دروس للحياة

التربية لمناهضة العنصريّة من رياض الأطفال حتى الثانوية

الورشة
فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في إسرائيل
The Association for Civil Rights in Israel

שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון

A Lesson for Life: anti-racism education from kindergarten to high school

تحرير وإنتاج وملائمة للّغة العربية: خلود إدريس
تحرير وإنتاج النسخة العبرية: نوعة ريفلين
بمساعدة: ميسي آيتسيك, نوعمي بايت - تسوران ويونتان يكير
استشارة تربوية: مرسيلو فكسلر
ترجمة وتدقيق لغوي: "جدل" - مرزوق الحلبي
تحرير لغوي بالإنجليزية: طال أ. روغوف
تصميم غرافي: ستوديو أوسو بايو

جمعية حقوق المواطن في إسرائيل
ش. نحلات بنيامين 75, تل ابيب 6515417
هاتف: 03 5608185 فاكس 03 5608165
www.**acri**.org.il/education/ar

تموز 2015

منذ نحو أربعين عاما, منذ العام 1972 تحديدا, تناضل جمعية حقوق المواطن في إسرائيل من أجل حقوق الإنسان. **حرية التعبير, المساواة, العدل الاجتماعية الحق في مأوى وخدمات صحية متساوية, من أجل التعليم والدفاع عن حقوق الإنسان في المناطق المحتلة والحفاظ على الخصوصيات وغيرها.** حتى نستطيع أن نتكلم ونفكر ونعيش في واقع يحترم حقوق الإنسان وأن نحافظ على حقوق الإنسان للجميع وندافع عن الجميع. نعمل في الشارع وفي الكنيست, في المحاكم وجهاز التعليم, في الشبكات الاجتماعية كمنظمة مستقلة غير حزبية مصدر تمويلنا هو تبرعات من صناديق وأشخاص في البلاد والخارج ومن رسوم عضوية في الجمعية ومن نشاط متطوعين. استقلال الجمعية ومهنيتها مستمدّة من سياسة طويلة الأمد تقضي بعدم طلب أو تلقي تمويل من مصادر حزبية أو حكومية في إسرائيل.

نؤمن بأننا نستطيع من خلال جهد مشترك أن نرسّخ ونعمّق التزام المجتمع تجاه حقوق الإنسان, فنعيش في مجتمع أكثر إنصافا. نطوّر لحقوق الإنسان قاعدة دعم شعبية واسعة متنوعة ومتينة. أنتم مدعوون للانضمام للنضال من أجل حقوق الانسان ومن أجل حقوقنا.

شكر

كثيرات وكثيرون أسهموا في إنتاج هذا الكتاب, كتابةً أو من خلال ملاحظات قيّمة على المضامين, أو بمحاضرة أمام طواقم التربية في جمعية حقوق المواطن أو بطُرق أخرى. الشكر لهم/ ن:

لد. جاليا زلمنسون ليفي ود. حجيت غور زيف اللتين عملتا في إطار مركز التربية النقدية في سمينار هكيبوتسيم, واللتين كانتا أول من استجاب لطلب جمعية حقوق المواطن المساعدة في تطوير مواد للتربية لمناهضة العنصريّة في مواضيع التعليم. تجندهما الفوري والمقالان اللذان كتبتاهما لنا, أتاحا لنا أن نعرض بثقة كبيرة بالنفس, وأمام كل هيئة - أمام صانعي القرار في وزارة المعارف أو في غرف المعلمين - الادعاءات بشأن الإمكانيات الكثيرة لدمج التربية ضد العنصريّة في مواضيع التعليم المختلفة وفي سن مبكرة.

لهداسا طرون, مركّزة قسم الشراكة الاجتماعية في سمينار هكيبوتسيم , على تعاونها معنا على مدار سنوات في موضوع التربية لمناهضة العنصريّة.

لد. ساري سلونيم, رئيسة قسم التربية في كلية ليفينسكي, على تعاونها المُثمر الذي يجري, في إطاره في السنوات الثلاث الأخيرة, حوار تربوي جادّ بين طاقم التربية في جمعية حقوق المواطن, وبين محاضرين رائدين في كلية ليفينسكي. جزء من هذا التعاون يظهر في هذا الكتاب.

لروز عامر, التي ركّزت نشاط "نساء من أجل مستقبل أفضل", في كفر قاسم - مجموعة تنشط في مناهضة العنصريّة الموجّهة ضد سود البشرة في المجتمع العربي . التي شغلت, أيضا, منصب المركّزة الأولى لموضوع التربية ضد العنصريّة في جمعية حقوق المواطن. وقد أسهمت خبرة روز وتجربتها كثيرا في بلورة توجهات الجمعية في هذا المجال.

لبروفيسور يهودا شنهاب, الذي قدم لجمعية حقوق المواطن مقالا قيّما جدا مخصصا للمعلمين في موضوع العنصريّة, وطوّره تمهيدا لنشره في هذا الكتاب. لقد استعملنا هذا المقال كثيرا في نشاطاتنا التربوية. وقد ساعدتنا توصيات بروفيسور شنهاب على محاضرين وعلى مواد أكاديمية في بناء الجسم المعرفي في موضوع العنصريّة والنضال ضدها.

لد. مئير بوزجلو من كلية الآداب في الجامعة العبرية في القدس, **لد. سنئيت جيسيس** من كلية الآداب في جامعة تل أبيب, **د. دفنة هيرش** من قسم العلوم الاجتماعية والعلوم السياسية والاتصال في الجامعة المفتوحة, لد. مرسيلو فكسلر, رئيس قسم التربية للمدارس الابتدائية في سمينار هكيبوتسيم ولد. **جال هرمات** من مركز التربية النقدية في سمينار هكيبوتسيم.

لمنار إدريس ونوعمي بايت - تسوران, ألاة ولسترا, ميخال حسون, راحيل يونة - ميخائيل, درور ينون, أورنة لندمن, مايكل مندلسون, أساف تسابان, سيد قشوع, ميخال ريجب, أبيبا شولمن, لئيورة شمير وانهار عزايزة.

لموظفي وموظفات جمعية حقوق المواطن: **المحامية شارون أبراهم - فايس, عوني بنّا, شذا زعبي-ادلبي رغد جرايسي, طال دهان, عوفرة تليكر, نعما يدجر, نيريت موسكوفيتش, رونيت سيلع, سمدار سرنا, إيهود عوزئيل, نوعا بينتو, أفنير فينتشوك, جيلي رعي.**

شكر خاص لطاقم الموجّهات والموجّهين في جمعية حقوق المواطن الذين أسهم عملهم على مدار سنوات في بلورة المنهج التربوي الذي في أساس هذا الكتاب, وأسهم كثيرا في بلورة مضامينه.

تم نشر هذه الكتاب بدعم من الاتحاد الأوروبّي.
المسؤولية عن محتوى الكتاب هي مسؤولية جمعية حقوق المواطن والمحتوى لا يعكس بأي حال من الأحوال وجهة نظر الاتحاد الاوروبي

This document was published with the support of the European Union.
The Association for Civil Rights in Israel (ACRI) is responsible for the content of this document and the content does not in any way reflect the positions of the European Union.

المحتويات

مقدمة / سامي مخائيل **7**

مقال افتتاحي: التربية لمناهضة العنصريّة / شرف حسان **9**

ما هي العنصريّة؟ / بروفيسور يهودا شنهاب **20**

الصفّ كصورة مصغّرة للواقع
مواجهة سلوكيات وتفوّهات عنصرية في الصفّ / مرسيلو فكسلر **25**

عندما يدخل الآخر الغائب الصفّ
المزيد عن مواجهة العنصريّة في الحيّز الصفّي / مرسيلو فاكسلر **35**

مناهضة العنصريّة: تمكين الأطفال في جيل الطفولة المُبكرة / د. حجيت جور-زيف **45**

X=Y : تدريس الرياضيات فرصة للتربية على قيمة المساواة / د. جاليا زلمنسون-ليفي **61**

تحت البشرة: عن العلوم والعنصريّة / يعيل نيونيو, أييلت بيرل و د. يعيل كشتان **81**

من النظري الى العملي:
مهمّة تطبيقيّة حول موضوع العنصريّة / يونتان يكير و نعمي بت-تسورن **99**

التربية الاجتماعية في المدرسة:
فرصة وفِرة للتربية لمناهضة التمييز العنصري / يونتان يكير, خلود أدريس وميسي ايتسك **107**

من زاوية إضافية:
التصوير كأداة تربوية لمناهضة العنصريّة / تسيلا زلط و يونتان يكير **127**

Integrating the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL)
and Anti-racist Instruction / Muzna Awayed-Bishara ..... **I - XXV**

الكاتبات والكتّاب حسب ورودهم في الكتاب **166**

قائمة المصادر **168**

مقدمة

سيُسجَّل القرن العشرين الفائت كقرنٍ تفشّى فيه وباء العنصريّة بأوسع شكل في تاريخ البشرية. لم ينتشر هذا الوباء في المناطق المُستضعفة من الحاضرة الإنسانية, وإنما في قلب أوروبا القارة الأكثر تنوّراً على وجه الأرض, ثم أضحى له صدى وفروع في الدول النامية. في تلك الفترة من الزمن, حدث عامل مُخجل يتمثّل في العدد الهائل من المثقفين والعلماء والمؤرخين الذين تجنّدوا في سبيل نشره.

كنا, نحن اليهود والعرب أبناء الشعوب السامية, على مدار التاريخ أحد الأهداف المركزية التي تمّ توجيه سهام هذا الوباء إليها. لقد هالني أن أكتشف, وأنا فتى في بغداد, أنه حتى دول ديمقراطية وليبرالية ظاهريا صمتت صمتَ القبورِ حيالَ العنصريّة. ويخيّل لي أنه استحوذت الكراهية العنصريّة من ناحية ثقافية على تلك الحقبة من أقاصي الأرض إلى أقاصيها. واستحوذ جدل قوامه التصنيف على أساس العرق والأصل ولون البشرة والتقاليد على العقل البشري دون أي عائق.

ثمة عامل مُخجل آخر في هذا الوباء العنصري تجسّد في ضحايا التصنيف العرقي النازي بالذات, كالعرب واليهود مثلاً, الذين أرادوا اعتماد نظرية العرق كسياسة الواحد تجاه الآخر. من الصعب أن نفهم كيف أن ضحايا العنصريّة يُمكن أن يكونوا عنصريين بأنفسهم. أذكر أني كنت في طريقي إلى المدرسة في بغداد عندما صادفت كتابات جرافيتي على الجدران فحواها: "هتلر يُبيد الحشرات". كم كان مؤلماً أن أكتشف أن أيدي عدد من العرب التي جاء عنها في كتاب "كفاحي" لهتلر أنها أيدي أناس هم دون البشر, هي التي كتبت هذا الشعار. أي, أن العرب الذين كتبوا الشعار تبنوا بأنفسهم هذه النظرية المقيتة.

اكتشفت لاحقاً أن عدداً من آباء الصهيونية كانوا ملوّثين بهذا الوباء إلى حدّ النُخاع. وقد سُمّي على اسم أحدهم شارع عزيز عليّ في حيفا, ربط بين بيتي على الكرمل وبيتي السابق في وادي النسناس. والمقصود هنا, أرثور روبين الذي كان من المروجين لنظرية "طهارة العرق". وقد شكّك روبين بانتماء اليهود الشرقيين إلى "العرق اليهودي", واعتقد أن اليهود من أصل يمني ليسوا يهوداً لأنه, وفق حُكمه, لا وجود ليهود سُمر البشرة. وكان قد طالب في تلك الأيام الظلامية بحظر الزواج بين الأِشكناز وبين اليهود من أصل يمني.

لقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية الدولة العُظمى الغربية الأخيرة التي حظرت التجارة بالعبيد, وواصلت اعتماد سياسة عنصرية تجاه السود حتى بعد هزيمة ألمانيا النازية. فقط في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي, وبفضل نضالات بطولية, تم منح السود حق السفر في الحافلات مع البيض, والتعلّم معهم في المدارس ذاتها. فكيف حصل بعد نصف قرن أن انتخبت الدولة التي تجرّ في عقبها كل هذه المسوخ العنصريّة رئيساً أسود؟

ما زلت أذكر الشخصيات ذات البشره السوداء التي عرضتها السينما في الولايات المتحدة في الخمسينيات المتأخرة. كانت النساء منهن خدّامات وبدينات هائلات الكِبَر دائما, وعلى وجوههن ترتسم نظرة بلهاء. أما بالنسبة للرجال, فقد شغل هؤلاء أدوار ماسحي أحذية وعمال زراعة أُمِّيين . لعلّ الأمر الأكيد أن باراك أوباما لم يُنتخب رئيساً للولايات المتحدة بين عشية وضحاها, وإنما سبق ذلك انقلاب في الوعي الأميركي العام. لقد حدث ذلك في استوديوهات السينما التي كانت عنصرية جداً. أتذكّر فيلماً قديماً ولامّعاً بعنوان: "الرجل الذي أتى للعشاء". في أحد مشاهد الفيلم, تُخبر الابنة أباها الأبيض الليبرالي أنها دعت حبيب قلبها إلى وجبة عائلية. كاد والدها يُصاب بسكتة قلبية عندما اكتشف في الباب بذلة فاخرة طالع منها شابٌ أسود. نشأ على الفور توتّر غير معلن, لكنه موجع بين الابنة المتيّمة وبين أبيها الليبرالي المصدوم. عندها, توجّه الأب المضيف المثقف إلى الضيف العاقل طالباً أن يخلّصه من الورطة, فقد توقّع منه أن يفهم بنفسه أن الزواج المختلط في أمريكا العنصريّة هو بمثابة كارثة لهما. أجابه الشاب الأسود بما معناه: إذا كنتَ أنت الليبرالي والإنساني سترفض قبولي كعريس لابنتك, سأحترم إرادتك. فردّ الأب على الضيف بانفعال وعصبية ظاهرين. عملياً, أجبره الضيف على أن يخوض المواجهة بين مشاعره الدفينة وبين وعظه الإنساني. كانت المكانة الاجتماعية لهذا الأب مهمة جداً بالنسبة إليه, إلا إنه اضطر مرغما في نهاية المطاف إلى مباركة زواج ابنته من الشاب الأسود.

إذن, شكّلت الفنون والثقافة في الولايات المتحدة رأس حربة في موجة أفضت إلى التغيير في الوعي العام, وإلى انتخاب شخص أسود للمنصب الأعلى في العالم بأسره. وتغيّرت تدريجيا أدوار الشخصيات السوداء البشرة في السينما الأمريكية من خلال استبدالها بشخصيات ناجحة في المجتمع, ومن مجالات مختلفة: قُضاة محترمون, علماء رائدون, محاضرون في الفلسفة, قادة عسكريون مشهورون, مثقفون وأدباء لامعون. كما أن حقول

الأدب والموسيقى والغناء والمسرح جارَت السينما الأمريكية في هذا الباب. أوباما مدين إذن بالكثير لعالم الثقافة الذي خلق صورة جديدة للإنسان الأسود.

هل حدث تغييركهذا في الثقافة الإسرائيلية منذ أن راجت أفكار روبين وزملائه الذين وصفوا اليهودي الشرقي بأنه حسود ويركض وراء المال من خلال شخصية صالح شباتي المنفّر, وصولاً إلى الصورة الأدبية لهذا التوجّه التي تجسدت في شخصية العربي واليهودي الشرقي في الأدب العبري؟ إن للتصريحات التنميطية التي يُطلقها مصممو الرأي العام أثرها الهام في تجذير العنصريّة. صرّح أحد الصحافيين قبل مُدة على الملأ أن الموسيقى الشرقية, بوصفها كذلك, هي موسيقى عنيفة. وقد غاب عنه أن فرقة "الأحجار المتدحرجة" أبصرت النور في بريطانيا المتنورة, وأن طبول القيامة في موسيقى Hard rock نمت في الولايات المتحدة الأمريكية واستحوذت على العالم الغربي كعاصفة. منذ متى كانت الدموع والموسيقى المليئة بالأسى عنصراً عنيفاً؟

توجد في إسرائيل وفي الولايات المتحدة منذ بداياتهما عنصرية وفجوات اجتماعية عميقة. وقد لوّحت الولايات المتحدة براية الدستور الذي يضمن المساواة للجميع, وتباهت إسرائيل بوثيقة الاستقلال القائلة بالمساواة. لكن هذه وتلك أخطأتا فيما يتعلق بالمساواة وحقوق الإنسان. ومن المؤسف أن نُشيركذلك إلى أنه في إسرائيل حدثت سيرورة مغايرة لما حدث في الولايات المتحدة. في إسرائيل, لا نزال نرى ان هنالك تمثيل متدنٍ بارز لمواطنين إسرائيليين مختلفين في الصروح الثقافية وفي مواقع السلطة والحكم: في القيادات الحزبية والسياسية, في الكنيست, في السلك الوزاري, في المسارح والجهاز القضائي. في هذه الصروح, لا يزال هناك ميل عنيد إلى التمسّك بالنظرية التي ترى 'الغير' على أنه أدنى. لو أنه تمت إقامة جدار في مدرسة ما لغرض حظر التواصل بين التلاميذ على أساس لون البشرة أو الانتماء في مكان آخر من العالم بعيداً عن إسرائيل, لكنّا سنحتج بصوت عال, وبحقّ. وكنا سنُقيم الدنيا ولا نُقعدها لو أن تلاميذ يهودا في لندن أو باريس حُشِروا وراء جداركهذا. إلا أن هذا هو ما حدث عندنا في دولة إسرائيل في الألفية الثالثة.

أرى أن الوعي لِمَواطن الضعف الاجتماعية هذه ينطوي على أهمية من الدرجة الأولى لاجتثاث العنصريّة. يُمكن قياس مستوى العنصريّة بطُرق أخرى, مثلاً من خلال فحص منظومة الإنكار. لقد ثارت ثائرة إسرائيل عندما أعلنت الأمم المتحدة عن الصهيونية حركة عنصرية. ووقّعت إسرائيل في العام 1966 المعاهدة الدولية لاجتثاث التمييز العنصري, لكن يبدو أننا لم نقم بواجبنا كما تقتضيه هذه المعاهدة تجاه العرب والنساء والمهاجرين من البلدان العربية والإسلامية ومن أثيوبيا وروسيا, وتجاه اللاجئين ومهاجري العمل وتجاه مجتمع المثليين والمثليات وما إلى ذلك.

ليس الداعي للعنصرية وحده مسؤول عن زرع بذور الفتنة, إذ يشاركه في المسؤولية أولئك الذين يُنكرون وجود جريمة العنصريّة. حتى ذاك الذي لا يُشارك في الجريمة العنصريّة لكنه لا ينبسّ ببنت شفة حيالها, من منطلق خوف أو لامبالاة, مسؤول عما يحدث في هذا الشأن. هؤلاء, أيضاً, قد يجدون أنفسهم غدا ضحايا العنصريّة. وقد يفقدون غدا حرياتهم ونمط حياتهم الليبرالي. هذا ما حدث منذ وقت ليس ببعيد في أوروبا المتنورة. وإذا لم نتيقّظ وننفض عنّا وباء العنصريّة فقد يحدث عندنا ما حدث في أوروبا.

أعتقد أن دور وزارة التربية والتعليم في اجتثاث العنصريّة هام جدا. لدينا مربون ذوو قيم إنسانية وفي متناول يد وزارة التربية والتعليم أدوات متنوعة للعمل بشكل مكثّف على تمرير رسالتنا وهي: كلنا ننتمي إلى عرق واحد هو عرق الإنسان. ليس هناك عرق أعلى أو أدنى, وليس هناك عرق نقيّ أو عرق غير نقيّ.

يتضمّن هذا الكتاب مقالات متنوّعة تفتح آفاق وتضطرّ المجتمع بأسره إلى مواجهة العنصريّة التي يقع في خطيئتها أناس من شتى المشارب. تريد المقالات الواردة هنا عملياً من كل واحد فينا أن يُصغي إلى صوت العقل, وأن يتعاون من أجل بناء مجتمع خال من العنصريّة. تعمل في إسرائيل جهات لها أهميتها ليل نهار من أجل مجتمع أفضل وأكثر عدلاً, من أجل مجتمع سويّ يحترم حقوق كل الذين يعيشون فيه, جهات تُؤمن بكل جوارحها أن الدماء التي تجري في عروقنا وعروق الآخرين والمختلفين عنّا هي الدماء ذاتها, وأن القلب هو ذات القلب, أيضاً.

سامي ميخائيل

رئيس جمعية حقوق المواطن في اسرائيل

"نحن لا نولد عنصريين, وانما نصير كذلك"

الطاهر بن جلون[1]

مقال افتتاحي: التربية لمناهضة العنصريّة

شرف حسان, مدير قسم التربية, جمعية حقوق المواطن

التربية لمناهضة العنصريّة هي أحد المجالات الجديدة في التربية للديمُقراطية وحقوق الانسان, وهي تشكّل مركبا أساسيا في التربية للمواطنة في الدول التي ترعى الثقافة الديمقراطية داخلها. ترِد التربية لمناهضة العنصريّة في قسم من المصادر المهنية كتيار نقديّ بشكل خاص في إطار التربية للتعددية الثقافية, بينما ترِد في قسم آخر كمجال بديل ينتقد التربية للتعددية الثقافية. ينبع هذا من ارتباط الأخير بتوجهات ليبرالية تحاول معالجة الظواهر الثقافية لمشكلة العنصريّة بدل معالجة أسباب الظاهرة المتجذرة في المبنى الاجتماعي. تتأثر التربية لمناهضة العنصريّة من توجهات التربية النقدية[2], ومن الخطاب العام والأكاديمي الذي يرتبط بنضال الأقليات والشعوب ضد القمع والتهميش والكولونيالية, وكذلك من النضالات الطبقية والنسوية وغيرها. التربية لمناهضة العنصريّة, مثلها مثل أي تربية أخرى, هي تربية سياسية, لأنها تسعى الى تطوير أجندة اجتماعية لمناهضة العنصريّة.[3]

تتمحور التربية لمناهضة العنصريّة حول التعامل التربوي مع ظاهرة العنصريّة التي تُعتبر خطرا على المجتمع الإنساني وعلى الديمقراطية. وهي لا تكتفي بالتربية للقِيم الديمقراطية والتسامح والتعددية بشكل عام, بل تضع العنصريّة في المجتمع على جدول العمل العام الاجتماعي والتربوي وتعلّمها على نحو معمّق, سواء كان ذلك في السياق التاريخي والراهن في المجتمعات المختلفة, أو في السياق المحلي على كافة مستوياته: الشخصي, المدرسي, المجتمعي والاجتماعي الواسع. كل هذا, لأننا نُدرك بأن مثل هذه السيرورة ضرورية من أجل مواجهة جريئة, مباشرة وناجعة لهذه الظاهرة. بالإمكان دمج التربية لمناهضة العنصريّة في جميع مركبات السيرورة التربوية في المدرسة: في البرامج التعليمية للمواضيع المختلفة, في ما يتصل بالمناخ المدرسي, التربية الاجتماعية, التعامل مع ظواهر عنصرية في الصف والمدرسة وفعاليات تعتمد على التجارب الشخصية والفاعلة من أجل الحدّ من ظاهرة العنصريّة.

من الممكن أن تكون التربية لمناهضة العنصريّة ذات قيمة فقط فيما لو كانت جزءً من سيرورة شمولية من أجل التربية لقِيَم الديمُقراطية. ومن هذا المنطلق, عليها أن تشمل تعاملا مع المركبات الذهنية, الحسية والسلوكية لدى الطلاب, وأن تندمج في جميع مركبات السيرورة التربوية في جهاز التربية, وخاصة في البرنامج التعليمي المُضمَر, أي في مجمل القيم والرسائل التي يتلقاها الطالب في الحيّز المدرسي.[4] تبدأ التربية لمناهضة العنصريّة من جيل الطفولة المبكرة وتستمر حتى سنّ الرشد, لتتضمن مشاركة الأهل ووكلاء التغيير والتنشئة الاجتماعية الآخرين في المجتمع, مثل حركات الشبيبة, مؤسسات تربوية ورياضية ووسائل الاتصال التقليدية والجديدة. كلما كانت البرامج التربوية أوسع وأكثر شمولية ومتواصلة, كلما زادت فرص التأثير.[5]

1. بن جلون, الطاهر, (1998), العنصريّة كما شرحتها لابنتي, اصدار 1998, ترجمة د. نبيل محسن.

2. غور زيف, حجيت 2013. التربية النقدية–النسوية والتعليم لثقافة السلام. تل ابيب: معهد موفيت. ص 20. " تسعى التربية النقدية نحو التغيير وأنسَنة بني البشر من خلال الحوار. وهي تُعنى بأسئلة المساواة وغياب المساواة في المجتمع والتعليم وبكيفية وضع جهاز التعليم التلاميذ ضمن المسارات الطبقية الاجتماعية والجندرية والإثنية والقومية والعرقية التي وُلدوا فيها. تُعنى التربية النقدية في إنتاج الوعي لتوزيع القوة في المجتمع وتنظيمها وتوجيهها في التعليم وبفهم مَن الذي يسيطر ولأي غرض".

3. للتوسّع في الموضوع أنظروا:
Kehoe, J. W. and E. Mansfield. "The Limitation of Multicultural Education and Anti-Racist Education". In: Multicultural Education – The State of the Art. Report No 1. CASLT, http://www.caslt.org/pdf/limitations.pdf; Epstein, D. (1993). *Changing Classroom Cultures – Anti-Racism, Politics and Schools*. London: Trentham Books; Wayne, A. (ed). (2009). *Rethinking Our Classrooms, Volume 1: Teaching for Equity and Justice*. Milwaukee: Rethinking Schools Press; Rezai-Rashti, G. (1995). "Multicultural Education, Anti-Racist Education, and Critical Pedagogy: Reflections on Everyday Practice". In: Roxana Ng., et al. (eds). *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education*. London: Bergin and Garvey. pp 3-19.

4. للتوسّع في هذا الموضوع انظروا: زلنسون ليفي, حاليا. "المفاهيم الرئيسية في التربية النقدية," مكتبة موقع مركز التربية النقدية سمينار هكبوتسيم, http://www. criticalpedagogy.org.il; Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.

5. هذا الوصف يستند إلى التجربة متعددة السنوات لقسم التربية في جمعية حقوق المواطن في التربية لقيم الديمُقراطية ومأخوذ عن نظريات متنوعة في مجال التربية القيمية بشكل عام والنقدية منها بشكل خاص, أهداف التربية في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان وحقوق الطفل ومن تجربة منظمات مختلفة تعمل في الولايات المتحدة وكندا وأستراليا مثل: Education Action: Toronto; Community and Race Relations Committee of Peterborough (CRRC).

أنظروا أيضا للأبحاث المقارنة في إطار مشروع: "Tolerance" الاوروبي, ولتقرير تقييم جامعة مردوخ في أستراليا."Anti-Racism – What Works?", أُعد من أجل "Office of Multicultural Interests". وفقا ل: http://www.ces.uc.pt/projectos/tolerace ;/http://www.omi.wa.gov.au/resources/ clearinghouse/antiracism_what_works.pdf.

لا يمكن التعاطي مع التربية لمناهضة العنصريّة دون التطرق إلى تعريف مصطلح "العنصريّة". هنالك توجهان أساسيان: يعتمد الأول على العنصريّة البيولوجية الكلاسيكية, والتي توصم مجموعات بشرية وتنعتها بالدونية على أساس خصائص بيولوجية معينة. أما التوجه الثاني, وهو سوسيولوجي بالأساس: تفترض نقطة الانطلاق ان العرق هو شيء متخيّل, لا وجود له في الواقع المحسوس, وعليه, فإن مَن يتبنى هذا التوجه يستعمل مصطلح "العَرْقَنَة" لوصف ظاهرة العنصريّة. لا تعرف العنصريّة, وفق هذا التوجه, على أسس بيولوجية فقط. انها تشمل وصم مجموعات مختلفة بالدونية وفق خصائص عامة مثل: القومية, الجندر, الدين, نمط العيش, ميول جنسية وغيرها. هنالك في العقود الأخيرة ميل لاستعمال تعريفات توسع من ظاهرة العنصريّة: يظهر ذلك جليا في وثيقة الأمم المتحدة من أجل إنهاء كل أنواع العنصريّة والتمييز وفي قانون منع التحريض العنصري في إسرائيل.[6] يقترح بروفيسور يهودا شنهاب تعريف العنصريّة كما يلي: "وصم إنسان أو مجموعة بالدونية, على أساس صفات نمطية يتم التعبير عنها في لغة بيولوجية, اجتماعية أو ثقافية. يتم في الخطاب العنصري التعامل مع هذه الصفات على أنها دونية, غير قابلة للتغيير وكجوهرية بالنسبة لهذه المجموعة ".[7]

يميل أنصار التربية لمناهضة العنصريّة في العالم لتبني التعريفات المشتقة من التوجهات السوسيولوجية الواسعة. السبب الأساس لهذا هو تعامل هذه التربية مع قضايا تتعلق بعلاقات القوّة, والبناء الاجتماعي للتمييز والعنصريّة, التطورات في مجال العلوم الاجتماعية, مأسسة ظاهرة العنصريّة ضد مجموعات مستضعفة لا يتم تمييزها وفق توصيفات بيولوجية, وازدياد النضالات من أجل محاربة هذه الظاهرة. تجدر الإشارة هنا إلى أن التعامل مع موضوع التعريف هو أمر هام في كل برنامج تربوي يتعامل مع موضوع العنصريّة. لإشراك الطلاب في مناقشة المعضلات حول تعريف مصطلح العنصريّة بُعد تربوي هام جدا ومساهمة قيّمة من أجل فهم الظاهرة.

التربية لمناهضة العنصريّة هي تربية لقيم عالمية ترفض العنصريّة رفضا قاطعا في كل مكان وفي كل مجتمع إنساني. حصر التربية لمناهضة العنصريّة في التعامل أحادي الاتجاه مع العنصريّة الموجّهة ضد مجموعة بعينها, وتجاهل وجودها ضد مجموعة أخرى في المجتمع نفسه - خاصة اذا كان الحديث عن مجموعات أقلية مستضعفة - من الممكن أن يؤدي إلى زيادة التوجهات العنصريّة لدى الطلاب. وهذا, لأنه ينطوي على تمرير رسائل مُضمرة وأحيانا أخرى ظاهرة للعيان, لوجود معايير مزدوجة للتعامل مع المجموعات المختلفة. من المهم أن نتذكر أن التوجهات العنصريّة لا تعرف الحدود: ليس صدفة أن الأشخاص الذين يحملون توجهات عنصرية ضد مَن لا ينتمي إلى مجموعة انتمائهم, يحملون أيضا توجهات وتصرفات عنصرية ضد "المختلف" الموجود داخل مجموعة انتمائهم.[8]

أتى تطور التربية لمناهضة العنصريّة كردّ فعل على اتساع ظاهرة العنصريّة في دول العالم المختلفة, وخاصة في الدول التي تستقطب الهجرة, وعلى ضوء محدودية قدرة التربية للتعددية على التعامل مع انتشار هذه الظاهرة,[9] وعلى ضوء فشل التوجهات الضيقة والتي تتمحور في التعرّف السطحي على "الآخر".[10] التربية لمناهضة العنصريّة هي نقدية بحكم تعريفها, وذلك لأنها تربط بين ظاهرة العنصريّة وبين علاقات القوة في مبنى المجتمع - الاقتصادي - السياسي: وفق هذا التوجه, فان الانسان لا يولد عنصريا وإنما سيرورات التنشئة الاجتماعية التي تتعلق بالبنية الاجتماعية, تجعله عنصريا. يسعى هذا النوع من التربية إلى تطوير الوعي لمصادر العنصريّة البنيوية في المجتمع وإلى التشجيع على النشاط المدني الذي يسعى إلى إحداث التغيير المجتمعي والمؤسساتي, وذلك من أجل معالجة المشكلة من الجذور وليس فقط الأعراض الناتجة عن الظاهرة.

6. في معاهدة الأمم المتحدة من العام 1966 تم تعريف العنصريّة على أنها: "أي تمييز أو استثناء أو تقييد أو تفصيل يقوم علي أساس العرق أو اللون أو النسب أو الأصل القومي أو الاثني ويستهدف أو يستتبع تعطيل أو عرقلة الاعتراف بحقوق الإنسان والحريات الأساسية أو التمتع بها أو ممارستها, علي قدم المساواة, في الميدان السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي أو في أي ميدان آخر من ميادين الحياة العامة". حسب التعديل من العام 1986 لـ"قانون حظر التحريض العنصري", الذي أُقرّ على خلفية ظاهرة الكهانية," العنصريّة – هي ملاحقة, إهانة, تحقير, إبداء العداوة, العداء والعنف, أو التسبب بخصومات تجاه مجموعات من السكان . كل هذا بسبب لون البشرة أو انتماء عرقي أو قومي" (بند 144أ لقانون العقوبات – 1977).

7. أنظروا مقال بروفيسور يهودا شنهاب "ما هي العنصريّة؟", في هذا الكتاب, وكذلك في شنهاب يهودا و يوسي يونا (2008). "مقدمة: العنصريّة ما هي؟". في شنهاب يهودا ويوسي يونا (محرران). العنصريّة في إسرائيل. القدس وتل أبيب: معهد فان لير و الكيبوتس همؤوحاد ص 13-46.

8. أنظروا مقالي مرسيلو فكسلر في هذا الكتاب ص 25.

9. Mansfield, E. and J. Kehoe (1994). "A Critical Examination of Anti-Racist Education". *Canadian Journal of Education*. pp 418-430; Gill, D. et al (eds). (1992). *Racism and Education: Structures and Strategies*. London: Sage Publications; Pettman C. J. (1986). "Multiculturalism and Anti-racism Education". Center for Multiculture Education, University of London, Institution of Education and Australian Studies Center. Working Paper No. 7: pp 29-46; Epstein, D. (1993). Changing Classroom Cultures – *Anti-racism, Politics and Schools*. London: Trentham Books.

10. عن إشكالية استعمال مصطلح "الآخر" في التربية للتعددية الثقافية والتسامح, أنظروا: بنينا بيري,(2007) "مقدمة – التعليم في مجتمع متعدد الثقافات, التعددية وملتقى التصدّعات الثقافية "في بيري, بنينا.(محررة). التعليم في مجتمع متعدد الثقافات. ص 26-9. أنظروا في الكتاب نفسه يوسي يونا. "التعليم متعدد الثقافات في إسرائيل: التحديات والصعوبات." ص 39-65.

التربية لمناهضة العنصريّة, وفق ذلك, لا تقبل الفرضيات الليبرالية التي **تقول** أن بإمكان جهاز التربية وحده إصلاح الظلم الناتج عن المبنى الاجتماعي وإنما تعتبر التربية أحد **الحقول** المهمة للنضال من أجل العدالة الاجتماعية وحقوق الانسان الديمُقراطية في المجتمع. يحصل النضال الفعّال لمناهضة العنصريّة في ميادين اجتماعية أخرى في الوقت ذاته, وعلى مستويات متعددة: في السياسة, الاقتصاد, المجتمع المدني, الأكاديميا, الثقافة والرياضة. ولكن دون نشاط جاد ضد العنصريّة في ميدان التربية, ستظلّ المعركة ضد العنصريّة في أي مجتمع ضعيفة.

الخاصية النقدية في التربية لمناهضة العنصريّة تظهر في العنوان أيضا: هنالك اعتراف واضح انه في المجتمعات التي يحدث فيها هذا النوع من التربية, تبرز ظاهرة العنصريّة بشكل لا يمكن تجاهله, ويحتم علينا العمل "ضدها"- كلمة مصدرها من عالم النضالات والاحتجاجات الاجتماعية والسياسية. تثير خصائص عنوان هذا المجال عدم راحة لدى الكثيرين. رغم ذلك, فإن قياديي هذا المجال في العالم يشددون على هذا العنوان من أجل التشديد على اختلافه عن التربية التقليدية للتعددية ومن أجل نزع الشرعية عن الظاهرة والتعامل معها بشكل مباشر. يهدف العنوان إلى التعبير عن الحقيقة النقدية التي يفتخر فيها مؤسسو المجال والحاجة الى تغيير اجتماعي واسع وليس إلى تغييرات تجميلية. عدم الراحة التي يثيرها الاسم تؤدي بالكثير من المربين والمربيات الى الابتعاد عنه, وإلى البحث عن مصطلحات لغوية أكثر "إيجابية", وذلك من أجل نفي تهمة النقدية الزائدة عن حدها أو تهمة التعامل مع السياسة. وهنا, يُطرح السؤال نفسه: كيف يُمكن النضال ضد العنصريّة بشكل تربوي, وفي الوقت ذاته الابتعاد عن التعامل الظاهر مع ظاهرة العنصريّة؟ وكيف لا يُهدّد الاهتمام باعتبارات التسمية من أجل تسويق البرنامج وتبنيه في أوساط مختلفة, ماهية التربية لمناهضة العنصريّة وعدم تحولها إلى برنامج سطحي آخر في موضوع التعددية الثقافية, والتي تكرّس في نهاية المطاف استمرار الوضع الاجتماعي القائم؟

خطر آخر يُمكن أن يهدد خاصية التربية لمناهضة العنصريّة - والنضال ضد العنصريّة بشكل عام - هو تفريغ مصطلح "التربية لمناهضة العنصريّة" من فحواه, وهذا عن طريق استعمال لغة مناهضة للعنصرية لا تحمل معها إرادة ونشاطا لإحداث تغييرات أساسية في مضمون التربية وفي البنية المؤسساتية والاجتماعية في مؤسسات الدولة. يزداد الميل لاستعمال لغة ضد العنصريّة غداة جرائم الكراهية العنصريّة, والتي تضع مشكلة العنصريّة على جدول أعمال المجتمع. تعامل جيلبرون مع ذلك حينما وصف الخطاب العام الذي انبثق في بريطانيا في أعقاب نشر التقرير عن مقتل الفتى الأسود, ستيفن لورنس بأيدي مجموعة من الشباب البيض.[11] ناقش بتوسع مخاطر استعمال مصطلح "التربية لمناهضة العنصريّة" لوصف التربية للتعددية الثقافية في مفهومها الضيق, الأمر الذي يُمكن أن يُفضي إلى تعامل غير واضح وضبابي مع المعنى العميق للتربية لمناهضة العنصريّة. يشدد جيلبرون على ضرورة تطوير إطار مفاهيمي واسع يفسر بشكل أكثر وضوحا ماهية "مناهضة العنصريّة" في جميع المجالات. يُمكن لإطار كهذا, بحسب رأيه, أن يمنع تحويل مصطلح "مناهضة العنصريّة" لشعار خال من المضمون النقدي, وسيشكل عمودا فقريا نظريا للعمل ضد العنصريّة في المجالات المختلفة. ويشدّد, أيضا, على وجود أشكال متعددة للعنصرية, ولهذا على إطار "مناهضة العنصريّة" أن يكون مرنًا وأن يتطوّر بشكل دائم ليتمكّن من التعامل مع التحديات الجديدة.

11. ستيف لورنس هو فتى أسود قتلته مجموعة من الفتيان البيض في لندن في العام 1993. وبعد نضال عنيد تم فتح تحقيق فحص فيما فحص أداء الشرطة. كشف التقرير الأخير للجنة التحقيق أن الجريمة كانت جريمة كراهية على خلفية عنصرية. تعامل التقرير مع العنصريّة المأسسة التي أصابت الشرطة أيضا لدى تحقيقها في الجريمة ومع العنصريّة العادية لدى المؤسسات العامة المختلفة. أنظروا:

Gillborn, D. (2006). "Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in Educational Theory and Praxis". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 27(1), pp 11-32.

التربية لمناهضة العنصريّة في إسرائيل

على الرغم من انتشار مظاهر العنصريّة في إسرائيل, فان استعمال مصطلح "العنصريّة" في الأكاديميا الاسرائيلية محدود جدا,[12] بل غائب تقريبا عن البرامج التعليمية في المدارس.[13] صحيح أن هنالك تعاملا واسعا مع ظاهرة اللاسامية ضد الشعب اليهودي في البرامج والكتب التعليمية, إلا أن هذا التعامل لا يتطور إلى تعامل مع ظاهرة العنصريّة في البلاد وفي العالم.[14]

أحد التفسيرات الأساسية لذلك هو انعدام التربية العميقة والنقدية للقيم الديمُقراطية الشمولية في جهاز التربية في إسرائيل.[15] هنالك أصوات في السنوات الأخيرة تُطالب حتى بتقليص المضمون الديمقراطي العالمي في البرنامج التعليمي لموضوع المدنيات والتشديد على المركب الاثني- اليهودي للدولة.[16] مهمّ في هذا السياق أن نأخذ بالحسبان منذ البداية حقيقة أن العديد من الباحثين والمواطنين لا يعرفون "الديمُقراطية الاسرائيلية" كدمقراطية مدنية كما هو الأمر في الدول الليبرالية الغربية: سموحا مثلا, يعرّف نظام الحكم على أنه "دمقراطية إثنية", يُعطي تفضيلا بنيويا لمجموعة الأكثرية;[17] بينما يعرّفها يفتاحئيل على أنها "إثنوقراطية", غير دمقراطية.[18] يُشير باحثون آخرون ممن يعتبرون إسرائيل ديمُقراطية, إلى مواطن الضعف البنيوية الكثيرة والمخاطر الكبيرة التي تهدد الحيّز الدمقراطي القائم فيها اليوم.[19]

سبب آخر هو صعوبة استعمال مصطلح العنصريّة لوصف ظواهر اجتماعية في إسرائيل بسبب الاسقاطات السياسية الناتجة عن استعمال مصطلح كهذا. في هذا السياق, تدّعي هرتسوغ, لايكن وشارون أنه كان على مدار سنوات كثيرة "طابو" على استعمال "مصطلح "العنصريّة" كجزء من الخطاب في إسرائيل. أحد الأسباب لذلك, من جملة أسباب أخرى, "ربطه بشكل قاطع مع سياسات الإبادة النازية". فيما بعد حدث ذلك بسبب ارتباط الصهيونية مع العنصريّة, والذي ظهر بشكل واضح في قرار الأمم المتحدة في السبعينيات من القرن الماضي وتبني الخطاب الفلسطيني في هذا السياق من قبل منظمات دولية كثيرة في العالم.[20]

قام مشاركون في برنامج ماندیل للقيادة التربوية بإعداد تقرير تلخيصي في إطار مهمة تعليمية جماعية, تمحور حول تحضير اقتراح لجهاز التربية للتعامل مع العنصريّة. تطرق التقرير لعوامل إضافية تنتج عدم ارتياح من استعمال مصطلح "العنصريّة" ولصعوبة استعمال المصطلح, مثل تهديد وجهات نظر دينية وقومية لدى الغالبية اليهودية, الاستعمال الموارب للمصطلح وغيرها.[21] دفعت هذه الصعوبات المشاركين أن يوصوا بضرورة التفكير في تعريف جديد لمصطلح العنصريّة, لكي يتم تحييد الصعوبات الكامنة في استعماله على ضوء الوضع المركب القائم في المجتمع في إسرائيل. تعكس هذه التوصية عمق الأزمة والصراع القيمي الموجود في المجتمع في إسرائيل. هنالك تخوف ألاّ يُفضي تغيير تعريف المصطلح إلى إنهاء الظاهرة وإنما إلى شرعنتها بدل ذلك. من الممكن أن تقوم هذه الفكرة, أيضا بخلق حالات إشكالية, مثلا حينما تعرف حالة ما في العالم على أنها عنصرية, ولا تعرّف كذلك حينما تحدث في إسرائيل. الامتناع عن تعريف حالات عنصرية على انها عنصرية تعود بالضرر على النضال ضد هذه الظواهر وتُعطيها الشرعية الاجتماعية.

12. أنظروا مقال شنهاب في هذا الكتاب وكذلك المقالات التالية في: يهودا شنهاب ويوسي يونا 2008. العنصريّة في إسرائيل: "مقدمة: العنصريّة ماهي؟ (انظر الملاحظة رقم 7 أعلاه): هرتسوغ, حانه, اينا ليكن وسمدار شارون. " الحوار العنصري ضد المواطنين الفلسطينيين في إسرائيل كما يظهر في الصحافة المكتوبة في اللغة العبرية (1949-2000)". ص 48-75؛ امل جمال." عن مشاق الزمن المعنصر", ص 348-380.

13. روزنبر,ط 2013. "العنصريّة واللاسامية في المناهج الدراسية: الصراع والتحدي للتربية المدنية في إسرائيل" داخل افنون دان, التربية المدنية في اسرائيل. تل ابيب: عم عوفيد, ص 149-178.

14. بل ادّعى روزنبر أن "جهاز التعليم يُسهم, بواسطة المنهاج المدرسي, في توسيع الهوة بين الحساسية العالية للاسامية وبين الحساسية المتدنية للعنصرية. ينبع ذلك من منظومتين مختلفتين, وأحيانا متناقضتين, اللتين تتجسدان في طبيعة تدريس هذه المصطلحات والظواهر في جهاز التعليم" (المصدر ذاته, ص 181-180).

15. "أن نكون مواطنين– التربية للمواطنة لجميع تلاميذ إسرائيل", تقرير اللجنة برئاسة بروفيسور مردخاي كرمينتسر, السكرتاريا التربوية, وزارة التربية 1996. تقرير اللجنة العامة لبلورة سياسة رسمية في موضوع التربية للحياة المشتركة بين اليهود والعرب في إسرائيل تقرير اللجنة برئاسة بروفيسور جابي سلوموني والبرفيسور محمد عيساوي (2009). انظروا ايضا : "نويبيغر في. "التعليم والديمقراطية في اسرائيل – نظرة عامة " داخل: ليفين, ش. (1992). التثقيف السياسي في المدرسة – الآراء والاقتراحات, هستدروت المعلمين في إسرائيل, ص 33-46.

16. للتوسّع أنظروا: جيجر, يتسحاق (2013)" "مسارات التربية للمواطنة في دولة يهودية قومية ,في كتاب: افنون دان(محرر), التربية المدنية في اسرائيل. ص 105-85. جيجر, يتسحاق (2009). تعليم المدنيات في اسرائيل: تعليم المدنيات في اسرائيل : غسل دماغي أحادي الإتجاه. القدس: المعهد الاستراتيجي الصهيوني: و بنسون.هليل. من دولة يهوديّة وديمقراطيّة إلى دولة يهوديّة لا غير– تحليل الفصول الجديدة في الكتاب التعليميّ في موضوع المدنيّات "أن نكون مواطنين في إسرائيل: دولة يهوديّة وديمقراطيّة". تقرير كتب بطلب من جمعية حقوق المواطن ومركز الدرسات.

17. سموحه, سامي (2000). "نظام الحكم في دولة اسرائيل: ديمقراطية مدنية, غير ديمقراطية او ديمقراطية عرقية؟". سوسيلوجيا اسرائيلية ب(2) ص 565-630.

18. يفتاحئيل, أورن (2000). "الإثنوقراطيّة, الجغرافيا والديمقراطية".ألفين(19). ص 78-105.

19. أنظروا مثلا مقالات بنيامين نويبرغر: "التعليم والديمقراطية في اسرائيل – نظرة عامة " داخل كتاب: التثقيف السياسي في المدرسة – الآراء والاقتراحات, ص 33-46: "أربع بقع للديمقراطية" (1999), بانيم(9), ص 104-108.

20. هرتسوغ, حانه, اينا ليكن وسمدار شارون.(أنظروا ملاحظة 12 أعلاه) ص 57.

21. " العنصريّة؟ المواجهة؟ اقتراحات لجهاز التربية والتعليم". (2014). ورقة عمل اعدها الفوج الثاني والعشرين, خرجي معهد مندل للقيادة التربوية. للتوسع انظروا ل: مزراحي, ن (2011). "ما وراء الحديقة والأدغال: عن الحدود الاجتماعية لخطاب حقوق الإنسان في إسرائيل". في فعل المحكمة, المجلد الرابع, ص 51-74. بحث المقال حدود الخطاب الليبرالي الشمولي لدى مجموعات مختلفة في إسرائيل.

الأبحاث واستطلاعات الرأي العام التي تشير وتحذر من تجذر التوجهات العنصريّة وغير الديمُقراطية في المجتمع في إسرائيل, خاصة لدى الفئة الشبابية ليست بجديدة. تُنشر منذ بداية الثمانينيات استطلاعات لمواقف وتوجهات مقلقة فيما يتعلق بوجهات نظر عنصرية وغير ديمُقراطية في إسرائيل.[22] تعزز مثل هذه التوجهات عوامل عدة, وخاصة استمرار الاحتلال والصراع الاسرائيلي العربي, الاستغلال الاقتصادي والطبقي للمجموعات المستضعفة والمهمّشة في سوق العمل, النقص في التشريعات المفصّلة التي من شأنها أن تضمن المساواة الكاملة في الحقوق لجميع المواطنين, سياسة "الصهر" التي اعتمدتها الدولة في السنوات الأولى تجاه اليهود الشرقيين واعتمادها سياسات الإقصاء والإلغاء تجاه الثقافة الشرقية, عدم الاعتراف بالأقلية العربية في الدولة, سياسات التمييز تجاهها, وعدم التعرّف على واقعه وتاريخه , وغيرها من أمور.

طُلب من وزارة المعارف في أواسط الثمانينيات تحضير برنامج لاجتثاث الظاهرة, وابتدأ موضوع التربية للديمقراطية باحتلال مكانة مركزية في الخطاب التربوي العام. على هذه الخلفية توسع التعامل مع موضوع الديمُقراطية في البرنامج التعليمي لموضوع المدنيات الذي تمّ تحديثه في السنوات 1988-1992. أقامت وزارة المعارف كذلك, في العام 1986 "الوحدة للديمُقراطية وللتعايش", التي بادرت إلى برامج مختلفة في موضوع التربية للديمُقراطية وتعاونت مع جمعيات المجتمع المدني الناشطة في هذا المجال والتي ازداد عددها مع الوقت. من بين هذه البرامج, التي تم اعتمادها تحت إطار هذه الوحدة, برز برنامج اللقاءات بين الطلاب اليهود والعرب منذ أواسط الثمانينيات.[23] أوصى تقرير لجنة كريمنتسر الذي نشر عام 1996, بتوسيع التربية للقيم الديمُقراطية في جهاز التربية في إسرائيل.[24] بالرغم من هذه الاتجاهات والتطورات, فان التعامل مع موضوع العنصريّة في البرامج التربوية وفي المجتمع المدني ظلّ محدودا جدا.[25]

استعمال مصطلح العنصريّة في السياق التربوي اتسع كثيرا في السنوات الأخيرة, وذلك في أعقاب كسر "الطابو" الاجتماعي والزيادة في استعمال المصطلح في الخطاب العام والأكاديمي. ازدياد شيوع مظاهر العنصريّة في المجتمع في إسرائيل, خاصة داخل جدران المدارس,[26] والشرعية الاجتماعية للتوجهات العنصريّة والمناهضة للديمقراطية في أوساط أبناء الشبيبة والشبان في إسرائيل كلها,[27] زادت من التوقعات والمطالب من وزارة المعارف أن تتخذ خطوة تربوية واسعة من أجل اجتثاث الظاهرة. تم توجيه مثل هذه المطالب من قبل الأهل, وجمعية حقوق المواطن وجمعيات أخرى من المجتمع المدني. وكان أحد الاقتراحات التي قدمتها جمعية حقوق المواطن إحياء اليوم العالمي لاجتثاث التمييز العنصري, كخطوة أولية من أجل طرح موضوع العنصريّة على جدول الأعمال التربوي.[28] تم تنفيذ هذا الاقتراح عام 2011, عندما بدأ مقرّ التربية المدنية والحياة المشتركة بإحياء هذا اليوم في جهاز التربية. إضافة إلى نشاط مقرّ التربية المدنية والحياة المشتركة , تم تفعيل برامج اضافية للتربية للتسامح و"تقبل الآخر" من قبل وزارة المعارف, وتزويد المعلمين بمواد استعملت مصطلح العنصريّة وتعاملت مع الظاهرة.[29]

أعلنت وزارة المعارف, قبل افتتاح السنة الدراسية لعام 2014-2015, عن نيتها توسيع البرامج لمناهضة العنصريّة في جهاز التربية, بقيادة مقرّ التربية المدنية والحياة المشتركة.[30] على الرغم من هذه التطورات, فإن التربية للقيم الديمقراطية بشكل عام, والتربية لمناهضة العنصريّة بشكل خاص- تعانيان من محدوديات بنيوية كثيرة. سيتطرّق القسم التالي من هذا المقال الى بعض منها.

22. أنظروا تسدكياهو, ش. (1988). مجتمع الطلاب والتربية للديمقراطية. القدس: اصدار الخط والكتابة: ايخلوف, أ. (1993). التربية للمواطنه في مجتمع يتطور تل ابيب: مكتبت هبوعليم: تسلير , ر (2005)." التربية المدنية في مجتمع غير- مدني: توجهات حكومية ام لعبة قطاعات؟" بوليتكا (14), ص 25-49:
فودة, أ (2002). التاريخ, الهوية والذاكرة: صورة الماضي في التعليم الاسرائيلي. تل ابيب: رموت,: بنسون.هليل. (2006), "بين دولة يهودية وديموقراطية: تناقضات وتوترات في منهاج تعليم المدنيات". في كتاب: افنون دان (2006). لغة المواطن في اسرائيل. القدس: ماغنس, ص181-200.

23. عن نشاط جهاز التربية في دفع "التربية للتعايش", عن حجمه ومزاياه, يُمكن الاطلاع من استطلاع شامل نفذه معهد سولد في العام 1990 في 2216 مدرسة في التعليم الرسمي اليهودي والعربي (بما فيه الرسمي . الديني), لصالح وحدة الديمُقراطية. أنظروا: رزال, كروف و ايال كاتس (1991) التربية للتعايش بين اليهود والعرب المواطنين في اسرائيل في مدارس البلاد.: معهد هنريتا سولد.

24. أن نكون مواطنين . تربية للمواطنة لعموم تلاميذ إسرائيل, تقرير اللجنة برئاسة بروفيسور مردخاي كرمينتسر, شباط 2006.

25. في مواد كثيرة تناولت التربية للديمقراطية لم يكن هناك تقريبا أي تعامل مع ظاهرة العنصريّة. في قسم قليل منها كان هناك تعامل موضعي من زاوية واحدة للظاهرة. هكذا مثلا, كتاب يتضمن سلسلة حصص مخصصة لتلاميذ الثانوية يخصص وحدة واحدة في الفصل الذي يعنى بمعضلات قيمية: حرية التعبير مقابل قيم لأخرى" لنقاش في حدود التسامح مع تفوهات عنصرية في الديمُقراطية. أنظروا راحف, أ. عصفورة النفس للديمقراطية- حرية التعبير وحدودها. المعهد الاسرائيلي للديمقراطية و صندوق كونراد ادنار, ص 204-224

26. أنظروا مثلا كشتي, أ. هآرتس, "لماذا جهاز التربية والتعليم لا يقدر ولا يرغب في التعامل مع ظاهرة الكراهية للاخر", 17.8.14, http://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2406862. يستعرض التقرير عمل بحثي لدكتور عيدان يرون وبروفيسور يورام هرباز الذي يتعامل مع مظاهر العنصريّة في المدارس.

27. أنظروا الفصل الذي يُعنى بالتربية لحقوق الإنسان والديمقراطية والحرية الأكاديمية" في التقرير عن وضع الديمقراطية في إسرائيل, 2010: http://www.acri.org.il/education/2010/09/01/education-chapter-in-democracy-report.

28. أنظروا لشرح عن اليوم العالمي لمناهضة العنصريّة في فصل "التربية الاجتماعيه: فرصة وفرة للتربية لمناهضة التمييز العنصري" ص 107

29. أنظروا مثلا برنامج "الاخر هو انا ", الذي تم اعتماده في السنتين الأخيرتين في جهاز التربية: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/ui/.

30. أنظروا بهذا الخصوص توجّه جمعية حقوق المواطن إلى وزير المعارف الراب شاي بيرون, وإجابة مكتبه: جمعية حقوق المواطن, لوزير المعارف والتربية, طالبته من خلالها ببناء خطة تعليميّة شاملة لمحاربة العنصريّة, 14.8.14, http://www.acri.org.il/he/32500.

التربية للقيم الديمقراطية في اسرائيل ومحدوديتها

إن توسّع ظاهرة العنصريّة لم يتوقّف على الرغم من المبادرات التي أطلقتها وزارة المعارف منذ أواسط الثمانينيات للتخلّص من التدهور في القِيَم الديمُقراطية وتسارع التوجهات العنصريّة لدى أبناء الشبيبة اليهود في إسرائيل. من الواضح إن جهاز التربية ليس الجسم الوحيد الذي يتوجب عليه معالجة هذه الظاهرة, بل يستدعي العلاج الجذري تغييرا جذريا في المفاهيم في المجتمع في إسرائيل. مع ذلك, فإنه بدون تجنّد جهاز التربية, سيكون من الصعب جدا وحتى من المستحيل التعامل مع ظاهرة العنصريّة في المجتمع.

يتطلب هذا الواقع تقييما نقديا وشجاعا للنهج التربوي الذي يوجه وزارة المعارف وكذلك للبرامج الموجودة ومدى فاعليتها في التربية للقيم الديمُقراطية وضد وجهات النظر العنصريّة. منذ التسعينيات كان في جعبة وزارة المعارف أبحاث تشير إلى الثغرات الكثيرة الموجودة في التربية للقيم الديمُقراطية وللحياة المشتركة في إسرائيل;[31] الكثير من اللجان العامة التي أقامتها وزارة المعارف نفسها, وضعت توصيات كثيرة في هذا الموضوع, ولكن لم يتم تنفيذ جميع هذه التوصيات.[32] سأكتفي في هذا المقال بالإشارة الى ست مشاكل بنيوية تشكل حاجزا أمام التربية للقيم الديمُقراطية في إسرائيل بشكل عام, ولمناهضة العنصريّة بشكل خاص:

1. **عدم وجود برامج معمّقة ومتواصلة وإلزامية لكل المدارس:** غالبية البرامج التي اقترحت منذ إقامة وحدة التربية للديمُقراطية في أواسط الثمانينيات هي برامج قصيرة الأمد وغير الزامية لكل جهاز التربية. عدد المدارس التي اختارت هذه البرامج قليل جدا, وفي جهاز التربية الديني. الرسمي والجهاز المستقل (اليهودي الارثوذكسي) تكاد تكون برامج التربية للديمُقراطية المتصلة بالحياة المشتركة بين العرب واليهود - شبه معدومة. الموارد القليلة المكرسة لهذا المجال ضئيلة وحتى ثانوية - كما هو معروف فان تأثير البرامج لمرة واحدة أو للأمد القصير محدود جدا, في حال لا يتمّ ذلك في نطاق سيرورة معمقة ومستمرة يكون المعلمون في محورها. الحاجة إلى برامج موسعة وشاملة, وزيادة جدية للموارد المخصصة لمجال التربية لقيم الديمُقراطية وضد العنصريّة بشكل خاص, وذلك بسبب الفصل بين اليهود والعرب في جهاز التعليم, وجود التيارات المختلفة في التعليم اليهودي وتزايد قوة توجهات الخصخصة واللامركزية في جهاز التعليم.[33]

2. **غياب التعلم ذو المعنى لظاهرة العنصريّة:** يفتقر جهاز التربية والتعليم لجسم معرفي جاد يتعامل مع ظاهرة العنصريّة ويطوّر مضامين تربوية تدرس في برامج التعليم الالزامية لجميع الطلاب. مصطلح العنصريّة غير موجود تقريبا في البرامج وفي الكتب ألمدرسية وحتى في موضوع المدنيات. هناك مواد وبرامج لفعاليات اجتماعية في هذا الموضوع في السنوات الأخيرة, ولكنها لا تعتبر الزامية والتعامل معها لا يشبه التعامل مع المواد الموجودة في مواضيع التعليم التي يمتحن الطالب فيها. هنالك مجهود لتحضير مواد جديدة في موضوع العلوم الاجتماعية أيضا, ولكن يتمّ تدريس هذا الموضوع في بعض المدارس في المرحلة الثانوية فقط, ولا يشمل جميع الطلاب. للمقارنة, في دول أخرى في العالم, مثل بريطانيا وكندا واستراليا, تدرّس ظاهرة العنصريّة كجزء من البرنامج التعليمي.[34]

3. **غياب التربية لقيم الديمُقراطية والمناهضة للعنصرية في جميع المواضيع التعليمية:** جميع البرامج التعليمية, ما عدا موضوع المدنيات وقسم من مواضيع العلوم الاجتماعية, لا تسعى بشكل كاف للتربية للقيم الديمُقراطية والتعامل مع مظاهر العنصريّة, بل هنالك قسم من الكتب التعليمية تشمل عبارات ومواد تعزز الأفكار المسبقة في قسم من البرامج والكتب التي تتطرق لموضوع التعددية الثقافية, يتم ذلك وفق توجهات ضيقة وإشكالية: دون التطرق إلى الواقع المركب للمجتمع في إسرائيل ودون عكس واقع المجموعات المختلفة بشكل متساو وعادل, من خلال التعامل مع الرواية التاريخية ومسألة الهوية داخل هذه المجموعات.[35] عدا عن البرامج التعليمية, يسود جهاز التربية والتعليم التوجه القائل بأن وظيفة معلمي التخصصات هي تمرير المواد والتحضير للامتحانات ومن هنا فهو لا يرى في كل

31. بن سيرا , ز, 1990. الديمقراطية والطلاب اليهود في التعليم الفوق ابتدائي. وزارة المعارف والثقافه (تم طلب البحث من مكتب العالم الرئيسي في وزارة المعارف); رزال, كروف و ايال كاتس (1991) التربية للتعايش بين اليهود والعرب المواطنين في اسرائيل في مدارس البلاد. (أنظروا ملاحظة 23 أعلاه).

32. مثلا التوصيات في تقرير لجنة كرمنتسر من العام 1996 وتقرير التربية للحياة المشتركة للجنة سولومون . عيساوي (أنظروا ملاحظة 15 أعلاه).

33. للتوسع عن الفصل والتمييز في جهاز التربية والتعليم أنظروا: قوة المهام القومية للنهوض في التعليم في إسرائيل (2005), البرنامج القومي للتعليم "لجنة دوفرات": سفيرسكي نوجا دجان-بوزجلو (2009), انعزال,لا مساواة وسلطه هشة, تل ابيب: مركز ادفا: افنون دان (محرر). التربية المدنية في اسرائيل. تل ابيب: ص 11-29. أنظروا ايضا: "التعليم, المواطنه والتعددية الثقافية". داخل : بنينا, بري (محررة). التعليم في مجتمع متعدد الثقافات, ص 28-37: "المدرسة الابتدائية في واحة السلام: عبر لجهاز التربية والتعليم".داخل كتاب افنون دان (محرر). لغة المواطن في اسرائيل.القدس: ماغنس, ص 160-111.

34. أنظروا مسحا للأدبيات تم إعداده لصالح قسم المناهج في وزارة المعارف: ميتسر, دفيد و نافا روزن (2009). التربية المدنية مناهج التعليم في خمسة بلدان مختلفه. وزارة المعارف والجامعه المفتوحه

35. أنظروا لمطالب مختلفة يطرحها ناشطون شرقيون تتصل بجهاز التعليم مثلا: يونا يوس,يونتن نعمان ودفيد محلب (محررين) 2007. قوس من الآراء – جدول عمل شرقي للمجتمع في إسرائيلي: القدس, كُتب نوفمبر.

معلم- لكل موضوع تعليمي - مربيا للقيم. استمرارا لهذا التوجه يتمّ تقييم المدارس والمعلمين بالأساس وفق النتائج في الامتحانات المختلفة, وأقل وفق التربية لقيم الديمُقراطية والتربية ضد العنصريّة.

4. **غياب الانكشاف في جهاز التربية والتعليم على الأقلية العربية الفلسطينية وروايتها التاريخية:** لا تربي البرامج التعليمية في جهاز التعليم اليهودي على معرفة المجتمع العربي, واقعه الحياتي وروايته التاريخية. لا يتعلم الطلاب اليهود عن علاقة الطلاب العرب بالبلاد ولا عن سياسات حكومات إسرائيل اتجاه المواطنين العرب. بالإضافة إلى ذلك, فان تعلّم اللغة العربية لا زال اختياريا وغير اجباري ومكانتها ليست كمكانة اللغة العبرية في المدارس العربية. أما عندما يتمّ تدريس للغة العربية فانه ناتج على الغالب من دوافع أمنية وليس من دوافع دمقراطية.

5. **غياب التربية للهوية العربية في التعليم العربي:** تشمل أهداف التعليم الرسمي بنودا تتحدث عن: "تربية الانسان ليكون محبًّا للإنسان, محبًّا لشعبه وبلاده, مواطنا وفيا لدولة إسرائيل, يحترم والديه وعائلته, موروثه, وهويته الثقافية ولغته". رغم هذا, فان الطالب العربي لا يتعلم بما فيه الكفاية عن هويته القومية, والتعليم في المجتمع العربي لا يُلبي احتياجات المجتمع كما يعرّفها هو. الأمر إشكالي جدا وخاصة مع التشديد على البرامج التعليمية عن "الآخر" اليهودي. يُنتج هذا الوضع مفارقة: يتعلم العرب عن اليهود ولكنهم لا يتعلمون عن نفسهم بما فيه الكفاية. بالمقابل, يتعلم اليهود عن نفسهم, والقليل جدا عن العرب. عدم وجود تكافؤ, بالإضافة الى النقص في المضامين التي تتعلق بالهوية العربية, يخلّف الكثير من الغضب والفراغ القِيَمي في التعليم العربي, لدى المعلمين والتلاميذ. هذا لا يساعد على تطوير تربية لقيم دمقراطية ومن أجل الحياة المشتركة على أسس المساواة الكاملة والاحترام المتبادل. تشتق سياسات التعليم في إسرائيل تجاه الأقلية العربية من السياسة المؤسساتية الشاملة اتجاه هذه الأقلية: حتى الآن لا تعترف دولة إسرائيل بشكل رسمي بالعرب كأقلية قومية, فيما يشكل جهاز التعليم العربي حلقة في سياسة الضبط والسيطرة اتجاه الأقلية العربية.[36] تزيد هذه السياسة من الصعوبات والمعيقات أمام التربية النقدية في المدارس العربية.

6. **غياب تأهيل مناسب للمعلمين في مواجهة مظاهر العنصريّة في الصفوف:** غالبية البرامج القائمة تؤهّل المعلم لتدريس موضوع معين, تتجاهل تأهيله للتربية للقِيَم الديمُقراطية والتفكير المركّب, بل إنها لا تتضمن تقريبا تأهيلا للتعامل مع مظاهر العنصريّة وإجراء نقاش حول قضايا ومسائل خِلافية. في الجزء الأكبر من الحالات يمتنع المعلمون عن نقاشات كهذه خوفا أن يدّعي التلاميذ أن المعلمين غير محايدين, وأن ليس لديهم ما يكفي من أدوات لإدارة النقاش وتوفير إجابة تربوية; في حالات معينة يمتنع المعلمون عن إجراء نقاشات كهذه لأنه ليس هناك ما يكفي من دعم وتشجيع لذلك من الجهاز التعليمي. التعامل مع أقوال وسلوكيات عنصرية ومناهضة للديمُقراطية من جانب التلاميذ ينبغي أن تكون جزءً لا يتجزأ من عمل العاملين في سلك التعليم, بل يُمكن رؤية "الأحداث العنصريّة" كفرصة تربوية للتعلّم المُثري ذو المعنى في التربية لمناهضة العنصريّة. غياب التعقيب والردّ من جانب المربين على أقوال وحالات عنصرية. خاصة كتلك التي تحصل أثناء الدرس. من شأنها أن تعزّز مفاهيم عنصرية وأن يمنح الشرعية الاجتماعية لظواهر خطرة.

الوضع المنشود

إن التغلّب على المُعيقات البنيوية التي تحدّ من التربية القيمية للديمُقراطية والمناهضة للعنصرية وتُضعفها, ستشكل إسهاما هائلا في تعزيز التربية ضد العنصريّة في إسرائيل. بدل الوضع القائم, ينبغي السعي إلى تربية تقوم على سيرورة شاملة ومتواصلة, تبدأ في سن مبكرة وتستمرّ حتى التأهيل الأكاديمي المهني وتشمل جميع التلاميذ في جهاز التعليم على "تياراته" وكل مركبات السيرورة التربوية في المدرسة. ينبغي أن يقوم المفهوم التربوي على الاعتراف بالإنسان - كل إنسان - كصاحب حقوق متساوية, والاعتراف بحقوق متساوية للأقلية العربية في إسرائيل. ينبغي أن تسعى التربية في واقع صراع قومي متواصل إلى كشف التلاميذ على الروايات التاريخية المختلفة والمعلومات الموضوعية - حتى لولم يتناسب ذلك مع الرواية المهيمنة, وذلك لتشجيع التفكير النقدي والاستهلاك الحكيم للإعلام. للمدرسة وظيفة أساسية, ليس فقط بالنسبة لتلاميذها فحسب,

36. للتوسّع أنظروا : الحاج, ماجد. (1996). جهاز التربية والتعليم العربي: سيطرة أم تغيير. القدس: معهد فلورسهيمر للابحاث السياسية: أغبارية ايمن ويوسف جبارين (2013). تقارير مدفونه: تاثيرات سياسة الامبالاة على التعليم العربي في اسرائيل. في كتاب– افنون دان (محرر) , التربية المدنية في اسرائيل. تل ابيب: عم عوفيد, ص 146-106. ابو عصبه, خالد. (2007) التعليم العربي في اسرائيل: معضلات الاقلية القومية. القدس: معهد فلورسهيمر للابحاث السياسية: جبارين, يوسف (2013). "عن الحق في التأثير على التربية والتعليم لدى المواطنين العرب الفلسطينيين في إسرائيل". في كتاب: إغبارية, ايمن. سياسات تأهيل المعلمين العرب في اسرائيل واستحقاقات الهوية. الناصرة وتل ابيب: مركز الدرسات– ورسليج, ص 49-76.

بل إتجاه البيئة والمجتمع الذي تنشط فيه خاصة لدى أولياء الأمور. يُمكن للعملية التربوية التي يتم تنسيقها مع أولياء الأمور وإشراكهم فيها أن تسهم كثيرا في استقطابهم للجهد التربوي والنضال ضد العنصريّة.[37]

في محور هذه السيرورة التربوية نجد معلمات ومعلمين ذوو وعي اجتماعي وسياسي واسع, مدركين لوظيفتهم الهامة في التربية لقِيَم الديمُقراطية والنضال ضد العنصريّة, ولديهم الأدوات المناسبة لمواجهة توجهات وسلوكيات مناهضة الديمُقراطية وعنصرية ويتمتعون بدعم الجهاز التعليمي في نشاطهم هذا. وظيفة مؤسسات المجتمع المدني التي تُعنى بهذه القضايا هي دعم المعلمات والمعلمين في عملهم هذا مقابل التلاميذ, وألا يستبدلوهم. نشاطات مؤسسات كهذه تتم مباشرة مع التلاميذ يُمكن أن تعزّز الاعتقاد بأن المعلمين المهنيين لا يشتغلون بالتربية للقِيَم; وأن الرسالة التي تبثّها هذه المنظمات يُمكن أن تُفهم على أنها غير مهمّة, لأنها جزء من نشاط خارجي وليس جزء أساسيا من العملية التربوية ومن منهاج التدريس. وهي لا تأتي من طاقم المدرسة الذي يُقيم علاقة دائمة مع التلاميذ على مدار السنة الدراسية. طبيعة الفعاليات القصيرة لمنظمات المجتمع المدني في جهاز التعليم تعزّز هذه التخوفات.

المعلمات والمعلمون ووظيفتهم في الحملة المناهضة للعنصرية

ما كانت تغييرات بنيوية عميقة, من النوع الذي وصفناه في البند السابق, تضمن اعتماد سياسة عامة للتربية المناهضة للعنصرية في إسرائيل لتحصل من تلقاء نفسها. فهي قصّة نضال طويل المدى يكون معلمات ومعلمون ذوو وعي اجتماعي نقدي جزءً أساسيا منه. خلافا لتوجهات بنيوية قائمة ترفض احتمالات التربية النقدية في ظلّ منظومة القِيَم المهيمنة في المجتمع, وفي المبنى الاجتماعي والمؤسساتي الذي يجسّدها, فالتوجه من وراء هذا الكتاب يؤمن بإمكانيات كثيرة لتربية تحريرية بالرغم من الضغوط البنيوية التي تصعّب إمكانية حصولها.

يقوم هذا التوجّه على الحرية النسبية للمعلمين في عملهم التربوي: فالمعلمات والمعلمون هم أشخاص لديهم حرية كبيرة في التربية التي يُكسبونها للتلاميذ. يستطيع المعلمون, حسب فيريري, أن يلعبوا دورا في تحرير التلاميذ من تأثير أيديولوجيات إشكالية وتمكينهم. تُسهم التربية التحريرية في توفير زوايا نظر بديلة لوجهة النظر المهيمنة عن الوضع القائم, في المستوى المحدود وفي المستوى الشمولي.[38]

عطفا على ذلك, يعطي منظّرون وباحثون أهمية كبيرة لفهم المربين لمناهج التدريس. وهم يقيمون الفارق بين منهج تدريس رسمي وبين منهج خفيّ ومنظومة القيم لدى المعلمين. يؤكّد هذا التمييز وجود إمكانيات مختلفة لتأثير المعلم على العملية التربوية. يُمكن, حسب هؤلاء الباحثين أن تكتسب النصوص في كتب التدريس تأويلات من المعلمين والتلاميذ. كذلك, فإن وزن الرسائل المُضمرة في النصوص تتغير حسب الحالة, كما سترون لاحقا. فقسم من المقالات في هذا الكتاب يقترح تحليلا نقديا للنصوص الواردة في منهاج التدريس.

حيز العمل هذا موجود في جهاز التعليم الإسرائيلي, أيضا, بالرغم من الصعوبات والمعيقات البنيوية القائمة وفي حالات معينة بالرغم من غياب دعم الجهاز للمعلمين. إضافة إلى ذلك, يُمكن أن نجد في أهداف قانون التعليم الرسمي في إسرائيل وفي المناهج المختلفة وفي تعليمات وزراء ومديرين عامين, أساسا يشجّع على التربية لقِيَم الديمُقراطية والتعددية الثقافية وضد العنصريّة. يستطيع المعلمات والمعلمون أن يفهموا وظيفتهم بأشكال مختلفة: هناك معلمون يكتفون بالمهمات الرسمية المتأتية من توصيف وظيفتهم رسميا, فيما يفهم آخرون وظيفتهم على أنهم مربون للقيم وللحياة. كلما رأى المعلمون في وظيفتهم كمربين لقيم الديمُقراطية ومناهضة العنصريّة تتعزّز التربية ضد العنصريّة في الدولة. يستطيع المعلمات والمعلمون أن يُسهموا في التربية ضد العنصريّة في إطار الموضوع الذي يدرّسونه بكونهم قدوة شخصية, بمبادرات تربوية داخل المدرسة وخارجها, وفي المشاركة بسيرورات تربوية تتصل بمناهج التدريس في ألوزارة, في الحوار مع المجتمع ألمحلي, المشاركة في هيئات تربوية وجماهيرية مختلفة, في تزويد زملائهم مواد تعليم حول الموضوع, في فاعلية مدنية ضد العنصريّة وفي المشاركة في دورات تأهيل في هذا المجال وغيره.

يتطلع هذا الكتاب إلى الإسهام في تعزيز التربية لمناهضة العنصريّة في إسرائيل. وهو مخصص لجمهور المعلمات والمعلمين كجزء من الجهود لتوفير أدوات ومضامين جديدة تساعدهم في العمل التربوي لمناهضة العنصريّة ومن أجل قِيَم الديمُقراطية في المجتمع.

37. عن أهمية التربية ضد العنصريّة في جيل الطفولة المبكرة والوظيفة الهامة لمجتمع أولياء الأمور, يُمكن أن تطّلع من بحث بن سيرا (أنظروا ملاحظة 31). عن التربية ضد العنصريّة في جيل الطفولة المبكرة أنظروا مقال حجيت غور زيف في هذا الكتاب.

38. باولو, فريري (1981). نظرات في تربية المعذبين في الأرض" . حيفا:مفرش. أنظروا أيضا:
Freire, P. and D. P. Macedo (1995). "A dialogue: Culture, Language and Race". *Harvard Educational Review*, 65(3): 377-399.

عن الكتاب

يقترح الكتاب على كل مربية ومربٍ نصوصا تساعد على فهم ظاهرة العنصريّة وجوهر التربية ضد العنصريّة علاوة على أفكار وأدوات عملية لمواجهة مظاهر العنصريّة في الصفوف. تتمحور المقالات المختلفة في التربية للقيم الديمُقراطية وضد العنصريّة في رياض الأطفال وفي مواضيع الرياضيات, والعلوم, اللغة الإنجليزية. كما يتضمن الكتاب مواد مساعدة لتنفيذ مهام تطبيقية في إطار تدريس المدنيات وأفكارا وفعاليات في التربية الاجتماعية والتربية ضد العنصريّة من خلال التصوير الاجتماعي.

الحاجة إلى كتابة وتطوير أدوات تربوية تفصيلية لمواجهة أقوال وسلوكيات عنصرية للتلاميذ وأدوات للمعلمين المهنيين المختلفين المعنيين بالإسهام بقسطهم في النضال ضد العنصريّة . طالعتنا من الحقل من معلمات ومعلمين مهتمين شاركوا في استكمالات بادرت إلى تنظيمها جمعية حقوق المواطن في السنوات الأخيرة: فقد أشار المشاركون إلى أنهم لا يملكون ما يكفي من أدوات عمل تربوية في الحالات التي يسلك فيها التلاميذ سلوكا تمييزيا ويعبرون عن آراء عنصرية تجاه تلاميذ آخرين ومجموعات أخرى في إسرائيل. وقد أكدوا أن الأمر يُفضي بمربيات ومربين إلى تجاهل مثل هذه الأقوال خلال الدرس خشية التورّط في نقاشات مشحونة وخلق أجواء ثقيلة في الصف, أو خشية إضاعة وقت يحتاجونه لتدريس المواد المهنية تمهيدا للامتحان. وتساءل آخرون عن واجبهم, وهم المعلمون المهنيون, أن يردّوا على أحداث كهذه في درس هو ليس حصة تربية أو حصة في المدنيات. كما سمعنا منهم ادعاء بأن القول بوجود وظيفة لمعلمي المواضيع التدريسية المختلفة في تعزيز التربية لقِيَم الديمُقراطية هي مجرد شعار نظري من الصعب تطبيقه بالفعل. وذلك لجملة أسباب من بينها غياب الأدوات التربوية التي تتيح لهم ترجمة هذا الشعار إلى فعل تربوي. ادّعى معلمات ومعلمون أنه من المُحبط أن يتوّقعوا منهم الخوض في التربية للقيم فيما يُمنعون عمليا من القيام بذلك . حتى لو كانوا معنيين ومؤمنين بذلك . وذلك بسبب نقص التأهيل والضغط المتمحور في تدريس المادة المطلوبة للامتحانات.

يختلف هذا الكتاب عن مواد تدريسية كثيرة في مجال التربية لقيم الديمُقراطية التي تقترحها حصص التربية. يحاول هذا الكتاب أن يثبت أن التربية لقِيَم حقوق الإنسان الديمُقراطية بشكل عام وضد العنصريّة بوجه خاص, ممكنة في كل مركبات العملية التربوية في المدرسة: من جيل الطفولة المبكرة حتى الثانوية في إطار مواضيع التدريس المختلفة, في حصة المربي وفي التربية الاجتماعية. هذا الكتاب ليس كتابا أكاديميا وليس مستندا يُلخص المدركات التربوية لقسم التربية في جمعية حقوق المواطن على مدار سنوات, وليس حقيبة تربوية تتضمن فقط تخطيط للحصص; بل هو دمج بين كل هذه المركبات التي تسعى مُجتمعة إلى الإقناع بحيوية التربية للديمُقراطية وضد العنصريّة في كل مراحل العملية التربوية في المدرسة, وأن يوفّر أفكارا لدمج هذه التربية في مواضيع التدريس والعملية التربوية وتوفير أمثلة عينية على هيئة تخطيط حصص تجسّد كيف يُمكن القيام بذلك عمليا. على أمل, أن تضع هذه الأفكار والأمثلة المُعلّم المَعنيّ بذلك على مسار جديد فيه تحدٍ, وأن تساعدهم على تحويل كل درس وكل فعالية في المدرسة إلى حدث هام في تربية النشء الجديد لقيَم الديمُقراطية وضد العنصريّة.

لا يستطيع كتاب واحد أن يتطرق إلى كل مواضيع التدريس. وعليه, اخترنا عددا من المواضيع التي تشكل تحديا ويُمكن أن تمثّل على كيفية الدمج بينها وبين التربية ضد العنصريّة, فتكون مصدر إلهام ودليلا موجّها لكل المشتغلين في العمل التربوي. إضافة إلى ذلك, يتضمن الكتاب مقالات هدفها توسيع المعرفة وتطوير الوعي الاجتماعي للمعلمين والمعلمات في موضوع العنصريّة والتربية ضدها. وأن يوفّر أدوات تربوية تساعد في مواجهة التوجهات والسلوكيات العنصريّة في الصف.

شارك في كتابة فصول الكتاب أكاديميات وأكاديميون ومربيات ومربون أرادوا أن يُسهموا بقسطهم في تعزيز التربية لمناهضة العنصريّة في إسرائيل. تجنّدهم لهذا المشروع الذي يشكّل تحديا وتعاونهم مع طاقم قسم التربية في جمعية حقوق المواطن, أتاح لنا إصدار هذا الكتاب. وراء كل فصل في هذا الكتاب رواية وراوٍ/ية مختلف/ة. وعليه, فإن هناك اختلافا بين المقالات كما سنبيّن لاحقا من حيث طريقة الكتابة واختيار النقاط التي تم تأكيدها. لهذا التنوع في المواد قيمة إضافية تُغني الكتاب وتُضيف إلى تميّزه.

يخوض **بروفيسور يهودا شنهاب** في الفصل الافتتاحي للكتاب في تعريف مصطلح العنصريّة وإشكالية استعمال التعريف الضيق القائم على ميزات بيولوجية. يعرض شنهاب مصطلح "عَرْقَنة" الذي يُتيح فهما أعمق لظاهرة العنصريّة وتقصي ظواهر العنصريّة وفق خطوط اجتماعية. يحذر المقال ليس فقط من حالة متطرّفة للعنصرية تحظى بتغطية إعلامية وضمن تقارير منظمات حقوق الإنسان, وإنما بالأساس من

العنصريّة في الحياة اليومية. المقال ورد في إطار حقيبة تربوية نشرها قسم التربية في جمعية حقوق المواطن,[39] وتحولت إلى أداة تربوية هامة. وبعد تحديثه تم نشره هنا, أيضا.

مقال "الصف كصورة مصغّرة للواقع": مواجهة سلوكيات وتفوّهات عنصرية في الصف", الذي يعرض فهمًا تربويا وأدوات لمواجهة العنصريّة, كتبه **مرسيلو فكسلر** المستشار الأكاديمي والتربوي لقسم التربية في جمعية حقوق المواطن. نشر المقال في العام 2013 واستعمله قسم التربية في استكمالات للمربين والمربيات. وبرزت خلال هذه الاستكمالات أسئلة وقضايا في قسم منها بعد الحرب على غزة صيف العام 2014, وإثر موجة العنصريّة والعنف التي أثارتها هذه الحرب في إسرائيل. في أعقاب ذلك عاد فكسلر ليكتب مقالا آخر ."عندما يدخل الآخر الغائب إلى الصف . المزيد عن مكافحة العنصريّة في الحيّز الصفيّ". المقالان واردان في هذا الكتاب ويقترحان على المربيات والمربين أدوات تفصيلية في عملهم التربوي.

تبين **د. حجيت جور زيف** في مقالها لماذا ينبغي أن تبدأ التربية ضد العنصريّة من جيل مبكر, وتقترح علينا خطة عمل مفصّلة وواسعة في رياض الأطفال ضد العنصريّة. يقترح المقال أفكارا وأدوات تفصيلية كثيرة يُمكن أن تساعد المربيات في الروضات بالتدخل في حالات تُسمع فيها أقوال عنصرية من جانب أطفال الروضة, ولخلق أجواء تربوية تُتيح تغييرا في الوعي بالنسبة لـ"الآخر". يتطرق المقال إلى مجمل مركبات السيرورة التربوية في رياض الأطفال, ويبيّن, مثلا كيف أن زاوية الدُمى أو مكتبة الروضة والموسيقى التي تُسمع فيها يُمكن أن تُستعمل كأدوات تربوية ضد العنصريّة. من المهم أن نشير إلى أن الأفكار الواردة في هذا المقال مناسبة للتربية في أجيال مختلفة وللاستعمال بأيدي أولياء الأمور في البيت.

يُعنى مقال **د. جاليا زلمنسون ليفي** في التربية لقيمة المساواة عن طريق موضوع الرياضيات. يستعرض المقال المكانة المرموقة وموضوعية الموضوع في المجتمع بوجه عام, وفي جهاز التعليم بوجه خاص . ويستعرض الروايات المتصلة بأساس هذا الفهم. يبيّن المقال الإمكانية الكبيرة في هذا الموضوع للتربية النقدية بشكل عام وللتربية ضد العنصريّة بوجه خاص. إضافة إلى النقاش الفلسفي . الأكاديمي فإن المقال يقترح أدوات متنوعة متصلة بالعملية التربوية ومضمونها وتضمن تشكيلة من الأفكار للمعلمين ومجموعة من الحصص والتمارين للأجيال المختلفة.

المقال الذي يُعنى بالتربية ضد العنصريّة في تدريس العلوم هو محصّلة سيرورة تعلّم تمت في كلية ليفينسكي في هذا الموضوع, بالشراكة مع قسم التربية في جمعية حقوق المواطن. قادت السيرورة **د. يعيل كشتان** رئيسة برنامج التأهيل للمدرسة فوق الابتدائية في الكلية. شاركت كل **من يعيل نينيو وأييلت بيرل** بشكل فعال في سيرورة التعلّم. وقد تشاركت الثلاث في كتابة المقال. يشكل المقال تلخيصا لسيرورة التعلّم لطلبة الكلية ويتضمن جملة أفكار واقتراحات وحصصا لدمج التربية ضد العنصريّة في دروس العلوم.

يُعتبر موضوع المدنيات الأهم فيما يتصل بمناقشة قضايا راهنة وقيم الديمُقراطية. قررنا أن نورد في الكتاب وِحدة تتصل بمهمة تطبيقية في المدنيات بهدف تشجيع معلمين وتلاميذ على الاهتمام بالفاعلية الاجتماعية ضد العنصريّة. الفعاليات مناسبة أيضا لأطر أخرى تهتم بالفاعلية المدنية لأبناء الشبيبة. كتب المقال **يونتان يكير ونوعمي بايت** . تسوران من طاقم قسم التربية.

فكرة التربية ضد العنصريّة من خلال التصوير الاجتماعي برز في عملنا قبل حوالي ثلاث سنوات, عندما نظمنا في كفر قاسم ورشة تصوير اجتماعي بالتعاون مع مجموعة "نساء من أجل مستقبل أفضل", التي ناضلت ضد العنصريّة الموجهة لذوي البشرة السمراء في المجتمع العربي. بنى الورشة وأشرف عليها المصور الفنان محمد بدارنة. كانت إحدى نتائجها معرض صور بعنوان "في إطار الصورة", نُظم في يافا ومواقع أخرى. دلّتنا هذه التجربة على الإمكانيات الكبيرة الكامنة في التصوير الاجتماعي . بدءا بتحليل نقدي للميديا

المرئية مرورا بالتعلّم من خلال صور تاريخية, وصولا إلى التعلم الذي يتضمن أيضا تطبيقات عملية. هذه الأفكار وهذه التجربة في أساس مقال مثير يناقش موضوع التصوير الاجتماعي كتبته **تسيلا زلط**, وهي مصوّرة اجتماعية وموجّهة مجموعات في جمعية حقوق المواطن بالمشاركة مع **يونتان يكير**.

فصل آخر في الكتاب يهتم بالتربية الاجتماعية ويتضمن أفكارا وفعاليات كتبت بأيدي ثلاثة مركّزين في قسم التربية: **يونتان يكير, خلود إدريس وميسي أيتسيك**. يُمكن لهذه الأفكار والفعاليات أن تكون أساسا لخطة عمل سنوية للمركز/ة الاجتماعي/ة في المدرسة ولمربي الصف في حصص التربية. يُمكن للفعاليات المقترحة أن تُستعمل في أطر غير منهجية مثل حركات الشبيبة.

39. يرد المقال في "حقيبة تربوية في موضوع العنصريّة", أنتجها قسم التربية في جمعية حقوق المواطن لمناسبة اليوم العالمي لاجتثاث التمييز العنصري في 21/3/2012. ركّز العمل على الحقيبة وكتب الجزء الأكبر منها روز عامر التي ركّزت في حينه مجال التربية لمناهضة العنصريّة.

يستعرض المقال الأخير في الكتاب هو **لمزنة عويّد - بشارة**, مدرسة للغة الإنجليزية وألسنية, تحليلا نقديا ومثيرا لنصوص كتب تدريس الإنجليزية. يكشف المقال الرسائل المعلنة وتلك المُضمرة التي يتم تمريرها في تدريس الإنجليزية في مجالات مثل تنوع السكان والنموذج القدوة وغيره. تدمج عويّد - بشارة في التحليل النظري أدوات عملية يستطيع كل معلّم أن يستعملها ضمن منهاج التدريس للغة الانجليزية.

الكتاب موجّه بالأساس للمربيات والمربين, خاصة لمعلمي ومعلمات التخصص ومربيات الروضات وفي كل الأطر التربوية. كلي أمل أن يحظى هذا الكتاب باهتمام كبير منكم وأن يوفّر لكم أفكارا وأدوات وأن يُشكّل مصدر وحي في العمل التربوي لمناهضة العنصريّة ومن أجل بناء مجتمع ديمقراطي.

ما هي العنصريّة؟[1]

بروفيسور يهودا شنهاب, محاضر علم الاجتماع والأنثروبولوجيا في جامعة تل أبيب, ومعهد فان لير القدس.

لا نحبّ في العادةً أن نفكر عن أنفسنا أننا عنصريون ولا أن نعترف بأن العنصريّة هي جزء لا يتجزأ من حياتنا. ولكن للأسف, العنصريّة هي ظاهرة ثقافية واسعة موجودة في كل مجتمع. وعليه, أريد أن أصرف النظر عن سؤال "من هو العنصري"؟ إلى السؤال: "ما هي العنصريّة"؟ كما إنني أريد أن أحرف النظر عن المظاهر المتطرفة للعنصرية وأن أوجهه إلى مظاهرها العادية. يساعدنا تعريف علم الاجتماع للعنصرية على أن نحدّد مثلا, هل محاكاة اللهجة الشرقية أو العربية لإضحاك الجمهور جزء من العنصريّة؟ هل التخلي عن وجبات الدم التي تبرّع بها أثيوبيون هو عنصرية؟ هل لجان القبول في البلدات الأهلية تستخدم اعتبارات عنصرية في قبول سكان جدد؟

في كل مجتمع هناك فروقات بين بني البشر على أساس لون البشرة, مبنى الوجه, أو مبنى الجسم. تبدأ العنصريّة في اللحظة التي نُصنّف فيها أناسا على هذه الأسس, ونستعمل هذه الفروقات لنفسّر دونية اجتماعية وتخلفا ثقافيا, وبذلك نمنحها الشرعية: تبدأ العنصريّة في النقطة التي نبدأ فيها بتصنيف الناس على أساس خصائص مختلفة وننسب إليهم صفات وقُدرات دونية أو تفوّق من خلال استعمال مصطلحات بيولوجية, ثقافية أو اجتماعية.

العنصريّة البيولوجية

هيمنت العنصريّة البيولوجية ابتداء من أواسط القرن الثامن عشر وتطورت كجزء لا يتجزأ من السيطرة الأوروبية في المستعمرات عبر البحار. سُمّي الأصلانيون في أفريقيا وآسيا "أعراق أصلانية" (subject races), ووُصفوا على أنهم لا يستطيعون التفكير بشكل مستقلّ, فلم يحظوا بسبب ذلك بمكانة سياسية. مصدر مصطلح العرق في علم البيولوجيا, وتمّ تعريفه بالأساس حسب لون البشرة ومبنى الجسم. مع هذا, ألصقت به, أيضا, صفات هي بين البيولوجية والثقافية مثل: بدائية, خطاب صبياني, فوضوي أو جنسانية مبالغ بها. العنصريّة البيولوجية لم تظهر في السياسة فحسب, فعلى خطى البيولوجيا, بدأ أطباء وأنثروبولوجيون وألسنيون (علماء اللغة) وإناسيون (علماء الاجتماع), علماء الاعراق البشرية, كتاب لاهوتيون(علماء الدين) وموظفو المؤسسة الحاكمة بتفسير دونية مجموعات أو رقيها; كما أن الأدب الأوروبي من غوستاف فلوبر حتى جين أوستن كان مشبعا بتوصيفات عنصرية مباشرة وغير مباشرة عن "غير الأوروبيين". ميزت العنصريّة البيولوجية, أيضا, التعامل مع اليهود - ولاحقا التعامل مع المسلمين - في أوروبا, ومن المفارقة أن تظهر العنصريّة في تعامل يهود مع يهود آخرين, على سبيل المثال في إسرائيل, العنصريّة تجاه "الحريديم", صحيح أنها تتميز بلغة اجتماعية (بدائية, مستوى تعليم متدنٍ, كثرة الأولاد, نزعة الانعزال والطفيلية), إلا أنها تنبني على خصائص جسمانية في وصف اللحى والسوالف أو رائحة الجسد لدى الرجال "الحريديم".

إشكاليَّتان تتصلان بالعنصريّة البيولوجية:

(1) "العرق" هو مصطلح مُتخيّل. "العرق" هو مصطلح مُتخيّل ومُختلق لا يصف ظاهرة موجودة في الطبيعة. أن تصنيف الناس حسب فئات "سود", "بيض", "صُفر" هو اجتماعي بالمطلق ولا يُمكن أن نجد له أساسا أمبيريقيا (تجريبيا) , غير الاختلاف في لون البشرة. مع هذا, استُعمل العرق لتبرير فوارق بين المجموعات الاجتماعية والثقافية. تعريف "اليهودي" في ألمانيا النازية, مثلا, صِيغَ بلغة بيولوجية وفي مركزها إثبات وجود "دم يهودي". لكن ما من أحد يستطيع أن يحدّد ما هي الهوية اليهودية من خلال فحص الدم. الدليل على وجود "دم يهودي" تأسس على خصائص أنثروبولوجية, مثل أنماط الحياة والعادات "اليهودية" (مثل الذهاب إلى الكُنس) أو من خلال تقصي تاريخ العائلة. عندما تُصاغ الفروقات بين مجموعات ثقافية بلغة بيولوجية, فإن الثقافة تُفهم على أنها قدر من الطبيعة, وأن صفات المجموعة جوهرية ثابتة غير متغيرة. هذه الظاهرة غير موجودة بالنسبة لليهود فقط وإنما بالنسبة لكل مجموعة اجتماعية يتم تمثيلها بلغة "العرق".

1. شكرا لحجاي بوعز وريبي جيليس ودفنة هيرش وآفي زيف على ملاحظاتهم المفيدة. للاستزادة : يهودا شنهاب ويوسي يونا (محرران) (2009). العنصريّة في إسرائيل. تل أبيب والقدس: إصدار هكيبوتس همؤوحاد ومعهد فان لير.

على الرغم من أن العِرق ليس فئة حقيقية في الطبيعة, يتحوّل إلى فئة حقيقية في الواقع بسبب تَخيّله في الثقافة الإنسانية. لقد سبق للنسوية الفرنسية كوليت جيومن (Collette Guillaumin) أن أشارت إلى هذا التناقض عندما قررت: "العرق غير موجود في الحقيقة, إلا أنه مُتخيّل في الثقافة الإنسانية. العرق غير حقيقي, لكن الناس يُقتلون باسمه". كان للخطاب العلمي الأنثروبولوجي حول العرق قوة هائلة, فقد شكّل أساسا ضروريا لإبادة يهود أوروبا. لذلك, على الرغم من إننا مطالبون برفض استعمال مصطلح "العرق" من ناحية أخلاقية وعلمية, إلا أننا لا نستطيع أن ننكر وجوده من الناحية الاجتماعية.

(2) العنصريّة البيولوجية مُقارَنة مع سياسات العرق لألمانيا النازية. المقارنة مع سياسة العرق المتطرفة للدولة النازية تصعّب تعريف العنصريّة في سياقات أخرى. فالعنصريّة النازية كانت متطرفة إلى درجة أن كل مقارنه للعنصرية, مهما بلغت من الحدة والهول, تلغى أمام النازية. فهل بإمكاننا أن نسمي الحكم النازي بالاسم ذاته الذي نسمي فيه نظام الأبرتهايد في جنوب أفريقيا؟ هل يُمكننا أن نساوي بين عنصرية الحكم النازي مع العنصريّة ضد المواطنين من أصل أفريقي في الولايات المتحدة في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي؟ ظهرت هذه الصعوبة في التعريف ضمن التعريفات القاموسية التي اعتُمدت حتى السنوات الأخيرة. مثلا, قاموس ابن شوشان العبري عرّف العنصريّة على أنها "نظرية العرق", وهي "النظرية الخاسرة القائلة بأن الآريين هم العرق الأكثر تفوقًا وكمالا." يعزو هذا التعريف العنصريّة إلى الدولة النازية وإلى لغة البيولوجيا, وهو يشلّ القدرة على التحدث عنها في سياقات أخرى وتموضِع العنصريّة كحالة متطرفة.

العنصريّة الجديدة: عنصرية بدون العِرق

تحريم استعمال اللغة البيولوجية بعد العام 1945 في ضوء التجربة النازية أفضى إلى تعريف العنصريّة بلغة علم الاجتماع التي صنفت مجموعات الناس بواسطة خصائص اجتماعية مثل, أنماط الحياة وَدرجة "التنور الثقافي" والتدين والقدرة على التفكير المنطقي وكِبر العائلة أو المستوى التعليمي. سمّى باحث علم الاجتماع الفرنسي إطيان بليبر (Étienne Balibar) هذه العنصريّة باسم "العنصريّة الجديدة", لأنها تسمح بوجود "عنصرية بدون العرق". "العنصريّة الجديدة" السائدة في المجتمع الليبرالي يتم تعريفها على الغالب بلغة اجتماعيه تؤكّد على تصنيفات عرقية, انتماء قومي, انتماء ثقافي, انتماء طبقي أو انتماء جندري وجنسي. مَوّهت العنصريّة الاجتماعية خصائص العنصريّة التقليدية وتحوّلت إلى "ستار ضبابي" يُخفي أفكارا مسبقة بشأن فوارق بيولوجية. مثلا, درجت العادة في إسرائيل على استعمال مصطلح "طائفة". الطائفة معرفة على أنها مجموعة ذات تاريخ مشترك وعادات اجتماعية وثقافية متماثلة. على الرغم من أنها مشتقة من قاموس ثقافي, إلا أن "الطائفة" مثل "العرق" هو مصطلح بيولوجي في الأصل تقوم خصائصه على السلوك الاجتماعي أو الانتماء للمكان[2].

القانون الذي يُتيح للجان القبول في البلدات الأهلية تصنيف المرشحين على أساس "عدم ملائمة" ثقافية هو حالة واضحة تماما للعنصرية بدون العرق. ظاهريا, تم سنّ القانون ليكون بمقدور سكان بلدة صغيرة أن يحددوا لأنفسهم طبيعتها الثقافية. يُسمع هذا الادعاء منطقيا عندما يُمتحن خارج سياقه; لكن, في حالة ألّلا مساواة الواضحة في تخصيص الأرضي وتفضيل اليهود بموجب القانون على غير اليهود, فإن مثل هذا التشريعات ليس فقط تفتح مسارات عنصرية الاستيطان, بل تقرّ وتعزز العنصريّة في المجتمع. لجان القبول في هذه البلدات مؤلّفة عادة من يهود (غالبيتهم من الأشكناز) يرفضون مرشحين عرب ويستعملون التسويغات الالتفافية لرفض مرشحين آخرين على أساس عرقي أو جندري. وجود العنصريّة هنا يتضح, أيضا, في امتحان النتيجة (بموجب توزيع السكان في هذه البلدات حسب الأصل والقومية والجندر والوضع الاجتماعي), وكذلك من الشهادات المتراكمة عن سيرورات التصنيف في لجان القبول. مثلا, الادعاء بأن نساء عزباوات تشكلن تهديدا على انسجام المجتمع وعلى توازناته هو ادعاء عنصري لأنه يقوم على أساس الدمج بين الجندر وبين الوضع الاجتماعي كمعيار للتصنيف. لا تُرفض أمهات أحاديات الوالدية بادعاء عدم الملاءمة للطلبات فقط, بل تُرفض, أيضا, طلبات أناس مع إعاقات ومثليين ومثليات وشرقيين أبناء الطبقة الدنيا أو أثيوبيين. أي الادعاءات تستعملها هذه البلدات لتبرير العنصريّة؟ في ردّ على التماس قدمه ناشط اجتماعي من أصل شرقي ضد أحد الكيبوتسات الذي رفض قبوله وعائلته, قال الكيبوتس:

2. مهمّ الإشارة إلى أن توصيفات بشأن "عادات الطوائف" ليست عنصرية دائما. دون أي ذرة من عنصرية يُمكن القول أن اليهود من أصل يمني اعتادوا أن يزوروا الكنيس بأعداد أكبر من اليهود من أصل سوفييتي. لكن عندما تتحول الأحاديث عن الطائفة إلى مقولات تحكيمية تفسّر تفوق أو دونية مجموعات فإنها تتحول إلى عنصرية. الحديث عن نسبة عالية من زوار الكُنس يُمكن أن يصير كلاما عنصريا في حال اقترن بالحديث عن اليمنيين كأناس "بدائيين". خصائص مطابقة للعنصرية مماثلة هي: العدد الكبير للأولاد العرب أو الحريديم, نسبة التعليم المتدنية عند الشرقيين, أو الادعاء بشأن "طفيلية" الحريديم بسبب من عدم مشاركتهم في سوق العمل.

"قدرات الكيبوتس ومَنَاعته واستمراريته قائمة على مجتمع متكتّل لا يستطيع أن يسمح لنفسه بإهدارها على احتكاكات وخلافات داخلية تنبع من عدم ملاءمة مرشحين معيّنين للعيش في مجتمع صغير".

مصطلح "ملائم/غير ملائم" هو مرِن وفضفاض بما فيه الكفاية لإخفاء العنصريّة على أساس قومي وطبقي وجندري أو على أساس الهوية الجنسية. علينا أن نتذكّر أن الأمر بشأن أراضي عامة تُمنح كامتيازات ليهود يُظهرون هويتهم الصهيونية "المعيارية" و"المتفق عليها" اجتماعيا. وهي عنصرية منصوص عليها فيها تمنح لجان القبول في البلدات الأهلية صلاحيات خاصة لمنع أو قبول تضمين أراض في البلدة. هكذا, تم وفق القانون, استبدال صلاحية سلطة أراضي إسرائيل على الأرض العامة بصلاحية لجان القبول التي تتخذ قرارات نتائجها عنصرية. ولهذا, فإنه في كل فحص لحالات للعنصرية لا حاجة لإثبات وجود قصد لذلك.

وعليه, تعريف العنصريّة في البند الأول لميثاق الأمم المتحدة لمكافحة التمييز العنصري, الذي يتصل بـ"العنصريّة بدون العرق", يُحررنا من الحاجة إلى تقصي نية وجود قصد:

"كل تمييز, كل إخراج عن المجموع, كل تقييد أو تفضيل معيّن على أساس تسويغات عرقية, لون, نسب عائلي, أصل قومي أو عرقي, هدفها أو نتيجتها إجهاض الاعتراف و/أو التمتع و/أو استعمال, أو المس باعتراف, بالتمتع واستعمال, على أساس متساوٍ, لحقوق الإنسان والحريات الأساسية, في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية أو في كل مجال آخر في حياة الجمهور".

لا يقلّ أهمية عن التوسيع الذي يُحدثه التعريف بشأن مؤشرات العنصريّة إلى ما ابعد من العرق ("نَسَب عائلي", "انتماء قومي" وما إلى ذلك), هو التفصيل بشأن "نتائج" الأعمال الاجتماعية. جاء التوسيع لإعفاء ضحايا العنصريّة من إثبات تعرضهم لها. يكفي امتحان النتيجة لإثبات وجود العنصريّة, كما أن غياب المساواة في النتائج بين النساء والرجال أو بين السود والبيض في الولايات المتحدة يزودنا بأدلّة على وجود تمييز منهجي الذي يستدعي تفضيلا مُصحِّحا. بموجب هذا التعريف الموسع للعنصرية, لا حاجة لتقصّي نظام للمعتقدات العنصريّة والأعمال الموجّهة لغرض تحديد وجود ممارسات عنصرية تجاه مجموعات مختلفة. هذه النقطة هامة لأنها تَهَدَّمَ الأسطورة الليبرالية القائلة بأن المكانة الاجتماعية هي ثمرة جهد وموهبة فقط.

كذلك الأمر, بالنسبة للفحص الأمني الانتقائي للفلسطينيين الإسرائيليين في المطار هو مثال يُمكن أن نتعلم منه. الفحوصات الأمنية المختلفة للفلسطينيين واليهود تقوم على أساس يبدو منطقيا ظاهريا, وهو أن احتمال ارتكاب الفلسطيني عملية اعتداء أكبر من ذاك لدى اليهودي. حتى لو كان هذا الادعاء صحيحا, أمبيريقيا, يُمكننا أن نطرح مقابله الادعاء بأن المسّ بحقوق الإنسان للمواطنين العرب أكثر بكثير من المخاطر (وهي في حدود الصفر) التي يُمكن أن تحصل لو تمّ إلغاء الفحص الأمني. ولذلك, ينبغي أن نضيف الظاهرة التي لا يُمكن منعها من إهانة المواطنين العرب في أعقاب الفحص الأمني الانتقائي- حتى لو قبلنا بالسبب الأمني كسبب منطقي- فإن النتيجة هو وجود عنصرية برعاية الدولة. والأخطر من هذا: يُعتبر المواطن العربي على أنه خطر أمني ليس فقط في المطار وإنما في كل مكان ومكان: في المجمع التجاري, في الجامعة, في أماكن العمل, في المطاعم أو في البحث عن بيوت للإيجار في مناطق يهودية مثل صفد أو تل أبيب. إن اعتبار العربي خطرا أمنيا تجسّد بوضوح في تعديل قانون الجنسية, الذي يمنع من الفلسطينيين سكان الضفة الغربية وقطاع غزة وكذلك مواطني العراق ولبنان وسورية وإيران, من العيش في إسرائيل مع أزواجهم/ن الفلسطينيين ذوي المواطنة الإسرائيلية. استعملت إسرائيل هنا, أيضا, التسويغ الأمني لتبرير منع لم الشمل. قد حدد هذا التعديل مسارات منفصلة في قانون الجنسية: للمواطنين اليهود, الذين في حالات نادرة جدا يأتي الشريك او الشريكة من المناطق المحتلة, وللمواطنين العرب الذين يشكلون الغالبية العظمى في حالات زواج كهذه. ينبغي القول أن حانه أرنديت (Hannah Arendt) حذّرت منذ العام 1950 في أعقاب العِبَر من التاريخ الأوروبي إلى أن التعديلات والترقيعات في قانون الجنسية هي من سِمات نُظم الحُكم العنصريّة.

العَرْقَنِة[3]

حتى الآن, ادعيتُ أنه علينا تقصي العنصريّة ليس فقط في اللغة البيولوجية بل أيضا في اللغات الثقافية وعلم الاجتماع, وأنه لا حاجة لإثبات "القصد او النيه" من العنصريّة. سأحاول الآن العودة إلى إشكالية "الخيال العنصري" وتوسيع النقاش بواسطة مصطلح علم الاجتماع بديل هو "عرْقَنَة" (racialization). تتيح لنا "العَرْقنة" النقاش بوجود خطاب عنصري دون الخوض في التعريف المتقادم لـ"العِرْق". وهي تتيح لنا تعريف العنصريّة ليس فقط كلغة بيولوجية وإنما ضمن الخطاب الثقافي الأوسع. في حين أن العرق هو مصطلح تحليلي "متجمد" ووهمي فإن العرْقَنة هي عملية تأشير عرقية, تمييز بين مجموعات على أساس "العرق" أو على أساس مصطلحات ثقافية تتطابق مع العرق مثل الجندر ومسقط الرأس أو مكان السكنى أو أسم العائلة. وهذه كلها صفات العنصريّة "بدون العرق". بتحويل المصطلح "عرق" إلى فعل "عَرْقنة" نلتفّ على التعريف الوهمي للعرق. العرْقَنَة ليست مصطلحا جامدا وإنما فعل اجتماعي للخيال الإنساني بواسطة الخصائص البيولوجية (مثلا. لون البشرة, طول الأنف أو عرضه أو كِبَر الثديين), اجتماعية (مثلا. الفقر, مسقط الرأس أو المكانة الاجتماعية) أو ثقافية (مثلا. التدين أو كِبَر العائلة), واستعمال هذه الخصائص التي تُعتَبَر "طبيعية" وغير متحوّلة لإضفاء شرعية لعلاقات هرمية بين مجموعات بشرية.

تُتيح عملية العَرْقَنة تقصّي العنصريّة بلغات ليست فقط بيولوجية. مثلا, في يوم الانتخابات الداخلية في حزب العمل 2005 أُجريت مقابلة إذاعية مع إحدى المناصرات لإيهود براك وقالت أن المعركة بين المرشحيْن, إيهود براك وعمير بيرتس, تذكرها بمسابقة بين قائد طائرة F-16 وبين قائد شاحنة. من الصعب أن نحدد هنا ما هو المركب العنصري (أو العرقي) في هذه المقولة. يُمكن أن ندعي لصالح القائلة أنها قارنت بين مهنتين (طيار وسائق) وليس بين مجموعتين عرقيتين (شرقيين وأشكناز). لكن من الواضح أنه في سياق النقاش هناك خيط رفيع عنصري في أقوالها تلك. فقط قبل ذلك بقليل كان مؤيدو بيرتس في المنافسة قد وُصفوا على أنهم "ميليشيات من شمال أفريقيا".

يؤكد هذا المثال أهمية تقصي آثار العنصريّة المعبّر عنها بلغة اجتماعية (مِهنية) وليس بلغة بيولوجية مباشرة. كذلك مصطلح "مسعودة من سدروت" الذي انطبع في التسعينيات كأساس لسياسات المساواة في تلفزيون القناة الثانية, يتيح العنصريّة بدون ذكر العرق. يشير المصطلح إلى توسيع برامج التلفزيون بحيث تتحدث إلى الناس من الفئات المستضعفة الذين يعيشون في المدن المهمّشة. "مسعودة من سدروت", كامرأة شرقية بسيطة, حُددت كمعيار لأدنى مستوى للاستهلاك التلفزيوني. كذلك الأمر بالنسبة للمصطلح الذي طبعه القاضي أهرون براك "اختبار بوزغلو" والذي يتحدث عن المساواة التامة لكل المواطنين أمام القضاء. الأسم "بوزغلو" يأتي ليعبّر ان المكانة الأدنى للفرد الذي لا يتمتع بمنالية الوصول إلى مواقع القوة. "مسعودة من سدروت" و"اختبار بوزغلو" هما مصطلحان عنصريان جاءا بصيغة غير بيولوجية. ليس في الحالة لأولى أي صياغة "عرقية" إلا أن الأسم مسعودة ومكان سكناها في سدروت يزودانا بالمعلومات الناقصة. في الحالة الثانية, أسم العائلة "بوزغلو" هو مؤشر واضح بما فيه الكفاية. كلا المصطلحين اللذين تم ابتكارهم من الحاجة إلى تصحيح واقع من اللا مساواة, هما مصطلحان عنصريان. كما أنهما أشارا إلى حقيقة وجود فجوة "عنصرية" بين الشرقيين والأشكناز في إسرائيل. إن الفارق بين هذين التوصيفين من خلال استعمال الأسماء ومكان السكنى وبين توصيفات عنصرية هو لفظي فحسب. وهي طرق مختلفة للتعبير عن توجه عنصري تجاه مجموعة ما. يُستدلّ من المثالين الآنفين كيف يُمكن ألا تكون العنصريّة من خلال "العرق" وإنما من خلال "المطابق العرقي". أمثلة مشابهة يُمكن أن نجدها في حقول أخرى مثل الأدب والسينما والسياسة وأماكن العمل أو المطارات ونقاط الحدود.

أشرنا حتى الآن إلى التحولات التي مرت بها تعريفات العنصريّة في السبعين سنة الأخيرة من البيولوجيا إلى المجتمع والثقافة. مع هذا, من المفضل الانتباه للحركة التاريخية المعاكسة التي تحصل في العقد الأخير: فالخطاب المتعلّق بالعرق عاد إلى الواجهة إلى جانب الحديث غير المباشر للخطاب الاجتماعي والثقافي. فالمدّ الحاصل الذي يذكّر بالمدّ في نهاية القرن الـ 19 يعود خطاب البيولوجيا, أيضا, إلى جدول الأعمال. ويتم ترويج الخطاب البيولوجي مجددا بأيدي علماء وأطباء. التهافت على الفحوصات الوراثية قبل الحمل أو خلاله هي مثال واحد لاوجه عَرْقَنة الترتيبات والإجراءات على سبيل المثال لون الشعر او العيون. هنا أيضا, وعلى الرغم من إمكانية تفسير التوجه الإسرائيلي المنفتح فيما يتصل بالفحوصات الوراثية بدوافع منطقية, فإنها تُتيح سيرورات عَرْقَنة بواسطة البيولوجيا. في ضوء تزامن العنصريّة بعدة لغات (وليس فقط البيولوجية) أقترح تعريف العنصريّة بشكل موسّع على أنها:

3. العَرْقَنَة: عبارة عن عملية بناء اجتماعي تعتمد مفهوم العِرق, بمختلف مؤشراته, بحيث يتمّ تفسير الثقافي أو الاجتماعي بمصطلحات العِرق أو نوع من الأعراق, فينسبون للموضوع أو الشيء أو النشاط الاجتماعي, ماهية عِرقية.

"أن تنسب دونية لشخص أو مجموعة على أساس خصائص نمطية بلغة بيولوجية واجتماعية وثقافية. ضمن اللغة العنصريّة يتم فهم هذه الصفات على أنها وضيعة وأنها غير متغيرة وإنما جوهرية لتلك المجموعة."

يُمكن أن تكون العنصريّة, بموجب هذا التعريف, موجهة تجاه كل مجموعة وكذلك تجاه أبناء مجموعات مهيمنة وقوية. مع هذا, فإنه عندما لا تكون العلاقات بين المجموعات متكافئة, فإن العنصريّة تجاه الاقليات والمجموعات المُستضعفة تزيد من عدم المساواة القائم أصلا في المجتمع بل وتعطيه تبريرا. إن التحدي الحقيقي لمكافحة العنصريّة هو تقصي حالات العنصريّة حتى التي تُصاغ بلغة منطقية ليتم تمويه الظاهرة بها.

بدل التلخيص: العنصريّة ليست حالة تطرّف

التقارير بشأن العنصريّة التي تنشرها منظمات حقوق الإنسان هامة لغرض الكشف عن العنصريّة ومكافحتها. ومع هذا, لدي تحذير منهجي: غالبا ما تورد التقارير عن العنصريّة "حالات متطرفة" تجسّد عنصرية متطرّفة فظّة ومباشرة. هكذا مثلا حالة العنصريّة تجاه الطالبات الشرقيات في مدرسة عمنوئيل. الكثير من الليبراليين أشاروا .وبحقّ. إلى المجتمع الحريدي كمجتمع عنصري; وقد نظمت جمعية حقوق المواطن سلسلة من فعاليات الاحتجاج. لكن في تلك الأيام بالذات, موّه الحادث المتطرّف في عمنوئيل والنضال ضده, حقيقة وجود عنصرية واسعة تجاه نساء شرقيات في المجتمع الليبرالي نفسه. مثلا, تشكّل النساء الشرقيات في السلك الأكاديمي 0.5% فقط. الحادثة في عمنوئيل لا تختلف عن الحالة في الجامعات باستثناء الشكل الذي يعبّر به عن العنصريّة. ينبغي جَمع هذه الحالات المتطرّفة للعنصرية وعرضها مع الانتباه في الوقت ذاته إلى أنه تحصل في ظلّ الحالات "المتطرّفة" حوادث عنصرية كثيرة في حياتنا لا تجد لها تعبيرا في الحيز العام.

الصفّ كصورة مصغّرة للواقع

مواجهة سلوكيات وتفوّهات عنصرية في الصفّ

مرسيلو فكسلر
قسم التربية للمدارس الابتدائية, سيمنارهكبوتسيم

مقدّمة

غرفة الصف هي بيئة دينامية فيها منظومة علاقات, علاقات قوة وتقاسم وظائف ظاهره ومستتره بين التلاميذ: مَن الذي يساعد المعلّم, مَن يُعيق عمله, مّن الذي يغفو, من الذي يُصغي, ومن الذي يجلس متحفزا للفرار ومَن المنبوذ ومَن كبش الفداء ومَن الجاني ومَن الضحية.

غرفة الصفّ ليست معزولة عن البيئة الأوسع التي تتواجد فيها: منظومات العلاقات فيها تعكس, في غالبية الأحيان, تلك العلاقات القائمة خارجها, والحاصل فيها مُتأثّر بالواقع الاجتماعي والسياسي بما فيه من ظواهر العنصريّة والتمييز.

الاعتقاد بأن غرفة الصف هي بيئة حيادية - ما هو إلا وهمٌ فحسب, بل وهْم خطير, لأنه قد يؤدي بالمربيات والمربين إلى تجاهل الواقع خارج المؤسسة التربوية وإلى إغفال ما يحصل فيه.

تشكّل غرفة الصفّ عالما مصغّرا للمجتمع بما فيه من مظاهر تمييز وعنصرية. التعامل مع تلاميذ "آخرين" في الصف (بسبب الاختلاف على أساس الوزن أو لون البشرة أو شكل اللباس أو الأصل أو الطول أو القومية أو الهوية الجنسية أو طريقة التحدث وكذلك الأفكار النمطية بشأن الجمال والقُبح) تشكّل انعكاسا لما يحصل في المجتمع بخصوص "الآخرين".

يمكننا مواجهة التمييز والعنصريّة من خلال طُرق تربوية, على أساس ما يحدث بين التلاميذ أنفسهم وفي إطار التفاعل بينهم وبيننا. لأن كل ما يحصل داخل المجتمع يحصل في غرفة الصف.

ادّعاؤنا المركزي في هذا المقال, أننا نستطيع كمربين مواجهة أشكال مختلفة من التمييز والعنصريّة القائمة في المجتمع من خلال طُرق تربوية على أساس ما يحدث أمام أعيننا بين التلاميذ أنفسهم وفي إطار التفاعل بينهم وبيننا. لأن كل ما يحصل داخل المجتمع يحصل في غرفة الصف, أيضا.

يتمحور المقال حول طُرق تربوية قادرة على معالجة مظاهر العنصريّة والتمييز في الصف من خلال فرضية أساسية مؤدّاها أنه كلما تدرّب الأولاد في حياتهم اليومية وفي الصف على خيارات بديلة للعلاقات بين أشخاص مختلفين, فإنهم يذوّتون سلوكيات ومشاعر وتفكير مركّبة مناهضة للعنصرية والتمييز.

هل الأولاد عنصريون؟

الأولاد, على الأقلّ حتى سن الرشد, يميلون إلى إنشاء قوالب إدراك ثنائية (أسود. أبيض, خير. شرّ, وهكذا). هذا النظام في أساسه مكرّس للدفاع عن النفس ويساعد في عمليات التعلّم والتعرّف على الواقع المُحيط ويُسهم في التذكّر واستعمال سريع للمعلومات.

الأولاد, إذن, يفكّرون بطبيعتهم ضمن قوالب, الأمر الذي يُمكن أن يظهر, أيضا, فيما يتصل بمجموعة من الناس ذوي شكل مغاير, أو تجاه متحدثي لغة أجنبية, مثلا. لكن لا يدلّ الأمر بتاتا على كون الاولاد عنصريين بطبيعتهم; إنها الرسائل التي يتلقاها الأولاد من بيئتهم القريبة والتي من شأنها أن تُثبّت التفكير المقولب الثنائي, والتسبُب لاحقا في تقسيم العالم إلى "نحن وهم" وتطوير وجهة نظر قائمة على العنصريّة والتمييز.

التفكير ضمن قوالب ثنائية, الذي يُساعد الولد على ترتيب العالم حوله بشكل واضح, متأثّر من التوقعات والتجربة ومن فهم البالغين حوله للواقع في بيئته. رسائل مضمونها التمييز والعنصريّة يبثّها مجتمع البالغين تُفضي بالأولاد إلى نسخ نمط التفكير الثنائي بالنسبة لمجتمعات مختلفة. يترسّخ التفكير الثنائي ويصبح منهجيًا, على الأقلّ الى أن يأتي أحد ما أو حدث ما فيقوّض الطمأنينة التي تطوّرت لدى الولد من أن العالم يسير على هذا النحو.

يميل الأولاد في سن الرشد إلى بناء وجهة نظر تقوم على قوالب ثنائية قائمة لديهم: فهم يصوغون تبريرات للتفكير المقولب الثنائي عندهم, أو يكررون ما يسمعونه من تبريرات في بيئتهم. عندما تكون القوالب الثنائية بشأن الاختلاف بين المجموعات, فإن تبريرات هذا القالب تشكل تعبيرا لمواقف تقوم عل التمييز والعنصريّة: المختلف والآخر يُنظر اليه على أنه لا يستطيع الوصول إلى ما أحقّقه أنا البالغ. يُمكن للتبريرات العنصريّة أن تكون جينية, سياسية, اجتماعية وسواها. وكلها تقوم على أساس فرضية الداروينية الاجتماعية التي تفترض وجود هرمية ما, فيها مَن هو أعلى وفيها مَن هو أدنى.

يُمكننا أن نقول بنوع من التعميم، أنه كلما تحدثنا عن مجموعات مُستضعفة أكثر، يزيد الميل إلى إنشاء قوالب ذهنية ثنائية فيما يتعلّق بأبناء مجموعات أخرى، ويزداد معه الميل إلى تقسيم العالم بشكل قاطع وواضح. يكمُن أحد أسباب ذلك في نقص ما في سيرورات النمو الطبيعية المنتظمة في فترة الطفولة. علاوة على ذلك، ينبع الأمر من كون عالم الشخص الذي يتم إقصاؤه بما فيه الأولاد ضيّقا وخطرا؛ وكلما كان الفرد في وضعية صراع البقاء والإقصاء، ازدادت حاجته إلى الدفاع عن مكانته ووجهة نظره وعن حقّه في البقاء. لذلك ، فهو يبرّر كل أشكال التمييز ودوس حقوق الآخرين. إن خوفه الشديد من أن يتحوّل هو نفسه إلى ضحية في الواقع الصعب، يدفعه إلى تأكيد وجوده، في مكان أعلى، في وضعية القوة بالنسبة للشخص المختلِف والآخر.

التفكير ضمن قوالب ثنائية، الذي يُساعد الولد على ترتيب العالم حوله بشكل واضح، متأثّر من التوقعات والتجربة ومن فهم البالغين حوله للواقع في بيئته.

من هنا، من غير الممكن الادعاء أن العنصريّة تنبع فقط من سيرورة اختيار موضوعية للقيم والأخلاق ووجهات النظر، بل إننا بصدد دمج بين طرق تطوّر التفكير والرواية الشخصية والسياق الاجتماعي للفرد: كيف أنظّم العالم من حولي، من أية خلفية آتي، في أي مجتمع أعيش وما هو مكاني في التدريج الاجتماعي الدارويني - كلها عوامل تحدّد مواقفي ومشاعري تجاه الآخر والمختلف.

بهذا المعنى يكون الاعتقاد بأن الأولاد "عنصريون ومميّزون بطبيعتهم" خاطئا من أساسه، ويعكس أيديولوجية تقضي بأن الإنسان "بطبيعته" يميّز يُصنّف الأشخاص ويدرّجهم، ويميل بشكل طبيعي إلى العنصريّة. أي أن التصنيف السلبي للمختلف والآخر هو في طبيعة الإنسان، وليس وجهة نظر.

تؤثّر وجهة النظر هذه كثيرا على سيرورات التعلّم التي تستهدف اجتثاث كل أشكال وسلوكيات العنصريّة والتمييز، لأنها تتمحور على تغيير الأولاد "من طبيعتهم"، بتهذيبهم وجعلهم يتقبلون المختلف والآخر. إنها نظرية تدجين الإنسان التي لا تأخذ بالحسبان سيكولوجية النمو وحاجة الطفل إلى تطوير قوالب، وهي بالمقابل، لا تطوّر سيرورات إدراك ذهنية بديلة كجزء من سيرورة التعلّم والنمو.

"الآخر الحاضر" و"الآخر الغائب"

هناك إمكانيتان مبدئيتان بالنسبة لعلاقات القوة في الصف، والتي يعبّر في إطارها التلاميذ عن مواقف وتسميات سلبية ومشاعر عنصرية تجاه "الآخر": الإمكانية الأولى أن هذ الآخر هو آخر مجرّد وجماعي - "الآخر الغائب" – وهو يمثّل مجموعة غير موجودة في الصفّ وتفهم على الغالب على أنها "مجموعة" لا وجه ولا سمات محدّدة لها. والإمكانية الثانية أن الآخر موجود في الصف ويشكل محرّكا لسيرورات تفرضها علاقات القوة في هذا الإطار. "الآخر الحاضر" الموجود في الصف والذي يُعتبر مختلفا ويتعاملون معه أحيانا كجناة مع ضحية.

إلا إن هذا التقسيم ليس قاطعا بشكل تام، لأن ظاهرة العنصريّة تجاه الآخر الغائب المجرّد ستنعكس في نهاية الأمر داخل علاقات القوة بين التلاميذ في الصف. تستند هذه الفرضية إلى أن الشخص الذي طوّر منظومات إدراك ذهنية ثنائية وعلى أساسها وجهة نظره عنصرية ومميّزة، لن يعبّر عنها فقط اتجاه الشخص الغائب، وإنما سيطوّر توجهات عنصرية تجاه كل أولئك الذين يعرّفهم كمختلفين في إطار مجتمعه - مجموعة انتمائه هو - بهذا المعنى، فإن ظاهرة العنصريّة تتغلغل إلى داخل المجتمع وتغذّي داروينيته التي ستحدّد بموجبها "سلسلة غذائية" مَن هم الأقوياء ومَن هم الضعفاء داخله.

بناءً على الأبحاث، فإن الأولاد وأبناء الشبيبة يميلون إلى اعتماد علاقات قوة تُقصي الـ "آخرين" بما يتناسب مع مدى قرب أو بُعد هؤلاء مما يُعتبر "النموذج المثالي" بالنسبة للمجموعة - أي الذي يُعتبر قائدا للمجموعة[1]. كلما كان الأولاد أبعد عن النموذج المثالي، سيعانون أكثر من المضايقات والتصنيف والتمييز بل ومن العنصريّة. نتيجة لذلك، سيطوّرون سلوكيات متنوعة تتراوح بين الخضوع أمام الأقوياء وبين العدوانية تجاه أولاد موجودين في مكان أدنى في تدريج علاقات القوة، ليثبتوا أنهم متطرفون أكثر من النموذج المثالي.

1. Hogg, M. A. (2005). "All Animals Are Equal, but Some Animals Are More Equal than Others: Social Identity and Marginal Membership". In: Williams, K. D., J. P. Forgas, W. von Hippel (eds.). *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying*. New York: Psychology Press, pp. 243-261.

تُبيّن هذه الظاهرة إلى أي مدى لا يستهدف الخطاب العنصري الآخر غير الحاضر - المجرّد - فحسب, بل إلى أي مدى يتمّ تذويت هذا الخطاب في السلوكيات اليومية في البيئة القريبة. تعكس العنصريّة في الحالتين رؤية للعالم على أنه مكان مليء بالقسوة ينبغي الحفاظ فيه على علاقات القوة, من خلال التمييز والإقصاء والنبذ والعنصريّة. بهذه المعاني لا تصحّ المقولة التالية: "عنصري في الخارج وغير عنصري في البيت".

نستطيع كمربين أن نخرج مما سبق باستنتاج واحد أساسي عن حقيقة أن الخطاب العنصري غير موجّه فقط تجاه الآخر الغائب, وإنما ينعكس للداخل, أيضا: إن كل سيرورة تربوية موجهة إلى التعلّم السلوكي, العاطفي والذهني لمناهضة العنصريّة, ومن أجل تقبّل الآخر والمختلف, ينبغي أن تبدأ من المعروف, من القريب, من الآخر داخل الصفّ وفي المجتمع الذي نستطيع التعرف عليه ويسهل علينا التعامل معه.

الاستنتاج الثاني المطلوب من معايشة واقع كهذا هو أن تجاهل المعلّم لأقوال وسلوكيات عنصرية من جانب التلاميذ لا تمسّ فقط برسائله كمُربٍ بالنسبة للآخر الخارجي, بل تكرّس, أيضا, الخطاب العنصري المفهوم ضمنا اجتماعيا; علاوة على ذلك, يمسّ التجاهل بشكل كبير بمسؤوليته حماية المُهمشين والمُستضعفين وغير المرئيين داخل صفّه عند تجاهله الحدث في "المكان الزمان" أي "هنا والآن". ليس هذا فحسب, بل إن غياب الردّ أو التعقيب يُمرّر عمليا رسالة إلى التلاميذ مفادها أن هناك شرعية لمثل هذا السلوك, من خلال الموافقة بالصمت.

كل خطوة تُعتمد لتغيير مبنى القوة, وتقبّل الآخر في الصفّ, وتعديل الخارطة السوسيومترية[2] لصالح المُستضعفين والذين تمّ إقصاؤهم في إطار الصفّ, هو خطوة أولى في تذويت الآخر الخارجي - الغائب- كل سيرورة تعلّم حسّية وسلوكية وذهنية تحثّ على تقبّل الآخر القريب, سيُنتج سيرورات يشعر الأولاد وأبناء الشبيبة فيها أنهم ممنوعون من الإتيان بسلوك مغاير تجاه الآخر الخارجي البعيد, ويستأنفون على العنصريّة المفهومة ضمنا اجتماعيا.

كيف نتعلّم التخلّص من وجهات نظر عنصرية؟

تتشكّل سِيَرُنا الذاتية من تنوّع غير قابل للقياس الكمي من التجارب الحسّية, السلوكية والاجتماعية, الذهنية وسواها التي تشكّل وعينا وكيفية رؤيتنا للعالم. أبناء البشر مختلفون عن بعضهم البعض في فهم تركيب العالم, وفي الإحاطة بأجزائه المختلفة بوعيهم وسرد رواياتهم الشخصية. الرواية الشخصية التي يسردها الفرد تحكي قصّة الواقع كما عاشه وتفاعله مع العالم وعلاقاته مع أناس آخرين. وهي تشمل سيرته الذاتية وسيرة الآخرين المُهمين الذين ذوّت أقوالهم وسلوكياتهم[3].

ينطبق المبدأ ذاته على تذويت توجّهات عنصرية أو التنصّل منها: لا يُمكن أن نقول مثلا أن الإنسان الفرد نزل عليه الوحي فأهداه إلى اعتماد توجهات غير عنصرية; أو أنه طوّر مثل هذه التوجهات على أساس رسائل تلقاها من الآخرين. يُمكن لهذه الرسائل أن تكون إيجابية أو سلبية: إذا عاش الشخص تجربة تميز أو عنصرية تجاهه, فإن سلوك الآخر العنصري تجاهه سيخلق لديه شعورا بالمسّ بكرامته, بغضب, بقلق دائم, بغياب الأمان, برغبة في العمل. وفي حالات كثيرة, تُنتج هذه التجربة لديه منظومة إسقاط أو تحويل, تجعله يتضامن مع كل مَن تعرّض مثله لأذى العنصريّة. بالمقابل, يُمكن أن تُحدث عنده ردّ فعل عكسي, فإن تذويت التميز سيؤدّي بالشخص الذي تعرّض بنفسه لأذى العنصريّة إلى استنساخ منظومة القهر.

في إطار سيرورة تغيير الوعي يقوم المقهور بعملية تأمّل في بيئته وسياق واقعه, يستخلص العِبر, يفحص إمكانيات, يزن الأثمان ويحسم خياراته. اختيار مواقف مناهضة للعنصرية هي إمكانية واحدة فقط من إمكانيات عدّة ضمن هذه السيرورة. كذلك, فالسكوت حيال الظلم الذي يلحق بالآخرين, هو خيار من الخيارات, يبدو ذلك للوهلة الاولى, ذا جدوى من ناحية الأثمان الشخصية.

2. السوسيومترية (القياس الاجتماعي) . هو دراسة كمية للخصائص السيكولوجية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين أعضاء جماعة ما. يُعدّ القياس الاجتماعي من التقنيات الهامة التي تستعمل الاختبارات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية, ويرجع الفضل في ذلك إلى جاكوب مورينو عالم النفس الروماني المهاجر إلى أمريكا في تطبيق الاختبارات السوسيومترية لدراسة وقياس العلاقات بين الأشخاص التي تقوم داخل المجموعات الصغيرة. ويعتمد المقياس على توجيه مجموعة من الأسئلة إلى أفراد المجموعة قيد الدراسة, والطلب من كل فرد تحديد أعضاء الجماعة التي يرغب في أن يشاركوه نشاطا ما (سلّم الجذب), ثم يحدد الذين لا يرغب في مشاركتهم (سلم النفور).

3. Dellory-Momberger Christine (2009), Biography and Education, Buenos Aires, UBA.

يتضمّن ردّ فعل الإنسان حيال سلوكيات مميّزة وعنصرية مركّبين: الأول, هو القدرة على الردّ بحزم على المسّ به من خلال إدراك الثمن الذي سيدفعه لقاء ذلك (نبذه, ملاحقته, عزله وما إلى ذلك). الثاني, هو القدرة على الردّ بصورة مماثلة - من خلال الوعي لثمن الردّ - على المسّ بالآخرين.

ردّ فعل الفرد على سلوكيات تمييز وعنصرية متأثّرة من عاملين اثنين, يُعززان من قوته الشخصية والجماعية: شبكة الأمان الاجتماعية المتوفّرة, والذكاء العاطفي التي يتمتع بها. **شبكة الأمان** معناها معرفته أنه ليس وحيدا, وأن هناك أشخاصا يتصرفون ويفكرون مثله. هكذا, سيشعر أكثر ثقةً بنفسه وأكثر استعدادا لدفع الثمن. **الذكاء العاطفي** معناها وعي ذاتي, إدارة المشاعر وتحديدها, جاهزية ذاتية وإدارة منظومة علاقات (بما فيه التعبير المناسب عن المشاعر, ضبط النفس والتعبير عن التعاطف مع مشاعر الآخر)[4]. تتيح هاتان الأداتان التعبير عن التعاطف تجاه الآخر من خلال فهم قدرته على إحداث التغيير.

كل خطوة تُعتمد لتغيير مبنى القوة, وتقبّل الآخر في الصفّ, وتعديل الخارطة السوسيومترية لصالح المُستضعفين والذين تمّ إقصاؤهم في إطار الصفّ, هو خطوة اولى للتربية لمناهضة العنصريه.

تلعب هذه المركّبات في المجموعات المُستضعفة وظيفة أساسية في التصوّر الذاتي وفي تحديد الردّ على السلوك العنصري المُؤذي. كلما شعر الإنسان المُستضعف أنه مُقصى أكثر ولا يتمتع بشبكة اجتماعية (بما فيها آخرون مهمّون له), فإنه يميل إلى الردّ - في أحسن الحالات - فقط لدى تعرّضه هو للأذى, وليس لدى تعرّض الآخرين له. هذا, لأن كمية الطاقة العاطفية والثقة بالنفس المطلوبة لمثل هذا الردّ هائلة جدا.

هنا تكمن أهمية وجود شخصية مؤثّرة (الآخر المهم بالنسبة لنا) تكون رائدة لسيرورة التغيير في الوعي: كلنا متأثرون من أشخاص آخرين مهمّين في حياتنا; أقوالهم وسلوكياتهم تقنعنا بإعادة ترتيب قوالبنا التي أنشأناها لغرض فهم العالم. أولئك الذين حظوا بالانكشاف على مضامين مناهضة للعنصرية وضد كل أشكال التمييز من أناس آخرين مهمين في حياتهم ذوّتوا هذه الرسائل, الأمر الذي أثّر على مفاهيمهم وسلوكهم حيال العنصريّة والتمييز.

هكذا, فإن أولئك الذين كانوا ضحايا التمييز والعنصريّة, وأولئك الذين حظوا برفقة أناس بثّوا لهم رسائل مناهضة للعنصرية .يُمكن أن يطوّروا سلوكيات لا تُميّز بين الناس. بالمقابل, هناك أولئك الذين انكشفوا لمدة طويلة لرسائل وسلوكيات عنصرية فاستنتجوا أن العالم يسير على هذا النحو وأنه من الأفضل لسير في ركبه.

يُمكننا أن نستنتج من الوارد أعلاه أن للمعلّم, كمرجعية في صفّه, وظيفة مركزية "كآخر هام" بالنسبة للتلاميذ. كل رسالة نبثّها كمعلمين - بما في ذلك تلك التي نعتبرها غير مهمّة في سلوكنا - يلتقطها تلاميذنا بشكل مُعلن أو مستتر ويعطونها تفسيراتهم. كذلك, من المهم لنا كمعلمين أن نعرف ونفهم ونفسّر السيرة الشخصية لتلاميذنا **لنفهم مصدر سلوكياتهم**.

سيرورة ذهنية وسيرورة نفسية-عاطفية

يحدث في دخيلة الإنسان تفاعلٌ دائم بين معايير عدّة: المنطقي, العاطفي, الجسدي وغيرها. فنحن ننفر عادة من حالات معيّنة تسبب لنا منطقيا وعاطفيا شعورا بالنفور أو الخوف. هكذا هو النفور الذي نشعر به حيال الشخص العنصري, هكذا أيضا, نفور العنصري من ضحيته, الآخر والمختلِف. تحصل السيرورات الذهنية لدى الإنسان من خلال الربط الدائم بمشاعرهم: نحن قادرون على تذويت رسائل بشرط أن نتفق معها عقليا وعاطفيا فقط.

المكوّن العقلي والمكوّن العاطفي ينبغي أن يعملا معا لغرض تغيير المواقف: المُحاضرات المُحكمة أو إكساب المعرفة وحدها لن تغيّر المواقف لدى التلاميذ, بل العمل الذي يدمج بين العاطفي وبين العقلي. هذا, لأن الإنسان يجد صعوبة في استيعاب المعرفة والتعامل معها عندما تكسر هذه المعرفة قوالب ذهنية هي شعورية, أيضا.

4. ننصح أن تقرأ كتاب إليوت أرونسون "لم يتبقى من نكره. عن العنف في المدارس. بن شمن:مودان

نتيجة لذلك, فإن وظيفة المربي في مواجهة ظاهرة العنصريّة في الصف, لا تتلخص في إكساب معرفة وليس في إرسال التلاميذ للبحث عن المعلومات في الإنترنيت; ستكون لمثل هذه الأفعال نتائج إيجابية في سيرورات تغيير الوعي فقط بشرط أن يكون الحقل العاطفي للتلميذ جاهزا لاستيعاب وتعلّم المعلومات الجديدة.

في إطار الصف, لا تتجسّد العاطفة فقط عندما يدير المربي الصف من خلال فعاليات الديناميكا المجموعتية التي تُسمى عادة, حصّة التربية; كل خطوة لي كمربٍ وكل حركة جسد, كل طريقة تحدّث أو حركة تلقائية. تشكل تعبيرا عاطفيا بشكل مباشر أو مستتر من ناحيتي يُثير مشاعر معينة لدى التلاميذ. كلما وعيت أكثر كمربٍ لتأثير طريقة تعبيري, لحديثي, ولسلوكي العام في الصف . هكذا أكون أقرب لنفسي وأدرك أي رسائل علنية أو مستترة أمرر للتلاميذ. كمربين, يكون للوعي وللسلوك الذي ننقل عبره مشاعرنا أهمية كبيرة جدا في حالات بروز مظاهر التمييز والعنصريّة في إطار الصف وهي حالات متطرفة في التواصل بين الاشخاص.

مبادئ اسلوب التدريس السلوكي - الاستدلال السلوكي

العمل في مجال الاستدلال السلوكي يُنتج سيرورات إدراك وسُبل عمل للمعلم في المكان والزمان "هنا والآن" داخل الصف, وهي تساعد في سياق العنصريّة على مواجهة أسئلة تتعلق بكيف ومتى وماذا علينا أن نعمل عندما نسمع تفوّهات من التلاميذ تعبّر عن تمييز وعنصرية تجاه الآخر والمختلف.

تُعنى مبادئ الاستدلال السلوكي بردود الفعل المرغوبة بالنسبة للمعلّم فيما يخص الية "هنا والآن" في الصف والتي تُفضي في نهاية الأمر إلى سيرورة تغيير مواقف وسلوكيات التلاميذ.

إن اختيار المعلم أن يصمت حيال سلوك أو قول عنصري ومميّز - فإنه يرسل بذلك رسالة ما إلى تلاميذه

نفصّل فيما يلي هذه المبادئ:

ردّ فعل المعلم: كل رد فعل من المعلّم على كل ما يبدر من التلاميذ في الصف يحمل معنى وقابل للتأويل. حتى وإن اختار المعلم أن يصمت حيال سلوك أو قول عنصري ومميّز - فإنه يرسل بذلك رسالة ما إلى تلاميذه. تفسير التلاميذ لصمته يُمكن أن يكون كالتالي: "لا يريد التدخّل لـ... يوافق مع القول أو مع السلوك العنصري; ليس لديه الطاقة ليتناقش مع السلوك أو القول; يخشى أن يُفسّر دفاعه عن الضحية كتأييد لها; هو لا مبالٍ ولا شيء يُثيره; هو متمحور في عملية التعليم ولا شيء مما يحدث في الصف يعنيه", وهكذا. أي أن الامتناع عن الرد يجرّ وراءه تفسيرات كثيرة من جانب التلاميذ وعليه, فإن الامتناع لا يبثّ رسالة واضحة. من هنا فإنه حتى لو كان المعلم غير واثق بالردّ المطلوب - عليه أن يردّ على نحو ما حتى يكون واضحا للطلاب موقفه بالنسبة لما حصل.

ردّ فعّال من المعلّم لتفوّهات عنصرية أو سلوك مميز في الصف يُمكن أن يتجسّد في إيقاف الدرس أو بقول واضح وحازم ضد القول أو السلوك العنصري. كل ردّ فعل حازم ينبغي أن يوجّه لعنوان - أما لضحية السلوك أو القول العنصري أو للفاعل. عادة ما يختار المعلّم الفاعل عنوانا لتدخّله المضاد. وهذا في العادة خطأ لأن الرسالة الأفضل المطلوبة في هذه الحالات هي دعم الضحية. ردّ فعل كهذا من المعلّم يشدّ اهتمام كل التلاميذ ناحية الشخص المُقصى والمغيّب في الصف الذي يشعر بالمعاناة في هذه اللحظة. يمرر المعلم عمليا رسالة تعاطف وتماثل مع الضحية ويُعطي كامل الدعم لمن يحتاجه ويغيّر من موازين القوة في الصف.

مقابل ذلك, أقوال وَعْظية ضد الفاعل ستعزز من مواقفه ومن رغبته في البروز في الصف والفوز باهتمام المعلّم. إمكانية أخرى أمام المعلم هي تمرير رسالة لعامة التلاميذ دون أن يوضّح لمن يوجهها تحديدا; هكذا فإنه يرمي ردّه إلى الجميع ويدعوهم إلى تحمّل المسؤولية عن عدوانية أحدهم تجاه أحد آخر.

رسم خارطة علاقات القوة: يعرف المعلّم الخارطة السوسيومترية (القياس الاجتماعي) لصفّه . مَن هم التلاميذ الروّاد, مَن هم الروّاد في المضايقات وفي التفوّه بأقوال مميّزة تجاه المستضعفين في الصف. وهو يعرف أيضا من هم كبوش الفداء الدائمين في الصف. إن سيرورات التغيير في الخارطة السيوسيومترية وفي أعقابها في علاقات القوة ممكنة في اللحظة التي يقرّر فيها المعلّم أن يحسّن من مكانة التلاميذ الأكثر عُرضة للإقصاء والتمييز في الصف. يستطيع ذلك من خلال منحهم الاهتمام وتوزيع المهام والصلاحيات أو تعزيز مكانتهم بشكل علني وما إلى ذلك.

مع هذا, نُشير إلى أهمية دفاع المعلّم عن الفاعلين. فإن قلب الأدوار في الصف سيعزّز منظومات االقمع والتمييز. من خلال سلوك لا يُساوم من جهة, ومتعاطف ومُتيح تجاه جميع التلاميذ من جهة أخرى, فإن المعلّم يربي على قِيَم المساواة بين المختلفين في الصف. أي إن السلوك المرغوب هو ذاك الذي يدعم الضحايا ولا يحوّل جُناة الأمس لضحايا اليوم. وهذا واجب المعلّم ومسؤوليته المهنية. وهي الموقف الذي يجعل من المعلّم الشخص المناسب لقيادة مجموعة من التلاميذ في حالة صراع.

الامتناع عن الوعظ: مقولات مثل "مش حلو أن تقول.." أو "غير لطيف ما تقوله ..."، بشكل عام لا تحقق شيئا. إنها تؤثّر على التلاميذ في جيل مبكر أو في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية, لكن لا يوجد لها قيمة كلما ارتفع سن التلاميذ, وبدون أن يفهم التلاميذ لماذا عليهم أن يتصرفوا بشكل مغاير. هذا لا يعني أنه ليس من واجب المعلّم أن يعبّر عن مواقف قِيَمية واضحة, بل من واجبه التربية على قيَم كهذه, والتربية معناها أن يشرح وأن يمنح التلاميذ إمكانية المعارضة والنقد والتفكير والاستئناف.

تضامن وليس تنافس: كلما تمّ عمل التدريس, على أساس تعاون أكبر وتضامن بين التلاميذ أنفسهم, فإنه يكسر التصنيفات ويُتيح حراكا ضمن الخارطة السوسيومترية في الصف . هكذا, تنشأ سيرورات التعاون والمشاركة وتقلّ الحاجة إلى تنافس من أجل البقاء. يتجسّد أحيانا في سلوكيات تمييز وعنصرية. يُستدلّ من أبحاث عديدة أنه كلما زادت المنافسة بين التلاميذ ازدادت التصنيفات والمواجهات فيما يتصل بالتلاميذ المستضعفين. بالمقابل, كلما توفر عمل مشترك في الصف هكذا تزداد الحاجة إلى البحث عن سيرورات الحوار بين التلاميذ أنفسهم.

بناء الحوار بين التلاميذ: في إطار يسوده التنافس والصراع وعلاقات القوة . لا يحدث حوار لأنه يهدد قُدرة الجُناة على إحكام سيطرتهم على الخطاب المتداول. من هنا, فإن جزءا كبيرا من عملية النمذجة السلوكية (إعطاء قدوة شخصية بشكل واعٍ) من جهة المعلّم هو أن يجسّد ويشرح من خلال سلوكه ما معنى إقامة حوار بين الناس. القدرة على الإصغاء للغير والمختلف, حتى وإن لم يكن هناك توافقا معه, القدرة على احترام مكانة الآخر, رغم الخصومة - هذه هي السيرورات التي يستطيع المعلّم فيها أن يختبر قدرته على الحوار مع تلاميذه وأن يعلّمها. كلما تبيّن للتلاميذ أن هذه هي ثقافة الحديث في الصفّ فإن الأمر سيؤثّر على سلوكهم بشكل عام.

سيرورة تأمليّة: في سيرورة تغيير السلوك هناك وفق النظرية مرحلتان: الأولى تحصل وفق المبادئ التي تم تفصيلها آنفا; والثانية تحصل عندما نغرس في وعي التلاميذ مجرد حصول السيرورة, لكي يُدركوا ما الذي يحدث ولماذا, ويكتسبوا أدوات عمل ثابتة. السيرورة التأملية التي يُدرك في إطارها التلاميذ ما يمرون به من سيرورات تكون أساسية في معالجة سلوكيات وتفوّهات عنصرية. السيرورة التأملية التي تُسمى أحيانا ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) - ينبغي طبعا أن تكون متناسبة مع سن التلاميذ ومع حالات الصراع التي يواجهها المعلّم.

معالجة سلوكيات وتفوّهات مُميّزة وعُنصرية بواسطة مبادئ الاستدلال السلوكي التي فصلناها أعلاه هي سيرورة ينبغي ألا تكون محصورة في حصة التربية فقط, بل للاستعمال والتطبيق في كل سيرورات التدريس وفي كل موضوع. إنها مهارات يستطيع كل مدرّس أن يطوّرها خلال عملية التدريس.

كلما تحقّق انسجام بين سلوك المعلمين المختلفين في الصف ذاته, هكذا تتحسن أكثر العلاقات بين التلاميذ أنفسهم. المثابرة هو جزء من سرّ نجاح النضال العنيد لمناهضة العنصريّة والتمييز. فقط على أساس المواجهة مع الواقع القريب من الصف, يُمكن بالموازاة - أو في وقت لاحق - مواجهة الآخر والمُختلف الغائب.

معضلات أمام عملية التربية التي تسعى لمناهضة كل أنواع التمييز والعنصريّة

المعضلة الأولى: مسألة الوقت والتوجّه المُهمّتي

هناك ادّعاء شائع في أوساط الكثير من المعلمين مفاده أن الاشتغال بمسألة التمييز والعنصريّة واستثمار الوقت في موضوع علاقات القوة القائمة في الصف يُهدر الوقت الثمين على حساب مهمات مهنية تبدو لأول وهلة أساس عمل المعلّم.

لكن إذا ما انتبهنا جيدا للسيرورات الصفّية, فإن كل معلّم يعرف مدى الجهد الذي عليه أن يستثمره في فرض الطاعة على الصفّ, في إسكات تلاميذ يعرقلون سير الدرس, في زيادة مستوى الإصغاء وقدرة جميع التلاميذ على المشاركة في سيرورة التعلّم. إن استثمار هذا الوقت, الذي يُعتبر مرات كثيرة "إهدارا لوقت" التدريس, هو تعبير عن غياب أي معالجة معمّقة لهذه المصاعب داخل الصف: هذا بينما يُلمح التلاميذ من خلال سلوكهم, أنه طالما لا يعالج أحد ما يتعرضون له من ضيق حقيقي (المضايقات, التحول إلى ضحايا, الإسكات, المسّ والمسّ المقابل وما إلى ذلك) فإنهم لن يكونوا متفرّغين للتعلّم وسيظلون منشغلين بما يحصل بينهم.

كلّما وظّف المعلّم وقتا نوعيا في بناء علاقات الثقة بينه وبين التلاميذ في الصف, وعالج بشكل مثابر العنف الكلامي أو الجسدي وحالات المسّ والإسكات - يكون التلاميذ متفرغين أكثر للتعلّم.

لهذا السبب, فإن فرض نظام حديدي - بواسطة الصراخ والعقاب - دون معالجة جذرية, يتحوّل إلى أداة متآكلة التأثير يضطرّ المعلّم للعودة إليها في كل مرة من جديد. بدل تغيير السلوك, يتحوّل الأمر إلى طقس دائم ينطوي على إهانة للمعلّم والتلاميذ.

بالمقابل, كلّما وظّف المعلّم وقتا نوعيا في بناء علاقات الثقة بينه وبين التلاميذ في الصف, وعالج بشكل مثابر العنف الكلامي أو الجسدي وحالات المسّ والإسكات - يكون التلاميذ متفرغين أكثر للتعلّم. لأن الآخر المهم (المعلّم) وذا المرجعية الجامعة, يقف قبالتهم ويتمتع بقدرة على "فرض النظام" من خلال قراءة الصفّ والردّ على احتياجاته كلما اقتضت الضرورة. وهو لا يخشى ذلك ولا يرى فيه إهدارا للوقت. كلما تأسست العلاقات بين التلاميذ والمعلم على ذلك, اتسعت وتعمقت سيرورة التعلّم, وكان الوقت المخصص لذلك أكثر نوعيّةً. هذا لأن الآخر المهمّ - وهنا المعلّم - ربط بين السيرورات العاطفية والذهنية للتلاميذ وجعل تجربة تعلّم الموضوع أكثر حيوية.

المعضلة الثانية: مسائل تتصل بمهنية المعلم وقدراته

الاعتقاد بأننا بحاجة إلى سنوات عدة من التأهيل لغرض العمل في التدريس ما هو إلا وهم, لأن المعلّم الجيد يتعلّم من أخطائه هو. مهنة التدريس هي تطبيقات للعلاقات الإنسانية بين صاحب سلطة وبين تلاميذه. إذا تمتّع المعلّم بالقدرة على إقامة حوار داخلي وحوار تأملي مع زملائه, لا يخشى في إطاره التحدث عن الصعوبات والأخطاء وتحليل النجاحات - فإنه يكون قد وضع قدميه في الطريق الصحيح.

يشكل الحوار التأملي بين الزملاء أداة لتفسير سلوك المعلمين في عملهم المهني وسلوك التلاميذ في حالات معيّنة. تبدأ عملية التأمّل من الموضع الذي أشعر فيه أنا كمعلّم بأنه عليّ أن أفحص مع زملائي إذا ما تصرفت بشكل صحيح وإذا ما كانت هناك طرق بديلة للردّ في حالات معينة. هناك موديلات عديدة للتعلم من خلال التأمّل المهني لدى طواقم المعلمين, لكن في طواقم المعلمين التي لا يوجد بها موروث لتعلّم تأمّلي - تكون الخطوة الأولى اختيار زملاء أستطيع أن أعتمد عليهم وأعتبرهم آخرين ذوي أهمية بالنسبة لي, أشعر أنني أستطيع أن أفتح معهم حوارا ألقى فيه إصغاء وتعاطفا تجاهي, وكذلك عندهم القدرة على تقديم الملاحظات وتنويري. في نهاية الأمر, فإن سيرورة تعلّم تأملية مهنية بين المعلمين هي نوع من إعطاء القدوة لمعنى الحوار في الصف: إذا كنتُ كمعلم غير قادر على إقامة حوار مع زملائي, كيف يُمكن أن أتوقع حصوله بيني وبين تلاميذي في الصف؟

إن ما يُحدد في نهاية الأمر قدرات المعلمين على معالجة المواجهات مع التلاميذ في الصف على خلفية التمييز والعنصريّة, هو ثقتهم بقدرتهم على إحداث ألتغيير: الثقة بأن سلوكيات التلاميذ قابلة للتغيير - ليس لأنهم أولاد بل لأنهم بشر.

المعلّم كرائد للتغيير وكآخر مُهم, قادر على إيجاد الطريق الأفضل للتأثير من خلال الإدراك بأنه قد يُخطئ مرات كثيرة. إلا أن الأخطاء هي جزء من الاتصال البين - شخصي. عندما يؤمن المعلّم بقدرته, معنى ذلك أن التعلّم

من أخطائه يندرج ضمن قدراته. عندما يؤمن المعلّم بتلاميذه معناه أنه يؤمن بقدرته على التأثير, وإن لم تكن وتيرة التأثير متساوية بين الجميع, أو حدثت بين كرّ وفرّ, إذ إن الناس هم ذو وعي صراعي, إذا صح التعبير, وليس تصاعدي, وعي, فيه ثغرات و"ثقوب سوداء".

الشخص الذي يرى في نفسه مؤثّرا على الآخرين, يعرف أن تأثيره محدود الضمان. مرات كثيرة لا نرى نحن كمعلمين نهاية السيرورة مع تلاميذنا. لا نعرف ما إذا كنّا أثّرنا وغيّرنا بشكل واضح. يكبر الأولاد وينسوننا مرات كثيرة, حتى وإن ذوّتونا كأشخاص مهمّين بالنسبة لهم. المعلمون الذين يُدركون ذلك هم الأكثر تأثيرا على وعي تلاميذهم لأنهم يقومون بعملهم من خلال التواضع في تقييم قدراتهم, ومن إدراك أن سيرورة تغيير الوعي هي سيرورة طويلة ومركّبة وليس لها مسار ثابت.

المعضلة الثالثة: مسألة المنهجية

كما أوضحنا آنفا, كلما شهد الصف سيرورة تعلّم أقلّ تنافسا وأكثر مُشاركةً بين التلاميذ أنفسهم, فإن هيكلة وتطوير الخطاب التضامني والتحاوري يُغيّر للأفضل علاقات القوة. مع هذا, وفي أحيانا كثيرة, لا يمتلك المعلمون مهارات تربوية مشتقة من منهجية تدريس كهذه. المعلم الذي لم يتعلّم منهجيات تدريس بديلة في صفّ كبير ولا يعرف منهجيات كهذه, يستطيع أن يبدأ عملية التغيير بخطوات محسوبة وأن يختار لنفسه الأدوات التي تناسبه في كل حالة. مثلا, إذا كنت معنيا بتطوير قدرات التلاميذ لإقامة حوار بين بعضهم البعض, ولمعرفتي أنهم معتادون (وأنا أيضا) على التدريس الوجاهي, أستوضح مع نفسي ما هي الخطوات المناسبة لغرض تحقيق هذا الهدف: هل أطلب منهم العمل ضمن مجموعات صغيرة؟ هل أُجلسهم بطريقة مغايرة؟ هل أفتح حوارا يطرحون فيه هم أسئلة وليس أنا؟ وهكذا. كل الطرق شرعية, إذا أتاحت تغييرا لعلاقات القوة في الصف وتدريبا على الحوار.

على أي حال, هناك قاعدة ثابتة في سيرورات التغيير وهي أنني لا أستطيع تغيير وعي الآخرين قبل أن أغيّر وعيي أنا. فأنا, أيضا, أخاف من هذه التغييرات - مثلا لأنني أعتبرها استئنافا على سلطتي كمعلّم - أراني ملزما باعتماد سيرورة تغيير تكون متناسبة مع قدرتي على السيطرة على الوضع في الصف.

سيرورات تقصد تغيير طُرق التعليم ولا تأخذ بالحسبان مكانة المعلم - نهايتها الفشل, لأن ردّ الفعل "الطبيعي" للمعلّم هو أن يعود إلى المواقع التي يعرفها, إلى "منطقته الآمنة". سيرورات تغيير الوعي ليست الحالات التي تكون فيها الأمور على نسق "كل شيء أو لا شيء", أو حالات نتيجتها صفر. على المعلّم أن يختار بثقة التغيير المراد إجراؤه, حتى يستطيع أن يقود عملية إحداث هذا التغيير بين تلاميذه.

تلخيص

استعرضنا في هذا المقال عددا من طُرق العمل المُتاحة للمعلم في مواجهة العنصريّة والتمييز في الصف. واضح لنا أن المقال غير قادر على توفير كل الإجابات بخصوص هذا الموضوع المركّب. إلا أنه يستعرض المفاهيم السائدة حاليا في هذا المجال, ويحاول أن يُعطى وجهة نظر مغايرة ومحفّزة. نعرف مدى الصعوبات في بداية الطريق لمواجهة معارضة التغيير بين الطلاب ومدى مسؤولية المربيات والمربين لإحداث هذا التغيير. ينبغي أن نتذكر توصية أساسية في التربية: كلما سرنا في طريق اكتشفنا كم هي طويلة هذه الطريق وكم هي الغاية بعيدة. لكننا, لا نستطيع الوصول إلى الغاية ما لم نخطُ الخطوة الأولى.

عندما يدخل الآخر الغائب الصفّ

المزيد عن مواجهة العنصريّة في الحيّز الصفّي

مرسيلو فاكسلر, قسم التربية للمدارس الابتدائية, سمينار هكبوتسيم

"الآخر الحاضر" و"الآخر الغائب" - أنواع من التعامل

في مقالي "الصفّ كصورة مصغّرة للواقع", خُضت في سيرورات تستغرق وقتا لتغيير الوعي في مواضيع العنصريّة والتمييز والإقصاء. أشرت فيه إلى أن هذه السيرورات تحتاج إلى مواجهة مع "الآخر" الحاضر لأنه ستتوجّه ناحيته كل الأفكار المُسبقة والتمييز والنبذ وما إلى ذلك. تتضمن سيرورة التعلّم بالنسبة للتلاميذ مواجهة مع "الآخر" الموجود في حيّزهم الاجتماعي. وهذا ما يتطلب منهم تقصّي التصنيفات وحالات المقاطعة التي تحصل يوميا في المكان والزمان"هنا والآن" داخل الصف.

في سيرورة طويلة, من المفروض أن تؤسّس المواجهة مع "الآخر" وجهات النظر السائدة بين التلاميذ وأن تُحدِث التغيير الممكن في الوعي. ومع هذا, يدّعي كثير من المعلّمين أنه بسبب ارتفاع منسوب العنصريّة في المجتمع الإسرائيلي فإن "الآخر" الغائب حاضرٌ ويحضر بكثافة في النقاشات الصفّية, خاصة من وراء أقوال متطرفة. سأحاول هنا التطرّق إلى حضور "الآخر" الغائب عن النقاشات الصفّية.

بدايةً, ينبغي أن نقرّ بأن الحيّز التربوي في الصف هو من مسؤولية المعلّم وصلاحيته. عليه أن يحدد متى يكون من المُريح له الردّ على موقف سلبي من الاخر الغائب وفي أي الظروف, وفي أيها يفضّل عدم الردّ وفي الوقت نفسه, عدم تجاهل ذلك. من المفضّل أن يستعدّ لهذا النقاش بشكل منظّم حتى يستطيع بناء هذا النقاش بالشكل الذي يريده. هناك إمكانية أخرى أيضا: في حال شعر المعلّم أن لديه صلاحية في الصف وأن التلاميذ يحترمونه, فإنه يستطع مقاطعة أقوال سلبية كهذه في أوجها بواسطة جملة تعبّر عن صلاحيته مثل: "عندي في الصف أنا لا أسمح بالتفوه على هذا النحو; إذا أردتم التحدث عن الموضوع فدعونا نتحدث عنه بشكل منظم وليس بهذه الاندفاعية".

من المُمكن في حالات معينة أن يتعامل التلاميذ بشكل مباشر مع الآخر الغائب كجزء من الخطاب في موضوع المدنيات أو التاريخ أو مواضيع أخرى تشمل تعاملا مباشرا أو غير مباشر مع الموضوع (مثلا: الصراع الإسرائيلي-الفلسطيني والتعامل مع طالبي اللجوء وما إلى ذلك) - على المعلّم أن يُدرك أن المادة النظرية غير منفصلة عن الواقع , سواء الواقع العام وكذلك في الترجمة التي يستطيع التلاميذ أن يقومون بها لهذا الواقع; في هذا السياق, أوصي دائما بعدم انتظار أن يأتي التعقيب على الآخر الغائب من جانب التلاميذ وإنما استدعاء النقاش مسبقا. بهذا الشكل نستطيع أن نسيطر على الحوار وحدوده. يُمكن أن يتساءل معلمون عن الحاجة إلى تحضير تخطيط حصة كهذه, وأقدّر أن تساؤلهم ينبع من عَادات تمّ تذويتها ومن الحاجة إلى "قطع" المادة المقرّرة. الامتناع عن تخطيط الحصّة على هذا النحو لا يُتيح للمعلّم التحضير استعدادا للآتي واستعمال سليقته وتجربته المتراكمة. إذا كنتُ كمعلّم أفترض أن أقوالا عنصرية أو مناهضة للديمقراطية ستُسمَع في أعقاب مسألة معينة أطرحها كجزء من مضامين التدريس, عليّ أن أستعدّ لذلك مسبقا. حتى وإن لم يحصل أمر كهذا, فإن استعدادي لذلك يكون مجدياً, لأن طبيعة التدريس الذي يُولّده يشمل الحوار حول بقضايا راهنة ومسائل حارقة, وكل حوار كهذا يُمكن أن يكون مناسبا جدا لتجربة التلاميذ الحياتية.

على المستوى المنهجي والتربوي, نوصي بتوفير إطار واضح ومبنيّ بحيث يّتسع لنقاش كهذا, ويُتيح حوارا غير محتدم يسعى إلى الغوص في جذور المشاعر والمواقف التي يأتي بها التلاميذ. هذه المبادئ مفصّلة في مقال "التعامل مع الصفّ في أعقاب الحرب - إرشادات منهجية", في موقع الورشة - جمعية حقوق المواطن.[1]

العنصريّة تجاه الآخر الغائب هي مجرّدة وقائمة على تصنيفات تعميمية, وهذا بسبب غياب الصلة المباشرة بين الذات التي تصنّف وبين ذاك الآخر الغائب - إذا وجدت هذه الصلة - فإنها عادة ما تكون متباعدة وتعبّر عن علاقات قوة واضحة. بالنسبة للمصنّف, الآخر الغائب أو البعيد يفتقد لملامح وجه خاصة ومميزات شخصية, وإنما جزء من مجموعة معادية. وعليه, فإن استعمال صيغة الجمْع شائع جدا في هذا السياق: "العرب/اللاجئون/اليهود/الشرقيون/الأشكناز/النساء/المثليون هم...".

1. "التعامل مع الواقع في الصفّ في أعقاب الحرب . إرشادات منهجية", آب 2014. http://www.acri.org.il/education/ar/?p=3932

كسر إطار التصنيفات ممكن عندما يحصل اللقاء مع الـ"آخرين", في وضعية ليس فيها تعريفات واضحة مسبقا. الأشخاص الذين يلتقون في وضعية لا تعبّر عن مبنى قوة وسُلطة, موجودون في وضعية مختلفة عن الواقع اليومي الذي يشمل هذه العناصر. من المهمّ أن نتذكّر ذلك ونحن نناقش موضوع الآخر الغائب. فهُمُنا له يتضمن الأمور التي نريد أن نراها فيه, وهي غير موجودة بالضرورة في الواقع, ولهذا من الصعب جدا أن نغير المواقف تجاهها.

إننا نعلّم الأولاد الصغار أن يختاروا فئات تمكّنهم من القيام بتصنيفات معينة, وعليه فهم يميلون إلى التعميم عندما يُعرّفون الأشخاص. إذا سألناهم مَن هو الصيني, فإنهم سيشيرون بدايةً إلى عينيه المائلتين; إذا طلبنا إليهم أن يعرّفوا ولدا أسود البشرة, سيشيرون إلى ولد أسمر مع شعر "مُخوْتم". بالمقابل, إذا ما حكينا قصة عن هذه الشخصيات, سيُدرك التلاميذ أن من وراء تقاسيم الوجه, لون البشرة ونوع الشعر هناك أشخاص ولهم قصص وتجارب مختلفة. إننا نفعل الأمر ذاته مع الفِيَلة والكناغر والبُومات: نجد أن لكل فئة المعايير ذاتها لتشخيصها بينما يستطيع عالم الحيوانات أن يتبيّن الفروقات بين الحيوانات من الفئة ذاتها. إذا ما تحدثنا عن قطط وكلاب فإن الأطفال يفهمون وجود فروقات بينها لأنها جزء من واقعهم. تُوجب العملية التربوية أن نفحص أنفسنا من حيث أقوالنا والإشارات التي نُعطيها عندما نصف الآخر الغائب, لأنه إذا استعملنا التصنيفات التعميمية - فإن التلاميذ سيتبنّون ذلك.

ارتفاع منسوب العنصريّة في أعقاب الحرب وإسقاطاتها على المستوى العاطفي

إحدى أدوات تحليل سلوكيات الأشخاص بشكل عام, والأطفال بشكل خاص, هي تفكيك مصطلح "القلق" إلى مركباته الأساسية. وهذا ما يوضّح لنا بشكل جليّ لماذا تكون سلوكيات الأولاد العاطفية قاسية جدا أحيانا, وتتأرجح بين انفلات مُطلق وبين شلل وغياب القدرة على التعبير.

في حالات الأزمة, الصغيرة او الكبيرة, فإن أحد آليات المعالجة العاطفية عندنا يتّعلق بمنسوب القلق الذي نشعر به في تلك اللحظة, والذي يحدد أشكال ردود فعلنا وسلوكياتنا. من شأن فحص هذه الردود في الصف أن يُساعدنا على أن نفهم للعمق الدوافع الداخلية والشخصية والجماعية لدى التلاميذ. الردّ النابع من القلق غير محصور في المجال النفسي; فالتربية تُعنى بشكل مباشر بهذا الموضوع من خلال آليتها. مثلا, وقت الامتحان أو قبله يرتفع منسوب القلق الأمر الذي يؤدي إلى سلوكيات مختلفة; مِن تلاميذ قد يُصيبهم الشلل إلى تلاميذ يطورون استراتيجيات امتناع, من خلال التعامل مع الأسئلة بشكل سريع غير متزن "للتخلّص في أسرع وقت" من كابوس الامتحان.

حسب الأبحاث في الحقل المنهجي عن تعامل المعلّم مع التلاميذ أثناء الامتحان, وعن الاستعدادات التي يقوم بها عشية الامتحان, وعن مجرّد فهمه للامتحان كأداة للتقييم, هناك تأثير كبير على التعاطي مع قلق التلاميذ. بهذه المعاني, فإن القصد بالمفهوم التربوي تنجيع القلق بحيث يُستعمل بالشكل الأفضل. التنجيع يعني تشخيص سبب ارتفاع منسوب القلق لدى التلميذ; هل هو غير مستعدّ؟ هل تؤثّر إخفاقات سابقة على سلوكه؟

بالطريقة ذاتها, علينا أن نتعامل مع أقوال تهجّمية أو متحفّظة للتلميذ حيال الـ"آخر": علينا أن نجعله يشرح عن أي شعور يريد أن يُعبّر, عن قلق؟ عن عجز؟ هل عن يأس من الوضع؟ عن غياب الثقة؟ تحليل مشاعره والتعمّق فيها يقلّل من حاجة التلميذ إلى حالة يكون فيها مجبرا على "الانفجار" في كل مرة يكون الحديث فيها عن الآخر الغائب. يساعده ذلك على تبيّن المعضلات والتعقيد في الوضع, وفي حال كان الحديث عن معضلة فإننا في وضع أفضل من حيث مواجهة القلق.

هناك أربعة أبعاد أساسية لرد الفعل القلق, وهي تتفاعل مع بعضها بشكل دائم: البُعد الجسدي, الاجتماعي والنفسي الروحاني.

البُعد الجسدي يصف أوضاع الأزمة التي تترافق بشعور القلق من إمكانية الاعتداء الجسدي من جانب الآخر, الحاضر أو الغائب. مثلا, في حالات الحرب, القلق لا يتولّد بالضرورة من الصلة المباشرة مع الحرب وإنما من الشعور بأن "الأمر قد يحصل لي, أيضا". إنه قلق مشروع, وإن لم يكن لها أساس منطقي. أي أنني لا أستطيع

أن اقول له أن احتمالات إصابته غير ممكنة لأقنعه بأن يهدأ. القلق يعمل من مجرّد كون الشخص جزءً من واقع وجزءً من سياق اجتماعي يؤثّر على مزاجه. وهو يتغذّى من وسائل الإعلام ومِن الخطاب الاجتماعي الذي يساعد على زيادة قلقه.

يُمكن أن يؤدي القلق الجسدي بالإنسان بسهولة إلى الخضوع لغريزة الانتقام التي تتجسّد في البدايات بشكل غير منضبط من الكراهية للآخر الغائب. وإذا كان الآخر هو الذي يعتدي علينا, حسب تعريف المعروف ضمنا من الناحية الاجتماعية (commonsense),[2] فإنه سيتمّ التعبير عن الرغبة في مقاصصته ومعاقبته. من ناحية ثانية, يُمكن أن يؤدي الخوف الجسدي إلى شلل, نوع من قبول وضع الأزمة: لا يستطيع الإنسان أن يواجه هذا الكم الهائل من العنف فيتعاطى معه كقدر عليه التعايش معه, أو الانتظار ريثما تمرّ العاصفة. الغضب والشلل هما انعكاس لوضع القلق ذاته.

على المستوى التربوي (البيداغوغي), من المهم أن نذكر أن جزءا من الحوار في الصف عن الآخر الغائب مدفوع بشعور القلق, وقد يكون بصوت عال من جانب قسم من المشاركين فيما نرى قسما آخر يلوذ بالصمت أو يُصيبه الشلل. أما بقية الأفراد في الصف فسيتأرجحون على المحور بين الطرفين. المواجهة مع الآخر الغائب في الصف لا تتم بحضوره, وعليه من السهل رفع الأصوات وكيل الشتائم. يُصعّب هذا المبنى جدا على فتح نقاش منطقي يقوم على الحقائق ويُمكن أن يحرف النقاش بين التلاميذ وبيننا كمربين. الأمر الهام في مثل هذا الوضع هو التصرّف كآخر جدّي ومهمّ قادر على احتواء كل التلاميذ في الصف بصرف النظر عن نوع ردود فعلهم. ينبغي أن يتوفّر للتلاميذ مجال يستطيعون فيه التعرّف على الآخر المهم الذي يستطيع أن يمنحهم متسعا لمعالجة المشاعر التي تُنتجها التعابير الكلامية والسلوكية الحادة. ينبغي أن يكون الاحتواء من النوع الذي يمكّن المعلّم من الحفاظ على جميع التلاميذ ويُعطي كل طيف المشاعر إمكانية التعبير.[3]

البُعد الاجتماعي يتّصل في حالات القلق بنزوع إلى العزلة, من جهة, وبالرغبة في البحث عن شركاء من جهة ثانية. عندما نكون في حالة قلق فإننا نفحص بشكل واعٍ وغير واعٍ مَن هم شركاؤنا وهل لدينا شركاء أصلا. الحاجة إلى الشركاء مدفوعة بالحاجة الأساسية لنا كبشر في أن نشعر بأننا جزءا من مجموعة اجتماعية يجسّد أعضاؤها الشعور ذاته, مثل الشعور بالقلق. كل شخص يحركه القلق سيحاول أن يفحص إذا ما كان وحيدا في المعركة أو أن الظاهرة التي أثارت قلقهُ وردّهُ عَليها, تُتيح له بناء مجموعة انتماء لنفسه. هذا هو السبب الذي يجعلنا في أوقات الأزمة نتعاطف بسهولة أكبر مع مجموعات تعبّر - ولو جزئيا - عن مشاعرنا. في مثل هذه الحالة يرتفع منسوب العنصريّة والكراهية, بسبب رسائل اجتماعية مفهومة ضمنا تتهم الآخر بالوضع, وكذلك يزداد التعاطف مع معسكر الأكثرية; الذي يتّحد ضد هذا "الآخر". دائما ما يكون من الأسهل التعاطف مع الأكثرية; إنه تجسيد لمنظومات كلاسيكية تساعدنا على ألاّ نشعر بأننا أقلية. للسبب ذاته, يشعر معسكر الأقلية بعزلة شديدة وبأنه منبوذ وغير قادر على التعبير عن نفسه.

من المهم أن نعرف أن مثل هذه المنظومات تطالعنا بشكل دائم في الصف كمجموعة اجتماعية وليس في حالات الأزمة فحسب مثل الحرب أو نقاشات حول العنصريّة. لنأخذ مثلا الفجوات التحصيلية في الصف, إذا كانت رسالة المعلّم أن المديح يُعطى فقط للتلاميذ الناجحين في التعليم فإن الانضمام إلى مجموعة التلاميذ التي تحظى بهذا المديح سيكون هدف كل التلاميذ; إلا أن جزءًا من التلاميذ, لن يكون, لأسباب مختلفة, قادر على الانضمام إلى هذه المجموعة المميزة. ينطوي زيادة التوتّر بين المعسكرين في الصف على توتّرات اجتماعية, على شكل نبذ أولئك الذين لا ينجحون في الانضمام إلى المجموعة التي تُعتبر الأفضل. سيشعر هؤلاء المنبوذون أنهم معزولون مقابل الضغط المتزايد. إحدى الاستراتيجيات التي قد يعتمدونها هي الاتحاد ضد التلاميذ المتفوّقين وممارسة ضغط اجتماعي قد يتجسّد في سلوك عنيف ومضايقات مستمرة. لكن, عندها يلجأ المعلمون الذين أحدثوا بأنفسهم هذا التقسيم إلى العقاب في التعامل مع مجموعة الأقلية التي يتحوّل أعضاؤها إلى التلاميذ "الإشكاليين" في الصف.

لدينا هنا استنتاج هام بخصوص الرسائل التي يبثّها المعلّم بوصفه " **الآخر**" مهم. فالعلاقات الاجتماعية داخل الصف هي محصّلة ديناميكا نُنتجها نحن المعلمين, بوعي أو بغير وعي. يستخلص التلاميذ العِبَر منّا لحياتهم المستقبلية: من الأفضل دائما الارتباط مع الأكثرية المهيمنة, وإلا - سيكون عليك أن تدفع ثمنا على شكل نبذ وعُزلة. وهذا, أحد الأسباب التي تجعل من الصعب جدا تغيير وعي الأشخاص بوجه عام والتلاميذ بوجه خاص. لأن الشخص الذي يغيّر من مفاهيمه أو من مشاعره ويخرج عن التيار السائد سيكون محتاجا للنضال بقوّة من أجل موقعه أكثر من عضو في مجموعة الأكثرية.

2. المفروغ منه الاجتماعي يشكّل اختزالا للأيديولوجيا السائدة في المجتمع وتتجسّد بأقوال تعميمية وتصنيفية غير مركبة وثنائية (الأخيار والأشرار). وفي الإنجليزية - commonsense.
3. أنظرو للملاحظة رقم 1 في المقال عن "المواجهة في المستوى الديداكتي والنظري مع هذه المسألة.

يميل غالبية المنتمين للمجموعات المنبوذة إلى عدم فهم هذه المنظومات. كما في كل عمليات الإقصاء والنبذ، هنا أيضا، يكون الردّ الشائع للمنبوذين الانغلاق. كلما كانت المجموعة المنبوذة منغلقة على نفسها، فإنها تفقد قدرتها على إقامة حوار مع مجموعات الأكثرية من موضع متساوٍ، فيما يواجه أعضاؤها وجود الأسوار غير القابلة للاختراق وكذلك الاستهتار. يُفهم عدم الانتماء لمجموعة الأكثرية أحيانا كثيرة، وبشكل غير واعٍ، على أنه خيانة وضياع، الأمر الذي يخلق لدى المنبوذين شعورا بالشلل.

هيّا نعود إلى المثل عن الأولاد الذين لم يستطيعوا دخول نادي المميزين الذين يُعتبرون في أعين أنفسهم وعيني المعلم كناجحين: عليهم أن يكونوا أصحاب وعي عالٍ جدا كأفراد أو كمجموعة ليستطيعوا مواجهة وضعٍ كهذا. إلا أنه في وضع القمع وعلاقات القوة غير المتكافئة لا يستطيع المنبوذون تطوير وعي كهذا، وعندها يتحوّلون في العادة إلى "المغيّبين" أو إلى "المتمرّدين" في الصف. حسب إحدى النظريات، سينقسم هؤلاء الأولاد بين "الخامِلون" "المتمردين الفاعلين" و"المتكيّفين".[4] الخامِلون هم الأولاد الهادئون واللطفاء، الذين فقد المعلمون كل ثقة بقدراتهم. بينما يرفض المتمردون الفاعلون كل الأعراف المعمول بها في المدرسة، ويبقوا في الاطار المدرسي حتى تسريبهم، أما المتكيّفون فهم الذين يُدركون بالحدس أن مبنى القوة ليس لصالحهم، وسيحاولون الانضمام إلى نادي الناجحين، حتى لو اضطروا إلى تبني مواقف لا يتماثلون معها في العادة.

الحوار في الصف عن الآخر قد يكون بصوت عال من جانب قسم من المشاركين فيما نرى قسما آخر يلوذ بالصمت أو يصيبه الشلل

سيرورة مشابهة جدا تحصل في النقاشات المتمحورة حول حالات الأزمة والصراع والعنصريّة عندما ينقسم المشاركون فيها حسب وجهات نظرهم، وحسب مشاعرهم حيال القضايا المطروحة. ستشعر أقلية منهم أنها مُقصاة، وهم في العادة أولئك الذين يسكتون، وأولئك الذين سيعبّرون عن رأيهم ويتم إقصاؤهم ونبذهم علنا، وأولئك الذين سيحاولون بكل قوتهم أن يكونوا من ضمن مجموعة الأغلبية من خلال التنازل الواعي أو غير الواعي عن مواقفهم الأصلية.

البُعد النفسي يتجسد في غياب الوضوح بالنسبة للمستقبل، وفي الشعور بالفراغ الذي يملؤنا عندما يتقوّض العالم في أعيننا. في حالات الأزمة، وعندما نعاني من التمييز والعنصريّة، فإننا نميل إلى فقدان البوصلة بالنسبة لمستقبلنا. فالمستقبل سيكون ضبابيا فلا نستطيع تحمّل المسؤولية عن أنفسنا وعن مستقبلنا وسيكون من الصعب جدا أن نحسم أمر الخيارات أمامنا. سنميل إلى التنازل عن خيارات اعتقدنا أنها مفروغ منها وسنتمحور بتلك التي نعتقد أنها ستضمن لنا البقاء. تضعف قدرتنا الغائية [5] على الإمساك بزمام مستقبلنا لأننا ملزمون بالتفكير بالبقاء من يوم ليوم بدل التفكير بالمستقبل. هذا هو سبب إنه كلما كنّا مُستضعفين فإننا سنميل أكثر لنسيان أحلامنا أو التنازل عنها. إن مقولة "ما كان هو ما سيكون وأن لا شيء يُمكن أن يتغيّر"، مقولة أساسية في مثل هذه السيرورات. في اللحظة التي آمنا فيها بهذه المقولة وبالسلوك العقلي العاطفي المرافق لها، فإننا نتحوّل إلى عديمي القدرة على شيء وسالبين بما يتصل بالقدرة على تغيير حياتنا وحياة الذين حولنا. الشخص الذي سيمرّ بهذه السيرورات سيمتنع عن التغيير لأن أي تغيير سيُضعضع الشعور بالأمن المتخيّل خاصته والذي يقضي بأنه طالما الأمور لا تتقدم. فإنه يستطيع حفظ بقائه.

التشاؤم والاعتقاد بغياب البديل سيُفضيان إلى غياب الرغبة في إحداث التغيير والتغيّر، وفي أعقاب ذلك، إلى هبوط القدرة على حسم الخيارات بشكل عاقل وتحمّل المسؤولية. يستطيع الإنسان أن يكون متفائلا بشرط أن يُؤمن بأن الواقع يُمكن أن يتغيّر، وأن عليه أن يتحمّل مسؤولية هذا التغيير، من خلال إدراك أن السيرورة ستشهد صعودا وهبوطا. اختيار التغيير والتفاؤل فيه يُمكِّننا من العودة إلى الشعور بالقدرة الغائية، أي على رسم المستقبل وإلى القدرة على تخيّل أنفسنا ومجتمعنا في وضع مستقبلي أفضل.

في المجتمع الإسرائيلي، في أوساط السكان اليهود والعرب على السواء، تبرز بعد كل حرب ظاهرة تعود على نفسها لأناس يتحدثون عن رغبتهم، في ضوء الواقع هنا، بمغادرة البلاد الى دول تبدو لهم كجنة عدن. مثل هذا الشعور هو ردّ نفسي ممن كفّ عن الإيمان بالقدرة على تغيير شيء؛ فهو متشائم وغير قادر على الاستمرار وتحمّل المسؤولية حيال المجتمع الذي يعيش فيه. وهو معني بالرحيل من الواقع القاسي معتقدا أنه عندما يتسنى له الاختيار خارج الواقع المحيط به - فسيتسنى له الانطلاق.

4. Giroux, H. (2011). On Critical Pedagogy. New York: The Continuum International Publishing Group.

5. هي قدرة الأنسان بناء رؤية مستقبلية. teleology : الغائية

مثل هذه المشاعر تظهر, أيضا, لدى الأولاد الذين يعجزون عن تخيّل إمكانية أن يتغيّر أي شيء. ومن هنا, فإن كل نقاش حول حياة أخرى أكثر تفاؤلا يُثير عندهم السخرية. نرى ذلك بوضوح لدى المجموعات المستضعفة, في تعامل التلاميذ مع سيرورات النجاح في التعليم: بعد سنوات من الإخفاقات لا يستطيع التلاميذ أن يروا أنفسهم ناجحين في تعليمهم. الأسوأ من هذا أنهم في مرات كثيرة يرفضون بعناد تغيير سلوكهم لأن من شأن ذلك أن يضعضع ثقتهم المتخيّلة في أن الواقع السلبي الذي يعيشونه - أي الفشل في التعليم - هو الخيار الوحيد بالنسبة لهم. وهذا هو السبب في أنه, بالرغم من الوعود التي يقطعونها لأنفسهم وللمعلمين, فإن كل إخفاق صغير يُعيدهم إلى الخلف. بهذا المعنى, ينبغي أن نفهم أن وظيفة المعلم لا تنتهي في تقديم المساعدة لمرة واحدة; لأن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى دعم دائم لسبب بسيط وهو أن الإخفاق قد يتكرر. على المعلّم أن يعمل بطريقة تقوم في جانب منها على إيمانه بقدرة هؤلاء التلاميذ على التغيّر . إيمان يقوم على التفاؤل بالتغيير . وفي الجانب الآخر على إدراكه لواجبه أن يكون هناك كلما اقتضت الضرورة بما في ذلك عند حصول الزلاّت.

هكذا أيضا, بالنسبة لكل الحديث المتعلّق بالصراع الإسرائيلي - الفلسطيني, والعنصريّة والتمييز على خلفية ما: ينبغي أن نكون يقظين للتراجع الذي قد يحصل بعد كل حدث أزموي وأن ندرك أن سيرورة تغيير المواقف ليست تصاعدية وأن علينا العمل طيلة الوقت لتعزيز التغيير, في مستوى الفرد وفي مستوى المجموعة والصف, أيضا. تطوير وعي مركّب يكون بإمكانه مواجهة التأرجح بين الصعود والهبوط في الواقع, ينبغي أن يتمّ بأيدي آخر مهمّ يقود سيرورة كهذه بشكل واعٍ, ويُضيف في كل مرة تحديا جديدا.

البُعد الروحاني: يُشير إلى القلق بالنسبة لمعنى الوجود في حالات الأزمة وارتفاع منسوب العنصريّة والتمييز والإقصاء. معنى الحياة هو السؤال الوجودي الذي يبرز في مفاصل هامة من حياتنا. إننا نتساءل حياله في فترة البلوغ, عندما نكون على وعي بالحاجة إلى بناء الهوية الشخصية, ونسأل: ماذا نريد أن نكون؟ عمَ نفتش في حياتنا؟ في سن البلوغ نسأل ذلك بالنسبة لأبنائنا, لماذا علينا أن نُنجب أولاد إلى هذا العالم المؤلم والقاسي؟ أي معنى لذلك؟ لماذا عليّ أن أتنازل عن حياتي كما عشتها حتى الآن, لأجل ذُريّتي؟ عندما نقترب من الشيخوخة نسأل أنفسنا هذه الأسئلة: لأجل ماذا عشنا؟ هل استطعنا أن نختار العيش بشكل آخر؟ هل بإمكاننا أن نصحح الأخطاء الآن؟ ماذا سيبقى بعدَنا؟ مثل هذه الأسئلة الوجودية تبرز في كل وقت, وهي جزء من مواجهة الإنسان لحياته. لهذه الأمور بُعد إيجابي جدا, لأننا نواجه الواقع الذي يُحيط بنا, مع سياقنا, مع قدرتنا على التقييم الشخصي المر الذي يتطلّب أن نكون حيويين. طرح أسئلة عن معنى الحياة يُعزّز القدرة على أن نسير باتجاه شيء ما ويُعزز تفاؤلنا, أيضا.

في حالات الأزمة أو في ظروف القمع على خلفية عنصرية وفي حالة التمييز والإقصاء, نفقد أجزاء من هذه الحيوية. مرات كثيرة, نُسهم نحن كمعلّمين, بوعينا أو بغيره, في سيرورات التراجع لوجود مَعنى للوجود لدى التلاميذ. مثال على هذا يعود على نفسه بشكل دائم, عندما يسألون معلما عن رأيه فيما يحدد النجاح والفشل عند تلاميذهم. يدّعي الكثيرون أن الأسرة أو الخلفية الاجتماعية أو الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية, الطائفية القومية أو الجندرية ستحدّد مسبقا احتمالات النجاح. على المستوى االسوسيولوجي, نعرف أن الأمر صحيح. إلا أنه على المستوى التربوي - البيداغوغي معنى الأمر قبول الحُكم الحتمي للحياة, وأن القدر يتحدّد مسبقا. عندها طبعا, لن يكون هناك أي داعٍ للحديث عن معنى وجودنا لأن القدر حدده: فإذا كنتُ ولدا أسمر البشرة فإن صفاتي الجينية تُحدد مستقبلي سلفًا. ليس هناك أي طائل من الحديث مع نفسي عن معنى حياتي, لأن الجميع سيرون بي, أولا وقبل كل شيء, ولدا ذا بشرة سمراء ومن ثم كشخص له خصوصيته وقدراته وهويته المركّبة. كل توجّه قدَري سيحول دون إمكانية تطوير مهارات عقلية تتصل بالإدراك والشعور والسلوك التي وظيفتها إكساب أنفسنا معنى وأن نطرح حيرتنا حياله وأن نتخيّل أنفسنا بشكل مركّب.

ينبغي أن نكون يقظين للتراجع الذي قد يحصل بعد كل حدث أزموي وأن ندرك أن سيرورة تغيير المواقف ليست تصاعدية وأن علينا العمل طيلة الوقت لتعزيز التغيير.

كلما عِشنا في حالة غياب القدرة على البحث عن معنى في حياتنا, هكذا سنميل أكثر لجهة عدم الثقة بأي تغيير, وعدم الثقة بأن السياق يُمكن أن يتغيّر. فالحتمية الاجتماعية والهُوية سيحدَّدان مصيرنا. وهذا هو سبب عدم القدرة على أن نكون شركاء في الحديث الساعي إلى إيجاد تغيير في الواقع والتوْقِ إلى شيء ما - ولو صغير - سيتغيّر.

للمعلّم كآخر مهمّ وظيفة حاسمة في سيرورات البحث عن المعنى من جانب التلاميذ في الصف. عليه أن يبثّ رسائل تُفضي بالتلاميذ إلى طرح أسئلة حيال الحياة التي كانوا يريدون أن يعيشوها, لتسليط الضوء على مدى

التعقيدات في هوية الأفراد والمجموعة وغرس الإيمان بقدرتهم على تقرير مصيرهم بحيث أن هذا المصير هو البحث عن معنى غير مشروط بالواقع الاجتماعي الذي ولدوا فيه.

"الأقربون أولى بالمعروف"

إحدى القضايا التي تُشغل المعلمين هي الادعاء الشائع الذي يرد عادة في الخطاب القِيَمي, وهو أنه حتى لو كنتُ أفهم معاناة الآخر - فإن '"الأقربون' أولى بالمعروف". ولهذه المقولة تأويلات عدة. سيكون عليّ تعريف حدود "الأقربون", بعدها أحدّد لمَن أعطي اهتمامي ولمن لا أعطيه. وإذا كان الأمر بشأن القُرب الجغرافي مثلا, وكنتُ من حيفا, فهل سأهتمّ بالعرب الذين في حيفا أم بطالبي اللجوء السياسي الذين يصلون إليها ويتحولون عمليا الى فقراء المدينة؟ هل أقصد حرفيا الأقربين بمعنى العرب في المدينة؟ وهكذا!

مثل هذه المقولة تعكس منظومتين سلوكيتين وإدراكيتين, ومن هنا أهمية أن نفهم أكثر وللعمق ما تُريد قوله. المنظومة الأولى هي تلك المتصلة بمركّب البُعد الجغرافي للمبالاة والاحتواء, مقابل واقع الذات/الشخص. يُتيح لنا وعينا التعاطف مع العديد من البشر, لكن كلما كنا بعيدين عنهم جغرافيا فإننا نفقد العلاقة العاطفية معهم. وقد يصير التعاطف عقليا ومتباعدا خاصة في زمن نحن منكشفين فيه لكمية خيالية من المحفزات البصرية. مع انكشافنا لمزيد من الصور لأشخاص يتمّ قصفهم تقلّ قدرتنا على التأثّر. إن كمية الفظائع التي نشاهدها في وسائل الإعلام هي كبيرة إلى درجة تضطرنا إلى أن نبني لأنفسنا مِصفاة شعورية. بهذا المعنى, ابتعادنا عن الأحداث يُضعف تعاطفنا وتماثلنا وشفقتنا وقدرتنا على الاحتواء. طبعا, سيكون هناك أشخاص يستطيعون الشعور بالتعاطف تجاه الغرباء, لكن سيتمّ ذلك على أساس معرفة مُسبقة مع مجموعة الضحايا التي تُتيح التعاطف معهم حتى وإن كانت الأحداث الحاصلة تقع بعيدا عنا جغرافيا. في مثل هذه الحالة سيوسّع الشخص حدود مصطلح "الأقربون".

المنظومة الثانية التي يُمكن أن نفحصها هنا بالنسبة للمقولة المذكورة هي القدرة على المساعدة. والسؤال الجوهري, هل التعاطف يُمكن أن يظلّ في حدود الشعور أو أن هناك حاجة إلى عمل فعليّ يجسّد منظومة التعاطف, الاحتواء والتماثل . مثلا, في أعقاب الحرب الأخيرة هل استطعت أن اتعاطف مع سكان الجنوب ومع سكان غزة في الوقت نفسه. لكنني في الواقع لم أقم بأي شيء يعبّر عن ذاك التعاطف. فهل لا يزال لتعاطفي أي معنى؟ تجاوزًا لمسائل نظرية تتصل بمصطلح "التعاطف" المركّب, هناك مشكلة عملية في السلوك وتغيير الوعي. التعاطف هو في كثير من الأحيان نتيجة لوعي وشعور لكنه غير قابل دائما للممارسة العملية. هل هناك تغيير في الوعي يُتيح لنا أن نرى التعاطف على هذا النحو وبدون البُعد الفعلي إلى جانبه؟

مثل هذه الأسئلة مناسبة جدا لدى الحديث عن العنصريّة والتمييز والإقصاء. قدرتنا على التعبير عن التعاطف مع الأقربين منا مفهوم ضمنا لكنه ليس كذلك بالنسبة للآخر الغائب والآخر الحاضر. طالما أنه ليس هناك فعل يغيّر الوعي تجاه هؤلاء "الآخرين", نحن ملزمون كمربين أن نسأل أنفسنا هل حقا حصل تغيير أو أنه مجرّد حديث سطحي بقصد أو بغيره. الإمكانية الأخيرة من شأنها ألا تُثمر لأنه في غياب الفعل يُمكن أن يعود الأولاد والكبار, أيضا, بسهولة كبيرة عن مواقفهم الأولى. لأن الفعل مُلزم بينما المواقف غير ملزمة. في الفعل أتعاطف مع الآخر وأبني معه تحالفا وأكون ملتزما وأتحمّل المسؤولية عن تغيير وعيي. بينما, عندما أتحدث فقط وأحاول أن أغيّر وعيي بدون فعل يرافق ذلك, فإن تراجعي سيكون أسهل بكثير.

عطفا على ما قيل أعلاه, من المهم الانتباه إلى مقولة "الأقربون أولى بالمعروف", وما تعبّر عنه من وعي وموقف. علينا أن نشرح ما تعنيه بالنسبة لنا حتى يفهم التلاميذ المعنى الواسع جدا الذي يختبئ وراءها على كل دلالاتها داخل الصف وخارجه.

الحوار

الحوار ليس "طريقة" للحديث أو أنه يُفضي بالضرورة إلى اتفاق; كما أنه ليس مكان خالٍ من الصراعات, وأن كل شيء فيه يتم بهدوء. الحوار هو مبدأ موجّه وله عدد من الطبقات التي سنفصّلها لاحقا.

الحوار هو وضع يدور الحديث فيه بشكل يكون فيه المشاركون قادرين على الإصغاء حتى لو لم يوافقوا على مفاهيم تناقض أو تقوّض مفاهيمهم. حتى يتمّ الحوار, على المشاركين أن يلتزموا بالإصغاء وتطبيق قواعد السلوك التي تتناقض مع تلك الشائعة بين الأولاد والشبيبة, وبين البالغين أيضا, لأننا مجتمع لا يُجري حوارا

البتّة: الحوار في أحسن حال قصير, فاقد للمعنى وللعمق, وفي الحالة الأسوأ هو محاولة للقضاء على الخصوم.

> الحوار ليس محايدا, بل يأتي ليؤكّد الحاجة لاستيضاح قضايا مختلف عليها, وليس بغية الوصول إلى إجماع, وإنما لغرض توضيح مفاهيم مختلفة وحماية المفاهيم التي في وضعية أقلية. الحوار بهذا المعنى هو دائما سياسي وسجالي وليس في نيته التوصل إلى إجماع. إذا كان الإجماع هو محصّلة للحوار نفسه فإن الغضب وغياب الاتفاق هما أيضا جزء من الحوار. الحوار معناه أنني كشخص مستعدّ للإصغاء وأن أردّ بدوري. الحوار في الصف هو, أيضا, المكان الذي يُمكن للصوت الهادئ أن يُسمع لأن المعلّم سيكون هناك لإسماع الأصوات الصامتة.
>
> لماذا ينبغي إقامة الحوار إذا لم يعدنا بالضرورة بالهدوء والتوصل إلى إجماع؟ لأننا من خلاله نستطيع أن نفهم التركيب في ادعاءات مَن نعتبره خصما لنا. الحوار يفتح ويعمق بشكل ديالكتيكي (جدلي) الحديث ليطال طبقات لا نعرفها ولسنا واعين لها. يُتيح لنا أن نرى الناس كفسيفساء وليس كملصقات. سيبيّن لنا أن هناك أمكنة نستطيع أن نتبين فيها دوافع المواقف المعبّر عنها وجذور المعارضة حتى ولو لم نتفق معها. كل هذا سيؤدي إلى تطوير توجهات مناهضة للعنصرية.

للآخر المهمّ - أي للمعلّم - دور هام وحاسم في سيرورة إدارة الحوار في الصف, لأن عليه أن يُعلّم كيف يفعلون ذلك من خلال الاحترام المتبادل الذي ينبغي أن يُعمل به في أوضاع غياب الاتفاق, أيضا. عليه أن يفهم أنه يعمل في حيز فيه علاقات قوة, وعليه, إذا ما أراد تغييرها, أن ينتبه إلى السيرورات الحاصلة في الصف في حالة الحوار, وأن يضمن قدرة الأقلية على التعبير عن نفسها.

عندما يُجري الآخر المهم حوارا في الصف, عليه أن يسأل الأسئلة الموجهة ليطلب من الحضور التمحور في سلوكياتهم ومشاعرهم. هكذا, يكون المعلّم في وضعية المُصغي الفعّال وموجّه للنقاش. وهو لا يُعطي حق الكلام فحسب بل يقود سيرورة تغيير. وعليه أن يكون واعيا لذلك حتى لا يُفسّر الأمر على أنه مناورة منه. إن التحضير والقدرة على الإصغاء من المعلّم كآخر مهمّ تُتيح له إجراء الحوار الذي يريد في كل مسألة. ويصير ذلك أكثر صوابا في حالات يُعبّر فيها قسم من الصفّ عن مواقف عنصرية تتضمن التمييز والإقصاء. والحديث هنا عن حالات صراع لا يُمكن أن نتوصل فيها إلى اتفاق تام من خلال الحوار.

على المعلّم أن يفهم أن إجراء سيرورة حوار تتطلّب منه أن يعرف كيف يعيش مع الصراع وأن لا مجال لحلّه بحركة من يده. تتطلب سيرورة مواجهة الصراع وقتا طويلا لأنها تنطوي على جهد كبير للتغيير في الوعي والإدراك والشعور, أيضا. سيرورة التغيير والاستئناف على المفاهيم القائمة عملية صعبة وتنطوي على تهديد لأنها تُخرج الإنسان من التوازن الذي اعتقد أنه توفّر له في الموقف الذي اعتمده. والأمر أصعب بكثير بالنسبة لأبناء الشبيبة لأن التغيير قد يجسّد تهديدا على ما يعتبرونه هويتهم في الوقت الذي يعكفون فيه على إنتاج هذه الهوية.

على المستوى المنهجي, كل حالة حديث في الصفّ يُمكن أن تشكّل قاعدة للحوار. الطُرق الديداكتية (أساليب التعليم) يُمكن أن تكون مختلفة, ومع هذا ينبغي الحفاظ على جُملة من القواعد: أولها إجراء الحوار ليس في جلوس وجاهي لأنه في هذه الحالة سيمرّ الحوار عبر المعلّم الواقف في واجهة الصف, بل في هيئة دائرية. حتى لو كان الحوار انفعاليا جدا, عليه أن يُتيح لكل التلاميذ التعبير عن أنفسهم, خاصة لأولئك الذين لا يشاركون أو الذين يتم إسكاتهم في الصف. لا بدّ للحوار من أن يكون محدودا بزمن حتى تنتهي الحصة بتلخيص ومقولة من المعلّم. يستعرض المعلم في التلخيص المواقف والمشاعر التي طُرحت في النقاش, ويُضيف استنتاجاته هو من خلال توجيه أسئلة للتلاميذ إذا ما كانوا يرغبون مواصلة الحوار رغم كونه صعبا ربما.

التضامن في الصفّ

خلق جو تضامني داخل الصف يُشكّل حجر الزاوية في كل حديث عن العنصريّة والتمييز والإقصاء, لأنه من اللحظة التي سيكون عليّ فيها التعاون مع الآخرين الحاضرين فإني سأراهم بشكل مغاير. عندما يكون مستوى التضامن في الصف مرتفعا يتعزّز التسامح المتبادل والقدرة على إجراء الحوار. من هنا, يُمكننا أن نفهم أن التضامن ليس مجرّد حمل زائد في مواجهة العنصريّة بل شكل للتعلّم يُتيح للتلاميذ أن يجرّبوا فعليا إمكانيات أخرى في العلاقات بين بني البشر. ليس من خلال تنافس داروينيٍ وإنما من خلال فهم أنهم يستطيعون سوية أن ينجحوا أكثر في فهم "الآخر" ورؤيته جزءًا من المجموعة أو الصف. هذا, فيما سيشعر الآخر من ناحيته, أنه مقبولا على المجموعة ليس كآخر, بل كعضو كامل. كلما مال الصف أكثر لجهة التضامن ستكون لديه قدرة أكبر على إقامة الحوار وقدرة أفضل على التعاطي مع الصراعات.

يُعلم جهاز التربية والتعليم التلاميذ على التنافس على اهتمام المعلم وعلى موقع كل منهم في خارطة الصف وعلى العلامات وعلاقات القوة بين التلاميذ أنفسهم. هذا, لأن المدرسة انعكاس للداروينية الاجتماعية التي لا يبقى فيها إلا الأقوياء ولأن جهاز التربية والتعليم يهيئ التلاميذ لعالم تنافسي عديم التضامن.

> تعليم التلاميذ التضامن بشكل نظري يُمكن أن يكون مثيرا إلا أنه ينبغي تدريبهم على التضامن فعليا, من خلال فعل يومي في الصف. يُمكن أن تتجسّد مبادئ تطوير التضامن في طبيعة تخطيط الحصص وسيرورات التعلّم ومنح العلامات التي تتجاوز كونها شخصية. في اللحظة التي يذوق فيها التلاميذ طعم التضامن فإن شعورهم في الصف وسيرورات التعلّم ستتغيّر. مع هذا, ينبغي أن نأخذ بالحسبان أن التضامن لا ينشأ من ليلة إلى ضحاها, خاصة إذا كان الأمر بشأن نهايات المدرسة الابتدائية, وأكثر في الإعدادية. سنلمس في البداية الكثير من المعارضة لذلك لأن التلاميذ قد تكيّفوا على مدار سنوات للتعليم الوجاهي بحيث يكون كل تلميذ لذاته, وقد ذوّتوا قيمة التنافس. فلماذا "يضيّعون وقتهم" مع زملائهم الذين لا يتعلّمون ولا يتقدمون في الوتيرة المطلوبة؟ لماذا عليهم أن يكونوا متضامنين, إذا كان بإمكانهم أن يتعلموا بمفردهم بشكل أسرع؟ إن التلاميذ المستضعفين قد يشعروا أكثر بالتهديد في صف غير متجانس لأنهم سيخجلون من كونهم لا يعرفون المادة أو أنهم لا يعرفون كيف يساعدون المجموعة. وعليه, فقد يرفضون التعاون. من المهم, والحالة كهذه, أن نعرف أن بناء سيرورة تعلّم تضامنية يوجّه المعلّم فيها التلاميذ ويهتمّ بالتفاعل فيما بينهم, ينبغي أن تكون تدريجية حتى يتكيّف الجميع للشروط الجديدة والعمل بما يتناسب.

لا يتمّ بناء التضامن بكامل هيئة الصف بل في مجموعات صغيرة حيث التفاعل أسهل نسبيا. مثال واحد من أمثلة كثيرة لعمل من هذا النوع يُمكن أن تكون قراءة مشتركة لمقال قصير عن موضوع معيّن في الصف. يرجّح أن أحد التلاميذ سيتطوع للقراءة بصوت عالٍ. وستكون مهمة المجموعة أن تلخص المقال وتعرضه أمام المجموعة. على المعلّم أن يُعطي تعليمات واضحة بخصوص ما يتوقّع أن يحصل في المجموعة وما هي نتائج العرض. وهكذا, فإن التلاميذ الأقلّ بروزاً في الصف سيرون أنفسهم ممثلين في نقاش كهذا ولو بشكل غير فعّال. على المعلّم أن يواصل تعاطيه مع حالات متطرفة لتلاميذ يرفضون التعاون وأن يشرح لهم مدى ربحهم للأمد البعيد من تبني التضامن وإن كانوا يتخوفون منه.

يتمّ تطوير التضامن كذلك من خلال حوارات عن الوضع في الصف, وعن التفاعل بين التلاميذ, وعن مدى القرب والبُعد بين تلاميذ معيّنين, وهكذا. الأساليب المناسبة في هذه الحالات هي نظريات في التعليم اللامنهجي الذي يهدف إلى ترسيخ التعارف المعمق بين أفراد الصف الأمر الذي من شأنه أن يخترق الحدود بين المجموعات الداخلية.

في حال وجود الفرصة يُمكن استعمال العلامات في تسريع سيرورات التضامن. مِثال بارز على ذلك هو عندما يمنح المعلمون علامات مُدمجة: علامات للمجموعة وعلامات فردية, التي تعبّر عن مجهود المجموعة والجهد الذي بذله كل واحد من التلاميذ داخل المجموعة بالتناسب.

السيرورة التأمّلية

نقوم بسيرورة تأمّلية ذاتية في كل وقت: نتحدث إلى أنفسنا قبل العمل, خلال العمل وبعده. نطوّر كمربّين حدسا يُمكّننا من اتخاذ قرارات والتفكير السريع خلال العمل. إن كمية القرارات التي يتخذها معلّم في صفّه خلال الإصغاء والتدريس والردّ على سلوكيات وغيرها .هي خيالية. إننا متعوّدون على العمل في وضعية ضغط. لكن في مرات كثيرة نعدم الأدوات المناسبة للردّ في حالات معينة, خاصة عندما نناقش أمورا مختلفا عليها. نُدرك أحيانا, أننا مخطئون ونكون أحيانا غير متأكدين أننا أخطأنا. نكون أحيانا عاجزين مقابل أوضاع معينة وليس لنا مَن نشاركه تخبطاتنا في اللحظة في المكان والزمان اي "هنا والآن". إن عُزلة المعلّم هي من أكثر الظواهر التي يتم البحث فيها, لأنها تفرض علينا تحديا هاما. نكون في مهنة التدريس مكشوفين كبالغين لوحدنا في كل لحظة أمام التلاميذ.

تكون السيرورة التأمّلية بالنسبة لنا بمثابة نموذجا أساسيا للمداولات مع الزملاء حيث نستطيع أن نشاركهم في تخبطاتنا وحيرتنا بخصوص ما يدور في الصف, وأن نُصغي ونقدم النصائح. السيرورة التأمّلية هي سيرورة من الصعب الخوض فيها لأننا تعوّدنا أن نكون لوحدنا. يتطلّب الأمر منّا أن ننكشف لأقوال صعبة من زملاء لنا عن أخطائنا. قد نجد صعوبة في مشاركة مجموعة الزملاء مسائل تثير الاختلاف مثل العنصريّة والتميز والإقصاء. صعب جدا بالنسبة لنا, بالرغم من الإيجابيات, أن نفكّر بأن سيرورة التأمّل يُمكن أن تُكسبنا أدوات لمواجهة أنفسنا ومواجهة الصف. إن سيرورة التشاور مع الزملاء مفيدة عندما تأخذ بالاعتبار كل هذه الصعوبات.

فيما يلي بعض قواعد الحوار التأمّلي:

- في حال لا يوجد موجّه لمجموعة الزملاء, علينا الاتفاق أن يجري الحوار بشكل مفتوح بين أناس متساوين. يُمكن لمجموعة التشاور أن تشارك أصحاب وظائف أدارية بشرط أن يكون هناك اتفاق ألا تتجسّد وظيفة هؤلاء خلال سيرورة الحوار.

- تبدأ السيرورة التأمّلية في اللحظة التي يبدأ عضو في المجموعة في طرح مسألة حصلت فعلا في الصف . ما نسميه في العادة "حالة الفحص". من المهمّ أن يسأل أعضاء المجموعة أسئلة كثيرة بخصوص الحالة ليتسنى الغوص في عُمق الأمور.

- في مجتمعنا عموما, ومجتمع المعلمين خصوصا, نحن معتادون الانتقال إلى مرحلة الفعل بسرعة: "عليكِ أنت تفعلي كذا وكذا..." ;"ربما جرّبتم.."; مثل هذه العبارات تسلب المعلّم الذي شارك زملاءه في حالة الفحص القدرة على الإصغاء. قد يدخل فورا في حالة دفاع عن نفسه فتظلّ المسألة مسطّحة. إن انهيال سيل من الاقتراحات عليه سيشلّه تماما. في نهاية الأمر, إذا كان المعلّم الذي طرح المسألة يستطيع أن يوافق مع اقتراح عملي كهذا أو ذاك, فسيحدث من فهمه أن الاقتراح يأتي منه, أيضا, وأن لديه كامل الوقت لتحليله.

- هناك إمكانيتان للعمل لدعم شخص طرح مسألة صعبة. الأولى . التعاطف معه وفهم ضائقته والإصغاء لمشاعره. والثانية .توجيه المزيد من الأسئلة الموجّهة التي يُمكنها أن تفكك الحالة. كلّما نزلنا إلى العمق أكثر بأسئلة موجّهة, سنرى أنه سيكون أكثر قدرة على معرفة السبب الأساس الذي يشعر أنه أدى إلى إخفاقه أو أنه أعطى لمشاعره الداخلية أن تستحوذ على الحالة.

- كلما تدربنا أكثر على سيرورة التأمّل سندرك أن أفضل الحالات لفهم أنفسنا من خلال حوار الزملاء هي عمليا البحث الذاتي لأعمالنا من خلال مرايا الآخرين الجالسين معنا في تلك اللحظة.

- من المهمّ أن نفهم أن هناك حالات لن يكون فيها للمجموعة التشاورية إجابة على المسائل التي طُرحت, لكنها تفتح لنا سيرورة تعبير عن الذات ودعم متبادل. إنه عمليا الأمر الأهمّ الذي يُمكن أن يحصل عليه معلم في ضائقة: ألا يكون وحيدا وألا يواجه الأمر وحيدا.

في كل ما يتّصل بالعنصريّة والتمييز والإقصاء في العملية التربوية فإن وجهات نظر الزملاء هامة لأنها تتيح الشعور بالمشاركة لا بالعزلة. من المهم جدا ألا نكون معزولين في حالات الصراع حتى نستطيع الاحتفاظ بوجهات نظرنا وقدرتنا على المواجهة.

مناهضة العنصريّة: تمكين الأطفال في جيل الطفولة المُبكرة

د. حجيت جور زيف
قسم الطفولة المُبكرة، سمينار هكبوتسيم

أبعاد نظرية

أهمية التعاطي مع النضال لمناهضة العنصريّة في جيل مُبكر

تشير أبحاث جرت في الولايات المتحدة إلى أن الأطفال واعون في سنّ مبكرة جدا للفروق الجسدية والثقافية بين بني البشر, وأنهم يلتقطون التوجهات الاجتماعية المرتبطة بهذه الفروقات. قامت ماري ألن جودمان برصد مئة طفل فاتح وداكن البشرة, تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة, ووجدت أن الأطفال لم يكونوا واعين للفروقات العرقية فقط وإنما عبّر حوالي 25% منهم عن مواقف كانوا قد ذوّتوها بشأن التفضيل العرقي[1]. ينتبه الأطفال إلى الفروقات العرقية بل أن بعضهم واعٍ, أيضا, لعلاقات القوة بين الأعراق.

> قالت طفلة فاتحة البشرة ابنة الخامسة أنها ستشتري بنطالا جديدا. "ما لونه؟" سألتها صديقتها, طفلة داكنة البشرة. ردّت الطفلة فاتحة البشرة: "ليس بنيّا لأنني لا أحبّ اللون البُني". قالت الطفلة داكنة البشرة: "إذن, أنتِ لا تحبينني!". قالت الطفلة فاتحة البشرة: "لا, أنا أحبّك. ولكني لا أحبّ البنطال باللون البُني, فقط".

لدى تأهيل معلمات ومربيات الجيل المُبكر, والذي يتمّ من خلاله التعليم عن سيرورات التطور الفكري والجسدي والعاطفي والاجتماعي لدى الأولاد والبنات, هنالك تطرق محدود - في حال حصل ذلك أصلا - لسيرورات الفهم التي تحدث في الجيل المبكر فيما يتعلّق بانتمائهم العرقي - الثقافي. يستند هذا التوجه إلى الاعتقاد بأن الأطفال الصغار, على براءتهم, لا ينتهون لعلاقات القوة الاجتماعية, وأنه يجب أن نترك لهم فترة الطفولة الطاهرة البريئة. إن عدم التطرق إلى موضوع تطور الوعي لعلاقات القوة الاجتماعية في تأهيل المربيات يعكس وينسخ التوجه القائل بأن امتناع الكبار عن الحديث مع الأطفال عن العنصريّة سيمكّنهم من النموّ دون أن تكون لديهم أفكارا مسبقة[2].

يحاول الأطفال أن يجدوا معنى لتجاربهم حتى في الوقت الذي يصمت فيه المعلمون/ات والأهل. بدون تفسير وتوجيه من الكبار, بدون التمييز بين الاعتراف بالفروقات وبين العنصريّة ورفضها بشكل قاطع, يتعزّز لدى الأطفال الإدراك أن الفروقات مرتبطة بشكل طبيعي بتوزيع القوة غير المتساوي. فهم يستوعبون, من خلال التأمل في بيئتهم, النهج الاجتماعي والذي تقوم وفقه مجموعات عرقية/ إثنية معيّنة باستغلال مجموعات أخرى, ويفهمون أنه النظام الصحيح للعالم. هكذا, يُفضي التجاهل إلى تعزيز العنصريّة كنظام اجتماعي ويكرّس الوضع القائم.

يكبر الأطفال دون أفكار مسبقة ومواقف عنصرية فقط حينما يعيشون في مجتمع غير عنصري. حتى ذلك الحين, وظيفتنا كبالغين أن نوجّههم وأن نرشدهم ليطوّروا تفكيرًا وتصرفا اجتماعيا مناهضا للعنصرية. من الممكن القيام بذلك عن طريق توفير المعلومات حول الهوية الاثنية/ العرقية/ الجندرية لدى الأطفال, وتطوير الشعور بالاعتزاز بهذه الهوية عن طريق توفير المعلومات عن المجموعات الأخرى وتطوير الاحترام والتقدير اتجاهها, وعن طريق الشرح عن علاقات القوة وكيفية قيام العنصريّة بالحفاظ عليها. علينا, كذلك, إكسابهم الأليات لمواجهتها وأن نكون نحن بأنفسنا قدوة لمحاربة العنصريّة على جميع أشكالها - (العنصريّة ضد النساء (سكسيزم), العنصريّة ضد الشرقيين, ضد أصحاب البشرة الغامقة, ضد مجموعات إثنية, ضد أناس فقراء, ضد اناس ينتمون الى دين معيّن (مثل اللا سامية او الأسلاموفوبيا), ضد ذوي الاحتياجات الخاصة - هذا التوجّه سيمكّن الفرد ومجموعة الانتماء, أيضا.

1. Winkler, E. N Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race, PACE –*High Reach Learning,* vol. 3 no 3, 2009. https://www4.uwm.edu/letsci/africology/faculty/upload/children_colorblind.pdf
2. Derman-Sparks L., C. Tanaka Higa, B. Sparks., Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops, available at: http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_childrenraceracism_english.pdf

ما هي العنصريّة

كتب ألبير ميمي, كاتب ومثقف فرنسي - تونسي معروف, كتابا عن العنصريّة[3], يصف فيه المجتمع البشري كمقسّم إلى مجموعات مسيطِرة ومسيطَر عليها, أو إلى أولئك المنتمين لمجموعة الشخص نفسه و "الآخرين". تطرق ميمي إلى الاستعمار الفرنسي في شمال أفريقيا ورأى العنصريّة كجزء جوهري من الاحتلال الاستعماري. عرّف العنصريّة كإكساب قيمة للفروقات الحقيقية أو المتخيلة بين البشر, والتي تبرّر منح فائض من الحقوق لأحدهم والتعامل بعدوانية مع الآخر والمسّ به. تعريف ميمي للعنصرية ووصفه للظاهرة في كتابه "العنصريّة" أصبحا حجر الأساس المقبول لفهم العنصريّة عالميا.

ش. طفل من "موشاف", لعب مع د. جاره الطفل. سمع د. يقول تنقصه بعض اللعب وأن العرب سرقوها (أفكار سائدة في المجموعة التي يعيش فيها, ان العرب يسرقون). في وقت لاحق بحث ش. عن لعبة ولم يجدها. هاتف عمته الشرطية واشتكى: "العرب سرقوا لعبتي".

العنصريّة, وبالرغم من أنها ظاهرة منتشرة في أمكنة كثيرة, يتمّ اكتسابها وتشكّل محصّلة لتفاعلات إنسانية وتُعلّم من خلال وسائل الإعلام العديدة والأدب واللعب وما إلى ذلك. بناء عليه, من الممكن تغييرها. تعبيرات متطرفة للعنصرية, كالعبودية مثلا, اصبحت معتدلة مع مرور الزمن. فالعبودية اليوم, وإن كانت لا تزال موجودة في العالم, تعتبر مرفوضة وغير قانونية. في دول العالم الديمقراطية يعتبر بنو البشر متساوون أمّا التميز بأنواعه ضدهم - على خلفية العرق, الجندر, القومية, الاثنية, الدين أو إعاقة جسدية أو نفسية - فممنوع ويعتبر غير شرعي. ولكن في وعي الكثير من الأشخاص يُشكل الاختلاف بين البشر سببا كافيا لتعامل يميّز ضدهم ولأفكار نمطية وإقصاء. رغم كل القوانين الموجودة لحماية حقوق المجموعات المختلفة, فإننا نعيش في مجتمع لا تتوفّر فيه المساواة ويلحق الضرر بمجموعات كثيرة نتيجة إقصائها إلى الهامش, نتيجة التميز والتعامل المُهين وأشكال أخرى من المسّ بحقوقها.

أ. ولد أثيوبي عمره خمس سنوات لم ينتظر دوره للتزلّج بالمزلاج. تجاوز بشكل سريع البنت التي كانت أمامه, تجاوزها وتزلج بسرعة في حين كانت تتموضع ببطء على مَتن المزلاج. توجّه والد البنت إليه صارخا في وجهه: "عُد إلى السودان - ليس لديك ما تفعله هنا"

يقضي التوجّه العنصري بأن هنالك أشخاصا ينتمون إلى عرق أسمى بيولوجيا من الأعراق الأخرين وأنه, بفضل هذا التفوق البيولوجي, فانهم أرقى اجتماعيا وثقافيا. وأنهم أفضل من غيرهم فهم يستحقون فائضا من الحقوق ولهم الشرعية المفترضة للسيطرة على مجموعات يتمّ تصويرها على أنها أدنى بسبب أصولها. هذه الفرضيات العنصريّة غير صحيحة طبعا. يقول يهودا شنهاب أن "العرق" هو مصطلح مُتخيّل, لأنه على مرّ التاريخ كان هنالك اختلاط بين المجموعات البشرية.[4] بالنسبة لأبناء الشعب اليهودي مثلا, تمّ الحفاظ على تجانس نسبيّ بسبب الموانع الدينية وبسبب التهميش الاجتماعي واللاسامية. بالرغم من ذلك, اليهود مختلفون جدا عن بعضهم البعض ويشبهون سكان المناطق التي عاشت مجموعاتهم فيها مثل روسيا, شمال أفريقيا أو أثيوبيا, أكثر مما يشبهون أبناء شعبهم اليهودي من مواقع أخرى. العنصريّة لا تستند إلى العلم, وفي واقع الأمر, لا علاقة بين خصائص مثل الجمال والقيادة والروحانية وما إلى ذلك, وبين الأصول البيولوجية. العنصريّة, حسب ميمي, ليست عقلانية ولا تقوم على منطق وليس لها سبب. العنصريّة مبنية على مشاعر وأفكار مُسبقة, على تربية وعلى تجريد الغريب من إنسانيته.

تُنتج الثقافة التي تنطوي على عنصرية اتجاه مجموعات مُستضعفة, والتي تنفي "الأخروية", أجواء تصوّر العنصريّة على أنها نظام عالمي طبيعي. يتربى الأشخاص على الإيمان المُعلن والمُضمر بأن الانسان صاحب البشرة البيضاء هو أفضل من صاحب البشرة الداكنة, وأن الاشخاص الذين يولدون أصحاء هم محظوظون مقابل "بائسي المصير" الذين يعانون من جسد "غير معافً", وأن الرجال أفضل في السيطرة والادارة, وأن النساء وُلدن مع ميول للطبخ وللاهتمام بالأطفال, وأن أبناء ديانة معيّنة أفضل من أبناء ديانة أخرى, وأن للأغنياء الحق في إدارة العالم وأن الفقراء هم كذلك لأنهم لا يجتهدون في العمل.

أراد ر. أن يلعب بالتراكتور اللعبة التي لعبت فيها ل. قال لها: "أعطيني التراكتور, فقط الأولاد يقودون التراكتور. ممنوع على البنات أن يلعبن بالتراكتورات".

3. ميمي,أ. (1994) **العنصريّة**. بيروت, دار الحقيقه للطباعة والنشر والتوزيع.
4. ما هي العنصريّة, برفسور يهودا شنهاب في هذا الكتاب, صفحه 20

يحذر ميمي من الاستعمار, ففي حالة الاحتلال الاستعماري, حسب قوله, المستعمِر والمُستعمَر على السواء يتّسمان بالعنصريّة. يقوم المُحتلون بتعزيز العنصريّة في أنفسهم لكي يبرروا أعمالهم. يستخفون بالخاضعين لهم, يقلّلون من قيمتهم, وينظرون إلى ثقافتهم على أنها راقية وقيمهم أكثر أخلاقيةً. ينسب أصحاب النفوذ, القاهرون, لمكانتهم الاجتماعية ركائز بيولوجية شمولية لتعزيز قوتهم وإدامتها وتبريرها. ينسبوا لخصائص عندهم . مثلا, لون البشرة البيضاء, اللباس الغربي واللغة الانجليزية وغيرها . قِيَما إيجابية ويجعلونها رمزا للتفوق. مثل هذه السيرورات تحصل في مساحة العنصريّة الموجهة ضد النساء: تكتسب الصفات الرجولية تقييما أعلى من الصفات الأنثوية, ويتم تربية النساء على الاعتقاد بدونيتهن فيذوّتن العنصريّة الجندرية الموجّهة ضدهن.

أم بيضاء سمعت ابنها وأصحابه وهم في السادسة من العمر يتحدثون فيما بينهم حول ايجابيات عدم كونهم "سودا".

تتحول المجموعة التي تعاني من العنصريّة إلى أقلية تعاني التمييز ضدها, حتى وإن تساوت عدديا مع الأكثرية المُسيطرة أو حتى لو شكّلت الغالبية من السكان, لأن مكانة الأقلية تتعلق بانعدام القوة الاجتماعية. هكذا النساء, فهن أقلية تعاني من التمييز حتى وإن كنّ غالبية من الناحية العددية.

لا توجد علاقة بين ميزات الأقلية التي تتصوّرها الغالبية وبين الواقع. فالبيض الأوربيون ينظرون الى أصحاب البشرة الغامقة على أنهم ضعفاء ثقافيا. الرجال يرون النساء على أنهن حسّاسات, ثرثارات وغير قادرات على اتخاذ القرارات. الأشخاص بدون إعاقة ينظرون إلى الأشخاص مع إعاقات على أنهم مساكين وسيئو الحظ. ذوو الهوية الجنسية المألوفة ينظرون الى المثليين من الرجال على أنهم مخنثون والمثليات كرجاليات. اللاساميون يرون اليهود كبخلاء وطماعين. أهل المدن يرون سكان القرى كمتخلفين ومُضَطهِدين للنساء. الأغنياء يرونَ الفقراء ككسالى وعديمي القابلية للعمل. لا يمكن التأثير على طريقة تفكير العنصريين عن طريق إيراد الشواهد والاثباتات لأنهم لا يعترفون بالحاجة إلى فحص الواقع. كما هو معلوم, لا تسري قواعد المنطق فيما يتعلق بالعنصريّة. تتناقض الأفكار المسبقة أحيانا بعضها مع بعض: فاليهودي هو بخيل وعبقري في الوقت ذاته, المرأة غبية ومحتالة, المُعاق مسكين وبطل خارق يتغلب على المصاعب. تزداد العنصريّة قوة عندما تكون متعددة المستويات. مثلا, اتجاه الشرقيين أصحاب البشرة الداكنة أو اتجاه النساء العربيات المسلمات أو النساء ذوات الإعاقة.

تتشكّل الظواهر العنصريّة دوما في سياق اجتماعي وقد تكون أحيانا مُستترة غير ظاهرة. هنالك أنواع عديدة للعنصرية تؤدي إلى التمييز والتهميش في صيغ متنوعة. مثلا, العنصريّة التي تؤدي الى تمييز بُنيوي تنتج مُجتمعا يكون فيه القُضاة من الأشكناز والسجناء من الشرقيين. إن إحدى ظواهر العنصريّة الشديدة تتجسّد في العنصريّة التي يتم إنكارها, تلك المُستترة عن الوعي, عنصرية تخيلنا أنها رحلت من العالم. العنصريّة التي يتمّ إنكارها تندمج أحيانا مع العنصريّة البُنيوية: مثلا, يعتقد الكثيرون أن العنصريّة اتجاه الشرقيين هي في حكم الماضي رغم أن الحقائق تشير إلى أنه لا يزال 90% من المحاضرين بدرجة بروفيسور في الجامعات من الأشكناز, وأن طالبا جامعيا واحدا فقط من بين كل أربعة طلاب من أصل شرقي, بينما 90% من السجناء في إسرائيل هم شرقيون.

تُنتج العنصريّة الايجابية مقولات مقبولة ولطيفة في الظاهر, ولكنها لا تختلف في الفحوى عن العنصريّة السلبية. الكتاب "ولد من الشوكلاطة" بقلم حجيت كوهين - والتي تقوم فيه المعلّمة بتفسير لون بشرة الولد البنية بشكل إيجابي- يعكس عنصرية إيجابية. الشوكلاطة حلوة ولذيذة ولكن لا فرق بين القولَيْن: ولد بُني مثل التراب وولد بني مثل الشوكلاطة. هذا التوجه يُهين ويمسّ بالمدى نفسه. إنه توجّه للإنسان - ولد أو بنت - وفق لون بشرته وليس بحسب شخصيته, صفاته, مواهبه أو تميّزه الانساني, كما من المفروض أن يكون. يسمع الأطفال .كانوا من الأولاد أو البنات . من أصل أثيوبي كلمة شوكلاطة كمصطلح تحقيري للون بشرتهم. حتى وإن كان نابعا من "النوايا الطيبة" للمربية فإنه يُفهم كإهانة في المجموعة الأثيوبية. من الممكن أن تكون العنصريّة إيجابية مثلا شراء السكاكر لطفل أسود لأنه "حلو" جدا أو تفضيل طفل/ة عن طريق إعطائه/ا مهام إيجابية.

ولد عمره 5 سنوات سأل أمه: "كيف يمكن ألاّ يكون هنالك اي سوبرمان أسود البشرة؟"

التربية لمناهضة العنصريّة في جيل الطفولة المُبكرة

جوهر الاقتراح

نحن ضد التقسيمات الاجتماعية المبنية على لون البشرة, الانتماء الطبقي, الانتماء الاثني, القومي, الديني, الجندري والاعاقة الجسدية وغيرها. نرى في هذه التقسيمات نظاما اجتماعيا مُكتسبًا, ونقترح طُرقا تربوية لدحض رؤية توزيع القوى غير المتساوي لمجموعات طبقية, عرقية, جندرية, إثنية وقومية – على أنها نظام اجتماعي طبيعي. يعتمد هذا الاقتراح على التربية النقدية النسوية والتي تبحث في التربية من منظار المساواة والتغيير الاجتماعي وتقترح طرقا تربوية للتصدي للأنماط العنصريّة والتمييز على كل أشكاله, المستتر منها والظاهر.

الهدف من التركيز على الموضوع هو خلق تغيير في الوعي لدى الأطفال صغيري السّن, ولدى المربيات والأهل, وإحداث تغيير اجتماعي من أجل العدالة الاجتماعية من منظور تربوي يأخذ بعين الاعتبار جميع فئات المجتمع "دون فرق في العرق والدين والجنس", ومن خلال الاعتراف بوجوب رفض كل أنواع التمييز والعنصريّة اتجاه مجموعة أيا كانت.

الأطفال الذين يعيشون في ظروف غير متساوية يتعرضون إلى ظواهر اللا مساواة ويذوتونها, ولكنهم لا يعرفون تسميتها بالاسم وفهم ماهيتها. يُنمّي الشرح عن الظاهرة والنشاطات التربوية ضد العنصريّة والتمييز لدى الأطفال الحسّ بالعدل الطبيعي الكامن فيهم. إن تغيير الواقع يتطلب الاعتراف به, التعبير بالكلام عن الظاهرة السلبية المرصودة واتخاذ موقف اخلاقي واضح ضدها. إن خلق الوعي الاجتماعي ينطوي على معرفة وفهم الواقع وتحليله وتطوير الحساسية للمشاكل النابعة عن التمييز.

يُنمّي الشرح عن الظاهرة والنشاطات التربوية ضد العنصريّة والتمييز لدى الأطفال الحسّ بالعدل الطبيعي الكامن فيهم.

كوننا نعيش جميعا في واقع نتعرض فيه إلى ظواهر عنصرية وتمييز ضدّ مجموعات اجتماعية فإننا لسنا أنقياء من الأفكار المُسبقة والنمطية. بالإضافة إلى النشاط التربوي مع الأطفال, على كل واحد وواحدة منا أن ي/تفحص نفسه/ا والخوض في سيرورة مواجهة مع التربية التي تلقيناها والتي صقلت شخصياتنا. نركز هنا على كل أنواع التمييز والعنصريّة ضد جميع المجموعات التي تعاني منها. من الممكن استعمال الأفكار لفعاليات على أنها وحدات متسلسلة - القيام بكل فعّالية على حِدة أو دمجها - بحسب قرار المربية ومعرفتها بصّفها أو روضتها.

الاقتراح مكتوب بصيغة المذكر والمؤنث. تستعمل مُعظم البرامج التربوية صيغة المذكر فقط من خلال محو عمليّ لحقيقة أن خمسين بالمئة من مجموعة الطلاب والطالبات هن من الإناث. التّوجه للمربيات, وهو جمهور مكّون في مُعظمه من النساء, يأتي بصيغة المؤنث. من المهم الاعتراف بحقيقة أن التربية في البلاد, خاصة في جيل الطفولة المبكرة, هو عمل يتمّ بمعظمه بأيدي نساء. تنطوي هذه الحقيقة على الكثير من القوة. بل تجسّد الإمكانية لتغيُرات عميقة, تمّ إنجازها ولا تزال تُنجز في إطار الثورة النسوية.

كيف نربي لمناهضة العنصريّة في الجيل المُبكر

الخطوة الأولى في التربية لمناهضة العنصريّة هو الاعتراف بالعنصريّة كظاهرة وتسميتها باسمها. الخطوة الثانية, أن نفهم أن الأطفال يفكرون في مسائل العرق في فترات مختلفة من نموّهم. وعليه, على البالغين أن يوضّحوا لأنفسهم الفرق بين الاعتراف بالهوية الاثنية وبين العنصريّة. هنالك فروقات في اللون والجندر والدين والطبقة والامكانيات الجسدية, نراها نحن والأطفال أيضا, ولا حاجة لإنكار وجودها. يبرز التوجّه العُنصري حين يتمّ إعطاء هذه الفروقات قيم التفوّق أو الدونية, عندما يتمّ إعطاء الفرد قوة ومكانة أعلى بينما يكون الآخر عُرضة للمسّ والاستضعاف.

> قال أخو أمنون ليفي معدّ المسلسل "الشيطان الطائفي" أنه طلب من أمه أن تغسله جيدا في طفولته لكي يصبح أكثر بياضا. منذ صغر سنه فهم أن البشرة الفاتحة أفضل من البشرة الغامقة لأن أصحاب البشرة الفاتحة لديهم مكانة اجتماعية أفضل.

من الشائع الاعتقاد بأن التربية لمناهضة العنصريّة في الجيل المبكر هي تربية لتقبل المختلف أو الآخر. من الشائع, أيضا, تحديد أهداف مثل "سيتعرف الأطفال على الآخر, ويطورون التسامح اتجاه الآخر", وغيرها.

قراءة القصص ومرافقتها بأسئلة مثل: هل أحببتم القصة؟ ماذا شعرتم؟ مع أية شخصية تماثلتم؟ هذه الفعاليات, رغم كونها جيّدة, لا تمرّر رسالة واضحة ضد العنصريّة إذا كانت لا تعترف بالظاهرة ولا تستنكرها. الأطفال في جيل الطفولة المبكرة لا يستطيعون الربط بين هذه الفعاليات وبين العنصريّة التي ينكشفون عليها في الشارع والعائلة أو الأماكن الأخرى.

نقترح تمرير رسالة واضحة بأهمية قيمة المساواة بين البشر والتعامل المحترِم لكل واحد وواحدة بصرف النظر عن لون البشرة, الجنس, المكانة الاجتماعية, الانتماء الإثني, الدين أو الوضع الجسدي. من المفروض أن ترفض هذه الرسالة كلّ تصرّف مُسيء أو مُهين أو غير مُحترِم اتجاه الآخر وأن تخلق حساسية ووعي لتصرفات تبدو أن لا صِلة لها بالعنصريّة (عنصرية مستترة أو عنصرية إيجابية), وتطوير الإدراك بأن هذه التصرفات غير مقبولة, أيضا. الرسالة الواضحة يجب ان تمرّ بين المضامين المختلفة المعروضة في الروضة كخيط حرير وكردّ فعل على الأحداث وكخطاب متواصل مع الأطفال في السيرورة الطبيعية لحياتهم.

تُثير التربية لجيل الطفولة المبكرة معضلات غير محلولة وحيرة شديدة, إذ أن الأطفال صغار جدا, هشّون وبَرِيئُونَ , لكنهم ينكشفون بأنفسهم على ظواهر العنصريّة والتي تحدّد نظرتهم للأشياء. تتداول هذه الحقيبة هذه المعضلات والصعوبات ولكنها لا تتخذ موقفا قاطعا لا بهذا الاتجاه ولا بذاك, بل لا يتمّ الحسم إلا ضمن سياق الحالة والبيئة ومن خلال معرفة الأطفال لأنفسهم. لا وجود لأجوبة قاطعة لجزء كبير من المعضلات, وعلى كل مربية ومربية أن تتصرف وفقا لوجهة نظرها ومعرفتها بمجموعة الأطفال في روضتها بالطريقة التي تناسبهم وتناسب السياق الذي يعيشونه. لا يوجد بديل لاعتبارات الشخص البالغ المسؤول: نحن نرسم خط يشير إلى اتجاه, ولكن الواقع في حياة الأطفال من الجنسين قد يأتي بحالات وأحداث ووقائع وأحاديث بنات وأولاد تحتاج ردّة فعل مبدئية قيمية جدية وهامة, تصمّم الفارق وتصنعه.

ما هي الطريقة المناسبة للتعامل مع العنصريّة؟ هل نسمي الظاهرة باسمها حين تحدث؟ مثلا, ضايق أطفال في حضانة معيّنة ولدا من أصول أفريقية ونادوه "عبد أسود, عبد سامبا", فبكى. من الواضح أنه ينبغي رفض التصّرف, هل يجب أن نفسّر للأطفال أن مثل هذه التسميات هي عنصرية؟ وكيف؟ هل نكتفي بالقول أننا لا نستعمل الأسماء التحقيرية في الروضة؟ أو ربما أجّلنا النقاش وقصصنا قصة أخرى مشابهة ولكن مختلفة, لنفسّر من خلالها ما هي العنصريّة؟

تبدأ التربية لمناهضة العنصريّة باتخاذ موقف واضح حتى في جيل الروضة ضد تصرّفات عُنصرية لا يُمكننا نتقبلها. العنصريّة هي نوع من العنف, وكما لا يمكننا أن نسمح بشكل آخر للعنف في الروضة, في ساحة اللعب وفي العائلة, فإننا لن نسمح بمظاهر العنصريّة في الروضة. ولكن أي تفسير سيرافق هذا الرفض القاطع؟ كيف نفسّر للأطفال من الجنسين ما هي العنصريّة؟ كيف نخلق تعاطفا مع مَن أُهِين أو تمّ المسّ بمشاعره؟ متى يصحّ إعطاء التفسير واتخاذ موقف واضح؟ في أي سياق؟

على التربية المناهضة للعنصرية أن ترفض أحداثا عنصرية. وفي الروضة, أحداث من هذا النوع, أحيانا. مثال على ذلك, رأى الأطفال في إحدى الروضات رجلا صينيا يقف على شرفة أحد البيوت المجاورة للروضة وهو يعتني برجل مسّن, وقد اعتادوا مُناداته كما في جوقة "صيني صيني" دون أن تُولي المربية ذلك أي اهتمام. في روضة أخرى نظر الأولاد من خلال السياج إلى عامل نظافة أسود البشرة ونادوه "شوكو, شوكو" فابتسمت المعلّمة في الروضة. التربية المناهضة للعنصرية لا تكتفي برفض الظاهرة, يجب أن يتبع ذلك الشرح والتفسير. في هذه الحالة كان بالإمكان تعليم الأطفال عن الصين, إحضار صور إلى الحضانة, أغانٍ وعادات وتقاليد من الصين, صنع المصابيح الصينية وحتى دعوة العامل الصيني للحضانة لكي يتمكن الأطفال من التواصل مع الانسان كإنسان. أي العمل الإيجابي الذي يفكك النظرة النمطية عند الأطفال, مهمّ بل أكثر أهمية من رفض التصرّف المسيء.

في روضة أخرى, لعبت مجموعة من الأطفال بأشرطة ملّونة. توجّه طفل من أصل اثيوبي إليهم وأراد الانضمام للعبة. أجابته البنات: "لا تستطيع أن تلعب معنا, لأنك لست مثلنا". سألت المربية عن سبب هذا التصّرف اتجاه الطفل فقلن لأنه ولد ولأنه غير نظيف "أسود". ردّت المربية أنه كلام غير لائق وأن الجميع في روضتنا متساوون, البنات والأولاد, وأن الجميع نظيف. ذهب الولد مُهانا. لنتمعن بما حدث: قامت المعلمة برد فعل وأشارت إلى قول البنات كونه قيمة سلبية ولكنها لم تقم بإعطاء التفسير الذي يضع المقولة في سياق أوسع من التمييز والعنصريّة. كما أنها لم تقف بحزم ضد التصّرف ولم تبادر إلى نشاط معين أو تفسير

عام بعيدا عن الحدث في وقت لاحق. لو كان الحديث عن عنف جسدي لما كانت المربية أكتفت بقولها "هذا غير لائق". لو قامت البنات بدفع الولد أو ضربه لأوقفت اللعبة غاضبة من العنف الجسدي ولربما عاقبت من ضَرَبَ أو لتحدثت عن حادثة مشابهة بواسطة دمى ولكانت سألت الأطفال عن رأيهم لكي يناقشوا التصرف وليشجبوه. هنا, أيضا, يطرح السؤال نفسه هل يجب إعطاء الظاهرة أسما - عنصرية - وشرحها, أو الاكتفاء بشجبها فقط؟ هل يجب الشجب بشدة؟ بوضع خطوط حمراء واضحة جدا؟ أو الاكتفاء بردة فعل سلبية أقل شدّة؟ متى نعود إلى الموضوع؟ وبأي طريقة؟ قامت البنات بنسخ ما يرين في الواقع وترجمته إلى اللعب. كيف يُمكن شجب التصّرف دون تمرير رسالة اتهام؟ وماذا مع الولد الذي أهين؟ كيف نمكّنه؟ كيف نعزّز الإحساس الايجابي بهويته؟ كيف نُعطيه الأدوات لكي يتمكن من مواجهة مثل هذه الظواهر؟

العنصريّة هي عنف. هي نوع من أنواع العنف المُسيء وليست أقل عنفا من الضرب ولا تقل إيلاما. يجب أن يكون التعامل معها حازما وواضحًا. الرسالة بشأنها يجب أن تكون رسالة رفض غير قابلة للتأويل, بالضبط كما هو الحال اتجاه مظاهر العنف الأخرى. توجيه المربية كان يمكن ان يكون إيجابيا باتجاه احتواء جميع الأطفال في الروضة, دون فرق عرقي أو ديني أو جنسي. كان بإمكان المربية تطوير اللعبة: إضافة أدوات مساعدة جذّابة أو إعطاء الطفل شريطا جميلا اضافيا لكي ينضمّ إلى اللعبة.

> تمحورت مجموعة من الأبحاث في الولايات المتّحدة حول تأثير العنصريّة على التصّور الذاتي عند الأطفال وأثبتت أن التصّور الذاتي لدى الأطفال الذين يعانون من العنصريّة (وهم في العادة أطفال أصولهم من دول العالم الثالث) يتأذى كثيرا[5]. تُميّز الأبحاث بين التصّور الذاتي الإيجابي الذي يتكّون في إطار العائلة والمجموعة وبين الوعي للتوجهات العنصريّة ولممارسات المجتمع العنصريّة. ولهذا, في حادثة من هذا النوع, يتلقى فيه الطفل/ة الرفض أو الإهانة بسبب انتمائهما العرقي, الاثني, الجندري, الديني, الطبقي أو بسبب إعاقتهم . تكون وظيفة الشخص البالغ تعزيز الطفل/ة وتمكينه/ا. من المهم تكريس اهتمام خاص من أجل تعزيز التصّور الذاتي عند الأطفال المعرّضين لتعاملٍ غير متساوٍ بسبب لون بشرتهم أو انتمائهم الاثني أو الطبقي أو الديني أو الجندري أو بسبب إعاقة ما.

يُصعّب صِغر عمر الأطفال التعامل مع موضوع العنصريّة ويُنتج معضلات ليست سهلة. يعرض كتاب حجيت كوهين "طفل الشوكلاطة" والذي ذكرته سابقا - بالسلب للأسف - حادثا حقيقيا يحصل بين الأطفال: يسأل الأطفال البيض, أحيانا, إن كان اللونُ الأسود سيزول إذا اغتسل الأطفال في الحمام؟ مثل هذا السؤال وجب الاجابة عليه. هذا سؤال بريء ولكن يستتر وراءه تذويت الرسالة بأن الأسود ليس أمرا حسنا, وأن الأسود هو عبارة عن وسخ. هذا السؤال البريء هو سؤال مُهين ومؤذٍ للطفل الأسود الذي يسمعه, لأنه يمرّر رسالة مفادها أن لون بشرته يُعتبر وسخا في نظر الطفل/ة الآخر/ى ومن المفضّل أن يزول بالغسيل. كما أشرنا آنفا, تمسّ العنصريّة بالتصور الذاتي لدى الأطفال. يجب التمييز بين ملاحظة الفروقات وبين إعطاء قيمة سلبية للون البشرة الداكن, للجندر, للإثنية, للانتماء الديني أو الطبقي أو للإعاقة. يتعلم الاطفال في جيل مبكرة التمييز بين اللون العام وبين اللون الاجتماعي, وهم لا يميّزن في البداية بينهما.

> عندما كان يحيى في الثالثة والنصف من عمره سأل أمه ما هو لونها المفضل, قالت أحمر. غضب لأنها لا تحبه. في المرة التالية كانت حذرة وقالت انها تحب البنيّ.

يسأل الأطفالُ أسئلة كثيرة ويُعطون ملاحظات تعكس الطُرق التي يستعملونها للقيام بالتصنيفات والتمييز. من الصعب أن يفهموا أن الأشخاص الذين يختلفون عنهم في منظرهم أو يتصرفون بطريقة مغايرة ينتمون إلى نفس المجموعة, يتطلب الامر منهم مجهود لكي يفهموا ما هي الهوية الاثنية والقومية لهؤلاء الاشخاص, وما هي الصفات التي ينسبها المجتمع إلى أعضاء المجموعة الاثنية. يشير الأهل إلى أن الأطفال يسألون عن لون البشرة في العائلة نفسها: لماذا يكون لون البشرة عند أحدهم أغمق منه عند الآخر وكيف يُعقل أن يكون الجميع من نفس العائلة؟ يريد الأطفال البيض أن يعرفوا لماذا يُقال عنهم أنهم بيض في حين أن لون بشرتهم وردي ولماذا لا يكون طفل/ة لأب أسود وأم بيضاء أو العكس, رماديا؟

5. Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37–54) .Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

الهوية الإثنية أو الجندرية مبنيّة على انتماء لمجموعة. يميل الأطفال الصغار إلى رؤية أنفسهم في المركز, تعلمهم ذاتي ويتمحور فيهم. من السهل عليهم فهم الجماعة (المجموعة) عن طريق العائلة لأنها انتماء لمجموعة معروف لهم من حياتهم. من الممكن أن يفهم الأطفال بأنهم يكتسبون الصفات الجسدية والثقافية التي تميّزهم من عائلاتهم ومن الممكن تفسير الانتماء الاثني/ الثقافي كانتماء لعائلة أكبر.

يصقل موقف المربية وباقي البالغين تعامل الأطفال من الجنسين مع المجموعات الأخرى. هكذا مثلا, وفي أعقاب حدث من أحداث الساعة الذي تمّ تداوله في الحضانة, سألت المربية الأطفال كيف يشعرون, سجّلت أقوالهم وقامت بتعليقها على الحائط. قالت طفلة ينبغي قتل كلّ العرب, سجّلت المربية ذلك وعلقته على الحائط. هكذا تكون بثّت رسالة مفادها إن مقولة كهذه شرعية ومتساوية مع كل مقولة مقبولة أخرى. عندما رأت ذلك المفتشة وعبّرت عن صدمتها وطلبت إنزالها عن الحائط, قالت المربية مفسّرة أنها علقتها على الحائط لأنها عبّرت عن مشاعر الطفلة. تعبّر هذه الحادثة عن البلبلة الموجودة حول مصطلح العنصريّة, لو أن الطفلة قالت أنه يجب ضرب كلّ طفل يقوم بعمل سيء لكانت فسرت المربية فورا أن الضرب ممنوع وأننا لا نضرب, لم تكن لتعلق مثل هذه المقولة على الحائط. مقولة مثل "قتل العرب" عنيفة بالدرجة نفسها ولربما أكثر, ولكن المربية صنفتها كشعور وليس كتخطٍ للحدود الحمراء المتفق عليها في الصف. بعد توبيخ المفتشة, قامت المربية بإزالتها عن الحائط. الطفلة غردت عبارة سمعتها من البالغين في محيطها, موقف المربية يصقل التفسير والتعامل في مثل هذه الحالات. من الممكن عدم تقبّل المقولة دون المسّ بمشاعر الطفلة. تقبّل مشاعر الأطفال أمر هام جدا, لكن في هذه الحالة لم تعكس شعورا وإنما هي تكرار لعبارة سمعتها الطفلة.

الرسالة بشأن العنصريّة يجب أن تكون رسالة رفض غير قابلة للتأويل, بالضبط كما هو الحال اتجاه مظاهر العنف الأخرى.

في حالة مُشابهة أشارت المُربية إلى لافتة "عيادة", والتي كانت معلقة في زاوية الطبيب/ة وسألت ماذا كتب هنا كجزء من فعالية لمعرفة القراءة والكتابة. "الموت للعرب", أجابت إحدى الطفلات. أجابت المربية "مكتوب هنا عيادة". فهمت ان مثل هذه الهتافات التي يسمعها الأطفال تشغلهم لذلك بدأت بإجراء محادثات في مجموعات, شرحت فيها ظاهرة الهتافات العنصريّة من خلال الحديث عن حالات أخرى حدثت ورفضت الظاهرة رفضا قاطعا.

لا نريد إبعاد الناس عن النضال ضد العنصريّة وتنفيرهم منه. الأسئلة حول الكمية والطريقة هي أسئلة هامة جدا يجب التفكير فيها. يخشى الكثيرون من كلمة العنصريّة, وعند ذكرها - وحتى في سياق حدث عنصري واضح جدا- ينغلقون غير مستعدين للإصغاء.

في الحدث الذي وصفناه في البداية, والذي قام فيه أ. بتجاوز طفلة وقفت في الصّف للتزحلق, وصرخ عليه والدها أن يعود إلى السودان, تواجد هناك أب آخر سمعه يتهجم ويصرخ ويهدّد الطفل الصغير. غضب الأب الذي كان شاهِدًا على الحدث جدًا على التعامل العنيف مع الطفل. غضب على الأب المُهدِّد, وبخّه قائلا أنه لا يملك أي حق لمهاجمة طفل صغير وإخافته, حتى ولو قام الطفل بعمل غير مقبول من وجهة نظره, وطالبه بمغادرة ساحة الألعاب فورا. لاحقا, أخبر الأب المدافع عن الطفل والدة أ. عن الحادثة وشاركته هي بتعداد الحالات التي يواجه فيها ابنها تعاملاً عنصرياً من الكبار وأطفال من الجنسين في حالات مختلفة. ذُهِل الأب, لم يفهم الحالة على أنها تصرّف عنصري وإنما مسّ بطفل قام هو بالدفاع عنه. هل كان من الصحة استحضار سياق الحدث العنصري أو شكر الأب المُدافع فقط على تصرفه الجميل ووقوفه إلى جانب الطفل المهان؟

تقترح جال هرمات اتباع التوّجه الإيجابي دوما, عن طريق توفير المعلومات الإيجابية والتي تغيّر السياق. التوجه الإيجابي أكثر نجاعة وملاءمةً للأطفال في الجيل المبكر وتقرّب, أحيانا, قلوب البالغين/ات, أيضا.

أمر جوهري أن يتعلم الأطفال منذ نعومة أظفارهم أنه بالإمكان منع العنصريّة وأن العنصريّة ليست جزءا لا يتجزأ من طبيعة الانسان, وأن هنالك مَن يعمل للحدّ من العنصريّة وأنه بإمكانهم أخذ قسط في هذا النضال. من خلال محادثات مع بالغين يشكّلون القدوة الشخصية, وعن طريق النشاطات المختلفة بإمكانهم التماثل مع النضال ضد العنصريّة وتطوير إحساس إيجابي اتجاه مشاركتهم في هذا النضال.[6]

نقترح تمكين المجموعات التي تعاني من التمييز, تطوير وعي يرفض العُنصرية واستحضار الظاهرة ورفضها في الوقت ذاته. بناء الهوية لدى أطفال ينتمون لمجموعات تعاني من التمييز يتعلق بمواجهة العنصريّة. المهمّة بالنسبة للأطفال من المجموعات التي تعاني من القهر العنصري هي تعلّم كيفية مُحاربة تأثيرات

6. Derman-Sparks et al, "Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops". See note no. 2.

العنصريّة عن طريق توفير المعرفة فيما يتعلق بالهوية الثقافية/ الاثنية, وتعزيز الفخر بها وإكسابهم الأدوات لمحاربة تأثير العنصريّة على الفرد. المهمة بالنسبة للأطفال الذين ينتمون إلى مجموعة الأكثرية هي أن يتعلّموا ان يكونوا غير عنصريين. في مجتمع مُتقطّب, الفجوات فيه آخذة بالاتساع, يكون لهدف تربية الأطفال من مجموعة الاكثرية مناهضة العنصريّة أهمية كُبرى وأفضلية وطنية.

طريقة العمل

بسبب كون موضوع التربية المناهضة للعنصرية مركبًا يثير معضلات كثيرة, من المفضل إقامة مجموعة داعمة من المربيات المعنيّات بالموضوع, لإجراء تفكير وحوار مشترك وعدم التعامل مع الأمر بمفردنا. في مجموعة كهذه من الممكن إحضار أمثلة على أحداث, محادثات أطفال أو تخبطات, وتبادل فعاليات وتجارب ناجحة مما سيخفف من التعامل مع الموضوع ويُتيح بلورة المعضلات والتعمق فيها.

الاهتمام بالنضال ضد العنصريّة هو مهمة مستمرة على مدار السنة وليس موضوعا نناقشه على مدار أسبوع وننتقل إلى لموضوع التالي. تتطلب هذه المهمة حساسية ومرونة, الملاءمة مع أوضاع ومضامين وأحداث الساعة المختلفة والإصغاء إلى الأطفال. على التربية لمناهضة للعنصرية أن تندمج مع الجوانب المختلفة للعمل التربوي في الروضة, في المواضيع المختلفة وزوايا المختلفة في الروضة, وليس كنشاط لمرة واحدة. الرسائل المبثوثة ضد الأفكار المسبقة والنمطية مطلوبة في أوضاع كثيرة ويجب تكرارها في السياقات المتنوعة: طفل/ة سيتذكر الرسالة من كتاب, آخر سيتعلم عن طريق الموسيقى وأخرى عن طريق التمثيل, يتعلم الأطفال بطرق مختلفة ولهذا من المفضل إدراج الرسائل في فعاليات متعددة وتمريرها في نطاق واسع من زوايا مختلفة.

> يحتاج جميع الأطفال إلى المحفزات الإيجابية. هنالك مَن يحصل عليها في كل مكان ودون مجهود, بينما هنالك آخرون لا يرون أنفسهم بشكل إيجابي في العالم الذي يحيط بهم. المربية الجيّدة تأخذ بالحسبان تنوّع الأطفال وحاجتهم إلى المحفّزات الإيجابية. اذا كان المجتمع يبثّ رسائل غير إيجابية للأطفال ذوي البشرة الداكنة أو أصحاب القسمات الشرقية أو العربية أو ذوي الإعاقة وغيرها - تستطيع المربية أن تخلق بيئة آمنة لهؤلاء الأطفال عن طريق المحفِّزات الإيجابية بالذات لأولئك الأطفال الذين يقوم المجتمع برفضهم. يعاني هؤلاء الأطفال أحيانا من الوصمة, يذوّتون القهر الموّجه ضدهم أو يعبّرون عن غضبهم من خلال تصرفات تعرقل سيرورة الأمور في الروضة. يُخفّف توفير المحفزات الإيجابية بالذات وإحاطتهم بالدفء والحب, بالتقبل والدعم - التصرفات السلبية النابعة عن الرفض الاجتماعي والأفكار المسبقة والتعامل الاجتماعي العنصري اتجاه الطفل/ة ومجموعة انتمائه/ا.

إننا ندعو ونوجّه إلى التعلم الحسّي والذهني الذي ينتج سيرورة تربوية تُتيح فهم القِيَم وتذويتها. بالإمكان, من خلال العمل المستمر, أن نطوّر لدى الأطفال مبادئ أخلاقية وحساسية إنسانية وحكما أخلاقيا وتصرّفا واعيا. التعلّم المقترح هو تجريبي ويستعمل طرقًا تعليمية متنوعة وزاويا رؤية وتجارب. يُتيح كلّ هذا فحص المشاعر والأفكار والمواقف ويأخذ بالحسبان الطرق المختلفة التي يتعلّم من خلالها الأطفال. كل طفل وطفلة على طريقته/ا, هنالك من يتعلّم من خلال الأدب وآخر من خلال تمثيلية دراماتيكية وثالث من خلال التعبير الابداعي. يتعلّم الأطفال من الحسيّ إلى المجرّد ومن الدائرة القريبة إلى الدائرة الأبعد, من خلال حياة الطفل/ة انتقالا إلى مجموعة الأطفال والمجتمع عامة, ومن خلال التطبيق المحسوس إلى المبادئ وقوانين التصّرف المجرّدة. كما أننا نُوصي باستخدام الاقتراحات الواردة هنا. تستطيع المربية أن تختار فعّالية أو سلسلة فعاليات وملاءمتها للروضة وفقا لمعرفتها بالأطفال. وتستطيع استعمال قسم من الأفكار الموجودة هنا بشكل مرِن بحسب وجهة نظرها.

الأبعاد العملية

البيئة التربوية

جدران الروضة - عرض شخصيات متنوعة

الكثير من التعلّم يُذوّت عن طريق البيئة التربوية ومن خلال التفاعل معها. هكذا, تقوم جدران الروضة بتمرير رسائل تربوية مبدئية, فهي تعلن عن المواضيع التي سوف تدرّس, عن الأعياد والأهمية التي نعطيها للمواضيع المختلفة. تبثّ البيئة التربوية الرسائل حول ما هو مقبول وغير مقبول فيما يخص تعاملنا مع الآخرين ومع الحيوانات والعالم والطبيعة من حولنا. لكي نمرر رسالة تقبّل الآخرين من كل الاجناس. يجب الاهتمام أن يكونوا حاضرين على الجدران. شخصيات لأطفال بشرتهم سوداء, بنية, بيضاء, بنات وأولاد, متدينون وعلمانيون, مع إعاقة وبدونها, يهود وعرب, شرقيون وأشكناز. بإمكان الصور أن تعبّر عن رموز ثقافية مختلفة, مغنون/مغنيات, لاعبو كرة قدم, كرة سلة, رجال ونساء أعمال, رجال ونساء من مهن متنوعة. من الممكن تعليق خريطة العالم في الروضة وفيها شخصيات غير نمطية لأشخاص. عن طريق تعليق صور تعبيرية تعكس تعدد الشخصيات نقوم بخلق دعم مرئي للجهود المبذولة من أجل تغيير التفكير والتصرف اتجاه أناس وأطفال ذوي بشرة غامقة أو ذوي بشرة مغايرة أو اتجاه أشخاص مع إعاقة, مجموعات إثنية أو قومية, ديانات أخرى, فقراء أو كل من لا ينتمي إلى "مجموعتي".

الرسائل المبثوثة ضد الأفكار المسبقة والنمطية مطلوبة في أوضاع كثيرة ويجب تكرارها في السياقات المتنوعة

مكتبة - استعمال أدب الأطفال

يحبُّ الأطفال الكتب والقصص, والكثير من التعلم يحدث من خلال الكتب. يعكس أدب الأطفال المبنى الاجتماعي وتعرض الرسومات فيها صورة لعالم لا يوجد فيه تقريبا أطفال بشرتهم غامقة أو مع إعاقة. معظم أبطال القصص هم أولاد وليسوا بنات. هنالك عدد قليل من الكتب يحاول أن يعرض المختلِف وأن يُثير النقاش حول العنصريّة والتعامل غير المتساوي اتجاه فرد من المجموعة. نوصي باقتناء مثل هذه الكتب لمكتبة الروضة وتشجيع الحديث والنقاش بعد قراءتها. من المهم تشجيع الأطفال على تنمية التوجه النقدي من خلال أدب الأطفال وتطوير موقف قيمي ومبدئي لديهم مَبني على المساواة. كما بالإمكان, أيضا, المبادرة إلى حوارات تواجه واقع الأطفال مع الواقع المعروض في الكتاب. وهكذا, بالإمكان أن نقترح على الأطفال إعادة كتابة القصص. في قصة البطة القبيحة مثلا, والتي يتم فيها رفض البطة ووصمها بالبشاعة بسبب لونها, يُمكن التحدث عن التمييز والعنصريّة وأن يُقترح على الأطفال أن يكتبوا تتمة أخرى للقصة من اللحظة التي تلاحظ فيها البطات لونها المختلف. مِن الممكن تشجيع الأطفال على كتابة قصّة تعبّر عن التقبل والمساواة أو نضال البطة من أجل حقوقها والمعاملة المُنصفة.

سألت المربية في روضة الأطفال ماذا كان بإمكان سندريلا أن تفعل بدل الجلوس في البيت وانتظار الجنيّة لكي تنقذها حينما ذهبت أخواتها إلى الحفل. اقترح الأطفال أفكارا مثيرة مثل أن تشتكي لوالدها عن التمييز, أو أن تذهب إلى محامٍ أو أن تشتكي لجمعية حقوق الطفل. تشير أفكارهم الفاعلة إلى أن العمل الذي حدث في الروضة حول الاعتراف بالمساواة في الحقوق وبقيمة النضال من أجلها. قد ذوتها واستوعبها الأطفالُ.

من الممكن قراءة أساطير جديدة للأطفال تكون فيها البنات/النساء قويات وقادرات مثل قصة "أميرة في الكيس الورقي" بقلم مونش. أو تحليل كتب معروفة مثل "دارللإيجار" من وجهة نظر التمييز والأفكار المسبقة والعنصريّة ورفضها. من الممكن إثراء مكتبة الروضة بقصص عن أبطال ثقافيين سود البشرة مثل روزا باركس التي رفضت أن تجلس في الباص من الخلف كما يقضي أحد القوانين أن يفعل المواطنون السود في الولايات المتحدة في تلك الأيام. مارتين لوثر كينج, مهاتما غاندي وأبطال من حقل الرياضة.

ننصح باقتناء كتب لمكتبة الروضة تحكي قصص أطفال من حضارات مختلفة وذوي لون بشرة مختلف. الأدب متعدد الثقافات في البلاد غير متطور ولكن بالإمكان اقتناء كتب كهذه عن طريق الانترنيت من الولايات المتحدة. مثلا الكتاب "أبيوي" (Abyoy) الذي يحكيه بيتي سيجر[7], وبالإمكان العثور عليه في اليوتيوب. كتب تُعنى بتقاسم القوة مثل "تربوتي" و"زوج" بقلم جوليا دونلدسون التي تثير النقاش حول أسئلة التوزيع العادل للقوة واستعمال القوة بشكل غير صحيح. في كتب تتعامل مع رفض الآخر مثل "بيجلا", من المفضل استحضار ظاهرة العنصريّة وتسميتها باسمها ورفضها.

7. Seeger, P. (1994),*Abyoyo*. Aladdin

الموسيقى

تُحضر المربيات في الكثير من الروضات موسيقى غربية فقط, إسرائيلية/ عربية وكلاسيكية. من المهم إحضار تمثيلات لموسيقى متنوعة إلى الروضة. أغانٍ معروفة يسمعها الأطفال في البيت, موسيقى شرقية مثل الجوقة الأندلسية, هيب هوب, موسيقى عالمية, موسيقى سوداء, هندية وعربية وغيرها. من المهم أن يكون توازن في الروضة بين الموسيقى الشرقية والغربية. نوصي بإدخال صور لآلات موسيقية تشمل, ليس فقط

تطوير الحبُّ اتجاه الأنواع المختلفة للموسيقى يتيح الانفتاح وتقبل الثقافات الإثنية المختلفة

آلات أوركسترية وإنما طبول, عود وسيتار وغيرها. اليوم, وبوجود الإنترنيت, من السهل جدا الحصول على صور كهذه. من الممكن التحدث إلى الأطفال حول أنواع الموسيقى المختلفة وعن الثقافات المختلفة التي تنتج موسيقى مختلفة وإعطاؤها جميعها مكانة محترمة. تطوير الحبُّ اتجاه الأنواع المختلفة للموسيقى يتيح الانفتاح وتقبل الثقافات الإثنية المختلفة والتكاتب مع أبطال وبطلات قوميين من قوميات مختلفة وذوي ألوان مختلفة, لغات مختلفة وأماكن مختلفة.

زاوية العالم

يحّب الأطفال أن يتعلموا عن أماكن مختلفة في العالم, وفي عصر الانترنيت والتلفاز هنالك انكشاف أكبر لمثل هذه الأماكن والتي تثير حبّ الاستطلاع لدى الأطفال. من الممكن إحضار صور ومجلات سفر للروضة تعرض أماكن مُثيرة من العالم من مكاتب السفر. كتاب اليونسكو "شعوب وأماكن" الذي كتبه بيتر سبير[8], يعرض التنوع البشري. زاوية العالم التي تتغير فيها الشخصيات والأكلات وأنواع الموسيقى تُتيح تطوير انفتاح على الاختلافات, وتمكّن من تطوير حديث حول الاختلافات بين الأشخاص وتطوير منظور للتنوّع والمساواة والنظر إلى الاختلاف كعامل مُثيرٍ يُثير الفضول والدهشة وليس كعامل للتعالي واستعمال القوة وتطوير الإحساس بالفوقية. من خلال زاوية العالم يُمكن, أيضا, التعلّم عن موضوع الثقافات: اختيار عدد من الثقافات وإجراء نشاطات حولها مثل نشاطات إبداعية, القصص والحركة وغيرها.

في إحدى الروضات أحب الأطفال الأعلام جدا - قامت المربية بتعليق خريطة العالم مع الأعلام, أحضرت ألعاب ذاكرة مع الأعلام وتعلّم الأطفال عن بلدات وقارات مختلفة. تمثيل قارة أفريقيا كان لأشخاص سود البشرة من قبيلة ماسي مارا من كينيا. كان الانطباع الأولي لدى الأطفال أن الأفارقة هم مقاتلون. مثل هذه التمثيلات تخلق الأفكار النمطية وتنتج لاحقا نظرة مُثيرة للدهشة أو سلبية, لكنها, على كل الاحوال, لا تمتّ بصلة إلى الواقع. فكرة التعلّم عن قارات ودول عن طريق الأعلام وميزات هذه الدول هي فكرة ممتازة ولكن من المهم أن تتمّ بحساسية لمنع خلق الأفكار المسبقة. إفريقيا هي قارّة ساحرة بالنسبة للأطفال. التعلم عن الحيوانات في الأدغال وفي السافانا والصحراء مُشوق ومحفّز, لكن من المهم أن يصاحبه عرض مراكز مدنية, قرى وعجائب الطبيعة وغيرها. وبالطبع, مع إضافة الموسيقى والرقصات والقصص الإنسانية.

التمثيل الدرامي

التمثيل الاجتماعي . الدرامي هو جزء هام من تطوّر الأطفال من أولاد وبنات. فهم يتعلمون عن طريقه فهم العالم وتفسيره لأنفسهم. في جميع الروضات تجتذب زاوية العائلة الأطفال وتشجّعهم على ممارسة التمثيل الدرامي. كذلك, زاوية المكعبات والزاوية التنكّرية تتيحان إمكانيات عديدة للتمثيل. تحفّز الأغراض المرافقة وأدوات التمثيل الأطفال على التمثيل الدرامي لما يرونه حولهم. لهذا, نوصي إضافة مُحفّزات لهذه الزوايا لكي تُشجّع الأطفالَ على التمثيل الدرامي الذي يعكس لقاءهم بمواضيع مثل العِرق, الجندر والإعاقة وغيرها. أدوات مساعدة في زاوية التنكر مثل أقنعة لأشخاص ذوي تقاسيم مختلفة للوجه, أقنعة (ملابس, قبّعات, أحذية, حقائب), دُمى من ثقافات مختلفة, دُمى سوداء, صور تعكس شخصيات مختلفة مع بشرة مختلفة مثل طيارين, رياضيين, عارضات أزياء ورجال إطفاء, صور تعرض أشخاصا مع إعاقة أنيقين, تمثيلات متنوعة للثقافات - كل هذا, بإمكانه أن يحفّز الأطفال على تمثيل أدوار فيها التقبّل والاحتواء. من الممكن أن تكون المربية مُصغية للتمثيل وأن تتدخل وقت الحاجة وفقا لوجهة نظرها..

8. سبير, بيتر(1987) شعوب وأماكن. تل ابيب: زمزره بيتن

الساحة

عادة ما تستحوذ مجموعات الأولاد على مساحة أكبر مما للبنات في الساحة. وقلما نلاحظ أن تقاسم القوة الاجتماعية تنعكس, أيضا, في الحيّز. يعكس اللعب الحرّ للأطفال عادات البيئة والعالم الذي يعيشون فيه. الانتباه إلى هذا العالم يكشف لنا أية أفكار وعادات اكتسبوها من البيئة وسيُمكننا من كشفهم على قِيَم ومبادئ بواسطة تحفيزهم على اللعب الذي يُشرك الآخرين. تمكنهم الساحة من تمثيل درامي من نوع آخر. مثلا البناء في الوحل, اللعب في الرمل وخلق عوالم جديدة في علب الكرتون التي رماها الخُضري: نضع تراباً في كلّ علبة, نضيف الأغصان وأحزمة سوداء للشوارع, سيارة أو أكثر, أو نبني بيوتا - كلّ طفل يلعب في علبته ويخلق عوالما. من الممكن, أيضا, أن نُدخل إلى كل هذا أشكالا مختلفة للحياة مثل حيوانات وغيرها وتطوير محادثة مثيرة حول هذه الفعالية.

أكلات

من المهم خلق توجّه إيجابي في الروضة فيما يخصّ طعام الطوائف المختلفة وبناء توّجه يحترم العادات المختلفة للعائلات من الأصول المختلفة.

نوصي بالتنويع في حفلات ومناسبات تحضير الأكل وفي الأطباق التي يتم تحضيرها في الروضة, وفسح المجال لتمثيل أنواع الأطباق التي تميّز الأُسَر التي يأتي منها الأطفال. هذا, لإفساح المكان والاعتراف بثقافة الأطفال وإعطائهم تقييما ذاتيا إيجابيا فيما يتعلق بأصولهم وعاداتهم. قمنا في إحدى السنوات بتنظيم مناسبة في أحد الصفوف وقامت كلّ طالبة بإحضار طبق طعام. أحضرت طالبة أثيوبية أنجرا. بالنسبة لمُعظم الطالبات, كانت هذه المرة الأولى التي يتذوقن فيها أكلا أثيوبيا. عندما تحدثنا عن هذا قالت إحدى الطالبات أنها ولخجلها تربّت على الاعتقاد بأن الأكل الأثيوبي قذر وأنها لم تتذوّقه حتى هذا اليوم. "فليسامحني الله أنا خجِلة بالتربية التي تلقيتها", وطلبت العفو من صديقتها الأثيوبية. من المهم خلق توجّه إيجابي في الروضة فيما يخصّ طعام الطوائف المختلفة وبناء توّجه يحترم العادات المختلفة للعائلات من الأصول المختلفة.

العمل مع الأهل

للأهل دورٌ هام في التربية ضد العنصريّة, ولهذا من المفضّل عقد لقاء مع الأهل في هذا الموضوع. يتبنى الكثير من الأهل التوجه المتجاهل ويفضلون عدم التحدث مع أطفالهم عن الموضوع. الناس من رجال ونساء غير واعين للعنصرية التي في داخلهم. يتلقى الأطفال الملاحظات العنصريّة التي يسمعونها في البيوت ويقومون بتذويتها. لا توجد نوايا سيئة عند الأهل وإنما نقص في الوعي. ولهذا, هنالك حاجة في إجراء لقاء مع الأهل وكشفهم على تجربة بهدف رفع وعيهم لأهمية الموضوع. في البيت الذي يوجد فيه قِيَم إيجابية وتعامل يقوم على المساواة, يستطيع الأطفال التعامل مع الموضوع بصورة أسهل والحفاظ على تقييم ذاتي إيجابي. نقترح عدة طرق لتفعيل الأهل:

1. العمل في مجموعات بحيث تتلقى كلّ مجموعة عدة حالات يتعامل فيها الأطفال مع موضوع العِرق, الجندر والإعاقة. في كل مجموعة يتحدث الأهل عن الحالة ويحللونها ويقترحون طرقا للتعامل.
2. تصوير أطفال الروضة في حالات مختلفة: بنات وأولاد في لعبة ليست جندرية (بنات يتسلقن الشجرة, الأولاد يقمن بتمثيل دور نسائي), لعب مختلط لأطفال ذوي بشرة مختلفة ومتشابهة, عرض الصور (يحبّ الأهل رؤية صور أطفالهم) ونقاش حول الحالات التي تمّ عرضها.
3. محاضرة للأهل حول موضوع التربية لمناهضة العنصريّة.

4. العمل في مجموعات, يطلب من كل مجموعة عمل شمس التداعيات حول الأفكار المسبقة عن مجموعة أخرى (يهود, عرب, سودانيون, شرقيون, أشكناز, اولاد, بنات, فقراء, مسلمون, مسيحيون, دروز, شركس, بدو, أشخاص مع إعاقة, مرضى نفسيون, متوحّدون). يسجلون التداعيات على ورقة كبيرة ومن ثمّ ينظرون إلى الأفكار المُسبقة ويتحادثون عن المشترك بينها, كونها مهينة, والطرق لتربية الأطفال على رؤية غيرهم بشكل غير منمّط.

فعاليات تمثيل وكتب أطفال

دمية سوداء دمية بيضاء

تعتمد هذه الفعالية على بحث لمامي كلارك, وقد أعطت الأطفال حق اختيار الدمية التي يريدون اللعب بها من بين دميتين متماثلتين في كل شيء ما عدا اللون: دمية بيضاء مع شعر أشقر ودمية سمراء مع شعر أسود.[9] أظهرت التجربة بشكل قاطع تفضيل الدمية البيضاء عند جميع الأطفال. هكذا كشفت التجربة عن تذويت العنصريّة عند الأطفال منذ جيل الطفولة المبكر. أعادت كيرا دافيس التجربة عام 2005 وسجلتها في فيلم وثائقي حاز على جوائز عديدة (من الممكن مشاهدته في الشبكة).[10] في هذه الفعالية نقترح إحضار دميتين متماثلتين للروضة, بيضاء وسوداء, إعطاء الأطفال إمكانية الاختيار بينهما ومحادثتهم عن سبب اختيارهم الدمية التي اختاروها. من المتوقع أن يختار معظم الأطفال الدمية البيضاء. ستكشف المحادثة عن التذويت القائم عند معظم الأطفال أن الأسود غير جميل وأن الأبيض أجمل من الأسود. الحوار عن مواقفهم المذوّتة ستمكّن المربية من الشرح وإبراز الجمال الكامن في الأسود, التحدث عن التعامل المتساوي والتعبير عن رفض التمييز والأفكار المسبقة وتشجيعهم على الحكم بحسب الصفات وليس بحسب لون البشرة. على المربية أن تعبّر عن موقف إيجابي اتجاه الدمية السوداء وأن تشكّل موديلا للتعامل الايجابي.

الرجل الأخضر

القصّة المعروفة عن الرجل الأخضر ليونتان جيفن[11], هي أساس هذه الفعالية. بعد قراءة القصة يتمّ الطلب من الأطفال تلوين شخصيات الأولاد والبنات بألوان مماثلة ولكن مختلفة, وبعدها نلصق الشخصيات على أعواد البوظة. نوزّع الأطفال وفقا لألوان الشخصيات التي حضروها, لمجموعة خضراء, زرقاء, صفراء, حمراء, وهكذا. ثمّ نطلب منهم أن يكوّنوا هوية للمجموعة - اسم, أكلة مفضّلة, مكان مُحبب, ملابس وغيرها. بعدها, ندخل إلى كل مجموعة شخصية من لون مختلف: للمجموعة الزرقاء أحمر, للمجموعة الحمراء أزرق, للمجموعة الحمراء أخضر وهكذا. نطلب من الأطفال أن يقرّروا ماذا يفعلون مع الشخصية باللون المختلف.[12] مثل هذه الفعاليات تُتيح نقاشا حول مشاعر التقبّل أو الرفض بسبب لون البشرة, وحول أسئلة الانتماء وعدمه للمجموعة وما هو الموقف الأخلاقي من هذه الأسئلة.

شيء آخر

قصة بقلم كاترين كيب, تحكي قصة مخلوق اسمه "شيء آخر" تمّ التمييز ضده لأن شكله مختلف عن الجميع[13]. "آسفون انت لست منا. أنت لست مثلنا. أنت شيء آخر", قالوا له ورفضوا اللعب معه. عندما كان في بيته حضر إليه مخلوق آخر, مختلف عنه, وأراد أن يلعب معه, لكنه وهو الذي عانى من التمييز بنفسه, رفض اللعب لنفس السبب الذي رَفَضهُ لأجله الآخرون. إلا انه وفي اللحظة الاخيرة, وبعد أن طرده من بيته, تذكّر الشعور بالرفض الذي عانى منه, نادى على الزائر المختلف وطلب منه العودة, وقال له: "أنت لست مثلي ولكن هذا لا يهمني بالمرة". دعا المخلوق لكي يبقى وأصبحا صديقين. هذا كتاب رائع من المحبذ قراءته والتحدث عنه وتحويله إلى تمثيلية والتفكير بوجه التشابه مع الحالات التي نعرفها.

9. Clark, Kenneth B. and Clark, Mamie P. (1947). "Racial identification and preference among negro children." In E. L. Hartley (Ed.) *Readings in Social Psychology*. New York: Holt, Reinhart, and Winston.

10. Davis.k(2005), "A Girl like me". Available at: Or http://vimeo.com/59262534, http://www.youtube.com/watch?v=z0BxFRu_SOw 3:33 הניסוי מופיע בדקה

11. جيفن, يونتان (1983). الرجل الأخضر داخل: الغنمه السادسة عشر. القدس: دفير.

12. كُتبت لأول مرة في منهاج "وثيقة استقلالي", منهاج تعليمي متعدد الأجيال من الروضة حتى الصف السادس, حجيت حور زيف وروني ديكر, إصدار مركز السلام, تل أبيب, 1988.

13. كيبب, كاترين. (1999). شيء آخر. اور يهودا: شبا

يتعامل أطفال الروضات مع السمّات الجسدية التي تخصهم أنفسهم وتخصّ غيرهم في الغالب. المجال الثاني الذي يهمهم هو الميزات الثقافية التي من السهل ملاحظتها مثل اللغة واللباس. ملاحظتهم تأتي على شكل حقائق: عندما يرسم طفل/ة بشرته/ا غامقة مستعملا/ة اللون البني فانه/ا ت/يقول لنفسه/ا: "وأنا بني, أيضا". طفلة لأسرة من غانا تقول: "هذه الأغنية بالإنجليزية, أمي تعرف الانجليزية". طفلة عمرها ثلاث سنوات قالت حينما رأت زوج مختلط: "مضحك أن الأب والأم ليسا نفس الشيء. يجب أن يكونا نفس الشيء". يتعامل كتاب "شيء آخر" مع التعرف على الآخر ويكشف عن تعامل ينطوي على التمييز بسبب الاختلاف ويرفضه بشكل جميل ولطيف.

روني تضحك

يحكي كتاب "روني تضحك"[14], قصة طفلة اسمها روني تقوم بأعمال مختلفة: تغني, تضحك, ترقص, تمارس رياضة الركوب على الخيل, تكون أحيانا سعيدة وأحيانا أخرى حزينة. لا فرق بينها وبين أطفال أخرين: "هكذا هي روني, من أخمص قدميها حتى شعرها المقصوص على شكل بوني, بالضبط مثلك - بالضبط مثلي". في الصفحة الأخيرة للقصة نرى أنها تتحرك في كرسي عجلات. إنه كتاب رائع للتربية ضد التمييز على خلفية الإعاقة أو على أية خلفية أخرى. يُمكن بعد قراءته الحديث مع الأطفال عن عدم أهمية هذه الفروقات مثل لون البشرة, اطفال من ثقافة مختلفة, ديانة مختلفة, مكانة اجتماعية - اقتصادية وعِرق مختلف وغيرها, قصص تنتهي بالقول " مثلك تماما مثلي تماما ", وتؤكد على المشترك أكثر مما على المختلف والتعامل المبني على المساواة خِلاف التمييز.

عندما التقى الأفعى والفأر لأول مرة

كتاب شيلي إلكيم, "عندما التقت الأفعى والفأر أول مرة" [15], هو كتاب مهم رغم إن عمره يزيد عن العشرين عاما. تلتقي الأفعى مع الفأر في الغابة ويلعبان سوية. عند عودة كل منهما إلى بيته والتحدث عن الذي لعبا معه, سمعا التحذيرات من أن صديق اللعب هو عدوّ لهم جيلا بعد جيل. ومن حينها لا يلعبان مع بعضهما البعض. ولماذا لا؟ الكلام مع البالغين قد يُبعدهما عن بعض. يؤثر الأهل عليهما بشكل سيء.

الأخت إوزة والأخ ثعلب

"سبحت الأخت إوزة في البحيرة واختبأ الأخ الكبير ثعلب بين شجيرات الحرش. سبحت الأخت إوزة ببطء باتجاه الضفة. وحين اقتربت بما فيه الكفاية قفز الأخ ثعلب من مخبئه ليقبض عليها. "هكذا أختي الإوزة" قال "الآن قبضت عليك. لقد سبحت في بحيرتي وليس للمرة الأولى, اليوم نجحت, أخيرا, في القبض عليك. الآن سأكسر رقبتك وسألتهمك". "مهلا, أيها الثعلب" . أجابت الإوزة: "عندي الحق نفسه في أن أسبح في البحيرة مثلك. وإذا كنت تنكر ذلك هيا بنا نذهب إلى المحكمة, وهناك سيتضح إذا كان لديك الحق في كسر رقبتي والتهامي".

هكذا, ذهبا الى المحكمة. ولكن ماذا كان على الاوزة أن تحتمل هناك: المأمور كان ثعلبا, القاضي كان ثعلبا, المحامون كانوا ثعالب وكذلك هيئة المحلفين. استجوبوا الإوزة, أصدروا الحكم عليها وأعدموها وأكلوا عظامها سوية. والآن اصغوا إليّ جيدا أيها الأطفال. عندما يكون كل من نقابله في المحكمة ثعلبا وما لنا هناك سوى إوزة عادية, لا يمكن أن تتوقعوا العدل في حق عبد أسود مسكين." من فريدريك هيلمان "من يَحصل على المقطوعة" [16].

هذا هو المثل كاملا. ولأننا بشأن أطفال الروضة نوصي بقراءته حتى القسم الذي يذهبون فيه إلى المحكمة حيث تُسأل الأسئلة: كيف شعرت الإوزة؟ كيف شعر الثعالب؟ بمَ حكمت المحكمة بحسب رأيكم؟ هل هذا عادلاً؟ لمَنْ كانت قوة أكبر؟ من هنا يُمكن التحدث عن التمثيل العادل للمجموعات في مراكز القوة.

14. جين ويلس وتوني روس من إصدار "يديعوت أحرونوت" وكتب "حيمد", 2001,
15. من إصدار "كيتر" 1992, لا يزال
16. من فريدريك هيلمان "من يَحصل على المقطوعة" أساطير وقصص عن السود في أمريكا 1981

شعوب وأناس

تعتمد الفعالية على الكتاب "شعوب وأماكن"[17]. يعكس الكتاب تنوّعا كبيرللاختلافات بين البشر- من حيث لون العيون, الشعر, اللباس, الطعام, أماكن السكن وغيرها. الفعالية التي نوصي بها هنا هي قراءة الصفحات 2-6 والعمل في مجموعات. أو تقسيم الفعاليات على مدار الأسبوع والتعامل في كلّ مرة مع قسم آخر من الكتاب:

شَعرُنا: يرسم الأطفال شعرَهم, أو يلصقون على بالون منفوخ عيونا وفما وأنفا, ويقصّون قليلا من أطراف شعرهم ويلصقونها على البالون. وهكذا, يكون لدينا طفل/ة بالون عليه شعر من كلّ أطفال الروضة.

كفوف أيدينا: يمرّر الأطفال خطا حول كفوف الأيادي ويلونوها, أويغمسونها في ألوان الـ"الدهان" ويطبعونها على ورق مقوى (بريستول) كالختم.

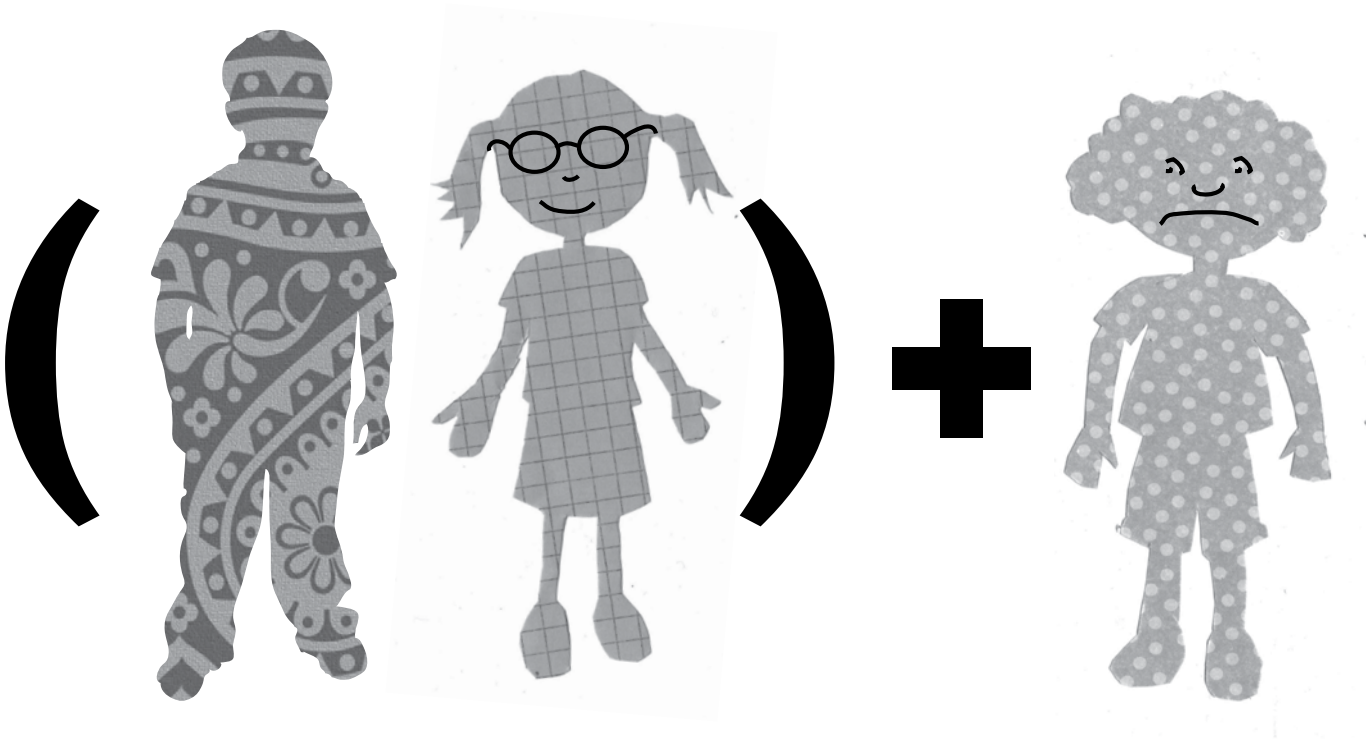
طولنا: نلصق ورقا مقوّى على الجدار ونرسمُ عليه إشارة تؤشّرُ إلى طول كلّ طفل ونكتب اسمه.

أشياء تضحكنا: يرسم الأطفال أشياء تُضحكهم.

أشياء نحب أن نأكلها: يحضر الأطفالُ كولاجا من قصائص جرائد في الاكلات التي يحبونها ويرسمون ما هو ليس موجودا.

يتم تعليق الأعمال النهائية على الجدران, فتمتلئ الروضة بأعمال الأطفال التي تدّل على الاختلاف والتنّوع الكبير بينهم. يُمكننا في وقت لاحق أن ننظر إلى الأشياء المتشابهة والمختلفة بيننا. من الممكن متابعة قراءة الكتاب حتى النهاية والتحدث عن الاختلاف كتنوّع إيجابي وعن التساوي في الحقوق والتعامل المحترِم رغم الاختلاف.

17. سبير, بيتر(1987) شعوب وأناس. تل ابيب: زمزره بيتن



X=Y

تدريس الرياضيات فرصة للتربية على قيمة المساواة

د. جاليا زلمنسون ليفي
مركز التربية النقدية, سمينار هكبوتسيم.

العلاقة بين تدريس الرياضات والعنصريّة

الربط بين تدريس الرياضيات والعنصريّة غير مفهوم ضمنًا. بل أكثر من ذلك, قد يبدو في الأمر تناقض, أحيانا. الفرضية المتعارف عليها هي أن تدريس الرياضيات هو بشأن موضوع مرموق وموضوعي, غير قابل للتأويل وكونيّ فالأرقام واحدة في كل العالم .وفقط أناس ذوي موهبة وميول ينجحون فيه.

أناقش في هذا المقال هذه الادعاءات وأطرح مقابلها الادعاء بأن تدريس الرياضيات قابل للتأويل وأنه ينطوي على معاني سياسية - اجتماعية وتوجيه ثقافي, وأنه يبثّ رسائل اجتماعية تربوية مُضمرّة. للنجاح في الرياضيات علاقة بالعنصريّة وأن المكانة المرموقة لهذا الموضوع هي من صُنع الإنسان ومحصّلة نظام يكرّس المبنى الاجتماعي القائم.

تفتح هذه الادعاءات عالما واسعا من الإمكانيات والفُرص, حيث يتحوّل تدريس الرياضيات في إطارها إلى أداة تربوية هائلة القوة ضد العنصريّة بالمعنى الواسع. فالعنصريّة بمعناها الواسع تتصل بمبنى القوة في المجتمع الذي تتجسّد علاقات القوة فيه بين الهويات المختلفة (هوية لا يتمّ اختيارها بل تلك المفروضة) فيه على المستوى الفردي ولمجموعتي والمؤسساتي والاجتماعي والعالمي[1]. بحيث يشكّل استغلال المجموعات القوية علاقات القوة هذه لقمع أو استغلال مجموعات مُستضعفة فقط على أساس هوياتها المغايرة, نوعا من أنواع العنصريّة. وهذا تعريف أوسع من ذاك الذي يعرّف العنصريّة على أساس لون البشرة, القومية أو الدين فحسب. وعليه, فالتعريف يشمل العنصريّة تجاه النساء والفقراء والمعاقين والمهاجرين وغيرهم. من هنا تشكّل العنصريّة أداة لتكريس غياب المساواة والهرمية السياسية والمؤسساتية[2].وعليه, فإن الربط بين تدريس الرياضيات, وهو أداة تربوية هائلة التأثير, وبين العنصريّة - هي أداة اجتماعية, لا يجوز تجاهله.

في العالم التربوي والأكاديمي خارج إسرائيل, نجد أن الاشتغال في السياقات الاجتماعية والسياسية لتدريس الرياضيات أوسع ويُمكن إدراجه تحت مُسمّيات مختلفة: الرياضيات النقدية, الرياضيات . الإثنية وما إلى ذلك[3]. حتى الآن, لم يحظّ تدريس الرياضيات في جهاز التعليم الإسرائيلي برؤية ومعالجة مماثلة, كما لم تجرِ محاولات للتغيير الاجتماعي من خلاله. عندما تُعلن وزارة المعارف عن المواضيع الأساسية ذات الأبعاد الاجتماعية مثل الاختلاف والقيادة التي تُمهد الطريق نحو الانطلاق , فإن الرياضيات لا تُدرج ضمن سلة الأدوات للمعلمات والمعلمين بالنسبة لهذه المواضيع.

اتضح من بحث أجري في البلاد أن المفهوم الشائع لدى مدرّسي الرياضيات هو غياب أي رابط بين تعليم الرياضيات وبين التربية للقيم الاجتماعية[4]. يدّعي البحث أنه بالرغم من أن الموقف الرسمي لجهاز التعليم تجاه التربية للقيم يشير إلى أهمية الموضوع ضمن هذا الجهاز, فإن معظم معلمي ومعلمات الرياضيات يرون أن لا حاجة لذلك. ويدّعي البحث, أيضا, أنه في حال حصل هؤلاء المعلمون والمعلمات على تأهيل مناسب ومواد تدريسية فإن هناك احتمالا جيدا أن يتعاونوا مع التربية للقِيَم بل وأن يتحمّسوا لها. ودلّ بحث آخر فحص إمكانية الدمج بين تدريس الرياضيات وبين التربية للعدل الاجتماعي وضد العنصريّة في تأهيل المعلمين في الولايات المتحدة[5] , على أن المعلمين والمعلمات يخافون أحيانا من التدريس بشكل مختلف لأن تدريسا كهذا يتناقض مع توقعات المدرسة منهم. بل أن تخوفات المعلمين والمعلمات ارتبطت بهم هم أنفسهم: إلى أي مدى يُمكن أن تكون مواقفهم مؤثّرة؟ هل من الصحيح أن يتم كشف الأطفال في سن مبكرة لرسائل اجتماعية تتصل بغياب العدل وبالعنصريّة؟ هل سيمسّ ذلك بإنجازات الأطفال في الرياضيات وبمستقبلهم؟

بما أن شرط النشاط الفاعل من أجل التغيير الاجتماعي هو التغيير في الوعي, هناك حاجة أولا للتعامل مع الفرضيات المتعلقة في تدريس الرياضيات:

1. Gutiérrez, R. (2010). National Council of Teachers of Mathematics, Inc. www.nctm.org

2. Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as "Gate-Keeper": Three Theoretical Perspectives that Aim toward Empowering all Children with a Key to the Gate." The Mathematics Educator, 14(1), 8–18. Available at: http://math.coe.uga.edu/tme/Issues/v14n1/v14n1.Stinson.pdf Also available at: http://digitalarchive.gsu.edu/msit_facpub/19/.

3. Frankenstein, M. (2005). "Reading the World with Math: Goals for a Critical Mathematical Literacy Curriculum". In: E. Gutstein & B. Peterson (Eds.), *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers* (pp.19-28). Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.

4. . أدري,يعيل وموفوشوبتش– هدار (2013). معلمي الرياضيات يتجندون للتربية للقيم. ص 55 117–90

5. Appelbaum Peter,Davailea Erica.(2007) "Math Education and Social Justice: Gatekeepers,Politics, and Teacher Agency." Philosophy of Mathematics Education Journal. 22 (November).

موضوع مرموق أم حارس العتبة؟

إذا ما نظرنا إلى المباني الداخلية للمدارس: التقسيم إلى مسارات, تقسيم الصفوف لفرق حسب مستوى التعليم, سنكتشف أن المجموعات المرتبطة بالرياضيات تعكس أحيانا المبنى الديمغرافي للمدرسة خصوصا فيما يتعلّق بالأصل وبالوضع الاقتصادي[6]. ومن المعروف, أيضا, أن التلاميذ والمدارس والمجتمع كله يُختبر على أساس نجاحهم في الرياضيات أكثر مما هو في مواضيع تدريس هامة أخرى مثل التاريخ والأدب والدين, لأن الرياضيات تنجح في الحفاظ على مكانتها الرئيسية في قياس التحصيل الدراسي[7] . ينتج عن ذلك أن مكانة الرياضيات المرموقة قائمة على أساس إقصاء مجموعات كاملة وإنتاج هوامش عنصرية[8].

يُشكل تدريس الرياضيات بوابة دخول في جهاز التعليم. إذ إنه يؤخذ في الحسبان في عملية تصنيف التلاميذ الى مساقات نظرية أو صناعية لهذا المساق المرموق أو ذاك, في تجمعات ومجموعات تدريس, عندها يكون تحصيلهم في الرياضيات له وزن كبير في القرار. يحدد الإنجاز التحصيلي في الرياضيات أيضا جزءا هاما من الشعور بالقيمة الذاتية للتلاميذ والتلميذات, إلى حدّ أنهم لو نجحوا في مواضيع أخرى, ولم ينجحوا في الرياضيات فإنهم سيشعرون بانعدام القيمة الذاتية.

كشف تقرير عن نتائج الامتحانات الدولية في إسرائيل فجوات كبيرة بين المجموعات السكانية المختلفة. فقد تمّ تدريج إسرائيل في المكان ألـ 11 من حيث عُمق هذه الفجوات. في التمييز بين يهود والعرب, فإن تحصيل 'متحدثي العبرية' يزيد بـ 71 نقطة عن تحصيل 'متحدثي العربية'. وكُشف, أيضا, 'فارق كبير جدا', حسب التقرير, بين طبقة اقتصادية اجتماعية مُقتدرة وأخرى محدودة القُدرات. كذلك, وُجد فارق ملموس بين العرب واليهود, لصالح التلاميذ اليهود في امتحانات "ميتساب", وهي امتحانات محلية. واتضح, أيضا, أنه كلما كانت الطبقة الاجتماعية الاقتصادية أعلى, كان تحصيل التلاميذ أعلى[9].

في العالم التربوي والأكاديمي خارج إسرائيل, نجد أن الاشتغال في السياقات الاجتماعية والسياسية لتدريس الرياضيات أوسع بكثير. حتى الآن, لم يحظّ تدريس الرياضيات في جهاز التعليم الإسرائيلي برؤية ومعالجة مماثلة, كما لم تجرِ محاولات للتغيير الاجتماعي من خلاله.

على فرض أنه ليس لدينا تفكير عنصري يدعي أن ديانة التلاميذ أو لون بشرتهم أو مجرّد كونهم ابناء عائلات من مكانة اقتصادية متدنية هي العوامل التي تُحدّد قدراتهم الرّياضيّة , إذ أن لدينا مبنى اجتماعي هرمي قائم, يُكرّس نفسه بواسطة جهاز التعليم وبضمنه تدريس الرياضيات كأداة رئيسية. في واقع كهذا, يُمكن أن يكون لمعلمي ومعلمات الرياضيات وظيفة وكلاء للتغيير الاجتماعي. إحدى الوسائل لذلك هي التمكين الرّياضيّ. يُمكن تعريف التمكين في إطار ثلاث حيّزات: حيز الرياضيات, وفيه يتم اكتساب القدرة على استعمال الرياضيات, بما فيه المعرفة التقليدية; الحيز الاجتماعي, الذي تُستعمل فيه الرياضيات للنقد الاجتماعي; والحيز المعرفي, حيث يتم إكساب التلاميذ الشعور بالقيمة والثقة في قدرتهم ليس فقط على استعمال الرياضيات وإنما بقدرتهم على إنتاج معرفة في الرياضيات خاصة بهم. التربية المكِّنة في موضوع الرياضيات تشمل جميع الحيّزات حسب باولو فيريري[10].

في طريقة تعليم كهذا, يتعلمون رؤية التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية واتخاذ إجراءات ضد العناصر القاهرة في الواقع[11].يستطيع كل الأطفال من الجنسين النجاح في تعلّم الرياضيات عندما تكون هذه مرتبطة بثقافتهم وقائمة على الاعتقاد بأنهم قادرون على فهم الموضوع[12]. أثبتت تجارب تعليمية في البلاد والخارج أن تغييرا في التوجه التربوي والتعليمي قادر على أن يوصل التلاميذ إلى التحصيل المطلوب في الرياضيات في جهاز التعليم. وذلك حتى في اللحظة الأخيرة, أي قبل امتحانات البجروت وبعد أن يكون جهاز التعليم قد 'تخلّى' عنهم. يُمكن لتدريس الرياضيات أن يكون 'مفتاح البوابة' وليس فقط 'حارس العتبة'.

6. Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as "Gate-Keeper" (see not 1)

7. لمبرت, حن (2013). اولاد بدون قيمة: ثمن التعليم التنافسي. تل ابيب موفت.

8. Jett C.(2012),"Critical Race Theory Interwoven with Mathematics Education Research", *Journal of Urban Mathematics Education*, July 2012, Vol. 5, No. 1, pp. 21-30

9. السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية –وزارة التربية والتعليم , http://cms.education.gov.il/educationCMC/Units/rama.

10. إيرا شور باولو, فريري (1990). "التربية التحريرية: حوار عن التغيير في التعليم . تل ابيب.

11. Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as "Gate-Keeper" (see not 1)

12. Ladson-Billings, G. (2009). "Race Still Matters: Critical Race Theory in Education". In: Apple, Au, Armando Gadin. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. NY: Routledge

الرياضيات موضوع تدريس هادف أو تربية بواسطة رسائل مُضمرة؟

لو طلبنا من ضيفة خاصة ستزورنا من كوكب آخر أن تتصفح قبل مجيئها كُتب الحساب والرياضيات وأن تحاول وصفنا بناء على المضامين والرسومات التي تجدها هناك, ماذا كنا سنتلقى منها؟ كانت الضيفة ستصف لنا كوكبا فيه الكثير من الأولاد والقليل من البنات, كلّهم يهود وبيض البشرة, يسكنون بيتا جميلا مع حديقة, لديهم مال ومشغولون طيلة اليوم بشراء الحلويات وأدوات الكتابة والأثاث. تتم عملية الشراء في أحيان متقاربة في المركز التجاري أو في المجمع التجاري المحلي. من حين لأخر يعمل السكان في المصنع. والنساء - اللاتي يُسمين أمهات - يخبزن أو يشترين مستلزمات للطهي والخبز. الرجال يعملون أو مشغولون بنشاط رياضي أو يعملون في الحديقة. عائلات تعدّ أربعة. خمسة أفراد تخرج للاستجمام في فنادق في البلاد أو خارجها, تحتفل بأيام ميلاد وتشتري هدايا ثمينة. هذا هو عالم المضامين الذي يرافق كُتب الرياضيات بدءا من رياض الأطفال حتى امتحانات البجروت والبسيخومتري. وحيال هذه الصورة للعالم تُطرح الأسئلة التالية: كم ولد في إسرائيل, التي فيها واحد من كل ثلاثة أولاد هو ولد فقير, تكون هذه هي صورة عالمه؟ وماذا يتعلّم الأولاد والبنات الذين يرؤن هذه الصورة عن عالمهم؟ لقد أشرنا في السابق على المكانة المرموقة المميزة التي يحظى بها موضوع الرياضيات, وعليه فإن الرسائل الاجتماعية المرسلة من خلاله يتم تعزيزها وتقويتها. عادة ما تمثّل مناهج التعليم رسائل المجموعات القوية من ناحية اقتصادية او سياسية, تخدم هذه الرسائل عادة مجموعات مصالح قوية وراسخة. كشف الرسائل المُضمرة في مناهج التعليم من شأنه أن يُتيح الوصول إلى تربية مغايرة[13].

في كتاب ألماني لتدريس الرياضيات من بداية الحرب العالمية الثانية ورد سؤال يُعنى بكمية الغاز المطلوبة لقتل مدينة كاملة عدد سكانها 50.000 في حيز مُعطى. شملت المعطيات الأساسية مدة الوقت التي يتنفس الفرد فيها هواء ممزوجا بالغاز القادر على قتله[14]. علاوة على الفظاعة في صيغة السؤال التي تنطوي على موت جماعي, يُمكننا هنا أن نستدلّ على رسالة مُضمرة, تنتج تطبيعا مدنيا أو وطنيا للقتل بالغاز, علما بأن اليهود أو سواهم ممن أُبيدوا في أفران الغاز غير مذكورين في السؤال. هذا مثال متطرّف, إلا أنه يكشف الاستعمال الذي يُمكن أن يكون في مادة الرياضيات.

في منهاج التعليم الإسرائيلي, وفي امتحانات كثيرة واسئلة التمارين الواردة في كراسات العمل وفي مواقع التمرين الالكترونية يُمكننا أن نعثر على الكثير من الأمثلة التي تبُث رسائل اشكالية: في امتحانات "ميتساب" وعلى مدار سنوات, مثلا, وصف ألأمّ تخبز الكعك وبكميات كبيرة وتوزّعه على أبنائها. في كراسات وكتب تدريس كثيرة, تقوم الأم بالمشتريات, تحضّر العجّة لكل أفراد بيتها وتملأ طنجرة الشوربة الكبيرة, وتحضّر المربّى. الرسالة المُضمرة هنا هي أن المرأة = أم = مطبخ. هذا على الرغم من حصول تغيير جدّي في التمثيل الجندري للنساء في السنوات الأخيرة في مناهج التعليم إلا أن ما ذكرناه أمثلة لا تزال واردة في كتب التدريس المعمول بها في المدارس[15].

نوع آخر من الرسائل المبثوثة في كتب التدريس في الرياضيات وكذلك في فعاليات تدريسية في رياض الأطفال والصفوف الدنيا, هي رسائل تتصل بالشراء والبيع, أي بالاستهلاك. عندما تنشأ الحاجة لتجسيد المادة التي يتمّ تدريسها, يتمّ في العادة بناء أكشاك بيع لحوانيت أو متاجر تتم فيها عمليات حسابية متنوعة تنبع من عمليات الشراء والبيع, تخفيضات وحملات وما إلى ذلك. مثل هذا المضمون معروض بشكل موسّع جدا على مدار سنوات التعليم وفي الامتحانات. الاستهلاك هو المحرّك والقيمة الأساسية في الاقتصاد النيو - ليبرالي (الحر الجديد) و الرأسمالي. الاستهلاك المنعكس كمضامين في كتب التدريس ليس استهلاكا بسيطا لغرض حفظ الوجود. يارا مثلا, حصلت على 643 شيكل كمصروف واشترت جهاز استماع بـ 415 شيكل. فكم تبقى معها؟ عمليات شراء أخرى تتعلق بحلويات من كل الأنواع, بالقرطاسية وأحيانا بالكتب. نجد في امتحانات البجروت مثلا خزائن يرتفع ثمنها بنسبة عشرات بالمئة, مقاولو بستنة وعروض أسعارهم, مقارنات بين أثمان المياه المعدنية وسفرات في أقسام خاصة وأخرى عادية في الطائرة. والسؤال الأساسي الذي يطالعنا من هذه المضامين هو, من هم هؤلاء التلاميذ في جهاز التربية والتعليم يضعهم هذا الوصف أمام عائقا لا يُمكن تجاوزه, بمعنى أن الواقع الموصوف بعيد جدا عن واقعهم اليومي وبمعنى أن المستقبل الذي ينتظرهم في دولة تتسع فيها الفجوات الاقتصادية؟ أو مَن الذي تُخفيه مناهج التعليم عن التلميذات والتلاميذ الذين يعيشون واقعا كما هو موصوف في الامثلة؟ حسب معطيات دائرة الإحصاء المركزية, الأولاد الفقراء هم

13. Apple, Michael W. (1979). Ideology and Curriculum. London: Routledge.

14. Shulman, B. (2002). "Is there Enough Poison Gas to Kill the City?: The Teaching of Ethics in Mathematics Classes." *College Mathematics Journal*, 33(2), 118-125.

15. غور زيف, حجيت 2013. التربية النقدية–النسوية والتعليم ثقافة السلام. تل ابيب: معهد موفيت. ص 20. "

الأولاد العرب, أو أولئك من أصل أثيوبي, مهاجرو ولاجئو العمل, الشرقيون الذين يسكنون في البلدات النائية اجتماعيا و/أو جغرافيا. المدخول الشهري للأجيرين الأشكناز في العام 2011 رسا عند 33% فوق المعدل العام بينما مدخول الشرقيين في السنة ذاتها رسا على نسبة تزيد بـ7% عن المعدل العام, فيما رسا مدخول العرب في الفترة ذاتها على نسبة تقلّ بـ33% عن المعدّل العام[16] . يتضح إذن أن الرسائل الاقتصادية المبثوثة تتحول لرسائل عنصرية واضحة في أعقاب العلاقة القوية بين أصل الفرد وبين الوضع الاقتصادي.

رياضيات واحدة أو رياضيات إثنية؟

من الواضح أن هناك رياضيات واحدة! لأن جمع اثنين و اثنين يكون الناتج أربعة, صحيح؟ طبعا الجواب صحيح... وغير صحيح: في الرياضيات التي نستعملها نحن اليوم, الجواب صحيح; لكن في رياضيات استعملها شعب المايا وهي ثقافة قديمة في أمريكا الجنوبية قبل آلاف السنين, والتي أسس الحساب فيها على الرقم عشرين وليس عشرة كما في الرياضيات الغربية . فإن تمرينا كهذا كان سيبدو مختلفا. تمرين كهذا سيبدو مختلفا في الرياضيات الصينية التي كانت الأكثر تقدما في العالم حتى القرن الـ 13, لو إننا نعرف عنها المزيد. لماذا بقيت رياضيات واحدة وتمّ القضاء على سواها؟

على مدار السنين يتمّ أحيانا إحتِساب اكتشافات علمية ورياضية بشكل خاطئ, حسب موازين القوة التاريخية.[17] في أحيان كثيرة تمّ في مواقع مثل البلاد العربية أو الصين أو الهند وغيرها تطوير معادلات رياضية قبل سنوات كثيرة من تسميتها باسم الشخص الذي سميت باسمه. مثالا على ذلك, قانون باسكال سمّي باسم مكتشفه, فيزيائي فرنسي. لكن هذا القانون تم وضعه قبل مئات السنين من ذلك بأيدي الصينيين.

نُشر في إنجلترا في العام 1909 كتاب "فلسفة ومُتعة الجبر". وضعته ميري أفرست بول[18]. وهي توصي في كتابها أن يتم تدريس الجبر في إطار تشاركي (تعاوني) وفعاليات إبداعية مختلفة, وادعت أنه ينبغي التذكّر دائما أن استعمال الجبر جاء لتحرير البشر من العبودية. كم عدد الذين سمعوا منّا عن هذه المربية ومعلمة الرياضيات المميزة التي لا يزال ممكنا التعلّم من منهجها التربوي الاجتماعي الرياضي؟ كيف نحدد مَن سنتذكّر كبطلات وأبطال في علوم الرياضيات؟ فهل صدفة أن النساء غائبات بشكل عام أو أن الأمر هو شأن يمثل انعكاسا لميزان القوة بين النساء والرجال عبر التاريخ؟

> الرياضيات الإثنية هي منهجية رياضياتية - اجتماعية تم تطويرها في أمريكا الجنوبية بأيدي دي أمبورسيو, يُمكن بمساعدتها أن نفسّر مثل هذه الظواهر[19]. الرياضيات الإثنية ترى في الرياضيات نشاطا إنسانيا مشروطا بالثقافة وعلاقات القوة. وعليه, فالرياضيات وتدريسها يُستعملان في مناهج التعليم كأداة لتكريس النظام الاجتماعي الذي يشهد وجود مجموعات أقوى من أخرى أو بكلمات أخرى: تكريس العنصريّة. منهجية الرياضيات العرقية توفّر, إذن, إطارا مفهوميا لكل الظواهر التي أوردناها آنفا. وفي الوقت نفسه, تقترح هذه المنهجية رياضيات مُغايرة. فهي رياضيات تقترح روايات 'مقابلة'. روايات محلية مقابل الروايات المهيمنة. روايات كهذه تتضمن الرواية المهيمنة نفسها والرواية المعارضة لها والرواية التي تقترح إمكانية الأمل والتحرر[20]. الدمج بين رياضيات كلاسيكية ورياضيات أخرى (ثقافات أخرى, قراءة أخرى للأرقام وما إلى ذلك) واستعمال الأرقام لغرض التربية على الفاعلية الاجتماعية سيكون المزيج الذي يُتيح 'الرواية المقابلة'. إنها رياضيات تشمل تمثيل لثقافات أخرى. الأمثلة التي تدل عليها هي تلك التي طورت عبر التاريخ بأيدي أناس وناس من كل العالم وكتلك التي تظهر استخدام الثقافات في الرياضيات في سياقات مختلفة ومتنوّعة.

16. شلومو سفيرسكي, إيتي كونور أطياس.(2012). صورة الوضع الاجتماعي. تل ابيب: مركز ادفا.

17. Naresh, N. (2008). Workplace Mathematics of Bus Conductors in Chennai, India. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University.

18. Boole, Everest, Mary. (1909). Philosophy and Fun of Algebra. London: C. W. Daniel.

19. D'Ambrosio, U. (1985). "Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics". *For the Learning of Mathematics*, 5, 44-8.

20. Clarence L. Terry ,Sr. (2011) "Mathematical Counterstory and African American Male Students: Urban Mathematics Education from a Critical Race Theory Perspective." *Journal of Urban Mathematics Education* ,July 2011 ,Vol. 4 ,No. 1, pp. 23-49.

تدريس رياضيات كهذه يُشكل فُرصة لكل التلميذات والتلاميذ ومعلماتهم ومعلميهم أن يطوّروا وعيا لعالمية الرياضيات. فهي تساعد النساء, ومجموعات أخرى غائبة عن خطاب الرياضيات المعروف, أن يطوروا توجها ذاتيا وتصورا أكثر إيجابية عن أنفسهم في داخل منهاج التعليم الأمر الذي يُسهم في تطوير فكرة المساواة في تدريس الرياضيات. مثل هذه الرياضيات تخلق حماسا لدى التلميذات والتلاميذ بواسطة ربطها بتجربتهم الاجتماعية وحياتهم اليومية من خلال التأمل النقدي[21].

تأمّل تاريخ الرياضيات وبمنهجية الرياضيات الإثنية يُتيح لقاءً مع شخصيات متنوعة عملت في هذا المجال. فقد التقينا المربية في موضوع الرياضيات ميري بول, وهناك كثيرات غيرها. وتتيح هذه المنهجية استعمالا مغايرا للأرقام خلاف الذي تعودنا عليه: الصينيون مثلا اعتادوا على حلّ مشاكل جبرية بأرقام عادية. معرفة كهذه لو أنها متاحة لنا لكانت ساعدت الكثيرين من دارسي الرياضيات الذين يستصعبون الانتقال من الحساب والأرقام العادية إلى الجبر حيث الأرقام ممثّلة بعلامات مختلفة. تسمية الجبر عربية ومعنى الكلمة الوصل أو الربط, ومشتقة من أسم كتاب وصل إلى أوروبا في القرون الوسطى ووضعه أبو محمد بن موسى الخوارزمي رياضي من بغداد. وهو الكتاب الأول الذي عرض طُرق منهجية لحلّ مسائل جبرية. الخوارزمي هو الذي اكتشف أيضا, المعادلة التربيعية. التدريس عنه في إطار تدريس الجبر يُمكن أن يُساعد على خلق شعور بالقيمة لدى التلاميذ العرب وتلاميذ من أصل شرقي في إسرائيل. ويتيح ذلك, أيضا, الخروج من أسر زاوية المركزية الأوروبية (زاوية نظر تتعامل مع أوروبا والمعرفة التي أُنتجت فيها كمركز العالم) وتطوير شعور التقدير تجاه مجموعات أخرى.

كما أن موضوع الهندسة الذي يُدرّس في جهاز التعليم على مدار سنوات التدريس يُتيح فرصا لا نهائية للقاء ثقافات من كل العالم. التماثل وأنماط الأشكال المختلفة يُمكن تبيّنها في نماذج من أفريقيا وفي رسم السجاد المغربي والايراني ,في الفنون الإسلامية والسيراميك التركية والقبة الذهبية في الكنيسة الروسية وغيرها. البلاد الأصلية للتلاميذ في الصف أو في المجتمع ككل يُمكن أن تكون أساسا لفعاليات تُعنى بالفنون العملية مثل: كيفية العدّ, طُرق القياس, موديلات .كلها مواضيع رياضية يُمكن التمثيل عليها بمواد من ثقافات مختلفة.

من الممكن دمج التعليم عن المباني الفريدة من نوعها او اعمال فنيه من ثقافات مختلفه

مثال يدمج بين أبعاد ثقافية وتاريخية واجتماعية - سياسية للرياضيات هو مشروع الجبر الذي أقامه بوب موزس في جنوب الولايات المتحدة. يدرس في إطار المشروع اليوم نحو 200 مدرسة إعدادية وثانوية وعشرات آلاف التلميذات والتلاميذ الذين يحققون تحصيلا عاليا مثيرا للاحترام. بدأ المشروع من تدريس مواقع تُعنى بحقوق الإنسان وتاريخ حركة حقوق الإنسان في الولايات المتحدة. من خلال إجراء مسح للمواقع التي مثّلت نضال السود في الستينيات من القرن العشرين حول حق الانتخاب في ولاية ميسيسيبي .نضال شارك فيه بوب موزس كناشط مركزي .أنتج التلاميذ رسوما بيانية ومعادلات جبرية. تطوّر المشروع إلى تعاون بين المدارس ومجموعات من الأهل بحيث تأسس التدريس على النضال من أجل المساواة والعدل الاجتماعي[22] يتعلّم التلاميذ التفكير بشكل مختلف عن الرياضيات وفي أعقاب ذلك التفكير بشكل مغاير عن حياتهم. فهم ينتقلون بذلك من متعلّمين سالبين إلى متعلّمين فاعلين.

في بلتيمور مثلا تعلم التلاميذ في الثانوية أن يتأمّلوا المدرسة وبيئتهم الدراسية ووجدوا أن الوسائل التدريسية المتاحة لهم مثل الحواسيب والمختبرات شحيحة جدا. وقد بحثوا التحويلات المالية للمدارس فوجدوا أن التعليم الرسمي في مدينتهم حيث يتعلّم بالأساس السود واللاتينيون يعاني من نقص في التحويلات المالية قياسا بمُدن أخرى. جنّد التلاميذ المجتمع المحلي وخرجوا معا إلى تظاهرات ونضال إعلامي. في أعقاب هذا النضال الذي حظي بتغطية واسعة تم تعديل التحويلات المالية للتعليم في مدينتهم لكن لم ينته نضالهم عند هذا الحد. إذ إنهم يواصلون البحث في واقع حياتهم وتاريخهم بأدوات رياضية والنضال على خلفية حالات غياب العدل والمساواة التي يواجهونها. يرى موزس في الحقّ في محو الأمية في الرياضيات وفي التحصيل الذي يضمن مواصلة الدراسة إنجازا مماثلا لتحقيق الحقّ في التصويت بالنسبة للمواطنين السود[23].

21. Shan, S.-J. & Bailey, P. (1994). *Multiple Factors: Classroom Mathematics for Equality and Justice* (2nd ed.). UK: Trentham Books
22. Moses, R. P., & Cobb, C. E. (2001). *Radical Equations: Math Literacy and CivilRights*. Boston: Beacon Press.
23. The Algebra Project. http://www.algebra.org/.

الحيّز الصفّي في حصة الرياضيات - حيادي أم عنصري؟

أو: من الجمود الاجتماعي إلى التغيير الاجتماعي.

كل تربية هي فعل سياسي[24]; وكل صفّ هو حيّز يعكس علاقات القوة القائمة في المجتمع. وعليه, كل حصة رياضيات- كما الصفّ والحيّز المدرسي برمّته- هو انعكاس للنظام الاجتماعي القائم, وفي داخله فرصة لقراءة الواقع نقديا, للمعارضة ولإنتاج بدائل وتغيير اجتماعي[25]. صفّ يتوزّع فيه التلاميذ وفق التوقعات منهم, والنابعة من أصلهم أو من مكانتهم الاقتصادية, صفّ يبثّ منهاج التعليم فيه رسائل معلنة أو مُضمرة من إقصاء وعنصرية, صفٌ يتم فيه تدريس رياضيات واحدة, عديمة السياق الثقافي والسياسي كأنها حقيقة مطلقة . لا يُمكن أن يكون حيزا حياديا. إن رؤية الصف كحيّز حيادي تزيد من العنصريّة فيه ومن غياب المساواة. قوة الرسائل المضمرة تزيد كلما كانت غير مرئية. تجاهل واقع الحياة العنصريّة التي نعيشها في غرفة الصف- كقاهرين أو كمقهورين- يُتيح لمنظومات القهر أن تحضر في سيرورة التعلم بل وأن تتفاقم دون عائق.

تشخيص هذه المنظومات وكشفها هو المرحلة الأولى في تطوّر الوعي النقدي الذي يُتيح الانتقال إلى مرحلة العمل[26], مرحلة الفعل هي المرحلة التي يتحول بها تدريس الرياضيات إلى أداة هائلة القوة للتربية لمناهضة العنصريّة ومن أجل التغيير الاجتماعي. يُمكن أن تنشأ في الصف معرفة رياضية مشتركة القائمة على المعرفة الرياضيّة الكلاسيكية لكنها ستجلب معها الهويات والروايات التاريخية وقراءة من جديد للواقع ومبادرات للعمل. عندما يُدرك المعلّم والتلاميذ والتلميذات إن المعرفة الرياضياتية مشروطة دائما بالثقافة والسياسة والسياق ينشأ الوعي بوظيفتهم كمنتجي معرفة رياضياتية وليس كمستهلكين لها فقط. إنها أداة لقراءة العالم من جديد[27]. عندما تكون المدرسة موقعا للنضال السياسي الاجتماعي, فإن التلاميذ الذين يعارضون السلطة ووظيفة المدرسة المُكرّسة للوضع القائم, يدفعون مرات كثيرة ثمنا باهظا في تحصيلهم حدّ إبعادهم عن المدرسة. يمكن على نحو ما إنتاج آليات معارضة في المدرسة دون 'السقوط' لكن لا يُمكن القيام بذلك على انفراد وإنما كجزء من مجموعة كبيرة من المربيات والمربين والتلاميذ والتلميذات الذين يكتبون من جديد جهاز التعليم التربوي و الاجتماعي[28].

عندما يُدرك المعلّم والتلاميذ والتلميذات إن المعرفة الرياضياتية مشروطة دائما بالثقافة والسياسة والسياق ينشأ الوعي بوظيفتهم كمنتجي معرفة رياضياتية وليس كمستهلكين لها فقط.

في المعرفة الرياضياتية الكثير من المركبّات الشمولية التي يُمكن تبيّنها بوصفها عابرة للثقافات. تم استخدام هذه المركبّات عبر التاريخ لعمليات إيجابية وهامة لكن استعملت أيضا في أمور مروّعة حصلت في الحروب. وكالعادة تحت الادعاء بأنها حرب عادلة. فالعدل عادة ما استعمله المنتصرون وأصحاب القوة. لكن ليس الحروب فقط: كذلك العنصريّة في الحياة اليومية تستعمل المعرفة الرياضياتية بشكل موسّع. عندما يستعملون مثلا النسبة المئوية لرفض استقبال أولاد أثيوبيين في مدارس بدعوى أنهم يشكلون نحو 30% من الطلاب, وهذا كافٍ, هذا استعمال عنصري; عندما ترفع الكنيست نسبة الحسم من 2% إلى 4%, وبذلك يتمّ حسم مصير الأقلية العربية بحرمانها من التمثيل البرلماني, واضطرار الأحزاب العربية لفقدان تميّزها الإيديولوجي وتوحيدها لتكون جُزء من الديمقراطية الإسرائيلية . فهذه عنصرية. السؤال هو ما الذي سيفعلونه مع رياضياتي, ورياضياتنا, هو سؤال مركزي وجوهري. ماذا سيفعل التلاميذ والتلميذات مع الرياضيات التي أدرسهم ايها؟ تشمل مسؤوليتنا كمعلمي رياضيات كيفية استخدام المجتمع لنتاجنا المعرفي/ الفكري ومسألة تأثيرنا على سلوك الأجيال القادمة[29].

حلقة إضافية هي تلك المتعلّقة بزاوية النظر الشخصية الفردية. قاعدة التضامن, لفهم علاقات القوة في الصف والمجتمع, والقدرة على مواجهة تذويت القمع وتشخيص الامتيازات, لا تحدث فقط في الوعي الإدراكي

24. Freire, P., & Macedo, D. (1987). Literacy: *Reading the Word and the World. South Hadley*, MA: Bergen & Garvey.
25. زلنسون ليفي, جاليا(2011). "علاقات القوة في الصف والإرشاد التربوي". في كتاب: يوغا, استر. الارشاد في نظر الباحث. هكيبوتس همئوحاد. موفت. ص 192
26. إيرا شور باولو, فريري (1990). "التربية التحريرية: حوار عن التغيير في التعليم . تل ابيب.
27. Gutstein, E. (2007). *Reading and Writing the World with Mathematics: Toward Pedagogy for Social Justice*. NY: Routledge.
28. Gutiérrez, R. (2010). "The Sociopolitical Turn in Mathematics Education.:" *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37–68
29. D'Ambrosio, U. (2010). "An Ethnomathematics View of Space Occupation and Urban Culture". Presented at the ICEm4 / Fourth International Conference on Ethnomathematics, Towson, Maryland, USA, *Journal of Mathematics & Culture.*

الفكري بل على المستوى الشخصي والشعوري, أيضا. رؤية الإنسانية التي في الآخر/الأخرى تتعلق أساسا بالعلاقات داخل المجموعة الاجتماعية في الصف, في الحي وفي الشارع. تعلّم التشخيص ومواجهة تذويت القهر هو سيرورة تتطلب قوى هائلة ودعما. الكثير من التلاميذ متأكدون من أن الرياضيات ليست موضوعا يلائمهم وأنهم 'لن ينجحوا فيه أبدا'. أولئك منهم تلاميذ يعانون أيضا, من العنصريّة في مجالات اخرى, لن يستطيعوا أن يتخيّلوا اندماجهم في الدراسات العليا وفي وظائف هامة. اما التلاميذ أصحاب الامتيازات سيجدون صعوبة في تخيّل أنفسهم من هذه المجموعة وبالأساس في التنازل عن مكانتهم باعتبارهم ممثلين في منهاج التعليم يقررونه كالمعلمين ولمعلمات وصانعي سياسات. طبعا تعريف أنفسهم على أنهم عنصريين أصعب بكثير فمن الأسهل الاعتقاد بأن هناك تلاميذ لا يستطيعون, من مواجهة تحيزات نمطية ضد مجموعات بأكملها. من الاسهل الاعتقاد بأن هناك رياضيات واحدة, نتعلّمها كحقيقة موضوعية, من البدء بالتعامل مع الصورة المركبة للعالم وتاريخ علاقات القوة والإقصاء والعنصريّة. كل هذه سيرورات مركّبة تستطيع معلّمة الصف أن تشرف عليها وترافق التعلّم من خلال بناء حوار ممكِّن وتحمّل مسؤولية التعلّم لدى كل التلاميذ والتلميذات. بدل التعويل على حكم القدر, يُمكن للواقع العنصري أن يكون متسعا لفرص التعلّم في الصف والمجتمع بأسره.

معلّمو ومعلمات الرياضيات هم وكلاء تغيير. تطوير وإنجاح التلاميذ يتمّان بواسطة ربطهم بثقافتهم وتطوير وعيهم الثقافي - السياسي, إلا أنهما يقومان أساسا على إيمان المعلمين والمعلمات بأن الأولاد والبنات يُمكن أن يكونوا موهوبين بصرف النظر عن أصلهم أو مكانتهم الاجتماعية. سيُعنى تعليم كهذا بشكل أقلّ بإدارة الصف, وأكثر بتوجيه التلاميذ. يكون التمحور أقلّ فيما يعرفه الطلاب وأكثر في التحفيز على التفكير. يتم استعراض المعرفة الموجودة عند التلاميذ في الصف إلى جانب مواضيع أخرى. مواضيع تتصل بالأخلاقيات يُمكن تدريسها في إطار حصص الرياضيات وتُفضي إلى أسئلة تتعلّق بالاستعمالات المختلفة للمعرفة. حتى يحصل كل هذا على المعلمين والمعلمات أن يعرفوا جيدا المجموعات المختلفة التي يعملون وسطها. التعليم المتمحور حول المكان هو ذاك التعليم الذي يُعنى بالحياة اليومية وفي ثقافة المتعلمين. فيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

في مدرسة قروية طوّر المعلمون والمعلمات منهاجا تدريسيا كاملا لأجيال متفاوتة تتعلق بنظام السفريات إلى المدرسة الذي كان أساسيا لكنه إشكالي جدا في حياة التلاميذ. في الصفوف الدنيا أحصى التلاميذ عدد المسافرين والمسافرات بين محطة وأخرى وكم من المسافرين يصعد الحافلة في كل محطة وما إلى ذلك. في الصفوف الثانوية رسم التلاميذ الرسوم البيانية وتعاملوا مع اللوغاريتمات (الجبر والإحصاء) وحاولوا حلّ مشاكل مثل تنظيم المسار بحيث يمسّ أقلّ عدد ممكن من التلاميذ. ولكي لا يضطرون للسفر وقتا طويلا كما كان من قبل. وفحص التلاميذ أيضا مَن هم الذين تضرروا أكثر من غيرهم بسبب مسار النقليات وهل هناك تفضيل لمجموعة محددة عرفت كيف تطالب بحقوقها. تطوير منهج كهذا يتطلب تعلما تمهيديا من جانب المعلمين والمعلمات للمجتمع حيث تتواجد المدرسة[30].

في مدرسة في المدينة اختارت المعلمة أن تُعيد كتابة مسألة حسابية. كانت المسألة بشأن صاحب مصلحة معنيّ بالإعلان عن منتجاته ومحتار بين الإعلان في الراديو أو في التلفزيون بحيث أن لكل واحدة من الإمكانيات تسعيرتها ووتيرة إعلان وكمية مُعطاة من المشاهدين أو المستمعين. طُلب إلى التلاميذ أن يفحصوا ماذا عليه أن يختار حتى يحقق الحدّ الأقصى من الأرباح. كانت المعلمة على معرفة بوجود المشردين في المدينة وأرادت أن تشجّع الوعي الاجتماعي بين التلاميذ فصاغت المسألة مع المعطيات ذاتها, ولكن هذه المرة كانت الشخصية المعنية بالإعلان هي مديرة مأوى لعائلات وأفراد بدون مأوى حُرموا من المساكن الشعبية. مساحة البناية معروفة ومُعطاة لكن جدرانها متحركة بحيث أمكن تنظيمها بأشكال مختلفة. حصل التلاميذ على معطيات تتعلق بالمساحة التي من المفروض أن يحصل عليها الفرد أو العائلة والمبلغ الرمزي الذي على كل ساكن أن يدفعه والمدة الزمنية التي سيقضيها في المأوى. المبالغ الرمزية التي ستُجبى هي لصالح المشردين. والسؤال الذي سُئل كان أي قرار كان على المديرة أن تتخذه كي يستفيد المجتمع بأقصى حد. بعد ذلك نوقش في الصف هوية العائلات والأفراد الذين يسكنون المأوى؟ هل يعرف أحد التلاميذ أيا من الساكنين هناك؟ هل يُمكن أن يحدث الأمر لكل واحد أو أن هناك مَن لديهم احتمالات أعلى ليصلوا إلى واقع كهذا؟ [31].

30. Gleason, Belcher, Britt, Savich. 2008. "Incorporating a Critical Pedagogy of Place in the Mathematics Classroom: Rural School Bussing." *Journal Of Teaching and Learning,* 2008, Vol. 5, No. 2

31. Freitas, E. (2008). "Critical Mathematics Education: Recognizing the Ethical Dimension Of Problem Solving." *International Electronic Journal of Mathematics Education*, Volume 3, Number 2.

معلّم آخر حكى لتلاميذه ما رأى عبر نافذة بيته: سيارة تجارية يقودها سائق أبيض, يُشغّل ستة أشخاص لاتينيين في أعمال التنظيف والصيانة في الحي. في الوقت الذي عملوا فيه كان المسؤول الأبيض يجلس في سيارته ويقرأ الصحيفة. سأل المعلّم كيف يسمون ما رآه هو من شباكه؟ أحد التلاميذ سمى ذلك عنصرية فسأله آخر لماذا يُعتبر الأمر عنصرية. أفضى النقاش إلى الاستنتاج بأن شركة التنظيف تابعة كما يبدو للشخص الأبيض. كيف امتلك شركة؟ سأل المعلّم. قال التلاميذ أنه قد يكون موجودا في الولايات المتحدة مدة أطول قبل أولئك اللاتينيين. إذا كان الأمر كذلك, ماذا كنّا سنقول لو أن العمّال هم من الأمريكيين الأفارقة؟ سأل المعلّم. توسع النقاش ليطال العلاقة بين أصل الأشخاص ومكان سكناهم والمدرسة التي يتعلّمون فيها وبين مكانتهم الاجتماعية. حتى يقرروا إن الأمر بشأن عنصرية غير محصورة في الحي بل تتوسع للمجتمع بأسره, طُلبَ إلى التلاميذ استعمال أدوات رياضية لجمع معطيات وتحليلها. طُلب من التلاميذ تقديم أمثلة لمعطيات تشير إلى أن الأمر يتعلق بشأن عنصرية وأخرى تشير إلى أنها ليست كذلك[32].

هذه الأمثلة هي بشأن مبادرات لمعلمات ومعلمين ذوي وعي اجتماعي - سياسي, أدركوا أن الصف هو حيز اجتماعي وسياسي عنصري أحيانا, وعليهم ملقاة وظيفة قيادية في خلق حيز تربوي مناهض للعنصرية[33]. يتمّ في هذا الحيز إسماع توجهات مختلفة وطرح أسئلة بشكل مفتوح يُفسح للتلاميذ والتلميذات الفرصة لبلورة هويتهم ومواقفهم من خلال تعزيز المعرفة في الرياضيات وتصورهم الذاتي كمُنتجي معرفة وتغيير اجتماعي.

امكانيات التغيير في دروس الرياضيات

وضع باولو فريري مصطلح "مناهج تتجاهل المعلمين". وهي مناهج تدريسية مبنيه بشكل مرتب وكامل, ولا تتيح مكانا ووقتا لاعتبارات المعلّم ولا لملاءمتها للتلاميذ والتلميذات, ولا لإنتاج مضامين وسُبل تدريس من جديدة. كل مناهج تدريس الرياضيات في المدارس هي مناهج تتجاهل المعلّمين. تُرفق هذه المناهج عادة بكراريس عمل مفصّلة أو بكتب مليئة بالتمارين والمسائل المطلوب من التلاميذ حلّها.

بالإضافة إلى مناهج التعليم نفسها, طوّرت وزارة المعارف في السنوات الأخيرة, في المدارس الابتدائية بالأساس, أنماط تحدد جداول زمنية لتعليم الموضوع على مستوى اللواء, يُطلب بموجبها من المعلّمات أن يلتزمن بها بل يتم اختبارهن وقياس مدى التزامهن بها. تحوّلت امتحانات "ميتساب" والامتحانات الدولية الأخرى إلى الهدف الأساسي لتدريس الرياضيات, وتُشتقّ منها اعتبارات المعلمات والمعلمين بشأن تعليم المنهج.

بالرغم من كل هذا, لا يزال المعلمون قادرين على اعتماد خيار أن يكونوا مثقفون مغيّرين للواقع[34], أي ذو وعي اجتماعي وسياسي يدرّسون المواد المقررة ويعملون من أجل التغيير الاجتماعي. عمل كهذا معناه التعلّم وتحويل القيود إلى فرص, والسير على الحبل الفاصل بين معارضة الجهاز الذي نتواجد فيه وبين القدرة على البقاء فيه. معناه التفتيش في كل لحظة عن الثغرة التي تتيح التعليم بشكل مغاير والتعامل مع التلميذات والتلاميذ بشكل مختلف. وهذا التوجّه المركّب معناه التربية للعدل الاجتماعي والتربية المناهضة للعنصرية والتي تعطي القيمة للتلميذات والتلاميذ.

يُعنى هذا الفصل بإستراتيجيات تطوير الوعي والتعلّم التي تستطيع كل معلّمة أن تطبقها في الصف بشكل مختلف ومتنوع. قسم من هذه الاستراتيجيات يُمكن أن تندرج في إطار كل حصّة وأخرى تستدعي تخصيص حصة خاصة. إنها دعوة للتغيير, للإضافة, للاختزال, للكتابة من جديد. أمثلة على هذه الاستراتيجيات تجدون في الفصل التالي, في الحصص الواردة لغرض التوضيح فقط وكدعوة للإبداع من جديد.

32. Apple, Michael W. (2001). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York and London: Routledge/Falmer.

33. زلمنسون ليفي, جاليا و مرغليت, تمار(2010). "التربية من أجل العدالة الاجتماعية وتعليم السلام في دروس الرياضيات". داخل: درسات في التربية والتعليم, مجلد 3, ص 97-125.

34. Giroux, H. (1988) Teachers as Intellectuals. New York: Bergin & Garvey.

قراءة نقدية لكُتب التدريس وكرّاسات العمل

القراءة النقدية لكُتب التدريس وكرّاسات العمل تعني التعرف على الرسائل المكشوفة والمخفية التي تتضمنها. بعد أن يتوفّر لنا الوعي المطلوب لذلك, فإن النقد مهارة سهلة ومُكتسبة بإمكانها أن تستعمل بأيدي المعلّم أو بأيدي التلميذات والتلاميذ. تتمّ القراءة النقدية من خلال طرح الأسئلة, وهي آلية تستعملها المعلّمة عادة, لتسأل تلاميذها اسئلة الإجابات عليها معروفة لها مسبقا. الأسئلة التي تُتيح قراءة نقدية ليست كهذه: كل واحد يستطيع أن يسألها وليس لها إجابة واحدة منهجية وصحيحة:

ما هو عالم المضامين الذي تُعنى به الأسئلة في كتاب التدريس؟ يُتيح هذا السؤال تشخيص اتجاهات التربية للاستهلاك المفرط, التربية لتقسيم جندريالي للوظائف في البيت والعمل, الاشتغال بالعسكرة وغيرها. يُمكن لهذا السؤال أن يُفضي إلى حوار حول أسئلة مثل هل هذه المضامين تعكس حال مجتمعنا, مجموعتنا, حال العائلة أو المجتمع الذي نريد أن نعيش فيه.

أي الشخصيات واردة في الرسومات؟ سنكتشف بعد التمعّن في كرّاسات العمل أن الغالبية العظمى من الشخصيات فيها ذات بشرة بيضاء وفي السياق الإسرائيلي- من الأشكناز. في أحيان متقاربة, تظهر الشخصيات برسومات فكاهية وفي أحد المناهج ترفق الكراسه بصورة لمعلّمة يبدو وكأنها نُقلت عن عرض ساخر: قصة شعر قديمة جدا, نظارتان واسعتان ونظرة توبيخ. البيوت المرسومة هي على الغالب بيوت مع أسقف من القرميد وأمامها حدائق من العشب الأخضر. الرسوم مماثلة في الكراسات المترجمة للغة العربية.

ما هي سِمات الشخصيات الواردة في الكرّاسات؟ في امتحانات الـ"ميتساب" تظهر في كل عام الأم التي تخبز كعكاتها وتوزعها على أولادها. وهي الأم التي تقوم أيضا بالمشتريات. الأب يعود من العمل. تلعب البنات بالدُمى والأولاد بأوراق اللعب أو بالكرة. إنه تقسيم جندري للوظائف. هل يُمكن أن نخصّص للأب والأم وظائف أخرى في الأسرة وفي البيت أو خارجه؟ هل يُمكننا أن نعرّف بشكل مختلف اختيار الألعاب التي يلعب بها الأبناء والبنات؟ كيف يُمكننا تغيير هذا الواقع؟ كل هذه أسئلة للمناقشة في الصف. التأمل في الأسماء الواردة في منهاج التعليم تُثير الاهتمام وقد نجد علاقة بين الأسم وبين مهنة الشخصية وميزاتها: احمد وربيع هم عادة بلاّطون, قياسا بإلعاد ويوبال المشتغلين بالحاسوب. ماذا يُمكن أن يكون معنى هذا التقسيم للأسماء وهل توجد علاقة بينها وبين مبنى القوة بين العرب واليهود في سوق العمل وفي المجتمع ككل؟ الأسماء كلها إسرائيلية وشائعة. لن نجد هناك أسم إلماز أو هِبة أو كاتيا ولا حتى أورطال. اليهود من أصول أثيوبية والعرب والمهاجرون عموما والشرقيون غائبون عن غالبية كتب الرياضيات.

مَن يغيب عن مناهج التعليم؟ يكون الغياب أحيانا, أقوى وذا تأثير اكبر بكثير من الحضور. عندما تغيب مواضيع العدل والمساواة من كتُب التدريس بينما مواضيع الشراء وتناول السكاكر ولعب الورق وحملات التنزيلات حاضرة في أوقات متتالية - فإن هناك رسالة تبثّ بخصوص أهمية الأشياء. عندما لا يتمّ ذكر مجموعة ذوي الإعاقات بتاتا لا في الكلام ولا في الرسومات, فإن الأمر يخدم علاقات القوة في المجتمع تضطر هذه المجموعة بسببها أن تناضل لأجل حقوقها. الرسالة المبثوثة هنا هي أن ذوي الإعاقات ليسوا جزءا من المجتمع الذي تعيش فيه أو إنهم في الحقيقة مجموعة أقلّ أهمية مثل العرب, أيضا, واليهود من أصل أثيوبي والشرقيين والمهاجرين بشكل عام.

إعادة الكتابة والإبداع على أساس مضامين التدريس الموجودة

استراتيجية إعادة كتابة المواد الموجودة تُبقي مواد التعليم كما هي, نبدّل فقط المواضيع والمضامين التي نتناولها. أسئلة ومسائل تُعنى بالاستهلاك يُمكن أن تتحوّل إلى أسئلة تُعنى بالمساواة بين المجموعات المختلفة, بالبيئة, بالخدمات الاجتماعية وما إلى ذلك. مهمّات غريبة لا علاقة لها بحياة الطلاب والطالبات يُمكن أن تتحوّل إلى مهمات فعّالة داخل مجتمعهم. بدل الأسئلة عن الربح والتنزيلات يُمكن أن تُطرح أسئلة عن الاقتصاد المغاير: التعاونيات, تنظم المستهلكين, منظمات العاملين. بدل أسئلة فاقدة للمعنى مثل: للكلب سلسلة بطول عشرة أمتار, كم هي مساحة حيز اللعب خاصته؟ يُمكن أن نسأل عن مجموعة ذهبت لتنظيف شاطئ البحر ونظّفت دائرة بقطر سبع أمتار حول عريشة المُنقذ. ما هي مساحة الحيز الذي نظّفوه؟

الحياة اليومية التي تصورها مناهج التعليم يُمكن أن تكون متنوعة تعرض التنوّع في المجتمع الذي نعيش فيه: ألعاب أولاد متنوعة, أشكال سكن مختلفة وغيرها. إعادة كتابة المواد تُتيح الخوض في حالات النضالات الاجتماعية التي تستحقّ أن تدرّس. نضال مجموعات من الشبان في بات يام من أجل حقوقهم كعمال في

شبكة تجارية, مثلا (في إطار نقابة الشباب في إسرائيل التابعة للشبيبة العاملة والمتعلمة), يُمكن أن يزوّد بأسئلة رياضية لا نهائية: في الشبكة في بات يام 400 عضو من الشبيبة, الذين يدفعون 24 شيكل كرسوم عضوية. كم يدفعون بالمجمل كل سنة؟ نفذ الشبان إرساليات إلى بيوت الزبائن الذين دفعوا 20 شيكل عن كل إرسالية لكنهم تقاضوا أجرا على أساس تقدمات الزبائن لهم (بخشيش). على فرض أن كل شاب قام بإيصال عشر إرساليات في اليوم, كم ربح صاحب شبكة المتاجر على حساب الشبان؟ غالبيتهم من القادمين الجدد ومن الشرقيين. ما دلالة هذه القصة؟ هل كانوا سيحصلون على حقوقهم دون الانتظام؟ هل قصة كهذه ممكنة الحصول في كل مكان وبالصورة نفسها؟ نضال يستحقّ أن يُدرَّس ومناسب لأبناء الشبيبة. طبعا, يُمكن ملاءمة مستوى الأسئلة للمادة الرياضية في الصفوف المختلفة[35] .

مواضيع كثيرة تتصل بالعدل الاجتماعي وغياب المساواة نجدها في موقع **مركز إدفا**[36] , حيث ترد هذه المواضيع من خلال الأرقام والإحصاءات والجداول. مقارنة بين معدلات مستحقي البجروت حسب البلدات وجدول متوسط الدخل حسب البلدات, يُمكن أن تُفضي إلى إدراك العلاقة بين مستوى الثقافة والوضع الاقتصادي والعنصريّة. التأمّل في المعطيات من زاوية نظر المركز والأطراف, الشرقيين والأشكناز, اليهود والعرب, يكشف لنا غياب المساواة بالأرقام. تدلّ الأبحاث أن هناك فوارق جدية في الأجور بين الأشكناز الموجودين في رأس جدول تدريج الأجور وبين الشرقيين والعرب في أسفل التدريج. يُمكن العثور على المعطيات بالأرقام, حسب السنوات, وحسب الجماعات السكانية. إنها أرض خصبة لمسائل جبرية وتخطيط رسومات بيانية ولدروس في النسبة المئوية والإحصاءات. في جميع الأحوال سيُسأل السؤال: ما الذي يفسّر فوارق الأجور؟ هل المجتمع الذي يتحدد فيه أجر الشخص بأصله وجنسه أو قوميته هو المجتمع الذي أريد أن أعيش فيه؟ أي معطيات كنا سنجد في مجتمع نريد أن نعيش فيه؟ كل هذه أسئلة قِيَمية تُعالج العنصريّة ويُمكن تدريسها بواسطة الرياضيات. تطوير مواد التدريس وإعادة كتابتها يُمكن أن يتمّان بأيدي المعلّم/ة وبأيدي التلميذات والتلاميذ. إنها عملية لتغيير علاقات قوة المعرفة في الصف.

www.adva.org

تدريس الرياضيات في سياق ثقافي وتاريخي وعلاقات القوة فيه

مقالات عدة كتبت ونُشرت في إسرائيل وفيها معرفة واسعة عن الرياضيات من ثقافات مختلفة, عن نساء ضالعات في ألرياضيات, والقليل عن الرياضيات الإثنية في السياق الإسرائيلي[37] هذه المعارف/المعلومات غير حاضرة في أي من مناهج التدريس القائمة. حقيقة وجود هذه المعارف/ المعلومات بشكل مُتاح تجعل مهمة دمجها ضمن تدريس الرياضيات أمرا ممكنا بمبادرة المعلم, طاقم الموضوع أو المدرسة. المزيد من المعارف عن الرياضيات في سياقات ثقافية يُمكن أن نجدها في المكتبة الرقمية الهائلة التي تُتيح إيجاد مواد حسب الثقافة أو الدولة أو مواضيع رياضياتيه ومصادر كثيرة إضافية (قائمة بالمصادر لاحقا). كل هذه المواد يُمكن أن تندرج ضمن تدريس الرياضيات: تدريس الهندسة يُمكن أن تقوم على الفن الأفريقي أو الأبورجينيين (الأصلانيون في أستراليا). فَهم فكرة الأساس العشري يُمكن أن يتم من خلال المقارنة مع رياضيات ثقافة المايا وأساسها 20.

تدريس فصول عن تطور الرياضيات في الصين والهند واليونان والعالم الإسلامي يُفضي بالضرورة إلى الأسئلة بخصوص علاقات القوة ولاستعمار الثقافية. لماذا حُفظت رياضيات معينه واختفت أخرى؟ لماذا سمّيت رياضيات معينة باسم مكتشف محدد وليس باسم آخر؟ مثل هذه الأسئلة التي تُعنى بعلاقات القوة بين الثقافات تُفضي إلى فحص مبنى القوة في الصف وبشكل عام. إن المصادر العربية المتنوعة للرياضيات يُمكن أن تشكّل الجسور للاحترام وللحوار بين اليهود والعرب. تثير عظمة مفروزة قديمة وُجدت قبل خمسين عاما في الكونغو في أفريقيا الاعتقاد أنها الدليل الأقدم لتفسير العالم بواسطة الرياضيات[38] كل هذه أدوات لمواجهة الأفكار المسبقة والتنميط والعنصريّة.

35. عرضته حيتيت بيرتس في دورة التربية للاقتصاد الاجتماعي في سمينار الكيبوتسات.
36. مركز ادفا: (www.adva.com)
37. نشرة لمعلمي الرياضيات.
38. اورن دوتان,ماكو, هل هذة أول درس رياضيات في العالم؟. 6.7.11 -http://www.mako.co.il/hix-history/Article-23db5270d387531018.htm).

الدمج بين التاريخ والثقافة والفنون في تدريس الرياضيات يُمكن أن تُفضي إلى تدريس متعدد المجالات. يُمكن الربط بين تدريس الجغرافيا والتاريخ والفنون بواسطة مواضيع مختلفة في الرياضيات.

تطور في السنوات الأخيرة في إطار الرياضيات الإثنية تفكير غير متعلق فقط بمجموعات ثقافية بمعناها الواسع المعروف, وإنما بمجموعات ثقافية هي محصّلة لطبيعة حياتنا الراهنة: مجموعات ثقافية في المناطق المدنية مثل الأحياء, شبكات التواصل الاجتماعية, مجموعات مصالح مختلفة تناضل من أجل التغيير الاجتماعي وغيرها. يُمكن تعلّيم رياضيات أماكن العمل أو الخدمات العامة. كل حدث من الأحداث في الحيز الذي نتواجد فيه يُمكن أن يُقرأ بواسطة الرياضيات, بشرط أن نتعامل معه كذلك ونتأمّل علاقة القوة التي يُنتجها.

التعلم المشترك في المجتمع

إحدى النتائج المرافقة لجهاز التعليم القائم على التحصيل وعلى كون الرياضيات موضوعا مرموقا ويقرر مصير الكثيرين هو الفكرة أن كل واحد ينبغي أن يعمل بمفرده, أن يفكّر بمفرده وأن يُمتحن بمفرده. يتلاءم هذا المبدأ مع الرابط بين الاقتصاد الرأسمالي وتعليم الرياضيات حيث يشكل الفرد فيه الوحدة الأساسية. من أجل تطوير تعليم بديل للرياضيات المغايرة فإن إحدى الوسائل الهامة هي اعتماد التدريس الجماعي كطريقة تعلّم في الصف.

ضمن التعلّم الجماعي تُعطى لمجموعات من التلاميذ وظائف مركّبة, يكون على كل أعضائها أن يأخذوا قسطا في تنفيذها كجزء من مبنى المهمة. يتعلّم الشركاء من بعضهم البعض ويستفيد واحدهم من نقاط قوة الآخر ويتعلمون من نقاط الضعف. المعرفة الفريدة لكل عضو في فريق العمل لها اهميتها في تنفيذ المهمة الجماعية. تشير الأبحاث إلى حقيقة أن التعليم في مجموعات يُفضي إلى إنجازات تحصيلية عالية لا تقل عما هي في طرق تعليم أخرى, بل وأحيانا أعلى: أشار بحث في الولايات المتحدة أجري مع تلاميذ في الصف الثاني عشر تعلّموا الرياضيات ضمن مجموعات مشتركة أنهم حققوا علامات أعلى من مجموعة الفحص[39]. علاوة على ذلك, من خلال التعلّم في مجموعات غير متجانسة (مقابل التجميع المعمول به في المدارس) يتعرفوا التلاميذ على بعضهم البعض, يساعدوا ويستعينوا بغيرهم ويتحوّلوا إلى مجتمع يتعلّم من خلال جعل الرياضيات موضوعا غير تصنيفي. نموذج التدريسي هذا يُمكن أن يُفضي إلى نموذج اقتصادي أقل نفورا وفردانية مثل التعاونيات والشراكات الاقتصادية بأشكالها المختلفة. الحاجة إلى بناء مسائل في الرياضيات مركّبة ومناسبة للتعلم في مجموعات يخلق مجالا واسعا من إمكانيات التعلّم في المجتمع الصفّي الأوسع وإنتاج رياضيات مُمكّنة. **المهمات يُمكن أن تكون مسائل افتراضية بناها المعلم/ة, بناء على الواقع الموجود.** يقوم هذا النوع من التدريس علي أساس معطيات قائمة, لكنه يُتيح رواية قصّة غير شخصية وخلق مسافة, أي قصة عن مجتمع آخر لكنه مشابه, الأمر الذي يساعد على مواجهة الواقع المركّب. نوع آخر من المهمات هو **المهمات الراهنة**, في كل وقت مُعطى تحصل سيرورات وأحداث في المجتمع وبشكل عام: اللقاء المشحون مثلا بين اللاجئين من أفريقيا وبين السكان في جنوب تل أبيب, يُمكن أن يكون موضوعا لمهمة بحث وتحليل المعطيات القائمة. تعلّم الموضوع يُمكن أن يكشف أوجه إضافية ربما لا نراها اليوم : إخلاء العائلات من بيوتها بأيدي شركات الإسكان في السكن الشعبي, لأسباب مختلفة, والنضال في هذا الموضوع يمكن ان يتضمن في داخله كنوز رياضياتيه كثيرة يُمكن أن تساعد في النضال نفسه. من المهم أن نسأل حيال هذه المعطيات: هل يُمكن أن نشير فيها الى أنماطا عنصرية؟ أي المعطيات تدعم هذا الادعاء؟ هل لا يوجد أنماط كهذه؟ ما هي معطيات الرياضياتية التي استندنا عليها؟ جمع المعطيات وحسابها هو بحد ذاته عملية رياضية مركّبة يُمكن ملاءمتها لمستويات مختلفة. النوع الثالث من المهمّات هو **تطوير نظام بحث مُنظّم للموضوع في حياة المدرسة أو المجتمع.** مهمات من هذا النوع يُمكن أن تكون أساسا للتغيير ولمبادرات جديدة. مهمة تشمل مثلا مسحا لزوايا اللعب في ساحة المدرسة والتقسيم الجندري أو آخر لاستعمالاتها يُمكن أن يُفضي إلى تنظيم الساحة من جديد. دراسة نشاطات الشبيبة المختلفة في المجتمع والمشاركين فيها وطرح الأسئلة بخصوص هوية المشاركين والمشاركات وهل في التقسيم مركبات عنصرية وجندرية ستُفضي إلى برامج بديلة للشبيبة فيها حلول لمثل هذه المسائل. فحص المخصصات المالية من السلطة المحلية لهذه النشاطات وللنشاطات الثقافية بشكل عام ستُضيف بُعدا رياضيا هاما وتكشف معطيات مشابهة للمعطيات القُطرية التي تعكس التمييز الواضح بحق مؤسسات ثقافية تُعنى بالثقافة الشرقية.[40]

سيتمكّن التلاميذ والتلميذات بهذه الطريقة من إعادة قراءة العالم وتغييره بواسطة الرياضيات.

39. Jebson, Sofeme R. "Impact of Cooperative Learning Approach on Senior Secondary School Students Performance in Mathematics," IFE PsychologIA; 2012, Vol. 20 Issue 2, pp. 107-112.

40. قلبي في الشرق . الائتلاف من أجل المساواة في تخصيص الموارد الثقافية في, http://www.achoti.org.il/?p=1188

أمثلة لتخطيط الدروس

كل الدروس تقوم على منهاج التدريس الجديد في الرياضيات الذي أقرته وزارة المعارف

المدرسة الابتدائية:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Math_Yesodi/PDF/

المدرسة الإعدادية:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Math_Chatav/TachnitLimudim/

يُمكن بل ومن المفضّل ملاءمة الأرقام والعمليات الحسابية المطلوبة للصف وللمواد التدريسية العينية المطلوبة.

المدرسة الابتدائية

جيل الطفولة: للصفوف الدنيا أو الروضة الإلزامية- فعاليات مقترحة:

مواضيع في مجال المضامين:
الثقافة والهوية والجندر.

مواضيع في مجال الرياضيات:
أرقام, الجمع, مقارنة المعطيات وعرضها.

الأهداف:
- تمكين الهوية, الثقافة والجندر, من خلال تطوير الشعور بالقيمة الذاتية والتفكير النقدي.
- يخوض التلميذات والتلاميذ تجربة النظر إلى حياتهم من زاوية رياضية
- تطوير تعليم مناسب من خلال سيرورة إنتاج المعرفة في الصف/الروضة

دراسة أدب الأطفال المتوفّر في الروضة: يُمكن إحصاء عدد الأولاد والبنات في كتب الأطفال وتسجيل النتائج. هل هناك فرق؟ يُمكن إحصاء عدد الشخصيات الرئيسية فقط في كل كتاب. هل هناك فرق؟ لماذا يوجد فرق كهذا؟

دراسة زوايا اللعب: يُمكن إعداد جدول لزوايا اللعب يؤشّر فيها الجميع على الزاوية التي يحبونها. تلخيص المعطيات وتأمّلها: هل هناك فرق بين الأولاد والبنات في الزوايا المختلفة؟ لماذا؟ هل نريد تغيير ذلك؟

بحث شخصي - عائلي: يفحص التلاميذ والتلميذات أصل الأبوين, أو الجدّ والجدّة. تُعرض في الروضة خارطة عالم أساسية يؤشّر فيها على عدد الدول المطابق لعدد التلاميذ وأسماء العائلات. يُمكن أن نطوّر هنا سيرورة تعلّم عن الدول المختلفة من خلال إيراد أرقام مثلا: كم ساعة تستغرق الرحلة إلى هذه الدول, في أي سنوات وصلت العائلات إلى البلاد, عدد الأفراد في الأسرة وغيرها. يُمكن أن نُضيف للخارطة طبق طعام مميزا ورئيسيا لكل دولة مع المقادير للتحضير. يُمكن إعداد الأطباق البسيطة في الصف/الروضة.

ملاحظة: لمزيد من الأفكار عن موضوع الجندر للصفوف الدنيا والتي يُمكن أن يُضاف إليها فعاليات في الرياضيات, ستجدون في: www.criticalpedagogy.org.il, في الصفحة الرئيسية في قسم المنهاج التدريسية.

المواضيع في مجال المضامين:
التعرّف على المختلف والمتشابه في الصف.

المواضيع في مجال الرياضيات:
- الأرقام الطبيعية حتى 100, بناء مجموعات, أكبر من.. أصغر من.., مساو لـ...
- جمع معطيات وتحويلها إلى أرقام

الأهداف:
- تعارف معمّق مع التلاميذ والتلميذات في الصف تجاوزا لعلاقات القوة والمبنى الاجتماعي المقبول في الصف.
- تجربة التعلّم المشترك والمهمات التي تستدعي التشارك والتعاون.

سيْر الفعالية:

يُطلب إلى التلاميذ التفكير في أنواع مختلفة من المجموعات التي يُمكن أن يتوزّعوا إليها: شوارع أو أحياء سكنية, أولاد وبنات, ألعاب محبّذة, أطعمة, برامج تلفزيون, كتب محبّذة, أماكن تجوّلت فيها. تُسجل المعلمة الأفكار على اللوح. بعد انتهاء تسجيل الأفكار, يُفضل إعطاء فرصة اضافية فتأتي أفكار أخرى مركّبة أكثر.

في كل مرة تعلن المعلمة عن أحد المعايير والمجموعات التي يشملها, يصطف التلاميذ حسب هذه المجموعات. يُفضل أن يكون في كل معيار عدد من المتغيرات أكثر من اثنين على أن يصل إلى خمسة أو ستة. مثلا: أطعمة, سلطات, بيتسا, حلويات, شنيتسل, تشيبس. ملاحظة: هنا فرصة للسؤال: هل الحلويات هي طعام؟ هل ينبغي أن تكون ضمن هذه الفئة أو أن لها فئة منفصلة؟

يُطلب من التلاميذ أن يحصوا عدد التلاميذ في مجموعتهم, ثم يسجلون على اللوح في جدول رُسم في وقت سابق المعايير وعدد التلاميذ في كل مجموعة.

قد ينشأ وضع لن ينضم فيه أولاد لأي مجموعة من المجموعات. في هذه الحالة ينبغي أن نتوقف ونسأل: ما العمل في وضع كهذا؟ هل نفتح مجموعة جديدة لولد واحدة أو بنت واحدة؟ هل يُمكن تغيير عنوان إحدى المجموعات لتشمل, أيضا, مَن بقي وحيدا؟

يُمكننا في نهاية الفعالية أن نسأل أسئلة عن الجدول. أي المعايير تنتج المجموعات الأكبر؟ الأصغر؟ كيف نفسّر ذلك؟ كيف يؤثّر التشابه والاختلاف على علاقات الأولاد والبنات ببعض؟

- تعلّم وتجربة في الأرقام الطبيعية, بناء مجموعات, التساوي وعدم التساوي العددي, من خلال فعاليات اجتماعية مناسبة التي تُعطي معنى للعمليات الحسابية.

جدول زمني: يُمكن لفعالية

- كهذه أن تمتد على حصة كاملة. مع هذا, من المهم إعداد فعالية إضافية لحالة تنتهي فيها الفعالية في مدة أقصر. يُمكن تكليف التلاميذ وضع مسائل حسابية من المعطيات التي في
- الجدول.

مواد مساعدة: إعداد جدول فارغ على ورق بريستول معلّق على لوح كبير مع خانات لعشرة معايير يشمل كل واحد منها ست مجموعات. نوصي بإعداد

- بعض الأفكار لوضع (غير ممكن الحصول...) لن يكون فيه أفكار في الصف.

فعالية مقترحة للصفّ الثالث

المواضيع في مجال المضامين:

- التعرّف على هويات وثقافات متنوعّة والاعتراف بها.

المواضيع في مجال

- الرياضيات: عمليات حسابية بأرقام كبيرة

الأهداف:

- تطوير وإنتاج معرفة تُتيح بديلا لواقع العنصريّة القائمة على الجهل.
- تحويل المعلومات عن العالم إلى معرفة رياضية من خلال استعمال المعارف الرياضية لفهم أفضل للعالم.

الجدول الزمني: الفعالية مناسبة لحصة مضاعفة.

مواد مساعدة: ورقة عمل قصص معدّة سلفا, مفضل بطول فقرة أو اثنتين, حتى يتسنى ترجمتها للغة الرياضيات.

سير الفعالية:

1. يتلقى التلاميذ ورقة العمل ويعملون عليها أفرادا أو في أزواج.
2. يكتب التلاميذ والتلميذات ضمن المجموعات مسائل رياضية لقصص عائلية أو لثقافات مختلفة ذكرها المعلم.
3. تتبادل المجموعات الأسئلة فيما بينها وتحلها.

ورقة العمل:

1. عائلة درويش وصلت إلى جنوب لبنان سيراً على الأقدام بعد ان تمّ تهجيرها من قرية البروة الجليليّة اثناء النكبة. فيما يلي بعض الأسئلة التي يجب الإجابة عليها: ضمن التحضيرات لمسيرة النكبة حزمت العائلة 250 كيلوغراما من الطحين في عشرة أكياس. كم كيلوغراماً من الطحين وضع في كل كيس من الأكياس العشرة؟ في حال تم حزم الطحين في اكياس بسعة 100 كيلوغرام للكيس, كم من الأكياس كانت ستحتاج عائلة درويش لحزم 250 كيلوغراما من الطحين؟ استمرّ القسم الأول من مسيرة النكبة نحو 12 يوما. في اليوم الأول سارت عائلة درويش نحو أربعة كيلومترات, وفي بقية الأيام, سارت العائلة مسافة ستة كيلومترات يوميّاً. ما هو عدد الكيلومترات التي مشوها بالمجمل في القسم الأول؟ (يتعلّم التلاميذ والتلميذات هنا عن المسار الذي قطعه النازحون الفلسطينيون عام 48, وهو تاريخ لا يدرّس في جهاز التعليم).

2. خرجت عائلتا أوفير وعبد لرحلة من يومين في جبال النقب. في كل واحدة من العائلتين والدان وثلاثة أولاد. كل والد بحاجة في الرحلة لأربعة ليترات من الماء وكل ولد لثلاثة لترات. كم ليترا عليهم أن يجهّزوا للرحلة؟ اتفقت العائلتان على اللقاء في بئر السبع. عائلة عبد تخرج من كفر قرع وعليها أن تسافر مسافة 166 كيلومترا لتصل بئر السبع. وعائلة أوفير تخرج من حيفا وعليها أن تسافر مسافة 206 كيلومتر حتى بئر السبع. كم كيلومترا ستسافر العائلتان بالمجمل؟ (ينكشف الأولاد والبنات هنا إلى واقع غير موجود تقريبا في إسرائيل فيه صداقة بين عائلتين يهودية وعربية وقضاء وقت مشترك).

3 . قُبِل مجد لدراسة الطبّ في جامعة بئر السبع. السفر في الباص يكلّفه نحو 25 شيكل ليوم تعليم

واحد. وهو يتعلم نحو 25 يوما في الشهر. سيضطر لتناول طعامه في الكافتيريا بكلفة 10 شيكل في اليوم. كم ستكلّفه السفرات في الشهر؟ كم سيكلّفه الأكل في الشهر؟ كم سيكلفه السفر والطعام معا؟ يستطيع أن يسكن منازل الطلبة بكلفة 1000 شيكل في الشهر. أي كُلفة أكبر؟ ماذا كنتم تقترحون على مجد أن يفعل؟ هل هناك اعتبارات أخرى غير الكُلفة؟ (ينكشف التلميذات والتلاميذ هنا على واقع مغاير لأنه من حيث الإحصاءات, لأن عدد الطلبة العرب في الكليات والجامعات المرموقة منخفض بشكل ملموس قياسا بالآخرين).

فعالية مقترحة للصف الخامس

مواضيع في مجال المضامين: كشف واقع غياب المساواة من خلال الاشتغال بالواقع البديل والتصحيح.

مواضيع في مجال الرياضيات: عمليات حسابية في كسور بسيطة وعشرية.

الأهداف:

- التعرف على واقع عنصري ومحاولة إيجاد طُرق لمواجهته بشكل إيجابي.
- إحداث ردود فعل جماهرية مشتركة ضد أفعال عنصرية والتعبير عن ذلك بواسطة الرياضيات.
- الجدول الزمني: تحتاج هذه الفعالية إلى حصّة مضاعفة. خاصة إذا ما أتيح للتلاميذ والتلميذات المشاركة بأفكار من عندهم.

مواد مساعدة: بريستولات, ألوان. في حال تقرر القيام بكتابة جرافيتي في إطار الحصة هناك حاجة لورق جرائد وألوان.

سيْر الفعالية:

1. عرضة المعلّمة أمام التلاميذ الحدث التالي. يتم خلال رواية القصة مناقشة أسئلة واردة فيها:

في المركز التجاري للحي وُجد في أحد الأيام شعارات جرافيتي كتب فيها: سوداني (من السودان) قذر. رأى التلاميذ الشعارات وهم في الطريق إلى المدرسة. وعندما وصلوا رووا ما رأوه بشعور من الغضب الشديد. لماذا حسب رأيكم كانت التلميذات والتلاميذ شديدي الغضب؟

شرحت المعلّمة أن الشعارات عنصرية لأنها تفترض أن مجموعات كاملة أقلّ قيمة ومسموح المسّ بها فقط بسبب أصلها أولون بشرتها. إضافة إلى ذلك, تحدثوا في الصف عن أن شعارات الجرافيتي إنما تضفي بشاعة على الحيز العام. قرر التلاميذ والتلميذات أنهم يريدون فعل شيء ما. أي النشاطات يُمكن أن يقوموا بها, حسب رأيكم؟ اتُفق على القيام بدهان الجدران والرسم عليها, كتابة شعارات تحمل مقولات الأخوة والسلام والقيام بعمل تربوي مناهض للعنصرية في الحي وغيره:

أ. قرر الصف أن يدهنوا ويرسموا على الجدار الذي كتبت عليه الشعارات العنصريّة. بعد أن حصلوا على كل التصاريح, طُلب إليهم تقديم طلب يشمل كميات المواد المطلوبة وكلفة المشروع. اتضح لهم, بعد الفحص, أن دهان الجدار يستدعي 10 علب من ألوان مختلفة. كلفة كل علبة هي 10.5 شيكل. كما, سيكون عليهم أن يحصلوا على 15 فرشاة سميكة و10 فراشٍ ناعمة. كلفة الفرشاة السميكة هي 9.6 شيكل والناعمة 7.4 شيكل. كم ستكلفهم مواد الدهان وكل العمل؟

ب. قرر التلاميذ والتلميذات أن يكتبوا شعارات أخرى بدل المكتوبة تتضمن رسالة المساواة والاحترام للإنسان بوصفه كذلك. فكّروا في ثلاثة . أربعة شعارات كهذه. خططوا حجم اللافتات وحجم الأحرف. كل حرف يحتاج إلى ثماني دقائق دهان. كم دقيقة تستغرق كتابة كل شعار؟ كل الشعارات مجتمعة؟ ترجموا ذلك إلى ساعات.

ج. فكرة أخرى طُرحت في الصف وهي أن تنظّم بعد الظهر فعاليات ضد العنصريّة للتلاميذ والتلميذات في الحي. فكّروا في أربع محطات مختلفة. فكّروا أنتم بأربع محطات كهذه. في الفعالية الأولى شارك نحو 64 تلميذا وتلميذة, في المحطة الثانية 33. في الثالثة 72 وفي الرابعة 45. كم عدد التلاميذ والتلميذات الذين شاركوا في كل الفعاليات ضد العنصريّة؟ حصل كل تلميذ وتلميذة في الفعالية على 3 لاصقات للشعارات التي تم اختيارها ضد العنصريّة. كم عدد اللاصقات التي وُزّعت بالمجمل؟ يستدعي تشغيل المحطات مقياس 1:8, أي, مشغّل واحد لكل ثمانية تلاميذ وتلميذات. كم من المشغّلين نحتاج في كل محطّة؟ كم نحتاج منهم بالمجمل؟

د. يُمكن أن نطلب إلى التلميذات والتلاميذ أن يتبيّنوا في هذا الحدث قصصا رياضية أخرى.

الإعدادية - فعالية مقترحة:

الهدف في مجال المضامين: قراءة نقدية لواقع التميز وغياب المساواة في سياق مجموعات سكانية مختلفة.

في مجال الرياضيات: بناء رسوم بيانية استنادا إلى المعطيات.

مسح للبلدات وبناء رسوم بيانية

سير الفعالية:

يقسم الصف الى مجموعات من ثلاثة- أربعة طلاب في كلّ مجموعة. تحصل كل مجموعة على ملفّ فيه روابط لمعلومات عن بلدات مختلفة (التفصيل في المواد المساعدة).

تختار كل مجموعة أربع بلدات: بلدة يهودية مقتدرة, بلدة تطوير, بلدة عربية, بلدة مشتركة. يُفضّل أن تكون البلدات متجاورة جغرافيا.

تجمع كل مجموعة في كل بلدة المعطيات التالية: متوسط الدخل, معدل استحقاق البجروت, عدد السكان, المبنى الديمغرافي ومعطيات تتصل به.

يتم عرض معطيات كل بلدة من خلال رسوم بيانية, وبشكل يبيّن الفارق بين البلدات المختلفة.

تتعامل المجموعات مع الأسئلة التالية وتسأل أسئلة إضافية تخطُر في بالها:

هل يُمكن التعرف على توجهات تتكرر في المعطيات المختلفة؟ أي دلالة يُمكن أن تكون لهذه التوجهات؟ هل التوجهات . أو غيابها . هي ثمرة سياسة أم إنها بالصدفة, حسب رأيهم؟ هل يُمكن أن تكون علاقة بين البيّنات وبين العنصريّة؟ ما هي ؟

هل الواقع الناتج من الرسوم البيانية معروف من حياتكم اليومية؟ بأي أوجه؟ هاتوا أمثلة وقصصًا.

تُجمع الرسوم البيانية والإجابات على الأسئلة, وتُعرض أمام الصف في مركز للتعلّم المشترك. بعد أن تطّلع المجموعات على المعطيات المختلفة يتمّ إجراء نقاش مشترك في المواضيع التي برزت.

المواد المساعدة:

مركز إدفا - http://www.adva.org

تقارير عن البجروت - http://www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=700

تقارير أجور - http://www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=575

دائرة الإحصاء المركزية . بروفيل البلدات

http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.html?publ=58&CYear=2011&CMonth=1#2a

معطيات حسب تركيبة السكان http://www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=629

نناضل ضد العنصريّة

سيْر الفعالية

يقسم الصف الى مجموعات عمل. في كل مجموعة أربعة - خمسة تلاميذ وتلميذات.

تأخذ كل مجموعة أو تختار جمعية واحدة تواجه العنصريّة في المجتمع الإسرائيلي. يُمكن أن تكون الجمعية من قائمة الجمعيات مُعطاة أو من خلال البحث في الشبكة الذي له قيمته بحد ذاته.

تدرس كل مجموعة الجمعية التي اختارتها وتجمع المعاني الرياضية الرقمية لنشاطها: معطيات عن الميزانية, عدد الحالات التي عالجتها, المصطلحات الرقمية التي تعرّف بواسطتها المشكلة, مبناها التنظيمي وما إلى ذلك. في حال كانت الجمعية ناشطة في مجالات متعددة يجب أن تسجل ويوضع رسم بياني يصف نشاط المنظمة في هذا المجال. في حال لم يكن في الموقع معطيات رقمية يُمكن للمجموعة أن تتوجّه للمنظمة نفسها أو أن تترجم المواد المنشورة إلى معطيات رقمية. البحث يُمكن ألا ينحصر في موقع الجمعية فقط بل يُمكن أن يتم في الصحافة وفيما نُشر عن المنظمة.

تحضّر كل مجموعة المواد التي جمعتها بحيث تستطيع كل المجموعات أن تتعلم منها. يتم عرض الرسوم البيانية والأرقام من خلال الشروحات والأمثلة. تُعطى لمحة موجزة عن الجمعية وطُرق عملها الأساسية.

تجرّب كل مجموعة التعامل مع مسألتين رياضيتين جبريتين الأمر الذي يستدعي التعرّف على المنظمة ونشاطها لغرض الإجابة عليهما. يتم تمرير المسألتين لباقي الصفّ للإجابة عليهما.

يعمل الصف كمركز تعلّم لمدة يتمّ تحديدها لغرض إتاحة تعلّم تبادلي لنتائج الفعالية.

المواضيع في مجال المضامين:
التعرّف على منظمات التغيير الاجتماعي العاملة ضد العنصريّة.

المواضيع في مجال الرياضيات:
مقارنة المعطيات الإحصائية واستخلاص النتائج.

الأهداف:

- يخوض التلاميذ والتلميذات تجربة البحث المشترك ويتعلّمون مبادئ العمل المشترك.
- إنتاج قاعدة معرفية بخصوص الفاعلية الاجتماعية.

المواد المساعدة: قائمة بمواقع, علاقة مع المنظمة في حال قررتم إعداد الفعالية مسبقا.

مواقع: طاقم النضال ضد العنصريّة http://www. fightracism.org/index.asp

التلفزيون الاجتماعي http://tv.social.org.il/social/2012/04/29/tzfat-racism

جمعية حقوق المواطن http://www.acri.org.il/he/

مبادرات صندوق إبراهيم http://www.abrahamfund.org/Heb

المواضيع في مجال المضامين:
العنصريّة في الحياة اليومية

المواضيع في مجال الرياضيات:
الجبر الأساسي

الأهداف: يتعرّف التلاميذ والتلميذات على تعبيرات يومية للعنصرية.

هكذا تبدو العنصريّة

سيْر الفعالية:

يحصل الصف على ورقة عمل. بعد العمل عليها يُطلب من التلاميذ أن يفكّروا في قصص إضافية صادفوها ويُمكن دمجها في أسئلة من هذا النوع.

ورقة العمل:

اقرأوا القصة عن فرع البنك في كريات شمونة. هل ما حصل عنصرية أو اعتبارات اقتصادية؟ استعملوا الروابط في التقرير للتعلّم عن الموضوع بتعمّق وحاولوا أن تسندوا ادعاءكم بالمعطيات الرقمية.

عنصرية في البنك في كريات شمونة: http://www.haaretz.co.il/news/education/1.2083343

تمييز عنصري في بنك "مزراحي تفحوت": العرب لا يحصلون على الائتمان المصرفي المستحق

http://www.arabs48.com/?mod=articles&ID=101447

بعد قراءة التقرير أجروا مسحًا للمجموعات المختلفة المذكورة فيه. أين توجد الفروقات الأكبر؟ الأصغر؟ كيف يُمكن تفسير هذه الفوارق؟ هل هذه عنصرية, حسب رأيكم, أو ظاهرة أخرى؟ سوّغوا رأيكم استنادا إلى المعطيات الرقمية.

فوارق الأجور:

في العبري: http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1594170

في العربي: http://www.panet.co.il/article/764109

ملاحظة: يُمكن على أساس هذا المبدأ أن نبني أسئلة عن كل حادث راهن يحصل أثناء التعليم وكذلك بالإمكان إيجاد مصادر إضافية من شأنها أن تساعد وأن تُعطي زوايا نظر إضافية للحوادث المذكورة

الثانوية- فعالية مقترحة

يتمحور تدريس الرياضيات في الثانوية بالكامل في التحضير للبجروت. وعليه, ولغرض التمثيل نورد هنا مسائل من امتحانات البجروت تم تعديلها بحيث تتطرق إلى مواضيع مختلفة تتصل بالعنصريّة. بواسطة قراءة نقدية للواقع أو بواسطة كشف البدائل.

إمكانية إضافية هي وضع مسألة بحثية متعددة المجالات وفحص أبعادها الرياضية.

نموذج لسؤال 1:

رابط إلى إجراءات الحصول على مكانة لاجئ في إسرائيل موقع الكنيست. http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03216.pdf

اصل السؤال: كان ثمن الخزانة 400 شيكل. ارتفع الثمن بـ 20%. احسب ثمن الخزانة بعد ارتفاعه. بأي نسبة ينبغي خفض ثمن الخزانة ليرسو على 360 شيكل؟

البديل: خلال شهر كانون الأول 2013 حصل 400 مقدم طلب لجوء من أفريقيا على مكانة لاجئ في إسرائيل بعد أن درست لجنة خاصة طلباتهم. خلال شهر كانون الثاني 2014 حصل على مكانة لاجئ 20% اكثر من مقدمي اللجوء في شهر كانون الأول . كم عدد اللاجئين الذين حصلوا على مكانة لاجئ في شهر كانون الثاني؟ في شهر شباط 2014 حصل فقط 360 طالب لجوء على مكانة لاجئ. ما هو الفارق بالنسبة المئوية بين شهر شباط وكانون الثاني 2014؟

نموذج لسؤال 2:

اصل السؤال: مزارع يُصدّر ورودا بيضاء وحمراء. في مخزن المزارع 12/1 من الورود البيضاء جوري و3/2 من الورود الحمراء جوري, 25% من مجمل الورود هي جوري والباقي زنابق. نختار عشوائيا وردة من الورود في المخزن.

1. ما هو احتمال أن تكون الوردة حمراء؟

2. ما هو احتمال أن تكون حمراء إذا عرفنا أنها جوري. وليست زنبقة؟

3. مُعطى أن عدد الجوري الأحمر في المخزن هو 300. ما هو عدد الجوري في المخزن؟

البديل: قررت بلدية تل أبيب يافا خلال الصيف أن تنظم نشاطات ثقافية مشتركة لأبناء شبيبة يهود من ثانوية يهودية في تل أبيب ولأبناء شبيبة عرب من ثانوية في يافا. 1/12 من أبناء الشبيبة العرب هم من هُواة السينما. 2/3 من أبناء الشبيبة اليهود هم من هواة السينما. 25% من مجمل أبناء الشبيبة هم من هُواة السينما. الباقون هواة موسيقى. نختار عشوائيا فتى/اة من بين الشبيبة في الفعالية.

1. ما هو احتمال أن يكون/تكون عربيا/ة؟

2. ما هو الاحتمال أن يكون عربيا/ة إذا كان معروفا أنه من هواة السينما؟

3. مُعطى لدينا أن عدد هُواة السينما العرب هو 300. كم عدد أبناء الشبيبة الذين شاركوا في الفعالية؟

مسألة بحثية:

العنصريّة بين أبناء الشبيبة هو موضوع تم بحثه في السنوات الأخيرة من زوايا مختلفة. أحد مظاهر العنصريّة يتجلى في الانتقائية في دخول الأندية الليلية.

مصادر للقراءة:
مجموعة مصادر للقراءة عن الموضوع: http://www.acri.org.il/he/?p=2293

تقرير سنوي عن العنصريّة في اسرائيل:
http://www.mossawacenter.org/my_documents/publication/AR_Racism_Report_2004.pdf

تقرير عن العنصريّة تجاه أناس من اصل أثيوبي في مدخل النادي http://www.nrg.co.il/online/7/ART2/398/483.html

تقرير عن محامٍ شرقي مُنع دخوله إلى نادٍ في تل أبيب

http://www.nrg.co.il/online/54/ART2/199/681.html

تقرير عن إقرار القانون في الكنيست ضد الانتقائية في النوادي

http://news.walla.co.il/?w=/9/1811035

تقرير عن العنصريّة في اسرائيل:

http://classic.aawsat.com/details.asp?section=4&article=721784&issueno=12533#.VGna_jSsVkk

أسئلة للنقاش:

- بعد فحص كل الحالات في المصادر المذكورة وفحص هوية الذين تُمارس الانتقائية بحقهم. على الطلاب أن يعرضوا من هي المجموعات التي تم منع دخولها بواسطة الأرقام والنسبة المئوية. ما هي نسبة كل مجموعة

من مُجمل المجموعات الممنوعين من الدخول؟

- هل هناك معطيات اجتماعية أخرى يُمكن العثور فيها على تعامل مماثل؟ (الثقافة, الدخل وما إلى ذلك). ما هي دلالات الأرقام؟

- هل صادفتم حالات كهذه؟ هل حصلت لكم أم كنتم شاهدين عليها؟ ماذا فكرتم في تلك اللحظات؟ ماذا فكرتم بعد ذلك؟ هل كنتم تتصرفون مرة أخرى بالشكل ذاته؟ كيف كنتم تريدون التصرف لو حصل نفس الحادث ؟

تحت البشرة
عن العلوم والعنصريّة

يعيل نيونيو
مُدرسة علوم في المدرسة على أسم أينشطاين, قرية الشبيبة, بن شيمن

أييلت بيرل
مدرّسة علوم في المدرسة على أسم ليدي ديفيس, تل أبيب

د. يعيل كشتان
رئيسة برنامج التأهيل للمدارس فوق الابتدائية, كلية لفينسكي للتربية, تل أبيب

المنهجية

هدف هذه الوِحدة فحص كيفية دمج التربية للمساواة في قيمة الإنسان ومناهضة العنصريّة, في عملية تدريس موضوع العلوم. يبدو دمج هذه القِيَم للوهلة الأول, مناسبا أكثر لدروس المدنيات أو التاريخ أو الأدب أو لدرس التربية وليس لدروس العلوم; حتى عندما ندرّس اللغة العبرية والإنجليزية والعربية أو أي لغة أخرى فبالإمكان أن ندمج, وبيُسر, نصوص تتصل بالقِيَم. لكن, ماذا مع العلوم؟ يبدو لأول وهلة أن التحدي كبير; بيد أن الأمر ممكن, وأن الفائدة التربوية - القِيَمية - كبيرة: من شأن التلميذات والتلاميذ الذين جرّبوا التربية للقيم والتي تمتد بشكل أفقي على مسارات العمل التربوي ومواضيع تعليمية مختلفة - ومن خلال الحوار مع المعلم - من شأنهم أن يعتمدوا مفاهيم إنسانية - ديمقراطية معمّقة, شاملة وراسخة تتجاوز التدريس الشكلي للمصطلحات.

يُمكن لتعليم العلوم أن يكون إطارا ممتازا للنقاش اساسي لمصطلح "المساواة", وعلى الإدراك أن الفروقات والاختلاف لا تشكّل قاعدة للتدريج الهرمي.

العِلم, كما نعرفه اليوم, تشكّل في القرن السابع عشر في إطار ما سُمّي "الثورة العلمية". بدأ تغلغله المكثّف إلى مجالات الحياة المختلفة في القرن الـ 18, ومنذ ذلك الحين استطاع أن يغيّر الواقع. موقف بروفيسور يشعياهو ليبوفيتش كان أن لا علاقة بين "عالم العلوم" و"عالم القيم"; فعالم العلوم يُعنى, حسب ليبوفيتش, بالحقائق الموضوعية بينما عالم القيم يُعنى برغبات الإنسان. وقد جزم أن القيمة هي شيء يُلزم الإنسان الذي يكون مستعدا لتقديم شيء ما لأجلها, وأهمية القيمة تُقاس بمدى استعداد الإنسان للعطاء في سبيل كل قيمة. بالمقابل, العلم لا يلزم الإنسان بشيء سوى المعرفة, وبهذا المعنى هو عديم القيمة.[1]

أثّر العلم الحديث على كل نواحي الحياة ومرجعيته مقبولة على الكثيرين.[2] كمدرّسين للعلوم يُمكننا أن نستعمل مرجعيته التي لا استئناف عليها تقريبا, لنربي بواسطته لمناهضة العنصريّة, على مشتقتها المختلفة. بادئ ذي بدء, يُمكن لتعليم العلوم أن يكون إطارا ممتازا للنقاش اساسي في معنى مصطلح "المساواة", للوقوف على أن المتساوي ليس بالضرورة مماثل, وعلى إدراك أن الفروقات والاختلاف - في داخل المجموعة وبين مجموعات- لا تشكّل قاعدة للتدريج الهرمي. لا يوجد هرمية بين حرباية الإيجوانة والبومة والإنسان وليس بين أناس مختلفين. وصف الطبيعة المركبة والجميلة حولنا وتأكيد التجربة الإنسانية الواسعة في فكّ لغزها يُمكن أن تكون مصدرا للتواضع لدى الطالب بخصوص موقع الإنسان في هذا العالم. عدا أن هذه التواضع يُمكن أن يولّد المراعاة والامتناع عن المسّ الجسدي, فإنه يُمكن أن يُفضي إلى تعامل إنساني مع باقي بني البشر.[3]

العلم ومصطلح العِرق - تاريخ من العلاقات

"العنصريّة, حسب تعريفها الكلاسيكي, هي نظرية أنتروبولوجية - بيولوجية تقسم الإنسانية إلى أعراق: من جهة, أعراق "السادة" الذين يتمتعون بصفات بيولوجية متفوقة, تمنحهم الحق في السيادة ;ومن جهة ثانية الأعراق "الدنيا", التي لا تتمتع بالصفات البيولوجية الأمثل, ومن هنا فمن اللائق أن يتحكّموا بهم" .[4]

استعملوا العلم منذ القرن الـ 18 لغرض ترسيخ وتكريس العنصريّة, وفي التعريف الأساسي للعنصرية, غالبا ما يُذكر تعريفها في علم الأحياء (البيولوجيا). فهل العلوم الدقيقة, تلك التي من المفروض أن تقوم على أبحاث موضوعية, يُمكن أن تكون عنصرية؟ أن تدعم نظريات عنصرية وتشجعها؟ بودّنا أن نفحص هذا الموضوع, لأنه علينا كمدرّسين للعلوم, أن نكون واعين لتاريخ العلوم والإشكالية التي يُمكن أن تبرز من نظريات علمية ندرّسها نحن, أيضا. علينا أن نفحص موضوعية الأبحاث والتفسيرات الممكنة المعطاة لهذه الأبحاث.

1. ليبوفيتش, يشعياهو (1982). أحاديث في العلم والقيم. تل أبيب: إصدار– وزارة الأمن.
2. عريت موسنزون شرير, (2001). " العلم والقيم: إرث يشعياهو ليبوفيتش "شلومي – تعليم المدرسين مركز استكمالات المعلمين في مجال العلوم الطبيعية والتكنولوجيا - مركز استكمالات المعلمين في علوم الطبيعة والتكنولوجيا
http//:www.shlomi.org.il/Hebrew/Projects/portfolio/irit/sci.htm.
3. سيناي , ايال. واللا , " تعليم الفيزياء من اجل الروح, 2.11.14, http://news.walla.co.il/item/2798041.
4. وزارة المعارف, "عن العنصريّة , وتطور تعريف العنصريّة, وكيفية مواجهتها, اليوم العالمي لالغاء التمييز العنصري– مرشد للمعلم". http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/158EF386-C858-42B3-981B-CE240EC81317/125787/2.docx.

يُمكننا مثلا, أن نأخذ أوصاف أناس مختلفين حدّد جزءً منها كِبار باحثي الطبيعة في حقبتهم, وأن نفحص مع التلاميذ أي الصفات تم رصدها بالفعل (لون البشرة, الشعر وصفات خارجية أخرى) وأيها تمت إضافتها بناء على فرضيات أو تكهنات الباحث, بدون أسانيد حقيقية (مثلا الميول الشخصية والخصائص). إضافة إلى ذلك, يُمكننا أن نفحص إذا كانت الصفات بما فيها تلك "الخارجية", تناسب كل أعضاء المجموعة التي تم وصفها. نقاش كهذا سيُفضي بطبيعة الحال إلى السؤال لماذا نعمّم, وما هي إشكاليات التعميم.

بدأ الأنتروبولوجيون في القرن الـ 18 في تقسيم الجنس البشري إلى أعراق. تأسس التقسيم, بشكل عام, على صفات خارجية فقط, مثل لون البشرة والشكل الخارجي. في العام 1792 بحث باروس كامبر موضوع العرق بمقارنة مقاييس الجمجمة لدى الأوروبيين والسود والقرود. وبموجب هذه المقارنات القياسية, تم تحديد هرمية بين الأجناس البشرية بالمقارنة مع تماثيل يونانية تم اعتبارها الصورة المثالية: تقرر أن الأكثر قربا للمثالي هم الأوروبيون بينما السود هم الأدنى من بين بني البشر, وبكونهم الأبعد عن "المثالي" فهم الأقرب إلى القرود.[5]

هذه النظريات العنصريّة, التي تبدو وكأنها مستندة إلى معطيات علمية, لم تقسم الإنسان فقط إلى أعراق مختلفة بل قرروا أن الوراثة البيولوجية تُفضي إلى التمييز بين بني البشر, بين "الاقل شأنا" وبين "الأعلى شأنا". الفرضية التي كانت في أساس هذه الأبحاث أن مجموعات من الناس غير الأوروبيين هي أدنى منهم. وهذه الفرضيات وجّهت عمليات الرصد التي بنيت عليها استنتاجات غير علمية وعليها قضت أن بناءً على المنظر الخارجي بالإمكان تحديد التطور الروحاني.[6] وهكذا تحول لون البشرة - مثل صفات خارجية أخرى -إلى علامة يُمكن, بناء عليها, تحديد موقع الشخص في المجتمع ومؤهلاته بل وشخصيته أيضا. تم استعمال هذه المعطيات لتبرير أعمال مثل التجارة ببني البشر والرقّ وغيرهما.

العلماء انصار الهرمية بين الأجناس استعملوا كتاب داروين "أصل الإنسان", لتعزيز ادعاءاتهم. لقد كانت العنصريّة قائمة قبل انتشار نظرية داروين عن النشوء والارتقاء, لكن هؤلاء وجدوا فيها "تأكيدا علميا" لنظرياتهم العنصريّة, الأمر الذي أكسب شرعية لسلوكيات عنصرية مثل عرض الأقزام الأفريقيين بجانب قرود في حدائق الحيوانات.

نظريات تقوم على أساس وجود هرمية إنسانية قائمة اليوم, أيضا, بأشكال مختلفة وموجودة في حصص العلوم في المدرسة. في حالات كثيرة, يكون الفهم الأولي للتلاميذ لمصطلح "النوع" في مفهومه العلمي مغلوطاً, بينما الفهم الصحيح للمصطلح سيُفضي إلى استنتاج بسيط, وهو أن كل بني البشر متساوون. لدى مدرسي ومدرّسات العلوم الفرصة لتوضيح فرضيات أساسية هامة أخرى في السيرورة التربوية المناهضة للعنصرية: إن تنوع المخلوقات لا يدلّ على تفوق جنس على آخر, كما إنه من غير الممكن أن نعزو تفوق قِيَمي للفروقات بين بني البشر.

من حصة العلوم في الإعدادية (يعيل نينيو وأوشريت أرليخ هما طالبتان جامعيتان في التدريس من كلية لفينسكي, البقية تلاميذ):

أوشريت: داروين هو صاحب نظرية النشوء والارتقاء

تلميذ/ة: الإنسان هو جنس.

يعيل: كل بني البشر ينتمون إلى النوع نفسه؟

تلميذ/ة: غالبيتهم

يعيل: ماذا يعني غالبيتهم؟

تلميذ/ة: كلهم

تلميذ/ة: فوق النوع هناك صنف, برأيي, نحن لا نتحرّك على طول السلسلة مثل الحيوانات, بل نحن صنف ينقسم إلى أجناس حسب لون البشرة.

مثال آخر للاستعمال السيء للعلم يُمكن أن نراه في مجال علم تحسين النسل, فرع يرى نفسه كعلم, وحاول أن يجعل من نظرية النشوء نظرية تطبيقية. اهتمّ علم تحسين النسل ببحث تأثير الوراثة على الصفات

5. المكتبة الافتراضية لمركز التكنولوجيا التربوية, "النظريات العنصريّة في القرن 18الثامن عشر وحتى بداية القرن 19", http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=15760.

6. , ب. و أ. كيرن (1997). "القومية المناهضة للاستعمار – البعد الأيديولوجي. تل أبيب: الجامعة المفتوحة.

العقلية والسلوكية لبني البشر, بهدف "تحسين" الجنس البشري. يستند هذا الاعتقاد إلى بحث نشره عالم النفس هنري جودارد في العام 1912 الذي بحث نسل والد واحد تزوج من امرأتين مختلفتين: إحداهن ابنة نبلاء مثله, والثانية امرأة وصفها إنها "فتاة حانات ساذجة". نجح الباحث في تقصي النسل من الوالدتين واكتشف أن الغالبية الساحقة من نسل الأم التي تزوجها كبروا مواطنين صالحين ومحترمين, بينما أولاد المرأة "فتاة الحانات" ترعرعوا في غالبيتهم كمجرمين وسكارى. استنتاجاته من بحثه هذا, ومن بحث مشابه جرى في العام 1877 أنه في حال كان عند أحد الوالدين خلل ما, فإن ذريّته سترث هذا الخلل, أيضا. وهكذا, تطورت حركة علم تحسين النسل التي نادت بتحسين النسل بواسطة تعقيم وخصي أناس من شأنهم أن "يقللوا من نوعية" الجنس البشري. استندت هذه الحركة, أيضا, على الحركة الداروينية الاجتماعية التي نادت بتطبيق الخلاص الطبيعي على كل نواحي الحياة بما فيها الاقتصاد لتمكين الأقوياء من النجاة.[7]

مع بداية القرن الـ 20 تبنى الكثير من العلماء نظرية تحسين النسل, وفي الولايات المتحدة عمدت الحكومة و"صندوق تحسين النسل" إلى تعقيم أناس وفق القانون. تدلنا مستندات كُشف عنها مؤخرا أن آلاف الأشخاص كان أطباؤهم قاس نسبة ذكائهم وخلفياتهم العائلية, تمهيدا للتعقيم. وأن غالبية الذين تمّ تعقيمهم هم من السود لأن العلماء جزموا بأن انتشار الأمراض النفسية بين السود كان أعلى منه عند البيض.[8]

الربط بين العنصريّة والعلوم إذن لا يُمكن منعه. نظرية داروين حول النشوء هي نظرية علمية أحدثت تغييرا اجتماعيا بعيد المدى. فقد تم استغلال هذه النظرية وتحريفها لتخرج منها نظرية جديدة تم باسمها قتل وتعقيم الكثير من الناس في ألمانيا النازية, أيضا.[9] يُمكننا طبعا التحدث عن العنصريّة التي غذّت هتلر في دروس التاريخ لكن من واجبنا كمدرسي علوم أن نتطرّق إلى ما اعتُبر أساسا علميا استعمله هتلر.

عن الوراثة والعنصريّة

نُشر في العام 2005 في مجلّة علمية مقال ادعى وجود جينات تؤدي إلى كبر الجمجمة. وهذه الجينات, موجودة حسب الباحثين, لدى الآسيويين والأوروبيين بالأساس ونادرة لدى الأفارقة. وقد تم منذ ذلك الحين تفنيد هذه المعلومات, لكن ألا يشكل هذا المقال أساسا علميا للعنصرية؟[10]

يُمكن للعلماء الذين يبحثون في علم الوراثة تشخيص ورسم خارطة للأمراض الوراثية المختلفة وأن يُحددوا أي الأمراض أكثر انتشارا لدى أناس يعيشون في مناطق محددة; بيد أن هدف الأبحاث الوراثية ليس إيجاد أساس للعنصرية. مثال على هذا تعاملنا مع الأمراض الوراثية لدى اليهود: لا يُمكننا أن ننكر حقيقة أن هناك أمراضا منتشرة أكثر لدى اليهود, أو لدى اليهود من أماكن محددة في الشتات. هل مجرّد البحث في أصل اليهودي الأشكنازي أو المغربي لا ينطوي على مقولة عنصرية؟ ألا نقوم بالتفرقة داخل الشعب اليهودي عندما نميّز بين المنتمين للطوائف المختلفة؟ ورغم هذه الأسئلة, علينا الإقرار بأن إقامة مثل هذه الفوارق مهمّ. فقط مؤخرا, تم اكتشاف جينات منتشرة جدا لدى اليهود من أصل مغربي, يؤدي إلى تشوهات وإلى تخلّف شديد عند المواليد.[11] في أعقاب هذا البحث سيكون ممكنا إدخال فحص وراثي لسلة الحمل لكل أبوين من أصل مغربي.

لا يُمكننا أن ننكر حقيقة أن هناك أمراضا منتشرة أكثر لدى اليهود. هل مجرّد البحث في أصل اليهودي, الأشكنازي أو المغربي لا ينطوي على مقولة عنصرية؟

7. بلو, ي. كتابات من الصندوق الابيض, "الخلفية لقوانين طهارة العرق النازي" 23.4.06, https://benhateva.wordpress.com/2006/04/23/18509/.
8. "النظرية العرقية في ولاية كاليفورنيا" Abiliko, 28.3.10, http://www.abiliko.co.il/index2.php?id=1077&lang=HEB.
9. هاوزنر, ج. (1984). "العلم والشمولية". مشفائا,ي"ب, 13-16.
10. أنظروا فوكار, س. هآرتس "أدعاءات مكتشف ال د.ن.أ بدونيّة السود تم دحضها في الماضي", 11.11.07, http://www.haaretz.co.il/news/world/1.1456887.
11. جلوبس, "جامعة بن غوريون: فك رموز مرض وراثي بين اليهود من اصل مغربي", 9.3.14, http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000922675.

العلوم والجندر

أحد ميزات التفكير العلمي هو الجزم أو الادعاء الموضوعي اللذان لا يرتبطان بشخصية الإنسان الذي يحملهما بصفاته أو بمصلحته. الادعاء الموضوعي هو المجمع عليه من ذوي العلاقة دون فرق في العرق أو الجنس. هل نستطيع حقا أن نقرر بأن العلم موضوعي حقًا؟ وهل الأقوال الموضوعية للباحثين غير مدفوعة بعوامل مستمدة من شخصياتهم ومواقفهم؟ يعرض باربر تحليلا نسويا لـ "موضوعية العلم". وادعاؤه هو بما أن معظم معتمدي المناهج العلمية هم من الرجال الغربيين وذوي مواقف محافظة, فإن المفاهيم العلمية لا يُمكن أن تكون "موضوعية". حسب هذا الادعاء, العلم موجّه لصالح الرجال وضد النساء. والحل, حسب باربر, هو أن نفحص ما إذا كان لدى الباحثين وعي اجتماعي متطور وزيادة عدد النساء المشتغلات في حقل العلوم.[12]

مثلما علينا أن نقرّ بوجود فروقات وراثية بيننا, هكذا علينا أن نعترف بالفروقات الجندرية, أيضا. على مدار سنوات طويلة تعامل الطبّ مع الرجال والنساء بشكل متساو. غالبية الأمراض والأدوية تم اختبارها عند الرجال فقط. كذلك في التجارب العلمية, يتم الاختبار على الذكور من الحيوانات.[13] وها هو الطب الجندري يأتينا بتوضيح موضوع أساسي: الرجال والنساء مختلفون عن بعضهم. ومن هنا الحاجة إلى بحث وعلاج مغاير. فكرة المساواة بين البشر لا تعني أننا مماثلون لبعضنا البعض; المساواة تعني أن علينا أن نقرّ باختلاف كل إنسان وكل مجموعة وكل نوع اجتماعي.[14]

كيف ندمج التربية لمناهضة العنصريّة في تدريس العلوم؟

دمج قِيَم مثل تقبّل الآخر والتربية لمناهضة العنصريّة في دروس العلوم ينبغي أن يخدم بالدرجة الأولى تدريس العلوم نفسها, وليس فقط استخدام الموضوع كقاعدة لإكساب تلك القِيَم. النقاش في الجانب القِيَمي ينبغي أن يكون جوهري بالنسبة للموضوع المدرس, وأن يساعد التلميذ على فهمه بصورة معمّقة أكثر. نعتقد أن تدريسا يُشرك التلاميذ وأفكارهم وعوالمهم القِيَمية ينطوي على احتمال أكبر لتذويت ناجع لمادة التدريس. نقاشات في مواضيع ساخنة وخِلافية بالذات, يُمكن أن يفضي إلى ذلك. النقاش في قضايا إنسانية يخلق اهتماما وهذا, أيضا, أحد أهداف دمج القِيَم في تدريس العلوم.

عندما يتمّ طرح مواضيع تتصل بالتربية لمناهضة العنصريّة في الصف, لا تكون الأمور دائما واضحة ونهائية, وكثيرا من الأحيان لا تكون الأسئلة التي تُطرح قابلة للحسم الواضح. نفسح المجال للطلاب لممارسة حقهم والتمتع بفرص التفكير المستقلّ وحرية التعبير وتبادل الأفكار بشكل حقيقي. هكذا نوفّر للتلاميذ الشعور بأن رأيهم مهم فعلا وأننا نريد أن نسمعه. والطلب من التلاميذ أن يفكّروا بشكل خلّاق. حتى وإن لم تكن القضايا في هذه المرحلة معقدة كثيرا (وأحيانا تكون مركّبة), نبثّ هنا رسالة مفادها: نحن بحاجة إلى تفكيركم الخلّاق وهو الشرط التمهيدي لأي تطور علمي.

مواضيع مثل الوراثة والتصنيف وجسم الإنسان تثير نقاشات تتعلق بتقبّل الآخر, المساواة والعنصريّة.

اخترنا التمحور في مجموعة الأعمار من صف السابع والثامن والتاسع. يُستدلّ من التعمّق في مسح المواضيع التي تُدرّس في إطار منهاج التدريس الجديدة في العلوم للإعداديات[15], أن الدمج بين التربية ضد العنصريّة وبين العلوم سيكون طبيعيا جدا بل مطلوبا, إذ أن مواضيع مثل الوراثة والتصنيف وجسم الإنسان وغيرها.تثير نقاشات تتعلق بتقبّل الآخر, المساواة والعنصريّة. يُمكننا أن نستعمل مضامين التعليم المقررة في المنهاج وأن نُدخل فيه التربية لمناهضة العنصريّة بطُرق كثيرة وبالعكس: يُمكننا أن نستعمل النقاشات حول القِيَم لصالح العلوم.

12. Barber, J. (1996). "Science and Social Work: Are they Compatible?". *Research on Social Work Practice*, 6(3), 379-388.
13. جلزرمن, م. (2014). الطب الجندري: نحو المفهوم ضمنا . تل ابيب: اصدار – وزارة الامن.
14. عوز,ع, هارتس " الفكرة الثورية من وراء الطب الجندري", 13.9.14, http://www.haaretz.co.il/literature/study/.premium-1.2427152.
15. "منهاج التعليم الجديد في العلوم والتكنلوجيا, لصفوف الاعدادية". http://motnet.proj.ac.il/Apps/WW/Page.aspx?ws=5dd54bfd-f1b8-4c5d-834a-1ddecb1c789b&page=b37cd78e-a8c2-4103-9526-5f053defe42d&fol=d0925355-5057-4287-a49a-553405b69d8f&code=d0925355-5057-4287-a49a-553405b69d8f

تقول أبيلت بيرل, مدرّسة للعلوم في الإعداديات والثانويات: "لدى تدريس الموضوع الشامل "منظومات في جسم ألإنسان " وعندما نصل إلى موضوع نظام المناعة ونبدأ من مرض الإيدز, نواجه أفكارا نمطية مفادها أن الإيدز مرض المثليين جنسيا. وهنا, تكمن فرصة للنقاش في قِيَم تتصل بكرامة الإنسان, الحذر من الأفكار النمطية, والحق في الخصوصية. عندما نصل إلى موضوع جهاز الإفرازات وجهاز النقل يكون علينا أن نتطرق إلى موضوع زرع الأعضاء - زرع كلية, زرع قلب وهو موضوع ينحدر ناحية الاتجار بالأعضاء البشرية. وسيكون مثيرا دائما الاستماع إلى ما يقوله التلاميذ: هل ينبغي السماح ببيع أو شراء أعضاء؟ يُمكن أن نطوّر السؤال ليشمل نقاشا حول الحق في الصحة والحق في حياة كريمة. ما هي المعايير التي ينبغي أن تتوفّر لدى المرشحين لزرع الأعضاء؟ ما الذي يؤدي بشخص ما إلى بيع أعضائه؟ من أين يأتي غالبية المتبرعين بأعضائهم؟ ومع صفوف متقدمة أكثر, يُمكن مناقشة: هل يستطيع كل شخص تتلاءم معطياته مع المحتاج لزرع عضو أن يتبرّع بالعضو أو أن هناك قيودا تتصل بالثقافة والدين ولون البشرة وما إلى ذلك؟"

مواضيع مثل التكاثر أو الوراثة تتضمن في طياتها عددا لا نهائيا من المسائل الأخلاقية التي لم يحلّها مجتمعنا بعد: تحديد جنس المولود, الحمل بالنيابة, تجميد المَنْي واستعماله بعد الوفاة, استشارة وراثية وإجهاض مواليد ليسوا بخلقة تامة, استعمال الهندسة الوراثية لأهداف مختلفة وغيره. يطرح النقاش حول تحديد صفات وراثية باعتبارها "حسنة" وأخرى "غير حسنة" مسائل جوهرية مثل: هل ينبغي السماح بتحديد صفات المولود؟ ما العلاقة بين الصفات الخارجية للإنسان وبين جوهره؟

وتضيف أبيلت: "موضوع شامل آخر في منهاج التعليم هو البيئة وجودة البيئة. في المنهاج نتطرق إلى موضع بصمة القدم البيئية. هنا, أيضا, يُمكننا أن نُجري مع التلاميذ نقاشات حول المسؤولية عن النفايات التي نخلّفها: مَن المسؤول عن الكمية؟ كيف يُمكن معالجة ذلك؟ لمسائل تتصل بالبيئة علاقة وثيقة بمسائل اجتماعية: مَن يتمتع بهواء نقي أكثر؟ من شواطئه نظيفة أكثر؟ من لم ترشّ خضرواته بمبيدات . الأغنياء أم الذين يعيشون حالة الفقر؟ هل يُمكننا أن نشير إلى عنصرية مُمأسسة في هذا السياق . أين تسمح السلطات لنفسها برمي النفايات أو التلويث؟"

يستدعي تعلّم العلوم معالجة إضافية لموضوع تقبّل الآخر والتربية لمناهضة العنصريّة . ليس عن طريق السؤال "ماذا" ولكن عن طريق السؤال "كيف"; أي ليس عن طريق المواضيع التي يتم تدريسها, بل من خلال طريقة التدريس. يتمّ تدريس العلوم, في أحيان كثيرة, أكثر من أي موضوع آخر يتمّ تدريسه في المدرسة, ضمن مجموعات صغيرة, في المختبر أو ضمن عمل بحثي في الصف أو خارجه. تستدعي المجموعة الصغيرة توزيع مهمات وأدوار وتعارف معمق بين أعضاء المجموعة, تعارف ما كان ليحدث لولا هذا الشكل من العمل. مثل هذه المتطلبات تؤكّد على القِيَم مثل المسؤولية والمصداقية واحترام الغير, النقاش فيها هام وناجع للتعلّم المشترك. كذلك فالتعلّم مع أولاد يختلفون عني وليسوا من مجموعة الأصدقاء المقرّبة إليّ في الحياة اليومية, تُتيح كسر الأفكار النمطية لدى الأولاد وتجعل الواحد منهم يفهم زميله بشكل مركّب, تماما مثل دمج تلاميذ مع احتياجات خاصة في صف عادي.

العلم مليء بأسانيد عنصرية لمَن يبحث عنها. ينبغي ألا نخاف من التطرّق إلى موضوع العرق والفروقات بين المخلوقات المختلفة, والاختلاف الجندري بين بني البشر عموما. علينا أن نتعلّم ونعلّم أن الفرق قائم, وجيّد إنه قائم, إلا أنه لا يدلّ على طبيعة الإنسان. حصص العلوم هي فرصة ذهبية لتدريس قيمة المساواة وتذويتها بمعناها الأعمق : الحق المتساوي لكل مخلوق, بما في ذلك كل إنسان, في أن يكون مختلفا.

تخطيط دروس

تخطّيط الدرس 1: علم التصنيف

مقدّمة للمعلم/ة

الأهداف:

- يتعلّم التلاميذ أنه بالإمكان تصنيف كل المخلوقات الحية إلى مجموعات, بحسب ميزات مختلفة.
- سيتعرّف التلاميذ على إسهام ليانوس وداروين في المنهج العلمي المعروف في العلوم لتصنيف المخلوقات الحية.
- يتعلّم التلاميذ أن فئة "النوع" ليست تعسفية وإنما تشير إلى أن المنتمين إليها يستطيعون إنجاب ذرية تتوالد.
- يواجه التلاميذ مسائل أخلاقية تنطوي على تصنيف بني البشر حسب ميزات مختلفة.

مدة الدرس: 90 دقيقة

نُعنى في هذه الحصة بتصنيف عالم الأحياء. علينا أن نؤكّد في هذا الموضوع أن تقسيم عالم الأحياء لمجموعات أو القول بأن أحد الأنواع متطور أكثر من النوع الآخر, ليس معناه أن أحدهم أفضل من الآخر. كل نوع تطور بالشكل الأفضل بالنسبة له: هكذا, يُمكن القول أن الإنسان أكثر تطورا من السمك, لكننا لا نستطيع العيش في الماء.

يُمكن بل مفضل الانتقال من سؤال تصنيف الأحياء إلى السؤال عن تصنيف البشر. كما أوضحنا آنفا, **التصنيف قائم بل مفضّل**, وهذا الدرس هو فرصة إضافية وذهبية لنؤكّد أمام التلاميذ أن التصنيف يُشير إلى اختلاف لكنه لا يدلّ على الفرد نفسه أو على طبيعته, كما إنه لا يحدد هرمية قِيَمية.

موقع الموضوع في منهاج التدريس

يندرج هذا الموضوع تحت موضوع مركزي هو "المنظومات البيئية" في الصف السابع, ويرد في كتب التدريس.[16] الأهداف الأساسية الواردة في منهاج التدريس الجديد للإعداديات المتصلة بالموضوع هي:

1. يتعلّم التلاميذ أن لكل المخلوقات الحية احتياجات مشتركة إلا إن طُرق الحصول عليها متنوعة (في المبنى والسيرورات والسلوكيات).

2. يتعرّف التلاميذ على المبادئ التي تشكّل أساس لتصنيف المخلوقات الحية.

سير الدرس

الجزء الأول - فعالية افتتاحية

نلعب في الصف لعبة التعرّف على المخلوقات: يُطلب من التلاميذ أن يخمنوا عن أي حيوان يفكّر المعلّم, من خلال طرح 20 سؤالا نعم/لا موجّهة:

ينبغي أن نؤكّد للتلاميذ أن لديهم ثلاثة احتمالات, لكي يمتنعوا عن تخمينات عينية دون أسئلة عامة.

من المستحسن أن نطلب إلى أحد التلاميذ أن يسجّل الأسئلة التي تُسأل على اللوح.

بعد أن ينتهوا من التخمين, يطلب إلى أحد التلاميذ التفكير بحيوان. علينا التأكيد أمامه أن عليه أن يعرف الحيوان بشكل جيد بما فيه الكفاية ليُجيب على أسئلة التلاميذ.

الفصل الثاني - ربط الفعالية وعرض الموضوع

يسأل المعلّم التلاميذ أي من الأسئلة ساعدهم على معرفة أي الحيوان المقصود. أي صورة ارتسمت أمامهم مع التقدم في طرح الأسئلة؟

هكذا, يُمكن الاطّلاع على معلومات التلاميذ بخصوص أمور يعرفونها في موضوع تصنيف الحيوانات وأن نشرح لهم ما هو علم التصنيف.

16. كاشتان, الصورة..ي, ن, كينن وش. تيومن (2011) علوم الحياة للصف السابع. تل أبيب المركز التكنولوجيا التربوي.

الجزء الثالث - تدريس أساسيات الموضوع العلمي

نشرح دور الباحثين ليناوس وداروين في تطوير المنهجية التي نصنّف بها اليوم الحيوانات. ليناوس هو عالم سويدي من القرن الـ 18 وأوّل مَن صنّف الحيوانات. وقد فعل ذلك حسب ميزات فيزيولوجية, سلوكية وما إلى ذلك, وقسمها إلى مملكتين فيما نقسم عالم الحيوانات اليوم إلى خمس ممالك.

ينبغي التأكيد على مسمع من التلاميذ أن التصنيف إلى مجموعات يتحدد بأيدي الإنسان, وبموجب معايير حددها من خلال الرغبة في بحث الطبيعة وفهمها. يُساعد تحديد انتماء حيوان ما إلى عائلة معينة الإنسان على فهم الحيوان بشكل أفضل, إلا إن ذلك ليس تصنيفا قائما في الطبيعة: فهو لا يتجسّد في سلوكيات الحيوانات كما إنها غير واعية لوجوده.

التصنيف الوحيد القائم في الطبيعة هو حسب النوع (الجنس), الذي يعرّف على أنه قدرة مخلوقين على إنجاب ذرّية قادرة بدورها على الإنجاب (هناك طبعا أمثلة أخرى استثنائية مثل البغل).

الجزء الرابع - ربط الموضوع بالعنصريّة

نقرأ مقالا يتصل بتصنيف بني البشر, مقارنة القدرات العقلية لأبناء أجناس مختلفة مثلا, أو كل مقال آخر يشعر المعلم بالراحة في تداوله والانتقال منه إلى موضوع تصنيف بني البشر إلى أعراق:

أمثلة لمقالات:

- "مختلفين جدا لكن متشابهين" – مقال يتحدث عن البُعد العلمي لمصطلح "العرق" في التعامل مع بني البشر;[17]
- "اقتراح بحث: "الذكاء الاستثنائي لليهود الأشكناز مرتبط بأمراض جينية" مقال عن اقتراح بحث المصدر الجيني لذكاء اليهود الأشكناز.[18]

إجراء نقاش في الصف بشأن معاني تصنيف بني البشر.

أسئلة موجّهة:

- إلى أي فئة ننسب الإنسان؟
- هل ينتمي بني البشر إلى النوع ذاته؟
- لماذا نميل إلى تصنيف بني البشر حسب ميزات محددة؟
- هل واجهتم أو سمعتم عن امتحانات "تصنيفية"؟ (القصد حالة من الحياة اليومية للتلاميذ, مثلا . تصنيفات لفرقة رقص, تصنيفات لمدارس خاصة, التنسيب في مساقات تعليمية مهنية. من المفضل طبعا أن يسوق التلاميذ أمثلة بأنفسهم. حسب أي المعايير ينبغي التصنيف؟ هل يتم تكريس هذه المعايير أو أن معايير أخرى تتدخل وتؤثّر؟ (مثلا, المنظر الخارجي في الامتحانات لفرقة رقص).

الجزء الخامس - التلخيص

يُمكن أن نسأل التلاميذ ما هو, حسب رأيهم, الأمر الأهمّ الذي ورد في الحصّة. هل تغيّر رأيهم في موضوع معيّن في أعقاب الحصة؟

17. شورك, ي, Nana10, "مختلفة جدا ولكن متشابه", 14.12.09, http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=682529.
18. بركة, ع , هارتس, "مقترح بحث: الذكاء الاستثنائي لليهود الاشكناز يرتبط مع الأمراض الوراثية", 4.6.05, http://www.haaretz.co.il/misc/1.1543177.

نظام الدرس 2. تكنولوجيا الاخصاب والعنصريّة

الأهداف

- يتعلّم التلاميذ في أي الحالات يستوجب على المعنيين أن يستعملوا تكنولوجيا الإخصاب.
- يوسع التلاميذ معرفتهم فيما يتصل بالقانون في إسرائيل وتطبيقاته في موضوع الإخصاب خارج الجسد.
- يتعلّم التلاميذ أن التكنولوجيا الحديثة تساعد على إيجاد حلول جديدة تُفضي إلى تغيير في طبيعة المجتمع البشري. تغييرات مفهومية وثقافية وبنيوية.
- يناقش التلاميذ السؤال. هل الحق في الوالدية هو حق أساسي للإنسان؟
- يناقش التلاميذ السؤال: هل يحقّ للدولة أن تقيّد الحق في الوالدية؟ هل تقييد الدولة لاستعمال تكنولوجيا الإخصاب تمسّ الدولة بهذا الحق؟

مدة الدرس: 90 دقيقة

مقدّمة للمعلم

يبحث هذا الدرس في تكنولوجيا الخصوبة والحق في الوالدية. هل هو حق طبيعي موجود في أساس قِيمة المساواة؟ هل مسموح للإنسان أن يقرر أنه يريد أن يكون أبا/أما دون أي علاقة بمؤهلاته؟ هل منع التمتع بهذا الحق يشكل مسًّا بقيمة المساواة والتمييز ضد هذا الشخص؟

محصّلة المسّ بحق إنسان في أن يكون والدا هي مسّ بحقه في إقامة علاقات جنسية حرّة أو مسّ بجسده. لا شك أن التفكير في ذلك يُحدث قشعريرة. إلا أن لابولط يدعي أنه ينبغي منح رخصة للوالدية كما نعطي رخصة كهذه لمزاولة المهن المختلفة, مثلما نطالب أن يتمّ تعليم السياقة بحذافيرها قبل الحصول على رخصة سياقة.[19] يكتب لابولط هذا من زاوية تُعنى بمصلحة الولد وحقّه في أن يكون له والدان يستحقان الاسم. وهنا يُسأل السؤال مَن هما الوالدان المستحقان لهذا الأسم؟

سيدعي الليبراليون أنه ينبغي احترام الاستقلالية الذاتية لكل إنسان بالغ وأن نتيح له التحول إلى والد. لكن اليوم, في العالم التكنولوجي, يُمكن تقييد استعمال تكنولوجيا الإخصاب وفي أعقاب ذلك, تقييد الحق في الوالدية في حالات محددة. وهذا, دون أي مسّ جسدي بالشخص. يسأل السؤال, هل عمل كهذا هو عمل أخلاقي؟ أليس في هذا مسّ بقيمة المساواة والتمييز ضد قسم من الناس يضطرون لسبب أو لآخر إلى اللجوء لعلاجات المسألة الإنجاب؟

في هذا الدرس, نطرح مثل هذه الأسئلة على التلاميذ. ولا يكون القصد الوصول إلى استنتاج واحد, بل توجيههم إلى إبداء التسامح خلال النقاش وسماع رأي مغاير عن الذي يحملونه. القصد هنا إغناء معارفهم فيما يحصل في إسرائيل في هذا المجال ومساعدتهم على بلورة موقفهم.

موقع الموضوع في منهاج التعليم

يُمكن أن يرد هذا الموضوع ضمن درس موضوع الإخصاب, عندما ننتهي من تدريس التلاميذ مصطلحات مثل: الإخصاب, إخصاب داخلي, إخصاب خارجي, خلايا جنس: خلية مَنْي وخلايا بويضة, إخصاب خارج الجسد (In Vitro Fertilization).

فيما يلي اقتباس لعدد من أهداف التعليم لفصل المنظومات والمخلوقات الحية في منهاج التدريس في وزارة المعارف للصف الثامن, التي يُمكن تحقيقها من خلال تخطيط الدرس:

1. يميّز التلاميذ بين إخصاب خارجي وبين سيرورات إخصاب داخلية ويفهموا العلاقة بين هذه السيرورات وبين بيئة الحياة.

2. يعرف التلاميذ مبنى نظام الإخصاب في الإنسان ويفهموا ملاءمته لأدائه في مستوى الخلية والعضو والمنظومة كاملةً.

سير الحصة

الجزء الأول - عرض الموضوع وربطه بالمصطلحات التي تمّ تعليمها

يعرض المعلّم صورة مجهرية للإخصاب خارج الجسد, يُشاهد فيها إبرة تُتيح دخولا دقيقا لخلية المنْي إلى البويضة داخل صحن.[20]

19. Lafollette ,H" .(1980) .Licensing Parents ."Philosophy and Public Affairs 9(2), 182-197.

20. يُمكن إيجاد صور كهذه في الإنترنيت , مثلا في موقع الصحة البريطاني, NHS choices: http://www.nhs.uk/news/2014/02February/Pages/Draft-regulations-on-three-parent-IVF-published.aspx.

أسئلة موجّهة لمشاهدة الصورة:

1. ما الذي يُشاهد في الصورة؟
2. هل هي صورة واقعية حسب رأيكم؟
3. مَن هم الأشخاص الذين يحتاجون تدخلا كهذا حسب رأيكم, وما هي الأسباب لذلك؟
4. مَن يستطيع أن ينفّذ عملية كهذه حسب رأيكم؟ وهل ينبغي مراقبة ذلك؟ أي مراقبة؟ ولماذا؟

الجزء الثاني - العمل في مجموعات نقاش صغيرة

تحصل كل مجموعة على حالة يريد الشخص فيها أو الزوجان التحول إلى أبوين. ويكون على المجموعة أن تقرر كمندوبة للدولة في ذلك.

لا حاجة إلى التوصل إلى رأي واحد في المجموعة ;ينبغي استعراض الادعاءات المؤيدة وتلك المعارضة وعرضها لاحقا في ورقة العمل.

بطاقات بالحالات في ملحق رقم 1.

الجزء الثالث - عرض الحالات والنقاش في الهيئة العامة

أسئلة للنقاش في الهية

1. هل الحق في الوالدية, حسب رأيكم, حق أساسي, يقضي بأن يُتاح لكل شخص أن يكون والدا؟
2. هل يحق للدولة أن تتدخّل فلا تسمح لشخص معين أن يصبح والدا؟
3. هل على الدولة أن تتيح مساواة في الفُرص ومساعدة كل بني البشر أن يتحولوا إلى والدين؟
4. هل على الدولة أن تسمح باستعمال تكنولوجيا الإخصاب لسكانها وتمويل ذلك؟ لماذا؟

الجزء الرابع - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل صغيرة كانوا قد شاركوا فيها من قبل.

على كل مجموعة أن تناقش الحالة التي أعطيت لها من قبل, إنما هذه المرة, على الشخص أو الزوجين أن يستعملا تكنولوجيا الإخصاب لإحقاق الحق في أن يكونوا والدين. على المجموعة أن تقرر كمندوبة للدولة السماح بذلك والمساعدة على تحقيقه.

لا حاجة للتوصل إلى رأي واحد في المجموعة; ينبغي استعراض الادعاءات المؤيدة وتلك المعارضة في ورقة العمل.

في ملحق رقم 2. بطاقة نقاش في المجموعة . التدخل في الحق في استعمال وسائل تكنولوجية لغرض التحول إلى أبوين.

الجزء الخامس - عرض آراء التلاميذ بشأن قدرة الدولة وحقها التدخّل في حقّ الوالدية عندما تكون هناك حاجة إلى استعمال وسائل تكنولوجية.

لنفترض أن فردا معينا احتاج تكنولوجيا الإخصاب ليكون والدا, هل حق الدولة أن تتدخّل في تحديد مَن الذي يستحق أن يستعمل هذه التكنولوجيا ومَن لا يستحقّ؟

الجزء السادس - الإخصاب خارج الجسد في إسرائيل والوالدية المتأخرة

يُمكن إعطاء هذا الجزء من الدرس كوظيفة بيتية

مشاهدة فصل: "الوجه الحقيقي لدولة الضواحي" في برنامج "أوجه حقيقية" لأمنون ليفي.[21]

أسئلة للنقاش:

1. ما هو الوضع في إسرائيل في مجال تكنولوجيا الإخصاب؟
2. هل هذا الفصل يشجع على المساواة في موضوع استعمال تكنولوجيا الإخصاب التي تمولها الدولة؟
3. ما هو رأي مُنتجي التقرير في الموضوع؟
4. هل ينبغي تقييد استعمال تكنولوجيا الإخصاب من حيث سن المرأة؟ هل في ذلك تمييز ضد النساء الكبيرات السن؟
5. ماذا ينبغي أن يكون أساس التشريع القانوني في الموضوع؟

ملحق 1 – بطاقات بالحالات

بطاقة حالة 1

رامي وعدن يعيشان تحت خط الفقر. ليس في حوزتهم شقة أو سيارة أو مُلك. يحتاجان مساعدة شهرية حتى يسدا حاجتهما من الطعام.
أنتم ممثلو الدولة.
هل ينبغي التدخل في حقهما أن يكونا والدين؟ هل ينبغي السماح لعدن بالحمل؟
سجّلوا تسويغاتكم المؤيدة والمعارضة.

بطاقة حالة 2

نسرين عزباء في الـ 44 من عمرها ترغب في إنجاب طفل.
أنتم تمثّلون الدولة.
هل ينبغي التدخّل في حق نسرين بالإنجاب؟ هل ينبغي أن يُتاح لها الحمل؟
سجّلوا التسويغات المؤيدة والمعارضة

بطاقة حالة 3

عمر هو متزوّج في الـ 31 من العمر، عنده مرض وراثي، ويريد إنجاب طفل.
أنتم ممثلو الدولة.
هل ينبغي السماح له التحول إلى والد؟
سجّلوا تسويغاتهم المؤيدة والمعارضة.

بطاقة حالة 4

يوسف في الـ 27 من العمر وهو مجرم مُدان. متزوج ويرغب في بناء أسرة والتحول إلى والد.
أنتم ممثلو الدولة.
هل ينبغي التدخل في حق يوسف التحول إلى والد؟ هل ينبغي السماح له بذلك؟
سجّلوا التسويغات المؤيّدة والمعارضة

21. الوجوه الحقيقي: لدولة الاخصاب، قناة 10، 9.12.13، http://panim.nana10.co.il/Article/?ArticleID=1023049

بطاقة حالة 5

سميرة امرأة متزوجة في الـ 48 من العمر وتريد إنجاب طفل.
أنتم ممثلو الدولة.
هل ينبغي التدخّل في حق سميرة في أن تصير أما؟ هل ينبغي السماح لها بذلك؟
سجّلوا تسويغاتكم المؤيدة والمعارضة

بطاقة حالة 6

شادي وأهرام هما زوجان ذوا قدرات عقلية أقلّ من المعدّل تزوّجا قبل سنتين ويعيشان في شقة خاصة مخصصة لأناس ذوي إعاقات ما. في الآونة الأخيرة تحدثا عن رغبتهما بالإنجاب
هل ينبغي التدخّل في حقهما بالوالدية؟ هل ينبغي السماح لهما بذلك؟
سجّلوا تسويغاتكم المؤيدة والمعارضة.

ملحق رقم 2

بطاقة نقاش في المجموعة. التدخل في الحق باستعمال وسائل تكنولوجية لغرض التحول إلى والدين

تصوروا أن الشخص أو الناس الذين قرأتم عنهم آنفا, يجدون صعوبة في التحول إلى والدين ويحتاجون استعمال تكنولوجيا الإخصاب مثل IVF لتحقيق ذلك. وأنتم تمثلون مرة أخرى الدولة. لِمَن تسمحون باستعمال هذه التكنولوجيا؟ ولِمَن لن تسمحوا بذلك؟ لماذا؟

تخطيط الدرس 3: عن مادة الميلانين والأفكار المسبقة

مقدّمة للمعلم

هدف الدرس فهم جمالية الاختلاف القائم بين شخص وآخر, إلى جانب الحقيقة بأن الاختلاف ليس بهذا الكِبَر, وبالطبع لا يتطلّب التقيّد بأفكار مسبقة راسخة لنظريات عنصرية فيما يتصل بلون بشرة الشخص أو مكانته الاجتماعية أو قدرته أو مؤهلاته.

موقع الموضوع في منهاج التعليم

يُمكن تعلّم الدرس في فصول مختلفة ومتنوعة في منهاج التعليم لموضوع العلوم والتكنولوجيا في الإعدادية وفي منهاج التعليم لموضوع البيولوجيا في الصفوف العليا. يتعلّم التلاميذ في هذين الإطارين عن منظومات الجسم. الجلد عضو كبير وظاهر في جسم الإنسان وله أهمية في ضبط حرارة الجسم وحمايته من جهات خارجية وفي الإحساس وغيره. يُمكن تمرير هذا الدرس بعد التعلّم عن التوازنات في حرارة الجسم, أو خلال التعليم عن نظام المناعة.

يتم تعليم مواضيع الوراثة ومنظومات بيئية في منهاج التعليم في الإعدادية. وهي مواضيع اختيارية في منهاج الصفوف العليا. يُمكننا تمرير هذا الدرس خلال تدريس هذه المواضيع. يُمكن تدريسه, أيضا, في إطار علم وراثة المجموعات وملاءمة المكوّن العضوي لبيئته والربط مع التنوع الجيني.

الأهداف

- يتعلّم التلاميذ عن مبنى البشرة وكيفية تكوّن لون بشرة محدّد عند إنسان محدد.
- يتعلّم التلاميذ مصطلح التنوع الجيني وعلاقته بنظرية النشوء والارتقاء.
- يُعنى التلاميذ بسؤال هل يُمكن تطبيق نظرية النشوء والارتقاء الطبيعية على الإنسان, وما هو الخطر في ذلك.
- يتعرّف التلاميذ على التنوع في المفاهيم والادعاءات والأحداث التاريخية المتصلة بظواهر عنصرية بخصوص لون البشرة. يناقش التلاميذ لماذا لا تزال العنصريّة المتصلة بلون البشرة قائمة إلى الآن ويقترحون طُرُقا لاجتثاثها.

مدة الدرس: 90 دقيقة

سير الدرس

الجزء 1: عرض مواقف مختلفة من العنصريّة المتصلة بلون البشرة

تعلّق في الصف أوراق تتضمن مواقف مختلفة من العنصريّة المتصلة بلون البشرة (ملحق رقم 1). يتجول التلاميذ بين الأوراق ويسجلون إجابات على الأسئلة (ملحق رقم 2).

الجزء 2: كيف تكتسب البشرة لونها؟

تشرح المعلّمة مبنى الجلد وعن الخلايا الصباغية والميلانين

يحصل التلاميذ على ورقة عمل تُعنى بالعلاقة بين لون البشرة والشحنة الجينية. تتضمن الورقة فقرات من مقال يستعرض بحثا وجد الجينات المسؤولة عن لون البشرة الفاتحة لدى الأوروبيين وعن لون البشرة الغامقة عند الأفارقة وأسئلة للتلاميذ متعلّقة بذلك . (ملحق رقم 3).

الجزء 3: إنتاج شعارات في موضوع منع العنصريّة المتصلة بلون البشرة

يُنتج التلاميذ شعارات قصيرة مناهضة للعنصرية المتصلة بلون البشرة, التي تستند إلى مصطلحات تم تدريسها خلال الدرس.

يعرض التلاميذ الشعارات أمام الصف.

الجزء 4: نقاش تلخيصي

أسئلة للنقاش في الهيئة العامة

1. ما الذي جدّده الدرس لكم؟
2. ما هي المعلومة الأهم التي عرفتموها؟
3. هل حسب رايكم من المهم التعلم عن هذا الموضوع؟ ولماذا؟
4. هناك الكثير من الأزواج اليوم ذوي لون بشرة مختلف أحدهم عن الآخر. نتيجة لذلك, لأولادهم ألوان بشرة مختلطة. لماذا؟ على ماذا يدلّ هذا من ناحية التحولات الاجتماعية التي طرأت في العالم؟

5. هل يُمكن, حسب رأيكم, تطبيق نظرية النشوء والارتقاء وأصل الأجناس على الإنسان؟ هل يوجد قيود على ذلك؟

الملاحق:

ملحق رقم 1. الموقف من العنصريّة المتصلة بلون البشرة

من المعتاد استعمال كلمة "كوشي" في أصلها في التوراة, لوصف شخص (على الغالب من أصل أفريقي) ذي بشرة غامقة جدا. في الماضي اعتبر الكوشي كمَن جاء من كوش في فارس القديمة. بدءا من العقود الأخيرة للقرن العشرين تعتبر هذه اللفظة شتيمة عنصرية أو غير لائقة سياسيا. والأشخاص الذين توجّه هذه اللفظة إليهم يعتبرنها تحمل المسّ بهم وتضطهِدهم.

في أثيوبيا, هناك تمييز بين الألوان المختلفة للبشرة. غالبية الأثيوبيين لا يعرّفون أنفسهم كسود ("طكور" في الأمهارية) وإنما كبنّيين (تييم" في الأمهارية), لو كان لديهم لون بشرة أفتح. في الأمهارية مصطلحات إضافية لألوان أخرى. الكلمة أسود في الأمهارية لا تُعتبر شتيمة بل إن الكلمة "بريه", التي معناها هي "عبد" تستعمل ككلمة تحقير لأناس سود في هذه اللغة.

اعتبار الإنسان أدنى بسبب من أصله أو لون بشرته أو صفات نمطية - بيولوجية اجتماعية أو ثقافية.

بين القرن ألـ 16 والقرن ألـ 19, تم اصطياد الملايين من سكان أفريقيا السود بأيدي تجار العبيد, وتم نقلهم بغير إرادتهم إلى أمريكا الشمالية وتلك الجنوبية. وفي هذه البلاد, تمّ بيعهم كعبيد لمَن يدفع ثمنا أكبر. وهذه هي إحدى المرات الأقسى التي شهدت نقل سكان في تاريخ البشرية, ولا تزال نتائجها المدمّرة ظاهرة في القارة الأصل وقارة الهدف إلى يومنا هذا.

هل سُمر البشرة يُمكن أن يتسفّعوا, وهل هم محميون أكثر من أشعة الشمس؟

تحتوي بشرة الإنسان على ملوّن (صُبغة) باسم ميلانين; كلما كانت كمية الميلانين في بشرة الإنسان أكبر كانت بشرته أغمق. يمتص الميلانين الأشعة فوق البنفسجية الأكثر إحداثا للضرر. لذلك, فإن تركيز الميلانين أكبر عند سكان المناطق حيث أشعة الشمس بشكل عام, وفوق البنفسجية بشكل خاص, قوية جدا. وعليه, فإن ذوي البشرة الغامقة محميون أكثر من التأثيرات المضرّة للأشعة فوق البنفسجية, ومن بينها أنواع مختلفة لسرطان الجلد. لكنهم غير محميين أكثر من أنواع أخرى لسرطان الجلد.

نظرية النشوء عند داروين هي في أساسها فلسفة أفضت إلى تفسير يقضي بأن مجموعات أناس مختلفة. الأعراق المختلفة. تجسد عمليا مراحل مختلفة في التطور. وعليه, فإن أناسا معينين أقرب إلى القِرَدة من آخرين. القبائل الأصلانية في أستراليا مثلا, اعتُبرت الحلقة الناقصة في سلسلة النشوء والتطور وفي نظر علماء معينين سدوا الفجوة بين القِرَدة في أيامنا وبين الإنسان. مثل هذا التوجّه أنتج تعاملا مميزا ضد السكان الأصليين في أستراليا.
هناك أعراق وجدت تعزيزا لوجهات نظرها في نظرية النشوء. وفي حديقة الحيوانات في برونكس في نيويورك عرضوا في حينه أقزاما أفارقة إلى جانب قرود أورانج - أوتان, وتعاملوا معهم كأنهم حيوانات.

أناس كثيرون يعتقدون أن وجود فوارق جدية في لون البشرة أو شكل العينين مثلا, معناه وجود أعراق مختلفة. بيد أن الحقيقة هي أن الأمر بشأن فوارق ثانوية. بحث العلماء فوجدوا أنه إذا اخترتم شخصين بشكل عشوائي فإن الفروقات الجينية بينهما ستتلخص بنسبة 0.2% حتى وأن كانا ينتميان إلى المجموعة نفسها من السكان. الفروقات بين ما يُسمى الأعراق المختلفة التي نعتبرها كفروقات جدية (مثل لون البشرة وشكل العينين) تشكل 6% فقط من ألـ 0.2% من الفروقات القائمة بين شخصين. أي أن الفروقات الجدية تتلخص بـ 0.00012% .

بما إن لمجموعات مختلفة لون بشرة مختلف - أحمر, أصفر, أبيض, أسود أو بني. من السهل الاعتقاد بوجود أصباغ تحدد لون البشرة. وبما أن هناك تنوع كبير في الألوان من السهل أن نستنتج بوجود حاجة إلى سنوات لاكتساب الألوان المختلفة.
في الحقيقة لجميعنا الأصباغ ذاتها: في خلايا الجلد عند كل شخص مادة تسمى ميلانين وهي مادة صبغية بلون بني. ومَن ينقصه هذا اللون بشكل قاطع (الشخص الأبرص مثلا), فستكون بشرته بيضاء - وردية. وإذا كانت بشرتنا قادرة على إنتاج القليل فقط من مادة الميلانين فسيكون لون بشرتنا أبيض. وإذا كانت لديها قدرة على إنتاج المادة بكمية كبيرة فإن لون بشرتنا سيكون غامقا. وبين هذين القُطبين تتحرك كل الألوان الأخرى.

عشرات من سكان حي بار - يهودا في كريات ملآخي وقّعوا في العام 2012 على اتفاقية مع لجنة السكان, لا يؤجرون بموجبها أو لا يبيعون شققهم لسكان من أصل أثيوبي.

تلميذات من مدرسة مبسيرت تسيون الابتدائية سجّلوا سائق حافلتهم وهو يشتم التلاميذ من أصل أثيوبي, ويقول لهم أنهم نتنون. وقد حكت إحدى التلميذات المشاركات في السفرة أنه كان بين المسافرين "إسرائيليون" خلافا لها ولزملائها "الأثيوبيين". أي غير البيض, وهذا يعني غير الأسرائيليين.

"أنت وصمة عار لطائفتك, أنت سودانية, لا نرى وجهك الأسود". قال روني ميلي لطهونيا روبل من أصل أثيوبي, في بث حي مباشر من بيت "الأخ الكبير" (أيار 2013), وشتم ميلي لاحقا عائلة روبل وأضاف ملاحظات عنصرية تسببت في بكائها.

ملحق رقم 2.

بطاقة بردود التلاميذ على مواقف مختلفة من العنصريّة المتصلة بلون البشرة

1. أي مواقف كانت جديدة بالنسبة لي؟

---

2. هل كان هناك موقف صدمني؟

---

3. أي المواقف هنا علمية؟

---

4. أي المواقف هنا اجتماعية؟

---

5. هل كنت/تِ شاهدا/ة مرة على حادثة عنصرية على خلفية تتصل بلون البشرة؟

---

6. لماذا لا تزال العنصريّة قائمة إلى اليوم على الرغم من عدم وجود أساس علمي لها؟

---

7. لأي أغراض استُعملت العنصريّة في الماضي؟ واليوم؟

ملحق رقم 3. ورقة عمل: لماذا يوجد لبني البشر لون بشرة مختلف؟

اقرأوا المقال في اللغة العربية: "دور الجينات في تحديد لون البشرة"

او مقال مشابه في اللغة العبرية: "מחקר חדש מגלה מדוע יש לבני אדם צבע עור שונה", في موقع הידען.

http://www.alittihad.ae/wajhatdetails.php?id=16884

يصف المقال بحثا يكشف الجين المسؤول عن لون البشرة عند الأوروبيين ولون البشرة الغامق عند الأفارقة.

http://www.hayadan.org.il/why-peolple-have-differnt-skin-color-181205

أجيبوا على الأسئلة التالية:

1. لماذا, اكتشاف الجينات عند الأفارقة والأوروبيين استثنائي؟

_____

_____

2. كيف يُمكن تفسير الظاهرة؟

_____

_____

3. ما هي الميزة التي يشد نحوها الجين للون بشرة بيضاء؟ ما هي الميزة التي يشدّ إليها الجين في البشرة الغامقة؟

_____

_____

4. لماذا تم البحث من خلال اختبار سمكة الزيبرا؟

_____

_____

5. اربط بين ظاهرتي الجين المذكور بمصطلحي "التنوع الجيني" و"علم وراثة المجموعات" في جملة أو اثنتين, بلغتك.

_____

_____

6. ما هي أهمية هذا الاكتشاف؟

_____

_____

من النظري الى العملي
مهمّة تطبيقيّة حول موضوع العنصريّة

يونتان يكير ونعمي بت-تسورن
قسم التربية جمعية حقوق المواطن

تؤكّد كتابة المهمّة التطبيقيّة أهمية السيرورة التي يمرّ بها التلاميذ. وفي هذه الإطار, هنالك علاقة وثيقة بين المهمّة التطبيقيّة والتربية المناهضة للعنصريّة التي تتمّ هي الأخرى في عمليّة تدريجيّة. قد تكون خفيّة عن العيان أحيانًا, مع محاولة اختبار ذاتيّ ورفع مستوى الوعي والمشاركة الشخصيّة في الموضوع. والعلاقة موجودة, أيضًا, على الصعيد المبدئيّ الذي تهدف المهمّة التطبيقية في إطاره إلى تحفيز وعي التلاميذ لجِهة مبادئ الديمقراطيّة, ومن ضمنها المساواة والكرامة, بينما تتناقض مظاهر العنصريّة من منطلق جوهريّ مع المبادئ الآنفة الذكر.

أعدّت هذه الحقيبة التربوية كخارطة طريق تهدف إلى مساعدتكم في إرشاد تلاميذكم وتلميذاتكم في كتابة المهمّة التطبيقيّة في موضوع العنصريّة. نعرض, في نهاية الفصل, تخطيط درْس يتناول ظاهرة العنصريّة. تهدف هذه الفعّاليّة إلى تعريف التلاميذ بوجود الظاهرة, يَتحدّى التعريف التقليديّ للعنصريّة ويعرض تعريف أوسع, يطرح أسئلة حول وجود الظاهرة في البيئة الطبيعيّة للتلاميذ. لتخطيط هذا الدرس نوصي بإضافة درسين من فصل "التربية الاجتماعية: فرصة ذهبية للتربية لمناهضة العنصريّة" في الكتاب. ليتسنّى للتلاميذ الحصول على خلفيّة واسعة قدر الإمكان بالنسبة للموضوع, وتعزيز إدراكهم لمدى تعقيد الظاهرة التي تسمّى العنصريّة.

قصّة إطار المهمّة التطبيقيّة

في الماضي, تمّ تعريف العنصريّة على أنها تخصيص مكانة متدنّية لشخص أو مجموعة من خلال استخدام الصفات والأفكار النمطية, ومن خلال صياغة الفرق بين المجموعات بمفاهيم تتعلّق بالماهيّة البيولوجيّة التي لا تتغيّر. ولكن العنصريّة لا تحدث على أساس بيولوجيّ فحسب, بل أيضًا على أساس ثقافيّ ودينيّ, واجتماعيّ, وجندريّ واجتماعيّ - اقتصاديّ. ولذلك, نميل في هذا الوقت إلى الحديث عن مصطلح "عَرْقنة ". وهذا فعل من نتاج الخيال البشريّ يتمّ بواسطة التطرّق إلى الخصائص البيولوجية (مثل لون الجلد) والاجتماعيّة (مثل الفقر, بلد المنشأ والمكانة الاجتماعية) أو الثقافيّة (مثل الدين), واستخدام تلك الخصائص التي تعتبر طبيعية لا تتغير, من أجل إضفاء شرعيّة على الهرميّة بين الفئات والأشخاص[1].

ترتبط العنصريّة ارتباطًا مباشرًا بحقوق الانسان الأساسيّة, ألا وهي الحق في المساواة والحق في الكرامة. على المستوى الرسميّ, هنالك تطرّق إلى العنصريّة في مجموعة متنوعة من المصادر التي تناهض هذه الظاهرة: ورد في وثيقة الاستقلال أنّ "دولة إسرائيل... تقيم المساواة التامّة في الحقوق اجتماعيًّا وسياسيًّا بين جميع رعاياها دون أي اعتبار للدين والعنصر والجنس". قانون أساس: حرّيّة الإنسان وكرامته, يتطرّق إلى حرّيّة وكرامة الإنسان لمجرّد كونه إنسانًا. على مدار السنوات, سُنّت قوانين إضافية تلزم بالمساواة بين الفئات المختلفة, مثل: قانون تكافؤ الفرص في العمل, وقانون حقوق الطالب, قانون حظر التمييز العنصري في المنتجات والدخول إلى الأماكن العامة, قانون الحقوق المتساوية للمرأة, وغيرها. بالإضافة إلى القرارات الصادرة عن محكمة العدل العليا, مثل: قرارات الحكم الصادرة في التماسات ميلر- دنيلوفيتش وقعدان, كل هذه الأمور رسّخت حظر التمييز على خلفيّة الجنس, الجندر والأصل العرقيّ.[2]

اعترفت الهيئات الدولية رسميًّا بأهمّيّة النضال ضدّ العنصريّة. وفي العام 1966 صاغت هيئة الأمم المتحدة الميثاق من أجل القضاء على كل أشكال التمييز العنصريّ, ميثاق وقّعته وصادقّت عليه إسرائيل, أيضًا. ولكن, يسود في إسرائيل واقع يتّسم بالتوتر والانقسامات بين الأغلبية اليهودية والأقلّية العربيّة, بين العلمانيّين والمتديّنين, بين اليهود الأشكناز والشرقيّين, بين السكّان القدامى والقادمين الجدد. انقسامات, تشكل أرضيّة خصبة لتعزيز المواقف والتصرّفات العنصريّة كالتمييز والاقصاء كما تنعكس في الدراسات واستطلاعات الرأي. هذا, علاوة على التمييز القائم في إسرائيل على خلفية الجنس, الجندر, الحالة الاجتماعية – الاقتصادية, والصحة الجسديّة والعقليّة. يعتقد الكثيرون أنّ العنصريّة في إسرائيل هي مُمَأسَسة تستند إلى قوانين وأنظمة تنتهج التمييز, علاوة على محاولات سنّ المزيد من القوانين التي تتوافق مع أيدلوجية عنصريّة.[3]

1. فصل "ما هي العنصريّة؟", بروفيسور يهودا شنهاب. ص 20.
2. لمطالعة مصادر إضافية ننصح بمراجعة قائمة المراجع في نهاية الفصل.
3. فصل "ما هي العنصريّة؟", بروفيسور يهودا شنهاب. ص 20.

تأثيرات العنصريّة كثيرة: على مستوى الفرد, تؤدّي مظاهر التمييز والإقصاء والفصل إلى تطوّر مشاعر الدونية إلى جانب الشعور بعدم العدل والذلّ والإهانة والمسّ بالكرامة. كل هذه المشاعر, قد تبعث على اليأس والإحباط, وفي بعض الأحيان على الغضب والعنف. فالشخص الذي يتعرّض للعنصريّة سوف يميل إلى أن يكون أقل مشاركة اجتماعيًّا وسياسيًّا لأنّه لن يشعر بوجود فرصة للنجاح أمامه. كذلك, الشخص الذي يفكّر ويعمل بعنصريّة قد يعاني من الآثار السلبية للعنصريّة مثل, الخوف من الآخر, والشعور بالاغتراب وعدم قبول المختلف عنه. أمّا على مستوى المجتمع فإنّ العنصريّة تؤدّي إلى تآكل في القيم الديمقراطية, وتمسّ بالتماسك الاجتماعيّ وبقيمة المساواة. تُنتج هذه التأثيرات مجتمعًا عنيفًا, ضعيفا اجتماعيًّا, وأقلّ قُدرة على المقاومة وصمودًا في وجه التحدّيات والتغييرات.

نوصي بالبدء بالعمل على قصة الإطار من خلال فعالية العصف الذهنيّ في الصف: يمكن توزيع مقالات من الصحف على التلاميذ وإدارة لعبة الأدوار, ومن ثمّ إجراء نقاش مفتوح حول مظاهر العنصريّة في بيئتهم القريبة أو البعيدة. من هنا, يمكن التركيز على جزء من المواضيع وتقديم تعريف لمشكلة مدنيّة تنجم عنها. تتضمّن القائمة أدناه مجموعة من المشاكل المدنيّة المتعلّقة بالعنصريّة, والتي قد تكون ذات الصلة بجميع التلاميذ في إسرائيل. ويكون على المعلم طبعا, أن يساعد تلاميذه في البحث عن المشاكل الأكثر اتّصالًا ببيئتهم وفقًا لمتطلبات المهمّة التطبيقيّة.

اشتقاق المشاكل

نذكر بأنّ نقطة الانطلاق في هذه المهمّة التطبيقيّة هي تعريف واسع لمصطلح "العنصريّة". انظروا قصّة الإطار للمزيد من الشرح حول الموضوع.

أمثلة على قضايا مختلفة:

- **عنصريّة في الرياضة** - كيف يمكن تفسير ردود فعل اللاعبين والمشجّعين على الموضوع؟
- **التمثيل في الإعلام** - كيف تساهم التغطية الإعلاميّة في تعزيز الآراء المسبقة تجاه فئات سكّانيّة مختلفة؟
- **لماذا توجد لجان قبول للبلدات؟** عن أيّ أنواع من البلدات يدور الحديث عادة؟
- **تمثيل النساء في الحيّز العامّ** - كيف يتمّ وصف شخصيّة المرأة في الحيّز العام؟
- ما الهدف من **ظاهرة التصنيف** عند مداخل النوادي؟
- ما هي سياسة **الدمج** (التكامل)/ **والفصل**, وأين تنعكسان؟
- **قضيّة التمثيل المناسب في القطاع العامّ** .نساء, عرب- ما سبب أهمّيّة ذلك؟
- **ما معنى الفصل بين بنات شرقيّات وأشكنازيّات** في المدارس؟
- **أيّام مختلفة لدخول المتنزّهات العامّة** - تمييز وعنصريّة أم استجابة لحاجة جماهيريّة؟
- **ما هي المهن "النسائيّة"؟ ما هي المهن "الرجّاليّة"؟** لماذا هنالك اتّفاق على هذا التقسيم؟ وما هو معناه؟
- هل هنالك **ثقافة "عالية" (جيّدة) و"متدنّية"** (سيّئة) وما صلة ذلك بالعنصريّة؟
- **تشغيل ذوي المحدوديّات** - ما مساهمة ذلك؟ ما هي الصعوبات المتعلّقة به؟
- **المركز والضواحي** - هل هنالك مميّزات تساهم في بناء أفكار وآراء مسبقة بشأن هذا التقسيم؟ ماذا يمثّل هذا التقسيم؟
- **جهاز التربية والتعليم و العنصريّة** - لماذا هناك فوارق في نسبة مستحقّي شهادة البجروت بين البلدات في وسط البلاد والبلدات في الضواحي, وبين مجموعات مختلفة من السكان؟
- **التمييز الإيجابيّ** (المُصحّح) لائق؟ غير لائق؟ متى ولماذا يتمّ اتّباع هذا النهج؟
- **أفكار وآراء مسبقة إيجابيّة** - هل تعتبر عنصريّة؟

- **دور منظّمات القطاع الثالث** (الجمعيّات) في النضال ضد العنصريّة, دور مؤسّسات السلطة في هذا النضال ودور مواطني الدولة.
- **العمال الأجانب؟ اللاجئون؟ المتسللون؟ مقدّمو طلبات اللجوء؟** مهاجرون؟ البحث في العلاقات بين سكان إسرائيل والسكّان الأجانب.
- **العلاقات بين القادمين الجدد والسكّان القدامى:** هل تنتشر ظاهرة العنصريّة في هذا السياق؟

أمثلة للأطراف المعنية في المشاكل التي وصفت أعلاه: اشخاص تضرّروا من العنصريّة, هيئات السلطة, مواطنين متضررين من السياسة الحكومية, منظّمات القطاع الثالث, أصحاب مصالح تجاريّة خاصّة,

إضفاء سباق مكاني وزمنيّ: يجب اختيار مشكلة معيّنة وتحديد تعريفها - أين تحدث ومتى تحدث.

من قصة الإطار إلى المشكلة المدنيّة

كيف يتمّ اشتقاق مشكلة من قصة الإطار الأوسع؟ هذا الفصل معدّ لمساعدتهم/ن على ترجمة الخلفية النظرية التي تمّ عرضها في قصة الإطار إلى مشكلة مدنية تحصل في زمان ومكان محددين في البيئة القريبة.

فيما يلي مثال على ذلك, وهي مشكلة تعتمد على قصة الإطار "اللاجئون؟ المتسللون؟ مقدّمو طلبات اللجوء" يُمكن استعمال التقرير الذي نشرته صحيفة "هآرتس" بخصوص طالبي اللجوء وبأحداث وقعت في أحياء جنوب تل أبيب في نيسان 2012.

المشكلة العامّة هي: "التعامل غير السليم من جانب السلطات الرسمية مع طالبي اللجوء في إسرائيل". تقرير نشرته صحيفة "هآرتس".[4] أفاد التقرير أنّه تمّ إلقاء حوالي 3 زجاجات حارقة على **طالبي اللجوء** من أريتريا والسودان **في حيّ شبيرا في جنوب تل أبيب.** جرى, في إطار تحقيقات الشرطة, فحص إمكانيّة أنّ المجهولين الذين القوا هذه الزجاجات حاولوا من خلالها دفع طالبي اللجوء إلى الرحيل عن الحي.
في ظهيرة اليوم التالي, تظاهر نحو 200 شخص, حاملين لافتات كتب عليها "حيّ شابيرا ضد العنصريين". خلال المظاهرة, ثار جدل بين المتظاهرين وسكّان الحيّ مزّق خلاله **سكان الحيّ** إحدى هذه اللافتات وقد رُسم على إحداها الصليب المعقوف.

قالت إحدى ساكنات الحيّ "نحن لسنا عنصريين, نحن ضدّ العنف, ولكن جميع القمامة أرسلت إلى هذا الحيّ. في الفترة الأخيرة وصل إلى الحيّ العاهرات من تل باروخ. أنا أعيش في هذا الحي وأنا أعيش بجوار اللاجئين, ولكن لماذا توجّه الانتقادات والادّعاءات إلينا؟". على حدّ تعبيرها, "هناك أحياء بأكملها في تل أبيب لم تقدّم حتّى القليل من أجل المساعدة في استيعاب اللاجئين. ليأتوا الآن ويقولوا لي كم منهم يسكنون في **شمال تل أبيب.** يقف هنا 200 متظاهر يحملون لافتات تصفنا بالعنصريين". ردّ المتظاهرون على ادّعاءات السكان بأنّ محاولة طرد اللاجئين من الحيّ بواسطة قنابل المولوتوف هي تجاوز **وتصعيد للعنف الموجه** ضدّ اللاجئين.

وفي وقت سابق, نشرت **منظمات مساعدة** اللاجئين بيانًا شجبت فيه بشدّة هذا الحدث وألقت بالمسؤوليّة عن الحدث **على رئيس الحكومة ووزير الداخليّة.** وبموازاة ذلك, قدّمت الشكر للمستشار القضائيّ للحكومة ضدّ عضو الكنيست ميخائيل بن آري والناشطين اليمينيّيْن, باروخ مارزل وإيتمار بن غبير, بشبهة التحريض على العنصريّة.

شجب **رئيس بلديّة تل أبيب, رون حولدائي,** أيضا, هذا العمل, وقال إنّه عمل إجراميّ وأن على الشعب اليهوديّ أن يحذر من العنف على خلفية عرقية بشكل خاص. وأضاف أنه يدرك المصاعب التي يضطرّ سكّان جنوب تل أبيب إلى مواجهتها, لكنه ينادي بضبط النفس: "تستثمر **بلديّة تل أبيب يافا** موارد كثيرة للتخفيف من ضائقة السكّان, وأنا أناشد **شرطة إسرائيل** أن تعمل كل ما بوسعها للقبض على من يقفون وراء هذا الحدث الإجرامي".

4. ينيف كوبوبتش و ايلان ليئور" القاء زجاجات حارقه على بيوت طالبي اللجوء في جنوب تل ابيب: ارتفاع مستوى التحريض, הארץ, 27.4.12, http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1695003.

من شأن الجدول أدناه أن يساعد الطلاب في تحديد القضية المدنية التي يريدون بحثها:

ما هي الصعوبة التي تظهر في القصة؟	أطراف ذات علاقة	المكان والزمان	مصطلحات في المدنيات
■ طالبو اللجوء غير موزّعين في الدولة بالتساوي - الدولة تنقلهم إلى جنوب تل أبيب وإلى مناطق أخرى مُستضعفة ■ الدولة وبلدية تل أبيب لا تستثمران في أحياء جنوب تل أبيب, كما تستثمران في الأحياء الشمالية من المدينة, في البنى التحتية والتعليم والرفاه وغيرها... ■ طالبو اللجوء لا يُرَحّلون, لكنهم لا يحصلون على تصاريح عمل الأمر الذي يؤدي إلى الفقر والضائقة.	سكان جنوب تل أبيب, طالبو اللجوء السياسيّ, بلدية تل أبيب, الحكومة الإسرائيلية, منظّمات حقوق الانسان, سكان وسط وشمال تل أبيب	جنوب تل أبيب, 2012	حقوق الانسان, الحق في الكرامة, الحق في الحياة والأمن, الحق في المساواة (بين سكان جنوب وشمال تل أبيب), دولة يهودية وديمقراطيّة, دولة الرفاه, سيادة الدولة, معاهدة دوليّة, دولة القوميّة العرقيّة, السلطة المحلية/ المركزيّة, الفجوات الاجتماعية.

بعد دراسة مُستفيضة للموضوع, ننتقل إلى مرحلة الحثّ على المبادرة لبناء فعاليات اجتماعيه. يستعرض القسم التالي أفكارا يُمكن للطلاب تطبيقها من خلال اقتراح حلول ونتائج هذه الاقتراحات.

أفكار للعمل

فيما يلي عدد من الأفكار للعمل المدنيّ, التي قد تساعد التلاميذ في اقتراح حل والتوصّل إلى مُخرجات عينية:

- **كتابة رسالة** إلى وزير/عضو كنيست/ عضو لجنة في الكنيست. مسؤولين عن هذا الموضوع.
- **التوجّه** الى رئيس البلدية /صاحب منصب في البلدية ومسؤول عن هذا الموضوع.
- **إطلاق حملة عبر الانترنت**/ إنشاء مجموعة في الفيسبوك لزيادة الوعي للمشكلة. يمكن أن تعتمد الحملة على فيلم قصير يُنتجه التلاميذ أو البيانات التي جمعوها أو مقابلة مع مختصّ في هذا الموضوع.
- **تنظيم معرض** لإبداعات التلاميذ في هذا الموضوع.
- **تنظيم يوم جماهيري** في الحيّ أو في المدينة لزيادة الوعي لهذا الموضوع.
- **كتابة عريضة** في الموضوع والتوقيع عليها / تنظيم مظاهرة بمشاركة التلاميذ والسكّان.
- **تعليم درس أو تمرير** فعالية في هذا الموضوع في المدرسة بمشاركة تلاميذ من المدرسة, ومن المدارس الأخرى, لزيادة الوعي لهذا الموضوع.
- **التوجّه إلى وسائل** الإعلام لزيادة الوعي الإعلاميّ والجماهيريّ لهذا الموضوع. يمكن كتابة عمود في صحيفة أو حثّ المراسلين على إجراء مقابلة عن النشاط الذي حدث.
- **تنظيم لقاء** بين مجموعات مختلفة ذات علاقة بالمشكلة المدنيّة التي تمّ اختيارها (على سبيل المثال – لقاء التلاميذ مع أولاد اللاجئين) من أجل تعميق التعارف مع "الآخر" ووضع أساس للحياة المشتركة التي ستؤدي إلى تقليل العنصريّة.

استعراض مراجع

يشمل هذا الفصل قائمة المراجع الأولية التي نوصي بها أمام التلاميذ الذين ينفّذون المهمّة التطبيقية في موضوع العنصريّة. على التلاميذ المعنيّين بتوسيع هذه القائمة, أو من يبحثون عن موادّ حول مواضيع محدّدة ذات صلة بالمشكلة المدنيّة التي اختاروها, التوجّه إلى جمعيّة حقوق المواطن للحصول على المساعدة والتوجيه.

مواد ومراجع ننصح باستخدامها:

ميمي,أ. (1994). العنصريّة. بيروت, دار الحقيقة للطباعة والنشر والتوزيع.

الطاهر بن جلون(1998), العنصريّة كما شرحتها لابنتي اصدار 1998, ترجمة د. نبيل محسن. ورد للطباعه والنشر والتوزيع

ميمي,أ.(1980), صورة المستعمر وصورة المستعَمر. . بيروت, دار الحقيقة للطباعة والنشر والتوزيع.

فانون, ف. (2004). بشرة سوداء اقنعه بيضاء. دار الفارابي للنشر والتوزيع.

شنهاب, يهودا ويوسي, يونا (محرران) (2009) , "العنصريّة في إسرائيل". تل أبيب والقدس: إصدار هكيبوتس همؤوحاد ومعهد فان لير.

شنهاب, يهودا ويوسي, يونا (محرران) (2008) , "العنصريّة ما هي؟ داخل , "العنصريّة في إسرائيل". تل أبيب والقدس: إصدار هكيبوتس همؤوحاد ومعهد فان لير

McIntosh, P. (1988). "White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies". Working Paper 1

محكمة العدل العليا شركة العال ضد المضيف يونتان دنيلوفيتش و محكمة العمل اللوائيّة (1994)

محكمة العدل العليا 6698/95 عادل قعدان ضد دائرة اراضي اسرائيل. (2000)

محكمة العدل العليا 4541/94 اليس ميلر ضد وزير الامن, (1995).

قانون أساس: كرامة الإنسان وحريّته.

قانون المساواة في فرص العمل - 1988

قانون منع التمييز في المنتجات, الخدمات والدخول إلى أماكن ترفيه وأماكن عامّة, 2000:

قوانين مساواة حقوق المرأة - 1951

قائمة بمواقع ذات صلة على شبكة الإنترنت والتي قد تحتوي على كثير من المواد لغرض إجراء مسح للأدبيات:

جمعيّة حقوق المواطن: منظمة حقوقيّة تتابع وتراقب انتهاكات السلطات الإسرائيلية لحقوق الانسان. تجدون في الموقع أحدث البيانات, مذكرات موقف, وثائق قانونيّة وموادّ عن موضوع العنصريّة.

مركز أدفا: معهد دراسات يتناول التوجّهات الاقتصاديّة الاجتماعيّة في إسرائيل وسياسة الحكومة فيما يتعلق بهذه التوجّهات, وفق معايير العدالة والمساواة الاجتماعية. تجدون في الموقع أوراق مواقف ودراسات في المواضيع التي تخصّ فئات اجتماعية مختلفة, مثل: الجندر, التعليم, الصحة, الرفاه الاجتماعيّ والإسكان.

مقرّ النضال لمناهضة العنصريّة: يتألّف المقرّ من منظمات وأفراد ملتزمين بالنضال ضدّ ظاهرة العنصريّة في إسرائيل. تجدون في الموقع تقرير السنوي عن العنصريّة الذي يضعه المقرّ, مقالات وآخر المستجدّات بالنسبة لحوادث العنصريّة.

مركز تمورا: المركز القضائي لمنع التمييز, هدفه خوض نضال قضائي واجتماعي لصالح الفئات السكّانيّة المستضعفة في إسرائيل. تجدون في الموقع قرارات محاكم وموادّ أخرى.

المعهد الإسرائيليّ للديمقراطيّة: يعمل على تعزيز أسس الديمقراطيّة في إسرائيل على الصعيد البحثيّ, التطبيقيّ والفكريّ. تجدون في الموقع موادّ أكاديميّة متنوّعة.

القوس الديمقراطيّ الشرقيّ: حركة تهدف إلى التأثير على جدول الأعمال العامّ ومنع الضرر الاقتصادي, الاضطهاد الثقافيّ والآراء المسبقة تجاه السكان من أصول شرقيّة ومجموعات أخرى.

المركز الإصلاحي للدين والدولة: منظمة تدعم التعدّدية الدينيّة, المساواة والعدالة الاجتماعيّة. تجدون في الموقع تقارير, أوراق مواقف, قرارات حكم, قصص شخصيّة وغيرها.

تخطيط درس – الاختلاف كأساس للعنصريّة

مدة الفعالية: 45 دقيقة.

تسلسل الدرس- افتتاحية لموضوع العنصريّة, الدرس الاول في إطار مهمّة تطبيقيّة

تناسب الفعالية: صفوف الحادي والثاني عشر.

مواد للفعالية: لوح ذكي لعرض الفلم.

الفعالية الأولى . عيون بنية/عيون زرقاء

مشاهدة الفيلم (7 دقائق)

نعرض أمام الطلاب فيلم جين إليوت "عيون بُنية/عيون زرقاء"[5], نوقف الفيلم في الدقيقة 6:36 قبل أن يبدأ الطبيب النفسي فيليب زيمباردو بالتلخيص.

يصف الفيديو تجربة أجرتها المعلمة جين إليوت مع طلابها في سنوات أل- 60 . خلال التجربة قسمت جين اليوت طلابها لذوي عيون بُنية وذوي عيون زرقاء. وأوضحت لهم المعلمة في بداية التجربة أن ذوي العيون الزرقاء ينتمون إلى طبقه عليا بينما أصحاب العيون البنيه هم أقل شأنا. بعد مرور بعض الوقت, طلبت منهم أن يغيروا أدوارهم. المجموعة التي كانت المجموعة العليا تحولت الى المجموعة الأقل شأنا, والعكس صحيح. يكشف الفيلم كيف يشعر الفريق المنتمي إلى المجموعة العليا وكيف يتغير سلوكهم تجاه المجموعة الأقل شأنا, في وقت قصير جدا. الفيلم كامل مدّته 10 دقائق.

أسئلة للنقاش . (15 دقيقة)

كيف تصف السيرورة التي مرّ بها الأولاد في الفيلم؟ ما هي الظاهرة التي حدثت عندما اقتنع الأولاد ذوو الاعين الزرقاء أنهم أفضل من غيرهم؟ جواب واحد ممكن . المجموعة مرت بسيرورة تدريجية من الانقسام والانفصال والعداء أفضت إلى العنصريّة والعنف.

صوّر الفيلم سلوك أولاد في المدارس الابتدائية. هل تعتقدون أن البالغين قد يتصرفون بطريقة مماثلة/أسهل/أقسى, عندما يقتنعون أن خصائص معينة تجعلهم أفضل أو تجعل مجموعة اخرى أقل شأنا وأدنى؟

الصفة التي ميّزت بين الأولاد في الفيلم هي لون العينين. كما ذكر من قبل, أدّت التفرقة بين المجموعتين إلى العنصريّة والتمييز ضد الجماعة "الأدنى". هل انكشفت لتفرقة من هذا النوع؟ ما هي أنواع التمييز التي تعرفونها؟ بناء على أي ملامح / خصائص/ صفات يتمّ اليوم تمييز الناس حسبها ويتصرفون معهم بنهج عنصري؟ هل يُمكن لميزة صغيرة مثل لون العين أن تقود لتعامل بشكل عنصري؟ في نهاية الفيلم يلخّص الدكتور فيليب زيمباردو أن التجارب أظهرت أن ميزة أكثر هامشية مثل القُدرة على لفّ اللسان, أدّت إلى نتيجة مماثلة, طالما أنه تم تركيبها على الخصائص الفيزيائية مثل ميزات وقدرات, وما إلى ذلك عن طريق شخصية لها سلطة. الآن نشاهد الجزء الثاني من الفيلم . الدقيقة 06:36 إلى النهاية.

أسئلة للنقاش . (15 دقيقة)

يسلّط زيمباردو الضوء على أربع نقاط في الفيلم, ناقشوها في الصف:

- أصغر الفوارق بين الناس مثل لون العينين, يمكن أن يكون أساسا للتمييز, عندما يعزّز هذه الفوارق والاختلافات أناس ذوو سلطة (على سبيل المثال, عندما يقول المعلم أن الأشخاص ذوي العيون الزرقاء أعلى شأنا/أهم/أفضل من ذوي العيون البنية).
- الأطفال الذين عانوا من الإذلال في الجولة الأولى (قبل التبديل بين المجموعتين), لم يتعلموا ما هو التسامح, وبدلا من ذلك تعلّموا معنى القوة. ذلك عندما قمنا بتغيير بين المجموعات كانوا أكثر عدوانية وعنفا تجاه المجموعة الأخرى. السؤال المركزي هو كيفيّة تعليم الناس التعاطف والتسامح عندما يصبحون أصحاب مركز وسلطة, بدلا من أن يتبنوا أسلوب الانتقام أو القسوة.
- تمّ امتحان طلاب صف المعلمة إليوت يوميا في موضوع الرياضيات واللغة الإنجليزية. أظهرت نتائج التجربة أن الطلاب الذين انتموا للمجموعة الأدنى حصلوا على علامات منخفضة, وعندما كانوا في المجموعة القوية حققوا نتائج أفضل. إذا, فالتصور الذاتي للطفل . سواء كان معززا أو ضعيفا . أثّر على قدراتهم التعليمية.
- أجرت إليوت التجربة في أماكن مختلفة من العالم, استندت على خصائص مختلفة للتمييز بين الجماعات والمجموعات. (فروقات ضئيلة جدا, مثل القدرة على لفّ اللسان). الاستنتاج هو أن كل اختلاف أو فارقٍ بين الناس, مهما كان صغيرا, يُمكن أن يكون أساسا للتمييز والقهر والإقصاء.

5. Elliott, J. – "Brown Eyes vs. Blue Eyes", https://www.youtube.com/watch?v=Hqp6GnYqIjQ.

تستدعي السيرورة الجادة للتربية المناهضة للعنصرية عملا أفقيا وعموديا يشمل مركّبات مختلفة وقنوات نشاط متنوعة: بدءا من تعاطي المعلّم مع ملاحظات عنصرية, مرورا بالتمثيل الواسع للمجموعات الإنسانية في النصوص أو مسائل كلامية في الرياضيات, وصولا إلى نقاش متمحور حول العنصريّة في البلاد وعامة. كل هذه المركبات مجتمعة تخلق سيرورة شاملة تبثّ بشكل علني ومُضمّر أهمية الموضوع وحيويته بالنسبة لكل مجالات الحياة.

يُمكن للتربية لمناهضة العنصريّة بل يجب أن تندمج في مواضيع التعليم المختلفة, حتى تلك التي لا تُعتبر حيزا طبيعيا لحوار من هذا النوع, كما بيّنا في الفصول السابقة من هذا الكتاب. بالمقابل, هناك أهمية للحوار الذي يجري في إطار حصة التربية وللنشاطات الاجتماعية في المدرسة كحيز للحوار التربوي غير المحصور بالمواد المقررة. في هذا السياق, للمركز/ة الاجتماعي/ة في المدرسة دور مهم وكبير كرائد/ة وقائد/ة. يقوم المركّز/ة باختيار المواضيع والفعاليات الاجتماعية في المدرسة وفي توجيه المربين والمربيات نحو التربية لمناهضة العنصريّة بدور واضع المسار ومصدر الوحي. في الحيز الصفّي, يكون للمربين والمربيات دورهم الهام في خلق حوارات في مواضيع الديمقراطية والعنصريّة وتقبّل الآخر. مربية الصفّ هي إحدى الشخصيات الأهم للتلاميذ والتلميذات, فهي تعرفهم وتعرف المواضيع التي تهمّهم وتوازنات القوة داخل الصف وظاهرة العنصريّة فيه. بإمكانها أن تفتح حوارا جادا وحيويا بالنسبة لعالم التلاميذ كجزء من السيرورة المتواصلة في العمل التربوي. هكذا, يُمكن للتربية الاجتماعية, على مركباتها المختلفة, أن تحوّل المدرسة إلى مركز تربية على قِيَم الإنسانية وضد العنصريّة.

التربية الاجتماعية: فرصة للتربية لمناهضة التميز العنصري

تشكل التربية الاجتماعية فرصة أساسية جدا في التربية لمناهضة العنصريّة في المدرسة. حصص التربية, سلة الثقافية, والرحلات والجولات, مجلس الطلاب, الفعاليات الخاصة وأيام الذكرى في المدرسة وخارجها . كلها مجالات تحت إشراف المركّز/ة الاجتماعي/ة , وهي تتيح له ولها أن يوفّرا سيرورة تربوية جدية وشاملة تناهض العنصريّة.

نستعرض في هذا الفصل مبادئ توجيهية وأفكارا مبدئية للعمل نضعها بين أيدي المركّز/ة الاجتماعي/ة مع فعاليات أخرى مناسبة لحصص التربية على مدار السنة. يُمكن اعتماد جزء منها كفعاليات تربوية لإحياء اليوم العاملي للنضال ضد العنصريّة. فعاليات أخرى يُمكن أن تتناسب مع عمل الركيز الاجتماعي على مدار السنة. في نهاية الفصل تجدون ملحقا وفيه قائمة بمناسبات تتصل بحقوق الإنسان على مدار السنة.

مبادئ توجيهية للعمل

دعم مؤسساتي: لغرض العمل التربوي الجدّي في موضوع العنصريّة هناك حاجة إلى دعم والتزام من الطاقم التربوي والإداري للمدرسة. تجنيد أصحاب الوظائف الأساسية في المدرسة يوصل رسالة واضحة عن اهمية الموضوع. وعليه, نوصي بتنظيم فعاليات واستكمالات للمعلمين/ات والمبادرة وتخطيط فعاليات مشتركة مع مركزي/ات مواضيع التدريس وإقامة لجنة توجيه وطاقم رائد لخلق الالتزام المطلوب لتخطيط وتنفيذ الفعاليات التربوية.

إشراك الطلاب: المواطنة الفاعلة والمشاركة الذاتية والفاعلية لدى الطلاب هي مصطلحات أساسية في العمل الاجتماعي - التربوي. من المهم أن تشركوا الطلاب بشكل فعّال في التربية ضد العنصريّة وأن تطلبوا منهم البحث والإبداع والمبادرة في الموضوع من خلال قنوات العمل المختلفة في المدرسة. مثل هذه السيرورات تخلق لديهم الشعور بالتمكّن والقدرة على العمل متأتية من الالتزام والإصرار اللذين يتشكّلا في الممارسة خلال السيرورة.

الحيز المدرسي: يدمج هذا المبدأ عمليا المبدئين المركزيين اللذين ذُكرا آنفا, لأن بثّ رسائل مناهضة للعنصرية في نطاق حيز المدرسة يشكّل تطبيقا للدعم المؤسساتي وللمشاركة الطلابية معا. أعمال الطلاب ومعارض صور وملصقات أو رسومات وتقارير من الصحافة وما إلى ذلك تستحضر التربية ضد العنصريّة بشكل مرئي وتوفّر إمكانيات لتذويت الموضوع بطرق أخرى فاعلة وخلاّقة.

إشراك المجتمع والأهالي: نرى في المدرسة مؤسسة أساسية في المجتمع وذات رسالة في الدوائر الاجتماعية التي تنشط فيها. بالمقابل, كلنا نعرف أن "التربية تبدأ في البيت". المشاركة والحوار مع أهالي الطلاب, سكان المدينة أو الحي, يُفضيان إلى فهم الاحتياجات, إلى جانب الصعوبات التي تبرز في الحقل وتُتيح مراعاة زوايا نظر

مختلفة ويُنتجان شراكات هامة في محاولة تذويت رسائل مناهضة للعنصرية من خلال الدوائر المختلفة في حياة الطلبة.

فهم الظاهرة بمعناها الواسع: العنصريّة في أيامنا تُفهم بأشكال اجتماعية مختلفة. على الغالب لسنا بصدد تأكيد البُعد البيولوجي (المُتخَيَّل) كطريقة لرؤية هرمية لمجموعات مختلفة; مركبات التفكير والسلوك العنصريين تتعامل مع اختلافات أخرى, على خلفية جنسية وجندرية وثقافية ودينية والمكانة الاجتماعية - الاقتصادية والصحة الجسدية والنفسية. أهمية الفهم الأوسع للظاهرة كامنة في تمرير رسالة متناسقة تربط بين مظاهر العنصريّة المختلفة وتؤسّس بذلك قاعدة مشتركة لفهم البُعد العالمي للظاهرة الشمولية وللمخاطر التي تنطوي عليها وتأكيد أهمية خلق وعي إنساني عادل وراسخ.

التعامل مع قضايا تعني بها المدرسة: في مقابل الأهمية الواضحة للتعامل مع ظواهر العنصريّة في العالم وفي المجتمع الإسرائيلي بشكل عام, هناك أهمية خاصة لتعامل صريح وشجاع مع الهويات والاختلافات الموجودة داخل الإقليم المدرسي العيني. في كل مدرسة تنوع إنساني في مستويات عدة, يُمكن أن يوفّر فرصة لتعامل بأفكار نمطية ومميّزة ضد طلاب محدّدين. تشكّل التربية لمناهضة العنصريّة والتي تتناول وتبرز مثل هذه النقاط فرصة لحوار حول الهوية والاختلاف داخل المدرسة وتُتيح تطوير وتميكن الطلاب في جانبي النقاش. لدى الذين يمسّ موقفهم الآخرين ولدى ضحايا هذا الموقف.

لقاءات تحضيرية ولقاءات معالجة للسيرورة: طرح قضايا العنصريّة ينطوي دائما على أبعاد مشحونة من ناحية شعورية. من هنا نرى أهمية خاصة لـ"افتتاح" و"إغلاق" جذري للفعاليات في الموضوع. نوصي بتنظيم لقاءات تحضيرية ولقاءات معالجة السيرورة والمضامين مع الطلبة بخصوص فعاليات تم تنظيمها مثل معارض وجولات تُعنى بالظاهرة وحول لقاءات الطلبة مع "الآخر".

إمكانيات وأفكار للعمل

أ. "حصة التربية" كفرصة لمناقشة القضايا الجارية

بشكل طبيعي, نرى في المربيات والمربين أشخاصا مَفصليين في التربية لمناهضة للعنصرية. حصص التربية الأسبوعية تتيح التعمق ومواجهة الظاهرة على مدار السنه بأوجهها المختلفة . في المنهاج الأساسي المقرر لحصص التربية للأجيال فوق الابتدائية وفي برنامج مفتاح القلب لطلبة الابتدائية هناك تعامل واضح مع مصطلحات كثيرة تتصل بظاهرة العنصريّة. نوصي بشكل خاص بتحليل احداث جارية ضمن قضايا الساعة متعلقة بالعنصريّة, كما تتجسّد لأسفنا الشديد في الحياة اليومية للمجتمع في إسرائيل والعالم.

http://www.acri.org.il/education/category/education-against-racism/actually-and-racism/

يمكن اعتماد آلية "شهادة بعيدة[1]", عندما: يستعمل المعلم امثلة غير مرتبطة بشكل مباشر مع عالم الطالب, والتي تتيح نقاش واعي وغير مشحون بالعواطف. وهي فعالية جديدة وعملية لكن من المهم ان يفهم الطلبة الظاهرة في سياقات محلية أقرب الى عالمهم. تجدون في موقع قسم التربية لحقوق الأنسان "الورشة" هناك اقتراحات أسبوعية للنقاش في الصف.

ب. فعاليات اجتماعية داخل المدرسة

إحياء مناسبات سنوية ومراسيم: على مدار السنة الدراسية هناك مناسبات مختلفة تتصل بحقوق الإنسان يتم إحياؤها في إسرائيل والعالم (أنظروا للملحق). اليوم العالمي لمناهضة العنصريّة (21/3) وزارة المعارف تدعو المدارس إلى القيام بفعاليات لأحياء هذا اليوم كواحد من أيام "روزنامة المناسبات المدنية". ايام اخرى مهمة: اليوم العالمي لحقوق الإنسان (10/12), يوم المرأة العالمي (8/3) وغيرهما. مثل هذه المناسبات السنوية تتيح اشتغالا على مواضيع الساعة وتنظيم مراسيم وفعاليات خاصة إحياء للمناسبة بين جدران المدرسة. نوصي أن ندمج ضمن هذه النشاطات خطابات لرؤساء سلطات محلية وممثلي/ت وزارة المعارف ومدير/ة المدرسة لغرض نزع الشرعية عن العنصريّة المؤسساتية. يُمكن كذلك دمج مضامين تربوية مناهضة للعنصرية في مناسبات سنوية أخرى تصادف خلال السنة الدراسية في مناسبات الأعياد مثلا أو يوم المحرقة النازية أو يوم الأسرة وما إلى ذلك.

1. شهادة بعيدة" هو محاولة نقل الحدث الى مكان وزمان أخر ليتمكن القارئ من تطوير الفكر النقدي الاجتماعي.

يحيي العالم في 21 آذار اليوم العالمي لمناهضة التمييز العنصري. في هذا اليوم عام 1960 وقعت "مجزرة شاربفيل" في جنوب أفريقيا التي راح ضحيتها نحو تسعة وستين شخصا. تجمع في بلدة "شاربفيل" في حينه آلاف المناهضين الأفارقة تمهيدا لمسيرة احتجاج ضد "قوانين التنقل" (pass laws) التي قيّدت بشكل كبير حرية تنقل وعمل كل المواطنين ذوي البشرة السوداء. اطلقت الشرطة النار على المسيرة غالبية الضحايا أصيبوا بعيارات نارية في ظهورهم عندما حاولوا الهروب. كانت جنوب أفريقيا كلها في حينه تحت نظام أبرتهايد عنصري ميّز بين "أجناس" مختلفة من المواطنين حسب لون بشرتهم وأصلهم, وصادر حقوقا أساسية من المنتمين إلى الأصول "الأدنى" ومنح امتيازات لأبناء العرق الأبيض. في أعقاب احتجاجات داخلية وخارجية ألغي نظام الفصل العنصري العنيف في العام 1990. إحياء لذكرى مجزرة " شاربفيل ", أعلنت الجمعية العمومية للأمم المتحدة ذلك اليوم على أنه يوما عالميا من أجل اجتثاث العنصريّة في تاريخ 21 آذار من كل عام.

ندوات ومحاضرات: عقد ندوات أو تنظيم محاضرات من خلال إشراك اختصاصات مختلفة من مبدعين ومبدعات وباحثين من الأكاديميا وشخصيات اجتماعية يُمكن أن توفّر نظرة معمّقة ومميزة على الأبعاد المختلفة للظاهرة. أمثلة لمواضيع يُمكن أن تكون في صلب ندوات حوارية:

"العنصريّة في الرياضة", و"العنصريّة في الشبكات الاجتماعية" وما إلى ذلك. كذلك, فإن قصصا شخصية لمتضررين/ات من العنصريّة يُمكن أن تشكّل دليلا قويا على خطورة الظاهرة وأهمية النضال ضدها. قصص النجاح في هذا السياق مهمة أيضا. تجدون في الجزء الأخير من هذا الفصل فعاليات نوصي بها يُمكن القيام بها داخل المدرسة ضمن سلة الثقافة التي توفرها وزارة المعارف.

"يوم احتفالي" في المدرسة: يُمكن أن تنظموا يوما احتفاليا تتويجي في المدرسة يكرّس للتربية لمناهضة العنصريّة. يُمكن ليوم كهذا أن يتضمن: مشاهدة فيلم أو عرض فني آخر, تنظيم محاضرة أو ندوة, تنظيم معرض للطلبة وتمرير حصص خاصة في الصفوف في مواضيع التدريس المختلفة. نوصي بأن يشارك الطلبة بفاعلية في التحضير لهذا اليوم (أنظروا بند "أعمال ومعارض الطلبة" في بند د. أدناه).

فعاليات بمشاركة مركّزي/ات المواضيع التدريسية: يُمكن المبادرة إلى أيام احتفالية "محلية" وفق مواضيع التدريس المختلفة, وكذلك مشاريع خاصة تتصل بمجالات دراسية عينية. مثلا: مسابقة في الإنشاء في اللغات, إبداعات طلبة الفنون, عرض أفلام أو تقارير صحفية أعدّها طلبة موضوع الإعلام أو السينما, وظيفة في موضوع علم الاجتماع وما إلى ذلك.

دعوة ممثلي المجتمع والأهالي: يُمكن أن تجنّدوا المجتمع المحلي والأهالي للمهمة ودعوتهم للمشاركة في الندوة المتصلة بالموضوع أو ليحاضروا في الصفوف. يُمكن مثلا أن تبادروا إلى مؤتمر يُشرك جهات في المجتمع, أهالي الطلبة وشخصيات اجتماعية ليتحدثوا عن مواجهة المظاهر العنصريّة وعن قضايا ذات صلة بالنسبة للمجتمع المحلي حيث تنشط المدرسة.

ج. فعاليات اجتماعية خارج المدرسة

جولات: يُمكن تنظيم جولات لأهداف عينية تُعنى بظواهر محددة للعنصرية في أماكن مختلفة من البلاد. يُمكن الاستعانة بمرشدي/ات منظمات المجتمع المدني المتخصصين في العنصريّة والاستماع إلى شهادات من السكان. نوصي بتنظيم فعالية تمهيدية وأخرى تلخيصيه للجولة.

رحلات: يُمكن دمج مضامين تتصل بالتربية ضد العنصريّة في الرحلات المدرسية السنوية وأن يُنظم جزء من الرحلات من زاوية نظر اجتماعية مناهضة للعنصرية. يُمكن زيارة متحف أو معرض أو استعراض مظاهر عنصرية في المنطقة التي تصلون إليها ضمن الرحلة وتنظيم فعاليات في الموضوع يحضرها الطلاب من قبل.

المشاركة في مؤتمرات: يُمكنكم وكجزء من سيرورة التعلّم, المشاركة مع الطلبة في مؤتمرات وأيام دراسية تُعنى بموضوع العنصريّة أو حضور مناقشات ذات صلة تجري في لجان الكنيست المختلفة. هنا أيضا نوصي بإعداد الطلبة قبل المشاركة واستيضاح مواقفهم في الموضوع.

سمينارات ولقاءات: يُمكن عقد لقاءات على مدار السنة أو المشاركة في سمينارات مركّزة للحوار مع مجموعات

طلبة مختلفين وإقامة شراكات وتعاون مع مدارس أخرى. يُمكن إيجاد مثال على ذلك في اللقاءات الحوارية بين الطلبة اليهود والعرب في مدرسة السلام في واحة السلام أو في برنامج اللقاءات في جبعات حبيبا.

فعاليات فنية وثقافية: يُمكن تخصيص موارد لفعاليات ثقافية تشكّل أحد المجالات العملية والتجريبية جدا ضمن صلاحيات المركز/ة الاجتماعي/ة. يُمكن إيجاد فعاليات من هذا القبيل في السلة الثقافية لوزارة المعارف (أنظروا ملحق أ) وليس هنا فحسب. من المهم التأكيد على وجود الكثير من الفعاليات الأخرى بما فيها فعاليات في مستوى المجتمع حيث المدرسة. يُمكن الاستعانة في هذا الصدد بالمسارح ومؤسسات ثقافية.

العمل الاجتماعي: نوصي بالمبادرة إلى فعاليات ضد العنصريّة خارج جدران المدرسة بالتنسيق مع السلطات المحلية ومنظمات مختلفة. أفكار ممكنة: دهان جدار بشعارات مناهضة للعنصرية, توثيق مظاهر عنصرية والطلب إلى الجهات المختصة فحص ومعالجة الحالات التي تمّ اكتشافها, تنظيم فعاليات مشتركة مع حركات شبيبة ومراكز جماهيري وما إلى ذلك.

د. مشاركة الطلاب

الالتزام الذاتي: المشاركة المجتمعية/ النضوج الاجتماعي- من الممكن توجيه الطلاب للأماكن التي تعالج قضايا العنصريّة والتمييز أو التهميش في أطر تطوعية. كذلك, من الممكن أن تشمل الوظائف النهائية التي على الطلبة تقديمها مركّبا من التربية لمناهضة العنصريّة, في حال يكون الموضوع ذا علاقة بالمشروع الذي نفذّه/ ته الطالب/الطالبة. مركّب التعلم عن طريق التجربة, والذي يقوم عليه الالتزام الذاتي, يُتيح تذويت مباشر لأهمية محاربة العنصريّة وكذلك التفكير والبحث حول أسباب وإسقاطات ظواهر عنصرية معينة. مرافقة مناسبة من مركز/ة الالتزام الذاتي, والتي ت/يعرف كيف يسلط الضوء على نقاط مختلفة تتعلق بالعنصريّة من خلال العمل التطبيقي, سيكمل العملية وسيضمن سيرورة جذرية في التربية لمناهضة العنصريّة.

مجلس الطلاب: من الممكن توجيه نشاط المجلس للعمل على موضوع العنصريّة والتربية لمناهضة العنصريّة. أمثلة على نشاطات مجلس الطلاب في الموضوع: انتخاب للمجلس يضمن تمثيلا للتنوّع بين الطلاب, إجراء النقاشات مع اعضاء وعضوات المجلس من أجل تطوير الوعي في الموضوع, المبادرة الى فعاليات لمناهضة العنصريّة في المدرسة بقيادة المجلس.

مشاريع وعروض للطلاب: نوصي بتنظيم عروض تصوير, رسم أو كتابة ملصقات في موضوع العنصريّة وعرضها في أروقة المدرسة. يُمكن تكريس زاوية ثابتة في المدرسة مع أعمال تتبدل من انتاج الطلاب في الموضوع. نشاطات من هذا النوع تسهم في جعل رسالة المناهضة للعنصرية مرئية وتضيف مركبا هاما للأمر. يُمكن أيضا القيام باعتماد مشاريع افتراضية تتطلب مشاركة الطلاب مثل: الكتابة على صفحات الفيسبوك ضد العنصريّة في اليوم العالمي, المبادرة إلى إطلاق عريضة للطلاب من أجل رفع الوعي لنضال معين ضد العنصريّة, إنتاج افلام قصيرة ونشرها في الشبكة. يُمكن ملاءمة المشاريع والمعارض في إطار مجالات تعلّم معينة مثل الاعلام والسينما والفنون, ومن ثمّ دمجها في الاطار العام وليس تحت إطار تعليمي معين.

الميديا المدرسية: في المدارس التي يوجد فيها محطة راديو أو جريدة مدرسية من يُمكن التعامل مع موضوع العنصريّة بشكل مُبدع وخلاّق. مثلا, يُمكن في اليوم العالمي لمناهضة العنصريّة القيام بيوم بث خاص تسمع فيه أغان تحمل رسائل ضد العنصريّة لفنانين معروفين كناشطين في الموضوع. يُمكن إصدار عدد خاص للجريدة يقوم بمعالجة الموضوع على شرف المناسبة. يُمكن, أيضا تشجيع الطلاب (وكذلك المعلمين والمعلمات) لاقتراح مقالات تتناول موضوع كيفية التعامل التربوي مع العنصريّة لنشرها في الصحافة المحلية.

ملحق : مناسبات حقوق الإنسان التي تشكل فرصة للتربية ضد العنصريّة

يوم الصحة النفسية العالمي, 10/10. ترعاه منظمة الصحة العالمية والفيدرالية العالمية للصحة النفسية (World Federation for Mental Health) بهدف رفع الوعي العام لمجال الصحة النفسية وتطوير النقاش لمنع المشاكل النفسية ومعالجتها وتطوير التعامل الاجتماعي معها.

يوم ذكرى مجزرة كفر قاسم 29/10. عشية نشوب حرب سيناء في العام 1956, فرضت قوات الأمن حظر تجوّل على القرى العربية في المثلث. في أثناء عودة المزارعين والعمّال وأبناء عائلاتهم الذين لم يعرفوا عن الحظر إلى بيوتهم في كفر قاسم . أطلقت عليهم النار. قُتل جراء ذلك نحو 49 شخصا من بينهم نساء وأولاد وبنات. تم تقديم شرطيين وضباط في "الجيش" وحرس الحدود شاركوا في المجزرة إلى المحاكمة, وأدينوا بدعوى أنهم "نفّذوا أمرا غير قانوني بالأصل يرفرف فوقها علم أسود", إلا أنهم حظوا بعفو, بعد عام. أما قائد الوحدة, فقد تم تغريمه بعشرة قروش لأنه "خرق الصلاحية".

يوم التسامح العالمي, 16/11. أعلنته الأمم المتحدة في العام 1996 بهدف رفع الوعي لموضوع التسامح بوسائل تربوية, ومن خلال فعاليات مخصصة للجمهور الواسع. التسامح هو من بين القِيَم الأساسية للدمقراطية وتتيح العيش المشترك حتى في ظروف الاختلاف الحاد في الرأي وغياب الاتفاق. تُتيح التربية للتسامح تطوير تفكير نقدي ومركّب, وتقصي غياب التسامح الذي يعني حضور التمييز والعنف وانعدام العدل, الذي ينبع من غياب المعرفة ومن الخوف.

يوم الطفل العالمي, 20/11. يخصص هذا اليوم لتطوير الوعي لحقوق ورفاهية وصحة أطفال العالم وتشجيع الأخوة والتقبّل والتفاهم بين الأطفال. أقرّت الهيئة العامة للأمم المتحدة في العشرين من تشرين الثاني 1989 معاهدة حقوق الطفل التي تفصّل واجبات الدولة تجاه الأطفال فيها. للأطفال حقوق كما لكل إنسان, وفي جزء من الحالات ينبغي أن تتوفّر لهم حماية خاصة لأنهم غير قادرين دائما على الدفاع عن أنفسهم وعن حقوقهم.

اليوم العالمي للنضال ضد العنف الموجّه على المرأة, 25/11. يشمل العنف ضد النساء العنف الجسدي والعنف اللفظي والتنكيل النفسي والاعتداء الجنسي وما إلى ذلك. في إسرائيل حوالي 200.000 مرأة تعاني من العنف من جانب شريكها; واحدة من كل ثلاث نساء تتعرض لاعتداء جنسي خلال حياتها.[2] دعت الأمم المتحدة في إطار الإعلان عن يوم مناهضة العنف ضد النساء إلى تنظيم نشاطات لرفع مستوى الوعي العام لمسألة العنف ضد النساء في المجتمع. الحاجة إلى يوم كهذا تنبع من أن الجمهور لا يعرف على الغالب الحجم الحقيقي لظاهرة العنف ضد النساء بل إن جزءا من هذه الاعتداءات لا يُبلّغ عنها للسُلطات.

اليوم العالمي لإلغاء الرقّ, 2/12. العبودية/الرقّ نظام عمل يقوم على استعباد إنسان لإنسان آخر فيكون تابعا له في كل مستوى. تشمل العبودية في الراهن ظواهر الاتجار بالأطفال أو استعمالهم في الحروب والاتجار بالنساء. في بداية سنوات الألفين, تم في إسرائيل الاتجار بنحو 3000 امرأة وفتاة كل عام. لم يتم حتى الآن اجتثاث الظاهرة نهائيا[3]. إضافة إلى ذلك, فإن عمالا أجانب وصلوا إلى إسرائيل لغرض العمل ودفعوا لقاء ذلك مبلغا ماليا كبيرا, يعملون في ظروف عمل مُهينة ويتم احتجازهم ضمن "سياسة تقييد" يكونون فيها ملزمين بالبقاء مع المقاول ولا يستطيعون الاستقالة, ويتلقون أجرًا ضئيلا. في اليوم العالمي لمناهضة الرقّ تتاح لنا الفرصة لرفع مستوى الوعي لموضوع العبودية الحديثة ولأهمية اجتثاث الظاهرة.

اليوم العالمي للأشخاص ذوي الإعاقات,3/12. الإعاقة هي محدودية في الأداء الجسدي أو النفسي تكون منذ الولادة أو مكتسبة خلال الحياة. وقد تكون جزئية أو كاملة. في إسرائيل, حوالي 1.6 مليون مواطن مع إعاقات.[4] هدف هذا اليوم زيادة الوعي لأهمية شمل ذوي الإعاقات في كل نواحي الحياة بمساواة واحترام.

اليوم العالمي لحقوق الإنسان, 10/12. في هذا اليوم من العام 1948, أقرّت الهيئة العامة للأمم المتحدة

2. فيتسو, "جدول العنف من فيتسو للعام 2013", http://www.wizo.org.il/page_34983; اتحاد مراكز مساعدة ضحايا الاعتداءات الجنسية في إسرائيل, "حقائق تتصل بالاعتداءات الجنسية" http://www.1202.org.il/template/default.asp?siteID=1&catId=10&maincat=6.

3. تنسيق النضال ضد الاتجار بالبشر, وزارة القضاء, "الاتجار لغرض الدعارة والاستغلال الجنسي" http://index.justice.gov.il/Units/Trafficking/Tip/Sexualexploitation/Pages/sexualexploitation.aspx.

4. مفوضية المساواة في الحقوق لأناس مع إعاقات, وزارة القضاء, "أناس مع إعاقات في إسرائيل, 2011", http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/7381032C-1961-445D-88F0-58F037BE0E02/37380/reportnew.pdf

"الإعلان العالمي لحقوق الإنسان". يفصّل الإعلان الحقوق الشخصية المختلفة التي ينبغي على الدولة أن تحميها. التعلّم عن حقوق الإنسان والمواطن والحفاظ عليها أمر جوهري لوجودنا كبشر وكمواطنين في الدولة الديموقراطية. وعليه, من المناسب أن نُعنى بهذا الموضوع في كل سنة من جديد. في كل عام يُحيي جهاز التعليم يوم حقوق الإنسان بدروس خاصة ولقاءات ومحاضرات وغير ذلك.

اليوم العالمي للمهاجرين, 20/12. حتى لو لم يكونوا مواطنين فإن مهاجري العمل هم بشر يستحقون احترام حقوقهم, وعلى الدولة المستقبلة واجب حماية حقهم في الأمن والكرامة وشروط السكن والعمل المُنصفة. تم تحديد اليوم العالمي للمهاجر بأيدي الأمم المتحدة للإشارة إلى إسهام مهاجرات ومهاجري العمل في حياة لدول التي يمكثون فيها ولتطوير حماية حقوق الإنسان لهؤلاء المهاجرين. خلافا لدول أخرى, لا تتوفّر للمهاجر في إسرائيل فرصة الحصول على الجنسية فيما حقوقه الأساسية غير منصوص عليها في القانون ويتمّ انتهاكها بشكل دائم.

اليوم العالمي لذكرى المحرقة, 27/1. حرّرت قوات الجيش الأحمر السوفييتي في 27 من كانون الثاني 1945, معسكر الإبادة أوشفيتس . بيركناو. وقررت هيئة الأمم المتحدة في تشرين ثانٍ 2005 أن يكون هذا التاريخ ذكرى ضحايا المُحرقة. يُتيح لنا يوم الذكرى العالمي للمحرقة فرصة للحديث عن الأيديولوجية العنصريّة التي أفضت إلى المحرقة, وإلى حالات أخرى تم فيها إبادة شعوب في القرن العشرين. في العديد من الدول يتمّ في هذا اليوم إجراء مراسم ذكرى حكومية ومناطقية ومحلية. تجري طقوس كهذه في إسرائيل في يوم الكارثة والبطولة, في السابع والعشرين من نيسان في كل عام.

يوم المرأة العالمي, 8/3. في شهر آذار 1911 سار, لأول مرة, أكثر من مليون امرأة ورجل في أنحاء أوروبا للمطالبة بالمساواة في الحقوق بين الجنسين. يُشير يوم المرأة العالمي إلى الإنجازات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للنساء في أنحاء العالم. وجاء للاعتراف بحقيقة أن تطور أي مجتمع مشروط باشتراك فعّال وبمساواة تامة للمرأة. بالرغم من الإنجازات, فإن النضال لا يزال بعيدا عن نهايته. لا تزال مظاهر العنف ضد النساء وقتلهن منتشرة في أنحاء العالم وفي إسرائيل, أيضا; إقصاء وإهانة النساء في الحيز العام; فارق من عشرات بالمئة بين متوسط أجر الرجال وذاك لدى النساء ومظاهر جنسانية مُضطهِدة وما إلى ذلك.

اليوم العالمي لإلغاء التمييز العنصري, 21/3. في 21 آذار 1960 اجتمع في بلدة شرفويل في جنوب أفريقيا آلاف المواطنين السود في مسيرة احتجاجية ضد "قوانين التنقّل" (pass laws) التي قيّدت جدا حقوق التنقل والعمل للمواطنين غير البيض. فتحت الشرطة عليهم النار وقتلت تسعة منهم في حادثة سميت في حينه بـ"مجزرة شرفويل". أعلنت الهيئة العامة للأمم المتحدة في العام 1966 إحياء اليوم العالمي لإلغاء التمييز العنصري في 21/3. وزارة المعارف في إسرائيل, أيضا, تدعو المدارس إلى إحياء اليوم العالمي لمناهضة العنصريّة.

اليوم العالمي لمناهضة الهوموفوبيا, 17/5. قررت منظمة الصحة العالمية في العام 1990 إزالة المثلية الجنسية من قائمة الإعاقات النفسية, قرار شكّل خطوة هامة في الطريق إلى الاعتراف بحرية الميل والهوية الجنسية والجندرية كحق أساسي للإنسان. وفي إسرائيل, رغم التقدم المثير للاحترام في التعامل القِيَمي والقانوني تجاه مجتمع المثليين والمثليات في العقدين الأخيرين, فإن مساواتهم لم تتحقق ولا تزال بعيدة عن أن تكون مفهومة ضمنا.

اليوم العالمي للاجئ, 20/6. هدف هذا اليوم تحية إكبار لشجاعة ومثابرة اللاجئين والالتزام بحقوق الإنسان خاصتهم والتنديد بالعنف والقمع والحروب التي تحوّل بني البشر إلى لاجئين. أقرّت الهيئة العامة للأمم المتحدة معاهدة تتصل بمكانة اللاجئين في العام 1951, وهدفها ضمان الحماية للأشخاص الملاحقين في أوطانهم ويُضطرون للفرار منها بحثا عن النجاة. وقد صدّقت على المعاهدة منذ ذلك الحين نحو 147 دولة منها إسرائيل. ومع هذا, لم تعتمد إسرائيل إلى الآن, أي تشريع في موضوع منح حق اللجوء للاجئين. غالبية طالبي اللجوء يُعتقلون لدى وصولهم إسرائيل لفترات غير محددة في منشآت اعتقال خاصة بنتها الدولة لهم. ولا يُطلق سراحهم إلا بعد أن تمتلئ المعتقلات بهم. يحصل غالبية طالبي اللجوء على تصريح مؤقت بالمكوث دون أي مساعدة من الحكومة, ويحصلون على مكانة لاجئ في حالات خاصة فقط.

امثلة لتخطيط دروس

1. صفّ نظيف من أقوال عنصرية

مدّة الفعالية: قسم أ. 45 دقيقة, قسم ب. 45 دقيقة.

وسائل مساعدة: بطاقات فارغة بأربع ألوان مختلفة.

الاهداف:

- التعرّف على مصطلح الاختلاف
- التعرّف على مصطلح العنصريّة.

لصفوف: الأول و الثاني

قسم أ

يُطلب من التلاميذ التوزع على أربع مجموعات في زوايا الصف الأربع. في البداية يتم التوزيع حسب لون الشَعر. يُعطى لكل تلميذ/ة في المجموعة الأكبر بطاقة من اللون نفسه.

نواصل اللعبة ونطلب هذه المرة من التلاميذ التوزّع حسب قياس الحذاء. نعطي كل تلميذ في المجموعة الأكبر بطاقة من اللون ذاته.

بعد ذلك نوزّع تلاميذ الصف مرتين أخريين: مرة حسب لون العينين ومرة حسب الطول. وفي كل مرة يُعطى كل تلميذ/ة في المجموعة الأكبر بطاقة من اللون ذاته.

بعد انتهاء اللعبة نحصي كم بطاقة جمع/ت كل تلميذ/ة. التلاميذ الذين حصلوا على أكبر عدد من البطاقات يستطيعون أن يسنوا قانونا واحدا يُلزم المجموعة. ننتظر 10 دقائق ونراقب ما يحصل.

نطلب من المجموعة أن تعلن عن القانون الذي تريد أن يسري على بقية المجموعة.

أسئلة للنقاش بعد اللعبة:

- هل أحببتم اللعبة ولماذا. ماذا شعرتم؟
- كيف شعر التلاميذ الذين جمعوا العدد الأكبر من البطاقات؟ كيف شعر التلاميذ الذين حصلوا على بطاقة واحدة أو لم يحصلوا البتة؟
- هل حصلتم على البطاقات بفضل شيء فعلتموه أو بفضل صفة لا سلطة لكم عليها؟
- هل تفكرون أنه من العدل أن يقرّر التلاميذ الذين حصلوا على أكبر عدد من البطاقات بالنسبة للمجموعة؟
- هل شعر التلاميذ الذين لم يكونوا جزءًا من المجموعة المقررة؟
- هل من المُنصف أن المجموعة التي سنّت القانون لم تتشاور مع بقية التلاميذ؟
- للماذا من الأفضل أن تكون جزءًا من أكثرية؟ لماذا من غير الجيد أن تكون جزءًا من أقلية؟
- هل تستطيعون بناء اللعبة من جديد بشكل تكون أكثر إنصافا وتدمج مجموعات مختلفة؟
- هل سمعتم عن كلمة عنصرية؟ ما هو معناها حسب رأيكم؟ هل ما شاهدناه في اللعبة يُمكن أن يُعرّف على أنه عنصرية ولماذا؟

ملاحظة للمعلّم: ننصح بمراجعة تعاريف مصطلح العنصريّة في ملحق الفعالية "العنصريّة وحقوق الانسان" في نهاية هذا الفصل.

قسم ب

نكتب كلمة عنصرية على اللوح ونسأل التلاميذ إذا ما سمعوا هذه الكلمة من قبل ومتى. ماذا تعني بالنسبة لهم؟ متى يستعمل البالغون هذه الكلمة؟ هل مروا بتجربة عنصرية؟ ما هو القول العنصري؟ كيف يشعر حسب رأيهم أولاد تعرّضوا لأقوال عنصرية؟ ماذا يفكّرون أن يعملوا حتى يكون الصف خاليا من العنصريّة؟

مدة الفعالية: 90-40 دقيقة.

الأهداف:

- فهم ظاهرة العنصريّة على ميزاتها وتفسيراته
- رفع الوعي بخصوص ظاهرة العنصريّة بشكل عام والعنصريّة في الصف والمدرسة بشكل خاص
- تشجيع التلاميذ العمل على التصدي لظاهرة العنصريّة في المجتمع.

2. ما هي العنصريّة؟

فعالية 1: العنصريّة في الحياة اليومية

لصفوف السابع و الثامن

مقدمة

ينكشف التلاميذ من خلال هذه الفعالية إلى تعريف العنصريّة وما يميزها. يواجه التلاميذ حالات وأحداث من الحياة اليومية وسيكون عليهم أن يقرروا إذا كان فيها عنصريّة أم لا. في الختام يعدّ التلاميذ تقريرا عن صورة الوضع بالنسبة للعنصرية في البيئة المدرسية ويعملون على اجتثاث الظاهرة.

قسم أ:

نكتب على اللوح كلمة عنصرية ونطلب من التلاميذ أن يذكروا كلمات تخطر على بالهم لدى سماع الكلمة؟ ما هي المشاعر التي تثيرها فيهم؟

نعرض على اللوح تعريفين لكلمة عنصرية: (من المفضل إعداد بطاقات بشكل مسبق مع تعريفات وتعليقها على اللوح):

تعريف 1

ما هي العنصريّة؟

"مُلاحقه, اضطهاد, إهانة, تحقير, إظهار عداء, عدوانية أو عنف, أو التسبب في سجالات تجاه جمهور أو قطاعات من السكان, وكل ذلك بسبب لون بشرة أو انتماء لعرق أو أصل قومي. إثني". (من بند 144 في قانون العقوبات).

تعريف 2

ما هي العنصريّة؟

وصم شخص أو مجموعة على أنهما أدنى, على أساس صفات نمطية يُعبّر عنها بلغة بيولوجية أو اجتماعية أو ثقافية. ضمن الخطاب العنصري تعتبر هذه الصفات إشارة للدونية وغير قابلة للتحوّل وجوهرية بالنسبة للمجموعة.[1]

قسم ب- سير الفعالية

تمهيدا للفعالية ينبغي جمع تقارير وقصص توثّق حالات عنصرية داخل المجتمع الذي نعيش فيه.

(في الملحق 1 اقتراحات لقصص يُمكن استعمالها وقت الحاجة).

يتوزّع التلاميذ على أربع مجموعات داخل الصف. تقرأ كل مجموعة حالة وتجيب على الأسئلة التالية:

- هل نحن بصدد حالة عنصرية؟ سوّغوا الإجابات.
- ضد مَن تم توجيه العنصريّة في الحالات أمامكم؟
- هل تعرفون أشخاصا ضحايا عنصرية أو تمييز؟ احكوا عن حالات مررتم بها بأنفسكم, أو سمعتم عنها من أصدقاء.
- كيف شعرتم؟/ماذا يشعر هؤلاء الناس؟
- أي حقوق إنسان انتُهكت جراء العنصريّة؟

- لماذا ينبغي ألا نصمت حيال مظاهر العنصريّة؟
- هل تمسّ هذه الظاهرة الديمقراطية. حسب رأيكم؟
- ماذا ينبغي أن نفعل للتصدي لهذه الظاهرة؟

تلخيص:

العنصريّة ليست ظاهرة خاصة بإسرائيل, وإنما ظاهرة عالمية. وحسب التعريفات الكلاسيكية هي نظرية أنتروبولوجية. بيولوجية تصنّف الأشخاص إلى أعراق مختلفة من خلال توزيع الناس على أساس خصائص وصفات بيولوجية وتصنف هذه الأعراق بين أعراق "متفوقة" وأخرى "دنيا". بموجب هذه النظرية تُنسب للأعراق المتفوقة تفوقا عقليا وصفات بيولوجية سامية قياسا بالأعراق "الأدنى". مثل هذه التصنيفات بدأت في القرن الـ 19 على هيئة نظريات عرقية غير علمية شكّلت نظرية داروين قاعدتها العلمية. ما ميز هذه النظريات هو تأسيسها "العلمي" المزعوم.

مع الوقت اتسعت تعريفا مصطلح "العنصريّة", بحيث إنها لا تركّز فقط على تفوق أشخاص أو مجموعات على خلفية عرقية, بل أيضا على رؤية تفوق هؤلاء على أشخاص ومجموعات أخرى في المجتمع لهم صفات ثقافية واجتماعية مشتركة مثل الانتماء لقومية أو دين أو مجموعة إثنية وهكذا. تبنت الأمم المتحدة في العام 1966 تعريفا واسعا لمصطلح "العنصريّة", التي ترد في المعاهدة لاجتثاث أشكال العنصريّة والتمييز, وتنص على أن العنصريّة هي:

> "أي تمييز أو استثناء أو تقييد أو تفصيل يقوم على أساس العرق أو اللون أو النسب أو الأصل القومي أو الاثني ويستهدف أو يستتبع تعطيل أو عرقلة الاعتراف بحقوق الإنسان والحريات الأساسية أو التمتع بها أو ممارستها, على قدم المساواة, في الميدان السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي أو في أي ميدان آخر من ميادين الحياة العامة" البند أ من المعاهدة).

(تعرض المعلمة تعريف الأمم المتحدة للعنصرية أمام التلاميذ. يُمكن تحضير التعريف على لوحة وتعليقها)

ملحق لفعالية أ

حالة 1: أولاد عرب أبناء 12 تعرضوا للاعتداء بأيدي مسافرين في حافلة في القدس

تعرّض أولاد عرب في ألـ 12 إلى اعتداء من مسافرين بالغين في حافلة في القدس. كان هذا في نهاية اليوم الدراسي عندما صعد حوالي عشرة من تلاميذ الصف السادس من المدرسة الثنائية اللغة في القدس إلى حافلة تتجه إلى حي "بسغات زئيف". اكتشف زوجان من المسافرين خلال الرحلة أن التلاميذ يتحدثون اللغة العربية فيما بينهم. بدأ الزوجان بالشتم وإطلاق العبارات العنصريّة تجاه التلاميذ. أحدهما بصق العلكة من فمه باتجاه التلاميذ. بعد أن نزل الزوجان المضايقان من الحافلة واصلت مسافرة بالغة المضايقات. حسب شهادات التلاميذ كما أدلوا بها أمام إدارة المدرسة شتمتهم المسافرة لدقائق طويلة. وقالت, فيما قالته, "اخجلوا أنكم بني بشر", "قرود", "لا حقّ لكم في العيش" وغيرها. بعد ذلك بدأت المسافرة بمهاجمتهم جسديا. ومما فعلته أنها ضربت وشدّت شعر إحدى التلميذات. عندها فقط وافق السائق أن يوقف الحافلة. وبعد أن رفضت المعتدية النزول استدعى الشرطة التي احتجزتها للتحقيق.

حالة 2: دانئيل أورياة وجادي بكادو, من النشطاء القياديين في مناهضة التمييز ضد الطائفة الأثيوبية في إسرائيل تقدما بدعوى تعويضات بقيمة 120 ألف شيكل في محكمة الصلح في هرتسليا ضد نادي "القط والكلب" ونادي "هبوبا مارا", في تل أبيب بادعاء أنهما تعرّضا للتمييز مهين بمنعهم من الدخول

على خلفية أصلهم خلافا لصديقين لهما فاتحا البشرة دخلا على مرأى منهما قبل دقائق دون أي عائق.

حسب أقوالهما, خرجا, يوم 20/10/2009, لقضاء الوقت مع أصدقائهما في نوادٍ في تل أبيب إلا أنهما لم يستطيعا تجاوز عملية الانتقاء على باب النوادي وبقيا في الخارج فقط بسبب أصلهما.

حالة 3: "الأرنب الأبيض" معروف لمحبي الرسوم المتحركة, ولأولئك الأقل اهتماما, بقصص "أليسا في بلاد العجائب". نذكر الشخصية المحبوبة للأرنب السريع من فيلم "وولت ديزني" القائم على أساس كتاب لويس كارول. لكن الشخصية المرسومة تختلف كليا عما هي في الواقع. مؤخرا تدور في الولايات المتحدة محاكمة ضد "ديزني" بدعوى أن شخصا عمل في البارك التابع للشركة ولبس هيئة الأرنب تعامل بعنصرية تجاه الأولاد سود البشرة.

في الأشهر الأخيرة تقاضي عائلة مسان دييغو في ولاية كاليفورنيا شركة أفلام الرسوم بهدف منع تكرار حالات مشابهة حصلت مع أبنائها. حسب العائلة, ساعة زاروا البارك التقوا "الأرنب الأبيض" الذي امتنع عن معانقة الطفلين ورفض إمساك أيديهم . خلافا لما فعله مع أولاد "بيض". "اقتربت منه لكنه أدار لي ظهره". قال جييسن بلاك ابن السادسة. وعندما سُئل من قبل مراسلة شبكة "فوكس" الأمريكية كيف شعر في اللحظة ذاتها قال: "مُحزن".

شقيق جييسن الأكبر, إليجيه, أراد فقط أن يُمسك بيد الأرنب. "حاولت الإمساك بيده إلا أنه أزاح لي يدي", قال. وقال والد الطفلين أن أفراد الأسرة اعتقدوا أنهم بشأن سياسة جديدة لدى شركة ديزني تقضي ألا تُمسك "الدمى" الأولاد. إلا أن اعتقادهم خاب عندما رأوا الأرنب يعانق أولادا بيض البشرة. "سبب الأمر لولديّ مشاعر فظيعة" قال الأب. عرض أفراد العائلة أمام إدارة "ديزني" الصور فاقترحت عليهم بطاقة VIP. رفضوا الاقتراح وطلبوا اعتذارا وفصل العامل العنصري حسب قولهم. "القضية مبدئية وهي بشأن ما الذي ستفعله لتغيير الوضع للأفضل وضمان عدم تكرار ما حصل مع عائلات أخرى", قالت العائلة.

حالة 4: أولاد أثيوبيون ناموا على الأرض.

وصل حوالي 200 من الأهالي وأولادهم إلى مجمع الدوائر الحكومية في بئر السبع للتظاهر ضد التمييز على خلفية عرقية في روضة "أوتسار هحييم" في المدينة. حسب أقوالهم يتم التعليم في هذه الروضة في صفين منفصلين . الأول, للأولاد من اصل أثيوبي والثاني, لسواهم من الأولاد. وقد حضر للتظاهر ممثلون عن السكان الأثيوبيين الذين حاولوا أن يغلقوا المفرق المجاور. حسب أقوال الأهالي, الأولاد الأثيوبيين مركزين في مبنى منفصل تماما عن الأولاد البيض ومسؤول عنهم طاقم تربوي منفصل طيلة ساعات اليوم. الروضة المنفصلة لا تتوزع على فئات عمرية مختلفة وإنما يضمّ سوية أطفال صغار جدا وأطفال في سنّ الروضة الإلزامية. بالمقابل, الروضة الأخرى موزّعة كما هو مطلوب على مجموعات عمرية مختلفة.

احتج الأهالي على التمييز في الشروط التي يتم فيها إيواء الأطفال. حسب الأهالي, الشروط في الروضة المنفصلة حيث الأولاد الأثيوبيين سيئة للغاية ومبنى الروضة والتجهيزات فيه غير مناسبة لروضة أطفال. مقابل ذلك في الروضة الأخرى شروط أفضل بما لا يُقاس.

حالة 5: نُشر قبل عدة سنوات أن إدارة فريق بيتار القدس لكرة القدم تخطط لتدعيم الفريق بلاعبيْن مسلمين من الشيشان. في أعقاب ذلك خرج قسم من المشجعين باحتجاج صارخ وعنصري هدفه إرسال رسالة واضحة للإدارة وهي" لن يلعب مسلمون في الفريق". وتم التعبير عن الاحتجاج برفع لافتات وهتافات عنصرية في المباراة الأخيرة للفريق. ينضم هذا الحدث إلى أحداث كثيرة أخرى على مدار عمر الفريق حيث عارض مشجعون له وصول لاعبين عرب ومسلمين إلى الفريق. تجدر الإشارة إلى أن مظاهر العنصريّة من المشجعين وكذلك من اللاعبين منتشرة في ملاعب كرة القدم الإسرائيلية وفي العالم أيضا وغير محصورة في مشجعي بيتار فقط. مع هذا يبدو أن الدعوة القاطعة إلى رفض لاعبين بسبب أصلهم العربي و/أو المسلم هو التعبير الأخطر عن العنصريّة في الرياضة الإسرائيلية. [5]

5. انظروا: غاي بن زيف,كوهين: "لا افهم المشجعين, يجب العيش مع المسلمين", one كرة قدم اسرائيلية, 26.1.13, http://www.one.co.il/Article/212012.html; "العنصريّة في الملاعب" مقال افتتاحي في هآرتس, הארץ, 28.1.2013, http://www.haaretz.co.il/opinions/editorial-articles/1.1916149.

فعالية 2 : استطلاع العنصريّة في الصف والمدرسة

لصفوف السابع. الثامن

مدة الفعالية: 90-45 دقيقة.

قبل أيام من الحصّة, اطلبوا من التلاميذ أن يوثّقوا حالات أو أقوال في المدرسة والحياة اليومية المشكوك في أنها عنصرية. اطلبوا في بداية الحصة من التلاميذ أن يشاركوا زملاءهم في الصف في الأقوال التي جمعوها وتتصل بمجموعات أخرى في المجتمع الإسرائيلي: السكان من أصل أثيوبي, من أصل روسي, من القفقاز وغروزيا, أشكنازوطوائف شرقية, حريديم وعلمانيين, عرب, مهاجرو العمل ولاجئون.

افتحوا نقاشا حول الأسئلة التالية:

- هل هناك أناس لم يسمعوا أو يروا بتاتا ملاحظات عنصرية؟
- كم من الأقوال العنصريّة أسمعت؟
- أي المجموعات الأكثر معاناة من الملاحظات العنصريّة؟
- ماذا تشعرون في أعقاب ما وجدتموه؟
- هل توقعتم ملاحظات كهذه؟ هل كانت هناك مفاجآت؟
- ما رأيكم, هل الوعي للتعابير والأقوال العنصريّة يُمكن أن يُفضي إلى الحدّ من الظاهرة؟

نقاش تلخيصي في الصف:

لماذا ينبغي عدم السكوت عن مظاهر العنصريّة؟ هل ظاهرة كهذه تُعطّل الديمقراطية برأيكم؟ ماذا يُمكن أن نفعل في مواجهة الظاهرة؟

فعالية 3: نتصدى للعنصرية

لصفوف: الخامس حتى الثامن.

الأهداف:

- رفع الوعي بخصوص ظاهرة العنصريّة بشكل عام والعنصريّة في الصف والمدرسة بشكل خاص
- تشجيع التلاميذ العمل على التصدي لظاهرة العنصريّة في المجتمع.

مدة الفعالية: 90-40 دقيقة.

وزّعوا الصف لثلاث مجموعات. تحصل كل مجموعة على بطاقة تشمل قصة الشخصية (أنظروا ملحق 2).

تقرأ كل مجموعة القصة وتناقش نوع الادعاء الذي تطرحه وسُبل النضال التي اعتُمدت لتغيير الوضع. بعد ذلك, يعود التلاميذ إلى الهيئة العامة. يروي مندوب عن كل مجموعة القصة باختصار أمام الصف.

أسئلة للنقاش (15 دقيقة):

- ماذا شعرتم بعد قراءة القصة؟
- لو أنكم كنتم مع هذه الشخصيات في الزمان والمكان هل كنتم ستنضمون إليهم؟
- هل غيّرت هذه القصص برأيكم وجه التاريخ؟ كيف؟
- ما المشترك لكل هذه القصص؟ (إجابة ممكنة: في كل الحالات الحقوق لم تُعطَ بل ينبغي المطالبة بإحقاقها. في كل الحالات قائدو النضال عملوا رغم الضغوط والتهديدات من الخارج. في كل الحالات النضال أفضى إلى التغيير, ولو تغيير طفيف).

- هل نرى أنفسنا مسؤولين أخلاقيا عن حماية حقوق الناس الآخرين أو أن اللامبالاة والمسافة يتغلبان علينا؟
- هل نحن أقوياء بما فيه الكفاية للتمسّك بحقوقنا أو أن الأثمان التي ينطوي عليها النضال تجعلنا نواصل الصمت؟
- ما الفرق بين الطرق النضالية التي رأيناها؟
- أي الطرق تبدو لكم الأكثر نجاعة؟
- هل طرق مختلفة تناسب نضالات مختلفة؟

للتلخيص: حاولنا في هذا اللقاء التعرف على عدد من النضالات المتصلة بحقوق الإنسان والتي قادها أناس "عاديون". نجاح هذه النضالات يبعث الأمل بالنسبة للقدرة على تغيير الواقع بواسطة العمل الجماهيري الفعّال.

ينبغي التأكيد على مسؤولية كل مواطن/ة في النضال ضد العنصريّة وتشجيع العمل الجماهيري ضد الظاهرة.

ملحق 2

قصص النضالات:

روزة لويز باركس امرأة أفرو أمريكية في ألباما, الولايات المتحدة, وعملت في خمسينايات القرن العشرين كخيّاطة. في تلك الأيام قضى القانون أن على داكني البشرة أن يُخلوا المقاعد في الباص للبيض. في أحد الأيام وبينما كانت باركس عائدة من عملها صعد رجل أبيض وطلب إليها أن تخلي المقعد له. إلا أن روزا باركس رفضت أن تفعل . واعتُقلت. في أعقاب اعتقالها قاد المناضل من أجل حقوق الإنسان مارتن لوثر كينغ حملة مقاطعة على شركة الباصات ليلزمها بالعدول عن سياسة الفصل العنصري. كل سكان المدينة داكني البشرة التزموا بالمقاطعة وأعلنت شركة الباصات البلدية إفلاسها. السكان داكني البشرة ساروا على أقدامهم ورؤساء الجالية نظموا شبكة نقليات بواسطة أصحاب سيارات متطوعين, بل واهتموا بتأمين سيارات المتطوعين بعد أن ألغت شركات التأمين بضغط البلدية بوليصات تأمين هذه السيارات. أوقفت السلطات مارتن لوثر كينغ مما أثار موجة من الاحتجاج الشعبي في كل انحاء الولايات المتحدة. وفي النهاية, في أعقاب قرار المحكمة العليا, تم تغيير القوانين البلدية وسمحوا للأفرو أمريكيين أن يجلسون في الباص بحرية.

الفهود السود حركة احتجاج إسرائيلية أقامها في العام 1971 شبّان من أصل شرقي أرادوا أن يحتجوا على تجاهل المؤسسة للمشاكل الاجتماعية والاقتصادية الصعبة لليهود من أصول شرقية. أراد أعضاء المجموعة أن ينظموا مظاهرة احتجاجا على الاضطهاد إلا أن الشرطة رفضت منحها تصريحا فقرر الفهود تنظيمها بدون تصريح (خلافا للقانون). استطاع الفهود السود أن يطرحوا ضائقة الفقر, والفجوة بين الفقراء وبين الأغنياء والعلاقات الطائفية في المجتمع الإسرائيلي. مظاهرة أخرى لهم جرت بدون ترخيص تم تفريقها بالقوة. إستعمال الشرطة للقوة ورمي الحجارة والزجاجات من جانب المتظاهرين أفضيا إلى إصابة نحو عشرين شخصا. بعد هذا الاحتجاج العنيف أقيمت لجنة شعبية حققت في ادعاءات الفهود السود بوجود غبن. استنتاجات لجنة التحقيق بيّنت أن فئات كثيرة من اليهود الشرقيين تم التمييز ضدها. في أعقاب ذلك, تم زيادة ميزانيات الدوائر الحكومية التي تُعنى بالقضايا الاجتماعية زيادة كبيرة وتم تحويل ميزانيات كبيرة لرعاية الفئات المستضعفة.

المهندس غاندي كان محاميا هنديا قاد حركة الاستقلال الهندية في نضالها ضد حكم الإمبراطورية البريطانية. قام البريطانيون, بعد أن سيطروا على الهند باستخراج الملح وباعوه بأسعارعالية في أوروبا. وقد سنوا قانونا يمنع الهنود من استخراج الملح ويجيز ذلك للبريطانيين فقط. سعى غاندي إلى إخراج البريطانيين من الهند, لكنه رفض استخدام العنف. نظم غاندي مسيرة شارك بها آلاف الهنود, وعلى أثرها خرجوا لاستخراج الملح بأنفسهم وخرقوا القانون البريطاني. اعتقل البريطانيون غاندي ومعه ثمانين ألف متظاهر- لكن الاحتجاج أثار أصداء في كافة نواحي العالم, وأثار انتقادا كبيرا ضد بريطانيا؟ اعتبر هذا النضال واحدا من أنجح الحملات في تاريخ النضالات من أجل حقوق الإنسان, بل إن هناك من يعزون له التأثير على انسحاب بريطانيا وتحقيق استقلال الهند.

3. العنصريّة وحقوق الانسان

لصفوف: التاسع .الثاني عشر

مدة الفعالية: القسم الأول 45 د والقسم الثاني 45 د.

وسائل مساعدة: ينبغي تصوير ملحق أ المتعلق بالعريفات وتحويلها إلى بطاقات للعمل في مجموعات بحيث تكون لكل مجموعة رزمة من التعريفات.

أهداف الفعالية:

- التعرف على التعريفات المختلفة لمصطلح العنصريّة (التعريف القاموسي, القانون الإسرائيلي, معاهدة الأمم المتحدة وتعريفات أوسع حسب الخطاب الأكاديمي في إسرائيل)
- فهم العنصريّة بمفهومها الواسع
- التفريق بين التمييز على أساس عنصري وبين التفريق المقبول.
- معرفة حقوق الإنسان التي تتضرر جرّاء التعامل العنصري

القسم الأول: ما هي العنصريّة؟ فعالية تتصل بتعريفات مصطلح العنصريّة

تعليمات للمعلم:

يقسم المعلم الصف إلى أربع مجموعات. تحصل كل مجموعة على بطاقات وفيها تعريفات مصطلح العنصريّة. يكون على كل مجموعة أن تقرر فيما بينها ما هو التعريف الذي يناسب أكثر من غيره مصطلح العنصريّة. تعود المجموعات بعد ذلك إلى الهيئة العامة. يعرض ممثل عن كل مجموعة التعريف الذي اختارته ويقرأه بصوت عالٍ. وتشرح كل مجموعة لماذا تعتقد أن التعريف الذي اختارته مناسب أكثر من غيره.

بعد أن تستكمل كل المجموعات عرض ما اختارته يحاول الصف كله وضع تعريف واسع لمصطلح العنصريّة.

اسئلة موجهة للنقاش في الهيئة العامة:

- هل فقط النظريات التي تقسم شعوب العالم إلى أعراق عليا وأعراق دنيا تُعتبر عنصرية؟
- ما الفرق بين تعريفات مصطلح العنصريّة التي تتصل بمزايا بيولوجية لمجموعات مختلفة وبين تعريفات تتصل بالفروقات الاجتماعية .الثقافية؟
- لماذا هناك حاجة لتعريف واسع للعنصرية؟
- أي تعبيرات عن العنصريّة موجودة حسب رايكم في المجتمع الإسرائيلي؟

تمهيد للمعلم:

المصطلح الذي يعرّف ظاهرة العنصريّة اليوم لا يتصل فقط بالشكل الضيق للخصائص البيولوجية وإنما بمجمل فكرة تفوق أفراد أو مجموعات في المجتمع على مجموعات أخرى على أساس فروقات ثقافية واجتماعية.

العنصريّة كتصور للعالم يُمكن أن تُترجم لأعمال تمس حقوق الإنسان بواسطة جُملة من المنظومات المُمأسسة (مثلا: التشريع العنصري في ألمانيا النازية, الأبرتهايد في جنوب أفريقيا, قوانين الفصل في الولايات المتحدة وغيرها) أو المنظومات الاجتماعية المُقنّعة (مثل: لجان قبول للبلدات الأهلية دون الاعتراف بأن الهدف هو إقصاء أشخاص على خلفية عنصرية). علاوة على هذه المنظومات فإن العنصريّة تمسّ الأفراد والمجموعات بواسطة إعمال القوة والعنف ضدهم (جسديا ولفظيا).

العنصريّة تتناقض مع قيمة المساواة بين الأفراد والمجموعات في المجتمع. المساواة في قيمة الإنسان معناها: كل إنسان مساوٍ للإنسان الآخر لمجرّد كونه إنسانا وعليه فإن الفكرة الأنسنية تعارض التعميم الذي يلغي خصوصية كل فرد وإن انتمى لمجموعة محددة وتعارض, أيضا, التدريج التقييمي على أساس هذا التعميم. (تعميم – هم/ نحن.... تدريج . هم أقلّ/ أكثر من.....). إن تعميم على هذا النحو يُتيح التعامل مع الواقع المركّب بواسطة تصنيفات تبسيطية. وهي أدوات تبرر العنصريّة بواسطتها التمييز بين مجموعة وأخرى. التمييز العنصري يشكل نقيضا في جوهره لمبدأ المساواة الذي يُعتبر أحد القيم الأساسية للديمقراطية ومنصوص عليه في القانون في كل دولة ديمقراطية.

ملحق 3

تعريفات مصطلح عنصرية

(ينبغي تحصير 4 رُزم من البطاقات مع التعريفات المختلفة وتوزيع على المجموعات رزمة واحدة)

ما هي العنصريّة؟

"اضطهاد, إهانة, تحقير, إظهار عداء, عدوانية أو عنف, أو التسبب في التشهير بجمهور أو قطاعات من السكان, وكل ذلك بسبب لون بشرة أو انتماء لعرق أو أصل قومي . إثني".

(من بند 144 في قانون العقوبات).

ما هي العنصريّة؟

وصم شخص أو مجموعة على أنهما أدنى, على أساس صفات نمطية يُعبّر عنها بلغة بيولوجية أو اجتماعية أو ثقافية. ضمن الخطاب العنصري تعتبر هذه الصفات إشارة للدونية وغير قابلة للتحوّل وجوهرية بالنسبة للمجموعة.

(بروفيسور يهودا شنهاب6).

ما هي العنصريّة؟

"العرق" غير قائم في الحقيقة . هو بناء من صنع الثقافة, اختراع الإنسان. اختراع وتخيّل العرق يتجسدان فيما يُمكن تسميته العرقنة (racialization), أي: سيرورة بناء اجتماعية على أساس فهم عرقي. في هذه السيرورة يتحول ' البيولوجي' (مثلا, لون البشرة أو طول الأنف وما إلى ذلك) و"الاجتماعي" (مثلا: نمط الحياة واللغة والتعامل مع التكنولوجيا أو التدين) لما يشبه "الطبيعي", أي: لصفات تُفهم على أنها تدلّ على الجوهر الذي لا "يتغير" للمجموعة المعنية. أو بكلمات أخرى: العرْقنة هي سيرورة تفسّر الثقافي والاجتماعي بمصطلحات العرق أو ما يشبه العرق.

(بروفيسور يهودا شنهاب وبروفيسور يوسي يونا7)

ما هو التمييز العنصري؟

" كل تمييز أو إخراج من المجموع أو تقييد أو تفضيل على أساس تسويغات العرق واللون والنسب العائلي والانتماء القومي أو الإثني, ينطوي هدفه أو نتيجته على إلحاق الأذى بالوعي وبالاستمتاع أو بالاستعمال على أساس متساو لحقوق الإنسان والحريات الأساسية في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية أو كل مجال آخر من مجالات الحياة العامة.

(معاهدة الامم المتحدة في موضوع القضاء على كل اشكال التمييز العنصري,1966)

6. أنظر فصل "ما هي العنصريّة؟", بروفيسور يهودا شنهاب في هذا الكتاب ص 20.
7. شنهاب, يهودا ويوسي, يونا (محرران) (2008) , "العنصريّة ما هي؟ داخل , "العنصريّة في إسرائيل". تل أبيب والقدس: إصدار هكيبوتس همؤوحاد ومعهد فان لير.

القسم الثاني: بأي حقوق إنسان تمسّ العنصريّة؟

تعليمات للمعلّم:

هدف هذا القسم هو النعرّف على أعمال أو سلوكيات عنصرية والتعرف على حقوق الإنسان الأساسية التي تتضرر عندما يتم التعامل بعنصرية تجاه شخص أو مجموعة محددة. اقرؤوا الحالات المختلفة أمام التلاميذ. واطلبوا من التلاميذ أن يقرروا في كل واحدة منها ما إذا كان القول عنصريا أم لا؟ في حال لم يميّز التلاميذ اقوال او حالات عنصرية, اطلبوا أن يشرحوا لماذا لا يعتقدون أن الحالة أو القول عنصري؟ في هذه المرحلة ينبغي التعامل مع مصطلحين أساسيين: التمييز المرفوض والتمييز المصحح.

تمهيد للمعلم:

الحق في الكرامة: مبدأ إنساني يعبّر عن الاعتراف بإنسانية كل إنسان: لكل إنسان كرامته اشتقاقا من كرامته الإنسانية (لأنه "خُلق على صورة الله") ويستحق أن يعاملوه باحترام. إنه أساس حقوق الإنسان, الذي يُشتقّ منه الحق في الحريات وفي المساواة وفي إجراء قضائي عادل والحق في أسم طيب والخصوصية والحق في ألا يكون عُرضة لتعامل مُهين. الحق في الكرامة ضُمّن في نص القانون عام 1992 كحق دستوري في قانون أساس: كرامة الإنسان وحريته. حسب قرار المحكمة العليا, قانون يمسّ كرامة الإنسان وليس حسب الشروط المحددة في قانون أساس يُمكن أن تُلغيه المحكمة.[8]

الحق في المساواة: معنى المساواة هو منح حقوق متساوية لبني البشر بصرف النظر عن العرق والجنس والدين أو القومية وما إلى ذلك. الحق في المساواة منصوص عليه في وثيقة الاستقلال التي تنص على: "تُحق دولة إسرائيل مساواة تامة في الحقوق اجتماعيا وسياسيا لكل مواطنيها دون فرق في الدين والعرق والجنس...).

المساواة منصوص عليها أيضا في قرارات المحكمة العليا وتعرّف على أنها قيمة عليا في الدولة, من كونها دولة ديمقراطية كما هو وارد في أقوال القاضي أهرون براك في قرار قعدان:

"قِيَم دولة إسرائيل كدولة يهودية لا تستدعي التمييز على أساس الدين والقومية في الدولة, إلا أن هذه القيم نفسها تحظر التمييز وتوجب المساواة بين الأديان والقوميات".[9]

من هنا, يُفترض أن يكون عامة مواطني الدولة متساوين أمام القانون في حقوقهم ألأساسية, وفي المحظورات والعقوبات المنصوصة في القانون والتي تسري عليهم بشكل متساوٍ.

الحق في المساواة يتصل بالمبدأ المشترك لكل حقوق الإنسان: الحفاظ على كرامة الإنسان. عندما يتم التمييز ضدنا فإننا نشعر بالإهانة وأحيانا بالإذلال. الشعور بالمس لا ينحصر فقط في أننا لم نحصل على ما أردناه, وإنما يتعداه إلى أنه تم التعامل معنا بشكل مختلف عن الآخرين. التمييز يمسّ كرامة الإنسان وشعوره بقيمته الذاتية. في مصطلح المساواة بُعدان مختلفان. الأول هو المساواة أمام القانون بمفهومها الشكلي والثاني هو مطلب المساواة الجوهرية الذي يُعبّر عنه في النظام القانوني وبترتيبات اجتماعية أوسع.

حظر التمييز: يحظر القانون على الأفراد التعامل بشكل مميّز في مجالين: التشغيل والخدمات الخاضعة للرقابة. يُحظر التمييز بين مرشحين لمنصب على أساس الاعتبارات التي يحظرُها القانون مثل: القومية والجيل والجنس وما إلى ذلك. يُحظر على مقدمي خدمات السينما أو سيارات الأجرة أن يمنعوا هذه الخدمات عن مجموعات معينة. في السياق العام, فيما يتصل بالعلاقات بين الفرد والمجتمع والدولة يعرض القانون مطلب أكثر صرامة: يُحظر التمييز بين الناس عامة على أساس اعتبارات ليست لها صلة, مثل: الجنس والأصل والعِرق. النصوص الدولية المتصلة بحقوق الإنسان ترفض التمييز إلا أنها لا ترفض التمييز لاعتبارات الجيل, مثلا الاختلاف في سن خروج كل من الرجل والمرأة إلى التقاعد أو مؤسسات تدريس الطب التي تمنع الالتحاق بها لمَن تجاوز عمره الأربعين عاما.

تفضيل مصحّح: أو باسمها الآخر: تصحيح التمييز: منح الأفضلية لأناس على أساس انتمائهم لمجموعة سكانية معينة, تم غبن حقها تاريخيا من خلال التمييز ضدها. وهو نظام مؤقّت لإحداث مساواة مقصودة وموضعية يُقصد به تصحيح وضع سابق وبذلك تحقيق مساواة مدنية أوسع.

8. د. لمبرج دوريت, " الحق في الكرامة", http://lib.civics.cet.ac.il/didact/pages/item.asp?item=20370&author=3472.
9. محكمة العدل العليا 6698/95 – عادل قعدان ضد دائرة اراضي اسرائيل,(2000). (1) 258, http://www.constitution.org.il/index.php?option=com_consti_comp&class=1&mytask=view&id=1207

هناك نظام إضافي للتفضيل المصحّح وهو نظام ثابت هدفه ضمان تمثيل مناسب لمجموعات سكانية مختلفة ضمن القطاع العام. جاء هذا المبدأ تحقيق عدد من الغايات: خدمات عامة نوعية لكل السكان, تكتيل السكان وزيادة الثقة بالخدمات العامة.

في هذه المرحلة يُمكن تقسيم الصف بخط متخيّل, على التلاميذ الوقوف في أحد الجانبين إذا كانت المقولة التي يقرأها المعلم تعتبر عنصريّة, أو الانتقال إلى الجانب الآخر من الخط إذا لم تكن المقولة عنصريّة. خيار إضافي هو الجلوس على شكل دائرة وعندما يقرأ المعلم الأقوال يرفع التلاميذ أيديهم إذا كانوا يعتبرون المقولة عنصريّة.

- شركة تأمين لا تشغل أناسا فوق سن 70 عاما بادعاء أنهم أكبر من اللازم.
- مديرة شركة هاي .تيك غير مستعدّة لتشغيل عربي إسرائيلي بدعوى أنه خطر.
- حركة شبيبة تقبل لعضويتها فقط أعضاء دفعوا رسوم اشتراك.
- يحدد القانون أن يكون جيل التقاعد للنساء من العمل أقلّ من جيل التقاعد لدى الرجال.
- شركة للسينما لا تسمح لزوجين مثليين اقتناء تذاكر للسينما بأسعار زوجية مخفّضة بدعوى أنهم ليسوا زوجين.
- تشغل المستشفيات الأطباء فقط في حال كان بحوزتهم لقب جامعي في الطب.
- مربية روضة من اصل أثيوبي لم تُقبل للعمل في روضة معينة بادعاء أنه ليس في الروضة أولاد أثيوبيون.
- مريض في مستشفى يطلب الحصول على العلاج من طاقم طبي يهودي فقط.
- مكتب حكومي نشر مناقصة لوظيفة في الخدمات العامة وذكر فيها أن هناك أفضلية لمرشحين من أصل أثيوبي.
- ناد ليلي تلقى تعليماته ألا يسمح لشبان من أصل روسي أن يدخلوا النادي لأنه قبل أسابيع وقع في النادي حادث عُنف بين شابين من أصل روسي.
- نادٍ ليلي آخر تلقى تعليمات لئلا يُدخل أناسا غير مسجلين في قائمة المدعوين.
- أهالٍ من مدرسة للحريديم أرادوا أن يفصلوا بين الأولاد من أصل أشكنازي والأولاد من أصل شرقي بادعاء أن بينهم فوارق تتصل بالحفاظ على أحكام الدين.
- منظمة الطلاب في جامعة تل أبيب ستوزّع منحا مساعدة لطلبة السنة ألأولى في كلية التربية وستمنح أفضلية للطلبة الآتين من المناطق النائية في إسرائيل.
- مشجعو كرة القدم في إسرائيل يعارضون استيعاب لاعبين جدد غير يهود في المُنتخب.
- مدير شركة مستحضرات تجميل لم يقبل موظفة لوظيفة إدارية بسبب عدم خدمتها في الجيش.
- لجنة انتخابات الكنيست ألغت دعاية انتخابية بدعوى أنها تنطوي على رسائل عنصرية.
- سائق باص إيجد رفض أن تصعد إلى الحافلة راكبة من أصل روسي وأهانها بشتمها.
- سكان عمارة في هرتسليا اتفقوا بينهم ألا يبيعوا الشقق لمهاجرين جدد بدعوى أن المهاجرين يقللون من قيمة الشقق في السوق.

أسئلة للنقاش:

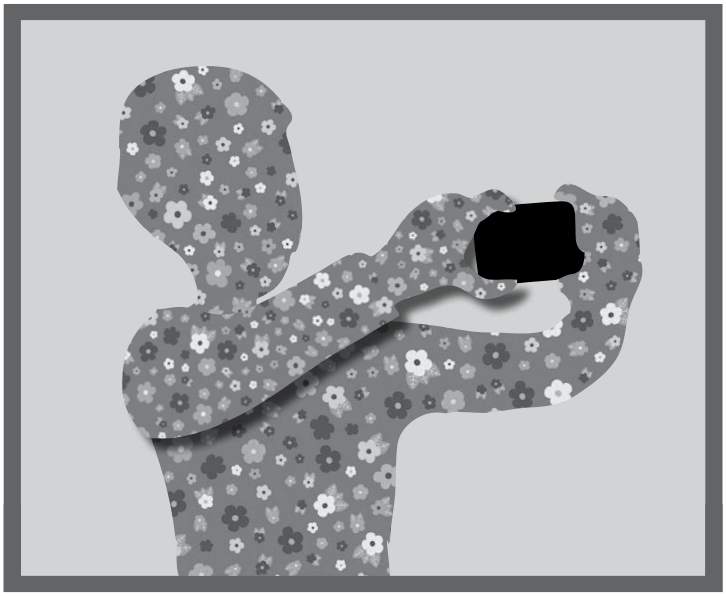
كيف قررتم ما هو القول العنصري أو ذاك اللا عنصري؟ لماذا؟
هل كانت هناك أقوال تحيرتم بشأنها؟ لماذا؟
هل هناك قاسم مشترك لكل الأقوال التي اعتبرتموها عنصرية؟
هل حسب رأيكم هناك حالات يُمكن فيها تبرير أعمال عنصرية؟
بأي مبادئ أو حقوق إنسان تمسّ العنصريّة؟
هل هذه الحقوق منصوص عليها في القانون الإسرائيلي؟

للتلخيص:

فكرة المساواة تقترب في أيامنا من فكرة التعددية. ندرك اليوم أن المساواة الجوهرية معناها تقبّل المختلف وخلق عالم يستطيع كل واحد فيه أن يحقق اختلافه وأن يحفظ كرامته.

مجتمع تعددي . متساو هو مجتمع يعترف بالمجموعات المستضعفة فيه ويمنحها أفضلية حسب الحاجة من خلال احترام استقلاليتها. للوصول إلى ذلك ينبغي المرور في سيرورة شائكة تنطوي على كسر أفكار نمطية والاستفاقة من أفكار مسبقة وفي تغيير توزيع الموارد وبالقدرة على منح الآخر الاحترام والثقة.

مجتمع ديمقراطي يرفع لواء المساواة هو مجتمع ينبغي أن يتطلع إلى أن يكون خاليا من العنصريّة والتمييز على أشكالهما المختلفة.



من زاوية إضافية

التصوير كأداة تربوية لمناهضة العنصريّة

تسيلا زلط ويونتان يكير
قسم التربية في جمعية حقوق المواطن

نحن مكشوفون كجزء من المجتمع البشري منذ فجر التاريخ إلى الصور والنصوص المرئية (البصري). تستعمل الصور للتواصل ونقل الرسائل, للتوثيق وتجميع المعلومات. أما في العصر الراهن, العصر الرقمي, فتتغيّر العلاقة بين عدد الكلمات وعدد الصور فيما نحن حيال تنامي المعلومات المرئية بشكل عام والتصوير بشكل خاص في وسائل الميديا المختلفة.[1]

نستطيع كمربين/يات استعمال هذه المعطيات ودمجها ضمن العديد من الأدوات المُتاحة لنا. نستعرض في هذا المقال إمكانية تحويل التصوير إلى أداة تربوية وسيرورتيه لتغيير وجهات النظر. يستند المقال إلى ورشات تصوير أشرفنا عليها في المدارس كمندوبين لقسم التربية في جمعية حقوق المواطن لجمهور التلاميذ والمعلمين وطلبة كليات التربية.

استعمال الكاميرا والتصوير بشكل يومي أمر شائع في المجتمع البشري منذ أكثر من مئة سنة . منذ أن طرح إيستمان كوداك في السوق, في العام 1888, كاميرا الهُواة الأولى; إلا أن التصوير أصبح في الآونة الأخيرة أكثر مَنالية وانتشارا بحيث لا يكاد يمرّ يوم دون أن نُنتج بأنفسنا صورا وننكشف لها. في السابق, تجوّل القليل من الناس مع كاميرا بشكل يومي ولُقبوا بهواة التصوير; أما اليوم فإن غالبيتنا يمتلك الأجهزة الذكية التي تصاحبنا طيلة الوقت, وهي مزوّدة بكاميرا ذات جودة معقولة تتيح لنا التصوير كل لحظة. يسمح لنا هذا الجهاز, أيضا بإنزال صور على صفحات شبكات التواصل الاجتماعي كجزء لا يتجزأ من العلاقة بالمقرّبين منّا.

تغيير جوهري آخر حصل فيما يتعلّق بالانكشاف للصور: نحن مكشوفون طيلة السنوات الأخيرة وعلى مدار اليوم لكمية متزايدة من الصور: في الحيز العام, خلال السير في الشارع المليء بالإعلانات ولافتات الشوارع, في الصحافة المكتوبة, حيث التصوير يحتل مساحة كبيرة من التقارير, أو في الإنترنيت المليء بالصور.

هذا الانكشاف اليومي, وبتزامن مع توفر الكاميرات, يُمكن أن يُحوّلا آلة التصوير لأداة قياس المجتمع الذي نعيش فيه. وذلك, من خلال تطوير الوعي والقدرة على التفكير النقدي في الميديا. بمعنى, يُمكن الدمج بين الانكشاف الأوسع لوسائل الاعلام المرئية وبين الفعل التربوي الذي يُنشئ مُنتجين ومُستهلكين أكثر وعيا لهذه الوسائل. يُمكننا أن نتمحور في طريقتين للقيام بذلك: الطريقة الأولى هي بشأن فحص التمثيلات (الصور) التي ننكشف لها في حياتنا اليومية مثل لافتات الشوارع المثبّتة في الحيز العام, كذلك تمثيلات الأحداث الجارية الإخبارية التي تظهر في الصحيفة أو التلفزيون أو الإنترنيت. الطريقة الثانية هي أن يقوم التلميذات والتلاميذ أنفسهم بالتصوير وإنتاج مواد تصويرية يُمكن العمل عليها وإجراء حوار حولها والاشتغال بها. هاتان القناتان يُمكن أن تشكّلا قاعدة سهلة لتطوير التفكير النقدي والحوار في قضايا غير سهلة التناول مثل العنصريّة في المجتمع الإسرائيلي والمجموعات المستضعفة وما إلى ذلك.

عندما نوفّر كاميرات لتلاميذ من مجموعات مستضعفة ونلقي عليهم المهمات فإننا نمنحهم القوة.

الفرضية هنا هي أن التصوير أداة هامة تنطوي على أبعاد تتجاوز بكثير مجرّد عملية التصوير ذاتها . ليست جديدة بل يُمكننا أن نرى العديد من وجهات النظر حول ذلك ضمن الأدبيات: في كتاب "التصوير مرآة زمانه" تعطي سوزان سونتاج قوة لعملية التصوير نفسها: "التصوير ليس فقط نتيجة للقاء بين الحدث وبين المصوّر; التصوير هو حدث بحدّ ذاته, حدث تتزايد حقوقه قُوةً . حقوقه في أن يتدخّل, أو أن يخوض فيما يحصل أو يتجاهله. حقيقة الشعور بالوضع معبّر عنها الآن من خلال تدخلات الكاميرا".[2] تشير الباحثة أرئيلا أزولاي في كتابها "المعاهدة الاجتماعية للتصوير" إلى أن التصوير هو أداة قوة لا يُمكن تفكيكها من الأسس التي تؤلّفها . المُصوَّر والمصوِّر والمُتلقي.[3]

ادعاؤنا هنا أن هذه الأَسس تشحن الفعل التصويري بطاقة للتدخّل والبحث في الحلبة الاجتماعية كما أنها تمنحه استقلالاً وحرية كبيرة في العملية نفسها (التصوير) وفي العمل مع المُخرجات (الصُوَر). هاتان الحلبتان, التصوير كفعل والعمل على الصور, تُتيحان معالجة بمواد مشحونة اجتماعيا/سياسيا ومع ذلك مُتوافرة. تدّعي أزولاي أن "الاستعمال الواسع للكاميرات في كل أنحاء العالم أنتج أكثر من مجرّد مجمع كبير من الصور والتمثيلات. فقد أنتج شكلا جديدا من اللقاء بين أناس يصوّرون أناسا آخرين, يتمعّنون بهم ويُطلعون الآخرين على صورهم من خلال طلب - أو بدون - موافقتهم, بشكل يخلق إمكانيات جديدة من العمل السياسي وشروطا جديدة لتطبيقها. العلاقات بين المُصوَّر والمصوِّر والمتلقي غير محصورة في حدود الدولة القومية أو العقد الاقتصادي".[4]

1. شكرا لـ د. روتي جينتسبورغ على ملاحظاتها على المقال.
2. سونتاغ,س, (1979), التصوير كمرآة للزمن. تل أبيب: عم عوفيد, ص 15
3. أزولاي, أرئيلا. (2006), المعاهدة الاجتماعية للتصوير.تل أبيب: رسلنج
4. المصدر نفسه, ص 14.

في ورشات التصوير التي نظمناها في المدارس تكشّفت لنا القوة في اللقاء بين المصورين (التلاميذ) وبين المصوَّرين (جماعات مختلفة في الشارع). تبدأ هذه اللقاءات من خلال الغربة والخوف وتتطور إلى التعارف مع مجموعات سكانية مختلفة, غريبة عن المألوف اليومي للتلاميذ وصولا إلى الاعتراف بها. بعد أن صوّر هؤلاء أولئك, تستمرّ التمثيلات في التدحرج والتأثير في الحيّز عندما تُعرض الصور في المدرسة وتُنتج لقاءات إضافية بين المصوَّرين وبين متلقين آخرين.

ورشات التصوير العملي كجزء من الجهاز التربوي المدرسي

لورشات التصوير المُدمجة في المدارس العديد من الميزات. فيما يلي عدد منها:

تعلّم فعّال من التجربة: يمرّ التلاميذ من خلال التصوير تجربة التعلّم الفعال من خلال التطبيق. هذا فيما اهتمامهم متمحور في بيئتهم القريبة. الحي, المدرسة, البلدة. وفي السيرورات الحاصلة هناك. ليس هناك ضرورة لتعلّم تقنيات تصوير مركّبة لرؤية وإنتاج مواد تصوير مثيرة من خلال التعلّم الأساسي لتقنيات التصوير, ومن خلال التأكيد على المشاهدة والبحث يستطيع التلاميذ أن يكتشفوا بيئتهم وعالمهم الداخلي لإعادة النظر فيه. إن عملية التصوير تُدخل الحماس والمحفّز والالتزام إلى داخل العمل.

الخروج من منطقة الشعور بالراحة: في حالات كثيرة, يكون الشعور القوي الأول للمبتدئين في ورشة التصوير هو أن مهمة التصوير سهلة وأبسط من كتابة وظيفة. مع هذا يتغيّر الشعور من اللحظة التي يتضح فيها أنه ينبغي إحضار المُنتج نهائيا. التلاميذ معتادون على الغالب على كتابة وظائف نظرية. لكن من أجل إنتاج مواد مرئية توثيقية حقيقية هناك حاجة إلى الخروج للشارع ودراسته. الخروج إلى البيئة القريبة لغرض البحث عما تعلّمناه ليست سهلة وبسيطة دائما. يطرح ذلك قضايا ومعضلات مثل: هل أشعر أني جزء من البيئة التي اخترت أن أبحثها, أو أنني غريب عنها؟ أي نظرة أعتمد في رؤية البيئة التي أبحثها؟ ما هو موقفي من الناس الذين أصوّرهم؟ هل عندما تكون الكاميرة بين يدي أملك القوة على "سلب" الذي يقف قبالتي حقوقَه؟

العلاقة المباشرة مع مواضيع البحث: مثال, في العمل مع مجموعات تلاميذ يتعلمون في مدرسة ميسورة ومتجانسة نسبيا, خرجنا للتصوير في المدينة في منطقة لا يُكثرون من التجول فيها وتُحسب منطقة مهملة ومتنوعه من حيث طبيعة السكان فيها. في البداية شعر التلاميذ غرباء ومغتربين حيال الإهمال والصعوبات القائمة في المكان; إلا أن المهمات التصويرية فرضت عليهم التفاعل مع السكان الأمر الذي مكّنهم من رؤية المكان بشكل أكثر إنسانية وأقلّ نمطية. انكشف التلاميذ إلى قصص حياة تختلف عن قصصهم وأفضت إلى إدراكهم مسائل مثل: مَن هم الذين يصلون إلى مثل هذه الأوضاع؟ ما هو نسيج الحياة في الحي؟ أي تعامل يحظى به هؤلاء السكان من السلطة المحلية؟ هل مدى الاهتمام أو الإهمال للحي يتأثران من سلم أولويات أو من خدمات تُقدّم بشكل غير متساوٍ بين أجزاء مختلفة من المدينة؟

التنوع والاختلاف بين التلاميذ: ظاهرة شائعة أخرى تعود على نفسها في كل خروج جماعي للتصوير, هي أنه بالرغم من حصول كل التلميذات والتلاميذ على المهمة ذاتها وخروجهم إلى الحيّز نفسه, فإن كل مشترك/ة يعود مع مُنتج (صور) مختلفة تماما. عندما نعلّق الصور على الحائط يُمكننا أن نرى مجموعات صور مختلفة عن بعضها في بُعدها الجمالي وفي مضمونها, أيضا. نتيجة, تعكس الاختلاف في زاوية النظر وفهم المكان والأحداث للتلاميذ, من شأن هذه الصور أن تشهد على وجهة النظر العامة لدى المصوّر أو المصوّرة الشاب/ة. التعامل مع التنوّع والاختلاف هنا ينطوي على قيمة هامة: النتائج المختلفة, في مؤسسات تقيّم التلاميذ عادة وفق معيار موحّد, تمكّننا من سماع الصوت المميز لكل تلميذ/ة وتطويره ومنح أفضلية لتلميذات وتلاميذ مستضعفين/ مستضعفات من ناحية التعبير الشفهي وعادة ما يجدون صعوبة في المواد النظرية.

بالمقابل, هناك مَن ادعى أن العمل والبحث التصويري لا يُسهمان في تغيير الوعي الاجتماعي للتلاميذ وإنما ينسخانه. بل ويُعمقان. المفاهيم القائمة لديهم بخصوص مجموعات مستضعفة في المجتمع. تدّعي مثلا مرتا رسلر, في مقالها النقدي تجاه التصوير التوثيقي, أن "غاية التصوير التوثيقي هي التمثيل المرئي لوعي اجتماعي ضمن وجهة نظر ليبرالية. يحمل تصوير كهذا في طياته على الغالب معلومات عن مجموعة أشخاص فاقدة لموقع القوة ومُرسل إلى الميسورين اجتماعيا".[5] يُمكننا مناقشة هذا لاحقا, لكن لغرض البداية من المهم لتلاميذ

5. ريسلر, م. "داخل: الأفكار بعد ألفعل: عن التصوير التوثيقي" في ريسلر, م (2006) . داخل وخارج الصورة: عن التصوير, الفن وعالم الفنون. تل ابيب.

الثانوية غير المنكشفين للمجموعات المُقصاة التي تعيش في بيئتهم أن يعرفوا أن هذه المجموعات قائمة وأن يسمعوا صوتها. التقاط صورة شخصية وإجراء مقابلة أولية مع امرأة تعاني التمييز على خلفية أصلها والحي الذي تسكن فيه يوسّع من قدرة التلميذ على فهم ماهية الإقصاء الاجتماعي واللا مساواة في توفير الخدمات، وهكذا على فهم معمّق لمصطلحات كثيرة صادفها حتى الآن في أحسن الحالات كمادة للامتحان.

التصوير كأداة تمكين

تحويل التلاميذ إلى مجموعة من المصوّرين الباحثين يشكل عملية تمكين. عندما نوفّر كاميرات لتلاميذ من مجموعات مُستضعفة ونلقي عليهم المهمات فإننا نمنحهم القوة في حدود ما. نُتيح لهم التأمّل والاختيار والقرار فيما سيُدخلون إلى الصورة، ما هي المواضيع التي تستحقّ التصوير، أي موضوع يريدون مناقشته وأيها لا. يمنحهم هذا الأمر القوة ويؤدي إلى إثارة مواضيع غير مُدرجة في العادة في منهاج التعليم. مثلا، في مجموعة تصوير عملنا معها في بلدة مستضعفة توجّه التلاميذ بأنظارهم إلى الإهمال الذي يُحيط بهم وإلى كون السلطات المسؤولة لا تقوم بواجبها. أفضى بهم الأمر إلى مواطنة فعالة - الاتصال مع السلطة المحلية من أجل إيجاد حلّ لمشكلة الإهمال.

ما الذي يستحقّ التصوير

مسألة مركزية أخرى هي ما الذي يستحق التصوير وما لا يستحق، وبشكل أكثر تحديدا، ما هو نموذج الجمال ومَن يستحقّ التصوير. على مدار الورشة في البلدة المُستضعَفة تبيّن أن التلاميذ يرفضون تصوير أنفسهم على عكس الميل لدى أبناء الشبيبة لتصوير أنفسهم تباعا. نبع ذلك من شعورهم/ن بأنهم/ن لا يتطابقون مع نموذج الجمال وعليه لم يروا في أنفسهم كمن يستحقّ التصوير. في إطار سيرورة طويلة وبمساعدة تطوير رؤية نقدية تجاه نموذج الجمال الذي يظهر أمامنا في الدعاية والميديا العامة نجح أعضاء المجموعة في فهم أي سيرورات جَتْمَعَة سلبية مرّوا فيها وطوّروا إدراكا ممكِّنا وجذريا أن لهم أيضا مكانهم في المجتمع. انعكس ذلك في قدرتهم، في نهاية المطاف، على تصوير أنفسهم أيضا. ما حصل يمثّل على إمكانية أن يكون التصوير أداة للتحرر وفحص المفاهيم السائدة اجتماعية والعمل من أجل التغيير.

المعرض وعرض المُخرجات

يترافق كل مشروع تصوير بعرض المُخرجات (الصور) على الحائط وفي التعقيب عليها. إنها تجربة شاقة بعض الشيء بالنسبة للتلاميذ الذين من المفروض أن يصوّروا وأن يختاروا الصور ويعرضوها. إنها سيرورة ذاتية وفيها كشف للذات، أُعلن فيها كتلميذة وعلى الملأ ما الذي صوّرته. مثل هذه السيرورة ليست سهلة بالنسبة للكبار، أيضا، إلا أن التعليق الجدّي والمُطري للصورة المعلقة وللمراحل المختلفة التي يمرّ فيها المصورون إلى حين تعليق الصور على الحائط . تمنح شعورا جيداً من الاعتراف بجهدهم. يتعاظم هذا الشعور أضعافا عندما يتم في ختام السيرورة تنظيم معرض مدرسي يُدعى إليه تلاميذ المدرسة وذووهم وقد علّقت فيه الصور بشكل مشرّف وإلى جانبها أسماء التلميذات/التلاميذ الذين صوّروها.

يُمكننا أن نجد في الأدبيات المهنية في حقل العلوم الاجتماعية أبحاثا كثيرة تتعاطى مع هذه الأعمال التي تُدعى تصوير مُشارك (Participatory Photography) أو Photovoice. يتعلق هذا المصطلح بإعطاء كاميرات لأعضاء مجموعة كأداة تتيح لهم بحث بيئتهم، التعرف على مجتمعهم وتمثيله والعمل من أجل التغيير وإيجاد الحلول داخله كجزء من الية التمكين والمرافعة وبناء القدرات الاجتماعية.[6]

يقوم التصوير المُشارك على نظرية نسوية كما على نظرية المربي البرازيلي باولو فيريري للعمل مع المجموعات المحلية او المجموعات المُستضعفة التي تؤكّد على سيرورة التمكين والتمثيل وإنتاج الحلول من داخل هذه المجموعات. يستعمل هذه الأداة عمال جماهيريون في بريطانيا والولايات المتحدة في العمل مع مجموعات مُستضعفة تنشط حول مصلحة مشتركة. بواسطة التصوير، بإمكانها أن تُسمع صوتها مقابل صانع القرار وجهات مؤثّرة، وهذا ما يشكل خطوة هامة نحو تعزيز القدرات والتمكين الاجتماعي.

6. Wang C. "Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health." *Journal of Women's Health*. 1999 8(2): 185–192.

التمثيلات في الزمن الرقمي والاستهلاك النقدي للميديا

في الزمن الرقمي المشبع بالتمثيلات والصور نحن مكشوفون لمئات بل آلاف الصور كل يوم أكثرها صور دعائية. يجلس التلاميذ لساعات طويلة أمام الانترنيت منكشفين للتمثيلات ويتلقون عبرها الرسائل. إذا فحصنا التمثيلات سنفهم ما هي الرسائل الاجتماعية المُضمرة فيها وأي الفرضيات الأساسية للمجتمع تتضمّن, ومن ثم نطور رؤية نقدية. مثال: كيف يتم تصوير الأسرة في الدعايات؟ مِمَّن تتألّف العائلة؟ ما هو أصل العائلة؟ من أي طبقة تأتي؟ مثال آخر: الفارق بين تمثيل النساء وتمثيل الرجال في الميديا وماذا نفهم كتلاميذ بالنسبة لوظيفة الرجل ووظيفة المرأة في المجتمع. التمثيلات التي يشاهدها التلاميذ يوميا تتسرّب إلى وعيهم بشكل سهل ومباشر أكثر من النص. قدرتنا على التوقف وتفكيك وتحليل التمثيلات تُتيح لنا نقاشا في القِيَم والأعراف المُدرجة ضمنها من خلال تطوير نظرة نقدية تجاه هذه التمثيلات في وقت لاحق, أيضا.

وظيفة التصوير كأداة في التربية ضد العنصريّة

العنصريّة هي الفرضية بوجود فارق هرمي بين المجموعات البشرية التي يتحدد الجَتْمَعة والانتماء اليها منذ الولادة. ويتجسّد الفارق ظاهريا في صفات - عملية أو متخيّلة مرئية أو داخلية - التي تُعتبر ثابتة وجوهرية بالنسبة للمجموعة ذاتها.[7]

ترى وجهة النظر العنصريّة أن إنسانية أعضاء مجموعة معينة ليست مكتملة, وأنهم كبشر أقلّ قيمة من أولئك المحسوبين على مجموعة تُعتبر أرقى من الناحية العرقية. العنصريّة تنطبع فينا طيلة حياتنا وبأشكال مختلفة غير تعليمية على الغالب كالانكشاف لسلوك الوالديْن أو المربّين, أو مشاهدة وسائل إعلامية مختلفة. التعلّم أو الخطاب المتصل بالعنصريّة بالمقابل, هما على الغالب مسألة تعليمية لا تُتيح التحرر العاطفي وفتح نقاشات تتسم بالصراحة والحوار البنّاء.

في التمثيل المرئي - التوثيقي, الدعائي أو الشخصي. تكون المعلومات التي تصل المتلقي على الغالب أقل لفظية وأكثر عاطفية. يُمكننا من خلال فحص تمثيلات مختلفة, لأحداث جارية أو تمثيلات أيقونية (الصور التي انحفرت في الوعي العام لأحداث التقطت الصور فيها) أن نستدّ على مفاهيم اجتماعية متعارف عليها بشكل منفتح وحرّ. فحص صور أيقونية من التاريخ الإنساني تمنحنا الفرصة لتطوير خطاب حول المفاهيم الاجتماعية والنمطية والعنصريّة والنظرة للآخر. عندما نحلّل سوية هذه الصور وما تتضمنه من رسائل فإننا نعزّز قدرة التلميذات والتلاميذ على التحول إلى مستهلكين نقديين للميديا المرئية وللمضامين التي يتلقونها كل يوم. هكذا, في المرة القادمة عندما يرون فيها تمثيلا فإنهم يستطيعون أن يكونوا أكثر وعيا للرسائل المدرجة وللاعتبارات التي تقف من وراء عرضها هي تحديدا.

إذا فحصنا التمثيلات سنفهم ما هي الرسائل الاجتماعية المُضمرة فيها ومن ثم نتطور رؤية نقدية.

أفضلية هامة أخرى لاستعمال التصوير في التربية لمناهضة العنصريّة هي أنه يُمكن التحدث عن صور يُحضرها التلميذ دون الإشارة إليه مباشرة. وهذا ما يُحدث نوعا من "الشهادة عن بُعد" ويفكك المعارضات, وهو أمر ضروري عندما يكون الأمر بشأن توجّه عنصري للطالب أو تجاهه. عندما يكون في الصف عدد من التلاميذ من مجموعة مُقصاة ونريد مناقشة هذا الإقصاء ينبغي إبعاد النقاش حتى لا يحصل ذلك على حساب هؤلاء التلاميذ. التصوير, أداة ممتازة لذلك: يستحضر أجزاء من الواقع إلى الصف ونستطيع عندها التعامل المباشر مع الصورة التي تتضمنها ومع ما تمثّله دون التعميم بخصوص المجموعة المُقصاة نفسها.

نرى في التصوير أداة بحث وأداة تعبير مباشرة ودقيقة تُفضي إلى حديث عملي حول قضايا مجتمعية مختلفة. بوصف التصوير كهذا, فإن العمل معه يُمكن أن يكون مرنا وأن يشمل تقريبا كل موضوع نريد التعامل معه . كان ذلك الموضوع الذي يتمّ تصويره أو موقف المصوِّر أو التمثيل المرئي لمجموعة أو موضوع معين. يُمكن للتصوير أن يتحرك بين اعتباره جزءا من حقل الفن وبين اعتباره عملا صحفيا. توثيقيا يؤشّر على حالات غُبن اجتماعية. وضمن هذه المساحة تكمن إمكانيات لا نهائية لسيرورات تربوية مؤثّرة وراهنة.

في هذا الفصل سنقترح على المربي والمربية جُملة من الخطوات . أدوات عمل عملية من عالم التصوير للعمل تربويا لمناهضة العنصريّة. بالنسبة لكل واحد منها سيتمّ عرض الاساس المنطقي التربوي وتخطيط دروس مناسبه. هذا من خلال التوقف عند شكلين من أشكال التعلّم: التعلّم من خلال المشاهدة النقدية للميديا المرئية والتعلّم من خلال العمل الفعّال للتلاميذ كمصوّرين.

7. أنظر "ما هي العنصريّة؟" بقلم بروفيسور يهودا شنهاب في هذا الكتاب, ص 20

تخطيط الحصص

الاستهلاك النقدي للميديا المرئية

تخطيط درس لحصة التربية (صفوف التاسع حتى الثاني عشر)

أهداف الحصة

- يُدرك التلاميذ أن التمثيلات المرئية يُمكن أن تكرّس وتعزّز الأفكار النمطية القائمة.
- يُدرك التلاميذ أن هناك زوايا رؤية مختلفة بخصوص الأحداث والأشخاص تناسبًا مع السياقات التي أتوا منها.
- يبدأ التلاميذ بتطوير وعي لاستهلاك نقدي للإعلام في الطريق إلى وجهة نظر مركّبة ومناهضة للعنصرية.

وسائل مساعدة

- جهاز عرض وشاشة
- حاسوب مع رابط بالشبكة لكل تلميذ أو زوج تلاميذ أو بدل ذلك استعمال الهواتف الذكية.

سير الحصة. 45 دقيقة

خلفية للمعلّم/ة

استهلاك الأحداث والأخبار الجارية يقوم بمدى كبير الآن على الميديا المرئية. ينكشف الإنسان المتوسط يوميا إلى مئات التمثيلات المرئية عبر الشبكات الاجتماعية ومواقع الانترنيت. كان القائمون على ثورة الاتصالات وعدونا بأن الانترنيت سيُفض بنا إلى تنوّع هائل للمعلومات. احتمال حصول هذا كبير جدا لكن في الواقع ترسخت صورة وضع لـ "more of the same": فالإنسان يستهلك المعلومات في المواقع الاخباريه للأحداث الجارية المناسبة لوجهة نظره, ويستند بدرجة كبيرة إلى feed فيسبوك خاصته الذي يسهم فيه بالأساس أصدقاؤه الشركاء معه في وجهة نظره. ستكون الصور التي سينكشف عليها, على الغالب, نمطية تستدعي مستوى متدنيا من تفكيك المعلومات واستقبال سريع للمعلومات المبسّطة. تعود النصوص المرئية على نفسها وتكرّس مفاهيم قائمة وتعززها, تعرض صورة محدودة ولا تكشف عن سيرورات مركّبة. التنافس الشديد القائم في الميديا يُفضي إلى التفتيش عن القاسم الأدنى المشترك. التسطيحي والفضائحي والشعبوي المعروف والذي لا يطرح أي تحدٍ. هذا لغرض زيادة جمهور المستهلكين لهذا المضمون. الهدف الأعلى لهذه الحصة هو خلق قاعدة لتطوير تفكير نقدي بخصوص الرسائل المرئية التي نستهلك لأجل الخروج ضد التذويت الذي لا يتوقف لوجهات نظر تصنّف وتميّز وتُقصي وتكرس العنصريّة.

الفعالية الأولى - تمثيلات مرئية في الإعلام:

تعليمات الفعالية: يُطلب من التلاميذ الدخول إلى - google images والتفتيش عن صور لكلمة "نساء". (للمعلم: نشير إلى أن النتائج مرتبة حسب سعة انتشارها في الشبكة).

- ما هي الميزات الأساسية للنساء في الصور التي ظهرت؟ (الصور في الأساس نمطية: نساء شقراوات, جميلات جدا, تُعجب, مُبتسمات, نساء في فترة الحمل. تظهر الكثير من الجنسانية, جسم مكشوف. من ناحية ثانية, القليل من الصور التي تعرض نضالات نسائية, أو نساء يظهرن كقويات)
- لماذا هذه الصور بالذات تظهر لنا لدى البحث؟
- ألا يوجد نساء ذوات ميزات مختلفة أكثر مما يظهر لنا هنا؟
- إذن - إلى أي مدى تعكس هذه الصور الواقع بالنسبة للنساء؟

سؤال للتفكير. إذا كان من المفروض أن يزودنا ألانترنت بالمعلومات وأن يحكي لنا عن الواقع, لماذا تُعرض فيه بالأساس صور معينة لنساء مع ميزات محددة لا تمثّل كل النساء ولا ميزاتهن؟

الفعالية الثانية - التمثيلات في الإعلام من خلال زوايا نظر مختلفة:

تعليمات الفعالية:

1. ندخل من إلى Google Images, نسجل كلمة "إسرائيليون" بالعربية ونرى أي الصور تظهر لنا.
2. ندخل إلى Google Translate نسجل كلمة "ישראלים" بالعبرية ونرى أي الصور تظهر لنا.

ما هي الفروقات بين نتيجتي البحث؟

لماذا الفروقات قائمة, حسب رأيكم ؟ ماذا يُمكننا أن نتعلم من وجودها؟

أي البحثين يؤدي إلى نتائج أكثر تنوعا؟ أي من البحثين يؤدي أكثر إلى صور ذات نوع واحد؟ لماذا؟

إذا كنت تريد أن تجري فحصا معكوسا. عن كلمة "عرب" بالعربية مقابل "عرب" بالعبرية. ماذا كان سيحدث؟ (للمعلّم: بشكل طبيعي, كل طرف يرى الطرف الآخر بشكل أكثر نمطيةً من نفسه, إذ أنه منكشف بشكل أقلّ للتركيب لدى الجانب الذي يعرفه بشكل أقل)

الفعالية الثالثة: إلى أي مدى التمثيلات مُذوته عندنا؟

تعليمات للفعالية: يُطلب من التلاميذ إعداد صورة يظهر فيها لاجئون.

كيف عرفتم كيف يبدو اللاجئ؟ هل صادفتم/ن مرة لاجئا؟

إذن - من أين استقيتم هيئة اللاجئين وطبيعة سلوكهم؟

ادخلوا مرة أخرى إلى Google images واطبعوا كلمة "لاجئ". هل تتناسب الصور مع ما عرضتم؟ كيف تفسرون هذا التناسب؟

سؤال تلخيص للحصة: لماذا حسب رأيكم في ألانترنت تحديدا, حيث تبدو الاحتمالات لا نهائية, يبدو لنا أننا نحصل منه على صور هي في نهاية الأمر "الكثير من الشيء نفسه"؟

تلخيص احتمالي للحصة:

الصور التي انكشفنا عليها هي صور نمطية في غالبيتها, تعرض صورة تبسيطية للعالم بالنسبة لمجموعات أو أفراد كانوا موضوع الحصة. مثل هذه الصور طالعتنا من بحث بسيط في google, على الرغم من إننا لم نطلب العثور على صور تنميطية. وهذا ما يدلّ على أننا منكشفون للأفكار النمطية طيلة الوقت وعليه, فهناك احتمال كبير أن نكون قد ذوتنا واستوعبنا هذه الأفكار كممثّلة للواقع. إمكانيات الانترنيت في البحث عن معلومات متنوّعة كبيرة جدا, مع هذا فإننا نرى وبالذات عبر الميديا المرئية أن التمثيلات المرئية تعود على نفسها, تعزّز وتكرّس مفاهيم قائمة, ومن هنا فهي تعرض صورة محدودة بالنسبة للواقع الحقيقي والمعقد للأفراد الذين يشكلون مجموعات في المجتمع.

تجربة التصوير العملي كأداة للتربية لمناهضة العنصريّة

تخطيط حصّة مزدوجة لحصة تربية/مدنيات/العلوم الاجتماعية/الاتصال

أهداف الفعالية

- سيفهم التلاميذ من خلال مُخرجات التصوير أن التنوع إيجابي ونافع.
- يناقش التلاميذ التصنيفات الموجّهة تجاههم كأبناء شبيبة والأبعاد الناجمة عن ذلك.
- سيجرّب التلاميذ نشاطا عمليا وممتعا وممكّنا يُتيح تذويتا للرسائل المركّبة.

وسائل مساعدة

- كاميرة رقمية أو كاميرة هاتف ذكي لكل ثلاثة. أربعة تلاميذ.
- جهاز عرض وشاشة.

خلفية للمعلّم

آلية التصوير هي أداة فاعلة جدا في تنفيذ سيرورات فنية وتربوية هامة. يعتاد التلاميذ من خلال التصوير التعلّم الفعال من خلال التركيز على سيرورات وأحداث تحصل في بيئتهم, وتمكنهم من كشف بيئتهم وعالمهم الداخلي لإعادة النظر في مسلمّاتهم. على الغالب, يُطالعنا في بداية كل ورشة تصوير الإدراك الأول والأقوى أنه بالرغم من أن الجميع قد تلقوا المهمة ذاتها, فإن كل مشترك يخرج بصور مختلفة كليا هي محصّلة رؤيته ومفهومه للمكان وللواقع. يُمكن استعمال ذلك للتأكيد على الإيجاب في التعددية داخل جهاز يشجّع على الامتثال.

يُجرّب التلاميذ في هذه الحصة التصوير العملي من خلال محاولة فهم كيف يتم تصنيفهم ووصمهم كأبناء شبيبة بأيدي آخرين بما في ذلك بأيدي زملاء لهم. هذا بُغية الوصول إلى إدراك الفجوة بين صورة عالم مبسّطة تستند إلى تعميمات بخصوص أبناء مجموعة محددة وبين الواقع المركّب الذي يتضمن ميزات شخصيه فردانية متنوعة لدى أبناء المجموعة ذاتها وأن لهذه الفجوة أبعادها الخطرة على المصنِّف وعلى المصنَّف.

تعليمات عامة وتأكيدات للحصص

- نوصي بتخصيص حصة مزدوجة للفعالية (ساعة ونصف الساعة).
- ينبغي إبلاغ التلاميذ مسبقا بإحضار كاميرة رقمية أو هاتف ذكي (لمن يملك).
- ينبغي التوضيح للتلاميذ والتأكيد أنه ليس هناك "صواب" و"خطأ" في المُخرجات. كل مُخرج قائم بحدّ ذاته وأن الاختلاف والتعددية في المُخرجات أمور إيجابية وينبغي احترام كل مُخرَج.
- في الدرس التطبيقي كالتصوير خاصة عندما يتم الاشتغال بمواضيع حساسة مثل الوصم والتصنيف والتعميم, هناك احتمال لكشف تفاصيل حميمة قد لا تكون سهلة أحيانا بالنسبة للتلاميذ. على المعلمين والمعلمات أن يكونوا مستعدين لذلك.

الدرس الأول - تجربة التصوير

الفعالية الأولى: ما هي الأفكار النمطية؟

مَن سمع عن مصطلحي التصنيف والتعميم؟ بأي كلمات يذكرانا؟ (تصنيف. صنف. تعميم. شامل, شمل).

ما هو التفكير النمطي؟

التفكير النمطي - رأي متصلّب وتعميمي عن صفات أو سلوكيات لمجموعات مختلفة; فرضيات أساسية عن قدرة أو صفات الفرد أو مجموعة, قبل التعارف الحقيقي معهما. التفكير النمطي يمكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا. أحيانا نستعمل التفكير النمطي في علاقاتنا بالآخرين, الأمر الذي يوفّر علينا الجهد الذي ينطوي عليه التعرف على الآخر واستكمال المعلومات عنه. من الممكن أن يكون التفكير النمطي أحيانا خطيرا وضارا لأنه يستند إلى أفكار مسبقة.

تجاه مَن نمارس التفكير النمطي؟ (للمعلم/ة: عادة تجاه أناس ومجموعات مختلفة عنّا ولا نعرفها)

متى يُمكننا ممارسة هذا النوع من التفكير؟ (للمعلّم/ة: عندما لا نعرف بشكل شخصي, عندما لا يكون بالإمكان تطوير رؤية مركّبة للآخر, عندما نبني على أمور يقولونها لنا دون أن نفحصها في العمق).

الفعالية الثانية: تجربة التصوير

يتوزّع تلاميذ الصف على مجموعات من ثلاثة. أربع تلميذات/تلاميذ

يُطلب من كل مجموعة صغيرة أن تمثّل حالة معينه وأن تلتقط صورا بما يتناسب مع الأسئلة التالية:

1. كيف يتمّ في العادة تبيّن أن مجموعة ما هي من أبناء الشبيبة؟

2. كيف نبدو في نظر الكبار؟

بإمكان كل مجموعة أن تصوّر كمية الصور التي تريد, لكن عليها أن تختار في نهاية الأمر صورة واحدة تكون معنية بمناقشتها. لدى اختياركم الصورة حاولوا أن تفكّروا بأن تنقل الصورة رسالتكم بالشكل الأفضل.

يُمكن التصوير في الحيّز الصفّي أو المدرسي.

في حال لم تكن الحصص متتالية. ذكّروا التلاميذ أن يُحضروا الصور التي اختاروها للحصة التالية أو أن يرسلوها في البريد الالكتروني قبل الحصة.

الحصّة الثانية - مناقشة المخرجات

الفعالية الأولى: نقاش حول الأفكار النمطية من خلال الصور

نوصي بتنظيم المناقشات والتلاميذ يجلسون في حلقة دائرية.

من المهم أن يتمّ التأكيد قبل النقاش على ما جاء في التعليمات العامة لمناقشة المُخرجات - ليس هناك صواب أو خطأ وأنه ينبغي احترام كل صورة تُطرح للمناقشة.

في حال تمّ استعراض الصور من خلال نقل الكاميرات أو الهواتف الذكية من يد ليد من المهم أن تطلبوا من التلاميذ عدم البحث في صور أخرى بل التمعّن فقط في تلك المعروضة في إطار الحصّة! (للمعلم/ة: المحافظة على حق التلاميذ في الخصوصية هو, أيضا, جزء من الرسالة العامة للاحترام المتبادل)

تشرح كل مجموعة عن الصورة التي اختارتها, وبينما يتمعّن بقية التلاميذ بالصورة, تتوسّع المجموعة في شرح الرسالة التي قصدت إيصالها بواسطتها.

- أي أنواع من الأفكار النمطية عن أبناء الشبيبة تبرز من خلال الصور؟
- أي الأفكار النمطية توجد عن أبناء الشبيبة ولم تبرز في الصور؟
- هل تعتقدون أن هذه الأفكار النمطية تتناسب فعلا مع الواقع بالنسبة لكل واحدة وواحد منكم؟ مَن يُوافق؟ مَن يُعارض؟ لماذا؟
- إذا لم توافقوا . لماذا يصنفكم الآخرون بشكل غير صحيح؟ من أين تأتي مثل هذه التصنيفات؟ كيف تنشأ حسب رأيكم؟

الفعالية الثانية: هل نصنّف, نحن أيضا, الآخرين ونتعامل معهم من خلال أفكار نمطية؟ وما هي الأبعاد؟

- أي أفكار مُسبقة لدينا تجاه الكبار؟ (الأهل أو المعلمون).
- هل من الممكن ألا تعكس هذه الأفكار المسبقة أيضا الواقع بشكل دقيق؟
- لماذا إذن, لدينا مواقف نمطية كهذه؟
- أي الأبعاد يُمكن أن يكون للأفكار النمطية أو لمواقف متشددة لدى الآخرين تجاهنا أو لدينا تجاه الآخرين؟
- ما هي "النبوءة التي تحقق ذاتها"؟
- مَن حسب رأيكم سيتأثّر أكثر من المواقف تجاهه . ولد أو شخص بالغ؟ تلميذٌ أو معلّم؟ لماذا؟ (للمعلم/ة . نظريات بشأن تذويت القهر تتحدث عن أن المستضعفين والمُقصين في المجتمع والأضعف ضمن علاقات القوة يُمكن أن يذوّتوا الأفكار النمطية وتوقعات المجموعة الأقوى منهم. هكذا مثلا, التلميذ الذي يسمع من المعلّم أن ليس لديه أي احتمال للنجاح في دراسته قد يذوّت بالتأكيد توقعات المعلم منه ويؤمن بأن ليس لديه فرصة للنجاح حتى وإن كانت له فرصة كذلك في الواقع).

تلخيص مُحتمل للحصة:
تعلّمنا في الحصتين الأخيرتين عن ظواهر اجتماعية معروفة تنطوي على إشكاليات, بل على خطر . تعميمات وتصنيفات وأفكار نمطية. تعلّمنا أنه تُسقط عليكم . أنتم أبناء الشبيبة . الأفكار النمطية والرؤية التبسيطية وأنكم أنتم, أيضا, تُسقطون مثلها أحيانا على الآخرين. ناقشنا أسباب نشوء الأفكار النمطية, متى يُمكن تفعيلها, وما هي أبعادها على الأفراد المنتمين للمجموعة التي يتمّ وصمها وتصنيفها. فعلنا كل هذا من خلال تجربة التصوير التي قمتم أنتم فيها باختيار المخرجات/الصور وتوصلتم إلى استخلاصات بشأنها.

أهداف الحصة

- يتعرّف التلاميذ على بند "أ" بخصوص الحق في المساواة ويفهموا معناه.
- يتعلّم التلاميذ مصطلحات أساسية تتصل بحقوق الإنسان بشكل عام, في الحق بالمساواة بشكل خاص: المساواة الشكلية والجوهرية, التمييز المرفوض والتفريق الموضوعي, التوازن والتناسب.
- يناقش التلاميذ أهمية قيمة المساواة ويدوّنوا الدلالات الناجمة عن المسّ بالحق في المساواة.

وسائل مساعدة ونقاط للتركيز عليها

- ارتباط بالشبكة, حاسوب وجهاز عرض (مسلاط)
- نظام الحصّة هذا مهيأ لمدة حصة واحدة. لغرض استكمال مناقشة الحق في المساواة من المطلوب حصة واحدة إضافية.

الحق في المساواة والتعبير عنها في الصور

تخطيط درس مدنيات (الصفوف العاشر حتى الثاني عشر)

خلفية للمعلّم

الحق في المساواة هو أحد الحقوق الأساسية جدا. بل إن الأمر بشأن قيمة من الدرجة الأولى تقوم عليها مفاهيم جوهرية بما يتصل بالتربية للديمقراطية ولقيم حقوق الإنسان ومناهضة العنصريّة. ليس بالصدفة, أن يكون هذا هو البند الأول في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

تذويت قيمة المساواة على كل أبعادها والتحديات التي تفرضها قاعدة ضرورية . بل هي شرط تمهيدي . لفهم مصطلح "الديُمقراطية الحقيقية" وخطاب حقوق الإنسان بشكل عام. الحق في المساواة يشكّل بوابة لإحقاق الكثير من حقوق الإنسان الأخرى والمتصلة بعلاقة وثيقة بقيمة كرامة الإنسان وبحقّ كل بني البشر في الكرامة الإنسانية.

في إسرائيل وفي ضوء الانقسامات العميقة القائمة بين المجموعات المختلفة وداخلها, فإن تذويت قيمة المساواة الجوهرية والشكلية تشكل تحديا خاصا. لا يُؤمن الكثيرون من الناس, اليوم, وبضمنهم أبناء الشبيبة, بالمساواة كقيمة ولا يُدركون وجهة النظر القائلة "منفصل غير متساوٍ", القاضية بأن الفصل بين المجموعات بسبب خاصية مجموعتية كالدين أو الجنس, دون أن يكون لذلك أي تبرير منطقي يُشكل مسًّا خطيرا بمبدأ المساواة. حتى وإن اقرّينا بالمعطيات التي تشير إلى انعدام المساواة فإن الكثيرين يميلون إلى اتهام المجموعة المُستضعفة بأسباب نشوء وضع الغُبن.

يُمكن لاستعمال الميديا المرئية أن يساعد كثيرا في تذويت معنى الحق في المساواة على أبعاده الهامة المذكورة أعلاه. وكما ذكرنا, تجاوزاً للمعرفة العملية والنظرية في الموضوع, يحصل هنا تذويت التجربة الشخصية من جانب المُتعلّمين. يُمكّننا استعمال الصور كأداة إسقاطية أو كأداة "الشهادة عن بُعد" من الالتفاف بها على اعتراضات عادية تظهر من خلال المناقشة المشحونة لموضوع المساواة في إسرائيل.

موقع الحصة في تسلسل تدريس المدنيات

نوصي بتعليم الحصة بعد حصة/حصص المدخل لحقوق الإنسان وبعد نقاش أولي في أحد المواضيع التالية: الخلفية التاريخية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان, التقسيم بين الحقوق المختلفة, مبدأ التوازن والتناسب بين الحقوق المتصادمة.

سير الحصة

<u>النقاش الأول. التعرّف على الحق في المساواة</u>

"يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق, وقد وهبوا عقلاً وضميراً وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء" (بند "أ" من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان).

- لماذا حسب رأيكم هذا هو البند الأول من الإعلان؟
- ما القصد في " وقد وُهبوا عقلاً وضميراً"?
- ما هو القصد في " وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء".

للمعلّم/ة: ينبغي الإشارة أمام التلاميذ إلى أن الحق في المساواة مذكور في وثيقة الاستقلال ومنصوص عليه في قانون أساس كرامة الإنسان وحرّيته, وفي الكثير من قرارات المحاكم في إسرائيل. كل هذا يُعطي قوة قيمية وقانونية للحق في المساواة في إسرائيل.

النقاش الثاني: مستويات مختلفة من المساواة

عندما نتحدث عن المساواة فإن القصد هو:

المساواة أمام القانون: أ) القانون يساوي بين الجميع ويسري عليهم. ب) يتمّ تطبيق القانون بشكل متساوٍ على الجميع.

تعرض المعلّمة صورة التقطها بيل هدسون في العام 1963 لتظاهرة في مدينة بيرمنغهام في الباما (جنوب الولايات المتحدة) ضد قوانين الفصل والتمييز بين السود والبيض. في الصورة المسماة Birmingham campaign dogs)) يظهر شرطي يحفز الكلب على الانقضاض على فتى أسود مشارك في التظاهرة.

ما الذي نراه في هذه الصورة؟ كيف تتصل بمبدأ المساواة أمام القانون؟

المساواة المدنية والسياسية: لكل مواطن الحق المتساوي في التأثير على النظام السياسي في الدولة. مثلا, للجميع الحق في الانتخاب والترشّح, للجميع الحق في حرية التعبير.

المعلمة تعرض الصورة التالية:

مسيرة من أجل حق النساء في الانتخاب

ما الذي نراه في الصورة؟ هل تعكس الصورة حسب رأيكم مبدأ المساواة المدنية - السياسية؟ اشرحوا.

المساواة الاجتماعية - الاقتصادية: لكل الأفراد فرصة متساوية للمشاركة في الحياة الاجتماعية, الاقتصادية والثقافية في الدولة. التأكيد هنا هو على تكافؤ الفرص حتى وإن نشأت فجوات اقتصادية. اجتماعية (للمعلم/ة: يُستحسن أن تشيروا إلى أن كل دولة تحدّد لنفسها إلى أي مدى مهم لها الاهتمام بتقليص الفجوات الاجتماعية - الاقتصادية بين سكانها بما يتناسب مع وجهة نظرها وسياساته). تعرض المعلمة صورة من العام 1957 تظهر فيها طالبة سوداء اسمها أليزابيث أكفورد تحاول الدخول إلى مدرسة ثانوية خصصت في حينه للبيض فحسب, وجوبهت بهتافات منددة.

يُمكن إيجاد الصورة في موقع أرشيف الحكومة الأمريكية:

طالبة سوداء البشرة في الولايات المتحدة تحاول أن تدخل بوابة الجامعة. صورة رقم 4 من جهة اليمين في الرابط الذي سيفتح.

- هل يعرف أحدكم القصة من وراء هذه الصورة؟
- لماذا حسب رأيكم رفضوا السماح للسود في ولايات الجنوب الأمريكية في حينه التعلّم في الثانويات التي تم تعريفها على أنها "للبيض فقط"؟
- كيف تتصل منالية التعليم بمصطلح المساواة في الفُرص؟

http://en.wikipedia.org/wiki/File:Birmingham_campaign_dogs.jpg

את התמונה אפשר למצוא באתר ארכיון הממשל האמריקאי:

http://photos.state.gov/galleries/usinfo-photo/39/civil_rights_07/4.html

النقاش الثالث: المساواة الشكلية والمساواة الجوهرية

المساواة الشكلية: ضمان التعامل المتساوي مع جميع الأفراد دون التعامل مع النتائج. بموجب هذا التوجّه, من المهم أن تُضمن المساواة في مستوى القانون لكن دون أن يكون هنا عمل جادّ لتقليص الفجوات. في اللحظة التي يتمّ فيها التعامل بشكل مختلف مع أحدهم فإن يحصل خرق للمساواة الشكلية.

تمعنوا في اي الصورة تصف شخصا في كرسي عجلات يحاول صعود الدرج.

بمعنى ما, لجميعنا الإمكانية المتساوية وطريق واحدة لصعود الدرج. ما هي المشكلة؟

إذا استحق الشخص على كرسي العجلات معاملة مختلفة, تفضلية, ألا يوجد هنا خرق لمبدأ المساواة؟

المساواة الجوهرية: المشكلة مع المساواة الشكلية هي تجاهل شروط البداية المختلفة . الناس يولدون مع قدرات مختلفة, يأتون من خلفيات اجتماعية . اقتصادية مختلفة وهكذا . كذلك, تجاهل النتائج . الفجوات الفعلية بين الناس في مجالات مختلفة. المساواة الجوهرية/الفعلية لا تتحدث عن تعامل متساو وإنما عن نتيجة متساوية أو عن المساواة في النتائج: عندما لا تكون النتائج متساوية فإننا بشأن وضع غير متساوٍ. المساواة الجوهرية تتطلب أحيانا التعامل بشكل مختلف لغرض تحقيق المساواة في النتائج. من هنا فإن الذين يطالبون بالمساواة الجوهرية ينادون أحيانا بالتمييز المصحِّح. مثال على ذلك هي تمديد مدّة الامتحان للتلاميذ الذين يعانون من عسر تعلّمي الذين يحظون بمعاملة مختلفة عن سائر التلاميذ في هذا السياق.

http://www.aisrael.org/?CategoryID=647&ArticleID=37722

النقاش الرابع: العلاقة بين الحق في المساواة وبين الحق في الكرامة

تعرض المعلّمة صورتين: في الأولى, وهي من العام 1967, تظهر كاترين سويتسر (Kathrine Swaitzer) خلال مشاركتها في سِباق بوسطن الذي كان في حينه مقصورا على الرجال, عندما حاول مندوب إدارة السِباق إنزالها عن مسار السباق بالقوة لكونها امرأة. يُمكن إيجاد الصورة في الموقع الرسمي لجمعة حقوق المواطن: http://kathrineswitzer.com/press-room/photos/. عنوان الصورة الثانية هي "حنفيات ألباما, 1958", ("Water Fountains, Alabama, 1958"), وتظهر فيها فتاة سوداء تشرب من حنفية كُتب عليها "للسود فقط", فيما كُتب على الحنفية الملاصقة "للبيض فقط". التقط الصورة غوردون باركس (Gordon Parks) ويُمكن إيجادها في مواقع مختلفة مثلا في موقع التصوير Critical Exposure: http://criticalexposureclass.blogspot.co.il/

تمعّنوا في الصورتين التاليتين:

- كيف شعرت, حسب رأيكم, المرأة التي تحاول المشاركة في ركض الماراتون عندما حاولوا منعها من الركض؟
- بالنسبة للشابة التي تشرب من الحنفيات المخصصة "للسود فقط" . لماذا يشكل هذا مسّا بالمساواة, إذ أن لها الحق في الشرب من حنفيات منفصلة؟
- في هذه الحالة - مَن حسب رأيكم كان معنيا أكثر بإنهاء الفصل الذي كان معمولا به بين السود والبيض؟ هل السود؟ هل البيض؟ لماذا؟
- هل هناك حالات مشابهة في الواقع الإسرائيلي؟ (مثال, خطوط السفر مهدرين التي يفرضون فيها على النساء الجلوس منفصلات في خلفية الحافلات).
- لماذا قررت المحكمة في الولايات المتحدة . وفي إسرائيل . "منفصل غير متساوٍ"؟ في أي الحالات حسب رأيكم يجوز الفصل بين المجموعات وفي أيها يُحظر ذلك؟ اشرحوا موقفكم؟
- ما الفارق بين تعامل متساوٍ وبين تعامل مُحترم؟

لمزيد من الاطلاع:

סונטאג, ס. (2005). להתבונן בסבלם של אחרים. בן-שמן: מודן.

אזולאי, א. (2010). דמיון אזרחי: אונטולוגיה פוליטית של הצילום. תל-אביב: רסלינג.

בארת, ר. (1988). מחשבות על צילום. ירושלים: כתר.

Wang, C., & M. A. Burris, (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. Health Education & Behavior, 21(2), 171-186.

outcomes. Therefore, if we have stereotypes or prejudices about the OTHER who is different, we must be aware that they may lead to undesired and catastrophic results, just as history proves.

Integrating the story: (while teaching "Mr. Know-All")

Ideas:

- Have students find and write down sentences that show the stereotypes British people held about Middle Easterners during the British colonial period.

  For example, presenting Mr. Kelada as a typical Levantine: His appearance and behavior are Middle Eastern in the sense that they are informal and outspoken, as opposed to the British, who are reserved.

  Although students realize at the end of the story that these stereotypes are incorrect in judging Mr. Kelada's true personality, the teacher must emphasize that perpetuating these stereotypes about Middle Easterners is unethical. We need to be aware that some students, who might have some anti-Arab attitudes, may sympathize with the narrator and support his prejudiced attitude towards Mr. Kelada. Some of the descriptions the narrator gave of Mr. Kelada depicted his possessions as dirty. Teachers need to be aware that when talking about labeling a Middle Easterner as "dirty" (even if criticized) may perpetuate certain images students have of these people.[44]

- Compare and contrast the outcome of stereotypical thinking in the story "Mr. Know-All" to the outcomes of stereotypical and racist thinking in the atrocities discussed earlier.

Objective: To make students consider the implications of stereotypical thinking. In the story, the outcome was that the narrator realized that Mr. Kelada was a true gentleman who was ready to sacrifice his reputation in order to save Mrs. Ramsay's marriage.

However, the incidents discussed - such as the Holocaust, black slavery, the Armenian genocide, or the Sabra and Shateela Massacre – resulted in colossal human catastrophes.

Winding up the "Accepting the other" activity:

http://www.youthforhumanrights.org/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-1-15.html

Introduce students to a simplified summary of the Universal Declaration of Human Rights. The following version is recommended since it is formulated in the first person plural pronoun "we". The message is that WE are all human beings and all have the same human rights, regardless of the other features that may give us a different identity.

1. We are all born free and equal. We all have our own thoughts and ideas. We should all be treated in the same way.
2. Don't discriminate. These rights belong to everybody, whatever our differences.
3. We all have the right to life, and to live in freedom and safety.
4. Nobody has the right to enslave us. We cannot make anyone our slave.
5. Nobody has any right to hurt us or to torture us.
6. You have rights, no matter where you go. I am a person, just like you!
7. We're all equal in the eyes of the law. The law is the same for everyone. It must treat us all fairly.

44. Cf. the first section

- discrimination against Afro-Americans during different periods of American history.
- the Holocaust and Nazi ideology
- the Armenian Genocide
- the Sabra and Shateela Massacre
- legal inequality against women throughout European history

Teachers may choose other atrocities that were committed against humanity throughout history based on discrimination. They should choose whatever topic they feel comfortable with.

Lesson Plan 4: Accepting the other – Part III:

Group work: Studying forms of discrimination (10-15 minutes)

Have the students sit in the groups that were formed in the last lesson. Give each group the following chart. Tell them that at the end of the activity, each group is going to present its findings.

The Incident Discussed:		
1.	The discrimination was done by:	
2.	The people discriminated against were:	
3.	The discrimination was based on: (choose the correct feature)	race color gender religion national origin country of origin other
4.	The stereotype about the people discriminated against:	
5.	The number of people who died:	

Discussing the Implications of Discrimination (5-10 minutes)

Through discussing the different forms of discrimination and how it may lead to disastrous consequences, students should understand the dangers inherent in it. Explain that:

- Stereotypical thinking is a form of DISCRIMINATION.
- Prejudicial thinking is a form of DISCRIMINATION.
- Differentiating people based on race, color, ethnicity, gender, disability, country of origin, or any other feature, is also a form of DISCRIMINATION.

THEN:

The teacher states:

We have all agreed that DISCRIMINATION is dangerous and may lead to disastrous

If the students do not wish to answer the questions about themselves, they should be given the opportunity to describe the personal experiences of someone else they know.

Lesson Plan 4: Accepting the other – Part II:

1. Discussing students' personal stories and teaching the correct uses of the term "discriminate" (10-15 minutes)

The teacher facilitates a discussion by having students read out their experiences in class. Students may use the terms "discriminate"/ "discriminated"/ "discriminate against" incorrectly.

Teach the students how to use these forms correctly:

- "We discriminate against other people" and NOT "discriminate other people".
- "We experience discrimination (ourselves)" OR "We are discriminated against" (the passive form).

2. Follow-up discussion (10-15 minutes)

Encourage more students to share their experiences and correct any mistakes concerning the use of the terms "discriminate against" and "experience discrimination".

In order to encourage students to share a personal experience, you may wish to do the same.

> For example:
>
> I was driving my car the other day when suddenly the man driving behind me passed my car, opened the window and shouted: "Can't you drive any faster, lady!" followed by "Women should not drive!" What this man did not apparently notice was that I was driving behind a police car.

Explain this incident thus: "I experienced discrimination because I was a woman" OR "I was discriminated against because I was a woman".

Summarize this example: Some men may have prejudices about women drivers, and that may violate women's rights.

3. Towards making the connection (15 minutes [continued in the following lesson])

Introduce the HOTS of "making connections". (You may wish to teach this HOTS according to the various methodological options offered in The Teacher's Handbook — published by the Ministry of Education — for integrating HOTS into the teaching of literature).

Tell students that when we judge people and/or label them based on their gender, race, ethnicity, abilities, country of origin, sexual preference, or any other distinctive feature, then WE ARE DISCRIMINATING AGAINST THESE PEOPLE.

Assignment for the next lesson: Ask students to read the notes you presented about the story *Mr. Know-All.* Divide the class into groups and ask each one to present information on one of the following topics:

QUESTIONS:

- How do you feel when you hear people say that all teenagers are lazy, irresponsible or shallow? _____

- Do you think such attitudes limit you as a young person? Do they influence the way other people relate to you? in what way might it influence you ? _____

_____

The teacher collects the written tasks.

3. Teaching the terms "stereotype" and "prejudice" (10-15 minutes)

The teacher facilitates a discussion by eliciting students' responses and then asking questions such as:

- Is this statement true?
- What causes some people to form these ideas? (Possible answers: the media, stories, movies, songs, knowing teenagers who are like that...)
- What do we call the idea or image people have of others before they get to know them?

Answer: STEREOTYPE.

Definition (according to the Oxford Dictionary): "a widely held but fixed and oversimplified image or idea of a particular type of person or thing"

Example: A stereotype of "a woman as a caregiver".

Ask students to give other examples of stereotypes.

If the class level is high, you might wish to discuss the etymological origins of the word "stereotype" by telling students that it comes from the French. In that case, create a timeline using the online Etymological Dictionary:

1798	**1817**	**1850**	**1817**
"Method of printing from a plate", from French stéréotype (adj.), "printed by means of a solid plate or type", from Greek stereos "solid" + French type "type".	Meaning "a stereotype plate".	The first recorded instance of the meaning "image perpetuated (kept) without change".	The recorded meaning "preconceived and oversimplified notion of characteristics typical of a person or group".

What do we call it when people form an opinion about someone before getting to know him?

Answer: **pre – judging** OR **PREJUDICE**

The teacher sums up the lesson by reviewing what was discussed and gives the students the following task for the next lesson:

1. Describe a time when you felt discriminated against? _____

2. Describe a time when you held a prejudice against someone else?

_____

Objectives of activity:

- Teaching the terms "stereotypes," "prejudice" and "discrimination";
- Placing the story Mr. Know-All in a deeper antiracist context through making the connection between stereotypes/ prejudices and atrocities/ genocides. This aims at teaching students the serious consequences that stereotypes may lead to other than simply misjudging people;
- Teaching or spiraling the HOTS (higher order thinking skill) of "making connections".

Lesson Plan 4: Accepting the other – Part I.

Class: 10th, 11th, 12th, (4 or 5 point students studying for the literature matriculation exam)
Theme: Prejudice and stereotyping
Materials: The story Mr. Know-All by Somerset Maugham[43]; Defining the terms "stereotypes, "prejudice" and "discrimination". (Teachers may wish to present these definitions using an overhead projector.)

Background:

The story *Mr. Know-All* deals with the way people judge the "other" based on stereotypes and prejudices, and how these stereotypes may cause us to hate certain people even before we get to know them. The story takes place on a ship in the middle of the Pacific Ocean during the time of the colonizing empire of Great Britain, and is told from the British narrator's perspective. The main character is Mr. Kelada (referred to as Mr. Know-All) who is presented in the story as a Middle Eastern Levantine, to whom the narrator responds with great resentment and hatred at the first hearing of his name. The narrator expresses his prejudiced feeling towards Mr. Kelada at the very beginning of the story: "I was prepared to dislike Max Kelada before I knew him". The conflict of the story is resolved when the narrator realizes that he has misjudged Mr. Kelada, who turns out to be sensitive, goodhearted, and a "true gentleman". The message to be derived from reading this story is that we should not judge people based on preconceived ideas, and "never judge a book by its cover".

Procedure:

1. First discussion: 5-10 minutes

- What are stereotypes?
- What is discrimination?

Students may give correct or incorrect answers. No corrections should be provided at this stage. The teacher simply writes down all the students' answers under each heading on the board.

2. Writing task: 10-15 minutes

Have your students write their reactions to the following statement (use any way you choose to present it):

> **All teenagers are lazy and irresponsible. They can't discuss serious matters or be trusted with important tasks.**

Teachers may of course come up with any other statement that is a gross generalization, but they should avoid those that could cause controversy at this point.

Desired objectives:

- discussing a form of discrimination;
- bringing students together (especially if there is disagreement in the class).

43. Maugham, W. Somerset, "Mr. Know-All", *Collected Short Stories: Volume One* (1951). London: William Heinemann Ltd.; pp. 317-322

Objective of activity:

- Teaching students to be aware of those who go against the mainstream and think differently;
- Exposing students to uses of Shakespearean English vocabulary and grammar.
- Exposing students to cultural aspects of Britain: tower, king politics, etc. (from the domain of appreciating literature, language and culture)

Lesson Plan 3: Accepting the other

Class: 8th or 9th grade
Theme: Accepting people who think differently
Materials: The poem "To his son Benedict from the Tower of London" by John Hoskyns (1614), A follow-up worksheet
Duration: Two to three lessons

Discussion: (after explaining the poem and handing out the worksheet)

- Do we all share the same opinion about things, people or ideas?
- How do you usually behave when someone disagrees with your opinion?
- How do other people behave when they disagree with your opinion?
- Say most of your class decides that they don't like a new pupil in class because she speaks a different language, but you think differently and like that girl. What would you do?

To His Son Benedict, from the Tower of London
By John Hoskyns

Sweet Benedict,
whilst thou art young,
And know'st not yet the use of tongue,
Keep it in thrall whilst thou art free:
Imprison it or it will thee.[42]

Questions

1. What is the relationship between the poet and Benedict?

_____

2. Why is the poet in the Tower of London?

_____

3. Find a synonym for the following: thrall _____ _____
thou _____ thee _____ art _____ whilst _____

4. What do you think of the poet's advice? _____

NOTE: The following lesson may take four to five lessons (depending on the class level) since the activities will be integrated into the teaching of a literary work.

42. Cf. http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/keeptongue.htm

Objective of activity:
- teaching students about a human being's responsibility towards his fellow man regardless of his/her nationality/ color/ language/ race/ etc.
- learning about other countries/ nationalities and/or natural disasters
- teaching the present progressive.

Lesson Plan 2: Accepting the other

Class: 6th to 8th grade (depending on class level)
Theme: A human being's responsibility towards his fellow man
Materials: The song We Are the World[41], A follow-up worksheet.
Duration: Three to four lessons.

Getting-started activity:

Present the following statement to students:

"While some things may divide us, other things can unite us — even simple things like our love for ice cream."

- Give more examples of things that can unite us.
- Write what the students say on the board.
- Have the students write these things in their notebooks under the heading: "Things that unite us".

Discussion (after teaching the song and distributing the worksheet):

- What brings people together as friends?
- What kinds of behavior are really important if people are to remain friendly with one another?

Post-reading activity:

- Students can work in pairs to create booklets describing how people can live together in peace.
- Suggest that they use colored crayons to decorate their booklets and have them include "things that unite us" from the getting-started activity. Colors represent diversity! MESSAGE: Diversity is beautiful!

Questions

Use the following words in as many sentences as you can:

heed – certain – lend a hand – pretending – in vain – realize – lean on - obstacles – stumble on – rubble – common – bond – cabaret – citizens pitch in – will – amplify – multiply.

1. Find out where the participating artists come from.

_____

2. Name the countries that were mentioned in the song.

_____

3. The phrase "Nous se monde là" is not in English.

What language is it? _____What does it mean? _____

4. Find the verbs in the present progressive form (am/is/are + V-ing).

_____

41. Written by Michael Jackson and Lionel Richie (1985). Reference here is to the 2010 edition (25 for Haiti). For lyrics, cf. http://www.azlyrics.com/lyrics/artistsforhaiti/wearetheworld25forhaiti.html; For the official music video, cf. http://youtu.be/Glny4jSciVI

Suggested Lesson Plans for Elementary Schools or Junior High Schools

An important consideration

Since teachers use different textbooks, it might be difficult to choose a particular chapter in which to integrate the teaching of antiracist values. Furthermore, students' English level will vary from one class — or school — to another.

Therefore, English teachers are advised to integrate the following suggestions according to their relevance to the thematic topics presented in their textbooks or independently of them, — i.e., whenever integrating a lesson about "accepting the other" appears relevant.

Lesson Plan 1: Accepting the Other

Objective of activity:
- making students aware of the importance of getting to know those who are different/strangers
- how getting to know others well could positively affect our feelings towards them
- discussing our own identity versus that of others and how this affects us
- using comparative adjectives (more or less) and "er/ more" forms

Class: 4th to 6th grade (depending on class level)
Theme: Encouraging friendship and getting to know others
Materials: a song: The More We Get Together, a worksheet
Duration: One to two lessons

The More We Get Together
The more we get together, together, together
The more we get together
The happier we'll be
'Cause my friends are your friends
And your friends are my friends

Q: Why do you feel happy when you're with your friends?

_____

_____

Ex.: More or less?

1. The _____ homework, the happier we'll be.

2. The _____ money, the richer we'll be.

3. The _____ food, the fatter we'll be.

4. The _____ songs, the quieter we'll be.

5. The _____ sugar, the sweeter will be.

6. The _____ nature, the uglier it will be.

7. The _____ we know English, the better!

Task: Think about things you want more and others you want less in your life. Make sure you tell us why!

The ideas, general suggestions and lesson plans presented in the present chapter are all based on the assumption that the language used in the EFL classroom plays a major role in constructing, shaping or reshaping ideological attitudes about the other. Furthermore, it could play an active role in diminishing stereotypes and prejudices about various "others" that are numbered among language learners. Since English teaching has been perceived — by both formulators of the English national curriculum, and a large number of English teachers — as an opportunity for teaching multiculturalism and universal values, the teaching of anti-racism should definitely be integrated into this pedagogical framework.

international understanding. Presenting other people's culture through talking about their music, films, and symbols ensures learning about it without referring to political or ideological issues. Thus, it is possible to present Eastern cultures or Arab culture by focusing on music, filmmaking, literature, cuisine and symbols. For example, when discussing music, students could be made aware of the enormous influence Eastern Arabic music has had on the world by means of great Arab musicians and singers such as Om Kulthoum, Fairuz, Fareed Alatrash and other great artists. Students need to understand that Arab culture can be discussed beyond the context of the Israeli-Arab conflict. This could result in better, more humanistic cultural awareness, and unbiased international understanding.

It is important to draw English teachers' attention to the fact that "research in language acquisition and cognitive development confirms that a thorough grounding in ones' first language and culture enhances the ability to acquire other languages, literacies, and knowledge".[37] Currently, there is a growing body of literature stemming from the analysis of learners' needs in a student-centered context that emphasizes the significance of their native culture.[38] Furthermore, the use of students' own prior experiences is encouraged in order to facilitate effective L2 learning.[39] According to Shin et al.:

> Learners' cultures and experiences, therefore, need to be validated within the teaching materials and instructional practices used […] Textbook writers and material developers should take this variability into account and help learners to utilize their own life experiences in order to facilitate their identification with different varieties of English and their associated cultures.[40]

Therefore, special attention must be paid to the way culture is introduced in these textbooks. Although most of us are dependent to a large extent on the textbooks we use in classrooms, we are also "invited" *by the English curriculum* to "feel free" to choose the materials we use in class. We must also be more critical about the books we use, and the manner in which they address human diversity.

Every teacher who is committed to anti-racist education must ask the questions I have already posed in this kit, namely:

- To what extent are other cultures adequately represented?
- Are these representations stereotypical, prejudiced or biased?
- Do texts involving other cultures convey fair/unfair and positive/negative messages about the other?
- Do such texts arouse negative feelings such as superiority, resentfulness, ridicule, etc.?
- Is the representation of significant cultures in certain contexts ignored/absent?
- Do the texts about other cultures make use of linguistic devices that may be ideologically motivated?

From Theory to Practice

"We must learn to live together as brothers or perish together as fools."
Martin Luther King, Jr.

37. Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
38. Shin, J., Z. Eslami & W.-C. Chen. (2011). "Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks." *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 24, No. 3, November, 253-268.
39. Alptekin, C. (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT." *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
40. Shin, et al. (2011)

In short, what we need is a more positive representation of the "other", so that students will refrain from formulating stereotypes. We can do this by paying extra attention to the texts we teach and by remedying any distortion of the image of the "other" that may surface from the reading of certain narratives.

The Cultural Politics of English

> *"When someone with the authority of a teacher, say, describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium as if you looked into a mirror and saw nothing."*
>
> *Adrienne Rich*

> *"To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization."*
>
> *Fanon, 1967*

I have already pointed out the importance of culture in teaching English as a Foreign Language; in fact, "language and culture, it could be said, represent two sides of the same coin".[34] Nault bases his observations regarding the relationship between language and culture on the work of numerous authors (e.g. Bhabha, Buttjes, Hinkel, Jiang, Kramsch, and Witherspoon) and states:

> *The manner in which individuals express and interpret messages in their own and other languages is heavily influenced by their cultural backgrounds. This language/culture link has great significance for language education, for if learners are to become truly proficient in their target language, it stands to reason they must be familiar with that language's culture.*[35]

However, because of the globalization of English, it is challenging to determine which culture English is mostly associated with. In our postmodern world, English is no longer the single asset of one or two countries; rather, new forms of English are being used in countries all over the globe. The English curriculum in Israel acknowledges the fact that English is "the major language in the world, with 350,000,000 native speakers, another 350,000,000 second language speakers, and 100,000,000 fluent foreign language speakers" and states:

> *Literature written in English is no longer the sole possession of one or two nations, but is shared by a great number of first- and second-language speakers throughout the world. This broadens the freedom for course book writers and teachers to choose the specific works to be read in class. It also recognizes that culture includes a variety of products such as theater, music, film, traditions and symbols.*[36]

As a result, English teachers and curriculum developers are encouraged to expose English learners to various cultures in order to promote cultural awareness and

34. NNault, D. (2006). "Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts." *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 19, No. 3, pp. 314-328.
35. Nault, p. 314.
36. The English Curriculum (2000).

As opposed to Ryan's passive representation, Liz Murray, a white New Yorker who was also doomed to failure, is described in the active voice, as demonstrated by the following excerpt:

> *...Liz Murray went from living on the streets of New York City to winning a scholarship to Harvard University. {...}She had dropped out of school and was living on the streets; sleeping in subways...Liz had always imagined having a better life. With her mother gone, she began to realize that it was up to her. "I got the sense that my life was in my own hands...that at the end of the day, whatever I did or did not do with my life would stick to me...so I went back to school.*[31]

The intense succession of active verbs in this excerpt depicts Liz as an energetic, motivated, and self-determined young woman who is moved by inner forces and is not dependent upon external ones. Throughout the text, Liz's decisions are unaffected by anything but herself, and her will to change the status quo. While Ryan is referred to as a "black dropout," her decision to drop out of school was made by her, as is her decision to go back to school and resume her education. Ryan, as mentioned earlier, "was placed" back in school after his mother was "approached" by Pepper Productions.

These two examples illustrate how a writer's choice of certain grammatical features (i.e. active or passive voice) may reflect underlying assumptions regarding the characteristics of certain religious, ethnic, disabled, gendered, or culturally different groups. Thus choosing grammatical forms may affect readers' attitudes and ideological positions, and function as a tool to maintain or create stereotypes and prejudices concerning the "other". In other words, the use of certain linguistic devices may perpetuate stereotypes about blacks being potential criminals, a menace to society, less able to initiate positive and constructive changes in their lives. Therefore, they must depend on the intervention of "good-hearted" white people who are "always prepared" to offer them "the right environment" so that every "Black" child's life — like Ryan's — "can be changed".[32]

A final example of how minorities are represented in school books was identified in a book called *Zoom*.[33] The text discusses the topic of making friends, and opens with the following statement: "It is often more interesting to meet people who are different from us". The text is accompanied by a photo of a young, dark-skinned (maybe Ethiopian) girl. In order to encourage students to think about how they should relate to the black minority, the following question is asked:

> *"How do you feel when you meet someone who is different? Would you feel superior?"*

The question may have been formed with good intentions, but inserting the follow-up question "Would you feel superior?" could lead students to conclude that "superior" is what they should feel. The lexical choice of "superior" may be interpreted according to Fairclough as "ideological" and even more severely, as racist. In order to make this interactive exercise anti-racist, the second part of the question should be omitted. Teachers could then elicit students' feelings about others that they formulate freely without any direction on the part of the teacher or the book. Negative feelings about Ethiopians or other people who are "different" might well emerge, but then they can be dealt with by trying to emphasize the common, humanistic characteristics of all people. Anti-racist teaching might involve expressing negative and hostile feelings about others, but with the aim of exchanging these negative feelings and attitudes for positive ones. However, when these negative feelings are encouraged, deliberately or otherwise, in authorized textbooks, it is necessary to be alert and prepared to offer a positive alternative.

31. Cohen et al, p. 113.
32. Cf. the above quote from Cohen et al. (2007).
33. Maor & Zir (2009). *Zoom*. University Publishing Press.

Bedouins in Israel live in cities and have a modern, "Westernized" lifestyle. Texts that appear in schoolbooks should also deal with those members of the Palestinian Arab minority who hold high academic and social positions. Whether less or more educated, having modern or traditional lifestyle – all representations should come from a stance of dignity and equal rights. Since they are meant to promote the notion of accepting the "other", textbooks must refrain from presenting them in a distorted way. Thus it is our educational duty – as English teachers – to supply our students with the missing information when we feel that the text is not presenting the "other" fairly.

It is also imperative to pay attention to the use of the passive or active voice when referring to the other. For example, some texts describe minority group members using the passive voice. According to Fairclough,

> *Every clause is multifunctional, and so every clause is a combination of ideational, interpersonal (identity and relational), and textual meanings. People make choices about the design and structure of their clauses which amount to choices about how to signify (and construct) social identities, social relationships, and knowledge and belief.*[28]

As for the use of the passive clause, Fairclough states that the passive can be used when "the agent is judged irrelevant or perhaps in order to leave agency - and hence responsibility - vague".[29]

Members of minorities are sometimes presented in course books as motivating examples of people who have managed to succeed despite the difficulties they face in life. Such characters – whether African-Americans, Arabs, Indians, Ethiopians or other minority groups – are depicted in the passive voice, thus emphasizing that their success was determined by another explicitly (or implicitly mentioned) agent – usually American, British or European – who intervened, and changed the course of their destiny. On the other hand, inspiring stories about people who originated from similar conditions but are members of the prevailing majority are depicted in the active voice, as agents of their own change. An example of such a distinction may be found in an English textbook called *Results* for 4 points, in which two juxtaposed texts describe two teenagers who have overcome failure. The first character is Ryan, a black dropout from Britain, who is explicitly referred to in the text as a minority child; the second is Liz, a white homeless teenager from New York. Ryan is depicted as follows:

> *As part of a remarkable social experiment, Ryan Williams, a black teenage dropout, was placed in one of Britain's top boarding schools to see how he would cope...Ryan excelled.*
>
> *It wasn't always so...he might easily have ended up in jail. Then fate intervened. Ryan's mother was approached by Pepper Productions, a British television company, and was asked if her son could take part in a TV series called Second Chance.*
>
> *What this demonstrates is that in the right environment, children's lives can be changed.*[30]

It could be fairly inferred, based on the extract above, that Ryan's success was determined by someone else's initiative (Pepper Productions), and that he was accepted to one of Britain's top schools because somebody else chose it to be so, and not due to his or his mother's resourcefulness. Only then did he manage to succeed. Thus Ryan's excellence was determined by an outside force, namely Pepper Productions, which gave him the opportunity to excel, assigning the boy himself a passive role.

28. Faircloough, p. 76.
29. Ibid.
30. Cohen et al, (2007). *Results for 4 Points*. Eric Cohen Publishing, p. 106.

- Overall interaction strategies
  - Positive self-presentation
  - Negative other-presentation
- Macro speech act implying Our 'good' acts and Their 'bad' acts.
- Semantic macrostructures: topic selection
  - (De-)emphasize negative/positive topics about Us/Them
- Local meanings Our/Their positive/negative actions
  - Give many/few details
  - Be general/specific
  - Be vague/precise
  - Be explicit/implicit
- Lexicon: Select positive words for Us, negative words for Them
- Local syntax
  - Active vs. passive sentences, nominalizations: (de)emphasize Our/Their positive/negative agency, responsibility.
- Rhetorical figures
  - Metaphors emphasizing Our/Their positive/negative properties
- Expressions: visuals
  - Emphasize (large, bold, etc.) positive/negative meanings
  - Order (first, last; top, bottom, etc.) positive/ negative meanings.[25]

In one of the English books called *Building Blocks*, a text on touring the Negev entitled "Desert camel tours in the Negev" opens as follows:

On our tour, we use the desert's most ancient form of travel - the camel.[26]

Unsurprisingly, we are presented with "Mahmoud," a guide for desert travelers. The narrative portrays a scene in which Western travelers are wandering in the desert on camelback, guided by a Bedouin Arab wearing a "*galabiya*" (a long cloak) and "*iqal*" (a white head scarf), which are traditional Arabic clothing. The text is accompanied by a photograph showing the travelers – Western in clothes and appearance – on the back of camels, accompanied by a Bedouin guide who is leading the camels and carrying a shepherd's staff.

The presentation in texts used to teach EFL of Israeli Jews as modern and Arabs as primitive traditionalist outsiders is fundamentally ideological, and definitely manipulative. One practice used in English textbooks is to use the term "Bedouin" to implicitly refer to the Palestinian Arab minority. Palestinian Arabs, however, are not synonymous with Bedouins who live in the desert and guide tourists on their camels. Bedouins, like Palestinian Muslims, Christians and Druze, form part of this ethnic minority referred to as Palestinian Arabs who live in Israel, or sometimes as "1948 Arabs". The terms "Arab" or "Arabic" are rarely used in English textbooks, and the Palestinian Arab minority is generally referred to using the term "Bedouin". As previously stated, the choice of words may express an ideological or political statement. My claim is that such a presentation may imprint a stereotypical image of an Arab on learners' minds. Numerous studies involving Western images of Arabs have revealed "a strong anti-Arab bias as reflected in the public's negative stereotypes of Arabs – their society, culture and institutions".[27] These stereotypes may create a negative attitude towards the Palestinian Arab minority which deserves to be more fairly represented in English textbooks. This by no means suggests that Bedouins are not worthy of representing the Palestinian Arab minority; but presenting them as the sole representatives – without mentioning the other groups who form this population – is definitely inadequate. Furthermore, a large number of

25. Van Dijk, p. 373
26. Dobkins, J. (2008). *Building Blocks*. Eric Cohen Publishing, p. 10.
27. Hamada, p. 7

concerning the relationship between language and ideology. This may help construct a semi-instructional guide for designing anti-racist curricular and pedagogical materials. Finally, I will present a few suggestions for lesson plans designed in accordance with the national English curriculum.

The Language of Representation

> *Things don't have meaning unless they are named.*[19]

Many studies on the relationship between language and ideology have determined that language cannot be analyzed outside a social context. However, other approaches in linguistics — such as structuralism or Chomskian generativist linguistics — perceive language as an independent entity in which the connection between the word (i.e. form) and its meaning is arbitrary. For others, language plays a constructive role in shaping people's ideologies, stands, and identities no less than the ideologies themselves.

The ideological nature of language was stressed in the work of the influential Russian linguist Voloshinov, who perceives language as a system of representative signs. Voloshinov defines a sign (word) as that which "represents, depicts or stands for something outside itself".[20] The relationship between the sign/word and what it stands for (i.e. meaning) can therefore change from one context to another. For Voloshinov, sign systems exist side by side with material reality, not independently of it.

> *A sign does not simply exist as part of a reality – it reflects and refracts another reality. Therefore it may distort that reality or be true to it, or it may perceive it from a special point of view...every sign is subject to the criteria of ideological evaluation...The domain of ideology coincides with the domain of signs. They equate with one another. Wherever a sign is present, ideology is present too.* ***Everything ideological possesses semiotic value.***[21]

As language teachers, when coming across texts that include stereotypes or depictions of the other, we must consider the ideological role of language. Since English textbooks include a variety of texts and cultural themes, we need to consider the fact that texts describing other people may sometimes be stereotypical. Podeh states,

> *Stereotypes serve prejudice and foster delegitimization – categorization of groups into extreme negative social categories which are excluded from human groups that are considered as acting within the limits of acceptable norms and/or values.*[22]

Oren and Bar-Tal found that "common means used in school books for delegitimization are dehumanization, exclusion, negative trait characterization, use of political labels and group comparison".[23]

Since this kit is meant to assist English teachers in spotting stereotypical or racist language, the use of the following linguistic forms may sometimes allude to a misrepresentation of the other. Fairclough and Van Dijk have offered criteria that may help us in analyzing the strategies used in texts to load linguistic signs with ideological messages.[24] Such strategies, as enumerated by Van Dijk are:

19. Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, p. 43.
20. Voloshinov, V.N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 9.
21. Ibid., p. 10; emphasis in the original.
22. Podeh, E. (2006) "The Nation Revised: Teaching the Jewish Past in the Zionist Present (1890-1913)." *History and Memory*, 12(1), pp. 65-100.
23. Oren N. & Bar-Tal, D. (2007). "The Detrimental Dynamics of Delegitimization in Intractable Conflicts: The Israeli-Palestinian Case." *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 111-126.
24. Fairclough, N. (1994). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press; Van Dijk (2006)

around the statement: "Let us see what other humanistic aspects caused Ilan Ramon to become Israel's first astronaut" (i.e. other than his Jewish nationality). Advocating the educational benefits of the second alternative, I asked my students to conduct research on Ilan Ramon. For this assignment, students were asked to read about Ramon and include everything related to his personal life as a human being only; specifically, they were asked not to report any information about his Jewish identity, army service, or any other political details. During the next lesson the students presented many interesting facts about Ramon the person:

- Ramon was an engineer. (career)
- Ramon was married and a father of four. (family)
- As part of the crew on the space shuttle Columbia he was fully integrated with the crew. (social skills)
- He was willing to make the ultimate sacrifice in order to make important scientific discoveries and human achievements. (devotion to promote science)
- Ramon was an exceptional man with a charismatic personality. (personal traits)
- People could see the depth of his humanity. (human)

Put together, it seemed as if the students were narrating a differently oriented story about Ilan Ramon. Naturally, all these details — among others that students found — concerning the person, Ilan Ramon may be attributed to any normative human being with ambitions to excel and make a difference in the world. By no means do they address any political, national, ethnic, or any other distinction — on the contrary; they present Ramon in a more humanistic manner as a representative of humanity. Consequently, as my students engaged in a discussion of Ilan Ramon's exceptional attributes they began identifying with some of these traits. They realized that if they had similar ambitions, they would need to work their way up as Ilan Ramon did. If the first alternative had materialized, the students would have engaged in a heated controversy that we as English teachers may not be adequately trained to manage — which would end up fuelling negative and hostile feelings towards the "other". However, if teachers become committed to humanistic and anti-racist teaching, then their identities — be it left-wing or right-wing, religious or secular, Jewish or Arab — will no longer matter.

> *By promoting equality, strengthening democracy and encouraging respect for human dignity, education can play a key role in overcoming the conditions in which racism flourishes. Ensuring that these values and dispositions are at the forefront of the public conscience requires that they permeate the whole education process. In other words, it is vital that antiracism be mainstreamed.*[18]

The objective of presenting this example is to show that even when texts represent certain values that may be controversial for some learners, if we as teachers are committed to our anti-racist cause, we can find ways of making our students look at the "other" differently and —above all — with humanity. As I write, I can hear the voices of skeptical teachers who may find this a losing battle in the real and less-than-ideal world. However, throughout my endeavors to fight the racist stereotypes and language to be found in teaching materials I am fully aware of the inherent difficulties in a project such as anti-racist teaching. Through the kit presented below I hope to achieve an understanding that the texts we use in everyday classes possess metaphorical functions which may be degrading and dehumanizing to the "other", but they may also be honorable and humanizing if we decide that they should be so. In the following section, I will present a brief overview of some linguistic approaches

18. Osler, A. & Starkey, H. (2002). "Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism?" *European Journal of Education*, Vol. 37, No. 2, p. 147.

regular Arabush'".[16] According to Peled-Elhanan, it is needless to explain that using the derogatory term "Arabush" when referring to Arabs is equal to using "nigger" in reference to black people in American or British discourse".[17]

It is important for teachers to understand that language may be used to maintain and reproduce unjust social organizations, so we need to expose our students to an alternative discourse. In other — and simpler - words, our ultimate goal as teachers is to exchange negative connotations for positive ones. Instead of reproducing and maintaining the negative connotations Israelis commonly associate with Arabs or other groups, they need to be presented with positive and aesthetic aspects of the Palestinian Arab or any other minority. By the same token, Palestinian Arabs need to be presented with a positive and less victimizing discourse about Israeli Jews that may enable a more accepting and tolerant attitude. Jewish students need to be taught to look at the Arab as a human being who is not a constant threat and menace; similarly Palestinian Arab students, too, need to look at the Jew as a human being who is not a constant persecutor and discriminator. Teachers should help students realize that stereotypes are the source of all racist behavior and a threat to any democratic entity, and therefore, must be challenged.

What should govern the design of any strategic anti-racist teaching inside the English classroom — and other classrooms as well — is an emphasis on common ground. This could begin with everyday experiences, such as working in the same professions, and end with leisure activities, such as participating in reality shows (e.g. Lena Mahul on The Voice or Salma Fiyoumi on *Master Chef*). The main thing is to avoid talking about how politically, ideologically, or nationally distinctive "they" are from "us". Many Israeli citizens, both Jews and Arabs, share intimate and friendly relationships that extend to mutual hospitality, and sharing their respective happy occasions and sorrows. These relationships are usually formed among people who work together (e.g. nurses, doctors, factory workers, businesspeople, etc.), live next door to each other (in mixed cities such as Haifa, Acre, Jaffa, etc.) or meet when on family vacations abroad, to name a few circumstances. While sharing these everyday "normal" activities, most people do not seem to pay attention to differences and indeed enjoy the benefits of having "friends" with a different cultural repertoire. As a Palestinian Arab who has lived and worked with Jews for most of my life, I can attest that whenever my Jewish friends visit my house or attend any of my family's celebrations — including weddings and other family festivities — they genuinely enjoy themselves. In addition, I remember many enjoyable experiences that I have had when attending any of my Jewish friends' celebrations (e.g. weddings or bar mitzvahs) or other occasions when we get together.

As an English teacher and a person who is truly committed to humanistic and anti-racist education, I constantly engage my Palestinian Arab students — as I teach in the Arab sector — in discussions that aim at demonstrating that "we" and "they" share a lot more than people are willing to admit. On one occasion I was reading an article with my tenth graders about the late Israeli astronaut Ilan Ramon, and how he got to be Israel's first astronaut. The text highlighted the central role of Ramon's Jewish national identity through facts such as having been born to Holocaust survivors, having served in the Israeli Air Force, and having participated in famous air force attacks, among other things. All of these details were presented as reasons that motivated Ramon to become Israel's first astronaut.

After reading the text, I asked my students "Would you like to become astronauts?" Their answers were gravely disappointing. Most students replied that, as Arabs living in Israel, they had no chance of becoming astronauts because they could not serve in the Air Force. As many teachers might agree, such an issue raised in class may lead to two extremely different discourses: the first — and the most probable — would be a discussion about how different and discriminated against "we" are; the second may center

16. Peled-Elhanan, p. 30
17. Ibid.

- **2. If it is a Palestinian Arab class:** Would you like Arabic to be mentioned in this text? Why is it important to you? Would you have felt differently had the text mentioned Arabic among the languages spoken in Israel?
- Why do you think Arabic isn't mentioned in a text titled "Israel: Land of Many Languages"? Do you think it is appropriate?

To sum up the activity the teacher could hold a discussion whose objective is to teach students that, in order to combat racist attitudes against minority groups, we need to start by acknowledging their legitimate existence as human beings who have their own language, belief system, history and cultural heritage. The simple act of making students aware of another language that was not mentioned in the text may cause students to reflect on certain practices, such as the decision to exclude other languages from the text in the first place. When students become aware of these practices, they may begin considering the motives and attitudes behind such choices that are not only inappropriate but discriminatory.

As demonstrated by the above example, the dissemination of information about human rights and responsibilities through teaching would have an impact on those who do, or may, engage in racist practices. People who feel that they are under attack because of their ethnicity, their nationality or other factors need to know that this kind of discriminatory behavior has been condemned. The message to those who engage in discrimination is that this conduct is wrong. While they may not change their attitudes, it is quite possible that some will at least change their conduct once they are aware of the possible consequences.

Developing Empathy towards the Other

Bar Tal and Teichman studied and traced the acquisition of Israeli-Jew ethnic identity and its shared intergroup repertoire. The studies used structured interviews and participants ranged from preschool-aged children to adults in their twenties. The findings among the children were very interesting. It appears that preschoolers develop both their ethnic identities and attitudes towards Arabs before the age of five. Even more surprisingly, they develop these attitudes towards Arabs before they actually have a conceptual understanding of what those attitudes mean.[13]

These attitudes can also be found in every-day encounters and public discourse. Peled-Elhanan states:

> *In Israel there is a distinct "Anti-Arab" discourse in which the label "Arab" evokes dirty masses of incited people, terrorism and primitiveness, the oppression of women, over-multiplication and fundamentalism. In Israeli popular discourse, Arab taste, Arab colors, Arab work, Arab music and Arab odors all connote negative values.*[14]

In fact, such attitudes may also hold true of labels affixed to other groups, including Orthodox Jews, Ethiopians, Russians, or any other minority group. In his chapter of the present volume, titled "What is Racism?", Professor Yehudah Shinhav states that attaching racial characteristics to certain groups (e.g. referring to the large families of Arabs or Orthodox Jews or the low educational levels of Sephardic Jews) is a form of racism.[15] Peled-Elhanan supports her claims with an example that occurred on 16 June, 2009, concerning the then Israeli Minister of Public Security, Yitzhak Aharonovitch, who "met undercover police agents...One of them excused himself saying: 'Sorry, but I am rather dirty,' to which the minister responded, laughing: 'Dirty? You look like a

13. Bar-Tal, D. & Teichman Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Peled-Elhanan, p. 30
15. Cf. page 19

Therefore, offering programs to combat racism and accept those different from oneself becomes a fundamental educational objective. Israeli students — Jews of all sectors and Palestinian Arabs alike — should internalize, through their teachers and educators, that despite their national and ethnic distinctions, their humanistic attributes must reign supreme. For that reason, whilst considering the exceptional status of English mentioned above (i.e. its being taught uniformly to all learners in Israel), the teaching of English offers an optimal opportunity for collectively presenting students' cultural diversity, thus equipping them with the skills to combat and challenge racism.

Achieving this goal might be optimized by my suggestions for teaching techniques that aim at combating racism in English classrooms. My point of departure is that students bring their personal experiences into the classroom, some of which involve racism. By the same token, if students learn about anti-racism through materials and activities they engage with in the classroom, they will transfer that knowledge to the community and apply it in their everyday lives. Therefore, any pedagogical strategy used in the English classroom must address such experiences and equip students with the skills for fighting and challenging racism. Such strategies must take inequalities within the structure of Israeli society into consideration in order to invite students to make judgments about the world around them, and develop strategies for changing prevailing attitudes. In order to practically demonstrate this, I would like to present an example of how teachers can utilize existing textbook materials to make their students reflect on (anti)racist values.

Consider the following topic presented in one of the approved English textbooks called *Dimensions* under the title "Understanding Each Other".[12] This topic could automatically elicit positive associations concerning intergroup relations among various Israeli populations. As English teachers we may expect such a teaching unit to provide students with a wide range of cultural opportunities to learn about the other groups in Israel. The unit actually addresses issues such as language and communication, non-verbal communication, learning a language, political correctness and finally, and most importantly, "Melting Pot, Israel: The Land of Many Languages". The notion of Israel as the land of many languages must undoubtedly include a mention of Israel's two official languages —Hebrew and Arabic — and the languages many immigrants have brought with them. Unfortunately, the unit only discusses how Israeli Jews and different groups of immigrants who immigrated to Israel should understand each other and be united through Hebrew as the official and national language of the Jewish nation. There is no mention of Arabic — Israel's second official language, which also happens to be the first language of Israel's largest minority.

When coming across such incomplete content, it becomes the teacher's responsibility to draw students' attention to the information offered by the text and to fill in the missing information. Such a deviation from the formal plan may take extra time, and also take the discussion to totally different places — the teacher better be prepared for that. The teacher could start by presenting the following questions:

- What are the official languages of Israel? (If students are unaware that Arabic is one of Israel's two official languages, then the teacher must inform them of this and even present an excerpt from an official document supporting this fact.)
- Who are these languages spoken by (encouraging them to talk about Palestinian Arabs)? What other languages are spoken/used in Israel? (encouraging them to talk about other groups, such as immigrants from Russia, Ethiopia and other countries, ultra-orthodox Jews who speak Yiddish, etc.)?
- **1. If it is an Israeli Jewish class:** Do you have any acquaintances who speak Arabic/Amharic/Russian/etc.? If you do, describe your relationship. How did you meet? What do you have in common?

12. Turgeman-Kolir & Zeltsman-Kulick (2008). *Dimensions*. Ra'anana: University Publishing Press, p. 69.

> *based upon distortion and a lack of knowledge about us as a people, deliberate or otherwise.*[9]

Furthermore, Polanyi and Strassmann, in their discussion of gender bias in economy textbooks, for example, analyzed "everyday storytelling to show how apparently simple, straightforward illustrative stories in textbooks can act as gatekeepers in economics."[10] Similarly, we might ask to what extent the narratives included in the English teaching curriculum act as "cultural–educational gatekeepers". Yiftachel makes the observation that in Israel,

> *the ethnocratic public space is formulated around a set of cultural and religious symbols, representations, traditions and practices which tend to reinforce the narratives of the dominant ethno-national group while silencing, degrading or ridiculing contesting cultures or perspectives.*[11]

An egalitarian approach towards education in a multicultural country such as Israel can only be achieved by representing the various cultures within Israeli society in a way that enables every learner, regardless of their ethnicity, culture, nationality or religion, to feel culturally comfortable while reading these textbooks, and simultaneously acknowledge the existence of the "other," who might be different but still equal.

However, since criticizing the cultural content of English textbooks is not the concern of this project, English teachers are advised to integrate anti-racism teaching into existing materials. I strongly believe that the English classroom is an important site for the development of critical perspectives on society.

Towards a Reflective Learning Process

What I propound is that English teachers, whether Israeli Jews or Palestinian Arabs, should be aware of the essential role played by texts and language in shaping or reshaping students' ideological positions, and perceptions of the world around them. The teaching of English as a foreign language to Israeli students serves not only to expose students to Western culture, associate Israel with the West or promote Jewish national identity, and collective memory; it also serves to present "other" cultures positively, and to promote intercultural tolerance and acceptance among Israel's ethnically diverse groups. Teaching English as a major foreign language (after Hebrew or Arabic) should be perceived as a unique opportunity for educating individuals and their communities' schools about human rights and responsibilities.

In a multicultural but ethnically-divided state such as Israel, schools and educational policy should have a share in constructing a profound value system that promotes humanism, egalitarianism, and anti-racist education. Indeed citizens of Israel are divided by their multifaceted identities due to their belonging to different religions, ethnicities, nationalities, histories, political preferences, and collective memories. Yet most of them share similar daily realities characterized by financial, social, health, and other basic needs and difficulties. Emphasizing a common ground of everyday challenges could distract people from concentrating on the enmity they feel towards one other.

9. Hamada, B. (2001). "The Arab Image in the minds of western image-makers." *The Journal of International Communication*, 7(1), 7-35.
10. Polanyi, L. & Strassmann D. (1996), "Storytellers and gatekeepers in economics." In Bergvall, V., J. Bing & A. Freed (eds.) *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*. London and New York: Longman.
11. Yiftachel, p. 37

Some pedagogical experts and English teachers may feel the urge to argue against my presuppositions by referring to the wide range of cultural representations offered in English textbooks, which attempt to describe people from all over the globe, their traditions, cultures, cuisines, values, and other distinctive features. Considering the need to increase people's awareness of racist and discriminatory practices, we need to interpret some of the narratives that depict different cultures more critically. In other words, when texts depict Indians, Bedouins, Ethiopians, Africans or other Eastern peoples as poor, unfortunate, potentially criminal, traditionalist or backward, we must be aware that students reading such narratives may sympathize with these people but feel superior to them. Presenting "other" cultures should not be done in the form of "we" (the humanitarian, modern and developed nations) versus "they" (the unfortunate, traditionalist and underdeveloped ones). Such positive or negative presentations are often formulated according to biased or faulty assumptions that serve the dominant group's ideological interests. Van Dijk has determined several strategic procedures that govern the presentation of self and "other" in language, claiming that

In almost all of the texts that present an Eastern or Islamic culture the same narrative recurs, presenting poverty, conservatism, primitiveness, and lack of education

> *The overall strategy of positive self-presentation and negative other-presentation is very typical in this biased account of the facts in favor of the speaker's or writer's own interests, while blaming negative situations and events on opponents or on the Others (immigrants, terrorists, youths, etc.).*[8]

Narratives about other cultures and people are offered in English textbooks in congruence with the teaching requirements of the curriculum. One example of the representation of different cultures in textbooks is the presentation of cultures from remote places (such as India or Pakistan). They are often presented following texts on Western or Jewish-Israeli cultures. We may wonder about the motivation behind bringing the personal story of a successful Indian-Muslim professor who managed to overcome the tough reality of his village and win the Nobel Prize, but never presenting examples from the close "other" culture that constitutes more than 20% of the Israeli learning population (i.e. the Palestinian Arab minority). On the surface of things, it seems that these books present various cultures, but a deeper analysis of the narratives used to depict other cultures reveals a less egalitarian agenda. In almost all of the texts that present an Eastern or Islamic culture the same narrative recurs, presenting poverty, conservatism, primitiveness, and lack of education. When reading these narratives, we must consider the role they may play in perpetuating negative stereotypes of the "other" that are engrained in dominant Western ideology as well as in Israeli society. These narratives have an impact on both Jewish and Palestinian Arab learners. The Jewish learners' notions of Eastern cultures — which the Palestinian Arab sector and Jewish Sephardic communities are normally associated with — may be reinforced. This, in turn, may instill a feeling of superiority in the Jewish learner. On the other hand, the Palestinian Arab and Jewish Sephardic learners' sense of inferiority while reading these narratives may be strengthened, especially after reading counter-narratives about Western cultures. As an Arab official once stated,

> *It is our feeling that, in Western mass media, the picture painted of our region, of our aspiration, of our actions and achievements, is often one-sided and one-dimensional. The picture presented, we feel, is not always sympathetic. Indeed, we believe it often to* be hostile,

8. Van Dijk, T. (2006). "Discourse and Manipulation." *Discourse and Society*. Vol.17(3), 373 (My emphasis).

framework I am proposing in the following is demonstrated mainly in the context of the Palestinians in Israel. This tool can be used to analyze textbooks in English in the context of other groups.

My intentions in studying the cultural suitability of English textbooks are motivated by my sincere belief that the first step towards solving the Israeli-Palestinian conflict is to overcome the deeply-rooted prejudices people on both sides hold about each other. The best way to achieve this is by replacing a discourse involving racism, discrimination, hatred, and xenophobia with a discourse based on anti-racism, equality, and acceptance.

Teaching English as a Foreign Language in Israel

> *My quarrel with English was not with the language but with the fact that it reflected none of my experience.*
>
> James Baldwin

Since its establishment Israel has had two separate education systems – one for Jewish Israelis (secular/religious) and another for Palestinian Israelis, who constitute almost 20% of the population. However, the English curriculum is uniform for all sectors. As stated in the curriculum, one of the main principles underlying English teaching is the inclusion of culture as a significant component of presenting language to learners.

The domain for appreciation of literature and culture addresses the importance of fostering understanding and developing sensitivity to people of various cultural backgrounds. It recognizes that literature written in English is no longer the sole possession of one or two nations, but is shared by a great number of first and second language speakers throughout the world.[6]

This principle is thus incorporated in school-approved textbooks and national matriculation tests, which apply to both the Jewish (religious/secular) and the Palestinian Arab sector. Regarding the status of English teaching in Israeli schools, it would be fair to expect that it should cater to all Israeli learners and their diverse cultural milieus.

However, as an experienced English teacher and linguist who studies English textbooks, I have detected a tendency in English textbooks towards including and representing mainstream groups while misrepresenting other groups – such as immigrants from Russia or Ethiopia – and excluding the Palestinian Arab minority. It is worth mentioning that English textbooks are generally divided into units that teach the basic domains of the language through various cultural themes. Yet, such themes mostly cater to Jewish learners' cultural milieu, leaving both Palestinian Arab students, and sometimes their teachers, out of context. Furthermore, the lack – or even the absence – of any Palestinian Arabic representations, such as names, places and cultural trends, may contribute to the marginalization of the Palestinian Arab minority by Jewish students. Yiftachel and Yona conclude that Arabs are marginalized in Israeli school books as they are excluded from Israeli cultural discourse and social life.[7]

6. The National English Curriculum (2001).
7. Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: Land and Identity Politics in Israel/Palestine*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press; Yona, Y. (2005). *In Virtue of Difference: The Multicultural Project in Israel*. Israel: The Van-Leer Institute in Jerusalem and Ha-Kibbutz Ha-Meuhad Publishers.

"Education is the most powerful weapon that you can use to change the world."

Nelson Mandela

Preface

Background of the Project

The educational system is a powerful resource for shaping identities and intergroup relations within society through its schools and the content of its curricular materials. According to Nasser and Nasser,

> Through education, a state's elite can grant or deny certain individuals or groups membership in a nation, and have the power to produce knowledge that reconstructs their past and collective memory.[1]

Furthermore, one of the main channels for perpetuating a national narrative is formal education. It is actually "hard to think of a more extended and massive effort to create and control collective memory than that mounted by modern states, especially through their education system".[2] Wertsch and other textbook researchers argue that the main task of school books is to construct continuous national narratives or collective memories in order to build and consolidate national identity for all citizens, or at least those who constitute the dominant group.[3] This observation, according to Peled-Elhanan,[4] is undoubtedly true of Israel where neither the Jewish students, who constitute the "majority," nor the Palestinian-Israeli students, who constitute the "minority," are taught the Palestinian national narrative and all learn the Zionist one.[5]

This kit is intended to promote and facilitate anti-racism education through the teaching of English in Israeli schools. The goal is to ensure that every student, whether belonging to the majority or the minority, acquires appropriate and effective skills to help them address and deal with their own or others' experiences of racism. To achieve this goal, English teachers must be ready and willing to explore the texts and materials they use in class with more a critical eye and greater sensitivity. Therefore, they need to help their students become critical readers by teaching them how to detect racist or degrading contexts, how to look for missing information in texts and fill in the gaps, and how to look at the "other" based on individual merits and humanistic values rather than ethnically or politically based distinctions.

The following suggested critical analysis and lesson plans reflect my personal and subjective methods of integrating anti-racist teaching in the English language classroom. Some of the suggestions are the result of my experience as a high school English teacher, and others stem from my academic interest in studying linguistics, and the connection between language and ideology. The examples presented from English textbooks were observed in a data collection procedure as part of a preliminary research study for my prospective PhD dissertation at the English Department of Haifa University. I am well aware that my national identity as a Palestinian Arab may have an impact on how I interpret English texts; therefore, I have attempted to safeguard against any potential bias by supporting my assumptions by relevant academic findings. The theoretical

1. Nasser, R. & Nasser, I. (2008). "Textbooks as a Vehicle for Segregation and Domination: State Efforts to Shape Palestinian Israelis' Identities as Citizens," *Journal of Curriculum Studies*, 40(5); p. 629.
2. Wertsch, J. (2002). Voices of *Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 172.
3. Wertsch, p. 10.
4. Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli School Books, Ideology and Propaganda in Education*. I.B. TAURIS: London-New York.
5. Peled-Elhanan, p. 3.

Integrating the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL) and Anti-racist Instruction

Muzna Awayed-Bishara
The Arab Academic College for Education, Haifa

الكاتبات والكتّاب حسب ورودهم في الكتاب

سامي ميخائيل ولد في بغداد عام 1926. كان في أثناء دراسته الثانوية, في أوج الحرب العالمية الثانية, ناشطا من أجل حقوق الإنسان. في بغداد, كتب للصحافة العراقية وفي إسرائيل, كان صحفيا وعضو هيئة تحرير جريدة "الاتحاد", جريدة الحزب الشيوعي الإسرائيلي. خرج في العام 1955 من صفوف الحزب الشيوعي ومن حقل الصحافة ليعمل كخبير مائي في سلطة المياه لمدة ٢٥ عاما. خرّيج جامعة حيفا في علم النفس والأدب العربي. صدرت في العام 1974 روايته الأولى, "متساوون ومتساوون أكثر", ومنذ ذلك الوقت أصدر روايات وكتبا للشبيبة والأولاد ومسرحيات وكتب مطالعة, من بينها الروايات "فيكتوريا", "حماية", "بوق في الوادي", "عايدة" وغيرها. تُرجمت كتبه للغات عديدة وتمّ تحويلها إلى أعمال مسرحية وتلفزيونية وسينمائية. في مجمل إنتاجه خصص ميخائيل حصة لا بأس بها للتحدث عن "الآخر" وأحدث ثورة التعددية في الأدب الإسرائيلي. منحته أربع جامعات إسرائيلية لقب دكتوراه فخرية في الفلسفة تقديرا له. حاز على جائزة برنر وجائزة رئيس الدولة للأدب وجائزة "أمت" وجائزة "أكوم" وعلى نيشان هانس كريستيان أندرسون وغيره. يشغل منصب رئيس جمعية حقوق المواطن في إسرائيل.

شرف حسّان, مدير قسم التربية في جمعية حقوق المواطن منذ العام 2008. ركّز قبل ذلك ولتسع سنوات مجال التربية في المجتمع العربي في جمعية حقوق المواطن في إسرائيل. معلّم للمدنيات وعلم الاجتماع والسياسية, أشغل العديد من المناصب في مدرسة الخوارزمي في طمرة (مركز تربوي, مركز موضوع ومركز اجتماعي) وكان مقيّماً كبيراً في موضوع المدنيات. وجّه مجموعات في موضوع التربية للدمقراطية وورشات التعايش العربي . اليهودي في منظمات عديدة. حاصل على اللقب الثاني في علم الاجتماع من جامعة حيفا. يستكمل هذه الأيام دراسته للدكتوراه في علم الاجتماع في جامعة تل أبيب.

بروفيسور يهودا شنهاب, مُحاضر في قسم علم الاجتماع والأنتروبولوجيا في جامعة تل أبيب. ألّف العديد من الكتب والمقالات ومن بينها "اليهود . العرب: القومية والدين والعرقية", "ماكنة المنظمة", "مؤامرة الصمت", وغيرها. حرّر العديد من الكُتب ومنها "العنصريّة في إسرائيل" (مع يوسي يونا), "الكولونيالية والحالة البوست - كولونيالية", "الشرقيون في إسرائيل: تفكير نقدي متجدد" (مع حنان حيبروبنينا موتسافي - هالر) وغيره. كما حرّر مجلة "النظرية ونقدها"(תאוריה וביקורת). من مؤسسي جمعية القوس الديمقراطية الشرقية ومترجم للأدب العربي إلى العبرية.

مرسيلو فكسلر, رئيس قسم التربية للمدارس الابتدائية في سمينار هكيبوتسيم - الكلية للتربية للتكنلوجيا والفنون. محاضر في موضوع أولاد في خطر وفي موضوع المجموعات المستضعفة وفي موضوع التربية النقدية. مستشار تربوي للمدارس ولقسم التربية في جمعية حقوق المواطن.

د. حجيت غور زيف, مُحاضرة كبيرة في سمينار هكيبوتسيم - الكلية للتربية للتكنلوجيا والفنون. أقامت وأدارت كشريكة برنامج التربية للعدل الاجتماعي والبيئي والتربية للسلام في الكلية; وضعت مناهج تعليم في مواضيع التربية للدمقراطية وحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين; أهّلت موجهين للقاءات اليهودية . العربية; ألّفت كتاب "التربية النقدية النسوية والتربية لثقافة السلام" وحرّرت كتاب "العسْكَرة في التعليم"; أنتجت الفيلمين الوثائقيين: "حديث الإشارات . الصمّ يحكون عالمهم" و"شفافون في العام: الحياة مع شريك/ة في العائلة مع مرض نفسي".

د. جاليا زلمنسون ليفي, مربّية وناشطة وباحثة. تؤهّل معلمات ومعلمين في كلية سمينار هكيبوتسيم ومحاضرة في كلية تل . حاي. تعمل في مواضيع التربية النقدية, العدل الاجتماعي والأولاد والشبيبة في خطر. شريكة في تطوير منهاج التربية للعدل الاجتماعي والبيئي والتربية للسلام في كلية سمينار هكيبوتسيم.

يعيل نينيو, مدرّسة موضوع العلوم والبيولوجيا في الصفوف العليا في المدرسة على أسم أينشطاين, قرية الشبيبة بن شيمن, شاركت في إطار دراستها في كلية لفينسكي في مشروع حوار بين يهود وعرب في الكلية.

أييلت برل, مدرّسة لموضوع البيولوجيا والبيو - إتيكا, مربية ومركّزة طبقة وناشطه اجتماعية في المدرسة على إسم ليدي ديفيس في تل أبيب.

د. يعيل كشتان, رئيسة مسار التأهيل للمدارس فوق الابتدائية في كلية لفينسكي للتربية. درست الطب في جامعة تل أبيب وتخصصت لمدة ثلاث سنوات في طب الأعصاب. تأهّلت مهنيا لتدريس البيولوجيا في الثانوية

على أسم ليدي ديفيس في تل أبيب. درّست البيولوجيا في كلية لفينسكي وطوّرت كُتب تدريس ومواد محوسبة في إطار جامعة تل أبيب ومركز التكنولوجيا التربوية . "مطاح". مجالات اهتمامها: تأهيل معلمين, تدريس العلوم, التربية الصحية والتربية البيئية.

يونتان يكير, مركّز موضوع التربية في المدارس العبرية في جمعية حقوق المواطن منذ العام 2010. مرافق وموجه لسيرورات العمل مع مدرّسين ويقود مشاريع مشتركة للجمعية وجهاز التعليم. موجّه مجموعات حوار في العديد من القضايا التي تهمّ المجتمع الإسرائيلي. حاصل على اللقب الأول في علم النفس والإعلام واللقب الثاني في دراسة الصراعات وتسويتها.

نعمي بايت . تسوران, مدرّسة لموضوع المدنيات في الثانوية البلدية (ه) في تل أبيب. حاصلة على اللقب الأول في الحقوق من الجامعة العبرية في القدس. مركّزة مشروع التربية ضد العنصريّة في جمعية حقوق المواطن.

تسيلا زلط, موجّهة مجموعات ومصوّرة, تدمج بين التصوير كأداة لتطوير التفكير النقدي. الاجتماعي. تعمل في جمعية حقوق المواطن في تطوير وتوجيه ورش تصوير وحقوق الإنسان. خريجة كلية العمل الاجتماعي في الجامعة العبرية ومسار التصوير في مدرسة "مِنشار" للفنون.

خلود إدريس, مركّزة التربية في المجتمع العربي في جمعية حقوق المواطن منذ العام 2009. عملت قبل ذلك مديرة شريكة في جمعية "مهباخ - تغيير" للتغيير الاجتماعي من خلال التربية والتمكين المجتمعي. مُرافقه ومُوجّهة لسيرورات عمل مع معلمين/ات, ذات خبرة كبيرة في تركيز التربية المجتمعية وتوجيه المجموعات. حاملة للقب الأول في علم الاجتماع والموارد البشرية واللقب الثاني في دراسات الجندر من جامعة بار إيلان.

ميسي أيتسك, مركّزة مجال الشبيبة والشباب في جمعية حقوق المواطن منذ العام 2012. عملت في جمعية "يد راحيل" التي تدير مراكز تربوية علاجية للأولاد في ضائقة, شغلت منصب مركزة التربية وثقافة الترفيه في نزل "أبيب" من مجموعة بيت أكشتاين لأناس مع احتياجات خاصة. تكتب منذ العام 2004 في صحيفة "نجيت" للمجتمع الأثيوبي, حازت على جائزة إعلامية على أسم إلكا عينور. عضوة مجلس إدارة جمعية "مهباخ . تغيير". حاملة اللقب الأول في الإعلام وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا واللقب الثاني في موضوع السياسة العامة.

مزنة عوايدة - بشارة, مدرّسة لغة وأدب إنجليزي وألسنية. تدرّس في كلية دار المعلمين العرب في حيفا ومدرسة أورط الشاملة في ترشيحا. وهي حاصلة على الدكتوراه في موضوع اللغة والأدب الإنجليزي من جامعة حيفا. من اهتماماتها الرئيسية موضوع تحليل الخطاب والعلاقة بين التعددية الأدبية وبين اللغة.

قائمة المصادر

كتب ومقالات بالعربي:

الحاج, ماجد (1996). جهاز التربية والتعليم العربي: سيطرة أم تغيير. القدس: معهد فلورسهيمر للابحاث السياسية.

أمارة, محمد (2010). اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات. عمان: دراسات, دار الهدى ودار الفكر.

ايخيلوف, أوريت (1993). التربية المدنية في بيئة متغيرة. تل أبيب: سفريات هبوعليم.

باولو, فريري (2003). نظرات في تربية المعذبين في الأرض. القدس: دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع.

بن جلون, الطاهر, (1998). العنصريّة كما شرحتها لابنتي. دمشق: ورد للطباعه والنشر والتوزيع.

بنسون, هليلي (2013). من دولة يهوديّة وديمقراطيّة إلى دولة يهوديّة لا غير- تحليل الفصول الجديدة في الكتاب التعليميّ في موضوع المدنيّات "أن نكون مواطنين في إسرائيل: دولة يهوديّة وديمقراطيّة". تقرير كتب بطلب من جمعية حقوق المواطن ومركز الدرسات.

جبارين, يوسف (2013). "عن الحق في التأثير على التربية والتعليم لدى المواطنين العرب الفلسطينيين في إسرائيل". داخل: إغبارية, ايمن. سياسات تأهيل المعلمين العرب في اسرائيل واستحقاقات الهوية. الناصرة: دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي.

سڤيرسكي, شلومي ودچان - بوزچلو نوچا (2009). انعزال, لا مساواة وسلطه هشة. تل ابيب: مركز ادفا.

سڤيرسكي, شلومو وكونور أطياس, إيتي(2013). صورة الوضع الاجتماعي. تل ابيب: مركز ادفا.

شنهاب, يهودا ويوسي, يونا (محرران) (2009). العنصريّة في إسرائيل. تل أبيب والقدس: هكيبوتس همؤوحاد ومعهد فان لير.

فانون, فرانز (2004). بشرة سوداء اقنعه بيضاء. بيروت: دار الفارابي للنشر والتوزيع.

ميمي, ألبير (1994). العنصريّة . بيروت: دار الحقيقة للطباعة والنشر والتوزيع.

ميمي, ألبير (1980). صورة المستعمِر والمستعمَر. بيروت: دار الحقيقة للطباعة والنشر, تعريب جيروم شاهين.

كُتب ومقالات بالعبريه

אבו עסבה, ח. (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד.

אגבאריה, א. וי. ג'בארין (2013). "דוחות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד, עמ' 106-146.

אדרי, י. ונ. מובשוביץ-הדר (2013). "מורים למתמטיקה מתגייסים לחינוך לערכים". דפים 55, עמ' 90-117.

אזולאי, א. (2006). האמנה האזרחית של הצילום. תל אביב: רסלינג.

-----. (2010). דמיון אזרחי: אונטולוגיה פוליטית של הצילום . תל-אביב: רסלינג.

איכילוב, א. (1993). חינוך לאזרחות בחברה מתהווה. תל אביב: ספריית פועלים.

אלחאג', מ. (1995). חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס ומכון פלורסהיימר למחקר מדיניות.

ארונסון, א. (2005). לא נשאר את מי לשנוא: על אלימות בבתי הספר. בן שמן: מודן.

אמארה, מ. (2010). השפה הערבית בישראל: הקשרים ואתגרים. רבת עמון: הוצאת דיראסאת, דאר-אלהודא, ודאר-אלפקר (בערבית).

בארת, ר. (1988). מחשבות על צילום. ירושלים: כתר.

בן ג'לון, ט. (1998). הגזענות כפי שהסברתי לבתי. תל אביב: בבל.

בן-סירא, ז. (1990). הדמוקרטיה ותלמידים בחינוך העל-יסודי היהודי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

בר-טל, ד. (1999). "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים". מגמות, 39(4), 445-491.

ג'בארין, י. (2013). "על הזכות להשפיע על החינוך בהקשר של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל". בתוך: אגבאריה, א. (עורך). הכשרת מורים בחברה הפלסטינית. נצרת ותל אביב: מרכז דראסאת ורסלינג, עמ' 49-76.

גביזון, ר. (2006). "בית הספר היסודי בנווה שלום / ואחת אל-סלאם: לקחים למערכת החינוך". בתוך: אבנון, ד. שפת אזרח בישראל. ירושלים: מאגנס, עמ' 111-160.

גור זיו, ח. (2013). פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום. תל אביב: מופ"ת.

גייגר, י. (2009). לימודי האזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.

-----. (2013). "קווים לחינוך לאזרחות במדינת לאום יהודית". בתוך: אבנון, ד. (עורך), חינוך אזרחי בישראל, תל אביב: עם עובד, עמ' 85-105.

גלזרמן, מ. (2014). הרפואה המגדרית: לקראת המובן מאליו. תל אביב: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

ג'מאל, א. "על תלאות הזמן המוגזע". בתוך: שנהב, י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 348-380.

האוזנר, ג. (1984). "מדע וטוטליטריזם". משואה, י"ב, 13-16.

הים-יונס, א. וש. מלכא. (2006). לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי - מחקר הערכה. ירושלים: מכון סאלד.

הרצוג, ח., א. לייקין וס. שרון (2008). "שיח הגזענות כלפי הפלסטינים אזרחי ישראל כפי שהוא משתקף בעיתונות הכתובה בעברית (2000-1949)". בתוך: שנהב, י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 48-75.

וולצר, מ. (2007). "חינוך, אזרחות ורב תרבותיות". בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת תרבויות, ירושלים: כרמל, עמ' 28-37.

זלמנסון לוי, ג. (2011). "יחסי כוח בכיתת ההדרכה הפדגוגית". בתוך: יוגב, א. הדרכה במבט חוקר. הקיבוץ המאוחד, מופ"ת, עמ' 192-216.

זלמנסון לוי, ג. ות. מרגלית (2010). "חינוך לצדק חברתי וחינוך לשלום בשיעורי מתמטיקה". עיונים בחינוך, 3, 97-125.

ח'מאיסי, נ. (2010). משאבי התודעה - מעמד התרבות, השפה והזהות הערבית במדינת הרוב היהודי, ירושלים: עמותת סיכוי.

טסלר, ר. (2005). "חינוך אזרחי בחברה לא-אזרחית: מגמה ממלכתית או משחק סקטוריאלי?" פוליטיקה (14), עמ' 25-49.

יונה, י. (2007). "חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים". בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת-תרבויות. ירושלים: כרמל, עמ' 39-65.

יונה, י., י. נעמן וד. מחלב (עורכים). (2007). קשת של דעות - סדר יום מזרחי לחברה בישראל. ירושלים: ספרי נובמבר.

יפתחאל, א. (2000). "אתנוקרטיה, גאוגרפיה ודמוקרטיה". אלפיים (19), עמ' 78-105.

ליבוביץ, י. (1982). שיחות על מדע וערכים. תל אביב: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

למפרט, ח. (2013). ילדים חסרי ערך: מחיר החינוך ההישגי. תל אביב: מופ"ת.

מזרחי, נ. (2011). "מעבר לגן ולג'ונגל: על גבולותיו החברתיים של שיח זכויות-האדם בישראל". בתוך: מעשי משפט, כרך ד', עמ' 51-74.

ממי, א. (1998). הגזענות. ירושלים: כרמל.

-----. (2005). דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש. ירושלים: כרמל.

מצר, ד. ונ. רוזן. (2009). החינוך לאזרחות בתוכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות. משרד החינוך והאוניברסיטה הפתוחה.

נויברגר, ב. "חינוך ודמוקרטיה בישראל - מבט על", בתוך: לוין, ש. (1992). חינוך פוליטי בבית הספר - דעות והצעות, הסתדרות המורים בישראל, עמ' 33-46.

-----. (1999). "דמוקרטיה עם ארבעה כתמים", פנים (9), עמ' 104-108.

נויברגר, ב. וא. קרן (1997). לאומיות אנטי קולוניאלית - הממד הרעיוני. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

סבירסקי, ש. ונ. דגן-בוזגלו (2009). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת. תל אביב: מרכז אדוה.

סבירסקי, ש. וא. קונור-אטיאס (2012). תמונת מצב חברתית 2012. תל אביב: מרכז אדוה.

סונטאג, ס. (1979). הצילום כראי התקופה. תל אביב: עם עובד.

-----. (2005). להתבונן בסבלם של אחרים. בן-שמן: מודן.

סמוחה, ס. (2000). "המשטר של מדינת ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי-דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית?". סוצילוגיה ישראלית ב(2), עמ' 565-630.

-----. (2003). "העדתיות היהודית בישראל כתופעה ממשית מתמשכת". עיונים בתקומת ישראל, 13, 413-425.

פודה, א. (2002). היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. תל אביב: רמות.

פינסון, ה. (2006). "בין מדינה יהודית לדמוקרטית: סתירות ומתחים בתוכנית הלימודים באזרחות". בתוך: אבנון, דן (2006). שפת אזרח בישראל. ירושלים: מאגנס, עמ' 181-200.

-----. (2013). ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה - ניתוח הפרקים החדשים בספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית", דו"ח שנכתב עבור האגודה לזכויות האזרח בישראל ומרכז דראסאת.

פנון, פ. (2004). עור שחור, מסכות לבנות. אור יהודה: מעריב-הד ארצי.

פרי, פ. (2007). "מבוא - חינוך בחברה רבת-תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים", בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת-תרבויות. ירושלים: כרמל, עמ' 9-26.

פרירה, פ. (1981). פדגוגיה של מדוכאים. חיפה: מפרש.

צדקיהו, ש. (1988). חברת התלמידים וחינוך לדמוקרטיה. ירושלים: קו וכתב.

רוזנברג, ט. (2013). "גזענות ואנטישמיות בתוכניות הלימודים: קונפליקט ואתגר החינוך האזרחי בישראל". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד, עמ' 149-178.

רזאל, ק. וא. כ"ץ (1991). חינוך לדו-קיום בין יהודים לערבים אזרחי ישראל בבתי-הספר בארץ. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

רחף, א. (2006). "דילמות ערכיות: חופש ביטוי מול ערכים אחרים". בתוך: ציפור הנפש של הדמוקרטיה - חופש ביטוי וגבולותיו. המכון הישראלי לדמוקרטיה וקרן קונרד אדנאואר, עמ' 204-224.

רסלר, מ. "בתוך, ליד, מחשבות לאחר מעשה: על צילום תיעודי", בתוך רסלר, מ. (2006). בתוך ומחוץ לתמונה: על צילום, אמנות ועולם האמנות. תל אביב: פיתום.

שור, א. ופ. פרירה (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל־אביב: מפה.

שנהב, י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

كتب ومقالات بالانجليزيه

Adler, A. (1931). *What Life should Mean to You*. New York: Putnam.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Alptekin, C. (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT." *ELT Journal*, 56(1), 57-64.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.

-----. (1982). *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.

-----. (2001). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York and London: Routledge/Falmer.

Appelbaum, P. & E. Davila (2007). "Math Education and Social Justice: Gatekeepers, Politics, and Teacher Agency." *Philosophy of Mathematics Education Journal*. 22.

Bar-Tal, D. & Y. Teichman (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barber, J. (1996). "Science and Social Work: Are they Compatible?". *Research on Social Work Practice*, 6(3), 379-388.

Boole, E. M. (1909). *Philosophy and Fun of Algebra*. London: C. W. Daniel.

Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Clark, K. B. & M. P. Clark (1958). "Racial Identification and Preference among Negro Children." In Maccoby, E. E., T. M. Newcomb & Hartley E. L. (eds.) *Readings in Social Psychology*. New York: Holt, Reinhart, and Winston, pp. 602-611.

D'Ambrosio, U. (1985). "Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics". *For the Learning of Mathematics* 5, 8-44.

-----. (2010). "An Ethnomathematics View of Space Occupation and Urban Culture". *Journal of Mathematics & Culture* 6(1) ICEM 4 Focus Issue.

Derman-Sparks, L., C. Tanaka Higa & B. Sparks (1980). "Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops", *Interracial Books for Children* 11(3-4), 3-9.

Dubiner, D. (2010). "The Impact of Incipient Trilinguality on the Socio-Affective Development of Jewish Elementary School Children in Israel." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31(1), 1-12.

Epstein, D. (1993). *Changing Classroom Cultures – Anti-Racism, Politics and Schools*. London: Trentham Books.

Fairclough, N. (1994). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fergus, S. and Zimmerman, M. A. (2005). "Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk". *Annual Review of Public Health* 26, 399-419.

Frankenstein, M. (2005). "Reading the World with Math: Goals for a Critical Mathematical Literacy Curriculum". In: Gutstein E. & B. Peterson (eds.). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Milwaukee: Rethinking Schools, Ltd, 19-28.

Freire, P., & D. P. Macedo (1987). Literacy: *Reading the Word and the World*. South Hadley: Bergin & Garvey.

-----.(1995). "A dialogue: Culture, Language and Race". *Harvard Educational Review 65*(3): 377-399.

Freitas, E. (2008). "Critical Mathematics Education: Recognizing the Ethical Dimension of Problem Solving." *International Electronic Journal of Mathematics Education* 3(2), 79-95.

Gill, D. B. Mayor & M. Blair (eds.) (1992). *Racism and Education: Structures and Strategies. London*: Sage Publications.

Gillborn, D. (2006). "Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in Educational Theory and Praxis". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27(1), pp 11-32.

Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.

-----. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group.

Gleason, J., J. Belcher, D. Britt, & P. Savich (2008). "Incorporating a Critical Pedagogy of Place in the Mathematics Classroom: Rural School Bussing." *Journal of Teaching and Learning* 5(2), 23-37.

Gutiérrez, R. (2010). "The Sociopolitical Turn in Mathematics Education." *Journal for Research in Mathematics Education* 44(1), 37–68.

Gutstein, E. (2007). *Reading and Writing the World with Mathematics: Toward Pedagogy for Social Justice*. NY: Routledge.

Hamada, B. (2001). "The Arab Image in the minds of western image-makers." *The Journal of International Communication*, 7(1).

Hirschfeld, L. A. (2008). "Children's Developing Conceptions of Race." In Quintana, S. M. & C. McKown (eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 37–54.

Hogg, M. A. (2005). "All Animals Are Equal, but Some Animals Are More Equal than Others: Social Identity and Marginal Membership". In: Williams, K. D., J. P. Forgas, W. von Hippel (eds.). *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying*. New York: Psychology Press, pp. 243-261.

Jebson, S. R. (2012). "Impact of Cooperative Learning Approach on Senior Secondary School Students Performance in Mathematics." *IFE PsychologIA* 20(2), 107-112.

Jett, C. (2012). "Critical Race Theory Interwoven with Mathematics Education Research". *Journal of Urban Mathematics Education* 5(1), 21-30.

Kehoe, J. W. and E. Mansfield. "The Limitation of Multicultural Education and Anti-Racist Education". In: CASLT, *Multicultural Education – The State of the Art*. Report No 1, pp. 3-8

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Ladson-Billings, G. (2009). "Race Still Matters: Critical Race Theory in Education". In: Apple, W. A., W. Au & L. A. Gandin. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. NY: Routledge.

Lafollette, H. (1980). "Licensing Parents". *Philosophy and Public Affairs* 9(2), 182-197.

Mansfield, E. and J. Kehoe (1994). "A Critical Examination of Anti-Racist Education". *Canadian Journal of Education* 19(4), 418-430.

McIntosh, P. (1988). "White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies". Working Paper 189.

Moses, R. P., & C. E. Cobb (2001). *Radical Equations: Math Literacy and Civil Rights*. Boston: Beacon Press.

Nault, D. (2006). "Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts." *Language, Culture and Curriculum* 19(3), 314-328.

Nasser, R. & Nasser, I. (2008). "Textbooks as a Vehicle for Segregation and Domination: State Efforts to Shape Palestinian Israelis' Identities as Citizens'", *Journal of Curriculum Studies* 40(5), 627-650.

Naresh, N. (2008). *Workplace Mathematics of Bus Conductors in Chennai, India*. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University.

Osler, A. & Starkey, H. (2002). "Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism?" *European Journal of Education* 37(2), 143-159.

Oren N. & Bar-Tal, D. (2007). "The Detrimental Dynamics of Delegitimization in Intractable Conflicts: The Israeli-Palestinian Case." *International Journal of Intercultural Relations* 31, 111-126.

Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli School Books, Ideology and Propaganda in Education*. I.B. TAURIS: London-New York.

Pettman C. J. (1986). "Multiculturalism and Anti-racism Education". Center for Multiculture Education, University of London, Institution of Education and Australian Studies Center. Working Paper No. 7: pp 29-46.

Podeh, E. (2006) "The Nation Revised: Teaching the Jewish Past in the Zionist Present (1890-1913)." *History and Memory* 12(1), 65-100.

Polanyi, L. & Strassmann D. (1996), "Storytellers and gatekeepers in economics," in Bergvall, V., J. Bing and & A. Freed (eds.). *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*. London and New York: Longman.

Pollard, A. (2002). Reflective Teaching: *Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. Continuum: London-New York.

Rezai-Rashti, G. (1995). "Multicultural Education, Anti-Racist Education, and Critical Pedagogy: Reflections on Everyday Practice". In: Roxana Ng., P. Staton & J. Scane (eds). *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education*. London: Bergin and Garvey. pp 3-19.

Shan, S.-J. & Bailey, P. (1994). *Multiple Factors: Classroom Mathematics for Equality and Justice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Shin, J., Z. Eslami & W.-C. Chen. (2011). "Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks." *Language, Culture and Curriculum* 24(3), 253-268.

Shulman, B. (2002). "Is there Enough Poison Gas to Kill the City?: The Teaching of Ethics in Mathematics Classes." *College Mathematics Journal* 33(2), 118-125.

Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as "Gate-Keeper": Three Theoretical Perspectives that Aim toward Empowering all Children with a Key to the Gate." *The Mathematics Educator* 14(1), 8–18.

Terry, C. L. Sr. (2011). "Mathematical Counterstory and African American Male Students: Urban Mathematics Education from a Critical Race Theory Perspective." *Journal of Urban Mathematics Education* 4(1), 23-49.

Van Dijk, T. (2006). "Discourse and Manipulation." *Discourse and Society* 17(3), 359-383.

Voloshinov, V.N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, C. (1999). "Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health." *Journal of Women's Health* 8(2), 185-192.

Wang, C., & M. A. Burris (1994). "Empowerment through Photo Novella: Portraits of

Participation." *Health Education & Behavior* 21(2), 171-186.

Wayne, A. (ed). (2009). *Rethinking Our Classrooms, Volume 1: Teaching for Equity and Justice*. Milwaukee: Rethinking Schools Press.

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

Winkler, E. N. (2009) "Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race", *PACE: HighReach Learning*, 3(3).

Yiftachel, O. (1999). "Ethnocracy: The politics of Judaising Israel/Palestine." *Constellations: an International Journal of Critical and Democratic Theory*, 6.3, 364–390.

-----. (2006). *Ethnocracy: Land and Identity Politics in Israel/Palestine*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Yona, Y. (2005). *In Virtue of Difference: The Multicultural Project in Israel*. Jerusalem and Tel Aviv: The Van-Leer Institute in Jerusalem and Ha-Kibbutz Ha-Meuhad Publishers.

قوانين:

قانون أساس كرامة الإنسان وحرّيّته

قانون حظر التمييز في المنتجات, الخدمات, وفي الدخول إلى أماكن الترفيه والأماكن العامّة.

قانون مساواة الفرص في العمل.

قانون مساواة حقوق المرأة.

قانون خدمة الدولة (تعيينات) – موضوع التمثيل اللائق.

قانون حقوق الطالب.

قانون التعليم الإلزامي لسنة 1953 بند 11.

قانون العقوبات لسنه 1977 بند 144.

قرارات محكمة العدل العليا

محكمة العدل العليا - شركة العال ضد المضيف يونتان دنيلوفيتش (1994).

محكمة العدل العليا 4541/94 - اليس ميلر ضد وزير الامن, (1995).

محكمة العدل العليا 6698/95 - عادل قعدان ضد دائرة اراضي اسرائيل,(2000).

مواقع انترنت

جمعية حقوق المواطن في اسرائيل - http://www.acri.org.il/ar

المعهد الاسرائيلي للديموقراطيه - https://www.idi.org.il

مركز التربية النقدية لسيمنار هكيبوتسيم- www.criticalpedagogy.org.il

الإئتلاف لمناهضة العنصريه في إسرائيل - www.fightracism.org/index.asp

المركز الإصلاحي للدين والدولة - www.irac.org.il

القوس الديموقراطي الشرقي - http://www.ha-keshet.org.il

مبادرات صندوق ابراهيم - http://www.abrahamfund.org

مركز أدفا - www.adva.org

تموراه : المركز القانوني لمناهضة التمييز - www.tmura.org.il

السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية - وزارة التربية والتعليم
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama

Tolerance: The Semantics of Tolerance and (anti) Racism in Europe - www.ces.uc.pt/projectos/tolerace.

تقارير والملفات الإلكترونية المحوسبة

التقرير السنوي لاتحاد مراكز مساعدة ضحايا الاعتداءات الجنسية في إسرائيل, "حقائق تتصل بالاعتداءات الجنسية" www.1202.org.il/template/default.asp?siteID=1&catId=10&maincat=6

جمعية حقوق المواطن, "التربية لحقوق الإنسان والحرية الأكاديمية- تقرير حول وضع الديمقراطيّة في اسرائيل. 2010: http://www.acri.org.il/education/2010/09/01/education-chapter-in-democracy-report.

جمعية حقوق المواطن, "التعامل مع الواقع في الصفّ في أعقاب الحرب. إرشادات منهجية", آب 2014: www.acri.org.il/education/2014/08/18/postwar_mathodology.

جمعية حقوق المواطن, الرسالة الموجهة إلى وزير المعارف والتربية, الراب شاي بيرون, طالبته من خلالها ببناء خطة تعليميّة شاملة لمحاربة العنصريّة ترتكز على مبادئ الديموقراطية والحياة المشتركة ومواجهة العنصريّة وإجابة مكتبه. 14.8.14, http://www.acri.org.il/he/32500.

دائرة الإحصاء المركزي الإسرائيلي, نتائج البحث بيانات البلدات (2011), www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.html?publ=58&CYear=2011&CMonth=1#2a.

دائرة الإحصاء المركزي الإسرائيلي, المجتمع في اسرائيل , نتائج بحث البيانات الديمغرافية(السكانية) ,

www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=629

المكتبة الافتراضية لمركز التكنولوجيا التربوية, "النظريات العنصريّة في القرن 18الثامن عشر وحتى بداية القرن 19التاسع", 15760=lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item.

فيتسو, "جدول العنف من فيتسو للعام 2013", www.wizo.org.il/page_34983.

زلمنسون لفي, ج., "مفاهيم رئيسية في التربية النقدية", مكتبة الموقع, المركز للتربية النقدية في سمينار هكبوتسيم, www.criticalpedagogy.org.il.

قلبي في الشرق - الائتلاف لتوزيع الموارد الثقافية المتساوي في إسرائيل, " الموارد الثقافية في إسرائيل, 2008-2011, المُطالبة بتقسيم موارد وزارة الثقافة على اساس مبدأ المساواة, التعددية والعدل في التوزيع". تقرير قدم لوزارة الثقافه, 1188=www.achoti.org.il/?p.

لمبرج دوريت, " الحق في الكرامة",
lib.civics.cet.ac.il/didact/pages/item.asp?item=20370&author=3472.

عريت موسنزون شرير, (2001). " العلم والقيم: إرث يشعياهو ليبوفيتش "شلومي - تعليم المدرسين مركز استكمالات المعلمين في مجال العلوم الطبيعية والتكنولوجيا.

www.shlomi.org.il/Hebrew/Projects/portfolio/irit/sci.htm.

معهد مندل للقيادة التربوية (2014) , " العنصريّة؟ المواجهة؟ اقتراحات لجهاز التربية والتعليم, ورقة عمل اعدها الفوج الثاني والعشرين", www.mli.org.il/News/Pages/BimatMandelNov2015.aspx.

مركز ادفا, استحقاقات شهادات البجروت حسب البلدات, 2009-2010, www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=700.

مركز ادفا, مكان المعيشة ومستوى المعيشة في اسرائيل, (2005), www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=575.

مركز الابحاث والمعلومات التابع للكنيست, إجراءات الحصول على مكانة لاجئ في اسرائيل, www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03216.pdf.

لجنة المساواة للأشخاص ذوي الإعاقة, وزارة العدل, "أناس مع إعاقات في إسرائيل, 2011", http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/sitedocs/reportnew.pdf

تنسيق مكافحة التجارة بالبشر, وزارة العدل, "الاتجار لغرض الدعارة والاستغلال الجنسي" .http://index.justice.gov.il/Units/Trafficking/Tip/Sexualexploitation/Pages/sexualexploitation.aspx

Centre for Social Change & Social Equity, Murdoch University (2003),"Anti-Racism: What Works?", http://www.omi.wa.gov.au/resources/clearinghouse/antiracism_what_works.pdf

مقاطع فيديو

التلفزيون الاجتماعي, "كلنا ضد العنصريه - عرب", http://tv.social.org.il/social/2012/04/29/tzfat-racism.

HeroicImaginationTV, "Jane Elliott – Brown Eyes vs. Blue Eyes", https://www.youtube.com/watch?v=XAv8JA_9uKI

Davis, K. (2005), "A Girl Like Me", vimeo.com/59262534.

https://www.youtube.com/watch?v=z0BxFRu_SOw

تقارير رسمية

"أن نكون مواطنين - التربية للمواطنة لجميع تلاميذ إسرائيل", تقرير اللجنة برئاسة بروفيسور مردخاي كرمينتسر, السكرتاريا التربوية, وزارة التربية 1996.

تقرير اللجنة العامة لبلورة سياسة رسمية في موضوع التربية للحياة المشتركة بين اليهود والعرب في إسرائيل تقرير اللجنة برئاسة بروفيسور جابي سلوموني والبرفيسور محمد عيساوي (2009).

قوة المهام القومية للنهوض في التعليم في إسرائيل, البرنامج القومي للتعليم "لجنة دوفرات", 2005.