

جایگاه نقد منابع در کتاب‌های تاریخ سازمان سمت: ارائه یک پیشنهاد

مهدی رفعتی پناه مهرآبادی^۱

چکیده

مؤلفه‌های نظام آموزش دانشگاهی را می‌توان به دانشجو، استاد، ساختارهای آموزشی و محتوای آموزشی تقسیم کرد. در این میان کتاب‌های درسی دانشگاهی به‌عنوان یکی از مهم‌تر اجزای محتوای آموزشی به دلیل ایفای نقش واسط بین استاد و دانشجو از جایگاه ویژه‌ای در آموزش برخوردارند. این پژوهش با توجه به اهمیت کتاب‌های درسی دانشگاهی در انتقال دانش در تمام اجزایش (داده‌ها، نظریه‌ها، روش‌شناسی، روش) با استفاده از روش تحلیل محتوا به دنبال بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته تاریخ از حیث التفاتشان به نقد منابع براساس روش‌شناسی نقد تاریخی منابع است. از آنجا که سازمان سمت متولی اصلی تدوین و انتشار کتاب‌های درسی دانشگاهی است، کتاب‌های منتشر شده از سوی این سازمان به‌عنوان منابع درسی دانشگاهی رشته تاریخ مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان می‌دهد که از بین ۳۸ عنوان کتاب مرتبط با سرفصل‌های درسی تنها در ۱۰ عنوان کتاب، فصل یا قسمتی برای معرفی و نقد منابع تاریخی اختصاص داده شده است. در بین کتاب‌ها و صفحاتی که به معرفی و نقد منابع پرداخته‌اند، تنها دو کتاب به مبحث نقد منابع ورود کرده و بقیه صرفاً به معرفی منابع بسنده کرده‌اند. به همین دلیل به نظر می‌رسد در تألیف کتاب‌های درسی تاریخ التفات چندانی به نقد منابع نشده است و این امر می‌تواند بر مهارت‌های تفکر انتقادی و برخورد پرسشگرانه و فعال دانشجو با منابع تاریخی تأثیری منفی داشته باشد. لذا پیشنهاد می‌شود در تألیف کتاب‌های درسی تاریخ، فصلی برای نقد منابع براساس نقد تاریخی در کنار نقد برخی از روایت‌های تاریخی اختصاص یابد.

واژه‌های کلیدی: نقد منابع، کتاب درسی، رشته تاریخ، سازمان سمت.

۱. استادیار، گروه مطالعات تاریخی، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران.

rafatipanah@samt.ac.ir نویسنده مسئول

The Position of Sources Criticism in the History Books of SAMT Institute: A Suggestion

Mahdi rafati panah mehrabadi¹

Abstract

The components of the higher education system can be divided into learner, teacher, educational structures and content. Meanwhile, university textbooks have a special position in education due to their role as an intermediary between professors and students. Considering the importance of textbooks in the transfer of knowledge in all of its components this article, using the content analysis method, analyzes academic textbooks in the field of history in terms of their attention to the criticism of sources according to the methodology of historical criticism of sources. Since the SAMT organization is in charge of composing and publishing university textbooks in Iran, the books published by this organization were examined as university textbook resources in the field of history. The results show that among the 38 book titles related to the curriculum, only in 10 book titles, a chapter or a section has been used to introduce and criticize historical sources. Among the books and pages that introduced and criticized the sources, only two books entered the topic of source criticism and the rest were only limited to the introduction of sources. For this, it seems that in the history textbooks, not much attention has been paid to the criticism of sources, and this can have a negative effect on the students' critical thinking skills and active and questioning approach to historical sources. Therefore, it is suggested that in writing history textbooks, a chapter should be allocated for the criticism of sources based on historical criticism, along with the criticism of some historical narratives.

Keywords: criticism of sources, textbook, field of history, SAMT Institute.

1. Assistant professor, Department of Historical studies, Research Center for Research and Development of SAMT, Tehran, Iran

مقدمه

موضوع «تاریخ» به‌عنوان دانش و به‌مثابه رشته‌ای دانشگاهی، گذشته است و گذشته جز به واسطه و از طریق منابع تاریخی در دسترس نیست، به همین دلیل منابع تاریخی یکی از شالوده‌های دانش تاریخ به‌شمار می‌روند و از آنجا که بدون نقد و ارزیابی منابع امکان بازسازی گذشته فراهم نمی‌آید، نقد تاریخی منابع از الزامات پژوهش تاریخی به‌شمار می‌رود. نقد نیز مجموعه‌ای از مهارت‌هایی است که به پژوهشگر اجازه می‌دهند تا در مورد ماهیت متون تاریخی به دقت اندیشه کنند. این مهارت‌ها به پژوهشگر کمک می‌کنند تا به جای پذیرش ساده گفته‌های متون، در مورد دلایل تولیدشان و میزان اعتمادپذیری آن‌ها به کنکاش بپردازد. پس می‌توان گفت که در پژوهش تاریخی ذکر نقد منابع چه در قالب فصلی مشخص برای این کار و چه به صورت نقد برخی از روایت‌ها در مواضع مختلف اثر از اجزای کار مورخ است.

افزون بر این، در تعریف کتاب درسی، آن را متنی آموزشی می‌دانند که برای تدریس و یادگیری (میک، ۱۳۹۳، ص ۹) و به منظور پوشش دادن به اهدافی چون آموزش، ایجاد انگیزه در فراگیران، بازنمایی و سامان‌دهی اطلاعات و هدایت‌گری یادگیرندگان تألیف شده است (میک، ۱۳۹۳، ص ۱۰-۱۲). همچنین کتاب درسی باید واجد ویژگی‌هایی چون خوانش‌پذیری، خوش‌ساخت بودن، رغبت‌انگیزی و درک‌پذیری باشد (میک، ۱۳۹۳، ص ۱۵-۱۶). درنهایت این که اهمیت کتاب درسی و تعدد ویژگی‌ها و اهدافش سبب شده است که برخی، کتاب درسی را قلب مراکز آموزشی (مدارس و دانشگاه‌ها) به‌شمار آورند (میک، ۱۳۹۳، ص ۹).

عطف به مطالب مذکور، کتاب‌های درسی تاریخ باید واجد ویژگی‌هایی باشند که برای کتاب درسی ذکر شد و از آنجا که نقد منابع یکی از شالوده‌های پژوهش تاریخی است و می‌تواند به درک‌پذیری و خوانش بهتر گذشته کمک کند، می‌توان آن را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های کتاب درسی تاریخ به‌شمار آورد. به همین جهت شایسته است فصلی برای معرفی و نقد منابع تاریخی در کتاب درسی تاریخ وجود داشته باشد و به همین ترتیب می‌توان به نقد برخی از روایت‌های تاریخی در مواضع مختلف کتاب پرداخت. اهمیت این مسئله به‌ویژه در آنجاست که مسائل و نیز منابع تاریخی هر دوره متفاوت از دوره دیگر است و نقد منابع هر دوره می‌تواند در حکم خوانش‌پذیر کردن آن دوره و آموزش بهتر آن باشد، به‌ویژه این که یکی از راهبردهای یادگیری فعال در کلاس را خوانش انتقادی منابع

می‌دانند (بوث، ۱۳۹۴، ص ۱۴۹) و توانایی خوانش انتقادی متون و منابع تاریخی در کنار مهارت‌های انتقادی پایه‌ای را به‌عنوان بخشی از صلاحیت‌های ذهنی مورخان به‌شمار می‌آورند (تیمینز و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۱۵-۱۱۶).

از آنجا که سازمان سمت متولی اصلی تدوین و انتشار کتاب‌های درسی دانشگاهی است، کتاب‌های منتشر شده از سوی این سازمان برای رشته تاریخ به‌عنوان موضوع پژوهش در نظر گرفته شدند. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوا به بررسی کتاب‌های تاریخ گروه تاریخ سازمان سمت، به‌ویژه آن‌ها که برای پوشش دادن سرفصل‌های درسی رشته تاریخ تألیف شده‌اند، می‌پردازد تا نشان دهد که چه تعداد از آثار منتشر شده متضمن نقد منابع هستند؟ و اصولاً چه نگرشی نسبت به نقد منابع وجود داشته است؟

از بررسی کتاب‌هایی که مرتبط با فلسفه تاریخ، مبانی علم تاریخ، روش پژوهش در تاریخ و نیز کتاب‌های ترجمه‌ای، به‌رغم این که بحث نقد منابع بخشی از آن‌ها را شامل می‌شود، پرهیز شد، چرا که این دست از آثار نه به گذشته تاریخی، بلکه به ماهیت دانش تاریخ، مواد و مصالح آن و چگونگی انجام کار تاریخی می‌پردازند، درحالی که مسئله مقاله حاضر این است که رویکرد نقد تاریخی در خود تحقیقات تاریخی چقدر عملاً محقق شده است.

پیشینه پژوهش

هرچند که می‌توان مقالاتی در ارتباط با نقد برخی از کتاب‌های درسی تاریخ به‌ویژه کتاب‌های درسی پیشادانشگاهی تاریخ یافت، ولی در ارتباط با نقد کتاب‌های درسی تاریخ در دانشگاه از منظر نقد منابع تاریخی به‌نظر می‌رسد تاکنون پژوهش مشخصی صورت نگرفته است. آثاری چون «نقد و ارزیابی محتوای کتاب درسی تاریخ‌شناسی دوره پیش‌دانشگاهی با تأکید بر برنامه درسی» (میرعارفین، ۱۳۹۰) و یا «مطالعه تطبیقی دو کتاب درسی تاریخ‌شناسی پیش‌دانشگاهی و تاریخ پایه دوازدهم هندوستان» (مقصودی، ۱۳۹۴) وجود دارند که به دوره تحصیلات پیشادانشگاهی تعلق دارند و از حیث موضوع نیز با پژوهش حاضر همخوانی ندارند. همچنین مقاله‌ای با عنوان «نقد و بررسی کتاب تاریخ صدر اسلام: عصر نبوت» منتشر شده است که نه به بحث نقد منابع در این کتاب که به بحث در مورد ویژگی‌ها و خصوصیات این کتاب و نقد برخی از مطالب آن پرداخته است (میرمعینی، ۱۳۸۲). به همین نحو می‌توان از مقاله «بررسی و نقد کتاب تاریخ تحولات

سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره صفویه» (مهمان‌نواز، ۱۳۹۹) نام برد که نویسنده به نقدی کلی از این کتاب و بیان برخی از ایرادات ویرایشی، شکلی و ساختاری، محتوایی و ارجاعات اثر پرداخته است و به بحث نقد منابع این کتاب ورود نکرده است. به همین صورت مقالات دیگری را می‌توان یافت که به معرفی و نقد برخی از ویژگی‌ها و مطالب کتاب‌های درسی دانشگاهی تاریخ پرداخته باشند، اما این آثار توجهی به نقد متون نداشته‌اند.

مبانی نظری

نوئل کارول^۱ با بررسی ریشه و خاستگاه اصطلاح «منتقد»^۲، مفهوم نقد^۳ را با «ارزیابی» متناظر می‌داند. وی استدلال می‌کند که اصطلاح منتقد از واژه یونانی «kritikos»، به معنی کسی از هیئت داوران که حکم را اعلام می‌کند، اشتقاق یافته است. به همین جهت کار منتقد را اعلام حکم می‌داند و متذکر می‌شود که منتقد در مقام کسی که حکمی را اعلام می‌کند، الزاماً نباید دیدگاهی تنگ‌نظرانه و سلبی اتخاذ کند، بلکه بیش از آن، کارکرد منتقد کشف ارزش اثر است. کارول با عطف به این مقدمات، نقد را در معنای درست کلمه، ارزیابی اثر می‌داند، ارزیابی‌ای که مستدل و مبتنی بر دلایل مقبول باشد (کارول، ۲۰۰۹، ص ۱۴-۱۵).

چنین تعریفی از نقد، در رویکردی ریشه دارد که کارول نسبت به ماهیت اثر اتخاذ می‌کند. وی اثر را «تولید آگاهانه هنرمند در مقام شخص آفریننده ارزش» می‌بیند و بنابراین تأکیدش بیش از آن که بر روی اثر باشد، متوجه خالق اثر به عنوان سوژه ارزش آفرین است. به همین جهت وی تلقی‌اش از نقد را قاطعانه انسانی یا انسان‌گرایانه دانسته (کارول، ۲۰۰۹، ص ۶) و متعلق اصلی نقد را فعالیت آگاهانه سوژه ارزش آفرین به حساب می‌آورد (کارول، ۲۰۰۹، ص ۴-۱۰). پس کار نقد ارزیابی اثر و وظیفه منتقد نیز کشف ارزش اثر مورد بررسی می‌شود. منتقد از این دیدگاه در قامت راهنمایی برای خواننده جهت وقوف بر ارزش اثر و آنچه در اثر ارزشمند است، شناخته می‌شود. او مدعی است می‌توان کار نقد را ارزیابی اثر از طریق «وصف، بررسی زمینه ظهور اثر، دسته‌بندی، تبیین و توضیح، تفسیر و تحلیل آن» دانست (کارول، ۲۰۰۹، ص ۱۳).

1. Noel Carroll
2. critic.
3. criticism.

همچنین گاهی نقد را گونه‌ای عیب‌جویی و داوری ناهمدلانه و خرده‌گیرانه از کسی یا چیزی و یا تحلیل یک دیدگاه، رفتار، تصمیم یا آفرینش هنری برای شناخت سره از ناسره، مواضع قوت یا ضعف، راستی و کاستی اثر دانسته‌اند (قراملکی، ۱۳۹۰، ص ۱۴). گاه نیز نقد را «بهین چیزی را برگزیدن» معنا کرده‌اند. دقت در معانی و تعاریفی که از نقد شده است، آن را به‌عنوان نوعی شناخت جلوه‌گر می‌سازد، چراکه برگزیدن بهین چیزی، بازشناختن سره از ناسره و درک مواضع قوت و ضعف اثر، مستلزم نوعی داوری کردن و رأی زدن است و داوری کردن و رأی زدن درباره‌ی امور و شناخت نیک و بد و سره و ناسره آن مستلزم معرفت درست و دقیق آن امور است (زرین‌کوب، ۱۳۷۶، ص ۲۲).

پس کار نقد در کنار شناسایی خطاهای عمدی و سهوی راه‌یافته در اثر، فهم آن است؛ فهم این که یک اثر چگونه پردازش یافته و بر مبنای کدام اصول و قواعد و مبتنی بر چه منابع و براساس چه شیوه‌ای گزینش و با چه نوع نگاه و جهان‌بینی و با اتخاذ کدام موضع و زاویه دید و بر محور چه طرحی به نگارش در آمده است؟ نقد نه کارش بازسازی یک اندیشه یا تجربه از راه متون، بلکه «وظیفه نقد، تحلیل اثر در ساختار، معماری، شکل ذاتی و بازی مناسبات درونی‌اش است» (فوکو، ۱۳۹۳، ص ۷۰). نقد باید بتواند فضا یا فضاهایی را در یک اثر نشان دهد که از طریق آن‌ها امکان دریافت مناسبات و روابط درونی و بیرونی اثر و موضوعش فراهم می‌آید.

نقد تاریخی و اهمیت کاربست آن در تاریخ

در تاریخ‌نگاری از میان انواع گوناگون نقد، بیشترین توجه به نقد تاریخی است. متأسفانه تعریف دقیقی از نقد تاریخی به‌ویژه در آثاری که به زبان فارسی نگارش شده‌اند، ارائه نشده است. در تعریف نقد تاریخی گاهی آن را «ارزشیابی منابع تاریخی» (ملایی، ۱۳۸۸، ص ۱۴۱)، گاه «بخشی از علم تاریخ و فنی در خدمت تاریخ» (دهقانی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱) و گاهی نقد تاریخی را نقدی می‌دانند که حوزه فعالیت خود را تنها به آثار مکتوب درباره گذشته انسانی محدود می‌کند (حضرتی، ۱۳۹۳، ص ۴۹). با این همه نقد تاریخی را می‌توان نوعی نقد ادبی محسوب کرد که به متن در کل بافت تاریخی آن می‌نگرد و از طریق تحلیل و بررسی زمینه‌های تاریخی و اجتماعی پیدایش متون در پی درک بهتر آن‌هاست (بول و شاتاو، ۲۰۱۵). این نوع نقد متشکل از دو بخش: ۱) نقد درونی راوی و روایت؛ و ۲) نقد بیرونی راوی و روایت است.

به‌رغم تمام اختلاف‌نظرهایی که در تعریف نقد درونی و بیرونی وجود دارد مهم‌تر عناصر این نقد را به صورت زیر می‌توان برشمرد:

۱. مؤلفه‌های نقد بیرونی راوی: شناخت هویت فردی و اجتماعی مورخ؛ بررسی مشخصات جسمانی و روانی مورخ؛ فاصله زمانی و مکانی بین راوی و روایت؛ زمان و مکان رشد و تکامل شخصیت مورخ؛ باورها و گرایش‌های اعتقادی مورخ؛ وابستگی‌ها و تمایلات سیاسی که زاویه نگرش‌های مورخ به قدرت و نظام حاکم یا رهبران و نهادهای آن را منعکس می‌سازد؛ تعلقات اجتماعی-اقتصادی مورخ در پیوند با طبقات اجتماعی و اقتصادی؛ شناخت وضعیت تاریخی مخاطبان راوی و ...

۲. نقد بیرونی روایت: اصالت روایت از نظر خط، زبان، ادبیات متداول در دوره نگارش باید مورد توجه قرار گیرد؛ نوع کاغذ و کیفیت آن جهت تعیین اصالت روایت؛ تناسب معنایی و محتوای روایت با روایت‌های موازی و هم‌عصر آن؛ معانی لفظی و آشکار متن روایت با توجه به سیر تحول و تطور زبان در بستر تاریخ؛ خطاها، کژی‌ها، کاستی‌ها و جعل‌های عمدی و غیرعمدی در متن بر ملا شود؛ آشکار کردن جنبه‌های سست و ضعیف و غیرقابل دفاع روایت از سایر جنبه‌های آن و در واقع زدودن امور غیرواقع از متن روایت؛ بررسی منابع و مآخذ روایت و ...

۳. مؤلفه‌های نقد درونی راوی: تلقی مورخ از علم تاریخ و انتظارات او از نگارش تاریخ؛ باید پیش‌فهم‌ها، پیش‌داوری‌ها و پیش‌فرض‌های مورخ را بازشناخت؛ شناخت هدف‌ها و انگیزه‌های مورخان از نقل روایات خاص؛ دگرگونی‌های معنایی زبان راوی باید فهم شود. به بیان دیگر زبان و مفاهیم به گونه‌ای که مراد مورخ بوده است، فهمیده شوند نه براساس معنای امروزی آن‌ها؛ تفکر و بینش تاریخی مورخ باید مورد توجه قرار گیرد؛ روش تحقیق مورخ و روش‌شناسی و شیوه‌های نگارش مورخ بررسی شود ...

۴. مؤلفه‌های نقد درونی روایت: فهم معنای حقیقی متن روایت در پرتو زبان آن با نگرش‌های تأویل‌گرایانه؛ استنباط حقیقت تاریخی ناگفته و نامکشوف در متن روایت به کمک تفسیر و عقل؛ شناسایی و روشن ساختن حلقه‌های مفقوده روایت در پرتو عقل و شناخت تاریخی از پدیده روایت‌شده؛ بررسی نحوه و چگونگی برخورد مورخان و نقادان دیگری که با روایت مذکور سروکار داشته‌اند و ارزیابی تطبیقی آن‌ها با یکدیگر و مقایسه آن‌ها با برداشت‌های خود؛ کشف و دریافت دیدگاه و نگرش اصلی موجود در متن که ممکن است مستتر باشد، اما روایت بر محور آن انتظام می‌یابد (رک: ملایی توانی، ۱۳۸۸،

ص ۱۴۶-۱۴۹؛ میرجعفری و نورائی، ۱۳۸۸، ص ۳۷-۴۴؛ ساروخانی، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۲۲۵-۲۲۶؛ حضرتی، ۱۳۹۳، ص ۴۹-۵۸؛ کلارک، ۱۳۶۲، ص ۴۷).

با نگاهی به مسائل و سؤالاتی که نقد درونی و بیرونی به آن‌ها می‌پردازد، می‌توان دریافت که از دید نقد تاریخی، هر منبعی از دو وجه «متن بودن» و «دارای مؤلف بودن» برخوردار است. اعتبار منابع به مؤلف آن است و هدف از بررسی منبع چیزی نیست جز درک مؤلف آن، درک هستی‌اش، عقاید، آراء، ایدئولوژی، شخصیت، باورها و نگاهش به جهان اطراف. متن عینیت ذهن و باورهای درونی مؤلف است.

هر چند که ریشه‌های نقد تاریخی را به یونان باستان و آثار مورخان آن روزگار می‌رسانند (دهقانی، ۱۳۹۰، ص ۱۴۸)؛ اما باید از رانکه^۱ (۱۷۹۵-۱۸۸۶م) به‌عنوان یکی از مهم‌تر عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری و توسعه نقد درونی و بیرونی نام برد، نقدی که حقیقت‌بنیاد و مدعی دستیابی به امر واقع و بازسازی آن است. دلیل تمایل و وسواس رانکه در نقد متون و تلاشش جهت دست یافتن به اسناد معتبر را باید در نگاهش به تاریخ و وظیفه مورخ جست‌وجو کرد. وی به دنبال دریافت گرایش‌های عمومی هر عصر و حضور خداوند در تاریخ بود (رانکه، ۱۳۸۲، ص ۱۴-۱۵). از دید رانکه همین گرایش‌های خاص، هر عصر را از اعصار دیگر متمایز می‌کند و مورخ باید تلاش کند تا ضمن تمیز دادن گرایش‌های سده‌های گوناگون از هم، تاریخ بزرگ بشر را هویدا سازد. از منظور او تاریخ عمومی بشر چیزی نیست جز مجموع همین گرایش‌های گوناگون (رانکه، ۱۳۸۲، ص ۱۷).

به این ترتیب از نگاه رانکه آنچه در تاریخ اهمیت دارد تاریخ عمومی یا تاریخ بشر و فهم پیشرفت آن است. این مسئله رانکه را به سوی نقد منابع هدایت کرد، چراکه از دید وی برای تحقیق در حیات عمومی بشر و دریافت معنای آن بی‌شک نیاز مبرمی به گردآوری داده‌ها و اطلاعاتی است که درست بوده و مورد نقادی قرار گرفته باشند. او مدعی است غفلت از قوانین و قواعد نقد در پژوهش‌های تاریخی به هیچ روی روا نیست و فقط نتایج و یافته‌های تحقیقات نقادانه شایسته عنوان تاریخ است و می‌نویسد: «درست است که نگاه ما همواره باید به امر کلی دوخته شده باشد، ولی از مقدمات کاذب، نتیجه کاذب لازم می‌آید. پژوهش نقادانه از یک سو و تألیف هوشمندانه از سوی دیگر متکی به یکدیگرند» (رانکه، ۱۳۸۲، ص ۲۳). بنابراین بدون نقد منابع و دست یافتن به داده‌هایی که وقایع را بدان گونه که واقعاً رخ داده‌اند، نشان دهند، تألیف تاریخی چیزی جز خیال‌بافی

1. Leopold von Ranke

نخواهد بود. نقد منابع تنها مقدمه‌ای برای دست یافتن به معنای گرایش‌های تاریخ بشری در اعصار گوناگون بود و ارزشش وابسته به این امر.

به این اعتبار، نقد تاریخی منابع، پژوهشگر تاریخ را به ابزاری مسلح می‌کند که امکان درک بهتر گذشته را فراهم می‌آورد. بنابراین نقد از مهم‌تر و بنیانی‌ترین اصولی است که پژوهشگران تاریخ باید به هنگام بررسی گذشته و خوانش متون تاریخی رعایت کنند و مهارت لازم جهت دستیابی به آن را در خود به وجود آورند. این مهارت‌ها که عمدتاً در ادبیات نقد تاریخی از آن‌ها با عنوان مهارت‌های تحلیل^۱ و مهارت‌های ارزیابی^۲ نام برده می‌شود (جدول ۱) در طول دوران تحصیل از طرق مختلفی چون دروس نظری، واحدهای مرتبط با موضوعات تاریخی و سلسله‌های حکومتگر، کتاب‌های درسی مرتبط با واحدهای درسی و نیز کتاب‌های کمک درسی و مبنایی و با راهنمایی استادان به دانشجو منتقل می‌شوند.

در میان راه‌های مختلف انتقال مهارت‌های نقد به دانشجو، می‌توان کتاب درسی را حلقه واسط بین استاد و دانشجو به‌شمار آورد. استادان با معرفی کتاب درسی به دانشجو عملاً او را به یک خوانش از یک موضوع تاریخی فرا می‌خوانند و طبعاً ذهن دانشجو براساس همان کتاب و نیز مطالب تفسیری و تفصیلی‌ای که استاد در طول دوره تحصیلی به او آموزش می‌دهد شکل می‌گیرد. به همین جهت اگر کتاب درسی در روش (روش تحقیق تاریخی، روش تفسیر متون تاریخی، روش تفسیر وقایع تاریخی) دچار مشکل، ناکارآمدی و یا سردرگمی باشد، این مسئله بر دانشجو اثر می‌گذارد و او را دچار بدفهمی خواهد کرد.^۳ به همین ترتیب عدم پرداختن به نقد منابع در مورد موضوعات و دوره‌های تاریخی، در کتاب‌های درسی این خطر را دارد که استادان در آموزش آن موضوع یا دوره تاریخی نیز از نقد منابع غفلت کنند و این امر سبب ناآگاهی دانشجو از مخاطرات استفاده از منابع تاریخی بدون نقد آن‌ها شود.

1. analysis skills

2. evaluation skills

۳. یان میک بر اساس پژوهش‌هایی که در مورد اثربخشی کتاب‌های درسی (البته بر دانش‌آموزان) انجام شده است، نشان می‌دهد که حدود ۶۰ درصد از وقت فراگیران به خواندن و کار با کتاب‌های درسی می‌گذرد. معلمان نیز حدود ۹۰ درصد از زمان تدریس خود را براساس کتاب‌های درسی تنظیم می‌کنند. او بیان می‌کند که در بسیاری از موضوعات و رشته‌ها، کتاب‌های درسی منبع اصلی دانش هستند به نحوی که از میان هجده تحقیق، در پانزده تحقیق معلوم شد که کتاب‌های درسی در نتایج یادگیری دانش‌آموزان حائز اهمیت بسیارند (ص ۶).

با توجه به مطالب مذکور، گنجانیدن بخشی برای نقد منابع تاریخی در کتاب‌های درسی می‌تواند تا حدی این مخاطره را از بین ببرد و در عین حال مهارت‌های تحلیل و ارزیابی را در دانشجو تقویت کند. همچنین باید توجه داشت که نقد مورد استفاده در کتاب‌های درسی دانشگاهی باید مشخص و مبتنی بر بنیادهای معرفت‌شناختی و روش‌شناختی واضح باشد تا دانشجو از درک بهتری نسبت به نقد برخوردار شود. از آنجا که عمدتاً در نقد منابع از نقد درونی و بیرونی راوی و روایت که متوجه صدق، اعتبار، صحت و درستی منابع است، استفاده می‌شود، شاید بهتر باشد که در این کتاب‌ها از همین نقد متداول استفاده شود.

جدول ۱ مهارت‌های تحلیل و ارزیابی^۱

تحلیل اطلاعات و داده‌ها ^۲	معنای صریح متن (منبع تاریخی) چیست؟ (درک مطلب Comprehension) معنای ضمنی متن (منبع تاریخی) چیست؟ (تفسیر و تأویل) چگونه این متن (منبع تاریخی)، اطلاعات متن (منبع تاریخی) دیگری را تقویت و تأیید می‌کند؟
اصالت ^۳	چگونه این متن (منبع تاریخی)، اطلاعات متن (منبع تاریخی) دیگری را نقض و نفی می‌کند؟ چه کسی متن (منبع) را تولید کرده است؟ این متن (منبع) چه نوعی از انواع منابع است؟
چشم‌انداز ^۴ بافتار ^۵	از چه نظرگاه و براساس چه چشم‌اندازی متن تولید شده است؟ متن (منبع) چه زمانی تولید شده است؟ چه وقایع و رخدادهایی در زمان تولید متن به وقوع پیوسته‌اند؟ و این وقایع چه اهمیتی در خلق متن داشته‌اند؟
مخاطبان	متن (منبع) برای چه مخاطبانی نگارش شده است؟ جامعه هدف متن (منبع) چه کسانی هستند؟
انگیزه	هدف از تولید متن (منبع) چه بوده است؟
ارزیا بی سودمندی	این متن (منبع) چقدر با موضوع مورد بررسی، مرتبط است؟
اعتبار ^۶	این متن (منبع) چقدر قابل اعتماد است؟

1. <https://www.historyskills.com>, (accessed 24 Nov 2020).
2. information.
3. origin
4. perspective
5. context
6. reliability

یافته‌ها

از مجموع تمام کتاب‌هایی که برای رشته تاریخ و نیز رشته تاریخ و تمدن ملل اسلامی از سوی مؤلفان ایرانی در سازمان «سمت» تألیف و منتشر شده‌اند، تعداد ۳۸ عنوان کتاب درسی که با سرفصل‌های درسی رشته‌های تاریخ و تاریخ و تمدن ملل اسلامی ارتباط مستقیم داشتند و برای پوشش سرفصل‌های درسی تألیف شده‌اند، مورد بررسی قرار گرفتند. از بین این کتاب‌ها، ۳۲ عنوان کتاب مربوط به رشته تاریخ و ۶ عنوان مربوط به رشته تاریخ و تمدن ملل اسلامی می‌شد. در تحلیل کتاب‌های مزبور نسبت تعداد صفحات اختصاص یافته به نقد منابع به تعداد کل صفحات کتاب‌ها مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۲). همچنین تلاش شد با آوردن نمونه‌هایی از نقد منابع در این کتاب‌ها، نوع نقد مورد استفاده نیز مورد بررسی قرار گیرد.

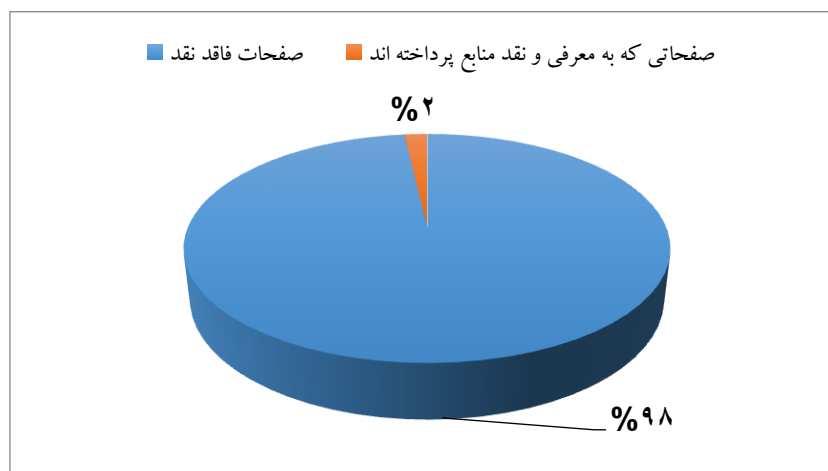
بررسی کتاب‌ها نشان می‌دهد که از مجموع ۳۸ عنوان فقط در ده عنوان کتاب (یعنی در ۲۶ درصد از کتاب‌های منتشرشده) بخشی برای معرفی و نقد منابع اختصاص یافته است. همچنین بررسی تعداد صفحات مربوط به نقد منابع در هر کتاب نشان داد که از مجموع ۱۱/۹۶۷ صفحه (تمام کتاب‌ها) تنها ۲۱۷ صفحه (۱/۸ درصد) به معرفی و نقد منابع اختصاص یافته است و این امر خود نشان از بی‌توجهی به نقد منابع در کتاب‌های درسی تاریخ است (نمودار ۱).^۱

در بین کتاب‌های مورد بررسی کتاب *تاریخ ایران در دوره قاجار: عصر آقامحمدخان* با ۸۳ صفحه معرفی و نقد منابع (۱۶/۲ درصد) بیشترین توجه را به نقد منابع داشته است. پس از این کتاب، باید از کتاب *تاریخ سیاسی خوارج شمال آفریقا* با ۲۹ صفحه (۱۱/۲ درصد) یاد کرد (نمودار ۲).

در عین حال باید توجه داشت که شاید یکی از دلایل عدم توجه جدی به نقد منابع تاریخی در کتاب‌های تاریخ سازمان سمت، به شرح سرفصل‌های درسی باز گردد. براساس سرفصل‌های درسی رشته تاریخ مصوب ۱۳۷۵، تقریباً در هیچیک از سرفصل‌ها به نقد منابع توجه نشده است (شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۷۵) و با توجه به این که مؤلفان کتاب‌های درسی تاریخ، براساس شرح سرفصل درس‌ها به تألیف

۱. هر چند که ممکن است تعیین تعداد صفحه به‌عنوان ملاک بررسی به دلایلی چون تفاوت دوره‌های تاریخی و تعداد واحدهای درسی مرتبط با هر دوره، روایی لازم را نداشته باشد، اما می‌تواند نمایی کلی از وضعیت را ارائه دهد.

کتاب‌های درسی مبادرت کرده‌اند، این امر می‌تواند بر عدم نقد منابع در این دست از کتاب‌ها تأثیر داشته باشد.



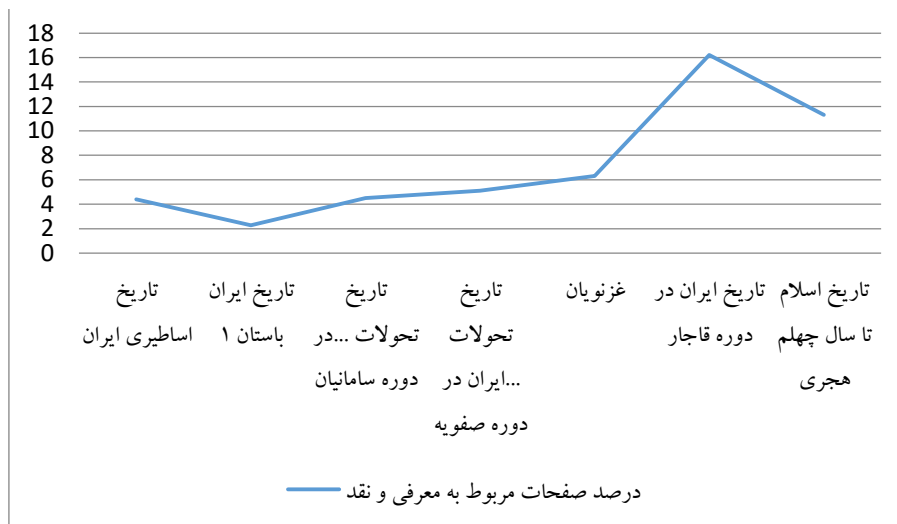
نمودار ۱ درصد صفحاتی که به نقد و معرفی منابع پرداخته‌اند نسبت به صفحاتی که التفاتی به نقد و معرفی منابع نداشته‌اند

جدول ۲ نسبت صفحات اختصاص یافته به نقد منابع به کل صفحات

ردیف	عنوان کتاب	تعداد کل صفحات	تعداد صفحات مرتبط با نقد منابع	درصد
۱	تاریخ اساطیری ایران	۱۱۲	۵ (ص ۶-۱۰)	۴/۴
۲	تاریخ ایران باستان (۱)	۲۲۰	۶ (ص ۹۴-۹۸)	۲/۷
۳	تاریخ ایران باستان (۲)	۲۴۸	۰	۰
۴	تاریخ ایران باستان: تاریخ سیاسی ساسانیان	۱۱۸	۵ (ص ۵-۹)	۴/۲
۵	روابط سیاسی و اقتصادی ایران در دوره صفویه	۳۱۰	۰	۰
۶	تاریخ تحولات سیاسی-اجتماعی ایران در دوره‌های افشاریه و زندیه	۲۰۰	۰	۰
۷	تاریخ صدر اسلام	۷۲۴	۰	۰
۸	تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره طاهریان، صفاریان و علویان	۲۱۸	۰	۰
۹	تاریخ آل بویه	۸۸	۰	۰
۱۰	مغولان و حکومت ایلخانی در ایران	۳۷۲	۰	۰
۱۱	حکومت ترکمانان قراقویونلو و آق قویونلو	۲۲۴	۰	۰

ادامه جدول ۲

ردیف	عنوان کتاب	تعداد کل صفحات	تعداد صفحات مرتبط با نقد منابع	درصد
۱۲	تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره تیموریان و ترکمانان	۳۸۱	۰	۰
۱۳	تاریخ خوارزمشاهیان	۱۳۶	۰	۰
۱۴	تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره سامانیان	۲۲۲	۱۰ (ص ۵-۱۴)	۴/۵
۱۵	تاریخ ایران از ورود مسلمانان تا پایان طاهریان	۱۴۴	۰	۰
۱۶	تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره صفویه	۴۲۴	۲۱ (ص ۳-۲۴)	۴/۹
۱۷	تاریخ غوریان	۱۱۸	۰	۰
۱۸	تاریخ تحولات اروپا در قرون جدید	۳۰۴	۰	۰
۱۹	تاریخ حکومت طاهریان از آغاز تا انجام	۴۰۰	۰	۰
۲۰	سلجوقیان	۲۲۵	۰	۰
۲۱	دیلیمان در گستره تاریخ ایران	۳۱۲	۰	۰
۲۲	غزنویان: از پیدایش تا فروپاشی	۴۷۱	۳۰ (ص ۷-۳۶)	۰
۲۳	تاریخ خلیج فارس و ممالک همجوار	۵۹۱	۰	۰
۲۴	تاریخ تحلیلی اسلام از بعثت تا غیبت	۲۰۴	۰	۰
۲۵	قراخانیان: بنیانگذاران نخستین سلسله ترک مسلمان در فرارود	۱۹۸	۰	۰
۲۶	تاریخ فاطمیان و حمدانیان	۳۰۸	۱۳ (ص ۷-۱۹)	۴/۲
۲۷	پیشگامان حکومت‌های شیعی	۲۸۲	۰	۰
۲۸	ایران بین دو کودتا	۵۰۰	۰	۰
۲۹	سلجوقیان: از آغاز تا فرجام	۵۰۳	۰	۰
۳۰	تاریخ ایران در دوره قاجاریه: عصر آقامحمدخان	۵۱۲	۸۳	۱۶/۲
۳۱	تاریخ تحولات سیاسی ساسانیان	۶۲۴	۰	۰
۳۲	تاریخ امپراتوری عثمانی	۲۵۵	۰	۰
۳۳	تاریخ خلافت عباسی از آغاز تا پایان آل بویه	۳۱۲	۰	۰
۳۴	تاریخ تشیع (۱)	۳۶۸	۰	۰
۳۵	تاریخ تشیع (۲)	۴۳۸	۰	۰
۳۶	تاریخ اسلام: تا سال چهارم هجری	۳۸۸	۱۵ (ص ۱-۱۵)	۳/۸
۳۷	تاریخ سیاسی خوارج شمال آفریقا	۲۵۷	۲۹ (ص ۱-۲۹)	۱۱/۲
۳۸	تاریخ اندلس (از آغاز تا عصر ملوک الطوائف)	۲۵۶	۰	۰
	مجموع	۱۱۹۶۷	۲۱۷	۱/۸



نمودار ۲ مقایسه درصد صفحات اختصاص یافته به نقد منابع در کتاب‌های سمت

در بین کتاب‌هایی که بخشی را به معرفی و نقد منابع تاریخی اختصاص داده‌اند، دو گرایش عمده را می‌توان مشاهده کرد:

۱. بخشی از مؤلفان کتاب‌های درسی تاریخ، در فصل بررسی، معرفی و نقد منابع تمرکزشان بر معرفی منابع بوده است و التفاتی به نقد آن‌ها نداشته‌اند. این گروه از مؤلفان با تقسیم‌بندی منابع (مثلاً منابع تاریخی، منشآت، سفرنامه‌ها، خاطرات، مغازی، سیر، انساب، تاریخ‌های محلی و ...) بیشتر به ذکر نام و احوالات نویسندگان منابع، ارائه اطلاعاتی در مورد سال تألیف و ایجاد منبع، سبک نگارش، حجم منبع، تعداد جلد، روش و نحوه جمع‌آوری مطالب و مواردی از این دست می‌پردازند. از این گروه می‌توان به کتاب *تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوران صفویه* اشاره کرد. نویسندگان این کتاب در قسمت بررسی منابع به طبقه‌بندی و معرفی ۷۶ منبع از منابع تاریخی دوره صفویه می‌پردازند. هیچ کدام از منابع معرفی شده در این کتاب مورد نقد قرار نگرفته‌اند و اصولاً نویسندگان هیچ تلاشی برای به چالش کشیدن منابع و درگیر کردن ذهن دانشجویان با آن‌ها نمی‌کنند. مثلاً در معرفی کتاب *تاریخ نگارستان* می‌نویسند:

مؤلف آن قاضی احمد بن محمد غفاری کاشانی است. کتاب در زمینه تاریخ عمومی است که با بیان احوال پیامبر اسلام شروع شده و به وقایع ۹۰۸ ه.ق. خاتمه یافته است؛ در نتیجه مطالب قابل استفاده‌ای درباره شاه اسماعیل صفوی و اوایل حکومت او دارد. این کتاب را

مدرس گیلانی تصحیح کرده و با افزودن ذیلی بر آن، وقایع را تا روزگار سلسله پهلوی ادامه داده است. انتشارات حافظ آن را در ۱۴۰۴ هجری قمری چاپ و منتشر کرده است (نوائی و غفاری فرد، ۱۳۸۹، ص ۷-۸).

نمونه دیگری از چنین رویکردی به منابع را می‌توان در کتاب *تاریخ اسلام: از آغاز تا سال چهارم هجری* مشاهده کرد. هرچند که نویسنده در ابتدای فصل اول کتاب با عنوان شناخت و نقد منابع، سعی کرده است در یک پاراگراف به اهمیت نقد منابع در تاریخ اشاره کند و به همین جهت می‌آورد: «درواقع شناخت و نقد منابع جوهره تاریخ علمی و تحلیلی است که محقق را کمک می‌کند تا سبک و اسلوب نگارش، اعتبار منابع، صحت داده‌ها، رعایت اصول علمی تاریخ‌نگاری و دیدگاه‌های نظری نویسندگان منابع را مورد شناسایی قرار دهد» (منتظرالقائم، ۱۳۸۶، ص ۳)، ولی عملاً در بقیه این فصل ضمن ارائه تقسیم‌بندی ده‌گانه‌ای از منابع تاریخ اسلام، صرفاً به معرفی منابع اکتفا کرده و التفاتی به نقد آن‌ها نداشته است.

به همین نحو، هرچند که مؤلف کتاب *غزنویان: از پیدایش تا فروپاشی* حدود ۳۰ صفحه از این کتاب را به بررسی منابع و مآخذ اختصاص داده است (فصل اول) و در موضعی نیز به نقد برخی از منابع تاریخ غزنویان سعی می‌کند؛ ولی عملاً این فصل به مانند کتاب‌های دیگری که مورد بررسی قرار گرفت، صرفاً معرفی منابع تاریخ غزنویان است. برای نمونه مؤلف در مورد تاریخ یمنی می‌نویسد:

از میان تاریخ‌های سلسله‌ای کتاب تاریخ یمنی تألیف ابونصر محمد بن عبدالجبار عتبی (متوفی ۴۲۷ ق) که به زبان عربی به نام سلطان یمن الدوله محمود غزنوی به رشته تحریر درآمده اهمیت فراوانی دارد. این کتاب که دیدگاه ستایش آمیزی به ویژه در باب محمد دارد، اطلاعات مفیدی راجع به دوران حکومت سبکتگین و محمود و نیز رابطه ملوک جوزجان و امرای غرjestان با غزنویان ارائه می‌دهد. تاریخ یمنی در سال ۶۰۳ ق به وسیله ابوشرف ناصح به ظفر جرفادقانی به زبان فارسی ترجمه شده است (فروزانی، ۱۳۹۵، ص ۱۴).

به همین صورت می‌توان از کتاب‌های *تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره ساسانیان* (فروزانی، ۱۳۹۰، ص ۵-۱۴) و *تاریخ سیاسی خوارزمشمال آفریقا* (کردی، ۱۳۸۹، ص ۴-۲۵) یاد کرد. هر دو اثر به مانند آثار فوق‌الذکر هرچند که به معرفی منابع تاریخی توجه کرده‌اند، ولی به نقد این منابع ورود نکرده‌اند و در همان سطح معرفی باقی مانده‌اند.

نتیجه چنین رویکردی به منابع تاریخی در کتاب‌های درسی صرفاً ارائه اطلاعاتی در مورد منابع تاریخی هر موضوع و یا دوره تاریخی است و تنها سبب تقویت منبع‌شناسی و یا کتاب‌شناسی دانشجو با اتکا بر قوه حافظه می‌شود و در نهایت به نگارش تاریخی منجر می‌شود که کالینگوود از آن با عنوان تاریخ چسب و قیچی یاد می‌کند (کالینگوود، ۱۳۹۳، ص ۱۷۴).

۲. برخلاف آثار فوق، به نظر می‌رسد در تألیف کتاب‌های درسی تاریخ، برخی دیگر از مؤلفان نقد منابع را نیز مورد توجه قرار داده و با استفاده از برخی مؤلفه‌های نقد درونی و بیرونی سعی کرده‌اند دانشجویان را متوجه اهمیت نقد منابع و تفکر انتقادی در برخورد با منابع تاریخی کنند. برای نمونه مؤلفان کتاب *تاریخ ایران باستان* (۴): *تاریخ سیاسی ساسانیان* در قسمت «مروری بر منابع پژوهش در تاریخ ساسانی» به دانشجویان گوشزد می‌کنند که در بررسی منابع تاریخ ساسانی باید به زمان پیدایش منبع تاریخی و نیز دوری و نزدیکی آن به زمان وقوع حوادث توجه داشت و تأکید می‌کنند که

هدف هر نویسنده [منابع تاریخی] (اعم از نویسنده کتبه یا کتاب) و منافع و مصالحی که نوشتن آن متن را لازم کرده است، سبب می‌شود که مورخ آگاه همیشه به متنها و مدارک کتبی با قدری تردید بنگرد و استفاده از هر نوشته یا کتابی را مشروط بر نقد علمی و مقایسه آن متن با مدارک و شواهد دیگری سازد (زرین کوب، ۱۳۸۹، ص ۶).

شاید بهترین نمونه به کارگیری نقد تاریخی در کتاب‌های تاریخی «سمت» را بتوان در کتاب *تاریخ ایران در دوره قاجاریه* یافت. مؤلف همانطور که پیش از این اشاره شد ۸۳ صفحه از کتاب را به معرفی و نقد منابع تاریخی دوره قاجار اختصاص داده است. وی صرفاً به معرفی منابع اکتفا نکرده است، بلکه در صفحات مختلف به هنگام معرفی منابع سعی کرده است به نقد آن‌ها نیز دست بزند و البته در این کار گذشته از رعایت برخی از مؤلفه‌های نقد درونی و بیرونی، از نقد عقلانی نیز استفاده کرده است. برای نمونه در نقد کتاب *تاریخ گیتی‌گشا* ضمن توضیحاتی در مورد احوال شخصی مؤلف کتاب نظیر کهولت سن، بیماری و اعتیاد، به بررسی اعتبار این منبع براساس حضور مورخ در زمان رخدادها پرداخته است و می‌نویسد:

در این کتاب تاریخ سلطنت کریمخان تا عصر جعفرخان به خصوص آن بخش از گزارش‌های مربوط به زندگی محمدحسن خان و ابتدای ظهور آقامحمدخان ... حاصل مسموعات موسوی اصفهانی است. او بدون هیچ ادعا و نه به دلیل اعتیاد و تهیدستی، بی‌آن که دلیلی برای همراه شدن با کریمخان و جانشینان وی تا زمان جعفرخان داشته

باشد، می‌توانسته در سفر و حضر همراه این خوانین باشد و مشهودات خویش را از وقایع ایام آن بنگارد. آنچه را از تمامی تاریخ‌گیتی‌گشا می‌توان حاصل دسترسی مستقیم یا با یک واسطه از رخداد‌های دوره سلطنت جعفرخان زند دانست، حادثی است که موسوی اصفهانی درباره آغاز حکومت جعفرخان تا تسلط او بر اصفهان و برانداختن باقرخان خراسکانی از حکومت این هشر نوشته است، یعنی فقط هشت ماه. واضح است که او آنچه از احوال آقامحمدخان در لابه‌لای همین دوره از تسلط جعفرخان بر شیراز و اصفهان نیز آورده است، یکسره حاصل مسموعات خود اوست. مسموعاتی که بخش زیادی از آن‌ها همچنین برخی از گزارش‌های او در دوره کریم خان زند را از سایر مورخان زندیه معاصر وی تأیید نکرده و خلاف آن را گزارش کرده‌اند (زرگری‌نژاد، ۱۳۹۵، ص ۱۳-۱۴).

چنین رویکردی در مواجهه با منابع می‌تواند به تقویت قوه پرسشگری دانشجو و گسترش تفکر انتقادی و نهایتاً پرسش نظام‌مند منجر شود. پرسش نظام‌مند هم همانگونه که کالینگوود اذعان کرده است نقشی محوری در تفکر تاریخی دارد. وی با ارجاع به راجر بیکن بر نقش پرسش نظام‌مند در تفکر تاریخی و رویارویی با منابع تأکید می‌ورزد (کالینگوود، ۱۳۹۳، ص ۱۷۲). به اعتقاد کالینگوود در تاریخ چسب و قیچی موضع مورخ، موضعی منفعلانه بوده و رفتار مورخ در قبال منابع مبتنی بر عنایت و توجه آمیخته با احترام است. به عبارتی در چنین روشی این منابع هستند که برای مورخ تصمیم می‌گیرند و انتخاب می‌کنند که چه چیزی را بشنود. حال آن‌که مورخ علمی با در دست گرفتن ابتکار عمل از طریق تصمیم‌گیری برای خودش که چه چیزی می‌خواهد از آن‌ها دریابد، آن‌ها را با سؤالی در ذهنش می‌خواند. مورخ چسب و قیچی از دید کالینگوود چیزی بیش از آنچه در منابع آمده است نمی‌تواند از آن‌ها دریابد و بنابراین قادر به درک ناگفته‌های منابع نیست؛ اما مورخ علمی آن‌ها را مورد شکنجه قرار می‌دهد، قطعه‌ای را که ظاهراً درباره چیزی کاملاً متفاوت است برای رسیدن به پاسخی برای سؤالی که عزم کرده است تا پرسد پیچ و تاب می‌دهد. آنجا که مورخ چسب و قیچی کاملاً با اطمینان می‌گوید: در نوشته فلان و بهمان نویسنده هیچ چیزی درباره فلان و بهمان موضوع موجود ندارد، مورخ علمی پاسخ خواهد داد: وجود ندارد؟ نمی‌بینید که در این قطعه درباره موضوعی تماماً متفاوت به طور تلویحی آمده است که نویسنده فلان و بهمان دیدگاه را درباره موضوعی که شما می‌گویید متن حاوی هیچ چیزی در مورد آن نیست اتخاذ کرده است؟ (کالینگوود، ۱۳۹۳، ص ۱۷۴).

به علاوه، نقد منابع تاریخی در کتاب‌های درسی دانشگاهی همانگونه که در آموزش‌های مهارت تفکر انتقادی نیز مطرح است، باید پیش از هر چیز مبتنی بر شناسایی

چشم‌انداز نظری باشد (Cottrell, 2005: 147). به همین دلیل در نقد منابع لازم است مؤلفان کتاب‌های درسی، براساس بنیادهای هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی، نوع نقد مورد نظر را در قسمت نقد منابع به صورتی ساده و قابل درک برای دانشجویان توضیح دهند. طبعاً بنیادهای نظری نقد درونی و برونی راوی و روایت کاملاً متمایز و متفاوت از نقد روایت‌شناسانه ساختارگرا و یا رویکردهای نقد پساساختارگراست. توضیح این بنیادهای نظری دانشجویان را متوجه اصول فلسفی نقد و درک معنا یا معانی مختلفی می‌کند که می‌شود از یک متن واحد برداشت کرد. به همین دلیل است که آلن بوث با دست گذاشتن روی خوانش انتقادی منابع، کمک به دانشجویان برای رسیدن به تفسیرهای قابل اتکا و فهم تاریخ به مثابه گفت و گویی جاری با منابع موجود را یکی از وظایف محوری در آموزش تاریخ می‌داند و معتقد است که خوانش انتقادی منابع در کلاس، با رویکردی مشارکتی، «در کنار وقایع‌نگاری‌های تأملی نه تنها بحث تاریخ‌نگاری و تفسیر را برجسته می‌کند، بلکه واکنش‌های عاطفی‌ای را هم می‌نمایاند که بر داوری‌های تاریخی تأثیر گذارند». به علاوه دانشجویان با خوانش انتقادی منابع می‌توانند به مفاهیم ظریف‌تر موضوع توجه یابند (بوث، ۱۳۹۴، صص ۱۴۹-۱۵۱).

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی کتاب‌های درسی تاریخ که از سوی «سمت» منتشر شده‌اند، نشان داد که مؤلفان کتاب‌های درسی تاریخ به نقد منابع در کارشان، به رغم اهمیت آن، التفاتی نداشته‌اند به نحوی که از ۳۸ عنوان کتاب مورد بررسی تنها ده عنوان فصلی را برای معرفی و نقد منابع اختصاص داده‌اند و در بقیه کتاب‌ها نمی‌توان فصل یا بندی را در مورد معرفی و نقد منابع یافت. همچنین به لحاظ تعداد صفحات از مجموع ۱۱۹۶۷ صفحه تنها ۲۱۷ صفحه یعنی حدود ۱/۸ درصد از محتوای کتاب‌های تاریخی سمت به معرفی و نقد منابع اختصاص یافته است. نکته حائز اهمیت این که از میان تمام کتاب‌هایی که فصلی را به معرفی و نقد منابع اختصاص داده‌اند، تنها دو کتاب به نقد منابع آن هم نه به صورت کامل، بلکه براساس برخی از مؤلفه‌های نقد درونی و بیرونی پرداخته و بقیه آثار صرفاً به معرفی منابع اکتفا کرده‌اند. طبعاً نتیجه چنین رویکردی در تألیف کتاب‌های تاریخی در وهله اول ضعف دانشجو در کتاب‌شناسی و منبع‌شناسی تاریخی و در وهله بعدی عدم پرورش مهارت تفکر انتقادی و

قوهٔ پرسشگری دانشجو خواهد بود. این امر سبب می‌شود تا دانشجویان امروز و پژوهشگران فردا در برخورد با منابع تاریخی منفعلانه عمل کنند و به صرف ارجاع به منبعی دست اول، محتوا را عاری از هر گونه نقص و عدم صحت بیابند. در حالی که اگر در کتاب‌های درسی تاریخ توجه واقعی به نقد منابع براساس روش‌شناسی نقد صورت گیرد، دانشجویان به هنگام رویارویی با منابع، فعالانه عمل کرده و با پرسشگری مداوم از متن، زمینهٔ درک بهتری از کار مورخانه در آن‌ها ایجاد می‌شود، به‌ویژه این‌که توانایی خوانش انتقادی متون و منابع تاریخی در کنار مهارت‌های انتقادی پایه‌ای به‌عنوان بخشی از صلاحیت‌های ذهنی یادگیرندگان تاریخ به‌شمار رفته است.

در نهایت با توجه به عدم امعان نظر به نقد منابع هم در سرفصل‌های مصوب رشتهٔ تاریخ و هم در کتاب‌های درسی این رشته، پیشنهاد می‌شود در تدوین سرفصل‌های درسی رشتهٔ تاریخ و تألیف کتاب‌های درسی متناسب با سرفصل دروس، نقد منابع چه در قالب یک فصل مجزا و چه به‌شکل نقد روایت‌های تاریخی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- آموزگار، ژ. (۱۳۹۱). *تاریخ اساطیری ایران*. تهران: سمت.
- اکبری، ا. (۱۳۸۴). *تاریخ حکومت طاهریان از آغاز تا انجام*. تهران: سمت.
- امامی، م. (۱۳۹۶). *تاریخ امپراتوری عثمانی*. تهران: سمت.
- بوٹ، آ. (۱۳۹۴). *آموزش تاریخ در دانشگاه*. ترجمهٔ س. م. علوی پور. تهران: سمت.
- بیانی، ش. (۱۳۹۴). *تاریخ ایران باستان ۲: از ورود آریایی‌ها تا پایان هخامنشیان*. تهران: سمت.
- بیانی، ش. (۱۳۹۱). *مغولان و حکومت ایلخانی در ایران*. تهران: سمت.
- ترکمنی آذر، پ. (۱۳۸۴). *دیلیمان در گسترهٔ تاریخ*. تهران: سمت.
- تیمینز، ج. و همکاران (۱۳۹۸). *آموزش و یادگیری تاریخ*. ترجمهٔ م. غفوری. تهران: سمت.
- جلیلیان، ش. (۱۳۹۶). *تاریخ تحولات سیاسی ساسانیان*. تهران: سمت.
- چلونگر، م. (۱۳۹۶). *تاریخ فاطمیان و حمدانیان*. تهران: سمت.
- حریریان، م.، ملک شه‌میرزادی، ص.، آموزگار، ژ. و میرسعیدی، ن. (۱۳۹۹). *تاریخ ایران باستان (۱)*. تهران: سمت.
- حسن‌زاده، ا. (۱۳۹۱). *حکومت ترکمانان قراقویونلو و آق‌قویونلو در ایران*. تهران: سمت.
- حضرتی، ح. (۱۳۹۳). *روش تحقیق در تاریخ‌شناسی*. تهران: پژوهشکدهٔ امام خمینی.
- حیدری آقایی، م.، خانجانی، ق.، فلاح‌زاده، ح.، و محمدی، ر. (۱۳۸۴). *تاریخ تشیع*. زیر نظر ا. ر. خضری. ج ۲. تهران: سمت.
- خضری، ا. (۱۳۹۸). *تاریخ خلافت عباسی از آغاز تا پایان آل‌بویه*. تهران: سمت.

- خلعتبری، ا.، و شرفی، م. (۱۳۹۰). تاریخ خوارزمشاهیان. تهران: سمت.
- دهقانی، ر. (۱۳۹۰). چستی نقد تاریخی. پژوهش، ۱، ۱۴۵-۱۷۴.
- رانکه، ل.ف. (۱۳۸۲). خدا و انسان در تاریخ ۲. ترجمه ع. فولادوند. بخارا، ۲۶، ۷-۱۳.
- رحمانیان، د. (۱۳۹۵). ایران بین دو کودتا. تهران: سمت.
- روغنی، ش. (۱۳۹۶). تاریخ اندلس (از آغاز تا سال چهارم هجری). تهران: سمت.
- زرگری نژاد، غ. (۱۳۹۹). تاریخ صدر اسلام: عصر نبوت. تهران: سمت.
- زرگری نژاد، غ. (۱۳۸۶). تاریخ تحلیلی اسلام از بعثت تا غیبت. تهران: سمت.
- زرگری نژاد، غ. (۱۳۹۵). تاریخ ایران در دوره قاجاریه: عصر آقامحمدخان. تهران: سمت.
- زرین کوب، ع.، و زرین کوب، ر. (۱۳۸۹). تاریخ ایران باستان (۴): تاریخ سیاسی ساسانیان. تهران: سمت.
- زرین کوب، ع. (۱۳۷۶). آشنایی با نقد ادبی. تهران: سخن.
- زمانی، ح.، ترکمنی آذر، پ.، و پرگار، ص. (۱۳۹۳). تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره طاهریان، صفاریان و علویان. تهران: سمت.
- ساروخانی، ب. (۱۳۷۷). روش‌های تحقیق در علوم انسانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ستارزاده، م. (۱۳۸۴). سلجوقیان. تهران: سمت.
- شعبانی، ر. (۱۳۷۷). تاریخ تحولات سیاسی-اجتماعی ایران در دوره‌های افشاریه و زندیه. تهران: سمت.
- شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۵). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی تاریخ در دو گرایش دبیری و آزاد. بی‌جا: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- فروزانی، ا. (۱۳۹۰). تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره سامانیان. تهران: سمت.
- فروزانی، ا. (۱۳۹۵). غزنویان: از پیدایش تا فروپاشی. تهران: سمت.
- فروزانی، ا. (۱۳۸۹). قراخانیان: بنیانگذاران نخستین سلسله ترک مسلمان در فرارود. تهران: سمت.
- فروزانی، ا. (۱۳۹۸). سلجوقیان: از آغاز تا فرجام. تهران: سمت.
- فروغی ابری، ا. (۱۳۸۱). تاریخ غوریان. تهران: سمت.
- فقیهی، ع. (۱۳۹۰). تاریخ آل بویه. تهران: سمت.
- فوکو، م. (۱۳۹۳). مقاله نقد چیست؟. تئاتر فلسفه. ترجمه ن. سرخوش و ا. جهانانیده. تهران: نشر نی.
- قراملکی، ا. (۱۳۹۰). ارمغان نقد. تهران: خانه کتاب.
- کردی، ر. (۱۳۸۹). تاریخ سیاسی خوارزمشاهیان شمال آفریقا. تهران: سمت.
- کلارک، ک. (۱۳۶۲). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در تاریخ. ترجمه ا. اوانسیان. تهران: اساطیر.
- لطفی، ن.، و علیزاده، م. (۱۳۸۱). تاریخ تحولات اروپا در قرون جدید. تهران: سمت.
- ملائتی توانی، ع. (۱۳۸۸). درآمدی بر روش پژوهش در تاریخ. تهران: نشر نی.
- معزی، م. (۱۳۹۰). پیشگامان حکومت‌های شیعی: تاریخ حمدانیان و فاطمیان. تهران: سمت.
- مفتخری، ح.، و زمانی، ح. (۱۳۹۴). تاریخ ایران از ورود مسلمانان تا پایان طاهریان. تهران: سمت.
- مقصودی، م. (۱۳۹۴). مطالعه تطبیقی دو کتاب درسی تاریخ‌شناسی پیش‌دانشگاهی و تاریخ پایه دوازدهم هندوستان. رشد آموزش تاریخ، ۵۹، ۸-۱۸.
- منتظر القائم، ا. (۱۳۸۵). تاریخ اسلام: تا سال چهارم هجری. تهران: سمت.

- مهمان‌نواز، م. (۱۳۹۹). بررسی و نقد کتاب تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره صفویه. *سخن تاریخ*، ۳۱، ۲۴-۴۶.
- میرمعینی، ر. (۱۳۸۲). نقد و بررسی کتاب تاریخ صدر اسلام. *تاریخ اسلام در آینه پژوهش*، ۲، ۱۹۱-۲۴۸.
- میرجعفری، ح. (۱۳۸۷). *تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره تیموریان و ترکمانان*. تهران: سمت.
- میرجعفری، ح.، و نورائی، م. (۱۳۸۸). *روش پژوهش در تاریخ*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- میرعارفین، ف. (۱۳۹۰). نقد و ارزیابی محتوای کتاب درسی تاریخ‌شناسی دوره پیش‌دانشگاهی با تأکید بر برنامه درسی. *پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۳، ۸۷-۱۱۴.
- میک، ی. (۱۳۹۳). *پژوهش و نگارش کتاب درسی*. ترجمه ش. مرادزاده و ر. گلشنائی. تهران: سمت.
- نوائی، ع. (۱۳۸۹). *روابط سیاسی و اقتصادی ایران در دوره صفویه*. تهران: سمت.
- نوائی، ع.، و غفاری فرد، ع. (۱۳۸۹). *تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره صفویه*. تهران: سمت.
- وثوقی، م. (۱۳۸۴). *تاریخ خلیج فارس و ممالک همجوار*. تهران: سمت.

Bull, S., & Schattauer Paillé, J. (2015). what is historical criticism. <http://queergrace.com/historical-criticism/>, (accessed 5 November 2022).

Carroll, N. (2009). *ON Criticism*. London and New York: Routledge.

Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave.