی است. این در حالی است که ضروری ترین ابزار داد و ستد علمی و فرهنگی اساتید، پژوهشگران و دانشجویان و بستر ورود به حوزه اندیشه ها و دانشها زبان است (مددی الموسوی، ۱۳۸۵). از طرف دیگر به نظر می رسد که نبود ارتباط پویا و تنگاتنگ بین مراکز تحقیقاتی علوم انسانی و تصمیم گیران اجرایی و پاسخگو کردن تحقیقات و پژوهش های علوم انسانی از مسائل مهمی است که بایستی مورد توجه قرار گیرد (ریاضی، ۱۳۸۵).

از اینرو با ارج نهادن و درک اهمیت واقعی این رشته ها، تخصیص بودجه کافی برای پژوهش در این زمینه، به روز کردن کتب و آشنایی با نظریه های جدید می توان زمین حل بسیاری از مسائل انسانی را فراهم کرد (چیت ساز و صحراگرد، ۱۳۸۵). این در حالی است که تغییر و اصلاح الگوهای پژوهشی و بهره گیری از الگوهای بین رشته ای در تحقیقات علوم انسانی نیز می تواند به افزایش خلاقیت علمی و تولید علم در حوزه مذکور بینجامد (صالحی هیکویی و احمد آبادی، ۱۳۸۵). مضافاً اینکه توجه مسؤلین آموزش عالی کشور به گسترش ارتباطات شبکه ای و اینترنتی به عنوان یکی از بزرگترین ابزارهای ارتباطی بین دانشمندان و متخصصین جوامع می تواند افق روشنی را برای ارتقا علوم انسانی در کشور ایجاد نماید (نجفیانپور، ۱۳۸۵). از طرف دیگر دانشگاهها با اهمیت دادن به رشته های علوم انسانی در بعد پذیرش دانشجو، افزایش سهم اعتبارات این علوم

در بودجه دانشگاهها، تغییر رویکرد و دیدگاه نسبت به علوم انسانی و تلاش برای تغییر فرهنگ پذیرش و مقبولیت رشته های مربوطه نزد دانش آموزان و والدین، تغییر سرفصل ها و عملیاتی کردن رشته های علوم انسانی و به روز نمودن مطالب با توجه به تغییرات اجتماعی و اقتصادی و احیای دوره کارآموزی برای بسیاری از رشته ها می تواند ارتقا علوم انسانی را در دانشگاهها کشور به دنبال داشته باشد (کارنما، ۱۳۸۵).

مسئله و ویژگیهای متفاوت هر زمینه فعالیتی در اتخاذ اهداف، راهبردها و شیوههای بررسی مناسب آن اثر خواهد گذارد. آنچه که باعث پاسخگونی نتایج و پیامدهای تحقیقات انجام شده در زمینه علوم انسانی شده، شاید توجه نکردن به آندسته از خصوصیات نظام اجتماعی، فرهنگی و آموزشی است که ساختار نظام آموزشی را در این علوم از سایر زمینهها متفاوت می کند. نکته قابل تأمل این است که بر نظام تصمیم گیری کشور در آموزش عالی تاکنون شیوه ای تمرکزگرایانه حاکم بوده و شاید به همین دلیل است مسئولان امر براهتی تغییرات و اصلاحات پیشنهاد شده توسط محققین حوزه های مختلف علمی برای بهبود امور را نادیده گرفته و از کنار آن می گذرند. بنابراین، نظر به برخورداری جامعه ما از یک پیشینه بسیار غنی علمی و وجود صاحب نظران، اندیشمندان و علمای زیادی در همه اعصار و عرصهها و همچنین نظر به نقش بسیار مهمی که علوم انسانی در روند تحول و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه مخصوصاً در بعد تجهیز جوانان و نیروهای فعال به مهارتهای اساسی و مورد نیاز بازار کار ایفاء کرده و خواهد کرد و نهایتاً نظر به رسالتی که محققین این حوزه در اصلاح ساختار، اهداف، روشها و محتوای نظام آموزشی در جهت فراهم نمودن زمینه اصلاح و بهبود کیفیت مناسبات اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی و توسعه جامعه به عهده دارند، می طلبد نسبت به برطرف نمودن موانع و مسایل مرتبط به تحقیقات و مطالعات انسانی همت نموده و زمینه رشد و گسترش آن فراهم گردد. در این راه شایسته است که همزمان با افزایش اعتبارات تحقیق و توسعه از بودجه سالیانه و تولید ناخالص ملی، سهم علوم انسانی از اعتبارات پژوهشی کشور بطور خاص افزایش یابد.

مطالعات فراوانی در خصوص ابعاد مختلف بهره وری اعضای هیأت علمی، گروههای آموزشی، و کل مؤسسات آموزش عالی صورت گرفته است (Baird, 1986, 1991; Braxton and Bayer, 1986; Creamer, 1998; Golden and Carstensen,

(Tien and Blackburn, 1996; 1992) یقیناً اکثریت مطالعات در سطح فردی و در سطح گروههای آموزشی بر اندازه گیری بهره وری پژوهشی اعضای هیأت علمی تأکید کرده اند (Toutkoushian et al., 2003). تان (۱۹۸۶) در بررسی پیشینه و سابقه ارزیابی فعالیتها و تلاشها در آموزش عالی ذکر کرده است که مبنای اصلی ارزیابی از فعالیتها پژوهشی افراد و گروههای آموزشی حتی المقدور بر تعداد انتشارات تولید شده در یک دوره زمانی مشخص استوار است. بررسی های او نشان می دهد که در ادبیات مربوطه تأکید بر بهره وری پژوهشی بیش از سایر ابعاد کیفیت عملکرد اساتید، مورد توجه بوده است.

نتایج پژوهشی که آورانن (۲۰۰۷) با هدف شناسایی آثار سازمانها و سرمایه اجتماعی بر عملکرد پژوهشی انجام داد حاکی از آن است که سازمانها و سرمایه اجتماعی هم بر بهره وری مقالات و دیگر برون دادهای پژوهشی در علوم پزشکی و علوم اجتماعی تأثیر مثبت دارند و هم کیفیت پژوهش در علوم مذکور را تحت تأثیر قرار می دهند. نتایج تحقیقات بونا کورسی و همکارانش (۲۰۰۷) نیز نشان می دهد که یکی از عوامل مؤثر بر کارایی دانشگاهها، اندازه و سایز دانشگاه می باشد. نتایج تحقیق سالازر و اکوستا^۱ (۲۰۰۷) نشان داد از جمله عوامل مهم و ضروری و موثر در بهبود فرهنگ پژوهش در ۱۴ دانشگاه فلیپین از دیدگاه اعضای هیأت علمی عبارتند از: زمان، اعتقاد به تلاش های سخت برای انجام پژوهش، جو گروهی مثبت، شرایط کاری و روابط سازمانی، و میزان اشتغال و درگیری ها در دانشکده. حاجینی کولا و ساتریو (۲۰۰۶) با بررسی عوامل مؤثر بر افزایش بهره وری تولیدات پژوهشی گروههای مدیریتی تولید و عملیات در دانشکده های مدیریت بازرگانی آمریکا دریافتند که سه عامل هم بهره وری و هم کیفیت مقالات چاپ شده اساتید گروههای مورد مطالعه را بهبود می بخشد. این عوامل عبارتند از (الف) وجود یک مرکز پژوهشی، (ب) اعتبارات دریافتی از منابع بیرونی برای مقاصد پژوهشی، و (ج) تسهیلات کتابخانه ای مناسب. مضافاً اینکه دانشجویان دکتری نیز می توانند در بهبود کیفیت و بهره وری پژوهش مؤثر واقع شوند. آنان بهره وری پژوهشی را تعداد مقالات چاپ شده برای هر استاد در یک دوره زمانی مشخص، تعریف کرده اند. آنان همچنین عوامل مؤثر بر کیفیت فعالیت های پژوهشی را نیز بررسی نمودند که با تعداد مقالات چاپ

1. Salazar- C & Almonte- A

شده هر استاد در مجلات علمی اندازه گیری گردید. نتایج تحقیقات نفریتی (۲۰۰۳) نشان می دهد که ارتقا، رهبری فعال، ارتباطات گسترده، ساختارهای جریان کار و جهت و مسیر خوب تعریف شده فعالیت از جمله شاخصهای برجسته ای هستند که در افزایش عملکرد افراد تأثیر بسزایی دارند. همچنین نتایج تحقیق کوترلیک^۱ و همکاران (۲۰۰۲) نشان می دهد که از جمله مهمترین عوامل موثر در مشارکت افراد در فعالیت های پژوهشی دسترسی به منابع اطلاعاتی و اطلاع رسانی می باشد. همملین و گوستافسون (۱۹۹۶) در بررسی خود در باره عوامل اصلی اثرگذار بر عملکرد و تولیدات پژوهشی دانشکده های علوم انسانی (تعداد مقالات چاپ شده و تعداد فارغ التحصیلان دوره دکتری) دریافتند که از نظر اعضای هیأت علمی سه عامل خصوصیات فردی استادان، ابعاد و ویژگیهای سازمانی و عوامل بیرونی از جمله عوامل مؤثر بر بهره وری پژوهشی افراد محسوب می گردند. نتایج اصلی این مطالعه نشان داد که تعداد مقالات را می توان بوسیله آمار فارغ التحصیلان دوره دکتری پیش بینی کرد. از طرف دیگر تعداد فارغ التحصیلان دوره دکتری به تعداد سالهای تحصیل این دوره، مرتبه علمی استادان و همچنین تعداد مقالات چاپ شده توسط اساتید بستگی دارد. نتایج دیگر حاکی از آن است که اولاً جایگاه اجتماعی و علمی از جمله دیگر عوامل اثر گذار بر بهره وری تولیدات علمی علوم انسانی است. ثانیاً در مقایسه با ویژگیهای فردی اساتید، عوامل سازمانی نقش و اثر کمتری را در تولیدات علمی علوم انسانی ایفا می کند. ثالثاً بهره وری مقالات به جنسیت اساتید مرتبط بود تا به اندازه، حوزه و یا زبانی که مقالات با آن چاپ شده اند. بررسی بیرد (۱۹۹۱) از داده های ملی در خصوص سطح بهره وری تولیدات علمی در ۲۳ رشته علمی نشان می دهد که از نظر میانگین عملکرد گروههای آموزشی با بهره وری بسیار بالا در مقایسه با گروههای آموزشی با بهره وری بسیار پایین، تفاوت بسیار زیادی میان رشته های مورد مطالعه وجود دارد. در واقع میانگین گروههای بسیار بهره ور از نظر تعداد تولیدات علمی ده برابر بیشتر از گروههای با بهره پایینتر گزارش شده است. به علاوه تفاوت درون رشته ای نیز بسیار زیاد بوده است. تحلیل ویژگیهای گروههای آموزشی نشان می دهد که تفاوت بسیار بالایی میان گروههای علوم انسانی وجود دارد. تحلیل رگرسیون حاکی از آن است

1. Kotrlik

که اندازه گروه و حمایت های درون دانشگاهی در مقایسه با نقش حمایت دولت فدرال، در افزایش بهره وری پژوهشی گروهها از اهمیت بیشتری برخوردار بوده است. این مطالعه همچنین نشان داد که تعداد ارجاعات به کارهای علمی هر گروه به عنوان یک عامل مهم ارزیابی شده است. مطالعات وود (۱۹۹۰) از مراکز دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی استرالیا در خصوص عوامل اثرگذار بر عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی نشان داد که اولاً فعالیت های پژوهشی بسیار متغیر هستند و ثانیاً عملکرد پژوهشی اساتید از عواملی چون ویژگی های شخصی، تفاوت در سبک، روشها و راهبردهای پژوهشی درون و میان رشته های علمی و اعتبارات متأثر می گردند. این مطالعه همچنین نشان داد که استقلال اساتید در انتخاب موضوع پژوهشی نیز از عوامل مهم مؤثر بر عملکرد پژوهشی آنان است. نتایج تحقیقات فینکن اشتایت (۱۹۹۰) نیز نشان می دهد که در آلمان بر ماهیت کاملاً منحصر بفرد تحقیقات در حوزه علوم انسانی تأکید می گردد و تفاوت های موجود در حوزه های مطالعاتی فرعی تبیین می گردند. این مطالعه همچنین نشان داد که اندازه دپارتمانها و یا قدمت آنها بر رفتار پژوهشی و توانایی استادان در تولید و چاپ مقالات علمی تأثیر زیادی ندارد. گراهام (۱۹۸۹) در مطالعه با عنوان "تأثیر کاهش استرس و بهبود سلامت روانی بر افزایش عملکرد پژوهشی" نتیجه گرفته است که از نظر مدیران مراکز پژوهشی محیط کاری کم استرس نه تنها به بهبود کیفیت زندگی حرفه ای برای افراد و مدیران می انجامد بلکه نهایتاً می تواند به افزایش سطح تولید علم در مراکز پژوهشی نیز مدد برساند. بررسی های پیروپ (۲۰۰۵) در خصوص مشکلات رشته های علوم انسانی در رابطه با پژوهش نشان می دهد که در این علوم رشته های زیادی وجود دارند که از نارسایی های ساختاری مشخصی رنج می برند که انتقاداتی زیادی را متوجه آنها نموده است. اینکه این علوم در مسائل سازمانی غوطه ور هستند، اینکه این علوم به ایزوله کردن پژوهشها و جزیی نمودن آنها تمایل دارند و بر نقش فردی محققان تأکید می کنند، اینکه علوم انسانی تمایل دارند که به تحقیقات تک رشته ای رجوع کنند و اینکه این علوم به کرات از مسیر تعبیرات پارادایمی منحرف شده و نقش و جایگاه خود را به عنوان عاملی اثر گذار از دست داده و امکان پیشرفت را از خود سلب می کنند، از جمله این انتقادات است. نتایج بررسی های رجایی پور و رحیمی (۱۳۸۷) حاکی از آن است یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء عملکرد دانشگاهها، افزایش توانمندی های مدیریتی، مدیران دانشگاه در سطوح

مختلف و ارزیابی از عناصر مختلف آن است. مسلماً ارزیابی علمی از کارکرد اساتید، گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و سایر واحدهای دانشگاه زمینه را برای تصمیم‌گیریهای ارزنده در جهت تحول و افزایش بهره‌وری آموزشی و پژوهشی دانشگاه هموار می‌سازد. نتایج مطالعه حمید زاده (۱۳۸۷) در خصوص وضعیت و نقش رساله‌های تحصیلات تکمیلی در تولید علم مؤید آن است که هنوز بین نوشتن رساله‌های تحقیقی دوره‌های تحصیلات تکمیلی و فرایند علم‌آفرینی شکاف وجود دارد. این در حالی است که هم دانشجویان و هم اعضای هیأت علمی علاقه وافری در درک و راهبری علم موضوعی، فرایندی و کانونی از خود نشان می‌دهند. لهسایی زاده (۱۳۸۷) در بررسی موانع پژوهش در جامعه‌شناسی در ایران و راههای ارتقای آن، بیان می‌کند که علیرغم اینکه در سالهای اخیر از جنبه‌های رادیکالی و انتقادی پژوهشهای این حوزه از علوم انسانی کاسته شده و صورت کاربردی به خود گرفته است اما هنوز کارایی آن تحت تأثیر موانعی چون کمبود تعداد پژوهشگران واقعی، ضعف ارتباط بین بدنه‌های اجرایی با مراکز علمی و دانشگاهی، اعمال ملاحظات سیاسی در انجام پژوهشهای اجتماعی، نبود یک استراتژی پژوهشی ملی در کشور، پراکندگی، سازمان نیافتگی و عدم انسجام در پژوهش‌ها، کم‌توجهی به پژوهشهای اجتماعی در مقایسه با سایر حوزه‌ها و محدودیت و کاهش فرصتهای مطالعاتی و ضعف در منابع و متون علمی قرار دارد. لطف آبادی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان "روش‌شناسی پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی در ایران" نتیجه می‌گیرد که سیطره بنیادهای فلسفی اثباتی و پسا اثباتی در متون و منابع آموزشی مربوط به روش تحقیق، ناآشنایی اعضای هیأت علمی با بنیادهای نظری و معرفت‌شناسی روش‌شناسی پژوهشی و عدم اهتمام آنها به این مهم، غفلت از روشهای ترکیبی و اتکای شدید به روشهای کمی در تدریس دروس مربوط به روش تحقیق و عدم آموزش مبانی نظری و معرفت‌شناسی روش‌شناسی پژوهش به دانشجویان در سطوح مختلف، تأکید بر انتشار مقالات علمی-پژوهشی که از طریق اجرای روشهای کمی پژوهش حاصل شده‌اند و فقدان نوع محکمی از فلسفه علم و غفلت از روشهای پژوهشی اصیل و خلاق از جمله مشکلاتی هستند که بر کارایی پژوهشی در علوم مذکور تأثیر می‌گذارند. پیرخایفی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان "عوامل کم‌توجهی به خلاقیت در دانشگاه‌ها و شیوه‌های

ارتقای آن" به بررسی جایگاهی نا مطلوب نظام آموزش عالی کشور در مقوله تولید دانش و تبیین عوامل مؤثر بر کم‌توجهی به خلاقیت‌های علمی در دانشگاه‌ها از دیدگاه استادان و دانشجویان می‌پردازد. نتایج این پژوهشی حاکی از آن است که از دیدگاه استادان و دانشجویان به ترتیب عوامل اجتماعی، انگیزشی، آموزشی و مدیریتی بیشترین تأثیر را در کاهش خلاقیت‌های علمی دارند. عرب مختاری (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان شناسایی موانع و مشکلات پژوهش در رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه‌های دولتی کشور از دیدگاه دانش‌جویان تحصیلات تکمیلی نشان داد که از جمله مهمترین موانع و مشکلات پژوهش در حوزه مذکور می‌توان به موانع مالی و کمبود تسهیلات و امکانات، موانع اداری و ساختاری، مشکلات فردی، مشکلات اطلاع‌رسانی و فرهنگی - اجتماعی اشاره کرد. فعلی و همکاران (۱۳۸۵) در تحقیقی با عنوان عوامل مؤثر در مشارکت دانش‌پژوهان در فعالیت‌های پژوهشی و تولید علم نشان دادند که مشارکت در فعالیتهای پژوهشی با متغیرهای دیدگاه راجع به تحقیقات دانشجویی در کشور، تبادل علمی دانش‌پژوهان، دسترسی به تسهیلات پژوهشی، دیدگاه راجع به وضعیت مالی و پژوهش و توانایی علمی استادان رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. سامانی و فولاد چنگ (۱۳۸۵) در پژوهشی یکی از مهمترین مشکلات جامعه را بی‌توجهی به امر تولید علم در علوم انسانی دانسته که زمینه‌ساز عدم انگیزش لازم در میان اعضای هیأت علمی و پژوهشگران علوم مزبور برای فعالیت در زمینه تولید علم و در نتیجه رکود فکری شده است. از نظر آنان از پیامدها و عوارض مهم ضعف نظریه‌پردازی در علوم انسانی می‌توان به عدم شناخت، پیش‌بینی و کنترل متغیرها، عدم ارائه راهکارهای مناسب برای حل مسائل جامعه و استفاده از راهکارهای ناکارآمد مبتنی بر نظریه‌های غیرمربوط اشاره کرد.

عبدی (۱۳۸۳) در تحقیق خود با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد آموزشی اعضاء هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از دیدگاه آنان، نشان داد که شرکت اعضاء هیئت علمی در سمینارهای داخلی و بین‌المللی، ترجمه و تألیف کتب و مقالات توسط اعضاء هیئت علمی، شرکت اعضاء هیئت علمی در کارگاه‌های آموزشی، انجام طرح‌های تحقیقاتی توسط اعضاء هیئت علمی و مطالعه منابع به روز در ارتباط با رشته توسط اعضاء هیئت علمی بر بهبود عملکرد آنان تأثیر مثبت دارد. پاریاد (۱۳۸۲) موانع انجام پژوهش در بین اعضاء هیأت علمی گروه‌های

آموزشی علوم انسانی در دانشگاه های اصفهان و منطقه غرب کشور را بررسی کرده و نتیجه گرفته است که از نظر اعضای هیأت علمی موانع اداری و ساختاری و کمبود بودجه و تسهیلات از جمله موانع انجام پژوهش در دانشگاهها می باشند. کیانی هر چگانی و یارمحمدیان (۱۳۷۸) طی پژوهشی نشان دادند که توجه به عوامل درونی (انگیزه افراد)، ایجاد زمینه مناسب برای رشد استعدادها و خلاقیت افراد، توجه به عوامل اقتصادی (هزینه تحقیق) و استفاده از سیستم های اطلاع رسانی، از جمله عوامل مهم و موثر در پژوهش می باشد. طاهری لرکی (۱۳۷۵) در پژوهشی با عنوان عوامل و موانع ارتقای فرهنگ تحقیق و نوآوری مراکز تحقیقاتی نتیجه می گیرد که ایجاد جو مناسب اجتماعی با زیرساختهای نهادین می تواند راه را برای ترویج علم و تکنولوژی هموار سازند. امینایی (۱۳۷۵) در بررسی علل عدم گرایش اعضای هیأت علمی علوم انسانی و رفتاری دانشگاهی به تحقیق و تتبع در ایران نتیجه می گیرد که درصد قابل توجهی از استادان رشته های علوم انسانی به انجام پژوهش گرایشی ندارند. میزان آشنایی آنان با روشهای تحقیق کمتر از دیگر رشته های دانشگاهی است و مقررات دست و پا گیر، نداشتن امکانات کافی و منابع علمی، پایین بودن حق التحقیق، کم بها دادن به امر تحقیق، بی علاقهگی به کارهای پژوهشی، فقدان پایگاهها تحقیقاتی در کشور و بی توجهی به نتایج کاربردی تحقیقات گذشتگان از جمله اهم موانع انجام پژوهش در علوم مذکور است. رزاقی (۱۳۷۵) نیز در بررسی جامعه شناختی عوامل مؤثر بر فعالیتهای پژوهشی، نشان می دهد که عدم هماهنگی و تناسب بین خرده نظامهای دانشگاه و جامعه به کاهش فعالیتهای پژوهشی منجر خواهد شد. بر این اساس وضعیت اقتصادی و معیشتی استادان به عنوان عامل زیر ساختار و عامل تعیین کننده در فعالیتهای پژوهشی مورد توجه قرار گرفته است. قنبری و تنکابنی (۱۳۷۳) در تحقیق خود با عنوان درآمدی بر وضعیت مؤسسات پژوهشی و شناخت تنگناها و مسائل موجود نتیجه می گیرند که ضعف مدیریت در سطوح مختلف نظام پژوهشی، تغییرات مدیریت و اعمال سلیقه های شخصی مدیران از جمله مشکلات نظام تحقیقاتی کشور و مؤسسات پژوهشی است. فضیلت خواه (۱۳۷۱) در بررسی موانع و مشکلات تحقیقات اجتماعی در ایران، موضوع استقلال محقق و مراکز تحقیقاتی را از جمله مشکلات پژوهش در این علوم می داند. صادقی (۱۳۷۰) در بررسی مشکلات

تحقیق در رشته‌های علوم انسانی از دیدگاه اساتید دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان نشان می‌دهد که عوامل پیچیدگی انسانی، فراهم نبودن امنیت شغلی و رفاه اقتصادی کافی، کمبود بودجه تحقیق و نارسایی در تخصیص آن در تحقیقات انسانی، فقدان مراکز تحقیقاتی فعال، پایین بودن جایگاه تحقیقات انسانی، فشار و تراکم برنامه‌های درسی، فراهم نبودن ابزار و امکانات تحقیقی و عدم هماهنگی سازمان‌های تحقیقاتی (دانشگاه‌ها) از جمله مشکلات اساسی است که تحقیقات علوم انسانی با آن مواجه بوده و عللی هستند که کم‌توجهی اعضای هیأت علمی علوم انسانی را به تحقیقات در این حوزه از معارف بشری فراهم می‌سازد.

هدف و سؤالات تحقیق

هدف کلی از اجرای این مطالعه بررسی عوامل و راههای بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی در حوزه علوم انسانی در دانشگاه‌های دولتی است. برای نیل به این هدف آزمون پرسشهای پژوهشی زیر در دستور کار قرار گرفت:

۱. چه اندازه اصلاح عوامل ساختاری و اداری دانشگاهها در رابطه با علوم انسانی و پژوهشهای مربوطه در بهبود عملکرد و کارایی پژوهشی اساتید آن حوزه مؤثر است؟
۲. چه اندازه اصلاح مدیریت و سیاست‌گذاری‌های پژوهشی در آموزش عالی در رابطه با علوم انسانی در بهبود عملکرد و کارایی پژوهشی اساتید آن حوزه مؤثر است؟
۳. چه اندازه توسعه و تقویت منابع مالی، امکانات و تسهیلات پژوهشی در علوم انسانی در بهبود عملکرد و کارایی پژوهشی اساتید آن حوزه مؤثر است؟
۴. چه اندازه اصلاح ذهنیت و نگرش فرهنگی، اجتماعی و سیاسی نسبت به علوم انسانی در بهبود عملکرد و کارایی پژوهشی اساتید آن حوزه مؤثر است؟
۵. چه اندازه اجرای برنامه‌های توسعه شخصی و حرفه‌ای استادان علوم انسانی در بهبود عملکرد و کارایی پژوهشی آنان مؤثر است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف تحقیق، از نوع تحقیقات کاربردی و بر اساس روش گرد آوری داده ها از نوع تحقیقات توصیفی - پیمایشی می باشد. جامعه آمار در این پژوهش اعضای هیأت علمی تمام وقت دانشگاههای دولتی در حوزه علوم انسانی است که بر پایه آمار وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بالغ بر ۶۵۰۰ نفر می باشند. در این پروژه با توجه به گستردگی و پراکندگی جغرافیایی دانشگاهها، در انتخاب نمونه مورد نظر از شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای بهره گرفته شد. بر این اساس از جامعه فوق با استفاده از روش نمونه گیری مذکور و بکار گیری روش برآورد نمونه کوکران، ۳۷۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید.

برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز علاوه بر استفاده از یک پرسشنامه محقق ساخته، از مصاحبه نیمه ساختمند^۱ نیز بهره گرفته شد. در طراحی پرسشنامه علاوه بر بررسی های انجام گرفته از متون و منابع موجود، از مصاحبه و بحث های تمرکز گروهی^۲ با تعدادی از اساتید حوزه علوم انسانی استفاده شد. از اینرو پرسشنامه مورد نظر در قالب طیف ۵ درجه ای لیکرت در ۵ خرده مقیاس الف) عوامل ساختاری و اداری دانشگاهها، ب) مدیریت و سیاستگذاری های پژوهشی، ج) منابع مالی، امکانات و تسهیلات پژوهشی، د) زمینه های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، و ه) جنبه های شخصی و حرفه ای استادان علوم انسانی و با ۴۳ گویه طراحی گردید.

1. Semi-structured interview
2. Group focus discussion

۳۲۱ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی... ۳۲۱

در راستای افزایش ضریب دقت سؤالات پرسشنامه و مصاحبه ها، محقق از مساعدت و همفکری صاحب نظران گروه علوم تربیتی جهت بررسی و تأیید روایی صوری و محتوایی سؤالات سود جست. و در خصوص سنجش پایایی سؤالات پرسشنامه، نمونه اولیه پرسشنامه تصادفاً در میان گروهی ۲۰ نفره از اساتید اجرا و نتایج حاصل با استفاده از روش پایایی آلفای کرنباخ آزمون و معادل ۰/۹۴۵ برآورد گردید. برای تحلیل داده های کمی با توجه به سؤالات اساسی تحقیق، از شاخص های گرایش مرکزی و آزمون تی برای نمونه های تک متغیره و جهت تحلیل و استخراج داده های مربوط به مصاحبه ها از روش تحلیل محتوا استفاده شد.

یافته های تحقیق

از مجموع ۳۷۰ نفر از نمونه پژوهشی، ۳۱۲ نفر (حدود ۸۴ درصد) از آنان پرسشنامه های ارسالی را تکمیل و عودت دادند. از نظر جنسیت از این تعداد ۲۷۹ نفر (۸۹/۳ درصد) مرد و ۳۳ نفر (۱۰/۷ درصد) زن بودند. از لحاظ مدرک تحصیلی ۷۰ نفر (۲۲/۳ درصد) مدرک تحصیلی خود را کارشناسی ارشد و ۲۴۲ نفر (۷۷/۳ درصد) دکتری گزارش کرده اند. از کل پاسخگویان ۱۰ نفر دارای مرتبه استادی، ۴۷ نفر دانشیار، ۱۹۰ نفر استادیار، و ۶۵ نفر نیز مربی بوده اند. از نظر سابقه تدریس نیز توزیع گروه نمونه نشان دهنده آن است که ۱۷۳ نفر از اساتید (حدود ۵۵ درصد) سابقه تدریس خود را کمتر از ده سال، ۱۲۰ نفر (حدود ۳۹ درصد) سابقه تدریس خود را ۲۰-۱۰ سال و ۱۹ نفر نیز (۶ درصد) سابقه تدریس خود را بالای ۲۱ سال گزارش نموده اند.

در ذیل، تحلیل توصیفی و استنباطی نظرات پاسخگویان در باره عوامل و راههای مؤثر بر بهبود عملکرد پژوهشی اساتید علوم انسانی در دانشگاههای کشور به تفکیک پنج خرده مقیاس مورد مطالعه، گزارش می گردد:

الف: عوامل ساختاری و اداری دانشگاهها

۳۲۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

جدول ۱: توصیف آماری دیدگاه پاسخگویان نسبت به تأثیر عوامل ساختاری و اداری اثرگذار بر

عملکرد پژوهشی اساتید علوم انسانی

میانگین خطای معیار	استاندارد انحراف	میانگین نمره	نمونه تعداد	گویه‌ها
۰۰۰۵۷۱۶	۰۰۹۹۸۲۲	۴۰۰۱۶۴	۳۱۲	۱- تسریع در مراحل اداری تصویب طرح‌های پژوهشی در دانشگاه
۰۰۰۵۸۳۹	۱۰۰۲۱۴۷	۳۸۶۲۷	۳۱۲	۲- بازبینی در مکانیزم داوری و ارزشیابی فعالیت‌های پژوهشی استادان علوم انسانی
۰۰۰۷۰۲۶	۱۰۲۲۷۱۰	۳۶۴۵۹	۳۱۲	۳- اصلاح آیین‌نامه‌ها و ضوابط مربوط به ماهیت وظایف و الزامات پژوهشی استادان
۰۰۰۵۹۲۹	۱۰۰۳۵۵۳	۴۰۰۰۶۶	۳۱۲	۴- استفاده از مکانیزم‌هایی برای محدود نمودن ساعات تدریس اساتید در واحدهای دانشگاهی
۰۰۰۴۸۶۸	۰۸۴۸۸۲	۴۰۱۸۷۵	۳۱۲	۵- رفع محدودیت و مشکلات اداری موجود در اعزام اساتید به فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی
۰۰۰۵۰۴۶	۰۸۷۶۸۰	۴۰۰۹۲۷	۳۱۲	۶- تقویت ارتباطات علمی پیوسته میان مراکز دانشگاهی در امر پژوهش
۰۰۰۵۹۵۱	۰۰۰۴۱۰۱	۳۰۷۶۸۰	۳۱۲	۷- فراهم نمودن بسترهای لازم برای گسترش تحصیلات تکمیلی در حوزه علوم انسانی
۰۰۰۵۹۰۵	۱۰۰۳۱۳۵	۳۰۰۴۵۹	۳۱۲	۸- تأکید بر استخدام اعضای هیأت علمی بر مبنای قابلیت‌های پژوهشی و صلاحیت‌های حرفه‌ای

چنانکه در جدول ۱ نشان داده شده است با وجود اینکه میانگین دیدگاه پاسخگویان عموماً مؤید نظر مساعد آنان مبنی بر تأثیر راهکارهای پیشنهادی ذیل عنوان عوامل ساختار و اداری دانشگاهها می باشد اما دراین میان بر اساس نظرات پاسخگویان راهکارهایی چون تسریع در مراحل اداری تصویب طرح‌های پژوهشی در دانشگاه، استفاده از مکانیزم‌هایی برای محدود نمودن ساعات تدریس اساتید در واحدهای دانشگاهی، رفع

۳۲۳ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی ...

محدودیت و مشکلات اداری موجود در اعزام اساتید به فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی، تقویت ارتباطات علمی پیوسته میان مراکز دانشگاهی در امر پژوهش با میانگین بالای ۴ از ۵ از بیشترین نقش و تأثیر برخوردار بوده و "تأکید بر استخدام/اعضای هیأت علمی بر مبنای قابلیت‌های پژوهشی و صلاحیت‌های حرفه‌ای" با کسب میانگین (۳۰۴۵۹) به عنوان یک عامل کم‌اثرتر ارزیابی شده است. به علاوه نتایج آزمون تی تک متغیره در ارتباط با وضعیت دیدگاه اساتید در زمینه نقش و اثر عوامل ساختاری و اداری مؤثر بر عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی علوم انسانی نشان می‌دهد با عنایت به اینکه تی مشاهده شده (۱۱۸.۳۱۵) با درجه آزادی ۳۱۱ از مقدار بحرانی آن (۱.۶۴۵) بزرگتر است، می‌توان استنتاج کرد که باز مهندسی عوامل ساختاری و اداری دانشگاهها می‌تواند به بهبود و تقویت عملکرد پژوهشی اساتید این حوزه بینجامد (جدول ۲).

جدول ۲: نتایج آزمون تی تک متغیره از دیدگاه پاسخگویان نسبت به عوامل ساختاری و اداری اثر

گذار بر عملکرد پژوهشی

نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت خطای معیار	تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین
۳۱۲	۳.۹۳۵۶	۰.۵۸۵۶۷	۰.۰۳۳۲۶	۱۱۸.۳۱۵	۳۱۱	۰.۰۰۰	۳.۹۳۵۶۱

ب - مدیریت و سیاست‌گذاری‌های پژوهشی

در این خرده مقیاس سعی شده است تا نگرش گروه نمونه نسبت به مجموعه‌ای از راهبردهای مربوط به مدیریت و سیاست‌گذاری پژوهشی اثرگذار بر عملکرد پژوهشی در حوزه علوم انسانی نظیر بازبینی روند گسترش آموزش عالی کشور در حوزه‌ی علوم انسانی با رویکرد پژوهش محوری؛ بازبینی در مدیریت علوم انسانی در دانشگاه‌ها؛ تجدید نظر مسوولان دانشگاهی در نحوه برخورد و همکاری با پژوهشگران علوم انسانی؛ استفاده از مشوقهای مناسب برای جذب و نگهداشت پژوهشگران برجسته علوم انسانی؛ تدوین برنامه‌ریزی‌های استراتژیک پژوهشی برای بهبود فعالیتهای پژوهشی در این حوزه؛ راه اندازی و گسترش مراکز و مؤسسات پژوهشی در حوزه علوم انسانی؛ بازبینی در معیارهای علم سنجی متناسب با ماهیت رشته‌های علوم انسانی؛ بهره‌گیری از سازوکار مناسب برای نظارت بر فرآیند اجرایی طرح‌های پژوهشی علوم انسانی؛ تشویق رویکرد های میان-

۳۲۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

رشته‌ای در فعالیتهای پژوهشی اساتید در حوزه علوم انسانی؛ تأکید بر علم محوری در محیطهای علمی - پژوهشی و در تصمیمات دانشگاهی و استفاده متعادل از حضور همه استادان در امور مدیریتی و کارهای اجرایی دانشگاهی مورد سنجش قرار گیرد.

جدول ۳: توصیف آماری از دیدگاه پاسخگویان نسبت به تأثیر مدیریت و سیاستگذاری پژوهشی اثرگذار بر عملکرد پژوهشی اساتید علوم انسانی

خطای معیار میانگین	استاندارد انحراف	میانگین	تعداد نمونه	گویه ها
۰۰۰۴۹۷۴	۰۰۰۸۶۵۸۳	۴۰۱۵۸۴	۳۱۲	۹- بازبینی روند گسترش آموزش عالی کشور در حوزه‌ی علوم انسانی با رویکرد پژوهش محوری
۰۰۰۵۶۵۹	۰۰۰۹۸۶۷۰	۳۰۹۹۶۷	۳۱۲	۱۰- بازبینی در مدیریت علوم انسانی در دانشگاه‌ها
۰۰۰۵۵۷۹	۰۰۰۹۷۲۷۹	۴۰۰۲۹۶	۳۱۲	۱۱- تجدید نظر مسوولان دانشگاهی در نحوه برخورد و همکاری با پژوهشگران علوم انسانی
۰۰۰۵۰۶۱	۰۰۰۸۷۹۵۱	۴۰۲۳۸۴	۳۱۲	۱۲- استفاده از مشوقهای مناسب برای جذب و نگهداشت پژوهشگران برجسته علوم انسانی
۰۰۰۵۱۳۱	۰۰۰۸۸۸۷۰	۴۰۱۱۳۳	۳۱۲	۱۳- تدوین برنامه‌ریزی‌های استراتژیک پژوهشی برای بهبود فعالیتهای پژوهشی در این حوزه
۰۰۰۵۳۸۳	۰۰۰۹۳۷۰۱	۴۰۰۵۲۸	۳۱۲	۱۴- راه اندازی و گسترش مراکز و مؤسسات پژوهشی در حوزه علوم انسانی
۰۰۰۵۴۴۹	۰۰۰۹۴۸۵۵	۴۰۱۱۸۸	۳۱۲	۱۵- بازبینی در معیارهای علم سنجی متناسب با ماهیت رشته‌های علوم انسانی
۰۰۰۵۲۵۸	۰۰۰۹۱۵۳۲	۳۰۸۴۸۲	۳۱۲	۱۶- بهره گیری از سازوکار مناسب برای نظارت بر فرآیند اجرایی طرح‌های پژوهشی علوم انسانی
۰۰۰۵۲۵۲	۰۰۰۹۱۴۲۰	۳۰۹۲۷۴	۳۱۲	۱۷- تشویق رویکرد های میان رشته‌ای در فعالیتهای پژوهشی اساتید در حوزه علوم انسانی
۰۰۰۶۸۴۸	۱۰۱۸۸۱۷	۳۰۲۸۸۷	۳۱۲	۱۸- تأکید بر علم محوری در محیطهای علمی- پژوهشی و در تصمیمات دانشگاهی
۰۰۰۵۹۹۷	۱۰۰۴۲۰۹	۳۰۷۴۸۳	۳۱۲	۱۹- استفاده متعادل از حضور همه استادان در امور مدیریتی و کارهای اجرایی دانشگاهی

چنانکه در جدول ۳ نشان داده شده است میانگین دیدگاه پاسخگویان از نقطه برش طیف یعنی ۳ بزرگتر است و مؤید نظر مساعد آنان مبنی بر تاثیر راهکارهای پیشنهادی ذیل عنوان مدیریت و سیاستگذاری پژوهشی می باشد. دراین میان راهکاری چون استفاده از مشوقهای مناسب برای جذب و نگهداشت پژوهشگران برجسته علوم انسانی با کسب میانگین ۴.۲۳۸۴ از ۵ از بیشترین نقش و تأثیر برخوردار بوده اما راهکارهای پیشنهادی در گویه های شماره ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ نیز از میانگینی بالای ۴ از ۵ برخوردار بوده و در مقایسه با سایر گویه های این خرده مقیاس از نظر پاسخگویان از نقش و قدرت اثرگذاری بیشتری برای تقویت عملکرد و توان پژوهشی اساتید علوم انسانی برخوردار هستند. به علاوه نتایج آزمون تی تک متغیره در ارتباط با وضعیت دیدگاه اساتید در زمینه نقش و اثر عوامل مدیریت و سیاستگذاری پژوهشی مؤثر بر عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی علوم انسانی نشان می دهد با عنایت به اینکه تی مشاهده شده (۱۱۳.۱۰۷) با درجه آزادی ۳۱۱ از مقدار بحرانی آن (۱.۶۴۵) بزرگتر است، می توان نتیجه گرفت که اصلاح مدیریت و سیاستگذاری پژوهشیدر مراکز آموزش عالی و دانشگاهها بر بهبود و تقویت عملکرد پژوهشی اساتید این حوزه مؤثر است (جدول ۴).

جدول ۴: نتایج آزمون تی تک متغیره از دیدگاه پاسخگویان نسبت به عوامل مدیریت و سیاستگذاری پژوهشی اثر گذار بر عملکرد پژوهشی

نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت خطای معیار	تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین
۳۱۲	۴.۳۵	۰.۶۶۱۹	۰.۰۳۸۵۴	۱۱۳	۳۱	۰.۰۰۰	۴.۳۵۸
	۹۰	۲		۰.۱۰۷	۱	۰	۹۸

ج - منابع مالی، امکانات و تسهیلات پژوهشی

جدول ۵: توصیف آماری از دیدگاه پاسخگویان نسبت به تأثیر منابع مالی، امکانات و تسهیلات پژوهشی اثر گذار بر عملکرد پژوهشی در علوم انسانی

۳۲۶ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

خطای میانگین معیار	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد نمونه	گویه ها
۰.۰۴۹۰۴	۰.۸۵۶۵۱	۴.۲۶۲۳	۳۱۲	۲۰- گسترش حمایت‌های مالی دانشگاه‌ها از فعالیت‌های پژوهشی استادان علوم انسانی
۰.۰۵۱۹۲	۰.۹۰۶۷۵	۳.۹۸۶۹	۳۱۲	۲۱- پرداخته‌موقع اعتبار طرح‌ها با اصلاح شیوه های گردش مالی در دانشگاه‌ها
۰.۰۵۱۷۲	۰.۹۰۳۱۹	۴.۲۰۶۶	۳۱۲	۲۲- رعایت عدالت در تخصیص بودجه و امکانات به دانشکده‌های علوم انسانی از سوی دانشگاه‌ها
۰.۰۴۸۵۳	۰.۸۴۸۹۷	۴.۱۶۳۴	۳۱۲	۲۳- فراهم کردن امکان استفاده پژوهشگران علوم انسانی از حمایت مالی سازمان‌های خارج از دانشگاه
۰.۰۶۸۸۶	۱.۱۹۰۶۳	۳.۵۳۱۸	۳۱۲	۲۴- فراهم کردن بسترهای اداری لازم برای بکارگیری اساتید این حوزه از دستیاران کمک پژوهشی
۰.۰۷۴۸۳	۱.۳۰۲۵۷	۳.۹۲۷۴	۳۱۲	۲۵- توسعه نشریات علمی معتبر داخلی برای نشر آثار علمی و پژوهشی استادان علوم انسانی
۰.۰۵۹۱۸	۱.۲۶۰۷۳	۳.۹۵۰۲	۳۱۲	۲۶- اطلاع رسانی مناسب برای اطلاع روزآمد استادان از اولویت‌های پژوهشی در حوزه علوم انسانی
۰.۰۶۷۰۶	۱.۱۷۳۰۱	۳.۵۵۲۳	۳۱۲	۲۷- ایجاد مراکز مشاوره پژوهشی در دانشگاه‌ها برای راهنمایی و کمک به اساتید تازه کار
۰.۰۶۰۲۹	۱.۰۵۲۹۶	۳.۹۰۱۶	۳۱۲	۲۸- تقویت ارتباط اساتید علوم انسانی با فعالیت سازمان‌ها و موسسه‌های مربوط به این حوزه
۰.۱۰۸۷۲	۱.۸۶۶۱۷	۳.۷۵۷۵	۳۱۲	۲۹- تأکید بر راه اندازی کارگاه‌های آموزشی در امر پژوهش جهت آشنایی استادان با فرایند پژوهش
۰.۰۵۶۷۲	۰.۹۹۰۴۹	۳.۹۰۴۹	۳۱۲	۳۰- اهتمام دانشگاه‌ها در برگزاری همایش‌ها، کنفرانس‌های علمی منطقه‌ای، ملی و بین-

المللی				
۰۰۵۴۱۲	۰۰۹۴۳۵۶	۴۰۱۷۴۳	۳۱۲	۳۱- تقویت بانک‌های اطلاع‌رسانی و اشتراک پیوسته مجلات الکترونیکی داخلی و خارجی

همانطوری که در جدول ۵ مشاهده می‌گردد در ذیل عنوان منابع مالی، امکانات و تسهیلات پژوهشی ۱۲ راهکار در گویه‌های شماره ۲۰ تا ۳۱ مورد آزمون قرار گرفته است. نتایج آزمونهای توصیفی نشان می‌دهد که همه گویه‌های مورد نظر از نقطه برش طیف (عدد ۳) بسیار بزرگتر هستند اما گویه‌های شماره ۲۰، ۲۲، ۲۳ و ۳۱ با کسب میانگین بالای ۴ از ۵ تقریباً از اولویت بالاتری نسبت به سایر راهکارهای پیشنهادی برخوردار هستند. در واقع از نظر پاسخگویان به ترتیب اهمیت انجام استراتژیها و اقداماتی چون گسترش حمایت‌های مالی دانشگاه‌ها از فعالیتهای پژوهشی استادان علوم انسانی؛ رعایت عدالت در تخصیص بودجه و امکانات به دانشکده‌های علوم انسانی از سوی دانشگاهها؛ تقویت بانک‌های اطلاع‌رسانی و اشتراک پیوسته مجلات الکترونیکی داخلی و خارجی؛ و فراهم کردن امکان استفاده پژوهشگران علوم انسانی از حمایت مالی سازمان‌های خارج از دانشگاه می‌تواند به طور زیاد و خیلی زیاد در بهبود عملکرد پژوهشی اساتید علوم انسانی مؤثر واقع شود. مضافاً اینکه نتایج آزمون تی تک متغیره در ارتباط با وضعیت دیدگاه اساتید در زمینه نقش و اثر منابع، امکانات و تسهیلات پژوهشی بر عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی علوم انسانی نشان می‌دهد با عنایت به اینکه تی مشاهده شده (۱۰۰۰۳۶۹) با درجه آزادی ۳۱۱ از مقدار بحرانی آن (۱۰۶۴۵) در سطح ۹۵ درصد بزرگتر است، نقش مثبت تقویت و افزایش منابع و امکانات پژوهشیدر بهبود و تقویت عملکرد پژوهشی اساتید این حوزه مورد تأیید قرار می‌گیرد (جدول ۶).

جدول ۶: نتایج آزمون تی تک متغیره از دیدگاه پاسخگویان نسبت به نقش و تأثیر منابع و امکانات

پژوهشی اثر گذار بر عملکرد پژوهشی

نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت خطای معیار	تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین
۳۱۲	۳۰۹۴۱۲	۰۰۶۷۶۷۱	۰۰۰۳۹۲۷	۱۰۰۰۳۶۹	۳۱۱	۰۰۰۰۰	۳۰۹۴۱۱۸

د- زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی

جدول ۷: توصیف آماری از دیدگاه پاسخگویان نسبت به تأثیر زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی اثرگذار بر عملکرد پژوهشی در علوم انسانی

گویه‌ها	تعداد نمونه	میانگین	استاندارد انحراف	میانگین خطای معیار
۳۲- بازسازی نگرش و ذهنیت اجتماعی منفی راجع به جایگاه علوم انسانی و پژوهش‌های مربوطه	۳۱۲	۴.۱۶۰۰	۱.۰۶۶۸ ۶	۰.۰۶۱۶ ۰
۳۳- اصلاح تصورات مسولین جامعه درباره سودمند نبودن و کاربردی نبودن پژوهش در علوم انسانی	۳۱۲	۴.۲۳۶۱	۰.۹۱۲۲ ۸	۰.۰۵۲۲ ۴
۳۴- ایجاد مکانیزم‌هایی برای تقویت همکاری نهادهای اجتماعی با پژوهشگران علوم انسانی	۳۱۲	۴.۰۸۵۵	۰.۸۹۳۲ ۸	۰.۰۵۱۲ ۳
۳۵- فراهم کردن زمینه‌ها و شرایط مناسب و مطلوب برای اجتهاد علمی و ایده‌پردازی در علوم انسانی	۳۱۲	۴.۱۷۴۳	۱.۹۰۱۶ ۸	۰.۱۰۹۰ ۷
۳۶- محدود نمودن تاثیرجریانات سیاسی حاکم بر کشور بر روند فعالیت‌های پژوهشی در علوم انسانی	۳۱۲	۴.۰۸۸۸	۱.۰۲۲۲ ۰	۰.۰۵۸۶ ۳

در ذیل زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی اثرگذار بر عملکرد پژوهشی در علوم انسانی ۵ گویه مطرح شده است که ناظر بر ضرورت بازسازی نگرش و ذهنیت نامناسب اجتماعی نسبت به اهمیت و جایگاه علوم انسانی و پژوهش‌های این حوزه از علوم است. چنانچه در جدول ۷ مشاهده می‌شود میانگین همه گویه‌ها از ۴ بزرگتر است. این به معنای آن است که پاسخگویان به طور زیاد و خیلی زیاد بر این باور هستند که نظام آموزش عالی کشور و مراکز دانشگاهی می‌توانند اولاً از طریق بازسازی نگرش و ذهنیت

۳۲۹ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی... ۳۲۹

اجتماعی منفی راجع به جایگاه علوم انسانی و پژوهشهای مربوطه؛ ثانیاً با اصلاح تصورات مسئولین جامعه درباره سودمند نبودن و کاربردی نبودن پژوهش در علوم انسانی؛ ثالثاً با ایجاد مکانیزمهایی برای تقویت همکاری نهادهای اجتماعی با پژوهشگران علوم انسانی؛ رابعاً با فراهم کردن زمینهها و شرایط مناسب و مطلوب برای اجتهاد علمی و ایدهپردازی در علوم انسانی و خامساً با محدود نمودن تاثیر جریانات سیاسی حاکم بر کشور بر روند فعالیت‌های پژوهشی در علوم انسانی به تقویت توان پژوهشی اساتید این حوزه از مطالعات علمی کمک نمایند. ضمناً چنانچه در جدول ۸ ملاحظه می‌گردد نتایج آزمون تی تک متغیره نیز در ارتباط با وضعیت دیدگاه اساتید در زمینه نقش و اثر زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بر عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی علوم انسانی نشان می‌دهد با عنایت به اینکه تی مشاهده شده (۹۳.۴۲۰) با درجه آزادی ۳۱۱ از مقدار بحرانی آن (۱.۶۴۵) در سطح ۹۵ درصد بزرگتر است، نقش مثبت اصلاح و بازبینی در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی در بهبود و تقویت عملکرد پژوهشی اساتید این حوزه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۸: نتایج آزمون تی تک متغیره از دیدگاه پاسخگویان نسبت به نقش و تأثیر زمینه‌های اثر

گذار فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بر عملکرد پژوهشی

نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت خطای معیار	تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین
۳۱۲	۴.۱۵۳۲	۰.۷۷۱۳۲	۰.۰۴۴۴۶	۹۳.۴۲۰	۳۱۱	۰.۰۰۰	۴.۱۵۳۱۶

۵ - جنبه‌های شخصی و حرفه‌ای استادان علوم انسانی

جدول ۹: توصیف آماری از دیدگاه پاسخگویان نسبت به تأثیر جنبه‌های شخصی و حرفه‌ای اثرگذار

استادان بر عملکرد پژوهشی در علوم انسانی

میانگین خطای معیار	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد نمونه	گویه‌ها

۳۳۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۰۰۰۴۹۵۳	۰۰۰۸۶۴۹۴	۴۰۰۹۱۸	۳۱۲	۳۷- بهبود میزان حق‌التحقیق نسبت به حق- التدریس در دانشگاه
۰۰۰۵۳۱۳	۰۰۰۹۲۱۸۲	۴۰۰۸۳۱	۳۱۲	۳۸- ایجاد سیستم‌های انگیزشی و مشوقهای مالی مناسب برای استادان پژوهشگر
۰۰۰۵۳۱۱	۰۰۰۹۲۶۰۰	۴۰۰۶۲۵	۳۱۲	۳۹- فراهم کردن شرایط مناسب برای فعالیت‌های حرفه‌ای و زندگی استادان پژوهشگر
۰۰۰۵۲۱۷	۰۰۰۹۰۶۶۶	۴۰۱۳۵۸	۳۱۲	۴۰- تشویق روحیه کار تیمی در میان استادان علوم انسانی
۰۰۰۷۰۱۳	۱۰۲۲۰۷۷	۳۶۳۷۰	۳۱۲	۴۱- رعایت حرمت حرفه‌ای استادان رشته- های علوم انسانی و توجه به استقلال فکری آنان در پژوهش
۰۰۰۴۹۸۴	۰۰۰۸۶۶۱۰	۳۰۹۷۳۵	۳۱۲	۴۲- تأکید بر آموزش اساتید جهت کار با نرم- افزارهای آماری، زبان انگلیسی و نگارش مقالات علمی
۰۰۰۵۵۶۳	۰۰۰۹۷۱۵۰	۳۰۹۸۳۶	۳۱۲	۴۳- توجه به مشکلات شخصی اعضای هیات علمی نظیردغدغه‌ها مربوط به هزینه‌های بالای زندگی

آنچه در بهبود کارایی عملکرد فردی و سازمانی قابل انکار نیست، ضرورت توجه به نیازها و شرایط معیشتی و ملزومات زندگی حرفه‌ای افراد از طرفی و فراهم کردن امکان رشد و توسعه حرفه‌ای آنان از طرف دیگر است. به هر حال ذیل عنوان جنبه‌های شخصی و حرفه‌ای استادان علوم انسانی ۷ گویه مطرح شده بود. بررسی نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که از نظر اکثر پاسخگویان، عملکرد پژوهشی اساتید علوم انسانی را می‌توان با تشویق روحیه کار تیمی در میان استادان علوم انسانی؛ از طریق بهبود میزان حق-التحقیق نسبت به حق‌التدریس در دانشگاه؛ ایجاد سیستم‌های انگیزشی و مشوقهای مالی مناسب برای استادان پژوهشگر؛ و بوسیله فراهم کردن شرایط مناسب برای فعالیت‌های حرفه‌ای و زندگی استادان پژوهشگر ارتقا بخشید. هرچند سایر راهکارهای پیشنهادی دیگر در این خردده مقیاس نیز چون رعایت حرمت حرفه‌ای استادان رشته‌های علوم انسانی و توجه به استقلال فکری آنان در پژوهش؛ تأکید بر آموزش اساتید جهت کار با نرم

۳۳۱ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی... ۳۳۱

افزارهای آماری، زبان انگلیسی و نگارش مقالات علمی؛ و توجه به مشکلات شخصی اعضای هیات علمی نظیر دغدغه‌ها مربوط به هزینه های بالای زندگی نیز از نظر پاسخگویان مهم ارزیابی شده است و نباید در برنامه ریزی مربوطه مورد غفلت قرار گیرد. از طرف دیگر نتایج آزمون تی تک متغیره نیز در ارتباط با وضعیت دیدگاه اساتید در زمینه نقش و اثر جنبه های شخصی و حرفه‌ای استادان علوم انسانی بر عملکرد پژوهشی اعضای هیات علمی علوم انسانی نشان می دهد با عنایت به اینکه تی مشاهده شده (۱۱۷.۳۶۴) با درجه آزادی ۳۱۱ از مقدار بحرانی آن (۱.۶۴۵) در سطح ۹۵ درصد بزرگتر است، نقش مثبت توجه به جنبه شخصی و حرفه ای اساتید در بهبود و تقویت عملکرد پژوهشی اساتید این حوزه مورد تأیید قرار می گیرد (جدول ۱۰).

جدول ۱۰: نتایج آزمون تی تک متغیره از دیدگاه پاسخگویان نسبت به نقش و تأثیر جنبه های شخصی و حرفه ای اثر گذار استادان بر عملکرد پژوهشی

نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت خطای معیار	تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین
۳۱۲	۳.۹۸۸۳	۰.۵۸۸۵۹	۰.۰۳۳۹۸	۱۱۷.۳۶۴	۳۱۱	۰.۰۰۰	۳.۹۸۸۲۸

بحث در نتایج

در این بخش نتایج کلی به تفکیک سؤالات اصلی پژوهشی و مقایسه آن با نتایج سایر پژوهشها تفسیر می گردد. در واقع در این مطالعه سؤالات پژوهش ناظر به پنج عامل کلی بود که بنابه شواهد موجود، ضعف و ناکارآمدی در آنها بر عملکرد نا اثربخش اعضای هیات علمی در فعالیتهای پژوهشی تأثیر داشته و اصلاح، بازبینی و یا تقویت آنها به عنوان راهبردهای برای بهبود عملکرد پژوهشی اساتید علوم انسانی مورد تأیید قرار گرفته است. این مؤلفه های پنجگانه عبارت بودند از: عوامل ساختاری و اداری دانشگاهها، مدیریت و سیاستگذاری های پژوهشی، مسائل مالی، امکانات و تسهیلات پژوهشی، زمینه های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی و جنبه های شخصی و حرفه ای استادان علوم انسانی طرح گردیدند.

الف) عوامل ساختاری و اداری دانشگاهها

در ذیل این عنوان دیدگاه افراد در باره هشت راه حل پیشنهادی بررسی شد. نتایج تحلیل نظرات افراد مؤید آن است که هرچند اکثریت آنان بر این باور هستند که از همه موارد مطروحه می توان به عنوان بستری برای تقویت و ارتقای عملکرد پژوهشی اساتید در حوزه علوم انسانی بهره گرفت اما به لحاظ اهمیت و نقش اثرگذار هر یک از این موارد، رعایت ترتیب زیر مبین ضرورت اولویت بخشی در توجه به آنها از سوی مدیران دانشگاهی است. در واقع از بعد ساختاری و اداری، دانشگاهها می بایست با تسهیل ضوابط اداری برای اعزام اساتید به فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی، تقویت ارتباطات علمی پیوسته میان مراکز دانشگاهی در امر پژوهش، تسریع و تسهیل تصویب طرح‌های پژوهشی در دانشگاه، استفاده از مکانیزم‌هایی برای محدود نمودن ساعات تدریس اساتید در واحدهای دانشگاهی، بازبینی در مکانیزم داوری و ارزشیابی فعالیت‌های پژوهشی استادان علوم انسانی، فراهم نمودن بسترهای لازم برای گسترش تحصیلات تکمیلی در حوزه علوم انسانی، اصلاح آیین‌نامه‌ها و ضوابط مربوط به ماهیت وظایف و الزامات پژوهشی استادان و توجه به قابلیت‌های پژوهشی و صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی به هنگام استخدام آنان، زمینه‌های کاری، حرفه‌ای و انگیزشی قوی تری برای ترویج و بهبود فعالیت‌های پژوهشی اساتید فراهم نمایند. این نتایج با یافته‌های (منصوری، ۱۳۷۰) و (معین، ۱۳۷۳) که در بررسی علل مشکلات پژوهشی دانشگاهها به موانع اداری و مدیریتی پرداخته‌اند، سازگار است.

همچنین نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که کاهش میزان فعالیت‌های غیر پژوهشی اعضای هیات علمی در افزایش کارایی پژوهشی آنان مؤثر است. بنابراین می توان استنباط کرد که کاهش فعالیت‌های کاری غیر پژوهشی اعضای هیات علمی در دانشگاه شامل کاهش حق التدریس، کاهش کار اجرایی و افزایش فرصت‌های مطالعاتی بر افزایش فعالیت‌های پژوهشی آنان مؤثر است. یعنی هرچه قدر فعالیت‌های کاری غیر پژوهشی اعضای هیات علمی در دانشگاه کم شود، فعالیت‌های پژوهشی آنها افزایش می یابد. این یافته با نتایج بکرانی (۱۳۷۳) و شمسایی گلسفیدی (۱۳۷۳) مطابقت دارد که

۳۳۳ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی ...

تراکم برنامه های درسی و توجه زیاد به تدریس پرداختن به کارهای اجرایی را مانع توجه اعضای هیات علمی به فعالیت های پژوهشی دانسته اند.

ب) مدیریت و سیاستگذاری های پژوهشی

در ارتباط با سنجش نقش مدیریت و سیاستگذاری های پژوهشی در بهبود وضعیت و عملکرد پژوهشی اساتید علوم انسانی در دانشگاه های دولتی نظر پاسخگویان نسبت به نقش و اثر یازده راهکار پیشنهادی مورد ارزیابی قرار گرفت. تحلیل های توصیفی و استنباطی از یافته های تحقیق در ارتباط با عامل فوق نشان می دهد که بهره گیری از رویکردهای رتبه بندی شده زیر می تواند به دانشگاهها و مراکز دانشگاهی در بهبود عملکرد و توان پژوهشی اساتید خود در حوزه علوم انسانی بسیار مؤثر باشد:

✓ استفاده از مشوقهای مناسب برای جذب و نگهداشت پژوهشگران برجسته علوم انسانی،

✓ بازبینی روند گسترش آموزش عالی کشور در حوزه علوم انسانی با رویکرد پژوهش محوری،

✓ بازبینی در معیارهای علم سنجی متناسب با ماهیت رشته های علوم انسانی،
✓ تدوین برنامه ریزی های استراتژیک پژوهشی برای بهبود فعالیتهای پژوهشی در این حوزه،

✓ راه اندازی و گسترش مراکز و مؤسسات پژوهشی در حوزه علوم انسانی،
✓ تجدید نظر مسوولان دانشگاهی در نحوه برخورد و همکاری با پژوهشگران علوم انسانی،

✓ بازبینی در مدیریت علوم انسانی در دانشگاهها،
✓ تشویق رویکردهای میان رشته ای در فعالیتهای پژوهشی اساتید در حوزه علوم انسانی،

✓ بهره گیری از سازوکار مناسب برای نظارت بر فرآیند اجرایی طرح های پژوهشی علوم انسانی،

✓ استفاده متعادل از حضور همه استادان در امور مدیریتی و کارهای اجرایی دانشگاهی، و

✓ تأکید بر علم محوری در محیط های علمی- پژوهشی و در تصمیمات دانشگاهی.

نتایج تحقیق حاضر در ارتباط با نقش عوامل مربوط به مدیریت و سیاستگذاری پژوهشی با نتایج تحقیق صادقی (۱۳۷۰)، پاریاد (۱۳۸۲) فعلی و همکاران (۱۳۸۵)، کوتریک و همکاران (۲۰۰۲)، ریهر و موریسون (۲۰۰۲) و کمیسیون جامعه اروپا (۲۰۰۳) انطباق دارد. در واقع سیاستگذاری ها و راهبردهای کلان کشور در حوزه های علمی، آموزشی، فناوری، هدفگذاری، تعیین اولویت ها و نحوه بکارگیری نتایج تحقیقات از مسائل تأمل برانگیزی است که در این زمینه مطرح است (قانونی راد، ۱۳۷۹: ۲۴). در خصوص اهمیت تعیین اهداف و سیاستگذاری های پژوهشی، فرانک پرس در نطق خود خطاب به اعضای آکادمی علوم آمریکا می گوید: "اگر جامعه علمی، پیشنهاد اولویت های تحقیقاتی و تدوین یک دستور کار عملی را برای علوم انجام ندهد، آنگاه کسانی تعیین اولویت ها و سیاست های علمی را بدست خواهند گرفت که هیچ آگاهی از این امر ندارند. نتیجه این کار تدوین دستوراتی خواهد بود که نه مورد حمایت جامعه علمی و نه مطلوب جامعه عمومی خواهد بود و از تعهد و عزم ملی برای اجرای آن بی بهره خواهد بود" (محمد رضایی و سرحد، ۱۳۷۵: ۳۴).

ج) منابع مالی، امکانات و تسهیلات پژوهشی

تحلیل نتایج این تحقیق در خصوص تأثیر تقویت و گسترش امکانات مالی، بهبود شرایط علمی و خدمات و تسهیلات پشتیبانی پژوهشی در بهبود عملکرد پژوهشی اساتید نشان می دهد که هر اندازه دانشگاهها بسترهای لازم در این عرصه را فراهم کنند و هر اندازه اساتید در رابطه با منابع مورد نیاز خود برای پژوهشی با تنگنای کمتری مواجه باشند و دغدغه کمتری داشته باشند به همان اندازه می توان انتظار گسترش فعالیتهای پژوهشی را از آنان داشت. از نظر پاسخگویان توجه به راهکارهای پیشنهادی ذیل در تقویت و بهبود عملکرد پژوهشی اساتید مؤثر می باشند:

- ✓ گسترش حمایت های مالی دانشگاهها از فعالیتهای پژوهشی استادان علوم انسانی،
- ✓ رعایت عدالت در تخصیص بودجه و امکانات به دانشکده های علوم انسانی از سوی دانشگاهها،

۳۳۵ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی... ۳۳۵

- ✓ تقویت بانک‌های اطلاع‌رسانی و اشتراک پیوسته مجلات الکترونیکی داخلی و خارجی،
 - ✓ فراهم کردن امکان استفاده پژوهشگران علوم انسانی از حمایت مالی سازمانهای خارج از دانشگاه،
 - ✓ پرداخت به‌موقع اعتبار طرحها با اصلاح شیوه‌های گردش مالی در دانشگاهها،
 - ✓ اطلاع‌رسانی مناسب برای اطلاع روزآمد استادان از اولویتهای پژوهشی در حوزه علوم انسانی،
 - ✓ توسعه نشریات علمی معتبر داخلی برای نشر آثار علمی و پژوهشی استادان علوم انسانی،
 - ✓ اهتمام دانشگاهها در برگزاری همایشها، کنفرانسهای علمی منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی،
 - ✓ تقویت ارتباط اساتید علوم انسانی با فعالیت سازمانها و موسسه‌های مربوط به این حوزه،
 - ✓ تأکید بر راه‌اندازی کارگاههای آموزشی در امر پژوهش جهت آشنایی استادان با فرایند پژوهش،
 - ✓ ایجاد مراکز مشاوره پژوهشی در دانشگاهها برای راهنمایی و کمک به اساتید تازه‌کار، و
 - ✓ فراهم کردن بسترهای اداری لازم برای بکارگیری اساتید این حوزه از دستیاران کمک پژوهشی.
- این نتایج با یافته‌های عرب مختاری (۱۳۸۶)، فعلی و همکاران (۱۳۸۵) پاریاد (۱۳۸۲)، برات پور (۱۳۸۱) کیانی هر چگانی و یارمحمدیان (۱۳۷۸)، بکرانی (۱۳۷۳)، صادقی (۱۳۷۰) و کوتریلیک و همکاران (۲۰۰۲) که عوامل اقتصادی، افزایش بودجه و تامین منابع و نیازهای مالی، تامین شرایط مناسب برای پژوهش و نشر آثار پژوهشی، توسعه فرصتهای حضور افراد را در کنگره‌ها همایشها و بهره‌گیری از نظام اطلاعاتی را بر افزایش فعالیت‌های پژوهشی تاثیر گذار می‌دانند، انطباق دارد.
- (د) زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی

نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که حوزه پژوهش و عملکرد پژوهشی اساتید در علوم انسانی به شدت متأثر از فراسیستم های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی پیرامون خود می باشد. در واقع از نظر پاسخگویان اصلاح تصورات مسئولین جامعه درباره سودمند نبودن و کاربردی نبودن پژوهش در علوم انسانی، فراهم کردن زمینه ها و شرایط مناسب و مطلوب برای اجتهاد علمی و ایده پردازی در علوم انسانی، بازسازی نگرش و ذهنیت اجتماعی منفی راجع به جایگاه علوم انسانی و پژوهشهای مربوطه، محدود نمودن تاثیر جریانات سیاسی حاکم بر کشور بر روند فعالیت های پژوهشی در علوم انسانی، ایجاد مکانیزمهایی برای تقویت همکاری نهادهای اجتماعی با پژوهشگران علوم انسانی در توسعه و تقویت فعالیتهای پژوهشی بیش از سایر عوامل نقش دارد. وجود یک جو همفکر و سازگار در هر زمینه ای از علم و دانش بیانگر فضای علمی و پژوهشی مناسب است و در چنین فضایی است که افراد می توانند فکر های نو ارائه دهند و با تفکر و نقادی، زمینه ایجاد دانش جدید را فراهم آورند (اصغری ۱۳۶۸: ۲۰۱). نتایج تحقیق حاضر در خصوص تأثیر جنبه های اجتماعی و فرهنگی عموماً با نتایج مطالعات مورهد و گریفین، (۱۳۸۳)، هاگمن (۱۳۸۰)، رحیمی نیک (۱۳۷۴)، بیج (۱۳۷۰) و همچنین در خصوص تأثیر شرایط و نگرش های سیاسی و مشکلات ناشی از عدم ثبات سیاسی بر عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی با مطالعات ماجومدر (۲۰۰۴) و هنینک و استیفنسون (۲۰۰۴) هماهنگ است. بنا بر این از آنجا که عوامل اجتماعی به عنوان عوامل بهبود عملکرد افراد تلقی می شوند، می توان آنها را به عنوان عوامل ارتقا دهنده عملکرد پژوهشی اعضای هیات علمی نیز به حساب آورد.

ه) جنبه های شخصی و حرفه ای استادان علوم انسانی

توجه به پارامترهای مربوط به جنبه های انگیزشی شخصی و حرفه ای همواره در مطالعات مربوط به کارایی به عنوان متغیرهای تعیین کننده ای مورد توجه پژوهشگران و تحلیلگران سازمانی قرار داشته است. بر این اساس و بر پایه نتایج این تحقیق نیز از نظر پاسخگویان این مطالعه تأکید بر چنین پارامترهایی می تواند زمینه ساز رشد توانمندی پژوهشی اساتید علوم انسانی قرار گیرد. تحلیل های توصیفی و استنباطی نتایج حاصل

۳۳۷ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی ...

حاکمی از آن است که توجه به رویکردهای زیر می تواند در بهبود عملکرد پژوهشی اساتید دانشگاهها در حوزه علوم انسانی مؤثر واقع شود:

- ✓ تشویق روحیه کار تیمی در میان اساتید علوم انسانی
- ✓ بهبود میزان حق تحقیق نسبت به حق تدریس در دانشگاه
- ✓ ایجاد سیستمهای انگیزشی و مشوقهای مالی مناسب برای اساتید پژوهشگر
- ✓ فراهم کردن شرایط مناسب برای فعالیتهای حرفه ای و زندگی اساتید پژوهشگر

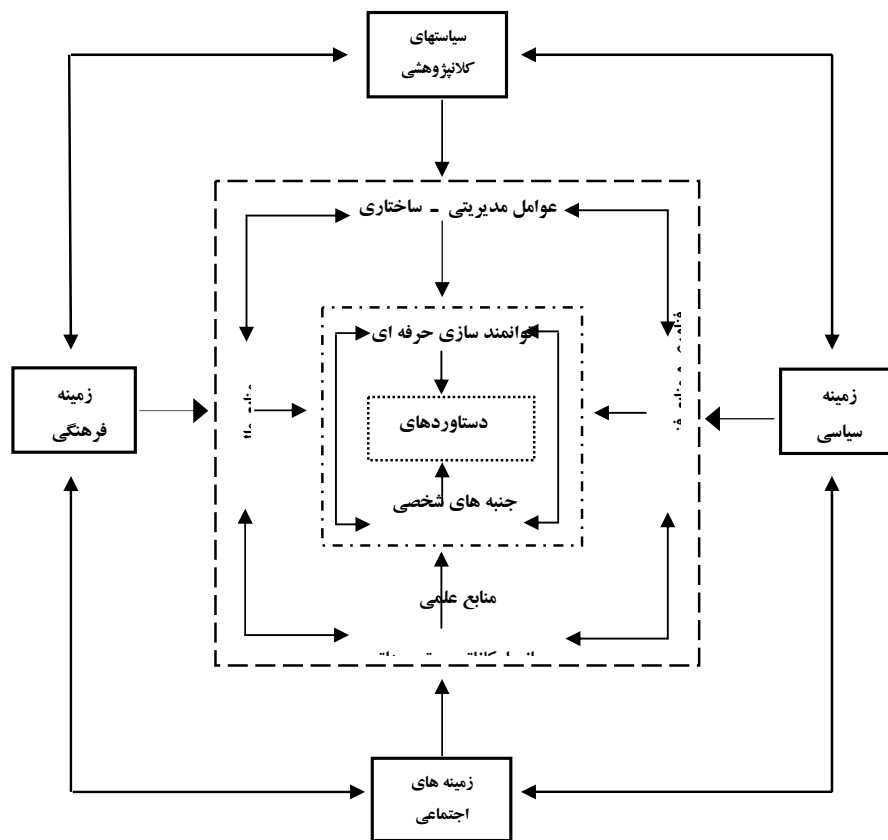
✓ توجه به مشکلات شخصی اعضای هیات علمی نظیر دغدغهها مربوط به هزینه های بالای زندگی

✓ تأکید بر آموزش اساتید جهت کار با نرم افزارهای آماری، زبان انگلیسی و نگارش مقالات علمی

✓ رعایت حرمت حرفه ای اساتید رشته های علوم انسانی و توجه به استقلال فکری آنان در پژوهش

نتایج این مطالعه مبنی بر نقش زمینه های شخصی، سازمانی و حرفه ای بر عملکرد پژوهشی اساتید توسط سایر پژوهشها مورد تأیید قرار گرفته است. من جمله پژوهش موس و کوباکی (۲۰۰۷) نشان می دهد که زمینه یا جو سازمانی بر کیفیت انجام پژوهش توسط اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی مؤثر بوده است. سمبای و تری (۲۰۰۵) نیز در مطالعه دیگری، با بررسی تاثیر جو گروه و دانشکده بر میزان فعالیت پژوهشی اعضای هیات علمی دریافتند که جو گروه آموزشی، سن، و درصد اعضای هیات علمی دارای دکترای تخصصی در دانشکده، بر میزان فعالیت پژوهشی افراد تاثیر داشته است. نتایج تحقیقات فضیلت خواه (۱۳۷۱)، حسینی و شمسانی (۱۳۷۶)، کیانی هرچگانی و یارمحمدیان (۱۳۷۸)، زینالو و همکاران (۱۳۸۱) نیز حاکمی از تاثیر انگیزه های فردی و درونی پژوهشگر بر عرصه تحقیقات است. نتایج تحقیقات لدلی و لاجوی (۱۹۹۳)، هیکس (۱۹۹۶)، کاجرمو و همکاران (۱۹۹۸)، کاپلوماکی و تیمی (۲۰۰۰)، پاراهو (۲۰۰۰)، ساکس و همکاران (۲۰۰۲)، آدامسن و همکاران (۲۰۰۳)، تین (۲۰۰۷) و سایر تحقیقات مشابه نشان داده است که به طور کلی میزان دانش و توانمندی های پژوهشی از موارد بسیار مؤثر بر بهره وری پژوهشی و کاربست نتایج تحقیقات است.

بطور کلی همچنانکه نتایج این تحقیق نشان می دهد اگر خواهان ارتقا مستمر سطح کیفیت فعالیتهای علمی و پژوهشی در حوزه علوم انسانی هستیم، باید بدانیم که نیل به قابلیتها، مهارتها و دانش عملی و کاربردی قابل پذیرش و کارآمد در پژوهش و ارتقای کمیت و کیفیت تولیدات علمی در حوزه علوم انسانی هم در گرو آسیب شناسی عوامل مؤثر بر ناکارآمدی پژوهش در حوزه مورد بحث و هم مستلزم استقرار بسترهای سخت افزاری، نرم افزاری و مغزافزاری متناسب با شأن و جایگاه پژوهش و پژوهشگران در علوم انسانی است که از دید اهل نظر، در مجامع تصمیم گیری، سیاستگذاری و برنامه ریزی آموزش عالی کشور مغفول واقع شده است.



شکل شماره ۱. چارچوب مفهومی عوامل اثر گذار بر عملکرد پژوهشی اساتید بر مبنای نتایج این مطالعه

پیشنهاد‌های کاربردی

- براساس ادبیات، پیشینه، و یافته‌های تحقیق، توجه به پیشنهادات زیر می‌تواند در ارتقای عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی در حوزه علوم انسانی مؤثر باشد:
۱. تأسیس آکادمی علوم انسانی در کشور می‌تواند در ارتقای جایگاه علمی علوم انسانی، ایجاد هماهنگی و تعادل میان توسعه علوم انسانی با سایر حوزه‌های علمی و مدیریت استراتژیک فعالیتهای علمی و پژوهشی در این حوزه بسیار مؤثر واقع شود.
 ۲. اصلاح رویکرد ملی نسبت به علوم انسانی به عنوان یک استراتژی بلند مدت دارای آثار و پیامدهای ماندگاری در این عرصه خواهد بود.
 ۳. رفع موانع سیاسی، اجتماعی، فرهنگی در حوزه نظریه پردازی در علوم انسانی زمینه ساز توسعه فعالیتهای پژوهشی و طرح و تکوین تئوریهای علمی بومی در حوزه علوم انسانی خواهد بود.
 ۴. زمینه‌های ذهنی مثبت در دولتمردان برای رونق بخشیدن به تحقیقات علوم انسانی ایجاد گردد.
 ۵. در نظام آموزش عالی به علوم انسانی اهمیت داده شود و از علم زدگی و تجربی گرایی و ضعف زدگی پرهیز گردد.
 ۶. ایجاد یک بانک اطلاعاتی و اطلاع رسانی جامع از اساتید و مطالعات علوم انسانی ضرورت دارد.
 ۷. از نظر تأمین منابع و امکانات مورد نیاز برای فعالیتهای پژوهشی از اعمال تبعیض بین رشته‌های علوم انسانی و رشته‌های دیگر اجتناب گردد و نسبت به فراهم کردن منابع و شرایط لازم برای این منظور تلاش شود.

۸. بر عقد قراردادهای پژوهشی بین دانشگاه و سایر موسسات برای همکاری با اساتید رشته های علوم انسانی اهتمام گردد.
۹. برای آموزش شیوه های جدید پژوهش به اساتید این حوزه و افزایش مهارت و کارآمدی آنان در پژوهش و تحلیل یافته های پژوهشی، کاربرد فناوریهای جدید و رشد مهارت در زبان علمی در میان اعضای هیأت علمی برنامه ریزی شود.
۱۰. تأکید بر انجام مطالعات میان رشته ای و نیز مطالعات موازی در بیش از یک رشته بسیار کمک کننده است.
۱۱. تشویق و حمایت های مالی و انگیزشی برای گروه های آموزشی و اعضای هیأت علمی علوم انسانی می تواند مؤثر واقع شود.
۱۲. محدود ساختن ساعات تدریس و فعالیت آموزشی صرف اساتید و ملزم ساختن آنان به فعالیت پژوهشی مورد توجه سیاستگذاران آموزش عالی قرار گیرد.
۱۳. در فعالیتهای آموزشی بر کاربرد روشهای مبتنی بر کاوشگری و ایجاد بستر مناسب برای رشد تفکر انتقادی در دانشجویان توسط اساتید تأکید شود.
۱۴. شان حرفه ای اساتید علوم انسانی حفظ و در رفع مشکلات شخصی آنان تلاش شود.
۱۵. به نقش و تأثیر موازین اداری و ساختاری (ابعاد سازمانی) و تلاش برای اصلاح ناکارآمدیهای سازمانی اثر گذار بر پژوهش توجه شود.
۱۶. با درک ماهیت محدود کننده، غامض و زمانبر پژوهش در علوم انسانی در سیاستگذاریهای پژوهشی این حوزه بازبینی شود.
۱۷. بر هدایت همایش و سمینارهای علمی در جهت موضوعات ضروری و لازم در رشته های تخصصی مختلف، فراهم کردن امکان ارتباط و تبادل اطلاعات با سازمان ها و دیگر مراکز تحقیقاتی خارج، از جمله دادن فرصت مطالعاتی به پژوهشگران و دعوت از متخصصین خارجی برای انجام تحقیقات مشترک اهتمام گردد.
۱۸. در برنامه های بودجه بندی پژوهشی و تخصیص منابع بیشتر به رشته های علوم انسانی بازنگری شود.

۳۴۱ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی... ۳۴۱

۱۹. دسترسی افراد به منابع اطلاع رسانی معتبر از طریق افزایش اشتراک با پایگاه های اطلاع رسانی و مجلات الکترونیکی توسعه یابد.

منابع

- اصغری، علی (۱۳۶۸). "عوامل موثر بر تحقیق". مجموعه مقالات سمینار تحقیق و توسعه. تهران: دانشگاه علم و صنعت ایران، ۲۰۸ - ۱۹۸
- امینیایی، مریم (۱۳۷۸). "بررسی علل عدم گرایش استادان رشته های علوم انسانی و رفتاری به تحقیق و تتبع در ایران". چکیده تازه های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران. دوره ۷. شماره ۴. تهران: پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- انجمن علمی ایرانیان آمریکای شمالی. (۱۳۷۶). گزارشنامه برنامه ملی تحقیقات. فصلنامه خبری انجمن علمی ایرانیان آمریکای شمالی، سال دوم، شماره ۴: ۳۰-۲۶.
- برات پور، رویا (۱۳۸۱). بررسی عوامل تاثیرگذار بر فعالیتهای علمی-پژوهشی اعضای هیات علمی گروههای کتابداری دانشگاههای دولتی ایران از دیدگاه آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- بکرانی، فریدون (۱۳۷۳). بررسی نگرش اعضای هیات علمی دانشگاه در خصوص موانع پیشرفت فعالیت های پژوهشی در دانشگاه صنعتی اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی. پایان نامه دکترا، دانشگاه تهران.
- پاریاد، رحمان و ملکی، بهزاد (۱۳۸۵). جایگاه کشورهای جهان سوم در انتشار تولیدات علمی جهان (مطالعه موردی: کشور جمهوری اسلامی ایران)، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۴-۲۲ اسفند ماه.

۳۴۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

پاریاد، رحمان (۱۳۸۳). " بررسی موانع ساختاری پژوهش در بین اعضای هیات علمی گروه های آموزشی علوم انسانی دانشگاه های اصفهان و منطقه غرب کشور ". مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار . جلد ۲ . صص ۲۵۸ - ۲۳۳ .

پاریاد، رحمان (۱۳۸۰). بررسی موانع انجام پژوهش در بین اعضای هیئت علمی گروه های آموزشی علوم انسانی در دانشگاه های اصفهان و منطقه غرب کشور. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (چاپ نشده).

پورناصری، شهناز و همکاران (۱۳۸۶). " بررسی موانع برون سازمانی تحقیق از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه های شهر اردبیل در سال ۱۳۸۰ " مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. سال پانزدهم، شماره ۵ زمستان ۱۳۸۶، ویژه نامه خلاصه مقالات نهمین همایش کشوری آموزش پزشکی. ص ۱۴۳

پیرخافی، علیرضا (۱۳۸۷) عوامل کم توجهی به خلاقیت در دانشگاه ها و شیوه های ارتقای آن مجله فرهنگ پژوهش، شماره ۱۶۷ آبانماه ۸۷.

جمشیدیان، مهدی و شاهین، آرش (۱۳۸۵) کلان اندیشی نقش نهادهای علمی در گسترش علوم انسانی، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۴-۲۲ اسفند ماه.

چیت ساز، سپیده و صحراگرد، رحمان (۱۳۸۵) پژوهش در علوم انسانی، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۴-۲۲ اسفند ماه.

حسینی، سید محمود، شمسایی، ابراهیم (۱۳۷۶). " موانع و تنگناهای پژوهشی از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشکده های کشاورزی " مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد ۱ : دانشگاه علامه طباطبایی، صص ۵۳۸ - ۵۰۸.

حمیدی زاده، محمد رضا (۱۳۸۷) بررسی وضعیت و نقش رساله های تحصیلات تکمیلی در تولید علم. در مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی: جلد ۶: آسیب شناسی علوم انسانی در ایران به کوشش مظفر نامداری. انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

خوردندی طالاسکوه، علی (۱۳۸۵) علوم انسانی در ایران و راه های ارتقای آن، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۴-۲۲ اسفند ماه.

رازقی، نادر (۱۳۷۵) بررسی جامعه شناختی عوامل مؤثر بر فعالیتهای پژوهشی، برسیموردی: فعالیتهای پژوهشی اساتید رشته جامعه شناسی، اقتصاد، علوم سیاسی دانشگاه های تهران، پایان نامه (کارشناسی ارشد) -- دانشگاه تربیت مدرس.

رجایی پور، سعید و رحیمی، حمید. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین فرایند تبدیلمدیریت دانش و عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان. پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، سال هشتم، شماره ۳۱، زمستان ص ۷۶-۵۹ .

۳۴۳ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی ...

رحیمی نیک، اعظم. (۱۳۷۴). تئوری های نیاز و انگیزش. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.

رضایی، عبدالعلی (۱۳۷۵) موانع و تنگناهای پژوهشی و راههای ارتقای علمی کشور، خلاصه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی
زینالو، علی اکبر و همکاران (۱۳۸۱). " چشم انداز پژوهش در دانشگاه علوم پزشکی تهران : دیدگاه ها و نظرات"، مجله آموزش در علوم پزشکی، شماره ۷. سال ۱۳۸۱ : دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، صص ۶۸-۶۹.

سامانی، سیامک و فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۸۵). تولید علم در علوم انسانی: پیش نیازها، اصول و راهکارها، خلاصه مقالات همایش بررسی مشکلات علوم انسانی دانشگاه شیراز، ۲-۳ خرداد. سجادیان، سید محمد. (۱۳۸۵). نقش دانشگاهها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی در ارتقا علوم انسانی، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۲-۲۴ اسفند.
شمسایی گلسفیدی، ابراهیم. (۱۳۷۳). بررسی عوامل بازدارنده و تنگناهای مربوط به فعالیتهای علمی- پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشکدههای کشاورزی کشور. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده کشاورزی.

شمشیری، بابک. (۱۳۸۵). مفهوم پردازی تولید علم در عرصه علوم انسانی، خلاصه مقالات همایش بررسی مشکلات علوم انسانی دانشگاه شیراز، ۲-۳ خرداد.

صادقی، عباس. (۱۳۷۰). بررسی مشکلات تحقیق در رشتههای علوم انسانی از دیدگاه اساتید دانشکدههای علوم انسانی دانشگاه اصفهان، پایان نامه (کارشناسی ارشد) -- دانشگاه اصفهان .

صالحی هیکویی، مریم و احمد آبادی، زهره. (۱۳۸۵). میان رشته ای شدن الگوهای پژوهشی در حوزه علوم انسانی، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۲-۲۴ اسفند ماه.

صبوری، علی اکبر. (۱۳۸۵). کارنامه پژوهشی ایران در سال ۲۰۰۵. رهیافت، شماره ۳۷: ۴۸- ۴۴
عبدی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد آموزشی اعضاء هیئت علمی دانشکده های علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاههای دولتی شهر تهران از دیدگاه آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

عرب مختاری، روح الله. (۱۳۸۶). شناسایی موانع و مشکلات پژوهش در رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی در دانشگاه های دولتی کشور از دیدگاه دانش پژوهان تحصیلات تکمیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده تربیت بدنی.

عزیزی، نعمت اله. (۱۳۸۵). درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران با تأکید بر علوم انسانی، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

۳۴۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

عزیزی، نعمت اله. (۱۳۷۸). نقش و جایگاه تحقیق در آموزش و پرورش و مسایل مرتبط با آن، مقاله ارائه شده به اولین سمینار علمی بررسی مسایل پژوهشی کشور، مرکز تحقیقات علمی کشور، تهران ۲۸-۲۹ اردیبهشت ماه.

فضیلت خواه، محسن. (۱۳۷۱). بررسی موانع و مشکلات تحقیقات اجتماعی در ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم انسانی

فعلی، سعید و پزشکی راد، غلامرضا و چیدزی، محمد. (۱۳۸۵). بررسی عوامل موثر بر مشارکت در فعالیت های پژوهشی و تولید علم. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۲، فولاد چنگ، محبوبه و سامانی، سیامک. (۱۳۸۵). نقش مطالعات میان رشته ای در اعتلای علوم انسانی، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۴-۲۲ اسفند ماه.

فیض، داود. (۱۳۸۵). بررسی جایگاه علوم انسانی در نظام آموزشی، پژوهشی و مدیریتی کشور و ارائه راهکارهای ارتقا آن با استفاده از مدل SWOT، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۴-۲۲ اسفند ماه.

قانعی راد، محمد امین. (۱۳۷۹). ساختار مدیریت نظام علمی کشور، تهران: مرکز تحقیقات علمی کشور

کارنما، اسد اله. (۱۳۸۵). نقش نهادهای کشور در ارتقا علوم انسانی (دانشگاهها و وزارتخانه)، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۴-۲۲ اسفند.

کیانی هرچگانی، فاطمه و یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۷۸). بررسی عوامل موثر در توجه به پژوهش در میان پژوهشگران. چکیده تازه های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران. دوره ۷. شماره ۴. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.

لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۷). روش شناسی پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی ایران نیازمند فلسفه خردگرایی مینوی و علمی است. در آسیب شناسی علوم انسانی در ایران (مجموعه مقالات کنگره علوم انسانی: جلد ۶) ویرایش مظفر نامدار. انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

لهسایی زاده، عبدالعلی. (۱۳۷۶). موانع پژوهش در علوم اجتماعی در ایران. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۶۳۶-۶۴۱.

لهسایی زاده، عبدالعلی. (۱۳۸۷). موانع جامعه شناسی در ایران و راههای ارتقاء آن. در آسیب شناسی علوم انسانی در ایران (مجموعه مقالات کنگره علوم انسانی: جلد ۶) ویرایش مظفر نامدار. انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

محمد رضایی، حسن و سرحدی، مهیار. (۱۳۷۵). تحقیق، توسعه و سیاست علمی (گزارش شماره ۷۵۰۸۰۹). تهران: مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی.

۳۴۵ بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی ...

معین، مصطفی. (۱۳۷۳). نقش اطلاع‌رسانی در پیشرفت تحقیق و توسعه. نشریه فنی مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران: ویژه‌نامه نخستین سمینار بررسی نقش اطلاع‌رسانی در تحقیق و توسعه، ۱۱(۱): ۳-۵.

منصور، رضا. (۱۳۷۰). وضعیت تحقیقات در ایران. فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی، ۱(۱): ۶۰. مورهد، گرگوری و گریفین، ریکی. (۱۳۸۳). رفتار سازمانی. ترجمه الوانی، سید مهدی و غلامرضا، معمارزاده. تهران: انتشارات مروارید.

نجفیانپور، بانودخت. (۱۳۸۵). جایگاه شبکه ارتباطی در ارتقا علوم انسانی، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۲-۲۴ اسفند.

واعظ، محمد و شهنازی، روح‌اله. (۱۳۸۵). روش شناسی لاکاتوشی راهی برای حل معضل روش شناختی تحقیقات علوم انسانی: مطالعه موردی علم اقتصاد در ایران، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۲-۲۴ اسفند.

هاگمن، گیزلا. (۱۳۸۰). انگیزش و مدیریت تحول. ترجمه گودرزی، علی محمد. تهران: انتشارات خدمات فرهنگی رسا.

هنری لطیف پور، یداله (۱۳۸۵) چالشهای اساسی علوم انسانی در ایران با تاکید بر علم سیاست، کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز، چشم انداز فردا، تهران: ۲۲-۲۴ اسفند.

Adamsen, L., et al. (2003). Danish research – active clinical nurses overcome barriers in research utilization, *Scand J Caring (Sci)*, No. 17, pp. 57 – 65 .

Auranen, O. (2007). How do organizational factors and social capital affect research performance in changing academic settings? Review of the literature. Submitted Paper to the CHER 20th Annual Conference “The Research Mission of the University”, , 30 August - 1 September 2007, Dublin, Ireland.

Baird, L. L. (1986). What characterizes a productive research department? *Res. Higher Educ.* 25: 211–225.

Baird, L. L. (1991). Publication productivity in doctoral research departments: Interdisciplinary and intradisciplinary factors. *Res. Higher Educ.* 32: 303–318.

Braxton, J., and Bayer, A. (1986). Assessing faculty scholarly performance. In: Cress-well, J. W. (ed.), *Measuring Faculty Research Performance*, New Directions for Institutional Research, no. 50, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 25–42.

Clark, B. R. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Commission of the European Communities (2003). The Role of the University in the Europe of Knowledge, Europe Available at: www.worldlii.org/cases/Eccomm/.

- Council on Competitiveness (1996). *Endless Frontiers, Limited Resources: U.S. R&D Policy for Competitiveness*, Council on Competitiveness, Washington, DC.
- Creamer, E. (1998). *Assessing faculty publication productivity: Issues of equity*. ASHE- ERIC Higher Education Report Volume 26, No. 2, The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, Washington, DC.
- Finkenstaedt, T. (1990). *Measuring research performance in the humanities*. *Scientometrics*, 19(5-6): 409-417.
- Golden, J., and Carstensen, F. V. (1992). *Academic research productivity, department size and organization: further results, comment*. *Econ. Educ. Rev.* 11: 153-160.
- Graham, C. W. (1989). *Increased research performance through reduced stress and improved human well-being*. *Journal of the Society of Research Administrators*. 22 June: 89.
- Hadjinicola, G. C. and Soteriou, A. C. (2006). *Factors affecting research productivity of production and operations management groups: An empirical study*. *Journal of Applied Mathematics and Decision Sciences*, Article ID 96542, 16 pages
- Hemlin, S. and Gustafsson, M. (1996). *Research production in the arts and humanities A questionnaire study of factors influencing research performance*. *Scientometrics*, 37 (3): 417-432.
- Hicks, C. B. A. (1996). *Study of nurses' attitude towards research: a factor analytic approach*, *Journal of Advance Nursing*, No. 23, pp. 376-379.
- Kajermo, K. N., et al. (1998). *Barriers to and facilitators of research utilization - as perceived by a group of registered nurses in Sweden*. *Journal of Advanced Nursing*, Blackwell Publishing, Vol. 27, No. 4, pp: 798 - 807
- Kotrlik, W. J, E.G. Bartlett, C. C. Higgins & A. H. Williams (2002). *Factors Associated With Research productivity of Agricultural education Faculty*, *Journal of Agricultural Education*, Vol. 43, pp. 110-116.
- Kuuppelomaki. M., & Tuomi. J. (2003). *Finish nurses' View on their Research Activities*. *Clinical Nursing*, Vol. 12. pp: 589 - 600.
- Ledley. F. D., & Lovejoy. F. H. (September 1993). *Factors influencing the interest, career paths, and research activities of resent graduates from an academic pediatric residency program*. *PEDIATRICS*, Vol. 92, No. 3, pp. 436 - 441. will retrieve in: [http:// www.ebscohost.org](http://www.ebscohost.org)
- Majumder. M. A. A. (March 2004). *Issues and priorities of medical education research in Asia*. *Annals Academy of Medicine*, Vol. 33, No. 2, pp. 257 - 263

- Moss, G. and Kubacki, K. (2007). Researchers in higher education: a neglected focus of study? *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 297 – 310.
- Nafarrete, R. B. (2003). Factors Affecting Organizational Performance NRD San Diego FY 1997-2000: A Systems Analysis. Master's thesis: Naval Postgraduate School Monterey CA.
- Parahoo, K. (2000). Barriers to and facilitators of research utilization among nurses in Northern Ireland. *Journal of Advanced Nursing*, 2000, Vol. 30, No. 1, pp. 89- 98.
- Peyraube, A. (2005). New Horizons for Research in the Humanities, paper submitted to Conference of Social Sciences and Humanities in Europe : New Challenges, New Opportunities:Brussels, 12-13 December.
- Salazar, C. and Almonte, A. (2007). Developing research culture in Philippine Higher education: perspectives of university Faculty. *Unesco Forum, on higher education, Research and Knowledge. 18-19 september, Hangzhou, China.*
- Sax, L. J., et al. (2002). Faculty research productivity: exploring the role of gender and family related factors. *Research in Higher Education*, August 2002, Vol. 43, Issue 4, pp. 423 – 446
- Smeby, J.C. and Try, S. (2005). Departmental contexts and faculty research activity in Norway. *Research in Higher Education*, 46(6), 593- 619.
- Stack, S. (2003). “Research Productivity and Student Evaluation of Teaching in Social Science Classes: A Research Note.” *Research in Higher Education* 44:539–556.
- Tan, D. (1986). The assessment of quality in higher education: A critical review. *Res. Higher Educ.* 24: 223–265.
- Tien, F. (2007). Faculty research behavior and career incentive: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development, SSCI listed journals*, pp 4 – 17. will retrieve in : <http://www.sciencedirect.com>
- Toutkoushian, R. K. , Porter, S. R. , Danielson, C. and Hollis P. R. (2003). Using Publications Counts to Measure an Institution's Research Productivity. *Research in Higher Education*, 44 (2): 121-148.
- Wood, F. (1990). Factors Influencing Research Performance of University Academic Staff. *Higher Education*, 19(1): 81-100.

بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه‌ی «ز» در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی

علیرضا عصاره *

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه‌ی ۶ در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در ۱۳۸۸ انجام گردیده است. نوع پژوهش، توصیفی پیمایشی است و جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۱۴۴۷ نفر از اعضای هیأت علمی تمام وقت دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه‌ی ۶ می‌باشد، که از این تعداد ۳۰۲ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه‌ی محقق ساخته بود که در ۳۹ گویه و ۱ سؤال باز پاسخ طراحی گردید. برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه به ترتیب از نظر متخصصان و ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی از روش آمار استنباطی شامل T مستقل، تحلیل واریانس یک راهه و آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شده است. نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است که راهکارهای علمی، حرفه‌ای، سازمانی (بیرونی و درونی) و انگیزشی (بیرونی و درونی) بر مشارکت اعضای هیأت علمی تأثیر دارند. راهکارهای مؤثر بر مشارکت در برنامه‌ریزی درسی

*. عضو هیأت علمی دانشگاه شهید رجائی Alireza_Assareh@yahoo.com

دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاههای آزاد اسلامی منطقه ی ۶ به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: ۱- راهکارهای علمی، ۲- راهکارهای حرفه ای، ۳- راهکارهای انگیزشی بیرونی، ۴- راهکارهای انگیزشی درونی، ۵- راهکارهای سازمانی درونی، ۶- راهکارهای سازمانی بیرونی.

کلیدواژه ها: دانشگاه آزاد اسلامی، برنامه ریزی درسی دانشگاهی، مشارکت، اعضای هیأت علمی.

مقدمه

دوران کنونی دارای خصوصیتی است که موجب تمایز آن از زمانهای گذشته شده است؛ از جمله ی این خصوصیات می توان به تغییرات بی سابقه و سریعی اشاره کرد که تمام جنبه های زندگی بشر را تحت تأثیر خود قرار داده است. عصر حاضر، عصر جهانی شدن فرهنگ، اجتماع، اقتصاد، آموزش، سیاست و... به شمار می رود. به بیان دیگر ابعاد گوناگون زندگی بشر امروز به طرز شگفت انگیزی با هم ادغام شده اند و پیامد این ادغام بروز شرایط ویژه و متفاوت برای نظامهای گوناگون جوامع است. نظام آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنا نیست. بدین لحاظ در جهان امروز که تحول اصل اساسی و اجتناب ناپذیر آن محسوب می شود، آموزش عالی به عنوان یکی از اصلی ترین شاخه های تعلیم و تربیت هر کشور، نیازمند بررسی و تغییر و تحول است.

امروزه نقش آموزش عالی به معنای اعم و دانشگاهها به معنای اخص در توسعه ی همه جانبه ی جوامع نمود بارزی یافته است (گودرزی، ۱۳۷۵: ۳). از جمله ی کارکردهای آموزش عالی تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش، توسعه و تعمیق تحقیق و فراهم نمودن شرایط مساعد برای توسعه ی کشور می باشد. بدین جهت آموزش عالی باید هماهنگ و همگام با پیشرفتها و تحولات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور توسعه یابد (حسینی نسب، ۱۳۷۲: ۵۴).

دانشگاهها به عنوان زیر مجموعه ای از آموزش عالی به شمار می روند و برای تولید و ترویج مهارتها نقشی فعال را در تربیت نیروهای متخصص برای بخشهای گوناگون جامعه بر عهده دارند. بدین جهت توجه به کیفیت مطلوب عملکرد آنها برای جلوگیری از به هدر رفتن سرمایه های انسانی و مادی و همچنین داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده،

ضرورتی اجتناب ناپذیر دارد (معروفی، کیا منش، مهر محمدی، عسکری، ۱۳۸۶: ۸۳). برنامه‌های درسی از جمله فاکتورهای مورد توجه در تحلیل و بررسی کیفیت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی به شمار می‌روند. برنامه‌های درسی ابزارهای علمی و اجتماعی نیرومندی‌اند که علاوه بر ترسیم چگونگی حدود انتقال دانش و مهارتها، به توصیف و بیان فلسفه و اهداف تربیتی یا به عبارتی سیاستهای علمی مؤسسات آموزش عالی و دانشگاهها می‌پردازند (سرمد، وزیری، ۱۳۷۶: ۶).

از مهمترین شاخه‌های برنامه‌ریزی درسی توجه به اهمیت نوسازی و تجدید نظر در برنامه‌های درسی و هماهنگ نمودن محتوا و روشهای تدریس با شرایط در حال تغییر و نامطمئن می‌باشد (نوروز زاده، فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷، به نقل از سابار، ۱۹۹۴: ۲۲-۲۴).

اتخاذ تصمیم در خصوص واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاهها در تاریخ ۷۹/۲/۱۰ بستری مناسب را برای بهره‌گیری از نیروهای مولد در دانشگاهها فراهم ساخته است که ضروری است تا فرصتهایی برای استفاده از مزایای ناشی از آن فراهم گردد. با حرکت در مسیر این تمرکززدایی و با توجه به این امر که هر برنامه‌ی درسی با توجه به پیشینه‌ی فکری و اجتماعی محیط (نصر، اعتمادی زاده، نیلی، ۱۳۸۶: ۱۷) تدوین می‌گردد، توجه به این امر ضروری به نظر می‌رسد که متخصصان و برنامه‌ریزان درسی در استانها و مناطق مختلف کشور نسبت به برنامه‌های درسی مورد نیاز منطقه‌ی خود تأمل بیشتری نموده، به دنبال یافتن راههای انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای فراگیران و نیازهای محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، تاریخی و... باشند. در کشور ما منطقه‌ی ۶، به عنوان یکی از مناطق دانشگاهی دانشگاههای آزاد اسلامی محسوب می‌شود که دارای پتانسیل‌ها و شرایط خاص و مثرثمر است. استان خوزستان به لحاظ جغرافیایی، اقلیمی و کشاورزی و همچنین بهره‌مندی از منابع طبیعی همچون نفت و گاز بستری مناسب برای سرمایه‌گذاری‌های علمی و اقتصادی در کشور محسوب می‌شود؛ لذا با توجه به دارا بودن چنین امکاناتی بهتر است که در دانشگاههای این منطقه با مشارکت افراد زبده و متخصص در امر برنامه‌ریزی درسی، رشته‌ها و برنامه‌های درسی متناسب با این امکانات طراحی و تدوین شود تا منجر به استفاده‌ی بهینه از سرمایه‌گذاری دانشجویان در امر تحصیل و در نتیجه تربیت افراد متخصص در رشته‌های مورد نیاز منطقه گردد. این امر هم به خود کفایی منطقه به لحاظ سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و... کمک می‌کند و هم

می‌تواند از لحاظ علمی، زمینه ساز رقابتی سالم بین دانشگاه‌های مناطق مختلف کشور، به شمار رود. از طرفی دیگر منطقه‌ی ۶ دانشگاه آزاد اسلامی (استان خوزستان) دارای کادر مجرب آموزشی است که با درگیر نمودن آنان در امر برنامه‌ریزی درسی و همچنین مشارکتشان در تصمیم‌گیری‌های علمی و آموزشی می‌توان زمینه‌ی مساعد برای حفظ و نگهداری این منابع انسانی غنی در منطقه‌ی ۶ را فراهم کرد.

اعضای هیأت علمی به عنوان یکی از مهمترین عناصر مشارکت‌کننده در برنامه‌ریزی‌های درسی دانشگاهی محسوب می‌شوند که برای جلب مشارکت آنان در این فرایند راهکارهای گوناگون وجود دارد. شناخت این راهکارها می‌تواند زمینه‌های مساعدی برای جلب مشارکت هر چه بیشتر اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی ایجاد نماید. بدین لحاظ پژوهش حاضر قصد دارد به این سؤال پاسخ دهد که راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، منطقه‌ی ۶ کدام‌اند؟

دانشگاه آزاد اسلامی

دانشگاهی غیر انتفاعی است با مقاطع تحصیلی کاردانی تا دکتری که به شاخه‌ی یا شعبه‌هایی (اصطلاحاً: واحدهایی) تقسیم شده است. سازمان مرکزی این دانشگاه در تهران است و اداره‌ی آن بر عهده‌ی رئیس دانشگاه آزاد اسلامی است. مدیران واحد‌ها، رئیس واحد دانشگاهی مربوط خوانده می‌شوند. واحد‌های دانشگاهی این دانشگاه در ۱۰ منطقه‌ی کشور گسترده شده‌اند (هدایی، مهدوی، ۱۳۸۱: ۲۲۲).

در ۳۱ اردیبهشت ماه سال ۱۳۶۱، اندیشه‌ی تأسیس و تشکیل دانشگاه آزاد اسلامی به عنوان نهاد آموزش عالی غیر دولتی، در نماز جمعه‌ی تهران توسط آیت‌الله هاشمی رفسنجانی با هدف افزایش میزان علم و دانش در جامعه‌ی انقلابی و اسلامی و نیز نیاز و تمایل جدی متقاضیان دانشگاهی مطرح گردید (جاسبی، ۱۳۷۹؛ به نقل از عصاره، ۱۳۸۷: ۲). به اعتقاد جاسبی، یکی از مراحل طرح اولیه و اصلی برای تأسیس دانشگاه آزاد اسلامی ایجاد فضای آموزشی در سطوح آموزش عالی برای جوانان و علاقه‌مندان میلیونی با استفاده از امکانات بالقوه موجود ولی پراکنده و بلا استفاده در کشور و بازکردن

۳۵۳ بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی... ۳۵۳

راهی جدید برای دستیابی آنان به تحصیلات دانشگاهی بود(همان). در آذر ماه همان سال اساسنامه‌ی دانشگاه نوشته شد که بر اساس آن دانشگاه مؤسسه‌ی عام المنفعه‌ای معرفی شد که همه‌ی هزینه‌های آن صرف امور مربوط به دانشگاه می شود(سایت دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال). پس از تصویب اساسنامه‌ی دانشگاه آزاد اسلامی، نمودار تشکیلاتی دانشگاه نیز در تاریخ ۱۶ آذر ماه ۱۳۶۱ به تصویب مراجع ذیصلاح رسید(عصاره، ۱۳۸۷:۲).

دانشگاه آزاد اسلامی که در مرحله‌ی نوینی از ادبیات تاریخی و اجتماعی میهن اسلامی‌مان و در اردیبهشت سال ۱۳۶۱ با حمایت ماندگار و مؤثر حضرت امام(ره) بنیان گذار جمهوری اسلامی ایران، پای به عرصه فعالیت نهاد، در طی بیش از ۲۷ سال فعالیت، ۲ میلیون و ۸۰۰ هزار فارغ التحصیل، یک میلیون و ۶۰۰ هزار دانشجو، ۳۰ هزار عضو هیأت علمی و ۳۱ هزار پرسنل در سراسر کشور دارد و با ۳۵۷ واحد دانشگاهی و مرکز آموزشی، کانون امیدی برای جوانان مشتاق به تحصیلات عالی در سراسر میهن اسلامی‌مان محسوب می‌شود (جاسبی، ۱۳۸۸).^۱

دانشگاه آزاد اسلامی همچون دیگر مؤسسات آموزشی در ایران، زیر نظر شورای عالی انقلاب فرهنگی فعالیت می‌کند. نوع مدرک اعطایی به فارغ التحصیلان این دانشگاه، به صورت مستقل و از طرف دانشگاه آزاد اسلامی اعطا می‌گردد (با قید محل تحصیل).^۲

شورای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی

پس از تفویض اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاهها بر اساس مصوبه‌ی شماره‌ی ۱۰۸۹/ و مورخ ۱۳۷۹/۲/۱۰ وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، دانشگاه آزاد اسلامی در مسیر وظایف خود در تهیه و تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی، ایجاد رشته‌های جدید، بازنگری و تکمیل برنامه‌های مصوب، از اوایل سال ۱۳۸۱ اقدام به تشکیل شورای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، در حوزه‌ی ریاست، با همکاری عده‌ای از استاتید،

۱. IAU.ir، سایت دانشگاه آزاد اسلامی؛ پیام دکتر جاسبی به مناسبت آغاز سال تحصیلی

جدید دانشگاه ها.

۲. دانشگاه آزاد اسلامی/ www.wikipedia.org/wiki/

صاحب‌نظران و متخصصان دانشگاهی کرد. این شورا از همکاری گروه‌های متعدد برنامه‌ریزی و کمیته‌های تخصصی برخوردار است و تا کنون توانسته است آثار مفید و ارزنده‌ای در پیشرفت امور آموزشی دانشگاه و ارتقای کیفی آن برجای گذارد (جاسبی، ۱۳۸۷).

این شورا در حال حاضر ۸ گروه برنامه‌ریزی و ۵۲ کمیته‌ی تخصصی و دو کمیسیون دائمی دارد و گروه برنامه‌ریزی و کمیته‌های تخصصی دوره و رشته‌های بین گروهی و بین رشته‌ای نیز در شرف تشکیل است (مطالب این بخش بر گرفته از سایت معاون آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی است).

مراحل بازنگری برنامه‌های آموزشی و درسی در دانشگاه آزاد اسلامی

بر اساس ماده ۴^۱ آئین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاهها (مصوبه‌ی مورخ ۱۳۷۹/۲/۱۰ وزیر علوم، تحقیقات و فناوری)، و بنا به مسئولیت و وظایفی که دانشگاه آزاد اسلامی در این زمینه بر عهده دارد، چگونگی و مراحل بازنگری برنامه‌های درسی دوره‌های دانشگاهی را در رشته‌هایی که مجاز به اجرای آنهاست، مطابق طرح زیر تهیه و تنظیم می‌کند و آن را از تاریخ تصویب به مرحله‌ی اجرا می‌گذارد.

۱- ضروری است، تمام برنامه‌های آموزشی و درسی دوره‌های مختلف دانشگاهی که حداقل دو دوره در موسسات تابعه یا واحدهای آموزشی دانشگاه به مرحله‌ی اجرا گذاشته شده است، مورد بازنگری قرار گیرد.

۲- هدف از بازنگری، اصلاح، تکمیل، روزآمد کردن برنامه‌ها، حذف دروس غیرضروری، تکمیل و افزایش دروس مورد نیاز، تغییر مواد در جهت تحقق اهداف و

۱. سایت معاونت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی (www.iausep.com)

۲. ماده‌ی ۴ آیین‌نامه‌ی واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها:

«دانشگاه می‌تواند در چارچوب آیین‌نامه‌های آموزشی دوره‌های تحصیلی، مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی نسبت به بازنگری، حذف، ادغام، جایگزینی و تعیین دروس رشته‌های موجود در آن دانشگاه اقدام کند.»

پژوهش محور کردن برنامه‌ها و ارائه‌ی شیوه‌های نو در آموزش به منظور افزایش کیفیت دوره‌ها و معرفی منابع جدید و تدارک ابزار و تجهیزات کمک آموزشی است.

۳- مؤسسات آموزشی و واحدهای مجری دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی دانشگاه آزاد اسلامی موظف‌اند در هر دوره ضمن اجرا و بعد از اجرا، بر اساس ارزیابی دوره و بررسی اهداف برنامه متکی به نظریات استادان، دانشجویان، مجریان و استفاده‌کنندگان و بازار کار برنامه، آن را از نظر تحقق اهداف، موفقیت اجرا، مفید بودن دروس، اثربخشی روی دانشجویان از نظر ایجاد روحیه‌ی خلاقیت و کارآفرینی و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه، هماهنگی با تحولات روز، ایجاد قابلیت و مهارت، گسترش روح تعمیق فرهنگ پژوهش، مورد نقد و بررسی قرار دهد و گزارش نهایی خود را با ذکر دلایل توجیهی و ارائه‌ی پیشنهادهای سازنده در اصلاح و تکمیل برنامه به دبیرخانه‌ی شورای برنامه‌ریزی دانشگاه آزاد اسلامی ارسال دارند.

۴- گزارشها، نظریات و پیشنهادهای رسیده در مورد هر برنامه در دبیرخانه‌ی شورای برنامه‌ریزی دانشگاه آزاد اسلامی از نظر انطباق با ضوابط و مقررات آموزشی ارزیابی شده، مورد بررسی قرار می‌گیرد و برای بررسی تخصصی و اعلام نظر به گروه برنامه‌ریزی ذی‌ربط ارسال می‌شود.

این اصلاحات می‌تواند شامل تغییر عنوان (مطابق با اهداف)، شرایط ورود، شیوه‌های آموزشی، حذف و ادغام رشته، حذف و ادغام دروس یا تکمیل مواد نیز باشد.

۵- گروه برنامه‌ریزی پس از بررسی نظریات و پیشنهادهای برنامه‌ها را خود اصلاح و تکمیل می‌کند یا برای بررسی در اختیار یک کمیته‌ی تخصصی قرار می‌دهد و نظریات کمیته‌ی تخصصی را دریافت می‌کند.

چنانچه اصلاحات و ضرورت تغییر برنامه مورد تأیید بود یک نسخه از برنامه‌ی جدید را همراه برنامه‌ی قبلی و گزارشی از موارد اقتراق، آن را با دلایل توجیهی به امضای رئیس گروه برای طرح و تصویب نهایی به شورای برنامه‌ریزی ارسال می‌کند.

۶- برنامه‌های اصلاح شده‌ی گروهها با اولویت در دستور کار شورای برنامه‌ریزی قرار می‌گیرد و پس از تصویب نهایی رأی صادره با محتوا (تحت چارچوب) برای اجرا ابلاغ

می‌شود (شورای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی^۱).

برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در ایران

مسئولیت برنامه‌ریزی و تدوین و تصویب آیین نامه‌ها، مقررات آموزشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی در نظام آموزش عالی ایران برعهده‌ی شورای عالی برنامه‌ریزی است. این شورا از ۸ گروه برنامه‌ریزی، ۶۸ کمیته‌ی تخصصی، ۲ کمیته‌ی دائمی و حدود ۴۷۶ عضو دائمی تشکیل شده است. اعضای گروهها و کمیته‌های تخصصی عموماً اعضای هیأت علمی دانشگاهها و صاحب‌نظران در آموزش عالی و برنامه‌ریزی‌اند (گزارش آموزش عالی ایران، ۱۳۷۹:۵۴).

تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی

با توجه به رسالت دانشگاهها در توسعه‌ی کیفی و کمی آموزش و پژوهش و ارتقای بیش از پیش جایگاه علمی کشور از طریق ایجاد تحول و نوآوری در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی و به منظور نهادینه کردن روشهای مناسب حفظ و بهبود کیفیت، لازم است این برنامه‌ها بر اساس نیاز کشور و قابلیت رقابت در سطح جهانی و بر مبنای اصول تعیین شده توسط شورای انقلاب فرهنگی تنظیم شود. از جمله‌ی این اصول می‌توان به تدوین برنامه‌ی درسی منعطف، منطبق با تحولات دانش بشری، مقتضیات زمان و مکان، نیازهای جامعه، مزیت‌های نسبی منطقه‌ای، امکانات دانشگاهها، جنبه‌های کاربردی دانش نظری و به تبع آن توسعه و جوه مهارتی و کارآفرینی اشاره کرد (پایگاه اطلاع‌رسانی شورای انقلاب فرهنگی^۲، ۱۳۸۷).

از دیدگاه مشارکتی، اهداف کلیدی برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی عبارت‌اند از:

- ۱- کمک به هیأت علمی در طراحی و اجرای برنامه‌های دانشگاهی به روشی کاملاً دینامیک جهت تطبیق با نیازهای برنامه‌دانشگاهی و نوآوری‌های پیشرفته شغلی.
- ۲- توزیع حجم کاری به شیوه‌ای که در موقعیتهای متفاوت و عملکردهای صحیح به

روش مناسب عمل شود.

۳- تأمین اعضای هیأت علمی بر اساس حجم کاری که طبق قرارداد منعقد شده بین دانشگاه و اعضای هیأت علمی اعمال می شود.

۴- تشخیص مشارکت اعضای هیأت علمی در امور دانشگاه، به وظایف دانشگاهی، توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای و تمرینات حرفه‌ای اعضا بستگی دارد (دانشگاه ساندرلند^۱، ۲۰۰۸:۱).

اهمیت مشارکت اعضای مختلف را در جوامع دانشگاهی نه فقط از دیدگاه نظری برنامه‌ریزی (پیترسون^۲، ۱۹۹۷؛ به نقل از سویلا^۳، ۲۰۰۸:۵) بلکه در سطح سیاست اجتماعی می‌توان به عنوان یک محور در نظر گرفت.

در زمینه‌ی آموزش عالی معاصر مقوله‌های حاکم در ارتباط با فرایندهای تصمیم‌گیری درصدد به انجام رساندن بعد مأموریتی آموزش عالی است. این مقوله‌ها عبارتند از:

۱- حرکت آنی دولت مشارکتی

۲- ضرورت مدیریت سودمند

۳- اضطرار تطبیق با محتوای در حال تغییر

۴- وجود رهبری مؤثر

سیاست‌های فعلی آموزش عالی، برنامه‌ریزی را به عنوان یک محور جدید در بقای آموزش عالی در نظر می‌گیرد و این چیزی است که در گذشته مدنظر نبوده است. این امر در طرح آزمایشی برنامه‌ی هماهنگ پیشرفت آموزشگاهی (PIFI) به عنوان نمونه اجرا شده است (روبیو^۴، ۲۰۰۶؛ به نقل از سویلا، ۲۰۰۸:۴).

در ایران برنامه‌ریزی در سطح دانشگاه و دانشکده توسط کمیته‌ها و شوراهای مختلف انجام می‌گیرد، برخی از شوراهای و کمیته‌های برنامه‌ریزی به شرح زیرند:

۱- شورای دانشگاه

۲- شوراهای تخصصی دانشگاه

۳- شوراهای تخصصی دانشکده و آموزشکده

1. University of Sunderland

2. Peterson

3. Sevilla

4. Rubio

تمرکز و عدم تمرکز برنامه ریزی درسی دانشگاهی^۱:

در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز^۲، عموماً فعالیت برنامه‌ریزی درسی به صورت انحصاری در وزارت یا در مؤسسات اختصاصی وابسته به آن صورت می‌گیرد. دخالت یا مشارکت اندک و ناچیز اعضای هیأت علمی در این فعالیتها از طریق شرکت در کمیسیون‌ها یا گروه‌های برنامه‌ریزی است. در برنامه‌ریزی درسی متمرکز، گرایش غالب این است که اعضای هیأت علمی انتقال‌دهنده و مجری برنامه‌ها باشند؛ چرا که اعضای هیأت علمی، نقشی حیاتی و مهم در هر گونه تغییرات مرتبط با برنامه‌ی درسی ایفا می‌کنند. انجمن بین‌المللی تعلیم و تربیت در گزارشی تحت عنوان «برنامه‌ریزی درسی» بیان کرده است که «کنار گذاشتن آموزش‌دهندگان (معلم یا اعضای هیأت علمی) از جریان طراحی و ایجاد تغییرات در برنامه‌ریزی درسی نتیجه‌ای نخواهد داد، چرا که تغییرات واقعی با مشارکت آموزش‌دهندگان امکان‌پذیر است» (ایزدی، ۱۳۸۳:۹).

از جمله پایه‌های جنبش اصلاحات در قرن بیستم رویکرد تمرکززدایی در نظام‌های آموزشی است. انجمن بین‌المللی تعلیم و تربیت در «فرایند برنامه‌ریزی درسی»^۳، تمرکززدایی را راهبردی برای انطباق برنامه‌ریزی درسی ملی با شرایط و ویژگی‌های مناطق به شمار می‌آورد که در این فرایند، علاوه بر سیاست‌گزاران و متخصصان آموزشی، می‌توان از والدین، کارکنان، رهبران فکری و اجتماعی، دانشجویان و مداخله‌ی نیروهای گوناگون در سطوح و مراحل مختلف بهره‌گرفت. به عبارت دیگر، تمرکززدایی به معنای انتقال قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درسی از یک سطح بالاتر، همچون وزارتخانه‌یا سازمان مستقل آموزشی، به یک سطح سازمانی پایین‌تر مانند دانشگاهها می‌باشد (نوروز زاده، فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷:۱۲).

استفاده از الگوی غیرمتمرکز برنامه‌ریزی درسی، منجر به تفویض اختیار برنامه‌ریزی

1. Centralization and Decentralization curriculum development higher education
2. Centralized curriculum development system
3. Curriculum development process

درسی به سطوح مختلف تصمیم‌گیری می‌شود. این الگو همچنین می‌تواند زمینه‌ی مساعد را برای ایجاد هماهنگی میان اختیارات اعضای هیأت علمی و مسئولیت‌های آنها به ویژه در سطح دانشگاه، دانشکده و کلاس درس فراهم سازد. به علاوه امکان بومی نمودن برنامه‌های درسی، ایجاد و انعطاف در برنامه‌ها با توجه به توانایی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، تفاوت‌های فردی دانشجویان و شرایط خاص اقلیمی مناطق مختلف نیز از این طریق امکان‌پذیر خواهد شد (همان، ص ۱۱۳). واگذاری اختیار همچنین منجر به اثبات موفقیت دانشجویان و هدایت آنان برای بهبود برنامه‌ها می‌شود (پاگانو^۱، ۲۰۰۷).

مشارکت

مشارکت به شکلهای گوناگون در نظامهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، آموزشی و... وجود دارد. از جمله جلوه‌های بارز مشارکت، مشارکت در سازمانهای آموزشی، به ویژه آموزش عالی است. افراد با تشکیل سازمانها منجر به تحقق اهداف می‌شوند و با مشارکت و همیاری از مزایای هم‌افزایی بهره می‌گیرند (صادقی فرد، نقوی، ۱۳۸۲، پیشگفتار).

بسیاری از آینده‌بینان و صاحب‌نظران نامدار جهان، سده‌ی بیست و یکم میلادی را با نام «سده‌ی مشارکت» می‌شناسند. در قرن حاضر میزان دانش و شناخت و آگاهی و اطلاع مردم جهان به گونه‌ای افزایش خواهد یافت که نه تنها بی‌سواد یا کم‌سوادی در جهان کنونی به کلی از میان خواهد رفت، بلکه عده‌ی کثیری از مردم از آموزش‌های فنی و تخصصی در مقاطع دانشگاهی برخوردار خواهند شد. گسترده کردن دامنه‌ی مشارکت در اداره‌ی امور، علاوه بر اینکه منجر به غنی شدن زندگی از برکات تجربه و اندیشه‌ی آنان می‌گردد، شوق، علاقه و رغبت آنان را نیز به حفظ آنچه که از طریق تلاش گروهی به دست می‌آید، افزایش می‌دهد. مشارکت هم عاملی است برای برانگیختن افراد برای پدید آوردن و خلق کردن؛ و هم وسیله‌ای است برای پاسداری و قدرشناسی از آن چیزی که پدید آمده است. هر اندازه که مردم در کار خلق و پدید آمدن، مشارکت داشته باشند و در اداره‌ی امور دخالت داده شوند، به همان میزان نیز برای حفظ و حراست پدید آورده‌های

خود و دیگران تلاش و فداکاری می‌نمایند و این همانا جوهره‌ی مردم سالاری به حساب می‌آید (طوسی، ۱۳۸۳: ۵-۶).

برنامه‌ریزی درسی مشارکتی

از اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی مشارکتی»^۱ تعابیر مختلف صورت گرفته است. به طور کلی منظور از این اصطلاح، برنامه‌ریزی درسی است که در آن اعضای مؤسسه‌ی آموزشی و اجتماع در تنظیم طرح برنامه‌ی درسی شرکت می‌کنند. با این حال این موضوع که در چنین فرایندی افراد تا چه حدی می‌توانند یا ضروری است که مشارکت نمایند، بستگی به متغیرها و مسائل گوناگون دارد (قاسمی پویا، ۱۳۸۰: ۳۹).

مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی

از دیر باز تا کنون اعضای هیأت علمی در فراهم آوری برنامه‌های درسی برای دانشگاهها و کلاسهای درس نقشی تعیین‌کننده داشته‌اند. سقراط را می‌توان به عنوان اولین معلمی قلمداد کرد که به برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور پرداخته است (کانلی و دیگران؛ به نقل از فتحی و گویا، ۱۳۸۱). کانلی (۱۹۷۵)، معتقد است اعضای هیأت علمی میانجی مواد برنامه درسی و موقعیت‌های آموزشی محسوب می‌شوند که آگاهی‌های آنان در خصوص موقعیت‌های یاددهی - یادگیری، دانش تربیتی فراوان ایجاد کرده است. به همین دلیل باید اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌های دقیق و هوشمندانه در مورد طرح‌ریزی برنامه‌ی درسی دانشگاهی مشارکت نمایند (فتحی و اجارگاه، گویا، ۱۳۸۱).

در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی پاسخ به این سؤال اهمیت فراوان دارد که چرا بعضی از اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی شرکت می‌کنند و عده‌ای دیگر شرکت نمی‌کنند؟ در مورد عده‌ای از این اعضا فقدان روحیه‌ی ارتباطی و همیاری اجتماعی و همچنین قوه‌ی تشخیص ضعیف به عنوان مانعی بزرگ در مشارکت آنان در برنامه‌ریزی درسی می‌باشد؛ اما در مورد عده‌ای دیگر این نکته مد نظر بود که مشارکت آنان به دلیل قانونمندی قوی و ایجاد ارتباط مستمر با برنامه‌های دانشگاهی است (کینگت^۲، ۲۰۰۲: ۵).

1. Participative Curriculum
2. Knight

مؤمنی مهموئی (۱۳۸۷) به نقل از جف^۱ (۱۹۹۶) اظهار کرده است که اعضای هیأت علمی این قابلیت را دارند که در پیش‌بینی و ایجاد فرصت‌های یادگیری و سازماندهی تجارب یادگیری و ارزشیابی برنامه‌های درسی، نقش داشته باشند (جف و همکاران، ۱۹۹۶: ۱۷۶). لوین^۲ (۱۹۷۸)، راتکلیف^۳ (۱۹۹۰) و ویسی^۴ (۱۹۶۵) در خصوص اعضای هیأت علمی معتقدند که آنها می‌توانند در طراحی و تدوین دوره‌ها، سازماندهی، هدایت و کنترل یک دوره، اعم از هدف، روش، محتوا و ارزشیابی فعالیت و مشارکت کنند. راتکلیف (۱۹۹۶)، علاوه بر موارد فوق معتقد است که اعضای هیأت علمی می‌توانند در کمیته‌های وابسته‌ی برنامه‌ریزی درسی، مثل کمیته‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی، و همچنین در تنظیم، احیا یا تغییر برنامه‌های درسی دانشگاهی نقشی مؤثر ایفا نمایند (فتحی و اجارگاه، مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۷: ۱۴۶). مشارکت اعضای هیأت علمی می‌تواند ناشی از درک و دانش آنان در خصوص منابع مفید و قابل دسترسی برای توسعه‌ی محیط‌های یادگیری محلی باشد. از سوی دیگر محیط‌های یادگیری محلی نیز باید نیازها و خواست‌های اعضای هیأت علمی خود را کاملاً بشناسند و درک نمایند و از طریق حمایت اعضای هیأت علمی زمینه‌ی موفقیت مؤسسه‌ی آموزشی را فراهم کنند (جیمز^۵، ۲۰۰۶).

مشارکت اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی تأثیری مثبت در روند کار دانشگاه دارد؛ اما این تأثیر به درجات متفاوت از تمرینات واقعی بستگی دارد. به اعتقاد فلویید^۶ نه اعضای هیأت علمی و نه مسئولین به طور کامل از الگوهای این مشارکت یا تأثیر آن ارضا نمی‌شوند؛ چرا که برخی از اعضای هیأت علمی به دنبال روشهایی برای حفظ و تقویت مکانیسم‌های قدیمی همچون هیأت رئیسه‌ی دانشگاه، برنامه‌های خوب طراحی شده دوره‌ی تصدی هیأت علمی و ترفیع آنها هستند (فلویید، ۲۰۱۰: ۲).

با توجه به موارد یاد شده‌ی فوق، امر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی کاملاً منطقی و موجه است. لذا برای جذب اعضای هیأت علمی در

-
1. Geff
 2. Lewin
 3. Ratcliff
 4. Vici
 5. James
 6. Floyd

فرایند برنامه ریزی درسی مشارکتی، شناسایی راهکارهایی لازم و ضروری است تا از آن طریق زمینه‌ی مناسب و مساعد برای جلب همکاری اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی فراهم گردد. در پژوهش حاضر راهکارهای علمی همچون تألیف کتب و مقالات، راهنمایی پروژه‌های تحقیقاتی و رساله‌های تحصیلات تکمیلی، مشارکت در برگزاری کارگاه‌های آموزشی و...، راهکارهای حرفه‌ای از قبیل آشنایی با روند آموزش و فعالیتهای آموزشی، رشته‌ی تحصیلی، میزان آشنایی با برنامه‌ریزی درسی، نوآوری و خلاقیت و...، راهکارهای سازمانی همچون دیوانسالاری حاکم بر دانشگاه، نهادینه نشدن فرهنگ مشارکت بین مدیران، مشکلات ساختاری دانشگاه و...، و راهکارهای انگیزشی از جمله رضایت شغلی، حس مسئولیت‌پذیری، حمایت‌های مادی و معنوی، جو سازمانی مساعد و... مطرح نظر پژوهشگر قرار گرفته است و به دنبال شناسایی آنها از دیدگاه اعضای هیأت علمی است.

هدف اصلی در این پژوهش بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه‌ی شش در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی است.

روش، جامعه و نمونه‌ی پژوهشی: روش پژوهش حاضر، روش توصیفی - پیمایشی است. جامعه‌ی آماری در پژوهش حاضر کلیه‌ی اعضای هیأت علمی تمام وقت دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه‌ی ۶ (استان خوزستان) می‌باشند که عده‌ی آنها ۱۴۴۷ نفر است. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بوده، ۳۰۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان خوزستان به عنوان نمونه‌ی پژوهشی انتخاب شدند. شمار نمونه‌ی هر واحد دانشگاهی به تفکیک در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول (۱) شمار نمونه‌ی انتخابی از هر واحد دانشگاهی

شمار نمونه	نام واحد دانشگاهی
۵۹	دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان
۶۵	دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز
۵۴	دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان
۹۱	دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول
۳۳	دانشگاه آزاد اسلامی واحد اندیمشک
۳۰۲	کل

روش و ابزار جمع آوری داده‌ها

در پژوهش حاضر برای مطالعه و بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه ۶ در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی از پرسشنامه‌ی محقق ساخته به عنوان ابزار اصلی پژوهش استفاده شده است. این پرسشنامه دارای سه بخش مشخصات فردی، گویه‌های اصلی پرسشنامه و یک سؤال باز پاسخ می باشد. روایی پرسشنامه‌ی حاضر با استفاده از راهنمایی‌های اساتید متخصص علوم تربیتی مورد بررسی قرار گرفت. برای پایایی آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی آزمون برابر ۸۶٪ محاسبه گردید.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده به منظور رسیدن به اهداف پژوهش از دو روش آمار توصیفی (شامل محاسبه‌ی میانگین، فراوانی و رسم نمودار) و آمار استنباطی (آزمون t تک نمونه‌ای، t دو گروه مستقل و تحلیل واریانس یک راهه) استفاده شده است. جدول (۲) توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به میزان مشارکت فعلی و ضرورت مشارکت افراد

نمونه در برنامه ریزی درسی

سؤال	شاخص	بسیار زیاد		زیاد		متوسط		کم		بسیار کم		کل
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
مشارکت شما در برنامه ریزی درسی دانشگاهی تا چه اندازه است؟		۰	۰	۰	۰	۷	۳٪	۴۱	۱۶٪	۲۰۶	۸۱٪	۲۵۴
مشارکت شما در برنامه ریزی درسی دانشگاهی تا چه اندازه ضرورت دارد؟		۱۸۹	۷۴٪	۳۳	۱۳٪	۳۲	۱۳٪	۰	۰	۰	۰	۲۵۴

۳۶۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

با توجه به داده‌های جدول فوق، ۸۱٪ افراد نمونه مشارکت فعلی خود را در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی بسیار کم ارزیابی کرده‌اند. همچنین ۷۴٪ آنان ضرورت مشارکت خود را در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی بسیار زیاد ارزیابی نموده‌اند.

سؤال اول پژوهش: میزان تأثیر راهکارهای علمی در مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی چقدر است؟

جدول (۳) آزمون T تک نمونه‌ای در مورد گویه‌های مربوط به راهکارهای علمی مشارکت در برنامه‌ریزی درسی

Test Value=3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص
سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T				
۰/۰۰۰	۲۵۳	۱۹/۴۴۰	۰/۷۹۷۲۵	۳/۹۷۲	۲۵۴	۱- میزان تألیفات و ترجمه‌های اعضای هیأت علمی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۴۴۰/۱۹	۰/۸۷۹۸۵	۴/۰۲۳۶	۲۵۴	۲- تعداد مقالات علمی منتشر شده در مجلات داخلی و خارجی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۱۶/۶۷۲	۰/۸۹۵۷۳	۳/۹۳۷۰	۲۵۴	۳- میزان تحقیقات و پژوهش‌های علمی اعضای هیأت علمی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۱۸/۷۹۱	۰/۸۳۱۴۵	۳/۹۸۰۳	۲۵۴	۴- شرکت در سمینارهای داخلی و خارجی توسط اعضای هیأت علمی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۱۰/۴۱۰	۰/۸۴۹۸۵	۳/۵۵۵۱	۲۵۴	۵- مشارکت در برگزاری کارگاه‌های آموزشی
۱/۰۰۰	۲۵۳	۰/۰۰۰	۱/۰۹۹۷۷	۳/۰۰۰۰	۲۵۴	۶- تعداد پروژه‌های راهنمایی شده توسط اعضای هیأت علمی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا
۰/۰۰۰	۲۵۳	۱۰/۶۱۱	۰/۸۷۵۱۴	۳/۵۸۲۷	۲۵۴	۷- مشارکت در تعیین نیاز دانشگاه و دانشکده به منابع،

بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی... ۳۶۵

						تجهیزات کمک آموزشی، کتب و مجلات حرفه‌ای و تخصصی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۲۹/۲۱۸	۰/۷۳۰۱۶	۴/۳۳۸۶	۲۵۴	۸- مشارکت در سازماندهی محتوای دروس گروه آموزشی و انتخاب دروس مورد تدریس خود
۰/۰۰۰	۲۵۳	۳۷/۹۶۲	۰/۶۷۷۶۸	۴/۶۱۴۲	۲۵۴	۹- مشارکت در ارزشیابی متون درسی گروه
۰/۰۰۰	۲۵۳	۶۰/۰۹	۰/۴۶۵۶۸	۴/۷۵۵۹	۲۵۴	۱۰- مشارکت در ارزشیابی تحقق اهداف آموزشی مصوب

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد آ‌های محاسبه شده در سطح ۰/۰۱ همگی به جز گویه‌ی شماره‌ی ۶ (تعداد پروژه‌های راهنمایی شده توسط اعضای هیأت علمی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا) معنادار می‌باشند. با توجه به این نتیجه و اینکه میانگین‌های نمونه همه (به جز گویه‌ی شماره‌ی ۶) از میانگین جامعه بزرگترند ($\mu=3$)، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اساتید، راهکارهای علمی مشارکت در برنامه ریزی درسی دانشگاهی راهکارهایی مؤثر شناخته شده‌اند.

سؤال دوم پژوهش: میزان تأثیر راهکارهای حرفه‌ای در مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی چقدر است؟

جدول (۴) آزمون T تک نمونه‌ای در مورد گویه‌های مربوط به راهکارهای حرفه‌ای مشارکت در

برنامه‌ریزی درسی

Test Value=3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص
سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T				مؤلفه
۰/۹۰۷	۲۵۳	-۰/۱۱۷	۱/۰۷۴۲۸	۲/۹۹۲۱	۲۵۴	۱۱- رشته‌ی تحصیلی اعضای هیأت علمی
۰/۳۹۹	۲۵۳	-۰/۱۸۴۴	۰/۹۶۶۵۰	۲/۹۴۸۸	۲۵۴	۱۲- رتبه‌ی علمی اعضای هیأت علمی

۳۶۶ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۰/۹۰۷	۲۵۳	-۲/۲۶۰	۰/۷۷۷۴۳	۲/۹۹۲۱	۲۵۴	۱۳- نقش اعضای هیأت علمی به عنوان چهره‌ی علمی و ماندگار در جامعه
۰/۰۰۴	۲۵۳	۲/۸۶۸	۰/۷۸۷۵۰	۳/۱۴۱۷	۲۵۴	۱۴- بهره مندی اعضای هیأت علمی از منابع علمی جدید
۰/۰۰۰	۲۵۳	۴۱/۳۸۸	۰/۶۴۵۸۴	۴/۶۷۷۲	۲۵۴	۱۵- دارا بودن دانش برنامه ریزی درسی دانشگاهی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۲۰/۴۷۸	۰/۷۵۳۷۷	۳/۹۶۸۵	۲۵۴	۱۶- دارا بودن نگرش مثبت به برنامه ریزی درسی دانشگاهی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۴۵/۵۵۹	۰/۶۰۷۳۶	۴/۷۳۶۲	۲۵۴	۱۷- دارا بودن تجربه‌ی عملی در زمینه‌ی برنامه ریزی درسی دانشگاهی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۲۸/۱۷۱	۰/۷۱۴۹۶	۴/۲۶۳۸	۲۵۴	۱۸- برگزاری جلسات بحث در ارتباط با طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۱۱/۳۹۲	۰/۹۱۴۳۴	۳/۶۵۳۵	۲۵۴	۱۹- دعوت از متخصصان توانای برنامه ریزی درسی داخلی و خارجی

داده‌های جدول فوق بیانگر آن است که آ‌های محاسبه گویه‌های ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۹ در سطح ۰/۰۱ همگی معنادار می باشند. با توجه به این نتیجه و اینکه میانگین های نمونه در این گویه ها از میانگین جامعه بزرگترند ($\mu=3$)، می توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اساتید، این راهکارهای حرفه ای مشارکت در برنامه ریزی درسی دانشگاهی، راهکارهایی مؤثر شناخته شده اند. گویه های شماره ی ۱۳، ۱۲، ۱۱ در سطح ۰/۰۱ معنادار نیست و میانگین نمونه از میانگین جامعه در این گویه ها کمتر است.

سؤال سوم پژوهش: میزان تأثیر راهکارهای سازمانی بیرونی در مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی چقدر است؟

بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی... ۳۶۷

جدول (۵) آزمون T تک نمونه ای در مورد گویه‌های مربوط به راهکارهای سازمانی بیرونی مشارکت در برنامه‌ریزی درسی

Test Value=3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص
سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T				مؤلفه
۰/۹۴۴	۲۵۳	-۰/۰۷۰	۰/۹۰۰۱۵	۲/۹۹۶۱	۲۵۴	۲۰- مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی
۰/۰۲۰	۲۵۳	۲/۳۳۶	۰/۸۸۶۲۴	۳/۱۲۹۹	۲۵۴	۲۱- مصوبات وزارت علوم و تحقیقات و فناوری
۰/۰۰۰	۲۵۳	۴/۰۰۷	۰/۷۵۱۶۲	۳/۱۸۹۰	۲۵۴	۲۲- قوانین و مقررات حاکم بر نظام آموزش عالی
۰/۰۰۰	۲۵۳	-۱۴/۱۱۹	۱/۰۳۵۴۷	۲/۰۸۲۷	۲۵۴	۲۳- قوانین و مقررات صادر شده توسط شورای تخصصی دانشگاه (آموزشی، پژوهشی...)
۰/۰۰۰	۲۵۳	۵۶/۵۰۴	۰/۵۱۱۹۳	۴/۸۱۵۰	۲۵۴	۲۴- میزان اختیارات واگذار شده به دانشگاهها از طرف وزارت علوم و تحقیقات و فناوری

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد آهای محاسبه گویه‌های ۲۲، ۲۱، ۲۴ در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشند. با توجه به این نتیجه و اینکه میانگین‌های نمونه در این گویه‌ها از میانگین جامعه بزرگترند ($\mu=3$)، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اساتید، این راهکارهای سازمانی بیرونی مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، راهکارهایی مؤثر شناخته شده‌اند. گویه‌های شماره‌ی ۲۰ و ۲۳ در سطح ۰/۰۱ معنادار نیستند و میانگین نمونه از میانگین جامعه در این گویه‌ها کمتر است.

سؤال چهارم پژوهش: میزان تأثیر راهکارهای سازمانی درونی در مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی چقدر است؟

۳۶۸ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

جدول (۶) آزمون T تک نمونه ای در مورد گویه‌های مربوط به راهکارهای سازمانی درونی مشارکت در برنامه ریزی درسی

Test Value=3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص
سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T				
۰/۰۰۰	۲۵۳	۴/۲۳۰	۰/۷۵۶۴۲	۳/۲۰۰۸	۲۵۴	مؤلفه ۲۵- سیاستگذاری های داخلی دانشگاه
۰/۰۰۰	۲۵۳	۵/۶۸۳	۰/۶۲۹۳۵	۳/۲۲۴۴	۲۵۴	۲۶- نوع مدیریت دانشگاه، دانشکده و گروه (آمرانه، مشارکتی، استبدادی و...)
۰/۰۰۰	۲۵۳	۵/۰۲۴	۰/۵۹۹۵۰	۳/۱۸۹۰	۲۵۴	۲۷- فضا و جو دانشگاه (جو باز و جو بسته)
۰/۰۰۰	۲۵۳	۲۸/۷۱۷	۰/۶۹۲۶۳	۴/۲۴۸۰	۲۵۴	۲۸- میزان اختیارات واگذار شده به گروههای آموزشی از طرف دانشگاه
۰/۰۰۰	۲۵۳	۳۴/۸۲۰	۰/۵۴۴۲۱	۴/۱۸۹۰	۲۵۴	۲۹- روابط بین اعضای گروه مشارکت کننده در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی

داده‌های جدول فوق نشان دهنده‌ی آن است که آ‌های محاسبه همه‌ی گویه‌های در سطح ۰/۰۱ همگی معنادار می باشند. با توجه به این نتیجه و اینکه میانگین های نمونه در این گویه ها از میانگین جامعه بزرگترند ($\mu=3$)، می توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اساتید، این راهکارهای سازمانی درونی مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، راهکارهایی مؤثر شناخته شده اند.

سؤال پنجم پژوهش: میزان تأثیر راهکارهای انگیزشی بیرونی در مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی چقدر است؟

بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی... ۳۶۹

جدول (۷) آزمون T تک نمونه ای در مورد گویه‌های مربوط به راهکارهای انگیزشی بیرونی مشارکت در برنامه‌ریزی درسی

Test Value=3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص مؤلفه
سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T				
۰/۰۰۰	۲۵۳	۴/۷۲۷	۰/۸۶۲۸۶	۳/۲۵۵۹	۲۵۴	۳۰- پیش بینی مشوق های لازم متناسب با وظایف پژوهشی انجام شده
۰/۰۰۰	۲۵۳	۹/۴۸۷	۰/۸۱۳۵۱	۳/۴۸۴۳	۲۵۴	۳۱- قدرشناسی از خدمات مطلوب علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی
۰/۰۸۹	۲۵۳	-۱/۷۰۷	۰/۶۶۱۵۵	۲/۹۲۹۱	۲۵۴	۳۲- ایجاد گروه‌های همیاری پژوهشی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۵/۳۹۳	۱/۰۱۲۱۸	۳/۳۴۲۵	۲۵۴	۳۳- جبران خدمات پژوهشی در قالب حقوق و یارانه‌های پژوهشی
۰/۰۰۰	۲۵۳	۷/۴۸۲	۱/۰۷۳۳۹	۳/۵۰۳۹	۲۵۴	۳۴- تسهیلات رفاهی(وام مسکن، بازنشستگی، ازدواج) و...)

داده‌های جدول فوق نشانگر آن است که آهای محاسبه گویه‌های ۳۰، ۳۱، ۳۳، ۳۴ در سطح ۰/۰۱ معنادار می باشند. با توجه به این نتیجه و اینکه میانگین های نمونه در این گویه ها از میانگین جامعه بزرگترند ($\mu=3$)، می توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اساتید، این راهکارهای انگیزشی بیرونی مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، راهکارهایی مؤثر شناخته شده‌اند. گویه‌ی شماره‌ی ۳۳ در سطح ۰/۰۱ معنادار نیست و میانگین نمونه از میانگین جامعه در این گویه کمتر است.

سؤال ششم پژوهش: میزان تأثیر راهکارهای انگیزشی درونی در مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی چقدر است؟

۳۷۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

جدول (۸) آزمون T تک نمونه ای در مورد گویه‌های مربوط به راهکارهای انگیزشی درونی مشارکت در برنامه ریزی درسی

Test Value=3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص مؤلفه
سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T				
۰/۰۰۰	۲۵۳	۲۵/۶۶۵	۰/۷۸۲۳۴	۴/۲۵۹۸	۲۵۴	۳۵- رضایت شغلی (به مفهوم لذت روحی ناشی از ارضای نیازها، تمایلات و امیدها که فرد از کار خود به دست می آورد)
۰/۰۰۰	۲۵۳	۳۰/۸۳۵	۱/۶۶۵۴۱	۴/۲۸۷۴	۲۵۴	۳۶- تعهد سازمانی (وفاداری و حالتی که فرد بر اساس آن احساسی مثبت به سازمان دارد)
۰/۰۰۰	۲۵۳	۳۳/۷۴۰	۰/۶۳۰۴۴	۴/۳۳۴۶	۲۵۴	۳۷- مسئولیت‌پذیری (داشتن تعهد نسبت به شخصی معین یا گروهی از افراد برای انجام دادن کار یا شغلی معین)
۰/۰۰۰	۲۵۳	۲۸/۸۴۸	۰/۶۹۸۱۸	۴/۲۶۳۸	۲۵۴	۳۸- داشتن روحیه‌ی علمی (داشتن نشاط و سرزندگی در حوزه‌ی مسائل علمی)
۰/۰۰۰	۲۵۳	۲۲/۳۳	۴/۲۵۲	۴/۲۵۲	۲۵۴	۳۹- آزادی علمی (توانایی فراتر رفتن از محدوده‌های علمی تثبیت شده)

نتایج جدول فوق نشنا می‌دهد آهای محاسبه‌شده‌ی گویه‌های در سطح ۰/۰۱ همگی معنادار می‌باشند. با توجه به این نتیجه و اینکه میانگین‌های نمونه در این گویه‌ها از میانگین جامعه بزرگترند ($\mu=3$)، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اساتید، این راهکارهای انگیزشی درونی مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، راهکارهایی مؤثر شناخته شده‌اند.

سؤال هفتم پژوهش: کدامیک از راهکارهای (علمی، حرفه‌ای، سازمانی بیرونی و سازمانی درونی، انگیزشی بیرونی و انگیزشی درونی) تأثیر بیشتری بر مشارکت اعضای

هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی دارند؟

جدول (۹) رتبه بندی راهکارهای مشارکت در برنامه ریزی از دیدگاه اعضای هیأت علمی

رتبه (اولویت)	میانگین	راهکارها
اول	۳۲/۷۹۱۳	راهکارهای علمی
دوم	۲۸/۰۰۷۹	راهکارهای حرفه ای
ششم	۱۵/۸۶۶۱	راهکارهای سازمانی بیرونی
پنجم	۱۸/۰۳۵۴	راهکارهای سازمانی درونی
سوم	۱۹/۶۰۶۳	راهکارهای انگیزشی بیرونی
چهارم	۱۹/۵۲۷۶	راهکارهای انگیزشی درونی

با توجه به داده‌های جدول فوق، راهکارهای مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی به ترتیب اولویت عبارت‌اند از:

- ۱- راهکارهای علمی؛ ۲- راهکارهای حرفه ای؛ ۳- راهکارهای انگیزشی بیرونی؛ ۴- راهکارهای انگیزشی درونی؛ ۵- راهکارهای سازمانی درونی؛ ۶- راهکارهای سازمانی بیرونی.

سؤال هشتم پژوهش: آیا بین پاسخ اعضای هیأت علمی درباره‌ی میزان تأثیر راهکارهای مؤثر بر مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی برحسب جنسیت، مدرک تحصیلی، سابقه‌ی خدمت و مقطع مورد تدریس تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول (۱۰) نتایج آزمون T مستقل به تفکیک جنسیت

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
						متغیر	متغیر
۰/۰۱۳	۲۵۲	-۲/۵۰۶	۲۳/۲۰۸۷۹	۱۲۷/۷۷۹	۷۷	زن	نمره‌ی کل راهکارهای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی
						مرد	۲۲/۱۳۱۵۸

با توجه به داده‌های جدول فوق، مقدار $T=۰/۰۱۳$ در سطح معناداری آلفای ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین این گونه نتیجه‌گیری می‌شود که بین نظریات اعضای هیأت علمی درباره‌ی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، به

۳۷۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

تفکیک جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میزان میانگین هر دو گروه در جدول فوق، این تفاوت به نفع اعضای هیأت علمی مذکر می باشد.

جدول (۱۱) نتایج آزمون T مستقل به تفکیک مدرک تحصیلی

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
						متغیر	
۰/۹۵۶	۲۵۲	۰/۵۶	۲۲/۲۶۱۱۵	۱۳۳/۴۳۰۴	۱۵۸	کارشناسی	نمره‌ی کل
						ارشد	راهکارهای
			۲۱/۸۳۰۲۰	۱۳۳/۲۷۰۸	۹۶	دکترای تخصصی	مشارکت در برنامه ریزی درسی دانشگاهی

از میان ۴ نوع مدرک تحصیلی مورد نظر (دکتری حرفه ای، دکتری تخصصی، کارشناسی ارشد، کارشناسی)، افراد نمونه دارای دو نوع مدرک کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی بودند. با توجه به داده‌های جدول فوق مقدار $T=0/956$ در سطح معناداری آلفای ۰/۰۵ معنادار نیست. لذا می توان نتیجه گرفت که بین نظریات اعضای هیأت علمی درباره‌ی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی، به تفکیک مدرک تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول (۱۲) نتایج تحلیل واریانس یک راهه در مورد تفاوت بین میانگین نظریات افراد به تفکیک سابقه‌ی خدمت

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجات آزادی	مجموع مجزورات	شاخص	
					متغیر	
۰/۴۶۸	۰/۸۹۴	۴۸۴/۱۲۸	۴	۱۹۳۶/۵۱۳	بین گروهی	
		۵۴۱/۸۱۵	۲۴۹	۱۳۴۹۱۲/۰۱	درون گروهی	
			۲۵۳	۱۳۶۸۴۸/۵۲	جمع کل	

با توجه به داده‌های جدول فوق و در نظر گرفتن سطح آلفای ۰/۰۵ میان نظرات اعضای هیأت علمی درباره‌ی راهکارهای مشارکت در برنامه ریزی درسی دانشگاهی به

۳۷۳ بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی ...

تفکیک سابقه‌ی خدمت افراد، تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول (۱۳) نتایج تحلیل واریانس یک راهه در مورد تفاوت بین میانگین نظریات افراد به تفکیک

مقطع مورد تدریس

شاخص متغیر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۲۲۴۴/۹۴	۳	۷۴۸/۳۱	۱/۴۹	۰/۲۱۶
درون گروهی	۱۲۵۱۰۲/۷۹	۲۵۰	۵۰۰/۴۱		
جمع کل	۱۲۷۳۴۷/۷۴	۲۵۳			

با توجه به داده‌های جدول فوق و با در نظر گرفتن سطح آلفای ۰/۰۵ تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین نتیجه بیانگر آن است که بین پاسخ اعضای هیأت علمی در مورد راهکارهای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی به تفکیک مقاطع مورد تدریس تفاوت معنادار وجود ندارد.

سؤال نهم پژوهش: موانع و مشکلات مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی و راهکارهای آنها کدام‌اند؟

جدول (۱۴) موانع و مشکلات موجود در خصوص مشارکت در برنامه ریزی درسی دانشگاهی و راه حل آنها

از دیدگاه اعضای هیأت علمی

مشکلات	راه‌حل‌ها
۱- عدم هماهنگی متقابل و رو در رو میان اعضا و نهادهای وابسته به یک مجموعه (زیر مجموعه‌ها) با قسمتهای سیاستگذار و تصمیم‌گیرنده	برگزاری جلسات رو در رو میان مدیران گروه‌های آموزشی با سیاستگذاران واحد و مسئولین اجرایی مرتبط و تعامل میان مجموعه‌ها و زیر مجموعه‌ها
۲- عدم اعتقاد به برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه	برگزاری سمینارها و جلسات توجیهی در خصوص برنامه ریزی درسی دانشگاهی
۳- نبود ضمانت اجرایی برنامه‌های تدوین شده توسط اعضای هیأت علمی؛	واگذاری اختیارات در چارچوب قانون و اعتماد به مدیران گروه‌ها و درخواست دریافت نتیجه‌ای مطلوب و فنی از آنها
۴- وجود بوروکراسی در سیستم اداری	اتخاذ نظامی هدفمند برای تسریع در نامه‌نگاریها و

مکاتبات اداری	دانشگاه آزاد که منجر به کند شدن اقدامات می گردد
برگزاری جلسات هفتگی یا ماهانه‌ی گروههای آموزشی و دعوت از اساتید گروه	۵- دعوت نکردن از اعضای هیأت علمی برای برنامه‌ریزی درسی توسط مدیران گروهها
برقراری امنیت اقتصادی و رضایت شغلی در اعضای هیأت علمی؛	۶- عدم آرامش روحی و روانی اعضای هیأت علمی به دلیل مشغله‌ی کاری زیاد
جلوگیری از هر گونه اتلاف وقت و همت برای برنامه‌ریزی دقیق	۷- وجود روحیه‌ی آسان‌پذیری و سهل‌گیری در برخی از اعضای هیأت علمی
نهادینه کردن فرهنگ مشارکت در دانشگاهها	۸- برداشت ناصحیح از فرهنگ مشارکت

عده‌ای کمی از افراد نمونه به این سؤال پرسشنامه که به صورت باز پاسخ مطرح شده است، پاسخ داده اند. آنچه در جدول فوق ذکر شده است، برخی از مشکلات موجود برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی و راه حل آنها از دیدگاه اعضای هیأت علمی است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با بررسی نتایج حاصل از پژوهش حاضر، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که راهکارهای علمی برای مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی با بیشترین تأثیر در اولویت اول قرار دارند و با یافته‌های ابراهیمی (۱۳۸۷)، حسینی مهر (۱۳۸۷) و صفر نواده (۱۳۸۸) هم‌جهت‌اند. راهکارهای حرفه‌ای از دیدگاه اعضای هیأت علمی مورد پژوهش اولویت دوم را دارا می‌باشند که با نتایج پژوهش‌های اقدسی (۱۳۸۱)، مؤمنی مهموئی (۱۳۸۳) و نایکویس و همکارانش (۲۰۰۰) همسو می‌باشند. راهکارهای انگیزشی بیرونی در اولویت سوم و راهکارهای انگیزشی درونی در اولویت چهارم قرار دارند که با نتیجه‌ی پژوهش‌های گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۷۸)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۲) و نایکویس و همکارانش (۲۰۰۰) هم‌جهت‌اند. راهکارهای سازمانی درونی در اولویت پنجم و راهکارهای سازمانی بیرونی در اولویت ششم قرار دارند که با نتایج مهرعلی زاده (۱۳۸۴)، اشیمیت (۱۹۹۶)، راند لی سوئینگ (۱۹۹۸)، وزیر (۱۳۷۸)، ایمانی طالب آزاد (۱۳۸۲) و پاگونا (۲۰۰۷) همسو بوده، با یافته‌های قادری (۱۳۷۳) و گودرزی (۱۳۷۵) ناهمخوان می‌باشند. بر اساس نتایج حاصل

از پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- ۱- با توجه به میزان تأثیر راهکارهای علمی از جمله مشارکت در ارزشیابی تحقق اهداف آموزشی مصوب، مشارکت در ارزشیابی متون درسی گروه، میزان تحقیقات و پژوهشهای اعضای هیأت علمی و... لازم است واحدهای دانشگاهی آزاد اسلامی منطقه ۶ مشارکت اعضای هیأت علمی خود را در موارد مربوط لحاظ نمایند.
- ۲- با توجه به میزان تأثیر راهکارهای حرفه‌ای از جمله دارا بودن دانش برنامه‌ریزی درسی، دارا بودن تجربه‌ی عملی در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، برگزاری جلسات بحث در ارتباط با طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی و... ضروری است تا از متخصصان برنامه‌ریزی در واحدهای دانشگاهی آزاد اسلامی برای برگزاری جلسات بحث و تبادل نظر درباره‌ی برنامه‌های درسی دعوت به عمل آید و دوره‌های کارآموزی در خصوص برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی برای اعضای هیأت علمی تدارک دیده شود.
- ۳- با توجه به تأثیر راهکارهای انگیزشی بیرونی، ضروری است واحدهای دانشگاهی آزاد اسلامی به ایجاد انگیزه‌ی مادی و معنوی به منظور مشارکت کلیه‌ی اعضای هیأت علمی گروههای آموزشی در فرایند برنامه ریزی درسی اقدام کنند.
- ۴- با توجه به تأثیر راهکارهای انگیزشی درونی، فراهم کردن بستر مناسب برای شکوفایی علمی هرچه بیشتر اعضای هیأت علمی در واحدهای دانشگاهی ضروری است.
- ۵- با توجه به تأثیر راهکارهای سازمانی درونی از جمله تفویض اختیارات بیشتر به گروههای آموزشی، روابط بین اعضای گروه مشارکت کننده و... واحدهای دانشگاهی دانشگاه آزاد اسلامی باید به ایجاد یک ساختار متناسب با تفویض اختیار در خصوص برنامه ریزی درسی دانشگاهی و نهادینه کردن آن در دانشگاه اقدام نمایند.
- ۶- با توجه به تأثیر راهکارهای سازمانی بیرونی همچون میزان اختیارات واگذار شده به دانشگاهها از طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، قوانین و مقررات مصوب و... لازم است که این وزارتخانه اختیارت بیشتری در خصوص برنامه ریزی درسی دانشگاهی به واحدهای دانشگاهی آزاد اسلامی منطقه ۶ اعطا کند.

منابع و مأخذ

- ابراهیمی، ویدا (۱۳۷۸). «بررسی عوامل مؤثر بر تغییر برنامه درسی در آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی». پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان. دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- ایزدی، صمد (۱۳۸۳). «نقش مشارکتی معلمان در تمرکز زدایی از فرایند برنامه ریزی درسی». مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، جلد چهارم.
- حسینی نسب، داوود (۱۳۷۲). «معرفی شاخص‌های آموزش عالی». فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۲.
- سرمد، زهره؛ وزیری، مژده (۷۷-۱۳۷۶). «شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی». فصلنامه‌ی علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، شماره ۲۴ و ۲۵.
- صادقی فرد، ناصر؛ نقوی، سید علی (۱۳۸۲). مدیریت مشارکتی. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- صفرنواده، مریم؛ موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۸۸). «مشارکت اعضای هیأت علمی در تولید برنامه‌ی درسی: واقعیت یا وهم؟». چکیده‌ی نهمین همایش سالانه‌ی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- طوسی، محمد علی (۱۳۸۳). «مشارکت و مدیریت مشارکت جو». تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- عصاره، علیرضا (۱۳۸۷). «تحولات دانشگاه آزاد اسلامی: گذشته، حال، آینده». مجموعه مقالات کنفرانس تحولات دانشگاه‌های ایران و چشم اندازی به سوی کارآفرینی. تهران: دانشگاه تهران.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۲). «امکان سنجی مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی». نشریه‌ی دانشور.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۰). مشارکت مردمی در آموزش و پرورش، تهران: نشر پژوهشکده تعلیم و تربیت. گزارش ملی آموزش عالی ایران (۱۳۷۹). انتشارات مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و انتشارات فرهنگ دهخدا.
- گودرزی، محمد علی (۱۳۷۵). «بررسی مقایسه‌ی نظرات اعضای هیأت علمی درباره‌ی برنامه‌ی درسی رشته‌های علوم انسانی و فنی مهندسی در دانشگاه تهران و شهید بهشتی». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهر محمدی، محمود؛ علی عسکری، مجید (۱۳۸۶). «ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاهها». فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی سال دوم، شماره ۵.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ مؤمنی مهموئی، حسین (۸۳-۱۳۸۲). «بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت

بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی... ۳۷۷

- اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی». تهران: مجله‌ی آموزش عالی ایران، سال اول، شماره‌ی ۱.
- نصر، احمدرضا؛ اعتماد زاده، هدایت‌الله، نیلی، محمدرضا (۱۳۸۶). برنامه‌ی درسی و طراحی درس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- نوروز زاده، رضا؛ فتیحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). درآمدهای بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. تهران: مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، چاپ: اول.
- هدایی، محمد؛ مهدوی، فاطمه (۱۳۸۱). دانشنامه‌ی آموزش و پرورش، آموزش عالی و حوزه‌ی علمیه ایران. اراک: نشر نویسنده.
- Floyd, Carol, E; (2010). Faculty participation in decision making, Association for the study of higher education, Clearing house on higher education Washington D.C.
- James E. Williams; (2006). A study of faculty participation and involvement in residential learning communities at four comprehensive universities, University kansas.
- Knight, William E; (2002). Influences on participation in a university faculty and staff giving campaign bowling green, state university, Ohio.
- Pagano, Neil P; Jr. (2007). *Perceptions of the Assessment mandate in Higher Education*, Loyola University Chicago.
- Sevilla. J.J. Galaz, J.F; (2008). Faculty participation in planning activities and it's relationship with their vision of the institution, Revista electronica de Investigacion educativa, Vol. 10, No.2.
- University of Sunderland, (2008). Framework for Academic workload Planning; June 2008.

رویکرد میان رشته‌ای راهکاری برای تعمیق و غنای پژوهش‌های تاریخی

زهرا علیزاده بیرجندی*

چکیده

اگرچه مطالعات میان رشته‌ای در تاریخ رویکرد نسبتاً جدیدی است اما این گونه مطالعات در حوزه تاریخ چندان بی سابقه نیست. و می توان رگه هایی از آن را در آثار مورخانی چون ابن خلدون، مسعودی، بیهقی و ابن مسکویه پیدا کرد. در واقع وجه تمایز آثار این مورخان با سایرین در نگرش میان رشته‌ای آنها نهفته است. گشوده شدن باب مطالعات بین رشته‌ای در تاریخ و بهره‌گیری مورخان از یافته‌های علوم دیگر در سطوح مختلف نظری روشی و تکنیکی می‌تواند تحولی عمده در پژوهش‌های تاریخی ایجاد کند.

در این مقاله ضمن بررسی زمینه‌ها و بسترهای شکل‌گیری مطالعات میان رشته‌ای در علم تاریخ، نتایج و پیامدهای مثبت این گونه مطالعات برای اهل تاریخ مورد ارزیابی قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: مطالعات میان رشته‌ای، تاریخ، روش تحقیق، تاریخنگاری.

* استادیار گروه تاریخ دانشگاه بیرجند.

مقدمه

در مطالعات آسیب شناسانه تاریخ توجه به آرای ناقدان تاریخ ضرورت دارد. منتقدان تاریخ - صرف نظر از پاره‌های نظریه‌های افراطی - ضمن بیان کاستی‌های تاریخ برخی عوامل آسیب زای آن را مد نظر قرار داده‌اند. پرداختن به همه انتقادات وارده بر تاریخ و شیوه‌های کار مورخان از حوصله این مقال خارج است از این رو به ضرورت تناسب با بحث به برخی از آنها اشاره می‌شود:

- اتکای تاریخ به واقعیت‌های جزئی، در این زمینه ارسطو مقام تاریخ را از شعر فروتر می‌دانست (زرین کوب، ۱۳۵۴: ۲۷):

- عدم پیشگویی درباره جریان آینده تاریخ بشر، پوپر این ایده را در نقد روش تاریخی‌گری به ویژه آرای مارکس مطرح ساخت. وی در دیباچه کتاب فقر تاریخی‌گری پس از طرح این نظریه امکان هر گونه پیشگویی اجتماعی را به طور کامل رد نکرد بلکه عنوان می‌کند که "با امکان آزمودن و محک زدن نظریه‌های اجتماعی - مثلاً نظریه‌های اقتصادی از طریق پیشگویی کردن اینکه بعضی از پیشرفت‌ها با پیدا شدن شرایط خاص امکان پذیر خواهد بود - سازگار است" (پوپر، ۱۳۵۰: ۱۱).

- بحث عینیت در تاریخ، از اساسی ترین ایرادهایی است که بر تاریخ گرفته شده است به این معنا که اگر تاریخ قرار باشد به عنوان علم پذیرفته شود باید در آن خصیصه‌ای یافت که مانند علوم طبیعی پاسخگوی نیاز عینیت باشد. در این زمینه بحث‌های زیادی شده برخی ماهیت

و حدود عینیت در تاریخ را با علوم طبیعی متفاوت دانسته‌اند. (والش، ۱۳۶۳: ۱۰۹)

- فقدان قانونمندی: نظریه قانون حداکثر بیانگر نوعی تبیین آرمانی و کمال مطلوب است که به ندرت در کارهای مورخان تحقق پیدا می‌کند و یا اساساً هرگز تحقق نمی‌یابد (نوذری، ۱۳۷۹: ۳۹) قانون حد اکثر به این معناست که قانون باید اکثریت یک مجموعه را در بر گیرد. و به تدریج با تکامل شیوه‌های تاریخ نویسی نگرش‌های انتقادی و دیدگاه‌های بدبینانه به تاریخ تعدیل شد. در روند تکاملی شیوه‌های تاریخ نویسی نظریاتی که از پیوند تاریخ و معارف دیگر دفاع می‌کردند جایگاه مهمی دارند. در ریشه یابی ارتباط تاریخ با علوم دیگر آرای برخی صاحب‌نظران در خور توجه و در تبارشناسی مطالعات میان رشته‌ای تاریخ حایز اهمیت است. ضمن این که این نظریه‌ها ظرفیت پاسخگویی به پاره‌ای

انتقادات وارده بر تاریخ را نیز دارد.

پیشینه مطالعات میان رشته‌ای در تاریخ

علم تاریخ در سه سطح به دانشهای دیگر وابسته است: ۱- سطح بینش و نگرش ۲- سطح نظری و روش ۳- سطح تکنیک. همکاری و ارتباط تاریخ با علوم دیگر به شیوه‌ای عملی از گذشته‌های دور وجود داشته است. چنانکه در تاریخ نگاری اسلامی پیوند علم حدیث و تاریخ را مشاهده می‌کنیم. تقید مورخینی چون طبری در نقل و ذکر اسانید که تضمین عمده‌ای در صحت نسبی مطالب و روایات بود، در واقع از اهل حدیث اخذ و تقلید شده است (زرین کوب، ۱۳۸۷: ۸۸).

این ارتباط بیشتر از نوع روشی بوده، یعنی شیوه علمای حدیث مورد متابعت قرار گرفته است.

در سطح بینش و نگرش معارفی مثل منطق، فلسفه و جامعه شناسی می‌توانند به تحول نگرش اهل تاریخ کمک کنند. آنچه سبب تمایز آثار ابن خلدون، ابن مسکویه و بیهقی از سایرین می‌گردد، بهره گرفتن آنها از این گونه معارف است.

ابن خلدون از طریق پیوند فلسفه و جامعه شناسی با تاریخ موفق به طرح برخی قاعده‌های اکثری در تاریخ شد. در مقدمه نمونه‌های فراوانی از این قاعده‌ها رامی توان یافت. برای نمونه در مقدمه در ذیل عنوان "در اینکه شیفتگی به خصال پسندیده از نشانه‌های پادشاهی و کشور داری است و بر عکس "فقدان خصال پسندیده را عامل سقوط پادشاهی و زوال سلطنت می‌داند (ابن خلدون، ۱۳۶۶ج ۱: ۲۷۶).

علم عمران هم که ابن خلدون بارها در مقدمه از آن یاد کرده، برای توضیح انحطاطی که تمدن اسلامی به آن دچار شده بود به کار گرفته شد. از منظر ابن خلدون تنها امکان خارج شدن از وضعیت انحطاط، طرح مشکل مناسبات اقتصادی-اجتماعی و درک منطق ان مناسبات بود (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۱۸۴).

علم عمران ابداعی ابن خلدون در واقع همان جامعه شناسی است زیرا وی در فصل اول مقدمه که به پژوهش در عمران بشری اختصاص داده از علل پیدایش جامعه‌ها و ظهور حکومت و دولت در میان آنها و مسایلی از این دست یاد می‌کند.

ابن خلدون که در قاعده یابی ید طولایی داشته در به کار بستن آنها در *العبر* چندان موفق نبوده، البته در این زمینه نظرات مختلفی مطرح شده، چنانکه محسن مهدی عقیده دارد که در *العبر* ابن خلدون با اتکا به نگرش فلسفی تاریخ را از سطح روایی صرف و خطابی خارج کرد. عبرت پلی بود که ذهن ابن خلدون به واسطه آن از رویدادهای تاریخی عبور می‌کرد و به طبیعت و علل آن می‌رسد و دوباره به رویدادها باز می‌گشت. از این رو واژه عبرت که ابن خلدون به کار برده با نظر و فهم و همچنین با تشریح رویدادهای تاریخی از فهمی که قبلاً به وسیله تعقل حاصل شده مترادف می‌گردد. مقام برجسته عبرت در عنوان و متن کتاب دلالت بر همین معنی دارد. یعنی گذشتن از ظواهر تاریخ به طبیعت باطنی آن. ابن خلدون این کوشش را با تحقیق علمی یا فلسفی یکی می‌داند و آن را جزیی از حکمت می‌نامد. از این رو عبرت نه تنها رشته پیوند میان تاریخ و حکمت است بلکه طریقه است که به وسیله آن تاریخ به این قصد مورد تعمق قرار می‌گیرد که طبیعت آن درک شود و دانشی که از این را به دست می‌آید در عمل مورد استفاده قرار گیرد (مهدی، ۱۳۵۲: ۹۳).

البته همه روایت‌های *العبر* هم اینگونه که مهدی توصیف می‌کند نیست و در بیان او مایه‌هایی از اغراق وجود دارد. حقیقت این است که برای ابن خلدون دشوار بود که اصول و مبادی مطرح کرده در مقدمه را در تاریخش به کاربندد. اکتشاف اصول همیشه آسان تر از عمل به آنهاست. ابن خلدون علم جدید را ابداع کرد، این علم جدید نیازمند پا گرفتن وریشه دار شدن بود (جمشید زاده، ۱۳۸۰: ۶۰-۶۱).

در ویژگی‌های سبکی مسعودی نیز امتزاج تاریخ با علوم دیگر از جمله با جغرافیا و، کیهان‌شناسی و نجوم دیده می‌شود. مسعودی در آثار تاریخی خود از تأثیر گذاری مشترک شرایط کیهانی و اقلیمی بر زندگی انسانها و سایر جانداران سخن گفته و نمونه‌های مشخصی از آن را ارائه داده است. چنانکه اشارات وی در *التنبیه و الاشراف* در مورد جزر و مد و تأثیر ماه در آن همچنین اظهارات او در مورد تأثیر "زیادت و نقصان ماه" در تغییر حالت بیماریها، رشد و نمو انسان‌ها، حیوانات و کانی‌ها از گستره حوزه مطالعاتی مسعودی و کاربرد آن در نوشته‌های تاریخی اش حکایت دارد: "... تن کسانی که در اول ماه بیمار شوند بدفع مرض توان‌تر باشد و تن آنها که در آخر ماه بیمار شوند بدفع مرض ناتوان تر باشد. . . و اینکه نتاج حیوانات وقتی در اول ماه شد مولود کامل تر و

رویکرد میان رشته‌ای راهکاری برای... ۳۸۳

بزرگتر از مولود آخر ماه شود. و هم تأثیر ماه به هنگام کمال در نمو و فزونی مو و مغز و شیر و تخم حیوان و حیض زنان و فزونی ماهی به دریاها و رودها و غیره و نمود درختان و سبزیجات و میوه‌ها... فلزات نیز در اول هر ماه جوهر و رونق و صفای دیگر دارد... (مسعودی، ۱۳۶۵: ۶۷-۶۸).

مسعودی علاوه بر علمی که بدان اشاره شد، آگاهی‌ها و مطالعاتی در فلسفه و منطق داشته و در آثارش به اقوال فلاسفه به ویژه فیلسوفان یونانی استناد کرده و در باب آنها سخن گفته است (مان: ۱۱۱).

سبک مسعودی در کتب تاریخی اش و نحوه استدلال او در وقایع نگاری او را واداشته که به مباحث روان شناختی نیز وارد شود. چنانکه مروج الذهب در باره خواب و رؤیا، سبب وقوع و انواع آن مطالبی آورده است (مسعودی، ۵۲۸-۵۳۱).

از مورخان دیگری که تحلیل‌هایش نشان از توجه او به علوم دیگر دارد، ابن طقطقی است. ابن طقطقی از کسانی است که به دادن قاعده به تاریخ گرایش دارد. روش او در فصل آوازه معروفش تاریخ فخری شیوه ابن خلدون در مقدمه را تداعی می‌کند. نگاه ابن طقطقی در این قسمت نگاه یک فیلسوف تاریخ است که رسالتش منطق یابی می‌باشد. ابن طقطقی برای تبیین قواعد و تحکیم مبانی استدلال خویش به آیات قرآن، احادیث معصومین، اشعار شعرا و آرای اهل حکمت و خرد استناد می‌جوید (علیزاده بیرجندی، ۱۳۸۵: ۱۸۱-۱۸۲).

این سبک نویسنده نشانگر تعاملی است که او میان تاریخ و علوم دیگر برقرار می‌سازد. چنانکه در مواردی وی با رویکردی روان شناسانه به ویژگی‌های شخصیت‌ها و بازیگران حوادث تاریخی نگریسته و نتایج حاصل از ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی آنها را در رخدادها مد نظر قرار داده است این نوع تحلیل را می‌توان در تبیین حادثه قتل ابومسلم خراسانی توسط منصور مشاهده کرد: "این به تجربه رسیده است که هر کس دولتی را پی ریزی کند و آن را به وجود آورد، غالباً از آن بهره‌ای نخواهد برد... شاید این بدان جهت است که در مخترع و موجد دولت یک نوع گستاخی و جرأتی وجود دارد که تحمل آن برای ملوک و پادشاهان غیر ممکن است و هرچه آن جرأت و گستاخی زیاد شود امتناع و کراهت ایشان زیاد تر می‌شود تا آنجا که سرانجام وی را نابود کند (ابن طباطبای، ۱۳۶۰: ۱۸۲).

به جز ابن خلدون و مسعودی چهره‌های دیگری را می‌توان یافت که در این وادی (یعنی پیوند تاریخ با علوم دیگر) گام نهاده‌اند. مطالعه آثار این مورخان و بهره‌گیری از تجربیات آنها به غنای پژوهش‌های تاریخی یاری خواهد رساند (شکوری، ۱۳۸۰: ۱۷۹).

مطالبی که بیان شد، نشان می‌دهد که بحث بهره‌گیری از علوم دیگر در تاریخ نگاری مسبوق به سابقه است. با وجود این باید اذعان کرد که رویکرد میان رشته‌ای در هیات‌ی سامان یافته و متکی بر مبانی فکری اولین بار توسط بنیانگذاران مکتب آنال مطرح شد. اندکی قبل از آنالیست‌ها برخی از مورخین ضمن انتقاد از سبک روایی صرف (تاریخ رانکه‌ای) خواهان نوعی تاریخ جمعی شدند که در یافتن مفاهیم مورد نظر خود به سایر رشته‌ها نیز توجه کند. یکی از برجسته‌ترین این منتقدان کارل لامپرشت بود. وی با جسارت و شهامتی خاص اعلام کرد که تاریخ قبل از هر چیز یک علم اجتماعی-روان شناختی است. وی این رویکرد اجتماعی-روان شناختی را در کتاب چند جلدی خود یعنی تاریخ آلمان (۱۸۹۱-۱۹۰۹) به کار بست. البته تلاش‌های وی برای در هم شکستن انحصار تاریخ سیاسی به نتیجه نرسید و نظریات او با مخالفت‌هایی روبرو شد. در سالهای دهه ۱۸۹۰ فردریک جکسن ترنر مورخ آمریکایی همانند لامپرشت حمله‌ای را به تاریخ سنتی آغاز کرد. جیمز هاروی رابیتسن معاصر ترنر هم از مدافعان "تاریخ جدید" (اصطلاح خودش) بود. تاریخی که به تمامی فعالیتهای انسانی می‌پرداخت و نظریات سایر رشته‌ها نظیر مردم‌شناسی، اقتصاد، روان‌شناسی، و جامعه‌شناسی را هم مد نظر قرار می‌داد (نوذری: ۴۳۰).

این ارا و نظریه‌های انتقادی لزوم باز نگری در شیوه‌های سنتی تاریخ نگاری را پدید آورد.

سر انجام این ضرورت به پیدایش مکتبی در تاریخ نگاری یعنی آنال منجر شد. نظریات بنیان گذاران مکتب آنال در شکستن مرزهای علوم انسانی و مقابله با تخصص گرایی افراطی که شکافهای عمیق در پیکره معارف بشری ایجاد کرده بود، کاری بس اساسی به شمار می‌آید. آنالها به منظور وحدت علوم انسانی و نشر ایده‌های خود در بین دو جنگ جهانی بیش از چهل کتاب به رشته تحریر در آوردند (رادمنش، ۱۳۷۹: ۱۲۹). اهمیت این اقدامات هنگامی آشکار می‌گردد که بدانیم امروزه گسترش میان رشته‌ای‌ها یکی از ملاکهای تحول علوم انسانی به شماره می‌آید (قانعی راد؛ طلوعی،

۱۳۸۷: ۵۴). بهترین نمونه‌های تفکر همگرایی علوم در آثار بنیانگذاران این مکتب تبلور یافته است. مارک بلوخ نخستین مورخی بود که به ادغام شاخه‌های مختلف تاریخ مانند تاریخ سیاسی و تاریخ اقتصادی به طور جدی اقدام کرد و مدعی شد که تاریخ با یک تفکر ترکیبی بایستی از دستاورد سایر شاخه‌های علوم انسانی بهره مند گردد و در عین حال تلاش کند که اصالت خود را حفظ کند (بهرامی، ۱۳۸۶: ۶۹). بلوخ اثر معروف خود جامعه فئودالی را بر اساس آرای آنال‌ها تألیف کرد. وی مورخ نمونه‌ای است که گذشته را از تمامی جنبه‌ها و با تمام وسایلی که می‌تواند به تاریخ خدمت کند، بررسی می‌کند. او در بررسی خود به سراغ ادبیات، زبان شناسی، علم شناخت منشأ جغرافیایی واژه‌ها و تحقیق در اسامی خاص (conomastique) می‌رود. و اطلاعات گرانبهایی را در مورد انسان شناسی، مناسبات اجتماعی، زراعت، حقوق، صنعت، حقوق، کلیسا، جنگ و صلح در اختیار خواننده قرار می‌دهد (بلوخ، ۱۳۶۳: ۱۱ پیشگفتار). دو اثر ارزنده دیگر آنالها که ایده‌های حلقه آنال را به شیوه‌ای عملی نشان می‌دهد، مدیترانه و دنیای مدیترانه‌ای در عصر فلیپ دوم و کتاب سرمایه داری و حیات مادی است که توسط فرنان برودل منتشر شد. برودل نیز در آراء و آثارش برتداوم همکاری علوم انسانی و اجتماعی و تأسیس رشته‌های نوین و مطالعات بین رشته‌ای تأکید می‌کرد

و فقدان همکاری علوم اجتماعی، فلسفه و تاریخ را زیانبار می‌دانست. در حقیقت می‌توان ادعا کرد که چه در تاریخ نگاری و چه در رشته‌های علوم اجتماعی تمایل به شکستن حصار تنگ و محدود کننده‌ای که در پس مفهوم تخصص گرایی برگرداگرد شاخه‌های تفکر انسانی کشیده شده بود، روز به روز قویتر می‌شد. آنالها ضمن اهمیت دادن به دستاوردهای رشته‌های علوم انسانی، به تفکری ترکیبی عقیده داشتند. تفکر ترکیبی هرگز به معنای دست شستن از استقلال رشته‌ها نبود بلکه به معنای همکاری نزدیک و استفاده از یافته‌های یکدیگر به حساب می‌آمد (برودل، ۱۳۷۲: ۱۶ مقدمه). آرای برودل مورد توجه واستناد بسیاری از اقتصاد دانان، جغرافی دانان، باستانشناسان و جامعه شناسان قرار گرفت، همین امر از تاثیرگذاری افکار او حکایت دارد (Burk, 2003 : 63).

ایمانوئل والرشتاین از کسانی است که از جنبه‌های مختلف تحت تاثیر برودل قرار دارد. او که مسئولیت مرکز مطالعات اقتصادی فرناند برودل را بر عهده دارد، در مطالعات و نگارش مقالاتش نیز تاثیر پذیری خود را از برودل نشان داده است (wallerstein

(1 : 2004).

آنالها در مراحل مختلف فعالیت خود از سال ۱۹۲۹ تا به امروز دستاوردهای ارزنده‌ای را در اختیار مورخان قرار داده اند، این دستاوردها بستر ساز مطالعات بین رشته‌ای و پدید آمدن رشته‌های جدید شد. همه این فعالیت‌ها در روند آموزش و پژوهش تاریخ تاثیر گذار بوده است. مجله‌هایی که در حوزه تاریخ و مطالعات میان رشته‌ای فعالیت دارند، ضمن اینکه تاثیر پذیری - شان از میراث فکری آنال را نشان می‌دهند، در گسترش افقهای دید اهل تاریخ در قلمرو آموزش و پژوهش نیز اثر گذارند. این مقاله‌ها در پیوند مباحث هستی شناسانه با روایت‌های تاریخی (Paul, 2004:1). همچنین در نشان دادن اهمیت مدارک باستان شناسی و میراث هنری برای تحلیل روابط تجاری و فرهنگی بسیار کار آمدند (Bopearachch, 2004 :60).

در حال حاضر نیز پیروان مکتب آنال در مطالعات و پژوهش‌های جدید خود بر پیوند با علوم تاکید می‌ورزند. چنانکه مارک فرو هنگامی که از تصمیم خود در مورد نگارش کتاب جدید خود با عنوان *بچه‌هایی که تاریخ را ساختند* سخن می‌گوید چنین رویکردی را مد نظر داشته است. مارک فرو قصد دارد در این کتاب دوران کودکی حدود پنجاه شخصیت که تاریخ را ساختند، بررسی کند. کودکی شخصیت‌هایی چون هگل، فروید، لویی چهاردهم، فردریک دوم، استالین، گاندی، مصدق و دیگران در این اثر مد نظر می‌باشد. آنگونه که از سخنان وی استنباط می‌شود او تاکید خاصی بر روان شناسی داشته است. مارک فرو در مورد هدف خود از این پژوهش می‌گوید: "در پی آن نیستم که تاریخ را وادار کنم تا در مورد آدمی مثل استالین بگوید: نگاه کنید او در دوازده سالگی هم مثل پنجاه سالگی فردی قلدر بوده است. من فقط می‌بینم که از زمانهای بسیار دور استعداد هایی در بعضی از زمینه‌ها در او بوده است (جهانبگلو، ۱۳۷۴).

فرو در یکی از آثار خویش نگرش میان رشته‌ای خود را معطوف به بررسی رابطه سینما و تاریخ و در اثر مذکور فیلم را به عنوان منبع و عاملی تاریخی مورد بررسی قرار داده است (Ferro, 1988: 14).

برخی از تئوری‌های روانشناسی قابلیت کاربرد در پژوهش‌های تاریخی به ویژه تحلیل رفتارها و اعمال شخصیت‌های تاریخی را دارد. به دلیل همین ظرفیت هاست که پیروان مکتب آنال بر پیوند تاریخ و روانشناسی تاکید می‌ورزند. در این زمینه کتابها و مقالاتی انتشار

یافته که می‌تواند به عنوان الگو مورد توجه و بهره برداری قرار گیرد. آلوین کوهن در کتاب *تئوری‌های انقلاب خود رهیافت‌های روانشناسانه‌ای* را در تبیین علل وقوع انقلاب‌ها و تبدیل افراد به رهبران انقلابی ارائه کرده است. بر مبنای این رهیافت رفتار انقلابی یک حادثه اتفاقی نیست، فردی که استعداد چنین رفتاری را دارد و در جنبش انقلابی به مقام رهبری ارتقا می‌یابد این طور نیست که در اولین مواجهه با فقر و گرسنگی ناگهان سرشار از احساسی از بی عدالتی جهان شود. بر عکس اطلاع از این قبیل نا شاد کامی‌ها میل درونی یا تمایلی را که از قبل موجود بوده مشتعل می‌سازد (کوهن، ۱۳۷۲: ۱۸۶).

در دهه ۱۹۵۰ رویکرد جدیدی با عنوان روانکاوی تاریخی در آمریکا پدید آمد که در آن بر پیوند تاریخ و روانشناسی در مطالعات تاریخی تاکید شده بود. نمونه کاربرد این رویکرد رامی توان در بررسی‌های روانکاوی به نام اریک اریکسون در مورد لوتر مشاهده کرد. از این زمان به بعد مجلاتی انتشار یافت که به مباحث روانکاوی تاریخی اختصاص داشت (برک، ۱۳۸۱: ۱۴۲).

شرح تفصیلی پژوهش‌هایی از این دست در این مختصر نمی‌گنجد، بنابر این به همین مطلب بسنده می‌کنیم که کاربرد نظریه‌های روان‌شناسی دستاوردهای ارزنده‌ای را برای مورخان به همراه دارد. این نظریه‌ها حداقل به سه روش مختلف می‌تواند مورد استفاده مورخان قرار گیرد. اولاً در رها ساختن مورخان از فرضیات مبتنی بر درک عامه در باره طبیعت انسان، نظریه‌ها ریشه‌های منطقی رفتارهای به ظاهر غیر منطقی را آشکار می‌کند و بالعکس. در این زمینه پیتر گی (Gay) عقیده دارد یک مورخ حرفه‌ای همیشه یک روانشناس بوده است، یک روانشناس غیر حرفه‌ای.

ثانیاً نظریه روانشناسی در نقد منابع نیز کار آیی دارد. برای استفاده مناسب از یک زندگینامه یا یادداشت روزانه به عنوان مدرک تاریخی نه تنها باید نوع شیوه‌های ادبی و فرهنگی را که متن در آن نوشته شده است در نظر گرفت، بلکه باید به سن نویسنده و موقعیت او در دوران زندگی توجه داشت. ثالثاً روانشناسان در بحث ارتباط میان فرد و جامعه مشارکت دارند و نظریه‌های روانشناسی در تحلیل این روابط نقش مهمی دارند (برک: ۱۴۴-۱۴۵).

مطالعات میان رشته‌ای در حوزه تاریخ و علوم اجتماعی نیز برای مورخان و نظریه پردازان اجتماعی دستاوردهای مهمی را به دنبال داشته است. اینگونه بررسی‌ها برای

صاحب‌نظران علوم اجتماعی این امکان را فراهم کرده تا به نحو شایسته تری در مورد ماهیت تاریخی رخدادهای معاصر به ویژه مدرنیته و نهادهای آن سخن بگویند. حمایت از رهیافت میان رشته‌ای در آثار تنی چند از نویسندگان سده بیستم از جمله مارک بلوخ، فرناند برودل، والر شتاین، فوکو، هابر ماس و گیدنزاستمرار یافته (همیلتون؛ کولینز، ۱۳۸۵ : ۱۴۰-۱۴۱) و در پژوهش‌های تاریخی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

همکاری متقابل این دو علم فایده‌های در خور توجهی برای محققان هر دو رشته دارد. تاریخ داده‌ها و اطلاعات لازم را برای فرضیه‌های عالم اجتماعی فراهم می‌سازد. نظریه مداری علوم اجتماعی نیز سبب پویایی نقد و تبیین در تاریخ می‌گردد (استنفورد، ۱۳۸۲ : ۶۶-۶۵).

از آنچه بیان شد می‌توان به ضرورت همکاری تاریخ با سایر رشته‌ها پی برد. محققان این رشته باید افق دید خود را در این زمینه وسعت داده و باب ارتباط و همکاری با علوم تجربی را بگشایند. مطالعات میان رشته‌ای ضمن بر طرف کردن محدودیت‌ها و کاستی‌های روش تجزیه گرایی و تخصص محوری ظرفیت‌ها و امکانات انجام پژوهش‌های جدید را در رشته تاریخ فراهم می‌سازد. افزون بر این اینگونه مطالعات امکان دستیابی به قانونی فرا گیر و نگاهی چند ساحتی به انسان و جامعه را افزایش می‌دهد زیرا جز نگری باعث شده که انسان واقعی که چند بعدی و چند ساحتی است به موجودی تک ساحتی تنزل یابد (برزگر، ۱۳۸۷: ۵۰).

با وجود فواید بسیار رویکرد میان رشته ای، مخالفت‌هایی با آن صورت گرفته است، برخی از محققانی که در رشته تاریخ قلم می‌زنند این رویکرد را تهدیدی برای هویت و اصالت پژوهش تاریخی دانسته‌اند. در حالی که مطالعات میان رشته‌ای تخصص را نفی نمی‌کند، در این گونه پژوهش‌ها ضمن احترام به تخصص و حفظ حریم رشته‌ها، تخصص‌ها در ترکیب جدیدی به کار گرفته می‌شود. برای رفع نگرشهای منفی نسبت به این رویکرد، تبیین حدود و مفهوم میان رشتگی در مطالعات تاریخی ضروری می‌نماید. در مورد مفهوم میان رشتگی تلقی‌های مختلفی وجود دارد که می‌توان آنها را در دو قطب ساده و افراطی جای داد. قطب ساده شامل موضوعات منتخب از رشته‌های مختلفی است که تحت عنوانی عمومی در رشته‌ای مانند مطالعات خانواده گرد آمده است. همکاری رشته‌های علمی در مباحث روشی و نظری نیز در این قطب جای می‌گیرد.

دیدگاه دیگر میان رشتگی این عقیده است که رشته‌ها بدون اینکه نیاز به بحث با یکدیگر داشته باشند می‌توانند با یکدیگر کنند، در این جهت لازم است سهم هر رشته در همکاری مشترک معین شود. ضمن آنکه لازم است انسجام رشته‌ها هم حفظ شود. نمونه چنین هم فکری در مطالعات مربوط به بیماری ایدز، بحران آب و گرمای زمین صورت گرفته است.

قطب افراطی دیدگاه میان رشته‌ای معتقد به فرو پاشی مرزهای رشته‌های دانشگاهی و ظهور رشته‌های جدید است (محمدی روزبهانی، ۱۳۸۸: ۱۰۸).

در این زمینه هم در شتۀ تاریخ به ویژه در مقطع تحصیلات تکمیلی، پیوند تاریخ با سایر رشته‌ها می‌تواند دستاوردهای ارزنده‌ای را در حوزه‌های آموزشی و پژوهشی به بار آورد.

برای نمونه گرایشهایی چون جامعه‌شناسی تاریخی، روانکاوی تاریخی، جمعیت‌شناسی تاریخی و عناوینی از این دست مد نظر قرار گیرد.

علاوه بر این تشکیل گروههای پژوهشی فرارشته‌ای نیز می‌باید مد نظر اهل تاریخ قرارگیرد. منظور از گروههای پژوهشی فرارشته‌ای گروههایی است که اعضای آن مهارت‌ها و تخصص‌های مبتنی بر مطالعات میان رشته‌ای یا چند رشته‌ای را دارند. و هر چند هر کدام با یک تخصص اصلی شناخته می‌شوند ولی به دلیل آشنایی با زبان سایر رشته‌ها از قدرت گفت و گو و مفاهمه با متخصصان سایر رشته‌ها برخوردارند (پورعزت؛ قلی پور، ۱۳۸۸: ۱۳۴).

نتیجه

از مجموع آنچه بیان شد می‌توان به اهمیت و جایگاه مطالعات میان رشته‌ای در افزایش ظرفیت‌های علمی رشته تاریخ و رفع برخی عوامل آسیب زا ی آن پی برد. پیشینه مطالعات میان رشته‌ای در تاریخ و آثار ارزنده ابن خلدون، مسعودی، بیهقی و سایر مورخانی که در آثارشان میان تاریخ و سایر علوم پیوند برقرار کرده اند، شاهد این مدعاست. رویکرد میان رشته‌ای ضمن برطرف کردن محدودیت‌ها و کاستی‌های روش تجربه گرایی و تخصص محوری ظرفیت و امکانات انجام پژوهش‌های جدید و قاعده مند

را در رشته تاریخ فراهم می‌نماید. علم تاریخ در نتیجه ارتباط با سایر رشته‌های علمی قالب‌های بیانی بهتری برای انتقال مفاهیم پیچیده می‌یا بد. راهکارها و پیشنهاد‌های ذیل به منظور تحقق این رویکرد مطرح می‌گردد:

- پرورش مهارت‌های میان رشته‌ای در هر دو زمینه آموزشی و پژوهشی در رشته تاریخ؛
- پرورش تفکر میان رشته‌ای به عنوان پیش نیاز هر گونه فعالیت میان رشته‌ای؛
- ایجاد گرایش‌های مناسب در تحصیلات تکمیلی رشته تاریخ؛
- انتشار مجله‌های تخصصی در زمینه مطالعات میان رشته‌ای در تاریخ؛
- بهره‌گیری از الگوهای نظری موجود در اروپا برای سازماندهی همکاری‌های میان رشته‌ای؛
- ایجاد فرصت‌های مناسب برای تبادل آرا در مباحث میان رشته‌ای از طریق برگزاری سمینار، کارگاه‌های آموزشی و فعالیت‌هایی از این دست؛
- بازنگری در محتوای برنامه‌های درسی و شیوه‌های آموزشی رایج به منظور ایجاد فرصت و پرورش مهارت میان رشته‌ای.

منابع و مأخذ

- ابن خلدون، عبد الرحمن. (۱۳۶۶). *مقدمه ابن خلدون*. ج ۱. ترجمه محمد پروین گنابادی. تهران: علمی و فرهنگی.
- ابن طباطبای، محمد بن علی. (۱۳۶۰). *تاریخ فخری در آداب ملک داری و دولت‌های اسلامی*. محمد وحید گلپایگانی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- استنفورد، مایکل. (۱۳۸۲). *درآمدی بر فلسفه تاریخ*. ترجمه احمد گل محمدی. تهران: نشر نی.
- بهرامی، روح الله. (۱۳۸۶). *مکتب آنال: جامعیت فکر تاریخ نگاری*. شیراز: نوید شیراز.
- بلوخ، مارک. (۱۳۶۳). *جامعه فتودالی*. ترجمه بهزاد باشی. تهران: آگاه.
- برک، پیتر. (۱۳۸۱). *تاریخ و نظریه اجتماعی*. ترجمه غلامرضا جمشیدی‌ها. تهران: دانشگاه تهران.
- برزگر، ابراهیم. (۱۳۸۷). "تاریخچه، چیستی و فلسفه پیدایش علوم میان رشته‌ای". *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*. سال اول. ش ۱. صص ۳۷-۵۶.
- برودل، فرناند. (۱۳۷۲). *سرمایه داری و حیات مادی ۱۴۰۰-۱۸۰۰*. ترجمه بهزاد باشی. تهران: نی.
- پوپر، کارل. (۱۳۵۰). *فقر تاریخیگری*. ترجمه احمد آرام. تهران: خوارزمی.

رویکرد میان رشته‌ای راهکاری برای... ۳۹۱

پورعزت، علی اصغر؛ قلی پور، آرین. (۱۳۸۸). "توسعه و رویکرد مسئله محور ی در مطالعات میان رشته ای". فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی. سال اول. ش ۳. صص ۱۲۷-۱۴۰
جمشید زاده، غلامرضا. (۱۳۸۰). سرچشمه‌های جامعه شناسی (بررسی مختصر مقدمه و کتاب العبر اثر ابن خلدون). تهران: اهل قلم.

جهانبگلو، رامین. (۱۳۷۴). "تاریخ وسینما: مصاحبه با مارک فرو". گفتگو، ش ۸.
رادمنش، عزت الله. (۱۳۷۹). مکتبهای تاریخی و تجدیدگرایی تاریخ. تهران: مؤسسه فرهنگی پیک ستاره دانش.

زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۸۷). کارنامه اسلام. تهران: امیر کبیر.

_____ . (۱۳۵۴). تاریخ در ترازو. تهران: امیرکبیر.

شکوری، ابولفضل. (۱۳۸۰). درآمدی بر تاریخ نگری و تاریخ نگاری مسلمانان. قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، مرکز انتشارات.

طباطبایی، جواد. (۱۳۷۴). ابن خلدون و علوم اجتماعی، وضعیت علوم اجتماعی در تمدن اسلامی. تهران: طرح نو.

علیزاده بیرجندی، زهرا. (۱۳۸۵). "بینش و روش تاریخ نگاری ابن طقطقی". قیسات. سال یازدهم، ش ۴۲. (زمستان). ۱۷۱-۱۹۰.

قانعی راد، محمدمین؛ طلوعی، وحید. (۱۳۸۷). "چرخش‌های روش شناختی در علوم انسانی و اجتماعی، روش شناسی علوم انسانی، س ۱۴. ش ۵۷. صص ۵۳-۷۴.

کوهن، آلوین استا نفورد. (۱۳۷۲). تئوری‌های انقلاب. ترجمه علیرضا طیب. تهران: نشر قومس.

مهدی، محسن. (۱۳۵۲). فلسفه تاریخ ابن خلدون. ترجمه مجید مسعودی. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

محمدی روزبهانی، کیانوش. (۱۳۸۸). "پرورش تفکر میان رشته ای، پیش نیازمیان رشتگی در آموزش عالی با تاکید بر یادگیری مسئله محور". فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی. سال اول. ش ۲. صص ۱۰۳-۱۲۵.

مسعودی، علی بن حسین. (۱۳۶۵). التنبيه و الاشراف. ترجمه ابوالقاسم پاینده. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

_____ . (۱۳۴۴). مروج الذهب. ترجمه ابوالقاسم پاینده. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

نوذری، حسینعلی. (۱۳۷۹). فلسفه تاریخ، روش شناسی و تاریخ نگاری. تهران: طرح نو.

والش، دلیو. اچ. (۱۳۶۳). مقدمه‌ای بر فلسفه تاریخ. ترجمه ضیال‌الدین طباطبایی. تهران: امیر کبیر.

همبلتون، گری. جی؛ کولینز، رندال و دیگران. (۱۳۸۵). تاریخ نگاری و جامعه شناسی تاریخی. ترجمه هاشم آقاجری. تهران: کویر.

- Ferro, Marc (1988). Cinema and history. Detroit: wayne state university press.
- paul,Herman. (2004). "metahistorical prefigurations:Towards Are-interpretation of tropology in Hayden white". jurnal of interdisciplinary studies in history and archaology. vol. 1No. 2,pp,1-19 .
- Burke,Peter. (2003). "The Annals,Braudel and historical sociology " . Hand book of historical sociology . edited by Gerard Delanty and Engin Lsin . London:sage .
- Wallerestien, Immanuel . (2004). "writing History". ". jurnal of interdisciplinary studies in history and archaology. vol . 1. No. 1. pp. 1-9.
- Bopearachch,Osmund. (2004). "New archaological evidence on cultural and commercial relationships between ancient Sirlanka and Tamilnadu" . jurnal of interdisciplinary studies in history and archaology. vol . 1. No. 1. pp. 60-72.

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و بازنگری برنامه های درسی رشته های علوم انسانی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی

کورس فتهی و اءار ءاه*

ءءءه

هءف از این مقاله پیشنهاد الءویی ءامع برای اصلاح و بازنگری برنامه های درسی علوم انسانی دانشگاهها است. این هءف در قالب سؤال پژوهشی "الءوی مناسب برای بازنگری و اصلاح برنامه های درسی ءیست؟" نمود پیدا کرده و الءو با استفاده از روش تحلیل مستندات و بررسی نظرات پیشنهاد و با اطلاعات میدانی اعتباریابی شده است. روش ءءقیق در اینجا روش تلفیقی (ءمی و کیفی) بوده و داده های آن با استفاده از بررسی مستندات و پیمایش نظرات ءمع اوری شده است. ءءزیه و تحلیل داده ها با استفاده از روش مقوله بندی، تحلیل و طبقه بندی مستندات و مقایسه میانگین ها (ءی استودنت) انجام شده است. اطلاعات اولیه ءهء ءءوین الءو با استفاده از مصاحبه و بررسی سوابق مطالعاتی در حوزه ءءوین و بازنگری برنامه های درسی صورت گرفته است. برای این منظور بررسی ءقیقی از الءوهای حوزه برنامه ریزی درسی آموزش عالی صورت گرفته است. الءوی پیشنهادی دارای منطق ءءوین، اصول و مفروضات بنیادی و ساختار متناسب با نظام آموزش عالی ءشور بوده و اجرای آن مشارءء مؤءر اءضای هیات علمی را می طلبد. این الءو متناسب با حوزه علوم انسانی طراحی شده و اءضای هیات علمی در گروه های آموزشی می ءوانند بر اساس مفروضه ها و مراحل اجرایی آن

*. ءانشیار ءانشءاه شهید بهستی (مسئول مكاتبات K-Fathi@cc.sbu.ac.ir)

کار بازنگري و اصلاح برنامه‌های درسي خود را به انجام برسانند. اين الگو با استفاده از نظرات ۲۵ نفر از متخصصان حوزه آموزش عالی اعتباریابی شده است.
کلیدواژه‌ها: برنامه درسي آموزش عالی، الگوهای برنامه‌ريزي درسي، اصلاح و بازنگري برنامه‌های درسي، برنامه‌های درسي علوم انسانی

مقدمه و طرح مسأله

امروزه بواسطه اهمیت و جایگاه نظام آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص و نقشی که در فرایند توسعه پایدار ایفا می نماید، بسیاری از کشورهای جهان بخش عمده ای از بودجه خود را صرف حمایت از آموزش عالی نموده اند (OECD, 2000, P 2). با اینهمه در کنار افزایش منابع برای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی این نگرانی نیز در حال فزونی است که کیفیت عملکرد این مؤسسات در چه وضعیتی قرار دارد؟ فشار فزاینده برای بهبود کیفیت سبب شده است تا بسیاری از ممالک، دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی بطور مداوم فرایند بهسازی و تغییر مؤلفه های مختلف نظام آموزشی خود بویژه برنامه های درسي را در دستور کار خود قرار دهند و برنامه ها و اقدامات متعددی را برای تسهیل این جریان در دستور کار قرار دهند از جمله مصوب سازی زمان بررسی های ادواری برنامه های درسي (Toohey, 2000)، تبیین فرایند عملیاتی تدوین برنامه های درسي (Stark, 1997) و حمایت از بررسی ها و پژوهشهای مختلفی که مستلزم توجه به نیازهای واقعی، باز تعریف صلاحیت های فارغ التحصیلان و بازبینی برنامه های درسي براساس آن (NZARE, 2005) حمایت از تعریف و شکل دهی دوره های بین رشته ای (Barnett and Coate, 2005) و مانند آن است.

برنامه درسي، جوهره هر نظام آموزشی است که تا حد زیادی کارآمدی، کیفیت و اثربخشی آن نظام را تضمین می کند. از این رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه ریزی درسي و اصلاح بازنگري آن در گذر زمان از جمله مهم ترین دلمشغولی های سیاستگذاران نظام آموزشی در کشورهای مختلف جهان بوده است. این مهم در آموزش عالی اهمیتی دوچندان می یابد زیرا برنامه درسي در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت ها به یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان نیز محسوب می شود (وزیری، ۱۳۷۸). از این رو در

دنیای کنونی، تغییر در برنامه های درسی و دروس در آموزش عالی یک ضرورت اساسی محسوب می گردد و اقدامات و فعالیت های گسترده برای تسهیل آن توسط نظام های آموزشی در دستور کار قرار دارد.

مروری بر سیر تحولات نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران در سال های قبل و بعد از انقلاب اسلامی نشان می دهد که در پی تغییرات اجتماعی، تغییر در برنامه های درسی دانشگاه ها پدیده ای مستمر و در عین حال ضروری بوده است اما بیش از هر چیز و تقریباً در همه دوران ها، موضوع تمرکز گرایی در تدوین عناوین و سرفصل های دروس رشته های دانشگاهی همواره مورد انتقاد کارشناسان و صاحب نظران بوده است. توجه ناکافی به رشد دانش و تحولات جهانی، عدم مشارکت فراگیر دانشگاهیان در فرایند برنامه ریزی درسی و عدم ارتباط محتوای رشته ها با نیازهای مخاطبان و جامعه از جمله انتقادهایی بوده است که تأکید بر محیط دانشگاه را بدنبال داشته است (نصر اصفهانی، ۱۳۵۸).

تغییر برنامه های در نظام آموزش عالی کشورمان به دلیل متمرکز بودن کند بوده و تصمیم وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در کاهش تمرکز و تفویض اختیارات مربوط به برنامه درسی دانشگاه ها (آیین نامه ۱۸۰۹ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مورخ ۷۹/۲/۱۰) و اجرای سیاست های مندرج در برنامه سوم و چهارم توسعه اقتصادی و اجتماعی ایران فرصت لازم برای نوسازی و بهسازی برنامه های درسی دانشگاهی در رشته های مختلف علمی را بدنبال داشته است. حال نظام دانشگاهی تا چه حد توانسته از این فرصت استفاده کند جای تردید است. بررسی ها و مطالعات انجام شده در خصوص کم و کیف اجرای آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دارای هیأت ممیزه نشان می دهد که نحوه اجرای آن از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست (برای مثال نگاه کنید به پژوهش های اقدسی، ۱۳۸۱؛ مؤمنی و فتحی، ۱۳۸۳؛ نوروز زاده، ۱۳۸۶) که در این میان عوامل متعددی نظیر فقدان دانش برنامه درسی در میان اعضای هیأت علمی، عوامل ساختاری، عوامل مالی و انگیزشی و نیز فقدان الگوی مناسب و راهنما در فرایند اصلاح و بازنگری برنامه های درسی از مسائل عمده به شمار می روند (نوروز زاده، ۱۳۸۵؛ مؤمنی، ۱۳۸۲). این پژوهش ها بیانگر آن بوده اند که روند اصلاح و بازنگری برنامه های درسی در ایران و نیز طراحی و تدوین رشته

های جدید از توسعه مناسبی برخوردار نبوده است و این وضعیت در رشته های علوم انسانی به مراتب دشوارتر از سایر رشته ها بوده است (فتحی، نوروز زاده، ۱۳۸۶).
رشته های علوم انسانی به عنوان حوزه های بحث انگیز معرف بشری که با قلمروهای پیچیده و ظرفیت رفتار بشری سروکار دارند، دارای ماهیتی منحصر به فرد نسبت به سایر حوزه های علمی هستند از این رو ضروری است تا برای تسهیل و بسطی فرایند اصلاح و بازنگری برنامه های درسی در این رشته ها، الگوهای مؤثر و متفاوتی طراحی و تدوین گردد (Barnett and Coate, 2005).

بر این اساس ضرورت وجود سازوکاری که بر اساس آن بتوان برنامه های درسی را با اطمینان مورد مطالعه قرار داد و اصلاح نمود تردید ناپذیر است. در مقاله حاضر - که از یک طرح بزرگ استخراج شده - مسأله اصلی عبارت از طراحی و تدوین الگوی ویژه ای برای اصلاح و بازنگری برنامه های درسی رشته های علوم انسانی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی است بنحوی که بتواند در عمل کارآیی و اثربخشی خود را نشان دهد. در واقع سؤال پژوهشی زیر چارچوب اصلی مقاله را شکل می دهد:

الگوی مناسب برای بازنگری و اصلاح برنامه های درسی علوم انسانی چیست؟

مروری بر الگوهای تدوین برنامه های درسی آموزش عالی

حوزه تدوین و تغییر برنامه های درسی در آموزش عالی قلمرویی جوان، پویا و در حال رشد است که به طرز عجیبی توسط حیطه های مطالعات برنامه درسی و آموزش عالی مورد غفلت قرار گرفته است. در این میان اگر چه آثاری هر چند اندک در خصوص تولید یا تغییر برنامه های درسی در آموزش عالی منتشر شده است (نگاه کنید به بارنت و کوتاه، ۲۰۰۵؛ استارک، ۱۹۹۷ و) اما هر یک از آن ها عملاً تنها یک الگو یا مدل ویژه را برای برنامه ریزی درسی در آموزش عالی تجویز نموده است.

در این میان اگر چه آثار متعددی برای تولید و تغییر برنامه های درسی منتشر شده اند. برای مثال نگاه کنید به: تایلر (۱۹۴۹) تابا (۱۹۶۲) باییت (۱۹۲۴) چارترز (۱۹۲۴) کمپ (۱۹۷۱) سیلبر اشتاین (۱۹۷۹) سیلور و الکساندر (۱۹۷۶) هانکینز (۱۹۸۵) شوبرت (۱۹۸۶) تنر و تنر (۱۹۹۵) کر (۱۹۶۸) واین اشتاین و فانتینی (۱۹۷۰) استن هاوس (۱۹۷۵) هالینگ (۱۹۹۲) ویلر (۱۹۶۷) گلتهورن (۱۹۸۷) اولیوا (۱۹۸۸) مک گی (۱۹۹۷) واکر (۱۹۷۲) فرانسیس کلاین

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و... ۳۹۷

(۱۹۸۶)هاول (۲۰۰۰) فائو (۲۰۰۵) دیاموند (۱۹۸۹) استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) کنراد و پرات (۱۹۸۳) استارک، لوتر و بنتلی (۱۹۹۰) کرک، دنی و بنت (۲۰۰۰) فتحی و اجارگاه (۲۰۰۶) وزیر (۱۳۷۸) عارفی (۱۳۸۳) ساکتی (۱۳۷۹) و ... هر یک از الگوهای برنامه‌ریزی درسی با توجه به خاستگاه‌های فکری و زمینه‌های کاربردی‌شان معنا و مفهوم روشنی می‌یابند. به طوری که الگوهای موجود را نمی‌توان برای کاربرد در بافت جدا از بافتی که به وجود آمده‌اند، بی‌کم و کاست تجویز کرد. بدین ترتیب در جمع‌بندی تحقیقات بالا می‌توان گفت که الگوهای ذیربط به دلایل زیر و حرفه‌ای بودن رشته‌های تحصیلی در آموزش عالی و تفاوت بافت و زمینه برنامه‌ریزی آموزش عالی با آموزش عمومی قابل کاربرد مستقیم در حوزه آموزش عالی نیستند:

۱. عمدتاً بندرت به مسأله برنامه‌های درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند. تعداد آثار منتشر شده در عرصه برنامه‌های درسی آموزش عالی بسیار اندک است.
۲. آثار منتشر شده در عرصه برنامه‌های درسی آموزش عالی عمدتاً یک الگوی ویژه را برای تدوین و یا تغییر برنامه‌های درسی آموزش عالی تجویز نموده‌اند و زمینه‌های کاربرد آن را بیان کرده‌اند.
۳. بندرت اثری را می‌توان یافت که به صورت یک متن جامع^۱، الگوها و متون تدوین شده برای طراحی و یا تغییر برنامه‌های درسی در آموزش عالی را مرور و بررسی کرده باشد. بررسی‌های انجام شده در مطالعه حاضر (که جزئیات الگوهای شناسایی شده در فصل حاضر در ادامه خواهد آمد). این امکان را به ما می‌دهد تا الگوهای مطرح شده را براساس تعاریف ارائه شده از مفهوم برنامه‌های درسی (به عنوان پایه و اساس طبقه‌بندی) دسته‌بندی نمود. مفاهیم مختلف برنامه‌های درسی در حوزه‌های زیر قابل طبقه‌بندی است و الگوهای مربوط به هر یک از آن‌ها به شرح زیر است:

جدول ۱: مرور الگوهای مختلف طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی

طبقه اصلی	تعریف اصلی	فرضیات اصلی	الگوهای اصلی
برنامه درسی به عنوان طرح یا نقشه ^۱	برنامه درسی سندی نوشتاری درباره موضوع درسی یا برنامه‌های خاص	مبتنی بر استعاره‌ی تولید است (برنامه درسی ابزار تولید است و دانشجو ماده خامی است که به محصولی تمام شده و مفید تبدیل می‌شود که نتیجه فرایند تولید به دقت از قبل ترسیم می‌شود). در این جا الگوهای برنامه درسی تجویزی (ارشادی) هستند.	الگوی درسل ^۲ الگوی توهی ^۳ الگوی دیاموند ^۴ الگوی استارک ^۵ الگوی استارک و لاتوکا ^۶ الگوی صلاحیت-محور
برنامه درسی به عنوان یک نظام ^۷	برنامه درسی نظام یا نظامی مفهومی است که تعاملات بالقوه را برای تصمیم‌گیری برنامه درسی توصیف می‌کند.	مبتنی بر استعاره نظام است. فرایند برنامه درسی خطی و از بالا به پایین نیست، برعکس فرایندی تعاملی و سیاسی است. الگوی برنامه درسی باید توصیفی باشد نه تجویزی.	الگوی کنراد و پرات ^۸ الگوی هالیبرتون ^۹ الگوی بنت، دنی و کاتر ^{۱۰} الگوی بارنت و کوآته
برنامه درسی به عنوان تجربه ^{۱۱}	تعریف دیویی از برنامه درسی به عنوان تجربه، همه تجاربی که فراگیرندگان تحت	مبتنی بر استعاره رشد است. برنامه درسی همه تجاربی است که دانش آموز در محیط‌های آموزشی دارد	پائولو فریر ^{۱۲} مایکل اپل ^{۱۳} پیتر مک لارن ^{۱۴}

- 1 . Curriculum as a plan or blue print
- 2 . Dressed Model
- 3 . Toohey
- 4 . Diamond
- 5 . Stark
- 6 . Lattuca
- 7 . Curriculum as a system
- 8 . Conrad and Part Model
- 9 . Halliburton Model
- 10 . Bennet, Dunne and Catre Model
- 11 . Curriculum as experience
- 12 . Paulo Ferrier
- 13 . Micheal Apple
- 14 . Peter McLaren

	(برنامه‌ریزی شده و نشده) و به واسطه آن‌ها توان آن‌ها رشد و توسعه پیدا می‌کند.	نظارت مراکز آموزشی داشته‌اند.	
الگوهای سازمانی ^۲ الگوهای فرانوکرا (پست مدرن) ^۳ الگوهای فرالستاری ^۴ (اجیکمن ^۵ و همکاران، ۲۰۰۵). الگوهای فمینیست ^۶ (الگوی والر ^۷ ، ۲۰۰۴). بین‌المللی کردن برنامه ^۸ درسی ^۹ (نوئل گوف ^۹ ، ۲۰۰۵، پاینر، ۲۰۰۶). الگوهای برنامه ^{۱۰} درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات ^{۱۰} مطالعه ^{۱۱} آتی در باب برنامه ^{۱۱} درسی	برنامه ^{۱۰} درسی به مثابه ^{۱۱} کشور یا قلمرو یا جغرافیایی خاص، استعاره ^{۱۲} تهیه ^{۱۳} نقشه. نقشه‌ای با مناطق گوناگون و شاخص‌های آن.	برنامه ^{۱۴} درسی حوزه ^{۱۵} مطالعه‌ای است که مرزها و شاخص‌های ویژه‌ای دارد. ما می‌توانیم قلمروهای رایج و دامنه ^{۱۶} حوزه را از متون و پژوهش‌های اخیر درباره ^{۱۷} یک حوزه ^{۱۸} مطالعه درک کنیم. آن چه دانش پژوهان درباره ^{۱۹} اش سخن می‌گویند و اعتقاد دارند که قلمروهای حوزه را تشکیل می‌دهد.	برنامه^{۲۰} درسی به مثابه^{۲۱} حوزه^{۲۲} تخصصی^{۲۳}

به هر روی، آنچه ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد، در حال حاضر، الگوهای زیادی برای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی وجود دارد که در اینجا به تعدادی از مهم‌ترین آن‌ها می‌پردازیم و از هر طبقه، چند نمونه یا مثال را مطرح می‌کنیم. تنها قلمرو چهارم یعنی برنامه درسی به

- 1 . Curriculum as Field of Scholarly Research
- 2 . Organizational Models
- 3 . Postmodern Models
- 4 . Metaphor
- 5 . Ejikman
- 6 . Femines Models
- 7 . Valery
- 8 . Internationalizing the Curriculum
- 9 . Noel Gough
- 10 . IT based curriculum Models
- 11 . Future study in curriculum

عنوان یک رشته تخصصی به علت مرتبط نبودن با بحث تغییر یا اصلاح برنامه های درسی در این نوشتار مورد توجه قرار نگرفته است.

روش

در این مطالعه از روش ترکیبی برای تدوین مدل استفاده شده است. در گام اول مستندات مربوط به طراحی مدل های تدوین و بازنگری برنامه های درسی به صورت دقیق تحلیل و سپس چارچوب مفهومی مدل استخراج شده است. این چارچوب مفهومی در مراحل زیر اعتباریابی و نهایی شده است:

اعتباربخشی نظری که در سه گام انجام شده است.

الف) مبانی نظری: در بخش مبانی نظری، کلیه آثار و مستندات در دسترس شامل کتب، مقالات مجلات، کنفرانس ها و گزارش های پژوهشی در ۱۰ سال اخیر جامعه مورد نظر را تشکیل می دهد که کلیه آن ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند.

ب) اعتبار بخشی نظری اولیه: جامعه محققان در عرصه تدریس و یادگیری در آموزش عالی و برنامه درسی که در حوزه مورد نظر پژوهش فعالیت داشته اند مد نظر می باشند (۵ نفر). این افراد از حوزه ی تخصصی برنامه درسی آموزش عالی انتخاب شدند.

ج) اعتبار بخشی نظری ثانویه: در این قسمت، نظرات ۲۵ نفر از متخصصان برنامه درسی و آموزش عالی مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس جدول کرجسی مورگان ۲۰ نفر از آنان در مطالعه شرکت کردند.

برای تجزیه و تحلیل داده های حاصله در گام اول، اطلاعات از طریق کدگذاری و تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شد، که مقوله هایی از این تحلیل حاصل شد که چارچوب اصلی الگوی پژوهش حاضر را تشکیل داد. این چارچوب در ۷ مقوله، منطق و ضرورت، اصول و مفروضات، ساختار، مراحل، چالش ها و اقتضایات الگو طبقه بندی شدند. سپس از میانگین به عنوان معروف ترین و معتبرترین شاخص گرایش مرکزی در حیطه آمار پارامتریک و مدل آماری t تک گروهی برای مقایسه میانگین ها استفاده به عمل آمد. مقایسه میانگین های تجربی بدست آمده با میانگین نظری ($\mu=2$) انجام شده و در صورتی که میزان t از لحاظ آماری معنی دار و میانگین تجربی از میانگین نظری بالاتر

باشد، نتیجه‌گیری گردید که نمونه‌های تحقیق نسبت به شاخص مذکور، موافق می‌باشند ولی چنانچه میزان t معنی‌دار ولی میانگین تجربی از نظری پایین‌تر شد، نتیجه‌گیری گردید که نمونه‌های تحقیق نسبت به شاخص مذکور، مخالف می‌باشند و در نهایت در صورت معنی‌دار نمودن میزان t مطرح گردید که شاخص مذکور از دیدگاه نمونه‌های تحقیق خنثی است یعنی نه با آن موافق و نه مخالفند بلکه بدون نظر می‌باشند. در نهایت، در راستای برآورد دامنه‌ای در سه اولویت (از ۱ تا ۳)، از روش لی‌هی استفاده شد. بدین ترتیب که تمامی گویه‌ها ابتدا به ترتیب میانگین‌ها مرتب شدند، و سپس بالاترین از پایین‌ترین میانگین کسر گردیده و رقم حاصله بر ۳ تقسیم شد. در انتها، رقم حاصله به ترتیب از پایین‌ترین میانگین در سه مرحله جمع گردید تا دامنه اولویت‌ها مشخص شوند.

الگوی پیشنهادی

برنامه‌ریزی درسی در حوزه آموزش عالی با آموزش عمومی کمی تفاوت دارد بیشتر طرح و نقشه‌ای علمی (آکادمیک) است که هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان می‌باشد. از آن جهت طرح علمی محسوب می‌شود که حاکی از فرایند مشارکت غیررسمی بخش وسیعی از اعضای هیأت علمی دانشکده‌هاست که در زمینه تحقیقات وسیع بر رشته‌ها و طراحی برنامه‌های درسی دروس با برنامه‌ریزان همراهی می‌کنند. تجربیات متمادی در بررسی اسنادهای برنامه‌های درسی و نیز بررسی و مطالعه دست اول برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که اغلب این برنامه‌ها در سطح دانشگاه‌ها ارتباط کمی با واقعیات دارند. موفقیت یک برنامه در عمل تابع عوامل مرتبط و متعددی است که بسیاری از آن‌ها در مرحله تدوین منطقی و چهارچوب برنامه مورد غفلت قرار می‌گیرند. بسیاری از الگوهای برنامه‌ریزی اغلب مبتنی بر تجزیه و تحلیل ناکافی از مسائل آموزشی روز هستند. بر این اساس در این بخش از مقاله با توجه به ویژگی‌ها و عناصر برنامه‌های درسی آموزش عالی الگوی بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی پیشنهاد شده است.

۱. منطق و ضرورت الگو

برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام آموزش عالی که در آن آخرین تحولات و دستاوردهای بشری در عرصه‌های گوناگون علمی منعکس و به نیروی فعال آینده منتقل

می‌گردد، مستلزم بازنگری و تغییر مداوم (بصورت جزئی و کلی) در دوره‌های مختلف زمانی است تا از این رهگذر، برنامه‌های درسی پاسخگوی نیازهای در حال تحول جامعه و بخش‌های مختلف آن باشد. پدیده کهنگی یا عقیم ماندن برنامه‌های درسی بواسطه عدم بازنگری در آن باعث کاهش کیفیت آموزش عالی و پاسخگو نبودن آن در قبال بازار کار و نیازهای اشتغال می‌گردد.

در این راستا، رشته‌های علوم انسانی در ایران، بویژه پس از انقلاب که منادی دارا بودن مبنای و زمینه‌های لازم برای عرضه نوآوری‌ها و تغییرات در سطح جامعه با تأسی از ارزش‌های دینی و ملی هستند، بیش از پیش نیازمند، بازنگری و اصلاح مداوم با توجه به خاستگاه‌ها و زمینه‌های فرهنگی‌اند. با توجه به این چگونگی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ضمن تسهیل قانونی و آیین‌نامه‌ای فرایند اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی و واگذاری آن به دانشگاه‌ها، همه‌ساله تسهیلات گسترده‌ای را برای آموزش و بهسازی نیروها و اعضای هیأت علمی در قالب برگزاری کارگاه‌ها، سمینارها و..... فراهم می‌کند. در این میان اگرچه اقدامات قانونی و پشتیبانی فوق‌الذکر می‌تواند بسیار مثمرتر باشد، اما دستیابی به الگوی مناسب برای اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی نیز با توجه به در دسترس نبودن آن ضرورتی تمام‌عیار و اجتناب‌ناپذیر است. الگوی حاضر نیز در راستای چنین ضرورتی تدوین و برای اجرا پیشنهاد شده است.

۲. اصول و مفروضات الگوی اصلاح و بازنگری

اساساً اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی مبتنی بر مجموعه‌ای از اصول و مفروضات است که هدایت‌گر فرآیند بازنگری خواهد بود. مجموعه اصول و مفروضات اساسی در این زمینه عبارتند از:

۱-۲. مبتنی بودن بر برنامه استراتژیک دانشگاه / مؤسسه آموزش عالی:

اساساً دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در بسیاری از موارد دارای استقلال عمل بوده و برنامه‌های استراتژیک مشخص را در قالب اسناد بالادستی برای خود طراحی می‌کنند. از سوی دیگر تغییرات برنامه درسی عمدتاً در افق زمانی بلندمدت و با عنایت به چشم‌اندازها صورت می‌پذیرد از این رو ضروری است تا در بازرسی برنامه‌های درسی

توجه ویژه ای به برنامه استراتژیک دانشگاه بعمل آید (Wolf, 2007).

۲-۲. مشارکت متنوع^۱

تغییرات برنامه درسی بویژه در رشته های علوم انسانی که دستیابی به توافق در بسیاری از مباحث دشوار و در پاره ای موارد دور از دسترس است، مستلزم کار جمعی است از این رو تغییرات در قالب اقدامات فردی، بی دوام و بدون ثمر خواهند بود. اساساً هر عضو هیأت علمی در حیطه ی خاص دارای تخصص است و از این رو ضروری است تا فرصت های لازم برای مشارکت آنان فراهم آورده شود (Toohey, 2000, Barnett and Coate, 2005).

اعضای هیأت علمی جوانتر، دیدگاه و چشم اندازهای تازه و نوینی را برای بازنگری برنامه درسی به ارمغان می آورند که در بردارنده خلاقیت و نوآوری است. اعضای هیأت علمی با سابقه و مجرب نوعی چشم انداز تاریخی و سیر تحولات برنامه درسی گروه را برای گروه به همراه می آورند و می توانند مدیران خوبی برای رهبری گروه های بازنگری باشند. مهم این است که تمامی نیروهای دارای قابلیت های مشارکت در بازنگری برنامه درسی مشارکت داشته باشند.

۲-۳. ارتباطات باز^۲

بازنگری برنامه درسی هنگامی موفقیت آمیز است که اعضای گروه یا کمیته بازنگری برنامه درسی ارتباطات باز و مناسبی با یکدیگر و نیز با سایر اعضای خارج از تیم بازنگری داشته باشند. برقراری ارتباطات باز مستلزم تعیین مدیر یا افراد هماهنگ کننده برای کمیته ها است تا همه افراد از شانس مساوی برای اظهار نظر برخوردار باشند و هماهنگی در سطح کمیته برقرار می گردد. این امر کمک می کند تا اعضای کمیته بازنگری ضمن آنکه براساس تجربه و تخصص خود در بازنگری مشارکت کنند، توجه به کل برنامه درسی در سایر زوایا و تخصص ها نیز فراهم شود (Stark, 1997; Diamond, 2000).

۲-۴. ثبات^۳

بازنگری برنامه درسی مستلزم ثبات در ساختارها و نیز افراد است تا قرین موفقیت

-
1. DIVERSE PARTICIPATION
 2. Open Communication
 3. Stability

باشد. به عبارت روشنتر هنگامی بازنگری برنامه درسی موفقیت آمیز خواهد بود که افرادی که تغییرات را آغاز می کنند و از ابتدا در فرایند اصلاح و بازنگری مشارکت دارند، ثابت بوده و بواسطه تغییر و تحولات مدیریتی دچار تغییر نشوند. (Bridge, 2000; Hayden, 2005)

۵-۲. توافق^۱

توافق به ضرورت دستیابی به اجتماعی قابل قبول و ترجیحاً مبتنی بر تفاهم و اجماع در فرایند تصمیم گیری دلالت دارد. این امر بدان معناست که بازنگری در برنامه درسی از لحاظ ضرورت، میزان و دلایل و مستندات آن باید به گونه ای باشد که توسط اکثریت اعضای کمیته بازنگری برنامه درسی مورد پذیرش واقع شوند. به عبارت روشنتر توافق بدان معنی است که اکثریت اعضاء در خصوص مسائل اصلی و کلیدی به توافق رسیده باشند و از تصمیمات اتخاذ شده حمایت کرده و به آن وفادار باشند. (Woodhouse, 1991, 1999, Toombs & Tierney, 1999, Teichler, 1999).

۶-۲. فرهنگ رشته ای^۲

رشته های متفاوت در حوزه علوم انسانی دارای فرهنگ متفاوت و برخاسته از زمینه های تجربی و نظری متفاوتی هستند از این رو اگرچه ماهیت فعالیت های بازنگری برنامه درسی در آموزش عالی در رشته های مختلف علوم انسانی یکسان است اما عملاً میزان آشنایی آنها با فعالیت های برنامه درسی و تربیتی متفاوت بوده و به حمایت ها و مشاوره های متفاوتی نیاز دارند. همچنین برنامه های درسی در رشته های مختلف علوم انسانی بواسطه تعلق آنها به پارادایم های متفاوت معرفت شناختی، دارای ویژگی های متفاوتی است که بر فرایند بازنگری اثر می گذارد (Randy, 1998; Pinar, Sowell, 1997). از این رو نمی توان با مجموعه ای از دستورالعمل ها و راهنماهای بازنگری برنامه درسی وارد گروه ها شد و آنها را وادار به اجرای یک رویه متحدالشکل کرد بلکه باید سعی نمود متناسب با شرایط هر گروه، بازنگری بصورت ویژه ای با حفظ چارچوب ها صورت پذیرد.

1. Consensus
2. Disciplinary Culture

۲-۷. تعهد^۱

یکی دیگر از اصول اساسی در بازنگری برنامه های درسی، ضرورت تعهد مدیران گروه ها، دانشکده ها و دانشگاه و نیز اعضای هیأت علمی گروهی نسبت به تخصیص زمان، انرژی و منابع برای فرایند بازنگری برنامه های درسی است. اصل تعهد بیانگر آن است که کلیه عوامل دیگر و اثرگذار باید از انگیزه لازم برای مشارکت و کمک به فرایند تغییر برنامه درسی برخوردار باشند (Oliva, 2005; Mesternhauser, and Ellingboe, 1998).

۲-۸. تنوع^۲

اصل تنوع به نحوه تأمین منابع اطلاعات برای تصمیم گیری در خصوص ماهیت و نوع تغییرات ضروری در برنامه درسی اشاره می کند. تعادل به معنای توجه متوازن به منابع درونی اطلاعات (نظیر تجربیات اساتید، دانشجویان و...) و نیز در نظر آوردن و لحاظ کردن مشتریان و کارفرمایان محصولات و بروندهای نظام برنامه درسی است زیرا نهایتاً فارغ التحصیلان باید تان یا منش کار استخدام در سطح جامعه را داشته باشند. (Mazzoli, 2000; Lagenbourg, 2000; Helton, 2000). به همین سان برنامه درسی تجدید نظر شده باید هم از سوی داوران درون دانشگاهی و نیز ارزیابان خارجی نظیر سازمان های اعتبار بخشی و یا سایر دانشگاه ها مورد ارزیابی قرار گیرد. مسأله اصلی آن است که همه شرکاء از فرصت لازم برای بیان دیدگاه ها و دلمشغولی های خود برخوردار باشند.

۲-۹. هماهنگی^۳

علیرغم ضرورت در بررسی منابع اطلاعاتی متعدد و مشارکت کلیه افراد و شرکاء ضروری است تا در فرایند بازنگری برنامه درسی کلیه اعضای تشکیل دهنده گروه یا کمیته ذیربط، علیرغم دیدگاهی و نقطه نظرات متفاوت و متنوع به صورت یک کل عمل نمایند. در فرایند بازنگری باید فضایی ایجاد شود که در آن بحث و گفتگوی آزاد جریان داشته باشد تا از این رهگذر تمام اعضاء فرصت بررسی و بازبینی باورها و نگرش های

1. Commitment
2. diversity
3. co- ordination

خود درباره آموزش رشته تخصصی و نحوه تغییر برنامه درسی را داشته باشند. دستیابی به چنین مهمی مستلزم توجه به ضرورت وحدت و هماهنگی در عین گرت و تنوع است، امری که زمان بر و نیازمند بردباری، تحمل و همکاری است (Gaff, 1997; Fathi Vajargah, 2006).

۱۰-۲. تقدیر و امتیاز^۱

سرانجام مؤلفه دیگر مهم در فرایند بازنگری برنامه های درسی، ضرورت وجود امتیاز و یا دستاوردهای معین برای اعضاء کمیته بازنگری است. این امر بدان معناست که فعالیت ها و تلاشهای اعضای کمیته های برنامه درسی باید مورد تقدیر قرار گیرد و در مکانیزم های اداری و مدیریتی به حساب آید. ; Akker, and Vanden , 2003 (FAO,2005). اساساً مشارکت در فرایند تغییر و اصلاح برنامه درسی معمولاً نیازمند تلاش و صرف انرژی و وقت فراوان است از این رو باید در قالب پاداش های مادی و یا در چارچوب نظام ارتقاء حرفه ای مدنظر قرار گیرد

۳. ساختار الگو

اساساً ساختار تصمیم گیری درباره اصلاح و بازنگری برنامه های درسی رشته های علوم انسانی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی مستلزم دخالت نیروهای درون و برون سازمانی است. در این راستا ساختارهای تصمیم گیرنده و اثرگذار در درون و برون از دانشگاه و تعامل آنها به شرح زیر می تواند به تصویر کشیده شود: (Wolf, 2007; hayden, 2005; Strak, 1997; Diamond, 2000; Toohey, 2000; Barnett and Coate, 2005; Sowell, 1997; Randy, 1998; Pinar, 2002; (Oliva, 2005; Mesternhauser, and Ellingboe, 1998; (Mazzoli, 2000; Lagenbourg, 2000; Helton, 2000; Gaff, 1997; Fathi Vajargah, 2006; Akker, and Vanden , 2003 ; FAO,2005 وزیر، ۱۳۷۸؛ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹؛ نیلی . نصر اصفهانی ، دریکوند، ۱۳۸۴؛ نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵؛ مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۳؛ دیاموند، ۱۳۸۵؛ فتحی و اجارگاه و نوروززاده، ۱۳۸۶).

الف - سطوح درون دانشگاهی:

بطور کلی تصمیم گیری برنامه درسی در سطح دانشگاهها در قالب سطوح مختلف

«فرد فرد^۱ اساتید» «گروه آموزشی^۲»، «دانشکده^۳»، و «دانشگاه^۴» صورت می پذیرد. این فرایند به غیر از سطح اول یعنی سطح فردی، در قالب کمیته های ویژه ای تحت عنوان «کمیته یا شورای بازنگری برنامه درسی^۵» امکان پذیر است. در سطوح مختلف، در این کمیته ها اعضای هیأت علمی و مدیران و نیز مشاوران برنامه درسی حضور خواهند داشت تا فرایند اصلاح و بازنگری را در دستور کار قرار دهند. جزئیات هر یک از سطوح درون دانشگاهی به شرح زیر است:

۱- کمیته بازنگری برنامه درسی در سطح گروه آموزشی

الف) کمیته یا شورای بازنگری گروه عموماً می تواند مشتمل بر منتخبی از اعضای گروه که علاقمند به شرکت در بازنگری برنامه درسی هستند و یا کل اعضای گروهها باشد. مهم ترین مسأله در ارتباط با انتخاب اعضای گروه ها انتخاب طیف متنوعی از آنها از لحاظ تجربه، تخصص، سوابق علمی، ارتباط او با سازمانهای مرتبط در جامعه و مانند آن است.

ب) علاوه بر اساتید، دانشجویان نیز می بایست در شورای بازنگری گروه مشارکت داشته باشند. این کار عمدتاً به دو صورت نظرخواهی از دانشجویان بصورت پیمایش و یا شرکت نمایندگان آنها که ضرورتاً می بایست توسط خود دانشجویان انتخاب شوند، صورت پذیرد. اینکه نمایندگان دانشجویان در کمیته ذیربط برای اصلاح و بازنگری برنامه درسی دارای حق رأی باشند یا خیر باید توسط مدیران و اعضای کمیته تعیین شود.

ج) نمایندگان فارغ التحصیلان دوره های قبلی نیز باید در کمیته ذیربط مشارکت داشته باشند.

د) شرکت نمایندگان استخدام کنندگان احتمالی فارغ التحصیلان / مشتریان محصولات دوره های آموزشی که بطور مشخص سازمان ها، وزارت خانه ها و نهادهای

-
1. Individual faculty member
 2. Department
 3. College/faculty
 4. University/institute
 5. Curriculum revision committee / council

اجتماعی هستند نیز ضروری است.

۵) استاتید و متخصصان از سایر گروه های آموزشی دانشگاه و نیز متخصصان برون دانشگاهی که می توانند به تغییر و بازنگری مؤثرتر برنامه درسی کمک کنند و یا آمارها، اسناد و مدارک میعنی را در دسترس دارند و یا از روندهای موجود آگاهی دارند.

وظایف و عملکرد شورای کمیته گروه به شرح زیر است:

- تعیین ضرورت و منطق (نیاز) به انجام اصلاحات در برنامه درسی موجود
 - تعیین دامنه و حدود و ثغور تغییرات ضروری در برنامه درسی دوره ذیربط
 - مشخص کردن ماهیت تغییر در هر یک از عناصر و برنامه درسی عنوان دوره، اهداف دوره، عناوین دروس دوره ، محتوای دروس، روش های آموزشی، منابع و.....)
 - جلب مشارکت استاتید گروه و نیز مقامات دانشکده ، دریافت اطلاعات و داده های ضروری برای تغییر برنامه درسی
 - اطلاع رسانی به سایر اعضای گروه و نیز دانشکده در مورد پیشرفت کار بازنگری برنامه درسی و مسائل اجتماعی
 - تقسیم کار برای اصلاح و بازنگری برنامه درسی و پی گیری فعالیت ها
 - مصوب سازی و نهایی کردن برنامه درسی تجدید نظر شده
- نکته شایان ذکر آنکه اعضای شورای کمیته برنامه درسی گروه باید محدود باشد تا از کارآیی و اثربخشی لازم برخوردار باشد و نیز ضروری است تا اختیارات لازم برای نهایی کردن تغییرات به این شورا/ کمیته داده شود.

۲- کمیته/ شورای بازنگری برنامه های درسی در سطح دانشکده

دومین سطح اثرگذار بر تصمیمات مربوط به اصلاح و بازنگری برنامه های درسی عبارت است از کمیته یا شورایی که در سطح دانشکده تشکیل می شود. این کمیته یا شورا می تواند شورای آموزشی دانشکده و یا کمیته ویژه ای باشد که زیر نظر شورای دانشکده فعالیت می کند.

اعضای اصلی کمیته یا شورای ذیربط شامل:

- اعضای شورای آموزشی دانشکده مشتمل بر رئیس دانشکده ، معاونان آموزشی و

پژوهشی، و مدیران گروه ها

- حداقل یک نفر از اعضای فعال در کمیته برنامه درسی گروه
- سایر اعضا به انتخاب شورای آموزشی دانشکده برحسب ضرورت و به صورت مشورتی

در شورای بازنگری دانشکده اقدامات زیر مورد توجه قرار می گیرد.

- بحث و بررسی مجدد درباره برنامه درسی تجدید نظر شده
- انطباق برنامه درسی تجدید نظر شده با قوانین، مقررات و امکانات اجرایی دانشکده

- تصمیم گیری نهایی در مورد برنامه درسی تجدید نظر شده با عنایت به کلیات برنامه درسی

در صورتیکه شورای دانشکده برنامه درسی ذیربط را تصویب کند، برنامه برای بررسی و تصویب در سطوح بعدی و رفع ابهامات و بررسی زمینه های اجرایی به سطح دانشگاه ارسال می شود. در صورتیکه برنامه درسی تجدید نظر شده را تصویب نکند، برنامه درسی مجدد تا به کمیته بازنگری گروه ارسال می شود تا مجدداً مورد بازبینی و اصلاح قرار گیرد.

۳- کمیته بازنگری برنامه درسی دانشگاه

هنگامی که برنامه درسی تجدید نظر شده در سطح دانشکده به تصویب رسید، جهت بحث و بررسی و تصویب نهایی به سطح دانشگاه ارسال می شود. تا تأیید لازم را دریافت نماید. کمیته تخصصی علوم انسانی یا شورای مشابه در سطح دانشگاه مسئولیت بررسی تغییرات انجام شده در دوره های آموزشی، میزان تغییرات، ضرورت انجام آن و نیز انطباق با معیارها و استانداردهای برنامه ریزی درسی در سطح دانشگاه را برعهده دارند. اساساً این کمیته یا کمیته ویژه ای که مسئولیت بررسی برنامه درسی تجدید نظر شده را برعهده دارند، دارای وظیفه بررسی کلیات تغییرات انجام شده با توجه به معیارهای مورد نظر دانشگاه این معیارها می تواند شامل:

- انطباق تغییرات با سیاست ها و برنامه های بلند مدت دانشگاه وزارت
- تناسب با نیازهای اجتماعی، تحولات علمی و فناوری

□ امکانپذیری برنامه تجدید نظر شده با توجه به منابع و امکانات مورد نیاز.

ب) مصوب سازی خارج از دانشگاه

در صورت تصویب برنامه درسی بانگاری شده در سطح دانشگاه به منظور دستیابی به نظرات تخصصی و حرفه ای و نیز اعتبار بخشی تغییرات پیشنهادی ضروری است تا سازمان ها و نهادهای اعتبار بخشی مرتبط با برنامه درسی را مدنظر قرار داد و برنامه های درسی تجدید نظر شده برای این محافل ارسال گردد. در حقیقت اعتبار بخشی بیرونی با عنوان اعتبار بخشی درونی / دانشگاهی مدنظر قرار می گیرد تا کیفیت تغییرات ایجاد شده تضمین گردد.

بطور کلی سازمان ها و نهاد های اعتبار بخشی کننده خارج از دانشگاه می تواند شامل یک یا تمام موارد دیگر حسب مورد باشد:

۱. انجمن های علمی - تخصصی رشته ای: نظیر انجمن های علمی مطالعات برنامه درسی، مشاوره و روانشناسی، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، انجمن مدیریت، انجمن حسابداری و مانند آن

۲. سازمان ها و نهادهای تخصصی - حرفه ای: نظیر سازمان فنی و حرفه ای، سازمان نظام پزشکی، و.

۳. سازمان ها و نهادهای اداری - مدیریتی: نظیر وزارت علوم و تحقیقات و فناوری برای دانشگاههایی که دارای اختیارات برنامه ریزی درسی نیستند. (دانشگاه های فاقد هیأت ممیزه).

از این رو مشخص کردن مؤسسه/ نهاد اعتبار بخشی بیرون از دانشگاه برای مصوب سازی برنامه درسی تجدید نظر شده از نقطه آغاز تغییر در سطح گروه ضروری است، بنحوی که بتوان این نهادها را در جریان تغییرات در حال وقوع قرار داد، نقطه نظرات و استانداردهای احتمالی آن را لحاظ کرد و احیاناً نمایندگانی از آنان در کمیته های بازنگاری برنامه درسی مشارکت داشته باشند.

بطور کلی مهمترین اقدامات مورد انتظار از این مؤسسات و نهادهای اعتبار بخشی بیرونی را می توان به شرح زیر خلاصه نمود:

□ بررسی کیفیت برنامه درسی تجدید نظر شده

□ بررسی انطباق برنامه درسی تجدید نظر شده با استانداردهای تخصصی-حرفه ای

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و... ۴۱۱

□ ارائه رهنمودهایی برای اجرای مؤثرتر برنامه درسی جدید نظیر گنجاندن برخی دروس جدید، افزایش یا کاهش زمان دروس، تعادل دروس نظری و عملی، مهارتها و صلاحیت های مورد انتظار فارغ التحصیلان با توجه به نقش های آتی که برعهده خواهند گرفت و....

ناتوانی در تصویب برنامه درسی در محافل اعتبار بخشی بیرونی به معنای به چالش گرفته شده کیفیت برنامه درسی تجدید نظر شده و در نتیجه عدم وجود اطمینان کافی برای ایجاد و توسعه صلاحیت های ضروری در بین فارغ التحصیلان موجود در بین محافل علمی - دانشگاهی و انجمن ها و نهادهای تخصصی - حرفه ای دستیابی به توافق می تواند امری بسیار دشوار و زمان بر تلقی شود، اگرچه دستیابی به توافق کامل در بسیاری از موارد امری دور از دسترس است.

جدول زیر خلاصه ای از ساختار بازنگری و برنامه درسی با توجه به عناصر و مؤلفه های درگیر را نشان می دهد:

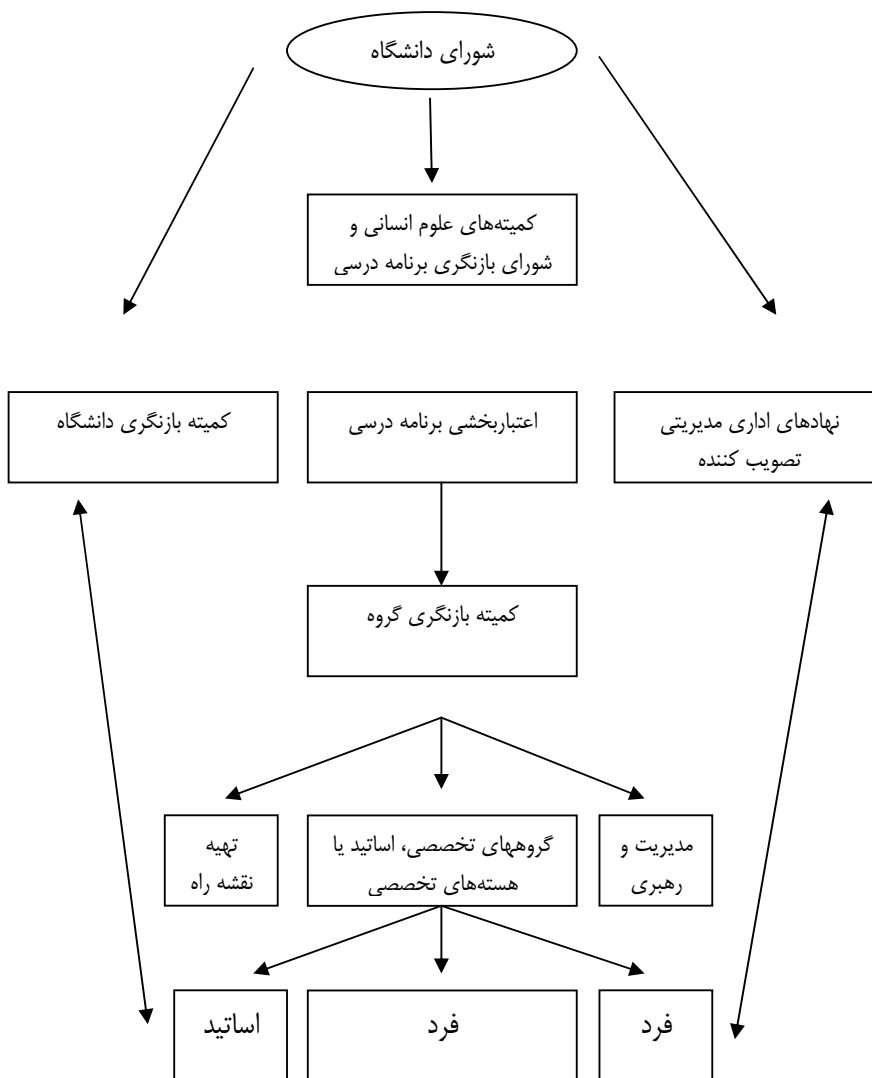
ردیف	سطح تصمیم گیری در بازنگری برنامه درسی	اعضای شرکت کننده	مسئولیت ها	داده ها	نتایج مورد انتظار
۱	کمیته های بازنگری گروه آموزشی	اساتید گروه نمایندگان دانشجویان نمایندگان فارغ التحصیلان کارفرمایان اساتید و متخصصان خارجی/ نهادهای اعتبار بخشی	تبیین منطق تغییر انجام تغییرات ضروری در عناصر برنامه درسی تقسیم کار و جلب مشارکت اطلاع رسانی مصوب سازی	داده های ارزیابی برنامه درسی نظرخواهی از شرکای برنامه درسی (داده های نرم دادههای آماری و.....	برنامه درسی تجدید نظر شده بهمراه منطق توجیهی بازنگری
۲	شورای بازنگری برنامه درسی دانشکده	اعضای شورای آموزشی دانشکده بهمراه مدیر گروه و یک نفر از اعضای	بحث و بررسی کلیات تغییرات انجام شده انطباق تغییرات با	تجربیات و داده های نرم اعضای شرکت کننده شواهد و مستندات	تصویب یا ارجاع مجدد برنامه درسی تجدید نظر شده برای بازبینی

۴۱۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

دوباره	و ارائه شده توسط گروه	مقررات امکان سنجی اجرای برنامه	فعال در بازنگری گروه		
تصویب یا ارجاع برای بازنگری مجدد	شواهد و مستندات ارائه شده توسط گروه و دانشکده	بررسی منطق تغییر برنامه درسی انطباق با برنامه های بلند مدت دانشگاه امکان سنجی اجرای برنامه تجدید نظر	اعضای منتخب از سوی شورای دانشگاه و نمایندگان منتخب گروه / دانشکده	۳	کمیته علوم انسانی شورای دانشگاه
مصوب سازی و یا ارجاع برای تغییرات دیگر	بررسی اسناد و مدارک ارائه شده توسط دانشگاه مذاکره و گفتگو	انطباق برنامه با دستاوردهای علمی و تخصصی انطباق با استانداردها بررسی صلاحیت اجرایی	اعضای کمیسیون های برنامه درسی یا آموزش انجن / نهاد تخصصی حرفه ای	۴	مؤسسات اعتبار بخشی خارج از دانشگاه

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و... ۴۱۳

شکل زیر تعامل عناصر درگیر در بازنگری برنامه درسی علوم انسانی در دانشگاه ها را بصورت تصویری نشان می دهد:



الگوی فرایندی اصلاح و بازنگری برنامه درسی رشته های علوم انسانی

۴. مراحل بازنگری برنامه درسی در رشته های علوم انسانی

اصلاح و بازنگری برنامه درسی در حوزه علوم انسانی در چارچوب ساختاری که قبلاً بدان اشاره شده مستلزم طی مراحل معینی است. اگرچه این مراحل می تواند برحسب رشته های مختلف و نیز بسته ها و زمینه های مختلف، متفاوت باشد، اما مجموعه ای از مراحل کلی به شرح زیر را می توان برشمرد:

۱. زمینه سازی، دستیابی به اجماع در خصوص منطبق و ضرورت بازنگری برنامه درسی
۲. تعیین ساختار تشکیلات مناسب
۳. خلق / بازبینی چشم انداز برای رشته / گروه آموزشی
۴. تدوین / بازبینی ویژگی های فارغ التحصیلان ایده آل
۵. تدوین / بازبینی اهداف و دروس
۶. مصوب سازی

اینک به شرح هر یک از مراحل فوق الذکر پرداخته می شود:

۱- زمینه سازی دستیابی به اجماع:

گروه تخصصی می تواند کار بازنگری برنامه درسی را براساس تعمیم خود گروه آغاز کند و یا اینکه اینکار براساس درخواست مدیران و مقامات مافوق دانشکده یا دانشگاه انجام دهد. در هر دو صورت آنچه که نقش حیاتی دارد، درک اهمیت و ضرورت بازنگری برنامه درسی از سوی اعضای گروه به عنوان نخستین گام است. دستیابی به اجماع ممکن است امری زمان بر بوده و از مراحل مختلف عدم شفافیت، تردید و نهایتاً پذیرش عبور نماید. تغییر به عبارت روشنتر یکی از عناصر ضروری در پیشبرد تلاشهای مربوط به تغییر برنامه درسی عبارت است از ایجاد برداشتی مشترک در خصوص ضرورت و فوریت تغییر (Icoter, 1996.p36)

۲- تعیین ساختار تشکیلاتی مناسب

پس از آنکه نوعی درک و خواست عمومی برای بازنگری برنامه درسی توسعه یافت، ضروری است تا ساختار مدیریتی مناسب برای اجرای فرایند تغییر مشخص شود. این کار

مستلزم توجه به اقدامات زیر است:

الف) تشکیل کمیته بازنگری:

بسته به اندازه گروه، کمیته بازنگری می تواند شامل تمام اعضای گروه به همراه سایر شرکت کنندگان و یا منتخبی از اعضای گروه که هر یک نمایندگان طیف معین از افراد، طرز تلقی یا تخصص معین هستند باشند.

ب) مدیریت و رهبری

ضروری است تا کار بازنگری برنامه درسی با رهبری یک عضو هیأت علمی توانا و علاقمند آغاز شود. این فرد باید خواهان پیشبرد بازنگری برنامه درسی بوده، به کار با دیگران علاقمند و دارای مقبولیت کافی باشد. بواسطه نقش بسیار مهم عنصر مدیریت و رهبری در توفیق فرایند بازنگری و عملکرد فعالانه و مؤثر کمیته و نیز نظارت و حفظ آهنگ حرکت به سمت تغییر برنامه درسی و جلوگیری از توقف فعالیت های تغییر، مدیر کمیته تأثیر بسیار زیادی بر دستیابی به اهداف خواهد داشت.

ج) تهیه نقشه راه:

فرایند بازنگری مستلزم تعیین برنامه عملیاتی معینی است که در آن وظایف به همراه جداول زمانبندی به دقت تعیین شده باشد. شرح وظایف یا تکالیف عمده کمیته بازنگری و ضرب العجل ها عامل تعیین کننده در عملکرد کمیته ها دارد.

۳- تدوین / بازبینی چشم انداز

شاید یکی از حساسترین و مهم ترین مراحل در فرایند بازنگری برنامه درسی علوم انسانی، تدوین / بازبینی چشم انداز باشد. در صورتیکه گروه آموزشی دارای چشم انداز معینی برای رشته باشد، می توان آن را با توجه به تحولات جدید مورد بازبینی قرار داد در صورت عدم وجود چشم انداز، باید در این مرحله نسبت به تدوین آن اقدام نمود. تا براساس آن مشخص شود که چه اقداماتی باید برای تحقق مفاد چشم انداز باید دنبال شود.

این چشم انداز فلسفه وجودی رشته / گروه و نیز جمعیت یا گروهی که به آنها خدمت می رساند را نشان می دهد (News om & hay. 2007). این چشم انداز معمولاً باید نوعی دیدگاه و بیانیه فلسفی و کلی باشد که باورها، ارزشها و دیدگاه های گروه تخصصی

را در خصوص آینده رشته و گروه نشان داده و درعین حال مبنایی را برای تدوین عناصر و برنامه درسی بدست می دهد. (Csokasy. 2008).

درگام بعدی ضروری است تا نوعی تحلیل SWOT با استفاده از منابع اطلاعاتی در دسترس صورت پذیرد تا فرصت های در دسترس برای رشته و نیز تهدیدهای پیش رو را در یک سو و نیز نقاط ضعف و قوت برنامه درسی رشته تبیین و بصورت مستند آماده و در مورد آن توافق شود. در حقیقت ماهیت و چارچوب رشته تجدید نظر شده به مثابه راه حلی برای تحقق چشم انداز با توجه به تحلیل SWOT است.

۴- تدوین ویژگی های ایده آل فارغ التحصیلان

پس از تدوین یا بازبینی چشم انداز، دستیابی به نقاط ضعف و قوت و تهدیدها و فرصت ها، و مشخص شدن ضرورت وجود رشته و یا تغییرات با توجه به کلیات از لحاظ عنوان، در گام بعدی تدوین ویژگی های مطلوب فارغ التحصیلان آغاز می شود. تا براساس آن بتوان اهداف دور و صلاحیت های اصلی برنامه بازنگری شود. اینکار در بسیاری از موارد مستلزم برگزاری کارگاههای آموزشی متعدد است. این امر می تواند در قالب محورهای زیر برحسب رشته های مختلف صورت پذیرد.

الف) ارزشها/نگرشها: مشتمل بر موارد فردی، بین افرادی، سازمانی، حرفه ای، اخلاقی، سیاسی و مانند آن

ب) مهارتها و صلاحیت ها: مشتمل بر مؤلفه های اداری - مدیریتی، عملی - اجرایی، مشارکتی و پژوهشی

ج) دانش / آگاهی: مشتمل بر مواردی چون دیدگاه نسبت به رشته، آگاهی از قلمروهای رشته و.....

د) انگیزه: مشتمل بر عملکرد حرفه ای و انگیزه های فارغ التحصیلان

۵- تدوین / بازبینی اهداف و دروس برنامه

برپایه ویژگی ها و صلاحیت های مطلوب فارغ التحصیلان فرایندی بازنگری دروس برنامه آغاز می شود. اینکار مستلزم پی گیری فعالیت های زیر است:

الف) تجدید نظر درباره دروس: حذف برخی از دروس، گنجاندن دروس جدید، حفظ

- برخی از دورس و یا اصلاح برخی دیگر از دورس
ب) مشخص کردن / بازبینی توالی و تقدم و تأخر دورس و پیش نیازها
ج) مشخص کردن / بازبینی دورس پایه و تخصصی، اجباری و انتخابی
د) و.....

۶- مصوب سازی

شامل بحث و بررسی برنامه درسی تجدید نظر شده در سطح گروه و ارسال آن برای محافل تصمیم گیرنده دانشگاه

چالش ها و مسائل احتمالی

- اگرچه مسائل و چالش های احتمالی در هنگام اجرای الگو در عمل هویدا خواهد شد، اما براساس بررسی های مقدماتی مجموعه ای از مسائل و تنش ها را به شرح زیر برای بازنگری برنامه های درسی علوم انسانی می توان پیش بینی کرد:
۱. کشمکش در بین اعضای گروه از لحاظ ارشدیت (تجربه) و موفقیت (نیروهای جوان و موفق تر) بر سر نوع و میزان تغییرات برنامه درسی
 ۲. تنش از لحاظ تمایل به تغییر در برنامه درسی در مقابل حفظ وضع موجود یا عقب گرد از تغییر
 ۳. تلاش مربوط به حذف بخشی از اعضای گروه توسط افراد دارای قدرت بواسطه تعارضات درون گروهی
 ۴. تحت الشعاع قرار گرفتن نیروهای جوان تر از سوی با تجربه ها و افراد با نفوذ.
 ۵. تلاش برای محدود کردن دامنه افراد شرکت کننده در تغییر
 ۶. نگرانی از نتایج و پیامدهای تغییر و به مخاطره افتادن منافع مرتبط (نظیر حذف دورس مورد علاقه، احساس مالکیت روس، به چالش گرفته شدن توانایی ها و.....)
 ۷. عدم پذیرش مشاور برنامه درسی در گروههای تخصصی بواسطه فرهنگ رشته ای و ماهیت فعالیت های حرفه ای دانشگاهی
 ۸. مقاومت در مقابل این ضرورت تغییر و بازنگری برنامه درسی در سطح گروهها و دشواری اعتماد رسانی در بین اعضای گروه

۹. مشکل مدیریت زمان و رعایت ضرب‌العجل‌های زمانی بواسطه دشوار بودن فرایند مذاکره و زمان بر بودن دستیابی به توافق
۱۰. مقاوت در مقابل نوآوری‌ها و ابتکارات به علت عدم تضمین منافع و علایق اکثریت اعضای گروه.

اقتضائات و زمینه‌های ضروری

- براساس مطالعات و پژوهش‌های انجام شده (Wolf, 2007; hayden, 2005; Strak, 1997; Diamond, 2000; Toohey, 2000; Barnett and Coate, 2005; Sowell, 1997; Randy, 1998; همکاران، ۱۳۸۵؛ مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۳؛ دیاموند، ۱۳۸۵؛ فتحی واجارگاه و نوروززاده، ۱۳۸۶) مجموعه عوامل و زمینه‌هایی که بر اجرای موفقیت آمیز الگوی حاضر تأثیر می‌گذارند مشتمل بر موارد زیر است:
۱. تدارک کمک‌های فنی و تخصصی برای تسهیل فرایند بازنگری برنامه درسی از سوی مشاوران برنامه درسی آموزش عالی
 ۲. ایجاد انگیزه، توافق و خواست جمعی در سطح گروه تخصصی برای تغییر و بازنگری برنامه درسی
 ۳. توجیه منطقی و ضرورت تغییر برنامه درسی و منافع و پیامدهای مثبت بازنگری برنامه درسی در سطوح مختلف تصمیم‌گیری دانشکده و دانشگاه از طریق برگزاری جلسات مکاتبات، گزارش‌ها.....
 ۴. ضرورت واگذاری نقش رهبری فرایند بازنگری برنامه درسی به اساتید با تجربه و مورد احترام
 ۵. فراهم بودن منابع ضروری (مالی، زمانی، انسانی و تجهیزاتی) برای حمایت از تغییر برنامه‌های درسی
 ۶. ضرورت ترویج فرهنگ اصلاح و بازنگری برنامه درسی به عنوان فرایندی مداوم و مستمر
 ۷. ضرورت اتخاذ رویکردی میان‌رشته‌ای و تحول‌گرایی در رشته‌های علوم انسانی
 ۸. تدارک منابع اطلاعاتی جامع و به‌نگام در زمینه‌های تدریس و یادگیری رشته

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و... ۴۱۹

ای و نیز ادبیات حوزه آموزش عالی در زمینه تغییر برای حمایت از فرایند بازنگری
 ۹. فعال بودن و متمرکز کردن سطوح مختلف تصمیم گیری بر اصلاح و بازنگری
 برنامه های درسی بطور همزمان و هماهنگ
 ۱۰. فقدان نگرش استراتژیک و بلند مدت در سطح اعضای گروهها برای برنامه
 ریزی درسی

اعتباربخشی میدانی الگو

الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه های درسی علوم انسانی که شرح آن ارائه شد دارای
 پیش زمینه ها، عناصر و بخش هایی است که مستلزم اخذ نظرات متخصصان آموزش عالی
 در خصوص تک تک آنها است. در ادامه یافته های مربوط به اعتباربخشی میدانی الگو
 ارائه شده است.

جدول ۲ نتایج اعتباربخشی میدانی الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه های درسی

اولویت بندی موافقت	میانگین	اولویت	مقایسه با میانگین نظری
ضرورت الگوی اصلاح و بازنگری برنامه های درسی	۳	اول	با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	۳	اول	با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	۳	اول	با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	۳	اول	با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	۳	اول	با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	۳	اول	با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	۲/۹۵	اول	با ۹۹٪ اطمینان معنی دار

۴۲۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۰	بازنگری و اطلاع مداوم برنامه‌های درسی با توجه به زمینه‌های فرهنگی				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۴۵	تفاوت زیاد الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی با سایر برنامه‌های درسی				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۱/۴۵	مثمر‌تر واقع شدن قانون واگذاری اصلاح و بازنگری به دانشگاه				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۱/۳۵	سهولت در دسترس بودن الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	میزان موافقت با وجود اصل مطابقت با برنامه استراتژیک دانشگاه	وجود اصول و مفروضات برای الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی	۲		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	میزان موافقت با وجود اصل مشارکت متنوع				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	میزان موافقت با وجود اصل فرهنگ رشته‌ای				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	میزان موافقت با وجود اصل تعهد				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	میزان موافقت با وجود اصل تنوع				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	میزان موافقت با وجود اصل هماهنگی				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۹۵	میزان موافقت با وجود اصل توافق				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۹۰	میزان موافقت با وجود اصل ارتباطات باز				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۸۹	میزان موافقت با وجود اصل تقدیر و امتیاز				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۷۸	میزان موافقت با وجود اصل تعادل				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۷۰	میزان موافقت با وجود اصل ثبات				
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۰	امکان اجرای اصل در الگو تقدیر و امتیاز			امکان اجرای اصول و مفروضات برای الگوی	۳
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۷۲	امکان اجرای اصل در الگو				

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و... ۴۲۱

			مطابقت با برنامه استراتژیک دانشگاه	اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی	
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۵۶	امکان اجرای اصل در الگو هماهنگی		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۵۰	امکان اجرای اصل در الگو مشارکت متنوع		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۴۳	امکان اجرای اصل در الگو توافق		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۴۳	امکان اجرای اصل در الگو تعهد		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۳۳	امکان اجرای اصل در الگو فرهنگ رشته‌ای		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۳۱	امکان اجرای اصل در الگو ارتباطات باز		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۲۹	امکان اجرای اصل در الگو ثبات		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۲۸	امکان اجرای اصل در الگو تنوع		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۲۸	امکان اجرای اصل در الگو تعادل		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	اساتید گروه	ساختار الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی	۴
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	مدیر گروه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	نماینده منتخب شورای بازنگری دانشکده		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	اعضای کمیسیون‌های برنامه درسی یا آموزش انجمن‌های علمی - تخصصی رشته‌ای		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۹۴	استاتید و متخصصان خارج از دانشگاه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۹۴	اعضای منتخب از سوی شورای دانشگاه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۸	نمایندگان فارغ‌التحصیلان		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۸	کارفرمایان		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۸	یک نفر از افراد فعال در کمیته بازنگری گروه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۸	نماینده منتخب کمیته بازنگری گروه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۸۳	اعضای کمیسیون‌های برنامه		

۴۲۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

			درسی یا آموزش سازمان‌ها و نهادهای تخصصی - حرفه‌ای		
	دوم	۲/۷۶	اعضای شورای آموزشی دانشکده		
	سوم	۲/۷۳	اعضای کمیسیون‌های برنامه درسی یا آموزش سازمان‌ها و نهادهای اداری - مدیریتی		
	سوم	۲/۶۱	نمایندگان دانشجویان		
	اول	۳	تقسیم کار و جلب مشارکت	وظایف و مسئولیت‌ها برای ساختار الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی	۵
	اول	۳	بحث و بررسی کلیات تغییرات انجام شده		
	اول	۳	انطباق تغییرات با مقررات		
	اول	۳	بررسی منطق تغییر برنامه درسی		
	اول	۳	انطباق با برنامه‌های بلند مدت دانشگاه		
	اول	۳	انطباق برنامه درسی با دستاوردهای علمی و تخصصی		
	اول	۳	انطباق برنامه درسی با استانداردها		
	اول	۲/۹۴	تعیین منطق تغییر		
	اول	۲/۹۴	امکان‌سنجی اجرای برنامه تجدید نظر شده		
	اول	۲/۹۳	امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی		
	اول	۲/۹۲	بررسی صلاحیت اجرایی مجری		
	دوم	۲/۷۵	اطلاع‌رسانی		
	سوم	۲/۷۰	مصوب‌سازی		
	سوم	۲/۵۸	انجام تغییرات ضروری در عناصر برنامه درسی		
	اول	۳	داده‌های ارزیابی برنامه درسی	داده‌ها برای ساختار الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی	۵
	اول	۳	تجربیات و داده‌های نرم اعضای شرکت‌کننده		
	اول	۳	شواهد و مستندات ارائه شده توسط گروه		
	اول	۳	شواهد و مستندات ارائه شده		

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح ... ۴۲۳

			توسط گروه و دانشکده		
	اول	۳	بررسی اسناد و مدارک ارائه شده توسط دانشگاه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۹۲	داده‌های نرم		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۸۷	نظرخواهی از شرکای برنامه درسی		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۸۶	مذاکره و گفتگو		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۸۶	داده‌های آماری		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	برنامه درسی تجدید نظر شده به همراه منطق توجیهی بازنگری	۷	نتایج برای ساختار الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	تصویب یا ارجاع مجدد برنامه درسی تجدید نظر شده برای بازبینی دوباره		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	تصویب یا ارجاع برای بازنگری مجدد		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	مصوب‌سازی و یا ارجاع برای تغییرات دیگر		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	درک اهمیت و ضرورت بازنگری برنامه درسی از سوی اعضای گروه	۸	اقدامات و فعالیت‌های هر مرحله در الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	تدوین بیانیه کلی و فلسفی در خصوص تغییر برنامه درسی		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	بازنگری یا تدوین اهداف اصلی برنامه درسی		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	تجدید نظر درباره دروس، مشخص کردن، بازبینی دورس پایه، تخصصی، اجباری و اختیاری		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	بحث و بررسی و تجدید نظر در برنامه درسی جدید، تصویب و ارسال برای مرحله بعدی		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۹۵	تشکیل کمیته بازنگری، مدیریت و رهبری، تهیه نقشه راه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۹۵	مشکل مدیریت زمان و رعایت ضرب‌العجل‌های زمانی به واسطه	۹	چالش‌ها و مسایل

۴۲۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

			دشوار بودن فرایند مذاکره	احتمالی الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی	
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۹	مقاومت در مقابل نوآوری‌ها و ابتکارات به علت عدم تضمین منافع و علایق اکثریت گروه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۵	نگرانی از نتایج و پیامدهای تغییر و به مخاطره افتادن منافع مرتبط مانند حذف دروس مورد علاقه		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۲/۸۰	عدم پذیرش مشاور برنامه درسی در گروه‌های تخصصی به واسطه فرهنگ رشته‌ای		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۷۰	مقاومت در مقابل ایده ضرورت تغییر و بازنگری برنامه درسی در سطح گروه‌ها		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۶۰	تحت‌الشاع قرار گرفتن نیروهای جوان‌تر از سوی با تجربه‌ها و افراد با نفوذ		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۵۰	تنش از لحاظ تمایل به تغییر در برنامه درسی در مقابل حفظ وضع موجود یا عقبگرد از تغییر		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	دوم	۲/۵۲	کشمکش در بین اعضای گروه، از لحاظ ارشدیت (تجربه) و موفقیت (نیروهای جوان و موفق‌تر)		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۴۷	تلاش برای حذف بخشی از اعضای گروه، توسط افراد دارای قدرت		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	سوم	۲/۲۵	تلاش برای محدود کردن دامنه افراد شرکت‌کننده در تغییر		
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	تدارک کمک‌های فنی و تخصصی مشاوران برنامه درسی برای تسهیل فرایند بازنگری برنامه درسی	۱۰ اقتضانات و زمینه‌های ضروری که به منظور اجرای موفقیت‌آمیز الگوی اصلاح و بازنگری	
با ۹۹٪ اطمینان معنی دار	اول	۳	توجیه منطق و تغییر برنامه درسی و منافع و پیامدهای مثبت بازنگری برنامه درسی در سطوح		

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و... ۴۲۵

برنامه‌های درسی	مختلف		
	فراهم بودن منابع ضروری (مالی، زمانی و...) برای حمایت از تغییر برنامه‌های درسی	۳	اول با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	ضرورت ترویج فرهنگ اصلاح و بازنگری برنامه درسی به‌عنوان فرایندی مداوم و مستمر	۳	اول با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	تدارک منابع اطلاعاتی جامع و بهنگام برای حمایت از فرایند بازنگری در زمینه‌های تدریس	۲/۹۵	اول با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	ایجاد نگرش استراتژیک و بلند مدت در سطح اعضای گروه برای برنامه‌ریزی درسی مداوم	۲/۹۵	اول با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	ضرورت اتخاذ رویکرد میان رشته‌ای و تحول‌گرا در رشته‌های علوم انسانی	۲/۹۴	اول با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	ایجاد انگیزه، توافق و خواست جمعی در سطح گروه تخصصی برای تغییر و بازنگری برنامه درسی	۲/۸۹	دوم با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	فعال بودن سطوح مختلف تصمیم‌گیری برای اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی به‌طور هماهنگ	۲/۸۵	دوم با ۹۹٪ اطمینان معنی دار
	ضرورت واگذاری نقش رهبری فرایند بازنگری برنامه درسی به اساتید با تجربه و مورد احترام	۲/۷۳	سوم با ۹۹٪ اطمینان معنی دار

همانطور که اطلاعات جدول نشان می‌دهد از نظر متخصصان آموزش عالی وجود الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی کاملاً ضروری است، در خصوص اکثر اصول و مفروضات الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی توافق وجود دارد، اجرای اصول و مفروضات برای الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی ضروری است، در مورد ساختار

اجرای الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی توافق وجود دارد، در مورد داده‌ها، استفاده از داده‌ها و نتایج، اقتضائات و زمینه‌های بازنگری برنامه‌های درسی نیز توافق وجود دارد.

در واقع می‌توان گفت الگوی پیشنهادی کامل بوده و توان اجرا شدن در گروه‌های آموزشی جهت بازنگری برنامه‌های درسی را دارا می‌باشد. به عبارت دیگر عناصر تشکیل دهنده این الگو با ساختار و شاکله نظام آموزش عالی کشورمان تطابق داشته و می‌تواند به عنوان الگوی محوری برای اصلاح برنامه‌های درسی علوم انسانی مبنا قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌های درسی به دلیل اثرپذیری فوری از تغییرات نظام دانشگاهی و تحولات علم و فناوری باید به صورت مداوم مورد پایش قرار گیرند. نگاهی به کارکردهای دانشگاه در عصر حاضر و بافت رخ دادن یادگیری به عنوان مهمترین فرایند نظام‌های آموزشی ما را با این پرسش مهم مواجه می‌کند که برنامه‌های درسی چگونه می‌توانند خود را با تغییرات پارادایمی در نظام آموزش عالی هماهنگ نمایند. این بحث بازنگری در برنامه‌های درسی را ضرورتی انکارناپذیر می‌نمایاند.

پژوهش‌های قبلی بر این موضوع تأکید داشته‌اند که روند اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی در ایران و نیز طراحی و تدوین رشته‌های جدید از توسعه مناسبی برخوردار نبوده است و این وضعیت در رشته‌های علوم انسانی به مراتب دشوارتر از سایر رشته‌ها بوده است (فتحی و نوروززاده، ۱۳۸۶). رشته‌های علوم انسانی به عنوان حوزه‌های بحث‌انگیز معرفت بشری که با قلمروهای پیچیده و ظریف رفتار بشری سر و کار دارند، دارای ماهیتی منحصر به فرد نسبت به سایر حوزه‌های علمی هستند بر اساس این ضرورت و برای تسهیل و بهسازی فرایند اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی در این رشته‌ها، الگوهای مؤثر و متفاوتی از طرف متخصصان برنامه درسی طراحی و تدوین گردید. این الگوها با توجه و بافت و زمینه‌ای که برای ساخته شده‌اند قابل کاربرد است و نمی‌توان بدون توجه به ساختار و پیشینه نظام آموزش کشورمان آنها را مستقیم به کار برد.

از این رو در مطالعه حاضر مسأله اصلی عبارت بود از طراحی و تدوین الگوی ویژه‌ای برای اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی دانشگاهها و مؤسسات

پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و... ۴۲۷

آموزش عالی ایران بنحوی که بتواند در عمل کارآیی و اثربخشی خود را نشان دهد. الگویی که در این مقاله پیشنهاد شد از سویی هماهنگ با مستندات پژوهشی بوده و از سوی دیگر اعتبار نظری آن نیز مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است و می‌تواند به عنوان مبنا در بازنگری برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد.

منابع و مأخذ

- دیاموند، رابرت. (۱۳۸۵). برنامه ریزی درسی و طراحی درس در آموزش عالی. ترجمه کورش فتحی و اجارگاه. انتشارات کورش چاپ.
- فتحی و اجارگاه، کورش و نوروززاده، رضا. (۱۳۸۶). درآمدی بر برنامه ریزی درسی در آموزش عالی. موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۳). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیات علمی دانشگاه‌های شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی در برنامه‌ریزی درسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی. دانشکده علوم تربیتی.
- نوروززاده، رضا و همکاران. (۱۳۸۵). تفویض اختیارات برنامه‌ریزی به دانشگاه‌ها، گامی در جهت تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی، کتاب مجموعه مقالات انجمن مطالعات برنامه‌ریزی درسی (زیر چاپ).
- نیلی، محمدرضا، نصر اصفهانی، احمدرضا، دریکوند، هدایت ا...، (۱۳۸۴). الزامها و آسیب‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور، قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاه ها، سمت.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۷۹). دستورالعمل اجرایی طرح بازنگری برنامه درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاهی.
- وزیری، مزده. (۱۳۷۸). نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران «ویژگیها و جهت‌گیریها»، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی چاپ نشده. تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده، علوم انسانی.
- Akker, J.J. tt Vanden (2003) Curriculum perspectives: An Introduction. In J. Vanden Aker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.) Curriculum Landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.

- Barnett, R and Coate, S (2005). Engaging curriculum in Higher Education. The Falmer Press.
- Barnett, E. (2005). Conceptualizing Curriculum Change, University of London Institute of Education Teaching in Higher Education, Vol. 6, No.4
- Bridges, D., (2000). The Higher Education Curriculum in 21st Century, Cambridge Journal of Education Cambridge, March.
- Diamond, R. M., (2000). Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education, San Francisco: Jossey – Bass Publication.
- FAO, (2005). A Model for Participatory Curriculum in Agricultural Education, Rome, FAO.
- Fathi Vajargah, K., (2006). A Model of Experimental Curriculum in Higher Education, Sothern Cross University.
- Gaff, J.G et al (1997) Handbook of Undregraduate Curriculum. Jossey-Bass Publishers
- Hayden, M (2005) Higher Education Curriculum: An Integrative Approach. Southern Cross Unviersity Lismore. Australia.
- Helton, S. P., (2000). Factors that Influence Higher Education Faculty Involvement in Curriculum and Instruction in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Virginia.
- Lagenbourg, T., (2000). Curriculum Development in South Africa Universities, pretoriaL Pretoria university publication.
- Mazzoli, J. A., (2000). Faculty Perceptions of Influence on the Curriculum in Higher Education. Submitted in partial full filament of requirement for the Degree of Doctor of philosophy, University of South Carolina.
- Mesternhauser, J.A and Ellingboe, B.J (1998) Reforming the Higher Education Curriculum. The American Council on Education and Organ Press, Arizona.
- OECD (2000) Quality and Internationalisation in Higher Education. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris: France.
- Oliva, P., (2005). A Model for Developing the Curriculum, Boston. Brown Company.
- Pinar, W.F et al (2002) International Handbook of Curriculum Research. Feakok Publishing company.
- QAA (2003) Quality Assurance: A New Approach: Journal of Higher Education Review. No 3. pp 34-24.
- Randy, L. S., (1998). Case Study of New Course Development in Higher Education, university of Georgia.Retirved: [http:// www.wlip.umi.com/dessertation](http://www.wlip.umi.com/dessertation)

- Sowell, E. W (1997) Curriculum: an Integrative Introduction. New York: Prentice Hall.
- Eash, M. Y (1991) curriculum components. In: International Encyclopedia of Curriculum, edited by A. Lewy. Pergamon Press.
- Stark, J., Lattuca, L., (1997). Shaping the College Curriculum Academic Plans in Action, London: Allyn and Bacon.
- Stark J., (1997). Program Level Curriculum Planning, Journal of research higher Education. 1997 – vol, 38 – no, 1.
- Teichler, V., (1999). Higher Education Policy and the Word of Work Changing Conditions and Challenges, Higher education Policy. N. 12. www.elsevier.com/locate/highedpol.
- Toohy, S., (2000). Designing Courses for Higher Education, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Toombs, W. & Tierney, W., (1991). Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum, ASHE – ERIC higher Education Report, No.6.
- Woodhouse, D (1999) quality Assurance: International trends, Preoccupations and features. Assessment and Evaluation in Higher Education. 21, 4, pp 347-356.

علوم انسانی و «مسأله تغییر»؛ بررسی ظرفیت‌های علوم انسانی با تأکید بر روش مطالعه تاریخی

ابوالحسن فیاض انوش*

چکیده

هر علمی دو گونه هدف را دنبال می‌کند:

- ۱- هدف نظری: شناخت و پیش بینی **تغییرات** یک پدیده.
 - ۲- هدف عملی: مهار **تغییرات** نامطلوب و یا ایجاد **تغییرات** مطلوب در آن پدیده.
- از این رو میزان علمی بودن هر رشته‌ای از رشته‌های علوم نسبت مستقیم دارد با میزان تحقق این اهداف. به نظر می‌رسد کانون اصلی در هر فرآیند علمی، موضوع یا «مسأله تغییر» است. بروز تغییر در هر پدیده آزمونی است برای ارزیابی توانمندی‌های نظری و عملی آن علمی که به بررسی آن پدیده می‌پردازد. به عبارت دیگر چالش اصلی در هر رشته علمی، **شناخت و مدیریت تغییرات** در پدیده‌های موضوع بررسی آن علم است. این چالش را «مسأله تغییر» می‌نامیم.
- به لحاظ تاریخی، شکل‌گیری آن بخش از معارف بشری که «علوم انسانی» خوانده می‌شود پی‌آمد شتاب گرفتن تغییرات در جامعه انسانی بوده است. علوم انسانی از آن رو موجودیت یافت و بالید که نیاز به تبیین نظری و مدیریت عملی تغییرات جامعه انسانی، بیش از پیش ضرورت یافت. بنا بر این علوم انسانی، هم مولود تغییرات شتاب‌آلود جامعه انسانی بوده است و هم عهده دار تبیین و مدیریت این تغییرات.
- این مقاله در صدد بررسی و واکاوی جوانب مختلف رابطه علوم انسانی و مسأله تغییر است. در پرتو این بررسی است که تلاش خواهد شد به دو پرسش زیر پاسخ داده شود:

* استادیار گروه تاریخ دانشگاه اصفهان anosh.amir@yahoo.com

۱- علوم انسانی از بعد نظری تا چه حد در دستیابی به هدف اصلی اش یعنی تبیین تغییرات در جامعه انسانی موفق بوده است؟

۲- علوم انسانی از بعد عملی چه ظرفیت هایی را تحقق بخشیده و چه ظرفیت هایی را می تواند محقق سازد؟

این مقاله مبتنی بر روش مطالعه تاریخی (HISTORICAL STUDY) تدوین شده است.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، مسأله تغییر، تاریخ، روش مطالعه تاریخی.

طرح مسأله

آنچه که انسان در روزگار کنونی برای شناخت و مدیریت تغییرات ناشی از اعمال انسانی به آن دل بسته است تحت عنوان "علوم انسانی" نامبردار گشته است. علوم انسانی یعنی علمی که هدف اصلی و اولیه آن عبارت است از ارائه شناختی صائب از عمل انسانی و به تبع آن توانا ساختن انسان برای مهار و مدیریت اعمال انسانی چه در حیطه فردی و چه در حیطه اجتماعی^۱.

اما آیا علوم انسانی توانسته است به هدف اصلی خود که "شناخت و مدیریت اعمال انسانی" بوده است نائل شود؟ اگر آری، تا چه حد و اگر نه، چرا؟ پاسخ به این سؤالات ما را قادر می سازد تا به ظرفیت های تحقق یافته و نیز ظرفیت های تحقق نیافته علوم انسانی وقوف یابیم و از این رهگذر به کارآمدتر کردن این شاخه از معرفت بشری امیدوار باشیم.

این مقاله برای رسیدن به پاسخی رضایت بخش به این پرسش ها سعی دارد تا با نگاهی تاریخی به روند شکل گیری و رشد علوم انسانی، وظیفه و هدف اصلی این شاخه از معرفت بشری یعنی "شناخت و مدیریت تغییرات عمل انسانی" را مورد بازکاوی قرار دهد. همچنانکه مشاهده می شود موضوع کانونی در این پژوهش "مسأله تغییر" است. مسأله تغییر یعنی چالش هایی که علوم انسانی در راه دستیابی به اصلی ترین هدفش؛ شناخت و مدیریت تغییرات عمل انسان، با آنها مواجه است.

اهمیت مسأله

گمان می‌کنم اگر بگوییم بزرگترین مسأله انسان در همه اعصار، خود انسان بوده است سخن گزارفی نگفته باشیم و باز هم به خطا نرفته ایم اگر بگوییم تکاپوهای معرفتی انسان معاصر برای مواجهه و پاسخ‌گویی به این بزرگترین مسأله همه اعصار، کمتر از همه شاخه‌های دیگر معرفتی، رضایتمندی انسان را به همراه داشته است. "پدیده علوم انسانی" واپسین تلاش و تکاپوی تاریخی انسان در این راه بوده است. برای نویسنده به عنوان یک طلبه علوم تاریخی، پدیده علوم انسانی به واسطه ریشه‌هایی که در فلسفه نظری تاریخ دارد حایز اهمیت گشته است. فلسفه نظری تاریخ، اعمال انسانی را که منجر به تغییرات تاریخی می‌شوند در ابعاد انسانی به معنای واقعی کلمه - و نه قومی و محلی - مورد بحث و تأمل نظری قرار می‌دهد. فلسفه نظری تاریخ عهده دار تأمل نظر ورزانه در باره پدیده‌های دوران ساز تاریخی است. از این رو افکار و اندیشه‌هایی که در این مقاله عرضه شده و پاسخ‌هایی که به پرسش‌های تحقیق داده شده است عمدتاً اندیشه‌ها و تأملات نظری در باره موضع علوم انسانی به عنوان یک پدیده تاریخی، در قبال مسأله تغییر است.

تبیین مسأله

"تغییر" یعنی غیریت یافتن؛ از وضعیت الف به وضعیت در آمدن و اگر بخواهیم واژه معادل فارسی آن را به کار ببریم، تغییر یعنی "دگرگونی"^۲. وضعیتی را فرض کنید که یک پدیده در طول یک مدت زمانی هیچ‌گونه تغییری نکند. در چنین وضعیت فرضی، طبیعی است اگر انسان با سؤالی مواجه نشود.^۳ اما اگر - به هر دلیل یا علتی - تغییری در وضع یا ماهیت آن پدیده حادث شود، به میزان شدت و ضعف آن تغییر، طبیعتاً یک ذهن سالم با این سؤال مواجه خواهد شد که: چرا و چگونه این تغییر حادث شده است؟ یکی از مهمترین حوزه‌هایی که ذهن پرسشگر انسان را همواره با سؤالات متعدد روبرو ساخته است تغییراتی است که در حوزه مناسبات و تعاملات انسانی ظهور و بروز می‌یابد. یک انسان در طول زندگی خود با انواع تغییرات در موقعیت، چه در مورد شخص خود و چه در مورد محیط و روابط اجتماعی اش مواجه می‌شود. این تغییرات از مواردی همچون

تولد یا از دست دادن عزیزان (ولادت و مرگ افراد) تا ظهور یا زوال جوامع و فرهنگ‌ها (ولادت و مرگ تمدن‌ها) را شامل می‌شود. برخی از این تغییرات خارج از اراده آدمی وقوع می‌یابند و برخی دیگر انگیزه‌ای از اغراض و اهداف آدمی و یا پی آمدهای ناخواسته اعمال او هستند.

انسان‌ها در طول تاریخ برای پاسخ‌یابی در مورد پرسش‌هایی که این تغییرات در ذهنشان ایجاد می‌کرده است به انحاء مختلف عمل کرده‌اند. شاید هنگامی که آدمی همه تغییرات را با منتسب کردن آن‌ها به اراده‌ای فوق بشری، برای خود فهم پذیر و قابل تحمل می‌ساخت (عصر اسطوره پردازی) قائل شدن به شأنی تأثیر گذار برای خود انسان، محلی از اعراب نمی‌یافت و به تبع آن هم شناخت عقلانی معتبری از سوی انسان در مواجهه با این تغییرات تولید نمی‌گشت. در آن عصر انسان خود را بازپچه‌ای در دست قوای فهم ناپذیر _ وصد البته انکار ناپذیر _ فوق بشری می‌دید و همه‌اهتمام او در سازگاری با این قوای فوق بشری و جلب رحمت و عطف آن‌ها خلاصه می‌شد. حتی با وجود پیامبران الهی و نقطه عطف این ادیان یعنی حضرت ابراهیم (ع) (حدود قرن ۱۹ پیش از میلاد) که مسئولیت پذیری انسان در برابر کردارش و دعوت به تعقل در باره عواقب اعمال انسانی را سرلوحه دعوت‌های خود قرار می‌دادند، قرن‌های متمادی روحیه تقدیر گرایی منفی دست از سر انسان بر نداشت و در موارد عدیده‌ای این رفع مسئولیت و تقدیر گرایی با مسخ هدف انبیاء الهی، ذهن و کردار انسان را در سیطره خود گرفتار ساخت. نتیجه همه این احوال در آنچه به بحث ما مربوط می‌شود یک چیز بوده است؛ عدم شکل‌گیری علم انسانی در باب اعمال انسانی.

به نظر می‌رسد طلیعه دانش عقلانی بشر در باب اعمال انسانی را بتوان در قرون ششم تا چهارم قبل از میلاد / دوازدهم تا دهم قبل از هجرت و همزمان با ظهور شخصیت‌های برجسته تاریخ فکر بشر نظیر کنفوسیوس، بودا، زرتشت و فلاسفه یونانی ردیابی کرد.^۴ از این میان به ویژه آثار فلاسفه یونانی عالمگیری بیشتری یافت.^۵ آنچه که افلاطون در آثاری چون *قوانین* و *جمهور عرضه کرد* و یا ارسطو - فی‌المثل - با کتاب‌های *سیاست* و *اخلاق نیکوماخس* بدان پرداخت چیزی نبود جز تلاش‌هایی منسجم، عقلانی و منضبط توسط انسان برای شناخت تغییرات در حوزه مناسبات و تعاملات انسانی. محصول این تلاش‌ها پدیده‌ای بود که می‌توان آن را "علم انسانی" دانست؛ علمی که هم محصول

و هم موجد تغییرات بوده است. از این رو به لحاظ تاریخی، علم انسانی ارتباطی وثیق با مسأله تغییر داشته است و هر گونه ارزیابی از توانمندی‌ها و کاستی‌های این علم منوط به بررسی این ارتباط می‌باشد.

هر چند بحث و بررسی در باره ابعاد مختلف تغییر در مناسبات و رفتار انسانی در تمامی رشته‌های علوم انسانی دامن گسترانیده است، اما شاید از آن میان، علوم اجتماعی علاقه و توجه بیشتری را به پی گیری این موضوع نشان داده باشد به نحوی که به زعم یکی از جامعه‌شناسان معاصر « امروز دیگر نمی شود کتابی یا رساله‌ای در زمینه علوم اجتماعی را بدون فصلی در باب تغییر اجتماعی تصور کنیم ... امروزه فکر تغییر اجتماعی، اگر نگوئیم در حوزه تخصصی علوم اجتماعی قرار دارد، حداقل فعالیت و جهت تحقیقی و بنیادین آن است » (بودن، ۱۳۸۹: ۸). با این همه باید گفت این که علوم اجتماعی اهتمام بیشتری برای پردازش نظریه‌هایی در باره موضوع تغییرات اجتماعی نشان داده است نباید موجد این تصور شود که این شاخه از علوم انسانی لزوماً صلاحیت و یا توانمندی بیشتری برای پرداختن به این موضوع داشته است. از آنجایی که ظهور و بالندگی " علوم اجتماعی " در بستر تحولات اجتماعی دوران مدرن و به عنوان شاخه‌ای سترگ از علوم انسانی رخ داده است باید پذیرفت که این علوم اجتماعی را پیش از آن که تبیین کننده مفهوم تغییر اجتماعی بدانیم باید مولود و محصول تغییر اجتماعی بدانیم. آنچه که امکان برخورداری از چنین نگاهی را به " نسبت میان مسأله تغییر و علوم اجتماعی " فراهم می‌آورد نگاه تاریخی است که برخورداری از آن در هر گونه مطالعه در زمینه‌های علوم انسانی شرط نخست مطالعه است.

این مقاله بر آن است که با تأمل در نحوه پیدایش و گسترش علوم انسانی، به عنوان پدیده‌ای تاریخی بدین موضوع پردازد که علوم انسانی کنونی چه دستاوردی برای بشر داشته و چه نگرانی‌هایی را نیز دامن زده است. پاسخ جویی برای این پرسش‌ها می‌طلبد که نگاه تاریخی به این بحث داشته باشیم. نتیجه بحث، ما را با ظرفیت‌های به بار نشسته و نیز ظرفیت‌های پنهان ولی مؤثر این شاخه از معرفت بشری آشنا خواهد ساخت.

روش مطالعه تاریخی

روش مطالعه تاریخی هر چند خود یکی از دستاوردهای علوم انسانی است که به

واسطه نگرش زمانمند به پدیده‌های انسانی، ظرفیت بالایی برای درک و تبیین مسایل انسانی دارد اما به واسطه فرابردن محقق از حصارهای تاریخی اندیشه، می‌تواند در مقام نقد و تنقیح علوم انسانی نیز نقش آفرینی کند. به دیگر سخن، روش مطالعه تاریخی، بستر مناسبی برای آسیب شناسی علوم انسانی فراهم می‌آورد زیرا ظرفیت‌ها و محدودیت‌های علوم انسانی در بوته نقد مبتنی بر روش تاریخی است که بهتر نمایان می‌شود. روش تاریخی، ضمن توجه به جزئیات، رفتار انسان را نه در یک برهه زمانی و نه بر اساس اقتضائات الگوهای معرفتی و رفتاری یک نظام تمدنی خاص، بلکه بر اساس ضرورتها و نیازهای کلان انسان در نظر می‌گیرد. این ضرورت‌ها و نیازهای کلان تنها از طریق در نظر گرفتن نیروهای اصلی در مسیر پرفراز و نشیب تاریخ انسان کشف و تبیین می‌شوند و نه فقط بر اساس حصر تاریخی اندیشه انسان در یک چارچوب محدود و با بسنده کردن به الگوهای معرفتی یک نظام تمدنی مشخص^۷. این نگاه کلان به تاریخ انسانیت است که به ما می‌آموزاند که تداوم حیات بشر در گرو نگاه متوازن به همه ابعاد وجودی انسان است. ضرورت توجه توأمان و متوازن به علم و دین، اقتصاد و معنویت، صنعت و اخلاق، رفاه و سعادت و خلاصه همه نیازهای بشر، در نگاه تاریخی است که وضوح می‌یابد. مضایقی که بشر در طول حیات تاریخی اش برای خود رقم زده است ناشی از نگاه یک سویه به این نیازها و یا ناکامی از برآورد دقیق میزان اهمیت و اولویت هر کدام از این نیازها بوده است. فرقی هم نمی‌کند که در این نگاه‌های یکسویه، به اصطلاح کفه دین سنگین تر بوده باشد یا کفه علم. نتیجه در هر دو حال به ضرر علم و دین بوده است زیرا نه دین بدون علم، دین کاملی است و نه علم بدون دین، علمی جامع. روش مطالعه تاریخی برای نشان دادن راه برون شدن از این مضایق ظرفیت‌های بالایی دارد. اگر قرار است علم به واقع انسانی باشد، باید انسان، به واقع انسانی بیندیشد و انسانی اندیشیدن به معنای برخوردار از نگاه جامع به انسان است و روش تاریخی یآوری توانمند در این مسیر است. ضمناً باید تأکید کرد برای بررسی موضوعی همچون "مسأله تغییر"، بهترین روش توسل به دنبال کردن تقدم و تأخر پدیده هاست. تقدم، علت را می‌نمایاند و تأخر، معلول را و روش تاریخی با التزام به بررسی زمانمند پدیده‌ها (تقدم و تأخر سنجی)، راهنمای توانمندی برای هر پژوهشگر حوزه علوم انسانی است.

علوم انسانی؛ تولد و رشد

در تاریخ بشر تمایز میان دو حوزه از دانش سابقه‌ای دیرینه دارد. تقسیم علوم به دو دسته کلی علم الادیان و علم الابدان به معنای تمایز نهادن میان دو ساحت قابل شناسایی عالم است؛ عالم روحانی (دین، فرهنگ، اخلاق) و عالم جسمانی (طبیعت بیجان و کالبد انسان). موضوع علم الادیان از سنخ موضوعات نرم افزاری و موضوع علم الابدان از سنخ موضوعات سخت افزاری بوده است. اما آنچه که علم الادیان متکفل آن بود خود به تدریج به دو حوزه تقسیم شد: ملل و نحل^۸. ملل به معنای تکاپوهای صرفاً دینی که منبعث از وحی و تعالیم پیامبران الهی بود و نحل به معنای تکاپوهای که ذهن بشر بالاستقلال و بدون استمداد مستقیم از وحی در می‌انداخت. با شیوع فلسفه یونانی در منظومه فکری جهان، این تمایز شفافیت و وضوح بیشتری یافت و زوج‌های اصطلاحی همچون (فضل و علم)، (علوم یونانی و علوم ایمانی) و یا (علوم فلسفیه و علوم شرعیه) پرچمدار این تمایز گردیدند. فی‌المثل در تمدن اسلامی فضل، دانش‌های خود بنیاد بشر بود و علم، نورانیت ناشی از کلام خدا. علوم یونانی دستاورد عقل بشر بود و علوم ایمانی، ثمرات غور در کتاب خدا و سنت پیامبرانش. علوم فلسفیه بدون ابتناء بر سنت دینی شکل می‌گرفت و علوم شرعیه از لوازم اصلی زندگی متدینانه بود.

تا آنجا که به تمدن اسلامی مر بوط می‌شود شاید بتوان اولین تمایز نظام مند میان این دو حوزه را در آثار یعقوب بن اسحق کندی از فلاسفه متقدم در تمدن اسلامی یافت. وی اولین شخصی بود که اصطلاح "علوم انسانی" را به کار برد. کندی «در کتابش با عنوان مقدمه‌ای بر فلسفه ارسطو، میان العلوم الانسانیه (یا العلم الانسانی) و العلم الاهی تمایز قایل شد. به زعم او علوم انسانی از راه پژوهش و کوشش و مجاهده انسان اکتساب می‌شوند. این علوم که او در مقدمه اش به بررسی آنها می‌پردازد و در صدد تداول آنها در جهان اسلامی است از نظر او معادل بودند با مباحث فلسفه یونانی متأخر. اما علم الاهی را او مترادف با نبوت یا وحی قرار داد که بدون کوشش اکتساب می‌شود» (کرمر، ۱۳۷۵: ۴۲۰ و ۴۲۱). در همان حالی که اصطلاحاتی چون ادیب، کاتب و فیلسوف به اشخاصی اطلاق می‌شد که در حوزه علوم انسانی غور و تتبع می‌کردند، متعمقان در علوم الاهی و شرعی با اصطلاح عالمان (علما) نامبردار می‌شدند. در تمدن اسلامی این تمایز میان دو گروه حتی در نوع پوشش آنها قابل مشاهده بود؛ عالمان را اصحاب الطیلسان^۹ می‌نامیدند

و کاتبان را اصحاب الدّراعه^۱. (کرمر، ۱۳۷۵: ۳۸۶).

البته برای برخی این تمایز میان فلسفه و دین خوشایند نبود و از این رو از سوی آنان تلاش هایی برای تقریب و ترکیب این دو حوزه به عمل می آمد. جریان اخوان الصفا در تمدن اسلامی نماینده بارز چنین رویکردی بود. «آنها مدعی بودند که کمال وقتی حاصل می شود که فلسفه یونان و شریعت عرب با یکدیگر ترکیب شوند»^۱. اما این تلاش ها در نظر برخی دیگر نا کارآمد می آمد. ابو سلیمان منطقی سجستانی (م: ۳۷۵ ق) معتقد بود «هم فلسفه و هم شریعت، حق است ولی آنها از یکدیگر متمایزند و وظایف متفاوتی دارند. آنها دو طریق یا معلّم اند یکی [فلسفه] برای مذاقه در قدرت خدا در این جهان و دیگری [شریعت] برای تقرّب جستن به او» (کرمر، ۱۳۷۵: ۲۴۴ و ۲۴۵). سجستانی تمایز دین و فلسفه را تمایز میان وحی نازل و رأی زایل می دانست و به هر حال مقام نبی را فوق فیلسوف می دانست (کرمر، ۱۳۷۹: ۳۱۱).

تأمل بر این دوگانگی و تمایز در بحث فعلی ضروری است زیرا همچنانکه در ادامه مقاله خواهد آمد هرگونه تلقی از علوم انسانی و ظرفیت های تحقق یافته و یا مغفول آن در بنیادی ترین تحلیل به همین تمایز باز می گردد. اگر از دعواها و جر و بحث هایی که طرفین این تمایزها در طول تاریخ پدید آورده اند بگذریم از یک نکته نباید گذشت و آن چرایی بروز این دوگانگی است. آیا بروز این تمایز و دوگانگی ضرورتی اجتناب ناپذیر بوده است؟ آیا این تمایز و دوگانگی در روند تکامل فکری انسان منشأ اثرات مفید بوده است؟ پاسخ اولیه و سر راست صاحب این قلم به این دو سؤال، پاسخ مثبت است. به لحاظ تجربه تاریخی نه ممکن و نه مفید است که بتوان این تمایز را مرتفع ساخت. ممکن نیست زیرا هر کدام از این دو حیطة (فلسفه و دین)، وظیفه ویژه ای دارند که قابل تحویل به یکدیگر نیست، و مفید نیست زیرا تحقق تمامی ظرفیت انسانی بشر منوط به استفاده صحیح و برقراری تعامل سازنده میان این دو حیطة است. مهم این است که به شأنیت ویژه هر کدام از این دو حیطة واقف باشیم و راه تبادل و تفاهم میان این دو را با متدولوژی های متصلّب مسدود نسازیم. فیلسوفی که شریعت را به واسطه ابتدای بر وحی، غیر قابل تعقل و به دنبال آن غیر قابل اعتنا می داند همان قدر به این تبادل و تفاهم ضربه می زند که متشرعی که هرگونه پویش عقلانی را تهدیدی برای اصول آیینی خویش قلمداد می کند و به سهولت آن را تکفیر می کند.

در تاریخ فکر بشر علیرغم کشمکش‌ها و تنازعات موردی که میان اصحاب فلسفه و دین رخ می‌داده است هیچگاه راه تبادل و تفاهم، بالمره قطع نبوده است و مهمتر این که تا قبل از تمدن عالمگیر کنونی هیچگاه به نام عقل و با ابزار علم تجربی نه تنها دین که حتی فلسفه از مدیریت فکری جامعه منعزل نبوده است! آنچه که در بحث از علوم انسانی مهم است آن است که بدانیم راه تبادل و تفاهم میان این دو حیطة چرا و چگونه مسدود شد.

علوم انسانی جدید

آنچه که با عنوان علوم انسانی جدید (Modern Humanities) بدان اشاره می‌شود پدیده‌ای بدیع در تاریخ فکر بشر است که می‌توان سابقه‌ای تقریباً دو قرن برای آن قائل شد. تشابه عنوانی این علوم با علوم انسانی ماقبل مدرنیته نباید موجد این توهم شود که علوم انسانی جدید فقط از حیث زمان و مکان ریش و بالندگی با علوم انسانی ماقبل مدرنیته متفاوت است. تفاوت بسیار معنی دار تر و پردامنه تر از تفاوت مزبور است. علوم انسانی جدید به لحاظ نقد تاریخی از این حیث قابل اعتنای جدی است که به موازات دستاوردهای قابل اعتنای علمی، بحران‌های بی سابقه‌ای را برای حیات فکری بشر نیز رقم زده و یا در حال رقم زدن است. اگر بخواهیم دقیق تر و تاریخی تر سخن بگوییم باید گفت شکل گیری و بالندگی این علوم در اروپای قرون ۱۸ و ۱۹ اساساً مولود فضای بحرانی در حوزه مناسبات و روابط انسانی بوده است و این بحران ناشی از سرعت گرفتن تحولات اجتماعی و ضرورت هماهنگ کردن ذهن و فکر انسان اروپایی با این روند شتاب آلود بوده است. شرح این مدعا تفصیل بیشتری می‌طلبد که در این جا در حد مقدور بدان پرداخته می‌شود:

در تاریخ اروپا و در روند پیدایش آنچه که سرانجام با عنوان "علوم انسانی" نامبردار گشت پنج مقطع زمانی حایز اهمیت بیشتری هستند: ۱- اصلاح دینی (قرن ۱۶) ۲- انقلاب نیوتونی (قرن ۱۷) ۳- عصر روشنگری و "فیلسوفان" (قرن ۱۸) ۴- انقلاب صنعتی و انقلاب فرانسه (از نیمه قرن ۱۸ تا نیمه قرن ۱۹) و ۵- تولد علوم انسانی (نیمه دوم قرن ۱۹). این پنج مقطع زمانی را می‌توان به سان پنج مرحله‌ای در نظر گرفت که

طی آن نوزادی به نام علوم انسانی از دوره جنینی تا دوران تولد را طی می‌کند. این پنج مرحله را می‌توان به ترتیب با عبارات زیر نشان گذاری کرد: ۱- تشکیک در دین ضمن دلبستگی به دین ۲- دلبستگی به علم با حفظ احترام به دین ۳- شیفتگی به علم و فاصله گرفتن از دین ۴- بهره مندی از علم و بی مهری نسبت به دین ۵- تثبیت دوگانه انگاری علم و دین.

همانگونه که مشاهده می‌شود روند رشد جنینی علوم انسانی در اروپا طی قرون ۱۶ تا ۱۹ از یک نسبت معکوس میان علم و دین حکایت می‌کند و از همین رو تولد علوم انسانی را می‌توان تولد نوزادی دانست که قرار است جای خالی پدر (دین) را پر کند.^{۱۲} وظیفه‌ای که به طور مشخص بر دوش این علم انسانی تازه متولد شده قرار داده شده بود عبارت بود از تبیین مکانیسم نیروهایی که رفتار انسان را - چه در بُعد فردی و چه در بُعد اجتماعی - رقم می‌زنند. اما نکته مهمتر این که با توجه به انزال دین از صحنه تصمیم گیری اجتماعی، وظیفه‌ای ناخواسته نیز بر دوش این مولود ناتوان افکنده شد و آن عبارت بود از ترسیم و تحقق بخشیدن به " غایات بشر ". این وظیفه‌ای بود که گرچه بنیانگذاران علوم انسانی جدید (افرادی نظیر اگوست کنت فرانسوی و ویلهلم دیلتای آلمانی) برای علوم انسانی در نظر نگرفته بودند اما در فضای فقدان و جاهت دین در قرن نوزدهم و ضمناً ضرورت موضوع غایات بشر، بر عهده علوم انسانی قرار گرفت.^{۱۳}

به هرحال آنچه که امروزه تحت عنوان " علوم انسانی " (Humanities) از آن یاد می‌شود دستاوردی است که بشر در طی دو قرن اخیر در ادامه تکاپوهایی تاریخی اش برای شناخت و مهار تغییرات در حوزه مناسبات انسانی بدان رسیده است. البته همان گونه که اشاره شد این بدان معنا نیست که قبل از دو قرن اخیر مفهوم و مصداقی برای علوم انسانی وجود نداشته است. از اتفاق میراث عظیمی از دانش بشری قبل از تولد علوم انسانی مدرن در همه حوزه‌های تمدنی را می‌توان و باید ذیل عنوان علوم انسانی تعریف کرد. بنا بر این به لحاظ تاریخی منطقی است اگر علوم انسانی مدرن را، هم دستاوردی بشری در ادامه تلاش‌های تاریخی فکر بشر از عصر اسطوره تا کنون تلقی کنیم و هم نوعی پدیده جدید در تاریخ تکاپوهای فکری بشر بدانیم. علوم انسانی کنونی از آن رو ادامه تلاش‌های تاریخی بشر محسوب می‌شود که از حیث اهداف پویا فکری (شناخت و مدیریت تغییرات در اعمال انسانی) به همان راهی می‌رود که پیشینیان رفته‌اند؛ گرچه

بنا به دلایل تاریخی، بُعد مدیریت و مهار اعمال انسانی در علوم انسانی امروزین نسبت به تکاپوهای فکری تاریخ بشر پر رنگ تر و پر اهمیت تر شده است. اما از حیث روش مندی و مبنای فکری و نظری، علوم انسانی کنونی در فضای متفاوتی نسبت به تمام پیشینه فکری بشر سیر می کند. همین مبنای فکری متفاوت است که باعث می شود به جهت نقد و بررسی، حساب ویژه‌ای را برای علوم انسانی مدرن باز کنیم.

علوم انسانی و مسأله تغییر

مدعای اصلی مقاله حاضر را می توان در دو گزاره ارائه کرد:

۱- علوم انسانی جدید به لحاظ گستره موضوعات مورد شناسایی و دسترسی به انبوه داده‌های اطلاعاتی، بی سابقه ترین علم انسانی است که بشر تا کنون تولید کرده است و از درجه تأثیر گذاری بالایی برخوردار است.

۲- علوم انسانی جدید به واسطه بی توجهی و یا فقر تئوریک در خصوص غایت اندیشی نسبت به رفتار انسانی و منحصر کردن توجهش به شناخت صرف از اعمال انسانی وظیفه‌ای بس مهم را وانهاده است و این وانهادگی می تواند بسیار مصیبت زا و ویرانگر عمل کند .

اگر بخواهم این دو گزاره را در یک تعبیر خلاصه کنم اصطلاحی بهتر از "زیبای وحشی" پیدا نمی کنم. زیباست زیرا آفرینشی انسانی است و وحشی است چون هنوز منطقی موجهی بر کاربرد یافته‌های آن حاکم نیست و غایتی برای حیات بشر نمی شناسد. شاید مناسب ترین محملی که می توان این ادعا را در آن سنجید بررسی نسبت میان علوم انسانی و مسأله تغییر باشد. این بررسی را با چند اشاره دنبال می کنیم:

اشاره اول) اعمالی که انسان‌ها انجام می دهند موضوع علم انسانی است و اعمال انسانها را از حیث نحوه وقوعشان می توان به دو دسته اصلی تقسیم کرد:

الف) اعمالی که از سر ضرورت و بدون اختیار و انتخاب عامل واقع می شود .

ب) اعمالی که با قصد و نیت قبلی و با انگیزه و اراده معطوف به هدف مشخص وقوع می یابد.

انسانیت انسان و وجه تمایز اعمال او با اعمال و رفتارهای سایر موجودات طبیعت از

طریق دسته دوم اعمال، تجلی پیدا می‌کند. از این رو مفاهیمی نظیر آزادی اراده، اخلاق، پشیمانی و مسئولیت پذیری تنها برای انسان است که معنا و مفهوم می‌یابد. در حالی که علوم انسانی جدید برای وصول به درجه بالایی از علمیت و عینیت، رفتار انسانی را عمدتاً منحصر به رفتارهای ضروری و علی ساخته است و از این رو درک ناقصی از عمل انسانی دارد.

اشاره دوم) انسان با اعمال خود به تغییر در محیط پیرامونی اش اقدام می‌کند.^۴ این تغییرات نیز به نوبه خود بر دو دسته اند:

الف) تغییرات مطلوب (تغییراتی که انسان طالب آن هاست و برای تحقق آن‌ها علم و عمل خود را آگاهانه به خدمت می‌گیرد).

ب) تغییرات نامطلوب (تغییراتی که انسان به دنبال وقوع آنها نبوده است اما بنا بر ضرورت‌های ناشی از تعاملات آحاد بشر وقوع می‌یابند).

اگر بگوییم بزرگترین آرزوی بشر کشف منطق حاکم بر تغییرات و از این طریق به دست گرفتن مدیریت تغییرات بوده است سخن گزافی نگفته ایم. انسان چه زمانی که به اسطوره پردازی اقدام می‌کند و چه زمانی که پویش فلسفی را بر می‌گزیند، چه زمانی که به سحر و جادو متوسل می‌شود و چه زمانی که با تجربه و آزمایش علمی خود را تجهیز می‌کند، در همه حال یک هدف را دنبال می‌کند؛ شناخت و مدیریت تغییرات. اما نکته‌ای که در علوم انسانی جدید مغفول می‌ماند ملاک و مناط مطلوبیت یا عدم مطلوبیت تغییرات است. با چه سنجه‌ای می‌توان مطلوبیت را سنجید؟ این جاست که نسبی‌گرایی ارزشی و حتی کثرت‌گرایی ارزشی زمام علوم انسانی را در دست گرفته است و این امر نه فقط از حیث شناختی به معرفت بشری لطمه می‌زند بلکه از حیث کاربردی نیز می‌تواند علوم انسانی را به حربه‌ای در دست ناصالحان تبدیل کند.

اشاره سوم) چرا این شناخت و مدیریت تغییرات برای انسان چنین با اهمیت بوده است؟ پاسخ در کوتاه‌ترین عبارت ممکن چنین است: "زیست فرهنگی انسان در دنیا بدون شناخت و مدیریت تغییرات ناممکن است". زیست فرهنگی یعنی تنها وجه تمایز انسان از حیوان. زیست فرهنگی یعنی روند انسان شدن انسان. انسانی که از حیث ارگانیسم در عداد حیوانات است اما از حیث ظرفیت‌های مکنون، تا بی نهایت استعداد انسانی در او به ودیعه نهاده شده است و سیر تاریخی حیات انسان قرار است این

ظرفیت‌ها و استعدادها را شکوفا سازد و جالب این که این رسالت بر دوش خود انسان قرار گرفته است. او باید انسانیت خود را به تمامی محقق سازد و آنچه یاریگر او در این روند طولانی است چیزی نیست جز "عمل انسان" و عمل انسان همان گونه که گفته شد عامل تغییر در محیط پیرامونی انسان است. لاجرم شناخت و مدیریت تغییرات یعنی مهمترین نیاز انسان برای تحقق انسانیت انسان.

اشاره چهارم) انسان تنها موجود عالم خلقت^{۱۵} است که می‌تواند اعمال خود را تحت بررسی، مهار و مدیریت هدفمند قرار دهد. از این رو مقولاتی چون علم و اخلاق، اختصاصی‌ترین ویژگی جامعه انسانی است، در حالی که مسائلی مانند افزارمندی و سازندگی - ولو به درجات نازل - می‌تواند در عالم حیوانات هم مشاهده شود. این نکته چه چیزی را به ما خاطر نشان می‌کند؟ به نظر نگارنده مهمترین ممیزه انسان توانایی او در مدیریت رفتارهای فردی و جمعی انسان می‌باشد. انسان با علم به شناخت نایل می‌آید و با اخلاق، شناخت خود را به کار می‌گیرد. در این جا علم و اخلاق در بسیط‌ترین و موسع‌ترین مفهوم آن‌ها مورد استفاده قرار گرفته اند. علم به مفهوم هرگونه شناخت پدیده‌ها و اخلاق به مفهوم هرگونه اقدام برای حفظ، حذف و یا ایجاد پدیده‌ها. هنگامی که سخن از علوم انسانی در میان باشد علم و اخلاق هم با انضمام به عمل انسانی معنا و مفهوم می‌یابند. بدین سان علم انسانی یعنی شناخت پدیدارهای عمل انسانی و اخلاق یعنی حفظ، حذف و یا ایجاد پدیدارهای ناشی از عمل انسانی. علم انسانی مبتنی بر عمل انسانی است و تا عمل انسانی نباشد علم انسانی هم موجودیت نخواهد یافت.

هنگامی که کانت می‌گفت: «آسمان پر ستاره بالای سر ما و اصول اخلاقی در درون ما دو جلوه اصل واحدی هستند که می‌توانند درک انسان را از جهان شکل دهند» در حقیقت به تمایز دو حوزه شناخت اشاره می‌کرد؛ حوزه طبیعت که ریاضیات و علوم تجربی متکفل شناخت آن است و حوزه فرهنگ که علم اخلاق متولی شناسایی آن است. از این رو باید گفت هرگونه شناختی از عمل انسانی هنگامی اصالت و وثاقت خود را باز می‌یابد که با رویکردی اخلاق شناسانه راهبری شود. می‌توان اعمال انسانی را نیز به مکانیسم‌های طبیعی فروکاست همانگونه که فی‌المثل در حوزه روانشناسی و علوم تربیتی، شرطی شدن یکی از کلید واژه‌های اصلی درک رفتار انسان است، اما کیست که نداند، اکتفا به مفاهیمی چون شرطی شدن در درک رفتارهای انسانی، فروکاستن مناسبات

حاکم بر رفتار انسانی از حیطة‌ای بس گسترده و جامع به حوزه‌ای مُضیق و مقید است. آنچه عمل انسانی را در خور واژه انسانی می‌سازد، ابتدای آن به نیت و انگیزه و غایت‌مندی است و این‌ها مقولاتی است که در مکانیسم‌های طبیعی و سازوکارهای مکانیکی - و به تبع آن در علوم انسانی جدید - محلی از اعراب ندارد.

تفاوت جدی میان دو حوزه پدیده‌های طبیعی و پدیده‌های انسانی در این است که: در حالی که پدیده‌های حوزه طبیعت برای انجام منظم و هدفمند فعالیت‌های خود نیازمند شناخت اصول ریاضی حاکم بر رفتار خود نمی‌باشند، پدیده‌های حوزه انسانی یعنی انسان‌های اندیشه ورز، لزوماً موظف به شناخت اصول اخلاقی حاکم بر رفتار خود در جهت نیل به غایات اصیل و اصلی خود می‌باشند. نا هنجاری و ناهماهنگی در فعالیت‌های حوزه طبیعت - بدون تصور دخالت انسان در روند آن فعالیت‌ها - قابل تصور و تصدیق نیست. طبیعت از آنجا دچار ناهنجاری و نابسامانی می‌شود که اصول ریاضی حاکم بر آن به واسطه دخالت بشر دستخوش انحراف و کژدیسی شود. اما حوزه رفتار انسانی در صورتی به هنجار و به سامان فعالیت خود را ظهور می‌دهد که هرگونه عمل انسانی مسبوق به دلالت‌های متقن اخلاقی باشد. اصول متقنی که توسط انسان " کشف " شده باشد و نه این که جعل شده باشد^۶. اما از آنجایی که اعمال انسانی غالباً مسبوق به چنین شناختی نیست، غالباً هم انسان رفتارهای نابسامان و نا به هنجار تولید می‌کند. علوم انسانی مادام که در چنبره نگاه طبیعی و ریاضی به عمل انسانی است نخواهد توانست عمل انسانی را به نحو صحیح شناسایی و مدیریت کند. حتی اگر شناخت ریاضی محدودی هم از برخی عملکردهای انسانی به دست دهد، لاجرم به دلیل فروکاستن ماهیت اختیاری عمل انسانی به تلقی طبیعی و جبری و علی، این شناخت کوتاه بینانه خواهد بود.

این جاست که باید پرسید واقعاً علوم انسانی قرار است چگونه علمی تولید کند؟ علمی در خدمت انسان یا علمی در خدمت انسانیت؟ اگر انسان در خدمت انسانیت باشد طبیعی است علمی هم که تولید می‌کند در خدمت انسانیت خواهد بود. اما علمی که تحت لوای اومانیسیم از انسان بت‌واره‌ای می‌سازد، در درجه اول موضوع مورد بررسی خود را معوّج دیده است. برخی متذکر این معنا شده‌اند که معرفت به خویشتن که اهتمام اصلی سقراط بود نباید به معنای معرفت فردی به خویشتن گرفته شود؛ « جمله خودت را بشناس دستوری است که نه فی نفسه و نه در اندیشه کسی که اول بار آن را صلا داده [سقراط]،

به معنای شناخت ساده خویشتن، یعنی شناخت استعدادها، منش ها، گرایش‌ها و نقایص فرد نیست، بلکه به معنای شناخت آن چیزی در انسان است که ذاتاً حقیقی است و هم به معنای شناخت حقیقی فی نفسه و لنفسه، یعنی جوهر و ذات انسانی از جنبه روح «(برن؛ ۸۰)». شاید بهتر باشد این گونه عنوان شود که موضوع پویس سقراطی مفهوم کلی انسانیت است و نه لزوماً مفهوم جزئی انسان. همچنین تذکر به این معنا نیز ضروری است که پذیرش مفهوم کلی انسانیت در پویس فلسفی سقراط را نباید به سرعت با انسان شناسی و علوم انسانی جدید التباس کرد. «معرفت به خویشتن» ربطی به انسان شناسی مدرن ندارد. به قولی: «آن شناخت انسان که سقراط ما را به آن دعوت می‌کند دارای نقش و ماهیتی است بکل غیر از نقش و ماهیت دانش‌هایی که امروزه مغرورانه «علوم انسانی» عنوان یافته‌اند ... رؤیای جامعه مکانیزه از راه عقلانی ساختن همه شئون زندگی ... بی گمان کمال مطلوب سقراط نیست» (برن؛ ۸۵ و ۸۶). در یک جمع بندی شاید بتوان این گونه اظهار کرد که انسان شناسی سقراطی در ساحتی برتر و سطحی مقدم تر از انسان شناسی‌های جدید قرار می‌گیرد. در نظر سقراط هدف فلسفه نه کسب دانش بلکه ایده فضیلت است و از این رو انسان شناسی او را در ساحتی اخلاقی باید در نظر گرفت و نه در ساحتی علمی و فنی. این قرار گرفتن در ساحتی اخلاقی به هیچ رو به معنای مجاز بودن قرائتی صرفاً فردی از انسان شناسی سقراطی نیست همچنان که ایده فضیلت لزوماً محصور در فردیت انسان نیست و نکته آخر این که «ایده فضیلت» در نهایت خاصیت دینی دارد» (گواردینی؛ ۲۳۲).

نتیجه

علوم انسانی متکفل شناخت و مدیریت تغییرات در پدیده‌های انسانی است اما به لوازم و ضروریات این وظیفه مجهز نیست. شناخت گسترده‌ای را فراهم می‌آورد اما این شناخت را در چستی هماهنگ با نظام خلقت به کار نمی‌بندد. ساز و کار حاکم بر تغییرات را شناسایی می‌کند اما توان به خدمت گرفت این شناخت در راستای غایت‌های انسانی را ندارد زیرا از هیچ گونه پشتوانه متقنی برای کشف مطلوبیت‌های عام اخلاقی بهره مند نیست. چنانچه بتوان برای علوم انسانی مبنای روش شناسانه اخلاقی پایه ریزی کرد

ظرفیت‌های والاتری از این شاخهٔ معرفت بشری محقق خواهد شد. شاید این سؤال در ذهن نقش بندد که: از آنجایی که دستاوردی چون "گسترهٔ موضوعات مورد شناسایی و دسترسی به انبوه داده‌های مطالعاتی" از رهگذر تقیّد علم انسانی جدید به دخالت ندادن اخلاقیات فراهم آمده است بنا براین آیا جستجوی یک مبنای اخلاقی برای این علوم نقض غرض نخواهد بود؟^{۷۷} در پاسخ به این سؤال باید گفت: نه تنها نقض غرض نخواهد بود بلکه کاملاً منطبق با منطق شناخت در علوم انسانی خواهد بود. منطقی که راه هرگونه شناخت صائب از عمل انسانی و مدیریت آن را از رهگذر "اخلاق" قابل حصول می‌داند. حتی اگر به منطق شناخت در علوم انسانی نیز دسترسی وجود نداشته باشد باید پرسید علوم انسانی فارغ از غایت نگری اگر خود منجر به بحران آفرینی در مناسبات انسانی شود آیا باید همچنان موقعیت تابووار خود را حفظ کند؟ بدیهی است که انسان باید دامنه دانش خود را گسترش دهد، اما گمان نمی‌کنم هیچ انسان خرد ورزی تردید داشته باشد که این علم انسانی است که باید در خدمت انسان باشد نه انسان در اسارت علم انسانی.

شوربختانه باید گفت: علوم انسانی کنونی به واسطه رهیافت‌های نارسا در خصوص هدف انسان در زندگی، در بسیاری از موارد به جای تولید علم به بازتولید جهل اقدام می‌کند. اسارت انسان در چنبرهٔ علم انسانی‌ای که خود فراهم آورده است از آنجایی رقم می‌خورد که علوم انسانی مدرن در پویش‌های خود با حذف "بایدها" و تمرکز بر مقولهٔ "هست‌ها"، عملاً غایت اندیشی نسبت به عمل انسانی را وانهاداده است. نتیجه چنین رویکردی به سترونی علوم انسانی خواهد انجامید^{۷۸} زیرا با ذات و ماهیت عمل انسانی در تعارض قرار دارد. اگر بپذیریم که "عمل انسانی" عامل اصلی تغییراتی است که علوم انسانی متعهد و متکفل شناسایی آنهاست و باز هم اگر بپذیریم که هرگونه تغییر قابل اعتنایی در تعاملات انسانی - که مقوم زیست فرهنگی انسان است - نوعی "پویش و شدن" است و نه صرف جابه جایی فیزیکی، خواهیم پذیرفت که برای فهم چرایی هر تغییری در حوزه رفتارهای انسانی باید به فهم منشأ پویش و شدن نائل شویم و به شناخت مکانیکی عمل انسانی بسنده نکنیم. چنین ضرورتی ناگزیر محقق علوم انسانی را وارد عرصه‌ای می‌کند که می‌توان از آن با عنوان حوزهٔ انگیزه‌ها و غایات عاملان انسانی و به تعبیر ساده تر حوزهٔ اخلاق یاد کرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. علیرغم درکی اجمالی که در مورد مفهوم و محتوای اصطلاح "علوم انسانی" وجود دارد، تعریف جامع و مانع و نیز اجماع یکدستی در خصوص مصادیق محتوایی این اصطلاح دیده نمی‌شود. شاید عمده‌ترین اشکالی که در این زمینه بروز می‌کند، عدم توافق در خصوص مرزبندی میان دو اصطلاح "انسان" و "جامعه" باشد که به همان دعوای مشهور "فرد" و "جامعه" بر می‌گردد. از این جاست که برای برخی صاحب نظران، "علوم اجتماعی" از "علوم انسانی" متمایز می‌گردد. تفاوت‌های مشرب‌های فکری و نگرش‌های منطقه‌ای نیز به این عدم اجماع دامن زده است. از این رو در حالی که مرکز ملی تحقیقات علمی فرانسه برای فائق آمدن بر این عدم اجماع از اصطلاح "علوم انسان و جامعه" استفاده می‌کند، در مجامع آکادمیک آمریکا، اصطلاح "علوم اجتماعی و رفتاری" بیشترین کار برد را دارد و اصطلاح علوم انسانی ندرتاً استعمال می‌شود (ر. ک: دورتیه، ۱۳۸۶، ۱۷ و ۱۸). در کشور ما پرتال جامع علوم انسانی، شاخه‌های زیر را از مصادیق علوم انسانی بر می‌شمارد: حقوق، اقتصاد، علوم اسلامی، فلسفه و منطق، تاریخ، علوم سیاسی، علوم اجتماعی، مدیریت، روانشناسی، علوم انسانی [!]، مطالعات هنر، زنان، ادبیات، زبان شناسی (ر. ک به سایت: پرتال جامع علوم انسانی). گذشته از این که هیچ گونه مبنایی برای فهرست کردن فقط همین چند شاخه معدود ذیل اصطلاح علوم انسانی در این پرتال ارائه نشده است، واضح است که بسیاری از علوم فرو نهاده شده اند. ضمناً ذکر مجدد اصطلاح علوم انسانی به عنوان یکی از زیر شاخه‌های علوم انسانی، نشان از آشفتگی مفهوم و مصادیق این اصطلاح می‌کند.

به هر روی مبنای مقاله حاضر در کاربرد اصطلاح علوم انسانی، فارغ از تمایزات پیشگفته میان علوم اجتماعی و علوم انسانی است و از اینرو اصطلاح علوم انسانی در این مقاله در بسط‌ترین مفهوم آن، آن گونه که در طلیعه شکل‌گیری علوم انسانی در اروپای قرن نوزدهم کاربرد داشت، مورد استفاده واقع شده است. در آن زمان اصطلاحاتی نظیر "علوم روحی"، "علوم فرهنگی" و حتی "علوم تاریخی" به رشته‌ای از معارف بشری دلالت می‌کرد که ناظر به آفرینش‌های انسان باشد، در مقابل علوم طبیعی که به آفرینش‌های خداوند می‌پرداخت. می‌توان ریشه این تمایز را در فرهنگ غرب تا زمان جیانباتیستا ویکو (۱۷۷۴ - ۱۶۶۸) به عقب برد که در کتاب خود با عنوان *دانش نو*، به ضرورت سامان دادن به دانشی جدید در باره اعمال و آفرینش‌های انسانی، توجه داده بود. ویلهلم دیلتای (۱۸۳۳ - ۱۹۱۱) در اواخر قرن نوزدهم کوشید این سامان مندی را به فرجام رساند. اصطلاح علوم انسانی از آن زمان به بعد پرکاربردترین اصطلاح در همین منظومه مفهومی بوده است (ر. ک: دیلتای، ۱۳۸۸ و نیز: دیلتای ۱۳۸۹). به نظر می‌رسد در جامعه ما هم غالباً از اصطلاح علوم انسانی در همان مفهومی استفاده می‌شود که شامل علوم اجتماعی هم باشد. (برای نمونه‌ای از این نوع استعمال اصطلاح علوم انسانی: ر. ک: داوری، ۱۳۸۹: مقدمه نویسنده). به هر حال بهتر است اصل

مطلب فدای دعوای اصطلاحات نشود. می‌توان این نظر ژولین فروند را پذیرفت که: اگر برای اصطلاح علوم انسانی نسبت سایر اصطلاحات، رجحان قائلیم صرفاً « به این دلیل است که این مفهوم امروزه از مفاهیم دیگر رایج تر است و نهادهای دانشگاهی نیز بر آن صحنه گذاشته‌اند » (فروند، ۱۳۷۲: ۴).

۲. در ترمینولوژی علوم اجتماعی غالباً میان دو اصطلاح " تغییر " و " تحول " تمایز نهاده می‌شود. تغییر به مفهوم دگرگونی در مدت زمان کوتاه (مانند دوران زندگی یک انسان) و تحول به مفهوم مجموعه‌ای از تغییرات که در بلند مدت (مانند دوران حیات چند نسل) رخ می‌دهد اعتبار شده‌اند (ر. ک: روشه؛ ۱۳۸۷: ۲۶). اما در مقاله حاضر بدون تمایز نهادن میان این دو مفهوم، از واژه تغییر در مقام اشاره به هر دو مفهوم استفاده شده است.

۳. خواننده مسلماً متوجه این موضوع هست که مراد از تغییر، صرفاً حرکت داشتن نیست. تغییر یعنی از وضعیتی به وضعیت دیگر (= غیر) در آمدن؛ دگرگون شدن. بنا بر این در حالی که حرکت منظم عقربه‌های ساعت نوعی تغییر به معنای حرکت داشتن را به نمایش می‌گذارد و می‌تواند برای کسی که تا کتون ساعت را مشاهده نکرده است سؤال برانگیز باشد، برای کسی که مکانیسم حرکت عقربه‌های ساعت برای او شناخته شده است، سؤال هنگامی ایجاد می‌شود که عقربه‌های ساعت از حرکت باز ایستاده باشد.

۴. این دوره‌ای است که کارل یاسپرس (۱۹۶۹-۱۸۸۳) از آن با عنوان " دوره محوری " و « دوره‌ای که از حیث صورت بخشیدن به آدمیت، پر بارترین دوران تاریخ » است یاد می‌کند (یاسپرس؛ ۱۳۶۳: ۱۵) و می‌توان آن را دوران گذار از عصر اسطوره به عصر عقلانیت دانست.

۵. پی جویی دلایل و علل این عالمگیری یکی از جذاب ترین مسائل در حوزه تاریخ فکر است. شاید از مهمترین عوامل تأثیر گذار در این مورد، موقعیت جغرافیایی یونان باشد که به سان حلقه اتصالی میان تمدن‌های آسیای باختری (ایران و بین النهرین و مصر) و تمدن روم عمل کرده است و نیز این واقعیت که میراث یونانی به سرعت جذب تعالیم ادیان ابراهیمی (یهودیت - مسیحیت و اسلام) گردید و با توسعه جهانی این ادیان به ویژه مسیحیت و اسلام، فکر یونانی نیز عالمگیر شد. ضمناً خود این واقعیت که فلسفه یونانی در تعاملی اعتلا بخش با تعالیم ادیان ابراهیمی قرار گرفت می‌تواند نشانه‌ای از دغدغه‌ای مشترک میان سنت فلسفه ورزی و سنت وحیانی باشد. دغدغه‌ای که اگر بخواهیم به نحو موجز به آن اشاره کنیم باید گفت چیزی نبوده است جز " سعادت انسان ". فلسفه، " تکاپوی بشری " و وحی، " هدیه‌ای الهی " برای سعادت انسان بوده است

۶. شاید پذیرفتن این ادعا برای بسیاری از مشتعلین در شاخه‌های مختلف علوم انسانی سهل و ساده نباشد و صاحب این قلم هم اصراری برای قبولاندن آن ندارد زیرا این دعوی، موضوعی است که تا برای پژوهشگران علوم انسانی به صورت " مسأله و دغدغه ذهنی " در نیایید و در عمل آن را تجربه

نکنند، صرف ادعا برای باوراندن آن کفایت نمی‌کند. اینجا فقط برای ایضاح این ادعا می‌افزایم که دانش و نگاه تاریخی برای علوم انسانی همان نقشی را ایفا می‌کنند که ریاضیات برای علوم طبیعی. همچنانکه با کلید ریاضیات، گنجینه طبیعت اسرار خویش را بهتر برملا می‌سازد، کلید تاریخ نیز راه ورود به علوم انسانی را می‌گشاید. شاید از همین رو بوده است که در دوران جدید، علوم انسانی را در ابتدا "علوم تاریخی" می‌نامیدند.

۷. شاید توجه دادن به این نکته خالی از فایده نباشد که وقتی از ضرورت کاربست نگاه تاریخی به علوم انسانی سخن به میان می‌آید، باید دانش تاریخ را در بسیط‌ترین معنا و مفهوم آن در نظر گرفت که عبارت است از "بررسی زمانمند افکار و اعمال انسان" و نه مکتب‌های خاص و یا روش‌شناسی‌های خاص تاریخی که هرکدام مظهر یک تمدن و یا جامعه خاص را بر پیشانی خود دارند.

۸. این نکته که علم‌الادیان، منشاء تمامی علمی است که امروزه به نحوی در حوزه علوم انسانی به معنای اعم آن قرار دارند، حاوی پیام مهمی است و آن این است که همه علمی که معطوف به شناخت و مدیریت اعمال انسانی هستند ریشه در علم‌الادیان دارند، چه مشتغلین به این علوم بدانند و چه ندانند! به عبارت صریح‌تر؛ فلسفه اساساً مولودی با خاستگاه دینی است. بی‌جهت نبود که یکی از اتهاماتی که به سقراط زدند، اتهام ادعای پیامبری بوده است (ر. ک: بدن، ۱۳۸۳: ۴۳).

۹. گفته شده است که طلیسان «پرده ساده‌ای است که روی سر و شانه‌ها می‌اندازند و بعضی اوقات فقط روی شانه‌ها؛ لباس اهل فقر و استادان فقه و علوم الهی است. در ابتدا طلیسان را فقط فقیهان می‌پوشیدند» اما بعدها اختصاص طلیسان به علما از بین رفت. اما این نکته که طلیسان نوعی شرافت بر دیگر سرپوش‌های متداول در جامعه اسلامی دارد از بین نرفت و از این رو حتی کسانی در فضل و شرافت طلیسان رسالاتی با عناوینی چون «الاحادیث الحسان فی فضل الطلیسان» نگاشتند (ر. ک: دُزی، ۱۳۸۸: ۱۷۶ و ۱۷۷).

۱۰. دراعه لباسی بود که مردمان بی‌بهره از علم الهی می‌پوشیدند. چه از توده مردم و چه از وزیران و حتی خلفای عباسی. البته بدیهی است که دراعه وزیران با تجمل‌تر بود. در باره دراعه گفته شده است که «قسمت جلو آن تا محاذات قلب گشاده و مزین به تکمه و جا تکمه است» (ر. ک: دُزی، ۱۳۸۸: ۱۱۵).

۱۱. جریان اسماعیلیه نیز در جهان تشیع چنین رویکردی به مسأله داشت و می‌کوشید میان درک فلسفی و درک شرعی جمع کند. این تلاش‌ها شاید در هیچ کجا بیش از عنوان کتاب ناصر خسرو؛ جامع‌الحکمتین، قابل ردیابی نباشد (ر. ک: ناصر خسرو، ۱۳۶۳).

۱۲. بدیهی است دین هیچگاه در هیچ جامعه‌ای نمی‌میرد. آنچه که منظور ما در این فقره است اشاره به فقدان تأثیر‌گذاری راهبردی مذهب و اندیشه‌های دینی در اذهان نخبگان علمی اروپای قرن نوزدهم است. نخبگانی که دوآلیسم مذهب و علم آنها را بر سر یک انتخاب تاریخی قرار داده بود: یا مذهب

- و عقب ماندگی و یا علم و پیشرفت و چون مقوله پیشرفت اصلی ترین مطلوبیت اروپای قرن نوزدهم بود نتیجه انتخاب نیز مشخص بود!
۱۳. موضوع غایتمندی و غایت نگری از ضرورات زندگی انسان است که در طول حیات بشر عمدتاً تعالیم دینی متکفل آن بوده اند. اما علم انسانی جدید از آنجا که با گرتنه برداری از علوم طبیعی نوین و با التزام به حذف علت غایی از پویش علمی، شکل گرفته بود طبعاً توان و صلاحیت پرداختن به این حوزه را نداشت. بشر قرن نوزدهمی در تنگنایی بی سابقه گرفتار آمده بود؛ مواجهه روز افزون با دغدغه‌های غایت نگرانه و فقدان مبنایی استوار برای پرداختن به این دغدغه‌ها! شاید بتوان نخستین مدعی پرداختن به چنین وظیفه دشواری را مکتب جامعه شناسی مارکس دانست. وظیفه جامعه شناسی به عنوان شاخه عمده علوم انسانی، **تبیین جامعه و تغییرات آن** به مثابه یک موضوع برخوردار از قابلیت مطالعاتی بود. اما جامعه شناسی مارکس قدم به قلمرویی گذاشت که از دیرباز حوزه اختصاصی دین و فلسفه متافیزیک بود یعنی **حوزه شناخت انسان و غایت حیات او**. نارسایی هایی هم که دامنگیر مارکسیسم شد بیشتر ناشی از قدم گذاشتن در حوزه‌ای بود که صلاحیت ورود در آن را نداشت.
۱۴. این محیط پیرامونی گستره‌ای وسیع از مناسبات انسان با محیط طبیعی تا روابط اجتماعی انسان را شامل می‌شود.
۱۵. استفاده از تعبیر "عالم خلقت" (Creation)، بار معنایی خاصی را بر این مقاله مترتب می‌سازد. غالباً از تعبیر "عالم طبیعت" (Nature) در این مقام استفاده می‌شود، اما نگارنده با اشعار به تفاوت معنادار این دو، تعبیر "عالم خلقت" را ترجیح می‌دهد. (برای بحثی در باره طبیعت و خلقت ر. ک: جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۱۴۱).
۱۶. به قول کانت: «چنان عمل کن که گویی قاعده‌ای که در رفتار و کردار خویش برگزیده‌ای بتواند قاعده‌ای مقبول برای جهان باشد» (توماس، ۱۳۸۹: ۲۵۵) و باز به قول همو: «در هر امر اخلاقی مانند مسئله ریاضی بیش از یک جواب صحیح وجود ندارد» (همان: ۲۵۶). البته کانت برای رسیدن به پاسخ‌های صحیح اخلاقی، عقل و استدلال را ناتوان می‌پنداشت و همین تلقی باعث سترونی اندیشه اخلاقی در منظومه علوم انسانی جدید شد.
۱۷. این تصور که علم باید خودبنیاد و مستقل باشد و باید رأساً به انتخاب موضوع‌های شناسایی و مدیریت حاصل از این شناخت اقدام کند هر چند ظاهراً تصور موجه و دلپذیری می‌نماید اما در ضمن تصور باطلی هم هست. زیرا نه تنها از هیچ مبنای معرفت شناختی متقنی برخوردار نیست بلکه از جنبه نقد تاریخی هم بی بنیاد است؛ در همه ادوار تاریخ بشر هیچ برهه‌ای را نمی‌یابیم که علم (به معنای شناخت تغییرات و مدیریت تغییرات) مستقلانه عمل کرده باشد. همواره شرایط محیطی و هنجارهای اجتماعی و علایق سیاسی و منافع اقتصادی غالب بر محیط بوده است که برای قطار علم

ریل گذاری می کرده و ایستگاهها و منازل خط سیر این قطار (علم) را تعیین می کرده است. علم - و باید افزود حتی علوم غیر انسانی - همواره شریک عوامل اجتماعی بوده است و ضمناً باید گفت همواره در این شراکت موضعی فروتر و خادمانه داشته است. چه در جوامع ماقبل مدرن که از دیر باز قلم عالمان در زیر تیغ غالبان اجازه چرخش داشته و چه در جوامع مدرن که علم با سیاست گزاری ارباب سرمایه سمت و سو یافته و هدف یابی کرده است، یک واقعیت در کار بوده است و آن نقش خادمانه علم در برابر مخدومانی غیر عالم بوده است. پس اگر علم از جنبه تاریخی همواره خادمِ آمال خیر و شر انسان بوده است چرا باید از این که در خدمت مقاصد اخلاقی قرار گیرد شائبه غیر علمی شدن آن به ذهن متبادر گردد.

۱۸. یکی از نویسندگان تاریخ علم به این نکته ظریف توجه داده است که "واقع گرایی" و حصر توجه عالم به هستها و وانهادن باید ها، خاستگاهی محافظه کارانه و مدافع وضع موجود جامعه را دارد و در برهه هایی از تاریخ ظهور و بروز می کند که منتفعان از وضع موجود جامعه سیاست گزاری علمی جامعه را در اختیار دارند. می نویسد: «فایده سیاسی این دیدگاه برای مدافعان وضع موجود جامعه روشن است. برای این که "آنچه هست" یگانه مرکز توجه مشروع علم باشد باید هیچ واقعیتی به جز واقعیت فعلاً موجود، ممکن نباشد. از این پیش فرض، صاحب نظر محافظه کار می تواند راحت نتیجه بگیرد که آمال انقلابی، احمقانه و نامعقول و بیهوده اند. محدود کردن علم به "بودن" و حذف "شدن" هم امکان وجود یک علم اجتماعی معنی دار را از بین می برد و هم سد راه رشد علوم طبیعی می شود» (کانر، ۱۳۹۰: ۳۹۶).

فهرست منابع

- بدن، ژان (۱۳۸۳): سقراط، ترجمه سید ابوالقاسم حسینی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- بودن، ریمون (۱۳۸۹): ارزیابی انتقادی نظریه های تغییر اجتماعی، ترجمه غلامرضا جمشیدیها، تهران، نشر علم.
- توماس، هنری و دانالی (۱۳۸۹): ماجراهای جاودان در فلسفه، ترجمه احمد شهسا، تهران، ققنوس.
- روشه، گی (۱۳۸۷): تغییرات اجتماعی، ترجمه منصور وثوقی، تهران، نشر نی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷): منزلت عقل در هندسه معرفت دینی، تهران، نشر اسرا.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۹): علوم انسانی و برنامه ریزی توسعه، تهران، فردایی دیگر.
- دزی، راینهارت پیتر ان (۱۳۸۸): فرهنگ البسه مسلمانان، ترجمه حسینعلی هروی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- دیلتای، ویلهلم (۱۳۸۸): مقدمه بر علوم انسانی، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی، تهران، ققنوس.

- (۱۳۸۹): تشکل علوم تاریخی در علوم انسانی، ترجمه منوچهر صاعی دره بیدی، تهران، ققنوس.
- دورتیبه، ژان فرانسوا (۱۳۸۶): علوم انسانی گستره شناخت ها، ترجمه مرتضی کتبی و دیگران، تهران، نشر نی.
- فرون، ژولین (۱۳۷۲): نظریه‌های مربوط به علوم انسانی، ترجمه علیمحمد کاردان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- کانر، کلیفورد (۱۳۹۰): تاریخ علم مردم، ترجمه حسن افشار، تهران، نشر ماهی.
- کرمر. جونل. ل (۱۳۷۵): احیای فرهنگی در عهد آل بویه انسان گرایی در عصر رنسانس اسلامی، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- (۱۳۷۹): فلسفه در عصر رنسانس اسلامی ابو سلیمان سجستانی و مجلس او، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی .
- گواردینی، رومانو (۱۳۸۲): مرگ سقراط، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران، طرح نو.
- ناصر خسرو (۱۳۶۳): جامع الحکمتین، به تصحیح و مقدمه هنری کرین و محمد معین، تهران، طهوری .

گذار از تاریخ نگاری سیاسی

علی قربانپور دشتکی*

چکیده

آنچه که تاکنون در زمینه تاریخ ایران زمین مورد پژوهش قرار گرفته است به طور معمول مبتنی بر ثبت واقع انگارانه رویدادهایی بوده که معطوف به قدرت سیاسی حاکم می‌باشند به صورتی که قدرت سیاسی، در کنار سایر عوامل و رویکردهای نهفته در یک متن تاریخی، وجه هژمونیک پیدا می‌کند و باعث می‌شود دیگر جنبه‌ها و امکانات یک متن تاریخی را در محاق فرو برد و آنچه را که صرفاً در مغناطیس قدرت سیاسی قرار می‌گیرد توصیف نماید. نگارنده این پژوهش تلاش می‌کند که با ارائه یک راهکار روش‌شناسانه، زمینه‌ای را برای گذار از تاریخ نگاری سیاسی ایجاد نماید. با این پیش فرض که تاریخ ایران را یک متن گشوده در نظر می‌گیرد که جنبه‌ها و امکانات بالقوه‌ای را در دل خود جای دارد از جمله تاریخ علاوه بر اینکه یک متن سیاسی است، یک متن «فرهنگی» هم می‌باشد و «تاریخ نگاری فرهنگی» امکانی خارج از متن سیاسی است که می‌توان با پژوهش در یک افق بین‌الذهانی برآمده از لایه‌های پنهان و سیال متن تاریخی، این امکان را فرا چنگ آورد. نگارنده تلاش می‌کند تا پس از نقد روش‌شناسانه تاریخ نگاری سیاسی، روش تاریخ نگاری فرهنگی را به شیوه پدیدارشناسی هوسرلی توصیف و تبیین نماید.

کلیدواژه‌ها: تاریخ نگاری سیاسی و فرهنگی، پدیدارشناسی، بینا ذهنیت، معنا، روش‌شناسی.

* دانشجوی دکترای اندیشه‌های سیاسی دانشگاه تهران ghorbanpur@yahoo.com

مقدمه

اگر به بخش تاریخ هر کتابخانه‌ای مراجعه کنیم بدون شک بیشترین حجم کتابهای موجود در قفسه‌ها، اعم از خاطرات، سفرنامه‌ها، وقایع نگاریها، اسناد و سایر آثار تاریخی عمدتاً به شرح وقایع سیاسی در مقطعی از زمان بسنده کرده‌اند. گویی که تمامی ساکنین این سرزمین از عهد باستان تاکنون تار و پود حیاتشان در سیاست ورزی نضج گرفته است. تاریخ نویسی در ایران به توصیف افکار و اندیشه‌های مردمان و رویکردهای فرهنگی-اجتماعی نمی‌پردازد یا اگر هم به این مقولات می‌پردازد در جهت توضیح بیشتر رویدادهای مربوط به سیاست حاکمان و پادشاهان وقت می‌باشد. تاریخ نویسی معمولاً به شرح تاخت و تازهای قدرتهای سیاسی در میدان نبرد و زدوبند پادشاهان و درباریان در اندرونی دربارها اکتفا نموده است. با این اوصاف سؤال می‌شود اینست که آیا تاریخ نگاری صرفاً همان شرح و توصیف وقایع سیاسی می‌باشد؟ و در صورتیکه بنا به فرض ما جواب منفی باشد، به دنبال آن سؤال دیگری پیش می‌آید که علاوه بر امکان سیاسی چه امکانهای دیگری در یک متن تاریخی نهفته است؟ از سوی دیگر آیا زبان سیاست توانایی و قابلیت بیان امکانهای وجودی تکوین یافته در متن تاریخی را دارد؟ در پاسخ به این سئوالات فرضیه ما چنین می‌باشد: متن تاریخی دارای امکانهای بالقوه فراسیاسی می‌باشد اما تاریخ نگاری سیاسی نه تنها کمکی به آشکار سازی این امکانات نموده بلکه باعث پنهان سازی آنها در دل تاریخ گردیده است لیکن برای این آشکار سازی می‌توان با گذار از لایه تاریخ سیاسی به اعماق متن تاریخ گذار نمود تا به لایه‌های پنهان آن دسترسی پیدا کرد. که حاصل کار ما احراز به کلیتی، موسوم به "تاریخ فرهنگی" می‌باشد. اما برای سفر به اعماق تاریخی نیاز به ابزار کاری داریم که نگارنده معتقد است با روش "پدیدار شناسی"^۱ متأسی از ادmond هوسرل (۱۹۳۸-۱۸۵۹) فیلسوف آلمانی، هم می‌توان از تاریخ سیاسی گذار کرد و هم متن فرهنگی و تاریخ نگاری فرهنگی را توصیف کرد. در این مقاله ابتدا نقدی خواهیم داشت بر تاریخ نگاری سیاسی و آسیب شناسی آن، سپس به مبحث فرهنگ و متن فرهنگی حاصل از بکارگیری روش پدیدارشناسی می‌پردازیم.

تاریخ نگاری سیاسی و عوامل تأثیر گذار بر آن

مقارن با ایجاد "دولت مدرن" تاریخ نگاری سیاسی هم، تحت تأثیر مدرنیسم و قدرت سیاسی متمرکز، رویکردی جدید پیدا کرد و رویکرد مدرنیستی به تاریخ، در حال حاضر، مستمسکی در اختیار برخی مورخان قرار داده تا گذشته تاریخی ایران را انکار کنند اینان ایران را کشوری نو پدید قلمداد می‌کنند و زایش این ملت را در اوایل قرن بیستم میلادی می‌دانند در نتیجه تاریخچه این کشور به شدت کوتاه می‌شود. البته پذیرش چنین ادعایی به معنای از دست رفتن بخش مهمی از زمان درونی ایرانیان و ابتر شدن آگاهی تاریخی یک ملت خواهد بود. (معینی، ۱۳۸۷)

«تاریخ نگاری تا پیش از سده نوزدهم در اروپا نیز نگارش سرگذشت شاهان و داستان پهلوانان آمیخته به اغراق و افسانه و تعصبات دینی و ملی بود» (یکتایی، ۱۳۵۰: ۲۱)

"بیشتر آثار تاریخ سده نوزدهم ایران تا چندی پیش، از ویژگیهایی برخوردار بودند که امروزه دیگر چندان مطرح نیستند. این ویژگیها با توجه به جنبه های تاریخی سده نوزدهم در مورد ادبیات و یا رقابت قدرتهای امپریالیستی اروپا بودند." (اژند، ۱۳۸۰: ۱۸۵)

تاریخ نگاری سیاسی، بویژه در دولت مدرن رضاخانی و پس از آن، دارای دو نوع اشکال یا ایراد اساسی بوده است یکی اشکالات عارضی و دیگری اشکالات ذاتی، که اشکالات نوع اول بطور اخص مربوط به دوران مدرن است و اشکالات نوع دوم به کل تاریخ نگاری مربوط است.

۱) اشکالات عارضی:

این اشکالات دارای دو رویکرد "تبارشناسی" و "روش شناسی" می‌باشند. از لحاظ تبارشناسی با تشکیل دولت مدرن و خروج از نظام عشیره‌ای و ملوک الطوایفی، "سیاست" و "حاکمیت" در رأس جامعه قرار گرفت؛ حاکمیت مطلق و متمرکز گردید. این سیاست با تأسی از منطق لویاتان هابزی؛ قدرت، قانون و سیاست را در چارچوب دولت مرکزی تعریف کرد. رویکرد سیاست هابزی در "وضع طبیعی" نگاه بدبینانه‌ای به جامعه و حیات جمعی دارد: "وضع طبیعی وضع خارج از وضع مدنی است... [در آن] آدمیان بدون قدرت عمومی به سر می‌برند که همگان را در حال ترس ننگه می‌دارد، در وضعی قرار دارند که جنگ خوانده می‌شود؛ و چنین جنگی، جنگ همه بر ضد همه است... در چنین وضعی امکانی برای کار و فعالیت نیست... نه شرح و گزارشی درباره تاریخ، و نه هیچگونه دانش و

هنر و ادبیاتی و یا جامعه و انجمنی... " (هایز، ۱۳۸۵: ۱۵۸)

در رویکرد هابزی نهاد آدمی میل به کشمکش و منازعه دارد (همان، همانجا) و نتیجه منطقی چنین برداشتی از اجتماع ما قبل مدرن، سرکوب قدرتهای پراکنده و سپس تشکیل دولت سیاسی مدرن و متمرکز می‌باشد. در این رویکرد نظام بوروکراتیک سیاسی دولت مرکزی به بهانه و حفظ صیانت و سلامت مردم، به گفتمان^۱ غالب جامعه تبدیل می‌گردد و سایر گفتمانها به صورت حاشیه‌ای در شعاع مغناطیسی این گفتمان، "مفصل بندی"^۲ می‌شوند. در نتیجه، تاریخ نگاری سیاسی، خود نیز، تحت تأثیر این جاذبه، گفتمان حاکم را آموزه خود قرار می‌دهد و "کلان روایت"^۳ "سیاست" را منشی‌گری می‌نماید. به عنوان مثال پس از شکست مشروطه و تضعیف دولت قاجار، گفتمانهای متعددی شکل گرفت از جمله گفتمانهای سوسیالیستی، جمهوریخواهی و ناسیونالیسم اقتدارگرا. رضاخان با توسل به گفتمان ناسیونالیسم اقتدارگرا سرانجام توانست سایر گفتمان‌ها را به حاشیه براند و با استفاده از قدرت نظامی توانست گفتمان ناسیونالیسم اقتدارگرا را به گفتمانی غالب تبدیل نماید.

از لحاظ روش‌شناسی نیز تاریخ نگاری سیاسی در گردونه "علمی کردن" تاریخ دچار تکروپها و سطحی‌نگریهای زیادی شده که تاریخ سیاسی را به تکه‌ای جدا شده از پهنه سرزمین فرهنگی تبدیل کرده است. "روایت تاریخی را جریانی که شکل خاصی از درک پیکره مند و ترکیبی" ارائه می‌کند که ویژگی اساسی تاریخ محسوب می‌شود... نیاز است به [وجود] نوعی "مفهوم تلفیق کننده روابط" که این مفهوم نباید به صورتی باشد که صرفاً امکان دسته بندی مجرد وقایع و حوادث را در قالب تعبیری عام فراهم سازد. (نوذری، ۱۳۷۹: ۲۱۴) اما آنچه در تاریخ نگاری سیاسی حاکم است یک استقراء نگری افراطی می‌باشد که در رسیدن به کلیتی تام همواره ناکام می‌ماند و به صورت استقرایی ناقص در می‌آید. رویکرد تاریخ نگاری همواره مبتلاست به مزاجی فردگرایانه و علیت گرایی افراطی. **الف) فردگرایی افراطی:** تاریخ اگر توسط مدیران سیاسی نگاشته شود (که معمولاً چنین است) به دلیل عدم تخصص در تاریخ نگاری، عبارت خواهد بود از "تاریخ من".

1 . discourse
2 . articulation
3 . Metanarrative

رویکرد فردگرایانه روش شناختی، نوعی نگاه نومینالیستی به تاریخ است که تجربی مسلک، غیر ذات انگار و جزئی نگر می‌باشد و به کلیات اعتقاد ندارد.^۱ "من" قائم به فرد است نه محیط فرهنگی یا به عبارتی من منهای "دیگری" متأثر از رویکرد دکارتی "من می‌اندیشم پس هستم" که به زبان مورخ سیاسی که همان کارگزار سیاسی است می‌توان گفت: "من سیاست اعمال می‌کنم پس وجود دارم". این فردگرایی با عقلایی کردن یا اراده مند کردن امور، سایر رویکردهای خارج از اراده خود را بدون تحلیل رها می‌کند و یا رویکردهایی چون "پیشامد"، "رخداد"، "شانس" را در واقع وقایع سیاسی کم رنگ جلوه می‌دهد.

ب) علیت گرایی افراطی: تاریخ نگار در ابتدا هر رویدادی را در سلسله علت ها قرار می‌دهد و به روش عقل گرایانه از "علت" مورد تحلیل، امری انتزاعی یا متافیزیکی استخراج می‌نماید و با تجهیز شدن به علت اتخاذ شده تمام رویکردها و رویدادهای پسا-علتی را ساماندهی می‌کند. به عنوان نمونه در تحلیل و تبیین چرایی وقوع انقلاب اسلامی نگرشهای علیت محور، چرایی وقوع انقلاب را اینچنین تبیین می‌کنند: طرفداران نظریه «مدرنیت» مدنیزه کردن ایران توسط شاه را اساساً عامل وقوع انقلاب اسلامی می‌دانند؛ مارکسیستها علت وقوع انقلاب اسلامی را در نظریه اقتصادی مبتنی بر حرکت گروهی از مردم خواهان امتیازات اقتصادی می‌دانند و سلطنت طلبها "توطئه از قبل طرح ریزی شده قدرتهای خارجی" را عامل انقلاب می‌دانند. (زیبا کلام، ۱۳۷۵: ۲۳)

در حالیکه در پردازش نظریه های علیت گرای مذکور، رویکردهای انضمامی "علت" مورد نظر نادیده گرفته می‌شود. یا به عبارتی به این سؤال پاسخ داده نمی‌شود که "خود علت چگونه علت می‌شود؟" یا اینکه علتِ علت چیست؟ (علت درجه دوم). یکی از مایه های اعتبار مورخان علاوه بر توصیف و روایت، عموماً خلق و ارائه تبیینهایی است که پاره‌ای از آنها تبیینهای علی به شمار می‌روند، یعنی تلاش برای پاسخ دادن به سئوالات چرایی، چگونگی و چیستی. ولی موضوع اصلی مورد مطالعه تاریخ، موضوعی بسیار گسترده و متفاوت است و در سطوح مختلف کلیت مدنظر قرار می‌گیرد. (نوذری، ۱۳۷۹، ۳۶)

۱. ذات از نظر هگل عبارتست از وحدتی که در کثرات پیدا می‌شود

که این کلیت زیستگاه هر علتی می‌تواند باشد که از متون تاریخی غایب است. زیستگاهی که شاید بتوان گفت حوزه خارج از علتی‌ها می‌باشد یا رستنگاه علت‌ها.

۲) اشکالات ذاتی

با فرض اینکه تاریخ فرهنگی کلیتی می‌باشد که ژرف ساخت آن فراعلیتی-فرا فردی است و به خاطر زبان معنابخش آن، واجد تکثر در معنا می‌باشد و تاریخ نگاری سیاسی فاقد این شرایط و ویژگیها می‌باشد. مواردی که ذیلاً مطرح می‌شوند اشکالاتی هستند که تاریخ نگاری سیاسی را تبدیل به تک واژه‌ای کرده که بر تمام واژگان الفبای زیست جهان فرهنگی تسلط یافته و آنها را در سایه فرو برده است. عوامل زیر عوامل ذاتی می‌باشند که قدرت فراروندگی یا استعلایی را از متن تاریخی می‌گیرند و یا امکانات نهفته در دل تاریخ را می‌خشکانند.

الف) زمانمند بودن تاریخ:

تاکنون دو نوع زمان مورد شناسایی واقع گردید: زمان عینی یا تجربی؛ زمان ذهنی یا درونی. زمان عینی یا تجربی همان زمانی است که در فیزیک تحت عنوان $t_1+t_2+\dots$ بیان می‌شود و در تاریخ به "کرونولوژی" موسوم است و دارای توالی خطی می‌باشد. اما زمان دیگری مطرح است که "زمان درونی" نام دارد که می‌توان آنرا زمان درون باشنده یا ذهنی^۲ نیز نامید.

این گونه از زمان به کنش‌ها و تجربه‌های ذهنی یعنی به رویدادهای زندگانی آگاهانه مربوط می‌شود... زمان درونی نه همگانی بلکه خصوصی است. (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴: ۲۳۴)

از نظر هوسرل این زمان با توجه به اینکه حلولی و درونی است "مادیت‌های تجربی" ندارد بلکه یگانه مشخصه آن، برخورداری از امتداد زمانی در ادراک است... ما در هر پرسشی درباره منشأ چیزها به این ادراکات برمی‌گردیم اما اینها هر پرسشی را درباره منشأ خودشان طرد می‌کنند. (رشیدیان، ۱۳۸۴: ۵۲۳)

فرمان درونی یا ذاتی دارای قابلیت فراروندگی از سطح زمان تجربی می‌باشد و حالتها

1 . internal time

2 . Immanent or Subjective time

یا شرایطی را قادر به بیان است که زمان تجربی مورد استفاده تاریخ نگاری سیاسی فاقد آنست. و این عارضه ذاتی تاریخ کرونولوژیکی محسوب می‌شود که نمی‌تواند از سطح خود فراروی کند و به کلیتی پنهان در کنه تاریخ دست یابد.

ب) ابزار گونگی زبان و ناتوانی در معنا سازی

در تاریخ نگاری سیاسی زبان صرفاً ابزاری است برای منعکس کردن "یک واقعیت از قبل موجود یا کانالی برای بیان" "مقاصد انسانی" است (معینی، ۱۳۸۰: ۳۹) در این رویکرد زبان صرفاً یک رسانه است و در شکل دهی به "معنا" هیچگونه نقشی ندارد. پل ریکور می‌گوید که در کتاب "استعاره زنده" (۱۹۷۵) تلاش می‌کند تا نشان دهد که چگونه زبان می‌تواند خود را تا آن حد گسترش دهد که دیگر بتواند برای همیشه طنین‌های تازه را درون خود کشف کند که با استفاده از تخیل زبانشناسانه از راه نیروی زنده استعاره سازی، به آفرینندگی و باز آفرینندگی معنا مدد رساند (ریکور، ۱۳۷۳: ۷۱) اما زبان در نگارش تاریخ، زبانی تک معنایی و ابزاری است که تاریخ مصرف دارد، اگر بخواهیم این زبان تک معنایی متن را متکثر نمائیم باید آنرا در پیوند با رویداد سیاسی، در بستر فرهنگ "زیسته شده" مفهوم سازی نمائیم. ریکور با تأسی از "بازیهای زبانی" ویتگنشتاین می‌گوید: "بازی زبانی" روایتگری، در نهایت آشکار خواهد کرد که معنای وجود انسانی، خود چیزی روایی است. روایت همچون بازگویی سرگذشت (و تاریخ) معناهای ضمنی قابل توجهی دارد... این معنای ضمنی یا معنای وجود شناسانه و تاریخی روایتگری بسیار گسترده است، زیرا همین تعیین می‌کند که چه چیز باید حفظ شود، در درکی که فرهنگی از گذشته خودش، و از هویت ویژه اش دارد "دوام" یابد: (ریکور، ۱۳۷۳: ۷۲)

امروزه مقوله محوری فلسفه تاریخ، مفهوم "معنی" است این مفهوم در نظریه‌های "کالینگوود" نیز وجود داشت. وی "معنی" را در قالب "هدف" یا "مقصد" مورد تأکید قرار می‌داد، چیزی که آنرا برای درک تاریخی، ضروری و بنیادین تلقی می‌کرد... در معنی یابی باید ما به دنبال یافتن معنی واژه‌ها و عبارات نباشیم بلکه در پی یافتن موارد کاربرد و استفاده آنها باشیم و کاربرد را نیز می‌بایست در "اشکال متنوع حیات" مورد لحاظ قرار

داد. از اینرو بستر یا زمینه^۱ اعم از بستر یا زمینه متنی و بستر حیاتی برای درک ضروری به شمار می‌رفتند. (نوذری، ۱۳۷۹: ۹۳)

اما تاریخ نگاری سیاسی هیچ وابستگی به این بستر حیاتی ندارد و تحت لوای روایت کلان سیاست به انسداد زبانی و یکه تازی تک روایت، متکثر بسنده می‌کند حتی این یکه تازی هیچ نقشی برای جنسیت مؤنث قائل نیست، در حالیکه زن در بستر حیاتی حاضر است ولی در متن تاریخی غایب: "تاریخ ما به شهادت خودش، در طول قرن‌ها تاریخی مذکر بوده است: یعنی تاریخی بوده است که همیشه مرد، ماجراهای مردانه، زور و ستم‌ها و عدل و عطوفت‌های مردانه... بر آن حاکم بوده‌اند. زن در آن نقشی نداشته است و بهمین دلیل از عوامل مؤنث در این تاریخ خبری نیست. مرد از نظر بزرگترین مورخ ایران یعنی ابوالفضل بیهقی، بزرگترین عنصر سازنده تاریخ است" (براهنی، ۱۴)

و این گسست از متن فرهنگی، تاریخ را به صورت نوشتاری معلق "و یک بار مصرف" در آورده است حال با باتوجه به اینکه این گونه تاریخ نگاری قابلیت آشکارسازی تام متن تاریخی را ندارد بنای ما براینست که با گذار از لایه متن سیاسی به متن فرهنگی استعلا یابیم و با گرایش به سمت تاریخ نگاری فرهنگی بتوانیم رهیافتی پیدا کنیم در جهت آشکارسازی امکانهای پنهان شده در بستر رسوب یافته تاریخی.

درآمدی بر تاریخ نگاری فرهنگی

"تنها به یاری فرهنگ یک سرزمین است که ما قادر خواهیم بود تا دریافتی روشن از چگونگی شکل گرفتن و سیر و حرکت حیات آن جامعه بدست آوریم. با بررسی فرهنگ مردم یک سرزمین است که ما قادر خواهیم بود تا دریافتی از چگونگی شکل گرفتن و مسیر و حرکت حیات آن جامعه را بدست آوریم". (ورجانند، ۱۳۸۷: ۲۱)

به گفته امه سزر: "فرهنگ تجلی وجدان جمعی قوم خاصی است که از گذشته تاریخ به میراث رسیده است. ارزش‌های فرهنگی امکان تفسیر گذشته، سازماندهی کنونی و پیش بینی آینده را فراهم می‌سازند" (همان، ۲۲)

در تعریف از فرهنگ موارد متعددی توسط صاحب‌نظران فرهنگ ذکر شده است که

فصل مشترک همه آنها دال بر وجود مجموعه‌ای از عوامل و تولیدات تکرار شونده می‌باشد از جمله: "فرهنگ چونان مجموعه‌ای است که بر اثر شناختها، باورها، هنر، اخلاق، آداب و سایر شایستگی‌ها و عادات انسان، به عنوان عضو یک جامعه حاصل آمده است" (بدیع، ۱۳۷۶: ۲۰) یا در تعریفی دیگر، "فرهنگ عبارتست از ارزشهایی که اعضای یک گروه معین دارند؛ هنجارهایی که از آن پیروی می‌کنند؛ و کالاهایی مادی که تولید می‌کنند. (گیدنز، ۱۳۸۷: ۵۵) اما ضمن اینکه ما تعریف دیگری از فرهنگ را مدنظر داریم عناصر موجود در تعاریف مذکور در سطحی از عملیاتی کردن تاریخ نگاری فرهنگی، یعنی در مرحله اول "تقلیل" یا "فرو کاستن" پدیدار شناختی، مورد استفاده قرار می‌گیرند.

مبنای تعریف ما از فرهنگ با توجه به دیدگاه کلیفورد گیرتز می‌باشد که توجه عمده آن به نقش "معنا" در کنش‌های اجتماعی می‌باشد: "همراه با ماکس وبر، یعنی باور به اینکه انسان حیوانی معلق در تارهای معنایی که خود بافته است، من هم فرهنگ را به منزله این تارها و تحلیل آنها نه به عنوان علمی تجربی برای یافتن قانون بلکه به عنوان علمی تفسیری برای یافتن معانی قلمداد می‌کنم" با این کار، گیرتز قائل به خلط فرهنگ با آداب رسوم نیست بلکه آنها به "ساختارهایی از تفهم" تشبیه می‌کند که طی آن انسانها به تجربه خود شکل می‌بخشند. (بدیع، ۱۳۷۶، ۲۳)

با الهام گیری از این تعریف شاید بتوانیم اینگونه استنتاج کنیم که علت سقوط حکومت پهلوی دوم در ایران نه به خاطر علیت‌های اقتصادی، نظامی یا سیاسی می‌باشد بلکه دولت مدرن شاه برای مردم "غیرقابل فهم" بوده است و با فرهنگ سیاسی و یا زیست جهان مردم مغایرت داشته بود. پس در این تعریف فرهنگ حالت پویایی دارد نه ایستایی؛ انسجام بخش و همگراست نه واگرا و در عین حال قابلیت چند معنایی و تکثر پذیری را دارد علاوه بر اینها کلیت گرا نیز می‌باشد چرا که "آنچه فرهنگ را صورتبندی می‌کند یک تفکر اساسی است نه تفکر جزئی نگر و فرد گرایانه و این تفکر تکثر ساز واقعیتی وجودی را می‌تواند وصف نماید که زبان سیاسی در بیان این واقعیت وجودی که "تاریخ اکنون" می‌باشد یا دچار مغلق گویی یا "تقلیل معنا" می‌گردد (هایدگر، ۱۳۸۶: ۱۹). هایدگر معتقد است صرفاً آن کسانی قادرند به سوی این مقام تفکر اساسی رهنمون باشند که اساسی بیندیشند و با چنین هیأت‌اندیشیدنی، ابتدا برایمان بگویند و گفته باشند که "اکنون چیست: واینان متفکران و شاعرانند" (هایدگر، همان: ۱۹)

پدیدار شناسی به مثابه روش

آنچه تاکنون از "معنا" و "فرهنگ" ذکر کردیم واجد رویکرد پدیدار شناسانه می‌باشد حال در این قسمت تلاشمان بر اینست که برای چارچوب بندی مباحث طرح شده، روش شناسی پدیدار شناختی را مطرح و ضمن آن کدهایی از نقد بر تاریخ نویسی سیاسی را بیان می‌کنیم:

"پدیدار شناسی استعلایی در آغاز بیشتر مفتون جهانهای مثالی و محض ریاضی بود، ولی در مراحل بعدی جهانهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی نیز [در آن] موضوع بحث قرار گرفت."

بطور کلی هوسرل انسان را موجودی تاریخی می‌دانست و ارزش تاریخی-تکوینی^۱ برای تحلیل پدیده های انسانی استفاده می‌کرد. مطابق این روش اگر چه "معنا" حالت مثالی دارد، [لذا] به سبب "تکوینی بودن" باید در جایی جوانه زند و رشد کند، سپس این معانی در زمان و مکان، زیسته و تجربه می‌شوند. از یک لحاظ اندیشه هوسرل درباره تاریخ به افکار آن گروه از مورخان شباهت دارد که موضوعهای تاریخی را یک "موضوع طبیعی" نمی‌دانند بلکه آنرا مدام در حال ساخته شدن در گذر زمان می‌بینند. (معینی، ۱۳۸۷: ۸) شعار هوسرل در پدیدار شناسی "بازگشت به خود چیزها" بود و تحلیل داده های شهودی بی واسطه برای او وسیله دسترسی به "آیدوس" با ماهیت تغییر ناپذیر با ساختار عقلانی محض بود. (رشیدیان، ۱۳۸۴: ۴۰)

با این وصف در برخورد با جهان به مثابه "چیز پدیدار شناختی"، "جهان" یک مفهوم نجومی [نخواهد بود] بلکه مفهومی است که با تجربه بی واسطه ما مرتبط است. جهان، زمینه نهایی برای ما و تمام آنچه تجربه می‌کنیم، است. جهان کل انضمامی و بالفعل تجربه است.

مراحل بنیادی در پدیدار شناسی و کاربرد آنها در نقد تاریخ نگاری

(۱) قصدیت یا روی آوردگی^۱:

در نقد تاریخ نگاری سیاسی نوشتیم که "فرد گرایی افراطی" به صورت فردگرایی روش شناسانه مطابق با رویکرد دکارتی "من" یکه تاز بدون توجه به "دیگری" تاریخ رویدادها را به رشته تحریر در می آورد "آگاهی" در این رویکرد به گونه ای تفسیر می شود که گویی یک حباب یا یک جعبه در بسته است و آگاهی ما به سوی اشیاء "بیرونی" مستقیماً جهت نمی گیرد اما پدیدار شناسی با وارد کردن عنصر "قصدیت"، آگاهی محصور شده را به "آگاهی از" یا "تجربه از" چیزی یادگیری تبدیل کرده است. به عبارتی می توان گفت که هر کنشی از آگاهی، یا هر تجربه ای با یک عین هم پیوند است. (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴: ۴۷)

در این خصوص پدیدار شناسی به مورخ کمک می کند که از معضل خود محوری و فردگرایی روش شناسه رها شود و ذهن همگانی و گشوده برای وی فراهم آورد. که ذهن پدیدار شناختی خودش را در تعامل با جهان پیرامونش "آشکار" می سازد که این آشکار سازی مقدمه ای است بر آشکار و سازی جهان در "کلیت" تام. در اینجا هم ذهن و هم موضوع پژوهش باهم پیوند برقرار می کنند و تحت این شرایط است که زمینه را فراهم می نماییم برای اینکه: "اجازه دهیم تاریخ آنگونه که هست خود را نشان دهد."

(۲) تعلیق یا فروکاست (مرحله اپوخه) به مثابه ورود به متن فرهنگی:

در گام بعدی که به بررسی رخدادی تاریخی به مثابه تجربه طبیعی مورخ می پردازیم رخداد برای پدیدار شناس تا آنجایی حائز اهمیت است که نقطه شروع حرکت ذهن مورخ به عمق و ژرفای تاریخ می باشد این چرخشی است که فروکاست پدیدارشناسانه نام دارد. این اصطلاح بیانگر "کنار کشیدن از اهداف طبیعی و اهتمام های روزمره ماست یا به عبارتی به خنثی سازی تمام روی آوردهای طبیعی می پردازیم. همانطور که قبلاً هم ذکر کردیم روایات و رویدادهای تاریخی قابل استفاده هستند به این ترتیب که "مادیت های تجربی" ما برای ورود به جهان استعلایی دست مایه قرار می گیرند و این به عمق رفتن

1 . intentionality

باعث می‌شود که تاریخ سیاسی از گسست و "یک بار مصرفی" رها شود. "این گسترش به عمق به ما کمک می‌کند تا دانش‌های جزئی را کامل کنیم و در این فروکاست به متون گسترده‌تر حرکت می‌کنیم تا آنجا که به گسترده‌ترین متن که توسط رویکرد پدیدارشناسانه فراهم شده است دست یابیم" (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴: ۱۱۶)

از سوی دیگر در نقد از تاریخ‌نگاری سیاسی ذکر کردیم که جزء نگری رخدادهای باعث می‌شود ما قادر به درک کلیت تاریخ نباشیم اما در این فروکاست ضمن حفظ اعتبار رخدادهای جزئی، هم آشکارسازی متن گسترده فرهنگی مسیر خواهد شد و هم می‌توان به کلیتی ورای جزئیات رسید که وجود این کلیت در فهم معنای جدید از متن گسترده به ما کمک می‌کند.

۳) زیست جهان^۱ و گشودگی متن تاریخی:

زیست جهان عبارتست از جهانی که در آن زیست می‌کنیم و آنرا بطور مستقیم تجربه می‌کنیم. در زیست جهان هوسرلی، برخلاف "من‌های ذاتی" دکارتی، توجه به "من‌های دیگر" و نقش هر کدام از آنها در شکل‌گیری من هرکس می‌باشد. (خالقی، ۱۳۸۲: ۱۲۷). که این رویکرد پنجره جدیدی را به روی تاریخ‌نگاری می‌گشاید و با مطرح کردن "دیگری" که می‌تواند شامل عمل، نهاد، سنت و عقیده وی باشد، رویکردهای تک‌علیتی و تک‌بنیادی در تبیین‌گری تاریخ جرح و تعدیل خواهند شد. با به رسمیت شناختن تفاوتها و حضور دیگری در مقام مقایسه متن فرهنگی، ما را به سمت بررسی محوریت‌ترین خصوصیت‌اندیشه انسان رهنمون می‌سازد. "مقایسه" به صورت یکی از اساسی‌ترین مکانیسم‌های حیات فرهنگی انسان از آغاز وجود داشته است. (فکوهی، ۱۳۸۱: ۲۲)

در این به رسمیت شناختن "شکل‌دهی تجربه عینیت" منوط به توافق کثیری از سوژه‌ها خواهند شد، در ضمن خودِ دیگری در تجربه‌ای مطلقاً اصیل؛ رابطه‌ای بین الاذهانی، به من داده می‌شود و یا به زبان خود هوسرل، دیگری، تعدیلی در "خود من" است این رابطه بین الاذهانی که من را در دیگری و دیگری را در من حاضر می‌کند در درون همان سنت‌ها و روالها و نهادها و فرهنگ مشترک یا به مفهوم هوسرلی، زیست-

1 . the life-world

جهان یا زندگی قرار دارد. (خالقی، ۱۳۸۲: ۱۲۸)

بطور کلی زیست جهان و امر بین الازدهانی اگر در تار و پود رخدادهای و روایت تاریخی قرار گیرند یا به عبارتی اگر قدرت در متن زیست جهان پیاده و تجزیه گردد نه تنها میهمات تاریخ گذشته را می‌توان آشکار کرد بلکه "تاریخ اکنون" و "تاریخ فردا" را هم می‌توان به رشته تحریر در آورد چرا که ما دیگر با یک متن گشوده در ارتباطیم. هوسرل اظهار می‌دارد که جهان علم از جهان زیست نشأت گرفته است؛ از اینرو، می‌توان چنین استدلال کرد که منشأ علم تاریخ در ساختار تجربه جهان زیست است و در دنیای مشترک معانی در جامعه قرار می‌گیرد. (معینی، ۱۳۸۷، ۱۲)

زیست جهان عرصه عمومی یا بینا ذهنی یک جهان فرهنگی - تاریخی است که به صورت یک رشته امکانات بالقوه از پیش داده شده است و زیستگاهی برای همگان می‌باشد.

فرهنگ عنصر اصلی این زیست جهان است و مذهب در هسته فرهنگ قرار دارد از آنجا که زیست جهان تجربه زیسته شده است فرهنگ ماحصل تجربه زیسته شده است.

گامی به سوی تاریخنگاری فرهنگی

با بکارگیری پدیدارشناسی به مثابه روش می‌توان تکه های تاریخی بلامصرف را اعتبار معنایی بخشید بطور کلی معنا سازی و کلیت سازی هدف اساسی در تاریخ نگاری می‌باشد که با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی می‌توان به این امر سوق پیدا کرد. فهم و ادراک دارای مکانیسمی است که برای رسیدن به [این] ادراک کلی باید به نوعی شهود ذاتی (آیدتیک) استعلا یا بیم ولی باید از شهود تجربی و حسی عبور کنیم. شهود آیدتیک نوعی دریافت یک ذات یا "درون بینی" است و ذات همه چیز را برای ما آشکار می‌سازد. (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴: ۳۰۵) شهود آیدتیک صورتهای عقلی به پدیدارها می‌بخشد و آنها را صورتبندی می‌کند (خاتمی، ۱۳۸۶، ۵۶) با توجه به این امر، رخدادهای تاریخی در تاریخ نگاری سیاسی بدون فرمت و صورتبندی نشان داده می‌شوند در حالیکه در فهم فرهنگی رخدادهای که از مجرای شهود آیدتیک می‌گذرند صورتبندی معناگرایانه و عقلانی به رخدادهای داده می‌شود. در بکارگیری چنین رویکردی، متن سیاسی و یا هر متن دیگر به

سوی گشودگی استعلا می‌یابد و با استقلال از نویسنده در زمان جاری می‌شود، زمان درونی که فراتر از زمان تجربی می‌باشد. "در این صورت متن مخاطب‌های نامحدود خواهد داشت و به روی هر کس که بتواند بخواند گشوده است و همگان می‌توانند خواننده بالقوه آن باشند. متن فرهنگی یک میانجی است چرا که همه مناسبات اجتماعی از راه میانجی‌های نهادها، رمزا و قاعده‌هایی می‌گذرند که بیشتر ناشناخته‌اند و درک ناشدنی. اما [فرهنگ] و ادبیات برخلاف میانجی پیچیده سیاست، میانجی‌ای شفاف است که در آن نهاد به شکلی دقیق تبدیل به یک متن می‌شود" (ریکور، ۱۳۷۳: ۲۵)

از آنجا که سیاست آکنده از بارایدنولوژیکی است لذا سیاست ناتوان از تفضیل سایر رویکردهای حاکم بر متن است و در اینجا باید به این نکته واقف باشیم که پدیدارشناسی در مقام روشن کردن و توضیح دادن عمل می‌کند نه در مقام داوری. (ریکور، ۱۳۷۳: ۲۷) سرانجام این متن، زبانی متکثر پیدا می‌کند و در کلیتی پویا ابقاء می‌شود.

هنری کربن در "ارض ملکوت" (۱۳۵۸) با بکارگیری روش پدیدارشناسی در تحلیل و توصیف تاریخ ایران از باستان تا دوره اسلامی به نمونه‌ای از متن فرهنگی دست یافت. کربن ابتدا از جغرافیای مورفولوژیکی ایران به مثابه "تجربه عینی شده" آغاز می‌کند سپس آنرا به حالت "تعلیق" در می‌آورد و با شهود ذاتی به توصیف ایران استعلا یافته می‌پردازد: "باید قابل بود" و با "دیدن" اشیاء و موجودات، با سیرو پیشرفت و حوادث در هورقلیا آشنا گشت. عضو این شهود همان خیال است که به تنهایی در قلمرو برزخ رسوخ کرده، دیدنی و نادیدنی، مشهود و غیبی را بر خود دیدنی می‌گرداند. (کربن، ۱۳۵۸، ۱۴۹) کربن در نقد تاریخ نگاری علیت‌گرا و در فرا روی از مقولات معمول در تاریخ نگاری می‌نویسد: "در اینجا برای دست یافتن به تصویری متناسب، احتمال دارد که لازم آید تا از بعضی مقولات معمولی خود چشم‌پوشیم که تنها تاریخ‌سوری را در نظر دارند، آنهم از جهت تعیین جریانهای بزرگ و استنتاج تأثیرها، و توجیحات مبتنی بر رابطه علت و معلول که پیش از هر چیز، می‌خواهند امور را یکسان گردانند." (کربن، همان: ۱۰۶)

استنتاج ما از این رویکرد اینست که با بکارگیری آن نه تنها می‌توانیم تاریخ دیروز را بهتر بنویسیم بلکه "تاریخ اکنون" و به قول تیورمنده "تاریخ فردا" را هم بنویسیم. ایران، این سرزمین غیر قابل پیش‌بینی به همراه آدمهای غیرقابل پیش‌بینی، را پیش‌بینی نمائیم و در سیاستگذاری‌های خود، چشم‌اندازی با انحراف استاندارد کمتر داشته باشیم. و

گذار از تاریخ نگاری سیاسی ۴۶۷

در عین حال از تاریخ، متنی همگانی بسازیم که عالم روحانی، جامعه شناس، زبان‌شناس، فیلسوف و سایر عالمان حوزه های دیگر بتوانند از آن بهره گیرند و قادر باشیم در کنار تاریخ سیاسی، تاریخ‌اندیشه، تاریخ خیال، تاریخ غم و شادی و... حوزه های دیگر را به رشته تحریر در آوریم.

و سرانجام با اتخاذ چنین روشی (پدیدارشناسی)، "نظم روایی طبیعی تاریخ باژ گونه می‌شود. دیگر قهرمان " بنده " است و نه چون گذشته خدایگان؛ رشته‌ای تازه از رخدادها و حقایق معتبر دانسته می‌شود و توجه ما را به سوی خود جلب می‌کنند؛ مناسبات کار و تولید به جای مناسبات میان شاهان و شهبانوان اهمیت می‌یابد." (ریکور، ۱۳۷۳: ۷۳)

نتیجه گیری

شاید خواننده این سطور با توجه به عنوان مقاله صورتی از یک متن تاریخی را متصور شود که با خواندن آن انتظارش بر آورده شود اما این متن نه مقطعی از تاریخ کشوری را مورد بررسی قرار داد، نه مصادیق تاریخی آنچنان برجسته‌ای را مطرح کرد و نه راهکاری مترتب بر سبکی از تاریخ نگاری های متداول را تدقیق نمود. آنچه که نگارنده در نظر دارد ارائه روشی است که با در پراتز نهادن مصادیق، سبکها مقاطع تاریخی به روشی "پسا تاریخنگری" (Post-historicism) دست یابد تا به اعتبار آن توانهای بالقوه نهفته در متن تاریخ را مورد شناسایی قرار داد. به عبارتی امکانهای متفاوت یک متن تاریخی را بتوان با این رویکرد رمزگشایی نمود. آنچه را که در پرتوی از آن در این مقاله سوسو می‌زند "تاریخ شناخت" یا تاریخ بین‌الذهانی می‌باشد که واجد سیالیت مصداق گریز و غیر زمانمند می‌باشد و فرهنگ نیز جلوه‌ای از آن می‌باشد یا به عبارتی، فرهنگ فرآورده افق بین‌الذهانی اجتماعات انسانی می‌باشد که این افق خود اساس بستر، "پیشا تاریخی" را فراهم می‌آورد و هر مقطع تاریخی با تاثیر پذیری از رسوبات آن، قبای تاریخمندی بر تن می‌کند و بدین ترتیب، تاریخ در غالب مصادیقی تاریخی مثل تاریخ مغول، تاریخ صفویه، تاریخ قاجار و آشکار می‌گردد. بستر پیشا تاریخی رویکردی "شناختی" و ذهنی است که شاید بتوان با استفاده از روش "پسا تاریخنگری" آنرا ردیابی کرد که پدیدار شناسی در این عرصه به مثابه رویکردی پسا تاریخ‌گرایانه محسوب

می‌شود.

منابع و مأخذ

- استنفورد، مایکل. ۱۳۸۸. درآمدی بر تاریخ پژوهی، ترجمه دکتر مسعود صادقی، تهران: دانشگاه امام صادق. صادق.
- اژند، یعقوب. ۱۳۸۰. تاریخ نگاری در ایران، تهران: نشر گستره.
- بدیع، برتران. ۱۳۷۶. فرهنگ و سیاست، ترجمه احمد نقیب زاده، تهران: انتشارات دادگستر.
- براهنی، رضا. بی تا. تاریخ مذکر، تهران: انتشارات محمدعلی علمی.
- خاتمی، محمود. ۱۳۸۶. مدخل فلسفه غربی معاصر، تهران: نشر علم.
- خالقی، احمد. ۱۳۸۲. قدرت، زبان، زندگی روزمره، تهران: گام نو.
- رشیدیان، عبدالکریم. ۱۳۸۴. هوسرل در متن آثارش، تهران: نشرنی.
- ریکور، پل. ۱۳۷۳. زندگی در دنیای متن، ترجمه بابک احمدی، تهران: نشر مرکز.
- زیباکلام، صادق. ۱۳۸۵. مقدمه‌ای بر انقلاب اسلامی، تهران: انتشارات روزنه.
- ساکالوفسکی، رابرت. ۱۳۸۴. درآمدی بر پدیدارشناسی، ترجمه محمدرضا قربانی، تهران: گام نو.
- فکوهی، ناصر. ۱۳۸۱. تاریخ نظریه های انسان شناسی، تهران: نشرنی.
- کربن، هنری. ۱۳۵۸. ارض ملکوت، ترجمه ضیاء الدین دهشیری، تهران: ناشر مرکز ایرانی مطالعه فرهنگها.
- گیدنز، آنتونی. ۱۳۸۷. جامعه شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نشرنی، چاپ ۲۲.
- معینی علمداری، جهانگیر. ۱۳۸۷. درآمدی بر مطالعات پدیدار شناسی در تاریخ ایران، فصلنامه مطالعات ملی، سال نهم، شماره ۴.
- معینی علمداری، جهانگیر. ۱۳۸۰. موانع نشانه شناختی گفتگوی تمدنها، تهران: مرکز بین المللی گفتگوی تمدنها.
- نوذری، حسینعلی. ۱۳۷۹. فلسفه تاریخ، تهران: طرح نو.
- ورجاوند، پرویز. ۱۳۷۸. پیشرفت و توسعه بر بنیاد هویت فرهنگی، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- هابز، توماس. ۱۳۸۵. لویاتان، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشرنی.
- هایدگر، مارتین. ۱۳۸۶. تفکر و شاعری، ترجمه منوچهر اسدی، تهران: نشر پرسش.
- یکتایی، مجید. ۱۳۵۰. تاریخ چیست؟، تهران: انتشارات کاخ.

آسیب‌شناسی تاثیر تحولات سیاسی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران (۱۳۵۸-۱۳۸۸) با رویکردی تطبیقی به کتاب‌های درسی تاریخ ایران پیش از انقلاب

منصوره کریمی قه‌ی*

چکیده

انقلاب‌ها، جنبش‌های اجتماعی، جنگ، نحوه‌ی تراکم یا توزیع قدرت در میان احزاب و جریان‌های سیاسی، از مصادیق بارز تحولات سیاسی به شمار می‌آیند، که به دگرگونی مبانی ارزشی و نظام سیاسی، اقتصادی و اجتماعی یک کشور می‌انجامد. بیشترین بازتاب این دگرگونی‌ها در نظام آموزشی کشور انعکاس می‌یابد؛ زیرا حاکمیت، برای تبیین مبانی ارزشی وایدئولوژیکی خود می‌کوشد آن را از طریق مواد آموزشی به ویژه کتاب‌های درسی، به کودکان و نوجوانان القا نماید. از میان کتاب‌های درسی، یکی از مهم‌ترین کتاب‌هایی که منعکس‌کننده تحولات جامعه و سیاست‌گذاری‌های حاکمیت‌ها است، کتاب‌های تاریخ است.

این مقاله با هدف آسیب‌شناسی تاثیر تحولات سیاسی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران، با رویکردی تطبیقی به بررسی کتاب‌های تاریخ قبل و بعد از انقلاب پرداخته است. دغدغه اصلی آن پاسخ به این سوال است که تحولات سیاسی، تاریخ‌نگاری کتاب‌های درسی را دچار چه آسیب‌هایی نموده است؟

* دانشجوی دکتری رشته‌ی تاریخ اسلام، دانشگاه الزهراء(س)

karimighahi@yahoo.com

این بررسی نشان داد؛ کتاب‌های درسی تاریخ ایران، تحت تاثیر تحولات سیاسی به ویژه سه تحول مهم انقلاب اسلامی، جنگ عراق و ایران و جابجایی قدرت در میان احزاب سیاسی، دستخوش تغییر و آسیب شده است. از جمله این آسیب‌ها، می‌توان به غلبه نگرش سیاسی و ایدئولوژیکی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر، کتمان یا تحریف وقایع تاریخی در جهت تبیین دیدگاه‌های سیاسی و ارزشی جریان سیاسی حاکم، نگرش منفی نسبت به برخی شخصیت‌ها و حاکمیت‌ها، داوری‌های یک سوپه و غیر منصفانه درباره‌ی رخدادهای تاریخی، بیان شعاری و ژورنالیستی و فقدان نگاه جامع و علی در بررسی حوادث تاریخی، اشاره کرد.

کلیدواژه‌ها: کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران، تحولات سیاسی، انقلاب اسلامی، آسیب شناسی

مقدمه

انقلاب‌ها، جنبش‌های اجتماعی، جنگ، نحوه‌ی تراکم یا توزیع قدرت در دست احزاب و جریان‌های سیاسی از مصادیق بارز تغییرات سیاسی یک کشور به شمار می‌آیند، که به دگرگونی مبانی ارزشی و نظام سیاسی، اقتصادی و اجتماعی یک کشور می‌انجامد. بیشترین بازتاب این دگرگونی‌ها در نظام آموزشی کشور انعکاس می‌یابد؛ زیرا حاکمیت برای تبیین مبانی ارزشی و ایدئولوژیکی^۱ خود می‌کوشد آن را از طریق مواد آموزشی به ویژه کتاب‌های درسی به کودکان و نوجوانان القا نماید.

انقلاب اسلامی سال ۵۷، مهم‌ترین تحول سیاسی بود که موجب دگرگونی ارزش‌های سیاسی، اجتماعی و مذهبی ایران شد. با پیروزی انقلاب حکومتی جدید در کشور شکل گرفت که شاخصه‌های ایدئولوژیکی آن حاکمیت الله، حکومت ولایت فقیه، اسلام محوری و استعمار ستیزی بود. جهت تبیین و ترویج این ارزش‌ها که در تقابل با مبانی ایدئولوژیکی

۱. ایدئولوژی واژه‌ای است که برای توصیف عقاید، آرمان‌ها، ارزش‌ها، جهان‌نگری‌ها، ادیان، فلسفه‌های سیاسی، تمایلات و توجیهات اخلاقی به شیوه‌های گوناگون مورد استفاده قرار می‌گیرد. ایدئولوژی را تحریف یا واگونگی واقعیت نامیده‌اند و در مقابل آگاهی راستین به کار می‌برند. ایدئولوژی نوعی سبک اندیشه برای القای فکر است و سیستمی از ایده‌ها و قضاوت‌های روشن و سازمان یافته است که موقعیت یک گروه یا جامعه را توجیه، تفسیر، تشریح و اثبات می‌کند و محافظ منافع حاکمیت می‌باشد. (روشه، ۱۳۶۶، ص ۹۹-۱۰۰)

حکومت پهلوی بود، انقلاب فرهنگی در سطح کشور به ویژه دانشگاه‌ها و مدارس، ضرورت یافت. از آن جایی که پیش از انقلاب، کتاب‌های تاریخ براساس مبانی ایدئولوژیکی حکومت پهلوی به رشته تحریر درآمده بود و تصاویر و محتوای کتاب‌ها در جهت تبیین ارزش‌هایی چون شاه پرستی، میهن پرستی، باستان گرایی، ایران گرایی، سکولاریزم و غرب‌گرایی تنظیم شده بود، یکی از مهم ترین کتاب‌هایی که لازم بود بلافاصله مورد بازنگری جدی قرار گیرد، کتاب‌های تاریخ مقاطع راهنمایی و متوسطه بود، تا علاوه بر آن که آثار ارزش‌های رژیم شاهی از آن‌ها زدوده شود، با نگاهی نو و در جهت اهداف حکومت جمهوری اسلامی به رشته تحریر درآیند. از دیگر عوامل مهم تاثیرگذار بر محتوا و حتی شکل کتب تاریخی، جنگ عراق علیه ایران و دست به دست شدن قدرت در میان احزاب و جریان‌های سیاسی بود، به گونه ای که بازتاب این وقایع در این کتاب‌ها قابل مشاهده است.

این مقاله با هدف آسیب شناسی تاثیر تحولات سیاسی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران، و با رویکردی تطبیقی به بررسی کتاب‌های تاریخ معاصر قبل و بعد از انقلاب پرداخته است. دغدغه اصلی آن پاسخ به این سوال است که تحولات سیاسی تاریخ‌نگاری کتاب‌های درسی را دچار چه آسیب‌هایی نموده است؟

تاکنون بررسی جامعی، درباره کتاب‌های تاریخ معاصر انجام نشده است. معدود آثار نوشته شده نیز، تنها به بررسی یک کتاب یا بخش‌هایی از یک کتاب پرداخته اند. این آثار با رویکردی توصیفی نگاشته شده‌اند و درصدد تبیین عوامل موثر در تاریخ‌نگاری کتاب‌های درسی تاریخ معاصر و یا آسیب شناسی این کتاب‌ها برنیامده اند. از جمله این آثار مقاله آقای رنجبران (۱۳۸۱: ۱۰۸-۱۰۹) است که تنها بخش مربوط به انقلاب مشروطه را در کتاب‌های سال ۱۳۶۲، ۱۳۷۸ و ۱۳۸۰ مورد بررسی قرار داده است. همچنین پایان نامه آقای مقصودی (۱۳۸۴) که به تحلیل دیدگاه‌های استادان و دبیران تاریخ درباره کتاب تاریخ معاصر سال ۱۳۸۳ پرداخته است.

۱. تحولات سیاسی و تغییرات محتوایی کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران (۱۳۵۸-۱۳۸۸)

منظور از تحولات سیاسی تغییر و دگرگونی ساختار سیاسی جامعه اعم از حکومت، توزیع قدرت، نقش‌ها و مناسبات سیاسی است که در مدت زمان نسبتاً بلند در جامعه رخ داده و به دگرگونی نظام اجتماعی و ارزشی جامعه بینجامد (روشه، ۱۳۶۶: ۱۶۵ و ۲۱ و ۲۰). انقلاب‌ها، جنبش‌های اجتماعی، جنگ، نحوه‌ی تراکم یا توزیع قدرت در دست احزاب و جریان‌های سیاسی از مصادیق بارز تغییرات سیاسی یک کشور به شمار می‌آیند. هر یک از این عوامل می‌توانند موجی از ارزش‌های تازه ایجاد کنند که به دگرگونی موقت و یا دائم مبانی ارزشی و نظام سیاسی، اقتصادی و اجتماعی یک کشور بینجامد. آثار این دگرگونی ارزشی در نظام آموزشی کشور و محتوای مواد آموزشی نیز انعکاس می‌یابد. در این بخش از مقاله تاثیر سه تحول مهم انقلاب اسلامی، جنگ عراق و ایران و انتقال قدرت از حزب اصول‌گرا به حزب اصلاح طلب بر محتوای کتاب درسی و آسیب‌های ناشی از آن بررسی می‌شود.

۱-۱. تاثیر انقلاب اسلامی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران (۱۳۵۸-۱۳۸۸)

انقلاب اسلامی ایران مهم‌ترین تحول سیاسی بود که در سال‌های پایانی دهه‌ی پنجاه، موجب دگرگونی ارزش‌های سیاسی، اجتماعی و مذهبی ایران شد. شاخصه‌های ایدئولوژیکی این انقلاب حاکمیت الله، حکومت ولایت فقیه، اسلام محوری و استعمار ستیزی بود. جهت تبیین، نهادینه شدن و ترویج این ارزش‌ها که در تقابل با مبانی ایدئولوژیکی حکومت پهلوی بود، کتاب‌های درسی تاریخ متوسطه نیز هم سو با نظام آموزشی تغییر کرد. با نگاهی اجمالی به کتاب‌های تاریخ پیش از انقلاب متوجه می‌شویم، محتوای این کتاب‌ها براساس مبانی ایدئولوژیکی حکومت پهلوی و در جهت تبیین ارزش‌هایی چون شاه پرستی، میهن پرستی، باستان‌گرایی و ایران‌گرایی، به رشته تحریر درآمده بود. کتاب تاریخ معاصر که دوره‌ی صفویه تا روزگار پهلوی‌ها را در برمی‌گرفت، علاوه بر ارزش‌های پیش گفته؛ غرب‌گرایی، سکولاریزم و جدایی دین از سیاست را نیز ترویج می‌کرد. این نگرش بعد از انقلاب دچار تحول شد.

۱-۱-۱. تاثیر انقلاب بر انعکاس نقش شاهان، علما و جنبش‌های مردمی در

کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران

از جمله تغییرات محتوایی که به دلیل پیروزی انقلاب و دگرگونی نظام ارزشی جامعه در کتاب‌های درسی ایجاد شد، نگرش منفی به نظام سلطنت و بدبینی نسبت به شاهان است. در حالی که در کتاب‌های پیش از انقلاب از نظام شاهنشاهی و شاه دوستی حکایت‌ها بازگو می‌کرد و شاهان مقتدری چون شاه اسماعیل و رضا شاه را ستایش می‌کرد، در کتاب‌های تاریخ پس از انقلاب، شاهان جایگاهی ندارند. در کتاب سال ۵۷، از صفویه به نیکی و به عنوان یکی از فرازهای تاریخ ایران یاد می‌شود و خدمات آنان تحسین می‌گردد. اما اشاره چندانی به نام و اقدامات شاهان قاجار نمی‌شود. پهلوی‌ها به دلیل آن که شرایط انقراض قاجاریه را فراهم کرده و رقبای اصلی آنان به شمار می‌رفتند تمایلی نداشتند از شاهان این سلسله یادی شود. اشاره‌هایی که در کتاب‌های تاریخ پیش از انقلاب به قاجارها شده، توأم با انتقاد از آنان است: «اساساً افراد لایق و کاردان در دستگاه حکومت قاجاریه کمتر راه پیدا می‌کرد و اگر شخصیت‌هایی مانند حاج ابراهیم کلانتر، قائم مقام، امیرکبیر، میرزا حسین خان سپسالار و مانند آنان مدتی مصدر کار و خدمات بزرگ می‌شدند چون اقداماتشان به ضرر درباریان طماع و به سود مملکت بود با دسایس و نیرنگ‌های خاصی مواجه می‌کردند.» و در جایی دیگر اشاره می‌کند: «اگر از یکی دو تن از مردان فعال و وطن پرست این سلسله و چند تن از رجال هوشیار و مدبر این دوره صرف نظر کنیم، برای دیگر پادشاهان و شخصیت‌های موثر نمی‌توانیم خدمت ارزنده‌ای قائل شویم و اگر جنبش مشروطه به وجود نمی‌آمد نه تنها این حکومت خود به خود منقرض می‌گردید بلکه بیم آن می‌رفت که استقلال و موجودیت ایران بر باد رود و سراسر مملکت بین کشورهای مقتدر استعمارگر تقسیم گردد. همچنان که این تصمیم چندبار از طرف دولت‌های بزرگ ذی‌علاقه اتخاذ شد که خوشبختانه عملی نگردید.»^۱ گاهی نیز اوضاع ایران دوره قاجار بررسی شده و عقب ماندگی ایران از سیر پیشرفت جهانی به پادشاهان قاجار نسبت داده می‌شود: «در دوره‌ای که کشورهای اروپا و آمریکا با سرعت حیرت‌انگیزی به توسعه و پیشرفت می‌پرداختند و در، علوم و فنون مدارج عالی طی می‌کردند کشور ما به علل مختلف که مهم‌ترین آن بی‌خبری، عشرت طلبی پادشاهان قاجار و رجال درباری بود نه تنها هماهنگ آن ملل نبود و نمی‌توانست در کنار

آنان، پیشرفت نماید، بلکه فشارهای خارجی و سیاست بازی و پشت هم اندازی دول استعمار هرگونه جنبش ترقی خواهانه و آزادی طلبانه را نیز خنثی می‌کرد...»

در کتاب‌های تاریخ پس از انقلاب، شاهان چه صفوی باشند و چه قاجار، جایگاهی ندارند. گناه همه‌ی عقب ماندگی‌های ایران برگرفته آنان است، و اصلاحات اندکشان هم به چشم نمی‌آید. شاخصه اصلی کتاب‌های بعد از انقلاب به ویژه کتاب‌های سال‌های نخست، نمایان تر کردن نقاط ضعف سلسله‌های پادشاهی و شاهان است. در این کتاب‌ها، اصلاحات شاه عباس یکم و اقدامات نادر یا به اجمال ذکر می‌شود و یا مانند کتاب سال ۶۰ اصلاحات ذکر نمی‌شود. قاجارها پادشاهانی عشرت طلب و غافل بودند که کاری جز پرداختن به امور حرم سرا، رفتن به سفرهای فرنگ، انعقاد قراردادهای ننگین و از دست دادن شهرهای ایران نداشتند. پادشاهانی که جز نشیب چیزی برای ایران به ارمغان نیاوردند: «دوره ۱۵۰ ساله سلطنت قاجاریان برای ایران به جز محنت و بلاهای بزرگ، فشارهای سیاسی و اقتصادی دولت‌های معظم و قحطی و مرض و شورش به بار نیاورد.» (۱۳۵۹: ۴۸)

تنها خدمت بزرگ قاجارها به ایران، ایجاد وحدت سیاسی و براندازی ملوک الطوائف و رعایت ظاهری تشیع بود (همانجا). کتاب سال ۱۳۶۰-۶۱، نگاهی متفاوت و گاه متضاد به پادشاهی قاجارها در ایران دارد. از یک طرف دوره قاجار را دوره‌ی استقرار حکومت مرکزی مقتدر و سازمان گرفتن نسبی اوضاع کشور دانسته که تحت تاثیر حضور فعال بخش عمده‌ای از رجال صالح سیاسی نظیر عباس میرزا و میرزا شفیع و میرزا بزرگ فراهانی، حکومت هماهنگی و همراهی نسبی با آرمان‌های ملی و مذهبی روحانیت داشت. از سوی دیگر تحت تاثیر فضای متعصبانه انقلابی و ضد شاهی و ضد استعماری، از ناسپاسی و وطن فروشی رجال قاجار سخن گفته است. گاه با واژگانی زنده از توطئه حرم سرا در از بین بردن دولت مردان یاد کرده و می‌نویسد: «بازیگران سیاسی در درون دستگاه و در رأسشان مهد علیا(مادر شهوت ران و بی بند و بار شاه) و میرزا آقاخان نوری(مزدور سرسپرده انگلیسی‌ها) با توطئه طراحی شده در سفارت انگلستان دستخط عزل و سپس شهادتش را از شاه نوجوان خام بی تجربه گرفتند و ملت ایران را از وجود چنین نعمت بزرگی محروم ساختند.» گاهی نیز قتل ناصرالدین شاه در پنجاهمین سال سلطنت به دست «یکی از مردان صادق و ستمدیده و دلسوخته به نام میرزا رضا کرمانی که از دست پروردگان سید جمال الدین اسدآبادی بود» را صادقانه خوانده و تایید می‌کند. (۱۳۶۰: ص

۶) تنها کتابی که به نقاط قوت تاریخ ایران نیز توجه کرده و نقش صفویه را در حفظ یکپارچگی ایران برجسته کرده، کتاب آزمایشی سال ۱۳۸۰ است. در این کتاب از دستاوردهای سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و مذهبی صفویه یاد می‌شود. (۱۳۶۰: ص ۶)

کتاب‌های تاریخ معاصر پیش از انقلاب با هدف ترویج شاه پرستی، غرب‌گرایی، سکولاریزم، جدایی دین از سیاست به رشته تحریر درآمده بود. از این رو در این کتاب‌ها، شواهدی از تاثیرات سوء دخالت علما در سیاست ذکر می‌شد. از جمله یکی از دلایل وقوع جنگ‌های دور دوم روس و ایران را حکم جهاد علما ذکر می‌کند و در بررسی علل سقوط صفویه، یکی از عوامل را دخالت روحانیون در امور کشور دانسته و می‌نویسد: «پادشاهان صفوی برای ایجاد وحدت مذهبی و تشدید اختلاف میان ایرانیان و ترکان عثمانی، مذهب شیعه را تقویت می‌کردند و به روحانیون و علمای آن مذهب احترام فراوان می‌گذاشتند. روحانیون کم‌کم قدرت و نفوذ زیادی پیدا کردند، چنان‌که در اواخر دوره صفوی به خصوص در زمان حکومت شاه سلطان حسین تقریباً اداره امور کشور به دست این طبقه افتاد، و نفوذ آنان آن‌چنان بالا گرفت که قدرت شاه در مقابل آن اهمیت نداشت، چون روحانی نمایان با تبلیغ عقاید جبری از انسان سلب اراده کرده و همه امور را مربوط به قضا و قدر الهی می‌نمودند، و کوشش و کشش آدمی را در برابر قضای آسمانی ناچیز می‌شمردند و مردم ایران به تدریج روح شجاعت و دلیری را از دست داده، لابلایی و جبری مذهب شدند، و هجوم افغانان را به اصفهان خواست و مشیت خدا دانسته بدون این‌که در برابر آن به دفاع برخیزند تسلیم قضا و قدر گردیدند.» (۱۳۵۷: ص ۴۹) در کتاب‌های بعد از انقلاب هیچ‌یک از این مطالب به چشم نمی‌خورد.

در کتاب‌های دوره پهلوی نه خبری از قیام‌های ضد استعماری و ضد استبدادی مردم است و نه چندان بر نقش علما تکیه می‌شود. در کتاب سال ۵۷، هنگام شرح امتیاز رویتر به واکنش علما و افرادی چون ملا علی‌کنی اشاره نکرده فقط می‌نویسد: «انتشار قرارداد رویتر باعث نگرانی روس‌ها شد و در اروپا مباحثاتی بر سر آن در گرفت. ناصرالدین شاه که متوجه اشتباه خود شده بود، موانعی برای رویتر فراهم آورده و در نتیجه او نتوانست در سر موعد کار خود را شروع کند. بنابراین امتیازنامه لغو گردید و دولت ایران مبلغ هزار لییره ودیعه رویتر را توقیف کرد.» تنها اشاره‌ی کتاب به نقش علما در حوادث دوره‌ی ناصر، هنگام شرح واقعه رژی است که می‌نویسد: «قیام مردم علیه دولت و دستگاه ظالمه

ناصرالدین شاه و... عده ای از علما نیز به صف قیام کنندگان گرویدند و حکم تحریم استعمال دخانیات را صادر نمودند. مخصوصاً پافشاری میرزا حسن آشتیانی و حاج میرزا حسن شیرازی که مراجع تقلید شیعیان بودند.» (۱۳۵۷: ص ۹۳-۹۲).

یکی از مهم ترین تغییراتی که در کتاب‌های بعد از انقلاب ایجاد شد، ذکر و یاد رهبران دینی و عالمانی است که رهبری جنبش‌های ضد استعماری را برعهده داشتند. از این رو نام میرزا مسیح مجتهد، ملا مهدی نراقی، میرزای شیرازی، میرزا حسن آشتیانی، سید محمد طباطبایی، سید عبدالله مازندرانی، ملا علی‌کنی، آیت الله طالقانی، و امام خمینی جزو جدا نشدنی این کتاب‌ها می‌شود و رد پای علما در اکثر حوادث، دیده می‌شود. در برخی از این کتاب‌ها گاه با یک سونگری تنها بر نقش علما تاکید شده و سایر اقشار به فراموشی سپرده می‌شود. چنان که کتاب سال ۶۰، در بررسی وقایع تاریخی مانند واقعه رژی، انقلاب مشروطه، نهضت پانزده خرداد و انقلاب اسلامی تنها به نقش علما توجه کرده و از تجار، روشنفکران، و سایر گروه‌ها و اقشار مردم چندان یاد نمی‌شود. این کتاب با هدف با بزرگداشت نقش مرجعیت در تحولات ایران، به تاثیر «مبارزه شدید و پیگیر مرحوم وحید بهبهانی (بزرگترین مرجع تقلید جهان تشیع در عصر تاسیس سلسله قاجاریه) با امواج فکری انحرافی زمان، و ایجاد تحرک و تشکل نوین در حوزه‌های علوم دینی، و طرح جدی مسئله مرجعیت تقلید و نیابت امام عصر (عج)، پس از سقوط دهشت بار رژیم صفوی»، اشاره می‌کند (۱۳۶۰: ص ۱۲). اوج این نگاه در کتاب آزمایشی سال ۸۰ دیده می‌شود. در این کتاب ریشه‌ی تحریم تنباکو به روشنگری‌های عالمانی چون شیخ فضل الله، میرزای شیرازی و آیت الله آشتیانی نسبت داده شده و می‌نویسد: «شیخ محمد تقی آقاجفی اصفهانی سید علی اکبر فال اسیری، میرزا حسن آشتیانی، شیخ فضل الله نوری میرزا جواد آقا مجتهد تبریزی و... سید جمال از خارج به هیجان آمد و این شیوه مبارزه را بهترین شیوه مبارزه با استعمار دانست. اما فردی که حرف آخر را باید می‌زد مرجع تقلید شیعیان بود که در آن زمان در سامرا زندگی می‌کرد.» (۱۳۸۰: ص ۱۱۰-۹۴). و ذیل عنوان «آیت الله میرزای شیرازی، پیرمردی کوچک با عقلی بزرگ» می‌آورد: «ورود میرزای شیرازی به عنوان نایب امام زمان (عج) به نهضت رنگ و بوی خاصی بخشید. میرزا ابتدا دولت را نصیحت کرد و از عواقب خطرناک اجرای قرارداد برحذر داشت. طی نامه‌ای به ناصرالدین شاه به آثار زیانبار این قرارداد گوشزد کرد.» (همان) نکته قابل توجه در این

جملات تاکید مولفان کتاب بر نقش میرزای شیرازی به عنوان نایب امام زمان است که از مهم ترین اصول حکومت ولایت فقیه و مبانی ارزشی جمهوری اسلامی است. این کتاب به این نکته نمی پردازد که چرا علمایی که چنان پر شور حکم تحریم توتون و تنباکو را داده و با قرارداد رویتر مخالفت کرده و پیشگام اندیشه مشروطه خواهی بودند، نسبت به مفاسد شاهان و ظلمی که بر رعیت می شد اعتراض نمی کردند؟ و آیا دخالت این عالمان در سیاست در حالی که از شرایط جامعه اطلاع چندانی نداشتند، درست بود؟ آیا فتوای جهاد با روس‌ها در شرایط سخت اقتصادی، سیاسی و نظامی سال ۱۲۰۴ ش موجب شروع جنگ و به یغما رفتن بخش بیشتری از کشورمان نشد؟

در کتاب‌های تاریخ پیش از انقلاب، جایی برای مبارزانی چون سید جمال الدین اسدآبادی، میرزا کوچک خان جنگلی، محمدتقی‌خان پسیان، رئیس علی دلواری، ثقه الاسلام تبریزی و شیخ محمدخیابانی نیست. با پیروزی انقلاب و تغییر کتاب‌های درسی این شخصیت‌ها نام‌های آشنای کتاب تاریخ معاصر شدند. در کتاب سال ۶۰ شیخ فضل الله نوری، محمد خیابانی و محمدتقی‌خان پسیان از جمله شخصیت‌هایی هستند که به کیفرستیز مداومشان با استعمار و ایادی داخلی آنان به شهادت رسیدند (۱۳۶۰: ص ۹). در کتاب سال ۶۲، سید جمال به عنوان شخصیت مبارزی است که نه تنها اهداف مقدسی در جهت اتحاد دنیای اسلام و مبارزه علیه استعمار داشت، بلکه متوجه مقام عظمای ولایت نیز بود در مقابل دسایس استبداد و استعمار به مقام مرجعیت استعانت می‌جست: «سید جمال که به حق به اهمیت مقام مرجعیت پی برده بود و میزان نفوذ فوق العاده آنان را در مردم خوب می‌شناخت و می‌دانست که صدور یک فتوا تا چه اندازه می‌تواند در جامعه جوش و خروش و حرکت ایجاد کند سعی کرد تا از این قدرت پر نفوذ در جامعه اسلامی مخصوصا ایران استفاده کند.» (۱۳۶۲: ص ۳۹) در این کتاب، با اشاره به نامه سید جمال به میرزای شیرازی، وی را عامل تشویق میرزا برای صدور حکم تحریم تنباکو معرفی می‌کند. مولفان کتاب همچنین به اتهام ماسون بودن سید جمال پرداخته و عضویت او در لژ فراماسونری را این چنین توجیه می‌کنند: «ورود سید جمال را به تشکیلات فراماسونری باید به این دلیل دانست که وی می‌خواست از ماهیت و نظام این تشکیلات آگاه شود و اخراج وی از فراماسونری بهترین دلیل دشمنی وی با انگلستان و صداقت و دلسوختگی او

نسبت به سرنوشت مسلمانان است.^۱ در این کتاب یک درس کامل به میرزا کوچک خان و نهضت جنگل اختصاص یافت. وی را در شمار مشروطه خواهانی که عازم تهران شدند نام می‌برد. اقدامات شبه برانگیز وی که می‌رفت به تجزیه‌گیلان و نفوذ نیروهای بلشویکی شوروی در آن جا بینجامد، با تفصیل فراوان ذکر شده و حتی قصد وی برای ایجاد جمهوری خلق گیلان به نیکی یاد می‌شود. در کتاب‌های سال ۷۸، ۸۰ و ۸۶، اگرچه نام این شخصیت‌ها و خدمات آن‌ها یاد می‌شود اما معمولاً به صورت حاشیه و نه در متن اصلی است. در هیچ یک از این کتاب‌ها به نامه سید جمال به میرزای شیرازی و برانگیختن وی برای صدور فتوای تحریم تنباکو اشاره نمی‌شود.

۲-۱-۱. تاثیر انقلاب بر انعکاس وقایع انقلاب مشروطه در کتاب‌های درسی

تاریخ معاصر ایران

از جمله وقایعی که با تفاوت‌های زیادی در کتاب‌های قبل و بعد از انقلاب نقل شده است، انقلاب مشروطه ایران است. در کتاب سال ۵۷ بر نقش مردم ایران، خاصه طبقات روشنفکر و تحصیل کرده، علماء و عاظم، آزادی خواهان در انقلاب تاکید می‌کند و از میان علمای تهران به خصوص بر نقش سید محمد طباطبایی، سید عبدالله بهبهانی تاکید دارد: «آقایان سیدعبدالله بهبهانی و سید محمد طباطبایی که از روحانیون و علمای طراز اول بودند به منظور تحصیل آزادی و مبارزه با اساس حکومت استبدادی و استقرار رژیم دموکراسی و بالاخره اخذ فرمان مشروطیت سهم به سزایی داشته و الحق این دو سید بزرگوار، فداکاری را در راه کسب آزادی به حد کمال رسانیدند.»^۲ این کتاب علل انقلاب مشروطه را به رفتار ظالمانه پادشاهان قاجار، تعدی و تجاوز شاهزادگان و وابستگان دربار، بی‌رحمی و ستمگری حکام در تهران و ایالات و ولایات، مداخلات ناروای دیپلمات‌های روس و انگلیس و آشنایی طبقات روشنفکر این کشور با مظاهر تمدن جدید و وقوف بر ترقی و پیشرفت ملل مغرب زمین بر می‌شمرد. همچنین صدور دستخط مشروطه را به ملایمت طبع و آزادی مظفرالدین شاه نیز نسبت می‌دهد.^۳ از دیگر نکاتی که در این کتاب به آن

۱. همان، ص ۳۸-۳۹

۲. ۱۳۵۷، ص ۱۰۳

۳. مظفرالدین شاه که آدمی ملایم و تا حدی آزاده بود به موجب دستخطی مستدعیات نهضت طلبان را پذیرفت. ۱۳۵۷، ص ۱۰۳-۱۰۲

اشاره شده اما در کتاب‌های پس از انقلاب به آن پرداخته نمی‌شود، نقش انجمن‌های مخفی در انقلاب مشروطه است. از جمله می‌نویسد: «در سال ۱۳۲۲ عده ای از مردم آزادیخواه و نهضت طلب تهران به تاسیس انجمن مخفی برای حصول آزادی و ایجاد حکومت مشروطه مبادرت کردند و آقا سید محمدطباطبایی با ایشان در بیداری افکار و اذهان عمومی به همکاری و مساعدت پرداخت.» (همان) و درجایی دیگر به واگذاری امور شرعی به شیخ فضل الله نوری و زمینه دخالت علما در انقلاب اشاره کرده و می‌نویسد: «عوامل دیگری که علما و روحانیون را در مخالفت با عین الدوله جری تر نمود یکی واگذاری کلیه امور شرعی و تا حدی عرفی به حاج شیخ فضل الله نوری بود که یکی از مجتهدین و از دوستان صدراعظم به شمار می‌آمد و دیگر دستگیری عده ای از طلبه‌های مدرسه صدر به دستور اتابک به علت هواداری آنان از سید عبدالله بهبهانی و چوپ زدن و خفت دادن ایشان در انظار و تبعید آنان به اردبیل بود.»^۱ نکته مهم دیگر آن است که در این کتاب به اقدامات شیخ فضل الله و نظریه معروف «مشروطه‌ی مشروعه» وی پرداخته نمی‌شود، بلکه از او به عنوان یکی از مستبدینی که به حق به دار مجازات آویخته شد یاد می‌شود. در این کتاب از تلاش‌های ستارخان و باقرخان و نقش انگلیس و روسیه در مشروطه یاد نمی‌شود.

بررسی مشروطه در این کتاب‌ها بیشتر روایی بوده و تحلیل و علت یابی حوادث در آن دیده نمی‌شود. تنها تحلیل کتاب درباره‌ی عدم موفقیت مشروطه، در بخش دیگر کتاب و به بهانه تحلیل برنامه انقلاب شاه و ملت آمده است: «انقلاب مشروطه یک نهضت سیاسی بر ضد حکومت استبدادی بود که با پیروزی آن تغییراتی در نظام حکومتی به وجود آمد و سلطنت استبدادی به سلطنت مشروطه تبدیل شد. اما به مرور عوامل دوران استبداد برای حفظ منافع خود درصفت ترقیخواهان و تجدد طلبان آزادیخواه قرار گرفته‌جای اصلاح طلبان واقعی را گرفتند و با دست یافتن به کرسی‌های پارلمانی با تمام نیرو سیر تکاملی انقلاب را متوقف ساختند و مردم را از وصول به هدف‌های اجتماعی و اقتصادی آن باز داشتند. بسیار ی از مسائل مهم از قبیل تحدید مالکیت‌های بزرگ، تساوی و برابری زن و مرد را در حقوق اجتماعی و مدنی همچنین توسعه فرهنگ و بهداشت را از نظر دور داشتند و به

همان تغییر رژیم سیاسی قانع شدند. بدین ترتیب انقلاب مشروطه نتوانست هیچ گونه تحولی در زندگی طبقه اکثریت خاصه طبقات مولد ثروتمند به وجود آورد. دهقانان و در همان وضع رقت‌بار و کارگر و پیشه‌ور در همان شرایط نامساعد و روشنفکران در مقابل تهمت و تکبر طبقه متعصب مرتجع باقی ماندند.^۱

در کتاب‌های درسی پس از انقلاب نقش شیخ فضل الله برجسته شده و نقش سایر علما کم‌رنگ تر از وی دیده می‌شود. در کتاب سال ۵۹ به شهادت شیخ فضل الله نوری اشاره شده و او را به عنوان مدافع سرسخت اسلام و اسلامی بودن نهضت نام برده،^۲ و می‌نویسد: «از طرفی غرب زدگان او را دشمن می‌داشتند و از طرف دیگر اسلام‌گرایان از او خرسند نبودند و فاتحان انقلابی تهران نیز او را اعدام کردند؟ پناهنده شدن به سفارت انگلیس مورد تایید وی نبود..... به تنظیم قانون اساسی از روی کشورهای اروپایی معترض بود و معتقد بود باید به دست ایرانیان و بر اساس روح فرهنگ حاکم بر سرزمین ایران تنظیم شود و از غربزدگی پرهیز شود. انقلاب مشروطه به دست مردم و روحانیون پایه گذاری شده و باید رنگ اسلامی داشته باشد.....»^۳ در این کتاب اشاره ای به نظریه-ی «مشروطه مشروعه» نمی‌شود.

کتاب سال ۶۰ با تحلیل‌های یک سویه، به بررسی انقلاب مشروطه پرداخته و بدون ذکر از سایر علما و آزادی خواهان، خواست تاسیس عدالتخانه را، تنها به شیخ فضل الله نسبت می‌دهد. مولفان این کتاب تحت تاثیر فضای فکری سال ۵۹ و ۶۰، وبا ادبیات رایج آن سال‌ها به بررسی انقلاب مشروطه پرداخته، هر واقعه ای را به استعمار و نقشه‌های شیطانی آن‌ها نسبت می‌دهند: «طرح شعار وارداتی «مشروطه کنستیتوسیون» یعنی همان لیبرال دموکراسی غرب امروز، در برابر شعار صریح و روشن و همه کس فهم «عدالتخانه» شیخ فضل الله نوری در رابطه با همین نقشه شیطانی بود.»^۴ این کتاب که در روزهای پر تلاطم آغاز انقلاب و اختلاف نظر جریان‌های سیاسی کشور، بر سرتدوین قانون اساسی به

۱. ۱۳۵۷، ص ۱۸۹-۱۸۸

۲. ۱۳۵۹، ص ۳۱-۲۶

۳. همان

۴. همان

رشته تحریر در آمده، مجالی برای اسلام‌گرایان است که مخالفان خود را با مشروطه‌طلبان دوره مشروطه مقایسه کنند. در این کتاب زیر عنوان «عصر برخورد جدی مشروطه‌خواهان و مشروطه‌بازان»، به تحلیل دلایل انحراف مشروطه پرداخته و می‌نویسد: «در اواخر سلطنت مظفرالدین شاه، نهضت مرجعیت و روحانیت شیعه در جهت خلع ید از استبداد مطلقه ولجام گسیخته شاهنشاهی اوج گرفت و به گرفتن دستخط تاسیس مجلس شورای ملی اسلامی از شاه نائل آمد. اما نهضت مزور مع‌الاسف، رشد و گسترش جریان اغراض و استعماری‌گریز و خطر‌غریزندگان آزادیخواه‌نما را نیز به صورت بزرگترین آفت خویش به همراه داشت.»^۱ و با همین نگرش، به جریان‌شناسی مشروطه دست زده و از سه گروه مشروطه‌خواه، مشروطه‌باز و مستبدین سخن می‌گوید.^۲ در این کتاب غیر منصفانه از علمایی چون طباطبایی، بهبهانی، علمای نجف یا یاد نمی‌شود و یا اگر هم ذکری از آنان می‌شود، در شمار مشروطه‌خواهان پاکدل و خیرخواه اما غافل است: «در داخل طیف وسیع و گسترده جریان مشروطه‌خواهی، تعداد قابل توجهی از عناصر صادق و خیر خواه و حتی ضد استعمار اما مع‌الاسف غافل و بی‌خبر از توطئه‌های رنگارنگ و حقه‌های خاکی رنگ استعمار و بعضاً غریزه وجود داشت. از مراجع مشروطه‌خواه نجف و مرحوم سید محمد طباطبایی گرفته تا دهخداها و ستارخان‌ها و... که از ستم حکام مستبد به ستوه آمده و عمق جنایات مستبدین... آنان را از توجه و دقت پیرامون توطئه بس بزرگ‌تری که پای گرفت و آینده بس سیاهتری را که استعمار برای ملت اسلام فراهم می‌دید، بازداشته بود و مانع از آن شده بود که به هشدارها و اعلام خطرهای مداوم پیر و دل‌سوخته و دردمند و استعمار شناس و استعمار ستیزی همچون حاج شیخ فضل‌الله نوری بیان‌دیشند. کارسرنگونی محمد علی شاه را به طور عمد همین عناصر صادق پیش بردند ولی ثمره مبارزات آن‌ها را دیگران بردند.»^۳ از نظر مولفان این کتاب تنها عالمی که در مشروطه نقش داشته، شیخ فضل‌الله است و همه‌ی اقدامات او حتی حمایتش از استبداد محمد علی شاه باید توجیه شود: «از نظر شیخ فضل‌الله نوری «استبداد مطلقه» نظام فاسد بود ولی

۱. ۱۳۶۰، ص ۶

۲. همان،

۳. همان

مشروطه کنستیتوسیون آن ها، نظام افسد»^۱. در این کتاب از شیخ فضل الله شخصیتی- کاریزمایی وبسیار معنوی ارائه کرده ومی نویسد: «محمد علی شاه تحت تاثیر جذبه روحانی ونفوذ اجتماعی شیخ فضل الله واحیانا تقیدات مذهبی وعلقه‌های ملی که خود داشت، ممکن بود که در برابر عدالتخانه مورد نظر شیخ فضل الله نوری در مجموع سر تسلیم فرود آورد»^۲ نوع نگاه وتحلیلی که این کتاب از انقلاب مشروطه کرده بسیار تنگ نظرانه ویک سوپیه است. در این کتاب ریشه‌های اقتصادی وفکری انقلاب مشروطه، نقش روشنفکران واصلاح طلبان(روزنامه نگاران، رجال سیاسی، علما) بررسی نمی شود. نوع نگارش این کتاب از شیوه تاریخنگاری علمی و اهداف کتاب درسی فاصله دارد.

کتاب سال ۶۲، باواقع بینی بیشتری به تحلیل انقلاب مشروطه پرداخته اند. در این کتاب زمینه‌های فکری واقتصادی مشروطه را به طور مفصل بحث شده است. نقش گروه‌های مختلف روشنفکران، روزنامه نگاران، علماو وعاظ در کنار هم به بحث گذاشته، و واکنش علما قبل وبعد از استبداد صغیر را مقایسه وارزیابی نموده است. در عین حال، نقش شیخ فضل الله ونظریه «مشروطه مشروعه» وی برجسته تر شده است. ادبیات حاکم بر این کتاب به کلی متفاوت از کتاب سال ۶۰ است. اگرچه به اهداف استعماری بیگانگان اشاره می کند، اما از به کاربردن واژگانی با بار ایدئولوژیکی می پرهیزد.^۳

انقلاب مشروطه‌ی ایران در کتاب سال ۱۳۷۸ همان تحلیل کتاب سال ۶۲ ودسته بندی زمینه‌های مشروطه به دو دسته فکری واقتصادی است. در این کتاب پیدایش اندیشه‌های نو درباره ی حکومت رابه روشنفکرانی چون میرزا ملکم خان، میرزا یوسف خان مستشار الدوله وشيخ هادی نجم آبادی، همچنين دولت مردان، بازرگانان وعلما واخباری که از اروپا می‌رسید، نسبت می‌دهد. در این کتاب از مرحوم نایینی و کتاب تنبیه الامة نامی برده نشده ونقش آخوند خراسانی در جریان مشروطه خیلی کم رنگ جلوه داده شده است. ماجرای مسیونوز بلژیکی و حادثه بانک که موجب تحریک احساسات مذهبی مردم و خروش آنها گردید، حذف گردیده است. در کل کتاب، از مرحوم شیخ فضل الله

۱. همان

۲. همان

۳. ۱۳۶۲، ص ۸۴-۴۰

نوری تنها در یک سطر یاد شده است و جریان اعدام شیخ فضل الله، همچنین نظریه «مشروطه مشروعه» وی حذف شده است. تنها اشاره به شیخ ضمن اشاره به اختلاف میان مشروطه خواهان بر سرتدوین قانون اساسی است که می‌نویسد: «عده ای معتقد بودند که باید الگوها وقوانین کشورهای اروپایی را ملاک عمل قرار داد و گروهی دیگر که آیت الله شیخ فضل الله نوری از جمله‌ی آنها بود با این تفکر مخالفت کردند و خواستار انطباق کامل مشروطیت با قوانین اسلامی بودند و از آن چه با عنوان مشروطیت در جریان بود، رضایت نداشتند.»^۱

در کتاب آزمایشی سال ۱۳۸۰ زمینه‌های انقلاب مشروطه به گونه ای دیگر دسته بند-ی شده و «قیام تحریم تنباکو واعلای کلمه‌ی ملت، توجه ملی به اندیشه‌ی اصلاح طلبی، مقاومت در برابر امتیازات وقراردادهای استعماری، ورود موسسات تمدنی جدید(توسعه‌ی صنعت چاپ، انتشار نشریات متعدد)، بی عدالتی، وضع مالیات‌های سنگین، نبودن عدالت خانه، عدم رسیدگی به شکایات، وجود ظلم» را از جمله ریشه‌های تاریخی نهضت مشروطه‌ی ایران بر شمرده است. با این همه اندیشه‌ی حاکم بر این کتاب این است که در حرکت‌ها و خیزش‌های اجتماعی، علما بر اساس تعالیم دینی پیش گام بوده‌اند و مردم نیز در حمایت از ایشان به صحنه می‌آمدند. از نظر مولفان این کتاب ریشه‌های نهضت مشروطه، کاملاً داخلی است و باید در فرهنگ شیعی و اصیل ایرانی جست‌وجو شود.^۲

با مراجعه به اسناد این دوره ومقایسه‌ی آن با متن کتاب‌های درسی بعد از انقلاب، با دو روایت متفاوت از شیخ فضل الله ودیگر علمای عصر مشروطه مواجه می‌شویم. درحالی که بنا بر روایت متون تاریخی مشروطه، شیخ فضل الله بعد از مهاجرت کبری وبر اثر فراگیر شدن نهضت به هواداری آن پرداخت، وقبل از آن طرفدار جدی محمدعلی شاه بود، در هیچ یک از کتاب‌های درسی به این نکته اشاره نمی‌شود. در این کتاب‌ها از شخصیت‌های دیگری که درکنار شیخ فضل الله به اعدام محکوم شدند، یاد نمی‌شود و علت اصلی پیوستن علما به جنبش مشروطه خواهی روشن نمی‌گردد. این نوع نگارش

۱. ۱۳۷۸، ص ۱۳۹-۱۱۹

۲. ۱۳۸۰، ص ۱۲۶-۱۱۰

گزینشی تاریخ، دور از اعتدال و انصاف و یکی از آفات مهم تاریخ نگاری است.

۳-۱-۱. تاثیر انقلاب بر انعکاس وقایع دوره پهلوی در کتاب‌های درسی تاریخ

معاصر ایران

از دیگر مباحثی که در کتاب‌های تاریخ مورد بررسی قرار می‌گیرد، دوره پنجاه ساله حکومت پهلوی‌ها است. در کتاب سال ۵۷ بیش از ۵۰ صفحه از کتاب به سیاست‌ها و خدمات رضا شاه و پسرش اختصاص یافته است. در این کتاب تغییر سلطنت را خواست مردم خاصه طبقات روشنفکر دانسته و اشاره می‌کند ملت با قیام عمومی تفویض مقام سلطنت را به سردار پهلوی خواستار شد. و مجلس ملی و سنا آن را به عنوان ماده قانونی تصویب کردند.^۱ در حالی که کتاب‌های پس از انقلاب تغییر سلطنت را نتیجه برنامه ریزی انگلستان و تمایل آنان به مداخله غیر مستقیم در ایران از طریق ایجاد حکومت مقتدر مرکزی ذکر می‌کنند. در این کتاب‌ها کوشش شده با ذکر شواهد، از اقدامات انگلیس در انجام کودتای سوم اسفند ۱۲۹۹ و حمایت آن‌ها از سیدضیاء الدین طباطبایی و رضاخان پرده بر دارند. در کتاب سال ۸۶ این افشای اسرار بیشتر شده و علاوه بر نقش ژنرال آیرون ساید، به نقش سروینستون چرچیل؛ وزیر مستعمرات وقت انگلیس، همچنین اینتلیجننت سرویس؛ دستگاه جاسوسی انگلستان، و امپراتوری نامرئی خاندان یهودی روچلیدها در ظهور سلسله پهلوی و کودتای سوم اسفند ۱۲۹۹ یاد می‌شود.^۲

از دیگر مطالب مهمی که در کتاب‌های پیش از انقلاب به تفصیل مورد شرح قرار گرفته و در کتاب‌های بعد از انقلاب با نگاهی گذرا و کاملاً متفاوت به آن پرداخته شده است، اصلاحات رضاشاه است. اصلاحات رضاشاه ۱۵ صفحه از کتاب تاریخ سال ۵۷ را به خود اختصاص داده است. در حالی که در کتاب‌های بعد از انقلاب شرح این اقدامات از دو صفحه بیشتر نمی‌شود. علاوه بر این تفاوت شکلی، محتوای مطالب مربوط به رضاشاه نیز به کلی متفاوت از کتاب‌های پیش از انقلاب است. در کتاب سال ۵۷، اصلاحات رضاشاه به اصلاحات اداری، امنیتی، اجتماعی، فرهنگی، قضایی، بهداشتی، اقتصادی و بازرگانی تقسیم شده و ذیل هر عنوان به ذکر جزئیات اقدامات وی پرداخته شده است. در این کتاب توجه

۱. ۱۳۵۷، ص ۱۱۹

۲. ۱۳۸۶، ص ۵۹

رضا شاه به امر تعلیم و سواد آموزی را مهم ترین ویژگی او برشمرده و ضمن انتقاد از شاهان قاجار می نویسد: «برای بی قیدی وعدم توجه شاهان قاجار به امر مهم آموزش و پرورش چندان تعداد مدارس محدود بود که سالیان دراز کسانی که به تربیت فرزندان خود علاقه ای داشتند آنان را به مدارس فرانسویان، انگلیسی ها، آلمانی ها روسی ها و آمریکایی را در شهرهای مختلف دایر کرده بودند می فرستادند و شکی نیست که در این مدارس نه تنها به هیچ وجه نمی کوشیدند که احساسات ملی را در جوانان تقویت کنند بلکه هر معلمی از هر کشوری که آمده بود سعی داشت که نسبت به کشور خود در دانش آموزان ایجاد علاقه نماید.»^۱ سپس شرحی از اصلاحات فرهنگی رضاشاه داده و تغییر کتاب های درسی، ساخت مدارس، اعزام جوانان به خارج برای آموزش فنون و علوم، استخدام معلمان خارجی برای جبران کمبود معلم، تاسیس موسسات برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز، تاسیس دانشگاه تهران، مدرسه عالی حقوق، مدرسه طب، دانشسرای عالی معلمان، دانشکده داروسازی، دانشکده معقول و منقول، دانشسرای مقدماتی پسران و دختران را از جمله این اصلاحات برمی شمرد. این کتاب از رضاشاه قهرمانی می سازد که به خاطر رفاه مردم با افتخار حاضر به مصالحه با متفقین و کناره گیری از سلطنت شد.^۲

در کتاب های پس از انقلاب، سخنی از اصلاحات و نقش وی در گذر ایران از مرحله سنتی به مدرنیته نیست. از نظر مولفان این کتاب ها رضا شاه مهره ی دست نشانده ای بود

۱. ۱۳۵۷، ص ۱۳۶

۲. در کتاب سال ۵۷ ذکر شده: «چون تجاوزات نیروهای دولت های شوروی و انگلستان ادامه یافت و شهرهای بی دفاع ایران مرتباً بمباران می شد به فرمان آن شاهنشاه بزرگ به منظور پیشگیری از خونریزی و از میان رفتن تاسیسات و منابع مختلف ایران روز پنجم شهریور به ارتش ایران فرمان آتش بس داده شد تا دست از عملیات جنگی بردارند رضاشاه کیبر که مردی خود ساخته بود و با وجود آن که به انواع شداید و سختی ها خوی گرفته و در کوره حوادث آبدیده شده بود چون احساس کرد برای نجات میهنش که به دست او آباد شده قوه و نیروی جوانتری لازم است در ۲۵ شهریور از سلطنت کناره گیری کرد و تاج و تخت ایران را به ولیعهد و جانشین قانونی خود اعلیحضرت محمدرضا شاه پهلوی سپرد. رضا شاه کیبر پس از کناره گیری از سلطنت از راه اصفهان، کرمان، بندرعباس و درحالی که فقط مشتی از خاک مقدس میهنش را با خود می برد به جزیره موریس و پس از مدتی به شهر ژوهانسبورگ عزیمت نمودند ...»

که جز اجرای خواست بیگانگان، نقش دیگری بازی نکرد. این کتاب‌ها عدم مقاومت ارتش پراوازه رضا شاه را به بی کفایتی و استبداد شاه و بیگانگی مردم با وی، همچنین خواست انگلیس در براندازی این مهره دست نشانده نسبت داده اند. کتاب سال ۵۸ اقدامات فرهنگی رضا شاه را به سخره گرفته و در مقایسه با سرعت کمی و کیفی تعلیم و تربیت در جهان و به استناد اسناد افتخار آفرین ایرانی مسلمان که در گذشته سهم موثری در دانش و معارف بشری داشته، تحولات آموزش دوران پهلوی را پدیده‌هایی تشریفاتی و نمایشی خوانده است.^۱ در این کتاب از اقدامات اقتصادی رضاشاه، با عنوان طرح‌های خاص استعماری که شریان‌های اقتصادی مملکت و منابع تولید را خزانه شخصی شاه کرده و مورد استثمار وی قرار داده بود، یاد می‌شود. در حالی که در کتاب سال ۵۷ کشیدن راه آهن را یکی از افتخارات دوره رضاشاه دانسته و می‌نویسد: «پیش از سلطنت آن رادمهر بزرگ در سراسر کشور فقط ۵۰۰ کیلومتر راه درهفت خط ساخته شده و هیچ خطی با خط-دیگر ارتباط نداشت و از حیث مصالح و اصول مهندسی و لوازم فنی و عرض خط با یکدیگر سازگار نبودند. این کار به همت رضاشاه انجام شد... نکته ای که در کشیدن راه آهن سراسری ایران اهمیت دارد این است که برای تامین هزینه آن دیناری از هیچ کشور بیگانه وام و یا کمک گرفته شد. و همه هزینه‌های سنگین آن از درآمد جاری کشور پرداخته شده است.»^۲ در کتاب‌های بعد از انقلاب همه‌ی این اقدامات به منافع انگلستان پیوند خورده و بیان می‌شود: «توسعه راه‌ها و ایجاد راه آهن شهریور بیست و اشغال علنی ایران و در اختیار گرفتن مناطق و راه‌های آن به خصوص راه آهن به خوبی نشان می‌داد که آینده نگری انگلیس‌ها تا چه اندازه رضا شاه را وادار می‌داشت که در ساختن راه به خصوص راه آهن سرتاسری و اتصال کناره‌های شمال ایران به بندرهای جنوب تلاش و کوشش نمایند. همین راه آهن بود که در جنگ دوم جهانی برای متفقین نقش پل پیروزی را پیدا کرد و سلاح‌های سنگین آن‌ها را به شوروی رساند ولی برای ملت ایران هنوز پس از گذشت نیم قرن نفع چندانی در بر نداشته و ندارد»^۳ در حالی که به استناد اسناد سابقه

۱. ۱۳۵۸، ص ۱۶۳

۲. ۱۳۵۷، ص ۱۳۶

۳. ۱۳۵۸، ص ۱۶۱

کشیدن خط آهن در ایران به دوره ناصری باز می‌گردد، و اولین خط آهن در تاریخ ۱۲۹۷- کشیده شده آیا می‌توان تنها هدف از احداث راه آهن را به اهداف استعمارگران نسبت داد؟ کتاب‌های تاریخ پیش از انقلاب، متحدالشکل کردن لباس را از اهم اصلاحات رضاشاه دانسته که موجب استحکام ملت و رفع اختلافات ظاهری و باطنی و آزادی زنان از بار سنگین آداب و رسوم که آنان را مقید ساخته و اثر آن دامنگیر ایران نیز گشته ذکر کرده و هدف از آن را ترقی فکر زنان و تربیت مادرانی دانشمند و افرادی شایسته جهت تربیت اجتماعی فرزندان اخلاقی برای کشور برشمرده اند. کتاب سال ۵۸، رضا شاه را مجری سیاست بیگانه دانسته و چنین اقداماتی را برای جدا کردن مردم مسلمان وطن، از اصل و تبارشان و بیگانگی آن‌ها با ایمان و هویت ملی ایشان ذکر می‌کند. از نظر مولفان این کتاب در پشت این عناوین فریبنده و ظاهر پسند، چیزی جز ویرانگری و تباهی همه خصایل انسانی و اسلامی مردم ما وجود نداشت. رضاشاه «به نام متحد الشکل کردن لباس خصوصیات قومی و ملی را به هم ریخت، و به اسم شهر نشین کردن مردم طبیعت سالم و آزاده آن‌ها را که زاده دشت و صحرا بوده در قید و بند زندگی رخوت آور شهری نابود ساخت و مردم زحمتکش و تولید کننده روستاها را به عناصر مصرف کننده و زائد شهرها تبدیل نمود و به عنوان مظاهر ترقی و تمدن غیرت و شرافت زن و مرد را به تاراج داد و با کشف حجاب که از افتخارات و اصلاحات اجتماعی او است اصل استوارخانواده‌ها را متزلزل ساخت و به تدریج مقدمات تزلزل و تفرق این واحد اصیل اجتماعی را فراهم کرد»^۱

در کتاب سال ۱۳۷۸، منصفانه تر از سایر کتاب‌ها، از اصلاحات رضاشاه یاد شده است. در این کتاب، اقدامات فرهنگی رضاخان در دو بعد بررسی شده و بخشی از آن‌ها از جمله گسترش مدارس جدید به جای مکتب خانه‌ها، تربیت و استخدام معلمان، ایجاد دانشگاه و اعزام افرادی برای تحصیل به خارج از کشور ارزشمند دانسته و برخی دیگر مانند تغییر لباس و رفع حجاب زنان را موجب رواج دادن آداب و رسوم غربی در ایران برشمرده است.^۲

در این کتاب به توسعه راه‌ها برای منافع بیگانگان، ایجاد اداره‌های جدید مانند دادگستری، ثبت احوال، استانداری و... اجرای قانون نظام وظیفه‌ی عمومی که بر شمار افراد شاغل در

۱. همان ص ۱۶۳-۱۶۲

۲. ۱۳۷۸، ص

ارتش واهمیت یافتن مناصب نظامی افزود، اسکان عشایر که موجب افزایش روند مهاجرت به شهرها شد، و سیاست‌های ضد مذهبی او که کاهش شدید نفوذ و حضور علما در امور اجتماعی و سیاسی را به دنبال داشت، نیز اشاره شده است.

در کتاب آزمایشی ۱۳۸۰ اصلاحات رضاشاه مورد اشاره و انتقاد قرار می‌گیرد و بسیاری از آن‌ها از جمله تاسیس نظام پیشاهنگی، رواج اسم‌ها نام خانوادگی اروپایی، تغییر نظام آموزش و پرورش، و تعلیم و تربیت، تقلید ناقص از شیوه آموزشی فرانسه در مدارس (هیچ اشاره‌ای به آموزش رایگان، افزایش تعداد مدارس، تحصیل برای دختران نشده است.....)، اعزام محصل به خارج از کشور را سیاست‌هایی در جهت غربی کردن ایران بر می‌شمارد. همچنین تاسیس انجمن وضع لغات برای یافتن جایگزین مناسب برای لغات عربی را موجب استفاده از الفاظ ساختگی و پیچیده‌ای دانسته که مخاطبان از فهم آن ناتوان بودند و لغت عربی به اتهام بیگانه بودن جای خود را به واژه‌ها و نام‌های اروپایی داد و مسئله‌ی بازسازی زبان فارسی به یک ادعای پوچ تبدیل شد. در این کتاب هدف رضاشاه را در تاسیس موسسه‌ی وعظ و خطابه، مبارزه با مذهب به بهانه اوهام و خرافه برشمرده و هدف از تاسیس دانشکده معقول و منقول را مقابله با آموزش‌های دینی حوزه علمیه و دولتی کردن معارف دینی ذکر می‌کند. این کتاب اقدامات رضاشاه را مقابله مستقیم با روحانیت دانسته که از طریق تصرف در منابع مالی مربوط به نهادهای دینی مثل موقوفات، برگزاری امتحانات و سخت‌گیری برای داوطلبان طلبگی، تخریب مدارس مذهبی، طرح سربازی اجباری برای طلاب، تحقیر روحانیت در جامعه، مبارزه با قوانین مذهبی، محدودیت در برگزاری مراسم سوگواری و ترحیم، نماز جماعات، رواج منهیات و منکرات صورت می‌گرفت.^۱

با بررسی تطبیقی دوره سلطنت رضاشاه در کتاب‌های قبل و بعد از انقلاب با دو روایت کاملاً متفاوت از تاریخ این دوره روبرو می‌شویم، و این سوال مطرح می‌شود که کدام روایت گویای حقیقت است؟ اسناد و کتاب‌های تاریخی کدام روایت را تایید می‌کند؟ آیا چنین

اصلاحاتی انجام نگرفته است؟ مراجعه به اسناد^۱ روشن می‌کند این بخش از تاریخ ایران با نگرشی سیاسی و غیرمنصفانه به رشته تحریر درآمده و بخشی از حقایق تاریخی کتمان شده است. مهم ترین آفت تاریخ نگاری که تحریف تاریخ در جهت حفظ دیدگاه‌های سیاسی ومبانی ارزشی حاکمیت‌ها است در کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران کاملاً مشهود است.

حوادث سلطنت محمد رضاشاه (سال‌های ۵۷-۱۳۲۰) نیز در کتاب‌های بعد از انقلاب تحت تاثیر غلبه دیدگاه سیاسی به صورت گزینشی صورت گرفته است. در این کتاب‌ها حوادث مربوط به انقلاب مانند نهضت پانزده خرداد، سخنرانی‌های امام، تغییر نخست وزیران شاه، جنایات ساواک و شاه در زندانی کردن و شکنجه مخالفان، گروه‌های سیاسی مخالف شاه، سیاست‌های حمایتی آمریکا از شاه، سیاست شاه برای اسلام زدایی و تضعف روحانیت به تفصیل بیان شده و بیش از یک سوم کتاب را به خود اختصاص داده است. در حالی که دیگر اقدامات اقتصادی و سیاسی محمدرضاشاه مورد بررسی قرار نگرفته است. تنها نکاتی که مخاطبان این کتاب از دوره حکومت محمد رضا شاه در می‌یابند سیاست‌های فرهنگی اوست که در جهت محو اسلام و تضعیف مقام روحانیت صورت گرفته است. این روند در تمام کتاب‌های بعد از انقلاب دنبال می‌شود.

در کتاب سال ۵۸ تا ۶۰، سیاست‌های اقتصادی و فرهنگی محمد رضا شاه با تفصیل بیشتر و البته بادیدی منفی نقل شده است. در این کتاب‌ها به توسعه نفوذ آمریکا در ایران از طریق استخدام میلسپو، وضعیت بد اقتصادی، ونوسان قیمت‌ها، صرف درآمد حاصل از فروش نفت در جهت منافع خاندان پهلوی و آمریکا، دادن وام به بیگانگان و برگزاری جشن‌های تاجگذاری و دو هزار و پانصد ساله اشاره کرده، سپس از سیاست فرهنگی

۱. جهت اطلاعات بیشتر درباره‌ی اصلاحات رضا شاه نگاه کنید به: مرضیه یزدانی، اسناد پست و تلگراف و تلفن در دوره ی رضاشاه، تهران، سازمان اسناد ملی ایران، پژوهشکده اسناد ۱۳۸۵. الهام ملک زاده، بررسی عوامل موثر بر ایجاد و تکوین موسسات خیریه (رفاهی، بهداشتی) در دوره رضاشاه، به راهنمایی دکتر منصوره اتحادیه، دانشگاه الزهراء، شهر یور ۱۳۸۸. زمان قاضی، بررسی تاثیر تحولات سیاست‌های رضاشاه در مورد زنان بر مذاکرات ومصوبات مجلس شورای ملی (دوره ششم تا دوازدهم ۱۳۲۰-۱۳۰۶ ش)، به راهنمایی دکتر محمد امیر شیخ نوری، دانشگاه الزهراء، شهر یور ۸۷.

آریامهری که درصدد تلقین این نکته به مردم بود که «شاهنشاهی لازمه ذات ایران و فرهنگ ایران و جامعه است»،^۱ همچنین جانشین کردن ایران به جای اسلام و فرهنگ ایرانی به جای فرهنگ اسلامی، توجه به شاهنامه و فردوسی و تاریخ شاهان سخن می‌گوید. در ادامه به تغییر تقویم اسلامی به شاهنشاهی، حذف تعطیلات اسلامی و مذهبی از تقویم، تقلیل تعطیلات اسلامی به عنوان اقدامات شاه برای اسلام زدایی اشاره می‌کند. همچنین از ادغام دو حزب ایران نوین و مردم و تاسیس حزب رستاخیز به عنوان مظهر استبداد محمد رضا شاه سخن می‌گوید.^۲

در کتاب آزمایشی سال ۱۳۸۰، در ذکر همه‌ی وقایع تاریخی کوشیده نقش علما برجسته شود، در نقل حوادث دوران پهلوی نیز در کناره اشاره بسیار موجز به سیاست گذاری‌های اقتصادی، فرهنگی و سیاسی این دوره، قیام‌ها و واکنش‌های علما برجسته می‌گردد. از این رو در این کتاب مباحثی چون تاسیس حوزه علمیه‌ی قم توسط شیخ عبدالکریم حائری و انتقال مرجعیت شیعه از عتبات و نجف اشرف به قم و تربیت شاگردانی چون امام خمینی درحوزه علمیه قم که زمینه تحول تاریخی ایران را فراهم آورد، اشاره می‌کند. همچنین حرکت‌های فرهنگی مانند جمع آوری احادیث و روایات معصومان و چاپ کتاب مفاتیح الجنان، نشر کتاب‌های دینی، اعاده قانون مشروطیت و نظارت علما بر قوانین مجلس، قیام خونین مسجد گوهرشاد به رهبری سید یونس اردبیلی و آقازاده خراسانی و حاج آقا حسین قمی در مخالفت با تغییر لباس مردم و کشف حجاب ذکر می‌گردد.^۳ در این کتاب تحت عناوین جشن‌های ۲۵۰۰ ساله، تاج گذاری به سیاست‌های محمدرضا شاه نیز اشاره کرده و از ترویج تخیلات شاه دوستی، باستان ستایی، حذف آثار اسلامی، تبدیل تقویم هجری شمسی به تقویم شاهنشاهی یاد می‌کند. همچنین به وضعیت اقتصادی ایران در دوره ی حکومت محمدرضا شاه و بحران نفتی ناشی از جنگ اعراب و اسرائیل اشاره کرده، و از افزایش قیمت نفت و درآمد نفتی کشور که به جای صرف بهبود زیربنای اقتصادی کشور، صرف واردات انواع کالاهای مصرفی می‌شد، همچنین محرومیت مردم حاشیه‌ی

۱. ۱۳۵۸، ص ۱۷۳-۱۶۳

۲. ۱۳۵۹، ص ۲۳۲-۱۸۶

۳. ۱۳۸۰، ۱۹۳-۱۸۲

شهرها از داشتن برق، آب، بهداشت، مدرسه و... سخن می‌گویند، ودلائل سقوط پهلوی‌ها را عواملی چون؛ گسترش فساد مالی و اقتصادی در شئون مختلف جامعه، ناهنجاری‌های فرهنگی، مفاسد اخلاقی و مبارزه با مظاهر اسلامی، ایجاد رعب و وحشت در جامعه، گسترش نفوذ بیگانگان در ارکان حکومت بر می‌شمارد.^۱

برنامه عمرانی هفت ساله دوم (۱۳۴۱-۱۳۳۴)، انقلاب سفید (انقلاب شاه و ملت) و نظرخواهی از مردم، در کتاب‌های بعد از انقلاب مورد تحلیل قرار نمی‌گیرد و به اشاره از آن رد می‌شوند. در حالی که این برنامه، چهل صفحه از کتاب سال ۵۷ را به خود اختصاص داده است.^۲ در این کتاب ضمن اشاره به ۲۱ اصل این برنامه، به فلسفه و روح آن، اشاره کرده و دلایل اتخاذ چنین سیاستی به صورت مدلل به بحث گذاشته می‌شود. همچنین نامه‌های متعدد محمد رضا شاه به هویدا جهت فراهم کردن زمینه اجرای این طرح نقل شده است.^۳ در این کتاب اصلاحات ارضی، لایحه انجمن‌های ایالتی و ولایتی و انقلاب سفید را اقداماتی اصلاحی در جهت اجرای برنامه‌های عمرانی هفت ساله اول و دوم شاه معرفی شده و می‌نویسد: «اصول ششگانه انقلاب شاه و ملت در حقیقت مکمل انقلاب مشروطه ایران و از لحاظ قبول عامه و نفوذ و استقرار در میان جامعه ایرانی مبدا تحول بزرگ و دامنه داری است که در ادوار تاریخی غالب ملتها نظیر آن را کمتر می‌توان یافت.»^۴ در ادامه با اشاره به فلسفه و علت نام گذاری این اصلاحات می‌نویسد: «مفهوم کلی انقلاب همیشه با تغییرات بنیادی عمیق همراه بوده است و از آن چه تاکنون در تاریخ خوانده ایم انقلاب‌ها همواره با تشنجات و خونریزی‌هایی شدید بوده اند... اما انقلاب ایران با برخورداری از رهبری داهیانه شاهنشاه آریامهر توانسته است که از کلیه عوارض نامطلوب انقلاب‌های دیگر برحذر باشد و از عصیان‌ها و خونریزی‌ها که چون لکه ننگ بر دامن هر انقلابی بر جای می‌ماند خود را مصون ندارد. و با حفظ امنیت ملی و نظام حکومتی و بدون دسته بندی‌ها و یا کشتار فردی و دسته جمعی امکان پیشرفت با آهنگ سریع را

۱. همان، ۱۸۱-۱۶۶

۲. ۱۳۵۷، ص ۱۹۵-۱۷۹

۳. همان، ص ۱۸۰

۴. همان، ص ۱۸۸

برای همه افراد جامعه فراهم سازد... ویژگی دیگر انقلاب شاه وملت این است که انقلاب از بالاترین نقطه یعنی از طرف شخص شاه طراحی ورهبری شده است.^۱

از جمله اصول انقلاب شاه وملت که در کتاب سال ۵۷، به طور مفصل به آن پرداخته شده، اصل تغییر قانون انتخابات کشور است. در این کتاب فلسفه تغییرات را چنین ذکر کرده: «از آغاز استقرار مشروطیت ایران تا قبل از انقلاب ۶ بهمن به علت نقص مقررات انتخابات و اعمال نفوذ کارفرمایان صنعتی و مالکان بزرگ و بعضی ملاحظات دیگر، کارگران و کشاورزان در انتخابات دخالتی نداشتند، و زنان کشور ما عمدتاً از شرکت در انتخابات دو مجلس شورای ملی و سنا ممنوع و در حقیقت از ابتدایی ترین حقوق اجتماعی یعنی تعیین سرنوشت خویش محروم بودند..... در لایحه قانون انتخابات حقوق زنان کشور رعایت شد و بانوان کشور علاوه بر حق رای دادن در انتخابات پارلمانی حق انتخاب شدن به سناتوری و نمایندگی مجلس را به دست آوردند و مقررات مصوب انجمن نظارت بر انتخابات دهقانان یعنی کشاورزان را که مالک زمین زراعتی خود باشند به نام یک طبقه از جامعه ایرانی به شمار آورد و حقوقی برابر علما، بازرگانان، اصناف، زارعان، و کارگران به آنان تفویض نمود. با اجرای این اصل انقلاب چهره پارلمان ایران تغییر یافت و زنان ایران که سالیان دراز در پس چادر و روبنده زندانی شده بودند در صحنه سیاسی ایران ظاهر شدند و به فعالیت پرداختند و با احراز مقامهای نمایندگی مجلس، و کالت دادگستری و شرکت در کار قضایی و سیاسی و ورود به کادر نیروی هوایی و پلیس در راه سازندگی ایران متری با برادران هم میهن خویش هم گام بردیدند.»^۲

در کتابهای بعد از انقلاب، ذکری از اصول انقلاب شاه وملت و نقاط قوت و ضعف آن نمی شود. مولفان این کتابها (به جز کتابهایی ۱۳۷۸ و ۱۳۸۰) ضرورتی برای اشاره به اصول این برنامه ندیده اند. تنها دغدغه آنها ارائه شواهدی درباره ماهیت استعماری و ضد اسلامی این برنامه است. به همین دلیل به جای بررسی دلایل مخالفت امام با انقلاب شاه وملت، اصلاحات ارضی و ورفراندوم، به دخالت آمریکا در اجرای آن و تغییر نخست وزیران شاه، و مسائلی از این دست اشاره می شود. کتاب ۵۹ درباره‌ی تصویب لوایح شش

۱. همان، ص ۱۸۹

۲. همان

گانه می‌نویسد: «این بار نیز فرزند پاک و سازش‌ناپذیر علی و حسین و عصاره ایمان اسلامی امام خمینی به حرکت در آمد و با دعوت از علما، ضمن سخنانی پرده از توطئه بزرگ رژیم برداشت و بر ضرورت افشای توطئه و دعوت مردم به مبارزه تاکید کردند.»^۱ در این کتاب علت مخالفت امام ذکر نمی‌شود، تنها به ذکر جملاتی از ایشان اکتفا می‌شود: «آقایان توجه داشته باشند که با وضعی که پیش آمده آینده تاریک و مسئولیت ما سنگین و دشوار است. حوادثی که اکنون در جریان است اساس اسلام را به خطر نابودی تهدید می‌کند توطئه حساب شده ای علیه اسلام و ملت اسلام و استقلال ایران تنظیم شده است.»^۲

در کتاب سال ۱۳۷۸ که با نگاه منصفانه تری نوشته شده، به برخی اصول انقلاب مانند: الغای رژیم ارباب رعیتی، تصویب لایحه‌ی قانونی ملی جنگل‌ها، فروش سهام کارخانه‌های دولتی به عنوان پشتوانه‌ی اصلاحات ارضی، سهمیم کردن کارگران در منافع کارگاه‌های تولید و صنعتی، اصلاح قانون انتخابات، ایجاد سپاه دانش به منظور اجرای تعلیمات عمومی و اجباری اشاره می‌شود.^۳ کتاب آزمایشی سال ۱۳۸۰ ضمن اشاره به برخی از اصول انقلاب شاه و ملت بیان می‌کند: «هدف این طرح و طرح‌های مشابه فریب مردم، حفظ حکومت شاه و تحکیم پایه‌های نفوذ آمریکا در ایران بود.»^۴ ذکر این اصول، این سوال را در ذهن مخاطبان ایجاد می‌کند که علت مخالفت با این برنامه که نقاط قوت آن بیش از نقاط ضعفش است، چه بوده است؟ اما پاسخی منطقی به این سوال داده نمی‌شود. بلکه به دلیل غلبه نگاه سیاسی بر محتوای کتاب تنها پاسخ به این سوال این است که این برنامه از طرح‌های استعماری آمریکا بوده که به خاطر مقابله با خطر کمونیست در کشورهای خاورمیانه و آمریکای لاتین اجرا شد.

بیشترین توجه کتاب‌های بعد از انقلاب به اصلاحات شاه، در رابطه با انجمن‌ها ایالتی و ولایتی و برخی از شروط آن از جمله اعطای حق رای به زنان، حذف قید اسلام از شرایط انتخاب کنندگان و انتخاب شوندگان و جانشین کردن «کتاب آسمانی» به جای قرآن

۱. ۱۳۵۹، ص ۱۲۲-۱۱۶

۲. همان

۳. ۱۳۷۸، ص ۲۱۱-۱۹۶

۴. ۱۳۸۰، ص ۲۳۳-۲۲۰

در مراسم تحلیف انتخاب شونندگان است. در این کتاب‌ها بدون تحلیلی از این تغییرات فقط به مخالفت امام اشاره می‌شود. در کتاب سال ۶۷ ضمن اشاره به لایحه انجمن‌های ایالتی و ولایتی و مقاومت امام خمینی، بدون آن که دلایل مخالف علما با اعطای حق رای به زنان بررسی شود، تنها در زیر نویس به ذکر این توضیح بسنده می‌شود: «روحانیت در این زمان معتقد بود که عنوان کردن حق رای برای زنان صرفاً یک عوام فریبی است زیرا همه می‌دانستند که مردان هم در واقع حق رای نداشتند و هرکس که مورد نظر بود همان از صندوق به عنوان یک وکیل بیرون می‌آمد، پیدا بود که در چنین شرایطی عنوان کردن حق رأی برای زنان صرفاً یک مانور تبلیغاتی دروغین بود که در پرتو آن می‌خواستند هرچه بیشتر حریم اسلام و روحانیت شکسته شود امام در رابطه با مسئله آزادی زنان فرمودند: ما با ترقی زن‌ها مخالف نیستیم ما با فحشا مخالفیم ما این کارهای غلط مخالفیم مگر مردها در این مملکت آزادی دارند که زن‌ها داشته باشند مگر آزادی زن و مرد با لفظ درست می‌شود.»^۱ در کتاب سال ۱۳۸۰ در شرح لایحه انجمن‌های ایالتی و ولایتی به ذکر این جمله اکتفا می‌کند که: «این لایحه ظاهراً به منظور ایجاد زمینه‌ی لازم حضور هرچه بیشتر مردم به خصوص زنان در فعالیت‌های اجتماعی بود. در این لایحه اصولی بود که هویت مذهبی مردم را به مبارزه می‌طلبید. این شرط‌ها عبارت بودند از: الغای شرط مسلمان بودن برای انتخاب شونندگان و انتخاب کنندگان، الغای سوگند به کلام الله مجید.» سپس بدون اشاره به اصل اعطای حق رای به زنان، می‌نویسند: «لایحه‌ی انجمن‌های ایالتی و ولایتی به دلیل وجود این دو اصل اساسی با مخالفت‌های علمای دینی روبه رو شد.»^۲ در سایر کتاب درسی، ضمن پایبندی به این شیوه تحلیل، ذکر از مخالفت علما با اعطای حق رای به زنان به میان آورده نمی‌شود و تنها شرط حذف سوگند با قرآن و واکنش علما و مردم نقل می‌شود. به نظر می‌رسد با توجه به تغییر شرایط جامعه و تاکید دولتمردان بر شرکت عموم مردم در انتخابات، مولفان کتاب ترجیح داده‌اند این شرط را که سوال‌های بسیاری در ذهن مخاطبان ایجاد می‌کند، حذف نمایند. نگاه گزینشی توأم با نگرش سیاسی و بدبینانه به وقایع تاریخی دوره پنجاه ساله سلطنت پهلوی‌ها در ایران،

۱. ۱۳۷۸، ص ۲۱۱-۱۹۶

۲. ۱۳۸۰، ص ۲۳۳-۲۲۰

یکی دیگر از آسیب‌های تاریخ نگاری به شمار می‌رود.

اصلاحات ارضی، از دیگر سیاست‌های اقتصادی محمدرضا شاه است که در کتاب سال- ۵۷ به تفصیل، به اهمیت و تاثیر انجام چنین طرحی در سرنوشت طبقه محروم ایران اشاره کرده و می‌نویسد: «اصلاحات ارضی در سه مرحله تا مهر ۲۵۳۰ به پایان رسید و کلیه کشاورزان ایران که تا پیش از انقلاب رعیت بوده و تحت شرایطی دشوارتر از برده‌ها زندگی می‌کردند آزاد شدند و زمین‌های زراعتی به مالکیت خودشان درآمد و خود مالک دسترنج خود شدند و در نتیجه واژه رعیت از فرهنگ اجتماعی ایران زدوده شد. با درهم شکستن قدرت خان‌ها و مالکان در روستاها به قدرت و نفوذ اقتصادی و سیاسی آنان هم در شهرها لطمه وارد آمد و بسیاری از پایگاه‌های قدرت و اعمال نفوذ از دست آنان خارج و به دست دهقانان از بند رسته افتاد.»^۱ این کتاب، به پیامدهای این اصلاحات در جامعه و واکنش مردم و علما، اشاره نکرده و پاسخی به این پرسش‌ها نمی‌دهد که آیا اجرای اصلاحات با موفقیت همراه بود؟ اصلاحات چه تغییری در سطح زندگی توده مردم به ویژه کشاورزان، کارگران و زنان برجا گذاشت؟ آیا کشاورزان از تقسیم اراضی کشاورزی و کارگران از واگذاری سهام کارخانه‌ها راضی بودند؟

در کتاب‌های بعد از انقلاب، علت انجام چنین اصلاحاتی را خواست آمریکا برای تامین منافع و اهدافش در ایران و جلوگیری از نفوذ کمونیسم بر شمرده و صرفاً به پیامدهای منفی ای چون مهاجرت روستائیان به شهرها، بایر شدن اراضی کشاورزی به دلیل عدم توانایی کشاورزان برای حفرچاه و کشت مکانیزه و واکنش مخالفان که عمدتاً علما بودند، اشاره می‌کنند. تحلیل‌های بدبینانه‌ی این کتاب‌ها نیز پاسخی به این سوال نمی‌دهد که اگر در مسیر اجرای اصلاحات، خللی رخ داد و تقسیم اراضی و توزیع سهام کارخانه‌ها به شیوه‌ی مطلوب پیش نرفت و یا پیامدهای منفی در برنامه‌پیش بینی نشده بود، فلسفه وانگیزه آن برنامه نیز مخدوش می‌شود و بایدراه را براین گونه اصلاحات بست؟ علت واقعی مخالفت روحانیون با برنامه‌های اصلاحی شاه و ملت چه بود؟ آیا مخالفان اصلاحات قبل از اجرای برنامه قادر به پیش بینی پیامدهای منفی آن بودند؟ یا علت مخالفت آن‌ها به دلیل مغایرت محتوای برنامه با اسلام بود؟ آیا همان گونه که در انقلاب مشروطه تجار برای حفظ منافع

خود کوشیدند علما را همراه خود کنند، در ماجرای اصلاحات ارضی نیز ملاکین بزرگ چنین نقشی ایفا نکردند؟ پاسخ این سوال‌ها در کتاب‌های تاریخ قبل و بعد از انقلاب داده نمی‌شود.

از دیگر وقایع مهمی که تحت تاثیر انقلاب اسلامی به گونه ای دیگر در کتاب‌های تاریخ منعکس شده، نهضت ملی شدن نفت است. این واقعه که در دوره ی سلطنت محمد رضا اتفاق افتاد و حوادث تلخ فرار شاه از کشور و کودتای ۲۸ مرداد ۳۲ را به دنبال داشت، در کتاب‌های پیش از انقلاب نمودی ندارد. در این کتاب‌ها تمایلی به ذکر نقش دکتر مصدق، آیت الله کاشانی و مردم در ملی کردن نفت دیده نمی‌شود، لذا به اختصار از آن می‌گذرد. در کتاب ۱۳۵۷ قیام سی تیر ۱۳۳۱ بدون اسمی از آیت الله کاشانی و توده مردم نقل شده و علت قیام را به اقدامات غیر قانونی مصدق و دخالت حزب توده نسبت داده است: «دکتر مصدق از فرصتی که برای قضیه نفت ایجاد شده بود استفاده نمود و اعلام داشت تا اختیارات فوق العاده نگیرد قادر به انجام وظیفه نخواهد بود از دولت درخواست کرد به وی اختیار داده شود تا مدت ۶ ماه بدون مراجعه به مجلس شورای ملی کار کند و همچنین درخواست کرد وزارت جنگ به او واگذار شود. شاه که اطمینان داشتند این اختیارات به موازات انحلال مجلس و مغایر قانون اساسی است، در عین حال پیش از مصدق کمونیست‌ها از آن استفاده خواهد نمود درخواست مصدق را رد نپذیرفت. حزب توده به طرفداری از مصدق پیوستند و دست به تظاهرات و آشوب زدند. در سی تیر شدت آن به حدی رسید که عده زیادی در تهران، شهرستان‌ها کشته و مجروح شدند و سرانجام قوام السلطنه استعفا و مصدق نخست زیر شد.»^۱ سپس به دور دوم نخست وزیری مصدق و هرج و مرج داخلی و اقدامات غیر قانونی او مانند منحل کردن مجلس قانون گذاری و دیوان عالی کشور، اشاره کرده و بدون ذکر مداخله آمریکا و انگلیس در کودتای ۱۳۳۲، به طور غیر مستقیم کودتارا خواست مردم دانسته و می‌نویسد: «از آن روز مردم خاطره روز ۲۸ مرداد ۲۵۱۲ را جشن می‌گیرند. این قیام را یکی از رویدادهای بسیار مهم تاریخی به شمار می‌آورند چه در این روز یکپارچگی شاه و ملت ایران را از خطر حتمی اضمحلال نجات داد. از نظر تجزیه و تحلیل تاریخی قیام ۲۸ مرداد مظهر و جلوه ای از تجلی روح ملت شکست

ناپذیر ایران بود. در روز ۲۸ مرداد ۲۵۱۲ مردم ایران از زن و مرد پیر و جوان به دفاع از نظام شاهنشاهی و موجودیت حاکمیت خود به پا خاستند و با جانبازی درست در لحظات تعیین سرنوشت اراده قاطع خود را به زنده ماندن و پیروز شدن اعلام داشتند.^۱ در آخر با اشاره به سیاست نادرست مصدق می‌نویسد: «به این ترتیب صنعتی که در نتیجه اتخاذ یک سیاست اقتصادی نادرست، سه سال به کلی تعطیل شده بود پس از اندک مدتی به کار افتاد و بهره برداری از منابع نفتی آغاز گردید.»^۲

این روند در کتاب‌های پس از انقلاب کاملاً دگرگون شده و جریان ملی شدن نهضت نفت با شکلی کاملاً متفاوت نگاشته می‌شود. کتاب‌های پس از انقلاب از کاشانی و مصدق به عنوان دو چهره محبوب و رهبران نیروهای مذهبی و ملی یاد می‌شود. و شکست نهضت به مداخله انگلستان و آمریکا و اختلاف این دو رهبر نسبت داده می‌شود. همچنین از قیام مردم تهران در ۳۰ تیر به عنوان نماد وحدت مردم و رهبران نهضت یاد کرده و ۲۸ مرداد را روز کودتای آمریکایی و نه جشن ملی مردم ایران نام می‌برد. با مقایسه دو روایت متفاوت از واقعه نهضت ملی شدن نفت، روشن می‌شود که وقایع تاریخی تحت تاثیر نگرش سیاسی و ایدئولوژیکی، انعکاسی متفاوت در کتاب‌های درسی یافته اند. چنین شیوه ای موجب تحریف تاریخ و از آسیب‌های مهم تاریخنگاری است.

از دیگر مطالبی که در کتاب‌های پس از انقلاب به تفصیل از آن یاد شده،^۳ اما در کتاب سال ۵۷ انعکاس نیافته، لایحه حق قضاوت کنسولی و مخالفت شدید و صریح امام خمینی با آن است. در کتاب‌های بعد از انقلاب این واقعه با تفصیل مورد بررسی قرار گرفته است، با این تفاوت که در کتاب‌های اولیه (۷۷-۵۸) سخنرانی‌های امام به تفصیل بیان شده، اما در کتاب‌های بعدی از تعداد و حجم این سخنرانی‌ها کاسته و یا بیرون از متن اصلی و در قالب یک توضیح و بیشتر بدانید ذکر شده است.

چنان که مشهود است دید سیاسی کتاب تاریخ معاصر ایران اگر چه بر تمام مباحث کتاب سایه افکنده اما این نگرش در بحث از دوره پهلوی جلوه‌ی بیشتری یافته است، به

۱. همان

۲. همان

۳. همان، ص ۱۱۵-۱۷۰

گونه ای که در بررسی وقایع دوره پهلوی با قضاوتی غیر منصفانه، اصلاحات اقتصادی و فرهنگی حکومت پهلوی به کلی منفی جلوه داده و فقط به تبعات منفی این سیاستها پرداخته شده است.

۴-۱-۱. تاثیر انقلاب در انعکاس روابط سیاسی ایران با سایر کشورها در

کتابهای درسی تاریخ معاصر ایران

پس از انقلاب تحت تاثیر تحول مهم و انقلابی در کشور که اساس ساختار سیاسی ایران را تغییر داد، همچنین به دلیل ماهیت استعمار ستیز این انقلاب، نگرش کلی حاکم بر تدوین کتابهای درسی نیز تغییر کرد. جو انقلابی حاکم بر جامعه ایران به تمام نهادهای کشور واز جمله دفتر تالیف کتاب درسی نیز منتقل شد. کتابهای تاریخ با الگوهای خاص به نگارش درآمده و روشنگری و پرده برداشتن از اسرار مگوی استعمارگران و نقش آنها در حوادث ایران جزو جدایی ناپذیر کتابهای تاریخ معاصر ایران در مقطع دبیرستان شد. تحت تاثیر این فضا واژگانی چون استقلال، آزادی، استعمار، مستضعف، دشمن، جهانخوار، غارتگری و توطئه به کتابها راه یافت.

در کتابهای درسی قبل از انقلاب روابط خارجی ایران با دیگر کشورها در همه ای ادوار تاریخی به خصوص دوران معاصر مورد توجه بوده و حتی رابطه ایران با کشورهای آلمان و هلند در دوره صفویه بخشی را به خود اختصاص داده است. در کتاب سال ۵۷ روابط سیاسی و دیپلماتیک، قراردادهای و امتیازات ایران در دوره قاجار و پهلوی مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین از روابط دوستانه و مقتدرانه پهلویها با سایر کشورها اعم از اروپایی و یا کشورهای حاشیه خلیج فارس و خاورمیانه سخن گفته است. در این کتاب اگرچه برخی زیانهای ناشی از قراردادهای مورد بحث قرار گرفته، اما محتوا و بیان مطالب با کتابهای درسی بعد از انقلاب به کلی متفاوت است. سیاست مولفان کتاب این است که نشیبهای تاریخی ایران کمتر برجسته شود، و برعکس نقاط افتخار و فرازهای تاریخی بازگو گردد. از این رو ضمن اشاره به سیاستهای نفتی ایران در دوره پهلوی، و تاثیر افزایش قیمت نفت در توسعه کشور و بی نیازی از کشورهای خارجی با افتخار می نویسد: در سال ۲۵۳۱ با امضای قرارداد با شرکت های نفتی کوچک، شاه قرارداد کنسرسیوم ۱۹۵۴ را که در شرایط غیر عادی به ملت ایران تحمیل شده بود، به کلی ملغی ساخت. در قرارداد جدید حاکمیت، مدیریت، کنترل و حاکمیت تمام و کمال ایران بر صنایع نفت مسلم گشت و از این پس

طرف‌های دوم قرار داد و حفظ به صورت خریدار دراز مدت درآمدند.^۱ در هیچ بخشی از کتاب بر اهداف استعماری این کشورها به خصوص آمریکا تکیه نمی‌شود و به نظر می‌رسد که نگاه مولفان به آمریکا، دوستانه و نسبت به شوروی و انگلیس خصمانه است. در بخشی از کتاب ضمن اشاره به آغاز روابط ایران و آمریکا می‌نویسد: «دولت آمریکا بعد از پایان جنگ دوم جهانی به منظور ابراز حسن نیت در استحکام روابط سیاسی خود با ایران می‌کوشید ایران را مشمول اجرای اصل چهارم ترومن قرار دهد.»^۲

این روند در کتاب‌های بعد از انقلاب دچار تحول شده و روابط ایران و سایر کشورها چندان مورد بحث قرار نمی‌گیرد. اگر هم به ضرورت از کشوری یاد می‌شود عمدتاً روسیه، انگلیس و آمریکا هستند که جز اهداف استعماری نیت دیگری در ایران نداشته‌اند. در کتاب‌های سال ۶۰-۵۸، به نزدیکی شاه به شوروی، گرایش شوروی به اعمال حکومت در ایران و اجرای سیاست موازنه مثبت فروش گاز به شوروی در مقابل فروش ذوب آهن و نفت جنوب به کنسرسیوم، و جداسدن سرزمین نفت خیز بحرین از ایران در سال ۱۳۴۹ اشاره می‌شود.^۳ در کتاب‌های پس از انقلاب واژه توطئه و استعمارگر واژه‌هایی آشنا و همیشگی هستند. و در پس هر واقعه‌ای یک هدف شوم استعماری نهفته است و دولتمردان دست‌نشانده‌های استعمار هستند: «در قراردادهایشان با ما..... فرستادگان و سفرای ما و حتی محصلین ایرانی اعزامی به کشورهای اروپایی هم چون میرزا عسکرخان افشار رومی، میرزا ابوالحسن خان شیرازی‌ها و میرزا صالح شیرازی‌ها را در موسسات فراماسونری شان، شستشوی مغزی و درس خود فروشی و وطن فروشی دادند و از آنان آلت‌های فعل و چهره‌های بی‌اراده‌ای علیه خودما ساختند و در جهت اجرای مقاصد شومشان استخدام نمودند.»^۴ تئوری توطئه اگرچه در کتاب‌های تاریخ سال‌های بعد (۱۳۶۲-۷۸) باقی ماند، اما لحن و بیان مطالب علمی تر شد.

محمدرضاشاه همواره درصدد بود ماهیت وابسته حکومت خود و پدرش به انگلیس

۱. ۱۳۵۷، ص ۲۳۰-۲۱۷

۲. همان

۳. همان، ۲۳۲-۱۸۶

۴. ۱۳۵۹، ص ۲۹

و آمریکا را کتمان نمایند و دم از استقلال و قدرت ایران می‌زد. از این رو در کتاب‌های درسی تاریخ دوره پهلوی تحلیلی درباره‌ی قراردادهای دو کشور انگلیس و روس بر سر ایران نمی‌شود. اشاره کتاب سال ۵۷ به قرارداد ۱۹۰۷ در چند کلمه خلاصه می‌شود. همچنین درباره‌ی امتیازت واگذار شده به بیگانگان در دوره قاجار و پهلوی توضیحات مختصری می‌دهد. در حالی که در کتاب‌های پس از انقلاب که عمدتاً با نگرش سیاسی به رشته تحریر در آمده‌اند، با تحلیل وارائه شواهد تاریخی اهداف استعماری روس و انگلیس در اخذ امتیازات و انعقاد قراردادها به خصوص قراردادهای ۱۹۱۹، ۱۹۰۷ و ۱۹۱۵ بررسی و نتایج آن‌ها ذکر می‌شود. قسمت زیادی از کتاب به این قراردادها و امتیازات و واکنش مردم به آن‌ها اختصاص یافته است. در بعضی کتاب‌ها از ننگین بودن این قراردادها یاد می‌شود. در کتاب سال ۶۰ می‌نویسد: «در دوران پنجاه ساله ناصرالدین شاه، علاوه بر تجزیه قسمت‌هایی از این آب و خاک، قراردادهای اسارت بار متعددی نیز تحت عنوان فریبنده مدرنیزه کردن کشور و پیشرفت و ترقی آن با وساطت و ودلالی دولتمردان متجدد مآب غربزده، با استعمار منعقد گردید.»^۱ تحلیلی که مولفان کتاب‌های بعد از انقلاب از امتیازات ارائه می‌دهند، یک سویه و بدون در نظر گرفتن شرایط ایران است، در حالی که با نظری معقولانه به قراردادها (رویتر) می‌فهمیم که داشتن خط آهن و تراموا و استخراج معادن برای ایران آن روز ضروری به نظرمی رسید. و با وجود خزانه خالی و نداشتن نیروی متخصص، ناصرالدین شاه چاره‌ای جز واگذاری امتیاز به کشورهای غربی نداشت. ما حتی امروز نیز به دلیل ضعف تکنولوژی اتمی و نفتی، مجبور به بستن قراردادهایی با روسیه، ژاپن و دیگر کشورها هستیم که به سود آن‌ها است.

۲-۱. تاثیر جنگ بر محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران (۱۳۸۸-۱۳۵۸)

با شروع جنگ عراق علیه ایران در ۳۱ شهریور ۱۳۵۹، دفتر تالیف کتب درسی تحت تاثیر شرایط ایجاد شده در جامعه و وظیفه خود دانست که تغییراتی جدی در کتاب درسی ایجاد نماید و مطالبی به کتاب تاریخ بیفزاید که با شرایط جامعه انطباق داشته باشد. این تغییرات در کتابی که در سال‌های تحصیلی ۱۳۶۰ و ۱۳۶۱ در دبیرستان‌های ایران تدریس

شد، انعکاس یافت. به گونه ای که بیشترین تاثیر شروع جنگ عراق و ایران را در این کتاب می‌بینیم. این کتاب که به صورت غیر علمی و برخلاف شیوه‌های درست تاریخ نگاری به رشته تحریر درآمده بود، دوام چندانی نداشت و با نظر سنجی‌های به عمل آمده از دبیران تغییر کرد.

آن چه در کتاب کاملاً مشهود است؛ انبوه واژگان با بار معنایی ایدئولوژیکی است که در جای جای کتاب دیده می‌شود. واژگانی چون تهاجم، جهان‌خواران شرق و غرب، جهان‌خواران صلیبی، استعمار صلیبی، غارتگری، سلطه، استعمار زدایی، تاریخ خونبار، نهضت‌های ضد استبدادی و ضد استعماری، مذهب مجاهد پرور تشیع و استعمار زدایی، از فراوانی بالایی در این کتاب برخوردار است. کتاب با نگاهی یک سره سیاسی نگاشته شده و به نظر می‌رسد هجوم عراق به ایران دستاویزی برای مولفان بوده تا ضمن ارائه تحلیل‌ها و نگرش‌های سیاسی خود، اشاره ای نیز به تهاجم کشورهای استعمارگر به ایران در قرن ۱۹ و ۲۰ داشته باشند. با همین هدف چهار گفتار به کتاب تاریخ سال ۵۹ افزوده شد. بخش مفصلی از این کتاب به جنگ‌های ایران با روسیه اختصاص یافته و مطالب کتاب، به گونه‌ای نگاشته شده که آئینه عبرت مردم در جنگ عراق با ایران شود.

در کتاب تازه نگاشته، تاریخ ایران یک سره روایت مبارزه‌ی دو جریان است. جریان شر، ظلم و سیاهی و جریان خیر و مظلومیت و روشنایی. به زعم مولفان کتاب، جهان دو قطب است، در یک سو استعمارگران صلیبی غرب (انگلستان) و شرق (روسیه تزاری) و به عبارتی کفار قرار دارند که هدفی جز انتقام از مسلمانان و به ویژه شیعیان نداشتند، و در طرف دیگر مردم مسلمان، محروم و غارت زده ایران که برای حفظ جان و ناموس چاره ای جز مبارزه و مقاومت در برابر مهاجمان استعمارگر نداشتند. در این کتاب صلیب نماد غرب و شرق است.^۱ از این رو می‌نویسد: «در آن مقطع حساس از زمان، رنسانس علمی اروپا زمینه را برای رشد تمدن صنعتی و تفوق قوای نظامی غرب و شرق صلیبی آماده ساخت و به جهان‌خواران مزبور مجال آن داد که جنگ‌های صلیبی را دگر باره و این بار پیروزمندان و درجهت انتقام کینه توزانه شان از شرق اسلامی بالاخص ایران شیعه تجدید نمایند، بخشیده بود.»^۲ این

۱. همان، ص ۲۵

۲. ۱۳۶۰، ص ۱۲

نوع نگارش در توضیح جریان قتل گریبایدوف نیز دیده می‌شود. گریبایدوف شخصیتی معرفی می‌شود که «روحیه سلطه جویانه و ضد اسلامی صلیبی درلابلای نگارشاتش موج می‌زند... و از آغاز ورودش به تهران راه تحقیرکیان اسلامی و شکستن حمیت ملی این سرزمین را در پیش گرفت»^۱

کتاب کمتر به ذکر وقایع تاریخی پرداخته و بیشتر به شیوه مقالات ژورنالیستی و تبلیغاتی، تحلیل‌های مورد نظر مولفان را انعکاس داده است. در گفتار سوم دلایل تهاجم جهانخواران صلیبی به ایران را دو دسته عوامل بنیادین و موقت، بر شمرده و می‌نویسد: «مذهب مجاهد پرور تشیع که به شهادت تاریخ خونبار این سرزمین جوهر سیال حیات و حماسه حرکت در کالبد تمامی نهضت‌های ضد استبدادی و ضد استعماری این سرزمین بوده و هست. سنت‌ها و شعائر ملی - مذهبی خصوصا شعائر حسینی، روحانیت شیعه و در راس آن فقهای جامع الشرایط و مراجع تقلید، از جمله دلایل موقتی این هجوم بوده اند.»^۲ بخش‌های مختلف کتاب که به جنگ‌های روس و ایران می‌پردازد، بیانیه ای تبلیغی - حماسی در اهمیت و منزلت مرجعیت شیعه و نقش آنان در رهبری مردم است. در قضیه قتل گریبایدوف با لحن و کلامی تحریک کننده می‌نویسد: «شهر یکپارچه به هم برآمدند غیرت ملی و حمیت دینی مردم این سرزمین به شدت تحریک گردید. چشم‌ها همه به سوی روحانیت بود مگر نه این که هم اینان فتوای جهاد علیه تجاوزات ارتش ضد اسلامی روس داده بودند؟»^۳

گفتار پنجم با عنوان «برخی از نکته‌ها و درس‌ها و دست‌آوردهای دو جنگ ایران و روس» کاملاً با هدف تذکر دادن به مردم برای عبرت گیری از تاریخ نگاشته شده است. مولفان بعد از ذکر دستاوردهای جنگ برای استعمارگران که موجب آشنایی آنان با نقاط قوت و ضعف ملت ایران شدو به نقش تعیین کننده ارزش‌های فرهنگی و سنن ملی و شعائر مذهبی و روحیات اخلاقی ملت ماپی بردند و بر اساس آن دریافتند که چگونه و با پی ریزی چه برنامه‌ها و نقشه‌هایی می‌توان در صفوف متشکل ملت سلحشورمان رخنه کرد، به تاثیر

۱. همان، ص ۲۱

۲. همان، ص ۱۰

۳. همان، ص ۲۱

جنگ بر ایران اشاره کرده و می‌نویسند: «متقابلا ملت ما، در رأسش رجال سیاسی و زعمای مذهبی نیز در جریان این دو جنگ، هرچه بیشتر آن سوی چهره کریه به سیاست گرگ و روباه منشانه شرق و غرب صلیبی و صفوف استعمار انگلستان را هرچه صریح‌تر، مشاهده کردند و دریافتند جهان خواران مزبور در کلیه روابط سیاسی، نظامی اقتصادی و فرهنگی شان با ما جز نابودی اسلام خصوصا اسلام تشیع و جز تجزیه و غارت ممالک اسلامی بالاخص ایرانی شیعه مقصد و هدفی دنبال نمی‌کنند.»^۱ اوج تبلیغات نگارندگان کتاب در جملات پایانی درس پنجم دیده می‌شود. در این بخش عناصر و ارزش‌های ملی مذهبی ایران که از اسلام تشیع مایه گرفته بود و در جریان دو جنگ ایران و روس به نحو کاملا بارز و آشکاری تجلی یافت، را چنین برشمرده: «جهاد دفاعی علیه هجوم سلطه‌گرانه و تجزیه طلبانه استعمار خارجی، و جوب اطاعت سلطان اسلام و سایر کارگزاران امور حکومتی از مجتهد جامع الشرایط و مرجع تقلید و لزوم کسب اجازه شاه از آنان به عنوان مقام نیابت امام عصر(عج) یعنی اصل حاکمیت دیانت بر قدرت و سیاست، شهادت طلبی به عنوان بزرگترین درس از عاشورای سید و سالار شهیدان حضرت حسین بن علی علیه السلام، و ترک جان و مال و عیال و خانمان در طریق دفاع از کیان اسلام و حفظ میهن اسلامی، هجرت از حیطة حاکمیت خلل ناپذیر کفر به حوزه اقتدار اسلام،... لزوم جبهه مشترک اسلامی در برابر جهانخواران ضد اسلام،... امید به نصرت و یاری الهی و ثبات قدم در مبارزه، خشم و کینه مقدس نسبت به شرق و غرب صلیبی، هم چنین بر اساس بینش مکتبی این فرهنگ، شرکت فرزندان سلحشور وطن در صحنه مبارز یک «تکلیف شرعی» به شمار می‌آید.» با کمی تأمل در این عبارات و واژگان، پی به شباهت آن‌ها با شعارهای تبلیغاتی برای ترغیب جوانان برای رفتن به جنگ، می‌بریم. اگر عبارت «جنگ‌های روس و ایران» را از ابتدای این بخش حذف کنیم و به جای آن عبارت «جنگ عراق و ایران» را بگذاریم، متوجه خواهیم شد که این سطور نه تحلیل جنگ‌های دویست سال پیش بلکه شرح احوال ایران در سال ۶۰ است.

جنگ‌های روس و ایران و شرح دخالت علما در صدور حکم جهاد، مجال خوبی برای مولفان کتاب فراهم آورده تا غیر مستقیم به تبیین ماهیت دینی نظام جمهوری اسلامی

ونقش مرجعیت در رهبری نظام بپردازند. در جای جای کتاب به رساله‌های جهادیه علمای عصر قاجار اشاره و شرح فتاوی آنان درباره ی لزوم جنگ دفاعی در برابر روس‌ها را برشمرده و می نویسد: «از دیدگاه فرهنگ حاکم بر مبارزه ملت‌مان در این دو جنگ، هم چنان که در کتاب «جهادیه صغیر» میرزا بزرگ فراهانی آمده- اقدامات نظامی ایران در قبال تجاوزات ارتش تزاری صورت «جهاد دفاعی» برای «اخراج کفار از بلاد و اراضی مسلمین پس از تسلط بر آنها داشته» و به هدف «حفظ کیان اسلام و مسلمین و دفع دشمنان خدا از اصل دین» گرفت. هجوم ارتش تزاری به قفقاز از دیدگاه رهبران فتنه بزرگی است که اگر تدارک آن نشود به نتیجه ای هولناک انجامیده «وبلکه رفته رفته اساس اسلام بی نظام خواهد شد. هم چنین بزرگترین نظام سیاسی کشور (شاه) بایستی از مراجع تقلید عصر «اجازه سلطنت و اذن فرماندهی بگیرد و امر و نهی سپاه بر وفق شریعت کند.»^۱ در سایر کتاب‌های بعد از انقلاب ذکر می‌شود که از این فتاوی و جهادیه‌ها نیست.

قسمت‌های از کتاب گویی نه شرح وقایع جنگ‌های روس و ایران بلکه هشدار به مخاطبان آشنایی است که در جریان حمله عراق به ایران راه نجات ایران در جنگ را توسل به کشورهای دیگر می‌دانستند: «نکته مهم و تعیین کننده دیگر این که در این جنگ به روشنی هرچه تمام تر معلوم کردند که مبارزه با یک ابر قدرت، از طریق اتکاء و اعتماد به یک ابر قدرت دیگر هرگز به پیروزی منتهی نشده..... مبارزه علیه هر ابر قدرتی چه در بعد سیاسی و نظامی و چه در سایر ابعاد اقتصادی و فرهنگی بایستی بدون هیچ گونه اعتماد و اتکاء به ابر قدرت دیگر، و به طور صد درصد مستقل و متکی به خود و متوکل علی الله صورت پذیرفته و تداوم یابد و حداکثر اگر ناچار بودیم که دست نیاز به طرف کسی دراز کنیم لااقل از کشورهایی استمداد کنیم که در سیاست خارجیشان با ما هرچه بی طرف تر بود و کمتر تعهدی در قبال پیشبرد مقاصد جهان خوارانه ابر قدرت‌ها داشته باشند...»^۲ برخی جملات، گاه هشدار به کسانی است که نه دیروز و در جریان جنگ با روس، بلکه در شرایط سال ۶۰ ندای صلح با عراق را سر داده بودند: «پیشنهاد و مذاکرات صلح با دشمن متجاوز بود که هر از چند گاهی و خصوصا در مواقع حساس پیروزی و پیشرفت نسبی ایران

۱. همان، ص ۲۵

۲. همان، ص ۲۹

در صحنه‌ها و به هنگام استقبال روس تزاری و در مواجهه با ارتش ناپلئون در مرزهای اروپائیش ساز می‌شد، تا بدین بهانه حملات ارتش ایران را موقتا متوقف ساخته و مجال آن را بیابند که بر مشکلات داخلی خویش فائق آمده و تجدید قوا کنند و در اولین فرصت، سرحال تازه نفس، تجاوزاتشان را از سر گیرند، چنانچه به کرات نیز این چنین شد.^۱ این جملات آشنا در کتاب تاریخ سال ۸۶ نیز به چشم می‌خورد. در آن جا نیز برای توجیه افرادی که دائم از خود می‌پرسند چرا دولتمردان ایران از فرصت پیش آمده در سال ۶۱ و پیشنهاد صلح صدام استفاده نکردند؟ این عبارت نوشته شده: «زیرا هنوز بخش‌های زیادی از خاک ایران در تصرف متجاوزان عراقی بود و قبول آتش بس موجب تثبیت حضور آنان در خاک ایران می‌شد، به علاوه آنان می‌دانستند که صدام در صدد است طی آتش بس، فرصتی به دست آورد تا به تجدید قوا و بازسازی نیروهای خود پردازد...»^۲

در این درس ها، کتاب کاملا از ماهیت و هدف یک کتاب درسی که چیزی جز شرح و تحلیل وقایع تاریخی نیست، دور شده و به بیانیه ای پرآه و آفوس تبدیل شده که گاه، ای کاش واگره‌ایی برای اتفاقات دویست سال پیش سر داده و راه کاره‌ایی ارائه می‌دهد که خطاب آن البته نه عباس میرزا و مردم آن روزگار بلکه دولتمردان و مردم امروز هستند: «اگر در جنگ ما با ارتش متجاوز تزاری: به همان صورت اصیل و بومی و مستقل (جهاد علیه کفار) پیش می‌رفت. و صرفا بر بسیج و تشکل و سازمان دهی درست و دقیق و اصولی و منظم مجاهد مردان سلحشور و جان بر کف و شوقمند به شهادت و وطنمان متکی می‌بود. و خصوصا این که با دراز کردن دست کمک به سوی دولت نمای خیانت پیشه ای هم چون انگلیس زمینه آن همه توطئه و خیانت در داخل کشورمان فراهم نمی‌شد. و همه عناصر وطن فروش و سر سپرده درون هیئت حاکمه وقت که نقش ستون پنجم را در داخله کشور ایفا می‌کردند و در مقاطع حساس یا فرازهای مفتضحانه شان ارتش ایران را به دام و دامن بیگانه متجاوز می‌افکندند، شناسایی و محاکمه می‌شدند و در مناطق اشغالی نیز با تکیه بر حمیت دینی و غرور و غیرت ملی مردم آن سامان، هسته‌های سازمان یافته و ارگانیک «مقاومت ملی» تشکیل می‌دادیم و به یک نبرد عام و فراگیر چریکی و پارتیزانی با

۱. همان، ص ۳۱

۲. ۱۳۸۶، ص ۱۹۲

دشمن دست می‌زدیم و جنگ را به کوچه و بازار می‌کشاندیم و به طور تن به تن و خانه به خانه به مصافی فرسایش دهنده با قوای اشغالگر می‌پرداختیم شاید که چنان شکست فاحشی بر ما تحمیل نمی‌گردید.»^۱ عبارات و واژگان به کاررفته در این درس مانند: ستون پنجم، هسته‌های سازمان یافته وارگانیک، عناصر وطن فروش و سر سپرده و نبرد عام و فراگیر چریکی و پارتیزانی، با فضای جنگ‌های روس و ایران هیچ سنخیتی ندارد بلکه به ادبیات جامعه ایران دهه شصت نزدیک است.

روشن است که ماهیت و اهداف این کتاب با کتاب درسی مقطع متوسطه و همین طور تاریخ نگاری علمی بسیار فاصله دارد. کتاب بیشتر از آن که بازگو کننده روایات تاریخی از جنگ‌های روس و ایران، قراردادهای ترکمان چای و گلستان و خسارات ناشی از آن بر زندگی توده مردم باشد، بیانیه‌ای سیاسی و تبلیغاتی درباره‌ی لزوم شرکت در جنگ دفاعی با عراق، پافشاری بر جنگ تا پیروزی و نه صلح و تبیین ماهیت اسلامی نظام جمهوری اسلامی و جستجوی ریشه چنین نظامی دردوره صفویه و قاجاریه است. یکی دیگر از آسیب‌های تاریخ نگاری بیان تحلیل‌های غیر منصفانه، بیان شعاری و تبلیغاتی و کاربرد واژگان با بار معنایی خاص است که روایت تاریخی را از ماهیت خویش دور می‌کند.

۳-۱. تاثیر دست به دست شدن قدرت میان احزاب سیاسی بر محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران (۱۳۸۸-۱۳۵۸)

در طول سی سالی که از انقلاب ایران می‌گذرد، اختلاف نظر و دیدگاه‌های سیاسی متفاوت موجب دسته بندی‌ها و ایجاد احزاب و جریان‌های سیاسی خاصی در کشور شد. با روی کار آمدن دولت‌هایی که به هریک از این جریان‌ها وابسته بودند، سیاست دفترتالیف کتب درسی نیز دستخوش تحول شد و کتاب‌های درسی تاریخ تحت تاثیر این تغییرات به رشته تحریر درآمدند.

در سال‌های ۵۸-۵۷ ریاست دولت موقت برعهده ی بازرگان بود و در کابینه وی ملی-گرایانی و طرفداران جبهه ملی... حضور داشتند. سیاست دولت موقت توأم با قانون مداری، برخورد معتدل با سرکردگان دست گیر شده رژیم پهلوی بود و با پذیرش اصل ولایت فقیه

در قانون اساسی مخالف بود. انعکاس چنین نگرشی در کتاب درسی سال ۵۹ و ۵۸ ذیل وقایع ملی شدن نفت قابل بررسی است. در این کتاب‌ها، نقش مصدق بیش از کاشانی مورد تاکید و توجه قرار گرفته و ملی شدن نفت به تفصیل بیان شده است. در کتاب ۱۳۵۹ آمده: «کاشانی انتظار برخورد قاطع با خیانت‌کاران داشت اما مصدق برخوردی متکی به آزادی‌های قانونی بود این مسئله موجب اختلاف بود...» همچنین در این کتاب ضمن اشاره به اهمیت رهبری قاطع در هدایت مردم که در شخصیت امام خمینی مصداق یافته می‌نویسد: «کاشانی قاطعیت یک رهبر را نداشت. درک اهمیت ولزوم قاطعیت امروزه برای نسلی که قاطعیت امام خمینی را در انقلاب اسلامی مشاهده کرده آسان است.»

نهضت نفت در کتاب سال ۱۳۸۶ با تفصیل دیگری ذکر شده است. مولفان این کتاب برآند اهداف شوم استعمارگران انگلیس و آمریکا را بیش از پیش و با استناد به اسناد بازگو نمایند. از این رو در این کتاب از طراحی عملیات چکمه توسط انگلیسی‌ها و عملیات آژاکس توسط آمریکائی‌ها سخن گفته و به اقدامات شبکه جاسوسی بدامن و عملیات تبلیغات خاکستری در تضعیف شخصیت مصدق اشاره می‌کند. این کتاب که در دوره ریاست جمهوری دکتر محمود احمدی نژاد و در شرایطی که ایران به خاطر راه اندازی نیروگاه‌های هسته‌ای تحت فشار بین‌المللی و تحریم قرار دارد نوشته شده و به نظر می‌رسد تغییر شیوه نگارش این کتاب به ویژه در بحث ملی شدن نفت، با این هدف صورت گرفته که نسل جوان کشور بیش از پیش با اقدامات استعمارگران و نقشه‌های آن‌ها برای رسیدن به منافعشان آشنا شوند. اهداف درسی این کتاب نیز بیشتر بر دیدگاه سیاسی جناح راست و حزب اصول‌گرا مبتنی است. و در بخش‌های مختلف کوشش شده با ارائه تحلیل‌های سیاسی در باره‌ی مقاصد شوم استعمار، مخاطبان را متوجه این نکته نماید که آن استعمارگران همچنان انقلاب ایران را در کمین دارند.

واقعه تصرف سفارت آمریکا و استعفای دولت موقت که در نخستین سال‌های انقلاب رخ داد؛ انعکاس متفاوتی در کتاب‌های درسی تاریخ یافته است. در کتاب‌های سال‌های ۶۲، ۷۸ و ۸۳، ضمن شرح مفصل این واقعه، یکی از دلایل استعفای دولت مهندس بازرگان را همین ماجرا ذکر کرده و می‌نویسد: «با توجه به اهمیت این اقدام امام خمینی آن را انقلاب دوم نامیدند. دولت موقت که در برخورد با حوادث و جریان‌ها معتقد به پیشبردگام به گام امور بود و به اقدامات انقلابی چندان اعتقاد نداشت، تصرف سفارت آمریکا و بازداشت

کارکنان آن را برای کشور، خطرناک می‌دانست. به همین دلیل دو روز پس از واقعه‌ی ۱۳ آبان، مهندس بازرگان و اعضای کابینه‌ی او استعفا دادند.^۱ در کتاب سال ۸۶، علت تصرف سفارت آمریکا، نارضایتی و اعتراض شدید گروه‌های سیاسی و انقلابیون، به ملاقات محرمانه مهندس بازرگان با برژینسکی؛ مشاور امنیت ملی کارتر، ذکر می‌شود.^۲ در چاپ‌های بعدی کتاب، این عبارت اصلاح و نوشته شد: «ملاقات بازرگان با برژینسکی مورد اعتراض شدید مردم و دانشجویان قرار گرفت. از سوی دیگر ورود شاه به آمریکا و نگرانی‌های فزاینده از مداخلات سفارت آمریکا در تهران موجب تصرف سفارت آمریکا، توسط گروهی از دانشجویان و به گروگان گرفتن اعضای سفارت در روز سیزدهم آبان ۱۳۵۸ شد. مجموع این عوامل باعث شد بازرگان در ۱۴ آبان ۱۳۵۸ استعفا دهد.»^۳

مهم‌ترین تغییرات در کتاب‌های درسی در سال ۱۳۷۸ با روی کار آمدن حزب اصلاح طلب در ایران و ریاست جمهوری سید محمد خاتمی، رخ داد. در این سال سیاست دفتر تالیف کتاب‌های درسی نیز دستخوش تحول شد و بر همین اساس اقدام به تالیف کتاب درسی جامعی درباره‌ی تاریخ معاصر ایران نمود. مولفان این کتاب، با نگاهی جامع کوشیده‌اند، اوضاع ایران را تحلیل نمایند، از این رو برخلاف کتاب‌های پیشین، ضمن توجه به اوضاع سیاسی کشور، وضعیت اقتصادی، اداری، جمعیتی، فرهنگی و اجتماعی ایران را نیز مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله مباحثی که در این کتاب مورد اشاره قرار گرفته، سیر تاریخی مدارس ایران از مکتب خانه‌ها تا مدارس جدید، تأثیر مدارس علوم دینی در تربیت علمایی چون سید جمال الدین اسدآبادی و توجه امیرکبیر به ساخت مدرسه‌ای به سبک جدید برای توسعه و پیشبرد علوم و فنون است. علاوه بر این به نقش میرزا حسن رشدیه در ساخت نخستین مدرسه‌ی ایرانی، نیز اشاره می‌کند که در سایر کتاب‌ها از آن‌ها یاد نمی‌شود. از دیگر ویژگی‌های این کتاب توجه به نقاط قوت و فرازهای تاریخ ایران است. از جمله در بررسی زمینه‌های ظهور صفویه، بر اهمیت دوره‌ی صفویه در تاریخ ایران به دلیل ایجاد دولتی یکپارچه با پیروزی بر حکومت‌های محلی و جلوگیری از تجاوزات بیگانگان،

۱. ۱۳۷۸، ص ۲۵۳-۲۳۲

۲. ۱۳۸۶، ص ۱۷۶

۳. ۱۳۸۸، ص ۱۷۲

رسمی شدن مذهب شیعه و افزایش نفوذ مرجعیت شیعه، برقراری امنیت در کشور که زمینه ساز توسعه اقتصادی و فرهنگی شد، اشاره می‌کند.

کتاب ۱۳۷۸، ذیل عنوان «ایران در تکاپوی اصلاحات»، به بحث اصلاحات و اصلاح گران پرداخته و از عباس میرزا، امیر کبیر و میرزا حسین خان سپهسالار به عنوان اصلاح گران دوره قاجار یاد می‌کند. در این کتاب میرزا حسین خان سپهسالار به عنوان کسی یاد می‌شود که آخرین بخش از اصلاحات دوره‌ی ناصری، با پی‌گیری‌های وی انجام شد. سپس اشاره می‌کند: «سپهسالار درصدد استقرار حاکمیت قانون بود. او تلاش می‌کرد تا نظم مبتنی بر قانون در جامعه برقرار گردد و وحد و حدود قدرت دولت معین شود. سپهسالار به هنگام تصدی وزارت جنگ، در امور نظامی نیز اصلاحاتی انجام داد. وی همچنین برای آشنا ساختن شاه و اطرافیان او با ضرورت اصلاحات، آنان را به سفر به اروپا ترغیب می‌کرد. البته مشهود است که گاه منافع فردی را نیز در تصمیمات سیاسی - اقتصادی اش دنبال می‌کرد.» درحالی که در همه‌ی کتاب‌ها، بر نقش منفی ورشوه‌گیری و دلالی چهره‌هایی مانند سپهسالار و ملکم اشاره شده و نقش آنان در اصلاحات و مشروطه کم رنگ شده، در کتاب سال ۱۳۷۸ نقش اصلاح‌گری سپهسالار برجسته‌تر شده است. با توجه به دیدگاه‌های اصلاح طلبانه جریان سیاسی که در ایران به قدرت رسیده بود، به نظر می‌رسد مولفان کتاب قصد داشتند اندیشه اصلاحات و انگشت شمار چهره‌های اصلاح‌گر ایران را در ذهن دانش‌آموزان منفی معرفی نکنند، تا دانش‌آموزان بدانند در میان رجال قاجار افراد علاقه‌مند به اصلاحات هم بوده‌اند. در حالی که در سایر کتاب‌ها یا نقش سپهسالار کاملاً حذف شده و یا بلافاصله به رشوه‌گیری او و دلالی اش در دادن امتیازات تاکید شده است و با این نکته تمام وجهه این افراد از بین رفته و ذهنیت منفی نسبت به اصلاح طلبان ایجاد می‌شود. به نظر می‌رسد کتاب سال ۷۸ مطالب را واقع بینانه و منصفانه‌تر از دیگر کتاب‌های درسی نگاشته و خوبی‌ها و بدی‌ها و خدمات و بی‌کفایتی‌ها را در کنار هم دیده است.

در واکنش به این کتاب که تنها یک سال در مدارس تدریس شد، کتاب دیگری به طور آزمایشی، در سال ۱۳۸۰ تالیف شد. ضعف عمده کتاب سال ۸۰ یکسونگری آن می‌باشد. کتاب بیشتر با انگیزه بزرگ نمایی نقش علما و نه دیگر اقشار مردم به رشته تحریر درآمده است. همچنین برخلاف کتاب ۱۳۷۸، به جز دوره صفویه به اوضاع

اقتصادی و اجتماعی ایران در دوره‌های دیگر، توجه نداشته و فقط تحولات سیاسی برجسته شده است. در این کتاب به اقدامات اصلاحی امیرکبیر و عباس میرزا، و دیگر دولت مردان قاجاری که به فکر ایجاد نوعی نوگرایی به خصوص در زمینه‌ی نظامی‌گری در درون جامعه‌ی ایرانی بودند، اشاره کرده و معایب این نوگرایی و اصلاح طلبی را چنین برشمرده است: «این نگاه نتوانست در ایران نشاط علمی ایجاد کند و رکود و ضعف علمی ایران در بخش‌هایی از جامعه برای دهه‌هایی متمادی باقی ماند. به دلیل عدم اصلاح نظام حکومتی قاجاریه، بی هویت شدن گروهی از دانش آموختگان جدید و هم چنین، ورود امواج استعمار به ایران، کشور ما نتوانست از دستاوردهای علمی بشر که مرز نمی شناسد استفاده کند.» این کتاب بدون اشاره به اقدامات اصلاحی سپهسالار از وی به عنوان واسطه قراردادهای ناصرالدین شاه و اروپائیان نام برده، و سیاست موازنه‌ی مثبت او (گرایش به یکی از دو قدرت روس و انگلیس یا هردوی آن‌ها) را موجب مخالفت علما و بدبینی ناصرالدین شاه و سرانجام عزل وی ذکر می‌کند.

سال ۸۶ در دوره ریاست جمهوری محمود احمدی نژاد و قدرت گیری مجدد حزب راست کتاب تازه ای تالیف شد. محتوای این کتاب تقریباً همانند دیگر کتاب‌های پس از انقلاب بوده و بیشتر به جنبش‌های ضد استعماری ایران، شخصیت‌های برجسته و مبارز به ویژه علمای مبارز، و افشای اسرار بیگانگان در ایران می‌پردازد. این کتاب در شرایطی تالیف شد که موقعیت ایران در منطقه و جهان به دلیل پیوستن به جرگه کشورهای که فناوری هسته ای دارند، دستخوش تحول شده و ایران از جانب قدرت‌های جهانی مورد تحریم اقتصادی و سیاسی قرار گرفته است. تحت تاثیر این شرایط نگاه غالب کتاب، سیاسی و ضد استعماری است و تمامی وقایع تاریخی ایران تحت تاثیر این نگرش نگاشته شده است. در جای جای کتاب از اهداف استعماری بیگانگان به ویژه انگلیس و آمریکا، در ایران و زد و بندهای سیاسی آن‌ها برای ساقط کردن دولت‌ها و یا انجام مقاصد خود، سخن به میان می‌آید؛ به گونه ای که یک درس کامل به امتیازات واگذار شده به انگلیس، اختصاص یافته، بدون آن که ذکری از واگذاری امتیازات مشابه به روسیه به میان آید.^۱ در این کتاب با مراجعه به اسناد درصدد افشای مداخلات انگلیس، آمریکا و روسیه در جریان

ملی شدن صنعت نفت و اصلاحات ارضی و انقلاب شاه و ملت است و بیش از سایر کتاب‌ها بر این مسئله اهتمام دارد.

۲. تحولات سیاسی و تغییرات شکلی کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران (۱۳۸۸-۱۳۵۸)

کتاب‌های تاریخ بعد از انقلاب، تحت تاثیر تحولات رخ داده به ویژه پیروزی انقلاب از نظر شکلی نیز دچار تغییرات شد. این تغییرات عمدتاً در مقدمه و تصاویر انعکاس یافته است. این بخش از مقاله به تغییرات شکلی کتاب‌های تاریخ معاصر می‌پردازد.

۱-۲. مقدمه

مهم‌ترین ویژگی کتاب‌های درسی، به خصوص در سال‌های آغازین انقلاب، نگرش آرمان‌گرایانه، وایدئولوژیکی بود که علاوه بر محتوا، مقدمه‌ی کتاب‌های درسی را نیز تحت تاثیر قرار داد.

کتاب سال ۱۳۵۸، با بیان تاثیر انقلاب بر دگرگونی ارزش‌های جامعه، به ضرورت تحول در محتوای کتاب‌های درسی اشاره کرده و می‌نویسد: «این دگرگونی‌ها ایجاب می‌کند که در دیدگاه‌های پرورشی، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی و روش‌های آموزشی ما تجدید نظر اساسی به عمل آید...» مقدمه کتاب تاریخ سال ۱۳۵۹، سرشار از شعارهای پرشور انقلابی است، و با نگرشی سیاسی وایدئولوژیک، از بایدهایی که در کتاب‌های درسی باید گنجانده شود ونبایدهایی که لازم است از کتاب‌ها حذف شوند، سخن می‌گوید: «برای تحکیم بنیان عظیم انقلاب اسلامی و تضمین تداوم و گسترش آن و مصونیتش در برابر هر توطئه‌ای، زمان آن فرا رسیده است که این ملت بزرگ اساسی‌ترین مرحله، یعنی انقلاب فرهنگی را قاطعانه به انجام رساند. باید ته مانده فرهنگ منحط شاهنشاهی و آموزش‌های استعماری، از تمام ارکان جامعه، مدرسه، دانشگاه ادارات و کوچه و بازار و... زدوده شود.» در این مقدمه که در شرایط تعطیلی دانشگاه‌ها به خاطر انقلاب فرهنگی، به رشته تحریر درآمد، مولفان کتاب ضرورت دیده‌اند به توجیه این سیاست فرهنگی حکومت پردازند، از این رو می‌نویسند: «انقلاب فرهنگی در اسلام منشاء دگرگونی‌های اجتماعی و اساس انقلاب سیاسی و اقتصادی جامعه است و اینک مادر این برهه از زمان و در این مقطع حساس، عهده

دار امر بسیار خطیر و مهمی هستیم و باید با تشخیص صحیح و روشن بینی، مسیر آموزش و پرورش نسل جدید را مشخص سازیم و این فرهنگ آشفته و ویران را باز سازی کنیم و به دنبال انقلاب اجتماعی و سیاسی، در تداوم انقلاب فرهنگی نیز به پیروزی نائل آئیم. باز یافتن وارثه فرهنگ اصیل و سیاسی، برعهده همه علاقه‌مندان به فرهنگ است. باید ملاک‌های بیگانه و غیر اصیل را شناسایی کرد و آن‌ها را از آموزش و پرورش کنار گذاشت...»

هرچه از فضای انقلابی سال‌های نخست پیروزی دور می‌شویم کتاب‌های درسی تاریخ به نگارش علمی نزدیک تر می‌شوند. مقدمه کتاب ۶۷ با شیوه ای علمی درباره‌ی موضوع و محدوده تاریخی کتاب بحث می‌نماید. با این وجود سیاست دفتر تالیف کتاب همچنان ایجاب می‌کند با تاکید بر فایده مهم تاریخ که عبرت آموزی از گذشته است، به دانش آموزان توصیه کند: «با دقت در وقایع این دوران و با تحلیل حوادث خواهیم توانست چهره استعمار و اهداف قدرت‌های اروپا را که ابرقدرت‌های کنونی، فرزندان خلف آنها هستند بشناسیم و دریابیم که سلطه گران بیگانه و نوکران داخلی آن‌ها چه به روز این مردم آورده اند. در پرتو چنین شناختی خواهیم توانست نوع برخورد و چگونگی روابطمان را با بیگانگان تعیین کنیم...» در کتاب‌های دهه‌ی هفتاد و هشتاد شیوه‌ی علمی علاوه بر محتوای کتاب در مقدمه نیز لحاظ می‌شود.

۲-۲. تصاویر

تغییرات سیاسی نه تنها محتوای کتاب‌های درسی تاریخ را متاثر کرده بلکه بر تصاویر، جلد کتاب، نوع بیان متون درسی نیز تاثیر گذاشته است. بیشترین تغییرات کتاب‌های درسی بعد از انقلاب در تصاویر آن مشهود است.

کتاب‌های تاریخ دوره ی پهلوی، فاقد تصویر است. در کتاب سال ۵۸ نیز که تقریباً با همان محتوا نگاشته شده تصویری به کتاب افزوده نشده است. اما از سال ۵۹ با تغییر محتوای کتاب، تصاویری از شخصیت‌های انقلاب، علما... به کتاب‌های درسی راه یافت. از این پس عکس‌های امام خمینی، آیت الله طباطبایی، آیت الله بهبهانی، آیت الله شیخ فضل الله نوری، آیت الله مدرس، خیابانی، نواب صفوی، آیت الله کاشانی، دکتر مصدق، امیر کبیر، میرزا کوچک‌خان، سید جمال الدین، ستارخان و باقرخان جزو جدایی ناپذیر تمام کتاب‌های درسی تاریخ شد. همچنین تصاویر شخصیت‌های سیاسی مانند سپهدار اعظم،

عضدالملک و... نیز به کتاب‌ها افزوده شد. به دنبال رحلت امام خمینی، از سال ۱۳۶۹، تصویری از امام در ابتدای همه‌ی کتاب‌های درسی و از جمله کتاب تاریخ معاصر قرار گرفت. همچنین با انتخاب آیت الله خامنه‌ای به رهبری، تصاویری از ایشان به متن کتاب افزوده شد.

علاوه بر این تصاویر ثابت، گاه تصاویری از سایر شخصیت‌ها نیز در کتاب‌ها وارد شد که در سال‌های بعد به دلیل تغییرات سیاسی و دست به دست شدن قدرت بین جریان‌های سیاسی این عکس‌ها دستخوش تغییر شد. تصاویر آیت الله منتظری و مهندس بازرگان، از جمله این تصاویر است. در سال‌های اولیه انقلاب تا سال ۱۳۶۷ که آیت الله منتظری عنوان قائم مقام رهبری را داشت، عکس وی در کتاب‌های درسی در کنار سایر شخصیت‌ها قرار داشت. در کتاب سال ۵۹ تصویر ایشان در کنار آیت الله مطهری آمده و زیر عکس نوشته شده: «چشم و چراغ امت و حاصل عمر امام» این تصویر تا سال ۶۷ در کتاب‌های درسی به چشم می‌خورد. در سال ۶۷ با تغییر سیاست امام و سلب اعتماد از وی، امام ضمن صدور نامه‌ای وی را رسماً از مقام نیابت رهبری برکنار کرد، و پس از آن تصویر ایشان نه تنها از کتاب‌های درسی که از خیابان‌ها و ادارات نیز برداشته شد. تصویر دیگری که در طول سی سال انقلاب دچار تحول شده عکس مهندس بازرگان است. در کتاب‌های سال ۵۹، ۶۰ و ۶۱ عکس او در کنار آیت الله طالقانی، و استاد مطهری به چشم می‌خورد در حالی که زیر عکس نوشته شده: «سه تن از بنیانگذاران نهضت اسلامی ایران». به دنبال استعفای مهندس بازرگان که در اعتراض به تصرف سفات آمریکا و اختلاف نظر با امام و دیگر مسئولان حکومت صورت گرفت، تصویر ایشان نیز از کتاب‌های درسی حذف شد. در دوره قدرت‌گیری جریان اصلاح طلب، تصویر مهندس بازرگان مجدداً به کتاب افزوده شد.

علاوه بر تصاویر داخل کتاب، طراحی جلد کتاب‌های درسی تاریخ معاصر نیز تحت تاثیر فضای حاکم بر جامعه و سیاست‌گذاری‌ها دستخوش تغییر شده است. طرح جلد کتاب سال ۵۹ تصویر مشت گره‌کرده‌ای است که بر روی تاجی کوفته و تاج را له کرده است. این تصویر نماد همبستگی و اتحاد مردم ایران در برچیدن بساط نظام شاهنشاهی است. تصویر روی جلد کتاب‌های سال ۱۳۶۰ و ۶۱ نقشی از یک روحانی پرچم به دست و تصویر مبهم چند اسلحه است که یک طرف عکس نوشته ۱۲۸۵ و طرف دیگر نوشته ۱۳۵۷.

تصویر این روحانی نمادی از حکومت ولایت فقیه و پرچم نماد و استقلال ایران است. همچنین تصویر اسلحه حاکی از شروع جنگ و مقاومت مردم ایران تحت امر رهبری است. تاریخ‌های روی عکس مربوط به تاریخ پیروزی انقلاب و تاریخ انقلاب مشروطه است که به قصد پیوند زدن انقلاب ایران به انقلاب مشروطه نوشته شده است. تصویر روی جلد کتاب‌های سال ۱۳۶۲ تا ۱۳۷۰ عکسی از تظاهرات دانش‌آموزان است. در کتاب‌های سال‌های بعد تصاویر روی جلد، ترکیبی از عکس‌های امام خمینی، علما و شخصیت‌های مبارز انقلاب مشروطه، تظاهرات مردم، مکان‌های تاریخی است. کتاب تاریخ معاصر ایران سال ۸۰ تصویری از تظاهرات مردم است، بدون هیچ نقشی از امام، و دیگر شخصیت‌های تاریخی. در کتاب سال ۸۳ تصویر امام در کنار مردم به چشم می‌خورد. در سال ۱۳۸۵ پرچم ایران نیز به این عکس افزوده می‌شود. تصویر روی جلد کتاب سال ۸۶ به تصویر امام خمینی، آیت اله خامنه ای و امیر کبیر همچنین تصویر تظاهرات مردم در پس زمینه آن اختصاص یافته و در پشت جلد تصویر شخصیت‌ها و اماکن تاریخی آمده است. این تصاویر سیر تاریخ سی ساله انقلاب و اندیشه حاکم بر جامعه را به خوبی انعکاس می‌دهد. کتاب‌های پیش از انقلاب فاقد آرم یا تصویر پرچم ایران بودند، تنها چیزی که بر روی جلد کتاب‌های سال ۵۷ در کنار عبارت وزارت آموزش و پرورش خودنمایی می‌کرد، این مصراع از شعر سعدی بود: «توانا بود هر که دانا». بر اساس سیاست ملی‌گرایی محدرضا شاه و تاکید بر فرهنگ ایرانی کتاب‌ها با عبارت فارسی «به نام خدا» شروع می‌شد. بعد از انقلاب، عبارت عربی «بسم الله الرحمن الرحيم» و جمله‌ی «تعلیم و تعلم عبادت است» به کتاب افزوده شد که نشان دهنده ماهیت انقلاب اسلامی و حاکمیت جدید ایران بود. از دیگر تغییراتی که بعد از پیروزی انقلاب در کتاب‌های درسی ایجاد شد، افزودن آرم و عبارت جمهوری اسلامی ایران به کتاب‌ها بود. این اقدام از سال ۶۰ اتفاق افتاد و کتاب سال ۵۸ و ۵۹ فاقد آرم است.

نتیجه‌گیری

این مقاله با هدف آسیب‌شناسی تاثیر تحولات سیاسی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران بعد از انقلاب، به رشته تحریر درآمد و جهت تبیین بهتر موضوع، با

رویکردی تطبیقی محتوای کتاب‌های قبل و بعد از انقلاب مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از این بررسی نشان می‌دهد که از جمله مهم‌ترین آسیب‌هایی که کتاب‌های درسی تاریخ را تحت تاثیر قرار داده غلبه نگاه ایدئولوژیکی و سیاسی بر محتوای کتاب‌ها است. آفت سیاست زدگی و غلبه نگرش ایدئولوژیکی، موجب تحریف تاریخ و انعکاس تاریخ تحریف شده در اذهان مخاطبان می‌شود. غلبه دیدگاه سیاسی بر کتاب‌های درسی موجب حذف یا کتمان وقایع به نفع منافع سیاسی و ایدئولوژیکی جریان حاکم شده و بر همان اساس نقش شخصیت‌ها برجسته و یا کم رنگ می‌شوند. چنان که با پیروزی انقلاب، بسیاری از مطالب مانند جنبش‌های ضد استبدادی و ضد استعماری مردم و علما، که در کتاب‌های پیش از انقلاب جایی نداشت، در کتاب‌های پس از انقلاب جایگاه ویژه‌ای یافت. و یا تحت تاثیر فضای انقلابی و استقرار حکومت اسلامی مبتنی بر نظام ولایت فقیه، نوعی بدبینی و تحقیر به حکومت شاهان بر کتاب‌های درسی حاکم شد، به گونه‌ای که این کتاب‌ها بر نشیب‌های تاریخی ایران، بیش از فرازهای آن توجه کرده و خیانت‌ها و وطن‌فروشی‌های شاهان و رجال سیاسی را بیش از خدمات و اصلاحات بازگو نمودند.

یکی دیگر از آسیب‌های تاریخ نگاری، نگارش تاریخ به شیوه‌ی مقاله‌های ژورنالیستی و تبلیغاتی است. کتاب‌های سال‌های نخست انقلاب به ویژه کتاب‌های سال ۵۸ تا ۶۱ تحت تاثیر فضای حماسی انقلاب و جنگ، با ادبیات خاصی نگاه‌شده شدند و واژگانی خاص به کتاب‌ها راه یافتند. در این کتاب‌ها واژگانی چون تهاجم، جهانخواران شرق و غرب، جهانخواران صلیبی، استعمار صلیبی، غارتگری، سلطه، تاریخ خونبار، نهضت‌های ضد استبدادی و ضد استعماری، مذهب مجاهد پرور تشیع، از فراوانی بالایی برخوردارند. بیان شعاری و تبلیغاتی و کاربرد واژگان با بار ایدئولوژیکی، کتاب‌های تاریخ را از اهداف یک کتاب درسی دور کرده است.

از دیگر آسیب‌های تاریخ‌نگاری کتب درسی تاریخ معاصر، نگاه تک بعدی و منفی حاکم بر این کتاب‌ها است. برخلاف کتاب‌های پیش از انقلاب که ضمن توجه به اوضاع سیاسی کشور، اوضاع اقتصادی، اداری و اجتماعی ایران را نیز مورد بررسی قرار داده و، تلاش مولفان بر آن بوده فرازهای تاریخی ایران را بازگو نمایند، در کتاب‌های پس از انقلاب بیشتر به اوضاع سیاسی پرداخته و با دیدی منفی، نشیب‌های تاریخی ایران را

نمایان ساخته است. نگاه غالب در این کتاب‌ها سیاسی است و مولفان ضرورتی برای بررسی همه جانبه تاریخ ایران ندانسته و تنها به تاریخ سیاسی پرداخته اند. این نگاه تا سال ۱۳۷۸، نگاه غالب کتاب‌های درسی تاریخ است. کتاب‌های بعدی به ویژه کتاب سال ۱۳۷۸، بار ایدئولوژیکی کمتر و ادبیات و نوع کلمات به کار رفته در آن‌ها تغییر کرده و به شیوه کتاب درسی علمی نزدیک شده‌اند، اما محتوای کتاب‌ها بر محور تاریخ سیاسی می‌چرخد.

نگاه‌گزینی توأم با نگرش ایدئولوژیکی و بدبینانه به وقایع تاریخی، از دیگر آسیب‌های تاریخ نگاری به شمار می‌رود. این آفت موجب تحریف تاریخ در جهت حفظ دیدگاه‌های سیاسی و مبنای ارزشی حاکمیت و تحلیل‌های یک سوپیه و غیر منصفانه شده است. این نگاه در کتاب‌های تاریخ قبل و بعد از انقلاب کاملاً مشهود است. در کتاب‌های پیش از انقلاب، ارزش‌هایی چون شاه دوستی و جدایی دین از سیاست ترویج می‌شود، در حالی که کتاب‌های بعد از انقلاب بر اسلام گرایی، استعمار ستیزی، و نقش علما، مردم و برخی جریان‌های سیاسی خاص تکیه می‌شود. دید سیاسی، گزینشی و منفی در کتاب‌های بعد از انقلاب، به خصوص در بحث از دوره پهلوی، جلوه‌ی بیشتری یافته است، به گونه‌ای که با بررسی تطبیقی دوره پهلوی در کتاب‌های قبل و بعد از انقلاب با دو روایت کاملاً متفاوت از تاریخ این دوره روبرو می‌شویم.

آسیب مهم دیگر تحلیل وقایع بر اساس پیش فرض‌های ذهنی مولفان است که به داوری‌های یک سوپیه و غیر منصفانه می‌انجامد. مولفان کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران، آن چنان به انعکاس وقایع و چینش مطالب پرداخته و درباره‌ی شخصیت‌های تاریخی قضاوت و پیش داوری کرده‌اند که فرصت جور دیگر فکر کردن برای مخاطبان (دانش آموزان) باقی نمی‌ماند.

آفت دیگری که تاریخ‌نگاری کتاب‌های درسی تاریخ معاصر با آن روبه‌رو است، فقدان نگاه علی و جامع در بررسی وقایع است. حوادث تاریخی در این کتاب‌ها به خصوص وقایع دوره پهلوی تا انقلاب، بیشتر به صورت روایی نقل شده و تحلیلی دیده نمی‌شود.

نکته مهم و قابل ذکر این است که گرچه ماهیت کتاب‌های درسی بعد از انقلاب دگرگون شد و مطالبی به کتاب‌ها راه یافت که پیش از انقلاب ذکر از آن‌ها نمی‌شد. اما شیوه تحلیل در کتاب‌های قبل و بعد از انقلاب تفاوت چندانی نمی‌کند. تحلیل‌های هر دو

دسته کتاب، جهت تبیین دیدگاه‌های ارزشی حاکمیت است. در حقیقت کتاب‌های تاریخ مجالی برای حکومت‌ها است که اندیشه‌های خود را به اذهان مخاطبانشان القاء نمایند و آنان نیز این بایدها و نبایدها را یکسره بپذیرند. در کتاب‌های بعد از انقلاب این دید ایدئولوژیکی و سیاسی غلبه بیشتری دارد.

منابع

- باقی، عمادالدین، نصرالله صالحی، جوادعباسی، ۱۳۷۸، تاریخ ایران (۲) (ایران در دوران معاصر)، سال دوم نظام جدید آموزش متوسطه، بی جا، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- حداد عادل، غلامعلی مسعود ابوطالبی، حسن آیت، منصور پهلوان، ۱۳۵۹، تاریخ ایران، (سال سوم)، بی جا، بی نا.
- دفتر تحقیقات و برنامه ریزی درسی، ۱۳۶۰، تاریخ ایران، (سال سوم)، بی جا، بی نا.
- دفتر تحقیقات و برنامه ریزی درسی، ۱۳۶۱، تاریخ ایران، (سال سوم)، بی جا، بی نا.
- روشه، گی، چاپ اول ۱۳۶۶، تغییرات اجتماعی، مترجم، منصور وثوقی، تهران، نشرنی.
- رنجبریان، مهدی، پاییز ۱۳۸۱ "مقایسه سه کتاب درسی تاریخ معاصر ایران (دوره دبیرستان)"، آموزه، شماره ۱، ص ۱۰۸-۸۹.
- گروه تاریخ دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف کتب گفتاری، ۱۳۶۷-۱۳۶۲، تاریخ معاصر ایران، (سال سوم متوسطه عمومی علوم تجربی- ریاضی و فیزیک اقتصاد اجتماعی، فرهنگ و ادب)، بی جا، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های گفتاری ایران.
- گروه تاریخ دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۸۳-۱۳۸۰، تاریخ معاصر ایران، (سال سوم آموزش متوسطه کلیه رشته‌ها به استثنای ادبیات و علوم انسانی- علوم و معارف اسلامی)، بی جا، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- گروه تاریخ دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، چاپ اول ۱۳۸۰، تاریخ ایران و جهان (۲)، (سال سوم آموزش متوسطه، نظری رشته ی ادبیات و علوم انسانی)، بی جا، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- عباسی، جواد، نصرالله صالحی، مسعود جوادیان، غلامعلی حداد عادل، (چاپ اول آزمایشی، ۱۳۸۳، چاپ دوم ۱۳۸۴ و چاپ سوم ۱۳۸۵)، تاریخ معاصر ایران، (سال سوم آموزش متوسطه، کلیه رشته‌ها) به استثنای رشته‌های ادبیات و علوم انسانی- علوم و معارف اسلامی)، بی جا، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- قاضی، زمان، شهریور ۸۷، بررسی تاثیر تحولات سیاست‌های رضاشاه در مورد زنان بر مذاکرات و مصوبات مجلس شورای ملی (دوره ششم تا دوازدهم ۱۳۲۰-۱۳۰۶ ش)، به راهنمایی دکتر محمد امیر شیخ

نوری، دانشگاه الزهراء.

مشکور، محمد جواد، اسماعیل دولتشاهی، بهمن کریمی و محمدحسن خلیل‌گرگانی، نعمت شوقی
حق‌دوست، ۲۵۳۷، تاریخ ایران، (سال سوم دبیرستان)، بی‌جا، بی‌نا.

مشکور، محمد جواد، اسماعیل دولتشاهی، بهمن کریمی و محمدحسن خلیل‌گرگانی، نعمت شوقی
حق‌دوست، ۱۳۵۸، تاریخ ایران، (سال سوم دبیرستان)، بی‌جا، بی‌نا.

مقصودی، مجتبی، محمد آرنه، بهار ۱۳۸۴، ارزشیابی نظری کتاب تاریخ معاصر ایران، پایه سوم دوره
متوسطه چاپ ۱۳۸۳، بی‌جا، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب
درسی.

ملک‌زاده، الهام، شهریور ۱۳۸۸، بررسی عوامل موثر بر ایجاد و تکوین موسسات خیریه (رفاهی، بهداشتی)
در دوره رضاشاه، به راهنمایی دکتر منصوره اتحادیه، دانشگاه الزهراء.

نجفی، موسی، موسی حقانی و مظفر نامدار، (چاپ اول آزمایشی ۱۳۸۰، چاپ دوم ۱۳۸۶)، تاریخ معاصر
ایران، (سال سوم آموزش متوسطه)، کلیه رشته‌ها (به استثنای رشته‌های ادبیات و علوم انسانی -
علوم و معارف اسلامی)، بی‌جا، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران،

ولایتی، علی‌اکبر، جلیل عرفان منش، غلامرضا میرزایی، یعقوب توکلی، مسعود جوادیان، چاپ دوم
۱۳۸۶، تاریخ معاصر ایران، (سال سوم آموزش متوسطه، کلیه رشته‌ها (به استثنای رشته‌های ادبیات
و علوم انسانی - علم و معارف اسلامی)، ویراستار محمد رضا سرشار، بی‌جا، شرکت چاپ و نشر
کتاب‌های درسی ایران.

یزدانی، مرضیه، ۱۳۸۵، اسناد پست و تلگراف و تلفن در دوره رضاشاه، تهران، سازمان اسناد ملی ایران،
پژوهشکده اسناد.

مبانی انسان‌شناختی علوم انسانی بومی

سوسن کشاورز*

چکیده

علوم انسانی مجموعه معارفی هستند که موضوع کار آنها فعالیت‌های مختلف بشر است یعنی فعالیت‌هایی که متضمن روابط افراد بشر با یکدیگر و روابط این افراد با اشیاء و نیز آثار و نهادها و مناسبات ناشی از اینهاست. از آن جایی که موضوع علوم انسانی، انسان است و هر مکتب و جهان بینی نگرش خاصی نسبت به انسان دارد که مبتنی بر آن باید ترسیم ویژه‌ای از علوم انسانی ارائه داد، بنابر این در نظام جمهوری اسلامی ایران نیز ایجاد هر گونه تحولی در عرصه علوم انسانی باید بر ارزش‌های دینی و بومی حاکم بر کشور استوار باشد. به نظر می‌آید تحولات انجام گرفته در حوزه علوم انسانی تا کنون، کاملاً مبتنی بر نظام فکری و ارزشی اسلام و هماهنگ و سازگار با خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور نبوده است. بنابراین این مقاله تلاش دارد با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی اسلام به تبیین مبانی انسان‌شناختی بپردازد تا بتوان بر آن اساس در زمینه بومی‌سازی علوم انسانی که جزء مطالبات خدمتگذاران کشور به ویژه مقام معظم رهبری در چند ساله اخیر بوده است، سیاست‌گذاری مطلوبی به عمل آورد. مراد از مبانی انسان‌شناختی، آن دسته از گزاره‌های توصیفی - تبیینی مدلل درباره‌ی واقعیت وجود انسان است، که از تعالیم اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفه‌ی اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، مبانی انسان‌شناختی، آموزه‌های دینی اسلام

* عضو هیات علمی دانشگاه تربیت معلم

مقدمه

بی شک توسعه پایدار بدون محوریت علم و دانائی ممکن نیست و در این مقام، علوم انسانی و اجتماعی نظیر مدیریت، اقتصاد، تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، روانشناسی و... از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. با عنایت به آن که مبانی فرهنگی کشور ما بر محور دین مبین اسلام و مذهب تشیع شکل گرفته است، علم بومی مورد نظر برای توسعه پایدار، صبغهای دینی و اسلامی خواهد یافت و دقت نظر در سنخیت و هماهنگی علوم انسانی و اجتماعی با آموزه‌های دینی اسلام نیز مشخص می‌گردد. نگاه به علوم انسانی به عنوان زیربنای اساسی شکل‌دهی به تمدن اسلامی، ضرورت هر چه بیشتر بومی‌سازی این علوم را برای ورود مبانی و یافته‌های آن به همه عرصه‌های تصمیم‌سازی‌های کلان کشور را نشان می‌دهد. بی تردید دستاوردها و محصولات علوم تجربی، در نهایت به عنوان ابزار و وسایل، در خدمت علوم انسانی قرار می‌گیرد و در حقیقت، این علوم انسانی است که سکان دار اداره جامعه در عرصه‌های گوناگون تربیتی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، نظامی و... است. با وجود این جایگاه بی بدیل، آن چه به عنوان علوم انسانی در مجامع علمی و دانشگاهی ما تعریف و ارائه می‌شود، از حل بسیاری از مشکلات و معضلات فردی و اجتماعی ناتوان است. مطالعات نشان می‌دهد از علل اصلی ناکامی این علوم در حل مشکلات جامعه، غیر بومی بودن بخش‌های قابل توجهی از متون و دروس این علوم و ناهماهنگی و گاه تضاد آن‌ها با مبانی و باورهای دینی است. به همین دلیل در اسناد بالا دستی مانند نقشه جامع علمی کشور به صراحت، موضوع ایجاد تحول در این علوم مورد اشاره قرار گرفته است:

ایجاد تحول بنیادین علمی بخصوص در بازبینی و طراحی علوم انسانی در چارچوب جهان بینی اسلامی (بند ۸ ارزش‌های بنیادین نقشه جامع علمی کشور).

از آن جایی که نوع بینش و نگرش نسبت به انسان در تدوین نظریات و دیدگاه‌های مطرح در عرصه علوم انسانی و چگونگی کاربرد مطلوب آنها در جامعه تاثیر گذار است، بنابراین به نظر می‌آید یکی از ابعاد تحول بنیادین و بومی سازی علوم انسانی؛ احصاء گزاره‌های انسان شناسی متناظر با آموزه‌های دینی اسلام است که در آنها نگاه خاص و ویژه ای به انسان مطرح گردیده است و ضرورت دارد که مجموعه این بنیان‌ها در ابعاد مختلف مورد کنکاش قرار گیرد تا بر اساس آن بتوان در راستای ایجاد تحول در علوم

انسانی، بازنگری در آن و دستیابی به علوم انسانی بومی اهتمام لازم را به عمل آورد.

مبانی انسان‌شناختی مورد نظر در آموزه‌های دینی اسلام

مراد از مبانی انسان‌شناختی، آن دسته از گزاره‌های توصیفی - تبیینی مدلل درباره‌ی واقعیت وجود انسان است، که از متون معتبر اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث فلسفه‌ی اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند.

۱- انسان موجودی مرکب از دو حیثیت در هم تنیده و مرتبط جسم و روح است وجود انسان، توأمان دو جنبه‌ی مادی و غیرمادی جسم و کالبد^۱ و روح^۲ دارد. انسان از دو حقیقت بیگانه ترکیب نشده است و این روح از آن بدن بیگانه نیست؛ ه به‌رغم تفاوت‌های اساسی، ارتباطی وثیق میانشان برقرار است و به شکلی متقابل از هم تأثیر می‌پذیرند. رابطه‌ی روح و بدن رابطه‌ای بنیادین، عمیق و در اصل هستی است (نظریه‌ی جسمانیه الحدوث و روحانیه البقاء^۳) به این معنا که ماده‌ی جسمانی بر پایه‌ی حرکت اشتدادی وجود در ذات و جوهر خود کامل می‌گردد و به درجه‌ای از وجود دست می‌یابد که به حسب آن، غیر مادی و غیر جسمانی می‌شود. آثار و خواص روحی از قبیل اندیشه، اراده، عواطف و انفعالات مربوط به آن درجه و مرتبه از وجود است. در حقیقت بدن و روح مراتب یک وجود شخصی واحد و متصل به هم‌اند که این دو وجه و دو جنبه‌ی وجود انسان تأثیر و تأثر مداوم و متقابل بر هم دارند^۴.

۲- حقیقت انسان، روح اوست و کمال و جاودانگی آدمی به کمال و بقای روح

مربوط می‌شود

حقیقت انسان - از آن جهت که انسان است - همان روح است^۵، که امری غیرمادی (مجرد از خصوصیات ماده) و باقی (فناناپذیر) است. مخاطب خداوند روح و نفس انسان است، که از امر خداوند نشئت گرفته و حیاتش پس از مرگ در عالم برزخ و آخرت تداوم می‌یابد. از این‌رو، کمال حقیقی بشر (از آن حیث که انسان است) به تکامل همین جنبه از وجود باز می‌گردد.

۳- انسان فطرتی الهی دارد که قابل فعلیت یافتن و شکوفایی یا فراموش شدن

است

انسان فطرت (خلقت خاص) ربوبی دارد.^۶ فطرت، سرشتی الهی در وجود آدمی است.^۷ یعنی آدمی نسبت به مبدأ عالم هستی معرفت و گرایش اصیل (غیر اکتسابی) دارد. این فطرت می تواند صیقل بخورد و توسعه پذیرد^۸ و می تواند به فراموشی سپرده شود. فطرت در جنبه‌ی معرفتی آن، معرفت حضوری انسان به خداست و در بُعد گرایش، میل به پرستش، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و زیبایی دوستی از اهم گرایش‌های فطری انسان است.^۹

فطرت مفهومی است که معمولاً در برابر جنبه‌ی طبیعی بشر به کار گرفته می‌شود. در حالی که طبیعت انسان ناظر به نیازها و تمایلات مربوط به ویژگی‌ها و تطورات جسمانی او است، فطرت، که در هر حال شامل شناخت‌ها و گرایش‌های متعالی (و غیراکتسابی) است. همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور و توسعه (شکوفایی) می‌ماند. آزادی، که از ویژگی‌های خداداد نفس ناطقه‌ی انسان است، سبب می‌شود پس از الهام از فجور و تقوا، این بنیاد مشترک هویت آدمی، فعلیت یابد. پس، انسان فطرت الهی را یا تثبیت می‌کند و توسعه می‌بخشد یا به فراموشی می‌سپرد؛ اما هیچ‌گاه از بین رفتنی نیست.^{۱۰} وجود فطرت در انسان زمینه‌ی بسیار مساعدی است که می‌تواند سمت و سوی همه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال وی را الهی سازد و در صیوروت اختیاری آدمی (به موجودی والا، ممتاز، هدف‌دار و جهت‌دار) نقش اصلی را بازی کند.^{۱۱}

۴- انسان در نظام آفرینش از کرامت و ارزش ذاتی برخوردار است

انسان هم «کرامت ذاتی»^{۱۲} یا هستی‌شناختی دارد و هم «کرامت اکتسابی» یا ارزش‌شناختی. مقصود از کرامت ذاتی آن است که خداوند انسان را به گونه‌ای آفریده است که در مقایسه با بسیاری از موجودات دیگر، از لحاظ وجودی، از امکانات و مزایای بیش‌تری برخوردار است. این نوع کرامت، حاکی از عنایت ویژه‌ی خداوند به نوع انسان است. به همین دلیل، هم خود آدمی و هم دیگران باید پاسدار این سرمایه‌ی الهی و ارزشمند باشند.^{۱۳} اما کرامت اکتسابی در پرتو ایمان و عمل صالح و تقوا (و در حقیقت با صیانت از همان کرامت ذاتی و خداداد) به‌دست می‌آید و از آن‌جا که محصول سعی و

تلاش آدمی است، معیار نهایی ارزش انسان و ملاک تقرب او در پیشگاه خداوند است.^{۱۴}

۵- انسان موجودی آزاد و صاحب اختیار است، اما این آزادی را خدا به او داده است^{۱۵}

ذات نامتعین انسان، به او امکان صیورورت در جهات مختلف هدایت و ضلالت را می‌دهد. این امر نشانگر آزادی^{۱۶} آدمی و حرکت اختیاری اوست. لذا، در گستره‌ی زندگی با فراهم آمدن تجربه‌های عملی مختلف و افزایش قدرت ارزیابی، می‌توان انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اختیار) دانست، به گونه‌ای که علم و عقل نیز از مبادی آزادی و اختیار وی محسوب می‌شوند. قرآن بر آزادی انسان تصریح دارد و بر انتخابگری او تأکید می‌نماید.^{۱۷} آزادی مقتضای ناتمامی و تعیین نیافتن هویت آدمی است. مقام نامعلوم انسان در سلسله مراتب وجود، عرض عریضی برای حرکت او فراهم آورده و سبب شده است که تطورات آدمی در همه‌ی مراتب وجودی موجودات، امکان تحقق یابد. البته، انسان در عین حالی که محکوم جبر مطلق نیست، در نظام هستی آزاد مطلق (رها از هرگونه قانون و قاعده و تکلیف) نیز نمی‌تواند باشد^{۱۸}، زیرا آزادی به معنای نفی کامل تأثیر علل و عوامل بیرونی و درونی و نفی قانون علیت بر اعمال آدمی و آثار آن نیست، بلکه آزادی، مبنای اختیار و اساس هرگونه تکلیف و مسئولیت‌پذیری انسان است؛ چرا که بدون فرض این عنصر، سخن از پاداش و عقاب بی‌معنا است و اصولاً هرگونه تکاملی که برای انسان حاصل می‌شود و اثر اعمال اختیاری و آزادانه‌ی اوست.

۶- آفرینش انسان، هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است^{۱۹}

چون انسان آفریده‌ی خداست پس غایت زیست انسانی نمی‌تواند فارغ از غایت آفرینش باشد و غایت آفرینش انسان، باید با غایت آفرینش جهان هماهنگ باشد. زیرا زیست آدمی در جهان و وابسته‌ی به آن است. او در خلأ به سر نمی‌برد. لذا، هرگونه داعیه‌ی استقلال و انفکاک بشر، ادعایی سبک‌سراانه تلقی می‌شود و محکوم به شکست است. بودن در جهان، به معنی همراهی و توافق با هستی و با قانون سراسری و حرکت عمومی آن است و هم‌چنین بازنماندن از راه و پیمودن مسیر، انتهای است. از این رو، قرآن کریم درباره‌ی جهان و انسان، هر دو، تعبیر «الی الله المصیر» را به کار می‌برد.^{۲۰}

دستیابی به غایت هستی هدف اساسی آدمی است، اما رسیدن به این هدف، با توجه به نیروی اراده و اختیار در آدمی، مستلزم حرکت تعالی‌جویانه و اختیاری انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی خداوند متعال است. این حرکت، به تلاش و کوشش مستمر و پای‌بندی به ارزش‌های متعالی نیاز دارد و لازمه‌ی تداوم آن ایمان و عمل است. کسب معارف، حقایق و اعمال فاضله‌ی انسانی، موجب اشتداد وجود آدمی می‌شوند و او را در نیل به غایت هستی یاری می‌رسانند.^{۲۱}

۷- وجود انسان همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است

انسان موجودی همواره در حال حرکت و سیورورت است.^{۲۲} منظور از این حرکت، تغییر پیوسته نفس (که یک وجود واحد است اما دارای مراتب) و خروج دائمی آن از قوه (استعدادهای بالقوه) به فعلیت است. آدمی، در ضمن این تغییر مستمر، می‌تواند اشتداد وجودی یابد. با این‌که حرکت نفس (در مراتب نفس نباتی و حیوانی) از الگوی تعریف شده‌ی تبعیت می‌کند، ولی حرکت نفس در مرتبه‌ی انسانی، امری از پیش تعریف شده نیست؛ بلکه به اراده و انتخاب وی بستگی دارد و از این رو موضوعی نامتعین است. منظور از نامتعین بودن حرکت نفس انسانی، بی‌جهتی آن نیست، بلکه مقصود این است که جهت این حرکت، گرچه در مراتب پایین معین و اجباری است، ولی در مراتب انسانی آن، موضوعی اجباری، از پیش تعیین شده و معین نیست.

۸- انسان موجودی دارای استعدادهای طبیعی متنوع و قابل رشد و تعالی مداوم

است

با توجه به حرکت اختیاری و همیشگی نفس آدمی، از یکسو و وجود توانایی‌های طبیعی خداداد و بالقوه‌ی گوناگون در افراد بشر از سوی دیگر، هر شخص می‌تواند این استعدادها را فعلیت بخشد و (در صورت هم‌سویی آن‌ها با غایت حقیقت زندگی) به کمالاتی دست یابد. اگرچه حرکت نفس بر اساس آزادی ذاتی انسان، فاقد جهتی متعین و از پیش تعریف شده است و ادبار و اقبال‌های فراوانی دارد. بنابراین، می‌توان گفت استعدادهای طبیعی و سرشار انسان در همه‌ی ابعاد و همواره، قابلیت فعلیت یافتن و رشد و تعالی را دارند. اما این قابلیت مداوم انسان باید در نیل به کمال و هدف غایی زندگی‌اش

جهت‌دهی شود. توجه به این امر تأکیدی بر این نکته است که هدایت و جهت‌دهی حرکت اختیار آدمی در طول عمرش، کاملاً ضروری است. هدایت ویژه^{۳۳} آدمی توسط خداوند (بعثت انبیا^{۳۴} و ارسال کتاب برای هدایت بشر) نیز از جمله برای کشف و رشد متعادل استعدادهای طبیعی آدمی (و پیش‌گیری از انحراف آن‌ها از این مسیر) بوده و ضرورت این راهنمایی خاص نیز با فرض پویایی و بالندگی مداوم او در فعلیت بخشیدن به این استعدادها برای کشف و رشد متعادل استعدادهای وجودی آدمی و با فرض بالندگی او، قابل درک است.^{۲۵}

۹- خداوند عواطف مثبت و منفی را در درون وجود آدمی قرار داده است.^{۲۶}

در قرآن کریم از عواطف مثبت و منفی چون محبت، خشم، نفرت، حسرت، ترس و... سخن بسیار شده است. لذا در مباحث مربوط به انسان باید به گونه‌ای عمل کرد که عواطف مثبت و منفی در خدمت عقل و دین قرار گیرند و به صورت متعادل و متوازن پرورش یابند.

۱۰- انسان بر حسب فطرت و آفرینش، جویای همه‌ی مراتب کمال (تا حد بی‌نهایت) است

انسان تنها خود را دوست دارد، بلکه در درون خویش شوق و میلی فطری به سوی کمال و تعالی خود می‌یابد (حب کمالات از شئون حب ذات است). انسان به دلیل آن‌که کمالاتش را دوست دارد، اراده می‌کند هر عملی را، که به نظرش در تکامل او نقشی مثبت دارد، انجام دهد و این اراده، در واقع تبلور یافته‌ی همان حب ذاتی آدمی به خود و اشتیاق نسبت به تعالی مداوم آن است.

یکی از ویژگی‌های این میل و شوق فطری نیز، نامتناهی بودن آن است؛ یعنی آدمی خواهان کمال مطلق است. البته، کمال‌طلبی آدمی دارای مراتبی است و حرکت در این مسیر، از کمالات طبیعی آغاز می‌گردد و به سوی مراتب بالاتر پیش می‌رود. بنابراین، هم توجه به کمالات طبیعی (نظیر نیازهای جسمانی و تلاش برای برآوردن آن‌ها به صورت معقول) ضرورت می‌یابد و هم ادامه‌ی حرکت به سوی مراتب بالاتر با فطرت بی‌نهایت‌طلب انسان کاملاً سازگار است.

۱۱- انسان موجودی اجتماعی است و شخصیت و زندگی‌اش تا حدی قابل توجه از

شرایط اجتماع تأثیر می‌پذیرد

انسان، به دلیل نیازمندی یا کمال‌جویی و به لحاظ ساختاری، موجودی اجتماعی است و هویت و ساختار شخصیت او تا حد قابل توجهی (به‌خصوص در آغاز زندگی) در عرصه‌ی زندگی اجتماعی ساخته و پرداخته می‌شود. یعنی بینش و منش انسان از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع تأثیر می‌پذیرد. هرچند این تأثیر هرگز بدان پایه نیست که او را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی درآورد؛ بلکه آدمی می‌تواند با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب، بر محیط و نظام جامعه تأثیر بگذارد. در این باره، قرآن کریم در آیات متعدد ضمن اشاره به واقعیت تأثیرپذیری بسیاری از انسان‌ها از محیط اجتماعی، با توجه به وجود اختیار و اراده در انسان، برمسئولیت آدمی در برابر اجتماع تأکید کرده و در برخی آیات به تغییر شرایط حاکم بر هر جامعه در صورت تحول افراد آن، به مثابه سنتی الهی تصریح کرده است.

۱۲- انسان، در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد

انسان با داشتن فطرت الهی، که زمینه و سرمایه‌ی اولیه‌ی اوست با برخورداری از استعدادهای طبیعی و با تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و اجتماعی، در اثر تجربه (یعنی مواجهه‌ی اختیاری با موقعیت‌های مختلف) به تدریج واقعیتی شخصی و سیال می‌یابد، که از آن با عنوان هویت (در تعبیر قرآن شاکله) یاد می‌شود.

هویت، واقعیتی تدریجی، انعطاف‌پذیر و ناتمام است که با صیوررت اشدتادی انسان و حضور فعال او در صحنه‌های گوناگون شخصی و اجتماعی و در طول حیات دنیوی تکوین و تحول می‌یابد و در حیات اخروی نیز ادامه دارد. بنابراین، تحقق و تحول هویت، بیش از هر چیز، به جریان منحصر به فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او بستگی دارد. یعنی هر شخص در صورت‌بندی یا تعیین و تغییر هویت خویش، به‌طور نسبی - نه مطلق - از آزادی (تکوینی) برخوردار است. لذا، می‌تواند هویت خویش را چنان که می‌خواهد (در جهت غایت حقیقی زندگی انسان یا برخلاف آن) شکل دهد و متحول سازد. البته، تکوین و تحول هویت تأثیرات پیش‌رونده‌ای بر اعمال و کوشش‌های فرد در آینده دارد.^{۳۷}

۱۳- هویت آدمی دو وجه فردی و جمعی دارد و در انواع و جنبه‌های مختلف قابل

تحقق است

هویت آدمی، دو وجه فردی و جمعی دارد. وجه فردی ناظر بر بعد اختصاصی وجود انسان (شخصیت منحصر به فرد او) و وجه جمعی ناظر بر بعد مشترک زندگی انسان با دیگر انسان‌هاست. وجه فردی او را، به دلیل برخورداری انسان از عقل و فطرت و اراده و اختیار، مقهور و مستحیل شدن در جمع دور می‌کند و وجه جمعی او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و احساس هم‌هویتی با آنان قرار می‌دهد. ولی این داد و ستد، به نحوی است که اراده‌ی آدمی از او سلب نمی‌گردد.

بر این اساس، تبیین صرفاً فردگرایانه از هویت یا تحلیل جامعه‌شناختی محض از روند تکوین و تحول هویت مورد تأیید نیست.^{۲۸} هم‌چنین، هویت دارای انواع و لایه‌های مختلف است. این انواع در شخص واحد، در عین تمایز نسبی، هم‌پوشی نیز دارند و مهم‌ترین‌شان در وجه جمعی آن، عبارت‌اند از: هویت انسانی (جهانی)، هویت دینی / مذهبی، هویت ملی، هویت قومی، هویت خانوادگی، هویت جنسی / جنسیتی و هویت حرفه‌ای.^{۲۹}

تحقق هویت از دیگر سو، امری است که با توجه به شئون گوناگون حیات انسان دارای ابعاد و جنبه‌های مختلف است. گرچه این جنبه‌ها استقلال ذاتی از هم‌دیگر ندارند و در جریان تکوین و تعالی، در تعامل با یک‌دیگر می‌توانند موجودیتی یک‌پارچه و وحدت یافته را تشکیل دهند. به سخن دیگر، هویت حقیقت واحدی در عین کثرت است. البته، در میان این جنبه‌ها، هویت دینی / مذهبی (ناظر به معرفت و باور به حق تعالی و برقراری ارتباط با او در همه‌ی شئون زندگی) می‌تواند، ضمن داشتن نقش محوری، وحدت بخش تمامی جنبه‌های هویت نیز باشد.

۱۴- معرفت، باور، میل، اراده و عمل مداوم، عناصر اصلی تکوین و تحول هویت‌اند

هویت به‌طور کلی برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و البته تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است. انسان، در واقع موجودی تلقی می‌شود که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعدادهای طبیعی خود و با استفاده از عقل

و نیروی اختیار و اراده‌ی خویش، به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینه‌ی میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه‌ی باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش شکل می‌گیرد. همین امور نیز، در هرگونه تحویل هویت - پس از تکوین اولیه‌ی آن - نقش‌آفرین است.

۱۵- انسان همواره در موقعیت است و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد

انسان در طی زندگی خود همواره در موقعیت خاصی به سر می‌برد. منظور از موقعیت^{۳۰}، وضعیت و نسبت مشخص و پویایی است که درک و تغییر آن حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد (که عنصری آگاه، آزاد، فعال و قابل اعتماد است)، با گستره‌ای از جهان هستی (واقعیت‌های ماورای طبیعت، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال (مبدأ و منتهای هستی و حقیقتی برتر و فراموقعیت) است.

اگر این‌گونه تعامل ناظر به وجه اختصاصی و منحصر به فرد وجود آدمی باشد، می‌توان از درک و تغییر موقعیت ویژه‌ی فرد سخن گفت، که به تکوین و تحول وجه فردی هویت می‌انجامد. در صورت تعلق این تعامل به جنبه‌ی مشترک وجود فرد (با دیگران)، درک و تغییر موقعیت مشترک به تکوین و تحول وجه جمعی هویت منجر می‌گردد.

لذا، این تعامل از سویی موجب تغییر مداوم مرتبه‌ی وجودی آدمی و در نتیجه تکوین و تحول پیوسته‌ی هویت فرد می‌شود و از دیگر سو، به خلق مداوم موقعیت‌های جدید می‌انجامد. البته، با توجه با آزادی و اختیار آدمی، ممکن است که درک و تغییر موقعیت به صورت شایسته انجام پذیرد (یعنی به وجهی که موجب تکوین و تعالی هویت انسان و تحقق غایت حقیقی زندگی - قرب الهی - شود). در این صورت باید از «درک درست موقعیت خویش و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت. این تعامل مستلزم اولاً معرفت به خود و اعتماد به نفس (شناسنده و اصلاح‌کننده موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر فراموقعیت) و ثالثاً کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی)^{۳۱} است. ولی در عین حال، امکان دارد که انسان موقعیت واقعی خود (نسبت خویش با عناصر مختلف هستی در محضر حق تعالی) را به درستی درک نکند یا در تغییر مناسب آن (متناسب با غایت حقیقی زندگی) تلاش شایسته به عمل

نیاورد.

۱۶- انسان برای نقش‌آفرینی در روند تکوین و تحول هویت خویش نیازمند

هدایت است

فرآیند درک موقعیت و عمل برای بهبود مداوم آن، به‌منظور تکوین مداوم هویت آدمی (چنان‌چه گذشت) با توجه به حضور اختیار و آزادی در همه‌ی عناصر اصلی این فرآیند، حرکتی یک‌سویه و خودکار نیست بلکه این روند می‌تواند (به شرط تکیه بر فطرت و شکوفاسازی آن و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی در راستای غایت زندگی و در پرتو تعقل) به شکل‌گیری هویتی یک‌پارچه و پویا در وجود انسان و تعالی پیوسته‌ی آن، متناسب با غایت مطلوب زندگی، بینجامد. اما برای تحقق این امکان، آدمی، باید با توجه به نقش آزادی و اختیار در عناصر اصلی (معرفت، گرایش، اراده و عمل مداوم)، مؤثر بر این روند، برای جهت‌دهی به این حرکت پیچیده از راهنمایی و هدایتی خاص بهره‌مند شود. انتخاب پیامبران الهی و جانشینان ایشان که از سوی خداوند مسئولیت راهنمایی همه مردم به صراط مستقیم را برعهده دارند، پاسخی الهی است به این نیاز ضروری که زمینه‌ی شکوفایی فطرت و بهره‌مندی از نیروی عقل آدمی را به‌خوبی فراهم آورده است. چنان‌چه کمک فرشتگان الهی از طریق الهام نیز زمینه‌ای برای راه‌یابی به مسیر حق و سعادت است.

۱۷- انسان موجودی مکلف است و نسبت به انجام تکالیف خود، نخست در برابر

خداوند و سپس در برابر دیگران مسئولیت دارد

آدمی با توجه به آزادی و قدرت انتخابی که برای حرکت در مسیرهای مختلف زندگی یافته است، تکلیف دارد تا پیوسته و به‌طور آزادانه و آگاهانه در جهت حق و کمال بکوشد. لذا نسبت به انجام درست تکالیف فردی و اجتماعی خویش مسئولیت دارد و باید پاسخ‌گو باشد. الزام به این تکالیف و وظایف فردی یا جمعی نسبت به خداوند، خویشتن، خلق (انسان‌های دیگر) و خلقت (سایر موجودات زنده، محیط‌زیست طبیعت و حتی موجودات ماوراءطبیعی) متناسب با توانایی و وسع مکلفین و با رعایت شرایط عمومی تکلیف (عقل، بلوغ، علم، قدرت، اختیار و آزادی) از سوی خداوند (که رب و صاحب‌اختیار مطلق امور

انسان است) و صرفاً در جهت خیر و کمال بندگان صورت می‌پذیرد. عقل نیز، امثال این تکالیف و اطاعت از مولای حقیقی را برعهده لازم می‌شمارد و نافرمانی از این الزام را ظلم و مستوجب عقاب و مجازات عادلانه می‌داند. لذا مسئولیت آدمی در بینش توحیدی فقط در مقابل خداوند متعال اصالت دارد. اما در بسیاری از موارد^{۳۳} در نظام معیار دینی، ادای برخی وظایف نسبت به افرادی مشخص، ملازم یا مساوق با رعایت حقوق آنها قرار گرفته و از آنها با تعبیر «حقوق الناس» یاد شده است. حتی به سبب تأکید بیش‌تر به رعایت این‌گونه تکالیف، رعایت این حقوق بر ادای «حقوق خداوند» مقدم دانسته شده است. بدیهی است در این موارد، انسان باید در خصوص انجام تکلیف خود نسبت به صاحبان این حقوق نیز پاسخ‌گو باشد. اما با توجه به این توضیح مشخص می‌شود که این‌گونه پاسخ‌گویی و مسئولیت انسان نسبت به دیگران، صرفاً در پرتو مسئولیت در برابر خداوند متعال شکل می‌گیرد.

۱۸- انسان در عین برخورداری از استعدادهای فراوان، دارای انواع

محدودیت‌هاست

انسان، علاوه بر برخورداری از استعدادهای خدادادی مختلف، که رشد مناسب آنها می‌تواند به تعامل سازنده با شرایط بیرونی و به تحول در زمینه‌های پیش روی آدمی منجر گردد، با محدودیت‌های مختلفی^{۳۳} نیز روبه‌رو است. این محدودیت‌ها عمدتاً به نوع انسان تعلق دارند، ولی از حیث دامنه مانند هم نیستند. برخی از آنها دامنه‌ای کوتاه دارند و تنها در مقطع معینی از زندگی مطرح‌اند^{۳۴} و برخی دامنه‌ای بلند دارند و ممکن است به درجاتی تا پایان عمر نیز باقی بمانند. همچنین، در حالی که برخی از محدودیت‌ها، به صورت بالفعل در انسان حضور دارد، برخی دیگر بالقوه است و در شرایط معینی آشکار می‌گردد. از جمله محدودیت‌های عموم انسان‌ها می‌توان به ضعف، حرص، ستمکاری و ناسپاسی، نادانی، شتاب‌زدگی و فراموش‌کاری اشاره داشت که تن دادن به این‌گونه محدودیت‌ها و تداوم و تشدید اختیاری آنها حتی باعث می‌شود آدمی زاده به نازل‌ترین مرتبه‌ی هستی خود (همانند چهار پایان بلکه پست‌تر از آنها) سقوط کند و به مثابه «بدترین جنندگان» محسوب شود.

۱۹- سنت‌های الهی بر زندگی انسان حاکم است

علاوه بر سنت عام هدایت فطری و تشریحی، خداوند برای تحول و حرکت مناسب آدمی به سوی کمال، سنت‌هایی هم‌چون ابتلا و امتحان، استدراج و امهال بر گستره زندگی انسان حاکم کرده است. در این میان قوانین و سنت‌های اجتماعی نیز، بخشی از طرح خلقت و سنن الهی در زندگی آدمی است. آگاهی نسبت به سنن تاریخی و تیزبینی در شناخت بافت جوامع و تفسیر حوادث تاریخ و آشنایی با سرگذشت پیشینیان و روشن‌بینی نسبی به نهادها و گرایش‌ها و سنن اجتماعی و عوامل شکل‌دهنده‌ی هر جامعه، برای آدمی موجب می‌شود تا با اقدامات متناسب و به‌موقع، بتواند در تحولات اجتماعی ثمربخش باشد. ولی در هر حال، اراده‌ی آدمی تنها در چهارچوب تقدیر خداوند و با پذیرش سنن الهی، قدرت تأثیرگذاری بر این دگرگونی‌ها را دارد.

۲۰- انسان حیاتی بی‌پایان دارد و سرنوشت هر کس در زندگی جاودان، با انتخاب

و عمل او در همین دنیا رقم می‌خورد

زندگی هر انسان از هنگام تولد (پس از انعقاد نطفه، تکوین و رشد جنین او در رحم مادر و ولادت) در دنیا آغاز می‌شود؛ ولی ادامه و استمرار حیات او پایانی ندارد و بی‌نهایت است. سیر او به پروردگارش منتهی می‌شود^{۳۵} و همان‌طور که سرچشمه‌ی وجودش خداوند است به سوی او نیز باز می‌گردد.^{۳۶} قرآن این زندگی بی‌پایان را در سه مرحله‌ی کلی معرفی کرده است: دنیا، برزخ و معاد. حیات انسان در هر یک از این سه مرحله جایگاه خاص خود را دارد و ادامه‌ی این بر اساس نحوه‌ی زندگی در مرحله‌ی دنیا شکل می‌گیرد. خدای دادگر در جهان دیگر پاداش نیکوکار و کیفر تبه‌کار را در چهارچوب نظام متقن «عمل و عکس‌العمل» مقرر ساخته است. در آن جهان هر کس آن درود که در این جهان کشته است و خود را با آن هویت می‌یابد که در این سرا برای خود ساخته و پرداخته است. هر تلخ و شیرینی که در آن جهان به او رسد فرآورده‌ی عمل این جهانی خود اوست که تمام و کمال و بی‌هیچ ستمی به او رسیده است.

۲۱- همه‌ی انسان‌ها، برحسب آفرینش برابرند و از حقوق و تکالیف عادلانه

برخوردارند

همه‌ی افراد بشر از یک اصل (آدم و حوا) نشئت گرفته‌اند.^{۳۷} لذا، انسانی بر انسان دیگر به لحاظ اصل آفرینش فزونی و برتری ندارد. تفاوت‌های طبیعی (نژادی، قومی، جنسی، وراثتی و...) موجود بین انسان‌ها، بر مبنای حکمت الهی و صرفاً برای شناسایی آدمیان است.^{۳۸} که نمی‌تواند به‌خودی‌خود معیار هیچ‌گونه برتری باشد. به سخن رسول گرامی اسلام (ص)، همه‌ی انسان‌ها مانند دندان‌های شانه با هم برابرند^{۳۹} و تفاوت ظاهری، ملاک برتری نیست.^{۴۰} البته، برابری انسان‌ها در برابر قانون به معنای آن است که همه‌ی انسان‌ها صاحب حقوق و تکالیفی عادلانه (برحسب توانایی‌ها و میزان سعی و تلاش خویش) هستند.^{۴۱}

۲۲- انسان‌ها، ضمن این‌که طبیعت و فطرت مشترک دارند، دارای خصوصیات

متفاوت‌اند

خداوند انسان‌ها را با وجود اشتراکات بسیار، متفاوت آفریده است.^{۴۲} بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره‌ی زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است. البته، این‌گونه اختلافات تابع حکمت الهی و نظام علت و معلولی حاکم بر جهان است و سبب می‌شود تا انسان‌ها برحسب وسع و توانایی‌های متفاوت، با تکالیف متنوعی مواجه باشند.^{۴۳} این تفاوت‌های قابل توجه، هم بین افراد و اصناف بشر وجود دارند و هم در طول زندگی یک فرد و برحسب شرایط و مقتضیات مراحل رشد رخ می‌نمایند. لذا، پذیرش فطرت و طبیعت مشترک نباید موجب گردد که انواع تفاوت‌های موجود بین انسان‌ها و در مراحل زندگی هر انسان نادیده گرفته شود و با وجود لزوم توجه به حقیقت مشترک انسانی و وحدت بنیادی فطرت و طبیعت آدمی، توجه به این نوع اختلافات نیز کاملاً ضروری است.

۲۳- آدمی موجودی در معرض انواع مخاطرات و تهدیدهای بیرونی و درونی است

انسان علی‌رغم برخورداری از فطرت الهی، عقل و استعدادهای طبیعی خداداد که می‌توانند او را در مسیر کمال کمک کنند، در معرض انواع مخاطرات و تهدیدهاست.

انسان از همان آغاز زندگی خود، گرفتار دشمنی سرسخت، نیرومند و قسم خورده به نام ابلیس شد که تنها بندگان پاک و مخلص الهی از شر او در امان‌اند. ابلیس پس از مهلتی که تا روز قیامت از خدا گرفت، سوگند یاد کرد که همواره بر سر راه فرزندان آدم بنشیند و از همه سو (پیش و پهلو و پشت سر) او را اغوا و وسوسه کند و از راه خدا به انحراف کشاند.^{۴۴} به این ترتیب، ابلیس که خداوند او را شیطان نامیده است، از چهل‌ها، ضعف‌ها و کشش‌های درونی نفس انسان استفاده کرده و با تزئین امور باطل و ایجاد وسوسه در فکر و اراده‌ی آدمی، خستگی‌ناپذیرانه می‌کوشد تا او را از مسیر بندگی خدا دور و به سوی بی‌راهه و کفر و فحشا دعوت کند. از سوی دیگر نفس اماره‌ی انسان که او را به بدی فرمان می‌دهد، با برخورداری از کشش‌ها و تمایلات طغیانگری که نتیجه‌ی استفاده‌ی بی‌حد و مرز از نیروی شهوت و غضب است، زمینه‌ی پیروی از وساوس شیطان را فراهم می‌آورد. برخی از آدمیان، که با سوء استفاده از قدرت اختیار و آزادی خدادادی از مسیر حق و نیکی و عدالت منحرف شده‌اند نیز در قالب طاغوت، مستکبران، رهبران کفر و ضلالت و شیاطین انسی می‌باشند.^{۴۵}

نتیجه‌گیری

این مقاله تلاش داشت با نظر به آموزه‌های دینی اسلام و با بهره‌گیری از گزاره‌های معتبر فلسفی و با توجه به دیدگاه‌های مقام معظم رهبری؛ مجموعه‌ای از بنیان‌های انسان‌شناختی را مورد تبیین قرار دهد تا با بهره‌گیری از این گزاره‌ها بتوان نوع نگاه صحیح نسبت به انسان، چگونگی جایگاه او در جهان هستی، چگونگی برقراری تعاملات و ارتباطات او در عرصه فردی و جمعی در ابعاد مختلف را ترسیم کرد و سپس مبتنی بر این نوع از نگاه، بازنگری اساسی در مجموعه مبانی، دیدگاه‌ها و نظریات مطرح شده در علوم انسانی اعم از علوم تربیتی، مدیریت، اقتصاد، جامعه‌شناسی و... که بیشتر برگرفته از مبانی و دیدگاه‌های غربی و نوع نگاه به انسان در جهان خارج از فضای فکری اسلام می‌باشد، به عمل آورد و نظریات سازگار با مبانی اسلام را در این علوم بنیان نهاد.

پی‌نوشت‌ها

۱. در قرآن تعبیرات مختلفی برای آن به کار رفته است؛ مانند روم: ۲، مؤمنون: ۱۲، حجر: ۲۸، طارق: ۶ و ۷، آل عمران: ۵۹، صافات: ۱۱، انعام: ۲، حج: ۵ و فاطر: ۱۱.
۲. این وجه همان «نفسه‌ی الهی» است که خداوند به انسان داده است که عموماً از آن در قرآن کریم با تعبیر نفس و در زبان فارسی با واژه‌ی روان و جان یاد می‌شود. ن.ک. مؤمنون: ۱۴، اسرا: ۸۵ و حجر: ۲۸ و ۲۹
۳. از نگاه صدرالمتألهین نفس جوهری است ذاتاً مجرد و فعلاً مادی که با حدوث بدن حادث می‌شود و به تعداد بدن‌ها متعدد است؛ ولی برخلاف فلاسفه‌ی پیشین، از نظر او نفس روحانیه الحدوث نیست، بلکه جسمانیه الحدوث و روحانیه البقا است. یعنی، نفس پیشینه‌ی مادی و جسمانی دارد؛ به این معنا، واقعیتی که نام آن را «نفس انسانی» نهاده‌ایم نخست صورتی جسمانی بوده است که در بستر حرکت جوهری، نفس شده است. پس لحظه‌ی پیدایش نفس، لحظه‌ی آغاز این واقعیت نیست؛ بلکه فقط لحظه‌ی آغاز نفسانیت این واقعیت است؛ چرا که این واقعیت پیش از این که نفس باشد نیز موجود داشته، منتها صورتی جسمانی بوده است. (عبدالرسول عبودیت، مقاله‌ی انسان شناسی فلسفی صدرایی)
۴. فکر و روان انسان، عزیزترین پدیده‌ی این عالم وجودی است که ما آن را تاکنون شناخته‌ایم - «ونفس و ما سویها» که خدای متعال به آن سوگند یاد می‌کند - و واقعه‌ی هم همین است. اگر فکر انسانها و روح آنها - که دو مقوله است - درست شد، همه چیز درست خواهد شد؛ چون عالم دستخوش انسان است و انسان هم در حقیقت، ترکیبی از همین است. فکر که می‌گوییم، یعنی همان «اندیشه‌ی راهبر»... ملاک شخصیت انسان، همان اندیشه‌ی اوست. این قدر که در قرآن به هدایت انسانها اهمیت داده شده است و افتخار پیغمبران، تعلیم و هدایت و تبشیر و انذار، معین شده است، به خاطر همین است. دوم هم روان انسان است، منظور من از این تعبیر در این جا، مجرای خلقیات انسانی است. البته در جاهای مختلف، اصطلاحات مختلفی هست؛ اما من این را با آن تعبیر قصد کردم. (مقام معظم رهبری در دیدار وزیر و مسئولان آموزش و پرورش در تاریخ ۷/۵/۷۷)
۵. مجرد، موجودی عاری از خواص ماده و برتر از آن است و دو گونه است، مجرد تام، که از نظر ذات و فعل مجرد دارد و هیچ‌گونه ارتباط، وابستگی، نیاز و تعلق در هستی و در افعال خود به ماده ندارد، مانند خدا؛ و مجردی که از جانب وجود مجرد دارد ولی به ماده متعلق است، مانند روح انسان، که در ذات مجرد و در فعل متعلق به بدن است و برای فعالیت به ابزار مادی و بدنی جسمانی محتاج است.
۶. طباطبایی، المیزان، ج ۳۱

۷. پیامبر اکرم (ص) فرمود: «هر نوزادی بر فطرت توحید زاده می‌شود». امام علی (ع) نیز فرمود: «یکتا دانستن پروردگار مقتضای فطرت انسانی است».

۸. مضمون آیه‌ی سوره‌ی اعراف - که به آیه‌ی میثاق مشهور است - چنین است: «خداوند از فرزندان آدم بر وجود خودش گواهی گرفت که آیا من خدای شما نیستم؟ و آن‌ها پاسخ دادند که بلی». بر اساس این آیه، خداوند برای اتمام حجت بر انسان‌ها از آن‌ها عهد میثاق بر ربوبیت خویش گرفته است. مضمون این آیه بر وجود خداشناسی فطری حکایت دارد. آیه‌ی سوره‌ی روم نیز به آیه‌ی فطرت مشهور است. بر اساس مضمون این آیه خداوند، انسان‌ها را بر ویژگی دگرگون‌ناپذیر خداگرایی آفریده است. این دو آیه از دلایل مستحکم نقلی برای اثبات فطرت‌اند. به جز این آیات، آیات متعدد دیگری نیز در قرآن به صورت ضمنی بر وجود فطرت دلالت دارند، مانند: ابراهیم: ۱۰، لقمان: ۲۵ و بقره: ۱۳۸. همچنین، آیات تذکر مانند: مدثر: ۵۴، غاشیه: ۲۱ و ذاریات: ۵۵ و آیات نسیان، مانند: حشر: ۱۹، عنکبوت: ۶۵ و نحل: ۵۳ به نحوی بر موضوع فطرت دلالت دارند.

۹. درآمدی به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲

۱۰. روم: ۳۰

۱۱ - در بینش اسلامی که اساساً نظام تربیتی ما بر آن بینش استوار است، انسان این طور معرفی شده که «کل مولود یولد علی الفطره» یعنی هر بنی آدمی بر اساس سرشت انسانی متولد می‌شود و سرشت انسانی یک چیز خوب و مطهر و پاکیزه‌ای است. (مقام معظم رهبری، مصاحبه با مجله آینده‌سازان در تاریخ ۶۵/۷/۲۱ - کتاب مصاحبه ۶۵ ص ۶۵)

۱۲. اسراء: ۷۰. از نظر قرآن آدم (نخستین انسان در روی زمین) خلیفه‌ی خداوند (بقره: ۳۰) بوده و هم‌چنین سجده‌ی فرشتگان (حجر: ۲۹ و ۳۰) از آن روست، که او مورد تعلیم الهی، قرار گرفته است (بقره: ۳۱). خداوند انسان را در بهترین بنیان آفرید (تین: ۴۰ و مؤمنون: ۱۴). خداوند آن‌چه را که در زمین و آسمان است، برای انسان آفرید (لقمان: ۲۰، بقره: ۲۹، جائیه: ۱۳ و ملک: ۱۵). این‌گونه آیات شواهد کرامت ذاتی انسان است. البته، تغییر ذاتی در این خصوص به معنای ویژگی خدادادی و تکوینی این نوع کرامت است ولی آدمی‌زاده می‌تواند با سوء‌اختیار خود چنان عمل کند که همین کرامت خداداد را از دست بدهد و مستوجب عذاب جاوید الهی و خذلان دائم در پیشگاه حق گردد (هرچند این سوء‌اختیار نمی‌تواند مجوز رعایت نکردن این نوع کرامت از سوی دیگران در زندگی دنیایی - حتی نسبت به کفار و افراد بی‌دین و فاسق - و بی‌توجهی به حقوق انسانی آن‌ها گردد).

۱۳. انسان محوری در بینش اسلامی، به کلی با اومانیسیم اروپای قرون هجده و نوزده متفاوت است. آن یک چیز دیگر است، این یک چیز دیگر است. آن هم اسمش انسان محوری است؛ اما اینها فقط در اسم شبیه همدند. انسان محوری اسلام، اساساً اومانیسیم اروپایی نیست؛ یک چیز دیگر است. «الم تروا ان الله سخر لكم ما فی السموات و ما فی الأرض» (لقمان/۲۰). کسی که قرآن و نهج‌البلاغه و آثار

دینی را نگاه کند، این تلقی را به خوبی پیدا می کند که از نظر اسلام، تمام این چرخ و فلک آفرینش، بر محور وجود انسان می چرخد. این شد انسان محوری. در آیات زیادی هست که خورشید مسخر شماس، ماه مسخر شماس، دریا مسخر شماس؛ اما دو آیه هم در قرآن هست که همین تعبیری را که گفتیم - «سخر لكم ما فی السموات و ما فی الارض» (جائیه/۱۳)؛ همه ی اینها مسخر شما می کنند. مسخر شما می کنند، یعنی چه؟ یعنی الان بالفعل شما مسخر همه شان هستید و نمی توانید تأثیری روی آنها بگذارید؛ اما بالقوه طوری ساخته شده اید و عوالم وجود و کائنات به گونه ای ساخته شده اند که همه مسخر شما می کنند. مسخر یعنی چه؟ یعنی توی مشت شما می بینید و شما می توانید از همه ی آنها به بهترین نحو استفاده کنید. این نشان دهنده ی آن است که این موجودی که خدا آسمان و زمین و ستاره و شمس و قمر را مسخر او می کند، از نظر آفرینش الهی بسیار باید عزیز باشد. همین عزیز بودن هم تصریح شده است: «و لقد کرما بنی آدم». این «کرما بنی آدم» - بنی آدم را تکریم کردیم - تکریمی است که هم شامل مرحله ی تشریح و هم شامل مرحله ی تکوین است؛ تکریم تکوینی و تکریم تشریحی با آن چیزهایی که در حکومت اسلامی و در نظام اسلامی برای انسان معین شده؛ یعنی پایه ها کاملاً پایه های انسانی است. (مقام معظم رهبری، در دیدار مسؤولان و کارگزاران نظام جمهوری اسلامی ایران ۱۳۷۹/۰۹/۱۲)

۱۴. برخی آیات قرآن حکایت از آن دارد که گروهی از انسان ها از چهار پایان بدترند (اعراف: ۱۷۹) یا برخی بدترین جنینده نام گرفته اند (انفال: ۲۲). به نظر می رسد این نکوهش شدید به سبب آن است که این افراد همان عوامل کرامت ذاتی نظیر تفکر و تعقل را به کار نگرفته اند. این نشان می دهد که نوع دیگری از کرامت در انسان ها به صورت بالقوه وجود دارد که به شرط عمل و کوشش فردی محقق می شود. به یقین تربیت، هم از عوامل حفظ کرامت ذاتی و هم زمینه ی اصلی تحقق بخش کرامت اکتسابی است. بر این اساس می توان گفت این گزاره یکی از مهم ترین مبانی تربیتی در فلسفه ی تربیت با رویکرد اسلامی به شمار می آید.

۱۵. شناخت اسلام، شهید بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۲۰۰

۱۶. اساساً اسلام، علاوه بر به رسمیت شناختن آزادی تکوینی انسان (به معنای مذکور در متن که برای همه ی افراد بشر، بنا بر حکمت الهی و به عنوان مقدمه ی اختیار و اراده آن ها، فعلیت دارد)، او را به مرتبه ای برتر یعنی کسب آزادی حقیقی (یا به تعبیر رساتر آزادگی) دعوت کرده و نخستین مرحله ی این نوع آزادی را در آزادی روح انسان از شهوات و تمایلات نفسانی داشته است، به طوری که اگر انسان ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند، قادر نخواهند بود از چنگ طواغیت و حکام ظلم رهایی یابند و انواع آزادی های سیاسی و اجتماعی را به دست آورند. این نکته در سخن حضرت امیر(ع) مورد توجه قرار گرفته است: «لاتکن عبد غیرک و قد جعلک الله حراً» (بنده ی غیر خود مباش چه این که خداوند تو را آزاد قرار داد. - نهج البلاغه، نامه ی ۳۱). در واقع، آزادی حقیقی آدمی یعنی نفی اطاعت

هر آن‌چه غیر خداست و بندگی و خضوع فقط در برابر خالق هستی و نظام آفرینش. به تعبیر دیگر، آزادی در معنای متعالی و تجویزی آن، یعنی رفع کلیه‌ی عواملی است که مانع از تکامل و تعالی انسان و هم‌چنین، تجلی استعدادها و شخصیت می‌شود.

۱۷. ابراهیم: ۳، رعد: ۱۱، کهف: ۲۹، دهر: ۲، نهج‌البلاغه: نامه‌ی ۳۱ و آیات کریمه‌ی فراوان دیگر نظیر: «انا هدیناه السبیل اما شاکرا و اما کفورا» - انسان/۳ یا «انلزمکموها و انتم لها کارهون» - هود/۲۸ و «انما انت مذکر لست علیهم بمصیطر» - غاشیه/۲۲، در قرآن آشکارا بر آزادی و قدرت تصمیم‌گیری و انتخاب انسان تأکید دارند.

۱۸. اشاره به مذهب عدلیه است، که بین دو نظر افراط و تفریط جبر و تفویض، حدی معتدل را بین این دو - به قول امام صادق(ع): لاجبر و لاتفویض بل امر بین‌الامرین - برگزیده است (شناخت اسلام، ص ۱۴۵).

۱۹. این گزاره‌ی انسان‌شناسی با گزاره‌ی هستی‌شناسی (هدفمند هستی) ارتباط منطقی دارد؛ زیرا انسان بخشی از آفرینش است، که از کل هستی تبعیت می‌کند.

۲۰. «و من تزکی فانما یتزکی لنفسه و الی‌الله المصیر» - فاطر/۱ و ۸ «و الله ملک السموات و الارض و ما بینهما و الیه المصیر» مائده/۱۸.

۲۱. یک علت عمده‌ای که از این انقلاب می‌ترسند، همین است که این انقلاب، یک تفکر صحیح درست‌تعریف شده‌ی متکی بر یک جهان‌بینی صحیح و یک تلقی مستدل و متین از آفرینش عالم دارد. براساس این مجموعه، هر کسی می‌داند کجای دنیا و کجای راه قرار دارد و به سمت کدام هدف حرکت می‌کند. زندگی، هدفدار و مبارزه نیز هدفدار می‌شود. در مینا و تفکر اسلامی، هدف حیات انسان، رسیدن به درجات کمال است؛ کمال معنوی که حتماً آراستگی مادی را با خودش دارد؛ یعنی به تعبیر رایج، آخرتی که از دنیا عبور می‌کند. ایجاد یک جامعه‌ی عادلانه، یک جامعه‌ی صالح، یک کشور پیشرو و معنوی، در عین حال دارای قدرتهای والای مادی، با جهت‌گیری معنوی، با اخلاق انسانی و با احساس حقیقی انسانیت. ببینید چه هدف والا و زیبایی است! غریبه‌ها این را ندارند. همه‌ی این تمدنی که آنها روی هم سوار کرده‌اند و این مسابقه‌ی که وجود دارد، براساس فردپرستی و سودپرستی شخصی استوار است؛ لذا در این مسابقه، در یک جا پیشرفت‌هایی به دست می‌آورند، اما در چند جای دیگر، دچار اختلال می‌شوند. این اختلال‌های اخلاقی، این خلأهای فکری، این اختلالات عصبی جوانان و این آشفتگی و بی‌هدفی جوان‌ها ناشی از آن سودپرستی و خودپرستی و شخص‌پرستی است. در نظام اسلامی، این گونه نیست. تفکر فلسفی اسلام و فهم درست از مبانی اسلامی، کاری می‌کند که انسان در هر لحظه‌ی از لحظات، احساس می‌کند در کجای راه و به سمت کدام هدف حرکت می‌کند؛ قدرت تحلیل برای حوادث می‌یابد و وظیفه‌ی خودش را در هر شرایطی تشخیص می‌دهد. امروز

- باید جوان ما این گونه باشد. البته دشمن، خوشش نمی‌آید. دشمن هر جا چنین چیزهایی را مشاهده کند، هر طور بتواند با آن مبارزه می‌کند. (مقام معظم رهبری در دیدار با دانشجویان و دانش‌آموزان بسیجی در تاریخ ۷۸/۶/۱۳ - دانشگاه اسلامی و رسالت دانشجوی مسلمان، ج ۵ ص ۴۰ و ۴۱)
۲۲. حجر: ۲۹ و ص: ۷۲. این مینا با نظریه‌ی حرکت جوهری ملاصدرا تناسب دارد و بر اساس آن حرکت تکاملی انسان از جسم مادی آغاز می‌شود و به تجرید و کمالات روحانی می‌رسد. به عقیده‌ی صدرا، روح خود عالی‌ترین محصول ماده است. یعنی مولود یک سلسله ترقی و تکامل ذاتی طبیعت است. یک موجود مادی که مراحل تکامل و ترقی را طی نمود، خود به وجودی غیرمادی تبدیل می‌شود (طباطبایی، اصول و فلسفه‌ی روش رئالیسم).
۲۳. با آن‌که انسان مانند همه‌ی موجودات، از هدایت تکوینی الهی بهره‌مند است - زیرا از نظر قرآن خلقت و هدایت از پس هم ظاهر می‌شوند و خداوند موجودات را به عرصه‌ی هستی می‌آورد و سپس هدایت می‌نماید (طه: ۵) - ولی هدایت ویژه‌ای نیز یافته است که حکایت از ظرفیتی خاص دارد که حتی فرشتگان نیز از آن آگاه نبوده‌اند (بقره: ۳۳).
۲۴. حدید: ۲۵، بقره: ۱۲۹، آل عمران: ۱۶۴ و جمعه: ۲
۲۵. **انسان در جهان‌بینی اسلام، آن موجودی است که در او استعدادهای فراوانی نهفته است.** این انسان می‌تواند در میدانهای علم و دانش و کشف رمزها و حقایق خلقت تا بی‌نهایت پیش برود... اگر عبودیت خدا کند. و اگر طاعت غیر خدا کرد بال‌های او بسته خواهد شد و از پرواز در همه‌ی رشته‌ها باز خواهد ماند. (مقام معظم رهبری، نماز جمعه تهران در تاریخ ۶۵/۱۰/۱۹ - کتاب چهار ساله دوم، ص ۱۹۷). یکی از مبانی نظام تربیتی اسلام وجود استعدادهای بی‌نهایت و متنوع در آدمی است و همان‌طور که قرآن می‌فرماید: «و... اخرجکم من بطون امهاتکم لا تعلمون شیئاً و جعل لکم السمع و الابصار و الافئده لعلکم تشکرون» خدای متعال شما را از شکم مادرها خارج کرد در حالی که هیچ نمی‌دانستید، اما در شما قوه‌ی شنوایی و بینایی و دانایی قرار داد. و این‌ها از اصول تربیت انسان است که بوسیله‌ی این‌ها می‌توان همه‌ی تربیت‌ها و آموزش‌ها و روش‌ها را که به انسان تلقین می‌شود فرا گرفت و آن را جزو ذات خود کرد و انسان طبیعتاً این‌طور است که اگر چیزی را فرا گرفت و در اعماق جاننش رسوخ کرد جزو طبیعت او می‌شود و مثل غرابز و خصوصیات طبیعی در وجودش باقی می‌ماند و تأثیراتی را می‌گذارد. پایه و اساس اولیه‌ی نظام تربیتی اسلام در این است که ما معتقد باشیم انسان دارای یک حالت فراگیری و استعداد بی‌نهایت برای رشد و نمو است. البته این استعداد در مورد جسم بی‌نهایت نیست و یک پایانی دارد اما در مورد معلومات و روحیات و اخلاقیات پایانش نامحدود است که انسان نمی‌تواند آن را بفهمد و درک کند. (مقام معظم رهبری در مصاحبه با مجله آینده‌سازان در تاریخ ۶۵/۷/۲۱ - کتاب مصاحبه ۶۵ ص ۸۱)
۲۶. آل عمران: ۱۵۹؛ توبه: ۱۱۸

۲۷. «قل کل يعمل علی شاکلته» - اسراء/۸۴.

۲۸. در اسلام نگاه به انسان از دو زاویه است که این دو زاویه هر دو مکمل همدیگر هستند. این می‌تواند پایه و مبنائی برای همه‌ی مسائل کلان کشور و نسخه‌هایی که برای آینده‌ی خودمان خواهیم نوشت، باشد. این دو زاویه‌ای که اسلام از آن به انسان نگاه می‌کند، یکی نگاه به فرد انسان است؛ به انسان به عنوان یک فرد؛ به من، شما، زید، عمرو به عنوان یک موجود دارای عقل و اختیار نگاه می‌کند و او را مخاطب قرار می‌دهد؛ از او مسئولیتی می‌خواهد و به او شأنی می‌دهد، که حالا خواهیم گفت. یک نگاه دیگر به انسان، به عنوان یک کل و یک مجموعه‌ی انسان‌هاست. این دو نگاه با هم منسجمند؛ مکمل یکدیگرند. هر کدام، آن دیگری را تکمیل می‌کند. در نگاه اول که نگاه اسلام به فرد انسانی است، یک فرد مورد خطاب اسلام قرار می‌گیرد. در اینجا انسان یک رهروی است که در راهی حرکت می‌کند، که اگر درست حرکت کند، این راه، او را به ساحت جمال و جلال الهی وارد خواهد کرد؛ او را به خدا خواهد رساند؛ «یا ایها الانسان اُنک کادح الی ربک کدحاً فملاقیه». اگر بخواهیم این راه را تعریف کنیم، در یک جمله‌ی کوتاه می‌شود گفت این راه، عبارت است از مسیر خودپرستی تا خداپرستی. انسان از خودپرستی به سمت خداپرستی حرکت کند. مسیر صحیح و صراط مستقیم این است. مسئولیت فرد انسان در این نگاه، این است که این مسیر را طی کند. یکایک ما مخاطب به این خطاب هستیم؛ دیگران برونند، نروند؛ حرکت نکنند، نکنند؛ دنیا را ظلمات کفر بگیرد یا نور ایمان بگیرد، از این جهت تفاوت نمی‌کند. وظیفه‌ی هر فردی به عنوان یک فرد این است که در این راه حرکت کند؛ «علیکم انفسکم لا یضرکم من ظلّ اذا اهدیتیم». باید این حرکت را انجام بدهد؛ حرکت از ظلمت به نور، از ظلمت خودخواهی به نور توحید. جاده‌ی این راه چیست؟ بالاخره مسیری رامی‌خواهیم حرکت کنیم و به جاده‌ای نیاز داریم؛ این جاده، همان واجبات و ترک محرمات است. ایمان قلبی موتور حرکت در این راه است؛ ملکات اخلاقی و فضائل اخلاقی، آذوقه و توشه‌ی این راه است، که راه و حرکت را برای انسان آسان و تسهیل میکند؛ سرعت می‌بخشد. تقوا هم عبارت است از خویشن‌پایی؛ مواظب خود باشد که از این راه تخطی و تجاوز نکند. وظیفه‌ی فرد در نگاه اسلام به فرد، این است. در همه‌ی زمانها، در حکومت پیغمبران، در حکومت طواغیت، یک فرد وظیفه‌اش این است که این کار را انجام دهد و تلاش خودش را بکند. اسلام در این نگاه به انسان به عنوان یک فرد، توصیه می‌کنند زهد بورزد. زهد یعنی دلباخته و دلسته‌ی دنیا نشود؛ اما در عین اینکه توصیه به زهد می‌کنند، قطع رابطه‌ی با دنیا و کنار گذاشتن دنیا را ممنوع می‌شمارند. دنیا چیست؟ دنیا همین طبیعت، همین بدن ما، زندگی ما، جامعه‌ی ما، سیاست ما، اقتصاد ما، روابط اجتماعی ما، فرزند ما، ثروت ما، خانه‌ی ما است. دلستگی به این دنیا، دلباخته شدن به این نمونه‌ها، در این خطاب فردی، کار مذمومی است. دلباخته نباید شد. این دلباخته نشدن، دلسته نشدن، اسمش زهد است؛ اما اینها را رها هم نباید کرد. کسی از متاع دنیا، زینت دنیا، از نعمتهای الهی در دنیا رو برگرداند، این هم ممنوع

است. « قل من حرم زینة الله التي اخرج لعباده و الطيبات من الرزق قل هي للذين امنوا؛ یعنی کسی حق ندارد که از دنیا اعراض کند. اینها جزو مسلمات و معارف روشن دین است. این، نگاه فردی است. در این نگاه به فرد انسان، اسلام استفاده‌ی از لذات زندگی و لذات حیات را برای او مباح می‌کنند؛ اما در کنار او یک لذت بالاتر را که لذت انس با خدا و لذت ذکر خداست، آن را هم به او یاد می‌دهند. انسان در یک چنین راهی به عنوان انسان اندیشمند و دارای اختیار، باید انتخاب کند و در این صراط حرکت کند و برود. در این نگاه، مخاطب البته فرد انسان است. هدف این حرکت و این تلاش هم رستگاری انسان است. اگر انسان به این دستورالعمل و نسخه‌ای که به او داده شده است. عمل بکند، رستگار می‌شود. این، یک نگاه است. در زاویه‌ای دیگر در نگاه کلان، همین انسانی که مخاطب به خطاب فردی است، خلیفه‌ی خدا در زمین معرفی شده؛ یک وظیفه‌ی دیگری به او واگذار شده و آن عبارت است از وظیفه‌ی مدیریت دنیا. دنیا را باید آباد کند؛ «و استعمرکم فیها». همین انسان مأمور است که دنیا را آباد کند. آباد کردن دنیا یعنی چه؟ یعنی از استعدادها و فراوانی غیرقابل شماری که خدای متعال در این طبیعت قرار داده، این استعدادها را استخراج کند و از آنها برای پیشرفت زندگی بشر استفاده کند. در این زمین و پیرامون زمین، استعدادهایی هست که خدای متعال اینها را گذاشته است و بشر باید اینها را پیدا کند. یک روزی بشر آتش را هم نمی‌شناخت، اما آتش بود؛ الکتریسیته را نمی‌شناخت، اما در طبیعت بود؛ قوه‌ی جاذبه را نمی‌شناخت، قوه‌ی بخار را نمی‌شناخت، اما اینها در طبیعت بود. امروز هم استعدادها و قوای بی‌شمار فراوانی از این قبیل در این طبیعت هست؛ بشر بایستی سعی کند اینها را بشناسد. این مسئولیت بشر است؛ چون خلیفه است و یکی از لوازم خلیفه بودن انسان، این است. عین همین مطلب در مورد انسانهاست؛ یعنی انسان در این نگاه دوم، وظیفه دارد استعدادهای درونی انسان را استخراج کند؛ خرد انسانی، حکمت انسانی، دانش انسانی و توانایی‌های عجیبی که در وجود روان انسان گذاشته شده، که انسان را به یک موجود مقتدر تبدیل می‌کند. این هم نگاه کلان است. در این نگاه کلان، مخاطب کیست؟ مخاطب، همه‌ی افرادند. استقرار عدالت و روابط صحیح، خواسته شده است. از چه کسانی؟ از همه‌ی افراد. یکایک افراد جامعه‌ی بشری در همین نگاه کلان، مخاطبند؛ یعنی وظیفه و مسئولیت دارند. ایجاد عدالت، ایجاد حکومت حق، ایجاد روابط انسانی، ایجاد دنیای آباد، دنیای آزاد، بر عهده‌ی افراد انسان است. در این نگاه می‌بینید انسان همه‌کاره‌ی این عالم است؛ هم مسئول خود و تربیت خود و تعالی خود و تزکیه و تطهیر خود، هم مسئول ساختن دنیا. این نگاه اسلام است به انسان. اومانیزم غربی هم انسان‌محور است. اومانیزم - که محور فلسفه‌های قرن نوزدهمی و بعد و قبل از آن است - انسان را محور قرار می‌دهد. اما چه‌جور انسانی؟ انسان در منطق غرب و اومانیزم غربی، بکلی با این انسانی که در منطق اسلام هست، تفاوت دارد. انسان در الگو و نگاه اسلامی موجودی است هم طبیعی و هم الهی؛ دویعدی است؛ اما در نگاه غربی، انسان یک موجود مادی محض است و هدف او

لذت‌جویی، کامجویی، بهره‌مندی از لذات زندگی دنیاست، که محور پیشرفت و توسعه در غرب است؛ انسان سودمحور. اما در جهان‌بینی اسلام، ثروت و قدرت و علم، وسیله‌اند برای تعالی انسان. در آن جهان‌بینی غربی، ثروت و قدرت و علم، هدفند. انسانها تحقیر بشوند، ملتها تحقیر بشوند، میلیونها انسان در جنگها لگدمال بشوند و کشته بشوند، برای اینکه کشوری به قدرت یا به ثروت برسد یا کمپانی‌هایی سلاحهای خودشان را بفروشند؛ ایرادی ندارد! تفاوت منطقی، این است. (بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی در دیدار دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در تاریخ ۸۶/۲/۲۵)

۲۹. البته، چنان‌که خواهد آمد، انواع جریان تربیت در تکوین و تعالی همه‌ی آنها نقش اصلی را ایفا می‌نماید.

۳۰. مفهوم موقعیت در این‌جا با معنای موقعیت از دیدگاه دیویی و پوپر متفاوت است. زیرا موقعیت از دیدگاه آنان صرفاً جنبه‌ی مادی (به‌ویژه جامعه‌شناختی) دارد و در این‌جا جنبه‌های هستی‌شناختی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی موقعیت با نگاهی دینی مدنظر است.

۳۱. در تعالیم اسلامی، خدا خود غایت هستی تلقی شده است: بقره: ۴۶، انشقاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، بقره: ۲۸۵، احقاف: ۳ و مؤمنون: ۱۱۵. آیات فراوانی درباره‌ی هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است.

۳۲. از جمله این موارد می‌توان به حقوق مادر و پدر، حق فرزند، حق همسر، حق معلم، حق برادر مؤمن، حق همسایه، حق فامیل، حق افراد زیردست، حق دوست، حق امام و رهبر مسلمین، حق امت اسلامی و حق شریک اشاره نمود، که در روایات اسلامی با توسعه‌ی در مفهوم حق‌الناس (نسبت به موجودات غیر ذوی‌العقول) حتی حق مرکب، حق بدن و اعضا و جوارح و حق مسجد را شامل می‌شود و دائره‌ی مسئولیت فرد مؤمن و مسلمان را تقریباً به همه‌ی عناصر موقعیت می‌گسترده، که به شکلی با آدمی در ارتباطاند (برای آشنایی بیشتر با مفهوم و مصادیق حق‌الناس به رساله‌ی حقوق امام زین‌العابدین(ع) رجوع کنید).

۳۳. در قرآن توصیف‌های متعددی از انسان وجود دارد که در بخش‌هایی از آن، توصیف محدودیت‌ها و ضعف‌های انسان است. طبق یک دیدگاه (محمدتقی جعفری، انسان در افق دید قرآن، بنیاد بعثت) محدودیت‌ها و ضعف‌های مورد اشاره‌ی قرآن را می‌توان سه گروه دانست. گروه نخست محدودیت‌هایی است که در زمینه‌ی خلق آدمی قرار دارد. مانند این‌که انسان ضعیف (نساء: ۲۸) آزمند (معراج: ۱۹) و شتابگر (انبیاء: ۳۷) آفریده شده است. گروه دوم، محدودیت‌ها و ضعف‌هایی است که انسان در برخی موقعیت‌ها از خود نشان می‌دهد. این محدودیت‌ها به محدودیت‌های گروه نخست قابل ارجاع است و شاید بتوان گفت که از آنها برمی‌خیزند. مانند طغیانگری که ناشی از قرار گرفتن انسان در موقعیت بی‌نیازی و برخورداری است (علق: ۶). گروه سوم، اشاره بر حالاتی دارد که آدمی با اختیار خود ایجاد می‌کند، مانند نیرنگ بازی (یونس: ۲۱) و مکذب بودن (مائده: ۷۵). برخلاف

- محدودیت‌های دو گروه قبل، این محدودیت‌ها به شدت مورد شماتت خداوند است. (به نقل از باقری ۱۳۸۵)
۳۴. مانند ضعف دوران کودکی و نوجوانی یا خیال‌پردازی و سطحی‌نگری و کوتاه‌اندیشی مخصوص دوران جوانی (که از آن در روایات اسلامی با عنوان جنون شباب یاد شده است).
۳۵. نجم: ۴۲
۳۶. بقره: ۱۵۶ و انبیا: ۹۳
۳۷. نساء: ۱
۳۸. حجرات: ۱۳
۳۹. این حدیث در تحف‌العقول از امام علی(ع) نیز نقل شده است (الحیات، ج اول).
۴۰. بحارالانوار، ج ۲۲: ۳۴۸
۴۱. حقوق‌دانان عمدتاً حقوق را به دو قسمت حقوق فطری و حقوق وضعی تقسیم می‌نمایند. آنچه در این‌جا مدنظر است بر اساس مبنای کرامت ذاتی انسان، همان حقوق فطری (غیرقابل اسقاط) اوست. «این حقوق آمیخته با اصل تکلیف است، بدین معنی که این‌گونه حقوق در عین این‌که امتیازاتی برای صاحب حق یا کسی که از این امتیاز منتفع می‌شود به همراه دارد، برای دیگران، برحسب نوع ارتباطشان با فرد، تکالیفی را ترسیم می‌کند» (محمدعلی حاجی ده آبادی، حقوق تربیتی کودک، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴).
۴۲. (نوح: ۱۴)، (زخرف: ۳۲) و (روم: ۲۲)
۴۳. بقره: ۲۸۵
۴۴. البته بنا بر آیات قرآن (از جمله اعراف: ۱۷) ابلیس نخست در عواطف انسانی یعنی در بیم و امید او، در آمال و آرزوهای او و در شهوت و غضب آدمی و سپس در اراده و افکار برخاسته از این عواطف تصرف می‌نماید و میدان عمل و تاخت و تاز شیطان همانا ادراک انسانی و ابزار کار او عواطف و احساسات بشری است و به گواهی آیه ۵ سوره‌ی ناس، اوهام کاذبه و افکار باطل را شیطان در نفس انسان القا می‌کند. باید دانست که تصرفات شیطان در ادراک انسان، تصرف طولی است نه در عرض تصرف خود انسان تا منافات با استقلال آدمی در کارهایش داشته باشد (المیزان ج ۸، ذیل آیه‌ی ۱۰-۲۵ اعراف)
۴۵. در وجود ما، هم سرچشمه‌های همه‌ی شرارت‌ها وجود دارد، که همان نفس ماست - که از همه‌ی بت‌ها خطرناک‌تر، بت نفس و خودخواهی ماست - و هم سرچشمه‌ی همه‌ی خیرات و زیبایی‌ها و کمالات. اگر ما بتوانیم و همت کنیم خودمان را از چنگال نفس اماره‌ی به سوء و شهوات نفسانی نجات بدهیم، سرچشمه‌ی خیرات بر روی ماگشوده خواهد شد. (مقام معظم رهبری، دردیدار با دانشجویان و خانواده معظم شهدا در تاریخ ۷۰/۸/۱ - حدیث ولایت، ج ۸ ص ۱۷۵)

منابع و مأخذ

قرآن کریم

باقری، خسرو. ۱۳۸۰. پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی

بهشتی، محمد حسین. ۱۳۸۶. شناخت اسلام، بنیاد نشر آثار و اندیشه‌های شهید بهشتی، تهران، نشر بقعه حاجی ده آبادی، محمدعلی. ۱۳۸۶. حقوق تربیتی کودک، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه درونه، رضایی. ۱۳۸۷. منشور تحول بنیادین آموزش و پرورش از نگاه حضرت آیت الله خامنه ای، تهران، منادی تربیت

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ۱۳۷۲. درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، سمت طباطبایی، محمد حسین، تفسیر المیزان

ویژگی‌های ساختاری اثربخش برای نگارش کتاب‌های درسی دانشگاهی

فرحناز کیان ارثی*

علی اکبر سیف**

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی ساختار متون درسی براساس یک فهرست وارسی از ویژگی‌های ساختاری بود. پژوهش حاضر از نوع تحلیل محتوا بوده و جامعه آماری آن را کلیه کتابهای درسی رشته‌های روانشناسی و علوم تربیتی تشکیل می‌دادند که از این تعداد ۲۰ کتاب به صورت تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. در مجموع، بر اساس شاخص درصد فراوانی، مشخص شد در متنهای بررسی شده، پاراگراف مقدمه در حدود ۶۵ درصد از ملاکهای ساختاری مناسب برخوردار است. میزان رعایت این ملاکها در پاراگراف بدنه ۶۹/۹ درصد و در پاراگراف نتیجه حدود ۴۰ درصد است. به طور میانگین متون درسی ۵۸/۳ درصد از ملاکهای ساختاری مناسب برخوردارند. پیشنهاد اصلی حاصل از نتایج این پژوهش آن است که بهترین راه برای تدوین متون درسی مؤثر بر درک و فهم خوانندگان ساختارمند کردن آنه ابر اساس ملاکهای پیشنهادی این پژوهش است.

کلیدواژه‌ها: ساختار متن، کتابهای دانشگاهی، تحلیل محتوا.

* استاد یار دانشگاه سمنان

** استاد دانشگاه علامه طباطبایی

مقدمه

دانشگاه در قالب یک نظام آموزشی دارای هدفهای متعددی است که یکی از مهمترین آنها ارتقاء سطح دانش، فهم، و توانایی دانش آموختگان در حیطه تخصصی خودشان است. برای رسیدن به این هدف، از ابزارهای آموزشی مختلفی استفاده می‌شود. علی‌رغم متنوع بودن ابزارهای آموزشی و تغییر و تحول آنها در چند دهه اخیر، کتاب به عنوان یکی از قدیمی‌ترین و غنی‌ترین ابزارهای آموزشی محسوب می‌شود که در افزایش و پیشبرد تواناییهای شناختی و انگیزشی دانشجویان نقش مهمی ایفا می‌نماید.

به رغم اینکه متنهای نوشتاری یکی از مهمترین ابزارهای انتقال اطلاعات اند، اما تعداد زیادی از دانشجویان و دانش‌آموزان در خواندن و فهم کتابهای درسی با مشکل مواجه می‌شوند (باون^۱، ۱۹۹۹؛ اسنو^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از اریلی^۳ و مک نامارا^۴، ۲۰۰۷). نمرات ارزیابی ملی پیشرفتهای آموزشی نشان می‌دهد که در مقطع چهارم دبستان فقط ۲۲ درصد و در پایه هشتم تحصیلی فقط ۲۷ درصد دانش‌آموزان می‌توانند متون درسی خود را بفهمند، تحلیل کنند، و در سطحی مناسب از اطلاعات موجود در آنها استفاده کنند (مرکز ملی آمارهای آموزشی، ۲۰۰۷). شواهد نشان می‌دهد این مشکل به دانش‌آموزان ابتدایی یا دانش‌آموزانی که دارای مشکلات درک و فهم هستند محدود نمی‌شود (وایلی^۵، گریفین^۶ و تد^۷، ۲۰۰۵؛ به نقل از هافمن^۸، ۲۰۱۰).

این امر می‌تواند چند دلیل داشته باشد که یکی از آنها توانایی پایین یادگیرندگان در رمزگشایی مطالب (پرفتی^۹، ۱۹۸۵) و درک مطلب (کورنولدی^{۱۰}، دی بنی^{۱۱}، و پازاگلیا^{۱۲}،

-
1. Bowen
 2. Snow
 3. O'Reilly
 4. McNamara
 5. Wiley
 6. Griffin
 7. Thiede
 8. Huffmann
 9. PerFetti
 10. Cornnoldi
 11. De Beni
 12. Pazzaglia

۱۹۹۶؛ استوت‌هارد^۱ و هالم^۲، ۱۹۹۶؛ به نقل از هافمن، ۲۰۱۰) است. طبق پژوهش‌های مختلف افرادی که دارای مهارت‌های بالا در درک مطلب هستند مطالب را بهتر می‌فهمند، از کلمات بازنمایی بهتری در ذهن خود دارند (پرفتی و هارت، ۲۰۰۲)، استنباط‌های بیشتری از متن دارند (کاین، اهیل، بارنس و برایانت، ۲۰۰۱؛ لانگ، اُپی و سی‌لی، ۱۹۹۴)، از راهبرهای خواندن بهتر استفاده می‌کنند (بریتزر و بدد، ۱۹۸۵؛ براون، ۱۹۸۲؛ گلدمن و سول، ۱۹۹۰؛ لاو و چان، ۲۰۰۳؛ لانگ و همکاران، ۱۹۹۴؛ مگلیانو و میلیس، ۲۰۰۴؛ مگلیانو، ویمر - هاستینگز، میلیس، مونز و مک نامارا، ۲۰۰۲؛ اهیلی، ۱۹۸۴؛ اهیلی و یول، ۱۹۹۶)، انگیزهٔ درونی بیشتری دارند (لاو و چان، ۲۰۰۳)، و دانش قبلی آنها نیز در مورد محتوای متن بیشتر از افراد دیگر است (آربوکل^۳، وندرلک^۴، هارسانی^۵ و لاپیدوس^۶، ۱۹۹۰، برنسفورد^۷ و جانسون^۸، ۱۹۷۲؛ شاپیرو^۹، ۲۰۰۴؛ اسپیلیچ^{۱۰}، وسوندر^{۱۱}، وسوندر^{۱۱}، چیسسی^{۱۲} و وس^{۱۳}، ۱۹۷۹؛ ویلاف بای^{۱۴}، والر^{۱۵}، وود^{۱۶} و مک کینون^{۱۷}، ۱۹۹۳؛ به نقل از اربلی و مک نامارا، ۲۰۰۷).

یکی دیگر از علت‌های ناتوانی یادگیرندگان در درک مطلب مشکلاتی است که در محتوا و ساختار کتاب‌های درسی به چشم می‌خورد. مطالعهٔ محتوایی کتاب‌های درسی نشان می‌دهد که در آنها مطالب پیش زمینه‌ای لازم وجود ندارد و ارتباط بین مفاهیم و جملات به طور

-
13. Stothard
 14. Hulm
 3. Arbuckle
 4. Vanderleek
 5. Harsaney
 6. Lapidus
 7. BransFord
 8. Johnson
 9. Shapiro
 10. Spilich
 11. VeSonder
 12. Cheisi
 13. Voss
 14. Willoughby
 15. Waller
 16. Wood
 17. Mackinon

واضح مشخص نشده است (بک^۱ و مک کوئین^۲، و گرمل^۳، ۱۹۸۹؛ چی^۴، دی لو^۵، چی یو^۶ چی یو^۶ و لاوانچر^۷، ۱۹۹۴؛ ویلسون^۸ و اندرسون^۹، ۱۹۸۶؛ گرسر، سینگر، و تراباسو، ۱۹۹۴).

بک و همکارانش (۱۹۸۹) در تحلیل تعداد بسیار زیادی از کتابهای درسی به این نتیجه رسیدند که متون درسی دانشگاهی تا حد بسیار زیادی فاقد انسجام^{۱۰} اند. انسجام نشان می‌دهد که اندیشه‌های یک متن تا چه حد به طور واضح به یکدیگر مرتبطاند و می‌توانند یک الگوی موقعیتی یکپارچه برای خواننده فراهم کنند (سجودی، ۱۳۸۷؛ صفوی، ۱۳۸۲؛ لایت من^{۱۱}، مک کارتی^{۱۲}، دوفی^{۱۳}، و مک نامارا، ۲۰۰۷). تحقیقات زیادی بر اهمیت میزان انسجام و چگونگی ساختار متن در ادراک یادگیرندگان تأکید داشته‌اند (مک نامارا، ۲۰۰۱؛ بریتون^{۱۴} و گولگز^{۱۵}، ۱۹۹۱؛ به نقل مک نامارا، ۲۰۰۴).

البته میزان درک مطلب یادگیرندگان به ویژگیهای خوانندگان و شیوه‌های ارزیابی از متن نیز بستگی دارد. به طور مثال مک نامارا و همکارانش (مک نامارا، کنیش، سانگر، کنیش، ۱۹۹۶؛ مک نامارا و کنیش، ۱۹۹۶؛ به نقل اوزورو، دمپسی، سایرو و مک نامارا؛ ۲۰۰۹) نشان دادند که بازنویسی متنهای نامناسب به ویژه در شرایطی که انسجام آن افزایش می‌یابد - به دانش قبلی یادگیرندگان در حیطه مورد نظر وابسته است (لیندرهلم^{۱۶}، ایورسون^{۱۷}، وندن بروک^۱، می‌شینسکی^۲، کرتین دن^۳ و ساموئلز^۴، ۲۰۰۰).

1. Beck
2. McKeown
3. Gromoll
4. Chi
5. De Leeuw
6. Chiu
7. La vancher
8. Wilson
9. Anderson
10. cohesion
11. Lightman
12. Mccarthy
13. Duffy
14. Britton
15. Gulgoz
16. Linderholm
17. Everson

ویژگی‌های ساختاری اثربخش برای نگارش... ۵۴۹

وسو سیلفیز^۵ (۱۹۹۶) نیز با اعتقاد به اینکه میزان تأثیر بازنویسی متن تحت تأثیر تفاوت‌های فردی یادگیرندگان است به این نتیجه رسیدند که خوانندگان ماهرتر نسبت به خوانندگانی با مهارت‌های کمتر از خواندن متونی که دارای ارتباطات علی واضحتر است، مطالب بیشتری می‌آموزند.

اوزورو و همکارانش (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر افزایش انسجام و ارتباط در متن بر میزان درک مطلب یادگیرندگان در خواندن مطالب ناآشنا پرداختند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که انسجام بر عملکرد کلی افراد تأثیر ندارد، بلکه در عملکرد آنان در سوالاتی که مستلزم جستجوی مفاهیم اصلی است، تأثیر می‌گذارد. به این دلیل، تحلیل‌های مجزایی روی سوالات استنباطی صورت گرفت. نتایج این تحلیلها بیانگر آن بود که در متنهایی با انسجام پایین، بین عملکرد یادگیرندگان در سوالات سطح دانش و سوالهای استنباطی تفاوت معناداری وجود ندارد. در متنهای منسجم، عملکرد یادگیرندگان در سطح دانش به طور معناداری بالاتر از عملکرد آنان در سوالهای استنباطی است. در مجموع نتایج پژوهش فوق نشان داد که افزایش انسجام متن، به دانشجویان کمک می‌کند تا متن‌های حتی ناآشنا را بهتر بفهمند. البته این امر فقط در مورد دانشجویانی صدق می‌کند که در حیطه مورد نظر اطلاعات اندکی دارند. کیان ارثی (۱۳۸۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که اعمال ملاکهای ساختاری در متونی که فاقد ویژگیهای ساختاری مناسب هستند درک مطلب یادگیرندگان را به صورت معناداری افزایش می‌دهد.

در اکثر پژوهشها، برای تحلیل محتوای متون درسی پاراگراف به عنوان واحد تحلیل مد نظر قرار گرفته است. در واقع پاراگراف واحد اصلی متن است. برای توضیح هر عنوان، نویسنده معمولاً بین ۳ تا ۵ پاراگراف در نظر می‌گیرد که همگی درباره یک موضوع واحد یعنی عنوان مورد نظر صحبت می‌کنند. نویسنده متن خود را پاراگراف بندی می‌کند تا بتواند اندیشه‌های مختلف را از هم جدا سازد. یک پاراگراف مجموعه‌ای از چند جمله، معمولاً بین ۳ تا ۱۰ جمله، است که حدود ۱۰۰ تا ۲۰۰ لغت خواهد بود. این جمله‌ها

-
1. VandenBroek
 2. Mischinski
 3. Crittenden
 4. Samules
 5. Silfies

همگی حول یک محور، یعنی اندیشه اصلی آن پاراگراف، قرار دارند. این پاراگرافها، بر حسب نقش خود، در سه دسته قرار می‌گیرند: (۱) پاراگراف مقدمه که اولین پاراگراف است، (۲) پاراگرافهایی که تنه اصلی متن را تشکیل می‌دهند و بین مقدمه و نتیجه می‌آیند، و (۳) پاراگراف نتیجه که آخرین پاراگراف است.

پاراگراف مقدمه اولین پاراگراف یک بخش است که در آن نویسنده عنوان را از طریق اندیشه های کلی و ارائه اطلاعات پیش زمینه توضیح می‌دهد تا به تنه اصلی^۱ متن برسد (زیماخ^۲ و رومیسک^۳، ۲۰۱۰). تنه اصلی عنوان مورد نظر را محدود می‌کند و نشان می‌دهد که در ادامه متن چه قسمتی از عنوان مورد نظر بررسی می‌شود. تنه اصلی بخش یک اندیشه کلی است که منعکس کننده اندیشه و مقصود اصلی نویسنده در آن بخش است و تمامی مطالب و نکات مهم آن بخش را در بر می‌گیرد. معمولاً، شناسایی این تنه از طریق استخراج موضوع اصلی پاراگرافهای بخش بهتر میسر می‌شود. بیان صحیح تنه اصلی یک بخش از کتاب مستلزم نوشتن یک یا دو جمله است. یک کلمه به تنهایی فقط نشان دهنده عنوان است و نمی‌تواند نشانگر تنه اصلی متن باشد (سیف، ۱۳۸۹).

بعد از نوشتن پاراگراف مقدمه و بیان تنه اصلی، نویسنده باید آن را توضیح دهد. برای این کار، وی چند موضوع اصلی را مطرح می‌کند. هر یک از این موضوعها در یک پاراگراف قرار می‌گیرند. این پاراگرافها بر روی تنه اصلی متن را می‌سازند. هر پاراگراف شامل جمله موضوعی^۴، جمله های اصلی^۵ و فرعی^۶ است. جمله موضوعی همان اندیشه اصلی هر پاراگراف است که برای توضیح تنه اصلی منظور شده است. اندیشه های اصلی همه پاراگرافها بر روی تنه اصلی متن را می‌سازند. تنه اصلی برای متن مانند جمله موضوعی برای هر پاراگراف است، اما کلی تر از آن است. جمله موضوعی به هر پاراگراف محدود می‌شود، اما تنه اصلی به کل آن بخش اختصاص دارد. بعد از نوشتن جمله موضوعی، نویسنده برای توضیح آن از چند جمله اصلی استفاده می‌کند. اگر جمله های

-
1. thesis statement
 2. Zemach
 3. Rumisek
 4. topic sentence
 5. major sentences
 6. minor sentences

اصلی نیز نیاز به توضیح داشته باشند، نویسنده از جمله‌های فرعی استفاده می‌کند (آرنودت^۱ و برت^۲، ۱۹۹۰).

پاراگراف آخر از هر بخش پاراگراف نتیجه‌گیری نام دارد. در این پاراگراف هیچ ایده تازه‌ای مطرح نمی‌شود، البته ممکن است تفسیرهای بیشتری از آنچه در پاراگرافهای قبل بحث شده ارائه شود (زیماخ و رومیسک، ۲۰۱۰).

گفته شد که هر پاراگراف دارای یک عنوان اصلی است و جمله‌ای که آن عنوان را در خود جای می‌دهد جمله موضوعی نامیده می‌شود. این جمله معمولاً در اول پاراگراف، گاهی نیز در وسط (به عنوان رابط میان دو قسمت یک پاراگراف) یا در پایان آن (به عنوان نتیجه) نوشته می‌شود. بهتر است جمله موضوعی در آغاز پاراگراف بیاید. در این صورت نویسنده بهتر می‌تواند پاراگراف خود را سازمان دهی کند؛ خواننده نیز راحت تر می‌تواند منظور اصلی پاراگراف را دریافت کند.

برای نوشتن جمله موضوعی باید عنوان پاراگراف به وسیله گزاره‌هایی محدود شود. یک راه برای محدود کردن عنوان قرار دادن عنوان با کلمه‌های کلیدی در جمله موضوعی است. این کلمات یا عبارات به خواننده این فرصت را می‌دهند که بفهمد نویسنده قصد دارد چگونه درباره عنوان خود بحث کند. از آنجاییکه این کلمات یا عبارات ساختار یک پاراگراف را کنترل می‌کنند، گاهی به آنها کلمات یا عبارات کنترل کننده^۳ گفته می‌شود. این کلمه‌های کلیدی معمولاً در ۸ طبقه قرار می‌گیرند: مکان، زمان، کیفیت، شباهت، تفاوت، اجزا، تأثیرات، و علت (آرنودت و برت، ۱۹۹۰).

در یک پاراگراف علاوه بر جمله موضوعی جمله‌های دیگری نیز وجود دارند که از اندیشه مطرح شده در جمله موضوعی حمایت می‌کنند. این جمله‌ها دو نوع اند: جمله‌های اصلی و فرعی. جمله‌های اصلی جمله‌هایی هستند که به طور مستقیم به توضیح جمله اصلی می‌پردازند. جمله‌های فرعی نیز جمله‌هایی هستند که برای توضیح بیشتر و بسط جمله‌های اصلی می‌آیند. این جمله‌ها به طور مستقیم جمله اصلی را توضیح می‌دهند و به طور غیر مستقیم به بسط جمله موضوعی می‌پردازند (چاپلین، ۱۹۷۰).

1. Arnaudet
2. Barret
3. controlling idea

در نوشتن یک پاراگراف مفهومی به نام وحدت^۱ مطرح می‌شود. منظور از وحدت و یکپارچگی پاراگراف این است هیچ جمله نامرتبلی در آن وجود نداشته باشد. بدین منظور نویسنده بعد از نوشتن یکبار پاراگراف را می‌خواند و اگر در میان جمله‌های اصلی و فرعی جمله‌ای وجود داشت که به جمله موضوعی ارتباط نداشت آن را حذف می‌کند تا همه جمله‌ها در راستای محور اصلی پاراگراف باشند. جمله‌های اصلی و فرعی که در توضیح جمله موضوعی می‌آیند می‌توانند شامل مثالها، جزئیات، داستانها، واقعیتها و آمارها باشند. (آرنودت و برت، ۱۹۹۰).

یک مثال^۲ مورد ویژه‌ای از یک ایده کلی است؛ درک مثالها اغلب راحت تر از ایده کلی است، زیرا آنها کوچکتر، عینی تر، و محدود تر هستند. شاید به همین دلیل است که نویسندگان اغلب از مثالها استفاده می‌کنند. اگر نویسنده در پاراگراف خود از مثال استفاده می‌کند، می‌تواند آن را برای خواننده متن با کلمات یا عبارات قابل توجه همراه سازد. جزء^۳ نیز یک قسمت یا ویژگی خاص از یک اندیشه یا چیز کلی است. از جزئیات اغلب در توصیفها استفاده می‌شود. در یک پاراگراف بعد از نوشتن جمله موضوعی اجزاء ذکر می‌شوند تا بتوانند از آن جمله موضوعی حمایت کرده و آن را گسترش دهند.

داستان^۴ نیز شامل وقایع سرگرم کننده کوتاه است که معمولاً شخصی است و میتوان آن را به عنوان یک مثال طولانی در نظر گرفت. یک واقعیت^۵ چیزی است که به طور عینی قابل اثبات است. آماره^۶ نیز یک واقعیت عددی است که اطلاعات معناداری درباره یک موضوع مشخص ارائه می‌دهد (آرنودت و برت، ۱۹۹۰).

در پژوهش حاضر کوشش به عمل آمده است تا که با توجه به مبانی نظری موجود یک فهرست و ارسای برای ارزیابی ساختار متون درسی تهیه و بر اساس آن میزان رعایت ملاکهای ساختاری در متون درسی دانشگاهی مشخص شود.

-
1. unity
 2. example
 3. detaile
 4. anecdote
 5. fact
 6. statistic

روش

این تحقیق از نوع تحلیل محتوا است که در آن محتوای کتاب‌های مورد نظر بر اساس ملاکهای معینی بررسی می‌شوند (سرمد، بازرگان، و حجازی، ۱۳۸۳). جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کتابهای اصلی رشته‌های روانشناسی بالینی، عمومی، تربیتی، و استثنایی است. به دلیل محدودیت، از هر یک از رشته‌های فوق ۵ کتاب از کتابهای تخصصی، در مجموع ۲۰ کتاب، به صورت تصادفی برای تحلیل ساختاری انتخاب شدند.

ابزار

برای ارزیابی ساختار متون درسی از یک فهرست واری استفاده شده که بر اساس مبانی نظری درباره ساختار متن ساخته شده است. این چک لیست ۲۳ سؤال دارد که ۸ سؤال ساختار متن را در پاراگراف مقدمه هر بخش بررسی می‌کنند، ۱۱ سؤال به ساختار متن در هر پاراگراف از بدنه اصلی بخش می‌پردازد و ۴ سؤال نیز در قسمت انتهایی به بررسی ساختار پاراگراف نتیجه‌گیری می‌پردازند. در هر سؤال، اگر ویژگی مورد نظر در متن وجود داشته باشد نمره یک و اگر آن ویژگی وجود نداشته باشد نمره صفر به آن سؤال داده می‌شود. برای هر قسمت، از جمع سؤالات یک نمره به دست می‌آید. از تقسیم نمره به دست آمده بر تعداد سؤالات آن قسمت ضربدر صد مشخص می‌شود آن پاراگراف تا چه حد از ملاکهای ساختاری برخوردار است. در قسمت بدنه متن اگر چند پاراگراف وجود دارد سؤالات مربوطه برای هر پاراگراف به طور جداگانه بررسی می‌شود. برای آنکه امکان مقایسه متنها فراهم شود لازم است اثر تفاوت تعداد پاراگرافها خنثی شود، به همین دلیل نمره این قسمت از تقسیم تعداد موارد تیک خورده در همه پاراگرافهای بدنه تقسیم بر تعداد پاراگرافهای همین قسمت به دست می‌آید. برای آوردن نمره کل چک لیست، نمره سه قسمت مقدمه، بدنه، و نتیجه با یکدیگر جمع می‌شود. برای تعیین اینکه آن بخش از کتاب تا چه حد دارای ملاکهای ساختاری است نمره کل تقسیم بر ۲۳ ضربدر ۱۰۰ می‌شود. برای تأمین روایی محتوای ابزار از نظرات متخصصین این رشته استفاده شد. همچنین برای اطمینان از اثر بخشی ملاکهای استخراج شده، ابتدا یک متن غیر درسی که فاقد ویژگیهای ساختاری مورد نظر بود انتخاب و با استفاده از ملاکهای موجود در فهرست واری بازنویسی شد. این دو متن از لحاظ محتوایی یکسان اما از لحاظ ساختاری

با یکدیگر تفاوت داشتند. سپس از محتوای متن ۳۰ سؤال متناسب با جدول طبقه بندی هدفهای شناختی طراحی گردید و بر روی یک نمونه ۲۰ نفری از دانشجویان اجرا شد. میزان پایایی این ابزار بر حسب روش آلفای کراباخ 0/87 به دست آمد. ۱۰ نفر از دانشجویان متن فاقد ملاکهای ساختاری و ۱۰ نفر متنی را که بر اساس ملاکهای ساختاری بازنویسی شده بود مطالعه کردند. پس از اتمام مطالعه متن، دانشجویان به سوالات آزمون درک مطلب پاسخ دادند. تحلیل داده ها نشان داد که بین میانگین درک مطلب دانشجویان از متنی که دارای ملاکهای ساختاری بود به طور معناداری بالاتر از متن فاقد ملاکهای ساختاری مناسب بود ($t:3.07;p<0.01$).

روش اجرا

برای اجرای این پژوهش، از هر کتاب یک عنوان از اول، وسط و انتهای کتاب در فهرست مطالب به صورت تصادفی برای تحلیل انتخاب شد. سپس پاراگراف مقدمه و نتیجه و پاراگرافهای بدنه متن شناسایی شده و بر اساس فهرست واری مورد ارزیابی قرار گرفتند.

یافته

برای تحلیل داده های به دست آمده از شاخص درصد فراوانی استفاده شده است.

جدول ۱. درصد فراوانی ملاکهای ساختاری در پاراگرافهای مقدمه

درصد فراوانی	ملاک
۱۰۰	حدود ۵ تا ۱۰ جمله دارد.
۱۰۰	همه جمله ها به عنوان مرتبط هستند.
۴۰	اطلاعات پیش زمینه کافی ارائه شده است.
۲۰	توالی جمله ها از لحاظ منطقی درست است.
۴۰	مطالب از کل به جزء مرتب شده اند.
۸۰	تر اصلی بخش به صورت واضح و قابل فهم ارائه شده است.
۸۰	تر اصلی پاراگراف در انتهای متن آمده است.
۶۰	قواعد دستوری رعایت شده اند.

جدول فوق نشان می‌دهد که در پاراگراف مقدمه متنهای بررسی شده هر ملاک ساختاری تا چه حد رعایت شده است؛ به طور مثال، در پاراگرافهای مقدمه توالی منطقی ۲۰ درصد رعایت شده است.

جدول ۲. درصد فراوانی هر یک از ملاکهای ساختاری در پاراگراف های بدنه

ملاک	درصد فراوانی
تعداد جمله ها بین ۳ تا ۱۰ جمله است.	88/23
جمله موضوعی وجود دارد.	82/3
جمله موضوعی به صورت واضح و قابل فهم بیان شده است.	76/4
بین جمله موضوعی و تز اصلی همخوانی وجود دارد.	76/4
جمله های اصلی به جمله موضوعی مرتبط اند.	88/23
جمله های فرعی به جمله های اصلی ارتباط دارند.	70/58
همه جمله ها به جمله موضوعی ارتباط دارند.	88/23
همه جمله ها در توضیح جمله موضوعی اهمیت دارند.	76/4
جمله موضوعی به اندازه کافی توضیح داده شده است.	23/5
توالی جمله ها درست است.	41/17
قواعد دستوری رعایت شده اند.	47/05

جدول ۳. درصد فراوانی هر یک از ملاکهای ساختاری در پاراگراف های نتیجه گیری

ملاک	درصد فراوانی
تز اصلی به شیوه‌ای متفاوت بیان شده است.	40
بر اندیشه های اصلی متن تأکید شده است.	40
اندیشه تازه‌ای مطرح نشده است.	20
در مجموع، پاراگرافها به صورت منطقی مرتب شده اند.	60

جدول ۴. درصد فراوانی هر یک از ملاکهای ساختاری در پاراگرافها

پاراگراف	درصد فراوانی
مقدمه	۶۵
بدنه	69/9
نتیجه	40

در مجموع بر اساس تحلیل سؤالها، مشخص شد در متنهای بررسی شده، پاراگراف مقدمه در حدود ۶۵ درصد از ملاکهای ساختاری مناسب برخوردار است. میزان رعایت این ملاکها در پاراگراف بدنه ۶۹/۹ درصد و در پاراگراف نتیجه ۴۰ درصد است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور تهیه یک فهرست واریسی برای ارزیابی ساختار متون درسی اجرا گردید. برای تهیه این چک لیست در مرحله اول تحقیقات انجام شده و منابع نظری در زمینه ساختار متن و اصول نگارش مورد بررسی قرار گرفت و بر این اساس یک پرسشنامه ۲۳ سوالی تهیه شد. برای تأمین روایی محتوایی، این ابزار به تأیید چند تن از متخصصان این حیطه رسید.

در مجموع، در مورد ملاکهای استخراج شده می‌توان گفت رعایت ملاکهای ساختاری در متن به خواننده کمک می‌کند تا طبق اصل سازمان دهی، به عنوان بهترین و کامل ترین راهبرد یادگیری (سیف، ۱۳۸۸)، اطلاعات را آسان تر پردازش و رمزگردانی کند. ساده ترین کاری که خواننده برای سازماندهی متن اطلاعات انجام می‌دهد این است که موضوعات مورد مطالعه را دسته بندی کند و آنها را به هم ربط دهد و ارتباط معنایی میان آنها را بالا ببرد. دسته بندی اطلاعات باعث می‌شود مطالب آسان تر یاد گرفته شده و راحت تر به یاد آورده شود (سیف، ۱۳۸۸). در ساختارمند کردن متن به ویژه پارگراف بندی که ساختار اصلی متن را شکل می‌دهد نیز چنین سازمان دهی انجام می‌شود، زیرا با این کار محتوای متن در دسته های اطلاعاتی معنایی مستقل قرار می‌گیرد و خواننده، به جای آنکه کل متن را از ابتدا تا انتها به صورت مجموعه‌ای از اطلاعات انباشته شده به خاطر آورد، می‌تواند متن را در قالب چند پاراگراف با موضوعهای مستقل به یاد بسپارد و هنگام یادآوری از استقلال موضوعی هر یک از پاراگرافها استفاده کند.

همانطور که گفته شد کلید ساختارمند کردن متن پاراگراف بندی برحسب جمله موضوعی است. علت اینکه چرا جمله موضوعی پاراگرافها راحت تر به یاد آورده می‌شود طبق قانون روشن سازی یا برجسته سازی گشتالتهی ها قابل تبیین است. جمله موضوعی

نه تنها به هر پاراگراف کلیتی مستقل می‌دهد، بلکه برای آن پاراگراف به عنوان ویژگی شاخص و متمایز آن محسوب شده که آسان تر به یاد سپرده می‌شود. دسته بندی محض اطلاعات یک راهبرد ساده برای سازماندهی اطلاعات محسوب می‌شود.

راهبرد سازماندهی دیگر تبدیل متن به طرح یا نقشه است (مویجس و رینالدز، ۲۰۰۲؛ به نقل سیف، ۱۳۸۸). نقشه مفهومی به یک روش خلاصه گونه برای مرتب کردن و به هم ربط دادن اطلاعات گفته می‌شود که در آن از خطوط، کلمات، علائم، نمادها و مانند اینها استفاده می‌شود. در پاراگراف جمله موضوعی، جمله های اصلی و فرعی و روابط میان آنها به صورت یک دیاگرام قابل ترسیم است. این دیاگرام مانند نقشه مفهومی با به تصویر کشیدن پاراگراف در قالب عبارات و تصاویر به سازماندهی مطالب در ذهن خواننده کمک می‌کند. اگر نویسنده سعی کند هنگام نوشتن نقش هر یک از جمله ها را بشناسد و روابط میان آنها را بفهمد به خواننده کمک می‌کند تا مطالب را آسان تر در قالب یک نقشه مفهومی در ذهن خود سازمان دهد.

یکی دیگر از مفاهیم روانشناسی یادگیری که در تبیین اثر بخشی سازماندهی متن بر یادگیری قابل استفاده است مفهوم ساخت شناختی آزوبل (۱۹۶۸) است. ساخت شناختی در هر موضوع الگوی منسجم، منظم، و سازمان یافته‌ای است که سنگ بنای تفکر در آن حیطه محسوب می‌شود. ساخت یک پاراگراف می‌تواند بازتابی از ساخت شناختی‌ای باشد که در ذهن خواننده با مطالعه متن شکل می‌گیرد. هر چقدر توالی مطالب معقول تر و نظم حاکم بر آنها بیشتر باشد، ساخت شناختی منسجم تری از آن موضوع در ذهن خواننده شکل خواهد گرفت. مطالب پراکنده و نامرتب نمی‌توانند طرحواره‌ای منسجم و سازمان یافته شکل دهند. اگر طرحواره را سنگ بنای تفکر بدانیم (سیف، ۱۳۸۸) میزان اهمیت استحکام و سازمان یافتگی آن قابل درک خواهد بود. مطالب از هم گسیخته سازمان دهی نشده شالوده ضعیفی برای تفکر محسوب می‌شوند. البته این امکان وجود دارد که خواننده با تلاش بیشتر متن را چندین بار مطالعه کند تا بتواند از یک متن سازمان دهی نشده طرحواره‌ای منظم و سازمان یافته برای خود شکل دهد، اما در اکثر مواقع برای تعداد زیادی از یادگیرندگان متوسط و ضعیف این کار بسیار دشوار و یا حتی در مواردی غیر ممکن است.

در نظریه گشتالت نیز در زمینه سازمان دهی ادراک چند قانون مطرح شده است که

یکی از آنها قانون پراگنانز است. در این قانون به سادگی، ایجاز و تقارن یا هماهنگی در سازمان روانشناختی اشاره می‌شود. این اصول که در نوشتن مطالب علمی نیز مطرح می‌شوند با قوانین سازمان دهی ادراک مطابقت دارند. در این نوشته‌ها، پاراگراف با جمله موضوعی آغاز می‌شود. بعد از جمله موضوعی به قصد توضیح و تفصیل آن جملات اصلی و فرعی نوشته می‌شوند که همگی در راستای جمله موضوعی بوده و با آن هماهنگی دارند. با رعایت اصل ایجاز جمله‌ها به دنبال هم و در ارتباط با هم تا آنجایی نوشته می‌شوند که بتوانند مفهوم اصلی پاراگراف را به صورت کامل - نه کمتر و نه بیشتر - توضیح دهند. رعایت اصل هماهنگی میان جمله‌های فرعی با جمله‌های اصلی و جمله‌های اصلی با جمله موضوعی بر اساس قانون پراگنانز به عنوان اولین قانون سازمان دهی ادراک موجب تسهیل یادگیری خواهد شد. در پایان، پیشنهاد اصلی این پژوهش آن است که در نوشتن کتابهای درسی دانشگاهی استفاده از اصول نگارش می‌تواند به درک و فهم خوانندگان یاری رساند.

منابع و مأخذ

- السون، میتو ا.ج. وهرگنهان، بی. آر. ۱۳۸۹. مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف، ویرایش هشتم). تهران: دوران (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۹).
- سجودی، فرزانه. ۱۳۸۷. نشانه‌شناسی کاربردی (ویرایش دوم). تهران: علم.
- سرمه، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. ۱۳۸۳. روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.
- سیف، علی اکبر. ۱۳۸۸. روانشناسی پرورشی نوین (ویرایش ششم). تهران: دوران.
- صفوی، کورش. ۱۳۸۲. معنی‌شناسی کاربردی. تهران: همشهری.
- صلح جو، علی. ۱۳۸۶. نکته‌های ویرایش. تهران: مرکز.
- فرهنگستان زبان و ادب فارسی. ۱۳۸۶. دستور خط فارسی. تهران: فرشیوه.
- کیان ارثی، فرحناز. ۱۳۸۹. ارزیابی اثربخشی ساختار متون درسی، پیش سازمان دهنده، و هدفهای آموزشی بر درک مطلب، سرعت مطالعه، و نگرش متن در دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- Arnaudet, Martin L., & Barret, Marry Ellen. (1990). *Paragragh development*. Englewood cliffs, newjersey.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rienhart and Winston.
- Beck, I., McKeown, M., & Gromoll, E. (1989). *Learning from social studies*

- texts. *Cognition and Instruction*. 6, 99–158.
- Chaplin, Frank. (1970). *Paragraph writing*. London: Oxford: university press.
- Chi, M. T. H., De Leeuw, N., Chiu, M., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*. 18, 439–477.
- Grasser, A. C., & Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychology Review*. 101(3), 371-395.
- Hoffmann, K.F. (2010). *The Impact of Graphic Organizer and Metacognitive Monitoring Instruction on Expository Science Text Comprehension in Fifth Grade Students*. Doctoral dissertation, Raleigh, North Carolina.
- Lightman, j., Mccarthy, m., Duffy, d., Mcnamara, s. (2007). *Cohesion and Structural Organization in High School Texts*. American Association for Artificial Intelligence.
- Linderholm, T., Everson, M., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*. 18, 525–556.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 55, 51–62.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*. 38, 1–30.
- Mcnamara, Daniell S., & Grasser, Art. (in press). *Coh-Matrix: An Automated Tool for Theoretical and Applied Natural Language Processing*.
- O'Reilly, t., & Mcnamara, D. S. (2007). Reversing the Reverse Cohesion Effect: Good Texts Can Be Better for Strategic, High-knowledge Readers. *Discourse Processes*. 43(2), 121-152.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., Sayroo, J., & Mcnamara, D. S. (2009). Effect of text cohesion on comprehension of biology texts. *Experimental Psychology Research*. 14, 1-43.
- Voss, J., & Silfies, L. (1996). Learning from history text: The interaction of knowledge and Comprehension skill with text structure. *Cognition and Instruction*. 14, 45–68.
- Wilson, P. T., & Anderson, R. C. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 31–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zemakh, Dorothy., & Rumisek, lisa. A. (2010). *Writing from paragraph to essay*. London: Oxford

آموزش تاریخ در علوم سیاسی (مطالعه موردی درس تاریخ تحولات ایران)

احمد گل محمدی

چکیده

مباحث تاریخی جایگاه برجسته ای در سطوح مختلف و گرایش‌های مختلف رشته علوم سیاسی دارد و محور شمار قابل توجهی از واحدهای درسی این رشته را تشکیل می‌دهد. چنین جایگاه و اهمیتی از آن رو است که تصور می‌شود به دلیل تاریخمندی نسبی هستی‌ها و پدیده‌های سیاسی، آموزش تاریخ می‌تواند به فهم هستی‌های سیاسی کمک کند. ولی یک مطالعه موردی که گزارش آن در این نوشتار می‌آید، نشان می‌دهد که علیرغم نوآوری‌ها و اصلاحات پراکنده و انفرادی، وجه غالب یا الگوی رایج آموزش تاریخ (معاصر ایران) در رشته علوم سیاسی چندان مناسب نیست. بی‌توجهی یا کم‌توجهی به اهمیت تاریخ برای رشته علوم سیاسی باعث شده است تا الگوی رایج آموزش تاریخ (معاصر ایران) و روایت ناشی از آن بی‌شبهت به نوعی گاهشمار محض نباشد. چنین روایتی عمدتاً کنجکاوی تاریخی خواننده را ارضا می‌کند و برای کمک به شناخت زندگی سیاسی چندان مناسب نیست.

با توجه به اهمیت و جایگاه برجسته تاریخ (معاصر ایران) در رشته علوم سیاسی، این پرسش اهمیت می‌یابد که آنچه معمولاً در قالب واحدهای درسی مربوط به تاریخ معاصر ایران آموزش داده می‌شود تا چه اندازه برای دانشجویان این رشته مناسب و سودمند

است؟ بی گمان برای دادن پاسخ معتبر به این پرسش، باید به دو پرسش دیگر پاسخ داده باشیم که اولاً، آموزش مناسب و سودمند برای دانشجویان رشته علوم سیاسی چگونه باید باشد؟ ثانیاً، آنچه معمولاً در قالب واحدهای درسی مربوط به تاریخ معاصر ایران آموزش داده می‌شود چه ویژگی‌هایی دارد؟ بنابراین، نخست می‌کوشیم تصویری از یک الگوی مناسب و معتبر آموزش تاریخ سیاسی برای رشته علوم سیاسی ترسیم کنیم. سپس، الگوی رایج و غالب آموزش تاریخ سیاسی ایران در این رشته را بازشناسی و نقد خواهیم کرد تا به پاسخ پرسش اصلی دست یابیم.

(۱) الگوی مناسب آموزش تاریخ در رشته علوم سیاسی

برای این که بدانیم چه الگویی برای آموزش تاریخ برای دانشجویان علوم سیاسی مناسب است، نخست باید بدانیم که اساساً چرا چنین مباحث و موضوع‌هایی در این رشته تدریس می‌شود و تاریخ چه اهمیتی برای علوم سیاسی دارد (بنگرید به Tilly, 2006). قاعدتاً، پاسخ اصلی به پرسش از اهمیت آموزش تاریخ در رشته علوم سیاسی این است که آموزش تاریخ به درک هستی‌ها یا پدیده‌های سیاسی کمک می‌کند. به عبارتی، اگر هدف علم سیاست شناخت امر سیاسی یا هستی‌های سیاسی باشد، آموزش مباحث تاریخی به این شناخت کمک می‌کند. دانشجوی علوم سیاسی به این دلیل تاریخ می‌آموزد که سیاست را بهتر بشناسد، زیرا هستی‌های سیاسی بسترمند و تکرارپذیر هستند.

(۱-۱) بسترمندی نسبی هستی‌های سیاسی

اکثر عالمان حوزه‌های مختلف همواره در جستجوی قوانینی بوده‌اند که همیشه و همه جا بر هستی‌های عالم حاکم باشد، و زمان و مکان نتواند حکمرانی آنها را محدود و مخدوش کند. تصور امکان دست‌یابی به چنین قوانینی بر این فرض هستی‌شناسانه استوار بوده است که هستی‌های عالم دارای ماهیت ثابت و در نتیجه نظم و قاعده ثابت هستند و می‌توان منطق حاکم بر این نظم و قاعده را یک بار برای همیشه کشف کرد و به علم مطلق رسید. هرچند این آرزو در رابطه با عالم طبیعت تا حدود زیادی جامه عمل پوشیده و دانشمندان حوزه‌های مختلف علوم طبیعی به موفقیت‌های چشمگیری دست یافته‌اند، دستاوردها در زمینه شناخت عالم انسانی اجتماعی چندان امیدوارکننده نبوده است

و همواره دانشمندان علوم اجتماعی و انسانی کم و بیش در حسرت تکرار موفقیت‌های همتایان طبیعت شناس خود مانده اند.

این ناکامی‌های نسبی باعث شکل‌گیری مواضع مختلف در صف اندیشمندان این حوزه شده است. برخی چنان سرخورده و ناامید شده‌اند که الگوبرداری از علوم طبیعی را وانهادند، بر پایه نوعی شک‌گرایی پست مدرن، در پی الگوی شناخت کاملاً متفاوتی رفته اند. دسته‌ای هم موفقیت‌ها را ارزشمند تلقی کرده، امیدوارانه به تلاش‌های خود برای دست‌یابی به قوانین عالمگیر ادامه می‌دهند. افرادی هم موضع میانی اتخاذ کرده اند. البته علیرغم اختلاف در مواضع، هر سه دسته در این زمینه اشتراک دارند که ماهیت هستی‌های انسانی اجتماعی کم و بیش با ماهیت هستی‌های طبیعی تفاوت دارد: هستی‌های انسانی اجتماعی بسترمند هستند.

این دیدگاه هستی‌شناسانه، مبنای سه موضع شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه متفاوت بوده است. موضع اول یا شک‌گرایی پست مدرن این است که هستی‌های انسانی اجتماعی چنان بسترمندند که به توصیف و تبیین روشمند تن نمی‌دهند. از این لحاظ، بستر پدیده پیچیده و فراری است که باید به بهترین شکل ممکن تفسیر شود، "نظم و قاعده‌مندی" توهمی بیش نیست و امید رسیدن به قوانین عالمگیر واهی است. بر پایه موضع دوم، بستر صرفاً نوعی آشفتگی و اختلال ایجاد می‌کند. پس می‌توان تأثیرات بستر را جدا و حذف کرد، هسته سخت هستی‌های انسانی اجتماعی را مورد بررسی قرار داد و سرانجام به نظم و قانون راستین حاکم بر هستی‌های انسانی اجتماعی مورد نظر دست یافت. ولی میانه‌روها معتقدند که درک درست بستر برای شناخت روشمند این گونه هستی‌ها مهم است، زیرا شناخت روشمند را ارتقا می‌بخشد و درک درست آنها به کشف نظم‌های راستین کمک می‌کند (Goodin and Tilly 2006: 6-8).

البته علیرغم این گونه اختلاف نظرهای شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه، پایبندان هر سه موضع به بستر هستی‌های انسانی اجتماعی اهمیت می‌دهند و توجه به بستر را لازمه شناخت معتبر می‌دانند. شک‌گرایان پست مدرن که، جدا از بستر، استقلال ماهیتی چندانی برای هستی‌های انسانی اجتماعی قائل نیستند این هستی‌ها را در قالب بستر منحصر به فرد آنها بررسی می‌کنند و شناخت بستر را عین شناخت هستی متعلق به آن بستر می‌دانند (Geertz 1983: 215). مشتاقان علم عالمگیر و جویندگان قوانین جهانشمول هم به

شناخت بستر اهمیت می‌دهند ولی با هدفی متفاوت. به زعم آنان، بستر را باید بشناسیم تا بتوانیم آثار آن بر هستی مورد مطالعه را جدا و حذف کنیم. از آنجا که بستر تاثیر ماهیتی مهمی بر هستی مورد مطالعه نمی‌گذارد، نادیده گرفتن آن به اعتبار دستاورد علمی ما خللی وارد نمی‌کند. آثار بستر نوعی عارضه و حجاب است که باید کنار زد تا حقیقت واقعی موضوع مورد مطالعه، در قالب قوانین عام آشکار شود.

پایبندان موضع میانی، نه به مطالعه خود بستر علاقه‌مندند و نه خواهان شناسایی بستر به منظور نادیده گرفتن آن هستند، بلکه شناخت بستر را از آن رو مهم می‌دانند که ضامن دست یابی به علم نسبتاً عام معتبرتر است. از دید آنان هرچند تلاش برای دست یابی به قوانین جهانشمول درباره هستی‌های انسانی اجتماعی بیهوده به نظر می‌رسد، به یک رشته اصول و قواعد معتبر نسبتاً عام می‌توان رسید. انجام این مهم اساساً در گرو توجه به بسترمندی این گونه هستی‌هاست. ماهیت آنها نه کاملاً فارغ از قید بستر است و نه کاملاً وابسته بستر. آنها هستی‌هایی هستند دارای هسته کانونی نسبتاً ثابت که در بسترهای متفاوت شکل متفاوتی به خود می‌گیرند.

هستی‌های سیاسی هم چنین هستند و به میزان چشمگیری از بسترهای خود متاثر می‌شوند. بنابراین، به هر کدام از دیدگاه‌های سه گانه فوق پایبند باشیم و هر تعریفی از رسالت رشته علوم سیاسی داشته باشیم باید بپذیریم که شناخت بستر هستی‌های سیاسی برای شناخت بهتر آنها لازم است. چه به دنبال شناخت (یا تفسیر) هستی‌های واحد منحصر به فرد باشیم، چه خواهان شناسایی قوانین عام حاکم بر هستی‌های سیاسی باشیم و چه در اندیشه دست یابی به قوانین معتبرتر، تعمیم پذیرتر باشیم، ناگزیر از توجه به بستر هستیم. به هر حال، برای شناخت (حال) هستی‌های سیاسی، علوم سیاسی باید به بستر(زمانی و مکانی) آنها هم توجه کند.

هر هستی سیاسی، مانند دیگر هستی‌های انسانی اجتماعی، به زمان و مکان معینی تعلق دارد یا دست کم چنین فرض می‌کنیم. هر هستی سیاسی به واسطه تعلق به زمان و مکان معین، به متعلقات آن زمان و مکان هم تعلق می‌یابد. هستی‌های سیاسی، با قرار گرفتن در زمان و مکان معین، با دیگر هستی‌های سیاسی و غیرسیاسی قرارگرفته در همان زمان و مکان هم‌نشین می‌شوند و این تعلق و هم‌نشینی، ویژگی‌های آن هستی‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد (Therborn 2006: 512-513).

پس، هر تعریفی از رشته علوم سیاسی مدنظر باشد، بررسی تاریخی برای این رشته مهم است، زیرا هم در توصیف و تفسیر هستی‌های سیاسی یاری بخش است هم در تبیین آنها. از آنجا که حال هستی‌های سیاسی کم و بیش ریشه در گذشته آنها دارد، عالِم سیاست باید گذشته آنها را هم بررسی کند تا: (به منظور تفسیر و توصیف دقیق‌تر) ویژگی‌های بی‌همتای آنها را درک کند؛ (به منظور کشف قوانین عام) ماهیت ثابت فراتاریخی آنها را بشناسد؛ یا (به منظور تدوین اصول و قوانین تعدیل یافته تر) نسبت میان ماهیت ثابت و متغیر آنها را بیابد. از این لحاظ، اهمیت تاریخ برای علوم سیاسی از بسترمندی هستی‌های سیاسی ناشی می‌شود.

۱-۲) نابسترمندی نسبی هستی‌های سیاسی

هستی‌های انسانی اجتماعی، از جمله هستی‌های سیاسی، نسبتاً بسترمند هستند، به این معنا که هر هستی متعلق به زمان و مکان معین در عین دارا بودن ویژگی‌های منحصر به فرد، همسانی‌هایی هم با هستی‌های متعلق به زمان‌ها و مکان‌های دیگر دارد. به همین دلیل است که واژه واحدی به مجموعه هستی‌های متعلق به زمان‌ها و مکان‌های مختلف اطلاق می‌شود. از این لحاظ، هستی‌های سیاسی متعلق به گذشته به نوعی در زمان حال هم تکرار می‌شوند و احتمالاً در آینده هم تکرار شوند.

بنابراین، اگر منظور از شناخت هستی‌های سیاسی دست یابی به مفهوم بندی‌های تعمیم پذیر(تر) از طریق شناخت قوانین (نسبتاً) عام حاکم بر آن هستی‌ها باشد اهمیت تاریخ از منظر مرتبط دیگری هم قابل بررسی است: تاریخ به عنوان "آزمایشگاه" علوم سیاسی. این نکته در واقع به تفاوت اصلی علوم طبیعی و علوم انسانی اجتماعی مربوط می‌شود. هر چند همه هستی‌های مورد مطالعه علوم مختلف بسترمندند، جداکردن هستی‌های طبیعی از بسترهای آنها موجه و ممکن است. دانشمند علوم طبیعی همواره می‌تواند با ایجاد شرایط آزمایشگاهی، هستی‌های مورد مطالعه را جدا از بستر واقعی آنها بررسی کند. بنابراین، او برای محک زدن مفهوم بندی‌های خود (یا تعریف هستی‌های طبیعی و روابط آنها با هستی‌های دیگر) نیازی به بررسی آن هستی‌ها در شرایط واقعی بسیار پیچیده تر ندارد.

ولی جداکردن هستی‌های انسانی اجتماعی از بسترهای آنها نسبتاً غیرموجه و

غیرممکن یا دست کم بسیار دشوار است. معمولاً هستی‌های انسانی اجتماعی چنان با بستر خود درهم تنیده هستند که نمی‌توان آنها را از هم جدا کرد و اگر هم آنها را از هم جدا کنیم شاید ماهیت هستی مورد مطالعه مُثله شود. در اکثریت قریب به اتفاق موارد بازسازی این گونه هستی‌ها و رابطه آنها با هستی‌های دیگر در شرایط آزمایشگاهی ناممکن است. بنابراین، پژوهشگران علوم انسانی اجتماعی، از جمله علوم سیاسی، برای مفهوم بندی هستی‌های انسانی اجتماعی باید به داده‌های تولید شده در شرایط واقعی بسنده کنند، چرا که تولید داده‌های آزمایشگاهی برای آنها مقدور نیست.

علاوه بر داده‌هایی که اکنون و اینجا تولید می‌شوند، حجم بسیار عظیمی از داده‌ها در گذشته تولید شده است. به همین دلیل تاریخ‌گنجینه غنی این گونه داده‌ها است. برای عرضه مفهوم بندی جدید یا تایید و اصلاح مفهوم بندی‌های موجود، علوم سیاسی باید داده‌های متعلق به زمان حال (اگر فرض کنیم حالی وجود دارد) را بررسی کند یا در انتظار داده‌های تولید شده در آینده باشد و یا به گذشته رجوع کند. به نظر می‌رسد استفاده از داده‌های متعلق به گذشته مطمئن‌تر و عملی‌تر باشد و عالم سیاست هم عمدتاً به این دسته از داده‌ها متوسل می‌شوند. به همین دلیل، علوم سیاسی برای ارتقای قابلیت‌های خود، به شدت نیازمند تاریخ است.

خلاصه، پاسخ ما به این پرسش که چرا تاریخ برای علوم سیاسی اهمیت دارد این است که: اولاً، هستی‌های سیاسی نسبتاً بسترمند و کم و بیش تحت تاثیر (متعلقات) زمان و مکان قرار می‌گیرند. بنابراین برای شناخت بهتر حال آنها باید گذشته آنها را هم بررسی کرد. ثانیاً، به دلیل ناسترمدی نسبی هستی‌های سیاسی، تاریخ دربرگیرنده داده‌های لازم برای عرضه مفهوم بندی‌های جدید و اصلاح مفهوم بندی‌های موجود در رشته علوم سیاسی است.

۱-۳) تاریخ سیاسی

اگر قرار است تاریخ به شناخت بهتر هستی‌های سیاسی بسترمند کمک کند و آزمایشگاهی برای تولید و ارزیابی مفهوم بندی‌های علوم سیاسی فراهم کند، می‌توان ویژگی‌هایی برای این نوع تاریخ یا باصطلاح تاریخ سیاسی استنباط کرد. اولاً، موضوع چنین تاریخی باید سیاست یا اندرکنش‌های اجتماعی معطوف به قدرت اجتماعی باشد.

ولی از آنجا که اندرکنش‌های مورد نظر در چارچوب بسترهای معینی شکل می‌گیرد، تاریخ سیاسی باید بستر ساختاری کنش‌ها را هم بررسی کند تا کنشگری یا کارگزاری سیاسی را بهتر درک کند. پس موضوع اصلی تاریخ سیاسی باید دسته‌ای از هستی‌های انسانی اجتماعی متعلق به گذشته باشد که به نوعی با قدرت اجتماعی سازمان یافته یا ساختارمند مرتبط هستند. به عبارتی، تاریخ سیاسی اساساً با سه نوع هستی سیاسی سروکار دارد: اندرکنش سیاسی، بستر اندرکنش سیاسی و رابطه این دو.

ولی تاریخ سیاسی نه تنها موضوع‌ها یا هستی‌های متفاوتی را مطالعه می‌کند، بلکه هدف متفاوتی هم از مطالعه هستی‌های متفاوت دارد. تاریخ صرفاً می‌خواهد رویدادها یا هستی‌های خاص متعلق به زمان و مکان معین را مطالعه کند. ولی هدف از آموزش تاریخ در رشته علوم سیاسی یا همان تاریخ سیاسی مطالعه صرف رویدادها یا هستی‌های تاریخی نیست. اهمیت این گونه موضوع‌ها نه به خاطر خود آنها بلکه به دلیل نقش آنها در شناخت حال است. بنابراین، تاریخ سیاسی به آن وجه یا شان هستی‌های تاریخی اهمیت می‌دهد که برای شناخت هستی‌های متعلق به زمان حال و حتی آینده ارزشمند باشند.

اگر معیار اهمیت و معناداری هستی‌های تاریخی، نقش آنها در شناخت حال باشد تاریخ سیاسی آنها را اساساً از لحاظ تداوم و/یا تکرار بررسی می‌کند. یعنی اندرکنش‌های سیاسی، بستر اندرکنش‌های سیاسی و نسبت آنها را هم به لحاظ ماهیت پایدار و تکرارپذیر، و هم به لحاظ تداوم و تحول هستی‌ها بررسی می‌کند. به بیان ساده‌تر، اندرکنش‌های سیاسی به لحاظ ماهیت نسبتاً ثابتی که دارند ممکن است در زمان و مکان‌های دیگری هم تکرار شوند. بنابراین، مثلاً تصمیم سیاسی خاص تاریخی فی‌نفسه مهم نیست بلکه به عنوان مصداقی از نوعی الگوی تصمیم‌گیری اهمیت دارد. بستر اندرکنش‌های سیاسی متعلق به گذشته هم اساساً از آن رو اهمیت دارند که تا زمان حال تداوم یافته‌اند.

با چنین ملاحظاتی، قاعدتاً تاریخ سیاسی به ابزارهای مفهومی نسبتاً متفاوتی نیاز دارد و به همین دلیل، نه تنها به لحاظ موضوعی یا هستی‌های مورد بررسی، بلکه به لحاظ مفاهیم و چارچوب‌های نظری هم متفاوت است. چنین تاریخی نه تنها باید بر موضوع‌ها یا هستی‌های سیاسی متمرکز شود، بلکه باید بر مفهوم بندی‌های متعلق به علوم سیاسی و دیگر علوم انسانی اجتماعی مرتبط هم استوار باشد. به دلایلی، بازشناسی هستی‌های

سیاسی و رابطه آنها با بستر و هستی‌های دیگر در گرو توسل به چنین مفهوم بندی‌هایی است.

ولی تاریخ دارای مفاهیم و نظریه‌های خاص خود نیست. در حوزه‌های مختلف علوم انسانی اجتماعی، از جمله علم سیاست، پژوهشگران با بساخته‌ها سروکار دارند. به بیان دیگر، آنان به واسطه مفاهیم، موضوع‌های خود را می‌سازند و به کمک نظریه‌های مناسب، نسبت آنها را با یکدیگر شناسایی می‌کنند. در واقع، علوم انسانی اجتماعی مختلف با هستی‌های مفهومی ای مانند بازار، دولت، حزب، ایدئولوژی، سازمان و از این قبیل سروکار دارند. این گونه هستی‌های مفهومی و رابطه میان آنها هرچند با هستی‌های معمول و ملموس زندگی اجتماعی مرتبطند، با آنها تفاوت دارند. به همین دلیل است که این گونه علوم را "دو لایه" می‌نامند (Korner, 1970: 48).

ولی از این لحاظ تاریخ "تک لایه" است. مایکل اوکشات به درستی بیان می‌کند که در تاریخ، لغات "دارای معنای تخصصی معین" اندک است (Oakeshott, 1983: 6). مورخان معمولاً یا از واژه و مفاهیم زندگی روزمره یا زبان غیرتخصصی استفاده می‌کنند یا مفاهیم و نظریه‌های علوم دیگر را به کار می‌گیرند. بنابراین، ناگفته پیداست که تاریخ سیاسی باید از مفاهیم و نظریه‌های مناسب علم سیاست استفاده کند تا بتواند هستی‌های سیاسی گذشته و نسبت آنها با بستر خود را به درستی بررسی کند. بی‌گمان بدون استفاده درست از این گونه مفاهیم و نظریه‌ها، بازسازی قابل فهم زندگی سیاسی بسیار دشوار و ناممکن خواهد شد.

بدون مفاهیم سیاسی، مورخ تاریخ سیاسی صرفاً در برابر انبوهی از داده‌ها و شواهد تاریخی قرار خواهد گرفت و حداکثر می‌تواند یک روایت گاهشمارگونه از رویدادها به دست دهد. ولی این گونه روایت‌ها فی‌نفسه گویای تداوم‌ها و تغییرهای سیاسی نخواهند بود. نقش چارچوب‌های نظری هم بسیار مهم است، زیرا رابطه میان هستی‌ها یا امور سیاسی معمولاً در قالب نظریه‌های مختلف بیان می‌شود و چارچوب نظری ضامن یک روایت تاریخی منسجم خواهد بود. درک و مفهوم بندی دگرگونی سیاسی هم نیازمند چارچوب نظری مناسب است و به درک الگوهای پیچیده دگرگونی کمک می‌کند. (Krasner, 1984:240) چارچوب نظری و مفهوم بندی مناسب از لحاظ درک درست رابطه ساختار- کارگزاری نیز لازم است، زیرا تاریخ سیاسی نه تنها اندرکنش‌های سیاسی

بلکه نهادها و ساختارهای سیاسی را هم بررسی می‌کند، زیرا رابطه قدرت همواره در چارچوب بستری معین شکل می‌گیرد و اندرکنش‌های سیاسی همیشه بسترمند هستند. پس، به طور کلی، نکات بیان شده جملگی بر این دلالت دارند که تاریخ سیاسی مناسب باید دارای سه ویژگی باشد. اولاً، موضوع اصلی چنین تاریخی باید هستی‌های سیاسی (اندرکنش‌های سیاسی، بستر اندرکنش‌های سیاسی و رابطه آن دو) باشد. ثانیاً، باید به وجوه عام تر و کلی تر هستی‌های سیاسی پردازد تا علم سیاست را در زمینه تولید مفهوم بندی‌های جدید و اصلاح مفهوم بندی‌های موجود یاری کند. ثالثاً، برای انجام این دو مهم، تاریخ سیاسی اساساً باید بر مفاهیم و نظریه‌های مناسب عمده‌تا متعلق به علم سیاست استوار باشد. حال، باید ببینیم که وجه غالب آموزش تاریخ سیاسی ایران در رشته علوم سیاسی تا چه اندازه به معیارهای سه گانه الگوی مناسب آموزش تاریخ سیاسی ایران نزدیک است.

۲) بازشناسی انتقادی الگوی رایج آموزش تاریخ سیاسی

هر چند الگوی رایج آموزش تاریخ معاصر ایران در رشته علوم سیاسی را به اشکال مختلف می‌توان تعریف و شناسایی کرد، در این پژوهش منظور از الگوی رایج همان وجه غالب محتوای درس "تحولات سیاسی و اجتماعی ایران" است. داده‌های نشانگر این وجه غالب را از راه‌های مختلف می‌توان گردآوری کرد. می‌توان از تک تک مدرسان این دروس پرسید که چه مباحث و موضوع‌هایی را و چگونه تدریس می‌کنند. می‌توان سرفصل‌های مصوب دروس مربوطه را مورد بررسی قرار داد. می‌توان سرفصل‌ها و جزوات تدریس شده را به عنوان مبنای گردآوری داده‌ها انتخاب کرد. می‌توان منابع معرفی شده برای دروس مربوط به تاریخ معاصر ایران را مینا قرار داد.

همچنین می‌توان سؤالات طرح شده برای سنجش دانش تاریخی دانشجویان علوم سیاسی را نشانگر الگوی رایج آموزش تاریخ ایران دانسته، بررسی کرد. البته اگر همه داده‌های نامبرده مبنای بررسی قرار گیرد، نتیجه حاصله بسیار معتبرتر خواهد بود. ولی به دلایلی، به ویژه بودجه و زمان نسبتاً اندک، داده‌های لازم برای شناخت الگوی آموزش تاریخ معاصر ایران را از مجموعه سؤالات درس "تحولات سیاسی و اجتماعی ایران" در

آزمون کارشناسی ارشد (به عنوان جامعه آماری پژوهش حاضر) گردآوری کرده ایم. چنین اقدامی دال بر آن نیست که سئوالات کارشناسی ارشد معتبرترین و مطمئن ترین معیار شناسایی الگوی آموزش تاریخ معاصر ایران است، ولی به این معناست که معیار معتبرتر و مطمئن تری است. معمولا تعریف و تصور مدرس از چیستی، محتوا و سرفصل های یک درس در آزمون هم نمود می یابد. بنابراین می توان استنباط کرد که محتوای سئوالات کارشناسی ارشد تا حدود زیادی نشانگر الگوی تدریس هم است. همچنین می توان ادعا کرد که سئوالات کارشناسی ارشد تا حدود زیادی نماینده وجه غالب آموزش تاریخ ایران در رشته علم سیاست هستند، زیرا فرض می شود سازمان های متولی برگزاری آزمون، مدرسانی را برای طرح سؤال انتخاب می کنند که در این زمینه پیشکسوت هستند، تالیفاتی در این زمینه دارند که معمولا به عنوان منابع این درس معرفی می شود، و به دانشگاه هایی تعلق دارند که قدمت رشته علم سیاست در آنها بیشتر است. به همین دلیل، به نظر می رسد که تعریف و تصور طراحان سئوالات "تحوالات سیاسی و اجتماعی ایران" تعریف و تصور اکثر مدرسان تاریخ ایران در رشته علوم سیاسی باشد.

سئوالات مورد نظر به یک دوره ۱۵ ساله تعلق دارند. در این دوره، سازمان سنجش آموزش کشور ۱۷ آزمون سالانه برگزار کرده است که سئوالات همه آنها را بررسی خواهیم کرد. در کنار این و به منظور معتبرتر کردن نتایج بررسی و توجیه تعمیم آن نتایج، سئوالات ۸ آزمون سالانه دانشگاه آزاد را هم بررسی می کنیم. بنابراین، در کل ۶۷۰ سؤال را بررسی خواهیم کرد که ۵۱۰ تا از آنها به آزمون های دانشگاه های دولتی و ۱۶۰ سؤال باقی مانده هم به آزمون های دانشگاه آزاد تعلق دارد. این سئوالات در کتاب ها و منابع زیر گردآوری شده اند:

آقایی، سید داود (۱۳۸۳)، *مجموعه سؤال های آزمون کارشناسی ارشد علوم سیاسی*، تهران: نسل نیکان، چاپ اول.

عسگریان، محسن و همکاران (۱۳۸۷)، *مجموعه آزمون های کارشناسی ارشد علوم سیاسی*، (جلد اول) تهران: یادآوران، چاپ اول.

عسگریان، محسن و همکاران (۱۳۸۷)، *مجموعه آزمون های کارشناسی ارشد علوم سیاسی*، (جلد دوم) تهران: یادآوران، چاپ اول.

آموزش تاریخ در علوم سیاسی ۵۷۱

[سازمان سنجش آموزش کشور، دفترچه آزمون ورودی دوره‌های کارشناسی ارشد ناپیوسته داخل: مجموعه علوم سیاسی و روابط بین الملل، بهمن ماه ۱۳۷۸]
[سازمان سنجش آموزش کشور، گنجینه سوال‌های آزمون کارشناسی ارشد(سی دی)، ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۸]

[دانشگاه آزاد اسلامی، دفترچه کارشناسی ارشد ناپیوسته (فوق لیسانس) سال ۱۳۸۸ رشته علوم سیاسی]

مطلبی، مسعود (۱۳۷۹)، *مجموعه سؤال‌های کارشناسی ارشد علوم سیاسی و روابط بین الملل و مطالعات منطقه ای (جلد اول)*، تهران: احمد، چاپ اول.
مطلبی، مسعود (۱۳۸۵)، *مجموعه سؤال‌های کارشناسی ارشد علوم سیاسی و روابط بین الملل و مطالعات منطقه ای (جلد اول)*، تهران: پردازش، چاپ اول.

۲-۱) هستی‌های سیاسی و انواع آن

چنان که بیان شد، وجه تمایز تاریخ سیاسی هم هستی شناختی است هم روش شناختی. تمایز هستی شناختی این است که تاریخ سیاسی یا دروس تاریخی تدریس شده برای رشته علوم سیاسی باید اساساً هستی‌های سیاسی (شامل اندرکنش سیاسی، بستر اندرکنش سیاسی و رابطه اندرکنش و بستر) را بررسی کند. بر این اساس، می‌توان بررسی کرد که اولاً، چه نسبتی از کل سئوالات درباره هستی‌های سه گانه است؛ ثانیاً، از این سئوالات مرتبط، چه نسبتی به هر کدام از هستی‌های سیاسی سه گانه اختصاص یافته است.

وجه غالب موضوع‌های مورد پرسش در سئوالات کارشناسی ارشد را هستی‌های سیاسی تشکیل می‌دهند، هرچند موضوع برخی سئوالات را به سختی می‌توان مصداق هستی‌های سیاسی به شمار آورد. درواقع، اکثریت قریب به اتفاق این سئوالات درباره انواع هستی‌های سیاسی هستند. ولی شمار اندکی از سئوالات ارتباط چندانی با این گونه هستی‌ها ندارند. دسته ای از این گونه سئوالات درباره قانون اساسی هستند: مثلاً پرسش از "نهادهای رسمی و قانونی مشارکت"، مقام تعیین کننده "اعضای ثابت و متغیر مجمع تشخیص مصلحت نظام"، "منشاء و مبنای قدرت حکومت"، معنای "مشروعیت سیاسی"، مقام تصویب کننده عهدنامه‌ها، "وظایف رهبری"، مفاد یک اصل معین، مقام "مسئول

اعلام جنگ و صلح"، "وظایف رهبری"، مقام تایید و تصویب کننده "عهدنامه‌های خارجی و بین‌المللی"، و مفاد اصولی از متمم قانون اساسی مشروطیت.

چنین سئوالاتی به این دلیل تناسب چندانی با تاریخ سیاسی ندارند که اساسا به ساختار نهادی- حقوقی سیاست و حکومت در ایران مربوط می‌شوند و ارتباطی با تاریخچه قانون اساسی ندارند. به عبارتی، موضوع سئوالات مورد نظر مختصات زمانی یک هستی سیاسی نیست و به هستی‌های "بی‌زمان" معطوف هستند. این ویژگی غیرتاریخی سئوال‌ها زمانی روشن‌تر و قابل فهم‌تر می‌شود که آنها را با دسته دیگری از سئوالات مقایسه کنیم که تاریخچه قانون اساسی را مورد پرسش قرار می‌دهند؛ مانند پرسش از علت تجدید نظر در قانون اساسی در سال ۱۳۶۸ یا اصول تغییر یافته متمم قانون اساسی در ۱۳۰۴.

افزون بر این، سئوالات کم ارتباط یا بی ارتباط با هستی‌های سیاسی دیگری هم وجود دارد که نمی‌توان در دسته مشخصی جای داد. برخی سئوالات درباره نام مولف یک اثر است: "کتاب تنبیه الامه و تنزیه المله نوشته کدام شخص است؟"، "کتاب یک کلمه نوشته کیست؟"، "کدام کتاب نوشته آیت... نائینی است؟". برخی سئوالات هم به موضوع یک کتاب، دیدگاه یک پژوهشگر یا نظریه معین می‌پردازد: "نئوری دیکتاتوری توسعه در مورد کدام یک از پادشاهان یا نخست وزیران ایران بحث می‌کند؟"، ویلیام شوکراس نویسنده... را در چارچوب کدام یک از نظریات ذیل مورد بررسی قرار می‌دهد؟".

به هر حال، چنین سئوالاتی هرچند بی ارتباط با تاریخ سیاسی ایران معاصر نیستند ارتباط مستقیمی با هستی‌های سیاسی متعلق به این دوره ندارند. از دیدگاه طراح سئوال، جوهری از موضوع‌های مورد نظر اهمیت یافته است که با توجه به کارویژه‌های آموزش تاریخ سیاسی، چندان مهم نیست. مثلا، دانستن تاریخ نگارش تنبیه الامه مهم‌تر از دانستن نام نویسنده آن است، زیرا از نوعی آرایش سیاسی ایدئولوژیک در مقطع معینی حکایت می‌کند. البته ناگفته نماند که شمار چنین سئوالاتی بسیار اندک است و همین اندک شمار سئوالات هم عمدتا در آزمون‌های اوایل و اواسط دهه ۱۳۷۰ (۱۳۷۱ تا ۱۳۷۸) به چشم می‌خورد.

در رابطه با درصد سئوالات اختصاص یافته به هستی‌های سه گانه (اندرکنش سیاسی، بستر اندرکنش سیاسی و رابطه این دو)، هرچند در اغلب آزمون‌ها تعداد سئوالات مربوط به اندرکنش‌های سیاسی بیشتر است، عدم توازن و تناسب سئوالات سه گانه چندان

چشمگیر نیست. اگر تاریخ سیاسی مناسب باید به هر سه دسته بپردازد و نسبت موجهی میان آنها برقرار کند، از این لحاظ الگوی رایج آموزش تاریخ سیاسی فاصله چندانی با الگوی مطلوب ندارد و تقریباً انواع هستی‌های سیاسی موضوع سئوالات درس تحولات سیاسی اجتماعی بوده است.

۲-۲) وجوه عام و کلی هستی‌های سیاسی

هستی‌های (سیاسی) متعلق به گذشته، چه هستی‌های بسیط و ساده باشند یا هستی‌های مرکب و پیچیده، با ویژگی‌های نسبتاً متعددی هویت می‌یابند. این ویژگی‌ها روی طیفی از خاص - عام بودن قرار می‌گیرند، به این معنا که برخی ویژگی‌ها منحصر به فرد و صرفاً هویت بخش آن هستی معین هستند. ولی برخی ویژگی‌ها هویت بخش هستی‌های بیشتری از مجموعه هستی‌ها (که هستی مورد نظر هم به آن مجموعه تعلق دارد) نیز هستند. به عبارتی، برخی ویژگی‌های هویت بخش تابع محض زمان و مکان خاص است درحالی که برخی دیگر کم و بیش از چنین دایره تنگ زمان و مکان فراتر می‌روند. آنها اگر هم کاملاً از قید زمان رها نشده باشند، در زمان خاصی متوقف نمی‌شوند.

تاریخ محض معمولاً به فردیت هستی‌های مورد بررسی اهمیت می‌دهد و به ویژگی‌های منحصر به فرد آن هستی‌ها علاقمند است. به همین دلیل، در این گونه روایت‌های تاریخی، پرداختن به جزئیات بسیار معمول است و به همین دلیل چندان مناسب رشته علوم سیاسی نیستند. با توجه به کارویژه‌های آموزش تاریخ در رشته علوم سیاسی، اگر دانشجوی علوم سیاسی گذشته را به خاطر شناخت حال مطالعه می‌کند باید به وجوهی از گذشته توجه داشته باشد که نسبتی با حال دارد. به عبارتی، اگر کاوش گذشته برای یافتن داده‌هایی باشد که علوم سیاسی را برای شناخت بهتر حال و آینده یاری کند، ویژگی‌های هویت بخشی که صرفاً به گذشته تعلق دارند و دارای اهمیت تاریخی محض هستند چندان ارزشمند نیستند.

ولی محتوای سئوالات بررسی شده نشان می‌دهد که این معیار چندان رعایت نشده است. در اکثر موارد آنچه اهمیت یافته و مورد پرسش قرار گرفته است همان ویژگی‌های کم و بیش منحصر به فرد است و وجوه خاص هستی‌های سیاسی جایگاه برجسته‌ای

دارد. معمولاً آن ویژگی‌هایی مورد توجه قرار گرفته است که هویت بخش یک هستی متعلق به زمان و مکان خاص است نه هویت بخش مجموعه‌ای از هستی‌ها که فقط به گذشته تعلق ندارد. این خاص‌گرایی به اشکال مختلف نمود یافته است که به تفکیک بررسی می‌کنیم.

زمان

زمان به دو معنا اهمیت شناختی پیدا می‌کند. در معنای نخست، زمان صرفاً به شناخت جایگاه انفرادی هستی معین کمک می‌کند و به همین دلیل، به وجوه خاص آن هستی مربوط می‌شود. مثلاً وقتی صرفاً از تاریخ کشته شدن ناصرالدین شاه یا رزم آرا سخن می‌گوییم، می‌خواهیم بدانیم که این هستی‌های معین چه فاصله زمانی با ما (حال) دارند. از این لحاظ، زمان صرفاً در خدمت شناخت وجه خاصی از هستی مورد نظر قرار می‌گیرد، یعنی آگاه می‌شویم که آن دو هستی با چه فاصله‌های زمانی معینی نسبت به زمان حال شکل گرفته‌اند؛ آگاهی‌ای که جز ارضای کنجکاوی ما، اهمیتی برای شناخت حال و آینده ندارد.

در معنای دوم، زمان به شناخت ماهیت و وجوه عام تر هستی‌های معین کمک می‌کند. انجام چنین کارویژه‌ای به دو طریق مختلف امکان پذیر است. اولاً، زمان به شناخت رابطه هستی‌های معین با هستی‌های دیگر کمک می‌کند. از این لحاظ، مهمترین ابزار شناختی همان مفهوم تقدم و تاخر زمانی است. این تقدم و تاخر به ما امکان می‌دهد تا حدس و گمان‌هایی درباره نسبت هستی‌ها با یکدیگر بزنیم و به واسطه همین حدس و گمان‌ها به دانش معتبری دست یابیم. در چنین شرایطی، زمان صرفاً ارزش کرونولوژیک ندارد بلکه به درک مصادیقی از یک الگوی ارتباط علی کمک می‌کند. بنابراین، تاریخ کشته شدن ناصرالدین شاه می‌تواند برای شناخت چرایی این پدیده و پدیده‌های مشابه سودمند باشد.

افزون بر این کارویژه تبیین‌گری، زمان همچنین می‌تواند به شناخت دگرگونی هستی‌های معین کمک کند که مهمترین کارویژه شناختی زمان است. از این لحاظ، با مقایسه وضعیت هستی معین در مقاطع زمانی معین، می‌توان به دگرگونی یا تغییر آن پی برد، زیرا دگرگونی در بستر زمان شکل می‌گیرد. مثلاً تحول الگوی بسیج سیاسی یا تحول

ماهیت دولت را می‌توان با توسل به متغیر زمان (مقاطع زمانی مختلف) درک کرد. در واقع زمان به شناخت وجوه عام تر هستی‌های سیاسی کمک می‌کند.

ولی بررسی سئوالات کارشناسی ارشد حکایت از آن دارد که در اکثر موارد، معنا و کارویژه نخست زمان مدنظر بوده است و زمان به عنوان ویژگی منحصر به فرد هستی‌های سیاسی معین اهمیت یافته است. در چنین مواردی آنچه سؤال شده است صرفاً زمان (سال، ماه، روز) شکل‌گیری یک هستی سیاسی خاص است و با عباراتی مانند "در چه تاریخی" و "در چه سالی" بیان می‌شود. در حالی که پرسش از مقاطع زمانی متعلق به دگرگونی هستی‌های سیاسی چندان محلی از اعراب ندارد. بررسی ترکیب سئوالات مربوط به زمان هستی‌های سیاسی گواه روشنی بر این ادعاست.

از مجموع ۸۲ سئوالی که محور آنها پرسش از زمان هستی‌های سیاسی است، ۶۳ سئوال (۷۶ درصد) به تاریخ یک اندرکنش معین اختصاص یافته و با عباراتی مانند "در چه تاریخی"، "در کدام سال"، "در زمان کدام"، "در دوران [کدام]"، "در چه سالی"، "در عصر [کدام]"، "در کدام تاریخ" بیان می‌شود. در این دسته از سئوالات، اندرکنشی که زمان شکل‌گیری آن مورد پرسش قرار گرفته، معمولاً نوعی هستی بسیط و ساده است که در زمان معینی شکل می‌گیرد: قتل یک شخص، اعلام موجودیت یک تشکل معین، تصویب یک قانون، انحلال مجلس، تغییر تقویم، آزادی خرمشهر و مواردی از این قبیل. در همه این موارد، زمان به عنوان وجه خاصی از هستی مورد نظر اهمیت می‌یابد.

ولی در شمار بسیار کمتری از سئوالات، زمان به عنوان ابزار مفهومی برای شناخت وجوه عام تر و پایدارتر هستی‌های سیاسی اهمیت یافته است. به همین دلیل، عمدتاً وجه زمانی هستی‌هایی مورد پرسش قرار گرفته است که ماهیت پیچیده تر و مفهومی تری دارند و در نتیجه در مقاطع زمانی طولانی تری شکل می‌گیرند یا متحول می‌شوند. روابط سیاسی، ماهیت نظم سیاسی، مشارکت سیاسی، بی‌ثباتی سیاسی و رابطه دین و دولت از جمله هستی‌هایی است که تعلق زمانی آنها مورد سؤال قرار گرفته است، و این تعلق زمانی معمولاً به مقاطع زمانی معطوف است. البته این گونه سئوالات حدود ۲۰ درصد از کل ۸۲ سئوال را تشکیل می‌دهند.

هویت کنش‌گران

دیگر مصداق جایگاه برجسته وجوه خاص و منفرد هستی‌های سیاسی در الگوی مسلط آموزش تاریخ برای رشته علوم سیاسی، اهمیت زیاد هویت کنش‌گران در سئوالات کارشناسی ارشد است. البته خود هویت کنش‌گران دارای وجوه نسبتاً خاص و عام است. هر اندازه بر وجوه خاص هویت تاکید کنیم هستی مورد بررسی ما اهمیت تاریخی بیشتری پیدا می‌کند و به میزان تاکید بر وجوه عام هویت کنش‌گران، اهمیت تاریخی هستی مورد بررسی کمتر می‌شود. به عبارتی، در بازشناسی هویت کنش‌گران، میزان توسل به مفاهیم عام نسبت مستقیمی با میزان اهمیت دادن به وجوه عام هستی‌های سیاسی دارد.

هر چند مفاهیم هویتی عام پرشمار هستند، هویت طبقاتی، سیاسی-ایدئولوژیک، قومی، جغرافیایی، سنی، جنسی، حزبی و دینی معمولاً در ردیف مفاهیم مهم قرار دارند. این گونه مفاهیم تعلق تاریخی چندانی ندارند و معمولاً برای بازشناسی هویتی کنش‌گران در مقاطع تاریخی مختلف به کار می‌روند. ولی برخی مفاهیم (از نام سیاستمداران تا عنوان نهادهای خاص) تعلق تاریخی محدودتری دارند و در واقع اکثر اسامی خاص دارای چنین ویژگی‌ای هستند. با توجه به کارویژه‌های تاریخ برای رشته علوم سیاسی، قاعدتاً باید اهمیت و کاربرد مفاهیم هویتی عام به مراتب بیشتر از مفاهیم هویتی خاص باشد درحالی که محتوا و ترکیب سئوالات مورد بررسی از واقعیت متفاوتی حکایت دارد.

در اغلب سئوالات، آنچه مورد سؤال قرار می‌گیرد هویت خاص کنش‌گران است و به همین نسبت، هویت‌های عام کنش‌گران مورد کم توجهی قرار می‌گیرد. مثلاً به جای این که از تعلق طبقاتی یا سیاسی یک سیاستمدار پرسیده شود، نام و نام خانوادگی او مورد سؤال قرار گیرد؛ یا به جای پرسش از آرایش سیاسی فراکسیون‌های مجلس، نام رئیس یک فراکسیون پرسیده می‌شود. بی‌گمان (نام) شخصیت‌های سیاسی جایگاه برجسته‌ای در روایت‌های تاریخی دارد ولی برای روایت‌های مناسب برای دانشجویان علوم سیاسی چنان نیست.

از مجموع ۶۷۰ سؤال بررسی شده، ۱۴۳ سؤال درباره هویت کنش‌گران است. این کنش‌گران به طور کلی در دو دسته جای می‌گیرند: کنش‌گران فردی یا شخصی و کنش‌گران نهادی. کنش‌گران فردی طیفی از کنش‌گران مختلف مانند نویسنده یک کتاب، موسس یک تشکل، مجری یک سیاست، ترورکننده یک شخصیت، سفیر، وزیر، رهبر

سیاسی و از این قبیل را دربرمی گیرد. کنش گران نهادی هم شامل نهادها و سازمان‌های مختلفی مانند دستگاه‌های دولتی، احزاب، فراکسیون‌ها و تشکلات مدنی دیگر هستند. اکثریت این گونه سئوال‌ات به پرسش از هویت کنش گران فردی اختصاص یافته است. سئوال‌ات اختصاص یافته به هویت کنش گران فردی با واژه‌هایی مانند کدام، که و چه بیان شده است: "کدام شخص"، "کدام شخصیت"، "کدام متفکر"، "کدام روشنفکر"، "کدام مستشرق"، "کدام نخست وزیر"، "کدام پادشاه"، "چه کسی"، "چه شخصیتی"، "چه کسانی"، "چه نام داشت(ند)"، "که بود"، "کیست". از مجموع ۱۴۳ سئوال مرتبط با هویت کنش گران، ۱۰۸ سئوال دارای ویژگی‌های فوق است. به عبارتی، بیش از ۷۵ درصد سئوال‌ات اختصاص یافته به هویت کنش گران، درباره کنش گران فردی است و نام آنها مورد پرسش قرار گرفته است.

سئوال‌ات مرتبط با هویت کنش گران نهادی کمتر از یک چهارم یا کمتر از ۲۵ درصد این دسته سئوال‌ات را تشکیل می‌دهند. این گونه سئوال‌ات هم با عباراتی مانند کدام مرجع، کدام کشور، توسط چه نهاد، کدام حزب، کدام سازمان، کدام مجلس، کدام تشکل بیان می‌شوند. البته در این سئوال‌ات هم عمدتاً وجوه خاص کنش گر نهادی اهمیت یافته است نه وجه عام آن. افزون بر ۱۴۳ سئوال مورد نظر، در ۲۲ سئوال دیگر هم زمان کنش و هم هویت کنش گر (فردی یا نهادی) مورد پرسش قرار گرفته است. این داده‌ها جملگی از اهمیت فوق العاده و جایگاه برجسته وجوه خاص هستی‌های سیاسی در الگوی موجود آموزش تاریخ برای رشته علوم سیاسی حکایت می‌کند.

پاسخ‌های چهارگزینه‌ای سئوال‌ات هم موید چنین ادعایی هستند. از مجموع پاسخ‌های چهارگزینه‌ای ۶۷۰ سئوال، ۲۱۱ پاسخ دربرگیرنده انواع اسامی خاص است و از اهمیت داشتن وجوه خاص هستی‌های سیاسی مختلف برای طراحان سئوال حکایت دارد. جالب این که اکثر این پاسخ‌ها هم دربرگیرنده نام اشخاص است که بر خاص‌ترین و منفردترین وجوه هستی‌های سیاسی دلالت دارد. ۱۰۷ پاسخ از این ۲۱۱ مورد به اسامی اشخاص و ۶۷ مورد به هویت کنش گران غیرشخصی (مانند نام نهاد، سازمان یا تشکل معین) اختصاص دارد.

پس بررسی سئوال‌ات مرتبط با هویت کنش گران سیاسی در مجموعه سئوال‌ات کارشناسی ارشد درس "تحولات اجتماعی سیاسی ایران" نیز از جایگاه برجسته وجوه

خاص هستی‌های سیاسی در الگوی موجود آموزش تاریخ برای دانشجویان رشته علوم سیاسی دارد. از این لحاظ، دانشجوی علوم سیاسی به جای این که به وجوه عام تر هویت کنش‌گران سیاسی توجه کند، باید به وجوه خاص هویت آنان، به ویژه نام شخصیت‌های سیاسی، اهمیت دهد. مثلاً به جای این که به پایگاه اجتماعی و مواضع سیاسی-ایدئولوژیک احزاب در دهه نخست زمامداری پهلوی دوم توجه شود، نام احزاب و مقامات حزبی مورد توجه بیشتر قرار می‌گیرند.

۲-۳) مفاهیم تخصصی

زندگی سیاسی، مانند دیگر حوزه‌های زندگی اجتماعی، هستی‌های پیچیده تری را دربرمی‌گیرد که درک و مفهوم‌بندی آنها نیازمند مفاهیم تخصصی مناسب است. این گونه مفاهیم به ما اجازه می‌دهند تا بتوانیم از وجوه خاص و مشهود هستی‌های سیاسی فراتر رفته، وجوه عام تر آنها را بازشناسی کنیم. از آنجا که خود تاریخ دارای مفاهیم تخصصی چندانی نیست تاریخ سیاسی مناسب باید علاوه بر مفاهیم متعلق به زبان روزمره، از مفاهیم تخصصی علوم سیاسی هم استفاده کند. نسبت کاربرد این دو دسته مفاهیم، ماهیت روایت تاریخی را تا حدودی تعیین می‌کند. به عبارتی، هر اندازه کاربرد مفاهیم روزمره بیشتر باشد وجه غالب روایت تاریخی حاصله گاه‌شمارگونه خواهد بود و حاصل کار مورخ معمولاً از نوعی روزشمار رویدادهای گذشته چندان فراتر نمی‌رود. بی‌گمان با چنین روایت‌هایی، تاریخ نمی‌تواند علوم سیاسی را در شناخت بهتر هستی‌های سیاسی یاری کند.

نتیجه بررسی سئوالات کارشناسی ارشد از این لحاظ هم جالب توجه است. در اکثریت قریب به اتفاق سئوالات از مفاهیم متعلق به زبان روزمره استفاده شده است و همین ویژگی بر جایگاه برجسته وجوه خاص هستی‌های سیاسی مورد بررسی دلالت دارد. به همین نسبت، در این مجموعه سئوالات، مفاهیم تخصصی علوم سیاسی (از جمله مفاهیم متعلق به نظام سیاسی، جامعه‌شناسی سیاسی، اقتصاد سیاسی، فرهنگ سیاسی و روانشناسی سیاسی) چندان جایگاهی ندارند و کاربرد آنها بسیار اندک است.

به طور کلی، از مجموع ۶۷۰ سؤال بررسی شده، فقط ۸۶ سؤال دربرگیرنده مفاهیم تخصصی هستند. یعنی حدود ۸۷ درصد از کل سئوالات هیچ گونه مفهوم تخصصی را

دربرنمی گیرند. میزان مفاهیم تخصصی در پاسخ‌ها حتی کمتر از میزان آن در پرسش‌ها است. از میان پاسخ‌های چهار گزینه ای سئوالات، مفاهیم تخصصی فقط در ۵۴ مورد به چشم می‌خورد. به این ترتیب، ۸۷ درصد کل سئوالات و حدود ۹۲ درصد از کل پاسخ‌های چهارگزینه ای دربرگیرنده مفاهیم تخصصی نیستند. این گونه مفاهیم صرفاً در حدود ۱۳ درصد پرسش‌ها و حدود ۸ درصد پاسخ‌ها وجود دارد. ناگفته نماند که در چند دوره اخیر آزمون کارشناسی ارشد، به ویژه آزمون سال ۸۴ تا ۸۸، میزان استفاده از مفاهیم تخصصی نسبتاً افزایش یافته است.

البته در این پژوهش، بسیاری از مفاهیم نه چندان تخصصی هم جزو مفاهیم تخصصی به شمار آمده است. مثلاً مفاهیمی مانند دیکتاتوری، شخص‌گرایی، گروه‌های اجتماعی، قدرت استبدادی هرچند دارای کاربردهای تخصصی نیز هستند، در این سئوالات به معنای غیرتخصصی دارای کاربرد عمومی به کار رفته‌اند. بنابراین، اگر این دسته مفاهیم نیمه تخصصی نسبتاً بیشتر را هم کنار بگذاریم، نسبت سئوالات و پاسخ‌های دربرگیرنده مفاهیم تخصصی به سئوالات و پاسخ‌های دربرگیرنده مفاهیم عادی و روزمره باز هم کاهش می‌یابد.

نتیجه‌گیری

هستی‌های سیاسی نسبتاً (نا)بسترمند هستند. یعنی تا حدودی تابعی از مختصات زمانی- مکانی و تا حدودی هم فارغ از آن مختصات هستند. از این لحاظ، هستی‌های سیاسی متعلق به زمان حال یا ریشه در گذشته دارند و/یا مانند هستی‌هایی هستند که در گذشته شکل گرفته‌اند. با توجه به این دو ویژگی هستی‌های سیاسی، تاریخ به دو طریق می‌تواند علوم سیاسی را در شناخت بهتر هستی‌های سیاسی کمک کند. اولاً، تاریخ می‌تواند روشن کند که ویژگی‌های یک هستی سیاسی متعلق به زمان حال، مثل دولت، چگونه ریشه در گذشته دارد. ثانیاً، تاریخ می‌تواند گنجینه‌ای از هستی‌های سیاسی متعلق به گذشته را در اختیار ما قرار دهد تا با توجه به آنها مفهوم بندی‌های موجود در رشته علوم سیاسی را محک بزنیم.

برای این که تاریخ چنین کارویژه‌ای داشته باشد و دانشجویان علوم سیاسی را در فهم بهتر هستی‌های سیاسی یاری کند باید بتواند نشان دهد که هستی‌های سیاسی چگونه در

گذر زمان تحول یافته، به شکل کنونی درآمده‌اند و چه مصادیق یا نمودهایی در گذشته داشته‌اند. به عبارتی، تاریخ سیاسی مورد نظر باید آن (وجودی از) هستی‌های سیاسی متعلق به گذشته را بازنمایاند که برای شناخت هستی‌های سیاسی متعلق به حال سودمند باشد، نه وجودی که صرفاً متعلق به گذشته باشند، ماهیتی کاملاً خاص داشته باشند و به همین دلیل ارزش و اهمیتی برای شناخت حال نداشته باشند. انجام این مهم در گرو آن است که اولاً، موضوع اصلی آن (انواع) هستی‌های سیاسی باشد؛ ثانیاً، به وجوه عام‌تر هستی‌های سیاسی بپردازد؛ ثالثاً، برای انجام این مهم از مفاهیم تخصصی استفاده کند.

ولی اگر سئوالات درس تاریخ تحولات اجتماعی سیاسی ایران در آزمون کارشناسی ارشد را نماینده الگوی رایج آموزش تاریخ (ایران) در رشته علوم سیاسی، و ویژگی‌های شناسایی شده را ویژگی‌های این الگو بدانیم، می‌توان گفت که الگوی رایج چندان مناسب نیست و نمی‌تواند چنین کارویژه‌هایی را به خوبی انجام دهد. این ویژگی‌ها نشانگر وجه غالب تعریف مدرسان این دسته دروس از تاریخ سیاسی، و روایت رایج استوار بر چنان تعریف است؛ تعریف و روایتی که چندان مناسب نیست.

محتوا و ترکیب سئوالات بررسی شده و پاسخ‌های آنها دلالت بر این دارد که روایت رایج در آموزش تاریخ (معاصر ایران) عمدتاً بر همان وجوه خاص هستی‌های سیاسی متعلق به گذشته استوار است؛ وجودی که صرفاً به گذشته تعلق دارند و شناخت آنها تأثیری در شناخت زمان حال ندارند. همین تأکید بر وجوه خاص هستی‌های سیاسی باعث شده است تا روایت رایج و غالب و آموزش مبتنی بر آن بی‌شبهت به نوعی گاهشمار محض نباشد. چنین گاهشماری عمدتاً کنجکاوی تاریخی خواننده را ارضا می‌کند و برای کمک به شناخت زندگی سیاسی کنونی چندان مناسب نیست.

هرچند تلاش‌هایی در بازسازی و اصلاح الگوی رایج صورت گرفته است که در سئوالات کارشناسی ارشد هم بازتاب یافته، همچنان فاصله زیادی میان الگوی رایج و الگوی مطلوب وجود دارد. برای کاهش دادن هرچه بیشتر این فاصله باید، با توجه به اهمیت آموزش تاریخ در رشته علوم سیاسی، به اصلاح تعریف و تصور رایج از تاریخ سیاسی همت گماشت تا الگوی نامناسب موجود هم اصلاح شود. امید است این نوشتار بتواند دست کم توجهی را به این موضوع جلب کند.

فهرست منابع

- آقایی، سید داود. ۱۳۸۳. *مجموعه سئوال‌های آزمون کارشناسی ارشد علوم سیاسی*، تهران: نسل نیکان، چاپ اول.
- عسگریان، محسن و همکاران. ۱۳۸۷. *مجموعه آزمون‌های کارشناسی ارشد علوم سیاسی*، (جلد اول) تهران: یادآوران، چاپ اول.
- عسگریان، محسن و همکاران. ۱۳۸۷. *مجموعه آزمون‌های کارشناسی ارشد علوم سیاسی*، (جلد دوم) تهران: یادآوران، چاپ اول.
- سازمان سنجش آموزش کشور، دفترچه آزمون ورودی دوره‌های کارشناسی ارشد ناپیوسته داخل: *مجموعه علوم سیاسی و روابط بین الملل*، بهمن ماه ۱۳۷۸
- سازمان سنجش آموزش کشور، گنجینه سوال‌های آزمون کارشناسی ارشد (سی دی)، ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۸
- دانشگاه آزاد اسلامی، دفترچه کارشناسی ارشد ناپیوسته (فوق لیسانس) سال ۱۳۸۸ رشته علوم سیاسی
- مطلبی، مسعود. ۱۳۷۹. *مجموعه سئوال‌های کارشناسی ارشد علوم سیاسی و روابط بین الملل و مطالعات منطقه ای (جلد اول)*، تهران: احمد، چاپ اول.
- مطلبی، مسعود. ۱۳۸۵. *مجموعه سئوال‌های کارشناسی ارشد علوم سیاسی و روابط بین الملل و مطالعات منطقه ای (جلد اول)*، تهران: پردازش، چاپ اول.

- Geertz, Clifford. (1983), *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Goodin, Robert and Charles Tilly (2006), "it depends" in *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, Oxford University Press.
- Korner, Stephan (1970), *Categorical Frameworks*, Oxford: Blackwell.
- Krasner, Stephan (1984), "Approaches to the State: Alternative Conceptions and Historical Dynamics", *Comparative Politics*, 16.
- Oakeshott, Michael (1983), *On History and Other Essays*, Oxford: Blackwell.
- Therborn, Goran (2006), "Why and How Place matters" in *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, Oxford University Press, 2006.
- Tilly, Charles (2006), "Why and How History Matters?", in *Contextual political analysis*, ed. by Charles Tilly and Robert Goodin, Oxford: Oxford University Press.

باز اندیشی ساختار و محتوای درس پول و بانکداری در ایران

سید نظام‌الدین مکیان*

چکیده

ایران در راستای دست یافتن به اهداف برنامه‌های آموزشی خود، مبنی بر اعتلا و عمق و گسترش دادن معرفت دینی در امور علمی، نیازمند برنامه‌ریزی صحیح آموزشی در دانشگاه‌ها می‌باشد. از جمله حوزه‌های حائز اهمیت در این بحث، هماهنگ‌سازی سرفصل دروس دانشگاهی همچون درس پول و بانکداری با اندیشه‌های اسلامی و بومی می‌باشد. پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل محتوا و با هدف ارزیابی محتوای درس مذکور از طریق مقایسه‌ی سرفصل‌های ارائه شده توسط وزارت علوم برای این درس با دیگر دانشگاه‌های معتبر جهان و همچنین دانشگاه‌های کشورهای اسلامی در مقطع کارشناسی انجام گردیده است. در این پژوهش دانشگاه‌هایی از کشورهای اسلامی و توسعه یافته انتخاب، سپس سرفصل دروس پول و بانکداری این دانشگاه‌ها با سرفصل مصوب ایران مقایسه شده است. نتایج نشان می‌دهد، که تفاوت بین سرفصل‌ها بین نظام آموزشی ایران و کشورهای پیشرفته از لحاظ بروز بودن محتوای درسی قابل ملاحظه است. از طرف دیگر، اگرچه وزن سرفصل دروس ایران به کشورهای اسلامی نزدیک است، اما، این نتیجه خوش بینانه است چرا که عنوان‌های دروس دانشگاهی در ایران شامل بانکداری اسلامی نیز می‌باشد که این درس در نظام آموزشی ایران جزء دروس اختیاری بوده و دانشجویان به ندرت این درس را انتخاب می‌کنند. چنانچه مباحث این درس را از سرفصل دروس ایران حذف کنیم، وزن مباحث اسلامی در ایران از ۱۶ درصد به ۴ درصد کاهش می‌یابد. همچنین بحث ارز در سرفصل‌های مصوب ایران جایگاهی ندارد.

* هیات علمی گروه اقتصاددانشگاه یزد

کلمات کلیدی: پول و بانکداری، بانکداری اسلامی، بومی سازی، طبقه بندی JEL: E42, E58

مقدمه

سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران به عنوان برترین سند بالا دستی کشور، اعتلا و عمق و گسترش دادن معرفت دینی در امور علمی را به عنوان یکی از اهداف مهم برای کشور در نظر گرفته است. نظام آموزشی با سه کارکرد تولید دانش و اشاعه و تسهیل کاربرد آن، تربیت نیروی انسانی و عرضه خدمات تخصصی حوزه مناسبی برای اعمال تغییرات جهت اسلامی و بومی سازی در راستای دستیابی به هدف مذکور می باشد (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۷). آموزش و مهارت به عنوان یکی از شاخص های سرمایه انسانی و شرط لازم برای دستیابی به رشد اقتصادی و همچنین نیل به رشد در عرصه ی آموزش مالیه بین الملل (بازارهای پولی و مالی) می باشد که این رشد در میدان رقابت جهانی حاصل می گردد (عماد زاده و صادقی، ۱۳۸۲). ایران به عنوان یک کشور اسلامی با به کارگیری ابزارهای اقتصادی اسلامی، در دنیایی به رقابت می پردازد که نظام اقتصادی حاکم بر آن دارای ویژگی ها و مبانی سرمایه داری است. هرکشوری جهت رسیدن به رشدی همپای رقبای جهانی خود باید به تقویت مبانی علمی خود بپردازد. از آن جایی که سیستم آموزش دانشگاهی بهترین راه تقویت پایه های علمی است، ارزیابی کیفیت آموزشی این نهاد اهمیت ویژه می یابد. بدین منظور، اصلاح و بازنگری سرفصل دروس در دانشگاه ها رهیافتی مناسب به شمار می رود. آخرین اصلاحات اساسی صورت گرفته در برنامه آموزشی اقتصاد در ایران به سال ۱۳۴۶ باز می گردد که حدود ۴۴ سال از آن می گذرد و این در حالی است که در این مدت نظام آموزشی دانشگاهی کشورهای پیشرفته حداقل ۵ بار مورد بازنگری قرار گرفته و اصلاحات لازم در آن صورت گرفته است (دادگر، ۱۳۸۴). اگرچه پس از پیروزی انقلاب اسلامی تلاش هایی در راستای این هماهنگ سازی صورت گرفته، اما موجب نهادینه شدن مبانی تفکر اسلامی و بومی در حوزه ی آموزشی دانشگاهی نشده است. بومی سازی شامل دو حوزه، بومی سازی عملیاتی و بومی سازی مبنایی (بنیادی) می باشد. از جنبه عملیاتی، بومی سازی علم اقتصاد به این معناست که ما از دانش اقتصاد که در مغرب زمین شکل گرفته و در نظام سرمایه داری ساخته و پرداخته شده است بهره بگیریم و برای مشکلات خویش راهکار مناسب پیدا

کنیم. به عبارت دیگر بومی‌سازی عملیاتی قبض و بسط دانش اقتصاد مدون غربی و تطبیق آن با کشور خودمان است. بومی‌سازی بنیادین فراتر از بومی‌سازی عملیاتی بوده و فرهنگ‌ها و جهان‌بینی‌ها نقش اساسی در آن دارند. از آن‌جا که کشور ایران یک کشور اسلامی است علاوه بر بومی‌سازی عملیاتی، بومی‌سازی بنیادی نیز از اهمیت ویژه برخوردار است (درخشان).

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی محتوای درس پول و بانکداری از طریق مقایسه‌ی سرفصل ارائه شده برای این درس توسط وزارت علوم با دانشگاه‌های معتبر جهان و همچنین دانشگاه‌های کشورهای اسلامی در مقطع کارشناسی با استفاده از روش تحلیل محتوا طراحی گردیده‌است. تحلیل محتوا به هر روشی استنباطی اطلاق می‌گردد که به صورت منظم و عینی به منظور تعیین ویژگی‌های پیام‌ها به کار برده می‌شود. در این روش پیام‌ها یا اطلاعات به صورت منظم کدگذاری و به نحوی طبقه‌بندی می‌شوند که پژوهشگر بتواند آن‌ها را به صورت کمی تجزیه و تحلیل کند (دلاور، ۱۳۸۴). از مراحل اجرای این روش تعاریف عملیاتی است که در آن واحد تجزیه و تحلیل انتخاب می‌گردد. این واحد می‌تواند از یک واژه ساده تا کل یک پیام باشد که با توجه به عنوان یا نوع ارتباطاتی که قصد تحلیل آن را داریم انتخاب می‌شود. در صورتی که واحد یک واژه باشد تعداد دفعاتی که این واژه به کار برده شده است محاسبه می‌شود و فراوانی آن تعیین‌کننده نتایج تحلیل می‌باشد (دلاور، ۱۳۸۴). بر اساس این روش، برای مقایسه سرفصل دانشگاه کشورهای توسعه‌یافته با ایران، واژه‌های پول، بانک و ارز به عنوان واحد تجزیه و تحلیل انتخاب گردیده و برای مقایسه سرفصل دانشگاه کشورهای اسلامی با ایران، علاوه بر واژه‌های مذکور از واژه‌های مربوط به مباحث اسلامی نیز استفاده شده است.

این پژوهش در چهار بخش تنظیم شده‌است. پس از مقدمه در بخش دوم به مطالعه سرفصل درس پول و بانکداری در چند دانشگاه معتبر از کشورهای توسعه‌یافته و مقایسه‌ی آن با سرفصل وزارت علوم ایران می‌پردازد. در بخش سوم همان سرفصل‌ها در دانشگاه‌های کشورهای اسلامی مطالعه و مقایسه می‌شود و بخش چهارم شامل مقایسه‌ای از نتایج به‌دست آمده در بخش‌های قبلی و نتیجه‌گیری می‌باشد.

مطالعه سرفصل درس پول و بانکداری در چند دانشگاه معتبر از کشورهای توسعه یافته و مقایسه‌ی آن با ایران

در این بخش جهت مقایسه‌ی محتوای آموزشی ایران با کشورهای توسعه یافته در این درس، سرفصل مربوط به درس پول و بانکداری دانشگاه‌های بوستون، استنفورد و لندن را از طریق سایت این دانشگاه‌ها بدست آورده‌ایم که در جدول شماره ۳ قابل مشاهده می باشد. پس از مقایسه‌ی سرفصل این دانشگاه‌ها با سرفصل وزارت علوم برای درس مذکور مشخص شد که ایران در مقایسه با کشورهای توسعه یافته مباحث زیر را در سرفصل آموزشی خود مد نظر قرار نداده است.

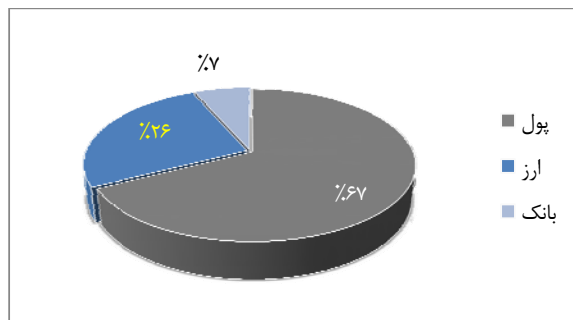
- ✓ میزان بهینه پول رایج
- ✓ کمک‌های خارجی، سرکوب مالی
- ✓ بازارهای غیر رسمی در اطراف شهرها
- ✓ انتخاب ناسازگار، مالیه خرد
- ✓ دوراندیشی، تورم و بهره‌وری سرمایه
- ✓ آزادی مالی، بیمه، مخاطرات اخلاقی در بانک‌ها
- ✓ محدودیت مالی، ارتقا بازار و انتقال رانت و شکست دولت در بازار
- ✓ مالیات تورمی
- ✓ مدیریت تورم و نرخ ارز در اقتصاد تحت فشار
- ✓ آزادسازی مالی بین‌المللی: رشد یا استقراض بیش از حد همراه با بحران‌های مالی
- ✓ ساختار زیربنایی و اصلاحات اقتصادی
- ✓ انتظار عقلایی، عوامل معرف و تئوری چرخه تجاری واقعی
- ✓ رهیافت کینزی برای سیاست پولی - چسبندگی اسمی
- ✓ قیمت‌گذاری چند دوره‌ای و ثبات شوک‌های سیاست پولی
- ✓ مدل‌های کلاسیکی، انعطاف‌پذیری قیمت و سیاست پولی:
- ✓ استقلال بانک مرکزی:
- ✓ معرفی حساب درآمد در یک اقتصاد باز، توازن نرخ بهره پنهان و آشکار

✓ توازن قدرت خرید نسبی و کامل

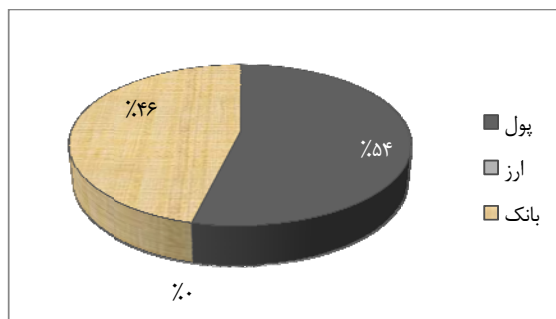
همچنین برای دست یافتن به نتیجه‌ای دقیق‌تر با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا با شمارش تعداد کلمات پول، ارز و بانک در سرفصل دانشگاه‌های مذکور، میزان وزن و اهمیت هر یک از مباحث برای کشورهای توسعه یافته و ایران بررسی شده است. نتایج بدست آمده در جدول شماره ۱ و نمودارهای شماره ۱ و ۲ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۱: فراوانی مباحث درس پول، و بانکداری

کشورهای توسعه یافته		ایران		
مبحث	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی
پول	۶۷	۳۵	۵۴	۳۱
ارز	۲۶	۰	۰	۱۲
بانکداری	۷	۳۰	۴۶	۳



نمودار شماره ۱: سهم مباحث در دانشگاه کشورهای توسعه یافته
منبع: سایت دانشگاه‌ها و محاسبات محقق



نمودار شماره ۲: سهم مباحث در دانشگاه‌های ایران
منبع: سرفصل وزارت علوم ایران و محاسبات محقق

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در دانشگاه کشورهای توسعه یافته مباحث پول با سهم ۶۷ درصدی در آموزش بیشترین اهمیت را دارد و پس از آن مباحث ارز با سهم ۲۶ درصد قرار می‌گیرد و ۷ درصد باقیمانده از آن مباحث بانکداری می‌باشد. مطالعه مشابه برای دانشگاه‌های ایران حاکی از بیشترین سهم آموزشی برای مباحث پول با ۵۴ درصد و ۴۶ درصد دیگر نیز از آن مباحث بانکداری است. قابل توجه است که مباحث ارز هیچ جایگاهی در سرفصل‌های سیستم آموزشی پول و بانک در ایران ندارد و مباحث مربوط به ارز در درس جداگانه‌ای تحت عنوان مالیه بین‌الملل منظور شده است. نتایج مقایسه عنوان سرفصل‌ها در حالت کلی نشان می‌دهد که ۵۲ درصد از سرفصل دروس دانشگاه‌های توسعه یافته در سرفصل دروس وزارت علوم ایران لحاظ نشده است. بنابراین همپوشانی سرفصل دروس دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته و دانشگاه‌های ایران به ۴۸ درصد می‌رسد. شاید بتوان یکی از دلایل این اختلاف معنی دار را به روز نبودن درس مزبور در ایران با کشورهای توسعه یافته دانست.

جدول شماره ۲: سرفصل درس پول و بانکداری دانشگاه کشورهای توسعه یافته

سرفصل درس دانشگاه بوستون	سرفصل درس دانشگاه استنفورد	سرفصل درس دانشگاه لندن
مروری بر اقتصاد بسته	کمک‌های خارجی، بازار سرمایه، سرکوب مالی	بخش ۱: مقدمه پول و اقتصاد پولی
		تاثیر سیاست‌های پولی و تورم بر رفاه:

<ul style="list-style-type: none"> • خنثایی و ابرخنثایی پول، هزینه‌های رفاه و قانون فریدمن، مالیات تورمی 	<p>ماهیت پول:</p> <ul style="list-style-type: none"> • پول چیست؟ چرا مردم پول را نگه می‌دارند؟ پول در تابع مطلوبیت 	بازارهای غیر رسمی در اطراف شهرها، انتخاب ناسازگار، مالیه خرد	محاسبه درآمد ملی و تراز پرداخت‌ها
<p>ساختار نرخ بهره: توضیح منحنی تولید: فروض انتظاری و فروض قطعی</p>	<p>عرضه و تقاضای پول: عوامل تعیین کننده تقاضای پول در اقتصاد خرد و تابع تقاضای پول در اقتصاد کلان. واسطه های مالی، بانک ها و خلق پول</p>	دوراندیشی، تورم و بهره‌وری سرمایه	نرخ ارز و بازار ارز خارجی
<p>بخش ۳: مباحث بین المللی پولی</p>	<p>مکتب کلاسیک، ماهیت پول و نظریه مقداری پول:</p> <ul style="list-style-type: none"> • دوگانگی کلاسیکی، قوانین والراس و سی، معرفی پول در یک دستگاه تعادل عمومی 	آزادی مالی، بیمه، مخاطرات اخلاقی در بانک‌ها	پول و نرخ ارز
<p>پول، نرخ بهره و نرخ ارز: معرفی حساب درآمد در یک اقتصاد باز، توازن نرخ بهره پنهان و آشکار</p>	<p>مکتب کلاسیک، ماهیت پول و نظریه مقداری پول:</p> <ul style="list-style-type: none"> • دوگانگی کلاسیکی، قوانین والراس و سی، معرفی پول در یک دستگاه تعادل عمومی 	محدودیت مالی، ارتقا بازار و انتقال رانت و شکست دولت در بازار	تولید (بازدهی) و نرخ ارز در کوتاه مدت
<p>قیمت ها و نرخ ارز: قانون تک قیمتی، توازن قدرت خرید نسبی و کامل</p>	<p>بخش ۲: سیاست پولی</p> <p>مدل های کلاسیکی، انعطاف پذیری قیمت و سیاست پولی: انتظار عقلایی، عوامل معرف و تئوری چرخه تجاری واقعی. تابع عرضه لوکاس و اثرات سیاست پولی</p>	مالیات تورمی و کسری مالی	نرخ ارز در بلندمدت
<p>سیاست پولی در یک سیستم اقتصاد باز: تئوری پولی نرخ ارز، سیاست پولی و سقوط نرخ ارز</p>	<p>مدل های کلاسیکی، انعطاف پذیری قیمت و سیاست پولی: انتظار عقلایی، عوامل معرف و تئوری چرخه تجاری واقعی. تابع عرضه لوکاس و اثرات سیاست پولی</p>	مدیریت تورم و نرخ ارز در اقتصاد تحت فشار	نرخ ارز ثابت
<p>سیاست پولی در یک سیستم اقتصاد باز: تئوری پولی نرخ ارز، سیاست پولی و سقوط نرخ ارز</p>	<p>رهیافت کینزی برای سیاست پولی - چسبندگی اسمی: قیمت گذاری چند دوره ای و ثبات شوک های</p>	تثبیت پول	نظام نرخ ارز شناور
<p>سیاست پولی در یک سیستم اقتصاد باز: تئوری پولی نرخ ارز، سیاست پولی و سقوط نرخ ارز</p>	<p>رهیافت کینزی برای سیاست پولی - چسبندگی اسمی: قیمت گذاری چند دوره ای و ثبات شوک های</p>	ساختار زیربنایی و اصلاحات اقتصادی	کشورهای در حال توسعه

	سیاست پولی		
<p>سیاست خنثی و استقلال بانک مرکزی:</p> <ul style="list-style-type: none"> انتقاد لوکاس. قواعد سیاست پولی. هدف (Targeting) نرخ بهره و پول، اتخاذ سیاست پولی، قوانین در برابر مصلحت 	<p>آزادسازی مالی بین‌المللی : رشد یا استقرای بیش از حد همراه با بحران‌های مالی</p>	سیستم پولی بین‌المللی	بازار سرمایه جهانی
		انتخاب نظام نرخ ازز	میزان بهینه پول رایج

بررسی سرفصل درس پول و بانکداری دانشگاه‌های کشورهای اسلامی

در این بخش نیز مانند بخش قبلی جهت مقایسه‌ی کیفیت آموزشی ایران با کشورهای اسلامی با استفاده از سرفصل‌های ارائه شده برای درس پول و بانکداری در سایت دانشگاه‌های اسلامی آن‌ها را با سرفصل مصوب درس‌های کشورهای مقایسه گردیده که نتایج آن در جدول شماره ۴ قابل مشاهده است. سرفصل‌هایی که در دانشگاه کشورهای اسلامی آموزش داده می‌شود اما جایگاهی در نظام آموزشی دانشگاه‌های ایران ندارد به قرار زیر است:

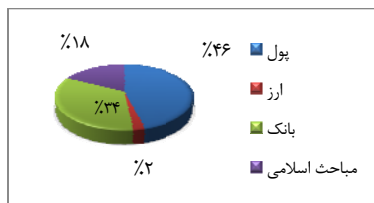
- ✓ منابع و مصارف وجوه در بانک‌های اسلامی و موسسات مالی
- ✓ رابطه بین بانک‌های اسلامی و بانک مرکزی
- ✓ اثر حذف نرخ بهره بر روی تعادل پولی در اقتصاد
- ✓ نظریه مدرن پول
- ✓ بانکداری و مالیه اسلامی چیست؟
- ✓ مقدمه ای بر سیستم مالیه اسلامی
- ✓ تولیدات مالی اسلامی
- ✓ تولیدات مالی جدید در بازار پول و سرمایه
- ✓ صکوک و انواع آن

نتایج حاصل از بررسی به روش تحلیل محتوا نیز در جدول شماره ۳ و نمودارهای شماره ۳ و ۴ نشان داده شده است.

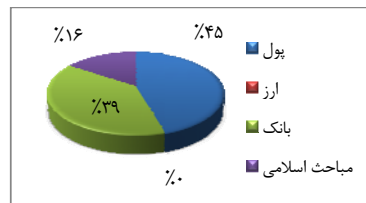
چنانچه مشاهده می‌شود وزن مباحث پول، بانک، ارز و مباحث اسلامی در دانشگاه‌های کشورهای اسلامی به ترتیب ۴۶، ۳۴، ۲ و ۱۸ درصد می‌باشد. که این وزن‌ها در مباحث مذکور برای دانشگاه‌های ایران به ترتیب از پیش گفته ۴۵، ۳۹، ۰ و ۱۶ درصد است. ملاحظه می‌شود وزن مباحث درسی برای دانشگاه‌های ایران به دو صورت محاسبه شده است که ناشی از لحاظ شدن درس بانکداری اسلامی جزء سرفصل دروس دانشگاه‌های ایران و عدم لحاظ آن می‌باشد. با لحاظ شدن این درس (بانکداری اسلامی) وزن مباحث مورد نظر در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های کشورهای اسلامی به یکدیگر نزدیک‌تر می‌شود و در ۸۳ درصد مباحث هم‌پوشانی پیدا می‌کنند.

جدول شماره ۳: فراوانی مباحث درس پول و بانکداری

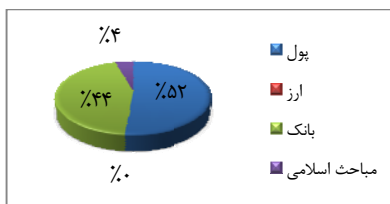
کشورهای اسلامی		ایران		
فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	مبحث
۳۹	۴۶	۳۵	۴۵	پول
۲	۲	۰	۰	ارز
۲۹	۳۴	۳۰	۳۹	بانکداری
۱۵	۱۸	۱۴	۱۶	مبحث اسلامی



نمودار شماره ۳: سهم مباحث در سرفصل دانشگاه کشورهای اسلامی منبع: سایت دانشگاه‌ها و محاسبات محقق



نمودار شماره ۴: سهم مباحث در دانشگاه‌های ایران (با در نظر گرفتن درس بانکداری اسلامی)
منبع: سایت دانشگاه‌ها و محاسبات محقق



نمودار شماره ۵: سهم مباحث در دانشگاه‌های ایران (بدون در نظر گرفتن درس بانکداری اسلامی)
منبع: سر فصل وزارت علوم ایران و محاسبات محقق

همان‌طور که در نمودارهای ۳ و ۴ مشاهده می‌شود، وزن سرفصل دروس ایران به کشورهای اسلامی نزدیک است. اما، این نتیجه خوشبینانه است چرا که عنوان‌های دروس دانشگاهی در ایران شامل بانکداری اسلامی نیز می‌باشد که این درس در نظام آموزشی ایران جزء دروس اختیاری بوده و دانشجویان به ندرت این درس را انتخاب می‌کنند. چنانچه مباحث این درس را از سرفصل دروس ایران حذف کنیم اختلاف زیادی در مقایسه در وزن مباحث اسلامی ایجاد خواهد شد و وزن این مباحث در ایران از ۱۶ درصد به ۴ درصد کاهش می‌یابد (نمودار شماره ۵). همان‌گونه که مشاهده می‌شود با لحاظ کردن درس بانکداری اسلامی به عنوان یک درس دانشگاهی اجباری که عموم دانشجویان اجبار به انتخاب آن داشته باشند، تفاوت چندانی در وزن مباحث درس پول و بانکداری دانشگاه‌های کشورهای اسلامی و ایران وجود نخواهد داشت و می‌توان چنین نتیجه گرفت که ۱۷ درصد از سرفصل دروس دانشگاه‌های اسلامی در سرفصل دروس وزارت علوم ایران لحاظ نشده است. در هر دو سیستم آموزشی بیشترین وزن متعلق به مبحث پول و پس از آن بانک می‌باشد. لازم به ذکر است مبحث ارز در دانشگاه‌های

اسلامی دارای وزن دو درصد است و در دانشگاه‌های ایران صفر است. این در حالی است که در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته مبحث ارز پس از پول مهمترین مبحث محسوب می‌شود که وزنی معادل ۲۶ درصد را به خود اختصاص داده است. همان‌گونه که بیان شد مباحث مربوط به ارز در درس مالیه بین‌الملل منظور گردیده است.

جدول شماره ۴: سرفصل دروس پول و بانکداری در دانشگاه‌های کشورهای اسلامی

دانشگاه ترکیه (METU)	دانشگاه پنجاب		دانشگاه ملک عبدالعزیز	
۱- مقدمه ای بر مکانیسم مالی	اوراق اعتباری: انواع، عملکرد، مزیت	پول: مقدمه: سیر تکاملی، انواع پول، انتشار پول، وظایف پول، اهمیت و نقش پول	۴. بانک مرکزی وظایف و ابزارهای بانک مرکزی وظایف و ابزارهای بانک مرکزی در اقتصاد اسلامی	۱. پول: تعریف و نقش پول در اقتصاد تاریخچه پول تابع پول انواع پول
۲- بازار سرمایه و تعیین نرخ بهره		۳- مکانیسم انتقال پول	مقدار پول: تعیین مقدار پول: نظریه مقداری پول، نظریه تعادل نقدینگی پول، نظریه مدرن پول	۲. پول از منظر اسلامی: نقش دانش پژوهان مسلمان در پول نقد تئوری‌های سرمایه‌داری بر روی بهره حرمت نرخ بهره وام (ربا) و تاثیرات اقتصادی آن
۴- ابزارها و شاخص های سیاست پولی	۵- مهار تورم	دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی	۵. تئوری پولی کلاسیکها تئوری پولی کنزینها اثر حذف نرخ بهره بر روی تعادل پولی در اقتصاد	
سرفصل های بانکداری و مالیه اسلامی	۱- بانکداری و مالیه اسلامی چیست؟	دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی		
۲- مقدمه ای بر سیستم مالیه اسلامی	۳- فروش در اسلام	۴- تولیدات مالی اسلامی		
۵- صکوک				

<p>۶- تولیدات مالی جدید ۷- اوراق بهادار اسلامی ۸- ایجاد سپرده</p>	<p>مقدمه ای بر بازار پول و سرمایه: چرخه تجاری: فروض، علل، راه حل ها، نظریه چرخه تجاری</p>		<p>موضوعات پولی اسلامی معاصر مانند حرمت سود فروش سلف (بیع الاجل)، مشارکت در سود و زیان، ارزش زمانی پول، انحصار دولت در مسائل پول، حق ویژه، تورم و تعدیل قیمت</p>
	<p>نظام پولی بین المللی: صندوق بین المللی پول، بانک جهانی، بانک توسعه آسیا، بانک توسعه اسلامی</p>	<p>۶. سیاست پولی: تورم و رکود، تعریف و نتایج و ارتباط آن با بیکاری سیاست های پولی مناسب برای درمان تورم و رکود با تاکید بر نگرش اسلامی</p>	<p>۳. بازارهای مالی، سازمان ها و ابزارها: بازارهای مالی: بازار پول، بازار سرمایه سازمان های مالی: بانک های تجاری و سایر موسسات مالی منابع و مصارف وجوه بانک های تجاری و موسسات مالی قراردادی منابع و مصارف وجوه در بانک های اسلامی و موسسات مالی</p>
	<p>بانکداری: مقدمه: سیر تکاملی، تعریف، انواع بانک، اهداف بانکداری بانک تجاری: وظایف، اهمیت نقش بانکها، ابزارهای اعتباری، ایجاد اعتبار، اهداف بانکداری الکترونیک حساب های بانکی: افتتاح، عملکرد، بستن انواع حساب های مختلف رابطه مشتری-متصدی بانک: مدل های مختلف مشتریان، ماهیت رابطه، حقوق و وظایف هر دو طرف ارتقا بانک: اداره کردن مالی، جریان نقدی مالی، تقاضای مالی، دوره مالی، تنزیل سفته، خرید سفته، مدیریت، قوانین، تامین و روند ارتقا</p>	<p>۷. روابط پولی بین الملل: نرخ بهره، تراز پرداختها معاملات پولی بین المللی از منظر اسلامی ۸. بانک های اسلامی مرور و ارزیابی</p>	

جدول شماره ۵: موارد اختلاف در سرفصل درس پول و بانکداری ایران و دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته و اسلامی

اختلاف با دانشگاه‌های اسلامی	اختلاف با توسعه یافته	دانشگاه‌های ایران، سرفصل درس پول و بانکداری
<p>منابع و مصارف وجوه در بانک‌های اسلامی و مؤسسات مالی رابطه بین بانک‌های اسلامی و بانک مرکزی اثر حذف نرخ بهره بر روی تعادل پولی در اقتصاد نظریه مدرن پول بانکداری و مالیه اسلامی چیست؟ مقدمه ای بر سیستم مالیه اسلامی تولیدات مالی اسلامی تولیدات مالی جدید در بازار پول و سرمایه صکوک و انواع آن</p>	<p>میزان بهینه پول رایج کمک‌های خارجی، سرکوب مالی بازارهای غیر رسمی در اطراف شهرها، انتخاب ناسازگار، مالیه خرد دوراندیشی، تورم و بهره‌وری سرمایه آزادی مالی، بیمه، مخاطرات اخلاقی در بانک‌ها محدودیت مالی، ارتقا بازار و انتقال رانت و شکست دولت در بازار مالیات توری مدیریت تورم و نرخ ارز در اقتصاد تحت فشار آزادسازی مالی بین‌المللی: رشد یا استقراض بیش از حد همراه با بحران‌های مالی ساختار زیربنایی و اصلاحات اقتصادی انتظار عقلایی، عوامل معرف و تئوری چرخه تجاری واقعی رهیافت کینزی برای سیاست پولی - چسبندگی اسمی قیمت گذاری چند دوره ای و ثبات شوک های سیاست پولی</p>	<p>پیدایش پول</p> <p>مبادله مستقیم کالا با کالا، پول فلزی، سیستم واحد دو فلزی طلا و نقره، قانون گریشام و سیستم واحد تک فلزی، پول کاغذی و مؤسسات بانکی و غیربانکی</p> <p>وظایف پول، پول به‌عنوان وسیله مبادله، معیار ارزش، وسیله سنجش، عامل سلطه و حاکمیت</p> <p>پول، شبه پول و نقدینگی بخش خصوصی نقش و عملکرد بانک‌های تجاری، قدرت خلق پول، پایه پولی و عوامل مؤثر در آن، ضریب تکثیر پولی</p> <p>بانکداری مرکزی، بررسی ترانزنامه بانک مرکزی و بانک‌های تجاری</p> <p>نظریه‌های پولی</p> <p>نظری مقداری پول، نظریه مقداری ریکاردو، نظریه ایروینگ فیشر، نظریه مقداری والر اس در چارچوب نظریه تعادل اقتصادی، قانون سی، نظریه مبادله تعادل اقتصادی والر اس</p> <p>بررسی صحت و سقم نظریه مقداری پول در ایران</p> <p>مکتب کمبریج: نظریه پولی آلفرد مارشال</p> <p>نظریه پولی پیکو (عرضه، تقاضا و ارزش پول)</p> <p>نظریه پولی ویکسل</p>

<p>مدل های کلاسیکی، انعطاف پذیری قیمت و سیاست پولی: استقلال بانک مرکزی: معرفی حساب درآمد در یک اقتصاد باز، توازن نرخ بهره پنهان و آشکار توازن قدرت خرید نسبی و کامل</p>	<p>نظریه پولی کینز: (رجحان نقدینگی)</p>
	<p>تجدید حیات نظریه مقداری پول: مکتب شیکاگو، میلتون فریدمن و تقاضای پول، عرضه پول، نظریه پول گرایان</p>
	<p>نقش سیاست‌های پولی در اقتصاد ملی (در قالب مدل IS/LM)</p>
	<p>تاریخچه سیستم‌های پولی</p>
	<p>ابزارهای سیاست پولی بانک مرکزی: سپرده قانونی، تنزیل مجدد، سیاست بازار باز، تنزیل ارزش پول، کنترل کیفی اعتبارات</p>
	<p>سیاست‌های پولی کشورهای غربی پس از جنگ بین‌الملل دوم</p>
	<p>سیستم پولی کشورهای با برنامه‌ریزی متمرکز، مثال شوروی سابق</p>
	<p>تورم، تورم رکودی، تحلیل آثار و چاره تورم در ایران</p>
	<p>نظام پولی بین‌المللی و نقش مؤسسات پولی بین‌الملل مانند IMF</p>
	<p>تحول بانکداری در ایران، بانکداری بدون ربا، سیاست های پولی در بانکداری بدون ربا</p>
	<p>سیاست و تجربیات پولی در ایران</p>
	<p>مروزی بر تجربه بانکداری اسلامی در سایر کشورها</p>

جمع بندی و نتیجه گیری

همان‌گونه که بیان شد، وزن مبحث پول در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته، اسلامی و ایران به ترتیب ۶۷، ۴۶ و ۴۵ درصد، وزن مبحث ارز با ترتیب مذکور ۲۶، ۲، ۰ درصد و وزن مبحث بانک نیز با همان ترتیب قبلی ۷، ۳۴ و ۳۹ درصد می‌باشد. لازم به ذکر است وزن مباحث اسلامی نیز در دانشگاه‌های اسلامی و ایران به ترتیب ۱۸ و ۱۶

درصد است. چنانچه وزن مباحث برای دانشگاه‌های ایران در حالت خوشبینانه در نظر گرفته شود این وزن‌ها برای مباحث پول، بانک، ارز و مباحث اسلامی به ترتیب ۴۵، ۳۹، ۰ و ۱۶ و در حالت بدبینانه ۵۳، ۴۴، ۰ و ۴ درصد خواهد بود. این اختلاف ناشی از اختیاری بودن درس بانکداری اسلامی در نظام آموزشی ایران می‌باشد، زیرا الزامی برای دانشجویان جهت اخذ این درس وجود ندارد. چنانچه این درس به صورت یک درس اصلی در سر فصل وزارت علوم لحاظ شود نتایج پژوهش منطبق بر حالت خوشبینانه خواهد شد.

منابع و ماخذ:

- 1) Sayed Anwer, Mahmood, "Syllabus for the Course of Money and Banking from an Islamic Perspective (Bachelor's level), Islamic Economics Research Center, King Abdul-Aziz University, Jeddah, Saudi Arabia, Published at Islamic Economic Research Center, 2009.
- 2) Curriculum M.A. in Economics, Two Years Program, Annual System, Approved by: Inter University Curriculum Development Board, Sub- Committee on Economics, University of Punjab, Pakistan.
- 3) www.iium.edu.my سایت دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی
- 4) <http://www.stanford.edu/mckinnon/> سایت دانشگاه استنفورد
- 5) <http://econ.lse.ac.uk/> سایت دانشکده اقتصاد دانشگاه لندن
- 6) <http://www.bu.edu/econ/> سایت دانشکده اقتصاد دانشگاه بوستون

- 7) <http://www.kau.edu.sa> سایت دانشگاه ملک
عبدالعزیز
- 8) <http://www.puchd.ac.in> سایت دانشگاه
پنجاب
- 9) <http://www.metu.edu.tr/>
Meadle Est Technical University سایت دانشگاه

- ۱۰) سرفصل آموزشی دانشگاه‌های ایران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- ۱۱) دادگر، یدالله. (پاییز ۱۳۸۴). اصلاح ابعاد آموزشی اقتصاد ایران به مثابه نزدیک شدن به اقتصاد بومی و دینی. مجموعه مقالات چهارمین همایش دوسالانه اقتصاد اسلامی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس. صص ۱۵۵-۱۷۵.
- ۱۲) عمادزاده، مصطفی و صادقی، مسعود. (زمستان ۱۳۸۲). "برآورد سهم سرمایه انسانی در رشد اقتصادی ایران طی سال‌های ۸۰-۱۳۴۵". فصلنامه پژوهش‌های اقتصادی ایران. شماره ۱۷. صص ۹۸-۷۹.
- ۱۳) بازرگان، عباس و اسحاقی، فاخته. (بهار ۱۳۸۷). "تحلیل فرآیند هدف‌گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی: مطالعه موردی". مطالعات تربیتی و روانشناسی. شماره ۱. صص ۷۲-۵۷.
- ۱۴) دلاور، علی. (۱۳۸۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. ویرایش ۲. تهران: انتشارات رشد.
- ۱۵) درخشان، مسعود. بومی سازی علمی در ایران.

تاملی در آموزش دانش تاریخ در ایران با تاکید بر دوره پس از انقلاب فرهنگی

علیرضا ملایی توانی*

چکیده

کارآمدی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها افزون بر جذب استادان توانمند، در گرو نقد مستمر برنامه‌های آموزشی و نوسازی مداوم آنهاست تا به ارتقاء علمی کشور و اعتلای نهاد دانشگاه بیانجامد. به همین منظور، این مقاله می‌کوشد، برنامه‌های علمی و آموزشی گروه‌های تاریخ را مورد ارزیابی قرار دهد و به این پرسش اصلی گوید که آیا برنامه‌های آموزشی تاریخ متناسب با تغییر نسل‌ها و دوره‌های تاریخی از تحول و پویایی لازم برخوردار بوده است تا پاسخگوی نیازهای موجود باشد؟ در همین راستا مقاله، با نگاهی نقادانه به تاریخچه فعالیت‌های آموزشی رشته تاریخ و نیز بررسی انتقادی برنامه‌های درسی آن به این جمع بندی رسیده است که برنامه‌های آموزش دانش تاریخ همچنان از کاستی‌های فراوان رنج می‌برد و این برنامه متناسب با انتظارات و نیازها متحول نشده است، لذا همچنان نیازمند تغییر و نوسازی است. علاوه بر این، برخی از راه کارها برای تغییر و توسعه این رشته نیز پیشنهاد شده است.

کلیدواژه‌ها: رشته تاریخ، برنامه آموزشی، واحدهای درسی، دانش آموختگان تاریخ.

طرح مساله

آموزش تاریخ در سطح عالی با گشایش "دارالمعلمین مرکزی" به سال ۱۳۹۸ش. آغاز

* عضو هیات علمی دانشگاه ارومیه

شد. این موسسه در اصل نهادی برای آموزش و تربیت دبیران مورد نیاز وزارت معارف بود که در سال‌های ۱۳۰۸-۱۳۰۷ ش. با استخدام چند استاد فرانسوی در کنار استادان ایرانی، رو به توسعه گذاشت و در سال ۱۳۱۲ ش. دانشسرای عالی نام گرفت و با تاسیس دانشگاه تهران در دانشکده ادبیات به حیات خود ادامه داد.

اما در ۱۳۳۵-۱۳۳۴ دانشسرای عالی از دانشکده ادبیات جدا شد. از این زمان دانشکده ادبیات فعالیت مستقل خود را از سر گرفت. در ۱۳۳۷ ساختمان جدید دانشکده ادبیات دانشگاه تهران ساخته شد و در پی آن بسیاری از کلاس‌ها و تشکیلات پیشین دانشکده ادبیات به محل جدید انتقال یافت. (صفت گل، ۱۳۸۷: ۱۷-۲۳).

از استادان ایرانی دانشکده ادبیات و علوم می‌توان به شخصیت‌های برجسته‌ای چون: بدیع الزمان فروزانفر، احمد دهقان (بهمنیار)، رضازاده شفق، عبدالحسین شیبانی (وحیدالملک)، دکتر محمود حسابی، مسعود کیهان و ... اشاره کرد. چند تن از این استادان در زمره بنیادگزاران دانشگاه تهران درآمدند و چند تن نیز برنامه‌های آموزشی دانشکده ادبیات و دانشکده معقول و منقول (الهیات) را طراحی کردند.

در آغاز، دانشکده ادبیات هم از نظر آیین نامه‌های آموزشی و هم برنامه‌های درسی تحت تاثیر دانشسرای عالی بود. اما رفته رفته رویه مستقلی در پیش گرفت و برنامه‌های آن رو به دگرگونی و تکامل نهاد. نکته مهم این است که از بدو تاسیس دانشگاه تهران، آموزش دانش تاریخ مد نظر برنامه ریزان آن بود. اما تا مدت‌های مدید تاریخ نه به عنوان دانشی مستقل، بلکه در کنار جغرافیا و زیر عنوان "تاریخ و جغرافی" تدریس می‌شد. اما با گسترش پرایش‌ها و شاخه‌های علمی در این دو دانش - که با تخصصی شدن علوم همراه بود - و نیز روش‌های متفاوت تحقیق و تدریس در علم تاریخ و جغرافیا سبب شد این دانش‌ها از یکدیگر جدا گردند. در واقع، از اوایل دهه ۱۳۴۰ تاریخ به عنوان یک گروه آموزشی مستقل آغاز به کار کرد. با توجه به این پیشینه، سابقه آموزش تاریخ به عنوان یک رشته دانشگاهی در ایران نزدیک به یک قرن است.

الگوی آموزشی دانشگاه تهران برگرفته از الگوی آموزشی فرانسه بود که در آن تاریخ و جغرافیا رشته واحدی محسوب می‌شدند و برنامه درسی آن‌ها ترکیبی از دو رشته بود که در ایران نیز طی سال‌های ۱۲۹۸ تا ۱۳۴۲ استمرار داشت (همان: ۲۴).

نسل اول استادان تاریخ دانشمندی نام آور و آشنا به دانش‌های مختلف و مسلط به

تاملی در آموزش دانش تاریخ در... ۶۰۱

ادبیات فارسی و عربی و حتی زبان‌های خارجی بودند. روش‌های آموزش و پژوهش آن‌ها نیز تا حد زیادی مبتنی بر سنت‌های ریشه دار ایرانی بود. نگاهی به برنامه درسی رشته "تاریخ و جغرافی" نشانگر صبغه پررنگ ادبیات فارسی و سیطره ادوار ادبی بر این رشته است. از همین رو، بیهوده نبود که تاریخ شعبه ای از ادبیات شمرده شود و نخستین و برجسته ترین استادان این رشته عمدتاً ادیبان سرشناس و صاحب نام باشند.

هرچند تا سال ۱۳۳۹ دوره ای بنام کارشناسی ارشد وجود نداشت اما دورهٔ دکترای تاریخ از سال آموزشی ۳۶-۱۳۳۵ راه اندازی شده بود. شرط ورود به این دوره علاوه بر آزمون‌های علمی‌دارا بودن دانشنامه لیسانس بود. اما سرانجام در سال ۱۳۳۹ دوره فوق لیسانس در بخش "مطالعات و تحقیقات تاریخی" تاسیس شد که هدف از آن توسعه پژوهش‌های تاریخی و شناساندن تاریخ و تمدن و فرهنگ ایران و نیز تالیف و نشر رساله‌های تحقیقی در تاریخ ایران و تصحیح متون تاریخی و تهیه فهرست اسناد و منابع خطی و چاپی تاریخ بود. (صفت گل همان: ۲۸)

بدین سان، از سال ۱۳۹۸ که نخستین برنامه آموزش تاریخ در سطح عالی نگاشته شد، این رشته تا امروز توسعه کمی فراوانی یافته و برنامه‌های آموزشی آن نیز تاکنون دستخوش تغییرات مختلفی بوده است. اما اکنون این پرسش مطرح است که آیا برنامه‌های آموزشی تاریخ پاسخگوی نیازها و انتظارات جامعه بوده است؟ برنامه‌های تدوین شده دارای چه ویژگی‌ها و جهت گیری‌های آموزشی بوده اند؟ برجستگی‌ها و نیز ضعف‌ها و کاستی‌های آن برنامه‌ها کدام است؟ آیا متناسب با تغییر نسلها و عصرها، آموزش تاریخ به یک تحول کیفی تن داده است؟ آیا این برنامه‌ها از ظرفیت لازم برای توسعه و تقویت دانش تاریخ برخوردار بوده اند؟ آیا رشته‌ها و گرایش‌های جدید متناسب با نیازهای جدید شکل گرفته است؟

آیا دانش آموختگان تاریخ از توان و تخصص لازم برای مشاغل تعریف شده برخوردار اند؟ در بازنگری برنامه‌های آموزشی تاریخ چه اهداف و جهت گیری‌هایی باید مود توجه قرار گیرند؟ برای تقویت جایگاه دانش آموختگان تاریخ چه تغییراتی لازم است؟

نخستین برنامه آموزشی تاریخ و جغرافیا

نخستین برنامه آموزشی تاریخ در سطح عالی همزمان با گشایش "دارالمعلمین مرکزی" به سال ۱۲۹۸ ش. نوشته شد. از این زمان تا سال ۱۳۳۵ ش. نظام سالی واحدی حاکم بود و دانشجویان طی یک دوره سه ساله دانش آموخته می‌شدند. در این برنامه، نه تنها یک دوره کامل تاریخ ادبیات ایران از پیش از اسلام تا مشروطیت تدریس می‌شد، بلکه تحقیق در متون ادبی و قرائت بخش‌های منتخب آن نیز مد نظر بود. در مجموع از ۵۲ ساعت تدریس هفتگی، ۱۲ ساعت به تدریس تاریخ ادبیات اختصاص داشت. این امر سبب تقویت بنیه ادبی، قدرت گویندگی و نویسندگی و احاطه کامل دانش آموختگان آن بر متون ادبی می‌شد و به آن‌ها امکان می‌داد تا بتوانند به تصحیح، تفسیر و توضیح متون ادبی همت گمارند. چنان که این امر یکی از دلمشغولی‌ها و اشتغالات استادان این دوره بود.

حدود ۱۳ ساعت در هفته به آموزش جغرافیا اعم از طبیعی، سیاسی، اقتصادی و انسانی ایران و دولت‌های بزرگ و نیز کلیات و مبانی جغرافیا اختصاص داشت. ۱۷ ساعت نیز صرف آموزش تاریخ می‌شد. از این ۱۷ ساعت، ۸ ساعت به تاریخ ایران (تاریخ مفصل ایران قبل از اسلام ۲ ساعت؛ تاریخ ایران از اسلام تا مغول ۳ ساعت و تاریخ ایران از مغول تا ابتدای مشروطیت ۳ ساعت) اختصاص می‌یافت. ۹ ساعت دیگر به تاریخ عمومی (شامل: تاریخ ملل شرق، ۱ ساعت؛ تاریخ یونان و روم ۲ ساعت؛ تاریخ قرون وسطی ۲ ساعت؛ تاریخ جدید ۲ ساعت و تاریخ معاصر اروپا ۲ ساعت). ۱۰ ساعت باقی مانده به آموزش زبان و ادبیات؛ عربی و فرانسه و نیز فلسفه و منطق اختصاص داشت (عربی ۲ ساعت؛ فرانسه ۴ ساعت؛ کلیات فلسفه ۳ ساعت و منطق جدید ۱ ساعت).

در این برنامه توازن ظریفی بین تاریخ؛ جغرافیا و تاریخ ادبیات برقرار بود و همین امر سبب می‌شد تا استادان و دانش آموختگان این رشته در حوزه‌های مختلف سر رشته داشته باشند.

خوبی این برنامه این بود که دانشجویان علاوه بر تاریخ با ادبیات و جغرافیا آشنایی یافته و از توان تحقیق و پژوهش در این حوزه‌ها بهره مند می‌شدند و دست کم از قدرت مراجعه مستقیم به متون ادبی، تاریخی و جغرافیایی برخوردار بودند.

بدیهی است، رویکرد اصلی در این نوع آموزش‌ها بویژه آموزش تاریخ رویکردی صرفاً

تاملی در آموزش دانش تاریخ در... ۶۰۳

توصیفی - نقلی و با تاکید بر تاریخ سیاسی بود. در نتیجه، بسیاری از موضوعات اقتصادی، فرهنگی- اندیشه و ... ناگفته می‌ماند. چنان که سبک و شیوه این نسل در تدریس تاریخ عمدتاً بر تاریخ خاندانی، رخدادهای سیاسی، جنگ‌ها و منازعات، اسامی پادشاهان و وزیران به ترتیب تاریخی و توصیف جزئیات تاکید می‌شد. بعلاوه، در پاره ای از آثار این نسل، ارجاعات تاریخی دیده نمی‌شد.

در متن برنامه‌های درسی این دوره، تاریخ اسلام در حاشیه قرار داشت. در عوض، تاریخ اروپا یا تاریخ عمومی بر اساس یک تسلسل منطقی و بر پایه تقسیم بندی غربی تدریس می‌شد که در آن تاریخ غرب به دوره‌های باستان، وسطی، عصر جدید و تاریخ معاصر تقسیم بندی شده بود. تاریخ ایران نیز به دو حوزه ایران قبل و بعد از اسلام (در دو دوره: از اسلام تا مغول و روم از مغول تا مشروطیت) تقسیم بندی شده بود.

هرچند از سال ۳۶- ۱۳۳۵ به جای نظام سالی واحدی، نظام ترمی واحدی پدید آمد و دانشجویان موظف شدند برای درجه لیسانس، پس از اتمام درس‌ها (واحد‌ها) پایان نامه ارائه دهند اما به نظر می‌رسد، این برنامه در فاصله سال‌های ۱۲۹۸ تا ۱۳۴۲ یعنی حدود ۴۴ سال بر فضای آموزش تاریخ در ایران حاکم بود و دست کم دو نسل از استادان به تدریس آن اشتغال داشتند: نسل اول که از آن‌ها نام بردیم، رفته رفته جای خود را به نسل جوان تر که عمدتاً تحصیلات تخصصی دانشگاهی تا درجه دکتری داشتند، سپرد که معروفترین آن‌ها عبارت بودند از:

دکتر احمد بهمنش، دکتر علی اکبر بینا، دکتر فخر الدین شادمان، دکتر حافظ فرمانفرمایان دکتر محمد جواد مشکور، دکتر سید ضیاء الدین دهشیری و ...

ارزیابی نخستین برنامه آموزشی رشته تاریخ پس از استقلال از جغرافیا

شاید مهم ترین تغییر در روند آموزش تاریخ در سطح عالی استقلال و انفکاک آن از جغرافیا باشد که در سال تحصیلی ۴۳-۱۳۴۲ رخ داد. همزمان با این تغییر، نظام آموزشی همانند امروز بر مبنای واحدهای درسی و در قالب دو نیم سال (ترم) استوار شد. در این دگردیسی، درس‌های کاملاً تاریخی جانشین درس‌های ادبی و جغرافیایی شد و واحدهایی در حوزه ماخذ شناسی، منابع و ماخذ تاریخ ایران، تاریخ عقاید سیاسی، تاریخ عقاید اقتصادی و ... گنجانده شد و دوره تاریخ ایران به جای سه مقطع پیشین به دوره‌های کوتاه

تر تقسیم گردید. این برنامه طی سال‌های بعد کامل تر شد و با تغییراتی در واحدهای درسی طی سال‌های ۱۳۵۲-۱۳۵۳ به صورتی درآمد که عملاً تا انقلاب فرهنگی به قوت خود باقی بود. برنامه قبلی عمدتاً بر آموزش تاریخ ایران و تاریخ اروپا، تاریخ دیپلماسی و منبع‌شناسی مبتنی بود و همچنان تاریخ اسلام عنصر غایب آن محسوب می‌شد. اما با تغییر برنامه در ۵۳-۱۳۵۲، تاریخ ایران با مقاطع مشخص تر و عمدتاً بر مبنای سلسله‌ای در اولویت اصلی آموزش قرار گرفت: مثلاً تاریخ ایران از آغاز تا هخامنشی، تاریخ دولت هخامنشی، تاریخ دوره اشکانی، ساسانی، تاریخ ایران از طاهریان تا غزنویان، آل زیار و آل بویه، ایلخانان، تیموریان، صفویان و

این برنامه هرچند از جهت‌های مختلف کامل تر از برنامه‌های گذشته بود و از جنبه‌های زیر شایسته ارزیابی است:

۱- همه دوره‌های تاریخ ایران را در بر می‌گرفت و برای آشنایی با همه آن‌ها، واحدهای مشخصی تدوین گردید. در واقع، دغدغه جامع‌نگری به تاریخ ایران تا به آن پایه بود که می‌کوشید هیچ سلسله ایرانی از قلم نیافتد. حتی برای تدریس سلسله محلی دوره فترت و حکومت‌های محلی قبل از ایلخانان واحدهایی اختصاص یافته بود. البته این رویکرد ایران‌گرایانه باعث شده بود تا بسیاری از حوزه‌های دانش تاریخ از جمله رهیافت‌های نظری نادیده انگاشته شود و آموزش تاریخ جنبه نقلی و توصیفی بگیرد و صرفاً به بیان رخداد‌های سیاسی معطوف گردد.

۲- تاریخ عمومی نیز به دوره‌های مشخص تر مانند یونان و روم، قرون وسطی، از رنسانس تا قرن ۱۷، تاریخ قرن نوزده، تاریخ قرن بیستم، تاریخ آمریکا، تاریخ روسیه، تقسیم شد که این تحول به نوبه خود شایسته تقدیر بود.

۳- امکان انتخاب سی واحد درسی از رشته‌های مرتبط از جمله باستان‌شناسی، جغرافیا، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و ادبیات برای دانشجویان تاریخ فراهم آمد که نشان می‌داد برنامه ریزان آموزشی به برخی از ضعف‌های این برنامه وقوف داشته و کوشیده‌اند به صورت بالقوه امکان مطالعات بین رشته‌ای را فراهم آورند تا تاکید صرف بر رخداد‌های تاریخی، رشته تاریخ را از رقابت یا استفاده از دستاوردهای آن علوم محروم نسازد.

البته واقعیت این است که نه، این امکان برای همه دانشجویان و همه دانشگاه‌ها فراهم بود و نه گروه‌های آموزشی تاریخ تمایلی به معرفی دانشجویان علاقمند به

تاملی در آموزش دانش تاریخ در... ۶۰۵

گروه‌های مزبور را داشتند. زیرا در گروه‌های پیش گفته این تصور وجود داشت که گویا واحدهای آموزشی تاریخ آن قدر ناچیز است که پاسخ گوی این رشته نبوده و آنان را نیازمند رشته‌های دیگر ساخته است. بدین سان، اگر این جامع نگری و توجه به علوم بین رشته ای باید در متن همین برنامه رقم می‌خورد، بزرگترین ضعف این برنامه رخت بر می‌بست.

۴- درس‌های مبهمی چون کلیات تاریخ ایران، کلیات تاریخ عمومی به صورت چند واحد مسلسل در متن واحدهای درسی گنجانده شد که نتیجه ای جز تکرار مکررات نداشت.

۵- واحدهایی در حوزه تاریخ اسلام به آموزش تاریخ راه یافت، مانند خلافت فاطمیان، از عباسیان تا سقوط بغداد، تاریخ اندلس. ظاهراً تاریخ اسلام نیز در اثنای درس‌های تاریخ ساسانی و تاریخ ایران در قرن اول هجری، آموزش داده می‌شد که البته متناسب با جایگاه و اهمیت تاریخ اسلام نبود و متاثر از جهت گیری‌های سیاسی و ایدئولوژیک کشور کوشش می‌شد تاریخ اسلام در ذیل یا حاشیه تاریخ ایران قرار گیرد.

۶- به تاریخ ممالک همجوار و همسایه نیز توجه خاصی مبذول شده بود، مانند تاریخ افغانستان، تاریخ روسیه، تاریخ آسیای مرکزی، تاریخ کشوری عربی در عصر جدید که افزون بر آشنایی دانش آموختگان تاریخ را با این کشورها امکان فعالیت آن‌ها به عنوان رایزنان فرهنگی در آن ممالک را فراهم می‌آورد.

۷- به مسائل و تحولات غیر سیاسی از جمله تحولات فرهنگی و نظام حکومتی و مناسبات خارجی ایران نیز عنایت شده بود. مانند "نفوذ تمدن غربی در ایران"؛ "تاریخ اجتماعی ایران در دوره قاجاریه"؛ "سازمان حکومتی در دوره صفویه"؛ "تشکیلات سیاسی اداری و فرهنگی دوران مغول و تیمور"؛ "بنیادهای اجتماعی و فرهنگی و سازمان‌های سیاسی-اجتماعی و ... که البته در عمل بار دیگر مباحث سیاسی در کانون آموزش قرار می‌گرفتند.

۸- افزون بر آموزش روش تحقیق و منبع شناسی به مسائل تاریخ نگاری نیز اشاراتی رفته بود. مانند: "مورخان دوره اسلامی"؛ "بررسی اسناد و مدارک تاریخی"؛ "تحقیق در منابع تاریخ ایران باستان"؛ "تحقیق در منابع تاریخ ایران بعد از اسلام"؛ "تحقیق در اسناد تاریخی ایران"؛ "کتیبه‌های دوره اسلامی"؛ "روش تحقیق در تاریخ"

که بی تردید از نقاط قوت این برنامه بود.

۹- واحدهایی در حوزه جغرافیا با تاکید بر جغرافیای تاریخی مانند جغرافیای تاریخی ایران گنجانده شد که گویای وداع با رشته جغرافیا بود.

ارزیابی برنامه آموزشی دوره کارشناسی تاریخ پس از انقلاب

پس از انقلاب برنامه آموزشی رشته تاریخ دست کم دو بار دستخوش دگرگونی شد:

الف) برنامه نخست

نخستین تغییر توسط کمیته تخصصی علوم انسانی ستاد انقلاب فرهنگی با هدف بازنگری برنامه‌های آموزشی تاریخ دانشگاه‌ها و انطباق آن با اهداف دانشگاه اسلامی، توسط کمیته تخصصی تاریخ و جمعی از محققان و صاحب نظران و نمایندگان گروه‌های تاریخ از آذر ۱۳۵۹ تا تابستان ۱۳۶۲ در ستاد انقلاب فرهنگی تنظیم گردید و در جلسه ۱۳۶۳/۱۱/۱۸ به تصویب رسید. بر اساس این برنامه، دوره کارشناسی تاریخ با دو گرایش دبیری و آزاد پیش بینی شده بود. در فرازی از دیباچه این برنامه چنین آمده بود:

"آن چه ضرورت مطالعه و آموزش تاریخ را در کشور ما ایجاد می‌کند، مطالعات و پژوهش‌های تازه و بازشناسی ارزش‌های مادی و معنوی این سرزمین از کهن ترین دوران تا به امروز و با الهام از انقلاب اسلامی و جهان بینی نوی است که از این انقلاب سرچشمه گرفته است. تاریخ باید رسالت خود را در تغییرات زیربنایی و اساسی بر پایه مطالعه میراث‌های نیکوی ایرانی و اسلامی و بخصوص در دوران اسلامی تاریخ ایران و نیز جهان انجام دهد...." (برنامه آموزشی دوره کارشناسی تاریخ مصوب ستاد انقلاب فرهنگی، ۱۳۶۳: ۳).

بدین سان، جهت گیری اصلی این برنامه بر تاریخ اسلام و ایران اسلامی متمرکز داشت. درس‌ها به طور کلی، به چهار حوزه تقسیم شدند: الف) درس‌های عمومی (همگانی) ۳۹ واحد؛ ب) درس‌های پایه ۲۵ واحد الزامی؛ ج) درس‌های اصلی ۶۷ واحد؛ د) درس‌های تخصصی ۳۰ واحد. و کل برنامه در مجموع به ارزش ۱۶۱ واحد. برای دوره دبیری هم همین تعداد درس تعیین شد اما به جای درس‌های پایه، درس‌های تربیتی و تربیت دبیر در نظر گرفته شد.

در این برنامه نیز همانند برنامه آموزشی پیشین، دانشجویان تاریخ می‌توانستند با

تاملی در آموزش دانش تاریخ در... ۶۰۷

راهنمایی گروه تاریخ، ۳۰ واحد از درس‌های تخصصی (یا همان درس‌های اختیاری که در این برنامه تخصصی خوانده می‌شدند) را از رشته‌های جامعه‌شناسی، جغرافیا، باستان‌شناسی، علوم سیاسی و ادبیات انتخاب کنند (همان: ۱۰).

در این برنامه، درس‌های پایه عبارت بودند از تاریخ تحول عقاید سیاسی؛ تاریخ عقاید اقتصادی؛ مبانی جامعه‌شناسی؛ روش تحقیق در تاریخ؛ قرائت متون تاریخی به زبان‌های فارسی، عربی و خارجه؛ جغرافیای تاریخی؛ مبانی تاریخ اجتماعی ایران؛ فلسفه و تاریخچه انقلاب اسلامی. البته درس "فلسفه تاریخ" از قسمت درس‌های پایه به حوزه درس‌های اصلی انتقال یافت که هیچ‌سختی موضوعی و محتوایی با آن‌ها نداشت.

درس‌های اصلی، شامل یک دوره تاریخ ایران، تاریخ اروپا، تاریخ اسلام تا سقوط عباسیان بود. درس‌های تاریخ اروپا بر اساس منطق غربی تحول تاریخ و تاریخ ایران برمبنای سلسله‌ای و تاریخ اسلام نیز با محوریت تاریخ تشیع تنظیم شده بود.

از مشخصه‌های این برنامه تأکید فراوان بر میراث شیعی (اعم از تاریخ تشیع، زندگانی ائمه اطهار (ع)، نهضت کربلا، تشیع در ایران، قیام‌های شیعی و توجه بیشتر به تاریخ صفویه)؛ و نیز درنگ فراوان در نهضت‌ها، جنبش‌ها و قیام‌ها؛ و تأکید بر دین و روحانیت و بزرگان تشیع بود. علاوه بر این، تداخل و همپوشانی‌های فراوانی در بسیاری از واحدهای درسی به ویژه در قرون اولیه اسلام دیده می‌شد که استادان را ناگزیر می‌ساخت بسیاری از مسائل مشترک این درس‌ها را در واحدهای مختلف تکرار کنند که پدیده‌ای خسته‌کننده و کسالت‌آور بود و ظاهراً ماهیت و محتوای آن چنین وضعیتی را ایجاب می‌کرد. به عنوان نمونه درس‌هایی چون تاریخ اموی و عباسیان، نهضت‌های دو قرن اول هجری، تاریخ تشیع در ایران، تاریخ ایران در دوران حکومت‌های متقارن و مانند آن.

در مجموع، به تعبیر دکتر آقاجری، جوهره این تجدید نظر در برنامه آموزشی تاریخ عمدتاً متأثر از رویکرد دینی و سیاسی انقلاب اسلامی بود و در قیاس با برنامه قبلی، این تغییر بیشتر یک تغییر صوری بود تا یک تغییر ساختاری، زیربنایی و مضمونی. زیرا اهل تاریخ در آن زمان فاقد توانایی معرفت‌شناسانه برای تحول‌بنیادی بودند. بدین سان، این تغییر صرفاً تغییر عناوین تعدادی از درس‌ها بود بدون آن که مضمون، دیدگاه‌ها و ساختار علمی این رشته دستخوش تحول شود. یعنی جوهر برنامه و مبانی آن نسبت به گذشته متحول نشد و هیچ عرصه تازه‌ای به روی پویندگان تاریخ گشوده نشد (تاریخ، اوضاع

کنونی و راهبردها..... در گفتگو با دکتر آقاجاری، مصدق، خلعتبری و ...، ۱۳۷۸: ۲۸-۲۷).

ب) برنامه دوم

دومین برنامه (یا همین برنامه جاری)، پانزده سال پس از اجرای برنامه پیشین در کمیته ای مرکب از نمایندگان گروه تاریخ طی نشست‌های مفصل و بررسی‌های گسترده تر تدوین شد. در این برنامه نیز دو گرایش آزاد و دبیری پیش بینی شده بود. دانشجویان کارشناسی آزاد با گذراندن ۱۳۵ واحد و دبیری با ۱۳۴ واحد مرکب از درس‌های عمومی (۱۶ واحد)؛ درس‌های پایه (۲۸ واحد)؛ درس‌های الزامی (۶۸ واحد)؛ درس‌های اختیاری (۲۳ واحد) و درس‌های تربیت دبیر (۲۴ واحد) - که صرفاً دانشجویان دبیری به جای درس‌های پایه می‌گذراندند - فارغ التحصیل می‌شدند.

از نقاط قوت این برنامه تفکیک درس‌ها به چهار حوزه مشخص بود: درس‌های پایه که عمدتاً جهت گیری نظری داشت، نشانگر دغدغه‌های تازه برنامه ریزان آموزشی در توجه بیشتر به مباحث فلسفه علم تاریخ و روش شناسی تاریخی از جمله: کلیات و مبانی علم تاریخ، گاه شماری و تقویم، تاریخ نگاری و تحولات آن در ایران و جهان، و نیز مطالعات بین رشته ای از جمله جامعه شناسی، علم سیاست، جغرافیا، اندیشه سیاسی بود.

در مجموع، دانشجویان یک دوره تاریخ ایران، اسلام و اروپا را فرا می‌گرفتند.

تاریخ ایران همچون برنامه قبلی بر بنیاد سلسله‌ها تدوین و کوشش شده بود تا هیچ سلسله ای از قلم نیافتد. برای آن که درس‌ها صرفاً در تاریخ سیاسی خلاصه نشوند، در آغاز هر درس عبارت "تاریخ سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران" گنجانده شده بود و در سرفصل‌ها به همه مسائل مهم و اثرگذار اشاره رفته بود. اما می‌دانیم و به تجربه دریافته ایم که سازماندهی درس‌ها بر بنیاد سلسله ای - با وجود همه دقت و ظرافتی که در تدوین آن‌ها به کار رفته است - کافی است تا مدرسان این درس‌ها را دوباره به وادی تکرار تاریخ سیاسی به سیاق گذشته بکشاند و از ورود به مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مانع آید. بدیهی است راه حل گریز از این چرخه تکراری، تدوین درس‌ها بر مبنای موضوعی و معرفتی است.

در حوزه اسلام، یک دوره کامل از تاریخ اسلام با محوریت تشیع مد نظر بود. همین تاکید بر تاریخ تشیع در چهار واحد مجزا، منشاء پاره ای از تکرارها و تداخل‌ها با مقاطعی از تاریخ اسلام و ایران شد. در واقع، یکی از ضعف‌های این برنامه تفکیک کامل تاریخ ایران

تاملی در آموزش دانش تاریخ در... ۶۰۹

از اسلام است زیرا درس‌هایی که با این انگاره تدوین شده‌اند به نحو اجتناب ناپذیری تداخل موضوعی دارند و این همان ضعفی است که در برنامه پیشین بسیار پر رنگ تر وجود داشت.

درس‌های تاریخ اروپا از همان اسلوب دوره بندی تاریخ اروپا پیروی می‌کرد که تقریباً از هنگام تدوین نخستین برنامه آموزشی تاریخ با اندکی تغییر برجای مانده بود. از برجستگی‌ها و نقاط قوت این برنامه گنجاندن انبوهی از درس‌ها و سرفصل‌های مهم در بخش درس‌های اختیاری بود که شاید اجباری شدن برخی از آن‌ها می‌توانست پاره ای از مشکلات موجود دانش‌آموختگان این رشته را مرتفع سازد. اما متأسفانه تنگناهای آموزشی به ویژه نبود متخصص باعث شده است تا در این باره بسیار سلیقه ای عمل شود و بسیاری از درس‌های مهم عملاً ارائه نشوند که بخش راه کارها به آن خواهیم پرداخت.

کارآمدی دانش‌آموختگان تاریخ پس از اجرای برنامه دوم

در کشورهای توسعه یافته دانشجویان از رهگذر آموزش و پژوهش، مهارت‌های ذهنی و عملی جهت ورود به دنیای کار و اشتغال را کسب می‌کنند. هدف مشترک آموزش عالی، تربیت مدیران و متصدیان تعلیم یافته که نیروی کار متخصص را تشکیل می‌دهند، توسعه و انتقال دانش‌ها جهت پیشرفت علوم و فنون و سرانجام تربیت پژوهشگرانی است که بتوانند به تحقیقات بنیادین و کاربردی دست یازند و موجبات بالندگی اقتصادی، صنعتی و فرهنگی کشور را فراهم آورند (آقازاده، ۱۳۸۶: ۱۹۴ و ۳۲۹).

اگر تربیت دانش‌آموختگانی فاقد تخصص و کارآیی را از نشانه‌های ضعف یک برنامه آموزشی بدانیم، به نظر می‌رسد این همان نقصانی است که گروه‌های آموزشی تاریخ از آغاز تا کنون با آن دست به گریبان بوده‌اند. هرچند برنامه دوم مهم‌ترین و از جهاتی غنی‌ترین برنامه آموزشی تاریخ تا امروز است اما با وجود اجرای این برنامه نیز دانش‌آموختگانی کارآمد و متناسب با نیازهای حرفه ای تربیت نشدند. اگر در دهه‌های گذشته این مشکل به علت کمبود دانش‌آموختگان آن نمود آشکاری نداشت و دانش‌آموختگان می‌توانستند سرانجام حرفه ای مرتبط یا غیر مرتبط با دانش خود بیابند، اما اکنون به علت فراوانی آنان به یک معضل جدی تبدیل شده است زیرا شغلی مناسب با آموخته‌های خود

نمی‌یابند.

بر اساس برنامه وزارت علوم، "فارغ التحصیلان دوره کارشناسی تاریخ توانایی آن را خواهند یافت که در سازمان‌های دولتی و غیر دولتی از قبیل وزارت آموزش و پرورش، وزارت امور خارجه، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، وزارت ارشاد اسلامی، سازمان موزه‌ها، مرکز اسناد ملی، رادیو و تلویزیون، نگهداری آرشیوهای دولتی در کلیه وزارت خانه‌ها و موسسات دولتی، روزنامه‌ها و مجلات و مراکز طبع و نشر کتاب و مانند آن، انجام مسائل تحقیقی تاریخ در حد بین المللی، تدریس تاریخ در دبیرستان‌ها، آمادگی برای تکمیل تحصیلات در دوره فوق لیسانس و دکتری تاریخ برای استخدام در دانشگاه‌ها جهت تحقیق و تدریس و نظایر آن به خدمت بپردازند (شورای عالی برنامه ریزی، ۱۳۷۵: ۴).
به تعبیر دکتر مرادی اکنون این سؤال اصلی مطرح است که از دانش آموختگان تاریخ در کجا استفاده می‌شود و آنان چه قابلیت‌هایی دارند؟ آیا دانش آموختگان تاریخ می‌توانند با توجه به نوع و شیوه آموزشی شان نیازهای وزارتخانه‌ها و مراکز مزبور را برآورده سازند؟ (مرادی، ۱۳۷۸: ۵۱).

اگر بپذیریم تامین نیروی متخصص مراکز یاد شده به عهده گروه‌های تاریخ است، باید اذعان داشت که برنامه‌های درسی تاریخ در این زمینه بسیار ضعیف و دور از واقعیت‌های ضروری جامعه نگاشته شده‌اند (همان: ۶۳) یعنی تناسب چندانی با نوع آموزش‌ها و واحدهای درسی آنان ندارد. در واقع، به استثنای وزارت آموزش و پرورش باید برای حوزه‌های دیگر چاره اندیشی کرد.

واقعیت این است که برنامه‌ها و شیوه‌های موجود به علت فقدان درس‌های مورد نیاز جهت شناخت جهان معاصر نمی‌توانند کارشناسان و متخصصان مورد نیاز وزارت خارجه یا وزارت ارشاد را فراهم آورند. در همان حال به رغم گسترش مراکز آرشیوی و اسنادی و توسعه مراکز بایگانی نمی‌توان از این برنامه انتظار پرورش متخصص را داشت. علاوه بر عدم تناسب درس‌های ارائه شده با تخصص‌های مورد نیاز و مورد انتظار، عرضه درس‌ها به شیوه ناکارآمد گذشته که حکایت از عدم انطباق آن با علم تاریخ و پیشرفت‌های آن در جهان امروز دارد. اصالت دادن به خاندان‌های حکومتگر و تقسیم بندی تاریخ بر اساس پیدایش و زوال سلسله‌ها و با محوریت شاه به عنوان کانون دگرگونی‌های تاریخی از ویژگی‌های برنامه‌های درسی تاریخ در دوره پیش از انقلاب است که تا حدی همین سنت

تا امروز نیز تداوم یافته است.

لزوم نوسازی برنامه آموزشی به منظور توانمند سازی حرفه ای دانش آموختگان تاریخ متناسب با نیازها و انتظارات

به نظر می‌رسد، مهم ترین و عملی ترین راه برون رفت از وضعیت موجود بازنگری مستمر برنامه‌های درسی همراه با اقتضات جدید است. در واقع، می‌توان با طرح درس‌هایی در پیوند با اسناد و مدارک آرشیوی از جمله سند خوانی، شیوه‌های بایگانی، تدوین و تنظیم اسناد و نیز پژوهش‌های سندی امکان فعالیت دانش آموختگان تاریخ را در این مراکز فراهم آورد.

همچنین با آموزش تاریخ شفاهی و روش‌های گردآوری داده‌ها در این رشته و آموزش فنون مختلف مصاحبه و شیوه‌های متنوع آن میدان وسیعی برای اشتغال و فعالیت علمی دانش آموختگان تاریخ فراهم کرد. وقوع همه روزه پدیده‌های جوی و طبیعی چون سیل، زلزله، طوفان، رانش زمین، خشکسالی و... و نیز مطالعه عرصه‌های مختلف تاریخ اجتماعی اقشار مختلف ملت ایران و همچنین رخداد‌های سیاسی کشور در گفت و گو با سیاستمداران و دیگر نقش آفرینان تاریخ به ویژه در حوزه رخداد‌های نزدیکی چون انقلاب اسلامی و جنگ تحمیلی و ...، خاطره نگاری و سایر روش‌های میدانی و مانند آن هم، افق تازه ای به روی دانش آموختگان تاریخ گشود و امیدهای تازه ای برانگیخت و هم، انبوه متنوعی از منابع اصلی را برای مطالعات تاریخی، سیاسی و اجتماعی آینده فراهم ساخت. وضعیت امروز ایران و اقبالی که محافل مختلف رسمی و غیر رسمی به این فن نشان داده و می‌دهند گویای ظرفیت بالای این حوزه است که جمعی از علاقمندان رشته‌های دیگر - که عمدتاً فاقد پیشینه دانش آموختگی در رشته تاریخ‌اند - به این وادی کشانده است و تا امروز اهل تاریخ از آن استفاده نکرده است.

افزون بر این، می‌توان با گنجاندن واحدهایی پیرامون تاریخ ادبیات و آشنایی با متون ادبی و ویرایش و تصحیح متون تاریخی امکان فعالیت آنان را در مطبوعات، کتاب خانه‌ها و مراکز آرشیوی فراهم کرد. با گنجاندن واحدهایی در حوزه فرهنگ و هنر، جغرافیای تاریخی با هدف آشنایی با جاذبه‌های توریستی و تاریخی، و درس‌های در حوزه روابط

خارجی، دیپلوماسی و تاریخ غرب و ملت‌های دیگر امکان فعالیت دانش‌آموختگان تاریخ را در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مراکز گردشگری و وزارت امور خارجه رقم زد. حتی می‌توان گرایش‌های تخصصی در دوره کارشناسی ایجاد کرد تا متناسب با نیازها و نهادی اجتماعی نیروهای مورد نیاز را تربیت کنند. یا رشته‌ها و گرایش‌هایی با محوریت بازار کار و شاخه‌هایی پژوهش محور با هدف تربیت پژوهشگر تعریف کرد و دانش‌آموختگان تاریخ را از وضعیت موجود آموزش‌های حافظه محور و مبتنی بر داده‌های صرف شفاهی رهایی بخشید.

افزون بر دگرگونی‌های پیش گفته، هنوز در پاره ای از درس‌های اختیاری برنامه فعلی (برنامه دوم پس از انقلاب) - که جمعاً حدود ۹۸ واحد (معادل ۴۹ درس دو واحدی) را شکل می‌دهد - ظرفیت فراوانی برای جبران بخشی از کاستی‌های برنامه آموزشی تاریخ وجود دارد. اما تحقق این امر مستلزم آن است که برخی از این درس‌ها به علت ماهیت و اهمیت شان در ردیف درس‌های اجباری قرار گیرند تا بر دامنه دانش و افق دید دانش‌آموختگان تاریخ بیافزایند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

تاریخ ملل قدیم شرق؛ تاریخ قاره امریکا؛ تاریخ آفریقا؛ تاریخ روسیه؛ تاریخ چین و ژاپن؛ تاریخ استعمار؛ رشد سرمایه داری در غرب و گسترش امپریالیسم؛ تاریخ شبه قاره هند؛ تاریخ هنر و معماری اسلامی؛ نهضت‌های سیاسی - اجتماعی و فرهنگی کشورهای اسلامی... که به دانشجویان جهت همکاری با وزارت امور خارجه و رایزنی فرهنگی تاحدی توانایی می‌بخشد.

جامعه شناسی تاریخی؛ اقتصاد سیاسی؛ روان شناسی اجتماعی؛ تاریخ اندیشه‌ها و مکاتب سیاسی در غرب؛ قوم شناسی و مردم شناسی تاریخی ایران؛ تاریخ اجتماعی هنر و ادبیات (جامعه شناسی هنر و ادبیات) که به نوعی آموزش تاریخ را در پیوند با علوم دیگر قرار می‌دهد و بر بینش و فهم تاریخ دانشجویان اثر مستقیم بر جای می‌نهد.

الزامی کردن درس‌هایی چون: ریشه‌های تاریخی توسعه نیافتگی؛ مبانی حکومت و ساخت قدرت در تاریخ ایران؛ عرفان و تصوف؛ تاریخ محلی و مانند آن‌ها که باعث می‌شود تا ضمن فاصله گرفتن از تاریخ سیاسی صرف، لایه‌های عمیق تر و احتمالاً کاربردی تری از تاریخ ایران آموزش داده شود و با گسترش پژوهش در این حوزه‌ها می‌توان راه‌های برون رفت برای مسائل فراروی کشور یافت، یا دست کم آن‌ها را مورد تامل و گفتگوی

لزوم بازنگری در برنامه‌ها و گرایش‌های کارشناسی ارشد

تغییر برنامه‌های آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد که در گام نخست، با ایجاد چهار گرایش همراه شد، چندان ساختاری و قابل ملاحظه به نظر نمی‌رسد زیرا مبنای این تغییر همان تقسیم بندی‌ها و نگرش‌های سنتی مبتنی بر زمان و مکان است نه موضوعی و معرفتی. حتی گرایش‌های که طی سال‌های بعد شکل گرفتند نیز تحت تاثیر همین نگاه قرار داشتند مانند: مطالعات قفقاز، خلیج فارس، آسیای میانه و ... که عمدتاً با منشاء جغرافیایی تنظیم شده‌اند. حال آن که امروز نیازمند پیدایش دست کم چند رشته جدید با مبانی معرفتی و موضوعی جدید هستیم که مهم ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

- ۱- تاریخ اجتماعی ایران با رویکرد جامعه شناسی تاریخی
- ۲- تاریخ اندیشه سیاسی
- ۳- معرفت شناسی تاریخی (فلسفه تاریخ با تاکید بر فلسفه علم تاریخ).
- ۴- پژوهشگری و نقد تاریخی
- ۵- اسناد و مدارک آرشیوی
- ۶- جغرافیای تاریخی با رویکرد گردشگری و توریسم
- ۷- تاریخ اقتصادی و توسعه نیافتگی
- ۸- تاریخ شفاهی

لزوم تغییر جهت گیری برنامه‌های آموزشی

به تعبیر پائولو فریره هر دوره تاریخی با مجموعه ای از آرزوها، رویکردها و ارزش‌هایی همراه است که مضمون آن دوران را شکل می‌دهد و به نوبه خود نشانگر مسئولیت‌هایی است نظام آموزشی باید آن را بر دوش بکشد. هرگاه این مضمون‌ها نتوانند با امور نوین و در حال پدیدار متناظر شوند دوره‌های جاری جای خود را به دوران‌های تازه خواهند داد. تنها با یک نگرش نقادانه پایدار است که انسان می‌تواند به جای نظاره گری صرف، فعالانه وارد عمل شود؛ با پویایی دوره‌های تاریخی سازگار شود و با روح زمان همبسته گردد و کارکردهای عقلانی را جایگزین کارکردهای حسی و غریزی کند (فریره، ۱۳۶۸:

در مجموع، با توجه به آن چه گفته شد، امروز به یک خانه تکانی اساسی همراه با یک تغییر نگاه روشی، موضوعی و معرفتی نیاز داریم و این همان تغییری است که نسل بازمانده پیشین در برابر آن مقاومت می‌کرد و با توجه به نفوذ سنتی خود مانع از انجام این تغییرات می‌شد. از سوی دیگر، نسل نواندیش هنوز آن اعتماد به نفس لازم را نیافته است تا این تغییرات را رهبری نموده و با قدرت به دفاع عقلانی و توجیه منطقی آن همت گمارد زیرا از این هراس دارد که مبدا استادان تاریخ در تدریس آن‌ها دچار مشکل منبع شوند.

از آن جا که تغییر ناگهانی و ساختار شکنانه نه مطلوب است و نه ممکن، باید به تغییرات تدریجی اما مستمر تن داد تا نگاه به علم تاریخ و جایگاه آن در نقشه علمی و فرایند توسعه کشور در همه سطوح (هم در بین دانش آموختگان این رشته و هم در متن جامعه و هم از نگاه سیاست گذاران و برنامه ریزان) دستخوش دگرگونی گردد و شأن مناسب و شایسته این رشته به عنوان منبع شناخت و هویت یابی بازشناسی شود و به عنوان علمی اثر آفرین و تاثیر گذار مورد توجه قرار گیرد. قطعاً دست یابی به این هدف با این ساختار و برنامه آموزشی امکان پذیر نیست.

البته تغییر برنامه مستلزم پیش نیازهای‌هایی چون وجود مجله‌های تخصصی با رویکرد نظری و معرفت شناختی و نیز نقادی تاریخی؛ ایجاد فضای گفتگو و تبادل نظر منظم و مستمر؛ نشست‌های علمی منظم و ایجاد گفتمان علمی و انتقادی؛ پیوند مستمر با نهادهای پژوهشی و دانشگاه‌های خارج از کشور و ترجمه آثار روش شناختی و متن‌های اصلی فیلسوفان علم تاریخ و نیز آثار برجسته مکاتب تاریخ نگاری مهم دنیاست.

بدین سان، برای برون رفت از وضعیت مبهم و ناهنجار موجود، تغییر جهت گیری برنامه‌های آموزشی تاریخ امری گریزناپذیر است. در این بازنگری باید اهدافی چون: افزایش شناخت و دانش تاریخی دانشجویان، کاربردی شدن آموزش‌ها، پژوهش محوری و پیوند نزدیک و گسترده با مراکز تحقیقی و نیز موسسات اسنادی و آرشیوی، توسعه گرایش‌های جدید، رویکرد فعالانه تر با مباحث نظری و معرفت شناسی تاریخی و همچنین عنایت به مطالعات بین رشته مورد توجه قرار گیرند.

در عمل نیز شایسته است به جای تاکید بر تاریخ سیاسی و سلسله ای موجود، تاریخ

ایران از چند زاویه متقاطع مورد بررسی قرار گیرد. برای این منظور پیشنهاد می‌شود، تاریخ سیاسی به حداقل ممکن محدود گردد. مثلاً دوره باستان در دو سه مقطع و ایران پس از اسلام نیز در چند مقطع مشخص - و طی واحدهای خاصی تقسیم بندی و عرضه شود. به عنوان نمونه ایران پس از اسلام را به دوره‌هایی چون از اسلام تا مغول؛ از مغول تا صفویه؛ از صفویه تا قاجاریه؛ قاجار و مشروطه؛ از کودتای ۱۲۹۹ تا انقلاب اسلامی تقسیم کنیم. با این اقدام، فضا و فرصت بیشتری برای پرداختن به مباحث میان رشته ای و رهیافت‌های فکری و فرهنگی و رویکردهای اقتصادی - اجتماعی پیدا خواهیم کرد.

برای این منظور می‌توان یک دوره تاریخ ادبیات ایران؛ جغرافیای تاریخی ایران با روش کاربردی؛ تاریخ تحول اجتماعی - اقتصادی ایران با رویکرد جامعه شناسی تاریخی؛ تاریخ اندیشه سیاسی و تحول ساخت قدرت سیاسی؛ درس‌های تاریخ عمومی جهان یا کشورهای مهم دنیا؛ روش شناسی و معرفت شناسی تاریخی؛ سند شناسی، فن آرشیو و شیوه تدوین اسناد؛ روش‌های متنوع تحقیق تاریخی و آشنایی عملی با مکتب‌های تاریخ نگاری؛ تاریخ شفاهی و هر چیز دیگری که به افزایش مهارت و توان شناختی و قابلیت دانشجویان این رشته کمک کند، افزود.

نوسازی شیوه تدریس و گذر از شیوه «بانکی» به شیوه «مساله محور»

همگام با نوسازی مستمر برنامه‌های آموزشی، تحول کیفی در شیوه‌های تدریس نیز الزامی است تا تاثیر گذاری این برنامه‌ها دوچندان شود. در این راه، استفاده از تجربه‌های استادان موفق و برجسته، بهره گیری از کارآمدترین و پیشرفته ترین الگوهای تدریس در سطح جهانی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی روش تدریس، مشارکت دادن بیشتر دانشجویان در امر تعلیم و تربیت، ضروری است.

متأسفانه شیوه تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ما بر روش و مدلی مبتنی است که پائلو فریره آن را «روش بانکی»^۱ خوانده است. ماهیت و مبنای این روش بر آموزش نقلی و حفظ کردن ماشینواره محتوا و مطالب درسی متکی است. در این روش دانشجویان و دانش آموزان به مثابه مخزن‌هایی تصور می‌شوند که می‌بایست توسط استادان پر شوند و

1. Banking Concept

هر کس که این مخزن‌ها را بهتر پر کند معلم بهتری است و هر ظرفی که بیش تر پر شود شاگرد بهتری است زیرا مبنای این روش همچون بانکداری بر امانت سپاری استوار است: معلم امانت سپار و شاگرد امانتدار است و میدان عمل دانشجو منحصر به دریافت امانت‌ها و تنظیم پرونده‌ها و ذخیره آن‌ها در بایگانی مطالب است (فریره، ۱۳۵۸: ۵۸-۵۹).

در این روش فرض بر آن است که معرفت هدیه ای از سوی آموزگار به کسانی است که هیچ نمی‌دانند و در حقیقت نادان مطلق اند؛ نوعی تضاد بین استاد و دانشجو به چشم می‌خورد؛ معلم به جای شاگرد فکر می‌کند و سخن می‌گوید، شاگرد فقط گوش می‌سپارد. در این روش، آدمی به موجودی مطیع، سازگار و اداره شدنی و ذخیره کننده منفعل داده‌ها تبدیل می‌شود و کمتر به آگاهی‌های نقادانه دست می‌یابد. در واقع، به یک موجود بی‌اراده و ماشینی تبدیل می‌شود که قدرت خلاقانه اش نابود شده است. در شیوه بانکی انسان موجودی آگاه نیست بلکه به مالک آگاهی تبدیل می‌شود. برای رهایی از این وضعیت باید مبنا و ماهیت نظام و برنامه‌های آموزشی را تغییر داد و به جای الگوی بانکی از روش «مساله محور»^۱ بهره جست (همان: ۶۰ تا ۶۶).

در این روش مساله محور - که فریره آن را آموزش رهایی بخش خوانده - بر تربیت انسان‌های خودآگاه متکی است و در آن عمل شناسایی نه از رهگذر انتقال داده‌ها بلکه بر تعامل استوار است. یعنی موضوع مورد شناسایی به عنوان یک میانجی بین شاگرد و استاد در نظر گرفته می‌شود تا آنان بتوانند برای درک موضوع وارد همکاری و عمل شوند. این روش می‌کوشد با شکستن الگوهای عمودی تربیت بانکی، وظیفه خود را با تمرین آزادی و گفت و شنود متقابل ایفا کند. در این روش هدف حفظ مطالب نیست و موضوعات مورد شناسایی در انحصار مطلق استاد قرار ندارد. کار او طرح مساله و در میان نهادن اندیشه‌های خود با آنان و نوسازی آن در تعامل با شاگردان است تا معرفت سطحی به معرفتی عمقی تبدیل گردد و شاگردان به مداخله نقادانه و در واقعیت‌های مورد مطالعه بر انگیخته شوند تا اندیشه و عمل شکل قطعی خود را بیابد. اگر روش بانکی با افسانه ای کردن واقعیت می‌کوشد برخی حقایق و راه‌های زیست آدمی مخفی نگاه می‌دارد. اما روش آموزش مساله محور بر افسون زدایی متکی است و شاگردان را نقاد و متفکر بار می‌آورد.

این در حالی است که روش بانکی آدمی را در نظر و عمل بی تحرک و منجمد می‌سازد و از آگاه نمودن انسان ناتوان است. روش آموزش محور انقلابی، امید بخش و پیامبرانه است و با ماهیت تاریخی آدمی‌سازگاری دارد و او را موجودی متعالی و متحول می‌شناسد در حالی که روش بانکی بر اندیشهٔ مقدر و محتوم تاکید دارد (همان: ۷۱-۷۹).

در شیوه تدریس باید از انواع روش‌ها را به اقتضای درس و نوع مخاطبان به کار بست مانند روش‌های تاریخی سقراطی - مکتبی؛ توضیحی، سخنرانی، اکتشافی، حل مساله، بحث و گفت و گو، پرسش و پاسخ و ... که هر یک کارایی خاص خود را داراست و حتی می‌توان در یک کلاس درس نیز از روش‌های متنوع بهره جست (گل افروز شهری و خاقانی زاده، ۱۳۸۸: ۱۶۵-۱۶۶). در پرتو این روش‌ها امکان نقد پذیری، توانایی اظهار و نظر در جمع، انتقادگری، تعامل و مشارکت، ذخیره سازی و اصلاح مجدد اطلاعات و ... فراهم می‌آید.

علاوه بر این، به تعبیر یکی از استادان، در تدریس تاریخ توجه به فضا و بستر تاریخی بروز رخدادها و تحولات نیز ضروری است. به این معنا که مورخ و مدرس تاریخ باید روح و فضای کلی حاکم بر زمان بروز پدیده‌های تاریخی را به صورت علمی و عمیق درک کند (بیگدلی، ۱۳۷۸: ۶۵). زیرا بر هر دوره تاریخی یک رشته حقایق کلی و گریز ناپذیر حاکم است که بدون دریافت آن‌ها نمی‌توان تحلیل درستی از آن دوران ارائه داد. این روح کلی مستلزم فهم وضعیت سیاسی، مذهبی، اقتصادی و بین‌المللی دوره مزبور است که در واقع، مجموعه شرایط درونی و بیرونی و نیز زمانی و مکانی رخدادها را شامل می‌شود.

نتیجه

تردیدی نیست که نظام تعلیم و تربیت هر جامعه ای به همان اندازه که مخلوق آن کشور است در ایجاد شرایط جدید و نیز نوسازی و دگرگونی نهادهای کهن آن جامعه موثر است. نظام آموزشی ما نیز از این قاعده مستثنی نیست و نشانگر آن است که برای بهبود شرایط زیستی و معرفتی ایرانیان به نوسازی و اصلاح مستمر نیاز دارد. صرف نظر از مدرک گرایی که به مثابه یک آفت، نظام آموزشی ما را در خدمت کسب مدرک قرار داده و از افزایش عمق معرفت علمی‌باز می‌دارد، هم ماهیت و مبانی برنامه آموزشی رشته تاریخ و هم جهت‌گیری و خط مشی آن نیازمند بازنگری است تا با گذر از شیوه‌های مدل

آموزش بانکی به شیوه های مساله محور و تولید معرفت گام بردارد و هم بتواند با افزایش مهارت های ذهنی و عملی دانش آموختگان آن، آن ها را جهت ورود به دنیای کسب و کار آماده سازد و با تربیت مدیران و متصدیان تعلیم یافته و متخصص، به فرایند توسعه کشور و گسترش دامنه دانش مدد رساند و یا به تربیت پژوهشگرانی بیانجامد که بتوانند به تحقیقات بنیادین و کاربردی دست یازند و موجبات بالندگی اقتصادی، صنعتی و فرهنگی کشور را فراهم آورند.

منابع

- آقازاده، احمد. ۱۳۸۶. آموزش و پرورش تطبیقی، تهران، سمت.
- بیگدلی، علی. ۱۳۷۸. شیوه تدریس تاریخ و مشکلات این رشته در دانشگاه، مجله دانشگاه انقلاب، شماره ۱۱۲، پاییز ۷۸.
- تاریخ اوضاع کنونی و راهبردها درباره وضعیت علم تاریخ در ایران: میزگرد با حضور: دکتر هاشم آقاجری، دکتر محمد جواد یوسفیان، دکتر الهیار خلعتبری، دکتر علی اصغر مصدق رشتی، مجله دانشگاه انقلاب، شماره ۱۱۲، پاییز ۷۸.
- شورای عالی برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی. ۱۳۷۵. برنامه آموزشی دوره کارشناسی تاریخ، تهران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- ستاد انقلاب فرهنگی. ۱۳۶۳. برنامه آموزشی دوره کارشناسی تاریخ مصوب ستاد انقلاب فرهنگی. تهران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- صفت گل، منصور. ۱۳۸۷. گروه آموزشی تاریخ دانشگاه تهران (تاریخچه، مقاطع تحصیلی و گرایش های تخصصی)، تهران، دانشگاه تهران.
- فریره، پائولو. ۱۳۶۸. آموزش شناخت انتقادی، ترجمه منصوره (شیوا) کاویانی، تهران، آگاه.
- _____ . ۱۳۵۸. آموزش ستمدیدگان، ترجمه احمد بی رشک و سیف الله داد، تهران، خوارزمی.
- گل افروز شهری، هادی و مرتضی خاقانی زاده. ۱۳۸۸. آشنایی با روش تدریس سخنرانی، مجله راهبردهای آموزش، دوره دوم، شماره ۴.
- مرادی، مسعود. ۱۳۷۸. آموزش تاریخ در دانشگاه ها، مجله دانشگاه انقلاب، شماره ۱۱۲، پاییز ۷۸

نقد نظام پژوهش در علوم انسانی

* بهناز مهاجران

** گلاله آتش سیرو

*** فاطمه آبادی

چکیده

با توجه به نقش بنیادین رشته‌های علوم انسانی در پیشرفت و توسعه‌ی جوامع بشری لزوم انجام پژوهش در حوزه‌ی علوم انسانی به منظور حل بسیاری از مشکلات ارتباطی و اجتماعی انسانها به عنوان نیاز مبرم و ضروری جامعه مطرح می‌باشد. بنابراین مسائل علوم انسانی صرف مسائل کلیشه‌ای برای کتاب‌ها و نظرات مجامع علمی نیست و با کاربردی کردن پژوهش‌های علوم انسانی بسیاری از معضلات و مشکلات جامعه مرتفع می‌شود. علی‌رغم اهمیت و تاثیر گسترده علوم انسانی، در حال حاضر نتایج نقادی‌ها و ارزیابی‌های صورت گرفته از پژوهش‌های انجام شده در این حوزه دال بر ضعف پژوهش‌های صورت گرفته و وضعیت اسف بار رشته‌های علوم انسانی می‌باشد. بر این اساس هدف مقاله حاضر، نقد، بررسی و تحلیل معضلات و مساله‌های تحقیق در حوزه‌ی علوم انسانی است، و تحلیل اجمالی از موانع عمده بر سر راه پژوهش محوری دلیل ضرورت انجام این پژوهش و مطالعات صورت گرفته می‌باشد. موضوع این مقاله بحثی جامعه‌شناختی از نوع کیفی و روش آن تحلیلی-انتقادی می‌باشد. مواردی همچون: سوء مدیریت علمی و برنامه ریزی‌های نادرست، مقررات مالی دست‌وپاگیر و کمبود منابع مالی لازم، نهادینه نشدن فرهنگ پژوهشگری، محدود بودن شبکه‌های

* استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه ارمیه behi217@yahoo.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

*** دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

اطلاع رسانی، پائین بودن توانایی‌های حرفه‌ای مربوط به پژوهش.. .. از جمله مشکلات و مساله‌هایی هستند که در مسیر این پژوهش به عنوان مهم‌ترین عوامل موثر در ضعف پژوهش‌ها مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، جوامع انسانی، نقد پژوهش، موانع ساختاری پژوهش

مقدمه

پژوهش به عنوان یک فعالیت دیرینه، ریشه در سرشت و طبیعت آدمی دارد. این فعالیت حس کمال جویی و جستجوگری انسان را در مسیر کشف ناشناخته‌ها و گسترش دانایی‌ها هدایت می‌کند؛ آنگونه که فرصت مناسب ایجاد می‌سازد تا فاصله بین دو دنیای کاملاً متفاوت "انسان اولیه" تا "انسان عصر فن آوری، ارتباطات و اطلاعات" با سرعتی بسیار زیاد به ویژه در دهه‌های اخیر طی شود.

به طور یقین همان‌طور که حوادث و پدیده‌های طبیعی، اموری واقعی و قابل بررسی و تحقیق هستند، پدیده‌های اجتماعی، روانی و رفتار انسانی نیز امور واقعی و قابل تحقیق و بررسی‌اند. تنها ابزار و روش‌های تحقیق در علوم انسانی متفاوت از علوم تجربی است. تحقیقات مربوط به علوم انسانی چون به طور مستقیم با انسان و ابعاد روانی و اجتماعی او سروکار دارد، پیچیده‌تر و مشکل‌تر است. از این جهت دقیق‌ترین و پیچیده‌ترین موضوعات را به خود اختصاص می‌دهند و مستقیماً به انسان و به زندگی او می‌پردازند. بنابراین، به همان اندازه که تحقیق در علوم تجربی در دانشگاه‌ها اهمیت دارد، تحقیقات انسانی هم دارای اهمیت و نقش ویژه‌ای به عنوان ابزار هدایت‌کننده در بالابردن شناخت ابعاد گوناگون روانی اجتماعی انسان هستند. این نوع تحقیقات در برنامه ریزی‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و توسعه آنها نقش بسزایی دارند.

در حوزه علوم انسانی سازمان‌هایی با دایره‌ای وسیع از موضوعات و عناوین مختلف به فعالیت مشغول هستند؛ اما روند تولید علم در این حوزه اغلب با دشواری مواجه و از انجام آن رضایت کافی وجود ندارد. با توجه به نقش بسیار با اهمیت و ارزنده‌ای که رشته‌های علوم انسانی در جوامع بشری برعهده دارند، پژوهش و مطالعه در این رشته‌ها می‌تواند بسیاری از مسائل اجتماعی و ارتباطی انسان‌ها را حل بنماید و باعث شود تا جامعه‌ای سالم‌تر و پیشرفته‌تر برای خود مهیا کنیم. مسائل روحی - روانی، تربیتی،

حقوقی، اجتماعی، فلسفی، زبانی، ادبی و غیره... تنها با مطالعات علوم انسانی بررسی می‌شوند. با ارزش نهادن و درک اهمیت واقعی این گونه رشته‌ها، تخصیص بودجه‌هایی برای پژوهش در این زمینه، به روز کردن کتب و آشنایی با نظریه‌های جدید به راستی می‌تواند یک جامعه را به طور کلی متحول نمود.

مشکلات و تنگناهای پژوهش‌های علوم انسانی

علوم انسانی مرتبط به مسایل جامعه و شناخت و حل آنها است. به لحاظ ارتباط مستقیم این رشته با مسائل انسان، افرادی که در این رشته مشغول به تحصیل، تدریس و تحقیق هستند از اهمیت ویژه آن کاملاً آگاه‌اند. اما به نظر می‌رسد متأسفانه در ایران و حتی در غرب بسیاری از دانش‌آموخته‌های رشته‌هایی از قبیل پزشکی، مهندسی، پیراپزشکی و غیره... راجع به رشته‌های علوم انسانی نظری متفاوت دارند. (ر. ک. Gage, 1991) اغلب، این افراد، این رشته‌ها را در مقایسه با رشته‌های علوم و پزشکی در رتبه دوم و سوم جای می‌دهند و اشخاصی را که در رشته‌های علوم انسانی مشغولند متخصص کم اهمیت قلمداد می‌کنند.

متأسفانه در حال حاضر، کاهش شدید تحقیقات بین‌المللی در زمینه علوم انسانی، رشد شدید دانشجویان، قلت واحدهای پژوهشی و مجله‌های پژوهشی در سطح ملی، پدیده‌هایی‌اند که نیاز به توجه در زمینه علوم انسانی دارد.

اخوان کاظمی (۱۳۸۵) می‌نویسد: در علوم انسانی سهم ایران در تولید جهانی علم در بیست سال گذشته واقعاً اندک بوده است.

ناظری (۱۳۸۲) سؤالاتی در مورد بی‌توجهی به علوم انسانی در ایران را مطرح می‌کند. نمکی (بی تا) در مورد کمبود و عدم پژوهش‌های بومی در علوم انسانی بحث می‌کند.

اینکه نگرش متخصصین سایر علوم در مورد پژوهش در علوم انسانی چگونه است، مسئله‌ای است که در جوامع علمی و غیر علمی همه روزه با آن روبرو هستیم، اما به نظر می‌رسد تا کنون در ایران این موضوع به عنوان یک تحقیق بررسی نشده است. از میان منابع خارجی گیج (۱۹۹۱) و باراتز (۱۹۸۳) مستقیماً به این مسئله در جوامع غربی می‌پردازند. از این دو مقاله می‌توان دریافت که گاهی در جوامع متمدن غرب نیز نتیجه

پژوهش‌های علوم انسانی را بدیهی فرض می‌کنند. گنج به عنوان مثال مقالات چند استاد عالی‌رتبه امریکا را بررسی می‌کند و با تعجب می‌پرسد که چرا باید این اساتید سطح بالا نسبت به نتایج تحقیقات در علوم انسانی نظری منفی داشته باشند.

بارتز (۱۹۸۳) ۱۶ تحقیق انجام شده را برای انجام تحقیق خود به کار برد. او به شرکت‌کنندگان در مطالعه‌اش که دانشجویان ممتاز رشته روان‌شناسی بودند ۲ جمله متناقض در مورد نتایج آن تحقیقات داد. یکی از جملات حکایت از نتایج واقعی آن تحقیق داشت و دیگری نتایج ساختگی را عرضه می‌کرد. وی همچنین برای هر کدام از این جملات یک بار توضیح داد و یک بار این کار را نکرد. هدف از توضیح، دادن اطلاعات بیشتر جهت بدیهی کردن نتایج بود.

نتیجه این تحقیق دلالت بر این داشت که بدون توجه به نتایج واقعی یا ساختگی، اکثر دانشجویان اعلام داشتند که نتیجه این تحقیقات بدیهی‌اند. هم نتایج تحقیق واقعی و هم متناقض آن را بدیهی می‌دانستند. چنین رخدادی حاکی از یک چیز است و آن اینکه شرکت‌کنندگان، تحقیق در علوم انسانی را خفیف و یا در سطح نازلی در نظر می‌گیرند. بارتز (۱۹۸۳) به نوعی ثابت کرد که واقعاً نتایج تحقیقات بدیهی نیستند و جایگاه این نظر، نگرش افراد است.

اینکه نتایج تحقیق در علوم انسانی را بدیهی فرض کنیم مسئله مهمی است. مطمئناً چنین قضیه‌ای بر انگیزه فردی که این نوع تحقیق را انجام می‌دهد، تأثیر خواهد گذاشت. چنین شخصی خواهد گفت اگر قرار نیست چیزی جدید یافت؛ چرا باید زحمت به خود داد و تحقیق کرد. اگر چنین عقیده‌ای در دوائر دولتی و خصوصی وجود داشته باشد گرفتن بودجه برای انجام تحقیقات بسیار سخت خواهد شد. از این رو باید این دوائر را متقاعد کرد که نتایج چنین تحقیقاتی به درد خواهند خورد، پس مسئله بدیهی بودن تحقیقات در علوم انسانی جدای از آنکه توهینی به قابلیت‌های علمی اعضای درگیر است، اهمیت عملی هم دارد. اگر اساتید این رشته با این مسئله برخورد نکنند انگیزه انجام چنین تحقیقاتی را از دست خواهند داد و از حمایت‌های مالی جامعه نیز محروم خواهند ماند.

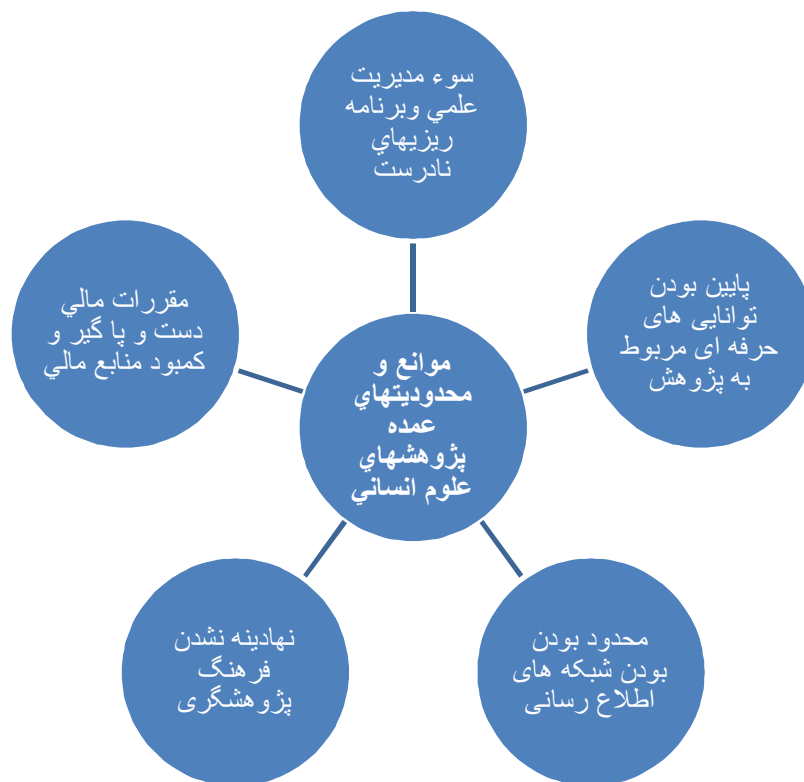
ناگفته پیداست که ضعف کشور در رشته‌های علوم انسانی و در نتیجه ناکارآمدی افراد سطح متوسط این رشته‌ها باعث بی‌اعتمادی جامعه به توانایی آنها برای پاسخگویی به نیازهای اجتماع شده است و از این روست که جامعه از آنها ناامید گشته است و در نتیجه

نقد نظام پژوهش در علوم انسانی ۶۲۳

آنها موقعیت اجتماعی و اقتصادی مناسبی ندارند. اما نکته اساسی بحث اینجاست که اگر کسی توانست از سطح متوسط فراتر رفته و جزء افراد طراز اول شود، نیازهای بیشماری در جامعه وجود دارد که برای برطرف کردن آنها به رشته‌های علوم انسانی نیاز هست و کسی که بتواند شایستگی خویش را نشان دهد موقعیت خوبی خواهد یافت. درست است که سهل‌انگاری و کلی‌گویی و بی‌دقتی‌ها و کهنه‌گویی‌های موجود در حوزه‌های مختلف علوم انسانی باعث برآشفته شدن متفکرین می‌گردد، اما باید امیدوار باشیم که تعداد جوان‌هایی که زیاد خواندن، دقیق نوشتن، دقیق سخن گفتن، انتقادی فکر کردن و موشکافانه فکر کردن در وجودشان نشسته است آن قدر زیاد شود که می‌توان برای تکان دادن این فضای خموده کاری کرد. شاید آن موقع تازه جوانه‌های یک فضای زنده علمی در ایران جان بگیرد و نظریه‌های واقعی و به دردبخور از آن بیرون بیاید.

موانع و محدودیت‌های عمده پژوهش‌های علوم انسانی

پژوهش در حوزه‌ی علوم انسانی مشکلات و محدودیت‌های گوناگونی دارد که راه را بر هرگونه توسعه و پیشرفت کشورها می‌بندد. در این نوشته به برخی از آنها اشاره می‌کنیم که عبارتند از:



۱- سوء مدیریت علمی و برنامه ریزیهای نادرست

معمولاً اعمال یک مدیریت کارآمد و سودمند به یک جَوَازاد فکری و فضایی دموکراتیک نیاز دارد که بادی که باز با محیط پیرامون برخورد کند و برای نقش فرد آحاد جامعه در اداره امور ارزش قایل باشد. اما ویژگی مدیریت و برنامه ریزی برای امور تحقیقاتی در بعضی جوامع در حال توسعه و حتی توسعه یافته نشئت گرفته از مدیریت کلی حاکم و ویژگیهای خاص آن است که تا حدی دیدگاهی غیر دموکراتیک است که با هر برنامه تازه یا باز شدن هر روزه ای مخالفت می ورزد. منظور، نظامهایی است که باعث می شود تصویب یک طرح تحقیقی مدت زمان طولانی به درازا بکشد، فرصت ها از دست برود،

و محقق را ناامید و سرخورده کند. اینگونه مدیریتهای باعث میشوند که محقق حتی به تحقیق نتواند به دیده یک عامل امرار معاش نگاه کند (لهسایی زاده، ۱۳۷۵، ص ۱۰۳).

۲ - مقررات مالی دست و پا گیر و کمبود منابع مالی

در رأس مشکلات و کمبودهای عدم موفقیت کارهای پژوهشی، ناکافی بودن بودجه تخصیص یافته قرار دارد. شاخص این مورد، نسبت بودجه اختصاص یافته از درآمد سرانه ملی به کار تحقیقات در کشورهای مختلف است. تجربه کشورهای پیشرفته نشان داده که این کشورها اساس و پشتوانه توسعه یافتگی شان تأکید بر اهمیت تحقیقات و صرف بودجه فراوان در این باره است، به طوری که برخلاف جوامع در حال توسعه، بیشترین بازده را از تحقیقات دریافت می کنند و حال آنکه در کشورهای در حال توسعه نه تنها از امکانات موجود استفاده نمی شود که این امکانات بعضاً تباه می شوند، مثل قرار گرفتن افراد مجرب و زبده زیر نظر مدیریت فردی کم تجربه و بی دانش و بدون تخصص. نکته دیگر، توزیع نادرست امکانات تحقیقی و دخالت های غیرمسئولانه و سلیقه ای در سطح این جوامع از طرف افرادی که در بدنه و ساختار بوروکراتیک واحد پژوهشی (مثل پرسنل اداری و مالی) وجود دارند و باعث عدم برقراری یک منطق صحیح در این جوامع می شود. سرمایه گذاری پایین در زمینه تحقیقات، به طوری که هنوز به میزان استاندارد از درآمد ناخالص کلی که از سوی یونسکو برای تحقیقات در نظر گرفته شده، نرسیده و با آن فاصله بسیار دارد، در مقابل بودجه اختصاص یافته به تحقیقات در جوامع پیشرفته بعضاً چنان کلان است که به تبع آن تحقیقات بین المللی انجام می شود، اما در کشورهای در حال توسعه ارقام بودجه قابل قیاس با جوامع پیشرفته نیست.

کمتری از بودجه ی کشور به تحقیقات اختصاص می یابد. اما همین بودجه ی ناچیز هم مخصوصاً در علوم انسانی، به هدر می رود. البته مراکز دیگری هم در تحقیقات علوم انسانی، سرمایه گذاری می کنند، از قبیل پژوهشگاه های در کشور ما، نه تنها در مقایسه با کشورهای پیشرفته، حتی در مقایسه با بعضی از کشورهای در حال توسعه، سهم گوناگون و مراکز به اصطلاح تحقیقاتی رنگارنگ وابسته به وزارت خانه ها و مؤسسات ملی، اما به هر حال این بودجه ها درست مصرف نمی شوند. اینک به مواردی از اشکالات کار اشاره می کنیم.

از آن جایی که پرداخت‌ها بر پایه‌ی حجم کاراند. (بر اساس تعداد صفحات و تعداد کلمات آن‌ها)، نه بر میزان تلاش در جهت حل مشکل. در نتیجه می‌توان دریافت که چنین وضعی، اولاً- نشان بارز درک و برداشت نادرست پژوهشگاه‌ها از پژوهش و تحقیق است. زیرا ناگفته پیداست که چنین ارزیابی حجمی و فله‌ای از تحقیق، نشانه‌ی میزان ارج و اعتبار آن از دیدگاه این‌گونه مؤسسات است.

ثانیاً- این شرایط غیرمنطقی، عوارض زیانباری به دنبال دارد که به عنوان نمونه به مواردی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

الف- محقق خواه و ناخواه، به گردآوری روی می‌آورد تا بر حجم کارش افزوده و دریافتی مناسبی داشته باشد. روشن است که تهیه‌ی مطلب از دویست صفحه تا پنج و شش هزار صفحه، تنها با گردآوری سازگار است، نه نوآوری!

ب- نفوذ و بازار گرمی محقق نمایان جاهل یا فریبکار. طبعاً در چنین شرایطی یک عده قلم به دست، با لفاظی و تغییر عبارت و جمع‌آوری اصطلاحات به سادگی می‌توانند، در مؤسسات متعدد خود را محقق جا زده و زمینه‌ی گردش کار این مؤسسات را فراهم آورند.

ج- حذف تأمل و تحقیق. با اشتغال افراد به حجم‌آفرینی در مراکز مختلف تحقیقاتی، فرصت هرگونه تأمل و تدبر از دست آنان می‌رود. چنان‌که عملاً شاهد آن هستیم که افراد به مراکز مختلف وعده می‌دهند و در سال، صدها صفحه مطلب به این‌جا و آن‌جا به عنوان مقاله و کتاب تحویل داده و در ده‌ها کنگره و سخنرانی به اصطلاح علمی شرکت می‌کنند.

د- بدآموزی. با رواج چنین وضعی، آن‌چه عملاً ترویج می‌شود، کار و کاسبی است نه حقیقت‌جویی و کسب معرفت. چنان‌که اکنون فضای مراکز تحقیقاتی را این‌گونه افراد پر کرده‌اند. افرادی که تا بتوانند شغل می‌پذیرند و همزمان در چندین جا استخدام تمام وقت و نیمه‌وقت می‌شوند و تا بتوانند تدریس می‌کنند، رساله راهنمایی می‌کنند و تحقیق و سخنرانی و کنگره و سمینار و هرچه پیش آید. حتی مدرک فروشی و سؤال امتحان فروشی که اخیراً از مسائل زجرآور جامعه‌مان شده است. (سید یحیی یثربی، ۱۳۸۹)

در حال حاضر با توجه به شاخص‌های جهانی، اعتبارات تخصیص یافته به بخش پژوهش در حوزه علوم انسانی اندک است. با توجه به این‌که تخصیص اعتبارات مناسب از شاخص‌های مهم توسعه علمی در کشورهای توسعه یافته است در حالی که در کشور ما

میزان اعتبارات پژوهشی بسیار اندک است. این میزان در یکی دو سال گذشته رقمی حدود ۲۷٪ تا ۴۲٪ درصد از درآمد ناخالص ملی را تشکیل داده است که در مقایسه با کشورهای پیشرفته علمی بسیار ناچیز است. به طور نمونه این رقم در سال ۲۰۰۰ در کشورهای آلمان، آمریکا، ژاپن، کره جنوبی، پاکستان و هند به ترتیب ۳/۴، ۳/۷، بیش از ۲/۳۳، ۱ و ۹٪ درصد بوده است. (نوری دلویی، ۱۳۸۴).

بنابر این از لحاظ اقتصادی می‌توان خاطر نشان کرد که عدم تخصیص اعتبارات لازم به پژوهش و احساس بی‌نیازی به سرمایه‌گذاری کار آمد در این بخش، نابرابری در توزیع بودجه در حوزه‌های مختلف تحقیقاتی، ناهماهنگی در بخش بودجه تحقیق در استان‌ها و همچنین دستگاه‌های دولتی، عدم اختصاص بودجه پژوهش به بخش خصوصی باعث شده است تا تحقیقات از لحاظ اقتصادی با مشکل ساختاری در ایران مواجه باشند که خود موجب اقتصاد محور بود پژوهش شده است. اقتصاد محور بودن پژوهش منجر به کمی‌گرایی در امر تحقیق و پژوهش نیز می‌شود بدین صورت که اعتبار و بودجه تحقیق و در آمد ناشی از آن مسأله و موضوع تحقیق را تحت الشعاع قرار می‌دهد و کیفیت و اصول علمی آن را راهبری می‌نماید. (مطلق و چرخچی، ۱۳۸۷).

۳- نهادینه نشدن فرهنگ پژوهشگری:

آپورت و دیگران اظهار می‌کنند: "اگر زمین فرهنگی پروژه مدیریت دانش حاصلخیز نباشد، نه مقدار تکنولوژی و نه محتوای دانش و نه داشتن یک مدیریت پروژه خوب هیچکدام موفقیتی در بر نخواهند داشت". (گاندی، ۱۳۸۵، ترجمه صراف زاده و حاضری بغداد آباد).

فرهنگ پژوهش اشاره به ایجاد محیط مناسب برای رشد پژوهش دارد. به طور کلی بررسی‌ها و پژوهش‌های انجام شده اشاره به عوامل بازدارنده متعددی در نهادینه نشدن فرهنگ پژوهشگری در کلیه علوم بویژه علوم انسانی دارند، از جمله: (زالی ۱۳۸۷، مهاجری ۱۳۸۲، یثربی ۱۳۸۱، شاه حسینی ۱۳۸۱، کتبی ۱۳۸۱، سخاوت ۱۳۸۲، عقیلی ۱۳۸۲، لهسایی زاده ۱۳۸۱، قریب ۱۳۸۰، منصوری ۱۳۸۳)

- غالب بودن فرهنگ بازاری بجای فرهنگ تحقیقاتی و کارآفرینی در مراکز تحقیقاتی کشور
 - ناهمگونی عناصر تاثیرگذار ملی
 - فرهنگ حاکم بر جامعه ایرانی بدلیل وابستگی تفکر ایرانیان به رویکرد شهودی
 - حاکمیت روابط بجای ضوابط
 - فقدان فرهنگ تحقیق و نبودن روحیه پژوهش
 - عدم اعمال نظارت دائمی و مستمر پژوهش
 - حضور رویکرد فئودالیسم سازمانی در سازمان‌های پژوهشی
 - انتخاب‌گریشی پژوهشگران
 - درک متفاوت و بعضاً متعارض از مقوله پژوهش نزد حاکمیت (سیاستمداران) ، پژوهشگران و مصرف‌کنندگان پژوهش
 - اقتصاد تک پایه‌ای مبتنی بر نفت
 - ضعف اعتقاد به پژوهش حتی در سطوح عالی.
- وجود چنین عواملی بدون هرگونه قضاوت درباره آنها ، برشی از مسائل پژوهش را ارائه می‌سازند که ریشه در باورهای فرهنگ پژوهش در جامعه دارد.

۴- محدود بودن بودن شبکه‌های اطلاع‌رسانی :

ارتباط علمی می‌تواند به صورت مختلفی مانند ملاقات‌های شخصی، انتشارات، سمینارها، سمپوزیوم‌ها، کارگاههای آموزشی، کارگاههای پژوهشی و در قالب موارد متعدد دیگری صورت پذیرد. نگاهی اجمالی به شرایط محاط بر فعالیت علمی در دانشگاههای کشور به وضوح نشان دهنده این نکته است که نظام دانشگاهی کشور از ضعف نظام ارتباطی ، چه در شکل رسمی و چه در شکل غیر رسمی رنج می‌برد. فاصله قابل توجه مراکز دانشگاهی داخل کشور با فضای علمی و تحقیقاتی رایج در دانشگاههای مهم دنیا و تاخر چندین ده ساله در برخی از حوزه‌های علمی از نتایج یک نظام ارتباطی ضعیف دانشگاهی است. این عدم هماهنگی با فضای فکری تحقیقاتی رایج در کشورهای پیشرفته در حالی صورت می‌گیرد که نظام دانشگاهی و تحقیقاتی کشور حتی

جهت یافته به حل مسائل داخل کشور نیز نیست. مسائل و مشکلات موجود در نظام ارتباطی دانشگاههای کشور را می توان به صورت زیر خلاصه کرد:

- کمبود امکانات مالی جهت خرید و مشترک شدن نشریات علمی برجسته بین المللی

- کمبود اعتبارات و منابع مالی برای مسافرت های تحقیقاتی خارجی و داخلی

- عدم ارتباط مستمر با دانشگاههای خارج از کشور (که می تواند ناشی از مسائل و مشکلات سیاسی باشد)

- نبود یا کمبود تسهیلات لازم برای عضویت محققان و اساتید دانشگاهی در مجامع و انجمن های علمی بین المللی و عدم وجود سیاست های تشویقی جهت ترغیب اساتید به عضویت در آن مجامع

- بی ارتباطی مراکز تحقیقاتی و آموزشی غیر دانشگاهی با مراکز تحقیقاتی و آموزشی دانشگاهی

- عدم توجه به تحقیقات گروهی و بین رشته ای از سوی مسئولان پژوهشی دانشگاهی به ویژه در حوزه علوم انسانی.

ذکر این نکته حائز اهمیت است که با وجود یک نظام ارتباطی قوی در سطح دانشگاهها، نظام حقوقی دانشگاهها نیز کارایی بهتری داشته و از تخلفات تحقیقاتی جلوگیری خواهد کرد. در واقع، در کنار یک نظام ارتباطی قوی، ضروری است تا تخلفات تحقیقاتی شناسایی شده و با یک نظام ارزیابی دقیق اساتید و محققان متخلف تنبیه و محققان و اساتید پرکار تشویق گردند. بدیهی است اصلاح یکی از نظام های مذکور (نظام ارتباطی، نظام ارزیابی و پاداش دهی، نظام اداری مالی، نظام حقوقی) و عدم توجه به نظام های دیگر، تأثیر اندکی در بهبود وضعیت اخیر خواهد داشت و حتی در مواردی ممکن است وضعیت را بدتر نیز بنماید. برای مثال چنانچه نظام ارتباطی مدون شده و اصلاح گردد، لیکن نظام ارزیابی و پاداش دهی به شکلی دقیق عمل ننماید، کپی برداری، انجام تحقیقات غیر کاربردی و مشابه امری شایع خواهد شد. بنابراین، اصلاح مناسب نظام های مذکور و ایجاد هماهنگی دقیق بین این نظام ها، از مهم ترین راهکارهای بهبود وضعیت فعلی فعالیت علمی در سطح دانشگاههاست. (عباداللهی)

۵- پایین بودن توانایی‌های حرفه‌ای مربوط به پژوهش :

سنگ بنای تحقیقات چیزی جز انسانهای مصمم، توانا، اندیشمند و متخصص نیست زیرا پیشرفت تحقیق وابسته به وجود محققان و کارکنان دانش آموخته است. اکثر مراکز تحقیقاتی صاحب نام جهان به اعتبار وجود کارکنان قوی و مهارت یافته و شمار کافی آنان شناخته شده اند. (آقازاده ، ۱۳۷۷). بدین ترتیب ضعف پرسنلی کارکنان تحقیق از نارسایی‌های پژوهشهای علوم انسانی می‌باشد. این امر، چه از لحاظ کمبود محقق، پژوهشگر، پرسشگر و مصاحبه گر، و چه از نظر کیفی و وجود متخصص در تمام زمینه‌های تحقیق، به نحو بارزی قابل مشاهده است. اهمیت این امر، زمانی آشکار می‌شود که در نظر داشته باشیم پدیده‌های انسانی، شکل تام و متعدد الابعادی دارند و برای حسن اجرای یک پژوهش، از لحاظ تخصصهای مختلف، کادر مجهز و آماده‌ای ضروری است. (تقوی ، ۱۳۶۹). تردیدی نیست که یک شرط مهم دانشمند شدن، قدرت تفکر است. دستیابی به این موهبت الهی شرایطی دارد: ۱- ادراک قوی و تحریک شده ، ۲- حافظه قوی و ۳- ضریب هوشی بالا تا بتواند از محیط خود پدیده‌های مختلف را ادراک نماید. سپس آنها را به حافظه خود بسپارد و ذخیره نماید و در شرایط مختلف و نه فقط در زمانی کوتاه، بلکه در طول زندگی بتواند به سرعت آسانی به آن رجوع کند و با قدرت هوشی قوی خود هر بار ارتباط مناسب بین آنها برقرار نماید. یک دانشمند مجرب معمولاً به این اکتفا نمی‌کند که فقط مسأله و علل آن را بررسی نماید. او قاعدتاً به پیامدهای مسأله نیز می‌اندیشد. (مضطرزاده ، ۱۳۸۲). از طرف دیگر، تحقیقات در علوم انسانی متکی به

یک روش نیست بلکه از روشهای ترکیبی بهره می‌گیرد. بین روشهای مختلف کمی و کیفی تفاوتهایی وجود دارد، و لی تضادی بین آنها نیست، چون هریک از آنها مانند دیگری به هدف و شرایط تحقیق وابسته است.

پس استفاده از هر دو روش کمی و کیفی مکمل هم است و تحقیقات در علوم انسانی را تسریع می‌کند.

(شعبانی ، ۱۳۷۸). بدین ترتیب، جا نیافتادگی اصطلاحات فنی و روشها و فنون تحقیق، و همچنین اغتشاش در کاربرد معانی و مفاهیم، در آراء و عقاید تشتتی به وجود

می‌آورد که به جای هموار کردن راه رهروان این رشته از معارف بشری، آنان را به بیراهه می‌کشاند و باعث اتلاف وقت و انرژی می‌شود. وظیفه محققان و کارگزاران پژوهش این است که با توسعه ادبیات تحقیق و غنای روزافزون آن، از طریق استاندارد کردن اصطلاحات، مفاهیم و شاخصها و تعریف دقیق آنها، راه را بر اذهان کاوشگر هموار نمایند و هر چه بیشتر از تشتت افکار و اختلاف آراء پیشگیری کنند. (تقوی، ۱۳۶۹). به هر حال، تحقیق مانند هر کار دیگر دانشی است که مستلزم شناخت اصول و قواعد و روشهاست و محقق با فرا گرفتن و قبول کردن آن اصول علاوه بر اعتبار بخشیدن به دستاورد تحقیقاتی خویش و دستیابی به نتایج جدید و مفید در سایه جستجو و کاوش مستمر و بی وقفه، چه بسا راه را برای وصول به گوهر شناخت و کشف رموز طبیعت و دستیابی بر اسرار آفرینش و رفع دشواریها و کاستن از تنگناهای زندگی فردی و اجتماعی هموار می‌سازد. بدیهی است که در صورت آشنایی اعضای هیأت علمی دانشگاهها با روشهای مطلوب آموزش و تحقیقات، توانایی به کارگیری روشهای مناسب در آنها افزایش یافته و ارتقای سطح کیفی پژوهش فراهم می‌شود. (میری، ۱۳۷۶).

نتایج پژوهش هاشمیان (۱۳۷۶) نشان می‌دهد که یکی از عوامل مؤثر در ضعف فعالیتهای پژوهشی اعضای

هیأت علمی آشنایی ناکافی آنها با روشهای تحقیق و آماری متنوع می‌باشد. زیرا طبق یافته‌ها، ۳۶/۵ درصد آنان هیچ نوع تحقیقی را انجام نداده و در هیچ طرح پژوهشی نیز مشارکت نداشته‌اند، ۷۴/۵ درصد پاسخ دهندگان، میزان آشنایی استادان این رشته‌ها را به روش تحقیق کم توصیف کرده‌اند و این امر نشانگر آن است که مدرسان علوم انسانی کمتر از رشته‌های دیگر دانشگاهی با روشهای تحقیق آشنایی دارند. با وجود این، امروزه، قابلیت، توانایی و شایستگی علمی داوطلبان عضویت در هیأت علمی دانشگاه، تنها براساس مدرک تحصیلی آنها سنجیده می‌شود و پیش از استخدام درباره توانایی آموزشی و پژوهشی آنان بررسی کافی صورت نمی‌پذیرد. (کاردان، ۱۳۷۸). از طرف دیگر، واقعیت تلخ آن است که بسیاری از اعضای هیأت علمی دانشگاهها اساساً توان انجام کار تحقیقاتی را ندارند، لذا ضروری است در استخدام هیأت علمی دانشگاهها دقت کافی به عمل آید و با بازنشسته نمودن و لغو قرارداد آن دسته از اعضای هیأت علمی که فاقد

روحیه و توان انجام کار پژوهشی هستند، بستری برای جذب افراد ذیصلاح فراهم گردد). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، (۱۳۸۱).

نتیجه گیری

مقاله حاضر سعی بر آن داشت تا به تحلیل معضلات و مساله‌های تحقیق در حوزه علوم انسانی بپردازد. همانطوری که ملاحظه شد معضلات و مشکلات بسیاری باعث ضعف پژوهش در حوزه علوم انسانی می‌شوند که این موانع نه به شکل جدا از هم بلکه به شکلی نظام مند عمل کرده و باعث تحدید فعالیت علمی در حوزه علوم انسانی می‌شوند. بخشی از این ضعف‌ها ریشه در سیاست، اقتصاد و فرهنگ دارد و امکان رفع آنها در کوتاه مدت ممکن نیست و بخشی هم ریشه در نظام دانشگاهی دارد که مستلزم کنکاش‌ها و اقدامات لازم به منظور رفع آنهاست.

منابع و مأخذ

- آقازاده، احمد. ۱۳۷۷. موقعیت تحقیقات آموزشی و پرورشی در سایر کشورهای دنیا. مجموعه مقالات پژوهش در آموزش، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- اخوان کاظمی، بهرام. ۱۳۸۵. «تعاملات دو سویه اسلامی کردن دانشگاه‌ها و تقویت علوم انسانی». همایش بررسی مشکلات علوم انسانی. دانشگاه شیراز.
- تقوی. ۱۳۶۹. مسائل تحقیقات اجتماعی در ایران (علل ضعف و نارسایی)، مجموعه مقالات سمینار تحقیق و توسعه، تهران: سازمان پژوهش‌های علمی و صنعتی ایران.
- شعبانی. ۱۳۷۸. روش‌های تجربی در تحقیقات علوم انسانی. خلاصه مقالات اولین کنفرانس علمی بررسی مسائل پژوهشی کشور، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مرکز تحقیقات علمی کشور.
- عباداللهی، حمید. موانع رشد و پویایی علوم انسانی در ایران، آسیب شناسی علوم انسانی در ایران گاندی، اسمیت. ۱۳۸۴. مدیریت دانش و خدمات مرجع در کتابخانه‌ها (۱)، مریم صراف زاده و افسانه حاضری بغداد آباد، مرکز اسناد و مدارک علمی ایران، مجله الکترونیکی شماره چهارم دوره چهارم. اول مرداد.
- کردان. ۱۳۷۸. شرایط و رشد توسعه پژوهش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- لهسایی‌زاده، عبدالعلی. ۱۳۷۵. موانع پژوهش علوم اجتماعی در ایران. مجله رهیافت. شماره ۱۴.

نقد نظام پژوهش در علوم انسانی ۶۳۳

مطلق، معصومه؛ و چرخچی، ایرج. ۱۳۸۷. نگاهی به موانع و کاستی‌های توسعه تفکر پژوهشی در مدارس به عنوان بخشی از نظام آموزشی ایران، پژوهش نامه علوم اجتماعی، شماره اول مضطرزاده. ۱۳۸۲. حدیث مکرر علم و فناوری در ایران. فصلنامه ستاد پیشبرد علوم- ایران، علم و آینده. سال دوم، شماره ۲.

میری، ویدا. ۱۳۷۶. نقش برگزاری کارگاههای آموزشی در ارتقای کیفی آموزشی در دانشگاه. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

ناظری، مهرداد. ۱۳۸۲. «علوم انسانی در انسداد، گفت‌وگو با دکتر محمد همایون سپهر». ایران نمکی، میثم. بی تا. «فقر پژوهش‌های بومی در علوم انسانی». فرهنگ و پژوهش. ۱۴۵:۲۵.

نوری دلویی، محمدرضا. ۱۳۸۴. نگاهی به آسیب شناسی توسعه علمی در کشور، روزنامه شرق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ۱۳۸۱. چهل و چهارمین نشست رؤسای دانشگاهها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور. خبر نامه تحقیقات و فناوری. شماره ۱۴.

هاشمیان نژاد، فریده. ۱۳۷۸. بررسی مشکلات پژوهشی اعضای هیأت علمی در دانشگاههای دولتی شهر مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد(چاپ نشده). دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی

یثربی، سید یحیی. ۱۳۸۹. مشکلات پژوهش در علوم انسانی، سایت [www. google. com](http://www.google.com)

Gage, N. L. , 1991. The Obviousness of Social and Educational Research Results. Educational Researcher. Vol 20(1), pp. 10_16.

Baratz, D. 1983. How Justified is the 'obvious' reaction, Dissertation Abstracts International, 44/02B/644B.

مقایسه تطبیقی و تحلیلی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در ایران و آلمان

محمد رضا نیلی احمدآبادی*

زهرا نیلی احمدآبادی**

ضرورت بازنگری در رشته‌های علوم انسانی بر هیچ کس پوشیده نیست. قدمت سرفصل‌ها، عدم کارایی فارغ‌التحصیلان برای رفع نیازهای بازار کار، عدم همخوانی سرفصل‌های تعیین شده با نیازهای بومی و دینی، تاکید بر فرهنگ ترجمه بجای تولید علوم و موارد دیگر حاکی از ضرورت این بازنگری است. علیرغم مشخص بودن مساله و ابعاد حیاتی آن، ولی هنوز راه حل مدونی مطرح نگردیده است. رشته علوم تربیتی از رشته‌های مهمی است که سرنوشت جامعه به آن گره خورده است. متأسفانه در شرایط فعلی از فرهنگ غنی اسلام و ایران در تعیین سرفصل و تدوین محتوای دروس این رشته استفاده لازم نشده است. از سوی دیگر کاروان پیشرفت علوم و فنون بحدی سریع است که بی توجهی به آن، مانع پیشرفت جامعه و رقابت علمی با سایر کشورها می‌شود. بازنگری از ابعاد مختلفی شکل می‌گیرد که هر بعد به مثابه اجزا یک پازل باید در محل خویش قرار گیرد تا در نهایت بتواند تصویر کاملی از یک نظام آموزشی معتبر را به نمایش گذارد. بنابراین اگر بخواهیم در سرفصل دروس، بازنگری جامعی صورت گیرد به گونه‌ای

* دکترا در رشته علوم تربیتی با تخصص تکنولوژی آموزشی nili1339@gmail.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد در دانشگاه علامه طباطبائی

که اساتید با رغبت کامل در پیاده کردن دروس تلاش نمایند و آیندگان نیز خود را متعهد به استمرار آن بدانند، توجه به ابعاد مختلف بازننگری از قبیل به روز بودن محتوا، استمداد از صاحب‌نظران و پویا بودن برنامه الزامی است. در این تحقیق به یکی از ابعاد بازننگری یعنی مقایسه سرفصل رشته علوم تربیتی در کشور ایران با کشور آلمان که از نظر علمی و کاربردی در این رشته فعالیت قابل توجهی دارد و پیشرفت‌های علمی و صنعتی آن مبین این ادعا است، صورت می‌گیرد. این تحقیق از نوع توصیفی و با روش توصیفی تحلیلی و با استفاده از منابع علمی صورت می‌گیرد. مقوله بندی در این تحلیل بر اساس دسته بندی رشته‌های علوم تربیتی و گرایش‌های آنست. از آنجاییکه سرفصل دروس در دانشگاه‌های مختلف آلمان متنوع است و هر دانشگاه سرفصل خاص خویش را دارد، از دانشگاه کلن بعنوان نمونه استفاده شده است. مقطع تحصیلی در این تحقیق کارشناسی می‌باشد. نتیجه تحقیق، می‌تواند دو رویکرد متفاوت را در برنامه درسی رشته علوم تربیتی در دانشگاه‌های دو کشور نشان دهد.

اهمیت بازننگری در رشته علوم تربیتی

جایگاه آموزش و پرورش انسان در آموزه‌های دینی، فرهنگی و ملی جامعه از موقعیت والایی برخوردارست. رسالت انبیا در راستای تعلیم و تربیت انسان‌ها از جمله مواردی است که جایگاه علوم تربیتی را در مجموعه آموزه‌های دینی نشان می‌دهد. باوجود گنجینه‌های گرانبها در مجموعه معارف اسلامی، علوم تربیتی که مسئولیت تربیت افراد را در مشاغل آموزشی به عهده دارد، در دانشگاه‌های ما با نقایص زیادی مواجه است. علایم زیادی مبین نقایص برنامه‌های درسی در رشته علوم تربیتی است. ضعف نظام آموزش و پرورش در تربیت فارغ التحصیلان کارآمد پس از ۳۲ سال موید این مطلب است که دانشگاه و سازمان‌های متولی امر تربیت نیروی انسانی ماهر نتوانسته‌اند در پرورش دانش آموزان بر اساس اهداف مصوب موفق گردند. در آسیب شناسی ضعف علوم انسانی، به موارد متعددی برمی‌خوریم که وضعیت تدریس این رشته در دانشگاه‌ها، از جمله این عوامل است. قدیمی بودن سرفصل‌ها، عدم همخوانی آنها با نیاز جامعه، عدم بهره گیری از ظرفیت معارف دینی و فرهنگی در سرفصل دروس، حاکمیت فرهنگ ترجمه، عدم مهارت و تسلط اساتید در کاربردی کردن مبانی نظری، مدرک گرایی، عدم همکاری

نهادهای اجرایی با دانشگاه‌ها، دور بودن دانشگاه از یافته‌های جدید بشری، عدم استفاده از تکنولوژی در مفهوم وسیع آن؛ یعنی کاربردی کردن علوم در موقعیت‌های اجرایی؛ و موارد دیگر از جمله نقایص گریبانگیر آموزش عالی در این زمینه است. سوال اینجاست تا چه اندازه دانشگاه‌ها در رشته علوم تربیتی چگونه اندیشیدن، چگونه نقد کردن، چگونه تحقیق کردن را با جامعیت مطلوب به دانشجویان یاد می‌دهند. تا چه اندازه موضوعات سی سال گذشته اکنون نیز محور اصلی موضوع‌های درسی را تشکیل می‌دهد؟ تا چه اندازه روش‌های تدریس، کیفیت مواد آموزشی و روشهای ارزشیابی منطبق بر اصول و قوانین تربیتی است.

اگرچه نقش علوم انسانی در هدایت جامعه بشری غیرقابل انکار است، اما علوم تربیتی بعلت رسالت آن از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. رسالت علوم تربیتی آشنایی با دانش تعلیم و تربیت و کسب مهارت‌هایی است که زمینه را برای کمال انسان و پرورش استعدادهای وی فراهم می‌سازد. منابع علمی و کتب درسی دانشگاهی در علوم تربیتی عموماً بر یافته‌های غربی بنا شده است. نگاه بنیادی این علوم بر ماهیت انسان، منطبق با نگاه وحی و قرآن نیست. تاسف بیشتر از آنست که بسیاری از یافته‌های غربی بدون توجه به خواستگاه و محیط شکل دهنده اندیشه‌ها، در دانشگاه‌ها تدریس می‌گردد. این دانش‌ها بصورت قالبی و کلیشه‌ای بدون نقد و بررسی همه جانبه آن آموزش داده می‌شود. باید به این اصل توجه کرد که مواجهه با هر اندیشه‌ای باید با توجه به فرهنگی که در آن فردیت انسان شکل گرفته، انجام شود. در مکتبی که انسان کامل بعنوان خلیفه ... معرفی شده و نهادهای آموزشی تربیتی باید در پرورش چنین انسانی تلاش کنند، در مقایسه با مکاتب دیگری که نقطه شروع شناخت انسان و چگونگی یادگیری وی را با آزمایش بر حیوان آغاز می‌کند، تفاوت زیاد دارد. پایه‌های علوم انسانی در غرب منقطع از وحی و با تاکید بر علم حصولی شکل گرفته و انسان را از واقعیت معنوی خود جدا ساخته و حتی از عقل به عنوان ابزار برای نیل به اهداف مادی استفاده می‌کند. البته نباید دستاوردهای بشریت را در رشد علوم نادیده انگاشت و سدی در مقابل حرکت علمی آن ایجاد کرد. هر کشوری برای پیشرفت علمی، نیازمند به یافته‌های بشری دارد. اما سوال اینست که آیا توقف در این مرحله و تاکید بر یافته‌های مغایر بر فرهنگ و آموزه‌های دینی تا چه اندازه می‌تواند به ما در شناخت انسان با تمام ابعاد مادی و معنوی کمک نماید.

در این راستا رسالت دانشگاه بسیار سنگین است. قسمت مهمی از این رسالت در بحث سرفصل‌های درسی قرار دارد. مجموعه نقدها بر سرفصل‌ها نشان می‌دهد یک بازنگری علمی و زیربنایی در رشته علوم تربیتی لازم است. اگر هزینه برگزاری دوره‌های دانشگاهی را با توجه به میزان کارایی دانشجویان در بازار کار بعنوان خروجی سیستم آموزشی مقایسه کنیم، ضرورت بازنگری‌ها چند برابر می‌شود. بی‌انگیزگی دانشجویان، بیکاری آنها، عدم انطباق مشاغل با مدرک تحصیلی، وضعیت رتبه رشته‌های علوم انسانی در ایران در مقایسه با طراز جهانی، کمبود تولیدات علمی از جمله مواردی است که ضرورت بازنگری را تشدید می‌کند. بازنگری امری بسیار پیچیده است و باید براساس تجارب گذشته، در نظر گرفتن شرایط حال و نیز آرمان‌ها و اهداف برنامه‌های توسعه و با همکاری همه جانبه صاحب‌نظران تنظیم گردد. نظام دانشگاهی نظام دستوری نیست که با احکام اداری بدون توجه به مساعدت دیگران بتواند اثربخش باشد. علاوه بر معیارهای تنظیم شده از سوی مراجع تصمیم‌گیری در بازنگری، مطالعه تجارب جهانی ضروری است. بازنگری باید براساس نقشه راه تنظیم شود. نقشه‌ای که بصورت عملیاتی بتواند مسیر را نشان داده، عناصر اثرگذار و نیز میزان و نحوه تاثیر آنها را در انجام کار نشان دهد. علاوه بر سرفصل‌ها، متون درسی نیز عنصر مهمی از پازل برنامه درسی است. ایمان و رغبت اساتید و دانشجویان به بازنگری از عناصر موثر این فرایند می‌باشد. آشنایی با فلسفه هر علمی و نیز متدولوژی رایج در آن علم نیز از جمله مباحث مهم در بازنگری است. مولفه دیگر بازنگری رجوع به متخصصین، گروه مرجع یعنی دانشجویان، صاحبان حرف و مشاغل، نظرخواهی از منتقدان، صاحبان کتب علمی، ارزیابان آموزشی، مدیران و مسئولین اجرای دستگاه‌های اجرایی در آموزش عالی و نیز استفاده از استانداردها و توجه به نظرات موسسات اعتبارسنجی در برنامه‌های درسی است. موسسات اعتبارسنجی وظیفه دارند با توجه به معیارهای قابل قبول در سطح ملی و بین‌المللی، یک برنامه درسی را تایید و مجوز اجرای برنامه را به دانشگاه دهند. از اینطریق است که اعتماد سایر موسسات چه در داخل و چه در خارج نسبت به برنامه اجرا شده در یک دانشگاه جلب شده و دانش‌آموختگان یک رشته از حداقل استاندارد برخوردار می‌گردند. سیلور (۱۳۸۷) اعتبار گذاری را حفظ سطح قابل قبول برای اجرای یک برنامه دانسته و تسهیل در پذیرش متقاضی و نیز تسهیل در نقل و انتقالات دانشجویان را جزء اثرات آن می‌داند. با توجه به این مولفه‌هاست که

احتمال اجرایی شدن بازنگری در دانشگاه‌ها بعلاوه مشارکت اقشار مختلف امکان‌پذیر می‌گردد.

از آنجاییکه تجارب جهانی در برنامه‌های درسی میتواند ما را در بازنگری بعنوان یک فرایند مادام‌العمر کمک نماید در این مقاله برانیم با روش توصیفی تحلیلی و با استفاده از منابع موجود، وضعیت رشته علوم تربیتی را در آلمان تشریح کرده و مقایسه‌ای با کاربرد این رشته در ایران داشته باشیم.

سیستم آموزشی در دانشگاه‌های آلمان

دانشگاه‌ها در آلمان از نظر قانونی جزء سازمان‌های دولتی بشمار می‌آید. مدیریت آنها مستقل ولی در چارچوب قوانین امکان‌پذیر است. دانشگاه‌ها برای خودشان اساسنامه دارند که باید به تایید وزارت مربوط در ایالت‌ها نیز برسد. نظارت ایالت در چارچوب قوانین بر دانشگاه‌ها وجود دارد.

در آلمان ۴۰۹ مرکز آموزش عالی^۱ شناخته شده وجود دارد که در ۱۶۵ شهر آلمان تقسیم شده است. در این دانشگاه‌ها ۱۳۵۰۰ برنامه آموزشی ارائه می‌شود. در آلمان سه نوع مرکز آموزش عالی بنام دانشگاه^۲، مدرسه عالی تخصصی^۳ و مدرسه عالی موزیک، فیلم و هنر^۴ وجود دارد. دانشگاه‌ها بطور کلی طیف وسیعی از رشته‌های متنوع را عرضه می‌کنند و بعضی از آنها مانند دانشگاه‌های علوم پزشکی نیز رشته‌های خاصی را آموزش می‌دهند. کسانی که می‌خواهند در مقطع دکترا ادامه تحصیل دهند از طریق دانشگاه امکان‌پذیر است. مدرسه‌های تخصصی برای کسانی است که می‌خواهند تحصیلات خود را به صورت کاربردی درآورند و آنها در یک شغل بکارگیرند. برای دانشجویان مدارس تخصصی، ترم‌هایی جهت کارآموزی در نظر گرفته می‌شود. این ترم‌ها باعث می‌شود تا دانشجویان در مراکز صنعتی یا سازمانها به کار مشغول شوند. دانشجویانی که مایلند در هنر تحصیل نمایند باید از سومین نوع مراکز آموزش عالی استفاده کنند (مرکز آکادمیک

1. Hochschulart
2. Universität
3. Fachhochschule
4. Kunst-, Film- und Musikhochschulen

تبادل دانشجوی^۵ یا DAAD، منبع اینترنتی^۱). براساس آمار سال ۲۰۱۰ تعداد کسانی که در کل آلمان در ۱۰۴ دانشگاه، در ۲۰۳ مدرسه عالی تخصصی و در ۵۱ دانشکده هنر مشغول به تحصیل بودند، به ترتیب عبارتست از: ۱۳۹۲۵۵۶ نفر، ۶۴۴۷۷۸ نفر و ۳۲۲۳۷ نفر^۶.

بودجه اغلب مراکز آموزش عالی در آلمان از سوی دولت و تعداد کمی از آنها از سوی دانشگاه‌های خصوصی و نیز از سوی کلیسا تامین می‌شود. در مراکز آموزش عالی کشور آلمان، مراکز خصوصی^۷ نیز وجود دارد که تعداد آنها ۱۰۰ عدد و حدود ۳٪ دانشجویان را تشکیل می‌دهند. دانشجویان این دانشگاه‌ها، متقبل هزینه‌های بیشتری می‌شوند و مدرک آنها نیز مورد تایید دولت است. برنامه‌های آموزش عالی در آلمان بصورت مرکزی اداره نمی‌شود. هر ۱۶ ایالت برای خود قوانین آموزش عالی خاصی دارند و دانشگاه‌ها خودگردان هستند. بنابراین یکپارچگی لازم در قوانین مشاهده نمی‌شود.

از دهه ۹۰ میلادی، ساختار برنامه‌های تحصیلی در مقطع آموزش عالی دستخوش اصلاحات بنیادین شده است. اصلاحات شامل تجدید نظر در مواردی چون طول مدت تحصیل و تفکیک دوره‌های حرفه‌ای از دوره‌های آکادمیک است. یکی از اولویتها در برنامه اصلاحات، توسعه دانشگاههای تخصصی جهت پوشش دوره‌های پژوهشی و تکنولوژیکی است. با به اجرا درآمدن اصلاحات اخیر، دامنه اختیارات مراجع استانی افزوده شد. از طریق اعطاء اختیارات تام و دامن زدن به رقابت تنگاتنگ، امید است راندمان مراکز آموزش عالی بمیزان قابل ملاحظه‌ای بهبود یابد. مدرک رسمی دوره‌ها مشمول مقررات اتحادیه اروپا در خصوص فعالیت‌های آموزش عالیست (قطعنامه کنفرانس ۱۹۹۵ وزراء آموزش و پرورش و امور فرهنگی استانها) و به قبول شدگان در آزمون نهایی اعطاء می‌شود.

مراحل تحصیلی

مراحل تحصیلی با توجه به رفرم بوجود آمده در دانشگاه‌های آلمان به شرح زیر است:

-
5. Deutscher Akademischer Austausch Dienst
 6. Statistisches Bundesamt
 7. Privathochschule

مرحله اول دانشگاهی

دانشگاه‌های علوم کاربردی (دیپلم عالی / لیسانس): دوره‌های دیپلم عالی در رشته‌های زیادی مانند مهندسی، اقتصاد، مدیریت عمومی و حقوقی، بهداشت و درمان و رشته‌های علوم انسانی برگزار می‌گردد. مدرک رسمی دانشگاه‌های علوم کاربردی دارای پسوند (مخفف نام مرکز به آلمانی) است. براساس ضوابط مربوط به طول دوره‌ها، هر دوره رسمی در دانشگاه‌های علمی و کاربردی باید ظرف ۸ ترم که ۱ تا دو ترم آن آموزش عملی است، به پایان رسد. مدرک لیسانس فقط توسط دانشگاه صادر می‌شود (عموما در رشته‌های هنر و انسانی) و منوط به قبولی در آزمون تخصصی است. برنامه آموزش حول یک رشته اصلی و یا ترکیبی از ۱ رشته اصلی با ۲ گرایش فرعی دور میزند. موفقیت در آزمون نهایی جواز ورود به جامعه حرفه‌ای مورد نظر است.

مرحله دوم دانشگاهی (فوق لیسانس)

در مقطع کارشناسی ارشد، آموزشها وارد مرحله تخصصی تر می‌شود و تمامی دوره‌ها به آزمون نهایی ختم می‌گردد. دوره کارشناسی ارشد حدود چهار نیمسال بطول میانجامد و فارغ التحصیلان به دریافت دیپلم کارشناسی ارشد نائل می‌یابند. فوق لیسانس نخستین مدرک رسمی دانشگاهی بشمار میرود و فقط تحت یک عنوان صادر می‌شود.

مرحله سوم دانشگاهی (دکترا)

دوره دکترا فقط در دانشگاهها برگزار می‌شود. پذیرش فارغ التحصیلان دوره‌های رسمی دانشگاه‌های علوم کاربردی محدود به ضوابط خاص است. مقطع دکترا - برای فارغ التحصیلان مقطع کارشناسی ارشد دو تا چهار سال است و حول محور تحقیقات انفرادی، جمع‌بندی نتایج بدست آمده و تنظیم آن در قالب رساله دور می‌زند. اخذ مدرک دکترا منوط به دفاع موفقیت آمیز از رساله و یا کسب قبولی در آزمون شفاهی است. دوره فوق دکترا (با عنوان پروفیسور برای دارندگان این مدرک) با هدف ارزیابی مهارت‌های آموزشی و پژوهشی داوطلبین در رشته تحصیلی آنان برگزار می‌شود. مدرک فوق دکترا توسط دانشگاهها و مراکز هم رتبه صادر می‌گردد و مبتنی بر ارزیابی بعمل آمده از رساله

رشته علوم تربیتی در دانشگاه کلن

با توجه به غیرمتمرکز بودن برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های آلمان، محقق بصورت تصادفی یکی از دانشگاه مهم آلمان که بنام دانشگاه کلن نام دارد و از قدمت زیادی برخوردارست، بعنوان نمونه انتخاب کرده و وضعیت رشته علوم تربیتی را در آن بررسی می‌نماید. دانشگاه کلن جزء ایالت نوردراین وست فالن است.

نوردراین وست فالن که مرکزیت آن در دسلدرف است، دارای ۳۴ هزار کیلومتر مربع و با جمعیت ۱۸۰۷۵۰۰۰ از پرجمعیت‌ترین ایالت‌های کشور آلمان است. از نظر فرهنگی شهرهایی مانند کلن دارای جایگاه ویژه‌ای است. این ایالت دارای ۱۴ دانشگاه و ۵۰ کالج تخصصی و ۵۰۰۰۰۰ دانشجوی است. بزرگترین دانشگاه آلمان بنام کلن است که در سال ۱۳۸۸ میلادی تاسیس شده است. در ایالت نوردراین وست فالن، وزارت نوآوری، علوم، تحقیق و تکنولوژی^۱ مسئولیت تمام دانشگاه‌ها و مدرسه‌های عالی تخصصی، کلینیک‌های دانشگاهی، مدرسه عالی موزیک و هنر و نیز تحقیقات غیردانشگاهی و نیز توسعه تکنولوژی را بعهده دارد. با توجه به این وظیفه، کلیه کارهای مربوط به ابداعات و اختراعات نیز به عهده این وزارت می‌باشد. بدین لحاظ در بین عامه مردم این وزارت به وزارت اختراعات نیز معروف است (منبع اینترنتی^۲).

روند رشد جمعیت دانشجویان ورودی به دانشگاه‌های ایالت نوردراین وست فالن بین سالهای ۲۰۰۵ تا ۲۰۰۹ از ۶۷۳۸۳ به ۷۷۵۷۵ رسیده که رشد ۱۵٪ را نشان می‌دهد. این رشد در دانشگاه‌های عمومی و دولتی نزدیک به ده درصد و در دانشگاه‌های خصوصی نزدیک به ۶۶٪ است. در مورد دانشجویانی که وارد دانشگاه‌های مرتبط با علوم دینی شده‌اند، رشد ۱۱٪ مشاهده می‌شود (منبع اینترنتی^۳).

کلیاتی درباره رشته علوم تربیتی

رشته علوم تربیتی^۹ دیسپلین بین رشته‌ای با موضوع تربیت، روانشناسی و جامعه‌شناسی است. محتوای این رشته بیشتر براساس تربیت و برنامه درسی است. فارغ‌التحصیلان پس از گذران این دوره آموزشی، صلاحیت‌هایی را کسب می‌کنند تا در بازار کار بتوانند بغیر از تدریس در مدارس، کلیه مشاغل آموزشی و مشابه آن را در حوزه تعلیم و تربیت بعهده گیرند. از آنجاییکه دو رشته روانشناسی و جامعه‌شناسی می‌تواند در تبیین رفتارهای انسان و بررسی علل رفتار به دانشجویان علوم تربیتی کمک نماید، به همین جهت دانشجویان علاوه بر رشته علوم تربیتی باید مباحث کلی در دو رشته فرعی یعنی جامعه‌شناسی و روانشناسی را نیز یاد گیرند.

ساختار آموزش

تحصیل در این رشته بصورت پودمان است. اولین پودمان شامل دروس متعددی است که باید دانشجو از نظر محتوا بر آنها تسلط یابد. این پودمان اصطلاحاً پودمان اصلی^{۱۰} است و هدف آن آشنایی دانشجویان با کلیات رشته اصلی و رشته‌های همجوار از دو بعد مبانی و نیز متدلوژی است. این پودمان سه ترم طول می‌کشد و دانشجو با گذراندن دروس و کارآموزی‌های لازم باید بتواند مدرک قبولی را دریافت کند. دومین پودمان تحت عنوان پودمان اختصاصی^{۱۱}، به تکمیل پودمان اول و عمق بخشیدن به مباحث آن در زمینه رشته اصلی و رشته‌های همجوار می‌پردازد. سومین پودمان بصورت انتخابی^{۱۲} است و باعث اشراف دانشجو به موضوعات بین رشته‌ای می‌شود. بعنوان مثال دانشجو با توجه به پروژه لیسانس خود، دروسی را در پودمان انتخابی انتخاب می‌کند که بتواند در جهت نگارش رساله به او کمک نماید.

دانشجو برای کسب مدرک قبولی در هر پودمان باید نمره قبولی در آزمون داشته باشد

9. Erziehungswissenschaft
10. Basismodule (BM)
11. Aufbaumodule (AM)
12. Wahlpflichtmodule (WM)

و از سوی دیگر تعداد مشخصی از امتیاز واحد^{۱۳} را کسب کرده باشد^{۱۴}. کل دوره دانشجوی لیسانس ۱۸۰ واحد است. (تقسیم بندی واحدها براساس دروس اصلی، تخصصی و اختیاری می‌باشد). دانشجوی باید در یکی از رشته‌های اصلی و فرعی دانشجوی باید یک پروژه لیسانس^{۱۵} ارائه کند. این پروژه نشانگر توان دانشجوی در انجام یک کار علمی بصورت مستقل ولی زیر نظر استاد می‌باشد و در سطح اروپا معتبر است. در بسیاری از موارد پروژه شبیه رساله فوق لیسانس است ولی در سطح پایین تر.

شرایط کسب مدرک تحصیلی عبارتند از:

□ حضور منظم و فعال دانشجوی در جلسات درس در جنب یادگیری مستقل، و کسب نمرات قابل قبول در ماژولهای پایه، تخصصی و اختیاری به همراه ارائه مدارک لازم (تاییدیه پودمان گذرانده شده^{۱۶})

□ کسب نمره قبولی در آزمونهای پیش بینی شده در چارچوب پودمانها

□ اتمام پروژه لیسانس

□ آوردن مدرک برای شرکت در دروس مکمل و قبولی در امتحانات آنها

□ آزمون شفاهی نهایی^{۱۷}: این آزمون یک گفتگوی علمی و تخصصی بصورت

آزمون شفاهی بین دانشجوی و استاد و گاهی نیز در جمع سایر دانشجویان است.

رشته علوم تربیتی در دانشگاه کلن در مقطع لیسانس در دانشکده علوم انسانی^{۱۸} برگزار می‌گردد. رشته علوم تربیتی دارای دو نوع لیسانس است یکی بصورت تک رشته‌ای و

13. Credit Point

۱۴. کردیت پوینت بر اساس مصوبه در سیستم‌های دانشگاهی اروپا تنظیم شده که در آن

دانشجویان لیسانس و فوق لیسانس می‌توانند دروس گذرانده را در کل اروپا معتبر سازند

15. Bachelor arbeit

۱۶. Modulbescheinigung : دانشجویان به هنگام تحصیل باید فرمهایی را تکمیل نمایند که بر

آنها نام، ترم تحصیلی، نام دروس گذرانده شده مرتبط با هر پودمان، امضا و نام اساتید

مربوط، نمره کسب شده و یک سری اطلاعات دیگر نوشته و با تایید اداره آموزش

می‌رسانند. در پایان تحصیل مجموعه این گواهی ها را برای دریافت مدرک به اداره

آموزش ارائه نمایند.

17. Abschlusskolloquium

18. Humanwissenschaftliches Fakultät

دیگری بصورت دو رشته‌ای. پیش نیاز این دو نوع رشته آشنایی با انگلیسی در سطح B2^{۱۹} است. زبان اصلی تدریس به زبان آلمانی است.

الف) علوم تربیتی به صورت تک رشته ای

در تک رشته‌ای دانشجوی موظف به گذراندن رشته علوم تربیتی با دو رشته همجوار روانشناسی و جامعه شناسی است. ماژول‌های علوم تربیتی در جدول زیر نشان داده می‌شود. علایم اختصاری BM,AM,WM به ترتیب مربوط به پودمان اصلی، تخصصی و اختیاری است.

جمع واحد	تعداد واحد	واحد	واحد
۵۶	۸	BM1 مبانی علوم تربیتی	سه ماژول اصلی
	۸	BM2 روش تحقیق / تئوری علمی	
	۸	BM3 پداگوژی و جامعه	
	===	=====	===
	۶ تا ۸	AM1 تئوری آموزش، تاریخچه تحقیقات آموزشی و اصلاحات آموزشی، مردم شناسی و اخلاق مرتبط با مباحث آموزشی	چهار ماژول اختصاصی
	۶ تا ۸	AM2 آموزش و پرورش تحت شرایط متنوع: مقایسه تطبیقی بین المللی، آموزش بین فرهنگی، تحقیقات آموزشی به تفکیک جنسیت	
	۶ تا ۸	AM3 تربیت و آموزش تحت شرایط ناهمگون: آموزش درباره اوقات زندگی، - آموزش مادام العمر و - آموزش توانبخشی	
۳۳		AM4 آموزش، یادگیری، مشاوره و نظارت در شرایط مرتبط با موارد خاص حرفه‌ای	
		BM5 روانشناسی عمومی یک و روانشناسی عمومی دو	دو ماژول اصلی ای ===

۱۹. کشورهای اروپایی مرجع مشترکی برای یادگیری، آموزش و کاربرد زبان انگلیسی تعریف کرده‌اند. این مرجع برای کسب زبان، کاربرد آن و شایستگی در بکارگیری زبان در شش سطح تقسیم می‌گردد. سطح اول و دوم به یادگیری زبان بصورت مقدماتی (A1,A2) و سطح دوم به کاربرد زبان بصورت مستقل (B1,B2) و سطح سوم به سطح پیشرفته و کاربرد زبان نزدیک به زبان مادری است (C1,C2)

۶۴۶ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

		BM6 روانشناسی رشد یا روانشناسی اجتماعی یا روانشناسی تفاوتی ==== AM روانشناسی تربیتی یا روانشناسی سازمانی	یک مازول اختصاصی	
۲۹		BM4 مبانی متدیک در جامعه شناسی ==== AM7 مبانی تخصصی جامعه شناسی AM8 الزامات اجتماعی در فرایند تفاوت‌های اقتصادی اجتماعی و فرایند توسعه جهانی	یک مازول اصلی ==== دو مازول اختصاصی	جامعه شناسی
۲۴	۱۰ تا ۱۲ و یا ۶ + ۶	به دو صورت: یک مازول رشته انتخابی یعنی WM1 و یا دو رشته فرعی بصورت انتخابی یعنی WM1 و WM2	دو مازول	رشته‌های انتخابی
۱۲	۱۲			آموزش جامع ^{۲۰}
۱۲	۶			کارورزی ^{۲۱}
	۶	برای مازول تخصصی معادل ۶ واحد و برای مازول اختیاری ۱۰ واحد		آزمون تخصصی ^{۲۲}
۱۲	۱۲			پروژه لیسانس ^{۲۳}
۲				آزمون شفاهی نهایی ^{۲۴}
۱۸۰				جمع

(ب) علوم تربیتی با دو رشته

قبل از توضیح درباره ساختار این رشته، تذکر این نکته ضروری است که با توجه به مشترک بودن بعضی از موارد دو رشته‌ای با تک رشته‌ای و به منظور جلوگیری از اطاله

۲۰. Studium Integrale: آموزش‌هایی برای ایجاد ارتباط بین دروس نظری و کاربرد آنها. آزمون این دروس نیز نظری و عملی است.

۲۱. Parktikum: مدت زمان معینی که دانشجو برای تعمیق آموخته‌ها، در یک سازمان یا موسسه به منظور کسب مفاهیم و مهارت جدید کار می‌کند

22. Fachprüfung
23. Bachelorarbeit
24. Abschlusskolloquium

کلام، فقط به موارد مهم و افتراقی این برنامه درسی اشاره می‌شود. ساختار رشته: این رشته شامل دروسی در دو رشته و نیز برنامه تحصیلی ارائه شده از سوی آموزش می‌باشد. ماژول‌ها مثل تک رشته‌ای بر سه نوع اصلی، تخصصی و اختیاری است (جزئیات مباحث علوم تربیتی به تفکیک انواع پودمان‌ها در جدول قبلی آمده است). دانشجوی دو رشته را انتخاب می‌کند که در یکی از آن‌ها رساله لیسانس را بنویسد. جدول زیر واحدها را به تفکیک رشته اصلی (علوم تربیتی) و رشته دوم نشان می‌دهد. تذکر این نکته ضروری است که رساله لیسانس فقط در یکی از دو رشته قرار دارد. در جدول زیر فرض شده دانشجوی می‌خواهد رساله خود را در رشته اصلی خود یعنی علوم تربیتی بنویسد.

واحد	بدون رساله در رشته دوم	واحد	رساله در علوم تربیتی
۵۴	رشته اصلی	۵۴	رشته اصلی
۱۲	ماژول انتخابی	۱۲	ماژول انتخابی
۶	پراکتیکم	۶	پراکتیکم
		۱۲	رساله لیسانس
۶	آزمون تخصصی	۶	آزمون تخصصی
۷۸	جمع	۹۰	جمع

بازار کار برای فارغ التحصیلان دو رشته‌ای در علوم تربیتی مشاغل آموزشی غیر مرتبط با مدارس است. امکانات شغلی در مواردی مانند مراکز آموزشی، آموزش بزرگسالان، آموزش‌های مادام‌العمر، مدیریت آموزشی خصوصاً در سطوح میانی مدیریتی

متن اعتبار یافته رشته علوم تربیتی

در این قسمت برنامه معتبر و تایید شده توسط مراکز اعتبارسنجی در رشته علوم تربیتی دانشگاه کلن توضیح داده می‌شود. این سند زمینه را برای دانشگاه کلن برای راه اندازی رشته علوم تربیتی فراهم می‌سازد. مولفه‌های سند اعتبارسنجی می‌تواند تجربه مناسبی در اختیار بازنگران درسی در کشور ما قرار دهد.

برنامه‌های آموزشی معتبر - بانک اطلاعات

رشته علوم تربیتی، لیسانس، دانشگاه کلن

رشته تحصیلی: علوم تربیتی

مدرک: لیسانس

مدت قانونی تحصیل: ۶ ترم

دانشگاه: کلن

دانشکده: دانشکده علوم انسانی

مسئول: پروفسور دکتر هانس یوخام راث

تلفن، فاکس و ایمیل:

آیا برنامه اعتبارسنجی شده: بله

موسسه اعتبارسنجی: بنیاد تضمین کیفیت از اعتبارسنجی برنامه‌های آموزشی^{۲۵}

اولین تاریخ اعتبارسنجی: ۲۰۰۸/۲/۱۸

پایان مهلت اعتبار: ۲۰۱۳/۹/۳۰

آیا این اعتبارسنجی برای برنامه‌های چند رشته‌ای معتبر است: بله

چارچوب رشته^{۲۶}:

نیمرخ کیفیت این رشته ظرفیت ارایه دو نوع لیسانس بصورت برنامه تحصیلی تک رشته‌ای یا دو رشته‌ای را دارد. نحوه انتخاب مازول‌ها به تفکیک تخصصی و اختیاری معلوم می‌کند کدامیک از انواع لیسانس‌ها به دانشجو تعلق گیرد. توجه به دروس سمینار که جزء مازول‌های تخصصی است و نیز نیمرخ تحصیلی دانشجو در تعیین نوع مدرک موثر است. این رشته با مازول تربیت معلم نباید مخلوط گردد. ظرفیت تحصیلی در دانشگاه باید بگونه‌ای باشد که امکان انتخاب رشته با عرضه دروس مختلف برای دانشجو مهیا باشد.

نیمرخ برنامه تحصیلی^{۲۷}:

دانشجویان رشته علوم تربیتی می‌توانند با دو برنامه تک رشته‌ای و دو رشته‌ای در

25. Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS)

26. Auflagen

27. Profil des Studiengangs

دانشکده علوم انسانی (از ترم زمستانی ۲۰۰۸/۲۰۰۹) و دانشکده فلسفه (از ترم زمستانی ۲۰۰۷/۲۰۰۸) فارغ التحصیل شوند. در صورت تک رشته‌ای بودن، این رشته شامل علوم تربیتی، روانشناسی و جامعه‌شناسی (همراه با ارایه دروس انتخابی که جنبه بین رشته‌ای دارد مثل مهاجرت، چندزبانگی، مباحث بین فرهنگی، تحقیقات رسانه‌ای) می‌باشد. دانشجویان باید بر مبنای این رشته‌ها و نیز بر اساس دروسی که خود دانشکده‌ها وضع کرده‌اند (اطلاعات آن در اداره آموزش است) تسلط یابند. تحصیل در دوره لیسانس شش ترمی است. برنامه تحصیلی بصورت تک رشته‌ای همراه با مازول‌های انتخابی، پراکتیکم، رساله لیسانس، کولوکویم و نیز آموزش اختصاصی که توسط دانشکده پیش بینی شده است، تنظیم می‌شود. برای این رشته، شش مازول اصلی و هفت مازول تخصصی وجود دارد. کیفیت این برنامه تحصیلی با زمینه مشاغل آموزشی به استثناء مدرسه تناسب دارد. این رشته بصورت عمومی تنظیم شده ولی امکان تخصصی کردن آن در یکی از شاخه‌های پداگوژی نیز وجود دارد. مفاهیم اصلی که در این رشته تدریس می‌شود باید در پاسخ به سوالاتی در زمینه تاریخچه، رویکرد سیستمی، مردم‌شناسی، فلسفه، تئوری‌های آموزشی و تربیتی و سیاستگذاری آموزشی و کلیه مواردی که به نوعی با این تخصص مرتبط است، باشد.

دانشجویان دو رشته‌ای باید در محدوده برنامه درسی تنظیم شده برای علوم تربیتی تحصیل نمایند. تحصیل در برنامه تحصیلی دو رشته‌ای شامل رشته علوم تربیتی با سه مازول پایه و ۴ مازول تخصصی است که حدود نیمی از واحدها را بخود اختصاص می‌دهد. در این برنامه پراکتیکوم، رساله لیسانس، آموزش تعیین شده از سوی دانشکده و یک رشته انتخابی دیگر وجود دارد. بازار کار این رشته، فعالیت‌های اجتماعی و تعلیم و تربیت اجتماعی، آموزش بزرگسالان، آموزش مداوم، توانبخشی و کلیه زمینه‌های کاری مرتبط با آموزش بغیر از مدارس است. نوع دروس در آموزش عمومی و نیز نیمرخ تحصیلی دانشجویان رشته دوم او را تعیین می‌کند.

ارزشیابی:

کمیت ارزشیاب مفاهیم بنیادی که دانشجویان یادگرفته، همراه با نیمرخ تحصیلی (که از دانشگاه گرفته می‌شود) برای ارزشیابی جمع آوری می‌کند. میزان جامعیت دروس ارایه

شده توسط دانشگاه همراه با نحوه انتخاب دروس در مازول انتخابی توسط دانشجو از عوامل موثر در ارزشیابی است. دانشگاه باید نکات لازم را به دانشجویان برای انتخاب معنادر بین مازول‌های اصلی، تخصصی و انتخابی و نیز برای دستیابی به بهترین نیمرخ تحصیلی گوشزد نماید. برنامه تحصیلی بگونه‌ای زمانبندی شده که قابل تحقق برای دانشجویان است. با اینحال جهت گیری مریبان و نیز مقررات آموزشی دانشگاه باید تسهیل کننده باشد. ارزیابان انتظار دارند تا علوم تربیتی بر مبنای دو رشته‌ای بودن نه تنها با رشته‌های همجوار بلکه با رشته‌هایی مثل حقوق نیز ترکیب شوند تا در آینده بتواند نیازهای جامعه را از جنبه‌های مختلف تامین نماید.

اعضای گروه ارزیاب^{۲۸}:

پروفسور دکتر دیتریش بنر، دانشگاه هلموت از برلین، موسسه علوم تربیتی، بخش علوم تربیتی عمومی

پروفسور دکتر وین فرید ریف، دانشگاه ماربورگ، روانشناسی کلینکی و روان درمانی

پروفسور دکتر داگمار اشتالبرگ، دانشگاه مانهایم، بخش روانشناسی اجتماعی

هانس دیتر ولف، فوق لیسانس، رشته آسیب شناسی آموزشی، کلن بعنوان نماینده

مشاغل مرتبط با علوم تربیتی

کلودیا تویرچایت، دانشجو از دانشگاه وپرتال

نتیجه گیری

این تحقیق نشان می‌دهد که یک رفرم اساسی در کشور آلمان همراه با سایر کشورهای اروپایی در نظام آموزش عالی بوجود آمده است. نظام اعتبارسنجی وسیله‌ای است تا کشورها بتوانند با توافقات وزرای آموزش عالی رویه‌های نسبتاً واحدی را برای ساختار رشته‌ها، برنامه‌های درسی آنها و ارزشیابی بکار گیرند. اکنون که در کشور ما به ضرورت جامعه، موضوع بازنگری سرفصل دروس مطرح شده، لازم است از شتابزدگی پرهیز و فرایندی در نظر گرفته شود که بازنگری بطور مستمر با نظارت اساتید برجسته دانشگاه‌ها اجرا گردد. در برنامه درسی کشور آلمان مازول‌ها بجای هر درس مبنای برنامه

درسی قرار دارد درحالی‌که در آموزش عالی ایران بر درسهای متنوع و متعدد تاکید می‌شود. توجه بر بین رشته‌ای شدن با انتخاب واحدهای اختیاری و نیز تمایز مدرک تک رشته‌ای با دو رشته‌ای نوید مناسبی برای گسترش برنامه‌های درسی بین رشته‌ای در کشور آلمان است در حالی‌که در ایران برنامه‌های درسی ظرفیت گسترش بین رشته‌ای شدن را ندارد و واحدها باید بصورت خطی و بدون دخالت دانشجو براساس برنامه از قبل تنظیم شده، گذرانده شود. از نقاط افتراق دیگر بین برنامه درسی دانشگاه‌های ایران و آلمان تاکید بر پراکتیکم، رساله دوره لیسانس، آزمون‌های شفاهی و نیز بحث و گفتگو است که در دانشگاه‌های ما یا فراگیر نشده و یا بحدی کم رنگ است که گویا بعنوان دروس کاملاً فرعی شناخته می‌شود. انعطاف برنامه و در نتیجه انتخاب دروس در چارچوب ماژول‌ها توسط دانشجو در کشور آلمان محیط دانشگاه را محیطی جذاب و با انگیزه می‌نماید در حالی‌که دانشجویان در ایران فقط در حد چند واحد اختیاری قدرت مانور در انتخاب دروس را دارند.

منابع و مأخذ

- ازغندی، رحیم پور. ۱۳۹۰. متون علوم انسانی علامه طباطبایی و ... در دانشگاه‌ها تدریس شوند. روزنامه کیهان ۹۰/۶/۲۷
- زبیا کلام، صادقو. ۱۳۹۰. آسیب شناسی وضعیت تفکر در ایران معاصر. اعتماد ۹۰/۶/۱۹
- سیلور جی گالن و بقیه. ۱۳۷۸. برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. انتشارات به نشر
- فتحی و اجارگاه، کوروش. ۱۳۸۸. اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. انتشارات بال
- مهر محمدی محمود. ۱۳۸۱. برنامه ریزی درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازه‌ها. تهران: به نشر منابع اینترنتی

<http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/00413.de.html>

http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschulen_und_forschung/index.php

http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/studieren_in_nrw/PK_Start_WS_2010_2011/Studienanf_nger_an_den_Hochschul_en_in_NRW__Verlaufsdaten_Wintersemester_2005_2006_bis_2010_2011.pdf

پیشنهاد چارچوبی برای تدوین یک کتاب درسی مطلوب اقتصاد کلان

محمد واعظ*

وحید مقدم**

چکیده

کتاب درسی اقتصاد کلان یا ترجمه‌ای هستند یا تألیفی. کتب ترجمه‌ای معمولاً از مشکلات عمده‌ای نظیر ترجمه نارسا، توضیح پدیده‌های اقتصادی یک کشور دیگر و نه ایران و به روز نبودن رنج می‌برند. کتب تألیفی علاوه بر آن که معمولاً گرفتار همین مشکلات هستند، نسبت به ارزش‌های اسلامی در حوزه اقتصاد هم توجه چندانی ندارند. بدین دلیل نیاز به تدوین یک متن درسی اقتصاد کلان مطلوب با چهار ویژگی عمده وجود دارد: (۱) آموزش نظریه‌های اصلی اقتصاد کلان؛ (۲) توضیح پدیده‌های اقتصاد ایران؛ (۳) توجه به ارزش‌های اقتصادی اسلامی؛ و (۴) به نمایش گذاشتن فرآیند نظریه‌پردازی.

کتاب‌های اقتصاد کلان به طور عمده از مطالعات اقتصاد کلان تغذیه می‌شوند. مقدم (۱۳۸۸) نشان می‌دهد مطالعات فعلی وضعیت مطلوبی ندارند. لذا در حال حاضر امکان تألیف کتاب مطلوب وجود ندارد. اما کثرت مطالعات به اندازه‌ای است که بتوان به تألیف

* عضو هیأت علمی دانشکده امور اداری و اقتصاد دانشگاه اصفهان

mo.vaez1340@gmail.com

** عضو هیأت علمی گروه اقتصاد دانشگاه پیام نور (مرکز استهبان فارس)

vahid_moghaddam@yahoo.com

یک کتاب مناسب برای دوران گذار پرداخت. الگویی که مقاله پیشنهاد می‌کند بر اساس مرحله گذار از پیش‌علم به مرحله علم عادی در نظریه کوهن قرار دارد. این الگو دارای سه گام اساسی است. گام اول: تحلیل وضعیت موجود در قالب آسیب‌شناسی کتب درسی تألیفی موجود؛ گام دوم: نیازسنجی مخاطبان و الزامات سیاست‌گذاران آموزشی؛ گام سوم: طراحی چارچوب یک کتاب مناسب.

کلیدواژه‌ها: کتب درسی اقتصاد کلان، بومی سازی اقتصاد کلان، اسلامی‌سازی اقتصاد کلان.

۱. مقدمه

حدود ۴۵ سال از آموزش و تحقیق علم اقتصاد کلان در کشور می‌گذرد. در این مدت کتاب‌ها و نظریاتی - عمدتاً نظریات اقتصاد کلان جریان غالب - ترجمه شده و در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تدریس شده‌اند. مطالعات اقتصاد کلان کشور نیز با استفاده از نظریه‌های وارداتی انجام شده است. از سوی دیگر، با وجود آن که چندین سال از مطرح شدن بحث نهضت تولید علم در کشور می‌گذرد و توسعه‌ها در زمینه‌های مقاطع تحصیلی، تعداد دانشجو و تعداد هیأت علمی در رشته اقتصاد ملموس می‌باشد، اما نهضت تولید علم تنها زمانی به اهداف خود می‌رسد که جنبه کیفی آموزش و پژوهش نیز مورد توجه جدی قرار گیرد. یکی از این جنبه‌ها تألیف کتاب درسی مطلوب برای آموزش اقتصاددانان نسل‌های بعد است.

تفاوت مهم کتاب درسی و کتاب معمولی در این است که طرح کتاب درسی باید در راستای رسیدن به هدف‌های آموزشی متعددی از جمله پرورش مهارت‌های ذهنی و عملی باشد. بدین دلیل تدوین یک کتاب درسی یک سرمایه‌گذاری محسوب شده و نیازمند تحقیقات و برنامه‌ریزی گسترده است. در کشورهای انگلیسی زبان، نوشتن کتب درسی به صاحب‌نظران هر رشته سفارش داده شده و سپس توسط ویراستاران حرفه‌ای همان رشته ویرایش می‌شوند. با این سطح از کار و نیز کثرت نگارش کتاب‌های درسی توسط انتشاراتی‌های معروف و غیر معروف، امکان پدید آمدن کتابی مناسب و حتی بسیار مطلوب از بین آن‌ها زیاد خواهد بود. این کتاب‌ها هر چند در بعضی کشورها مطلوب باشند، در کشور ما مناسب تدریس نیستند زیرا به توضیح و تبیین پدیده‌های یک اقتصاد دیگر

می‌پردازند نه اقتصاد کشور ایران، که بعضاً مسائل و نهادهای اقتصادی متفاوتی دارد و رفتار عوامل اقتصادی نیز تا حدی متفاوت است. در کنار این مشکل اصلی، کتب ترجمه‌ای مشکلات دیگری نیز دارند. یکی مشکل ترجمه از یک زبان خارجی که به هر حال دارای رسایی و روانی متن نوشته شده به زبان فارسی نیست و دیگری نیز به روز نبودن آن‌ها است، زیرا معمولاً با یک فاصله چند ساله آخرین نظریه‌ها از مقالات وارد کتب می‌شوند و ترجمه نیز با فاصله زمانی صورت می‌گیرد. بدین دلایل تدوین کتاب درسی مطلوب به زبان فارسی دارای اولویت بیش‌تری نسبت به ترجمه است. اما قبل از انجام این کار باید در ابتدا چارچوبی برای آن فراهم شود. این چارچوب هم برای تألیف کتاب مناسب است و هم برای ارزیابی کتب نوشته شده و بررسی نقاط قوت و ضعف آن‌ها. تحقیق حاضر تلاشی برای ترسیم چنین چارچوبی است.

یک کتاب درسی مطلوب باید دارای ویژگی‌های شکلی و محتوایی خاصی باشد که هدف آن نهایتاً آموزش دانش موجود و همچنین آموزش فرآیند حل مسأله در هر حوزه از علم است. از جمله ویژگی‌های شکلی می‌توان به انسجام مطالب، استفاده از ابزارهای کمک آموزشی نظیر مقدمه، نمودار و جدول، طرح درس، خلاصه درس، و پرسش‌های انتهایی درس اشاره کرد. این ویژگی‌ها تقریباً برای تمام دروس یکسان هستند و در متون ویژه خود بدان‌ها پرداخته می‌شود. تعیین محتوای دروس دانشگاهی در ایران معمولاً در دو مرحله انجام می‌شود. در ابتدا شورای عالی انقلاب فرهنگی سرفصل دروس را برای هر درس در هر مقطع تعیین می‌کند و در گام بعد اساتید مربوطه به ترجمه و تألیف کتاب تحت این سرفصل‌ها دست می‌زنند که البته کیفیت‌های متفاوتی دارند. این اختلاف کیفیت‌ها با اندک آشنایی با کتب درسی حوزه اقتصاد به سادگی تأیید می‌شود. اولین سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود آن است که آیا تاکنون کتاب مطلوبی تدوین نشده است که مقاله حاضر به دنبال پیشنهاد چارچوبی برای تدوین آن است. برای پاسخ به این سؤال لازم است ابتدا ویژگی‌های یک کتاب مطلوب بیان شوند.

یک کتاب درسی مطلوب باید دارای سه مشخصه اصلی باشد: (۱) ویژگی‌های شکلی مطلوب؛ (۲) پوشش موضوعات مورد نیاز؛ و (۳) محتوای مطلوب تحت هر موضوع. این سه ویژگی باید در مجموع اهداف آموزشی را به بهترین وجه محقق کنند. ویژگی اول توسط کارشناسان آموزشی مورد بحث قرار گرفته و با توصیه‌های ویراستاران ویژه متون

علمی قابل دست‌یابی است. ویژگی دوم معمولاً به صورت دستوری تعیین شده و در بازه‌های زمانی چند ساله ثابت می‌مانند. لذا برای تدوین یک کتاب درسی مطلوب باید ویژگی‌های محتوای آموزشی به گونه‌ای تعیین شود که دست‌یابی به دو هدف آموزش دانش موجود و آشنایی با فرآیند نظریه‌پردازی و حل مسأله در حوزه مربوطه را به دانشجویان امکان‌پذیر سازد. به بیان دیگر، دانشجو هم باید روش کار محققان، از طریق ملاحظه کار آن‌ها در عمل، را فرا گیرد و هم با دستاوردهای این روش یعنی دانش موجود آشنا شود. یعنی کتاب نظریه باید کتاب نظریه‌پردازی نیز باشد.^۱

در کنار دو ویژگی پیش‌گفته در ایران یک کتاب درسی مطلوب اقتصاد کلان باید دارای دو ویژگی مهم دیگر نیز باشد. یکی توضیح‌دهندگی پدیده‌های اقتصاد کلان ایران که هم مورد نیاز جامعه است و هم برای دانشجویان ملموس‌تر است - جنبه بومی کتاب - و دیگری در نظر گرفتن ارزش‌های اقتصادی^۲ مورد پذیرش جامعه - جنبه ارزشی متن - است. دین اسلام دارای فقه الاقتصاد فربهی از دو جنبه بینشی و ارزشی است که متأسفانه تاکنون کمتر برای نظریه‌پردازی مورد استفاده قرار گرفته است؛ ارزش‌هایی همچون

۱. واضح است که بسته به گروه هدفی که کتاب برای آن‌ها تألیف می‌شود، سطح مطالب کتاب باید تعیین شود.

۲. امروزه در فلسفه علم با افول اثبات‌گرایی و ظهور نحله‌های پست‌مدرن، پروژه تفکیک دانش از ارزش دچار مشکلات جدی شده است. داپلت (Doppelt: ۲۰۰۸) چهار نوع تعهد ارزشی در فعالیت علمی را تشخیص می‌دهد: «(۱) ارزش‌یار بودن پدیده‌ها: در فعالیت علمی کدام جنبه از واقعیت باید مورد توجه قرار گیرد؛ (۲) ارزش‌یار بودن استنتاجات: چه استدلالی از نظر جامعه علمی قابل قبول شناخته می‌شود؛ (۳) مزیت نظری ارزش‌یار: نیاز دانشمندان به تعهد مشترک به ارزش‌مند بودن انواع خاصی از نظریه‌ها و ارزش‌مند نبودن بعضی دیگر؛ (۴) استانداردهای ارزش‌یار کفایت تجربی: تعیین درجه قابل قبول تقریب یا حاشیه خطا در مقایسه پیش‌بینی‌های یک نظریه با مقادیر اندازه‌گیری شده پدیده مشاهده شده». این ارزش‌ها در علوم انسانی به دلیل ماهیت خاص آن بیش‌تر از علوم طبیعی است و لذا به نظر می‌رسد تفکیک اقتصاد اثباتی از اقتصاد هنجاری نیز امروزه دارای طرف‌داران کمتری است. این حقیقت در اقتصاد کلان رایج که نظریه‌های آن راجع به رشد اقتصادی و رفع موانع آن است نه نظریه‌های راجع به عدالت و برابری، کاملاً قابل مشاهده است (تعهد ارزشی شماره ۳ در بالا).

پیشنهاد چارچوبی برای تدوین یک کتاب... ۶۵۷

عدالت، عدم اسراف، قناعت، اعتدال در زندگی، رفع فقر. در نتیجه از نظر ما یک کتاب درسی باید حداقل در کنار نظریه‌های اقتصاد رایج، نظریه‌ها و ارزش‌های راجع به جامعه ایران را نیز در بر داشته باشد.

مقاله حاضر به این مسأله می‌پردازد که در حوزه اقتصاد کلان برای رسیدن به یک کتاب مطلوب چه مراحل باید پیموده شود. برای این کار ما چهار سؤال مطرح کرده و در طول مقاله با شماره هر سؤال بدان ارجاع می‌دهیم:

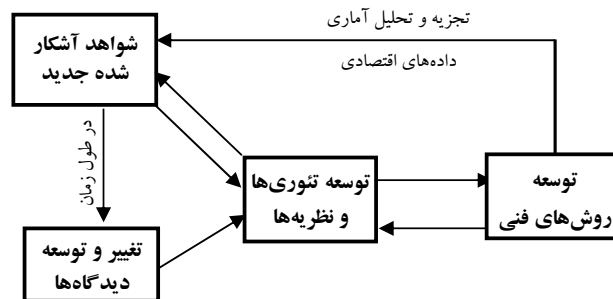
سؤال ۱) یک کتاب درسی اقتصاد کلان مطلوب باید دارای چه ویژگی‌ها و عناصری باشد؟

سؤال ۲) آیا تاکنون کتابی با این ویژگی‌ها تدوین شده یا خیر؟

سؤال ۳) در صورت پاسخ منفی به سؤال قبل، آیا اساساً امکانات این کار فراهم بوده است؟ و

سؤال ۴) در صورتی که امکان این کار فراهم نیست، برای پر کردن خلاء آن، یعنی تدوین کتاب مناسب چه باید کرد؟

در پاسخ به سؤال ۱ باید گفت از نظر ما یک متن درسی مطلوب اقتصاد کلان باید در بعد دانش موجود، ناظر به ویژگی‌های اقتصاد کلان کشور باشد و این به معنای توجه به دو عنصر اساسی ارزش‌ها و خصوصیات اقتصاد بومی است. به بیان دیگر رویکرد مطالب باید اسلامی - بومی باشد. در بعد نظریه‌پردازی و روش حل مسأله از پایان‌نامه دکتری مقدم (۱۳۸۸) بهره می‌بریم. ایشان در فصل چهارم رساله خود با بررسی تاریخ ۷۰ ساله اقتصاد کلان، از زمان انتشار کتاب نظریه عمومی کینز در سال ۱۹۳۷، الگویی برای توسعه مکاتب اقتصاد کلان و عوامل مؤثر در آن توسعه می‌دهد. طبق این الگو، علم اقتصاد کلان که مجموعه‌ای از نظریه‌ها برای توصیف و تبیین پدیده‌های اقتصادی است، از تعامل عوامل سه‌گانه دیدگاه‌ها، شواهد، و روش‌های فنی در بستر جامعه علمی، به عنوان عامل چهارم، حاصل شده است. نمودار ۱، روابط بین این سه عامل و الگوی حاصله را به تصویر می‌کشد.



نمودار ۱. تعامل عوامل سه‌گانه دیدگاه‌ها، شواهد و روش‌های فنی
منبع: مقدم (۱۳۸۸: ۱۷۳).

یک متن درسی مطلوب اقتصاد کلان باید به گونه‌ای تدوین شود که علاوه بر محتوای نظریات، طبق الگوی فوق بتواند در عمل تعامل این چهار عامل در تولید نظریه‌ها را به دانشجو نشان دهد تا وی نحوه تعامل عین یا حقایق اقتصادی با ذهن یعنی دیدگاه‌های دانشمندان را مشاهده کرده و خود برای این تعامل و توسعه علم اقتصاد کلان آماده شده و مهارت‌های لازم را فرا گیرد.

با روشن شدن پاسخ سؤال ۱، برای پاسخ به سؤال ۲، در بخش بعد کتاب‌های اقتصاد کلان فارسی بررسی می‌شود.

۲. بررسی کتب اقتصاد کلان به زبان فارسی

امروزه تدوین کتب علوم انسانی در دو خط مجزا انجام می‌پذیرد. یکی با گرایش‌های رایج و در امتداد کتب زبان اصلی و دیگری با گرایش‌های دینی. در این بخش ابتدا کتب با موضوعات اقتصاد کلان اسلامی و سپس کتب اقتصاد کلان رایج را بررسی می‌کنیم.

با موج «اسلامی‌سازی علوم»^۱ که ابتدا در دیگر کشورهای اسلامی آغاز و سپس با پیروزی انقلاب اسلامی ایران با تأیید معنوی و احساس ضرورت بیش‌تری مواجه شد،

1. Islamization of Knowledge

اسلامی‌سازی دانش اقتصاد نیز در برنامه کار اقتصاددانان مسلمان دارای دغدغه‌های دینی قرار گرفت و با تلاش آنان تاکنون کتب زیادی در زمینه‌های مختلف اقتصاد همانند فلسفه و روش‌شناسی اقتصاد، اقتصاد کلان، اقتصاد خرد، پول و ارز و بانکداری و مالیه با رویکرد اسلامی به زبان‌های فارسی، عربی و انگلیسی به رشته تحریر درآمده است. با توجه به آن که کتب درسی لزوماً باید به زبان فارسی باشد، در این بخش تنها کتب فارسی را مورد ارزیابی قرار می‌دهیم. البته بعضی از کتب معروف نویسندگان خارجی به فارسی ترجمه شده است.

کتاب «اقتصاد کلان با رویکرد اسلامی» نوشته میرمعزی (۱۳۸۴) از معدود کتب فارسی است که تلاش نموده موضوعات مختلف اقتصاد کلان را تحت پوشش قرار دهد. این کتاب اگر چه نتیجه زحمات بسیار زیاد نویسنده است اما به دلایل ذیل نمی‌تواند یک کتاب درسی مطلوب باشد:

- کتاب تنها دارای رویکرد اسلامی و فاقد جهت‌گیری‌های بومی است و لذا حداکثر مناسب تدریس به‌عنوان درس اقتصاد کلان اسلامی است.

- کتاب دارای صبغه صرفاً نظری است و از مواجهه نظریه‌ها با آمارها و شواهد در آن خبری نیست.

- کتاب بیش‌تر حول نظریات مکتب کینزی و الگوی IS-LM معروف است.

- کتاب تا حد زیادی اسلامی شده اقتصاد کلان رایج است.^۱

کتاب‌های دیگری نیز با موضوعات اقتصاد کلان اسلامی نوشته شده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به «سیاست‌های اقتصادی در اسلام» نوشته سعید فراهانی‌فرد (۱۳۸۵)، «دولت و تورم» نوشته غلامرضا سرآبادانی (۱۳۸۶)، «نگرشی علمی به هزینه و درآمد دولت اسلامی» نوشته آقایان حسن آقائیزی و محمدتقی گیلک حکیم‌آبادی (۱۳۸۲)، «اقتصاد کلان با نگرش اسلامی» نوشته یوسف عبدالله الزامل و بوعلام جیلانی (۱۳۷۸) اشاره کرد. مشکل بیش‌تر این کتاب‌ها نداشتن جهت‌گیری نسبت به اقتصاد کلان کشور و محدود بودن موضوع مورد بررسی آن‌ها است که موجب می‌شود مناسب تدریس به‌عنوان کتاب اصلی نباشند؛ اگر چه ممکن است به‌عنوان متن جانبی قابل توصیه باشند.

۱. البته شاید هم گریزی از این کار نباشد که بعداً بدان خواهیم پرداخت.

در زمینه اقتصاد کلان رایج، کتب زیادی به زبان فارسی ترجمه و تألیف شده‌اند. کتب ترجمه‌ای که اصولاً ناظر به اقتصاد ایران نیستند و بنابر این از بحث خارج هستند^۱. برای بررسی کتب تألیفی به تحقیق کاملاً مرتب‌تبی که توسط واعظ و مقدم (۱۳۸۷) انجام شده و راهنمای خوبی در مورد وضعیت این کتاب‌ها و میزان پرداختن آن‌ها به اقتصاد ایران است، رجوع می‌کنیم. برای این هدف در ذیل خلاصه مرتبط این تحقیق بیان می‌شود.

در این تحقیق ۳۰ کتاب بررسی شده است که ۱۹ کتاب تألیف شده به زبان فارسی توسط اساتید اقتصاد کلان کشور است. جست و جو در چند کتابخانه معتبر کشور نشان دهنده وجود ۴۷ کتاب در کل کشور تا زمان انجام تحقیق (نیمه اول سال ۱۳۸۷) دارد. بنابر این حدود ۴۰ درصد جامعه آماری مورد ارزیابی قرار گرفته است. در این تحقیق هفت فرضیه مورد آزمون قرار گرفته است که دو فرضیه مرتبط با تحقیق حاضر عبارت‌اند از:

- کتب درسی اقتصاد کلان انتشار یافته فاقد مبانی نظریه‌های ارزشی محور هستند.
- کتب درسی اقتصاد کلان انتشار یافته فاقد قدرت توضیح‌دهندگی کافی برای محیط اقتصاد کلان ایران هستند.

هیچ کدام از این دو فرضیه رد نشده‌اند که نشان می‌دهد در مجموع کتب مذکور ویژگی‌های یک کتاب مطلوب درسی یعنی جهت‌گیری بومی - ارزشی را دارا نیستند. جالب توجه است که امتیاز شاخص‌های مربوط به این دو فرضیه به ترتیب برابر با ۱/۲۶ و ۱/۵۳ بوده است که فاصله اندکی با حداقل امتیاز (امتیاز ۱) و فاصله زیادی با حداکثر امتیاز (امتیاز ۵) دارد که نشان دهنده وضعیت نامطلوب کتب از این لحاظ است.

در بررسی مجزای کتاب‌ها مشخص می‌شود که در زمینه نظریه‌های ارزشی محور، بیش‌ترین امتیاز مربوط به کتاب اقتصاد کلان با رویکرد اسلامی (میرمعزی، ۱۳۸۴) است که نشان دهنده آن است که در این کتاب، مبانی ارزشی اقتصاد اسلامی به همراه حداقل یکی از الگوهای پولی یا کالایی اقتصاد اسلامی مورد بحث قرار گرفته است. البته از یک کتاب اقتصاد اسلامی انتظاری جز این نباید داشت. کتاب بعدی دارای بیش‌ترین امتیاز

۱. بعضی از کتاب‌های ترجمه‌ای با تمام محدودیت‌های موجود هنوز بسیار بهتر از بعضی کتب تألیفی هستند. با این وجود به دلیل آن که ناظر به شرایط اقتصاد ایران نیستند از نظر مقاله حاضر مطلوب تلقی نمی‌شوند.

کتاب اقتصاد کلان نوشته بختیاری (۱۳۸۴) است که تنها امتیاز ۲ دارد که نشان دهنده آن است که تنها به بیان یکی از الگوهای پولی یا کالایی اسلامی پرداخته است. ۱۷ کتاب باقی مانده دارای حداقل امتیاز یعنی امتیاز ۱ هستند که نشان می‌دهد حداکثر به موارد مصداقی (مانند ممنوعیت نرخ بهره در اسلام) اشاره کرده‌اند. به صورت خلاصه باید گفت اکثر کتب مذکور دغدغه‌چندانی نسبت به ارزش‌های اقتصادی اسلام ندارند.

در زمینه قدرت توضیح دهنده‌گی برای اقتصاد ایران، تنها کتاب «راهنمای کلان رشد اقتصادی ایران» تألیف ابوالقاسم مهدوی (۱۳۸۰) تنها کتابی است که امتیاز ۵ (حداکثر امتیاز) را به خود اختصاص داده است که نشان می‌دهد تمام الگوها و مثال‌های کتاب مربوط به اقتصاد ایران بوده‌اند که البته با توجه به موضوع کتاب طبیعی است. با این وجود از آنجا که کتاب تنها در زمینه رشد اقتصادی است نمی‌تواند به‌عنوان کتاب درسی به حساب آید. در رده بعدی سه کتاب طبیبیان (۱۳۸۵)، اخوی (۱۳۷۱)، و مهرگان (۱۳۸۴) با امتیاز ۳ قرار دارند که نشان دهنده آن است که به صورت موردی میزان انطباق بعضی الگوها با داده‌های اقتصاد ایران برآزش شده است. از ۱۹ کتاب تألیفی، ۱۱ کتاب کاملاً صیغه نظری داشته و از هیچ داده‌ای بهره نبرده‌اند.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که هیچ کدام از کتاب‌های تألیفی داوری شده مناسب تدریس نیستند زیرا کتبی که از حداکثر امتیاز در زمینه مبانی ارزشی بهره برده‌اند (کتب میرمعزی و بختیاری)، در زمینه جهت‌گیری‌های بومی دارای امتیاز کمتر از ۳، (وضعیت مناسب)، هستند و لذا در مجموع مناسب نیستند. آیا می‌توان این نتیجه‌گیری را برای دیگر کتب داوری نشده و کتبی که در چند سال اخیر نوشته شده نیز تعمیم داد؟ با توجه به مطالبی که در بخش بعد، یعنی پاسخ به سؤال ۳، بیان خواهد شد و پاسخ منفی به این سؤال، می‌توان گفت دلیل این مسأله تا حد زیادی در وضعیت نامطلوب «مطالعات اقتصاد کلان ایران» (از این پس به اختصار *ماکا*) نهفته است. بنابر این بدون این که لازم باشد سایر کتاب‌ها بررسی شوند، می‌توان گفت فعلاً امکان تدوین یک کتاب درسی مطلوب اقتصاد کلان وجود ندارد.

۳. امکان‌سنجی تدوین متن درسی مطلوب اقتصاد کلان

همان گونه که در مقدمه گفته شد، یک متن درسی مطلوب باید اولاً آخرین

توسعه‌های نظری و ثانیاً فرآیند نظریه‌پردازی را آموزش دهد. طبق نظر لائودن (۱۹۷۷)، فعالیت علمی یک فعالیت حل مسأله است و مسائل نیز به نوبه خود به مسائل فکری، یعنی مسائلی که حل آن‌ها موجب توسعه علم می‌شود (مانند تبیین پدیده‌های تبیین نشده) و مسائل کاربردی یا عملی (مانند تخمین مقدار یک پارامتر یا یک متغیر) تقسیم می‌شوند. بنابر این برای این که دید توسعه نظری در حوزه اقتصاد کلان ایران چه قدر بوده است کافی است ببینیم در *ماکا* چه قدر به مسائل فکری و حل آن‌ها اهتمام شده است. همچنین به همین ترتیب میزان توجه به دیدگاه‌ها، شواهد، روش‌های فنی و ارتباط مطالعات را با یکدیگر (به عنوان متغیر جانشین وجود جامعه علمی) مورد ارزیابی قرار گیرد. این کار در مقدم (۱۳۸۸) انجام شده است. ایشان با بررسی ۲۴۲ مقاله علمی - پژوهشی در زمینه اقتصاد کلان ایران، به عنوان بهترین نماینده *ماکا*، در دوره ۸۶-۱۳۷۹ در زمینه این ۵ فقره به نتایج زیر دست یافته است:

حل مسائل فکری: حدود ۷۰ درصد مقالات تنها به مسائل کاربردی یعنی برآورد مدل و تفسیر نتایج، مرور نظریه‌ها و مانند آن اختصاص دارد. هیچ مطالعه‌ای هم به تبیین پدیده‌های تبیین نشده در اقتصاد ایران نپرداخته است. به طور خلاصه می‌توان گفت در *ماکا* توسعه نظری مشاهده نمی‌شود.

تصریح دیدگاه پژوهش‌گران در هنگام حل مسائل: این فرضیه رد شده است لذا نمی‌توان گفت محققان در هنگام مطالعه به دیدگاه (مبانی روش‌شناختی و هستی‌شناختی تحقیق) توجه نداشته‌اند. یکی از مسائلی که در ایران به چشم می‌خورد منازعات روش‌شناختی در حوزه اقتصاد کلان است که حداقل برای محققان شناخته شده است. **توجه به شواهد تجربی در مطالعات:** در *ماکا*، کاربرد و توسعه الگوهای نظری بدون در نظر گرفتن شواهد مربوطه بوده است.

توسعه الگوها و روش‌های فنی: *ماکا* موجب توسعه الگوها و روش‌های فنی نشده است.

ابتنای مطالعات بر مطالعات سابق: *ماکا* بر مبنای مطالعات قبلی بنا نشده است.

مقدم (۱۳۸۸: ۲۰۸) نتیجه می‌گیرد که جامعه اقتصاددانان کلان ایران به خود اجازه توسعه مبانی، پارادایم‌ها و روش‌شناسی اقتصاد کلان را نمی‌دهد. بنابر این، به طور طبیعی نقطه عزیمت آموزش در اقتصاد کلان ایران نظریه‌ها هستند و این موجب می‌شود که

نقطه عزیمت پژوهش و تحقیق نیز نظریه‌ها و الگوها باشند نه مشاهدات و شواهد بر گرفته از دنیای خارج. در زمینه الگوها نیز بیش از ۷۵ درصد مطالعات، الگوها و روش‌های فنی موجود را بدون هیچ گونه تغییری، حتی تغییر جزئی، به کار گرفته‌اند. همچنین با توجه به ضعیف بودن ادبیات نقد در ایران و وارداتی بودن نظریه‌ها و الگوها، محققین ایرانی به دستاوردهای داخلی، چه برای استفاده و توسعه و چه برای رد یا تأیید مطالعه خود، توجه چندانی نشان نمی‌دهند. این امر موجب می‌شود موجودیت جامعه اقتصاددانان کلان ایران در حاله‌ای از ابهام قرار داشته باشد.

در جمع‌بندی مطالبی که در این بخش گفته شد می‌توان گفت یکی از دلایل یا شاید مهم‌ترین دلیل عدم وجود یک کتاب درسی مطلوب اقتصاد کلان، عدم جهت‌گیری مطلوب ماکا است. چرا که یک کتاب درسی به طور معمول از آخرین دستاوردهای مطالعات انجام شده بهره می‌برد. در نتیجه با توجه به وضعیت فعلی ماکا، در حال حاضر امکان تدوین کتاب مطلوب وجود ندارد. اما این دلیل نمی‌شود که تدریس کتب خارجی بهتر باشد. به نظر می‌رسد هم‌اکنون امکان تألیف و تدوین کتاب مناسب (دارای سطح پایین‌تری نسبت به متن مطلوب) با توجه به حجم زیاد پژوهش‌ها و آمارهای اقتصادی کشور وجود دارد، با این وجود این کار تاکنون به هر دلیل انجام نپذیرفته است، یعنی از امکانات به صورت حداکثری بهره برده نشده است. علاوه بر نتایج مطالعه واعظ و مقدم (۱۳۸۷)، که در بخش ۲ ذکر شد، شواهد دیگری را هم می‌توان افزود، از جمله آن که کتاب‌های تألیفی بعضی ترجمه و سرهم‌بندی کتاب‌های مختلف خارجی هستند، بعضی جمع‌آوری بدون انسجام مطالب هستند، بعضی نیز به ساده‌سازی مطالب تا حد سطحی‌سازی دست زده‌اند و بسیاری تنها مکاتب قدیمی به ویژه مکتب کینزی و مقداری هم مکتب پول‌گرایی را بحث می‌کنند. دلیل تألیف کتاب با چنین کیفیتی آن است که هزینه و وقت کمتری از مؤلف می‌گیرد و امتیاز پژوهشی آن هم تفاوتی با یک کتاب باکیفیت ندارد. لذا برای تدوین یک کتاب مناسب به نظر می‌رسد این کار تنها در قالب

۱. اگر چه این نتایج مربوط به مطالعات تا پایان سال ۱۳۸۶ است اما با توجه به این که ساختار پژوهش‌ها در ایران تغییر جدی نداشته است و کار هنوز به روال سابق صورت می‌پذیرد، این نتایج در زمان حاضر نیز قابل پذیرش است.

یک طرح پژوهشی امکان پذیر است.

در بخش بعد به پاسخ به سؤال ۴، یعنی نحوه تدوین یک کتاب درسی مناسب می پردازیم.

۴. چارچوب پیشنهادی برای تدوین یک کتاب درسی مناسب

هم اکنون حوزه اقتصاد کلان کشور ما نیازمند توسعه نظری است. اقتصاد ایران می تواند حداقل در دو صورت مسائلی نظری ویژه خود، که پاسخ بدانها نیازمند نظریه پردازی است، داشته باشد: ۱) نظریه هایی از اقتصاد کلان جریان غالب که برای حل مسائل اقتصاد ایران استفاده می شوند، توسط اقتصاددانان کشور توسعه داده شوند. این مطلب با توجه به آن که فرآیند نظریه پردازی و توسعه و نقد نظریه ها در هر جامعه علمی بسیار فعال است، کاملاً منطقی به نظر می رسد. ۲) به دلیل ماهیت متفاوت محیط اقتصاد کلان ایران - به ویژه ماهیت دولت، وجود درآمدهای نفتی زیاد، بانکداری اسلامی و الزامات آن در زمینه سیاست گذاری، رفتار متفاوت عوامل اقتصادی به دلیل ارزش های متفاوت جامعه و ... - لاقابل بخشی از مسائل اقتصاد کلان ایران متفاوت از مسائل اقتصاد کلان جریان غالب^۱ است، و بنابر این اقتصاد کلان ایران نیازمند نظریه های خاصی در کنار نظریه های رایج اقتصاد کلان است. حتی در صورت یکسان بودن مسائل، در صورت متفاوت بودن دیدگاه هایی که به حل این مسائل می پردازند، حل این مسائل باز هم می تواند متفاوت بوده و منجر به توسعه نظری شود.

در عین حال، کارهایی که در زمینه علم اقتصاد کلان در ایران انجام شده است کارهای پراکنده اما گستره و بسیار متنوعی است که شاید یکی از دلایل پراکندگی آن همین تنوع آن باشد، زیرا مانع از شکل گیری یک خط مستقل علمی شده است. مجلات متعددی که در حوزه اقتصاد منتشر می شوند، همایش های متعددی که برگزار می شوند و تحقیقاتی که در مؤسسات اقتصادی اجرا می شود همگی شاهدی بر گستردگی و تنوع کارهای انجام شده هستند. اما این کارها نیازمند پشت سر گذاشتن مرحله تجمیع است. این مرحله تداعی کننده مرحله پیش علم کوهن (۱۹۶۲) است که اگر چه یک پارادایم

برای سربرآوردن باید آن را پشت سر بگذارد اما این کار برای تسریع در توسعه و پیشرفت علمی باید در حداقل زمان ممکن پیموده شود. زیرا استقرار پارادایم جدید با خود حجم انبوهی از مسائل جدید نیازمند حل را به وجود خواهد آورد که منجر به پدیدار شدن افق‌های جدیدی پیش روی علم می‌شود.

به طور خلاصه می‌توان گفت مطالب زیادی برای استفاده در تدوین یک کتاب اقتصاد کلان وجود دارد ولی این مطالب آن چنان که شایسته است مورد استفاده قرار ننگرفته است. در این بخش از مقاله تلاش می‌کنیم الگویی برای انجام این کار فراهم کنیم. کتابی که توسط این الگو فراهم می‌شود خود یکی از مراحل تجمیع است و می‌تواند با نقادان توسط جامعه علمی، تصحیح، تدریس و به روزآوری مطالب موجب شکل‌گیری یک اجماع نسبی حداقل بین محققان نسل‌های آینده شود.

از آنجا که هم اکنون پارادایم‌ها و نظریه‌های اقتصاد کلان وارداتی است، نمی‌توان انتظار داشت تمام مطالب کتاب تولید داخل باشد، بنابر این ساختار مکاتب و چارچوب آن‌ها نیز طبیعتاً اقتباسی خواهد بود. لذا قبل از شروع تألیف کتاب، باید با اقتباس از آثار معتبر خارجی و اهداف آموزشی سرفصل‌های کتاب تعیین شود. پس از این مرحله باید چارچوب و روش وارد نمودن ارزش‌های اسلامی و ویژگی‌های بومی را تعیین نمود. همان گونه که گفته شد، مبنای نظری این چارچوب نظریه کوهن (۱۹۶۲) در فلسفه علم است که معتقد است یک پارادایم علمی قبل از شکل‌گیری و درآمدن به صورت علم مسلط، مرحله پیش‌علم را پشت سر می‌گذارد. در این مرحله علم به صورت مواد خام و محدود و گزاره‌های پراکنده خارج از پارادایم مسلط است، که پس از تجمیع و تبیین بهتر بعضی پدیده‌ها نسبت به پارادایم رقیب به تدریج قوام پیدا کرده و در نهایت نیز پارادایم رقیب را کاملاً کنار زده و خود به صورت پارادایم مسلط سربلند خواهد کرد.^۱

قبل از تشریح الگو ذکر این نکته ضروری است که در این الگو به توسعه امتیاز بیش‌تری نسبت به نقد داده می‌شود. همچنین در مراحل توسعه علمی ابتدا پارادایم، سپس نظریه، بعد از آن توسعه الگوی نشأت گرفته از نظریه و در آخر اجرای الگو قرار دارد.

۱. البته در مراحل ابتدایی شکل‌گیری یک پارادایم، دو پارادایم قدیم و جدید به صورت دو برنامه پژوهشی مستقل و معارض در کنار یکدیگر وجود دارند.

این الگو دارای مراحل ذیل است:

۱. فصل‌بندی موضوعی کتاب با توجه به مقطع تحصیلی و نیازهای آموزشی با اقتباس از آثار خارجی تدوین شود.
۲. یک بانک اطلاعاتی شامل توسعه و نقد نظریه‌ها و الگوها و اجرای الگوها در دو بعد داخلی و اسلامی با توجه به موضوعات تعیین شده در بند قبل تهیه شود.
۳. در ابتدای هر فصل ابتدا پارادایم و نظریه‌های اصلی آن توضیح داده شود.

مراحل جاسازی گرایش‌های بومی - دینی

۴. آیا پارادایم و نظریه‌های اصلی آن مورد نقد قرار گرفته است. در صورت پاسخ مثبت نقدهای مربوطه ذکر شوند (به ویژه پارادایم‌های که تعارض آشکاری با ارزش‌های اسلامی مانند حرمت ربا دارد).
۵. آیا نظریه‌هایی ذیل این پارادایم با جهت‌گیری‌های بومی - ارزشی وجود دارد. در صورت وجود ذکر شوند.
۶. آیا مدل‌هایی از نظریه با جهت‌گیری‌های بومی - ارزشی توسعه داده شده‌اند. در صورت وجود ذکر شوند.
۷. آیا مدل‌هایی با داده‌های داخلی اجرا شده‌اند. در صورت وجود ذکر شده و نتایج آن در قبال نظریه (تأیید یا تضعیف و مانند آن) بررسی شوند.
در مورد الگوی بالا نکات ذیل نیازمند تذکر است:
۱. مراحل برشمرده شده در این الگو قبل از شروع تدوین کتاب است و ممکن است در زمان تدوین کتاب اقتضائات دیگری بر حسب شرایط به وجود آید و موجب توسعه و تصحیح الگو شود.
۲. بر حسب این که کتاب توسط چه اقتصاددانی و با چه دیدگاه و گرایشی تدوین شود متن متفاوتی به وجود خواهد آمد که از آن گریزی نیست. اما اقتصاددانان دارای گرایشات پوزیتیویستی که علم را جهانی دانسته و اعتقادی به اقتصاد اسلامی و اقتصاد بومی ندارند مطمئناً برای این کار مناسب نیستند. اقتصاددانی که وظیفه مذکور را به‌عهده می‌گیرد باید در ابتدا تکلیف خود را با دیدگاه‌های اصلی اقتصاد به ویژه آموزه دست‌نامرئی و تعادل

خودکار اقتصاد و آموزه تفکیک اقتصاد اثباتی از اقتصاد هنجاری روشن سازد. به بیان دیگر بهتر است وی ابتدا پیش فرض‌های مسلم خود را تعیین کند. مثلاً یک اقتصاددان ممکن است سه انگاره اصلی خود را پذیرش تعادل عمومی اقتصاد در غیاب عوامل اخلاص کننده در اقتصاد، عدم پذیرش ربا و در نتیجه اعتقاد به لزوم حذف بازار پول، توجه به ارزش‌های اصیل اقتصادی (مانند نوع دوستی، نهاد ارث، وقف) و نقش مهم آن‌ها در تخصیص منابع در اقتصاد قرار دهد. مطمئناً کتاب تألیفی ایشان تا حد زیادی متفاوت از کتب اقتصاد کلان رایج بوده و زمینه را برای نقادی و پربارتر شدن مباحث فراهم می‌کند.

۳. بعضی از مراحل کار خود یک طرح تحقیقاتی هستند از جمله دو بند اول الگو.

۵. نتیجه گیری

در این مقاله تلاش شد امکانات لازم برای تدوین یک کتاب مطلوب درسی اقتصاد کلان (که جای خالی آن هم‌اکنون به شدت احساس می‌شود) به تصویر کشیده شود. از آنجا که مطالعات اقتصاد کلان ایران به عنوان منبع اصلی تدوین چنین کتابی خود وضعیت مطلوبی ندارند، فعلاً انتظار تدوین چنین کتابی نایجا است. اما سابقه چنددهه‌ای در انجام مطالعات اقتصاد کلان در ایران (حداقل توسط بانک مرکزی و سازمان برنامه و بودجه سابق) و نیز توسعه سریع دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پس از پایان جنگ و راه‌اندازی دوره‌های تحصیلات تکمیلی شامل کارشناسی ارشد و دکتری و الزام دانشجویان و اساتید به انتشار نتایج پژوهش‌ها و مطالعات خویش در مجلاتی که روز به روز بر تعدادشان افزوده می‌شود، باعث شده که جامعه علمی کشور امروزه با حجم عظیمی از مجلات و مقالات علمی روبرو باشد. این پژوهش‌ها مواد لازم برای تدوین یک کتاب درسی مناسب (نه در حد مطلوب) را در صورتی که با یک دیدگاه بومی - ارزشی ترکیب شود، فراهم می‌کند. اما هنوز از این فرصت به دلایل گوناگون از جمله سختی کار و وقت‌گیر و هزینه‌بر بودن آن و نبود مشوق‌های انگیزشی لازم بهره برده نشده است. با کمک چارچوب پیشنهادی در مقاله در صورتی که سایر شرایط کار فراهم شود، می‌توان به تألیف کتابی مناسب برای عبور از دوران گذار اقدام نمود.

منابع

- آقانظری، حسن و محمدتقی گیلک حکیم‌آبادی. ۱۳۸۲. نگرشی علمی به هزینه و درآمد دولت اسلامی، پژوهشکده حوزه و دانشگاه، قم.
- اخوی، احمد. ۱۳۷۱. اقتصاد کلان کاربردی، چاپ و نشر بازرگانی، تهران.
- الزامل، یوسف عبدالله و بوعلام جیلانی. ۱۳۷۸. اقتصاد کلان با نگرش اسلامی، ترجمه نصرالله خلیلی تیرتاشی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم.
- بختیاری، صادق. ۱۳۸۴. اقتصاد کلان، انتشارات دانشگاه اصفهان، اصفهان.
- سرآبادانی، غلامرضا. ۱۳۸۶. دولت و تورم، انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، تهران.
- طیبیان، محمد. ۱۳۸۵. اقتصاد کلان، انتشارات بازتاب، تهران.
- فراهانی‌فرد، سعید. ۱۳۸۵. سیاستهای اقتصادی در اسلام، انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، تهران.
- مقدم، وحید. ۱۳۸۸. پیشرفت علمی مطالعات اقتصاد کلان ایران طی دوره ۸۶-۱۳۷۹: یک رویکرد روش‌شناختی، پایان‌نامه دکتری اقتصاد، دانشگاه اصفهان.
- مهدوی، ابوالقاسم. ۱۳۸۰. راهبردهای کلان رشد اقتصادی ایران، چاپ و نشر بازرگانی، تهران.
- مهرگان، نادر. ۱۳۸۴. اقتصاد کلان، انتشارات نور علم، همدان.
- میرمعزی، سیدحسین. ۱۳۸۴. اقتصاد کلان با رویکرد اسلامی، انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، تهران.
- واعظ برزانی، محمد و وحید مقدم. ۱۳۸۷. ارزیابی تلفیقی آثار و کتب درسی اقتصاد کلان، دوفصل‌نامه نامه علوم انسانی، شماره ۱۹، تهران، صص ۷۵-۴۵.
- Doppelt, Gerald (2008), Values in Science, in The Routledge Companion to Philosophy Of Science, by Stathis Psillos and Martin Curd (eds), London: Routledge, pp. 302- 13.
- Kuhn, Thomas S., (1962), The Structure of Scientific Revolutions, Chicago University Press, Chicago.
- Laudan, Larry, (1977), Progress and Its Problems: Toward a Theory of Scientific Growth. London: Routledge and Kegan Paul.

نحوه مطالعات تطبیقی حوزه علوم انسانی التقاط، تفکیک یا تلفیق

سید علی محمد یثربی*

چکیده

دغدغه‌های معرفتی حاکم بر فضای علمی کشور درباره پیوند واقعی حوزه و دانشگاه آن‌طور که امام امت (ره) فرمودند که فرهنگ دانشگاهها و مراکز غیر حوزه‌ای به صورتی است که با تجربه و لمس واقعیت بیشتر عادت کرده است تا فرهنگ فلسفی و نظری باید با برداشتن فاصله‌ها حوزه و دانشگاه در یکدیگر ذوب شوند تا زمینه برای بسط و گسترش معارف اسلامی وسیع‌تر گردد (صحیفه نور، ج ۲۰: ۲۴۳). و نیز نهضت نرم‌افزاری و تولید علم و نظریه پردازی مورد نظر مقام معظم رهبری آن‌جا که فرمودند: عده‌ای مدام خود را تکرار می‌کنند و عده‌ای تنها غرب را ترجمه می‌کنند و جامعه و حکومت نیز که تابع نخبگان خویش‌اند دچار انفعال و عقب‌گرد می‌شوند. باید ایده‌ها در چارچوب منطق و اخلاق و در جهت رشد اسلامی با یکدیگر رقابت کنند و مصاف دهند تا جهان اسلام اعاده عزت و هویت کند و ملت ایران به رتبه جهانی که استحقاق آن را دارد بار دیگر دست یابد، خاستگاه اساسی و ضروری مطالعه تطبیقی علوم انسانی است (نامه پژوهشگران، ۱۳۸۱).

برای مطالعات تطبیقی حوزه علوم انسانی و نظام آموزشی آن دیدگاههای مختلف حاکم است: اول اینکه درس‌های متعارف هر یک از رشته‌ها بدون تغییر اساسی ارائه شود و در کنار آن چند درس معارفی به عنوان چاشنی آن تلقی گردد که این رویکرد ره به جای درستی نبرده و نمی‌برد. روش دیگر روش التقاطی است که بطلان آن قطعی است و

* عضو هیأت علمی پردیس قم، دانشگاه تهران myasrebi@ut.ac.ir

بالاخره این تنها رویکرد تلفیقی است که می‌تواند با متدولوژی متقن و مقبول مفید فایده واقع شود که مطالعه متن مقاله گویای توضیح تفصیلی آن است.
کلیدواژه‌ها: انقلاب فرهنگی، مطالعه تطبیقی، رویکرد تلفیقی، علوم انسانی

مقدمه

مطالعه تطبیقی و میان رشته‌ای در حوزه علوم انسانی مقدمه ارائه الگوی مناسب برنامه‌ریزی و تدوین سرفصلها و محتوا و آسیب‌شناسی برنامه‌ریزی در این عرصه است. عناوین گوناگون که به عنوان محورها و موضوعات پیشنهادی برای طرح در دومین کنگره علوم انسانی ارائه شده است بدون استثنا به این مسئله مهم برگشت می‌کند که با چه رویکردی به مطالعه بپردازیم؟ آیا درس‌های متعارف هر یک از رشته‌ها بدون تغییر اساسی مطرح و ارائه شود و در کنار آن چند درس معارفی به عنوان چاشنی آن تلقی گردد، راهی که تا کنون اثر مؤثر و چشمگیری در عرصه نتیجه در بر نداشته است. روش دیگر روش التقاطی است که بطلان آن قطعی است، چرا که نه تنها نتیجه عملی بر آن بار نخواهد شد بلکه هویت و استقلال فرهنگی و مکتبی ما را نیز در معرض خطر قرار می‌دهد و بالاخره روش تلفیقی مبتنی بر استنباط و اجتهاد عالمانه و روش‌مند که با خصیصه حفظ اصالتها و لحاظ ضرورت‌ها پاسخگوی مشکلات پیش روست. امید است با توجه به فرصت کوتاه و در عین حال مغتنم برگزاری کنگره، این مقاله بتواند قدمی هر چند کوچک در روشنگری این منطق اصیل و پویا تلقی گردد.

مطالعه تطبیقی و رویکردهای سه گانه

قل انما اعظکم بواحدہ ان تقوموا لله مثنی و فرادی ثم تتفکروا... آیة ۴۶ سورة سباء.
ترجمه: بگو شما را به یک چیز پند می‌دهم و آن این است که دو نفر دو نفر (گروهی) یا یک نفر یک نفر برای خدا قیام کنید سپس بیندیشید...
علوم انسانی، اجتماعی از بحران تا بومی سازی بهینه و روش‌مند در گرو شناسایی روشها و انتخاب روش مناسب آن است. این روشها را در سه مقوله اصلی مقارنه و التقاط، مقارنه و تفکیک و بالاخره مقارنه و تلفیق مورد ملاحظه و مذاقه قرار می‌دهیم.

الف: مقارنه و التقاط

التقاط در لغت از لقط اخذ شده است. این کلمه وقتی به کار می‌رود که چیزی بدون قصد یافت شود و به معنی انبوه کردن ناگهانی نیز آمده است (طریحی بدون تا: ۳۴۰ و سیاح، ۱۳۸۷: ۱۸۲۷) و در اصطلاح مطالعات علوم انسانی عنوان جریان خاصی است که در دوران ستم شاهی ظهور و بروز خاصی داشت که بدون تعهد به مبانی مکتبی یافته‌هایی از نحله‌های گوناگون با خود باختگی خاص سرهم بندی و به خورد جامعه می‌دادند. در همین زمینه استاد شهید مرتضی مطهری قدس سره آورده‌اند:

در سالهای اخیر بدبختانه گروه سومی هم پیدا شده‌اند که به یک مکتب التقاطی معتقد شده‌اند. اینها قسمتی از ریش کمونیزم را گرفته با چند تارمویی از اگزیستانسیالیسم ترکیب کرده‌اند و بعد هم به ریش اسلام چسبانده‌اند، آن وقت می‌گویند مکتب اصیل و ناب اسلام این است و جز این نیست.

من در اینجا هشدار می‌دهم، ما با گرایش به مکتب‌های بیگانه استقلال مکتبی خودمان را از دست می‌دهیم. حال می‌خواهد آن مکتب کمونیزم باشد یا اگزیستانسیالیسم یا یک مکتب التقاطی. با این شیوه‌ها و با این طرز تفکر به استقلال فرهنگی نخواهیم رسید و به ناچار محکوم به فنا خواهیم بود. این اعلام خطر بزرگی است که من می‌کنم (مطهری، بی تا: ۱۷۰).

و در جای دیگر آورده‌اند: به عقیده من این مکتب‌های التقاطی ضررشان برای اسلام از مکتب‌هایی که صریحاً ضد اسلام هستند اگر بیشتر نباشد کمتر نیست و انقلاب ما اگر می‌خواهد پیروزمندانه راه خودش را ادامه دهد باید خود را از همه‌ی این پیرایه‌ها پاک کند و در راه احیای ارزش‌های اسلام راستین - اسلام قرآن و اهل بیت - حرکت کند (مطهری، بی تا: ۶۷).

در سالیان اخیر بسیاری از محافل فکری ایران را یک‌نوع حالت بردگی در مقابل بعضی از مکتب‌های فکری غرب در گرفته است که باعث شده هر گونه تحریک واقعی فکری و ابتکار و خلاقیت را از دست بدهند و به عذر و بهانه تحرک و تجدد تمام سنن فکری و معنوی ایران را که اکثراً آن را نمی‌فهمند پایمال کنند و با ذکر یک «ایسم» از فلان کتابی که شب پیش خوانده‌اند و یا فوقش در چند سال تحصیلات خود با آن آشنا شده‌اند با نخوت و غروری رقت بار و در عین حال مضحک تمام افکار اصیل تمدن خود را

طی عناوینی به طور جزئی تر این بخش را دنبال می‌کنیم:

۱- خصائص علوم انسانی در غرب و التقاط

در آنچه مربوط به علوم است دو نظریه وجود دارد که اساساً و از بنیاد با هم متفاوت بلکه ناسازگارند و ما می‌توانیم آنها را نظریه مبتنی بر سنن روحانی و نظریه متجدد بنامیم. حقیقت این است که بواقع یک «قلمرو و زمینه غیر روحانی» وجود ندارد که به نحوی از انحا با «قلمرو قدسی» نقطه مخالف باشد فقط یک «دیدگاه غیر روحانی» وجود دارد که به مفهوم صریح خود چیز دیگری بجز دیدگاه جهل و بی‌خبری نمی‌باشد. به همین جهت «علم غیر روحانی» به عنوان یک «دانش جاهل» نگریسته می‌شود. دانش از سنخ پایین که خود را یکسره در تراز پست ترین واقعیات نگه داشته، دانش جاهل به هر آنچه از خودش برتر است، جاهل به هر مقصد عالیه از خود، جاهل از هر اصلی که بتواند برای وی در میان معرفت‌های تام و کامل گوناگون مقامی مشروع تأمین سازد، هر چند این مقام منحصر باشد، لاعلاج، این دانش در قلمرو امور نسبی محبوس و زندانی است یعنی در همان‌جا که می‌خواهد خود را مستقل و قائم بذات اعلام دارد خود به دست خود هرگونه پیوندی را از حقائق متعالیه و برتر و از معرفت عالیه گسسته است و دیگر چیزی جز یک دانش که به حقیقت از هیچ‌جا منبعت نگردیده و به هیچ‌جا راه نمی‌برد. این بیان به‌ما اجازه خواهد داد هر آنچه را جهان متجدد در زمینه علوم فاقد درک کنیم و بفهمیم که چگونه همین علم که دنیای متجدد این همه از آن برخوردار می‌باشد فقط نماینده انحراف و فضاله علم واقعی است که به چشم ما یکسره «علم قدسی و آسمانی» یا «علم مبتنی بر سنن معنوی» نام دارد. دانش متجدد که بنیاد کارش مبتنی بر محدود کردن اجباری معرفت به بعضی انواع ویژه آن که از جمیع علوم پست تر است یعنی علم مربوط به واقعیت مادی محسوس می‌باشد. بخاطر همین محدود کردن و عواقب بلافصل ناشیه از آن هر گونه ارزشی معنوی را از دست داده است. «رنه گنون، ترجمه دهشیری، ۱۳۷۸، ص ۸۱»

انسان متجدد به جای کوشش در راه اعتلاء خود به پایگاه حقیقت مدعی است که حقیقت را به پایگاه خود پائین می‌آورد. «همان، ۱۰۰» به دلیل نقائص ماهوی این علوم در

خاستگاه خود در موقع تکمیل و تطبیق آن با نیازهای فوری در خود غرب یا بومی سازی آن در سایر کشورها با چالش هایی روبرو می شود که به جای تصحیح و تکمیل مبتلابه عوارض دیگری از نوع التقاط مخرب به جای تصحیح و تلفیق مناسب می شود وانگهی ارائه ناقص یک علم و علاج ناقص یک بیماری خود به خود نوعی التقاط اجرائی را محقق خواهد ساخت.

۲- سکولاریزم و التقاط

در جهان معاصر ضعف یا بهتر بگوئیم عدم رشد علوم انسانی به موازات علوم طبیعی ناشی از ضعف شناخت طبیعت بشر شمرده شده است مثلاً مک دوگان در کتاب بحران جهان آورده است « بی خبری ما از طبیعت انسان مانع از پیشرفت همه علوم بوده و هم اکنون نیز این مانع وجود دارد اینگونه علوم مورد احتیاج شدید عصر ماست زیرا کمبود آنها موجب تهدید شدید به سقوط و شاید زوال کامل تمدن باشد تحقیق نهایی من این است که برای اعاده توازن و تعادل تمدن خود نیازمند آنیم که معارف تنظیم شده مرتب با معرفت علمی بیشتری از طبیعت بشر و زندگی اجتماعی تنظیم شوند. دکتر محمد رفیع الدین طی خطابه مفصلی در یک کنفرانس علمی در مورد نقش سکولاریزم در توقف علوم انسانی خلاصه گیری کرده است که: سکولاریزم پیشرفت علوم انسانی و علوم اجتماعی را تا حد مرگ متوقف ساخته و آنرا برای سقوط در حال تعلیق نگاه داشته است.

سکولاریزم تعصب و عقیده ای است نا معقول از دانشمندان غرب که زاییده وضع تمایلی حاضر فضای حاکم بر مسیحیت فعلی است نسبت به انسان و جهان که بوسیله یک سلسله حوادث در تاریخ اروپا تغذیه و تقویت شده است و این معنایی که هم مخالف اسلام است و هم مخالف علم در حالیکه در پیشرفت اطلاعات علمی نکته ای وجود دارد که اصولی ترین ایده یا فکر مربوط به حضرت حق و یافته های علمی در آنجا به یکدیگر میرسند و مانند دو رفیق جدانشدنی یکدیگر را استقبال می کنند و به یکدیگر می پیوندند و هر یک به نحو شگفت آوری از دیگری حمایت می کنند... علم نمی تواند جلو برود مگر اینکه آن رفیقی که از او جدا شده به او پیوند داده شود و رفیقی که سالهاست به سفر رفته حالا به او برگردد و به رفیق اولش ملحق شود.

این حقیقی است علمی که به علم نظم و روش و غنا می بخشد و حقایق علمی

دیگری را الهام می‌دهد.

افراد بشر بدان جهت از یکدیگر جدا شده‌اند که بی توجهی مربیان روشنفکر و معلمان و نویسندگان و مولفان متون کتابها آنها را از آفریدگارشان یعنی ایده آل حقیقی مشترک طبیعتشان که به تنهایی می‌تواند مسرت پایدار و خرسند کننده‌ای به آنها بدهد دور ساخته و مردم خدا را فراموش کرده‌اند.

در نتیجه به یکدسته طبقات یا گروه‌هایی منقسم شده‌اند که به جای ایده آل مشترکشان هر یک عاشق و خدمتگزار چیزهای گوناگون دیگری شده و خدایان دیگری از قبیل نژاد، ملت، کشور یا مسلک‌های دموکراسی و کمونیزم و سوسیالیسم و غیر آن را انتخاب کرده‌اند هر یک از طبقات بشریت میخواهد که خدای غلط او فرمانروای بلامنازع جهان باشد... بهر حال نمیتوان تصور کرد که پژوهشگران غرب هیچگاه در این زمینه رهبری به ما بدهند! زیرا توانایی چنین کاری را ندارند و به هیچ وجه نمی‌توانند از نقطه‌ای که ذکر شد و گفتیم علم آنها راجع به طبیعت بشر در آنجا متوقف شده عبور کنند آنها هیچ وقت تبیین یا تشریح و توضیح واقع مقام ایده آل آنها در طبیعت بشر را نخواهند پذیرفت زیرا این معنی بطور کلی با تاریخ و فرهنگی که آن را ساخته‌اند سازگار نیست و به اشتباه خود پی نخواهند برد و بیدار نخواهند شد تا اینکه تمدنشان عملاً سقوط کند و نابود شود و هنگامی که چنان وضعی پیش بیاید اصلاح اشتباه بسیار دیر خواهد بود.

و در ادامه به معرفی الگوی فکری مثل الگوی فکری دکتر محمد اقبال با توجه به تاریخ کنفرانس که سال ۱۹۶۳ ایراد شده و هنوز تالو تابناک انقلاب مقدس اسلامی ایران ظهور و بروز فعلی را نداشت می‌گوید ما با کمک فکری از این دست می‌توانیم جهان را تغییر دهیم بسی معلوم است با توجه به وضعیت فعلی جهان و آثار خیر انقلاب اسلامی ایران اصالت و ضرورت چنین رویکردی بیشتر و بیشتر است و در نهایت آورده است اقدام در این عمل مستلزم آن است که بوسیله تجدید نظر در متون کتاب‌های علمی خود چه فیزیک چه بیولوژی چه علوم انسانی و جامعه‌شناسی برای تمام مراحل تحصیل دانشجویان این حقیقت را درک کنند جهان آفریده خداست و منظور از تحصیل علم شناخت خدا از طریق کتاب آفرینش است به نحوی که بتوانند به خدا عشق بورزند و هر چه بیشتر در خدمت حضرت حق باشند رسیدن به کمال مطلوب از طریق تعلیم و تربیت کامل مستلزم تأسیس دانشگاه به تمام معنی اسلامی است. «محمد رفیع الدین، ترجمه

۳- ماتریالیسم و التقاط

در دنیای غرب مفاهیم نامعقولی در باره خدا و جهانی دیگر و عیسی مسیح عرضه شد که افکار آزاد و روشن نمی توانستند بپذیرند آنچه هم به عنوان حکمت الهی عرضه می شد که وابسته به کلیسا بود همینطور به اضافه اینکه نوعی ایمان مصنوعی میان ارتباط با خدا و مشروع شمردن استبدادها و اختناقها از یک طرف و بیان بی خدایی و حق حاکمیت و پیکار در راه کسب حقوق از طرف دیگر برقرار شد اینها موجب شد که برخی مصلحان اجتماعی و داعیه داران برای اینکه خود را در راه مبارزات اجتماعی یکسره از این قیود آزاد کنند از اساس منکر خدا و هر معنی و مفهومی که در فکر خدا منشعب شود گسستند و به سوی ماتریالیسم رو آوردند پیروان آنها که از نظر اجتماعی شیفته و فریفته آنها بودند تدریجاً چنین فکری کردند شاید اندیشه ماتریالیسم چنین معجزه ای دارد و چنین افراد مبارز و پرخاشگری بوجود می آوردد حال آنکه آن افراد از ماتریالیسم نیرو نگرفته بودند بلکه این ماتریالیسم بود که از این افراد نیرو گرفت و اعتبار و حیثیت کسب کرد علت گرایش این افراد به ماتریالیسم، محاسن ماتریالیسم نبود بلکه مفاسدی بود که در دستگاههای به اصطلاح مذهبی از جنبه های فکری، اخلاقی، اجتماعی پدید آمده بود الان می بینیم که نوعی ارتباط تصنعی میان سوسیالیسم که مربوط است به وضع اقتصادی و اجتماع و میان ماتریالیسم در نظر برخی کوتاه نظران موجود است و حال اینکه هیچ ارتباطی نیست. در حقیقت به مقدار زیادی در عصر حاضر ماتریالیسم به واسطه پیوند دروغینی که با سوسیالیسم پیدا کرده است حیثیت و اعتبار یافته است... پیش بینی می شود که مسلمانان بیدار دل تدریجاً این سنگر را که به حق مال خودشان است تصاحب کنند «مطهری، ۱۳۵۷، ص ۲۴۸» شکر خدا پیش بینی آن استاد فرزانه به منصف ظهور رسید و با پیروزی انقلاب اسلامی برگ زرین و تاریخی در تعیین سرنوشت اسلام و مسلمین ورق خورد غرض از تحریر این سطور و استناد این است که این موقعیت مبارزاتی و ترویج مارکسیسم به عنوان منطق علمی مبارزه و نیز تحلیل های مادی جاری علوم انسانی در جهان و خودباختگی و ضعف بنیه علمی و سطحی نگری افراد و گروه هایی موجب توجیه و تأویل مایه های فرهنگی سنتی و دینی ما با عناوین و نهادهای مادی گرایانه و مالا

افتادن در ورطه التقاط با همه آثار سوء نظری و عملی آن گشت. متأسفانه اخیراً گروهی از نویسندگان به اصطلاح روشنفکر مسلمان عرب تحت تأثیر فلسفه حسی غرب از یک طرف و سوابق اشعریگری از طرف دیگر نوعی جمود فکری و لادری گری در الهیات را تبلیغ می‌کنند و یک نوع اشعری‌گری پیوند خورده با فلسفه حسی را رواج می‌دهند فریدی و جدی و تا حدی سید قطب و محمد قطب و سید ابوالحسن ندوی از این طبقه‌اند کم و بیش موج این طرز فکر به میان ما هم رسیده است.

این طبقه تحت عنوان اینکه ماوراء الطبیعه وادی است ناشناخته و برای بشر مجهول است و از حدود توانایی عقل و اندیشه بشر خارج است و ما هم شرعاً مکلف نیستیم وارد این وادی ناشناخته بشویم - بطور کلی باب معارف را سد می‌کنند - اینها خیال می‌کنند حد نهایی الهیات این است که در نظامات خلقت مطالعه کنیم و انگشت حیرت به لب بگیریم انگشت حیرت به دندان گزیدن حداکثر خداشناسی است بنابراین یک دوره تاریخ طبیعی مطالعه کردن برای همه مسائل الهیات کافی است کتابهایی امثال موریس مترلینگ یک الهیات کامل است اینها نمی‌دانند که مطالعه نظام خلقت قدم اول است نه قدم آخر، حداکثر این است که با این قدم تا مرز میان طبیعت و ماوراء طبیعت میرسیم نه بیشتر «مطهری، ۱۳۵۷، ص ۲۵۴»

ماتریالیسم در ایران در یکی دو سال اخیر (سال ۱۳۵۷) نیرنگ تازه‌ای بسی خطرناکتر از «تحریف شخصیتها» دست یازیده است و آن «تحریف آیات قرآن کریم» و تفسیر مادی محتوای آیات با حفظ پوشش ظاهری الفاظ است این نیرنگ، نیرنگ جدیدی است و از عمر آن در ایران کمتر از دو سال می‌گذرد و البته اصل این طرح و نیرنگ چیز تازه‌ای نیست طرحی است که کارل مارکس برای ریشه کن کردن دین از اذهان توده‌های معتقد درصد سال پیش داده است طرح مارکس این است که برای مبارزه با مذهب در میان توده معتقد باید از خود مذهب علیه مذهب استفاده کرد، به این صورت که مفاهیم مذهبی از محتوای معنوی و اصلی خود تخلیه و از محتوای مادی پر شود تا توده، مذهب را به صورت مکتبی مادی دریابد پس از این مرحله، دورافکندن پوسته ظاهری دین ساده است... ماتریالیسم در شکل جدید که کمتر از نیم قرن است در ایران برای خود جای پای پیدا کرده است در ابتدا منطلق الهیون را در سطحی که بعد با آن مواجه شد پیشینی

نمی‌کرد و نه مذهب را در میان عموم طبقات بالاخص توده‌ها این اندازه ریشه دار میدانست، می‌پنداشت به سادگی می‌تواند حریف را، هم از میان منطق و استدلال و هم از صفحه اجتماع خارج سازد اما در عمل این حساب غلط از آب درآمد اکنون که نه از راه منطق و استدلال و نه از راه به اصطلاح وارد کردن خود آگاهی طبقاتی در اندیشه توده‌ها طرفی نبسته و عملاً قوی‌ترین و با نفوذترین نیروها را در میان عموم طبقات و بالخصوص طبقه محروم و ستم دیده نیروی مذهب تشخیص داده، به این فکر افتاده که از خود مذهب علیه مذهب استفاده کند.

مطالعه نوشته‌های به اصطلاح تفسیری که در یکی دو سال اخیر منتشر شده و می‌شود تردیدی باقی نمی‌گذارد که توطئه عظیمی در کار است.

در این که چنین توطئه‌ای از طرف ضد مذهب‌ها برای کوبیدن مذهب در کار است من تردید ندارم، آنچه فعلاً برای من مورد تردید است این است که آیا نویسندگان این جزوه‌ها خود اغفال شده‌اند و نمی‌فهمند که چه می‌کنند و تنها دستهای پشت پرده هستند که میدانستند چه می‌کنند و یا خود اینها عالم‌اً عامداً با توجه به اینکه با کتاب مقدس هفتصد میلیون مسلمان چه می‌کنند دست به چنین تفسیرهای ماتریالیستی زده و می‌زنند، نظر به اینکه در این نوشته‌ها آثار و علائم خامی و بی سوادگی را فراوان می‌بینیم — و به چند نمونه اشاره خواهیم کرد — ترجیح می‌دهیم که فعلاً ماتریالیسم را که به صورت نفسیر آیات قرآن در این یکی دو سال اخیر تبلیغ می‌شود ماتریالیسم اغفال شده بنامیم و اگر پس از این تذکرات بازهم راه انحراف خود را تعقیب کردند ناچاریم آن ماتریالیسم را «ماتریالیسم منافق» اعلام نمائیم «مطهری، ۱۳۵۷، ص ۳۷»

الحق که او خون خویش بر سر پیمان خویش ریخت

جان داد و رادمردی از این مــــرگ جان گرفت

والحق که به تعبیر امام راحل و عظیم الشان در اسلام عزیز به شهادت این فرزند برومند و عالم جاودان ثلمه‌ای وارد شد که هیچ چیز جایگزین آن نیست، شخصی فداکار که در زندگی و پس از آن با جلوه خود نور افشانی کرده و می‌کنند و با شعاع فروزان خود مردگان را حیات می‌بخشد و به ظلمتها نور می‌افشاند خدایش رحمت کند و در جوار خدمتگذاران بزرگ اسلام جایگزین فرماید.

این قسمت از مبحث را می‌سپاریم به رهنمودهای جان جانان و قهرمان قهرمانان استاد عالیقدر استاد شهید امام خمینی (قدس سره القدوس) آنجا که فرمودند همه باید بدانیم التقاطی فکر کردن خیانتی بزرگ به اسلام و مسلمین است که نتیجه و ثمره تلخ این نوع تفکر در سالهای آینده روشن می‌گردد با کمال تأسف گاهی دیده می‌شود که به علت عدم درک صحیح و دقیق مسائل اسلامی، بعضی از مسائل را مسائل مارکسیستی مخلوط کرده‌اند و معجونی به وجود آورده‌اند که به هیچ وجه با قوانین مترقی اسلام سازگار نیست «امام، ۱۳۷۹، ج ۱۲، ص ۲۱۸»

این هم سخن جلال در غرب زدگی که هنوز که هنوز است کارآیی دارد و راه گشا و صد البته انقلاب اسلامی طلسم شکن غرب زدگی، اکنون ما به عنوان ملتی درحال رشد در برابر ماشین و تکنیک ایستاده‌ایم و از سر بی ارادگی یعنی به هر چه پیش آید خوش آید تن داده‌ایم چه باید مان کرد آیا همچنان که بوده‌ایم باید فقط مصرف کننده باقی بمانیم یا باید درهای زندگی را به روی ماشین و تکنولوژی ببندیم و به قعر سنن عتیق و به سنن ملی و مذهبی بگریزیم یا راه سومی در پیش است؟ یک یک این سوال‌ها برسیم تنها مصرف کننده ماشین ماندن و تسلیم صرف تن به این قضای قرن بیستمی دادن، همان راهی است که تاکنون پیموده‌ایم (پیموده بودیم) راهی که به روزگار فعلی منتهی شده است، به روزگار غرب زدگی... اما اینکه به درون پيله خود بگریزیم هیچ زنجیره‌ای چنین نکرده است... آیا نه این است که به جبر سیاست و اقتصاد و همبستگی منافع با دیگر دسته‌های بشری نیمی از اراضی مملکت را در اختیار بیل و متۀ کمپانیهای خارجی گذاشته‌ایم؟ که بیابند و بکاوند و حفر کنند و در آرند و ببرند؟ مگر تا کی می‌توان کنار جاده نشست و گذر کاروان دید؟ کنار جوی و گذر عمر را

اما راه سوم - که چاره‌ای از آن نیست - جان دیو ماشین را در شیشه کردن است. آن را به اختیار خویشتن درآوردن است. «جلال آل احمد، ۱۳۸۴، ص ۸۶»

بسی معلوم است یکی از علت‌های التقاطی فکر کردن و نوشتن، غرب زدگی مفرط است غرب زدگی می‌گوییم همچون وبازدگی و اگر به مذاق خوش نیست بگوییم همچون گرم‌زدگی یا سرمازدگی اما نه چیزی در حد سن زدگی دیده‌اید که چطور گندم را می‌پوساند؟ از درون پوسته سالم برجاست اما فقط پوست است عین همان پوستی که از

پروانه‌ای بر درختی مانده به هر صورت سخن از یک بیماری است عارضه‌ای از بیرون آمده و در محیطی آماده برای بیماری رشد کرده مشخصات این درد را بجوییم و علت یا علت‌هایش را و اگر دست داد راه علاجش را «جلال آل احمد ۱۳۸۴، ۱۷»

ب: مقارنه و تفکیک

تفکیک در لغت از فک به معنی جدا کردن و رها نمودن چیزی از چیز دیگر است «معلوف، ۱۹۵۶، ص ۵۵۹»

منظور ما از تفکیک جدا مطرح کردن علوم متعارف انسانی از مباحث مشابه اسلامی در دانشگاه‌ها بعد از انقلاب فرهنگی است، منظور ما از تفکیک اتخاذ رویکردی تفکیکی در تدریس علوم انسانی است فی المثل درسهای اقتصاد متعارف بدون تغییر اساسی ارائه شوند و درسهای دیگری که با اقتصاد اسلامی مرتبط هستند به صورت کاملاً مستقل از درسهای متعارف به واحدهای درسی دانشجویان اضافه شود سخن بر سر این است که آیا این رویکرد به لحاظ نظری و روش شناختی و فلسفی و هم به لحاظ عملی و با در نظر گرفتن تجربه سه دهه اخیر کارایی لازم را داشته است یا باید طرف دیگری بست البته هر یک از علوم انسانی مبتلا به مشکلات خاص هستند اظهار نظر در باب حقوق در بخش آموزش و پژوهش با جامعه‌شناسی یا اقتصاد متفاوت است آیا تکیه واقعی به فقه می‌شود آیا با متون فقه آشنایی لازم حاصل می‌شود آیا از متون عبور کرده و با فقهت چقدر آشنا می‌شود اصولاً تلقی التقاطی از ارتباط فقه و حقوق خواسته یا نا خواسته مطرح است یا تلقی اجتهادی یا تلقی تفکیکی در شرایط فعلی اگر رابطه تاریخی فقه و حقوق را نتوانند منکر شوند لکن چون ارتباط فقه و حقوق به نحوی محرز است و نحوه شرایط بستگی به مسائل خصلتی و علمی و توانایی‌های استاد و فضای حاکم بر گروه در دانشکده‌های حقوق دارد شاهد مثال را از اقتصاد می‌آوریم آیا آموزه‌های علم اقتصاد با اعتقادات اسلامی ارتباط دارد با واقعیات جامعه ایرانی چطور، ترجمه گرایی حرف اول را می‌زند یا چیزی بالاتر از آن روابط ناعادلانه حاکم بر اقتصاد، تجارت و سیاست جهانی به عنوان یک امر علمی غیر قابل دآوری تلقی می‌شود یا با دیدی نقادانه مطرح می‌شود.

تفکیک و تلقی‌های سه گانه

گاهی علوم متعارف از باب اینکه علم است بایستی مطرح شود به این معنا که اقتصاد متعارف به محقق اقتصاد اسلامی فرصت بدهد واقعیت موجود را بشناسد و محقق پس از این مرحله با توجه به مبانی اسلامی تصمیم درستی بگیرد کما اینکه همین سخن در کلمات استاد شهید مطهری و استاد شهید صدر آمده است «مطهری، ۱۳۶۰، ص ۳۹ و ۳۹»

مقصود ما از وجود اقتصاد در اسلام مکتب اقتصادی است، نه علم اقتصاد زیرا اسلام به عنوان یک آئین مسئولیت ندارد که سنتی از علم اقتصاد یا هیئت، ریاضیات و غیره بگوید «صدر، ۱۹۵۸، ص ۸۰-۶۵»

بعضی از صاحب نظران به این منطقی اشکال کرده‌اند که با توجه به تأثیر مبنای فلسفی و غایت مندی علم و تأثیر روحیات اخلاقی مولفین تدریس علوم متعارف بدون داوری اثر مطلوب را واجد نخواهد بود.

به خصوص که امروز حداقل در برخی مباحث پیش فرضهای زیر زمینی و فلسفی باعث جهت گیری خاص با رویکردی دانش مآبانه گشته است البته این سخن به معنای عدم تعلیم و تعلم سرفصلهای متعارف نیست نهایت در مقاطع تحصیلی باید مدرس مربوطه جهت گیری‌های انسانی و نیازهای بومی را هرچند ابتدائی ولی متقن و مستدل در مراحل شکل گیری چهارچوب فکری دانشجویان مطرح کند پس از این جهت نظر مبارک شهید مطهری و شهید صدر برای محقق اسلامی بدون اشکال است نهایت نسبت به مقاطع تحصیلی و هدف برنامه ریزی و مخاطبین مختلف بایستی هماهنگ و جهات مختلف آن لحاظ و ملاحظه گردد. پس یک روش تفکیکی بدون ارتباط است.

دوم روش تفکیک به عنوان مقدمه تحقیق و محقق است، سوم تفکیک همراه با داوری بر اساس جهت گیری انسانی و بومی است و نه در حد تلفیق و رسیدن به نظر نهایی.

آنچه مهم است این است به قول شهید بهشتی انقلاب فرهنگی از تحقیق به تدوین می‌رسد مرحله به مرحله نتیجه پژوهش‌های مشترک مراکز حوزوی و دانشگاهی باید با همایش‌ها و هم اندیشی‌ها ارائه و ضمن سرفصل‌های مصوب اعلام و اعمال گردد.

ج: مقارنه و تلفیق

تلفیق در لغت از لفق به معنی شاخ و برگ دادن و سردوزی کردن و اختلاق و جعل و اختراع و حدیث ملفق گفتار ساخته و پرداخته است « طباطبایی، ۱۳۵۸، ۶۲۹ »
در اصطلاح عبارت از عرضه و ارزیابی مباحث مطرح در علوم متعارف انسانی به مبانی اصیل و فطری فرهنگ اسلامی و تصحیح و تکمیل و استخراج احکام مناسب آن با روش عالمانه و پژوهش روش مند توسط متخصصین آشنا به دو عرصه معرفتی است.
رویکرد تلفیقی در رشته‌های مختلف علوم انسانی بازتابها و روشهای خواص خویش را دارد که دو رشته اقتصاد و حقوق و احیاناً جامعه‌شناسی را مثال می‌زنم.

در این رویکرد لازم است که در غالب درسهای رایج اقتصاد اصلاح و با دیدگاه اسلامی تدریس شوند. در واقع در این رویکرد حداکثری، اقتصاد اسلامی تنها به چند واحد خاص محدود نمی‌شود بلکه توسعه می‌یابد به این معنی که همه درسها تا حد امکان با رویکردی اسلامی و با توجه به وضعیت خاص ایران تدریس می‌شوند در دیدگاه حداکثری که در بعضی از کشورها به صورت محدودی اجرا شده است - درسهایی که در حال حاضر از رشته اقتصاد تدریس می‌شوند

شامل اقتصاد خرد، کلان، توسعه، بخش عمومی، تجارت بین الملل و غیره با رویکردی اسلامی ارائه شوند و تا حد ممکن از مثالهای اقتصاد ایران و کشورهای اسلامی با توجه به پایان نامه‌های تدوینی استفاده نمود این الگو دارای مزیت‌هایی همچون ایجاد رابطه بین نظام آموزش و پژوهش اقتصاد، ایجاد مهارت تفکر نقاد و خلاق در دانش پژوهان، حرکت از آموزش منفعلانه (نهضت ترجمه) به آموزش فعال (نهضت تولید) معرفی منابع مختلف به دانشجویان و کمک به پژوهش در حوزه اقتصاد اسلامی است اگر مدرسال اقتصاد به هر دلیلی به تحقق رویکرد تلفیقی حداکثری مایل نیستند حداقل باید از رویکرد تلفیقی حداقلی پیروی کنند یعنی علاوه بر تدریس میزان مورد نظر برای هر جلسه بخشی از وقت را در پایان به بیان دیدگاه‌های مطرح در همان موضوع تخصیص دهند»
عیوضلو، میسمی، ۱۳۸۸، ۴۴ «

البته اقتصاد دان در صورتی که فقط با قضایای علم اقتصاد آشنایی داشته باشد نمی‌تواند گزاره‌های علمی مشتمل بر متغیر مستقل و تابع را با آموزه‌های دینی هماهنگ و جایگاه منطقی این گزاره‌ها را در آموزه‌های دینی تعیین نماید چون فرض بر این است که

فقط گزاره‌های اقتصاد را می‌دانند و مدلول مطابقی و التزامی گزاره‌های دینی آگاهی لازم ندارد تا بین این دو حوزه تعامل منطقی برقرار سازد همچنانکه عالم آموزه‌های دینی و ناآگاه از گزاره‌های علم اقتصاد و متغیرات گوناگون مستقل و تابع اقتصادی نمی‌تواند چنین تعامل منطقی را برقرار کند.

در مواردی ضرورت دارد منشأ رابطه تأثیر گذاری و تأثیر پذیری این نوع متغیر مستقل و تابع را در آموزه‌های اسلامی جستجو و با قدرت استنباط و نوعی اجتهاد و تیز ذهنی ویژه‌ای جایگاه منطقی متغیر مستقل و تابع و رابطه آن دو را از نظر آموزه‌ها تعیین نماید» آقا نظری، ۱۳۸۸، ص ۵۹

حقوقی که زادگاه اصلی آن فقه است از نظر مبنا، متن، روش و هدف که دیگر جای خود دارد ممکن است بعضی فقط رابطه تاریخی بین فقه و حقوق قائل باشند یا هویت مستقلی برای حقوق و فقه قائل نباشند در حالی که تاریخ حقوق تاریخ فقه ما است و هویت و شناسنامه فقه ماست که حقوق ما را مترقی و متکامل و جامع و تأثیرگذار نموده و خواهد کرد علیهذا در حقوق مدنی که جای خود دارد و باید مبانی فقهی آن بررسی شود مع الاسف با ضعف تدریس کمی و کیفی فقه برای دانش پژوهان و دانشجویان این رابطه جایگاه خود را کم‌رنگ می‌کند در مسئولیت مدنی تطبیقی و مدنی تطبیقی و پیشرفته و حقوق تجارت همه و همه باید بطور تلفیق حداکثری یا حداقلی مطرح شود فقه و حقوق اقتصادی می‌تواند و باید سرپل مهمی برای اقتصاد اسلامی تلقی گردد.

در سایر رشته‌ها مثل جامعه‌شناسی هم همینطور، مثلاً موافقان اندیشه علم دینی به طور عام و جامعه‌شناسی اسلامی به طور خاص باید با پشتکاری فراوان و عزتی استوار به عرصه پژوهش‌های نظری و کاربردی با تکیه بر اصول پارادیمی وارد شوند. زیرا انتظار برطرف شدن همه کاستی‌های احتمالی و اشکالات یک پارادایم پیش از تحقق عملی آن نابجا و غیر منطقی است و به گواهی تاریخ علم پارادایم‌های تثبیت شده و پرطرفدار همواره پس از مواجهه با چالشهای متعدد و پشت سر گذاشتن آزمون‌های متعدد به سطحی شایسته از مقبولیت و اعتبار دست یافته‌اند.

لازمه چنین رویکردی وجود مجتهدان آگاه به زمان در دانشکده‌های فقه و حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی و سایر رشته‌ها به تناسب وضعیت و موقعیت علمی و پژوهشی آن است.

اجتهاد دینامیسم حقوق و علوم انسانی اسلامی

اجتهاد یا تفقه در دوره خاتمیت و عصر غیبت وظیفه بسیار حساس و اساسی به عهده دارد و رمز بقای اسلام تلقی می‌شود به همین جهت آن را بازوی محرکه اسلام خوانده‌اند به قول ابن سینا کلیات اسلامی ثابت و لامتغیر و محدود است ولی حوادث و مسائل نامحدود و متغیرات و هر زمانی مقتضیات و مسائل مخصوص به خود را دارد به همین جهت ضرورت دارد که در هر عصر و زمانی گروهی متخصص و عالم به کلیات اسلامی و عارف به مسائل و پیشامدهای زمان عهده دارد. اجتهاد و استنباط حکم مسائل از کلیات اسلامی باشند «بوعلی، آخر الهیات شفاء و مطهری ۱۳۵۴، ص ۵۷۱»

این کلام توضیحی بر کلام امام علی (ع) اس که فرمودند:

فهو علی یقین مثل ضوء الشمس، قد نصب نفسه لله سبحانه فی ارفع الامور من اصدار کل وارد علیه و تصییر کل فرع الی اصله «امام علی خطبه ۸۷ نهج البلاغه»

به حقیقت چنین رسید که گویی پرتو خورشید بر او دمید و خود را در فرمان خدا گذاشت و برگزاردن برترین وظیفه‌ها همت گماشت چنانکه هر مشکلی که پیش آید، باز نماید و در آن نماند و هر فرعی را به اصل آن بر می‌گرداند «شهیدی، ۱۳۷۹، ص ۶۹»

در مورد دروس تحصیل و تحقیق حوزه‌ها اینجانب معتقد به فقه سنتی و اجتهاد جواهری هستیم و تخلف از آن را جایز نمی‌دانم، اجتهاد به همان سبک صحیح است ولی این بدان معنا نیست که فقه اسلام پویا نیست «امام خمینی، ۱۳۶۷، ص ۹۷»

زمان و مکان دو عنصر تعیین کننده در اجتهادند مسئله‌ای که در قدیم دارای حکمی بوده است به ظاهر همان مسئله در روابط حاکم بر سیاست و اجتماع و اقتصاد یک نظام ممکن است حکم جدیدی پیدا کند بدان معنی که با شناخت دقیق روابط اقتصادی و اجتماعی و سیاسی همان موضوع اول که در نظر ظاهر با قدیمی فرقی نکرده است، واقعاً موضوع جدیدی شده است که قهراً حکم جدیدی می‌طلبد مجتهد باید به مسائل زمان خود احاطه داشته باشد... آشنایی به روش برخورد با ظلمها و تزویرهای حاکم بر جهان داشت بصیرت و دید اقتصادی اطلاع از کیفیت برخورد با اقتصادی حاکم بر جهان شناخت سیاستها و حتی سیاسیون و فرمولهای دیکته شده آنان درک موقعیت دو قطب سرمایه داری و کمونیزم که در حقیقت استراتژی حکومت بر جهان را ترسیم می‌کنند از

ویژگی‌های یک مجتهد جامع است یک مجتهد باید زیرکی و هوش و فراست هدایت یک جامعه بزرگ اسلامی و حتی غیر اسلامی را داشته باشد.

حکومت در نظر مجتهد واقعی فلسفه عملی تمامی فقه در تمامی زوایای زندگی بشریت است حکومت نشان دهنده جنبه عملی فقه در برخورد با تمامی معضلات اجتماعی و سیاسی و نظامی و فرهنگی است فقه تئوری واقعی و کلی اداره انسان و اجتماع از گهواره تا گور است» امام خمینی، ۱۳۶۷، ص ۹۸ «

بعضی می‌پندارند فقه سنتی پویا نیست و از این رو آن را قسیم فقه پویا قلمداد می‌کنند و می‌گویند فقه فقهای بزرگ شیعه پویایی و تحرک نداشته است این سخن نادرست که گاه و بیگاه از این و آن شنیده می‌شود هرگز قابل قبول نیست و تاریخ فقه ما را انکار می‌کند» فیض، ۱۳۸۲، ۹۳ «

فقه سنتی همواره پویایی داشته است زمان فقه را به جهش و جنبش وا می‌دارد از صدوقین به قدیمین می‌کشاند و از آن دو به شیخین (شیخ مفید و شیخ طوسی) از آنان به ابن ادریس و ابن زهره و سپس به محقق و علامه و آنگاه به شهیدین تا انصاری و خراسانی و حایری و بروجردی حکیم و خویی و گلپایگانی و مرعشی‌ها و امام خمینی ادامه یافته و همچنان این رود جاری علم و فقاہت ادامه می‌یابد خلاصه کنم اکنون که از این سه رویکرد التقاطی و تفکیکی و تلفیقی، اولی بطلانش و دومی ناکارآمدیش و سومی صحت و ضرورتش حتی بطور حداقلی روشن شد مطلب را با کلامی از امام راحل و عظیم الشان پایان می‌بریم که فرهنگ دانشگاه‌ها و مراکز غیر حوزه ای، به صورتی است که با تجربه و لمس واقعیت بیشتر عادت کرده است تا فرهنگ نظری و فلسفی باید با (تلفیق) این دو فرهنگ و کم کردن فاصله، حوزه و دانشگاه در هم ذوب شوند تا میدان برای گسترش و بسط معارف اسلام وسیعتر گردد» امام خمینی، ۱۳۶۹، صحیفه نور، ج ۲۰، ص ۲۴۳ «

از همین روست مردی که به تعبیر امام در اسلام‌شناسی و فنون مختلفه اسلام و قرآن کریم کم نظیر بود می‌گوید امروز هم ما به خواجه نصیرالدین‌ها، بوعلی سینا‌ها، ملاصدرا‌ها، شیخ انصاری‌ها، شیخ بهایی‌ها، محقق حلی‌ها و علامه حلی‌ها احتیاج داریم خواجه نصیرالدین قرن چهاردهم نه خواجه نصیرالدین قرن هفتم بوعلی قرن چهاردهم نه بوعلی قرن چهارم شیخ انصاری قرن چهاردهم نه شیخ انصاری قرن سیزدهم، یعنی همان خواجه

نصیر و همان بوعلی و همان شیخ انصاری با همه آن مزایای فرهنگی به علاوه اینکه باید به این قرن تعلق داشته باشد و درد این قرن و نیاز این قرن را احساس نماید.

این هم کلام شهید صدر؛ شرقیان در نتیجه تاریخشان که رنگ دینی دارد خلق و خوبی متفاوت با انسان اروپایی دارند زیرا انسان شرقی به وسیله پیام‌های آسمانی پرورش یافته و در سرزمین آن زیسته و با دست اسلام از یک پرورش طولانی دینی گذر کرده و به مقتضای سرشت خود پیش از آن که به زمین بنگرد آسمان را نگاه می‌کند و پیش از آن که در برابر مادیات و محسوسات پایبند شود و احساس مسئولیت نماید خود را در برابر جهان غیب پایبند و مسئول می‌شناسد همین دل‌باختگی ژرف به جهان نادیده - پیش از جهان دیدنی - است که خود را در زندگی مسلمانان در عرصه اندیشه نشان می‌دهد و موجب می‌شود که تکیه گاه اندیشه در جهان اسلام عبارت از قلمروهای عقلی معرفت بشری باشد نه قلمروهایی که با واقعیت محسوس سرو کار دارد این غیب‌گرایی ژرف دریافت انسان شرقی مسلمان انگیزه‌ایست برای کاسته شدن از نیروی مادیات در تحریک انسان مسلمان و برای کاهش از استعداد آن برای شوراندن و به تکان درآوردن، و این موضوع انسان را در جهان اسلام به آن می‌دارد که چون از انگیزه‌های مضری برای جوشش با ماده و تشویق به بهره برداری از آن برکنار باشد در برابر آن به یک موضوع منفی پناه ببرد که گاهی رنگ زهد به خود می‌گیرد و گاهی قناعت و گاهی سستی

ولی اینکه انسان در جهان اسلام پیش از زمین به آسمان می‌نگرد در صورتی تبدیل به یک موضع‌گیری منفی خواهد شد که زمین را از آسمان جدا کنیم اما اگر زمین جامه آسمانی بپوشد و کار بر روی طبیعت عنوان وظیفه دینی و یک مفهوم عبادتی پیدا کند در این هنگام نظریه انسان غیب‌گرای مسلمان تبدیل می‌شود به نیروی حرکت آفرین که تا آخرین حد امکان او را از مشارکت در بالاترین سطح زندگی به جلو می‌راند و این وظیفه‌ای است که حکومت اسلامی باید انجام دهد زیرا نگاه مشتاقانه انسان به آسمان را از او سلب نمی‌کند بلکه مفهوم درست آسمان را در دسترس او می‌نهد و کار بر روی زمین را با برچسب شرعی و وظیفه مشخص می‌نماید و آن را نمونه‌ای از نمونه‌های خلافت الهی انسان در صحنه هستی می‌شمارد و به اینگونه این نگاه و این نظریه را هم نیرویی می‌گرداند برای سازندگی و در همان هنگام نیز عامل نگهداری آن می‌شود و تضمینی

است برای آن که نیروی سازندگی تبدیل به نیروی بهره کشی شود پس مسلمانانی که زمین را جزئی از آسمان - که چشم به آن دوخته‌اند - تلقی می‌کنند و به این اعتبار که جانشینان خداوند در آن جایند در آباد کردن آن و در افزایش ثروت می‌کوشند چه بسیار دوراند از زهد منفی‌ای که نمی‌گذارد انسان نقش خود را در جانشینی خدا ایفا کند و چه نزدیک‌اند به زهد مثبت که آنان را به منصب سروری و آقایی بر جهان - و نه بردگی آن - می‌رساند و از تبدیل آنان به طاغوت‌هایی برای بهره کشی از دیگران جلوگیری می‌نماید «صدر، ۱۳۵۹، ص ۴۷»

آخر سخن را به سنت جلال تطهیر و تبرک کنم به حدیثی که اول آموزه کتاب اول طلاب است که اول العلم معرفه الجبار و آخر العلم تفویض الامر الیه و این چنین است که مطالعات تطبیقی علوم انسانی که پیرو انقلاب مبارک فرهنگی مطرح شده است برای آن نگاه آسمانی است که این عالم ورق دیگری دارد غیر از این ورق حاکی از معرفت به ماهیت از اویبی و به سوی اویبی جهان والسلام

نتیجه

مطالعه تطبیقی علوم انسانی امری ضروری در نظام اسلامی است. مهم اتخاذ روش صحیح و ثمربخش است التقاط که نه داروی چشم تحقیق در این عرصه دو بعدی که چشم بینای حرکت تحقیقی را کور می‌کند، روش تفکیک که عنوان مطالعه تطبیقی بران بار است گرچه به عنوان مقدمه و درازمدت ممکن است مفید فایده‌هایی باشد بالاخره این روش تلفیقی است که با تهیه ساز و کار مناسب آن و در مواردی به ضرورت با کاری اجتهادی و مشترک آشنایان به دو حوزه معرفتی و اعلام و اعمال محصول آن در کتب درسی و پایان نامه‌ها و رساله‌های حوزوی و دانشگاهی می‌تواند متکفل این امر مهم ضروری و مبارک گردد و ملت عظیم الشأن ما را از ثمرات علمی و عملی آن برخوردار و ضامن استقلال فکری مکتبی باشد و کلام امام که اگر تنها خاصیت این نهضت وحدت بین روحانیت و دانشگاهیان باشد همین یک خاصیت برای آن بس است اگر به گذارند که بماند یقیناً و بطور عمدۀ ناظر به چنین رویکرد محتوایی و ثمر بخش آن است به نحو مطلوبی محقق و تداوم یابد و چنین باد.

منابع

- قرآن مجید.
- نهج البلاغه امام علی (ع).
- امام خمینی. ۱۳۶۸، تهران، صحیفه امام، نشر آثار امام خمینی (ره).
- آقا نظری. ۱۳۸۸، قم، روش‌شناسی شهید صدر، روش‌شناسی علوم انسانی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آل احمد. ۱۳۸۴، تهران، غرب زدگی جامه داران.
- اسلامی. ۱۳۸۳، قم، رویاری خلوص، بوستان کتاب.
- بوستان. ۱۳۸۸، قم، جامعه‌شناسی اسلامی به سوی یک پارادایم، روش‌شناسی علوم انسانی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- جوادی. ۱۳۶۸، قم، منزلت عقل در هندسه معرفت دین، نشر اسراء.
- رفیع الدین (ترجمه سعیدی). ۱۳۶۲، تهران، سکولاریزم، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- رنه گنون (ترجمه دهشیری). ۱۳۷۸، تهران، بحران دنیای متجدد، امیر کبیر.
- شهید صدر، سید محمد باقر (ترجمه ثبوت). ۱۳۵۹، تهران، سرچشمه‌های قدرت در حکومت اسلامی.
- شهیدی. ۱۳۷۹، تهران، ترجمه نهج البلاغه، انتشارات علمی فرهنگی.
- طباطبایی. ۱۳۵۸، تهران، فرهنگ نوین، کتابفروشی اسلامیه.
- عیوضلو. ۱۳۸۸، قم، ضرورت رویکرد تلفیقی روش‌شناسی علوم انسانی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- فیض، علیرضا. ۱۳۸۲، تهران، ویژگیهای اجتهاد و فقه پویا، پژوهشگاه علوم انسانی.
- مطهری. ۱۳۸۹، تهران، نهضت‌های اسلامی در صد ساله اخیر، صدرا.
- مطهری. بی تا، قم، پیرامون انقلاب اسلامی، صدرا.
- مولفین. بی تا، قم، جامع المقدمات، دارالفکر.
- معلوف. ۱۹۷۴، بیروت، المنجد، دارالشرق.
- طریحی، مجمع البحرين. بی تا، تهران، مصطفوی.
- مطهری. ۱۳۵۷، قم، علل گرایش به مادیگری، صدرا.
- یثربی. ۱۳۸۶، قم، مقدمه علم حقوق، نوید اسلام.

**Proceedings of the Second National
Congress on Humanities
Vol. 2**

Edited by

S. M. R. Amiri Tehrani



Institute for Humanities
and
Cultural Studies
Tehran, 2013