دروس للحياة

التربية لمناهضة العنصريّة من خلال نظرة شموليّة

הסדנא הורשה
מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם
فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان

دروس للحياة

التربية لمناهضة العنصريّة من خلال نظرة شموليّة

הסדנא الورشة
מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם
فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في اسرائيل
The Association for Civil Rights in Israel
השנים הראשונות
السنوات الخمسون الأوائل
THE FIRST FIFTY YEARS

שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מבעד לעדשה רחבה

Life Lessons: A Varied Perspective on Anti-Racism Education

تحرير: ميسي مسريك آيتسك

محرّرات إضافيات: د. سولي فيرد، سهير جرجورة ونُعومي بايط ـ تسوران

مستشار أكاديمي: د. مارسلو مناحيم فاكسلر

تحرير اللغة بالعبريّة: نوغا كدمان

الترجمة إلى العربيّة: مرزوق الحلبي

تدقيق وملاءمة اجتماعيّة - لغويّة: د. أليف فرانش وسهير جرجورة

مراجعة وتنقيح: ياسر أبو عريشة

تصميم ومونتاج بالعبريّة: جالي جملئيل فلايشر

تصميم بالعربيّة: حمدان حمدان، ستوديو ريم غرافيك ديزاين

تصميم الغلاف: نوكي أولحوفسكي

جمعية حقوق المواطن في إسرائيل

شارع نحلات بنيامين 75، تل أبيب 6515417

هاتف: 03-5608185، فاكس: 03-5608165

www.acri.org.il

آذار 2023

منذ نحو خمسين عامًا، منذ 1972، تناضل جمعية حقوق المواطن في إسرائيل من أجل حقوق الإنسان، منها حريّة التعبير، الحقّ في المساواة والحفاظ على الخصوصيّة، الحقّ في التعليم، الحقّ في الصّحّة والعيش بكرامة، الدفاع عن حقوق الإنسان في الأراضي المحتلة وغيرها. كلّ هذا كي يكون بمقدورنا أن نتحدّث، وأن نفكّر ونعيش في واقع يحترم ويحمي حقوق الإنسان للجميع. تنشط الجمعية في الحيز العام وفي الكنيست، في المحاكم وجهاز التربية والتعليم، في شبكات التواصل الاجتماعيّ والإعلام. يتسنّى لنا أن نقوم بنشاطنا كجمعية مستقلّة ولا ـ حزبيّة بفضل تبرّعات صناديق وأشخاص في البلاد والخارج، بفضل بدل العضوية في الجمعية وبفضل النّشاط التطوّعيّ. نستطيع من خلال الطاقات المشتركة أن نرسّخ ونعمّق التزام المجتمع في إسرائيل بحقوق الإنسان، كي نعيش في مجتمع أكثر إنصافًا. انضمّوا إلينا للنضال من أجل حقوق الإنسان: من أجل حقوقنا جميعًا.

شـــكر

لقد أسهم في سيرورة إنتاج هذا الكتاب كثيرات وكثيرون، وعلى مراحل مختلفة: في الكتابة والتحرير، وبمشاركتهم في التخبّطات والأفكار في المفترقات المختلفة.

شكرنا الجزيل لهنّ ولهم.

إلى كاتبات وكتّاب المقالات، الذين لبّوا دعوتنا لإنتاج مجمّع أدوات وتوجّهات تربويّة وبيداغوجيّة مكرّسة لتدعيم وتعميق قدرات التربويين والتربويات في سلك التربية على مواجهة العنصريّة. استدعت سيرورة الكتابة والتحرير تجنّدهم لهذه المهمّة، واستدعت، أيضًا، الصبر والاستعداد للتدقيق في كلّ كلمة وتوجّه وردا في الكتاب، من خلال نقد ذاتيّ وقراءة ما كتبه الزملاء، أيضًا، وعلى هذا لهم جزيل الشكر.

لطاقم الموجّهين والموجّهات في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن - شركاء الدرب في العمل، شكر جزيل على دأبهم على ترسيخ عمليّة توفير الردود التربويّة لتربويين وتربويات في الحقل.

لـ **د. مارسلو مناحيم فكسلر**، المستشار الأكاديميّ لهذا الكتاب والمستشار البيداغوجيّ لقسم التربية في الجمعيّة.

شكر خاصّ لـ **د. شرف حسّان ولخلود إدريس**، اللذين كانا ركن أساس لقسم التربية في الجمعيّة، وعلى إسهامهما في بلورة توجّه تربويّ شكّل أساسًا لهذا الكتاب.

الشكر للمتبرّعات والمتبرّعين الذين أتاحوا إنتاج هذا الكتاب:

أڤنير چال الذي كرّس عطاءه للتربية المناهضة للعنصريّة.

ساعر فاوكر، على عطائه لذكرى جدّه، المرحوم أبراهام فاوكر (1920-2011).

لذكرى الزوجين **شولاميت وميخائل بيرچر**، لمساهمتهما الكبيرة في نضال مكافحة العنصرية في إسرائيل.

This book was published with the support of **Bread for the World**, and in honor of Clive Sheldon QC for his enduring dedication to a more tolerant and equal Israeli society.

المحتويات

مُفتَتَح | نُعومي بايط - تسوران 5

التربية لمناهضة العنصريّة من خلال نظرة شمولية - ملخّصات المقالات 8

كيف نفكك البنيويّة الاجتماعية؟ نموذج للتعامل مع العنصريّة في الحيز التربوي | د. غاليا بونه 13

مجتمعات نضاليّة لمعلّمات ومعلّمين نقديّين:
"منتدى معلّمي المدنيّات العرب" نموذجًا | د. شرف حسان 29

"كيف يستطيعون التفوّه بأقوال كهذه؟"
أبعاد وجوديّة وسياسيّة في التربية لمناهضة العنصريّة | د. بوعاز تسبار 49

السرد المضاد للسرد المهيمِن عن العنصريّة والإقصاء والمظالم التّاريخيّة، وكيف نعلّمه في الصف؟
حادثة قضيّة أطفال اليمن | د. سيجال عوزيري رويتبرغ 63

الحصانة كأداة لمناهضة العنصريّة | د. مارسلو مناحيم فكسلر 77

التضادّ المعرفيّ كأداة تربويّة لمواجهة مواقف عنصريّة | د. أدار كوهين 89

المشاركة في السرديّات المختلفة عن طريق رجْع الصدى الجماعيّ:
الاعتراف، التقرّب، والتوسّع | د. ميخال سمحون 103

تعزيز التعاطف بين المجموعات كوسيلة لمواجهة العنصرية | د. نوعا شبيرا 113

"وأحببت لغيرك كما لنفسك"؟ عن الحبّ والتربية النقديّة | حچيت كوهين إلياهو 129

التربية لمناهضة العنصريّة من مصادر الدين اليهوديّ: خريطة طريق | شاؤل فخشتوك 139

النسويّة البيئيّة: إمكانيّة التربية على مناهضة كلّ أشكال العنصريّة | عبير رياض خشيبون 153

התשמעי קולי? أتسمعينني؟ اللغة كأداة لمناهضة العنصريّة | د. جال هرماط وجورجينا سريّه 167

بين العرْقنة والعنصريّة: حوار موجّهات وموجّهين في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن 179

النبذة الذاتية لمؤلفي المقالات 191

مُفتتح

نُعومي بايط - تسوران

العنصريّة ظاهرة اجتماعيّة مُخادِعة. ظاهريًّا، يستنكرها معظم الجمهور، وهو غير معنيّ بأن يكون محسوبًا عليها كعنصريّ. لكن، وعلى الرغم من هذا، فإنّ العنصريّة منتشرة بل آخذة في الاتّساع في أوساط قطاعات كبيرة من المجتمع، واجتثاثها هو كفاح شاقّ. في واقع صعب كهذا، من الصعب التحدّث عن العنصريّة، من الصعبّ التعرّف عليها، وعليه، فمن الصعب النضال ضدّها. تتجلّى العنصريّة في أماكن أحياز وأبعاد، علنيّة وسافرة، أحيانًا، ومُراوِغة وخفيّة في أحيان أخرى. تظهر في سلوكيّات بين الأفراد وبين المجموعات وبين مؤسّسات الحكم وبني البشر الذين يشكلون المجتمع كأفراد ومجموعات. في مجتمع متعدّد الثقافات، كما هي الحال في المجتمع الإسرائيليّ، حيث تتواجد ظاهرة العنصريّة على السطح وفي الأعماق، أيضًا، هناك حاجة ماسّة للاهتمام بالعنصريّة دون انقطاع ومن خلال المنظومة ككلّ: تشخيص مظاهرها المتغيّرة، اجتثاثها والتربية للنضال ضدّها. خطوة كهذه مطلوبة بوجه خاصّ في الحقل التربويّ حيث تتبلور آراء الطلاب والطالبات، وصورة المجتمع الإسرائيليّ في المستقبل.

"التربية هي تحصين ضدّ العنف"[i] وهي، أيضًا، الحصانة الأنجع ضدّ العنصريّة: التربية لمناهضة العنصريّة كالتطعيم، هي عمليّة وقائيّة، هدفها كشف مجموعة الهدف على مصادر الظاهرة ومظاهر الأذى التي تُحدثها، والتدريب على آليّات مواجهتها. على هذا النحو، تعزّز التربية لمناهضة العنصريّة قدرة المجتمع على حماية نفسه من داء العنصريّة، وعلى العمل على اجتثاثه.

يشكّل التربويون والتربويات العاملين في حقل التربية - معلّمات الروضات والمعلّمات والمعلّمون الذين يدرّسون في الروضات وفي المدارس - وكلاء التغيير الأساسيّين في عمليّة التغيير الاجتماعيّ التي تتمحور في التربية المناهضة للعنصريّة، فَهُم الذين يستقبلون الطلاب والطالبات كلّ يوم، ويصادفون مظاهر مختلفة للعنصريّة المؤسّساتيّة واليوميّة، ومنها: ملاحظة عنصريّة أو سلوك عنصريّ في الصفّ أو في غرفة المعلّمين؛ الإقصاء، تحديد المسار والتمييز ضدّ تلاميذ ينتمون إلى مجموعات مستضعفة؛ قضايا الساعة الساخنة التي تتحوّل إلى نقاشات حادّة في الصفّ؛ موادّ تعليميّة لا تعكس تمثيلًا متنوّعًا لمجموعات قائمة في المجتمع بل تتضمّن تمثيلات منمّطة لها وتُقصي سرديّات لمجموعات أقلّيّة. بالإمكان توفير الردّ على كلّ هذا، فقط من خلال التأهيل المناسب والتربية المدنيّة - السياسيّة، وأدوات مؤسّساتيّة وبيداغوجيّة مناسبة ودعم منظوماتيّ رسميّ؛ هكذا فقط يتمكّن المعلّمون والمعلّمات من اعتماد سيرورة تربويّة هدفها مكافحة العنصريّة والسعي إلى إحقاق المساواة. بَيْد أنّ الأدوات والتأهيل والدعم غير متوفّرة وليست في متناول أيدي المعلّمات والمعلّمين.

في العام 2015 صدر كتاب **دروس للحياة: التربية لمناهضة العنصريّة من رياض الاطفال حتّى الثانويّة**، وعرض أساسًا نظريًا وبيداغوجيًّا للمسألة الجديدة نسبيًّا (في حينه)، وهي المواجهة التربويّة مع العنصريّة في إسرائيل، واقترح أمثلة للشكل الذي يُمكن أن يكون للتربية المناهضة للعنصريّة في مجالات معرفيّة مختلفة، وفي كلّ الفئات العمريّة. عبّر الكتاب عن المبادئ الأهمّ في أساس التوجّه التربوي لقسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن،[ii] وفي أساسها تعريف العنصريّة كظاهرة اجتماعيّة ذات جذور تاريخيّة عميقة، والتأمّل فيها من خلال مصطلحات سوسيولوجيّة تربط بين أشكال التمييز والإقصاء والقمع. عكَسَ عنوان الكتاب عمليًّا الإقرار بضرورة إدراج التربية لمناهضة العنصريّة بشكل شامل، على طول جهاز التعليم وعرضه، وقد عرضت المقالات فيه الأبعاد العاطفيّة والعقلانيّة واقترحت على المعلّمات والمعلّمين أدوات لتطوير وعي سياسيّ - اجتماعيّ ومواجهة تربويّة للعنصريّة.

يتطرّق هذا الكتاب إلى حقول إضافيّة تتّصل بمجال التربية لمناهضة العنصريّة، ويطوّر عدّة أدوات من شأنها أن تساعد التربويين والتربويات في سلك التربية على الاشتغال في الموضوع. يتوجّه الكتاب إلى المعلّمات والمعلّمين، إلى مديرات المدارس ومديريها، إلى المركزّات والمركّزين البيداغوجيّين، إلى المحاضرات والمحاضرين في الجامعات وكلّيات إعداد المعلّمين، إلى المرشدات والمرشدين في مؤسّسات التحضير للجنديّة وفي حركات الشبيبة. التوجّه الوارد في مقالاته المختلفة يُعبّر عن إيمان عميق منهجيّ، وعن تقدير عميق للمشتغلين والمشتغلات في التربية، وعن إرادة حقيقيّة لتمكينهم من القيام بهذه الوظيفة. من هنا، فإنّ الكتاب يقترح على كلّ معلّم في كلّ صفّ أدوات نظريّة وتطبيقيّة متنوّعة وفاعلة لتطوير أجنده تعدّديّة وديمقراطيّة وإنسانيّة مناهضة للعنصريّة من خلال إنجاز العملية التربويّة.

---

i وفقًا لقول الممثل والمخرج الأمريكي إدوارد جيمس أولموس.

ii حسّان، شرف (2015). مدخل. **دروس للحياة، التربية لمناهضة العنصريّة من رياض الأطفال حتّى الثانويّة.** جمعيّة حقوق المواطن.

■ ■ ■

مرّت سبع سنوات على إصدار الكتاب الأوّل. منذ ذلك الحين جرت مياه كثيرة في النهر الهادر لجهاز التعليم في إسرائيل، وعكست التغييرات التي حصلت في المجتمع بأسره. وقد اتّسمت السنوات الأخيرة بتعميق اتّجاه التطرّف في مفاهيم عنصريّة مناهضة للديمقراطيّة في المجتمع الإسرائيليّ انعكست في الأبحاث واستطلاعات الرأي، في خطاب تحريضيّ وفي مظاهر عنصريّة وتمييز تجاه أفراد وجماعات. أشار تقرير مراقب الدولة الذي نُشر في العام 2016 في موضوع التربية للحياة المشتركة ومنع العنصريّة إلى أنّ وزارة التربية والتعليم امتنعت، على مدار سنوات، من اتّخاذ خطوات عمليّة مطلوبة لخلق قاعدة تنظيميّة، ماليّة، إجرائيّة وبيداغوجيّة تمكّن جهاز التعليم من العمل على اجتثاث ظاهرة العنصريّة والعنف وكراهية الآخر في أوساط الشبيبة. أمّا نتائج متابعة ما كشفه التقرير والتي نُشرت في العام 2021 فقد بيّنت أنّه، وعلى الرغم من مرور خمس سنوات على نشر التقرير، فإنّ وزارة التربية والتعليم لم تعمل بقدر كافٍ من أجل تطوير التربية للحياة المشتركة ومنع العنصريّة، وأنّه لا تزال هناك حاجة لتحسين البنية التربويّة المطلوبة لتوفير حلول للتحدّيات المركّبة المذكورة.

رغم هذا، اتّخذت، في الفترة التي سبقت صدور هذا الكتاب، عدّة خطوات هامّة شكّلت بدايات جديدة من شأنها أن تؤشّر إلى تغيير في تعامل جهاز التعليم مع الموضوع: على ضوء توصيات تقرير لجنة بالمور، تمّ تعيين مسؤول في وزارة التربية والتعليم يُشرف على منع العنصريّة، وذلك في أيلول 2019. وفي شباط 2021 نُشر مساق محدَّث لإعداد معلّمين في مؤسّسات التعليم العالي، ولأوّل مرّة أُدرج فيه مركّب أساسيّ قائم على منع العنصريّة. وبروح هذا المساق تمّ في تشرين الثاني 2021 نشر مرسوم من وزارة التربية والتعليم في موضوع التربية للحياة المشتركة والتربية لمناهضة العنصريّة كُرّس لمساعدة مؤسّسات إعداد المعلّمين في اعتماد النضال ضدّ العنصريّة كجزء من نظرة شموليّة؛ وفي بداية العام 2022 شكّلت الوزارة لجنة في موضوع "الحياة المُشتركة"، أجرت مسحًا في موضوع التربية للحياة المشتركة والتربية ضدّ العنصريّة، واقترحت رؤية شاملة لتذويت آليّات ومعايير وأدوات في هذه المواضيع. عرض تقرير اللجنة الذي صدر في تموز 2022 خطابًا متقدّمًا ورؤية شموليّة تشبه الرؤية القائمة في أساس هذا الكتاب. ورغم هذا فإنّ تجربة الماضي تُشير إلى أنّ التقارير والتوصيات لا تصل حدّ التنفيذ إن لم يتمَّ رصد الميزانيات المطلوبة لذلك. وكما ذكرنا فإنّ التربية لمناهضة العنصريّة لا تحظى بأفضليّة عالية في السنوات الأخيرة، وتبعًا لذلك لم تُخصص لها الموارد المناسبة. برؤية تتطلّع إلى المستقبل علينا التفاؤل أن تحظى توصيات لجنة "الحياة المشتركة" بالمكان الذي تستحقّه في السياسة التي ستعتمدها وزارة التربية والتعليم في السنوات القليلة القادمة، وأن تحظى بميزانيّات تضمن تنفيذها.

■ ■ ■

"أحيانًا ننعم بالقدرة على اختيار توقيت، ساحة وطريقة ثورتنا، ولكن عادة يتوجّب علينا أن نخوض المعركة حيث نقف"

أودري لـورد

حتّى في ضوء التقارير والإصلاحات التي ذكرناها آنفًا، فإنّ الواقع والتحدّيات في الحقل التربويّ لم تتغيّر بشكل جوهريّ، فعبء التحضير لامتحانات البجروت والتنافس وتفضيل التحصيل، أمور لا تسمح للمعلّمات والمعلّمين بتخصيص وقت لسيرورة ذات معنى وجدوى لبناء التّضامُن والسعي إلى المساواة في الصفّ. التحضيرات للخدمة العسكريّة في المجتمع اليهوديّ تبعث روحًا عسكرانيّة في المدارس، العدد الكبير للأولاد في الصفوف يُشكّل عائقًا أساسيًّا أمام قدرة المعلّم على الوصول إلى كلّ طالب وطالبة، والحاجة إلى تجنيد الطلاب والطالبات للتعلّم لغرض "إنهاء كلّ المادّة" - الأمر الذي شاهدناه بقوّة أيّام جائحة الكورونا - تُصعّب هي، أيضًا، على إمكانيّة تخصيص وقت للقضايا الاجتماعيّة، كذلك فإنّ الفجوات العميقة بين تيّارات التعليم المختلفة تنعكس، أيضًا، في قضيّة التربية لمناهضة العنصريّة. إضافة إلى ذلك، فإنّ غياب الدعم من وزارة التربية والتعليم لأولئك الراغبين في الاشتغال بالموضوع بشكل نقديّ - يردع ويخلق أثرًا مُحبطًا. كلّ هذه الأمور لا تشجّع المعلّمين والمعلّمات على الاشتغال في قضيّة العنصريّة.

هذه المعوّقات صحيحة حيال المجتمع اليهوديّ، بَيد أنّها صحيحة أضعاف ذلك في المجتمع العربيّ الذي يواجه فجوات أعمق نتيجة لتمييز ممتدّ على مدار سنوات في الميزانيّات والبُنى التحتيّة. يواجه معلّمون ومعلّمات وعاملات وعاملون في التربية في المجتمع العربيّ تحدّيات ومعوّقات أخرى، مقابل جهاز التعليم وفي الحيّز التربويّ نفسه؛ فهم مشغولون بمواجهة شبه يوميّة لقضايا الأمن الشخصيّ والاشتغال بالهويّة وغيرهما. لنأخذ مثلًا مسألة غياب الدعم من وزارة التربية والتعليم لخطوات تتّصل بالتربية النقديّة، فإذا كان المعلّمون في المجتمع اليهوديّ يشعرون بأثر الموقف الرسميّ المُحبط، فإنّ غياب الدعم في المجتمع

العربيّ يتحوّل إلى رفض واضح للاشتغال بقضايا الساعة وخوف بنيويّ وتاريخيّ من تنكيل وملاحقة قد يتعرّض إليهما معلّمون "مُسيَّسون". وقد كان هذا التنكيل وهذه الملاحقة من نصيب معلّمين ومعلّمات عربيّات لسنوات طويلة وما زال، الأمر الذي يعمّق الصعوبة التي يواجهونها للاشتغال في التّربيّة المدنيّة-السّياسيّة بشكل عامّ، وفي التربية لمناهضة العنصريّة بوجه خاصّ.

■ ■ ■

"ما هي العنصريّة؟" ـ في معظم الحالات، يُفتتح الحوار مع تربويين وتربويات بهذا السؤال. من هنا تطفو على السطح أسئلة إضافيّة حول مصطلح "العنصريّة"، حول أثمانها وعلاقات القوّة بين المجموعات المختلفة في المجتمع، والتي يُعبَّر عنها في الصفّ والمدرسة وغرفة المعلّمين. وبشكل طبيعيّ، يبرز أيضًا السؤال حول مفهوم وظيفة المعلّم والمربّية في هذه السياقات. هل كلّ معلّمة هي مربّية؟ إذا كان الجواب بنعم، فكيف يمكنها أن تكون "مربّية ضدّ العنصريّة"؟ ما هي القاعدة المعرفيّة والأدوات والمهارات المطلوبة لهذا الغرض؟ إجاباتنا عن هذا السؤال مندرجة في المقالات التي جمعناها بين دفّتي هذا الكتاب، وهي تمرّ عبر القدرة على تشخيص مظاهر العنصريّة وحجمها في المجتمع عامّة وجهاز التعليم خاصّة، وتوفير الردّ وبناء برامج تدخّل لقيادة التغيير في الحيّز التربويّ.

التربية لمناهضة العنصريّة هي سيرورة بيداغوجيّة فاعلة. وهي تستدعي من العاملات والعاملين في سلك التربية التدرّب على تشخيص العنصريّة واكتساب أدوات عمليّة لمكافحتها. تتطلّب هذه السيرورة تأمّلًا مزدوجًا: إلى الداخل مع الاستعداد للاعتراف بالعنصريّة في كلّ مكان - في دواخلنا - وفي مفاهيمنا التربويّة، وتجاه الخارج، أيضًا، من خلال نظرة نقديّة لمنظومات ومبانٍ تنظيميّة، سياسات وتطبيقات مدرسيّة، مواقف، أقوال وعلاقات تُنتج العنصريّة وتكرّسها.

هذا الكتاب هو دليل عمليّ للنضال تربويًّا ضدّ العنصريّة. وهو، مثل سابقه، حلقة في سيرورة ممتدّة على سنوات من التطوير والتوسيع لجسم معرفيّ في التربية لمناهضة العنصريّة، هدفه توفير أدوات تحليليّة وبيداغوجيّة ونظريّات عمل تساعد العاملات والعاملين في سلك التربية على قيادة عمليّة التغيير في الفضاءات الصفّيّة والمدرسيّة، إلى درجة التأثير على سياسات التربية ومنحها الدعم في عملها على اجتثاث العنصريّة.

"لا يولد الإنسان كارهًا لإنسان آخر بسبب لون بشرته أو أصله أو دينه. الناس تتعلّم أن تكره، وإذا كان بالإمكان تعليمهم الكراهية فيُمكن تعليمهم المحبّة، أيضًا؛ لأنّ المحبّة تأتي إلى قلب الإنسان بشكل طبيعيّ أكثر من نقيضها".

نيلسون مانديلّا

التربية لمناهضة العنصريّة من خلال نظرة شموليّة

ملخّصات المقالات

مجال التربية لمناهضة العنصريّة يتطوّر ويتأثّر بتوجّهات نسويّة نقديّة، بنظريّات العرق النقديّة، بعلم المعرفة، بنضالات طبقيّة ونضالات لأقلّيّات وشعوب ضدّ الكولونياليّة والقهر والإقصاء. كلّ هذه النظريّات تعترف بأنّ عمليّتي إنتاج المعرفة ونقلها هما سيرورتان اجتماعيّتان وسياسيّتان. التوجّهات، المعتقدات والمعرفة التي يتمّ إنتاجها في إطار هذه السيرورات تُصاغ وتكتسب نفاذَها بأيدي مؤسَّسات اجتماعيّة تبني وتبلور المجتمع الذي نعيش فيه.

توجّهنا التربويّ في مجال البحث وتطوير "التربية لمناهضة العنصريّة" يقوم، في الأساس، على فهمنا للعنصريّة على أنّها جاءت نتيجة عمليّة بناء اجتماعيّة: يُؤكّد هذا التوجّه على كشف المنظومات التي تتقاطع فيها المعرفة والقوّة، وعلى الشكل الذي يرتبط فيه القمع والإقصاء اللذان يتعرّض لهما، بشكل مباشر، أفراد ومجموعات، بإلغاء وإقصاء "معرفة الهوامش" أو ما يُسمّى بالذاكرة المضادّة (counter-narratives). يُقوّض هذا المنظور مفهومَ وسيرورات إنتاج المعرفة على أنّه أمر محايد وموضوعيّ. ومن خلاله نشجّع البحث وتطوير أدوات تُتيح التأمّل الذاتيّ، الاجتماعيّ والنقديّ، ونؤكّد، بشكل كبير، على تطوير نظريّات وأدوات تحليليّة تقترح تأويلًا بديلًا ومركّبًا، ولا تكتفي بتفسيرات تبسيطيّة أو نيو - ليبراليّة لغياب المساواة في المجتمع. كلّ هذا بموازاة استحضار المنظور الخاصّ لمجموعات جرّبت القمع والإقصاء بشكل متواصل.

يتطلّب تطوير منهجيّة كهذه تجنّدَ باحثات وباحثين متعدّدي المناهج، مع تربويين وتربويات في سلك التربية الذين يعرفون عن كثب تحدّيات التربية لمناهضة العنصريّة في الحيّز التربويّ. يحصل هذا عندما يتشارك هؤلاء معًا في قدراتهم على تطوير وتوسيع الأدوات بغية تفكيك البنى الاجتماعيّة التي تُنتج غياب المساواة الذي ذوّتناه. تُتيح هذه الأدوات تركيب نظّارات تُعزّز الرؤية والقدرة على كشف التناقضات الداخليّة المبنيّة في المجتمع الديمقراطيّ الذي يُعلن أنّه يناصر حقوق الإنسان ويرفض العنصريّة، بينما مجموعات كثيرة فيه تعاني من القمع وغياب المساواة المتواصل في كلّ مناحي الحياة. تشبه هذه الفجوة بين مستوى الإعلان وتحقيق مبادئ المساواة العمليّة، الفجوةَ القائمة أحيانًا كثيرة بين النفور المُعلن للناس من العنصريّة والنزعات العنصريّة التي ذوّتوها في إطار العيش ضمن مجتمع مشبع بالعنصريّة. يمكننا، في حقل التعليم، أن نتعرّف على الفجوة بين أهداف التعليم الرسميّ كما ترد في القانون والشكل الذي يتمّ فيه توجيه الطالبات والطلاب بشكل مقرّر سلفًا في جهاز التعليم ليظلّوا أسرى المستوى الطبقيّ، الجندريّ، الإثنيّ والقوميّ الذي وُلدوا فيه.

نحن نشجّع البحث الذي يُتيح المفترقات التي تتقاطع فيها سياسات القمع، إذ يُمكننا هناك القيام بتأويلات مركّبة وحوارات ضروريّة بين تجارب أشخاص مختلفين. تنجح حوارات من هذا القبيل في إنتاج سيل من الأسئلة الجديدة والتأويلات والمعرفة التي تتمحور في تغيير المبنى والترتيبات الاجتماعيّة، ولا تكتفي بشرحها فقط.

هذه الجهود هي جزء من حركة تربويّة واسعة للتربية المناهضة للعنصريّة والتربية من أجل العدالة الاجتماعيّة، بروح البيداغوجيا النقديّة على مذهب باولو فريري المسمّاة، أيضًا، التربية المُحرّرة. في إطار حركة تربويّة كهذه يقوم المعلّمون والمعلّمات ببناء مجتمعات تعلّم، وفي موازاة ذلك، يؤهّلون التلاميذ لتحليل وفهم منظومات القهر، وللتدخّل لتفكيكها، بغرض توفير المساواة لكلّ الناس. لهذه التربية أثرها على ما ندرّسه (المناهج) وعلى الشكل الذي ندرّس فيه، أيضًا (البيداغوجيا).

تعكس المقالات الواردة في هذا الكتاب أبعادًا مختلفة للتربية ضدّ العنصريّة، وهي مرتّبة بحيث أن الأوائل منها والأواخر تُعنى بأبعاد بنيويّة ومؤسّساتيّة للعنصريّة، وبين هذه وتلك مقالات تتمحور حول أبعاد شخصيّة وبين - شخصيّة للظاهرة. المقالات المختلفة متنوّعة من حيث المضامين والأدوات المقترحة، وبمستوى العلاقة بعالم المضامين للتربية ضدّ العنصريّة المطلوبة لتطبيقها فعليًّا. الكتاب في مجمله هو عدّة موزّعة على أقسام، فيه نداء للتربويين والتربويات العاملين حقل التربية لإحداث سيرورات طويلة المدى وفعاليّات فوريّة في الصفّ والمدرسة.

أتمنّى لكم قراءة ممتعة!

ميسي مسريك آيتسيك

كـيف نفكك البنيويّة الاجتماعية؟ نموذج للتعامل مع العنصريّة في الحيز التربوي

د. غاليا بونه

يبـدأ المقـال بتعريـف مصطلـح العنصريّـة كتعبـير لمبـنى اجتماعـيّ وليـس فقـط كـ "عمليّـة غـير أخلاقيّـة". يسـاعدنا هـذا التعريـف في التخلّـص مـن أنظمـة الدفـاع ومشـاعر الذنـب وتحمّـل المسـؤوليّة عـلى أبعـاد خفيّـة للعنصريّـة والتميـيز والإقصـاء المنتـشرة في بيئتنـا الاجتماعيّـة. في موضـع لاحـق نـورد نموذجًـا يفـكّك مصطلـح العنصريّـة إلى أربعـة أبعـاد: بنيـويّ، مؤسّسـاتيّ، بـين - شـخصيّ وشـخصيّ، مـن خـلال التعامـل مـع كلّ بُعـد مـن هـذه الأبعـاد وتمثيلاتـه في الحـيّز المـدرسيّ. عـلى أسـاس هـذا النمـوذج اقتُرحـت أدوات عمليّـة بإمـكان معلّمـين ومعلّمـات ومديـرات ومديريـن اسـتعمالها - أوّلًا، لإجـراء مسـح وفهـم الواقـع في الميـدان، وثانيًـا، لتخطيـط التدخّـلات الفوريّـة وتلـك بعيـدة المـدى - بهـدف خلـق حـيّز صفّـيّ ومـدرسيّ يقـوم عـلى التسـاوي والاحتـواء.

مجتمعـات نضاليّـة لمعلّمـات ومعلّمـين نقديّـين: "منتـدى معلّمـي المدنيّـات العـرب" نموذجًـا

د. شرف حسّان

يُعنى المقال بتنظّم معلّمين ومعلّمات في مجتمعات نضاليّة كاستراتيجيّة للنضال لمناهضة العنصريّة، ومن أجـل التغيـير الاجتماعـيّ القائـم عـلى قيَـم حقـوق الإنسـان ومبـادئ العـدل والديمقراطيّـة والتعدّديّـة الثقافيّـة. تـأتي مناقشـة هـذه الاسـتراتيجيّة مـن خـلال دراسـة حالـة "منتـدى معلّمـي المدنيّـات العـرب". يُشـير المقـال مـن خلالهـا إلى أهمّيّـة إنشـاء مجتمعـات كهـذه مـن التربويـين والتربويـات العاملـين في التربيـة للنضـال لمناهضـة العنصريّـة والهيمنـة، خاصّـة في أوسـاط جماعـات تعـاني مـن الإقصـاء والقمـع. تجعـل مجتمعـات نضاليّـة كهـذه مـن المعلّمـات والمعلّمـين لاعبًـا فعّـالًا في الـصراع عـلى طبيعـة التربيـة عـلى مركّباتهـا وعـلى الترتيبـات المؤسّسـاتيّة ذات الصّلـة، والـتي تتمتّـع بنفـوذ، ولهـا تأثـير كبـير عـلى جهـاز التعليـم. يوسّـع المقـال المعرفـة النظريّـة والأمبيريّـة بمـا يتعلّـق بعـدد مـن المسـائل: سـاحة الـصراع حـول الهيمنـة في التربيـة للمواطنـة، خطـاب الجماعـة والجمعانيّـة في أوسـاط العاملـين في التربيـة، نشـاط منظّمـات المجتمـع المـدنيّ، التربيـة في المجتمـع العـربيّ، والتحدّيـات الخاصّـة أمـام المعلّمـات والمعلّمـين العـرب لا سـيّما في موضـوع المدنيّـات.

"كيـف يسـتطيعون التفـوّه بأقـوال كهـذه؟" أبعـاد وجوديّـة وسياسـيّة في التربيـة لمناهضـة العنصريّـة

د. بوعاز تسبار

يُمكننـا أن نسـتدلّ مـن خـلال شـهادات مربّـين ومربّيـات في جهـاز التعليـم العـامّ في إسرائيـل، عـلى أنّ الخطـاب البيداغـوجيّ في مسـألة النضـال ضـدّ العنصريّـة يُثـير معارضـة شـديدة، بـل ويـؤدّي إلى التطـرّف في المواقـف لـدى الطـلاب والطالبـات اليهـود المنتمـين إلى مجموعـات سـكّانيّة تسـكن في الضـواحي، مـن خـلال تهديـد النسـيج الاجتماعـيّ في الصفّ. يحـاول هـذا المقـال، مـن خـلال منظـور نقـديّ، أن يضـع في مركـزه مسـألة سياسـة الهويّـات في المجتمـع اليهـوديّ، وأن يفـكّك الطبيعـة الوجوديّـة والنفسـيّة لهـذه المقاومـة. بموجـب هـذا المفهـوم، لا تُعـبِّر مظاهـر العنصريّـة لـدى طـلاب ينتمـون إلى جماعـات مسـتضعفة في المجتمـع الإسرائيـليّ، عـن مواقـف "وجوديّـة" مبنيّـة عـلى كراهيـة الجماعـات الغريبـة (مـن خـارج الجماعـة)، وإنمـا عـن انعـدام الثقـة الوجوديّـة والقلـق مـن التهديـد الواقـع عليهـم مـن الداخـل (داخـل المجموعـة اليهوديّـة). يدّعـي المقـال أنّ هـذا التهديـد مُضمـر، أحيانًـا كثـيرة، في مجـرّد الصياغـات الليبراليّـة والإنسـانيّة لخطـاب التربيـة ضـدّ العنصريّـة. الانتبـاه لوجـود هـذا الوعـي ضروريّ لبنـاء مسـاق تربـوي حـواريّ مناهـض للعنصريّـة، يقـوم عـلى ترميـم الأمـن الوجـوديّ للطـلاب والطالبـات وعـلى تعزيـز انتمائهـم (المجـروح) إلى المجمـوع.

السرد المضاد للسرد المهيمِن عـن العنصريّـة والإقصـاء والمظالـم التاريخيّـة، وكيـف نعلّمـه في الصـف؟ حادثـة قضيّـة أطفـال اليمـن

د. سيجال عوزيري . رويتبرغ

يُحـاول المقـال أن يسـتجيب للتحـدّي الـذي تنطـوي عليـه التربيـة المضـادّة (counter-narratives) الـتي تتضمّـن تجـارب مـن العنصريّـة، الغـبن الاجتماعـيّ، الإقصـاء والإنـكار، في إطـار جهـاز التعليـم الرسـميّ. يرسّـخ المقـال

الادّعاء بأنّ الخوض في هذه الذكريات التي لا تحظى بتمثيل في كتابة التاريخ الرسميّة للدولة، بل وتقوّض السرديّة الواردة فيها - مهمّ لتطوير ثقافة سياسيّة متعدّدة وغير عنصريّة، ولترسيخ مجتمع سويّ متكافل قادر على الخوض في الحديث عن الصراع بل وتسويته. يتضمّن المقال قسمًا نظريًّا يورد مسوّغات لهذا الادّعاء، ويعرض، أيضًا، الصعوبات الكامنة في التطبيق؛ قسمًا بيداغوجيًّا - منهجيًّا يقترح مبادئ تربويّة لتدريس الموضوع؛ وقسما تطبيقيًّا يعرض دراسة حالة لأطفال اليمن، ويصف كيف يُمكن تدريسها بناء على مبادئ الأقسام السابقة.

الحصانة كأداة لمناهضة العنصريّة

د. مارسلو مناحيم فكسلر

الحصانة مصطلح مصدره في علم النفس، ويتمّ استخدامه في مجال العلاج الشخصيّ وفي مجموعات مرّت بتجارب صادمة. يُعنى هذا المقال بالحصانة التربويّة. وهو مصطلح جديد في الحقل التربويّ، يتمحور في أهمّيّة الحصانة البانية للتضامن في مجموعات أو في صفّ خضع لتغيير في الوعي في أعقاب فعاليّات مناهضة للعنصريّة. التغييرات الدائمة في السياق الاجتماعيّ والسياسيّ والثقافيّ تُفضي إلى تأرجح وعينا بالنسبة للعنصريّة. وعادة ما يُفهم التغيير في الوعي على أنّه تغيير شخصيّ وذاتيّ بَيْد أنّ وعينا ـ خاصّة في القضايا التي تثير نقاشات أو استقطابًا في المجتمع ـ متأثّرة بمجموعة انتمائنا. هكذا تخلَق لدينا فرصة للتأثير المتبادل بين الأفراد والمجموعة. ومن هنا تأتي أهمّيّة الحصانة كأداة جماعيّة وبيداغوجيّة للتربية لمناهضة العنصريّة. في هذا السياق بالذات يوضّح المقال استعمال مصطلح الحصانة في أطر تربويّة، ويُبرز أهمّيّته في تغيير وعي بني البشر، خاصّة في سياق تعرّضهم لأزمة.

التضادّ المعرفيّ كأداة تربويّة لمواجهة مواقف عنصريّة

د. أدار كوهين

أحد أسباب التعبير عن مواقف عنصريّة هو رؤية العالم على أنّه ثنائيّ: 'نحن - هم'، 'الأخيار - الأشرار'. يشير المقال إلى وجوب التربية على التعقيد والتضادّ إذا صحّ التعبير، كتحدٍّ للتربية الثنائيّة، ويأتي التضادّ كمقترح نظريّ وعمليّ لذلك. هذا، وخلافًا للتربية الراديكاليّة، فإنّ خلق التضادّ لا يُفضي إلى تغيير جذريّ لمبانٍ ومفاهيم حياتيّة لدى الطلاب والطالبات، بل يكون بمثابة أداة هدفها خلق بلبلة في منطلقات مواقفهم على نحو يؤدّي إلى فحص لمفاهيمهم الثنائيّة (والمتطرّفة نتيجة لذلك) من جديد وتعديلها. إنّ الطُرق العمليّة لخلق التضادّ في الصفّ متنوّعة؛ فدائمًا ما تشمل بعدًا عاطفيًّا وآخر ذهنيًّا، لهذا يستطيع كلّ معلّم الاختيار بينهما، حسب ما يراه ووفقًا للشروط العينيّة. يقترح المقال مسحًا للإمكانيّات المتاحة على خلق تضادّ على أساس مجالات العمل المختلفة للمعلّمات والمعلّمين: في تدريس المضامين، في صياغة الخطاب الصفّيّ، وحول اللقاء بين هويّة المعلّم وهويّات الطلاب والطالبات. في النهاية، هناك اقتراحات لعدد من المُعضلات حول تفعيل آليّة التضادّ وأشكال مواجهة المعضلات.

المشاركة في السرديّات المختلفة عن طريق رجْع الصدى الجماعيّ: الاعتراف، التقرّب، والتوسّع

د. ميخال سمحون

يصف المقال مهارات خاصّة هي "الإصغاء إلى قصّة الآخر" كطريقة للتربية ضدّ العنصريّة. تُدعى الفعاليّة "طقس توسيع الهويّة"، ويُمكن بواسطتها خلق جسر بين السرديّات المتعارضة بشكل وجوديّ. في مركز الطقس يحضر ترداد الصدى الذي يختلف عن الردود المعتادة في حلقات النقاش: فالمشاركات والمشاركون لا يفسّرون أقوال الآخر، لا يقرّون بها، لا يوزّعون النصائح ولا يناقشون، وإنما يتهيّؤون لرواية شيء ما في داخلهم، يحْضُرهم في ضوء رواية الآخر. عندما يُصغي الإنسان باهتمام وبإخلاص لقصّة الآخر، فإنّ أصواتًا في داخله تدبّ فيها الحياة، ويتّسع شيء ما في هويّته. في الوقت ذاته، عندما يعود هو ويحكيها بصوته هو لراويها، فإنّ الراوي يسمع نفسه بشكل مغاير قليلًا. والفكرة هنا هو أنّ الروايات المرويّة، وإن كانت تُغضب أو تهدّد - يُمكن فهمها والتقرّب منها والمشاركة فيها، وهكذا، يتمّ توسيع هويّة جميع المشاركات والمشاركين في المجموعة.

تعزيز التعاطف بين المجموعات كوسيلة لمواجهة العنصرية

د. نوعا شبيرا

التعاطف البين - شخصيّ هو الميل إلى التفهّم ومشاركة الآخر وضعَه. نستطيع بمساعدته ملاءمة سلوكنا مع توقّعات الآخَر واحتياجاته، وإتاحة إنشاء علاقات بين - شخصيّة سويّة. يرى التوجّه التربويّ، في أساس المقال، أنّ التعاطف مهارة عاطفيّة واجتماعيّة ضروريّة لتحسين العلاقات البين - مجموعاتيّة والتقليل من ظواهر مثل العنصريّة والأفكار المُسبقة. يؤكّد المقال على وظيفة المعلّمات والمعلّمين كوكلاء تغيير يشجّعون على تطوير غُرف صفّيّ يناهض العنصريّة من خلال تطوير التعاطف بين المجموعات. وهو يُعنى بالسؤال "ما هو التعاطف؟"، ويناقش وظيفته في الحدّ من العنصريّة وتحسين العلاقات بين المجموعات، ويصف تطوير التعاطف بين مجموعات من خلال التواصل واللقاء وجاهيًّا وبواسطة اللقاء غير المباشر أيضًا - من خلال الميديا والقصص، ويستعرض التحدّيات والمبادئ لتكريس تأثير برامج تربويّة تُعنى بالتقليل من العنصريّة وتحسين العلاقات بين المجموعات. في ختام المقال، ترد مقترحات ونظريّات عمليّة لبناء التعاطف بين المجموعات في الصفوف وفي المدارس والكلّيات.

"وأحببت لغيرك كما لنفسك"؟ عن الحبّ والتربية النقديّة

حچيت كوهين إلياهو

الحبّ تجربة أساسيّة في حياة الإنسان. بوصفه موضوعًا للأبحاث نجده ذا صلة في مجالات عديدة ومتنوّعة. أمّا جذور الاشتغال بها فإنّها تعود إلى عمق الإرث الثقافيّ والدينيّ والفكريّ. رغم هذا، فإنّ الحبّ مصطلح يشكّل مثارَ خلاف: فقلّة من الأبحاث المتوفّرة بشأنه تدلّنا على أنّ الموضوع يُعتبر، في الخطاب الأكاديميّ والتربويّ والنقديّ، غيرَ ذي أهمّيّة كافيّة، أو أنّه عامل مشكوك فيه للتواصل التربويّ. يسعى هذا المقال إلى إعادة الحبّ إلى مركز الخطاب التربويّ وربطه بالنضال لمناهضة العنصريّة. تمنح التربية القائمة على الحبّ للمعلّمات والمعلّمين وللتلميذات والتلاميذ الصوت ليحكوا قصّتهم، وأن يحبّوا أنفسهم، وأن يروا الآخرين ويتبنّوا التعدّديّة. التربية المُحبّة هي التربية للعدالة، تجبر الكسور وتؤلّف من جديد، تُتيح للمعلّمات والمعلّمين العمل من خلال محبّة الإنسان والشغف بإحداث التغيير. عندما تتجلّى المحبّة في صورتها الأبهى - فإنّها تنطوي على طاقة لا لتكون قوّة في المستوى الشخصيّ فحسب، بل إنّها تتحوّل إلى قوّة تحرّر من أجل التغيير الاجتماعيّ والسياسيّ.

التربية لمناهضة العنصريّة من مصادر الدين اليهوديّ: خريطة طريق

شاؤل فخشتوك

يرسم هذا المقال صورة واضحة في موضوع اليهوديّة والتربية لمناهضة العنصريّة، في المستويين: النظريّ والعمليّ، وبلغة تمّت ملاءَمتها لفئة العاملات والعاملين في سلك التربية، ويقترح أدوات تحليليّة موجّهة لتحييد خطر العَرْقَنة من مصادر اليهوديّة ومكافحتها. يُعنى قسمه الأوّل بالبحث النظريّ في طريقة المصادر اليهوديّة في رسم العلاقات بالآخَر، وتصوُّر الآخر من خلال السرديّة اليهوديّة المُمأَسَسة. في قسمه الثاني يُعنى المقال بتوجّهات وتأويلات يستعملها مربّون ومربّيات بغرض اجتثاث مفاهيم عنصريّة، وطرح بدائل من المصادر اليهوديّة. يسوق المقال أمثلة على توجّهات ومقترحات يُمكن إدراجها في التطبيقات الصفّيّة والمدرسيّة، وفي بلورة الهويّة اليهودية للمتعلّمات والمتعلّمين من خلال دمج العوامل المضادّة والكابحة للعنصريّة.

النسويّة البيئيّة: إمكانيّة التربية على مناهضة كلّ أشكال العنصريّة

عبير رياض خشيبون

يهدف المقال إلى توسيع عمليّة التأمّل في مظاهر العنصريّة إلى سياقات متنوّعة بما فيها القمع الجندريّ والاجتماعيّ ودوس قيَم الطبيعة بأيدي الإنسان، وتشجيع مربّيات ومربّين لتنظيم فعاليّات تربويّة شاملة ومعمّقة في الموضوع. هذا بالاستناد إلى أفكار مشتقّة من النظريّة الإيكو - نسويّة ومن تطبيقات التربية النقديّة: علاقات التبعيّة المتبادلة داخل المجتمع الإنسانيّ وبين الإنسان والطبيعة، توجّهات شموليّة (بدل الثنائيّة) للجسد والنفس كمركّبات مكمّلة وغير منفصلة في الطبيعة البشريّة، تعريف المحبّة كمصطلح

أساسيّ في التعليم بشكل لا مجال فيه للتهرّب من مواجهته، أو الخجل منه أو تغليفه بمصطلحات أخرى. يتطلّب هذا الأمر المرتبط بسيرورة تربويّة بديلة وعيًا تاريخيًّا معمّقًا قادرًا على مواجهة مشكلة العنصريّة وباقي أشكال التمييز. التوجّه في أساس المقال مبني على البيداغوجيا الإيكو-نسويّة وهي بيداغوجيا تشمل الجميع - معلّمات ومعلّمين، تلميذات وتلاميذ.

התשמעי קולי؟ أتسمعينني؟ اللغة كأداة لمناهضة العنصريّة

د. جال هرماط وجورجينا سرّيّه

يُعنى المقال باللغة كمُنتجة ومصمّمة للواقع الاجتماعيّ، من خلال التعامل معها كعلامة هويتيّة ثقافيّة وكوسيلة تواصل بين الناس. وهدفه كشف العلاقة بين اللغة وعلاقات الأكثريّة - الأقلّيّة، ومنظومات القهر العلنيّة والإقصاء إلى الهوامش الاجتماعيّة، وتحليل هذه العلاقة بشكل نقديّ، وطرح بدائل تربويّة على شكل أدوات يُمكن استعمالها في كلّ صفّ. الأمثلة والتطبيقات التي يقترحها تُعنى باللغة الجندريّة واللغة القوميّة (العربيّة والعبريّة) التي يُمكن سحبها على لغات أخرى حاضرة في الحيّز التربويّ. يتحدّى المقال الأشكال التي فهمنا فيها اللغة واستعمالاتها من خلال استعمال أدوات تأمّل انعكاسيّ ضروريّة لغرض كشف العنصريّة - في أشكالها الخفيّة، أيضًا.

بين العزْقَنَة والعنصريّة: حوار الموجّهات والموجّهين في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن

يعرض الفصل الذي يختتم هذا الكتاب نظريّة حوار الزملاء من خلال نقاش موجّهات وموجّهين في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن حول مسائل في التربية لمناهضة العنصريّة، وفي مقدّمتها مصطلحان: "العنصريّة" حسب التوجّه التقليديّ الضيّق، و"العَزْقَنَة"، الذي يمثّل توجّهًا متأخّرًا وموسّعًا أكثر. تُتيح هذه النظريّة خطابًا يبني الثقة، يتأمّل المنطلقات ويثير الشكّ المنهجيّ فيها، ويفتح المجال للتخبّط في مسائل تشكّل مثار نقاش وخلاف لا يصل بالضرورة إلى نتائج حاسمة. في إطار الحوار الموثّق، في هذا الفصل، يتمّ فحص الفوارق بين التوجّهيْن والمعضلات التي تطالعنا من كلّ توجّه خاصّة في عمليّة توجيه المجموعات وإعداد تربويين وتربويّات في سلك التربية. يتمّ هذا من خلال مناقشة حقوق الإنسان والتعامل مع سيرورات التوجيه وطرق التعامل مع التوتّر البنيويّ بين المصطلحيْن.

كيف نفكك البنيويّة الاجتماعية؟
نموذج للتعامل مع العنصريّة في الحيز التربوي

د. غاليا بـونه

كيف نفكك البنيويّة الاجتماعية؟
نموذج للتعامل مع العنصريّة في الحيز التربوي

د. غاليا بونه

العنصريّة: بعض الجُزُر أم "فيلا في الأدغال"

في شباط عام 2020، عشيّة الانتخابات للكنيست الـ 23، نُشرت مقابلة مع يوعاز هندل أثارت عاصفة جماهيريّة، في أعقاب تصريحات مثل "الثقافة العربيّة حولنا هي الأدغال"، وَ "وصل إلى هنا أناس من كلّ الدول، بعضهم مع عقليّة كونتسيرت في فيينا، وبعض آخر وصل مع عقليّة دُربكّة".[i] وعندما سُئل هندل عن العنصريّة، قال: "هناك جزُر من العنصريّة يتوجّب علينا محاربتها، وليس التقاط صور مع لا فاميليا وغضّ الطرف عن ظواهر كهذه". تعقيبًا على أقواله، قالت المذيعة رقيت هيخت: "من الجائز أنّك قد تصوّت للمرشّحة العربيّة في برنامج "ماستر شيف"، لكنّك تقول بلا تردّد: "ثقافتي أفضل، وأنا لا أريد أن أكون شبيهًا بالعربيّ. هذا نوع من العنصريّة". ردّ هندل على ذلك: "شعوريًّا، لا يوجد لديّ أيّ شيء عنصريّ. بشكل عقلانيّ، أنا أهتمّ أوّلًا بأبناء شعبي، وبتراثي وتاريخي". تُجسّد هذه المقابلة جيّدًا انعدام الوضوح وغياب التوافق بشأن تفسير مصطلح "عنصريّة". شخصان يتحدّثان عن العنصريّة، وكلّ واحد منهما يقصد أمرًا مغايرًا.

العنصريّة قائمة أيضًا لدى أناس يُعتبرون بنظر أنفسهم، وفي عيون أشخاص آخرين أصحاب قيَم، أخلاقيّين ومتنوّرين، لا يشتمون ولا يلجؤون إلى العنصريّة.

يُنظر إلى مصطلح "العنصريّة" في الخطاب العامّ الدائر، كما يستخدمه هندل، كـ: "عمل غير أخلاقيّ". التداعيات المرتبطة بالعنصريّة هي حالات متطرّفة: عنف جسديّ وكلاميّ، تمييز سافر وجرائم كراهية. تُعتبر هذه الأعمال مناقضة للقيم الأخلاقيّة للمجتمع، ويُنظر إلى الأشخاص الذين يقومون بها كعنصريّين، وينظر للعنصريّين كـ "أناس سيّئين" انحرفوا عمّا توقّعه المجتمع منهم. حسب هذا التفسير، يجب التنديد بالعنصريّين. لذلك؛ تستدعي الادّعاءات العنصريّة ردود فعل من الدفاع والصدّ والإنكار وحتّى المهانة من جانب الأشخاص الذين يرون أنفسهم أناسًا سويّين.

في المقابل، فإنّ التفسير الذي يُفهَم من حديث هيخت يرى في العنصريّة تصوّرًا عامًا من التعالي الثقافيّ لمجموعة واحدة على مجموعة أخرى. حسب هذا التفسير، فالعنصريّة قائمة أيضًا لدى أناس يُعتبرون بنظر أنفسهم، وفي عيون أشخاص آخرين، أصحاب قيَم، أخلاقيّين ومتنوّرين، لا يشتمون ولا يلجؤون إلى العنصريّة. يتمّ اكتساب هذه الهرميّة الاجتماعيّة واستبطانها بطرق كثيرة ومتنوّعة، ويُشتقّ منها تقاسم موارد ونفوذ وامتيازات. في هذه الحالة، فإنّ العنصريّة ليست انحرافًا عن المجتمع، إنّما العكس تمامًا – هي ما يعلّمه المجتمع.

من الذّنب إلى المسؤوليّة

تعوّدنا على التفكير بالعنصريّة كأعمال ناجمة عن أفراد، تتمّ عن وعي وإدراك، ومع سبق الإصرار، لكنّ العنصريّة هي مشكلة مجتمع ومنظومات، وهي متواجدة بشكل غير مقصود ناجم عن لاوعي، أيضًا.

إنّ التصوّر العامّ المقترح في هذا الفصل يرى في العنصريّة تعبيرًا عن المبنى الاجتماعيّ الذي نشأ في سيرورات تاريخيّة معيّنة، دُرس واستُنسخ على أيدينا جميعًا، حتى أكثر الأخلاقيّين بيننا، وغالبًا من دون أن نعطي رأينا في ذلك. تشرح روبين دي أنجلو أنّنا تعوّدنا على التفكير بالعنصريّة كأعمال ناجمة عن أفراد، تتمّ عن وعي وإدراك، ومع سبق الإصرار، لكنّ العنصريّة ليست مشكلة أفراد قلائل، بل هي قضيّة مجتمع ومنظومات، وهي متواجدة بشكل غير مقصود ناجم عن لاوعي، أيضًا.[1]

لسنا مذنبين بأنّنا ذوّتنا ما تعلّمناه، لكن من اللحظة التي أدركنا فيها وشخّصنا انعدام العدالة في المبنى المجتمعيّ باتت المسؤوليّة على أكتافنا للعمل على تغيير هذا الواقع. هذا التصوّر العامّ يحرّرنا من الشعور بالذنب، ومن الحاجة إلى الدفاع عن أنفسنا، ويُتيح لنا البدء بالإصغاء ,الانتباه، فحص أنفسنا والبيئة - الآليات، الحيّز، الأفعال، التفاعلات، وكذلك تصوّراتنا وتحيّزاتنا. ومنذ اللحظة التي نتعلّم فيها كيف نشخّص الأنماط الإشكاليّة - حولنا وفينا - فسيكون باستطاعتنا أن نقوم بأعمال تساعد في إعتاق أنفسنا والمجتمع من العنصريّة.

سأعرض في الصفحات القادمة نموذجًا لعملٍ من هذا النوع يتمّ في الحيّز المدرسيّ، والذي يمكن استخدامه كردّ فعل على أحداث أو ظواهر عنصريّة تتكرّر دائمًا، أو كعمليّة نبادر إليها لاستقراء معمّق لقضيّة العنصريّة في المدرسة، وقيادة

---

i راقيت هيخت، صحيفة هآرتس، (7.2.2020). "يوعاز هندل: أعتقد أنّ الثقافة العربيّة من حولنا هي أدغال".

حملة لتغيير واسع. ليس الهدف من ردّ الفعل هذا أن نتسبّب في أن يسأل المعلّمون والمعلّمات، والمديرات والمديرون أنفسهم "هل نحن عنصريّون"؟، بل "كيف نستطيع أن ندفع نحو مجتمع أكثر مساواةً ,عدالةً وإنصافًا؟ على نحو مماثل، وبدلًا من السؤال "هل عمل معيّن هو عمل عنصريّ أم لا؟" - وهو سؤال قد يصرف الخطاب إلى طريق مسدود من الاتّهامات والتبريرات ـ علينا أن نتمحور في السؤال العمليّ: "كيف يمكن أن نقوم بالأمور بشكل مغاير؟".

من شأن التطرّق إلى هويّة الطّلاب والطّالبات أن يقصيهم، ويسيّرهم في مسار محدّد، ويعزّز الصور النمطيّة، ويتسبّب بأن يشعروا بأنّهم سجناء داخل "صناديق" الهويّة، من جهة، ومن جهة أخرى، قد تمكّنهم وتمنحهم الشعور بأن الآخرين يرونهم ويفهمونهم.

هذا التمحور ذو شأن خصوصًا بالمعضلة الشائعة بشأن التطرّق إلى الهويّة الجمعيّة - الأصل، الهويّة العرقيّة، القوميّة، الجندريّة، الميل الجنسيّ وغير ذلك[ii] ـ في المدرسة. في أحيان كثيرة، يتخبّط طاقم المربّين والمربّيات بين مقاربتين للدفع نحو المساواة: بناءً على المقاربة الأولى يجب تجاهل مؤثّرات الهويّة الجماعيّة للطلّاب والطالبات، أو أن نكون "عُميان" تجاهها، وأن نتعامل مع الجميع بشكل متساوٍ كأفراد. وبناء على المقاربة الثانية، يجب إتاحة حيّز للاختلاف في الصفّ، والاعتراف بالهويّات وبأوضاع الحياة المختلفة التي تُنتجها. من شأن التطرّق إلى هويّة الطلّاب والطالبات أن يُقصيهم، ويسيّرهم في مسار محدّد، ويعزّز الصور النمطيّة، وأن يتسبّب بأن يشعروا بأنّهم سجناء داخل "صناديق" الهويّة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، قد يُمكّنهم ويمنحهم الشعور بأنّ الآخرين يرونهم ويفهمونهم. تقترح ميكه بولوك في مقدّمة كتاب Everyday Antiracism: Getting Real About Race in Schools أنّه بدلًا من الحسم بين المقاربتين، علينا أن نسأل أنفسنا في كلّ الأحوال: "متى يساعد هذا التعاطي مع هويّة الطالب أو الطالبة، ومتى يمسّ به أو بها"؟[2] مثلًا، عندما يكون الحديث عن توقّعات بشأن التحصيل أو توجيهات للتركيز على مواضيع معيّنة، فإنّ هذا التعاطي مع الهويّة يمسّ بالطلّاب والطالبات. في المقابل، فإنّ تعلُّم نصوص أو التعلّم عن شخصيّات ينتمون إلى مجموعة هويّتهم، أو إعطاء مهمّات تشجّع على البحث والتعاون في موضوع الهويّة والثقافة، هي نشاطات تربوية من شأنها أن تعزّزهم وتمكّنهم. إنّني أدعو القرّاء والقارئات إلى تناول النموذج المقترح من خلال هذه المقاربة العمليّة التي تهدف إلى إفادة المدرسة وتحسينها كحيّز يدفع نحو المساواة ويتعارض مع العنصريّة.

النصّ والنصّ المُضمر في المدرسة

المدرسة، باعتبارها وكيل جتْمَعَة، تنقل رسائل بشكل مباشر وبشكل غير مباشر. إنّ أيّ مدرسة تتحدّث عن قيَم المساواة، كرامة الإنسان, الاحتواء وتقبّل الآخر (الـ " نَصّ") يمكنها أن تبثّ رسائل مختلفة بل معاكسة بطرق متعدّدة (بـ "النَصّ المُضمر"). وهكذا، خلال الدوام المدرسيّ اليوميّ، يتعلّم الطلّاب من خلفيّات مختلفة، بأشكال مختلفة عن المبنى الاجتماعيّ، وعن موقعهم فيه.[3]

المدرسة التي تتحدّث عن قيَم المساواة ,كرامة الإنسان, الاحتواء وتقبّل الآخر (الـ "نَصّ"), يمكنها أن تبثّ رسائل مختلفة بل معاكسة بطرق متعدّدة (بـ "النَصّ المُضمر").

إحدى هذه الطرق، ضمن طرق كثيرة أخرى، هي اللغة: "في بحث نُشر في مجلة Science جاء فيه أنّ بعض أدوات الذكاء الاصطناعيّ أعربت عن آراء عنصريّة وجنسانيّة عندما تعلّمت اللغات، ومن هنا فإنّ هذه التصوّرات العامّة كامنة في اللغة.[4] كمثال، يكفي التفكير بالتعابير المشمولة في كلمة "أسوَد": يوم أسود، سوق سوداء، عمل أسود، قائمة سوداء، سوّد وجهه، وغيرها؛ كي تتحقّق من أنّ كلمة "أسود" تحمل تداعيات سلبيّة. الطريق لربط هذه التداعيات بشخص يُنادَى "أسود" – قصيرة للغاية. هكذا هي الحال بالنسبة لتعابير مثل "عمل عربيّ" كتعبير عن عمل أقلّ جودة، أو تعابير ذات دلالة جندريّة مثل "حَسن صبيّ" مقابل "بنّوتي". إنّ اللغة تصمّم تفكيرنا.[iii]

على غرار ذلك، فإن نظرنا إلى رفّ كتب الأطفال في مدرسة رسميّة عاديّة فسنجد هذه الكتب تجسّد أيّ أنواع من الشخصيّات تُعرَض كشخصيّات مناسبة للتماثل معها، وأيّ أنواع من الشخصيّات غير موجودة تقريبًا (ما عدد القصص التي أبطالها سمر البشرة؟ أو أبطالها عرب؟). الرسائل التي تمرّرها المدرسة، والتي سنسهب بشأنها لاحقًا، يدوّي فيها عادةً صدى رسائل تنتقل للطلّاب من العالم الخارجيّ، من خلال أفلام، إعلانات، كتب، برامج تلفزيونيّة، أخبار، أقوال للأهل ,الجيران ,الأعمام ,الأخوال وغيرهم. تحدّد هذه الرسائل لأيّ من مجموعات الانتماء توجد قيمة عالية في المجتمع، ولأيّ منها قيمة متدنيّة، لأيّ منها قيمة إيجابيّة ولأيٍّ منها سلبيّة. على هذا الأساس يعرف الطلّاب ما هو موقعهم، وما المتوقَّع منهم، وكيف عليهم أن يتصرّفوا في حياتهم أمام أناس ينتمون إلى مجموعات مختلفة. كأطفال ينشغلون بالأسئلة: "مع مَن يجدر بي أن أتواصل؟"، "ما هو الاحتمال أن أكون محبوبًا لدى المعلّمين؟" "أن أكون طالبًا متميّزًا؟" ما الاحتمال أن يتّهموني بما حصل وما مدى السهولة أو الصعوبة في أن أفلت من العقاب؟" أيّة أقوال وسلوكيّات تمنحني رأس مال اجتماعيًّا، وأيّتها تعرّض مكانتي للخطر؟". كبالغين، سيواصلون

ii في الفصل الأخير من هذا الكتاب تجدون نقاشًا معمّقًا بخصوص "حدود العنصريّة": هل العنصريّة تتضمّن مظاهر على خلفيّة الأصول، لون البشرة أو القوميّة فقط، أم أيضًا خلفيّة جندريّة، ميل جنسيّ، جيل، طبقة، مبنى الجسم، وغيرها. على الرغم من أنّ معظم النماذج في هذا الكتاب تستند إلى أمثلة من النوع الأوّل، فمن الممكن بل ومن المفضّل استخدام النموذج المُقترح للتعامل مع التنوّع في المظاهر والخلفيّات في صلب عمليّات الإقصاء الاجتماعيّ أو العنصريّة بموجب قاعدة التعريف الأوسع.

iii للتوسع، انظر مقال جال هرماط وجورجينا سريّه في هذا الكتاب.

الانشغال بأسئلة مماثلة: "مع مَن عليّ أن أنشئ علاقات؟" عن أيّة مميّزات في الهويّة عليّ أن أتنازل كي يتمّ قبولي للعمل؟" أيّ اسم (شخصيّ أو عائليّ) وأيّ لكْنة تُسهّل عليّ وعلى أولادي التقدّم في الحياة؟ أيّة ثروة ثقافيّة تفتح الأبواب أمامي وأمام أولادي؟ عن أيّة أقوال وسلوكيّات تجاه أناس من مجموعات مختلفة سأدفع الثمن، وعن أيّها لن أدفع؟

بفعل المسؤوليّة الجوهريّة المُلقاة على المدارس كوكلاء جتْمَعة، فإنّها مؤسّسات ذات قدرات كبيرة على إحداث تغيير اجتماعيّ جدّيّ. من شأن دراسة الطرق المتنوّعة التي تمرّ عبرَها الرسائل بشأن المبنى الاجتماعيّ، أن تساعد المدرسة في تحدّي الرسائل الخارجيّة بدلًا من أن تدوّي فيها، وأن تقلّص الفارق بين النصّ المُضمر والنصّ المعلن، وأن تكون نموذجًا لمجتمع يعيش طِبقًا للقيّم التي تتحدّث عنها.

الغرض من النموذج المقترح في هذا الفصل هو مساعدة المدارس وطواقم التعليم في هذه المهمّة. النموذج هو أداة تحليليّة وعمليّة، هدفه الرئيسي المساعدة في تحليل قضيّة العنصريّة داخل السياق المدرسيّ، وثانيًا المساعدة في بناء خطّة عمل وفق التحليل. يستمدّ النموذج إلهامًا من نموذج مماثل طوّرته منظّمة "Center for Racial Justice in Education" التي تعمل في الولايات المتحدة لتأهيل الطّواقم والمدارس، ومن كتاب Everyday AntiRacism الذي يضمّ مقالات لباحثين ومربّين يطبّقون "التربية لمناهضة العنصريّة".[5]

أُعِدّ هذا النموذج لقيادة تغيير واسع في المدارس، بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسيّة. في غياب هذا الاحتمال، بمقدور معلّم واحد أن يقوم بملاءمته لنشاط مثمر في الصفّ. كذلك، وفي كلّ الأحوال، فالمدارس بكوادرها مدعوّة للقيام بملاءمات للأدوات، وتطوير طرق تعليميّة خاصّة بهم للتطبيق والتمرّس. كذلك، يمكن الاستعانة بمنظّمات وجمعيّات تستطيع التوجيه ومواكبة سيرورات كهذه من التعليم والتغيير. تتطلّب مواجهة العنصريّة في المدارس جرأة وإبداعًا وتعلّمًا من خلال التمرّن، بما في ذلك الاستعداد للخطأ والتدقيق والمحاولة من جديد.

نموذج رباعيّ الأبعاد

يفكّك هذا النموذج مصطلح "العنصريّة" إلى أربعة أبعاد قائمة في موازاة بعضها البعض، ويؤثّر الواحد على الآخر: البنيويّ، المؤسّساتيّ، البين ـ شخصيّ، والشخصيّ: يوفّر البُعد البنيويّ الإطار الذي تعمل داخله الأبعاد الثلاثة الأخرى، ويُهيمن عليها جميعًا بشكل مباشر؛ البُعد المؤسّساتيّ ينظّم ويُمأسس المبنى الاجتماعيّ؛ البُعد البيْن ـ شخصيّ موجود في كلّ تفاعل (ويلقى عادةً الانتباه الأكبر في معالجة العنصريّة)؛ كذلك الأمر حيال البُعد الشخصيّ الذي يضمن وجود المبنى، ويسمح له بأن يواصل بقاءه. فيما يلي شرح عن كلّ واحد من الأبعاد في السياق المدرسيّ.

البُعد البنيويّ

يتطرّق البُعد البنيويّ إلى الطّرُق التي تنعكس من خلالها ثقافة المجتمع العامّ (خارج المدرسة) وعمليّات بنائه، - أو كيف يتمّ تحدّيها - في المدرسة. إحدى مهامّ المدرسة هي أن تُعلّم، وأن تتواسط وتصهر سرديّات قوميّة وهويّتيّة مختلفة معا. الرواية (السّرديّة)، في هذا السياق، هي رواية تأسيسيّة وتكوينيّة تعكس وجهة نظر ثقافيّة معيّنة، تفسّر الواقع، وتمنحه معنًى، وتُستخدم للتأثير والإلهام والتماهي. يتمّ تعليم هذه السرديّات من خلال مقرّرات التعليم ومناهجه، والرحلات والنشاطات من جانب محاضرين ضيوف، كذلك من خلال تصميم وتزيين الحيّز الصفّيّ والمدرسيّ، الرموز، الطقوس، الكتب في المكتبة، منتجات ثقافيّة أخرى قائمة في الحيّز والمضامين (أفلام، موسيقى، فنّ، وغيرها). كذلك، بطرق مماثلة، تكشف المدرسة الطلّاب والطالبات أمام شخصيّات مختلفة من المفترض أن تشكّل، بالنسبة لهم، مصدرًا للتماهي والإلهام.

عادة ما يكون للانكشاف على جزء معيّن فقط من السرديّات والشخصيّات المتواجدة في المجتمع انعكاسات معيّنة على الطلّاب أو الطالبات المنتمين لفئات سكّانيّة تعاني من الإقصاء، وكذلك على جمهور الطلّاب قاطبة. كتبت الشاعرة أدريان ريتش: "عندما يختار أولئك الذين يملكون النفوذ لتحديد وتصميم الواقع الاجتماعيّ ألّا يروك أو يسمعوك. عندما يكون هناك شخص لديه سلطة المعلّم، مثلًا، ويصف العالم من دون أن تكون موجودًا فيه، فثمّة لحظة من عدم التوازن النفسيّ، كأنّك نظرتَ إلى المرآة ولم ترَ شيئًا".[6] حين لا يحصل أولئك الطلّاب والطالبات الذين ينتمون إلى "مجموعات هويّة" على تمثيل لهم في السرديّات والشخصيّات المثاليّة التي يتعلّمون عنها، عندها فإنّهم يتلقّون رسالة قاسية حول موقعهم في المجتمع. عمليًّا، هذا تعبير لعنصريّة بنيويّة - لمجتمع لا يقيم أيّ اعتبار، ولا يمنح أيّ موقع لمجموعات معيّنة موجودة داخله. يتلقّى الطلّاب والطالبات الرسالة حول قيمة المجموعات المختلفة في المجتمع ومكانتها، وقد تُلقي هذه الرسالة بانعكاساتها على الشكل الذي يرون فيه المجموعات المختلفة، بما فيها مجموعة

انتمائهم، وعلى علاقاتهم بأشخاص من مجموعات مختلفة.
يستدعي إمعان النظر النقديّ في السرديّات جملة أسئلة مثل: "مَن كتب السرديّة؟"، "مَن يستفيد منها؟"، "مَن يغيب عنها؟"، ومن خلال هذه الأسئلة المطروحة نضع تحدّيات لمبانٍ اجتماعيّة تكرّس العنصريّة.

عرّف جهاز التربية "التفكير النقديّ" كواحدة من المهارات الأساسيّة لـ "شخصيّة "الخرّيج الراشد" في العام 2030. في مقابل دوْر جهاز التربية في صهر السرديّات القوميّة والاجتماعيّة والحفاظ عليها، فهناك دوْر للمدارس في تعزيز قدرة الانتقاد ,الحُكم وتطوير التفكير المستقلّ لدى الطلّاب والطالبات. بكلمات أخرى، فإنّ معاينة نقديّة لهذه السرديّات التي تطعن في المعتقدات الاجتماعيّة القائمة وتتحدّاها، ليست مشروعة فقط، بل إنّها تتجاوب مع الهدف المُعلن للجهاز.[iv]

يستدعي إمعان النظر النقديّ في السرديّات جملة أسئلة مثل: "مَن كتب السرديّة؟ مَن يستفيد منها؟ مَن يغيب عنها؟"، ومن خلال هذه الأسئلة المطروحة نضع تحدّيات لمبانٍ اجتماعيّة تكرّس العنصريّة.

البُعد المؤسّساتيّ

يتطرّق هذا البُعد إلى السياسة والتطبيق العمليّ المؤسّساتيّ الذي يخلق ويستنسخ عدم مساواة وإقصاء أولاد وبنات و/ أو معلّمات ومعلّمين من مجموعات سكّانيّة معيّنة، أو بدلًا من ذلك، يأتي بمساواة وشعور بالانتماء والتضامن. حسب أقوال بن إلياهو وليرر فإنّ "التطبيق العمليّ التّنظيميّ هو أشبه بسيناريو ثابت وشائع بحسبه 'تُنفَّذ الأشياء' في المنظّمة. هذا السيناريو منصوص عليه، أحيانًا، في نُظم وقوانين رسميّة، لكن في حالات كثيرة ليس منصوصًا عليه رسميًّا، وعليه ينفذّه الضالعون المنظّمتيّون حتّى من دون أن يكونوا على علم بوجوده. وهكذا، فإنّ التطبيق العمليّ التنظيميّ غالبًا شفاف وطبيعيّ، غير مرئيّ وغير محسوس، وتنفيذه هو ببساطة 'الطريقة التي تُنفَّذ فيها الأشياء عندنا".[7] في السياق التربويّ، ينشأ التطبيق العمليّ التنظيميّ ويُنفَّذ ضمن نشاطات عاديّة تمارسها المدرسة، مثل لقاءات معلّمين ومعلّمات مع أهالٍ، معالجة قضايا سلوكيّة، تخطيط رحلات، إدارة جلسات تربويّة، انتخاب مجلس طلّاب، وهكذا. غالبيّة التطبيقات العمليّة التي تخلق أو تنسخ عدم المساواة والإقصاء لا تتمّ من خلال قصد في الإقصاء أو التمييز، لكن إذا كانت هذه نتيجتها، فيجب العمل على تغييرها. من شأن هذا التمعّن الجريء في المعطيات والأنماط والإصغاء لتجارب معلّمين ومعلّمات، وطلّاب وطالبات وأهالٍ من مجموعات سكّانيّة تعاني الإقصاء، أن يساعد في تشخيص تطبيقات عمليّة تكون نتيجتها خلق فرص محدودة للمحسوبين على مجموعات سكّانيّة معيّنة لديها شعور بعدم القدرة وعدم الانتماء، تعيش تجربة الإقصاء والتعامل المختلف، وما شابه. بالمقدار ذاته، يمكن لهذا التمعّن أن يلقي الضوء على تطبيقات عمليّة مدرسيّة تقلّص الفوارق بين الطلّاب القادمين من خلفيّات مختلفة، وتعزّز شعور الأمان والانتماء لجميع الطلّاب والطالبات والمعلّمين والمعلّمات، وتمنح مساحة للاختلاف والتنوّع، وتساهم في تمكين هؤلاء الطالبات والطلّاب القادمين من الخلفيّات المختلفة. هذه التطبيقات العمليّة، يُمكن توسيعها وتطويرها وإشراك مدارس أخرى فيها.

غالبيّة التطبيقات العمليّة التي تخلق أو تنسخ عدم المساواة والإقصاء لا تتمّ من خلال قصد في الإقصاء أو التمييز، لكن إذا كانت هذه نتيجتها، فيجب العمل على تغييرها.

البُعد البيْن - شخصيّ

يتطرّق هذا البُعد إلى العلاقات بين الإنسان وصديقه. توفّر المدرسة تفاعلات بين - شخصيّة كثيرة: بين الطلّاب والطالبات أنفسهم، بين المعلّمين والمعلّمات أنفسهم، بين المعلّمين والطلّاب، بين المعلّم والطاقم الإداريّ، وبين الطواقم والأهالي. يشمل البُعد البين - شخصيّ سلوكيّات من السهل تشخيصها على أنّها عنصريّة، على أنّها أقوال مؤذية أو أنّها عنف جسديّ من خلال التطرّق إلى الأصل: (أو الجندر، أو الميل الجنسيّ، أو المكانة الاجتماعيّة، وغيرها)، وعلى أنّها "ميكرو-عدائيّة" أيضًا: تنمّر، ملاحظات ولغة جسد تبثّ رسائل مُؤذية، لكن بأشكال أقلّ فظاظةً ووضوحًا. أحيانًا يمكن للميكرو-عدائيّة أن تمسّ أكثر من تفوّهات عنصريّة واضحة، خصوصًا إذا بدرت عن شخصيّات محبوبة أو اعتباريّة.[8]

البُعد الشخصيّ

يتطرّق هذا البُعد إلى ما يحصل في عقل وروح جميع الضالعين في سياق من العنصريّة والتمييز والإقصاء ـ المُسيئون عمدًا، المسيئون من دون قصد، المتضرّرون، الشهود، والضالعون الآخرون: هي تحيّزات وتصوّرات عامّة تقود إلى نتائج من العنصريّة والتمييز، وهي انعكاسات عاطفيّة من التمييز والعنصريّة.
يتطرّق مصطلح "التحيّز الضِمنيّ" (بالإنكليزيّة: implicit bias) إلى مواقف وتصوّرات عامّة تؤثّر على السلوك تجاه

iv هذه السيرورة حاسمة لديناميكيّة تلك السرديّات ولملاءمتها عالم القيم للواقع المتغيّر. من دون هذه الديناميكيّة فستفقد هذه السرديّات قيمتها، وتُمسي دون شأن. سيساهم التحليل النقديّ للسرديّات القوميّة والاجتماعيّة في نفخ روح حيّة فيها، وفي إكسابها معانيَ جديدة؛ وبالتالي فسيضمن هذا التحليل استمراريّة هذه السرديّات، إضافة إلى التّعرف على سرديّات أخرى إضافيّة.

أشخاص ينتمون إلى هويّات مختلفة. تتطوّر هذه التصوّرات العامّة، التي قد تكون مع أو ضدّ مجموعات معيّنة، من خلال انكشاف لصور نمطيّة، وتشويهات تحدث خلال الحياة. تختلف هذه التحيّزات عن آراء تمّت صياغتها عن وعي، بما فيها آراء يحبّذ بعض الأشخاص إخفاءها لغايات من المعقوليّة السياسيّة أو الاجتماعيّة.[9] من شأن التّحيّزات غير المقصودة من جانب المعلمين والمعلمات أن تؤثّر على مستوى التوقّعات من الطلّاب والطالبات حول قدراتهم الأكاديميّة، سلوكهم وانضباطهم، وغير ذلك. قد تؤثّر هذه بدورها، ضمن أشياء أخرى، على التعامل مع الطالب أو الطالبة، على مستوى التعلّم، أشكال العقاب ومنح الفرص.

من شأن الأبعاد النفسيّة للعنصريّة على المتضرّرين والمتضرّرات أن تشمل ما يلي: شعورًا بالإقصاء, عدم القيمة، التوتّر, الترقّب، الإحباط ,الإرهاق والاكتئاب؛[10] وثمّة علاقة مثبتة بينها وبين التحصيل العلميّ.[11] بالإضافة إلى هذا، فإنّ الذين يؤذون يدفعون هم أيضًا أثمانًا نفسيّة، مثل شعور الذنب، الخوف والدفاعيّة، وأثمانًا ذهنيّة مثل قراءة خاطئة للواقع، امتناع عن سلوكيّات معيّنة وغياب البُعد الحقيقيّ في العلاقات.[12] كذلك قد تكون للجهات التي لم تكن ضالعة بشكل مباشر في الأذيّة كالشهود، الأهالي، الأشقّاء والأصدقاء ـ انعكاسات نفسيّة مثل الشعور بالذنب، العجز/ الغضب والإحباط.

من شأن التحيزات غير المقصودة من جانب المعلمين والمعلمات أن تؤثّر على مستوى التوقّعات من الطلّاب والطالبات حول قدراتهم الأكاديميّة، سلوكهم وانضباطهم، وغير ذلك. قد تؤثّر هذه بدورها، ضمن أشياء أخرى، على التعامل مع الطالب أو الطالبة، على مستوى التعلّم، أشكال العقاب ومنح الفرص.

***

التقسيم بين الأبعاد الأربعة ليس واضحًا تمامًا؛ لأنّه ليس منفصلًا على أرض الواقع، بل متشابك. الهدف من التقسيم هو أن ندرك أن هناك، في كلّ حدث عنصريّ، دورًا للأبعاد الأربعة، وأن نتأكّد من عدم عملنا حسب بُعد واحد أو اثنين فقط، عند تخطيط التدخّلات والتغييرات. يَسمح لنا التحليل، بناء على هذا النموذج، بأن نفكّك هذا المصطلح الكبير والمهدِّد والغامِض "العنصريّة" إلى تفاصيل يمكن تشخيصها وإحداث تغييرات كبيرة فيها.

يمكن لهذا النموذج أن يُتيح للمربّين والمربّيات التحليل والتدخّل في حادث معيّن، أو المبادرة إلى القيام بخطوة وفعل للتعلّم والتغيير. في الحالتين يساعد النموذج أوّلًا في فهم الحادث/ الواقع الميدانيّ، وثانيًا في تخطيط تدخّلات فوريّة وطويلة الأمد؛ إذ يستوجب كلّ بُعد نوعًا مغايرًا من العمل. فيما يلي توجيه لكيفيّة العمل وفق النموذج في كلّ من هذه الحالات.

استخدام النموذج في عمل نبادر إليه

مرحلة I: إجراء مسح

تشمل المرحلة الأولى طرح أسئلة وتمعّنًا جريئًا وإجراء مسح للوضع القائم. بغية النجاح في هذه المهمّة، من المهمّ أن نحرّر أنفسنا من التبرير، الإنكار وسائر آليات الدفاع النفسيّة، وأن ننظر إلى الواقع بعيون يقظة. من المحبّذ القيام بالمسح في مجموعة تعلّم متنوّعة قدر الإمكان من طواقم التعليم والإدارة؛ لأنّ كثرة وجهات النظر تعطي صورة أكثر اكتمالًا. من الممكن - بل ومن المحبّذ - أن نقوم بتعلّم البُعد البنيويّ مع طلّاب وطالبات (في سنّ أكثر نضوجًا) كجزء من سيرورات تطوير تفكير نقديّ. من شأن عمليّة المسح أن تُظهر إلى السطح المواقعَ التي يجب إحداث التغيير فيها.

مرحلة II: تدخُّل

تشمل هذه المرحلة طرح أفكار وتخطيط تغييرات محدّدة يُمكن القيام بها في كلّ واحد مِن الأبعاد الأربعة، وتطبيق هذه الأفكار وغرسها في المدرسة. وعلى غرار المرحلة الأولى، هنا أيضًا، يحبَّذ العمل الجماعيّ للإدارة وطواقم التعليم والطالبات والطلّاب أيضًا، في البُعد البنيويّ؛ وذلك من أجل إتاحة مساحة لأفكار متنوّعة، ومن أجل خلق شعور بالملكيّة لأكبر عدد ممكن من الجهات عن الخطوات المخطّط لها. يمكن، أيضًا، القيام بتخطيط تدخُّل مع طلّاب وطالبات، في البُعد المؤسّساتيّ، كما سنشرح لاحقًا.

البُعد البنيويّ

المرحلةُ I: في المرحلة الأولى يتمّ مسح الطرق التي تُنقَل فيها الرسائل في المدرسة خلال فترة محدّدة مسبقًا (مفضّل لعدد من الأشهر، من أجل القيام بتجميع وافٍ للموادّ): السرديّات المهيمنة التي تُطرح، الرسائل التي تُنقَل بواسطة السرديّات ذاتها ومميّزات هويّة الشخصيّات الموجودة في مركزها. يمكن بناء لائحة، مثل اللائحة أدناه، وتعبئتها معًا في مجموعة التعلّم.

طريقة نقل الرسائل	تفصيل	ما هي السرديّات المهيمنة؟	أمثلة (كيف ينعكس ذلك)	ما هي الرسائل الصادرة عن السرديّات؟	أيّة شخصيّات موجودة في مركز السرديّة، وما مميّزات هويّتها؟
ماذا عُلّق على الجدران؟	صور ومقولات في الممرّات				
	صور ومقولات في الصفّوف				
طقوس	يوم الأرض				
	يوم ذكرى شهداء هبّة أكتوبر				
	يوم الذكرى ليتسحاق رابين				
رحلات وجولات	جولة إسرائيليّة				
	رحلة سنويّة				
	رحلة إلى مدينة القدس				
فعاليّات تعليميّة (ليست ضمن منهاج التعليم)					
فعاليّات بمناسبة الأعياد	عيد الأضحى				
	عيد الميلاد				
كتب ونصوص فنّيّة، مسرح، أفلام مدمجة في التعليم					

المرحلة II: بعد فحص نتائج المرحلة الأولى، يمكن استخدام اللائحة التالية كي نلخّص منها ما هي السرديّات السائدة ومَن هي الشخصيّات المهيمنة، وهل ثمّة فحص يُجرى لها من وجهات نظر مختلفة؟ أيّة سرديّات وشخصيّات لم يتمّ تمثيلها أبدًا، وأيّها تمّ تمثيله بشكل جزئيّ/ سلبيّ، أو على أساس صورة نمطيّة، وفي النهاية - ما الذي يمكن تغييره أو إضافته بغية منح مساحة لعدد أكبر من الأصوات، لوجهات نظر أكثر، لشخصيّات متنوّعة، ولتمعّن نقديّ أكثر للسرديّات. يفضّل أن تكون الأفكار المعدّة للتذويت محدّدة، مثل "دمج شخصيّة/ رواية X في المراسيمY"، أو "تعليق صور لشخصيّة يحتذى بها من مجتمع Z في الممر".

أسئلة	ما الموجود	ماذا ينقص/ يستوجب التغيير	أفكار للتذويت
سرديّات			
سرديّات مُهيمنة			
فحص نقديّ/ وجهات نظر مختلفة عن سرديّات مهيمنة			
سرديّات تحظى بتمثيل هامشيّ/ جزئيّ			
سرديّات ناقصة			
شخصيّات			
مميّزات هويّة لشخصيّات يتمّ استحضارها بشكل واسع			
مميّزات هويّة لشخصيّات يتمّ استحضارها بشكل هامشيّ			
مميّزات هويّة لشخصيّات موجودة في المجتمع/ الدولة، لكن لا يتمّ استحضارها أبدًا			
مميّزات هويّة لشخصيّات يتمّ عرضها بشكلٍ سلبيّ أو مقوْلَب (بشكل نمطيّ)			

من شأن عمليّة الرسم والتخطيط ذاتها أن تطوّر "نظّارات" جديدة لفهم البُعد البنيويّ لكلّ مَن يشارك (إدارة، طاقم التعليم، طلّاب وطالبات)، ويمكن لتطبيق الأفكار التي تُطرح أن يكون ذا أهمّيّة في خلق مناخ مدرسيّ يقوم على الاعتراف والتعارف والإدراك بشكل أعمق للتنوّع الاجتماعيّ، ولوجهات نظر مجموعات هويّتيّة مختلفة.

البُعد المؤسّساتيّ

المرحلة I: التطبيقات العمليّة التنظيميّة لكلّ مؤسّسة هي تطبيقات معروفة عادةً لجميع العاملين، وبالتأكيد لأولئك الذين يعملون فيها منذ وقت طويل، لكن عندما نتعوّد على الطريقة التي تتمّ فيها الأمور، فإنّها تتحدّد أحيانًا كإمكانيّة وحيدة، فيما تكون تعقيداتها شفّافة.[13] يُتيح البعد المؤسّساتيّ فرصة للتمعّن من خلف نظّارات جديدة في التطبيقات العمليّة التنظيميّة ورؤية أيّ منها يمكن أن تستنسخ عمليات بناء اجتماعيّة عنصريّة وتحفظها، وأيّ منها تدفع نحو المساواة ,الانتماء والاحتواء.

يُتيح البعد المؤسّساتيّ فرصة للتمعّن من خلف نظّارات جديدة في التطبيقات العمليّة التنظيميّة ورؤية أيّ منها يمكن أن تُستنسخ وتحفظ عمليّات بناء اجتماعيّة عنصريّة، وأيّ منها تدفع نحو المساواة ,الانتماء والاحتواء.

تجدون، في القائمة الواردة أدناه، أسئلة موجّهة لفهم التطبيقات العمليّة التنظيميّة: أوّلًا - كيف تحصل؟ ما هي الجهات الضالعة فيها؟ ما هي السياسة التي ترشدها؟ ثانيًا - مِن خلال التمعّن في المعطيات والأنماط القائمة ميدانيًّا، ما هي "الرايات الحُمر" في سياق العنصريّة؟ وثالثًا - ما هي انعكاسات التطبيق العمليّ؟ إنّ فهم الانعكاسات مهمّ من أجل فهم ضرورة التغيير.

مثلًا، إذا ما فحصنا تطبيقًا عمليًّا للتوجيه لصفوف خاصّة، فعلينا أوّلًا أن نفهم كيف يعمل التطبيق العمليّ: كيف يتمّ التوجيه؟ ما هي الجهات الضالعة؟ وعلى أساس أيّة معايير تُتَّخذ القرارات؟ أيّة معايير قابلة للتفسير وقد تتأثّر بالتحيّزات؟ ثانيًا، إذا نظرنا إلى المعطيات ورأينا وجود تمثيل أكبر في الصفوف الخاصّة لمجموعات سكّانيّة معيّنة، فسوف نؤشّر لأنفسنا عن الظاهرة هذه كـ "راية حمراء" يتحتّم علينا إجراء فحص معمّق لها من أجل القيام بالتغيير (مثال: في صفوف "المبار" هناك تمثيل غير مناسب لأولاد من مجموعة هويّة X). ثالثًا، قد تفرز انعكاسات مثل هذا التطبيق العمليّ تصنيفا ووصْمًا للمجموعة السكّانيّة X على أنّها الأضعف؛ فيتمّ بذلك نقل رسالة للأولاد والبنات من المجموعة السكّانيّة نفسها على أنّهم هم، أيضًا، مُعدّون للوصول إلى هذه الصفوف، وهكذا، ربّما يتمّ إدخال قسم من الطلّاب والطالبات في مسارات وأطر قد لا تكون الأطرَ والمساراتِ المناسبة لهم.

كأمثلة لذلك، أمامنا قائمة بتطبيقات عمليّة مدرسيّة يُحبَّذ فحصها. من شأن العصف الذهنيّ في أوساط الطواقم المختلفة (وحسب اختيار المدرسة: لأهالٍ وطالبات وطلّاب، أيضًا) أن يأتي بقائمة كاملة ودقيقة أكثر للمدرسة.

تطبيق عمليّ تنظيميّ	تفصيل	رايات حمر	انعكاسات
تقسيم إلى مجموعات وصفوف خاصّة (موهوبون، "اتچار"، "مبار"، تعليم خاصّ، وغيرها)	كيف يتمّ التقسيم؟	هل هناك تمثيل زائد لمجموعات سكّانيّة معيّنة في هذه الصفوف نسبةً لعددها في المدرسة؟	-وصْم المجموعة - نقل رسالة محبطة للأولاد والبنات من هذه المجموعة - إدخال طلّاب وطالبات في أطر لا تناسبهم.
تعامل المدرسة مع أقوال عنصريّة	هل تتمّ معالجة التفوّهات العنصريّة ـ وكيف؟ كيف تتعاطى المدرسة معها مقارنةً بسلوكيّات غير مرغوب بها أخرى، مثل العنف الجسديّ؟	هل يشعر الأولاد والبنات من مجموعات مُقصاة أنّهم محميّون من جانب المدرسة، أم أنّهم يضطرون إلى أن يواجهوا وحدهم أقوالًا عنصريّة؟ وإذا ما ردّوا على هذه الأقوال بعنف، فهل يتمّ أخذ خلفيّة العنف بالحسبان عند معالجة الحدث؟	
أشكال العقاب ومعالجة قضايا سلوكيّة	ما هي أشكال وأنماط العقاب ومعالجة مشاكل الانضباط في المدرسة؟	هل يُعاقَب الأطفال من مجموعات مُقصاة كغيرهم أم بشكل أقسى؟	
العلاقة مع الأهالي	ما هي التطبيقات العمليّة للتواصل مع الأهالي؟	هل يحصل الأبناء والبنات لأهالٍ متطلّبين على تعامل مغاير عن أبناء لأهالٍ مُستضعَفين؟ هل يُشارك الأهالي من مجموعات سكّانيّة مُقصاة في الفعاليّات المدرسيّة الّتي يطلب فيها مشاركة الأهالي؟ هل يتمّ إشراك أهالٍ من مجموعات مُقصاة في سيرورات اتّخاذ القرارات ومعالجة قضايا الطلّاب بالشكل نفسه الذي يُشركُ فيه الأهالي من مجموعات سكّانيّة ذات قوّة ونفوذ.	
تطوير القيادة	ما هي التطبيقات العمليّة لتطوير القيادة في المدرسة؟ وكيف يتمّ اختيار الأولاد والبنات لفرص كهذه؟ (مثلًا، مجلس الطلّاب، اختيار طلّاب وطالبات لبرامج خاصّة، وغيرها)	هل يوجد تمثيل زائد أم تمثيل أقلّ لمثل هذه الفرص لأولاد وبنات من مجموعات سكّانيّة متنوّعة؟	
تقسيم موارد الوقت	كيف يحثّ المعلّم طلّابه وطالباته على المشاركة النشِطة في الحصّة؟ كيف يقرّر لِمَن يُخصّص الوقت الإضافيّ بعد الحصّة؟	هل يحصل الأولاد والبنات من مجموعات هويّة معيّنة على منبر و/ أو "وقت نوعيّ" مع المعلّم؟	
الجهوزيّة وبرامج للحوار في موضوع العنصريّة	هل يُجرى حوار حول قضايا عنصريّة في أوساط المعلّمين و/ أو الطلّاب؟ وإن جرى، ففي أيّة أطر/منصّات؟	هل يشعر المعلّمون/ المعلّمات بأمان وانفتاح للتحدّث عن أحداث/ مشاعر تتعلّق بموضوع العنصريّة؟	

هذه أمثلة أُعدّت لتجسيد أنواع التطبيقات العمليّة التي قد تحمل أحد عناصر الإقصاء أو التمييز في المدرسة. كما ذكرنا، فإنّ المحادثات مع المعلّمين والمعلّمات، مع أهالٍ ومع طلّاب وطالبات من مجموعات سكّانيّة مُقصاة عن تجاربهم ستُطفي إلى السطح تطبيقات عمليّة إضافيّة أو مغايرة.

بعد تشخيص التطبيقات العمليّة التنظيميّة والإشكاليّة وفهم انعكاساتها، يُجرى عصف ذهنيّ حول البدائل: كيف يمكن القيام بهذه الأمور بشكل مختلف يمنح مجالاً أوسع وفرصة لطلاب وطالبات من فئات سكانية مقصاة؟

المرحلةُ II: بعد تشخيص التطبيقات العمليّة التنظيميّة والإشكاليّة وفهم انعكاساتها، يُجرى عصف ذهنيّ حول البدائل: كيف يمكن القيام بهذه الأمور بشكل مختلف بغية خلق نتيجة متساوية أكثر/ نزيهة أكثر/ تفسح مجالًا أكبر وفرصة لطلّاب وطالبات ومعلّمين ومعلّمات من مجموعات سكّانيّة مقصاة؟

مثلًا، حسب البروفيسور نوغويرا، "تميل المدارس إلى اتّخاذ إجراءات وعقوبات بشكل غير متوازن في تعاملها مع الطلّاب من ذوي الاحتياجات الأكاديميّة، الاجتماعيّة، الاقتصاديّة والعاطفيّة الكبرى. يكشف فحص هويّة الطلّاب الذين يتمّ تعليق دراستهم أو طردهم أو إخراجهم من الصفّ أنّ هؤلاء الطلّاب غالبًا ذكور ينتمون إلى مجموعات أقلّيّة، وذوو تحصيل علميّ متدنٍّ".[14] يدّعي نوغويرا أنّ أنماط العقاب الأكثر شيوعًا في المدارس تعتمد على"الإقصاء والإهانة"، وأنّ هذه الاستراتيجيّة تعتبر خرقًا للعقد الاجتماعيّ الذي تقوم عليه المدرسة، وبحسبه يحافظ الطلّاب على القواعد مقابل التعلّم. وعندما لا يحصل الطلّاب على ما "يستحقّونه" في إطار العقد - أي التعليم - فليس لديهم أيّ دافع ليواصلوا المحافظة على القواعد. لذلك يقترح نوغويرا تطوير أشكال معالجة ذات قيمة تعليميّة لمشاكل الانضباط، مثل مرافقين وموجّهين، وتعلّم حلّ النزاعات والعقاب مع قيمة أخلاقيّة (مثلًا تنظيف المدرسة كعقاب على تخريب الممتلكات، أو مساعدة المعلّم في مشروع كعقاب على تصرّف غير لائق تجاه المعلّم، وما شابه).

فضلًا عن ذلك، قد تشكّل بلوَرة سياسة مدرسيّة في موضوع العنصريّة تدخّلًا جدّيًّا في البُعد المؤسّساتيّ. بحث غيلبورن في مدرسة طوّرت "سياسة مدرسيّة تتعارض مع العنصريّة" (Antiracist School Policy)، من خلال عمليّة أشرك فيها عموم المعلّمين والمعلّمات والطالبات والطلّاب.[15] بدعمٍ من الإدارة، أعدّ طاقم من المعلّمين والمعلّمات مسوّدة عن السياسة، من خلال استشارة معلّمين لمواضيع وأجيال متنوّعة. عرضت المسوّدة على جميع المعلّمين والمعلّمات وطُلب منهم تقديم ملاحظاتهم ومشاركتهم. أحضر المعلّمون الشركاء المسوّدة المتبلورة لصفوفهم، وتلقّوا الملاحظات عليها من الطلّاب والطالبات، ثمّ أحضروا المسوّدة إلى مجلس الطلّاب الذي أشرك فيها جميع الطلّاب والطالبات. تمّت مناقشة الموضوع في جميع الصفوف، وطُلب من الطلّاب إرسال ملاحظاتهم خطّيًّا لأحد أعضاء الطاقم. خلقت هذه العمليّة شعورًا بالملكيّة لدى جميع الطلّاب والطالبات والمعلّمين والمعلّمات على السياسة التي تمّ تطويرها، وشكّل فرصة لإجراء حوار جدّيّ في موضوع العنصريّة. يشدّد غيلبورن على أنّه من المهمّ أن نضيف للسياسة علامات فارقة للقيام بفعّاليّات ولفحص التطبيق، وتعيين لجنة متابعة من معلّمين وطلّاب من أجل التأكّد من تطبيقها حقًّا على أرض الواقع ولوقت متواصل، وأنّها تؤدّي إلى النتائج المرجوّة - التي يجب تعريفها، هي أيضًا، كجزء من العمليّة.

البعد البيْن ـ شخصيّ

المرحلة I: يستوجب فحص البُعد البيْن- الشخصيّ، في الأساس، إمعانًا في التفاعلات المتنوّعة التي تطلبها المدرسة، وإصغاءً لتجارب عاشها طلّاب وطالبات، طواقم وأهالٍ بشأن هذه التفاعلات. يمكن جمع هذه المعلومات عن طريق إجراء محادثات شخصيّة، أو مجموعات تركيز، و/ أو التمعّن في التفاعلات خلال الحصص والاستراحات، عندما يكون الهدف جمع معلومات عن ظواهر تتكرّر باستمرار لا أحداثًا تقع لمرّة واحدة. بعد جمع المعلومات، يجب تحليلها من خلال التطرّق لنوعين من التفاعلات (على خلفيّة عنصريّة: عنف جسديّ وكلاميّ، وميكرو-عدائيّ [تنذّر، ملاحظات، لغة جسد]). عند الترسيم يجب أن نفهم: مَن هما طرفا الإساءة؟ هل المتضرّرون منتمون عادةً لمجموعات سكّانيّة مُقصاة؟ هل المُسيئون أنفسهم ينتمون إلى مجموعات مُقصاة؟ في أيّ سياق ووتيرة تحصل هذه الإساءات؟ ما هي ردّة فعل جميع الضالعين، المباشرين وغير المباشرين، وما هي الانعكاسات عليهم؟

أنواع التفاعلات	تفصيل	وتيرة وسياق	ردّة فعل المتضرّرين والبيئة	انعكاسات على المسيئين والمتضرّرين
	خلفيّة الإساءة (الأصل، الجندر، الميل الجنسيّ، إلخ)، أمثلة، هويّات ضالعة (معلّمات ومعلّمون/ طلّاب وطالبات / أهالٍ -ومجموعات هويّتهم)	في الاستراحات؟ خلال الحصص؟	(أولاد وبنات آخرون، طلّاب، معلّمون وأهالٍ)	
عنف كلاميّ وجسديّ				
ميكرو-عدائيّة				

المرحلة II: إنّ التخوّف من حساسية معالجة ظواهر عنصريّة بين - شخصيّة، قد يؤدي إلى تجاهل هذه الظواهر. لكنّ هذا التجاهل مثله مثل منح الشرعيّة للقيام بأعمال عنصريّة والتفوّه بمقولات عنصريّة، وقد يُترك المتضرّرون مع شعور قاسٍ من انعدام الحماية. هكذا يشرح ڤكسلر: "إنّ تجاهل المعلّم لأقوال وسلوكيّات عنصريّة تبدر عن طلّاب, يمسّ برسائله كمربٍّ أمام الآخرين من جهة، ويديم العنصريّة كحوار مفهوم ضمنًا اجتماعيًّا، من جهة أخرى. بالإضافة إلى ذلك، يمسّ التجاهل بشكل قاتل بالتزام المعلّم بالدفاع عمَّن تمّ إقصاؤهم وعن المستضعفين والمعرّضين للعنصريّة داخل صفّه، بـ "الهُنا والآن" للإطار. وعلاوة على ذلك، فإنّ غياب ردّ فعل وتعاطٍ عمليّ إزاء السلوكيّات العنصريّة يبثّ للطلّاب رسالة مفادها أنّ ثمّة شرعيّة لهذا التصرّف، وأنّها تنتقل ضمنيًّا عبر الموافقة بالصمت."[16] وعليه، فثمّة أهمّيّة كبرى للتعاطي مع هذه الظواهر، سواء بواسطة إجراء حوار متواصل في الصفوف وغرفة المعلّمين، وحوار مع الضالعين في الأحداث العينيّة، أيضًا.

إنّ التخوّف من حساسية معالجة ظواهر عنصريّة بين - شخصيّة قد يؤدي إلى تجاهل هذه الظواهر. لكنّ هذا التجاهل مثله مثل منح الشرعيّة للقيام بأعمال عنصريّة والتفوّه بمقولات عنصريّة، وقد يُترك المتضرّرون مع شعور قاسٍ من انعدام الحماية.

تقترح سينغلتون وهيز أن يتمّ التوجّه للحوار مع الطلّاب عن ظواهر العنصريّة من خلال تقبّل حقيقة أنّ إثارة الخطاب، كما يبدو، ستفضي إلى انعدام الارتياح في أوساط جميع الأطراف، وأنّ الخطاب لن يصل إلى نهاية مُطلقة.[17] وعلى الرغم من ذلك، يجب أن نبقى ملتزمين بمواصلة إجرائه والتشجيع على الصراحة، لأنّنا، بهذه الطريقة فقط، قادرون على المواجهة والتحدّي وطرح الأسئلة، وتفنيد معلومات كاذبة وخلق حوار ذي معنى. وتقترح تشانغ وكونراد أن نستخدم أسئلة الطلّاب والطالبات ومقولاتهم كمدخل للحوار حول الموضوع. بدلًا من أن يكون الخطاب أحاديّ الجانب - يوبّخ فيه المعلّم الطالب على أقواله العنصريّة، أو يوفّر الأجوبة لهذه الأسئلة - فإنّهما توصيان المعلّم بأن يسأل أسئلة، ويحاول فهم الأقوال داخل سياق حياة الطالب أو الطالبة؛ فيتمكّن من خلق حوار يتضمّن التعلّم والإصغاء المتبادل.[18]

في موازاة إجراء حوار متواصل في موضوع العنصريّة، يمكن من خلال تنمية التعاطف، وخلق فرص للتعارف العميق، وتشجيع التعاون، المساهمة في تخفيف ظاهرة العنصريّة والميكرو - عدائيّة على أساس الهويّة المتفاعلة. مثلًا، تحكي دنيس عن طالبيْن أفرو- أمريكيّين أعلنا في الصفّ بأنّ هناك أشخاصًا لا يجلسون إلى جانبهما في المواصلات العامّة. في أعقاب ذلك، أعطت الصفّ كلّه مَهمّةً بالسفر معًا في المواصلات العامّة، وخوض التجربة، وإمعان النظر. في أعقاب المهمّة التي تعرّف فيها الطلّاب بأنفسهم إلى الظاهرة، حظي الطالبان بتصديق لشعورهما وفوجئا إذ رأيا أنّ هناك طلّابًا من خلفيّات مختلفة كانوا قد مرّوا بتجربة مماثلة. وشهد باقي الطلّاب أنّ التجربة التي عاشوها كانت مثيرة ومشجّعة على التعاطف والتماهي.[19]

البُعد الشخصيّ

المرحلة I: تحليل البعد الشخصيّ معقّد ودقيق، ويشمل نوعين من الأسئلة:
النوع الأوّل عبارة عن أسئلة يجب على المعلّمة / المديرة أن تسأل نفسها، مثل:

- إلى أيّ درجة تؤثّر هويّة الطالب أو الطالبة على توقّعاتي منه؟
- هل لديّ أفكار مُسبقة عن الطلّاب والطالبات، المعلّمين والمعلّمات أو الأهالي؟
- كيف أنظر إلى مكانة مجموعة هويّتي ضمن المبنى الاجتماعيّ؟ كيف يؤثّر ذلك على تفاعلاتي مع الأولاد والبنات، مع الطاقم والأهالي؟
- كيف أنظر, أفهم وأعبّر عن رأيي عن كيفيّة نظرة العالم إلى طلّابي ,طالباتي ولي كأبناء مجموعة هويّة معيّنة؟
- هل أرى ,أدرك وأعبّر عن رأيي حول الطرق التي تُمنح فيها فرص للطلّاب والطالبات بشكل غير متساوٍ، على خلفيّة هويّاتهم؟

النوع الثاني هو أسئلة بشأن الانعكاسات العاطفيّة للعنصريّة, التمييز والإقصاء على المتضرّرين والمتضرّرات:

- ماذا شعر الولد أو البنت أو المعلّم أو المعلّمة المُساء إليهم لحظة وقوع الإساءة؟ ماذا يشعر أو تشعر في حال كانت الإساءات متتالية/ متواصلة/ يوميّة؟ ما هي انعكاسات هذه التجارب على شعور القيمة، الانتماء والقدرة، على الصورة الشخصيّة وعلى التفرُّغ للتعلّم؟
- ما هي الانعكاسات العاطفيّة على سائر الضالعين في أحداث عنصريّة - المسيء أو المسيئة، الشهود، أصدقاء وصديقات المسيء والمتضرّر، الأهالي، الأخوة والأخوات، المعلّمين والمعلّمات؟

المرحلة II: في البُعد الشخصيّ للمعلّم أو المعلّمة، فإنّ هدف التدخّل هو استحضار التحيّزات والآراء المُسبقة للوعي من أجل: أ. فحص ما إن كانت تؤثّر على الشكل الذي أعمل به في الصفّ وكيف ب. تغييرها. وكي يتمّ تحقيق هذه الأهداف، علينا أوّلًا أن نكون متسامحين تجاه أنفسنا، كي نمكّن حصول ذلك الردّ الانعكاسيّ الجريء والصادق الذي ينير لنا أمورًا في أنفسنا لم نرَها من قبل، نحن لم نختَر التحيّز والآراء المُسبقة، بل تعلّمناها وذوّتناها من دون أن نُسأل. عندما نستحضرها في الوعي، ستتوفّر أمامنا الإمكانيّة لنختار.

"الفضول هو النقيض التامّ للصور النمطيّة والآراء المُسبقة"، بحسب أرونسون.[20] إنّه يعطي مثالًا للطريقة التي يستخدم بها الفضول كي يواجه آراءه المُسبقة:

"أحيانًا، وخلال النقاش في الصفّ، مثلًا، أتبنّى نمط التفكير بأنّ ذلك الولد الذي يبدو ضجِرًا، مع قبّعة واقية من الشمس، يعتمرها بشكل مقلوب، متمدّد على الكرسيّ، ربما تبيّن لي لاحقًا أنّه أكثر الأولاد إثارةً وذكاء في الصفّ في حال اكتشفْتُ مَن هو حقًّا. أو هل الفتاة السمراء التي تجلس في الصفّ الخلفيّ، تلك التي تبدو غاضبة دائمًا، ربما تكون في الحقيقة في قمّة التركيز وغير غاضبة. عادة، عندما أمتنع عن استخلاص العِبر على أساس الانطباع الأوّليّ، وأقوم بجهد للتعرّف إلى طلّابي كأفراد، فإنّني، في نهاية الأمر، أتعلّم أنّ افتراضاتي النمطيّة كانت مغلوطة، وأنّ الطالب مثير للاهتمام ومهتمّ أكثر ممّا اعتقدت."[21]

يُضيف أرونسون أنّ "الفضول مُعدٍ": منذ لحظة إبدائه الاهتمام والجهد في التعارف الشخصيّ مع طلّابه وطالباته، يتبنّون هم أيضًا هذا النمط، ويصبحون فضوليّين، الواحد تجاه الأخرى.

في البُعد الشخصيّ للمتضرّرين والمتضرّرات، ثمّة حاجة أوّلًا لإدراك انعكاسات الإساءة أو انعكاسات مواجهة الإساءات المتكرّرة على نفسيّاتهم. يردّ الناس المختلفون بأشكال مختلفة، وأحيانًا تكون الانعكاسات متهرّبة، غير مباشرة، خفيّة أو مكبوتة. من شأن مواصلة دراسة الموضوع، الإصغاء لأناس ونساء آخرين عايشوا تجارب مماثلة، ربط تجارب الإقصاء أو الإهانة بالذاكرة الشخصيّة والاهتمام بالمتضرّر والمتضرّرة والإصغاء إليهم ـ أن تساعد في فهم الانعكاسات النفسيّة ونوع الدعم الذي يحتاجه المتضرّر. عند الحاجة، يجب الاستعانة طبعًا بالمهنيّين والمهنيّات، من أجل توفير ردّ ملائم.

استخدام النموذج ردًّا على أحداث عنصريّة

كما ذكرنا، يمكن أيضًا، استخدام النموذج للتحليل والتدخّل في حادثة فرديّة، أو أحداث عنصريّة متكرّرة. وذلك وفق السيرورة ذاتها: في المرحلة الأولى هناك فهم الظاهرة/ الحادث ومعانيها، وفي المرحلة الثانية يأتي تدخّل في جميع الأبعاد الأربعة من جانب المعلّمة أو المدير أو المديرة، أو أيّ شخص في الطاقم (مستشار أو مستشارة، مركّز أو مركّزة، إلخ).

في المرحلة I : يجب توجيه الأسئلة التالية:

بنيويّ: ما هو السياق الاجتماعيّ الأوسع للحادث؟ ما هي الشحنة التي وصل المشاركون والمشاركات في الحادث بها إلى هذا الوضع؟ ما هي الخلفيّة والظروف الاجتماعية التي ربّما أفضت إلى الحادث؟

مؤسّساتيّ: ما هي سياسة المدرسة في معالجة هذه الحادثة أو أحداث مثل هذه؟ ما هي التطبيقات العمليّة التنظيميّة المتعلّقة بالحادث؟

البين - شخصيّ: ما هي الجهات التي كانت ضالعة في التفاعل خلال الحادث بشكل مباشر، وأيّها بشكل غير مباشر (مثلًا أناس متفرّجون حياديّون)؟ وماذا حصل في التفاعل؟ وهل اشتملت على عدائيّة أو ميكرو ـ عدائيّة؟

شخصيّ: ما هي الانعكاسات العاطفيّة للحادث على المشاركين والمشاركات فيه؟

في المرحلة II: في المدى الفوريّ، من المهمّ أن نمنح جميع المشاركين والمشاركات في الحادث الشعور بأنّ صوتهم مسموع، وأن نقوم بتوجيه أسئلة، ونفهم الحادث وسياقه، وإذا دعت الحاجة - من المهمّ أن نواصل المحادثة في وقت ومكان آخرين. وبعد ذلك، يجب تخطيط التدخّلات في جميع الأبعاد الأربعة.

فيما يلي مثالان لكيفيّة استخدام النموذج في حالات شائعة تحصل في المدرسة:

المثال 1:

"الولد 'أ' تفوّه بملاحظات عنصريّة تجاه الولد 'ب' خلال الاستراحة. لم تكن هذه المرّة الأولى، لكن في حين ضبط الولد 'ب' نفسه في مرّات سابقة، فقد قيلت الملاحظات هذه المرّة أمام أولاد آخرين، الأمر الذي أعطاها بُعدًا مُهينًا بشكل خاصّ. كما أنّ الولد 'ب' شعر أنّه إذا ما واصل ضبط نفسه فإنّ ذلك لن يتوقّف، وعليه فقد قام بضرب الولد 'أ'، واندلع شجار بينهما. هرولت المعلّمة إذ رأت الجلبة عن بعد، وأرسلتهما إلى المدير. تمّ توبيخ الطالبيْن وتعليق دراستيهما في المدرسة".

المرحلة I: تحليل الحالة من خلال الأبعاد الأربعة:

بنيويّ: ما هو السياق الاجتماعيّ الأوسع للحدث؟ هل ينتمي أحد الطلّاب إلى مجموعة تعاني من العنصريّة في المجتمع؟ ما الذي حدا بالولد 'أ' إلى أن يتفوّه بملاحظات عنصريّة؟ بأيّة وتيرة يعيش الولد 'ب' تجربة سماع ملاحظات [مؤذية] كهذه (في المدرسة وكذلك خارجها)؟

المؤسساتي: كيف يتعامل طاقم التدريس والإدارة مع هكذا أحداث؟ ما هي الرسائل المنقولة للأولاد والبنات في طريقة التعامُل الدّارجة في المدرسة؟ هل كانوا يعلمون أن الولد "ب" كان يواجه ملاحظات عنصرية متكررة؟ ما هي الرّدود/الدّعم الذي تقدمه المدرسة لولد أو بنت تعرضا لتفوّهات عنصرية؟

بين - شخصيّ: أيّة تفاعلات حصلت بين جميع الجهات الضالعة، المباشرة وغير المباشرة (أهالٍ، أولاد وبنات آخرون) قبل الحدث وخلاله وبعده؟ وأيّة عدائيّة وميكرو ـ عدائيّة حصلت؟

شخصيّ: ما هي الانعكاسات العاطفيّة للحدث على الجهات الضالعة فيه - الطلّاب والطالبات أنفسهم، المعلّمين والمعلّمات، الأهالي، الأولاد والبنات الآخرين، إلخ؟ هل ساهم الحدث ومعالجته في شعورهم بالأمن, الانتماء والقيمة، أم مسّ بها؟

المرحلة II: تخطيط تدخّلات في الأبعاد الأربعة:

بنيويّ: تخطيط خطوات على المستوى الصفّيّ و/ أو المدرسيّ، بما يتناسب مع جيل الأولاد والبنات، وتتطرّق هذه الخطوات إلى السياق الاجتماعيّ الأوسع: رفع الشعور بالقيمة والانتماء في مجموعات الهويّة لدى الأولاد والبنات الذين تمّت الإساءة إليهم وإليهنّ، تشجيع التعاطف وإجراء الحوار في موضوع العنصريّة بواسطة التعلّم في الصفّ، القيام بفعاليّات إثراء (فيلم، عرض، كتاب، فنون)، تصميم الحيّز المكانيّ وغير ذلك.

مؤسّساتيّ: تخطيط طرق المواجهة وردّ الفعل على أحداث كهذه، لنقل رسالة واضحة تمنح الطلّاب والطالبات الذين يواجهون العنصريّة الشعور بأنّ في أيديهم ردًّا أكثر نجاعةً من استخدام العنف، من خلال إقحام الطاقم. مثلًا: تصريح من المدير أو المديرة بأن يتمّ التوجّه إليهما أو إلى جهة معيّنة من قبلهما في كلّ حادثة عنصريّة، ومعالجة هذه الأحداث بكلّ جدّيّة.

بين . شخصيّ: إجراء حوار مع الجهات الضالعة من أجل توضيح الحدود الحمراء من جهة، ومن جهة أخرى - عدم القيام بتصنيف طلّاب وطالبات كـ "عنصريّين"، بل اعتبار الحادثة فرصة لعمليّة تربويّة فيها التعاطف والتآلف. مثلًا، إجراء حوار مع كلّ جهة على انفراد، وبعدها إجراء حديث من المسامحة أو تنفيذ مَهمّة مشتركة لكليهما معًا.

شخصيّ: إدراك واعتراف بالانعكاسات العاطفيّة للحادثة، وإيجاد السبل لتعزيز الجهات المتضرّرة وتقويتها. مثلًا: خلق فرصة للطلّاب والطالبات الضالعين والضالعات بأن يبرزوا بشكل إيجابيّ.

مثال 2:

استوعبت المدرسة معلّمة مهنيّة جديدة وواعدة. بدأت عملها بحماسةٍ وتفانٍ، لكنّها تعرّضت في منتصف السنة الأولى إلى تجربة عنصريّة من اتّجاهات متعدّدة: ملاحظات ونُكت من قِبل طلّاب بشكل متكرّر، تعامل بارد في غرفة المعلّمين انعكس في أنّ أيًّا من أعضاء الطاقم لم يدعُها للانضمام إلى الدوائر الاجتماعيّة القائمة أو بادر إلى إجراء محادثة معها. في جلسات الطاقم شعرت بأنّها غير مرئية. إضافة إلى وقوع أحداث تعرّضت فيها إلى ملاحظات مُسيئة من جانب أهالٍ. خبَت حماستها شيئًا فشيئًا، والآن تدرس احتمال أن تترك المدرسة، وربّما المهنة.

المرحلة I: تحليل الحالة من خلال الأبعاد الأربعة:

بنيويّ: ما هو السياق الاجتماعيّ الأوسع للتعامل الذي تلقاه المعلّمة؟ ما هي القيم والمعايير المجتمعيّة التي تسمح بوجود مثل هذا التعامل؟

مؤسّساتيّ: هل الإدارة والطاقم على عِلم بما تعيشه المعلّمة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يردّون عندما يكونون شاهدين على ذلك؟ أيّة رسائل تُنقَل لكلّ الجهات من خلال هذا الردّ (أو عدم الردّ)؟ وإن لم يكونوا على عِلم، فلماذا؟

بين . شخصيّ: كيف ينعكس ذلك التعامل العنصريّ؟ أيّ نماذج توجد للملاحظات المُسيئة أو للتعامل البارد؟ كيف يؤثّر هذا على الطلّاب والطالبات من جهة، وعلى العلاقات بين الطلّاب والمعلّمة من جهة أخرى؟

شخصيّ: ما هي الانعكاسات العاطفيّة لهذا التعامل مع المعلّمة. كيف يؤثّر على شعورها بالحماية والانتماء للمدرسة؟ ما هي الانعكاسات العاطفيّة للمسيئين والمسيئات؟

المرحلة II: تخطيط تدخّلات عن طريق الأبعاد الأربعة:

بنيويّ: تخطيط أعمال في المستوى المدرسيّ والصفّيّ، تتطرّق إلى السياق الاجتماعيّ الأوسع، وهي أعمال تدفع نحو قِيم وأعراف من القبول والاحترام لكلّ إنسان.

مؤسّساتيّ: تخطيط أعمال في المستوى المؤسّساتيّ لمواجهة الظواهر التي تصفها المعلّمة، وخلق مناخ وثقافة تنظيميّة من التقبّل والتضامن. من المحبّذ أن يتمّ تخطيط هذه الأعمال بالتعاون مع كلّ الطاقم، كي يتحمّلوا جميعًا المسؤوليّة عن تطبيقها وتحقيق أهدافها. مثلًا: إنشاء مجموعات نقاش، عقد لقاءات ثابتة في موضوع المناخ المدرسيّ، تلقّي المعلّمة الدعم من الإدارة كلّما تعرّضت لمقولة عنصريّة، ترتيب دورات تأهيل لغرفة المعلّمين وإدراج الموضوع في سياسة المدرسة.

بين - شخصيّ: إجراء حوار مع الجهات التي كانت ضالعة في الأحداث، ومع أشخاص يتبوّؤون موقع تأثير يستطيعون منه المساعدة في خلق إقليم مغاير: من داخل الطاقم، لجنة أولياء الأمور، مجلس الطلّاب، وغيره.

شخصيّ: إنشاء قناة اتّصال ثابتة ومفتوحة من أجل التأكّد من أنّ المعلّمة تشعر بالدعم، أنّها تحظى بالتقدير وأنّها منتمية.

تلخيص:

يعتمد هذا الفصل على تعريف واسع للعنصريّة كتعبير عن مبنى اجتماعيّ، وليس فقط على تعريفها كـ "عمل لا أخلاقيّ". بمجرّد استخدام التعريف الأوسع فهناك تحمّل للمسؤوليّة، عن الظواهر العنصريّة الخفيّة أيضًا، وهناك الانعتاق من الشعور بالذنب، ومن ضرورة الدفاع - لأنّنا لسنا مذنبين في أنّنا ذوّتنا أنماطًا عنصريّة اكتسبناها. من هذه الناحية، فمنذ أن فهمنا أنّ ما تعلّمناه مغلوط ويمسّ بالناس باتت هناك مسؤوليّة ملقاة على عاتقنا لتحدّي ذلك وتغييره، يقترح هذا الفصل نموذجًا يهدف إلى مساعدتنا في القيام بذلك.

يفكّك هذا النموذج هذا الأمر المُهدِّد والمُبهَم المُسمّى "عنصريّة" لأربعة أبعاد: بنيويّ، مؤسّساتيّ، بين ـ شخصيّ وشخصيّ. يُمكن من خلالها رؤية صورة أكثر تكاملًا للظاهرة وقيادة تغيير كما ينبغي. يمكن استخدام النموذج كردّ على أحداث أو ظواهر عنصريّة تتكرّر باستمرار، أو كخطوة يبادر إليها معلّمون ومعلّمات، مديرون ومديرات ملتزمون تجاه هذه المسألة، ومعنيّون بتطوير حيّز مدرسيّ مناهض للعنصريّة. يشير هذا النموذج إلى طريق ويقترح أدوات وأمثلة، ويوفّر إبداعًا في تطوير النموذج وملاءمته للمدرسة. من المهمّ التذكير بأنّ مواجهة جريئة لموضوع معقّد ومشحون كهذا لا يمكن أن تحصل من دون عثرات في الطريق يمكننا أن نتعلّم منها ونقوّم أنفسنا. يمكن، عبر المثابرة والالتزام لسيرورة متواصلة ومعمّقة، خلق واقع مغاير، داخل المدرسة وخارجها.

---

1. Diangelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
2. Pollock, M. (Ed.) (2008). *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. New York, NY: The New Press. p. xviii
3. אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). **הקול השותק**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
4. Caliskan, A., Bryson, J. J., & Narayanan, A. (2017). Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. *Science, 356*(6334), 183-186.
5. Pollock, M. (Ed.). (2008). *Everyday antiracism*.
6. Rich, A. (1994). *Blood, bread, and poetry: Selected prose 1979-1985*. New York: Norton & Company. p. 199
7. בן אליהו, ה' ולרר ז' (2018). **המדריך לייעוץ והתערבות מגדרית בארגונים**. ירושלים: מכון ון ליר. בעמ' 14.
8. Sue, D. W., & Rivera, D. P. (2010). Racial microaggressions in everyday life: Is subtle bias harmless. *Psychology Today, 5*.
9. Staats, C., Capatosto, K., Wright, R. A., & Contractor, D. (2015). *State of the science: Implicit bias review 2015* (Vol. 3). Columbus, OH: Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity.
10. Sue, D. W., & Rivera, D. P. (2010). *Racial microaggressions in everyday life*.
11. Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 279-301). San Diego: Academic Press; Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 797–811.
12. Sue, D. W., & Derald, D. (2011). How does oppression (microaggressions) affect perpetrators. *Psychology Today*.

13. בן אליהו, ה' ולרר, ז' (2018). **המדריך לייעוץ והתערבות מגדרית בארגונים**.
14. Noguera, P. A. (2008). What discipline is for: Connecting students to the benefits of learning. In M. Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (132-137).
15. Gillborn, D. (2008). Developing antiracist School policy. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 246-253).
16. וקסלר, מ' (2015). **הכיתה כמיקרוקוסמוס: התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה**. בתוך נ' ריבלין (עורכת) שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון (עמ' 23-31). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח. בעמ' 27.
17. Singleton, G.E., & Hays, C. (2008). Beginning courageous conversations about race. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 18-23).
18. Chang, K., & Conrad, R. (2008). Following children's leads in conversations about race. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 34-38).
19. Dance, J. (2008). Helping students see each other's humanity. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 56-60). P. 58
20. Aaronson, J. (2002). Stereotype threat.
21. שם, בעמ' 68.

مجتمعات نضاليّة لمعلّمات ومعلّمين نقديّين: "منتدى معلّمي المدنيّات العرب" نموذجًا

د. شرف حسّان

مجتمعات[i] نضاليّة لمعلّمات ومعلّمين نقديّين: "منتدى معلّمي المدنيّات العرب" نموذجًا

د. شرف حسّان[ii]

مدخل

في حزيران 2019، قبل أسبوع من موعد امتحان البجروت في موضوع الجغرافيا، رنّ هاتفي. من الجهة الأخرى من الخطّ جاء صوت معلّم موضوع الجغرافيا من مدرسة عربيّة، وصلني بتوصية من معلّم للمدنيّات يعرف نشاطي في "منتدى معلّمي المدنيّات العرب". يومها كنتُ أشغل وظيفة مدير قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن (لاحقًا: الجمعيّة) ومهمة رئيس لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ. طلب منّي المعلّم أن أعالج قضيّة رفض وزارة التربية والتعليم ترجمة نموذج امتحان الجغرافيا المحوسب (خمس وحدات)، بما في ذلك الخرائط، ومفاتيحها والشرح الذي يرافقها؛ الأمر الذي يحتّم على الطالبات والطلاب العرب استعمال الاستمارة بصيغته العبريّة. وأكّد المعلّم أنّ الأمر يشكّل حاجزًا أمام الطالبات والطلاب الذين يأتي كثير منهم من خلفيّة اجتماعيّة - اقتصاديّة صعبة - ويزيد من المصاعب أمام المعلّمين والمعلّمات. في أعقاب توجّه المعلّم التمست الجمعيّة لدى المحكمة العليا ضدّ وزارة التربية والتعليم سويّة مع لجنة قضايا التعليم العربيّ والمعلّم نفسه وإحدى تلميذاته. نصّ قرار المحكمة على إلزام وزارة التربية والتعليم بترجمة نموذج امتحان البجروت في موضوع الجغرافيا بكامله، "بشكل لا تختلف فيه امتحانات البجروت باللغة العربيّة بأيّ شيء عن تلك المطبوعة باللغة العبريّة، من خلال مراعاة مكانة اللغة العربيّة في إسرائيل، ولرفاهية التلاميذ الذين لا تشكّل اللغة العبريّة لغة الأمّ لديهم".[iii] في أعقاب قرار المحكمة، تمّت ترجمة نموذج الامتحان المحوسب.[iv]

تشكّل هذه الحادثة مثالًا للقوّة والتحمّل الكامنيْن في تنظّم يقوم به معلّمون ومعلّمات، والربط ما بينهم وبين مؤسّسات المجتمع المدنيّ والقوى الناقدة الأخرى التي تناضل من أجل التغيير الاجتماعيّ: من خلال منتدى معلّمي المدنيّات العرب انكشف المعلّم على نشاط الجمعيّة ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ (التي أعلنت يومها تلك السنةَ سنة اللغة العربيّة)، بادر وربط بين كلّ هذه الجهات ذات الصلة بغية إيجاد حلّ لمشكلة تتّصل بموضوع آخر. يُستدلّ من هذه الحادثة، أيضًا، أنّه إلى جانب مظاهر القمع الّتي يتعرّض لها معلّمون ومعلّمات عرب، والتعامل المميِّز ضدّهم، وعلى الرغم مِن تعامل المؤسّسة المميِّز ضدّ المجتمع العربيّ بشكل إقصائيّ ومُستهتر - فإنّ هناك نضالات مضادّة هامّة يقوم بها عاملون وعاملات يعملون في حقل التربية. على الرغم من أنّ الحادثة لا تتّصل مباشرة بالنضالات التي يخوضها المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل مِن أجل التغيير العميق، بما في ذلك الاعتراف به ووضع مناهج ومضامين تدريسيّة باللغة العربيّة تستجيب لاحتياجاته ورؤيته، بيد أنّها شكّلت محطّة هامّة تؤكّد على حقّ جمعيّ يرتبط باللغة وأهمّيّة النضال لتحصيل الحقوق.

يُعنى المقال بتنظّم معلّمين ومعلّمات في مجتمعات مناضلة كاستراتيجيّة للكفاح ضدّ العنصريّة، التمييز، ضدّ قمع اتّجاهات لا دمقراطيّة في المجتمع ومن أجل التغيير الجذريّ القائم على قِيَم حقوق الإنسان ومبادئ العدل والدمقراطيّة والتعدّديّة الثقافيّة.[v] البحث في هذه الاستراتيجيّة يتمّ عبر دراسة حالة لـ "منتدى معلّمي المدنيات العرب" (لاحقًا: المنتدى)، الذي أقيم في العام 2016 في أوج النضال حول موضوع المدنيّات (انظروا لاحقًا)، وهو لا

---

i مجتمعات صغيرة تنشأ وتتالف فيما بينها حول موضوع مشترك يتابعونه معا.

ii يشكر الكاتب كلًّا من خلود إدريس وجهينة صيفي على ملاحظاتهما الهامة والمُثرية لصيغة سابقة من المقال. ركّزت خلود لحوالي عشر سنوات (2009-2019) الفعاليات التربوية لجمعية حقوق المواطن في المجتمع العربي، ووجّهت جهينة معلّمين عرب ونشطت في تطوير مضامين تربويّة باللغة العربيّة في جمعية حقوق المواطن. وفي إطار وظيفتها هذه رافقت عملية إقامة المنتدى.

iii انظروا محكمة العدل العليا 4069/19 **صلاح** ضدّ **مدير عامّ وزارة التربية والتعليم.** للتوسّع، انظروا: جمعيّة حقوق المواطن، لתרגם לערבית את כל בחינות הבגרות בגיאוגרפיה.

iv علاوة على ذلك، تُطرح مؤخّرًا ادّعاءات ترتبط بجودة ترجمة نموذج الامتحان الكتابيّ باللغة العربيّة.

v في المقدّمة التي كتبتها لكتاب **دروس للحياة - التربية لمناهضة العنصريّة من رياض الأطفال حتّى الثانويّة** (جمعيّة حقوق المواطن 2015) حذّرت من خطر استعمال خطاب ومصطلحات مناهضة للعنصريّة خالية من المضمون النقديّ الجوهريّ، ومن السعي إلى تغيير جذريّ في المبنى الاجتماعيّ لا يتزامن مع عمل ميداني لتحقيق هذا التغيير؛ فاستعمالها بأيدي المؤسّسة عمومًا وبأيدي جهاز التعليم خصوصًا هو تعبير عن حنكة النُخبة المهيْمنة، ويُراد به تعزيز صورة دمقراطيّة من خلال تسطيح الاحتجاج ومطالب التغيير الجذريّ في المستوى المؤسّساتيّ. من المهمّ أن أوضّح أنّ التربية ضدّ العنصريّة و"التربية النقديّة"، في هذا المقال، مصوّبتان لتحقيق تغيير جذريّ في مبنى المجتمع والمؤسّسة يحرّر بني البشر من القهر على مختلف أشكاله.

يزال نشِطًا إلى اليوم.

يتمحورّ معظم العمل الأكاديميّ والعامّ المتعلّق بإسهام معلّمات ومعلّمين نقديّين يسعون نحو التغيير الاجتماعيّ، في عملهم مع طلاب وطالبات في الصفّ والمدرسة. تنصبّ الخلفيّة النظريّة بمعظمها على النواحي التربوية، مناهج التدريس، طرائق التعليم وإيجاد أطر تدريس بديلة وما إلى ذلك. قليل من الاهتمام فقط يحظى به النضال القائم أو المحتمل لمعلّمين، معلّمات، تربويّين وتربويّات في مجالات التّأثير الّتي تُعنى بقضايا جوهريّة وبسياسة التّربية والتّعليم القِيَميّ والسّياسيّ في جهاز التّعليم العمومي. حتّى عندما يتمّ التطرّق إلى حالات ينتظم فيها المعلّمون، فإنّ الأمر يتّصل بنضالات نقابيّة تتعلّق بشروط التشغيل وحقوق العمّال وإقرار إصلاحات نيو - ليبراليّة.[1] إضافة إلى ذلك يرتبط جل التعاطي مع موضوع انتظام مجتمعات المعلمين، بسيرورات التطوّر المهنيّ ومشاريع مؤسّساتيّة، متجاهلا تنظّم معلّمات ومعلّمين نقديّين في مجموعات خارج فضاء المؤسّسة، تسعى إلى التأثير على جوهر ومضامين التعليم في المدرسة. هكذا، يتمّ إهمال حقل بحثيّ حول استراتيجيّة هامة للتغيير المجتمعي والتي تحوي إمكانيات كبيرة لدفع نضالات مضادّة للهيمنة بشكل عام ومناهضة للعنصريّة والإقصاء الاجتماعيّ في التعليم بوجه خاصّ.

أشير من خلال قصّة المنتدى إلى حسنات إقامة مجتمعات نضالية لتربويين وتربويات في حقل التّربية للنضال ضدّ الهيمنة والعنصريّة، خاصّة في مجتمعات تعيش حالات الإقصاء، القمع والتّهميش.

أُشير من خلال قصّة المنتدى إلى حسنات إقامة مجتمعات نضالية لتربويين وتربويات في حقل التربية للنضال ضدّ الهيمنة والعنصريّة، خاصّة في مجتمعات تعيش حالات الإقصاء، القمع والتهميش. نشاط مجموعات كهذه في حيّز المجتمع المدنيّ، إلى جانب العمل التربويّ لمعلّمات ومعلّمين في الحيّز المدرسيّ، من شأنه أن يفتح آفاق جديدة للعمل، ويُحدث تأثيرًا يُمكن من خلالهما توسيع التربية النقديّة في المدارس، ومنح المعلّمين الطاقة في النضال "ضدّ التيّار". من خلال هذه المجتمعات يتحوّل المعلّمون والمعلّمات إلى لاعبين فعّالين في المعركة على التربية، بكلّ مركّباتها وترتيباتها المؤسّساتيّة.

يسعى المقال إلى توسيع المعرفة عن نضالات المعلّمين العرب للمدنيّات والإشارة إلى الاحتمالات والامكانيات الكامنة في الربط بين معلّمات ومعلّمين من جهة وبين منظّمات وقوى اجتماعيّة تناضل من أجل حقوق الإنسان، من جهة أخرى. تمّ بحث الحالة بموجب مذهب نوعي - تحليليّ،[2] فيما كان كاتب هذه السطور نشيطًا بشكل فعّال في الميدان وفي سيرورات تتّصل بالمنتدى. يُمكن لهذه الكتابة بروح مذهب باولو فريري، أن تزوّدنا بتأمّل من داخل الحالة وبتأمّل بأثر رجعيّ استعاديّ يُمكن أن يطوّرا "البراكسيس" - وهو الدمج بين عالم النظريّة وعالم العمل والتطبيق الذي يتمّ من خلال سيرورة تأمّل ديناميكيّة، دائريّة ومستمرّة.[3]

يبدأ المقال بعرض الإطار النظريّ الذي يستند إليه، وبعرض السياق الأوسع للحالة المدروسة. بعدها سأتعمّق في موضوع إقامة المنتدى وأساليب نشاطه. في النهاية، سأطرح استنتاجات وأفكارًا لتطوير استراتيجيّات نضال مربّين ومربّيات ضدّ الهيمنة وضدّ مفاهيم عنصريّة مناهضة للدمقراطيّة ولتطوير تربية تقوم على المساواة، قيم حقوق الإنسان، العدل، الدمقراطيّة والتعدّديّة الثقافيّة.

الحقل التربويّ كساحة صراع على الهيمنة[vi]

يرتكز هذا المقال على نظريّات نقديّة في العلوم الاجتماعيّة، ترى في المجتمع حقلًا سياسيًّا مشبعًا بالصراعات بين قوى مختلفة على الهيمنة.[4] عرّف غرامشي مصطلح الهيمنة كسيرورة صراع تتحوّل فيها وجهات نظر، ممارسات، ومصالح مجموعة معيّنة إلى سائدة في عيون المجتمع باعتبارها الترتيب الطبيعيّ.[5] حسب فيلك تتحقّق الهيمنة: "عندما تتسرّب رؤية معيّنة للواقع إلى كلّ مستويات المجتمع: إلى مؤسّساته، حياة أفراده، الأخلاقيات، العادات، الدين، النواحي الثقافيّة المختلفة وما إلى ذلك".[6] النزاعات على الهيمنة تصمّم طيلة الوقت الواقع الاجتماعيّ وتشكّله، بما في ذلك السياسات ومنظوماتها، الاقتصاد والمجتمع المدنيّ،[7] وعلاقات القوّة بين اللاعبين والبُنيات الاجتماعيّة المختلفة.

كما يستند المقال إلى الأدب الذي يُعنى بعمليّة الجَتْمَعَة المدنيّة، وبالمعركة السياسيّة على جوهر هذه السيرورة، وهي معركة تجري مجرياتها في ساحة التربية، أيضًا.[8] خلافًا للمفهوم السائد الذي يفترض وجود فصل بين المجتمع المدنيّ والدولة والاقتصاد، فسأستند على نظريّات تؤكّد على ضبابيّة الحدود بين الحقول المؤسّساتيّة المختلفة.[9] وعليه، فإنّ الحقل التعليميّ عمومًا، والتربية للمواطنة (التي تتّصل بمجمل السيرورات والمناهج المكرّسة للتأثير على شخصيّة التلميذ كمواطن في الدولة) بوجه خاصّ، هما جزء من الصراع السياسي بين القوى المختلفة في السياسة، ومؤسّسة الدولة، والمجتمع المدنيّ والاقتصاد المحلّيّ والجلوباليّ (المُعَوْلَم). كل هؤلاء يتصارعون للتأثير على

vi تجد استعراضًا موسّعًا للموضوع في رسالة الدكتوراه التي كتبها كاتب المقال، والتي تعد جزءًا من الأساس النظريّ والتبصّرات التي يستند إليها هذا الفصل. الرسالة وعنوانها "منظّمات المجتمع المدنيّ والصراع على الهيمنة في التربية على المواطنة في إسرائيل"، أُعدّت بإشراف البروفيسور أدريانة كامف والبروفيسور أمل جمّال من قسم علم الاجتماع والأنتربولوجيا في جامعة تلّ أبيب، وصودق عليها في العام 2019.

جوهر التربية التي توفّرها الدولة في المؤسّسات العاملة تحت سيطرتها، من خلال الوعي لأهمّيّة التربية في تصميم الوعي السياسيّ والاجتماعيّ، وفي بناء سلّم أولويّات قِيَميّ، وتصميم هويّة الطالبات والطلاب والمجتمع ككلّ في الحاضر والمستقبل.[10] بهذا المعنى فإنّ حقل التربية مركّب هامّ في آليات السيطرة لدى الجماعة المهيمنة، خاصّة على خلفيّة تطوير نماذج حكم مرنة، مُشارِكة، لا مركزيّة وناجعة، مخصّصة لاستبدال نموذج الحكم الهرميّ الذي يستند بالأساس على منظومات قوّة الدولة. على ضوء تعزيز الاتّجاهات النيو - ليبراليّة وتعاظم الصراع على الهيمنة، هناك تزايد دائم في عدد الجهات الضالعة في الحقل التربويّ، مثل منظمات المجتمع المدنيّ ومصالح اقتصاديّة مختلفة تمثّل وجهات نظر مختلفة.[11]

هذا الفكر الذي يعترف بقدرة الجهة المُهيْمِنة على التأثير وعلى تصميم سيرورات تعليميّة، يدرك إمكانيّات لوجود بيداغوجيا ونضالات تقوّض الهيمنة داخل حقل التعليم وخارجه. هذه الإمكانيّات قائمة بفعل وجود تناقضات وصراعات يوفّرها المبنى الاجتماعيّ، حتّى عندما ينخرط في مشروع ما للهيمنة، وذلك بسبب انعدام المساواة وغياب العدل وأعداد المتضرّرين الكثيرين من النُظم الاقتصاديّة والسياسيّة في المجتمعات المختلفة. إضافة إلى ذلك، يؤكّد هذا الفكر على الحرّيّة النسبيّة القائمة في حقل التعليم (التي تدور حولها صراعات حادّة بهدف الحدّ منها أو تصميمها بشكل يتناسب مع مصالح المجموعات المُسيطرة) واحتمال تأثير جهات محلّيّة على المدارس مثل تنظّم الأهالي ومنظّمات المجتمع المدنيّ. يدّعي قسم من المفكّرين النقديّين أنّ المعلّمين يستطيعون الاستعانة بمضامين دمقراطيّة قائمة في مناهج التعليم، وإن كانت في حدّها الأدنى، والتحرّك ضمن الفضاءات الدمقراطيّة في دولتهم. في حالات أخرى يتمّ التأكيد على إمكانيّات العمل النقديّة والذكيّة غير المباشرة منعًا للتورّط مع المؤسّسة.

من النظريّة إلى التطبيق - عمليًّا، فإنّ حياة النشيطات والنُشطاء النقديّين في التعليم، كما هي الحال في حقول أخرى، ليست سهلة ولاورديّة اللون؛ فهم يواجهون مصاعب مختلفة، وهم مطالبون، في العادة، بالسباحة ضدّ التيّار ودفع أثمان مختلفة. مثلًا، تُطرح على جدول الأعمال العامّ في إسرائيل قضايا متطرّفة مثل الإقالات أو الاستدعاء إلى استنطاق واستجواب لمعلّمات ومعلّمين في أعقاب أقوال نقديّة أو خلافيّة أو في أعقاب استضافة محاضرين ومحاضرات نقديّين أو المشاركة في نشاطات احتجاجيّة.[vii] لهذه الحالات أهمّيّة كبيرة في رسم حدود الخطاب، وتأثير قويّ كونها تشكّل عامل إخماد شديد القوّة على جمهور المربّيات والمربّين. رغم هذا فإنّ جلّ معاناة هؤلاء المربّين النقديّين لا يصل إلى الإعلام، ولا يحظى بالدراسة الجدّيّة؛ فهم يُبلِغون عن كمّ أفواه وآليات إسكات متعدّدة وذكيّة تؤثّر عليهم، مثل رسائل غاضبة تصلهم من أهالٍ ومنظّمات اليمين، استدعائهم للاستنطاق لدى المديرين والمديرات و"فضحهم" عبر شبكات التواصل. يُشير معلّمون نقديّون ومعلّمات نقديّات إلى أثمان مختلفة يدفعونها لهذا الإسكات، منها: ضغوطات نفسيّة، مخاوف ترتبط بالأمان الاقتصاديّ، عدم الترقية في المنصب، المسّ بمكانتهم في المدرسة. تأتي هذه الضغوطات مرفقة بغياب الدعم لهم من جهات مهنيّة وسياسيّة في وزارة التربية والتعليم وفي غياب تأهيل المعلّمين في موضوع العنصريّة وتطوير أدوات لمواجهة مظاهرها في الحيّز المدرسيّ. على ضوء كلّ هذا، فإنّ الكثير من المعلّمات والمعلّمين، الواعين لضرورة تدخّلهم كمربّيات ومربّين في حالات الخطاب العنصريّ في الصفوف - يمتنعون عن التدخّل المُحدث للتغيير، بل ويطوّرون سُبل تدخّل تكرّس الوضع القائم.[12]

واقع من الهامشيّة المتعددة، كما في حالة المعلمات من المجتمع العربي، يزيد من حدّة الصراعات والمصاعب التي تواجهها المعلّمة النقديّة.

في حالات كثيرة، يعيش معلّمون ومعلّمات تجربة واقع يتعرّضون فيها إلى الهامشيّة المتعددة وإلى مستويات مختلفة من القمع - على خلفيّة قوميّة، إثنيّة، جندريّة، طبقيّة - اقتصاديّة وطائفيّة كحال المعلّمات من المجتمع العربيّ. هذا الواقع من الهامشيّة المتعددة يزيد من حدّة الصراعات والمصاعب التي تواجهها المعلّمة النقديّة. يُشير رازر وفريدمن إلى ظاهرة "دائرة الإقصاء" التي يعاني منها معلّمون ومعلّمات عُرضة للإقصاء يعملون مع أطفال يعانون هم أنفسهم الإقصاء.[13] "دائرة الإقصاء" هذه تُضعف المعلّمات والمعلّمين، وتبعث لديهم الميل للإقدام على سلوكيّات تكرّس الإقصاء الاجتماعيّ لديهم ولدى الطالبات والطلاب.

يتّضح من كلّ هذا أنّ هناك ضرورة لتوفير دعم جدّيّ للتربويين والتربويات النقديّين بغرض مساعدتهم على مواجهة الواقع الاجتماعيّ الصعب. إحدى السُبل لذلك هي بناء مجتمعات من المعلّمات والمعلّمين النقديّين.

مجتمعات لمعلّمات ومعلّمين وخطاب الجمعانيّة في الحقل التّربويّ

يتزايد طرح مصطلحات المجتمع والجمعانيّة كاستراتيجيّة مواجهة مقابل مصاعب وتحدّيات يُنتجها المجتمع الحديث خاصّة في أعقاب تعزيز الاتّجاهات النيو - ليبراليّة. لهذه المجتمعات فضائل كثيرة في بناء الحصانة الاجتماعيّة، تطوير الرأسمال الاجتماعيّ، المواجهة الجمعيّة للأزمات والاستجابة للاحتياجات التي لا تلبيها الدولة.

vii مثلما حصل مع المعلّمين شبلي فرح وآدم فارطا ومئير بروخين، أو مع المدرسة الواقعة في قرية عرعرة التي شاركت في مسيرة حقوق الإنسان، ومع مدارس أخرى استضافت متحدّثين من جمعيّات تناضل ضدّ الاحتلال (منتدى العائلات الثكلى، بتسيلم، وغيرها).

تنشأ، في أوساط مجتمعات تعاني من القمع، مجموعات مختلفة كجزء من تطوير قدرتها على مواجهة الواقع الصعب، وبغرض بناء قوّة للنضال ضدّ السلطة. خلقت ثورة الاتّصالات في الشبكات الاجتماعيّة فضاءات جديدة للتنظّم والعمل، وأنتجت تطبيقات مُتاحة وقليلة الكُلفة للحفاظ على الروابط بين أعضاء المجتمعات.

مثال على مواجهة جمعانيّة هي المواجهة التي خاضها المجتمع الفلسطينيّ في فترة الانتفاضة الأولى (نهاية الثمانينيّات من القرن الفائت) مع الواقع الصعب الذي أنتجه الاحتلال الإسرائيليّ في المناطق التي احتلّتها إسرائيل في العام 1967، من خلال مبادرات مجتمعيّة - تطوّعيّة غير مؤسّساتيّة نشأت من الأسفل في مجالات عديدة ومستويات مختلفة (أحياء، بلدات ومجالات اشتغال، وما إلى ذلك). هكذا مثلًا، في ردّ على إغلاق المدارس والجامعات الذي فرضته سلطة الاحتلال كجزء من الإجراءات القمعيّة ضدّ الانتفاضة، أقيمت نوادي للتعلّم في فضاءات وأمكنة غير مؤسّساتيّة. من وحي هذه المبادرات صاغ المربّي الفلسطينيّ منير فاشه مذهبه التربويّ المناهض - للمؤسّسة وفي صلبه التعلّم الجمعيّ في مجتمع متعلّمين سمّاه مجاورة من كلمة جيران.[viii]

تؤثّر السياسات والإصلاحات الليبراليّة بشكل كبير على مجال التربية، من خلال تعميق الخصخصة، وتعزيز توزيع الصلاحيات، وترسيخ الأستقلاليّة المدرسيّة. وكردّ على ذلك يتعزّز، في المقابل، خطاب وتطبيقات المجتمعات والجمعانيّة في حقل التربية، لكن رغم هذا لا توجد أبحاث كثيرة في هذا المضمار. يُمكننا الإشارة إلى بحث فانجريكن وشركائها القائم على استعراض نحو 40 مقالًا وبحثًا في موضوع مجتمعات المعلّمين، وقد شخّص هذا البحث ثلاثة أنواع من هذه المجتمعات: مجتمعات رسميّة (تقيمها، في العادة، سلطات التعليم في الدول)، مجتمعات معلّمين حول مواضيع (تُقيمها، في العادة، مجتمعات المدارس) ومجتمعات تلقائيّة تقدّم للمعلّمات والمعلّمين دعمًا مهنيًّا وعاطفيًّا يرتبط بنشاط يقومون به أو بحاجتهم العينيّة.[14]

يُمكننا الافتراض أنّ وجود مبادرات رسميّة لتطوير مجتمعات من المعلّمات والمعلّمين وتعزيز التعاون بين العاملين في حقل التربية سيسهم في تطويرهم على الصعيد المهنيّ. ولكن، هل تُطوّر هذه المجموعات تربية نقديّة في المدرسة؟ هل لديها القُدرة على تطوير خطاب نقديّ ينشأ من الحقل، خاصّة في المدارس التي بها شرائح مُقصاة أو محكومة؟ هل تشجّع على تطوير نضالات المعلّمات والمعلّمين الّذين يسعون إلى التأثير على التعليم بشكل واسع؟ أو هل أنّ إسهامها يتلخّص بترسيخ خطاب مهيمن، في مركزه تحصيل الطالبات والطلاب وتطوير مفاهيم مدنيّة تريد النُخبة المهيمنة تطويرها؟ كذلك، هل بالفعل تعزّز مجتمعات مُمأسسة كهذه معلّمين ومعلّمات من ناحية مهنيّة في المدى القصير، هل يُساعد هذا في تعزيز مكانتهم؟ وكيف سينخرط في هذه المجتمعات معلّمون ومعلّمات لا يرنون بعين الرضا إلى وظيفتهم، ويرَون أنفسهم كـ "برغيّ" في المنظومة ويتحتّم عليهم واجب تنفيذ مهمّات تفرضها عليهم المؤسّسة؟ كلّ هذه المسائل تستدعي بحثًا معمّقًا ونقاشا عامًّا.

تــواجه هذه المجتمعات الخطاب المُهـيـمن وتــعــمــل لمناهضــة العنصريّة والتمييز في التعليم، كذلك تعمل بالأساس في فضاءات غير تابعة للدولة، وإن كان أعضاء هـــذه المجتمعات يعملون على الغالــب في جهــاز التعليم الواقع ضمن نطاق مسؤوليّتها.

يبحث هذا المقال في نوع آخر من مجتمعات المعلّمات والمعلّمين التي أسمّيها مجتمعات نضاليّة. تواجه هذه المجتمعات الخطاب المُهيمن وتعمل لمناهضة العنصريّة والتمييز في التعليم، كذلك تعمل بالأساس في فضاءات غير تابعة للدولة، وإن كان أعضاء هذه المجتمعات يعملون على الغالب في جهاز التعليم الواقع ضمن نطاق مسؤوليّتها. يتمحور المقال حول حالة مجتمع نضاليّ واحد، ومع هذا تجدر الإشارة إلى أنّه قد برز في العقد الأخير عدد من حالات تنظّم تربويين وتربويات في حقل التعليم اتّسمت بتوجّه نقديّ تجاه السياسات الاجتماعيّة - الاقتصاديّة في الدولة، وضدّ إجراءات سلطة اليمين التي مسّت بالتربية للمواطنة بمعناها الواسع، أو ضدّ المسّ بحرّيّة التعبير لمعلّمات ومعلّمين نقديّين. يُمكننا أن نعدّ من هذه المبادرات "أنا معلّم مسيّس"، "مجلس مدرّسي المدنيّات"، "تاء - تربية (من العبريّة ח' זה חינוך)" التي نشطت خلال "احتجاجات روتشيلد"، حركة المعلّمين، وغيرها. على الرغم من أنّ الانتقاد الذي أسمعته هذه المنظّمات لم يتطلّع إلى التغيير الجذريّ لنظام المواطنة، ولم يخرج عن حدود الخطاب الصهيونيّ أو النيو - ليبراليّ، فقد عملت أوساط اليمين على إسكات هذه الأصوات. من المثير معرفيًّا أن تتمّ دراسة سبب اختفاء بعض هذه التنظيمات، ولماذا خفّفت بعضها من حدّة خطابها. هل وكيف عمدت المؤسّسة إلى إضعافها.

التعليم في المجتمع العربيّ في إسرائيل

تؤكّد الأدبيّاتُ الفجواتِ القائمة في التعليم بين المجتمعين اليهوديّ والعربيّ في إسرائيل من ناحية الموارد والمكانة والتحصيل، وعدم التكافؤ من ناحية المضامين وتعليم اللغتين العبريّة والعربيّة، والفصل القائم بين التعليم في المجتمعيْن.[15] تُجزم هذه الأدبيّات على أنّ جهاز التعليم في المجتمع العربّي يعكس المكانة المتدنّية للأقلّيّة العربيّة - الفلسطينيّة في نظام المواطنة الإثنيّ متعدّد المستويات في إسرائيل،[16] ويخدم الهيمنة كأداة للسيطرة والتحكّم

viii انظروا مقالات فاشه في مدوّنته، "مجاورة – وسيط للتعلّم والعمل المجتمعيّ".

بالمجتمع العربيّ في إسرائيل وإحكام الرقابة عليه.[17] يؤكّد الكثير من الباحثين تأثير الحكم العسكريّ الذي فُرض على المجتمع العربيّ في إسرائيل حتّى أواسط الستينيّات من القرن الفائت، على تصميم جهاز التعليم،[18] والتدخّل الرسميّ لجهاز الأمن العامّ في التعيينات إلى ما قبل عقد من الزمن. وقد اتّضح من كشف مستندات رسميّة في العام 2020 أنّ تدخّل جهاز الـ "شاباك" قد استمرّ خلافًا للقانون ولالتزام الدولة أمام المحكمة العليا في العام 2005.[19]

ليس هناك، في منهاج التعليم المعدّ للمدارس العربيّة، أيّ تعامل مع واقع المجتمع العربيّ في إسرائيل، ولا مع احتياجاته - لا سيّما في سياق الهويّة القوميّة والانتماء للوطن - ولا مع التاريخ أو مع الهويّة الفلسطينيّة. تتعلّم الطالبات والطلاب العرب في إسرائيل تاريخ الشعب اليهوديّ وفق الرواية الصهيونيّة المهيمنة بَيد أنّهم لا يتعلّمون تاريخ شعبهم، ولا يبحثون في الواقع المركّب لحياتهم التي تتّسم بالتوتّر بين هويّتهم القوميّة والمدنيّة.[20] ايضًا في مجال تعليم اللغة, هناك عدم تناسق واضح بين تدريس اللغة العبريّة في المدارس العربيّة, وتعليم اللغة العربيّة في المدارس اليهوديّة.[ix] مضامين التعليم عمليًا هي تجسيد واضح لـ "قانون القوميّة"، حتّى قبل تشريعه في العام 2018.

في واقع كهذا لا يُمكننا الحديث عن تعليم عربيّ، بل عن "تعليم للعرب"، وهو تعليم لا يحظى باعتراف ومكانة لدى وزارة التربية والتعليم، خلافًا للمكانة المستقلة والاعتراف الذي يتمتّع به التعليم الرسميّ - الدينيّ. هذا ناهيك عن أنّه ليس للأقلّيّة العربيّة أيّ دور رسميّ في بلورة السياسات المتّصلة بتنشئة بناته وأبنائه. هذا الوضع مكرّس للحفاظ على الوضع القائم في نظام المواطنة الإسرائيليّة الذي يكرّس بدوره تفوّق اليهود والسيطرة على الفلسطينيّين بقصد منع تبلور هويّة قوميّة فلسطينيّة لدى الأقليّة الفلسطينيّة في إسرائيل.[21] إضافة إلى ذلك، يُفضي هذا الوضع إلى تقليص وظيفة المدرسة في المجتمع العربيّ إلى حدود المجال التّعليمي - التّحصيلي والامتناع عن الاشتغال بقضايا قيميّة وسياسيّة،[22] الأمر الذي يخلق واقعًا تكون فيه المنافسة على التحصيل محور التجربة المدرسيّة في المجتمع العربيّ.

منذ نهاية السبعينيّات من القرن الفائت، وضع المجتمع العربيّ الفلسطيني نصب عينه التعليمَ كموضوع ذي أهمّيّة استراتيجيّة ودور خاصّ في تطوير وتحسين إمكانيّات ارتقاء بناته وأبنائه في السلّم المهنيّ الوظيفيّ.

معظم الأدبيّات التي تبحث وضع التعليم في المجتمع العربيّ تتمحور حول العوامل المؤسّساتيّة التي أفضت إلى هذا الوضع، بينما لم يحظَ نضال المجتمع العربيّ لتغيير واقعه في مجال التعليم باهتمام بحثيّ مناسب.[23] في بحث أجريته اتّضح أنّ المجتمع العربيّ وضع نصب عينه، منذ نهاية السبعينيّات من القرن الفائت، التعليمَ كموضوع ذي أهمّيّة استراتيجيّة ودور خاصّ في تطوير وتحسين إمكانيّات ارتقاء بناته وأبنائه في السلّم المهنيّ الوظيفيّ. وهو يُناضل من أجل حقوق فرديّة وحقوق جمعيّة في التعليم كأقلّيّة وطن أصلانيّة، ويرى في هذا النضال نضالًا لا يقلّ أهمّيّة عن نضاله ضدّ مصادرة الأرض.[24] كجزء من النضال من أجل حقوق المجتمع العربيّ في حقل التعليم أُقيمت في العام 1984، بمبادرة من لجنة رؤساء السلطات المحلّيّة العربيّة، "لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ". منذ ذلك الحين أُقيمت العديد من المنظمات التي تُعنى بموضوع التعليم، في المستوى القطريّ والمحلّيّ، وتوسّعت النضالات لممارسة الحقّ في التعليم، وزاد الوعي لهذه الحقوق داخل المجتمع العربيّ. وهذا النضال هو أحد أهمّ العوامل التي أفضت إلى تغييرات في التعليم العربيّ مثل تحسين البُنى التحتيّة وتخصيص المزيد من الموارد وإلغاء مكانة الشاباك في لجان تعيين المديرين وإدراج إبداعات كتّاب وشعراء فلسطينيّين ضمن منهاج التعليم في اللغة العربيّة، وغيره.

معلّمات ومعلّمون عرب: الاغتراب، المصيدة وتطوّر استراتيجيّات المواجهة

يتّصل مصطلح الاغتراب في علوم الاجتماع بمشاعر عدم انتماء الشخص أو المجموعة إلى المجتمع الكلّيّ أو إلى سيرورات وحقول معيّنة فيه، أو هو مصطلح يتّصل باغتراب الإنسان عن نفسه. في الاغتراب مشاعر من انعدام المعنى، التأثير، العجز، الإقصاء الاجتماعيّ، تحقيق الذات وما إلى ذلك. حسب ماركس، تجعل الرأسماليّة العاملَ مغتربًا عن طبيعته الإنسانيّة، عن سواه، عن عمليّة الإنتاج ومنتوج عمله. حسب هذا التحليل، فإنّ العاملات والعاملين يتحوّلون بأنفسهم إلى سلعة في السوق، يُعانون من الاستغلال الشديد، بل ويتحوّل منتوجهم إلى سلاح ضدّهم.[25] يشعر الإنسان المغترب في هذا السياق أنّه مجرّد أداة في خدمة شخص آخر، هو شيء لا قيمة له ولا يعيش جوهر إنسانيّته. يُستعمل المصطلح أيضًا لوصف شعور الوحدة الذي يسِم الإنسان في المجتمع الحديث بسبب سيرورات التمدين وتدمير المجاورة.[26]

في تقديري، تعاظَم شعور الاغتراب في العقود الأخيرة لدى العاملات والعاملين في التربية في أنحاء العالم. وهذا بسبب تعاظم النيو - ليبراليّة التي تُخضع جهاز التعليم بموجب اعتبارات السوق، وتنتهك بذلك حقوق العاملات والعاملين في سلك التعليم، وتمسّ بشروط عملهم. ويتعاظَم شعور الاغتراب هذا في ظلّ أنظمة مواطنة تقلّص

ix في هذا السياق, من المهم التأكيد على أن جزءًا من الدافع لتدريس اللغة العربية في جهاز التعليم العبري يرتبط بالاحتياجات الأمنية في المجال الاستخباراتي.

الحيّز الدمقراطيّ في جهاز التعليم من خلال التربية على مواطنة تستند إلى رواية محدودة يريدها النظام. كما أنّ سيرورات تعميم المعايير لقياس المنجزات وتفضيل مواضيع محدّدة مثل الرياضيّات واللغة الإنجليزيّة المشتقّة من العوْلَمة واعتبارات السوق - عزّزت من طبيعة المدارس كـ "مصانع علامات"، وزادت من المنافسة، وعمّقت الفردانيّة. شعور الاغتراب في أوساط التربويين والتربويات أكثر عُمقًا وهدمًا في المجتمع العربيّ في إسرائيل، لا سيّما في ضوء وظيفة جهاز التعليم كمنظومة هيمنة على العرب.[27]

توصّلت إلى هذا التحليل بالنسبة لظاهرة الاغتراب لدى المعلّمات والمعلّمين بعد تفاعل على مدار سنين مع آلاف المعلّمات والمعلّمين ومسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وفي السلطات المحلّيّة والمجتمع المدنيّ، وعلى ضوء جولاتي في العشرات من مؤسّسات التعليم وغرف المعلّمين وكلّيّات تأهيل المعلّمين والسلطات المحلّيّة ومتابعة مقابلات أُجريت مع معلّمات ومعلّمين ونُشرت في وسائل الإعلام، وفي مطالعة أدبيّات ذات صلة بجهاز التعليم في المجتمع العربيّ وبمعلّمات ومعلّمين عرب.

يُطلب من المعلّمات والمعلّمين العرب الفلسطينيّين في إسرائيل أن ينقطعوا عن هويّتهم، أن يمثّلوا وزارة التربية والتعليم الإسرائيليّة، ويعملوا وفق مناهج تعليم لا تعترف بهويّتهم القوميّة وبانتمائهم لوطنهم. وزيادة على ذلك، يُطلب منهم أن يعلّموا تلميذاتهم وتلاميذهم أنّهم مواطنون من درجة أدنى في بلاد ودولة معرّفة على أنّها ملك لشعب آخر. وهم مطالبون بتدريس رواية الأكثريّة في كلّ المجالات والمواضيع، في حين أنّ روايتهم هم لا تُعتبر شرعيّة في جهاز التعليم. إضافة إلى كلّ هذا، فإنّ منظومات الضبط والتحكّم المعمول بها في التعليم العربيّ تزيد من شعور المعلّمات والمعلّمين بأنّهم عُرضة طيلة الوقت للمراقبة، وأنّ عليهم أن يحذروا ألّا يقعوا في فخاخ قد تورّطهم.

يُطلب من المعلّمات والمعلّمين العرب الفلسطينيّين في إسرائيل أن ينقطعوا عن هويّتهم، أن يمثّلوا وزارة التربية والتعليم الإسرائيليّة، ويعملوا وفق مناهج تعليم لا تعترف بهويّتهم القوميّة وبانتمائهم لوطنهم.

أُضيفت، في الآونة الأخيرة، لمنظومات المراقبة المؤسّساتيّة المكشوفة والسرّيّة، جهات في المجتمع المدنيّ المحسوبة على قوى الهيمنة مثل منظمة "إم ترتسو" التي تتبّع وتلاحق معلّمات ومعلّمين عربًا في الشبكات الاجتماعيّة، وفي نشاطهم خارج جدران المدرسة. في أعقاب نشاط هذه الجهات، يتمّ استدعاء معلّمات ومعلّمين عرب لاستجوابات، على الرغم من عدم وجود أيّ دليل على أنّهم قد خرقوا تعليمات وزارة التربية والتعليم. يتسبّب الأمر بزوابع إعلاميّة يتعرّض فيها المعلّمات والمعلّمون العرب إلى حملات تشهير وتحريض في الإعلام العبريّ وشبكات التواصل الاجتماعيّ. حتّى لو لم تُفضِ مثل هذه الحملات إلى فصل معلّمات ومعلّمين من عملهم، إلّا أنّها تؤسّس لنظام تخويف وكم أفواه، وتزيد من القلق من إمكانيّة فقدان مصدر الرزق (يتعزّز القلق في ضوء واقع اقتصاديّ يصعّب من إمكانيّة إيجاد أماكن عمل بديلة)، وتزيد من مشاعر الخيبة لدى المعلّمات والمعلّمين من الجهاز الذي عادة ما لا يدعمهم بل يتعاون في بعض الحالات مع حملات منظّمات اليمين.

يشعر المعلّمون والمعلّمات العرب أحيانًا كثيرة بالإهانة وبتعرّض كرامتهم الشخصيّة والقوميّة للانتهاك. مثلًا، عندما يُطلب منهم الحضور إلى المدارس وهي خالية من الطالبات والطلاب عندما يُعلن مجتمعهم الإضراب احتجاجًا على إجراء سلطويّ ضدّ المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل أو ضدّ شعبهم في مناطق أخرى. من شأن فعل كهذا أن يُحدث قطيعة بين المعلّمات والمعلّمين وبين مجتمعهم، يُهينهم ويجعلهم مثار سخرية في أعين أنفسهم وأعين الطالبات والطلاب والأهالي. بسبب المراقبة السلطويّة يمتنع معلّمون ومعلّمات عرب من المشاركة في فعاليّات سياسيّة واجتماعيّة في مجتمعهم وهم خارج الدوام، لتجنّب الأذى. وهذا من الأسباب التي تخلق حالة من الاغتراب لديهم، وتُنتج ظاهرة **"المعلّم المُغترب".**

يواجه معلّمون ومعلّمات عرب - فلسطينيّون في إسرائيل معضلات فريدة وهم مطالبون بالتصويب إلى توقّعات متناقضة من جانب المجتمع العربيّ والمنظمات الفاعلة فيه، من جهة، وتوقّعات وزارة التربية والتعليم، من جهة ثانية.

بسبب التوتّر القائم بين الهويّة المدنيّة والقوميّة لديهم، يواجه معلّمون ومعلّمات عرب - فلسطينيّون في إسرائيل معضلات فريدة وهم مطالبون بالتصويب إلى توقّعات متناقضة من جانب المجتمع العربيّ والمنظمات الفاعلة فيه، من جهة، وتوقّعات وزارة التربية والتعليم، من جهة ثانية:[28] تتوقّع المنظومة بل وتطالبهم بقيادة تلميذاتهم وتلاميذهم إلى إنجازات ونجاحات في الاختبارات المختلفة، وتقيس نجاحهم بما يتناسب مع ذلك (من خلال تجاهل مركّبات أخرى في عملهم)، وهكذا فإنّ المنظومة تربّي معلّمات ومعلّمين طيّعين مهتمّين بالإنجازات. من جانب آخر، يتوقّع منهم المجتمع أن يكونوا مجدّدين، نقديّين، مبدعين وأصحاب مبادرة وشركاء يُظهرون مزايا قياديّة ويربّون تربية حاضنة ويستثمرون في الطالبات والطلاب الذين يتعرّضون للإقصاء، غالبيّتهم يأتون من وضع اقتصاديّ - اجتماعيّ صعب، ليمنعوا تسرّبهم من الدراسة أو سقوطهم في شرك منظمات الجريمة.[29] تزيد هذه المواجهة اليوميّة من ضغطها على المعلّمات والمعلّمين، تمسّ بشعور الاقتدار لديهم، تضاعف الشعور بالاغتراب والضغط النفسيّ لديهم، تفرض عليهم التنازل عن قيَم هامّة بالنسبة لهم وللمجتمع وتزيد من تسارع سيرورات تآكل قابليّتهم للعمل.

جزء من هذه الضغوط تُمارَس، أيضًا، على معلّمات ومعلّمين في المجتمع اليهوديّ، بيد أنّ تأثيرها أكبر على معلّمات ومعلّمين عرب للأسباب التالية: المراقبة والتحكّم الكبيرين في التعليم العربيّ، الإشكاليّة بمضامين التعليم، النقص

في موارد التدريس النوعيّة باللغة العربيّة، الوضع الاجتماعيّ - الاقتصاديّ للمجتمع العربيّ، تأهيل المعلّمين الذي لا يستجيب لاحتياجات المعلّمات والمعلّمين العرب ولا يتطرّق إلى المصاعب التي يواجهونها، إمكانيات سوق عمل محدودة في المجتمع العربيّ تدفع الأكاديميّين إلى الانخراط في مجال التدريس بسبب قلّة فرص العمل، الصعوبة في الحصول على تعيين بسبب الفائض في عدد المعلّمين، التنافس الذي ينشأ، السياساتيّة في السلطات المحلّيّة وتأثيرها على التعليم، ظاهرة العنف والجريمة في المجتمع العربيّ وتسرّبها إلى حدود الحقل التربويّ والثقافة التنظيميّة القائمة في المدارس. لا يملك معظم المعلّمات والمعلّمين العرب فرص ترك جهاز التعليم لأنّ سوق العمل يقترح عليهم فرصًا أقلّ بكثير ممّا يقترحها على زملائهم اليهود.[x]

يُشير إيرليخ - رون وجيندي إلى العديد من الإستراتيجيّات التي يعتمدها معلّمون ومعلّمات عرب، والتي تتّسم بـ "مماحكة كبيرة"؛ كي تُتيح لهم المناورة و"السير بين النقاط" في واقع معقّد، والإسهام بقسطهم في إحداث سيرورات تغيير ديناميكيّة - اجتماعيّة دون تعريض أنفسهم للخطر.[30] وقد شاهدتُ خلال عملي بين أوساط معلّمات ومعلّمين عرب وفي حقل التربية ثلاث ظواهر أخرى تظهر بقوّة أكبر في المجتمع العربيّ بسبب العلاقة الاجتماعيّة - السياسيّة - التاريخيّة التي ذكرناها آنفًا:

- المعلّمات والمعلّمون الراغبون في الحديث مع الطالبات والطلاب عن مواضيع راهنة وعن الرواية الفلسطينيّة، يمتنعون عن ذلك بسبب خوفهم من السُلطة.[xi]
- قسم من المعلّمات والمعلّمين يؤمنون بالتوجّهات والأفكار النقديّة، لكنّهم يمتنعون عن القيام بأيّ نشاط نقديّ جدّيّ بسبب خوفهم من التورّط. في جزء من الحالات، يكونون واعين لمعنى التعليم السُلطويّ - "البنكيّ" الذي يُمارسونه ويتأرجحون بين صوت الضمير والخوف من التعرّض لأذى.
- هناك معلّمات ومعلّمون غير مدركين لحقوقهم من حيث حرّيّة التعبير والعمل النقديّ. يعتقد البعض "أنّه من الممنوع التعاطي مع السياسة" أو "ممنوع التعبير عن موقف"، وعليه فهم يميلون إلى فرض رقابة مشدّدة على أنفسهم خشية التورّط مع القانون. في الواقع، على الورق على الأقلّ، فإنّ مجال حرّيّة التعبير والعمل النقديّ الذي يُتيحه القانون، على الرغم من محدوديّته والتعديلات التي طرأت على التعليمات بشأنه، أوسع ممّا يعتقده هؤلاء المعلّمين والمعلّمات, الأمر الذي يدل على مدى كفاءة وفاعليّة آليات التحكم التي يخضعون لها.

معلّمات ومعلّمو موضوع المدنيّات العرب هم جزء من تجربة التعليم العربيّ كما ورد آنفًا. رغم هذا، فكثيرون منهم يُعتَبرون نقديّين وفعّالين، بفعل عوامل عدّة تتّصل بخصائص هذا الموضوع، بالتغييرات التي طرأت عليه في السنوات الأخيرة (انظروا لاحقًا) وبمميّزات المعلّمات والمعلّمين الّذين يتّجهون إلى التأهيل في هذا الموضوع، إذ يجذب بسبب مضامينه، معلّمات ومعلّمين أكثر تسييسًا. يتمتّع معلّمات ومعلّمو موضوع المدنيّات في المجتمع العربيّ بمكانة مرموقة ما، حيث من المتوقّع منهم التحدّث إلى تلميذاتهم وتلاميذهم عن قضايا قوميّة وإحياء مناسبات هامّة في الرُزنامة مثل يوم الأرض، مجزرة كفر قاسم، وأحداث هبّة القدس والأقصى عام 2000. هذه التوقّعات، وصورة معلّمي ومعلّمات المدنيّات، والاشتغال في تلك المواضيع تمنح معلّمات ومعلّمي المدنيّات الشعور بالأهمّيّة تجاه عملهم. بل إنّ قسمًا منهم تحوّل إلى قدوة في مجال الفاعليّة المدنيّة والجسارة في التعبير عن موقف نقديّ.

الصراع على التربية للمواطنة في إسرائيل

الصراع على التربية للمواطنة لا يحدُث في ساحة تدريس موضوع المدنيّات فقط، بل يتمحور حول كلّ الترتيبات والمساحات المؤثرة على السيرورات التربويّة التي تصمّم الهويّة المدنيّة لمواطني المستقبل، من الطالبات والطلاب، ابتداء من مستوى الصفّ وحتّى مستويات سلطات الدولة: سياسة تربويّة، مضامين تعليم، حرّيّة التعبير المتاحة للمعلّمات والمعلّمين، نشاطات منظّمات المجتمع المدنيّ في المدارس، تركيبة اللجان وإشغال المناصب في وزارة التربية والتعليم، قوانين سنّتها وتسنّها الكنيست، وما إلى ذلك.[31]

على الرغم من أنّ موضوع المدنيّات في المدرسة محدود نسبيًّا، إلّا أنّه تحوّل إلى ميدان مركزي للصراع نظرًا لرمزيّته والاحتمالات الكامنة فيه بشأن تعريف الخطاب الرسميّ بخصوص جوهر نظام المواطنة المقبول، حدود الخطاب، وصورة "المواطن الجيّد". في محور هذه المعركة، تقف الخلافات الاجتماعيّة العميقة بخصوص تعريف الدولة على أنّها "يهوديّة ودمقراطيّة"، وحدود نظام المواطنة في الدولة (بما في ذلك: مَن هو المواطن, مَن هو اليهوديّ)، الحدود الإقليميّة للدولة، وظيفة المواطن في العصر النيو - ليبراليّ، ومكانة المجموعات المختلفة في الدولة. تتكشّف ضمن

x فعلًا، في جهاز التعليم هناك فائض من المعلّمات والمعلّمين العرب ونقص في معلّمات ومعلّمين يهود، إذ يتنامى التوجّه لديهم لترك الجهاز.

xi انظروا مقابلة مع محمّد قندس، مربٍّ فلسطينيّ ومدير مدرسة ثنائيّة اللغة التابعة لجمعيّة يد ـ بيد، "סוכן תרבות", **كان 11**, 21.1.2022, من الدقيقة 31.

هذه النقاشات فروقات جدّيّة في مفهوم المواطنة بين مجموعات مختلفة من السكّان.[32]

تعكس النضالات التي جرت في حقل موضوع المدنيّات في العقديْن الأخيريْن موازين القوى في معارك الهيمنة في الدولة، والتي تتّسم بتعميق النزعات اليمينيّة التي تسعى إلى تعزيز المركّبات الإثنيّة - اليهوديّة في الدولة، وتوسيع المستوطنات، وتكريس الاحتلال والضمّ. انعكس هذا التأثير في تغييرات بروح أجندات هذه القوى في مضامين التدريس، في كتب التدريس، في إشغال مناصب في أروقة وزارة التربية والتعليم، في توسيع تأثير منظّمات يمينيّة النزعة، تقليص الحيّز النقديّ، وما إلى ذلك.[33]

موضوع المدنيات تحوّل إلى ميدان مركزي للصراع نظرًا لرمزيّته والاحتمالات الكامنة فيه بشأن تعريف الخطاب الرسميّ بخصوص جوهر نظام المواطنة المقبول، حدود الخطاب، وصورة "المواطن الجيّد".

أسهمت مناهج تدريس المدنيّات التي أقرّت في العام 1994 وتوصيات "تقرير كرمنتسر" من العام 1996 في توسيع مضامين التدريس في موضوع الدمقراطيّة كجزء من مفهوم الدولة على أنّها "يهوديّة ودمقراطيّة" (رغم بقاء هذا الاشتغال محصورًا في الإيديولوجيا الصهيونيّة، وفي مركزها "وثيقة الاستقلال" لدولة إسرائيل).[34] كذلك، توسّع النقاش في الصدوع والخلافات التي تميّز المجتمع في إسرائيل والمسائل الراهنة. تمّ تحديد أهداف هذا الموضوع في حينه بتطوير مستويات تفكير عالية، تحليل أحداث جارية، بلورة مواقف مسوّغة، التّطبيق إلى جانب إكساب معرفة نظريّة.[35] كتاب التدريس لوزارة التربية والتعليم "أن تكون مواطنًا في إسرائيل - دولة يهوديّة ودمقراطيّة"، الذي أُدرج في عمليّة التدريس في سنوات الـ 2000، تضمّن عددًا محدودا من الصفحات التي تُعنى بالمجتمع العربيّ، كُتب بعضها بأيدي أشخاص عرب. في نسخته العربيّة مرّ بملاءمة خفيفة بحيث بدأ بفصل عن الدمقراطيّة، ومن ثمّ جاءت الفصول عن اليهوديّة والدولة. وقد لاقى الكتاب في نسخته العربيّة نقدًا في صُلبه أنّه لا يُعنى بالمجتمع العربيّ وروايته، وأنّ الترجمة ليست بجودة عالية، وأنّه إشكاليّ في بعض فصوله.[36]

كلّ هذا أتاح للمعلّمات والمعلّمين العرب لموضوع المدنيّات مساحة ما، وإن كانت محدودة، للاشتغال في مسائل تتّصل بالمجتمع العربيّ، مكانته في إسرائيل، مطالبه، الآراء المختلفة حيال نظام المواطنة، مسائل محلّيّة، وغيرها. حتّى العام 2005 كان هناك مفتّش عربيّ عامّ لموضوع المدنيّات، الأمر الذي أتاح تعاملًا ما من وزارة التربية والتعليم مع مواضيع واحتياجات المجتمع العربيّ في سياق تصميم تدريس موضوع المدنيّات. لكن بعد خروجه للتقاعد، امتنعت وزارة التربية والتعليم عن تعيين مفتّش عامّ جديد لموضوع المدنيّات في التعليم العربيّ بدعوى أنّ الأمر يتعلّق بوضع منهاج تدريس موحّد (في حين أنّ منصب مفتّش موضوع المدنيّات في التعليم الرسميّ الدينيّ بقي على حاله)، الأمر الذي أسهم في إضعاف مكانة العرب ضمن طاقم قيادة الموضوع، وقلّص من إمكانيّة التأثير على ما يحصل في هذا الموضوع.[37] اعتمد أدار كوهن الذي أشغل هذا المنصب بين الأعوام 2012-2008، توجّها أتاح اشتغالًا ما بالتحدّيات وبمسائل تخصّ المجتمع العربيّ. في هذه الفترة عُقدت بعض المؤتمرات لعموم مدرّسي المدنيّات في المجتمع العربيّ، الأمر الذي عزّزهم ووفّر لهم دعمًا. قسم من هذه المؤتمرات عُقد بمبادرة من قسم التربية في الجمعيّة بالتعاون مع السكرتاريا البيداغوجيّة لتدريس المدنيّات في وزارة التربية والتعليم، التي كان أدار على رأسها.

لكن في العام 2009 بدأت تهبّ في المؤسّسة رياح جديدة: فقد عاد حزب الليكود إلى الحُكم، وعيّن جدعون ساعر، ممثّل الحزب وزيرا للتربية والتعليم. عيّن الوزير د. تسفي تسميرت رئيسا للسكرتارية التربويّة في الوزارة، فبادر الأخير إلى إجراء تغييرات في منهاج التدريس، ودفع باتّجاه إعادة كتابة كتاب "أن تكون مواطنًا في إسرائيل - دولة يهوديّة ودمقراطيّة". ولم يكن المختصّون والمختصّات العرب شركاء في بلورة منهاج تدريس المدنيّات، ولم يُشاركوا في وضع الكتاب الجديد لوزارة التربية والتعليم. وقد جاء التعديل في الكتاب لترسيخ فكرة الدولة الإثنيّة اليهوديّة، تغييب الحقائق والرواية التي تصطدم بهذه الفكرة، تصوير الأقلّيّة العربيّة - الفلسطينيّة وفق رواية المؤسّسة - كمجموعة من الطوائف الدينيّة والإثنيّة التي لا علاقة لها بالوطن، بغرض طرح علامات سؤال على كونهم أقلّيّة وطن، تقليص الاشتغال بالدمقراطيّة وحقوق الإنسان، بل وتشويه توجّهات دمقراطيّة بشكل يتناسب مع فكرة الدولة الإثنيّة.[38] ادّعى تقرير صادر عن "المعهد الاستراتيجي الصهيوني" في ذلك العام، أن موضوع المدنيات يأخذ توجهًا يساريًا.[39] تمّ تغيير أعضاء لجنة الموضوع في وزارة التربية وفقًا للأجندة الجديدة.[40] في العام 2012 تمّ عزل مفتّش المدنيّات العامّ، أدار كوهن، كنتيجة لضغط سياسيّ يمينيّ.

في الفترة ذاتها برزت قضيّة استدعاء مدير مدرسة من عرعرة لاستيضاح تأديبيّ في وزارة التربية والتعليم، في أعقاب مشاركة المدرسة في مسيرة حقوق الإنسان في تلّ أبيب في العامّ 2011. تمّت المشاركة بمبادرة مِن معلّمي المدنيّات في المدرسة وبموافقة الأهالي كنوع من درس تطبيقيّ في المدنيّات يكشف الطالبات والطلاب العرب على عدد من المشاكل الاجتماعيّة وقضايا حقوق الإنسان وللقاء متعدّد الثقافات ذي قيمة تربويّة كبيرة. تزايد النقد والضغط من اليمين على معلّمات ومعلّمي المدنيّات، الأمر الذي أدّى بهم إلى توخّي الحيطة والحذر.

قبل إقرار الكتاب الذي أُعيدت كتابته، تمّ نشر فصول منه، تعرّضت لنقد شديد من معلّمات ومعلّمين، وأثار نقاشًا حيويًّا في المجتمع العربيّ. في تحليل لها، كشفت بينسون أنّ الفصول الجديدة تعكس توجّهًا جديدًا ومُقلقًا من حيث مضامينها وعمليّة نشرها، وهي تتعارض مع جوهر الدمقراطيّة وحقوق الأقلّيّة في إسرائيل.[41] في حزيران 2014 تمّ

عقد لقاء طاولة مستديرة بمبادرة الجمعيّة ومعهد دراسات للبحث في التطوّرات في حقل موضوع المدنيّات بمشاركة معلّمات ومعلّمين، ومحاضرين ومحاضرات في السلك الأكاديميّ أيضًا.[42] اعتبر بعضهم أجزاء من الفصول على أنّها تزوير للحقائق، مثلًا نشر المضامين بشكل يُفضي إلى أن يفهم الطالب كأن كلّ السكّان المسيحيّين في البلاد يعرّفون أنفسهم على أنّهم "آراميّون" وليسوا عربًا.[43] صدر عن الطاولة المُستديرة نداء لتوسيع النضال الجماهيريّ والمهنيّ ضدّ كتاب المدنيّات الآخذ بالتبلور. في موازاة ذلك، نشأ خطاب نقديّ بخصوص كرّاسة المصطلحات التي أصدرها قسم التفتيش عن تدريس المدنيّات في الفترة ذاتها، وهو نقد تمحور حول مضامين إشكاليّة بروح التغييرات التي أشرنا إليها وحول التوجّه التّربويّ "البنكيّ". لكنّ وزارة التربية والتعليم تجاهلت النقد الذي وُجّه للكتاب، وقامت في نهاية العام 2015 بنشر ثمانية فصول أُعيدت كتابتها، وأعلنت أنّ الكتاب (بالعبريّة) سيدخل قيد الاستعمال في السنة الدراسيّة القريبة. شغل الكتاب وكرّاسة المصطلحات الرأي العامّ بشكل مكثّف في أعقاب نشر خبر عن إقرار الكتاب، وتمّ إجراء نقاشات عديدة في لجنة التعليم البرلمانيّة، وقُدّمت التماسات للمحكمة العليا، وعُقدت مؤتمرات أكاديميّة وكُتبت تقارير صحفيّة.

نشوء الاحتجاج في أوساط معلّمات ومعلّمي المدنيّات العرب

تمّ اعتبار التغييرات في سياسات وزارة التربية والتعليم وفي مضامين التعليم مسًّا بمعلّمات ومعلّمي المدنيّات العرب, الذين فقدوا المساحة الذي أتاحت لهم مدًى ما للاشتغال بمسائل هامّة بالنسبة لهم. عمّق ذلك من شعور الاغتراب لديهم، بيد أنّه أسهم في تعزيز الوعي النقديّ في صفوفهم، وفي التواصل بينهم وبين قوى المجتمع المدنيّ وفي تطوير طرق وإستراتيجيّات للمواجهة.

عمّقت التغييرات في سياسات وزارة التربية والتعليم وفي مضامين التعليم شعور الاغتراب لديهم، بيد أنّه أسهم في تعزيز الوعي النقديّ في صفوفهم، وفي التواصل بينهم وبين قوى المجتمع المدنيّ وفي تطوير طرق وإستراتيجيّات للمواجهة.

من ضمن أمور أخرى, بدأت تظهر احتجاجات عُبّر عنها باستقالة ممثّلين عرب من لجنة الموضوع. وكان أوّل المستقيلين، في العام 2010، د. أيمن إغباريّة الذي كتب في كتاب الاستقالة إلى رئيس السكرتارية البيداغوجيّة، تسميرت: "رغبتك في "إعادة الكتابة" هي تعبير عن وجهة نظر سياسيّة وتربويّة مُقلقة تُلغي وتجهض كلّ محاولة لتحدّي مضامين وحدود طبيعة الدولة، وترى في عرض الخلافات حول تعريفها عملًا عصيانيًّا".[44] بعد نشر الفصول التي أُعيدت كتابتها استقال أيضًا معلّم المدنيّات عمرو إغباريّة من اللجنة كتعبير عن تجاهل المجتمع العربيّ في كتاب التدريس.

اعتُبر كتاب المدنيّات الجديد في المجتمع العربيّ كجزء من الهجوم عليه وعلى هويّته. وقد شغل منظّمات تمثيليّة, أحزابًا ومنظّمات للمجتمع المدنيّ مثل اللجنة القطريّة لأولياء الأمور وغيرها. وقد أعلن رئيس لجنة المتابعة العليا للجماهير العربيّة في إسرائيل، محمّد بركة، في لجنة التربية والتعليم في الكنيست في كانون الأوّل عام 2015، إنّه إذا لم يطرأ تغيير فستعمل لجنة المتابعة على وضع كتاب مدنيّات للمجتمع العربيّ. في شباط 2016 أقامت لجنة المتابعة طاقمًا مهنيًّا لمعالجة موضوع تدريس المدنيّات كان على رأسه البروفيسور أسعد غانم الذي شارك في النضال الجماهيريّ والقضائيّ ضدّ التعديلات التي أُجريت على مضامين الموضوع. وقد كُلّف الطاقم فيما كُلّف، بكتابة موادّ تعليمية تشتمل على وجهة نظر المجتمع العربيّ ومفهوم الدمقراطيّة وحقوق الإنسان والأقلّيّات.

إنّ اهتمام قيادة المجتمع العربيّ في موضوع المدنيّات، رسالتها أنّ المربّيات والمربّين العرب هم مندوبو المجتمع العربيّ، حضور الموضوع في الخطاب والنقاشات العامّة، الدعم الجماهيريّ لاحتجاجات المعلّمين، والتمكين من جانب المنظمات التمثيليّة - هي عوامل خلقت شعورًا لدى المعلّمات والمعلّمين أنّهم ليسوا لوحدهم في الميدان. وقد منحهم هذا الأمر القوّة، وحوّلهم إلى لاعب مركزيّ في النضال حول مستقبل موضوع المدنيّات. المزيد من المعلّمات والمعلّمين العرب نشط في الاحتجاج العامّ الذي ظهر بين أوساط معلّمات ومعلّمي المدنيّات في الدولة على خلفيّة التغيير في مضامين التدريس، وكذلك نشط أولئك المعلّمون والمعلّمات في إطار الاحتجاج المُشترك لمعلّمات ومعلّمين يهود وعرب مثل "مجلس معلّمي المدنيّات"، الذي عبّر عن جزء من المطالب التي رفعها المجتمع العربيّ.

اهتمام قيادة المجتمع العربيّ في موضوع المدنيّات، ورسالتها أنّ المربّيات والمربّين العرب هم مندوبو المجتمع العربيّ، الى جانب الدعم الجماهيري لاحتجاجاتهم، منحهم القوّة وحوّلهم إلى لاعب مركزيّ في النضال حول مستقبل موضوع المدنيّات.

حظي النضال المرتبط بموضوع المدنيّات وطبيعة مواجهة معلّمات ومعلّمي المدنيّات العرب ووضعهم المركّب، باهتمام بحثيّ: أشار بيسنون وإغباريّة إلى نشوء تطبيقات نقديّة وتقويضيّة في أوساطهم.[45] وأشار حلبي وذبّاح في بحثهما إلى أنّ معظم معلّمات ومعلّمي المدنيّات العرب واعون لإشكاليّة موادّ التدريس، وأنّهم يواجهون ذلك بالعديد من الطرق، هي: التمحور في تدريس مضامين الموضوع كما هو مطلوب من وزارة التربية والتعليم وتحضير الطالبات والطلاب للامتحانات، خشية تورّطهم، وإحضار الرواية العربيّة إلى الحصّة بطرق خلّاقة وبحذر، إلى جانب مضامين التعليم الرسميّة، وعرض الرواية الفلسطينيّة بشكل صريح ودون وجل، إلى جانب الموادّ المطلوبة.[46] يصف ذياب وكوهن الصعوبات والمعضلات التي يواجهها معلّمو ومعلّمات المدنيّات العرب، لكنّهما

يدّعيان أنّ البيئة العربيّة المتجانسة حولهم تقلّل من مستوى الخطر عليهم عندما يخرجون عن النصوص التدريسيّة الرسميّة.[47] تدلّنا الأطروحة الجامعيّة التي أعدّتها نوعة شمشوني على الوعي الكبير لمعلّمات ومعلّمي المدنيّات العرب بالتغييرات السياسيّة التي أفضت إلى تغيير مضامين الكتاب، وتدلّنا أيضًا على الإستراتيجيّات المختلفة - قسم منها نقديّ - التي يعتمدونها في مواجهة التوتّر الكامن في عملهم المتمثّل بتدريس المدنيّات.[48]

سأبحث في القسم التالي، كدراسة حالة، في واحدة من إستراتيجيّات المواجهة التي يعتمدها معلّمو ومعلّمات المدنيات العرب، والتي تؤكّد المواجهة الجماعيّة متمثّلة بإقامة منتدى معلّمي المدنيّات.

دراسة حالة، منتدى معلمي المدنيات العرب

أقيم منتدى معلّمي المدنيّات العرب في شهر آب من العام 2016 بمساعدة قسم التربية في الجمعيّة، وما زال يواصل عمله حتّى يومنا هذا. أعرض فيما يلي سيرورة إقامة المنتدى، أهدافه، إستراتيجيّاته وطُرق عمله، وعلاقته بالجمعيّة وبمنظّمات المجتمع المدنيّ الأخرى في المجتمع العربيّ. يستند الوارد هنا على بحث نوعيّ أجريته استعرضت فيه المصادر التالية: توثيق عمل الجمعيّة بشكل عامّ، وفي أوساط معلّمات ومعلّمي المدنيّات بشكل خاصّ، تقارير في الإعلام والشبكات، نشرات المنتدى، أحداث عامّة وفعاليّات بادر إليها المنتدى أو كان شريكًا فيها، محادثات مع معلّمات ومعلّمين ومع ناشطي الجمعيّة الذين شاركوا في إقامة المنتدى.

علاقتي بحقل البحث وبالحالة التي اخترتها عميقة جدًّا ومتواصلة: شاركت بفاعليّة في حياة المنتدى بدءًا من عمليّة الإنشاء حتّى يومنا هذا، كعضو لجنة بوظائف عديدة: عملت في "جمعيّة حقوق المواطن" من العام 1999 وحتّى العام 2019، مدّة عَقد كامل كمركّز الفعاليّات التربويّة في المجتمع العربيّ، ومن العام 2008 كمدير لقسم التربية، ومنذ تلك السنة أعمل بوظيفة جزئيّة كمعلّم لموضوع المدنيّات، وبوصفي ناشطًا من أجل التغيير الاجتماعيّ كنتُ شريكًا، طيلة سنوات، في نضالات اجتماعيّة مختلفة، بما فيها نشاطات لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ التي أترأّسها منذ العام 2018 (تطوّعًا)، وكجزء من دراسة أطروحة الدكتوراة بحثت دور مؤسّسات المجتمع المدنيّ في النضال ضدّ الهيمنة في التعليم.

حسب الأدبيّات التي تُعنى بطرائق البحث، هناك أفضليّات لكون الباحث شريكًا في الحقل، مثل منياليّة الموادّ والمعارف التي يصعب الوصول إليها في بحث عاديّ، وإمكانيّة رؤية الأمور كما تحصل، من "داخلها". في المقابل، لهذه الحالة نواقصها أيضًا، مثل احتمال توجيه البحث والتأثير عليه. وبغرض مواجهة ذلك أستند هنا، في الأساس، إلى مستندات وموادّ مكتوبة، وإلى مقارنة المعلومات الواردة من مصادر مختلفة. مشاركة الباحث في حقل بحثه تُثير الكثير من الأسئلة الأدبيّة وعليه التقيّد بشكل كبير جدًّا والالتزام بأصول البحث.

نشاط جمعيّة حقوق المواطن في حقل التربية للمواطنة وفي أوساط المعلّمين العرب

المنتدى هو محصّلة لقاء جدّيّ ومتواصل بين معلّمات ومعلّمين عرب لموضوع المدنيّات وبين قسم التربية في الجمعيّة. أتطرّق، فيما يلي، إلى أبعاد معيّنة في نشاط قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن، تتعلّق بالحالة البحثيّة:

1. نشاط الجمعيّة في المجتمع العربيّ

- **توسيع حجم النشاط:** منذ بداية سنوات الـ 2000 وسّع قسم التربية في الجمعيّة نشاطه في المجتمع العربيّ بما في ذلك تنظيم استكمالات وورشات لتأهيل المعلّمات والمعلّمين، عقد مؤتمرات مشتركة مع منظمات وسلطات محلّيّة في المجتمع العربيّ، تنفيذ مشاريع في المدارس، وغير ذلك. في هذه الحيزات حصلت لقاءات بين معلّمات ومعلّمي المدنيّات وبين قسم التربية في الجمعيّة، ونشأ خطاب مشترك حول مشاكل يواجهونها، إلى جانب التعلّم من الزملاء القدامى والجُدد، والتطوّر المهنيّ وحلقات الدعم التي تعزّز الحصانة. ومن بين عوامل توسيع النشاط نذكر النقص الذي كان قائمًا في جهاز التعليم في نشاط مناسب للمجتمع العربيّ والتوجّهات النيو - ليبراليّة في التربية، وهي عوامل سمحت بدخول منظمات من المجتمع المدنيّ إلى جهاز التعليم في محاولة لسدّ هذا النقص.
- **التوجّه التربويّ البيداغوجيّ:** تبنّى قسم التربية توجّهًا تربويًّا بروح بيداغوجيّة نقديّة من مذهب باولو فريري وغيره الذين تعاملوا مع الوظيفة المفصليّة للمعلّم، ولم يتمَحْوَروا فقط في مضامين التعليم. هذا المذهب عزّز من مكانة المعلّمين وجعلهم في المركز. شكّل التوجّه الحواريّ مركّبًا مركزيًّا في النظريّة والتطبيق، وأتاح الاشتغال بقضايا، مشاكل واهتمامات المجتمع العربيّ للمعلّمات والمعلّمين من خلال التعلّم المشترك الديناميّ والمتنوّع الذي يشمل جولات واستضافة محاضرين، وما إلى ذلك.
- **المضمون واللغة:** طوّرت الجمعيّة مضامين أصليّة خصّيصًا للمجتمع العربيّ استجابة لاحتياجات وتحدّيات خاصّة به، من خلال صياغتها وكتابتها في الأصل باللغة العربيّة بأيدي مربّيات ومربّين عرب، واستعمال نصوص

لكتّاب ومثقّفين ومربّين عرب مثل خليل السكاكينيّ والتعامل مع حالات ترتبط بوضع حقوق الإنسان في المجتمع العربيّ.

- **"الرسول":** أشرف على النشاطات التربويّة للجمعيّة في المجتمع العربيّ تربوّيات وتربّويون عرب فعّالون اجتماعيًّا. توجّهت عمليّة اختيار موظّفين وموظّفات في قسم التربية نحو اختيار أناس ملتزمين بعملهم باعتباره رسالة. التبديلات في الطاقم كانت قليلة؛ الأمر الذي سمح بتوثيق الروابط مع المعلّمات والمعلّمين، وتطوير علاقات ثقة ومعرفة الحقل بشكل أفضل. أسهم ذلك في زيادة الهيئة المعرفيّة وتنمية الخبرات.

2. عمليّات التفكير الإستراتيجيّ:

مرّ حقل التربية في الجمعيّة في السنوات 2010-2008 بسيرورة تفكير إستراتيجيّ لأسباب داخليّة (تساؤلات بصدد نجاعة النشاط وضرورة التقليص في الموارد والتمحور حول نقاط ومواضيع معيّنة) وبسبب الواقع الاجتماعيّ الذي اتّسم بتعزيز الاتّجاهات المناهضة للدمقراطيّة، في ازدياد التأييد لأفكار عنصريّة في المجتمع عمومًا وبين أبناء الشبيبة خاصّة، وتحديد حقل التعليم كهدف لهجمات قوى اليمين والتغييرات التي بدأت تحصل في حقل موضوع المدنيّات. وقد أفضت العمليّة إلى إحداث تغييرات في الإستراتيجيّة التربويّة للجمعيّة شملت ما يلي:

- مَحوَرة النشاط التربويّ في جهاز التعليم وفي تأهيل المعلّمات والمعلّمين.
- تطوير مجال التربية لمناهضة العنصريّة.
- توسيع الاشتغال في سياسات التربية للمواطنة.
- الاستعداد لحالة تعذّر العمل داخل جهاز التعليم، في أعقاب الهجوم على منظّمات حقوق الإنسان, ومحاولات المسّ بها وتقييد عملها. شمل هذا التوجّه تطوير قنوات اتّصال جديدة مع مربّيات ومربّين غير مرتبطين بوزارة التربية والتعليم. في هذا الإطار، أنشئ موقع "الورشة ـ حيّز تربويّ للدمقراطيّة وحقوق الإنسان"، وتمّت إقامة علاقات مع منظّمات مختلفة ومع تنظيمات جديدة لمعلّمات ومعلّمين، وتمّ توسيع النشاط في كلّيّات ومؤسّسات أكاديميّة، وغيرها.
- توسيع النشاط الذي يهدف إلى التأثير على الخطاب التربويّ (نشاط لوبي، تقارير، أوراق موقف، مقالات، مؤتمرات تربويّة في الكلّيّات، وغيرها).
- دعم معلّمات ومعلّمين ينشطون في مجال التربية لحقوق الإنسان.

3. نشاط في حقل موضوع المدنيّات:

السياسة التي سُمّيت بـ "الأفق البيداغوجيّ - التربية على التفكير"، والذي بادرت إليه البروفيسور عنات زوهر التي شغلت في الأعوام 2009-2006 وظيفة رئيسة السكرتارية البيداغوجيّة في وزارة التربية والتعليم، أحدثت بعض التغييرات التي فتحت المجال لفرص جديدة في حقل موضوع المدنيّات، بما في ذلك إدخال "مهمّة تنفيذيّة" في الثانويّات ومناهج تعمّق في الإعداديّات.[49] على ضوء الحاجة التي برزت من الحقل، بدأ قسم التربية في الجمعيّة بتطوير مضامين تدريس بالعبريّة والعربيّة واقتراحها على المعلّمات والمعلّمين العرب، إضافة إلى استكمالات التأهيل. كلّ هذا بالإضافة إلى الفعاليّات التي أقامتها الجمعيّة في جهاز التعليم من قبل في الموضوع ذاته، مثل إحياء يوم حقوق الإنسان.

في أعقاب التطوّرات الإشكاليّة في حقل موضوع المدنيّات بدءًا من العام 2009، وعلى ضوء النزعات العنصريّة والمناهضة للديمقراطيّة، وتزايد التأييد للمواقف العنصريّة في أوساط الشبيبة (التي برزت في دراسات عديدة). بادرت الجمعيّة إلى إعداد تقارير وأوراق موقف أكّدت على الحاجة إلى تعزيز التربية على قيم الديمقراطيّة. نُشرت الورقة الأولى في أيلول عام 2010 في موضوع "التربية على حقوق الإنسان والديمقراطيّة والحرّيّة الأكاديميّة".[50] في أعقاب نشر الفصول الثمانية التي أُعيدت كتابتها في كتاب المدنيّات، أُجري بطلب من الجمعية بحث شامل فَحَصَ التّغييرات الّتي حصلت في الكتاب.[51] شكّلت هذه الموادّ قاعدة عمل في ساحات مختلفة مثل الإعلام، لجان الكنيست، الحركات الاحتجاجيّة لمعلّمات ومعلّمين ولمنظّمات ناضلت ضدّ التغييرات في موضوع المدنيّات، وهي جهات تعاونت معها الجمعيّة في نشاطات عديدة.

ساعدتنا هذه الخصائص التي عرضناها آنفًا على تحويل قسم التربية إلى لاعب مركزيّ في المجتمع العربيّ حظي بثقة شركائه داخل هذا المجتمع.

سيرورة إقامة المنتدى

تميّزت السنوات التي سبقت إقامة المنتدى بازدياد مظاهر العنصريّة ضدّ العرب والمبادرات السياسيّة والمدنيّة من جانب جهات يمينيّة هدفها المسّ بمواطنتهم، بحقوقهم وبشرعيّتهم السياسيّة. طُرحت في الكنيست اقتراحات قانون

بهذه الروح، تحوّل بعضها إلى قوانين فعليّة مثل "قانون النكبة" و"قانون القوميّة".[52] وفي ساحة موضوع المدنيّات، شهدنا نضالًا للمعلّمات والمعلّمين (العرب واليهود) لشمل قيَم الدمقراطيّة والمساواة واستحضار المجتمع العربيّ، لكنّه لم يُفضِ إلى إحداث أيّ تغيير.

بعد إقالة أدار كوهن من وزارة التربية والتعليم وضعت الوزارة العراقيل أمام استكمالات الجمعيّة، بما في ذلك التدخّل في المضامين، فتقلّص نشاط الجمعيّة في المدارس. وأفضت ضائقة المعلّمات والمعلّمين العرب وطاقم الجمعيّة الشريك لهم في عملهم إلى حوار معمّق بينهم بخصوص إمكانيّة استمرار العمل في ظلّ التحدّيات الجديدة.

أفضت ضائقة المعلّمات والمعلّمين العرب وطاقم الجمعيّة الشريك لهم في عملهم إلى حوار معمّق بينهم حول احتمالات الاستمرار. في أعقاب الضائقة التي وصفناها آنفًا، طُرحت في إطار هذه المجموعة التي تشكلت في سياق الاستكمالات، الفكرة "أنّنا لسنا بحاجة إلى وزارة التربية والتعليم كي نلتقي".

نظّم قسم التربية في الجمعيّة في مدينة سخنين استكمالات للمعلّمين والمعلّمات على مدى عقد ونصف دون انقطاع، شارك فيها معلّمات ومعلّمون قدامى وجُدد من بلدات مختلفة من شمال البلاد. أضاف المعلّمون القدامى من تجاربهم وحكمة حيواتهم فيما رآهم الجدد نموذجًا يُحتذى به، وقد نشأت بينهم علاقات ثقة وتبلورت مجموعة فاعلة. في أعقاب الضائقة التي وصفناها آنفًا، طُرحت في إطار هذه المجموعة فكرة "أنّنا لسنا بحاجة إلى وزارة التربية والتعليم كي نلتقي". انضمّ إلى المجموعة من سخنين معلّمات ومعلّمون آخرون، وشكّلوا مجموعة تفكير بادرت لاحقًا إلى إقامة منتدى معلّمي المدنيّات العرب. تمّ عرض الفكرة أمام معلّمات ومعلّمين بشكل أوسع من خلال شبكات التواصل الاجتماعيّة وفي محادثات ولقاءات شخصيّة.

كتبَ المعلّمون والمعلّمات الذين شاركوا في إقامة المنتدى "الورقة التأسيسيّة" التي تُعرّف المنتدى وأهدافه. تمّ عرض الورقة في الاجتماع التأسيسيّ للمنتدى الذي أقيم في شهر آب عام 2016 في مدرسة النهضة في كفر قرع. شارك في الاجتماع نحو 30 معلّمة ومعلّمًا عربًا من مختلف أنحاء البلاد، وشارك في النقاش معظم الحاضرين. أكّدت الورقة التأسيسيّة والنقاش الذي دار في الاجتماع على ما يلي:

- يُقام المنتدى في أعقاب تنظّم المعلّمات والمعلّمين العرب من مدارس مختلفة في البلاد ردًّا على التعديلات في موضوع المدنيّات وعلى رأسها الكتاب الجديد وكرّاسة المصطلحات،الّذين يشملان تزويرًا في عرض الرواية الفلسطينيّة وتأكيدًا للرّواية الصّهيونيّة، ويعكسان تَعامُلًا مُمَيَّزًا من وزارة التربية والتعليم مع المجتمع العربيّ من خلال منع وجود أيّ دور للمجتمع العربيّ في كلّ ما يتعلّق بالتعليم العربيّ. سيعمل المنتدى على حماية حقوق الأقلّيّة العربيّة في مجال التعليم وفي مناهضة استمرار تجاهل المجتمع العربيّ - الفلسطينيّ.
- يسعى المنتدى إلى معالجة الوضع الصعب لموضوع المدنيّات في المجتمع العربيّ، الأمر الذي يتجسّد في الإنجازات المتدنيّة للطالبات والطلاب العرب في موضوع المدنيّات وفي اغترابهم واغتراب المعلّمات والمعلّمين. وجاء أن التحصيل المتدنّي هو تعبير عن نفور الطلاب والطالبات من الموضوع، وعن معارضتهم للمضامين التي لا تمثّلهم وتتناقض مع قيمهم ومبادئهم.
- أُقيم المنتدى لدعم المعلّمات والمعلّمين وتعزيز مكانتهم، لتطوير وإغناء معارفهم ومهاراتهم، لزيادة مشاركتهم في تطوير المضامين، في بلورة العمليّة التربويّة وتطوير بيداغوجيا نقديّة بشكل يستجيب لاحتياجات المجتمع العربيّ. من شأن تدعيم المعلّمات والمعلّمين أن يُسهم أيضًا في تطوير المعارف وتحسين التحصيل لدى الطالبات والطلاب من خلال رفع مستوى الوعي لبناء مجتمع يؤمن بالمساواة، الحرّيّات، التسامح والتعدّديّة، ويُتيح لهم مواجهة الهجمة على هويّتهم الجماعيّة.
- فرضيّة عمل المنتدى هي أنّ المواجهة الجماعيّة ستكون أفضل من المواجهة الفرديّة خاصّة على ضوء خوف معلّمات ومعلّمين من السُلطة ومن الأجواء العامّة. تمّ التعبير عن الرغبة في بناء المنتدى على أساس تشاركيّ يحترم التعدّديّة وعلى التعلّم من الزملاء خاصّة من معلّمات ومعلّمين قدامى ومجرّبين من خلال الاستجابة لاحتياجات المعلّمات والمعلّمين الجُدد ودعمهم.
- يتطلّع المجتمعون إلى أن تكون إقامة المنتدى حافزًا لتشجيع الصحوة بين المعلّمات والمعلّمين العرب لإقامة منتديات مماثلة لمواضيع أخرى، وإقامة منتدى عامّ لعامّة المعلّمات والمعلّمين العرب في البلاد يستجيب لاحتياجات مهنيّة ويساعد على مواجهة التحدّيات الماثلة أمامهم.
- نيّة المنتدى التأثير على جهات مؤسّساتيّة في وزارة التربية والتعليم بما فيها قسم التفتيش على الموضوع وواضعي مناهج التدريس، وبناء صِلات وشراكات مع الجهات الرسميّة وغير الرسميّة المعنيّة بذلك، بما في ذلك استمرار العمل في إطار "مجلس معلّمي المدنيّات" الذي ضمّ أيضًا معلّمات ومعلّمين من المجتمعيْن اليهودي والعربيّ. كلّ هذا بغرض رفع مستوى الوعي لأهمّيّة الموضوع وملاءمته لطالبات وطلاب عرب من خلال بلورة مناهج تعليم تعبّر عن الوضع وتتناسب مع خصوصيّة المجتمع العربيّ في الدولة.

في ختام اللقاء تمّ انتخاب لجنة إداريّة, والتي عقدت جلسة أولى في مدينة طمرة، ووضعت خطّة عمل في مركزها تحضير ورقة موقف تتعامل مع كرّاسة المصطلحات ومجمل مشاكل معلّمات ومعلّمي المدنيّات العرب. وحدّدت اللجنة لقاءً مع طاقم لجنة المتابعة العليا الذي أعدّ مضامين تعليم "مكمّلة"، الأمر الذي جعل المنتدى شريكًا في

نشاط هذا الطاقم.

الاستراتيجيّات وطُرق العمل

سأتمحور في ثلاثة أنواع من فعاليّات المنتدى: تطوير وإعداد موادّ تعليميّة، تنظيم جولات ومؤتمرات وخلق فرص وقنوات اتّصال داخليّة.

تطوير وإعداد موادّ تعليميّة

منذ البداية اختار المنتدى أن يتواصل مع مبادرة لجنة المتابعة العليا لإعداد موادّ تعليميّة مكمّلة لموادّ التعليم القائمة في المدنيّات. شارك في هذه المبادرة أكاديميّون عرب، جمعيّة حقوق المواطن, لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ, مركز دراسات ومتطوّعون أخذوا على عاتقهم مهمّة تحرير الموادّ.

يُطالَب الطّلاب والطّالبات العرب أن يُمتحنوا في امتحان البجروت وفق المضامين الرسميّة، والمجتمع العربيّ والأهالي بوجه خاصّ، معنيّون بنجاح الطالبات والطلاب حتى يتمكّنوا من دخول المؤسّسات الأكاديميّة فيما بعد. على ضوء هذا المعطى اختار المنتدى وشركاؤه إعداد موادّ مكمّلة وليست بديلة، بمعنى تحضير مستندات تتضمّن الموادّ الرسميّة والتعاطي معها بشكل نقديّ وتوفير معلومات إضافيّة. طُرح في النقاشات تسويغ مهنيّ ومبدئيّ يقضي أنّه من المهمّ أن يتعرّف الطلاب والطالبات العرب على أفكار متعدّدة - أي على الرواية السائدة في أوساط الأكثريّة اليهوديّة إلى جانب روايتهم القوميّة - الأمر الذي سيسمح لهم بتطوير نقد جدّيّ للرواية الرسميّة، وليس مجرّد تكرار شعارات. في تغليب هذا التوجّه قيل: "لا نريد أن نفعل ما فعلوه هم"، أي التعليم وفق توجّه ضيّق، من خلال الاستناد إلى رواية طرف واحد. في أساس هذا التوجّه مراعاة خشية معلّمي ومعلّمات عرب من السلطة، وإتاحة الفرصة لهم لتوسيع موادّ التعليم دون خوف من تهديد مصدر رزقهم.

اختار المنتدى وشركاؤه إعداد موادّ مكمّلة وليست بديلة، بمعنى تحضير مستندات تتضمّن الموادّ الرسميّة والتعاطي معها بشكل نقديّ وتوفير معلومات إضافيّة.

تمّ التعبير عن هذا التوجّه في ثلاثة مستندات أعدّها المنتدى: ورقة تعاملت مع كرّاسة المصطلحات (2015)، كرّاسة تعليم للتلاميذ (2017) وكرّاسة إرشاد للمعلّم/ة (2017). إلى جانب كلّ بند أو مصطلح مطلوب لامتحان البجروت في الموادّ الرسميّة، التي عُرضت في هذه المستندات، وردَ توسيع شمل التعامل النقديّ مع المعلومة ومعلومات إضافيّة وموقف الرواية الفلسطينيّة من الموضوع. عنوان كرّاسة التلاميذ - "العالم هو بلدي، جميع البشر إخوتي، وفعل الخير ديني" - يعكس قيَمًا إنسانيّة ظهرت أيضًا في مضامين الكرّاسة.

تمّ نشر الورقة التأسيسيّة للمنتدى والمستند الذي ارتبط بكرّاسة المصطلحات في شهر تشرين الأوّل عام 2016 في الموقع الرسميّ للجنة المتابعة مع موادّ عديدة تمّ تحضيرها بمبادرة المنتدى الذي ركّز عمله البروفيسور أسعد غانم، بما في ذلك مقالات لأكاديميّين وموادّ في موضوع حقوق الإنسان وحقوق الأقلّيّة العربيّة في إسرائيل، عملت على تطويرها جمعيّة حقوق المواطن ومركز دراسات وغيرهم،[53] وتمّ الإعلان عن الموادّ في مؤتمر صحفيّ بتاريخ 10.10.2016 في مكاتب لجنة المتابعة العليا في الناصرة.

تمّ نشر الكرّاستيْن بعد ذلك بسنة في مؤتمر المنتدى الذي انعقد في مدينة باقة الغربيّة في تشرين الأوّل عام 2017، شارك فيه نحو 65 معلّمة ومعلّم للمدنيّات وممثّلو وممثّلات لجنة المتابعة وقسم التربية في الجمعيّة. تمّ توزيع الكرّاستين على المعلّمات والمعلّمين على هيئة ملفّات Word حتّى يتسنّى لهم ملاءمة مضامينها كما يشاءون، وطباعتها وتوزيعها على الطالبات والطلاب، دون مقابل. بعد سنوات من ذلك تمّ نشر تعديل للكرّاستيْن بما يتناسب مع التغييرات في الموادّ المطلوبة لامتحان البجروت.

من المهمّ أن نُشير إلى أنّ منتدى المعلّمين العرب لم يطالب بترجمة كتاب المدنيّات إلى العربيّة، والذي كانت قد أُعيدت كتابته، سواء بسبب مضامينه الإشكاليّة، ولأنّ المواد التي طوّرها سدّت النقص في موادّ التعليم.

مؤتمرات وجولات

حتّى بداية أزمة الكورونا في العام 2019 نظّم المنتدى مؤتمرات مختلفة، ومنها مؤتمرات سنويّة، ناقش فيها المعلّمون والمعلّمات شؤونًا تنظيميّة كانتخاب لجنة إداريّة جديدة، ومسائل راهنة، مثل مواجهة المعلّمات والمعلّمين العرب لتحدّيات تدريس موضوع المدنيّات، ومناقشة قانون القوميّة وإسقاطاته. في أعقاب مؤتمر عُقد في أيلول عام 2018 تبنّت لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ فكرة إقامة تنظيم مهنيّ للمعلّمين، وأقامت منتدى معلّمي التاريخ العرب. لم تنظّم مؤتمرات في فترة جائحة كورونا فيما انعقدت نشاطات أخرى عبر منصّة الزّوم بالشّراكة مع منظمات زميلة.

إضافة إلى ذلك، نظّم المنتدى والجمعيّة ثلاث جولات تعليميّة للمعلّمات والمعلّمين للتعمّق في مواضع ترتبط

بحقوق الأقلّيّة العربيّة في إسرائيل، هي: جولة في القرى المسلوبة الاعتراف في النقب، جولة في كفر قاسم تمحورت حول المجزرة التي ارتكبت هناك عام 1956 وإحياء ذكراها، وجولة ثالثة اهتمّت بالاحتلال والجدار الفاصل في القدس الشرقيّة.

تمّ النشر عن فعاليّات المنتدى في الإعلام العربيّ وفي الشبكات الاجتماعيّة وفي قنوات الاتّصال الداخليّة للمنتدى لكافّة الأعضاء فيه.

فضاءات وقنوات للاتّصال داخل المنتدى

تُعـزّز قنـوات التواصـل الداخليّـة بين أعضـاء المنتـدى شـعور التّـآزُر، تَعَلُّـم الزمـلاء وثقافـة التشـارك، وتُوفِّـر فضـاءات لإجـراء حـوارات نقديّـة.

أنشأت إدارة المنتدى ثلاثة تطبيقات للتواصل الداخليّ بين أعضاء المنتدى، هي: مجموعة واتس - أب، مجموعة فيسبوك، وقناة تلغرام. شارك في هذه القنوات معظم معلّمات ومعلّمي المدنيّات في المدارس الثانويّة وقسم من المعلّمات والمعلّمين في الإعداديّات.

تحوّلت هذه التطبيقات إلى أداة هامّة للمعلّمات والمعلّمين لتبادل المعارف والتقارير والفعاليّات وموادّ التعليم ذات الصّلة، بما في ذلك لدى إحياء أيّام وطنيّة للمجتمع العربيّ وأيّام عالميّة لحقوق الإنسان، وفتح نقاشات هامّة في ساحة موضوع المدنيّات وتعليمات وزارة التربية والتعليم.

شكّلت هذه القنوات أداة تواصل هامّة بين المعلّمات والمعلّمين وبين منظّمات المجتمع المدنيّ في المجتمع العربيّ، خاصّة لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ وجمعيّة حقوق المواطن.

أمام الشكّ الذي يميّز المعلّمات والمعلّمين العرب بسبب سياق عملهم، فإنّ هذه القنوات تُعزّز شعور التّآزُر، تَعَلُّم الزّملاء وثقافة التشارك، وتُوفِّر فضاءات لإجراء حوارات نقديّة.

نــقـاش تلخيصيّ

إنّ وجهة النظر التي تتعامل مع حقل التعليم كحلبة صراع حول الهيمنة في المجتمع، تقترح على القوى المناصرة لقيَم المساواة, العدل والدمقراطيّة والمعنيّة بأخذ قسط من النضال ضدّ العنصريّة، القمع والتيارات المناهضة للدمقراطيّة، أنّ تفكّر بإستراتيجيّات نضال ناجعة، بهدف تعزيز المربّيات والمربّين الذين يعملون في الحقل. يسعى هذا المقال، من خلال دراسة حالة، إلى التأكيد على أهمّيّة المواجهة الجماعيّة للتّربويّين والتّربويّات النقديّين، على أهمّيّة النشاط في فضاءات المجتمع المدنيّ وعلى أهمّيّة بناء روابط وشراكات مع قوى أخرى من خارج حقل التعليم الرسميّ تحمل الأفكار نفسها.

هناك أهمّيّة لتنظيم القوى النقديّة، لا سيّما في حقل مشبع بالصراعات والنضالات. إحدى الطّرق لبناء قوّة تأثير في أوساط معلّمات ومعلّمين نقديّين هي التنظّم - طريقة يُمكنها أن تُسهم في تمكينهم، تطوّرهم المهنيّ زيادة حصانتهم ومناعتهم، توسيع تأثيرهم وتجنيد معلّمات ومعلّمين آخرين إلى حلقة النشاط النقديّ. علاوة على ذلك، فإنّها طريقة يُمكنها أن تُسهم في فتح آفاق وفضاءات وعلاقات جديدة لفعل جدّيّ يؤثّر على التعليم عبر ما يحصل في الصفوف والمدارس، وتحويلهم إلى لاعب مركزيّ في بلورة السيرورة التعليميّة. إحدى طُرق التنظّم هي إقامة مجتمعات لمعلّمات ومعلّمين نقديّين كأداة إستراتيجيّة هامّة ومركزيّة لتطوير التربية المناهضة للعنصريّة.

تطويـر أفـكار بيداغوجيّـة نقديّـة والتربيـة عـلى قيَـم دمقراطيّـة والتربيـة المناهضـة للعنصريّـة لا يُمكـن أن تكـون مؤثّـرة وناجحـة إذا لـم تقـف وراءهـا قـوّة تدعمهـا.

تطوير أفكار بيداغوجيّة نقديّة والتربية على قيَم دمقراطيّة والتربية المناهضة للعنصرية لا يُمكنها أن تكون مؤثّرة وناجحة إذا لم تقف وراءها قوّة تدعمها. في بعض الدول أخذت مؤسّسات الدولة على عاتقها أن تقود عمليّة التنشئة بروح بعض هذه القيَم - في الأساس بروح الدمقراطيّة الليبراليّة. يتجسّد ذلك في مناهج التدريس، تعزيز التربية اللامنهجيّة، تأهيل المعلّمين وتخصيص موارد لدعم منظّمات المجتمع المدنيّ التي تعمل على تطوير هذه القيَم وغيرها. في الواقع الإسرائيليّ، خاصّة على ضوء تعزيز نظام المواطنة الإثنيّ المكثّف الذي يتجسّد، أيضًا، في استمرار الاحتلال، توسيع المستوطنات، ترسيخ منظومات قوانين منفصلة وتعزيز قوّة الهيمنة ومغازلة تيّارات تؤيّد هذا النظام - لا نستطيع أن نتحدّث عن وجود تربية للدمقراطيّة أو مناهضة للعنصريّة، الاتّجاه المهيمن في التعليم، كما هي الحال في حقول أخرى، هو العكس من هذا: في مركز التربية للمواطنة نجد التعليم من أجل دولة إثنو - قوميّة بما يتّفق مع التوجّه السائد المجتمع، إلى جانب نزع الشرعيّة عن كلّ مَن يُعارض ذلك. يكفي أن نتأمّل التغييرات في تدريس موضوع المدنيّات (المسؤول عن تمرير المعرفة حول الدمقراطيّة وتطوير التّربية من أجل قيَم حقوق الإنسان والدمقراطيّة)، ما يحصل في قسم التربية المدنية (ميزانيّته ضئيلة, وكان يُسمّى سابقًا قسم التربية للدمقراطيّة والتعايش)، مبنى جهاز التعليم (فصل، تمييز وتحكّم)، مناهج التعليم المختلفة ونشاط منظّمات المجتمع المدنيّ وأجسام أخرى لم تشذّ، هي أيضًا، عن حدود النموذج الصهيونيّ في تعاملها مع القيَم العالميّة - من أجل التوصّل إلى هذا الاستنتاج. في حالة كهذه، فإنّ لتنظّم المعلّمين في مجتمعات نضالية فضائل كثيرة.

تنظّم المعلّمات والمعلّمين العرب للمدنيّات يُتيح لهم المواجهة بشكل جماعيّ مع مجمل الانتهاكات، المصاعب والتحدّيات التي يعيشونها في حقل موضوع المدنيّات. لم يقبل المعلّمون والمعلّمات إملاءات السُلطة، وعارضوا بشكل فعّال التغييرات في مناهج التدريس. ضبابيّة الحدود في المجتمع (حيث لا يُمكن الفصل بين المساحات المختلفة: الدولة, المجتمع المدنيّ والاقتصاد) تمنحهم حيّزا للمناورة: كانوا جزءًا من مجتمع تبلور ونشط في فضاءات المجتمع المدنيّ فيما هم يواصلون العمل كمعلّمات ومعلّمين في الحقل المؤسّساتيّ.

حيّز المجتمع المدنيّ ليس حرًّا بشكل كامل، لأنّه متأثّر بعلاقات القوّة، من السياسات تجاه المجتمع العربيّ في إسرائيل ومن اتّجاهات مناهضة للدمقراطيّة. رغم هذا فإنّه يُحرّر المعلّمات والمعلّمين من بعض القيود التي تفرضها المنظومة السياسيّة. أتاح التنظّم للمعلّمين أن يكونوا في موقف أقوى، وفتح أمامهم بدائل جديدة للعمل. أثّرت علاقات القوّة على الإستراتيجيّات التي اعتمدوها، بشكل لم يستطيعوا فيه تجاهل الموادّ الرسميّة لامتحانات البجروت التي فرضتها الدولة، بيد أنّ القوّة التي بنوها لأنفسهم مكّنتهم من عدم الاكتفاء بهذه الموادّ، فقاموا بتزويد الطالبات والطلاب بموادّ أخرى لا ترغب الدولة بأن ينكشفوا عليها، ترتبط بالرواية الفلسطينيّة والفهم الأوسع للدمقراطيّة وحقوق الإنسان. لقد حوّلتهم هذه الإستراتيجيّة إلى لاعب مركزيّ في حقل المجتمع المدنيّ وساحة النضال السياسيّ حول ما يحصل في جهاز التعليم. كذلك فإنّ مبنى القوّة يؤثّر على المشاركة في نشاط المنتدى: فالمعلّمات والمعلّمون المعنيّون بالترقّي في الجهاز أو العاملون في التفتيش يمتنعون عن المشاركة بشكل علنيّ في نشاط المنتدى.

عـزّزت المواجهـة الجماعيّـة شـعور التّآزُر في موضع كان على كلّ معلّم أن يواجه فيه الأمور لوحده. بهذا المعنى، فإنّ عمليّة بناء مجتمعات نضـال هـي سـيرورة بنـاء الحصانـة في أوسـاط المعلّمـات والمعلّمـين النقديّـين بشـكل عـامّ، وفي أوسـاط أولئـك الذيـن يُعانـون مـن كـثرة دوائـر القمـع والإقصـاء بشـكل خـاصّ.

أسهمت عمليّة إقامة المنتدى في بناء رأسمال رمزيّ هامّ لمعلّمات ومعلّمي المدنيّات العرب عمومًا وللمشاركين في نشاط المنتدى بوجه خاصّ. فقد ناضلوا ضدّ الغبن وقمع السلطة، تواصلوا مع مجتمعهم، طوّروا موادّ تناسب احتياجات مجتمعهم، الأمر الذي عزّز من صورتهم كمعلّمات ومعلّمين ذوي وعي سياسيّ كبير ومواقف سياسيّة شجاعة. حظي الأمر بدعم في المجتمع العربيّ لا سيّما من المنظّمات التي تمثّله ومن وسائل الإعلام والمجتمع المدنيّ الأمر الذي أفضى، في النهاية، إلى تعزيز مكانة المعلّمات والمعلّمين. تجاوز النموذج الذي أنتجوه حدود الموضوع، وتحوّل إلى مصدر إلهام ومثال يُحتذى. وقد تجسّد هذا مثلًا في إقامة منتدى مشابه لمدرّسي التاريخ بمبادرة ودعم لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ.[54] إضافة إلى ذلك، فإنّ قسما من المعلّمات والمعلّمين البارزين في المنتدى انخرطوا في نشاط إضافيّ تنظّمه لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ ومنظّمات اجتماعيّة أخرى.

عزّزت المواجهة الجماعيّة شعور التّآزُر، في موضع كان على كلّ معلّم أن يواجه فيه الأمور لوحده. بهذا المعنى، فإنّ عمليّة بناء مجتمعات نضال هي سيرورة بناء الحصانة في أوساط المعلّمات والمعلّمين النقديّين بشكل عامّ، وفي أوساط أولئك الذين يُعانون من كثرة دوائر القمع والإقصاء بشكل خاصّ. إنّهم بحاجة إلى هذه الحصانة ليستطيعوا الاشتغال في النقد على الرغم من التهديدات والسهام الموجّهة إليهم. كما أنّ العمل الجماهيريّ يُتيح لهم التحوّل إلى لاعب مركزيّ في الحقل التربويّ، وإلى توسيع حلقة المعلّمات والمعلّمين النقديّين.

---

1. انظروا مثلًا بخصوص نضالات معلّمين في كوريا الجنوبيّة، الفلبّين، تايوان، والولايات المتّحدة الأمريكيّة: Synoot, J. P. (2002). *Teacher Unions, social movements and the politics of education in Asia*. New York: Routledge; Karvelis, N. (2019). Towards a theory of teacher agency: Conceptualizing the political positions and possibilities of teacher movements. *Berkeley Review of Education 9* (1)، 1-7; Stern, M., Brown, A. E., & Hussain, K. (2016). Educate. Agitate. Organize: New and not-so-new teacher movements. Workplace, 26, 1-4; California Teachers Association (CTA): Red For Ed
2. יוספין, מ' (2002). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורת וזרמים בחינוך במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות, וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). תל אביב: מכון מופת; Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Public
3. פריבי, ב (1981). **תربية المقهورين**. تلّ أبيب - هِمفراس.
4. פילק, ד' (2004). השדה הפתוח של המאבק ההגמוניה: מבוא ל'הגמוניה ואסטרטגיה סוציאליסטית'. בתוך: א' לקלאו ומ' שנטל (עורכים), **הגמוניה ואסטרטגיה סוציאליסטית** (עמ' 7-26). תל-אביב: רסלינג (הקדמה לספר בשפה העברית); Femia, J. (2001). Civil society and the Marxist tradition. In S. Kaviraj & S. Khilnani (Eds.), *Civil society history and possibilities* (pp. 131-146). London: Cambridge University Press; Cox, R. W. (1999). Civil society at the turn of the millennium: Prospects for an alternative world order. *Review of International Studies, 25*, 3-28;Chandhoke, N. (1995). *State and civil society: Exploration in political theory*. New Delhi: Thousand Okas, London: Sage Publications

5. غرامشي، أ (2004). **عن الهيمنة - مختارات من دفاتر السجن**. تلّ أبيب: ريسلينج.

6. فيلك، د (2004). الميدان المفتوح للنضال ضدّ الهيمنة، ص 15.

7. غرامشي، أ (2004). **عن الهيمنة**؛ حنين، د (2001). في إثر غرامشي عن المجتمع المدنيّ. في ي، بيلد وع، أوفير (محرّران)، إسرائيل من مجتمع مجنَّد إلى مجتمع مدنيّ؟ (ص 93-73). القدس: معهد فان لير ودار نشر الكيبوتس الموحّد، حسّان، ش. **منظّمات المجتمع المدنيّ والنضال على الهيمنة في التعليم في التربية للمواطنة في إسرائيل**. أطروحة لنيل لقب الدكتوراه. تلّ أبيب: جامعة تلّ أبيب.

8. فريري، ب (1981). **تربية المقهورين**؛ Williams, R. (1976). Base and superstructure in Marxist cultural theory. In D. Roger, G. Esland, & M. MacDonalds (Eds.), *Schooling and capitalism* (pp. 202-210). Boston and London: Routledge and Kegan Paul; Suoranta, J., McLaren P., & Jaramillo, N. (2011). Becoming a critical citizen: A Marxist-humanist critique. In H. A. Alexander, H. Pinaon, & Y. Yona (Eds.) *Citizenship, education, and social conflict: Israeli political education in global perspective* (pp. 39-60). Jerusalem and New York: The Van Leer Jerusalem Institute and Routledge; Apple. M. (2009). Some ideas on interrupting the right: On doing critical educational work in conservative time. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(2), 87-101

9. حسّان، ش (2017). **منظّمات المجتمع المدنيّ والنضال على الهيمنة في التعليم في التربية للمواطنة في إسرائيل**.

10. المصدر نفسه؛ إيخيلوف، أ، (2010). **تأسيس التعليم العامّ في إسرائيل والتراجع عنه**. في أ، إيخيلوف (محرّرة). الخصخصة والتسليع في التعليم العامّ في إسرائيل (ص 50-21). تلّ أبيب: دار نشر رموت. جامعة تلّ أبيب: ; Apple. M. (2009). Some ideas on interrupting the right; Torres, C. A. (2011). Education, power and the state: Dilemmas of citizenship in multicultural societies. In H. A. Alexander, H. Pinaon, & Y. Yona (Eds.), *Citizenship, education, and social conflict* (pp. 61-82)

11. حسّان، ش (2017). **منظّمات المجتمع المدنيّ والنضال على الهيمنة في التعليم في التربية للمواطنة في إسرائيل**.

12. קיזל, א' (2014). שיעור אזרחות, הנרטיבים המתנגשים והמורה החושש. **בי"תאון מכון מופ"ת 54**, 6-9; Pollak, I., Segal, A., & Lefstein, A., & Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies, 50*(3), 387-409

13. رازر، م وفريدمن و (2000). **السلطة والليونة - منظومات علاقات تصحيحيّة وعلامات الطريق في إنشاء تعليم حاضن**. تلّ أبيب: معهد "موفت".

14. Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40

15. أبو عصبة، خ (2013). الفجوة في الاستثمارات وإسقاطاتها على الناتجيّة في جهاز التعليم العربيّ في إسرائيل. في ي، يونة ون، مزراحي وي، فنيجر (محرّرون)، **تطبيقات التمييز في حقل التعليم في إسرائيل: نظرة من أسفل**. ص 81-59. القدس وبني براك: معهد فان لير والكيبوتس الموحّد: الحاج م، (1996). **التعليم في أوساط العرب في إسرائيل**. القدس: ماجنس، دار نشر الجامعة العبريّة، القُدس ومعهد فلوسهايمر لدراسة السياسات، جبارين ي وإغباريّة أ، (2010). **تعليم قيد الانتظار . سياسات الدولة ومبادرات مدنيّة لتطوير التعليم العربيّ في إسرائيل**. حيفا، الناصرة: دراسات وعيادة حقوق الأقلّيّة العربيّة، جامعة حيفا: جبارين.ي، وإغباريّة، أ (2014) أوتونوميا للتعليم العربيّ في إسرائيل: الحقوق والإمكانيّات. **גילוי דעת**، 5، 40-13، سبّان، أ (2002). الحقوق الجماعيّة للأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة: الموجود والغائب ومجال التابو. **"عيوني مشباط"**، عدد 17 (1)، 319-; Abu-Saad, I. (2005). Education and identity formation among indigenous Palestinian Arab youth in Israel. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspectives on empowerment* (pp. 235-256). Beer Sheva: Negev Center for Regional Development; Awayed-Bishara M., Netz H., & Tommaso M. (2022). Translanguaging in a context of colonized education: The case of EFL classrooms for Arabic speakers in Israel. *Applied Linguistics*, https://doi.org/10.1093/applin/amac020

16. للتوسّع عن نظام المواطنة في إسرائيل، انظروا: غانم، أ (2003). النظام في إسرائيل والضائقة السياسيّة للأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة. في ش أوساتسكي لازر وأ، غانم (محرّران)، شهادات لجنة أور: 7 **وجهات نظر مهنيّة قُدّمت للجنة أور**. القدس: كيتر، يفتحئيل أ، (2021). **القوّة والأرض - من إثنوقراطيّة إلى أبرتهايد زاحف في إسرائيل/ فلسطين**. تلّ أبيب: ريسلينج، سموحة، س (2000). نظام الحكم في دولة إسرائيل: دمقراطيّة مدنيّة، لا دمقراطيّة أو دمقراطيّة إثنيّة؟. سوسيولوجيا إسرائيليّة، ب(2): 630-565، بيلد، ي وشفير، ج (2005). **مَن هو الإسرائيليّ: ديناميكا المواطنة المركّبة**. تلّ أبيب: جامعة تلّ أبيب؛ Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: Land and identity politics in Israel/Palestine*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

17. الحاج، م (1996). **التعليم في أوساط العرب في إسرائيل**، أبو سعد، أ (2014). السياسات التربويّة ومناهج التدريس في إسرائيل. في: كبها، م (محرّر)، **العرب الفلسطينيّون في إسرائيل في ظلّ الحكم العسكريّ وإرثه**. ص 222-180. حيفا: مدى الكرمل، لوستيك أ، (1985). **العرب في دولة اليهود**. حيفا: مِفراس.

18. أبو سعد، أ (2014). السياسات التربويّة ومناهج التدريس في إسرائيل; الحاج، م (1996). **التعليم في أوساط العرب في إسرائيل**. نمر مرقس (مربٍّ وسياسيّ فلسطينيّ) من العام 2000، "أقوى من النسيان"، يصف بتوسّع معاناة المعلّمين الفلسطينيّين النقديّين في فترة الحكم العسكريّ والتدخّل المباشر لأذرع الحكم العسكريّ والشرطة والمخابرات في المدارس العربيّة. مرقس نفسه الذي عمل مدرّسًا وكان نشيطًا شيوعيًّا، فُصل من عمله، مثل معلّمين كثيرين آخرين ناهضوا قمع الحكم العسكريّ وسياسات الحكومة وناصروا حقوق الفلسطينيّين. للتوسّع عن الحكم العسكريّ وعن تأثير الحكم العسكريّ المصمّم في مجالات الحياة المختلفة للمجتمع العربيّ، انظروا كبها، م، (2014) (محرّر)، **العرب الفلسطينيّون في إسرائيل في ظلّ الحكم العسكريّ وإرثه**؛ كوهن، هـ (2006). **عرب جيّدون**.

19. محكمة العدل العليا 8193/04 **اتّحاد لجان أولياء الأمور العرب في إسرائيل وآخرون، ضدّ وزارة التربية والتعليم وآخرين،مركز عدالة** https://www.adalah.org/he/content/view/3076

20. إغباريّة، أ وجبارين، ي (2013). تقارير مدفونة: إسقاطات سياسات الاستخفاف على التعليم العربيّ في إسرائيل. في دان أفنون (محرّر) **التربية المدنيّة في إسرائيل**، 146-106. تلّ أبيب: عام عوفيد. حسّان، ش (2015). مدخل: التربية ضدّ العنصريّة ما هي. في نوعة ريبلين (محرّرة)، **درس للحياة: التربية ضدّ العنصريّة من الروضة حتّى الثانويّة** (ص 18-9). تلّ أبيب: جمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل، حسّان ش (2016). ماذا بالنسبة للتربية للدمقراطيّة؟. **גילוי דעת** (10): 164-153.

21. إغباريّة، أ وي، جبارين (2013). تقارير مدفونة; אלחאג', الحاج، م (1996). التعليم في أوساط العرب في إسرائيل.; سبّان، إ (2002). **الحقوق الجماعيّة للأقلّيّة العربيّة. الفلسطينيّة.**

22. إغباريّة، أ ومحاجنة، أ (2010). التعليم العربيّ في إسرائيل بين خطاب التحصيل وخطاب الاعتراف. ألبايم، 129-111، بينسون، ه (2013). **الخطاب النيو - ليبراليّ وممارسات إنشاء الطبقات في المدرسة العربيّة: تحكّم أو تمكين؟**. في ن، مزراحي، ي، يونة وي، فنيجر (محرّرون)، **تطبيقات الفوارق في حقل التعليم في إسرائيل: وجهة نظر من أسفل** (ص 224-201). القدس وتلّ أبيب: معهد فان لير والكيبوتس الموحّد.

23. من المقالات القليلة التي نُشرت حول الموضوع: إغباريّة أ، وم، مصطفى (2013). المعرفة الرسميّة والمعرفة المقاومة في التربية للانتماء في إسرائيل. **גילוי דעת, 4**, 76-41; Agbaria, A. (2014). The Palestinian Israeli's attempt to challenge the Jewish state in education: A citizenship act or a radical shift? In F. Oz-Salzberger & Y. Stern (Eds.), *The Israeli Nation State: Political, Constitutional, and Cultural Challenges* (317-341). Boston: Academic Studies Press

24. إغبارية، أ وي، جبارين (2013). تقارير مدفونة; حسّان ش، (2017). **منظّمات المجتمع المدنيّ والصراع على الهيمنة في التربية على المواطنة في إسرائيل.**

25. Meszaros, I. (1986). Marx's theory of alienation. London: Merlin Press ; ماركس، ك (1974 [1844]). **مخطوطات كار ماركس لعام 1844**. القاهرة: دار الثقافة الجديدة .; ماركس، ك (1985\1867) **رأس المال.** موسكو: دار التقدّم.

26. انظر باومن، ز، (2007). **الحداثة السائلة.** القدس: ماجنس.

27. لمعرفة المزيد من العوامل التي تزيد من ضائقة المعلّمين العرب وتزيد من هذه المشكلة، انظروا: وتد، ع (2021). سيرورة استيعاب المعلّم العربيّ قياسا بالمعلّم اليهوديّ في جهاز التعليم. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 20, 289-307; مصريّ ـ حرزالله، أ، وعرار خ، (2019). الجندر والإدارة والقابليّة في أوساط معلّمين في الجهاز العربيّ في إسرائيل، **الجماعة**، 22, 108-135; عرار، خ، ومصريّ حرز الله، أ، (2016). القابليّة في صفوف المعلّمين العرب. **עיונים בחינוך**، جامعة حيفا 13-14, ص 129-149.

28. عرار، خ، وإبراهيم، ف (2016). في تعقيدات التوقّعات المتناقضة: إستراتيجيّات للتربية للهويّة القوميّة العربيّة الفلسطينيّة في المدارس العربيّة في الشمال. **גילוי דעת**, 10, 136-101.

29. رازر، م، وفريدمن، و، (2000). **السلطة والليونة - منظومات علاقات مرمّمة**.

30. Gindi, S. & Ron Erlich, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations, 69*, 44-53

31. حسّان، ش (2017). **منظّمات المجتمع المدنيّ والنضال على الهيمنة في التعليم في التربية للمواطنة في إسرائيل.**

32. مطياش، ي، وتسابر بن يهوشع، ن (2004). الإصلاحات في تخطيط التعليم في التعليم الرسميّ والنضال على الهويّة. מגמות (1): 84-108; بدهتسور، ع، وفرليجر أ، (2004). البرادوكس المبنّي في التربية للمواطنة في إسرائيل. هناك 64-83.

33. انظروا مثلًا: גילוי דעת, 10; أفنون، د، (محرّر)، التربية المدنيّة في إسرائيل. تلّ أبيب: عام عوفيد، بينسون، ه (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**، تقرير وُضع لصالح جمعيّة حقوق المواطن ودراسات ـ المركز العربيّ للقانون والسياسات. .

34. חסאן, ש' (2016). מה לגבי החינוך לדמוקרטיה? ; مصطفى، مهند (2014). منهاج المدنيّات في المدارس الثانويّة العربيّة. محمود ميعاري (محرر). **مناهج التعليم العربيّ في اسرائيل.** الناصرة: المجلس التربويّ العربيّ ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ في اسرائيل. (منهاج تعليم المدنيّات في المدارس العربيّة). في م، ميعاري (محرر)، **منهاج تعليم المدنيّات في المدارس العربيّة.** الناصرة: المجلس التربويّ العربيّ ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ في إسرائيل..

35. كوهن، أ،(2013). ماذا بين تعليم المدنيّات وبين التربية المدنيّة؟ نظرة من داخل جهاز التعليم الرسميّ. في د. أفنون (محرّر)، **חינוך אזרחי בישראל** (ص 62-84). تلّ أبيب: عام عوفيد، زوهر، ع، (2013). التربية للتفكير في تدريس المدنيّات. المصدر ذاته، ص 45-61.

36. للتوسّع بخصوص كتب التدريس، انظروا: حسّان، ش، (2017). **منظّمات المجتمع المدنيّ والنضال على الهيمنة في التعليم في التربية للمواطنة في إسرائيل**. كناعنة، ي (2013). **تاريخ مناهج وكتب التدريس في المدنيّات للتلاميذ العرب في الإعداديّة**. أطروحة لنيل لقب الدكتوراه، جامعة تلّ أبيب .

37. حسّان، ش (2016). ماذا بالنسبة للتربية الدمقراطيّة؟

38. بينسون، ه (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**.

39. جيجر. ي، (2009). **تعليم المدنيّات في إسرائيل: عقيدة أحاديّة الاتّجاه، مذكّرة موقف.** القدس: معهد الإستراتيجيّة الصهيونيّة.

40. حسّان، ش (2016). ماذا بالنسبة للتربية الدمقراطيّة؟ حسّان، ش، (2017). **منظّمات المجتمع المدنيّ والنضال على الهيمنة في التعليم في التربية للمواطنة في إسرائيل**.

41. . بينسون، ه (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**.

42. انظروا: שולחן עגול לגבי היוזמה של מרכז דראסאת והאגודה לזכויות האזרח)، موقع الورشة, 30.6.2014.

43. انظروا بينسون. ه (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**; وزارة التربية والتعليم (2016). **أن تكون مواطنًا في إسرائيل - في دولة يهوديّة دمقراطيّة**، ص 90.

44. כּשתי, أ (1 בספטמבר, 2010). זעם בוועדת מקצוע האזרחות עקב השינויים בספר הלימוד. هآرتس, 1.9.2010.

45. Agbaria, A. K., & Pinson, H. (2019). Navigating Israeli citizenship: How do Arab-Palestinian teachers civicize their pupils?. *Race Ethnicity and Education, 22*(3), 391-409.

46. حلبي ر، ودباح، س (2020). بين المطرقة والسندان: تدريس موضوع المدنيّات في المدارس العربيّة. **גילוי דעת**, 16:122-95.

47. Diab, H. & Cohen, N (2021). Active representative bureaucracy, homogeneous organizational context, and deviation from official policy among street-level bureaucrats. *Australian Journal of Public Administration, 81*(2), 303-319

48. شمشوني، ن (2020). **مواجهة المعلّمين العرب في إسرائيل مع تدريس موضوع المدنيّات**. وظيفة للقب الماجستير في السياسات العامّة. إشراف رئيسي: د. تسفي بكرمان، إشراف ثانويّ: د. إليكيم كسلاف. الجامعة العبريّة.

49. زوهر. ع (محرّرة) (2009). **דוח חינוך לחשיבה ("אופק פדגוגי") 2006-2009**. ירושלים: السكرتارية البيداغوجيّة، وزارة التربية والتعليم.

50. جمعية حقوق المواطن (2010). **חינוך לזכויות אדם ולדמוקרטיה והחופש האקדמי**. مشروع الدمقراطيّة: نناضل من أجل قواعد اللعب.

51. بينسون، ه (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**.

52. للتوسع انظروا: جمعية حقوق المواطن، سيكوي-أفق، أجندة وشتيل (2011). **הדמוקרטיה - דו"ח מצב, ישראל 2009-2010**؛ فوكس، ع؛ بلاندر، د وكريمنتسر، م (2015). **חקיקה אנטי-דמוקרטית בכנסת ה-18**. تشريعات مناهضة للديمقراطية في الكنيست الثامنة عشر. القدس: المعهد الإسرائيلي للديمقراطية؛ كما بالإمكان الاطّلاع على تقارير وأوراق مواقف لجمعية عدالة وجمعية حقوق المواطن ومركز مساواة ومنظمات حقوقية أخرى.

53. **לימודי אזרחות**، موقع لجنة المتابعة العليا.

54. انظروا حسّان، ش (2018). **منتدى معلمي ومعلمات المدنيات العرب كمثال. موقع الورشة – فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الانسان**.

"كيف يستطيعون التفوّه بأقوال كهذه"؟
أبعاد وجوديّة وسياسيّة
في التربية لمناهضة العنصريّة

د. بوعاز تسبار

"كيف يستطيعون التفوّه بأقوال كهذه"؟ أبعاد وجوديّة وسياسيّة في التربية لمناهضة العنصريّة

د. بوعاز تسبار

مدخل - سياق وتأطير

يتبلور أيّ موقف سياسيّ أو فلسفيّ أو تربويّ من خلال سياق - يمتّ للعالم الشخصيّ المركّب للكاتب أو الكاتبة: طبائعه، البيت الذي ترعرع فيه، وتجربته في الحياة. وهذا المقال التربويّ الذي يتناول ظاهرة العنصريّة في مدارس يهوديّة - إسرائيليّة في الضواحي الاجتماعيّة ليس مختلفًا. والاستنتاجات التي سأعرضها فيه تعتمد على تجربتي كمربٍّ في حيّ القطَمون في مدينة القدس، وعلى دراساتي الأكاديميّة لنظريّات وأفكار نقديّة - سياسيّة راديكاليّة، لكن بالمقدار ذاته، تعتمد، أيضًا، على تقاربي العاطفيّ الخاصّ من أطفال الحيّ، وعلى معرفتي القريبة للمعضلات التي ميّزت حياتهم (تقارب يتعلّق، بطبيعة الحال، بكوني شخصيًا مولودًا في هذا الحيّ، ابن عائلة من أصول شرقيّة، أنتمي إلى جيل أوّل في الثقافة الأكاديميّة). على النحو ذاته، ترتبط مواقفي في المقال بالتوتّر القائم وفق وجهة نظري بين الالتزام المبدئيّ تجاه الإنسانيّة الشموليّة وكرامة الإنسان أيًّا كان من جهة، وبين إدراكي الغريزيّ للأهمّيّة والقوّة الهائلة الوجوديّة للهويّة المشتركة، القوميّة. كلّ هذه العوامل ساهمت بالتأكيد في تكوين وجهة النظر غير العاديّة التي أودّ اقتراحها هنا في كلّ ما يتعلّق بظاهرة العنصريّة والتربية على مناهضتها.

يجب على التطبيق العمليّ التربويّ الذي يهدف إلى التأثير وإحداث التغيير الكبير في مسألة وجوديّة تتعلق بالهويّة والقيم الأساسيّة، مثل ظاهرة العنصريّة، أن يتطرّق إلى انعكاساتها الخاصّة في أوساط ذلك الجمهور، وإلى موازين القوى الخاصّة التي تشكّلها، وإلى الاحتياجات الذهنية، العاطفيّة، الوجوديّة والماديّة العينيّة للمتلقّين.

في هذا السياق وبالروح ذاتها، أودّ أن أتطرّق إلى حيّز تربويّ عينيّ ومحدّد، هو حيّز المدارس الرسميّة - اليهوديّة في الضواحي الاجتماعيّة في إسرائيل (تلك التي تنتمي إلى العنقود الاجتماعيّ الاقتصاديّ 3-6). هذا الحيّز الأكبر في الدولة من حيث عدد التلاميذ فيه، والأكثر تحدّيًا، برأيي، بالمفهوم التربويّ، والأهمّ بمفاهيم ديمقراطيّة - لا يحظى بالتفات مدروس بشكل كافٍ في أدبيّات التربية. في سياق المقال سأدّعي أنّه يجب على التطبيق العمليّ التربويّ الذي يهدف إلى التأثير وإحداث التغيير الكبير في مسألة وجوديّة تتعلّق بالهويّة والقيم الأساسيّة، مثل ظاهرة العنصريّة، أن يتطرّق إلى انعكاساتها الخاصّة في أوساط ذلك الجمهور، وإلى موازين القوى الخاصّة التي تشكّلها، وإلى الاحتياجات الذهنيّة، العاطفيّة، الوجوديّة والماديّة العينيّة للمتلقّين.[i] بهذه الروح يقترح المقال وجهة نظر ("منظورًا") بديلة أصفها في المقال ب- "راديكاليّة - وجوديّة"، لظاهرة تقلق مربّين ومربّيات في مدارس كتلك التي عملتُ فيها. تبغي وجهة النظر الراديكاليّة- الوجوديّة، التي تطرّقت لمنطقها بتوسّع في مكان آخر،[1] إلى فهم تعقيدات الحالة التربويّة من خلال البحث في تجربة الوجود اليوميّة - العاطفيّة، الذهنيّة والجسديّة - لمعلّمين ولتلاميذ في المدرسة وفي غرف التعليم. أعتقد أنّه من خلال الملاءَمات المُلزمة، يمكن جعلها مناسبة، أيضًا، لمجموعات طلّابيّة في مدارس أخرى.

مدرسة غفعات غونين - حيّز تربويّ غير متجانس

حملت مدرسة غفعات غونين الثانويّة في حيّ القطَمون في القدس، حيث عملت مربّيًا، راية قيَم الاندماج الاجتماعيّ، بالمعنى الذي لم يعد منتشرًا في مؤسّسات التعليم العامّة عندنا: مُنطلقه الأيديولوجيّ الذي تآكلَ منذ سنوات ال- 2000، استدعى إلى المدرسة تلاميذ يهودا من مجموعات سكّانيّة متنوّعة، بما يعرّف بنموذج "الاندماج العكسيّ" (النموذج الذي يأتي فيه أولاد من الأحياء الغنيّة إلى الأحياء الفقيرة). كان الاختلاف بين أولاد الصفّ الذي كنت مربيًّا له هائلًا بعدد من العناصر التي لا تُحصى: المكانة الاجتماعيّة - الاقتصاديّة، الأصول الطائفيّة، الخلفيّة الثقافيّة، الكفاءات التعليميّة والعسر التعلّميّ، أنماط السلوك والتعبير عن الذات، النظرة إلى الدين والتقاليد، التفضيل الجماليّ، الطموحات المهنيّة، المواقف السياسيّة وغيرها. لكن، بدا لي، في النهاية، أنّ تشكيلة الاختلافات والتوتّرات الهائلة التي تجمّعت في الصفّ، اختُزلت داخل صراع

i المركّب الأيديولوجيّ الحاسم هنا الذي سمّاه تسفي لام "المركّب الجمعيّ" وسمّاه تسفي أدار "جوهر المُعطى" (לם, צבי (2002) **במערבולת האידיאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס; אדר, צ' (1972). **החינוך מהו?**, ירושלים: מאגנס).

واحد، بسيط وهائل التأثير، خيّم في فضاء أروقة المدرسة والحيّ طيلة الوقت، وهو الصراع بين "شرقيّين يمينيّين" و"أشكناز يساريّين"؛ بين بنات وأولاد من عائلات تتبع للنخب التقليديّة، المخضرمة، المثقّفة، الغنيّة القادمة من دول أوروبا (الذين جاؤوا إلى المدرسة من الخارج) وبين أولاد الحيّ، الذين كانوا بمعظمهم من عائلات فقيرة غير متعلّمة - شرقيين، إثيوبيّين ومهاجرين من دول الاتّحاد السوفياتيّ سابقًا. سعت المدرسة، من موقعها الصهيونيّ - الليبراليّ والاجتماعيّ - الديمقراطيّ، إلى جَسْر الفوارق، وإلى الحثّ على الريادة الاجتماعيّة، وتربية النشء من تلاميذها على خليط متشابك من القيم: قيم صهيونيّة ليبراليّة إلى جانب قيم إنسانيّة وعالميّة، تراث يهوديّ إلى جانب احترام كلّ إنسان، ثقافة إسرائيليّة وعالميّة - وتكرّر ذلك، سنة بعد سنة، بألف طريقة وطريقة: في حصص التربية، التاريخ، المدنيّات، الفنون، في الرحلات السنويّة، في الاستراحات، في حفلات التخريج، في اللقاءات الشخصيّة والمساعدة الدراسيّة الفرديّة قبل الامتحانات.

سعت المدرسة إلى جسر الفوارق، وإلى الحثّ على الريادة الاجتماعيّة وتربية تلاميذها على تنوّع مركّب من القيم - صهيونيّة ليبراليّة إلى جانب قيم إنسانيّة وعالميّة، تقاليد يهوديّة إلى جانب احترام كلّ إنسان، ثقافة إسرائيليّة وعالميّة.

كانت المدرسة صغيرة نسبيًّا (تتألّف من صفّين إلى ثلاثة في كلّ شُعبة)، كان المعلّمون والمعلّمات يعرفون بعضهم جيّدًا، والأجواء كانت طيّبة وحواريّة في أساسها. وفعلًا، شعرنا في معظم الأيام، أنّه بالرغم من الضغوط والصعوبات فإنّنا ننجح في أن نعيش بسلام، وأن ندفع إلى الأمام، ونتوسّط ونقرّب ونجسر، رويدًا رويدًا، بحبّ ومودّة، وبالحضور والالتزام الخفيف المعروف للمربّين والمربّيات (والمفضّل عندهم، أيضًا).

توتّرات وتحدّيات

يعود التوتّر الأساسيّ ذاته الذي ساد في عمق التجربة الوجوديّة في المدرسة ليطفو على السطح بأشكال وطرق متنوّعة: في حصص التاريخ ("تاريخ مَن نتعلّم؟")، المدنيّات والتربية المدنيّة (ميزانيّات/ انتخابات/ قوانين أساس) والمجتمع (فوارق اقتصاديّة في المجتمع، معضلات قبل الخدمة العسكريّة في المناطق المحتلة)، في الرحلات السنويّة (مَن المعتاد على الرحلات الميدانيّة؟ وأيّة مسارات نختار؟)، في المداولات التي تمّت في مجلس المعلّمين بشأن تشكيلة التلاميذ في التخصّصات الموسّعة (كم من أبناء الحيّ يدرسون البيولوجيا واللغة الإنجليزيّة بمستوى موسّع؟)، في اجتماعات المربّين (كيف نُشرك أهالي تلاميذ الحيّ في اجتماعات الأهالي؟) وغير ذلك. لقد أكّد الحضور الدائم للقضيّة الطائفيّة وقوّتها الحاضرة في الحيز الصفّي، الجذر الوجوديّ للتوتر وانغراسه العميق والحقيقيّ في ثنايا مسألة الهويّة. حاول طاقم المربّين والمربّيات مواجهة هذه التحدّيات التربويّة، التي تمّ إرفاقها أحيانًا بشكوى وغضب كبيرين، من خلال الإصغاء المتعاطف قدر الإمكان، واحتوائها وتفسيرها. بنظرة إلى الوراء أعتقد أنّنا قمنا بعمل تربويّ جيد - العلاقات كانت جيّدة تقوم على الاحترام، وفي مرّات عديدة حقّقنا إنجازات جدّيّة مع معظم الأولاد والبنات، أي بناء ثقافة نقاش، حساسية اجتماعيّة، التزام بالتعلّم، تحصيل تعليميّ، شعور بالشراكة والأخوّة والمسؤوليّة في الصفّ وخارجه. لكن صادفنا حالات شعرنا فيها أنّ المبنى التربويّ، الاجتماعيّ، الذهنيّ والعاطفيّ المركّب الذي عملنا على إنشائه طيلة السنة يوشك أن ينقلب على رؤوسنا بِدويّ هائل.

لقد أكّد الحضور الدائم للمسألة الطائفيّة وقوّتها الحاضرة في الحيّز الصفّي، الجذر الوجوديّ للتوتّر وانغراسه العميق والحقيقيّ في ثنايا مسألة الهويّة.

احتماليّة حدوث الشرخ

ظهر هذا الاحتمال في كلّ مرّة حاولنا فيها أن نخصّص في الصفّوف التي ربيناها حصصًا وورشات فكريّة في مسألة العنصريّة عمومًا (كظاهرة إنسانيّة) وفي داخل المجتمع الإسرائيليّ بالتحديد (وأساسًا تجاه العرب والعمّال الأجانب). ومرّة تلو الأخرى تبيّن أنّ خطابًا تربويًّا كهذا، والذي تمّت صياغته بمصطلحات ليبراليّة وبالالتزام بالقيم العالميّة، يحمل في طيّاته **مكوّنا داخليًّا للشرخ** ظهر بشكل واضح وثنائيّ بين جمهوريْن في الصفّ: الأوّل "عنصريّ، قوميّ متطرّف، ظلاميّ وجاهل"، والثاني: "متنوّر، إنسانيّ وذو وعي اجتماعيّ متقبّل"، ودائمًا وفقًا للعلاقة المتبادلة ذاتها التي من أجل مواجهتها تمّت صياغة مشروع الاندماج في مدرستنا منذ البداية: شرقيّون - يمينيّون، وأشكناز - يساريّون، على التوالي. بدا أنّ كلّ انشغال تربويّ واضح بالمسألة الطائفيّة في المجتمع الإسرائيليّ يُوقظ المارد [الطائفيّ] النائم من قمقمه، ويثير في أوساط التلاميذ ردود فعل عاطفيّة قويّة، ومعارضة، وتشدّدًا حتّى التطرّف في المواقف. حملت المعارضة، أحيانًا، طابعًا خاملا من اللامبالاة والامتناع بشكل تظاهريّ ("أمرّة أخرى يُطرح هذا؟... مَن يعنيه ذلك أصلًا؟.. مملّ.."، وأحيانًا طابعًا فعّالًا انعكس بردود فعل شديدة من الغضب والتحقير (اتّهامات متبادلة وصرخات مؤذية بكلّ وضوح علت في أجواء الصفّ). شهدت هذه الأجواء تطرّفًا أكثر حدّة عندما أُجريت الحصص/ الورشات بإرشاد منظّمات

تربويّة وأخرى تُعنى بحقوق الإنسان من الخارج، وأدارها مرشدون ومرشدات من المنظّمات ذاتها.

هدّدت هذه الأجواء العكرة الساخنة التي حصلت لأكثر من مرّة في المناسبات ذاتها، بأن تمزّق في لحظة واحدة النسيج الاجتماعيّ الدقيق والمركّب الذي تحقّق بعمل تربويّ حقيقيّ وكبير خلال السنة. لقد صدّعت هذه الأجواء الصفّ وقسّمت التلاميذ وأشّرت بشكل واضح إلى الجوهر (وإن كان مصطنعًا), إلى الخلفية الطائفيّة، السياسيّة والاقتصاديّة - الاجتماعيّة بالغة الوضوح للتلاميذ, ولقد دفعت بهم إلى الوقوف على جانبي المتراس، والتطرّف أكثر في مواقفهم، وإطلاق تفوّهات خطيرة، غير مسؤولة (والتي لا تميّزهم أبدًا في الأيّام العاديّة)، والأصعب من ذلك، فقد أثارت مشاعر من الإحباط وخيبة الأمل لدى المربّيات والمربّين ("كيف يستطيعون التفوّه بأشياء كهذه؟", "أهذا ما يفكرن به فعلًا"؟)، فلاحظَها فورًا بطبيعة الحال التلاميذ والتلميذات ما أثار حفيظتهم أكثر وفاقم غضبهم وجعله شخصيّا ("هذا المربّي يعتقد أنّنا أغبياء، ويتظاهر كأنّ الأمر يهمّه"). على هذا النحو، عاد الخطاب المتداول حول التربية لمناهضة العنصريّة ليثبت، ليس فقط، عدم جدواه التربويّة والتوجيهية وإنما احتمالية أن ينطوي هذا الخطاب أيضًا، على تطرّف أكثر في المواقف وتمزيق نسيج العلاقات في الصفّ. على هذه الأرضيّة سهلة الانفجار نشأ في أوساط المربّين والمربّيات ارتداع - بل امتناع منهجيّ - عن الانشغال بظاهرة العنصريّة في الصف.

بدا أنّ كلّ انشغال تربويّ بالمسألة الطائفيّة في المجتمع الإسرائيليّ يوقظ المارد النائم من قمقمه، ويثير في أوساط التلاميذ ردود فعل عاطفيّة قويّة، ومعارضة، وتشدّدًا حتّى التطرّف في المواقف.

أكّد هذا الوضع غير الممكن الضرورةَ الملحّة لإعادة النظر من جديد في الفرضيّات والمنطق التربويّ للمنهج التربويّ الذي اتّبعناه لمناهضة ظاهرة العنصريّة، والتفكير بإمكانيّات تحديثه. هذا النقاش مقترَح هنا من خلال عرض وجهة نظر (منظور) راديكاليّة - وجوديّة، تهدف إلى وضع مسألة الهويّة (identity) في مركز العمل التربويّ، والتشديد على جودتها الوجوديّة والسياسيّة، والبحث في موازين القوى التي تعمل في سيرورة بلورتها.

البُعد الوجوديّ والسياسيّ للهويّة المشتركة

خلافًا للموقف الليبراليّ ما بعد الحداثة، الذي يضع في مركز دراساته نموذج الإنسان الفرد والمستقلّ، تسعى وجهة النظر الراديكاليّة - الوجوديّة لتأخذ في الحسبان - بل تؤكّد - القيمة الوجوديّة والعاطفيّة للهويّة المشتركة. بموجب وجهة النظر هذه، تحمل الهويّة المشتركة الخاصّة والمميّزة في طيّاتها مفاهيم وجوديّة واضحة من التّماهي، الانضباط، الانتماء، التكافل المتبادل، الشعور البيتيّ والأمن الجسديّ والنفسيّ للفرد. صحيح أنّ البُعد المُشترك للهويّة يقيّد فعلًا حرّيّة الفرد (حقّه في أن يكون "كلّ ما يُريد")، لكن في نسخة ديالكتيكيّة فإنّه يُكسب الهويّة معنى وجوديّا حقيقيًّا (عمليًّا).[ii] ضمن حدود مكوّنات الهويّة المُشتركة والمتميّزة، (مثلما يدّعي لام)،[2] يتمّ إكساب المعايير لتقويم الأمور - للتصوّرات الحسيّة (الجميل ولذيذ الطعم واللطيف) وللتصوّرات القيَميّة (المُحِقّ والجيّد والمناسب). إنّ القوّة السيكولوجيّة للهويّة المشتركة أشبه ب- "طبائع ثانية" للإنسان، وهي طبائع ليست أقلّ من الطبائع الوجوديّة للكفاءات الموروثة، الغريزيّة. تشكّل مكوّنات الهويّة المشتركة مصدر قوّة (رمزيّة ومادّيّة) للفرد، وتندمج في روح وهويّة الإنسان بقوّة كبيرة، لا يمكن تفكيكها بسهولة. على هذه الخلفيّة تنبع قوّة مشاعر الغبن والتهديد والمساس الشديدة التي تترافق أحيانًا مع التطبيق العمليّ التربويّ الذي يتطرّق، بشكل مباشر أو غير مباشر، إلى قضايا اجتماعيّة، مدنيّة، ثقافيّة، سياسيّة وأخلاقيّة مرتبطة بهويّة الفرد وثقافته.

تشكّل مكوّنات الهويّة المشتركة مصدرًا من القوّة (رمزيّة ومادّيّة) للفرد، وتندرج في روح وهويّة الإنسان. من هنا تنبع مشاعر الغبن والتهديد والمساس التي تترافق أحيانًا كثيرة مع التطبيق العمليّ التربويّ الذي يتطرق إلى قضايا مرتبطة بهويّة الفرد وثقافته.

تكشف النوعيّة الوجوديّة للهويّة المشتركة بُعدها السياسيّ أيضًا؛ من اللحظة التي يتّضح فيها أنّ الهويّة المشتركة هي ذخر ذو قيمة، يضمن قوة المجموعة، يتحوّل الصراع على السيطرة عليها لساحة معركة شرسة وصاخبة، تتصارع في إطارها أوساط في المجموعة على قيمة رمزيّة ومادّيّة - على حقّها في تعريف حدود الهويّة المشتركة، وعلى مكانها في الهرميّة القائمة فيها. هذه المعركة "الداخليّة" على السيطرة (بين مجموعات المركز والضواحي الطبقيّة / الثقافيّة / الجغرافيّة / الطائفيّة وغيرها) لا تقلّ من حيث ثقلها السياسيّ عن الصراع الذي تُديره مجموعة الهويّة المشتركة في مواجهة هويّات جماعيّة أخرى (تهدّد وجودها من الخارج)؛ لكن حيال تهديد

ii نيتشة، النبيّ الأكبر لنزعة الخصوصيّة ونقد العموميّة، أكّد أنّه لا يُمكن الامتناع عن علاقات اجتماعيّة قائمة على أساس الهويّة. فبنو البشر، قال نيتشة، ليسوا كيانات منعزلة، وهم "يقيمون علاقات لا نهائيّة بواسطة الولادة والسكن والتعليم والوطن". (ניטשה, פ' (1975). **מסות על חינוך לתרבות**. ירושלים : מאגנס, בעמ' 33).

الاحتمال الوجودي الممزِّق والمزعزع، الكامن في صراع داخليّ كهذا على الهويّة المشتركة، فإنّه يكون مكبوتًا ومخفيًّا غالبًا من خلال التطبيقات العمليّة الرمزيّة - الثقافيّة والتربويّة: التمايز بين ثقافة عالية ومتدنّية، إقصاء وإخراس أصوات بديلة، آراء مسبقة، مقولات متعجرفة، نظرات استهزاء، تهكّم مبطّن، ليّ شفاه، نظرات مستغرِبة وصمت صاخب.[iii] تحمل هذه التطبيقات العمليّة الخفيّة معها حِملاً سياسيًّا هائل القوّة ينطوي على احتماليّة إقصاء وقمع لا يُستهان بهما في الحيّز التربويّ والاجتماعيّ والثقافيّ.

سأتطرّق فيما يلي إلى وجود هذه الاحتماليّة في مجال "خطاب حقوق الإنسان العالميّة"، التي بفعلها، كما سأدّعي لاحقًا، تتمّ صياغة مختلف التطبيقات العمليّة للتربيّة لمناهضة العُنصريّة.

عن الأبعاد السياسيّة لخطاب حقوق الإنسان العالميّة

تميل وجهة النظر في نصوص الخطاب الليبراليّ ما بعد الحداثة إلى التعامل بارتياب شديد مع كلّ هويّة يتمّ تعريفها بمصطلحات جماعيّة. من الموقع الفرديّ لفئة الهويّة المشتركة، يُنظر أساسًا إلى الجانب السلبيّ فيها، أي أساس الاحتماليّة القائمة فيها لتقييد حرّيّة الهويّة الشخصيّة والمساس بحقّ الهويّات الجماعيّة الأخرى في الوجود.[iv] ويتمثّل الانعكاس الأكثر وضوحًا لهذا الموقف الليبراليّ الراديكاليّ في الحيّز الإسرائيليّ في هجوم ما بعد الحداثة على فئات الهويّة القوميّة (الصهيونيّة، في حالتنا) التي تعتبر سلبيّة - كهويّة "كره الأجانب" التي يُراد منها "تضييق" و"قمع" و"تطبيع" هويّات بديلة في داخلها وخارجها.[v] من موقع مماثل، ترمي العقائد العالميّة والكوزموبوليتيّة[3] إلى منافسة ولاءات محدّدة - للثقافة، للدولة أو لقوميّة معيّنة - من خلال التزام أخلاقيّ بالاهتمام بالذين يعانون ويُقمعون، أيًا كانوا، ومنع أيّ شكل من أشكال إقصاء أفراد أو مجموعات أخرى.[4] وطبقًا للموقف العالميّ، فإنّه لا يعقل أن يشكّل الانتماء لأيّة قوميّة كانت أساسًا أخلاقيًّا فاعلًا لتفضيل شخص أو مجموعة ومنح امتيازات (ماديّة أو رمزيّة). بناء على هذا المنطق، فإنّ الهويّة الجماعيّة الخاصّة (وتحديدًا القوميّة) "مناقضة للعدالة العالميّة والتضامن الإنسانيّ"،[5] وتعتبر حتمًا صيغةً للنّزاعات، الظّلم والحروب في أوساط الجنس البشريّ.[6]

يُصاغ هذا الموقف الفكريّ في الظاهر، من خلال التزام مبدئيّ - إنسانيّ خالص بحقوق الإنسان العالميّة، ومن خلال النيّة في تطوير موقف روحانيّ أخلاقيّ تعدّديّ ومنفتح ومتقبّل. إلّا أنّ نظرة "ثاقبة سياسيًا" تكشف أنّ الرغبة في الاستنكار المنهجيّ للهويّة القوميّة والسعي السامي لهويّة عالميّة - لا تخلو من المصلحة بحدّ ذاتها؛ ولا تتم فقط "لوجه الله"، وعمليًا فإنّها تمنح المتمسّكين بها أفضليّات رمزيّة وماديّة واضحة في المنافسة على القوّة الاجتماعيّة. بهذه الروح، يمكن فهم الادّعاء الشهير لسكورتون في أنّ العالميّة ليست ذريعة أخلاقيّة، إنّما هي أيديولوجيا؛ وعليه فلا أفضليّة أخلاقيّة للعالميّة، إذ أنّها تعكس، في نهاية المطاف، قِيمًا خاصّة ومصالح تستوجب الكشف.[7] لنأخذ مثالًا، موقف "ما بعد القوميّة" مُصاغ دائمًا تقريبًا من موقع نخبويّ من القوّة والأمن الوجوديّ والجسديّ. إذ، ومثلما كتبت بِل هوكس قبل سنوات خلت: "سيكون من الأسهل التنازل عن هويّة إذا كانت لديك واحدة كهذه".[vi] وفقًا لهذا المنطق، يمكننا الادّعاء أنّ أيديولوجيا عالميّة ما بعد قوميّة تخدم، ضمن أشياء أخرى، الاحتياجات الطبقيّة (المال والمكانة الاجتماعيّة

---

iii إدراك النوعيّة السياسيّة للهويّة المُشتركة يتجسّد في الحيّز المعروف باسم "سياسة الهويّات". سياسة الهويّات هي وجهة نظر بموجبها تكون وظيفة السياسة والثقافة تمثيل هويّة المجموعات: شرقيّين، نساء، مثليّين، وهكذا، والذين تمّ إقصاؤهم من السياسة ومن الثقافة بأيدي الأكثريّة" (גלסנר, א' (2005). לאחר הפוסט-לאומיות, לאחר הפוסט-מודרניזם, **ארץ אחרת**, 27, עמ' 50).

iv لا يسعني هنا تتبّع المصادر الفلسفيّة لهذه المواقف، وقد قمت بذلك في موقع آخر، بتعمّق نسبيّ: צבר, ב' (2013), בין שחרור להעצמה – הרהורים ביקורתיים על תפיסת הזהות בגרסאותיה הפוסט-מודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית. **מגמות – כתב עת למדעי ההתנהגות, מ"ט**(1), עמ' 72-86.

v مثال واضح على ذلك، وإن كان متطرّفًا بعض الشيء، يُمكننا أن نجده في الموقف السلبيّ للتربية البعد - حداثيّة، من مذاهب مفكّرين كإيلان بابه وإيلان غوور زئيف، بالنسبة لفئات الهويّة المُشتركة للصهيونيّة: "منذ البداية" كتب غور زئيف "كان نجاح المشروع الصهيونيّ مشروطا بقدرته على التغلّب على تعدّد الروايات والهويّات لمجموعات وأفراد يهود. جنّد المشروع الصهيونيّ رواية شموليّة موحّدة ووحيدة ليمحو أو يبتلع روايات يهوديّة محلّيّة، غير مُنتجة لأغراض الصهيونيّة، أو ليهدم كلّ روايات تهدّدها وتنفيها" (גור-זאב, א' (1999). מודרניות, פוסט מודרניות ורב תרבותיות בחינוך בישראל, בתוך א' גור-זאב (עורך), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**, תל אביב: רמות, עמ' 74). بالروح نفسها حاول إيلان بابه أن يقرن وجود "تربية للتعدّديّة الثقافيّة" في إسرائيل برفض قاطع للقوميّة الصهيونيّة وبتأسيس هويّة بديلة "نقديّة ومنفتحة وغير محدودة". "التربية للتعدّديّة الثقافيّة في إسرائيل" كتب بابه "عليها أن تعترف بمطاعن كلّ الذين شعروا بالأذى من التجربة الصهيونيّة في الماضي والحاضر (بما في ذلك الجيران الذين تمّ إخلاؤهم والمهجّرون الفلسطينيّون). وتعترف تربية كهذه باستئناف هذه المجموعات على الهويّة الجمعيّة الإسرائيليّة التي تمّ تصميمها أو تمّ اعتمادها بأيدي النُخبة الصهيونيّة في البلاد، وعليها يقوم سلّم القِيَم الأخلاقيّ في إسرائيل" (פפה, א' (1999). "השתמעויות חינוכיות של רב תרבותיות בישראל", בתוך: גור זאב א' (עורך), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**, תל אביב: רמות. 233-251, בעמ' 236).

vi Hooks, B. (1990). Yearning: Race, gender, and cultural politics. Boston: South End Press, p. 28.
في سياق مشابه أشار محلِب إلى أنّ الطبقات القويّة فقط تملك امتياز الإعلان أنّها بدون هويّة خاصّة، لأنّها "تعرّف هويّتها على أنّها يونيفرساليّة، وتتنكّر لهويّة المقهورين المُداسة" (מחלב, ד' (2006). הרהורים על הזהות. בתוך : ג' אבוטבול, ל' גרינברג, פ' מוצפי-האלר, **קולות מזרחיים**, תל אביב: מסדה, עמ' 55.

والاقتصاديّة) للنخب الاجتماعيّة التي تريد تفريق نفسها عن سائر الناس وعن "الغريزة" الاجتماعيّة، أو تلك التي استنفذت منذ وقت الفوائد الكامنة في الهويّة المحدّدة (القوميّة)، ولهذا فهي تتّجه الآن إلى الخارج، إلى العالم الكونيّ بحثًا وراء فرص جديدة.

في هذه النقطة، تتّضح أكثر فأكثر طبيعة التهديد الوجوديّ الكامن في خطاب الهويّة العالميّة وفي خطاب حقوق الإنسان المرتبط به أشدّ ارتباط: بنظرة راديكاليّة - وجوديّة قد يتّضح أنّه تحت غلاف التنوّر والانفتاح المجرّد تجاه الخارج - فإنّ الخطاب العالميّ يحمل في طيّاته رسالة فعليّة من التهديد والتصدّع تجاه الداخل. الانفتاح المجرّد على الخارج، لأنّه موجَّه إلى قطاعات من الجمهور لا يهدّد حقًّا المجموعة المُهيمنة، والالتزام تجاه هذه القطاعات لا يتطلّب من المجموعة المُهيمنة أيّ تنازل عمليًّا؛ والتهديد الفعليّ إلى الداخل، لأنّه عمليًا أعِدَّ لطمس الالتزام القانونيّ للهيمنة تجاه جماهير أخرى تنتمي للهويّة المشتركة - الالتزام يستوجب القيام بتنازلات فعليّة. وهكذا، يتحقّق تعريف الهويّة العالميّة كهويّة "متطوّرة ومتنوّرة"، في أحيان كثيرة، من خلال التنديد بموقف الهويّة الخاصّة - القوميّة كظلاميّة، كارهة للأجانب، قبائليّة وفاشيّة. إنّ تشويه الهويّة المشتركة من الداخل (خلافًا لتشويهها من الخارج) يدوّي برسالة مهدّدة من التنصّل من مسؤوليّة عامّة، ومن مشاعر الأخوّة، ومن شراكة المصير، مثلها مثل رسالة طلاق تسلّمها النُخبة لأخوتها أبناء مجموعات الهويّة المشتركة. في هذا الإطار، يُنظر إلى خطاب حقوق الإنسان العالميّ والقلق على سلامة قطاعات جماهيريّة خارج الهويّة المشتركة (الخاصّة) كخالٍ من الصدق (لأنّ الباعث الحقيقي كامن في القلق الذاتيّ وليس في القلق على الآخر) وكمُتحَدٍّ وجارح ("ما بالكم تذهبون للتطوّع مع أطفال جياع في أفريقيا بينما في سديروت هناك أطفال يعانون من عوارض ما بعد صدمة الصواريخ التي تتساقط عليهم").[vii]

تحت غطاء التنوّر والانفتاح المجرّد تجاه الخارج (تجاه قطاعات جماهيريّة لا تهدّد المجموعة المهيمنة)، فإنّ الخطاب العالميّ يحمل في طيّاته رسالة فعليّة من التهديد والتصدّع تجاه الداخل، لأنّه معدّ لطمس التزام الهيمنة تجاه جماهير أخرى تنتمي للهويّة المشتركة.

استنادًا إلى هذا المنظور الراديكاليّ - الوجوديّ، فسأتطرّق الآن إلى واقعتين تربويّتين عن معارضة التربية ضدّ العنصريّة.

الواقعة الأولى: "الأخوة سمر البشرة"

حادثة وقعت في الصفّ الذي تربّيه ياعيل (اسم مستعار)، المربّية ومعلّمة التاريخ والمدنيّات في الصفّ العاشر. كعادة هذه الصفّوف في المدارس العامّة الواقعة في أحياء الضواحي في القدس، كان هذا صفًا مركّبًا، من جميع النواحي تقريبًا: أولاد وبنات ذوو مكانة اجتماعيّة- اقتصاديّة متدنّية، من أبناء الطوائف الشرقيّة وعائلات المهاجرين (في الأساس من أثيوبيا والاتّحاد السوفييتيّ سابقا)، الذين وصلوا من المدرسة الابتدائيّة مع صعوبات في التعلّم وأحيانًا مع مشاكل سلوكيّة. تقول ياعيل إنّه بعد سنة أولى صعبة كثيرة التحدّيات والتقلّبات، وفي أعقاب عمل متواصل ودؤوب مع الأولاد، أخذت جهودها التربويّة تثمر خلال السنة الثانية: أضحى الخطاب في الصفّ قائمًا أكثر على الاحترام والحوار، ونشأت ثقة بينها وبين الأولاد، وظهرت بشائر أولى للتتلمُذ، والجدّية أخذت تحقّق، لأوّل مرّة، تحصيلًا تعليميًّا أيضًا.

لكن، في إحدى الحصص الاجتماعيّة التي تطرّقت فيها إلى حقوق الإنسان وحقوق اللاجئين (وهو موضوع محبّب لديها كما قالت)، اختارت ياعيل أن تعرض أمام الصفّ بعض النصوص التي قُرئت على الملأ وأُلقيت من على منصّة في مهرجان في تل أبيب شاركت فيه قبل أسابيع (من موعد الحصّة). وبعد أن شاهدوا معًا التقرير المصوّر الذي عرض صعوبات حياة اللاجئين والعمّال الأجانب في جنوب تل أبيب، عرضت ياعيل على اللوح كلمات أغنية "العمل الأسود"، التي أهداها المغنّي إيهود بنّاي في المهرجان للاجئين من أفريقيا.[viii] بعد دقائق قليلة من الحوار الهادئ أخذت الأجواء تسخن فجأة في الصفّ. صرخات قذع وشتم وملاحظات فظّة ونابية من الكراهية للأجانب سُمعت من كلّ حدب وصوب: "يجب طردهم"، "من يعنيه أمرهم؟"، "هم خطيرون"، "ليموتوا"، "سرطان". صُعقت ياعيل، إذ شعرت بأنّه يتمّ التهجّم عليها، وبشكل خاصّ من ردّة فعل

vii التكوين السياسّي للموقف الليبراليّ في أيّامنا وتعامله مع الجماعة القوميّة معقّد أكثر ممّا عرضته هنا (لعدم توفّر المجال). لمزيد من الاطّلاع على هذه القضيّة، أنظروا مثلًا: Ellison J. (1996). A short history of liberal guilt. Critical Inquiry, 22(2), 344-371. וגם רם, א' (2006). **הזמן של הפוסט**. תל אביב: הוצאת רסלינג, עמ' 19-9; 126-71.

viii أغنية "العمل الأسود" كتبها ولحّنها إيهود بنّاي (1987) احتجاجًا على تعامل المجتمع الإسرائيليّ مع مهاجرين يهود من أصل أثيوبيّ. تؤكّد الأغنيّة على رابط الدمّ بين الطائفة الأثيوبيّة والشعب اليهوديّ، وعلى إخلاصهم التاريخيّ للدين اليهوديّ وللبلاد، وعلى المعاناة التي لاقوها في ترحالهم حتّى وصولهم إليها. من البيت الأوّل للأغنية: "الأخوة سمر البشرة الآتون من أثيوبيا، يجلبون معهم تراثًا مجيدًا وقديمًا. الأبناء التائهون، يكتشفون بعد المعاناة والعذابات رويدًا رويدًا البلاد البعيدة. لقد حلموا بها سنين، والآن هي حقيقة. عندما يقولون لهم تعمّدوا، اغسلوا طينتكم. وأنا رأيت في عيونهم النور، ومَن يعلم إن لم يكن أبراهيم أسمرّ" .

إحدى تلميذاتها، ابنة الطائفة الأثيوبيّة، إذ شعرت ياعيل كأن الألفاظ القاسية من التلميذة موجّهة بغضب إليها. شعرت بإحباط كبير جرّاء سلوك التلميذة. أوّلًا، لأنّها اعتقدت أنّ هذه التلميذة بالذات، التي خبرت مظاهر عنصريّة بسبب أصلها ولون بشرتها، ستبدي تعاطفًا وتفهّمًا أكثر تجاه نضال اللاجئين ومهاجري العمل الأفارقة، ثانيًا، لأنّها تخوّفت من أنّ العمل التربويّ الذي قامت به مع صفّها في السنة والنصف الأخيرتين ربّما ذهب هباءً، وثالثًا وأخيرًا لأنّها شعرت بخيبة شخصيّة مريرة من سلوك تلميذة كانت مقرّبة منها ومحبّبة لديها بشكل خاصّ. بقي صدى تلك الحصّة، التي كانت على وشك الانفجار، يدوّي في سماء الصفّ حتّى نهاية السنة.

يراد من تحليل هذه الحالة من وجهة نظر راديكاليّة - وجوديّة، فهم السلوك الفظّ للتلميذة كردّ فعل على تهديد وجوديّ، لا يقلّ فظاظة، عن الذي وجّهه إليها ممثّلو الفئة المُهيمنة في الصفّ. تمثّل التهديد الأوّل بممثّل نخبة الثقافة الإسرائيليّة - إيهود بنّاي. قرار بنّاي أن يهدي في المهرجان أغنية "العمل الأسود" (التي كتبها في حينه كإعلان ناقد ومثير للمشاعر وقويّ دعمًا للوحدة والولاء لجماعة "بيتا" في إسرائيل) لمهاجري العمل الأفارقة، اعتُبر بنظر التلميذة إهانة جارحة وشكلًا من خيانة الثقة. إنّ هويّة الفتاة، التي تواجه أصلًا التحدّي بلا انقطاع من جانب المجتمع الإسرائيليّ (التشكيك بيهوديّتهم من قبل الحاخاميّين، وتعامل الشرطة مع المجتمع الأثيوبيّ، وغير ذلك)، لا تستدعي الاعتراف وإعطاءها المعنى بفعل برنامج حقوق الإنسان العالميّة المجرّدة الذي يُماثل بينها وبين "أيّ إنسان"، إنّما بفعل الانتماء الحقيقيّ والخاصّ للشعب اليهوديّ ("الأخوة سمر البشرة")، انتماء وولاء سابقان خضعا لامتحانات كثيرة، تمّ إثباتهما مرّة تلو الأخرى خلال التاريخ (الرحلات البطوليّة في سبيل الهجرة إلى البلاد، التوق لصهيون، وغيرها). في منظومة موازين القوى التي تتبلور وتتصارع، في إطارها، هويّة ذات قيمة (كما شرحنا أعلاه)، فإنّ خطاب حقوق الإنسان العالميّ الذي يرمي إلى المقارنة بين مكانتها ومكانة اللاجئ الأريتريّ (على غرار ما فعله إيهود بنّاي بإهدائه الأغنية للاجئين الأفارقة) يحمل في طيّاته تهديدًا واضحًا: إنّه يهدّد بإفراغ الادّعاء نفسه الذي تُمنح، على أساسه، الهويّة ألأثيوبيّة - اليهوديّة أفضليّة وجوديّة، بالتالي مكانة خاصّة ومتساوية في المجتمع الإسرائيليّ، أيضًا. من ناحيتها، فإنّ خطاب حقوق الإنسان، يعكس احتماليّة التنصّل (العينيّ - الفعليّ) من الالتزام تجاهها وتجاه طائفتها بشكل أكبر كونه يعكس التزامًا إنسانيًا (مجرّدا) للاجئ.

قرار بنّاي أن يهدي في المهرجان أغنية "العمل الأسود" التي كتبها في حينه كموقف ناقد لسياسة الحكومة ودعمًا لمهاجري العمل الأفارقة، اعتُبر بنظر التلميذة ابنة الطائفة الأثيوبيّة، إهانة جارحة وشكلًا من خيانة الثقة.

تهديد وجوديّ ثانٍ، ملموس بشكل أكبر، موجَّه بالطريقة ذاتها، من جهة المربيّة، ممثّلة النخبة الإسرائيليّة في الصفّ. على مدار عامين، نشأت بين الفتاة والمربّية علاقات ثقة واهتمام، تبلورت حيال التحدّيات غير السّهلة، الشخصيّة والاجتماعيّة والتربويّة. درستا معًا للامتحانات، تجاذبتا أطراف الحديث في الأروقة، واجهتا وحلّتا معًا أزمات وصعوبات. في إطار هذا البعد البين - شخصيّ، الواقعيّ والحقيقيّ بلا شكّ، باتت المربّية "الشخصيّة الاعتباريّة" والمؤثّرة في حياة الفتاة. لكن، أبعد من هذا البعد البين - شخصيّ، وحتّى من دون أن يكون بقصد أيضًا، فبنظر الفتاة كشابة، أدّت المربّية دور المربّية الواثقة والذكيّة، وأظهرت اهتمام عالَم البالغين والتزامه عمومًا، والنخبة الإسرائيليّة على وجه التحديد، بالاندماج الناجح للشابة في المجتمع، والإقرار بحقّها في أن يكون لها دور في هذا المجتمع. وإذا بارتياب يخِزّ وعيَها يتسلّل فجأة، خلال الحصّة: ما معنى هذا الحبّ والتعامل الخاصّ معها من المربّية؟ هل هو فعليّ أم مجرّد، ولِمن هو موجَّه حقًّا؟ هل تحبّها نفسها (لبّ دائرة الهويّة الفعليّة)؟ هل هي ملتزمة بدوائر الهويّة المشتركة لكليهما؟ لِمن الهويّة المشتركة لكليهما (هويّة يهوديّة - إسرائيليّة)؟ أم ربّما يقوم حبّها لها على أساس الفئة المجرّدة التي تريد الآن من الصفّ، بالاعتماد عليها، أن يبدي قلقًا على اللاجئين مهاجري العمل من أصل أفريقي؟ الفتاة ليست معنيّة بمثل هذا الحبّ المجرّد؛ لأنّه في عمقه يقصد إضعاف الهويّة والمساس بها. يجب فهم سلوك الفتاة، من هذه اللحظة، بالربط مع ذلك الارتياب الوجوديّ الذي يهزّ عالمها، المنطوي على أذيّة. لقد أسمعَت على الملأ جملًا عرفت وشعرت أنّها ستغيظ المربّية، وتطرّفت أكثر في موقفها وضغطت، متوقّعةً نجاحها في تفسير ردّة فعل المعلّمة وتلقّي الردّ على السؤال الأكثر راديكاليّة من جانبها: "مَن وماذا أنا بنظرك، أيّتها المعلّمة المحبوبة؟ كانت نظرة خيبة الأمل والخوف للمربّية، حينها، إثباتًا، بنظر الفتاة، لأكثر ما خشيته: ولاء المعلّمة وحبّها ليسا ممنوحين لها ولهويّتها الحقيقيّة. من مسألة الأزمة الوجوديّة هذه، فلا عجب إذًا من أنّ ردّة فعل الشابة في الصفّ اتّسمت بتطرّف أكبر وبهيجان أكبر. لكن بمنظور راديكاليّ وجوديّ، يجب الانتباه إلى أنّ ردود الفعل اللاذعة للشابة لم تُصَغ من موقف عنصريّ، وحتّى ليس تجاه مهاجري العمل الأريتريّين أنفسهم (الذين لا يهدّدون بوجودهم هويّتها)، إنّما تجاه المربّية وتجاه التهديد الوجوديّ الذي ظهر في موقفها. بهذا المفهوم التربويّ الوجوديّ، فإنّ الاتّهام الوضيع للفتاة بالعنصرية، والخذلان النّاجم عن هكذا اتّهام، قد يتّضحان على أنهما جريمة مضاعفة.

الواقعة الثانية: "شـرقيّون عنصريّون، أشكناز متنوّرون" - سـياسـة هـويّات في الصفّ

يـروي يوفـال (اسـم مسـتعار)، وهـو معلّـم موضـوع التاريـخ ومركّـز شـعبة الثـواني عـشر في مدرسـة اندماجيّـة في القـدس عـن الإشـكال في النـدوة الفكريّـة الـتي تقـام كلّ سـنة حـول موضـوع "تحدّيـات في المجتمـع الإسرائيـليّ". يقـول: طالمـا بقينـا في إطـار المجتمـع الإسرائيـليّ - فجـوات بـين وسـط البـلاد والضـواحي، فقـراء وأغنيـاء، نسـاء ورجـال، فـإنّ النقـاش يسـير بشـكل جيّـد، التلميـذات والتلاميـذ يصغـون ويتعاطفـون ويشـاركون. لكـنّ كلّ شيء يفسـد - "وأحيانًـا يجـّن الجنـون" - عندمـا يُطـرح في النقـاش بُعـد مـا، سـياسيّ أو مـدنيّ، بشـأن التعامـل مـع الأقلّيّـة العربيّـة (خصوصًـا حقـوق الفلسـطينيّين في المناطـق المحتلـة). عندهـا ينقسـم الصـفّ فـورًا إلى معسـكريْن واضحـين: "يسـاريّون" و"يمينيّـون"، "أشـكناز" و"شرقيّـون"، عـلى التـوالي. يُطلـق الطـرف "اليسـاريّ" مواقـف ليبراليّـة ومتنـوّرة وديمقراطيّـة، بينمـا تكـون ردّة فعـل الطـرف اليمينيّ فـورًا مـن خـلال مواقـف قوميّـة متطرّفـة أكـثر "ويفجّـر النقـاش" بصرخـات عنصريّـة وهيجـان، أولئـك يـردّون بهمـس: "عنصريّـون" "حمقـى" "أغبيـاء"؛ فيـصرخ أولئـك بصخـب: "المـوت للعـرب"، "يسـاريّون خونـة". ويقـول يوفـال إنّ كلّ محاولاتـه لإدارة نقـاش واقعـيّ، وناقـد في الصـفّ، وعـرض الإشـكاليّات في السرديـات المختلفـة، والتشـجيع عـلى تطويـر نظـرة فلسـفيّة عامّـة إنسـانيّة أو عـلى الأقـل نقديّـة - تُرفـض بشـكل فـوريّ كأنّهـا يسـاريّة "متملّقـة" ("أنـت تحـبّ العـرب")، وتثـير سـخطًا وتفاقِـم مظاهـر العنـف الكلامـيّ وأحيانًـا الجسـديّ بـين التلاميـذ في الصـفّ. في تلـك اللحظـات، كمـا يفيـد يوفـال، تصبـح الأجـواء في الصـفّ صعبـة وغـير ممكنـة، ويصبـح الخطـاب منغلقًـا ومتطرّفًـا أكـثر وعديـم الفائـدة، الأمـر الـذي أدخـل في نفـوس مربّيـات ومربّـين كثيريـن في الشـعبة، يأسًـا وإحباطًـا، ودفعهـم إلى تجنّبـه قـدر اسـتطاعتهم ("مجـرّد وجـع رأس"، "لا يخـرج مـن ذلـك أيّ شيء نافـع")، مـن خـلال إدراكهـم أنّـه في الصيغـة الحاليّـة، إضافـة إلى كونـه غـير ناجـع، فهـو يحقّـر ويمـسّ بالإنجـازات الاجتماعيّـة والتربويّـة الحقيقيّـة الـتي تـمّ تحقيقهـا خـلال السـنة.

هنـا، أيضًـا، يتّضـح أنّ طـرح خطـاب "التربيـة لمناهضـة العنصريّـة" في مؤسّسـات التعليـم الإسرائيليّـة يشـجّع عـلى حصـول تدفّـق في المشـاعر والهواجـس والآراء المسـبقة، ويتـمّ إغفـال موازيـن قـوة "داخليّـة - إسرائيليّـة" جانبًـا، في العـادة. ولعـلّ أبـرز انعـكاس لهـذا التوتّـر يكمـن في الـصراع الـذي تقـوم بـه الهويّـة الشرقيّـة الممنوعـة والمحقَّـرة تاريخيًّـا، مقابـل الهويّـة الأشـكنازيّة المسـيطرة، حـول مكانتهـا وحقّهـا في أن تأخـذ قسـطها في الهويّـة الإسرائيليّـة المشـتركة. لأوّل وهلـة، أصبحـت هـذه المسـألة متقادمـة، في العقـد الثالـث مـن سـنوات الألفـين، لكـن وبحسـب مـا أبـرزه يـارون عيـدان ويـورام هاربـاز، فـإنّ الهويّـة الشرقيّـة - اليمينيّـة مـا زالـت تُعتـبر بنظـر الأولاد والبنـات (شرقيّـين وأشـكناز عـلى السـواء) في المـدارس الإسرائيليّـة أدنى بشـكل كبـير قياسًـا بالهويّـة الأشـكنازيّة - اليسـاريّة.[ix] هكـذا، فيمـا تتّسـم مكانـة الهويّـة "الأشـكنازيّة - اليسـاريّة" في نظـر الأولاد والبنـات بخصائـص مـن القـوّة والسـيطرة ("واقعيّـة"، "ذكاء"، "فصاحـة"، "تحصيـل"، "اجتهـاد"، "انضبـاط")، تُعطـى للهويّـة "الشرقيّـة اليمينيّـة" سِـمات أدنى مـن الحساسـية والفظاظـة ("بلطجيّـة"، "سـخافة"، "غبـاء"، "حـبّ المظاهـر"، "عفويّـة"، "انعـدام المسـؤوليّة"). في حينـه، تـمّ ربـط ظاهـرة العنصريّـة بالهويّـة الشرقيّـة - اليمينيّـة بشـكل طبيعـيّ، كأنّـه مفهـوم ضمنًـا - سِـمة واضحـة مـن الفظاظـة الثقافيّـة والشـخصيّة (طبيعـة الهويّـة الشرقيّـة = عنصريّـة ضـدّ العـرب).[x]

مـن وجهـة النظـر الراديكاليّـة ل- "سياسـة الهويّـات" (كمـا شرحـت أعـلاه)، تشـكّل مسـألة "مناهضـة العنصريّـة"، المفهومـة ضمنًـا والحياديّـة لأوّل وهلـة، غطـاءً لصراعـات القـوى الداخليّـة القائمـة في المجتمـع الإسرائيـليّ. قـد يتّضـح في هـذا الإطـار، أنّ الموقـف المتنـوّر والليـبراليّ والإنسـانيّ للتلميـذات والتلاميـذ "الأشـكناز - اليسـاريّين" في الصـفّ تـمّ صوغـه تجـاه التلاميـذ الشرقيّـين في الصـفّ، أكـثر ممّـا هـو موجَّـه ضـدّ العـرب. عـن ذلـك يكتـب هاربـاز: " 'حـبّ العـرب' مـن جانـب تلاميـذ أشـكناز "يسـاريّين" هـو مناكفـة تجـاه الشرقيّـين، أيضًـا. 'حـبّ العـرب' – معارضـة الاحتـلال ودعـم نضـال الفلسـطينيّين للتحـرّر منـه - موجَّـه للتلاميـذ الشرقيّـين مـن أفـواه تلاميـذ أشـكناز 'يسـاريّين' مقرونًـا بكـمّ لا بـأس بـه مـن الضغينـة؛ لديهـم حسـاب منـذ أجيـال، حسـاب ينتقـل إليهـم مـن ذويهـم وذوي ذويهـم، مـع 'الرعـاع الشرقيّـين' الذيـن 'أخـذوا' منهـم الدولـة. في 'حـبّ العـرب' مـن جانـب التلاميـذ الأشـكناز ثمّـة جهـد ملحـوظ للتمايـز عـن التلاميـذ الشرقيّـين".[8] في إطـار منظومـة "سياسـة الهويّـات" القائمـة في الصـفّ،

---

ix ירון, ע' ו' הרפז (2015). **תמונות מחיי בית הספר**. תל אביב: ספריית פועלים. يُشير هرباز هناك إلى أنّ هذه الفئات تعبّر عن "جملة صفات" ثقافيّة قابلة للتغيير والاكتساب بيد أنّ عمليّة عزوها لطائفة ما يزال واضحًا.

x هنا أيضًا، من المهمّ الإشارة (وأشكر د. سيجال عوزيري - رويتبيرغ على الاستنتاجات المعمّقة التي اقترحتها في ملاحظاتها على هذا المقال) أنّ بناء الهويّة الطائفيّة للتلاميذ في المدرسة، عادة ما تكون أكثر تعقيدًا. هكذا مثلا يحمل التفكير النمطيّ طابعًا مزدوجًا فلا يعرض صفات سالبة لدى الآخر، بل يكتفي بالصفات 'الإيجابيّة' لديه. الطبيعة المزدوجة للتفكير النمطيّ، كما أشارت سيجال عوزيري - رويتبيرغ، يصنّف الشرقيّين كأناس 'دافئين'، 'انفعاليّين'، 'بيتوتيّين'، 'يطهون بشكل ممتاز'، 'تهمّهم الكرامة' وهكذا. تزوّدنا هذه الازدواجيّة بقوّة التفسير، الكامنة غير مرّة في الطريقة التي يشرح فيها الآخر نفسه لنفسه. هذا التعقيد وارد بشكل مفصّل في كتابة هومي. ك. بابا: (1994). שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסט-קולוניאלי. **תיאוריה וביקורת, 5**, 157-144; (2002). החומר הלבן (היבט פוליטי של הלובן). **תיאוריה וביקורת, 20** (מבט פוסט-קולוניאלי), 288-283.

يحمل اتّهام التلاميذ "الشرقيّين - اليمينيّين" بالعنصريّة قِيمة ومنفعة مضاعفيْن بنظر التلميذات والتلاميذ "الأشكناز اليساريّين"، إنّه أوّلًا يثبّت ويبرّر الأفضليّة "الأخلاقيّة" واحتكار القوّة المرافق لموقف "صحيح" كهذا، ثانيًا، كما يكتب هارباز، "إنّه يعفيهم من استيضاح عنصريّتهم هم ويساعدهم في الحفاظ على صورة ذاتيّة متنوّرة وعصريّة - إلى جانب اليمين، على عنصريّته الصاخبة، فإنّ ضمير اليسار مرتاح".[xi] بالمفهوم نفسه، قد يتّضح أنّ "كراهية العرب" من جانب الشرقيّين - اليمينيّين ليست موجّهة عمليًّا ضدّ الجمهور العربيّ (المعروف لهم هو وثقافته بشكل مباشر وأصليّ أكثر من الأولاد الأشكناز اليساريّين)، إنّما تجاه التهديد الحقيقيّ لهويّتهم: ممثّلي النُخبة الإسرائيليّة في الصفّ - الأولاد الأشكناز - اليساريّين والمعلّم الإنسانيّ- العالميّ، الذين يظهرون نفورهم الواضح من سلوك التلاميذ الشرقيّين اليمينيّين ويرى فيه هؤلاء تعبيرًا عن الاغتراب تجاه هويّتهم المشتركة، الإسرائيليّة - اليهوديّة.

لا يمكن فصل ردود الفعل المتطرّفة للتلاميذ الشرقيّين - اليمينيّين عن التهديد الصارخ والحقيقيّ الكامن في صلب الموقف الليبراليّ - العالميّ تجاه الهويّة اليهوديّة - الإسرائيليّة المشتركة.

على خلفيّة هاتين الواقعتين والتحليل الذي عرضته أعلاه، سأدّعي أنّه لا يمكن فصل ردود الفعل المتطرّفة للتلاميذ الشرقيّين- اليمينيّين عن التهديد الصارخ والحقيقيّ الكامن في صلب الموقف الليبراليّ-العالميّ تجاه الهويّة المشتركة (لهم، للمعلّم ولأترابهم الأشكناز في الصفّ): هويّة يهوديّة - إسرائيليّة معنيّون بها ويريدون الدفاع عنها. إنّ سلوكهم الفظّ، الذي يأتي ردًّا على هذا التهديد، لا ينمّ عن موقف قوّة وأمان وجوديّ، ولا يعكس موقفًا عنصريًا قويًّا ("وجوديًا")، إنّما هو إشهار علنيّ للقلق وغياب الأمان الشخصيّ (الذي يتمّ تغذيته في الخطاب في الصفّ)، واستمرارًا لذلك، أريد أن أفحص لاحقًا إمكانيّة وجود تربية لمناهضة العنصريّة غير منصوص عليها في برنامج ليبراليّ عالميّ أو من خلال نقد للقوميّة والهويّة المشتركة، إنّما بالتحديد من داخلها وبفعلها. ولتحقيق ذلك، سأتطرّق أدناه باختصار إلى الجوانب الوجوديّة - الهويّتيّة ل- "الرابط الوطنيّ" وأهمّيّته في تطوير موقف مدنيّ أخلاقيّ مناوئ للعنصريّة.

عن الأهمّيّة الوجوديّة والتربويّة لـ - "الرابط الوطنيّ"

يتطرّق الرابط الوطنيّ إلى حبّ الإنسان لبلده، وتماثله وولائه الخاصّ مع شعبه،[9] وعلى غرار مشاعر الحبّ، يحمل الرابط الوطنيّ مضمونًا عاطفيًّا ووجوديًا عميقًا وليس عقلانيًّا بالضرورة، يستدعي شعورًا بالولاء ويضمن في المقابل شعورًا بالانتماء والطاعة والمعنى. إنّ متطلّبات الولاء الوطنيّ تتعدّى المنطق الليبراليّ ل- "مصلحة ذاتيّة" فتضع منظومة أخلاقيّة استثنائيّة هائلة جدًّا من ناحية عاطفيّة، لا يمكن مقارنتها سوى بشعور الولاء والحبّ الطبيعيّ - الغريزيّ الذي يكنّه الإنسان لأبناء عائلته القريبة.[xii] على هذه الخلفيّة تتّضح القوّة الهائلة الوجوديّة للرابط الوطنيّ، وهي أيضًا، شكل من "وجود في العالم" (being أو Dasein) – مُدرك لشعور المعنى والقيمة الذاتيّة، وعنصر تأسيسيّ في الهويّة الذاتيّة والشخصيّة للإنسان.[10] تربط قوّته الوجوديّة ما بين الوجود المؤقّت والعرَضي للفرد وبين أساطير عامّة وثابتة عن المكان واللغة والذاكرة التاريخيّة المشتركة.[11] واستمرارًا للبُعد الوجوديّ، يحمل الرابط الوطنيّ قيمة مادّيّة - دنيويّة لا يمكن إنكارها، من خلال تزويدها الفرد بضمانة لديمومة أمن جسديّ واقتصاديّ منشود كي يتمكّن وعائلته من أن يعيشوا حياتهم بصورة مريحة وآمنة.[xiii] في هذا السياق يضيف ألَسداير ماكنتاير أنّ عقيدة الخير العامّ التي تشمل بالضرورة معرفة تراث تاريخيّ مشترك والتمسّك به، تتيح للفرد "بطاقة دخول" لمسارات يوفّرها له تراثه.[12] أيّ أنّه تتحقّق في الولاء الوطنيّ صفقة واضحة وملموسة: التراث والتمسّك به هو بطاقة دخول لمنظومة امتيازات وجوديّة، سيكولوجيّة ومادّيّة، يستحقّها الفرد لمجرّد مشاركته في التراث وانتمائه للمنظومة، ومن حقيقة كونه قد أثبت ولاءه له.

يرمز التشديد على الأبعاد الإيجابيّة ل- "الرابط الوطنيّ" إلى القدرات الهائلة الكامنة فيه. كما هو معلوم، فإنّ الحاجة إلى الانتماء لمجموعة، والتماهي مع قيمها والشعور بشراكة المصير معها، تبرز في مركز "هرم الاحتياجات" لدى أبراهام ماسلو.[13] ادّعى ماسلو أنّ شعور انتماء الفرد للمجموعة العامّة هو شرط لتطوّر سلّم درجاته الروحانيّة السامية، ومنها بناء أمنه الشخصيّ، وقدرته على احترام الآخرين، وبصيرته وأخلاقيّاته.

---

xi على هذا النحو يُمكن أن يتّضح أنّ اتّهام التلاميذ الشرقيّين بالعنصريّة تجاه العرب يعبّر عن نزعة عنصريّة (كما جاء في التلمود: "مَن يُلغي، مصيره أن يُلغى")، فهي تقوم على عزو صفات سلبيّة لجمهور الشرقيّين (العنصريّة كصفة شخصيّة لئلّا نقول بيولوجيّة).

xii في مؤلّفات أفلاطون يطرح سقراط المطلب الوطنيّ بمصطلحات العدل غير العقلانيّ. يكتب: "الوطن يستحقّ الاحترام، فهو أكبر وأقدس من أمّك، من أبيك وأجدادك]...[فإذا أرسلك إلى حرب يُمكن أن تُصاب فيها أو تُقتل، أنت ملزم بأن تذهب، من العدل أن تذهب" (אפלטון, "**חייו ומותו של סוקרטס**", תרגם שמעון בוזגלו, תרגום הדיאלוגים אותיפרון, אפולוגיה, קריטון, ספרי עליית הגג/ידיעות אחרונות, 2001, מהדורה שנייה 2005, בעמ' 124).

xiii على هذه الخلفيّة يتّضح هول التراجيديا الوجوديّة والفعليّة الكامنة في وضعيّة "اللجوء".

ينعكس تأكيد مركزيّة الانتماء الجماهيريّ في التطوّر الأخلاقيّ للفرد في النظرة الفلسفيّة لماكنتاير، أيضًا: وهو الذي ادّعى أنّ الانتماء والولاء لمجتمع حقيقيّ (مع تقاليده وقيمه الخاصّة به) هو شرط مُسبق للحسم الأخلاقيّ للفرد إذ أنّه في تخومه فقط يمكنه أن يجد مبرّرًا للسلوك الذي يضع مصلحة الآخرين قبل مصلحته (بدايةً بدوائر قريبة ثمّ في الدوائر الأبعد).[14] تبدو أهمّيّة الرابط الوطنيّ في بلورة الموقف الأخلاقيّ ذات معنى، أيضًا، على المستوى العامّ، مثلما كتب غوسكوف: "للحسّ الوطنيّ ثمّة دور جوهريّ في خلق مجتمع لائق، يصارع من أجل الحرّيّة والعدالة للجميع".[15] على هذا النحو، ربط سكروتون بين القوة الوجوديّة للحسّ الوطنيّ والالتزام المحدّد لوجود الخير العامّ. ادّعى سكروتون أنّ الوعي الوطنيّ يمنح معنى للحاضر عن طريق الربط بين الماضي التاريخيّ المشترك لأبناء المجموعة ومستقبلهم المنشود.[16] في سياق مشابه، ادّعى رورتي أنّ الوطنيّة والفخر القوميّ (Honor) يوازيان القيمة الوجوديّة والعاطفيّة التي يؤدّيها الشعور بالكرامة والقيمة الذاتيّة عند الفرد (Dignity) والتي تشكّل القاعدة لأيّ نشاط أخلاقيّ.[17] مثل هذه الادّعاءات لماكنتاير ورورتي ينفي تظاهر الليبراليّة بمناقشة مسائل أخلاقيّة بشكل مجرّد وعالميّ، خلف "حجاب الجهل" الذي تحدّث عنه رولز.[18] بحسب هذه النظرة الفلسفيّة، فإنّ مبادئ مجرّدة وواقعيّة لا تنجح في خلق محفّز كافٍ للعمل وللالتزام (إذ تنقصها الرغبة/ الإيروس).[xiv] في المقابل، فإنّ الحسم الأخلاقيّ ذا الطابع الفعلّي يتحقّق من خلال علاقة مباشرة للإنسان بمجتمعه العينيّ (عائلته ودولته)، ومن خلال التزامه بتقاليده وقيمِه الحقيقيّة (لتاريخه وللمستقبل المشترك له ولأبناء مجتمعه).

شعور انتماء الفرد للمجموعة العامّة هو شرط لتطوّر سلّم درجاته الروحانيّة السامية، ومنها بناء أمنه الشخصيّ، وقدرته على احترام الآخرين، بصيرته وأخلاقيّاته.

هنا تتّضح، من تلقاء ذاتها، الأهمّيّة التربويّة للانتماء الوطنيّ بالنسبة للتربية الأخلاقيّة عمومًا وللتربية لمناهضة العنصريّة تحديدًا. من شأن فهم ظاهرة العنصريّة في صفوف المدارس العامّة كانعكاس للتوتّر الوجوديّ - السياسيّ القائم بين مجموعات الهويّة في المجتمع الإسرائيليّ، أن يوضّح أهمّيّة تطوير الهويّة المُشتركة وتعزيزها، والتي يمكن، من خلالها وبواسطتها، على ما أعتقد، العمل على تأسيس تصوّر عامّ أخلاقيّ مناهض للعنصريّة يحترم ويحتوي. طبقًا لهذا المنطق، يشير كالان إلى أنّ التربية لوجود إطار الهويّة الإيجابيّة للوطنيّة ضروريّ كي يساهم في بلورة قيم ليبراليّة ملموسة؛ وبالتالي يسعى إلى إنشاء شخصيّة مستقلّة ذات قيمة ذاتيّة إيجابيّة وعظيمة،[19] أيضًا. يُشير وايت من موقع مُشابه، إلى أنّ التربية الوطنيّة بحاجة حقًا إلى قدر من النقد يجنّبها التدحرج إلى أشكال من الشوفينيّة، لكنّها تشكّل، بحدّ ذاتها، مركّبًا مهمًّا بل ضروريًّا في تأسيس هويّة متماسكة وملموسة.[20] بناء على ذلك، أراد رورتي ربط ودمج مركّبات وطنيّة في التربية المدنيّة على أساس ثابت، أي أن تواصل وتحكي وتذكّر الأمّة بالحكايات التأسيسيّة في تراثها والشخصيّات النموذجيّة المُلهمة والموحّدة فيها؛ بهدف إثارة مشاركة التلاميذ كي تقوّي داخلهم تصورًا عامًّا أخلاقيًّا معقولًا.[21] إضافة إلى الاعتبارات التربويّة،[xv] تُتيح المركّبات الوطنيّة، تعزيز برنامج وجوديّ آمن، يستطيع التلميذ من خلاله أن يدعم تفكيرًا واقعيًّا وإبداء ردود فعل تجاه مواقفه وسلوكيّاته، والتعبير عن تسامح ورحابة صدر تجاه هويّات أخرى قائمة في الحيّز.

إضافة إلى الاعتبارات التربويّة، تتيح المركّبات الوطنيّة، تعزيز برنامج وجوديّ آمن، يستطيع التلميذ من خلاله أن يدعم تفكيرًا واقعيًّا وإبداء ردود فعل تجاه مواقفه وسلوكيّاته، والتعبير عن تسامح ورحابة صدر تجاه هويّات أخرى قائمة في الحيّز.

من وجهة النظر الراديكاليّة - الوجوديّة هذه، يُنظَر إلى دولة إسرائيل كدولة مهاجرين لا تزال مجموعات فيها تناضل من أجل مكانتها وحصّتها في الهويّة المشتركة: الاعتراف الثقافيّ والتاريخيّ الخاصّ بطائفتها (بعائلتها)، عن حقّها في الافتخار بدولتها وبشعبها، وكذلك عن حقّها بأن تأخذ دورها في امتيازات القوّة التي تمنحها الهويّة المشتركة لحامليها. بناءً على ذلك، وبالتطرّق إلى السياق الاجتماعيّ الخاصّ الذي عملتُ فيه، فإنّ مسألة المواجهة التربويّة مع سؤال الهويّة المشتركة لتلاميذي في المجتمع الإسرائيليّ (الدائرة الداخليّة) سبقت القضيّة العربيّة - اليهوديّة (الدائرة الخارجيّة الأولى) وقضايا عمل الأجانب (في دائرة الهويّة التالية). إنّ دمج المركّبات الوطنيّة في تربيتهم الأخلاقيّة جاء ليقول لهم إنّ هويّتهم الثقافيّة الملموسة (الشرقيّة، الأثيوبيّة، الروسيّة) معروفة وتحظى بالتقدير بشكل مُسبق لا يقبل التأويل في إطار الهويّة الوطنيّة المشتركة (الإسرائيليّة واليهوديّة). يراد من مثل هذا التأكيد أن يشكّل رأس جسر لنضال تربويّ مشترك، للمعلّمات والمعلّمين، التلميذات والتلاميذ، نحو بلورة موقف يؤمن بالتعدّديّة والواقعيّة.

---

xiv تعاملت بتوسّع مع مركزيّة الإيروس (EROS) كمصدر للقابليّة في العمل التربويّ في مصدر آخر: צבר, ב' (2014), על מקומו של 'ארוס' הפועל במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס 'משל המערה' ו'המשתה' לאפלטון. **גילוי דעת - כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, חברה ותרבות, (6)**, עמ' 77-96.

xv حسب رورتي، فإنّ الرابط الوطنّي ينجح في بثّ الحيويّة والانفعال في الخطاب المدنّي وهو في أساسه إجرائّي وتقنّي (حقوق وواجبات الفرد، مكانته بالنسبة للسلطات)، بواسطته يتمّ ربط النقاش المدنيّ النظريّ الفلسفيّ المجرّد (شخصيّة المواطن الجيّد، تشجيع التفكير النقديّ) في سياقات عينيّة معروفة للتلاميذ من حياتهم اليوميّة.

من أجل التربية على وطنيّة معتدلة

تكشف الدراسة الراديكاليّة لمظاهر معارضة خطاب "التربية لمناهضة العنصريّة" في صفوف المدارس العامّة، أنّها صيغت في أحيان كثيرة من خلال التطرّق إلى التهديدات النابعة من داخل الهويّة المشتركة ذاتها (وليس تجاه الجهة المسمّاة نفسها). ادّعيتُ، أنّ أبعادًا معيّنة لهذا التهديد تتجسّد في مجرّد المحاولات العقلانيّة والمفردات والمصطلحات الليبراليّة والكونيّة للخطاب المتبّع بكلّ ما يتعلّق بالتربية ضدّ العنصريّة. أشار الاعتراف بالجذور الوجوديّة لظاهرة العنصريّة (كونها منغرسة في مسألة الهويّة والقيمة الذاتيّة) إلى أنّ مواجهتها لا تمرّ (على الأقلّ في بدايتها) عن طريق زعزعة الهويّة (من خلال طرحها للانتقاد والفحص النقديّ - العقلانيّ)، إنّما عن طريق تعزيز قاعدتها المشتركة العاطفيّة والوجوديّة. تتعلّق مناهضة العنصريّة، بحسب هذا المنطق، بادئ ذي بدء، بإعادة تأهيل شعور الانتماء، الأمان، الثقة، التضامن وعلاقة الولد أو البنت بمجموعات الهويّة المشتركة التي يشعران بالانتماء إليها، والتي يريدان أن يتمّ قبولهما فيها. تحمل الأبعاد الوجوديّة للوطنيّة معها، كما رأينا، احتماليّة من القوّة السيكولوجيّة، الانتماء والمعنى الوجوديّ.

لكن **إلى جانب ذلك، من المهمّ أن نُشير إلى أنّ الاحتماليّة الوجوديّة للهويّة المشتركة تحمل في طيّاتها مخاطر لا بأس بها**. تحمل الميزة غير الواقعيّة للرابط الوطنيّ، وماهيّتها الوجوديّة التي تبغي تحديد الهويّة الإيجابيّة عن طريق تمايزها عن هويّات أخرى احتماليّة عنيفة، إقصائيّة ومعطّلة. وعليه أشار مفكّرون وتربويون كثيرون إلى الأسس العرقيّة بل العنصريّة التي ينطوي عليها الرابط الوطنيّ،[22] وأشاروا كذلك إلى الاحتماليّة القائمة فيها للتضليل الذاتيّ الذي يمسّ بالحياة، وبواقعيّة الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه.[23] تتفاقم هذه المسألة بشكل خاصّ في السياق الإسرائيليّ الذي يُنظَر فيه إلى الوطنيّة مرّات كثيرة كأنّها تحمل طابعًا قوميًّا وعدائيًّا – كقوميّة متطرّفة شوفينيّة فظّة.

أمام مربّيات ومربّين في مدارس رسميّة اندماجيّة، يمثّل التحدّي بدفع التربية ضدّ العنصريّة إلى الأمام ببرنامج وطني معتدل لا ينزلق إلى نواحٍ قومجيّة - عرقيّة. هذه قضيّة مفصليّة في التربية ضدّ العنصريّة التي تطمح لأن تكون ذات معنى وتأثير كبير.

كما ذُكر، يتّضح التعقيد الجوهريّ للتربية لمناهضة العنصريّة التي تسعى إلى أن تكون ذات معنى، في أنّها تربية مطلوب منها أن تفحص ذاتها بلا انقطاع، وأن تتغيّر طبقًا لظروف تاريخيّة واجتماعيّة محدّدة، وطبقًا للسّمات الهويّاتيّة الخاصّة لمتلقّيها. مثل هذه التربية الديناميّة ليست مصاغة كمفهوم تربويّ - أيديولوجيّ مغلق ("كتاب تعليمات للتنفيذ")، ولا يمكنها التنصّل من واجب الحسم، كلّ مرّة من جديد، بين العاطفة والعقل، البراغماتيّة والمثاليّة، القبول والانتقاد، القوميّة والعالميّة. ويتلخّص هذا التعقيد، في نهاية الأمر، من وجهة نظر مربّيات ومربّين في مدارس رسميّة اندماجيّة (بالشكل الذي وصفتُه في هذا المقال)، بالتحدّي الماثل أمامهم بدفع التربية ضدّ العنصريّة إلى الأمام، ببرنامج وطنيّ معتدل، لا ينزلق إلى نواحٍ قومجيّة - عرقيّة. إنّ معالجة هذه القضيّة، برأيي، هي مسألة حاسمة في التربية ضدّ العنصريّة التي ترمي لأن تكون ذات معنى وتأثير كبير. وقبيل التلخيص أريد أن أتطرّق، ولو باختصار، إلى بعض التأويلات التربويّة الناجمة عن هذا الموقف.

تأويلات تربويّة: التربية لمناهضة العنصريّة كمشروع تمكين

يكتب تسفي لام في كتابه "حرب وتربية": "إنّ دور التربية كآليّة للتصحيح الذاتيّ للمجتمع قد يتحقّق بالكامل فقط عن طريق خلق ظروف لتطوّر البشر نحو النّضج الثقافيّ، الأخلاقيّ والاجتماعيّ، والتي بفعلها يكونون قادرين على مراقبة عناصر الهدم الذاتيّ التي في داخلهم وفي مجتمعهم".[24] حاولتُ في بنود المقال التشديد على الأبعاد العاطفيّة والوجوديّة لتلك الظروف. من وجهة نظر مربّين ومربّيات يؤمنون بالمقاربة الراديكاليّة - الوجوديّة، فإنّ ظاهرة العنصريّة سيّئة؛ لأنّها تعكس ضعفًا وجوديًا وانعدام أمن وفقدان سيطرة. إنّها تَحُول دون أن يدرك الإنسان وضعه في العالم، وبالرغم من أنّها لا تحلّ أيّة مشكلة، إلّا أنّها تمنح المتمسّكين والمتمسّكات بها شعورًا كاذبًا بالقوّة، المعنى والسيطرة.[xvi] وأكثر من ذلك، ومن وجهة نظر سياسيّة، فإنّ أساسها المنغرس في ضعف وجوديّ يقود إلى مفهوم ذاتيّ مشوّه، يمنع من المتمسّكين بها بلوغ وعي ذاتيّ معقول. موقف النفس العنصريّة يُنتج عقلية سقيمة تعوّض عن مشاعر الدونيّة من خلال تنمية مشاعر الاستعلاء التي لا أساس لها، وفي نهاية المطاف تمسّ بل تمنع من المتمسّكين بها القدرة على تشخيص، من

xvi الموقف الذي في مركزه الأنا، كما يكتب لام (1976: 26)، "تمنع نقدًا عقلانيًّا لوجهة النظر وفهمه لذاته، ولا تُتيح رقابة على الغرائز والانفعالات".

خلال حوار وتحقيق مشترك، ماهيّة العوامل الحقيقيّة المسؤولة عن وضعهم القهريّ.[xvii]

على هذه الخلفيّة تتّضح مرّة أخرى وظيفة التربية لمناهضة العنصريّة كمشروع تربويّ شامل من التمكين؛ بحسبه، كُلّما كان الكيان الكامل، الوجوديّ، العاطفيّ والثقافيّ للتلاميذ والتلميذات أقوى احتاجوا بشكل أقلّ إلى الآليّة العنصريّة (التي تمسّ، أولًا بهم، من وجهة نظر المربّي والمربّية). لذلك، يجب على التربية لمناهضة العنصريّة، والتي تطمح إلى أن تكون ذات معنى، أن تطرح رأيها بمجمل الأبعاد الإنسانيّة - الوجوديّة للإنسان، على مجمل كيانه وشخصيّته: على مجال العاطفة، الإرادة، العقيدة، على ارتباطه الاجتماعيّ، وعلى شعوره بالاعتزاز بهذا الرابط والانتماء له. من شأن تربية كهذه، تقوم على قاعدة حواريّة تعاطفيّة - غير متّهمة، حسّاسة وصادقة، تتوجّه إلى جميع أبعاد كيان الإنسان - أن تؤدّي الدور في تمكين التلاميذ والتلميذات وبالتالي في النضال ضدّ ظاهرة العنصريّة الوضيعة.

بحسب المقاربة الراديكاليّة - الوجوديّة، فإنّ العنصريّة تعكس ضعفًا وجوديًا وانعدام أمن وفقدان سيطرة. إنّها تمنح المتمسّكين والمتمسّكات بها شعورًا كاذبًا بالقوّة، والمعنى والسيطرة. يُنتج موقف النفس العنصريّة عقليّة سقيمة تعوّض عن الشعور بالدونيّة من خلال تنمية مشاعر استعلاء لا أساس لها، وتمنع من المتمسّكين بها القدرة على تشخيص العوامل الحقيقيّة المسؤولة عن وضعهم القهريّ.

حول هذا البعد الوجوديّ، أريد أن أصوغ، قبل الختام، تلخيصًا وأربعة استنتاجات تربويّة قصيرة (قد يتمّ في المستقبل توسيعها وتفصيلها كتطبيقات عمليّة تربويّة أكثر وضوحًا):

1. ملاءمة لاحتياجات التطوّر الوجوديّة للأولاد والبنات: اتّضح، بمنظور راديكاليّ - وجوديّ أنّ ظاهرة العنصريّة تُصاغ في حالات كثيرة كردّ فعل لانعدام الأمن الوجوديّ الذي يعيشه الولد. قد تكون الأسباب المؤدّيّة إلى هذا الوضع الوجوديّ المهزوز كثيرة ومتنوّعة، وتتعلّق بظروف حياة الولد الخاصّة والمجتمعيّة، في الصفّ وخارجه. ولا يمكن لمواجهة تربويّة ذات قيمة لظاهرة العنصريّة أن تحمل، إذن، طابعًا عامًّا؛ بل يجب أن تتطرّق، بشكل مفصّل، إلى الوضع الوجوديّ والعاطفيّ للتلاميذ والتلميذات الذين تعمل معهم: على كلّ برنامج يعتزم الخوض في مجال التربية ضدّ العنصريّة أن يبدأ بتشخيص تفصيليّ للصفّ والتلاميذ والتلميذات الذين يتعلّمون فيه، قدر الإمكان. تتطرّق مثل هذه المراجعة المسبقة أوّلًا إلى الخصائص المشتركة للصفّ (كمجموعة): مستواهم العلميّ، الخلفيّة الثقافيّة والاجتماعيّة للأولاد، المواقف السياسيّة السائدة فيه، ثمّ يجب على التشخيص أن يتطرّق إلى معلومات مصدرها في المعرفة الشخصيّة للمربّي لكلّ من تلاميذه وتلميذاته: ماذا يقلقهم، ما هي مواضع ضيقهم وتخوفاتهم، ما وضعهم وخلفيّتهم الاجتماعيّة، التعليميّة والعائليّة، وما هي احتياجاتهم الشخصيّة والعاطفيّة الخاصّة بهم، وما هي طموحاتهم.

على غرار إلمام المربّين والمربّيات بملاءمة موادّ التعليم وشكل تعليمها بالمستوى الذهنيّ للأولاد في الحصص العاديّة - هكذا، خصوصًا في مسائل تربويّة راديكاليّة وجوديّة تتعلّق بالهويّة، عليهم أن يُدلوا برأيهم حول ملاءمة المضامين والطرق لمستوياتهم الوجوديّة والعاطفيّة. تختلف الاحتياجات الوجوديّة للأولاد والبنات القادمين من طبقات اجتماعيّة - اقتصاديّة ضعيفة وغير آمنة، بشكل كبير، عن تلك التي يحملها القادمون من بيئة متينة وآمنة: في المستوى الأوّل يتمّ التشديد على الانتقاد وقدرة ردّ الفعل، وفي الثاني يتمّ تعزيز شعور الانتماء والوحدة الجمعيّة. على التربية لمناهضة العنصريّة التي تطمح لأن تكون ذات معنى أن تُعطي رأيها بالنسبة لموقع الأولاد والبنات في "هرم الاحتياجات" والطرق المختلفة التي من خلالها تستطيع أن تساعدهم في التحليق إلى الأعلى.

ومثلما يلمّ المربّون والمربّيات بملاءمة موادّ التعليم وطرق تدريسها للمستوى الذهنيّ للأولاد، هكذا عليهم أن يُدلوا برأيهم حول ملاءمة المضامين والطرق بالنسبة لمستوياتهم الوجوديّة والعاطفيّة.

2. الثقة والاحترام الشخصيّ المتبادل هما البوّابة للتغيير: يذكّر الكشف عن الجوهر الوجوديّ لظاهرة العنصريّة في صفوف المدارس العامّة المربّين والمربّيات بأن تجاوب تلاميذهم معهم واستعدادهم لأن يتغيّروا بتأثيرهم يتعلّق بجودة العلاقة الإنسانيّة القائمة بينهم. الثقة الفعليّة والالتزام المتبادل لا يولدان في لحظة أو بكلمة، بل بالممارسة اليوميّة المكثّفة للإرشاد، الإصغاء والمساعدة على مدار السنة.[25] تحمل القوّة الوجوديّة سهلة الانفجار لمسألة الهويّة في طيّاتها، كما رأينا، احتمالًا أن تدمّر في لحظة علاقات ثقة حقيقيّة تمّ تحصيلها عمدًا وبتعب. وأكثر من ذلك، كلّما كانت المربّية محبوبة أكثر وتحظى بتقدير أكبر من تلاميذها ازداد مدى تأثيرها عليهم، وبالتالي تتعزّز حساسيّتهم لردود فعلها (العلنيّة والخفيّة). وفي حال لمس الولد في وجه المربّية تراجعًا وخيبة أو نفورًا من هويّته، لا سمح الله، فقد يحصل شرخ في أهمّ عنصر جوهريّ في العلاقة بينهم، وهو الثّقة. ولا عجب في أن تندلع في أحيان متقاربة، من هذه الأزمة المحتملة، أفظع ردود الفعل

xvii ليس غريبًا والحالة كهذه، أنّ التجييش والتحريض العنصريّ في وسائل الإعلام وفي المظاهرات السياسيّة تضع أدوات عبثيّة في أيدي السياسيّين الشعبويّين الذي يقصدون تهييج الأجواء وحرف النقاش عن القضايا الأساسيّة في جدول الأعمال.

وأكثرها عربدةً من التلاميذ والتلميذات في الحصّة. المطلوب من المربّين والمربّيات الذين يريدون مواجهة ظاهرة العنصريّة في صفّهم إبداء موقف متعاطف وتفضيليّ بلا شرط، وهو أنّ تلاميذهم ليسوا "عنصريّين" أبدًا - الأولاد والبنات، هم أولادهم. عندما ينسب مربٍّ خصائص وجوديّة من "العنصريّة" للولد فإنّه يحقّره، ويثبّت ويحدّد هويّته. من جهة ثانية، وكانعكاس راديكاليّ - وجوديّ، فإنّ المربّية ملزمة بالدفاع عن البنت دون شرط، وبتفهّم الدوافع العميقة لأقوالها وأعمالها من خلال إبداء تعاطف وجدانيّ ومودّة ورغبة بأن تُحسِن لها. بهذه الطريقة فقط يمكن الحفاظ على احتماليّة الثّقة والحوار بينهم، وتكوين بداية ليترسّخا ويتطوّرا في المستقبل.[xviii] من اللحظة التي تتّضح فيها أهمّيّة الأساس الحواريّ - العاطفيّ في السيرورة التربويّة التي تتعاطى مع الهويّة، تتّضح من جديد أهمّيّة وجودها الفعّال في سيرورة بناء البرنامج لمناهضة العنصريّة وتعليمها فعليًّا (حتّى إن كان ذلك بمساعدة منظّمات خارجيّة مهنيّة).

كلما كانت المربّية محبوبة أكثر وتحظى بتقدير أكبر من طلّابها ازداد مدى تأثيرها عليهم، وبالتالي تتعزّز حساسيتهم لردود فعلها (العلنيّة والخفيّة). وفي حال لمس الولد في وجه المربّية تراجعًا وخيبة أو نفورًا من هويّته، لا سمح الله، قد يحصل شرخ في أهمّ عنصر جوهريّ في العلاقة بينهم، وهو الثّقة.

3. احترام واعتراف بأهمّيّة الهويّة المُشتركة: رأينا في دراساتنا السابقة أنّ مظاهر العنصريّة من التلاميذ والتلميذات في الصفّ تعكس، في أحيان كثيرة، ردّ فعل على التهديد الوجوديّ المؤسّس تجاه انتمائهم للهويّة المشتركة. يتحتّم على المربّين والمربّيات الذين يبغون مواجهة مظاهر عنصريّة من تلاميذهم أن يدركوا القوّة الوجوديّة للعلاقة بالهويّة المشتركة. عليهم أن يتذكّروا أنّ الخطاب الليبراليّ العالميّ، الذي يكون في العادة في صلب خطاب التربية لمناهضة العنصريّة، قد يحمل في طيّاته تهديدًا على التلاميذ والتلميذات المُنتمين إلى المجموعات المُستضعفة في المجتمع الإسرائيليّ، إذ أنّه يتطلّب منهم التنازل عن الامتياز المُسبق الذي يمنحهم إيّاه انتماؤهم للهويّة المشتركة (اليهوديّة، الصهيونيّة). يشكّل هذا الانتماء بالنسبة لهم مصدر قوّة عظيمة ومعنى مهمًّا لهم: إنّهم يهود، إنّهم صهاينة، إنّهم "يُحبّون جيش الدفاع الإسرائيليّ والدولة". إنّهم يبلورون عقيدتهم السياسيّة وحسمهم الأخلاقيّ بفعل هذا البرنامج الوجوديّ الذي يمنح حياتهم قيمةً ومعنى. الخطاب النقديّ العقلانيّ حول حقوق الإنسان العالميّة هو، في نظرهم، تهديد ومناكفة ("يساريّة" مُهدِّدة). المعلّم الذي يطرح في حصّة التاريخ أو المدنيّات ادّعاءً ذا صبغة نقديّة عن "تعامل الدولة مع الفلسطينيين في الأراضي المحتلة"، مثلًا، سيُثير ضدّه غضبًا حقيقيًّا يعكس سؤالًا صادقًا موجّهًا له مباشرة (وليس تجاه عرب الأراضي المحتلّة، الذين لا يُطالبهم الأولاد والبنات بشيء): "لماذا أنت معهم ولست معنا؟"، "لماذا تعتقد أنّ اليهود لا يستحقّون دولة؟"، "لماذا أنت أكثر قلقًا على حياة الأجانب من حياة أبناء شعبك؟ حياتنا، تلاميذك". يتوجّب على المربّية التي ترغب في مواجهة مظاهر العنصريّة لدى تلاميذها بشكل حقيقيّ، أن تتطرّق بجدّية متناهية إلى موقفهم الوجوديّ: عدم الاستهتار به، عدم التعالي، عدم إظهار تهكّم إزاءه. عليها أن تُثبت لتلميذاتها وتلاميذها أنّها وفيّة وملتزمة تجاههم، وأنّها ترى في نفسها جزءًا لا يتجزّأ من الهويّة المشتركة لها ولهم، وأنّ طلبها الاعتراف بحقوق الإنسان للأجانب لا يحمل أيّ موقف احتجاجيّ، ولو كان بسيطا، تجاههم.[xix] عندما يشعر التلميذ أنّ هويّته آمنة وتحظى بالتقدير، وأنّ لا أحد يطعن بحقّه المسبق في الهويّة المُشتركة، عندها فقط سيكون فكره متفرّغًا ينظر إلى الخارج، إلى معاناة الغير، ويفحص بشكل نقديّ وواقعيّ آراءه.

تكمن ركائز العقيدة العنصريّة في الاحتياجات والبواعث والمخاوف العمليّة في التجربة الإنسانيّة. التربية لمناهضة العنصريّة التي تطمح إلى التأثير على المواقف النابعة عن عمق الهويّة لا يمكنها أن تحمل خصائص "باردة" - ذهنيّة وواقعيّة فحسب، بل يتحتّم على الوسائل التربويّة والتعليميّة أن تأخذ في الحسبان الجذور الوجوديّة والعاطفيّة لمواقف النزعة التي تريد هذه الوسائل مواجهتها والاستعداد لها كما ينبغي.

4. دمج وسائل عاطفيّة وواقعيّة: أوضحت دراساتنا حتّى الآن أنّ ركائز العقيدة العنصريّة كامنة في الاحتياجات والبواعث والمخاوف العمليّة في التجربة الإنسانيّة. التربية لمناهضة العنصريّة التي تطمح إلى التأثير على المواقف النابعة عن عمق الهُويّة لا يمكنها أن تحمل خصائص "باردة" - ذهنيّة وواقعيّة فحسب، بل يتحتّم على الوسائل التربويّة والتعليميّة أن تأخذ في الحسبان الجذور الوجوديّة والعاطفيّة لمواقف النزعة التي ترغب هذه الوسائل في مواجهتها، وأن تستعدّ لها كما ينبغي (بهذا المعنى، الحديث ليس عن نسخة أخرى من "التربية على المواطنة"). مثل هذا الاستعداد يجب أن ينعكس في كلّ بُعد تربويّ وتعليميّ في بناء منظومة البرنامج. هكذا، على سبيل المثال، يجب أن يعكس اختيار النصّ الذي

---

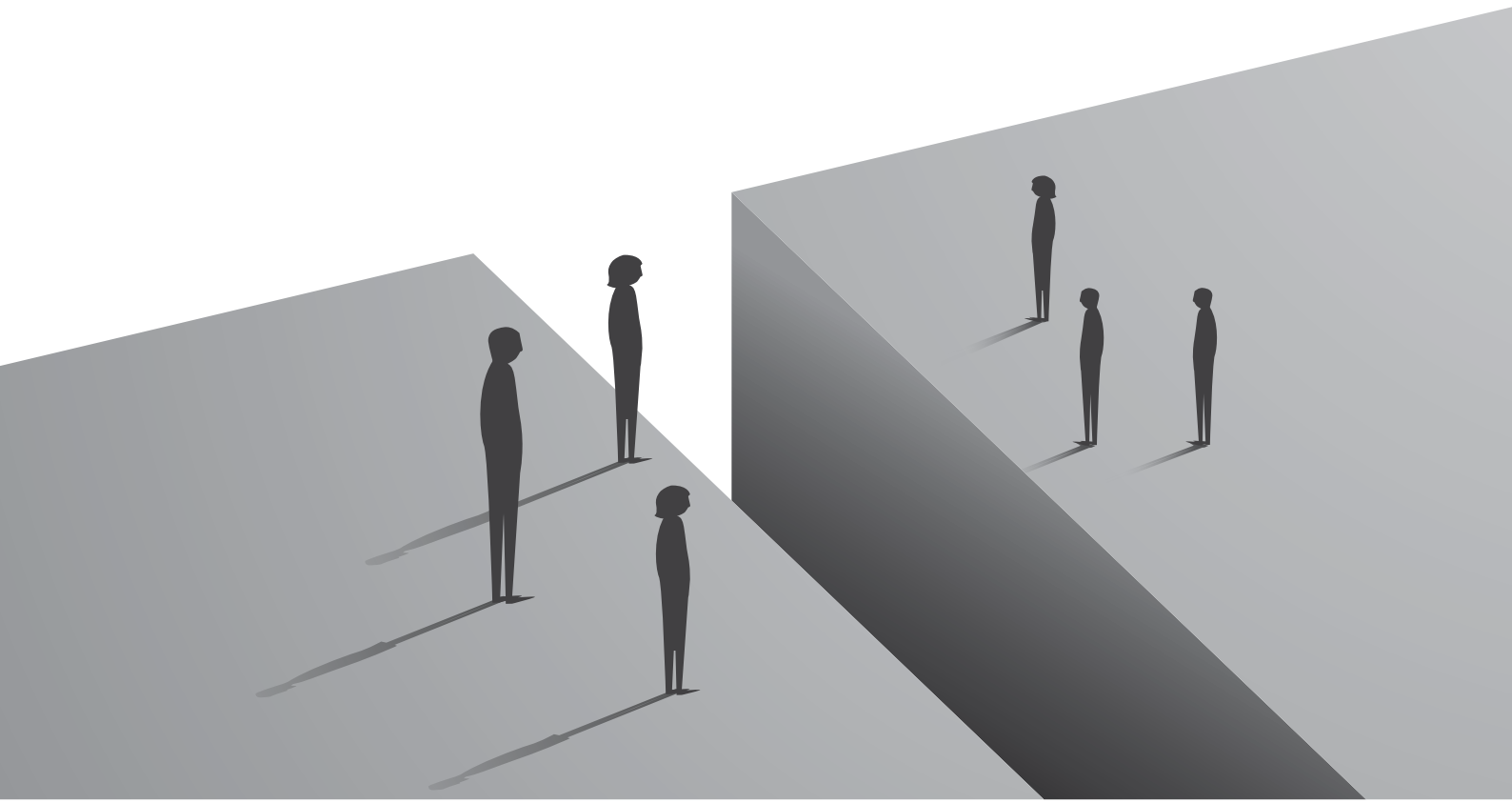
xviii زميل لي يشتغل في إعداد معلّمين للمدنيّات في الجامعة حكى عن جولة قام بها في مدرسة في الضواحي، بهدف مشاهدة معلّمة درّست حصّة عن حقوق الإنسان. كانت الحصّة جيّدة ومنتظمة بشكل عامّ، إلّا أنّ أحد التلاميذ أسمع خلالها ملاحظات تشِي بكراهية للأجانب. ردّ المعلّمة المُتساهل والتعاطفيّ (على غرار: يا دودو حقًّا أنا مندهشة منك، هذا لا يُنسابك)، أثارت استغرابه. عندما سألها بعد الحصّة عن ذلك أجابته: "عرفت أنّ أقوالًا كهذه تُسمع أحيانًا في الصفّ، بيد أنّهم لطفاء ومجتهدون". قال زميلي إنّه كان قلقًا بعض الشيء، بينما قلتُ له أنا: إنّ ردّ المعلّمة ينمّ عن احترام للتلميذ وعن حبّها له، من هنا فإنّ احتمالات المربيّة أن تنجح في التأثير على أفكاره كبيرة.

xix هكذا مثلاً، فإنّ استعداد تلاميذي أبناء الحيّ لاستيعاب البُعد النقديّ - العقلانيّ الذي رافق حصص التربية والتاريخ التي درّستها في الفوج كان مرتبطًا بشكل مباشر بحقيقة أنّهم عرفوا في تلك السنوات أنّني كنتُ أخدم حوالي 40 يومًا في الاحتياط في وحدة قتاليّة.

سيتمّ قراءته في الحصّة وعيًا ليس للمستويين اللغويّ والذهنيّ للتلاميذ والتلميذات فقط (بحسب جيلهم ومستواهم اللغويّ)، بل ولخلفيّتهم التربويّة والعاطفيّة، أيضًا. على سبيل المثال، فإنّ استخدام نصوص مناسبة من التراث والتاريخ اليهوديّ، من قادة سياسيّين ودينيّين وروحانيّين مقبولين على الأولاد، سيبعث الثقة ويثير التعاطف من جهتهم (وتحديدًا في حال شعروا أنّ المربّية تعرف وتقدّر هذه النصوص بنفسها). كذلك، يجب أن يقوم بناء النقاش والمهمّات خلال الحصّة على إدراك حساسية تعقيدات (كذلك احتمال اشتعال) قضيّة الهُويّة. التربية لمناهضة العنصريّة التي تحمل طابعًا من الوعظ والتلقين وأحاديّة الأبعاد ("العنصريّة شرّ")، ستثير معارضة لا إراديّة (وقد أسهبنا أعلاه في الشرح عن ركائزها العاطفيّة والوجوديّة). في نهاية المطاف، يتحتّم على وسائل التربية لمناهضة العنصريّة التي تطمح لأن تكون ذات معنى، أن تعكس تمايزًا بين الرابط الوطنيّ الشرعيّ (لأنه تعبير عن قيمة ذاتيّة إيجابيّة وعن رؤية ذكيّة للواقع ينطوي على قوّة) وبين شكله المتطرّف والخطير كعنصريّة عرقيّة (وهي تعبير عن سيطرة غير ذكيّة على غرائز خطيرة تطمس رؤية الإنسان للواقع، وتدلّ على ضعف ما).

---

1. צבר, ב' (2019). **מקרב ומרחיק: מחשבות על תפקיד המחנך המשמעותי בבית הספר הציבורי**. תל אביב: מכון מופ"ת.
2. לם, צ' (2000). חינוך רב תרבותי, בין תרבותי - האם יש בזה ממש? בתוך: מ' ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית**, קובץ ט' (עמ' 21-17). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
3. ראו, לדוגמה: Nussbaum, M. C. (2013). Climate change: Why theories of justice matter. *Chicago Journal of International Law*, *13*(2), 469-488
4. בק, א' (2011). **קוסמופוליטיות: תיאוריה ביקורתית למאה ה-12**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
5. גוסקוב, ע' (2017). **שיעור באהבת מולדת: על פטריוטיזם וחינוך לפטריוטיזם אזרחי מכיל בישראל**. חיפה: פרדס. עמ' 52.
6. וסרמן, ה' (2007). **עם אומה, מולדת**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. עיון מפורט יותר במורכבות ההיסטורית של מערכת היחסים שמנהלת הלאומיות עם העמדה הליברלית אפשר למצוא בכתביהם של חוקרי לאומיות, כגון ברוך קימרלינג וזאב שטרנהל: קימרלינג, ב' (1995). **בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה**, כרך א'. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה; שטרנהל, ז' (1995). **בנין אומה או תיקון חברה? לאומיות וסוציאליזם בתנועת העבודה 1904-1940**. תל אביב: עם עובד.
7. סקרוטון, ר' (2003). בזכות הלאומיות. **תכלת, 14**, 118-152.
8. הרפז, י. (2019), **פרט אחד קטן: מטרת החינוך**. בני ברק: ספרית פועלים. בעמ' 318.
9. Primoratz, I. (2006). Patriotism: Worldly and ethical. in I. Primoratz & A. Pavković (Eds.), *Identity, self-determination and secession* (pp. 91-106). Aldershot: Ashgate Publishing; Vincent, A. (2009). Patriotism and human rights: An argument for unpatriotic patriotism. *Journal of Ethics*, *13*(4), 347-364
10. Keller, S. (2013). Worldly citizens: Civic virtue without patriotism. In G. Brock (Ed.), *Cosmopolitanism versus noncosmopolitanism* (pp. 239-254). New York: Oxford University
11. שגיא, א' (2006). זהות, מולדת וקוסמופוליטיות. **דעות, 26**, 18-20.
12. MacIntyre, A. (1984). *Is patriotism a virtue?* The Lindley Lecture (pp. 3-20). Lawrence: University of Kansas
13. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, p. 72
14. MacIntyre, A. (1984). *Is patriotism a virtue*?
15. גוסקוב, ע' (2017). **שיעור באהבת מולדת**, עמ' 167.
16. סקרוטון, ר' (2003). בזכות הלאומיות.
17. Rorty, R. (1998). *Achieving our country: Leftist thought in twentieth-century America*. Cambridge:Harvard University Press
18. Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press
19. Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and Liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press
20. White, J. (2001). Patriotism without obligation. *Journal of Philosophy of Education*, *35*(1), 141-151
21. Rorty, R. (1998). *Achieving our country*
22. Gomberg, P. (1990). Patriotism is like racism. *Ethics*, *101*(1), 144-150
23. Keller, S. (2013). Worldly citizens
24. לם, צ' (1976). **מלחמה וחינוך**. תל אביב: עם עובד.



السرد المضاد للسرد المهيمِن عن العنصريّة والإقصاء والمظالم التاريخيّة، وكيف نعلّمه في الصف؟ حادثة قضيّة أطفال اليمن

د. سيجال عوزيري رويتبرغ

السرد المضاد للسرد المهيمِن عن العنصريّة والإقصاء والمظالم التاريخيّة، وكيف نعلّمه في الصف؟ حادثة قضيّة أطفال اليمن

د. سيجال عوزيري رويتبرغ

يرمي هذا المقال إلى التجاوب مع التحدّي المرتبط بتعليم الذكريات/السرديّات المضادّة التي تختزن في ثناياها تجارب حيّة من العنصريّة، الغُبن الاجتماعيّ، الإقصاء والقهر، في إطار جهاز التعليم الرسمي. السرديّات المضادّة هي ذاكرة جماعيّة،[i] تتمّ روايتها من وجهة نظر مجموعات أو رجال أو نساء مستضعَفين في المجتمع. بوصفها كذلك، لا يقتصر الأمر على أنها لا تحظى بنصيب في علم التاريخ الذي تحكيه لنا الدولة، بل تطعن في أحيان كثيرة في السرد المهيمن القائم في أساس علم التاريخ الرسمي وفي افتراضاته.[1] وعلى ضوء ذلك، فهناك ثمّة صعوبة كبيرة ومعقدة في تناول الذكريات المضادّة في إطار جهاز التعليم في الدولة. رغم ذلك، وطبقًا لما سأدّعيه، فإن مواجهة هذه الصعوبة هامّة لتطوير ثقافة سياسية تعدّدية وليست عنصريّة، ولتأسيس مجتمع سليم، معافى ومتضامِن، يعرف كيف يتعاطى مع الصراعات بل ويقوم بتسوية عدد منها. يتألف المقال من ثلاثة أقسام رئيسية: نظريّ مبدئيّ، يتمحور حول الأسئلة التالية: لماذا علينا أصلًا أن نشغل بذكريات مُضادة لتلك المُهيمنة في الصف؟ ما هي الصعوبات الكامنة في طرح ذلك؟ ولماذا يُعتبر هذا الانشغال أساسيًّا لتأسيس مجتمع غير عنصريّ؟ قسم تربويّ-منهجي، يعرض من جهة المبادئ التربويّة التي أقترحها كردّ على التحدّيات في التعليم في هذا المجال، ومن جهة أخرى يعرض منطق خطة التعليم المقترحة; وقسم تطبيقيّ يعرض دراسة حالة لقضية أطفال اليمن، وكيف يمكن تعليمها بحسب المبادئ التي وُضعت في القسمين السابقين.

العنصريّة قائمة أيضًا لدى أناس يُعتبرون بنظر أنفسهم، وفي عيون أشخاص آخرين أصحاب قيَم، أخلاقيّين ومتنوّرين، لا يشتمون ولا يلجؤون إلى العنصريّة.

أ. الانشغال التربويّ في السرد المضاد – نقطة انطلاق نظرية

لماذا يُعتبر مثيرًا للتحدّي إلى هذه الدرجة؟

يعود تناول موضوع الذكريات المضادّة في إطار جهاز التعليم لأسباب مختلفة؛ سأعرض فيما يلي الأسباب المركزية: أولًا، على مستوى المعرفة، في غالب الأحيان ليس هناك أدب يوثّق الذاكرة المضادّة، وليس واضحًا للمعلّمات والمعلّمين دائمًا ما هو "الصحيح" لتعليمه وكيف يجب عرض الموضوع. ثانيًا، الحديث هو عن مضامين تكون في أحيان كثيرة مثار خلاف؛ يشير البحث إلى أنّ معلّمات ومعلّمين كُثرًا يميلون إلى الامتناع عن الخوض في قضايا تُعتبر مثيرة للجدل في الصّف. ينبع تخوّفهم الرئيسي من ردّة فعل الأهالي والإدارة ومن غياب دعم جهاز التّعليم.[2] ثالثًا، على مستوى وجهة النظر التربويّة، ليست هناك بالضرورة موافقة مبدئية بأن تتناول المدرسة قضايا مثار جدل في الصف: خلافًا لمنهج التربية النقدية،[3] هناك توجهّات محافِظة في التربية ترى في المدرسة منبرًا ينبغي أن يكون مؤتمَنًا على تنمية التضامن الاجتماعيّ، تعليم الوظائف الاجتماعيّة المركزية وتعليم السرد المُهيمِن. بحسب ادّعاء رورتي، مثلًا، فعلى مؤسسات التعليم العالي فقط تناول موضوع انتقاد المجتمع والمؤسّسة، بما في ذلك الذكريات المضادّة لتلك المهيمِنة، وليس المدارس.[4] في السّياق الإسرائيلي، حتى الأسئلة المتعلّقة بما إذا كان على مؤسسات التعليم العالي أن تتناول قضايا سياسية مثيرة للجدل وبأي شكل – مختلف عليها.[5]

تعوّدنا على التفكير بالعنصريّة كأعمال ناجمة عن أفراد، تتمّ عن وعي وإدراك، ومع سبق الإصرار، لكنّ العنصريّة هي مشكلة مجتمع ومنظومات، وهي متواجدة بشكل غير مقصود ناجم عن لاوعي، أيضًا.

يتمثّل التخوّف الأساسيّ لمؤيّدي التوجّه المُحافِظ في أن كشف الطلّاب على انتقاد المجتمع والدولة، وتحديدًا في الأجيال المدرسية، سيخلق مفعولًا مُفكّكًا، مُفَرّقًا ولا وظيفيًّا من ناحية اجتماعية في أوساط الطالبات والطلّاب. وبالفعل، فإن انشغالًا لا يتّسم بالمسؤولية في مسائل كهذه قد يخطئ في خلق تمايزات ثنائيّة تقسّم بشكل تعميمي اللاعبين التاريخيين إلى عنصريّين وغير عنصريّين، طيّبين وأشرار، أشكناز وشرقيين إلخ، وأن يستدعي كذلك صورًا نمطية وحتى

i الذاكرة الجماعيّة ليست مجرّد "مجموعة من التجارب المشتركة للجماعة التي تحملها" (Halbwachs 1992, عند كينان 2015, ص 51)، بل تتأتّى نتيجة لبناء اجتماعيّ وعلاقات قوّة، تشمل في طيّاتها منظومة متكاملة من التمثيلات الرمزيّة والحساسيّات والولاءات والمآسي الجماعيّة، التي تحوّلها إلى أداة هائلة القوّة تساعد على تعزيز الوحدة الاجتماعيّة و/أو صراعات مع مجموعات اجتماعيّة أخرى [קינן, ע'. (2015). "זיכרון קולקטיבי, טראומות נבחרות ותקווה" عند ח' עראר וע' קינן (محرران) "].[هويّات سرديّة في التعليم العربي في إسرائيل. حيفا، أور يهودا: دار نشر بروديس بالتعاون مع المركز للدراسات الأكاديميّة ص 72-51].

العنصريّة المعاكسة.[ii] عندما يدور الحديث عن ذكريات مُضادة لجيل الأهالي والأجداد والجدّات، فإن من شأن تناولها أن يثير مشاعر غضب قديمة من المساس بالعائلة ويعمّق الانقسام الاجتماعيّ على أساس هويتّي بين "نحن" و"هم". وقد تتصاعد الأمور عندما نتناول ذكريات تنطوي على مظاهر من العنصريّة، على ضوء التّأثير الاستبعادي في الدلالة على مصطلح "عنصريّ"، وتحديدًا في السياق الإسرائيلي مع الحضور المهيمن لذاكرة المحرقة.[6]

لماذا علينا أن نخوض في هذا الموضوع، أصلًا؟

الانشغال بالماضي، في رأيي، بما فيه الذكريات المضادّة عن أفراد ومجموعات مستضعفة في المجتمع، ليس مهمًّا فحسب، بل محوريًّا لتأسيس تربية مناهضة للعنصريّة. إن الزجّ بذكريات مضادة إلى خارج حلبات التربية العامة لا يسمح باحتوائها التامّ ولا يضمن التمثيل المناسب لتلك المجموعات المُستضعفة والأشخاص المُستضعفين في أطر الدولة والمجتمع المدني.[7] بالعكس تمامًا، فذلك يُضاعف شعورهم بالإقصاء ويزيد من الاستقطاب الاجتماعيّ. كذلك فإنه يُنظر إليهم ضمن الحوار العام المهيمن، على أنهم تهديد، أشبه بمجمّع للشرّ يفضَّل إبقاؤه مغلقًا، وعدم استحضار المارد، وفي حالتنا فهو "المارد الطّائفي". وزيادة على ذلك، يحظى الحديث عن الظلم الاجتماعيّ الذي حصل في الماضي، غالبًا، بنزع الشرعية الجماهيرية ويُعتبر تباكيًا ومثيرًا للنزاعات.[8] تقوم النزعة العامة على الطعن في الأساس المعرفي لتلك المظالم والتعامل معها باستخفاف، كتعبير عن عدم فهم أو على أنها أحداث تقع لمرّة واحدة، و"انحراف معياري" حصل وانتهى في سنوات الخمسين، أو بمنح حقوق متساوية للنساء، أو بانتهاء أحداث العام 1948 من استقلال ونكبة وإقامة دولة إسرائيل كدولة ديمقراطية.[9]

إنّ الانشغال بالماضي، بما فيه الذكريات المضادّة لأفراد ومجموعات مستضعفة في المجتمع، ليس مهمًا فحسب، بل محوريًّا لتأسيس تربية مناهضة للعنصريّة.

بالمقابل، فإن الانشغال التربويّ بالذكريات المضادّة يشكل عملًا تربويًّا لتصحيح غبن مضاعف: سواء العمل أو التعامل العنصريّ في الماضي، وسواء التجاهل أو الإسكات لذاكرته في الحاضر.

يمنح 'الحديث' عن ذكريات مضادة 'الصوت'، بالمعنى السياسيّ، لمجموعات وأفراد مُستضعَفين في المجتمع. فضلًا عن أنه يتيح التعرّف إلى التجارب الحيّة للإساءة والاعتراف بها،[10] كذلك يعطي فرصة لهؤلاء الشهود ليشاركوا في تعريف القصّة الاجتماعيّة الشاملة، ويأخذوا دورًا فعّالًا في تربية الجيل القادم وتعميق شعور انتمائهم وانتماء أحفادهم للمجتمع المدنيّ.[11]

علاوة على ذلك، يُتيح لنا الكشف عن ذكريات مُضادة للهيمنة، غالبًا، أن نتمعّن ونتعلّم عن المظاهر المشوّهة والمتخفّية[12] للعنصريّة المُمأسَسة.[iii] وفيما يتمحور جلّ الانشغال في العنصريّة في مظاهرها البين - شخصية، فإن العنصريّة المُمأسَسة لا تحظى بمعالجة أساسيّة ووافية.[iv] في المقابل، تكشف الكثير من الذكريات المضادّة الجماعية، التي يرويها أفراد مستضعفون في المجتمع، ليس مجرّد تفاعلات غير مُنتظمة لتعامل عنصريّ على المستوى البين ـ شخصيّ إنما أيضًا ـ وأساسًا ـ أنماطًا من التمييز البنيويّ وغير المباشر. التمييز البنيوي يتأتّى نتيجة لعنصريّة ممأسَسة، لصور نمطيّة عنصريّة مختزَنة في المعرفة التي تنتجها مؤسّسات الدولة، للسرد الذي تنتجه هذه المؤسسات وفي نهاية المطاف - للسياسة المُعتمدة، أيضًا. الانشغال التربويّ بالصور النمطيّة العنصريّة، على النحو الذي تجذّرت فيه في الماضي وتتواصل في الحاضر، وبالشكل الذي تمّ ويتمّ دمجه في تعريف الواقع الاجتماعيّ وفي السياسة، وبالشكل الذي يتمّ فيه سحبها على لاعبين مختلفين ومتغيّرين - هو بتقديري انشغال جوهريّ في محاولتنا القضاء على ظاهرة العنصريّة.

يتيح لنا التعرّض لذكريات مضادة، غير مرّة، أن نتمعّن ونتعلّم عن المظاهر المشوّهة والمتخفّية للعنصريّة الممأسَسة.

الذكريات المضادّة هي إذًا فرصة رائعة ليس فقط للتصحيح على المستوى الاجتماعيّ إنّما أيضًا للتعلّم: تعلّم تشخيص الصور النمطيّة العنصريّة وأشكال تجذّرها ليس فقط في العلاقات الاجتماعيّة إنما في الروايات الرسمية وطرق الهيمنة المتنوّعة، أيضًا. يكشف هذا النوع من التعلم للطلّاب والطالبات قوّة الدولة، التي يمكن بالفعل أن تنشر صورًا نمطية عنصريّة، لكن باستطاعتها القضاء عليها، أيضًا. يُتيح لهم هذا الكشف التعرّف إلى الشكل الذي تؤسّس فيه الدولة وتبلور فئات هويّتيّة جماعيّة، وإلى الانعكاسات الخطيرة التي قد تكون للصور النمطية العنصريّة التي تتغلغل في داخلها، وتثير غبنًا اجتماعيًا يتبلور لدرجة العنصريّة البنيوية.

ب. مبادئ تربويّة للانشغال بالذاكرة المضادّة: كيف نقوم بذلك؟

من أجل إمداد المربيّات والمربّين بأدوات عمليّة، تشجّعهم على تناول الذاكرة المضادّة في التربية وتساعدهم في مواجهة التحدّيات المختلفة المرتبطة بها، سأعرض في هذه المرحلة المبادئ التربويّة التي أقترح تبنّيها عندما نتناول هذا الموضوع. في المرحلة القادمة سأعرض خطّة تربويّة لتطبيق المبادئ بما يتعلّق بالذاكرة المُضادّة لقضيّة أطفال

---

ii انظروا مثلًا، مقال بوعاز تسبار" كيف يستطيعون التفوّه بأقوال كهذه؟" أبعاد وجوديّة وسياسيّة في التربية لمناهضة العنصريّة.

iii العنصريّة المُمأسسة هي نتيجة لمفاهيم عنصريّة تترسّخ في توجّهات صانعي السياسات ومُترجمة إلى أنظمة ونُظم مكتوبة ومفسّرة بشكل عقلاني، بموجب الخطاب النقديّ الذي يميّز المنظومة الدولانيّة. انظروا شنهاب، ي (2008). ما هي العنصريّة؟ عند: ي. شنهاب وي. يونة (محرّران) العنصريّة في إسرائيل، تل أبيب، معهد فان لير والكيبوتس الموحّد ص 47-13.

iv انظروا مثلًا مقال جاليه بونيه في هذا الكتاب، كيف نفكك البنيويّة الاجتماعية؟ نموذج للتعامل مع العنصريّة في الحيز التربوي.

الانشغال التربويّ بذكريات مضادّة يجب أن يعالَج بمسؤوليّة وحساسيّة، كي لا تكون هناك نتائج معاكسة لأهداف التربية لمناهضة العنصريّة.

اليمن. وكما يمكن أن نفهم مما ورد أعلاه، فإن الانشغال التربويّ بذكريات مُضادة يجب أن يعالَج بمسؤوليّة وحساسيّة، كي لا تكون هناك نتائج معاكسة لأهداف التربية ضد العنصريّة. هذه الأهداف كما أفهمها إنسانية في الأساس: إنها ترمي إلى تعميق رهافة الحسّ البين ـ شخصية؛ وتمدّنا بأدوات تحليلية لفهم ميزان القوى الاجتماعيّ والأشكال المتنوّعة من القمع والاستغلال والعنصريّة؛ لننمّي فينا الوعي للسياق الثقافي الذي تتمّ داخله هذه العلاقات؛ ونطوّر تفكيرًا مركّبًا يتمحور حول رصد سيرورات العنصرَة[v] (ممارسة العنصريّة)، وبالانعكاسات الإشكاليّة للعنصريّة (وليس بالعنصريّين أنفسهم).[13] طبقًا لهذه الأهداف المركزيّة ولأهميّة المعالجة الحساسة للموضوع، لهذا كلّه؛ فإنّ منطق عرض المبادئ التربويّة التي سأشرحها لاحقًا هو تدريجي ويأخذ بالحسبان الحاجة إلى إعداد بنية تحتيّة حساسة وتحليليّة قبل التعرّض للرواية المضادّة وانعكاساتها. إذًا، لكل من المبادئ والمراحل التربويّة التي ستُعرض أدناه هناك أهداف قيَميّة ومسارات عمل واضحة ومميّزة.

المبدأ الأول: نقطة انطلاق تعدديّة، التعرّف إلى مجمل أوجه ظاهرة العنصريّة وتنمية حوار متعاطف

يركّز هذا المبدأ في داخله الشروط المُسبقة واللازمة، برأيي، لتطبيق تربية إنسانيّة ترمي إلى التجاوب مع التحدّي المرتبط باجتثاث ظاهرة العنصريّة. فيما يلي الأهداف التي يرمي هذا المبدأ إلى تثبيتها:

- مقاربة تربويّة تعدديّة، تعطي الشرعية لسجال مفتوح يعرف كيف يحتوي الاختلاف، على أن يتناول، أيضًا، بجرأة، مساهمات التنوّع الاجتماعيّ وتحدّياته.
- الاطّلاع على العنصريّة والعنصرَة ليس فقط من خلال تعلّم نظريّ/ تحليليّ لتشخيص الظاهرة، إنما عن طريق تعليم التجربة، أيضًا، ليُتيح للطلّاب والطالبات التعرّف إلى العنصريّة والعنصرَة كتجربة اجتماعية، تنبع من مدى واسع من الأحاسيس، فضلًا عن كونها تُثيرها وتعكسها.
- دعم علاقات الثقة وقاعدة التعاطف للحديث عن مشاعر صعبة، متنوّعة ومعقّدة، ترافق الحياة في مجتمع غير متجانس؛ تعليم ظاهرة العنصريّة من خلال الخروج من السياق وتفحُّص جانبيْ المِتراس: الجانب المُمارس للعنصريّة والجانب المُتعرّض للعنصرية.

يجب **ملاءمة** الفعاليات التربويّة التي يمكن من خلالها تطبيق أهداف مهمّة للصفّ، للمربّي أو المربّية التي تقود الفعاليّة التربويّة، وللسياق الاجتماعيّ/السياسيّ المتغيّر. بدايةً، يجب الشرح بمستوى من التعمّق ما هي العنصريّة - العنصريّة البيولوجيّة، العنصريّة الثقافية والعنصريّة المُمأسَسة. بعد ذلك، يجب كشف الطلّاب والطالبات لمظاهر عنصريّة في سياقاتها الثقافيّة/ التاريخيّة المتنوّعة. وسواء اخترنا أن نعطي الطلّاب والطالبات مهمّة القيام بعمليّة تحقيق عن سرديّات رجال ونساء معينين أو/و عن مجموعات اجتماعيّة مختلفة، وسواء كشفنا لهم نصوصًا أدبيّة، أو أفلامًا، و/أو شعرًا أو أغنية تطفح بها ظاهرة العنصريّة،[14] فمن المهمّ أن تتمّ ملاءمتها لتُتيح **تعليم التجربة** عمّن عاشوا الظاهرة.

يُتيح النقاش حول ظاهرة العنصريّة كتجربة حيّة الاشتغال على الشعور المرافق لها. ومن خلال التعليم المرفق بالتجربة يمكن أن يتطوّر لاحقًا تمعُّن سوسيولوجيّ معمّق في السياقات الاجتماعيّة المعقّدة، التي بسببها تُطلّ ظاهرة العنصريّة. لا يُتيح التعليم المرفق بالتجربة الحيّة للطلاب والطالبات التفكير بغياب التجانس المجتمعيّ وبظاهرة العنصريّة فحسب، بل يتيح تنمية حساسيّة تجاههما والتوقّف عند علاقتهم بهما، أيضًا. لكن، وكي يُتاح الوصول إلى اعتراف تامّ بالشعور المرافق لظاهرة العنصريّة - احتوائه، تكييفه تشخيصه وفهمه - فإنني أوصي، في هذه المرحلة، **بالخروج من السياق** - أي الانشغال بمظاهر العنصريّة خارج إسرائيل.

خلال الحوار الجاري عن ظاهرة العنصريّة في هذه المرحلة، من المهمّ تشخيص **الترابط وكذلك الاختلاف** بين القصّة الجماعيّة والقصّة الشخصيّة لأفراد عاشوا تجربة ظاهرة العنصريّة وعقّبوا عليها.[vi] من المهم منح منبر **لأصوات مُستضعفة**، تمّ على الغالب إقصاؤها عن منبر تعليم التاريخ الرسميّ، ولمشاعر الألم والإحباط والغضب التي تثيرها ظاهرة العنصريّة من وجهة نظرهم. لكن من المهمّ أن نتيح مجالًا للمشاعر التي تعبّر عن حمَلة صوت العنصريّة - **العنصريّين.** في الواقع، وبالذات في المنظومة القيَمية للتربية الإنسانيّة التي تنادي بمساواة قيمة الإنسان، ثمة صعوبة كبيرة بالتدرّب على التعاطف تجاه 'العنصريّين'؛ لكن، ومن أجل اجتثاث العنصريّة والعنصرَة يجب أن نميّز بينهما، كظاهرتيْن اجتماعيتيْن باطلتيْن، وما بين العنصريّين كبشر. التعامل العنصريّ ليست سمةً مقتصرة على "الأناس الأشرار"؛ إنه شائع في أوساطنا جميعًا، سواء تمّ تصنيفه على أنه "عنصريّ" أو لم يتمّ.[15] إنه ناجم، في الغالب، عن خوف

---

v بما أن العرق هو فئة مُبتدعة، فإن الأدبيّات السوسيولوجيّة التي تُعنى بالعنصرية قد نحتت مصطلح العنْصَرة، لوصف سيرورات البناء الاجتماعيّ لفئة العرق/العنصر والخلفيّة لنشوء ظاهرة العنصريّة(شنهاب. ي (2015). ما هي العنصريّة؟ عند: دروس في الحياة: التربية لمناهضة العنصريّة من رياض الاطفال حتى الثانويّة، تل أبيب: الورشة، حيّز تربوي للدمقراطيّة وحقوق الإنسان، جمعيّة حقوق المواطن. ص 22 - 19). لاستيضاح المزيد عن مصطلح العَنْصَرة انظروا الفصل الأول في هذا الكتاب.

vi المثال النموذجيّ في هذا السياق هو روزة باركس التي تجسّد قصّتها الشكل الذي تأخذ العنصريّة المُمأسسة تعابيرها في الحياة اليوميّة، بما في ذلك تحدّي مقاومتها وقدرة المستضعفين والمستضعفات على إحداث تغيير/تصحيح اجتماعيّ في هذا السياق.

من المجهول وعن شعور بالتهديد الواقع على الهويّة والثقافة المعروفتيْن.[vii] يجب إتاحة المجال لمشاعر الخوف هذه والتحدّث عنها. زيادة على ذلك، يعلّمنا التاريخ عن مظالم اجتماعيّة فظيعة تأتّت أحيانًا نتيجة أيديولوجيات سياسيّة وثورات أيديولوجية ذات نوايا حسنة لتصحيح العالم.[viii] من المهمّ التشديد على أنّ العنصريّة غالبًا ما لا تكون تعبيرًا عن شرّ تامّ يبغي الأذيّة، بل تصل في معظم مظاهرها المخادِعة تحت غطاء نوايا حسنة قصدها التصحيح الاجتماعيّ. وعليه، في هذه المرحلة وفي موازاة التعرّف الأوّليّ على ظاهرة العنصريّة وإدراك المشاعر المرافقة لها، يجب: أن نعمّق وعي الطلّاب بشأن أبعاد السياق الثقافي ـ الأيديولوجيّ والسياسيّ على ماهيّة تطوّر الظاهرة؛ أن ننمّي الكفاءة الثقافيّة والتواضع الثقافيّ للمتعلّمين والمتعلّمات[ix]؛ أن نتدرّب على قيمة التعدديّة بشكل عمليّ.[16] كل ذلك من أجل إتاحة المجال لتطوّر مناخ تربويّ يقوم على الإصغاء والاحتواء والتعاطف وتنمية لباقة الطلّاب والطالبات في أن يناقشوا بشكل مركّب وحسّاس الصراعات الاجتماعيّة القائمة على خلفيّة عنصريّة.

المبدأ الثاني: تربية نقديّة، إعداد نظريّ وسياسيّ لتشخيص علاقات القوى الكامنة في ظاهرة العنصريّة والاعتراف بجزء من الذاكرة (الشخصيّة والرسميّة)

تحت هذا المبدأ ثمّة أهداف قيَمية وتربويّة محدّدة، هذه أبرزها:

- تعليم نظريات نقديّة واكتساب أدوات تحليليّة، من أجل كشف علاقات القوى الكامنة في ظواهر العنصريّة والعنصرَة وتشخيص الحضور المضلّل للصورة النمطيّة العرقيّة في الروايات الشخصيّة والعامة.
- تثبيت الإدراك بأن الروايات التاريخية جزئيّة دائمًا، وأنّ بلورة هويّات جماعية طبقًا لها ليس منقطعًا عن علاقات القوى بين الدولة والمجتمع وبين مجموعات موجودة في وضعيّة مختلفة في الترتيب الطبقيّ الاجتماعيّ.

في المستوى التربويّ، فإن تعليم نظريات نقديّة هو فرصة رائعة سواء لتطوير التفكير التحليليّ للمتعلّمين أو لتطوير حساسيّتهم الاجتماعيّة، كذلك لتوسيع مداركهم حول حضور ظاهرة العنصريّة على مدى التاريخ ومن وجهات نظر متنوّعة. حتى في هذه المرحلة، نطمح إلى خلق تجربة ذهنيّة توجّه المتتلمذ والمتتلمذة لذاتيهما وتدفعهما ليفكّرا، وحتّى ليحتجّا على "المفهوم ضمنًا" عن النظام الاجتماعيّ المسيطِر وعلى المفاهيم النمطيّة. إذًا، يتحتّم على خياراتنا البرامجية والتربويّة أن تطعن في "المفهوم ضمنًا"، من خلال اختيار دقيق لنصوص نظريّة مُلهمة. من المهم طرح كلّ الأسئلة الجوهريّة التي تحاول النظريّة مواجهتها؛ يجب تدعيم التعليم بأسئلة مفتوحة تتطلّب من الطالبات والطلّاب التفكير العميق والنقاش في قضايا لها أكثر من جواب واحد؛ تأكيد القيمة الإضافيّة لكل نظريّة، الأدوات التحليليّة التي تمنحها لنا من أجل تفسير حالات اختباريّة وحوادث مختلفة ومتغيّرة، وحدودها. من شأن النظريّات العينية التي نحضرها للصف واختيار الفعاليات التربويّة المرافقة لها، أن تكون هي أيضًا ملاءَمة مع السياق التربويّ، من خلال الربط بنماذج اختباريّة تاريخية تخاطب عالم الطالبات والطلّاب وبيئتهم القريبة والبعيدة.

الروايات التاريخية جزئيّة دائمًا، وإنّ بلورة هويّات جماعية طبقًا لها ليس منقطعًا عن علاقات القوى بين الدولة والمجتمع وبين مجموعات موجودة في وضعيّة مختلفة في الترتيب الطبقيّ الاجتماعيّ.

من المهم التـأكيد على أنّ النظريّات أيضًا، وبالذات النظريّة النقديّة التي تعلن عن ذلك، هي محصّلة لمفهوم عام اجتماعي-ثقافي-سياسي. لذلك، يجب تشجيع المتعلّمين والمتعلّمات على توجيه أسئلة، على التشكيك، وتشخيص العقيدة السياسيّة التي تشكّل خلفيّة للنظريّة. رغم ذلك، فمن المهمّ الإشارة إلى أن مَوْضَعة النظريّة في الحقل الاجتماعيّ والتاريخي لا يُضعف من قوّة ادّعاءاتها، بل يشحنها بمعنىً أخلاقيّ ويمنحها قيمة سياسيّة ـ اجتماعيّة لإحلال تصحيح اجتماعيّ، يتعدّى قيمتها العلميّة.

من المهمّ اختيار نظريّات حسّاسة لتعقيدات الواقع الاجتماعيّ تعرض ميزان القوى كأمر مركّب، دينامي ومتحرّك، لا كعلاقات مُنقسمة إلى قسمين تميّز بشكل ثنائيّ وقاطع بين الشرّير والطيّب.

من المهمّ اختيار نظريّات حساسة لتعقيدات الواقع الاجتماعيّ تعرض ميزان القوى كأمر مركّب، ديناميّ ومتحرّك، لا كعلاقات ثنائيّة التشعّب تُميّز بشكل ثنائي وقاطع بين الشرّير والطيّب، العنصريّ وضحيّة العنصريّة، الأبيض والأسود، الغرب والشرق، الأشكنازي والشرقيّ، القوي والضعيف، الجاني والضحيّة، على التوالي. مع ذلك، من المهمّ أن نشدّد ثانيةً على أن قوة الضعيف والمستضعف تخرج من داخل منظومة معقّدة من علاقات القوى التي لا تفضي في نهاية الأمر لمصلحته. لذلك، لا يبرّر تشخيص قوة المستضعف ادعاءات مثل اتهام الضحيّة أو نزع الشرعية

vii عندما نريد أن نكشف المتعلّمات والمتعلّمين على سرديّات مضادّة تعبّر عن تمييز على خلفيّة قوميّة و/أو جندريّة، نوصي، قبل كشفهم، على نظريّات نقديّة بتحضيرهم تحضيرا عاطفيًّا وعقلانيًّا بروح الأنتروبولوجيا التفسيريّة، لفهم الواقع الاجتماعيّ من زاوية نظر "الآخَر" المختلف في ثقافته و/أو موقعه الاجتماعيّ.

viii مثال لحالات غُبن اجتماعيّ حصلت بسبب من ثورات إيديولوجيّة أرادت أن تُحدث تصحيحًا اجتماعيًا، يُمكننا أن نذكر المقصلة في الثورة الفرنسيّة و/أو قتل العائلة الملكيّة في الثورة البُلشفيّة.

ix التواضع الثقافيّ، يقول أفيسار: "تشير إلى موقف منفتح ومُحترم تجاه الآخر، على نحو يعبّر عن رغبة صادقة في التعلّم" وليس (موقفًا على أنه اختصاص). لذلك، ينبغي الإصغاء إلى الداخل في سيرورات التأهيل وإعمال سيرورات تأمّل نقديّة... محاولة التعلّم من الآخر وفهمه فهمًا معمّقًا تنطوي على سيرورات تقييم ذاتي دائمة للمختصّ الذي يحتاج إلى مدى كبير من المرونة لملاءمة نفسه للآخر". أفيسار. ن. (2017). التواضع في التربية: الهويّة الشرقيّة في التربية متعددة الثقافات. **מערכי חינוך (7)**، עמ' 1-25, בעמ' 15-16.

عن احتجاجها، مثلما يحصل غالبًا في النقاش العام. من المحبَّذ تسخير تشخيص قوّة المُستضعف لسيرورات تربويّة من التمكين، تسعى في نهاية الأمر لدفع عملية التصحيح الاجتماعيّ إلى الأمام.[x]

للتلخيص، بانتهاء هذه المرحلة التربويّة يُفترض أن يتزوّد المتعلّمون والمتعلّمات بأدوات نظرية تساعدهم في تشخيص التلاعب في القوّة، الإقصاء، العنصرة والعنصريّة، وأن يفهموا كيف يمكن أن تقود نوايا أيديولوجيات لفعل "الخير"، أحيانًا، إلى تعامل عنصريّ ونتائج سيّئة، كما حدث على مرّ التاريخ.[xi] كذلك، يفترض فيهم في هذه المرحلة أن يدركوا أن الرواية التاريخية ليست وحدة متراصّة، بل تتعلق بوجهة نظر ثقافية، كما أنها، أيضًا، في التموْضع الاجتماعيّ السياسيّ وميزان القوى الاجتماعيّ.

المبدأ الثالث: الانكشاف على الذاكرة المضادّة - التعليم من خلال فعاليّة، قراءة وتحليل تفسيريّ - نقديّ

بعد مرحلتي الإعداد – الإعداد العاطفي والإعداد النظريّ ـ التحليلي - **ينكشفُ الطلّاب والطالبات للسرد المضادّ**. المبدأ التربويّ المركزي الذي أقترحه لتدعيم هذه المرحلة هو **التعليم الفعّال** في الواقع الاجتماعيّ ـ السياسيّ، الذي يمكن بإيجاز من جيرو[17] وصفه بـ **"تعليم فعاّل وناشط"**. يدفع هذا التعليم متعلّمات ومتعلّمين مستقلّين بشكل أكبر في تعلّمهم، ليكونوا مندمجين ومتداخلين بشكل أكبر في فحوى ما يتعلّمونه وينشطون فيه. ينعكس التعليم الفعّال والصارم، أيضًا، في هذه المرحلة، بمشاركة المتعلّمين في البحث عن الذاكرة المضادّة وفي جمع الإفادات عنها، وفي تحليلهم التعقيبي ـ الناقد وفي المناقشات التي يجرونها بشأن استنتاجاتهم؛ كذلك في مرحلة التعليم المقبلة، من خلال الربط بشؤون الساعة السياسيّة والمبادأة بفعاليات ونقاشات خارجة عن نطاق الصف تبغي "التصحيح".

أما الأهداف التربويّة للتعليم في هذه المرحلة فهي:

- التعرّف المعمّق على السرد التاريخيّ للذاكرة المُضادّة، من خلال تحديد المُشترك والمختلف عليه بينه وبين السرد الرسميّ المُدوّن للتاريخ.[xii]
- التعليم مع تجربة حيّة، من خلال التعرّف إلى إفادات ومستندات أصلية تاريخية، تمثّل أصوات حمَلة الذاكرة المُضادّة وكذلك حمَلة صوت 'الدولة'، والإفادات التي تشير إلى السياق الثقافي ـ الاجتماعيّ ـ السياسيّ الذي بسببه وقعت الأحداث.
- التعليم من خلال فعاليّة تحليل تعقيبيّ - ناقد لنصوص أصليّة، تبحث عن صور نمطيّة عنصريّة وعلاقات قوى متملّصة لا تقبل الحصر، وترمي إلى فهم تعقيدات السياق الاجتماعيّ الذي تطوّرت فيه.

أما من حيث شكل الفعالية التربويّة، فمن المهمّ، أيضًا، أن تتمّ مرحلة الانكشاف للسرد المضادّ بشكل تدريجيّ. يجدر أن تكون البداية بمثابة وصف عامّ لما حصل، اعتمادًا على المتّفق عليه بين السرديّات المختلفة، والانتقال بعدها لتحديد نقاط الخلاف ثم البدء بكشف الإفادات والمستندات الأصليّة كما هي.

واعتمادًا على القاعدة التحتيّة العاطفية والذهنيّة التي أردنا إنتاجها، من المهمّ أن ينشأ خلال تعليم الموضوع، وعرضه والنقاش حوله، حيّز حواريّ مفتوح، يتيح مجالًا سواء للمشاعر والأحاسيس أو لأسئلة استنتاجات نقديّة، تكشف علاقات القوى المُستترة وراء الظاهرة الاجتماعيّة التي يتمّ تعلمها وتلتقي بالنظريّات التي تمّ تعلّمها. في الرغبة للقيام بتصحيح اجتماعيّ، يجب أوّلًا منح منبر لأصوات تحمل الذاكرة المضادّة، ضحايا العنصريّة، والإقرار بالإهانة، الغضب، الإحباط، الألم وشعور العجز التي تولّدها ظاهرة العنصريّة الممأسَسة. بعدها يتبلور حيّز من الحوار يمكّن من الاعتراف بالغبن الاجتماعيّ الذي ولّدته العنصريّة. من المهمّ توسيع تناول السياق الاجتماعيّ الذي نشأت فيه الذاكرة المضادّة، والانكشاف، أيضًا، على أصحاب صوت العنصريّة، لعقيدتهم الأيديولوجية ووجهة نظرهم على حيّز الحوار الذي يُتيح تعليمًا عن تعقيدات ظاهرة العنصريّة، أن يكون متعاطفًا واحتوائيًا يتيح التمعّن في الظاهر من وجهات نظر مختلفة.

قد يتمّ التعرّض لوجهات النظر المختلفة من خلال رصد وكشف مقاطع أصلية يتم جمعها في عملية بحث مشترك من جانب المعلّمين والمعلّمات والطلّاب والطالبات. يكمن التميّز التربويّ لاستراتيجية التعليم المقترحة في نشاط

---

x عن القوة السياسيّة المحفوظة للضحايا كتب بتوسّع ألوج جان (جان أ. ضحويّتهم إيمانهم (2014). קורבנותם אומנותם: משיח קורבני לשיח ריבוני. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה 2014). بالرغم من تعامله المركّب مع مبنى القوّة الاجتماعيّ، فإن توجّهه حسب رأيي، يُعطي شرعيّة محدودة لاحتجاج "الضحايا". فتوجّهه ساخر بالنسبة لتعامله مع الخطاب الضحويّ على أنه "طقس اعتراف مطهّر" أو "تنفيس" لـ "تباكٍ مطهّر" (هناك ص 231)، ولا يعطي متّسعًا كافيًا للأحاسيس، برأيي، وعليه فهو لا يُتيح تحقيق تصحيح اجتماعيّ حقيقيّ.

xi لموضوع التعامل مع الذكريات المضادّة عن تمييز قوميّ و/أو جندريّ، يُمكننا الاستعانة بنظريّات نقديّة عن التمييز العرقيّ و/أو نظريّات نِسويّة بغرض كشف كيف تمّ، تحت غطاء الليبراليّة والتنوّر بالذات و/أو باسم المثاليات التي تعظّم المرأة، حصول التمييز الأكبر بحقّ هذه الفئة. Madoo-Lengermann, P. & Niebrugge-Brantley J. (2001). Chapter 11: Classical feminist theory. In Ritzer, G. & Smart, B. (Eds.), Handbook of social theory. Sage; Young, I. M. (1998). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. In G. Shafir (Ed.), The citizenship debate – a reader (pp. 263-290). Minneapolis: University of Minnesota Press.

xii من المهمّ التأكيد على أنّها لا توجد هنا رغبة في استعراض متوازن للسردية المضادة وتلك الرسميّة. على العموم، إنّ عرض المضامين التي يتمّ تعلّمها في المدرسة على أنه مصدر معلومات متوازن وحياديّ، هو بحدّ ذاتها أمر يشوّه خياراتنا في التربية، ويحجبها. ((1981) Giroux H. Ideology, (culture and the process of schooling. ومن هنا جاءت أهمّيّة أن تكون هذه علنيّة وواضحة.

المتعلّمين والمتعلّمات الذين لا يُتوقع منهم أن يقرؤوا ويحلّلوا المقاطع الأصلية التي حصلوا عليها من المعلم فحسب، بل أن يسعوا ويبحثوا بأنفسهم عن نصوص ذات صلة بتعليم الموضوع، بما يتلاءم وصِلتهم الشخصيّة وخيارهم. بإمكانهم أن يجروا مقابلات مع أقرباء/جيران، ايجاد إفادات في الشبكة أو إيجاد مستندات أصليّة في أرشيف الدولة عبر شبكة الإنترنت.

يجب أن تنعكس استقلالية المتعلّمين والمتعلّمات ومساهمتهم الشخصية في الموضوع، ليس في اختيار النصّ فقط، إنما كذلك بطريقة التحليل التعقيبيّ ـ النقديّ التي يقترحونها. يجب إرشادهم ليقترحوا تحليلًا يلتقي، من جهة، بالنظريّات النقديّة التي تعلّموها، ويفكّك علاقات القوى الكامنة في النص، ومن جهة ثانية أن يعي هذا التحليل السياق الاجتماعيّ والثقافي الذي أنتِج فيه النصّ وأن يعبر عن إرادةٍ لفهمه هو، أيضًا.

بعد اختيار النصوص وتحليلها، أقترح أن يعرض الطلّاب والطالبات أمام الصفّ النصّ الذي اختاروه والتفسير الذي يعطونه حياله. من المهم إثارة نقاش صفّي على ضوء عرض ثمار عملهم في الصفّ، يتيح، على غرار التعليم الجماعيّ تعمّقًا في تحليل النصّ واقتراحات لتفسيرات جديدة و/أو مختلفة. تُتيح هذه الفعالية التربويّة للمتعلّمين والمتعلّمات تذويت مبدأ التواضع الثقافي[18] والتشكيك النظري، كما تتيح إدراك وجود تفسيرات/ وجهات نظر/ أسئلة أخرى، وأنّ الأشياء ليست معروفة وواضحة بكلّيّتها، والاستنتاج أنه، أيضًا، كمتعلّمين وكمجتمع علينا أن نصغي لأصوات أخرى/ مختلفة وأن نمكّن سجالًا محتويًا، متعاطفًا، خاليًا من الإقصاء الاجتماعيّ، من الحدوث. من المهم التشديد على أن حوارًا كهذا يجب أن يكون مرفقًا بمقولة قيَمية وتربوية حادة وواضحة ترفض العنصريّة والسكوت عن مظالم اجتماعيّة، لكن لا تقصي العنصريّين وصوتهم وأحاسيسهم ولا تنتج مظالم جديدة.

المبدأ الرابع: الربط بالراهن، الجاري، الشخصيّ والبين - شخصيّ

يرمي المبدأ التربويّ الذي يجد له تعبيرًا في المرحلة الأخيرة من العملية التربويّة المقترحة، إلى الربط بين **الشخصي والجماعي** بين **الماضي التاريخي والحاضر الآني**، وبين التعليم **النظري والممارسة** السياسيّة. فيما يلي الأهداف التربويّة والقيَميّة لهذه المرحلة:

- إرشاد الطالبات والطلّاب في معرفة السرد والهويّة الاجتماعيّة لعائلاتهم، وفحص إشكالية تموضعهم الاجتماعيّ في كل ما يتعلق بمظاهر العنصريّة والإقصاء الاجتماعيّ، والتمعّن بشكل انعكاسيّ في هوّيتهم هم أنفسهم وفي العنصريّة في داخلهم.
- ربط الاشتغال بالذاكرة المضادّة للعنصريّة في الماضي بالراهن الاجتماعيّ ـ السياسيّ بالسياق الاجتماعيّ ـ الثقافيّ العينيّ الذي يعيش فيه الطلّاب والطالبات.
- تمكين الطالبات والطلّاب من الانتقال من وضع من التعلّم والتمعّن وتحليل القضية، إلى عملية بلورة موقف وربما المبادرة إلى فعل سياسيّ أيضًا.

يمكّن تعلّم السرد العائلي وتحديد السياق الاجتماعيّ-الثقافي المختلف الذي جاء منه الطلّاب والطالبات أنفسهن، من الاعتراف المتبادل والاحتواء والتعاطف تجاه التنوّع، كذلك **من القيام بمصالحة أفضل مع الماضي**، من خلال تشخيص العلاقات المتنوّعة والمركّبة للطلّاب والطالبات به. وبواسطة التعارف المتبادل مع القصّة العائليّة لكل واحدة وواحد منهم، يُتوقّع أن يتعرف الطلّاب على التشابه والاختلاف بين قصّتهم العائليّة والسرد القوميّ المُهيمِن، وفي موازاة ذلك، أن يقوموا بـ"تصحيح" يعمّق شعور انتمائهم الاجتماعيّ للمجموع.

من المهمّ أن تُكثر دوائر الحوار التي تفحص العلاقات بين الهوية الشخصية والعائلية والاجتماعيّة من الأسئلة التي توجَّه الطالبات والطلّاب وتتيح **تمعّنًا داخليًّا في مسألة العنصريّة التي 'بداخلي'**. من شأن هذا التمعّن الداخليّ أن يوضّح لدى الطالبات والطلّاب الإدراك بأن أحدًا لا يتمتّع بحصانة (من دون تمييز في الجنس أو اللون أو العرق الإثني أو المكانة) من العنصريّة، وأنه من أجل القضاء عليها في داخلنا كمجتمع، علينا أن نبدأ بأنفسنا ـ تصحيح الفرد كتصحيح العالم.[19]

من شأن الربط بالراهن والسياق المحلّي والحالي الذين ينغرس فيه الطلّاب والطالبات أن يمنح الاستنتاج الأخير مفعولًا أقوى، إذ أن المدرسة، كما يوضّح جيرو، ليست حيّزًا سياسيًا تقوم بدور خلق الحوار المهيمن فقط، بل إنّها منغرسة داخل الرابط الاجتماعيّ ـ السياسيّ ـ الثقافي، أيضًا، الذي لا يمكن تجاهله.[20] الربط بالراهن يمكن أن يؤكّد، إذًا، **صلة التعليم التاريخيّ بأيامنا هذه**. في سياق الذاكرة المضادّة، فإنه يمكّن الطلّاب من أن يفهموا الخلفيّة لاستمرار الشعور بالألم جرّاء مظالم الماضي والحاضر، وتواصل الصور النمطية العنصريّة وآليّات الإقصاء الاجتماعيّ أيضًا، والتي تقوم بنزع الشرعية لمجرّد الحديث عن هذه الذكريات المضادّة في الحاضر.

فضلًا على ذلك، يطمح الربط بالراهن إلى تجسيد وجود سياقات متنوّعة لانعكاسات العنصريّة، الصور النمطيّة والإقصاء الاجتماعي، ويدفع نحو **تصوُّر مركّب للواقع الاجتماعيّ الراهن**. من أجل إتاحة فهم التعقيد الاجتماعيّ وتنمية الحساسيّة الاجتماعيّة للمتعلّمين والمتعلّمات، من المهمّ أن يرافق الانشغال الشخصيّ، في الراهن والجاري **تربية قيَميّة**[21] تتناول القيم وتطرح معضلات قيميّة للنقاش. التربية القيَميّة (خلافًا للتربيّة على القيم، التي يُنظر إليها كنتيجة لتعليم وترسيخ مبادئ)[22] تسمح للمتعلّمين والمتعلّمات بأن يُخرجوا من دواخلهم الردّ على المعضلات الأخلاقيّة للفترة التي يعيشون فيها، ويقوموا بتنمية ضمير أخلاقي يقدم تقريرًا لحسمهم المعضلة

القيَميّة.[23] رغم ذلك، وتحديدًا في عصر الـ "ما بعد"، فإنني أتّفق مع ألوني وميخائيلي وآخرين،[24] على أنّه من المهمّ أن تكون للتربية والمربّي أو المربّية **مقولة قيَمية حادّة الوضوح،** تؤمن بتنمية كرامة الإنسان وحرّيته وتُعارض المظاهر الاجتماعيّة للعنصريّة، العنصرَة، الاستغلال، العنف والقمع أيًّا كانت. صحيح أننا، كمربّين ومربّيات، لا نريد ولا نقدر أن نفرض على طلّابنا الانصياع لضميرنا الأخلاقيّ: لكن يمكننا أن نعزّز في الصفّ **حوارًا متفائلًا لمجتمع معافى**، يتناول الصراعات الاجتماعيّة والمعضلات القيَمية التي تقوم على دَمَقرطة الإدراك الاجتماعيّ.[25] يمكّن هذا الحوار الطلّاب والطالبات من أن يختبروا تعليمًا لا يسمح لهم بالبقاء متفرّجات ومتفرّجين، إنما يوجّههم إلى ذواتهم وإلى بيئتهم الاجتماعيّة ويُنمّيهم **كمواطنين ومواطنات فعّالين وفعّالات**. بتقديري، يمكن لهذا النموذج من السيرورة التربويّة أن يكون ملتحمًا مع برنامج التعليم لكل موضوع في العلوم الاجتماعيّة والدراسات الأدبيّة تقريبًا، وهو ليس محدودًا بتعليم التاريخ.

في كلّ الأحوال، وبعد طرح المبادئ الأربعة المنهجية ـ التربويّة التي أقترح أن يتمّ من خلالها التوجّه لتناول تربويّ للذكريات المضادّة، سأتجّه الآن لتقديم مثال عن الشكل الذي يمكن تطبيقه في تعليم قضيّة أطفال اليمن.

ج. الانكشاف على قضيّة أطفال اليمن كتربية لمناهضة العنصريّة

ما هي قضية أطفال اليمن؟ [xiii]

تعتبر قضية أطفال اليمن قضية تهزّ الوجدان وتكشف، من بين أمور أخرى، انعكاسات لعنصريّة ممأسَسة، وُجّهت أساسًا نحو **مهاجرين ومهاجرات يهود من اليمن**،[xiv] مع بدايات إقامة الدولة، ولاحقًا من خلال تعاطي الدولة مع الاحتجاجات حيال القضية.

تناولت القضيّة السؤال عن مصير ما بين[xv] 1053-2050 وأكثر من الأولاد والبنات والأطفال الذين **خطفهم/أخذهم**[xvi] من أهاليهم، وتحديدًا في سنوات **الخمسينيّات والستّينيّات**،[xvii] رجال ونساء الطواقم الطبيّة لمعسكرات المهاجرين والـ"معبروت" السكنيّة التي تم إسكان المهاجرين والمهاجرات فيها، وحتى من المستشفيات حيث كان الأطفال يرقدون. خُطف هؤلاء الأولاد والبنات أو انتُزعوا (يتعلّق ذلك بالادعاءات المختلفة) **بداعي أنهم مرضى ويحتاجون علاجًا طبّيًّا،**[xviii] وبعد وقت وجيز من إخراجهم من أحضان عائلاتهم تم تبليغ الأهالي بأنهم توفّوا. وعندما طلب الأهالي رؤية جثث أطفالهم، قيل لكثيرين منهم إنّ **الميّت قد دُفن** وأنهم قد ووروا الثرى من **دون شهادة وفاة** ومن دون تبليغهم عن موقع دفن الأطفال.[xix] وفضلاً عن الألم والغضب، أثارت الظروف الصعبة والمُستهجنة، التي اضطرّ الأهالي من خلالها إلى التسليم بفقدان أطفالهم، الريبة والشكّ، بأنّ المسألة تتعلّق **باختطاف ممأسَس (منظّم)** - منذ ذلك الحين في الخمسينيات من القرن الماضي. تعزّز هذا الشكّ وتبلور إلى أن أصبح احتجاجًا عامًّا فقط

---

xiii من اسمها قضيّة أطفال/ أولاد اليمن، إشارة إلى مركزيّة الوصم الطائفيّ الكامن فيها. محاولة تبيّن هذا الوصم وأبعاده هي جزء من أهداف التعلّم عن هذه القضيّة. مع هذا من المهمّ أن نشير إلى أنّه ضمن محاولة تأطير القضيّة تمّ اقتراح أسماء بديلة، ومن الأكثر شيوعًا فيها "قضيّة أطفال اليمن والشرق والبلقان" (ראו שפריס, נ'. (2019). طفلي ذهب إلى أين؟ قضيّة أطفال اليمن: الاختطاف والإنكار، تل أبيب: يديعوت أحرونوت وكتب حيمد، شبريس، ن. (2019). في مسار اختفاء أطفال إسرائيليّين مفقودي الأثر أو: كيف عملت الطريقة؟ في: ט. גמליאל וג. שפריס (עורכים) ילדים של הלב. עמ' 299-366).

xiv القضيّة مسمّاة "أطفال اليمن" كون ثلثي الأطفال الذين اختفت آثارهم وفي مركزها هم من أبناء الطائفة اليمنيّة. والباقون كانوا في غالبيّتهم أبناء الطوائف الشرقيّة والبلقان (שיפריס 2019، المصدر نفسه).

xv عدد الشكاوي التي وصلت إلى ثلاث لجان تحقيق أقامتها الدولة في الموضوع يصل إلى 1053 [סנג'רו, ב' (2002). "بدون وجود أدنى شكّ ليس هناك تحقيق حقيقيّ: تقرير لجنة التحقيق الرسميّة في قضيّة أطفال المهاجرين من اليمن". תיאוריה וביקורת **12**: 47-75]. إلّا أن الكثير من الأهالي لم يقدّموا شكوى للدولة لعدم ثقتهم بالمنظومة ولخوفهم من الدمغ وقد تمّ توثيق قصصهم (إذا حصل) بأيدي منظّمات/جمعيات احتجاجيّة وبأيدي القليل من الأبحاث الأكاديمية التي درست الموضوع [גמליאל, ט'. (2019). מעמדה האינטלקטואלי של הפרשה. בתוך: ט. גמליאל וג. שפריס (עורכים) ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן. עמ' 9-52). في بحثه الهامّ والأساسيّ في الموضوع قدّر د. ناتان شبريس (انظروا المصادر أعلاه) أنّنا إزاء عدد أكبر للحالات وأنّ الرقم 2050 هو الرقم الذي يُشير حصرًا إلى عدد الحالات المعروفة للمشتغلين في الموضوع.

xvi هناك نقاش بين أصوات الذاكرة المُضادّة وبين حاملي الذاكرة الرسميّة للدولة بخصوص كيفيّة تسمية إخراج الأطفال من أحضان أهاليهم. هذا على الرغم من أنّ في تقرير التحقيق الرسمي يعترف حاملو ذاكرة الدولة أنّه تمّ غير مرّة إخراج الأطفال من عائلاتهم بالقوّة والإكراه وبالرغم من مقاومة جزء من الأهالي . [ועדת החקירה הממלכתית (2001). דין וחשבון בעניין פרשת הימעלמותם של ילדים מבין עולי תימן בשנים 1948–1954 (יו"ר קדמי יעקוב), ירושלים: מדינת ישראל].

xvii حتّى على السؤال متى حصلت حالات الاختفاء هناك نقاش بين الأطراف. في حين أنّه حسب شبريس (2019) ومنظّمات محتجّين آخرين (עמותת עמרם, ארגון 'אחים וקיימים' ועוד) بدأت حالات الاختطاف في الثلاثينيّات وحصلت خارج حدود إسرائيل أيضًا، لجان التحقيق حصرت التحقيق في شكاوى بشأن اختفاء أطفال داخل دولة إسرائيل فقط، وبين السنوات 1948-1954.

xviii بالرغم من ادّعاء أنصار الرواية الرسميّة للدولة من أنّ الأطفال كانوا مرضى (شكاوى لجان التحقيق الرسميّة (2001)، מאיר-גליצנשטיין, א'. (2019). בין תימן לישראל: מ'מרבד הקסמים' לפרשת ילדי תימן. בתוך: ט. גמליאל וג. שפריס (עורכים) ילדים של הלב. עמ' 207-252)، ذكر الكثير من الأهالي أن قسمًا من الأطفال كان مريضًا بأمراض خفيفة (التهابات في الحلق والتهابات في العيون، وما إلى ذلك) وهناك شهادات من أهالٍ ومن أفراد طواقم طبّيّة في المعسكرات تؤكّد أنّ الأطفال قد تعافوا بيد أنه تمّ نقلهم بشكل مستغرب إلى المشافي بدعوى أن وضعهم قد تأزّم (שפריס, 2019).

xix שפריס, 2019; לויטן, ד'. (1983) لماذا تمّ التحقيق في قضيّة أولاد اليمن لأوّل مرّة فقط في 1968-1967؟ في: ט. גמליאל וג. שפריס (محرّران) ילדים של הלב. עמ' 433-473; זייד ש' (2001). והילד איננו. ירושלים: גפן. من المهمّ الإشارة إلى غياب أيّ نقاش حول هذه الحقائق المُقلقة بين أنصار الرواية المُضادة وأنصار الرواية الرسميّة للدولة.

في سنوات الستينيات، عندما حصل الأهالي بالبريد على أوامر تجنيد لأبنائهم، وعندما اتّضح أنّهم **ليسوا مسجّلين في سجلّات الوفيّات الرسميّة للدولة.** [26]

يتواصل الاحتجاج حتى أيّامنا هذه؛ في كل عقد أو اثنين يندلع الاحتجاج من جديد ويُشغل الوعي الجمعي ويرفض التواري عن جدول الأعمال العام، بالرغم من التغييرات في الاحتجاج والمحتجّين وبالرغم من أن الدولة أقامت ثلاث لجان فحص/تحقيق، تناولت الموضوع وتوصلت إلى الاستنتاجات ذاتها: بحسب تقارير هذه اللجان، توفيّ معظم الأطفال جرّاء مرض وفقط في حالات نادرة سلّموا في "فرص سانحة" للتبنّي.[27] من الجدير بالذكر إلى أن لجان التحقيق أنهت عملها بإبقائها حالات كثيرة غير محلولة عن أطفال وطفلات مفقودين: 22 طفلًا بحسب لجنة بهلول ـ مينكوفسكي، 65 طفلًا بحسب لجنة شلغي و56 طفلًا بحسب لجنة التحقيق الرسمية.[28] تمّ بشدّة انتقاد بقاء حالات بدون حلّ بشدّة مِن حمَلة صوت الذاكرة المضادّة في هذه القضية. ومنها مثلًا، قارن الصحافي يهودا نوريئيل كثرة الاختفاءات بحالات اختفاء تحظى بتغطية إعلامية أكبر، في تقريره "56 رون أراد".[29]

لماذا يعتبر الانكشاف على قضيّة أطفال اليمن فرصة ممتازة لتناول موضوع التربية ضد العنصريّة

قضية أطفال اليمن شائكة وعسيرة الهضم. كما نرى فإنّ الجدل بين حمَلة صوت الدولة الرسمي وبين المحقّقين والأهالي ومنظّمات الاحتجاج التي ترفع "صوت" الذاكرة المضادّة للقضية، يبدأ بوصف الحقائق الجافّة، في الردّ على أسئلة أساسيّة مثل: ما هي قضيّة أطفال اليمن؟ وما الذي حصل فيها؟

وعلاوة على ذلك، ومن أجل فهم إمكانية حصول قضية أطفال اليمن - كيف أمكَن حصول الانفصال بين الأهالي وأطفالهم؟ كيف استطاع ممثّلو الدولة أن ينتزعوا، وبالقوة، هذا العدد من الطفلات والأطفال من أحضان أهاليهم؟ وكيف، أصلًا، توفي هذا العدد الكبير من الأطفال وتمّ دفنهم من دون حضور أهاليهم؟ كيف اختفت آثار أطفال تمّ الإعلان عنهم كمفقودين؟ وما إلى ذلك ـ من المهمّ فهم السياق التاريخي، الاجتماعيّ-الثّقافيّ والسياسيّ، الذي بسببه اتّخذت القضية شكلها.

لكن، حتى قصّة السياق التاريخيّ تُعتبر مثار خلاف وخاضعة لتأويلات مختلفة: يصف حمَلة صوت الدولة سردًا تاريخيًّا يعرض فيها خمسينيّات القرن الماضي كفترة من "الفوضى" نجمت من بين أمور أخرى، عن الهجرات الكبيرة، إصابات المهاجرين بأمراض مختلفة، ونضال الدولة في بداية طريق إقامتها، كما يعرض هؤلاء الطاقم المستوعِب كونه مدفوعًا بالرغبة بالعناية، الإنقاذ ووقف الفوضى.[30] في المقابل، يطعن حمَلة الذاكرة المضادّة بهذا السرد ويطرحون إفادات تشكّل سردًا آخر: إفادات بوجود نظام، تنظيم عالي الدقة وتسجيل دقيق للخارجين والوافدين من معسكرات المهاجرين وإليها، إفادات بأن الأطفال والطفلات شفوا في مراكز العناية بالأطفال، [31]وإفادات تكشف عقائد أيديولوجية عرقيّة بل عنصريّة، رأت في المهاجرين أهاليَ مهمِلين لتبرير إخراج الأطفال والطفلات من بين أيديهم عمليًّا.[32] يدعم هذا السرد البديل الادّعاء بأن اختفاء الطفلات والأطفال جاء نتيجة "اختطاف ممأسَس".[xx]

وبالرغم من الاختلاف العميق بينهما، ففي أوساط الداعمين لسرد الدولة، أيضًا، ثمّة أصوات تقرّ بأن التعامل مع المهاجرين من اليمن كان على أبسط تقدير متعاليًا[33] ومقرونًا بالعنصريّة.[xxi] علاوة على ذلك، يكشف الطرفان ويستندان إلى مستندات وشهادات تعكس بشكل واضح سيرورات العنصريّة والعنصرَة اللتيْن عانت منهما الطائفة اليمنيّة بسبب هذه القضية.

إنّ الانشغال التربويّ بقضية أطفال اليمن مهمّ - ليس لأنّه أرض خصبة لتعليم أبعاد السرديات التاريخيّة والصور النمطيّة العنصريّة فحسب، بل كفعل للتصحيح الاجتماعي، أيضًا.

بحسب ادّعائي، وبالذات إزاء عمق الخلاف بين الطرفين وحدّته، فإنّ الانشغال التربويّ بقضية أطفال اليمن مهمّ - ليس فقط لأنه أرض خصبة لتعليم أبعاد السرديات التاريخية والصور النمطية العنصريّة، إنما كفعل للتصحيح الاجتماعي، أيضًا. وبينما أضحى الجدل بين مؤيّدي رواية "الاختطاف المُمَأْسَس" في قضية أطفال اليمن وبين المعترضين عليه موضوعًا مركزيًّا في النقاش العام في القضية - في العام 2020[xxii]، أيضًا - فقد تمّ، من الناحيتين الجماهيرية والتربويّة،[xxiii] إهمال القيام بحساب أخلاقيّ وسياسّي للذات، وهو ما يجب أن يثيره تناول قضيّة

---

xx الادّعاء الأساسيّ هو أن الأطفال تمّ خطفهم ونُقلوا للتبنّي لدى عائلات أشكنازيّة عديمة الأولاد، اعتُبرت مناسبة أكثر للتربية. لكن هناك أيضًا تقديرات أخطر وهي أنه تمّ خطف الأولاد وبيعهم في الخارج للتبنّي مقابل المال، أو الادّعاء الأخطر من كلّ الادّعاءات وهو أن الأطفال خُطفوا لغرض إجراء اختبارات طبّية على أجسادهم (للتوسّع، انظروا شبريس 2019).

xxi انظروا تقرير 'המקור'، الذي اختار تأييد رواية المستأنفين على رواية الخطف. في التقرير أعطى الصحفيان رفيف دروكر وإيتاي روم منبرًا للادّعاءات المنتقدين للذاكرة المضادة لقضيّة أطفال اليمن، الذين اعترفوا أنه بالرغم من نقدهم تجاه رواية الخطف، إلّا أنهم قالوا أن استيعاب المهاجرين من اليمن كان مصحوبًا بتعامل ينمّ عن وصاية وعنصريّة [דרוקר ר'. רום א'. (19 דצמבר 2019). המקור: الموسم 17, فصل 8: חטיפת ילדי תימן, רשת 13].

xxii في هذا السياق يُمكننا أن نُشير إلى المكاتبات الكثيرة التي دارت في الشبكات الأكاديمية في ضوء نشر الكتابيْن الهامّيْن مؤخّرا عن هذا الموضوع: ילדים של הלב (גמליאל ושפריס, 2019) וילדי לאן הלך (שפריס 2019)، والنقاش العام والمحتدم الذي ثار في الموضوع بعد بث تقرير "همكور" (2019، انظر الملاحظة السابقة).

xxiii توضيح واجب: لم أبحث الموضوع كمؤرّخة بيد أنّني أؤمن أنّه كان هنا اختطاف ممأسس. إفادات مقبولة على الطرفيْن تفيدنا أنه تمّ خطف أطفال بالقوة من ذويهم، منعوا ذويهم من رؤيتهم، أخفوا جثثهم و/أو آثارهم بل وأبادوا أرشيفات أثناء عمل لجان التحقيق المختلفة. على

أطفال اليمن والتعرّض للعنصريّة الممأسسة الكامنة فيها. في التحاور مع ادّعاءات يوغيف ونافيه بشأن السرد الفلسطيني والصعوبات التي يستدعيها عصر ما بعد الحداثة لإجراء "حوارات مصالحة"[xxiv]، بودّي أن أدّعي أن التمحور في مسألة الحقيقة التاريخيّة وحدها لا يستنفد الاستنتاجات المهمّة التي يمكن استخلاصها من الانشغال التربويّ في الحالة التي تفحص قضيّة أطفال اليمن. برأيي، تستوجب الصور النمطيّة العنصريّة المشمولة سواء في القضيّة ذاتها أو في الحوار العامّ الدائر بشأنها، آنذاك واليوم، انشغالًا تربويًّا معمّقًا وأساسيًا، أيضًا، في هذه القضية وفي انعكاساتها.

ما هي خطّة التعليم المُقترحة؟

إن الانكشاف على الذاكرة المُضادّة لقضيّة أطفال اليمن يجب أن يكون برأيي تدريجيًّا وأن يتمّ تعليمه على مراحل، من خلال تطبيق المبادئ المنهجيّة ـ التربويّة التي اقتُرحت أعلاه، كجزء من العملية التربويّة الكاملة.

في المرحلة الأولى، يجدر البدء بكشف المُتعلّمين والمُتعلِّمات على الانعكاسات المتنوّعة التاريخيّة للعنصريّة المُمأسَسة وغير المُمأسَسة، في حُقب ومواقع مختلفة في العالم. وذلك، من خلال تنمية سجال صفيّ يطبّق عمليًّا مبادئ التعاطف، التعدّديّة، والاعتراف بالشعور المرافق لظاهرة العنصريّة. يحبَّذ في هذه المرحلة، كما أسهبنا أعلاه، دمج نصوص تمكّن التعليم مع تجربة حيّة، الحديث عن الإحساس الذي يرافق ظاهرة العنصريّة من جانبي المتراس وإجراء حوار فعّال عن المعاني الأخلاقيّة المرافقة لها.[xxv] من شأن البعد الزمنيّ والجغرافيّ عن تجربة المجتمع الإسرائيلي أن يُساعد المربّين والمربّيات في تأهيل المتعلّمين والمتعلّمات لإجراء نقاش أخلاقيّ وغير متزمّت في الظاهرة: نقاش يُتيح، من جهة، الحديث عن موازين القوى والصراعات الاجتماعيّة، ويكون، من جهة ثانية، حسّاسًا للتعقيد الاجتماعيّ ويمنح الشرعيّة لطرح مجموعة متنوعة من المشاعر/ الأصوات/ المواقف/ الاستفسارات والأفكار.

في المرحلة الثانية يكون الهدف توسيع الأدوات النظريّة المُتاحة للمتعلّمين والمتعلّمات، من أجل فحص الظاهرة بشكل ناقد ومنطقيّ. في سياق قضية أطفال اليمن، ومن أجل تمكين المتعلّمين والمتعلّمات من التعرّف إلى السياق الأوسع الذي بسببه نشأت الصورة النمطية عن الطائفة اليمنية، فإنني أوصي بدمج الانكشاف على نظريّات ما بعد الكولونيالية.[xxvi] نشأت هذه النظريّات كردّ فعل ناقد لميزان القوى الكولونيالية، وادّعت أن هذه العلاقات أنتجت، من بين أمور أخرى، مفاهيم نمطيّة ومشوهّة حول 'الآخر' بلورت بدورها التمايزات التراتبية بين الغرب والشرق، البيض والسود، والعالم الأول والعالم الثالث، على التوالي. في كتاب "الاستشراق" لإدوارد سعيد، يصف الكاتب أنه بينما رسم 'الغرب' نفسه كمنطقيّ ـ عقلانيّ، متطوّر، سامٍ وإنسانيّ، وصفَ الشرق، في المقابل، كصورة نافيه له وكلا-عقلانيّ، متخلّف، دونيّ ومتوحّش.[34] ويكشف المنظّر هومي بابا أنه في إطار التطبيق العمليّ لسيطرة الاستعمار فإن الصورة النمطيّة كانت بمثابة العامل الذي يشرح، أيضًا، السبب والنتيجة لفشل السكّان الأصلانيّين المحكومين.[35] فوق ذلك، يبيّن بابا، أن الصورة النمطيّة استمدت قوّتها بالذّات من معناها الثنائيّ، بأنها تتضمّن في داخلها ليس صورًا سلبيّة فقط، بل وإيجابيّة أيضًا:

> "(هذا التطبيق العملي) هو إحدى الاستراتيجيات المنطقيّة والنفسيّة ذات الأهمّية الكُبرى لقوّة التمييز. إن قوة المعنى الثنائيّ تمنح الصورة النمطيّة الاستعماريّة قيمتها المتداولة، وتخلق الانطباع لحقيقة مرجّحة يمكن تنبؤها. تعتبر آليات القوّة النافذة بغرض التمييز والضبط السياسيّ مناسبة على أساس معرفة السكّان الأصلانيّين الذين يتحدّثون بهذه المصطلحات (صور نمطية). عندها

ضوء كلّ حالات الغبن هذه في النقاش الدائر بين المؤرّخين أختار أن أصدّق الرواية المعتمدة على شهادات نساء ورجال (في بحث شبريس 2019) التي تؤكّد صحّة مستندات ووثائق الدولة، التي يستند إليها تقرير لجنة التحقيق الرسميّة (انظروا سنجيرو، 2002). إذ كما ادّعى أحد المحتجّين، مَن خطف طفلات، وأطفالًا يستطيع أيضًا أن يزوّر مستندات [انظروا עוזרי, ס'. (2003) מחאה שבויה: פרשת ילדי תימן 2002. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית; עוזרי- רוייטברג, ס'. (2019) המחאה על פרשת ילדי תימן: בין עדה למדינה. בתוך: ט. גמליאל ונ. שפריס (עורכים) ילדים של הלב. עמ' 75-116].

xxiv حسب ادّعاء يوغيف ونفيه (יוגב, א'. ונווה, א'. דיאלוגים מפויסים בין נרטיבים תרבותיים מתנגשים: היסטוריה כצורך, כפשר וכמפגש אנושי, בתוך: מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי, נמרוד אלוני (עורך), תל אביב: סמינר הקיבוצים, 2005, גיליון 1, עמ' 19-26)، فإنّ أجواء ما بعد الحداثة التي ترى في الحقيقة التاريخيّة أمرًا نسبيًّا من شأنها أن تؤدّي إلى تطرّف كل جهة في رأيها بخصوص النقاش حول الماضي. هذا لنه كما ادّعى فوكو، لأن كل قصص التاريخ هي "فرية" وأنه لا فرق بين التفسير والحقائق ـ ليس لغياب معايير عالمية للتعرّف على الحقيقة، ليس هناك أيضا أي معنى للحوار، لأن كلّ ادّعاء امتلاك للحقيقة يعني فعلًا الإسكات والكذب. الموقف الذي يقترحه يوغيف ونفيه، في المقابل، يحاول التمحور في الحوار والتفاهم بين روايات مختلفة، خلاف الاشتغال بـ"الحقيقة" وبالإشارة العنيفة إلى "الكذب و/أو الحقيقة.

xxv يُمكن أن نستدلّ من الموضوع عن طريق الكشف المشترك لمنتجات ثقافية متنوّعة تُعنى بالموضوع ومناقشة مضامينها. مثلاً، أغاني الاحتجاج، شعر مكتوب، أفلام، صور وقصص قصيرة، مثل בולדווין ג'. 2006 [1955] . זר בכפר. בנימינה: נהר ספרים.

xxvi للتوسّع والتعمّق في النظريّات الما بعد كولونياليّة المناسبة لفهم علاقات القوّة التي نشأت في المجتمع الإسرائيلي بين المجموعات العرقيّة المختلفة (طوائف و/أو قوميات)، نوصي بقراءة ألاة شوحط. (2001) מזרחים בישראל: הציונות מנקודת מבטם של קורבנותיה היהודיים, בתוך: זיכרונות אסורים, לקראת מחשבה רב-תרבותית. תל אביב: בימת קדם לספרות. עמ' 140-205; שנהב, י'. (2004). קולוניאליות והמצב הפוסט קולוניאלי: אנתולוגיה של תרגום ומקור. ירושלים: מכון ון ליר.

يُعلن عن السكان الواقعين تحت السيطرة الاستعمارية كسبب وكنتيجة للمنظومة، أسيرة في حلقة مغلقة من التحليل".[36]

الاعتراف بعدم وضوح الصورة النمطيّة وحضورها الهارب يُتيح للطلاب والطالبات التزوّد بأدوات أفضل لتشخيص أفضل للتلاعب الخطابي والأشكال المعقّدة للصورة النمطيّة في نصوص ثقافية متنوّعة.

علاوة على، وكأرضيّة لفهم الطابع المضلّل والقوّة الهائلة للعنصريّة الممأسَسة، يُحبَّذ الكشف أمام الطالبات والطلّاب عن نظريّات تتناول علاقة المجتمع - الدولة، أيضًا، وتكشف النفوذ الكبير المحفوظ للدولة العصريّة في إدارة السكان، وتشكيل هويّات جمعيّة واستنباط معلومات عنها. مثلًا، بحسب أبرامس وألتوسير وآخرين،[37] تتحقّق القوّة الكبيرة للدولة ليس فقط من سيطرتها على الموارد العامة ومن احتكارها لوسائل النفوذ والإكراه داخل حدودها، إنما، أيضًا، من قوتها كفكرة يوتوبيا ثقافية. ترسم اليوتوبيا الدولةَ كمرجعيّة واقعيّة ودستوريّة، ذات فوقية على المجتمع الفوضويّ والمتنوّع وتحتويه.[38] وبحسب ميتشيل، هذه قوّة مثالية مضلّلة، فهي ترسم نفسها تارةً كبوق مؤسّساتي للأصوات الاجتماعيّة وتارةً كمتميزة عنهم ومتفوقة عليهم.[39] في الحالتين، يدور الحديث عن مثاليّة هائلة القوّة، تشخّص الدولة عمليًّا، على مختلف أذرعها، كهيئة محايدة، تحلّ صراعات اجتماعيّة ولا تخوض فيها.[xxvii] من هنا، تجد صعوبة الاعتراف بمظاهر عنصريّة في إطارها ـ بشهاداتها، بأنظمتها وقراراتها؛ إذ أنّها تقوّض القاعدة الأخلاقيّة التي تقوم عليها شرعيّة النظام في الدولة. عندما تجد العنصريّة، التي في أساسها دمغ صفات وكفاءات متدنية و/ أو عالية لمجموعات مجتمعيّة معيّنة، تعبيرًا لها في السياسة الرسمية للدولة ـ فإنها تكون مغلّفة بتبريرات وادّعاءات واقعيّة، تمنح قوّة هائلة وشرعيّة برعاية القانون.[40] وهكذا، فإن الانشغال التربويّ بالعنصريّة الممأسسة ليس سهل التنفيذ، إذ أن العنصريّة مغروسة غالبًا في المفهوم ضمنًا المتعلّق بالحوار العام وتحصل على مفعول مُضاعف من الخطاب الواقعي الّذي يميّز صوت الدولة.

إن الانشغال التربويّ بالعنصريّة الممأسسة ليس سهل التنفيذ، إذ أن العنصريّة مغروسة غالبًا في المفهوم ضمنًا المتعلّق بالحوار العام وتحصل على مفعول مُضاعف من الخطاب الواقعي الّذي يميّز صوت الدولة.

في المقابل، من شأن الانكشاف على النظريّة النقديّة المقترحة أن يزوّد الطالبات والطلّاب بأدوات نظريّة لتحديد ظاهرة العنصريّة الممأسَسة وتحليلها. بعد تهيئة البُنية التحتيّة العاطفيّة والنظريّة لتناول العنصريّة المُؤسّسيّة، يمكن أن نتفرّغ لتعليم القضيّة نفسها.

تبدأ **المرحلة الثالثة** بالانكشاف على قضيّة أطفال اليمن ذاتها وتتواصل بتحليل تفسيريّ ـ نقديّ لها. أقترح أن يبدأ الانكشاف بعرض قصّة الإطار التاريخيّة من جانب المعلّمات والمعلّمين، وأهم من ذلك أن يتمّ بشكل دقيق ومركّب، من خلال الإتيان على نقاط الخلاف المركزيّة بين حمَلة صوت الذاكرة المُضادّة وحمَلة صوت الدولة، كما شرحت أعلاه. من المهمّ جدًّا في هذه المرحلة تقديم صورة السياق التاريخيّ ـ القوميّ ـ الثقافيّ ـ السياسيّ والجغرافيّ الذي حصلت فيه الأمور، ومن داخله تبلورت السرديّات المختلفة. كما أسلفنا، فهم السياق هو مركّب هام في القدرة على إجراء نقاش أخلاقيّ غير متزمّت في القضيّة.

بعد عرض قصّة الإطار والخلافات العديدة بشأن الرواية التاريخيّة للقضيّة وخلفيتها، من المهمّ توجيه الطالبات والطلّاب إلى مواصلة التعلّم الذاتيّ عن القضيّة. يمكن أن نكشفهم على عدّة مصادر مركزيّة، تشمل في طيّاتها تشكيلة من المستندات والإفادات عن القضيّة، السياق التاريخيّ والثقافيّ الذي نشأت فيه وسيرورات العنصرَة والعنصريّة التي ميّزت غالبًا تعاطي الدولة مع المُهاجرين من اليمن وحتى في الخطاب الاحتجاجيّ حول هذه القضيّة.[xxviii] ثمّة أهميّة بالغة لالتقاء الطلّاب والطالبات بنصوص أصليّة تعرض تنوّعًا في وجهات النظر: هذا يتيح لهم اختيار النصّ الأصليّ الذي يتمحور تعليمهم الذّاتي حوله، بما يتلاءم باهتمامهم الشخصيّ ويلتقي بمختلف الأسئلة التي تطرحها القضيّة والاحتجاج بسببها. فضلًا عن ذلك، يهيّئهم هذا التطبيق العمليّ كطلّاب وطالبات، كباحثين وباحثات وكمواطنين ومواطنات فعّالين، لا يتلقّون المعلومات المحوّلة لهم وحسب، بل يبحثون بأنفسهم عن معلومات جديدة، بفعل استفسارات عينية تستحثهم على البحث.

تلي مرحلة جمع المعطيات (النصوص) مرحلة التحليل. مع بداية هذه المرحلة يُطلب من الطالبات والطلّاب أن يطبّقوا بشكل مستقلّ أو بأزواج ما تعلّموه في المرحلتين السابقتين من السيرورة التربويّة، على النصوص الأصليّة التي جمعوها من مصادر المعلومات المختلفة والقيام بتحليلها بشكل تحليليّ ناقد. وبواسطة تحليل النص يُطلب منهم الاستفسار عن المعاني الكامنة فيه، من خلال الاهتمام بالسياق الثقافي، الاجتماعيّ، العاطفيّ والقيميّ الذي نشأ فيه، بالسياق السياسيّ، موازين القوى، المراوغات الاستطرادية الموجودة في النصّ وبالطبع للتمثيلات والصور النمطيّة العرقيّة المشمولة فيه أيضًا. وبينما يطمح الجانب النقديّ للتحليل أن يتفهّم بشكل أفضل واضعي النصّ

---

xxvii تجدر الإشارة، كما يؤكّد بوعز تسبار، أنه لعظمة هذا النظام البيروقراطي "قوّة مُثلى". أكثر، عندما يكون مستوى السياسات ضعيفًا في مدى القوّة وفي مدى استقلاليتها أيضا [קימרלינג, ב'.(1995). "יחסי מדינה-חברה בישראל". בתוך א' רם (עורך), החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים. תל אביב: ברירות, עמ' 328-350]، يُمكن أن تكون لذلك أبعاد كارثيّة على المجموعات المستضعفة تحديدًا (أنظروا مثلًا العنف المتفشّي في المجتمع العربي وعجز الدولة حيال ذلك).

xxviii بالإضافة إلى أرشيف الدولة والكتابيْن المُحَتلَنيْن المشار إليهما(שפריס 2019; שפריס וגמליאל 2019)، يُمكننا أن نجد في الشبكة شهادات غير قليلة مصوّرة وأفلامًا قصيرة ومستندات منسوخة نشرتها جمعية عمرام وجمعيات أخرى.

ومكانتهم العاطفيّة والأيديولوجيّة في تلك الحقبة الزمنية التي كتب فيها النص، فإن الجانب النقديّ للتحليل يمكن أن يشخّص شكل الفعل المتملّص للصورة النمطيّة العنصريّة باستطاعته أن يحقّق، مثلًا، في الطريقة التي حمّل فيها إبهام الصورة النمطيّة العنصريّة في تقارير الدولة الرسميّة صورًا إيجابية وسلبية في آن واحد، وأتاحت وجود نقلات متناقضة، من لهجة متعاطفة بما يتعلّق بالمهاجرين والاعتراف بمعاناتهم والصعوبات الموضوعية، إلى لهجة اتّهام الضحيّة.[xxix]

بعد مرحلة التحليل المستقلّ، من المهم أن يعرض الطلّاب والطالبات النصوص وتفسيراتها لها أمام الصفّ كلّه وأن يقوموا بالتعلّم المُشترك، وأن يجروا سجالًا حول تفسير النصّ وتعقيداته ووجهات النظر المختلفة التي من الممكن قراءتها طبقًا له. يتيح هذا النوع من التعلّم ما يصفه هبرامس كـ "دمقرطة الفهم الاجتماعيّ"[41]: إذ يمكنه أن يتيح دراسة معمّقة في تشخيص سيرورات العنصرَة والعنصريّة التي تظهر مع الانكشاف على القضية والحديث حولها وتشخيص الصورة النمطيّة العرقيّة والعنصريّة الموجّهة في هذا الحوار ليس فقط تجاه "اليمنيين"، لكن، أحيانًا نحو شخصية "الأشكناز" فيها، أيضًا.

هناك دور هام في هذه المرحلة للمربّيات والمربّين، سواء في احتواء الأصوات المختلفة في تفسير النصّ، أو في التوسّط بينها أو في تشخيص تعقيدات النصّ والتمحور فيها. من المهمّ منع شيْطَنة العنصريّ في هذا السياق، وأن يتمحور النقاش في انتقاد العنصريّة ذاتها، كعمل وتفسير اجتماعيّ ـ سياسيّ، من شأنه أن يخلق مظالم اجتماعيّة من أنواع مختلفة. ومن أجل دفع هذه العقيدة المعقّدة لظاهرة العنصريّة، يُحبَّذ، أيضًا، كشف الطلّاب والطالبات على إفادات وروايات إشكالية، تطعن في العقيدة الثنائية للطرف المُسيء والطرف المتضرّر في القضيّة، أي السيء والجيّد، على التوالي.[xxx]

ترمي **المرحلة الرابعة** والأخيرة في السيرورة التربويّة المقترحة إلى الربط بين الشخصيّ والجمعيّ، بين التعليم التاريخيّ والتعليم في الراهن، وبين النظريّة والحياة ذاتها. أقترح، كما ذكرت، أن نبدأ هذه المرحلة في توجيه الطلّاب والطالبات إلى ذواتهم وإلى قصّتهم العائلية، وأن نمكّنهم من أن يجروا، بينهم وبين أنفسهم، بصوت عالٍ أو صمتًا، حوارًا معمّقًا عن علاقاتهم المعقّدة مع ظاهرة العنصريّة. من المهم، إذن، أن يستدعي المربّون والمربّيات في هذه المرحلة تفكيرًا مُشتركًا حول أسئلة انعكاسيّة وجوهريّة مثل: لماذا من المهمّ (أصلًا) الانشغال اليوم بهذا السرد المُضادّ أو ذاك؟ ما الفائدة من وراء الانكشاف على قضيّة أطفال اليمن، كمجتمع وكأفراد؟ ماذا أثارت فيّ سيرورة التعليم والانكشاف لصور نمطيّة عنصريّة؟ أي فعل شخصيّ أو بين ـ شخصيّ علينا أن نقوم به كأفراد، من أجل منع تكرار مظالم من هذا النوع؟ إلخ

التربيـة ضـد العنصريّـة هـي حقنـة تطعيـم تربويّـة ديمقراطيّـة يمكـن أن تنمّي ‹لغـة مواطنـة›، لا تتحـدث نظريًـا عـن أهميـة التناقضـات والتوتـرات القيَميـة والمؤسسـاتية المختزنـة في المفهـوم الديمقراطـي فقـط، إنمـا تمـارس هـذا المفهـوم عمليًـا في الصـفّ.

فضلًا على ذلك، مهمٌ الربط بشؤون الساعة الاجتماعيّة ـ السياسيّة التي تلفّ حياة الطالبات والطلّاب. في هذا السياق يمكن كشفهم على المظاهر الراهنة للنقاش حول القضيّة وقضايا مماثلة حصلت في البلاد والعالم؛[42] وكذلك، يجب تشجيع الطالبات والطلّاب أنفسهم على أن يُحضروا للصفّ نماذج لقضايا وأحداث راهنة تحمل تعابير عنصريّة، صورًا نمطيّة عنصريّة و/أو للسياسة المشكوك فيها بأنها عنصريّة مُمأسسة، وتحليل سِماتها معًا. أوصي في هذه المرحلة، بإيلاء الاهتمام الخاص لمجرّد الحديث عن العنصريّة والاحتجاج حيالها، تأكيد صعوبة أن تكون مدموغًا كعنصريّ، النزعة المدافِعة عن اتّهام الضحية ودمغه بـ "المتباكي"، كذلك إمكانية نشوء عنصريّة في المقابل، على خلفية تفكير ثنائي يتمحور في تشخيص العنصريين وليس بمشاكل العنصريّة نفسها. [xxxi]

تلخيص

إنّ المدرسة هي إحدى المؤسّسات المؤتمنة على "الحقيقة الدولانيّة"، الحفاظ عليها، نسخها ونشرها، ولها دور هام في بناء ثقة مواطني ومواطنات المستقبل بمؤسّسات الدولة وجهاز القانون. التربية ضد العنصريّة هي حقنة تطعيم تربويّة ديمقراطيّة يمكن أن تنمّي 'لغة مواطنة'،[43] لا تتحدث عن أهمية التناقضات والتوترات القيَمية والمؤسساتية

xxix مثل الفاعليّة التربويّة التي تنطوي على إيجاد النص، فإن عملية التفسير ـ النقدية منبعها في النظرية التفكيكيّة التي رأت في الأمر عملًا سياسيًّا لتحرير الوعي.

xxx أنظروا مثلاً القصّة الشخصيّة للمؤرّخ ناتان شيبريس ابن الطائفة الأشكنازيّة [אינס אליאס (24.7.2019)، "החוקר האשכנזי מוכיח: פרשת ילדי תימן הייתה ממוסדת". הארץ)، والأفلام التي وثّقت شهادة سونيا ميلشطاين وقصّتها من زاوية نظر حفيدتها، التي نشرتها جمعية عمرام، والعرض المنمّط لمهاجرين أبناء الطائفة اليمنيّة بيد ابن الطائفة حاييم تسادوك، الذي كان عضوا في طاقم المستقبلين في معسكرات المهاجرين في الخمسينيات [צדוק, ח'. (1985). משא תימן 1951-1946: ספור חמש רבבות. חולון: ח. צדוק. עמ' 132-133].

xxxi انظروا في هذا السياق النقد الذي ورد في مقالتي حول الاستخدام السياسي للقضية من قبل سياسيين من اليمين السياسي، في محاولتهم إلصاق الجاني الرئيسي في القضية وسوء التعامل معها بخصومهم السياسيين من اليسار، وبالتالي الاستيلاد على رأس المال السياسي، دون المعالجة الفعلية للقضية نفسها والترويج للاعتراف بها) עוזרי-רוייטברג, ס. (2019) الاحتجاج على قضية أطفال اليمن: بين المجتمع والدولة).

المختزنة في المفهوم الديمقراطي بشكل نظريّ فقط، إنما تمارس هذا المفهوم عمليًّا في الصفّ. يُمكن لهذه التربية أن تقلّل من إمكانية تطوّر عنصريّة مؤسّساتيّة، وتعزّز الوعي بالمكانة الخاصّة للحقيقة الخاصّة بالدولة، للقوّة والعنف الكامنين فيها وللمسؤوليّة المُلقاة على من يتولّى منصبًا تربويًا، لا يعنى بالحفاظ على النظام الاجتماعيّ وحسب، بل يسعى لتصحيح الإنسان والعالم، أيضًا.

---

1. Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. In M. Bamberg & M. Andrews (Eds.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (pp. 351-371). Amsterdam: John Benjamins
2. הלפרין, ע', לוי, א', המאירי ב', אלמן, א', נבט, ע' ופרודגרס, ק' (2016). **מחקר אודות יחסם של מורים והורים לשיח קונטרוברסלי בבית הספר**. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך והמרכז הבינתחומי הרצליה; Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Rooutledge; Noddings, N. & Brooks, L. (2016). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York: Teachers College Press; Zimmerman, J. & Robertson, E. (2017). *The case of contention: Teaching controversial issues in American schools*. Chicago: University of Chicago Press
3. פריירה, פ' ושור, א' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך**. תל אביב: מפרש; Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
4. ראו, למשל: Rorty, R. (1990). The dangers of over-philosophication: Replay to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, *40*(1), 41-44.
5. ראו, למשל: כשר, א' (2017). **קוד אתי של ההתנהלות הראויה בתחומי חפיפה בין פעילות אקדמית לפעילות פוליטית**, הוגש לידי השר בנט; אבנון, ד' (2016). האזרחות החדשה: אתנית, לאומית, רובית. **גילוי דעת**, **10**, 165-178; אלוני, נ' (2016). פתיחה מהחזית. **גילוי דעת**, **10**, 139-143; קרמניצר, מ' (2016). ככה לא בונים חינוך לאזרחות, או: המציאות עולה על כל דמיון. **גילוי דעת**, **10**, 211-220
6. ראו שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך: נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח.
7. יוגב, א' ונווה, א' (2005). דיאלוגים מפויסים בין נרטיבים תרבותיים מתנגשים: היסטוריה כצורך, כפשר וכמפגש אנושי, בתוך נ' אלוני (עורך), **מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי**, גיליון 1 (עמ' 19-26). תל אביב: סמינר הקיבוצים
8. הרצוג, ח' (1986). **עדתיות פוליטית: דימוי לעומת מציאות**. רמת אפעל: יד טבנקין והקיבוץ המאוחד; גן, א' (2014). **קורבנותם אומנותם: משיח קורבני לשיח ריבוני**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
9. ראו הרצוג, ח' (2000). "כל שנה יכולה להיחשב כשנה הראשונה": הסדרי זמן וזהות בוויכוח על שנות החמישים. **תיאוריה וביקורת**, **17**, 209-216
10. Taylor, C. (1992). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and the politics of recognition* (pp. 25-74). Princeton: Princeton University Press.
11. Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962-2012. *Theory into Practice*, *52*(1), 73-82; Young, I. M. (1998). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. In G. Shafir (Ed.), *The citizenship debate – a reader* (pp. 263-290). Minneapolis: University of Minnesota Press
12. על אופיו החמקמק של הכוח המפלה, ראו בקשי, א' (2019). **יחס מפלה חמקמק: בין אדם לזולתו בחברה הישראלית**. מגידו: נוצה. על מופעיו המטושטשים של הכוח המדינתי המפלה, ראו קימרלינג, ב' (1995). יחסי מדינה-חברה בישראל. בתוך א' רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים** (עמ' 328-350). תל אביב: ברירות; גבאי, נ' ושנהב, י' (1999). ארוס ואינסטרומנטליות: סוציולוגיה של ועדות חקירה ממלכתיות. **סוציולוגיה ישראלית**, **ב**(1), 241-274.
13. שנהב, י' ויונה י' (2008). מבוא: מהי גזענות? בתוך י' שנהב וי' יונה (עורכים), **גזענות בישראל** (עמ' 13-47). תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד; שנהב, י' (2015). מהי גזענות?
14. ראו ברקני, ז'. (2020). האם שיר יכול להציל את העולם? ההשפעה של מוסיקת המחאה על פיתוח המודעות החברתית של סטודנטים לחינוך. הרצאה בכנס **חינוך מעורר השראה: היבטים פילוסופים, פסיכולוגיים וסוציולוגיים ותרומתם לקידום ההוראה והכשרת המורים**. תל אביב: סמינר הקיבוצים.
15. שנהב, י' (2015). מהי גזענות?
16. *Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). The political classroom*
17. גור זאב, א' (1995). הנרי ג'רו: תורת חינוך ביקורתית? **עיון: רבעון פילוסופי**, **44**, 419-442; Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*.
18. אבישר, נ' (2017). ענווה בחינוך: זהות מזרחית בחינוך רב תרבותי. **מעגלי חינוך**, **7**, 1-25.
19. בובר, מ' (1964). **בפרדס החסידות: עיונים במחשבתה ובהויתה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
20. גור זאב, א' (1995). הנרי ג'רו: תורת חינוך ביקורתית?; Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*.
21. לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך: י' עירם, ש' שקולניק, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651-664). ירושלים: משרד החינוך.
22. סמילנסקי, י'. (1982). **על חינוך ועל חינוך לערכים**. תל אביב: עם עובד.
23. לם, צ' (2001). ערכים וחינוך.
24. אלוני, נ', מיכאלי, נ', יוגב, א' ונווה, א' (2011). **לפני שיהיה מאוחר: קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח ההתגברות**

של מגמות לאומניות וגזעניות. המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים; מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם. **גילוי דעת**, **13**, 97-110.

25. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, *Vol. 1*. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press

26. ענזי, מ' (2019). אם אח אני, איה אחותי? על גל המחאה הראשון שהובילו הוועדה הציבורית לגילוי ילדי תימן הנעדרים ועיתון 'אפיקים'. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 401-432). תל אביב: רסלינג והאגודה לטיפוח חברה ותרבות, תיעוד ומחקר.

27. ועדת החקירה הממלכתית (2001). **דין וחשבון בעניין פרשת היעלמותם של ילדים מבין עולי תימן בשנים 1948-1954**. ירושלים: מדינת ישראל.

28. ועדת חקירה לגילוי ילדי תימן (1968). **דין וחשבון ועדת בהלול מיניקובסקי**. פתח תקווה; הוועדה לבירור גורל ילדי תימן הנעדרים (1994). **דו"ח ועדת שלגי**. ירושלים; ועדת החקירה הממלכתית (2001).

29. נוריאל, י' (9 בנובמבר, 2001). 56 רון ארדים. **הארץ**.

30. ועדת החקירה הממלכתית (2001); לויטן ד' (2019). מדוע נחקרה פרשת ילדי תימן הנעדרים לראשונה רק בשנים 1968-1967?. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 433-473); מאיר-גליצנשטיין, א' (2019). בין תימן לישראל: מ'מרבד הקסמים' לפרשת ילדי תימן. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 207-252).

31. שיפריס, נ' (2019). **ילדי הלך לאן? פרשת ילדי תימן: החטיפה וההכחשה**. תל אביב: ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות וספרי חמד; (2019). בנתיב היעלמותם של ילדי ישראל הנעדרים, או: כיצד פעלה השיטה? בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 299-366).

32. עראקי-קולמן, ב' (2019). יחס מנהיגות היישוב ליוצאי תימן כרקע להבנת תופעות היעלמות הילדים לאחר קום המדינה. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 55-74); הירש, ד' ושרון, ס' (2019). 'אימהות מזניחות': הבניית האימהות של נשים מזרחיות בתקופת המנדט ובראשית שנות המדינה. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 253-298).

33. ראו לויטן, ד' (2019 [1983]). מדוע נחקרה פרשת ילדי תימן הנעדרים לראשונה רק בשנים 1967-1968?

34. סעיד, א' (2000 [1978]). **אוריינטליזם**. תל אביב: עם עובד.

35. באבא ה' ק' (2002). החומר הלבן (היבט פוליטי של הלובן). **תיאוריה וביקורת**, **20**, 283-288; (1994). שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסט-קולוניאלי. **תיאוריה וביקורת**, **5**, 144-157.

36. באבא, ה' (1994). שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסט-קולוניאלי, בעמ' 144, 156.

37. Abrams, P. (2006 [1977]). Notes on the difficulty of studying the state. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 1-42). Maiden, MA: Blackwell; Althusser, L. (2006 [1971]). Ideology and ideological state apparatuses: Notes toward an investigation. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 86-111).

38. Ferguson, J. & Gupta, A. (2002) Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, *29*(4), 981-1002; Sharma, A. & Gupta, A. (2006). Introduction: Rethinking theories of the state in an age of globalization. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 1-42)

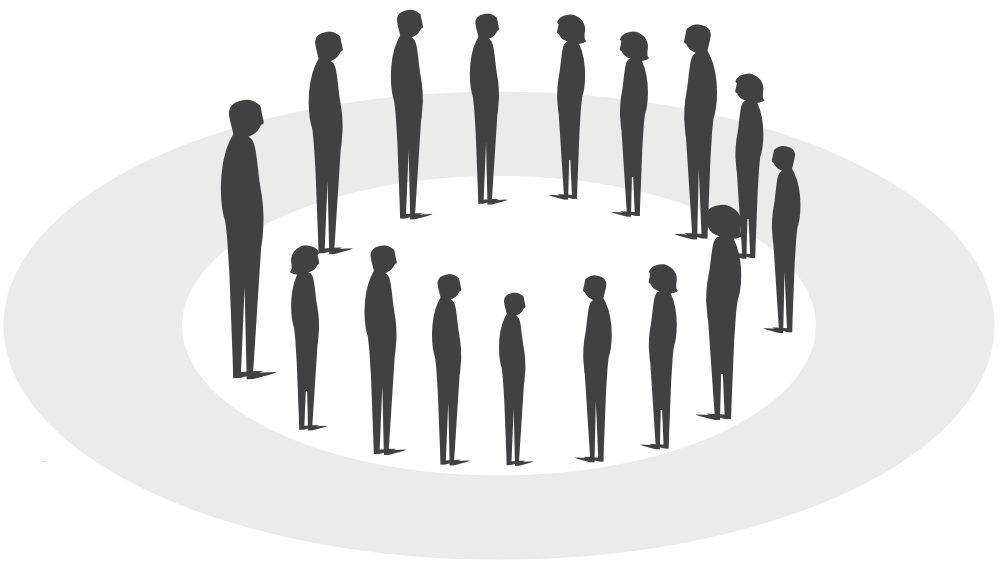
39. Mitchell, T. (2006 [1999]). Society, economy, and the state effect. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 169-186); Mitchell, T. (1991). The limits of the state: Beyond statist approaches and their critics. *American Political Science Review*, *85*(1), 77-96

40. ראו שנהב, י' ויונה, י' (2008). מבוא: מהי גזענות?; שנהב, י' (2015). מהי גזענות?

41. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, *Vol. 1*

42. ראו הרצוג, א' (2019). הפקעת הורות: מפרשת ילדי תימן ועד היום. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 163-206); אמיר, ר' (2019). פרשת ילדי תימן בראי תופעת ההעברה בכפייה של ילדים במאה ה-20. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 117-162).

43. אבנון, ד' (2006). מדוע אין לדמוקרטיה הישראלית שפה אזרחית מפותחת? בתוך ד' אבנון (עורך), **שפת אזרח** (עמ' 1-20). ירושלים: מאגנס; (2013). **חינוך אזרחי בישראל**. תל אביב: עם עובד.



الحصانة كأداة لمناهضة العنصريّة

د. مارسلو مناحيم فاكسلر

الحصانة كأداة لمناهضة العنصريّة

د. مارسلو مناحيم فاكسلر

توطئة

العنصريّة ليست ظاهرة محلّيّة بل هي ظاهرة كونيّة. وفي أيّامنا هذه تطلّ برأسها في مختلف أرجاء العالم بشكل مُثير للقلق. بعض من أسباب ذلك كامنٌ في المبنى المؤسّساتيّ المناوئ للأقلّيّات وللأشخاص الّذين يُنظر إليهم على أنّهم آخرون ومختلفون. كما تظهر العنصريّة وتتفاقم إبّان الأزمات التي قد تعصف بالمجتمع. هذا ما حصل عند انتشار وباء الكورونا الذي غدا منبعًا ومُجمِلًا لكثير من الآثام والأفعال المنفلتة في مجتمعنا؛ فقد أعاد الوباء تعريف ما هو الأهمّ وما هو الأقلّ أهمّيّة في حياتنا اليوميّة، وفي أعقابه تمّت إدانة مجموعات مختلفة بالمسؤوليّة عن نشوء الوباء وانتشاره؛ ولهذا فهي تستحقّ أن نكرهها. في موازاة ذلك، شهدت فترة الكورونا الكثير من الرحمة والتضامن والأعمال المثيرة للانفعال، إضافة إلى كونها قد تسبّبت في زعزعة المفهوم ضمنا من الناحية الاجتماعيّة. مثلا، في أعقاب قتل شرطيّ أبيض للمواطن الأفرو - أميركي، جورج فلويد، في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، اندلعت موجة احتجاجات شعبيّة طعنت بالعنصريّة البنيويّة السائدة في الولايات المتّحدة وأحدثت أصداءً في مواقع أخرى في العالم.

الوعي الإنسانيّ للظواهر ليس جامدًا بل يشهد طوال الوقت - في أوقات الهدوء النسبيّ، أيضًا - التغيير بل الزعزعة؛ فأيّ تغيير في سياق بيئتنا، وأيّ حدث مؤسّس من وجهة نظرنا، وأيّ تغيير بين الأشخاص القريبين منّا، وتأثير وسائل الاتّصال، والفنّ، والأدب وما إلى ذلك، يؤدّي، في مجمله، إلى تغيير في وعينا وفي مفهومنا للعالم ولكلّ ما يحيط بنا، ومنها نظرتنا إلى مسائل مختلفة. قد يحصل التغيير في اتّجاهات مختلفة لوعينا - مثل وضوح المفهوم أو التراجع عنه. في المقابل، لدينا قِيم ومفاهيم ترشدنا كلّ الوقت، وعلينا أن نجري مفاوضات بين وعينا من جهة وبين هذه القِيم والمفاهيم من جهة أخرى، الأمر الذي قد يتسبّب في نشوء صراع داخليّ لدينا.

في حالات الطوارئ التي تضطرّنا إلى مواجهة الكوارث، أو القيود القاسية، أو العُزلة، والشعور بالعجز في أحيان كثيرة، قد يضطرّ بعض الناس إلى التراجع عن جزء من مواقفهم والقِيم التي أرشدتهم في الماضي. يميل بعض الناس، إزاء الضغط الخارجيّ والصراع الإدراكيّ الذي يسبّبه، أحيانًا، إلى التركيز على بقائهم مع أقربائهم والتصرّف على النحو المعروف بـ - استجابة الكرّ أو الفرّ (بالإنجليزية Fight, Flight or Freeze Three F's - تسمر، قاتل أو اهرب). يعزّز الوضع المأزوم والصدمة والضائقة لدى أشخاص آخرين الرغبة في البحث، بشكل خلّاق، عن بدائل للوضع الإشكاليّ، من خلال إدراكهم أنّ الحلول، إذا توفّرت، تتخطّى الفرد، وتتطلّب مواجهة جماعيّة. الحديث عن مثال للحصانة التي تتعارض مع ردّ فعل الحفاظ على البقاء فقط، والذي يقوم في أساسه على الاهتمام بالفرد وحده أو أقرب أقربائه. ولعلّ حركة الاحتجاج في الولايات المتّحدة باسم Black Lives Matter هي مثال واضح ومهمّ جدًّا لقوّة المجموع الذي يبني حصانته خلال النضال.

أدّعي في هذا المقال أنّ الجانب الذي يبحث عن البقاء والجانب الذي يبني حصانة مجتمعيّة/ جماعيّة متلازمان طيلة الوقت، وذلك فيما يتعلّق بظاهرة العنصريّة، أيضًا: فإلى جانب سلوكيّات الحفاظ على البقاء في مواجهة الآخر والمختلف، هناك ثمّة تعامل من التعاطف والرحمة في المجتمع الإنسانيّ نابع عن حصانة جماعيّة/ مجتمعيّة. هذان البُعدان معروفان في السيرورات التربويّة، أيضًا. مناهضة العنصريّة على جميع مستوياتها وانعكاساتها في المدرسة، الصّف ومؤسّسات التعليم العالي والنهج التربويّ - هي انعكاس للصراع: هناك من ينادي بضرورة التجاهل في مواجهة مظاهر عنصريّة، وهناك من يناضل من أجل حقوق الإنسان على نحو غير مشروط. يمكن لأولئك المناضلين أن ينجحوا شرط أن يتعلّموا كيف يكونون ذوي حصانة في أوضاع الصراع.

من بين الأسئلة الحاسمة التي تُشغل بال الكثير من المعلّمات والمعلّمين الذين ينشطون في التربية لمناهضة العنصريّة تنبري الأسئلة التالية: "إلى أيّ مدى أنا أؤثّر حقًّا على طلّابي وطالباتي عندما أبحث معهم في العنصريّة تجاه آخرين داخل المجموعة وخارجها"؟ إلى أيّ مدى يمكن للمفاهيم والأحاسيس التي نجحتُ في تغييرها أن تصمد أمام أزمة ما؟". وسأضيف سؤالًا لهذه الأسئلة المهمّة: إلى أيّ مدى تُعتبر السيرورة التي اجتازها الصفّ في كلّ ما يتعلّق بالعنصريّة سيرورة لتطوير حصانة جماعيّة، وليس فقط تغييرًا فرديًّا في وعي كلّ طالب وطالبة.

سأبحث، فيما يلي، الحصانة الجماعيّة، وأشرح كيف تؤثّر في تعزيز صمود أشخاص - في أطار مجموعة - يعبّرون بطرق مختلفة عن معارضتهم للعنصريّة، عن مفهومهم للتضامن ورغبتهم في عدم التنازل عن مفاهيمهم وأحاسيسهم في هذه المسألة.

ما هي الحصانة؟

جاءت الغالبيّة العظمى ممّا كُتب عن الحصانة على لسان أطبّاء نفسانيّين واختصاصيّين نفسيّين، سواء في سياق عمليّات العلاج أو سيرورات تأهيل أفراد ومجموعات تعرّضوا لأزمات وصدمات.[1] هناك، أيضًا، مقالات عن الحصانة على مستوى الدولة أو المجموعة القوميّة، حيال مواجهة أزمات صعبة مثل الحروب، أو الكوارث الطبيعية أو الكوارث الناجمة عن سلوك البشر (مثل مفاعلات تشارنوبيل، التسرّب الكيماويّ، تلويث البيئة، وما إلى ذلك).[2] كُتِب القليل عن الموضوع بكلّ ما يتعلّق بسيرورات تربويّة وتطبيقات عمليّة تربويّة باستطاعتها بناء حصانة في الصفّ.

تعريفات الحصانة الواردة أدناه هي محاولة من كاتب هذه السطور لترجمة المصطلح والمساهمة في فهمه في السياق التربويّ، واقتراح طرق تعليميّة عامّة بشأنه. وهذا من أجل بناء حصانة في أوساط الطالبات والطلّاب في جميع الأجيال بغية الحفاظ على تغييرات في الوعي حصلت لديهم في أعقاب تدخّلنا التربويّ. في هذه الحالة، فإنّ الحديث هو عن تغييرات في الوعي تتعلّق بمناهضة العنصريّة والخيارات المُمكنة في الوضع القائم، مثل التضامن وقبول جميع "الآخرين" الذين يعيشون بيننا أو حولنا.

الحصانة كمنهجيّة في مواجهة الأزمات

الحصانة هي القدرة على مواجهة أزمة ما عندما تحصل في المرّة التالية.[3] بهذا المعنى، فالغرض من بناء الحصانة ليس "تغيير العالم" وبناء عالم أفضل - مثلًا، بدون عنصريّة - لأنّ (البناء) ينطلق من الافتراض بأنّ ثمّة حاجة لوقت طويل ليحصل ذلك. وعليه، يجب أن نعرف كيف نواجه الأزمة التالية حين تحصل، من خلال يقيننا أنّ العالم مشبع بالعنصريّة، لأسفنا الشديد. هذا التعريف لا يلغي أيّ رؤية أو يوتوبيا، بل يؤشّر إلى طريق يجب السير فيها، وهي طريق لا تنتهي أبدًا[i].

الحصانة كأخ توأم للتعاطف

هذا الموقف أو السلوك القائم على الاستعلاء، وتعظيم الذّات أو المجموعة أو عدم الاكتراث - ليس حصانة، على الرغم من اعتباره كذلك مرّات كثيرة. الحصانة تسير جنبًا إلى جنب مع التعاطف، وكلاهما توأمان متماثلان: الإنسان الذي يكنّ التعاطف للآخر يتمتّع بالحصانة. الحصانة هي القدرة على الاهتمام بالآخر والتعاطف معه، وهي إدراكنا أنّنا حين نمدّ يدنا للآخر، فإنّنا نعزّز أنفسنا. بهذا التصوّر، فإنّ فهم الحصانة غرورًا شخصيًّا أو جماعيًّا يكون ناجمًا عن تصوّر نرجسي، عديم الشفقة، القلق، التعاطف والاهتمام تجاه الآخرين[ii].

الحصانة تسير جنبًا إلى جنب مع التعاطف وكلاهما توأمان متماثلان. الإنسان الذي يكنّ التعاطف للآخر يتمتّع بالحصانة.

الحصانة كأمَل

إحدى الظواهر المرافقة لكون الإنسان ذا حصانة هي الإيمان بأمل تغيّر الواقع. هذا الأمل ضروريّ لقدرة البشر على العمل من أجل التغيير؛[4] إذ يتسبّب اليأس وانعدام الثقة بالقدرات الذاتيّة أو الجماعيّة في أن يتنازل البشر عن المفاهيم والأحاسيس القادرة على تغيير الواقع. لذلك، فإنّ جزءًا من سياسة كلّ منظومة اجتماعيّة - سياسيّة تبغي الحفاظ على الوضع القائم هو منع الأمل عن البشر، سواء من خلال القمع المباشر أو من خلال الإقناع بأنّها "سُنّة الحياة"، وليس هناك من احتمال لخلق آمال للتغيير. هذه الحتميّة لهذا التصوّر تؤدّي إلى الشلل، وتخلق، في نفسيّة الإنسان، الشعور بالذنب وعدم القدرة على العمل من أجل التغيير سواء على المستوى الشخصيّ أو المستوى الجماعيّ، من خلال الشعور بأنّي "أستحقّ ما سيحصل" وَ "نحن مذنبون بما آل إليه الوضع". سأسهب في الجزء النظريّ عن نموذج التدخّل التربويّ الذي يصارع مناهضًا اليأس والشعور بالذنب، ويبني الأمل.

إحدى الظواهر المرافقة لكون الإنسان ذا حصانة هي الإيمان بأمل تغيّر الواقع. هذا الأمل ضروريّ لقدرة البشر على العمل من أجل التغيير.

---

i إدواردو جليانو، كاتب من أوروغواي، اقتبس صديقه في ردّه على سؤال طالب جامعيّ سأله "وما حاجتنا إلى الأوتوبيا؟". أجاب صديقه: "أرى الأوتوبيا بعيدا في مكان ما في الأفق، أمشي إليها عشرين خطوة وهي تبتعد عشرين خطوة. أسير نحوها عشر خطوات أخرى فتمشي عشر خطوات. إذن ما حاجتنا إلى الأوتوبيا؟ كي نسير" .

ii القصد ليس الحصانة الشخصيّة النفسيّة، بل السلوك الاجتماعيّ القائم على الحبّ الذاتيّ وتجاهل الآخرين (وإن كان هناك مَن يقول إنّ الأمرين متّصلان).

وكلاء ووكيلات حصانة

هناك أشكال كثيرة من الحصانة تمّت تجربتها بنجاح على مدى سنوات. في جميعها كان مهمًّا وجود "آخر مهمّ" أو "وكيل حصانة"،[5] وهو شخص يأخذ على عاتقه مسؤوليّة تطوير حصانة إنسان أو مجموعة. عند الحديث عن معلّم أو مرشد أو مرشدة، يقود وكيل الحصانة السيرورة من خلال إدراكه للدور الذي يؤدّيه. في حالات أخرى تمّ ذلك بشكل حدسيّ، على يد أفراد العائلة أو الأقرباء. أثّر وكلاء ووكيلات الحصانة على حياتنا بعد أن ذوّتنا رسائلهم، ولا نذكر دائمًا ما هو مصدر المفهوم والإحساس الذي غرسته فينا هذه الرسائل. مثال، يمكن لتصوّر ذاتيّ عالٍ أن ينجم عن أقوال سمعناها في طفولتنا بشكل مُباشر أو غير مُباشر من معلّمين ومعلّمات أو أفراد من العائلة. لن نذكر بالضرورة قِسمًا من هذه الشخصيّات، لكنّنا ذوّتنا أقوالهم المشجّعة والفرحة التي قيلت لنا، والشكل الذي أثّرت فيه هذه الأقوال على حياتنا. وكيلات ووكلاء الحصانة هم شخصيّات مركزيّة في قصّتنا الشخصيّة، وفي مرّات كثيرة في قصّتنا كمجموعة، أيضًا - الصفّ، حركة الشبيبة، العائلة.[6] وبقدر ما يكون وكيل أو وكيلة الحصانة مُدركيْن لدورهما ولأشكال تأثيرهما على الأشخاص، فسيكون باستطاعتهما قيادة سيرورة من الرخاء الشخصيّ والجماعيّ بنجاح باهر.

عند الحديث عن معلّم أو مرشد أو مرشدة، يقود وكيل الحصانة السيرورة من خلال إدراكه للدور الذي يؤدّيه.

الحصانة كثقة بالبشر

يتحتّم على وكيل الحصانة أن يخرج من نقطة انطلاق قوامها أنّ لديه ثقة تامّة وغير مشروطة بقدرات الشخص أو المجموعة التي يريد تعزيز إيمانها بكونها ذات حصانة:[7] الإيمان بقدرتهم على مواجهة الأزمات القادمة، من خلال مواصلة الايمان بأنفسهم على الرغم من الضربات والجروح. إنّه من غير الممكن حصول تغيير من دون إعطاء الثقة، من دون فهم صعوبات إحداث تغيير في الوعي، وبلا تعاطف تجاه الأشخاص الذين أعمل معهم. وإذا ما اهتزّت ثقة وكيل الحصانة بالشخص، مسّ ذلك بقدرة ذلك الشخص الذي سيشعر، سواء عن وعي أو غير وعي بالتحفّظ والارتياب. كوكلاء حصانة، نثق بالبشر ونساعدهم في بناء حصانتهم، لكنّهم هم الذين سيضطرّون إلى مواجهة الأزمات القادمة بأنفسهم. تكمن أهمّيّة وكيل الحصانة في هذه العمليّة بوجوده في ذاكرة أولئك الأشخاص، وبالثقة التي عزّزها لديهم بقدرتهم على المواجهة.

إنّه من غير الممكن حصول تغيير من دون إعطاء ثقة، ومن دون فهم صعوبات إحداث تغيير في الوعي وبلا تعاطف تجاه الأشخاص الذين أعمل معهم.

الحصانة كعمليّة جماعيّة

تتميّز الحصانة الشخصيّة أو الجماعيّة للأشخاص بالمدّ والجزر. في الأوضاع المأزومة، نعاني ونقلق وندخل في وضعيّات الحفاظ على البقاء، ونصلّي لحدوث الأفضل. لا يتصرّف جميعنا بالشكل ذاته: هناك من ينهار أمام قوّة الأزمة، وهناك مَن يحاول بكلّ قواه أن يخرج نحو طريق جديدة. تستطيع المجموعة أن تواجه الأزمة بشكل أسهل وأن تتجاوزها؛ لأنّها قادرة على تطوير حصانة جماعيّة، وهي تُتيح لأعضائها، من خلال التضامن والدعم المتبادل بين حلقاتها الضعيفة والقوية داخلها، أن يواجهوا الأزمة معًا. بدلًا من "كن قويًا، واجِه" التي سمعناها في طفولتنا، يتحتّم علينا أن نعلّم أولادنا وطلّابنا أنّه "سنكون أقوياء معًا". وهذا يتيح اكتساب وتكوين حصانة أكبر في المواجهة.

عادة، تقوم الهيمنة السياسيّة والاجتماعيّة، والتربويّة، أيضًا، على طريقة "فرّق تسُدْ" من أجل السيطرة: في أوضاع القمع أو الرغبة بتذويت مفهوم مُحبِط و/ أو عنصريّ، يبغي ممثّلو مفهوم الهيمنة الفصل بين المجموعات والأشخاص كي لا يدّخروا نفوذًا، ولئلّا يستطيعوا دعم الواحد الآخر. تستطيع المعلّمة كوكيلة حصانة أن تبني حصانة جماعيّة لا فرديّة فقط؛ عندها سيتمكّن الطلّاب والطالبات من مواجهة الأزمات القادمة كمجموعة وليس كأفراد، وذلك بأن يحافظ الواحد على الأخرى، أن يدعم هذا ذاك وأن يكونوا يقظين بخصوص إمكانية حصول مسّ من أحدهم بزميله.

كوكلاء ووكيلات تربية، فإنّنا ملزمون بدعم عمليّة تطوير التضامن داخل المجموعة بشأن كلّ قضيّة نريد مناقشتها. عندما نستخدم علم التربية القائم على الإصغاء الفعّال والحوار البين - شخصيّ لنغيّر مواقف معيّنة، فإنّنا ملزمون بالإصغاء للتغيير الذي يعزّز الحوار المناوئ للعنصريّة في السجال الجماعيّ. ولكي يصمد تغيير المواقف والمشاعر العنصريّة لطلّاب وطالبات تجاه آخرين في الصفّ، لأمد طويل، فعلى المجموعة أن تبني حصانة جماعيّة تساعدها في الحفاظ على الأصوات المناهضة للعنصريّة، خاصّة في أوقات الأزمات.

في حالات الصراع القوميّ كما في السياق الإسرائيليّ - الفلسطينيّ، خاصّة في زمن الأزمات العنيفة، تميل المجموعات الأحاديّة القوميّة إلى الانغلاق على نفسها. إنّه نظام دفاع جماعيّ يُفضي بأعضاء المجموعة إلى الشعور [أنّ عليهم الحفاظ على مجموعتهم قبل أن يُراعوا الطرف الثاني]. هكذا يتمّ توجيه حصانة المجموعة من التضامن الداخليّ - لغرض رصّ الصفوف للدفاع، واقعيًّا أو وهميًا - من خلال فهم الواقع على أنّه ثنائيّ مؤلّف من "أخيار وأشرار"، ومن خلال تجاهل التعقيد في وضع الصراع: من معاناة الطرف الآخر، من العنف الذي يستعمله الطرف الذي ننتمي إليه، من عدم التجانس

في كلّ جهة، وما إلى ذلك. عمليًّا تنتقص هذه المنظومة من حصانة المجموعة لأنّها تمنع من أعضاء المجموعة، نساء ورجالًا، مناقشة التعقيد والتناقضات الداخليّة التي تنطوي بالضرورة على رؤية ثنائيّة، ومواجهة الصعوبات والتوتّرات التي ترافق الأزمة، داخل المجموعة وتجاه الخارج. هذه ليست حصانة إنّما ارتداء قناع يُتيح للمجموعة الهرب من مواجهة حقيقيّة مع الأزمة. مثال متطرّف لانعدام الحصانة الجماعيّة في هذا السياق هو "رصّ الصفوف" من وراء قائد ذي سطوة، والخضوع لتوجّهات عنصريّة للعمل بوسائل عنيفة من خلال تنازل أفراد المجموعة عن استقلاليّتهم.

تُقاس حصانة المجموعة بقدرتها على مواجهة أزمات حادّة، من خلال مواجهة التناقضات الداخليّة، والأصوات المختلفة، والمواقف المتطرّفة. عادة ما تكون الأزمة التي قد تحصل أثناء بناء الحصانة الجماعيّة حدثًا هامًّا في حياة المجموعة، يستدعي تعاطيًا معمّقا. في هذه الحالات يُطلب من جميع أفراد المجموعة - أولئك الذين يعتمدون التوجهات العنصرية واولئك الذين يتضررون منها - أن يكونوا مشاركين في مواجهة الخيبات، غياب الثقة والعجز حيال الضربات التي يوجهها الواقع وأحداثه. حتّى وإن كانت المجموعة متماسكة في داخلها وتعبّر عن تضامن بين جميع أفرادها، فهذا لا يُعفيها من مواجهة واقع العنصريّة الذي يقوم خارجها.

تستطيع المعلّمه كوكيلة حصانة أن تبني حصانة جماعيّة لا فرديّة فقط؛ عندها سيتمكن الطلاّب والطالبات من مواجهة الأزمات القادمة كمجموعة وليس كأفراد.

الحصانة ورسم حدود واضحة

تُبنى الحصانة الجماعيّة على أساس حدود واضحة من السجال والسلوك يضعها وكيل أو وكيلة الحصانة لطلّابه وطالباته: حول ماذا يمكن أن نناقش أو نتحاور؟ وحول ماذا يمكن أن نختلف؟ وما الذي لا يمكن قوله أو فعله؟ الهدف من هذه الحدود هو تعزيز التضامن داخل المجموعة، على الرغم من أنّنا ولدنا بيولوجيًّا متضامنين[iii]، فقد ذوّتنا الرسائل الاجتماعيّة التي علّمونا إيّاها أن نكون متميّزين على حساب آخرين. مثال واضح لذلك هو التنافسيّة في الجهاز التربويّ: الطلّاب والطّالبات موجودون في تنافس على اهتمام المعلّم، على العلامات، على العقاب. يُنظر إلى طريقة التعليم التي تشجّع على التنافس كمفهومة ضمنًا في جهاز التربية، ومتجذّرة عميقًا جدًّا، وحين يريد المعلّم التصرّف على نحو مغاير، يرفض الطلّاب والطالبات ذلك، ويستصعبون مواجهة التغيير في السلوك المُتعارف عليه: "لماذا تتعامل المعلّمة مع الجميع نفس التعامل؟"، "أين مكانة امتيازاتي كطالب متفوّق؟"، "لماذا لا تفرّق بين الأشكناز والشرقيّين، بين الأولاد والبنات، بين اليهود والعرب؟"، "لماذا لا تريد أن نشي بأولاد آخرين؟"، "لماذا تلزمنا كمجموعة أن نتحمّل مسؤوليّة عن تصرّف الجميع؟". تستوجب الحصانة مسؤوليّة جماعيّة لا شخصيّة فقط؛ لذلك يتوجّب على وكيل أو وكيلة الحصانة أن يرسموا حدودًا واضحة من السجال والسلوك.

تُبنى الحصانة الجماعيّة على أساس حدود واضحة من السجال والسلوك, التي تهدف لتعزيز التضامن داخل المجموعة.

ترتبط مسألة وضع الحدود بشكل وثيق بمسألة السجال حول العنصريّة والسلوك العنصريّ: فمن الصعب جدًّا تعلّم الإصغاء ل- "خصم" أو لشخص يمثّل "الآخر"، سواء لأنّه يهدّد امتيازاتي، أو لأنّه يعبّر عن سرديّة أخرى، مُهدِّدة. يقع على عاتق مَن يعرض السرديّة البديلة واجب الحفاظ على قواعد الإصغاء حتّى إن كان الأمر صعبًا عليه وهو مُستضعَف، كي لا يحوّل النقاش إلى سجال من اللكمات. لا يخفي السجال التضامنيّ التناقضات الداخليّة في المجموعة، أو التراجعات، أو الرغبة لتكون "وكيل" الطرف الآخر؛ فهو يحاول تعزيز الحصانة الجماعيّة.

الحصانة وانتقاد الواقع

تُبنى الحصانة على أساس التعلّم النقديّ الذي يتطرّق إلى انتقاد الواقع. يمكن لكلّ سؤال وملاحظة يطعنان في الفرضيّات الأساسيّة وينتقدان الواقع أن يساهما في السجال التضامنيّ، حتّى إن أدّيا إلى عرقلة القوّة المفهومة ضمنًا والمتعارف عليها. يُتيح لنا انتقاد الواقع أن نواجه بشكل أفضل حالات الأزمة؛ لأنّنا نواجه معًا، من خلاله، قضايا صعبة، ونطعن في موقف الارتياح الشعوريّ، ونتعلّم كيف نشعر ونفكّر "خارج الصندوق". كذلك، يمكّن الطعن في المسلّمات المفهومة ضمنًا لأعضاء وعضوات الصفّ من التعمّق أكثر، والتفكير بشكل إبداعيّ، والشعور بحريّة التفكير التي يوفّرها لنا السجال التضامنيّ. بهذا الشكل، يطعن التعلّم النقديّ بشعار آخر من شعارات المفهوم ضمنًا اجتماعيًّا، وهو: "كلّما كنت أعرف أقلّ عن أمور لا أتعمّق فيها، وأجمع معلومات على أساس أمور تافهة وغير مثبتة، شعرت بأمان أكبر: لا أشعر بالتحدّي، كذلك لا يبعث فيّ التحدّي". ليس هناك

iii من ناحية بيولوجيّة يكون المولود البشريّ متعلّقا بأهله لمدّة طويلة. ويفهم بحواسه كلّها أنّها حاجة كلّ المواليد وكلّ الكبار حوله. يولد الإنسان داخل مجموعة بشريّة، ويظلّ مرتبطًا بها طيلة حياته لأجل نموّه. ومن هنا التناقض الجوهريّ بين كون الفرد جزءًا لا يتجزّأ من مجموعة أو مجموعات وبين الفردانيّة والتنافس داخل مجتمعنا. لهذا الأمر أثره الكبير على الحصانة وعلى المسّ بها وعلى القدرة البشريّة لإنتاج حصانة مُستدامة داخل مجموعة/ مجتمع.

ما هو أهمّ من الاعتراف بعدم معرفتي: "أعرف أنّني لا أعرف، وعليّ أن أتعلّم وأبحث أكثر" – ليس بدافع التواضع أو في أعقاب قهر من جانب آخرين، بل من خلال فهم المفهوم ضمنًا الاجتماعيّ/ التربويّ. [8]

الحصانة والتغييرات في السياق

نقطة الانطلاق في سيرورات بناء حصانة على يد وكيل أو وكيلة حصانة هي في أنّ لمستوى الحصانة مدًّا وجزرًا، طبقًا للتغييرات في الواقع والسياق. لا يوجد أيّ شخص أو مجموعة يحافظ على مستوى الحصانة ذاته كلّ الوقت. يستطيع أصحاب الحصانة العالية استخدام ذاكرتهم وتعلّمهم السابق كي يصمدوا أمام ضربات الواقع، لكنّ الأعضاء الأضعف في المجموعة قد ينكسرون ويتراجعون. لهذا السبب، يقع على عاتق وكيل ووكيلة الحصانة تعليم المجموعة كيف تحافظ على كلّ الأشخاص داخلها، وتدعمهم عندما يأخذون في الانسحاب والتساقط.

وفي موضوع العنصريّة، قد ينعكس الانسحاب بأشكال مختلفة: التجاهل خلال السجال العنصريّ والمميِّز، إحناء الرأس عندما يهاجمون أولئك الذين يفكّرون مثلي، وتغيير مستوى التزام الفرد في مناهضة العنصريّة. سيشعر الشخص نفسه شعورًا بالارتياح عندما لا يضطر إلى المواجهة، وأنّ باستطاعته التزام الصمت، وأنّ باستطاعته أن يكون في وضعيّة يتجاهله الآخرون. لهذا الارتياح مصدران: الحفاظ على البقاء - عدم الرغبة في أن تكون في معارضة مهدِّدة؛ والخوف - الجسديّ حتّى - من أن تكون في موقف مختلف عن قسم من المجموعة. يمكن رؤية ذلك بشكل ثابت في تفاعل الصفّ كمجموعة، عندما يتجاهل الطلّاب والطالبات ملاحظات عنصريّة وتمييزيّة إزاء أنفسهم أو تجاه أترابهم، تجنّبًا لئلّا يتواجهوا مع كثيري الصراخ والبلطجيّين. من خلال هذا الصمت، ندافع عن أنفسنا، لكن في الوقت ذاته ندرك شعور الذنب الذي يجتاحنا عندما نتعاون مع المفهوم ضمنًا اجتماعيًّا في الصفّ. الحصانة لا تعني فقط تغيير وعي مجمل الطلّاب، بل وتشمل تعزيز أولئك الذين يخشون أن يرفعوا صوتهم ضدّ عمل أو قول عنصريّ.

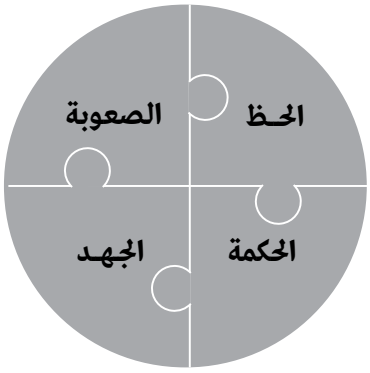
الحصانة والتغييرات الوراثيّة

الحصانة ليست نزعة جينيّة نولد معها أو لا نولد معها. نختبر الحصانة من خلال الخوض في الواقع واكتساب التجربة ومواجهة صدمات وأزمات. بهذا المعنى، فهي ظاهرة تتّصل بالتغييرات الوراثيّة. مع ذلك، فالصدمات المتراكمة والعجز إزاء سياق عنصريّ مثلًا، تعمّق تأثيرها في روح الإنسان والمجموعة، وتتسبّب في إحداث أضرار جسيمة:[9] إحباط بالمعنى الواسع للكلمة، صورة ذاتيّة متدنيّة، الشعور بأنّ القدَر حدّد طريقي في العالم مسبقًا[10] وشعور طاغٍ بالذنب يشلّ القدرات.[11] كلّ هذه هي تحصيل حاصل لغياب الحصانة. إنّنا نلمس ذلك سواء لدى الجمهور البالغ أو في أوساط الأولاد والشبيبة، سواء في أوضاع حدوث صدمة في أعقاب وقوع كوارث أو نشوب حروب، كذلك في الحياة اليوميّة "العاديّة".[12] في هذا السياق، فإنّ بناء حصانة للمجموعات المستضعفة أصلًا - ليس من الكماليّات بل هو ضرورة وجوديّة؛ إذ أنّ الحصانة لاتّقاء الاعتداءات العنصريّة ضرورية للصحّة النفسيّة للإنسان.

منهجيّة لبناء حصانة: "محادثة تعزّز الأمل"

تمّت تجربة هذه المنهجيّة هنا ولسنوات كثيرة مع طالبات وطلّاب، معلّمين ومعلمات، طلّاب وطالبات جامعيّين، مرشدات ومرشدين، عاملين وعاملات اجتماعيّين ومجموعات سكّانية. إنّها ثمرة تجربة متراكمة لعاملين كثيرين في مجال التربية اشتغلوا ويشتغلون في بناء الحصانة، وتعزيز الصورة الذاتيّة، والدّعم التحفيزيّ، والثقة بقدرات المجموعات المُستضعفة والمقهورة وتلك التي يحيق بها الخطر. يمكن استخدام هذه المنهجيّة سواء على المستوى الفرديّ أو مستوى المجموعات، والفارق هو في عمق الحوار وكثرة الأصوات.

4 محاور من التفكير والشعور بخصوص أمل مستقبليّ



المنهجيّة الواردة هنا هي ثمرة منهجيّة الربط التي طوّرها برنارد وينر،[13] والتي تقول إنّ البشر يعزون قدراتهم على مواجهة الأزمات إلى أسباب مختلفة، قسم منها خارجيّ، لا إرادة لهم فيها، وقسم منها داخليّ ولديهم سيطرة عليها. بحث وينر بالأساس السيرورات المحفّزة على التعلّم. سنعرض هنا نموذجًا يُتيح إجراء عمليّة بناء ثقة بقدرة الفرد والمجموعة على إحداث تغيير؛ وبذلك تُبنى الحصانة.

ثمّة دور مركزيّ للمعلِّمين والمعلمات في سيرورات محرّكة للطلّاب والطالبات. المعلّمة هي وكيلة تغيير بشكل بنيويّ، وبهذا فهي وكيلة حصانة، أيضًا. دور المعلّمة كمربّية أهمّ من كلّ البالغين والمسؤولين عن الأولاد

والشبيبة، بينما نجد العلاقات مع الأهل والعائلة الموسّعة مشروطة بظروف بيوغرافيّة. الأولاد والشبيبة ينظرون إلى المعلّمة كـ "موضوعيّة" أكثر في تعاملها معهم، بالطبع، هذا "كالسّم في الدسم": من جهة، يمكن للمعلّمة أن تعزّز الحافز الداخليّ والشعور العاطفيّ الإيجابيّ للطالب أو الطالبة (well being)، لكن يمكنها من جهة ثانية، أيضًا، أن تعمّق التصنيف تجاهه. التطرّق هنا يكون لقدرة المعلّمة على تحريك عمليّة من الحصانة تبعث على الأمل.

ثمّة دور مركزيّ للمعلِّمين والمعلمات في سيرورات محرّكة للطلّاب والطالبات. المعلّمة هي وكيلة تغيير بشكل بنيويّ، وهكذا فهي وكيلة حصانة، أيضًا.

يعزو البشر ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على أن يكونوا أصحاب حصانة، لأربعة أسباب مركزيّة، هي: الحظّ/ القدَر، الذكاء، صعوبة المواجهة، بذل جهد في العمليّة.

الحظّ/ القدَر

الحظّ أو القدَر هو العامل المركزيّ الموجود خارج سيطرتنا. كلّ قهر للبشر يقوم على مفاهيم حتميّة قرّر "الحظ" وَ "القدَر" بموجبها قدراتنا وحياتنا وقدراتنا على المواجهة.[14] تنبع قدرة البشر أو مجموعات من الأشخاص على التغيير، مِن ثقتهم بقدرتهم على السيطرة على حياتهم، وعليه فإنّ الايمان بالحظّ والقدَر هو عامل معيق إذ يُترجَم مركز السيطرة الخارجيّ هذا إلى عجز وانكفاء وانعدام المقدرة الذاتيّة.

لدى الإنسان أسباب كثيرة ليصدّق هذا العامل الخارجيّ، غير الخاضع للسيطرة. أحد التفسيرات المتكرّرة في التطرّق إلى أشخاص تمّ تصنيفهم باعتبارهم غير ناجحين، هو خلفيّتهم: كثيرون من الناس ولدوا مع ماضٍ عانوا فيه من الفقر، ومن الانتماء لمجموعات أقلّيّة، ومن "التصنيف"، سيقولون إنّ فرصهم في حياتهم كانت غير قابلة للتغيير بالأصل، بسبب خلفيّتهم. يميل المفهوم ضمنًا الاجتماعيّ، وفي أحيان كثيرة التربويّ، أيضًا، إلى قبول هذه الحتميّة. هكذا يُصنَّف أولاد وبنات من سنّ صغيرة بأنّهم غير ناجحين بسبب الخلفيّة العائليّة، أو الطائفيّة، أو القوميّة أو غيرها. هذه الرسائل العلنيّة وغير المنظورة التي تثبّت هذا المفهوم تسبّب ضررًا جسيمًا، ولطيلة حياة كاملة، أحيانًا.

يشكّل مجرّد الانتماء لمجموعة تقع تحت سطوة القهر نقطة انطلاق غير خاضعة للسيطرة. الصدفة في حياتنا هي عامل مهمّ، لكنّها ليست صاحبة القرار في قدراتنا على المواجهة. العكس هو الصحيح - إنّ ما يحمله الإنسان من حصانة، على الرغم من كلّ الأزمات والصدمات التي تقع علينه صدفةً وتؤذيه، هو الذي يُتيح له أن يواجه أوضاعًا كهذه، ويخرج منها أكثر قوّة. بكلمات أخرى، إنّ قدرتنا في الحياة ليست قائمة على الصدفة، بل على قدرتنا على المواجهة، حتّى في حالات الصُدف.

يجب التمييز بين الإيمان بالقدَر والحظّ وبين المُعتقَد الدينيّ. فبحسب البحث، تميل المعتقدات الدينيّة تحديدًا إلى تعزيز مستوى الحصانة لدى البشر.[15] بل وإنّ أيًّا من الديانات السماويّة لا تدّعي بأنّ القدَر محدّد مُسبقًا، بل تترك الخيار بيد الإنسان الذي يختار إلى جانب إيمانه بالله و/أو برسوله. تطبيق الوصايا لا يلغي خيار الإنسان، حتّى وإن حُدّدت هذه الوصايا مسبقًا. وأكبر مثال على ذلك أنّه في يوم الغفران الذي يطلب فيه اليهود المؤمنون من الباري الرحمة، فإنّ الله يستطيع أن يغفر لهم عن أعمال غير مقبولة بينهم وبين والله، لكن ليس على آثام إنسان تجاه صديقه - وهو المجال الذي يُتاح فيه للإنسان أن يختار بملء إرادته.

في نهاية المطاف، جميعنا مسؤولون عن مصيرنا. الوحيدون المعفيّون من المسؤوليّة عن مصيرهم وقدرهم في المجتمع الإنسانيّ هم الطفلات والأطفال الصغار الذين ما زالوا يتعلّمون قواعد العالم. نحن البالغون نعلّمهم عن الخير والشرّ، وعن الممنوع والمسموح به، وهكذا نمنحهم قدرة على الفهم وعلى اختيار أفعالهم[iv]. في المقابل، فإنّ النظرة إلى أشخاص بالغين مقهورين على أنّهم أطفال في مرحلة تعلّم العالم - هو نوع من التصنيف. مثلًا، في الاستعمار المباشر أو غير المباشر، في الفصل العنصريّ، أو أوضاع قهر

iv نُشير هنا إلى أنّ الأطفال يتعلّمون من خلال تقليد العلاقات في الأسرة النوويّة (الصغيرة) والموسّعة، وعليه فإنّ قواعد التصّرف والخيارات في غالبيّتها لا يتمّ تعلّمها من خلال المنع والقيود، بل من خلال تقليد الكبار. والتقليد عاطفيّ ويطوّر علاقات التعاطف والحب، بعد ذلك فقط تأتي العقلانيّة. صحيح أنّ الطفل يستطيع أن يتعلّم الحبّ والرأفة والتعاطف في إطار العائلة بدون ربط ذلك بالغرباء، بيد أنّه قد يكون هناك أساس يتيح تعليم الأطفال محبّة الآخرين واحترامهم والتعاطف معهم. مهمّة وكيل الحصانة أن يبنيها على أساس النموذج الذي بُني في بداية الحياة.

قاسية، فإنّ حوار القاهرين مع "الأصلانيّين" محدود؛ إذ يتعاملون معهم على أنّهم عديمو الفهم، عديمو المسؤوليّة، محتاجون إلى شخص خارجيّ ليسيطر عليهم و "يعلّمهم"، ما هي الحياة وكيف يجب أن يظهروا أو يكونوا. كلّ تعامل فيه من تحجيم لهم قد يجعل منهم أدوات لا عمل لها وعديمي القدرة على تغيير الواقع. ولكن، وعلى الرغم من ذلك، ففي حالات متطرّفة مثل القمع المُمأسس، كالاحتلال وخطر الحياة - يستطيع الإنسان أن يحسم أمره، ويؤثّر على مصيره.

الحكمة/ الذكاء - بين الصورة الذاتيّة والواقع

في موضوعة الذكاء نتطرّق إلى مستوى الذكاء لدى الإنسان، وهو مصطلح صارَ ضبابيًّا أكثر فأكثر بمرور السنين؛ فقد دلّت الأبحاث على أنّ هناك كمًّا وأشكالاً كثيرة يتجسّد فيها الذكاء،[16] مثل الذكاء الذهنيّ، الاجتماعيّ، العاطفيّ، الفنيّ، وغيره. تنعكس أنواع الذكاء هذه في الشخص طالما لم يتمّ قمعها، وعليه فالحديث هو عن مسألة تغيير وراثيّ. يتعلّق تأثير المبنى الجينيّ على الأنماط التي ينعكس فيها ذكاء الشخص في كيفية تشجيع السياق العائليّ والاجتماعيّ لهذا الذكاء أو قمعه. مثلًا، يحلم طفل فقير أو طفلة فقيرة بالعزف على آلة موسيقيّة يحبّان نغماتها، لكنّ عائلتيهما لا تستطيعان شراء هذه الآلة الموسيقيّة لهما؛ عندها سيبقى حبّهما نظريًّا ويتمّ قمعه. حتّى لو كانت لدى الطفل أو الطفلة الإمكانيّات الذهنيّة للتطوّر في مجال العزف، فإنّهما لن يستطيعا فعل ذلك بسبب السياق العائليّ.

يتواجد معظم البشر ضمن دالّة الذكاء التي تُتيح لهم فهم الواقع والإبداع والإنتاج في العالم. الفارق بيننا هو على أساس سياق التغيير الوراثيّ المتعلّق بنا. في سياق اجتماعيّ وسياسيّ عنصريّ، يُستخدَم تفسير هذا الاختلاف لتعظيم أولئك الذين يعتبرون أذكى قياسًا بأولئك الذين يعتبرون أمّيّين وأغبياء وفاقدي القدرة. تستخدم الهيمنة الاجتماعيّة - السياسيّة الهرميّة، أيضًا، كي تُعلي شأن أنواع من الذكاء قياسًا بأنواع أخرى. ينعكس هذا الأمر بشكل جليّ في الجهاز التربويّ، حيث أضحى النجاح في مجال الرياضيّات والعلوم، منذ زمن، عاملًا يقرّر، إلى حدّ كبير، مصير الطفلات والأطفال. وهذا، مقابل التقليل من القيمة الممنوحة للفنون والدراسات الأدبيّة والكفاءات الاجتماعيّة والقدرات الجسديّة (الرياضة)، وغيرها.

تتسبّب رسائل الحصانة التي نتلقّاها من محيطنا في إنتاج ثقة عالية بالنفس، بينما تتسبّب الرسائل التي تقلّل من شأننا وشأن قدراتنا في التقليل من إيماننا بقدراتنا على المواجهة. يبدأ بناء الحصانة من نقطة انطلاق قوامها أنّ لكلّ إنسان وكلّ مجموعة ما يكفي من الذكاء لمواجهة الواقع والمسائل الشائكة التي تسبّبها لنا الأزمات والصدمات. وكي نمنع نشوء علاقات من التمييز والعنصريّة فإنّنا نحتاج إلى شحنة من الذكاء العاطفيّ والاجتماعيّ الذي يُتيح لنا رؤية الآخرين متساوين.[17]

الرسالة هنا أيضًا، هي رسالة شراكة وتضامن: جميعنا أذكياء، كلّنا قادرون على مواجهة الأزمة، وجميعنا نستطيع أن نبني حصانة. لوكيل الحصانة - المعلّم أو المرشدة - دور مركزيّ في تشجيع الأفراد الذين لا يُعتبرون في المجموعة كقادة أو أصحاب رأي ذي وزن أو ثقل. سيمتنع وكيل الحصانة عن إطلاق أيّ تعبير فيه تعظيم تجاه هؤلاء الذين يُعتبرون أفضل أو أكثر ذكاء في المجموعة بسبب سلوك ما أو بسبب علاماتهم أو تصنيفاتهم الدراسيّة. وجهة النظر الكامنة في بناء الحصانة هي أنّ كلّ واحدة وواحد في المجموعة يمثّل ذكاءً بشكل مختلف، وأنّ المجموعة كمجموع تمثّل ذكاءً مشتركًا.

صعوبة عاطفيّة ومهمّاتيّة

تتعلّق مواجهتنا لأزمة أو صدمة بمستوى حصانتنا وسيرتنا الذاتيّة والتاريخ الاجتماعيّ والسياسيّ الذي نُشارك فيه. تحدّد الصعوبات التي واجهناها وعدم اليقين بقدراتنا مستوى الحصانة الأوّليّة وردّة فعلنا عليها. كلّما كان السياق الاجتماعيّ أصعب - مثل التمييز، العنصريّة، القهر والتصنيف - كانت نقطة الانطلاق أكثر تحدّيًا. مقابل سياق من العنصريّة البنيويّة، فإنّ ردّة فعلنا قد تشمل تعابير غضب، بما في ذلك التخريب، وعدم القدرة على المواجهة، مثلًا، بسبب اكتئاب وجوديّ من الواقع. على مستوى المجموعة يمكننا أن نواجه بشكل أفضل في حال أخذ أحد الشركاء أو

الشريكات على عاتقهم مهمّة وكيل الحصانة، أيضًا، من دون أن يدرك بشكل واعٍ من أين تنبع قوّته. الدور القياديّ لوكيل الحصانة، عن وعي أو بلا وعي، هو الذي يُتيح للأفراد مواجهة الأزمة.

سأشرح ذلك في سياق العنصريّة، وأبدأ من نقطة النهاية: بعد تنفيذ سيرورة تغيير الوعي في مجموعة الطالبات والطلّاب، الطالبات والطلّاب الجامعيين أو آخرين، سنتركهم على أمل أنّ التغيير عميق بما فيه الكفاية كي لا يحصل هناك تراجع في المواقف والمشاعر. الطموح هو أن تستطيع المجموعة ذاتها مواصلة مواجهة ظواهر عنصريّة على أرض الواقع، حتّى إن حصل مدّ وجزر في قدرتها على المواجهة. لذلك، فليس كافيًا تغيير الوعي، بل يجب منح أدوات معيّنة لترسيخ الحصانة، باستطاعتها المساهمة في استمرار الوعي ذاته. الحصانة ذاتها ليست قادرة على أن تكون شاملة، ولا يمكن القضاء على العنصريّة البنيويّة بواسطتها، بل يجب المواجهة بواسطة خطوات صغيرة تُتيح لنا أن نصمد عندما تغمرنا أمواج التسونامي (العنصريّة) العالية، أيضًا.

بعد تنفيذ سيرورة تغيير الوعي في المجموعة، سنتركهم على أمل أنّ التغيير عميق بما فيه الكفاية كي لا يحصل هناك تراجع في المواقف والمشاعر؛ الطموح هو أن تستطيع المجموعة ذاتها مواصلة مواجهة ظواهر عنصريّة على أرض الواقع، لذلك، فليس كافيًا تغيير الوعي، بل يجب منح أدوات معيّنة لترسيخ الحصانة.

لنأخذ مثالًا عن صبايا وشباب أثيوبيّين اجتازوا، في إطار المدرسة، سيرورة تغيير وعي سويةً مع أصدقائهم وصديقاتهم "البِيض". لقد تمّ تمكينهم، هم يشعرون بثقة أكبر ويستطيعون مواجهة الأسباب التي تؤدّي إلى توجيه العنصريّة ضدّهم، وإلى تصنيفهم (إلصاق وصمة بهم). لكنّ واقع العنصريّة البنيويّة لا يتغيّر: إنّهم ينهون التعلّم في الصفّ المحميّ، يواصلون طريقهم، ويكتشفون أنّ العالم خارج الصفّ يواصل كونه عنصريًّا - في مؤسّسات التعليم العالي، في العمل، في البقالة، تجاه أولادهم، وغير ذلك. إنّ السبيل لمساعدة هؤلاء الشباب والشابات للمدى البعيد هو بناء حصانة من خلال إدراكهم بأنّ الصفّ هو فقط جزء من الواقع. عليهم أن يصحوا من الضربات التي يتلقّونها كي يواجهوا ولا يتراجعوا، عليهم تفسير الواقع ومواجهته. لكنّ عملًا كهذا لا يمكن أن يكون قائمًا فقط على رؤية عامّة مناهضة للعنصريّة تجاههم، بل يجب على جزء من عملهم أن يكون هادفًا. من حيث المهمّات، عليهم القيام بخطوات صغيرة لشقّ طريق من النضال ضدّ العنصريّة حيال المصاعب التي يواجهونها والتي يُمكننا، كوكلاء حصانة، أن نفحصها سويّةً كلّ أسبوع أو أسبوعين. هذه المهمّات قد تتناول شكا ، الكلاد ونصّ ، الحما ، مواجهة أعمال عدائيّة ناجمة عن الطرف العنصريّ، القدرة على الفرملة والتغيير، ولو قليلًا، القدرة على التصرّف بصرامة وحزم، وأخيرًا القدرة على "ضبط" الغضب وتحويله إلى أداة عمل. لا يأتي هذا من باب "حُبّ الجميع"، وهذا شكل من تقليل الحجم الحقيقيّ للأذيّة، بل كي نذوّت مفهوم أنّ المعركة طويلة، وأنّ هناك صعوبة في المشاعر أو المَهمّة، وهي دائمًا من نصيب كلّ مَن يناضل ضدّ آثام العالم، وأنّ لون بشرتنا الغامق يثير ضدّنا عنصريّة الآخرين.

يغيّر وكيل الحصانة موقعه أمام الشخص أو المجموعة التي يعمل معها، مِن "نحن" - إلى "أنا هنا كي أساعد" المجموعة و/ أو الشخص في كلّ وقت. يأخذ وكيل الحصانة موقعًا من الريادة الواعية كي يمنح الأشخاص الحيّز للمواجهة، من خلال إدراكهم أنّهم ليسوا وحيدين. كواحد من المجموع هو جزء من العمليّة، في مهمّة القائد. إنّه يأخذ المسؤوليّة في السيرورة لكنّه لا يحلّ محلّ الأشخاص في المجموعة: مسؤوليّتهم هم أن يواجهوا بأنفسهم، أن يكتسبوا الخبرة، وأن يتعلّموا مِن الأخطاء.

بذل الجهد

تحمّل المسؤوليّة والقيام بالمهمّات والتحفيز هي تعابير لذروة الحصانة لدى البشر الذين يواجهون أزمة. من أجل بلوغ هذه النتائج من المهمّ بذل الجهد والاستثمار في بناء حصانة. ولفعل ذلك، تقع على وكيل الحصانة مسؤوليّة أن يفحص مع الشخص أو المجموعة ما هي المهمّات التي يستطيعون أخذها على عاتقهم للمدى القريب للتعامل مع الهدف الأكبر الذي تمّ تحديده، والذي تمّ تقطيعه إلى قصص صغيرة من النجاح، فبهذا الشكل فقط يمكن مواجهة الأزمة. نجاحنا لا تحرّكه الرؤية والمثاليّة بل قدرتنا على اتّخاذ خطوات متّزنة، من خلال إدراكنا أنّنا نجتهد في كلّ خطوة، ونتعلّم عن أنفسنا، الجوانب الايجابيّة ونقاط الضّعف، على حدّ سواء: بماذا نستطيع أن نكون واثقين أنّنا سننجح وبماذا لن ننجح؟ هل نلتزم بالجداول الزمنيّة التي حدّدناها؟

هـل ننفّـذ المهمّـة بكاملهـا؟ هنـا، أيضًـا نُعلـن عـن أنفسـنا، أنّنـا وكلاء ووكيـلات حصانـة، روّاد لسـيرورة، جاهـزون للمسـاعدة في كلّ وقـت. بنـاءً عـلى اتّفـاق مسـبق بـين الطرفـين، يفحـص وكلاء الحصانـة تقـدّم الفـرد أو المجموعـة في أوقـات معقولـة، مثـلًا كلّ أسـبوع أو أسـبوعين. والفحـص هنـا ليـس تقييمًـا سـلبيًّا؛ فـإذا لـم ينفّـذ الشـخص أو المجموعـة مـا اتُّفـق عليـه، يفحـص وكيـل أو وكيلـة الحصانـة سـويّة مـع الجهـة الموكّلـة بالحصانـة أسـباب ذلـك، ويسـاعد في إعـادة تحريـك العمليّـة. تعتمـد الرسـائل عـلى أنّـه لا مواجهـة واسـتثمار مـن دون صعوبـات في الطريـق؛ إذ يمكـن لجميعنـا أن نفشـل خـلال المواجهـة، ويُمكننـا أن نبـدأ مـن جديـد، أيضًـا. الأخطـاء في الطريـق هـي نتيجـة حتميّـة لإيقـاد الحصانـة.

يسـتطيع البـشر أن يأخـذوا عـلى عاتقهـم مهمّـات أصعـب، وقـد يسـقطون بالـذّات عنـد نهايـة العمليّـة، كعـدّائي المارثـون ومتسـلّقي الجبـال الذيـن يستسـلمون للضغـط النفـسيّ والجسـديّ عـلى مشـارف نهايـة التسـلّق/ العـدو بسـبب فقـدان الثقـة بالنفس، عـلى الرغـم مـن كلّ التدريبـات والوعـد بالنجـاح في النهايـة. كبـشر، نسـتطيع أن ننجـح، لكـن يمكننـا أن نفشـل، أيضًـا. نحـن ملزمـون، كـوكلاء حصانـة، بتوفـير كلّ الأجوبـة الـتي في حوزتنـا لنعطـي كلّ شـخص أو مجموعـة الدفعـة الملائمـة الـتي تسـاعد في عـدم التراجـع، وفي تكـرار العمليّـة ذاتهـا مـرّة أخـرى. ينعكـس الفـارق القائـم بـين الأشـخاص، أيضًـا، في عمليّـة بنـاء الحصانـة، حيـال قـدرة المواجهـة المختلفـة لـكلّ شـخص في مواجهـة أزمـات صغـيرة وكبـيرة.

في مواجهـة ظاهـرة العنصريّـة نـرى مثـل هـذا التراجـع في كلّ مـرّة نحـاول فيهـا تحـدّي المجموعـة بإيـكال مَهمّـة لهـا. لا أزال أذكـر بشـكل جيّـد مثـالًا لذلـك كنـتُ شـاهدًا عليـه قبـل سـنوات كثـيرة. وكان متعلّقًـا بمعسـكر شـبّان وشـابات فلسـطينيّين مـن الضّفـة الغربيـة وقطـاع غـزّة والقـدس الشرقيّـة وشـابات وشـبّان إسرائيليّـين يهـود. كان جميـع المشـاركين مـن عائـلات مُسـتضعفة، مـن أحيـاء فقـر، يحملـون عـن أنفسـهم صـورة ذاتيّـة متدنيّـة. في بدايـة المعسـكر سـادت أجـواء مـن الارتيـاب، تبدلّـت رويـدًا رويـدًا بأجـواء مـن الشراكـة عـلى عـدّة أصعـدة، مـن الاهتمـام المتبـادل والرغبـة في التعلّـم. لكـن في أعقـاب قصـف قامـت بـه قـوّات الجيـش الإسرائيـليّ عـلى لبنـان (عمليـة "عناقيـد الغضـب" عـام 1996)، قتـل جرّاءهـا مواطنـون كثـيرون، تبدّلـت الأجـواء فـورًا: انـزوى كلّ واحـد في زاويتـه، ولـم يرغـب المشـاركات والمشـاركون بالتحـدّث إلى بعضهـم، غضبـوا الواحـد عـلى الآخـر، وبـدا الـصراع واضحًـا للعيـان. "أمرناهـم"[v] بالجلـوس بشـكل دائـريّ، وبمسـاعدة تقنيّـة معيّنـة أخـذ الشـباب يتحدّثـون عمّـا حصـل لهـم عاطفيًّـا، وكيـف أثّـر ذلـك عـلى سـلوكهم. كانـت المحادثـة صعبـة، لكـنّ الإسرائيليّـين والفلسـطينيّين عـلى السـواء أدركـوا أنّهـم ملزَمـون بـأن يأخـذوا المسـؤوليّة عـن الوضـع الناجـم، وفهمـوا أنّ الـصراع لـم يختـفِ لحظـة لقائهـم - بـل يواصـل وجـودَه كلّ الوقـت، بمـا في ذلـك الوقـت الـذي يجـرون فيـه لقـاءً اجتماعيًّـا إيجابيًّ الطاقـات في جـوّ مـن الاحـترام المتبـادل. أي، حـتّى إن اجتزنـا تغيـيرًا كمجموعـة - فـإنّ الواقـع حولنـا لـم يتغـيّر، ومـا زال يشـهد صراعًـا ومعتقـدات عنصريّـة وتصنيفـات ويأسًـا وغضبًـا، وهـذا كلّـه يواصـل وجـوده كجـزء مـن حياتنـا. السـؤال هـو: "هـل نتحمّـل المسـؤوليّة عـن ذلـك أم نعـود إلى الـوراء، إلى ذلـك المـكان مـن الشـفقة الذّاتيّـة المعـروف لنـا؟". بـدأت حصانـة المجموعـة تُبـنى عمليًّـا فقـط بعـد تلـك الأزمـة. قبـل ذلـك، كانـت مجـرّد مجموعـة تقـوم بالتعـارف وتحـاول مواجهـة صعوبـات متأتّيـة مـن شـحنات العنصريّـة والتصنيـف والجهـل. الحصانـة ليسـت عمـلًا سـهلًا يقـوم بـه وكيـل الحصانـة دون اكـتراث، الحصانـة هـي لـبّ عمليّـة المواجهـة لمناهضـة العنصريّـة؛ لأنّهـا تبـني اسـتدامة في تغيـير الوعـي.

v مصطلح "أمر" كان جزءًا ممّا يقوم به وكيل الحصانة لتوضيح حدود أعضاء المجموعة بخصوص التزامات كلّ واحد تجاه الآخر، وتجاه المجموعة بشكل عامّ. لا يُمكن حصول سيرورة تغيير للواقع دون صراع بين الواقع حولنا وبين مشاعرنا في أعقاب تدخّل وكيل أو وكيلة الحصانة. في مواجهة الأزمات يميل البشر إلى التراجع، وإلى إظهار عدم الثقة بقدراتهم، والانسحاب إلى الخلف. هذا هو المكان لوضع حدود واضحة ودعم سيرورة تطوّر الحصانة لدى المجموعة من داخل وضعيّة الصراع.

تلخيص

لا تُبنى الحصانة الجماعيّة، وهي الاستعداد والقدرة على المواجهة الجماعيّة الخلّاقة حيال أوضاع أزمات، والتعامل بتعاطف ورأفة تجاه الآخر، من خلال عمل لمرّة واحدة؛ بناؤها هو سيرورة، ونحن مُلزَمون ومُلزَمات بصيانتها بشكل دائم. في سياق العنصريّة والتمييز والتصنيف والقدرة على مواجهة واقع صعب، فإنّ فرص صيانة الحصانة تحين كلّ الوقت، لأسفنا الشديد؛ يخلق لنا كلّ يوم مواجهة جديدة مع مظاهر العنصرية ومع انعدام العدل والعدالة.

إنّ المحادثة التي تبثّ الأمل هي فقط بداية نقاش معمّق وعمل من أجل تعزيز حصانة الأشخاص والمجموعات، وكل مجموعة نخوض معها السيرورة تشكّل تحدّيًا لنا بشكل مختلف.

علينا أن نذكر جيّدًا أنّ ثمّة مدًّا وجزرًا في كلّ سيرورة نقوم بها، ولا يهمّ عدد المرّات التي نفشل فيها؛ إذ يجب أن نستمرّ بكوننا مثابرين في إيماننا بأنّنا قادرون على التغيير وقادرون على بناء الحصانة. يجب أن نذكر مسائل إضافيّة خلال سيرورة بناء الحصانة:

إنّ تعابير الثقة من جانب المعلمين والمعلمات بقدرة طالباتهم وطلابهم على تغيير حياتهم وأخذ المسؤولية عليها، تشدُّ من أزرهم، حين تنبع من التعاطف والحصانة. على الطلّاب والطالبات أن يدركوا أنّهم ليسوا وحيدين في هذه العمليّة، بل يقف إلى جانبهم أناس آخرون، بمن فيهم وكيل الحصانة، والمعلّم، وهؤلاء يدعمونهم طيلة الوقت. هذه الرسالة مهمّة جدًّا، حتّى إن افترقنا عن هؤلاء الطلّاب؛ لأنّ جزءًا من تطوير الحصانة يكمن في تذويت الشخصيّات التي ساعدتنا في أوضاع الأزمة. إنّ رسالة عدم التنازل عن أيّ شخص هي، أيضًا، إيمان ثابت لدى وكلاء الحصانة، مثل المعلّمين والمعلّمات، بأنّ كلّ إنسان مهمّ لهم، وهي نفس الآليّة المعتمدة في بناء الحصانة في أوساط المعلّمين والمعلّمات أنفسهم.

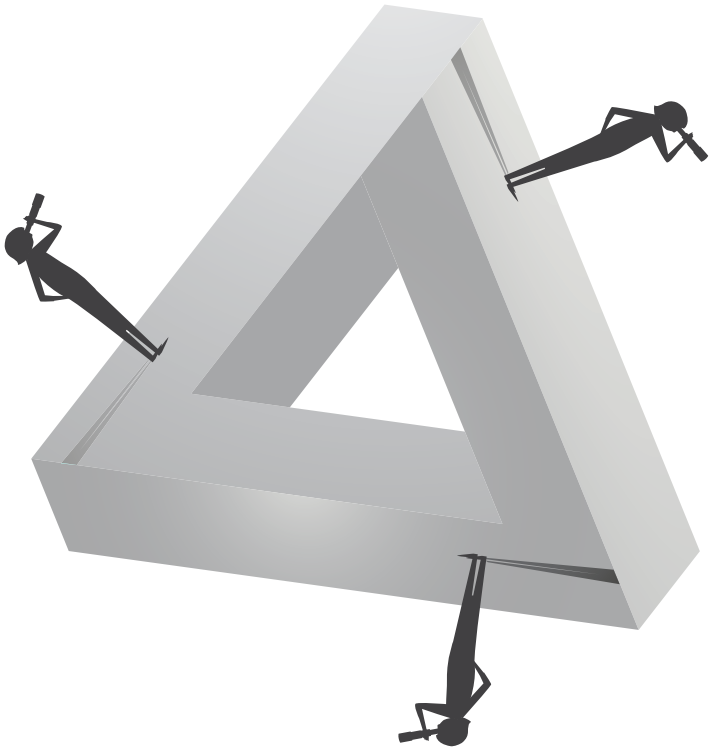
متلازمة متسلّق الجبال: كلّنا يُمكن أن نفشل، كلّنا نستطيع أن نجرّب مرّة أخرى

علينا أن نذكر أنّه بالإمكان تفعيل ميثودولوجيا بناء الحصانة في أيّ وقت، مع أفراد ومع مجموعات، من أجيال البلوغ فصاعدًا، سواء في أوساط طواقم المعلّمين والمعلّمات أو في أوساط الطلّاب والطالبات، لا سيّما في الجامعات، أيضًا. من المهمّ جدًّا للمدى المنظور والبعيد أن نجري محادثة تبثّ الأمل، كميثودولوجيا، في بداية الطريق، أو في كلّ وضع نشعر فيه أنّ هناك حاجة لتعزيز حصانة المجموعة أو الأفراد.

بتقديري، فإنّ تعزيز الحصانة ليس من الكماليّات بل هو جزء لا يتجزّأ من العمل التربويّ، في حالة اكتشافنا أنّ المطلوب هو تعزيز التضامن في أوساط المجموعة وإدراكنا أنّ الأزمات ستظهر، عاجلًا أم آجلًا. إنّنا نعيش في سياق مشبع بالصراعات يحمل في طيّاته اختبارات سريعة. ويأتي بناء الحصانة من أجل دعم قدراتنا على الخروج من الأزمة بسرعة أكبر، أقوياء يسكننا الأمل.

---

1. Cyrulnik, B. (2011). *Mourir de dire: La honte*. Barcelona: Random House Mondadori; Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas*. Barcelona:Gedisa; Cyrulnik, B. & Anaut, M. (Eds.) (2016). *Resilience: De la recherche á la practique*. Barcelona: Gedisa
2. Tierney, K. (2014). *The social roots of risk: Producing disasters, promoting resilience*. Stanford: Stanford University Press
3. Sánchez, A.G. & Gutiérrez, L. (2016). *Entrevista a Boris Cyrulnik*. Barcelona: Gidesa
4. Cyrulnik, B. & Capdevile, C. (2017). *Diálogos*. Barcelona: Gedisa
5. Rubio, J. L. & Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia*. Barcelona: Gedisa
6. יאיר, ג' (2006). **מחוויית מפתח לנקודת מפנה.** תל אביב: ספריית הפועלים.
7. Day, C. & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea
8. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים.** תל אביב: מפרש.
9. Cyrulnik, B. (2016). *Los patitos feos*. Madrid: Clave
10. Madariaga, J. M. (Ed.) (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gredisa
11. Cyrulnik, B. (2016). *Morirse de vergüenza*. Buenos Aires: Debate
12. גלזר, ה' (17 באפריל, 2019). התאבדות של ילדים קטנים כבר אינן דבר נדיר. למה זה קורה? **הארץ**.
13. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573
14. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים.**
15. Cyrulnik, B. (2018). *Psychoterápie de dieu*. Barcelona: Gedisa
16. גולמן, ד' (2006). **אינטליגנציה חברתית.** תל אביב: ידיעות אחרונות, חמד.
17. גולמן ד' (2009). **אינטליגנציה רגשית.** תל אביב: מטר.



التضادّ المعرفيّ كأداة تربويّة لمواجهة مواقف عنصريّة

د. أدار كــوهـين

التضادّ المعرفيّ كأداة تربويّة لمواجهة مواقف عنصريّة

د. أدار كوهــين

تحدّثت المعلّمة عيديت مع الصفّ الحادي عشر (8) عن الجملة الواردة في وثيقة الاستقلال، والتي تنصّ على أنّ دولة إسرائيل "ستحقّق المساواة التامّة في الحقوق اجتماعيًّا وسياسيًّا لجميع مواطنيها دون تمييز في الدين، العرق والجنس"، مشيرةً إلى أنّ القانون في إسرائيل يمنع التمييز في القبول للعمل لأسباب كهذه. دار في الصفّ نقاش صاخب، بدأ بسؤال من أحد الطلّاب بشأن عدم قبول شخص عربيّ للعمل بتبريرات متهرّبة مثل "لسنا بحاجة إلى عمال". لم يرَ كثير من الطلّاب والطالبات مشكلة في عدم قبول شخص عربيّ للعمل مبرّرين ذلك بالخوف من الإرهاب والعمليّات التفجيريّة، مثلًا: "في حال أنّك قَبلتَه للعمل، فإنّك تموّل الصواريخ التي تُطلق عليك". بعض الطلّاب أعرب عن مواقف أكثر تطرّفًا: "أعتقد أنّ لدى كلّ العرب كراهية تجاه اليهود والكراهية تقود إلى مكان سيّء"، "هذا تمامًا مثل كرهنا لجميع العرب"، "العربيّ ليس مثل أيّ إنسان آخر". وقعت هذه الحادثة في مدرسة ثانويّة رسميّة في وسط البلاد، في العام 2015، لكن، وللأسف، يمكننا أن نخمّن أنّها ليست حدثًا استثنائيًّا، وأنّ سجالًا من هذا القبيل يدور في مدارس عديدة في أرجاء الدولة، اليوم أيضًا. تقوم أقوال متطرّفة كهذه على التعميم والآراء المُسبقة، وقد تُسمع في صفوف يجلس فيها طلّاب وطالبات عرب، يتحدّثون عن مواقفهم تجاه 'اليهود'. معلّمات مثل عيديت يبحثن، بلا توقّف، عن أدوات لمواجهة مواقف عنصريّة ومتطرّفة يعبّر عنها الطلّاب. سنعود لاحقًا إلى ردّة فعل عيديت، لكن قبل ذلك سأحاول تحليل وشرح التحدّي الذي تواجهه عيديت وزملاؤها، وكاستنتاج لذلك سأعرض أداة تربويّة أساسية كاقتراح لتبنّيه في إطار هذه المواجهة: التضادّ.

يعرف المعلّمون طلّابهم، ويجدر بهم معالجة المواقف المتطرّفة في الإطار التعليميّ اليوميّ، وليس فقط كردّة فعل على انفعال مُؤذٍ.

يقوم المقال على التصوّر العامّ الذي يرى أنّ المعلّمين[i] هم أوّلًا مربّون، وعليهم أن يحاولوا مواجهة ظواهر اجتماعيّة سلبيّة يصادفونها في أوساط طلّابهم. العقاب والطاعة لا يمكن أن يكونا الحل الأساسيّ والمطلق، على الرغم من كونهما، في حالات كثيرة، الخطوتين اللتين يتبنّاهُما المعلّمون، وتحديدًا بعد وقوع حدث ما. أدّعي أنّه لا يمكن معالجة العنصريّة بشكل جوهريّ بعد أن تُطلق تفوّهات قاسية، بل بشكل وقائيّ، في الأساس. يعرف المعلّمون طلّابهم، ويجدر بهم معالجة المواقف المتطرّفة في الإطار التعليميّ اليوميّ، وليس فقط كرد فعل على انفعال مُؤذٍ. لكنّ الحاجة والمحفّز للتربية ليسا بكافيين، إذ أنّ هناك حاجة لأدوات تربويّة مؤثّرة تمنح المعلّمين المعلّمات إمكانيّات عمليّة للفعل، بما يتلاءم مع السياق والظروف العينيّة. ينبغي ألّا تكون هذه الأدوات التربويّة ثمرة ردود حدسيّة أو وليدة الصدفة فقط، بل يُفضّل أن تنمو من خلال فهم الظروف العميقة للظاهرة. يجدر التشديد الآن على أنّ الحلول التي ستُعرَض لا تقترح 'معادلة سحريّة'، بل طرقًا أوصي بها لتبنّي نهج عمل منهجيّ ومتواصل.

يعلمّنا علم النفس الاجتماعيّ أنّ لدينا جميعًا، وتحديدًا الشباب والشابات بيننا، ميلًا لتنظيم الواقع بشكل مزدوج وثنائيّ. 'نحن-هم، صالحون- سيّئون، 'معنا - ضدّنا، ما يشكل مرتعًا خصبًا لتبنّي تصوّرات عنصريّة وكراهية للأجانب. والردّ على هذه التصوّرات الثنائيّة يكون من خلال التربية على فرضيّة وجود تعقيد.

التصوّر الفكريّ: التربية على وجود تعقيد

ما هي إذًا الأسباب العميقة لظاهرة التفوّهات العنصريّة، وما هي الأدوات التي أقترح تبنّيها بناءً عليها؟ من خلال اطّلاعي على أبحاث أُجريَت في هذا المجال، وبناءً على خبرتي، فإنّني أقترح الاعتماد على النظريّة التي ترى أنّ أحد أسباب إطلاق التفوّهات العنصريّة هي النظرة الثنائيّة للعالم. يُطلعنا علم النفس الاجتماعيّ على أنّ لدينا جميعًا، وتحديدًا الشابّات والشبّان منّا، مَيلًا لتنظيم الواقع بشكل مزدوج وثنائيّ. 'نحن - هم، صالحون - سيّئون، معنا - ضدّنا'، الأمر الذي يشكّل مرتعًا خصبًا لتبنّي تصوّرات عنصريّة ولتنمية كراهية الأجانب.[1] مصدر هذه التصوّرات هو الدمج بين

i من المعروف، أنّ غالبيّة المعلّمين في جهاز التعليم في إسرائيل هم معلّمات. لذلك سأعمد إلى صيغة المذكّر والمؤنّث بالتناوب في المقال. في كلّ الأحوال، فالقصد هو المعلّمون الذكور والمعلّمات الإناث أيضًا، وإن كانت هناك فروقات لافتة بين طرق معالجة المعلّمات لموضوع التفوّهات المتطرّفة (خاصّة من قِبل طلّاب ذكور) وبين تلك التي يعتمدها زملاؤهنّ المعلّمون.

التفسـير الـذي يمنحه أبنـاء الشـبيبة للواقع، الأحاسـيس الشـخصيّة والجماعيّة والانشـغال العميق بالهويّـة. الردّ عـلى هـذه التصـوّرات الثنائيّة هو التربيـة على فرضيّة وجـود تعقيد. والتعقيد هنـا يحمل قيمة تربويّـة مهمّة؛ فهو لا يسـاعد أبنـاء وبنات الشـبيبة على إمعـان النظـر في العالم وحسـب، ولكن يسـاعدهم أيضًا في تطويـر تصورّهم العـامّ، والخـاصّ. ومن أجـل مواجهة مواقـف متطرّفة نابعة مـن الطلّاب، يُقترَح عـلى المعلّمين تطويـر رؤية مركّبة عـن الواقع وعـن المجموعـة المتنوّعة للهويّـات الاجتماعيّة والثقافيّـة القائمة فيه. لـذا، يتمّ اقـتراح التضادّ كأداة فكريّـة وعمليّة لهذا السـبب.

الأداة التربوية: التضادّ كأداة لتقليص التصوّرات الثنائيّة

لمـاذا يُعتـبر التضـادّ أداة تربويّـة حيويّـة في الرغبـة لتطوير نظريّة بشـأن وجـود تعقيدات في حياتنـا؟ لمـاذا هـو أداة فعّالة، بـرأيي، للتغلّب على مفاهيم متجـذّرة مثل 'نحـن (الجيّدون) وهم (السيّئون)'؟

مـن الصعـب تغيـير تصـوّرات عامّـة حدسـيّة أو متجذّرة عميقًا عن الآخر في أوسـاط الطـلّاب والطالبـات. إحـدى الطـرق لتحقيـق ذلـك هـي أن تخلـق، خـلال التعليـم، صراعًـا فكريًّـا، بـين المعرفـة والتصـوّرات العامّـة المعروفـة وبـين معلومـات وتصـوّرات جديـدة، أو صراعًـا عاطفيًّا يحصـل نتيجـة التعـرّض لمشـاعر متضاربـة أو مفاجئـة.

يهـم المعلّمات اللواتي يشـخّصن معلومـات أو مفهومًا خاطئًـا (misconceptions) عن 'الآخر' في أوسـاط طلّابهـن، أن يدفعن الطـلّاب إلى تغيير تصوّراتهم العامّة واسـتبدالها بأخـرى. أحيانًا، يـدور الحديـث عن تصوّرات عامّة حدسـيّة أو متجـذّرة عميقًا في الواقع يصعـب تغييرها. إحدى الطـرق لتحقيـق ذلك هـو أن تخلـق، خلال التعليـم، صراعًا بـين المعرفـة والتصـوّرات العامّة 'المعروفـة' و'المفهومـة ضمنًـا' وبـين معرفة وتصـوّرات جديدة.[2] الـصراع، في مـرّات كثيرة، هو صراع فكـريّ (عقـليّ) - كالـصراع الـذي يحصل نتيجـة التعـرّض لمعلومات جديـدة أو مفاجئة تُسـمّى في البحوث بـ"معلومات مضـادّة" (counter-information)، أحيانًـا، يكون هذا الصراع صراعًـا عاطفيًّـا كما يحصـل نتيجة التعرّض لمشـاعر متضاربـة أو مفاجئة.

خلُـص اختصاصيّون في علم النفس إلى أنّ **التضادّ الذهنيّ** يقـود الطالبات والطلّاب إلى مواجهة مـع تصوّراتهم العامّـة المغلوطة، ويدفعهـم إلى تطوير فضـول وحافز للتعلّم، حتّى أنّه يشـكّل عامـلًا مسـاعدًا للتطوّر الذهنيّ والاجتماعيّ.[3] يشـكّل التضـادّ، في العلوم الإنسـانيّة، أداة تربويّة وتعليميّـة يسـتطيع الفرد، مـن خلالها، أن يفحص فرضيّاته الأساسـيّة في سـياقات هويّتيّـة واجتماعيّة، كجزء من تطويـر مقاربـة من الانتقـاد الاجتماعيّ. من جهـة أخرى، فإنّ محاولات بعـض المعلّمين معالجة العنصريّة بوسـائل منطقيّـة فقـط تؤول عادة إلى الفشـل؛ لأنّها لا تتطـرّق بمقـدار كافٍ إلى العلاقة العميقة بـين العنصريّة تجاه الآخر والتصـوّرات العامّـة عن الهويّة.[4] لـذا فهناك، إلى جانب التضادّ الذهـنيّ، إمكانيّة إضافيّة، لا تقـل فاعليّة، هي **التضادّ العاطفـيّ**. هـذه وضعيّة تتضـارب فيها الأحاسـيس والمشـاعر المعروفـة والثابتة لـدى الطالبـة أو الطالب تجاه مسـألة ما أو إنسـان معيّن، مع الأحاسـيس التي تُثار تجاه المسـألة ذاتها أو الشـخص في أعقاب لقاء عينيّ ومفاجئ بـه، وتتسـبّب في خليط مـن البلبلة التي قد تقـود، عندما يحين الوقـت، إلى اسـتنتاجات وعِبَر جديدة.

كلّ هـذه تجتمع في اسـتنتاج وإدراك بأنّ مواجهة العنصريّة تَسـتوجِب عملًا متزامنًا بثلاثة أبعـاد: الذهنيّ (المعرفة), العاطفيّ والسلوكيّ.[5]

ثمّـة مقارَبة مشـابهة تُسـمّى **"التربية على الاسـتئناف"**.[6] هذه سـيرورة تحـاول المعلّمة فيها الطعن بشـكل دائم بالتصـوّرات العامّـة التلقائيّة المتجذّرة لـدى الطالبات والطلّاب (السياسـيّة ,الاجتماعيّة وأخـرى) وعندها "تتعامل مـع المُعارضـات" الـتي يُبدونها. لا يكون الهـدف بالضرورة زعزعـة للنظام الاجتماعـيّ القائم من الأسـاس (كما يرى عـدد من متخصـصي التربية النقديّة)، إنّما ليعي الراشـدون والراشـدات ميلهـم لتذويت هذا النظـام الاجتماعي من دون أن يسـألوا أنفسـهم أسـئلة. تحاول المعلّمة منع رسـوخ مبكر مسـبقًا للشـخصيّة، ناجمة عن ضغط اجتماعيّ وبيـئيّ، وذلـك من خلال الإمكانيّة الـتي توفّرها للطلّاب والطالبـات لمواجهة مباشرة مع المعضلات، بشـكل عاطفيّ وذهـنيّ في آن واحد.

ثمّـة اتّجـاه آخـر لافـت، هدفـه خلـق زعزعـة التصـوّرات العامّـة المتطرّفـة والعنصريّـة، يتمثّـل في التـدرّب عـلى **التفكير المتناقـض**.[7] المتمسّكون بهذه المقاربـة يدّعـون أنّ محـاولات تقليـص تصوّرات عامّة متطرّفـة ومتجـذّرة بواسـطة معلومـات مضـادّة أو لقـاءات مـع "الطـرف الآخـر"، كانـت قـد فشـلت في مـرّات كثـيرة بسـبب المعارضـة الأساسـيّة للبشر للتعـرّض لمعلومـات تتضـارب مـع معتقداتهم الراسـخة. تتطلّب هـذه الخطـوة مـن الانفتـاح عـلى تفكير بديـل عـن الواقـع ثقة عاليـة بالنفس؛ فمقاربـة التفكير المتناقـض تحـاول أن تحقّق نتائج مشـابهة وبالـذات مـن خـلال التعـرّض للمعتقـدات الاجتماعيّـة المتجـذّرة لـدى الأشـخاص أنفسـهم بشـكل متطـرّف جـدًّا إلى درجـة العبث. المعتقـدات الاجتماعيّـة هـي تصـوّرات عامّـة مشـتركة للكثـير مـن أبنـاء المجتمـع الذيـن يعيشـون حالـة مـن

الـصراع؛ فهـي تسـاعدهم في تطويـر صـورة ذاتيّـة إيجابيّـة، شـعور مـن الاتّحـاد، تبريـرات لطـرق تحرّكهـم وتفسـيرات لطـرق الدفـاع أمـام 'العـدوّ' المشـترك.[8] وهاكـم مثـالًا عـلى تشـجيع تفكـير متناقـض للمعتقـدات الاجتماعيّـة: بعـد عمليّـة إرهابيّـة قـال أحـد الطـلّاب: 'يجـب طـرد جميـع العـرب'. وردًّا عـلى هـذه المقولـة العنصريّـة والمتطرّفـة، يطلـب المعلّـم مـن الطالـب أن يـشرح كيـف يعـتزم فعـل ذلـك: هـل يشـمل هـذا، أيضًـا، ترحيـل الأطفـال، المسـنّين والمسـنّات، الأطبـاء والصيادلـة الذيـن يعملـون بالقـرب منـه؟ ومَـن بالضبـط سـينفّذ هـذا، وغـير ذلـك. أوضـح البحـث في هـذا الموضـوع أنّ الأشـخاص الذيـن تعرّضـوا لمواقـف متعارضـة خلصـوا، في أعقـاب هـذا التعـرّض والانكشـاف، إلى إعـادة النظـر في تصوّراتهـم العامّـة، وبنـاء عليـه جعلوهـا أكـثر اعتـدالًا.

قـد تـؤدّي مواجهـة البلبلـة إلى معارضـة أو حـتّى إلى رفـض شـديد للمعلومـة الجديـدة / الشـعور الجديد الـذي يطعـن في التصـوّرات العامّـة السـابقة، لكنّهـا قـد تـؤدّي أيضًـا إلى فحـص مجـدّد لمنظومـة المعتقدات السـابقة.

الهـدف المشـترك لـكلّ المقاربـات الـتي عُرضـت أعـلاه هـو خلـق بلبلـة أو ضعضعـة للمواقـف الأساسـيّة الثنائيّـة للطالبـات والطـلّاب. قـد تـؤدّي مواجهـة البلبلـة إلى معارضـة أو حـتّى إلى رفـض شـديد للمعلومـة الجديـدة / الشـعور الجديـد الـذي يطعـن في التصـوّرات العامّـة السـابقة، لكنّهـا قـد تـؤدّي أيضًـا إلى فحـص مجـدّد لمنظومـة المعتقـدات السـابقة. هـذا الفحـص المجـدّد هـو، في نظـر المعلّمـات، هـدف تربـويّ: أن تقـود الطالبـات والطـلّاب إلى إعـادة فحـص معتقداتهـم ثنائيّـة التفـرّع (والمتطرّفـة نتيجـة لذلـك) لتكـون أكـثر اعتـدالًا. بهـذا المفهـوم، أرغـب في الإشـارة إلى الأدوار الإيجابيّـة للتنافـر في العمليّـة التربويّـة.

مـن جهـة ثانيـة، مـن المهـمّ أن نذكـر أنّ هنـاك ضغوطًـا خارجيّـة قويّـة عـلى المعلّمـات لتقليـص إحـداث التضـادّ الـذي يهـدّد النظـام الاجتماعـيّ المتعـارف عليـه. إنّهـن عُرضـة لتوتّـر بـين الرغبـة في تزويـد كلّ طالبـة وطالـب بعمليّـة تتحـدّى افتراضاتهـم الأساسـيّة، مـن جهـة، وبـين الحاجـة في أن تؤمّـن لهـم محيطًـا داعمًـا واحتوائيًّـا، يسـتطيعون فيـه مواجهـة تلـك التحدّيـات مـن خـلال الشـعور بأمـان عاطفـيّ.[9] فضـلًا عـلى ذلـك، فقـد يـرى الطـلّاب، الأهـل والمديـرون في خلـق التنافـر أمـرًا انتقاديًّـا بـل ومتآمـرا، وبهـذا يهـدّد مكانـة المعلّمـة في الجهـاز الـذي تعمـل فيـه. لذلـك، تجـد كلّ مقاربـة مـن هـذه المقاربـات طريقًـا أخـرى لتحـد مـن "حـيّز الخطـر" للمعلّمـات، وتزوّدهـن بـ "حمايـة" مـن اعتراضـات مُمكنـة: فالـذي يحمـي المعلّمـة في التضـادّ الذهـنيّ هـو معرفـة الحقائـق الـتي لا يمكـن الاختـلاف حولهـا. في "التربيـة عـلى الاحتجـاج" تحمـي المعلّمـة مقاربتهـا الأساسـيّة الـتي تحـاول حسـبها مسـاعدة الطـلّاب والطالبـات عـلى أن يتعلّمـوا كيـف يفحصـون أنفسـهم والعالـم الكبـير الـذي يسـتعدون للخـروج إليـه. في التفكـير المتناقـض تنطلـق المعلّمـة مـن نفـس وجهـة النظـر والمعتقـدات المتجـذرة أصـلًا في الطـلّاب - أي لا تطعـن فيهـا بـل في جـزء مـن اسـتنتاجاتها المتطرّفـة فقـط.

الطريـق لتغيـير مواقـف وتبـنّي رؤيـة معقّـدة ومركّبـة للواقـع تسـتوجب عمـلًا تربويًّـا لا يخلـق أيّ تهديـد للطالـب أو الطالبـة، وتصـادم بينهـم وبـين المعلّمـة، بـل تتحقّـق بفعـل موقـف التماهـي بينهـم.

في كلّ الأحـوال، فـإنّ العـبرة الـتي أقترحهـا بشـأن جميـع المقاربـات، هـي أنّ الطريـق لتغيـير المواقـف وتبـنّي رؤيـة معقّـدة ومركّبـة للواقـع تسـتوجب عمـلًا تربويًّـا لا يخلـق أيّ تهديـد للطالـب أو الطالبـة وتصـادم بينهـم وبـين المعلّمـة، بـل تتحقّـق بفعـل موقـف التماهـي بينهـم. الطالـب المُهـان (بخـلاف الطالـب الغاضـب) ليـس منفتحًـا للتغيـير في تفكـيره، لا بـل وقـد يعرقـل عمـل المعلّمـة والعمليّـة الـتي تحـاول أن تقودهـا في الصـفّ. مقاربـة التضـادّ ليسـت جـزءًا مـن التربيـة الراديكاليّـة الـتي تسـعى إلى إحـداث تغيـير جـذريّ لأطـر الحيـاة والتماهـي الأساسيّ للطـلّاب والطالبـات، بـل تقـترح إمكانيّـات نابعـة مـن السـياق والثقافـة اللذيـن يشـعر فيهمـا المعلّمـون والطـلّاب بارتيـاح. وعليـه، فـإنّ الأدوات الـتي يتـمّ عرضهـا لخلـق تنافـر معـدّة لتوفـير دعـوة للطـلّاب والطالبـات لتفكـير مجـدّد وتأمّـلٍ في معتقداتهـم، لكـن مـن خـلال تعاطـف المعلّـم معهـم واحتوائـه لهـم.

التعبير العمليّ: طرق تربويّة لخلق التّضادّ

كيـف ننفّـذ ذلـك؟ تتنـوّع الطـرق العمليّـة لخلـق التّضـادّ في الصـفّ، وهـي تدمـج عـلى الأغلـب مـا بـين البُعـد الذهـنيّ والبعـد العاطفـيّ، وبمقـدور كلّ معلّـم أن يختـار بينهـا بحسـب إدراكـه ووفقًـا للظـروف العينيّـة. وكي نسـهّل فهـم الأمـر، سـنقوم بوضـع خريطـة الإمكانيّـات بنـاءً عـلى ميادين العمـل المختلفـة للمعلّمـين: تنافـر في إطـار تعليـم مضامـين، تنافـر مـن خـلال بنـاء السـجال الصفـيّ وتنافـر حـول اللقـاء بـين هويّـات المعلّـم والطـلّاب. في الأمثلـة وتحليلهـا لاحقًـا[ii]، يجـدر الانتبـاه إلى السـؤال: مـا هـو 'عقـب أخيـل' في التصـوّر الثنـائيّ للطـلّاب والطالبـات، والـذي

ii معظم الأمثلة مستقاة من بحث ميدانيّ إثنوغرافيّ أجريته في إطار الإعداد لأطروحة الدكتوراة في الجامعة العبريّة. أجري هذا البحث في السنوات ما بين 2016-2014 في مدرسة ثانويّة رسميّة غير متجانسة ولا تنتقي طلّابها، تقع وسط البلاد. كلّ أسماء المعلّمين والطلّاب - مُستعارة. الحالات الأخرى تمّ جمعها في إطار لقاءات جمعتني في السنوات الأخيرة بعاملين في سلك التربية.

يحـاول المعلّـم أن يسـتغلّه كي يضعضـع - ولـو قليـلًا - معتقداتهـم الاجتماعيّـة المتجـذّرة. كذلـك يجـدر الالتفـات إلى السـؤال: كيـف يسـتخدم المعلّمـون التضـادّ كأداة إيجابيّـة تبـني تصـوّرًا عامًّـا مركّبًـا، وليـس كأداة سـلبيّة أو مُفرّقـة.

التضادّ في إطار تعليم المضامين وبواسطتها

توفّر مواضيع التعليم المختلفة إمكانيّات كثيرة لمناقشة قضايا اجتماعيّة وشؤون الساعة،[10] ومن خلال ذلك، تسمح بمعالجة مواقف متطرّفة وعنصريّة، ومن خلال خلق تنافر، أيضًا:

أ ـ رَوَت المعلّمة نعومي التي تعلّم للامتحانات النهائيّة في المرحلة الثانويّة، عن نقاش دار في الصفّ حول قانون العودة وحول السؤال هل هو تفريق مسموح أم قانون مميِّز، أي هل النظرة المختلفة التي ينتهجها هذا القانون تجاه اليهود مبرَّرة:

> قال جميع الطلّاب والطالبات: "ماذا يعني ذلك؟ واضح أنّه قانون يفرّق (مسموح)، أيّ سؤال هذا؟ واضح أنّه ليس قانونًا تمييزيًّا وواضح أنّ اليهوديّة تسبق الديمقراطيّة، وممنوع الخطأ في ذلك. هذا واضح". وأنا قلت لهم: "في الحقيقة، أنتم محقّون، هذا ادّعاء مهمّ".

في هذه المرحلة، نعومي لم تواجه ولم تعارض موقف الطلّاب بل قبلت به، وهكذا هيّأت الأجواء لاستيعاب عاطفيّ لوجهة نظر مغايرة وواصلت الكلام:

> وقلت: "لحظة، لكنّنا في الأسبوع الماضي تحدّثنا عن بيت شيمش وعن الحافلات والنساء اللواتي يجلسن في الخلف"، وفجأة رأيت الطلّاب الأذكياء - بدأت عيونهم تلمع. "لكن حينها لم تقولوا إنّ اليهوديّة تسبق الديمقراطيّة. لحظة. قرّروا". وعندها قالوا: "أها، صحيح، لحظة. إذًا فالأمر ليس هكذا دائمًا". وعندها انتقلنا (للنقاش) حول كيف نقيس ذلك بمصطلحات جيّد وسيّء. وعندها توصّلوا لوضع من انعدام حلول لجزء من الأمور، لأنها معقّدة فعلًا (تبتسم)، لأنّ الواقع معقّد بالفعل".

عكست نعومي لطلّابها وطالباتها التضادّ، لكنّها لم تُلقِ المواعظ عليهم مباشرة حيال ما عليهم أن يفكّروا تجاهه، بل واصلت طرح أسئلة تنطوي على تحدٍّ، وقادتهم إلى التفكير بالموقف الراسخ الذي عرضوه في البداية. وبعد أن وافقتهم في موقفهم الأوّليّ، تسبّبت في أن يطعنوا في التصوّر العامّ القائل إنّ "الهويّة اليهوديّة دائما الأهم من الديمقراطيّة"، وهذا حيال دعمهم المطلق للمساواة الجندريّة. حسب أقوالها، كان هدفها أن تعرض، بكلّ قوّة، الإشكال على تناقضاته الداخليّة، من دون أن تقود لاستنتاج قاطع (والذي قد لا يكون قاطعًا، أيضًا، بالنسبة لها؛ تابِعوا أدناه)، فيما تجاوب قسم من الطلّاب فعلًا مع التحدّي الفكريّ الذي اقترحته عليهم.

ب ـ تحدّثت المعلّمة عيديت عن حصّة تربية أدارتها بعد الحادثة التي ضرب فيها مواطنون حتّى الموت شخصًا من إريتريا بعد الاشتباه به عن طريق الخطأ بأنّه مخرّب في المحطّة المركزيّة في بئر السبع، بعد أن أطلق حارس أمن النار عليه. حسب أقوالها، فإنّ عددًا كبيرًا من الطلّاب والطالبات لم يروا أيّ إشكال في قيام مواطنين بضربه. حاولت عيديت أن تقودهم إلى رؤية موقفهم الخاطئ:

> أجرينا كلّ النقاش لكنّ ذلك لم يخترق فكرهم (الموقف الأخلاقيّ الذي عرضتُه)، وعندها كتبت لهم على اللوح: 'مبدأ سلطة القانون: 'عقوبة الإعدام في إسرائيل - فقط لمجرمي حرب نازيّين' وقلت لهم: 'اصغوا، لا توجد عقوبة إعدام في إسرائيل. لا توجد. غير موجودة'، وقلت لهم: 'هنا مبدأ سلطة القانون، وهذا يعني أنّنا جميعنا، يعني جميعنا (ومطّت الكلمة عمدًا)، خاضعون للقانون. وإذا كان القانون لا يقضي بعقوبة الإعدام، فأنتم (أكّدت) لا تستطيعون إعدامه. وحتّى لو كانت هناك عقوبة إعدام، فكذلك (عندها) لن تستطيعوا، لأنّكم بحاجة إلى التوجّه للمحكمة. لكن.... يتوجّب عليكم أن تدركوا أنّكم لا تستطيعون أخذ القانون لأيديكم لتقرّروا أنّكم وضعتم قانونا جديدًا'. وفجأة، نجحوا في الإدراك بأنّ هذا ليس متعلّقًا (بالسؤال) هل هو هكذا أو هكذا أو هكذا. في أيّة حال، إذا قتلتَ شخصًا، فهذا أمر غير صحيح. هؤلاء طلاب اذكياء (لكن) احتاجوا وقتًا ليستوعبوا الامر, فمن ناحية عاطفيّة بدا لهم الامر صحيحا. جاء إليّ البعض مع نهاية الحصّة وقالوا لي: 'لقد فهمنا. فهمنا ما قلتِ'. مرّ وقت (..) لتقول لي إحدى الطالبات: أدرك لماذا شعرتِ بالصدمة منّي. أنا لم أفكر حيال الموضوع ذات مرّة بهذا الشكل'.

تعوّد الطلّاب والطالبات على أنّ عيديت تجري معهم نقاشات صاخبة حول قضايا الساعة، محاوِلةً ألّا تعبّر عن موقفها بل أن تساهم فقط بمعرفتها لعملها في سلك القانون سابقًا، وذلك لمساعدتهم في تعزيز تفسيراتهم. في هذه

الحالة كان لعيديت هدف واضح، إذ لم ترغب في أن تجري نقاشًا يمنح الشرعيّة لعدّة مواقف، إنما أن يكون هناك سجال حول مسألة أخلاقيّة، جوابها واضح. أدركت عيديت أنّه بسبب التوتّر بين "المفهوم ضمنًا" العاطفيّ، وبين التصوّرات العامّة الذهنيّة - العقلانيّة للطالبات والطلّاب، فإنّ اللجوء إلى الادّعاء الأخلاقيّ لم ينجح، لأنّهم منغلقون عاطفيًا تجاهه. لذلك، قرّرت الانتقال إلى ادّعاء قانونيّ عقلانيّ لتوضّح لهم أنّ هناك مبدأً مدنيًّا - ديمقراطيًّا يسري في الدولة دائمًا، وأنّ الموقف الذي يطرحونه مناقض له. بهذه الطريقة، نجحت في أن تقود كثيرين منهم إلى إدراك الإشكال في موقفهم الأوّليّ. وعلى الرغم من أنّ عيديت دخلت في نقاش مشاكس حول قضيّة رادعة، فإنّ استخدامها الادّعاء القانونيّ - العقلانيّ قد نجح في خلق تنافر ذهنيّ وفي التسبّب في تغيير لدى قسم من الطلّاب على الأقلّ، وهكذا حقّقت هدفها الأخلاقيّ.

ج ـ روى الأستاذ أڤنير عن وظيفة قُدّمت له أعدّتها مجموعة من الطلّاب في صفّ يعلّمه:

"كانت لديّ مجموعة أعدّت وظيفة عن العنصريّة في مضمار الرياضة، أجرت لقاءً مع سليم طعمة (وهو لاعب كرة قدم عربيّ، لعب في السابق في فريق هبوعيل تل أبيب) وكان الأمر رائعًا. لقد روى عن تجاربه كلّها، وكيف غنّوا له أغاني بذيئة... لا يمكنكم فهم التغيير الذي حصل لدى أعضاء المجموعة إذ أدركوا فجأة ما يعيشه هذا اللاعب. نشرتُ المقابلة حرفيًّا في صحيفة المدرسة".

كخلفيّة، أشير إلى أنّ أڤنير نفسه مشجّع متفانٍ في كرة القدم، وفي مرّات عديدة فتح في حصصه سجالًا مع الطلّاب والطالبات عن كرة القدم. وقد أتاحت له الأجواء المؤيّدة والعلاقة الشخصيّة التي نشأت في أعقاب ذلك، أن ينجح في خلق تحدٍّ لدى مجموعة الطلّاب في أن يحضّروا وظيفة أثارت فيهم التضادّ الذي أوصلَهم إلى استنتاجات فاجأتهم. في هذه الحالة فإنّ التضادّ العاطفيّ متعلّق بتطبيق عمليّ معروف، المُسمّى 'الحلول مكان الآخر' وهو عادةً صعب التطبيق بفعل معارضة طلّاب وطالبات لمجرّد فكرة تبنّي وجهة نظر "الآخر".

د ـ المعلّمة نتالي محبوبة جدًّا على طلّاب الصفّ، لكنّها تجد صعوبة في أن تدير معهم نقاشات حول الصراع اليهوديّ ـ العربيّ أو عن الخلافات السياسيّة في الدولة، دون الانجرار نحو شجار أو إلى اندفاعات. في إحدى الحصص دار السجال التالي:

أرئيل: أنا لا أحبّ اليساريّين.

المعلّمة: لماذا؟ ماذا يعني 'لا تحبّ'؟

أرئيل: أنا لا أعتقد أنّه يمكن صنع سلام... العرب هم... إذا أعطينا للعرب جزءًا [من البلاد] فسيطلبون أكثر، وأنا لا أفكّر أنّ ذلك...

المعلّمة: هل يمكنني التعليق على شيء تقوله؟ أنت تقول 'أنا لا أحبّ اليساريّين'. هل كلّ اليساريّين سواسية؟ هل كلّ الشرقيّين سواسية؟ ولصلب الموضوع، هل أنا وليدور (أحد الطلّاب) (سواسية)...؟

أرئيل: كلّ اليساريّين سواسية...

أودي: ليس كلّهم سواسية...

المعلّمة: لماذا؟ ما الفروقات؟

أودي: هناك يساريّون يسيرون مع أعلام فلسطين في تل أبيب، وهناك يساريّون في الاقتصاد (يقصد مؤيّدي التوجّه الاجتماعيّ - الديمقراطيّ).

حاولت نتالي أن تقودهم نحو التفكير بالإشكاليّة حيث يرون ثنائيّة واضحة جدًّا وبسيطة. انتقلت من الشموليّة عن اليساريّين للتعميم تجاه الشرقيّين، واعتمدت على أنّ غالبيّة الطلّاب في المجموعة، شرقيّون - وكذلك هي. لم يقتنع أرئيل، لكن رأينا أنّ التضادّ لدى أودي، وهو طالب متطرّف مثله، أدّى إلى التفكير من جديد. في حصّة الغد واصلت المعلّمة بالنهج نفسه:

المعلّمة: وماذا عن العرب في إسرائيل، هل علينا أن نمنحهم مساواة تامّة في الحقوق؟

إيلان: لا (أو) يتعلّق لِمَن منهم؟

المعلّمة: كيف نقوم بالتفريق بينهم؟

إيلان: إذا كان الشخص نظيفًا، إذا لم يرتكب أيّة مخالفات.

المعلّمة: (بلهجة المحقّقة) مخالفات سَيْر مثلًا؟

إيلان: لا. ليس هذا ما أقصده. (إذا) حاول قتل يهود، ألقى حجارة على جنديّ.

أورئيل: (بتهكّم) أنت تعتقد أنّه يوجد عربيّ لم يكن في محطّة شرطة؟

المعلّمة: (بنبرة تعجّب) كلّ العرب كانوا في محطّة شرطة؟ ... لو سمحتم لي للحظة، ما هو تعريف العربيّ؟ هل أنا عربيّة؟

طرحت نتالي علامة استفهام حول مُجمل التعميم الذي يقوم به الطلّاب، وطلبت تفصيلًا أو تدقيقًا في كلّ مقولة تعميميّة. كان هدفها أن تقودهم ليتراجعوا أو ليعربوا على الأقلّ عن موقف أقلّ تطرّفًا وأكثر عقلانيّةً. بعد أن قاد السجال حول 'من هو اليساريّ' و'من هو اليمينيّ' إلى استنتاجات أكثر تعقيدًا، فقد أخذت تحاول الطريقة ذاتها حول 'العربيّ'، أيضًا.

أودي: العربيّ هو (شخص ما) من البلاد العربيّة.

المعلّمة: إيلان، هل أنا عربيّة؟]صمت[. ماذا يعني عربيّ؟، ليدور، أين وُلد والداك، إذا سُمح لي بالسؤال؟

لجأت نتالي إلى استخدام انتمائها الواضح، وهو تفصيل معروف وواضح لجميع الطلّاب، معتمدةً على أنّ في أوساطهم غالبيّة حاسمة من الشرقيّين، أيضًا. في الحصّة الأولى قامت بالربط بين التعميم عن الشرقيّين ـ وهو أمر معروف للطلّاب، ويتحفّظون منه كونهم ينتمون إلى هذه المجموعة ـ وبين التعميم عن اليساريّين. على الأقلّ بالنسبة لأحد الطلّاب (أودي)، فإنّ التضادّ الذي خلقته المقارنة قاد إلى النتيجة المأمولة على النقيض من أورئيل, إذ لم يتمسّك بالتعميم بل نجح في تفكيكه. في الحصّة الثانية قامت نتالي باستخدام ذكيّ لمصطلح أكاديميّ (معروف لها لكن ليس لهم) 'اليهود العرب'، وذلك كي تثير لديهم تنافرًا أقوى، الهدف منه كسر التعميمات السلبيّة تجاه العرب. أتاح الردّ بأنّ 'العربيّ هو شخص ما من البلاد العربيّة' أن يواجهوا 'عروبتها'، ومن خلالها 'عروبتهم' هم أنفسهم. في المحادثة معها بعد الحصّة سألتُها لماذا طرحت الربط بين السياق العربيّ والشرقيّ، وكان ردّها: 'اعتقدت أنّ هذا ما سيدخل قلبهم. إنّنا لسنا كتلة متجانسة، كلّ الشرقيّين. نحن مجموعة مركّبة من عدّة أشخاص. وإذا كانوا ينظرون إلى الشرقيّين على نحو ما، فلسنا جميعا نُطابق هذا التصوّر العامّ. لا أمل. نحن مجموعة مركّبة من عدّة أشخاص. وهذا نفس الأمر، أريدهم أن يفهموا أنّ العرب، أيضًا، ليسوا جميعًا متشابهين. من جهة الطلّاب، "فالعربيّ يعادل الإرهاب"، وهذا ما أريد تفكيكه'. نجمت قدرة نتالي على خلق تنافر بشكل فعّال ليس فقط لتمتّعها بوجهة نظر نقديّة بشأن ما يتعلّق بالسّجال اليهوديّ ـ العربيّ، إنما لكونها تنتمي إلى مجموعة الهويّة ذاتها التي ينتمي إليها الطلّاب (الشرقيّة)، ولأنّ لديها وعيًا سياسيًّا نقديًّا متطوّرًا حول ذلك. علاقاتها الطيّبة مع الطلّاب، وحقيقة أنّ مركزها الاجتماعيّ ومركزهم متشابهتان ('نحن'، كما تقول عن الشرقيّين)، أتاح لها أن تتجرّأ وتقود نحو تنافر من خلال تحويل محور النقاش للحاضرين أنفسهم، أن تسأل الطّالب ليدور من أين جاء أهله، وتسأل عن نفسها السؤال المدوّي: "هل أنا عربيّة؟".

توافرت الامكانيّة لوجود هذا التضادّ من خلال الثقة التي نشأت قبل ذلك بين المعلّمة والطالبات والطلّاب: منحت المعلّمات الطلّاب شعورًا بأنهن، أي المعلّمات، 'معهم' أو 'مثلهم' ولسن 'ضدّهم'، وعليه كان الطلّاب على استعداد لتمكينهن من تحدّيهم بالتفكير خارج مجال تصوّرهم العامّ المعروف والأكيد.

في جميع الحالات التي ذكرت، أحدث المعلّمون والمعلّمات تضادًّا بشأن المضامين التي دار حولها السجال، لكن ما هيّأ الأرضيّة لوجود هذا التضادّ هو **الثقة** التي نشأت قبل ذلك بين المعلّمة والطالبات والطلّاب: إعراب نعومي عن تأييدها للمواقف الأساسيّة للطلّاب، معرفة طلّاب عيديت بخلفيّتها القانونيّة وطلبهم منها المساعدة بشكل دائم خلال النقاشات معها، الحبّ المشترك لأڤنير وطلّابه للعبة كرة القدم، السياق العرقيّ- الثقافيّ المشترك لهويّة نتالي وطلّابها وتماهيهم الأساسيّ معها - كلّ هذه عوامل تخلق الثقة والالتزام. منحت المعلّمات الطالبات والطلّاب شعورًا بأنّهنّ، أي المعلّمات، 'معهم' أو 'مثلهم' ولسنَ 'ضدّهم'، وعليه كان الطلّاب على استعداد لتمكينهن من تحدّيهم بالتفكير خارج مجال تصوّرهم العامّ المعروف والأكيد. يجب الانتباه إلى أنّ هذا الشكل من العمل يلائم أساسًا معلّمين يعرفون طلّابهم منذ وقت، كانوا قد أقاموا معهم علاقات مستقرّة وإيجابيّة، لكنّه أصعب على معلّمين جدد في الصفّ، ومعلّمين علاقاتهم متضعضعة مع طلّابهم أو مرشدات ورجالات تربية يقومون بهذا التدخّل لمرّة واحدة في الصفّ. إلى جانب ذلك، من المهمّ أن نذكر أنّ ثمة طرقًا أخرى لخلق ثقة بين المعلّم والصفّ، أحيانًا حتّى خلال وقت قصير، مثلًا من خلال التعامل الشخصيّ والتعارف الحميميّ مع الطلّاب، الشفافيّة والانفتاح، احترام كلمتهم والوفاء بالالتزامات، التعامل المتساوي النزيه، إبداء اهتمام ومساعدة الطلّاب في قضايا يخوضونها مع جهات في المدرسة أو خارجها.

بمقدور المعلّمين الذين يطمحون إلى خلق تنافر يغيّر تصوّرات عامّة مغلوطة أن يجدوا في المصادر اليهوديّة تشكيلة منوّعة من النصوص التي تتيح لطلّابهم التعرّف إلى الوجوه الكثيرة المتوافرة في التراث اليهوديّ تجاه قضايا مساواة الإنسان. على الأقلّ بالنسبة لبعض الطلّاب والطالبات فستكون هذه مفاجأة تامّة.

نعود الآن إلى طرق خلق التضادّ: يُتيح استخدام المعلّمات مضامين من عدّة مجالات معرفيّة بخلق تضادّ كبير بطرق متنوّعة كثيرة أخرى. مثلًا، معلّمة الأدب العبريّ التي تدرّس في الحصّة شعر إيرز بيطون الذي يتطرّق إلى الهويّة (مثلا قصيدة "ملخّص محادثة") يمكنها أن تقود النقاش إلى تنافر مماثل لذلك الذي قادت إليه المعلّمة نتالي، وأن تطرح السؤال: هل اللغة العبريّة والأدب العبريّ هما مسبّبان يثيران النفور والاغتراب، أم على العكس فهما جزء من التراث التاريخيّ والعائليّ لكثير من الطلّاب والطالبات؟ بإمكان معلّم الدين اليهوديّ أن يعلّم الآية المعروفة من سِفر التكوين: "فَخَلَقَ اللهُ الإِنْسَانَ عَلَى صُورَتِهِ. عَلَى صُورَةِ اللهِ خَلَقَهُ. ذَكَرًا وَأُنْثَى خَلَقَهُمْ." (تك 1: 27) في سياق نقاش حول حقوق الإنسان والمساواة، الآيات من

سِفر اللاويّين الذي يتطرّق إلى القانون التوراتيّ "حُكم واحد يكون لكم الغريب يكون كالوطنيّ" (اللاويّين 24:22) يمكن تعليمها في سياق المساواة أمام القانون، معلّمة الثقافة الإسرائيليّة يمكنها أن تعلّم سفر الآباء حول التعامل القائم على الاحترام مع "الآخر" وكتابات الـ "رمبام" على خلفيّة نظرته الإيجابيّة للثقافة الإسلاميّة وللغة العربيّة اللتين ترعرع ونشط في أجوائهما.

تخلق جميع هذه الإمكانيات تنافرًا بين النظرة التي يرى فيها أبناء وبنات شبيبة كثيرون في إسرائيل "اليهوديّة"، وبين شكل تعاطيها مع حقوق الإنسان والمساواة لكلّ إنسان. بمقدور المعلّمين الذين يطمحون إلى خلق تنافر يغيّر تصوّرات عامّة مغلوطة أن يجدوا في المصادر اليهوديّة تشكيلة منوّعة من النصوص والاقتباسات الملائمة التي تُتيح لطلّابهم التعرّف إلى الوجوه الكثيرة المتوافرة في التراث اليهوديّ تجاه هذه القضايا. على الأقلّ بالنسبة لبعض الطلّاب والطالبات فستكون هذه مفاجأة كبيرة، تزعزع ثنائيّة الضدّين النقيضين يهودي/ ديمقراطي أو تقليديّ/ إنسانيّ[iii]. يمكن إيجاد مثال ساطع آخر لهذا التوجّه التربويّ لدى معلّمين يروون قصّة وفكر الحاخام الراڤ يهوشواع هيشل الذي نشط في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ووقف إلى جانب مارتن لوثر كينغ في نضاله من أجل المساواة بين السود والبِيض في سنوات الـ 60 من القرن الماضي. اقتباس كهذا من شأنه أن يُفاجئ طالبات وطلّابًا كثيرين، لأنّه يتحدّث بلغة توراتيّة، ويشرح أنّ العنصريّة مثلها مثل الكفر بالله:

> العنصريّة أسوأ من عبادة الأصنام. العنصريّة هي الشيطنة... شرّ مُطلق]...[إنّها التهديد الأخطر الذي يأتي من إنسان لإنسان. أكثر ما يمكن من الكراهية بسبب أقلّ ما يمكن من المنطق. لا يمكن أن تعبد الله وفي الوقت ذاته أن تنظر إلى الإنسان كأنّه حصان]...[ما هي عبادة الأصنام؟ كلّ إله لي لكنّه ليس لك، وكلّ إله يهمّه أمري وليس أمرك – هذا إله]...[كراهية الآخر على خلفيّة عنصريّة أو دينيّة من المؤكّد أنّها ستُعتبر كما هي فعلا: كُفرًا.[11]

التضادّ بواسطة بناء السجال الصفّي

علاوةً على طرح مضامين توفّر فرصًا للتنافر، يستطيع المعلّمون أن يقودوا نحو تنافرٍ من خلال الطريقة التي يبنون فيها السجال الصفّي، أيضًا. قد تكون الـ "مفاجأة" التي تخلق التضادّ مبرمجة ومشمولة في التطبيق العمليّ التعليميّ للحصّة: 'تبادل أدوار'، 'الحلول مكان الآخر'، 'المحاكاة'، 'محامي الشيطان'، مناظرة، وما شابه ذلك.

الـ "مفاجأة" التي تخلق التضادّ قد تكون مبرمجة ومشمولة في التطبيق العمليّ التعليميّ للحصّة: مثلًا، "تبادل أدوار"، "المحاكاة"، "الحلول مكان الآخر" وما شابه ذلك. في أساس هذه التطبيقات العمليّة تكمن الرغبة في التعرّف على وجهة نظر مختلفة لأصحاب هويّات متنوّعة وبناء تسامح تجاه هذه المواقف ونسج تعاطف تجاه المتمسّكين بها.

في أساس هذه التطبيقات العمليّة تكمن الرغبة في التعرّف على وجهات نظر مختلفة لأصحاب الهويّات المتنوّعة، وبناء تسامح تجاه هذه المواقف، ونسج تعاطف تجاه المتمسّكين بها، أو بكلمات أخرى: تربية طالبات وطلّاب يكونون مدركين لوجهات نظرهم في مقابل تلك التي لدى الآخرين (perspective consciousness) وعلى وجه خاصّ أولئك القادمين من ثقافات أخرى.[12] إنّ فهم أفكار مختلفة من منظور أصحاب هويّات مختلفة، على نحو ليس ذهنيًّا فقط بل عاطفيًّا أيضًا، يُسمّى "الحلول مكان الآخر".[13] تصف مرتا نوسباوم قدرة المواطن في دولة ديمقراطيّة على أن يقرأ رواية الآخر ويفهم وجهة نظره حول الواقع كـ "خيال سرديّ".[14] كلّ هذه هي أدوات تعليميّة مبنيّة تُتيح للمعلّم والطلّاب إدخال الآخر إلى الصفّ من خلال تقمّص شخصيّته، الأمر الذي يخلق تنافرًا عاطفيًّا وذهنيًّا. الابتداع الواضح لهذه الوضعيّة هو الذي يوفّر، ولأكثر من مرّة، إمكانيّة للطلّاب والطالبات ليتحدّوا أنفسهم بتبنّي وجهة نظر مختلفة، مع معارضة أقلّ وطأة وأقلّ نفورًا عاطفيًّا. في التطبيق العمليّ مثل المناظرة يتقلّص النفور العاطفيّ بفعل العنصر المسرحيّ، وبفعل الطريقة التي تضمن المساواة في عرض الجانبين.

يمكننا أن نضيف إلى هذه القائمة تطبيقات عمليّة يمكن دمجها داخل السجال الصفّيّ 'العادي'، أيضًا. مثلًا، أن نطلب من طالب أعرب عن موقفه في مسألة واضحة جدًّا، وقام بذلك بشكل متحمّس أو بائن الوضوح، أن يحاول فورًا بعد ذلك أن يقدّم تفسيرات أو أحاسيس لمَن يتمسّك برأي مخالف له تمامًا، وكأنّه بصدد ممارسة "تمرين فكريّ" أو "مهمّة مسرحيّة". حقيقة أن موقف الطالب الراسخ سُمِع وأعطيت له المنصّة، ستمكّنه من أن يشعر واثقًا أكثر لينفّذ المهمّة التي قد تُسبب له (أو لمستمعيه في الصفّ)، في حالات معيّنة، تنافرًا أو تخبّطًا بشأن الآراء الراسخة التي أسمعَها مِن قبل.

يمكن استخدام هذه الطرق لبناء تنافر مع كلّ جيل، وتقريبًا في كلّ مجال معرفيّ. كذلك، فحتّى لو لم يتطرّق المضمون ذاته دائمًا لمسائل تتعلّق بالعنصريّة أو المساواة (مثلًا مناظرة حول فرض التطعيم في حصّة العلوم أو "تبادل الأدوار"

iii للتفصيل والأمثلة أنظروا: مقال **شاؤل فخشتوك** الوارد في هذا الكتاب. من المهمّ، بالطبع، الانتباه إلى أنه في المصادر اليهوديّة تظهر نصوص باتجاه معاكس تمامًا وينبغي التعامل مع هذه الحقيقة.

بين شخصيّات مختلفة في قصّة قصيرة تمّ تعليمها في حصّة اللغة الإنكليزيّة)، فمن شأن مجرّد التعوّد على سجال كهذا أن يتيح لاحقًا إدخال مضامين تتطرّق إلى 'الآخر الرادع' وكيفيّة التّعامل معه. تبادل أدوار مثلًا، قد ندير نقاشًا في حصّة اللغة الإنجليزيّة بين إسرائيليّين ومهاجري عمل حول قانون الدخول إلى البلاد؛ أو في حصّة تراث إسرائيل فنعرض وجهة نظر اليهود والمسلمين والمسيحيّين حول الأعياد والمعتقدات؛ وفي حصّة الجغرافيا نستعرض نقاشًا في لجنة الكنيست أو المحكمة العليا عن الفصل بين أحياء وبلدات على أساس عرقيّ؛ وفي حصّة الأدب نطلب من الطلّاب والطالبات تنفيذ لعبة الأدوار في الصراع بين شخصيّات يهوديّة وعربيّة من نص تمّ تعليمه. توفّر جميع هذه الإمكانيّات حيّزًا واسعًا لحصول تنافرات ذهنيّة عاطفيّة، متشابكة بشكل طبيعيّ ومنساب خلال تعليم الحصّة، تكون قائمة على تخطيط مسبق وتعلّم، وليس فقط على 'سجال انفعاليّ'.

ينبغي هنا الانتباه إلى ملاحظتين هامّتين بشأن تفعيل هذه التطبيقات العمليّة:

أ) نمط تربويّ متكرّر وليس عرضًا لمرّة واحدة: كلّما أصبحت التطبيقات العمليّة لـ "الحلول مكان الآخر" رتيبة ضمن أنماط التعليم لإحدى المعلّمات، فإنّ الطلّاب والطالبات يتدرّبون عليها بوتيرة أكبر وبهذا يتعوّدون عليها ويرون فيها جزءًا من الشخصيّة التربويّة الخاصّة بالمعلّمة. التعوّد والتدرّب المتواصلان هما اللذان يمكّنان، على مدار الوقت، من إثارة التّحدّي لدى الطلّاب أيضًا في حالات يُطلب منهم تبنّي أفكار "الآخر" المختلف عنهم كثيرًا، حتّى الذي ينظرون إليه على أنّه غير شرعيّ أو أدنى منهم (أو، بكلمات أخرى، تبنّي مواقف متطرّفة وعنصريّة).

ب) من يكون على المنصّة - المعلّم أم الطالب؟ على غرار عمليّات تطوير التفكير، ستكون هذه التطبيقات العمليّة أكثر تأثيرًا بقدر ما يفضّل المعلّمون أن يكون تنفيذها بيَد الطالبات والطلّاب، وليس بأيديهم هم. حتّى إن كان واضحًا أنّ "أداء" الطالب سيكون أقلّ جودةً من "أداء" المعلّم، فإنّ نقل المسؤوليّة والانتباه إلى الطلّاب هو الذي سيمكّنهم، في نهاية الأمر، من أن يكونوا منفتحين للتنافر وأكثر إصغاءً للتخبّطات التي قد تظهر خلال ألعاب الأدوار.

التضادّ في اللقاء البين ـ شخصيّ للمعلّم والطلّاب

قد ينشأ التنافر ليس في نقاش حول المضمون فقط، وليس فقط نتيجة تنفيذ تطبيقات عمليّة تربويّة، بل من داخل "المفاجآت" في اللقاء الإنسانيّ بين المعلّم والطلّاب والطالبات. هذه فرصة إضافيّة للمعلّمين ليجسّدوا لطلّابهم تعقيدات الواقع الإنسانيّ.

يستطيع المعلّمون الذين يدركون احتماليّة خلق التضاد الكامنة في هويتهم والصور النمطية الاجتماعية عنها، ان يبلغوا مع طلابهم إنجازات جديّة في التربية على وجود تعقيد. يمكن أن ينشأ التضاد من مجرد اللقاء مع شخصية يتوقعون منها x وإذا بها تقول وتفعل y.

من هو المعلّم؟

تؤثّر هويّة المعلّم الّذي يكشف طلاّبه وطالباته لمضامين أو مسائل قيميّة، على ردة فعلهم وتذويتهم أهداف الحصة بشكل لا يمكن التقليل من أهميته. وإذا ما عدنا إلى الأمثلة أعلاه، فإنّ قدرة نتالي على أن تقود طلّابها إلى تنافر حول السؤال إلى أيّ مدى تشكّل الثقافة العربيّة جزء إيجابيًّا أو سلبيًّا في حياتهم، ناجمة عن هويّتها كسيّدة شرقيّة، أمّا زميلتها، وهي من أصول أشكنازية، فواجهت، كما يبدو، صعوبة أكبر في أن تقودهم إلى النتيجة ذاتها من دون أن تثير معارضات أو غضبًا. على نحو مماثل، فإنّ تجربة التضادّ حول نصوص يهوديّة تتطرّق إلى قيمة المساواة، ستُجرى بشكل مغاير عندما يكون المعلّم "رجلًا مع ذقن وطاقية دينيّة" (متديّن ـ أرثوذكسيّ يعلّم في مدرسة رسميّة) مقارنة بمعلّمة علمانيّة ـ يساريّة، حتّى لو أدلى كلاهما بالأقوال ذاتها، وطرحا الأسئلة نفسها تمامًا في الحصّة.

هذا الفرق قد يكون مثيرًا للغضب، لكنّه، أيضًا، أداة تمكّن المعلّمين من أن يسخرّوها لأهدافهم التربويّة. بفعل الصور النمطيّة الاجتماعيّة المتعارف عليها، يتوقّع طلّاب وطالبات مدرسة رسميّة من معلّم متديّن قد دخل الصفّ سلوكيّات، مواقف ومقاربات معيّنة، أمّا التضادّ فقد ينشأ بمجرّد اللقاء (المفاجئ) بشخصيّة يتوقّعون منها x وإذ بها تقول وتفعل y.

يستطيع المعلّمون الذين يدركون احتماليّة خلق التضادّ الكامنة في هويّتهم والصور النمطيّة الاجتماعيّة عنها، أن يبلغوا مع طلابهم إنجازات جدّية في التربية على وجود تعقيد. مثلًا، يمكن لمعلّم الدين اليهوديّ الذي يعتمر الطاقية الدينيّة المعنيّ بخلق تنافر، أن يشدّد على أهمّيّة حقوق الإنسان، وأن تتحدّث المعلّمة العلمانيّة للتاريخ مع الطلّاب والطالبات عن مغزى المعتقدات في حياتها وحياتهم، وأن تُبدي المعلّمة العربيّة في موضوع العلوم الانفعال من شعر بياليك وروني سومِك، وأن يشارك معلّم السينما، وهو من أصول روسيّة، طلّابه حبّه للسينما الإيرانيّة. ليس الهدف من جميع هذه الأمثلة أن يقوم هؤلاء المعلّمون بالتحايل أو أن يكذبوا على أنفسهم، القصد هو أن يكشفوا الجوانب ذاتها القائمة في شخصيّتهم ومعتقداتهم وأهواء قلوبهم، والتي تستطيع أن تزحزح ولو قليلًا الصور النمطيّة الراسخة

في تصوّرات الطلّاب. هكذا سيقودون إلى تنافر يقوم على المعرفة الشخصيّة والقُرب، ويثيرون اهتمامًا وانفتاحًا. سيكون بمستطاعهم أن يوضّحوا للطالبات والطلّاب، من خلال سيرورة انعكاسيّة، أنّ لكلّ إنسان تعقيداته وتناقضاته الداخليّة. برأيي، يمكن لكلّ معلّم أن يجد تلك الخصائص في هويّته وتصوّراته العامّة القادرة على خلق تنافر يفاجئ بها طلّابه، وأن يستخدمها بذكاء في التعليم.

هذه التوصية تخصّ، أيضًا، مديري المدارس، الذين يعملون على مدار سنوات على تشكيل طاقم المعلّمين. من خلال خلق غرفة معلّمين متنوّعة يستطيع المديرون والمديرات أن يطوّروا، على المدى البعيد، الإمكانيّات أمام الطلّاب ليعيشوا تجربة تنافرات إيجابيّة من خلال لقاءاتهم بمعلّمين مختلفين "مفاجئين" يحطّمون الصّور النّمطيّة. كصورة لإيضاح هذه النقطة، سأحكي قصّة كتبتها مديرة مدرسة إعداديّة تقع وسط البلاد:

"جاءني لمحادثة طالب من مدرسة أخرى ترافقه أمّه بهدف طلب الانتقال إلى مدرستنا. أردت أن أعرف السبب وراء طلب الطالب الانتقال وتحديدًا ما الذي لم يحبّه في المدرسة التي تعلّم فيها. تصعَّب الطالب بعض الشيء في الشرح، وعندها قالت والدته: "يوجد هناك أثيوبيّون كثيرون". كنت ممثّلة المدرسة الوحيدة في الجلسة معهما، فالمستشارة لم تكن قد انضمّت بعد إلى المحادثة. أجبت الأمّ بأنّه لدينا، أيضًا، طلّاب أثيوبيّون كثيرون، وأنّ المشكلة في هذا الأمر ليست واضحة لي. بعد قليل دخلت مستشارة المدرسة، واعتذرت عن التأخّر. المستشارة، سيّدة مثقّفة، مهنيّة ورائعة، وهي بالصدفة أثيوبيّة المنشأ. أعتقد أنّ الأمّ تمنّت لو أنّ الأرض تنشقّ وتبتلعها. عندما أشركْت المستشارة بما حصل بعد أن غادر الطالب والأم مكتبي، ضحكت. لكن ليس هناك من شكّ في أنّ وجودها في المدرسة بوظيفة مرموقة ومهنيّة، هو بحدّ ذاته أفضل تصريح وأصحّ ردّ سواء على مظاهر العنصريّة أو للطلّاب الأثيوبيّين أنفسهم كنموذج للتعزيز والاحتذاء.

كإضافةٍ لهذا الاقتراح، من المهمّ التذكير بأنّه قد تنشأ أرضيّةٌ خصبة للتنافر حول الهويّات في لقاءات مع أشخاص خارجيّين، أيضًا: محاضرات، لقاءات صفّيّة، ورشات عمل، أيّام دراسيّة، دورات، جولات، رحلات وما شابه. لكنّ تأثير هذه يبقى ضئيلًا، فهي تتطلّب وساطة متواصلة من المعلّمين، ومن السهل على الطلّاب أن ينسوا تأثيرها كونها حدثًا عابرًا ولمرّة واحدة، مقابل تنافر أكثر رسوخًا ناجم عن لقاء مع معلّم أو طالب آخر، كونهما من الشخصيّات دائمة الحضور في حياتهم.

المشاركة العاطفيّة - الشخصيّة

اعتاد الطلّاب والطالبات على التفكير (بالخطأ، طبعًا) أنّه ليس لدى المعلّمين تخبّطات أخلاقيّة أو أيديولوجيّة، وأنّه يُفترض بهم أنّهم يعرفون، دائمًا، وبشكل فوريّ، ما هو "الشيء الصحيح" الذي يجب فعله وقوله. يشكّل انكشاف طالب أو طالبة على مشاركة المعلّم لهما بأمر عاطفيّ أو قصّة شخصيّة أرض خصبة لحصول تنافر؛ لأنّ الطالبة تفترض أنّ المعلّم سيتصرّف أو يردّ على نحو ما، وستتفاجأ إن اكتشفت تخبّطه. هذا التخبّط يكشف إشكالًا في موضوع معيّن، وهكذا يتاح أمام الطالبة إلقاء نظرة على الاتّجاه الفكريّ الانعكاسيّ للمعلّم تجاهها. التضادّ الذي يعيشه المعلّم يصبح أداة تربويّة إيجابيّة، لأنّ المعلّمين هم نموذج يُحتذى به، وبمجرّد الانكشاف يدرك الطلّاب والطالبات أنّ ثقة تنافرات لدى مربّيهم ومربّياتهم، أيضًا، وأنّ هذه سيرورة طبيعيّة بل ومفيدة. سأعطي مثالًا على ذلك في قصّة روتها المعلّمة ليطال:

اعتاد الطلّاب والطالبات على التفكير (بالخطأ) أنّه ليس لدى المعلّمين تخبّطات أخلاقيّة أو أيديولوجيّة، وأنّه يُفترض بهم أنّهم يعرفون دائمًا وبشكل فوريّ ما هو «الشيء الصحيح» الذي يجب فعله وقوله. قد يشكّل الانكشاف العاطفيّ لقصّة شخصيّة للمعلّم تعكس تخبّطًا لديه، أرض خصبة لحصول التضادّ.

من جهتي، ليس من اللطف أن أحكي عن ذلك، لكن ذات يوم غداة العمليّة التفجيريّة في هار ـ نوف صعدتُ إلى حافلة ركّاب ورأيت امرأة عربيّة ـ مسلمة محجّبة. خفت حقًّا وامتنعت عن الجلوس إلى جانبها. لم اشعر بارتياح حقًّا وتخبّطت، وفي النهاية قرّرت ألّا أجلس بجانبها. فعلًا شعرت أنّ ذلك ليس لطيفًا، خصوصًا أنّه جلس هناك شاب عربيّ ونظر إليّ ورأى أنّني أتخبّط فازداد شعوري بالحرج. جئت إلى الصفّ، ورأيت أنّه يجب عليّ أن أحكي عمّا حصل لي في ذلك الصباح. حكيت لهم ما حصل، وأنني لم أشعر بالارتياح لأنني أحسستُ بما أحسسته.

كشفت ليطال أمام الطلّاب والطالبات ضعفها بشكل مثير للانفعال، من خلال هدف تربويّ واضح لمواجهة مشاعر الخوف والارتداع من العرب. هذه الحالة من "يوم غداة عمليّة إرهابيّة" معروفة جيّدًا لمعلّمين كثيرين. هذه لحظات تطفو فيها المشاعر الصعبة من الإحباط ,الضائقة، الخوف والغضب، وقد تتدحرج إلى أقوال قاسية عن الاغتراب، الكراهية والعنصريّة. من خلال قصّتها الشخصيّة، ومن خلال انتقاد ذاتيّ وإشراك انعكاسيّ لهذا الانتقاد، استخدمت ليطال أداتين نُوصي بهما للمعلّمين في مواجهة العنصريّة من قِبل الطلّاب والطالبات، هما: الصراحة والتعاطف.[15] تعوّد

طلّاب ليطال على أن يسمعوا منها مقولات أخلاقيّة وإنسانيّة، وأظهرت لهم عمليّة إشراكهما لهم - خلافًا للتوقّعات التي خلقتها "الأنماط العاديّة" - أنّها هي أيضًا تخاف وتخشى، وأنّ شعور الاغتراب والامتناع يدبّ في قلبها، أيضًا. شاركت ليطال في التضادّ الذي عاشته بنفسها، وعكست أمام الطلّاب استنتاجها: أنّها من جهة هذه مشاعر طبيعيّة، ومن جهة أخرى من المهمّ السيطرة على هذه المشاعر وفهم الخطر الأخلاقيّ الكامن فيها. الطلّاب، أيضًا، عاشوا، في طبيعة الحال، تنافرًا بين ما تعوّدوا على ما تقوله معلّماتهم في هذه الحالات وبين صراحة ليطال. يبدو أنّ التعاطف الذي أنتجته القصّة في مشاعرهم وفّرت أرض خصبة للانفتاح والإصغاء لمقولتها الأخلاقيّة.

رأينا، حتّى الآن، عددًا من الاستراتيجيّات المركزيّة لخلق تنافر قد يفيد في مواجهة مواقف ثنائيّة التفرّع وعنصريّة، تنافر في إطار تعليم مضامين، تنافر بواسطة بناء السجال الصفّيّ وتنافر حول اللقاء بين هويّات المعلّم والطلّاب، لكن على المعلّمين أن يأخذوا بالحسبان بعض "ملاحظات التنبيه" قبل أن يفعّلوا هذه التطبيقات العمليّة.

معضلات تربويّة

لا يخلو تفعيل التطبيقات العمليّة المختلفة لخلق تنافر، ولا التجربة لاستخلاص نتائج تربويّة إيجابيّة منها من المعضلات. سأعرض بعضها باختصار، من خلال الإدراك بأنّه من الحيويّ أن نفكّر بها أبعد ممّا جاء هنا، ومن المفضّل أن نقوم بذلك مع زملاء وزميلات في الطاقم التربويّ.

أ. ما هي المضامين التي يجدر اختيارها في هذا التطبيق العمليّ؟ ثمّة بُعد كامن من الخطر في خلق التنافر، إذ أنّ من شأن خلق "مفاجأة" أو تصادم بين المعرفة/ العاطفة الجديدة والمعرفة/ العاطفة السابقة أن يؤدّي إلى المعارضة من جانب الطلّاب والطالبات. أحد الاستنتاجات المحتملة جرّاء ذلك هو أنّه ليس محبّذًا أن تكون المضامين "قابلة للاشتعال" بشكل خاصّ، لكن من جهة أخرى، فمن الواضح أنّ ماهيّة الانشغال بالعنصريّة حساسة و"قابلة للاشتعال". يمكن التفكير بعدّة اتّجاهات في مواجهة المعضلة: أوّلها، ملاءمة مضامين التضادّ لسِنّ الطلّاب وقدراتهم العاطفيّة، فكلّما كانوا بالغين ومجرّبين أكثر في مواجهة التضادّ هكذا يمكننا تحدّيهم بمضامين أكثر عاطفية، ثانيها، أن نأخذ في الحسبان "الماضي المشترك" للمعلّم والصفّ - معلّمة بدأت للتوّ تعليم صفّ معيّن، أو معلّمة علاقاتها متضعضعة مع الصفّ - يفضّل أن تمتنع عن طرح مضامين حسّاسة للغاية من شأنها أن تخلق تنافرًا؛ إذ سيكون صعبًا عليها أن تتوقّع ردّة فعل الطلّاب أو السيطرة عليها. من جهة ثانية، فإنّ معلّمة سبق لها أن بنَت ثقة ونجحت في وضع تحدٍّ لطلّابها بتنافر حول قضايا أقلّ "اشتعالًا"، ستستطيع رويدًا رويدًا أن تخوض تجربة التضادّ حول قضايا ذات حساسية أكبر.

ب. كيف نتعاطى مع أنواع من ردود الفعل المختلفة من الطلّاب؟ من شأن التضادّ أن يؤدّي إلى ردود فعل مختلفة ومتتابِعة في أوساط الطلّاب والطالبات، تتراوح ما بين حبّ الاستطلاع والانفتاح من جهة، والمعارضة والغضب من جهة أخرى. وكما شرحنا، غالبًا ما تقوم ردود الفعل المتعلّقة بالتضادّ - العقليّ أيضًا - على أحاسيس، وعليه يحبّذ التعامل مع ردود فعل الطلّاب من موقع يأخذ في الحسبان أحاسيسهم. لذلك، من المهمّ مواجهة ردود الفعل السلبيّة ومحاولة تخفيفها، ومن الضروريّ أن يرافق ذلك تعاطف واحتواء: ("أفهم ردة فعلك الغاضبة، "أنا كذلك شعرت بشيء مماثل عندما فكّرت بذلك في أوّل مرّة"؛ "أتفهّم أنّه يصعب عليك أن تسمع ما قيل وأن تفكّر بهذه الأمور على هذا النحو، لكن تعال نُعطِ أنفسنا للحظة فرصة لنفكّر معًا في الموضوع"). إلى جانب ذلك، من المهمّ تشجيع ردود فعل إيجابيّة وتعزيزها ("إنّك تقترحين علينا طريقة مثيرة للاهتمام لنفكّر بما سمعنا الآن. هيا جرّبي أن تشرحي ذلك لكلّ الصفّ"؛ "احكي لنا ماذا فاجأكِ أو ماذا يبدو لكِ غير منطقيّ في الأشياء التي قلناها؟ بماذا يختلف ذلك عما فكرتِ أو عرفتِ حتّى اليوم عن الموضوع؟"). إضافةً إلى ذلك، يحبّذ التفكير كيف نقود بشكل صائب السيرورة الانعكاسيّة في أوساط الطلّاب والطالبات في ضوء التضادّ. هناك معلّمون يعتقدون أنّه يجب تجربة تسوية التضادّ، وآخرون يفضّلون إبقاءه توتّرًا مفتوحًا ضبابيًّا، وعدم السير نحو استنتاجات واضحة.

ج. كشف تخبّطات المعلّم: يطرح المثال الذي أوردناه عن تجربة ليطال معضلة: هناك ثمّة خلاف في الرأي بين المعلّمين حول مسألة ما إن كان مِن المفضّل أن يعكس استخدام التضادّ تخبّطًا مماثلًا قائمًا لديهم، أم مِن الأفضل العمل مع الطالبات والطلّاب فقط على التضادّ الذي تمّ حلّه لدى المعلّم؟ هناك من يربط ذلك بعمر الطلّاب ونوعيّة علاقة المعلّم بهم. قد نكون أمام موقف تربويّ غير ثابت، إنّما متعلق بالهدف: قد تدّعي المعلّمة أنّه يُفضّل في حالات من المواقف المشروعة المختلفة حول مسألة معيّنة إشراك الطالبات والطلّاب في التضادّ غير المحلول بالنسبة لها، لكن، في حالات أخرى تكون فيها مقولتها الأخلاقيّة بائنة الوضوح، فستطمح إلى كشف التضادّ مع استنتاجها الواضح منه.

تلخيص واستنتاج مهمّ إلى جانبه: تضادّ 'ناجح' مرتبط بوجود الثّقة والقُرب

يقترح المقال إمكانيّة لاستخدام التضادّ وإبراز حضوره، وذلك في أن يساهم بشكل إيجابيّ في تغيير مواقف عنصريّة يتبنّاها طلّاب وطالبات. تستدعي السيرورة الانعكاسيّة حول تنافر الطلّاب والطالبات "التحرّر" من تصوّرات عامّة ثنائيّة التفرّع؛ لتمكّنهم من النظر إلى حالات اجتماعيّة معيّنة بشكل أكثر تركيبًا. إن التعوّد على وجود التضادّ والتناقضات في الواقع كإحدى الحقائق القائمة هو هدف مركزيّ للتربية على الإقرار بوجود الإشكال، وأحد سِمات سيرورة النضوج.

مِن المهمّ الإشارة إلى أنّ التضادّ ليس الأداة الوحيدة لمواجهة مقولات عنصريّة، بالذات عندما يتوجّب على المعلّم التعقيب على حدث لم يكن مخططًا له. نعود إلى حادثة عيديت التي عُرضت في المقدّمة: لم يرَ قسم من الطلّاب والطالبات أيّ إشكال في عدم قبول شخص عربيّ إلى العمل، وقد برّروا ذلك بالخوف من الإرهاب والعمليّات التفجيريّة: "إذا قبلته للعمل، فإنّك تموّل الصواريخ التي تُطلق عليك". اتّخذ البعض موقفًا أكثر تطرّفًا: "أعتقد أنّ لدى جميع العرب كراهية لليهود، والكراهية تقود إلى مكان سيّء"، "العربيّ ليس كأيّ إنسان آخر".

إنّ قدرتنا كمعلّمين أن نضعضع، ولو قليلًا التصوّرات العامّة الحدسيّة وثنائيّة التفرّع لطلّابنا عن "الآخر" تتعلّق بقدر شعورهم بالأمان بأنّنا نقف "إلى جانبهم" ونعمل لمصلحتهم. بناء على شعور الأمان هذا فقط، سيتيحون لأنفسهم "التزحزح" قليلًا عن معتقداتهم الاجتماعيّة التي تقيهم من الحياة الصاخبة حولهم.

اتّبعت عيديت خلال الحصّة كلّها عدّة اتّجاهات من ردّ الفعل تقوم على خطّ واضح جدًّا، بحسبه لا يمكن إقصاء إنسان لمجرّد لكونه عربيًّا. فسّرت ذلك بعدّة تفسيرات ذات طابع مختلف:

"كلّ إنسان هو أوّلًا إنسان، قبل أن يكون عربيًّا، يهوديًّا، طويلًا، قصيرًا... في كلّ مرّة ننظر إلى الأشخاص بناء على عرقهم، ويتمّ التعميم، فهذه عنصريّة"؛ "كلّ عربي سيفجرّك"... إذا كانّ 90% جيّدين، فمِمّن تخاف؟ من أين وصلت المعلومات التي تعتمدها؟؛

"أذكّركم بأقوال قيلت في أوروبا عن اليهود. هذا الأمر نفسه"؛

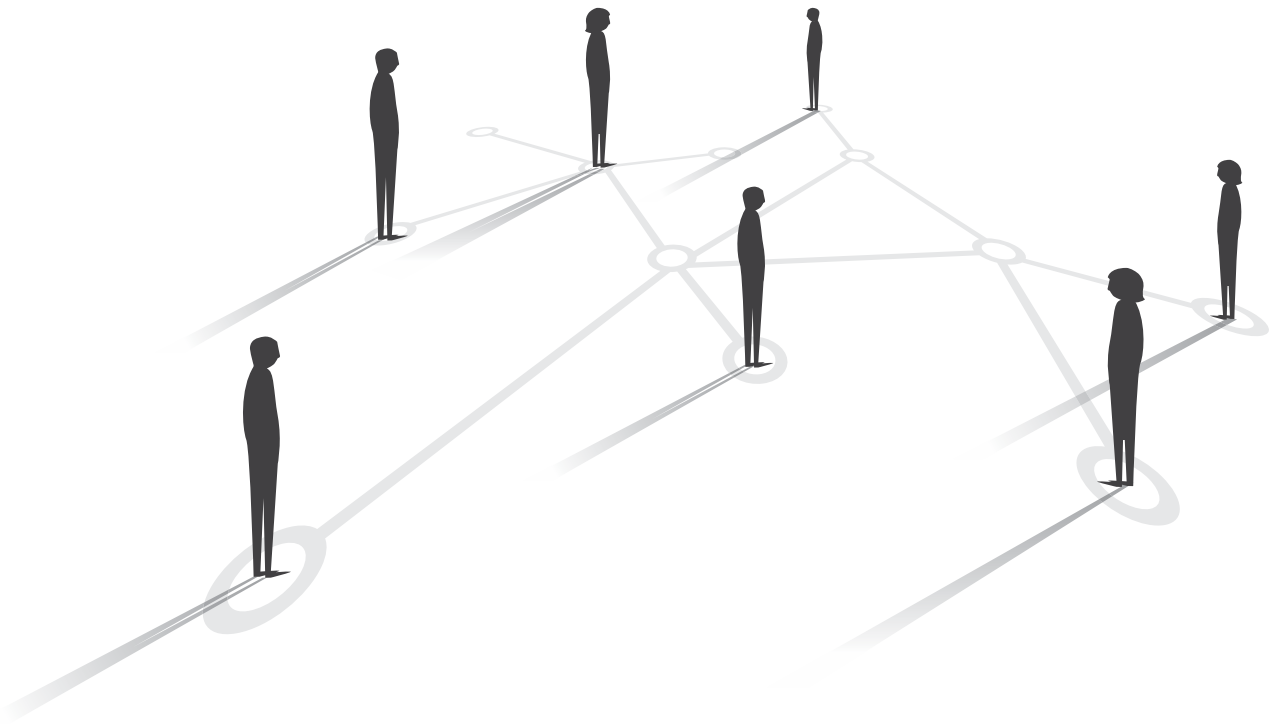
"هل أخاف أنا أيضًا؟. بالتأكيد. لكن هل يعني ذلك أنّ كلّ عربيّ هو إنسان سيّء؟ لا".

اعتمدت المقولة الأولى لعيديت على منطق إنسانيّ - أخلاقيّ واضح، لكنّها شعرت، كما يبدو، بأنّ المقولة ليست كافية. واعتمد تعقيباها الثاني والثالث على أنواع من التضادّ الذهنيّ: مواجهة بمعلومات معاكسة (معطيات) أو إثارة التفكير (مقارنة تاريخيّة) ومحاولة للوصول من خلالها لتغيير نمط التفكير الأوّل. يعكس الردّ الأخير تنافرًا عاطفيًّا، مرفقًا بتعاطف المعلّمة وكشف مشاعرها والتضادّ القائم داخلها. إذًا، نرى أنّ التضادّ قد يكون أداة واحدة في سلّة أدوات أوسع لمواجهة مواقف متطرّفة وعنصريّة. هذه الأداة تعمل بشكل أفضل عندما يكون المعلّم مدركًا لميزاته، ولنقائصه كذلك.

وبشكل لا يقلّ أهمّيّةً عن ذلك، فمن الضروريّ أن نذكّر بأنّ التضادّ هو أداة يجب تفعيلها بحذر وعلى أرضيّة آمنة. قدرتنا كمعلّمين أن نضعضع، ولو قليلًا، التصوّرات العامّة الحدسيّة وثنائيّة التفرّع لطلّابنا عن "الآخر"، تتعلّق بقدر شعورهم بالأمان بأنّنا نقف "إلى جانبهم" ونعمل لمصلحتهم. بناء على شعور الأمان هذا فقط، سيسمحون لأنفسهم بـ "التزحزح" قليلًا عن معتقداتهم الاجتماعيّة التي تَقيهم يوميًّا من الأجواء الصاخبة حولهم. يستطيع المعلّم، بل يتوجّب عليه، أن يستخدم أداة التضادّ استخدامًا واسعًا في حال كانت لديه معرفة جيّدة بالصفّ والطلّاب، وأكثر من ذلك ـ ليس من خلال غضب إنّما بمودّة وعلاقة شخصيّة طيّبة معهم. يجب الحذر من نوايا سامية ومقاربة بأنّ المعلّم يعرف "ما هو الصحيح والأخلاقيّ"، تدفعه للطموح لتصميم وعي جديد (تغيير يُفرض من الخارج) لدى طلّابه. بدلًا من ذلك، عليه أن يفضّل الرغبة في قيادة عمليّة تغيير داخليّ، حتّى وإن بدت بطيئة، غير مستقرّة، متقطّعة وأحيانًا، حتّى فاشلة. يستوجب التعلّم من خلال اللقاء مع التضادّ انفتاحًا عاطفيًّا؛ لذلك، يجب بناء علاقات ثقة مع الطالبات والطلّاب،[iv] تمكّنهم من التجاوب مع اقتراح المعلّم بالنظر إلى الواقع - الذي يرونه ثنائيّ التفرّع - بشكل مركّب أكثر، من دون أن يكونوا منشغلين في الدفاع أو التهجّم المضادّ. يضمن شعور الطالب بأنّ المعلّم يتماثل معه، إلى جانب علاقات ثقة وتقارب، بأن يلقى الصوت الأخلاقيّ القائم في أساس أداء المعلّم آذانًا صاغية حقًّا، وبأن يسمح الطلّاب والطالبات لأنفسهم بالخروج قليلًا عن حيّزهم المريح المعروف والآمن والانفتاح نحو تغيير في تصوّراتهم العامّة المسبقة.

iv هنالك من يُطلق على ذلك اسم "التربية النابعة عن الحبّ" - انظروا مقال حجيت كوهين إلياهو في هذا الكتاب.

1. Leacock, E. (1977). Race and the "We-They Dichotomy" in Culture and Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 8(2), 152-159; Harrison, F.V. (1998). Introduction: Expanding the discourse on "race". *American Anthropologist*, 100(3), 609-631; Bonilla-Silva, E., & Forman, T. A. (2000). 'I am not a racist but...': Mapping white college students' racial ideology in the USA. *Discourse & society*, 11(1), 50-85
2. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995) "Social Psychological theories of teaching". In: Anderson, L. W. (ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. (2nd. Ed.) Oxford: Pergamon, 112-117.
3. Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional science*, 11(3), 183-200
4. הרפז, י' (2019). גזענות, זהות וחינוך. בתוך י' הרפז, **פרט אחד קטן: מטרת החינוך – מאמרים מועד ב'** (עמ' 309-321). תל אביב: ספרית פועלים.
5. Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 91-100
6. לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
7. Hameiri, B., Porat, R., Bar-Tal, D., Bieler, A., & Halperin, E. (2014). Paradoxical thinking as a new avenue of intervention to promote peace. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(30), 10996-11001
8. בר-טל, ד' (2007). לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל. ירושלים: כרמל.
9. Houser, N. O. (1996). Negotiating dissonance and safety for the common good: Social education in the elementary classroom. *Theory & Research in Social Education*, 24(3), 294-312
10. כהן, א' (2015). כל מורה הוא מחנך לאזרחות. בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך – שאלות האדם**, חלק ב' - בהוויה (עמ' 68-78), תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
11. אברהם יהושע השל (2011), **אלוהים מאמין באדם**, ערך ותרגם: דרור בונדי (עמ' 29-32).
12. Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57(6), 318-325
13. Harris, R. (2004). 'Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4(2), pp. 98-111.
14. Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 289-303
15. הרפז, י' (2019). גזענות, זהות וחינוך.



المشاركة في السرديّات المختلفة عن طريق رجْع الصدى الجماعيّ: الاعتراف، التقرّب، والتوسّع

د. ميخال سمحــون

المشاركة في السرديّات المختلفة عن طريق رجْع الصدى الجماعيّ: الاعتراف، التقرّب، والتوسّع

د. ميخال سمحـون

مدخل - جِسر بين سرديّات متصادمة

يتناول المقال مهارة خاصّة مستقاة من مجال العلاج السرديّ السيكولوجيّ، الذي بودّي نقله إلى المجال التربويّ، كطريقة للتربية لمناهضة العنصريّة لطلّاب المدارس الثانويّة. تُسمّى هذه المهارة، التي سأتناولها في هذا المقال، بـ "طقس مُؤسِّس لهويّة"[1]. يمكن، برأيي، من خلال هذه المهارة، التقريب بين سرديّات المجموعات المختلفة في المجتمع، والتي تتصادم أحيانًا الواحدة مع الأخرى بشكل وجوديّ، مثلًا بين العرب واليهود، بين المتشدّدين دينيًّا والعلمانيّين، بين اليساريّين واليمينيّين، بين اليهود وغير اليهود، وغيرهم.

أمّا الفكرة من وراء هذه الفعاليّة فهي أنّه حتّى عندما تتصادم السرديّات المَحكيّة وتتناقض وتُغضِب أو حتّى تهدّد، فيمكن المشاركة فيها، وفهمها، والاقـتـراب منها؛ وبهذه الطريقـة يتمّ توسيع نطاق هويّة المشاركين والمشاركات في المجموعة.

وبدلًا من أن نشرح، ونتحدّث، ونتجادل، ونقنِع، أو نشير إلى ظاهرة العنصريّة التي نشهدها أحيانًا في الحوار الصفّيّ، أقترح هنا أن نبادر إلى سجال من نوع آخر، وهو إجراء لقاءات *مبنيّة* من ثلاث مراحل، يقصّ في كلّ منها أحد المشاركين أو المشاركات على المجموعة حكاية شخصيّة، عن طريق غرض يمثّل شيئًا ما مُهمًّا من هويّته، فيصغي سائر المشاركين والمشاركات لراوي القصّة، ويتفاعلون مع صدى قصّته؛ أيّ أنّهم يشاركونه بذكر موضع ملامَسة هذه القصّة لحياتهم. في المرحلة الأخيرة يكرّر الراوي أو الراوية الحكاية، ويكشف كيف أثّرت عليه ردود فعل المستمعين والمستمعات. أمّا الفكرة من وراء هذه الفعاليّة فهي أنّه حتّى عندما تتصادم السرديّات المحكيّة، وتتناقض، وتُغضِب أو حتّى تهدّد - يمكن المشاركة فيها، وفهمها، والاقتراب منها؛ وبهذه الطريقة يتمّ توسيع نطاق هويّة المشاركين والمشاركات في المجموعة.

القصّة كمُنتِجة لمعنى ومجسّدة للتجربة

يرى العلاج السرديّ أنّ الإنسان في جوهره يروي قصّصًا عن نفسه وعن عالمه. الإنسان محاط بأحداث ولقاءات مليئة بالصوت، المَشاهد، الألوان، الروائح، الأفكار والأحاسيس التي تتغيّر في كلّ لحظة. وكي لا يجد الإنسان نفسه إزاء هذه الكمّيّة من المثيرات المحيطة به، فإنّه ينسج قصّة تَحْبُك جزءًا من هذه التجارب فقط، ويحكي من خلالها حكاية؛ وهكذا يمنح حياته معنى وغاية. يتمّ حَبْك الحكاية من التجارب التي يعيشها الإنسان، ومن تأثّره أيضًا بقيم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه.[2]

القصّة هي الوسيلة الأكثر دقّةً والأغنى لوصف التجارب وفهمها من جانب الآخرين: إنّها تحصل في إطار من التسلسل الزمنيّ، فيها مجال مكشوف ومجال آخر غامض حافل بلغة غنيّة زاهية بالألوان. الراوي أو الراوية هو في العادة البطل الرئيسيّ الذي يروي القصّة - بما فيها أبطالها الثانويّون. يمكن القول، إذًا، إنّه عندما يحكي الإنسان حكاية عن نفسه، فبإمكانك أن تفهمه بشكل قريب وشخصيّ.

كالسمّ في الدسم - قصّة مُختزلة ومغلقة

لا يمكن للقصّة أن تشمل أبدًا كلّ التجارب الغنيّة التي يعيشها الإنسان، ويتطلّب بناؤها أن يستعين الإنسان بسيرورة موضوعيّة من غربلة الأحداث التي لا تتّسق مع القصّة التي اختار أن يرويها عن نفسه. لذلك، ومع الوقت، يضطرّ الإنسان إلى القفز عن جزء كبير من مستودع تجاربه وأحاسيسه ولا يعكسه في قصّته. هذا الجزء من حياته يبقى غير متبلور، لا لون له ولا شكل، بل ويبقى منسيًّا أحيانًا.

نعم، أحيانًا يبني الإنسان لنفسه، في مرحلة معيّنة من حياته، قصّة مختزلة ومغلقة، يعود ويكرّرها لنفسه المرّة تلو الأخرى، وهكذا يصبح أسيرًا لقصّته. ومن كثرة ما يكرّرها فإنّه يُخطئ إذ يعتقد أنّ هذا واقع حياته، وينسى أنّها مجرّد قصّة يرويها عن حياته، وأنّ هناك ثمّة قصصًا إضافيّة قد تتوفّر، تشمل تفاصيل لم تشملها قصّته المرويّة، هوَت في عالم النسيان واختفت عن وعيه. هذا ما يحصل عندما يتمسّك الناس بسرديّات مختزلة ذات ملامح قاتمة، سرديّات

عديمة الرحمة، بسيطة ومختصرة وهزيلة وذات معنى ضعيف.[3]

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المعرفة القصصيّة قد تصوغ حياة بأكملها، إذ ينقل الشخص أحيانًا تجارب الماضي كما تمّت صياغتها لديه في قصّة مغلقة، إلى الحاضر، وهذه القصّة تبلور أيضًا طبيعة نظرته إلى المستقبل. مثلًا: الشخص الذي يعيش بشعور أنّ الآخرين لا يرونه، لأنّه مرّ، في حياته، بتجارب كثيرة تجاهل الآخرون فيها رؤيته، قد يصبح أسيرًا لقصّة عدم رؤيته، فلا ينتبه إلى أنّ إنسانًا آخر يراه في الحاضر، ويفترض أنّ الناس لن تراه في المستقبل. لذلك، تُسمّى القصّة المغلقة في النظريّة السرديّة "القصّة المُهيْمنة"؛ لأنّها تسيطر على الإنسان وتغلق طريقة ونظرته إلى المستقبل.

من قصّة مختزلة إلى قصّة موسّعة

يكمن التحدّي في الخطاب السرديّ بإعتاق الشخص وتحريره من القصّة التي تكبّله، وتقلّص شخصيّته، وتمنع تطوّره. لذلك، يُطلَب، عند العلاج، الإصغاء إلى هذه القصّة وإعادة تأليفها سويّة مع الشخص، كي تُتيح له النموّ والتطوّر.[4] تقضي الفكرة بإعتاق الشخص من قصّته المُهيمنة المُشبَعة بالمشاكل، والقيام بإعادة صياغة قصّته من جديد، والطعن في حقائقه الحصريّة، ومشاركته في تغيير السرديّة التي اعتاد عليها.

تقضي الفكرة بإعتاق الشخص من قصّته المُهيمنة المُشبَعة بالمشاكل، والقيام بإعادة صياغة قصّته، والطعن في حقائقه الحصريّة، ومشاركته في تغيير السرديّة التي اعتاد عليها.

يقترح مايكل وايت، الذي أسّس سويّة مع ديفيد أبستون "العلاج السرديّ"، طُرقًا مختلفة يُمكن بواسطتها مساعدة الشخص في الكشف عن قصّص جديدة في حياته، تُتيح له رؤية نفسه بشكل مغاير عن المعروف له، لتخليصه من روايته المحدودة والمقيّدة التي لا تسمح له بالتطوّر، ولتمكّنه، بالتالي، من توسيع قصّته.[5] إحدى هذه الطرق هي "الإصغاء المزدوج"، أي أن تستمع إلى روايته المختزلة وتفهمها، وفي الوقت ذاته تقوم بالإصغاء إلى تفاصيل إضافيّة لم يتمّ شملها في القصّة، والراوي ليس على صلة بها. بعضها اختفى، لكنّ للبعض منها ثمّة إشارات موجودة بشكل خفيّ في قصّته، كالحاضرة الغائبة. تؤكّد هذه التفاصيل وجود قصص أخرى، ويكمن التحدّي في فحص ما إذا كان ممكنًا إلقاء الضوء على هذه الإشارات، وأن تدعو عبرها راوي القصّة أو راويتها ليتوسّعا في قصّتيهما.

ثمّة طريقة أخرى للتوسّع في القصّة تتمثّل في إدخال شهود خارجيّين إلى غرفة العلاج، يقومون بالإصغاء، بشكل مناصر للقصّة، وتُتيح تعليقاتهم للراوي أو الراوية أن يرى قصّته بشكل جديد يسمح له بأن يؤسّس لهويّته من جديد. يعقّب الشهود على القصّة بشكل خاصّ، أشبه بـ "احتفال" له قواعد واضحة، وسأتوقّف عندها وعند مغزاها لاحقًا.

استمدّ وايت الفكرة لإقامة احتفال كهذا من دراسة لبربرا مئيرهوف التي عملت في علم الإنسان (أنتروبولوجيا) في كاليفورنيا عام 1982 مع جمهور من اليهود المُسنّين-المهاجرين من أوروبا الشرقيّة الذين جاؤوا إلى الولايات المتّحدة مطلع القرن العشرين، وشعروا بالانقطاع عن عائلاتهم وثقافتهم ومجتمعهم. تسبّبت العزلة والاغتراب لعدد غير قليل من هؤلاء الأشخاص بالشعور بانعدام الأمن الوجوديّ، وبأنّ المجتمع والبيئة من حولهم لا يقيمان لهم أيّ اعتبار.

ثمّة طريقة أخرى للتوسّع في القصّة المختزلة تتمثّل في إدخال شهود خارجيّين إلى غرفة العلاج، يقومون بالإصغاء، بشكل متعاطف مع القصّة، وتُتيح تعليقاتهم للراوي أو الراوية برؤية قصّته بشكل جديد، مما يسمح له بأن يعيد تشكيل هويّته.

برأي مئيرهوف، عندما يتفكّك المجتمع ويُمسي في حال من انعدام النظام، ويشعر أفراده أنّهم في الهامش، مغيَّبون، بُكْمٌ وحتّى مُحتقَرون، فثمّة حاجة لخلق احتفال مصطنع، تُعطى فيه الفرصة لهم ليراهم الآخرون، وذلك عن طريق وجود مُستمعين يُصغون لهم، ويمنحون وجودهم حيويّة وقيمة ونبض حياة؛ وبهذا يساعدونهم في أن يؤسّسوا هويّتهم من جديد.[6]

من العلاج السّرديّ إلى التربية لمناهضة العنصريّة

إنّ الرّبط بين المجال العلاجيّ والمجال التربويّ آخذ في الاتّساع في عالم المدرسة. رويدًا رويدًا تزداد الضرورة للنظر إلى الطالب والطالبة من خلال الزاوية العاطفيّة وملاءمتها مع الموادّ التعليميّة ومع العالم الداخليّ للطلّاب. يتعزّز الميْل للاستفادة من المعرفة السيكولوجيّة من مجال العلاج الشخصيّ ومن مجال العلاج الجماعيّ بغية تحقيق أهداف تربويّة تعليميّة؛ الأمر الذي ينعكس في مجال " التربية العلاجيّة".[7] يربط هذا المقال، أيضًا، بين المجالات، من خلال استلهام النظريّة العلاجيّة السرديّة في العمل في مجال التربية لمناهضة العنصريّة.

كما ذكرنا، فإنّ التحدّي، حسب العلاج السرديّ، يتمثّل في مساعدة الشخص في أن يوسّع القصّة المختزلة التي يرويها عن نفسه، إلى قصّة أكثر اتّساعًا وأوفر غنًى. وكما في القصص المكبّلة والمشبعة بالمشاكل التي يرويها الأشخاص عن أنفسهم بشكل شخصيّ، هكذا، أيضًا، يحدث في المجتمع حيث نجد جماعات أو أفرادًا يروون لأنفسهم قصصًا مُختزلة، عنصريّة، ومكبّلة عن جماعات مختلفة تعيش حولهم. ينهل الفرد مثل هذه القصّص من العائلة والمجموعة والمجتمع الذي يعيش فيه، وتصبح هذه السرديّات العنصريّة جزءًا من قصّة حياته، وهو مقتنع تمامًا بصحّتها، وبأنّ

هذا هو الواقع. تُستخدَم هذه السرديّات، "الخصائص البيولوجيّة أو الاجتماعيّة أو الثقافيّة التي تعتبر "طبيعيّة" لا تتغيّر، كي تمنح الشرعيّة للهرميّة بين مجموعات الناس، وتمكّن من رؤية هذه المجموعات كدونيّة".[8]

سأستخدم في هذا المقال أفكارًا من العلاج السرديّ الذي يتناول توسيع القصّة الشخصيّة؛ وذلك لنتمكّن من توسيع سرديّات عُنصريّة في الصفّ. وهذا، بواسطة قصّة شخصيّة ـ عائليّة ـ اجتماعيّة وثقافيّة تُروَى أمام المجموعة التي يصبح أعضاؤها شهودًا خارجيّين يشاركون في القصّة، ويساهمون في توسيعها.

القصّة من خلال غرض

بدلًا من إلقاء محاضرة، أو وصف السرديّة الاجتماعيّة المهمّة للإنسان وشرحها، أقترح أن ندعو المشاركين والمشاركات إلى إحضار غرض حقيقيّ يمكن لمسه، ورؤية حجمه وشكله وألوانه. غرض يمثّل شيئًا ذا معنى من هويّة الطالب أو الطالبة، يعبّر عن شيء نفيس في قصّة حياته أو قصّة حياة عائلته، والذي يمكن، من خلاله، رواية قصّة مرتبطة بتعريف الهويّة الثقافيّة والاجتماعيّة للراوي أو الراوية. بهذه الطريقة، فإنّ سرديّة الراوي أو الراوية لا تبقى بمثابة فكرة مجرّدة ومبسّطة، تزخر أحيانًا بكلّمات معروفة وممجوجة ومستخدمة ومُستهلكة، تُسمع المرّة تلو الأخرى في الإعلام والسجالات المتكرّرة. وبدلًا من ذلك، فثمّة فرصة هنا لخلق قصّة حيّة، جديدة ومنعشة، تشمل في داخلها الغرض الذي يعبّر عن شيء داخليّ وربّما جديد، أيضًا، في القصّة.

تجدر الإشارة إلى أنّ كلّمة "غرض" في العبريّة تظهر ككلمتين معًا "الجهة المقصّودة" (أي المُراد): ربما تربط اللغة هكذا بين الغرض والقصّة التي تُمسك بشيء دفين من أحلام وأشواق الراوي أو الراوية "للجهة المقصودة" من جهة، وبين شيء عزيز عليه في هويّته ومعنى حياته، من جهة أخرى.

ثمّة فرصة هنا لرواية وسماع قصّة كلّ واحدة وواحدة، كلّ طالب وطالبة بمحض رغبته وبدوره، في أجواء تتيح ذلك، يُشرِك الآخرين ويشترك.

من المهمّ أن نشير إلى أنّ دعوة الطالبات والطلّاب ليرووا قصّص أغراضهم في المجموعة هي بحدّ ذاتها ذات معنى: عندما يروي الشخص "قصّة غرضه" أمام المجموعة، يصبح أعضاء المجموعة شاهدين خارجيّين على قصّته. مجرّد تقديم الإفادة الخارجيّة يمنح الاعترافَ والتصديقَ لقصّته. كذلك، فثمّة فرصة هنا لرواية وسماع قصّة كلّ واحدة وواحدة، كلّ طالبة وطالب وبمحض رغبته وبدوره، في أجواء تتيح ذلك، يُشرِك الآخرين ويشترك. الاقتراح هو أن يخصّص المعلّم حصّة ثابتة على مدار السنة، في إطار تعليم موضوع المدنيّات أو العلوم الاجتماعيّة، عندما يرى أنّ صفّه ناضج لفعاليّة كهذه، يمكن من خلالها تعليم كيفيّة الإصغاء والإشراك وتقبّل الآخر.

ردود فعل على قصّة سُمعت في المجموعة

في العادة، يلخّص المشاركون كلام الآخر، يكمّلون أقواله، يفسّرون، يصادقون، يطرحون أسئلة، يُومِئون برؤوسهم إيجابًا أو سلبًا، يقدّمون النصح، يهزّون أكتافهم، يبتسمون أو يكشّرون، يمدحون أو يشجّعون. كذلك، لا يصغي المشاركون أحيانًا، بل يعتقدون أنّهم يعرفون بالتأكيد ماذا يفكّر أو كيف يشعر الشخص الذي أمامهم.

من الواضح أنّه يجب أوّلًا تعليم الطلّاب والطالبات قواعد الحديث الضروريّة في كلّ لقاء إنسانيّ، والتي تشمل – باختصار – إصغاءً هادئًا، عدم مُقاطعة كلام الآخر، إتاحة التعقيب فقط بعد أن ينهي كلّ واحد أقواله، الاستعانة بوسائل للحديث، وما إلى ذلك. بل وسأقترح، في هذا المقال، طريقة عمل جماعيّة مختلفة عن المألوف، تشمل ثلاث مراحل مبنيّة مسبقًا في ردود فعل المستمعين، وهي: **التعبير، رجع الصدى، التغيير.**

التعبير - خلال الإصغاء للقصّة الجارية روايتها، يُطلب من كلّ مُشترك ومُشتركة أن ينتبهوا إلى التعبير، وإلى الجُمل، أو إلى كلمة معيّنة لفتت انتباههم. يحترم الراويَ والراويةَ هذا الاختيار، ويُمنع التعاطي الخفيف والسطحيّ مع أقواله من جانب السامعين والسامعات الذين يتحتّم عليهم الإصغاء الشديد لكلماته.

رجْع الصدى - في هذه المرحلة يُطلب من المشاركين والمشاركات الإصغاء إلى أفكارهم وهم يستمعون إلى شخص آخر (من دون أيّ ردّ فعل فوريّ من جانبهم). أي يتفرّغ المستمعون لتجربتهم حيال (وليس مقارنةً) ما ورد في رأسهم أثناء إصغائهم. الآن يُطلب منهم إرجاع صدى أقوال الراوي أو الراوية، أي إشراك الراوي أو المجموعة بما فكّروا.[i]

التغيير - تقضي الفرضيّة أنّه عندما يُصغي الشخص بتفانٍ وانتباه لقصّة صديقه أو صديقته، فثمّة شيء يحصل له في أعقاب ما سمعه. تستيقظ أصوات جديدة كامنة في أعماقه، شيء ما في هويّته يتّسع، وهو مدعوّ ليحكي عن التغيير الذي حصل له عندما أصغى للقصّة. في الآن ذاته، عندما يعيد بدوره سرد القصّة للراوي أو الراوية بصوته، فإنّه يسمع

i يُمكن أن نجد توصية لردّ كهذا في عالم أفكار النفس عند زوهر. د. (2018). תקשורת קשובה-מיינדפולנס בשדה הקשר. בתוך: מ. ליבליך (עורכת). **מיינדפולנס, להיות כאן ועכשיו** (עמ' 227- 254). מושב בן שמן: כתר.

نفسه بشكل مغاير قليلًا.

بعد ردود الفعل من المستمعين، نعود إلى الراوي أو الراوية وندعوهما ليحكيا عن تغيير قد حصل: ماذا حصل لروايته أو روايتها بعد ردود الفعل المختلفة للمستمعات والمستمعين؟ يُصغي الراوي لكلّ التعقيبات، يفحص أيًّا منها تناسبه وأيّها لا تناسبه، وكيف تؤثّر ردود فعل المشاركين عليه وعلى قصّته وهويّته وحياته، وكيف يفهم الآن قصّته، وإلى أين يريد أن يسير بها لاحقًا. هكذا تشهد قصّته تحوّلًا من خلال الأصوات المختلفة للمشاركات والمشاركين.

لعبة المرايا - توسيع القصّة في المجموعة

أمامنا، إذًا، لعبة مرايا، تؤدّي إلى تحوّل في المعلومات لدى الراوي أو الراوية، وكذلك لدى المشاركات والمشاركين. تعتمل داخل كلّ واحد من المشتركين أصوات وأفكار وخواطر ومشاعر نائمة لا يتعامل معها، متجمّدة، في حال من الصمت. من شأن الإصغاء المتفاني لقصص الآخرين أن يوقظ هذه الأصوات الخفيّة داخله. قد تؤدّي المشاركة في القصص، مثلها مثل الاختلاف بينها من خلال الاستماع الداخليّ والخارجيّ، إلى فهم الآخر، والتقرّب منه، وإزالة الحواجز بين رجال ونساء أصحاب هويّات أخرى وحتّى متضاربة، وإلى التوسّع. هذا التقارب قد يُحْدث تغييرًا في النظرة العنصرية المزدوجة والمتعالية.

المجموعة أشبه بعالم مصغّر[9] للمجتمع. لذلك، وفي موازاة المجتمع العامّ، باستطاعة أعضائها ذكورًا وإناثًا، أن يساعدوا، من خلال ردود فعلهم المتنوّعة، في توسيع السرديّة المحدودة للراوي أو الراوية وسرديّتيهما، أيضًا.

صعوبات وتقييدات

ما من شكّ في أنّنا هنا بصدد نوع جديد من العمل الجماعيّ، يعمل في مركزه رجع الصدى الذي يطرح تحديّات غير يسيرة على المعلّم الذي يدير الحوار، وعلى المشاركين والمشاركات، أيضًا.

أمّا التقييد الأساسيّ فهو أنّ عدد المشاركين في مثل هذا الحوار لا يمكن أن يتعدّى 20 طالبًا وطالبة. لذا، أقترح تقسيم الصفّ إلى نصفين: العمل في كلّ مرّة مع نصف واحد من الصفّ، وتوجيه النصفّ الثاني إلى المكتبة للعمل الذاتيّ.

أمّا التحدّي الأبرز فهو أن تخلق في الصفّ جوًّا يتيح إجراء حوار مفتوح يمكّن كلّ مشتركة ومشترك من أن يجلب قصّته من دون خشية من الانتقاد، بل بثقة أنّه سيتمّ التعاطي مع كلّ قصّة على أنّها مشروعة.

وثمّة تحدٍّ إضافيّ يكمن في التوافق على مرحلة رجع الصدى، الذي يمكّن، برأيي، من التحرّك من الانغلاق إلى الانفتاح، من رفض قبول سرديّة تختلف عن سرديّتي أو تتصادم معها أو حتّى تشكّل تهديدًا لها إلى القدرة على التعلّم منها، لا بل والتوسّع بفضلها.

لذلك، على المعلّم أو المعلّمة أن يشرحا للطلّاب والطالبات طريقة التعقيب المُقترحة، ذات الصدى، ومعانيها. ومثلما تطبّق كلّ منهما قواعد الانضباط في صفّهما، فعليهما أن يحافظا على قواعد الحوار هنا أيضًا. القواعد واضحة للغاية ولا تترك مجالًا للصدفة: لا تسمح للطالبات والطلّاب بالتعقيب بشكل تلقائيّ، على غرار دأبهم، عادةً، ولا يسمح لهم بإطلاق أيّ تعبير ينطوي على صراع. على المعلّم أو المعلّمة أن يصرّا ولا يوافقا على قبول تعقيبات ليست رجع صدى ـ مثلًا كتلك التي تطلق الأحكام وتنتقد وتستفزّ. دور المعلّم أو المعلّمة هنا حاسم: يتحتّم عليهما أن يكونا مثابرين، ومتنبّهين يقظين، وأن يؤكّد على الطالبات والطلّاب، المرّة تلو الأخرى، أشكال التعقيب الثلاثة: ما هو التعبير الذي لامسَ وجدانك؟ أين هو رجع الصدى عندك؟ وأيّ تغيير يحصل عندك في أعقاب سماع القصّة؟ أو بكلمات أخرى: أيّة جملة لفتت انتباهك؟ ما هي نقطة لقائك بهذه الجملة؟ وإلى أين تأخذك؟

وتجدر الإشارة، إلى أنّه لا حاجة هنا لأيّة مهارة خاصّة في إدارة المجموعات، من شأنها أن تهدّد المعلّم أو المعلّمة؛ لا يتوجّب عليهما أن يستخدما أدوات إدارة حوار غريبة عنهما.

هناك مشاركون ومشاركات يتحفّظون من هذه الطريقة، ويدّعون أنّه بدلًا من أن تكون "مناصرًا للراوي أو الراوية"، يُطلب منهم أن يُحضروا أنفسهم وقصّتهم، على نحو لا يترك مجالًا للقصّة التي رواها الآخر. لكنّ المُستمع والمُستمعة لا يقصّان القصّة المسموعة، إنّما يشاركان فيها. نقطة الانطلاق هنا، أنّه لكي نفهم الآخر، يجب أن نجد صدى أقواله في داخلنا؛ يجب أن نشاركه في قصّته من خلال الالتقاء الشخصيّ مع أقواله، ومن خلال البحث عن تجربة موازية لهذه التي يرويها، ومن خلال الإشراك الشخصيّ في تجربة مماثلة.

مثال في مسألة السرديّات المتصادمة: على المحور بين اليهوديّ وغير اليهوديّ

يجسّد المثال الوارد أدناه طريقة العمل المقترحة في المقال، على جميع مراحلها. سأقدّم قصّتين لغرضين أحضرهما اثنان من مشاركي إحدى المجموعات التي أدرتُها، وتعقيبات المشاركين لهاتين القصّتين. اخترت هاتين القصّتين تحديدًا، لأنّهما تمثّلان السرديّات المتصادمة التي ظهرت في المجموعة. سأورد ردود فعل جميع المشاركين عن القصّة الأولى، في حين اخترت تعقيبًا واحدًا فقط على القصّة الثانية، كي لا أثقل عليكم، وكي أتوصّل لتوضيح الموضوع المركزيّ: الجِسر بين السرديّات المتصادمة. التعقيبات الواردة هي، بقدر الإمكان، ما جاء على لسان المشاركين. أسماء الرواة في المثال مستعارة، وباقي المشاركين لا يظهرون بأسمائهم الكاملة، وقد تمّ تغيير تفاصيلهم الشخصيّة جميعًا. أتقدّم بأسمى آيات الشكر القلبيّة للرواة والمعقّبين، لأنّهم سمحوا لي بنشر قصصهم وتعقيباتهم، ولمساهمتهم في كتابة المقال.

1. قصّة غرض روت

الغرض: صورة لشجرة سرو صغيرة، مصنوعة من أشرطة لاصقة وكبسولات القهوة.

القصّة:

قبل عامين احتفلت بعيد رأس السنة الميلاديّة الأوّل. كنت في مدينة براغ في إطار التبادل الطلّابيّ الجامعيّ، وبمناسبة عيد رأس السنة الميلاديّ عاد جميع زملائي الأوروبيّين إلى ديارهم، ليحتفلوا بالعيد مع عائلاتهم. بقينا، كلّ الطلّاب الإسرائيليّين، في المدينة المكسوّة بالثلج، وقرّرنا الاحتفال بالعيد. تجوّلنا في أسواق الميلاد التي انتشرت في المدينة، أعددنا وجبة طعام كبيرة، ومع انتصاف الليل قصدنا الكنيسة الكبرى والعتيقة في المدينة؛ للمشاركة في القدّاس. كانت هذه تجربة متميّزة، وشعرت كأنّني في أبعد مكان مُمكن عن البيت. تجربة فريدة، لا علاقة لها أبدًا بحياتي، كيهوديّة، في البلاد. بعد شهر من عودتي إلى البلاد تعرّفت إلى زوجي. الشاب ليس يهوديًا كما أنّه ليس مسيحيًّا - إنّه تشيكيّ. وفي كلّ عام كانت والدته ترسم على كرتونة شجرةَ ميلاد؛ لأنّها لم تكن تملك المال لشراء شجرة ميلاد حقيقيّة، وهكذا كانوا يحتفلون بالعيد. قرّرنا في تلك السنة أن نحتفل، نحن أيضًا، أنا وهو، بعيد الميلاد. قبل العيد خبزت كعكة واشتريت نبيذًا ساخنًا، لكنّني لم أنجح في إيجاد شجرة حقيقيّة. ذهبت للبحث عن شجرة من البلاستيك، لأنّني أدركت أنّه من الصعب إيجاد شجرة حقيقيّة في البلاد. لكنّي لم أجد. عدتُ إلى البيت خائبة، قلقة من أنّ الاحتفال لن يكون مكتملًا. وعندما عاد الشاب إلى البيت ورآني بمزاج سيّء قرّر أن يحضّر لي بنفسه شجرة. أخذ كبسولات فارغة من القهوة، وبنى منها جذعًا وفروعًا من شجرة الميلاد. أمّا الأوراق فقصّها من أشرطة لاصقة خضراء وجدها في المطبخ، وهكذا صنع هذه الشجرة التي عرضت أمامكم صورة عنها. وضعناها وسط الطاولة واحتفلنا حولها بالعيد، هو وأنا. هذه السنة، أيضًا، سنحتفل بعيد الميلاد، مرّة أخرى مع الشجرة ذاتها التي ما زالت منذ ذلك الوقت ثابتة عندنا في الصالون.

هكذا، بسهولة، وسّع هذا الشاب مفهومي للديانة، وللعائلة، وللحبّ.

هذه الهويّة المركّبة قد تُسمع كرومانسيّة جدًا عندما أرويها، لكنّها عمليًّا مليئة بالغضب، أيضًا، لأنّ صديقي لا يحصل على الحقوق ذاتها الممنوحة لي في البلاد. هذا الغضب يدفعنا إلى التساؤل فيما إذا كانت إسرائيل المكان الذي يناسبنا، وإذا ما كنت أريد أن أكبر فيها وأربّي أطفالي فيها. لكنّنا حاليًّا هنا، نحبّ إسرائيل، وغاضبون عليها في الوقت نفسه.

ردود فعل المشاركين في القصّة

في هذه المرحلة طُلب من المشاركات والمشاركين أن يختاروا جملة من القصّة التي رُويت، وأن يراجعوا صداها، ويشيروا إلى الذي تأخذهم إليه هذه القصّة التي سمعوها، ويذكروا أيّ تغيير تُحدث في سرديّتهم. تظهر هنا بين مزدوجين الجمل التي تطرّق إليها المُعقّبون والمعقّبات:

ح: "مُحِبّون وغاضبون" ـ ثمة إشكاليّة على غرار حياتي الزوجيّة التي أشعر أحيانًا أنّها مثل التفّاحة لذيذة الطعم، لكنّ في داخلها جزءا غير شهيّ. هذه الجملة تقودني إلى التفكير في جدوى كلّ قصّة حبّ تنطوي على غضب، أيضًا. أشعر بوجع في القلب.

ج: "حضِّر لي شجرة" – كنت في أمريكا الجنوبيّة في رأس السنة. لم نجد مكانًا للاحتفال. في النهاية، وصلنا إلى كنيس في بوليفيا، كنيس لتيّار إصلاحيّ، مع عظَمة يهوديّة لم أصادف مثلها من قبل. قصّتك تحيلني إلى الإدراك بأنّ النيّة أهمّ من الشيء نفسه، وأنّ الارتباط بين الناس لا يتعلّق بديانة معيّنة أو بأخرى.

ر: "حضِّر لي شجرة" ـ يذكّرني عندما كنّا في باريس وكانت مغطّاة بالثلوج. كان هناك شخص مسيحيّ بذل جهدًا كبيرًا

ليحضّر لنا طعامًا حلالًا. واجَه صعوبة لكنّه، رغم ذلك، اجتهد. تحيلني قصّتك إلى إدراك حقيقة أنّ حصول عمليّة احتضان بين يهوديّ ومسيحيّ هي أمر ممكن، وهو احتضان قد يتحقّق أيضًا من خلال الطعام والأكل، وكذلك من خلال الحياة المشتركة.

د: "محبّون وغاضبون" – في حياتي الزوجيّة أيضًا أشعر أنّ هناك بابًا يُفتَح أحيانًا ويُغلَق في أحيان أخرى. هكذا هي الحال في الحبّ: بحث متواصل. تتيح قصّتك أمامي إمكانيّة أن نعيش في آن واحد حالات متضاربة.

أ: "فقط له ولي" - عشتُ ذات مرّة مع عائلة مسيحيّة في إنجلترا. أحببت أعيادهم وطقوسهم. زرت الكنيسة وتقرّبت منها. وددتُ العودة إلى البلاد مع سلسلة معلّق فيها صليب. بعدها، التقيت أستاذًا كبيرًا في الرسم لم يكن متديّنًا، لكنّني ثُبت وتديّنت على يده. تُظهر قصّتك أنّ هناك تعقيدات كثيرة في الحياة، وأنا أتفهّم، مرّة تلو الأخرى، أنّها ممكنة.

ع: "فقط لي وله" - يجول في خاطري تشبيه لسفينة مع مسافريْن يجدّفان في بحيرة متجمّدة. على السفينة خيمة تحميهما. في الخيمة دفء ونبيذ، أيضًا. لديّ صديقان يعيشان معًا في البلاد، لا يستطيعان الزواج، ويشعران أنّه لا يمكن قبولهما هنا. يحبّان البلد، ويتخبّطان في مسألة مغادرة البلاد. انفعلتُ من هذا التناقض: أن تحبّ البلد، وفي الوقت ذاته تريد مغادرته. الآن أفهم أنّهما ليسا وحيديْن. ثمّة توافق هنا، ربّما، من أجل السعي نحو تحقيق هدف مشترك. سيتحسّن مزاجهما لو عرفا أنّهما ليسا وحيديْن في هذه المسألة المعقّدة.

ف: "نحتفل بكلّ الأعياد" – التشبيه الذي فكّرت فيه هو عن خزانة من أربعة أبواب قابلة للتوسّع. الحياة الزوجيّة تتوسّع. الهويّة الشخصيّة تتوسّع. عندما أسمع قصّتك، يخالجني أيضًا أنّي أريد أن أتوسّع، نشهد هنا احتفاليّة، لكنّ فيها ألما، أيضًا.

ج: "أمّي ترسم شجرة عيد الميلاد على علبة كرتون"، "حضّر لي شجرة"، لامستني البساطة والنظرة الدافئة. أشعر أنّ ثمّة شيئًا استثنائيًّا هنا. تدفعني قصّتك إلى إدراك تلك اللحظات الصغيرة في الحياة بأنّها ذات معنى عظيم.

د: "حضّر لي" - ثمّة تعبير عن الحبّ هنا، وعن الاهتمام. إنّني أتوق إلى ذلك الحبّ الذي ينطوي على عطاء متواضع، وذاك الذي حصلتِ عليه من شريكك. أنا أحتاج إلى علاقة قويّة كهذه. كالشمعة المشتعلة على حافّة الشبّاك. روحان مشتعلتان تقفان أمام العالم وعواصفه، وتصرّان على أن تكونا معًا، تواجهان، لا تنطفئان، ولا تتنازلان. تأخذني هذه القصّة إلى الصراع القائم بين اليهود والمسيحيّين، بين الصورة الكبيرة، الأيديولوجيّة التي تعتمل في داخلي، وبين الأشخاص الذين يعيشون هنا بشكل مختلف. أسأل نفسي، يا روت، إذا ما كان بالإمكان الربط ما بين موقفي وموقفك.

أ: "محبّون وغاضبون" - في صغري كنت متعصّبة جدًا، والتفكير الأوّل الذي راود ذهني من قصّتك هو أنّه من غير الممكن الربط بين يهوديّة وتشيكيّ، وإذا كان يعيش هنا ـ فليعتنق الديانة اليهوديّة. ذُهلت من التفكير بأن ينصهر اليهود في بلدهم. لكنّني تذكّرت، برعب، والدي الذي اقتيد إلى معسكر أوشفيتس فقط لأنّه كان يهوديًّا. ذُهلت من ردّة فعلي. الجملة التي قلتِها استوقفتني، يمكن العيش كأضداد، يجب عدم الحسم؛ إذ يمكن، أيضًا، أن تحبّ وأن تغضب، أن تكوني مع تشيكيّ وتبقي يهوديّة، أيضًا، في إسرائيل. هذا وضع ثوريّ بالنسبة لي.

الخلاصة

رأينا أنّ ردود الفعل قد جاءت متنوّعة، وتطرّقت إلى تفاصيل مختلفة في القصّة: بعض الردود تطرّق إلى الحبّ، أو الحياة الزوجيّة، أو القدرة على رسم شجرة الميلاد والفرح بالموجود، أو التزامن ما بين الحبّ والغضب. وبعضها الآخر تطرّق إلى العلاقات بين أشخاص يهود وآخرين مسيحيّين، وإلى الفجوة ما بين الأيديولوجيا والحياة.

من هذه القصّة الواحدة نشأت قصص كثيرة: الرجل بما عقّب به، والمرأة بالتجربة التي خاضتها في حياتها.

من المثير في الأمر أنّه إلى جانب التطرّق إلى الموضوع المركزيّ، إذا جاز ذلك، والذي كان بمقدوره أن يثير معارضةً للقصّة وللتوتّر العنصريّ القائم بين "غير اليهوديّ" واليهوديّة، طُرحت، أيضًا، دوافع إنسانيّة يمكنها، بحدّ ذاتها، أن تبدّد التوتّر العنصريّ.

عودة إلى الراوية - تعقيبها على أصداء قصّتها

الآن، تعود روت، التي استمعت فقط في المرحلة السابقة إلى تعقيبات أصدقائها وصديقاتها على قصّتها، إلى مركز الحوار إذ يُطلب منها التعقيب على ما سمعته ـ ما لامسها وما لم يؤثّر بها، وبأيّ شكل تمّ ذلك:

"شعرت أنّ معظم الأصداء تطرّقت أساسًا إلى العلاقة بيني وبين شريك حياتي، وبقدر أقلّ إلى الهويّتيْن: القوميّة والدينيّة اللتيْن عرضتهما. في كلّ الأحوال، كانت التعقيبات مثيرة للانفعال: الكتابة عن الهويّة، وعن العلاقة الزوجيّة، أن أسمع، أيضًا، أنّ القصّة أثارت انفعال أشخاص آخرين. شعرت أنّ التعقيبات قرّبتني من زوجي. أنا أتفهّم الآن أنّني كنت على صواب حيال تعقيدات تجربتي

الإسرائيليّة، وأنّها شرعيّة، أيضًا، في عيون أشخاص آخرين. هذا الأمر جاء في تعقيب "ع" الذي حكى عن صديقيْه، ومن خلال قصّتي فهم أنّ هذا ليس معركة زوجيْن فقط، بل مسألة اجتماعيّة - إسرائيليّة أوسع ممّا توقّع.

في المقابل فإنّ ردود الفعل الأخيرة، وتحديدًا ردّ "أ"، كان بمثابة تحدٍّ لتفكيري، وبالتأكيد وسّع قصّتي.

أنتِ يا "أ"، ذكرتِ تعصّبك لأرض إسرائيل، وأمام هذا التعصّب أدركت أنّني، أنا أيضًا، متعصّبة بقدر ما. متعصّبة لحياتي وبيتي وحقّي في أن أعيشها كما أرغب وبحرّيّة متساوية الحقوق. إلى ذلك، أدركت أنّه بسبب العصبيّة فقد اخترت ألّا أتناقش مع أناس تختلف آراؤهم عن آرائي بشكل حادّ. لم أجرِ أيّ نقاش مع أولئك الذين يحجبون عنّي، بمفهومي، حقوقي وحقوق شريكي في الحياة. كلمة "انصهار[ii]" مثلًا، صعبة عليّ. إنّها تسدّ رؤيتي لليهوديّة. هذا ما شعرته في بداية أقوالكِ.

لكن بمساعدة رجع الصدى منك، وبسبب الاعتقاد بأنّنا لن نتفاهم أبدًا، فإنّني أتفهّم أنّ الانغلاق تجاه مَن لا يتّفق معي فظيع جدًّا. هذا الانغلاق يحول دون توسيع الحوار الحقيقيّ، ويواصل خلق شرخ بيني وبين هويّات متنوّعة موجودة من حولي. بمساعدة تعقيبك أدركت أنّ مَن يقف أمامي متعصّب لحياته ويحبّها، كما هي. ربّما يتحتّم عليّ أن أعرض القصّة أمامه، كي يتمكّن من إدراك أنّني لا أشوّش على قصّته، وبأنّ نضالاتي مشروعة. ردّك دفعني نحو هواجس كثيرة.

خرجت بشعور مدعّم جدًّا. كذلك، فقد عزّز الإصغاءُ إلى قصص أخرى موقفي، وعلّمني أن أصيغه وأفهمه بشكل أفضل. أنا جدّ سعيدة بذلك. كان هذا مهمًّا للغاية بالنسبة لي. أشكركم على ذلك.

استنتاج في أعقاب القصّة والقصّة المتجدّدة

كما ذكرنا، تُبنى الهويّة داخل العلاقة الاجتماعيّة التي يتأثّر فيها الفرد بالمجتمع، من جهة، ومن جهة أخرى يمكنه أن يعارضه، وهكذا يختار كيف يصوغ هويّته الخاصّة. في المثال عن روت، يمكننا أن نرى الازدواجيّة لدى الراوية: من جهة تقول إنّ التقييدات المُختلفة تسبّبت لها في أن تشعر أكثر قناعةً بتعقيداته، ومن جهة ثانية، فإنّ التعقيبات التي عكست صعوبة أمام هويّتها أثارت لديها الرغبة في أن تنفتح أمام سرديّات أخرى، تعارضت مع سرديّتها. يمكن القول إنّ الجدار بين هذه السرديّات تبدّل إلى جِسر يمكن التنقّل فوقه ذهابًا وإيابًا. في كلّ الأحوال، انفعلت روت من أنّ قصّة حبّها لامست أناسًا آخرين، بمَن فيهم أولئك المعارضون لقصّتها، أيضًا. برأيي، تحوّلت السرديّات، التي كان من المحتمل أن تُثير غضبًا وكراهية، إلى لقاء إنسانيّ بمقدوره أن يربط ما بين سرديّات متصادمة، ويمنع حلول مفاهيم عنصريّة تعميميّة وهدّامة.

تحوّلت السرديّات، التي كان من المحتمل أن تُثير غضبًا وكراهية، إلى لقاء إنسانيّ بمقدوره أن يربط ما بين سرديّات متصادمة، ويمنع حلول مفاهيم عنصريّة تعميميّة وهدّامة.

في المثال الذي أوردناه، أيضًا، لم يعقّب بعض الأشخاص على مسألة الهويّة على محور اليهوديّ وغير اليهوديّ، بل لامست قلوبهم قصّة الحبّ بين الزوجين أو قيمة الاكتفاء بالنذر اليسير. في كلّ الأحوال فقد تقرّبوا من الراوية، وأعربوا عن شراكة إنسانيّة يُمكنها الصمود في مواجهة العدائيّة للسرديّات المختلفة.

في الوقت ذاته، كان يمكن للأشخاص الذين عارضوا قصّة روت أن يعبّروا عن معارضتهم باحترام واحتواء. الأمر الأهمّ الذي حصل لهم هو أنّ مفهومهم السابق المتصلّب الأيديولوجيّ و"المتعصّب"، على حدّ تعبيرهم، اهتزّ وتصدّع أمام القصّة الشخصيّة التي لامست قلوبهم، قصّة تحدّت مفهومهم، وقرّبت جميع المشارِكات والمشاركين، الواحد من الآخر.

2. قصّة مقابل قصّة

لا تنتهي العمليّة هنا؛ فأعضاء مجموعة آخرون، ذكورًا وإناثًا، جلبوا قصصهم، وهي قصص تواصِل سيرورة التوسّع في مفهوم الهويّة وسيرورة التقرّب ما بين السرديّات المتصادمة. ولضيق المجال، سأورد، باختصار فقط، قصّة داڤيد وتعقيب روت على قصّته؛ لأنّ قصّته تشكّل تحدّيًا لقصّة روت، بل وتتصادم معها.

ii يرتبط هذا المصطلح، في التاريخ اليهوديّ الحديث، بانخراط اليهود، لا سيّما في أوروبّا، بالمجتمعات التي عاشوا فيها، إلى درجة فقدان تميّزهم الثقافيّ والدينيّ، واضمحلال هويّتهم اليهوديّة.

الغرض: كتاب التوراة

القصّة:

"اذهبْ"، هكذا أمر الربّ إبراهيمَ، "اذهبْ من أرضك ومن عشيرتك (وطنك) ومن بيت أبيك إلى الأرض التي أُريك" (تك 1:12). هذا الأمر، كالصدى، واصل الانتقال 3000 سنة، حتّى وصل إلى بيت أبي وأمّي، كلّ منهما في بلد مختلف، ودفع بهما إلى ترك الوطن، والوصول، من كلّ أصقاع الأرض، إلى هنا بالذات- إلى أرض إسرائيل. وها أنا، في سنّ 14 تقريبًا، أبدأ بالإدراك أنّ شيئًا بالغ الأهمّيّة بالنسبة لي موجود هنا، وأنّ لي دورًا في هذه القصّة الكبيرة. أدرك أنّ لي هنا بيتًا واحدًا متميّزًا، يجب أن نحافظ عليه دون كلل. أرض لقاطعي المسافات الطويلة والصامدين والمعاندين القادرين على اجتياز الامتحان تلو الآخر، والتحدّي تلو الآخر. توجد هنا حقيقة بسيطة لكنّها متينة، تقول إنّ أرض إسرائيل تابعة لشعب إسرائيل، وشعب إسرائيل تابع لأرض إسرائيل، كعلاقة متبادلة يتحقّق فيها شقّا المعادلة في الوقت ذاته. لكن، كي تكون مستحقًّا هذه الأرض، يجب أن تتوفّر شروط إلزاميّة تعرّفنا كشعب يهوديّ: عدالة وأخلاق، مساعدة الضعيف، وألّا ننسى أن نكون بشرًا.

أحاول قدر استطاعتي تطبيق هذه القِيَم. كتاب التوراة هو الطريق المثلى لوصف الإشكاليّة الإنسانيّة العامّة والخاصّة لنا كشعب، أيضًا لي كإنسان فَرْد. إنّني أجد فيه أجوبة على تخبّطات وارتباكات كثيرة، لكن لنقاط الضعف عندي وعند الآخرين، أيضًا، للعيوب والأخطاء، بالضبط مثل كلّ الشخصيّات الواردة في التوراة.

رجع الصدى من روت:

الجملة التي استوقفتني هي: "أن تكون مستحقًّا هذه الأرض". أنا، أيضًا، أريد أن أكون مستحقّة لنفسي، لِما هو مهمّ لي، لحياتي الزوجيّة؛ لذلك أبذل كلّ الجهد، وحسّاسة تجاه شريك حياتي، ومع هذا، فقصّتك، يا داڤيد، صعبة بالنسبة لي. مفاهيم كتلك لدى داڤيد تقودني إلى التخبّط فيما إذا ما كنت أريد أن أكون جزءًا من هذه الأرض، وإذا ما كنت أرغب في أن أربّي أولادي هنا، أم لا. لماذا عليّ أن أجتاز امتحانات كي أثبت نفسي؟ أنا أعتقد أنّني أستحقّ، وأنّ حياتي هنا يجب أن تعكس ذلك. لا أعتقد أنّه يتحتّم عليّ أن أثبت شيئًا لأحد. إذا كان عليّ أن أقفز فوق العراقيل فقط كي أكون جزءًا - فإنّني لستُ معنيّة. حياتي ليست لعبة، وهي ليست حربًا. هي حياتي، وأنا أريد أن أحياها. بل وأكثر من ذلك، فهذا المفهوم المتشدّد الذي يطرحه فُحول من هم الإسرائيليّون "المُستحقّون"، هو مفهوم يتعارض وكلّ ما أؤمن به. يخيفني التفكير بأنّه تحت روح الشعب هذه سيتربّى أطفالي.

تعزز قصّة داڤيد التساؤل في داخلي ما إذا كنت أريد البقاء هنا أم لا. من الواضح أنّ فحوى قصّتك لن تدفعني إلى "الهرب" من الدولة، لكنّها تمنحني وجهة نظر جديدة، خارج نطاق الصعوبات التي أواجهها هنا. وإذا ما بقيتُ هنا فإن قصّة داڤيد ستقودني لأفهم ماذا أريد أن أغيّر في هذه البلاد.

استنتاج في أعقاب القصّة المتحديّة

على الرغم من أنّ روت تُعارض قصّة داڤيد، وربّما تكون غاضبة منها، إلّا أنّ العمل الجماعيّ المقترَح هنا يسمح لها أن ترى أنّ قصّته تمنحها هي، أيضًا، وجهة نظر جديدة. صحيح أنّها تعارضه، لكنّها قادرة على أن تعبّر عن معارضتها أمامه، وتقول له إنّ قصّته تُثير فيها الرغبة بأن تعيش هنا، بل الرغبة في أن تغيّر الاتّجاه الوارد في قصّته. تجدر الإشارة إلى أنّ القصد ليس طمس التناقضات بين السرديّات المتصادمة، بل إتاحة الفرصة لإنشاء جسر بينها. كما أنّ الرغبة في تغيير سرديّة متصادمة تعتبر، في نظري، مُثرِية وذات قيمة.

قبل الختام

دُعي المشاركان في نهاية الحوار إلى وصف ما حصل لهما في أعقاب اللقاء مع قصّة تناقضت وقصّتهما:

روت:

أتاحت لي الأصداء الراجعة أن أحتوي رواية الآخر، كما وجدت فيها طاقة لإحداث تغيير هائل. لقد كشفت قصّتي بشكل أوسع، وساعدتني في أن أرى أنّ هناك قصصًا أخرى تخصّني، وأنّ ثمّة التقاء بيننا يتوجّب عليّ مواجهته، أو أنّ هناك ما أستفيد منه. خرجتُ بأفكار مثيرة للمشاعر

حقًّا. إلى الآن لم يتمّ إيجاد حلّ للصراع (وربّما لن يجدوا حلًّا أبدًا، ولا بأس)، وأنا سأواصل العيش هنا، وأرى في هذا المكان بيتي.

داڤيد:

القصص التي سمعتها ترغمني على إدراك ضرورة عدم التوصّل إلى استنتاجات متسرّعة وفق قاعدة "الأسطر الأخيرة" في موقف "لنا" مقابل موقف "لهم". يستلزم ذلك أن أتعامل بأناة كي أصغي للقصّة كلّها، وألتقي بالحسّ الإنسانيّ، وأرى الإنسان في داخل القصّة الكبيرة. أستغرب، أحيانًا، من الفارق بين إدراكي للواقع وإدراك أناس آخرين له. أدرك أنّ كلّ طرف ينقصه العنصر الذي يتيح له أن يشعر بالطرف الآخر أو يفهمه. ماذا بقي؟ أن أحاول شرح قصّتي بكلّ موهبتي، ومن جهة أخرى، أن أحاول "الالتقاء" بالطرف الثاني، أن أفهم الآخر ولو قليلًا، وأن أتجنّب الإسراع في إطلاق الحُكم والنقد. أن أصغي وأتعلّم.

إجمال

أوردتُ في هذا المقال مثالًا لغرضين والسرديّتين اللتيْن تمثّلانهما، وتُهدّد الواحدة الأخرى، باحتمال أن تُنتج موقفًا عنصريًّا، تراتبيًّا ومؤذيًا: من جهة، شجرة السرو لعيد الميلاد، التي تمثّل المسيح والمسيحيّة، ومن جهة ثانية، التوراة، والالتزام بقيَمها، وبأرض إسرائيل. ثمّة تحدٍّ مزدوج في طرح مثل هذه السّرديات المتناقضة ضمن مجموعة: من جهة، هناك القيام بجلب القصّة المهمّة لك بكلّ جرأة، أمام مجموعة لا شيء يضمن أنّها قادرة على قبولها، ومن جهة ثانية، هناك الخروج من ذاتك، في أن تنفتح وتشارك في سرديّات الآخرين. هذا الالتقاء الغنيّ بين السرديّات المتصادمة قد يحصل، كما ذكرنا، من خلال قصّة شخصيّة عن غرض يمثّل شيئًا ذا معنى في هويّة المشاركين وردود الفعل المبنيّة للقصّة، من جانب المستمعين. تجدر الإشارة إلى أنّ ذلك ليس بقصد طمس التعارض، بل لنكون قادرين على فهم قصص تتعارض وقصصنا، ولنجد لها صدًى في دواخلنا. ربّما من شأن فكرة "محبّون وغاضبون"، في قصّة روت، أن تشكّل مصدر إلهام لعلاقات قامت أو تقوم بين سرديّات متضاربة أخرى فتُساهم في التربية لمناهضة العنصريّة.

---

1. White, M. (2007). Definitional ceremonies. In White, M. (Ed.), *Maps of narrative practice* (pp.165-218). New York & London: W.W. Norton & company.
2. Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy to read introduction*. Adelaid: Dulwich Centre Publication
3. עומר, ו' ח', ואלון, נ' (1997). **מעשה הסיפור הטיפולי**. תל אביב: מודן, עמ' 1.
4. וייט, מ' ואפסטון, ד' (1999). **אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות**. תל אביב: צ'ריקובר.
5. White, M. (2007). *Maps of narrative practice*
6. Myerhoff, B. (1982). Life history among the elderly: Performance, visibility and remembering. In J. Ruby (Ed.), *A crack in the mirror: Reflexive perspective in anthropology* (pp. 99-117). Philadelphia: University of Pennsylvania press
7. מויאל, ח' (2018). **פדגוגיה טיפולית, השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון**. משרד החינוך, גף פרסומים.
8. שנהב, י' (2015). מהי גזענות. בתוך ריבלין, נ' (עורכת). **שיעור לחיים - חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.
9. וקסלר, מ' (2015). הכיתה כמקרוקוסמוס, התמודדות עם התנהגויות אלימות ואמירות גזעניות בכיתה. בתוך ריבלין, נ' (עורכת). **שיעור לחיים - חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 31-23).

تعزيز التعاطف بين المجموعات كوسيلة لمواجهة العنصرية

د. نـــوعا شبيرا

تعزيز التعاطف بين المجموعات كوسيلة لمواجهة العنصرية

د. نوعا شبيرا

"الهدف من الأدب هو تطوير عضلات التعاطف الرّوحي.. كلّما توفرت القدرة على القراءة بتعاطف، نستطيع أن نأخذها إلى الحياة ونصغي للناس قبالتنا" - (سيغال موسكال).[1]

مقدّمة

تركّز المدارس بشكل عام على تنمية المهارات الأكاديمية، وعلى مقرّر التعليم الرسمي وعلى المواضيع الجوهرّية. مع ذلك، تشهد السنوات الأخيرة بدايات لظهور تفهّم وتقبّل في أوساط العاملين والعاملات في مجال التربية والتعليم، صانعي السياسات والجمهور عامة حول أهميّة تعلُّم المهارات العاطفيّة والاجتماعيّة - (SEL - Social and Emotional Learning) في المدارس[2] . إنّ مهارات الاتّصال، الشراكة، العمل الجماعيّ والتعاطف، المحسوبة على ما بات يُعرف بـ "مهارات القرن الـ21"،[3] تعتبر أدوات ذات أهميّة لتأهيل الأولاد والبنات ليكونوا مواطنين في دولة ديمقراطيّة وتعدّديّة، وهي ذات قيمة كبيرة أساسًا في الدول التي تعاني من التصدّعات والعنصريّة في المجتمع.[4]

في هذا المقال، ترى المقاربة التربويّة في التعاطف مهارةً عاطفيّة واجتماعيّة مهمّة، ضروريّة سواء للعلاقات بين الشخصيّة ولتحسين العلاقات البين - جماعيّة ولتقليص ظواهر مثل العنصريّة والآراء المُسبقة.

لكن تنعدم في إسرائيل إلى الآن المعرفة الأكيدة والمضبوطة بشأن تطوير المهارات العاطفية - الاجتماعية في المدارس وغرسها في الطلاب الطالبات.[5] يصادف المعلمون والمعلّمات الذين يحاولون التطرّق إلى مواضيع معقّدة أو جدليّة، طلّابا وطالبات انكشفوا عبر وسائل التواصل وحتى في جهاز التعليم على ثقافة من العدائيّة والعنصريّة تجاه مجموعات الأقليات، مثل القادمين والقادمات من أثيوبيا أو الاتحاد السوفييتي السابق أو المتشدّدين دينيًا (الحريديم)، ومهاجري العمل وأساسًا تجاه العرب.[6] يستدعي حال كهذا، في مجتمع مليء بالتصدّعات والخلافات، تدخّلًا تربويًّا يدفع نحو التسامح، الحوار، التقبّل والتعاطف بين المجموعات، وتعليمًا يحثّ على التطوّر العاطفيّ والاجتماعيّ للطلّاب والطالبات.

ترى المقاربة التربويّة في هذا المقال في التعاطف مهارةً عاطفيّة واجتماعيّة مهمّة، ضروريّة سواء للعلاقات البيْن - شخصيّة[7] وكذلك لتحسين العلاقات بيْن - جماعيّة ولتقليص ظواهر كالعنصريّة والآراء المُسبقة.[8] يشدّد هذا الفصل على دور المعلّمين والمعلّمات كوكلاء تغيير، يحثّون في الصفّ على عادات لمناهضة العنصريّة بواسطة تنمية التعاطف بين المجموعات. في المرحلة الأولى سيتمّ الشرح عن التعاطف ووظيفته؛ ولاحقًا سنناقش دور التعاطف في تخفيف العنصريّة وتحسين العلاقات بين المجموعات، وسنتطرّق لقضايا مثل: لماذا هناك صعوبة في التعبير عن التعاطف تجاه مجموعات خارجيّة لسنا منتمين إليها، وتنمية تعاطف بين مجموعات متنازعة؟ كيف يمكن تنمية التعاطف بين المجموعات من خلال التواصل واللقاء وجهًا لوجه؟ وبأي شكل يمكن تنمية التعاطف من خلال اتّصال ولقاء غير مباشر - عن طريق وسائط الاتّصال، الكتب والقصص؟ بعدها سنعرض التحدّيات والمبادئ للحفاظ على تأثير البرامج التربوية التي تتطرّق إلى تقليص العنصريّة وتحسين العلاقات بين المجموعات. في قسمه الأخير سيطرح المقال اقتراحات وطرقًا تعليميّة لتنمية وتعزيز التعاطف بين المجموعات في الصفوف بواسطة اتّصال غير مباشر.

ما هو التعاطف؟

التعاطف البيْن - شخصي هو نزعة لتفهّم الآخر ومشاركته وضعه؛ يمكننا بمساعدته ملاءمة سلوكنا لتوقعات واحتياجات الآخر، وأن نُمهّد لعلاقات بين - شخصيّة سليمة. لكل إنسان تقريبًا ثمّة قدرة على التعاطف البين - شخصي، والّذي يُعتبر حيويًّا لبقاء الجنس البشري، الذي يعيش ضمن مجموعات وبحاجة إلى التعاون من أجل البقاء. للتعاطف دور مهمّ في حصول تطوّر اجتماعيّ وأخلاقيّ، ومنع وقوع تصرّفات عدائيّة وبلطجيّة.[9]

للتعاطف البيْن - شخصي دور مهمّ في حصول تطوّر اجتماعيّ وأخلاقيّ، ومنع وقوع تصرّفات عدائيّة وبلطجيّة.

يُمكن، بناءً على أبحاث في مجال بحث الدماغ، أن نشير إلى ثلاثة أبعاد للتعاطف، تسود بينها سيرورة متبادلة: البُعد العاطفيّ (رجع الصدى)، البُعد الإدراكي (الاستنتاج) والبُعد السلوكيّ (رد الفعل).[10] وتصف أبحاث أخرى سيرورة التعاطف على أنها مكوّنة من سلسلة مراحل متتابعة، مرتبطة بالأبعاد الثلاثة ذاتها:

- **الصدى المتعاطف (البُعد العاطفيّ):** سيرورة لا واعية من الملاءمة العاطفية ـ التي يمرّ فيها الإنسان تجربة أشبه بـ"الإلتصاق" بأحاسيس الآخر (Mirroring).
- **الاستنتاج التّعاطفيّ (البُعد الذهنيّ):** مرحلة ذهنيّة، واقعيّة ومراقبة، يُحلّل فيها المُشاهِد المعلومات والمشاعر التي جمعها في المرحلة الأولى، يتخيّل الوضع الداخلي للآخر ويتبنّى وجهة نظره، ويربط تجارب الآخر بمعلوماته الشخصيّة خاصته، بالتجارب التي مرّ بها بنفسه.
- **ردّ الفعل العاطفيّ (البُعد السلوكيّ):** نابع عن المرحلتين السابقتين ومرتبط بالسيرورات الداخلية للشخص وقراراته. يمكن أن يكون ردّ الفعل "اهتمامًا متعاطفًا" لرفاهية الآخر أو مشاعر إيجابيّة تجاهه، مثل الشفقة، الرقّة والتعاطف المُشارِك. ثمّة تأثير للاهتمام المتعاطف على السلوك المناصر للمجتمع وعلى التحفيز لتحسين وضع الآخر.[11]

السيرورة المتعاطفة

وظيفة التعاطف في العلاقات بين المجموعات

تنعكس وظيفة التعاطف وأهميته في العلاقات البيْن - شخصية، أيضًا، في العلاقات بين المجموعات: يشكّل تعاطف إنسان مع ألم إنسان من مجموعة انتماء أخرى مصدرًا لمشاعر عميقة وعاملًا قويًا لسلوك طلائعيّ اجتماعيًّا:[12] يقود تبنّي وجهة نظر الآخر ـ أي تنمية التعاطف نحوه - إلى نسبة أكبر من السلوكيات غير الكلاميّة الإيجابيّة تجاه أعضاء وعضوات المجموعة الخارجيّة، بما في ذلك تقديم المساعدة؛ وتقليل التفكير بشكل نمطيّ؛ وتقدير أعلى من مجموعة تجاه الأخرى؛ والاعتراف بالفجوات والتمييز بين المجموعات.[13] وعليه، فإن تنمية التعاطف البيْن - مجموعيّ ضروريّة لتخفيف العنصريّة وتحسين العلاقات الاجتماعيّة بين المجموعات.[14] كما تبيَّن أن التعبير عن تعاطف علنيّ لمشاعر الإنسان الذي تعرّض للأذى العنصريّ تؤدي إلى تحفيز في وسط الواقفين موقف المتفرّج ليفعلوا شيئًا لوقف التفوّهات العنصريّة تجاهه.[15]

إن تنمية التعاطف البين - مجموعيّ ضروريّة لتقليل العنصريّة وتحسين العلاقات الاجتماعيّة بين المجموعات.

الصعوبة في تنمية تعاطف بين المجموعات

بحسب نظريات الهويّة الاجتماعيّة والتصنيف الذاتيّ، يميل الأشخاص إلى التفريق بين المجموعة التي ينتمون لها (المجموعة الداخلية ـ ingroup) وبين المجموعة التي لا ينتمون لها (المجموعة الخارجيّة outgroup). وبالرغم من الأهميّة الكبيرة للتعاطف في العلاقات بين المجموعات، ثمّة صعوبة في الشعور بالتعاطف تجاه الآخر من مجموعة خارجيّة. ينظر الناس بشكل مبالغ فيه إلى تجانس المجموعة الخارجيّة والفوارق بين المجموعة الداخلية والمجموعة الخارجيّة.[16] يمكن تفسير هذا التفريق بين المجموعات طبقًا لنظريّات ومصطلحات من مجال علم النفس الاجتماعي:

طبقًا **لنظرية المقارنة الاجتماعيّة**، فإننا نثمّن قدراتنا ومواقفنا من خلال المقارنة مع آخرين وأخريات، ونفضّل مقارنة أنفسنا مع من يشبهنا (فرضيّة التشابه). ترتبط المقارنة الاجتماعيّة، أيضًا، بتعظيم الذات، بصورة ذاتيّة إيجابية ندافع عنها - سواء في سياق الهويّة الشخصيّة أو في الهويّة الاجتماعيّة - من خلال استخدام أفكار نمطيّة وتعميمات تجاه من لا يشبهنا.

إن النزعة إلى **الهيمنة الاجتماعيّة**، تشكّل عاملًا مهمًّا إضافيًّا في تعامل أناس من مجموعات مختلفة مع بعضهم البعض: ثمّة حاجة أساسيّة لكل إنسان ليحافظ على المكانة النسبيّة لمجموعته في المبنى الهرميّ أو الاجتماعيّ بل وتحسينها. وضمن ذلك، يحافظ البشر على الهيمنة الاجتماعيّة لمجموعتهم من خلال الأفكار النمطيّة، العنصرية والآراء مسبقة تجاه المجموعة الخارجيّة.[17] بالإضافة إلى لذلك، ثمّة حاجة لدى الناس، أيضًا، إلى **الشعور بالانتماء** كذلك إلى **الشعور بالتميّز الخاص**. وحتى لو تناقضت هاتان الحاجتان لأوّل وهلة الواحدة بالأخرى، فإن شعور الانتماء ينعكس في العلاقة مع المجموعة الداخلية، بينما الحاجة للانفصال عن الآخر وللتميّز تنعكس في المقارنة مع المجموعة الخارجيّة.[18]

يعزّز التشابه لدى المنتمين والمنتميات للمجموعة الداخلية التعاطف البيْن - شخصيّ بين أعضاء المجموعة، وفي المقابل يثير صعوبة الشعور بالتعاطف تجاه أعضاء المجموعة الخارجيّة.[19] نجد تعبيرًا عن هذا، كمثال، في البحث الذي فُحص فيه مستوى التعاطف مع ألم الآخر بواسطة مقاييس فيزيولوجية: إذ تبيّن أن المشاركين البيض أبدوا اهتمامًا بشكل أقلّ بكثير تجاه ألم أناس من أصول أفريقية، في مقابل إبدائهم للاهتمام بألم أناس بيض. يمكن الاستنتاج من ذلك أن التعاطف بين المجموعات يمكن أن يكون متأثّرًا بمفهوم متجذّر بشكل عميق، مثل العنصريّة.[20]

نتائج مشابهة ظهرت، في بحث مماثل أجريَ في إسرائيل حول تعاطف اليهود مع ألم العرب، وبالعكس. أراد الباحثون والباحثات فحص العدائية والتعاطف لدى مشاركين ومشاركات من خلال قياس مستوى نشاطهم الدماغيّ لدى انكشافهم لوضعيات مؤلمة لآخرين. في المرحلة الأولى، أجري للمشاركين (600 من أبناء الشبيبة اليهود والعرب) مسح دماغي، عندما شاهدوا صورًا تُظهر أوضاعًا مؤلمة لدى يهود وعرب. عرضت صور لطعن بالسكين أو ضربة مطرقة أُرفِقَت بمعلومات مثل "هذا شاحر من تل أبيب"، أو "هذا شهد من الطيبة". أتاح مسح الدماغ تقدير مدة النشاط الدماغي وقوّته ومكانه. تمحور الباحثون في منطقة S1، الموجودة في غشاء الدماغ في مركز الرأس، والمعروفة في الأدبيّات العلميّة بكونها مؤثرة في سيرورات الـ Mirroring (الصدى المتعاطف). كشف المسح فوارق كبيرة في النشاط الدماغي في ردّ الفعل على الألم المنسوب لبنات وأبناء الشعب الآخر، في مقابل الألم المنسوب لابن الشعب ذاته، لدى العرب واليهود على السواء: في المرحلة الأولى من ردّ الفعل الدماغي الذي استغرق أقل من ثانية، سجلت صحوة فوريّة قصيرة في النشاط الدماغي. فورًا بعد ذلك حصلت مرحلة إضافية، فيها شخّص الباحثون نشاطًا متزايدًا لأجهزة التعاطف في الدماغ - لكن فقط عندما انكشفوا لضائقة الشخص المحسوب على أبناء شعبهم.[21]

التعاطف بين مجموعات متنازعة

بحسب نظرية **الصراع الواقعيّ**[22] أو نظريّة **التهديد الاجتماعيّ**،[23] فإن الأفكار النمطيّة، العنصريّة والآراء المُسبقة تتطوّر كلّها على خلفيّة صراع بين المجموعات. يُعزّز التهديد، سواء كان حقيقيًّا أو متخيَّلًا، قوّة التكتل والهويّة المجموعتيّة، لكنه يقود، أيضًا، إلى الاغتراب والتمييز ضد المجموعة الثانية. يُعزّز التكتّل والانتماء والتشابه في نظر أعضاء وعضوات المجموعة الداخلية التعاطف البين ـ شخصيّ بين أعضاء المجموعة، وفي المقابل تُنتج هذه الحالات صعوبات في الشعور بالتعاطف تجاه أعضاء المجموعة الخارجيّة المنفصلة و"الأدنى".[24] وعليه، تتفاقم الصعوبة بالشعور بتعاطف تجاه "الآخر" في حالة الصراع بين المجموعات.[25]

يُعزّز التكتّل والانتماء والتشابه في نظر أعضاء وعضوات المجموعة الداخلية التعاطف البين - شخصيّ بين أعضاء المجموعة، وفي المقابل تُنتج هذه الحالات صعوبات في الشعور بالتعاطف تجاه أعضاء المجموعة الخارجيّة المنفصلة و"الأدنى".

تتّسم العلاقات بين اليهود والعرب في إسرائيل بانعدام الثقة والفصل بين المجموعات، الحاصل في كل مكان: في المدارس، في المؤسّسات الحكوميّة وفي أماكن السكن.[26] يدور النزاع بين المجموعات حول مسائل مركزية وجوهريّة في المجتمعيْن، مثل توزيع الأراضي، حق تقرير المصير، القومية، مفاهيم دينيّة وقيَم مركزيّة مثل الإخلاص للدولة في مقابل الإخلاص للشعب. إنّ الفوارق وانعدام التوافق، التي تتأثّر من السياق الأوسع للنزاع الإسرائيلي - الفلسطيني، تؤثر على المعتقدات الاجتماعية وعلى مشاعر أبناء وبنات المجموعة، وتتسبّب في أن يكون النزاع مصحوبًا بالكراهية، بالخوف، بالأفكار النمطيّة السلبيّة والآراء المُسبقة، بنزع الشرعيّة ونزع الإنسانيّة[27] - مما يخلق صعوبة في الشعور بالتعاطف تجاه المجموعة الخارجيّة.

معتقدات اجتماعيّة في ظلّ النزاع بين المجموعات

المعتقدات الاجتماعيّة هي مفاهيم يتقاسمها على مدى أجيال معظم الناس المحسوبين على مجتمع معين، وهكذا تصبح سمةَ نفس المجتمع وتشكّل حكاية شعبه. تستخدم القيادات السياسية - الاجتماعيّة، والثقافيّة والاقتصاديّة هذه المعتقدات لتشرح وتبرّر قراراتها، فيما يستخدمها المجتمع لتبرير أفعاله في الماضي والحاضر والمستقبل. تُنشر هذه المعتقدات الاجتماعيّة على يد مؤسسات المجتمع وقنوات الاتّصال، وتُنقل إلى الجيل الشاب في المجتمع ولكلّ من ينضمّ إليه. هذا جزء يسير من الرسائل التي تنقلها معتقدات اجتماعيّة تميّز المجتمع الذي يعيش نزاعًا متواصلًا مع مجتمع آخر.[28]

صورة ذاتيّة إيجابيّة - ينظر المجتمع إلى نفسه كمجتمع إيجابي يتّسم بالجرأة، بالبطولة، وبقدرته على التحمّل، كما أنه يتسم بالإنسانية، الأخلاق، النزاهة، الموثوقيّة والتقدّم. هذا، خلافًا للمجتمع الخصم الذي يتمّ توصيفه بصورة سلبيّة.

الشعور بالتّضحية - يرى المجتمع في نفسه ضحيّة حصريّة في إطار النزاع الذي يُهدّد وجوده، بينما يُنظر إلى

الطرف الثاني كمتَّهم في اندلاع النزاع، استمراره وطبيعته العنيفة.

الوحدة - مُعتقدات تشدّد على ضرورة تجاهل النزاعات والاختلافات الداخلية، من أجل الاتّحاد ضد الخصم. تقوّي هذه المُعتقدات المجتمع من الداخل وتُسهم في تعزيز شعور الانتماء والتضامن.

إضافة إلى المعتقدات الاجتماعيّة، هناك مشاعر تُميّز المجتمع الواقع في نزاع والّتي يعيشها معظم المنتمين والمنتميات له:

الخوف - إحساس سلبيّ يظهر في حالات الخطر، مهمّته حماية الشخص أو المجتمع. ينجم هذا الخوف، أحيانًا، عن الفهم بأن الوضع خطير، ويكون ردّ الفعل، أحيانًا، أوتوماتيكيًّا بمجرّد الشعور بالخطر. يمكن أن ينشأ الخوف، أيضًا، من خلال التعميم بخصوص وضع معيّن استنادًا لإشاعات أو لتجارب في الماضي، وليس فقط كنتيجة لأوضاع تحصل بالفعل.

الكراهية - شعور بالعدائيّة، النفور والرغبة بإيذاء إنسان آخر أو مجموعة أخرى. في حالات النزاع المتواصل، ترى كل مجموعة في الأخرى كمن تهدّد وجودها. يُنظر إلى العنف المتواصل من جانب الخصم كغير مبرّر ومقصود، ويعتقد المجتمع أنّه ناجم عن الصفات الموروثة للمجموعة الخصم. لذا، فإن الكراهية في هذه الحالات عميقة وثابتة وممتدّة، وهي عادةً جماعية-مشتركة للمجتمع برمّته.

الغضب - في النزاعات التي تستمر وقتًا طويلًا، يرى المجتمع في أفعال الخصم على أنها شرّيرة وغير مبرّرة. يثيرُ العنف والضرر المتواصلان اللّذان يتسبّب بهما الخصم غضبًا كبيرًا في المجتمع ضدّه. قد يكون الغضب جماعيًّا - مشتركًا للمجتمع كلّه.

تنمية التعاطف بين المجموعات

تتّسم العلاقات بين المجموعات المتنازعة بالعنصريّة، بالصور النمطيّة السلبيّة، بالآراء المُسبقة وبنزع الشرعيّة ونزع الإنسانية عن المجموعة الأخرى، كما وتتسم بالطبع بغياب التعاطف.

عند التّواجُد في وضع من النزاع، تُعيق المعتقدات الاجتماعيّة والمشاعرُ الصعبةُ القُدرةَ على الشعور بالتعاطف بين المجموعات: تتّسم العلاقات بين المجموعات المتنازعة بالعنصريّة، بالصور النمطيّة السلبيّة، بالآراء المُسبقة وبنزع الشرعيّة ونزع الإنسانية[29] عن المجموعة الأخرى، كما وتتسم بالطبع بغياب التعاطف. يؤدّي الاعتراف بكلّ ما سبق وفهمُ انعكاساته السلبيّة إلى الاستنتاج بأن آليّات التعاطف تقع تحت تأثير آراء مسبقة ورسائل خارجيّة، تتسبب في خلق تحيّز أو هرميّة في التعاطف.

تتمثّل البشرى الطيّبة في أنه لدى كلّ البشر تقريبًا، باستثناء ذوي الإعاقات العاطفيّة، قدرة على التعاطف،[30] ومن هنا يعتقد الباحثون بإمكانيّة تنمية التعاطف،[31] بما في ذلك التعاطف تجاه احتياجات ومعاناة مجموعات خارجيّة في وضعيّة من الصراع.[32] وبالفعل، تدلّنا بعض الأبحاث على وجود إمكانيّة لتخفيف العنصريّة والآراء المُسبقة وتنمية التعاطف تجاه مجموعات خارجيّة، مثلًا بواسطة لعبة المحاكاة وتبديل الأدوار.[33] كمَا تبيّن أنه في حال تشجيع شخص على التماهي مع صديق من مجموعة خارجيّة، قد ينشأ لديه اهتمام متعاظم تجاه الصديق؛ وإذا كان الأخير ممثّلًا لكلّ مجموعته التي ينتمي إليها، تتعزّز نزعة الاهتمام بالمجموعة ذاتها بل ودعمها.[34]

ثمّة نتائج إيجابية معروفة في سياق النزاع، مثلًا، تقليل المشاعر السلبيّة مثل كمشاعر التهديد والقلق؛[35] كما تبيّن أنه يمكن للتعاطف الحسيّ أن يُحدث اعترافًا بعدم العدل الذي تمّ التسبّب به لمجموعة اجتماعيّة، وبالتالي يؤدي لتقليل العنصريّة، لتغيير الآراء المُسبقة ولتعزيز مشاعر الشفقة تجاه مجموعات تعاني من التمييز.[36]

تنمية التعاطف بين المجموعات بواسطة التواصل واللقاء المباشر

يعتمد قسم من الآليات والمبادئ لتنمية التعاطف بين المجموعات على التواصل المباشر، أي على اللقاء وجهًا لوجه بين أعضاء وعضوات المجموعات في المجموعات نفسها. مثال:

شَخصَنة الآخر: يمكن لاستخدام التعاطف أن يؤدّي إلى الانتقال من المستوى البيْن - شخصيّ إلى المستوى البيْن - جماعيّ وتحسين التوجّهات والعلاقات بين المجموعات؛ يعدّ إنشاء علاقة شخصيّة مع شخص واحد أو أكثر من أوساط المجموعة الخارجيّة مركّبًا مركزيًّا في استخدام كهذا.. تشمل هذه الإستراتيجيّة لقاءً جماعيًّا مع التشديد على التعارف الشخصيّ، الذي يتم فيه التشديد على الهويّة والتشابه بين المجموعات الداخليّة والمجموعات الخارجيّة. وذلك بهدف منع نزع إنسانيّة أفراد المجموعة الأخرى - أي عدم النظر إلى أعضاء المجموعة الثانية كمخلوقات غير إنسانيّة.[37]

الانشغال بهدف مشترك: إحدى الطرق لتنمية التعاطف هي في تشجيع المشتركات والمشتركين من المجموعتين بالعمل من أجل هدفٍ مُشترك وقت اللقاء، والذي من أجل تحقيقه يحتاج كل طرف إلى الآخر. ومن أجل بلوغ الهدف، يتحتّم على أعضاء وعضوات كل مجموعة التطرّق إلى وجهة نظر أعضاء

كي نحافظ على المساواة والتكافؤ بين الأطراف في اللقاءات بين المجموعات، من المهمّ التطرّق إلى الجانب المتعلّق باستخدام اللغة. يبرز هذا البُعد في إسرائيل خلال اللقاءات بين الجمهور الذي يتحدّث العبريّة والجمهور الذي يتحدّث العربيّة. ومن أجل مواجهة هذه القضية يمكن التحدث بلغة مشتركة حياديّة مثل الإنجليزية، والاهتمام بترجمة فورية، أو الحرص على التحدّث باللغتين.[i]

المجموعة الثانية، وأن يكونوا حسّاسين لما يريده ويحتاجه الآخرون. يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في بيئة يتعلّم فيها الطالبات والطلّاب ضمن مجموعات ثقافية/ إثنيّة مختلطة، بطريقة "الجيكسو: في المرحلة الأولى، تحصل كل مجموعة على مَهمّة ثمّ يتخصّص كل فرد في المجموعة بقسم من المعلومات الي تحتاجها المجموعة لتنجح. في المرحلة الثانية، يتجمّع الطلّاب والطالبات في مجموعات جديدة - بحسب مجال تخصّصهم - وفي الثالثة يعودون إلى المجموعة الرئيسية ويساهمون بالمعلومات التي جمعوها. استنتج بحث أجريَ لتطبيق هذه المقاربة أن الأهداف المُشتركة والاعتماد المتبادل عزّزت سلوكيات من المودّة والتعاون بين المشتركين والمشتركات وقادتهم ليكونوا قادرين على الحلول مكان الآخر وأن يفهموه ويقدّروه، وأن يطوّروا مشاعر من الصداقة والاهتمام المتعاطف. بشكل عام، وُجد أن التعاطف من جانب أولاد وبنات تعلّموا هذه الطريقة كان أكبر من تعاطف لدى أولاد بنات آخرين من مجموعة المراقبة.[38]

في معظم الحالات تتحقق المقاربة السّردية في اللقاءات الوجاهيّ؛ لكنها لا تلزم بلقاء مباشر ويمكن تحقيقها أيضًا في مجموعة أحادية القومية، من خلال قراءة القصص والإصغاء لإفادات شخصية من بنات وأبناء القوميّة الأخرى.

المقاربة السّرديّة: إحدى الطرق لتنمية التعاطف بين المجموعات هي من خلال خلق تعارف مع هويّة الآخر على كل مركّباتها، الاعتراف بسرديّته الجماعيّة ومنح الشرعيّة لهذه السرديّة. وتكون الوسيلة لذلك بالإصغاء لقصص الآخر الشخصيّة، التي من شأنها أن تخلق شعورًا من التقارب والايجابيّة والتماثل والتعاطف. تمهّد كل هذه الأمور الطريق لإصغاء متعاطف للسرديّة الجماعيّة للطرف الآخر،[ii] والإقرار بأن له هو، أيضًا، تاريخًا، ومعتقدات وهويّة ورغبات مشروعة، ليس بالضرورة الاتفاق معها.[39]

صعوبات في تطبيق إستراتيجيّة الاتّصال المباشر

لا تكون جميع حالات التّعاطف تجاه أعضاء المجموعة الخارجيّة مُعمّمةً لتشمل المجموعة الخارجيّة كلّها، ففي حالات كثيرة يُنظر إلى عضو المجموعة الخارجيّة، الذي نشعر تجاهه بالتعاطف، كأنه استثنائي لا يمثّل الكلّ. حاول سيكولوجيون اجتماعيون فهم الظروف التي يؤثّر فيها الاتّصال واللقاء بين المجموعات على التعميم تجاه كلّ المجموعة، أو حتّى تجاه مجموعات خارجيّة أخرى لم تكن مشاركة في اللقاء. وتبيّن أن اللقاء يتمّ تعميمه تجاه المجموعة الخارجيّة في حال بقي أعضاء وعضوات المجموعة مدركين للهويّة الجماعيّة للمشاركين في اللقاء، وإلى أن أعضاء المجموعة الخارجيّة يمثلونها كمجموع. في هذه الحالات ينعكس التعاطف في التفريق بين الأعضاء المختلفين في المجموعة، وفي منح الثقة وتخفيف الآراء المسبقة، ويتمّ تعميمها في قبول أكبر للمجموعة الخارجيّة ككلّ. إن القدرة على رؤية أعضاء وعضوات المجموعة الخارجيّة بشكل مركّب أكثر، يدفع الشخص لقبول مجموعات خارجيّة إضافية، أيضًا.[40]

من أجل تحسين العلاقات وتخفيف العنصريّة بين المجموعات، يستوجب اللقاء المباشر توافر شروط تشمل مكانة متساوية بين المجموعات، تؤمّن هدفًا مشتركًا، تعاونًا ودعمًا مؤسساتيًا.

كما أنّه من أجل أن يؤدي الاتّصال المباشر إلى تحسين العلاقات، تخفيف العنصريّة وتنمية التعاطف بين المجموعات، يجب أن يستوفي اللقاء عددًا من الشروط: مكانة متساوية للمجموعات، هدف مشترك، تعاون ودعم مؤسّساتي لحصول اللقاء.[41] من شأن لقاء في ظروف كهذه أن يخفّف الآراء المسبقة والقلق تجاه المجموعات الخارجيّة وخلق مواقف ايجابية أكثر نحوها. يمكن للقاء أن يوفّر للمشاركين والمشاركات فرصة لمناقشة العلاقات بين المجموعات، فهم وجهة نظر الآخر والتماهي مع مخاوفه - أي تنمية التعاطف نحو المجموعات الأخرى.[42]

إلّا أن هذه الظروف لا تتوفّر دائمًا في واقع من النزاع والفصل، وعليه، فاحتمال أن يفيد اللقاء فيها أقلّ؛

i حول اللغة وأهمّيّتها في اللّقاءات الحواريّة وفي سياقات إضافيّة، اقرؤوا بتوسّع ضمن مقال غال هيرمت وجورجينا سريّة في هذا الكتاب: أستسمعين صوتي؟ اللغة كأداة لمناهضة العنصريّة.

ii تقترح سيجال عوزري رويتنبرغ وميخال سمحون في مقالهما ضمن هذا الكتاب طرقًا مختلفة لتطبيق المقاربة السّرديّة في التربية ضدّ العنصريّة.

اللقاءات بين المجموعات قد لا تكون مؤثّرة، أيضًا، عندما تكون بين المجموعات فوارق حادّة في المكانة. تحدٍّ آخر يكمن في تنظيم لقاءات بين مجموعات في واقع كهذا هو في الحاجة إلى عمل تحضيريّ يشدّد على الاحتياجات المُختلفة لكلّ مجموعة على حدة، ويشجّع المشاركين والمشاركات على حضور اللقاءات بتوجّه منفتح وإيجابيّ. من الصعب تنظيم لقاءات بين مجموعات في واقع يتم خلاله فصل جهاز التعليم إلى تيّارات، مثلما هو الحال في إسرائيل، إذ يستلزم ذلك جهدًا لوجِستيًّا وميزانيّة كبيرة. حيال كلّ ما جاء أعلاه، شهدت السنوات الأخيرة تحوّلًا تدريجيًّا في العالم وفي إسرائيل لوضع برامج أحاديّة القوميّة أو أحادية المجموعة، من دون إجراء لقاءات وجاهيّة بين المجموعات.[43]

تنمية التعاطف بين مجموعات بواسطة الاتّصال غير المباشر

إحدى الطرق لتنمية التعاطف في إطار عمل أحاديّ القوميّة هي بواسطة الاتّصال واللقاء غير المباشر من أنواع مختلفة، لا يشمل لقاءات وجهًا لوجه بين مجموعات داخليّة ومجموعات خارجيّة.[44]

- **الاتّصال الموسّع (extended contact):** العلم بأن لشخص من المجموعة الداخلية يوجد صديق أو صديقة من المجموعة الخارجيّة. مثال، تستطيع معلّمة أن تحكي أن لها صديقة من المجموعة الخارجيّة.
- **الاتّصال غير المباشر (vicarious contact):** التأمّل في شخص من المجموعة الداخلية الذي يجري تفاعلًا مع شخص من المجموعة الخارجيّة.[45] مثال: في وقت اللقاء بين صفوف طالبات وطلّاب من مجموعات مختلفة، يكون الطلّاب شاهدين على علاقة متبادلة بين المعلّمات أو بين المعلّمين.
- **الاتّصال المتخيَّل (Imagined contact):** القدرة على تخيّل علاقة إيجابيّة أو حياديّة مع عضو أو عضوة من المجموعة الخارجيّة.[46] تبيّن في استعراض نحو 70 بحثًا أن مجرّد القدرة على تخيّل اتّصال ولقاء كهذا يُمكن أن يقلّل من الآراء المسبقة.[47] كما تبيّن أن الاتّصال المتخيَّل يشجع على انتهاج سلوك إيجابيّ تجاه المجموعات الخارجيّة، ويزيل الحواجز تمهيدًا للقاءات مستقبليّة ويُحسّن من إمكانية نجاح اللقاء بين المجموعات.[48]

فرضيّة الاتّصال والمقاربة البيْن. مجموعتيّة

في بداية السبعينيّات من القرن الفائت، أخذت منظّمات أطلقت على نفسها "منظمات التعايش" تنظم لقاءات بادرت إليها بين يهود وعرب، وتحديدًا بين طلّاب وطالبات وطلّاب جامعيين ومعلّمات. اتّسمت هذه اللقاءات، التي اعتمدت نموذجًا استُحضَر من الولايات المتحدة، بالسذاجة والرومانسية، وتلخّصت قيمتها بمجرد انعقادها. لقد سميّت لقاءات "الحُمّص"؛ شعر اليهود شعورًا جيدًا مع أنفسهم، وشعر العرب بأن علاقات القوي بين الحاكم والمحكوم لم تتغيّر.

اعتمدت اللقاءات على **فرضيّة الاتّصال**، وفي أساسها الافتراض بأن الصراعات بين أناس من مجموعات متنازعة نابعة من عدم معرفة المجموعة الأخرى، وأن جعل أناس من المجموعتيْن يجلسون معًا وينتجون تفاعلات على أساس شخصيّ - بمعزل عن الانتماءات الجماعيّة - يقلّص الكراهية والأفكار النمطيّة القائمة بينهم.

في المقابل، تدّعي **المقاربة البيْن. مجموعتيّة**، أن اللقاء ناجع ويقلل الأفكار النمطية بالذات عندما يتمّ التشديد على الهويّة الجماعيّة للمشتركين، وعندما تحصل التفاعلات بينهم في المستوى المجموعتيّ. بحسب هذه المقاربة، عندها فقط، يمكن أن يحصل تعميم من التجربة الشخصيّة في اللقاء للواقع الخارجي.

- **اللقاء عبر وسيط (mediated contact):**[49] لقاء بين أعضاء وعضوات مجموعة خارجيّة من خلال وسائل الاتّصال التي يمكن أن يخلق تفاعلًا شبه اجتماعيّ (parasocial interaction) واتّصالا حميميًّا مع الشخصيّة المعروضة.[50] وجدت الأبحاث أن الكتب، المسرحيات، الأفلام، المسلسلات التلفزيونيّة أو التمثيليّات الإذاعية يمكن أن تمثّل عضوات وأعضاء المجموعة الخارجيّة، أن تقرّب المشاهدين، المستمعات والقراء إلى حياة ومصاعب نضالات الآخر وتجعلهم قادرين على تخيّل تفكير المجموعة الخارجيّة وشعورها وأن تحفّزهم على التعاطف; كل ذلك من خلال استخدام شخصيات خياليّة أو واقعيّة، يمكن شملها ضمن المجموعة الخارجيّة كلّها.[51] فيما يلي بعض الأمثلة التي تشير إلى خصائص مختلفة من الاتّصال واللقاء الوسيط بواسطة وسائل التّواصل:
  - عند تحليل القصص الروائيّة تبيّن أنه كلّما عانى الأبطال أو البطلات أكثر من انعدام العدالة الاجتماعيّة ـ وتغلّبوا عليه - تنجح القصّة أكثر في تغيير مفهوم القرّاء والقارئات بشأن ما هو

شاهد أولاد وبنات يهود وعرب مسلسل شارع سمسم، الذي عُرض فيه أطفال يهود وفلسطينيون. في أعقاب المشاهدة، عبّر الأطفال اليهود والعرب بشكل أفضل عن مواقف مؤيدة اجتماعيًا تجاه المجموعة الثانية.

صحيح وما ليس صحيحًا في مجتمعهم.[52]

- فحصَ بحث مطوّل أجري في رواندا تأثير المُسلسلات الطويلة على تخفيف العنصريّة والعنف بين مجموعات متنازعة. وُجد أن الإصغاء لمسلسلات طويلة أثّرت على ردود الفعل العاطفيّة للمستمعين والمستمعات للبرنامج، وساهمت أكثر في تعزيز الثّقة والتعاطف والتعاون بين المجموعات.[53]
- تبيّن أن مشاهدة أفلام فيديو تعرض حالات من التفاعل بين أعضاء وعضوات في المجموعة الداخلية والمجموعة الخارجيّة يمكن أن تحسّن العلاقات البيْن - مجموعتيّة. مثال: أولا وبنات يهود وفلسطينيون شاهدوا مسلسل "شارع سمسم"، الذي يعرض أطفالًا يهود وفلسطينيين يقيمون علاقات صداقة، عبّروا أكثر عن مواقف مؤيّدة اجتماعيًا تجاه المجموعة الأخرى بعد المشاهدة.[54]
- في إطار بحث شاهد فيه أشخاص أفلامًا عَرَضَت أناسًا من أصول أفريقيّة يعانون من العنصريّة والتمييز، تلقّى المشاركون تعليمات مختلفة في أعقاب المشاهدة. المشاهدون والمشاهدات الذين طُلب منهم تبني وجهة نظر الآخر قدّموا مواقف أكثر إيجابية تجاه المجموعة الخارجيّة، بينما لدى أولئك الذين تلقوا تعليمات حياديّة أو لم يتلقوا أية تعليمات – لم يطرأ تغيير على مواقفهم.[55] من هنا يمكن الاستنتاج بأنه من أجل تطوير التعاطف من خلال وسائل الاتّصال، الكتب والقصص، لا يمكن أن نكتفي بمشاهدة غير فعّالة لحياة أعضاء وعضوات المجموعة الخارجيّة، إنما من المهمّ دعوة المشاركين والمشاركات إلى إبداء التماهي مع أعضاء المجموعة الأخرى عندما يقرؤون عنهم أو يستمعون لهم أو يشاهدونهم.[56]

يمكن للاهتمام المتعاطف أن يقود إلى ردّيْ فعل عاطفيَيْن: مشاعر شفقة، ناجمة عن شعور بالقلق تجاه معاناة الآخر ورغبة واستعداد لمساعدته؛ أو مشاعر سلبيّة ناجمة عن ضائقة في أعقاب الكشف عن معاناة الآخر. من شأن التعاطف أن يخلق تنافرًا، في أعقاب صحوة مخاوف الضائقة أو الذّنب، بسبب انتماء للمجموعة الأقوى التي تؤذي المجموعة التي تُعاني التمييز. من جهة، فإنّ أعضاء المجموعة الدّاخلية قد يغيّرون مواقفهم، كي يحافظوا على الاتّساق مع مشاعر الشّفقة الّتي يعيشونها تجاه المجموعة الخارجيّة. في هذه الحالة فإنّ التّعاطف مع المجموعة الخارجية قد يؤدّي لتقديم المساعدة والتحرُّك لصالح أعضاء المجموعة الخارجيّة. من جهة أخرى، قد يردّون على هذه المعضلة بالدفاع والامتناع عن أيّ علاقة مع أعضاء المجموعة الخارجيّة.

وُجد أن الأشخاص الذين عن بعد يقرؤون الآخرين، يصغون إليهم أو يشاهدونهم حين يعانون التمييز أو الضائقة، وبالدمج مع تعليمات للتعاطف الحسّيّ، مستعدون أن يقترحوا للآخر مساعدة (ردّ فعل متعاطف) أكثر من هؤلاء الذين يقرؤون عن ضائقة الآخرين بتأثير تعليمات تقلّل التعاطف. لذلك، يجب الانتباه إلى الحالة التي يتمُ عرضها على الطلّاب أو الطالبات: من المهم الاهتمام بأن لا تثير أي تهديد أو ضائقة أو إحساس بالذنب، ومرافقتها بتعليمات ملائمة للتعاطف.

معلّمات ومعلمون ينمّون التعاطف بين المجموعات

تشكّل العنصريّة والمشاعر السلبيّة مثل الغضب، الكراهية والخوف القاعدة الاجتماعيّة-السيكولوجيّة للنزاعات بين المجموعات. يمكن تخفيف هذه المشاعر من خلال التعاطف والرؤية بعيون الآخر، ومهارات من الضبط العاطفي. يتوجب على المعلّمات والمعلّمين أن يروا دورهم ليس فقط كمن يدفعون نحو مهارات أكاديميّة وحسب، إنما نحو مهارات عاطفيّة واجتماعيّة، أيضًا، وهكذا يكونون وكلاء تغيير في سيرورات التعاطف بين المجموعات في حالات من النزاع والعنصريّة في المجتمع.

لقد تبيّن أن الأهليّة العاطفيّة والاجتماعيّة للمعلّمات والمعلّمين (SEC - Social and Emotional Competence) تؤثّر على قدرتهم في ترسيخ مهارات عاطفيّة واجتماعيّة في الصفّ: يؤثّر المعلمون والمعلّمات ذوو القدرات العاطفية والاجتماعية العالية على الأجواء في الصف بواسطة تطوير ودعم وتشجيع علاقاتهم مع الطلّاب والطالبات وتصميم الحصص التي تبني نقاط القوة والقدرات لدى الطلّاب، وترسيخ خطوط توجيهيّة بطريقة تحثّ الطلّاب على التفكير في البثّ العائد إليهم والتأمّل الداخليّ. بمقدور المعلّمة المُدركة لردود فعلها العاطفيّة والقادرة على التماهي مع ردود الفعل العاطفيّة للطالبات والطلّاب في الصف، أن تُرسّخ برامج تُنمّي كفاءات عاطفيّة ـ اجتماعيّة، بواسطة تخطيط حصص وفعاليات مناسبة وكنموذج يُحتذى به للطلّاب. لذلك، يتوجّب على المعلّمين والمعلّمات أن يقطعوا هم أنفسهم شوطًا من التطوّر الشخصيّ وأن

يطـوّروا كفاءاتهـم العاطفيّـة والاجتماعيّـة، قبـل أن يحاولـوا تنميـة هـذه الكفـاءات لـدى الطالبـات والطـلّاب في الصفّـوف.[57]

في واقـع مجتمـع غـير متجانـس، متنـازع ومنقسـم، ثمّـة ضرورة لتدخّـل يدفـع نحـو التسـامح والحـوار والتقبّـل والشراكـة، ولتعليـم يحـثّ عـلى التطـوّر العاطفـيّ والاجتماعـيّ لـدى الطـلّاب والطالبـات. تـرى المقاربـة التربويّـة الـواردة في هـذا الفصـل في التعاطـف كفـاءة عاطفيّـة واجتماعيّـة مهمّـة، ضروريّـة للعلاقـات البـيْن ـ شـخصيّة ولتحسـين العلاقـات البـيْن ـ مجموعتيّـة وتخفيـف العنصريّـة والآراء المُسـبقة تجـاه المجموعـات الخارجيّـة المختلفـة في إسرائيـل. كمـا يطـرح هـذا الفصـل السـؤال حـول كيفيّـة التربيـة لمنـع العنصريّـة وتنميـة التعاطـف بـين المجموعـات، والحفـاظ عـلى تأثـير البرنامـج لوقـت طويـل في واقـع معقّـد جـدًّا.

سلبيّات البرامج التربويّة القائمة لمكافحة العنصريّة، والاقتراحات لتحسينها

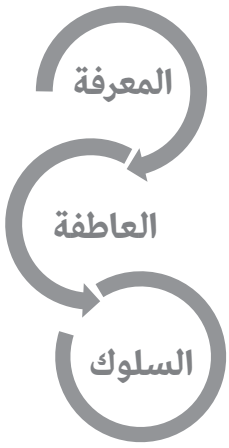
إنّ البرامـج التربويـة الـتي تحـاول دفـع التسـامح والحيـاة المشـتركة والّـتي تناقـش مواجهـة الـنزاع والعنصريّـة بـين المجموعـات تتجاهـل "التضـادّ مـع الواقـع" أحيانًـا - وهـو التضـادّ القائـم بـين التوجّهـات المثاليّـة للبرامـج مقابـل البيئـة الاجتماعيّـة - السياسـيّة الـتي تُحيـط بالمشـاركات والمشـاركين. نتيجـة ذلـك، يمكـن أن تعـاني هـذه البرامـج مـن السّـطحيّة الذّهنيّـة، العاطفيّـة والسـلوكيّة:

السّـطحيّة الذهنيّـة: تميـل البرامـج إلى التشـديد عـلى التعلّـم الذهـنيّ السـطحيّ، مـن دون التطـرّق إلى الواقـع متعـدّد - الأبعـاد والمعقّـد للـنزاع وللعلاقـات بـين المجموعـات. يتلخّـص مضمونهـا في أوقـات مُتقاربـة في اسـتخدام مصطلحـات وتصريحـات عـن "التسـامح"، "كلّنـا بشر"، "الآخـر هـو أنـا"، وغيرهـا. وتتمحـور برامـج كثـيرة في منظومـات العلاقـات الشـخصيّة ومنظومـات العلاقـات مـع أعضـاء المجموعـة الأخـرى، مـن دون التطـرّق العميـق للآخـر كجـزء مـن مجموعـة خارجيّـة. وكمـا ذكرنـا، في هـذه الحالـة، لا يكـون التعاطـف مـع عضـو في المجموعـة الخارجيّـة شـاملًا للمجموعـة كلهـا. لذلـك، ثمّـة حاجـة إلى تربيـة تسـتند إلى حقائـق تَعـرِض التعقيـد الذهـني، ونزعـة التقسـيم بـين المجموعـة الداخليـة والمجموعـة الخارجيّـة وتأثيرهـا عـلى المجتمـع، والّـتي تُطـوّر موقفًـا مركّبًـا مـن العنصريّـة والصراعـات والطـرق الممكنـة للمصالحـة.

السّـطحيّة العاطفيّـة: تتسـم القاعـدة الاجتماعيّـة - السـيكولوجيّة للنزاعـات بـين المجموعـات بنزعـة عاطفيّـة سـلبيّة. بالرغـم مـن هـذا، فـإن البرامـج الـتي تنشـغل بالعلاقـات بـين المجموعـات المتصارعـة لا تتطـرّق مباشرة إلى الأبعـاد العاطفيّـة المرتبطـة بالعلاقـات مثـل الكراهيـة والغضـب والخـوف. يمكـن تخفيـف هـذه المشـاعر مـن خـلال تطبيقـات عمليـة للتعاطـف بـين المجموعـات، الحلـول محـلّ الآخـر وكفـاءات المواءمـة العاطفيـة.

السّـطحيّة السـلوكيّة: خـلال البرنامـج وتحديـدًا بعـده، لا يعـرف المشـاركون والمشـاركات مـاذا يفعلـون مـع المواقـف والمصطلحـات الجديـدة الـتي تـمّ تعلّمهـا. لذلـك، فـإن البرامـج يجـب أن تقـترح طرقًـا لترجمـة المصطلحـات والمشـاعر الجديـدة لعمـل ميـدانيّ، مـن أجـل وضـع أنمـاط سـلوكيّة إيجابيّـة وثابتـة لمـدى طويـل.

للتلخيـص، ومـن أجـل تحسـين العلاقـات بـين المجموعـات، وتنميـة التعاطـف ومواجهـة العنصريّـة - يجـب العمـل عـلى ثلاثـة مسـتويات: **الذهـنيّ** (المعرفـة)، **العاطفـيّ والسـلوكيّ.**[58]



نموذج تنمية التعاطف ومواجهة العنصريّة بين المجموعات لمدى طويل

اقـتراحـات عمليّة لتنمية التعـاطف ومـواجهـة العـنصريّة من خلال الاتّصال غير المباشر

إنّ تنميـة التعاطـف ومواجهـة العنصريّـة مـن خـلال الاتّصـال غـير مبـاشر تتيحـان أمـام المعلّمـات والمعلّمـين تحسين العلاقات بين المجموعات في الصف من دون الخروج منه ومن دون تنسيق لقاء مع مجموعة إضافيّة، كما انّ بمقدورهما تحضير الطلّاب والطّالبات للقاء وجهًا لوجه مع المجموعة الخارجيّة. كذلك تبيّن أن تعزيز معيار التعاطف في المجموعة الداخليّة يمكن أن يدفع لتوجُّه أكثر إيجابيّة أكثر تجاه أناس من المجموعة الخارجيّة.[59]

كما ذكرنا أعلاه، يُفضّل أن تتمحور المرحلة الأولى في تطبيق برنامج التربية ضد العنصريّة في التأمّل الذاتيّ خاصتكم، أنتم المعلّمين وأنتن المعلّمات، وعلى أن يتمّ العمل مع الطالبات والطلّاب في المراحل المقبلة.

عمل ذاتيّ للمعلّمات والمعلّمين

1. التأمّل وقراءة الانعكاسات

من أجل مواجهة العنصريّة وتنمية التعاطف تجاه المجموعة الخارجيّة من المهمّ النظر إلى الداخل والفحص: من هي مجموعتك الخارجيّة؟ ما موقفك تجاهها؟ متى سيكون صعبًا عليك التعليم عن المجموعة الخارجيّة؟ مَن هو الذي يصعب عليك قبوله؟

"فضّل أن تتمحور المرحلة الأولى في تطبيق برنامج التربية لمناهضة العنصريّة في التأمّل الذاتيّ خاصتكم، أنتم المعلّمين وأنتن المعلّمات.

اختاروا وسيلة اتّصال، قصّة أو فيلمًا يعرض أعضاء وعضوات المجموعة الخارجيّة. اكتبوا لأنفسكم: ما الّذي شعرتم به وبمَ فكّرتم عندما شاهدتم أو قرأتم أو سمعتم عن وجهة نظر أعضاء وعضوات المجموعة الخارجيّة؟ حاولوا أن تتخيّلوا: ماذا يشعرون؟ ماذا كنتم تشعرون لو كنتم مكانهم؟

سيساعدكم التمعّن في الداخل في أن تفهموا الطالبات والطلّاب أيضًا. بمقدور المعلّمات والمعلّمين العارفين بالوضع العاطفي لطلّابهم أن يفهموا وجهة نظرهم، وباستطاعتهم أن يطوّروا مهارات عاطفيّة-اجتماعيّة بوجه عام وتعاطفًا بين المجموعات بوجه خاص.

2. التعاطف بين المعلّمات وبين الطالبات والطلّاب

تلتقي المعلّمة في الصفّ بطلّاب وطالبات من مجموعات من أصول مختلفة وأصحاب آراء متنوعة، مثيرة للغضب ومنفّرة أحيانًا. محبّذ الإصغاء للطلّاب، محاولة فهم وجهة نظرهم وملاءمة برنامج خاص بهم قريب من عالمهم. وإذا ما تفوّه الطلّاب أو الطالبات بعنصرية، نوصي بالقيام باستيضاح معهم حول:

- لماذا تعتقد ذلك؟
- ماذا تشعرين عندما تسمعين عن الموضوع؟
- من أين لك المعلومات التي شاركتِنا بها؟

من المهمّ أن نذكر: في واقع من النزاع والصراع تطفو مشاعر صعبة مثل الخوف والغضب والكراهية والألم وأحيانًا كثيرة تأتي ردود فعل الطلّاب والطالبات من هذه المشاعر. لذلك، من المهمّ تمكينهم من التعبير عن مشاعرهم والإصغاء لهم. كما أن هناك حالات كثيرة تكون فيها المعلومات المتوفّرة لدى الطالبات والطلّاب عن المجموعة الخارجيّة التي نتطرّق إليها - مُحرَّفة أو منقوصة، ومن المهمّ معالجة مشاعر الطلّاب، كذلك تزويدهم بمعلومات موثوقة. يشمل هذا (1): إعطاء **معلومات** عن المجموعة الخارجيّة، عن النزعة السيكولوجيّة للتقسيم بين المجموعات، عن أهمّية التعاطف في العلاقات بين المجموعات وعن الصعوبة في الشعور بالتعاطف تجاه المجموعة الخارجيّة؛ (2) مواجهة **المشاعر** الصعبة وتنمية المشاعر الإيجابية، مثل التعاطف؛ (3) التطرّق إلى **السلوك** بما يتعلّق بالمجموعة الخارجيّة ووضعها ـ أي، الاستعداد للقيام بخطوة ما والعمل من أجل تحسين وضعها.

3. نموذج متعاطف أو قدوة شخصيّة للطلّاب والطالبات

توفّر سيرورات التعليم فرصًا كثيرة لتقديم نموذج عن التعاطف أمام الصفّ وأمام الفرد. هناك طلّاب وطالبات يواجهون صعوبة في بناء وتنمية منظومة علاقات - بين شخصيّة ودون شكّ بين مجموعتيّة - مُرضية، لذلك من المهمّ مساعدتهم في خوض تجربة التعاطف خلال اللقاءات بين المعلّم والطالب. يمكن للمعلّمة أن تقدّم مثالًا عن كيفيّة محاولتها فهم وجهة نظر الطلاب والطالبات، وتعليمهم بأن يفعلوا مثلها في علاقاتهم مع أصدقائهم. مثلًا: "انتبهي إلى أنه في الجملة الأخيرة حاولت أن أفهمك قبل أن أردّ عليك. ما رأيك بأن تقوم

بالشيء ذاته في محادثتك المقبلة مع صديق أو صديقة؟"[60]

العمل مع طلّاب وطالبات

أورد أدناه تصوّرات واستراتيجيات إضافية لتنمية التعاطف بين المجموعات; اختاروا منها ما يناسب صفّكم وطلّابكم. قد يحصل ألّا يرغب قسم من الطلّاب أو الطالبات بالمشاركة لأسباب مختلفة؛ لذلك، يُحبَّذ عدم توجيه الفعالية لمجموعات خارجيّة معيّنة، إنما تمكين كل طالب وطالبة من اختيار مجموعته الخارجيّة والعمل مع الطلّاب تدريجيًّا. وإذا نشأ في الصف عُرف متّفق يقضي بالتحفّظ من العنصريّة ويقول بالتعاطف بين المجموعات، سيكون لذلك تأثير على الصفّ كلّه في المستقبل، أيضًا.

يعتمد جزء من التوصيات الواردة أدناه على استكمالات طوّرتُها واستعملتها في إطار عملي في برنامج "مطاح" التربوي الذي يُعنى بتنمية التعاطف ومواجهة العنصريّة بواسطة وسائل الاتّصال، الكتب والقصص. علمتني هذه التجارب القدرة والإمكانية والأهمية في استعمال مثل هذه الوسائل لمواجهة العنصريّة وتنمية التعاطف بين المجموعات. سأورد وصفًا لها مع ردود الفعل من مشارِكات في الاستكمالات ذاتها.

1. لديّ صديق أو صديقة من المجموعة الخارجيّة

من شأن الدّراية بأنّ لدى أحد أعضاء المجموعة الداخلية صديقًا أو صديقة من المجموعة الخارجيّة، بأن تؤثر على تنمية التّعاطف تجاه المجموعة نفسها (اتّصال ولقاء موسّع)، لذا باستطاعة المعلّمات أو المحاضِرات التّحدُّث عن صديق أو صديقة من المجموعة الخارجيّة. مثلًا، قالت معلمة شاركت في الاستكمال في موضوع الحياة المشتركة إنها اعتادت أن تشارك طلّابها في اللقاءات التي أجرتها مع معلّمين عرب. وقالت إن الطلّاب والطالبات أصغوا بصبر وأبدوا اهتمامًا بالمجموعة الخارجيّة في أعقاب ذلك. هكذا شكّلت المعلمة نموذجًا متعاطفًا وقدوةً شخصيّة للطلّاب.

2. إصغاء متعاطف في أزواج

يمكن الطلب من الطلّاب والطالبات أن يحاولوا إيجاد شريك أو شريكة لا يعرفونهم، وأن يشاركوه بذاكرة ذات أهمية من الماضي / ثقة أمر مهمّ حصل لي مؤخرًا / مسألة تشغلني، وما شابه. في المرحلة التّالية يصف كل واحد شريكه أو شريكته بضمير المتكلم: "اسمي.. عندما كنت..".

بواسطة هذا التمرين، يحاول الطلّاب والطالبات الإصغاء للآخر كي يفهموا وجهة نظره، أن يتذكروا أقواله ويرووا قصّته، وبهذا يتدرّبون على الإصغاء المتعاطف. في وقت لاحق، من الممكن كذلك تطبيق التمرين في اللقاءات الوجاهيّة بين المجموعات.

3. تنمية التعاطف بواسطة وسائل الاتّصال، الكتب والقصص

قبل الحصّة، يُفضّل أن يُطلب من الطلّاب والطّالبات اختيار قصّة، فيلم، أغنية أو مقولة فهموا بواسطتها وجهة نظر شخص من المجموعة الخارجيّة. يفضَّل منح وقت للتفكير والتحضير. لا توجهوهم لمجموعة خارجيّة معيّنة - أتيحوا لكل طالب أو طالبة اختيار المجموعة الخارجيّة التي من السهل عليهم إحضارها إلى الصفّ. نوصي بالتوضيح للطلّاب والطالبات ما هو التقسيم بين المجموعة الداخلية والمجموعة الخارجيّة، وعلى أي أساس تمّ التقسيم وما هي إسقاطاته على الحياة في المجتمع. هذه المرحلة مهمّة كي يتمحور الطلّاب في الهدف: تنمية التعاطف، وتوجيههم لاختيار وسيلة الاتّصال التي تُعنى بأعضاء المجموعة الخارجيّة التي تعاني من العنصريّة.

أمثلة لوسائل اتّصال كهذه يمكنكم أن تجدوها في إطار توصيات كلّية أورانيم للكتب التي تشجّع على التسامح للأجيال المختلفة، وبمشروع "ساعة قصّة, نقول لا للعنصريّة" التابع لقسم التربية بجمعية حقوق المواطن. وبين الأفكار التالية لمسلسلات التي تعرض وجهة نظر الآخر:

- عمل عربي (مسلسل)
- نبسو
- عفوًا على السؤال

خلال الحصّة يمكن دعوة كلّ طالبة وطالب لعرض وسيلة الاتّصال التي اختارها. يحبّذ فعل ذلك في مجموعات صغيرة، كي يشعر الطلّاب والطالبات براحة أكبر للمشاركة ولشرح اختيارهم ووصف شعورهم تجاه الشخصيّة، وماذا تشعر الشخصيّة، في رأيهم.

في النهاية، يُفضَّل شرح ما هو التعاطف عمومًا والتعاطف بين المجموعات تحديدًا، ووصف كيف يمكن تنمية التعاطف ومواجهة العنصريّة بواسطة الاتّصال واللقاء المباشر.

إمكانيـة أخـرى: اختـاروا وسـيلة اتّصـال يُمكـن بواسـطتها تنميـة التعاطـف، مثـل مسلسـل تلفزيـوني يعـرض وجهـة نظـر المجموعـة الخارجيّـة، أو كتـب تشـجّع عـلى التسـامح والتعاطـف. يمكـن إظهـار أو قـراءة قطـع مـن الوسـيلة الـتي اخترتموهـا وإضافـة تعليمـات للتعاطـف، بواسـطة إضافـة أسـئلة مثـل:

- كيف برأيكن يشعر أعضاء وعضوات المجموعة الأخرى؟
- بماذا يفكّرون حسب رأيكم؟ كيف باستطاعتكم رؤية العالم من خلال أعينهم؟
- كيف تشعرون أنتم عندما ترون ردود فعلهم؟
- كيف كان سيبدو شعوركن لو كنتن مكانهم؟[61]

بمـا أن الهـدف هـو تنميـة التعاطـف تجـاه المجموعـة الخارجيّـة كلّهـا، ذكّـروا الطّالبـات والطـلّاب بـأن المجموعـة الخارجيّـة – كمـا المجموعـات كلّهـا - ليسـت متجانسـة، إنمـا تتشـكّل مـن بـشر توجـد بينهـم فروقـات؛ مـع ذلـك، شـدّدوا عـلى أن أعضـاء وعضـوات المجموعـة الخارجيّـة ينتمـون لمجموعـة تشـكّل جـزءًا مـن هويتهـم.

4. قصّة تلتقي قصّة أخرى

في إطـار طريقـة تعليـم "قصّـة تلتقـي قصّـة"، يصغـي كل واحـد لقصّـة الأخـرى، مـن دون التدخـل وإطـلاق أحـكام مسـبقة. في نهايـة الجولـة يتـاح التعقيـب وإجـراء نقـاش مشـترك في الهيئـة العامـة. بهـذه الطريقـة يمكـن تعليـم فـنّ الإصغـاء المتعاطـف مـع قصـص الآخريـن. [iii]

تعليمات:

- حضِّروا قصّة أو فيلمًا مرتبطًا بالعنصريّة تجاه المجموعة الخارجيّة.
- رتِّبوا الصف دائريًّا.
- اشرحـوا للطـلّاب والطالبـات: هـذه الورشـة تسـمى "قصّـة تلتقـي قصّـة أخـرى". الإصغـاء للقصّـة هـو إصغـاء متعاطـف – بـدون الحُكـم، بـدون ملاحظـات، بـدون مقاطعـة للحديـث وبـدون تهامُـس. ببسـاطة اصغـوا للقصّـة.
- اعرضوا القصّة التي اخترتموها.
- اشرحـوا: بمقـدور كل قصّـة شـخصيّة أن تحـرّك التماثُـل والتعاطـف وأن تخلـق رابطًـا شـخصيًّا لقصـص مشـابهة أو ذات صلـة لـدى المسـتمعين والمسـتمعات. اسـألوا طلّابكـم وطالباتكـم: هـل ذكّرتـك القصّـة بـشيء، أو أثـارت شـيئًا، أو ربطتـك بـشيء مـا حصـل لـك؟ هـل تريـدون إشراكنـا في قصّـة خطـرت عـلى بالكـم خـلال القصّـة الـتي عرضتهـا؟
- مـن المهـمّ، خـلال الورشـة، تمكـين كل الطـلّاب والطالبـات مـن الحديـث؛ مـن الممكـن إجـراء الحصّـة بجزئـين لإتاحـة الأمـر، إذا اقتضـت الـضرورة. ذكّـروا الطـلّاب: مثلمـا أصغيتـم للقصّـة، احرصـوا الآن، أيضًـا، عـلى قواعـد الإصغـاء المتعاطِـف. كل قصّـة هـي مهمّـة، ومـا نتحـدث عنـه هنـا يبقـى هنـا.
- أعِـدّوا لأنفسكم مُسبقًا جـدولاً يشـمل هـذه الأعمـدة: اسـم الطالـب أو الطالبـة، تلخيـص القصّـة، العلاقـة بـين القصّـة والقصّـة الـتي عُرضـت، التجربـة (كلمـات عكسـت مشـاعر معينـة)، وأمـور قيلـت خـلال جولـة المشـاركة. عبّئـوا الجـدول خـلال اللقـاء، لكـن تذكّـروا أن تبقـوا عـلى تواصـل بـصريّ مـع الـراوي أو الروايـة وقـت الكتابـة، أيضًـا!
- إشراك المجموعـة في الحلقـة: اطلبـوا مـن جميـع الطـلّاب والطالبـات (بحسـب ترتيـب جلوسـهم، بمـن فيهـم أولئـك الذيـن لـم يشـاركوا بقصّـة تخصهـم) أن يشـاركوا ويحكـوا مـا شـعروا بـه خـلال قصّتهـم (إن قامـوا بعرضهـا) وعنـد الإصغـاء للآخريـن. أضيفـوا إلى الجـدول أشـياء وأفـكارًا بـارزة وردت.
- يُفضّـل إعطـاء الطـلّاب نموذجًـا شـخصيًا: مـع نهايـة الجولـة شـارِكوا بمشـاعركم وقـت القصـص وفي اللحظـات الـتي عـمّ فيهـا السـكوت.
- تلخيـص واختتـام: اسـتعينوا بالجـدول كي تكـرّروا مضامـين القصـص، والحديـث عـن السـياقات المتنوعـة والتجـارب الـتي عاشـها الطـلّاب والطالبـات، وبالطبـع - بحـث نقـاط طرحـت خـلال جولـة المشـاركة. اشرحـوا هـدف الورشـة: "في هـذه الورشـة تدرّبنـا عـلى مهـارات الإصغـاء لقصّـة الآخـر، غـير الموجـود معنـا في الصـف". اسـألوا الطالبـات والطـلّاب: هـل نجحتـم بالإصغـاء لقصـة إنسـان مـن مجموعـة أخـرى؟ مـاذا شـعرتم وبمـاذا فكّرتـم عندمـا سـمعتم القصّـة؟ هـل كان سـهلًا أو صعبًـا عليكـم التّماهـي مـع قصّتـه؟ هـل مـن المهـم بنظركـم الإصغـاء لقصّـة شـخص آخـر؟ مـاذا يمكننـا أن نتعلّـم مـن الورشـة؟

---

iii حول استخدام القصص الشّخصيّة كجزء من العلاج السّرديّ للتّربية ضدّ العنصريّة، اقرؤوا بتوسّع في مقال ميخال سمحون في هذا الكتاب: المشاركة في السّرديّات المختلفة عبر الأصداء المجموعاتيّة: تعرّف، تقرّب وتوسّع.

نصائح صغيرة في النهاية:

1. من أجل تنمية التعاطف في الصفّ، تمعّنوا في مواقفكم تجاه المجموعات الخارجيّة.
2. مـن المهـمّ أن تكونـوا نموذجًـا وقـدوة شـخصيّة للطـلّاب والطالبـات: أظهـروا التعاطـف تجاههـم وكونـوا نموذجًـا كيـف مـن الممكـن ردّ الفعـل بالتّعاطـف.
3. اختاروا فعاليّة أو طريقة تعليم تلائم طلّابكم وطالباتكم وصفّكم.
4. ادمجـوا تعليمـات تحـثّ عـلى التعاطـف؛ لا يمكـن الاكتفـاء بالمشـاهدة أو القـراءة غـير المتفاعلـة سـيلة الاتّصـال أو الإعـلام الملائمـة للصّـف، الـتي بواسـطتها يمكـن فهـم وجهـة نظـر وقصّـة أعضـاء وعضـوات المجموعـات الخارجيّـة.
5. تذكَّروا بـألّا تختـاروا وسـائل الاتّصـال أو الإعـلام الـتي يمكـن أن تتسـبّب بالضّيـق أو النّفـور مـن أعضـاء وعضـوات المجموعـة الخارجيّـة.
6. ذكِّـروا الطـلّاب والطالبـات بـأن أعضـاء وعضـوات المجموعـة الخارجيّـة هـم أفـراد محـدّدون، لكنهـم كذلـك يمثّلـون مجموعتهـم ككلّ.

1. שביט, ש' (2 בנובמבר, 2011). הבאנו ביכורים: המרגלות של סיגל מושכל. **Ynet ספרים**.
2. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432; Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2), 253-272.; Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books, New York, NY
3. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press
4. Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education, 30*(1), 10-41; King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education, 37*(2), 215-246
5. בושריאן, ע' (עורך). (2017). **שימוש בנתונים הנמדדים לאורך זמן כמקור מידע למחקר, למדיניות ולתוכניות חינוכיות בישראל, דוח מפעילות לימודית**. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
6. Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education, 2*(4), 91-100
7. Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology, 20*(4), 1053-1080
8. Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues, 55*(4), 729-743
9. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WS: Brown & Benchmark; Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding.Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review, 4*(1), 143-180; Zaki, J., & Ochsner, K. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience, 15*(5), 80-675
10. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*
11. זיסמן, י' (2009). **בין היחיד לקבוצה: תהליכי התקשרות ואמפתיה ביחסים בין קבוצות**. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
12. Forgiarini, M., Gallucci, M., & Maravita, A. (2011). Racism and the empathy for pain on our skin. *Frontiers in Psychology, 2*, 108
13. Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass, 8*(7), 374-387
14. Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice, 44*(4), 293-302
15. Nelson, J. K., Dunn, K. M., & Paradies, Y. (2011). Bystander anti-racism: A review of the literature. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 11*(1), 263-284
16. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole
17. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140; Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict
18. Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 475-482
19. Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding
20. Forgiarini, M., Gallucci, M., & Maravita, A. (2011). Racism and the empathy for pain on our skin
21. Levy, J., Goldstein, A., Influs, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(48), 13696-13701
22. Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist, 22*(10), 817; Sherif, M. (2015). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. Psychology Press
23. Stephan, W. G., Ybarra, O., & Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants. *Journal of Applied Social Psychology, 29*(11), 2221-2237

24. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict; Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishing; Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding; Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members. *British Journal of Social Psychology, 48*, 427-446

25. Kupermintz, H., Salomon, G., & Hussisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel: 2004-2005*. Center for Research on Peace Education, Haifa University

26. Smooha, S. (2010). *Arab-Jewish relations in Israel: Alienation and rapprochement*, Peaceworks No. 67

27. Bar-On, D. (2008). *The others within us: Constructing Jewish-Israeli identity*. Cambridge: Cambridge University Press; Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist, 50*(11), 1430-1453

28. בר-טל, ד' (2007). **לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל**. ירושלים: כרמל.

29. Kupermintz, H., Salomon, G., & Hussisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel*; Bar-On, D. (2008). *The others within us*; Bar-Tal, D. (2000). From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: Psychological analysis. *Political Psychology, 21*(2), 351-365; Bar-Tal, D. (2001). Why does fear override hope in societies engulfed by intractable conflict, as it does in the Israeli society? *Political Psychology, 22*(3), 601-627

30. Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding

31. Levy, J., Goldstein, A., Influs, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(48), 13696-13701

32. Teichman, Y., & Bar-Tal, D. (2008). Acquisition and development of a shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. In: S. M. Quintana & C. McKown (Eds.)*, Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 452-482). John Wiley & Sons.

33. McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *The Journal of Educational Research, 86*(4), 215-226

34. Batson, C. D., Chang, J., Orr, R., & Rowland, J. (2002). Empathy, attitudes, and action: Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1656-1666; Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 105-118

35. Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of catholics and protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality & Social Psychology Bulletin, 30*(6), 86-770

36. Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations

37. Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(3), 574-587

38. Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review, 3*(1), 141-177

39. אלוני, נ' (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

40. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 83-751; Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members; Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology, 37*, 255-343

41. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley

42. Steinberg, S., & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(2), 199-214; Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(3), 271-280; Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory

43. Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist, 64*(4), 231; Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory; Salomon, G. (2011). Four major challenges

facing peace education in regions of intractable conflict. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology, 17*(1), 46-59

.44 Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions?; Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations, 17*(1), 3-26; Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(3), 271-280; Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects, 12*; Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., & Vonofakou, C. (2008). A test of the extended intergroup contact hypothesis: The mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of personality and social psychology, 95*(4), 843; Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology, 25*(1), 314-389

.45 Vezzali, L. et al. (2014). Improving intergroup relations

.46 Pettigrew, T. F., ;Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis

Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory

.47 Vezzali, L. et al. (2014). Improving intergroup relations

.48 Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis

.49 Joyce, N. (2017, August 22). Mediated contact. In *Oxford research encyclopedia of communication* (Vol. 1). Oxford University Press

.50 Horton, D., & Wohl, R. (1956). Mass communication and para-social interaction. *Psychiatry, 19*(3), 215–229

.51 Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments

.52 Manney, P. J. (2008). Empathy in the time of technology: How storytelling is the key to empathy. *Journal of Evolution and Technology, 19*(1), 51-61

.53 Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(3), 574–587

.54 Cole, C. F., Arafat, C., Tidhar, C., Tafesh, W. Z., Fox, N. A., Killen, M., Ardila-Rey, A., Leavitt, L. A., Lesser, G., Richman, B. A., & Yung, F. (2003). The educational impact of Rechov Sumsum/Shara'a Simsim: A Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza. *International Journal of Behavioral Development, 27*(5), 409-422

.55 Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations

.56 Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations

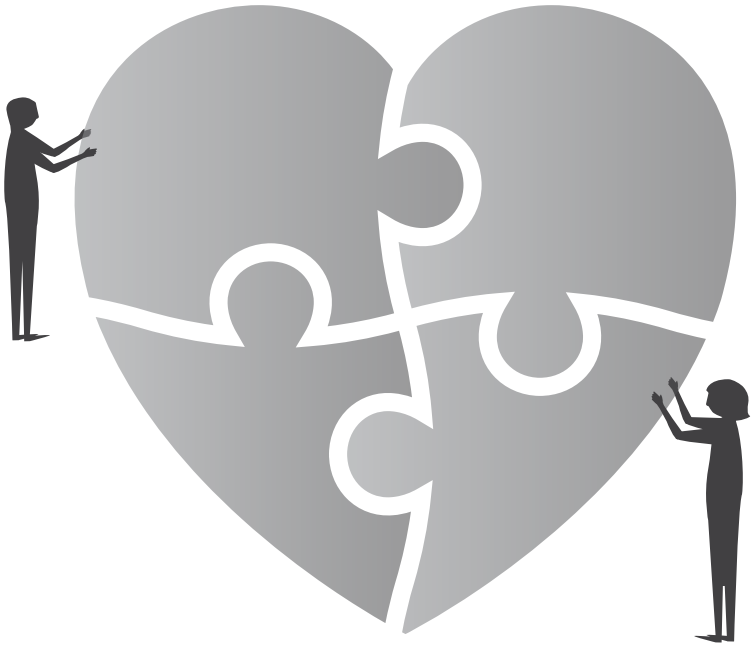
.57 Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525

.58 Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering

.59 Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members

.60 קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. רעננה: מכון מופת.

.61 Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations



"وأحببت لغيرك كما لنفسك"؟
عن الحبّ والتربية النقديّة

حجيت كوهين إلياهو

"وأحببت لغيرك كما لنفسك"؟ عن الحبّ والتربية النقديّة

حجيت كوهين إلياهو

توطئة

يتناول هذا المقال مكانة الحبّ في التربية: تُمكِّن التربية المُحِبّة، المجتمعيّة، الاجتماعيّة والنقديّة، المعلّمات والمعلّمين من أن يحبّوا عملهم، ويعرفوا أنفسهم، ويتعرّفوا إلى طلّابهم وطالباتهم، وأن يحاربوا العنصريّة ويربّوا على التغيير، باختصار، أن يربّوا على الحبّ.

الحبّ هو طريقنا لنشعر أنّنا في البيت وفي العالم، البيت الذي يمنح وجودنا معنًى وحصانة، البيت الذي يعمّق الشعور بوجودنا. لن يشعر الذين يعانون من القهر أو الإقصاء أو التمييز أو العنصريّة بشعور الانتماء، لن يشعروا " أنّهم في البيت".

الحبّ هو إحساس وقيمة مركزيّة في حياتنا، وهو يشكّل أساسًا إنسانيًّا متاحًا للجميع. الحبّ هو طريقنا لنشعر أنّنا في البيت وفي العالم، البيت الذي يمنح وجودنا معنًى وحصانة، البيت الذي يعمّق الشعور بوجودنا.[1] لن يشعر الذين يعانون من القهر، الإقصاء، التمييز أو العنصريّة بشعور الانتماء، ولن يشعروا "أنّهم في البيت". كطالبة شرقيّة تنتمي إلى عائلة محافظة من جنوب تلّ أبيب، انتقلت إلى الدراسة في شمال المدينة، وهناك واجهتُ إحساسًا واضحًا بأنّ لا معنًى لكلّ العالم الذي جئت منه. لم أشعر أنّني في البيت، وبالتأكيد لم أشعر أنّني محبوبة. كمعلّمة في مدرسة "كيدماة"[i] في حيّ القطمون في القدس تعلّمت، وما زلت أتعلّم أنّ: "الحبّ" أمر سياسيّ، ويتمّ تهميشه لأسباب عديدة، لكنّه الجواب للقاء الإنسانيّ والتربويّ، لقاء لا يكتفي بالتعارف بل يُفضي إلى نشوء مسؤوليّة تجاه الآخر.[2]

"ما هو الحبّ؟" (المغنّيان ماتي كسبي وريكي غال، 1988)

للحبّ أوجه كثيرة، وهو يلامس مجالات حياتيّة عديدة، نوقِشَ في مجالات معرفيّة مختلفة، وجذور الانشغال به مغروسة عميقًا في التراث الثقافيّ والفكريّ. منذ القرن الرابع قبل الميلاد استوقفت أفلاطون العلاقة الجوهريّة بين الغريزة والإبداع، بين الشغف والحِكمة؛[3] وفي الصين والهند بلورت القيم الدينيّة قصص الحبّ وقصص الآلهة؛ تناول التراث الدينيّ المُستَنِد إلى وحدانيّة الله، في الديانات التوحيديّة - اليهوديّة، المسيحيّة والإسلاميّة - أيضًا، مصطلح الحبّ: "الله مَحبَّة"- هو أحد الأعمدة المركزيّة في الديانة المسيحيّة، وبالتالي في تطوُّر الثقافة الغربيّة، أيضًا. وطبقًا لهذه العقيدة، يجب أن تطمح الإنسانيّة، في أن تحبّ "محبّة إلهيّة"، وهذا حبّ لا يعتمد على إثارة الشهوة الجنسيّة، وكذلك فهو حبّ غير مشروط. نحن ذوو قيمة، وقيمتنا نابعة من أنّ الله يُحبّنا، ونبقى كذلك فقط بفضل هذا الحبّ.[4] وعلى الرغم من الأهمّيّة المركزيّة للحبّ، إلّا أنّنا شاهدون على أنّ التاريخ البشريّ حافل بالمعاناة والقمع والحروب، وعمليًّا فإنّ التاريخ أساسًا يُبقي على "حبّنا" لله، ويحفظه.

شملت سيرورات العوْلَمة والتحديث في العالم الغربيّ، أيضًا، عَلْمَنة الحبّ الدينيّ.اعتمدت الثقافة الغربيّة-العلمانية - الّتي فصلت ما بين العاطفة والعقل - على العقل والإدراك ورأت بالعاطفة أمرًا منفصلاً يتموقع خارج حيّز الأخلاقيّات، كما رأت بها أمرًا يجب التغلُّب عليه من أجل تحقيق الأفضل الأخلاقي.[5] وفي أعقاب الفصل بين الإدراك والعاطفة، بات يُنظَر إلى الحبّ كغير واقعيّ؛ وعليه، حسب أرنديت، فالحبّ غير مقبول، أيضًا، في المجال العامّ في العصر الحديث. رأت أرنديت في ذلك عارضًا واضحًا لعدم شخصنة الحياة العامّة والاجتماعيّة، ولفقدان "الحبّ" الذي حصل، برأيها، في هذا العصر، بالتّوازي مع فقدان "الإيمان".[6] يتطرّق فروم في كتابه الكلّاسيكيّ "فنّ الحبّ"، بشكلّ ناقد، إلى تلك الثقافة الغربيّة ذاتها كثقافة استهلاكيّة.[7] يبيّن فروم كيف لا يساعد المبنى الاجتماعيّ - الاقتصاديّ في المجتمع الرأسماليّ في تطوّر الحبّ، بل ينتقص منه، إذ إنّ الكفاءات البشريّة أضحت بضاعة تنتقل من يد إلى أخرى. يشاركه في هذا الموقف الفيلسوف الناقد تيودور أدورنو.[8] بحسب أقواله، قد تمّت ملاءمة الطابع الاجتماعيّ للإنسان العصريّ مع صفقات تبادل واستهلاك

i مدرسة كِدماة في القدس أقيمت في العام 1994، لغرض تمكين أبناء الفئات المُستضعفة الحصول على تعليم نظريّ نوعيّ، كأداة لتحقيق الحراك اجتماعيّ وتعزيز الهويّة الشخصيّة والجماعيّة التي أتوا منها. كما أشارت إلى ذلك إيلانة يونة: "آمن مؤسّسو كدماة أن تعليما نظريًّا نوعيًّا يعدّ التلاميذ جميعًا لشهادة بجروت كاملة، هو حقّ أساس اجتماعي وشرط أساسي لسدّ الفجوات وإقامة مجتمع على أساس مبادئ العدل والمساواة" (يونة، 2002، أصوات من حيّ القطمون، رمات جان: جمعية أصدقاء مدرسة كِدماة، ص 77).

متزايد لا لزوم له غالبًا، صفقات بيع وشراء، إلى درجة أنّ أمورًا روحيّة، مثل الحبّ والعلاقات والمشاعر، أضحت أغراضًا للاستهلاك.

تشير قلّة الأبحاث عن الحبّ إلى أنّه يُعتبر، في السجال الأكاديميّ، مسألة غير جدّيّة.[9] المقاربة أكثر إيجابيّةً فيما يتعلّق بالأبحاث السيكولوجيّة، إذ يُعترف بالحبّ كقوّة علاجيّة. في العصر الذي نعيشه، والذي نراه عصر اغتراب وعزلة،[10] فإنّ التّوْق إلى الحبّ والعلاقة المتينة قويّ وحاضر. يحصل فحص واختبار المشاعر، بما فيها "الحبّ"، بشكلٍ أساسيّ، في مجال علم النفس – مجال الرّوح –، ويتمّ استثناؤها في حقول معرفيّة أخرى. [11]

تنتقد كلينغن النقص الذي يعاني منه النقاش الفكريّ والأكاديميّ حول الحبّ، وتُشدّد على الفجوة بينه وبين هيمنة الحبّ في حياتنا.[12] وفي ذلك تقول إنّه من أجل وصف الحبّ في النقاشات الأكاديميّة فإنّه يتمّ، عادة، استخدام كلمات أخرى، هي: عاطفة، حميميّة، إيثار، اهتمام وما شابه. تريد كلينغن إقحام الحبّ، كما هو، في الميتودولوجيا، في العمل التربويّ، في دروس إعداد القيادة، في النشاط الاجتماعيّ الفعّال وفي التربية. إنّ الرغبة في فهم مصطلح الحبّ من الناحية الفكريّة، وموقعه في الحياة الاجتماعيّة مهمّة في نظرها مثل اشتهاء تجربة الحبّ. المساهمة ستكون في أنّنا إذا ما تجرّدنا من الخوف، بما يتعلّق بالحبّ، في كلّ المستويات، فسنكتشف قوّة محرّكة لخلق حياة صحّيّة أكثر.

يمكننا أن نرى في أقوال البروفيسور سايمون ماي ما يشبه تلخيصًا لهذا الفصل الذي بدأ بموقع الحبّ في التراث الدينيّ.[13] وحسب ادّعائه، ففي عالم لا يستند إلى الله كمصدر للشرعيّة، فإنّ الحبّ يشكّل الجواب عن السؤال الأصعب - عن مغزى الحياة. حسب أقواله، يمنح الحبّ مغزًى وسعادة، وفيه تكمن القوّة للتغلّب على المعاناة والخيبة. الحبّ (العفويّ والحدسيّ) هو خيار مفتوح أمام من يؤمن به؛ إنّه متاح فعليًّا أمام الجميع وهكذا فإنّه يملأ الفراغ الذي ينشأ في أعقاب رفض الإيمان الدينيّ وتفكيك الحياة الجماهيريّة.

"إن لم نتمهّل، ولم ننظر، ولم ننتبه إلى التفاصيل الصغيرة، فلن نصل إلى أرض جديدة..." (المغنّي شلومو أرتسي، 1988)

السجال التربويّ يمتنع عن الربط بين الحبّ والتربية، ويحذّر، هو أيضًا، من القيام بهذا الربط. يشير "تسبار" إلى الشكل الذي يُعتبر فيه الحبّ دافعًا مشكوكًا فيه للتواصل التربويّ.[14] يعود أحد الأسباب في ذلك إلى الربط المتّبع بين مصطلح الحبّ ومفهوم الجنس، ما يُفضي إلى الخوف من الأذيّة المُمكنة والمحتملة. لكنّ هذا ليس السبب الوحيد الذي يدفع إلى النظَر نحو الحبّ كدافع إشكاليّ للتواصل التربويّ؛ أسباب أخرى تتعلّق بانتقاد الربط الثقافيّ والجندريّ الناشئ بين التعبير عن المشاعر وما يُنظر إليه في المجتمع كصفات "نسويّة"، كذلك بين انعدام الشكليّة ومفاهيم "أخرى" اجتماعيّة (مثلًا "السفارادّيّة"). على هذه الخلفيّة، وتحديدًا في الحقل النقديّ، ينشأ الارتياب من ظهور آليّة قمع أخرى على خلفيّة "ميزان القوى". الحبّ هو كوْنيّ، لكنّ الأشكال التي ينعكس فيها مرتبطة ومتعلّقة بثقافة محلّيّة وأعراف متّبعة في ثقافات مختلفة. أي أنّ زجّ الحبّ في السياق الثقافيّ - الإسرائيليّ - التربويّ إلى الهامش متأثّر بأسباب وسيرورات اجتماعيّة، ثقافيّة، قيَميّة واقتصاديّة أوسع. [15]

تعرض كارول غيليغن في كتابها "بصوت مختلف"،[16] كيف تمّ تحديد سلّم البلوغ المعياريّ وفق معايير ومقاييس أخلاقيّة رجوليّة، ما أدّى إلى الاستنتاج أنّ التطوّر الأخلاقيّ للنساء منقوص. برأي غيليغن، يولد البشر مع موهبة لمنظومات علاقات عميقة وجدّيّة، ومع الحاجة إلى اختبارها بشكلٍ منفتح ومتساوٍ. من وجهة نظر نقديّة ونسويّة فإنّها تبيّن كيف يقمع العالم الأبويّ الحاجة والطموح الأساسيّ لعلاقات متساوية ومُحبّة، وتدفع إلى الهامش بأخلاقيّات "نسائية" - "أخلاقيّات الاهتمام"، الجيّدة والصحيحة للجميع، رجالًا ونساءً على حدّ سواء. حسب أقوالها، تعاني نظريّات الاهتمام، على غرار نظريّات نسويّة راديكاليّة أخرى، من عدم حصولها على الاعتراف؛ فخلافًا لمقاربة "الجندر" العامّة، لا يمكن أن تتحقّق الأخلاقيّة الحقيقيّة من دون إحداث تغيير اجتماعيّ".[17] إنّ منح الشرعيّة والحضور لـ "نظريّة الاهتمام" ستفضي، إذن، إلى تغيير اجتماعيّ. تضيف غيليغن أنّ الحاجة إلى الحبّ مماثلة للحاجة إلى المواطَنة في مجتمع ديمقراطيّ: "كلاهما يمنح صوتًا للرغبة بالحياة في منظومات العلاقات المغروسة فينا كجنس بشريّ، سويةً مع القدرة على معارضة السُلطة الكاذبة".[18]

يظهر الحبّ في البحث بمدى واسع من السياقات، غالبًا تحت مسميّات بديلة مثل الاهتمام، الرأفة، الاحتواء إلخ. مثال بارز على ذلك هو مصطلح "Caring" (المُترجم إلى "اهتمام")، الذي بحثت فيه دانه نودينغس، ويرتبط بمنظومة العلاقات بين الشخص الذي يهتمّ والشخص الذي يعنيه.[19] حسب ادّعائها، فإنّ الرغبة بأن تكون محبوبًا هي ضرورة إنسانيّة وجوديّة. إنّها تربط ما بين مصطلح الاهتمام ومصطلح الحبّ، فالحبّ هو منظومة علاقات تقوم على إصغاء متبادل، على اهتمام واحترام متبادلَين، وبالتأكيد ليس على الجنس والغريزة الجنسيّة.

تتطرّق بيل هوكس إلى الأبعاد المجتمعيّة لشعور الحبّ، وتصف الحبّ قائدًا رئيسيًّا إلى دواخل الروح الإنسانيّة

والمجتمعيّة.[20] حسب أقوالها، ينتمي البشر إلى مجموعات وجماهير مختلفة، والحبّ هو الذي يُتيح لهم أن يكونوا شركاء متساوين يعيشون حياة تامّة في المجتمع. بشكل مشابه تصف الانتماء إلى المجموعة التربويّة: التعليم، حسب أقوالها، يجب أن يتمّ عن حب. تدّعي هوكس أنّ الخوف من الحبّ مرتبط بالأبعاد الأنثويّة فيه، وهكذا فهي تربطه بالنّقد النسويّ العام بأنّ كلّ ما هو أنثويّ يعتبر غير واقعيّ وضعيفا. وتضيف هوكس، أنّنا عندما نتحدث عن الحبّ في السياق التربويّ، فإنّ الحديث يكون غالبًا عن حبّ مجال المعرفة والتعليم، وليس حبّ الأشخاص. وخلافًا لذلك، تعتقد هوكس أنّ الحبّ يجب أن يكون مركزيًّا في التربية، وتحديدًا في التربية "المحرِّرة" التي تستطيع أن تفحص، بشكلٍ ناقد، معانيَ الحبّ والعلاقات. إنّ الحبّ في التربية سيتيح للأشخاص خلق جسور وتواصلًا أساسيًّا، لمس الأشخاص الآخرين، وبشأن ليس بأقلّ أهمّيّة من ذلك، أن نتواصل مع أنفسنا. وكما تشهد على نفسها ـ الحبّ هو الذي أتاح لها المواجهة في المواقع التي شعرت فيها غريبة أو شفّافة.

كتب مارتين بوبر: "الحبّ هو مسؤوليّة الأنا عن الأنت، هكذا يتساوى كلّ المحبّين".[21] سنربط في الجزء التالي، بروح أقوال غيليغن، هوكس وبوبر، مصطلح الحبّ بالمسؤوليّة الاجتماعيّة من خلال التشديد على الحبّ في الخطاب التربويّ- النقديّ الذي يسعى إلى الإصلاح الاجتماعيّ ومحاربة العنصريّة.

"الآن القلب مفتوح" (بنياه باربي، 2018)

التربية النقديّة

يقول كيزل: "تبغي التربية النقديّة أن ترى في نفسها جزءًا لا يتجزّأ من المعركة الاجتماعيّة الساعية إلى مقاومة الوعي القائم الكاذب في معظمه، والذي أسَّسته يد عناصر الهيمنة والقوّة؛ لذلك فهذه معركة على الوعي وأساسًا على خلق شروط أوّليّة لتغييره".[22] يُعتبر التفكير النقديّ الساعي إلى التغيير في الوعي وإلى التحرّر، سيرورة ثوريّة هائلة وشاقّة؛ لأنّه، أي التفكير النقديّ، يتطلّب تحمّل المسؤوليّة والعمل ضدّ أجهزة ومنظومات اجتماعيّة وثقافيّة. ليس بالضرورة أن يكون كلّ مردود نقديّ أو تشخيص لفعل شيطنة فعلًا محرِّرًا، إذ أن بعضًا منها لا يرافقه رسم إمكانيّة للخروج من دائرة القمع.[23]

تطرح التربية النقديّة أسئلة حول توزيع القوّة في المجتمع، وتُظهر كيف تتمّ إعادة وتعزيز المبنى الاجتماعيّ غير المتساوي من خلال التربية. على هذه الخلفيّة، يدعو موقف التربية النقديّة إلى ثورة المقهورين، على غرار اسم الكتاب الهامّ لباولو فريرا "تعليم المقهورين".[24] نشط فريرا في أمريكا اللاتينيّة، لكنّ أقواله رسمت معالم الثورة التربويّة الراديكاليّة في أمريكا الشماليّة وأوروبا، أيضًا. شكلّت مؤلّفاته مصدرًا للتأثير على الفكر التربويّ وعلى العمل الفعليّ للمعلّمين والمعلّمات الذين يرون أنفسهم ملزمين تجاه تربية النشء على العدالة الاجتماعيّة والسياسيّة وتقليص الفجوات في أنحاء العالم.[25]

الحبّ، حسب داردير، يجب أن يكون مفعمًا بالحيويّة والقوّة وملهمًا. لكن إلى جانب ذلك أن يكون نقديًا، متحدّيًا ومتواصلًا. أي أنّ الحبّ- لدى فريرا كما تفسّره داردير - هو حبّ سياسيّ وراديكاليّ ومعناه القوّة التي تحارب القهر.

واصلت التربية النقديّة تطورّها في الولايات المتّحدة الأمريكيّة وأوروبا ومواقع أخرى، ولا يمكن التطرّق إليها ككتلة متجانسة: إنّها تتضمّن مواقف نظريّة متنوّعة، سواء في جوهرها الميتودولوجيّ وفي نوعيّتها الأيديولوجيّة، أيضًا.[26] هذه المواقف النقديّة متأثّرة، أيضًا، بأحداث تاريخيّة مهمّة وقعت خلال القرن العشرين، إلى جانب تطوّرات سياسيّة، اقتصاديّة، ثقافيّة، أيديولوجيّة وإثنيّة حدثت طيلة القرن وبعده. ميدانيًّا، أيضًا، يمكن أن نرى تطبيقات عمليّة متنوّعة ومختلفة تربط نفسها بالتعليم النقديّ. يميّز ماكلرين بين التطبيقات النقديّة المختلفة والنظريّات المختلفة وتطبيقها.[27] يمكن للمدارس، في نظره، أن تكون في الوقت ذاته مصدر سيطرة، أيضًا، إلى جانب دورها في التربية على الحرّيّة - مثلًا بواسطة انكشاف الطالبات والطلّاب لنوع معيّن من الظلم، إلى جانب العمى تجاه واقع تمييزيّ آخر. حسب أقواله، تقع على المربّين الراديكاليّين مهمّة كشف الطلّاب على ذلك.

تشدّد دي ـ ملاخ في كتابها "ليس على الجمال وحده" على أنّ التربية النقديّة تفترض واقعًا من انعدام المساواة، القهر والفجوات في توزيع موارد الثروة والنفوذ في العالم، وأنّها ملزمة بتحسين الوضع وتصحيح العالم.[28] إنّها تدعو الطالبات والطلّاب إلى تغيير أولويّات المجتمع بدلًا من قبولها، وتهيب بالمعلّمات والمعلّمين إلى كشف الوضع غير المتساوي أمام الطلّاب، والعمل على رفع الوعي، وتوجيههم وتربيتهم على التغيير. إنّ القهر موجود لكنّه ليس قضاءً وقدرًا بل فِعل من أعمال البشر، ويمكن تغييره على يد البشر.

تُقيم أنتنويا داردير الرابط الوثيق بين التربية النقديّة والتربية على الحبّ. إنّها تفحص أقوال فريرا، وتُظهر مركزيّة الحبّ في التربية النقديّة، والزوايا المختلفة التي تلتقي فيها هذه التربية مع فعل الحبّ في التربية. حسب داردير، لا يمكن للحوار المتساوي والمحترِم الذي يظهر كحجر أساس في عقيدة فريرا [30] أن يتحقّق من دون حبّ أساسيّ للعالم وللإنسان. الحبّ، حسب داردير، يجب أن يكون مفعمًا بالحيويّة والقوّة وملهِمًا، لكن إلى جانب ذلك أن يكون نقديًا, متحدّيًا ومتواصلًا. أي أنّ الحبّ لدى فريرا، كما تفسّره داردير، هو حبّ سياسيّ وراديكاليّ ومعناه القوّة التي تحارب القهر.

يصف "فروم" الحبّ على أنواعه المختلفة كردّ وحيد على الوجود الإنسانيّ. الحبّ، كما يدّعي فروم، ينشأ من خلال اتّصال بين- شخصيّ ويشكلّ تحدّيًا متواصلًا: "الحبّ ليس بيتًا للراحة، بل حركة، نمو وعمل مشترك ضمن طاقم".[31] الحبّ ممكن فقط عندما ينشِئ شخصان علاقة نابعة من محور كيانيهما وكلّ منهما مرتبط بمركز كيانه. وفي حال ظهر الحبّ بشكله الصحيح فسيشمل احتمالًا أن يكون قوّة ليس فقط على المستوى الشخصيّ، إنما، أيضًا، قوّة محرّرة في المعركة من أجل حدوث وإحداث تغييرات اجتماعيّة وسياسيّة. أي أنّ الحبّ، حسب أقواله، هو الجواب الوحيد للوجود الإنسانيّ: إنّه يُكتسَب، ويتمّ تعلّمه وينشأ من خلال علاقة شخصيّة، لهذا يجب التدرّب عليه. الأفعال: اكتساب، تدريب، علاقة شخصيّة والتعلُّم شائعة جدًّا في الحوار التربويّ.

عن طريق وجهة نظر نقديّة، مماثلة إلى حدّ كبير لتلك النظرة لدى داردير وفروم، وصف غور زئيف مركزيّة الحبّ كجواب للقاء إنسانيّ جدير ونقديّ: "علينا أن نربّي شبابنا وأنفسنا على اجتياز الحدود، على العيش في مناطق الشروخ، خلف الأفق. لن يكون هذا ممكنًا إذا لم يكن هناك متّسع للإيروس. يجب أن يتضمّن كلّ لقاء إنسانيّ يستحقّ هذا التعريف نقطة التقاء قد تكون تعبيرًا عن حبّ الحياة. أنا أتحدّث عن **حبّ الحياة مع مسؤوليّة تجاه الآخرين** ومسؤوليّة سواء كانت ناتج تغلُّب هؤلاء على أولئك، أو كشريك لعدم الاستنساخ الذاتيّ، ولعدم القبول بالنظام القائم، بل كإدراك أنّ النظام القائم، وأنا كما أنا، نقطتا انطلاق لتحقيق الحبّ". [32]

العودة إلى الحبّ - كرغبة وشغف لتربية حقيقيّة، تُطوِّر لدى الطالبات والطلاب حساسية اجتماعيّة ومقاومة للوضع الاجتماعيّ القائم - نموًّا يصفونه بضرورة "إعادة الصياغة بمساعدة مفكّرين طوّروا لنا معنى الإنسانيّة".

يتطرّق حوتام وهدار إلى ما يسمّيانه "فقدان الحبّ"، والمخاوف من عالم عصريّ يهزم نفسه ويفقد إنسانيّته.[33] خلافًا لرأي غور زئيف وداردير، فإنّ بحثهما يقوم على الإصغاء لـ "صوت الطلّاب"، ويبيّن الطريقة المُقلقة التي يُترجم فيها الطلّاب والطالبات مصطلحات النجاح والفشل إلى علامات وأرقام فقط - أي الطريقة التي فيها لكلّ إنسان "تسعيرة"، بما يشبه الطريقة التي نفكّر فيها عن المنتجات. إنّ العودة إلى الحبّ - كرغبة وشغف لتربية حقيقيّة، تُطوّر لدى الطالبات والطلاب (الذين سيكبرون ليصبحوا بالغين) حساسية اجتماعيّة ومقاومة للوضع الاجتماعيّ القائم - نموًّا يصفونه بضرورة "إعادة الصياغة بمساعدة مفكّرين طوّروا لنا معنى الإنسانيّة".[34]

ويشير باحثون آخرون إلى الشكل الذي يُهمل فيه جهاز التعليم الإسرائيليّ أبعادًا داخليّة - عاطفيّة وأخلاقيّة عميقة متعلّقة بالعمل التربويّ. تتحدّى عالون، في مقالها عن الجندريّة، الروحانية والتربية، التفكير الثنائيّ (عَلماني-غربيّ) وتطلب الربط بين السيرورات السياسيّة- التاريخيّة والسيرورات الداخليّة- الشخصيّة.[35] حسب ادّعائها، هذا الربط حاسم لخلق سلوك أخلاقيّ يُتيح تغييرًا جذريًّا عميقًا: "التعمّق الداخليّ الروحانيّ- الأخلاقيّ مع الأفعال المساهمة في تغيير العالم، يمكنها أن تنسج رؤية موحِّدة، إنسانيّة شاملة". [36] تصف عالون الفصل المحافظ بين الداخليّ والاجتماعيّ كعمل فظّ منقطع عن واقعنا اليوميّ، كذلك تصف الخوف من كوادر التربية والتعليم المرتبطة بسيرورات روحانيّة - داخليّة كفشل يعاني منه جهاز التعليم. حسب ادّعائها، فإنّ مَطالب تحقيق المساواة والعدل مرتبطة بمجرّد فهم مصطلح الإنسان، وكيف نفهم هذا المصطلح إذا لم يكن بواسطة فحص دواخلنا. إنّها تربط بين الروحانيّة والحبّ وتبغي خلق تفكير وتطبيقات عمليّة سلوكيّة يقودها الحبّ. إنّ الالتزام باتّباع طريق العمل الروحانيّ هو التزام بعمل لا نهائيّ. تُمعن عالون النظر في التطلّع إلى روحانيّة لا تشبه الروحانيّة الدينيّة إنّما كتطلّع لتعزيز الحساسية تجاه الآخر ومعاناته، لتعزيز قدرة العطاء والحبّ، لمحاربة السخرية، لإمعان يعي الحزن والغبن لكن يمتنع عن خلق ثقافة عنصريّة وكراهية مضادّة، وللحفاظ على توازن دقيق بين تأسيس هوية الأنا الخاصّة والإخلاص والحبّ للآخر.

من المفروض أن تمثّل العلاقة بين الطّالب والمعلّم عالمًا كاملًا من المضمون، طريقة تعليم ومشاعر، يُتيح البالغ للطفل فيه أن يعرّف نفسه أنّه ذو قيمة بالنسبة للآخر، ومن خلال ذلك يتعلّم البالغ، أيضًا، أن يعرّف نفسه على أنّه ذو قيمة.

يدّعي "لمبارت" أنّ العنصر الوحيد الذي يميّز بين المدارس هو العامل الإنسانيّ: "في المدارس الجيّدة يعمل معلّمون ومعلّمات يتمتّعون بصفات مثل التعاطف، الكاريزما، الحبّ والالتزام، ويُعتَبرون معلّمين "استثنائيّين".[37] العامل الإنسانيّ يُعتبر عاملًا لا يمكن تعلّمه أو فحصه، خلافًا لعناصر أخرى يمكن قياسها بالكمّ، مثل المبنى التنظيمي، طريقة التعليم، مقرّرات التعليم، التقييم إلخ. في أساس العمل التربويّ يجب أن تقبع إنسانيّتنا، كوننا مخلوقات قادرة على التعاطف، تقرير المصير والحبّ، لكنّ المدارس ليست مبنيّة من أجل إتاحة تطبيق هذه العلاقة الإنسانية-التربويّة؛ وعليه يتمّ التركيز على خلق إنتاجات تعليميّة محدّدة. يتطرّق لمبارت إلى الفارق بين الصورة المدرسيّة كمكان للتربية،التعليم والأفكار المثاليّة التربويّة، وبين الواقع البائس، الصعب وناكر الجميل في جزء كبير من المدارس. يؤدّي هذا الفارق، في أحيان كثيرة، إلى شعور بالإحباط، العجز وفتور العزيمة لدى الطلّاب والطالبات والمعلّمات والمعلّمين والأهالي. أحد الأمور التي تتضرّر، حسب لمبارت، هو إمكانيّة إنشاء علاقات ذات مغزًى وقيمة بين بالغين وطلّاب في السياق المدرسيّ.

حسب ادّعاء لمبارت، من الممكن، بل ومن الضروريّ، خلق ظروف لما يسمّيه "البديل التربويّ-خطّة إصلاح". هو الذي أوجد مصطلح "الرّأفة الفعّالة"، والّتي يعرّفها كعمل تربويّ يتمحور في استحضار الآخر، بمنح شعور بالمكان، بالواقعيّة، وبالتصوّر الذاتيّ أن "يكون ذا قيمة"، وفي محاولة للعمل لتغيير الواقع بالنسبة له. من المفروض أن تمثّل العلاقة بين الطّالب والمعلّم عالمًا كاملًا من المضمون، طريقة تعليم ومشاعر، يُتيح البالغ للطفل فيه أن يعرّف نفسه أنّه ذو قيمة بالنسبة للآخر، ومن خلال ذلك يتعلّم البالغ، أيضًا، أن يعرّف نفسه على أنّه ذو قيمة. يمكّن لقاء كهذا من القيام بالتعبير

عن تشكيلة متنوّعة من الأحاسيس والعواطف. يمكن لهذا اللقاء، من ناحية البالغ، أن يشكّل تحقيق مثل أعلى، أمّا من جهة الطفل، فإنّ حقيقة وجود مَن يستحقّ أن يعمل من أجله يخلق قيمة ووجودًا فعليًّا. ثمّة تمحور في البالغ هنا أيضًا، وذلك أنّ اللقاء مع الطفل يُتيح له أن يحبّ، ويُمكن للربط بين هذا والبحث وراء معنى وتأنيب ضمير اجتماعيّ أن يشكّل العلاج الأهمّ في سيرورة تربويّة تبادليّة ما بين البالغ والطّفل.

"ثورة من الفرحة" (المغنّيان عومر آدم وليئور نركيس، 2014)

كيف، إذن، نحارب بأدوات من الحبّ والحساسية والاحترام، وكيف نصنع ثورة من الفرح تحارب العنصريّة، عدم المساواة والقهر، تمنح الحصانة، تؤسّس ذواتنا وكوننا ذوي قيمة، وتدخلنا جميعًا إلى داخل "البيت"؟

الثورات التربويّة يجب أن تكون «ثورات فرِحة». كيف نقوم بثورات فرِحة بأدوات من الحبّ، في الصّف، في الحصّة، في جهاز التعليم؟

لكلمتيْ "ثورة" و"حرب" مدلولات عسكريّة، لأوّل وهلة غريبة عن عالم التربية. أنا أثق بالتربية، وأثق بالحرب على الوعي، لكن، وأبعد من ذلك، فإنّني أثق بأنّ الثورات التربويّة يجب أن تكون "ثورات فرِحة". كيف نقوم بثورات فرِحة بأدوات من الحبّ، في الصّف، في الحصّة، في جهاز التعليم؟ سأفصّل هنا حول عدد من المبادئ:

1. **صلة مباشرة بالموضوع:** بدأ كلّ قسم في هذا المقال بمقطوعة غنائيّة. الأغاني التي يعرفها الطلّاب والطالبات ويسمعونها, هي بداية ممتازة للبدء بأيّ نقاش، حوار أو حصّة. الموسيقى والأغاني كانت وما زالت في صلب النقاش عن الثقافة والإقصاء، النقاش الذي يُشارك فيه الشبان، أيضًا، الموسيقى التي نسمعها، وتلك التي لا نسمعها، أيضًا. الحساسية تجاه قوائم الأغاني التي يتمّ إسماعها، وتجاه المنتجين والمنتجات، ليست مجرّد خيار يتعلّق بالذوق الموسيقيّ، بل هي موقف سياسيّ حقيقيّ. يروي معلّمون ومعلّمات أنّ هذا الموضوع المتميّز يبقيهم شبابًا؛ لذا يتوجّب علينا أن نعرف الأغاني، القصص،البوستات وعوالم المضامين الأخرى التي يحبّها الأولاد والبنات، ونتقن استخدامها كأساس للقاءات الحوار والنقاش. قد يكون عالم مضامين الأولاد مركّبًا، يطرح مواقف متطرّفة، عنصريّة أو تتعلّق بالصراع؛ عندها، أيضًا، وأكثر من أيّ حالة أخرى، تقع علينا مسؤوليّة أن نكون معهم هناك.
2. **اللّغة:** لا يمكن أن نُبقي الخطاب النقديّ، الذي يطرح الأسئلة، ويخلق التحدّي ويفتتح الطرح، للحصص التي تتناول العنصريّة/ حقوق الإنسان أو ليوم المرأة العالميّ فقط. الحوار القائم على الاحترام، التطرّق إلى قضايا اجتماعيّة، السعي للتغيير، الثقة بقدرة وإدراك الطالبات والطلّاب هي جزء من اللّغة. إذا ما أردنا أن نتحدّث هذه اللّغة، فعلينا استخدامها في كلّ حصّة. العنصريّة ليست منعزلة عن قضايا اجتماعيّة أخرى، وعلينا أن نطرح هذه المسائل في كلّ حصّة، ونربطها بأيّ مجال معرفيّ.
3. **الحبّ:** الحبّ هو عمل يتطلّب الثقة والايمان. كي نحبّ طلّابنا علينا أن نحبّ أنفسنا، اختيارنا العمل في التربية، أخطاءنا، وإيماننا بأنّ هذا هو المكان الذي نستطيع فيه إحداث التغيير، أو كما قال فروم: "إذا ما رغبنا في أن نتعلّم كيف نحبّ، فعلينا اتّخاذ الطريقة ذاتها التي كنّا سنتّخذها لو كنا نرغب بتعلّم أيّ فنّ آخر. الحُبّ هو اهتمام دائم بحياة من نحبّ ورعايته... اهتمام، مسؤوليّة، منح الاحترام والمعرفة".[38]
4. **رؤيا وغاية:** يدعو نيل بوستمان المربّين والمربّيات إلى أن يكونوا "مقاتلي مُقاومة مُحبّين"، يرَوْن الآثام، الجنون، الصعوبات والبلبلة، ورغم ذلك يحافظون على الرّوايات والرّموز التي تجعلنا مَن نكون.[39] إنّه يطلب أن نوجِد للتربية رؤية وغايةً، لا أن نكتفي بتفكيك القائم فقط. علينا أن نسأل أنفسنا ما هو هدفنا؟ بماذا ندخل الصفّ؟ وكيف ننشغل في البناء وليس فقط في التفكيك؟
5. **الاحترام**: بغية تحقيق حوار ذي قيمة ومغزى في الصفّ في موضوع شائك مثل العنصريّة، علينا أن نخلق ديناميّة تقوم على الاحترام. على الطالبات والطلّاب أن يعرفوا أنّ باستطاعتهم الحديث، وأنّ لحديثهم قيمة، ولن يستخدمه أحد بشكلّ مسيء. علينا أن نخلق في الصفّ أجواء من الاحترام بين المعلّم والطالبات والطلّاب، وبينهم وبين أنفسهم. هذا الأمر يتطلّب سيرورة طويلة من الثقة والتعارف، لكن من دونه سيكون الحوار حول العنصريّة وأثمانها مُجرّد محاضرة أخرى منفصلة عن الواقع.

كما رأينا، فإن الحبّ لمَن أكون وللمكان الذي جئت منه والقدرة على أن أحبّ الآخر مضفور الواحد بالآخر. هل تكمن البشرى في أنّه ولكي يستطيع طلّابنا وطالباتنا رؤية أصدقائهم وصديقاتهم القريبين والبعيدين، فإنّ علينا أن نعلمهم أن يحبّوا أنفسهم؟ كيف يمكننا تعليمهم ذلك؟

ثمّة طرق كثيرة ومتنوّعة لتعليم الحبّ الذاتيّ: بدءًا بالتربية المتأمّلة، إعمال العقل بكامل طاقته، إرخاء الحواسّ، أنماط أخرى من التأمّل الداخليّ - وانتهاءً بتطوير شخصيّ حول مجالات معرفة مختلفة. لكن أيّ من كلّ هذه تساعدنا في تطوير الوعي والتّواصل والحبّ؟

أقترح هنا استخدام التربية السرديّة، التربية التي تكون فيها القصّة الشخصيّة هي الأساس للتعلّم.[40] في تعليم من هذا القبيل يتمّ التعرّف على مصطلح "سرد (رواية)"، الاعتراف بسرديّات الآخرين، مواجهة التعقيدات والصعوبات عندما تتصادم السرديّات والإصغاء. الإصغاء ليس فقط للآخرين، بل لنفسي أيضًا: التمعّن الداخليّ، التعرّف إلى رواياتي، إلى قصّتي، إلى وجهات نظري المختلفة وإلى أسئلة عن الهويّة. هكذا يمكننا الاعتراف بقيمتنا، أن نلتقي بالعاطفة، أن نجعل التعليم ذا شأن، نقديًّا ومحترِمًا، وهكذا تكون الرؤيا والهدف من التعليم حبّ الناس.

المكان الأوّل الذي طلبوا منّي فيه معرفة قصّتي كان في مدرسة "كيدماه" في مدينة القدس. عن المدرسة سمعتُ في الجامعة، كموقع تربويّ يفسح مجالًا ويمنح وزنًا للسرديّات المختلفة؛ وهكذا يشكّل بديلًا تربويًّا ونقديًّا لجهاز التعليم "العاديّ". كطالبة ضمن مشروع الاندماج التقليديّ، طلبتُ أن أبدأ التعليم والتربية هناك، وأن أقوم بالـ "التصحيح" في المدرسة التي اتّخذتِ المساواة شعارًا لها. لكن، وبمرور الوقت، خبرتُ أنّ التجربة الأهمّ بالنسبة لي كمعلّمة، كإنسان، كانت أن أبدأ برواية قصّتي، وبقدر لا يقل عن ذلك، أن أسمع وأتعلّم من قصص الآخرين. أدرك مدير المدرسة وطاقمها الإداريّ، منذ بداية الطريق، أنّه من أجل تحقيق التعاون والإصغاء ليكونا قيّمَيْن، يجب تكريس وقت ثابت مكرّس لهما. أسبوعيًّا، في اليوم ذاته والساعة نفسها يلتقي المعلّمون والمعلّمات، يتحدّثون، يغضبون، يتذكّرون، يضحكون ويحكون قصصًا. بالطريقة ذاتها تمامًا، يتمّ التعامل مع الطالبات والطلّاب في إطار "حصّة مرافقة"، حصّة لا يقبل أيّ طالبة وطالبة التنازل عنها. بمرور السنوات، عَرَفتُ في نفسي، في شركائي وفي طالباتي وطلّابي قوّة التربية السرديّة في الاعتراف بالغبن، بتحقيق العدالة والمداواة الشخصيّة والجماعيّة (الكلمات: الاعتراف، العدالة، المداواة مأخوذة من جمعيّة عمرام التي تُعنى بمسألة "اختطاف أطفال اليمن" [ii]).

إنّ التجربة الأهم بالنسبة لي كمعلّمة، كإنسان، كانت أن أبدأ برواية قصّتي، وبقدر لا يقل عن ذلك، أن أسمع وأتعلّم من قصص الآخرين.

تُتيح التربية السّرديّة[41] إمكانيّة أن تكون القصص الشخصيّة أساسًا لأيّ تعليم، وتُتيح احترام القصص ورُواتها، وتجعل من المادّة مناسبة للتداول، وتُتيح لنا التمعّن في داخلنا لكن، أيضًا، إيجاد وصلات وسياقات في الخارج. تشدّد التربية السرديّة على المشاعر، المواقف والقِيَم المتعلّقة بالمعرفة الشخصيّة وتبنّيها. تُتيح فعاليّة القصّة تفكيرًا ترافقه تأمّلات، تُقيم مواجهة بين القصّة الشخصيّة للراوي أو الراوية وبين قصص زملاء، معلّمين ومعلّمات، وقصص "نظريّة"، أيضًا. هذا المنهج التعليميّ هو ديناميّ، متطوّر، يشدّد على الحوار بين المتعلّمين والمعلّمين، يشكّل قصّة مشتركة، وحيّزًا من التعليم القائم على الانكشاف الشخصيّ (من طرف المعلّمات والمعلّمين، أيضًا)، تحليلًا مشتركًا وتحدّيًا لوجهات نظر شخصيّة ونظريّات سائدة. يتطلّب من المعلّمات والمعلّمين أن يشجّعوا الطالبات والطلّاب على القيام بدمج بين المعرفة الشخصيّة والنظريّات ذات الشأن كي يبنوا معرفة جديدة. تنتج التربية السرديّة لغة تقوم على معرفة أنفسنا، والإصغاء للآخرين، وعلى التفكيك والبناء من جديد. من شأن لغة تربويّة من هذا النوع أن تكون أساسًا لتربية مُحبّة، ترى انعدام العدالة وتحاربه.

مثال لحصّة سرديّة تعتمد الشعر للشاعرة عادي قيسار

وقائع تاريخيّة/ عادي قيسار

من فَرط ما أحببت التاريخ في الثانويّة
وفي الوقت الذي حاول جميعهم
التهرّب من المادّة للبجروت
تطوّعتُ بتلخيص
الهجرات الخمس.
في تلك الكتب السميكة
بالكاد يُذكر جدُّ والدي شالوم قَسّار
الذي جاء من اليمن إلى القدس
في ألف وثمانمئة واثنين وثمانين
ووقف في نحلات شِفعاه
وقرأ من كتاب التوراة
كي يدخلوه أحد البيوت يوم جمعة
قبل دخول السبت
وألّا يخشوا من أنّه عربيّ.
لخّصتُ ولخّصت المادّة
عشرات الصفحات
عن "بيلو" وعن الطلائعيّين والكيبوتسات
من دون أن أعرف أنّني في كلّ سطر من تلخيصي
أشطب جدّي
أشطب العائلة
أشطب سطرًا تلو آخر
من كتاب التوراة
الذي قرأه في القدس
في ألف وثمانمئة واثنين وثمانين

ii انظروا مقال **سيجال عوزيري رويتبرغ** بهذا الكتاب.

يصف شعر قيسار تجربتها كطالبة بأنّ قصّتها وقصّة عائلتها ليست جزءًا من الرواية المركزيّة ومن منهاج التعليم. يمكننا استخدام هذا الشعر كأساس لحوار نقديّ مع الطلاب و الطالبات حول منهاج التعليم، وأن نفحص معهم:

هل يشعرون جزءًا منه؟ هل يرون أنفسهم وعائلاتهم داخل "قائمة المواضيع" في منهاج التعليم؟ هل يشخصّون أصواتًا إضافيّة في المجتمع الإسرائيليّ ليست مشمولة فيه؟ هل يشخصّون رواية مركزيّة؟ وما هي التبِعات التي قد تكون لدى من يجد أو تجد نفسها في الخارج أو في الهامش؟

الحوار السرديّ والنقديّ، مع أنفسنا ومع الطالبات والطلّاب، مركّب، صعب أحيانًا، ومشحون دائمًا. من تجربتي، أيضًا في وجود انفتاح وإدراك أنّه "لا توجد قصّة واحدة" - هناك روايات نحن مستعدّون لقبولها وأخرى يصعب علينا القيام بذلك. لذلك، فمن المهمّ أن نبدأ من حيث تلتقي القصيدة (الأغنية) مع الطلّاب والطالبات: الارتباط الشخصيّ، الارتباط مع المشاعر. يمكننا أن نطلب منهم أن يختاروا جملة في القصيدة تمسّ مشاعرهم، أن يغيّروا أو يضيفوا كلمة، أن يقوموا بتوجيه أسئلة للقصيدة أو للأغنية (وليس للشاعرة)، أن نفهم العلاقة بين هويّة شخصيّة وهويّة جمعيّة، وأن نقوم بتحليل سبب اختيار الشاعرة للكلمات ومحاولة فهم ما الّذي تقوله القصيدة عنّا.

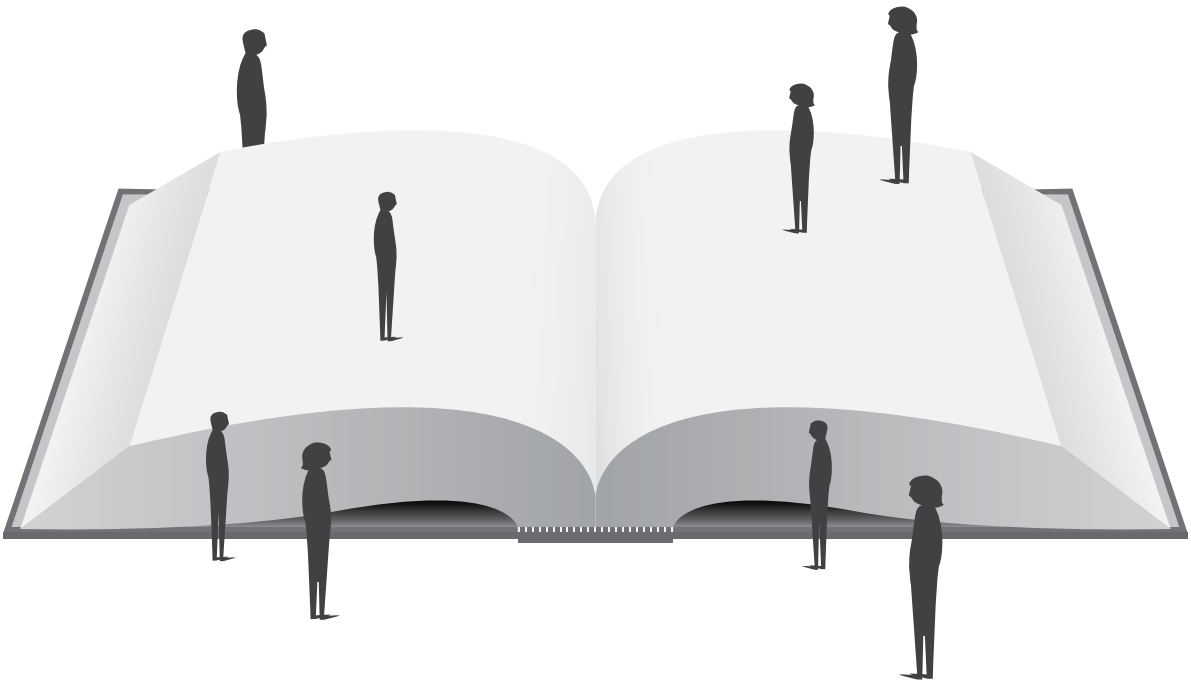
كمعلمة تاريخ وكمَن تحبّ التاريخ، وكمَن لم تجد نفسها وتاريخها العائليّ في مضامين التعليم، كُنتُ أبدأ الحصّة بإشراك الطلّاب والطالبات بتجربتي، وهكذا أخفّف من المعارضة المحتملة للمشاركة والانكشاف. ليس من الملائم دومًا للطلّاب والطالبات أن يشاركوا في الهيئة العامّة. يمكننا أن نمنحهم إمكانيّة الحديث أو الكتابة والمشاركة كأزواج، ضمن مجموعات صغيرة أو أمام أعيننا فقط.

في مرّات كثيرة، يستدعي مثل هذا الحوار أقوالًا صعبة من قِبل الطلّاب والطالبات. هذا ما حصل مثلًا لمريم عبيد، وهي طالبة في تأهيل المعلّمات في الجامعة العبريّة التي تصف تجربتها كمعلّمة عربيّة، مسلمة ومتديّنة دخلت لتعلّم اللغة العربيّة في مدرسة يهوديّة، والطريقة المثيرة للانفعال التي اختارتها لمواجهة إشكاليّة الحبّ:

"أدركْتُ أنّ دوري كمعلّمة لا يقتصر فقط على تعليمهم بل يشمل التعلّم منهم، أن أبلغ عالمهم، وأن أرى الطلّاب واحتياجاتهم، أن أصغي لآرائهم ولأفكارهم، حتّى إن لم يكن سهلًا بل صعبا سماع بعض من أقوالهم. قرّرت احتواء كلّ ما يصدر عنهم تجاهي.

كنْتُ مدركة للاستغراب والذعر لدى الطلّاب في اللقاءات الأولى معي، ولكونهم يحتاجون وقتًا حتّى يتعوّدوا ويتعرّفوا، فهمتُ جيّدًا الإشكاليّة التي قد تحصل كوني أعمل في مدرسة يهوديّة، لكنّني قرّرت استغلال الفرصة التي أتيحت لي لأقوم بعملي كمَن أنا وليس كما (ربما) يفكّر الطلّاب. إنّ ما وقف في أساس رؤيتي التربويّة هو أن اختلاف الثقافة **ليس حاجزًا أمام الحبّ** في العمل التربوي".

1. May, S. (2011). *Love: A history*. London: Yale University Press
2. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: מאגנס ובית ברל.
3. אפלטון (2010). **פיידרוס** (תרגום: מרגלית פינקלברג). תל אביב: חרגול ועם עובד.
4. Nygren. A. (1969). *Agape and Eros*. New York: Harper Torchbooks. p. 92
5. פריבך חפץ, ד' (2016). אחריות כמחויבות לאהבה: אתיקת האהבה בעולם נטול אל. **החינוך וסביבו, ל"ח**, 79-93.
6. ארנדט, ח' (2013). **המצב האנושי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
7. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**. אור יהודה: כינרת זמורה דביר.
8. Adorno T. W. (2003). Education after Auschwitz. In: Adorno, T. W. & Tiedemann, R. (Eds.), *Can one live after Auschwitz? A philosophical reader* (pp. 19-36). Stanford, CA: Stanford University Press
9. אילוז א' (2013). **מדוע האהבה כואבת**. ירושלים: כתר; פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**; צבר, ב' (2014). על מקומו של ארוס במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס "משל המערה" ו"המשתה" לאפלטון. **גילוי דעת, 6**, 15-40.
10. לב, ג' (2018). **אמת אהבה אמונה, מבט פסיכואנליטי והיסטורי על משמעות החיים**. ירושלים: כרמל.
11. אילוז א' (2013). מדוע האהבה כואבת.
12. Clingan, J. (2015). A pedagogy of love. *Journal of Sustainability Education,* 9
13. May, S. (2011). *Love: A history*
14. צבר, ב' (2014). על מקומו של ארוס במעשה האהבה.
15. שם; אילוז א' (2013). **מדוע האהבה כואבת**; פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**.
16. גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה: התאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**. תל אביב: ספריית פועלים.
17. גיליגן, ק' (2016). **להצטרף להתנגדות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, בעמ' 39.
18. שם, בעמ' 40.
19. Noddigs, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press
20. Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Tailor and Francis Group
21. בובר מ. (1973). **בסוד השיח: על האדם ועמידתו נוכח ההוויה**. ירושלים: מוסד ביאליק, בעמ' 12.
22. קיזל, א' (2014). החשיפה, החריגה והמאבק: פדגוגיה ביקורתית לשינוי חברתי. **הד החינוך, 6**, 98-105, בעמ' 98.
23. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. ירושלים: מפרש; Adorno T, W. (2003). *Education after Auschwitz*
24. שם, פריירה.
25. Gaztambide-Fernandez, R. A. (2003). Pockets of hope: How students and teachers change the world / Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love. *Harvard Educational Review, 73*(1), 94-110
26. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**.
27. McLaren P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concept. In: Darder A., Barltodano M. P., & Tores, R. D. (Eds), *The critical pedagogy reader* (pp. 61-83). New York, NY: Routledge
28. דה מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
29. Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Boulder, CO: Westview; Darder, A. (2009). Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. In: Darder A., Barltodano M. P., & Tores, R. D. (Eds), *The critical pedagogy reader* (pp. 567-578). New York, NY: Routledge
30. פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים.
31. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**, בעמ' 90-91.
32. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**.
33. חותם, י' והדר, ל' (2010). קולם של התלמידים. **הד החינוך, 1**, 66-68.
34. שם, בעמ' 68.
35. עלון, ק' (2007). רוחניות, חינוך ומגדר: מבט קצר על הקשר הגורדי המשולש. בתוך: חרובי, ד', וקוש זוהר, ט' (עורכות), **פורצות גדרות, חינוך ומגדר בשדות שיח מגוונים** (עמ' 263-276). תל אביב: גמא והקיבוץ המאוחד.
36. שם, בעמ' 265.
37. למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
38. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**, בעמ' 30.
39. פוסטמן, נ' (2003). **טכנופולין – כניעתה של התרבות לטכנולוגיה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
40. דביר נ' (2017). פדגוגיה נרטיבית בהכשרת מורים. **החינוך וסביבו, ל"**, 11-25.
41. Heyland, K. (2018). Narrative, identity and academic storytelling. *ILCEA, 31*



التربية لمناهضة العنصريّة من مصادر الدين اليهوديّ: خريطة طريق

شـــاؤل فخشتوك

التربية لمناهضة العنصريّة من مصادر الدين اليهوديّ: خريطة طريق

شـاؤل فخشتوك

تـوطئـة

"في كلّ مرّة تسمعون فيها جملة تبدأ بكلمات 'اليهوديّة تقول إنّ...' وتنتهي برأي واحد حاسم، اعرفوا أنّهم يضلّلونكم" (يوخي برندس).[1]

"هل اليهوديّة عنصريّة؟" كان هذا عنوان ورشة شاركتُ فيها قبل عدّة سنوات. كان واضحًا منذ اللقاء الأوّل أنّه لا يوجد جواب واحد قاطع للسؤال المطروح. في نهاية الورشة اتّفق مشاركوها على أنّ نصّ السؤال يُشير إلى وجود جهل فيما يتعلّق بالشكل الذي يجب التوجّه به إلى التراث اليهوديّ، وهو تراث متعدّد الأصوات، وللطرق المتنوّعة التي يمكن فيها اعتماد شتّى التحليلات المتعلّقة بهذا التراث".

نقطة انطلاقنا هي أنّ مقاربة "التمييز المتزايد بين اليهوديّ والغريب، إلى جانب تقليل مكانة الغريب [...][2] ـ هي التيّار المركزيّ في أدب حكماء اليهود القدامى (חז"ל),[i] الذي شكّل وما زال يشكّل قاعدة للفكر اليهوديّ وللشريعة (الهلخاة) على مدى العصور. لكن إلى جانب هذه المقاربة، وعلى نقيض حادّ معها، يتحقّق في التراث اليهوديّ تلطيف ونفي واضحان للمقاربة ذاتها.[ii]

يتناول المقال محاولة تحديد ووصف المقاربات وآليات التفسير من المصادر اليهوديّة، التي تُتيح القيام بمواجهة لمفاهيم تعكس مواقف مسيئة تجاه الأغيار ودعم تمييزهم ما بين الأفراد في الحيّز البين - شخصيّ وكذلك في الحيّز العامّ.

أرنو من هذا المقال، الذي يشكّل تصوّرًا لورشة بنيتها وطوّرتُها حول الموضوع، إلى أن أرسم خطّة طريق تربويّة للنضال ضدّ العنصريّة التي قد تنشأ من مفهوم يستند إلى المصادر اليهوديّة ويُستمَدّ منها. يستند المقال إلى الأدبيّات الأكاديميّة وإلى الشريعة على حدّ سواء، لكنّه لا يدّعي أن يكون شريعيًّا أو أكاديميًّا، بل تربويًّا. أي أنّ المقال سيتناول محاولة تحديد ووصف المقاربات وآليات التفسير من المصادر اليهوديّة، التي تُتيح القيام بمواجهة لمفاهيم تعكس مواقف مسيئة تجاه **الأغيار** ودعم تمييزهم ما بين الأفراد في الحيّز البين - شخصيّ وكذلك في الحيّز العامّ.

يقضي الافتراض الأساسيّ أنّه بغية فهم ظواهر عنصريّة ومواجهتها في مجتمع ما، يجب التطرّق إلى خلفيّة هذا المجتمع التربويّة والاجتماعيّة، افتراضاته الأساسيّة، مبادئه وسرديّات التوراة المُؤسِّسة له. على مدار التاريخ، وَجَدَت المخاوف والغرائز الأوّليّة للإنسان من الآخر الغريب تعبيراتٍ عاطفيّة وعمليّة كثيرة.[3] وعليه، يجب استيضاح كيفيّة ولادة المواقف العنصريّة وتفعيلها داخل السرديّة ذاتها، وكيف يمكن مواجهتها بـ "لغة" المجتمع. سنتمحور في عرض الآليّات الداخليّة القائمة في الثقافة اليهوديّة، تلك التي تساعد في التقليل من وجود مفاهيم عنصريّة، بل وتعمل على إلغائها.

بدايةً، سأصف باختصار الأسس والمركّبات المركزيّة للديانة اليهوديّة، وسأتناول بعدها مقاربات وإستراتيجيّات تحليليّة تمكّن من تعطيل مفعول خطر "عَنْصَرة"[iii] المصادر اليهوديّة، بإيراد أمثلة وبالتصويب نحو الحقل التربويّ.

أسس السرديّة التوراتيّة

يكمن لبّ السرديّة التوراتيّة في خلق وعي الاختيار والتميّز والقداسة لشعب إسرائيل: اختير شعب إسرائيل للقيام برسالة[iv] سياسيّة واجتماعيّة ودينيّة تميّزه[v] عن سائر الشعوب من خلال تقدّسه[vi] بفرائض الربّ. يبدأ التعبير القصصيّ لهذا المحور باختيار إبراهيم، وخلق شعب منفصل منبثق عن سلالته. تخلّص هذا الشعب من عبوديّة

---

i مصطلح חז"ל – חכמינו זכרם לברכה/حكماؤنا رحمهم الله ـ يتّصل بحاخامات المشناه والتلمود وهم مرجعيّة عُليا في عالم الشريعة والفكر.

ii أنظروا مثلًا مذهب الرمبام لدى: קלנר, מ' (2016). **גם הם קרויים אדם: הנכרי בעיני הרמב"ם**, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

iii "العَنصَرة" هو مصطلح سوسيولوجيّ بديل كتب عنه بتوسّع بروفيسور يهودا شنهاف، ويُتيح تعريف العنصريّة ليس فقط على أساس بيولوجيّ بل في الخطاب الثقافيّ الواسع، أيضًا. انظروا: שנהב,י' (2015). מהי גזענות?, **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**, (עמ' 19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.

iv שמות יט, ו: "ממלכת כהנים וגוי קדוש".

v ויקרא כ, כו: "וָאַבְדִּל אֶתְכֶם מִן הָעַמִּים לִהְיוֹת לִי".

vi ויקרא כ, ז: "וְהִתְקַדִּשְׁתֶּם וִהְיִיתֶם קְדֹשִׁים כִּי קָדוֹשׁ אָנִי".

مصر وقِيدَ بيد الله المنقذ إلى موقع تسلّم التوراة، تمهيدًا لدخوله أرض الميعاد.

هذه الأفكار الأساسيّة من الاختيار والتميّز والقداسة هي الأساس الذي يقوم عليه مبنى الكتاب المقدّس اليهوديّ (التوراة) والعبادات على مدى الأجيال. وعي الاختيار قد يولّد الاستعلاء؛ الفصل قد يؤدّي إلى فصل الشعب المختار عن شراكة المصير الإنسانيّ؛ القداسة قد تتحوّل إلى مفهوم ذاتيّ من التفوّق. يدور هذا المحور حول العلاقة بأرض إسرائيل عن طريق الاستيطان والهجرة والخلاص، وكأقوال بن غوريون فإنّه "أشبه بخُلاصة غير معلنة لكلّ التاريخ اليهوديّ خلال آلاف السنين التي مرّت كلّها منذ ذلك الحين [...]، وعن ذلك قال حكماؤنا: أفعال الآباء إشارة للأبناء".[4] بلورت هذه المركّبات في السرديّة التوراتيّة وعيًا ذاتيًّا يهوديًّا لإضفاء قيمة سامية ـ سواء من الناحية الدينيّة أو من الناحية الاجتماعيّة والقيَميّة.[vii] وعزّز التاريخ الدمويّ والمعاناة التي كانت من نصيب اليهود على يد شعوب العالم في بلاد الشتات، الشعورَ الذّاتيّ لليهود بشأن تميّزهم، إيجابًا وسلبًا: **"هو ذا شعب يسكن وحده، وبين الشعوب لا يُحسبُ"**.[viii]

يكمن لبّ السرديّة التوراتيّة في خلق وعي الاختيار والتميّز والقداسة لشعب إسرائيل .وعي الاختيار قد يولّد الاستعلاء؛ الفصل قد يؤدّي إلى فصل الشعب المختار عن شراكة المصير الإنسانيّ؛ القداسة قد تتحوّل إلى مفهوم ذاتيّ من التفوّق.

في أساس الحكاية التوراتيّة المركزيّة عن تميّز شعب إسرائيل تقوم حكاية بدء الخليقة: خلق العالم وخلق الإنسان "على صورة الله ومثاله". تُطرح قاعدة البشريّة الموحّدة لبداية سفر التكوين جانبًا لتحلّ محلّها مصلحة المحور المركزيّ الذي جئنا على وصفه سابقًا. رغم ذلك، فإنّ الاتّحاد البشريّ لم يختفِ تمامًا، بل نجده في أسفار الأنبياء كرؤيا للمستقبل الذي سيحلّ مع نهاية العالم، عندما تلتقي الأولى بالأخيرة. لكن، حتّى الآن، تُختبر البشريّة حسب تعاملها مع مطالب إله إسرائيل وشعبه المختار، وابنه البكر إسرائيل.

ثمّة أطوار تاريخيّة مختلفة في المصادر اليهوديّة بما يتعلّق بالعلاقة مع الآخر، غالبيّتها ناجمة عن التقاء تاريخيّ وديني وجغرافيّ يتغيّر طبقًا للظروف والحُقب. سأتمحور فيما يلي في الأطوار التاريخيّة المتعلّقة بنقاشنا.

الـ "غريب" في المِقرا اثنان: "غريب عدل" و"غريب مُقيم"

معلوم أنّ مكانة الغريب في "المِقرا"، الغريب والمقهور، محميّة جدًا، وثمّة اهتمام شبه مُبالغ فيه بسلامته. تُشير نحاما ليبوفتش، سيّدة توراة ومربّية، إلى أنّ "الحكماء السابقين أبدوا ملاحظات حول حثّ التوراة، في ستة وثلاثين موقعًا، على حماية الغريب. لا توجد وصيّة أخرى في التوراة، لا وصيّة محبّة الله ولا وصيّة السبت، لا الطهور ولا المأكولات المحظورة [...] يتكرّر ذكرها بمثل هذا العدد الهائل من المرّات في التوراة".[5] مَن عايش بنفسه مكانة متدنّية، وأحسّ ضغطًا وخداعًا وإذلالًا وتمييزًا، مأمورٌ بأن يحذر من أن يؤذي الآخر عندما يجد نفسه في موقع قوّة.

في الانتقال بين تعريف الغريب في "المِقرا" وتعريفه مثلما جاء في التلمود حصلت تغييرات كبيرة.[6] تُبدِّل فتاوى الغرباء الأغيار في التلمود "المعيار الجغرافيّ، أي مكان سكن الغريب والمُقيم بحسب التوراة، بمعيار أيديولوجيّ".[7] منذ الآن، فالغريب هو كلّ إنسان قبِل على نفسه ملكوت السماوات وعبء الوصايا من خلال إجراء طقسيّ وقانونيّ".[ix]

وفيما يتعلّق بمسألة العنصريّة واليهوديّة يقول الراب إليعيزر ملاميد، مؤلّف كتاب **درر الشريعة**، إنّ "حُكم الغرباء الأغيار هو، بلا شكّ، من أروع الأحكام في التوراة. بينما كلّ من يدّعي ضدّنا: أنّنا للوهلة الأولى، عنصريّون بالمعنى السلبيّ للكلمة، فإنّ التوراة تعلّمنا أنّ كلّ غريب يرغب عدلًا وصدقًا أن ينضمّ إلى شعب إسرائيل، يمكنه فعل ذلك".[x] لكن خلافًا لما يشعر به الراب ملاميد، فإنّ المسألة لا تنتهي بإلغاء البعد البيولوجيّ في تعريف اليهوديّ؛ فالإشارة إلى وجود باب مفتوح أمام جميع البشر في العالم للانضمام إلى الشعب اليهوديّ ليست مُرضية ولا كافية لنفي انبثاق العنصريّة عن المصادر اليهوديّة.[xi]

في سيرورة اعتناق الديانة اليهوديّة يتمّ شطب الغيريّة وتبنّي هويّة جديدة. باستثناء تعابير قليلة من الشريعة

---

vii יבמות עט, א: "שלשה סימנים יש באומה זו הרחמנים והביישנין וגומלי חסדים".

viii במדבר כג, ט.

ix ورغم هذا، يبرز التّفسير الأصليّ إلى السّطح من حين إلى آخر، كما في كتاب التربية: "لنا أن نتعلّم من الوصيّة الثمينة هذه أن نرأف بالإنسان الذي ليس في مدينته هو ولا مسقط رأسه، [...] بقوله أغراب كنتم في مصر، وذكّرنا أنّنا اكتوينا من قبل بهذا السوء الكبير الذي يشعر به كلّ إنسان يجد نفسه بين أناس غرباء وفي أرض غريبة، ويذكّرنا بمدى قلق القلب الذي في الأمر الذي عشناه وأخرجنا منه الله برأفته، فلتنزل رأفتنا على كلّ إنسان كهذا". י (מקראות גדולות, ספר החינוך, הוצאת הרב קוק).

x إليعزر ميلاميد، **دُرر الشريعة**، אליעזר מלמד, פניני הלכה, הוצאת הר ברכה, אלול תשס"ח. في جهاز التعليم الرسميّ ـ الدينيّ مُعظم موادّ الشريعة تدرّس من كتبه. عن معنى هذا سآتي لاحقًا.

xi وإن كان الأمر بشأن "باب أحاديّ الاتّجاه، بمعنى أنّ اليهوديّ لا يستطيع أن يكفّ عن كونه يهوديًّا ومن هنا فإنّ الانتماء العرقيّ هنا غير قابل للتبديل" الراب عيدان رخنتس، "יהדות איננה גזענות", ערוץ 7: ישיבה, https://www.yeshiva.org.il/midrash/41296 (נדלה: 26.4.2020).

تحافظ على الفارق بين الغريب - الذي يُسمّى "غريب العدل"، وبين اليهوديّ منذ الولادة،[xii] فإنّ الغريب تمّ استيعابه داخل الشعب اليهوديّ ويُفترض أن يحظى بتعامل متساوٍ.[xiii] تبدأ مسألة العنصريّة والتمييز إذ يطلب الآخر أن يحافظ على غيريّته، كونه يعيش في حيّز اجتماعيّ وسياسيّ مشترك.

على الرغم من أنّ الشريعة لا تشجّع على اعتناق الديانة اليهوديّة، فإنّها بالتأكيد تُلزم البشريّة، المسمّاة "أبناء نوح"، بتأدية سبع فرائض. هذا ما حدّده الرمبام:[xiv] "وهكذا أمر النبيّ موسى من لدن الله، أن **يُرغم** كلّ البشر بقبول جميع الوصايا التي أُمِر بها نوح".[xv] وبخلاف أقوال الرمبام، الذي يتحدّث عن الإكراه، جرت محاولات، وتحديدًا في العصور الأخيرة، للعمل على تقريب الإنسانيّة بقبول وصايا أبناء نوح.[xvi] الإنسان الذي يقبل على نفسه هذه الوصايا أمام محكمة الشريعة اليهوديّة يحظى بمكانة "غريب مقيم". وفي حال عدم اتّباع الوصايا، وعدم سكن معظم الشعب في أرضه وعدم توزيع أراضٍ للأسباط - فلا توجد إمكانيّة لمنح هذه المكانة بشكل قانونيّ وشرعيّ. وعليه، وجد المُفتون في الشريعة طُرقًا للتعامل بشكل عمليّ مع كلّ مَن يحافظ على هذه الوصايا، أو يتبع لأمّة تحافظ عليها، على أنّه "غريب مقيم".[8]

يرى كثيرون في وصايا أبناء نوح قاعدة للأخلاق الطبيعيّة أو الكونيّة. تتناول معظم هذه الوصايا الامتناع عن القيام بأفعال لا تتلاءم ومجتمع سليم: "لا تسرق، لا تقتل، لا تأكل لحمًا من الحيوانات، لا تعبد الأوثان، منع سفاح المحارم، منع الكُفر، وواجب إقامة محاكم لتحاسب كلّ مَن يخالف هذه الوصايا. على الإنسان أن يطبّق "صورة الله" التي فيه، من خلال الايمان بأنّ إله إسرائيل يلزمه بالحفاظ على وصاياه السبع.

جاء في المشناه: "محبوب هو الإنسان الذي خُلق على صورة"، يُصيب شارح الكتاب يوم - طوف[xvii] إذ كُتِبَ "على صورة" وليس "على صورة الله"، لأنّه يجب قراءة المشناه على أنّه شبه توبيخ لأمم الأرض على "أنّهم لا يطبّقون وصاياه - وحتّى إذا نفّذوها فإنّهم لا ينفّذون ما أمرهم به الله - وعليه تسقط صفة "على صورة الله".[xviii] أي أنّ صورة الله ليست مطبوعة في الإنسان كونه إنسانًا، بل عندما يقوم بتحقيق إيمانه من خلال حفظ وصايا الله.

يرى كثيرون في وصايا أبناء نوح قاعدة للأخلاق الطبيعيّة أوالكونيّة. تتناول معظم هذه الوصايا الامتناع عن القيام بأفعال لا تتلاءم مع مجتمع سليم.

يدّعي الراب عيدو رخنيتس في مقاله "اليهوديّة ليست عنصريّة"[9] أنّه عندما يقبل ابن نوح على نفسه وصاياه، فستسري عليه قيود "عالم القداسة". يتجسّد عدم المساواة هذا في إطار قدسيّة العائلة (منع مصاهرة يهوديّ)، وقدسيّة الوقت (منع الحفاظ على قدسيّة يوم السبت)، وقدسيّة المكان (منع السكن في مناطق معيّنة في مدينة القدس). حالة أخرى من عدم المساواة تغيب عن مقال رخنيتس، تقع خارج حدود القدسيّة، في الجهاز القضائيّ: يستوجب موت ابن نوح في حال خالف الوصايا السبع وحوكِم بحسب شاهد واحد ومن دون إنذار،[xix] بينما عندما يكون الحديث عن يهوديّ، فغالبًا ما يُطبَّق حكم ملائم يتناسب ومخالفاته، بحسب شاهديْن، وبعد الإنذار فقط. على هذا النحو، يقرّر الرمبام أنّ "الغريب المُقيم الذي يقتل يهوديًّا، حتّى عن طريق الخطأ، يجب إماتته".[xx] بينما "اليهوديّ الذي قتل غريبًا مُقيما عن طريق الخطأ يتمّ نفيه إلى بلدة لجوء ولا يُقتل".[xxi]

نرى إذن أنّ ثمّة انتهاكًا سافرًا للمساواة وتمييزًا صارخًا على أساس الانتماء الدينيّ في الجهاز القضائيّ ذاته. هذا النوع من التمييز ليس حصريًّا على التقاليد اليهوديّة، ويمكن فحصه أمام القضاء الذي كان متّبعًا عندما سُنّت هذه الشريعة. تكمن المشكلة في أنّ هذا التمييز يتواصل في تراث الشريعة حتّى يومنا هذا، ولو بمستوى المبدأ القضائيّ النظريّ.

---

xii انظروا مثلاً: משנה ביכורים פרק א משנה ד. هناك خلاف حول ما إذا كان بإمكان غريب العدل أن يصل إلى درجة النبوّة، وهناك آراء تقول إنّ لدى اليهود صفات بيولوجيّة مولودة معهم. راجع: יצחק שילת, "סגולת ישראל: שיטת הכוזרי והרמב"ם", מכללת דעת, http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/maaliyot/sgulat-2.htm (נדלה: 26.4.2020).

xiii الأمر مفهوم أقلّ من ناحية اجتماعيّة. انظروا مثلًا: ישי פרידמן, "שימו לב אל המתפללת עם הסימניות בסידור", **שביעי: עיתון לציבור הדתי**, גיליון 202, 25.03.16.

xiv الرمبام – רבי משה בן מיימון, فقيه في الشريعة وفيلسوف من القرن الـ 12، كتب أسس الشريعة اليهوديّة بشكل منهجيّ ومُلزم.

xv الرمبام، משנה תורה, ספר שופטים, הלכות מלכים ומלחמות, פרק ח הלכה יג.

xvi الراب مناحيم مندل شنيؤورسون، هو الراب ميلوڤاڤتش، طلب من تلاميذه نشر الوصايا، والراب أوري شاركي أقام منظّمة عهد العالم - المركز العالميّ الذي يُعنى بنشر الوصايا لأبناء نوح.

xvii الراب چرشون شاؤول يوم - طوڤ ليڤمان هليڤي هيلر كان من كبار حكماء الأشكناز في بولندا ومن كبار مفسّري المشناه صاحب تفسير "תוספת יום טוב" للمشناه، ويسمّى باسمه.

xviii תוספות יום טוב, פרקי אבות פרק ג', משנה יד.

xix מסכת סנהדרין נז, ב.

xx الرمبام، משנה תורה، شرائع القاتل وحماية الأرواح، فصل 5 الشريعة 3.

xxi هناك، شريعة 4.

مقاربات لمواجهة مفاهيم عنصريّة مستندة لمصادر اليهوديّة

سأعرض، فيما يلي، وصفًا هيكليًّا للمقاربات التي تمكّن من مواجهة مقولات ومفاهيم ومصادر عنصريّة قائمة في التراث اليهوديّ. سأقترح طرقًا لأطوّر لدى المتعلّم والمتعلّمة تفكيرًا نقديًّا، من خلال إنشاء مجتمّع معرفيّ وتطوير قدرة الإلمام بمصادر الديانة اليهوديّة. إنّ بناء قدرة المواجهة لدى المتعلّمة والمتعلّم مع مفاهيم وأيديولوجيّات قائمة على مصادر الديانة اليهوديّة هو مرحلة حاسمة في المعركة ضدّ قراءة عنصريّة لمصادر في التراث اليهوديّ.

مقاربة التعمّق

يتمّ، في أحيان كثيرة، اقتباس أحكام ومقولات وشرائع أو ما يشبه المقولات خلال نقاشات تجري في عظات وتعاليم التوراة، لكن تنعدم إمكانيّات التفرّغ والوقت والمعرفة للتعمّق بها. تبغي مقاربة التعلّم والتعمّق القيام بالعمل التربويّ المطلوب من تعلّم عميق، وإعادة الاقتباس لسياقاته الملائمة، ومن ثمّ مقارنته بمصادر أخرى، وتحليل أبعاده، واقتراح بدائل تحليليّة. **بهذه الطريقة يمكن، من خلال الجهد التعلّميّ، أن نستخرج الأصوات المتعدّدة في مصادر الديانة اليهوديّة، ونتدرّب مع المتعلّمة والمتعلّم على التفكير الناقد الذي يسمح به التعليم.** سأقدّم مثالين على ذلك، أُخرجت فيهما المقولة من سياقها فاتّخذت تفسيرًا مخالفًا ولّد شعورًا من الاستعلاء أو أفضى إلى مفهوم ثنائيّ ومُعادٍ، لكن سنرى أن لا وجوب لمثل هذا التفسير في حال قيامنا ببحث متعمّق أكثر.

إنّ بناء قدرة المواجهة لدى المتعلّمة والمتعلّم مع مفاهيم وأيديولوجيّات قائمة على مصادر الديانة اليهوديّة هو مرحلة حاسمة في المعركة ضدّ قراءة عنصريّة لمصادر في التراث اليهوديّ.

"أنتم تُدعوْن إنسانًا"

في القطعة الواردة أدناه يستخدم الراب يهودا بن بتسلئيل من براغ[xxii] مقولة "أنتم (إسرائيل) تُدعوْن إنسانًا والغرباء لا يُدعوْن كذلك"، من أجل تمييز الفارق بين اليهوديّ وغير اليهوديّ:

> [...] ما قاله حكماؤنا: "أنتم تُدعوْن إنسانًا وعَبدة الكواكب لا يُدعون إنسانًا".[xxiii] توضيح هذه المسألة، عن الفارق الخاصّ القائم بين الإنسان وسائر المخلوقات، فإنّ للإنسان روحًا إلهيّة، وها هم ذوو الروح الإلهيّة، مستعدّون لأمور إلهيّة مثل النبوءة والقداسة. وهذا الأمر لن تجده، إلّا لدى الشعب الذي اختاره الله تمجّد اسمه؛ لذلك يدعوْن إنسانًا.[xxiv]

أحيانًا يتمّ إخراج المقولة من سياقها فتتّخذ تفسيرًا مخالفًا يولّد شعورًا من الاستعلاء أو يُفضي إلى مفهوم ثنائيّ ومُعادٍ، لكن سنرى أن لا وجوب لمثل هذا التفسير في حال قيامنا ببحث متعمّق أكثر.

لأوّل وهلة، لا جدل في ذلك: يقتبس هذا الراب "ما قاله حكماؤنا"، ويوضّحه في سياق فارق جوهريّ بين اليهوديّ وسائر البشر. لكن إذا ما قمنا بتمعّن دقيق في المقولة المقتبسة عندها يمكننا طرح علامة استفهام حول استخدامه المقولة، وسأفعل ذلك باختصار:

جاء في التوراة: **"هذِهِ هِيَ الشَّرِيعَةُ: إِذَا مَاتَ إِنْسَانٌ فِي خَيْمَةٍ، فَكُلُّ مَنْ دَخَلَ الْخَيْمَةَ، وَكُلُّ مَنْ كَانَ فِي الْخَيْمَةِ يَكُونُ نَجِسًا سَبْعَةَ أَيَّامٍ."** (سفر العدد 19: 14). يشير المعنى البسيط لهذه الآية إلى أنّه إذا وجد يهوديّ نفسه في خيمة فيها ميت، سواء كان يهوديًّا أو مِن الأغيار، فاليهوديّ يتنجّس بنجاسة الميّت. عن ذلك جاء في التلمود:

(افتتاحيّة): وهكذا كان الراب شمعون بن يوحاي يقول: "قبور عبدة الكواكب لا تنجّس الخيمة إذ قيل "وَأَنْتُمْ يَا غَنَمِي، غَنَمُ مَرْعَايَ، إنسان أَنْتُمْ. أنتم تُدعون إنسانًا **وعبدة الكواكب لا يُدعون كذلك**". (حز 34، 31).

ثم جاء الراب شمعون بار يوحاي وحدّد عدم كون كلّ ميّت نجسًا، إلّا إذا كان الميت يهوديًّا. لقد فسّر كلمة "إنسانًا" التي وردت في سفر العدد، باعتبارها تتطرّق فقط إلى الشخص اليهوديّ، ودعم أقواله من الآية الواردة في سفر حزقيال، التي توجّه فيها الربّ إلى بني إسرائيل بقوله: "**وَأَنْتُمْ يَا غَنَمِي، غَنَمُ مَرْعَايَ، أُنَاسٌ أَنْتُمْ** [...]". (حز 34، 31).

أوّلًا، يجب الإشارة إلى أنّه، وخلافًا لما يدّعيه الراب بن بتسلئيل، لم يقل كلّ حكمائنا المقولة السابقة، بل قالها حكيم واحد فقط اسمه راشبي، كذلك، طلب مفسّرون كثيرون تبرير ما رأوه إشكالًا: بحث يحزقيل كوهين بعمق في هذه المسألة، وطرح الأسئلة التي تبنيّناها في مقاربة التعمّق: "ما هو السّياق الكامل للمقولة؟ هل يمكن إيجاد هذا التفسير لدى حكماء آخرين؟ هل يميّز الراب شمعون بار يوحاي بشكل مثابر بين أناس وإسرائيل في كلّ النصّ التلموديّ وفي كلّ مقولاته؟[10]

---

xxii هو يهودا ليڤا بن بتسلئيل (1520-1609)، المعروف بكنيته (מורנו הגדול רבי ליווא) من براغ، كان حاخامًا، قاضي شريعة، ومفكّرًا في بداية العصر الحديث.

xxiii עכו"ם – اختصار لعبدة الكواكب والأبراج ـ والقصد عبَدة الأوثان أو الأغيار بشكل عامّ.

xxiv מהר"ל, תפארת ישראל, פרק א'.

بعد استعراض دقيق لكلّ أقوال الراشبي وكلّ أشكال ظهور كلمة "إنسان" لدى حكماء المشناه والتلمود، نجده يستنتج الاستنتاجات التالية: صحيح أنّ الراب الراشبي كشف عن تعامل مُعادٍ للأغيار، لكنّه استخدم كلمة "إنسان" في حالتين على الأقلّ ليشمل الجنس البشريّ كلّه، لذلك من الصعب قبول هذا التفسير الأساسيّ كتفسير شموليّ.

يلخّص كوهين بحثه بتخمين مسوّغ لما أراده الراشبي:

> إلغاء نجاسة خيمة مصدرها شخص غير يهوديّ ميّت، لأنّ نجاسة الميّت هي نجاسة شديدة تلزم فترة تطهّر من سبعة أيام [...] وإذ أراد راشبي التسهيل وتقليص أحكام النجاسة والطهارة، على الأقلّ على نحو لا يُنجسّ فيه غير اليهوديّ الخيمة، فقد احتاج إلى معادلة تُخرج الأغيار من عموم الإنسان، لأنّ غير اليهوديّ لا يعني أبدًا مصطلح إنسان، إذًا مرّة أخرى فإنّ غير اليهوديّ الميّت لا يمكن أن يتسبّب في نجاسة الخيمة.[11]

ملخّص الكلام، مقولة أخرجها من سياقها الراب بن بتسلئيل قد تُفسَّر بشكل مختصر ولا تقود بالضرورة إلى عقيدة جوهريّة جارفة، تُلزم كلّ التراث اليهوديّ.

"شريعة معروفة أنّ عيسو يكره يعقوب" (راشبي، أسفار العدد)

مثال آخر نستقيه من إفادة دان باراس حول محادثة أجراها في ساحة صهيون في القدس مع عدد من أنصار المنظّمة المتطرّفة "لهفاه":

> في حديث أُجري في ساحة صهيون في القدس مع عدد من الشبّان الذين يصرخون في الأيّام الأخيرة "الموت للعرب"، تكرّر الادّعاء: "مكتوب في التوراة - عيسو يكره يعقوب". فسارعت لأصحّحهم بأنّه لا توجد آية كهذه، لكنّ المحادثة تواصلت كما كانت.[12]

أي أنّه سيبقى عيسو، الذي يرمز إلى العالم المسيحيّ ويُشير إلى جميع الأغيار، يكره يعقوب، الذي يمثّل الشعب اليهوديّ. تُتيح هذه المقولة تطوير مفهوم يديم الصراع الغيبيّ مع الأغيار، وهو صراع حتميّ بطبيعته دون أيّة إمكانيّة للتغيير.

كان الردّ الأوّل من باراس سعيه ليوضّح لهم خطأهم الناجم، كما يبدو، من انعدام المعرفة الأساسيّة. لكنّه اقترح لاحقًا الردّ التالي الذي يلائم نقاشًا من النوع الذي وصفناه سابقًا:

> لكن إذا أردتم إقناع أيّ من شبّان "لهفاه"، فربّما ليس مجديًا الإثقال عليه بكلّ التفاصيل التاريخيّة. في هذه الحالة يمكن الردّ بادّعاء سريع مستوحى من المصادر. خلافًا لمقولة "عيسو يكره يعقوب" غير الواردة في التوراة، وردت في التوراة الآية التالية: لا تكره أدوميًّا لأنّه أخوك (التّثنية 23، 8).
>
> من خلال إعادة المقولة السابقة إلى سياقها، أقدّم باختصار مثالًا لإمكانيّة إبطال مفعول تفسيرها الواسع، بل وقلب معناها.
>
> بعد هروب يعقوب من أخيه عيسو، تمّ تخطيط لقاء مشحون بين الأخويْن. تورد التوراة الصورة التالية عند اللقاء: "**فركض عيسو للقائه وعانقه ووقع على كتفه وقبّله، وبكيا**". (التكوين 33، 4)

خلال القيام بدراسة متعمّقة، يتمّ إقحامُ مقولات ذات طابع مُسيء أو ذات احتمال خلق مفهوم معادٍ وعنصريّ، في سياق أكثر تعقيدًا.

بكلّ بساطة، يدور الحديث عن مصالحة صادقة ومؤثّرة بين الأخوين. يقتبس راشي، وهو مفسّر فرنسيّ من القرن الـ 12، من "كتب العدد" الأقوال التالية:

"وقبّله. هناك حركات على الكلمة: وهناك اختلاف حول ذلك في الكتب، هناك من فسّر الحركة بأنّه لم يقبّله من كلّ قلبه. يقول الراب شمعون بن يوحاي، ثمّة شريعة معروفة هي أنّ عيسو يكره يعقوب لكنّ قلبه رقّ في تلك الساعة، وقبّله من كلّ قلبه".

يتطرّق هذا التفسير إلى الحقيقة المُستَهجنة بأنّه فوق كلمة قبّله ظهرت نقاط معيّنة، وهي ظاهرة غير مألوفة تتطلّب الشرح. حاول مفسّرون مختلفون إعطاء معنىً للقاء الذي ينتهي بقبلة وبكاء: هناك من قال إنّه لم يقبّله من كلّ قلبه، إذ أنّ عيسو ما زال يكنّ الضغينة لأخيه على سرقة البكوريّة من والدهما إسحاق. تفسير ثانٍ، يستخدم إثباتنا، يستند إلى الإدراك بأنّ عيسو ما زال يكره أخاه، لكنّ قلبه في تلك الساعة رقّ له، وحصلت مصالحة حقيقيّة.

جاء الجزء الأخير من المقولة ليطعن عمليًّا في العقيدة الحتميّة: في تلك اللحظة رقّ قلبه وقبّله من كلّ قلبه على الرغم من الكراهيّة، حصل لدى عيسو انقلاب في المشاعر وقبّل يعقوب من كلّ قلبه، وهذا معناه حصول مصالحة حقيقيّة. وهكذا، من دون الاستعانة بتفسير مُتَذاكٍ وبعيد، قلبنا المقولة رأسًا على عقب،

ومن خلال تمعّن دقيق فيها خفّت حدّتها.[xxv]

لم يكن هدفنا الأوّل إعطاء تفسير معمّق لنفنّد المقولتيْن، بل لنشير إلى أنّه من خلال القيام بدراسة معمّقة، يتمّ إقحامُ مقولات ذات طابع مُسيء أو ذات احتمال خلق مفهوم معادٍ وعنصريّ، في سياق أكثر تعقيدًا. ومثلما قال الراب أڤي غيسار رئيس مجلس التعليم الرسميّ الدينيّ: في حالة كهذه يجب تنفيذ "فحص طرق التفسير وتراث التوراة المتّبع كنمط حياة، لا تحديد موقف بناءً على اقتباس فقط".[13]

المقاربة التاريخيّة

تتطرّق المقاربة التاريخيّة إلى أفكار ومفاهيم جاءت نتيجة لردّ فعل الإنسان على سياق وواقع تاريخيّيْن. في المقابل، يُنظر إلى بديهيّات التراث الدينيّ كذات مفعول فوق زمنيّ دون علاقة بالسياقات التاريخيّة. هناك تراث دينيّ حيّ يفضّ التوتّر القائم بين المقاربات من خلال الاعتراف بالمتغيّرات التاريخيّة وتذويتها، وتبَنّي آليّات تفسير تُتيح المرونة والملاءمة للتغييرات. سأعطي مثالاً يوضّح حصول ذلك في سياق تطرّق الشريعة اليهوديّة لأبناء ديانات أخرى.

"والأصنام يجب تقطيعها"

"اندلع الليلة، في الكنيسة الكاثوليكيّة في الطابغة عند بحيرة طبريّا، حريق، يبدو أنّه تأتّى جرّاء إضرام نار تسبّبت في إلحاق أضرار جسيمة للمبنى. أصيب شخصان إصابات طفيفة جرّاء استنشاق دخان، وتمّت معالجتهما في الموقع".[14]

في أعمال التخريب وجرائم الكراهيّة التي نفّذت في حزيران من العام 2015 في كنيسة الخبز والسمك في الطابغة شمال البلاد، كُتبت شعارات "والأصنام يجب تقطيعها" وهو اقتباس من قطعة تختتم الصلاة اليوميّة "علينا أن نمجّد"، التي تذكّر المصلّي بالفارق بين إيمانه وإيمان الأغيار: "لم يصنعنا كالأغيار الذين يسجدون باطلاً وعبثًا، ويصلّون لإله لا يشفع".

تعتبر المعركة مستمرّة بلا هوادة ضدّ عبادة الأوثان بين العناصر المركزيّة في المِقرا والتلمود. "كان واضحًا لأنبياء إسرائيل وحكمائنا أنّ عبدة الأصنام هم قُساة، عديمو الرحمة، ويميلون إلى سفاح المحارم، وأنّ عبادة الأصنام ليست خطأ لاهوتيًّا فحسب، بل إنّها مصدر الفساد والانحلال الأخلاقيّ، مصدر نجاسة حقًّا".[15] وعليه، تأمر التوراة بإبادة وتحطيم أماكن عبادتهم ومصادرتها منهم وتوريثها.[xxvi] هكذا حكمت الشريعة "أن أُمِرنا بإفناء أماكن عبادة الأوثان جميعها".[xxvii]

كُتب أدبيّات التلمود، بغالبيّتها العظمى، قبل صعود الديانتين المسيحيّة المنظّمة والإسلاميّة على حلبة التاريخ. ثمّة أهمّيّة كبرى في مجالي الشريعة والفكر، لما يتعلّق بمكانة المؤمنين بالديانتين المسيحيّة والإسلاميّة. السؤال التاريخيّ هنا هو سؤالٌ مركزيّ: هل هاتان الديانتان هما استمرار لعبادة الأوثان المذكورة في المِقرا وفي الشريعة؟ وإن لم يكُن الأمر كذلك، ما هي مكانتهما في نظر الشريعة، وما التعامل المناسب معهما؟

بما يتعلّق بالديانة الإسلاميّة، أكّد الرمبام أنّ الحديث ليس عن عبادة أصنام: "كذلك كلّ من هو من عبدة الأوثان ولا يعبد الأوثان، مثل هؤلاء الإسماعيليّين".[xxviii] هذا الأمر أُثبِت وتمّ قبوله من قِبل معظم مُطلقي أحكام الشريعة الذين يرَون مكانة المسلمين كـ "غرباء مقيمين" عمليًّا.

وفيما يخصّ المسيحيّين فالسؤال أكثر تعقيدًا، إذ إنّ المشكلة هنا مُضاعفة: يشكّل إيمان المسيحيّين بتحقيق الإله على صورة يسوع وإيمانهم بالثالوث المقدّس انحرافًا واضحًا عن الايمان بتوحيد الإله اليهوديّ. حدّد الرمبام ذلك بشكل حاسم: "المسيحيّون - عبدة أوثان هم".[xxix]

---

xxv هناك من يعتقد أنه كتب في الأصل "أليسَ من المعروف أن عيسو يكره يعقوب". رأى ناسخ المدراش الكلمة الأولى في العبارة وحول معناها إلى 'شريعة'. يحمل الاختلاف بين الحروف معنى حاسمًا لاستمرار الحياة واستخدامات المقولة: المصطلح "هالاخاه" يحمل معنى حاسمًا وصلاحية مطلقة، بينما تحمل كلمة "أَلَيسَ" معنًى أخف. انظر: إلياف شوحتمان، "شريعة ليست بالشريعة - هل مصطلح "هالاخاه" يحتمل أيضًا مسائل الأسطورة؟"، **سيناء جزء** 120، أيلول-آب 5757، ص 184.

xxvi "אַבֵּד תְּאַבְּדוּן אֶת כָּל הַמְּקֹמוֹת אֲשֶׁר עָבְדוּ שָׁם הַגּוֹיִם אֲשֶׁר אַתֶּם יֹרְשִׁים אֹתָם אֶת אֱלֹהֵיהֶם עַל הֶהָרִים הָרָמִים וְעַל הַגְּבָעוֹת וְתַחַת כָּל עֵץ רַעֲנָן, וְנִתַּצְתֶּם אֶת מִזְבְּחֹתָם וְשִׁבַּרְתֶּם אֶת מַצֵּבֹתָם" (דברים יב, ב-ג).

xxvii מקראות גדולות, דברים, ספר החינוך , מוסד הרב קוק: ירושלים, מצוות תלו.

xxviii משנה תורה, הלכות מאכלות אסורות, פרק יא, הלכה ז.

xxix משנה תורה, עבודה זרה ט, ד. לקראה מן חדיד בי מُجمل أقوال الرمبام عن المسيحيّين انظروا: "נבע תוכחה הרמבם למסיחיים מן טבעה האמונה המסיחית ומתקופתו בזמנו. הכלל המוחלט מן הוא המסיחיים הם מן העובדי כוכבים אינם בגדר נכרי בזמנינו" (דרור פיקסלר וגיל נדל, "האם הנוצרים בימינו עובדי עבודה זרה הם?", **תחומין, כב**, תשס"ב, עמ' 68-78).

بمرور الوقت تطوّرت مقاربات أطَّرَت المسيحيّة بطريقة تمكّن من إلغاء تعريف المسيحيّين كعبدة أوثان، وتطوّر أدب موسّع حول الموضوع. سأتوقّف فيما يلي عند بعض سمات هذه السيرورات:

"عادات آبائهم معهم"[xxx] - هذه المقاربة متسامحة وترى في المسيحيّين خارج البلاد أناسًا ذوي إيمان ضعيف، ليسوا متديّنين متشدّدين مثل آبائهم، لذلك يجب عدم التعامل معهم على أنّهم عبدة أوثان. بمرور الوقت تمّ سحب هذا التعريف على جميع المسيحيّين، في البلاد وخارجها، وأضيف إلى عمليّة الهيكلة الاجتماعيّة اعتبار لاهوتيّ:

- "ليسوا محسوبين على المُشركين" - يتمّ تعريف الإيمان المسيحيّ على أنّه إيمان مُشرِك، أي أنّهم يؤمنون بإله واحد يُشركون به إيمانًا إضافيًّا، هو الإيمان بالثالوث (المقدّس).[xxxi] الايمان بالثّالوث مُتاح لأبناء نوح لكنّه محظور في اليهوديّة. هذه الخطوة تنزع عنهم عبادة الأوثان، لكنّها تحافظ على المسافة عن عقيدة اليهود.
- "الأمم المحميّة بنواميس الدين والأخلاق":[16] في القرن الـ 12 أفتى الراب مناحيم همئيري، وهو حكيم من كتالونيا، أنّ الشرائع المتعلّقة بعبادة الأوثان من فترة المِقرا والتلمود لم تعد سارية المفعول على الشعوب المحيطة بنا: إيمانهم الدينيّ وسلوكهم الأخلاقيّ هما الضمانة لمستوى إنسانيّتهم، لذلك يجب عدم التعامل معهم على أنّهم عبدة أوثان. تجدر الإشارة إلى أنّ همئيري يرى هذه الشعوب على ما هي، وليس وفق نظرتهم إلى التوراة أو إلى الشعب اليهوديّ. وحسب الراب كوك: "الأهمّ هو كرأي همئيري، أنّ كلّ الشعوب التي تميّزها الأخلاق النزيهة بين الإنسان وصديقه يُعتبرون أغيارًا مُقيمين في جميع واجبات الإنسان".[17]

غياب الوثنيّة في محيط الرابنيّين القريب، أرغمهم على تطوير نماذج مختلفة من التعاطي مع المنتمين لديانات مختلفة، الذين ليسوا في عهد مع الله. الوعي التاريخيّ يُلزم بالإصغاء إلى البيئة المحيطة، والتاريخ، ومعتقدات المحيطين بالمتعلّم والمتعلّمة. ينعكس تطوّر تعاطي اليهوديّ مع الآخر في اللقاء بين مصادر الديانة اليهوديّة والواقع. يمكن إكساب هذا الوعي للمتعلّم والمتعلّمة من خلال مسألة التعاطي المتطوّر مع الديانات الأخرى. وكما قال الراب كافَح، في مقدّمته لتفسير الرمبام حول الطهارة: "كلّه بكلّيّته مخلص وممتثل للاستنتاجات ونتائج الفحص في كلّ يوم، وإلى ما تقود نتائج الفحص الحاليّ، هذه هي حقيقة التوراة".[18]

تُبيّن القطعة الثالثة توجّهًا تفكيريًّا قائمًا على تحليل الواقع التاريخيّ لـ "السيادة السياسيّة" وعلى كون الشعب اليهوديّ أكثريّة في المجتمع الذي أقامه ضمن إطار الحركة الصهيونيّة.

"لا تقطع لهم عهدًا ولا تشفق" (التثنية 7، 2)

عام 2010، أصدر الراب شموئيل إلياهو فتوى دينيّة تمنع بيع البيوت للعرب في مدينة صفد، على أساس الشريعة المُنبثقة عن الآية: "لا تشفق - لا تعطِهم مكانًا في الأرض"، وهي آية تتعلّق بكلّ وضوح بِعبَدَة الأوثان. يستدعي هذا التمييز البنيويّ في الشريعة، كما يفسّره حاخاميّون، نقاشًا حول مسألة مكانة الأقلّيّات، حسب الشريعة، في دولة يهوديّة سياديّة. سنتطرّق إلى جانب من جوانب المسألة:

كان الراب أيزيك هليفي هرتسوغ، الحاخام الرئيسيّ الأشكنازيّ الأوّل ورجل الدين الأوّل في دولة إسرائيل، أوّل مَن تطرّق إلى مسألة العلاقة مع الأقلّيّات غير اليهوديّة في دولة سياديّة، حتّى قبل قيام الدولة. في جواب مفصّل ومعلَّل اتّبع منظومة ادّعاءات مضاعفة، مثلما يحلّلها الراب أريئيل بيكر: ادّعاء مبدئيّ من الشريعة يسمح لغير اليهود الذين لا يعبدون الأوثان (انظر أعلاه) بأن يسكنوا في أرض إسرائيل، مسلمين ومسيحيّين. يستند هذا الحكم إلى تقدير لوضع سياسيّ - واقعيّ، يوضّح فيه الراب هرتسوغ المكانة الدوليّة للدولة التي ستقوم، وبداية انخراطها في أسرة الشعوب وواجب تذويت القِيَم الديمقراطيّة المتّبعة في غالبيّة دول العالم الحرّ.[19]

يـــدمج مضـــمون الـنـقـــاش في الشريعـة قِيَـم وثيقـة الاسـتقلال ويُدخـل القِيَـم الديمقراطيـة كجـزء مـن الالتزام بالشريعـة في إطار إدارة منظومـات الدولـة.

يخطو الراب داڤيد ليڤي خطوة إضافيّة، وفي مقاله "سبل السلام في العلاقات بين اليهود وغير اليهود".[20] يتوقّف عند إعادة توضيح علاقتنا بالأغيار، في أعقاب إقامة دولة إسرائيل. حسب أقواله، فإنّ القاعدة التي أسّست في الماضي للعلاقات بين اليهود والأغيار كانت 'على هدي سُبل السلام': تلزم هذه القاعدة التلموديّة بالحفاظ على علاقات سويّة بين المجموعات السكّانيّة، وتقضي فيما تقضي به، بالقيام بأعمال بِرّ، لسنا ملزمين بها لكنّنا نقوم بها من أجل الحفاظ على علاقات جيرة حسنة.

الآن، ومع تغيّر الوضع التاريخيّ وميزان القوى، يسأل هليفي: "كيف لنا أن نتعامل في واقع حياتنا في دولة إسرائيل

---

xxx תוספות עבודה זרה ב, א ד"ה, אסור לשאת.

xxxi حسب רמ"א، وصايا أبناء نوح لا تشتمل على وصيّة بخصوص الإشراك بالله. وعليه قال إنّ الأغيار في هذا الزمان غير مُشركين بالله؛ لأنّ غايتهم هو صانع الأرض والسماوات، بيد أنّهم يُشركون اسم الله مع شيء آخر (الإيمان بالثالوث)، ولم يتمّ تحذيرهم بهذا الخصوص (ש"ע או"ח סי' קנ"ו בהגה"ה).

مع شرائع ومبادئ وُضعت مسبقًا 'على هدي سبُل السلام' فقط، بينما قيل في وثيقة الاستقلال بشكل واضح إنّ الدولة ستُقيم المساواة في الحقوق الاجتماعيّة والسياسيّة لجميع مواطنيها 'دون فرق في الدين والعرق والجنس' [...] ولا مكان أو حاجة بعد لتبرير' على هدي سُبل السلام'؟"[21]

السؤال خطابيّ، وهو يَقْبَلُ كمفهوم ضمنًا الالتزامَ بوثيقة الاستقلال القائمة على قِيَم المساواة. بكلمات أخرى، يدمج مضمون النقاش في الشريعة قِيَم وثيقة الاستقلال ويُدخل القِيَم الديمقراطية كجزء من الالتزام بالشريعة في إطار إدارة منظومات الدولة.

إقامة دولة إسرائيل ومسؤوليّة السيادة اليهوديّة الديمقراطيّة تشقّان طريقيهما نحو سجال قائم في الشريعة في الوسط الدينيّ الصهيونيّ. مثال من الفترة الأخيرة بشأن استيضاح شريعة من هذا النوع نجده في المقال عن الشريعة "السيادة كاعتبار من الشريعة: تأمين حراسة طقس سبت النور في كنيسة القيامة".[22] السؤال هو: هل تستطيع دولة إسرائيل أن تُرسل قوات شرطة ستنتهك حتمًا قدسيّة يوم السبت، كي تحرس طقسًا مسيحيًّا في الكنيسة؟ من دون الدخول في تفاصيل الإجابة، إنها تتضمّن استنتاجًا واضحًا من الشريعة:

بدأنا وصف المقاربة التاريخيّة بعمل لا يُغتَفَر قائم على قراءة غير تاريخيّة بوجوب تخريب مكان عبادة المسيحيّين، وأنهيناه بفتوى تسمح، بل تُلزم بانتهاك قدسيّة السبت من أجل تمكين إقامة صلاة المسيحيّين في كنيستهم.

دولة إسرائيل ملتزمة بالمعاهدات الدوليّة في الحفاظ على حقوق المواطن وحريّة العبادة الدينيّة لأبناء جميع الديانات. هذا الالتزام لا يمنع أداء فريضة توطين البلاد والسيادة، شرط أن يكون المواطنون أبناء الديانات المختلفة مخلصين لقوانين الدولة والنظام العامّ. في هذا الواقع، فإنّ امتحان السيادة ليس في منع العبادة الدينيّة لأبناء الديانات الأخرى، إنّما هو في تأمينها بالذات.[23]

لقد بدأنا وصف المقاربة التاريخيّة بعمل لا يُغتَفَر قائم على قراءة غير تاريخيّة بوجوب تخريب مكان عبادة المسيحيّين، وأنهيناه بفتوى تسمح، بل تُلزم بانتهاك قدسيّة السبت من أجل تمكين إقامة صلاة المسيحيّين في كنيستهم. التوتّر قائم، لكن دخلت بين طرفيْ النقيض تأويلات تراعي أوضاعًا تاريخية تتغيّر تباعًا، وتستوجب تغيير التّوجُّه والابتعاد عن التوجّهات العدائيّة.

المقاربة النفعيّة

أوجد التراث اليهوديّ آليّات داخليّة لكبح أفكار أو أفعال غير لائقة، بواسطة ادّعاءات عمليّة. لا تقتلع المقاربة النفعيّة العقيدة العدائيّة بل تقف حاجزًا أمامها وتوقف تنفيذها، من خلال احتساب جدواها الأخلاقيّة أو الدينيّة أو الاجتماعيّة.

خاض الراب إليعيزر ملاميد من خلال كتابه الشهير دُرر الشريعة[24] في مساكن الأغيار في أرض إسرائيل. عرض في هذا الكتاب "رؤيته" الكبرى، وبحسبها "يجب أن تكون كلّ البلد مأهولة ببني إسرائيل، وأنّ الأغيار الذين يرغبون بأن يكونوا شركاء للرؤية الكبرى لإسرائيل فقط، يُمكنهم الانضمام لشعب إسرائيل بمكانة 'غريب مُقيم'".

بناء لهذه الرؤية، يُسأل السؤال عن التعاطي مع المواطنين غير اليهود في دولة إسرائيل الذين ليسوا شركاء في الرؤية. إنّه يعتبر الطائفة الدرزيّة "غرباء مُقيمين" بفضل إخلاصهم للدولة، كذلك المسيحيّين فإنّه يدرس أن يشملهم هذا التعريف.[25] لكن خلافًا لهم:

> **كثيرون من** العرب الذين يسكنون في أرض إسرائيل لا يقبلون بسيادة شعب إسرائيل على أرضه. إضافةً إلى ذلك، **فكثيرون منهم** لا يطبّقون وصايا نوح السّبع، وبعضهم يتعاون مع المخرّبين الذين يخالفون وصيّة لا تقتل، وبعضهم من خلال عدم القيام بأيّ شيء لمحاكمتهم، حسب الوصية السابعة بالمحاكمة (انظر شرائع الرمبام). نجد إذًا أنّ **كثيرين منهم** لا يعتبرون "غرباء مُقيمين"، ويجب طردهم من البلاد.[26]

إن تقييم ملاميد لوضع الجمهور العربيّ المسلم هو مثال كلاسيكيّ لخطاب تعميميّ مُسيء ومتعالٍ، تحرّكه أجندة سياسيّة ودينيّة.[xxxii]

وإذا كان الأمر كذلك، فما الذي يمنع تطبيق وصيّة طرد العرب المسلمين؟ في الفصل الوارد تحت عنوان "الأسباب التي تمنع تطبيق الوصيّة"، يعدّد الراب ملاميد سلسلة ادّعاءات نفعيّة وليست مبدئيّة تشرح لماذا لا تزال وصيّة طردهم قائمة، لكن يتمّ إرجاؤها حاليًّا:

---

xxxii تجدر الإشارة إلى أنه تمّ في الماضي تدريس الشريعة في المدارس الدينية الرسميّة حسب كتاب الرب ح.د هليفي، لكن يتمّ التعليم اليوم من خلال سلسلة كتب الراب ميلاميد ومذهبه كمذهب في الشريعة. حبّذا لو تنصّلت إدارة هذا الجهاز التعليمي تمامًا من مذهب الراب ميلاميد المُعادي للسكان العرب المسلمين في دولة إسرائيل.

الادّعاء الأوّل هو أنّ "يدنا ليست قويّة" ومعناه:

> الفريضة تلزمنا عندما تكون القوّة بيدنا، لكن عندما تكون يد الأغيار شديدة علينا، فنحن مرغمون بعدم تطبيقها [...] ولا توجد بيدنا القوّة لنطرد من البلاد العرب الذين يحاربوننا علنًا، وبالتأكيد ليست لدينا القوّة لطرد عائلاتهم والجمهور العربيّ المعادي لنا".[27]

حسب الراب ملاميد، تصف مقولة "يدنا ليست قويّة" وضعًا تفتقد فيه دولة إسرائيل القوّة لتنفيذ المهمّة، لأنّها ستمسّ بعلاقاتها الاقتصاديّة والسياسيّة مع الدول العُظمى التي لن تسمح بتطبيق وصيّة طرد معظم العرب من البلاد.[xxxiii]

الادّعاء الثاني:

يعتمد على قاعدة "على هدي سبل السلام"، الذي ذُكر سابقًا، ومعناه المتّبع هو الحفاظ على علاقات سليمة بين الفئات السكّانيّة المختلفة. يفسّر الراب ملاميد ذلك بسياق علاقات بين الدول، "إذ إنّ عملًا كهذا سيُضعضع السلام القائم في العلاقات الدولّية". وعلى الرغم من أنّ حكماءنا استخدموا هذه القاعدة من أجل الحفاظ على علاقات طيّبة مع عبدة الأوثان، إلّا أنّ الراب ملاميد لا يطبّق القاعدة على السكّان العرب في دولة إسرائيل، ويُبرّر ذلك بالعلاقات بين الدول.

الادّعاء الثالث هو الكُفر، وهذه أقواله كاملة:

> يضاف إلى ذلك، أنّه في العصور الأخيرة، وبفضل التأثير الأخلاقيّ لتوراة شعب إسرائيل، تبنّت أمم العالم قوانين تحمي حقوق الأقلّيّات، وكي لا نقع في الكفر؛ يحظر علينا أن نطرد العرب الذين لا ينطوون ضمن تعريف "غرباء مقيمين". هناك قاعدة في الشريعة تقول إنّه لا يمكن أن يكون الشيء ممنوعًا على أبناء نوح ومسموحًا لإسرائيل (سنهدرين، 59، 1)، وإذا كانت هناك قوانين سنّتها شعوب العالم المتنوّر تحظر طرد أبناء فئة سكّانيّة أقلّيّة، عندما يكونون معادين، أيضًا، فينبغي على شعب إسرائيل أيضًا أن يأخذ بالحسبان، قدر الإمكان، هذا الموقف الأخلاقيّ، وكم بالحريّ عندما يكون الحديث عن مواثيق دوليّة مُلزمة.[28]

حسب أقواله، يتمّ الحفاظ على حقوق الأقلّيّات بتأثير توراة إسرائيل، ولذا علينا ألّا ننتهك بأنفسنا السقف الأخلاقيّ الذي وضعناه بأنفسنا لأمم العالم، ما قد يعني كفرًا. إنّ مجموعة الادّعاءات الدائريّة التي تنسف أقواله هو - ليست للنقاش الآن، إنّما الآليّة التي يستخدمها، والتي تمنع تنفيذ تطهير عرقيّ جزئيّ يتمنّاه.[xxxiv]

هذه الادّعاءات النفعيّة هي طبعًا الوسيلة الأخيرة وغير المتكاملة لمحاربة مفاهيم عنصريّة ومُسيئة، لكن من المهمّ إعمالها، أيضًا، عند الحاجة.

في نهاية الأمر يقول ملاميد:

> صحيح أنّنا حاليًّا، وإذ لا نستطيع عمليًّا أن نفعل شيئًا لنطرد مَن لا يستحقّون أن يُعتبروا "غرباء مقيمين"، نعود إلى الوصيّة الأساسيّة التي تدعو إلى احترام ومحبّة جميع البرايا. إذ أنّ توجّه الوصيّة هو أن نُقيم مجتمعًا شريكًا بالكامل في القيم المثاليّة للتوراة لا الحثّ على كراهية الغرباء الأغيار وأذيّتهم. لذا، عندما لا يمكن تطبيق الوصيّة، لأسباب مختلفة، أو يمكن تطبيقها بشكل محدود عن طريق تشجيع الهجرة، فإنّ الوصيّة الأساسيّة بأن نتعامل باحترام مع أيّ إنسان لا يُعرف بمواقفه الشرّيرة أو أنّه معادٍ لنا – تبقى ثابتة في مكانها.[29]

المقاربة المُعترِضة

الصور النمطيّة هي انطباعات عن صفات ومواقف منسوبة لمجموعات أشخاص. يساعدنا ترتيب العالم على أساس معرفتنا وتجربتنا أن نتموضع في هذا العالم وأن نُدير أمورَنا. كلّ لقاء أو تعليم هما فرصة لفحص مجدّد لافتراضاتنا الأساسيّة. عندما تُكسر الصورة النمطيّة، ويتبيّن أنّ ما اعتقدناه صحيحًا ليس دقيقًا عمليًّا، فثمّة احتمال بأن يشجع ذلك على إثارة حبّ استطلاع جدّي. عنصر المفاجأة هو أداة مهمّة لخلق التّضادّ، ويُتيح الاعتراض على اتّجاهات الرأي

---

xxxiii لأن الأمر له علاقة بتقدير الوضع، فقد تجد مَن يدّعي العكس "لأن الله أنعم علينا بالكثير من الأدوات العمليّة ولكنّ مهجرنا الدّاخلي الذي يأسرنا بداخله يخنق شعب إسرائيل ويمنعه من استخدام هذه الأدوات في سبل الخير". كما يفعل تلاميذ الراب جينتسبورغ عندما يقولون إن القرار فرارنا وينبع من مدى إيماننا وثقتنا بالخالق. ويُجيب الراب ميلاميد على ذلك "علينا ألّا نراهن على المعجزة"، بيد أنه ومن خلال رؤية ناقدة فإن خطوة كهذه ستؤدّي بالدولة إلى العزلة والأزمة.

xxxiv كما هو مذكور، هو لا يطلب محاكمة مخالفي القانون، بل ترحيل "معظمهم". علاوة على ذلك، في نهاية أقواله يقترح طُرقًا غير مباشرة لتنفيذ رغبته، مثلًا: قد نضطرّ إلى خوض حروب وأزمات، وإذا كان الهدف نصب أعيننا، نستطيع أن نعمل على أن تكون نتائج الحروب والأزمات ترحيل أغراب معادين من أرضنا". دُرر الشّريعة، الفصل الخامس.

العامّ السائدة[xxxv]. سأقدّم، فيما يلي، مثالًا لهذه السيرورة، يتعلّق بأيديولوجيّة أرض إسرائيل الكاملة:

ثمّة صورة سائدة في أوساط الجمهور الإسرائيليّ تربط ما بين تصريحات وأفعال عنصريّة وبين أيديولوجيّة أرض إسرائيل الكاملة. تتحقّق هذه الصورة في أعقاب تصريحات وأفعال عنيفة وعنصريّة ضدّ العرب تنفّذها مجموعة صغيرة من المستوطنين وأنصارهم منذ سنوات. في المقابل، يمكننا أن نجد في أُسس أيديولوجيّة أرض إسرائيل الكاملة أصواتًا مركزيّة تُطلق مطلبًا أخلاقيًّا باحترام الإنسان، حتّى إن كان عدوّك. وبغية خلق التّضادّ، علينا أن نجد لدى مؤيّدي الأيديولوجيّة السياسيّة لأرض إسرائيل الكاملة هذه الأصوات، وأن نبرزها ونربّي طبقًا لها. مثلًا:

> وإذا كان هناك أحد بحاجة لكراهية الغرباء الأغيار فقط من أجل التعريف أو التعبير أو دعم قوميّته الإسرائيليّة - سواء كان متديّنًا أو علمانيًّا - "فذلك دليل على أنّ روحه لم تتطهّر من نجاستها"؛ إشارة إلى أنّ حبّ إسرائيل الذي يعتمل داخله مشوَّش، أيضًا.[30]

عندما تُكسر الصورة النمطيّة، ويتبيّن أنّ ما اعتقدناه صحيحًا ليس دقيقًا عمليًّا، فثمّة احتمال بأن يشجع ذلك على إثارة حبّ استطلاع جدّي. عنصر المفاجأة هو أداة مهمّة لخلق التّضادّ، ويُتيح الاعتراض على اتّجاهات الرأي العامّ السائدة.

كتب هذه الأقوال موطي كاربل، وهو ناشط ومفكّر، يرى في نفسه تلميذ الرابنيْن أبراهام يتسحاق وتسفي يهودا كوك. يمكننا مقارعة فكر وأقوال كاربل، لكن في نهاية الأمر، إذا ما أخرجنا منها نفيًا قاطعًا للاستهتار بكرامة الإنسان، كونه إنسانًا، فإنّها تستحقّ أن تُستخدم.

يعتبر الراب يهودا كوك، ابن الراب أبراهام يتسحاق هكوهين كوك، المفكّر الأيديولوجيّ الأبرز لعقيدة أرض إسرائيل الكاملة، ومشروع الاستيطان وسلب الحقوق القوميّة للفلسطينيّين في البلاد. لقد ثقّف تلاميذ كثيرين يتبوّؤون مناصب قياديّة وتربويّة في الأوساط الدينيّة. حسب أقواله، لا مكان للكراهية في الحركة القوميّة الإسرائيليّة، بل إنّ كلّ الغاية الخلاصيّة تكمن في إيجاد "تقارب بينها، بين الأمّة الإسرائيليّة، وبين كلّ شعب ولغة، كلّ من خُلق على صورة الله، كلّ الأغيار كلّهم".[31]

ويكتب الراب شلومو أڤينير، وهو، أيضًا، تلميذ الراب تسڤي يهودا كوك، الكلام التالي:

> لم نسمع مرّة من فم الراب تسڤي يهودا كوك تعابير تنمّ عن كراهية وعداء، حتّى تجاه أعداء أشرار. لم يستخدم في حياته طاقته التربويّة من أجل تنمية مشاعر كراهية وعداء [...] التعامل باحترام مع الأغيار هو مسألة بسيطة لا تحتاج إلى تفسيرات. يجب الحفاظ على علاقات سويّة مع جميع الأغيار في البلاد وخارج البلاد.[32]

بالإضافة إلى ذلك، يقول الراب أڤينير عن الراب كوك: "المسيحيّة هي العدوّ الرئيس لإسرائيل على مدى الأجيال، ورغم ذلك، عندما حلّ على بيته ضيوف من الكهنة المسيحيّين، استقبلهم بحفاوة وتحدّث إليهم بكلّ ودّ".[33]

في الختام، سأورد حادثتين أعرب فيهما الراب تسڤي يهودا كوك عن معارضته الشديدة للمسّ بالعرب: الأولى مقطع من رسالة كتبها بعد أن رأى أطفالًا يهودًا ينكلّون بأشخاص عرب في الشارع:

> حزنت وخجلت جدًّا ممّا رأته عيناي [...] هذه الحادثة التي آلمتني وأهانتني، كما ذكرت، تُلزمني بأن أَنبّهكُم بضرورة تشديد الانتباه التربويّ بشكل خاصّ لإلغاء مثل هذه الاحتمالات، من جهة الشريعة اليهوديّة وأخلاقها ومن جهة القيمة العمليّة والسياسيّة للدولة بالحفاظ على طرق السلام والعلاقات مع الجيران، أيضًا.[34]

كُتبت القطعة الثانية في أعقاب تقرير نُشر في صحيفة عن عربيّ غفا في الباص وخلع حذاءه فقام شبّان بمقلب أحمق وأخفوا الحذاء:

> [...] إذا ولأسفنا حصل هذا العمل المُخجل، المُهين والمؤسف، من خلال مزح منفلت وفاسد، من جانب أشخاص منّا، تجاه إنسان من جيراننا الأغيار الذين يقيمون في أوساطنا، يجب أن ننذد بذلك وأن نخجل منه، وأن نبحث عن طرق نصالح فيها المُهان بشكل صادق، وهو الذي تصادف وجوده معنا، وأن نتجاوز هذا العائق، كي لا تتكرّر، لا سمح الله، مثل هذه الأعمال عندنا، وأن نزيل عنّا خطيئة هذا الكفر [...].[35]

مقاربة المبادئ فوق - القِيَميّة

ترمي هذه المقاربة إلى قياس سريان كلّ فريضة أو عقيدة مقابل مبدأ فوق قيَميّ. "قدسيّة الله" هو مثال شائع في الحوار اليهوديّ لمبدأ- فوق قيَميّ. هل يُفضي عمل ما، أو قول ما أو عقيدة ما إلى "التوحيد بالله"، أو يفضي ربّما إلى الكُفر به؟ المبدأ الموجِّه هو قبول هذا العمل في نظر اليهود والأغيار على حدّ سواء؛ هناك مبادئ عليا أو مصطلحات

xxxv حول استخدام التضاد كأداة تعليمية للتعامل مع المواقف العنصرية، انظروا مقال أدار كوهين في هذا الكتاب

تأسيسيّة إضافيّة في الشريعة استُخدِمت في المعركة ضدّ عقائد فاسدة:

حوّل الراب إيسار يهودا أونطرمن، الحاخام الرئيسيّ الإشكنازيّ، القاعدة التلموديّة "على هدي سُبل السلام"، من سلوك براغماتيّ إلى مبدأ تأسيسيّ يعين اليهوديّ في عقيدته الدينيّة. عندما يتعارض عمل ما أو عقيدة ما مع السلام الاجتماعيّ والأخلاقيّ، عندها، كما يبدو، لن يكون منسجمًا مع التوراة. حسب أقواله:

> سمعنا في السنوات الأخيرة وللأسف بين مرّة وأخرى أقوالًا تُناهض قيَم أخلاق اليهوديّة التوراتيّة خصوصًا ضدّ نظرة التوراة تجاه الأغيار والإنسان، وكأنّه لا يوجد تعامل مناسب من جانب الشريعة مع الأغيار. وعندما بيّنوا للمنتقدين أنّه ليس في أقوالهم أيّة حقيقة وأنّ الانتقاد مفنّد أساسًا في الشريعة تجاه الأغيار، إذ أُمِرنا أن نتعاطى بحبّ مع كلّ إنسان خُلق على صورته [...] ردّوا بأنّ هذه الشرائع وُضعت للسير على هدي السلام فقط وليس حسب هدي أحكام الشريعة [...]، وهي غير خاضعة لحسن نوايانا ولا هي وسيلة للدّفاع عن أنفسنا، إنّما الأمر نابع عن أخلاق توراتنا المقدّسة.[36]

خطوة كهذه يُمكن القيام بها بواسطة القاعدة التي وضعها "هيلل العجوز" وهي: "ما تكرهه لنفسك لا تفعله لغيرك". وإذا أخذنا بالحسبان أنّ هيلل العجوز ادّعى أنّ هذه هي غاية التوراة كلّها، فالحديث هو عن انقلاب حقيقيّ، يسمح بادّعاء قويّ وليس مجرّد مثال، مفاده أنّ التبادليّة والمساواة بين الإنسان والإنسان يجب أن تتحقّقا بشكل مطلق.

يُمكن أن نتعرّف على طريقة أخرى تضع مبدأ تأسيسيًّا أعلى كموجِّه للعقيدة اليهوديّة من خلال التمعّن العميق في التوراة ذاتها، مثلما تفعل نحامه ليبوفتش في أبحاثها في التوراة. وهذا ما تكتبه:

> رؤية التوراة لذِكر العبوديّة في مصر كوسيلة تربويّة تَظْهَرُ جليًّا أمامنا [...] في التوراة تمّ تفسير الوصايا التي تدافع عن العبد من خلال التذكير بالتجربة الحقيقيّة التي مرّت على الأمّة ذاتها وما زالت محفورة في قلوبهم، تجربة العبوديّة وإهانتهم [...] طبقًا لهذه الأحكام وأخرى مثلها يُمكن ربّما التّقدير، أنّ هذا سبّب شتات مصر في بدايات تبلور الأمّة، وهذا هو سبب قبعهم في العبوديّة وسبب الضربات والتعذيب قبل نزول التوراة وقبل مجيئهم إلى أرض الميعاد - أن يشعروا بأنفسهم ما هي العبوديّة وما هي الإهانة، ومعنى أن تكون عُرضة للسلب والنهب وسيطرة إنسان على إنسان بشكل مُسيء.[37]

المقاربة الوقائيّة

ضمن رؤية بعيدة المدى، يجدر الدفع باتّجاه تغيير متعدّد المنظومات في المفاهيم، على المستوى القيادة التوراتيّة والقيادة التربويّة وحتّى السياسيّة، يمنع أو يحدّ، على الأقلّ بقدر كبير، من إمكانيّة خلق مفهوم عنصريّ، ويستند في الوقت ذاته إلى مصادر الديانة اليهوديّة.

لا حاجة لشطب كلّ التاريخ الصعب للعلاقات بيننا وبين الشعوب، ولا إنكار لمواقف وردت في مصادرنا، لكن يجدر أن نخلق حكايات محدّثة متّفق عليها وممهورة و"موقّعة"، تُسمع وتظهر في كلّ وسيلة إعلاميّة ممكنة، من جانب المفكّرين والمفكّرات من كلّ القطاعات، الذين يأخذون في الاعتبار اليهوديّة والعالم المتغيّر الذي نعيش فيه.

لا مفرّ من مواجهة إمكانيّة قراءة مميّزة وغير متساوية لمصادر اليهوديّة، وإذا لم ننجح في ملاءمة عقيدتنا لمفهوم الواقع التاريخيّ للسيادة اليهوديّة في أرض إسرائيل، فقد تحصل "إساءة شديدة في المشروع الكبير، مشروع العودة إلى صهيون"، حسب أقوال الراب بيني لاو.[38]

سأصف محاولة لهذا الفعل لم تصل في نهاية الأمر إلى التطبيق:[39] عام 1968 توجّه الحاخام الرئيسيّ لفرنسا، الراب كيلان، إلى عدد من كبار المثقّفين في الجالية اليهوديّة في فرنسا، بطلب بلورة ورقة عمل تتّصل بعلاقة متجدّدة مع الجاليتيْن، المسيحيّة والإسلاميّة. وكان من المفروض أن تُفضي هذه الوثيقة إلى نقاش وكتابة وثيقة تفصيليّة، تُلزم حاخامات المؤسّسة الرابويّة في فرنسا. لا شكّ أنّ هذه المبادرة تلتقي مع "الإعلان بشأن علاقة الكنيسة بالديانات غير المسيحيّة" (Aetate Nostra) التي قرأها البابا بولس السادس في ختام مؤتمر الڤاتيكان الثاني في العام 1965؛ وهو إعلان أحدث تحوّلًا في العلاقات بين المسيحيّة واليهوديّة.

اختير الراب البروفيسور شارل شالوم تواتي والبروفيسور جورد وجدة والفيلسوف عمانوئيل ليڤيناس لكتابة الوثيقة الأوّليّة. جمع الكتّاب الثلاثة في الوثيقة كلّ المصادر التي تُتيح تقليل العداء بين اليهوديّة والعالميْن المسيحيّ والإسلاميّ ولتعزيز العلاقة معهما. كان مفروضًا أن تشكّل الوثيقة النهائيّة سابقة لتغيير العلاقة، كونها منبثقة عن هيئة رسميّة. وعلى الرغم من عدم إمكانيّة تنفيذ خطوة كهذه في العالم اليهوديّ المتشعّب، أوردتُ هذا المثال كي أردّد دعوة الراب بيني لاو الذي كتب في العام 2019 مقالًا ضدّ النظريّة العنصريّة لتلامذة الراب كهانا:

يتحتّم علينا العمل من أجل تعميق الوعي بشأن مسؤوليّة شعب إسرائيل تجاه الله في العالم، في الحفاظ على جميع البرايا. بهذا التعليم ثمّة حاجة للنّطق بلغة القدامى من جميع كبار شعب إسرائيل الذين وقفوا في جبهة واحدة ورائعة مُجمِعين على أنّ اسم إسرائيل سيكون مصدر فخر في العالم، فقط إذا بشّر الإنسانيّة كلّها بقيَم العدالة والاستقامة.[40]

لهذا، يجدر بتلاميذ وتلميذات الحاخاميّين، المثقّفين والمثقّفات والمتعلّمين والمتعلّمات أن يلتقوا من أجل كتابة لبِنة إضافيّة في الحكاية اليهوديّة. لا حاجة لشطب كلّ التاريخ الصعب للعلاقات بيننا وبين الشعوب، ولا إنكار لمواقف وردت في مصادرنا؛ لكن يجدر أن نخلق حكايات محدّثة متّفق عليها وممهورة و"موقّعة"، تُسمع وتظهر في كلّ وسيلة إعلاميّة ممكنة، من جانب المفكّرين والمفكّرات من كلّ القطاعات، الذين يأخذون في الاعتبار اليهوديّة والعالم المتغيّر الذي نعيش فيه.[xxxvi]

انتهى ولم يكتمل

في الفيلم الوثائقيّ "لنتذكّر: عيد الذكرى"، يقدّم المخرج إيال سيڤان مثالًا لكيفيّة بناء الرواية اليهوديّة - الصهيونيّة في الأطر التربويّة: من التوجّه بطلب إلى أطفال البساتين أن يلعبوا لعبة الخروج من مصر، إلى فعاليّة عشيّة يوم المحرقة وحتّى تحضير حفل يوم الذكرى بالتعاون مع طلّاب المرحلة الثانويّة. فترة الأعياد الوطنيّة التي يحييها جهاز التعليم هي المناسبة المثاليّة لتوسيع الحكاية القوميّة: تبدأ هذه الفترة في عيد الفصح، عيد التحرير القوميّ الأصليّ، الذي يسبق التحرير القوميّ للشعب اليهوديّ في العصر الحديث بإقامة دولة إسرائيل، والتي يتمّ الاحتفاء بها يوم الاستقلال. هذه الفترة مليئة بالحوافز المركزيّة للحكاية اليهوديّة - الإسرائيليّة، وتسمح بالعمل على توسيع الوعي القوميّ، تمهيدًا لمغزى يشمل رؤية إنسانيّة شاملة. وهذا من دون أن نفقد الصلة بالهويّة الذاتيّة التي تُستخدم كمرساة مهمّة لبلورة هويّة المتعلّم والمتعلّمة. يبدأ الجهد في روضة الأطفال ويستمرّ حتّى تخرّج المتعلّم مِن جهاز التعليم.[xxxvii]

حاولتُ في هذا المقال أن أرسم خريطة طريق مع علامات طريق تحليليّة راسخة في مصادر إسرائيل تساعد في معركة العاملين والعاملات في سلك التربية ضدّ مفاهيم عنصريّة قد تنبع من مصادر الديانة اليهوديّة. وإلى حين امتزاج بداية خلق الإنسان "على صورة الله" مع يوم القيامة، يتحتّم علينا أن نناضل ونقتلع كلّ مفهوم عنصريّ تطوّر خلال العصور واعتمد على توراة إسرائيل. ثمّة ضرورة لبذل جهد كي نؤسّس داخل الحكاية اليهوديّة وعيَ اختيار يتميّز بالتواضع والمسؤوليّة، يعرف كيف يربط ما بين المصير والرسالة الإنسانيّة الشاملة والقداسة من أجل الأفضل المشترك. واطلُبوا العِلم.

---

1. برندס, י' (2014). **היהדות שלא הכרנו**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן דביר.
2. כהנא, מ' (1998). היחס לנכרים בתקופת התנאים. **עט הדעת, ג**, 36-22, בעמ' 33.
3. Lewis, B. (1998). The historical roots of racism. *The American Scholar*, 67(1), 17-25
4. בן גוריון, ד' (1976). **עיונים בתנ"ך**. תל אביב: עם עובד.
5. ליבוביץ', נ' (תש"ל). **"יגר לא תונה": עיונים חדשים בספר שמות**. ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, בעמ' 277.
6. לניתוח מעמיק ראו: חדד, א' (2010). **מיעוטים במדינה יהודית: היבטים הלכתיים, מחקר מדיניות 80**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
7. כהנא מ' (1998), היחס לנכרים בתקופת התנאים.
8. ראו דיון אצל חדד (2010), **מיעוטים במדינה יהודית: היבטים הלכתיים**, בעמ' 45-58.
9. רכניץ, ע' (28 בפברואר, 2019). היהדות איננה גזענות. ערוץ 7, **בשבע, 834**.
10. כהן, י' (תשל"ח). חיי הנכרי - ערכם והיחס אליהם בתקופת התנאים. **הגות ב'**, 91-125.
11. שם, בעמ' 98.
12. דן ברא"ז (8 ביולי, 2014). בידוע שעשו שונא ליעקב? **כמה מחשבות**.
13. גיסר, א' (2001). נשמת אלוה שוכנת בו: על כבוד כל הבריות. בתוך ברהולץ, ע' (עורך), **דרך ארץ, דת ומדינה** (עמ' 159-165). ירושלים: משרד החינוך, מינהל החינוך הדתי.
14. ברנר, ד' (18 ביוני, 2015). הצתת הכנסייה בצפון: 10 צעירים עוכבו לחקירה. **ישראל היום**.
15. קלנר, מ' (2016). **גם הם קרויים אדם: הנכרי בעיני הרמב"ם**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בעמ' 217.

---

xxxvi בהקשר זה נזכיר את היוזמה הדתית לשלום.

xxxvii אפנה כאן למאמרה של ד. גליה בונה בספר זה: כיצד נבנה את עצמנו? מודל לשינוי חברתי בחינוך הדמוקרטי.

16. המאירי, מ' (תש"י). **בית הבחירה, עבודה זרה.** ירושלים: הוצאת קלמן שלזינגר, בעמ' 46, 59. ראו גם: אבינר, ש' (תש"ן). היחס לגוי. **עטורי כהנים, 59**; כ"ץ, י' (תשמ"ד). הלכה וקבלה, סובלנות דתית בשיטתו של רבי מנחם המאירי בהלכה ובפילוסופיה. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית; הלברטל, מ' (תשס"א). **בין תורה לחכמה: רבי מנחם המאירי ובעלי ההלכה המיימונים בפרובנס.** ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
17. ציטוט מתוך אבינר, ש' (תש"ן). היחס לגוי, עמ' 2.
18. פיקסלר, ד' ונדל, ג' (תשס"ב). האם הנוצרים בימינו עובדי עבודה זרה? **תחומין, כב**, 68-78.
19. הראי"ה הרצוג (1989). זכויות המיעוטים לפי ההלכה. בתוך תחוקה לישראל על פי התורה, כרך א, **סדרי שלטון ומשפט במדינה היהודית 1-2.** ירושלים: מוסד הרב קוק, יד הרב הרצוג.
20. הלוי ח"ד (2001). דרכי שלום ביחסים שבין יהודים לשאינם יהודים. בתוך ברהולץ, ע' (עורך), **דרך ארץ, דת ומדינה** (עמ' 147-158). ירושלים: משרד החינוך, מינהל החינוך הדתי.
21. שם, 147.
22. ברכיהו, ר' (תשע"ט). הריבונות כשיקול הלכתי: אבטחת טקס 'שבת האור' בכנסיית הקבר. **תחומין, לט**, 24-43.
23. שם, עמ' 43.
24. מלמד, א' (גרסה מקוונת). **פניני הלכה**, פרק ה - שמירת הארץ, ד - הסיבות המונעות את קיום המצווה.
25. ראו ניתוחו של פיקאר, א' (2009). מעמדם של נכרים במדינת ישראל בפסיקת רבני הציונות הדתית. ראשית, 1, מכון שלום הרטמן.
26. מלמד, א' (גרסה מקוונת). פניני הלכה, פרק ה - שמירת הארץ, א - מגורי נכרים בארץ ישראל
27. שם, ד - הסיבות המונעות את קיום המצווה.
28. שם, שם.
29. שם, ה - המדיניות הראויה למצבנו.
30. קרפל, מ' (24 ביולי, 2016). ההומניזם האמוני. **ריבונות: כתב עת מדיני.**
31. הרצ"יה קוק (תשל"ט). **לנתיבות ישראל א'**, ירושלים, בעמ' יז.
32. אבינר, ש' (תשמ"ט). לאומיות ומוסריות במשנת הרב צבי יהודה. **עטורי כהנים, 54**, עמ' 1.
33. שם, עמ' 2.
34. שם, עמ' 8.
35. שם, עמ' 7.
36. אונטרמן, א"י (תשל"א). דרכי שלום והגדרתם. **מורשה, א**, 5-10.
37. ליבוביץ', נ' (תש"ל). מבוא בתוך **עיונים בספר שמות.** ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, בעמ' 13.
38. לאו, ב' (4 במרץ, 2019). בין יהדות לגזענות. **מקור ראשון.**
39. Touati, C., Levinas, E., & Vajda, G. (2001). Le Christianisme dans la théologie juive. *La Revue des Études Juives,* 160(3-4), 493-498
40. לאו, ב' (2019). בין יהדות לגזענות.

النسويّة البيئيّة: إمكانيّة التربية على مناهضة كلّ أشكال العنصريّة

عبير رياض خشيبون

النسويّة البيئيّة: إمكانيّة التربية على مناهضة كلّ أشكال العنصريّة

عبير رياض خشيبون

العنصريّة هي تمييز على خلفيّة عرقيّة، يكمن في أساسها افتراض (مغلوط) بأنّ الجنس البشريّ الذي يشمل أعراقًا متنوّعة، فيه أحد الأعراق لا يختلف في جوهره عن عرق آخر فحسب، بل أنّه أسمى منه، أيضًا. العنصريّة ليست ظاهرة متفرّدة، بل إنها حلقة في سلسلة من أنواع التمييز المختلفة، تقوم على افتراض تفوّق طرف على طرف آخر: تفوّق الإنسان الأبيض على الإنسان غير ـ الأبيض، تفوّق الرجل على المرأة، تفوّق الإنسان على الحيوانات أو على سائر مكوّنات الطبيعة، وغير ذلك.

يحاول المقال اقتراح قاعدة واتجّاه لمشروع تربويّ قادر على مواجهة مشكلة العنصريّة.

يهدف هذا المقال إلى توسيع حدود التمعّن في ظاهرة العنصريّة لتشمل تشكيلة واسعة من السياقات؛ بغية تشجيع المربّين والمربّيات والطالبات والطلّاب على إمعان النظر في موضوع العنصريّة، وعلى القيام بفعاليّات تربويّة شاملة وعميقة أكثر ترتبط بهذا الموضوع. يعتمد المقال على فرضيّة أنّ جميع أنواع العنصريّة مرتبطة ببعضها البعض؛ وإذا ما نجحنا في رؤية مشكلة العنصريّة كجزء لا يتجزّأ من مشاكل اجتماعيّة أخرى، فإنّ فرصة فهمها ومعالجتها ستكون أكبر. إنّ التمييز في مجالات الـ "عِرق"، الطائفة، الجماعة والدولة غالبًا ما يكون محور الكتابة حول العنصريّة؛ وربط أنواع التمييز هذه بالتمييز في مجالات أخرى، مثل الجندر، الإنسانيّة والكرة الأرضيّة - هو الموضوع العينيّ في هذا المقال، الذي يحاول اقتراح قاعدة واتجّاه لمشروع تربويّ قادر على مواجهة مشكلة العنصريّة وسائر أنواع التمييز التي تؤثّر على حياتنا كأفراد وكجماعات. التربية التي يسعى هذا المقال لاقتراحها هي تربية بديلة، منبثقة عن الحركة النسويّة ـ البيئيّة.

النسويّة البيئيّة هي نتاج حركتين ـ البيئيّة والنسويّة. تكافح الحركة البيئيّة ضدّ سيطرة الإنسان العصريّ على الطبيعة، وتطمح إلى وضع حدّ لمشكلة البيئة العالميّة؛ أمّا الحركة النسويّة فقد انطلقت كحركة لمحاربة قهر الرجل للمرأة، لكنّها تسعى اليوم، ليس إلى المساواة بين الرجال والنساء فحسب، بل إلى العدالة الاجتماعيّة، تجاه قطاعات سكّانيّة أخرى مُستضعَفة على خلفيّات متنوّعة، أيضًا. ترى الحركة النسويّة البيئيّة في هاتين المشكلتين - "المشكلة البيئيّة" "والقهر الجندريّ (بين الأجناس) والاجتماعيّ" - كمرتبطتين الواحدة بالأخرى، وتعتمدان أيديولوجيّة واحدة تُعتبر مصدر كلّ أنواع التمييز، وهي الأيديولوجيّة الازدواجيّة التي يحصل فيها فصل, استقطاب وقطيعة بين الأجناس، الطبقات، "الأعراق"، القوميّات، أو الأديان، وبين البشر وسائر مكوّنات الطبيعة. في إطار الازدواجيّة ذاتها، يُنظر إلى طرف واحد على أنّه أسمى وأكثر تفوّقًا مقارنةً بالطرف الآخر: الرجال يُعتبَرون متفوّقين على النساء، والبشر متفوّقين مقارنةً بسائر مكوّنات الطبيعة، وهكذا، أيضًا، بالنسبة للطبقات العليا - الدنيا، الأشخاص البيض ـ السود، أشخاص من العالم الأوّل-الثالث، المغايرون جنسيًّا ومجتمعات الميم وغيرهم[1].

التربية النسويّة - البيئيّة هي نتاج تربيتين: البيئيّة والنسويّة. في العقد الأخير من القرن الماضي أخذت تعلو أصوات تعكس أفكارًا عن النسويّة ـ البيئيّة في أطر التربية البيئيّة والنسويّة، تؤكّد الحاجة إلى مشروع تربويّ بيئيّ ـ نسويّ. يحاول هذا المقال توفير استجابة لهذه الحاجة؛ في قسمه الأوّل، النظريّ، يستعرض المقال الحركة النسويّة ـ البيئيّة وخلفيّتها التاريخيّة وأهمّيّة دمجها في حقل التربية؛ بينما يتمحور القسم الثاني حول التطبيق العمليّ ـ أي حول إمكانيّات اجتراح مشروع تربويّ من الأيديولوجية النسويّة ـ البيئيّة.

خلفيّة تاريخيّة: ما هي النسويّة-البيئيّة، وكيف تندمج في التربية؟

البيئة (الإيكولوجيا): خلفيّة

تُعتبر الأزمة البيئيّة إحدى أكبر المشاكل المشتعلة في عالمنا اليوم. تشمل الصورة الحاليّة والمستقبليّة التي يوفّرها العلم، بما يتعلّق بهذه الأزمة: تلويث الجوّ، والماء والأرض، إبادة الأجناس، ارتفاع درجة حرارة الكرة الأرضيّة وشحّ الموارد. كذلك تُعتبر المشاكل الاجتماعيّة مثل الفقر، الجوع، التوجّهات العسكريّة والحروب، ظواهرَ مرافقة للدمار البيئيّ. تعلن وجهة النظر العلميّة ـ البيئيّة عن مسؤوليّة الجنس البشريّ عن بيئته الطبيعيّة، وهي تدرك الأذيّة التي يسبّبها البشر للكرة الأرضيّة، وتقرّ بالتزام الجنس البشريّ بالتغيُّر. ومن خلال وجهة النظر هذه، تطوّرت الكرة الأرضيّة حتّى اليوم خلال نحو 4.5 مليار سنة، لكنّ الدمار البيئيّ الذي لحق بها أحدثَه البشر خلال بضعة آلاف من السنين فقط - بدءًا من اكتشاف الزراعة (عمليّة التلاعب الأولى للبشريّة بحقّ الطبيعة) وحتّى يومنا هذا[2].

البيئة في التربية

تؤكّد المعطيات المتوفّرة من العقود الأخيرة حول المشكلة البيئيّة العالميّة على أنّه سيتحتّم على الأجيال القادمة مواجهة مشكلة غير مسبوقة في تاريخ البشريّة. وبما أنّه يتمّ إعداد الجيل القادم للحياة في العالم، من خلال التربية، فثمّة توافق واسع حيال المعادلة التالية: كي نغرس المسؤوليّة تجاه بيئتنا في منظومتنا الأخلاقيّة، يجب أن تكون البيئة جزءًا من التربية بل قاعدتها الرئيسة. مثلًا، في تقرير القمّة العالميّة الأولى حول موضوع الكرة الأرضيّة من العام 1992، المعروفة، أيضًا، بـ "قمّة ريو"، تمّ التشديد على أنّه ينبغي إدخال المسألة البيئيّة إلى التربية، من أجل خلق وعي أخلاقيّ للأزمة البيئيّة يُفضي إلى تغيير في مقاربات البشر وكفاءاتهم وسلوكيّاتهم تجاه الكرة الأرضيّة[3]. وحيال خطورة الوضع، فإنّ التربية حول الموضوع ينبغي أن تدفع باتّجاه اتّخاذ خطوات من خلال إعلان حالة الطوارئ[4]. الاستنتاج الواضح هو أنّه يجب التوجيه في التربية المعاصرة نحو هدفين، هما: تحسين علاقة الإنسان بالطبيعة، ومنح أدوات للأجيال المقبلة لمواجهة الأزمة؛ لكنّ الوعي البيئيّ في مجال التربية ما زال في بداية طريقه.

النسويّة: خلفيّة

يمكن التطرّق للنسويّة كوجهة نظر من جهة وكحركة اجتماعيّة تؤشّر إلى قهر النساء تحت النظام الأبويّ وتطالب بتحريرهنّ، من جهة أخرى[5]. في أساس هذا الموقف ثمّة ادّعاء بأنّ النساء والرجال متساوون في قيمتهم كبنات وأبناء بشر، ويجب الاعتراف بقيمة النساء وإلغاء كلّ أشكال الهيمنة أو القهر المُمارَس عليهن كفئة اجتماعيّة. من المهمّ التوضيح هنا أنّ وضع النساء يختلف عن وضع أيّة مجموعة اجتماعيّة أخرى؛ وذلك لأنّ النساء لسنَ مجموعة يمكن عزلها، مثل أيّة أقلّيّة مُستضعَفة، بل يمثّلن مجموعة تشكّل أكثر بقليل من نصف حجم الجنس البشريّ؛ ورغم ذلك، فإنّها تُعتبر هامشيّة من حيث تأثيراتها في المستويات الاقتصاديّة، الاجتماعيّة والسياسيّة[6].

النسويّة في هذا المقال هي الحركة القائمة ضدّ المنظومات الأبويّة، والهادفة إلى إلغاء القهر والسيطرة والاستغلال، وتحقيق التحرّر للنساء ولمجمل المجموعات المضطَهدة، بما في ذلك المجموعات المتشكّلة على خلفيّة الميول الجندريّة والجنسيّة، والطبقيّة، وبالطبع "العرق".

ليس هناك تعريف أو موقف واحد للنسويّة، إذ إنّه يشمل طيفًا من وجهات النظر المختلفة التي لا يمكن شملها في إطار هذا المقال. سيتمحور المقال في أيديولوجيّة "الموجة النسويّة الثالثة" التي بدأت في العقد الأخير من القرن الـ 20 وتتواصل حتّى اليوم، أيضًا[7]. تشدّد كاترين كيلي جانوس[8] على أنّه كانت للموجتين الأوليين للنسويّة أجندة مركّزة وواضحة لتحصيل حقوق للنساء: الأولى سعت إلى تحقيق حقّ التصويت، بينما هدفت الثانية إلى تحصيل حقّ السيطرة على الإنجاب. في مقابلهما، لا توجد للموجة الثالثة أجندة محدّدة، لكنّها تتطرّق أساسًا إلى العدالة الاجتماعيّة العامّة. تنتقد هذه الموجة الرؤية المتفرّعة للنسويّة الضيّقة التي سبقتها، والتي اعتُبرت النساء فيها ضحايا، بينما الرجال هم المعتدون، وهي رؤية مبسّطة لا تشمل أوضاعًا مثل قمع امرأة بيضاء لرجل غير أبيض. تقترح الموجة الثالثة للنسويّة نظريّة قادرة على شمل تعقيدات وضبابيّة، وترمي إلى إعادة تعريفها، دون حدود وحواجز، من قبيل: ما هو الجندر، الجنس، العرق وما هي المكانة الاجتماعيّة. لذلك، فالنسويّة في هذا المقال هي الحركة القائمة ضدّ المنظومات الأبويّة، والهادفة إلى إلغاء القهر والسيطرة والاستغلال، وتحقيق التحرّر للنساء ولمجمل المجموعات المضطَهدة، بما في ذلك المجموعات المتشكّلة على خلفيّة الميول الجندريّة والجنسيّة، والطبقيّة، وبالطبع "العرق"[9].

تجدر الإشارة هنا إلى مساهمة النسويّات "السوداوات" في ترسيخ الخطاب النسويّ، النسائيّ والجندريّ. نجد في محور أعمال بيل هوكس، مثلا، التفاوت بين بني البشر، وهي تشدّد على أنّ تحرّر المرأة يجب أن يمرّ عبر الهويّة والوعي السياسيّ، في السعي إلى إيقاف القهر النسائيّ للنساء ـ مثلا القمع الذي تمارسه نسويّات بيضاوات البشرة على أخريات. حسب ادّعائها، فالنسويّة ليست حركة جندر معيّن من طبقة اجتماعيّة واحدة، بل إنّها معركة ضدّ نمط التفكير الجنسويّ الذي يتجسّد في البنية الاجتماعيّة - السياسيّة الأبويّة، ويُضعف مجموعات سكّانيّة متنوّعة وكثيرة على خلفيّات مختلفة وكثيرة. تعرّف هوكس النسويّة في مقدّمة كتابها "النسويّة للجميع" بقولها إنّها: "حركة لإنهاء التوجّه الجنسانيّ، والاستغلال الجنسانيّ، والقهر الجنسانيّ"[10].

النسويّة في التربية

التربية النسويّة هي تربية للجميع- للمعلّمات والمعلّمين، للطالبات والطلاّب.

المسعى هو دمج الأيديولوجيا النسويّة في المدارس وليس ضمن التعليم عن النسويّة في حصص التاريخ والمجتمع فحسب، بل في التربية على النظرة الفلسفيّة النسويّة، أي في "تربية نسويّة". تتمحور تربية كهذه، ضمن أشياء أخرى، حول العدالة الجندريّة والاجتماعيّة والتغلّب على القهر الذي تعيشه البنات والمجموعات المستضعَفة الأخرى داخل المدرسة[11]. يجدر التوضيح بأنّ التربية النسويّة هي تربية للجميع: للمعلّمات والمعلّمين، للطالبات والطلّاب. في الأبحاث، تُعرَض التربية النسويّة في حالات كثيرة على أنّها تعتمد على ثلاث نظريّات متشابكة معًا: 1) النظرية النسويّة؛ 2) النظريّة النقديّة التي اشتقّ منها باولو فريري منهجه النقديّ الذي يقترح تربية بطريقة الحوار؛[12] 3) نظريّة مراحل التطوّر الأخلاقيّ

لكارول غيليغن التي تشدّد على أهمّيّة الصوت الأخلاقيّ الآخر، المختلف، النسائيّ والمكبوت[13].

1) النظريّة النسويّة: بما أنّ للحركة النسويّة تعريفات وتيّارات وأحيانًا رؤى كثيرة ومختلفة؛ فلا يمكننا الحديث عن تربية نسويّة واحدة ووحيدة.[14] رغم ذلك، يمكننا أن نجد في كلّ أنواع التربية النسويّة ثيمات عامّة ومتسلسلة، على النحو التالي: معركة ضدّ النظام الأبويّ وتمكين المجموعات السكّانيّة المُستضعَفة في المجتمع الأبويّ؛ توسيع طرق التعليم إلى أبعد من تلك الموضوعيّة الأبويّة والبنكيّة، ومنح الشرعيّة لأشكال التعلّم والمعرفة المختلفة؛ التشديد على السيرورة في التعلّم، بدلا من التشديد على المواضيع والأهداف والإنجازات[15].

2) النظريّة النّقديّة: في أعقاب الحرب العالميّة الثانية والكوارث التي حصلت فيها بسبب العنصريّة، اهتمّ مؤسّس النظريّة النقديّة، ثيودور أدورنو، بالوعي الإنسانيّ وبالشكل الذي يعمل فيه. لقد استعمل مصطلح "وعي تشييئيّ" كي يصف وعي إنسان توقّف عن رؤية الآخرين كذوات حرّة، وأخذ يراهم على أنّهم مجرّد أشياء أو مواضيع (يُنظر إلى الطلّاب والطالبات ويتمّ تقييمهم بحسب تحصيلهم، العمال والعاملات يتمّ تقديرهم واعتبارهم بناءً على إنجازاتهم الاقتصاديّة في سوق العمل، وهكذا). تقوم التربية النقديّة لباولو فريري على نظريّة أدورنو، وتعرّف كتربية تحرّر مبنيّة على الحوار وعلى بلورة وعي سياسيّ نقديّ. التربية التقليديّة، حسب فريري، هي تربية بنكيّة، يشكّل التعليم فيها عمليّا إيداع معلومات في أذهان الطالبات والطلّاب. يدعو فريري إلى تربية بديلة - تربية محرّرة، تقوم على الحوار واللقاء الإنسانيّ الحقيقيّ بين المربيّات والطلّاب، كحلّ لمشكلة الوعي "التشييئيّ".

في النظريّة والتربية النقديّة ثمّة موقع مركزيّ للحبّ. حسب أدورنو، في مجتمع من القاهرين والمقهورين، القاهر ذو "الوعي التشييئيّ" فقدَ القدرة على أن يكون مع الآخر وأن يتماهى معه، أي فقَدَ قدرته على الحبّ[16]. يأخذ فريري من هذه الطريقة في التفكير: إنّه يشدّد على ادّعاء أدورنو ويشعر بأنّ القاهر لا يعرف أنّه كذلك طالما "لم يجازف في خوض تجربة الحبّ": الحبّ هو المحطّة الناقصة في الانتقال من الوضع القائم من علاقات قاهر ـ مقهور، إلى وضع منشود من التضامن الحقيقيّ بين مخلوقيْن يعرفان أنّه يتحتّم عليهما أن يكونا حُرّيْن. وحسب فريري، على المربّين والمربّيات أن يمكّنوا طالباتهم وطلّابهم من تشخيص القهر والسعي نحو التحرّر، من خلال حوار قائم على الحبّ[17].

> لماذا تشكّل التربية النقديّة مرساةً في التربية النسويّة؟ اعتمادًا على التربية النقديّة لفريري، فإنّ الحوار الجندريّ هو بالضرورة مرساة عمليّة ومهمّة في التربية النسويّة[18]. بعد رفض طريقة التعليم البنكيّ، فإنّ الدور الرئيس للمربّيات والمربّين، حسب هذه التربية، هو خلق حيّز من الحوار الاجتماعيّ ـ السياسيّ الذي يمكّن الطالبات والطلّاب على السّواء؛ وذلك بهدف إحداث تغيير اجتماعيّ[19]. أهداف سيرورة التمكين في سياق الحوار: إتاحة الانكشاف لسرديّات ومواقف اجتماعيّة وجندريّة مختلفة؛ تشجيع التفكير النقديّ؛ المساعدة في رصد آليّات القهر التي تُمارَس على النساء أو على مجموعات سكّانيّة مضطهَدة أخرى (طالبات وطلّاب من ذوو مكانة اجتماعيّة- اقتصاديّة متدنّية، ذوو الاحتياجات الخاصّة، مجموعة الميم، وغيرهم)؛ وحثّ الطلّاب على "الحلم" بواقع مغاير يقوم على قيَم من الاستقلال واحتواء كلّ تباين واختلاف من أيّة خلفيّة (جندر، طبقة، "عرق"، ميْل جنسيّ، وغير ذلك).

3) نظريّة مراحل التطوّر الأخلاقيّ: بنَت غيليغن نظريّة تميّز بين محورين من التطوّر الأخلاقيّ يتّسمان بأصوات متنوّعة جندريًّا: الأوّل، وقد حدّده كولبرغ مؤسّس نظريّة مراحل التطوّر الأخلاقيّ - هو محور "العدالة" (Justice) الذي يميّز أساسا الأولاد والرجال، والثاني محور "الاهتمام" (Care) الذي يميّز أساسًا الفتيات والنساء[20] تصف غيليغن محوريِ الأخلاق كصوتيْن مختلفين: الصوت الأوّل هو صوت العدل، صوت القانون المحيَّد عن المشاعر، الصوت المستقلّ، الواقعيّ، الموضوعيّ والمطلق. في المقابل، فإنّ الصوت الثاني هو صوت الاهتمام، صوت التعاطف والشعور، الصوت المحتوي المُحبّ والمهتمّ بالحفاظ على منظومات العلاقات. حسب غيليغن، التفريق بين العدل والاهتمام هو في الواقع تفريق بين نمطيِ تفكير أخلاقيّ: القطع والوصل. تمثّل أخلاقيّة العدالة وضعًا من القطع: هي ذات منقطعة عن كلّ السياقات، تدور بشكل فرديّ حسب ما تقرّر أنّه صحيح على يد القانون، دون التطرّق إلى ظروف بيئتها أو أبعاد قراراتها وأفعالها على الآخرين. في المقابل، تمثّل أخلاقيّة الاهتمام وضعًا من الوصل: ذات ترى نفسها جزءًا من شبكة منظومات علاقات، وتحاول بشكل دائم ضمان التوازن بين احتياجاتها ورغباتها من جهة واحتياجات الآخرين ورغباتهم، والتي قد تكون متأثّرة، بشكل أو بآخر، بخطواتها، من جهة أخرى. يمكن الاستنتاج من أطروحة غيليغن أنّ بمقدور الجنسين: النساء والرجال، التطوّر أخلاقيًّا بالمقدار ذاته، وأنّ محوريِ تطوّرهما الأخلاقيّ: العدالة والاهتمام - موازيان الواحد للآخر، مكمّلان الواحد الآخر، ولا أحد منهما أسمى من الآخر.

تدّعي غيليغن أنّ نظريّة التطوّر الأخلاقيّ المتجدّدة هذه تعتبر "تحوّلًا نموذجيًّا" في مجال علم النفس. إنّها ترى في ذلك تحدّيًا هائلًا لمجال علم النفس تحديدًا، ولمبادئ أخرى عمومًا، الاعتراف بأنماط التفكير المختلفة جندريًّا، وبناءً على

ذلك بدء اعتبار الصوت النسائيّ رؤية عالميّة بحدّ ذاتها، غير قابلة للتقدير حسب تصنيفات أو معايير وُضعت اعتمادًا على رؤية ذكوريّة.

وتضيف كارولين شروسبري أنّ التراجيدية تكمن في أنّ بنية المجتمع تبلورت بناء لرؤية كونيّة ذكوريّة للأخلاق والعدالة والقوانين. إنّنا نولد ونترعرع في عالم بُنيَ على محور أخلاقيّ واحد، محور العدالة الذي يأتي بكلّ ما يبدو لنا معروفًا ومنطقيًّا في جميع مجالات الحياة: السياسة، العلوم، الدين، المجتمع، التربية. ترى شروسبري في هذا الواقع عائقًا كبيرًا يقف أمام التربية النسويّة؛ إذ إنّ كلّ محاولة نسويّة في التربية اليوم هي عمليًّا محاولة لتوفير متّسع للاهتمام بالمحور الأخلاقيّ المقهور والمهمَل إلى جانب المحور الأخلاقيّ للعدل، وهو المحور المتجذّر كمحور وحيد. لذلك؛ فإنّ التربية النسويّة هي تربية بديلة تواجه تحدّيات أكثر، وهي مضطرة إلى مواجهة صعوبات عميقة في خلق جماعات جديرة مِن المتعلّمين والمتعلّمات، وفي نقل القيم الجماعيّة المنشودة إلى خارج الحيّز المدرسيّ.[21]

■

وفريري يشبه غيليغن، فكلاهما يشير إلى الصوت المنسيّ، الصّامت والمقهور الذي يجب أن يُعاد له الحقّ في أن يُسمَع ويؤثّر. حيال هاتين المساهمتين، تُعطى للتربية النسويّة أهمّيّة كُبرى لتمكين التجربة النسويّة من أن ينعكس رأيها، ويتمّ سماعها لتساهم في السيرورة التعليميّة، وذلك خلافا للتربية الأبويّة البنكيّة التي تُخرِس الصوت الذاتيّ، العاطفيّ، الذي يُنظر إليه كغير علميّ وحياله يطلُب من الطلّاب والطالبات أن يلائموا أنفسهم لمقرّرات التعليم.[22] في الجزء التالي سأتطرّق إلى صوت إضافيّ ينبغي علينا سماعه، هو صوت الطبيعة اللابشريّة؛ الصوت المنسيّ، الصامت والمقهور للكرة الأرضيّة.

النسويّة البيئيّة: خلفيّة

أوجدت المفكّرة الفرنسيّة فرانسواز ديوبون في سبعينيّات القرن الماضي مصطلح "النسويّة البيئيّة". لقد شدّدت على أنّ ظاهرتي الكرة الأرضيّة المعروفتين: الانفجار السكّانيّ وتدمير الموارد - تُشكّلان التهديديْن الفوريّيْن الأكبر لبقائنا. حسب ادّعائها، فإنّ الأنظمة الأبويّة الرأسماليّة (والاشتراكيّة في حينه) والنفوذ الذكوريّ، كلّها تتحمّل المسؤوليّة عن هذين الخطريْن: الدمار البيئيّ والتلوّث المتسارع، وإذا ما واصلت هذه الأنظمة الإبقاء عليهما على النحو ذاته، فإنّها ستورث للأجيال القادمة كوكبًا سيّارًا غير ملائم للعيش فيه[23]. يشكّل الوعي التاريخيّ مركّبًا مهمًا في مفهوم النسويّة - البيئيّة؛ حسب ديوبون،[24] فإنّ المشكلتين اللتيْن ذُكرتا أعلاه هما نتيجة طبيعيّة لاختراعيْن موازييْن في تاريخ البشريّة: القدرة على زرع البذور في الأرض، والتدخّل في عمليّة الإنجاب. رأت ديوبون أنّ الثورة البيئيّة تستوجب إنهاء الهيمنة الذكوريّة بهدف إخلاء السبيل ليس لصالح نفوذ نسائيّ أو نظام أموميّ، بل لصالح علاقات جندريّة متبادلة بين الرجال والنساء، وبين الإنسان والطبيعة.[25]

في كتابهما المشترك النسويّة البيئيّة تدّعي المفكّرتان ماريا مايس وندانا شيفا - وهما منظّرتان نسويتان من عالميْن مختلفيْن (ألمانيّ وهنديّ) - أنّ ثقافة العلم والتكنولوجيا التي تخدم الرأسماليّة الأبويّة، مزّقت دوائر تجدُّد الحياة إلى أشلاء، وفرضت عليها تطوّرًا متزايدًا من تطوير الموادّ والمنتجات الجديدة - ما يشكّل أحد أعمدة الأزمة البيئيّة. إنّهما تعتقدان أنّ وجهة النظر النسويّة قادرة على الذهاب إلى ما هو أبعد من فئات الأبويّة التي تُهيْكل القوّة والمعنى في الطبيعة والمجتمع. هذه وجهة نظر أكثر شموليّةً وعمقًا من وجهات النظر النقديّة الأخرى؛ لأنّها تتضمّن مصطلحات الإنتاج والاستهلاك في سياق تجدّد الحياة، وتربط ما بين القضايا التي اعتُبرت لفترة طويلة كمنفصلة، مثل الإنتاج والتكاثر السكّانيّ. يضاف إلى ذلك، أنّه من المهمّ الإشارة إلى أنّ النسويّة البيئيّة تُتيح إلقاء نظرة على العالم باعتباره ذاتًا فاعلة وقائمًا بقواه الذاتيّة، وليس كمورد تقاس قيمته حسب فائدته للإنسان. تشير النسويّة البيئيّة إلى إشكاليّة الثقافة الصناعيّة للإنتاج، من خلال كشف الدمار الكامن فيما تسمّيه الأبويّة الرأسماليّة كـ "مثمر"، وهكذا تخلق مجالات جديدة لاستيعاب الفعل الإبداعيّ وتجربته.[26]

النسويّة البيئيّة تُتيح إلقاء نظرة على العالم باعتباره ذاتًا فاعلة وقائمًا بقواه الذاتيّة، وليس كمورد تقاس قيمته حسب فائدته للإنسان.

يُعتبر البحث الذي أجرته شيري أورتنر - "هل الثقافة بالنسبة للطبيعة مثلها مثل الرجل بالنسبة للمرأة؟" أحد الأبحاث الرائدة التي تربط ما بين النساء والطبيعة في نطاق واسع وعابر للثقافات.[27] حسب ادّعائها، فإنّ كلّ الثقافات، وفي مستوى معيّن من الوعي، لا تُعلن عن نفسها كمنفصلة عن الطبيعة فحسب، بل وترى نفسها أسمى منها، أيضًا. يعتمد هذا التميّز والاستعلاء، أساسا، على القدرة على تنفيذ التحوُّل في الطبيعة، أي (culturalize) "تمدينها". الطبيعة هي الموادّ الخامّ البدائيّة، والثقافة هي إعداد هذه الموادّ ومعالجتها؛ الطبيعة هي العالم المادّيّ الفوضويّ، والمدنيّة هي التدخّل الإنسانيّ الذي يفرض النظام؛ الطبيعة خطيرة، غير متوقّعة وحرّة، والثقافة هي الإطار الذي يرسم الحدود ويمنح الأمان والاستقرار والانسجام. في موازاة العلاقة بين الثقافة والطبيعة، تقدّم أرتنر مقارنة تكون المرأة بالنسبة للرجل بموجبها مثل الطبيعة بالنسبة للثقافة. اعتُبرت النساء وتُعتبر جنسا آخر، بينما الرجل هو الجنس الأوّل؛ النساء هنّ الجنس المتدنّي، العاطفيّ، غير المنطقيّ، المشاغب، المتقلّب، غير القادر على التحكّم بنفسه، والذي يحتاج إلى

السيطرة الذكوريّة، بينما الرجل هو العقل السليم، المتّزن، الواقعيّ، الثابت والمتسلّط.[i] من وجهة نظر نسويّة بيئيّة، تُعتبر هذه المقارنة أساس مشكلة انعدام العدل الاجتماعيّ والبيئيّ؛ وتصنّفه نسويّات بيئيّات كثيرات باعتباره مشكلة "الازدواجيّة" التي سأسهب حولها في الفقرات التالية.

الثنائيّة

تشدّد نسويّات بيئيّات كثيرات على أنّ كلّ ما اعتُبر تاريخيًّا مرتبطًا بالطبيعة، والجسم، والعاطفة أو المرأة - تمّ تعريفه باستمرار على أنّه وضيع أكثر مقارنةً بما اعتُبر تاريخيًّا مرتبطًا بالمدنيّة، والروح /العقل أو الرجل.[28] وعليه، فإنّ الأيديولوجيا الثنائيّة تمسّ، على مدى التاريخ، بالعلاقات القائمة بين البشر (وتتسبّب بظواهر مثل العنصريّة)، بين الإنسان والطبيعة، وبين الرجال والنساء.

يمكن ملاحظة وجود مشكلة الثنائيّة في مجالات عديدة، وتحديدًا في المجال العلميّ العامّ. تُشير كارولين مركانت - وهي فيلسوفة أميركيّة ومؤرّخة للعلوم - إلى وجود الميزات الأبويّة والرأسماليّة في المقاربة العلميّة الغربيّة.[29] هذه المقاربة الميكانيكيّة التي ظهرت مع بداية الثورة العلميّة وتواصلت لتؤثّر على العلوم الغربيّة تستدعي الإنسان-العالِم ليرى في نفسه "مهندسا" لعالم الطبيعة. حسب مركانت، يتعامل العِلم مع الطبيعة كمقدَّرات تابعة للبشر الذين يُنظر إليهم كأصحاب الحقّ الحصريّ في تخطيط، بلورة، توجيه و"هندسة" الطبيعة، كي تُستَخرَج منها الفائدة الكبرى للجنس البشريّ.[30] في المقابل، تدّعي مركانت أنّ تشخيص الطبيعة كأمّ مغذّية منعَ تدمير البشر للطبيعة في الفترة التاريخيّة الأولى. في أيّامنا، في المقابل، كما تشرح مركانت، يُنظَر إلى الطبيعة كـ "امرأة مشاغبة" تستدعي السيطرة الإنسانيّة - وهي سيطرة تحقّقت، عمليًّا، في الثورة العلميّة التي أعادت النظام إلى الطبيعة.[31]

وتدّعي نسويّات بيئيّات كثيرات أنّ فهم ماهيّة المعرفة في التفكير الغربيّ هو بحدّ ذاته جزء مهمّ من المشكلة النسويّة – البيئية؛ إذ إنّها تفنّد المعلومات التي تصل من الطبيعة والقائمة على التجربة[32]. تشرح غيبارا أنّ المفاهيم التقليديّة بشأن ماهيّة المعرفة محدودة ومنقوصة؛ لأنّها عمليّا "تتطرّق إلى جزء واحد من الإنسانيّة كأنّها تمثّل تجربة الجميع"[33]. لذلك، وكجزء من معركتها ضدّ القهر المضاعَف، تطلب النسويّة البيئيّة اعترافًا بأبعاد المعرفة الأخرى وبمجمل القيم التي يمكن اشتقاقها منها، كي تقود نحو تغيير نموذجيّ بيئيّ واجتماعيّ.[34]

هناك مصطلحات متجذّرة في الفكر الغربيّ تُبلور التصوّر العامّ للإنسان، كانت قد مسّت على مدى التاريخ بالعلاقة بينه وبين الطبيعة. المصطلح الأنسب لهذا المقال هو "الذاتيّ المنفصل" الذي يصف القطيعة القائمة بين الإنسان والطبيعة، والصعوبة التي يواجهها الإنسان في رؤية نفسه "وجودًا مكمّلًا" للكيان الطبيعيّ الذي حوله.[35]

■ ■ ■

هناك تعريفات وتيّارات مختلفة للنسويّة البيئيّة، لكنّ جميع النسويّات البيئيّات يشدّدن على أنّ مجرّد الربط ما بين البيئة والنسويّة مفيد سواء كان ذلك في التحليل النظريّ لجذر المشكلة أم في مستوى تطبيق المعركة في واقع عالمنا أيضًا.[36] لذلك فإنّ النسويّة البيئيّة بشتّى تيّاراتها تعتبر نفسها ذات رؤية أوسع لتشخيص الرابط ما بين المشكلتين - البيئيّة والاجتماعيّة. تنتقد النسويّة البيئيّة جميع أشكال الهرميّة والهيمنة وتناضل ضدّها،[37] وتتشكّل قاعدتها النظريّة من النقد، المعارضة والرؤية.[38]. يمثّل تطوير النظريّة النسويّة البيئيّة جهود نسويّات في الانشغال بأشكال القهر المرتبطة ببعضها البعض، وفي انتقاد منظومات العلاقات غير السليمة وتصحيحها[39]. جميع أشكال التمييز - سواء تلك التي نشأت داخل الأسرة الإنسانيّة على خلفيّة الجنس (sexism)، العرق (racism) والطبقيّة (classism)، أو تلك الموجّهة ضدّ سائر الطبيعة، مثل "نظريّة التمييز بين الأنواع" (speciesism) وهي التمييز ضدّ الحيوانات - جميعها تعزّز وتقوّي، بشكل متبادل، منظومات القهر المُمَنهَج في العالم. لذلك، فإنّ التحرّر من القهر، من وجهة نظر نسويّة ـ بيئيّة، هو تحرّر كافّة المجموعات المقهورة مهما كانت خلفيّتها، في آن واحد[40].

جميع أشكال التمييز - سواء تلك التي نشأت داخل الأسرة الإنسانيّة، أو تلك الموجّهة ضدّ سائر الطبيعة - جميعها تعزّز وتقوّي، بشكل متبادل، منظومات القهر المُمَنهَج في العالم. لذلك، فإنّ التحرّر من القهر، من وجهة نظر نسويّة بيئيّة، هو تحرّر كافّة المجموعات المقهورة مهما كانت خلفيّتها، في آن واحد.

التربية النسويّة - البيئيّة

يُظهر استعراض الخلفيّة النظريّ أعلاه أنّ ثمّة قاعدة مشتركة للتربية البيئيّة وللتربية النسويّة - هي التربية النقديّة التي تسعى إلى إحداث التحوّل في الوعي بهدف قيادة تحرير المقهورين من الآليّات التي تقمعهم، ومساعدتهم في إحداث تحوّل اجتماعيّ جماعيّ[41]. صحيح أنّ الربط بين التربيتين قد يبدو غير منطقيّ، مختصَرا ومغريًا ببساطته، لكنّني أودّ الإشارة هنا إلى أنّ التربية النسويّة - البيئيّة ليست مجرّد ربط حسابيّ بسيط بين أجندتيْن تربويّتيْن (بيئيّة

i مثال على ذلك من مجال الطبّ النفسيّ: حتّى القرن الـ 19 اعتُبر مرض الهستيريا - الذي يعاني فيه المريض من صعوبة شديدة في ضبط المشاعر - أنّه مرض خاصّ بالنساء، وقد سُمّي باللغة اليونانيّة "الرحم". Gilman, S. L., King, H., Porter, R., Rousseau, G. S., & Showalter, E. (1993). Hysteria Beyond Freud. Berkeley: University of California Press.

ونسويّة)، بل إنّ جلّ همّها هو اقتراح أجندة أخرى، جذورها أعمق من الأخريين المنفصلتين. على المستوى النظريّ، تشخّص النسويّة - البيئيّة أنواع قهر افتقدَتها الحركة البيئيّة والحركة النسويّة على حدٍّ سواء؛ لذا فمِن المتوقّع أن تكون التربية النسويّة - البيئيّة ذات مساهمة أكبر مقارنةً بالتربية - البيئيّة والتربية النسويّة[42]. إنّ مساهمة النسويّة - البيئيّة في تطوير التربية النقديّة ليست في الانتقاد الشامل لجميع أنواع القهر الناجمة عن الهرميّة والهيمنة فقط،[43] بل في الروابط التي تكشفها بينها، في الأساس[44].

يفتتح الثنائيّ لارا هاربستر وشون بلنكينسوف، وهما شخصيّتان تربويّتان من كندا يبحثان في مجال التربية البيئيّة، مقالهما بالسؤال: "كيف يمكن للتربية البيئيّة أن تتعامل مع الربط بين العدالة الاجتماعيّة وعلاقات الإنسان - الطبيعة القائمة على الاستدامة والتبادليّة؟"؛ فهما يعتقدان أنّ الردّ ليس في جمع وربط مصطلحات عن العدالة الاجتماعيّة والتربية التحرّريّة، بل في بلورة ربط جديد للمصطلحات بما تقترحه النسويّة البيئيّة بنفسها.[45] تجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أنّه وحسب مفهوم النسويّة البيئية فإنّها لا تسعى إلى ابتلاع أيّة نظريّة من الاثنتين أو الاستغناء عنها، بل إلى تعميقها وإثرائها.[46]

يُتيح الاستعراض القصير والإيجازيّ أعلاه لهذه المسألة المركّبة والواسعة الاستنتاج بأنّ التحوّل التربويّ المطلوب هو تحوّل من التربية الثنائيّة، الميكانيكيّة، الفاقدة للحبّ والقائمة على علاقات الاغتراب، وهي طريقة التربية التي يسميّها فريري "البنكيّة"، إلى تربية مشتقّة من مقاربة تقوم على الحبّ وعلى علاقات وصل بين ذات وذات، تتيح مكانًا لمصطلحات مثل النقد والحوار. لما تقدّم، هناك انعكاس عميق على مصطلح "النقد" في التربية النقديّة يتلخّص في تحويل المربّين والمربّيات إلى وكلاء سياسيّين أو مثقّفين تحويليّين - مُنظّرين وناشطين ثقافيّين، أصحاب أجندة سياسيّة بشأن التغيير الاجتماعيّ.[47]

استنادًا إلى مضامين القسم النظريّ، يمكن تلخيص مشكلة التمييز بكلّ أعمدتها وأنواعها على أنّها كامنة في منظومات علاقات خاطئة (Wrong Relationships) بين البشر المختلفين الواحد عن الآخر على خلفيّة جندريّة، عرقيّة أو طبقيّة، وبين أبناء البشر وبيئتهم. ثمّة توافق رأي بين المفكّرات والمفكّرين الذين ذكرناهم أعلاه، بأنّ معالجة منظومات العلاقات المغلوطة تتاح فقط بواسطة الحبّ.[ii] يكتب فريري أنّ التربية يجب أن تكون فعلًا من الحبّ، رغم أنّه لا يعرّف أبدًا ما هو الحبّ وكيف ينعكس في التفاعل التربويّ[48]؛ وتعتقد جوان كلينغن، وهي باحثة وأستاذة تربية أميركيّة معاصرة، أنّه لا يوجد في نطاق التعليم العالي مصطلح يتميّز بالمراوغة وصعوبة المنال أكثر من الحبّ. وتشدّد كلينغن على أنّه بالرغم من أنّ الحبّ مركزيّ جدًّا في حياتنا، إلّا أنّ السجال الأكاديميّ يتجنّب أيّ اتّصال مباشر معه، أو إجراء النقاشات الثقافيّة حوله. يمتلئ الفراغ الكبير الناشئ في العلوم الاجتماعيّة والتربية في أعقاب التهرّب من الحبّ بمصطلحات مثل: رفاه، سعادة، خوض تجربة، احترام، مساواة، تحرّر، أخلاقيّات الاهتمام (Care)، إيثار، سلوك مساند للاجتماع، علم نفس إيجابيّ، رأفة وما شابه...[49]

مشكلة التمييز بكلّ أعمدتها وأنواعها على أنّها كامنة في منظومات علاقات خاطئة بين البشر المختلفين الواحد عن الآخر على خلفيّة جندريّة، عرقيّة أو طبقيّة، وبين أبناء البشر وبيئتهم. ثمّة توافق رأي بين المفكّرات والمفكّرين، بأنّ معالجة منظومات العلاقات المغلوطة تتاح فقط بواسطة الحبّ.

النسويّة - البيئيّة هي حركة ذات إمكانيّات كامنة كبيرة لتصبح أجندة عصريّة وواسعة للتربية النقديّة. رغم ذلك، فقليلة هي الأبحاث التي تناولت احتمالات النسويّة - البيئية في التربية، حتّى يومنا هذا.[50] في الجزء التالي سأتناول إمكانات تطبيق الأيديولوجيّة النسويّة - البيئيّة في جهاز التعليم، كوسيلة لمناهضة التمييز الاجتماعيّ والبيئيّ.

من النظريّة إلى التطبيق: النسويّة - البيئيّة في التربية

على الرغم من أهمّيّة التربية النسويّة - البيئيّة الهائلة للبشريّة وللكرة الأرضيّة، إلّا أنّه لا توجد محاولات كافية لتطبيقها في المدارس حول العالم.[51] يعتمد المشروع التربويّ النسويّ - البيئيّ المقترح في هذا المقال الأفكار التالية، المشتقّة من النظريّة النسويّة - البيئيّة ومن تطبيقات التربية النقديّة: العلاقات المتبادلة والتبعيّة المتبادلة داخل المجتمع الإنسانيّ وبين الإنسان والطبيعة؛ المفهوم الشموليّ (بدلًا من الثنائيّ) للجسم والروح كمركّبين لا يمكن فصلهما (عن بعضهما) في الطبيعة البشريّة، ويكمل أحدهما الآخر؛ يجب عدم التهرّب من تعريف الحبّ كمصطلح مركزيّ في مضامين التعليم، كما لا ينبغي الخجل منه أو تغليفه بمصطلحات أخرى. يجري الحديث عن سيرورة تربويّة بديلة، تتطلّب معرفة تاريخيّة معمّقة، وكما ذُكر سابقًا، يربط أدورنو بين سيرورة توسيع المعرفة التاريخيّة وقُدرة البشر على الحبّ. بتصوّره، فإنّ أيّ شخص مع وعي تشييئيّ هو شخص عديم الوعي التاريخيّ، لا مبالٍ بالآخر، باحتياجاته وآلامه، وهو بحاجة إلى التحرّر في الوعي. يصف أدورنو القاهرين كأشخاص "باردين، يتحتّم عليهم في أعماق أنفسهم إنكار إمكانيّة الحبّ،

ii انظروا مقال حجيت كوهن - إلياهو في هذا الكتاب، والذي يُعنى بالحبّ في التربية وبالعلاقة بينه وبين التّربية النقديّة.

وعليهم إقصاء حبّهم عن أناس آخرين من بدايته، حتّى قبل أن يبدأ بالحصول".[52] لذلك، يشكّل الحبّ أساسًا أيديولوجيًّا بديلًا للثنائيّة في التربية، المشتقّة من الحركة النسويّة - البيئيّة.

يتطرّق انتقاد شكل التربية المتعارف عليه اليوم إلى فصل المضامين وطرق التعليم في المدارس عمّا يحصل خارجها في العالم؛ لذلك فإنّ رفع الوعي فيما يتعلّق بالمشاكل البيئيّة والاجتماعيّة هو الخطوة الأولى للتغيير في التربية. الأزمة البيئيّة هي دليل على فشل أبناء الجنس البشريّ في أن يكونوا مواطنين في المجتمع البيئيّ. كما يبدو، سيضطر طلّاب وطالبات الجيل الحاليّ إلى مواجهة مشاكل غير مسبوقة في التاريخ البشريّ. لذلك، يتوجّب على الطلّاب اليوم تذويت حقيقة كونهم مواطنين ليس في مجتمعهم المباشر فقط، بل في المجتمع الإنسانيّ الأوسع والمجتمع البيئيّ، أيضًا. سيحصل الطلّاب في مشروع تربويّ نسويّ - بيئيّ على قيم المسؤوليّة تجاه الإنسانيّة والطبيعة، وقيَم المواطنة في الكرة الأرضيّة.[53]

تتشكّل الرؤية النسويّة - البيئيّة من رؤية بيئيّة ورؤية اجتماعيّة تمّ توحيدهما في رؤية واحدة. يمكن الفصل بينهما في العمل التربويّ؛ من أجل ربطهما ثانيةً في مرحلة متأخّرة وناضجة أكثر. نصيحتي هي العمل أوّلًا على تصحيح علاقات الإنسان بالطبيعة من ناحية المصطلحات. كيف نبدأ التصحيح؟ نبدأ بتوسيع الوعي. يتحتّم علينا توسيع مصطلح العلم الضيّق القائم، النابع عن المفهوم العصريّ والواقعيّ والتجريبيّ. يجب تذويت حقيقة أنّه لا توجد في الواقع إمكانيّة للفصل بين المشاعر والعلم؛ بدلًا من الموضوعيّة التجريبيّة، فإنّنا بحاجة إلى المشاعر التي تحرّكنا نحو التعلّم والمحاربة من أجل مَن نحبّ وما نحبّ (الإنسان الآخر والكرة الأرضيّة). ثمّة حاجة إلى تحوّل في طريقة توجّهنا لمناهج التعليم في المدارس. ثمّة أهمّيّة كبرى في الأجندة التربويّة لرصد الدوافع الخفيّة للعجرفة الإنسانيّة في مضامين التعليم، أي الثقة المبالغ بها بالنفس التي تميّز الجنس البشريّ الذي يرى نفسه سيّدًا على الكرة الأرضيّة، وأنّ من حقّه الاهمام برفاهيّته الشخصيّة على حساب سائر الكائنات في الطبيعة.[54] مفهوم تفوّق البشر على سائر الكائنات في الطبيعة هو نمط تفكير هدّام يتوجّب علينا التنازل عنه.[55]

المقاربة العلميّة الميكانيكيّة تفتقد إلى الربط بين الإنسان والطبيعة، على كل مركّباته: الحدس، المشاعر، وأساسًا - الحبّ

إذا واصلنا التمسّك بإيماننا بالتطوّر، فلن نتمكّن من الصمود أمام إغراءات التكنولوجيا والراحة والربح قصير المدى، لكنّ التطوّر العمليّ هو آليّة قمع للإنسان في عصر العولمة؛ لأنّ قوّة السوق الرأسماليّة العالميّة التي تقوم في الأساس على التكنولوجيا، تفوق البشر والطبيعة على حدّ سواء.[56] يجب تشخيص الإشكاليّة في المقاربة العلميّة الميكانيكيّة التي تفتقد إلى الربط بين الإنسان والطبيعة، على كلّ مركّباته: الحدس، المشاعر، وأساسًا - الحبّ. ما زال ادّعاء فريري أنّ "لا تحرّر من دون حبّ" يوجّه مربّيات ومربّين نقديّين معاصرين يشدّدون على ضرورة الحبّ في تصحيح علاقات الإنسان مع سائر كائنات الطبيعة،[57] كمرحلة أوّليّة لتصحيح علاقاته مع سائر البشريّة.[58]

كثيرة ومتنوعة هي الخطوات العمليّة التي يمكن بواسطتها معالجة منظومات العلاقات المغلوطة من جهة، وتطبيق جوانب نسويّة-بيئيّة في المدارس في إسرائيل، من جهة ثانية. سأفصّل لاحقًا خطوات كهذه حول ثلاث مسائل مركزيّة تعتمد على الاستعراض أعلاه:

1. علاج علاقات الإنسان-الطبيعة، وتطوير مهارات لتخفيف الأضرار التي تتعرّض لها الطبيعة.
2. علاج علاقات الجسد-النفس/ الجسد-العقل ودعم الارتباط من جديد بالجسم.
3. علاج علاقات الإنسان-الإنسان، المربّيات-الطلّاب، الطالب-الطالبة، واقتراح الحوار بين مختلفين كطريقة تعلّم وكفعاليّة تربويّة بحدّ ذاتها.

علاج منظومات العلاقات المغلوطة كعمل تربويّ

تقترح كونستنت راسل وآن بل، وهما أستاذتان أمريكيّتان في التربية البيئيّة، وباحثتان وناشطتان في مجال حماية الطبيعة، برنامجًا تربويًّا من وجهة نظر نسويّة - بيئيّة، وقد بلورتاه اعتمادًا على نظريّة التطوّر الأخلاقيّ لغيليغن،[59] وتقولان إنّه من دون نظريّة غيليغن كان الاهتمام سيبقى حبيسًا داخل الحيّز العاطفيّ الخاصّ، ومستبعدًا عن الحيّز العلميّ العامّ. تدّعي راسل وبل أنّ أخلاقيّة الاهتمام كانت حيويّة لتطوّر أخلاقيّة نسويّة-بيئيّة بسبب تمحورها في منظومات العلاقات والربط بين الاحتياجات والمسؤوليّة. وتقترحان "تسييس" أخلاقيّات الاهتمام، وتستخدمان مصطلح "أخلاقيّات الاهتمام المسيّسة" ("politicized ethic of care") التي أوجدتها دين كورتين،[60] بهدف دفع السجال الأخلاقيّ حول حقوق الكائنات الحيّة ؛ بحسب ادّعائهما، اللغة التي يصل فيها هذا السجال لا تتيح للاهتمام أن يتسلّل إليه كعامل ساري المفعول.[61]

تتحدّث راسل وبل من داخل الحقل التربويّ وتشدّدان على أطروحة تفوّق الإنسان على سائر كائنات الطبيعة. بحسب ادّعائهما، فإنّ الأطروحة قائمة وتعتبر فرضيّة عمل مفهومة وطبيعيّة، حتّى في الأطر التربويّة التي تؤمن بالتربية النقديّة المُحرِّرة.[62] بدلًا من برامج التربية غير الناجحة بشكل خاصّ برأيهما، فإنّهما تقترحان برنامجًا تربويًّا بديلًا عن أخلاقيّات الاهتمام السياسيّة. وأهدافه هي: مساعدة الطالبات والطلّاب في تشخيص المسائل التي تعنيهم على الصعيد الشخصيّ، وتمكينهم من خوض التجربة فيها بشكل كافٍ، وتعزيز العلاقة بينهم وبين هذه المسائل، من خلال

توضيح الصورة الكبرى التي تُشتَقّ منها كلّ مسألة؛ ومساعدتهم في إنشاء علاقات حقيقيّة مع الطبيعة ومنحهم الفرصة للاتّصال واللقاء المباشر مع بيئتهم الطبيعيّة والإنسانيّة؛ كشفهم على معلومات شاملة، سياسيّة مثلًا كتلك التي تقف وراء المفاهيم الرائجة تجاه الطبيعة وتجاه التاريخ الثقافيّ، العلميّ والصناعيّ؛ تمكينهم من رؤية/ تخيّل إمكانيّات بديلة للسلوك في العالم كمواطنات ومواطنين في أسرة الكرة الأرضيّة. سيؤدّي تعزيز المعرفة بدون شكّ إلى تعاظم مسؤوليّة كلّ طالب وطالبة وكلّ صفّ تجاه الكرة الأرضيّة، والكائنات الحيّة والإنسان الآخر.

1. معالجة علاقات الإنسان - الطبيعة

إنّ الحاجة الإنسانيّة للارتباط بالطبيعة مجدّدًا والتثقّف في سياقات الطبيعة هي طريق لتطبيقٍ أفضل للقدرات الإنسانيّة، على مستوى الفرد والمجتمع.[63] تناولت غاو، أستاذة تربية أستراليّة ومحاضِرة وباحثة عملت في التربية البيئيّة لمدّة 20 عامًا، سيّئات المُقاربة التربويّة التقليديّة عمومًا والبيئيّة بشكل خاصّ، كمقاربة تُبعد وتفصل المتعلّمين والمتعلّمات عن بيئتهم وتشلّ أحاسيسهم الفيزيولوجيّة وتسدّ قنوات تعلّمهم المباشرة. في المقابل، تقترح غاو على المربّين في التربية البيئيّة أن يعلّموا بشكل آخر: " التعليم عن البيئة، من أجل البيئة، أو مع البيئة".[64] الطموح هنا هو أن تخلق بين الطلّاب والطبيعة علاقة غير وظيفيّة تملأ الإنسان بالمعنى؛ من هناك يبدأ فورًا نشوء مجتمع آخر، متساوٍ أكثر، تكون فيه العلاقات غير وظيفيّة بل ذات معنى بحدّ ذاتها بالنسبة لكلّ إنسان داخل المجتمع. كيف نفعل ذلك؟

- **تعزيز المسؤوليّة تجاه الكرة الأرضيّة:** يُمكننا، بالعمل مع طلّاب حتّى سنّ 14عامًا في المدارس الابتدائيّة والإعداديّة، الاعتماد على الأدب والأفلام، من أجل غرس أخلاقيّات بيئيّة وتعزيز المسؤوليّة تجاه الكرة الأرضيّة. في المقابل، من المهمّ تجنّب نصوص أدبيّة وأفلام تشجّع على التطوّر والربح المادّيّ وتفوّق الإنسان على الكائنات الحيّة أو تفوّق العلم على الطبيعة.[65] بالعمل مع طلّاب فوق سنّ 14 عامًا يمكن استحضار حقائق عن الأزمة البيئيّة بشكل مباشر أكثر، مثلًا عن طريق عرض ومشاهدة أفلام وثائقيّة، وتطوير نقاش في أعقاب المشاهدة. من المهمّ توجيه النقاشات إلى أنّ مصلحة الكرة الأرضيّة وسائر الأجناس تفوق الحفاظ على ثقافة الاستهلاك لدى الجنس البشريّ.
- **تطوير مهارات شخصيّة:** يمكن في كلّ مدرسة تطوير وتوسيع مهارات الطالبات والطلّاب نحو تقليص التلوّث والأذيّة اللذيْن يلحقان بالبيئة، بواسطة تغيير أفعال شخصيّة مثل تقليل إنتاج النفايات (مثلًا تقليص استخدام المنتجات أحاديّة الاستعمال) وإعادة التدوير؛ لتحصيل هذه الأهداف، على الطلّاب الالتزام. حسب إفرسون، يفترض في سيرورة توسيع المعرفة والوعي أن تعزّز التزام الطالبات والطلّاب، إلى مرحلة يكونون فيها قادرين على إحداث تغيير بيئيّ حقيقيّ؛ لكن، معظم المربّيات والمربّين البيئيّين، حسب ادّعائها، لا يطرحون الالتزام مطلبًا ضروريًّا.[66]
- **التعلّم في الطبيعة من أجل الطبيعة:** يجب على الخطّة السنويّة أن تشمل أيّامًا كاملة تكرَّس للتعلّم في الطبيعة، من أجل تمكين الطلّاب والطالبات من أن يواجهوا، في كلّ مرّة، بيئة جديدة، أن يتعرّفوا إليها، أن يشعروا بها، وأن يتواصلوا معها ويتمتّعوا. يمكن، أيضًا، إعطاء الطلّاب مهمّات بيئيّة أسبوعيّة أو شهريّة أو سنويّة للقيام بها كمجموعات في مسائل مثل الزراعة، إعادة التدوير، أعمال تنظيف أحراش وشواطئ البحر من منتجات البلاستيك، رفع الوعي المجتمعيّ، وغيرها. كذلك، يمكن القيام بتعليمهم "كيف نحافظ على الطبيعة" من سنّ صغيرة، بهدف تربية جيل جديد مرتبط مع بيئته الطبيعيّة ويعرف بشكل حدسيّ كيف يحافظ عليها ويقلّص المسّ بالكرة الأرضيّة. وخلال كلّ هذا يجب التشديد بشكل منهجيّ على حبّ الطبيعة والتنوُّع البيئيّ، وإكساب هذه المعرفة والمهارات من خلال الدافع الأساسيّ لنا كبشر وكمربّين[67] - الحبّ، سواء للطبيعة أو للطالبات والطلّاب.[68]

يجب التشديد بشكل منهجيّ على حبّ الطبيعة والتنوّع البيئيّ، وإكساب هذه المعرفة والمهارات من خلال الدافع الأساسيّ لنا كبشر وكمربّين. الحبّ، سواء للطبيعة أو للطالبات والطلّاب.

2. علاج علاقات الجسم-العقل

تشجّع الثنائيّة التي تمّ غرسها في الثقافة، حاليًّا، على تربية تتّسم بتجاهل الجسم الذي يُنظر إليه على أنّه دونيّ مقارنة بالعقل.[69] هذه الازدواجيّة من الجسم-العقل معروفة في مؤسّسات التربية التقليديّة، التي يُطلب من طالباتها وطلّابها إخراس صوت جسمهم خلال ساعات اليوم، في الوقت الذي يشغّلون فيه عقلهم فقط بشكل منقطع عن الجسم وعن الحواسّ والشعور.[70] إنّ المحاولة المتواصلة للسيطرة على الجسم، لجمه وترويضه، والخوف منه، ومن نقاط قوّته ورغباته والرسائل التي يُطلقها في كلّ لحظة - لا تُعرقل سيرورة التعلّم الطبيعيّة فحسب، بل تضرّ بها، أيضًا، وتتسبّب في أن تنحرف عن مسارها الصحيح.[71] علينا أن نتذكّر أنّنا أجساد؛ عن طريق الجسم، يختبر كلّ واحد فينا ويعرف هذا العالم، بطرق خاصّة واستثنائيّة. لذلك، من الضروريّ أن نأخذ صوت الجسد بجدّيّة، أن نمنح المساحة لكلّ ما تلتقطه حواسّنا الطبيعيّة وأن نحترم الدوْر الذي يؤدّيه الجسم الملموس.[72] الجسم هو الحلقة المفقودة بيننا - كنفوس - وبين العالم، وهي الحلقة التي يجب علينا إعادتها لثقافتنا ولتربيتنا ولحياتنا اليوميّة. لذلك، يجب تشجيع الطالبات والطلّاب على تنمية مفهوم جديد، كلّيّ، للجسم، للروح وللعقل كمركبّات غير قابلة للفصل في الطبيعة الإنسانيّة التي تكمل

الواحدة الأخرى. اعتمادًا على هذه المقاربة الكلّيّة لماهيّة الإنسان، يمكن القيام، ضمن العمليّة التربويّة، بخطوات تساعد على تقليل الفارق بين الجسم والعقل، مثلًا:

- أن يتمّ الدمج في البرنامج الأسبوعيّ لحصص وفعاليّات تشجّع التواصل من جديد مع الجسم، مثل اليوغا والتأمّل، بهدف تأهيل الطلّاب والطالبات ليتواصلوا مع أنفسهم، ليعيشوا جسمهم، ويتعلّموا كيفيّة الإصغاء له وكيف تتمّ تهدئته عندما يحتاجون ذلك. من شأن فعاليّات كهذه أن تحقّق فائدة غير مباشرة، أيضًا، للطالبات والطلّاب الذين يعانون من مشاكل متنوّعة، مثل صعوبات في التركيز أو تشويش في النوم.
- دمج طرق تعلّم أقلّ تقليديّة، تشدّد على التعليم من خلال الحواسّ خصوصًا في مواضيع مثل الفيزياء، الكيمياء، البيولوجيا وجودة البيئة؛ المبادرة لفعاليّات ضمن مجموعات لفحص ردود فعل جسديّة مختلفة فيما يتعلّق بتجربة تعليميّة معيّنة، وهكذا.
- فتح نقاشات حول "الجسم والجسمانيّة" بين الطلّاب والطالبات، بما في ذلك موضوع التربية الجنسيّة: ما هو الجنس الصحيح؟ كيف تمتّع الجسم بشكل آمن وصحّيّ؟ من أجل التوجّه إلى الطلّاب في هذه المواضيع يمكن استخدام الأدب، السينما، مضامين ساخنة (مثل نموذج الجمال المثاليّ، حركة (Me Too) في الواقع اليوميّ (مناسبات معيّنة محلّيّة) أو قصص شخصيّة. بالطبع يجب ملاءمة مواضيع النقاش وأشكاله لمجموعة الجيل، لحجم المجموعة ولحضور طالبات وطلّاب بعد صدمات جسديّة (عنف جسديّ أو جنسيّ).

3. معالجة علاقات إنسان-إنسان، مربّية-طلّاب، طالب - طالبة

حسب التربية النقديّة لفريري، فإنّ أداة علاج العلاقات بين البشر، طلّاب وطالبات، مربّين ومربّيات، هو حوار يقوم على الحبّ. الحديث هو عن الحوار كطريقة تربويّة يمكن تطبيقها في سيرورات تعليم مواضيع مختلفة في المدرسة، وكفعاليّة بحدّ ذاتها. التربية التي تقوم على الحوار هي تربية تولي الأهمّيّة الكبرى لسجال اجتماعيّ - سياسيّ - جندريّ - بيئيّ، مشاركوه هم الطلّاب والطالبات. كيف نحقّق تعليمًا يعتمد الحوار في المدرسة؟

- **معلّم/ ة - طلّاب وطالبات:** التعليم في التربية النقديّة لا يأتي من أعلى، بل من عالم الطلّاب والطالبات وممّا يُحضرونه معهم. يجب إفساح مجال لعالِم الطلّاب ولمفاهيمهم للعالِم، ولافتراضاتهم وتخميناتهم بخصوص الواقع. المربّون والمربّيات شركاء في سيرورة التعلّم ولا يُنظر إليهم كمن يعرفون أكثر من طلّابهم. العلاقات بين المربّيات والطلّاب يفترض أن تكون متساوية وأن تُدار دون استعلاء خصوصًا إذا كانوا طلّابَ المرحلتين الإعداديّة والثانويّة؛ وذلك لنساعد كلّ طالبة وطالب على تذويت منظومة علاقات لا يوجد فيها قاهر ومقهور، إنما هم بشر متساوون يساهمون في مساعدة الواحد الآخر، وجاهزون لذلك، أو بكلمات فريري: "يجب إدارة سجال نقديّ ومُحرّر مع المقهورين، في كلّ مرحلة من مراحل معركتهم للتحرّر، وهذا شرط مسبق لأيّة فعاليّة. مضمون الحوار يمكن بل يجب أن يتغيّر طبقًاً للشروط التاريخيّة ومستوى فهم المقهورين للواقع".[73]
- **طالب - طالبة:** العلاقات بين الطلّاب والطالبات تقع في مركز الأهداف التربويّة في المشروع النسويّ - البيئيّ. في كلّ موضوع، بإمكان المعلّم الاعتماد على مَهمّات تعليميّة تشجّع الحوارات بين الطلّاب. تعزّز هذه الطريقة كلّ طالبة وطالب بشكل شخصيّ، تحرّرهم كأفراد، وتُتيح لكلّ واحد وواحدة منهم أن يعطي الآخرين من نفسه وأن يشاركهم بنفسه. حسب فريري: تحرّر المقهورين هو تحرّر البشر، وليس تحرّر أغراض. بالمقدار ذاته الذي لا يتحرّر الشخص بقواه الذاتيّة فقط، فإنّه يتحرّر بمساعدة قوى أخرى".[74] في هذا الصدد، من المهمّ عدم الافتراض مُسبقًا ما هي هويّة كلّ طالب وطالبة، بل يجب التمكين من التعبير الحرّ بما يتعلّق بالهويّة الجنسيّة والجندريّة، وتشجيع الاحترام المتبادل والاحتواء والدعم.
- **إنسان - إنسان:** إنّ الحوار كفعاليّة بحدّ ذاتها هو أداة تربويّة نقديّة رائعة من أجل مناهضة ظاهرة العنصريّة، بما فيها ظواهر تفوّق إنسان على إنسان آخر، وعلى سائر كائنات الطبيعة. يمكن كشف الطالبات والطلّاب لأنواع التمييز المختلفة في العالم من خلال قصص أدبيّة أو تاريخيّة، أو بمساعدة الأفلام، ثمّ القيام بتطوير حوار صفّيّ يلائم الجيل حول الموضوع. إسماع الأصوات المختلفة في الصفّ، والإنصات المتبادل بين الطلّاب، هما سيرورة يحصل فيها فعل من التحرّر في الوعي. كذلك، يمكن أن نطلب من الطلّاب والطالبات أن ينفّذوا مهامّ صغيرة مناسبة لسنّهم، يتوجّب عليهم فيها أن يفكّروا سويّةً كيف يمكن مساعدة أشخاص آخرين في محيطهم بالتحرّر من القهر. حسب فريري: "يتوجّب على القيادة الثوريّة أن تتّخذ تربية موجّهة. معلّمون وطلّاب (قادة وجماهير الشعب) أهدافهم مشتركة، جميعهم ذوات، ليس في مهمّة كشف الواقع المحيط بهم فقط (وبهذا يتعلّمون كيفيّة التعرّف عليه من خلال النقد)، بل في مهمّة إعادة إنتاج هذه المعرفة.[75] في الختام، المستوى البيْن-شخصّي هو مجال ممتاز بالنسبة للمراهقات والمراهقين كي يفكّروا ويناقشوا معًا مسألة جميع أنواع القهر، لا الاجتماعيّة فقط، بل القهر البيئيّ أيضًا.

الحوار كطريقة تربويّة هو مهمّة خاصّة ومثيرة للتحدّي في مؤسّسات التعليم التقليديّة. حسب الطريقة الحواريّة، يُفترض في مضامين التعليم التي تنكشف أمام الطلّاب والطالبات أن تشمل الصوت الآخر، الصامت في العلوم، وهو الصوت الذي يُنظَر إليه كنسائيّ، عاطفيّ وحدسيّ. يمكن إضاءة هذا الصوت بمواضيع تعليم مختلفة، خاصّة في المدنيات، التاريخ، الأدب، وحتّى في العلوم.

مثال 1:

في حصّة علوم حول بداية العالم، أو قصّة "الخليقة" العلميّة، يحبَّذ تمكين الطالبات والطلّاب من أن يصفوا ماذا يتخيّلون أو يعيشون في أعقاب تعلّم المادّة. هل هم مدركون الآن للمصطلح العلميّ المتداوَل، يمكن إبداء الرأي بأنّ قصّة بداية العالم، كما هي موثّقة حتّى اليوم علميًّا، تُروى بصوت واحد، رجوليّ، يُدعى "الانفجار الكبير"؛ بينما كان بالإمكان منحه اسمًا آخر، نسويًّا أكثر، مثل "البويضة الكونيّة".[76]

مثال 2:

في حصّة التاريخ عن رحلات لاكتشاف البلدان، يحبَّذ إتاحة مساحة للانتقاد السياسيّ للنصّ التاريخيّ الأوروبّيّ. هذه الرحلات حرّكتها الثقافة الاستعماريّة في غرب أوروبّا، وتسبّبت في قتل شعوب في القارات التي تمّ احتلالها ولدمار بيئيّ هائل. تصف كتب التاريخ الإنسان الأبيض كإنسان متفوّق، مثقّف ومتنوّر، أتى إلى البلاد الجديدة (بالنسبة له) كي "يبنيها". من المهمّ، بل يتوجّب إعادة قراءة التاريخ من جديد - تنشيط ذاكراتنا بالنسبة لتصوّراتنا حول "إنجازات" الإنسان الأبيض، الكشف عن خطاياه تجاه الأعراق المختلفة وكتابة كتب التاريخ ثانيةً.[iii]

سيتيح تطوير نظرة شموليّة اقتراح تعلّم يصرّ على احتواء النضالَيْن البيئيّ والنسويّ-الاجتماعيّ، والصوتين: الرجوليّ والنسائيّ. والأهمّ من هذا كلّه - التعليم من القلب.

للتلخيص، لا توجد حتّى الآن في عالم التربية "بيداغوغيا نسويّة-بيئيّة"، لكنّ هنالك خطوطًا موجِّهة للبداية. حسب هذه الطريقة التربويّة، كلّ تطرّق بيئيّ هو تطرّق اجتماعيّ، وبالعكس. سيتيح تطوير نظرة كلّيّة اقتراح تعلّم يصرّ على احتواء النضالَيْن - البيئيّ والنسويّ-الاجتماعيّ، والصوتين - الرجوليّ والنسائيّ. والأهمّ من هذا كلّه - التعليم من القلب: علينا أن نعود للشعور بالحماسة بفعل العلم.[77] ليس فقط الطالبات والطلّاب، إنّما أيضًا المربّيات والمربّون، عليهم أن يتعلّموا كيف يعودون للتعلُّم من القلب، كي يعرفوا كيف يُعلّمون من القلب، ويتقنوا عدم التهرّب من الحبّ.

iii انظروا تجديد حركة الأفارقة الأمريكيّين في الولايات المتّحدة والعالم - Black Lives Matter - التي أفضت إلى إزالة نُصُب تذكاريّة لقيادات كولونياليّة أوروبيّة مختلفة وعديدة كانت قائمة إلى أيّامنا هذه في أمريكا وأوروبّا، على الرغم من جرائمهم ضدّ السكّان المنحدرين من أصول أفريقيّة وسكّان أمريكا الألصليّين (الهنود الحمر).

1. Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. New York: Harper and Raw; Ruether, R. R. (1995). *New woman, new earth: Sexist ideologies and human liberation*. New York: Seabury Press; Warren, K. J. (Ed.) (1994). *Ecological feminism: Environmental philosophies*. London: Routledge
2. Ruether, R. R. (1992). *Gaia and God: An ecofeminist theology of Earth healing*. San Francisco: Harper.
3. Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang
4. Orr, D. (1992). *Environmental literacy: Education as if the Earth mattered*. Twelfth Annual E. F. Schumacher Lectures. Great Barrington, MA; Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington, D.C.: Island Press; Payne, P. G. (2018). The framing of ecopedagogy as/in scapes: Methodology of the issue. *The Journal of Environmental Education*, *49*(2), 71-87
5. LeGates, M. (2001). *In their time: A history of feminism in western society*. London: Routledge; Plaskow, J. (1990). *Standing again at Sinai: Judaism from a feminist perspective*. San Francisco: Harper San Francisco
6. Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York and London: Routledge
7. Coleman, J. (2009). An introduction to feminisms in a postfeminist age. *Women's Studies Journal, 23*(2), 3-13; Janus, K. K. (2012). Finding common feminist ground: The role of the next generation in shaping feminist legal theory. *Duke Journal of Gender Law & Policy, 20*, 255-285; Nicholson, L. (2010). Feminism in 'waves': Useful metaphor or not?. *New Politics*, *12*(4), 34-39
8. Janus ,שם
9. הוקס, ב' (2002). **פמיניזם זה לכולם: פוליטיקה מכל הלב**. חיפה: פרדס; Pinterics, N. (2001). Riding the Feminist Waves: In with the third?. *Canadian Woman Studies, 21*(4), 15-21.
10. הוקס, שם; Coleman, J. (2009). An introduction to feminisms.
11. Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?. *Women's Studies Quarterly*, *15*(3/4), 6-14.
12. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. תל אביב: מפרש.
13. Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?
14. Gaard, G. & Murphy, P. D. (Eds.) (1998). *Ecofeminist literary criticism: Theory, interpretation, pedagogy*. Urbana: University of Illinois Press.
15. Shackelford, J. (1992). Feminist pedagogy: A means for bringing critical thinking and creativity to the economics classroom. *The American Economic Review*, *82*(2), 570-576
16. Adorno, T. W. (1998 [1966]). Education after Auschwitz, in: *Critical models: Interventions and catchwords* (pp. 191-204). New York: Columbia University Press
17. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**.
18. Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Greenwood Publishing Group.
19. Giroux, Ibid; Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?
20. Gilligan, C. (1982). *In a different voice*; Gilligan, C. (1995). Hearing the difference: Theorizing connection. *Hypatia*, *10*(2), 120-127
21. Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?
22. Shackelford, J. (1992). Feminist pedagogy.
23. d'Eaubonne (1981) in: Howell, N. R. (1997). Ecofeminism: What one needs to know. *Zygon, 32*(2), 231-241.
24. Gates, B. T. (1998). A root of ecofeminism: Ecoféminisme. In Gaard, G. & Murphy, D. P. (Eds.), *Ecofeminist literary criticism: Theory, interpretation, pedagogy* (pp. 15-22). Urbana: University of Illinois Press.
25. Howell, N. R. (1997). Ecofeminism.
26. Mies, M. & Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. London: Zed Books.
27. Ortner, S. B. (1972). Is female to male as nature is to culture?. *Feminist Studies, 1*(2), 5-31.
28. Merchant, C. (2004). *Reinventing Eden: The fate of nature in Western culture*. New York: Routledge; Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. London: Routledge;

Warren, K. J. (1990). The power and the promise of ecological feminism. *Environmental Ethics, 12*(2), 125-146; Ruether, R. R. (2009). The politics of God in the Christian tradition. *Feminist Theology*, *17*(3), 329-338.

.29 Merchant, C. (1980). *The death of nature*.

.30 Merchant, C. (2008). "The violence of impediments": Francis Bacon and the origins of experimentation. *Isis*, *99*(4), 731-760.

.31 Merchant, C. (1980). *The death of nature.*

.32 Plumwood, V. (1991). Nature, self, and gender: Feminism, environmental philosophy, and the critique of rationalism. *Hypatia*, *6*(1), 3-27; Ruether, R. R. (1992). *Gaia and God;* Warren, K. J. (1996). Ecological feminist philosophies: An overview of the issues. In Warren, K. J. (Ed.), *Ecological feminist philosophies* (pp. ix–xxvi). Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

.33 Gebara, I. (1999). *Longing for running water: Ecofeminism and liberation*. Minneapolis: Fortress Press, p.25.

.34 Gebara, I. (1999). *Longing for running water*; Plumwood, V. (1991). Nature, self, and gender; Ruether, R. R. (2009). The politics of God in the Christian tradition; Warren, K. J. (1996). Ecological feminist philosophies

.35 Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*.

.36 Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited: Rejecting essentialism and re-placing species in a material feminist environmentalism. *Feminist Formations, 23*(2) 26-53; Howell, N. R. (1997). Ecofeminism; Mies, M. & Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*.

.37 Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited.

.38 Gaard, G. & Murphy, D. P. (Eds.) (1998). *Ecofeminist literary criticism*.

.39 Li, H. L. (2007). Ecofeminism as a pedagogical project: Women, nature, and education. *Educational Theory*, *57*(3), 351-368.

.40 Gaard, G. (Ed.) (1993). *Ecofeminism: Women, animals, nature*. Philadelphia: Temple University Press.

.41 פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים.**

.42 Fawcett, L. (2000). Ethical imagining: Ecofeminist possibilities and environmental learning. *Canadian Journal of Environmental Education, 5*(1), 134-149; Iverson, S. V. (2015). The potential of ecofeminism to develop 'deep' sustainability competencies for education for sustainable development. *The Seneca Falls Dialogues Journal, 1*(1), 20-32; Li, H. L. (2007). Ecofeminism as a pedagogical project.

.43 Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited.

.44 Harvester, L. & Blenkinsop, S. (2011). Environmental education and ecofeminist pedagogy: Bridging the environmental and the social. *Canadian Journal of Environmental Education*, *15*, 120-134.

.45 Ibid.

.46 Plumwood, V. (1991). Nature, self, and gender.

.47 פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**; Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*.

.48 פריירה, שם.

.49 Clingan, J. (2015). A pedagogy of love. *The Journal of Sustainability Education*, *9*(2), 2151-2160.

.50 Harvester, L. & Blenkinsop, S. (2011). Environmental education and ecofeminist pedagogy; Iverson, S. V. (2015). The potential of ecofeminism; Li, H. L. (2007). Ecofeminism as a pedagogical project.

.51 Chattopadhyay, S. (2019). Infiltrating the academy through (anarcha-) ecofeminist pedagogies. *Capitalism Nature Socialism*, *30*(1), 31-49; Harvester & Blenkinsop, Ibid.

.52 Adorno, T. W. (1966). Education after Auschwitz, p. 200-201.

.53 Orr, D. W. (1994). *Earth in mind*.

.54 Orr, D. (1992). *Environmental literacy*; Payne, P. G. (2018). The framing of ecopedagogy as/in scapes.

.55 Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited; Gadotti, M. (2010). *Reorienting education practices towards sustainability*. Journal of education for sustainable development, *4*(2), 203-211.; Gebara, I. (1999). *Longing for running water*; Kahn, V. R. (2010). Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis.

.56 Kahn, Ibid.

.57 Kahn, Ibid; Orr, D. W. (1994). *Earth in mind*.

58. Chattopadhyay, S. (2019). Infiltrating the academy; Hatten-Flisher, J.& Martusewicz, R.A. (2018). Ecofeminism and education. In G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford, UK: Oxford University Press.

59. Russell, C. L. & Bell, A. C. (1996). A politicized ethic of care: Environmental education from an ecofeminist perspective. In K. Warren (Ed.), *Women's voices in experiential education* (pp.172-181). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt; Gilligan, C. (1982). *In a different voice*.

60. Curtin, D. (1991). Toward an ecological ethic of care. *Hypatia*, *6*(1), 60-74.

61. Russell, C. L. & Bell, A. C. (1996). A politicized ethic of care.

62. Ibid; Bell, A. C., & Russell, C. L. (2000). Beyond human, beyond words: Anthropocentrism, critical pedagogy, and the poststructuralist turn. Canadian Journal of Education, 188-203.

63. ניטשה, פ' (1999). **מסות על חינוך לתרבות**. ירושלים: מאגנס; רוסו, ז' ז' (2009). **אמיל או: על החינוך**. ירושלים: מאגנס.

64. Gough, N. (1990). Renewing our mythic links with nature: some arts of becoming ecopolitical in curriculum work. Curriculum Perspectives, 10(2), 66-69, at p. 66.

65. Kunze, P. C. (2014). Winnie-the-Conservationist: Tuck everlasting, ecofeminism, and children's literature. The Lion and the Unicorn, 38(1), 30-44.

66. Iverson, S. V. (2015). The potential of ecofeminism.

67. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**.

68. Russell, C. L. & Bell, A. C. (1996). A politicized ethic of care.

69. Hooks B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* New York: Routledge, pp. 191-208; Hull, K. (2002). Eros and education: The role of desire in teaching and learning. *Thought & Action*, *18*, 19-32.

70. וקסלר, פ' (2007). **החברה המיסטית: חזון חברתי מתפתח**. ירושלים: כרמל; Hooks, שם.

71. Hull, K. (2002). Eros and education.

72. McFague, S. (1993). *The body of God: An ecological theology*. Minneapolis: Fortress Press.

73. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**, בעמ' 54.

74. שם, בעמ' 55.

75. שם, בעמ' 57.

76. Ruether, R. R. (1992). *Gaia and God*, in p. 57.

77. Ruether, R. R. (1992). Gaia and God.

התשמעי קולי?
أتسمعينني ؟
اللغة كأداة لمناهضة العنصريّة

المؤلّفتان: د. جال هرماط وجورجينا سريّه

התשמעי קולי؟
أتسمعينني؟
اللغة كأداة لمناهضة العنصريّة

المؤلّفتان: د. جال هرماط وجورجينا سريّه

المقدّمة

النساء اليهوديّات والنساء الفلسطينيّات في إسرائيل لا يتحادثن فيما بينهنّ. أحد أسباب ذلك هو الفصل الإثنيّ - القوميّ المُمَأسس، والذي يمنع قيام أطر مشتركة - ومنها المدارس - يُمكنها أن تُتيح إجراء لقاء مباشر بين نساء متساويات. سبب آخر هو غياب لغة مشتركة، في مستوى الحديث وفي المستوى الثقافيّ - الاجتماعيّ، أي قيام سياقات ثقافيّة وتجارب مشتركة تنعكس في اللغة، وتخلق الـ 'للغة الداخليّة' لدى كلّ مجموعة. لا يسمح مثلُ هذا الوضع بإجراء حديث أو حوار بين نساء يهوديّات وفلسطينيّات - وهي ممارسة من شأنها أن تحرّر من قيود الأفكار المُسبقة التي تمّ تذويتها من خلال وسائل منها اللغة، الرموز ووسائل الإعلام. هذه هي نقطة انطلاق هذا المقال الذي يرتكز على حديث بين باحثة يهوديّة وباحثة فلسطينيّة كممارسة تربويّة - سياسيّة غايتُها أن تتحدّى الواقع، وأن تشكّل بديلًا لانعدام العلاقة بين نساء يهوديّات وفلسطينيّات، وأن تكون الرابط بين أصوات مختلفة.

هذا المقال يرتكز على حديث بين باحثة يهوديّة وباحثة فلسطينيّة كممارسة تربويّة-سياسيّة غايتُها أن تتحدّى الواقع.

يُعنى المقال باللغة كمُنتِجة وبانية للواقع الاجتماعيّ - الثقافيّ من خلال التعاطي مع اللغة كمؤشّر للهويّة والثقافة، وكوسيلة اتّصال بين الناس يُعبّر عنها أو لا يُعبّر عنها باستعمال الكلمات، والمصطلحات وما أشبه. إنّنا نؤمن أنّ هذين البُعدين للغة مضفوران ببعضهما البعض، حاضران في الوقت ذاته في المستويين الفردانيّ والجمعيّ، وخاضعان لمتغيّرات سياسيّة، اقتصاديّة وتاريخيّة. تعريف اللغة بهذين المعنيين هو نتاج دراسة الديناميكيّة وطريقة التعبير واستعمال أو عدم استعمال مضامين محدّدة من قِبل المشتركين في لقاءات قمنا بتوجيهها. في نهاية سيرورة التوجيه اكتشفنا أنّ علاقات القوّة بين المجموعات قد تأثّرت بما **لم** يُقل أو لم يُفعل ضمن اللقاء أكثر من تأثّرها بما قيل أو فُعل. من هنا ظهرت الحاجة للتّأكيد على موضوع اللّغة، عمّا حضر فيها وعمّا غاب.

هذا الإدراك تحوّل إلى جزء لا يتجزّأ من عملنا في تخطيط سيرورات حوار وبيداغوجيا نسويّة وتأمّل نقديّ ذاتيّ. في نيّتنا استعمال اللغة، على معانيها المختلفة، كأداة لتطوير سيرورات كهذه. إنّ رفع الوعي للتأويل وللتعقيد القائمَيْن في اللغة هامّ خصوصًا في سياق التعامل مع "الآخر" في واقع يُعرّف على أنّه "حالة صراع". في سياق كهذا يتّصل تعريف لـ "أنا" الخاصّ والجمعيّ بمفهومنا لـ "الآخر" - وهو مفهوم يؤثّر على (عدم) استعمال لغة معيّنة عندما نعبّر عن رأي أو شعور تجاهه.

تُفضي العنصريّة، كمنظومة تكرّس نفسها بواسطة بُنى اجتماعيّة، من بين أمور أخرى، إلى غياب المعرفة وإلى ترسّخ معلومات منقوصة ووجهات نظر خاطئة عن المجموعة الـ "أخرى". قد تشكّل المعرفة أو تعلّم لغة أخرى، خاصّة إذا كانت لغة قوميّة تعيش إلى جانب لغتنا، بابًا للتعرّف على ثقافة وعادات جماعات مختلفة، وأن تُسهم في خلق علاقات جديدة وكسر أفكار نمطيّة عنصريّة. اكتشفنا من تجربتنا الشخصيّة (السياسيّة) والمهنيّة أنّ العمل المشترك يطوّر هذه الأهداف، ويُفسح متّسعًا لحضور "الآخر" كمتساوٍ وشرعيّ. غياب استعمال اللغة و/ أو شحّة استعمالها يمسّان بفرصة خلق شروط وظروف تحقّق المساواة؛ الأمر الذي عشناه بالنسبة للغة العربيّة على مدار سنوات عملنا في مجال اللّقاءات الحواريّة. استعمال اللغة العربيّة مع الترجمة إلى اللغة العبريّة يُفهَم على أنّه عمل تقنيّ وثانويّ، من خلال فرضيّة أنّ الفلسطينيّات يتحدّثن اللغة العبريّة (في إسرائيل) والإنجليزيّة (في الضفّة الغربيّة). اللقاءات التي بحثناها أو وجّهناها أجريت، في الأساس، باللغة المُهيمنة - اللغة العبريّة. خلق هذا ميزان قوى صعّب على خلق تواصل فاعل ومتكافئ ومفهوم بين المجموعتيْن.[1]

بإمكان اللغة أن تُستعمل للاحتواء بدل الإقصاء عندما تُستخدم لخلق علاقات ولإنشاء تعارف مع ثقافة جماعة أخرى، وعندما تكون غايتها تفكيك العلاقات بين مَن يُعتبر شيئًا ومَن يُعتبر ذاتًا.[i] في العصر التكنولوجيّ تتحوّل اللغة الكلاميّة

i التعارض بين الذات والشّيء هو فهم ثنائيّ أساسيّ في الفلسفة الغربيّة التي تقسم الوعي والوجود الإنسانيّ بين حالتيْن هما: ذات مقابل شيء (مفهوم يُنسب إلى ديكارت وهوسلر). تقسيم البشر بين ذات وشيء يتعامل مع الذات كمخلوق يُفكّر وذي وعي ذاتيّ مستقلّ متأمّل في داخله، في حين أنّ الشيء متعلّق ويعيش في وعي الذات وبوصفه كذلك فهو عديم الإرادة الذاتيّة وعديم التأمّل في ذاته (حسب قاموس الجندر، مساق الدراسات النسائيّة والجندر في جامعة تلّ أبيب).

إلى أداة ذات أهمّيّة أكبر، لأنّ اللقاء بين بني البشر أو الجماعات قد يتمّ دون لقاء وجاهيّ، وأحيانًا بغياب مركّبات اتّصال غير كلاميّة، مثل لغة الجسد أو الحدس. قد يُنتِج استعمال لغة الـ "الآخر" ظهورًا وحضورًا للغائب في الواقع الاجتماعيّ - الثقافيّ؛ وهكذا يُمكن كسر مشاعر الغربة والخوف المتّصلة بهذه اللغة، كذلك يُمكن منحها شرعيّة وخلق فرصة لاستعمالها لإنتاج روابط وتطوير رؤية مركّبة لـ "الآخر"، ليس لغرض فهم "ماذا يقول العدوّ عنّا" فقط. في السياق الإسرائيليّ فإنّ استحضار اللغة العربيّة أمر ضروريّ خاصّة في ضوء عدم تحدّث مجموعة الأكثريّة هذه اللغة، بشكل عامّ، وفي ظلّ اهتمام جهاز التعليم بتعليم اللغة العربيّة لسدّ احتياجات وحدات الاستخبارات في الجيش.[2]

لقد تمّ، أثناء العمل المُشترك على هذا المقال، تذويت إجراءين هامّين، هما: إجراء حوار مفتوح ومباشر بيننا حول العنصريّة، واعتماد استعمال اللغة القوميّة والجندريّة. طُرحت مسألة اختيار اللغة، القوميّة منها أو الجندريّة، في بداية المحادثة التي أجريناها كمقدّمة لكتابة هذا المقال. بدأنا المحادثة بيننا بلغة عربيّة بسيطة جدًّا، بيد أنّنا واصلنا النقاش باللغة العبريّة. بعد حيرة، قرّرنا الكتابة باللغة العبريّة، لإدراكنا أنّها لغة نكتب كلتانا بها بشكل مُحكم وبمستوى معياريّ. مقابل اللغة القوميّة (العربيّة) التي فشلنا في التواصل بها، قرّرنا استخدام صيغة المؤنّث في اللغة الجندريّة. كان من السهل أن نكتب بصيغة المؤنّث عن أنفسنا، لكن بالرغم من اشتغال كلتينا في موضوع الجندريّة والممارسات النِسْويّة - عندما كتبنا عن الطالبات، المعلّمات والباحثات، خاصّة بضمير الغائبة، وجدنا نفسينا نبذل جهدًا، ولم يكن سهلا حسم أمر الحيرة إزاء الكتابة بصيغة جمع المذكّر أو ضمير الغائب المفرد، كما هو متّبع. الكتابة بصيغة المؤنّث كانت تحدّيًا مُثيرًا، تعرّفنا من خلالها على تذويت اللغة المهيمنة التي يتمّ فيها تغييب النساء اللاتي يتمّ التوجّه إليهن كأنّهن غير موجودات. تحدّي الخطاب الذي يُجسّد العنصريّة ويمأسس التمييز القوميّ، الجندريّ والطبقيّ من خلال استعمال لغة غير تلك التي اعتدنا عليها - لَهو أمر صعب بالنسبة لجميعنا. استعمال لغة غير مقبولة ولا تستسيغها الأذن يُشكّل تحدّيًا بالنسبة للقارئة، أيضًا، ونأمل أن ننجح في التطبيع مع اللغة الجندريّة ومع الحوار بيننا كقيمة وكأداة عمل.

يُمكن للغة أن تُستعمل للاحتواء بدل الإقصاء عندما تُستخدم لخلق علاقات ولإنشاء تعارف مع ثقافة جماعة أخرى، وعندما تكون غايتها تفكيك العلاقات بين مَن يُعتبر شيئًا ومَن يُعتبر ذاتًا.

يهدف المقال إلى كشف العلاقة بين اللغة وبين علاقات الأكثريّة - الأقليّة، ومنظومات القمع الشفّافة والإقصاء إلى الهوامش الاجتماعيّة، تحليل هذه العلاقة بشكل نقديّ وطرح بدائل تربويّة لها. تُطرح هذه البدائل بواسطة عرض أدوات عمليّة يُمكن اعتمادها في كلّ صفّ وكلّ جيل. الأمثلة والتطبيقات التي سنقترحها تُعنى باللغة الجندريّة (صيغة المؤنّث) وباللغة القوميّة (بالعربيّة أو العبريّة)، بيد أنّه يُمكن إعمالها مع لغات أخرى في الحيّز التربويّ، مثل اللغة الأمهاريّة ,الروسيّة والفرنسيّة من خلال الاعتماد على لغة معروفة للمجموعة التي نعمل معها، هدفها تحدّي الطريقة التي دوّنتا فيها اللغة واستعمالاتها بمساعدة أسئلة موجّهة للحوار، غايتها تطوير خطاب تأمّليّ ذاتيّ ومحبّ للمعرفة. هذه الاستعادة التأمّليّة، بخصوص فهمنا "الآخر" وذواتنا، ضروريّة لكشف العنصريّة والتمييز، وهي تُستعمل كأداة عمليّة للإقرار بوجود العنصريّة المستترة.

يفحص الجزء الأوّل من المقال كيف تتجسّد علاقات القوّة في اللغة العنصريّة، ويستعرض تحليلات نظريّة ذات شأن. أمّا الجزء الثاني فيُعنى باللغة كأداة للكشف عن منظومات القمع، ويقترح الجزء الثالث منه أدوات عمليّة لاستعمال اللغة كفعل تربويّ مناهض للعنصريّة. تتمحور هذه الأدوات في مجالات الحيّز العامّ، التربويّ وحيّز الحياة المشتركة بين اليهود والعرب.

الجزء الأوّل: علاقات القوة والعنصريّة في اللغة - النظريّة والتطبيق

تعكس اللغة علاقات قوّة اجتماعيّة، قوميّة، جندريّة وطبقيّة، وتُنتجها، أيضًا. تدّعي موتشنيك أنّ اللغة "تتضمّن موديلًا للعالم"، لأنّها لا تعكس الواقع فحسب بل تحدّد، أيضًا، الطريقة التي نفهمه بها.[3] مثلًا، نستطيع أن نقارن بين عدد النساء اليهوديّات في إسرائيل اللاتي يتحدّثن اللغة العربيّة المحكيّة بطلاقة وبين عدد النساء الفلسطينيّات اللاتي يتحدّثن اللغة العبريّة المُتقنة، وأن نفكّر كيف يعكس هذا المُعطى - وكيف يُنتج في الوقت ذاته - علاقات القوّة بين القوميّتيْن، وكيف يؤثّر على الحوار والحديث بينهما.

يخلق استعمال لغة عنصريّة ومُقصية واقعًا من الإقصاء والقمع ويرسّخه. يتمّ تذويت اللغة العنصريّة لدى مستعمليها ولدى الجماعات التي تستهدفها هذه اللغة، وهكذا فهي تؤسّس لعلاقات قوّة بين الجماعات، ترسّخ أنماطًا في طرق التفكير وتؤثّر على القيمة الذاتيّة للعضويّة في كلّ جماعة. الاستعمال العنصريّ للغة من شأنه أن يُجسّد عنصريّة علنيّة وفظّة، وعنصريّة بنيويّة و/ أو مستترة. في حال العنصريّة البنيويّة، تشكّل اللغة المنظومةَ الشّفّافة التي تتضمّن تمثيلات عنصريّة تُفهم على أنّها طبيعيّة ومُحايدة؛ هكذا يتمّ، بشكل أعمق، تذويت أفكار نمطيّة وقيَم عنصريّة. تقوم شفافيّة هذه الآليّة على أساس أنّنا جميعًا، يهوديّات وفلسطينيّات على حدّ سواء، ذوّتنا القيَم العنصريّة في اللغة. علينا، بغية كشف هذه القيَم، أن نبحث في سياقات الكلام وتحويل المستتر إلى مُعلن، من خلال طرح أسئلة نقديّة بشأن الواقع.

في نظريّات اللسانيّات، تقوم وظيفة الدلالة على المواءمة ما بين المعنى، الكلمات والجمل. الحقل الدلاليّ هو جملة كلمات لها قاسم مشترك. لدينا حقلان دلاليّان: الأوّل، قائم على صلة جوهريّة، والثاني على علاقة تداعٍ - الأشياء والتمثيلات تخطر في البال عندما تُقال كلمة معيّنة. الحقول موجودة في كلّ مجال، كذلك في الكلمات المترادفة وفي المتناقضات. هكذا مثلًا، في الحقل الدلاليّ لكلمة "أسوَد" سنجد كلمات مثل: شرّير، ضارّ ومُظلم، في حين أنّنا سنجد في الحقل الدلاليّ لكلمة "أبيض" كلمات مثل: طيّب، متفائل وطاهر. وراء تعبير "تبييض الأموال" توجد فرضيّة أساس أنّ الأبيض يُشير إلى الخير والاستقامة والعدل، بينما تمثّل الدلالة في تعابير مثل "يوم أسود" أو "عمل أسود" النقيض من ذلك، وترتبط بأمر سيّء أو منحطّ.

في حال العنصريّة البنيويّة، تشكّل اللغة المنظومةَ الشّفّافة، التي تتضمّن تمثيلات عنصريّة تُفهم على أنّها طبيعيّة ومُحايدة؛ هكذا يتمّ، بشكل أعمق، تذويت أفكار نمطيّة وقيَم عنصريّة

الاستعارات المتّصلة باللون (كما هي في حالة الجندر والطبقة والقوميّة) شفّافة، وعليه تُسمع على أنّها طبيعيّة، وهذا ما يُساعد في تذويت القيم التي تمثّلها لدى متحدّثات اللغة. على هذا النحو، تجعل العنصريّة اللغويّة طبيعيًّا اتّصال الأبيض بالخير والأسود بالشرّ، بما في ذلك ما يتعلّق بلون البشرة.[4] تدّعي سو أنّ هذا ما حدث في تحوّل اللون الأبيض للبشرة في مجتمعنا إلى معيار أو نقطة ارتكاز لقياس "الطبيعيّ" الذي يتمّ إعماله بشكل علنيّ أو خفيّ بالنسبة لأناس ليسوا بيض البشرة أو ليسوا جزءا من الهيمنة.[5] يتمّ الحكم على أقلّيّات "عرقيّة",[ii] إثنيّة وجندريّة قياسًا بهذا المعيار، وتبدو في أحيان كثيرة ناقصة ,منحطّة أو منحرفة عن "المعيار". ولأنّ بياض البشرة يُعتبر الطبيعيّ والمثاليّ فإنّه يمنح السيطرة التلقائيّة لذوي البشرة البيضاء، ويُنتج تفوّقًا أبيضَ نُذوّته جميعنا، ويكون مستترًا بالنسبة للذين يستفيدون منه.

بشكل مشابه تتمّ محاكمة أناس وتقييمهم بمدى إجادتهم اللغة المهيمنة. تدّعي آكر ورل وغومليكسيز أنّ المعلّمات يحكمن بتشدّد أكبر على أخطاء قواعديّة تبدو أدنى طبقيًّا على أساس لفظها، الأمر الذي يؤثّر بشكل حادّ على علامة التلميذة أو التلميذ. على الرغم من أنّ طريقة التعبير لدى التلميذات تُشير إلى هويتّهن، فقد بيّنت مقابلات أُجريت مع معلّمات[iii] في الولايات المتّحدة الأمريكيّة أنّ أخطاء تلميذات لغة الأمّ لديهنّ ليست الإنجليزيّة تصمّ الأذن وترتبط بالتداعي إلى أفكار نمطيّة إثنيّة وعنصريّة.[6] إذا ما قابلنا ذلك مع مسألة اللغة في إسرائيل، يُمكننا أن نقول من تجربتنا إنّ لفظ العبريّة بلهجة عربيّة ينطوي على كلّ هذا، مع التهديد القوميّ والربط الفوريّ بالعمل الجسمانيّ البسيط غير النظريّ ولا الأكاديميّ. تتحوّل اللغة المسيطرة إلى معيار بالنسبة للجميع، وتُنتج هرميّة قائمة على القوميّة، الطائفة والطبقة الاجتماعيّة، يُعبّر عنها بطريقة اللفظ: العبريّة بلفظ "محايد", لا لكنةَ فيها، وبدون أخطاء لغويّة، تعتبر اللغة "الصحيحة" التي يتمتّع متحدّثوها بتفوّق اجتماعيّ - ثقافيّ - مثل البِيض في تحليل سو، ويتمتّعون بامتيازات معيّنة بفضل لون بشرتهم. خلافًا لذلك فإنّ التحدّث بلهجة عربيّة يُعتبر مُخجلًا أو متدنّيًا. هذا الحُكم من بين أحكام أخرى، يُفضي بأولياء أمور عرب إلى إرسال بناتهم إلى مدارس يهوديّة في المدن المختلطة قصد أن يتعلّمن التحدّث والكتابة بلغة الأكثريّة - العبريّة - كلغة أولى، اعتقادًا منهم أنّ إجادة اللغة العبريّة ستسهّل عليهنّ الاندماج في مؤسّسات التعليم العالي وسوق العمل.

قد يكون استعمال اللغة العنصريّة بوعي أو بغير وعي. يتأثّر بالتفسير الذي نعطيه للكلمات وبمستوى وعينا للسياق ولمعانيه، وبأفكارنا المُسبقة عن مجموعة الأقلّيّة.

قد يكون استعمال اللغة العنصريّة بوعي أو بغير وعي. يتأثّر بالتفسير الذي نعطيه للكلمات وبمستوى وعينا للسياق ولمعانيه، وبأفكارنا المسبقة عن مجموعة الأقليّة. الميكرو - عدائية في اللغة هو مصطلح يصف تعابير كلاميّة للإذلال، العداء، الإهانة والتحقير. الميكرو - عدائيّة بشكلها الظاهر تأتي بوعي وعن قصد. مثالان لاستعمال واعٍ للغة عنصريّة هي مقولات مثل: "عمل عربيّ" أو "ذوق عربيّ", وتأتي هاتان المقولتان في سياقات سلبيّة، وتعبّران عن دمج بين مشاعر قوميّة، إثنية وطبقيّة. تُستعمل الأشكال المستترة للميكرو - عدائيّة، على الغالب، بشكل غير واعٍ، وأحيانًا كثيرة دون نوايا سيّئة. هنالك أقوال تتّصل بالهويّة، مثل "لا يبدو عليك" (أصلك أو سنّك)، أو "ليس لديك لَكنة بتاتًا". تكون المتحدّثة أحيانًا واثقة من أنّها جاءت بإطراء، بَيد أنّ الرسالة المُضمرة عنصريّة ومؤذية. يؤثّر الأثر المتراكم للميكرو ـ عدائيّة - الظاهرة أو المُضمرة - بشكل سلبيّ وعميق على النساء وعلى الناس الذين تستهدفهم عامّة.

الجزء الثاني: اللغة كأداة لكشف منظومات الشفافيّة والقمع

تُثير البيداغوجيا النقديّة النِسويّة أسئلة عن مبنى القوّة والمنظومات التي تفعّل النهج السياسيّ - الاجتماعيّ القائم. إحدى التطبيقات الأساسيّة لهذه البيداغوجيا هي كشف المنظومات الخفيّة وجعلها مرئيّة. تشمل هذه السيرورة التفكيرَ المعمّق والتأمّليّ في الفرضيّات الأساسيّة المتعارف عليها، من جهة، وتقويضها من جهة أخرى. عندما تطبق

ii الكلمة "عرق" تعني العرق كمصطلح في علم الاجتماع وليست فئة بيولوجيّة.

iii يتعلّق البحث بمعلّمين ومعلّمات وتلميذات وتلاميذ.

هذه السيرورة حيال اللغة نسأل مثلًا: مَن الرابح ومَن الخاسر من استعمال اللغة أو تعابير محدّدة، أيّ سياقات تاريخيّة، اجتماعيّة وسياسيّة لهذا المصطلح أو ذاك. مبدأ إضافيّ للبحث النِسويّ هو تغيير علاقات القوّة بين الباحثات والمبحوثات، بين المتعلّمات والمعلّمات، من خلال إدراكنا أنّ المعرفة المتنوّعة تُضيف لنا وتُغنينا جميعًا. الترجمة الأهمّ لذلك هي الحوار وإنتاج المعرفة في المجموعة على أساس تجارب الحياة، التجربة الشخصيّة والمهنيّة وتقاطع السياقات بينها.

التحليل اللغويّ القائم على البيداغوجيا النقديّة النسويّة يقسّم المقولات إلى فئتيْن: اللغة الظاهرة واللغة المُضمرة. ونُشير إلى أنّ غياب مصطلحات أو كلمات معيّنة قد يدلّ على عنصريّة بالقدر الذي يدلّ عليه وجود مقولات عنصريّة واضحة. علاوة على ذلك، في السياق القوميّ مثلًا، فإنّ استعمال مصطلحات "أبناء الأقليّات" أو "الوسط" يعبّر عن تجاهل لغويّ للهويّة العربيّة، ويعكس حقيقة إخفائها تحت تعابير مغسولة يهضمها القائل بشكل أفضل. يعبّر ذلك عن عنصريّة مُضمرة وغير واعية، لأنّه يصنّف العروبة كسلبيّة أو ككلمة نابية ينبغي الامتناع عن قولها. مقابل ذلك، فإنّ أقوالًا مثل: "ثقافتهم عنيفة"، "العرب يتهافتون إلى الصناديق"، أو "يهود خيبر" - تعبّر عن تصنيف إلى فئات أو عن تنسيب لجماعة، مع تلميح إلى قيمة سلبيّة. وهذه تعابير لعنصريّة ظاهرة، تنبع من تفكير ثنائيّ يُميّز حالات الصراع. إنّه تفكير ثنائيّ يُكرّس التقسيم بين ما يُعتبر "سويًّا" أو أخلاقيًّا (أنا/ نحن)، وما يُعتبر "غير سويّ"، أو "غير أخلاقيّ"، في حين أنّ اللغة هي إحدى الأدوات الأساسيّة التي تفصل بيننا وبين "الآخر".

التفكير الثنائيّ الذي يميّز حالات الصراع. يُكرّس التقسيم بين ما يُعتبر "سويًّا" أو أخلاقيًّا (أنا/ نحن)، وما يُعتبر "غير سويّ"، أو "غير أخلاقيّ"، في حين أنّ اللغة هي إحدى الأدوات الأساسيّة التي تفصل بيننا وبين "الآخر".

يُمكننا أن نُجري تحليلًا مماثلًا في السياق الجندريّ: إذا فحصنا كتب التدريس، أو الحيّز الصفّيّ والمدرسيّ، فسنرى اللغة المكشوفة التي كُتبت فيها الفصول الأساسيّة، وسنقف على كيفيّة عرضها، فعبارة "وأحببت لغيرك ما لنفسك"، مثلًا، تُعرض أحيانًا كثيرة في الحيّز الصفّيّ أو المدرسيّ، في التعليم الرسميّ - الدينيّ والرسميّ العبريّ، أيضًا. مقولة يُراد بها تعليم الأطفال قيمة الصداقة، الرابط بين قيَم أساسيّة والمصادر اليهوديّة، والتعامل الحصريّ مع الذكور. الصداقة بين البنات غير موجودة على لوح المدرسة، فهنّ غائبات عن الخطاب المتداول. الرسالة غير المكتوبة (أو المُضمرة) التي تبثّها العبارة هي أنّ هناك مكانًا أقلّ للبنات في محبّة الصديقات، وأنّ الصداقة بين البنات شيء آخر مختلف. في المقابل، وكمثال على استحضار التلميذات هو اللافتة في المدرسة كُتب عليها: "أهلا وسهلا بكنّ وبكم" بالعبريّة والعربيّة أو بلغة متعدّدة الجندريّة. اللغة الصريحة هي أنّ التلاميذ والتلميذات والمعلّمين والمعلّمات جميعهم وجميعهنّ مرغوبون ومرغوبات هنا. اللغة المضمرة هنا تبثّ رسالة مفادها أنّنا هنا من أجل الجميع، وأنّ للبنات مكانًا، وأنّ مِن المهمّ التوجّه إليهنّ في الكلام لا تغييبهنّ من الخطاب. عندما تتوجّه اللافتة إلى التلميذات والتلاميذ معًا، يُمكننا أن نرى كيف أنّ الشعور بالوجود الفعليّ لدى الجميع، البنات والبنين، يتغيّر.[7]

قد يكون استعمال اللغة وسيلة يُمكن من خلالها تحدّي علاقات القوّة في المجتمع: تعبئة تفاصيل بالعربيّة في استمارات رسميّة مكتوبة بالعبريّة فقط، الحديث بصيغة المؤنّث أمام جمهور مختلط، أو الحديث بالعربيّة بشكل استظهاريّ في مؤتمر غالبيّة الحضور فيه من اليهود - هذه أمثلة للطرق التي تُستعمل فيها اللغة كأداة لكشف منظومات القوّة الشفّافة غير المرئيّة، وخلق مساحة رمزيّة للمقاومة والتحدّي.[8] تشرح آيزنرايخ المنطق من وراء الحديث بصيغة المؤنّث وتعدّد أفضليّاته: ضمّ النساء إلى رسائل اللغة ورؤيتهنّ وتغيير الواقع.[9] تفكيك دلالات مصطلحات أو كلمات ذات طبيعة عنصريّة، ربطها بسياق وزمن محدّديْن وبناؤهما من جديد - من شأنه أن يُتيح تحقّق عمليّة إدراك عالم القيَم التي تعكسها، ويساهم في تطوير رؤية مركّبة، تطوّر وعينا للعنصريّة المذوّتة والشفافة غير المرئيّة، وتساعد على كشفها.

قد يكون استعمال اللّغة وسيلة يُمكن من خلالها تحدّي علاقات القوّة في المجتمع وكشف منظومات القوّة الشفافة غير المرئيّة، وخلق مساحة رمزيّة للمقاومة والتحدّي.

استعمال الأدوات التربويّة أيضًا، القائمة على الحديث والحوار، هو مفتاح لكشف منظومات شفّافة مستترة. تفتح النشاطات في الصفّ فرصًا للتشارك في تجارب التلميذات من زوايا مختلفة، فيها ما يعكس الشكل الذي يعيش فيها أفراد أو جماعات هذه المنظومات المستترة - فهي التي تتضرّر منها وهي التي تستفيد منها. من تجربتنا المهنيّة في موضوع بناء السلام (peacebuilding) والعلاقات اليهوديّة - العربيّة، اكتشفنا أنّ القدرة على تطوير رؤية معقّدة، توفّر الحديث والحوار حول العنصريّة، الإقصاء والقمع، تأثّرت بمدى كبير بالامتيازات: فائض الحقوق الذي يأتي بفعل الانتماء إلى مجموعة محدّدة - خاصّة المجموعة المهيمنة [10]. رأينا، في أحيان كثيرة، أنّ الامتيازات تعيق المستفيد منها عن رؤية منظومات شفّافة غير مرئيّة من الإقصاء والعنصريّة. علاوة على ذلك، عندما اشتغلنا في تطوير التعاطف اكتشفنا أنّ الامتيازات صدّت كلّ محاولة للإصغاء لـ "الآخر". تجسّد ذلك عندما تحدّثنا عن لغة التواصل الأساسيّة في اللقاءات: معظم المشاركات في المجموعة اليهوديّة (المُهيمنة) قُلن إنّ استعمال اللغة الإنجليزيّة عمليّ ويوفّر وقتًا، وعبّرن عن تحفّظ من استعمال المشاركات الفلسطينيّات للغتهنّ العربيّة عندما حاولن أن يعبّرن عن أنفسهنّ بلغة الأمّ، حتّى أنّ بعضهنّ تركن اللقاء لأنّه لم يُجرَ باللغة العبريّة - وهو الوضع "الطبيعيّ"، حسب رأيهنّ. رأينا أنّه كانت لدى المشاركات من المجموعتيْن اللاتي تحدّثن بلغة إنجليزية مُحكمة معارضة أكبر لإتاحة إمكانيّة الترجمة، وقد عرضنا

عليهنّ هذا كآليّة إقصاء واضحة (عدوانيّة - محدودة)، تعمل بشكل غير واعٍ وبدون سوء نيّة. عندما سألناهنّ مَن الرابح ومَن الخاسر من هذا الوضع، اكتشفن تطبيع العنصريّة البنيويّة الخفيّة، لكنهنّ وجدن صعوبة في تصوّر حالة تتمّ فيها اللقاءات باللغتين القوميتيْن (العربيّة والعبريّة) بترجمة مرافقة. اكتشف بعضهنّ أنّ اللغة الإنجليزية أكسبتهنّ امتيازًا كان من الصعب عليهنّ التنازل عنه، على الرغم من كون هذا الامتياز عائقًا أساسيًّا في سيرورة اللقاء.

القسم الثالث: أدوات عمليّة في استعمال اللغة كفعل تربويّ مناهض للعنصريّة

قد يشمل استعمال اللغة، كما ذكرنا، آليّات قمع وإقصاء جندريّة وإثنيّة تدفع بهويّات ولغات أخرى إلى هوامش المجتمع. نقترح، في هذا القسم، تطبيقات تربويّة نِسويّة ليستعملها الصفّ كفعاليّات تربويّة لكشف منظومات كهذه من خلال ربطها بالعنصريّة على أساس الهويّة القوميّة، الجندريّة والعرق. تستطيع النساء العاملات في التربية أن تذوّتن، في منهاج التعليم، التطبيقات المقترحة هنا والتي تتّصل باستحضار الملكيّة على اللغة (reclaiming) واستعادتها، وبتمثيل وبناء حياة مشتركة، وباستعمالها بشكل تدريجيّ: على مدار عدّة حصص، في إطار أسبوع الفعاليّات في المدرسة أو كتمهيد لورشات عمل أو محاضرات، من خلال دمج الاقتراحات ببعضها ومع فعاليّات إضافيّة. نقترح استعمال هذه الأدوات في المدارس اليهوديّة والعربيّة على السواء، من خلال التفكير بتمثيلات الهويّة الحاليّة التي يتمّ تغييبها وتلك التي تكتسب معنى سلبيًّا في الحيّز التربويّ في كلّ من هذه المدارس.

نوصي المعلّمات بتوثيق التطبيقات المعروضة هنا بهدف تسجيل المشاعر والأفكار التي تبرز خلال المحادثة في الصفّ، وبفحص كيفيّة ارتباطها بالعنصريّة، واستعمال لغة عنصريّة قومية أو جندريّة والوقوف عند العلاقات المتبادلة بينها. في ختام المحادثة، من المهمّ إفساح المجال للبحث في المشاعر وتشجيع التلميذات على إجراء تأمّل استعاديّ: أيّ مِن المشاعر والأفكار بودهنّ أن يصفن لكن الكلمات لا تسعفهنّ؟ ماذا يعني نقص اللغة الذي لا يُتيح لنا التعبير عن أنفسنا بشكل يمنحنا شعورًا طيّبًا وأنّنا مفهومات؟ ماذا كنّ سيُغيّرن في اللغة، وكيف؟ يُفضّل طرح معضلات بالنسبة للعبريّة والعربيّة والمذكّر والمؤنّث ومصطلحات وتعابير من لغات أخرى، وما شابه.

أداة 1: استحضار وتسمية - اللغة العربيّة في الحيّز العامّ والتربويّ

مستوى منالية (إتاحة) لغة الآخر قد تُشير إلى عنصريّة وإقصاء، أو، في المقابل، إلى احتواء وتقبّل. تحقيق منالية اللغة "الأخرى" يتمّ بواسطة استحضارها في الحيّز العامّ - مثلًا في لافتات الشوارع، في الاستمارات الحكوميّة الرّسميّة والإعلانات للجمهور. وكذلك في الحيّز التربويّ - من خلال إكسابها بواسطة المدرسة والتعاطي معها في إطار المنهاج التدريسيّ، في أدب الأطفال، في النصوص التربويّة، على جدران الصفوف وما إلى ذلك. مثل هذا الحضور يجسّد شرعية اللغة والتساوي بينها وبين اللغة المهيمنة، ويعزّز تقبّل "الآخر" الذي يتحدّث اللغة "الأخرى" كمساوٍ في القيمة. وفي إسرائيل، فإنّ تحقيق منالية اللغة العربيّة المعياريّة والعمليّة يعني الاعتراف باللغة والثقافة العربيّتين، وهو ما يُمكن أن يُشكّل أداة لتطوير التعاطف وحلّ الصراعات. في الواقع، فإنّ حضور اللغة العربيّة - في الحيّز العامّ والتربويّ في إسرائيل - محدود ومشوّش. مثال على ذلك اللافتات في الشوارع الدالّة على أسماء المواقع حيث كتبت أسماء البلدات العربيّة بالنقحرة، بلفظ وبمقاطع كلام عبريّة (مثلًا، مدينة الخُضيرة كُتبت على اللافتات "حديرة" على الرغم من أنّ الاسم بالعربيّة هو الخضيرة، أو عكو بدلًا من عكّا). أو في المؤسّسات الرسميّة مثل مؤسّسة التأمين الوطنيّ والمشافي حيث تكون كتابة اللافتات بالعربيّة، في مرّات كثيرة، مكتوبة بلغة غير معياريّة وبشكل مخطوء تمامًا. نؤمن أنّ الحضور الحاليّ المحدود، واستعمال اللغة العربيّة بشكل غير معياريّ في الحيّز العامّ يُقصد بهما تعطيل العلاقة والانتماء الطبيعيّيْن ما بين اللغة من جهة والأرض من جهة أخرى.

تحقيق منالية اللغة العربيّة المعياريّة والعمليّة يعني الاعتراف باللغة والثقافة العربيّتين وهو ما يُمكن أن يُشكّل أداة لتطوير التعاطف وحلّ الصراعات.

في الحيّز التربويّ أيضًا، في جهاز التعليم العبريّ، يتمّ إقصاء اللغة العربيّة إلى الهامش: في مسح نشره مركز البحث والمعلومات في الكنيست في كانون الثاني 2022، اتّضح أنّه في السنة الدراسيّة (2022-2021)، درّست أقلّ من 200 مدرسة ابتدائيّة في أنحاء البلاد اللغة العربيّة، وأنّه في ثلث الإعداديّات العبريّة لا يتمّ تدريس العربيّة مُطلقًا (على الرغم من أنّها تعتبر إلزاميّة في هذه الفئة العمريّة)، وأنّ قسمًا ضئيلًا جدًّا من تلميذات وتلاميذ المرحلة الثانويّة يتقدّمون إلى امتحان البجروت في اللغة العربيّة.[11] بحث آخر، أُجري في العام 2018 وجد أنّ 1.6% فقط من خرّيجي وخرّيجات جهاز التعليم العبريّ أفادوا أنّهم ذوو معرفة باللغة العربيّة، وأنّهم اكتسبوا معرفة اللغة في المدرسة.[12] يكمن السبب وراء هذه المُعطيات في أنّ منهج تدريس اللغة العربيّة في المدارس لا يتيح منالية اللغة العربيّة لغرض التواصل اليوميّ. يصف أولمان تدريس اللغة العربيّة أنّه متقادم وغير مناسب لظروف المرحلة إذ أنّه يتمحور حول ترجمة نصوص قديمة. يوازي أولمان بين تدريس اللغة العربيّة وتدريس لغات ميّتة كاللاتينيّة التي يتمّ تدريسها كآليّة ترجمة لمقولات قديمة وكأداة لتعزيز الرأسمال الثقافيّ، بَيد أنّها غير مستعملة عمليًّا ولا تُفيد التواصل.[13] بل ويتخطّى ذلك إلى أنّ تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل قُصد به، بقدر كبير، خدمة احتياجات وحدات

الاستخبارات في الجيش، الأمر الذي يجسّد مفهوم اللغة العربيّة كـ "لغة عدوّ".[14]

إنّ إقصاء اللغة العربيّة إلى الهامش في الحيّز العامّ والتربويّ هو واحد من منطلقات العلاقات بين اليهود والعرب في إسرائيل والتي تبدو أصلًا في حالة من التردّي. هامشيّة اللغة العربيّة في الحيّز التربويّ اليهوديّ تؤثّر على معلّمات وتلميذات يهوديّات وعربيّات بأشكال مختلفة: بالنسبة لليهوديّات، يسمح لهنّ غياب اللغة العربيّة بتجاهل وجود اللغة العربية وناطقاتها في الحيّز المكانيّ. التغييب يُفضي إلى جهل واغتراب بالنسبة للغة والثقافة العربيّتين، ويمنع تحقّق لقاء اجتماعيّ وتعلّم مشترك. بالنسبة للعربيّات، يرمز تغييب اللغة العربيّة عن الحيّز العامّ إلى وضع تكون فيه اللغة، الثّقافة والهويّة العربية غير مقبولة وغير مرغوب فيها في المجتمع العامّ، خلاف العبريّة التي تبدو أهمّيّتها قاطعة وعُليا. نحن على اعتقاد أنّ غياب العربيّة ليس صدفة، بل وليد تغييب مقصود. بواسطة إجراء محادثة حول تطبيقات التغييب، بالإمكان استحضارها إلى حيّز الوعي: تسمية المناسبات، الديناميكيّة والمشاعر المتّصلة بتغييب اللغة وتجاهلها، تُتيح الحديث عن الهويّات والثقافات غير المُمَثّلة في الحيّز العامّ والتربويّ. علاوة على ذلك، فإنّ استحضار العربيّة في الحيّز يفرض تحدّيًا على المفاهيم التي تغيّبها، ويُحدث شقوقًا في جدار تغييبها بما معناه: العربيّة هنا، والعربيّات موجودات هنا، في الحيّز المُشترك.

بغرض استحضار العربيّة في إطار الصفّ، نبدأ بفحص الحضور الكمّيّ والكيفيّ- النوعيّ لهذه اللغة في الحيّز: نُجري جولة في الحيّز العامّ الذي اخترناه (في محيط المدرسة، في مركز المدينة أو البلدة)، نتأمّل لافتات الشوارع وأسماء الشوارع والإعلانات المعلّقة في المنطقة، نفحص كم يبلغ عدد اللافتات بالغة العبريّة ومقابل عددها باللغة العربيّة، نصوّر أو ننسخ المضمون في هذه اللافتات والإعلانات. نُجري، في المرحلة التالية، تحليلًا نوعيًّا لما هو مكتوب، ونسجّل العناصر اللغويّة التي تنطوي على إقصاء أو تمييز أو عدم مساواة، أو نسجّل، في المقابل، وجود مساواة وشعور بالانتماء. يُمكننا أن نقوم بهذه الفعاليّة في صفوف أحاديّة القوميّة يهوديّة أو عربيّة، أو في إطار لقاءات ثنائيّة - القوميّة. نُجري بعد الفعاليّة نقاشًا في الصفّ بمساعدة أسئلة تشجّع على التفكير النقديّ كما نقترح أدناه.

1.1 المنشود والموجود في الحيّز العامّ

- ما هو الحيّز العامّ؟ ما معنى الحيّز التابع للجمهور؟ مَن هو الجمهور؟
- ماذا يشمل الحيّز المادّيّ الذي أعيش فيه؟ (مثلًا، منتزهات وحدائق عامّة، أماكن جلوس وتماثيل وغيرها)
- هل الهويّة القوميّة والجندريّة ممثّلة في الحيّز العامّ؟
- كيف كنتُ أريد لحيّزي أن يكون؟ أيّ تغييرات كانت ستمنحني شعورًا بأنّ هويّتي القوميّة أو الجندريّة ممثّلة بشكل لائق؟
- ما هي الرواية المهيمنة في الحيّز وكيف تُظهرني؟ هل أنا مشمولة أو غير مشمولة في هذه الرواية؟ هل أظهر هناك كشيء أو كذات؟
- كيف يُمكن تغيير الحيّز العامّ على نحو يشمل تشكيلة أوسع من الهويّات؟ هل كنتُ أريد أن يحضر أناس من مواقع أخرى إلى حيّزي العامّ (إلى المنتزه، البركة، الحيّ، وما شابه)؟ لماذا؟ (يُمكن التفكير بحسنات وسيّئات ذلك).

كأساس للمحادثة وبغرض تشجيع التلميذات على طرح أسئلة نقديّة، يُمكننا أن نصنع في المجموعات مجسّما أو أن نرسم الحيّز الذي نختاره وأن نقارن بينه وبين الموجود.

1.2 الجندريّة والقومية والإثنية - إقصاء واحتواء في أسماء الشوارع

نفحص الشوارع التي سُمّيت بأسماء أشخاص:

- كم من الشوارع سُمّيت على اسم رجال عرب ونساء عربيّات؟ وكم منها على اسم رجال يهود ونساء يهوديّات؟
- كم منها على اسم نساء وكم منها على اسم رجال؟
- كم اسمًا يرتبط بمواضيع محايدة؟ وكم منها يرتبط بمواضيع تعبّر عن ثقافة سلام وحياة مشتركة؟
- يُمكن عرض المعطيات والأرقام بواسطة تطبيقات الحاسوب.
- مَن هم الرجال والنساء الذين سُمّيت الشوارع والساحات بأسمائهم؟ ما قصّتهم؟ هل أعرفهم؟ هل يمثّلونني؟
- من أيّ زاوية تمّ عرض هذه الشخصيّات في الشروحات الواردة في اللافتات؟ أيّ رواية تمثّل الشروحات؟
- أيّ مِن المجموعات ممثّلة في أسماء الشوارع، وأيّها ممثّل بشكل أقلّ؟ أيّها غير ممثّل بتاتًا؟

✓ بِيض البشرة	✓ عرب وعربيّات
✓ سود البشرة	✓ يهود ويهوديّات
✓ أصحاب وصاحبات احتياجات خاصّة	✓ شرقيّون وشرقيّات
✓ مجموعة الميم	✓ إشكنازيّون وإشكنازيّات
✓ شبّان وشابات	✓ نساء
✓ بالغون وبالغات	✓ رجال

- هل تمثيل "الآخرين" و"المختلفين" إيجابيّ أم سلبيّ أم محايد؟ ما هي قيمة تمثيل مجموعة في الحيّز العامّ؟
- هل الأسماء العبريّة للشوارع مكتوبة كما هي بنَقْحَرة عربيّة؟ هل تُرجمت وكتبت بشكل صحيح باللغتيْن؟
- كيف كنتُ أرغب في أن يُسمّوا الساحات والشوارع عندنا؟ مَن وماذا كنتُ أريد أن يكون ممثَّلًا في الحيّز العامّ؟

أداة 2: استعادة الملكيّة (reclaiming)

استعادة الملكيّة هي حدث لغويّ، يقوم في إطاره أفراد أو مجموعات أقلّيّة معرّضة للعنصريّة اللغويّة باستعمال كلمة استهزاء موجّهة ضدّهم كرمز للقوّة وبناء هويّة إيجابيّة جديدة.[15] تتّسم نضالات إثنيّة كثيرة ونضالات ضدّ العنصريّة باستعادة ملكيّة مصطلحات تحقيريّة تُطلق حيال ثقافة الأصلانيّين، الميول الجنسيّة، الجندريّة أو مفاهيم سياسيّة وأيديولوجيّة، ويعملون على تحويلها إلى مصطلحات محايدة بل وذات تداعيات إيجابيّة.[16] مثال على ذلك النعت "بنّوتة" أو "مخنّث" أو مثلي الجنس (gay)، التي استُعملت ككلمات مفتاح للمثليّين والمثليّات والكويريّين من خلال رؤيتهم كمَثار تحقير واستهزاء، وتحوّلت إلى كلمات تُفيد الانتماء إلى مجموعة هويّة. كذلك هو اسم المسلسل "عمل عربيّ" الذي يعرض بشكل ساخر العبث الكامن في هذا التعبير والذي يصف عملًا غير متقن. في الوقت الذي اعتُبرت فيه تعابير مثل "عربيّ"، "أنثى" أو "هومو" كلمات إهانة، فإنّنا نقترح أن نواجه العنصريّة التي تنعكس من اللغة عبر قراءة مجدّدة لمقولات تقصد الاستهزاء، وذلك باستعادة الملكيّة عليها من جديد في سياق إيجابيّ.

2.1 كلمات أرغب في أن أستعيد ملكيّتها لنفسي

نناقش في الصفّ ظاهرة استعادة الملكيّة على اللغة والتعابير من جديد، نشرحها، نحلّل تاريخ كلمات تحقيريّة من ثقافات أخرى، نربطها بمواضيع تتعلّق بالعنصريّة والإقصاء الجندريّ والقوميّ ونقارن بين هذه المواضيع وواقعنا. نسأل التلميذات:

- أيّ مصطلحات لاستعادة الملكيّة من جديد تعرفن من عالم الثقافة العربيّة، الشرقيّة أو الشرق أوسطيّة، من ثقافة سود البشرة أو النضال النِسويّ؟
- أيّ كلمات أو مصطلحات بالعبريّة والعربيّة ترغبن في استعادتها وامتلاكها؟
- لأيّ من المصطلحات الاستهزائيّة كنتنّ ستمنحن دلالة جديدة؟
- هل يمكن لدلالة الكلمة أن تتغيّر مع الوقت؟ ما الذي يؤدّي إلى ذلك؟
- ما رأيكنّ في استراتيجيّة الاستعادة من جديد؟ كيف يُمكن تحسينها؟

2.2 استعادة كلمات الاستهزاء

يقول بروك غيبس في محاضراته إنّ إحدى الطُرق الأنجع في مواجهة التنمّر الكلاميّ هي تقبّل ما يُقال والردّ بشكل يعزّز القائل المتنمّر أو المُستهزئ.[iv] حسب غيبس، فإنّ التملّك المتجدّد لكلمات الاستهزاء والردّ بشكل إيجابيّ يسحب شحنة الاستهزاء ويفسح الفرصة لحوار متجدّد. بهدف تجسيد ذلك، يطلب غيبس من متطوّعة أو متطوّع الصعود إلى المنصّة، ويطلب من الباقين الاستهزاء منه بكلّ طريقة ممكنة. بعد برهة من التريّث يُشبعانه شتائم وإهانات تتعلّق بمنظره، أصله وقدراته العقليّة. يتقبّل غيبس من جانبه كلّ هذا ويقول: "ليس بإمكان كلّ واحد وواحدة أن يكونا جميلين مثلك. على الرغم من أنّك تكرهينني وتستهزئين بي، لكنّني أعتقد أنّك ممتازة".

iv Gibbs: Raise Them Strong

- يُمكن مشاهدة أفلام غيبس ورؤية: أيّ سيرورات في اللغة العنصريّة جندريًّا أو قوميًّا مماثلة في أعين التلميذات أو مختلفة. ماذا يفكّرن عن استراتيجيّة غيبس، وكيف كنّ ليعملن على تحسينها؟؟
- يُمكن استعمال أفلام غيبس في نهاية النقاش في الصفّ، بعد استعمال أدوات أخرى كنوع من التلخيص والاختتام، أو في بداية النقاش، بهدف إثارة النقاش واستحضار مواضيع تبرز في الأفلام كموازية لما هو في واقعنا.

2.3 فحص مصطلحات في اللغتيْن واستعمالاتها اليوميّة

تقصد هذه الآليّة الكشف عن منظومات شفّافة في اللغة، أي مجازات أو تعابير "طبيعيّة" ظاهريًّا، تُقال بشأن العرق، الجندر، الطبقة أو القوميّة. سنعرف، بواسطة أسئلة نقديّة، كيف نتعرّف على هذه المنظومات ونكشفها، كيف نقف على قسط كل واحدة وواحد منّا في وجودها أو تغييرها. حتّى لو لم تكن هذه القيم تمثّل قيمنا أو معتقداتنا، يُمكنها أن تؤثّر على مفاهيمنا وتفاعلنا مع البيئة. كشفها - من خلال تفكيك كلمات أو تعابير عنصريّة (أو ذات طابع عنصريّ) - يُمكّننا من النظر إلى عالم قيمنا وأخلاقنا الداخليّ، ويقودنا إلى أن ننتبه ونعرف متى نستعملها بشكل واعٍ أو غير واعٍ.

إضافة إلى كشف هذه المنظومات الشفّافة غير المرئيّة، يُمكن لهذا التطبيق أن يُساعد التلميذات في التعرّف على الخطوط المتوازية بين القوميّ والجندريّ، وبين الأنا و"الآخر": مثلًا، هل تأخذ كلمة "بنّوتة" الدلالة نفسها عندما نتحدّث إلى رجل عربيّ أو يهوديّ؟ يُمكن استخدام هذه الأداة في كلّ الصفوف ومع كلّ الأجيال، بإحداث الملاءمة المطلوبة. يُمكن مَحوَرة النقاش بلغة واحدة وإقامة المقارنة مع لغة "الآخر". فيما يلي الأسئلة المُوَجِّهة للنقاش:

- ما هي المنظومة الشفّافة (غير المرئيّة) وكيف تتمثّل في حياتنا اليوميّة؟
- أيّ تعابير عنصريّة شفّافة موجودة قيد الاستعمال اليوميّ؟ يُمكن أن نعدّ مع التلميذات قائمة كلمات ونساعدهنّ في جمع تعابير شائعة (مثل: "أبناء الأقلّيّات") أو تعابير قائمة على أساس العنصريّة البنيويّة والمستترة (مثل: "وهل يُغيّر الأسوَد جلده؟").
- أيّ تداعيات تثيرها تعابير مثل "بنوتة"، "يبكي مثل طفلة"، "أبناء أقلّيّات"، وما شابه؟
- هل سنعطي هذه التعابير التفسيرَ ذاته لو قلناها عن أنفسنا أو عن أبناء مجموعتنا، وعندما نقولها لأعضاء في المجموعة الـ "أخرى"؟ وإذا وجدت فروق فكيف يُمكننا شرحها؟

في المرحلة الأخيرة من النقاش يُمكننا أن نوزّع قائمة المصطلحات التي وجدناها حسب التصنيف إلى لغة جندريّة ولغة قوميّة أو عرقيّة.

أداة 3: اختبار بيكدل - تمثيل العروبيّة واللغة العربيّة في الحيّز العامّ.

يفحص اختبار بيكدل، على اسم رسّامة الكاريكاتير إليسون بيكدل، مستوى التمثيل النسائيّ في أفلام أو مسلسلات تلفزيونيّة، ويُمكن استعماله، أيضًا، بالنسبة لتماثيل وأعمال فنّيّة في الحيّز العامّ أو في تحليل كتب أطفال. يسأل الاختبار ثلاثة أسئلة:

- ✓ هل يوجد في العمل امرأتان ولكل واحدة اسم؟
- ✓ هل تتحدّث الواحدة مع الأخرى؟
- ✓ عن موضوع لا يتعلّق بالرجل؟

مع الملاءمة لاختبار بيكدل بخصوص العرق والعرقَنَة،[17] تُسأل أسئلة مماثلة بخصوص أناس ليسوا بِيض البشرة.[v] سنستخدم روح الاختبار بهدف فحص تمثيل العربيّات والعرب و/ أو اللغة العربيّة في الحيّز العامّ في إسرائيل. فيما يلي عدد من الأسئلة الموجّهة للنقاش:

- كيف تُعرَض النساء العربيّات واللغة العربيّة في الحيّز العامّ أو في الإعلام؟
- هل توجد أسماء للنساء العربيّات الممَثلّات في الحيّز العامّ؟ هل يتحدّثن بينهنّ باللغة العربيّة؟ ما هي مواضيع الحديث الجاري بينهنّ؟
- هل تعتقدن أنّ اللغة العربيّة مُهدّدة لليهوديّات؟ هل تعتقدن أنّ اللغة العبريّة مُهدّدة للعربيّات؟

v اختبار بيكدل للعرق في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

أداة 4: الحياة المُشتركة

لقيام حياة مشتركة لمجموعات أو قوميّات، كما في حال النضال ضدّ العنصريّة داخل هذه المجموعات والقوميّات أو فيما بينها، هنالك شروط معيّنة، وجزء من هذه الشروط هو تحقيق منالية اللغات القوميّة لهذه المجموعات، استحضارها واستخدامها. وهذا كلّه متأثّر ومنوط، كما ذكرنا، بعلاقات القوّة بينها. الصراع القوميّ وحالة الاحتلال المستمرّ في إسرائيل، يُؤثّران بشكل واسع وعميق على الحيّز العامّ والواقع اليوميّ، ولا يُمكن تجاهلهما حتّى في مناهضة العنصريّة. ادّعينا، في بداية المقال، أنّ تعريفنا لأنفسنا مرتبط بمفهومنا لـ "الآخر" ولعلاقات القوّة بين المجموعات، وأنّ الأمر يتمثّل، أيضًا، في اللغة التي نستعملها في العلاقة مع الـ "الآخر" ومع أنفسنا. قد تُشكّل هذه النقطة فرصة لبدء محادثة موضوعها التربية لمناهضة العنصريّة. تضع الأداة التالية نقاطًا للنقاش بشكل تُفهم فيه كلمات في لغة الأم ولغة الـ "الآخر" من زوايا نظر مختلفة (مثلًا، من زاوية نظر ثقافيّة مقابل أمنيّة) مع المشاعر التي تُثيرها. إن وجدت المعلّمات أو التلميذات صعوبة في تطوير النقاش، فسنوصي بأن يُبدأ بالبُعد الجندريّ ومن ثمّ يتمّ الانتقال إلى البُعد القوميّ.

4.1 كلمات تُخيفني في لغة الـ "آخر"

- أيّ من الكلمات تُخيفني في لغة الـ "الآخر"؟ لماذا؟ نعدّ قائمة ونصنّف ونشخّص اتّجاهات مشتركة (أم مختلفة) للخوف.
- في أيّ سياق لن تُخيفني الكلمات نفسها؟ هل الأمر متعلّق بمَن يقولها، أو بتوقيتها أو بالشكل الذي تُقال فيه؟

4.2 كلمات تغضبني في لغتي

- في المرحلة الأولى نعدّ قائمة بكلمات مثيرة للغضب في لغتي الأمّ.
- في المرحلة الثانية نفحص - ما هي دلالة هذه الكلمات بالنسبة لي؟
- في النهاية نفكّر - هل تُغضبني بالقدر نفسه عندما تُقال عن "الآخر" الجندريّ؟ القوميّ؟ لماذا؟

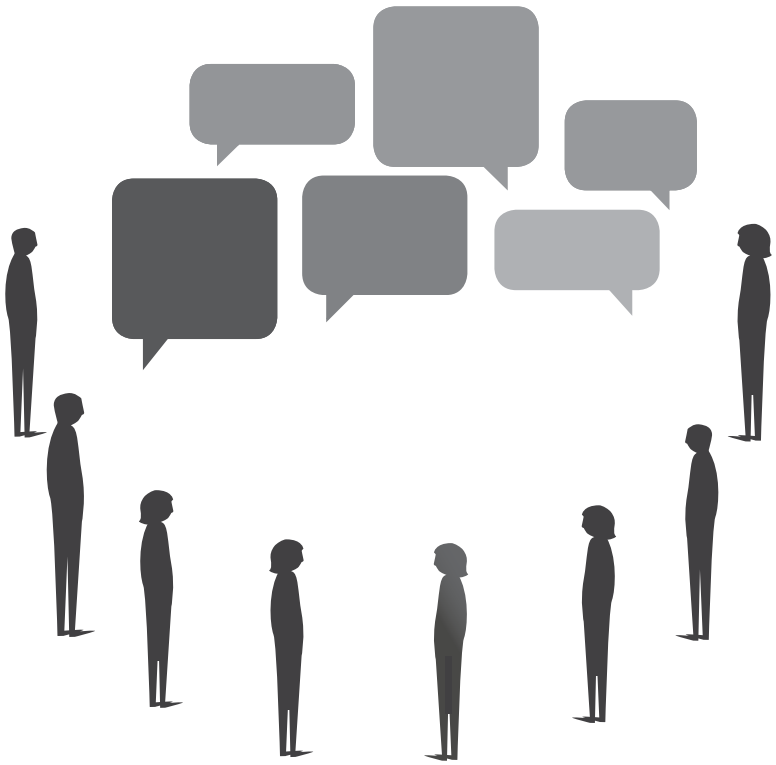
4.3 كيف يتمّ تصميم الوعي، وكيف يتّصل ذلك بالكلمات واللغة

- هل تعرفن كلمات اكتسبت دلالات مختلفة في فترات مختلفة؟ قد يكون التحوّل من معنى إيجابيّ إلى سلبيّ والعكس.
- كيف تغيّرت دلالتها، وبأيّ شكل تغيّر استخدامها؟
- ماذا يعني التغيير على المستوى الشخصيّ - بالنسبة لي أو بالنسبة لبنات مجموعتي؟ وبالنسبة لـ "الأخريات"؟

تلخيص

الأدوات التي اقترحناها للاستعمال في الصفّ تتمحور حول تجارب شائعة. إذ أنّ معظم النساء والأشخاص من مجموعات أقلّيّة خبِروا حالات العنصريّة أو التمييز الطبقيّ، كما أنّ معظم النساء تعرّضن للتمييز الجندريّ. نأمل أن تُفضي هذه التطبيقات إلى إجراء حوار من زوايا مختلفة، بحيث يربط بين الأنا الشخصيّ والمجموع الطبقيّ، الجندريّ والسياسيّ. ونؤمن أنّ ربطًا من هذا النوع ضروريّ بغرض تطوير القدرة على تفكيك وتركيب اللغة واعتماد تفكير نقديّ كأداة عمليّة في التربية لمناهضة العنصريّة. نحلم ونتخيّل عالمًا تُجري فيه معلمات وتلميذات يهوديّات وفلسطينيّات حوارًا متعدّد الثقافات عن الهويّات المتجاورة، الجندريّة والقوميّة، كلّ واحدة بلغتها، ومن خلال معرفة لغة الأخرى.

1. Harmat, G. (2019). Feminist critical pedagogy analysis of language aspects in collaborative writing of open source materials for children in a human rights education course. In: Markovich, D., Golan, D., & Shalhoub-Kevorkian, N. (Eds.), *Understanding campus-community partnerships in conflict zones: Engaging students for transformative change.* London: Palgrave Macmillan
2. שנהב, י', דלאשה, מ', אבנימלך, ר', מזרחי, נ' ומנדל, י' (2015). **ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
3. מוצ'ניק, מ' (2002). מבוא: הלשון כפעילות חברתית. בתוך: מ' מוצ'ניק (עורכת), **לשון, חברה ותרבות**, כרך א' (עמ' 11-53). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
4. Skutnabb-Kangas, T. (2015). Language rights. In Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 185-202). Wiley- Blackwell
5. Sue, D. W. (2006). The invisible whiteness of being: Whiteness, white supremacy, white privilege, and racism. In Constantine, M. G. & Sue, D. W. (Eds.), *Addressing racism: Facilitating cultural competence in mental health and educational settings* (pp. 15-30). John Wiley & Sons
6. Akar-Vural, R. & Gömleksiz, M. (2010). Us and others: A study on prospective classroom teachers' discriminatory attitudes. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 38,* 216-233
7. Harmat, G. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work.* London: Routledge
8. פוקו, מ' (2005). **סדר השיח**. תל אביב: בבל.
9. איזנרייך, ד' (2016). **'דברו אלינו': כי שפה בוראת מציאות**. אתר האגודה הישראלית ללימודים פמיניסטיים ולחקר המגדר.
10. Stairs, A., Peters, M., & Perkins, E. (1999). Beyond language in indigenous language immersion schooling. *Practicing Anthropology, 21*(2), 44-47
11. וייסבלאי, א' (2022). **הוראת השפה הערבית בחינוך העברי**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
12. בליקוף, מ' (2018). **לימוד ערבית בחינוך העברי**. חיפה-ירושלים: עמותת סיכוי.
13. Uhlmann, A. (2011). Policy implications of Arabic instruction in Israeli Jewish schools. *Human Organization, 70*(1), 97-105
14. מנדל, י' (2015). השפה הערבית. **מפתח, 9**, 31-52.
15. Ringrose, J. & Renold, E. (2012). Slut-shaming, girl power and 'sexualisation': Thinking through the politics of the international SlutWalks with teen girls. *Gender and Education, 24*(3), 333-343
16. McCarty, T. L., & Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming indigenous languages: A reconsideration of the roles and responsibilities of schools. *Review of Research in Education, 38*(1), 106–136
17. על גזענות והגזעה ראו: שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**. תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.



بين العرْقنة والعنصريّة

حوار موجّهات وموجّهين
في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن

بين العرْقنة والعنصريّة

حوار موجّهات وموجّهين
في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن

استهلال: عن منهجيّة حوار الزملاء

يعرض هذا الفصل عددًا من المسائل الأساسيّة في مجال التربية لمناهضة العنصريّة كما نوقشت في إطار نقاش مفتوح لزميلات وزملاء، موجّهات وموجّهين في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن.

تُتيح منهجيّة هذا النقاش للزملاء إجراء حوار بانٍ للثقة، يفكّر في الفرضيّات الأساسيّة ويستأنف عليها، يفتح الباب للتساؤل والبحث في مسائل تُعتبر مثار خلاف ونقاش، دون أن يصل بالضرورة إلى حسم واستنتاجات قاطعة. هذا النقاش فنّ حواريّ يُتيح لنا جميعًا التعبير عن أفكارنا دون أن يكون بيننا اتّفاق، وذلك من خلال الإصغاء التامّ وفهم موقع كلّ واحدة وواحد منّا في الموضوع المطروح. عند إجراء حوار كهذا يُطلب مِن الموجّه أن يتحمّل المسؤوليّة عن النقاش، وأن يساعد المشاركين على التمييز - الذي يعتريه الاختلاط أحيانًا كثيرة - بين الإصغاء والتوافق، وأن يهتمّ بإرساء الإصغاء بينهم حتّى عندما لا يكون هناك توافق فيما بينهم.

الموجّهات والموجّهون المشاركون في الحوار الذي أمامنا مطالبون، خلال عملهم، بتفسير مباني القوّة المستترة والمُعلنة بين المشاركات والمشاركين في المجموعة - القدامى والجُدد، اليهود والعرب، أعضاء السلك الإداريّ والطاقم إلخ، وإدراك أنّ موقع كلّ واحدة وواحد منهم يؤثّر في قدرتهم على التعبير عن أنفسهم. عليهم أن يكونوا على بيّنة من أنّ مضمون الحوار قد يجعل من أعضاء في المجموعة أقلّيّة بالنسبة لمواقف الأغلبيّة. علاوة على ذلك، عليهم أن يكشفوا لأعضاء المجموعة مباني القوّة هذه بغرض مساعدتهم على فهم سيرورات الحوار التي تجري داخل المجموعة، من خلال الحفاظ على نقاش يصون الكرامة ويحترم، وإن برزت فيه قضايا خلافيّة. مِن المهمّ، خلال نقاشات الزملاء، السير بوتيرة سير المجموعة حتّى لو أعيد النقاش إلى قضايا تمّت مناقشتها، وذلك غرض تبيان الموقع الذي تتواجد فيه المجموعة وطريقة مواجهتها للموضوع المطروح.

كموجّه، ينبغي الأخذ بالحسبان موضوعيْن إضافيّيْن خلال تطوّر الحوار:

■ الأوّل، أنّ كلّ شخص يصل حاملًا فرضيّات ووجهات نظر مختلفة، وعليه فإنّ المصطلحات التي تُطرح سيتردّد صداها بشكل مغاير عند كلّ واحدة وواحد من أعضاء المجموعة. وهذا، ليس بشأن الدلالة اللفظيّة لكلّ مصطلح فحسب، بل، أيضًا، بشأن طريقة فهم كلّ منهم لهذه المصطلحات.

■ ثانيًا، عندما نفهم الملاحظة على أنّها اعتراض لأقوالنا، فإنّنا نميل إلى الحكم على أقوال القائل، للدفاع واستنتاج استنتاجات تفصيليّة: "عليك أن تفعل هكذا أو ذاك"، "أقترح توجيه الأمور إلى هذه الناحية أو تلك". علينا أن نعترف أنّ لغة كهذه تسعى إلى التوجيه نحو الحلول، قد تمنع تطوّر الحوار المثمر وتضرّ بمجرى جريانه الطبيعيّ، إذ تركّز على نقاط الاختلاف فيه بدل أن تكون هذه النقاط منبع ثراء وتعمّق.

حوار الزملاء يجري طيلة الوقت؛ والسؤال هو ليس متى يجري أو لا يجري، بل كيف. في مدارس كثيرة، وإن شهدت اجتماعات مهنيّة تربويّة أو إداريّة - تنعدم المساحات التي تتيح حصول حوار زملاء حواريّ، معمّق ومُثمر بالشكل الذي وصفناه هنا. عمل المعلّم قد يكون معزولًا تمامًا، خلف باب الصفّ وخارجه؛ مِن هنا جاءت الحاجة الماسّة إلى خلق إطار للحوار، يدعم مجتمع المعلّمين والمعلّمات في عمل التربية والتدريس. يُمكن إجراء حوار زملاء في غرفة المعلّمين، في الطواقم التربويّة وكذلك عن طريق شريكة أو شريك من طاقم المدرسة لإجراء الحوارات بشكل زوجي.

قراءة ممتعة!

د. مارسلو مناحيم فاكسلر

ما الفارق بين العرقنة والعنصريّة؟ ما سبب وجود توتّر بين المصطلحيْن، وكيف يتجسّد في الواقع، وكيف يتمّ التجسير بينهما؟ بأيّ شكل يُمكن الاشتغال بسيرورة تربويّة في هذه المواضيع، على كلّ تعقيداتها، ومقاربة مواضيع حساسّة وسياسيّة؟

يوثّق الفصل نقاش موجّهات وموجّهين في قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن، القائم على تجربتهم في إدارة ورشات ودورات تأهيل لنساء ورجال تربية ومجموعات أخرى، من خلال التوجّه التربويّ الذي تمّ تطويره في الجمعيّة. في أساسه، يُعنى هذا الفصل بالحيّز القائم ما بين التوجّه التقليديّ الضيّق لـ "العنصريّة"، التي تقوم على خصائص بيولوجيّة، وبين مصطلح "العَرقنة" الذي يعبّر عن وصم شخص أو مجموعة بالدونيّة على أساس خصائص بيولوجيّة وثقافيّة واجتماعيّة.[1] يُتيح النقاش الذي دار فحص الفوارق بين المصطلحات المختلفة وتحديد متى وأين تبرز المعضلات خاصّة في توجيه المجموعات وتأهيل المُربّيات والمُربّين. هذا من خلال التطرّق إلى علاقة كلّ ما تقدّم بحقوق الإنسان، وبسيرورات التوجيه وسُبل التعامل مع التوتّر البنيويّ بين التوجّهيْن.

وجّه النقاش د. مارسلو مناحيم فاكسلر المستشار البيداغوجيّ لقسم التربية في الجمعيّة وشارك فيه موجّهات وموجّهون من قسم التربية: جهينة صفي، طال كولكا، رهادة عرفات، عوفر ليئور وشارون رزون.

ورَدَت الأقوال باسم قائلها مع تعديلات تحريريّة طفيفة مطلوبة أدخلتها د. سولي فيرد.

في الأطر الواردة على طول الفصل ستجدون إشارات وإضافات وضعتها د. تامي كريخلي كاتس ومسي مسريك آيتسيك.

مارسلو: سأفتتح المحادثة بعرض معضلة: عندما طوّرنا توجّهنا التربويّ هذا، اعتقدنا أنّ خطاب "العرقنة" قد يشكّل تطبيقًا بيداغوجيًّا يُتيح فتح نقاش وتقريب الموضوع من قِبل المشاركين في الغرفة. إنّ حقيقة شعور الكثيرين بأنّهم عُرضة للتمييز و/ أو يعانون الإقصاء على خلفيّة خصائص ثقافيّة واجتماعيّة مختلفة، تجعل من الممكن فهم معنى العرقنة والتماثل مع المسّ الذي تنطوي عليه، بسهولة نسبيّة. رغم هذا، فإنّ مِن شأن النقاش حول العرْقنة أن يُبقي النقاش في مستويات مريحة ويمنع التعاطي مع مسائل عنصريّة ويحدّ من طرح أسئلة صعبة تتّصل بقمع مجموعات تعاني من العنصريّة بشكل مباشر.

"تُتيح لنا العرْقنة أن نناقش وجود خطاب عنصريّ دون الاشتغال بمصطلح متقادم هو "العِرق"، تُتيح لنا تعريف العنصريّة ليس فقط ضمن الخطاب البيولوجيّ بل ضمن الخطاب الثقافيّ الأوسع. في حين أنّ العنصريّة هي مصطلح تحليليّ "جامد" واصطناعيّ فإنّ العرْقنة هي تأشير عنصريّ، يميّز بين المجموعات على أساس "العِرق" أو على أساس مصطلحات ثقافيّة مطابقة للعِرق مثل الجندر، البلاد الأصليّة، مكان السكنى، أو اسم العائلة. وهذه كلّها خصائص "عنصريّة بدون عِرق". من خلال تحويل المصطلح "عِرق" إلى عمليّة ("عرقنة")، فإنّنا نمتنع عن الاعتراف بمصطلح العرق الاصطناعيّ" (يهودا شنهاب). [i]

أي أنّ السؤال، في حال انفتح النقاش وقام على أساس مفهوم العَرقنة (وليس العنصريّة)، هو هل وكيف يُمكن التجسير بين المصطلحيْن بشكل يُتيح قيام أو إجراء سيرورة تربويّة نصبو إليها بإمكانها أن تُغيّر الوعي. هل يخدم التأرجح بين العرْقنة والعنصريّة، في نهاية المطاف، هذه السيرورة؟ في حال بدأنا النقاش من الاعتداءات العنصريّة الصغيرة ووصلنا إلى ظواهر العَرقنة، فكيف نقفز إلى مسائل العنصريّة؟ الحوار الذي نبدأه هنا بيننا لا يقصد حسم الموضوع بهذا الاتّجاه أو ذاك، وإنّما يسعى إلى طرح التوتّر القائم بين التوجّهيْن وعرض المعضلات التي يطرحها هذا التوتّر، وتوضيح السؤال هل وكيف نستطيع العيش معه ومواجهته في الحقل.

جهينة: من الخصائص الجيّدة في استعمال مصطلح العرْقنة هي أنّه يُتيح افتتاحًا طيّبًا. يعطينا القدرة على فتح آفاق المشاركين والمشاركات، ويفسح مجالًا لكلّ واحد وواحدة، في المرحلة الأولى، في محاولة التواصل مع جزء ما من النقاش يعنيه أكثر من غيره. السؤال الأوّل الذي أسأله كثيرًا هو إذا كان بإمكان المشاركين

i شنهاب، ي (2015). ما هي العنصريّة؟، في ن ريبلين (محرّرة)، دروس للحياة: **التربية لمناهضة العنصريّة من رياض الاطفال حتّى الثانويّة** (ص 22-19). تلّ أبيب. جمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل ص 21.

تذكّر حادثة تعامل فيها أحدهم معهم على نحو شعروا فيه أنّهم عُرضة لعنصريّة أو قمع؛ والسؤال التّالي هو عمّا إذا كانوا هم أنفسهم تصرّفوا بعنصريّة أو بشكل قامع للآخرين. مثل هذه النقاشات تهزّ كيان المشاركين بمعانٍ كثيرة. عندها، أستطيع من خلال مصطلح "العرْقنة" أن أفتتح النقاش: أن أقارب الموضوع وألمسه، أن أفسح المجال للمشاركين ليتواصلوا مع دلالة الأقوال - من المكان الشخصيّ، المعروف لهم أكثر. التروّي والتفكير بالأشياء والسير في الطريق.

لكنّي أعتقد بالتأكيد أنّها المرحلة الأولى. من هنا تلحّ الحاجة إلى القيام بعمل جدّي لترسيخ ذلك وللتصويب، للتعمّق في النقاش وتطويره ليصير ذا معنى لمجموعات أخرى وأماكن أخرى. أي، تعالوا نُضئ نقاط العتمة لدينا لنفهم بشكل أفضل. لن نبقى في منطقة الراحة: "كلّنا عنصريّون، وهذا تمام".

يختلف مستوى النقاش من مجموعة إلى أخرى. يتعلّق ذلك بطول السيرورة واستمراريّتها اللذين يدفعان الناس إلى التفكير، طرح الأسئلة والخوض في تفاصيل الأمور. هكذا فإنّ لكلّ لقاء سياقه وديناميكيّته، لكنّ اللقاءات جميعها قادرة على هزّ كيان المشاركين. ويتمثّل التحدّي في التوجيه، في الكثير من الأحيان، في محاولة جلب المشارِكات والمشاركين إلى هذا المكان - الّذي يخرج فيه النقاش من مواضع الراحة.

طال: بشكل شخصيّ، لست متأكّدة من أنّني أوافق مع الفرضيّات الأساسيّة لمصطلح "العرْقنة". حتّى قبل العمليّة التربويّة، ففيه ما يخلط الأمور التي لا أريد لها أن تختلط. لست بحاجة إلى أن أكون عمياء حيال حقيقة أنّ أحدهم هو بمثابة "آخر بالنسبة لي" حتّى لا أكون عنصريّة تجاهه، بل العكس. هناك شيء ما في "العرقنة" يُضيّع هذه الآخريّة، ولا أفهم حاجتنا إلى ذلك. من الصحيح أنّ المصطلح يُساعد الناس على فهم مصطلح البروفايلينغ - التصنيف على الهويّة، وييسرّ لهم أن يفحصوا أين يفعلون ذلك بأنفسهم أو أن يفكّروا متى يُعانون من فعل كهذا. هكذا حتّى وإن كنتُ امرأة بيضاء، فإنّ خطاب العرْقنة يُتيح لي أن أفحص مواقعي المختلفة على محاور وسياقات أخرى، ويفسح المجال أمامي لأبحث عن حالات أكون فيها عُرضة لتعامل "مُتَعَرقِن".

أشعر أنّ العرْقنة نظريّة لا تخدمني. بل تُثير لديّ المعارضة، لكنّنا لسنا في زورق واحد، ولا يقوم جميعنا بالوظيفة نفسها داخل الزورق.

على الرغم من هذا، فلا يزال هناك فارق بين التمييز والعنصريّة - بين المنظومات المختلفة التي تفعّلهما وبين عمقَي رسوخهما. أشعر أنّ "العرْقنة" نظريّة لا تخدمني. بل إنّها تثير لديّ المعارضة. التمييز هو أمر خطير بما فيه الكفاية؛ لا حاجة إلى أن نرفقها بمصطلح قريب من مصطلح العنصريّة. بالعكس، أشعر أنّ هذا الخلط قد يُنتج حالة "كلّه ماشي" يخرج منها الجميع خفافًا. مثلًا، إذا كان ذوو الشعر الأحمر يتعرّضون للتمييز وذوات الشعر المفتول أيضًا، والطويلات القامة والقصيرات والسمينون والنحيفون... يعني أنّنا كلّنا "في الهوا سوى"، لكنّنا لسنا في زورق واحد، ولا يقوم جميعنا بالوظيفة نفسها داخل الزورق؛ وعليه أشعر أحيانًا كثيرة أنّ الأمر يخدم رغبتنا في التنكّر للمواقع العنصريّة فينا - لهذه المنظومة المتجذّرة فينا عميقًا والتي نكون أحيانًا غير مُبصرين كلّيًّا حيالها، ونكون جزءًا منها في أحيان أخرى.

هذا يعني أنّه من خلال الرغبة في الدخول عبر "تصدّعات" ما في الوعي، يساورنا الشعور أنّ هناك شيئًا غير كافٍ. صحيح، من حيث المبدأ، لا حاجة للبقاء هناك، لكن بالنسبة للناس من السهل جدًّا البقاء في هذا المكان، أمّا الخروج منه، بعد ذلك لمكان أكثر أهمّيّة فأجده أصعب. في لقاءات مع معلّمات ومعلّمين ينحو الأمر، في الأساس، إلى خلاصة مفادها أنّ كلّ واحد مميّز ومختلف: قد نسخر مِن شخص معيّن بسبب شكله، ومن امرأة أخرى بسبب اسمها، وهذا يُبقي الأمر في مستوى ضعيف حسب رأيي. مثل هذا الأمر لا يُنتج القابليّة للتغيير في الأماكن التي نعمل فيها كأفراد ومجتمع وأصحاب مناصب مسؤولة وسط منظومات العنصريّة والتمييز.

> الفصل الذي تقوم به طال بين السلوك التعسّفيّ (ضدّ حُمر الشعر أو ذوات الشعر المفتول) والتمييز القائم على تاريخ طويل من انعدام المساواة والإقصاء والقمع (مثلًا ضدّ سود البشرة)، والمعضلة إذا ما كان يُمكن التعامل مع السلوك التّعسّفي والسلوك التّمييزي بالشكل ذاته، قد نوقشا كثيرًا في الأدبيّات عن انعدام المساواة والتمييز. من المهمّ أن نُشير، في هذا السياق، إلى أنّ القضاء الإسرائيليّ (كما في الكثير من المناهج القضائيّة) لا يمنع السلوك التعسّفيّ بشكل عامّ، بل يمنع فقط التمييز على أساس فئات محدّدة، ترتبط فيما بينها بتاريخ من انعدام المساواة ومن الإقصاء والقمع.[2]

مارسلو: ما قالته طال يُثير العديد من الأسئلة. النقاش حول تحليل يهودا شنهاب هو نقاش هامّ جدًّا، لأنّه تقوم على أساس هذا التحليل منهجيّة بيداغوجيّة كاملة. صحيح، هناك خطر في أن يُفضي النقاش حول العرْقنة بالمشاركين والمشاركات إلى فهم واعتقاد بمستوى بسيط جدًّا حيال العنصريّة، ويعزّز الأفكار النمطيّة أصلًا.

لا زلتُ في معضلة، ما الأصحّ كي نبدأ الحديث، مثلًا، عن العنصريّة تجاه الفلسطينيّين؟ كيف نقارب هذا الموضوع؟ يُشير شنهاب إلى وصمهم بخصائص بيولوجيّة. مثلًا، في إطار اللاساميّة هناك محاولة لوصم اليهود بخصائص بيولوجيّة بغرض تبريرها. مثال آخر هو القرى العربيّة التي يُقال عنها إنّ كلّ سكّانها يُعانون من تخلّف عقليّ. بَيد أنّ كلّ هذا مجرّد كذب - فالعنصريّة ليست بسبب خصائص بيولوجيّة، بل يتمّ إسقاط هذه الخصائص بالذات بغرض تبرير العنصريّة؛ وهذا الوصم، كما هو حاصل، يسمّيه يهودا شنهاب "العرْقنة". ونحن في عملنا البيداغوجيّ وسّعنا ذلك لكلّ التمثيلات التي يشعر فيها البعض أنّهم تعرّضوا للمسّ على خلفيّة خصائص بيولوجيّة، وذلك كي يشعر هؤلاء أنّهم أقرب إلى هذا الخطاب.

سؤال مارسلو وجواب عوفر يُعنيان بالأفكار النمطيّة وبسيناريوهات ثقافيّة يتمّ إعمالها بخصوص الفروقات التي نعتبرها بيولوجيّة. من هنا يُمكننا أن نناقش السؤال: هل يتّم إعمال الأفكار النمطيّة والسيناريوهات الثقافيّة أحيانًا بالنسبة للفوارق التي لا تُعتبر بيولوجيّة مولودة، وإنّما كتلك التي يتمّ اكتسابها (الأمومة مثلًا)، وتُفضي هي أيضا إلى انعدام المساواة والإقصاء والتمييز. من اللافت أنّ الشرعيّة الاجتماعيّة الممنوحة لانعدام المساواة أكبر بالذات عندما تُعتبر الخصائص التي تبرّر الإقصاء قابلة للضبط والتغيير. تجدر الإشارة إلى أنّ هناك تصنيفات متعلّقة بالهويّة يصعب جدّا تغييرها، تُعتبر لدى كثيرين على أنّها "قابلة للسيطرة".

عوفر: لا أفهم مصطلح "البيولوجيّ". أستطيع أن أفهم، ظاهريًّا، الفارق بين العنصريّة البيولوجيّة والعنصريّة غير البيولوجيّة، لكنّ البيولوجيا، في كلّ الحالات، هي مجرّد حجّة. أبدأ بالذات من حقيقة أنّه ليس هناك أيّ فارق بين بني البشر، نحن لا نختلف في الحقيقة. قد يكون لون بشرتنا مختلفًا، لكنّنا، في الواقع، متشابهون أكثر من كوننا مختلفين. يعني أنّ هناك حججًا متنوّعة للعنصريّة، قسم منها بيولوجيّ أكثر وقسم ثقافيّ أكثر.

لا أستطيع اليوم أن أكون عنصريًّا تجاهك وتكون أنت غدا عنصريًّا تجاهي. فالسؤال مَن المُسيْطر، مَن يقف في موقع القوّة، ومن يملك المنالية للموارد.

لكن بالنسبة لي فإنّ التمييز الأهمّ هو بين المشاعر وحقيقة منالية الموارد بالفعل. القمع لا يعني أن يتعامل أحدهم بشكل سيّء مع شخص آخر، بل أنّ لأحدنا منالية للموارد بينما لا منالية لها للآخر. كان ذلك في سياقات عنصريّة، أو جَنْسَنة، أو كلّ شكل من أشكال القمع. من عادتي أنا، أيضًا، أن أستعمل الفعاليّة التي وصفتها جهينة، وأطلب من التلاميذ والتلميذات الذين أعمل معهم أن يحكوا عن حالات كانوا فيها عُرضة لتعامل عنصريّ تجاههم، ومن بين القصص، كان هناك تلميذ حكى أنّهم سخروا منه كونه أشكنازيًّا. لقد شعر بالإهانة، حقًّا. لكنّ هذه ليست عنصريّة؛ لأنّ العنصريّة هي أحاديّة الاتّجاه، مثلها مثل الجنْسَنة، أحاديّة الاتجاه. يعني أنّني لا أستطيع اليوم أن أكون عنصريًّا تجاهك وتكون أنت غدا عنصريًّا تجاهي. فالسؤال مَن المُسيْطر، مَن يقف في موقع القوّة، ومن يملك المنالية للموارد.

البلبلة الشديدة التي أراها هي بين الأفكار المسبقة وبين العنصريّة. هناك أفكار مسبقة لدى الجميع عن الجميع، لكنّ هذه ليست عنصريّة. للنساء أفكار مسبقة عن الرجال، ويقمن بالتعميم في أقوالهنّ حيال الرجال، لكنّ النساء لا يحكمن العالم، الرجال هم الذين يحكمونه. وهكذا بالنسبة للإشكناز والشرقيّين: هناك شرقيّون يحملون الكثير من الأفكار المسبقة عن الأشكناز، لكن عندما أرسل سيرة ذاتيّة فمِن الأفضل أن يسمّوني بركوفيتش وليس أبوطبول. والأمر نفسه بالنسبة لليهود والعرب. العنصريّة هي أمر حقيقيّ، ممارسة حقيقيّة، وليست شيئا أشعر به. أتمتّع بقدرة وإمكانيّة على نيل الموارد بينما الآخر لا يقدر. أستطيع أن أحاول تمويه ذلك بانتحال شخصيّة الإشكنازيّ أو أن أدّعي التهوّد لكن مثل هذا الانتحال لا يُسعف بتاتًا.

يصف ألبير ممي وجهة النظر الماركسيّة، بحسبها يتحرّك الواقع بقوّة الصراع الاقتصاديّ بين قوّتيْن أساسيّتيْن - هما القامعون والمقموعون، والنظريّات العنصريّة هي مجرّد "قصص" تغطية أنتجها القامعون بغرض احتكار واستغلال موارد اقتصاديّة مثل الأملاك والأرض والقوى البشريّة. لكن، حسب ممي، فإنّ الربح الناتج من العنصريّة، وإن كان في غالبية الأحيان ربحا اقتصاديًّا، قد يكون سياسيًّا وثقافيًّا ونفسيًّا - كلّ ما يُمكن أن يُحقّق التفوّق من خلال التقليل من قيمة الآخر.[3]

في نظري إنّ ما يفرّق بين الأفكار المسبقة والعنصريّة هو ذاك العُرف الاجتماعيّ بخصوص ما أستحقّ وما لا أستحقّ، أيّ موارد أستحقّها، وبأيّ حقوق أتمتّع. مثلًا الحقّ في الأمن - هل هذا الحقّ متوفّر للنساء كما هو متوفّر للرجال؟ في نهاية الأمر، السؤال ما إذا كانت العنصريّة تقوم على البيولوجيا أو لا هو سؤال ثانويّ. فالأمر الأساس هو علاقات القوّة. هذا لا يعني أنّني أعتبر الأفكار المسبقة أمرًا جيّدًا؛ لكنّ السؤال هو لِمن الفكرة المسبقة التي تصمّم مجتمعنا وتبلوره.

من ناحيتي، هذا هو التّمايُز الذي أحاول إقامته، وهذا ما أحاول أن أشجّع الأشخاص الذين أعمل معهم أن يفعلوا: أوّلا، وقبل كلّ شيء، أن يتأمّلوا المواضع التي تظهر فيها العنصريّة تجاههم، أن يتحرّروا من الوعي الكاذب أن لا وجود للعنصريّة ولا للقهر؛ والأمر الثاني هو أن يحاول القاهر تحمّل المسؤوليّة، وأن يرى أين يُمارس القهر، ولماذا. هذا لئلّا نقول للمشاركات والمشاركين أنّهم أشرار، بل لنساعدهم في أن يفهموا كيف استطاعوا أن يُناوروا بهم ويجعلوهم في مكان القاهر.

أحاول أن أشجّع الأشخاص الذين أعمل معهم أن يفعلوا ما يلي: أوّلا، وقبل كلّ شيء، أن يتأمّلوا المواضع التي تظهر فيها العنصريّة تجاههم، أن يتحرّروا من الوعي الكاذب أن لا وجود للعنصريّة ولا للقهر؛ والأمر الثاني هو أن يحاول القاهر تحمّل المسؤوليّة، وأن يرى أين يُمارس القهر، ولماذا.

شارون: بالنسبة لما قالته طال، أسأل لماذا لا نسمّي ذلك بلغة بسيطة تمييزا بل عرقنة؟ عندما نستعمل كلمتي عنصريّة وقمع، فإنّ القوّة السياسيّة في ذلك أكبر ممّا هي عليه في كلمة تمييز. يبدو لي أنّ هناك اختيارًا في قسم التربية في الجمعيّة، وهو اختيار استراتيجي وليس فلسفيّ أو مهنيّ فقط، أن نعبّر عن أنفسنا بالشكل الأقوى والأكثر فاعليّة. وأسأل نفسي هل هي صيغة اصطلاحية مختلفة أو أنّها في الحقيقة اختيار واعٍ لكلمة هذه تداعياتها - عندما أقول عرقنة فسيفكّر الناس بالعنصريّة - وذلك لكي نمنح النقاش قوّة أكبر، وليكون أكثر إثارة ويلقى اهتمامًا أكبر.

نحن نعرف ماذا يفكّر الناس عن الفارق بين التمييز والعنصريّة: التداعي المتعلّق بالعنصريّة هو المسّ إلى حدّ القتل، بسبب خصائص لا سيطرة لديهم عليها. من ناحية ثانية، من السهل جدًّا الخلط والبلبلة بين الأمور، لأنّه يمكننا، في التمييز، التحدّث عن الكثير من التقاطعات بشأن مواضع الهوامش. عندما أفكّر بالفقر مثلًا، تتداعى، بمدى كبير، قصّة لنساء سمراوات البشرة في السياق العالميّ، وفي إسرائيل لنساء شرقيّات أو عربيّات. إذن أستطيع، نعم، أن أسمّي ذلك "تمييزًا". لكنّني أحاول أن أفكّر إلى أين يمكن للعرْقنة أن تصل؟ حدّ القمع على أساس طبقيّ؟ أو القمع على خلفيّة الفقر؟ من الصعب جدًّا الفصل، ففي نهاية المطاف، فإنّ للهياكل الاجتماعيّة والتمييز البنيويّ - الاجتماعيّ دور كبير في دفع الناس إلى الفقر. وعليه فمن الصعب عليّ جدًا الفصل بين الكلمتيْن، أي، لا أستطيع القول إنّ التمييز ليس أمرًا ممأسسًا أو مندمجًا ضمن عناصر ترتبط بالعرق. هل نعتقد أنّ كلمة تمييز ليست قويّة بما فيه الكفاية؟ هل تحوّلت إلى كلمة يُمكن تسطيحها، إلى شيء تحوّل مألوفا ويوميًّا يعاني منه الجميع على هذا النحو أو ذاك؟ أنا مشغولة بقوّة المصطلحيْن وكيف يمكننا، بمجرّد استعمالهما، أن ندفع قُدُمًا بما نريد خلال العمليّة التربويّة.

تطرح شارون التوتّر بين انعدام المساواة والتمييز على أساس عامل الهويّة، مثل القوميّة، الإثنيّة، العرق، الجندر والجنس، وبين انعدام المساواة الطبقيّ - الاقتصاديّ الذي يتجسّد في فجوات في المداخيل وحيازة الأملاك. يختلف انعدام المساواة الطبقيّ - الاقتصاديّ في جوهره عن انعدام المساواة على أساس عامل الهويّة، لأنّ المنطق الداخليّ لمطلب المساواة في الحالتين يميل إلى أن يكون مختلفًا بل ومتناقضا.[4] رغم هذا فقد تتقاطع حالات التمييز على خلفيّات مختلفة، وتؤثّر الواحدة على الأخرى.

مارسلو: علاقات القوّة والموارد، والأفكار المسبقة، والإقصاء والتمييز والعنصريّة... كثيرة هي المصطلحات التي تعبّر عن الثنائيّة في الواقع الاجتماعيّ. والسؤال هو ما الفرق بينها، أيّ وزن نُعطي للكلمات، فهي تعبّر في نهاية الأمر عن واقع: استعمال هذه الكلمة أو تلك يعني أي نوع واقع أرى نصب عينيّ. ما زلنا، إلى الآن، نسأل السؤال: ألا نتساهل مسبقًا حين نطرح مصطلحات عديدة قريبة لما نعتبره عنصريّة؟ أيّ لعبة نلعبها بين هذه المصطلحات؟ هل تقع كلّها على المحور ذاته؟ هل هناك علاقة تراتبيّة هرميّة بينها؟

بالنسبة لي، فإنّ الحديث عن العَرقنة يساعدني كثيرًا لأنّه يُعطي للمشاركات والمشاركين، من جهة أولى، إطارًا نظريًّا لأمر هم شركاء فيه يوميًّا، ولا يمنحهم، من جهة ثانية، إمكانيّة البقاء في مواقع الراحة بما يتعلّق بالأفكار المُسبقة، بل يكون الأمر مرتبطًا بحدث أنا شريك فيه وعليّ أن أفكّر كيف أغيّره.

رهادة: من المفهوم جدًّا أنّ هناك أفكارًا مسبقة ولدنا داخل حيّز وجودها، وهناك عنصريّة واضحة جدًّا ترتبط بالموارد وبعلاقات قوّة، بَيد أنّني إذا ما تعاطيت مع التطبيقات، وعندما أطرح، داخل المجموعة، المسائل التي نُعنى بها على أنّها "أفكار مُسبقة"، فسيعفي ذلك المشاركين من المسؤوليّة؛ إذ يُمكن الادّعاء أنّني لست مسؤولة عن الأفكار المُسبقة - فقد ربّوني على هذا النحو. في حين أنّني عندما أتحدّث عن العرْقنة، فإنّ الأمر يضبط المشاركات والمشاركين وجها لوجه، كسيرورة يُشاركون فيها، وهذا ما يربطهم بالمسؤوليّة. في استكمال لمعلّمات ومعلّمين أشرفت عليه في مدرسة في الرملة عملت مع مجموعة مختلطة من كلّ النواحي - فيها يهود وفلسطينيّون ونساء ورجال وبدو ومدنيّون. الخطاب كان تحدّيًا بالنسبة لهم، لم يُبقِ أيًّا منهم في الموقع المريح له. بالنسبة لي، فإنّ الحديث عن العَرقنة يساعدني كثيرًا لأنّه يُعطي للمشاركات والمشاركين، من جهة أولى، إطارًا نظريًّا لأمر هم شركاء فيه يوميًّا، ولا يمنحهم، من جهة ثانية، إمكانيّة البقاء في مواقع الراحة بما يتعلّق بالأفكار المُسبقة، بل يكون الأمر مرتبطًا بحدث أنا شريك فيه وعليّ أن أفكّر كيف أغيّره.

جهينة: ما أحاول بثّه هو الفهم والاحترام لتجربة كلّ واحدة وواحد، بصرف النظر عمّا إذا كان الأمر مجرّد "ضحكوا

عليّ لأنّني أشكنازيّة". هذه هي التجارب التي يحملها معهم المشاركون والمشاركات، وهي تؤثّر على وعيهم وسلوكهم. لكن في خضمّ هذا كلّه، من المهمّ أن تكون هناك قراءة للواقع الذي نعيشه، وهنا تطالعنا مسائل علاقات القوّة والامتيازات والموارد كجزء من المرآة التي نضعها أمام المشاركات والمشاركين. مثلًا، تستطيع مشارِكة شرقيّة أن تقول إنّها خجلت طوال سنين مِن التحدّث باللغة العربيّة، ذلك لأنّه في طفولتها اكتشفت إحدى زميلاتها أنّها تنتمي إلى بيت يسمعون فيه الموسيقى العربيّة، وستشرح ماذا فعل لها هذا الأمر طيلة حياتها، وكيف أنّه قد عرّفها من حيث الهويّة؛ وإلى جانبها طالب جامعيّ فلسطينيّ سيرد عليها، عمّ تتحدّثين؟ فعلى الرغم من هذا، كان الخيار خيارك. وسيكون النقاش في أعقاب ذلك مثيرًا. كلّ واحد يتحدّث من نقطة الصلة المتعلّقة به، ومن قراءته وفهمه للواقع الاجتماعيّ السياسيّ من خلال نظّاراته/ها، وهذا ما يعيد تسمية الواقع الاجتماعيّ السياسيّ.

الواقع غير متساوٍ، يُفهم هذا الواقع أحيانًا كثيرة كواقع طبيعيّ، هكذا هو العالَم. وهنا المكان للتوضيح: لا أريد أن أتقبّل هذا. هذا واقع فيه قمع.

هناك سيرورة قائمة طيلة الوقت تُتيح وتمنح شرعية للمشاعر والتجارب لدى كلّ واحد إزاء الموضوع الذي يشكّل التحدّي، ذاك الذي يفتح باب التفكير، ويُشجّع الوعي النقديّ على نحو ما. هنا يكمن الموضع الذي يستطيع الإنسان فيه أن يبدأ بالنظر ليس إلى تجربته الشخصيّة الذاتية فحسب، بل ويتعاطى مع ما يسمع وينكشف له في الغرفة. وهنا تبدأ سيرورة إقامة الصلات - البدء ببناء الفهم والوعي الذي يستأنف على الواقع. يُفهم هذا الواقع أحيانًا كثيرة كواقع طبيعيّ، وأسمع هذا كثيرا: الواقع غير متساوٍ، هكذا هو العالَم. وهنا المكان للتوضيح: لا أريد أن أتقبّل هذا. هذا واقع فيه من القمع ما فيه، وهو يخدم منظومات ما. هناك رابحون ورابحات وهناك خاسرون وخاسرات في هذا الواقع.

مارسلو: تحدّثنا عن الأسماء التي يُمكن أن نطلقها على هذه الحالات - كيف يُمكننا أن نسمّي الأشياء ونعرّفها بشكل واضح. لكن في إسرائيل اليوم، مع وجود تسونامي من العنصريّة، لا تُسمَّى الأشياء باسمها الصريح. كلّ كلمة أخرى ستفي بالغرض - نتحدّث عن التّحريف، الأفكار المسبقة، التّصنيف والتّمييز - لكنّ كلمة العنصريّة لا تُستعمل. من الواضح أنّ التصنيف ليس شأنًا أمنيًّا فحسب، بل بشكل واضح هناك أثر أعمق للأمور وللمواقف العنصريّة، بَيد أنّ الردّ الأوّل هو: "لا، نحن لسنا كذلك". إذا كنّا نتحدّث عن العنصريّة، فهذا الأمر يتعلّق بظاهرة تحصل في الهامش فقط، في "لا فاميليا"، وهي مجموعة مؤيّدي فريق بيتار القدس.

> في سياق أقوال جهينة بالنسبة للتمييز المصحّح، فإنّه من المهمّ أن نشير إلى أنّ نظريّات العرق النقديّة (CRT - Critical Race Theory) ترفض "المعانقة الليبراليّة" على شكل عمى ألوان أو تمييز مصحّح لأنّ الليبراليّة تحافظ، بهذه الطريقة، على عتبة حدّ أدنى من المساواة، ولا تصحّح الغبن من جذوره.[5]

جهينة: لاستعمال مصطلح تمييز بدل العنصريّة هناك بُعد إضافيّ، مفاده أنّ الدولة قد أقرّت بوجود تمييز تجاه مجمّعات معيّنة. في مثل هذه المواضع التي تكون فيها المؤسّسة مستعدّة للاعتراف - الأسهل أن نتقبّل والأسهل أن نحكي - توجد شرعيّة لذلك. مثلًا الحديث عن التمييز المصحّح هو حديث في مركز المنظومة السياسيّة. لا يعني أنّهم يعتقدون بأنّ الأمر حسن بل يُمكن التحدّث عن ذلك. برأيي، هنا يكمن الخطر، ففهم كلّ كلمة وكلّ مصطلح هو أمر هامّ، وهذا جزء من العمل الذي ينبغي أن نقوم به، أي أن نتحدّى المواضع المريحة هذه في اللغة والخطاب وفي الواقع، أيضًا.

■ ■ ■

مارسلو: في المرحلة الثانية من هذه المحادثة سننتقل إلى التحدّث عن المعارضات والصعوبات التي تطالعنا في اللقاءات، وربّما الأهمّ، عن موقعنا كموجّهين وموجّهات، وعن الأسئلة المفصليّة: كيف يُمكننا مواجهة كلّ هذا وتجاوز التحدّيات التي تنطوي عليها سيرورة التربية المعقّدة هذه؟

الأداة المركزيّة التي أعمل بها هي القصص الشخصيّة للمشاركات والمشـــاركين. بواسـطتها نُقيم الربط - نتحدّث عن خارطة القهر، أيّ مجموعات مقهورة وأيّها لا.

عوفر: الأداة الأساسيّة التي أعمل بها هي القصص الشخصيّة للمشارِكات والمشاركين. أذكر بعض المعطيات هنا أو هناك، لكن في نهاية الأمر، هذه المعطيات لا تغيّر من الأمر، على الغالب. المبدأ هو أن أعمل دائما مع ما تأتي به المجموعة ومع ما يتوفّر لي في غرفة الصفّ، أي أن نخوض في القصص الشخصيّة للمشاركين، ونلفت النظر إليها.

في أحد الصفوف التحضيريّة مثلًا، تواجد فتى من أصل إثيوبيّ وحكى عن نفسه، وكان عليّ أن أخلق في المجموعة حالة من الإصغاء من خلال طرح الأسئلة. مثلًا: بماذا تفتخر كإثيوبيّ؟ وأيّ صعوبة تجد في ذلك؟ ماذا تحبّ في جماعتك؟ وفي حال رأيت وجود اهتمام سأسأله بحذر ما إذا كان يواجه العنصريّة هنا، في الصفّ التحضيريّ، في مجموعته. في رأيي إذا أصغوا إلى القصّة الشخصيّة للمتحدّث، وهو شخص تربطهم به علاقات ويستلطفونه، وإذا روى قصّة يفلحون في الاستماع إليها

منه - عندها يحصل النجاح.

من الطبيعيّ أن نجد أناسًا من الصعب لهم أن يصغوا لذلك، فهناك الكثير من الشعور بالذنب والخوف ما يصعّب على الإصغاء. ليس من السهل القيام بهذا العمل، وبالتأكيد ليس في إطار مدّة محدودة من ساعة ونصف هي مدّة اللقاء؛ في كلّ الأحوال لا يحصل هذا في البداية بل في مرحلة متقدّمة من السيرورة. بمساعدة ذلك نقوم بالربط - نتحدّث عن خارطة القهر، أي مجموعات مقهورة وأيّها لا. من ناحيتي فإنّ القصّة الشخصيّة تكفي لإعطاء مثال عن الواقع يمنح المشارِكات والمشاركين فرصة فحص الأمور مع أنفسهم. ينبغي القيام بهذا بكثير من الاهتمام، وكذلك الاهتمام بالمكان الذي تتواجد فيه المجموعة، والاهتمام بما يحصل لمَن يروي قصّته. فأنا في النهاية سأترك ذاك المكان، أمّا هو فسيظلّ يعيش هناك لا أنا. أحيانًا، قد ينتهي الأمر بدفع ثمن حقيقيّ باهظ إذا ما تمّ فتح الأمور.

جهينة: هذا بالتأكيد أحد التحدّيات، أو إحدى المعضلات، حتّى عندما أعمل قبالة طواقم المعلّمين، يُطالعني هذا السؤال: إلى أيّ مدى يُمكن فتح الأمور. ففي نهاية الأمر ستبقى المعلّمات هناك، للعمل معا، وهذا ما يحصل كثيرًا في المجتمع الفلسطينيّ. أرى ذلك، وأطرح ذلك أمامهم، في مرحلة من المراحل، وأعطيه اسمًا لكنّهنّ يمتنعن. يمتنعن عن فتح هذه الأمور، في سياق العنصريّة والتربية، لأنّهن لا يرغبن في أن يظلّ هناك جوّ من عدم الارتياح أو الصراع حاضرًا بينهنّ. يعني يُمكن من ناحيتهن ومقبول أن تظلّ الأمور طيّ الكتمان دون أن تُناقش. بالتأكيد، التخوّف قائم. أحيانًا يكون العمل في محاولة فتح هذا التخوّف ورغم هذا يأتي الامتناع، ليس إزاء مدير أو مديرة فحسب، بل في مستوى الطاقم والصراعات داخله. يُمكننا أن نتعامل مع الموضوع، ويُمكننا أيضًا أن نثبت لهنّ أنّ بإمكاننا إطلاق سيرورة: التحدّث عن الأمور، فتحها، مواجهتها والبقاء زميلات بل وبعلاقة طيّبة.

قُدرتي على مواجهة المشارِكات في سيرورة كهذه تبدأ، بادئ ذي بدء، بخلق جوّ من الثقة: في المرحلة الأولى، ثقتهن بي، ومن ثمّ، يُمكن توجيه ذلك بشكل تدريجيّ - من جهة التوجيه والأسئلة والسيرورات التي تحصل في الحيّز داخل المجموعة بهدف خلق الثقة وتوسيعها، ومواجهة الأمور. إن لم نفعل ذلك، فمن ناحيتي كموجّهة قد ينشأ وضع خطير، لأنّ هناك مشارِكات ومشاركين قد يدفعون الثمن، أو من جهة ثانية، قد يظلّ النقاش سطحيًّا جدًّا.

إحدى الأدوات التي نعمل بها بروح "الصفّ كعالم مصغّر" من لدن مارسلو[6]، هي قراءة مَن هم أعضاء مجموعتي، أين ومع مَن أعمل، وإلى أيّ مدى أستطيع القيام بهذه السيرورة. لا توجد هنا إمكانيّة "انسخ وألصق"، ليس هناك أيّ خطّة بديلة، أو معادلة أو محاضرة يُمكن القيام بها بالطريقة ذاتها، كلّ مرّة من جديد. لا جدوى من ذلك. القدرة على تشخيص السياق وملاءمة كلّ شيء له، هذا هو أساس التوجيه.

مارسلو: جزء من دورنا هو السباحة ضدّ التيار، شئنا أم أبينا. بمعنى، أنّه منذ البداية لدينا توقّع مسبق أنّه عندما سنتحدّث ضدّ العنصريّة والتمييز، أو تأييدًا للتضامن وحقوق الإنسان، فسيكون هناك انتظام معلن أو خفيّ للمجموعة أو جزء منها، ضدّنا. عادة، إذا كنّا مستعدّين مسبقًا لهذه الأمور، فإنّ ذلك سيُوفّر علينا الكثير من الاشتغال في إزالة الحواجز وخلق الثقة، وما إلى ذلك. جزء من المقاومة: لا تتحدّث معنا عن أمور حتّى لو عرفناها، لا نريد أن نفكّر فيها، ولا نريد أن نشعر بها. نحن على ما يُرام، لماذا تهزّ كياننا، ما الفائدة مِن ذلك؟ بالمناسبة، هذه سيرورة طبيعيّة، فمثل هذا الرفض يبدأ لدينا جميعًا عندما يُطلب منّا الاشتغال في مواضيع حسّاسة.

مهمّتنا كموجّهين وموجّهات هي أن نحاول البحث عن الشقّ المُريح للشخص الماثِل قبالتنا من جهة، والمُريح لنا من جهة ثانية، مما يتيح لنا ان نُجري حوارًا معه في الموضع المُريح له.

جزء من السيرورات المجموعتيّة التي نُحدثها ينبغي أن تكون في الإصغاء إلى هذا الرفض من خلال إدراكنا المسبق أنّها جزء ممّا يحصل في مجموعة طبيعيّة، وأنّه من غير الممكن ألّا يحصل ذلك. مهمّتنا كموجّهين وموجّهات هي أن نحاول البحث عن الشقّ المُريح للشخص الماثِل قبالتنا من جهة، والمُريح لنا من جهة ثانية، والذي يُتيح لنا أن ننفذ إلى الداخل، بالمفهوم الإيجابيّ، للقيام بتغيير في الوعي. الشقوق قائمة دائمًا، وهي ما نبحث عنه. عادة، عندما نقف أمام حالة الرفض وجها لوجه يعني أنّنا لم نجدّ الشقّ لننفذ منه، وأنّنا لم نستطع أن نُجري حوارًا مع الأشخاص في الموضع المُريح لهم. ربّما لم نتعرّف على هذا الموضع، وجزء من عملنا هو أن نصحّح خلال سير العمل، حتّى لو كان الأمر ضمن ورشة مدّتها ساعة ونصف الساعة. يعني، إن لم ينفع فمعناه أنّ المشكلة تكمن في قراءتي للمجموعة. هذه مسؤوليّتي كموجّهة.

أمر آخر مهمّ، حتى تنجح السيرورة، على المشاركات والمشاركين أن يجدوا المكان الذي يشعرون فيه أنني مثلهم، عبر شيء يجسّد الربط بيننا. بالنسبة لي، يحدث هذا في مستوى اللغة؛ مثلًا من الصعب لي أن أتحدث بالإنجليزية. هذا الوضع الذي أستطيع أن أكون فيه في موقف ضعف، هذا ما يُقيم الرابط معهم - قدرة المشاركات والمشاركين على التماثل معي، والتحدث معي.

جهينة: سآخذ أقوالك هذه وأحوّلها إلى استنتاج مفاده أنّني أشكّل كموجّهة موردًا هامًّا في هذه السيرورة التربويّة. أن أدخل كامرأة فلسطينيّة وأتحدّث مع مجموعة يهوديّة، أو مع مجموعة مختلطة، أو مجموعة

فلسطينيّة - ففي هذا مقولة ما منذ البداية. عندما أتحدّث بالعربيّة أو بالعبريّة وأُدخِل بعض الكلمات بالعربيّة فإنّ كلّ شيء يكون ذا معنى. وإذا كنتُ واعية لمكاني هذا وآتي بالأمور من إدراك لمَن وما أنا، وأستخدم ذلك خلال العمليّة التربويّة - فإنّ في هذا قدوة. بمعنى أنّ الوعي ينبغي ألّا يكون للمضمون الذي نأتي به معنا فحسب، وإنّما أيضًا لمن نحن ولما نُحضره من أنفسنا إلى اللقاء. إنّ استعمال مركّبات من هويّتنا لَشيء يُمكن القيام به بشكل صحيح كلّما تدرّبنا على ذلك. يأتي هذا مع الوقت والخبرة - القدرة على اكتشاف أيّ المواضع تحرّكنا وأيّها صعب لنا، وأن نحاول الاستعداد لذلك.

هذا لا يضمن أن تعمل الأمور على هذا النحو دائمًا، لكن هذا الإدراك، هذه المعرفة لأنفسنا - ماذا سيحدث لي لو قال مشارِك يهوديّ أو فلسطينيّ كذا أو كذا، أو إذا ردّ بشكل معيّن في سياق معيّن، فإنّ هذا أمر في غاية الأهمّيّة. من دون أدنى شكّ، أنا، أيضًا، كموجّهة، أقطع شوطًا: هناك أمور أغضبتني قبل سنتيْن، قد لا تُغضبني اليوم. الوعي الذاتيّ وقدرتنا على أن نتأمّل استعداديًّا فيما حصل - فحص ما نجح وما لم ينجح، ما الذي حرّكتني في المستوى العاطفيّ، ما هي الأمور التي قيّدتْ قُدرتي المهنيّة والتربويّة التي أمتلك. بات هذا أمرًا لا أخشاه. هي أمور يُمكن العمل بها، وبالإمكان تحسينها وتطويرها أكثر.

مارسلو: توجد هنا أيضًا، علاقات قوّة: الموجّه مقابل المجموعة. لدينا كموجّهين وموجّهات القدرة، مثلًا، على أن نضع حدودًا للنقاش وما شابه. لكن علينا أن نقوم بوظيفة التوجيه بتواضع، وبتقدير كبير للمشاركين. كمعلّم، كمحاضر، كموجّه عليّ أن أحبّ المجموعة. فإن لم تتوفّر المحبّة تجاه المشاركين، معناه أنّني لا أومن أنّني أستطيع تعليمهم أو دفعهم إلى خوض سيرورة تغيير وعي. هذا جزء من مسألة العلاقات والمواقع لدى الموجّه والمجموعة: ينبغي أن يشعروا أنّني كموجّه مخلص لهم، وأنّ وراء كلماتي كَمّ من الحبّ بالمعنى التربويّ، وأنّني مؤمن بشكل غير مشروط بقدرتهم على التغيّر. حول هذا ينبغي أن يكون عملنا بشكل دائم: مواجهة المصاعب والمعارضات لكن من باب المحبّة لا من باب التقييم تجاه الذين نوجّههم، ومن خلال الثقة بقدرتهم على إحداث تغيير.

كمعلّم، كمحاضر، كموجّه عليّ أن أحبّ المجموعة ينبغي أن يشعروا أنّني كموجّه مخلص لهم، وأنّ وراء كلماتي كَمّ من الحبّ بالمعنى التربويّ، وأنّني مؤمن بشكل غير مشروط بقدرتهم على التغيّر.

جهينة: أستعمل هذه الكلمة كثيرًا، الحبّ، لكنّني أعتقد أنّه من المناسب استعمالها بالكَمّ والمكان الصحيحيْن. أشهد أنّها كلمة فاعلة - كيف تفتح القلوب، وتلطّف الأجواء، وكيف تساعد المشاركين على الانتقال من وضعيّة إلى أخرى. لكنّها طريق ينبغي قطعها، بناء الثقة في أساسها. ليست وصفة جاهزة للاستعمال. ينبغي أن يثق المشاركون بأنّي أقصد ذلك، وأنّي أعرفهم بما فيه الكفاية، وأنّي مخلصة لهم بالفعل.

عوفر: أوافق جدًّا. والسؤال هو كيف أفعل ذلك، بماذا ينبغي أن أتواجه مع نفسي، خاصّة عندما يكون الأمر مع المشارِكات والمشاركين حيث الوضع أصعب. حتّى لو كانت عنصريّتهم موجّهة لأناس آخرين، فالتجربة صعبة للغاية. من ناحيتي هو سؤال مؤاتٍ: كيف أرى الإنسانيّ لدى شخص يتصرّف بشكل غير إنسانيّ، وسيكون الأمر أكثر صعوبة في حال كانت العنصريّة موجّهة ضدّي.

مارسلو: هذه المعضلة قائمة دومًا، فنحن أيضًا بشر. الموضوع هنا هو معرفة كيف نترجم هذه السلوكيّات لأمر من شأنه أن يُساعد الشخص نفسه في اللحظة ذاتها، وبثّ رسالة تكفيه للتفكير حيال وضعه، على الأقلّ. بهذا المعنى سأحترمه هو، وليس بالضرورة أن أقبل ما يقول أو كيف يسلك - بأن أعطيه فرصة أخرى، وإمكانيّة أخرى للتموضع في أماكن أخرى. هذه مهمّتي، عليّ أن أعطي الجميع هذا الحيّز. لم يحدث مرّة في حياتي أنّي ندمت على ذلك، لأنّ جزءًا من بناء التوتّر العاطفيّ الذهنيّ، وجزءًا من القدرة على إحداث تغيير في الوعي، يحصل في اللحظة التي نتعامل فيها مع هذه الأمور بشكل غير متوقّع. وهذا هو بالتحديد إيجاد الشقّ: "إذًا، لم تعقّب كما اعتقدت - تعاملت معي باحترام". هذا التوتّر هو الطريقة للدخول، حتّى يستطيع هذا الشخص أن ينتقل من المكان الذي يتواجد فيه. هذه الشقوق في الوعي تقع تمامًا في هذه المواضع، حيث نستطيع أن نضع الحدّ، وفي الوقت نفسه أن نمنح فرصة وبديلًا. من ناحيتي، ما يحرّكني هو التعجّب كلّ مرّة من جديد - اكتشافي أنّ الأمر ممكن رغم كلّ المعارَضات.

■ ■ ■

رهادة: من ناحيتي، تتلخّص الأمور التي قيلت حتّى الآن في أنّ المفتاح يكمن في الإيمان بما أفعله. يمكنني، مرّات كثيرة، أن أخرج من ورشات عمل بشعور أنّها ليست ذات تأثير حقيقيّ واسع، وأن الوضع يُرثى له. ربّما حصلت هنا سيرورة متحدّية ولطيفة، وربّما أنّني تعلّمت منها بالمستوى الشخصيّ، لكن لن يكون لها تأثير في الخارج، وأنّ الأمر يبقى في حدود الغرفة. بالذات في هذا الموضوع، في ورشات العمل العنصريّة، من خلال إيماني بأنّ العنصريّة ليست طبيعة الإنسان بل هي عامل خارجيّ أفضى به إلى أن يكون كذلك - يساعدني كثيرًا على قبول العمل مع الجميع، مع كلّ واحد وواحدة. لا يغيّر من الأمر لديّ الفروقات في الآراء أو علاقات القوّة؛ ببساطة فأنا أرى الجميع متساوين.

كان لي نقاش حول الفاعلية النسويّة التي تبرز الآن، عندما بدأت نساء يخجّلن رجالًا تحرشوا بهن من خلال الميديا، وإن كان ذلك دون إثباتات وبدون فحص. لدي غضب كبير على رجال كهؤلاء، حدّ أن اقول: يستحقّون ذلك. نحن معتادون على أن رجالًا يستغلون القوة والموقع للتحرّش؛ لا أريد أن اراعيهم أكثر من اللازم، فليخجّلوهم عبر الميديا. وكان ادّعاؤه أنه إذا كنتُ أريد فعلًا القيام بعمل تربويّ وتغيير المجتمع ومحاولة التأثير - فإن عليّ أن أحاول احتواء المتحرّش ورؤيته كضحيّة، أن أحاول فهم من أين ولماذا يتصرّف على هذا النحو. من هنا أستطيع أن أؤثّر على الجميع، وأستطيع إحداث تغيير.

> تتعامل رهادة مع التّصوّر العنصريّ لا كأمر طبيعي بل كبناء اجتماعي، ذوّتنا جميعنا التّراتبيّات الّتي يخلقها: فقسم منا ذوّت الفوقية وقسم ذوّت الدّونيّة، بموجب موقعنا السوشيو-متري الاجتماعي؛ لذلك فجميعنا "ضحايا" للعنصرية، كمنهجية. سيكون بإمكاننا التّحرّر منها إن نجحنا بتفكيك البنى الاجتماعية الّتي ذوّتنا.[ii]

وهذا هو الموضوع. أنا كفلسطينيّة أوجّه أحيانًا مجموعات يتواجد فيها أشخاص يهود أيضًا، وهم أولئك الذين يقمعونني ويحتلّون أرضي - ينبغي أن أقوم بعمل شاقّ وصعب مع نفسي يُمكّنني من احتوائهم ورؤيتهم بشرًا، ويمنحني الشعور بأنّني أستطيع التأثير عليهم كي يمرّوا في سيرورة ما.

شارون: بمفهوم ما، أشعر أنّني عُدت إلى نقطة البداية. التعقيد في الأمور صار أوضح عندي: أفهم الآن أكثر بكثير ما يسبّبه استعمال مصطلح العنصريّة - وربّما أيضًا مصطلح العرْقنة - في داخل المجموعة، وأفقه السبب. في اللحظة التي أعطي فيها الاسم (naming) يُفضي ذلك تلقائيًّا إلى الشعور بالذنب (blaming). أي أنّه إذا قُلت إنّ حادثا ما نتحدّث فيه مرتبط بالعنصريّة أو العرْقنة - بمعنى أنّ ذلك ينطوي، لدى المشارِكات والمشاركين، على الشعور بالذنب.

> الحديث عن العنصريّة والتفوّق المذوَّت، يشمل فيما يشمل، التعامل مع مظاهر مثل: الإنكار أو الصمت قبالة قمع الآخرين؛ الشعور بأحقّيّة بالراحة ("يحقّ لي"، أو - "إن لم يكن مريحًا لي فسأغادر أو أغيّر الحيّز كي يتناسب معي")، التعميم ("إذا كنتُ أنا سويًّا، فالجميع مثلي بالتأكيد"، "إذا كنت لا أرى ذلك فإنّ الأمر غير قائم كما يبدو")، الهشاشة (أجد صعوبة في التحدّث عن ذلك")، والنّسيان الانتقائيّ. من خلال هذه الردود وهذه السلوكيّات نكرّس ونعزّز الهرميّات الاجتماعيّة وموقعنا فيها، وعادة دون قصد.[7]

هكذا عمليًّا، أبقى مع السؤال: كيف أحمل، من جهة، هذه الكلمة لأنّني لا أريد تمييعها؛ ومن جهة ثانية، كيف لا أشكّل تهديدًا للمجموعة بشكل لا يُبقي لهم سوى صمّ آذانهم ورفض سماع أيّ شيء. في الأسبوع الفائت عرضت في الصفّ أمرًا متعلّقًا بلغة الاحتياجات ولغة الحقوق، فقالوا إنّني "حسنة النوايا". والآن في محادثتنا هنا، أدرك أنّها شيفرة لجملة "إنّك تبالغين": فأنتِ تستعملين لغة تهزّنا وتجعل العمل أعقد بكثير بدلًا من أن نتقدّم. وكأنّ لفظ كلمة "العنصريّة" يعني أن تكون بطلًا على حساب شخص آخر، هذا هو التداعي الذي يخطر في بالي.

طال: من ناحيتي، تشكّل مسألة عدم الخلط لكن دون تهديد معضلة أبديّة، طيلة الوقت، في كلّ لحظة، داخل مجموعة: ماذا أختار أن أقول، أيّ مسائل أختار أن أتخطّاها، وأيّها أختار التوقّف عندها. ما قاله مارسلو - الردّ بشكل يُحدث شقًّا ننفذ منه - أعتقد أنّه ينفع، على الأقلّ بالنسبة لي، عندما **لا** يكون الأمر مجرّد تكتيك. أي عندما أنجح في استعمال ذلك ليس كتكتيك، بل عندما أرى بالفعل الصعوبة لدى الشخص الماثِل مقابلي، هو وإحباطاته وعصبيّته. بهذه الطريقة فقط أستطيع أن أردّ بشكل غير مُجمّل أو مُستعلٍ، وليس كموجّهة تعرف كلّ شيء. أي عندما ينبع هذا من هذه النقطة بالذات - حيث يكون مريحًا لي، أيضًا، التشبّث بوجهات نظري وإدراك وضع الآخر الماثِل مقابلي، عندما أجد نقطة المحبّة هذه ليس كممارسة بل من صميم الداخل - أشعر أنّ الأمر قد يُجدي، وأنّه بالإمكان أن يكون لذلك إصغاء. أستطيع أن أشهد على نفسي أنّ الأمر صعب بالنسبة لي، خاصّة في وضعيّات أُدرك فيها أنّني مستعلية أو أريد أن أكون مُحسِنة، وما يُساعدني كي لا يبدو ذلك مجرّد تكتيك، هو الشعور أنّني أمرّ في سيرورة مع المجموعة. أمرّ في سيرورة كلّ مرّة من جديد، وآمل أنّي قادرة على التحسّن والانتقال من مواقعي.

عندما أرى بالفعل الصعوبة لدى الشخص مقابلي، إحباطاته وعصبيّته، فقط في هذه الطريقة أستطيع أن أردّ بشكل لا يجمّل ولا مستعلٍ وليس كموجّهة تعرف كلّ شيء.

عوفر: أتماهى تمامًا مع ما قالته رهادة. أعتقد أنّ لدينا هنا حربًا، لكنّها ليست الحرب مع أناس آخرين، وإنّما مع ما حدث لهم. من هذه الناحية أعتقد أنّني لست ضدّ أحد. لا أعتقد أنّ أحدهم يولد إنسانًا سيّئًا، وإنّما هو إنسان

ii حول ذلك، انظروا مقالة غاليا بونه في هذا الكتاب: كيف نفكّك بنى اجتماعيّة؟ نموذج لقيادة تغيير عميق في المدرسة.

حصل له شيء ما، ولا أعرف قصّته. أي أنّ حربي هي مع الشكل الذي تَهزم فيه المصائب هؤلاء الناس وكلّ الذين حولهم. وبالتأكيد عندما يكونوا أناسًا يجلسون عندي في المجموعة: ليسوا أناسًا ضالعين بصنع السّياسات بل هم في العادة ليسوا برغيًّا صغيرًا في الماكنة حتّى، حتّى هم في العادة أناس سحقتهم المنظومة سحقًا على هذا النحو أو ذاك. أحاول أن أذكر ذلك دون أن أموّه دورهم أنفسهم في هذا السّياق.

للتلخيص، أقول إنّ العمل الذي عليّ القيام به هو أن أكون قادرًا على الشعور بالألم والجفاء الذي سبّبوه لي، وأن أطلع أحدًا على ذلك. وهذا يعني أن أبكي أحيانًا، وأن أكون قادرا على الشعور بمشاعر قويّة حتّى أتواصل مع إنسانيّتي. بدون هذا لا أعرف كيف أقوم بذلك.

---

1. על-פי שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.
2. בהקשר של אפליה על בסיס קטגוריות מובחנות ראו: כהן־אליה, מ' (2016). פוליטיקת הגועל בחוק איסור הפליה במצרכים ובשירותים. בתוך ע' מורגנשטרן, י' לושינסקי וא' הראל (עורכים), **זכויות הקהילה הגאה בישראל: משפט, נטייה מינית וזהות מגדרית** (עמ' 497-526). ירושלים: נבו והפקולטה למשפטים, האוניברסיטה העברית; ביטון, י' (2018). על שלושה דברים העולם (הליברלי) עומד, והשוויון צולע. **עבודה, חברה ומשפט**, **ט"ו** (55), 68-71; כהן-אליה, מ' (2006). שלוש הסתייגויות ממפעל ההרחבה של איסורי ההפליה בחקיקת העבודה בישראל. **עבודה, חברה ומשפט**, **י"א** 195, בעמ' 199; Kelman, M. (2001). Market discrimination and groups. *Stanford Law Review, 53*, 833-896, in pp. 863-864; Hellman, D. (2008). *When is discrimination wrong?* Harvard: Harvard University Press; Lippert-Rasmussen, K. (2014). *Born free and equal? A philosophical inquiry into the nature of discrimination*. Oxford: Oxford University Press, in pp. 33-34; Khaitan, T. (2015). *A theory of discrimination law*. Oxford: Oxford University Press; Baer, S. (2009). Dignity, Liberty, Equality: A fundamental rights triangle of constitutionalism. *University of Toronto Law Journal, 59*(4), 417-468, in p. 420; Baer, S. (2013). Traveling concepts: Substantive equality on the road. *Tulsa Law Review, 46*(1), 59-80
3. ממי, א' (1982). **הגזענות**. ירושלים: כרמל, בעמ' 72.
4. על ההבחנה בין אי-שוויון מעמדי לאי-שוויון על בסיס קטגוריית זהות ראו: Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review, 212*, 68-93.
5. Romero, V. C. (2002). Critical race theory in three acts: Racial profiling, affirmative action, and the diversity visa lottery. *Albany Law Review, 66,* 375-386
6. וקסלר, מ' (2015). הכיתה כמיקרוקוסמוס: התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה. בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 23-31). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.
7. בונה, ג' (2017). **חברה משוחררת מגזענות: מודל ללמידה ולהובלת שינוי**. הצגת פרויקטים מחזור כ"ד – בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

الكاتبات والكتّاب حسب ترتيب ورودهم في الكتاب

د. غاليا بونه مديرة مجال تطوير المعرفة والتأهيل في الوحدة الحكوميّة لتنسيق مكافحة العنصريّة في وزارة القضاء، ومحاضرة في كليّة أونو الأكاديميّة. مكثت سنوات طويلة في إفريقيا والولايات المتّحدة، أقامت خلالها وأدارت "مركز الفنون والصحّة العالمي"، منظّمة إفريقيّة محلّيّة، طوّرت من خلالها برامج تطوير قيادات، مبادرات وإنتاج خطاب حول قضايا اجتماعيّة وثقافيّة تؤثّر على الصحّة. حاملة للقب الدكتوراه من قسم فنون وثقافات العالم من جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس، وهي خرّيجة الفوج الـ 24 لمدرسة ماندل للقيادة التربويّة. غاليا مهتمّة كذلك بسيرورات التغيير وبشكل خاص في السُبل الإبداعيّة لإنتاج خطاب حول قضايا اجتماعيّة مشحونة ومعقّدة.

د. شرف حسّان تربوي وناشط اجتماعيّ يقف على رأس لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، يدرّس في كليات التربية وفي مدرسة الخوارزمي في طمرة. وقد شغل قبل ذلك ولمدة تزيد عن عقد وظيفة مدير قسم التربية في جمعية حقوق المواطن في إسرائيل. يحمل لقب الدكتوراه في العلوم الاجتماعية من جامعة تل أبيب. تمحورت رسالته حول منظمات المجتمع المدنيّ والصراع حول الهيمنة في التربية للمواطنة في إسرائيل. إضافة إلى ذلك، هو من خريجي الفوج الـ 28 من مدرسة ماندل للقيادة التربويّة. مجالات اهتمامه: المجتمع المدنيّ والنضالات حول الهيمنة، الأقلّيّة العربيّة في إسرائيل، انعدام المساواة في المجتمع، النيو - ليبراليّة والتربية، التربية المدنيّة في إسرائيل والعنصرية والكفاح ضدها.

د. بوعاز تسبار يقف على رأس برنامج اللقب الثاني في التربية والتعلّم في كلّيّة دافيد يلين، ومُحاضر في فلسفة التربية في قسم تأهيل المعلّمين في الجامعة العبريّة. كتابه "يُقرّب ويبعّد، دراسات في شخصيّة المربّي ذي الأهميّة في المدرسة العمومية" صدر في العام 2019 عن מופ"ת.

د. سيجال عوزيري رويتبرغ عالمة اجتماع وأنتروبولوجيا، محاضرة وباحثة في سمينار هكيبوتسيم. مجالات اهتمامها: الاحتجاجات الاجتماعيّة، الثقافة السياسيّة، التعدّدية الثقافيّة، العنصريّة، التغييرات الجيليّة، القيَم والتقييم، البيداغوغيا المتأمّلة والعلاقات بين الثقافة والسياسة والتربية. اهتمّت سيجال في أبحاثها بالاحتجاجات المتّصلة باختفاء الأطفال من أصول يمينيّة، في التنظّمات الاجتماعيّة - السياسيّة في حزب العمل الإسرائيلي، في حصص قضايا الساعة في المدارس الابتدائيّة (في إطار برنامج البوست - دكتوراه في معهد מופ"ת)، وفي تقييم برامج تربويّة في سمينار هكيبوتسيم وخارجه. في العام 2020 صدر كتابها ديمقراطيّة اجتماعيّة محلّيّة: صعود جيل سياسيّ جديد في حزب العمل الإسرائيلي (2009-2006)" عن داري النّشر طبنكين وماجنس.

د. مارسلو مناحيم فكسلر، حاصل على الدكتوراه في التربية من جامعة السوربون في باريس، محاضر في سمينار هكيبوتسيم في ثلاثة مجالات أساسيّة: الأطفال والشبيبة العُرضة للخطر والإقصاء؛ دراسات بيوغرافية في التربية؛ والبيداغوجيا النّقديّة. يشغل مرسيلو وظيفة المستشار التربوي في قسم التربية في جمعية حقوق المواطن، ومستشار تربوي - تنظيمي في جمعية سيكوي - أفق وفي برنامج "نفتح المستقبل" لدى الوكالة اليهوديّة. عمل قبل ذلك ولمدة 18 عامًا مديرًا بيداغوجيًّا لبرنامج "אומ"ץ" و "في قسم "שח"ר" في وزارة التربية والتعليم. يتطوّع مارسلو في جمعية تغيير وهي جمعية تربوية - مجتمعيّة نسويّة بشراكة يهودية - فلسطينية وفي مكتبة حديقة ليفينسكي لطالبي اللجوء ومهاجري العمل في تل أبيب، وعضو في اللجنة الثانوية لمنظمة UNDOC (مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة) للأطفال المُعرّضين للخطر، الجنوح، استعمال المخدرات والإقصاء.

د. أدار كوهن مدير قسم تعليم التدريس ومحاضر في كليّة التربية على اسم فوكس في الجامعة العبريّة. شغل في السابق منصب المفتش العام على تدريس موضوع المدنيات، مدير طاقم التربية المدنية والحياة المشتركة في وزارة التربية والتعليم ومعلّما للمدنيات في مدارس ثانوية في القدس وحولون. تُعنى أبحاثه ودراساته في التربية المدنيّة في إسرائيل وفي سبل مواجهة المعلّمات والمعلّمين لمواضيع مثار خلاف سياسيّ.

د. ميخال سمحون تشغل منصب رئيسة برنامج التأهيل للقب الثاني في العلاج العاطفيّ بالأدب والقصّة (البيبليوترابيا) في كلّيّة دافيد يلين في القدس وتدرّس في معهد كيرم - معهد للتربية الإنسانيّة - اليهوديّة لتأهيل المعلّمين. تبحث ميخال في العلاقات بين النظرية السرديّة والبيبليوترابيا، وتهتمّ بشكل خاص في إسهام الأدب وسيرورات القراءة والكتابة في عالم الروحانيات والمجتمع. وهي، أيضًا، معالجة بالبيبليوترابيا، خاصة في حالات الصدمة.

د. نوعة شبيرا رئيسة طاقم العلاقات - تطوير القيَم والمهارات في المجتمع المُشترك في مركز "مطاح"، حيث تطوّر استكمالات للمعلّمين في مواضيع الحياة المُشتركة، تطوير التعاطف بين المجموعات وما إلى ذلك. وهي

أيضا محاضرة في كليّة كنيرت في مواضيع مختلفة في حقل الثقافة والتعدّدية - الثقافيّة. تمحورت رسالتها للدكتوراه في تطوير التعاطف بين المجموعات في بيئة تعلّميّة عبر الإنترنت.

حجيت كوهين إلياهو لها باع طويل في التربية، معلّمة، مرشدة تربوية ومرشدة معلّمين ومحاضرة في التربية في كلّية أونو، في برنامج "رقيقيم" وفي برنامج تأهيل المعلّمين في الجامعة العبريّة وطالبة دكتوراه في التربية في جامعة حيفا.

شاؤل فخشتوك مرشد معلّمين في اللقاءات بين اليهود والعرب ضمن مشروع "حوار وهويّة" لصندوق "تالي" ومركز روسينغ للحوار والتربية، ومرشد في دورات تأهيل معلّمين في موضوع التربية ضد العنصريّة. أشرف في السابق على إدارة برنامج Generation Global التّربويّ في إسرائيل الّذي يهدف إلى تزويد بنات وأبناء الشبيبة بالمعرفة والمهارات لتمكينهم من التحوّل إلى مواطنين عالميين فعّالين. يحمل اللقب الثاني في الفكر اليهودي ويعكف على إعداد رسالة الدكتوراه في قسم الفلسفة اليهوديّة في جامعة بار إيلان.

عبير رياض خشيبون وُلدت في حيفا العام 1984 لعائلة فلسطينيّة - إسرائيليّة مسيحيّة، ترعرعت بين حيفا والجليل وتعيش حاليًا في ألمانيا. أنجزت دراستها للقب الأول في جامعة حيفا في علم النفس واللقب الثاني في الاستشارة التربويّة. تمحورت أطروحتها في الفلسفة الإكو - نسويّة في التربية. تدرس عبير للقب الثاني في اللاهوت اليهودي في جامعة بوتسدام، وللقب الثالث في جامعة هومبولدت في كلّيّة اللاهوت. وهي تبحث في إطار دراستها للقب الثالث موضوع عودة مهجّري الداخل الفلسطينيين المسيحيين إلى كنائس مهجورة في قراهم الأصليّة في الجليل.

د. جال هرماط مستشارة كبيرة لمنظّمات ومؤسّسات دوليّة، محاضرة وباحثة في التربية والجندر والتغيير الاجتماعيّ. تدرّس وتبحث في سمينار هكيبوتسيم وجامعة الأمم المتحدة في كوستاريكا. تمحورت أطروحة الدكتوراه التي أنجزتها في التحليل الجندريّ للحوار وسيرورات التغيير. كتابها "التعليم متعدد الأبعاد" (Intersectional Pedagogy)، يُعنى بـ "ترجمة" نظريات وأفكار إلى ممارسات تربويّة لتغيير المواقف، صدر عن دار النّشر Routledge. تدير جال هرماط مشروع جولات جندريّة ترشد في إطاره جولات تعليميّة وإبداعيّة كما وتُمرّر دورات تأهيل ومحاضرات للشركات والمنظمات.

جورجينا سرييه هي اختصاصيّة قياس وتقييم مشاريع وبرامج في مجال التربية، الصحة، القيادات الشابة، التطوير الاقتصادي، حقوق النساء والعلاقات العربية - اليهوديّة. وقد عملت أيضا لسنوات مديدة في توجيه مجموعات حوار بين إسرائيليين وفلسطينيين، بما في ذلك مع مجموعات مستضعفة ومهمّشة اجتماعيًّا على جانبيّ الخط الأخضر. حاصلة على اللقب ألأوّل في العلاقات الدوليّة من الجامعة العبريّة في القدس وعلى اللقب الثاني في دراسات السلام والنزاعات من مركز دراسات السلام في النمسا. في إطار أطروحتها وعنوانها "الإثنية والمواطنة: الفلسطينيون مواطنو إسرائيل"، حلّلت جورجينا أنواع المواطنة والحقوق المترتّبة عنها حسب الانتماء الإثنيّ، كسياسات للدولة.

دروس للحياة

التربية لمناهضة العنصريّة من خلال نظرة شموليّة

كيف يُمكننا خلق فرص للحوار التربويّ في مسائل العنصريّة والإقصاء؟ كيف نطوّر ممارسات مدرسيّة وأدوات بيداغوجيّة لخلق بيئة تربويّة قائمة على فكرة المساواة، من شأنها أن تُوفّر الشعور بالانتماء والتضامن؟ كيف نضمن أن يرى جميع المتعلّمات والمتعلّمين ثقافاتهم وهويّاتهم مقبولة وذات قيمة؟ كيف نبني حصانة بيداغوجيّة لمناهضة العنصريّة في أوساط التلميذات والتلاميذ؟

التربية لمناهضة العنصريّة هي سيرورة تربويّة فاعلة، تشمل تشخيص ومعالجة مظاهر عنصريّة من خلال التدخّل في الآليّات والمباني التنظيميّة، وفي السياسات والتطبيقات المدرسيّة، في المواقف والتفوّهات، وفي العلاقات التي تُنتج العنصريّة وتُكرّسها. إنّها سيرورة تُعنى بتحليل منظومات الإقصاء والقمع، وبالتدريب على تربية الأمل وبناء الثقة ـ التدريب على الحبّ.

يحثّ الكتاب على الخروج من دائرة الخمول والمبادرة إلى الفعل، ويقترح أدوات تحليليّة وتربوية ونظريّة هدفها مساعدة التربويين والتربويات في سلك التربية على قيادة عمليّات تغيير في الحيّز التربويّ. يقترح توجّها شموليًّا متعدّد الأبعاد للتربية من خلال نظرة شموليّة مناهضة للعنصريّة. هذا الكتاب كسابقه، **"دروس للحياة: التربيّة لمناهضة العنصريّة من رياض الأطفال حتّى الثانويّة"**، هو جزء من سيرورة ممتدّة على سنوات تمّ خلالها تطوير وتوسيع مساحة المعرفة في مجال التربية المناهضة للعنصريّة. هدفه توفير أدوات مساندة لجميع العاملات والعاملين في حقل التربية خلال عملهم الحيويّ، وفي السيرورة الجارية لاجتثاث العنصريّة.

يعمل **قسم التربية في جمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل** بهدف تطوير قِيَم الديمقراطيّة وحقوق الإنسان، والنضال ضدّ العنصريّة في جهاز التعليم، ويعمل كذلك على تطوير السياسات التربويّة، وتطوير نظريّة وبيداغوجيا، ووضعها قيد التجريب من خلال إقامة استكمالات مهنيّة، وإجراء حوار دائم مع مجتمعات المعلّمات والمعلّمين، ومحاولة توفير الإجابات استنادًا إلى احتياجاتهم.

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في اسرائيل

הסדנא הורשה
מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם
فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان