

آسیب‌شناسی آموزش تاریخ در بوته نقد آرای تربیتی

طیبه عاصمی

سرگروه تاریخ شهرستان فردوس

رشته با معیارهای علمی و استاندارد، همچون تفکر انتقادی، مسئله محوری، یادگیری معنادار و پرورش خلاقیت از اهداف مقاله حاضر است.

کلیدواژه‌ها: آموزش تاریخ، آسیب‌شناسی، تعلیم و تربیت، مهارت‌های فکری

آموزش مهارت‌های فکری

یکی از عرصه‌های مهم تغییر در امر آموزش و تقویت آن به وسیله شیوه‌های نوین، آموزش مهارت‌های فکری است. این امر در بسترهایی که در زیر به آن‌ها پرداخته می‌شود تحقق می‌یابد:

چکیده

تاریخ یکی از دروس مهم در رشته علوم انسانی محسوب می‌شود. دلیل این اهمیت، صرف نظر از اینکه این درس از درس‌های اصلی این رشته است، نقش انسان‌ساز آن در پرورش مهارت‌های تربیتی از جمله قدرت تفکر و خلاقیت و تعقل است. لازمه اثربخش بودن این درس بر ذهن و زبان دانش‌آموزان، ارائه طرح‌های جدید برای تغییر در وظایف و عملکرد آموزشی آن و دگرگونی محتوا و روش‌ها می‌باشد. برای تربیت نسل حاضر به‌منظور زندگی در جامعه متحول و در حال تغییر کنونی، این دگرگونی نه تنها لازم بلکه ضروری است. سنجش میزان انطباق‌پذیری اصول فعلی آموزش در این

نگاهی به شیوه تدریس تاریخ در مدارس ما، نشان می‌دهد که از نظر اغلب دبیران این رشته دانش‌آموز خوب کسی است که درس را حفظ کند یا به خاطر بسپارد و بتواند به پرسش‌های کلاسی و امتحانی پاسخ دهد



ایجاد تفکر انتقادی

دگرگونی‌های وسیع و سریع در کلیه شئون جامعه، پیامی برای تمامی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دارد و آن این است که هدف یادگیری باید آموزش مهارت‌های فکری، از جمله **تفکر انتقادی** باشد. زیرا تفکر، به معنی سازماندهی مجدد ذهنی، اساس هر نوع یادگیری است، و رشد و گسترش هر مهارت یا دانشی بر آن استوار است. اهمیت تفکر در امر آموزش تا حدی است که صاحب‌نظرانی چون جان دیویی آن را محور آموزش و پرورش می‌دانند. دیویی معتقد است روش‌های آموزش و پرورش باید مبتنی بر جریان تفکر باشد و هر روشی که بهتر از روش‌های دیگر فراگیرندگان را به تفکر وادار کند، با ارزش‌تر است. (دیویی: ۱۳۴۱: ۱۱۴) به اعتقاد پیازه نیز، هدف اصلی آموزش و پرورش تربیت افرادی نوآور است که می‌توانند فکر کنند.

نگاهی به شیوه تدریس تاریخ در مدارس ما، نشان می‌دهد که از نظر اغلب دبیران این رشته دانش‌آموز خوب کسی است که درس را حفظ کند یا به‌خاطر بسپارد و بتواند به پرسش‌های کلاسی و امتحانی پاسخ دهد. به عبارت دیگر، دانش‌آموز موفق و هوشمند کسی است که از حافظه خوبی برخوردار باشد و آنچه را در کلاس آموخته است عیناً به معلم پس دهد. کتاب‌های درسی ما هم تقریباً براساس همین شیوه و هدف تدوین شده‌اند، و امتحانات نهایی نیز براساس همین باور طرح و اجرا می‌شوند اما در کلاس درس ما معلمان واقعاً چه هدفی را باید دنبال کنند؟ محصول درازمدت فرایند یاددهی-یادگیری ما چیست؟ آیا ما باید فقط به قصد امتحان و نمره و حفظ پاره‌ای اطلاعات کتب درسی تلاش کنیم یا اینکه باید به دانش‌آموزانمان، روش‌های اکتشاف، حل مسئله، استدلال، انتقاد، ابتکار عمل و... را بیاموزیم؟

واقعیت این است که از دانش‌آموزان امروز، دیگر نمی‌توان انتظار داشت همانند گذشته به محفوظات اکتفا کنند و عناصری بی‌اختیار و فاقد استدلال و ابتکار عمل باشند. نیازهای رو به‌تزايد جامعه کنونی، می‌طلبد که یادگیری مهارت‌های فکری جانشین حفظ جزئیات شود. (شریعتمداری، ۱۳۴۲: ۱۶) اگر مطالبی بدون ارتباط با یکدیگر و به صورت اجزایی بی‌معنی، به‌منظور موفقیت در امتحان به دانش‌آموزان تحویل داده شود یادگیری امری مکانیکی، بی‌هدف و حتی تنبیه‌کننده می‌شود. به عبارت دیگر اگر یادگیری با هدف فکر کردن، استدلال درست، نظم داشتن، اخلاقی شدن، همدلی و هم‌احساسی

با دیگران، مسائل زندگی را عاقلانه حل کردن، خود مدار نبودن، سعه صدر پیدا کردن و فرهیخته شدن، همراه نباشد، فراموش می‌شود. (کدیور، ۱۳۸۲: ۱۶)

مسئله محوری

یکی دیگر از عناصر مهم در آموزش هر درس، از جمله درس تاریخ، این است که موضوع یادگیری به صورت «مسئله» برای یادگیرنده مطرح شود. نگاهی به علل پیدایش اختراعات و اکتشافات بشری نشان می‌دهد که هر کدام از آن‌ها در بستری از مسائلی پدید آمده‌اند که گذشتگان، با آن روبه‌رو بوده‌اند. برخورد کردن با مسئله و سپس تلاش برای یافتن راه حل، موجب تکامل علوم مختلف شده است. به گفته ژان فوراستیه، نادانی ناشی از دانش، نیرویی است که آدمی را به کشف برمی‌انگیزد و خلئی است که فرد در وجود خود احساس می‌نماید. همین امر، میزان بسیار دقیق و معتبری برای سنجش درجه تربیت یافتگی قلمداد می‌شود. (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۵۰) پیازه در نظریه رشد شناختی خود، علاوه بر تعیین مراحل آن، به تعیین سازوکار رشد نیز پرداخته است. وی به‌طور خلاصه رشد را در جریان برهم خوردن تعادل میان فرد و محیط جست‌وجو می‌کند؛ به این معنا که «ساختار شناختی» موجود در فرد، تا زمانی که او بتواند کلیه محرک‌های محیطی را جذب و هضم نماید و از این جهت دچار سؤال یا ابهام نشود، دست نخورده باقی می‌ماند اما زمانی که همین ساختار شناختی، از درک و هضم برخی محرک‌ها عاجز می‌ماند، تعادل آن به هم می‌خورد، و لازم است برای ایجاد انطباق، تغییراتی در این ساختار به وقوع پیوندد. (رابینوویتس و شوپرت، ۱۳۶۹: ۴۷) به همین دلیل پیازه معتقد است که موقعیت‌های آموزشی باید به گونه‌ای طرح‌ریزی و عرضه شوند که تعادل فراگیرندگان را در هم ریزند؛ زیرا یادگیری شامل کسب ساخت ذهنی جدید، از طریق فرایند تعادل‌یابی است. (سیف، ۱۳۸۲: ۲۱۵) اکنون این سؤال اساسی را مطرح می‌کنیم که نحوه تدریس کنونی ما دبیران تاریخ، تا چه اندازه در ذهن دانش‌آموزان سؤال ایجاد می‌کند و کلاس‌های درس ما، تا چه حد دانش‌آموزان را برمی‌انگیزند؟ واقعیت این است که، تا زمانی که ما فکر کنیم تدریس یعنی انتقال اطلاعات و معلومات از سوی ما (معلم) و حفظ کردن و به‌خاطر سپردن کورکورانه مفاهیم از سوی دانش‌آموز، هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای ایجاد پرسش و عطشی برای دانستن بیشتر ایجاد نخواهد شد. از طرفی، محتوای کتاب‌های

در نظر آزرابل
یادگیری معنادار
زمانی حاصل
می‌شود که مطالب
جدید در بین
تجارب گذشته
یادگیرنده جایی
بیابد و به آن
پچسبد



برخی از کتاب‌های درسی تاریخ شاهد‌های مناسبی از بی‌توجهی به ساخت نظام فکری دانش‌آموزان و یادگیری سازمان‌یافته‌اند



درسی ما نیز، بیش از آنچه در صدد ایجاد پرسش و سؤال در مخاطب خویش باشند، پاسخ‌مدارانه‌اند و ذهن دانش‌آموز را با انبوهی از وقایع و رویدادها انباشته می‌سازند. برای تغییر این وضع، مسئله محور کردن مطالب تاریخی (چه در تدریس و چه در تألیف کتاب‌های درسی) یکی از راه‌های اساسی است.

یادگیری معنادار

یکی از روش‌های مهم آموزش، برخلاف یادگیری طوطی‌وار، یادگیری معنادار است. علم تاریخ، همچون پاره‌ای از رشته‌های علمی دیگر، مجموعه‌ای از اطلاعات و مفاهیم و تعاریف است. یادگیری معنادار در تاریخ، تنها به معنای ذخیره‌سازی این مفاهیم و اطلاعات و تعاریف نیست بلکه ایجاد رابطه و وحدت میان آن‌ها و تشکیل طرح‌ها و سازمان‌های کلی و در نتیجه پایدار است. دیوید آزوئل روان‌شناسی است که از روش سخنرانی در تدریس حمایت کرده است. به‌نظر او در صورتی که یادگیرنده زمینه لازم برای فراگیری را داشته باشد و مطالب ارائه شده نیز دارای سازمان لازم باشند، یادگیری معنادار می‌شود و قدرت یادگیری فرد افزایش می‌یابد. به‌نظر آزوئل استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، یعنی چارچوب‌های ارائه شده قبل از مطالب اصلی، می‌تواند وسیله‌ای برای معنادار کردن اطلاعات یادگیرندگان باشد. (کدیور: ۱۳۸۲: ۱۵۷) به عبارت ساده‌تر، در نظر آزوئل یادگیری معنادار زمانی حاصل می‌شود که مطالب جدید در بین تجارب گذشته یادگیرنده جایی بیابد و به آن‌ها بچسبند. بنابراین وظیفه معلم از یک سو آشنایی خودش با تجارب گذشته و تقویت آن، و از طرف دیگر ارائه مفاهیم جدید به دانش‌آموز به صورت منظم و متوالی است، تا هرم یادگیری در ذهن مخاطب شکل گیرد. با توجه به اینکه حافظه کوتاه‌مدت، قدرت نگهداری محدودی دارد و باید اطلاعات آن به حافظه درازمدت وارد شود، ایجاد رابطه معنادار بین آن‌ها به معنی ایجاد نوعی تداومی با رابطه بین اطلاعات قبلی موجود در حافظه درازمدت است. (سیف، ۱۳۸۲: ۲۹۳ و ۲۹۴)

یادگیری تاریخ، به‌عنوان یک جریان منظم و پیوسته و مستمر، اتخاذ شیوه‌ای مناسب با تعلیم خاص خود را می‌طلبد و آن عبور از اندیشه‌های کلی و عام به اطلاعات جزئی و خاص در فرایند آموزش و تأکید بر وحدت بین تمام اجزا، در عین گریز از جزئی‌نگری‌های مفرط، بدون توجه به پیش‌سازمان‌دهنده‌های کلی‌تر است. در این

صورت، یادگیری را تسریع می‌کند و بینشی علمی و دقیق‌تر به فرد ارائه خواهد کرد. برخی از کتاب‌های درسی تاریخ، شاهد‌های مناسبی از بی‌توجهی به ساخت نظام فکری دانش‌آموزان و یادگیری سازمان یافته‌اند. بسیاری از مطالب این کتاب‌ها فاقد چینش منطقی مطالب‌اند و لذا میزان ماندگاری اطلاعات حاصل از آن‌ها در ذهن دانش‌آموزان (بعد از امتحانات) بسیار اندک است. از طرفی، اتخاذ شیوه‌های نادرست امتحانی، مخصوصاً امتحان نهایی، یکی دیگر از معضلات در امر یادگیری معنادار محسوب می‌شود؛ زیرا دانش‌آموز را وادار به تلاش و وسواس برانگیزی برای حفظ بسیاری از جزئیات می‌کند؛ تلاشی بی‌حاصل، که به قیمت تلف شدن بهترین لحظات عمر وی تمام می‌شود.

پرورش خلاقیت

از خلاقیت تعاریف‌های گوناگونی شده است؛ از جمله دو تعریف زیر:

۱. خلاقیت عبارت است از قدرت بیان، انعطاف‌پذیری و توانایی ابتکار؛
۲. خلاقیت مستلزم تفکر متفاوت یا متفاوت اندیشیدن است؛ توانایی اینکه به همه چیز آن چنان نگاه کنیم که دیگران نگاه می‌کنند اما در آن‌ها چیزهایی ببینیم که دیگران نمی‌بینند. (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۰: ۳۵۱)

آیا خلاقیت را می‌توان آموخت یا استعدادی فوق‌العاده است که به‌طور طبیعی فرد با آن زاده می‌شود؟ و یا اینکه ترکیبی از هر دو مورد



است؟ یک دیدگاه در این زمینه خلاقیت را نوع به خصوصی از تفکر می‌پندارد که الگوهای موجود را در هم می‌ریزد و الگوهای جدیدی عرضه می‌کند، که در اصطلاح «تفکر واگرا» نامیده می‌شود؛ پس تفکر واگرا عبارت است از توانایی خلق رشته‌ای از راه حل‌های ممکن برای مسئله‌ای معین، به‌ویژه مسئله‌ای که برای آن تنها یک جواب مستقیم وجود ندارد. نقطه مقابل تفکر واگرا، «تفکر همگرا» است. در این نوع تفکر فرد، افکار خود را برای حل مسئله فقط روی یک پاسخ پذیرفتنی متمرکز می‌کند نه اینکه فکر خود را آزادانه در جهات مختلف سیر دهد و تا جایی که بتواند به تعداد راه حل‌های متعدد بپردازد. (فونتانو، ۱۳۸۲: ۲۵۶ و ۲۵۷) نکته اساسی در پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان این است که فرصت‌های مناسب جهت تفکر واگرا درک کنیم و نسبت به آن حساس باشیم. برونر می‌گوید که گرایش ما عموماً آن است که تنها به پاسخ‌های درست پاداش دهیم و در مقابل پاسخ‌های نادرست از شیوه‌های تنبیهی استفاده کنیم؛ و این روشی است که دانش‌آموزان را نسبت به کوشش برای یافتن راه حل‌های جدید و خلاق و اندیشیدن به روشی مبتکرانه برای حل مسائل بی‌میل می‌کند. در نتیجه، آن‌ها دیگر خطر نمی‌کنند و در حل مسائل با احتیاط عمل می‌کنند؛ در حالی که خیز تخیل، به‌منظور یافتن پاسخ‌هایی متفاوت با پاسخ‌های مألوف و رایج، و آمادگی برای آنچه شاید بتوان آن را خطرپذیری شناختی نامید، از اجزای جدایی‌ناپذیر کوشش خلاق هستند. (همان: ۲۶۴) در واقع، برای تربیت ذهن خلاق،



معلم باید آزادی عمل ایجاد کند. البته این به معنای بی‌دقتی و بی‌توجهی به صحت پاسخ‌ها نیست بلکه درگیر کردن دانش‌آموزان با موضوع و مسئله مورد بحث و ایجاد چالش و برانگیختن خلاقیت آنان و سرانجام راه نشان دادن به آن‌ها در جهت یافتن پاسخ صحیح است. اما شیوه کنونی تدریس تاریخ در مدارس ما، غیر خلاقانه و اغلب همان روش تکرار و حفظ است. روابط معلم و شاگرد نیز رسمی است و براساس احترام آمیخته به ترس بنا شده است. روشن است که این روش تنها به انباشتن حافظه می‌انجامد و لاغیر. مفاهیم حفظ شده در این روش، ارتباطی با دنیای کار و فعالیت ندارد، یادگیری براساس تمرین و تکرار صورت می‌گیرد و در نهایت انسانی خلاق و مبتکر و کارآمد و نقاد، که هدف اصلی آموزش و پرورش در جهان امروز است، تربیت نمی‌کند.

پیشنهادها

۱. لازمه هر گونه تغییر و تحول در شیوه کنونی آموزش درس تاریخ در مدارس و هدایت آن در جهت صحیح و مطابق با الگوهای یادگیری، بازنگری و تجدیدنظر در تمامی عرصه‌ها، از کتب درسی گرفته تا شیوه تدریس و روش طراحی سؤالات امتحانی (مخصوصاً امتحانات نهایی) است.

۲. استفاده از شیوه‌های نوین تدریس یکی از راهکارهای مهم در تحول شیوه یادگیری محسوب می‌شود اما کافی نیست. شرط اثربخشی این روش‌ها، افزایش ساعات تدریس هفتگی درس تاریخ و کاهش حجم کتاب‌ها می‌باشد.

۳. اتکای غیرمنطقی به کتاب و حفظ طوطی‌وار مطالب توسط دانش‌آموزان سبب فاصله گرفتن آن‌ها از شیوه‌های علمی آموزش و یادگیری است. باید تفکر انتقادی را به دانش‌آموزان بیاموزیم؛ زیرا به تعبیر **وایتهد**، فیلسوف و ریاضی‌دان بنام انگلیسی، یادگیری شاگردان بی‌فایده است مگر اینکه کتاب‌های خود را گم کنند، جزوات خود را بسوزانند و جزئیات از بر شده برای امتحان را فراموش کنند. منظور وایتهد این است که محصلان افکار موجود در کتاب‌ها را بخوانند و دریابند نه اینکه آن‌ها را در ذهن خود گرد آورند و برای روز امتحان حفظ کنند و عملاً ضبط صوت متحرک باشند. دانش‌آموز باید بتواند افکار صاحبان آن نوشته‌ها را بخواند و به بازاندیشی و فراتراندیشی درباره آن‌ها بپردازد. (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۰: ۳۴۶ و ۳۴۷)

نکته اساسی در پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان این است که فرصت‌های مناسب جهت تفکر واگرا را درک کنیم و نسبت به آن حساس باشیم

منابع

۱. دیویی، جان؛ مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش، ترجمه و تلخیص امیرحسین آریان‌پور، انتشارات کتابفروشی تهران، تهران، ۱۳۴۱.
۲. رابینو ویتس و شوبرت؛ «دانش پیش‌نیاز در برنامه درسی» ترجمه محمود مهر محمدی، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۲ و ۲۳، ۱۳۶۹.
۳. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی پرورشی، آگاه، چاپ ششم، تهران، ۱۳۸۲.
۴. شریعتمداری، علی؛ روان‌شناسی تربیتی، انتشارات مشعل، تهران، ۱۳۴۲.
۵. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر؛ نگاهی نو به روان‌شناسی آموختن یا روان‌شناسی تغییر رفتار، چاپ بخش، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۰.
۶. فونتانو، دیوید؛ روان‌شناسی در خدمت معلمان و شناخت، ترجمه جواد قهرمانی، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت، چاپ اول، ۱۳۸۲.
۷. کدیور، پروین؛ روان‌شناسی تربیتی، سمت، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۲.
۸. لفرانسوا، گای آر؛ روان‌شناسی برای معلمان، ترجمه هادی فرجامی / استان قدس، چاپ اول، مشهد، ۱۳۸۰.
۹. مهر محمدی، محمود؛ بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم / مدرسه، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۹.