توليد حجة تاريخية حول العلاقة السببية في درس التاريخ: إستكشاف مقاربات عمليّة للتدريس

كريستين كاونسيل(*)

ملخص: كيف يمكن للطلبة بناء تفسيرات سببيّة خاصّة بهم، والوصول إلى تعميمات حول التغيّر (أو الاستمرارية) في التاريخ، وإنشاء أدلّة لدعم بحوثهم؟ كيف يُمكننا تعليمهم بما فيه الكفاية حول التاريخ كحقل معرفي من حيث ممارسته وأهدافه، حتى يتمكنّوا من تحدّي ادعاءات الآخرين المشوّهة وغير المبرّرة؟ نستخدم في هذا العرض أمثلة حقيقيّة من النشاطات الصفيّة لإظهار أنماط من التعليم الناشط يمكن من خلالها تنمية أنواع عديدة من التفكير التاريخي. وقد دُعي المشاركون للتأمّل في خصائص «أسئلة البحث» المثمرة التي تنظّم تفكير الطلبة حول أي مفهوم تاريخي وتدفعه إلى الأمام. كما نظروا في العلاقة بين النشاطات الخطيّة والشفهيّة في تنميّة ثقة الطلبة واندفاعهم للمناقشة باستقلاليّة، ودقّة والتزام. ومن المواضيع الأساسيّة التي طرحت في هذه المداخلة طرائق تنميّة المعرفة والتفكير المفاهيمي عند المتعلّمين والابتعاد عن التقسيمات البالية بين «مضمون» و«مهارات».

شروط تعلّم مادة التاريخ وثماره: النقدية، الانفتاح، التواضع

إنّ المعرفة التي يدعوها البشر «التاريخ» لا يمكن أن تكون ثابتة وغير متغيرة. إنّ دراسة التاريخ تعني التخصّص والدخول في حقل معرفي محدّد. كما تنطوي على القيام بمجموعة من المحادثات التي تجري بين المؤرخين، وبين المؤرّخين والمصادر التي

(*) أستاذة محاضرة في كلية التربية بجامعة كامبردج، المملكة المتحدة. البريد الالكتروني: cc247@cam.ac.uk.

يستعينون بها، وبين الطلاب الذين يتفاعلون مع المؤرخين من جهة والمصادر من جهة أخرى. هذه المشاركة تأخذ دارس التاريخ في رحلة صعبة تتضمّن مراحل عدّة وتشترط الانضباط. إنها رحلة فهم العمليّة التي بها يمكن لمجتمع متخصص في حقل معرفي – في هذه الحالة مجتمع المؤرخين الأكاديميين – أن يبني المعرفة ويختبرها ومن ثمّ أن يعدلها باستمرار (Counsell, 2011(b)).

من البديهي أن لا ينجح طلاب المدارس في تسلّق هذا الجبل إلى المدى الذي يصل إليه المؤرخون وأن لا يعتمدوا الطريقة ذاتها. فهم يحتاجون إلى الكثير من الوقت عند تسلّق السفوح، للتعامل مع الأطر الأوليّة، وتعرّف أشكال القصة وأنماطها الزمنية، واكتساب «الحس بالحقبة التاريخيّة» من خلال المشاهد. يحتاجون إلى الوقت الكافي لطرح العديد من الأسئلة ومتابعتها، ومنها الأسئلة الساذجة التي لا مفرّ منها في هذه المرحلة الأوليّة. ومع ذلك، يمكن للأطفال والمراهقين أن يستشعروا، إلى حدّ ما، كيف تبنى المعرفة حول الماضي وكيف يتمّ اختبارها من خلال تقصّي الأدلة والتساؤل حولها. ومن الضروري أن يقوموا بذلك في هذا القرن الذي يسود فيه الاستغلال والظلم والصراعات كما في وقت مضى. إنّ معرفة الماضي تُعتبر من الأمور المهمّة التي تسعى القوى ذات المصالح القويّة للسيطرة عليها. إنّ كلّ المعارف التاريخيّة لاسيّما تلك التي تُدرج في المناهج وفي الكتب الدراسيّة «تنتج من قبل شخص ما... وتُمتلك، ويُسيطر عليها وهي خاضعة للتغيير» (Edwards, 2008, p. 45). إنّ الديمقراطية الكاملة لا يمكن تحقيقها إذا لم يبدأ الشباب بفهم كيفية نشوء القصص عن الماضي، ولماذا يتم قّمع بعض القصص الأخرى (وقد لا تكون قد وجدت مكاناً لها في المقام الأول)، وكيف يستطيعون هم المشاركة في عمليّة صياغة القصّة ومساءلتها) وهذا عمل تاريخيّ مشترك لا بدّ لهم أن يساهموا فيه. إنّ فهم كيفيّة بناء المعرفة في حقل معرفي محدّد ليس ترفاً بل ضرورة لا بدّ أن تتأمّن من خلال التعليم.

إنّ إعداد الشباب للمشاركة البنّاءة في محادثات (تاريخيّة) كهذه بعقلانية وإبداع مع وصولهم إلى سنّ الرشد، يمكّنهم من إدراك الشروط التي بموجبها تصاغ المقولات المشروعة عن الماضي. كما عليهم أن يصبحوا قادرين أن يستشفّوا كيف تحاول دائماً الجماعات القوية المتنافسة التي لها مصلحة في الماضي أن تفرض رواية ما أو سرداً معيّناً بدلاً من آخر. من دون هذا الفهم، يقع الطلاب دائماً فريسة لقصة مُغرية، ويعجزون عن التمييز بين الحقائق وآنيّة القصص التي تُنسج فيها الحقائق لخدمة روايات معيّنة ذات رسائل مُتعمّدة (Shemilt, 2000). كما يكونون عرضة لافتراض خطير هو أن

القصص التي يتلقونها هي حقائق وجودية بدلا من روايات تمّت صياغتها من وقائع منتقاة.

وهذه الروايات قد تروى بنيّة حسنة، ومن الممكن أن تكون علاقتها بالسجلات والاثباتات متينة، كما من الممكن أن تكون قد نشأت بعيداً عن أيّة رغبة في التلقين، لكنّها في النهاية قصص تمّ تركيبها، فلَوْ تمّ طرح أسئلة مختلفة لكانت هذه القصص قد صيغت على نحو مختلف. إنّ الحقائق التي يتمّ اختيارها قد تكون مختلفة، ومن الممكن وضعها في ترتيب مختلف أو التركيز على جوانب أخرى منها، فكلّ قصّة عن الماضي هي جواب عن سؤال محدّد. عندما لا يتضمّن تدريس التاريخ في المدارس تعليم الأولاد ما هي الأسئلة التي طُرحت في المقام الأول، وكيف يمكن تغييرها وإعادة صياغتها وطرحها من جديد، لا يتم توجيههم نحو النقدية في حقل معرفي. ولا يتم تحريرهم مستقبلاً من الأساطير، أو التضليل أو التلقين. يجادل شميلت مراراً وتكراراً (Shemilt, 1980 & 2000; 2009) في بحوثه حول خصائص تفكير الناشئة عن الماضي أنّه من المهمّ أن يفهموا أن المعرفة التاريخية هي مبدئية وأنها مركّبة، ويَعتبر ذلك جانباً حيوياً ومهمّاً في تعليم التاريخ. إن الفشل في تنمية هذا الفهم عندهم قد تكون له عواقب مرعبة وكثيراً ما يحصل ذلك:

> «. . . إنّ الاعتقاد بالأساطير والقصص الشعبية التي بُنيت عن الماضي هو الوقوع في فخّ قوانين عصابات الشوارع وثقافتها، واستدعاء التاريخ المُقنع والجزئي الذي يدعم الحقائق البسيطة وحتى الكراهيات البسيطة» (Shemilt, 2000, p. 100).

ولذلك فإنّ الانخراط في التاريخ كممارسة (مهنيّة) منضبطة – وليس كقصّة ثابتة ومنقولة – أمر أساسي لترسيخ قدرة التلاميذ على المشاركة في ممارسة الديمقراطية وتعزيزها في المستقبل. من المهمّ أن يفهم التلاميذ أنّ التاريخ حقل معرفي وشكل من أشكال المعرفة ويقاربونها كذلك، وإلا وقعوا في خطأ اعتبار «الرواية» التي يتعرّضون لها بمثابة الرواية الوحيدة، وهم في خطر فرض قصص أحاديّة على الآخرين. ويمكن اعتبار ربط تدريس التاريخ في المدارس بالتاريخ كحقل معرفي، كجزء من تحضير التلاميذ لاحتضان قيم الديمقراطية – ومنها الانفتاح على وجهات نظر مشروعة ولكن متضاربة يعتنقها آخرون.

كلّ ذلك يجعل من مهمّة تدريس التاريخ في المدارس مهمّة شاقّة. إن تعزيز أوضاع مدرسّي التاريخ، ناهيك عن طلابهم، ينطوي على استثمارات كبيرة لتعميق فهم المعلّمين الخاص للتاريخ كمجال معرفي. يحدّد شابمان الخصائص التي تميّز التاريخ

عن غيره من أنواع القصص عن الماضي. ووفقاً له فإنّ التاريخ:

«... يتميّز عن غيره من تفسيرات الماضي لأنّه يُتوقّع من المؤرخين أن يقدّموا افتراضات، ومفاهيم وأساليب واضحة ما يسمح بتقييمها ونقدها من قبل جماعة أكاديميّة متخصّصةً وأن يقدّموا حججاً تدعم هذه الافتراضات» (Chapman, 2011, p. 101).

هذا النوع من الانفتاح، هذا الاستعداد لاختبار الادعاءات التي يطلقها المرء وكذلك يقدّمها الآخرون يشير إلى أنّ الممارسة التاريخية تتطلّب أخلاقيّات وفضائل معيّنة إضافة إلى قدرات فكرية أو تحليلية مميّزة، قد يكون التواضع أهمّها. يصف واينبرغ (Wineburg, 2000) أثراً محدّداً للدراسة التاريخيّة المنضبطة وهو «التواضع أمام قدرتنا المحدودة على المعرفة» (٢٠٠٠: ٢٤). ويمكن أن يقال إنّ مثل هذا التواضع يكون له طابع اجتماعي، فكلّ من يحاول الدخول في محادثات تاريخيّة، سواء أكان مؤرخاً محترفاً، أو مدرّساً أو دارساً للتاريخ، يتقبّل فكرة أنّ مساهمته هي مساهمة صغيرة يجب على الآخرين التقاطها، ونقدها، والبناء عليها أو تحسينها. فعندما نسعى لفهم الماضي، علينا أن نتذكر دائما أننا نشارك في محادثة مستمرة سواء كنّا نقوم بمُساءلة المصادر الأصليّة، أو بالتفكير نقدياً بالروايات اللاحقة عنها، أو بمحاولة إنتاج روايات جديدة مبنيّة على أدلّة. وتشترط مشاركتنا مسبقاً، كما في جميع المحادثات الحيويّة والمنتجة، الثقة بأنّ مساهمتنا سوف تُقدّر وأننا سنلعب دوراً في بلورة المعرفة المشتركة التي تنتجها هذه المحادثة. ولكن في الوقت نفسه، يجب أن نبقى متواضعين. فعلى الرغم من أننا نساهم ونتكلّم ونقدّم رؤى جديدة، ندرك أن ذلك ليس سوى جزء صغير من محادثة متواصلة، وهي بالتأكيد محادثة ستستمرّ من دوننا في أحد الأيّام. وهذا يشير إلى بعد آخر للتواضع – البعد الزمني والتوجّه إلى المستقبل الذي ستُحاك فيه القصص التي نتلقّاها نحن في حياتنا وتُبنى ووتُعاد صياغتها إلى درجة يصعب تعرّفها. هذا التأمل المميّز في تجربة الممارسة في مجال التاريخ، والقبول بأنها تتطلب التواضع، له تأثير مباشر على المعلّمين الذين يحاولون استكشاف سبل تمكين الأولاد والمراهقين من المشاركة في المحادثات التاريخية في الصف. فما الذي على التلاميذ تعلّمه؟ فضلا عن فهم كيفية طرح أسئلة من المصادر، وكيفية نشوء روايات الماضي وكيف يتمّ تحدّيها وتجديدها، يجب على التلاميذ أن يتعلّموا أنّ هذه العمليّة هي عمل جماعي تمارسه جماعة منضبطة. إنّ تعلم كيفية الإصغاء والاحترام، لتحدّي مداخلات كلّ المشاركين في المحادثة واختبارها أمر صعب ولا يتطلّب فقط المجاملة والانضباط الذاتي والآداب

الاجتماعية، بل يتطلّب أيضاً فهماً عميقاً لهدف القيام بالمحادثة. ومن المرجّح أن نفشل في تحفيز الصغار على القيام بذلك إذا لم نساعدهم على إدراك أهميّة هذا النشاط لقدرة البشرية على العيش معا بشكل جيد.

انطلاقاً من هذه المبادئ، تمّ إعداد النشاطات الصفيّة التي قدّمت في هذه المداخلة الرئيسة (Counsell, 1997 & 2004) ما جعل المداخلة قائمة على المشاركة فأصبحت محادثة. علاوة على ذلك، لم يكن الحوار حول التاريخ فقط، ولكن حول تعليم التاريخ، وهو حوار لا يمكن المشاركة به إلا إذا «صرنا» تلاميذ وتأمّلنا في كيفيّة تعلّم أمور صعبة ومهمّة ومثيرة. فتحوّلت المداخلة إلى مشغل ضخم وإلى حد ما طموح. وأنا ممتنة لجميع المشاركين لانخراطهم بطيبة خاطر وبشكل بنّاء في الأنشطة الصعبة التي أعقبت ذلك. ما يلي هو نبذة عن ذلك المشغل سوف أحاول من خلالها التوسّع في الأساس المنطقي له مع التأمّل في أهميّة ردود بعض المشاركين التي تلقي الضوء على إمكانات هذه الأنشطة وسبل استخدامها من قبل المعلّمين.

تمحور اختيار النشاطات حول ثلاثة مواضيع أدى كل منها إلى بروز مجموعات من الأسئلة حول تعليم التاريخ:

١. العثورعلى أسئلة تعطي قالباً لأبحاث الطلبة: كيف يمكن لمدرسي التاريخ طرح مشكلات تاريخية أو مسائل قيّمة ومناسبة تسمح للطالب في المدرسة الثانوية أن يتعلّم كيف يجادل موقفه في قضية ما؟ ما هي خصائص هذه الأسئلة؟ كيف يمكن لمثل هذه الأسئلة إلقاء الضوء على أهداف التفكير التاريخي عند الطلاب؟ كيف يفيد التأمل في خصائص هذه الأسئلة عملية التعليم؟

٢. تحفيز الطلاب: كيف نساعد التلاميذ ليروا الهدف من هذا السجال وليفهموا أبعاده المفاهمية وليتمتعوا به بدلاً من أن يشعروا بالتهديد وليبقوا منضبطين خلال تفاعلهم مع بعضهم بعضاً؟ ما أنواع النشاطات، والأسئلة الشفهيّة وأنماط الإجابات الطلابيّة التي يمكن أن تساعد في جعل الطلبة متحمّسين للبحث ومهتمّين بمشكلة ما ومصمّمين على العمل مع الآخرين بصبر للوصول إلى حلول لها؟ كيف نساعدهم ليتمتعوا بالعمل معاً بعقل منفتح للبحث عن الأسئلة الصغيرة التي تساعد في الإجابة عن أسئلة أكبر؟

٣. الصدقية التاريخية: كيف نساعد التلاميذ على فهم كيفية الحكم على الروايات التاريخية على اختلاف جودتها؟ وبالرغم من أن التلاميذ عليهم أن يدركوا آنيّة كلّ رواية أو كلّ إجابة على سؤال معقّد، عليهم أن لا ينهاروا أمام عجز النسبيّة. فالنشاطات

تهدف إلى جعلهم مدركين أنه بالرغم من استحالة الوصول إلى إجابة نهائيّة لأيّ سؤال يبقى هناك جدوى في المشاركة في البحث عن أفضل إجابة مُمكنة في الوقت الحاضر.

لقد تحققت هذه المواضيع من خلال سلسلة من الأنشطة تتناول مفهوم العلاقة السببية[١] في التاريخ (historical causation) وهو أحد مفاهيم المستوى الثاني. اختبر المشاركون مقاربات مختلفة لموضوع خاصّ بالسببية - الأسباب التي جعلت حريقاً يخرج عن السيطرة عام ١٦٦٦ وأصبح يعرف «بحريق لندن الكبير». لعب المشاركون دور التلاميذ وتمّت مساعدتهم لبناء واختبار حججهم الخاصّة المتعلّقة بالسببية. كان الهدف من المشغل تعريف المشاركين على أنواع الأنشطة التي قد يمرّ بها طلاب المدارس، وللنظر في إمكانات مثل هذه الأنشطة في توليد أنواع مختلفة من التفكير التاريخي، وأن يبدأوا هم بانتاج نظريات خاصّة بهم، وأساليب وطرائق وأهداف قد تكون ذات فعاليّة في صفوفهم.

إنّ هذا النوع من مواضيع السببيّة جرى العمل به في الكثير من الصفوف (Counsell 1997; 2004; Dove, 2000; Laffin, 2000; Evans & Pate, 2007). وتتمحور فعاليته في صياغة «سؤال للبحث» يتركّز حوله التعلّم بالدعوة إلى التأمّل في خصائصه (Riley, 2000; Byrom & Riley, 2003; Counsell, 2004) والكشف المستمرّ للمسائل التاريخية العميقة التي تقع في صميمه. وكان السؤال المركزي الذي تمّ طرحه في هذه المناسبة «لماذا خرج الحريق الكبير عن نطاق السيطرة ودمّر لندن إلى هذا الحد؟». ومن خصائص هذا السؤال أن عقدة هذا اللغز تتكشف تدريجيا. يبدأ الطلاب دائماً بالتصوّر أن المسألة واضحة تماما، وإنّ بعض الحقائق البسيطة كافية للإجابة عن هذا السؤال بصورة مرضية. تدريجياً، وعند محاولة الإجابة عنه بعدة طرق يدركون عمق المسألة. هذا السؤال بالذات يثير كل أنواع الأسئلة حول طبيعة المدن الإنكليزية في القرن السابع عشر-- وربما طبيعة المدن عامّة -- وكذلك يثير تساؤلات حول الجوانب الخاصّة بمدينة لندن. فهو يثير تساؤلات حول المواقف والمعتقدات والعادات والممارسات والبنية التحتية والظروف المادية. وفوق كل ذلك، يبرز لغزٌ: إذا كانت الحرائق تندلع في المدن في كل وقت، فلماذا أصبح هذا الحريق تحديداً «كبيراً»؟ هل كان هناك شيء غير

(١) ظهرت «السببية» في البداية كممارسة خاصّة بتعليم التاريخ في المدارس الإنكليزية من خلال مشروع مجلس المدارس الخاص بالتاريخ (شميلت، ١٩٨٠). وتعتبر اليوم واحدة من مفاهيم المستوى الثاني التي حددها للدراسة في المنهج الوطني للتاريخ في إنكلترا (QCA, 2008).

عادي في لندن في هذا الوقت؟ وإذا كان الأمر كذلك، كيف أدى إلى هذه السلسلة المعيّنة من الأحداث؟ كلّ هذا يبرز من سؤال قد يظهر بسيطاً، سؤال تحاكي ورشة العمل قوّته التعليميّة في الصف وكيفيّة استخدام المعلّم له.

إن العرض التالي بعيد عن الشموليّة ولا يقصد به إعطاء وصفة مفصّلة عن كيفيّة تنفيذ مثل هذه النشاطات. للمزيد من التفاصيل، يمكن للقارئ مراجعة الفصل الثاني من كتاب كاونسل (٢٠٠٤)[٢]. ما يلي يظهر أنواع ردود الفعل والأجابات التي قدّمها المشاركون في هذه المناسبة.

إنّ دورات كهذه لا تقوم فقط على التفاعل، بل هي ذات آفاق مفتوحة. كنت، أنا المنسّقة، أشارك في محادثة كما يفعل معلّم التاريخ في الصف. ففي مثل هذه الدورات، يجب توفير فسحة للمشاركين ليردّوا وليدفعوا تفكير المنسّق إلى الأمام، ويحوّلوه إلى معرفة يمتلكونها وتكون خاصّة بهم، ويختبروا تفكيرهم الجديد من خلال التفاعل مع المنسّق والتغذية الراجعة التي يعطيها لهم. إنّ العرض التالي لا يمكن أن يعطي الأفكار والتفكير الذي نتج خلال الدورة حقها من الغنى لكنّه محاولة لنقل الأساس المنطقي لبعض الفرص المتاحة (بالنسبة لتعلّم الأولاد مادّة التاريخ)، والدلالة على بعض الطرق التي اختارها المشاركون لحل مختلف المشاكل والإمكانات الناتجة عن المحادثات الفريقية لمعلّمي التاريخ الذين يحاولون بناء تفكير تلاميذهم وتعلّمهم.

لقد اعتمدت في جميع المراحل على مزيج من أنواع من المعرفة: تجربتي الخاصّة السابقة في تدريس التاريخ حيث كنت أستخدم باستمرار مثل هذه النشاطات في الصفوف المدرسية، وتجربتي كمدرّبة تربويّة حين كنت أراقب مثل هذه الأنشطة التي يقوم بها المدرّسون المتدرّبون وأقدّم الدعم لهم للمراجعة والتقييم، ومراقباتي المتكررة للمعلّمين ذوي الخبرة الذين يستخدمون أساليب مشابهة (أو مختلفة إلى حدّ ما) ومناقشاتي معهم، ومعرفتي المرتكزة على الكتابات الأكاديمية والمهنية للمدرسّين والباحثين الذين قاموا ببحوث حول تفكير التلاميذ التاريخي.

يلعب هذا العرض دور الدليل المساعد لشرائح PowerPoint التي أدرجت

(٢) ركّز المشغل على مفهوم واحد من المستوى الثاني وهو السببيّة التاريخيّة (historical causation). راجع كاونسيل (٢٠١١ أ) للإطلاع على أمثلة ومحادثات حول مفهوم آخر من المستوى الثاني.

كمستندات في هذه الورقة. فيعطي المعلّمين والمدرّبين فكرة عن كيفية استخدام هذه الشرائح إن رغبوا في تكرار بعض جوانب ورشة العمل، سواء مع المعلمين أو مع الطلاب.

استخدام النشاطات الصفية لاستكشاف أشكال التفكير التاريخي وإدارة مثل هذا التفكير في الصف

أطلقت الشريحة ١ التركيز على التفسير السببي واستُخدمت لمساعدة المشاركين على بلورة فكرة السببية كنوع من الأسئلة التي تدعو إلى نوع من الجدل. ومن المهام الرئيسيّة لأساتذة التاريخ، تحديد جوهر أو طبيعة الحجج التي يريدون أن يمتلكها التلاميذ – ومنها الحجج التي تتطوّر من خلال الحوار في صف التاريخ المُدار بشكل جيّد ومن ناحية أخرى الحجج التي يبلورها التلميذ فردياً والتي تظهر في كتاباته الخاصّة. إنّ «السببيّة» هي مظلّة واسعة لمجموعة من مفاهيم المستوى الثاني التي تُعنى جميعها بتفسير سبب حدوث الأحداث في الماضي، وهذه المفاهيم أساسيّة في الممارسة التاريخية[٣]. تجسّد الشريحة ١ الأسئلة الشائعة حول العلاقة السببيّة التي يتطلّب كلّ منها شكلاً من أشكال الحجّة السببية.

شريحة ١

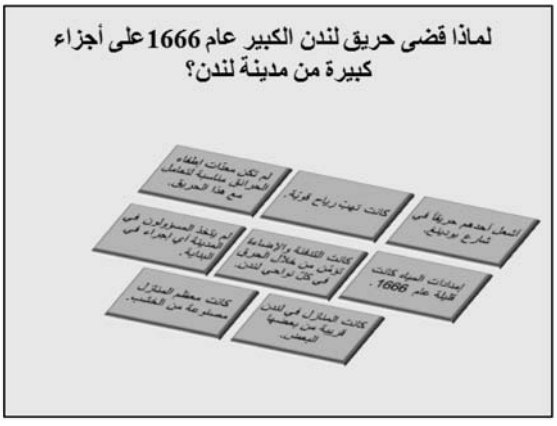
من الممكن لأستاذ التاريخ أن يصمّم سلسلة من النشاطات التي من شأنها أن تدعم رحلة الطالب في البحث عن الإجابة عن كلّ من تلك الأسئلة. وتظهر بوضوح بعض

(٣) راجع عمل شميلت ولي (٢٠١١) للإطلاع على أمثلة أخرى من هذا النوع لا سيّما التفسير المتعمّد والتفسير المتعاطف. فهذه الجلسة ركزت نوعاً ما على مظلّة من التفكير السببي.

خصائص التفكير المنطقي عند الطلاب -- أو في الواقع المؤرخين - عندما يشاركون في بناء واختبار تفسيراتهم السببيّة من خلال تقديم الحجج والحجج المضادة. ومشاركة الطلاب في هذه النشاطات، لا سيّما الشفهيّة منها، تقدّم لأستاذ التاريخ فرصة كبيرة لالتماس التفكير المنطقي الذي يبرز عندهم. وبعد الاستماع إليهم بعناية، يمكن للأستاذ التدخّل في مناقشاتهم الجماعية لتسليط الضوء على أحد جوانب هذا التفكير المنطقي، والتعليق على طبيعته، وتشجيع جوانب منه من خلال التدخل بشكل أو بآخر أو لكي يظهر للطلاب كيف تختلف أنماط التفكير عندهم مع تغيّر بعض المتغيرات.

شريحة ٢

من أجل توضيح هذه العملية، شاركت في ثلاثة أنشطة قام من خلالها المشاركون باستكشاف سؤال واحد في العلاقة السببية وبتجريب سبل متناقضة للإجابة عنه. طُلب من المشاركين العمل في فرق صغيرة كما يحدث في الصف وعُرض السؤال التالي على شريحة ٢: لماذا قضى «الحريق الكبير» على أجزاء كبيرة من مدينة لندن؟



شريحة ٣

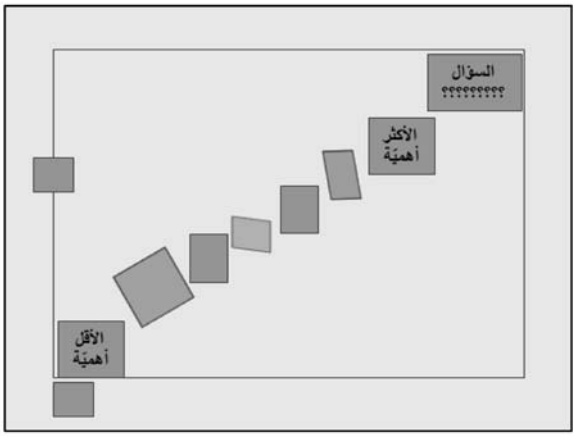
أعطي المشاركون أدوات للبدء بصياغة إجابة، وكانت كناية عن مجموعة من البطاقات يظهر على كلّ منها سبب محتمل لانتشار «الحريق الكبير» (شريحة ٣). ثم تمّ تنفيذ ثلاثة أنشطة متتابعة (راجع الشرائح ٤، ٥ و٦). دام النشاط الأوّل ٢٥ دقيقة (شريحة ٤)، ودام كلّ من النشاطين التاليين ١٠ دقائق (شريحة ٥ و٦). ولقد اقترحت

في كتابي سلّة واسعة من الفرص المتاحة لكلّ من هذه الأنشطة وأدرجت ستة أنشطة أخرى يقدّم كلّ منها طريقة مختلفة في ترتيب البطاقات وأحياناً مع موارد إضافيّة (Counsell, 2004).

لقد برزت قضايا عديدة كان من المفيد مناقشتها في هذه المناسبة، منها ما كان معنياً بالموضوع التاريخي نفسه (كلّما قمنا بمحاكاة العمليات التي قد تواجه الطلاب في الصف)، ومنها ما كان معنياً بسبل تعزيز المناقشة (وذلك كلّما انتقلنا إلى مستوى أعلى من المناقشة المهنية حول التعلّم والأساليب التربوية من خلال تجربتنا). إنّ وصف ما جرى في ورشة العمل هو عملية معقدة لأن مناقشاتنا كانت تقوم دائما على مستويين في آن واحد. في المستوى الأوّل، كان المشاركون يحاولون بناء حجج سببية حول ما جعل «الحريق الكبير» خارجاً عن السيطرة. وكانوا يحاولون تحقيق ذلك من خلال التبادل ومقارنة الحلول والتفاوض عليها، غالبا بناء على حجة قوية. ولكن في الوقت نفسه، كنت أستخدم عملية محاكاة الحجج التي تظهر في الصف بهدف تعزيز طبقة أخرى من المناقشات، سواء في مجموعات صغيرة وكمجموعة كاملة. وكان هذا المستوى الثاني مناقشة على مستوى مجموعة من المهنيين بغية التفكير في إمكانات التعلم عند الطلاب واشتملت على بعض التأمّل في كيفية قيامنا، نحن أساتذة التاريخ، باستغلال مثل هذه العمليّة القائمة على الحجج والبناء عليها، وكيف يمكننا استخدامها لتشخيص المفاهيم الخاطئة ومعالجتها، وكيف يمكننا الإفادة منها لتوفير تحد جديد، وكيف يمكننا تحفيز الطلاب للمثابرة، وكيف يمكننا تعزيز الفضول عند الطلاب وهلم جرا. وبالتالي فقد تنقّلنا باستمرار بين المناقشة كطلاب (مهتمّين في التفكير التاريخي) والمناقشة كأساتذة (مهتمين بالتفكير المهني حول الآثار المترتبة من تفكيرنا التاريخي على الأساليب التربويّة في تعليم التاريخ).

في النشاط الأوّل، طُلب من المشاركين القيام بأمرين في الوقت ذاته: أولاً، أن يقرروا أيّة بطاقات هي ذات صلة *بالسؤال* (مقابل أن تكون مجرد ذات صلة *بالموضوع*)، ثانياً ترتيب هذه «البطاقات ذات الصلة بالسؤال» حسب أهميّتها النسبيّة له. وكان من الأفضل القيام بهاتين العمليّتين في الوقت ذاته لأنّ النقاش حول واحدة منها يؤثر على النقاش حول الثانية. ومن أجل دعم نقاش المجموعة وإظهار تفكيرها خلال النشاط، طُلب من المشاركين العمل على إنشاء خط، مثل ذلك المعروض في الشريحة ٤. وبعبارة أخرى، كان عليهم أن يضعوا، بالقرب من بطاقة «السؤال»، البطاقة التي اعتبروها الأكثر أهمية في بناء إجابة عليه (شريحة ٤)، والبطاقة التي تليها أهميّة بالقرب

منها وهكذا. كما طلب منهم وضع البطاقة التي تقرّر المجموعة أن لا صلة لها بالسؤال خارج الورقة التي رسموا عليها الخط. وبذلك، أضحت الورقة التي يعملون عليها ذات معنى مهم: أصبحت تُعامل على أنها «المنطقة ذات الصلة»، ويقصد بـ«الصلة» العلاقة بـ«السؤال».



شريحة ٤

سرعان ما بدأت تظهر في مناقشة كل مجموعة الخصائص البنيويّة للمشكلة. وتمتّع المشاركون في اقتراح تراتبيّات ممكنة لأسباب المشكلة ومناقشة ما له وما ليس له صلة بها، كما تمتّعوا بتقييم الجهود التي بذلها كلّ منهم في هذا الإطار. هذا النشاط يساعد في بروز خطوط متنوعة من «التفكير السببي» لأن الأسباب هي نفسها متنوعة، وتشمل من جهة التصرّفات التي يقوم بها الأفراد ومن جهة أخرى ربما انعطاف الظروف بشكل عَرَضي أو بعض القضايا الهيكلية العميقة ومنها البنية التحتية للبلدية، إدارة المدينة، الممارسات الاعتيادية أو الأعراف القديمة. ولم يكن واضحاً في بعض البطاقات إن كانت تشير إلى دافع سطحي أم إلى عامل أساسي عميق، أو ربما إلى الاثنين معاً بحيث يظهر أحد هذين النقيضين إلى السطح اعتماداً على كيفية وسياق استخدامه لتكوين معنى من قبل الفرد أو المجموعة.

سمح اللعب المتواصل بالبطاقات بظهور هذه التوترات ما جعل مناقشة كل مجموعة مع نفسها أكثر وأكثر تأمّلاً. وبعد حوالي عشر دقائق من ترتيب البطاقات وإعادة ترتيبها أكثر من مرّة، سُمع المشاركون يقولون أموراً مثل (في هذه الحالة، كان الجدل ضد إعطاء الأولوّية لفكرة «البيوت المصنوعة من الخشب» أو «البيوت القريبة لبعضها»):

> «ولكن لقد كان هناك دائما حرائق في لندن! لذا من المؤكد أننا بحاجة إلى البحث عن شيء غير عادي جعل هذا الحريق يخرج عن نطاق السيطرة. وأعتقد أن العامل المهيمن هو عدم كفاءة مسؤولي المدينة في البداية. كان يمكن وقف انتشار الحريق لو تدخلوا في وقت سابق.»

والذي كان الرد المعتاد عليه:

«ولكن عجز مسؤولي المدينة قد لا يكون محصوراً في هذه الحالة. أعتقد أن قلّة إمدادات المياه يجب أن يكون سبباً رئيسياً للفشل في منع الانتشار السريع. البطاقة أشارت إلى أنها «عادة» ما تكون قليلة.»

من خلال هذه المناقشة، وجد بعض المشاركين أنفسهم يفكرون في طبيعة الأسباب التي كانت تمرّ بذهنهم.

كما يحدث دائما مع هذا النشاط، دار نقاش رائع حول بطاقة عنوانها «أشعل أحدهم ناراً في شارع بودينغ». وبالتأكيد، لا تبدو البطاقة متصلة بـ«السؤال» بل فقط بـ«الموضوع». في هذا المشغل - وكما يحصل مع الراشدين أو مع الطلاب الذين تلقوا تعليماً جيّداً - قرّرت معظم المجموعات، ولسبب وجيه، وضع البطاقة خارج «منطقة الصلة». ومع ذلك اعتبر فريق أو اثنان أن البطاقة جديرة بأن تدرج على الخط الذي يظهر «الأسباب الممكنة» للحريق. في البداية، رفضت المجموعات الأخرى هذا الاقتراح ولكنّ بعضاً منها غيّر رأيه بعد أن سمع مسار الحجج المقدّمة. فالحجة كانت أن موقع شارع «بودينغ» قد يكون له علاقة بـ«انتشار» الحريق. وكانوا في الواقع على أرضية متينة في اتباعهم هذا المسار التبريري. إن كان الشارع يقع حيث كثافة المساكن فإنّ موقعه في هذه الحالة قد لا يؤثّر على بدء الحريق لكنّه يؤثّر على انتشاره.

أقنعت هذه الحجة العديد من المشاركين، فاضطروا جميعهم للتفكير في البطاقة بطريقة جديدة. وهذه النظرة الجديدة إلى البطاقة أدت إلى نشوء مناقشة مثيرة حول الصيغة المستخدمة فيها والسبل المتعددة لتكوين المعاني منها. وتحديداً، هل يمكن القول إن البطاقة تتعمّد الإشارة إلى الموقع أم أن الإشارة إليه جاءت عرضية؟ عند هذه النقطة، دعوت المشاركين إلى حل المسألة بإعادة صياغة البطاقة. هل يمكنهم إعادة صياغة البطاقة بشكل يسمح لنا بالاتفاق جميعاً على أنّه من الضروري إعادتها إلى «منطقة الصلة»؟ لم أكن أريد منهم أن يغيّروا الحقائق، بل أن يعيدوا صياغة الطريقة التي تمّ فيها نقل هذه الحقائق. هذا النشاط المصغّر أثمر جهوداً مثل «محل شارع بودينغ كان في منطقة كثيفة البناء» أو «بدأ الحريق في منطقة سكنية كثيفة المباني». ثمّ أدّى ذلك إلى مناقشة حول كيفيّة مساعدة الطلاب في رحلة من هذا القبيل، ليدركوا أهميّة الاعتناء في صياغة أيّ بيان يقصد به تحديد سبب. لمثل هذا النشاط المصغّر العديد من الفوائد الممكنة للتعلم ولكنّني في هذه المناسبة اخترت التركيز على واحدة منها في الحديث مع المشاركين وهي أن هذا النشاط قادر على تمكين التلاميذ من إدراك القوّة التي يتمتّعون

بها. كانت فرصة ليرى التلاميذ أنّه من خلال إجراء تغييرات دقيقة في صياغة سبب واحد يمكنهم تعزيز الحجّة السببيّة التي يقومون ببنائها.

ومن تجربتي السابقة، كنت أعرف أنه من الممكن أيضا أن تذهب المناقشة الطلابيّة حول بطاقة «شارع بودينغ» في اتجاه آخر، وهو اتجاه قد يكون مفيداً للطلاب الأصغر سناً الذين ما يزالون يحاولون تعلّم التركيز بدقة على المشكلة المحدّدة في «سؤال البحث»، بدلاً من القيام ومن دون هدف بجمع الحقائق التي تتعلّق بـ«الموضوع» دون أن تكون ذات صلة بـ«السؤال». عند هذه النقطة، نقلت تجربتي في مدرسة ابتدائية في إنكلترا حيث رأيت تلاميذ في التاسعة والعاشرة من العمر يستخدمون هذه البطاقات. في البداية، وضعوا بطاقة «شارع بودينغ» في أعلى سلّم الأولويات ولكن ليس للأسباب المنطقية التي تمّت مناقشتها سابقاً بل لأسباب لا علاقة لها بالموضوع (عادة مثل «لأنّ كل شيء بدأ هنا»). واتضح بسرعة أنّ وضع البطاقة في أعلى السلّم كان نتيجة عدم قراءتهم «السؤال» بشكل صحيح. كانوا في الواقع يجيبون عن سؤال رديف مثل «لماذا اندلع الحريق؟» أو «أين اندلع الحريق؟». لم يتناولوا السؤال بإسهاب ولم يتأملوا في المشكلة التي تقع في صميمه – وهي مشكلة «انتشار الحريق».

ثمّ أخبرتهم كيف تطوّر تعلّمي أنا عند هذه النقطة. لقد تعاملت معلّمة المدرسة الابتدائيّة مع المفهوم الخاطئ عند التلاميذ على أنه فرصة ذهبيّة. بدأت تعمل مع كل فريق وتسأله عن مختلف جوانب الترتيب الذي قام به، وتشجّعه، وتحمّسه وتدعمه. ثم عندما تترك الفريق لتنتقل لآخر، تضيف عرضاً ملاحظة مثل «هل أنتم متأكدون من تلك؟ من بطاقة «شارع بودينغ»؟ لو كنت مكانكم لأعدت قراءة السؤال». ولقد اندهشت عندما لاحظت أن بطاقة «شارع بودينغ» انتقلت تدريجياً عند كلّ الفرق إلى أسفل سلّم التراتبية حتى أنّ معظمهم خلصوا إلى أن لا صلة لها.

أظهرت معلمة المدرسة الابتدائية بهذه الطريقة وعيها المهني بأنّه من الضروري لتلاميذها أن يفهموا سبب الخطأ في التراتبيات التي قاموا بها. وتحقيقاً لهذه الغاية، لم تسارع في التدخّل باكراً بل أفسحت لهم المجال للوصول إلى الحلّ. وهي لم تقم بذلك لأنّه من الأفضل لهم أن يصلوا إلى حلّ بأنفسهم – فذلك ليس دائماً الأفضل لهم – بل لأنّها أدركت كم سيتحمسّون وكم سيصبحون أكثر تمكناً عندما سينزل عليهم الوحي فيدركوا أنهم كانوا يتعاملون مع صيغة مشوّهة وضعيفة لسؤال البحث. أثرّت طريقتها في التدخّل بالتأكيد، فسُمعت صيحات فرح وحماس تصدر عن الفرق التي وصلت بنفسها

إلى الاستنتاج أنّ البطاقة (بالشكل الذي صيغت فيه) لا صلة لها بالسؤال على الإطلاق. فالمرء يحتاج أحياناً إلى الغوص في صلب الموضوع والتصارع معه لبعض الوقت قبل أن يسأل - أو أن يكون عنده دافع ليسأل - إن كان تصوّره للمشكلة هو في الواقع تصوّراً صحيحاً. هؤلاء التلاميذ شاركوا في العمل بنشاط لدرجة أنهم شعروا بالحماس عندما اكتشفوا أنهم كانوا يعملون بصيغة مشوّهة لسؤال البحث.

إنّ الأساتذة المتمرّسين يفتنون دائماً بهذا النشاط الذي استخدمه في الدورات التدريبية. وذلك لأنّ له علاقة بمشكلة مزمنة يواجهها أساتذة التاريخ عامّة لا سيّما مع التلاميذ الأكبر سنّاً الذين يتحضرون للامتحانات وهي تحديداً مشكلة خسارة النقاط لعدم «الإجابة عن السؤال». فما يثير المناقشة دائماً هو القدرة على تمكين التلاميذ ليصبحوا قادرين على تشريح السؤال تماماً كالطبيب الشرعي وإيجاد نقطة ارتكازه وذلك من خلال رحلة يُدفعون فيها إلى الفضول، إلى التمتّع بالمناقشة، والرغبة في التنافس لابتكار أفضل تفسير يمكن الدفاع عنه.

في هذه المناسبة، أنتج نشاط «خط المنطقة ذات الصلة» مناقشات مثمرة أخرى وكلّها يمكن استثمارها من قبل المعلّم لكنّني لم أستطع أن ألتقط إلا بعضاً منها. وفي ما يلي مجموعة من القضايا المختارة التي برزت تلقائياً بين الفرق. إنّ عدد المشاركين الكبير جعل قيام «مناقشة صفّية» تشمل الجميع مستحيلاً في هذه المناسبة، ومع ذلك يمكن أن أنوّه بهذه القضايا كبؤر مثالية لقيام مناقشة صفيّة يمكن للمعلّمين والمربين الاستفادة منها عند تنفيذ هذا النشاط مع التلاميذ أو مع مجموعات أقل (دون الثلاثين) عدداً من الأساتذة:

١. صلات أخرى بين الأسباب: الرغبة في التصنيف

وجد العديد من المشاركين أنفسهم مُحبَطين بسبب طلب الإصرار على المهمّة المعطاة لهم- وأنا عززت هذا الطلب عن قصد - وهي إنشاء «خط». ويحصل ذلك دائماً حيثما أعطيت هذا المشغل، فما أن يبدأ المرء بترتيب الأسباب حسب الأولويّة حتى يظهر التشابه بينها. والمفارقة هي أنّه عندما يُضطر المرء للفصل بين الأسباب، يشعر بالحاجة إلى الربط بينها. وكلّما يُجبر المرء على إيجاد تراتبيّة حسب الأولوية كلّما يشعر بالرغبة في رفض هذا الطلب. هذه فرصة ذهبيّة للأستاذ الذي سيطلب من تلاميذه، لاحقاً، تصنيف الأسباب وفقاً لأنواعها وتجميع الأمثلة الصغيرة في مجموعات كبيرة - وربما تستحق هذه المجموعات صفة «الأسباب» أكثر ممّا تستحقها البطاقات.

وهكذا سرعان ما أدرك المشاركون أنّ لإنشاء خط الأهمية النسبية فائدة جانبيّة هي تحفيز التلاميذ، فهو يجعل المرء راغباً في القيام بالتصنيف. وتكون هذه فرصة للمعلّم في حال بدأ التلاميذ بالتذمّر مطالبين بتجميع البطاقات في حزمات أن يعدهم بأن يقوموا بذلك لاحقاً. وعندما تحين الفرصة لذلك لاحقاً (راجع شريحة ٦) يهمّ التلاميذ للقيام بذلك بسرعة. ولهذا من المهمّ للمعلّمين أن يقوموا بالتفكير والتأمّل في نشاط ما بناء لعلاقته بنشاط آخر. أحياناً لا يكون النشاط ذا قيمة بحدّ ذاته، بل يكون قيّماً في قدرته على التوسّع والارتباط بغيره. وهو يساعد التلاميذ على توقّع التغيير في نشاط لاحق ما يحفزهم أكثر وأكثر. ويمكن استخدامه مع التلاميذ ذوي النتائج العالية لتعزيز تفكيرهم ما وراء المعرفي (meta-thinking) حول طبيعة المشكلة التي يقومون بحلّها وأنماط التفكير التي يعتمدونها.

٢. الافتراضات المنافية للواقع (أو التفكير المغاير) وصيغة الشرط

وجد المشاركون أنفسهم يستخدمون الافتراضات المنافية للواقع وذلك لأنّه من الصعب الغوص في عملية تحديد الأولويات من دون قول أمور مثل «لو أن معدات إطفاء الحرائق كانت أفضل، لربما كانوا. . .» أو «لو تدخل مسؤولو البلدة من البداية، لربما كانوا. . .». هنا أشرت إليهم أنّه يمكن لمعلّمي التاريخ أن يقرروا تنبيه التلاميذ إلى صيغة الشرط التي كانوا يستخدمونها بشكل طبيعي. كما يُمكن للمعلّمين أن يبنوا على ذلك بطرق عديدة منها جعل التلاميذ ينتبهون عندما يستعملون افتراضات منافية للواقع ويفكرون في ما يسبب ذلك، أو يمكن للمعلّمين تذكير التلاميذ بقيمة صيغة الشرط لا سيّما عندما يعبّرون خطياً عن حجة.

يثير المعلّمون المشاركون في هذه الأنشطة أحياناً التناقضات التي تحيط بالافتراضات المغايرة للواقع بالرغم أن ذلك لم يحصل في هذه المناسبة. قام فيرغيسون (Ferguson, 1999)، على سبيل المثال، بتحرير مجموعة من «التواريخ الافتراضيّة» التي تحدّد «ما كان يمكن أن يكون». وقد قام بذلك من باب تحدّي ما اعتبره مقاربات حتميّة في السببيّة التاريخيّة، لكنّ هذا ليس سوى شكل واحد (متطرّف إلى حدّ ما) من التفكير المغاير. أفضّل التفكير في نوعين من «التفكير المغاير» فمنه «الليّن» – وهو الأساسي أو الطبيعي الذي يستحيل تجنّبه عند القيام بتحديد الأولويات، ومنه «القاسي» مثل البدائل التاريخيّة الخياليّة في كتاب فيرغيسون. هذا ليس مختلفاً عن التمييز الذي قدّمه ميغيل (Megill, 2007) فقد كتب عن نوعين من التفكير المغاير «المُقيَّد» و«الوافر».

«ينتقل التفكير المغاير المُقيَّد من الأثر المعروف إلى سبب افتراضي، أمّا المؤرخ الخيالي فينتقل بحماس من سبب غير مرئي (بل مفترض) إلى أثر لم يحصل في الواقع على الإطلاق» (٢٠٠٧: ١٥٣).

٣. من الحسّي إلى المجرّد، التحضير لتصنيف أكثر تعقيداً

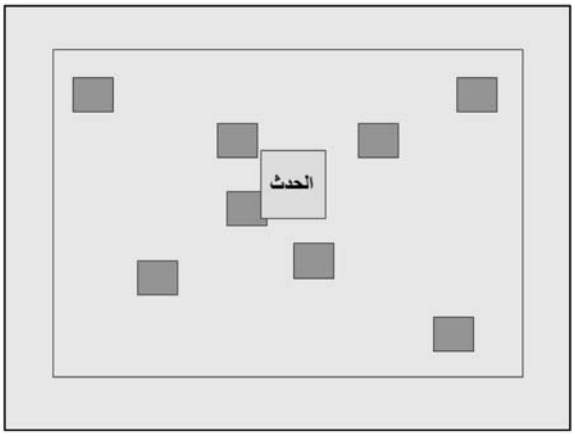
صُمّمت بطاقات «حريق لندن الكبير» بعناية لتسمح للمعلّم بالانتقال من الخاص إلى العام و/أو من الحسّي إلى المجرّد. نشعر في البدء أنّ المشكلة حسّية ومحصورة، وتبدو المسألة كلّها مرتبطة بمعدات إطفاء الحريق، بمسؤولين سكارى، بمبنى مشكوك بأمره أو محلّ محدّد لبيع الحلوى. ولكن تدريجياً ومع القيام بتجارب بالبطاقات، لا سيّما من خلال النشاطات اللاحقة (شريحة ٥ و٦)، يصبح واضحاً أنّ المشكلة ما هي إلا مصغّر لأمر أكبر. فالمشكلة الحسيّة المضللّة تخفي احتمالات بنيويّة تشمل عوامل مختلفة عن بعضها البعض. وتدخل إلى اللعبة هنا أفكار عديدة منها الشروط اللازمة والكافية، الاجراءات الجماعيّة/المؤسساتيّة، الإجراءات الفرديّة أو العقليات الجماعيّة ما يتيح للمعلّم فرصة كبيرة ليلفت نظر التلاميذ إليها وهم يتحسسون طريقهم عبر هذه اللغة التعريفيّة.

من غير المحتمل أن يتناول المدرّس كل هذه المسائل في درس واحد. فإرهاق التلاميذ بالأفكار العديدة قد تكون له نتائج عكسيّة. حتى في هذه الجلسة الافتتاحية، كان من السهل بالنسبة للمشاركين أن يغرقوا في خصوبة الاحتمالات خصوصاً بعد أن اتضحت الانعكاسات التاريخية والتربوية المتعدّدة لمناقشاتهم. ولقد عكست أسئلة المشاركين ذلك، فبعضهم سأل كيف يقرّر المعلّم ما الذي يجب التركيز عليه وما يجب تجاهله. وكانت إجابتي أن ذلك يتوقّف على الدور الذي أراده المعلّم لهذا النشاط ضمن البحث الواسع الذي خطط له (لا سيّما الأنشطة السابقة واللاحقة له)، كما يتوقّف على معرفة المعلّم لاحتياجات بعض التلاميذ (على سبيل المثال، قد يكون المعلّم على بيّنة من بعض المفاهيم الخاطئة التي يمكن أن تتناولها مناقشة ما)، ويتوقّف أيضاً على مسألة التحفيز المهمّة. إذا أحبّ التلاميذ النشاط وكانوا متعطشين للمزيد، سوف يستوعبون الأفكار الجديدة ويتمتعون بتطوير أفكار خاصّة بهم، أمّا إذا كانوا متعبين أو فقدوا التواصل مع القصّة الإنسانية الرائعة، سرعان ما ستضيع طاقة الصف ويصبح إحياء التعلم صعباً.

إنّ أيا من هذه الأنشطة لا يمكن أن ينجح من دون تحضير جدّي من قبل المعلّم،

والتدخلات المخطط لها بعناية، والقرارات التي يتخذها كرد فعل سريع للفرص التي تنشأ. وكلّ ذلك يعني أن معلّمي التاريخ بحاجة للتفكير ملياً بجوانب المنطق السببي الذي يرغبون في تحديد أولويّاته. إنّ الدور الذي يلعبه هذا النشاط في الانسياب المتسلسل للدروس هو عامل أساسي مقرّر يساعد المعلّم في اختيار المداخلات التي يجب البناء عليها وتلك التي يجب اسقاطها. فالنشاط يجب القيام به كجزء من رحلة يقوم بها التلاميذ للوصول إلى إجابة نهائية على السؤال ربما من خلال رسم بياني، أو تعبير خطّي أو تقديم شفهي في مدّة حصّتين تعلميّتين أو ربما أكثر (Riley, 2000). على المعلّم ادراك الدور الذي ينبغي أن يلعبه كلّ من الأنشطة في تعزيز التعلّم الجاري نحو ذلك الهدف.

٤. نشاط فرز البطاقات الثاني: الأسباب القصيرة والمتوسّطة والطويلة المدى (شريحة ٥)



شريحة ٥

تعمّدت خلق تناقض بين طريقة إعداد هذا النشاط وتلك المُعتمدة في النشاط الأوّل، لكنّني لم أُشر إلى ذلك عندما أطلقته. كنت أريد أن يقوم المشاركون لاحقاً بالتأمّل في كيفيّة اختلاف طريقة الإعداد بين النشاطيْن وما كان تأثير ذلك. في النشاط الأوّل، أخذت وقتاً طويلاً في الإعداد للمهمّة، فشرحت بعناية ما الذي كان مطلوباً. كنت قد أكدت مراراً وتكراراً، على الحاجة إلى السلوكيات التي من شأنها أن تعزّز التفكير، والمثابرة على المشكلة والتحلّي بالصبر مع الآخرين ضمن مجموعاتهم.

كنت قد شدّدت على غياب «الإجابة الصحيحة» وأنّه يمكن الدفاع عن مجموعة من التراتبيّات المُمكنة. كنتُ قد أكدت أنّ بعض التراتبيات يمكن الدفاع عنها تاريخياً أكثر من أخرى وأنّ ما كنتُ أهدف إليه هو نهج أو عمليّة في التفكير وليس نتيجة محدّدة

ثابتة. كنت قد شدّدت أيضاً أنّه يجب على كلّ مجموعة أن تصل إلى توافق في الآراء وأنّ ذلك سيستغرق وقتاً، فأعضاء المجموعة بحاجة إلى وضع شروط للمناقشة، والقيام بالتفاوض مع بعضهم بعضاً، والإصغاء لبعضهم بعضاً، وبناء الحلول من خلال التعاون مع بعضهم بعضاً. كنت قد شدّدت أنّه عند انتهاء الوقت المحدّد سيتوجب على كلّ مجموعة أن «تدافع عن خطّها» أمام الحاضرين في الغرفة كما أنّها ستشارك في «مناقشة صفيّة تشمل الجميع» حول المزايا التي يتمتّع بها كل «خط» من «الخطوط» التي قدّمتها المجموعات. وهكذا، وبعبارة أخرى قدمت لهم وجبة كاملة.

أمّا مع هذا النشاط الثاني فقلت لهم ببساطة ما الذي يجب عليهم أن يقوموا به، وأشرت إلى شريحة ٥ لتوضيح ما سيكون النتاج، وتصرّفت على أنّها مسألة بسيطة. كان عليهم «ببساطة» ترتيب البطاقات زمنياً. كان عليهم أن يتعاملوا مع العلبة الموضوعة في الوسط على أنّها «الحريق الكبير» وأن يضعوا الأسباب القصيرة المدى بالقرب من هذا الوسط والأسباب البعيدة المدى (الملامح التي كانت تميّز مدينة لندن في القرن السابع عشر واعتبرت باستمرار مسائل مهمّة طوال عقود وقرون) أبعد نحو الحافة، كما كان عليهم أن يجدوا أسباباً متوسّطة المدى وأن يعيّنوا موضعها في مكان ما بين الإثنين. لقد شدّدت عليهم أن يستعملوا الورقة كلها لإنشاء «بحيرة زمنيّة» (بدلاً من «خط زمني»). وبينما شجعتهم على إنشاء «تصنيفات واسعة» مثل «قصير إلى متوسّط المدى»، أو «متوسط إلى طويل المدى»، اقترحت أن يبدأوا ببساطة بالفصل بين الاتجاهات والمسبّبات، الشروط المسبقة والأمور المُسرّعة. قلت لهم إن ذلك أمر «سهل» وأنّ عليهم القيام به بسرعة. وبكلّ طاعة قامت المجموعات بإنجاز العمل في بضع دقائق.

بعد القيام بهذا النشاط، سألت المشاركين إن كانت الأمور التي احتاجت للمناقشة أكثر أم أقل من النشاط السابق. وكما كان متوقّعاً قال معظمهم «إنه كان هناك أمور أقلّ للمناقشة». وعندما سُئلوا عن سبب ذلك، قالوا إنّه مع أنّ هذا النشاط ترك فسحة لاختلاف الرأي، فهي لم تكن إلا على مستوى التعديل الطفيف (مثلاً، إلى أي مدى نستطيع القول إن السبب «قصير المدى»). في النشاط السابق - الخط البياني لأهميّة النسبيّة المطلوب في شريحة ٤ - إنّ إمكانيّات الحصول على تراتبيات متضاربة أكبر والخيارات المتنافسة تتعارض مع بعضها بعضاً في الأساس.

قلت لهم عندها إنّني لا أوافق على ذلك. إنّ الأسباب التي برّروا من خلالها أن النشاط السابق أكثر تعقيداً مشروعة، لكنّ السبب الحقيقي الذي جعلهم يجدون النشاط الحالي سهلاً هو أنني قلت لهم في البداية أنّه سهل. وبعبارة أخرى، إنّ التلاميذ في

الصف – حتى عندما يكونون راشدين ولا يمكن التأثير عليهم – هم كالمرآة. إذا كان المعلّم يسعى للأجوبة السريعة وينظر إلى الأمور ببساطة، فهذا يكون شأن التلاميذ أيضاً. بالمقابل، إذا ظهر المعلّم نموذجاً في التفكير الواسع وبدا مفتوناً وحائراً ونبّه إلى التحديّات، عندها سيُقبل التلاميذ على المهمّة مدركين أنّها تتطلّب تفكيراً عميقاً ومتواصلاً.

وهنا كان هدفي الأولي الإظهار للمشاركين أن المهمّة بالفعل كانت أكثر تعقيداً وهي واسعة الأفق أكثر ممّا ظنوا. كانت مهمّتي الإظهار للمشاركين أنّه بالفعل كان هناك الكثير من الأمور للمناقشة، وأن هذه المناقشات توصلنا إلى صلب المسائل والعمليّات في ما يخص التفسير السببي.

بدأتُ القيام بذلك بإظهار الإشكاليات في صياغة بعض البطاقات داعيةً المشاركين للنظر في أن تغييراً طفيفاً في الصياغة قد يؤدي بهم إلى ترتيب البطاقات بشكل آخر. على سبيل المثال، صُنّفت البطاقة التي تقول إنّ «مسؤولي البلدة لم يتخذوا أي إجراء في البداية» على أنّها تقدّم سبباً "قصير المدى، أو ربما ذا «مدى قصير إلى متوسّط»، ووضعتها كل المجموعات في وسط الورقة. عندما سئل المشاركون عن سبب قيامهم بذلك، أشاروا إلى أنّ البطاقة تشير إلى إجراء (أو غياب إجراء ما)، وبالرغم من أن ذلك ليس عاملاً مسبباً أو أمراً مسرّعاً للحريق، فهو عامل أنتج تطوّراً سطحياً وهو ليس مسألة أساسيّة أو وضعاً مستمراً حتى هذا الوقت. بدوت في البداية وكأنني أؤكد على ذلك، وأخبرت قصّة رئيس البلديّة الثمل كعادته وأضفت إلى ذلك حكاية مسليّة قدّمها كاتب اليوميّات ساميول بيبيس حول عدم كفاءة رئيس البلديّة. ومع ذلك، أشرتُ للمشاركين بأن فشل مسؤولي المدينة قد يكون عاملاً بنيوياً وطويل – المدى، وأن الأحداث التي حصلت يمكن أن تكون مظاهر لذلك، وأنّ البطاقة لو أبرزت ذلك لكانت وضعت في مكان آخر. وبعد ذلك تشاركنا الأفكار حول الظروف والأوضاع التي كنّا وصفناها في حال كان هذا العامل بنيوياً وثقافياً. ثمّ طلبت منهم إعادة صياغة البطاقة حتى تعكس ذلك. وبعبارة أخرى، طلبت منهم تحويل سبب قصير المدى إلى سبب طويل المدى.

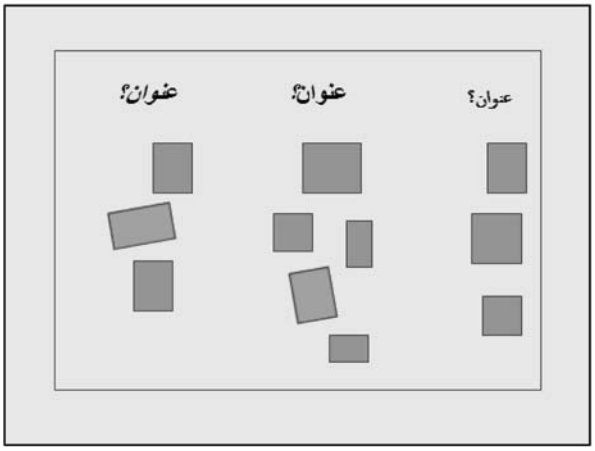
تسلّينا كثيراً عندما قارنّا جهودنا في صياغة هذا العامل المعقّد والمفترض في جملة واحدة. وأشرت إلى أنّ ما يكتبه المشاركون يبقى فرضيّة قابلة للاختبار، فنحن لم يتسنّ لنا الوقت للعودة إلى المصادر، ولا للوقوف على الوقائع في ما يخص التصرّف الاعتيادي لمسؤولي مدينة لندن. مهمّتهم هي الوصول إلى فرضيّة مقبولة تاريخيّاً ويُمكنها، إلى حدّ ما، أن تفسّر تصرّف مسؤولي البلدة في هذه المناسبة. تضمّنت

الأمثلة: «لم تكن البُنية التحتيّة للبلديّة متطوّرة إلى حدّ يضمن ردّة فعل سريعة عند حصول أزمة»؛ و«كانت إدارة المدن في القرن السابع عشر فاسدة وغير كفوءة» (وهذه فرضيّة مختلفة إلى حدّ بعيد).

القوّة التحليلية لاقتراحات بعض المشاركين دفعت بي إلى التعليق بأنّ هذا النشاط يمكن أن يكون مثمراً بشكل خاص مع الطلاب الأكبر سناً أو ذوي القدرات العالية جداً. ناقشنا بإيجاز كيف أنّ نشاطنا أصبح يولّد فرصاً كبيرة للولوج إلى المعاني عند تلاميذ التاريخ الأصغر سنّاً أو الأقل كفاءة والتلاميذ الأكبر سنّاً أو الأكثر كفاءة على حد سواء.

٥. نشاط فرز البطاقات الثالث: التصنيف أو «الفرز الحرّ»

إنّ أسباب إدراج هذا النشاط بعد النشاطين السابقين تنبع من خبرتي كمعلّمة ممارسة في الصف وكمدرّبة تربويّة. عندما يلي هذا النشاط النشاطين السابقين، يحصل تحوّل في الإبداع عند التلاميذ (أو الأساتذة المتدرّبين)، وفي مسارات التساؤل الجديدة التي تنشأ حول السببيّة، وبشكل خاصّ في مزاج التلاميذ واندفاعهم. وتبرز هنا نقطة مهمّة لتعليم الأساتذة: فمن المفيد أن نشجّع أساتذة التاريخ أن يتأمّلوا في كيف يمكن لاستجابة التلاميذ لنشاط لاحق أن تتغيّر حسب النشاطات السابقة له، وهي نشاطات تخبّئ في طيّاتها جوهر النشاط الجديد، الذي لم يطوّر أو ربما أخفي عن قصد (راجع المناقشة السابقة التابعة للنشاط الأوّل).



شريحة ٦

دُعي المشاركون لترتيب البطاقات في مجموعات بالطريقة التي يريدونها وهم من يقرّر عددها. تظهر الشريحة ٦ التصميم الذي يمكن أن ينتج عن ذلك والذي يشمل ثلاث مجموعات، لكنّ المشاركين كان يمكن لهم أن يقرروا مع عدد أكبر أو أقل من المجموعات. وفي هذه المناسبة، لاحظت أن الحريّة

التي عززتها التعليمات المعطاة للمشاركين أكسبتهم طاقة جديدة. أصبحوا الآن قادرين على القيام بما يريدون، واكتشفوا بسرعة أنهم كانوا يفكرون بهذا التحدّي، وإن كان ضمناً، في النشاطين السابقين.

تمّ تحفيز المشاركين أكثر وإرشادهم من خلال تدخُّليْن. أشرت إليهم أنني مع بعض الفرق اقوم بهذين التدخّلين في بداية النشاط، ومع بعضها الآخر أقوم بهما في منتصف العمل. هذه التدخّلات هي أدوات لتركيز التلاميذ وتحفيزهم وتمكينهم من رفع مستوى خطابهم ليكون أكثر صراحة واستطراداً.

وكان التدخُّل الأول تقريباً بهذا الشكل:

«قلت إنه يحق لكم أن تقرّروا عدد المجموعات التي تريدونها. صحيح، يمكنكم ذلك، لكن هناك شرك. أريد منكم أن تضعوا عنواناً، لا يتعدى الخمس كلمات، لكلّ من مجموعاتكم».

ناقشت باختصار معهم لماذا قد يكون هذا التدخّل الذي يبدو مقيّداً نقطة تحوّل وتمكين.

أمّا التدخُّل الثاني فكان من الضروري أن يقدّم بطريقة مدهشة وميلودرامية، ويمكن تلخيصه على الشكل التالي:

«العناوين ستكون جيّدة وواضحة ومفيدة إلى درجة تسمح لفريق آخر يجلس بعيداً عنكم في الغرفة، فقط عند سماعها، أن ينظر عن بعد إلى وضعية البطاقات فيستنتج بدقة أيّة بطاقات وضعتهم تحت كل عنوان. هل ستكون عناوينكم جيّدة بما فيه الكفاية؟ هل ستصمد أمام هذا الامتحان؟ هل أنتم جاهزون لهذا التحدّي؟»

من الممكن أن يكون لهذه التدخلات عدّة أغراض تربويّة، معرفيّة وإداريّة. إنّ هدفي الأساسي من استخدامها هو أن أضمن أن الحجج التي سينتجها التلاميذ حول التصنيفات المُمكنة ستكون واضحة. إنّ المعاناة حول كلمة ما أو عبارة ما أو عنوان ما سيجبر التلاميذ على صقل تفكيرهم وامتحانه. فهم بحاجة إلى أن يسألوا أنفسهم وغيرهم «هل هذه الكلمة أو العبارة تختصر فعلاً ما نعتبره مميّزاً في مجموعة البطاقات هذه؟»

وفي الواقع، يذهب الفريق إلى أبعد من ذلك فينظر في:

- ما هي طبيعة الأمر الذي نحاول التعريف به؟
- أي نوع من الظواهر هو؟
- ما قدرته التحليلية في هذا التفسير السببي؟

إنّ إمكانات التصنيف تكاد تكون غير محدودة ما يضع المعلّم أمام تحدّ كبير. ويمكن له، إلى حدّ ما، أن يتوقّع مسبقاً التصنيفات الممكنة ما سيساعده عند التعليق على تصنيفات التلاميذ، لكن عليه أيضاً أن يكون جاهزاً للتفكير الفوري. كي ينجح في قيادة المناقشة التي تقوم بين التلاميذ حول ما قدّموه والاستخلاص الذي ينتج عن المهمّة يفترض بأستاذ التاريخ أن يصغي بدقة لإجابات التلاميذ، وأن يحلّل بسرعة التصنيفات المقترحة من قبلهم، وأن يقرّر بسرعة كيف يوظف إجاباتهم لدفع تعلّم المجموعة كلّها إلى الأمام. وما يلي خلاصة لمجموعتين من المسائل التي قد تبرز من هذه المهمّة التصنيفيّة والتي يمكن للمعلّم أن يستثمرها.

تأتي التصنيفات الأساسيّة مثل «الحد من العوامل التكنولوجيّة»، «عامل بشري»، أو «عوامل طبيعيّة ومناخية» في ترتيبات مختلفة، وسرعان ما يندهش التلاميذ بالتشابه والاختلاف بين تصنيفاتهم وتصنيفات الفرق الأخرى. وهذه التصنيفات تخفي أحياناً مسائل أكثر عمقاً، مثل «طبيعة» الشيء الذي يتمّ تعريفه. ويستطيع المعلّم في بعض الأحيان، حثّ بعض التلاميذ باتجاه هذه المسائل العميقة.

قد تظهر التصنيفات الأكثر تجريداً، وإن جاءت مختبئة في لغة ساذجة، عند التلاميذ الأصغر سنّاً. فعلى سبيل المثال، بينما يمكن للتلاميذ الأكثر نضجاً «تاريخيّاً» أن يأتوا بتصنيفات مثل «القيم، الممارسات والعادات» و«الحالات الطارئة»، يمكن لغيرهم أيضاً أن يقدّم تصنيفاً مفيداً مثل «أعمال الله»، «أمور قام بها الناس في ذلك الوقت»، «أشياء لم تكن بحوزتهم» أو «أشياء لم يستخدموها».

بعد أن ناقشنا الجهود التي بذلها المشاركون في التصنيف، أشرت إلى أنّ ما يقدّمه التلاميذ، وبغض النظر عن العناوين التي أنتجوها أو مستوى التطوّر في تفكيرهم، يعطي أستاذ التاريخ منجماً من الذهب يمكنّه من القيام بالتشخيص كما يعطيه وسائل جديدة لتحليل أفكار التلاميذ المُسبقة ومعارفهم الأساسيّة. ويتيح ذلك للأستاذ أن يأخذ قرارات مستنيرة حول كيفيّة إدارة المناقشة اللاحقة وكيفيّة تعديل مخططات التدريس المستقبليّة. إن الاقتراحات التي يقدّمها التلاميذ تعطي مدى لأستاذ التاريخ يسمح له بتقديم الدعم ودفع التلاميذ كلّ حسب المرحلة التي وصل إليها في هذا البحث، وحجم العمل الذي قام به سابقاً في هذا النوع من التمارين، وحسب عمره ومستوى نضجه أو حسب معرفته وفهمه للمسائل الأساسيّة ومسائل المستوى الثاني.

لو أنّ الدورة كانت أطول لكنت أعطيت المشاركين فيها مغلّفات كبيرة إضافيّة تحتوي على المزيد من المعلومات حول حريق لندن الكبير، وتمتد من المصادر الأوليّة

(كقطع معاصرة من الخشب تظهر معدات إطفاء الحرائق، وخرائط للمدينة، أو مقتطفات من يوميّات ساموبل بيبيس) إلى مقتطفات من روايات مصادر ثانويّة. هذه الحزم من المعلومات رائعة عندما تُقدّم في هذه المرحلة وعادة ما تؤدّي مع الأساتذة، إلى قيام مناقشة حول مكاسب نقل التلاميذ من العام إلى الخاص وبالعكس. على سبيل المثال، قد ننتقل من الخاص المبسّط (البطاقات الثماني الأولى) إلى المسائل العامّة (العناوين العريضة) ثم نعود إلى الخاص الدقيق (المواد الداعمة المبنيّة على المصادر الأوّلية والثانويّة). وثمّة نهج بديل يتمثّل في البدء بالمعلومات التي تعتمد على مصادر متباينة وغير منظّمة - وهي متناهيّة الدقّة - وجعل التلاميذ يبتكرون بطاقات البداية التي تخصّهم. يفسح كلّ من هذين النهجين فرصاً لتحسين التفكير السببي عند التلاميذ أو لبناء فضولهم. ويمكن القيام بخطوة وسطيّة إذا اتّبعنا النهج الثاني، فعلى سبيل المثال يُمكننا إعطاء التلاميذ حزمة مخففة من المعلومات أو مجموعة صغيرة من المصادر، مع بعض الحدود الموضّحة لكن غير المفصّلة، والطلب منهم ابتكار بطاقاتهم الخاصّة بهم (Byrom, Counsell & Riley, 2007)[٤].

قم بالتفكير عنهم على المستوى الأدنى حتى يتمكّنوا من التفكير بأنفسهم على المستوى الاعلى.

شريحة ٧

هذه المناقشة تشكّل أرضيّة مناسبة لإطلاق شريحة ٧: «قم بالتفكير عنهم على المستوى الأدنى حتى يتمكّنوا من التفكير بأنفسهم على المستوى الأعلى». إنّ هذه الشريحة تتضمّن مبدأً أستخدمه دائماً عند التخطيط لأي سلسلة من التعلّم. إنّ أحد العوامل التي مكّنتنا جميعاً من الوصول إلى هذا المستوى المتطوّر، مع شروط مرجعية مشتركة، كان البساطة الخادعة للبطاقات الأصلية، وبالتالي قدرتنا على تذكّرها بسرعة كبيرة. فقد لعبت هذه البطاقات دور السقالات الداعمة التي مكنّت الفريق مجتمعاً من الوصول إلى

(٤) للإطلاع على نموذج لهذا النهج، راجع بحث بايروم، كاونسيل ورايلي (٢٠٠٧) «إلى هذا الحد، بهذه السرعة: لماذا انتشر الإسلام؟» الذي أعدّ لتمكين أولاد في الحادية والثانية عشرة من العمر من مناقشة أسباب انتشار الإسلام. هذا النشاط، الذي تمّ نشره، يستخدم طرائق مشابهة للتي تمّ استخدامها في هذا المشغل، لكنّه يشرك الطلبة من البداية في صياغة البطاقات.

مستوى أعلى من الفهم. وهذا ما أقصده هنا بـ«المستوى الأدنى من التفكير»، فمن دون تدعيم العمل على المستوى الأدنى، يصبح كمّ المعلومات الذي تتلقاه الذاكرة حملاً كبيراً جداً عليها، وسيشعر الكثير من التلاميذ بالضياع، بكلّ بساطة. إنّ محاكاة تجربة الطلاب، من خلال أنشطة مثل هذه، أمر ضروري للمعلمين الذين لم يسبق لهم التفكير بهذا الموضوع. فمن خلال هذه التجربة فقط، يُدركون كيف أنهم استوعبوا الوقائع الأساسيّة بسرعة وكفاءة ما مكّنهم من «التنقّل» بثقة ضمن المعرفة التي اكتسبوها واستخدامها للقيام بأمور صعبة.

دور المعرفة الأساسيّة في الأنشطة الثلاثة لفرز البطاقات

إنّ هذه الأنشطة تخلق دائماً مشاركة منتجة حتى بين المشاركين الذين يعرفون القليل أو لا يعرفون شيئاً عن هذا الحدث الذي وقع عام ١٦٦٦، فقد صمّمت لتسمح لأيّ مشارك أن يبدأ بداية معقولة بتقديم بعض الاقتراحات المفيدة، مهما كانت معلوماته السابقة. أمّا أولئك الذين يعرفون أكثر من غيرهم فيمكنهم بالتأكيد أن يضيفوا إلى المناقشة (قد يعرفون مثلاً بأيّة طريقة كان مسؤولو المدينة غير كفوئين) لكنّه من النادر أن يشعر أحد ما أنّه استثني بسبب تعقيد في المضمون. كما أنّ الجدال المبني على المشابهة مع حالات أخرى مُمكن إذ إنّ فكرة انتشار الحريق في إحدى المدن هي فكرة يمكن لمعظم الناس تناولها باستعمال المنطق، الخبرة، أو المشابهة مع حالات أخرى من التاريخ.

لكن من المهم التأكيد أنّه في نهاية المطاف لا يمكن الإجابة عن السؤال من دون معلومات إضافيّة حول الفترة الزمنيّة والمكان. ومن الناحية المثاليّة، يجدر بكلّ تفسير سببي قويّ أن يشير إلى مصادر يمكن مساءلتها كبراهين. عندما يتمّ تنفيذ هذه الأمور، يصبح التلاميذ أكثر اندفاعاً ويمتلكون الأدوات التحليليّة الضروريّة لهم ليسعوا إلى إضافة طبقات من المعرفة الجديدة وذات الصلة الوثيقة بالموضوع. هم يعرفون تماماً «ما هي المشكلة التي يحاولون حلّها»، وذلك لأنهم قضوا وقتاً في تحليل طبيعة هذه المشكلة. وبالتالي فإنّهم عندما يقومون بقراءات جديدة إضافيّة أو يتعاملون مع المصادر، تتضح لهم الغاية من ذلك. وفي هذه المناسبة وبالرغم من محدوديّة الوقت المعطى لهذه الأنشطة، بدأ بعض المشاركين تلقائياً بطرح أسئلة حول ما لم يكونوا يعرفونه (مثلاً، ما كانت أنواع معدات إطفاء الحرائق في ذلك الوقت؟ ماذا كان مسؤولو المدينة يفعلون

عادةً عند اندلاع حريق؟) ولماذا كان من الضروري أن يعرفوا هذه الأمور إذا أرادوا الوصول إلى أحكام سببيّة يمكنهم الدفاع عنها. وبالفعل وجدت بعض الفرق نفسها تقوم بوضع خطوات تالية، تحدّد ما يجب البحث عنه وايجاد البراهين له، وذلك ليس من باب تجميع للمعلومات بل للوصول إلى إجابات عن أسئلة تمّت صياغتها بدقّة انطلاقاً من الجهود المنظّمة القائمة لحلّ «اللغز السببي». وبالتالي، إنّ سعي التلاميذ لايجاد معلومات إضافيّة سيكون له غاية تحليليّة وتنظيميّة، ولن يكون بحثاً عن معلومات بهدف جمع المعلومات وحسب(٥).

طرائق بديلة

إنّ المعنيين بتعليم التاريخ لا تقتصر محادثاتهم على أصول التاريخ بل تتناول أيضاً كيفيّة تعليم التاريخ. والطرائق التي عرضت سابقاً، وما يشابهها من الطرائق التي تعتمد العمل الجماعي لإعادة ترتيب بطاقات صغيرة أو ما يعرف بـ«فرز البطاقات»، شائعة جداً (Hammond, 1999, Dove, 2000) في المملكة المتحدة وأجزاء من أوروبا، وتمّ تكييف الكثير منها لاستخدامه مع تكنولوجيا المعلومات (Van Drie & Van Boxtel, 2010). كما يكثر النقاش حول سبل استخدام هذه الطرائق بشكل فعّال وسبل تكييفها لحاجات تعليميّة معيّنة أو لمسائل تاريخيّة محدّدة (Evans & Pate, 2007). وكان من الصعب أن تلقى هذه الطرائق رواجاً أو أن تحقق قدراتها من دون مجتمع نابض بالحيوية من أساتذة التاريخ وأساتذة تعليم التاريخ الذين قاموا بمراجعة ممارساتهم وإجراء البحوث حولها ثمّ قدموها للفحص الدقيق من قبل الآخرين في المشاغل والمؤتمرات والمنشورات. إنّ هذه الطرائق تحيا لأن هناك مناقشة مهنيّة حولها نابضة بالحياة. وإن كان التعاطي بمهنة التأريخ يتطلّب التواضع والانفتاح للمشاركة في محادثة مهنيّة، يبدو كذلك أنّ الانخراط في مهنة تعليم التاريخ يتطلّب استعداداً لاكتشاف طرائق التعليم التي اختارها الكثيرون من أساتذة التاريخ الآخرين واستعداداً لتقديم ممارساتنا نحن للفحص الدقيق.

وبالإضافة إلى ذلك، هناك الكثير من الطرق المختلفة لتدريس المنطق السببي للأولاد والمراهقين. إن ابتكار تشابمان (Chapman, 2003) لألفونس الجَمَل

(٥) للإطلاع على مناقشة أوسع للعلاقة بين العمليات و«المهارات» (أي ما يُعرف اليوم بـ«المنطق التاريخي» أو «مفاهيم المستوى الثاني») والمعارف والمضامين، راجع كاونسيل ٢٠٠٠.

(Alphonse the Camel) أدّى إلى سلسلة من المتغيّرات والكثير من النقاش حول دور اللغة ومعاكسة الوقائع (counter factualism) (Buxton, 2010). لقد قام مؤخراً رئيس قسم التاريخ في إحدى المدارس في ليدز، انجلترا، باستخدام مقاربة مختلفة تماماً معتمداً على جوانب من تقليد بحثي رائد في المملكة المتحدة (Lee & Ashby, 2000; Lee & Shemilt, 2008) فتمكّن من إنشاء ارتباط رائع بين بناء فهم التلاميذ للتغيير عبر الزمن وبناء المنطق السببي عندهم (Rogers, 2011).

إنّ المعلومات المنشورة عن الممارسات الناجحة التي قام بها أساتذة التاريخ باتت وفيرة حتى في هذا الموضوع الخاص بالسببيّة والمنطق السببي والجدال السببي. في السنوات الخمس عشرة الماضية، أصبح إنتاج مدرّسي التاريخ في مختلف البلدان وافراً جداً لدرجة جعلت من الممكن أن يكون التعاطي مع المعرفة الجماعية حول مهنة تعليم التاريخ مصدر إرباك وابتهاج في آن للذين يريدون الالتحاق بهذه المهنة حديثاً. وهذا يجب أن يكون موضع ترحيب وتشجيع وتقدير ورعاية من قبل صانعي السياسات والأكاديميين على حد سواء. لا يمكن للمعرفة الجماعية أن تتطوّر على الصعيد المهني إذا لم يكتب المعلّمون عن ممارستهم ويحللوها تحليلاً نقدياً ويكشفوها للآخرين ويضعوها بين أيديهم لتُفحص بدقة. ولكي يستمرّ التحسّن في تدريس التاريخ وتعلّمه في المدارس، هناك ربّما استنتاج واحد يمكن الوصول إليه بكلّ يقين؛ إذا كان للممارسة المبدعة والملهمة في تعليم التاريخ أن تلقي بجذورها في أرض جديدة وإذا كان للعمل الشاق في تعليم التاريخ كحقل معرفي، أن ينشئ تلاميذ مفكرين وقادرين وناقدين ومطّلعين فلا بدّ من أن تقوم محادثة مهنية: لا بد لمدرّسي التاريخ من أن يتحادثوا واحدهم مع الآخر.

لائحة المراجع

Buxton, E. (2010) Fog over channel; continent accessible? Year 8 use counterfactual reasoning to explore place and social upheaval in eighteenth-century France and Britain. *Teaching History 140, Creative Thinking Edition*, pp. 4-15.

Byrom, J., & Riley, M. (2003). Professional wrestling in the history department: a case study in planning the teaching of the British Empire at Key Stage 3. *Teaching History, 112, Empire Edition*, pp. 6-14.

Byrom, J., Counsell, C., & Riley, M. (2007). *Meetings of Minds: Islamic Encounters c570-175*. Harlow: Pearson Education.

Byrom, J., Counsell, C., & Riley, M. (2008). Meetings of Minds: Islamic Encounters *c570-1750. Teacher's Book*. Harlow: Pearson Education

Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History, 112, Empire Edition*. pp. 46-53.

Chapman, A. (2011). Historical Interpretations, in I. Davies (ed.): *Debates in History Teaching*, London: Routledge, pp. 96-108.

Counsell, C. (1997). *Analytical and Discursive Writing in History at Key Stage 3*. London: Historical Association.

Counsell, C. (2004). *History and Literacy in Year 7: Building the Lesson Around the Text*. London: Hodder Murray.

Counsell, C. (2011a). What do we want pupils to *do* with historical change and continuity?, in I. Davies (ed.): *Debates in History Teaching*, London: Routledge, pp. 109-123.

Counsell, C. (2011b). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal 22*(2), pp. 201-225.

Dove, S. (2000). Year 10's thinking did not just pop out of nowhere: steering your Ofsted inspector into the long-term reasons for classroom success. *Teaching History, (98), Defining Progression Edition*, pp. 9-12.

Edwards, C. (2008). The how of history: Using old and new textbooks in the classroom to develop disciplinary knowledge. *Teaching History, 130, Picturing History Edition*, pp. 39-45.

Evans, J., & Pate, G. (2007). Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11. *Teaching History, (128)*. Beyond the Exam Edition. pp. 18-29.

Ferguson, N. (ed.) (1999). *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*. New York: Basic Books

Hammond, K. (1999). And Joe arrives ... stretching the very able pupil in the mixed ability classroom. *Teaching History, 94, Raising the Standard Edition*. pp. 23-31.

Laffin, D. (2000). My essays could go on forever: Using Key Stage 3 to improve performance at GCSE. *Teaching History, (98), Defining Progression Edition*. pp. 14-21.

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students aged 7-14, in P.N. Stearns, P. Seixas & S.Wineburg (eds.): *Knowing Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.

Lee, P., & Shemilt, D. (2008). Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history. *Teaching History, (137)*. Marking Time Edition. pp. 42-29.

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

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2008). *National Curriculum: History Key Stage 3*. Retreived from: http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/history/index.aspx.

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions. *Teaching History, 99, Curriculum Planning Edition*. pp. 8-13.

Rogers, R. (2011). Isn't the trigger the thing that sets the rest of it on fire? Causation maps: emphasizing chronology in causation exercises. *Teaching History, (142), Experiencing History Edition*. pp. 50-55.

Shemilt, D. (1980). *Evaluation Study: Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes Macdougall.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching, in P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 83-101.

Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: how adolescents make sense of history, in L. Symcox and A. Wilschut *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History. International Review of History Education 5*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 141-210.

Shemilt, D., & Lee, P. (2011). The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet?. *Teaching History, 143, Constructing Claims Edition*. pp. 39-49.

Van Drie, J., & van Boxtel, C. (2010). Chatting about the sixties: using on-line chat discussion to improve historical reasoning in essay-writing. *Teaching History, 140, Creating Thinking Edition*, pp. 38-46.

Wineburg, S. (2000). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to improve their causal reasoning. *Teaching History, 119, Language Edition*. pp. 5-14.

Woodcock, J. (2011). Causal explanation, in I. Davies (ed.): *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 124-136.