«ما الفائدة من تعلم التاريخ، فلا أحد يقول لنا الحقيقة على أي حال!»: تقرير من قبرص عن طريقة بناء طلاب قبارصة يونان من عمر ١٧-١٨ سنة منظورهم للتاريخ انطلاقا من روايات متضاربة

ماريا جيورجيو(*)

ملخص: يعرض هذا التقرير نتائج دراسة حالة أجريت على طلاب قبارصة يونان في المرحلة الثانوية وطريقتهم في بناء منظورهم للتاريخ وسط روايات متضاربة. كانت الدراسة استطلاعية في سبيل عمل الباحثة نحو شهادة ماجستير ودكتوراه، وبالتالي فالنتائج المرحلية الواردة في التقرير لها صفة دلالية فقط، ولا تسمح بأي شكل من التعميم. وقد جرت في مدرسة في وسط شبه مدني في نيقوسيا، عاصمة جمهورية قبرص، في تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠١٠. شارك فيها ١٧ طالباً وطالبة من عمر ١٧-١٨ سنة. جرى البحث عبر مراحل ثلاث بواسطة بيانات استطلاعية وتداول مجموعتين من الروايات المتضاربة ومقابلات مع مجموعات من المشاركين. وعن طريق الاستعانة بمنهج النظرية المجذّرة تبلورت ثلاث مجموعات من حيث الموضوع: أ) آراء حول التاريخ، ب) التعاطي مع الروايات، ج) المصداقية من حيث العلاقة «بالحقيقة». الاستنتاج العام الأول جاء ليبين الطبيعة «البنائية» لتعاطي الطلاب مع التاريخ. ضمن مجموعة الآراء المتمحورة حول موضوع الآراء حول التاريخ عبّر الطلاب بشدة عن مواقف (تقليدية) في موضوع الفائدة من التاريخ. أما بالنسبة لمجموعة الآراء المتمحورة حول التعاطي مع الروايات فكان هناك تحفظ عام في التعبير عن أجوبة بشأن السؤال حول كيف يكون من الممكن أن تختلف الروايات ولماذا. تنم النتائج عن أن الطلاب كثيرا ما يعتقدون أن الروايات المختلفة قد تكون في وارد قول الشيء نفسه ولكن بطرق وكلمات مختلفة، أو أن الروايات تختلف بسبب الانحياز (المتعمد). وأما بالنسبة لمجموعة الآراء المتمحورة حول المصداقية من حيث العلاقة «بالحقيقة»، ففي حين أظهرت الأجوبة على البيانات الاستطلاعية تأكيدا عاما على استخدام وضعي/ إيجابي

(*) طالبة دكتوراه في حقل تدريس التاريخ، جامعة لندن. البريد الإلكتروني: mariageorgioucy@gmail.com.

للتاريخ، أبدى الطلاب خلال الاجتياز عبر المراحل الثلاث عدم ثقة بنمو المعرفة التاريخية وقدرتها على الوصول إلى الحقيقة. تشير النتائج بمجملها إلى وجود ترابط كبير ما بين معتقدات الطلاب الوجدانية والخلفية الدراسية التي تمرسوا عليها، وهذا يطرح سلسلة من التحديات تستوجب أبحاثاً متابعة، ويشير إلى انه يجب أن يكون بالإمكان تطوير الفهم التاريخي عن طريق تبني مقاربة تربوية منهجية ومتيقّظة.

عرض للطريقة المعتمدة في إجراء البحث

لقد جُمعت النتائج المبينة في هذا التقرير في سبيل عمل الباحثة نحو شهادة ماجستير ودكتوراه، وموضوعها طريقة بناء الطلاب القبارصة اليونان في المرحلة الدراسية الثانوية آراءهم حول الأحداث التاريخية انطلاقاً من روايات متضاربة. البحث الذي يعرض هنا هو بحث نوعي و«غايته استطلاعية» (Cohen et al, 1997). يبتغي البحث استطلاع مفاهيم طلاب المرحلة الثانوية في ضوء الإصلاح التربوي الجاري حاليا في جمهورية قبرص وكذلك في ضوء المفاوضات السياسية الجارية. ويتوخى البحث تشجيع المدرسين وواضعي السياسات العامة على اكتساب فهم أكبر لمفاهيم الطلاب عبر إلقاء ضوء على الطريقة التي يبني بها الطلاب آراءهم.

استمد البحث المعلومات من عينة من ١٧ طالباً وطالبة في الفرع العلمي، أعمارهم في ذلك الوقت ١٧-١٨ سنة بغاية إخضاعها لتحليل نوعي في معظمه، وذلك عبر ثلاث مراحل. أجاب الطلاب في المرحلة الأولى على بيان استطلاعي شخصي، ثم أجابوا في المرحلة الثانية عبر سلسلة من الفروض صممت بقصد استكشاف الطرق التي يستخدمونها لبناء نظرتهم للأحداث التاريخية عندما يواجهون روايات متضاربة عنها. وجرى هذا عن طريق طرح السؤال التالي عليهم: «*من كان المسؤول عن اندلاع الحرب*؟» بالإشارة إلى الحرب القبرصية سنة ١٩٧٤ والحرب العالمية الأولى. استخدم هذا السؤال فقط كوسيلة لتسهيل معالجة الروايات والأسئلة التي استتبعتها، ولم يوظّف لتقصّي أسباب اندلاع الحربين. اختيرت أربع روايات وجرى تكييفها لتشكل زوجين من الروايات المتضاربة. فعُرضت روايتان متضاربتان على الطلاب حول الحرب القبرصية في ١٩٧٤ وروايتان متضاربتان حول الحرب العالمية الأولى والتي استمرت من عام ١٩١٤ إلى عام ١٩١٨. جرى اختيار زوجي الروايات بقصد مقارنة حدث حيادي يدرّس في المدرسة مع حدث مشحون عاطفيا ولا يدرّس. اختير الحدث الأول، وهو

الحرب القبرصية سنة ١٩٧٤، على أساس انه يفترض وجود عواطف قوية تجاهه عند الطلاب وعلى الأرجح تشبّث قوي بالآراء، وهو حدث لا يدرسونه بتوسع في المدرسة. اختير الحدث الثاني، وهو الحرب العالمية الأولى، على أساس أنه يفترض وجود معرفة كبيرة عنه لدى الطلاب دون أن يكون عندهم آراء مسبقة بخصوصه. في المرحلة الثالثة استتبعت الفروض المكتوبة بمقابلات مع مجموعات من الطلبة، أجريت بهدف توضيح الأجوبة الخطية وتبريرها بشكل أفضل، كما وهدفت إلى تثليث المعلومات. فاختير تسعة من الطلاب السبعة عشر لتشكيل ثلاث مجموعات على أساس تمثيلهم للأداء الأكاديمي. استخدمت هذه المقابلات للتثبّت، بواسطة التثليث، من المعلومات التي استخرجت في المرحلتين الأوليين ومدلولها بالنسبة للتساؤل الأساسي المطروح في البحث. بعد الانتهاء من تدوين المقابلات وبالتالي توفّر كل المعلومات بشكل مكتوب، استُعين بمنهج النظرية المجذّرة لاستدلال مغزى بناء مفهوم الأحداث لدى الطلاب.

توضيح عن مفهوم «البنائية»

لا يقدّم هذا البحث نفسه بمفهوم انه يقوم بمراقبة لواقع موضوعي يقدم تقريرا عنه، كما وانه لا يشارك النسبية الكلاسيكية اعتقادها انه يستحيل وجود عرض موضوعي للماضي. بل إن هذا البحث يقر بوجود «وقائع مبنية» (Lincoln & Guba, 1985) وسيحاول تقديم تقرير عنها. ويشار هنا إلى أن العلوم الطبيعية تستخدم فكرة التداخل مع الواقع إذ تتبع النهج الوضعي/الإيجابي، وهذا كموقف فلسفي ووجودي يقول بإمكانية وجود ما هو «وضعي/إيجابي» و«حقيقي» و«معروف». فالوضعية/الإيجابية إما تفترض علم وجود واقعي وبالتالي وجود الأشياء في الواقع باستقلال عن معرفة البشر بها، أي انه توجد وقائع موضوعية، وإما تفترض نظرية معرفة تمثيلية تقول بإمكانية معرفة الحقيقة الواقعية واستخدام رموز لوصف دقيق لهذا الواقع الموضوعي وتفسيره. ولكن في مقابل إيجابية كثيرا ما تتبنى فكرة وجود واقع خارجي بالإمكان دراسته موضوعيا وقياسه، تتأسس البنائية على فرضية أننا عن طريق التبصر بخبراتنا نبني مفهومنا الخاص للعالم الذي نعيش فيه. في جميع الأحوال «المجادلات حول مفهوم الواقع هي بقدم البشرية... فأي شيء واقعي؟» (Lincoln & Guba, 1985, p. 70). وبالتالي فإن البحث هذا يشارك النظرة التي تقول إن ما نفعله وندركه هو إلى حد بعيد بنى

(construction)، وبنفس الوقت يقبل الفرضية أن البنى هذه بكونها ظواهر موجودة بالإمكان مراقبتها وقياسها وتفسيرها.

لا مكان إذا ضمن الأطر المجتمعية لنقاش حول معطيات ذات مدلول مطلق. بالإمكان بدلا عن ذلك اقتراح، ومن ثم تبني، كقياس للصحة (validity) ما يمكن تسميته إطار «التقلّب السياقي» "contextual variability": «يعني هذا مقاربة نظم المعتقدات على أنها متغيرة وسياقية وليست صفات ثابتة لأفراد» (Wertsch, 2000, p. 45). جمع المعلومات وتحليلها في هذا البحث يتم ضمن أطر مفهوم الصحة السياقية هذا.

خلفية الوضع القبرصي وسياقه

بالإمكان النظر إلى تاريخ قبرص على أنه «صراع بين الشرق والغرب» (Canefe, 1998)[1]. تعيش الطائفتان القبرصية اليونانية والقبرصية التركية في الواقع بشكل منفصل

(١) قبرص هي ثالث أكبر جزيرة في البحر المتوسط. موجودة على بعد ٢٠٠ كم شمالي شرقي إسرائيل و٣٨٠ كم شمالي مصر و٨٠٠ كم غربي البر اليوناني و٤٠ كم جنوب تركيا. عدد سكانها ٧٨٠,٠٠٠ نسمة. يشكل القبارصة اليونان والقبارصة الأتراك أكبر أقليتين على الجزيرة. وقد أنشئت أولى المستعمرات اليونانية والفينيقية على الجزيرة لغايات تجارية. في فترة لاحقة أصبحت قبرص تحت سلطان الدولة الفارسية، ومن ثم تحت سلطة الإسكندر الكبير. تبع ذلك الاحتلال الروماني، ثم التحول إلى الديانة المسيحية والدولة البيزنطية. وفي فترة التوسع الإسلامي كثيرا ما سعى العرب نحوها. في القرون الوسطى تعرضت قبرص للحملات الصليبية ومن بعدها دخلت تحت الحكم الفرنسي وثم حكم مدينة البندقية. خسر «الغرب» سنة ١٥٧١ قبرص إلى «الشرق» مع الاحتلال العثماني (Kitromilides, 1990)، بينما سنة ١٨٧٨ قدّم العثمانيون قبرص إلى بريطانيا. وتصاعدت حركة القبارصة اليونان المدعوة «إنوسيس» (والكلمة تشير إلى الإتحاد مع اليونان) وانفجرت ثورة مسلحة في نيسان/أبريل ١٩٥٥ في محاولة لإنهاء الحكم البريطاني على الجزيرة والإتحاد مع اليونان. رفض القبارصة الأتراك الإتحاد مع اليونان وطالبوا بالتقسيم. استعانت بريطانيا بالقبارصة الأتراك وجندتهم كشرطة مساعدة في الحرب ضد القبارصة اليونان. انتهي الصراع سنة ١٩٥٩، وحصلت قبرص سنة ١٩٦٠ على استقلالها وعلى دستور يجعل من بريطانيا واليونان وتركيا قوى ضامنة. وخلال عقد الستينيات اندلع صراع بين القبارصة اليونان والقبارصة الأتراك انتهى إلى انفصال تدريجي على الأرض ما بين الطائفتين. في تموز/يوليو ١٩٧٤ حصل انقلاب عسكري بإيعاز من العصبة العسكرية الحاكمة في أثينا، وذلك بهدف قتل الرئيس مكاريوس وتوحيد قبرص واليونان. تبع بعد خمسة أيام التدخل العسكري التركي. نجا =

عن بعضهما البعض منذ حرب ١٩٧٤. فُتحت الحدود بين المنطقتين فقط منذ سنة ٢٠٠٣ مما فتح مجالا أمام لقاءات بين الطائفتين. والمنظور حاليا هو أنه «من الممكن أن تكون أصبحت قبرص جزيرة متحدة حين تتبوّأ رئاسة الإتحاد الأوروبي في النصف الثاني من سنة ٢٠١٢»[٢]. ونتيجة للأوضاع القائمة حتى الآن كانت كل طائفة تعتمد في جميع الصعد على البلد الأم لكل منها، ولم يستثنَ الصعيد التربوي من هذه القاعدة[٣]. «ليس صدفة»، يقول Canefe (Canefe, 1998)، إن القبارصة اليونان والقبارصة الأتراك بدأوا إنتاج ذاكرتين جماعيتين متمايزتين منذ مجيء البريطانيين سنة ١٨٧٨. وقد أصبحوا ينظرون إلى البريطانيين على أنهم متآمرون أجانب، ويستخدمون خطابا يعكس مفردات «ذوي الخير» و«الأشرار» و«القبيحون» (Papadakis في المرجع المذكور أدناه

= الرئيس مكاريوس وغادر إلى لندن وواشنطن سعيا للحصول على مساعدة. في الوقت نفسه انهار الحكم العسكري في أثينا نتيجة الغضب الشعبي والسياسي وأعيد الحكم الديموقراطي في اليونان. خلال هذا الوقت قامت القوات العسكرية التركية بهجوم ثان واحتلت بنتيجته ٣٧٪ من مساحة قبرص. سنة ١٩٨٣ أعلنت «جمهورية شمالي قبرص التركية»، ولكن فقط تركيا اعترفت بها. سنة ٢٠٠٤ طُلب من الطائفتين إجراء استفتاء منفصل داخل كل منهما لإقرار مشروع أمين عام الأمم المتحدة أنان لإقامة دولة مكونة من طائفتين، ولكن رُفض المشروع. وقد عادت الطائفتان إلى التفاوض منذ تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠٠٨.

(٢) تصريح صادر عن هيرمان فان روميوي رئيس المجلس الأوروبي (نشر في صحيفة Cyprus Mail في ١٤ نيسان/ أبريل ٢٠١١).

(٣) محطتان أساسيتان كان لهما تأثير هام على مسار تعليم التاريخ. المحطة الأولى كانت سنة ١٨٩٥ عندما أنشأ قانون التربية مجلسين تربويين منفصلين أحدهما للمسيحيين والثاني للمسلمين. المحطة الثانية كانت سنة ١٩٦٠ عندما نقل دستور جمهورية قبرص كامل صلاحية القرار في النطاق التربوي والثقافي والتعليمي إلى المجلس التمثيلي الفئوي لكل طائفة. كانت النتيجة تكوّن ذاكرة جماعية لدى كل فئة منفصلة عن التي عند الأخرى. وحتى زمن قريب كانت الكتب المدرسية الوحيدة هي التي تأتي من «البلدين الأم» أي من اليونان وتركيا. في السنوات الأخيرة صارت تكتب هذه الكتب أيضا ضمن كل فئة داخل قبرص. تعيّن السلطة المختصة في كل فئة أساتذة جامعيين وباحثين ومعلمين لتأليف كتب تاريخ قبرص. ولكن تبقى مناهج تعليم التاريخ ذات محور عرقي. فالمنهج القبرصي التركي الابتدائي المستمد من وزارة التربية التركية (على الإنترنت ,Irkad) يصرّح: «أن هدف التربية الوطنية الأساسي هو تربية كل أفراد الأمة للإتحاد في سبيل المصير المشترك وليصيروا أعضاء لا تتجزأ من الأمة التركية». أما في جمهورية قبرص فقد كان هدف منهج التاريخ الابتدائي قبل بدء تطبيق الإصلاح التربوي سنة ٢٠١١-٢٠١٢ تدريب الطلبة على «التكلم بحرية» وعلى «التفكير النقدي» وبالوقت نفسه تنمية «الروح القتالية لدى الأطفال في سبيل تحرير المناطق المحتلة» ولأجل «فهم المآسي التي أصابت الأمة اليونانية نتيجة للشقاق». نجد في كتب التدريس عند الفئتين انعكاساً قويا للفلسفة التي في أساس المنهاجين.

Education for Peace II) وهو خطاب بارز في الذاكرتين الجماعيتين في الجزيرة كما وفي تعليم التاريخ (يتوقف تحديد من هم «ذوو الخير» و«الأشرار» على الجهة التي تنتمي إليها!).

المحاور السبعة التي دار البحث حولها

حُددت سبعة محاور لمعالجة موضوع فهم التاريخ وبالأخص فهم التاريخ انطلاقاً من روايات متضاربة. حصل هذا التحديد انطلاقاً من خلفية الوضع في قبرص، ومن التساؤل الأساسي للبحث «كيف يقارب الطلبة موضوع الروايات التاريخية المتضاربة ويفهمونها؟»، وكذلك انطلاقا من أخذ طرق معالجة هكذا موضوع في البحوث المعاصرة بعين الاعتبار.

١. أول محور للبحث هو موضوع ضرورة أخذ السياق بعين الاعتبار عند التداول بروايات متضاربة، وضمن هذا المحور جرى تحرّي ما إذا كان إعطاء مداخلة عن الروايات لتوضيح سياقها يحمل خطر استباق تقديم المصادر لاحقا وبالتالي إفساد إمكانية التعاطي معها بدون آراء مسبقة.

٢. ثاني محور، نظراً إلى أن محتوى الروايات كثيرا ما يحد من جدوى استخدامها كوسائل للبحث، هو التساؤل حول مدى رفض الطلاب لبعض الروايات والمصادر لأنهم يعتبرونها مخالفة لمعرفتهم أو معتقداتهم. وفي هذا الخصوص طُرح التساؤل حول مدى قدرة الطلاب على التعاطي بشكل متكافئ مع روايتين متضاربتين.

٣. ثالث محور هو السؤال عن مدى قدرة الطلاب على استيعاب أن الروايات مبنية على أدلة تاريخية، وكذلك إلى أي حد يستوعبون أنها قد تكون مبنية على مصادر أولية أخرى أو على روايات أخرى.

٤. رابع محور هو حول ما إذا بمقدور الطلاب فهم أن الرواية عن الحدث ليست بحد ذاتها مكتملة، وأنها فقط مرحلية ومرتبطة بزمنها.

٥. خامس محور، وهذا مرتبط بما سبق أعلاه، هو ما يقوله الطلاب حول «الحقيقة».

٦. سادس محور هو حول الاستخدام السلبي وكذلك الإيجابي للآراء المسبقة وللحمل الثقافي الموروث، وهذا المحور يأتي من صلب التساؤلات المطروحة في هذا البحث وفي صميم كل بحث تاريخي.

٧. سابع وآخر محور هو حول الاعتبارات الأخلاقية وما يستتبع البحث من نتائج،

إن كان من حيث الفكرة القائلة إنه لا وجود لجواب صحيح وإن التاريخ قد يكون مجرد «كتلة من المعطيات غير اليقينية» (Levstik & Barton, 2005, p. 148) مما قد يقود الطلاب إلى رفض التاريخ، أو من حيث كون العمل يتم في زمن انتقالي تربويا وسياسيا.

عرض للنتائج ومناقشتها

أولى النتائج العامة كانت حول طريقة تعاطي الطلاب مع التاريخ وبنائه. أفضل ما يعبر عن الانطباع العام الذي خرجنا به نتيجة للبحث الاستطلاعي هو الاقتراح أن «الكل يعلم ما هو التاريخ إلى أن يبدأ التفكير به» (Griffen في المرجع المذكور أدناه Barton & Levstik, 2004, p. 4). فالطلاب المتشبثون بآرائهم بقوة بدأوا يعيدون النظر بما قالوه (مثلا حول الفائدة من معرفة التاريخ وحول مصادره)، في حين أن الذين كانوا متحفظين في إبداء رأي بدأوا تدريجياً يناقشون المصادر ويطرحون أسئلة حول الاستفسارات الواردة في الفروض والتعابير المستعملة، وحول الروايات نفسها، وكان عندهم استعداد قوي للمشاركة عموما في نقاش المجموعات. والطالبان اللذان أعلنا منذ بداية النقاش في المجموعة «تعرفين... إنني لا أحب التاريخ» و«لا أحب التاريخ، يجب ألا أكون هنا، لن أفيد بشيء» فقد اشتركا أيضاً بشكل فاعل في نقاش المجموعة وتحاورا مع سائر المشاركين في المجموعة. طالبة واحدة فقط من بين الطلاب السبعة عشر لم تشارك بشكل فاعل في الإجابة على البيان الاستطلاعي وعلى الفروض المكتوبة، ومع هذا تساءلت عندما أعلنت أسماء المختارين للمشاركة في النقاش في المجموعات «*وماذا عن مشاركتي أنا؟*».

المستويات

لدى تحليل المعلومات تبين أنه بالإمكان تمييز ثلاث فئات من الإجابات تبعا لمدى الحذاقة الفكرية الظاهرة فيها. من الممكن أن يُنظر إلى الفئات هذه على أنها مستويات تشير إلى نموذج «تدرجي». ولكن هنا سنستخدم عبارة «مستويات» دون تقديم عرض لعملية تدرج في المفاهيم ولا مناقشة آلية للقيام بوثبات فكرية كهذه. سنستخدم المستويات الثلاثة هذه ضمن غايات البحث هذا فقط كدليل يبين لنا أين نحن من مفاهيم

الطلاب وبالتالي لنفهم «حدود» مفاهيم الطلاب للروايات المتضاربة، وليس المقصود بذلك القيام بتقييم من أي نوع كان. تشير نتائج البحث إلى أن «المستوى» الأول في الفهم للتاريخ يتصف بالإصرار على أفكار مسبقة ومفاهيم خاطئة، في حين أن الطلاب في المستوى الثاني ظهر أنهم يحاولون بوعي أو بدون وعي الابتعاد عن هذه(٤). يُظهر جواب أحد الطلاب هذه الناحية بوضوح: «*[غاية التاريخ] التعلم عن الماضي. . . ولكن لا أعرف لماذا هذا مهم*» و «*بإمكاننا التعلم. . . لا أعرف. . . التاريخ بالنسبة إلينا هو أن نتعلم أشياء. . . ولكن لا أعرف لماذا لا يستطيع الناس أن يتعلموا*». ميزة أخرى «للمستوى» الثاني هي محاولة الطلاب التوسع في الربط والمماثلة، مع أن هذا الشيء لم يحصل دائما(٥). ولكن قدرة الربط والمماثلة الفعلية إنجاز يميز «المستوى» الثالث. وقد

(٤) ظهر موقف الطلاب في المستوى الأول دفاعيا جدا حيال الأجوبة التي أعطوها: «لا أحب التاريخ، وعلى كل حال لا يهمنا إلا اليونان وقبرص». وقد ردّ أحد الصبيان بعد أن أجاب «ليس مهما درس التاريخ» وتوجيه السؤال إليه «لمَ لا؟» بالقول «إننا مغلوبون على أمرنا على كل حال». ومرة أخرى خلال النقاش في المجموعة عندما سُئل عما هو أهم شيء تعلمه من التاريخ أجاب أيضا «إننا مغلوبون على أمرنا. . .». (يجب لفت النظر إلى آن فكرة «القصور واليأس» تطرح تحديات مهمة علينا متابعة دراستها من حيث تأثيرها على عملية استخدام روايات متضاربة. فان من أصعب المهمات التي تواجهنا مهمة تجنب الانتهاء بالطلاب إلى القول «الحقيقة المطلقة لا توجد على أي حال» و «إننا مغلوبون على أمرنا على كل حال». هذا هو الحال خاصة عندما يتعرض الطلاب لأول مرة لمفاهيم مثل مفهوم جدارة المستند بأن يعوّل عليه ومفهوم الأدلة. فهذه المفاهيم، في حال عدم استعمالها بتأنٍّ، قد تقود بسهولة إلى تدمير ذهني لفكرة إمكانية الاستفادة من التاريخ. لدينا في هذا ليس فقط تحدٍّ أمام البحث بل أيضا مسؤولية أخلاقية على عاتق البحث). يصعب ترتيب هذا الطالب عبر المعلومات التي جمعت منه في المراحل الثلاث في مستوى محدد. فمن جهة أشار الطالب إلى قصور التاريخ، ولكن الاستنتاج هذا ليس بالضرورة نابعا من تفكير تاريخي متقدم وحذاقة في نهج تقصي المعلومات التاريخية. تشير النتائج بالحري إلى ضرورة الحذر تجاه «مفهوم للمستوى يرتبط (بشكل أو بآخر) بفكرة التدرج» (Lee et al, 1996)، والانتباه إلى أن «التدرج» لا يحصل بشكل متزامن فيما بين كل العناصر المكونة لفهم التاريخ.

(٥) عكست فقط طالبة واحدة هذا التفكير المتقدم وذلك على المستوى الثالث: «كان للحرب العالمية الثانية كذلك ولعصر النهضة التأثير الكبير على عالمنا. فالتعبير عن مُثل عصر النهضة باستطاعته أن يترك أثرا وأن يكون مثلا عن كيفية نشوء المُثل في أوضاع محددة.» وأظهرت هذه الطالبة فهما متقدما لطبيعة البحث التاريخي. فقالت فيما يختص بموضوعي الحياد وجدارة المستند بأن يعوّل عليه: «يصعب أن نجد شخصا حياديا، وبالإمكان أن نعتبر نصا حياديا إذا لم يُبنَ لغاية. . . المصدر بحد ذاته لا يمكن أن يكون حياديا في الواقع، ولكن يساعدنا في تكوين رأي حيادي». وبالنسبة إلى موضوع الحقيقة في التاريخ وكيفية التوصل إليها أجابت: «يجب *علينا أن نجد* =

تشير النتائج إلى أن الثبات ميزة خاصة للفهم المتقدم في «المستوى» الثالث. أظهرت طالبة هذه الميزة كليا وخلال كل المراحل وكانت وحدها في هذا المستوى. تشير هذه النتيجة أيضا إلى إمكانية استكشاف ثبات سلبي، أي ما لا يفعله الطلاب بتكرار.

تجب الإشارة مرة أخرى إلى أن الصف هذا لم يكن اختصاصه التاريخ. ولكن ليس بمقدورنا تقييم تأثير هذا الأمر على النتائج. ومع أن النتائج حتى الآن هي فقط استطلاعية في سبيل الدراسة الأساسية، ويصعب إعطاء نتائج ثابتة على أساسها، فإن الدراسة التمهيدية (في حزيران/ يونيو ٢٠٠٨) والدراسة الثانية الاستطلاعية (في نيسان/ أبريل ٢٠١١) يجتمعان على تأكيد المستويات الثلاثة المقترحة، وصحة الأنماط التي استُخلصت من دراسة الحالة هذه. وكما سبق ووضحنا، فإن تعيين «مستويات» لا يهدف إلى عرض نموذج «تدرّجي». لقد جرى استخدام «المستويات» لتوضيح مواقع الطلاب ومن ثم استُخدمت للمساعدة في انتقاء الطلاب للمقابلات ضمن مجموعات.

الأنماط تصنّف في ثلاث مجموعات من حيث الموضوع

برزت داخل المستويات المبينة وعبرها عدة أنماط من النظر إلى التاريخ لدى الطلاب، وكذلك من الأفكار حول كيف تختلف الروايات بعضها عن بعض ولماذا، وكذلك حول المصداقية من حيث العلاقة بالحقيقة. ونتج عن تطبيق منهج النظرية المجذّرة في التحليل توزّع هذه الأنماط على ثلاث مجموعات من حيث موضوعها: أ) آراء حول التاريخ، ب) التعاطي مع الروايات، ج) المصداقية من حيث العلاقة بالحقيقة. وقد برزت أنماط أخرى انطلاقاً من المجموعات الثلاث هذه، تشير إلى تمايز ما بين مقاربات في التعاطي مع الروايات تنحو منحى وضعياً/ إيجابياً وأخرى منحى نسبوياً و/ أو موضوعانياً أو ذاتانياً.

١. الآراء حول التاريخ

لقد طُرح موضوع وظيفة التاريخ والفائدة (أو عدم الفائدة) منه في البيانات

= *معلومات مشتركة بين مصادر مختلفة في النوع عن بعضها البعض للتثبت من الأحداث عن طريقة التثليث واستنادا إلى مصادر أولية وثانوية*». عندما سُئلت عن المصادر التي برأيها بالإمكان اعتبارها مفيدة أكثر أجابت: «*المصادر الثانوية تشتمل على المصادر الأولية، لذلك بالإمكان اعتبارها مفيدة أكثر . . . ولكن لن أثق أبدا كليا بمؤرخ*».

الاستطلاعية وخضع للمتابعة في النقاشات في المجموعات. وكان واضحا انه يكاد لا يوجد عند الطلاب إدراك أن التاريخ ليس «موضوعا مفروغا منه» (Lee & Ashby, 2000). فنادرا ما تضمنت أجوبة الطلاب على البيان الاستطلاعي موضوع الحاجة إلى تنمية المهارات واكتسابها ولا مفاهيم الوصول عن طريق البحث التاريخي إلى التاريخ (مثلا عند الإجابة عن السؤال «*كيف بالإمكان التوصّل إلى 'الحقيقة'؟*»)، في حين أظهرت الردود على الفروض المكتوبة أن مقاربة الطلاب لها أخذت منحى بنائياً ومفصّلاً أكثر في المعالجة.

ظهرت ثلاثة أنماط من الإجابات ردا على الاستفسار عن مبرر تعليم التاريخ للشباب في المدرسة. في النمط الأول أجاب معظم الطلبة وبالتخصيص١٣ طالبا/ طالبة من ١٧، وبطريقة عفوية، أن وظيفة التاريخ مرتبطة مباشرة ببلد الانتماء وبالجدود وبالماضي و«بالأعداء». تمحورت إجابات الطلاب حول المفاهيم التالية: أ) البلد (٤ من ١٧): «*لكي نعرف عن بلدنا ونحبه*»، «*لنتعلم عن بلدنا والبلدان الأخرى*»، «*لنتعلم الحقيقة عن قبرص وليس اليونان*» و«*لنعرف ما فعلناه ونحب بلدنا*»؛ ب) الهوية (٣ من ١٧): «*لنتعلم من نحن*»، «*لنعرف ما فعلناه ومن نحن*» و«*لأنه جزء من هويتنا*»؛ ج) الأعداء (٣ من ١٧): «*من أين أتينا ولكي نعرف كيف علينا التصرف في المستقبل أو تجاه أعدائنا*»، «*لكي نكون حذرين لأن أعداءنا قد يخدعوننا*» و«*نتعلم ما هي مصالح كل بلد*»؛ د) الماضي (٢ من ١٧): «*لنتعلم عن الأشياء التي حدثت في الماضي وأثقلت على بلدنا*» و«*لنتعلم عن الماضي. . . ولكن لا أعرف لماذا هذا مهم*»؛ هـ) الجدود (١ من ١٧): «*لنعرف ما فعله جدودنا*». تدعم نتائج «الشباب ودراسة التاريخ» *Youth and History Study* (Angvik & von Borries, 1997) النتائج هذه إذ تشير إلى «النظرات التقليدية عن التاريخ» بالقول:

> يظهر نمط بسيط في موضوع الفوارق ما بين الاستخدام «التقليدي» و«النقدي» للتاريخ: المراهقون في بلدان اسكندنافيا (باستثناء أيسلندا) وشمال غربي أوروبا هم أبعد عن النمط «التقليدي» وأقرب إلى النمط «النقدي» من المعدل. . . والعكس صحيح في عدد من البلدان الشرقية (كرواتيا وبلغاريا) وبعض البلدان المتوسطية (البرتغال، إسبانيا، اليونان وتركيا) [لا توجد معلومات عن قبرص]، وأيسلندا البعيدة. . . توجد دلائل كثيرة تشير إلى أن مجتمعات هذه البلدان أقرب إلى أن تكون تقليدية، دينية، جماعية ونقية (أيضا فقط بمفهوم وصفي) (ص ٢٥٤).

الأنماط المتبقية اتصفت بمنظور نقدي أكثر حول التاريخ. تدل الردود على وجود تحيّر عند الطلاب في موضوع وظيفة التاريخ (٢ من ١٧): إحدى الطالبات قالت «مهم [أن نتعلم التاريخ]»، بينما طالبة ثانية قالت «ليس مهما [أن نتعلم التاريخ]» دون إعطاء توضيح. عندما طُلب من الأولى تعليل جوابها قالت «[لكي] نعرف عن جدودنا»؛ أما الثانية فهزت كتفيها. ركّز نمط ثان، وهو ضمن الآراء النقدية عن التاريخ، على الفهم البشري والتاريخي (٢ من ١٧): «لكي نفهم العالم ونتجنب الأخطاء» و «لننظر العلاقات بين الأحداث وتأثيراتها ونفهم عالمنا». تمايزت هذه الفكرة عن آراء معظم الطلاب والتي أشارت إلى أن المهم في التاريخ هو ما له أثر علينا جغرافيا أو زمنيا. أشار الطلاب ثالثا إلى قصور التاريخ واليأس منه (٢ من ١٧). وقد عبّر الطلاب في هذا النمط عن الشعور بالإحباط تجاه التاريخ والقصور عن الوصول إلى حقيقة فيه، فقال أحدهم «ليس مهما؛ لن نستطيع أبدا آن نتوصل إلى كامل الحقيقة على أي حال» وقال آخر، «ما الفائدة من تعلم التاريخ، فلا أحد يعلّمنا الحقيقة على أي حال!». يُشار هنا إلى أنه لوحظ الاشمئزاز عينه تجاه التاريخ لدى الطلاب الفلسطينيين أيضا (Awwad, 1997)، وهو يتطابق مع غضب الطلاب القبارصة اليونان: «نريد أن نُعلّم تاريخ قبرص ولكن [نريد آن نُعلّم] الحقيقة».

أوضحت بعض الأجوبة بخصوص تاريخ قبرص واليونان نظرة الطلاب للعلاقة ما بين التاريخ والهوية والذاكرة، مثلا «إنه لعار أن لا نعرف [عن قبرص]» و«ليس عدلا أن نعرف عن كل الآخرين وليس عن أنفسنا». أحد الصبيان قال جهارة «يجب ألا ننسى أبدا ما فعلوه [الأتراك و/أو ربما القبارصة الأتراك] بنا»، بينما قالت صبية إن التعليم عن الثورة ضد العثمانيين في ١٨٢١ كان له أكبر أثر عليها: «كان بالنسبة إلي أهم حدث تعلمنا منه. أثّر علي عاطفيا - رأينا إلى أي مدى من البربرية بإمكان الشعب المجاور لنا أن يصل». يوازي الاهتمام المعبر عنه هنا تجاه «بلدنا» الاهتمام الشديد تجاه اليونان وتركيا، ويسجل كلا الاهتمامين مستوى أعلى من المعدل الأوروبي، وهذا يتوافق مع المبيّن في «الشباب ودراسة التاريخ» Youth and History Study (Angvik & von Borries, 1997).

تناولت إحدى المجموعات التاريخ أيضا من ناحية إمكانية استخدامه كأمثولة للأجيال الآتية، فشددت على أن التاريخ بإمكانه أن يكون مثلا - عادة لما يجب تجنبه - وأنه بإمكان الناس أن يتعلموا من أخطائهم. حصل هذا النقاش في المجموعة الثانية المؤلفة من ثلاث طالبات. جاء طرح الفكرة بطريقة عفوية وأثارت حماسا في النقاش،

وشُجعت لمتابعة النقاش بها. وقد لاقت الفكرة القائلة بأنه من الممكن أن يوظّف التاريخ كأمثولة اعتراضات من الطالبات. كان هناك شعور مشترك انه بإمكان التاريخ أن يلعب دوراً تربوياً، وبالتالي إن هذا التوظيف للتاريخ شرعي، ولكن جاء الاعتراض بالتشديد على «أنه من الصعب جدا على الناس التعلم من أخطائهم». إحدى الصبايا قالت «بإمكان التاريخ أن يعلمنا... ولكن من الصعب جدا على الناس أن يتعلموا». الصبية الثانية قالت «بالإمكان أن يعلمنا التاريخ، ولكن الناس لا يتعلمون أبدا على أي حال... أعني... من السهل استنتاج أمثلة من أوضاع أخرى... ولكن عندما تكون أنت على المحك لن تأبه لهذه [الأمثلة] – ستفعل ما ستفعل»، أما الصبية الثالثة فقالت «بالإمكان أن نتعلم... لا أعرف... التاريخ بالنسبة إلينا هو أن نتعلم أشياء... ولكن لا أعلم لماذا الناس لا يستطيعون التعلّم». وقد جاء هذا القول من الصبية نفسها التي قالت انه علينا أن نتعلم التاريخ «لنتعلم عن الماضي... ولكن لا أعرف لماذا هذا مهم»[٦]. ومن الملفت انه لوحظت أفكار شبيهة عند الطلاب الأتراك، بحيث "وافقوا بنسب عالية جدا على القول إن «التاريخ يعطي أمثولات مفيدة عن الصح والخطأ» وانه خلفية «مشاكل اليوم» (Silier, 1997, A311).

الأفكار التي برزت بخصوص الفائدة من التاريخ لم تكن غريبة عن الأفكار التي أعطيت عن السؤال حول مصدر معرفتنا للتاريخ. ركّز الطلاب على النقل الشفهي للمعلومات وعلى المدرسة (الكتب المدرسية والأساتذة) كالمصدر الرئيسي لمعرفة التاريخ. وهذه نتائج تؤيدها نتائج باحثين آخرين (Seixas, 1993; Barton, 1997; Wineburg, 2000 & 2001; Levstik, 2001). عندما طُرح السؤال عن كيفية معرفة الناس للتاريخ أجاب تقريبا كل الطلاب *«عن طريق الناس الذين كانوا هناك»* وان المعلومات نُقلت شفهيا. عندما طُرح السؤال عليهم عن كيفية توصلهم إلى معرفة ما حدث في حرب قبرص أجاب تقريبا نصف الطلاب فورا بالإشارة إلى الروايات العائلية والمحادثات مع راشدين (٩ من ١٧). أما الإجابات الأخرى فكانت إنهم إما توصلوا إلى معرفتهم عن طريق الكتب المدرسية أو المعلمين (٦ من ١٧)، وإما عن طريق

(٦) بالإمكان اعتبار هذا الجواب الاندفاعي على أنه أحد العناوين البارزة بين أجوبة الطلاب: فمن جهة أعطت الطالبة، وبطريقة عفوية، الجواب القياسي المعتاد المحبذ في النظام المدرسي القبرصي والموضوع كهدف ضروري لتعليم التاريخ بحسب المنهج الابتدائي والثانوي. ومن جهة ثانية مارست الطالبة، وبالطريقة العفوية نفسها، دون أي تدخل أو إرشاد من الباحثة، وبشكل مثير للإعجاب، نقدا لجوابها، كان بمثابة تفكيك لبنيته، دون أن تدري.

التلفزيون والأفلام الوثائقية (٢ من ١٧). بالنسبة إلى الحرب العالمية الأولى كانت الأجوبة إما أن المعلم قال لهم عنها أو أنهم قرأوا عنها في كتب.

ومن الملفت للنظر العلاقة التي ظهرت بين الأفكار حول مصادر التاريخ والتقييم الذي أعطاه الطلاب عن مدى معرفتهم للأحداث. فمع أن الطلاب كانوا قد تعلموا عن الحدثين بتوسع في السنة التاسعة، فإن هذا لم ينعكس في أجوبتهم: فالتقييم الذي أعطوه على قياس من عشر نقاط عن معرفتهم لم ينعكس في أجوبتهم، خاصة بما يتعلق بالحرب العالمية الأولى. وقد تفوّق النقل الشفهي، كما يبدو، على المدرسة كمصدر عن حرب قبرص. شدّد الطلاب على أنهم *«لم يتعلموا قط»* تاريخ قبرص أو أنهم *«بالكاد تعلموا شيئاً عن قبرص»* - مع أنه (من المفروض) أن يدرّس تاريخ قبرص الحديث في السنة الثالثة المتوسطة والسنة الثالثة الثانوية، وهذه ظاهرة دلّت عليها Christou (Christou, 2007). بالنسبة للحرب العالمية الأولى ساد شعور عام لدى الطلاب يلخّص بالقول: *«لقد تعلمنا عنها ولكن لا نتذكر الكثير»*. وأظهر الطلاب تحفظا تجاه المشاركة في النشاط الثاني حول الحرب العالمية الأولى قائلين إما *«لا نعرف شيئا عنها»* وإما *«نسينا كل شيء»*. قد يكون هذا النوع من التصرف على صلة بقول عدد من الطلاب أن المهم بالتاريخ ما له تأثير علينا جغرافيا أو زمنيا.

٢. التعاطي مع الروايات

وأعطى تطبيق منهج النظرية المجذّرة (Grounded theory) على البنى/ الصياغات التي وردت من الطلاب مجموعة ثانية من حيث الموضوع: التعاطي مع الروايات. وتفاوتت مفاهيم الطلاب عن سبب الاختلاف بين الروايات وعن كيفية اختلافها، مما دلّ على وجود درجات متفاوتة من الحذاقة في التعاطي مع هذه التساؤلات. وُجد نمطان من الأجوبة عن السؤال عن سبب اختلاف الروايات:

أ. يقول المؤرخون الشيء (نفسه) بطرق مختلفة (من حيث انتقاء الكلمات): *«يتعلق الأمر بكيف تروى القصة»*.

ب. يقول المؤرخون الأمور باختلاف عن بعضهم البعض لأنهم منحازون: *«لا أحد يقول لنا الحقيقة على أي حال»*.

بالنسبة لكيفية المفاضلة بين الروايات برزت الأنماط التالية:

أ. الرواية التي تأتي من شخص قريب: «من الأفضل أن نسمع عن الأشياء من جماعتنا».

ب. الرواية التي تأتي من شخص حيادي: «قبرصي تركي. فهو قبرصي من جهة ولكن تركي من جهة أخرى، فهو في موقع وسيط ويعرف بشكل أفضل».

ج. الجمع بين الروايات – «قص والصق» (Lee et al, 1996): «من الأفضل لو تجمع (الروايات)».

د. الروايات مرحلية: «من الممكن أن يكون لكل منها ما يبررها بطريقتها الخاصة» و«كل تفسير مختلف يحمل معنى معيناً».

بعض الأبحاث الأخرى أشارت إلى وجود أنماط أخرى في طريقة فهم الطلاب للروايات ولكنها لم تظهر في هذا البحث، ربما بسبب قلة عدد الطلاب في العينة. إحدى الأفكار التي لا يبدو أنها وردت هي موضوع أهمية وجود فراغات في سلسلة الأدلة. ورد اقتراح أن المؤلف *«قد يعرف أكثر»*، ولدى طلب التوضيح جاء الرد، *«كأن . . . يعرف معلومات أكثر»*؛ قد يُفهم الجواب على انه إشارة إلى احتمال أن يكون لدى المؤلف إمكانية الوصول إلى دلائل أكثر. كذلك لم يشر الطلاب إلى انه من طبيعة التاريخ أن تنوجد روايات مختلفة. وأيضا لم يعالجوا موضوع ارتباط التاريخ بالزمن وكون الأزمنة المختلفة تنتج بنى مختلفة عن التاريخ. بالإضافة إلى ذلك لم يشر الطلاب إلى إمكانية أن يكون المؤلفون بصدد معالجة الموضوع نفسه ولكن في سياق الإجابة عن أسئلة مختلفة. إذا استمر غياب الأنماط أيضا في الدراسة الأساسية فيجوز أن يكون هذا تأكيداً على الفرضية القائلة إن معتقدات الطلاب الوجودية يكون لها وقع كبير على أساليب مقارباتهم. إحدى النتائج المثيرة جداً للاهتمام في الدراسة الاستطلاعية بالنسبة لموضوع تعاطي الطلاب مع الروايات كانت انتفاء وجود أي حذر عندهم في مسألة منشأ الروايات ونوعها. فكان ملفتا جدا أن الطلاب لم يعيروا موضوع منشأ الروايات أي انتباه على الإطلاق. لم يفعل أحد هذا بالنسبة للحرب العالمية الأولى، وفي المقابلات في مجموعات، طالبان فقط استطاعا الإشارة إلى منشأ الروايتين في موضوع قبرص.

وكانت الأجوبة القائلة بإمكانية كون رواية من الروايتين أفضل مثيرة للانتباه أيضا. معظم الطلاب اختار الرواية الثانية عن قبرص، على أنها الأفضل، وهي رواية موقع الإنترنت التابع لجمهورية شمالي قبرص التركية، مبررين ذلك بكونها «أكثر تفصيلا». وللسبب نفسه فضلت الأكثرية الرواية الأولى عن الحرب العالمية الأولى، وهي رواية الكتاب المدرسي في المملكة المتحدة. أحد الطلاب أجاب بموضوع المفاضلة بين الروايات ما يلي: «لا أحد [أفضل من الآخر]. يشترك في هذا الحدث شعبان، الأتراك [قاصدا القبارصة الأتراك] والقبارصة [قاصدا القبارصة اليونان]، فكل واحد ينظر إلى

الحدث بمنظور 'الجانب الذي ينتمي إليه». بالنسبة للحرب العالمية الأولى أعطي التفسير أن الرواية الأولى أكثر تفصيلا بكثير وأن «من جمعها قد تقصى الموضوع أكثر». فأخذت تفاصيل الرواية الأولى تلقائيا وزنا أكثر في أعين الطلاب بسبب احتواء الرواية على معلومات أكثر. هذه النتائج تتفق مع نتائج CHATA.

ولقد قبل الطلاب المفاضلة بين روايتين مختلفتين، فتبلورت أربعة أنماط من إجاباتهم. أكثر الأنماط ورودا كان أن الرواية الآتية من شخص قريب تكون أفضل: «من الأفضل أن نسمع عن الأشياء من جماعتنا». ثاني الأنماط من حيث كثرة الورود في الإجابات كان أن الرواية الآتية من شخص حيادي تكون الأفضل. فأورد طالب مثلاً: «قبرصي تركي. فهو قبرصي من جهة ولكن تركي من جهة أخرى، فهو في موقع وسيط ويعرف بشكل أفضل». نمط يختلف بشكل ملحوظ عن هذه كان اقتراح جمع الروايات. جواب يعكس خصائص هذا النمط جاء من طالبة أثبتت أكثر قدر من الرهافة في التفكير: «من الأفضل لو تجمع (الروايات)». أُطلِقت تسمية «قص والصق» (Lee et al., 1996) على هذا النمط، وقد ناقش أحد الطلاب المشاركين في بحثهم فكرته على الشكل التالي: "تأخذ أفضل الأجزاء من هذه وأفضل الأجزاء من تلك وعندما تركبها يكون لديك صورة (ص. ٦٢). أما في بحثنا هنا فإن الطالبة التي اقترحت «جمع الروايات»، كانت الطالبة الوحيدة التي ميّزت بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية(٧). أما رابع نمط في موضوع المفاضلة بين الروايات فكان أن الروايتين، «قد تكونان صحيحتين»، إذ «من الممكن أن يكون لكل منهما ما يبررها بطريقتها الخاصة» و«كل تفسير مختلف قد يحمل معنى معيناً».

انعكست آراء الطلاب حول وظيفة الروايات أيضا في الطريقة التي ينظرون بها إلى كتابة التاريخ وغايته. لم يظهر عند الطلاب إدراك بأن الروايات هي نتيجة عمل بنائي من قبل المؤرخين والمؤلفين وأن روايات أخرى تبنى من مصادر أخريأولية وثانوية: *«علينا*

(٧) شددت الطالبة في المقابلة في المجموعة أنه إذا جرى تثليث بين المصادر الأولية والثانوية في الموضوع الواحد *«نكون قريبين جدا من الحقيقة»*. وعندما وُجّه لها السؤال *«بأي من الاثنين علينا أن نثق أكثر»*، علّقت: *«المصادر الثانوية تشتمل على المصادر الأولية، لذلك بالإمكان اعتبارها مفيدة أكثر. . . ولكن لن أثق أبدا كليا بمؤرخ»*. وقالت صبية أخرى بخصوص المؤرخين: *«إنهم يحاولون غسل دماغنا»*، في حين أردفت صبية أخرى مباشرة بعد ذلك: *«من الأفضل أن نتعرف على الأمور من جماعتنا، فتكون روايتهم لنا مباشرة أكثر ولن تكثر التفاصيل كما يحدث في الكتب»*.

أن نفتش في كل المصادر، فإذا كان الناس جديرين بالثقة نتّكل عليهم، ولكن يبقى قولهم [المؤرخين] تعبيراً عن حقيقتهم الخاصة». بالإضافة إلى ذلك فقد نُظر إلى الروايات المختلفة على أنها إلى درجة كبيرة وجهات نظر مختلفة أو على أنها «أفضل» بسبب قرب المؤلف إلى الحدث. يحذر لي Lee (Lee, 2005) من هذا التصور:

> إن الإدراك أن الذي يكتب بعد حدوث الحدث بزمن طويل لا يتمتع بنفس القدرة للوصول إلى المعرفة عنه كالذي يكتب في زمن الحدث هو إدراك مفيد كمبدأ عام. ولكن الخطر يكمن في أن يعمم الطالب هذا المبدأ خطأ على المؤرخين، وكأن التاريخ الذي يكتبونه هو أيضا أخبار عن الماضي، وليس محاولات لبناء صور عن الماضي على أساس الأدلة (ص ٥٦).

فكما يشير لي Lee (Lee, 2005)، إن إحدى الأفكار الخاطئة الشائعة عند الطلاب هي أن الروايات نسخ عن الماضي وأنها بالتالي روايات حقيقية. في المقابل كثيرا ما يعتقد الطلاب أن الروايات قد تكون وُضعت عمدا لتشويه الحقيقة، وأنها بالتالي منحازة. السؤال الرئيسي هنا هو كيف نتوصل إلى ثني الطلاب عن الاندفاع إلى فكرة «الانحياز» وتبنيها، متجاهلين بذلك المتغيرات الأخرى مثل محدودية إمكانية الوصول إلى الأدلة؟ إن الميل الطبيعي هذا عند الطلاب قد يكون له تأثير على بحثنا. كيف بإمكاننا التأكد أن الطلاب يتكلمون عن الانحياز وليس عن المحدودية، أو عن انحياز (شخصي) وليس عن دعاية سياسية (عامة)؛ وكيف بإمكاننا أن نساعدهم ونعطيهم الأدوات المناسبة لذلك؟

٣. الوصول إلى الحقيقة

من النتائج العامة التي ظهرت من البيان الاستطلاعي قبول الطلاب بمفهوم «لحقيقة». ولكن هذا «القبول» تبعه شك متزايد في مرحلة الفروض المكتوبة حول الروايات المتضاربة، في حين حاولت الأكثرية خلال المقابلة أن تعبّر عن الطبيعة «المرقّعة» بالنسبة «للحقيقة» بما يختص بالروايات ونجحت إلى حد بعيد في ذلك. وكان بارزا بعد الانتهاء من المقابلات والمراحل الثلاث رفض الاستخدام الوضعي/الإيجابي للتاريخ. بعض الأقوال الدالة كانت «قد تكون الرواية جزئيا على حق»، «بإمكانها [الروايات] أن تكون صحيحة إلى درجة معيّنة»، والسبب المعطى لهذه الإجابات كان إما الانحياز (المتعمّد) أو الآراء المختلفة. ورداً على الاستفسار «كيف نتوصل إلى الحقيقة؟» كانت بعض الإجابات الدالة: «ليس الأمر مستحيلا كلياً ولكنه صعب جدا»،

«عن طريق الاستفسار من الذين عاشوا إذاك» و«من دراسة مصادر أخرى عن الموضوع نفسه». جواب آخر من صبي كان ملفتا إذ شدّد على انه «علينا أن نفتش في كل المصادر، فإذا كان الناس جديرين بالثقة نتّكل عليهم، ولكن يبقى قولهم تعبيراً عن حقيقتهم الخاصة».

فكرة أن الرواية ليست بحد ذاتها كاملة أو «حقيقية» بل إنها مرحلية لم تنعكس إلى حد بعيد في أجوبة الطلاب. ولكن بالرغم من ذلك فان معظم الطلاب – قلة منهم عفويا ومعظمهم بعد التفكير – أجاب أن ليس من حاجة ولا سبب للتأكيد عن رواية أنها تمثل «الحقيقة» المطلقة: *«من الممكن أن يكون لكل منها ما يبررها بطريقتها الخاصة»* و *«كل تفسير مختلف قد يحمل معنى معيناً»*. أحد الطلاب اقترح أن «الحقيقة» ممكن أن تنوجد – ولكن بشروط وضمن سياق محدد: *«يتوقف الأمر على موضوع الحديث. بعض الأمور، مثلا الحالة التي نحن بصددها [حرب قبرص]. . . نعرف أنها صحيحة!»*. وبالإمكان الاستنتاج، عكسيا، من جواب طالب آخر *« . . . حالتنا تختلف»* [وهو يشير إلى حرب قبرص]، انه ليس بإمكاننا أن نجد «الحقيقة» في بعض الحالات. توصلت Christou (Christou, 2007) إلى نتائج شبيهة، إذ أيد الطلاب والمعلمون في بحثها فكرة أن الحقيقة ليس بالإمكان اكتشافها وأنه ليس بالإمكان كتابة تاريخ موضوعي بسبب وجود آراء متضاربة ووجهات نظر متعارضة. أقوال كهذه تجعل التاريخ خاضعا لفكرة الانحياز، وبالإمكان الاستنتاج منها وجود رابط بين توجّه الطلاب الوجودي وكفاءتهم في البحث التاريخي. تستخلص Boix-Mansilla (Boix-Mansilla, 2005) من نتائج بحثها:

> يشير تحليل للترابط المنطقي إلى وجود ترابط قوي ما بين الخلفية الدراسية للطلاب وتوجههم المفضّل في علم المعرفة. فالطلاب المدربون على البحث العلمي مالوا إلى تفضيل منحى موضوعاني عند مناقشة الروايات التاريخية ومقبوليتها. في المقابل، فضّل المدربون على البحث التاريخي وبشكل ساحق النظر إلى الروايات التاريخية على أنها تنظّم الماضي لأجل جمهور معاصر (ص ١١٢).

نمط آخر بالنسبة لصدق المصدر كان طرح السؤال عن المكان أو الشخص الذي يشير إليه المصدر. يخبر Seixas (Seixas, 1993) عن نتائج شبيهة بهذه النتائج في البحث الذي أجراه على ستة طلاب في الصف الحادي عشر (عمرهم ١٦–١٧ سنة) عن طريق المراقبة في الصف ومقابلتين في العمق: أشارت النتائج إلى أن العائلة والمؤسسات الأخرى غير المدرسة يكون لها التأثير القوي على فهم الطلاب للتاريخ.

في البحث المذكور أجاب أحد الصبيان عن السؤال «كيف بإمكاننا أن نعرف ما إذا كان المصدر يقول الحقيقة؟» بالشكل التالي: *«عن طريق النظر إلى كل المصادر. ولكن هناك أشياء نعرف أنها حقيقية»*. وأعطى مثلاً:

> *«إذا عاش شخص الحدث، وكان كبيراً، وإذا كان هذا الشخص فعلا كبيراً وبطلاً، مثل أفكسنتيو (وهو من أعظم أبطال صراع قبرص ضد الحكم البريطاني في ١٩٥٥-١٩٥٩)، هذا يعني أن المصدر موثوق وأنه [المؤلف] يقول الحقيقة»*.

ومن الملفت، إن نتائج بحث آخر (Barca, 2001)، تشير إلى أن الطلاب غالباً ما يرفضون رواية بسبب منشئها فقط، وهو أداء ظهر هنا بشكل معكوس: فهنا، منشأ الرواية قاد الطالب إلى اعتبار الرواية ليس فقط شرعية، بل لا نزاع حولها أيضاً. وقد أبرز هذا الجواب أيضا واقع أن الطلاب كثيرا ما يخلطون ما بين المؤلف وشخصية المصدر، مفترضين أنه إذا كان الأول موثوقا يكون الأخير أيضا موثوقا. وكما يُبرز Lee (Lee, 2005)، فالطلاب كثيرا ما يفشلون في الإدراك أن «القصص تنظّم الماضي وتوضح معناه؛ لكنها لا تعيد استنساخه ثانية» (ص ٦٠).

إن ردود الطلاب في موضوع التعبير الكلي عن الحقيقة بدت تتحول عبر مراحل البحث الثلاث. ففي مرحلة البيان الاستطلاعي أعرب الطلاب عن بعض الثقة بموضوعية الحقيقة إذ تكلموا عن «حقيقة» يمكن أو لا يمكن إثباتها. في مرحلة الفروض المكتوبة تطرقوا إلى فكرة الحقيقة «الجزئية»، في حين ظهروا واثقين من هذه الفكرة خلال المقابلات في مجموعات. لكن بدا أنهم لا يعرفون كيف تعمل هذه الحقيقة الجزئية. شدّد طالب انه ليس بالإمكان الإمساك بالتاريخ بالشكل التالي: *«لا نستطيع معرفة الحقيقة لأنها تنوجد من فم إلى فم»*. وكان واضحا فشل الطلاب بالإدراك أن «المؤرخين ليسوا مجبرين على مجرد الاختيار بين روايتين، بل إن بإمكانهم أن يبلوروا تصورا خاصا بهم قد يختلف عن كلتا الروايتين» (Lee, 2005, p. 58).

استنتاجات عامة

ختاما، أظهرت نتائج هذا البحث علاقة وثيقة بين آراء الطلاب الوجودية بما يتعلق بوظيفة التاريخ ومصدره وما يتعلق بالتعاطي مع الروايات. وهذا يطرح سلسلة من التحديات تستوجب أبحاثا متابعة، ويشير إلى أنه يجب أن يكون بالإمكان تطوير الفهم التاريخي عن طريق تبني مقاربة تربوية منهجية ومتيقّظة.

لقد أفضت النتائج إلى ثلاث مجموعات من حيث الموضوع: أ) آراء حول التاريخ، ب) التعاطي مع الروايات، ج) المصداقية من حيث العلاقة «بالحقيقة». فيما يختص بآراء الطلاب عن التاريخ، أعطت أكثرية الطلاب أجوبة تتعلق بالماضي، وبالأجداد وبحب بلد الانتماء ومعرفته، وركّزت على النقل الشفهي للمعلومات وعلى المدرسة (الكتب المدرسية والأساتذة) معتبرة هاتين الوسيلتين المصدر الرئيسي للمعرفة التاريخية. حصل تشديد على «سلطان» التاريخ، وهذا جاء متطابقا تماما مع نتائج الدراسة «الشباب ودراسة التاريخ» Youth and History Study (Angvik & von Borries, 1997)، المبينة أنه في بعض المواقع ركّز الطلاب بالفعل على سلطان التاريخ في نقل المعرفة «المقدسة» متجاهلين التفكير التاريخي والبحث التاريخي. وكان موضوع التعاطي مع الروايات ملفتا أيضا في ما أفضى إليه، إذ بيّنت النتائج نمطين في تعليل اختلاف الروايات: فالسبب إما لأن المؤرخين يقولون الأشياء (نفسها) ولكن بشكل مختلف (من الناحية اللغوية)، وإما لأنهم يختلفون في ما يقولونه بسبب انحيازهم. ومن ثم أعطت النتائج أربعة أنماط من الإجابات في موضوع المفاضلة بين الروايات. فكانت الإجابات، مرتبة بحسب نسبة التأييد لها: ١) تفضيل الرواية التي تأتي من شخص قريب؛ ٢) تفضيل الرواية التي تأتي من شخص حيادي؛ ٣) تفضيل الجمع بين الروايات – «قص والصق» (Lee et al., 1996)؛ ٤) اعتبار أن كل الروايات ممكن أن تكون صحيحة، كل رواية بطريقتها الخاصة. موضوع الوصول إلى الحقيقة كان ربما أكثر المجموعات التباساً: طريقة بناء الطلاب لآرائهم في هذا الموضوع ظهرت متغيرة خلال المراحل الثلاث. وفي الوقت نفسه من الممكن القول إن التصورات في موضوع الوصول إلى الحقيقة بالإضافة إلى الآراء في موضوع التاريخ لها ارتباط وثيق وعضوي بخلفية الطلاب ومدى تمرسهم في البحث التاريخي: *«لا نستطيع معرفة الحقيقة لأنها تنوجد من فم إلى فم»*. المواضيع الثلاثة كانت قابلة للنقاش مما أوصل إلى شيء من إعادة النظر وبشكل رائع في أنماط التفكير السابقة والتعاطي مع الروايات. لا تسمح النتائج في هذه المرحلة من البحث بالمجازفة باستنتاجات قطعية، ولكن بإمكاننا ملاحظة أن الإرشاد كان له أهمية حيوية بالنسبة لتفكير الطلاب ومعالجتهم للمواضيع وتضلعهم بالمهارات. ويستنتج Barton (Barton, 1997)، بناء على نتائج بحثه، أيضا أن التعليم برز كعامل شديد الأهمية:

> عندما دُفع الطلاب للتفكير بطرق أخرى لاستكشاف الماضي، أعطى معظم الطلاب اقتراحات معقولة. البعض منهم ذكر القطع الأثرية... بعدما اكتسب الطلاب خبرة

أكثر في جمع المعلومات التاريخية في الصف صارت أجوبتهم عن أسئلة مثل هذه طُرحت عليهم خلال المقابلات أكثر ثقة وتنوّعاً (ص ٢١٣).

تجب الإشارة هنا إلى أن الدراسة هذه استطلاعية وبالتالي تجري على نطاق ضيق، ولا يمكن على أساسها التوصل إلى نتائج نهائية. نلفت النظر هنا إلى نتائج الدراسة الطولية التي أجراها Barton (Barton, 1997) بخصوص طريقة استخدام الطلاب للمصادر في سبيل صياغة الروايات التاريخية وارتباطها بمعرفتهم السابقة-وتندرج أيضا مع دراسة Van Sledright (Van Sledright, 2000)، وهذه النتائج تدل على أن أسلوب الطلاب في بناء معرفتهم لم يتغيّر خلال الدراسة الطولية إذ لم يدرّبوا على البحث بمنهجية علم المعرفة. لم يكن الطلاب قادرين على تنمية مقاربة وازنة ليتبينوا وجهات نظر مختلفة تمكّنهم من صياغة روايات مختلفة والتوصل أخيرا إلى نتائج أبعد. وقد استنتجت Boix-Mansilla (Boix-Mansilla, 2000) أيضاً أن الطلاب عموما فشلوا في إدراك أن الروايات ذات «طبيعة مبنية».

ولكن، وبالرغم من نتائج مثل تلك الواردة أعلاه، أعطت هذه الدراسة عدة أمثلة عن أنماط ذات طابع وضعي/إيجابي (positivist) وأخرى نسبوي (relativist) و/أو موضوعاني (objectivist) أو ذاتاني (subjectivist)، وكيف أن مواقعها كانت تتبدل خلال البحث. في الفروض المكتوبة ناقش الطلاب مؤيدين مبدأ (وجود) الحقيقة، ولكن عندما جوبهوا بروايات متضاربة أعطت أجوبتهم انطباعاً بأن منظورهم ينحو إلى النسبوية. وفي المقابلات بدت منهم ملامح تنم عن تحول تدريجي إلى النسبوية. إن أجوبة الطلاب خلال المراحل الثلاث قد تنم عن إمكانية أن تبتعد/تنفصل أفكارهم المسبقة وخلفيتهم الثقافية عن عملية تعلّمهم وخلالها، وأن أفكارهم المسبقة قد يكون بالإمكان خفض وتيرتها على ضوء مقاربة مبنية على أساس البحث التاريخي. الإجابة بالنفي من جهة الطلاب على السؤال حول ما إذا كانت هناك فائدة من التاريخ قد تدل على منظور موضوعاني للتاريخ وشك بقدرة الناس على التعلم منه؛ ولكن أيضاً قد تدل على منظور نسبوي للتاريخ والاعتقاد بأن لا وجود لإمكانية الوصول إلى «حقيقة» واحدة.

وهكذا فالمعلومات التي جُمعت تنم عن أنه يجب أن يكون بالإمكان تنمية الفهم للتاريخ عن طريق اعتماد مقاربة تربوية منهجية ومتيقّظة. ولكن علينا أن نكون حذرين عند تقديم هذا الاستنتاج، ليس فقط لأن العينة التي اعتُمدت في هذا البحث صغيرة، بل أكثر من ذلك، بسبب التبعات والمعطيات الأخلاقية التي ترافق التعاطي مع الروايات في زمن الانتقال التربوي والسياسي الذي تمر فيه قبرص في الوقت الحاضر.

لائحة المراجع

Angvik, M. & Von Borries, B. (eds.): *Youth and History, Vol. A*. Hamburg: Korber-Stiftung.

Barca, I. (2005). ''Till New Facts are Discovered: Students Ideas about Subjectivity in History'', in R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (eds.): *Understanding History: Recent Research in History Education* (International review of history education, 4). London, New York: RoutldgeFalmer.

Barton, K. C. (1997). ''I just kind a know: Elementary students' ideas about historical evidence''. *Theory and Research in Social Education, 25(4)*, pp. 407-430.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: RoutldgeFalmer.

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 & P. Lee (eds.): *Understanding History: Recent Research in History Education*. International review of history education.

Canefe, N. (1998). *Communal Memory and Turkish Cypriot National History: Missing Links*. [Online]. Available at: http://www.cyprus-conflict.net. Last accessed 7th February 2011.

Chapman, A. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A Case Study Exploration of 16-19 year Old Students' Ideas about Explaining Variations in Historical Accounts*. London: IOE. PhD Thesis.

Christou, M. (2007). The language of patriotism: Sacred history and dangerous memories. *British Journal of Sociology of Education, 28*(6), pp. 709-722.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Research Methods in Education. (6th Edition)*. London and New York: Routledge.

Education for Peace II (2002). Post Research Institute. [Online]. Textual and visual analyses of the Lower Secondary School History Textbooks Comparative Analysis of the Old and the New History Textbooks. Available at: http://www.postri.org/efp2/Comparative_Analysis_of_old_and_new_textbooks.pdf. Last accessed 18th May, 2011.

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

Gilson, G. (2007). *Battle Royal Over History Book*. Athens News, 12th April.

Irkad U. (2009). *A Country Study: Cyprus*. Retrieved from: http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/ cytoc.html.

Kitromilides, P. (1995). *Cyprus*. Oxford: Clio Press, 2nd Edition.

Lee, P., & Ashby, R. (1984). *Making Sense of the Second World War*. Unpublished study of seventh grade students' historical explanations carried out in 1984 in Essex, UK. London: Institute of Education.

Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History, in M. Hughes (eds.): *Progression in History*. U.K., U.S., Australia: Multilingual Matters Ltd.

Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History, in M.S. Donovan, J. D. Bransford (eds.): *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington D.C.: The National Academy Press.

Levstik, L. S. (2001). Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding on National History, in O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.): *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Oxford: Rowman & Littlefield, Inc.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New Jersey, London: Lawrence Erlbraum Associates, Publishers, 3rd edition.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills: SAGE.

Seixas, P. (1993). "Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting". *Curriculum Inquiry, 23,* pp. 301–327.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall

Silier, O. (1997). "History Consciousness and Teenagers of Turkey", in M. Angvik & B. Von Borries (eds.): *Youth and History, Vol. A*. Hamburg: Korber-Stiftung.

Spyrou, S. (1999). *Small Imaginations: Greek Cypriot Children's Constructions of the "Turk"*. Cambridge: University of Cambridge. PhD Unpublished Thesis.

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

VanSledright, B. (1995). The Teaching Learning Interaction in American History: A Study of two Teachers and their Fifth Graders. *Journal of Social Studies Research, 19*(1), pp. 3-23.