أبعد من «التحيّز» والذاتية: تطوير فهم التفسيرات التاريخية لدى طلبة الأعمار من ١٦ إلى ١٩ سنة من خلال المحادثة الإلكترونية بين المؤسسات

آرثر تشابمان(*)

ملخص: هناك اتفاق شائع بين أساتذة التاريخ أن تعليم التاريخ يجب أن يهدف إلى مساعدة الطلبة على فهم واستكشاف الماضي من وجهات نظر متعددة. غير أن فهم التفسيرات والروايات التاريخية قد يواجه طلبة التاريخ والكبار أيضاً، بتحديات كبرى، كما يدل قدرٌ هام من الأبحاث والتنظيرات العالمية. تستند هذه الورقة إلى أعمال أمبيريقية ونظرية وتعليمية، وبصورة خاصة، إلى مجموعة معطيات استخرجت من محادثات إلكترونية حول التفسيرات التاريخية اشترك فيها طلبة تاريخ تراوحت أعمارهم بين ١٦ و١٩ سنة، ومؤرخون أكاديميون، وأكاديمي مختص بتعليم التاريخ. تستكشف الورقة أسئلة أمبيريقية حول الكيفية التي بدا أن هؤلاء الطلبة اعتمدوها لبناء تصورهم للتفسيرات التاريخية في سياق هذه المناقشات، وحول مدى تغيّر تفكيرهم، في حال حدوث ذلك، خلال المناقشات. كما تتناول الورقة مدى تأثير استراتيجيات طرح الأسئلة الصعبة والتفاعل مع اختصاصيي الفكر التاريخي على تطوير تفكير الطلبة(١).

هل يتوجب علينا تعليم الطلبة كيف يُفَسَّر الماضي، وإذا كان الجواب بالإيجاب، فلمَ ذلك؟

لقد أعطي العديد من الإجابات في أدبيات تعليم التاريخ وغيرها عن السؤال

(*) أستاذ التربية ومدير مركز الأبحاث في كلية التربية، جامعة أدج هيل (Edge Hill University)- المملكة المتحدة.

(١) أودّ أن أشكر الدكتورة كاترين بيرن، والبروفسور إريك إيڤانز، ولوكاس بيريكليوس، والدكتور روبرت بول على تعليقاتهم حول صيغ أولية لهذه الورقة.

التالي: «ما الفائدة من التاريخ المدرسي؟»[٢]، كما أن أجوبة متنوعة أعطيت من خلال الممارسة العملية أيضاً، كما بيّن (Wilschaut, 2010) في عرض لتطور تعليم التاريخ في ثلاثة بلدان أوروبية؛ من ضمن ذلك مقاربات تتناول التاريخ المدرسي كوسيلة لتنمية الهوية الوطنية والمواطنية، والهوية الدولية والمواطنية العالمية، والوعي التاريخي وفهم التاريخ كحقل علمي، وكذلك تنمية المهارات البحثية والنقدية في العلوم الاجتماعية والعامة.

لا أعتزم المفاضلة بين هذه الإجابات الممكنة عن السؤال «ما الفائدة من التاريخ المدرسي» في هذه الورقة. فيبدو لي أن هذه الأهداف جميعها قد يكون لها دور تلعبه في منهج مادة التاريخ، وهي ليست متعارضة بالضرورة. غير أننا إذا شئنا أن يأخذ الطلبة ما يتعلمونه في دروس التاريخ جدّياً كمعرفة علمية، فلا بديل لنا من أن نركزّ الجزء الأكبر من جهودنا كأساتذة تاريخ على تطوير فهم الطلبة للتاريخ كحقل علمي (discipline) كما أكّد عدد من المؤلفين (Wineburg, 2001; Wineburg, 2007).

إن التفسيرات المتعددة للماضي كثيرة في العالم المعاصر، وتصورات الماضي المتعددة والمتعارضة غالباً هي سمة مستمرة للسياسة والثقافة الوطنيتين والعالميتين (Samuel, 1994; Lowenthal, 1985 & 1998; Wertsch, 2002). فالتاريخ يتغير مع تغير الحاضر (Danto, 2007)، وازدياد الأبحاث الأكاديمية حول الماضي من شأنه أن يؤدي إلى زيادة تفسيرات الماضي وتنوعها (Ankersmit, 1994). إن فهم التاريخ-سواء كحقل علمي أو في أشكاله الثقافية الشعبية والسياسية-يتناول ولا شك ضرورة تطوير فهم للتفسير التاريخي، أي كيف تعمل التفسيرات التاريخية، ولماذا تنشأ تفسيرات من أنواع مختلفة. إن نتائج الأبحاث في عدد من البلدان تشير إلى أن هذا الفهم غالباً ما يأتي عكس ما هو متوقع، إذ يمكن للأفكار الشائعة حول طبيعة المعرفة أن تعوق فهم الطلبة للتفسير التاريخي؛ وعليه فإن تنمية هذا الفهم تستدعي تحدّي الأفكار المسبقة التي يتوقع أن تكون لدى الطلبة حين يبدأون دراسة التاريخ (Barca, 2005; Boix-Mansilla, 2005; Gago, 2005; Hsiao, 2005; Lee, 1997, 1998 and 2000; Lee and Shemilt, 2004; VanSledright, 2011).

لذلك، بوسعنا أن نستخلص أننا إذا شئنا للطلبة أن يأخذوا مادة التاريخ على محمل

(٢) See, for example, von Borries, 2009; Barton, 2009; Lee, 2010; Lee, et al., 1992; Tosh, 2008.

الجد، وأن نمكنهم من التعاطي الفعال مع المعالم الثابتة للواقع الراهن، يجدر بنا أن ندربهم على التفكير بطرق تاريخية محددة لتفسير الماضي.

ما هي الصعوبات التي تنجم عن تعليم الطلبة تفسيرات مختلفة لأحداث الماضي[٣]؟

تشير الأبحاث إلى أن الطلبة غالباً ما تكون لديهم افتراضات مسبقة حول كيفية إنتاج المعرفة التاريخية، وأن هذه الافتراضات من شأنها أن تعوق تطور فهمهم للتفسير التاريخي.

فغالباً ما يفترض الطلبة:

- أن الماضي له معنى ثابت،
- وأن التفسيرات التاريخية يجب أن تعكس هذا المعنى الثابت؛ وعليه،
- يتوجب، مبدئياً، أن يكون هناك رواية واحدة للماضي لا جدال حولها (Lee & Shemilt, 2004; Shemilt, 2000).

إن الطلبة الذين يفكرون بهذه الطرق يميلون إلى الاعتقاد بأن التنوع في التفسير مردّه إلى الذاتية (subjectivity) والتحيّز (bias) اللذين يعوقان عملية معرفة الماضي، إذ يفهمون هذه العملية على أنها قائمة على نموذج الخبرة المباشرة (direct experience) وأخبار الشهود[٤]. لنتأمل المثل التالي المستقى من مقابلة مع طالب إنكليزي في السابعة عشرة طلب إليه فيها أن يشرح أسباب نشوء تفسيرات مختلفة للماضي:

> «المؤرخون... لم يكونوا هناك في ذلك الحين... وهم يبنون ما يعرفونه على ما كتبه أناس كانوا هناك. لا يمكن التأكد من صدقية هؤلاء ومن أن ما ذكروه صحيح برمّته. فمن السهولة بمكان على المؤرخ أن يسيء تفسير أمر خاطئ باعتباره صحيحاً» (cited in Chapman, 2009 (b), p. 174).

بالنسبة لهذا الطالب، يبدأ المؤرخون عملهم من أوضاع غير مؤاتية، إذ «لم يكونوا هناك في ذلك الحين» ولا يمكنهم الرجوع إلى خبرتهم المباشرة لتثبيت مقولاتهم حول الماضي. فلا بد لهم من الاعتماد على شهادة الذين «كانوا هناك» وتسنى لهم اختبار

---

(٣) النص الوارد في هذا القسم يعتمد إلى مدى بعيد على (Chapman 2010 (a) pp. 97-99).

(٤) يشير إتكنسون إلى هذه الافتراضات المعرفية «كنموذج المشاهدة المباشرة».

الماضي مباشرة. غير أن تلك الشهادة لا يمكن الاعتماد عليها، إذ إن الشهود قد لا تكون رواياتهم دقيقة وصحيحة، فيضلل المؤرخون بأخبار كاذبة أو مجزأة. فلا عجب، إذن، أن نجد روايات متعددة عن الماضي إذ من الممكن، بل من المحتم أن توجد روايات خاطئة من منظور الإبستمولوجيا التاريخية لهذا الطالب. فمن منظوره هذا، هناك حقيقة واحدة، مبدئياً، وإذا أمكن الاعتماد على الشهود، يجب أن يتمكّن المؤرخون من بنائها بتجميع المعلومات التي تحتويها التقارير أو الروايات الصادرة في حينه والقائمة على الاختبار المباشر. فالتفسيرات المتعددة ناتجة عن خلل في العملية (المعرفية)، إذ إن الشهود لا يمكن الاعتماد عليهم لأسباب لا يمكن معرفتها كلياً. كما أن المؤرخين يختلفون في تقييم درجة الاعتماد على الشهود.

وغالباً ما يعتبر الطلبة أن الذاتية والتحيّز يتداخلان في الكتابة التاريخية أيضاً، كما في المثال التالي المقتبس من جواب طالب إنكليزي في الثامنة عشرة من عمره حول أسباب التباين في الروايات التاريخية:

> «التاريخ استذكار، إذ نعتمد على التقارير والروايات لتفسير الماضي. وغالباً ما يصعب التأكّد من آراء كاتب ما أو الحصول على معلومات عن مكانته الاجتماعية أو أفكاره السياسية. هذا يعني أن حدثاً أو حقبة تاريخية غالباً ما تختلف الروايات حولها بسبب التحيّز الذي قد ينتج عن آراء سياسية أو تجارب شخصية أو لأسباب عديدة أخرى. هذا يعني أن المؤرخين اليوم تواجههم تفسيرات مختلفة لرواية واحدة، ويكون عليهم أن يقرروا أي تفسير يصدقون. ولكن حتى المؤرخين في العصر الحديث معرّضون للتحيّز حول حقبات أو أحداث معينة، ما قد يؤدي بهم إلى تفسيرات مختلفة» (cited in Chapman, 2009 (b), p. 178).

في نظر هذا الطالب، حين نسعى إلى بناء معرفة الماضي نواجه مشكلة الشهادة التي مرّ ذكرها: على المؤرخين أن يعتمدوا على الروايات أو التقارير وأن يقرروا أياً منها يصدقون، والمؤرخون غالباً ما يعجزون عن القرار حول أي من الشهود يمكن تصديقه. وتزداد مشكلة تحيز الشهود تعقيداً، بالنسبة لهذا الطالب، لأن المؤرخين أنفسهم معرضون أيضاً لتشويه ما يرون ويسمعون كما هي حال الشهود، وهم أيضاً يعانون من الذاتية والتحيز ولا يمكن الاعتماد عليهم بالضرورة.

لا شك في قيمة نماذج المعرفة التاريخية التي تعكسها الأمثلة التي مرّ ذكرها على أسلوب التفكير عند الطلبة، فالتحيز السياسي وغيره من التحيزات لها أثرها على كيفية فهم الماضي وتصويره (Evans, 1997). غير أن النظرة المعرفية التي يبنى عليها أسلوب

التفكير هذا تتم بالتبسيط ولا تتناول الطريقة التي بها يبني المؤرخون المعرفة. فالمؤرخون، على وجه الإجمال، لا يبنون الرواية التاريخية بتجميع مقولات صحيحة تستقى من شهادات فحسب، ولا يمكن كتابة التاريخ بطريقة القص واللصق. إن المؤرخين، في الواقع، يتولون بأنفسهم بناء التعميمات المعرفية حول الماضي، بل إنهم يقررون المسائل التاريخية التي يتناظرون حولها، وذلك بمساءلة آثار الماضي التي ما زالت ظاهرة في الحاضر وتفسيرها (Collingwood, 1994; Goldstein, 1976; Megill, 2007). فالأسئلة التي يطرحها المؤرخون هي أساس المعرفة التي يأتون بها حول الماضي. وهم يقرؤون تقارير الشهود وأنواع المصادر التاريخية بعين الاستنتاج والتأطير والقراءة ما بين السطور بالقدر الذي يقرؤون هذه المصادر قراءة حرفية. والمؤرخون يطرحون على مصادرهم وعنها أسئلة لم يكن لأصحاب هذه المصادر أن يتوقعوها أو يجيبوا عنها في غالب الأحيان (Wineburg, 1991).

إن تطوير فهم سليم لعملية إنتاج المعرفة التاريخية يتطلب الإدراك بأن موضوع التاريخ هو الاستجواب الفاعل (active interrogation) الذي يتولاه المؤرخون لآثار الماضي وأن التاريخ يتناول البناء الفاعل (active construction) لمعرفة الماضي من خلال الجدل حول معاني آثار الماضي التي دامت إلى الحاضر. الواضح وفق هذا التحليل أن حصيلة المساءلة التاريخية ستتأثر بقوة بالأفكار والافتراضات المسبقة التي يبدأ المؤرخون بها. فهذه الأفكار المسبقة، في كل حال، تحدد الأسئلة التي يطرحها المؤرخون والمسائل التي يعتبرونها ذات أهمية دالة. غير أن العمل التأريخي ليس ذا اتجاه واحد، وفهم آثار الماضي يستدعي التحاور والمراجعة. فقد يبدأ المؤرخ بسؤال، مثلاً، ثم لا يلبث أن يجد أن المصادر التي يستجوبها تدفعه إلى إعادة النظر في ذلك السؤال ليبدأ من جديد بسؤال معدّل (Megill, 2007).

يحدد الشكل رقم ١ بعض العوامل التي يتوقع أن تكون فاعلة في تفسير المؤرخين للماضي، إذ يحتمل أن يكون لبعضها دور في أية محاولة لفهم الماضي، كما يتوقع أن تكون كلها ذات تأثير على المعرفة التاريخية العلمية.

الشكل رقم ١: العوامل المؤثرة على تعاطي المؤرخين بآثار الماضي

(Adapted from Chapman, 2010 (a), p. 98)

إن المقولات التي تنتج عن التفسيرات التاريخية حول الماضي هي حصيلة:

- توجهات المؤرخين نحو الماضي وفهمهم لماهية التاريخ؛
- أهداف المؤرخين من التعاطي مع الماضي؛
- تحديد المؤرخين للآثار ذات الصلة بالمسائل الحائزة على اهتمامهم؛
- الأسئلة التي يتوخى المؤرخون أجوبة عنها من الآثار التي يختارونها للتحليل؛
- الافتراضات والمفاهيم والطرق التي يعتمدها المؤرخون في استجواب هذه الآثار وتفسيرها؛
- الصيغ التي يعتمدها المؤرخون للتعبير عن الأجوبة بشأن أسئلتهم.

يتضح من هذه اللائحة أن التعاطي مع الماضي عملية في غاية التعقيد ولا يستوفى شرحها من خلال الذاتية والتحيّز. إن مسألة طرح الأسئلة وإجراء الأبحاث للإجابة عنها تستوجب اتخاذ القرارات. صحيح أن الذاتية والتحيز يمكن أن تؤثر في صنع القرارات، ولكن بقطع النظر عن «تحيز» المؤرخ أو «عدم تحيزه»، هناك قرارات يجب أن تتخذ، وفهم المرء لطبيعة البحوث وبناء المعرفة يوازي فهم هذه القرارات. ومع أن القرارات غالباً ما تتخذ بطرق ذاتية ومتحفّزة، فإن تفسير العمل التأريخي من خلال الذاتية يغفل نقطة هامة بشأنه. فالمعرفة التاريخية لا تبنى من قبل الأفراد بل من قبل جماعات (المؤرخين) بمقتضى قواعد معينة (Megill, 2007). ومقولات المعرفة التاريخية تتولى تقييمها الجماعات العاملة على أساس قواعد العمل، وهذه المقولات تنجح أو تفشل بحسب مواءمتها لتلك المقاييس. والمؤرخ يتوقع منه أن يكشف بوضوح عن افتراضاته وقراراته التفسيرية ليمكن التدقيق فيها وتقييمها من قبل أقرانه (Grafton, 2003; Megill, 2007).

القسم الباقي من هذه الورقة يتضمن وصفاً وتقييماً لجوانب من مشروع قائم باسم «أكاديمية التاريخ الافتراضية»، هدفه تطوير فهم نظرية المعرفة التاريخية والتفسيرات والروايات التاريخية لدى طلبة المستوى المتقدم (Advanced Level)، للفئة العمرية

١٦-١٩ سنة. وتعتمد المعطيات المستخرجة من المشروع كوسيلة لاستكشاف فهم الطلبة لعملية صنع القرارات التي يتناولها بناء المعرفة التاريخية، وكوسيلة لتعرّف كيفية تطور تفكير الطلبة من خلال المحادثة الإلكترونية مع مؤرخين عاملين وطلبة آخرين حول تفسيرات (تاريخية) متعارضة.

مشروع أكاديمية التاريخ الافتراضية ٢٠٠٧-٢٠٠٩: دراسة حالة في تعليم وتعلّم تفسيرات مختلفة

بدأ مشروع أكاديمية التاريخ الافتراضية عام ٢٠٠٧ كمشروع صغير لتطوير التعليم بدعم من «مركز مادة التاريخ» التابع للأكاديمية البريطانية للتعليم العالي، واستمر في العمل عامي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩. والمشروع هو الآن في دورته الثالثة في العام الحالي ٢٠١١، ويتلقى الدعم مجدداً من «مركز مادة التاريخ» بمنحة لتطوير التعليم وكذلك من جامعة إدج هيل (Edge Hill University[٥]). المشروع «افتراضي» بمعنى أن أعماله تتم برمتها بالتواصل الإلكتروني بواسطة «لوحات محادثة» (discussion boards) مزروعة في بيئة تعليم افتراضي تابعة للجامعة. إنه «أكاديمية» بمعنى أنه يهدف إلى تنمية فهم الطلبة الذين هم في المراحل النهائية من دراستهم لمادة أكاديمية ويوفّر لهم مجال التفاعل مع مؤرخين أكاديميين يعملون في الجامعات.

في عام ٢٠٠٨، شمل المشروع ١٥ طالباً من مدرسة واحدة وكلية واحدة، ومؤرخين اثنين وأكاديمياً تربوياً واحداً. وعام ٢٠٠٩ بلغ العدد ٧٣ طالباً من مدرسة واحدة وكليتين، إلى جانب مؤرخين اثنين وأكاديمي تربوي واحد. وكان الطلبة في كلتا الأكاديميتين في المراحل النهائية من دراستهم الثانوية وتراوحت أعمارهم بين ١٧ و١٩ سنة. وكان جميع طلبة العام ٢٠٠٨ وأكثرية طلبة العام ٢٠٠٩ من المتفوقين أكاديمياً وفي السنة الأخيرة من الدراسة، يدرسون مادة التاريخ على المستوى المتقدّم

(٥) أود أن أغتنم هذه الفرصة لأشكر الذين اشتركوا في محادثات أكاديمية التاريخ الافتراضية التي يجري تحليلها في هذه الورقة: كايتي آلن، رئيسة قسم التاريخ في مدرسة لانكستر للبنات، الدكتورة جاين فايسي، رئيسة قسم التاريخ في كلية اشر، وجوديت سميث، مدرسة التاريخ في كلية غودالمنغ، وطلبتهم، والبروفسور أريك إيفانز من جامعة لانكستر والدكتور روبرت بول، أستاذ التاريخ في جامعة كمبريا.

(Advanced Level) ويعدون العدة لامتحان الدراسات المتقدمة في التاريخ.

كان للمشروع عدد من الأهداف بينها ما يلي:

- كسر الحواجز بين التاريخ المدرسي والتاريخ الجامعي وتعزيز الحوار بين المدرسين والمؤرخين الأكاديميين والأكاديميين التربويين المعنيين بتعليم التاريخ،
- توفير الفرص للطلبة للإحاطة بالتفسير التاريخي عبر التفاعل الالكتروني مع المؤرخين الأكاديميين،
- توفير الفرص للطلبة من مؤسسات مختلفة للتباحث والتناظر حول التفسير التاريخي،
- إنتاج معطيات بحثية يمكن استعمالها لاستكشاف عدد من المسائل، منها وأهمها ما يمكن تعلّمه عن تفكير الطلبة حول الأسئلة المتعلقة بالتفسير وعن كيفية تنمية تفكير الطلبة وتطويره.

لقد سبق أن نشر الكترونياً تحليل تمهيدي لنتائج عامي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩، حيث جرى تحليل عينة صغيرة من المعطيات المتعلقة بالطلبة ((Chapman, 2009 (a)). غير أن هذه الورقة تحوي التحليل النظامي الأول لجوانب من مجموعة المعطيات برمتها[٦]. إن لوحات المحادثة، كما سيجري شرحه لاحقاً، تتضمن معطيات عن تفكير الطلبة حول مسألتين: شرح أسباب نشوء السجالات التاريخية، وتقييم التفسيرات التاريخية المتنافسة. إن هذه الورقة تركّز على المعطيات المتعلقة بفهم الطلبة لأسباب نشوء التفسيرات التاريخية المتنازعة.

خلاصة عن بنية أكاديمية التاريخ الافتراضية ومهامها[٧]

لقد سعت أكاديمية التاريخ الافتراضية لعام ٢٠٠٨ إلى تنمية تفكير الطلبة حول التفسير التاريخي واستكشافه من خلال مسألتين طلب إلى الطلبة معالجتهما:

- شرح أسباب تنوع التفسيرات التاريخية.
- تقييم التفسيرات التاريخية المتغايرة.

---

(٦) لقد نشر تحليل لمجموعة صغيرة مختارة من بعض معطيات ٢٠٠٩ في Chapman, 2011.

(٧) تقتضي الضرورة أن يكون وصف أكاديميتي التاريخ الافتراضيتين لعامي ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩ في هذا القسم مختصراً. لقد أورد شرح كامل لبنية هذه الأعمال وتنظيمها في Chapman, 2009(a), pp. 11-33.

وتم تناول هاتين المسألتين بأن عُرضت على الطلبة روايتان عن جماعة من المتديّنين الراديكاليين الإنكليز من أواسط القرن السابع عشر (جماعة الـ Ranters)[٨]. لقد اختير النصّان لعدد من الأسباب ليس أقلها لأنهما واجها الطلبة بخلاف تاريخي دراماتيكي، إذ إن أحد المؤرخين أورد وصفاً للجماعة وحدد خصائصها، بينما ادعى مؤرخ آخر بأن الأمر خرافة، فالجماعة لم يكن لها وجود. طلب من الطلبة الإجابة عن سؤالين بشأن هذا التعارض في التفسير: أن يشرحوا أسباب نشوء هذا الخلاف في التفسير، وأن يقيّموا التفسيرين المتنازعين. السؤال الأول ذو صلة بما نحن بصدده وقد صيغ كما يلي: كيف يمكنك أن تفسّر حقيقة أن هذين المؤرخين يقولان عن الـ Ranters أشياء إلى هذه الدرجة من الاختلاف؟

لقد طلب إلى الطلبة أن يجيبوا عن هذين السؤالين وأن يبدوا آرائهم لبعضهم بعضا حول الأجوبة التي وضعها كل منهم ثم أن يعيدوا كتابة إجاباتهم في ضوء التعليقات التي بلغتهم من أقرانهم، ومن المنسق، ومن المؤرخين الأكاديميين. وقد جرى توزيع الطلبة من مؤسسات مختلفة أزواجاً خلال هذا العمل وطلب إليهم أن يتبادلوا التعليق والرأي (Feedback). تم هذا العمل بين شهري آذار/ مارس ونيسان/ إبريل ٢٠٠٨ واستغرق أربعة أسابيع تقريباً. والشكل رقم ٢ يظهر خطوات العمل على وجه أكمل.

الشكل رقم ٢: بنية أكاديمية التاريخ الافتراضية ٢٠٠٧–٢٠٠٨

(Chapman, 2009(a), p. 13)

المرحلة	التفصيل
١. المهمة التأريخية الأولى	طلب إلى الطلبة أن يقرأوا نصّين تاريخيين متعارضين وأن يجيبوا عن سؤالين بالتواصل الالكتروني
٢. التغذية الراجعة الأكاديمية	تسلّم كل من الطلبة تعليقاً على كل من السؤالين من المؤرخين الأكاديميين المشاركين
٣. التغذية الراجعة من المنسق	نشر المنسق تعليقاً مشتركاً عن السؤالين كليهما
٤. التغذية الراجعة من الأقران	طلب إلى الطلبة أن يبعث كل منهم «برسالة» واحدة عن كل سؤال إلى الطالب الآخر في المجموعة الثنائية

(٨) هذان النصان منشوران في Chapman, 2009(a) at pages 84-86.

٥. المهمة التأريخية الثانية	طلب إلى الطلبة أن يعيدوا النظر في جوابهم الأول وأن «ينشروا» أجوبتهم عن السؤالين في ضوء التعليقات التي تلقوها من بعضهم بعضا ومن المؤرخين الأكاديميين آخذين بالاعتبار التوجيهات التي وجهها المنسق.
٦. التغذية الراجعة الأكاديمية	تسلم كل من الطلبة تعليقات عن كل من السؤالين من المؤرخين الأكاديميين.

أما الأكاديمية الافتراضية للعام ٢٠٠٩ فقد سعت إلى البناء على بنية الـ ٢٠٠٨ وتحسينها بإضافة بُعدين إليها. الأول تمثل بتوجيه أسئلة عامة إلى الطلبة عن كيفية تفسيرهم للخلافات بين المؤرخين وعن كيفية تقييمهم لروايات تاريخية متعارضة. السؤال التفسيري ذو صلة بما نحن في صدده وقد صيغ كما يلي: لماذا يتوصل المؤرخون إلى نتائج مختلفة عن الماضي في غالب الأحيان؟

ثم قُدمت للطلبة وثائق تاريخية تتعلق بالـ Ranters وطلب إليهم التناظر حول النتائج التي يُعقل الوصول إليها عن هذه الجماعة على أساس الوثائق المذكورة. ختاماً، عُرضت على الطلبة الروايتان المتعارضتان اللتان استعملتا في أكاديمية ٢٠٠٨ وطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة نفسها التي استعملت في ٢٠٠٨. وتلقى الطلبة تعليقات من المؤرخين الأكاديميين ومن المنسق على إجاباتهم عن الأسئلة التي طلب إليهم معالجتها في عدد من المراحل خلال عمل الأكاديمية. كما طلب إليهم أن يعلقوا على أجوبة بعضهم بعضاً. وقد وُزع الطلبة في مجموعتين للمناقشة. وأعطيت كل من المؤسسات الثلاث المشتركة في الأكاديمية عشرة سجلات الكترونية (log-ons)، خصصت خمسة منها لكل من مجموعتي المناقشة. دامت أكاديمية ٢٠٠٩ حوالي خمسة أسابيع خلال شباط/ فبراير وآذار/ مارس ٢٠٠٩. ويظهر في الشكل رقم ٣ البنية التي اعتمدت عام ٢٠٠٩.

الشكل رقم ٣: بنية أكاديمية التاريخ الافتراضية ٢٠٠٨-٢٠٠٩

(Chapman, 2009(a), p. 19)

المرحلة	التفصيل
١. المهمة التأريخية الأولى	طُلب من الطلبة الإجابة عن سؤالين عامين حول التباين في التفسير التاريخي.
٢. تغذية راجعة أكاديمية	تعليقات مشتركة من المؤرخين الأكاديميين حول السؤالين إلى مجموعتي الطلبة.
٣. مهمة تفحّص الوثائق (أسبوعان)	وضعت في تصرف الطلبة مجموعة وثائق ليجيبوا عن سؤال حولها وطلب إليهم أن يعلقوا على ما أورده زملاؤهم.
٤. تغذية راجعة من المنسق (في منتصف المرحلة الثالثة)	وضع المنسّق تعليقات عامة على السؤالين لتطّلع عليها مجموعتا الطلبة.
٥. المهمة التأريخية الثانية (أسبوعان)	كما في عام ٢٠٠٨، طلب إلى الطلبة أن يقرأوا نصين تاريخيين متعارضين ويجيبوا عن سؤالين بنشر جواب عن كل سؤال وقد استعمل النصان والسؤالان اللذان اعتمدا عام ٢٠٠٨.
٦. تغذية راجعة من المنسق (في منتصف المرحلة الخامسة)	وضع المنسق تعليقات عامة على السؤالين لتطلع عليها مجموعتا الطلبة.
٧. تغذية راجعة أكاديمية	تعليقات ختامية من المجموعة وإصدار حكم.

إن تصميمي المناقشة مختلفان في وجوه هامة، كما يدل الشكلان ٢ و٣. غير أنه من الممكن مقارنة كيفية تطور تفكير الطلبة ضمن كل تصميم لأن أسئلة متشابهة طرحت في بداية تمارين المناقشة وفي ختامها. كما أنه من الممكن مقارنة كيفية تطور تفكير الطلبة في أحد تمارين المناقشة مع تطوره في التمرين الآخر لأن الأسئلة التي استعملت في ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ كانت متشابهة جداً بل متطابقة في بعض الأحيان.

يتناول التحليل التالي مقارنة إجابات الطلبة عن الأسئلة التفسيرية التي وجهت إليهم ويستكشف مدى تغير أفكار الطلبة في سياق الأكاديميتين وكذلك وجوه التشابه والاختلاف في تفكير الطلبة في أكاديميتي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩.

أكاديمية التاريخ الافتراضية كوسيلة تدخّل: تحدي الطلبة أن يتفاعلوا ويفكروا بطرق جديدة

لقد بُني مفهوم الأكاديمية، جزئياً على الأقل، على أنها تحدّ معرفي، فشملت أهدافها تعريف الطلبة إلى متطلبات دراسة التاريخ على المستوى الجامعي. والمداخلات التي جرت في سياق المشروع، وحتى المشروع نفسه، هدفت إلى تحدي الطلبة ليأتوا بتفكير جديد، وذلك بعدد من الطرق:

- بالطلب منهم أن يتفاعلوا مع طلبة معاهد أخرى لم يعرفوهم سابقاً،
- بالطلب منهم أن يتفاعلوا مع أكاديميين جامعيين.

كما تضمن المشروع تحدياً للطلبة في عدد من الأمور الخاصة بالتاريخ تحديداً. فقد تحدى المشروع الطلبة عبر الأسئلة التي طلب إليهم أن يعالجوها: ومع أن طلبة المستوى المتقدم (Advanced Level) في التاريخ يتوجب عليهم الانهماك في التفسيرات التاريخية كجزء من دراستهم، إلا أنه لا يطلب إليهم التفكير المباشر بأسباب نشوء تفسيرات متباينة للماضي (Chapman, 2010(a), p. 54-55)[٩]. وهكذا واجهت الأكاديمية الطلبة بتحد «ما بعد معرفي» (meta-cognitive) بأن طلبت منهم تطوير تفكيرهم حول التاريخ كحقل علمي وحول أسباب نشوء خلافات في تفسير التاريخ[١٠]. وفي مرحلتي أكاديمية ٢٠٠٨ كلتيهما وفي المرحلة الأخيرة من أكاديمية ٢٠٠٩ ووجه الطلبة بشكل خلاف تاريخي ذي تحد خاص. فكما ورد ذكره، اختلف النصان اللذان طلب إليهم قراءتهما اختلافاً جوهرياً حول جماعة معينة من الماضي: إذ بينما وصف أحد النصين هذه الجماعة وتحدث عنها، أدعى النص الآخر أنها لم يكن لها وجود.

---

(٩) إن منهج التاريخ الوطني في إنكلترا يطلب إلى طلبة المدارس الابتدائية والثانوية أن يتعاطوا مع تفسيرات مختلفة للماضي، وأن يستكشفوا أسباب ظهور تفسيرات مختلفة، وأن يتولوا كذلك تقييم التفسيرات المختلفة للماضي. وهذه المسائل تجري معالجتها أيضاً في دروس شهادة التعليم الثانوي العامة (GCSE) للطلبة ذوي الأعمار ١٤-١٦ سنة ودروس المستوى المتقدم (Advanced Level) للطلبة ذوي الأعمار ١٧-١٩سنة وبينما تطلب معظم دروس الامتحانات الشهادات الرسمية من الطلبة أن يناقشوا تفسيرات الماضي (غالباً على شكل أحكام ليجري تقييمها)، لا يطلب إليهم على هذا المستوى الدراسي، في غالب الأحيان، أن يشرحوا أسباب نشوء تفسيرات مختلفة.

(١٠) لقد استنار تفكيري حول «ما بعد المعرفة» بأحاديث قيّمة جداً مع روس أشبي حول التحدي والتقييم «الما بعد معرفي» للتعلّم في مادة التاريخ.

وظهر التحدي في المشروع أيضاً عبر التغذية الراجعة الأكاديمية التي تلقاها الطلبة، والمتمثلة بما يلي:

«إن الكثير مما تقوله مقنع ولكن وجّه عنايتك إلى استعمال «الأوصاف» (labels) بدقة. فلا فائدة تذكر من أن نعرف أن المؤلف كان ماركسياً. فالماركسيون يظهرون بألوان مختلفة ولطالما اختلفوا حول أمور كثيرة، ليس أقلّها التعاطي مع غزو الاتحاد السوفياتي للمجر عام ١٩٥٦ (عفوا، مع دعوة الاتحاد السوفياتي لإعادة النظام في المجر)! من المغري أن يجادل المرء بالقول: «إنه ماركسي، لذلك كذا وكذا»، ولكن ذلك ليس مبرراً من الناحية التاريخية في العادة. إني أفضّل التركيز على ما تبرهنه النصوص نفسها كما فعلت أنت بجدارة». (المؤرخ رقم ١، مقتبس من التغذية الراجعة على لوحة المناقشة، أكاديمية ٢٠٠٨)

«يبدو لي أن هذا الجواب يتجاوز قليلاً الفكرة الأولى القائلة إن المؤرخين ذوي الأفكار المسبقة «يتلاعبون» بالمعلومات. إذا كان الأمر كذلك، فكيف ولماذا تأتيهم هذه الأفكار في المكان الأول؟.

الفكرة القائلة إن أشخاصاً مختلفين يمكنهم أن يضعوا المادة (التاريخية) نفسها في أطر مختلفة هي أكثر فائدة. في الواقع، إن المؤرخ الأول هو مؤرخ حركات شعبية وذو تعاطف راديكالي قديم، بينما الثاني مؤرخ للدين والأفكار، ولا أدري مع ماذا يتعاطف. فهل ذلك الإطار يضيف أي تفسير جديد؟». (المؤرخ رقم ٢، مقتبس من تغذية راجعة نشرت على لوحة المناقشة الخاصة بالطلبة، أكاديمية ٢٠٠٨)

كما تدل الأمثلة المذكورة أعلاه من أكاديمية ٢٠٠٨، لقد تضمنت التغذية الراجعة إلى الطلبة إطراءً، ولكنها تضمنت أيضاً أسئلة نافذة ومتحدية تطلب إلى الطلبة تطوير الأفكار التي أبدوها على لوحاتهم أو تعديلها، أو التوسع في المقولات والتفسيرات التي كانوا قد قدموها.

وفي أكاديمية ٢٠٠٩ قدم المؤرخان تغذية راجعة مماثلة، إلا أن هذه التعليقات وُجهت إلى مجموعات المناقشة بدلاً من أن توجّه إلى الأفراد. فيما يلي أمثلة على ذلك:

«لقد تساءلت ما إذا كان كتّاب المجموعة الثانية قد بالغوا في نقد «ذاتية» المؤرخين. إذ تكادون أن تعطوا الانطباع أن المؤرخين ينتقون مصادرهم لأغراض في نفوسهم وحسب. خذوا المثل الألماني أيضاً: أليس من المحتمل أن يذهب المؤرخون الألمان عكس شعور التعاطف الوطني، لاسيما أن ذلك «التعاطف» وقع تحت تأثير المنظار القومي الاشتراكي؟ جواب المجموعة الخامسة عن النص الأصلي كان مثيراً

للاهتمام. . .

لقد تساءل كتّاب المجموعة الرابعة ما إذا كان المؤرخون المعاصرون لحقبة معيّنة يتمتعون برؤية أفضل. إن هذا ممكن، طبعاً، ولكن الظروف يمكنها أن تغيّر الانطباعات. فبعض المؤرخين قد يحول دون موضوعيتهم كمؤرخين قربهم من الأحداث كمراقبين (استجابة لأزمة إنسانية، مثلاً). وجدير بالذكر أن هناك تقليداً قديماً في كتابة التاريخ من قبل فاعلين رئيسيين في أحداثه، وونستول تشرشل مثال واضح على ذلك». (مقتبس من تعليقات المؤرخ رقم ١ على إجابات الطلبة المنشورة على لوحة المناقشة، أكاديمية ٢٠٠٩).

هذا مثل آخر على التغذية الراجعة التي تتحدى تفكير الطلبة بإرشادهم نحو الطرق التي يمكن بواسطتها تحليل العناصر التي استحضروها كتفسيرات تاريخية، والتعمق في تفسيرها ليصبح بإمكانهم القيام بأعمال تفسيرية حقيقية. فيما يلي مثل آخر:

«من المتفق عليه عموماً أن أفكار المؤرخين السياسية تؤثر فيما يكتبون، ولكن كيف يحدث ذلك؟ هل مثلما يهلّل أنصار فريق أرسينال لكرة القدم أو عقيدة الخلق (creationism) فيتمسكون بموقف ثابت مهما كان التحدي؟ أم أن ذلك يتعلق بوجهات النظر، بحيث أن كون المرء أسود أو أنثى أو من محبذي الملكية (على سبيل المثال) يجعله مدركاً لمسائل جرى إغفالها، دون أن يؤدي به إلى مواقف جامدة، بالضرورة؟

إذا كان التحيز (bias) كناية عن التمسك بمواقف مسبقة في وجه براهين معاكسة، فما الفرق بين التحيز والتحامل (prejudice)؟ ولماذا تبقى الآراء السابقة على جمودها بحيث تتجاوز التأثيرات اللاحقة؟ وكيف تتكون الأفكار المسبقة بداية؟

هل رؤية الأمور من وجهة نظر مختلفة تجعل المرء حكماً أفضل أم أسوأ؟ أم تجعله حكماً مختلفاً وحسب؟ إذا سأل عريف مباراة كرة القدم المراقب الجانبي عما شاهده وكان ذلك مشاهدة مختلفة، هل هذا يدخل عامل التحيّز (bias) (فالمراقب لم يَرَ إلا جانباً مما جرى)، أم أن توافر وجهة نظر مختلفة يساعد في اتخاذ القرار؟ هل ما يمنع أن يكتب المراقب الجانبي التقرير عن المباراة بدلاً من العريف؟» (مقتبس من تعليقات المؤرخ رقم ٢ على إجابات الطلبة الملصقة على لوحة المناقشة، أكاديمية ٢٠٠٩).

هنا أيضاً توجه إلى الطلبة أسئلة متحدّية ونافذة لحثهم على تطوير أفكار أكثر عمقاً. وتعتمد أيضاً التشبيهات من الحياة اليومية لحفز الطلبة على التفكير في ما تتضمنه أقوالهم ضمن أنشطة وأطر مألوفة (كلعبة كرة القدم).

والتغذية الراجعة من المنسق، أي الأكاديمي المشارك المختص بتعليم التاريخ، هدفت أيضاً إلى تحدّي الطلبة للاستمرار في تطوير تفكيرهم. وقد وجهت هذه التغذية في كلتا الأكاديميتين إلى منتدى المناقشة بمجمله لا إلى أصحاب النشرات الفردية وعرضت في أكاديمية ٢٠٠٨ كوثيقة بعنوان «أفكار حول السؤال رقم ١» يمكن الطلبة أن يعتمدوا عليها في تعليقاتهم على أعمال بعضهم بعضاً.

– هل يسأل المؤرخان الأسئلة نفسها أم أنهما يجيبان عن أسئلة مختلفة حول الماضي؟ (من الممكن البدء بأهداف مختلفة: البدء بوصف شيء من الماضي، بشرحه وتفسيره وتقييمه الخ. . .)

– هل يتفحّص المؤرخان المصادر نفسها لدى تعقبهما الأسئلة حول الماضي؟

– هل يطرح المؤرخان الأسئلة نفسها على المصادر؟

– قد يكون التوصل إلى استنتاجات مختلفة من حقائق أو مصادر متشابهة ناتجاً عن خلاف المؤرخين حول ما تعنيه هذه الحقائق أو المصادر، ولهذا أسباب عديدة. تأملوا في الإمكانيات التالية (وغيرها مما قد يخطر لكم):

– هل يختلف فهمهما للإطار (الحقبة، الظروف، الخلفية، الخ. . .)

– هل يختلف تعريفهما للمفاهيم؟ (إذا اختلفنا حول وقوع «ثورة»، مثلاً، فقد يكون مردّ ذلك إلى أننا اعتمدنا معايير مختلفة لتعريف مفهوم «الثورة»).

(مقتبس من التغذية الراجعة من المنسق، أكاديمية ٢٠٠٨)

هنا أيضاً، تتخذ التغذية الراجعة شكل أسئلة: أسئلة ثنائية (dichotomous) تدعو الطلبة إلى استكشاف إمكانات لم تخطر لهم، وأسئلة يمكن توسّلها للتعريف أو الإضاءة على قضايا جديرة بأن ينظروا إليها (كالمعنى، الإطار والمفاهيم).

وقد سعت تغذية المنسق للعام ٢٠٠٩ إلى أهداف مشابهة للعام ٢٠٠٨، ولكنها اعتمدت الصيغة الحوارية بشكل رسالة إلى المنتدى تضمنت أجوبة وإقراراً بالأفكار الجيدة الواردة في رسائل الطلبة، بدلاً من شكل لائحة أفكار يمكن اعتمادها.

> لقد أخذت تظهر أفكار لافتة لشرح الاختلاف بين نظرتي المؤرخين، وتكاد الآراء التي قدمها الطلبة المشاركون تركز جميعها على الاختلاف في «التفسير». فالواضح أن النصّين يعطيان الوثائق معاني بطرق مختلفة، وعليه، يتوصلان إلى خلاصات مختلفة!
>
> بعض النشرات تعلّل الاستنتاجات المختلفة التي توصل إليها المؤلفان من زاوية مقاربة المصادر: أي هل يستعمل المؤرخان مصادرهما بالطرق نفسها؟ هل

يتوجهان إلى المصادر بالأسئلة نفسها؟

وبعض النشرات تشير إلى أن الاختلاف عائد إلى الاستنتاجات التي يتوصل إليها المؤرخان. أظن هذه مسألة منطقية وجدلية: هل يستخرج المؤرخان النتائج نفسها من المعلومات التي توفرها المصادر؟ إذ لعلّ هذا النزاع يتمحور حول ما يُعقل وما لا يعقل استخلاصه من الأدلة؟

إن استخلاص النتائج، كما يشير عدد من التعليقات المنشورة، يستدعي وضع افتراضات. لعل هذا الاختلاف يمكن تعليله باختلاف المفاهيم التي يعتنقها المؤرخان والتي يعتمدانها لدى النظر في الأدلة. فهل لديهما مفاهيم مختلفة عن الإطار (التاريخي)، مثلاً؟ إحدى النشرات تعطي فكرة مثيرة للاهتمام: فببساطة، قد يكون من الجائز أن المؤرخين يفهمان المفاهيم بطرق مختلفة، إذ لعل الخلاف بين مؤرخ يتناول جماعة الـ Ranters كحركة (شعبية) وآخر لا ينظر إليها كذلك ناتج عن مفهومين مختلفين حول ماهية «الحركة». (مقتبس من تغذية راجعة من المنسق، أكاديمية ٢٠٠٩).

منهجية تحليل المعطيات

إن مجموعة المعطيات التي جرى تحليلها في هذه الورقة تتألف من «نشرات» كتبها الطلبة (إلكترونياً) في المراحل الأولى والنهائية لأكاديميتي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩[١١]. أي أن التحليل الوارد أدناه يقتصر على «النشرات» التي وضعها الطلبة أفراداً ومجموعات في كلتا المرحلتين الخاصتين بكل دورة من دورتي المشروع. في أكاديمية ٢٠٠٨ أتمّ ١٢ من أصل ١٥ مشاركاً المرحلتين الأولى والنهائية من العمل، وفي أكاديمية ٢٠٠٩ وضعت ١٦ من أصل ٣٠ مجموعة طلابية «نشرات» في بدايتها وفي نهايتها[١٢]. إن الهدف من مقارنة «النشرات» في بداية العمل وختامه هو تعقّب التغيير في تفكير الطلبة على مدى العمل بأكمله.

(١١) في أكاديمية ٢٠٠٩ وضع عدد من الطلبة نشرات أولية ثم نشرات تضمنت تعديلات على النشرات الأولية كأجوبة عن تعليقات طلبة آخرين بدلاً من المرحلة النهائية الأكاديمية. لذلك، فإن تسمية المرحلة «بالنهائية» اعتمدت أدناه بتصرف فيما يتعلق بأكاديمية ٢٠٠٩.

(١٢) وُزع الطلبة الـ ٧٣ الذين اشتركوا في أكاديمية ٢٠٠٩ في مجموعات لتسهيل عمل الأكاديميين المشاركين. وتوافر ثلاثون «سجل إلكتروني» (logons) خصصت عشرة منها لكل من المؤسسات المشاركة. بعدها تولى المدرسون توزيع «السجلات» على أفراد ومجموعات من الطلبة.

لقد تم تحليل المعطيات المكونة من «النشرات» المحددة أعلاه باعتماد إستراتيجية ترميز استقرائية (induction coding strategy) متعلقة بمقاربات لتحليل المعطيات مثبتة نظرياً وميدانياً (Blaikie, 1993; Gibbs, 2002; Strause & Corbin, 1998). فجرى تحليل المعطيات وقوننتها في دورات مكررة إلى أن تم وضع نظام ترميز قادر على قوننة مجموعة المعطيات بكاملها لكلتا المرحلتين الأولى والنهائية للأكاديميتين كلتيهما، وبلغ عدد الترميزات الوصفية (descriptive codes) التي أعدت خمساً وعشرين. وهذه بدورها جمعت في ثمانية تصنيفات واسعة على أساس التشابهات الظاهرة في المحتوى واعتمدت لإجراء مقارنات بين نشرات الطلبة في بداية الأكاديمية وفي نهايتها. وجرى تلخيص التصنيفات وتفسيرها في الشكل رقم ٤. لا مكان هنا لإيضاح الترميزات بصورة منتظمة، لكن شرح نشرات الطلبة أدناه سيتناول تحليل هذه النشرات ببعض التعمّق.

الشكل رقم ٤: فئات التصنيف التي وضعت لتفسير مجموعات المعطيات

لقد صنفت نشرات الطلبة ضمن واحد أو أكثر من التصنيفات التالية في حال تعليلها للتباين في العرض (التاريخي) وفق الاعتبارات الواردة أدناه.

فئة التصنيف (code category)	التفصيل
مصادر الإثبات (Sources of evidence)	كمية المصادر المتوافرة للمؤرخين أو جودتها
الذاتية (Subjectivity)	الجوانب الذاتية الخاصة بالمؤرخين-الجوانب كخلفياتهم، وإيديولوجياتهم أو قيمهم.
الإطار الراهن (Present context)	وجوه الإطار الراهن الذي يعمل المؤرخون ضمنه- كمناخ الآراء والتوافق السائد في الوقت الذي كتب فيه النص، والمسافة الزمنية التي تفصل المؤرخين عن الحدث موضوع البحث.
التجديد (Innovation)	رغبة المؤرخين في التجديد والتميّز في عرضهم للماضي.
نوع النص (Genre)	أسلوب الكتابة المتبع ونوع التاريخ الذي تجري كتابته.
التحليل (Analysis)	طرائق المؤرخين التقنية أو عمق تحليلهم.

طرائق التحقيق (التاريخي) (Mode of Enquiry)	مقاصد المؤرخين أو أهدافهم والأسئلة التي طرحوها.
بناء المعنى (Meaning construction)	تقييم المؤرخين وتفسيرهم للمعلومات المستقاة من المصادر والتباين في الصياغة المفهومية لهذه المعلومات وفي تصنيفها ووضعها في إطارها.

تحليل المعطيات: مقارنات ضمن مجموعتي معطيات ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ وعبرها

١. أنماط عامة عبر مجموعتي المعطيات

تتضمن الأشكال التالية تسجيلاً لأنماط في توزيع تفسيرات التباين عبر مجموعتي معطيات ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ وتظهر الفروق في فئات التفسير السائدة ضمن المجموعتين.

يتضمن الشكل رقم ٥-أ و٦-أ خلاصة توزيع تفسيرات التباين في مجموعتي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ بحسب عدد المستجيبين والمرحلة في الأكاديمية. ويتضمن الشكل رقم ٥-ب و٦-ب خلاصة توزيع حالات التفسير في مجموعتي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ بحسب المرحلة. هناك جدولان لكل مجموعة لأن المستجيبين غالباً ما أشاروا إلى أكثر من فكرة مصنفة ضمن كل فئة.

في الأشكال الأربعة كلها، يرد تعداد التفسيرات المصنفة ضمن كل فئة في المرحلتين الأولى والنهائية لكل أكاديمية، ويرد في العمود الأخير الفرق بين مجموع المرحلة الأولى ومجموع المرحلة الأخيرة لإظهار الفروق بين أعداد المحاولات التفسيرية في المرحلتين.

الشكل رقم ٥-أ: مقارنة أعداد المستجيبين الذين صنفت نشراتهم ضمن فئات التصنيف في المرحلتين الأولى والأخيرة، أكاديمية ٢٠٠٨

العدد= ١٢

	عدد المستجيبين المرحلة الأولى ٢٠٠٨	عدد المستجيبين المرحلة الثانية	المرحلة الثانية ناقص المرحلة الأولى
مصادر الإثبات	٨	٧	-١
الذاتية	٣	٤	١
الإطار الراهن	٤	١	-٣
التجديد	٠	١	١
نوع النص	٠	٢	٢
التحليل	٠	٠	٠
طرائق التحقيق	١	٤	٣
بناء المعنى	١٠	١٢	٢

الشكل رقم ٥-ب: مقارنة تعداد المحاولات التفسيرية المصنفة ضمن فئات التصنيف في جميع نشرات الطلبة في المرحلتين الأولى والأخيرة، أكاديمية ٢٠٠٨

العدد= ٤٣ (المرحلة الأولى) و٤٩ (المرحلة الثانية)

	عدد المحاولات التفسيرية المرحلة الأولى	عدد المحاولات التفسيرية المرحلة الثانية	المرحلة الثانية ناقص المرحلة الأولى
مصادر الإثبات	١٤	٨	-٦
الذاتية	٣	٥	٢
الإطار الراهن	٥	٢	-٣
التجديد	٠	١	١
نوع النص	٠	٢	٢
التحليل	٠	٠	٠
طرائق التحقيق	١	٤	٣
بناء المعنى	٢٠	٢٧	٧

الشكل رقم ٦–أ: مقارنة أعداد المستجيبين الذين صنفت نشراتهم ضمن فئات التصنيف في المرحلتين الأولى والأخيرة، أكاديمية ٢٠٠٩

العدد= ١٦

	عدد المستجيبين المرحلة الأولى ٢٠٠٩	عدد المستجيبين المرحلة الثانية ٢٠٠٩	المرحلة الثانية ناقص المرحلة الأولى
مصادر الإثبات	١١	٤	٧–
الذاتية	١٤	٦	٨–
الإطار الراهن	٩	٠	٩–
التجديد	٥	٢	٣–
نوع النص	١	١	٠
التحليل	٣	٠	٣–
طرائق التحقيق	٣	٠	٣–
بناء المعنى	٤	١٥	١١

الشكل رقم ٦–ب: مقارنة تعداد المحاولات التفسيرية المصنّفة ضمن فئات التصنيف في جميع نشرات الطلبة في المرحلتين الأولى والأخيرة، أكاديمية ٢٠٠٩

العدد= ٧١ (المرحلة الأولى) و ٤٠ (المرحلة الثانية)

	عدد المحاولات التفسيرية المرحلة الأولى	عدد المحاولات التفسيرية المرحلة الثانية	المرحلة الثانية ناقص المرحلة الأولى
مصادر الإثبات	١١	٤	٧–
الذاتية	٣٠	٦	٢٤–
الإطار الراهن	١٣	٠	١٣–
التجديد	٦	٢	٤–
نوع النص	١	١	٠
التحليل	٣	٠	٣–
طرائق التحقيق	٣	٠	٣–
بناء المعنى	٤	٢٧	٢٣

يجب تفسير هذه الجداول بحذر، إذ إن المعطيات مستخرجة من عيّنات صغيرة، والأنماط الظاهرة في المعطيات يمكن تحريفها حتى بأجوبة فردية[١٣]. ومع ذلك، يتضح من الجداول أن الصورة الإجمالية لأجوبة الطلبة تغيرت في مجموعتي المعطيات كلتيهما؛ أو بكلام آخر، من الواضح أن اختبار الأكاديمية أحدث تغييراً في أنواع التفسير التي أوردها العديد من الطلبة للتباين في الروايات (التاريخية).

تظهر الجداول الأنماط العريضة التالية للتغير في مجموعات المعطيات لأكاديمية ٢٠٠٨[١٤]:

- إن تفسيرات التباين على أساس «مصادر الإثبات» و«الإطار الراهن» للمؤرخين تنخفض بين المرحلتين الأولى والأخيرة من الاختبار.

- إن تفسيرات التباين على أساس «طرائق التحقيق» «وبناء المعنى» تزيد بين المرحلتين الأولى والأخيرة من الاختبار.

وبعض هذه الأنماط، لاسيما الانخفاض في تفسيرات التباين على أساس «مصادر الإثبات»، يظهر جليّاً في الجدول الثاني الذي يتضمن عدد مرات التفسير بدلاً من عدد الطلبة الذين أتوا على ذكر أنواع معينة من التفسير.

وتظهر الجداول الأنماط العريضة التالية للتغيّر في مجموعات المعطيات لأكاديمية ٢٠٠٩:

- هناك انخفاض في تفسيرات التباين بين المرحلتين الأولى والأخيرة من الاختبار على أساس «مصادر الإثبات»، و«الإطار الراهن» و«ذاتية» المؤرخين.

- هناك ازدياد في تفسيرات التباين بين المرحلتين الأولى والأخيرة من الاختبار على أساس «بناء المعنى».

من الواضح أن التغيرات في أنواع التعليل التي أوردها الطلبة للتباين في التفسيرات التاريخية تبرز في أكاديمية ٢٠٠٩ أكثر منها في أكاديمية ٢٠٠٨. لكن هذه النتيجة ليست مدعاة استغراب بالنظر إلى الفروق البنيوية بين التجربتين: ففي ٢٠٠٨ أجاب الطلبة عن السؤال نفسه مرتين حول النصين المعينين، بينما في ٢٠٠٩ أجاب الطلبة عن سؤال عام ثم عن سؤال محدد. غير أن الواضح، مع ذلك، أن نمط التغيّر العام متشابه في

(١٣) فعلى سبيل المثال، إن ازدياد التفسيرات من منظور الذاتية بين المرحلتين الأولى والأخيرة في أكاديمية ٢٠٠٨ مردّه إلى تغيير في جواب فرد واحد.

(١٤) إن فئات التصنيف المكونة من ثلاث إجابات أو أقل ظلّت خارج التحليل الوارد أدناه.

مجموعتي المعطيات: ففي كلتا الحالتين هناك انخفاض في أعداد الطلبة وفي عدد مرات التعليل التي تعيد أسباب التباين إلى «مصادر الإثبات» و«الإطار الراهن»؛ وهناك ازدياد في أعداد الطلبة وفي عدد مرات التعليل التي تعيد أسباب التباين إلى «بناء المعنى». بكلام آخر، هناك انخفاض في التعليل على أساس المادة التي في تصرّف المؤرخين وعلى أساس من هما هذان المؤرخان، وازدياد في التعليل على أساس ما يفعلانه (أي بناء المعنى). وهناك فروق أخرى واضحة بين مجموعتي المعطيات: فبينما هناك انخفاض دراماتيكي في التعليل على أساس «الذاتية» في سياق التحادث في أكاديمية ٢٠٠٩، هناك زيادة بسيطة في التعليل على هذا الأساس (أي الذاتية) في مجموعة معطيات ٢٠٠٨. وبينما يزداد عدد مرات التعليل على أساس «طرائق التحقيق» في ٢٠٠٩، فإن العدد على هذا الأساس (أي طرائق التحقيق) ينقص في ٢٠٠٨.

ماذا تعني هذه الأنماط على مستوى الإجابات الفردية، وما هي التغيّرات التي تظهرها هذه الأنماط في المقاربات التي يعتمدها الطلبة لتعليل التباين في التفسير التاريخي؟ إن الملاحظات التالية تستعرض بعض الأقوال الفردية وتحاول إيجاد معنى لبعض الأنماط.

٢. الفروق النوعية في تعليلات الطلبة في مجموعتي المعطيات

بينما علّل خمسة من اثني عشر طالباً في المرحلة الأولى من أكاديمية ٢٠٠٨ التباين بين التفسيرين بأن المؤرخين كانت لديهما مصادر معلومات مختلفة لأنهما كتبا نصيهما في أوقات مختلفة، لم يورد أي من الطلبة هذا التعليل للتباين في أقوالهم النهائية. فيما يلي سأعرض مثالين لأقوال الطلبة لأتفحص ما يعنيه هذا التحول في نوع التعليل من منظور نموذج التأريخ الذي يبدو أن الطلبة يعبرون عنه.

> «يقدم المؤرخان حججاً مختلفة حول أعمال الـ Ranters ووجودهم، لعدد من الأسباب الممكنة. أولاً، إن النص الأول وُضع في منتصف السبعينات، بينما وضع النص الثاني في منتصف الثمانينات. إن فرق السنوات العشر هذا قد يكون أدى إلى ظهور أدلة جديدة أعاقت نظرية النص الأول ودعمت نظرية النص الثاني». (مقتبس من أقوال أولية للطالب رقم ١، ٢٠٠٨)
>
> «لقد افترض كلانا أن فجوة السنوات العشر هذه وفرت للمؤرخ الثاني أدلة جديدة أدت إلى تحول في الفهم... . الأمر الأكثر احتمالاً... أنهما توصلا إلى آراء مختلفة بسبب اختلاف تفسيراتهما للأدلة ذاتها، سواء كان ذلك لأسباب دينية شخصية أو لأسباب أخرى». (مقتبس من أقوال نهائية للطالب رقم ١، ٢٠٠٨).

إن هذين المقتبسين يظهران أن الطالب ينتقل من التعليل على أساس مصادر المعلومات نحو التعليل على أساس ما يفعله المؤرخان. في الأقوال الأولى، الوقائع تحدث وما يفعله والمؤرخ ينظر في ما حدث. «فالأدلة الجديدة... التي تظهر للعيان» تلقي بأثرها على المؤرخ (في الأقوال الأولية). أما في دورة الأقوال الثانية فالمؤرخان هما الفاعلان (the agents) اللذان يكونان آراءهما... على أساس تفسيراتهما، أي بكلام آخر، بسبب أمور يفعلانها.

وفي المثل التالي يظهر نمط شبيه جداً.

لقد وضع المؤرخ الثاني نصه في أواخر الثمانينات مقارنة بالمؤرخ الأول الذي كتبه في أواسط السبعينات. قد تكون ظهرت أدلة جديدة حول الـ Ranters خلال ذلك العقد، ما أدى إلى اختلاف في الرأي بين المؤرخين. (مقتبس من أقوال أولية للطالب رقم ٢، ٢٠٠٨).

«حسناً، لقد وجهت تفكيرك كما فعلت أنا، إلى أصل المصادر (التي، في الحقيقة، لا نعرف عنها شيئاً) بدلاً من التفكير ملياً في الأدلة والأسس المنطقية لكل من التفسيرين... إننا لم ننظر في ما إذا كان المؤرخان يجيبان عن الأسئلة نفسها في الواقع. أظن أن النص الأول معنيّ بمسألة «من كانوا؟» وما آمنوا به، بينما يركز النص الثاني على مسألة «هل كانوا (موجودين)» بدلاً من «من كانوا». لقد قلت ما قلته أنا باعتبار المؤرخين لهما آراؤهما الخاصة ولكنك لم تقل لمَ ذلك. بالعودة إلى المصادر، بوسعي أن أرى أنهما لا يتفقان لأنهما فسرا المصادر التي لديهما بطرق مختلفة، ما أدى بهما إلى رأيين مختلفين تماماً. كما أن الخلاف في التفسير يتوقف على الفرضية التي يعمل كل من المؤرخين على أساسها- فإذا كانا يجيبان عن سؤالين مختلفين، فلا بد عند ذلك من أن يكون للمضمون نقطة ارتكاز مختلفة ما يؤدي إلى رأيين متباينين». (مقتبس من أقوال نهائية للطالب رقم ٢، ٢٠٠٨).

هنا أيضاً يمكننا أن نلحظ في هذه الأقوال تحوّلا من تمثيل سلبي (passive) للمؤرخين، إذ يظهران كأنهما يتأثران بالمصادر في الأقوال الأولى، إلى نظرة يبدوان فيها مسؤولين فعليين عن الأقوال التي يدليان بها في المرحلة النهائية والتي تأتي بفعل قرارات يتخذانها. ففي هذه المرحلة يقوم المؤرخان بأفعال: فهما يجادلان، ويطرحان أسئلة مختلفة ويجيبان عنها، «ويعملان على أساس فرضيات». فالاختلاف بين الروايتين لا يُردّ إلى أسباب ترتبط بالوقائع (أي باختلاف المصادر التي صادف أن كانت لدى المؤرخين)، بل إلى عوامل خاصة بعملية التفسير التاريخي نفسها.

لقد ظهرت أيضاً تغيرات لافتة ومتشابهة في بلورة تفكير الطلبة حول ما يفعله

المؤرخون في عدد من النشرات الأخرى التي لم تَحد عن التفسير الخاص باختلاف المصادر. في المثل التالي، انتقل الطالب من أقوال أولية خلت من أي تفسير للتباين واقتصرت على تلخيص ما قاله المؤرخان، إلى موقف جعل منهما فاعلين، ولكن فاعلين متحيزين وذاتيين، ثم في النهاية إلى موقف جعل من عمل المؤرخين مشروعاً ومبنياً على منطق. هذه التغيرات في التفكير تظهر في المقتبسات التالية:

> السبب الرئيسي لاختلاف الآراء بين المؤرخين هو أنه بينما يرى كاتب النص الأول أن الـ Ranters طرحوا تحدياً للمجتمع، ينكر كاتب النص الثاني وجودهم من الأساس. (مقتبس من أقوال أولية للطالب رقم ٣، ٢٠٠٨).
>
> يعود الفرق في الدرجة الأولى إلى الاختلاف في التفسير، لا إلى اختلاف الأدلة. في الواقع هما يستخدمان الأدلة نفسها كقانون التجديف لعام ١٦٥٠ (Blasphemy Act of 1650)، ولكنهما يحرّفان الأدلة لتلائم أفكارهما. (مقتبس من أقوال لاحقة للطالب رقم ٣، ٢٠٠٨).
>
> المؤرخ الأول على استعداد للاعتقاد بأن ذكر الـ Ranters في المصادر المعاصرة يشكل دليلاً داعماً لوجودهم. فهو يعتمد أدلة جزئية صغيرة، كذكرهم في مسرحية معاصرة، كبرهان على أنهم وجدوا بالفعل. (مقتبس من أقوال نهائية للطالب رقم ٣، ٢٠٠٨).

إن الأمثلة الواردة أعلاه تشير إلى أن تغيرات نتجت في أكاديمية ٢٠٠٨ بين المرحلتين الأولى والنهائية في الطرق التي تمثل بها العديد من الطلبة لعمل المؤرخين: يبدو أن تحوّلا قد حدث من تمثّل سلبي (passive) لعمل المؤرخين نحو تعليلات فاعلة للتباين في الروايات من منطوق قرارات **تفسيرية** اتخذها المؤرخان.

يجدر التذكير بأن الشكلين ٦-أ و ٦-ب أظهرا بكل وضوح نمط تغيير إجمالياً في أجوبة الطلبة. إنه لَتَحول دراماتيكي: فمن ناحية، نقص بسبعة (٤٤٪) عدد الطلبة الذين عَزَوا التباين إلى «مصادر الأدلة» (sources of evidence)، وبثمانية (٥٠٪) عدد الذين عزوا التباين إلى «ذاتية» المؤرخين (subjectivity)، وبتسعة (٥٦٪) عدد الذين عزوا التباين إلى «الإطار الراهن» (present context) للمؤرخين؛ ومن ناحية أخرى، زاد بأحد عشر (٦٧٪) عدد الطلبة الذين أعطوا للتباين تفسيراً على أساس فعل ناشط من قبل المؤرخين متمثل «ببناء المعنى» (meaning construction). في المثال التالي إيضاح لطبيعة هذا التحول في مجموعة المعطيات:

> «قد يتوصل المؤرخون إلى نتائج مختلفة حول الأحداث التاريخية بسبب المصادر

التي يستخدمونها. فالمصادر المختلفة لها تفسيرات (مختلفة) للأحداث، وهذا يمكن أن يؤثر على ما يتوصل إليه المؤرخ. كما أن المؤرخ قد يتبصّر بحدث ما إذا ما كان شاهداً عليه أو حصل على رواية مباشرة عنه بدلاً من الاعتماد على ما توصل إليه المؤرخون. وهناك عامل آخر للتوصل إلى نتائج مختلفة هو الانحياز الشخصي للمؤرخين. وقد يشمل هذا خلفيتهم الاجتماعية التي قد تكون ذات أثر في تفسير الحركات كحركة الـ chartists التي قد يميل إلى تحبيذها مؤرخ من أصول عمالية. كما أن خلفية المؤرخ السياسية قد تؤثر في النتائج التي يتوصل إليها. فالمؤرخ الشيوعي تكون استنتاجاته عن الثورة الروسية مختلفة تماماً عن استنتاجات المؤرخ الاشتراكي». (مقتبس من الأقوال الأولية للطالب رقم ٤، ٢٠٠٩).

«بعض المؤرخين قد يرتئي تفسير المصادر من موقع ذاتي، متخذاً موقفاً ناقداً من أية استنتاجات يمكن التوصل إليها. فالمؤرخ A يقول إن أربعة مصادر عن الـ Ranters تشير إلى أنهم وجدوا بالفعل، بينما يدعي المؤرخ B أن المصادر الأربعة ليست كافية للتوصل إلى استنتاج معقول. وبعض المؤرخين قد يرتئي قبول نوعية بعض المصادر، كأن يستخدم المؤرخ A منشورات عن أعداد الـ Ranters ليدعي أنهم وجدوا بالفعل، بينما قد يرى المؤرخ B أن هذه المنشورات ليست بذات صلة. وفوق ذلك، فإن تفسير المصادر هو ما يقرّر الاستنتاجات التي ينبغي التوصل إليها». (مقتبس من الأقوال النهائية للطالب رقم ٤، ٢٠٠٩).

إن النشرة الأولى أعلاه، كالعديد من نشرات أكاديمية ٢٠٠٨، تظهر المؤرخين كمفعول بهم أكثر من كونهم فاعلين. صحيح أن الطالب يتحدث عن أن المؤرخين يستخدمون مصادر مختلفة، ولكن مضمون المصادر هو ما يؤثر في أقوال المؤرخ. وفي الحديث عن التحيّز، يشار مجدداً إلى تأثير الخلفية الاجتماعية أو السياسية على المؤرخ، دون النظر إليه كعنصر فاعل. ولدى ذكر المصادر الأولية، لا يبدو الطالب مدركاً أن معنى المصادر يقرّره المؤرخون الذين يتفحصون المصادر بفاعلية. أما النشرة الثانية التي يضعها الطلبة فاختلافها بارز عن النشرة الأولى، إذ هنا يظهر المؤرخون بوضوح كفاعلين. «إن تفسير المصادر (من قبل المؤرخين) هو ما يقرّر الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها»، هنا يستخلص المؤرخون النتائج ويضعون التفسيرات ويقومون بهذه الأعمال باستقلالية.

إن الشكلين ٦-أ و ٦-ب يشيران إلى عدد من الطلبة الذين شذّت نشراتهم عن الاتجاه العام للمعطيات في أكاديمية ٢٠٠٩. فالطالب الذي نورد أقواله فيما يلي، على

سبيل المثال، جرى تصنيفه كمنتقل من تفسير الاختلاف بين المؤرخين على أساس بناء المعنى (أي الفعل) إلى التفسير على أساس الذاتية (أي التأثر السلبي):

«كما ذكر معظم الذين كتبوا على هذه اللوحة (الإلكترونية)، إن آراء المؤرخين الشخصية تؤثر ولا شك على أحكامهم وبالتالي على النتائج التي يستخلصونها حول الماضي. غير أن السبب الحقيقي أبسط من ذلك بكثير. كل من حاول أن يجري بحثاً حول موضوع ما كاد يغرق بكمية المواد المتوافرة عن ذلك الموضوع... حتى في المواضيع القليلة المصادر نسبياً، قد يؤدي السجال حول الثقة بتلك المصادر إلى اختلاف في الآراء».

«لذلك، إن السبب الحقيقي لاختلاف استنتاجات المؤرخين حول الماضي يعود إلى حاجتهم لانتقاء مصادر معينة للتوصل إلى استخلاصات معينة. إن الاختلاف في المصادر المنتقاة هو الذي يؤدي إلى الاختلاف في النتائج». (مقتبس من نشرة أولية للطالب رقم ٦، ٢٠٠٩).

«قد يبدو بديهياً القول إن اختيار المصادر الأولية هو السبب الوحيد للاختلاف الكبير بين المؤرخين حول الـ Ranters. وهذا بالفعل يبدو ذا معنى. ومع ذلك، فإن المؤرخ (ب) يقول إن هناك أربعة مصادر فقط عن الـ Ranters يمكن اعتمادها لتكوين رأي... وعليه، فإن هذا لا يمكن أن يشرح أسباب تكوين آراء راديكالية كهذه.

لذلك، يجب النظر في الآراء الاجتماعية والاقتصادية أو السياسية التي يعتنقها كل مؤرخ وكذلك وجهة النظر التي يبتغي إثباتها. فيما يتعلق بالـ Ranters يجب على المرء أن ينظر في آراء المؤرخين في المناخ الاجتماعي للعصر الذي يدرسونه... وهكذا يمكن القول إن هذه العوامل، وهي دون وعيهم في الغالب، هي ما يؤثر على وجهات نظر المؤرخين، وبالتالي تؤدي إلى وجهات نظر مختلفة بينهم». (مقتبس من النشرة النهائية للطالب رقم ٦، ٢٠٠٩).

في النشرة الأولى لهذا الطالب، رأيه واضح تماماً أن على المؤرخين أن يتخذوا قرارات من أجل بناء معان حول الماضي. عليهم أن يتخذوا قرارات حول اختيار الأدلة، ولذلك هم يتساجلون حول المبادئ التي تختار الأدلة على أساسها. واللافت أن الآراء الشخصية التي لم يعتبرها الطالب في بداية مداخلته سبباً كافياً للتباين (بين استخلاصات المؤرخين)، يعود فيراها نابعة من سجالات كهذه بدلاً من أن تكون هي التي أدت إلى ذلك التباين. غير أن الطالب يتخذ موقفاً معاكساً تماماً في نشرته الأخيرة، إذ يرى أن المؤرخين يخضعون لعوامل لا قدرة لهم على التحكّم بها كالتحامل والتحيّز والتفكير ما

دون الوعي (Subconscious thinking)، وهذه العوامل تدفعهم إلى إطلاق وجهات النظر مختلفة. إن هذا الموقف الذي يتوصل إليه الطالب يبدو ناتجاً عن فهم محدود لأنواع قرارات التفسير التي على المؤرخين اتخاذها. ففي النشرة الأولى يقول الطالب إن على المؤرخين أن يقرروا بشأن اختيار مصادرهم، وعليه، فإن الذاتية (subjectivity) ليست تفسيراً كافياً لخلافهم. أما في النشرة الثانية، حيث اختيار المصادر لا يثير إشكالاً، فيرى الطالب أن الذاتية هي سبب التباين في التفسير التاريخي. وهكذا يبدو للطالب أن هناك خيارين لا ثالث لهما، إما «الذاتية» أو «اختيار المصادر» وحيث لا مكان لأحدهما، فالخيار الآخر هو البديل الوحيد.

والمثل التالي يشكل استثناء آخر للاتجاه الغالب في مجموعة معطيات ٢٠٠٩. غير أنه استثناء جزئي وحسب. فمن ناحية، يظهر هنا النمط العام الذي وردت الإشارة إليه في المثل الأول أعلاه للعام ٢٠٠٩ وكذلك لمجموعة معطيات ٢٠٠٨: فبينما تمثل النشرة الأولى نموذج المؤرخين كسلبيين (passive ومفعول بهم (acted upon)، يظهرون في النشرة الثانية فاعلين (active) ويتخذون القرارات (make decisions). ويبدو من المحتمل أن الطالب يورد الذاتية (subjectivity) على شكل تحيز أيديولوجي في النشرة الثانية لأن لا تفسير بديلاً لديه لاختلاف المؤرخين في تحديد المفاهيم.

> «من البديهي أن الآراء الشخصية تلعب دوراً حيوياً في النتائج النهائية التي يتوصل إليها أي من المؤرخين. . . وإذا كان المؤرخ يبحث في موضوع لا يعرف عنه الكثير، فإن حكمه في النهاية قد يتأثر بذلك. . . . لذلك لا شك في أن خلفية المؤرخ الاجتماعية-السياسية والاجتماعية-الاقتصادية ستكون ذات أثر في نتائج دراسته. فمؤرخ روسي عاش في عصر ستالين سيميل إلى الكتابة بإيجابية عن سلفه لينين. وجمهور القراء المقصود سيكون أيضاً ذا وزن هام في ذهن المؤرخ خلال عملية الكتابة. كما أن زمن التأليف سيكون ذا أثر عميق على أحكام المؤرخ». (مقتبس من النشرة الأولية للطالب رقم ٧، ٢٠٠٩).
>
> «لقد توصل المؤرخان إلى نتائج مختلفة لعدد من الأسباب. فالمؤرخ (A) يأتي بالعديد من الافتراضات حول القيمة الظاهرة للمصادر، كالكراس الذي وضعه Coppe والذي اعتبره المؤرخ دليلاً على تحدي الـ Ranters ضد الطبقة الوسطى. . .
>
> والمؤرخ (B) يركّز على غياب أدلة قوية دون أن يضع افتراضات معينة ولكن في الوقت نفسه يعرض استنتاجاً محدوداً يتمثل في أن الـ Ranters لم يكن لهم وجود. إن هذه الفروق اللافتة تعود إلى الطرق المختلفة التي اعتمداها في تفسير المصادر

وإلى أنهما، ببساطة، مؤرخان يختلف أحدهما عن الآخر ويفهمان ظاهرة الـ Ranters بطرق مختلفة. للمؤرخين توجهات أيديولوجية وسياسية مختلفة، إذ إن المؤرخ (A) أكثر يسارية وانفتاحاً، ما جعله يدلي بالافتراضات التي أوردها، بينما المؤرخ (B) أكثر ميلاً إلى اليمين مبدياً تقديرات حذرة بدلاً من افتراضات ضاربة في الهواء». (مقتبس من النشرة النهائية للطالب رقم ٧، ٢٠٠٩).

خاتمة

إن المشتركين في أكاديميتي ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩ لا يشكلون عينة ممثلة لطلبة التاريخ من الفئة العمرية ١٦-١٩ سنة، والنشرات التي أدلوا بها على اللوحات الإلكترونية تعكس الأسئلة التي كانوا يتناولونها وتأثير التغذية الراجعة والتعليقات التي تلقوها. لذلك، من الواضح أن المعطيات التي جرى بحثها أعلاه معرّضة لتحيّز العيّنة (sample bias) والتأثيرات الناتجة عن طبيعة المهمة (task effects)، ولن يكون من الحكمة تثبيت نتائج عامة بناء على هذه المعطيات.

إلى ذلك، إن من ضروب السذاجة الإدعاء بأن التفسيرات التي أوردناها ذات صفة حاسمة في هذه الدراسة القائمة على أن بناء المعرفة رهن بالأسئلة والغايات البحثية التي تؤدي إلى إنتاج المعرفة، إذ يمكن البحث عن أجوبة لأسئلة أخرى تطرح على هذه المعطيات. فلو عرضت افتراضات تفسيرية بديلة لنتجت عنها أسئلة جديدة مختلفة.

بالرغم من هذه التحفظات، فإن المعطيات والتحليلات الواردة في هذا البحث توفر دعماً قوياً لمقولتين ودعماً محدوداً لمقولة ثالثة.

أولاً. تؤيد هذه الدراسة نتائج الأبحاث الراهنة عن الأفكار المسبقة لدى الطلبة حول تفسيرات التباين في العروض التاريخية لجهة تشويهات المؤرخين من ناحية، ومن ناحية أخرى لجهة إظهار المؤرخين في مواقع سلبية غير فاعلة كما ورد في المعطيات عن نشرات الطلبة الأولية (Lee, 1997, 1998 & 2001).

ثانياً. تشير المعطيات ومناقشتها في هذه الدراسة إلى أن الأكاديميات الافتراضية يبدو أنها مكّنت الطلبة من تطوير تفكيرهم ودفعه إلى أبعد من الأفكار الأولية التي عبّروا عنها في البداية. فلعل لدينا أسباباً لنستخلص أن العديد من الطلبة استكملوا فهمهم للطرق الفاعلة التي يعتمدها المؤرخون في بناء معرفة الماضي عبر التفسير التاريخي. لكن هذا الاستخلاص يجدر التعاطي معه بحذر شديد، بالطبع. فالتغير القصير الأمد

فيما يقوله الطلبة في إطار محادثة إلكترونية ليس دليلاً على تغيّر دائم في طرق تفكيرهم. مع ذلك، هناك أدلة تساند الاستنتاج المؤقت أن مواجهة الطلبة بتفسيرات متعارضة وحثهم على التفكير بعمق في خلفية أسبابها مع مفكرين في علم التاريخ يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على فهم الطلبة لعملية بناء المعرفة التاريخية.

ثالثاً وأخيراً، هناك المقولة التي أثيرت في مناقشات النشرات المميزة لعام ٢٠٠٩ أعلاه، وخلاصتها أنه إذا شئنا تطوير تفكير الطلبة، فلا يكفي أن نعرض لهم نماذج للتفسير الفاعل (active interpretation). علينا أيضاً أن نساعدهم على بناء تفسيرات عقلانية (rational) بدلاً من ذاتية (subjectivity) للنواحي الأساسية في التفسير التاريخي كبناء المفاهيم (conceptualization) وانتقاء المصادر.

لائحة المراجع

Ankersmit, F.R. (1994). *History and Tropology: The Rise and Fall of Metaphor*. Berkeley: University of California Press.

Atkinson, R.F. (1978). *Knowledge and Explanation in History: An Introduction to the Philosophy of History*. London and Basingstoke: Macmillan.

Barca, I. (2005). 'Till New Facts are Discovered': Students' Ideas about Objectivity in History'', in R. Ashby, P. Gordon and P.J. Lee (Eds.): *Understanding History: Recent Research in History Education*, *International Review of History Education, Volume 4*. London and New York: Routledge Farmer.

Barton, K. (2009). 'The Denial of Desire: How to Make History Education Meaningless' in L.Symcox and A.Wilshcut (Eds.): *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc.

Blaikie, N. (1993). *Approaches to Social Enquiry*. Cambridge: Polity Press.

Boix-Mansilla, V. (2005). ''Between Reproducing and Organizing the Past: Students' Beliefs about the Standards of Acceptability of Historical Knowledge'', in R. Ashby, P. Gordon and P.J. Lee (Eds.): *Understanding History: Recent Research in History Education*, *International Review of History Education, Volume 4*. London and New York: Routledge Farmer.

Chapman, A. (2009(a)). *Supporting High Achievement and Transition to Higher Education Through History Virtual Academies*. [On Line.] Warwick: History Subject Centre. Available at: http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/hea-history/elibrary/internal/cs_chapman_highachievement_20091001. Last accessed 17th October 2010.

Chapman, A. (2009(b)). *Towards an Interpretations Heuristic: A Case Study Exploration of 16-19 year Old Students' Ideas about Explaining Variations in Historical Accounts*. Unpublished EdD thesis. University of London, Institute of Education.

Chapman, A. (2010(a)). "Historical Interpretations", in Ian Davies (Ed.): *Debates in History Teaching*. London and New York: Routledge.

Chapman, A. (2010(b)). "History 16-19", in Ian Davies (Ed.): *Debates in History Teaching*. London and New York: Routledge.

Chapman, A. (2011). "Twist and shout? Developing Sixth-Form Students' Thinking about Historical Interpretation". *Teaching History*, 142, pp. 24-33.

Collingwood, R. G. (1994). *The Idea of History. Revised Edition with Lectures 1926-1928*. Edited by W.J. van der Dussen. Oxford: Oxford University Press.

Danto, A.C. (2007). Narration and Knowledge. New York: Columbia University Press.

Donovan, M. S., Bransford, J. D. and Pellegrino, J.W. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D.C.: National Academies Press.

Evans, R.J. (1997). *In Defence of History*. London: Granta Books.

Gago, M. (2005). "Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal", in R. Ashby, P. Gordon and P. J. Lee (Eds.): *Understanding History: Recent Research in History Education*, *International Review of History Education, Volume 4*. London and New York: Routledge Farmer.

Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo*. Maidenhead: Open University Press.

Goldstein, L. J. (1976). *Historical Knowing*. Austin and London: The University of Texas Press.

Grafton, A. (2003). *The Footnote: A Curious History*. London: Faber and Faber.

Hsiao, Y. (2005). "Taiwanese Students' Understanding of Differences in History Textbook Accounts", in R. Ashby, P. Gordon and P. J. Lee (Eds.): *Understanding History: Recent Research in History Education*, *International Review of History Education, Volume 4*. London and New York: Routledge Farmer.

Lee, P. J. (1997). "None of Us was there: Children's Ideas about Why Historical Accounts Differ", in S. Ahonen, A. Pauli, *et al.* (Eds.): *Historiedidaktik I Nordern 6, Nordisk Konferens om Historiedidaktik, Tampere 1996*. Copenhagen: Danmarks Laererhojskle.

Lee, P. J. (1998). "A lot of Guess Work Goes On: Children's Understanding of Historical Accounts". *Teaching History, 92*, pp. 29-35.

Lee, P. J. (2001). "History in an Information Culture: Project Chata". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2). [Online]. Available at: http://www.heirnet.org/ IJHLTR/journal2/journalstart.htm.

Last accessed 14th March 2011.

Lee, P. J. (2010). "History Education and Historical Literacy", in Ian Davies (Ed.): *Debates in History Teaching*. London and New York: Routledge.

Lee, P. J. and Shemilt, D. (2004). "I just Wish We Could Go Back in the Past and Find Out What Really Happened: Progression in Understanding about Historical Accounts". *Teaching History, 117*, pp. 25-31.

Lee, P. J., Slater, J., Walsh, P., White, J. and Shemilt, D. (1992). *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*. London: the Tufnell Press.

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lowenthal, D. (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Megill, A. (2007). *Historical Knowledge/Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. Chicago: University of Chicago Press.

Samuel, R. (1994). *Theatres of Memory, Volume 1: Past and Present in Contemporary Culture*. London and New York: Verso.

Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Processes for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.

Tosh, J. (2008). *Why History Matters*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories and Policy*. New York and London: Routledge.

Von Borries, B. (2009). "Competence in Historical Thinking, Mastering of a Historical Framework, or Knowledge of the Historical Canon", in L. Symcox and A. Wilshcut (Eds.): *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilschut, A. (2010). "History at the Mercy of Politicians and Ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th Centuries". *Journal of Curriculum Studies, Volume 42(5)*, pp. 693–723.

Wineburg, S. (1991). "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy". *American Educational Research Journal, 28(3)*, pp. 495-519.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S. (2007). "Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking". *Teaching History*, 129, pp. 6–11.