



من زاوية إضافية التصوير كأداة تربوية لمناهضة العنصرية

تسيلا زلط ويونتان يكير
قسم التربية في جمعية حقوق المواطن



نحن مكشوفون كجزء من المجتمع البشري منذ فجر التاريخ إلى الصور والنصوص المرئية (البصري). تستعمل الصور للتواصل ونقل الرسائل، للتوثيق وتجميع المعلومات. أما في العصر الراهن، العصر الرقمي، فتتغير العلاقة بين عدد الكلمات وعدد الصور فيما نحن حيال تنامي المعلومات المرئية بشكل عام والتصوير بشكل خاص في وسائل الميديا المختلفة.¹

نستطيع كمربين/يات استعمال هذه المعطيات ودمجها ضمن العديد من الأدوات المتاحة لنا. نستعرض في هذا المقال إمكانية تحويل التصوير إلى أداة تربوية وسيرورتية لتغيير وجهات النظر. يستند المقال إلى ورشات تصوير أشرفنا عليها في المدارس كمندوبين لقسم التربية في جمعية حقوق المواطن لجمهور التلاميذ والمعلمين وطلبة كليات التربية.

استعمال الكاميرا والتصوير بشكل يومي أمر شائع في المجتمع البشري منذ أكثر من مئة سنة. منذ أن طرح إيستمان كوداك في السوق، في العام 1888، كاميرا الهواة الأولى؛ إلا أن التصوير أصبح في الآونة الأخيرة أكثر مَنالية وانتشاراً بحيث لا يكاد يمرّ يوم دون أن ننتج بأنفسنا صوراً ونكشف لها. في السابق، تجوّل القليل من الناس مع كاميرا بشكل يومي ولُقبوا بهواة التصوير؛ أما اليوم فإن غالبيتنا يمتلك الأجهزة الذكية التي تصاحبنا طيلة الوقت، وهي مزوّدة بكاميرا ذات جودة معقولة تتيح لنا التصوير كل لحظة. يسمح لنا هذا الجهاز، أيضاً بإنزال صور على صفحات شبكات التواصل الاجتماعي كجزء لا يتجزأ من العلاقة بالمقرّبين منّا.

تغيير جوهرى آخر حصل فيما يتعلّق بالانكشاف للصور: نحن مكشوفون طيلة السنوات الأخيرة وعلى مدار اليوم لكمية متزايدة من الصور: في الحيز العام، خلال السير في الشارع المليء بالإعلانات ولافتات الشوارع، في الصحافة المكتوبة، حيث التصوير يحتل مساحة كبيرة من التقارير، أو في الإنترنت المليء بالصور.

هذا الانكشاف اليومي، وبتزامن مع توفر الكاميرات، يُمكن أن يُحوّل آلة التصوير لأداة قياس المجتمع الذي نعيش فيه. وذلك، من خلال تطوير الوعي والقدرة على التفكير النقدي في الميديا. بمعنى، يُمكن الدمج بين الانكشاف الأوسع لوسائل الاعلام المرئية وبين الفعل التربوي الذي يُنشئ مُنتجين ومستهلكين أكثر وعياً لهذه الوسائل. يُمكننا أن نتمحور في طريقتين للقيام بذلك: الطريقة الأولى هي بشأن فحص التمثيلات (الصور) التي نكشف لها في حياتنا اليومية مثل لافتات الشوارع المثبتة في الحيز العام، كذلك تمثيلات الأحداث الجارية الإخبارية التي تظهر في الصحيفة أو التلفزيون أو الإنترنت. الطريقة الثانية هي أن يقوم التلميذات والتلاميذ أنفسهم بالتصوير وإنتاج مواد تصويرية يُمكن العمل عليها وإجراء حوار حولها والاشتغال بها. هاتان القناتان يُمكن أن تشكلا قاعدة سهلة لتطوير التفكير النقدي والحوار في قضايا غير سهلة التناول مثل العنصرية في المجتمع الإسرائيلي والمجموعات المستضعفة وما إلى ذلك.

**عندما نوقر كاميرات لتلاميذ
من مجموعات مستضعفة
ونلقي عليهم المهمات فإننا**

نمنحهم القوة.

الفرضية هنا هي أن التصوير أداة هامة تنطوي على أبعاد تتجاوز بكثير مجرد عملية التصوير ذاتها. ليست جديدة بل يُمكننا أن نرى العديد من وجهات النظر حول ذلك ضمن الأدبيات: في كتاب "التصوير مرآة زمانه" تعطي سوزان سونتاج قوة لعملية التصوير نفسها: "التصوير ليس فقط نتيجة للقاء بين الحدث وبين المصوّر؛ التصوير هو حدث بحد ذاته، حدث تتزايد حقوقه قوّة. حقوقه في أن يتدخّل، أو أن يخوض فيما يحصل أو يتجاهله. حقيقة الشعور بالوضع معبر عنها الآن من خلال تدخلات الكاميرا".² تشير الباحثة أرييلا أزولاي في كتابها "المعاهدة الاجتماعية للتصوير" إلى أن التصوير هو أداة قوة لا يُمكن تفكيكها من الأسس التي تولّفها. المصوّر والمصوّر والمتلقي.³

ادعأونا هنا أن هذه الأسس تشحن الفعل التصويري بطاقة للتدخّل والبحث في الحلبة الاجتماعية كما أنها تمنحه استقلالاً وحرية كبيرة في العملية نفسها (التصوير) وفي العمل مع المُخرجات (المصوّر). هاتان الحلبتان، التصوير كفعل والعمل على الصور، تُتيحان معالجة مواد مشحونة اجتماعياً/سياسياً ومع ذلك مُتوافرة. تدعي أزولاي أن "الاستعمال الواسع للكاميرات في كل أنحاء العالم أنتج أكثر من مجرد مجمع كبير من الصور والتمثيلات. فقد أنتج شكلاً جديداً من اللقاء بين أناس يصوِّرون أناساً آخرين، يتمعنون بهم ويُطلعون الآخرين على صورهم من خلال طلب - أو بدون - موافقتهم، بشكل يخلق إمكانيات جديدة من العمل السياسي وشروطاً جديدة لتطبيقها. العلاقات بين المصوّر والمصوّر والمتلقي غير محصورة في حدود الدولة القومية أو العقد الاقتصادي".⁴

1. شكر ل. د. روني جيتسبورغ على ملاحظاتها على المقال.

2. سونتاج، ص. (1979)، التصوير كمرآة للزمان. تل أبيب: عم عوفيد، ص 15

3. أزولاي، أرييلا. (2006)، المعاهدة الاجتماعية للتصوير. تل أبيب: رسلنج

4. المصدر نفسه، ص 14.

في ورشات التصوير التي نظمناها في المدارس تكشفت لنا القوة في اللقاء بين المصورين (التلاميذ) وبين المصورين (جماعات مختلفة في الشارع). تبدأ هذه اللقاءات من خلال الغربة والخوف وتتطور إلى التعارف مع مجموعات سكانية مختلفة، غريبة عن المؤلف اليومي للتلاميذ وصولاً إلى الاعتراف بها. بعد أن صوّر هؤلاء أولئك، تستمرّ التمثيلات في التدحرج والتأثير في الحيز عندما تُعرض الصور في المدرسة وتنتج لقاءات إضافية بين المصورين وبين متلقين آخرين.

ورشات التصوير العملي كجزء من الجهاز التربوي المدرسي

لورشات التصوير المدمجة في المدارس العديد من الميزات. فيما يلي عدد منها:

تعلّم فعّال من التجربة: يمرّ التلاميذ من خلال التصوير تجربة التعلّم الفعّال من خلال التطبيق. هذا فيما اهتمامهم متمحور في بيئتهم القريبة. الحي، المدرسة، البلدة. وفي السيرورات الحاصلة هناك. ليس هناك ضرورة لتعلّم تقنيات تصوير مركّبة لرؤية وإنتاج مواد تصوير مثيرة من خلال التعلّم الأساسي لتقنيات التصوير، ومن خلال التأكيد على المشاهدة والبحث يستطيع التلاميذ أن يكتشفوا بيئتهم وعالمهم الداخلي لإعادة النظر فيه. إن عملية التصوير تُدخل الحماس والمحفّز والالتزام إلى داخل العمل.

الخروج من منطقة الشعور بالراحة: في حالات كثيرة، يكون الشعور القوي الأول للمبتدئين في ورشة التصوير هو أن مهمة التصوير سهلة وأبسط من كتابة وظيفية. مع هذا يتغيّر الشعور من اللحظة التي يتضح فيها أنه ينبغي إحضار المنتج نهائياً. التلاميذ معتادون على الغالب على كتابة وظائف نظرية. لكن من أجل إنتاج مواد مرئية توثيقية حقيقية هناك حاجة إلى الخروج للشارع ودراسته. الخروج إلى البيئة القريبة لغرض البحث عما تعلّمناه ليست سهلة وبسيطة دائماً. يطرح ذلك قضايا ومعضلات مثل: هل أشعر أنني جزء من البيئة التي اخترت أن أبحثها، أو أنني غريب عنها؟ أي نظرة أعتد في رؤية البيئة التي أبحثها؟ ما هو موقفي من الناس الذين أصوّرهم؟ هل عندما تكون الكاميرة بين يدي أملك القوة على "سلب" الذي يقف قبالي حقوقه؟

العلاقة المباشرة مع مواضيع البحث: مثال، في العمل مع مجموعات تلاميذ يتعلمون في مدرسة ميسورة ومتجانسة نسبياً، خرجنا للتصوير في المدينة في منطقة لا يُكثر من التجول فيها وتُحسب منطقة مهملة ومتنوعه من حيث طبيعة السكان فيها. في البداية شعر التلاميذ غرباء ومغتربين حيال الإهمال والصعوبات القائمة في المكان؛ إلا أن المهمات التصويرية فرضت عليهم التفاعل مع السكان الأمر الذي مكّنهم من رؤية المكان بشكل أكثر إنسانية وأقلّ نمطية. انكشف التلاميذ إلى قصص حياة تختلف عن قصصهم وأفضت إلى إدراكهم مسائل مثل: من هم الذين يصلون إلى مثل هذه الأوضاع؟ ما هو نسيج الحياة في الحي؟ أي تعامل يحظى به هؤلاء السكان من السلطة المحلية؟ هل مدى الاهتمام أو الإهمال للحي يتأثران من سلم أولويات أو من خدمات تُقدّم بشكل غير متساوٍ بين أجزاء مختلفة من المدينة؟

التنوع والاختلاف بين التلاميذ: ظاهرة شائعة أخرى تعود على نفسها في كل خروج جماعي للتصوير، هي أنه بالرغم من حصول كل التلميذات والتلاميذ على المهمة ذاتها وخروجهم إلى الحيز نفسه، فإن كل مشترك/ة يعود مع مُنتج (صور) مختلفة تماماً. عندما نلّق الصور على الحائط يُمكننا أن نرى مجموعات صور مختلفة عن بعضها في بُعدها الجمالي وفي مضمونها، أيضاً. نتيجة، تعكس الاختلاف في زاوية النظر وفهم المكان والأحداث للتلاميذ، من شأن هذه الصور أن تشهد على وجهة النظر العامة لدى المصوّر أو المصوِّرة الشاب/ة. التعامل مع التنوع والاختلاف هنا ينطوي على قيمة هامة: النتائج المختلفة، في مؤسسات تقيّم التلاميذ عادة وفق معيار موحد، تمكّننا من سماع الصوت المميز لكل تلميذ/ة وتطويره ومنح أفضلية لتلميذات وتلاميذ مستضعفين/ مستضعفات من ناحية التعبير الشفهي وعادة ما يجدون صعوبة في المواد النظرية.

بالمقابل، هناك من ادعى أن العمل والبحث التصويري لا يُسهمان في تغيير الوعي الاجتماعي للتلاميذ وإنما ينسخانه. بل ويُعمقان. المفاهيم القائمة لديهم بخصوص مجموعات مستضعفة في المجتمع. تدعى مثلاً مرتنا رسلر، في مقالها النقدي تجاه التصوير التوثيقي، أن "غاية التصوير التوثيقي هي التمثيل المرئي لوعي اجتماعي ضمن وجهة نظر ليبرالية. يحمل تصوير كهذا في طياته على الغالب معلومات عن مجموعة أشخاص فاقدة لموقع القوة ومُرسل إلى الميسورين اجتماعياً".⁵ يُمكننا مناقشة هذا لاحقاً، لكن لغرض البداية من المهم لتلاميذ

5. رسلر، م. "داخل: الأفكار بعد الفعل: عن التصوير التوثيقي" في رسلر، م (2006). داخل وحارج الصورة: عن التصوير، الفن وعالم الفنون. تل ابيب.

الثانوية غير المنكشفين للمجموعات المُقصاة التي تعيش في بيئتهم أن يعرفوا أن هذه المجموعات قائمة وأن يسمعوها صوتها. التقاط صورة شخصية وإجراء مقابلة أولية مع امرأة تعاني التمييز على خلفية أصلها والحي الذي تسكن فيه يوسّع من قدرة التلميذ على فهم ماهية الإقصاء الاجتماعي واللامساواة في توفير الخدمات، وهكذا على فهم معقّ لمصطلحات كثيرة صادفها حتى الآن في أحسن الحالات كمادة للامتحان.

التصوير كأداة تمكين

تحويل التلاميذ إلى مجموعة من المصوّرين الباحثين بشكل عملية تمكين. عندما نوَقّر كاميرات لتلاميذ من مجموعات مُستضعفة ونلقى عليهم المهمات فإننا نمنحهم القوة في حدود ما نُتيح لهم التأمّل والاختيار والقرار فيما سيُدخلون إلى الصورة، ما هي المواضيع التي تستحقّ التصوير، أي موضوع يريدون مناقشته وأيها لا. يمنحهم هذا الأمر القوة ويؤدّي إلى إثارة مواضيع غير مُدرجة في العادة في منهاج التعليم. مثلاً، في مجموعة تصوير عملنا معها في بلدة مستضعفة توجّه التلاميذ بأنظارتهم إلى الإهمال الذي يُحيط بهم وإلى كون السلطات المسؤولة لا تقوم بواجبها. أفضى بهم الأمر إلى مواطنة فعالة - الاتصال مع السلطة المحلية من أجل إيجاد حلّ لمشكلة الإهمال.

ما الذي يستحقّ التصوير

مسألة مركزية أخرى هي ما الذي يستحقّ التصوير وما لا يستحقّ، وبشكل أكثر تحديداً. ما هو نموذج الجمال ومَن يستحقّ التصوير. على مدار الورشة في البلدة المُستضعفة تبين أن التلاميذ يرفضون تصوير أنفسهم على عكس الميل لدى أبناء الشبيبة لتصوير أنفسهم تبعاً. نبع ذلك من شعورهم/ن بأنهم/ن لا يتطابقون مع نموذج الجمال وعليه لم يروا في أنفسهم كمن يستحقّ التصوير. في إطار سيرورة طويلة وبمساعدة تطوير رؤية نقدية تجاه نموذج الجمال الذي يظهر أمامنا في الدعاية والميديا العامة نجح أعضاء المجموعة في فهم أي سيرورات جتَمَعَة سلبية مرّوا فيها وطوّروا إدراكاً ممكناً وجذباً أن لهم أيضاً مكانهم في المجتمع. انعكس ذلك في قدرتهم، في نهاية المطاف، على تصوير أنفسهم أيضاً. ما حصل يمثّل على إمكانية أن يكون التصوير أداة للتحرك وفحص المفاهيم السائدة اجتماعية والعمل من أجل التغيير.

المعرض وعرض المُخرجات

يتوافق كل مشروع تصوير بعرض المُخرجات (الصور) على الحائط وفي التعقيب عليها. إنها تجربة شاقّة بعض الشيء بالنسبة للتلاميذ الذين من المفروض أن يصوّروا وأن يختاروا الصور ويعرضوها. إنها سيرورة ذاتية وفيها كشف للذات، أعلن فيها كتلميذة وعلى الملأ ما الذي صوّرته. مثل هذه السيرورة ليست سهلة بالنسبة للكبار، أيضاً، إلا أن التعليق الجديّ والمُطري للصورة المعلقة وللمراحل المختلفة التي يمرّ فيها المصوّرون إلى حين تعليق الصور على الحائط. تمنح شعوراً جيداً من الاعتراف بجهدهم. يتعاطف هذا الشعور أضعافاً عندما يتم في ختام السيرورة تنظيم معرض مدرسي يُدعى إليه تلاميذ المدرسة وذوهم وقد علّقت فيه الصور بشكل مشرفٍ وإلى جانبها أسماء التلميذات/التلاميذ الذين صوّروها.

يُمكننا أن نجد في الأدبيات المهنية في حقل العلوم الاجتماعية أبحاثاً كثيرة تتعاطى مع هذه الأعمال التي تُدعى تصوير مُشارك (Participatory Photography) أو Photovoice. يتعلق هذا المصطلح بإعطاء كاميرات لأعضاء مجموعة كأداة تتيح لهم بحث بيئتهم، التعرف على مجتمعهم وتمثيله والعمل من أجل التغيير وإيجاد الحلول داخله كجزء من الية التمكين والمرافعة وبناء القدرات الاجتماعية.⁶

يقوم التصوير المُشارك على نظرية نسوية كما على نظرية المريي البرازيلي باولو فيريري للعمل مع المجموعات المحلية أو المجموعات المُستضعفة التي تُؤكّد على سيرورة التمكين والتمثيل وإنتاج الحلول من داخل هذه المجموعات. يستعمل هذه الأداة عمال جماهيريون في بريطانيا والولايات المتحدة في العمل مع مجموعات مُستضعفة تنشط حول مصلحة مشتركة. بواسطة التصوير، بإمكانها أن تُسمع صوتها مقابل صانع القرار وجهات مؤثرة، وهذا ما يشكل خطوة هامة نحو تعزيز القدرات والتمكين الاجتماعي.

6. Wang C. "Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health." *Journal of Women's Health*. 1999 8(2): 185-192.

التمثيلات في الزمن الرقمي والاستهلاك النقدي للميديا

في الزمن الرقمي المشيع بالتمثيلات والصور نحن مكشوفون لمئات بل آلاف الصور كل يوم أكثرها صور دعائية. يجلس التلاميذ لساعات طويلة أمام الانترنت منكشفين للتمثيلات ويتلقون عبرها الرسائل. إذا فحصنا التمثيلات سنفهم ما هي الرسائل الاجتماعية المُضمرة فيها وأي الفرضيات الأساسية للمجتمع تتضمن، ومن ثم تطور رؤية نقدية. مثال: كيف يتم تصوير الأسرة في الدعايات؟ مَن تتألف العائلة؟ ما هو أصل العائلة؟ من أي طبقة تأتي؟ مثال آخر: الفارق بين تمثيل النساء وتمثيل الرجال في الميديا وماذا نفهم كتلاميذ بالنسبة لوظيفة الرجل ووظيفة المرأة في المجتمع. التمثيلات التي يشاهدها التلاميذ يوميا تتسرب إلى وعيهم بشكل سهل ومباشر أكثر من النص. قدرتنا على التوقف وتفكيك وتحليل التمثيلات تُتيح لنا نقاشا في القيم والأعراف المدرجة ضمنها من خلال تطوير نظرة نقدية تجاه هذه التمثيلات في وقت لاحق، أيضا.

وظيفة التصوير كأداة في التربية ضد العنصرية

العنصرية هي الفرضية بوجود فارق هرمي بين المجموعات البشرية التي يتحدد الجتمعة والانتماء لها منذ الولادة. ويتجسد الفارق ظاهريا في صفات - عملية أو متخيلة مرئية أو داخلية - التي تُعتبر ثابتة وجوهريّة بالنسبة للمجموعة ذاتها.⁷

ترى وجهة النظر العنصرية أن إنسانية أعضاء مجموعة معينة ليست مكتملة، وأنهم كبشر أقل قيمة من أولئك المحسوبين على مجموعة تُعتبر أرقى من الناحية العرقية. العنصرية تنطبع فينا طيلة حياتنا وبأشكال مختلفة غير تعليمية على الغالب كالانكشاف لسلوك الوالدين أو المرّين، أو مشاهدة وسائل إعلامية مختلفة. التعلّم أو الخطاب المتصل بالعنصرية بالمقابل، هما على الغالب مسألة تعليمية لا تُتيح التحرر العاطفي وفتح نقاشات تتسم بالصراحة والحوار البناء.

في التمثيل المرئي - التوثيقي، الدعائي أو الشخصي. تكون المعلومات التي تصل المتلقي على الغالب أقل لفظية وأكثر عاطفية. يُمكننا من خلال فحص تمثيلات مختلفة، لأحداث جارية أو تمثيلات أيقونية (الصور التي انحفرت في الوعي العام لأحداث التقطت الصور فيها) أن نستد على مفاهيم اجتماعية متعارف عليها بشكل منفتح وحر. فحص صور أيقونية من التاريخ الإنساني تمنحنا الفرصة لتطوير خطاب حول المفاهيم الاجتماعية والنمطية والعنصرية والنظرة للآخر. عندما نحلل سوية هذه الصور وما تتضمنه من رسائل فإننا نعزّز قدرة التلميذات والتلاميذ على التحول إلى مستهلكين نقديين للميديا المرئية وللمضامين التي يتلقونها كل يوم. هكذا، في المرة القادمة عندما يرون فيها تمثيلا فإنهم يستطيعون أن يكونوا أكثر وعيا للرسائل المدرجة وللاعتبارات التي تقف من وراء عرضها هي تحديدا.

أفضلية هامة أخرى لاستعمال التصوير في التربية المناهضة للعنصرية هي إذا فحصنا التمثيلات سنفهم ما هي الرسائل الاجتماعية المُضمرة فيها ومن ثم نتطور رؤية نقدية. أنه يُمكن التحدث عن صور يُحضرها التلميذ دون الإشارة إليه مباشرة. وهذا ما يُحدث نوعا من "الشهادة عن بُعد" ويفكك المعارضات، وهو أمر ضروري عندما يكون الأمر بشأن توجه عنصري للطالب أو تجاهه. عندما يكون في الصف عدد من التلاميذ من مجموعة مُقصاة ونريد مناقشة هذا الإقصاء ينبغي إبعاد النقاش حتى لا يحصل ذلك على حساب هؤلاء التلاميذ. التصوير، أداة ممتازة لذلك: يستحضر أجزاء من الواقع إلى الصف ونستطيع عندها التعامل المباشر مع الصورة التي تتضمنها ومع ما تمثله دون التعميم بخصوص المجموعة المُقصاة نفسها.

نرى في التصوير أداة بحث وأداة تعبير مباشرة ودقيقة تُفضي إلى حديث عملي حول قضايا مجتمعية مختلفة. بوصف التصوير كهذا، فإن العمل معه يُمكن أن يكون مرنا وأن يشمل تقريبا كل موضوع نريد التعامل معه. كان ذلك الموضوع الذي يتم تصويره أو موقف المصور أو التمثيل المرئي لمجموعة أو موضوع معين. يُمكن للتصوير أن يتحرك بين اعتباره جزءا من حقل الفن وبين اعتباره عملا صحفيا. توثيقيا يؤسّر على حالات عُبن اجتماعية. وضمن هذه المساحة تكمن إمكانيات لا نهائية لسيرورات تربوية مؤثرة وراهنة.

في هذا الفصل سنقترح على المرّين والمربية جُملة من الخطوات. أدوات عمل عملية من عالم التصوير للعمل تربويا المناهضة للعنصرية. بالنسبة لكل واحد منها سيتم عرض الأساس المنطقي التربوي وتخطيط دروس مناسبة. هذا من خلال التوقف عند شكلين من أشكال التعلّم: التعلّم من خلال المشاهدة النقدية للميديا المرئية والتعلّم من خلال العمل الفعّال للتلاميذ كمتصوّرين.

7. أنظر "ما هي العنصرية؟" بقلم بروفيسور يهودا شنهاب في هذا الكتاب، ص 20

تخطيط الحصص

الاستهلاك النقدي للميديا المرئية

تخطيط درس لحصة التربية (صفوف التاسع حتى الثاني عشر)

خلفية للمعلم/ة

استهلاك الأحداث والأخبار الجارية يقوم بمدى كبير الآن على الميديا المرئية. ينكشف الإنسان المتوسط يوميا إلى مئات التمثيلات المرئية عبر الشبكات الاجتماعية ومواقع الانترنت. كان القائمون على ثورة الاتصالات وعدونا بأن الانترنت سيفض بنا إلى تنوع هائل للمعلومات. احتمال حصول هذا كبير جدا لكن في الواقع ترسخت صورة وضع لـ "more of the same": فالإنسان يستهلك المعلومات في المواقع الاخبارية للأحداث الجارية المناسبة لوجهة نظره، ويستند بدرجة كبيرة إلى feed فيسبوك خاصته الذي يسهم فيه بالأساس أصدقاؤه الشركاء معه في وجهة نظره. ستكون الصور التي سينكشف عليها، على الغالب، نمطية تستدعي مستوى متدنيا من تفكيك المعلومات واستقبال سريع للمعلومات المبسطة. تعود النصوص المرئية على نفسها وتكرس مفاهيم قائمة وتعززها، تعرض صورة محدودة ولا تكشف عن سيرورات مركبة. التنافس الشديد القائم في الميديا يفضي إلى التفتيش عن القاسم الأدنى المشترك. التسطيحي والفضائحي والشعبي المعروف والذي لا يطرح أي تحدٍ. هذا لغرض زيادة جمهور المستهلكين لهذا المضمون. الهدف الأعلى لهذه الحصة هو خلق قاعدة لتطوير تفكير نقدي بخصوص الرسائل المرئية التي نستهلك لأجل الخروج ضد التذويت الذي لا يتوقف لوجهات نظر تصنّف وتميّر وتُقصي وتكرس العنصرية.

الفعالية الأولى - تمثيلات مرئية في الإعلام:

تعليمات الفعالية: يُطلب من التلاميذ الدخول إلى - google images والتفتيش عن صور لكلمة "نساء". (للمعلم: نشر إلى أن النتائج مرتبة حسب سعة انتشارها في الشبكة).

■ ما هي الميزات الأساسية للنساء في الصور التي ظهرت؟ (الصور في الأساس نمطية: نساء شقراوات، جميلات جدا، تُعجب، مُبتسمات، نساء في فترة الحمل. تظهر الكثير من الجسدية، جسم مكشوف. من ناحية ثانية، القليل من الصور التي تعرض نضالات نسائية، أو نساء يظهرن كقويات)

■ لماذا هذه الصور بالذات تظهر لنا لدى البحث؟

■ ألا يوجد نساء ذوات ميزات مختلفة أكثر مما يظهر لنا هنا؟

■ إذن - إلى أي مدى تعكس هذه الصور الواقع بالنسبة للنساء؟

سؤال للتفكير. إذا كان من المفروض أن يزودنا الأنترنت بالمعلومات وأن يحكي لنا عن الواقع، لماذا تُعرض فيه بالأساس صور معينة لنساء مع ميزات محددة لا تمثل كل النساء ولا ميزاتهن؟

الفعالية الثانية - التمثيلات في الإعلام من خلال زوايا نظر مختلفة:

تعليمات الفعالية:

1. ندخل من إلى Google Images، نسجل كلمة "إسرائيليون" بالعبرية ونرى أي الصور تظهر لنا.

2. ندخل إلى Google Translate نسجل كلمة "ישראלים" بالعبرية ونرى أي الصور تظهر لنا.

ما هي الفروقات بين نتيجتي البحث؟

لماذا الفروقات قائمة، حسب رأيكم؟ ماذا يُمكننا أن نتعلم من وجودها؟

أهداف الحصة

■ يُدرك التلاميذ أن التمثيلات المرئية يُمكن أن تركز وتعزز الأفكار النمطية القائمة.

■ يُدرك التلاميذ أن هناك زوايا رؤية مختلفة بخصوص الأحداث والأشخاص تناسبًا مع السياقات التي أتوا منها.

■ يبدأ التلاميذ بتطوير وعي لاستهلاك نقدي للإعلام في الطريق إلى وجهة نظر مركبة ومناهضة للعنصرية.

وسائل مساعدة

■ جهاز عرض وشاشة

■ حاسوب مع رابط بالشبكة لكل تلميذ أو زوج تلاميذ أو بدل ذلك استعمال الهواتف الذكية.

سير الحصة 45 دقيقة

أي البحثين يؤدي إلى نتائج أكثر تنوعاً؟ أي من البحثين يؤدي أكثر إلى صور ذات نوع واحد؟ لماذا؟

إذا كنت تريد أن تجري فحصاً معكوساً، عن كلمة "عرب" بالعربية مقابل "عرب" بالعبرية، ماذا كان سيحدث؟ (للمعلم: بشكل طبيعي، كل طرف يرى الطرف الآخر بشكل أكثر نمطيةً من نفسه، إذ أنه منكشف بشكل أقل للتركيب لدى الجانب الذي يعرفه بشكل أقل)

الفعالية الثالثة: إلى أي مدى التمثيلات مُدوّته عندنا؟

تعليمات للفعالية: يُطلب من التلاميذ إعداد صورة يظهر فيها لاجئون.

كيف عرفتم كيف يبدو اللاجئ؟ هل صادفتم/ن مرة لاجئاً؟

إذن - من أين استقيتم هيئة اللاجئين وطبيعة سلوكهم؟

ادخلوا مرة أخرى إلى Google images واطبعوا كلمة "لاجئ". هل تتناسب الصور مع ما عرضتم؟ كيف تفسرون هذا التناسب؟

سؤال تلخيص للحصة: لماذا حسب رأيكم في الأنترنت تحديداً، حيث تبدو الاحتمالات لا نهائية، يبدو لنا أننا نحصل منه على صور هي في نهاية الأمر "الكثير من الشيء نفسه"؟

تلخيص احتمالي للحصة:

الصور التي انكشفنا عليها هي صور نمطية في غالبيتها، تعرض صورة تبسيطية للعالم بالنسبة لمجموعات أو أفراد كانوا موضوع الحصة. مثل هذه الصور طالعنا من بحث بسيط في google، على الرغم من أننا لم نطلب العثور على صور نمطية. وهذا ما يدل على أننا منكشفون للأفكار النمطية طيلة الوقت وعليه، فهناك احتمال كبير أن نكون قد ذوتنا واستوعبنا هذه الأفكار كتمثلة للواقع. إمكانيات الانترنت في البحث عن معلومات متنوعة كبيرة جداً، مع هذا فإننا نرى وبالذات عبر الميديا المرئية أن التمثيلات المرئية تعود على نفسها، تعزز وتكرس مفاهيم قائمة، ومن هنا فهي تعرض صورة محدودة بالنسبة للواقع الحقيقي والمعقد للأفراد الذين يشكلون مجموعات في المجتمع.

تجربة التصوير العملي كأداة للتربية لمناهضة العنصرية

تخطيط حصّة مزدوجة لحصة تربية/مدنيات/العلوم الاجتماعية/الاتصال

خلفية للمعلم

آلية التصوير هي أداة فاعلة جداً في تنفيذ سيرورات فنية وتربوية هامة. يعتاد التلاميذ من خلال التصوير التعلّم الفعّال من خلال التركيز على سيرورات وأحداث تحصل في بيئتهم، وتمكنهم من كشف بيئتهم وعالمهم الداخلي لإعادة النظر في مسلمّاتهم. على الغالب، يُطالعا في بداية كل ورشة تصوير الإدراك الأول والأقوى أنه بالرغم من أن الجميع قد تلقوا المهمة ذاتها، فإن كل مشترك يخرج بصور مختلفة كلياً هي محصّلة رؤيته ومفهومه للمكان وللواقع. يُمكن استعمال ذلك للتأكيد على الإيجاب في التعددية داخل جهاز يشجّع على الامتثال.

يُجرّب التلاميذ في هذه الحصة التصوير العملي من خلال محاولة فهم كيف يتم تصنيفهم ووصفهم كأبناء شبيبة بأيدي آخرين بما في ذلك بأيدي زملاء لهم. هذا بُغية الوصول إلى إدراك الفجوة بين صورة عالم مبسّطة تستند إلى تعميمات بخصوص أبناء مجموعة محددة وبين الواقع المركّب الذي يتضمن ميزات شخصيه فردانية متنوعة لدى أبناء المجموعة ذاتها وأن لهذه الفجوة أبعادها الخطرة على المصنّف وعلى المصنّف.

أهداف الفعالية

- سيفهم التلاميذ من خلال مُخرجات التصوير أن التنوع إيجابي ونافع.
- يناقش التلاميذ التصنيفات الموجّهة تجاههم كأبناء شبيبة والأبعاد الناجمة عن ذلك.
- سيجرّب التلاميذ نشاطاً عملياً وممتعاً وممكناً يُتيح تدويتنا للرسائل المركّبة.
- وسائل مساعدة
- كاميرة رقمية أو كاميرة هاتف ذكي لكل ثلاثة. أربعة تلاميذ.
- جهاز عرض وشاشة.

تعليمات عامة وتأكيدات للحصص

- نوصي بتخصيص حصّة مزدوجة للفعالية (ساعة ونصف الساعة).
- ينبغي إبلاغ التلاميذ مسبقاً بإحضار كاميرة رقمية أو هاتف ذكي (لمن يملك).
- ينبغي التوضيح للتلاميذ والتأكيد أنه ليس هناك "صواب" و"خطأ" في المخرجات. كل مُخرج قائم بحدّ ذاته وأن الاختلاف والتعددية في المخرجات أمور إيجابية وينبغي احترام كل مُخرج.
- في الدرس التطبيقي كالتصوير خاصة عندما يتم الاشتغال بمواضيع حساسة مثل الوصم والتصنيف والتعميم، هناك احتمال لكشف تفاصيل حميمة قد لا تكون سهلة أحياناً بالنسبة للتلاميذ. على المعلمين والمعلمات أن يكونوا مستعدين لذلك.

الدرس الأول - تجربة التصوير

الفعالية الأولى: ما هي الأفكار النمطية؟

من سمع عن مصطلحي التصنيف والتعميم؟ بأي كلمات يذكرانا؟ (تصنيف . صنف . تعميم . شامل , شمل).

ما هو التفكير النمطي؟

التفكير النمطي - رأي متصلّب وتعميمي عن صفات أو سلوكيات لمجموعات مختلفة؛ فرضيات أساسية عن قدرة أو صفات الفرد أو مجموعة، قبل التعارف الحقيقي معهما. التفكير النمطي يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً. أحياناً نستعمل التفكير النمطي في علاقاتنا بالآخرين، الأمر الذي يوقر علينا الجهد الذي ينطوي عليه التعرف على الآخر واستكمال المعلومات عنه. من الممكن أن يكون التفكير النمطي أحياناً خطيراً وضاراً لأنه يستند إلى أفكار مسبقة.

تجاه من نمارس التفكير النمطي؟ (للمعلم/ة: عادة تجاه أناس ومجموعات مختلفة عنّا ولا نعرفها)

متى يمكننا ممارسة هذا النوع من التفكير؟ (للمعلم/ة: عندما لا نعرف بشكل شخصي، عندما لا يكون بالإمكان تطوير رؤية مركبة للآخر، عندما نبي على أمور يقولونها لنا دون أن نفحصها في العمق).

الفعالية الثانية: تجربة التصوير

يتوزّع تلاميذ الصف على مجموعات من ثلاثة. أربع تلميذات/تلاميذ

يُطلب من كل مجموعة صغيرة أن تمثل حالة معينة وأن تلتقط صوراً بما يتناسب مع الأسئلة التالية:

1. كيف يتمّ في العادة تبيّن أن مجموعة ما هي من أبناء الشبيبة؟

2. كيف نبذو في نظر الكبار؟

بإمكان كل مجموعة أن تصوّر كمية الصور التي تريد، لكن عليها أن تختار في نهاية الأمر صورة واحدة تكون معنية بمناقشتها. لدى اختياركم الصورة حاولوا أن تفكروا بأن تنقل الصورة رسالتكم بالشكل الأفضل.

يُمكن التصوير في الحيز الصفيّ أو المدرسي.

في حال لم تكن الحصص متتالية. ذكروا التلاميذ أن يُحضروا الصور التي اختاروها للحصّة التالية أو أن يرسلوها في البريد الإلكتروني قبل الحصّة.

الحصّة الثانية - مناقشة المخرجات

الفعالية الأولى: نقاش حول الأفكار النمطية من خلال الصور

نوصي بتنظيم المناقشات والتلاميذ يجلسون في حلقة دائرية.

من المهم أن يتمّ التأكيد قبل النقاش على ما جاء في التعليمات العامة لمناقشة المخرجات - ليس هناك صواب أو خطأ وأنه ينبغي احترام كل صورة تُطرح للمناقشة.

في حال تمّ استعراض الصور من خلال نقل الكاميرات أو الهواتف الذكية من يد ليد من المهم أن تطلبوا من التلاميذ عدم البحث في صور أخرى بل التمعّن فقط في تلك المعروضة في إطار الحصّة! (للمعلم/ة: المحافظة على حق التلاميذ في الخصوصية هو، أيضا، جزء من الرسالة العامة للاحترام المتبادل)

تشرح كل مجموعة عن الصورة التي اختارتها، وبينما يتمّ بقية التلاميذ بالصورة، تتوسّع المجموعة في شرح الرسالة التي قصدت إيصالها بواسطتها.

- أي أنواع من الأفكار النمطية عن أبناء الشبيبة تبرز من خلال الصور؟
- أي الأفكار النمطية توجد عن أبناء الشبيبة ولم تبرز في الصور؟
- هل تعتقدون أن هذه الأفكار النمطية تتناسب فعلا مع الواقع بالنسبة لكل واحدة وواحد منكم؟ من يوافق؟ من يعارض؟ لماذا؟
- إذا لم توافقوا. لماذا يصنفكم الآخرون بشكل غير صحيح؟ من أين تأتي مثل هذه التصنيفات؟ كيف تنشأ حسب رأيكم؟

الفعالية الثانية: هل نصنّف، نحن أيضا، الآخرين ونتعامل معهم من خلال أفكار نمطية؟ وما هي الأبعاد؟

- أي أفكار مسبقة لدينا تجاه الكبار؟ (الأهل أو المعلمون).
- هل من الممكن ألا تعكس هذه الأفكار المسبقة أيضا الواقع بشكل دقيق؟
- لماذا إذن، لدينا مواقف نمطية كهذه؟
- أي الأبعاد يُمكن أن يكون للأفكار النمطية أو لمواقف متشددة لدى الآخرين تجاهنا أو لدينا تجاه الآخرين؟
- ما هي "النبوءة التي تحقق ذاتها"؟
- من حسب رأيكم سيتأثر أكثر من المواقف تجاهه. ولد أو شخص بالغ؟ تلميذ أو معلم؟ لماذا؟ (للمعلم/ة). نظريات بشأن تذويت القهر تتحدث عن أن المستضعفين والمُقصين في المجتمع والأضعف ضمن علاقات القوة يُمكن أن يذوّتوا الأفكار النمطية وتوقعات المجموعة الأقوى منهم. هكذا مثلا، التلميذ الذي يسمع من المعلم أن ليس لديه أي احتمال للنجاح في دراسته قد يذوّت بالتأكيد توقعات المعلم منه ويؤمن بأن ليس لديه فرصة للنجاح حتى وإن كانت له فرصة كذلك في الواقع).

تلخيص مُحتمل للحصّة:

تعلّمنا في الحصتين الأخيرتين عن ظواهر اجتماعية معروفة تنطوي على إشكاليات، بل على خطر. تعميمات وتصنيفات وأفكار نمطية. تعلّمنا أنه تُسقط عليكم. أنتم أبناء الشبيبة. الأفكار النمطية والرؤية التبسيطية وأنكم أنتم، أيضا، تُسقطون مثلها أحيانا على الآخرين. ناقشنا أسباب نشوء الأفكار النمطية، متى يُمكن تفعيلها، وما هي أبعادها على الأفراد المنتمين للمجموعة التي يتمّ وصمها وتصنيفها. فعلنا كل هذا من خلال تجربة التصوير التي قمتم أنتم فيها باختيار المخرجات/الصور وتوصلتم إلى استخلاصات بشأنها.

أهداف الحصة

■ يتعرف التلاميذ على بند "أ" بخصوص الحق في المساواة ويفهموا معناه.

■ يتعلم التلاميذ مصطلحات أساسية تتصل بحقوق الإنسان بشكل عام، في الحق بالمساواة بشكل خاص: المساواة الشكلية والجوهرية، التمييز المرفوض والتفريق الموضوعي، التوازن والتناسب.

■ يناقش التلاميذ أهمية قيمة المساواة ويندوتوا الدلالات الناجمة عن المس بالحق في المساواة.

وسائل مساعدة ونقاط للتركيز عليها

ارتباط بالشبكة، حاسوب
■ وجهاز عرض (مسلط)

■ نظام الحصة هذا مهياً
■ لمدة حصة واحدة. لغرض استكمال مناقشة الحق في المساواة من المطلوب حصة واحدة إضافية.

الحق في المساواة والتعبير عنها في الصور

تخطيط درس مدنيات (الصفوف العاشر حتى الثاني عشر)

خلفية للمعلم

الحق في المساواة هو أحد الحقوق الأساسية جداً. بل إن الأمر بشأن قيمة من الدرجة الأولى تقوم عليها مفاهيم جوهرية بما يتصل بالتربية للديمقراطية ولقيم حقوق الإنسان ومناهضة العنصرية. ليس بالصدفة، أن يكون هذا هو البند الأول في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

تذويت قيمة المساواة على كل أبعادها والتحديات التي تفرضها قاعدة ضرورية. بل هي شرط تمهيدي. لفهم مصطلح "الديمقراطية الحقيقية" وخطاب حقوق الإنسان بشكل عام. الحق في المساواة يشكل بوابة لإحقاق الكثير من حقوق الإنسان الأخرى والمتصلة بعلاقة وثيقة بقيمة كرامة الإنسان وبحق كل بني البشر في الكرامة الإنسانية.

في إسرائيل وفي ضوء الانقسامات العميقة القائمة بين المجموعات المختلفة وداخلها، فإن تذويت قيمة المساواة الجوهرية والشكلية تشكل تحدياً خاصاً. لا يؤمن الكثيرون من الناس، اليوم، وبضمنهم أبناء الشبيبة، بالمساواة كقيمة ولا يُدركون وجهة النظر القائلة "منفصل غير متساو"، القاضية بأن الفصل بين المجموعات بسبب خاصية مجموعة كالدين أو الجنس، دون أن يكون لذلك أي تبرير منطقي يُشكل مساً خطيراً بمبدأ المساواة. حتى وإن اقررتنا بالمعطيات التي تشير إلى انعدام المساواة فإن الكثيرين يميلون إلى اتهام المجموعة المُستضعفة بأسباب نشوء وضع الغُبن.

يُمكن لاستعمال الميديا المرئية أن يساعد كثيراً في تذويت معنى الحق في المساواة على أبعاده الهامة المذكورة أعلاه. وكما ذكرنا، تجاوزاً للمعرفة العملية والنظرية في الموضوع، يحصل هنا تذويت التجربة الشخصية من جانب المُتعلّمين. يُمكننا استعمال الصور كأداة إسقاطية أو كأداة "الشهادة عن بُعد" من الالتفاف بها على اعتراضات عادية تظهر من خلال المناقشة المشحونة لموضوع المساواة في إسرائيل.

موقع الحصة في تسلسل تدريس المدنيات

نوصي بتعليم الحصة بعد حصة/حصص المدخل لحقوق الإنسان وبعد نقاش أولي في أحد المواضيع التالية: الخلفية التاريخية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، التقسيم بين الحقوق المختلفة، مبدأ التوازن والتناسب بين الحقوق المتصادمة.

سير الحصة

النقاش الأول. التعرف على الحق في المساواة

"يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلاً وضميراً وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء" (بند "أ" من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان).

■ لماذا حسب رأيكم هذا هو البند الأول من الإعلان؟

■ ما القصد في "وقد وهبوا عقلاً وضميراً"؟

■ ما هو القصد في "وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء".

للمعلم/ة: ينبغي الإشارة أمام التلاميذ إلى أن الحق في المساواة مذكور في وثيقة الاستقلال ومنصوص عليه في قانون أساس كرامة الإنسان وحرّيته، وفي الكثير من قرارات المحاكم في إسرائيل. كل هذا يُعطي قوة قيمة وقانونية للحق في المساواة في إسرائيل.

النفاش الثاني: مستويات مختلفة من المساواة

عندما نتحدث عن المساواة فإن القصد هو:

المساواة أمام القانون: (أ) القانون يساوي بين الجميع ويسري عليهم. (ب) يتم تطبيق القانون بشكل متساوٍ على الجميع.

تعرض المعلمة صورة التقطها بيل هدسون في العام 1963 لتظاهرة في مدينة بيرمنغهام في الباما (جنوب الولايات المتحدة) ضد قوانين الفصل والتمييز بين السود والبيض. في الصورة المسماة Birmingham campaign dogs (يظهر شرطي يحفز الكلب على الانقضاض على فتى أسود مشارك في التظاهرة.

ما الذي نراه في هذه الصورة؟ كيف تتصل بمبدأ المساواة أمام القانون؟

المساواة المدنية والسياسية: لكل مواطن الحق المتساوي في التأثير على النظام السياسي في الدولة. مثلاً، للجميع الحق في الانتخاب والترشح، للجميع الحق في حرية التعبير.

المعلمة تعرض الصورة التالية:



مسيرة من أجل حق النساء في الانتخاب

ما الذي نراه في الصورة؟ هل تعكس الصورة حسب رأيكم مبدأ المساواة المدنية - السياسية؟ اشرحوا.

المساواة الاجتماعية - الاقتصادية: لكل الأفراد فرصة متساوية للمشاركة في الحياة الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية في الدولة. التأكيد هنا هو على تكافؤ الفرص حتى وإن نشأت فجوات اقتصادية اجتماعية (للمعلمة): يُستحسن أن تشيروا إلى أن كل دولة تحدد لنفسها إلى أي مدى مهم لها الاهتمام بتقليص الفجوات الاجتماعية - الاقتصادية بين سكانها بما يتناسب مع وجهة نظرها وسياساته). تعرض المعلمة صورة من العام 1957 تظهر فيها طالبة سوداء اسمها أليزابيث أكفورد تحاول الدخول إلى مدرسة ثانوية خصصت في حينه للبيض فحسب، وجوبت بهتافات منددة.

يُمكن إيجاد الصورة في موقع أرشيف الحكومة الأمريكية:

طالبة سوداء البشرة في الولايات المتحدة تحاول أن تدخل بوابة الجامعة. صورة رقم 4 من جهة اليمين في الرابط الذي سيفتح.

■ هل يعرف أحدكم القصة من وراء هذه الصورة؟

■ لماذا حسب رأيكم رفضوا السماح للسود في ولايات الجنوب الأمريكية في حينه التعلّم في الثانويات التي تم تعريفها على أنها "للبيض فقط"؟

■ كيف تتصل منالية التعليم بمصطلح المساواة في الفرص؟

http://en.wikipedia.org/wiki/File:Birmingham_campaign_dogs.jpg



את התמונה אפשר למצוא באתר ארכיון הממשל האמריקאי:

http://photos.state.gov/galleries/usinfo-photo/39/civil_rights_07/4.html



النقاش الثالث: المساواة الشكلية والمساواة الجوهرية

المساواة الشكلية: ضمان التعامل المتساوي مع جميع الأفراد دون التعامل مع النتائج. بموجب هذا التوجه، من المهم أن تُضمن المساواة في مستوى القانون لكن دون أن يكون هنا عمل جاداً لتقليص الفجوات. في اللحظة التي يتم فيها التعامل بشكل مختلف مع أحدهم فإن يحصل خرق للمساواة الشكلية.

تمعنوا في اي الصورة تصف شخصا في كرسي عجالات يحاول صعود الدرج.

بمعنى ما، لجميعنا إمكانية المتساوية وطريق واحدة لصعود الدرج. ما هي المشكلة؟

إذا استحق الشخص على كرسي العجلات معاملة مختلفة، تفضيلية، ألا يوجد هنا خرق لمبدأ المساواة؟

المساواة الجوهرية: المشكلة مع المساواة الشكلية هي تجاهل شروط البداية المختلفة. الناس يولدون مع قدرات مختلفة، يأتون من خلفيات اجتماعية. اقتصادية مختلفة وهكذا. كذلك، تجاهل النتائج. الفجوات الفعلية بين الناس في مجالات مختلفة. المساواة الجوهرية/الفعلية لا تتحدث عن تعامل متساو وإنما عن نتيجة متساوية أو عن المساواة في النتائج؛ عندما لا تكون النتائج متساوية فإننا بشأن وضع غير متساوٍ. المساواة الجوهرية تتطلب أحيانا التعامل بشكل مختلف لغرض تحقيق المساواة في النتائج. من هنا فإن الذين يطالبون بالمساواة الجوهرية ينادون أحيانا بالتمييز المصحح. مثال على ذلك هي تمديد مدة الامتحان للتلاميذ الذين يعانون من عسر تعلّمي الذين يحظون بمعاملة مختلفة عن سائر التلاميذ في هذا السياق.

النقاش الرابع: العلاقة بين الحق في المساواة وبين الحق في الكرامة

تعرض المعلمة صورتين: في الأولى، وهي من العام 1967، تظهر كاترين سويتسر (Kathrine Switzer) خلال مشاركتها في سباق بوسطن الذي كان في حينه مقصورا على الرجال، عندما حاول مندوب إدارة السباق إنزالها عن مسار السباق بالقوة لكونها امرأة. يُمكن إيجاد الصورة في الموقع الرسمي لجمعية حقوق المواطن: <http://kathrineswitzer.com/press-room/photos>. عنوان الصورة الثانية هي "حنفيات ألباما، 1958"، ("Water Fountains, Alabama, 1958")، وتظهر فيها فتاة سوداء تشرب من حنفية كُتب عليها "للسود فقط"، فيما كُتب على الحنفية الملاصقة "للبيض فقط". التقط الصورة غوردون باركس (Gordon Parks) ويُمكن إيجادها في مواقع مختلفة مثلا في موقع التصوير <http://criticalexposureclass.blogspot.co.il>.

تمعنوا في الصورتين التاليتين:

- كيف شعرت، حسب رأيكم، المرأة التي تحاول المشاركة في ركض الماراتون عندما حاولوا منعها من الركض؟
- بالنسبة للشابة التي تشرب من الحنفيات المخصصة "للسود فقط". لماذا يشكل هذا مسأً بالمساواة، إذ أن لها الحق في الشرب من حنفيات منفصلة؟
- في هذه الحالة - من حسب رأيكم كان معنيا أكثر بإنهاء الفصل الذي كان معمولا به بين السود والبيض؟ هل السود؟ هل البيض؟ لماذا؟
- هل هناك حالات مشابهة في الواقع الإسرائيلي؟ (مثال، خطوط السفر مهדרين التي يفرضون فيها على النساء الجلوس منفصلات في خلفية الحافلات).
- لماذا قررت المحكمة في الولايات المتحدة. وفي إسرائيل. "منفصل غير متساوٍ"؟ في أي الحالات حسب رأيكم يجوز الفصل بين المجموعات وفي أيها يُحظر ذلك؟ اشرحوا موقفكم؟
- ما الفارق بين تعامل متساوٍ وبين تعامل مُحترم؟

لمزيد من الاطلاع:

سونتاغ، س. (2005).
لهاثونون بسبلم شل
أחרים.
بن-شمن: مودن.

أزولاي، أ. (2010). دميون
أزراحي: اونتولوجيا
فوليتيت شل הצילום.
تل-أביב: رسلينغ.

بأرت، ر. (1988). מחשבות
על צילום. ירושלים: כתר.

Wang, C., & M.
A. Burris, (1994).
Empowerment
through Photo
Novella: Portraits of
Participation. Health
Education & Behavior,
21(2), 171-186.