

From History Class to Historical Identity: The Conceptual Network and Schema for the Formation of “National Identity” Based on the Linkage between Cognition, Value, and Emotion

Nayere Dalir¹, Mehrnoush Hedayati², Alireza Mollaiy Tavani³

Abstract

The diverse and pluralistic social fabric of the Iranian society has turned the concept of "national identity" into a fundamental issue. Historical knowledge and consciousness, which have always been considered as one of the most important sources of understanding "identity", can lead to national cohesion and stability if taught using modern scientific methods. However, teaching them by inefficient, pseudo-scientific, and unprincipled methods can be equally risky. In general, in relation to identity, two types of consciousness can be developed in a history class: one based on "historical identity" and the other based on "national consciousness". By raising this issue, the present article seeks to answer the main questions: Given the various types of historical education and the issues corresponding to it, how should history be taught in a pluralistic society like Iran, and what type of historical

1. Associate Professor, Iranian History Research Institute, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. (Corresponding author). n.dalir@ihcs.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Institute of Ethics and Education, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. mehrnooshedayati@yahoo.com

3. Professor, Institute of History, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. a.mollaiy@ihcs.ac.ir

Received: May 19, 2025 - Accepted: Aug 8, 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

consciousness should it include so that, while strengthening national identity, it neither conflicts with ethnic identity nor leads to an identity crisis? This paper attempts to critique the current methods of history education in Iran while advocating for the teaching method based on the community or circle of inquiry in history lessons to achieve "national identity" and "national unity", a method that will be able to achieve the connection between the cognitive and emotional domains based on Bloom's learning theory. The findings show that, regardless of the context and structure of Iran's diverse and pluralistic society and the corresponding historical consciousness, numerous identity risks arise that will either lead to extreme nationalism (chauvinism) or sectarian extremism (pan-ism). To prevent these types of conflicts, identity formation should be based on "national interests," and history education should be based on "national consciousness". Based on Bloom's learning theory, the article concludes that "historical consciousness" and "national consciousness" are formed in the "cognitive" domain, and "identity belonging" in the "emotional" domain. Considering that "national identity" is the result of the "connection between "cognitive and emotional" domains, and that we need the formation of "high-level thinking" for creating this connection, the proposed model for teaching history is the "circle of intellectual exploration." Its implementation makes "high-level thinking" possible and the desired outcome is increasing national consciousness and strengthening national identity within the framework of "national unity" in the diverse Iranian society.

Keywords: Historical consciousness, national consciousness, national interests, national identity, national unity, high-level thinking, circle of inquiry.

از کلاس تاریخ تا هویت تاریخی؛ شبکه مفهومی و طرح‌واره شکل‌گیری «هویت ملی» بر مبنای پیوند شناخت، ارزش و عاطفه

نیره دلیر^۱، مهرنوش هدایتی^۲، علیرضا ملایی توانی^۳

چکیده

بافت اجتماعی متنوع و متکثر جامعه ایرانی، «هویت ملی» را به مسئله‌ای بنیادین تبدیل کرده است. دانش و آگاهی‌های تاریخی که همواره از مهم‌ترین منابع شناخت «هویت» به‌شمار می‌رود؛ اگر با شیوه‌های علمی نوین آموزش داده شود، انسجام و پایداری ملی را موجب می‌شود، اما اگر با روش‌های ناکارآمد، شبه علمی، و غیر اصولی آموزش داده شود، به همان نسبت می‌تواند مخاطره‌آمیز تلقی شود. به‌طور کلی در پیوند با هویت، دو نوع آگاهی می‌تواند در کلاس تاریخ شکل بگیرد: یکی مبتنی بر «هویت تاریخی» و دیگری مبتنی بر «آگاهی ملی»؛ این مقاله با طرح همین مسئله درصدد پاسخ به این پرسش اصلی است که با توجه به انواع گوناگون آموزش‌های تاریخی و مسائل متناظر با آن، درس تاریخ در جامعه متکثری چون ایران، چگونه تدریس شود و حامل چه نوع آگاهی‌های تاریخی باشد که در عین تحکیم هویت ملی، نه در تعارض با هویت قومی قرار گیرد و نه به بحران هویت بینجامد؟ این مقاله می‌کوشد ضمن انتقاد

۱. دانشیار پژوهشکده تاریخ ایران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. (نویسنده

مسئول). n.dalir@ihcs.ac.ir

۲. استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، پژوهشکده اخلاق و تربیت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات

فرهنگی، تهران، ایران. mehrnooshedayati@yahoo.com

۳. استاد پژوهشکده تاریخ، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. a.mollaiy@ihcs.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۹ - تاریخ تأیید: ۱۴۰۴/۰۵/۱۷



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

بر روش‌های جاری آموزش تاریخ در ایران، از روش تدریس مبتنی بر حلقه کندوکاو فکری درس تاریخ جهت کسب «هویت ملی» و «وحدت ملی» دفاع کند؛ روشی که قادر خواهد بود پیوند حیطة شناخت و عاطفه را بر اساس نظریه یادگیری بلوم محقق سازد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد بدون توجه به بافت و ساختار جامعه متنوع و متکثر ایران و آگاهی‌های تاریخی متناظر با آن، مخاطرات هویتی متعددی پدید می‌آید که یا منجر به ملی‌گرایی افراطی (شوونیسم) و یا تندروی فرقه‌گرایانه (پان‌ایسم) خواهد شد. برای جلوگیری از این نوع تعارضات، مبنای شکل‌گیری هویت باید بر «منافع ملی» و آموزش تاریخ نیز باید بر «آگاهی ملی» استوار باشد. مقاله بر پایه نظریه یادگیری بلوم معتقد است؛ «آگاهی تاریخی» و «آگاهی ملی» در حیطة «شناختی» و «تعلق هویتی» در حیطة «عاطفی» شکل می‌گیرد. با توجه به اینکه «هویت ملی» امری است حاصل «پیوند» دو حیطة «شناختی و عاطفی» و برای پیوند، نیازمند شکل‌گیری «تفکر سطح بالا» هستیم؛ در نتیجه، مدل پیشنهادی تدریس تاریخ، «حلقه کندوکاو فکری» است. اجرای آن، تفکر سطح بالا را محقق ساخته و دستاورد مطلوب یعنی افزایش آگاهی‌های ملی، تحکیم هویت ملی در چهارچوب «وحدت ملی» در جامعه متکثر ایرانی است.

واژه‌های کلیدی: آگاهی تاریخی، آگاهی ملی، منافع ملی، هویت ملی، وحدت ملی، تفکر سطح بالا، حلقه کندوکاو.

۱. مقدمه

هویت فردی و اجتماعی انسان‌ها در «تاریخ» و «جامعه» ساخته می‌شود. هویت انسان‌ها سطوح مختلفی دارد: سطح فردی، سطح جمعی، سطح ملی و سطح منطقه‌ای، سطح بین‌المللی و سطح دینی. سطح از مهم‌ترین لایه‌ها و سطوح هویتی است. هویت همچنان‌که در سطح فردی می‌تواند آدمی را نسبت به سایر انسان‌ها متمایز کند، در سطح جمعی نیز می‌تواند نسبت او را با جامعه و هم‌کیشان و در سطح بین‌الملل نسبت او را با دیگر مردمان دیگر کشورها نشان دهد؛ از این‌رو، شناخت و شکل‌دهی به هویت و آگاهی از آن، از طریق کتاب

تاریخ در کلاس درس برای نوجوانان بسیار اهمیت دارد تا بتواند از تفرقه و تندروری، خواه شوونیستی و نژادپرستانه، خواه پانیستی و جدایی‌طلبانه و یا هویت‌های جهان وطنی معارض هویت ملی جلوگیری کند. با توجه به اهمیت امر هویت ملی، مسئله این مقاله سه ضلع اصلی دارد: نخست، نوع آموزش تاریخ؛ دوم، نوع آگاهی تاریخی و آگاهی ملی؛ سوم، شناخت و تقویت هویت ملی؛ بنابراین می‌توان از ترکیب این سه ضلع این پرسش اصلی را مطرح کرد که با توجه به شرایط خاص جامعه متکثر ایران، تاریخ را چگونه باید تدریس کرد که هم وحدت و هویت ملی را تضمین کند و هم آگاهی‌های تاریخی و ملی را افزایش دهد؟

برای پاسخ به پرسش بالا، نخست یک چهارچوب مفهومی درباره هویت تاریخی متشکل از مفاهیمی چون هویت، آگاهی تاریخی، آگاهی ملی، هویت ملی، منافع ملی، وحدت ملی ترسیم کرده‌ایم؛ سپس آن را در قالب چهارچوب نظریه یادگیری بلوم ریخته‌ایم. این نظریه بر مبنای پیوند دو حیطه شناخت و عاطفه می‌تواند دستاورد نهایی خود را در آموزش تاریخ و پیوند آن با هویت ملی آشکار سازد. عامل پیوند حیطه شناختی به حیطه عاطفی دست‌یابی «تفکر سطح بالا» است که اینجا حول محور «هویت ملی» قرار می‌گیرد. «روش تدریس» مناسب برای دست‌یابی به «تفکر سطح بالا» در دانش‌آموزان «حلقه کندوکاو فکری» است که دانش‌آموزان را با استنتاج، استدلال و تفکر عمیق به سوی تفکر برتر پیش برده و پیوند حیطه شناختی با حیطه عاطفی را محقق می‌سازد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۲. پیشینه پژوهش

مطالعات بسیاری در حوزه دانش تاریخ و برساخت هویت و همچنین پژوهش‌های متعددی در مورد آگاهی ملی و آگاهی تاریخی صورت پذیرفته است. در آثار پژوهشگرانی چون عباس قدیمی قیداری، ناصر تکمیل همایون، طالبوف، مونیکا رینگر، دیوید مناشری، جواد طباطبایی، علیرضا ملایی توانی، مجتبی مقصودی، حمید احمدی، احسان هوشمند، فخرالدین عظیمی، حسین کچویان، نورالله قیصری، عبدالامیر نبوی، فرهنگ رجایی، محمدعلی اکبری، عبدالرسول خیراندیش، محمد توکلی طرقي، رضا ضیاء ابراهیمی، مهرزاد بروجردی، علی میرسپاسی، فرزین وحدت، افشین متین، رضا شجری قاسم خلی، داریوش

شایگان، جهانگیر معینی و بسیاری دیگر از صاحب‌نظران این حوزه، هویت ملی به صورت متفاوت از یکدیگر تعریف شده است. آن‌هایی که متناسب با موضوع این پژوهش از منظر نسبت آموزش تاریخ و امر هویت بیشتر به کار می‌آید مونیکا رینگر (۱۳۸۱)، دیوید مناشری (۱۳۹۷)، خیراندیش (۱۳۸۴) و (۱۳۹۰)، ملایی توانی (۱۴۰۰)، اکبری (۱۳۹۱)، اکبری و شکورق‌پهاری (۱۳۹۳)، قدیمی قیداری و شوهانی (۱۴۰۰) و وجدانی (۱۴۰۲) است، اما نکته حائز اهمیت این است که در این آثار بیشتر سخن بر سر دانش تاریخ یا متن‌های درسی تاریخ و نسبت آن با امر هویت ملی در ایران است و کمتر به امر آموزش تاریخ و نوع تدریس تاریخ و نسبت آن با مسئله هویت ملی پرداخته شده است؛ البته دلیر و هدایتی درباره شیوه نظام شناختی مبتنی بر طبقه‌بندی بلوم و شیوه کندوکاو فکری و تفکر مراقبتی پژوهش‌هایی منتشر کرده‌اند (دلیر، ۱۴۰۳؛ هدایتی و دلیر، ۱۴۰۴).

البته در حوزه روش‌های تدریس به شیوه یادگیری مشارکتی و فعال، به خصوص در حوزه تدریس تاریخ نیز اقدامات اندکی صورت گرفته است؛ که از آن جمله می‌توان به تلاش محققان آموزش و پرورش، مارگارت مک‌کئون و ایزابل بک اشاره کرد که بر اصل «ارتباط» در یادگیری فعال تأکید دارند؛ آن‌ها از دانش‌آموزان دعوت می‌کنند تا با صدای بلند فکر کنند، آن‌ها را وادار به خواندن، تأمل و سپس بحث و بازی می‌کنند؛ یکی از بازی‌ها پرسیدن سؤالاتی از یک نویسنده یا هنرمند است که گویی او آنجاست تا پاسخ دهد (McKeown and Beck, 1990: 702). به طور خاص، سیکاس (Seixas, 1993: 305) حلقه کندوکاو را بنیانی برای یادگیری و آگاهی در حوزه تاریخ معرفی می‌کند. وی با اشاره به ظهور چالش‌هایی در مفهوم «عینیت» در حوزه علوم، علوم اجتماعی، مطالعات ادبی، فلسفه و تاریخ، پس از انقلاب کوهنی، علاقه به مفهوم عمل‌گرایانه (پراگماتیستی) دانش مبتنی بر یک حلقه کندوکاو را اثبات می‌کند؛ لذا بازطراحی تفکر برنامه درسی مبتنی بر ساختارگرایی اجتماعی را ضروری می‌بیند. او در تحقیق کیفی خود با استفاده از درس تاریخ به عنوان یک مطالعه موردی، حلقه کندوکاو علمی را با حلقه کندوکاو در کلاس درس مقایسه می‌کند و نقش معلم را در گفت‌وگو درباره دانش تولیدشده در هر یک بررسی می‌کند؛ همچنین جونز (Jones, 2011: 168) در پژوهشی پیرامون آموزش تاریخ در دانشگاه از طریق حلقه‌های کندوکاو، با اشاره به این موضوع که بیشتر مورخان دانشگاهی در استرالیا

| از کلاس تاریخ تا هویت تاریخی؛ شبکه مفهومی و طرح‌واره شکل‌گیری «هویت ملی»... | ۷۱

مدرس تاریخ نیز هستند، معتقد است این استادان تاریخ به ندرت به همان اندازه که در مورد موضوعات درسی خود فعالانه تحقیق می‌کنند، حاضر به تحقیق در مورد سنت‌های تدریس خویش‌اند؛ لذا وی با یک نظرسنجی از دانشجویان تاریخ و دانشگاهیان استرالیایی، به دنبال راه‌هایی برای غلبه بر فردگرایی و انفعال بسیاری از سنت‌های تثبیت‌شده تدریس و یادگیری تاریخ در دانشگاه‌ها است. وی با اشاره به حلقه‌های کندوکاو و کاربرد آن‌ها در کلاس‌های درس تاریخ، معتقد است این روش‌های جدید به دنبال تغییر جایگاه فراگیران تاریخ به عنوان محققانی است که در فرایند یادگیری مشارکت می‌کنند. هدف این شیوه‌های تأملی تدریس، گسترش طیف عملکرد فراگیران تاریخ است، که کمک می‌کند تا دانشجویان در تفکر تاریخی خود فعال‌تر و خودآگاه‌تر شوند و آن‌ها را قادر سازد تا انتظار بیشتری برای ساختن دانش داشته باشند، نه فقط به صورت منفعل آن را دریافت و به حافظه کوتاه‌مدت بفرستند.

با این همه، در زمینه نسبت «هویت ملی»، «شیوه تدریس تاریخ» و تلفیق آن با «نظریات یادگیری» و «روش‌های آموزش نوین»، پژوهشی صورت نگرفته است؛ یعنی پژوهشی که بتواند شیوه تدریس تاریخ را با استفاده از یک چهارچوب مفهومی و نظریه‌ای با ارائه یک مدل یادگیری و روش تدریس در پیوند با یکدیگر قرار دهد تا بتواند به چالش‌های هویت‌های جمعی، قومی و جهان وطنی در جامعه ایران پاسخ دهد؛ در واقع این پژوهش برای نخستین بار مدلی برای آموزش تاریخ در کلاس درس با استفاده از چهارچوب مفهومی متناظر بر مفاهیم آگاهی تاریخی، آگاهی ملی، منافع ملی، امنیت ملی، هویت ملی و وحدت ملی (شبکه مفهومی هویت) طراحی کرده است.

۳. چهارچوب مفهومی

تاریخ بر اساس هدف خاص، منافع خاص، روش خاص و با منابع خاص فهم می‌شود. مورخان بر پایه گزینش‌های خاص خود داده‌های مورد نظر خود را گردآوری، تفسیر، تحلیل و منعکس می‌کنند؛ از همین‌رو درباره یک رویداد خاص ممکن است روایت‌های متفاوت شکل بگیرد. وقتی شناخت تاریخی درباره یک موضوع مناقشه‌آمیزی چون هویت بخواهد حاصل شود، طبیعی است که خوانش‌های متفاوتی پدید آید. آنچه

می‌تواند این منازعات و درهم پیچیدگی‌ها را در زمینه هویت، تعدیل یا تشدید کند مقوله «هویت ملی» است. هویت ملی برپایه «آگاهی تاریخی/آگاهی ملی» شکل می‌گیرد (محمدی، ۱۳۹۸: ۷۰-۹۹)؛ بنابراین، در آغاز باید میان «آگاهی ملی» و «آگاهی تاریخی» تمییز قائل شد؛ زیرا آگاهی ملی بخش پالایش‌یافته آگاهی تاریخی است که به صورت هدفمند بر اساس دستیابی به هویت ملی صورت‌بندی می‌شود و می‌تواند به وحدت ملی منتج شود.

اما چگونه می‌توان میان «هویت ملی» و «آگاهی ملی» پیوند برقرار کرد؟ از منظر این پژوهش که بر اساس نظریه یادگیری بلوم انجام می‌شود؛ «آگاهی ملی» در حوزه حیطه «شناختی» قرار می‌گیرد و «هویت» با حیطه «عاطفی» گره خورده است؛ در واقع پیوند صحیح دو حیطه «شناختی» و «عاطفی» در امر آموزش تاریخ می‌تواند «هویت ملی» را تثبیت و تقویت کند. هر اندازه پیوند دو حوزه «شناختی» و «عاطفی» «آگاهانه» تر باشد، «هویت ملی» عمیق‌تر و کنشگرانه‌تر خواهد بود. نکته دیگر این است که «هویت ملی» و «آگاهی ملی» هر دو امری متغیر و «موقعیت‌مند» هستند؛ بنابراین، پرسش این است که چگونه می‌توان «هویت ملی» کمابیش با «ثبات‌تری» ایجاد کرد؟ به نظر می‌رسد به عامل سوم دیگری نیاز است که این دو محور متغیر را در کنترل درآورد و از افراط‌گرایی شوونیستی و تندروی فرقه‌گرایانه دور سازد و آن «منافع ملی» است؛ آنچه می‌تواند تمام ایده‌های متفاوت، متضاد و متناقض مرتبط با مقوله هویت را به هم پیوند دهد «منافع ملی» است که در پرتو آگاهی ملی و آگاهی تاریخی شکل می‌گیرد و مانع از افراط‌گرایی شوونیستی و تندروی فرقه‌ای و تجزیه‌طلبانه می‌شود.

۴. شبکه مفهومی طرح‌واره هویت ملی

هویت: هویت جنبه‌های متعدد و متنوعی دارد و به اشکال گوناگون متجلی می‌شود؛ از همین‌رو، ارائه تعریفی تام و جامع از آن دشوار است. هویت دو وجه متمایز دارد: نخست، وجه عینی/ بیرونی و نمایان شامل سرزمین و جغرافیا، زبان، ادبیات، تاریخ، ملیت (نژاد، ساختار فیزیکی و جسمی و ابعاد زیست‌شناسانه)، ساختارها و نظام سیاسی. دوم، وجه ذهنی/

درونی و ناپیدا که شامل شخصیت، فرهنگ، باورها، نظام اجتماعی، دین، هنجارها، ارزش‌ها، احساسات، آیین‌ها و مانند آن می‌شود؛ بنابراین، «هویت آمیزه‌ای از ویژگی‌های عینی (سرزمینی، تاریخ، ادبیات، نژاد، نهادها) با ویژگی‌های شخصیتی و فرهنگی موقعیت‌مند یک فرد/ یک جامعه/ یک قوم و یا یک ملت در هر دوره تاریخی است که به صورت فردی و اجتماعی تبلور می‌یابد و موجب تمایز از دیگران است» (ملایی توانی، ۱۴۰۰: ۶۴۹). هویت امری تاریخی و پدیده‌ای موقعیت‌مند است که در هر دوره تاریخی ممکن است عناصری از آن جای خود را به عناصر دیگری بسپارند؛ بنابراین، درک عمیق هویت تاریخی ایرانیان به علت پیچیدگی‌ها و فراز و فرودهای تاریخی این سرزمین چندان آسان نیست؛ زیرا نیازمند فهم چرخش‌های دورانی، گسست‌های تاریخی و تحول تمدنی (تلاش برای ساختن تمدن جدید) است (ملایی توانی، ۱۴۰۴: ۶۰) که در آموزش تاریخ در حلقه کدوکاو باید بدان‌ها توجه شود.

آگاهی تاریخی: آگاهی تاریخی را به آسانی نمی‌توان تعریف کرد، اما در عام‌ترین دریافت، «آگاهی تاریخی» همان شناخت آدمیان از موقعیت تاریخی و فهم‌شان از تاریخ است، اما آیا همه انسان‌ها و همه گروه‌های انسانی از وضع بودن خود در زمان و مکان تاریخی، به یک میزان و به یک شکل آگاه‌اند؟ آیا «آگاهی تاریخی» میان همگان و همه گروه‌ها یکسان است؟ آیا همه کنشگران و گروه‌های انسانی دوره معاصر از وضع بودن خود در زمان و مکان و شرایط تاریخی مدرن آگاه‌اند و خاطره و حافظه تاریخی یکسانی دارند؟ معنای ساده آگاهی تاریخی این است که همه ما می‌دانیم ایرانی هستیم. همه ما می‌دانیم امروزه در یک کلان شهری به اسم تهران (یا شهر دیگر) زندگی می‌کنیم که این زندگی متفاوت از زمانه قدیم است؛ پس، اگر گروهی یا مجموعه‌ای از انسان‌ها نسبت به یک واقعه مشترک یا شکل خاصی از زندگی، به طور مشترک اطلاع و آگاهی دارند و خودشان نیز می‌دانند همگی به طور مشترک آن را می‌دانند، این آگاهی تاریخی/ آگاهی اجتماعی است (محمدی، ۱۳۹۸).

آگاهی ملی: «آگاهی ملی» بخشی از «آگاهی تاریخی» است و در ذیل آن شکل می‌گیرد و در واقع به آن بخش از آگاهی تاریخی اطلاق می‌شود که متناسب با «منافع ملی» پالایش شده است تا به شناخت مقبول تاریخی در جامعه متکثر ایرانی بینجامد و وحدت ملی و هویت

ملی گره بخورد. در این نظام معرفتی روایت‌های تاریخی چونان پدیدارهای خاص طبقه‌بندی و در الگویی ترجیحی به ساحت آگاهی راه پیدا می‌کنند. تسلط بر این روایت‌ها نیز به معنای تسلط بر جامعه تصویر می‌شود؛ زیرا مبنای کنش را شکل می‌دهد؛ به همین دلیل افراد به دنبال آن هستند تا روایت‌های خود را به نسل‌های بعد منتقل کنند و انگاره‌های تاریخی خاص را ثبات ببخشند؛ از این رو گاه ادعا شده است که منطق تاریخ منطق کشفی نیست؛ بلکه منطق ساخت است. در این چهارچوب حقیقت وابسته به کسی است که قدرت ساختن و روایت کردن امر صحیح را پیدا می‌کند (جنکینز، ۱۳۸۴: ۶۳).

با توجه به آنچه گفته شد، در میان هویت‌های موجود در جامعه، هویت ملی عالی‌ترین و مهم‌ترین آن‌ها است. هویت ملی یک ویژگی ذاتی نیست؛ بلکه یک نظام برساخته از روابط اجتماعی است که فرد با اتکا به «نقاط مشترک» در روابط اجتماعی با سایر مردم به آن می‌رسد و دامنه آن می‌تواند در میان طیف وسیعی از نمادهای مشترک ملی و نیز زبان، تاریخ، سرزمین، دین، پیوندهای خونی و نژادی، موسیقی، خوراک و سبک آشپزی و دیگر موارد جاری باشد. تحت تأثیر عوامل مختلف اجتماعی، افراد با پذیرش اعتقادات، ارزش‌ها، نگرش‌ها، آرمان‌ها و انتظارات هم‌سو در مقوله هویت ملی هم‌گرا می‌شوند؛ بنابراین، شکل‌گیری هویت ملی متناسب با جامعه متکثر در بهترین حالت باید بر معیارهایی چون «وحدت ملی» و «منافع ملی» استوار باشد.

منافع ملی^۱: اهدافی ناظر بر قدرت، منافع، اولویت‌ها و جهت‌گیری کشورها در سطح بین‌المللی هستند که دولت‌ها می‌کوشند آن را حفظ کنند. منافع ملی می‌تواند متناسب با شرایط و نیازهای هر کشور متفاوت باشد. منافع ملی مبنای اصلی راهبردهای کلان یک کشور در روابط داخلی و روابط بین‌الملل شمرده می‌شود. تعیین اولویت‌های یک کشور برعهده سیاستمداران، کشگران، اندیشمندان و در بهترین حالت جامعه علوم انسانی هر کشور است. منافع ملی با تعقیب یک رشته هدف‌های اولیه و همیشگی حاصل می‌شود؛ این هدف‌ها عبارت‌اند از: حفظ تمامیت ارضی، حفظ جان مردم، حفظ نظام اجتماعی و حاکمیت کشور. اندیشه نفع ملی به عنوان مفهوم مخالف نفع شهریار، با پیدایش حس ملی تکوین یافته است (آقابخشی و افشاری راد، ۱۳۸۳: ۴۴۰). اهداف، بلندپروازی‌ها و جاه‌طلبی‌های یک کشور

1. Interests National

یا دولت چه در زمینه‌های اقتصادی، نظامی و چه در زمینه‌های فرهنگی و سیاسی در راستای تأمین سود ملی یا سود کشورها تأمین می‌شود و به افزایش ثروت، قدرت، رشد اقتصادی و سیاسی و به ویژه صیانت از فرهنگ ملی می‌انجامد. امروزه «منافع ملی» بیشتر به مثابه یک هدف واقع‌گرایانه در نظر گرفته می‌شود تا یک هدف آرمان‌گرایانه؛ از همین رو، گاه دیده می‌شود، برخی از کشورها در راستای منافع ملی خود از آسیب رساندن به سایر ملت‌ها یا دولت‌ها نیز روی گردان نیستند (میرزایی، ۱۳۹۴: ۱۰۱۳).

یکپارچگی ملی / وحدت ملی: آخرین مفهومی که از آن سخن می‌گوییم، یکپارچگی ملی / وحدت ملی است که در نتیجه اتحاد اعضای یک جامعه یا ملت شکل می‌گیرد و معمولاً به واسطه عواملی نظیر تاریخ، فرهنگ، زبان، جغرافیا و گاهی نژاد و حتی دولت ملی حاصل می‌شود (میرزایی، همان: ۱۱۷۹). وحدت ملی مبتنی بر یگانگی «درونی» و پیوستگی «بیرونی» با استفاده از مشترکات تاریخی، فرهنگی و تمدنی است. در این معنا منافع ملی و وحدت ملی تأثیر مستقیم بر یکدیگر دارند. در کشورهای متکثری چون ایران، وحدت ملی در تلاش برای کاستن از اختلافات و تعارضات و تمرکز بر تشابهات و منافع ملی شکل می‌گیرد.

۵. نظریه یادگیری بلوم

حیطه «شناختی» اهداف آموزشی بنجامین بلوم^۲ بیشتر با فعالیت‌های فکری و ذهنی و جریان‌هایی که با شناخت و اندیشه انسان سروکار دارند و حیطه «عاطفی» با علائق، انگیزش و نگرش‌ها مرتبط است (Bloom, 1956: 62؛ سیف، ۱۳۸۴: ۴۴ و ۴۵). حیطه «شناختی» از شش سطح اصلی تشکیل شده است که عبارت‌اند از: دانش، فهمیدن، به کار بستن،^۳ تحلیل،^۴ ترکیب،^۵ ارزشیابی^۶ و بازآفرینی.^۷

۵-۱. حیطه شناختی و تفکر سطح بالا

تفکر سطح بالا در در سطوح بالای حیطه شناختی (تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و خلاقیت) شکل می‌گیرد. تجزیه و تحلیل ممکن است تنها به مثابه مهارتی برای شناسایی سازمان و ساختار

1. National integration
2. Benjamin Bloom
3. Application
4. Analysis
5. Synthesis
6. Evaluation
7. Creating

یک موقعیت یادگیری در نظر گرفته شود؛ بنابراین این سطح کمکی برای فهمیدن بهتر یا مقدمه‌ای برای ارزیابی آن در نظر گرفته شود (Bloom, 1956: 144). در سطح تحلیل، دانش‌آموزان توانایی تشخیص واقعیت از فرضیه در حین یادگیری را فرا می‌گیرند و می‌توانند نتایج را به‌دست بیاورند و مطالب مرتبط و نامتناسب را از هم تفکیک کنند (Ibid: 144-145). ترکیب: یک ساختار ذهنی منسجم‌تر در ذهن ایجاد می‌شود. دانش‌آموز از عناصر بسیاری استفاده کرده و آن‌ها را در ساختار یا الگویی که پیش‌تر به وضوح وجود نداشته، سامان‌دهی کرده تا به نتیجه مشخصی برسد. (Ibid: 162-163).

ارزشیابی: پیچیده‌ترین سطح یادگیری که انسان را از امور محسوس به امور نامحسوس هدایت کرده و در واقع عالی‌ترین مرحله «شناخت» است و باید به سطح ارزشیابی یا قضاوت منجر شود. این مرحله ترکیبی از سطوح پیشین یعنی دانش، فهمیدن، کاربرد، تجزیه و تحلیل و ترکیب است. ارزشیابی نه تنها فرایندی پایانی در برخورد با رفتارهای شناختی است؛ بلکه پیوندی اصلی با رفتارهای «عاطفی» است که در آن ارزش‌ها خود را نشان می‌دهند (سیف، ۱۳۶۳: ۶۸).

خلاقیت: با توجه به ضعف‌های مدل اولیه، کراتول مدل اصلاح‌شده بلوم را ارائه کرد که در آن امکان یادگیری تأملی و تحقق یک تحول شناختی را در شش سطح یک هرم با لایه‌های از پائین به بالا به ترتیب: یادآوری، فهم، کاربرد، تحلیل، نقد و ارزشیابی و بازآفرینی فراهم می‌کند (Krathwohl, 2002: 212-218). طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم بازآفرینی و خلاقیت^۲ است (Anderson et al, 2001: 84). سطح بازآفرینی^۳ از طریق کنار هم قراردادن عناصر و پدیدآوردن یک کل منسجم از راه ایجادکردن^۴، برنامه‌ریزی‌کردن^۵ و تولیدکردن^۶ شکل می‌گیرد. امروزه پرورش خلاقیت یکی از اهداف عالی نظام‌های آموزشی است که افزون بر یادگیری مفاهیم، هدف‌های مهم‌تری مانند یادگیری مهارت تفکر خلاق، تفکر نقاد، تحلیل، استنباط، حل مسئله، پیش‌بینی را در برنامه‌های درسی تأکید دارد (Ibid, 2001: 67-68).

۵. ۲. حیطه عاطفی و اهداف آن

-
1. Evaluation
 2. Creating
 3. Creating
 4. generating
 5. planning
 6. producing

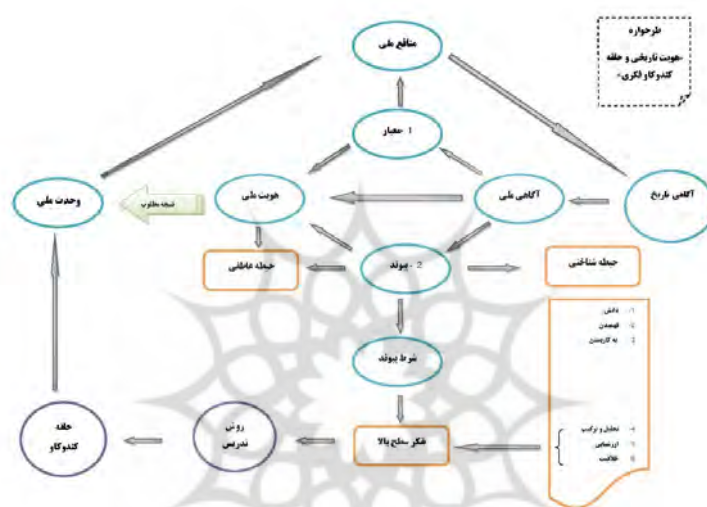
اگر بنا را بر این ادعا قرار دهیم که «ما تنها به چیزهایی آگاهی داریم که توجه‌مان به آن‌ها متمرکز شده است» (الستی، ۱۴۰۰: ۱۳۸)؛ بنابراین کسب «نظام آگاهی» با تعلق خاطر و جلب توجه ممکن می‌شود؛ از همین‌رو است که «آگاهی» واقعی با شکل‌گیری «حیطه عاطفی» تحقق می‌یابد. حیطه «عاطفی»^۱ به گفته بنجامین بلوم، به علایق، احساسات، ارزش‌ها، نگرش‌ها، خلاقیت و عواطف می‌پردازد؛ برخلاف حیطه شناختی، ساختاری سلسله‌مراتبی ندارد و بر اساس اصل درون‌سازی^۲ سازمان یافته است؛ درون‌سازی، اصلی است که نشان می‌دهد یک نگرش، باور یا ارزش تا چه اندازه در تاروپود اندیشه، احساس و سبک زندگی یک فرد ریشه دارد و همین توصیف، ضرورت توجه به اهداف حیطه عاطفی را برای پرورش هویت ملی منسجم و پایدار نشان می‌دهد؛ درواقع حیطه عاطفی، یادگیری را از طریق باورها، علایق و انگیزه‌های یادگیرندگان شکل می‌دهد. این حیطه^۳ شامل دریافت یا توجه، پاسخ‌گویی یا واکنش، ارزش‌گذاری، و سازمان‌دهی ارزش‌ها است، که طی آن افراد قادر می‌شوند ایده‌ها، اطلاعات و ارزش‌های موجود را کنار هم بگذارند و در نهایت آن‌ها را به سیستم اعتقادی خود مرتبط کنند. درون‌سازی، اصلی است که نشان می‌دهد یک نگرش، باور یا ارزش تا چه اندازه در تاروپود اندیشه و احساس و سبک زندگی یک فرد ریشه دارد. به عقیده اندرسون و

1. Affective Domain

2. Internalization

۳. مهم‌ترین طبقات حیطه عاطفی عبارت‌اند از: واکنش نشان‌دادن (پاسخ): این احساس در دروس نظری مانند تاریخ بیشتر به اشکالی همچون میل شدید به جست‌وجوی داوطلبانه کتاب‌های تاریخی، اشتیاق به مشارکت در بحث‌های تاریخی، اجرای نمایش‌های کلاسی حوزه تاریخ و موارد مشابه خود را نشان می‌دهد؛ ارزش‌گذاری: در سطح ارزش‌گذاری فراگیر مجموعه‌ای از ارزش‌ها یا اندیشه‌های مشخص را درونی کرده و این اندیشه‌ها برای او حالتی از نگرش شخصی پیدا می‌کند، به گونه‌ای که جهت‌دهنده رفتار فرد می‌شوند. سازمان‌دهی ارزش‌ها: این سطح از حیطه عاطفی یادگیرنده پس از پذیرش ارزش‌ها، آن‌ها را ادغام می‌کند، تعارضات بین آن‌ها را مرتفع و یک نظام ارزشی پایدار و منسجم بنا می‌نهد؛ بدین ترتیب دانش‌آموز یک سازمان ارزشی را ایجاد کرده و برای موضوع یا پدیده مورد نظر یک جایگاه تعیین می‌کند. شاخص‌های این سطح از حیطه عاطفی شامل: طرفداری از موضوع مورد نظر، اصلاح باورها، ایجاد ارتباط، قیاس و انتخاب است. سرانجام، در این مرحله، ارزش یا مجموعه‌ای از ارزش‌ها در رفتار فرد انعکاس کمابیش پایداری پیدا می‌کند و رفتار فرد بروز کرده و در شخصیت او متبلور و بخشی از فلسفه زندگی او می‌شود. نام دیگر این مرحله، ایجاد شخصیت Characterizing توسط مجموعه‌ای از ارزش‌ها است.

همکاران (۲۰۰۱) حیطه یادگیری عاطفی از طریق رفتارهایی که حاکی از آگاهی، علاقه، توجه، نگرانی، مسئولیت‌پذیری، شنیدن فعال و ارائه واکنش مناسب در ارتباط با دیگران و توانایی بروز ویژگی‌ها یا ارزش‌های مناسب است با شرایط آزمایش و حوزه مطالعه نمایان می‌شود (Anderson, et al., 2001).

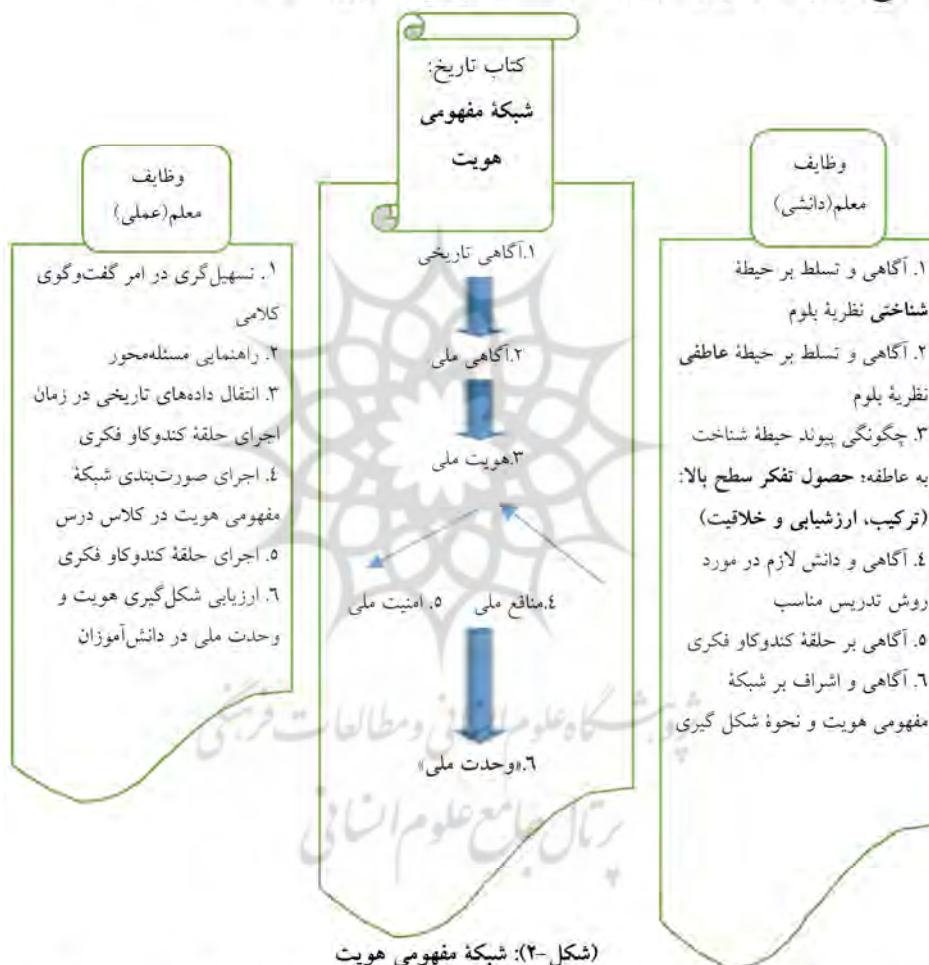


(شکل-۱): طرح‌واره هویت تاریخی و حلقه کدو کاو فکری و نظریه یادگیری بلوم

غفلت برنامه‌های آموزشی از اهداف حیطه عاطفی می‌تواند به عواقب منفی متعددی از جمله بی‌میلی، عدم شکل‌گیری ساختار ارزشی درونی و درنهایت تضعیف هویت فرهنگی و یا استحاله فرهنگ ملت‌ها منجر شود. کسب اهداف حیطه عاطفی مانند فهم و کاربست ارزش‌ها، اخلاقیات، زیبایی‌شناسی و احساسات، حتی برای تسهیل اهداف عالی شناختی چون نقد و ارزیابی و خلق ایده‌های جدید مورد نیاز است (هدایتی، ۱۳۹۸: ۲۲۳). پژوهشگران معتقدند فروگاهی آموزش به موضوعات دانشی و فاهمه‌ای، علاوه بر اینکه زمینه تفکر را تقلیل می‌دهد، بخشی از میراث و هویت فردی، جمعی، ملی و حتی بین‌المللی دانش‌آموزان را نیز نادیده می‌گیرد (پورکریمی هاوشکی و رمضانی فینی، ۱۴۰۳: ۹۷). این حیطه از آموزش، احتمالاً پیچیده‌ترین نوع آموزش است؛ زیرا شناخت، رفتار و احساسات را با هم ادغام می‌کند.

۶. وضع کنونی آموزش تاریخ در مدرسه

سرمایه‌گذاری روی هویت ملی و تاریخی می‌بایست از دل نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور و از سال‌های نخست آموزش شروع شود؛ در راستای چنین وظیفه و رسالت مهمی، درس تاریخ در برنامه درسی رسمی قرار گرفته است (فرجی و امیری، ۱۴۰۲: ۴۸).



از بُعد آموزشی در نظام آموزش و پرورش معاصر، درس تاریخ و کتب درسی تاریخ انباشته از مفاهیم متعدد، اسامی، اشخاص، زمان‌ها، مکان‌ها و جزئیات حوادث و رویدادهایی است که دانش‌آموزان آن‌ها را حفظ می‌کنند و بعد از امتحان نیز به فراموشی می‌سپارند. روش تدریس معلمان نیز که بیشتر از روش‌های معمول و سستی تدریس همچون سخنرانی، پرسش

و پاسخ، روخوانی و غیره استفاده می‌کنند مزید بر علت است (چنگایی، ۱۳۹۹: ۸۴ و ۸۵). آموزش حافظه‌محور و غیر استدلالی درس تاریخ به‌گونه‌ای است که حتی دانش‌آموزان دبیرستانی، به جای تأمل و تفکر شخصی، نقش آموزگاران را در ارائه اطلاعات ثابت تاریخی بالاتر از سهمی که حتی خود آموزگاران برای خویش قائل بودند، ارزیابی می‌کنند (Dragonas & Frangoudaki, 2000: 232)، اما به نظر می‌رسد شیوه تدریس تاریخ به روش انتقال اطلاعات و بازیابی آن‌ها از حافظه دانش‌آموزان قادر به تأمین هدف اصلی آن که معنابخشی به زندگی فعلی و ایجاد هویت ملی است نیست و منجر به ضعف ساختار هویتی برای آینده‌سازان جامعه ایران می‌شود و این امر نفوذ استعمارگرانه فرهنگ‌های بیگانه را تسهیل می‌کند؛ از سوی دیگر آگاهی تاریخی بدون توجه به هویت ملی منسجم و یک‌پارچه منجر به تکثر هویت در کشورهایی با تنوع قومی، شبیه ایران می‌شود. با این توضیحات به نظر می‌رسد فلسفه حاکم بر تدریس تاریخ باید به‌گونه‌ای باشد که بعد از پایان کلاس، دانش‌آموزان به دنبال چراهای موجود در روند شکل‌گیری تاریخ بروند و مشتاق اندیشه، تأمل، کندوکاو و تفحص در تاریخ باشند و ضمن آگاهی از روایت‌های تاریخی، باید بتوانند روح حاکم بر تاریخ را درک کنند (موسوی، ۱۴۰۱: ۲۶). این امر با تقویت روحیه کنجکاوی، جست‌وجوگری، پیگیری علت‌ها و نتایج حوادث و بررسی نقش آن‌ها در زندگی حال و آینده امکان‌پذیر است (میرعارفین، ۱۳۸۶: ۵۲)؛ از این رو، درس هویت‌ساز تاریخ نیازمند توجه به دقایق و ظرایفی است که مستلزم به‌کارگیری سطوح بالای اهداف شناختی و عاطفی آموزش است. متأسفانه مطالعات نشان می‌دهند آموزش درس تاریخ در دبیرستان‌ها بیشتر به‌شیوه حافظه‌محور؛ یعنی سطوح پایین شناختی و بدون توجه به (شکل‌گیری) و تقویت حوزه عاطفی صورت می‌گیرد. حفظ کردن محض مطالب این درس ممکن است شناخت فرد از وقایع گذشته را در حد مهارت‌های سطح پایین شناختی تقلیل دهد و با ایجاد احساس کسالت و روزمرگی، بازده کیفی درس را کاهش دهد و درنهایت، بی‌علاقگی و نبود انگیزه برای یادگیری و تحلیل رخدادها را به دنبال دارد؛ لذا دانش‌آموزان نه‌تنها در طول دوران تحصیل علاقه زیادی به این درس نشان نمی‌دهند؛ بلکه در زندگی آتی خود قادر به بهره‌گیری از این منبع غنی تجربی نخواهند بود. به همین دلیل به نظر می‌رسد به جای انتقال صرف مطالب به حافظه دانش‌آموزان می‌بایست از شیوه‌های فراشناختی (موسوی، ۱۴۰۱: ۲۶)

و تقویت مهارت‌های عاطفی برای بهره حداکثری از درس تاریخ در ساخت جامعه پیشرو استفاده کرد. این موضوع نیازمند مشارکت دانش‌آموزان در فرایند کشف معنایی وقایع تاریخی و گفت‌وگوی مشتاقانه پیرامون زمینه‌ها و پیامدهای رخدادها به جهت دستیابی به نتایج کاربردی برای زندگی فعلی است؛ لذا باید به دنبال روش‌های یادگیری اکتشافی و فعالی بود که به دانش‌آموزان امکان مشارکت در ساخت دانش را اعطا کند. به تازگی فیلسوفان تعلیم و تربیت رویه‌های نوینی از تدریس را تحت عنوان «آموزش تأملی»^۱ برای دستیابی به سطوح بالایی اهداف شناختی و عاطفی آموزش پیشنهاد داده‌اند که بیشتر به شیوه «حلقه کندوکاو»^۲ و مبتنی بر دیالوگ استدلالی و هم‌تراز اجرا می‌شود.

بررسی شرایط امکان پیوند میان اهداف حیطه شناختی و عاطفی در شیوه «حلقه کندوکاو» باید از اولویت‌های نظام آموزشی هدفمند و نظام‌مند در مورد درس تاریخ محسوب شود؛ زیرا کلاس درس تاریخ می‌بایست محل تعقل، اندیشه‌ورزی، تجزیه و تحلیل و نقد رویدادها باشد. حفظ کردن محض مطالب کتاب تاریخ، در بهترین حالت ممکن است تنها شناخت محدود و فرآری از گذشته به ما بدهد، اما آگاهی تاریخی و ارزش‌های مبتنی بر آن را ایجاد نمی‌کند، ضمن آنکه کلاس درس را نیز دچار روزمرگی کرده و بازده کیفی درس را کاهش می‌دهد و در نهایت، دلسردی دانش‌آموزان را به دنبال دارد (نجف‌زاده، ۱۴۰۱: ۶۲).

اگر بخواهیم به درستی در فضای حلقه کندوکاو قرار گیریم یک کلاس درس تاریخ را به صورت فرضی در نظر بگیرید که دانش‌آموزانی با خاستگاه‌های گوناگون، با پیشینه خانوادگی، فرهنگی و مذهبی متفاوت در آن حضور دارند، کلاسی که به خودی خود نشان‌دهنده یک وضعیت «ناهمگن» از دانش‌آموزان است. در این کلاس، معلم تاریخ ناگزیر است برای درگیر کردن ذهن دانش‌آموزان از حلقه کندوکاو بهره جوید؛ بنابراین، با یک رشته از پرسش‌های مقدر روبه‌رو است که باید با دانش‌آموزان خود در میان بگذارد: نخست اینکه چگونه درباره تاریخ ایران سخن بگوییم؟ چگونه تاریخ را تدریس کنیم که برای همه دانش‌آموزان جذاب باشد؟ منافع ملی ایران را چگونه ترسیم و تأمین کنیم؟ چگونه می‌توان ایرانی بود و به هویت‌های خرد قومی نیز وفادار ماند؟ هویت ملی ما چیست و چگونه باید به آن دست یابیم؟ چگونه باید در ایران وحدت ملی ایجاد کرد؟

1. Reflective teaching
2. Community of Inquiry

بنابراین، معلم ناگزیر است از همه بخواهد که در درجه اول از یکدیگر شناخت پیدا کنند و سپس همدیگر را در چهارچوب «ایران» بنگرند و بر اشتراکات خود تأکید ورزند؛ یعنی از خود بپرسند آیا می‌دانید عاملی که شما را به هم پیوند می‌دهد چیست؟ چرا ما با وجود تنوع قومی، زبانی و مذهبی در تاریخ ایران هویت واحدی یافته‌ایم؟ و چگونه؟ پاسخ تمام این پرسش‌ها در شکل‌گیری هویت، فرایند و مراتب آن دخالت دارند و در حلقه کندوکاو می‌توان به آن‌ها پاسخ گفت.

در حلقه‌های کندوکاو، دانش‌آموز به‌عنوان یک فاعل قادر به بحث اندیشمندانه و کاوشگر انتقادی در نظر گرفته می‌شود و معلم در جایگاه راهنما یا تسهیل‌گر عمل می‌کند که یک محیط یادگیری حمایتی و توانمند برای تحقیق و گفت‌وگو را فراهم می‌سازد (Lipman, 2003: 161). اصول اساسی حلقه کندوکاو فلسفی و روش‌شناسی شفاف و قابل اجرای آن، این پتانسیل را دارد که هم دانش‌آموز و هم معلمان را به تأمل وادارد (Demissie, 2015: 1). سه مهارت تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی، از مهم‌ترین مهارت‌های فکری هستند که قدرت تأمل روی دانش و بازسازی آن را فراهم می‌کنند.

۷. کلاس درس به‌مثابه حلقه کندوکاوی برای آگاهی تاریخی

اکنون این پرسش مطرح است که چگونه می‌توان حلقه کندوکاو گفت‌وگومحور را برای کلاس درس تاریخ تشکیل داد؟ با وجود نگرش‌های متفاوتی که به دانش تاریخ و آگاهی تاریخی وجود دارد، هدف از تدریس تاریخ در سطوح عالی شناختی و عاطفی، کمک به دانش‌آموزان برای پذیرش مسئولیت بیشتر در یادگیری تاریخ است (Booth, 1991: 94)؛ بدین منظور لازم است دانش‌آموزان در کلاس‌های تاریخ به یادگیری مشارکتی همراه با تأمل و تدبیر دعوت شوند. کلاس‌های تاریخ را می‌توان طوری ساختار داد که دانش‌آموزان تاریخ از زیر رگبار آموزش مطالب ثابت بگریزند و در عوض به‌عنوان پژوهشگرانی جوان، پرسش‌گر و متفکر عمل کنند (Jones, 2011: 186)؛ نه صرفاً همچون مخازن خالی که موضوعات قطعی را از معلم و کتاب دریافت می‌کنند. دیوید کندی معتقد است معلم در کلاس درس زمانی می‌تواند از موقعیت دانای کل به جایگاه «تسهیل‌گر تفکر» تغییر

موضع بدهد که با عدم اطمینان زندگی کند. حفظ این عدم قطعیت ممکن است دشوار باشد، اما مثبت است؛ زیرا امکان دگرگونی در سیستم گروهی یا موضوع جمعی را نشان می‌دهد (Kennedy, 2004: 51). بدین‌منظور لازم است سنت‌های آموزشی و تدریس فعال جایگزین یادگیری منفعل شود و دانش‌آموزان فرایند یادگیری را «از آن خود» بدانند و به جای آنکه مطالب به آن‌ها القا شود، کل فرایند یادگیری به چیزی تبدیل شود که دانش‌آموزان در آن سهیم باشند و آن را کشف و تحلیل می‌کنند، نه اینکه فقط دریافت کنند (Jones, 2011: 175).

از منظر دیدگاه‌های یادگیری، این روش کمابیش «بازآفرینی» یک گذشته تاریخی است؛ یعنی به جای اینکه دانش‌آموزان را در کلاس بنشانیم تا به آن‌ها بگوییم که چه چیزی باید بدانند یا حتی به چه چیزی باید فکر کنند، می‌بایست به آن‌ها کمک کنیم تا شروع به انجام تحقیقات و کندوکاو تاریخی واقعی با منابع واقعی کنند و در نهایت به فهم معنادار آن برسند. همان‌گونه که لوسک توضیح می‌دهد: «تاریخی اندیشیدن به معنای درک چگونگی ساخت دانش است... بدون چنین بینش پیچیده‌ای...، قضاوت بین نسخه‌ها و بینش‌های رقیب که در گذشته رخ داده، غیرممکن می‌شود» (Lévesque & Clark, 2018: 136).

اما پیرس^۱ معتقد بود که این تأمل نمی‌تواند فردی باشد؛ زیرا هیچ شخصی به‌تنهایی قابل اعتماد نیست؛ بلکه دانش‌آموزان می‌بایست در اجتماعی خردورز که تفکر انتقادی را تحریک می‌کند قرار گیرند و برای اثبات ایده‌های خلاقانه و متفاوت خود، استدلال‌های منطقی، شواهد دقیق، و فرضیه‌های معتبر را جست‌وجو کنند. برای پیرس، پیشرفت به سوی درک ماهیت واقعی جهان (یا در مورد ما، یا در مورد گذشته) از طریق دست‌نمائیِ گفتمان انتقادی رخ می‌دهد (Gregory, 2022: 7). فرایندهای حلقه کندوکاو هرگز مدعی ساخت حقیقت قطعی و نهایی نیستند؛ بلکه در اثر اجماع جمعی از افراد نقاد، خلاق و مراقبتی، در هر زمان بهترین نظر موجود^۲ ارائه می‌شود، همانند لنگری در میان باد و دریای طوفانی (Haskell, 1984, p. 204؛ Kloppeberg, 1989, p. 1026)؛ لذا نوپراگماتیست‌ها در حلقه کندوکاو به جای «قطعیت»، به دنبال «ضمانت‌پذیری باورها» هستند؛ و باورهای موجه از طریق اجماع در حلقه کندوکاو

1. Peirce

2. current best opinion

به دست می آیند (Seixas, 1993: 309). در مورد دانش تاریخ به طور خاص، لوونتال ماهیت پژوهش های تاریخی را اشتراکی و جمعی تلقی می کند، تا آن را از مشتی اطلاعات محبوس در حافظه متمایز سازد. از نظر وی دانش تاریخی به دلیل ماهیت خود، به طور جمعی تولید و به اشتراک گذاشته می شود و آگاهی تاریخی متضمن فعالیت گروهی است (Lowenthal and Carr, 1985: 213).

حلقه کندوکاو در کلاس درس، معلم را در جایگاهی قرار می دهد که شکل گیری ساختار تجارب یادگیری اعضای کلاس را تسهیل می کند؛ نقش تسهیل کننده این است که علاوه بر سایر فعالیت ها، از «موقعیت جهل» سقراطی به عنوان پلی بین «مفاهیم» و «استدلال» ها استفاده می کند و این موقعیت را محرکی برای دگرگونی سیستم مفهومی قرار می دهد (Kennedy, 2004: 35). علاوه بر معلم، سیستم های کاملی از روش ها، تفاسیر و متون تفکربرانگیز در این حلقه وجود دارد که به معلم اجازه می دهد با تعلیق قدرت خویش، قدرت ساخت دانش را به گروهی از کودکان کاوش گر واگذار کند؛ در نهایت، معلم از فشار القای فرهنگی خارج از حلقه غافل نیست؛ لذا مسئولیت گفت و گو در مورد شکل و محتوای اقتدار فرهنگی تحمیل شده از فراسوی کلاس و تعریف و الگوبرداری از تفسیرهای مجاز در کلاس را برعهده می گیرد. این وظایف مستلزم درک ماهیت علمی دانش تاریخی است (Seixas, 1993: 307). در الگوی «ساخت گرای اجتماعی» برای یادگیری تاریخ، معلم بیشتر در جایگاه حامی و تسهیل کننده «حلقه های کندوکاو» دانش آموزی عمل می کند. هدف تدریس تاریخ نه تنها باید در انتقال دانش تعیین شده توسط معلم باشد؛ بلکه باید هدف آن توانمندسازی دانش آموزان برای تأمل در هویت تاریخی باشد، معلمان برای تشکیل حلقه کندوکاو کلاسی باید به دنبال راه هایی باشند تا دانش آموزان را قادر به یافتن چیزها و به اشتراک گذاشتن آن چیزها کنند. این به دانش آموزان کمک می کند تا پایه و قابلیت ارتباط با دانش کشف شده خود را شکل دهند و آن را عمیق تر کنند.

هدف معلمان تاریخ ایجاد درک جدید از وقایع تاریخی در ذهن فراگیران و ایجاد تفکر تاریخی است. مشارکت دانش آموزان در حلقه های کندوکاو مشارکتی، به معنای بررسی چگونگی گسترش و تعمیق تفکر تاریخی دانش آموزان است؛ زیرا کتب و منابع تاریخی که به

شیوه سخنرانی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود به خودی خود نمی‌توانند این سطح از تفکر را در آنان ایجاد کنند (Jones, 2011: 187). تولید دانش نه انتقال دانش در حلقه‌های کندوکاو زمانی صورت می‌گیرد که یک فرد صاحب ایده با یک فرد صاحب ایده دیگر گفت و گو می‌کند (برای مثال تاریخ‌دانی با تاریخ‌دان دیگر)، اما انتقال دانش معمولاً از یک فرد صاحب‌نظر به یک فرد ناآگاه (مثلاً معلم به دانش‌آموز) صورت می‌گیرد؛ بنابراین یکی از پیش‌شرط‌های حلقه کندوکاو تغییر ذهنیت معلمان نسبت به مخاطبین خود است. فونر (Foner, 1990) در مقدمه کتابی که به منظور بررسی درس تاریخ برای معلمان مدرسه نگاشته‌است، بیان می‌کند: «تاریخ در بهترین حالت خود صرفاً نه مجموعه‌ای از حقایق است، نه فهرستی از «حقیقت‌های» غیرقابل انکار که از نظر سیاسی مورد تأیید قرار گرفته‌اند، بلکه حالتی مداوم از خودشناسی جمعی در مورد ماهیت جامعه ماست؛ لذا معلمان با تغییر بیش‌نسبت به دانش تاریخی و ارتباط کافی با جامعه تاریخ‌نگاران و محققان حوزه تاریخ (از طریق سمینارها، مطالعه مجلات و کنفرانس‌ها) و اختصاص فرصت کافی برای کار با یکدیگر، می‌توانند حلقه کندوکاو خود را به‌عنوان مبنایی برای دانش تاریخی تخصصی تشکیل دهند و به قول شولمن^۱ «دانش تاریخی آموزشی»^۲ را بسازند (به نقل از Seixas, 1993: 307). تحقق این امر به چیزی بیش از تخصص در حوزه تاریخ یا حتی پژوهش تاریخی نیاز دارد.

معلمان تاریخ نیز باید شیوه‌های پیشرفت معرفتی درباره تاریخ را به طور کلی درک کنند. معلمان تاریخ در هر سطح آموزشی، از ابتدایی تا عالی، به مدل‌های صریح رشد فکری در رشته خود نیاز دارند. آن‌ها باید با نظریه‌هایی آشنا شوند که کسب دانش اجتماعی از طریق انتقال دانش از بزرگسالان به کودکان را ناکافی برآورد می‌کنند و تئوری‌های آموزشی که همواره مشوق فعالیت‌هایی برای یادگیری سازنده‌گرا^۳ هستند را سرلوحه عملکرد خویش قرار دهند. تنها در این صورت است که دانش‌آموزان می‌توانند یک حلقه کندوکاو برای مطالعه تاریخ زیر نظر معلمی ماهر تشکیل دهند؛ زیرا در نبود چنین معلم ماهر که خود تجربه

۱. لی شولمن که مفهوم دانش محتوایی-آموزشی (pedagogical conceptual knowledge) یا به اختصار (PCK) را مطرح کرد، آن را فهم معلمان از «مفیدترین اشکال بازنمایی، قدرتمندترین قیاس‌ها، تصاویر، مثال‌ها، توضیحات و نمایش‌ها و در یک کلام، روش‌های بازنمایی و تدوین موضوع ... که آن را برای فراگیران قابل فهم می‌کند» توصیف می‌کند (Shulman, 1986: 9)

2. pedagogical historical knowledge

3. constructive activity

مشارکت در حلقه‌های کندوکاو را داشته، ممکن است دانش‌آموزان از یک‌سو در اثر آزادی بیش‌ازحد تفسیری در حلقه‌های کندوکاو، با خطر ساخت یا پذیرش دیدگاه‌های غیرقابل دفاع یا نامعقول در مورد گذشته و بازه‌های تاریخی مواجه شوند و آن را در ذهن خود تقویت کنند؛ و از سوی دیگر، اگر به دانش‌آموزان فرصت بسیار کمی برای مشارکت فعال و تأملی در حلقه کندوکاو کلاسی داده‌شود، ممکن است درس‌های رسمی تاریخ در کل به سطحی‌نگری و رفتار ساده‌لوحانه دانش‌آموزان نسبت به گذشته دچار و آموزش تاریخ کاملاً بی‌اثر شود (Gardner, 1991 in Seixas, 1993: 320)؛ بنابراین، با برآورده‌شدن نیازهای آموزشی در درس تاریخ هدف‌هایی چون تثبیت هویت جمعی، آسیب‌شناسی روندهای سیاسی، بازتولید ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، بازشناسی هویت تاریخی، درک عمیق مسائل اجتماعی، آگاهی از مناسبات بین‌الملل و تبیین شکل‌های معاصر زندگی انسان، نه تنها ممکن می‌شود؛ بلکه نقشی تعیین‌گر و برساننده در جامعه انسانی ایفا می‌کند (موسوی سیانی، ۱۴۰۲: ۸۱).

۸. آگاهی ملی چگونه حاصل می‌شود؟

پیش از آنکه به کاربست آموزشی حلقه کندوکاو در تدریس تاریخ و تأثیر آن بر مسئله هویت ملی بپردازیم، باید به این نکته توجه کنیم که در صد سال گذشته در جامعه متکثر ایران، آگاهی ملی به صورت‌های گوناگونی رواج یافته و هویت ملی به صورت‌های متفاوتی تعریف شده است. پهلوی‌ها، ملی‌گراها و جمهوری اسلامی هر یک به گونه متفاوتی در این راه گام برداشتند؛ هرچند این تلاش‌ها و آگاهی‌ها برای دورکردن نگاه‌های افراطی شوونیستی و تندروی تجزیه‌طلبانه صورت می‌گرفت، برعکس کشور را در معرض همه‌گونه مخاطرات هویتی قرار می‌داد. بی‌گمان، هویت ایرانی می‌بایست به صورتی جامع و فراگیر تعریف شود که همه ایرانیان با هر فکری، قومیتی و مذهبی خود را در زیر چتر گسترده آن بیابند؛ در همان حال، برای ایران که با بحران‌ها و مسائل منبعث از نگاه‌های افراطی شوونیستی و تندروی تجزیه‌طلبانه روبه‌رو بوده، نیاز است راه‌سومی برگزیده شود که مخاطرات هر دو را به کمترین حد ممکن کاهش دهد و آن اندیشیدن به «منافع ملی» و «وحدت ملی» است.

بنابراین، امر کلان‌تری که باید بر سر آموزش آن توافق کرد، «هویت ملی» است. ممکن است تفسیرهای متفاوتی از هویت ملی ارائه شود و راه را برای انبوه تفسیرهای دیگر باز کند؛

چنانکه نگاه‌های شرق‌شناسانه با نگاه‌های مذهبی، ناسیونالیستی و سایر رهیافت‌ها متفاوت و حتی متضاد است؛ بنابراین تعریف از هویت ملی زمانی می‌تواند حاصل شود که در چهارچوب «وحدت ملی» و «آگاهی ملی» صورت پذیرد.

بی‌گمان، هر تلاشی برای آن نوع تدریسی که بتواند هویت استاندارد و یکسان در کلاس تولید کند، امکان پذیر نیست؛ بنابراین باید به روش حلقه گفت‌وگوی حلقه کدوکاو برگردیم؛ زیرا هویت، مسئله «موقعیت‌مند» است و تنها در چهارچوب همین روش و در پیوند با وحدت ملی آن را فراچنگ آورد تا این موقعیت‌مندی با منافع ملی نباید تعارض یابد. منافع ملی باید مبنای تفاهم باشد. منافع ملی اعم از جایگاه سیاسی و صرف‌نظر از موقعیت کسانی است که بر کشور حاکم‌اند؛ خواه نگرش‌های مذهبی، خواه نگرش‌های ملی داشته باشند؛ بنابراین هویت ملی را باید در پیوند با منافع ملی و وحدت ملی بسنجیم و در درجه اول و در آغاز تدریس حلقه کدوکاو آن را یادآوری و بر روی آن توافق کنیم و بدانیم که هویت ملی در ارتباط با «دیگری» شکل می‌گیرد.

اگر تدریس به روش «حلقه کدوکاو» را در پیش بگیریم در واقع بحث باید بر سر این مسئله است که ما چگونه و با چه روشی هویت ملی خود را در تاریخ بشناسیم و در راه تقویت و تحکیم آن گام برداریم. اگر هویت ملی به مثابه یک حلقه واسطه ملی در میان نباشد در کشور چندومی و چندزبانی و چندمذهبی ایران کشاکش وحشتناکی پیش می‌آید و رسیدن وفاق ناممکن می‌شود. از آنجا که امر تاریخی از پیچیدگی‌های خاص برخوردار است از طریق حلقه کدوکاو می‌توان دانش‌آموزان را به سوی هویتی سوق داد که از بحث‌ها و گفت‌وگوهای خلاقانه خود آن‌ها بیرون می‌آید و برآیند آن چیزی جز هویت ملی نیست؛ زیرا همه باید بر امری ملی تمرکز کنند و در تحلیل نهایی ناظر بر منافع ملی بحث‌های خود را پیش ببرند. دانش‌آموز ترک، کرد، شیعه، سنی، ناسیونالیست افراطی، تجزیه‌طلب دواآتشه و یا ایرانی خارج کشور نشسته همه این‌ها با هر ایدئولوژی و مسلکی و هر قومیتی باید بر امر ملی تأکید و تمرکز کنند و آن را محور گفت‌وگوهای خود قرار دهند؛ اگر در این کلاس افرادی با باورها و قومیت‌های گوناگون مانند گیلک، اصفهانی، مازندرانی، عرب، بلوچ، کرد، ترک و با ادیان و عقاید مختلف سنی، شیعه، سلطنت‌طلب، طرفدار جمهوری و یا جمهوری اسلامی و غیره نشسته باشند آیا راه‌حل جمعی دیگری غیر از تمرکز بر وحدت و هویت ملی وجود

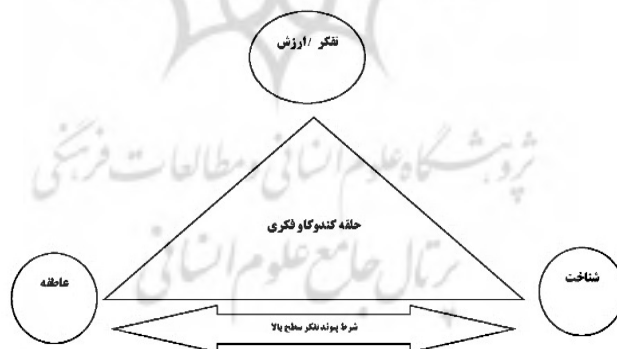
دارد؟ در چنین محفلی تنها چیزی که همه اعضای کلاس را به هم پیوند می‌دهد ایران و ایرانی بودن و دوستدار ایران بودن است؛ بنابراین، تمام گفت‌وگوهای دانش‌آموزان در چهارچوب «منافع ملی»، «هویت ملی» و «وحدت ملی» به‌عنوان مبنای آگاهی تاریخی، آگاهی ملی و اتحاد ملی صورت خواهد گرفت.

۹. نتیجه‌گیری

با توجه به اهداف درس تاریخ که مهم‌ترین آن‌ها آگاهی‌بخشی، هویت‌بخشی و میهن‌دوستی به نوجوانان است که سازندگان آینده کشورند، این مسئله مطرح می‌شود که چگونه می‌توان درس تاریخ را در جامعه چندقومی، چندزبانی و چندمذهبی ایران آموزش داد که از پیامدهای منفی افراطی‌گری ناسیونالیستی و یا تقویت «پان‌های گوناگون جلوگیری شود؟ در پاسخ به این مسئله نگارندگان بر روش تدریس «حلقه کندوکاو فکری» و «رویکرد تأملی» تأکید کردند. مهم‌ترین دلیل توجه به این شیوه تدریس مشارکت دانش‌آموزان در امر یادگیری، فعالیت و کنش ذهنی آن‌ها به سوی تداوم امر آموزش در کلاس و دستیابی به «سطوح بالای تفکر» است. تنها با این روش است که می‌توان پدیده و مسئله غامضی چون «هویت ملی» را در برابر هویت‌های قومی و مذهبی تقویت و تحکیم کرد، آگاهی تاریخی را با «آگاهی ملی» پیوند داد و وحدت ملی را در متن هویت‌های متکثر جامعه ایرانی شکل داد.

همان‌طور که گفته شد، «آگاهی ملی» و «آگاهی تاریخی» هر دو در حوزه حیطه «شناختی» قرار دارند؛ با این تفاوت که «آگاهی ملی» برآمده از «آگاهی تاریخی» و بخش ویرایش‌شده آن است. شکل‌گیری «هویت» نیز در حیطه «عاطفی» قرار دارد. پیوند حیطه «شناختی» و «عاطفی» در قلمرو آموزش تاریخ به «هویت ملی» منجر می‌شود. این پیوند صحیح با ورود به «تفکر سطح بالا» در تدریس رخ می‌دهد؛ بنابراین لازم است از حافظه‌محوری در آموزش تاریخ جلوگیری و دانش‌آموزان را به تفکر و تأمل در سطوح «بالای تفکر» واداشت تا به ایجاد و دریافت عمیق‌تری از درس تاریخ به «هویت ملی» و درنهایت به «وحدت ملی» بینجامد. روش تدریس حلقه کندوکاو فکری یکی از راه‌های حصول به تفکر سطح بالاست. این حلقه با رویکرد تأملی و تفکر مراقبتی در حضور جمعی دانش‌آموزان با باورها، ارزش‌ها، ایدئولوژی‌های متفاوت و قومیت‌های گوناگون بهترین روش

برای دستیابی به ایده مشترک «هویت ملی» است؛ از سوی دیگر از آنجا که مفاهیم «آگاهی تاریخی»، «آگاهی ملی» و «هویت ملی» همگی «موقعیت‌مند» هستند و در معرض ذهنیت‌ها، فهم‌ها و تفسیرهای گوناگون و در برخی موارد متعارض قرار دارند؛ با روش‌های تدریس حافظه‌محور می‌تواند به امری مخاطره‌آمیز تبدیل شود و به رشد افکار تندروانه و افراطی در کلاس درس منجر شود و «وحدت ملی» را به خطر اندازد. برای احتراز از این خطرات، نیاز به یک «معیار واحد» برای نیل به فهم مشترک این مفاهیم وجود دارد؛ این معیار و مبنا «منافع ملی» و «وحدت ملی» است که مردمان هر دوره‌ای فهم می‌کنند؛ هرچند «منافع ملی» خود از منظر دلالت و مصداق موقعیت‌مند و متغیر است، اما به‌عنوان یک اصل، ورای مصادیق و دلالت‌ها می‌تواند «معیار توافق و تفاهم» هویت‌های گونه‌گون در دستیابی به «نتیجه مطلوب» باشد. نتیجه مطلوب نیز «وحدت ملی» در جامعه متکثر ایرانی است. از مسیر صحیح و علمی تدریس کتاب تاریخ با رعایت این الگوواره و حضور فعال و کنشگرانه دانش‌آموزان در حلقه کاندوکا می‌توان به «هویت ملی» به دور از افکار شوونیستی و تندروی قوم‌گرایانه دست یافت؛ در نهایت «وحدت ملی» در «جامعه متکثر ایرانی» نتیجه این مدل آموزشی با استفاده از کتاب تاریخ در نزد نسل آینده خواهد بود.



(شکل-۳): پیوند شناخت، ارزش و عاطفه

شایان توجه است ناظر بر امر «موقعیت‌مند» بودن «منافع ملی» برای شناخت عمیق‌تر به متغیر مصادیق و دلالت‌های منافع ملی ایران، نیاز است منافع ملی کشورهای دیگر که تأثیرگذار در منافع ما هستند بررسی شود؛ بنابراین در ارتباط با مقوله آگاهی ملی یا هویت ملی ما، «منافع ملی کشورهای دیگر» که آن هم مبتنی بر «هویت ملی» آن‌هاست، اهمیت پیدا می‌کند.

فهرست منابع

اکبری، محمدعلی (تابستان و پاییز ۱۳۹۱)، «پروژه ملت‌سازی عصر پهلوی اول در متون آموزشی تاریخ»، *تاریخ/ایران*، شماره ۱۲ (پیاپی ۵/۷۰)، صص ۳۳-۵۹.

اکبری، محمدعلی و شکورقهای، معصومه (بهار ۱۳۹۳)، «وجوه کانونی ایرانیّت در متون درسی عصر پهلوی اول (کتب تاریخ، جغرافیا و ادبیات فارسی)»، *مطالعات تاریخ فرهنگی*، سال پنجم، شماره ۱۹، صص ۶۲-۹۲.

صفحه ۷۵-۱۰۲. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.45691.3545>

جنکینز، کیت (۱۳۸۴)، *بازاندیشی تاریخ*، ترجمه ساغر صادقان، تهران: مرکز.
چنگایی، مهتاب (۱۳۹۹)، «نگاهی به وضعیت آموزش تاریخ در مدارس»، *پژوهش در آموزش تاریخ*، دوره ۱، شماره ۳، صص ۸۳-۱۰۰.

خیراندیش، عبدالرسول (بهار ۱۳۸۴)، «آموزش رسمی تاریخ؛ ضرورت‌ها و تنگناها»، *مجله رشد آموزش تاریخ*، شماره ۱۸، صص ۱۲-۱۶.

----- (پاییز ۱۳۹۰)، «روایت‌گری سنتی تاریخ در جامعه ایرانی و امکان بهره‌برداری از آن در آموزش تاریخ»، *مجله رشد آموزش تاریخ*، شماره ۴۴، صص ۲-۵.

دلیور، نیره (۱۴۰۳)، «تحلیل محتوای پرسش‌های کتاب درسی تاریخ علوم انسانی پایه دوازدهم»، مجله علمی تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دوره ۱۵، شماره ۲ (پیاپی ۳۰)، صص ۱۴۵-۱۷۹. [10.30465/fabak.2024.9862](https://doi.org/10.30465/fabak.2024.9862)

رینگر، مونیکا (۱۳۸۱)، آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران: ققنوس.

الستی، کیوان (۱۴۰۰)، فلسفه علوم اعصاب، ذهن و آگاهی؛ متافیزیک، تبیین و شواهد علمی، تهران: هرمس.

سیف، علی اکبر (۱۳۳۳)، روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران: آگاه.

----- (۱۳۸۴)، *سنجش فراپند و فاورده یادگیری؛ روش‌های قدیم و جدید*، تهران: دوران.

فرجی، زاهد، امیری، عارف (فروردین ۱۴۰۲)، «واکوی آموزش مجازی درس تاریخ از دیدگاه دبیران تاریخ»، *پژوهش در آموزش تاریخ*، دوره ۴، شماره ۱، صص ۴۶-۷۲.

| از کلاس تاریخ تا هویت تاریخی؛ شبکه مفهومی و طرح‌واره شکل‌گیری «هویت ملی»... | ۹۱

قدیمی قیداری، عباس و شوهانی، سیاوش (اصغر)، (۱۴۰۰)، «سرگردانی تاریخ در دارالفنون: مسئله سرآغاز آموزش نوین تاریخ در ایران معاصر»، جستارهای تاریخی سال دوازدهم، شماره ۱ (پیاپی ۲۳)، صص ۲۹-۷۵.

محمدی، رحیم (۱۳۹۸)، *گفتمان‌های جامعه ایرانی: تجدید ساختارهای آگاهی و نظم معنایی در تاریخ معاصر*، تهران: نقد فرهنگ.

ملایی توانی، علیرضا (۱۴۰۰)، *چالش‌های تاریخ‌ورزی در ایران امروز*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

----- (فروردین ۱۴۰۴)، «چرخش‌های دورانی و هویت ایرانی»، *دو فصلنامه علمی تاریخ ایران*، دوره ۱۸، شماره ۱، صص ۵۳-۷۷.

مناشری، دیوید (۱۳۹۷)، *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*، ترجمه عرفان مصلح و محمدحسین بادامچی، تهران: نشر سینا.

موسوی، ستاره (۱۴۰۱)، «بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری در درس تاریخ بر مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان»، *پژوهش در آموزش تاریخ*، دوره ۳، شماره ۲، صص ۱-۲۸.

میرزایی، خلیل (۱۳۹۴)، *فرهنگ توصیفی علوم اجتماعی*، چاپ اول، تهران: فوژان.
موسوی سیانی، سعید (۱۴۰۲)، «میناگرایی کلاسیک و ساختار توجیه دانش تاریخی»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، ۲۹ (۱۱۷)، صص ۷۷-۹۵.

میرعارفین، فاطمه سادات (۱۳۸۶)، «نقد و ارزیابی»، *فصلنامه رشد آموزش تاریخ*، شماره ۲۶، صص ۵۵-۵۲.

نجف‌زاده، آمنه (۱۴۰۱)، «تجربه زیسته یک دبیر در افزایش جذابیت درس تاریخ»، *پژوهش در آموزش تاریخ*، دوره ۳، شماره ۲، صص ۶۰-۷۴.

وجدانی، فرزین (۱۴۰۲)، *تحول تاریخ‌نگاری در ایران معاصر: آموزش، ملی‌گرایی و فرهنگ*، نشر، ترجمه امیرمسعود الهی، تهران: پارسه.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۸)، *مراقب تفکر (صرفاً) منطقی باشیم: مهارت تفکر مراقبتی در برنامه فلسفه برای کودکان*، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

هدایتی، مهنوش، دلیر، نیره (۱۴۰۴)، «تفکر مراقبتی مهارتی برای پیوند اهداف شناختی و عاطفی در «حلقه‌های کندوکاو»: مطالعه موردی درس تاریخ دوره متوسطه»، *مجله علمی علوم تربیتی*، دانشگاه شهید چمران، (در دست انتشار).

<https://doi.org/10.22055/edus.2025.48244.3673>

Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshak, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J. & Wittrock, M. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and*

- assessing: *A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longman.
- Booth, D.B. (1991), "Urbanization and the Natural Drainage System—Impacts, Solutions, and Prognoses", *The Northwest Environmental Journal*, 7, pp. 93-118.
- Demissie, F. (2015), "Promoting Student Teachers' Reflective Thinking Through a Philosophical Community of Enquiry Approach", *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.1>
- Dragonas, Th. & Frangoudaki, A. (2000), "Youth and history – Introduction", *Journal of Modern Greek Studies*, 18 (2), pp. 229-238. DOI: [10.1353/mgs.2000.0033](https://doi.org/10.1353/mgs.2000.0033)
- Foner, E. (Ed.). (1990), *The new American history*, Philadelphia: Temple University Press.
- Gardner, H. (1991), *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, New York: Basic Books.
- Gregory, Maughn (2022), "Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry", *ANALYTIC TEACHING AND PHILOSOPHICAL PRAXIS*, 42(1), pp. 1-16.
- Jones, Adrian (2011), "Teaching History at University through Communities of Inquiry", *Australian Historical Studies*, 42: 2, pp. 168-193. DOI: [10.1080/1031461X.2010.531747](https://doi.org/10.1080/1031461X.2010.531747)
- Kennedy, David. (2004), "The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry", *Metaphilosophy*, 35, pp. 744 – 765. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x>.
- Krathwohl, D. (2002), "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview", *THEORY INTO PRACTICE*, 41 (4), pp. 212–218.
- Lévesque, Stéphane & Clark, Penney (2018), "Historical Thinking", *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, pp.117-148. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>
- Lipman, M. (2003), *Thinking in Education* (Second Edition), Cambridge University Press: Cambridge.
- Lowenthal D. (1985), *The past is a foreign country*. New York: Cambridge University Press
- Mckeown, Margaret & Beck, Isabel. (1990), "The Assessment and Characterization of Young Learners' Knowledge of a Topic in History", *American Educational Research Journal*, 27, pp. <https://doi.org/10.3102/00028312027004688>.
- Nye, A.; Hughes-Warrington, M.; Roe, J.; Russell, P.; Peel, M.; Laugeson A. and Kiem, P. (2009), "Historical Thinking in Higher Education", *History Australia*, 6 (3), pp. 1-73.
- Seixas, P. (1993). "The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History", *American Educational Research Journal*, 30(2), pp. 305-324. <https://doi.org/10.3102/00028312030002305>
- Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Smith, p. and Rust, Ch. (2007), "Students Expectations of a Research-Based Curriculum: Results from an online survey of first year undergraduates at Oxford Brookes University", *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 2(2). Available from the website: <http://bejlt.brookes.ac.uk>

Transliteration

- Aghabakhshi, Ali and Afshari-Rad, Minoo (2004), Dictionary of Political Sciences, First Edition, Tehran: Chapār Publications.
- Akbari, Mohammad Ali (2012), "Nation-building project in the first pahlavi era: the role of the educational textbooks of history", History of Iran, Issue 12 (Serial 70/5), pp. 33-59.
- Akbari, Mohammad Ali and Shakourghahari, Masoumeh (Spring 2014), "Focal aspects of iranism in the textbooks of the first pahlavid era (history, geography and persian literature textbooks)", Cultural History Studies, Year 5, Issue 19, pp. 62-92.
- Chengai, Mahtab (2010), "A Look at the Status of History Teaching in Schools", Research in History Education, Volume 1, Issue 3, pp. 83-100.
- Dalir, Nayereh (2024), "Content Analysis of Questions in the 12th Grade Humanities History Textbook", Scientific Journal of Thinking and Child, Institute for Humanities and Cultural Studies, Volume 15, Issue 2 (30th issue), pp. 145-179. 10.30465/fabak.2024.9862
- Elesti, Keivan (2021), Philosophy of Neuroscience, Mind and Consciousness; Metaphysics, Explanation and Scientific Evidence, Tehran: Hermes.
- Faraji, Zahed, Amiri, Aref (2023), "Analysis of Virtual Education in History Lessons from the Perspective of History Teachers", Research in History Education, Volume 4, Issue 1, pp. 46-72.
- Ghadimi Qeidari, Abbas and Shohani, Siavash (Asghar), (2021), "History Wandering in Dar Al-fonoun: The problematic of "the beginning" of New Education of History at Contemporary Iran", Historical Essays, Year 12, Issue 1 (23rd Consecutive), pp. 29-75.
- Hedayati, Mehrnoush (2019), Be Careful of Thinking (Purely) Logical: The Skill of Careful Thinking in the Philosophy Program for Children, Tehran: Humanities and Cultural Studies Research Institute Publications.
- Hedayati, Mehrnoush, Dalir, Nayreh (2015), "Caring Thinking" as a Skill to Link Cognitive and Emotional Domain in "Community of Inquiry": The Case of History", Scientific Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University, (in press). <https://doi.org/10.22055/edus.2025.48244.3673>
- Jenkins, Keith (2005), Refiguring History: New Thoughts On an Old Discipline, translated by Saghar Sadeghian, Tehran: Markaz.
- Kheirandish, Abdolrasoul (2005), "Formal History Teaching; Necessities and Constraints", Journal of the Growth of History Education, Issue 18, pp. 12-16.
- Kheirandish, Abdolrasoul (2011), "Traditional Narrative of History in Iranian Society and the Possibility of Utilizing It in History Teaching", Journal of the Growth of History Education, Issue 44, pp. 2-5.
- Menashri, David (2018), Education and the Making of Modern Iran, translated by Erfan Mosleh and Mohammad Hossein Badamchi, Tehran: Sīnā Publishing.
- Mirarefin, Fatemeh Sadat (2007), "Criticism and Evaluation", The Growth of History Education Quarterly, Issue 26, pp. 55-52
- Mirzaei, Khalil (2015), Descriptive Dictionary of Social Sciences, First Edition, Tehran: Fūzhān.
- Mohammadi, Rahim (2019), Discourses of Iranian Society: Restructuring Consciousness and Semantic Order in Contemporary History, Tehran: Critique of Culture.
- Mollaiy Tavani, Alireza (2021), Challenges of History in Today's Iran, Tehran: Research Institute for Humanities and Cultural Studies.

- Mollaiy Tavani, Alireza (2025), "Rotations of era and Iranian identity", Two Scientific Quarterly Journals of Iranian History, Volume 18, Issue 1, pp. 53-77.
- Mousavi, Setareh (2018), "Investigating the Impact of Explore Teaching Method on History Lesson on Student Metacognitive Skills", Research in History Education, Volume 3, issue two, pp. 1-28.
- Mousavi-Siany, Saeed (2013), "Classical Foundationalism and the Justification Structure of Historical Knowledge", Methodology of Humanities, 29(117), pp. 77-95.
- Najafzadeh, Ameneh (2002), "A Teacher's Lived Experience in Increasing the Attractiveness of History Lessons", Research in History Education, Volume 3, Issue 2, pp. 60-74.
- Pourkarimi Havshki, Mojtaba, Ramezani Fini, Masoumeh (2014), "Education, Thriving and Instruction: The relationships and How to Apply These Concepts in Educational Practice", Educational Sciences, Volume 31, Issue 1, pp. 75-102. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.45691.3545>
- Ringer, Monica M. (2002), Education, religion, and the discourse of cultural reform in Iran, translated by Mehdi Haghighat-Khah, Tehran: Qoqnoos.
- Seif, Ali Akbar (1384), Assessment of the Learning Process and Product; Old and New Methods, Tehran: Dūrān.
- Seif, Ali Akbar (1984), Educational Psychology (Psychology of Learning and Education), Tehran: Agah.
- Vejdani, Farzīn (2003), Making History in Iran: Education, Nationalism, and Print Culture, translated by Amir Masoud Elahi, Tehran: Pārsch.

From History Class to Historical Identity: The Conceptual Network and Schema for the Formation of “National Identity” Based on the Linkage between Cognition, Value, and Emotion

Extended Abstract

Introduction: Considering the goals of history lessons, the most important of which are to raise consciousness, create identity, and patriotism in teenagers who are the builders of the country's future, the question arises: How can history lessons be taught in Iran's multi-ethnic, multilingual, and multi-religious society in a way that prevents the negative consequences of nationalist extremism or the strengthening of various “pans”?

In response to this issue, the authors emphasized the teaching methods of the “circle of intellectual exploration” and the “reflective approach”. The most important reason for paying attention to this teaching method is the involvement of students in learning, their mental activity and action towards the continuation of education in the classroom and achieving “higher levels of thinking”.

Only with this method can the complex phenomenon and issue of “national identity” be strengthened and consolidated against ethnic and religious identities, historical consciousness be linked with “national consciousness”, and national unity be formed within the context of the diverse identities of the Iranian society.

But how can we establish a link between “national identity” and “national consciousness”? In the present study, which is based on Bloom's learning theory, “national consciousness” falls within the “cognitive” domain, while “identity” is associated with the “emotional” domain. In fact, the correct connection between the “cognitive” and “emotional” domains in history education can establish and strengthen “national identity”.

The more “conscious” the connection between the “cognitive” and “emotional” domains is, the deeper and more proactive the “national identity” will be. Another point is that “national identity” and “national consciousness” are both variable and “situational”; therefore, the question is how a “national identity” can be created with somewhat greater “stability”?

It seems that another third factor, namely “national interests”, is needed to control these two variable axes and distance them from chauvinistic and sectarian extremism, and to link all the different, opposing, and contradictory ideas related to identity, and to prevent chauvinistic extremism and sectarian and separatist extremism.

Methods: The “cognitive” domain of Benjamin Bloom's educational aims is more concerned with intellectual and mental activities and processes that involve human cognition and thought, while the “affective” domain is related to interests, motivation, and attitudes. Higher-level thinking is formed at the higher levels of the cognitive domain (analysis, synthesis, evaluation, and creativity).

The proposed model for teaching history is the “circle of intellectual exploration”. Its implementation achieves “high-level thinking”, and the desired outcome is to increase national consciousness and consolidate national identity within the framework of “national unity” in the diverse Iranian society

Results and Conclusions: The connection between the “cognitive” and “emotional” domains in the realm of history education leads to “national identity”. This correct connection occurs by engaging in “higher-level thinking” in teaching.

Therefore, it is necessary to prevent memory-centricity in history teaching and to force students to think and reflect at “higher levels of thinking” to create and understand history lessons more deeply, leading to “national identity” and ultimately to “national unity”.

The “circle of intellectual exploration” teaching method is one way to achieve high-level thinking. This circle, with its reflective approach and caring thinking in the presence of a group of students with diverse beliefs, values, ideologies, and ethnicities, is the best way to achieve a common understanding of “national identity”.

On the other hand, since the concepts of “historical consciousness”, “national consciousness”, and “national identity” are all “situational” and are subject to various and, in some cases, conflicting mentalities, understandings, and interpretations, using memory-based teaching methods can become risky and lead to the growth of radical and extremist thoughts in the classroom endangering “national unity”.

To avoid these dangers, there is a need for a “single standard” to achieve a common understanding of these concepts; this standard and basis is the “national interests” and national unity that people of every era understand; Although “national interests” themselves are situational and variable, in terms of their meaning and manifestation, as a principle, they can -beyond their specific manifestations and interpretations- serve as a “criterion for agreement and understanding” among diverse entities in achieving a desired outcome.

The desired outcome is “national unity” in the diverse Iranian society. Through the correct and scientific path of teaching history books, by observing this model and the active and proactive presence of students in the “circle of intellectual exploration”, one can achieve “national identity” away from chauvinistic thoughts and ethnic extremism; ultimately, “national unity” in the “diverse Iranian society” will be the result of this educational model using history books for the future generation.

Keywords: Historical consciousness, national consciousness, national interests, national identity, national unity, high-level thinking, circle of inquiry.