

## مقدمة

غرفة الصف هي بيئة دينامية فيها منظومة علاقات، علاقات قوة وتقاسم وظائف ظاهره ومستتره بين التلاميذ: من الذي يساعد المعلم، من يُعيق عمله، من الذي يغفوا، من الذي يُصغي، ومن الذي يجلس متحفزا للفرار ومن المنبوذ ومن كبش الفداء ومن الجاني ومن الضحية.

غرفة الصف ليست معزولة عن البيئة الأوسع التي تتواجد فيها: منظومات العلاقات فيها تعكس، في غالبية الأحيان، تلك العلاقات القائمة خارجها، والحاصل فيها مُتأثر بالواقع الاجتماعي والسياسي بما فيه من ظواهر العنصرية والتمييز.

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

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

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

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

## هل الأولاد عنصريون؟

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## "الأخر الحاضر" و"الأخر الغائب"

هناك إمكانيّتان مبدئيّتان بالنسبة لعلاقات القوة في الصف، والتي يعرّف في إطارها التلاميذ عن مواقف وتسميات سلبية ومشارع عنصرية تجاه "الأخر": الإمكانيّة الأولى أن هذا الآخر هو آخر مجرد وجماعي - "الأخر الغائب" - وهو يمثّل مجموعة غير موجودة في الصفّ وتفهم على الغالب على أنها "مجموعة" لا وجه ولا سمات محدّدة لها. والإمكانيّة الثانية أن الآخر موجود في الصف ويشكل محرّكا لسيرورات تفرّضها علاقات القوة في هذا الإطار. "الأخر الحاضر" الموجود في الصف والذي يُعتبر مختلفا ويتعاملون معه أحيانا كجناة مع ضحية.

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

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

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

تُبين هذه الظاهرة إلى أي مدى لا يستهدف الخطاب العنصري الآخر غير الحاضر - المجرد - فحسب، بل إلى أي مدى يتم تدويت هذا الخطاب في السلوكيات اليومية في البيئة القريبة. تعكس العنصرية في الحالتين رؤية للعالم على أنه مكان مليء بالقسوة ينبغي الحفاظ فيه على علاقات القوة، من خلال التمييز والإقصاء والنبذ والعنصرية. بهذه المعاني لا تصحّ المقولة التالية: "عنصري في الخارج وغير عنصري في البيت".

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

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

كل خطوة تُعتمد لتغيير مبنى القوة، وتقبل الآخر في الصفّ، وتعديل الخارطة السوسيو مترية<sup>2</sup> لصالح المُستضعفين والذين تمّ إقصاؤهم في إطار الصفّ، هو خطوة أولى في تدويت الآخر الخارجي - الغائب - كل سيروية تعلّم حسّية وسلوكية وذهنية تحثّ على تقبل الآخر القريب، سيُنتج سيرويات يشعر الأولاد وأبناء الشبيبة فيها أنهم ممنوعون من الإتيان بسلوك مغاير تجاه الآخر الخارجي البعيد، ويستأنفون على العنصرية المفهومة ضمنا اجتماعيا.

## كيف نتعلّم التخلّص من وجهات نظر عنصرية؟

تشكّل سيرُّنا الذاتية من تنوّع غير قابل للقياس الكمي من التجارب الحسّية، السلوكية والاجتماعية، الذهنية وسواها التي تشكّل وعينا وكيفية رؤيتنا للعالم. أبناء البشر مختلفون عن بعضهم البعض في فهم تركيب العالم، وفي الإحاطة بأجزائه المختلفة بوعيمهم وسرد روايتهم الشخصية. الرواية الشخصية التي يسردها الفرد تحكي قصة الواقع كما عاشه وتفاعله مع العالم وعلاقاته مع أناس آخرين. وهي تشمل سيرته الذاتية وسيرة الآخرين المُهمين الذين ذوّت أقوالهم وسلوكياتهم<sup>3</sup>.

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

في إطار سيروية تغيير الوعي يقوم المقهور بعملية تأمل في بيئته وسياق واقعه، يستخلص العبر، يفحص إمكانيات، يزن الأثمان ويحسم خياراته. اختيار مواقف مناهضة للعنصرية هي إمكانية واحدة فقط من إمكانيات عدّة ضمن هذه السيروية. كذلك، فالسكوت حيال الظلم الذي يلحق بالآخرين، هو خيار من الخيارات، يبدو ذلك للوهلة الأولى، ذا جدوى من ناحية الأثمان الشخصية.

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

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

يتضمن رد فعل الإنسان حيال سلوكيات مميزة وعنصرية مركّبين: الأول، هو القدرة على الردّ بحزم على المسّ به من خلال إدراك الثمن الذي سيدفعه لقاء ذلك (نبذه، ملاحظته، عزله وما إلى ذلك). الثاني، هو القدرة على الردّ بصورة مماثلة - من خلال الوعي لثمن الردّ - على المسّ بالآخرين.

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

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

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

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

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

## سيرورة ذهنية وسيرورة نفسية-عاطفية

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

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

4. ننصح أن تقرأ كتاب إليوت أرونسون "لم يتبق من نكره، عن العنف في المدارس. بن ثمن:مودان

نتيجة لذلك، فإن وظيفة المربي في مواجهة ظاهرة العنصرية في الصف، لا تتلخص في إكساب معرفة وليس في إرسال التلاميذ للبحث عن المعلومات في الإنترنت؛ ستكون لمثل هذه الأفعال نتائج إيجابية في سيرورات تغيير الوعي فقط بشرط أن يكون الحقل العاطفي للتلميذ جاهزا لاستيعاب وتعلم المعلومات الجديدة.

في إطار الصف، لا تتجسد العاطفة فقط عندما يدير المربي الصف من خلال فعاليات الديناميكا المجموعتية التي تُسمى عادة، حصّة التربية؛ كل خطوة لي كمرّب وكل حركة جسد، كل طريقة تحدّث أو حركة تلقائية، تشكل تعبيراً عاطفياً بشكل مباشر أو مستتر من ناحيتي يُثير مشاعر معينة لدى التلاميذ. كلما وعيت أكثر كمرّب لتأثير طريقة تعبيرتي، لحديثي، ولسلوكي العام في الصف. هكذا أكون أقرب لنفسي وأدرك أي رسائل علنية أو مستترة أمرر للتلاميذ. كمرّبين، يكون للوعي وللسلوك الذي ننقل عبره مشاعرنا أهمية كبيرة جداً في حالات بروز مظاهر التمييز والعنصرية في إطار الصف وهي حالات متطرفة في التواصل بين الأشخاص.

### مبادئ اسلوب التدريس السلوكي - الاستدلال السلوكي

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

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

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

نفصّل فيما يلي هذه المبادئ:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## معضلات أمام عملية التربية التي تسعى لمناهضة كل أنواع التمييز والعنصرية

### المعضلة الأولى: مسألة الوقت والتوجه المهمتي

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

لكن إذا ما انتبهنا جيدا للسيرورات الصّفية، فإن كل معلم يعرف مدى الجهد الذي عليه أن يستثمره في فرض الطاعة على الصف، في إسكات تلاميذ يعرقلون سير الدرس، في زيادة مستوى الإصغاء وقدرة جميع التلاميذ على المشاركة في سيرورة التعلم. إن استثمار هذا الوقت، الذي يُعتبر مرات كثيرة "إهدارا لوقت" التدريس، هو تعبير عن غياب أي معالجة معتمّة لهذه المصاعب داخل الصف:

**كلّما وظّف المعلم وقتا نوعيا  
في بناء علاقات الثقة بينه  
وبين التلاميذ في الصف،  
وعالج بشكل مثابر العنف  
الكلامي أو الجسدي وحالات  
المسّ والإسكات - يكون  
التلاميذ متفرغين أكثر للتعلم.**

هذا بينما يُلمح التلاميذ من خلال سلوكهم، أنه طالما لا يعالج أحد ما يتعرضون له من ضيق حقيقي (المضايقات، التحول إلى ضحايا، الإسكات، المسّ والمسّ المقابل وما إلى ذلك) فإنهم لن يكونوا متفرغين للتعلم وسيظلون منشغلين بما يحصل بينهم.

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

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

### المعضلة الثانية: مسائل تتصل بمهنية المعلم وقدراته

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

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

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

المعلم كرائد للتغيير وكأخر مهم، قادر على إيجاد الطريق الأفضل للتأثير من خلال الإدراك بأنه قد يُخطئ مرات كثيرة. إلا أن الأخطاء هي جزء من الاتصال البين - شخصي. عندما يؤمن المعلم بقدرته، معنى ذلك أن التعلم

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

الشخص الذي يرى في نفسه مؤثرا على الآخرين، يعرف أن تأثيره محدود الضمان. مرات كثيرة لا نرى نحن كمعلمين نهاية السيرة مع تلاميذنا. لا نعرف ما إذا كنا أثرنا وغيرنا بشكل واضح. يكبر الأولاد وينسوننا مرات كثيرة، حتى وإن ذوّتونا كأشخاص مهمين بالنسبة لهم. المعلمون الذين يُدركون ذلك هم الأكثر تأثيرا على وعي تلاميذهم لأنهم يقومون بعملهم من خلال التواضع في تقييم قدراتهم، ومن إدراك أن سيرة تغيير الوعي هي سيرة طويلة ومركبة وليس لها مسار ثابت.

### المعضلة الثالثة: مسألة المنهجية

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

على أي حال، هناك قاعدة ثابتة في سيرورات التغيير وهي أنني لا أستطيع تغيير وعي الآخرين قبل أن أُغيّر وعي أنا. فأنا، أيضا، أخاف من هذه التغييرات - مثلا لأنني أعتبرها استثناءا على سلطتي كمعلم - أراني ملزما باعتماد سيرة تغيير تكون متناسبة مع قدرتي على السيطرة على الوضع في الصف.

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

## تلخيص

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